



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΠΑΤΕΡΑ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ  
Στις «Επιστήμες της Αγωγής»**

με ειδίκευση «Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»

**ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2017**



## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα .....	3
Περίληψη.....	5
Abstract .....	6
Ευχαριστίες.....	7
Εισαγωγή .....	8
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
1. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών.....	10
1.1 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.....	10
1.2 Μοντέλα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών .....	11
1.3 Κατευθύνσεις στα Προγράμματα Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών .....	16
1.4 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα - Σημαντικές Μεταρρυθμίσεις .....	19
1.5 Προσανατολισμοί της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στον 21 <sup>ο</sup> αιώνα .....	26
1.6 Αρχές και Αξίες οι οποίες θα πρέπει να διέπουν το επάγγελμά του Εκπαιδευτικού .....	29
2. Γνώσεις και Δεξιότητες που πρέπει να έχει ο Εκπαιδευτικός .....	30
2.1 Η Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) .....	31
2.2 Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge).....	33
2.3 Η Γνώση του Προγράμματος Σπουδών (Curriculum Knowledge) .....	37
2.4 Προσδιορισμός των Ικανοτήτων του Εκπαιδευτικού .....	38
3. Η Πρακτική Άσκηση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών .....	41
3.1 Ορισμός της Πρακτικής Άσκησης.....	41
3.2 Ο Σημαντικός Ρόλος της Πρακτικής Άσκησης στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών	42
3.3 Σύνδεση της Θεωρίας με την Πράξη.....	44
3.4 Μοντέλα Πρακτική Άσκησης.....	47
3.5 Συναισθήματα των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών σχετικά με την Πρακτική Άσκηση ....	48
4. Η Πρακτική Άσκηση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας.....	50
5. Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών .....	54
5.1 Διδακτικές Πρακτικές .....	54
5.2 Παιδαγωγικές Πρακτικές.....	58
B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	60
6. Μέθοδος.....	60
6.1 Σκοπός της Έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα.....	60

6.2 Συμμετέχοντες-Δείγμα της Έρευνας.....	61
6.3 Η Μέθοδος της έρευνας.....	62
6.4 Ερευνητικό Εργαλείο.....	63
7. Αποτελέσματα.....	67
8. Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	96
9. Περιορισμοί.....	114
10. Προτάσεις.....	114
Βιβλιογραφικές Αναφορές:.....	116
Ξενόγλωσσες.....	120
Παράρτημα.....	127

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των Διδακτικών και Παιδαγωγικών Πρακτικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, κατά τη διάρκεια της Γ' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης. Η έρευνα διενεργήθηκε από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2017 και σε αυτή συμμετείχαν οχτώ φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος οι οποίοι κατά την περίοδο αυτή πραγματοποιούσαν την Πρακτική τους Άσκηση σε Δημοτικά Σχολεία του Ν. Φλώρινας. Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η Παρατήρηση της Διδασκαλίας με βάση ένα δομημένο Πρωτόκολλο Παρατήρησης το οποίο κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένες δυσκολίες όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου ιδιαίτερα στα Μαθηματικά και την Ιστορία. Η πλειοψηφία των φοιτητών χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας και διατυπώνουν περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και περισσότερες ερωτήσεις ανοικτού τύπου στην Ιστορία. Επίσης, φαίνεται ότι προτάσσουν τη μορφωτική αξία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Φυσική. Όσον αφορά την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αδιαφορούν για τους παθητικούς μαθητές, ενώ δυσκολεύονται να διαχειριστούν και τα προβλήματα πειθαρχίας τα οποία αντιμετωπίζουν, συνήθως, με τεχνικές όπως η αναφορά του ονόματος του ανήσυχου μαθητή και σπανιότερα με τη χρήση μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Επιπλέον, πολύ συχνά χρησιμοποιούν απειλές και προσφεύγουν στην ανώτερη αυθεντία (Διευθυντής του σχολείου). Όσον αφορά τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στις 7/8 περιπτώσεις παρατηρήθηκε ελλιπής διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στις 3/8 άγνοια της βασικής φιλοσοφίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών).

### Λέξεις Κλειδιά

διδακτικές πρακτικές, παιδαγωγικές πρακτικές, πρακτική άσκηση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

## **Abstract**

The aim of the present study is the investigation of the teaching and pedagogical practices used by student teachers of the Department of Primary Education of the University of Western Macedonia during their third period of their teaching practice. The survey was carried out from February to March 2017 and participated in it eight student teachers who were practicing during this period in schools of Florina. Survey's data was collected through classroom observations based on a structured protocol of observation made for the purposes of this survey. According to the research results student teachers seem to face difficulties related to the Content Knowledge especially in Mathematics and History. Most of the student teachers use teacher centered practices and pose more closed questions in Mathematics and more open questions in History. They also seem to consider specific subjects such as Greek Language, Mathematics and Physics as more important than others. Regarding the Pedagogical Content Knowledge student teachers seem to ignore quiet students and find it difficult to manage discipline issues. They usually try to solve discipline problems by referring the name of the student or (rarely) by using non verbal forms of communication. More often student teachers threaten the students that they will call the headmaster of the school. Regarding the Curriculum Knowledge 7/8 student teachers do not differentiate their teaching and 3/8 ignore the main philosophy of the Cross Thematic Curriculum.

## **Keywords**

teaching practices, pedagogical practices, teaching practice, teacher education

## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την εποπτεία της εργασίας μου, την καθοδήγησή της, τον χρόνο που μου αφιέρωσε καθ'όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της και την προθυμία της να συζητήσει μαζί μου τις όποιες απορίες μου προέκυπταν.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής Επιτροπής κ. Δημητριάδου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και τον κ. Θωΐδη Ιωάννη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για τις σημαντικές παρατηρήσεις τους προς βελτίωση της εργασίας μου.

Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους Καθηγητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης οι οποίοι με βοήθησαν καθ'όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών μου, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, να αναπτύξω τη σκέψη μου.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους φοιτητές που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα και δέχτηκαν την παρουσία μου στην τάξη τους αλλά και τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των Δημοτικών σχολείων που διεξήχθη η έρευνα για τη συνεργασία τους.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αδιάλειπτη στήριξή και ενθάρρυνσή τους σε όλη αυτή την προσπάθεια.

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα σε αυτό της Πρακτικής τους Άσκησης. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την Πρακτική τους Άσκηση σχετίζονται, εκτός από τις προσωπικές τους εμπειρίες, με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα προηγούμενα έτη φοίτησης. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν κυρίως στη μελέτη των πρακτικών των εν ενεργεία ή των αρχάριων αλλά όχι των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Γι' αυτό το λόγο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των Διδακτικών και Παιδαγωγικών Πρακτικών που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό (α' μέρος) και το εμπειρικό (β' μέρος). Το πρώτο περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια τα οποία αναφέρονται σε ευρύτερες, αλλά απαραίτητες για την ανάπτυξη του θέματος και την τοποθέτησή του στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, έννοιες. Πιο συγκεκριμένα:

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνοντας μια σύντομη ιστορική επισκόπηση της ανάπτυξής της στην Ευρώπη και την Ελλάδα, παραθέτοντας τα σημαντικότερα μοντέλα και κατευθύνσεις της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καταγράφοντας τους προσανατολισμούς που αυτή έχει τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και τις αρχές και τις αξίες οι οποίες θα πρέπει να διέπουν το επάγγελμά του εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός με έμφαση στην ταξινόμια των ειδών γνώσης του Shulman (1987) από την οποία αναπτύσσονται τα πρώτα τρία είδη γνώσης: η Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge), η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και η Γνώση του Προγράμματος Σπουδών (Curriculum Knowledge).

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην Πρακτική Άσκηση ως ένα από τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα μετά τον ορισμό της Πρακτικής Άσκησης, επισημαίνεται ο σημαντικός της ρόλος και η αναγκαιότητά της



για τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Επίσης, καταγράφονται τα μοντέλα Πρακτικής Άσκησης και τα συναισθήματα των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκειά της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η δομή και τα χαρακτηριστικά της Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Το εμπειρικό μέρος της εργασίας (β' μέρος) περιλαμβάνει την καταγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των Διδακτικών και Παιδαγωγικών Πρακτικών των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες, η μέθοδος που ακολουθήθηκε και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Στο έβδομο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρουσιάζοντας ξεχωριστά το προφίλ κάθε φοιτητή/τριας με βάση τη μορφή του Πρωτοκόλλου Παρατήρησης της Διδασκαλίας.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και επιχειρείται η ερμηνεία των σημαντικότερων στοιχείων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα τα οποία συγκρίνονται ταυτόχρονα με τα αποτελέσματα των προϋπάρχουσων ερευνών που αναφέρθηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο.

Τέλος, το ένατο και δέκατο κεφάλαιο περιλαμβάνουν αντίστοιχα τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, ενώ στο τέλος της εργασίας παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και το Πρωτόκολλο Παρατήρησης της Διδασκαλίας (Παράρτημα) που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των παρατηρήσεων.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### ***1. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών***

#### ***1.1 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη***

Η αναδρομή στην ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην παρούσα εργασία έχει ως στόχο την κατανόηση του ευρύτερου πολιτικού, ιδεολογικού, κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε η εκπαιδευτική πραγματικότητα και επηρέασε τους σκοπούς και τις μεθόδους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η τυπική καθιέρωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της δημιουργίας των εθνικών κρατών. Η δημιουργία των εθνών κρατών και οι κοινωνικές, μεταξύ άλλων, αλλαγές που επέφερε η βιομηχανική επανάσταση, σε συνδυασμό με την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης, επέβαλαν τη δημιουργία κατάλληλων ιδρυμάτων, όχι μόνο για την εκπαίδευση των παιδιών αλλά και για την ορθή και μεθοδευμένη εκπαίδευση των διδασκόντων. Έτσι, η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, χρονολογείται τις τελευταίες δεκαετίες του 18<sup>ου</sup> αιώνα και μετά, με τις πρώτες σημαντικές και οργανωμένες προσπάθειες να πραγματοποιούνται στην Πρωσία (Γερμανία) και την Αγγλία (Ξωχέλλης, 2010:110 · Αντωνίου, 2009:16).

Στην πρώτη περίπτωση (Γερμανία) ο August Herman France ίδρυσε δύο Διδασκαλεία (1706) και το πρώτο κρατικό Διδασκαλείο το 1732 στην πόλη Stettin της ίδιας χώρας (Ξωχέλλης, όπ.π. · Αντωνίου, όπ.π.:17-18). Ο συνολικός αριθμός των Διδασκαλείων στη Γερμανία έφτασε τα 25 ως το 1780 και οδήγησε στη δημιουργία αυτού του τύπου Διδασκαλείων και σε άλλες χώρες (Αντωνίου, όπ.π.).

Στην Αγγλία, ως τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονταν σε κολλέγια μονοετούς φοίτησης στα οποία, στη συνέχεια, η φοίτηση έγινε διετής. Το 1891 θεσμοθετήθηκαν Πανεπιστημιακά Τμήματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα οποία λειτουργούσαν παράλληλα και με παρόμοιο διετές πρόγραμμα Σπουδών με τα Κολλέγια. Η λειτουργία των κολλεγίων, τα οποία ως τότε απένειμαν το Certificate of Education, σταμάτησε το 1960 (Αντωνίου, όπ.π.:19-20). Μετά το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, ιδρύονται σε διάφορες πόλεις της Αγγλίας

Παιδαγωγικές Ακαδημίες οι οποίες θα φτάσουν τις 15 ως το 1930 (Ξωχέλλης, ό.π.). Ταυτόχρονα γίνονται με συστηματικότητα και ενέργειες που βασίζονται σε επιστημονικές μελέτες και δεδομένα και οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες από τους C.D. Becker και Eduard Spranger για την οργάνωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

## **1.2 Μοντέλα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών**

Ο προβληματισμός και οι ανησυχίες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και την πραγματοποίηση αλλαγών ώστε να δημιουργηθεί ο ικανότερος και αποτελεσματικότερος τύπος δασκάλου οδήγησε στη δημιουργία διάφορων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ως το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα κυριάρχησαν δύο σημαντικές και διαφορετικές, ως προς την αντίληψη τους για τη διδασκαλία και το προφίλ του εκπαιδευτικού, προσεγγίσεις, η ερμηνευτική και η κοινωνιολογική ή αλλιώς εμπειρική προσέγγιση (Ξωχέλλης, 2010 · Ξωχέλλης, 2003).

Η *ερμηνευτική προσέγγιση* επικεντρώθηκε στην “*ηθοπλαστική*” διάσταση της εκπαίδευσης επιχειρώντας να ενισχύσει τα χαρακτηριστικά του “*καλού*” εκπαιδευτικού ο οποίος είναι προσηλωμένος σε ηθικές αξίες και παιδαγωγικά ιδεώδη, ενώ χαρακτηρίζεται και από ένα έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο. Σε αυτήν την προσέγγιση η σχέση πολιτείας και σχολείου ή πολιτείας και εκπαιδευτικού είναι μονοδιάστατη, με την πολιτεία να καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική και να τη διοχετεύει μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων και των κανονισμών λειτουργίας στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση αποτελεί ένα κλειστό και “*στεγανοποιημένο*” σύστημα στο οποίο εισάγεται “*φιλτραρισμένη*” η κοινωνική πραγματικότητα (Ξωχέλλης, 2010:111-113).

Η *κοινωνιολογική ή εμπειρική προσέγγιση* βασίστηκε στη θεωρία του ρόλου. Ο κοινωνικός, δηλαδή ρόλος του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από δύο παράγοντες: από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τις “*ομάδες αναφοράς*” (όσους, δηλαδή, σχετίζονται με το σχολείο: η πολιτεία, οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι και οι κοινωνικοί φορείς) και από την αυτοαντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το έργο του (Ξωχέλλης, 2010).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις επιχειρούσαν να εντοπίσουν και να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, το σύνθετο και πολυδιάστατο έργο του οποίου περιπλέκεται σήμερα ακόμα περισσότερο λόγω των σύγχρονων κοινωνικών αλλαγών.

Η συγκρότηση των μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί συνάρτηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν στο χώρο και τον χρόνο που αναπτύχθηκαν, καθώς διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις μεταβολές των πολιτικών αντιλήψεων ως προς τον ιδεατό τύπο εκπαιδευτικού, αλλά και ανάλογα με τα επιστημονικά πορίσματα που είχαν στη διάθεση τους οι αρμόδιοι για τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται αποτελεσματικότερα οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια εφαρμόζουν με τη σειρά τους όσα έμαθαν. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς την κατηγοριοποίηση των μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ο Ξωχέλλης (2010:116-118), καταγράφει τα παρακάτω τέσσερα μοντέλα:

### ***1.2.1 Το μοντέλο της μαθητείας***

Το μοντέλο αυτό που συναντάται στα Διδασκαλεία τον 19<sup>ο</sup> και τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έχει τις ρίζες του στον μεσαίωνα όταν οι νέοι μαθητευόμενοι εκπαιδεύονταν δίπλα σε έναν έμπειρο επαγγελματία-μέντορα έτσι ώστε να μάθουν μια τέχνη. Αντίστοιχα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση εμπειρίας και στην εκμάθηση «σωστών» τεχνικών διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2010). Οι Ανδρούσου & Αυγητίδου (2013) υποστηρίζουν ότι το μοντέλο της μαθητείας στηρίζεται στην παρατήρηση έμπειρων εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία και λιγότερο στην παρακολούθηση ακαδημαϊκών μαθημάτων στον χώρο του Πανεπιστημίου. Οι φοιτητές παρατηρούν τις «υποδειγματικές διδασκαλίες» έμπειρων εκπαιδευτικών ή των μεντόρων τους και καλούνται να μιμηθούν και να εφαρμόσουν και οι ίδιοι τα «ορθά» χαρακτηριστικά τους (Ξωχέλλης, ό.π. · Χατζηδήμου, 2015: 154). «*Πρόκειται στην ουσία για ένα είδος μεταβίβασης της τέχνης*» (Αντωνίου, ό.π.:29). Ωστόσο, με αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές δεν έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, εφαρμόζοντας τις δικές τους ιδέες ούτε δίνουν βάση στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και τον αναστοχασμό πάνω στη δική τους διδασκαλία. Περιορίζονται σε όσα θεωρεί ο μέντοράς τους αποτελεσματικά και ωφέλιμα χάνοντας την ευκαιρία για έρευνα και εξέλιξη.

### ***1.2.2 Το ανθρωποκεντρικό μοντέλο***

Το ανθρωποκεντρικό μοντέλο κυριάρχησε στις γερμανόγλωσσες χώρες αλλά και στην Ελλάδα από το 1920 ως το 1960 και στην προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών με βάση αυτό συνέβαλε η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Ξωχέλλης, όπ.π.:117). Η εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων με βάση το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε ηθικές αξίες η υιοθέτηση των οποίων οδήγησε κατά το παρελθόν σε πολιτιστικά επιτεύγματα και αποτελούν πλέον μορφωτικά αγαθά. Επομένως, κύριος στόχος είναι η οικειοποίηση των αξιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς (Χατζηδήμου, 2015: 155), δηλαδή η ηθικοπλαστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, έτσι ώστε να συμβάλουν με τη σειρά τους στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Αντωνίου, όπ.π.:29).

### ***1.2.3 Το επιστημονικό/μπιχεβιοριστικό μοντέλο***

Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε στις αγγλοσαξονικές χώρες και κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής από το 1960 και μετά (Ξωχέλλης, όπ.π.:117 · Αντωνίου, όπ.π.:34 · Χατζηδήμου, 2015: 156). Στην Ελλάδα εφαρμόστηκε κυρίως στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες όπου τα μαθήματα Ψυχολογίας και Διδακτικής υπερετερούσαν στα Προγράμματα Σπουδών τους. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο βασικά συστατικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι η γνώση και η εφαρμογή των πορισμάτων της Ψυχολογίας για την ανάπτυξη του παιδιού και τη διαδικασία της μάθησης και των πορισμάτων της Παιδαγωγικής σχετικά με τις μεθόδους αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει αυτές τις επιστημονικές αρχές ώστε η διδασκαλία του να είναι όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη με μετρήσιμα κριτήρια. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (όπ.π.:32) ο οποίος ονομάζει αυτό το μοντέλο, μοντέλο «αποτελεσματικότητας» ή παιδαγωγικού επιστημονισμού, η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην Παιδαγωγική και την Ψυχολογία εξασφαλίζει την επιστημονική βάση για το επάγγελμά του προσδίδοντας του περισσότερο κύρος και καθιστώντας τον αποτελεσματικότερο.

#### ***1.2.4 Το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης ή του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού***

Πατέρας του μοντέλου αυτού, που αναπτύχθηκε μετά τη δεκαετία του 1980, θεωρείται ο J. Dewey. Εδώ δίνεται βαρύτητα στην πολύπλευρη ενημέρωση του εκπαιδευτικού (Χατζηδήμου, 2015: 157) ο οποίος δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνοκράτης αλλά ως στοχαζόμενος επαγγελματίας που λαμβάνει πλήθος αποφάσεων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, υπό πίεση χρόνου και συνθηκών, και επομένως χωρίς ορθολογικά κριτήρια αλλά με «*διαισθητικό τρόπο*» που απορρέει από την προσωπική του γνώση, εμπειρία και την αντίληψη για τον τρόπο διδασκαλίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίζει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του και όντας ενημερωμένος για τις απαιτήσεις της εποχής να αναζητά τον καταλληλότερο τρόπο για την προσέγγιση τους. Αυτή η διαδικασία απαιτεί ευαισθησία, ερευνητική διάθεση και εφαρμογή καινοτομιών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επιπλέον να αναστοχάζεται πάνω στις ενέργειες του μετά τη διδασκαλία, να τις αξιολογεί και να τις αναλύει κριτικά με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια (Αντωνίου, ό.π.). Ο ευρύτερος στόχος αυτού του μοντέλου, το οποίο αποκτά συνεχώς περισσότερη αποδοχή, είναι η μετατροπή του σχολείου από θεσμό αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων σε «*μοχλό κοινωνικής ανασυγκρότησης*» (Αντωνίου, ό.π.:37).

Ο Αντωνίου (2009) ακολουθεί μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Έτσι κάνει λόγο, όπως και ο Ξωχέλλης (ό.π.) για το *παραδοσιακό μοντέλο της μαθητείας*, το ανθρωποκεντρικό μοντέλο (το οποίο ονομάζει *προσωποκεντρικό*), το επιστημονικό η μιχγεβιοριστικό μοντέλο (το οποίο ονομάζει *μοντέλο «αποτελεσματικότητας» ή παιδαγωγικού επιστημονισμού*) και το *μοντέλο του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού* και στη συνέχεια, προσθέτει το *μοντέλο της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης* του οποίου τα προγράμματα εκπαίδευσης δεν εντάσσονται σε κάποια γενικότερη παιδαγωγική σχολή αλλά στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει καλά ένα γνωστικό αντικείμενο είναι ικανός και να το διδάξει χωρίς να απαιτείται παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (Αντωνίου, ό.π.: 31).

Επίσης, μια ακόμα κατηγοριοποίηση των μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη Κουτσελίνη (χ.χ., 2 κ.ε.) είναι:

Α) το ακαδημαϊκό/ορθολογιστικό μοντέλο, το οποίο όπως και το μοντέλο ακαδημαϊκής κατεύθυνσης που αναφέρει ο Αντωνίου (όπ.π.), υποστηρίζει ότι η γνώση του γνωστικού αντικειμένου καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να διδάξει.

Β) το Θετικιστικό/τεχνοκρατικό μοντέλο το οποίο προωθήθηκε από πολιτικούς και τεχνοκράτες ως το μοντέλο ανάπτυξης των ικανοτήτων (competency- based teacher education) επιχειρώντας να απελευθερώσει τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών από το δίπτυχο «θεωρία και εφαρμογή της». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι γνώσεις και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού είναι μετρήσιμες και μπορούν να αξιολογούνται με εξωτερικές εξετάσεις.

Γ) το ανθρωπιστικό/ αναστοχαστικό μοντέλο το οποίο δίνει προτεραιότητα στα συναισθήματα, τις αξίες και τις προσωπικές θεωρίες των συμμετεχόντων στη διδασκαλία και στοχεύει στην ανάπτυξη του αναστοχασμού πάνω στη διδασκαλία και τέλος

Δ) το Κριτικό/ συμμετοχικό μοντέλο το οποίο υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή βασίζεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και στην αναδόμησή της.

Η Musset (2009:17-19) διαχωρίζει τα μοντέλα εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε παραδοσιακά (*traditional models*), σύγχρονα (*new models*) και εναλλακτικά (*alternative models*).

Στην πρώτη περίπτωση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν τις βασικές ικανότητες για τη διδασκαλία μέσω της πρακτικής άσκησης αποκτώντας μια σειρά από «ρουτίνες» που τους παρέχουν πολύ καλή γνώση συγκεκριμένων πτυχών της διδακτικής πρακτικής. Ωστόσο, τα παραδοσιακά μοντέλα δεν δίνουν μεγάλη έμφαση στην εκπαιδευτική θεωρία, την ακαδημαϊκή και επιστημονική γνώση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επιστημονική έρευνα.

Αντίθετα, τα σύγχρονα μοντέλα χαρακτηρίζονται από μια δυναμική αντίληψη για τη διδασκαλία η οποία εστιάζει στην επαγγελματική αυτονομία και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ενώ τους καθιστά υπεύθυνους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και ενισχύει τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Τέλος, τα εναλλακτικά μοντέλα, όπως το μοντέλο *ελάχιστης επάρκειας (minimum-competency model)*, αποτελούν την πιο πρόσφατη κατηγορία εκπαιδευτικών μοντέλων και προέκυψαν κυρίως από περιπτώσεις έλλειψης διδακτικού προσωπικού (Musset, όπ.π.:22) και την ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί που θα προσλαμβάνονταν τις δεξιότητες που είχαν ήδη αποκτήσει οι άλλοι εκπαιδευτικοί. Βασίζονται, δηλαδή, στη δημιουργία εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να πιστοποιηθεί ως εκπαιδευτικός κάποιος που δεν έχει καταρτιστεί αλλά ενδιαφέρεται να διδάξει. Η πιστοποίηση αυτή πραγματοποιείται μέσω της αξιολόγησης συγκεκριμένων ικανοτήτων των υποψηφίων οι οποίες μπορεί να προέρχονται και από προσωπικές εμπειρίες (Musset, όπ.π.:18-19).

### ***1.3 Κατευθύνσεις στα Προγράμματα Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών***

Με βάση τα μοντέλα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στηριζόμενη στη Sharon Feiman-Nemser (1990: 221), η Αργυροπούλου (2005) καταγράφει πέντε κατευθύνσεις οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την αντίληψη για την προετοιμασία του υποψήφιου εκπαιδευτικού, τους στόχους της εκπαίδευσης του καθώς και τα μέσα και τους τρόπους επίτευξης των στόχων αυτών. Όπως είναι φυσικό, οι κατευθύνσεις αυτές διαφοροποιούν με τη σειρά τους και τη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών κάθε Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και τη βαρύτητα που δίνεται στα θεωρητικά μαθήματα και την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών. Ωστόσο, οι κατευθύνσεις αυτές διαχωρίζονται σε επίπεδο θεωρίας αλλά δεν αποτελούν αυστηρά διατυπωμένους «κανόνες» και η ύπαρξη της μιας δεν αποκλείει την ύπαρξη της άλλης καθώς συχνά συναντώνται περισσότερες από μία σε κάθε Πρόγραμμα Σπουδών.

#### ***1.3.1 Ακαδημαϊκή Κατεύθυνση***

Η Κατεύθυνση αυτή συμβαδίζει με την άποψη ότι «*η εκπαίδευση ασχολείται κυρίως με την οικειοποίηση των γνώσεων και την ανάπτυξη της κατανόησης*», επομένως ο εκπαιδευτικός ως κάτοχος της γνώσης είναι ο πνευματικός ηγέτης της διδασκαλίας, αν και αμφισβητείται η ικανότητα των ακαδημαϊκών γνώσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών να καλύψουν το σύνολο των γνωστικών εφοδίων που είναι



απαραίτητο να κατέχει ο εκπαιδευτικός (όπ.π: 22). Όπως, επίσης, αμφισβητείται και η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει μόνο το γνωστικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει (Shulman, 1986).

### **1.3.2 Πρακτική Κατεύθυνση**

Η Πρακτική Κατεύθυνση υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται καθημερινά να αντιμετωπίσει διαφορετικές καταστάσεις και έρχεται συνεχώς αντιμέτωπος με διλλήματα και απρόβλεπτα προβλήματα τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσει υπό την πίεση του χρόνου. Για αυτό το λόγο, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης Κατεύθυνσης θεωρείται απαραίτητη η εμπειρία του εκπαιδευτικού η οποία επιτυγχάνεται μέσω της έκθεσης του στο πραγματικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Το συνηθέστερο Μοντέλο Εκπαίδευσης που συνδέεται με αυτή την Κατεύθυνση είναι το Μοντέλο της Μαθητείας χωρίς, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός να στέκεται στην παρατήρηση του μέντορα του και στον μιμητισμό των «*καλών πρακτικών*» που αυτός χρησιμοποιεί (Sharon Feiman-Nemser, 1990, όπως αναφέρει η Αργυροπούλου, 2005: 22-23).

### **1.3.3 Τεχνολογική Κατεύθυνση**

Η Κατεύθυνση αυτή δίνει έμφαση στη μελέτη των επιστημονικών πορισμάτων και στα αποτελέσματα των ερευνών για τη διδασκαλία τονίζοντας την ανάγκη της υιοθέτησης τους από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς καθώς μπορούν να εξασφαλίσουν τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Επομένως, αυτό που οφείλουν να κάνουν οι φοιτητές είναι να εφαρμόζουν τις αρχές και τις συμπεριφορές αποτελεσματικής διδασκαλίας που έχουν διδαχτεί καθώς εγγυώνται την επίτευξη των στόχων τους και την επίλυση των προβλημάτων που συναντούν (όπ.π.: 24).

### **1.3.4 Προσωπική Κατεύθυνση**

Η Προσωπική Κατεύθυνση αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως μια μοναδική προσωπικότητα που αγωνίζεται για «*αυτοεκπλήρωση*». Στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι η προσωπική ανάπτυξη των υποψηφίων ώστε να ανακαλύψουν μέσα από την έκθεση τους στο μελλοντικό τους επάγγελμα την προσωπική τους θεωρία για τη μάθηση αντιμετωπίζοντας παράλληλα πιθανά προβλήματα που

προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αφετηρία για τον εκπαιδευτικό, σε αυτή την Κατεύθυνση, είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών ενώ ο ίδιος έχει το ρόλο του «διευκολυντή» στη μάθηση δημιουργώντας όσο το δυνατόν ευνοϊκότερες συνθήκες (όπ.π.: 25).

### **1.3.5 Κριτικο-κοινωνική Κατεύθυνση**

Η Κατεύθυνση αυτή ασκεί ριζοσπαστική κριτική στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι υπέρμαχοι αυτή της άποψης θεωρούν την εκπαίδευση ικανή να δημιουργήσει μια νέα κοινωνική τάξη με τον εκπαιδευτικό να κατέχει καίριο ρόλο στην κοινωνική αυτή μεταρρύθμιση ώστε να δημιουργηθεί μια πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία. Ωστόσο, οι συζητήσεις αυτές δύσκολα συναντώνται διατυπωμένες σε συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας (όπ.π.: 26).

### **1.3.6 Η Κατεύθυνση της εκπαίδευσης του μετανεωτερικού δασκάλου**

Εξαιτίας του γρήγορου ρυθμού εξελίξεων και αλλαγών της σύγχρονης πραγματικότητας ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να προσαρμόσει το έργο του ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει μια προσωπική θεωρία για τη γνώση και τη μάθηση μεταβάλλοντας τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις συνθήκες και προετοιμάζοντας τους μαθητές του να δρουν με τον ίδιο τρόπο ώστε να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν κάθε φορά. Ο σύγχρονος μαθητής, λοιπόν, οφείλει να αναπτύξει περισσότερες ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η «διδασκτική ευελιξία» ή «διδασκτική ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε γνωστικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό επίπεδο και περιγράφει την ικανότητά του για μια πολύπλευρη ανάγνωση πολλαπλών και διαφορετικών καταστάσεων και την αντιμετώπισή τους με πολλαπλούς τρόπους (Κοσσυβάκη, 2003: 82). Ο νέος αυτός προσανατολισμός της διδασκαλίας απαιτεί και την ανάλογη εξειδίκευση και επανακατάρτιση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις (Κοσσυβάκη, όπ.π.: 76). Για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν εκπαιδευτεί με αντίστοιχο στοχαστικό και κριτικό πνεύμα γνωρίζοντας τις διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με τη μάθηση και

τη διδασκαλία και επιλέγοντας την καταλληλότερη κάθε φορά ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Γι' αυτό το λόγο οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης θα πρέπει να ασκούνται σε τέτοιες ικανότητες ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν την προσωπική τους θεωρία μέσα από τον προσωπικό τους κώδικα αξιών και τη συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας που θα τους οδηγήσει στην ανάδειξη επιπλέον και εναλλακτικών τρόπων δράσης (Sharon Feiman-Nemser, 1990, όπως αναφέρει η Αργυροπούλου, 2005: 27-28).

#### ***1.4 Ιστορική Επισκόπηση της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα - Σημαντικές Μεταρρυθμίσεις***

Το σύστημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα χρειάστηκε μεγάλο χρονικό διάστημα για να εξελιχθεί και η πορεία του ήταν αρκετά πολύπλοκη λόγω των ιστορικών, πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων στη χώρα οι οποίες εμπόδιζαν ή καθυστερούσαν τη συνεχή εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του (Αντωνίου, 2002: 17).

Η αναγκαιότητα για τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα εκφράστηκε αρχικά από τους Έλληνες διανοούμενους την περίοδο του νεοελληνικού διαφωτισμού καθώς θεωρούσαν την εκπαίδευση ως προϋπόθεση της σύστασης μιας κοινωνίας που θα διαπνεόταν από αξίες όπως η ελευθερία, η ισότητα, ο σεβασμός και η δικαιοσύνη (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996:15-16).

Πριν ακόμα από την ίδρυση του ελληνικού Κράτους, το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είχε απασχολήσει τους πρωτεργάτες της ελληνικής επανάστασης, με αποτέλεσμα την ίδρυση του Διδασκαλείου του Άργους (1824) στο οποίο θα εκπαιδεύονταν οι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης όλης της χώρας (Βεργέτη, 2009: 241). Συγκεκριμένα, σκοπός του Διδασκαλείου ήταν να εκπαιδεύσει σε διάστημα έξι έως δώδεκα μηνών, δύο ή τρεις δασκάλους από κάθε επαρχιακή πόλη ώστε να μπορέσουν να υπηρετήσουν στα σχολεία των περιοχών τους. Στο Διδασκαλείο του Άργους φοιτούσαν περίπου 150 εκπαιδευόμενοι, των οποίων η κατάρτιση δεν ήταν επαρκής αλλά ήταν απαραίτητη για τις συνθήκες της εποχής (Καραφύλλης, 2013: 22). Ωστόσο, η λειτουργία του Διδασκαλείου του Άργους διεκόπη εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών πόρων και των πολεμικών αναταραχών με αποτέλεσμα να μην ολοκληρωθεί ούτε ο πρώτος κύκλος σπουδών των σπουδαστών του (Αντωνίου, 2002).

### 1.4.1 Διδασκαλεία (1828-1933)

Στη διάρκεια του πρώτου αιώνα ζωής του ελληνικού Κράτους έγιναν διάφορες προσπάθειες για τη θέσπιση ενός συστήματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους και ως το 1933 την αρμοδιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είχαν αναλάβει τα Διδασκαλεία, τα οποία αποτελούσαν τα πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα με σκοπό την ταυτόχρονη γενική, αλλά και επαγγελματική εκπαίδευση των ελλήνων δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο Αντωνίου (2002) διαιρεί αυτή την περίοδο σε τέσσερις υποπεριόδους με την πρώτη να εκτείνεται από το 1828 έως το 1864, το διάστημα, δηλαδή, της διακυβέρνησης της χώρας από τον Ι. Καποδίστρια και της παρουσίας του Βασιλιά Όθωνα. Κατά τη διακυβέρνηση του Ι. Καποδίστρια, η έλλειψη οικονομικών πόρων και η απουσία διδακτικού προσωπικού οδήγησε στη διατήρηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία είχε εφαρμοστεί πριν από την Επανάσταση, ενώ ιδρύθηκαν και αλληλοδιδασκτικά σχολεία σε όλη την επικράτεια ξεκινώντας από την Αίγινα. Το 1830 ιδρύεται το «Πρότυπο» ή «Τυπικό» σχολείο της Αλληλοδιδασκτικής για τη στοιχειώδη κατάρτιση των προχωρημένων μαθητών που προορίζονταν να γίνουν δάσκαλοι στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία (Μπουζάκης & Τζήκας, ό.π.:19). Την ίδια εποχή ιδρύθηκε το «Κεντρικό» σχολείο με σκοπό την προετοιμασία των νέων για πανεπιστημιακές σπουδές ή για δασκάλους ανώτερων σχολείων (Καραφύλλης, ό.π.:28-29). Ανάμεσα στους νόμους που θεσπίστηκαν από την Αντιβασιλεία στην Ελλάδα ήταν και ο Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων» του 1834 στις διατάξεις του οποίου περιλαμβάνονταν και η ίδρυση του πρώτου Διδασκαλείου ή Διδασκαλοδιδασκτηρίου, το οποίο είχε οργανωθεί σύμφωνα με τα πρωσικά πρότυπα και την συνδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας. Κοντά στο Διδασκαλείο προβλεπόταν η λειτουργία ενός πρότυπου δημοτικού σχολείου πρακτικής άσκησης των μελλοντικών δασκάλων (Καραφύλλης, ό.π.:37). Τα πρώτα χρόνια η λειτουργία του ήταν ικανοποιητική, στη συνέχεια όμως έπαψαν να τηρούνται οι κανονισμοί και προέκυψαν προβλήματα με αποτέλεσμα να υποβαθμιστεί το επίπεδο σπουδών και σε συνδυασμό με τις συνέπειες των πολεμικών συγκρούσεων της εποχής, να αρχίσουν οι συζητήσεις για την αναδιοργάνωση και τελικά την κατάργηση του το 1864 (Αντωνίου, ό.π.:27-33).

Η δεύτερη περίοδος λειτουργίας των Διδασκαλείων (1864-1878) χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για διδακτικό προσωπικό μετά την ένωση των Επτανήσων με την Ελλάδα, αλλά και από την απουσία ενός κρατικού φορέα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η απουσία αυτή οδήγησε στη σύσταση Επιτροπών για τη διενέργεια εξετάσεων των υποψήφιων δασκάλων και στην εμφάνιση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας με τη συντήρηση του Ανωτάτου και του Αρσάκειου Παρθεναγωγείου και την ίδρυση του Εξατάξιου Παιδαγωγείου αρρένων στην Αθήνα και του Τριτάξιου Διδασκαλείου αρρένων στη Θεσσαλονίκη, τη διεύθυνση των οποίων ανέλαβαν Παιδαγωγοί, οι οποίοι είχαν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση στη Γερμανία και άρχισαν να διαδίδουν στην Ελλάδα τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Έρβартρου (Αντωνίου, όπ.π.: 42-43).

Κατά την τρίτη περίοδο (1878-1914) οι ιστορικές συγκυρίες έφεραν στο προσκήνιο την επαναλειτουργία του Τριτάξιου Διδασκαλείου Αθηνών, καθώς ήταν απαραίτητη η στελέχωση των Σχολείων με δασκάλους που θα αναλάμβαναν να «*σφυρηλατήσουν την εθνική συνείδηση*» των μαθητών προετοιμάζοντας τους για την υλοποίηση του οράματος της Μεγάλης Ιδέας (Αντωνίου, όπ.π.: 44). Σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο το Διδασκαλείο Αθηνών αρχίζει και πάλι να λειτουργεί εστιάζοντας κυρίως στην εγκυκλοπαιδική εκπαίδευση των υποψηφίων, λόγω των εθνικών και ιδεολογικών κινήτρων που προαναφέρθηκαν, παρά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση. Το Διδασκαλείο Αθηνών μετονομάζεται την ίδια περίοδο σε Μαράσλειο Διδασκαλείο και συνεχίζει τη λειτουργία του ως το 1910 που αναδιοργανώνεται και γίνεται φορέας των εκπαιδευτικών ιδεών του ρεύματος του Δημοτικισμού και του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Κατά τη διάρκεια της τέταρτης περιόδου (1914-1933), η οποία χαρακτηρίζεται από αρκετές εκπαιδευτικές δράσεις και συγκρούσεις μεταξύ των εκφραστών διαφορετικών εκπαιδευτικών ρευμάτων και ιδεολογιών, ιδρύονται πολλά νέου τύπου Διδασκαλεία. Η αύξηση των αναγκών σε διδακτικό προσωπικό λόγω της προσάρτησης νέων εδαφών μετά τη λήξη των Βαλκανικών πολέμων οδήγησε τον Ελευθέριο Βενιζέλο στην απόφαση για αναδιοργάνωση του Μαράσλειου Διδασκαλείου και για εκπόνηση νέου Προγράμματος Δημοτικού Σχολείου, Ανώτερου Παρθεναγωγείου και Διδασκαλείου Θηλέων. Ωστόσο, οι παραπάνω ενέργειες απαιτούσαν χρόνο για την υλοποίησή τους, ο οποίος δεν ήταν διαθέσιμος, δεδομένου των συνθηκών, και έτσι αποφασίστηκε το 1913-1914 η ίδρυση τριών Μονοτάξιων

Διδασκαλείων αρρένων στα προγράμματα των οποίων δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθήματα δραστηριοτήτων και στην επαγγελματική κατάρτιση των υποψηφίων (Αντωνίου, ό.π.:61). Η απόφαση αυτή προκάλεσε έντονες αντιδράσεις με τους επικριτές της να υποστηρίζουν ότι δεν επαρκεί ένας χρόνος για την παροχή ολοκληρωμένης και επαρκούς εκπαίδευσης στους υποψήφιους δασκάλους. Έτσι, το 1914, ένα χρόνο μετά την ίδρυση τους, τα Μονοτάξια Διδασκαλεία προσαρτώνται ως «τάξη» στα Διδασκαλεία (Αντωνίου, ό.π.).

Ωστόσο, η έλευση του τεράστιου αριθμού προσφύγων μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή επαναφέρει το πρόβλημα της έλλειψης δασκάλων και οδηγεί στην αναγνώριση όσων προσφύγων ασκούσαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη Μικρά Ασία κατά το τελευταίο σχολικό έτος και είχαν καταφύγει στην Ελλάδα. Έτσι, το 1923 καταργούνται οι προσαρτημένες «επιμορφωτικές τάξεις» στα Διδασκαλεία και ιδρύονται τα Μονοτάξια Διδασκαλεία τα οποία συνεχίζουν να δίνουν προτεραιότητα στην επαγγελματική κατάρτιση των υποψηφίων και λειτουργούν ως το 1929, οπότε και αντικαθίστανται από τα ενιαίου τύπου Πεντατάξια Διδασκαλεία.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920 πληθαίνουν οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί των Ελλήνων Παιδαγωγών σχετικά με την αρτιότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των δασκάλων σε μια χρονική περίοδο μάλιστα που στη Γερμανία ιδρύονται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες οι οποίες και θα αναλάβουν στο εξής την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την κατεύθυνση βρίσκεται και η απόφαση του Συνεδρίου του Βερολίνου το 1920 για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων πρέπει να διαθέτουν ενιαία γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση από κάποιον ανώτερο φορέα και Παιδαγωγική κατάρτιση από αυτόνομα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα ή Φιλοσοφικές Σχολές του Πανεπιστημίου, ενώ τα Διδασκαλεία θα πρέπει ή να καταργηθούν ως το 1921 ή να μετασηματιστούν το αργότερο ως το 1927 σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Αντωνίου, ό.π.: 104-105).

#### **1.4.2 Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1990)**

Το 1933 ψηφίστηκε το Νομοσχέδιο για την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, γεγονός που συνδεόταν με την ανάγκη για αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και την ανάληψη της ευθύνης για την κατάρτιση τους από Ανώτερα

Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, όπως είχε ορίσει νωρίτερα το Συνέδριο του Βερολίνου (1920).

Αρχικά προβλεπόταν η σύσταση έξι Παιδαγωγικών Ακαδημιών στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τα Ιωάννινα, την Τρίπολη, τη Λαμία και την Αλεξανδρούπολη. Για την κατάρτιση των σπουδαστών προσαρτήθηκαν σε κάθε Ακαδημία και δύο πρότυπα Δημοτικά σχολεία, ένα μονοθέσιο και ένα πολυθέσιο (Καραφύλλης, 2013:113). Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες αυξήθηκαν σε αριθμό από τον πρώτο κιάλας χρόνο λειτουργίας τους, ενώ προστέθηκαν και ιδιωτικές (Αντωνίου, 2002) και ο αριθμός τους υπερδιπλασιάστηκε ως το 1990, όταν ιδρύθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η συνεχόμενη αύξηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών είχε ως στόχο την πνευματική, πολιτισμική και εθνική ενίσχυση των πολιτών στην ελληνική επαρχία. Οι συζητήσεις σχετικά με τα Παιδαγωγικά ζητήματα ασκούσαν ιδιαίτερη επιρροή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς οι υποστηρικτές τους θεωρούσαν ότι η ελληνική εκπαίδευση όφειλε να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις. Στην απόφαση για την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών συνηγορούσε και το μεγάλο οικονομικό όφελος το οποίο θα είχε η ελληνική οικονομία καθώς η λειτουργία των Διδασκαλείων ήταν αρκετά δαπανηρή για το Κράτος (Αντωνίου, 2002).

Η φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ήταν διετής και προϋπόθεση για την εγγραφή σε αυτές ήταν η κατοχή απολυτηρίου Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου, με βαθμό τουλάχιστον «καλώς» (6) και διαγωγή «κοσμιωτάτη», ενώ προβλέπονταν και εισαγωγικές εξετάσεις (Καραφύλλης, ό.π.:113). Με την εισαγωγή στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες των απόφοιτων Γυμνασίου εξασφαλιζόταν και η γενική μόρφωση την οποία είχαν οι Έλληνες που σπούδαζαν άλλα επιστημονικά επαγγέλματα στις ανώτατες σχολές, ενώ βελτιωνόταν και το μορφωτικό επίπεδο αλλά και η οικονομική και η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 1998:15). Στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών επιχειρούνταν ο διαχωρισμός της γενικής από την επαγγελματική εκπαίδευση δίνοντας, πλέον, προτεραιότητα στην επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων, αφιερώνοντας περισσότερες διδακτικές ώρες σε Παιδαγωγικά μαθήματα, μαθήματα Ψυχολογίας (Αντωνίου, 2009: 21) και μαθήματα Δραστηριοτήτων και ελαττώνοντας αντίστοιχα τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων Ειδικότητας. Ο διαχωρισμός της

γενικής από την επαγγελματική εκπαίδευση αποτέλεσε βασική διαφοροποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών από τα Διδασκαλεία με την πρώτη να αποκτάται κατά τη φοίτηση στο Γυμνάσιο και τη δεύτερη στις Ακαδημίες (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, ό.π.:20). Η προτεραιότητα που δινόταν κάθε φορά στη διδασκαλία των Παιδαγωγικών μαθημάτων ή των μαθημάτων Δραστηριοτήτων και Ειδικότητας διαφοροποιούνταν συχνά από την εναλλαγή των πολιτικών κύκλων της περιόδου αυτής και των ιδεολογιών που αυτοί πρέσβευαν.

Η μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών και η εκσυγχρονιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μετά το 1964 (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, ό.π.: 49) επέφεραν και μεταρρυθμίσεις στη λειτουργία των Ακαδημιών με την αύξηση του χρόνου φοίτησης από δύο σε τρία έτη, τον συνδυασμό θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, ό.π.: 45), την αναθέωση του Προγράμματος Σπουδών και του τρόπου εισαγωγής των φοιτητών, αλλά, κυρίως, με τη στροφή στην αρτιότερη κατάρτιση ενός νέου εκπαιδευτικού ο οποίος θα ήταν εξίσου καταρτισμένος σε όλες τις Επιστήμες και όχι μόνο στις Παιδαγωγικές, γεγονός που αποδεικνύεται και από την βαρύτητα που δίνεται πλέον στη διδασκαλία των μαθημάτων Ειδικότητας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν πλέον εμφανής η πρόθεση των συντακτών των Προγραμμάτων Σπουδών για βελτίωση της επιστημονικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογικής εκπαίδευσης των σπουδαστών, ώστε οι τελευταίοι να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές μεταβολές όπως η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και η πρόοδος της τεχνολογίας και της επιστήμης (Αντωνίου, ό.π.). Από το 1974 και μετά πραγματοποιήθηκαν κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις στη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών χωρίς ουσιαστικές μεταβολές (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, ό.π.: 69), ενώ άρχισε να διαφοροποιείται και η αντίληψη για την Παιδαγωγική Επιστήμη η οποία άρχισε να αναβαθμίζεται (Κασσωτάκης, 2003: 165). Από το 1977 η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια αποτελούσε το πρώτο θέμα των εκπαιδευτικών ζητημάτων (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, ό.π.: 71) όντας αίτημα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Καθηγητών της Παιδαγωγικής οι οποίοι θεωρούσαν αναγκαία την αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών των δασκάλων.



### 1.4.3 Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Το 1982 το έργο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ανέλαβαν τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης τα οποία ήταν τετραετούς φοίτησης και είχαν ως σκοπό να εκπαιδεύσουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τόσο επιστημονικά όσο και επαγγελματικά-παιδαγωγικά (Αντωνίου, 2002). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα δέχτηκαν τους πρώτους φοιτητές το 1984 και είχαν ως αποστολή να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη έρευνα και διδασκαλία και να παρέχουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική και επιστημονική τους κατάρτιση (Παπάζογλου & Δαβάζογλου, 1994: 51). Σύμφωνα με τους Μπουζάκη, Τζήκα και Ανθόπουλο (1998:79):

*“η ένταξη της κατάρτισης των δασκάλων στα Πανεπιστήμια συνδέεται με την προσδοκία ότι θα εξασφαλίσει ανώτερο επίπεδο κατάρτισης, θα δώσει επιστημονική ταυτότητα στο δάσκαλο, πλουραλισμό στις επιστημονικές απόψεις και θα ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις των καιρών του πρωτοβάθμιου σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας”.*

Ο βασικός στόχος της ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων ήταν η απόκτηση της επιστημονικής ταυτότητας, της ταυτότητας δηλαδή του παιδαγωγού (Ανδρεαδάκης, 2012: 38 · Ταρατόρη, 2003). Τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους τα Παιδαγωγικά Τμήματα αντιμετώπιζαν προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και ελλείψεις διοικητικού και επιστημονικού προσωπικού οι οποίες δυσχέραιναν το έργο τους (Ταρατόρη, 2003: 421). Αυτήν την περίοδο εμφανίζονται νέες παιδαγωγικές ιδέες και προτάσεις στο χώρο της «Διδακτικής Μεθοδολογίας» με τα Παιδαγωγικά Τμήματα να αποτελούν το αναγκαίο και ευνοϊκό πλαίσιο για την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης (Κανάκης, 2003:135) και αρχίζει να διαφοροποιείται και η αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος δεν είναι αποστασιοποιημένος από ιδεολογικά και πολιτικά ζητήματα αλλά έχει ενεργό πολιτικό και κοινωνικό ρόλο ταυτόχρονα με την όσο το δυνατόν αρτιότερη Επιστημονική και Παιδαγωγική γνώση. Ωστόσο, τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους ως προς τα Προγράμματα Σπουδών και τα διδασκόμενα μαθήματα και επομένως, ως προς τη φιλοσοφία τους για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τον τύπο του δασκάλου που επιθυμούν να εκπαιδεύσουν.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω ανασκόπηση της λειτουργίας των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, από την πρώτη τους μορφή, είχαν ενσωματώσει στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα Παιδαγωγικής εκπαίδευσης αλλά και Πρακτικής Άσκησης (Αντωνίου, όπ.π.).

### ***1.5 Προσανατολισμοί της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα***

Κατά τη δεκαετία του 1980 σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως η αλματώδης ανάπτυξη των επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών, η παγκοσμιοποίηση της γνώσης και της οικονομίας και η πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών δημιουργώντας νέες, αυξημένες και πιο σύνθετες απαιτήσεις όσον αφορά την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 5 · LaBelle, 2017: 1) και οδηγώντας στην πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση τους ώστε να είναι ικανοί να εκπαιδεύσουν τους πολίτες της Ενωμένης Ευρώπης του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Αντωνίου, 2009).

Στις περισσότερες εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι κυρίαρχος ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η μετάβαση των αποφάσεων από το εθνικό στο υπερεθνικό επίπεδο (Μπουζάκης, 2012:643) καθώς οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται πλέον από τα πολιτικά συστήματα των κρατών μελών αλλά από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως έχουν εκφραστεί από τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια κάνουν λόγο για την κάλυψη αναγκών όπως η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής των κρατών μελών της (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, όπ.π.: 5).

Στην ατζέντα της Συνθήκης της Λισαβόνας (2000) οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρική θέση και υπογραμμίζονται σημεία κλειδιά της εργασίας τους όπως: η αναγνώριση των ικανοτήτων που θα πρέπει να έχουν και η προώθηση των συνθηκών για την επαρκή υποστήριξη της εργασίας τους η οποία περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευσή τους και τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όλα αυτά στο πλαίσιο της προσπάθειας για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο (Finnish Institute for Educational Research, 2009: 6). Εκτός από αυτόν τον παράγοντα η ανησυχία των αρμόδιων φορέων της Ευρωπαϊκής

Ένωσης για την επάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί και εξαιτίας ερευνών που αποδεικνύουν αρκετές ελλείψεις σε αυτόν τον τομέα, όπως για παράδειγμα, η έρευνα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α., 2005) στην οποία σχεδόν όλες οι χώρες δήλωσαν ελλείψεις στις διδακτικές ικανότητες και δυσκολίες στην ανανέωση αυτών των ικανοτήτων. Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι τα συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συχνά αποτυγχάνουν να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με τις βασικές ικανότητες που θα χρειαστούν για το επάγγελμά τους (Finnish Institute for Educational Research, όπ.π.: 26) τη στιγμή που οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξασφαλίσουν τη διατήρηση και την ενίσχυση των γνώσεων τους μέσω της συνεχούς - δια βίου - ενημέρωσης και επιμόρφωσής τους στα πλαίσια της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, όπ.π.: 5).

Για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών και την επίτευξη των παραπάνω στόχων απαιτείται βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού καθώς παρατηρείται συσχέτιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών τους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 2). Αυτές οι αλλαγές έχουν οδηγήσει πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην επανεξέταση του τρόπου κατάρτισης των εκπαιδευτικών και στη διατύπωση ορισμένων κοινών αρχών για τις απαιτούμενες ικανότητες και τα προσόντα που θα πρέπει να έχουν. Έτσι, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει υψηλά γνωστικά και παιδαγωγικά προσόντα και το επάγγελμά του θα πρέπει να είναι ένα επάγγελμα δια βίου μάθησης, με τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζονται να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να καινοτομούν στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, αναφέρεται η ανάγκη για κινητικότητα μέσω της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να σπουδάσουν ή να εργαστούν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και μέσω της μελέτης των συστημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών των άλλων κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ανάγκη για συνεργασία με διάφορα ιδρύματα άλλων χωρών μέσω των εκπαιδευτικών ανταλλαγών και για προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ομαδική εργασία με τους συναδέλφους τους (Μπουζάκης, όπ.π.:648). Τέλος, υπογραμμίζεται η σημασία της σύμπραξης μέσω της συνεργασίας των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, των σχολείων, των τοπικών φορέων και άλλων ενδιαφερομένων ((Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, όπ.π.:12-13). Επιπλέον,

οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες, με άτομα διαφορετικών οργανώσεων και με δίκτυα επαγγελματικών κοινοτήτων (Schleicher, 2012:38).

Στη σημερινή εποχή που οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν και να βρουν σε ελάχιστο χρόνο οποιαδήποτε πληροφορία τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να δώσουν έμφαση στο να καταστήσουν ικανά τα άτομα να μαθαίνουν συνεχώς και να προσαρμόζονται συνεχώς, να θέτουν και να επαναθέτουν τους εαυτούς τους σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο (Schleicher, όπ.π.: 11). Επομένως, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει συνεργατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του έχοντας ο ίδιος έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες<sup>1</sup>, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για εξατομικευμένη μάθηση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς οι σχολικές αίθουσες είναι πλέον ετερογενείς και, ενδεχομένως, να αναλάβει πρόσθετα καθήκοντα λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο της σχολικής διαχείρισης λόγω της αυξανόμενης σχολικής αυτονομίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, όπ.π.: 5).

---

<sup>1</sup>Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν καλή γνώση της τεχνολογίας, των ψηφιακών μέσων και των συστημάτων διαχείρισης πληροφοριών ώστε χρησιμοποιώντας τα ως αποτελεσματικά διδακτικά εργαλεία να βελτιώσουν και να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών τους (Schleicher, όπ.π.: 38).

## *1.6 Αρχές και Αξίες οι οποίες θα πρέπει να διέπουν το επάγγελμά του Εκπαιδευτικού*

Λόγω των σημαντικών εξελίξεων σε όλους σχεδόν τους τομείς της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου (κοινωνικός, οικονομικός, πολιτικός, πολιτισμικός τομέας), ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009: 26-27), από ορισμένες βασικές αρχές και αξίες όπως:

*Η ελευθερία:* για να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός το αίσθημα της ελευθερίας της σκέψης στους μαθητές του και να διαμορφώσει προς αυτή την κατεύθυνση την προσωπικότητά τους θα πρέπει πρώτα να λειτουργεί και να δημιουργεί ο ίδιος σε ένα τέτοιο περιβάλλον με αυτές τις προϋποθέσεις.

*Η αυτονομία:* Όταν ο εκπαιδευτικός κατά την περίοδο της εκπαίδευσης του προετοιμάζεται να ενεργεί αυτόνομα και να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις που αφορούν τη διδασκαλία του και την προσαρμογή της για την αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών, θα ασκήσει το επάγγελμά του προσδοκώντας να εκπαιδεύσει αυτόνομα άτομα τα οποία δεν θα εξαρτώνται από άλλα άτομα ή καταστάσεις.

*Η υπευθυνότητα:* Είναι σημαντικό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί και υπεύθυνοι ώστε να αναλάβουν τη διαχείριση της τάξης και να είναι αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος προκύψει με γνώμονα πάντα το «πνευματικό όφελος» των μαθητών.

Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός όντας ακόμα στο Πανεπιστήμιο οφείλει να κατανοήσει τον ρόλο του ως πολίτη μιας δημοκρατικής κοινωνίας με δικαιώματα και υποχρεώσεις ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει και τους μαθητές του ως μελλοντικούς πολίτες με αξίες και όχι με μόνο κίνητρο τις υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις (Αντωνίου, ό.π., 26-27).

## ***2. Γνώσεις και Δεξιότητες που πρέπει να έχει ο Εκπαιδευτικός***

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο της καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού παρέχοντάς του γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να ασκήσει το επάγγελμα του στο μέλλον. Ωστόσο, σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών δεν είναι σταθερές και αμετάβλητες αλλά επηρεάζονται από τις σύγχρονες εξελίξεις και προσαρμόζονται με βάση τις νέες συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων να εμπλουτίσουν και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις που απέκτησαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις.

Το ερώτημα που προκύπτει και έχει απασχολήσει τους διαμορφωτές των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών είναι τι θα πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και ποιες δεξιότητες και ικανότητες οφείλει να αναπτύξει ώστε να καταστεί επαρκής και ικανός επαγγελματίας (Stotsky, 2006).

Σημείο αναφοράς για τις γνώσεις και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού αποτελεί η κατηγοριοποίηση του Shulman (1987) η οποία αποτέλεσε τη βάση για πολλούς ερευνητές που την τροποποίησαν και την εξέλιξαν με σκοπό να δώσουν πληρέστερες απαντήσεις στο ερευνητικό αυτό πεδίο. Ο Shulman (όπ.π.) κάνει λόγο για επτά είδη γνώσης του εκπαιδευτικού:

*1. Τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)*

*2. Την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge),* η οποία αφορά τον τρόπο κατανόησης και παρουσίασης της γνώσης του περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό. Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί διαχωρίζει τα διαφορετικά σώματα γνώσης (γνώση περιεχομένου και παιδαγωγική γνώση) που απαιτούνται για τη διδασκαλία. Η γνώση αυτή είναι ένα “μίγμα” της γνώσης περιεχομένου και της παιδαγωγικής γνώσης και έχει να κάνει με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει και παρουσιάζει συγκεκριμένα θέματα και προβλήματα διδασκαλίας προσαρμόζοντας τα ταυτόχρονα στα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του (Shulman, 1987: 8).

3. *Τη Γνώση του Προγράμματος Σπουδών (Curriculum Knowledge)* η οποία σχετίζεται με την κατανόηση των διδακτικών προγραμμάτων, εργαλείων και υλικών τα οποία παρέχονται στον εκπαιδευτικό.

4. *Τη Γενική Παιδαγωγική Γνώση (General Pedagogical Knowledge)* σχετικά με τις γενικές αρχές και στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης.

5. *Τη Γνώση των μαθητών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.*

6. *Τη Γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου* η οποία περιλαμβάνει την τάξη, τους υπεύθυνους διακυβέρνησης και χρηματοδότησης του σχολείου, τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και του πολιτισμού.

7. *Τη Γνώση των εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών καθώς και το φιλοσοφικό ή ιστορικό τους υπόβαθρο (Shulman, 1987:8).*

Οι τέσσερις τελευταίες αφορούν γενικές διαστάσεις της γνώσης για τη διδασκαλία οι οποίες αποτελούσαν τους στυλοβάτες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εκείνη την περίοδο, ενώ οι τρεις πρώτες αφορούν συγκεκριμένες διαστάσεις του περιεχομένου της γνώσης (Ball et al., 2008) και αναλύονται περισσότερο παρακάτω:

### **2.1 Η Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)**

Η *Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)* αναφέρεται στη βαθύτερη κατανόηση της δομής του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων ξεπερνώντας την απλή γνώση των γεγονότων και των ιδεών που συνδέονται με αυτό (Shulman, 1986:9). Αποτελεί το πρώτο και σημαντικότερο στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς (Stotsky, όπ.π.: 257) καθώς τους δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να πληροφορούν τους μαθητές για τον εγκυρότερο ισχυρισμό αλλά να αιτιολογούν γιατί συμβαίνει αυτό, γιατί αξίζει να το γνωρίζουν οι μαθητές και πως αυτό σχετίζεται με άλλες παραμέτρους του ίδιου ή άλλων επιστημονικών πεδίων, στη θεωρία και την πράξη (Shulman, όπ.π.). Σύμφωνα με τους Friedrichsen et al (2009) η Γνώση του Περιεχομένου προκύπτει από τις προσωπικές μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (πριν ακόμα γίνουν εκπαιδευτικοί), από τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισής τους και από τις διδακτικές τους εμπειρίες.

Η σημαντική επίδραση της Γνώσης του Περιεχομένου στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και στη σχολική επίδοση των μαθητών έχει διαπιστωθεί από πληθώρα ερευνών (Hill, Rowan, & Ball, 2005 · Halim & Meraah, 2002 · Goldhaber, 2002). Σύμφωνα με την Rusznyak (2011:106) η ικανότητα να οργανώνει ο εκπαιδευτικός τη Γνώση του Περιεχομένου σε βασικές έννοιες-κλειδιά αποτελεί βασικό μέρος της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά. Κατά τη διδασκαλία, είναι εμφανής ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές επιλέγουν σε ποια στοιχεία του γνωστικού περιεχομένου θα δώσουν έμφαση και τι θεωρούν οι ίδιοι σημαντικό από όσα έχουν διδαχτεί στο Πανεπιστήμιο. Στην έρευνα της Rusznyak (2011) οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι παρατηρώντας τις διδασκαλίες των φοιτητών κατέληξαν ότι οι ευκαιρίες για μάθηση μειώνονται, όταν η κατανόηση των φοιτητών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν είναι επαρκής αλλά είναι απλά αλγοριθμική και όταν η αντίληψή τους για την επιλογή των αρχών της Γνώσης Περιεχομένου είναι μπερδεμένη. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι προέτρεψαν τους φοιτητές να σκεφτούν την επιστημονική αξία του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων τους και με αυτόν τον τρόπο συνέβαλαν στην οικοδόμηση της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (Rusznyak, όπ.π.: 95).

Παρά το γεγονός ότι η οργάνωση και η παρουσίαση του γνωστικού περιεχομένου κατά τη διδασκαλία θεωρείται συχνά μια εύκολη και απλή διαδικασία οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι στις περισσότερες διδασκαλίες, φαίνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ακόμα και όσοι έχουν ειδικευτεί σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όσον αφορά τη γνώση του Περιεχομένου<sup>2</sup> (Rusznyak, όπ.π.: 96).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ελλιπή κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου οι φοιτητές αναφέρουν ανεπάρκειες όχι μόνο ως προς την κατανόηση του σκοπού και του περιεχομένου του μαθήματος που δίδαξαν, αλλά και της δικής τους κατανόησης και της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με αυτό, με αρκετούς φοιτητές να τονίζουν ότι δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση για τη γνώση του περιεχομένου και αυτό επηρέαζε ακόμα και τον τρόπο που έθεταν τις ερωτήσεις στους μαθητές ή έδιναν απαντήσεις

---

<sup>2</sup> Γεγονός που αναγνωρίζουν και οι ίδιοι καθώς μεταξύ των διδακτικών αναγκών που αναφέρουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι και η ανάγκη για καλή γνώση του περιεχομένου για να εξηγούν επιστημονικά φαινόμενα στους μαθητές και να συνδέουν την επιστημονική γνώση με την καθημερινή τους ζωή (Nilsson, 2009: 253).



αποφεύγονταν τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή την πυροδότηση μιας συζήτησης φοβούμενοι ότι δεν θα ήταν ικανοί να εξηγήσουν αποτελεσματικά όλες τις απορίες των μαθητών (Nilsson, 2009: 248), ενώ, από την άλλη μεριά, όλο και περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η γνώση του Περιεχομένου από μόνη της δεν επαρκεί για την προετοιμασία των φοιτητών, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της τάξης σε γνωστικό επίπεδο (Wilson et al., 2001) (όπως αναφέρουν οι Cohen, et al., 2013: 347).

Τα συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς επαρκείς ευκαιρίες να επιλέξουν, να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τη Γνώση του Περιεχομένου στη διδασκαλία τους και να λάβουν ουσιαστική ανατροφοδότηση, η οποία θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητα διδασκαλίας τους πριν να αποκτήσουν το πτυχίο τους. Ωστόσο, αυτή είναι μια σύνθετη διαδικασία την οποία οι φοιτητές δεν αποκτούν εύκολα (Rusznyak, όπ.π.: 96). Υποστηρίζουν, ακόμα ότι τα θεωρητικά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα ήταν αρκετά δύσκολα και προχωρημένα για να τα κατανοήσουν και πολλές φορές οι μαθητές γνώριζαν περισσότερα από όσα οι ίδιοι για ένα θέμα (Nilsson, όπ.π.: 248). Φαίνεται ότι καθώς η περίοδος της Πρακτικής Άσκησης είναι σύντομη και το να μάθει κανείς να διδάσκει αποτελεί απαιτητική διαδικασία, οι φοιτητές αναπτύσσουν ικανοποιητική κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου και της Παιδαγωγικής Γνώσης του Περιεχομένου μόνο σε ορισμένα μαθήματα και όχι σε όλα (Rusznyak, όπ.π.: 106). Επίσης, πολλοί φοιτητές τόνισαν τη δυσκολία τους να μετατρέψουν τη γνώση του περιεχομένου σε σχολική πρακτική. Υπήρχε ένα κενό σε όσα είχαν διδαχτεί στα θεωρητικά μαθήματα και στις γνώσεις που χρειαζόνταν για να διδάξουν (Nilsson, όπ.π.: 249).

## ***2.2 Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)***

Η *Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)* αφορά το τι τελικά διδάσκεται από το περιεχόμενο της γνώσης και την επιλογή του καταλληλότερου τρόπου (σχεδιάγραμμα, εικόνα, παράδειγμα, αναλογία, εξήγηση, επίδειξη) ώστε αυτό να καταστεί όσο το δυνατόν πιο κατανοητό από τους μαθητές (Shulman, 1986: 9). Σημαντικές παράμετροι για την μετατροπή της γνώσης του περιεχομένου θεωρούνται η βαθιά κατανόηση του αντικειμένου και η γνώση μεταφορών και αναλογιών σχετικά με συγκεκριμένες ιδέες (Nilsson, όπ.π.: 251). Στην

πραγματικότητα, όσες περισσότερες αναπαραστάσεις του γνωστικού αντικειμένου διαθέτει ο εκπαιδευτικός και όσο καλύτερα γνωρίζει τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές του τόσο αποτελεσματικότερα θα μπορέσει να μετασχηματίσει τις δικές του αναπαραστάσεις ώστε να γίνουν εύκολα κατανοητές από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας ενός θέματος τους οποίους έχει αποκτήσει είτε από την επιστημονική έρευνα είτε από την πρακτική εμπειρία. Θα πρέπει, επιπλέον, να γνωρίζει τις εναλλακτικές ιδέες και τα νοητικά μοντέλα των μαθητών σχετικά με το θέμα που διδάσκεται κάθε φορά και τις στρατηγικές που απαιτούνται για την τροποποίησή τους, όταν αυτές διαφέρουν από την πραγματικότητα και την επιστημονική άποψη (Shulman, όπ.π.).

Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες που αναμένεται να συναντήσουν οι μαθητές ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προετοιμασμένος για τα λάθη που αναμένεται να κάνουν και να μπορεί να εντοπίσει για ποιο λόγο έδωσαν τη συγκεκριμένη λανθασμένη απάντηση. Αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερο είδος γνώσης το οποίο δεν διαθέτει οποιοσδήποτε ενήλικας, όσο καλά και αν γνωρίζει το γνωστικό αντικείμενο, και μένει στη λανθασμένη απάντηση του μαθητή και όχι στην ανάλυση της σκέψης του πίσω από αυτή ώστε να τον βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα τον ορθό τρόπο σκέψης που οδηγεί και στο σωστό αποτέλεσμα. Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια δραστηριότητα θα πρέπει να αναμένει που θα δυσκολευτούν οι μαθητές και να είναι ικανός να αντιληφθεί την ανολοκλήρωτη σκέψη τους, γεγονός που απαιτεί πέρα από την καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου την κατανόηση και την εξοικείωση με τη σκέψη των μαθητών (Ball, Thames & Phelps, 2008).

Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK), είναι, με άλλα λόγια, η γνώση που καθιστά τους εκπαιδευτικούς εκπαιδευτικούς και όχι ειδικούς ενός γνωστικού αντικειμένου. Οι δάσκαλοι, δηλαδή, διαφέρουν από τους Ιστορικούς, τους Βιολόγους και άλλους ειδικούς όχι μόνο ως προς την ποσότητα και την ποιότητα της Γνώσης του Περιεχομένου αλλά στο πως οργανώνουν και χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση (Cochran, King, & DeRuiter, 1993: 5). Υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις κοινές για κάθε εκπαιδευτικό οι οποίες περιγράφουν τη γνώση που τον διακρίνει από έναν ειδικό του γνωστικού αντικειμένου. Για παράδειγμα, *«Τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω τους μαθητές μου να κατανοήσουν το γνωστικό περιεχόμενο; Ποια υλικά και μέσα υπάρχουν για να με βοηθήσουν; Τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές μου και τι θα τους δυσκολέψει;*

*Πως θα αξιολογήσω καλύτερα τι έμαθαν οι μαθητές μου;»* (Magnusson, Krajcik & Borke, 1999: 95). Με βάση τα παραπάνω, η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου είναι αυτή που μπορεί να διαχωρίσει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γνωρίζει άριστα το γνωστικό αντικείμενο και το περιεχόμενο της γνώσης, από τον παιδαγωγό (Shulman, 1987: 8).

Οι Magnusson Krajcik & Borke (1999: 97-115) κατέγραψαν πέντε συστατικά της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου: τους προσανατολισμούς της διδασκαλίας, τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, τη Γνώση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το τι κατανοούν οι μαθητές, τη Γνώση των διδακτικών στρατηγικών και τέλος τη Γνώση σχετικά με την Αξιολόγηση. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό υπάρχουν διαφορετικά είδη Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει καλή γνώση όλων των ειδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου δεν αποτελεί απλά άθροισμα διαφορετικών ειδών γνώσης αλλά ένα ενιαίο σύνολο με συνοχή των στοιχείων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ο Shulman (1987:8) κάνει λόγο και για άλλους τύπους γνώσης, όπως η Γνώση του Προγράμματος Σπουδών (CK), η γνώση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων και η γνώση του περιεχομένου των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Οι Cochran et al (όπ.π.:12-14) συνοψίζουν τους δύο πρώτους από αυτούς τους τύπους (τη Γνώση του Προγράμματος Σπουδών και τη γνώση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων) κάτω από τον γενικό όρο Παιδαγωγική Γνώση και τη γνώση του περιεχομένου των άλλων γνωστικών αντικειμένων την συμπεριλαμβάνουν στη Γνώση του Περιεχομένου. Οι τέσσερις αυτές κατηγορίες γνώσης αλληλεπιδρούν σε τέτοιο βαθμό ώστε στο τέλος να θεωρούνται αδιαχώριστες. Ωστόσο, η ανάπτυξη της μιας γνώσης μπορεί να διαφέρει από την ανάπτυξη της άλλης.

Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων ειδών γνώσης και των συστατικών τους υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Ο Segall (2004: 339) θεωρεί ότι η Γνώση του Περιεχομένου και η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου είναι από τη φύση τους αλληλένδετες και σκοπός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την εγγενή παιδαγωγική διάσταση της Γνώσης του Περιεχομένου. Οι έρευνες που μελετούν τη σχέση μεταξύ των ειδών γνώσης και την αλληλεπίδραση των υποκατηγοριών τους προσπαθούν να

καταλήξουν στο τι είδους γνώσεις θα πρέπει τελικά να έχουν οι εκπαιδευτικοί και ποιος είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος εκπαίδευσης τους για να τις αποκτήσουν (Aydin et al, 2013 · Park & Oliver, 2008 · Kaya, 2009 · Padilla et al, 2008).

Τέλος, οι Van Driel et al. (1998) κάνουν λόγο για την Πρακτική Γνώση (Craft Knowledge ή Practical Knowledge) η οποία αποτελεί υποάξονα της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου και περιλαμβάνει τη γνώση των εκπαιδευτικών η οποία προέρχεται από τη διδακτική τους εμπειρία και καθορίζει τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και επιλογές καθώς ενσωματώνει τις πεποιθήσεις τους και τις θεωρητικές γνώσεις τους για την παιδαγωγική, τους μαθητές, το γνωστικό αντικείμενο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για πολλούς, η μελέτη της Πρακτικής Γνώσης οδηγεί στην αναγνώριση του σύνθετου και ιδιαίτερου, ως προς τη φύση του, έργου της διδασκαλίας συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση του κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά οι κριτικές που ασκήθηκαν στην οριοθέτηση της Πρακτικής Γνώσης προέβαλαν ως αντίλογο το γεγονός ότι από τη φύση της δεν μπορεί να έχει επιστημονικό περιεχόμενο καθώς εξαρτάται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και διαφορετικές αντιλήψεις για το τι είναι καλή διδασκαλία.

Οι Cochran et al. (ό.π.: 15-17) παραθέτουν κάποιους τρόπους με τους οποίους η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK) μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η καλή προετοιμασία τους στην Παιδαγωγική και στα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων και η σύνδεση μεταξύ τους, η επίδειξη από ειδικούς της χρήσης της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (PCK) στα δικά τους μαθήματα, η πρακτική των διδακτικών αποφάσεων και στρατηγικών σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης και η ανατροφοδότηση από αυτές τις διδασκαλίες. Επίσης, ως προεκτάσεις της έρευνας για την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου οι Magnusson, et al. (1999: 97-κ.ε) καταγράφουν κάποιες συστάσεις για την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών όπως: η ώθησή τους να εξετάσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και πεποιθήσεις τους, η μελέτη της σχέσης της Γνώσης του Περιεχομένου (CK) και της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (PCK), η δημιουργία μαθησιακών εμπειριών για τους εκπαιδευτικούς σε αυθεντικά πλαίσια και η χρήση ενός μοντέλου των συστατικών της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (PCK) για να καθοδηγεί τις εμπειρίες αυτές. Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξάσκηση των φοιτητών σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης με πραγματικές συνθήκες σχολικής

τάξης και διδασκαλίας και στην υποστηρικτική ανατροφοδότησή τους από έμπειρους εκπαιδευτικούς (όπ.π.).

### **2.3 Η Γνώση του Προγράμματος Σπουδών (*Curriculum Knowledge*)**

Η Γνώση του Προγράμματος Σπουδών (*Curriculum Knowledge*) η οποία κατά τους Cochran et al (όπ.π.:12-14) αποτελεί υποκατηγορία της Παιδαγωγικής Γνώσης, αφορά το σύνολο των διαθέσιμων υλικών και διδακτικών εργαλείων για τη διδασκαλία ενός θέματος καθώς και τις ενδείξεις ή αντενδείξεις για την επιλογή τους. Ο Shulman (1986: 10) αναφέρει το συγκεκριμένο είδος γνώσης σαν τη φαρμακοποιία του εκπαιδευτικού ο οποίος επιλέγει το καταλληλότερο φάρμακο-εργαλείο το οποίο εξυπηρετεί στο μέγιστο βαθμό τις ανάγκες του θέματος που καλείται να διδάξει. Κάθε διδακτικό εργαλείο, ωστόσο, αλληλεπιδρά με διαφορετικό τρόπο με τα υπόλοιπα και είναι περισσότερο ή λιγότερο ασφαλές και χρονοβόρο. Σε αυτό το είδος γνώσης συμπεριλαμβάνεται και η γνώση του εκπαιδευτικού για όσα μαθαίνουν οι μαθητές και στους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους/μαθήματα τα οποία δεν διδάσκει ο ίδιος ώστε να μπορεί να τα συνδέει μεταξύ τους επιτυγχάνοντας τη διαθεματικότητα και διευκολύνοντας τη μάθηση (Shulman, όπ.π.).

Όσον αφορά την αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ο Αντωνίου (2009:57) αναφέρει τέσσερις τομείς τους οποίους οφείλει να καλύπτει: την Ειδίκευση, την Παιδαγωγική κατάρτιση, τη Διδακτική κατάρτιση και την Πρακτική Άσκηση.

- Η Ειδίκευση περιλαμβάνει την απόκτηση επιστημονικής γνώσης και την εμβάθυνση στο περιεχόμενο των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων τα οποία θα κληθεί να διδάξει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός στο σχολείο αλλά και την απόκτηση γνώσεων που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως για παράδειγμα ο σκοπός της αγωγής (Αντωνίου, όπ.π.:58).
- Η Παιδαγωγική κατάρτιση έχει να κάνει με τις γνώσεις που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να μεταδώσει στους μαθητές αποτελεσματικά το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής τάξης και να διαχειριστεί τις σχέσεις του με τους μαθητές (Αντωνίου, 2009:59).

- Η Διδακτική κατάρτιση αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να οργανώνουν τη διδακτική διαδικασία στα επιμέρους τμήματά της: το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγησή της (Αντωνίου, 2009:87). Η Διδακτική κατάρτιση αποτελεί υποκατηγορία της Παιδαγωγικής παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία αναφέρονται συχνά ως δύο διαφορετικοί τομείς της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου, 2007:21-22)
- Τέλος, η Πρακτική Άσκηση η οποία συνδέει τη θεωρία με την πράξη και στοχεύει «στο μετασχηματισμό της παιδαγωγικής επιστημονικής θεωρίας σε αποτελεσματική διδακτική πράξη μέσα στη σχολική τάξη» (Αντωνίου, 2009:112).

Η Musset (2010:15-16) καταγράφει μερικές κύριες κατευθυντήριες γραμμές που θεωρούνται επιθυμητές στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η άριστη γνώση του γνωστικού περιεχομένου, οι παιδαγωγικές ικανότητες, η ικανότητα συνεργασίας με όλα τα πρόσωπα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι) και η ικανότητα συνεχούς ανάπτυξης αυτών των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων. Επιπλέον, κάποιες χώρες έχουν προσθέσει τα τελευταία χρόνια στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών την ανάπτυξη των διερευνητικών ικανοτήτων, γνώσεις περιεχομένου γνωστικών, συμπεριφορικών και κοινωνικών επιστημών και γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών.

Κοινή συνισταμένη μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ όσον αφορά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελούν τα μαθήματα των γνωστικών αντικειμένων (γνώση περιεχομένου), η παιδαγωγική κατάρτιση και η Πρακτική Άσκηση. Ωστόσο, υπάρχει διαφωνία μεταξύ των υπεύθυνων σύνταξης των Προγραμμάτων Σπουδών για το αν θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στη γνωστική ή την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Musset, όπ.π.).

#### **2.4 Προσδιορισμός των Ικανοτήτων του Εκπαιδευτικού**

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών απασχολούν εκτός από την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους υπεύθυνους άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο καθώς ο ρόλος τους θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για την εκπαιδευτική, οικονομική και κοινωνική αναδόμηση. Η βελτίωση

της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει τον προσδιορισμό των κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Finnish Institute for Educational Research., 2009: 32). Σύμφωνα με τα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι ικανότητες και οι αρμοδιότητες (Finnish Institute for Educational Research., όπ.π.: 52-53) των εκπαιδευτικών συνοψίζονται σε οχτώ κατηγορίες:

1. Τις ικανότητες σχετικά με το περιεχόμενο της γνώσης: εδώ περιλαμβάνονται η διαχείριση, η δόμηση και αναδόμηση της γνώσης του περιεχομένου και η σύνδεση της με τις παιδαγωγικές ικανότητες.
2. Τις παιδαγωγικές ικανότητες, τη χρήση, δηλαδή, πολλών διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών, την υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης των μαθητών, τη χρήση ποικιλίας διδακτικών μεθόδων, την τόνωση της κοινωνικο-συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών, την ενίσχυση του σεβασμού στη διαφορετικότητα, τη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις και την καθοδήγηση και την υποστήριξη των μαθητών.
3. Τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, μέσω της διδασκαλίας βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων, της καθοδηγούμενης πρακτικής άσκησης, της μάθησης σχετικά με την απόκτηση της πληροφορίας και την ανάπτυξη της γνώσης αλλά και μέσω της ενίσχυσης του ερευνητικού προσανατολισμού και της διεξαγωγής ερευνών.
4. Τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, συναδέλφων, γονέων και σχολείων, τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα και τους τοπικούς φορείς, την υποστήριξη επικοινωνιακών ικανοτήτων και τη χρήση συνεργατικών μεθόδων.
5. Τη διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών με την κατανόηση και εφαρμογή των αρχών αξιολόγησης και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας
6. Την κινητικότητα, με την υποστήριξη των Ευρωπαϊκών και διεθνών επαφών των μαθητών και των φοιτητών, των μαθητικών ανταλλαγών, της μάθησης και της χρήσης Ευρωπαϊκών Γλωσσών, τη γνωριμία και την κατανόηση διαφορετικών Ευρωπαϊκών πολιτισμών.
7. Τις ηγετικές ικανότητες, η ανάπτυξη των οποίων θα επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας μεταξύ των ιδρυμάτων και των κοινοτήτων που θα συμβάλλουν στην

ανάπτυξη του προσωπικού και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

8. Τη δια βίου μάθηση, με την υποστήριξη και την προετοιμασία των μαθητών να κατανοήσουν τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης για τη συνέχιση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στη διάρκεια της καριέρας τους.

Από τις προαναφερθείσες οχτώ κατηγορίες ικανοτήτων αυτές που παρατηρούνται λιγότερο στα Προγράμματα Σπουδών είναι η διασφάλιση ποιότητας των εκπαιδευτικών, η κινητικότητα και η ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων (Finnish Institute for Educational Research., όπ.π: 7).



### **3. Η Πρακτική Άσκηση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών**

Η Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί το έναν από τους τρεις κύριους άξονες της εκπαίδευσης τους μαζί με την κατάρτιση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση (Θεοδώρου, κ.α. 2013:394 · Αντωνίου, 2009). Επίσης, η Πρακτική Άσκηση είναι αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες καθώς μέσω αυτής εξασφαλίζεται η σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης και του θεωρητικού μέρους που έχουν διδαχθεί οι φοιτητές με τη σχολική πραγματικότητα της τάξης και τη βιωματική εμπειρία της διδασκαλίας αποσκοπώντας στην ελαχιστοποίηση του λεγόμενου «σοκ της πράξης» ή «σοκ της μεταφοράς της θεωρίας στην πράξη» (*transition shock*) (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007:236 · Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, 2007:437)<sup>3</sup> ή *reality-shock* (Musset, 2010:16). Η σημασία της Πρακτικής Άσκησης για την αρχική εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών επισημαίνεται από πληθώρα ερευνών (Caires, Almeida, & Vieira, 2012 · Evelein, Korthagen, & Brekelmans 2008 · Thiessen 2000).

#### **3.1 Ορισμός της Πρακτικής Άσκησης**

Ο Αντωνίου (2009:112) ορίζει την πρακτική άσκηση ως:

*την «προγραμματισμένη και μεθοδευμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία έχει ως σκοπό να συνδέσει την παιδαγωγική θεωρία με τη διδακτική πράξη, να εξοικειώσει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό με το μελλοντικό επάγγελμά του, με την κατανόηση των συνθηκών και προϋποθέσεων του εκπαιδευτικού έργου μέσα στο σχολείο και μέσα στη σχολική τάξη, με την κατάρτισή του σε βασικούς τομείς της διδακτικής διαδικασίας (σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση).*

Επίσης, με τον όρο πρακτική άσκηση περιγράφεται από τον Παπακωνσταντίνου (όπως αναφέρει η Αργυροπούλου, 2005:44) «η πτυχή της κατάρτισης που αναφέρεται στο μετασχηματισμό μιας σειράς θεωρητικών μεθοδολογικών επιλογών σε

---

<sup>3</sup> Το «σοκ της πράξης» που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφορά τους, της στάσης τους και της προσωπικότητάς τους και οδηγεί κάποιες φορές σε αλλαγή επαγγέλματος (McCullough & Mintz, 1992: 60).

*συγκεκριμένες ενέργειες και παιδαγωγικές πρακτικές οργάνωσης και εκτέλεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που κάνουν το σχολείο να λειτουργεί».*

### **3.2 Ο Σημαντικός Ρόλος της Πρακτικής Άσκησης στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών**

Με τη συμμετοχή τους στην Πρακτική Άσκηση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται ώστε να είναι αυτόνομοι και υπεύθυνοι επαγγελματίες με ενεργό παιδαγωγικό ρόλο στην σχολική ζωή των μαθητών (Ανδρούτσου & Αυγητίδου, 2013) και έχουν την ευκαιρία να έρθουν αντιμέτωποι με τα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, να προβληματιστούν και να αναζητήσουν τρόπους επίλυσής τους, να διαπιστώσουν κατά πόσο τα όσα διδάχτηκαν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη και αν τους αρέσει ή όχι το επάγγελμα που επέλεξαν (Χατζηδήμου, 2003: 38). Επιπλέον, μέσω της Πρακτικής Άσκησης αναπτύσσονται σημαντικές λειτουργίες για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως: το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η καλλιέργεια κινήτρων για την εμπλοκή των φοιτητών στον εκπαιδευτικό προβληματισμό και η ανάπτυξη επιστημονικής αυτοδυναμίας και επαγγελματικής χειραφέτησης, η εισαγωγή καινοτομιών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και του αναστοχασμού πάνω στη διδασκαλία από μέρους των φοιτητών και των εκπαιδευτικών των συνεργαζόμενων σχολείων (Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, όπ.π.: 436-437).

Σύμφωνα με τους Harlin et al (2001:72), η Πρακτική Άσκηση παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του ρόλου, των αντιλήψεων και των καθηκόντων των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η Πρακτική Άσκηση δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να παρατηρήσουν την ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας (Ρουλου, όπ.π., 96), τους βοηθά να αποκτήσουν μια πραγματική εικόνα του επαγγέλματός τους και να συνειδητοποιήσουν τη μακρόχρονη επίδραση που έχει η διδασκαλία τους στη ζωή των μαθητών (όπ.π., 98). Μέσα από την Πρακτική Άσκηση οι φοιτητές επισημαίνουν την παρανόηση που υπάρχει όσον αφορά τη δυσκολία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού καθώς πολλοί θεωρούν ότι

είναι ένα εύκολο επάγγελμα χωρίς απαιτήσεις<sup>4</sup>, ενώ, στην πραγματικότητα, συνειδητοποιούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι γεμάτος ευθύνες καθώς διαμορφώνει ανθρώπινες προσωπικότητες (Ρουλου, ό.π.: 99). Αναθεωρούν, επομένως, την εικόνα τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά και για τον εαυτό τους ως προσωπικότητα και ως μελλοντικό εκπαιδευτικό (Ρουλου, ό.π.: 102).

Η Πρακτική Άσκηση αποτελεί, επίσης, τη μεγαλύτερη σε διάρκεια και την εντατικότερη έκθεση των φοιτητών σε πραγματικές συνθήκες του επαγγέλματός τους παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να ενεργούν με σχετική ελευθερία υπό την επίβλεψη ενός μέντορα ή επιβλέποντος καθηγητή (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013:345). Επιπλέον, ως το τελευταίο, συνήθως, στάδιο της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί και την κύρια μορφή αξιολόγησης των ικανοτήτων τους δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στην πράξη όσα έχουν διδαχτεί στα θεωρητικά μαθήματα τα προηγούμενα χρόνια (Altan, & Sağlamel, 2015:2).

Η Nilsson (2009) αναφέρει ότι όταν οι φοιτητές εστιάζουν σε κρίσιμα περιστατικά της διδασκαλίας τους, εξετάζουν βαθύτερα ζητήματα σχετικά με την Πρακτική τους Άσκηση και αυτή η ανατροφοδότηση τους βοηθά να αποκτήσουν νέες ιδέες για τη διδασκαλία. Για τους φοιτητές, η θεωρητική γνώση δεν θεωρείται χρήσιμη στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της Πρακτικής τους Άσκησης. Ωστόσο, μέσα από την ανατροφοδότηση και την αιτιολόγηση των διδακτικών τους εμπειριών μπορούν να αναγνωρίσουν τη χρησιμότητα της θεωρίας και να τη συνδέσουν με την πράξη. Επίσης, αναφέρεται ότι όταν οι φοιτητές καλούνται να αναλύσουν τη διδασκαλία τους και να κατανοήσουν καλύτερα το τι, γιατί και πως δίδαξαν, γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στο να αναζητούν νέους τρόπους νοηματοδότησης της Πρακτικής τους Άσκησης (Nilsson, ό.π.:240).

Σύμφωνα με έρευνες τα αποτελέσματα της Πρακτικής Άσκησης χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Τα αποτελέσματα στις προσωπικές αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, την αίσθηση επάρκειας και αυτοεκτίμησης των φοιτητών. Στην έρευνα των Cohen, et al. (2013: 366) οι φοιτητές βελτιώθηκαν ως προς την ικανότητα εκτίμησης της

---

<sup>4</sup> Οι φοιτητές στη συγκεκριμένη έρευνα της Ρουλου (2007: 99) δήλωσαν ότι και οι ίδιοι είχαν αυτή την άποψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πριν από την Πρακτική τους Άσκηση αλλά η πραγματικότητα της διδασκαλίας τους έκανε να αναθεωρήσουν τη σημασία του ρόλου τους.

διαφορετικότητας των μαθητών και αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους για τις ικανότητές τους στη διδασκαλία (κυρίως των Φυσικών Επιστημών, της Ιστορίας και της Γλώσσας), έγιναν πιο ευνοϊκές οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα των μαθητών και μειώθηκαν οι προκαταλήψεις τους για τις φυλετικές διαφορές, αυξήθηκε η ικανότητα τους να παρατηρούν και άρχισαν να ερευνούν περισσότερο, ενώ, βελτιώθηκε και η ικανότητά τους να αναλύουν τη διδασκαλία τους.

2. Τα αποτελέσματα στη βελτίωση των ικανοτήτων διδασκαλίας (διδακτικές πρακτικές και εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων). Εδώ συγκαταλέγονται η απόκτηση μεγάλου ρεπερτορίου διδακτικών μεθόδων στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες και διδακτικών στρατηγικών στη διδασκαλία της ανάγνωσης, η αυξημένη διδακτική ευελιξία στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες και η ανταπόκριση στο διδακτικό περιβάλλον, καθώς και η αυξημένη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία (όπ.π.: 367).

3. Τα αποτελέσματα για τη σχολική επίδοση των μαθητών: η εμπλοκή των φοιτητών αύξησε την απόδοση των μαθητών σε διαφορετικές ικανότητες, στα Μαθηματικά και στην κατανόηση κειμένων (όπ.π.).

### **3.3 Σύνδεση της Θεωρίας με την Πράξη**

Σύμφωνα με έρευνες οι στόχοι των Προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορούν να συνοψιστούν σε τέσσερις κατηγορίες: α) στην ανάπτυξη των ικανοτήτων διδασκαλίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών και την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών αλλά και της ανάπτυξης της διδακτικής τους γνώσης β) στην καλύτερη κατανόηση του εσωτερικού και του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος και τη γνωριμία με το ρόλο του δασκάλου γ) στην προώθηση των προσωπικών ικανοτήτων των φοιτητών, κυρίως των γνωστικών τους ικανοτήτων και της επαγγελματικής τους ταυτότητας δ) στην επιρροή του σχολείου δια μέσου των μεντόρων ή των φοιτητών και την ανάπτυξη της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Cohen, et al., 2013:354).

Η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν τις επιστημονικές γνώσεις που έχουν διδαχτεί στο Πανεπιστήμιο όταν καλούνται να διδάξουν κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης, αλλά και αργότερα ως εν

ενεργεία εκπαιδευτικοί (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007: 229)<sup>5</sup>. Επιπλέον, πολλές φορές δεν πραγματοποιούν συνδέσεις μεταξύ των ενεργειών τους και των παιδαγωγικών θεωριών που καθοδηγούν τις πράξεις τους (Nilsson, όπ.π.: 239). Πολλές έρευνες υπογραμμίζουν την ανάγκη κάλυψης του κενού που υπάρχει ανάμεσα στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και την διδακτική πράξη (Zeichner, 2010 · Hobson et al, 2008 · Hascher, Cocard & Moser, 2004). Σύμφωνα με τους Cheng, Cheng & Tang (2010) η αναντιστοιχία ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη στη διδασκαλία των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί αναντιστοιχία ανάμεσα στις καλύτερες διδακτικές επιλογές που θα μπορούσαν να έχουν κάνει και σε αυτές που τελικά έκαναν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Η αναντιστοιχία αυτή οφείλεται σε τρεις παράγοντες: τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών, το διδακτικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία και τις ανάγκες των μαθητών τους (όπ.π.:96-97) και η πρόκληση για τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (όπ.π.:91). Η παραδοχή αυτή καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη για σύνδεση της θεωρίας που διδάσκονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007).

Η Πρακτική Άσκηση βοηθά τους φοιτητές να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με την πραγματικότητα και τη φύση της μελλοντικής τους εργασίας και να αναγνωρίσουν τη σύνδεση μεταξύ της θεωρίας που έχουν διδαχτεί στο Πανεπιστήμιο και της εφαρμογής αυτής της θεωρίας σε συνθήκες πραγματικής ζωής δίνοντας τους την ώθηση να αναθεωρήσουν τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις. *«Η Πρακτική Άσκηση σε προκαλεί να χρησιμοποιήσεις ποικίλα διδακτικά μοντέλα, να επιστρέψεις στις θεωρίες που έχεις διδαχτεί, να συγκρίνεις και να αξιολογήσεις την εφαρμογή αυτών των θεωριών σε πραγματικές συνθήκες τάξης»* (Ρουλου, όπ.π., 96).

Συνοπτικά, η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη θεωρία την οποία διδάσκονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο και την πράξη λαμβάνοντας ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης, μπορεί να

---

<sup>5</sup> Την ίδια δυσκολία συναντούν και οι μαθητές όταν καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις σχολικές τους γνώσεις σε εξωσχολικές καταστάσεις αλλά και απόφοιτοι άλλων σχολών στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις σε καθημερινά θέματα του επαγγέλματός τους (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007: 229).

διερευνηθεί μέσα από τις τρεις θεμελιώδεις προσεγγίσεις σχετικά με τη σχέση θεωρίας και πράξης:

Τη Θετικιστική Προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η πράξη πηγάζει και είναι αποτέλεσμα της θεωρίας

Την Ερμηνευτική Προσέγγιση όπου ισχύει το αντίστροφο, η πράξη δηλαδή είναι αυτή που τροφοδοτεί την ανάπτυξη της θεωρίας και οδηγεί στη διαμόρφωση των θεωρητικών πορισμάτων

Και την Κριτική Προσέγγιση κατά την οποία η σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των δύο (Ανδρούτσου & Αυγητίδου, 2013).

Η Παπαδοπούλου (2016) αναπτύσσοντας μια διαφορετική εννοιολόγηση των εννοιών της θεωρίας και της πράξης στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, υποστηρίζει ότι η έννοια της θεωρίας περιλαμβάνει εκτός από την επιστημονική θεωρία, την επαγγελματική και πρακτική γνώση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, την επαγγελματική και πρακτική γνώση των εκπαιδευτικών των συνεργαζόμενων σχολείων και την προσωπική θεωρία του υποψήφιου εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα η πράξη αναφέρεται στην ακαδημαϊκή διδασκαλία των διδασκόντων, τις μεμονωμένες διδασκαλίες των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών των συνεργαζόμενων σχολείων, και την παιδαγωγική και διδακτική πρακτική του υποψήφιου εκπαιδευτικού (Παπαδοπούλου, όπ.π.:71-76). Με βάση την παραπάνω εννοιολόγηση οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα αυτών των εννοιών και να τις αντιληφθούν ως ένα συνεχές και όχι ως δύο «*απόλυτα διακριτούς πόλους*» (Παπαδοπούλου, όπ.π.:79). Κατανοώντας ότι κάθε πράξη στηρίζεται σε μια θεωρία θα αρχίσουν να τη μελετούν κριτικά και να τη διερευνούν (Παπαδοπούλου, όπ.π.).

Παρά το γεγονός ότι η μάθηση των φοιτητών, η συσσώρευση πρακτικής γνώσης από την Πρακτική Άσκηση (Vesterinen, Toom, & Krokfors, 2014: 619) και η απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διδασκαλία (Παπαδοπούλου, 2016: 69) έχουν αναγνωριστεί ως βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Vesterinen, Toom, & Krokfors, όπ.π.:619), συχνά αμφισβητείται το ακαδημαϊκό κύρος και η αποτελεσματικότητα της Πρακτικής Άσκησης και προτείνεται μια περαιτέρω «*επιστημονικοποίηση*» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ελαττώνοντας τον χρόνο της Πρακτικής Άσκησης (Παπαδοπούλου, όπ.π.: 69). Η άποψη αυτή παραβλέπει το

γεγονός ότι η θεωρητική γνώση δεν μετατρέπεται αυτόματα σε επαγγελματική δεξιότητα, όπως προκύπτει από τις αντίστοιχες έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Σύμφωνα με τους Ζμα & Παπαδοπούλου (όπ.π.: 235-237) «η πράξη οφείλει να καθοδηγείται από τη θεωρία και η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη απαιτεί μια διαμεσολαβητική ικανότητα που καλλιεργείται σε πραγματικές ή πειραματικές συνθήκες». Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ θεωρίας και πράξης που αναφέρεται ως «φρόνηση» ή «παιδαγωγικό τακτ» περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και του προβληματισμού τους για τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιήσουν τη θεωρία για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της πράξης. Η ανάπτυξη αυτού του είδους της σκέψης δεν αφορά μόνο την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά οφείλει να αποτελεί ζητούμενο και στη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία.

### **3.4 Μοντέλα Πρακτική Άσκησης**

Υπάρχουν δύο Μοντέλα Πρακτικής Άσκησης κατά την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο. Το *μονοφασικό (one phase) ή ενσωματωμένο (integrative)* το οποίο εφαρμόζεται κατά την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στην Ελλάδα και αφορά το συνδυασμό των θεωρητικών μαθημάτων με την Πρακτική Άσκηση των σπουδαστών κατά τη διάρκεια των τεσσάρων ετών φοίτησης στο Πανεπιστήμιο. Η Πρακτική Άσκηση, δηλαδή, είναι ενταγμένη στο Πρόγραμμα της βασικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και ολοκληρώνεται με τη λήψη του πτυχίου (Αντωνίου 2009:116-117).

Το δεύτερο Μοντέλο είναι το *διφασικό (two phases) ή προσθετικό (additive)* το οποίο αναφέρεται στην ολοκλήρωση του θεωρητικού κύκλου μαθημάτων κατά τη διάρκεια των πρώτων τριών ή τεσσάρων ετών φοίτησης και στη συνέχεια την παρακολούθηση μονοετούς συνήθως προγράμματος Πρακτικής Άσκησης από τους σπουδαστές που επιθυμούν να εργαστούν ως δάσκαλοι (όπ.π.).

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009: 118-121) η Πρακτική Άσκηση συνήθως οργανώνεται σε τρεις ή τέσσερις επάλληλους κύκλους: α) *τον κύκλο της διοικητικής και παιδαγωγικής παρατήρησης* κατά τη διάρκεια του οποίου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με το σχολικό περιβάλλον και παρατηρούν και περιγράφουν διδασκαλίες με παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια β) *τον κύκλο*

σχεδιασμού και πραγματοποίησης διδασκαλιών στα σχολεία άσκησης όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μόνοι ή με κάποιον συμφοιτητή τους μια διδακτική ενότητα υπό την εποπτεία του αποσπασμένου μέντορα και γ) τον κύκλο αξιολόγησης της διεξαχθείσας διδασκαλίας κατά τον οποίο αξιολογούν τη διδασκαλία τους με τη βοήθεια των μεντόρων και των υπεύθυνων καθηγητών τους. Η οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης με αυτόν τον τρόπο προστατεύει σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009: 122) τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από τον «επικίνδυνο αυτοσχεδιασμό».

### ***3.5 Συναισθήματα των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών σχετικά με την Πρακτική Άσκηση***

Όσον αφορά τα συναισθήματα των φοιτητών κατά την Πρακτική Άσκηση, έρευνες δείχνουν ότι οι φοιτητές νιώθουν έντονο άγχος και ανησυχούν ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης (Murray-Harvey et al, 1999 · Morton et al, 1997 · Kyriacou, & Stephens, 1999). Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δηλώνουν ότι έχουν πολύ άγχος για τη διδασκαλία τα συναισθήματα τους ποικίλουν από την απογοήτευση ως τον ενθουσιασμό (Ρουλου, όπ.π.: 100). Ακόμα, τα συναισθήματα τους επηρεάζονται εκτός από τον εαυτό τους και από τη συμπεριφορά των μαθητών τους και αφορούν το επαγγελματικό τους μέλλον και τις ανησυχίες τους για το αν θα διατηρήσουν τον ίδιο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία με το πέρασμα των χρόνων συνειδητοποιώντας ότι έχει μεγάλη σημασία η αγάπη για το επάγγελμα για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να επιβιώσει στην τάξη (Ρουλου, όπ.π.:101).

Αυτό που απασχολεί κυρίως τους φοιτητές στην έρευνα της Ρουλου (2007) είναι η ικανότητά τους να διδάσκουν το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος με παιδαγωγικό τρόπο ώστε να γίνεται κατανοητό από όλους τους μαθητές. Στην έρευνά της οι φοιτητές δεν εστίαζαν στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών τους μεθόδων αλλά στην ανάπτυξη ενός κριτηρίου για να μπορούν να αξιολογούν το βαθμό κατανόησης όσων δίδαξαν από τους μαθητές. Αυτή ήταν μια από τις κυριότερες ανησυχίες τους στην τάξη (Ρουλου, όπ.π.: 102).

Φαίνεται, επίσης, ότι κατά τη διδασκαλία οι φοιτητές έχουν ηθικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς σχετικά με τη γνώση και την επίδρασή τους, την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις επιθυμίες τους, τα κίνητρα, τα προσωπικά ενδιαφέροντα, την επαγγελματική τους αποστολή, τους προσανατολισμούς τους,



νώθουν αισιοδοξία και απαισιοδοξία για τις ικανότητες τους και τις κοινωνικές αξίες. Τα τεχνικά ζητήματα της διδασκαλίας φαίνεται να μην τους απασχολούν τόσο όσο τα ηθικά. Προχωρούν, δηλαδή, πέρα από το τι λειτουργεί στο πώς λειτουργεί και για ποιον λειτουργεί (Ρουλου, όπ.π.:105).

Οι ανησυχίες των φοιτητών σχετικά με την Πρακτική Άσκηση διαφέρουν ανάλογα με το έτος σπουδών στο οποίο φοιτούν. Έτσι, οι φοιτητές των πρώτων ετών ανησυχούν κυρίως για το εάν έχουν επιλέξει το σωστό επάγγελμα και για τον αντίκτυπο της επιλογής τους αυτής στην προσωπική τους ζωή, σε αντίθεση με τους φοιτητές των τελευταίων ετών οι ανησυχίες των οποίων σχετίζονται κυρίως με τις τεχνικές ικανότητές τους στην τάξη και την επίδραση που αυτές έχουν στους μελλοντικούς μαθητές τους (Mc Cullough & Mintz, 1992).

Η γνώση των πεποιθήσεων και των ανησυχιών των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι σημαντική καθώς φαίνεται ότι οι φοιτητές που πιστεύουν ότι η Πρακτική τους Άσκηση εγείρει ερωτήσεις για το επαγγελματικό τους μέλλον έχουν περισσότερες πιθανότητες για μια ομαλή μετάβαση στην τάξη, πιστεύουν ότι η θεωρητική γνώση είναι περισσότερο σχετική και αποτελεσματική και μπορούν να τη συνδέσουν με τη διδασκαλία και με αυτόν τον τρόπο να αποφύγουν το “σοκ της πράξης” (Mc Cullough & Mintz, όπ.π.: 59).

#### ***4. Η Πρακτική Άσκηση στο Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού***

##### ***Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας***

Στην Ελλάδα τα Προγράμματα Σπουδών των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) και επομένως και των Παιδαγωγικών Τμημάτων διαμορφώνονται από τα ίδια τα Τμήματα, σε αντίθεση με πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις οποίες αυτού του είδους οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο (Finnish Institute for Educational Research, 2009: 61). Σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα η Πρακτική Άσκηση αποτελεί βασικό τμήμα του Προγράμματος Σπουδών αλλά η θέση, η οργάνωση και το περιεχόμενο της εξαρτώνται κάθε φορά από τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών κάθε Τμήματος, από το προφίλ του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να διαμορφώσει και από οργανωτικούς παράγοντες (Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, 2007: 437). Ωστόσο, τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία όπως η οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης σε τρία ή τέσσερα επίπεδα-φάσεις (Αντωνίου, 2009: 133) τα οποία κατανέμονται στα εξάμηνα σπουδών και διατρέχουν συνήθως το δεύτερο μισό της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης (Θωϊδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, 2011: 322). Η πραγματική διάσταση της Πρακτικής Άσκησης γίνεται καλύτερα αντιληπτή αν συνυπολογίσει κανείς και τα θεωρητικά μαθήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής του Προγράμματος Σπουδών που έχουν ως στόχο την προετοιμασία των φοιτητών πριν να αναλάβουν την Πρακτική Άσκηση στα σχολεία (Αντωνίου, όπ.π.).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) της Φλώρινας η Πρακτική Άσκηση έχει κεντρική θέση στην προσπάθεια να καταστεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός ικανός επιστήμονας και ικανός επαγγελματία μέσα από τέσσερα είδη κατάρτισης: α) παιδαγωγική κατάρτιση, β) κατάρτιση στις ειδικές επιστήμες, γ) διδακτική κατάρτιση και τέλος δ) πρακτική κατάρτιση (Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, όπ.π.:438). Το έργο της Πρακτικής Άσκησης υποστηρίζεται από το μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και ενσωματώνεται οργανικά στο Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΤΔΕ με το μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) το οποίο αποσκοπεί κυρίως στη βασική διδακτική κατάρτιση (θεωρητική και πρακτική) του φοιτητή και αποτελείται από τρεις ξεχωριστές φάσεις με συναφείς στόχους, περιεχόμενα και τρόπο οργάνωσης. Ξεκινά στο τρίτο και ολοκληρώνεται στο όγδοο εξάμηνο σπουδών (Οδηγός Σπουδών 2016/2017:33).

Στην Α΄ φάση (5 ECTS), η οποία πραγματοποιείται στο γ΄ εξάμηνο Σπουδών, επιδιώκεται μια πρώτη εξοικείωση του φοιτητή με τη σχολική πραγματικότητα. Ο φοιτητής παρακολουθεί θεωρητικά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο σχετικά με τη διδασκαλία και παρατηρεί συστηματικά διδασκαλίες φοιτητών στο σχολείο (Οδηγός Σπουδών, όπ.π.: 34). Η παρατήρηση της διδασκαλίας γίνεται με συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με το θεωρητικό μάθημα που έχουν παρακολουθήσει προηγουμένως οι φοιτητές και οι τελευταίοι συμπληρώνουν τα αντίστοιχα φύλλα παρατήρησης, ενώ, στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση και ανάλυση των διδασκαλιών με βάση της παρατηρήσεις των φοιτητών και του αποσπασμένου εκπαιδευτικού-μέντορα. Η συζήτηση πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες φοιτητών (έως 15 άτομα σε κάθε ομάδα) ώστε να συμμετέχουν όλοι οι φοιτητές και να εκφράζουν τις απόψεις τους (Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, όπ.π.:523-524).

Στη Β΄ φάση (30 ECTS), η οποία πραγματοποιείται από το δ΄ έως το ζ΄ εξάμηνο Σπουδών, ο φοιτητής καταρτίζεται θεωρητικά στη διδακτική μερικών από τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου (τα επιμέρους μαθήματα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Ιστορίας συγκαταλέγονται στην κατηγορία των Υποχρεωτικών μαθημάτων, ενώ από τα πέντε μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Θρησκευτικών, των Εικαστικών, της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής ο φοιτητής θα πρέπει να επιλέξει υποχρεωτικά τα δύο. Τα υπόλοιπα τρία είναι δυνατό να επιλεγούν ως μαθήματα Ελεύθερης Επιλογής) και αναπτύσσει ικανότητες σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών (Οδηγός Σπουδών, όπ.π.). Στη συνέχεια αναλαμβάνει την ωριαία διδασκαλία μιας ενότητας την οποία παρακολουθούν οι συμφοιτητές του και ο μέντορας και ακολουθεί η συζήτηση και η αξιολόγηση της (Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, όπ.π.:524).

Στη Γ΄ φάση (6 ECTS), η οποία πραγματοποιείται στο Η΄ εξάμηνο Σπουδών, αυξάνονται οι απαιτήσεις της Πρακτικής Άσκησης από τους φοιτητές με την εισαγωγή πλέον του φοιτητή στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου καθώς αναλαμβάνει το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο για μια εβδομάδα σε μια τάξη πολυθέσιου ή ολιγοθέσιου σχολείου (Οδηγός Σπουδών, όπ.π.). Πριν από το πρακτικό μέρος δίνονται γενικές οδηγίες και υποδείξεις ενώ μετά από αυτό πραγματοποιείται

και πάλι αξιολόγηση των διδασκαλιών στη Σχολή (Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, ό.π.:524).

Κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν για πρώτη φορά την ικανότητα του αναστοχασμού η ανάπτυξη της οποίας επιδιώκεται τα τελευταία χρόνια από τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων<sup>6</sup>. Αν και είναι δύσκολο να οριοθετηθεί με ακρίβεια, καθώς αποτελεί μια πνευματική διεργασία και όχι μια παρατηρήσιμη συμπεριφορά, αφορά την κατάλληλη εκπαίδευση και τον εφοδιασμό του υποψήφιου εκπαιδευτικού με τα απαραίτητα εργαλεία, ώστε να είναι σε θέση να αναστοχάζεται τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του αναπροσαρμόζοντας τον σχεδιασμό του όσο και μετά από αυτήν αξιολογώντας τις διδακτικές πρακτικές και τη συμπεριφορά του (Παπαδοπούλου, Αργυροπούλου & Θεοδώρου, 2012). Μέσα από την εξάσκηση και τη σταδιακή εξοικείωση με τη διδασκαλία ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αξιολογεί θεωρητικά εφόδια τα οποία φέρει από τις θεωρητικές του σπουδές ενισχύοντας και παγιώνοντας ή απορρίπτοντας και τροποποιώντας τα ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτά και την αποτελεσματικότητά τους για τη βελτίωση της διδασκαλίας του (Παπαδοπούλου, Αργυροπούλου Θεοδώρου, ό.π.:1599).

Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τον ρόλο του εκπαιδευτικού όπως διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του αναστοχασζόμενου εκπαιδευτικού διαφοροποιεί αντίστοιχα και την αντίληψη για τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών και τον τρόπο διεξαγωγής της. Το ζητούμενο πλέον δεν είναι η εφαρμογή της θεωρίας που έχουν διδαχτεί οι φοιτητές κατά τις θεωρητικές παραδόσεις ούτε και η απόκτηση εμπειρίας στον χώρο εργασίας αλλά η απόκτηση θεωρητικών, ερευνητικών (ανίχνευση των αρχικών ιδεών των μαθητών για διάφορα γνωστικά θέματα), συνεργατικών (με τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών μεταξύ των φοιτητών τόσο κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους όσο

---

<sup>6</sup> Τα Παιδαγωγικά Τμήματα μέσα από τη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών τους χρησιμοποιούν και διαφορετικές τεχνικές εκπαίδευσης και εξάσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην αναστοχαστική διδασκαλία και ικανότητα, όπως για παράδειγμα, η παρατήρηση και η ανάλυση της διδασκαλίας έμπειρων εκπαιδευτικών ή συμφοιτητών τους και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών κατά την αξιολόγησή τους, η ανάλυση παιδαγωγικών και διδακτικών ζητημάτων μέσα από διαφορετικές προοπτικές, οι ημερολογιακές καταγραφές κατά την πρακτική άσκηση των φοιτητών, η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών κ.α (Παπαδοπούλου, Αργυροπούλου & Θεοδώρου, 2012: 1599).

και κατά την αυτοαξιολόγηση ή την ετεροαξιολόγηση της) και στοχαστικών ικανοτήτων ώστε οι φοιτητές να σκέφτονται κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους ή ακόμα και κατά τη διάρκειά της, τις επιλογές τους, την αποτελεσματικότητα που αυτές έχουν όσον αφορά την επίτευξη των στόχων τους και συνεπώς τη διατήρηση ή την αναθεώρησή τους. Να καταστούν, επομένως, ικανοί να αντιμετωπίζουν κριτικά τόσο τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας όσο και των συναδέλφων τους (Ανδρούτσου & Αυγητίδου, 2013).

## **5. Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών**

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αυτές δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά καθώς οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν κυρίως στη μελέτη των Πρακτικών των εν ενεργεία ή των αρχάριων εκπαιδευτικών και σε ζητήματα σχετικά με την Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Παρακάτω παρατίθενται τα ευρήματα κάποιων μελετών που είχαν ως αντικείμενο έρευνας τις Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

### **5.1 Διδακτικές Πρακτικές**

Οι Timostsuk, Kikas & Normak (2016) διερεύνησαν τη χρήση δασκαλοκεντρικών (όπως για παράδειγμα η διάλεξη ή η εργασία με το σύνολο της τάξης) και μαθητοκεντρικών πρακτικών (όπως η ομαδική εργασία και η συζήτηση) κατά τη διδασκαλία των φοιτητών και τα συναισθήματα που αυτές οι πρακτικές δημιουργούν στους τελευταίους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν συχνότερα μαθητοκεντρικές πρακτικές στη διδασκαλία τους καθώς τους δημιουργούνταν θετικά συναισθήματα όταν υποστήριζαν τη μάθηση των μαθητών τους και εξατομίκευαν τη διδασκαλία.

Η έρευνα του Confait (2015) αφορούσε αρχάριους εκπαιδευτικούς (οι οποίοι βρίσκονταν στο δεύτερο έτος υπηρεσίας τους), ωστόσο προσέφερε αξιοσημείωτα ευρήματα σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές. Στόχος ήταν η κατανόηση της έννοιας των *αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών (effective teaching practices)*<sup>7</sup>, η μελέτη της χρήσης αυτών των πρακτικών από τους αρχάριους εκπαιδευτικούς και πως το περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο που τις χρησιμοποιούν. Ως αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών περιγράφεται συχνά ο εφοδιασμός τους με μια σειρά αποτελεσματικών μαθητοκεντρικών πρακτικών. Ωστόσο, ενώ, οι

---

<sup>7</sup> Με τον όρο «αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές» περιγράφεται η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και η χρήση παιδαγωγικών πρακτικών που απαιτούν μια σειρά από ικανότητες. Επίσης, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας περιελάμβανε την ολιστική ανάπτυξη όλων των μαθητών και την ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους (Confait, όπ.π.).

εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές πρακτικές, από την παρατήρηση των διδασκαλιών τους φάνηκε ότι συμπεριλαμβάνουν σε αυτές περισσότερες δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις όπως: επίδειξη αντί για ανακάλυψη της γνώσης μέσα από ομαδική εργασία, πληροφόρηση αντί για ανακάλυψη και ανάγκη υψηλού ελέγχου της μάθησης των μαθητών. Επίσης, από την παρατήρηση των διδασκαλιών τους φάνηκε ότι είχαν ευκαιρίες να ενσωματώσουν περισσότερες μαθητοκεντρικές πρακτικές στις διδασκαλίες τους αλλά απέφυγαν να το κάνουν καθώς θεωρούσαν ότι όφειλαν να «προσαρμοστούν» στις συντηρητικές προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος και επιπλέον πίστευαν ότι προσφέροντας μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές μέσω των μαθητοκεντρικών πρακτικών θα ήταν πιο εύκολο να χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έδειχναν ότι έχαναν ευκαιρίες να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών τους πιθανόν λόγω της μικρής εμπειρίας τους στη χρήση μαθητοκεντρικών πρακτικών. Επίσης, δεν υπήρχε σύνδεση του περιεχομένου με την εμπειρία των μαθητών, ενώ οι ερωτήσεις που έθεταν οι εκπαιδευτικοί ήταν διατυπωμένες έτσι ώστε να απαιτείται μία λέξη ή μια μικρή φράση ως απάντηση (Confait, όπ.π.).

Οι Cameron & Campbell (2013) αναφέρουν ότι είναι σημαντικό να καταγράφονται και να μελετώνται τα «σχέδια μάθησης» (*learning designs*)<sup>8</sup> των εκπαιδευτικών, τόσο των εν ενεργεία όσο και των υποψήφιων, καθώς αποτελούν τον τρόπο σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν περισσότερες θεωρητικά θεμελιωμένες πρακτικές, πηγές και εργαλεία ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση. Τα «σχέδια μάθησης» μπορούν, ακόμη, να προσφέρουν επιλογές για τη σειρά παρουσίασης του γνωστικού περιεχομένου, τον τρόπο ενσωμάτωσης του σε μεθόδους που ενισχύουν τη μάθηση, την αλληλουχία των δραστηριοτήτων και τον τρόπο ανάθεσής του στους μαθητές.

Με βάση την έρευνα των (Cameron & Campbell, όπ.π.) οι φοιτητές χρησιμοποιούν τα εξής «σχέδια μάθησης»:

Συζήτηση με όλη την τάξη: πρόκειται για τη συζήτηση με το σύνολο της τάξης την οποία διαχειρίζεται ο δάσκαλος και επιλέγεται συνήθως για την επίλυση κάποιου

---

<sup>8</sup>Ένα «σχέδιο μάθησης» περιγράφει μια μαθησιακή δραστηριότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητή από άλλους εκπαιδευτικούς και να χρησιμοποιηθεί και στη δική τους τάξη (Cameron & Campbell, όπ.π. 36).

προβλήματος ή για την ενθάρρυνση των μαθητών να απαντήσουν σε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου με στόχο την πρόκληση του ενδιαφέροντος τους για το περιεχόμενο.

Συζήτηση σε μικρές ομάδες: αυτή η πρακτική απαιτεί τη συζήτηση δύο τουλάχιστον μαθητών χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου (τουλάχιστον για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα) ο οποίος δομεί με τέτοιο τρόπο το εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε οι μαθητές να μπορούν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά μόνο με έμμεση καθοδήγηση. Σε αυτή την περίπτωση πραγματοποιείται συνήθως στο τέλος μια ανακεφαλαίωση με όλη την τάξη.

Καταιγισμός ιδεών: Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται οι μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην επίλυση του προβλήματος επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να δομήσει το μάθημα πάνω στις αρχικές ιδέες των μαθητών σχετικά με το θέμα.

Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη προϋπηρεσία χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία «εκπαιδευτικών σχεδιασμών» όπως: επίλυση προβλήματος, παιχνίδι ρόλων, συνεργατική μάθηση, έρευνα και επίσκεψη πεδίου (Cameron & Campbell, όπ.π.).

Σύμφωνα με την Rusznyak (2011) για να βοηθήσουν οι φοιτητές τους μαθητές τους να εμπλακούν με το νέο γνωστικό περιεχόμενο χρησιμοποιούν μεθόδους όπως συζητήσεις στην τάξη (όπου τίθενται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου), ομαδική εργασία, ερευνητικά σχέδια εργασίας, επισκέψεις πεδίου, πρακτική εργασία και πειράματα.

Σε έρευνα της Banas, (2010) σε φοιτητές και πιστοποιημένους επαγγελματίες εκπαίδευσης (βιβλιοθηκονόμους κοινωνικούς λειτουργούς) το 52% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι είχαν θετικά συναισθήματα και ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, το 28% είχαν θετικά συναισθήματα αλλά ανέφεραν περιορισμούς και εμπόδια στη χρήση Νέων Τεχνολογιών, το 13% είχαν προχωρήσει σε πλήρη ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία τους, σε αντίθεση με το 7% που δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου Τεχνολογικά Μέσα. Κοινά εμπόδια στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ήταν οι ελλειπείς γνώσεις και οι ικανότητες που απαιτούνταν, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η περιορισμένη πρόσβαση, ο ελλιπής χρόνος να μάθουν να τα διαχειρίζονται, η μικρή ηλικία των φοιτητών, η έλλειψη ειδίκευσης και η μη υποστηρικτική διαχείριση.



Η Nilsson (2009) μελετώντας τα κρίσιμα περιστατικά που κατέγραψαν οι φοιτητές από τις διδασκαλίες τους διαπίστωσε ότι οι ανησυχίες τους για να δώσουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές τους οδήγησαν στην επιλογή οικείων πειραμάτων από την καθημερινή ζωή.

Όσον αφορά τη χρήση των εποπτικών μέσων και υλικών, στην έρευνα της Taskin (2006) οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επηρεάζουν θετικά τη διδασκαλία τους και ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών, με αποτέλεσμα να σημειώνονται λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους. Ωστόσο, από ανεπίσημες συζητήσεις των ερευνητών με τους φοιτητές φάνηκε ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν χρησιμοποίησαν τελικά εποπτικά μέσα στη διδασκαλία τους.

Στην έρευνα των Τριλιανού, Οικονομοπούλου και Καραμηνά (2003) σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία βασίστηκε στα ερωτηματολόγια των φοιτητών για την Πρακτική τους Άσκηση, φάνηκε ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν διάλογο (94,5%), ερωταποκρίσεις (86,9%) και συμμετοχική διδασκαλία (72%). Ακολουθεί η εισήγηση (47,3%), η εξατομικευμένη διδασκαλία (42,6%) και η ομαδοκεντρική διδασκαλία (34%).

Στην ίδια έρευνα οι φοιτητές δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν συχνότερα εικόνες (84,8%) και έντυπα (63,6), πραγματικά αντικείμενα (61,5%), πίνακες (58,1%), χάρτες (47,2%), σχεδιαγράμματα (36,5%), πειράματα (22,2%), ηχογραφήσεις (14,7%), διαφάνειες (6,9%) και προπλάσματα (3,4%). Από τα παραπάνω ευρήματα παρατηρείται μια τάση των φοιτητών να αποφεύγουν τη χρήση μόνο του βιβλίου και του πίνακα και να επιδιώκουν τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με περισσότερα εποπτικά μέσα και ιδιαίτερα με εκείνα που είναι εύκολα διαθέσιμα και οικονομικά (εικόνες, έντυπα, αντικείμενα ) (Τριλιανού, Οικονομοπούλου και Καραμηνά, όπ.π.).

Τέλος, οι φοιτητές δήλωσαν ότι αξιολογούν τη διδασκαλία τους με προφορικές ερωτήσεις (90,7%), με ασκήσεις (81,9%), με συζήτηση (80,9%), με εργασίες (60%), με τεστ (31,5%) και με κατασκευές (8,3%) επιλέγοντας κυρίως τον προφορικό λόγο καθώς αξιολογούν γρήγορα τη διδασκαλία τους και τις γραπτές ασκήσεις για περισσότερη εγκυρότητα. Σύμφωνα με τους Τριλιανού, Οικονομοπούλου και Καραμηνά (2003) η μικρότερη προτίμηση στα τεστ και στις κατασκευές πιθανόν σχετίζεται με τη δυσκολία κατασκευής τους, τη μεγαλύτερη δαπάνη χρόνου στο σπίτι

και τη μη συνειδητοποίηση της αξιοπιστίας τους (Τριλιανού, Οικονομοπούλου και Καραμηνά, ό.π.).

## 5.2 Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σημαντική είναι και η διαχείριση της τάξης από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης<sup>9</sup> καθώς φαίνεται ότι έχει μεγάλη σημασία για τη διεξαγωγή μιας αποτελεσματική διδασκαλίας. Η διαχείριση της τάξης φαίνεται ότι αποτελεί τη μεγαλύτερη ανησυχία για τους φοιτητές (Moore, 2003) οι οποίοι δηλώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης όσον αφορά την ικανότητά τους να διαχειριστούν την τάξη τους και να αντιμετωπίσουν προβλήματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Hildenbrand & Arndt, 2016). Οι αμφιβολίες των φοιτητών για τις ικανότητες τους στη διαχείριση της τάξης επηρεάζουν τις αποφάσεις, τις ενέργειες και τις στρατηγικές που επιλέγουν κατά τη διδασκαλία τους (Putman, 2009: 235).

Παρά την σπουδαιότητα των θετικών στρατηγικών διαχείρισης της τάξης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην υιοθετούν στην πράξη όσα έχουν διδαχτεί στο θεωρητικό μέρος των σπουδών τους σχετικά με αυτό το ζήτημα (Hildenbrand & Arndt, ό.π.: 148). Οι Hildenbrand & Arndt (2016) κατέγραψαν ορισμένες θετικές πρακτικές για τη διαχείριση της τάξης όπως: η διατύπωση σαφών προσδοκιών, συνεπειών και στόχων από τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, η υιοθέτηση μιας ισχυρής προσωπικότητας και συμπεριφοράς, το προσωπικό του ενδιαφέρον για τους μαθητές, η οπτική επαφή μαζί τους, η παροχή κινήτρων, η ενθάρρυνση όλων των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα, η παροχή επαρκούς χρόνου για απάντηση στις ερωτήσεις και η σύνδεση μέσω δραστηριοτήτων με την κοινότητα. Ωστόσο, διαπίστωσαν ότι στην πράξη οι φοιτητές δεν εφαρμόζουν τις παραπάνω πρακτικές τις οποίες έχουν διδαχτεί ως αποδοτικές (*proactive*) και μαθητοκεντρικές αλλά υιοθετούν δασκαλοκεντρικές και κατασταλτικές στρατηγικές (*reactive - punitive*) ακόμα και αν διαφωνούν με αυτές προσπαθώντας να συμφωνήσουν με τις πρακτικές που θεωρεί ο επιβλέπων εκπαιδευτικός κατάλληλες (Hildenbrand & Arndt, ό.π.:154-155).

Επίσης, σύμφωνα με τους De Jong et al (2013), οι οποίοι ανέλυσαν τα ερωτηματολόγια φοιτητών που συμμετείχαν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρά

---

<sup>9</sup> Οι φοιτητές των πρώτων ετών οι οποίοι δεν έχουν εκτεθεί σε πραγματικές συνθήκες τάξης δεν ανησυχούν ιδιαίτερα για την πειθαρχία (Mc Cullough & Mintz, ό.π.: 60).

το γεγονός ότι οι ερευνητές και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η χρήση θετικών-αποδοτικών στρατηγικών (*sensitive strategies*) για την αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων είναι πιο ωφέλιμη για τους μαθητές, κατά τη διδακτική πράξη χρησιμοποιούνται και πιο επιθετικές στρατηγικές (*aggressive strategies*).

Στην έρευνα των Reupert & Woodcock (2011) οι φοιτητές ανέφεραν ότι αρχικά χρησιμοποιούσαν περισσότερο διορθωτικές στρατηγικές, όπως το να αναφέρουν το όνομα του μαθητή σαν προειδοποίηση ή να χρησιμοποιήσουν κάποια μη λεκτική μορφή επικοινωνίας και σπανιότερα «αυστηρές» στρατηγικές όπως η επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή καθώς δίδασκαν στα πλαίσια της Πρακτικής τους Άσκησης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές με τις οποίες αισθάνονται αυτοπεποίθηση όπως χαμηλού επιπέδου, διορθωτικές στρατηγικές και όχι αυστηρές.

Η Atici (2007) διερεύνησε τις απόψεις των φοιτητών για τη διαχείριση της τάξης και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη τους. Όπως προέκυψε οι φοιτητές χρησιμοποιούν συνήθως αποδοτικές μεθόδους όπως μη λεκτική επικοινωνία (αλλαγή του τόνου της φωνής τους, κινήσεις των χεριών τους, οπτική επαφή), προειδοποιήσεις και ανάθεση δραστηριοτήτων στους ανήσυχους μαθητές ώστε να μείνουν απασχολημένοι.

Υπάρχουν, ωστόσο, και διαφορές στη χρήση των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης μεταξύ φοιτητών από διαφορετικές χώρες. Οι Stephens, Kyriacou and Tonnessen (2005) διαπίστωσαν ότι οι Νορβηγοί φοιτητές ήταν πιο ανεκτικοί στα ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών σε σύγκριση με τους Βρετανούς καθώς στη Νορβηγία κυριαρχεί μια άτυπη προσέγγιση όσον αφορά την πειθαρχία η οποία βασίζεται στον έπαινο και τη διαπραγμάτευση, ενώ στη Βρετανία οι φοιτητές τείνουν να χρησιμοποιούν επίσημες κυρώσεις όπως ανάθεση επιπλέον εργασίας για το σπίτι. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις η επιθετική, παραβατική και αντικοινωνική συμπεριφορά δεν ήταν αποδεκτή από τους φοιτητές. Επίσης, στην έρευνα των Reupert & Woodcock (2011) οι Αυστραλοί φοιτητές χρησιμοποιούσαν περισσότερο την ανταμοιβή σε σύγκριση με τους Καναδούς οι οποίοι χρησιμοποιούσαν διαφοροποιητικές στρατηγικές όπως η τροποποίηση του Προγράμματος Σπουδών.

## **B. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

### **6. Μέθοδος**

#### ***6.1 Σκοπός της Έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα***

Οι Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την Πρακτική τους Άσκηση σχετίζονται, εκτός από τις προσωπικές εμπειρίες τους, με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αυτοί έχουν αποκτήσει από τα θεωρητικά μαθήματα κατά τα προηγούμενα έτη φοίτησής τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, από την ανασκόπηση της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας φαίνεται ότι οι Πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά με τις περισσότερες έρευνες να εστιάζουν κυρίως στη μελέτη των Πρακτικών των εν ενεργεία ή των αρχάριων εκπαιδευτικών. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές αντίστοιχες με αυτές των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των Διδακτικών και Παιδαγωγικών Πρακτικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, κατά τη διάρκεια της Γ' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αφορούν μόνο τα άτομα που συμμετείχαν ως υποκείμενα της έρευνας σε αυτή και τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του πληθυσμού, δηλαδή όλους τους φοιτητές του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.

Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

- Ποιες Διδακτικές Πρακτικές χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της Γ' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης;
- Ποιες Παιδαγωγικές Πρακτικές χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της Γ' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης;

- Συμφωνούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών για τις Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί;

## **6.2 Συμμετέχοντες-Δείγμα της Έρευνας**

Ο όρος πληθυσμός αναφέρεται στο «*σύνολο των ατόμων που συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά για τη συμμετοχή σε μια έρευνα*» (Βάμβουκας, 1998: 154). Στη συγκεκριμένη έρευνα τον πληθυσμό αποτελούσαν όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην Πρακτική Άσκηση και πιο συγκεκριμένα στην Γ' Φάση αυτής. Ωστόσο, «*επειδή είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να μελετηθεί το σύνολο του πληθυσμού, επιλέγεται ένα μέρος αυτού, ένα υποσύνολό του το οποίο ονομάζεται δείγμα*» (Βάμβουκας, ό.π.). Έτσι, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οχτώ φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, οι οποίοι φοιτούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (εαρινό εξάμηνο 2017) στο τέταρτο έτος σπουδών τους και πραγματοποιούσαν την Γ' Φάση της Πρακτικής τους Άσκησης σε Δημοτικά σχολεία του Νομού Φλώρινας.

Το μέγεθος του δείγματος συγκροτείται, συνήθως, «*από τόσα υποκείμενα όσα επιτρέπει ο χρόνος, οι διευκολύνσεις και οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι*» (Βάμβουκας, ό.π.:157). Έτσι, ο αριθμός του συγκεκριμένου δείγματος προέκυψε ώστε να παρατηρηθεί κάθε φοιτητής/τρια για το μέγιστο δυνατό χρονικό διάστημα (3 ημέρες) διδακτικών ωρών και να συγκεντρωθεί επαρκές υλικό για την αποκόμιση μιας γενικής εικόνας για το διδακτικό και παιδαγωγικό προφίλ των συγκεκριμένων φοιτητών. Σύμφωνα τους Ίσαρη & Πουρκό (2015: 85) παράγοντες που επηρεάζουν το μέγεθος του δείγματος είναι: το εύρος της μελέτης, η φύση του θέματος, η ποιότητα των δεδομένων, και η ερευνητική μέθοδος. Επιπλέον το μικρό μέγεθος δείγματος, στην ποιοτική έρευνα, επιτρέπει στον ερευνητή την εις βάθος μελέτη και κατανόηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων και εξυπηρετεί και πρακτικούς λόγους, καθώς «*το κόστος και ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων θα καθιστούσαν εξαιρετικά δύσκολο προς διαχείριση ένα πολύ μεγάλο δείγμα*» (Mason, 2009) (όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Για την επιλογή του δείγματος στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η βολική/ευκαιριακή ή δειγματοληψία ευκολίας (Convenience sampling) σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (όπ.π.) καθώς υπήρχε εύκολη πρόσβαση από τη μεριά της ερευνήτριας στις διδασκαλίες των φοιτητών στα σχολεία της Φλώρινας, στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης.

Το δείγμα αποτελούσαν αρχικά 4 αγόρια και 4 κορίτσια, ωστόσο εξαιτίας αλλαγών στο σχολικό πρόγραμμα που εμπόδιζαν την παρατήρηση δύο φοιτητών, αυτοί αντικαταστάθηκαν από δύο φοιτήτριες. Για την παρατήρηση είχαν επιλεγεί αρχικά τμήματα Ε και ΣΤ τάξης ώστε να υπάρχει δυνατότητα παρατήρησης των φοιτητών σε περισσότερα μαθήματα και επιπλέον, σε μαθήματα θετικών επιστημών όπως η Φυσική και η Γεωγραφία. Ωστόσο, λόγω της προαναφερθείσας αντικατάστασης το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 6 φοιτήτριες και 2 φοιτητές, ενώ τα τμήματα που παρατηρήθηκαν ήταν τέσσερα τμήματα ΣΤ τάξης, δύο τμήματα Ε τάξης και δύο τμήματα Δ τάξης.

Το σύνολο των ατόμων του δείγματος είχαν ακολουθήσει τη θεωρητική κατεύθυνση σπουδών κατά τη φοίτησή τους στο Γενικό Λύκειο και οι επτά στους οχτώ είχαν δηλώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πρώτη επιλογή στη συμπλήρωση του Μηχανογραφικού τους Δελτίου.

### **6.3 Η Μέθοδος της έρευνας**

Η μεθοδολογία της έρευνας αφορά τις συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές που υιοθετούνται για τη διεξαγωγή της (Verma & Mallick, 2004: 22) και «προσδιορίζεται από τη φύση του προβλήματος και το σκοπό της διερεύνησής του» (Βάμβουκας, όπ.π.: 167). Οι ερευνητικές μέθοδοι δεν είναι ανεξάρτητες αλλά αλληλοκαλύπτονται, ωστόσο, η επιλογή της μεθοδολογίας της έρευνας καθορίζει και καθορίζεται από τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για τη συγκέντρωση, την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η Ποιοτική μέθοδος έρευνας (qualitative research) στην οποία σύμφωνα με τον ορισμό του Cresswell (2011: 66) :

*«ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Κάνει γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους. Συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από λέξεις (ή κείμενο) από τους συμμετέχοντες. Περιγράφει*

*και αναλύει αυτές τις λέξεις αναδεικνύοντας θέματα. Διεξάγει την έρευνα με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο»*

Η ποιοτική έρευνα, σε αντίθεση με την ποσοτική βασίζεται λιγότερο σε κλίμακες και αριθμητικά αποτελέσματα. Περιλαμβάνει *«στοιχεία που αντανακλούν τις εμπειρίες, τα αισθήματα ή τις κρίσεις των ατόμων που παίρνουν μέρος σε μια έρευνα ενός προβλήματος ή θέματος προς διερεύνηση, είτε ως υποκείμενα είτε ως παρατηρητές του σκηνικού»* (Verma & Mallick, όπ.π.). Επομένως, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου στην παρούσα έρευνα εξυπηρετούσε τη διερεύνηση και τη *«βαθιά κατανόηση»* Cresswell (όπ.π.: 83) των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές μέσα από την ανάλυση και την ερμηνεία των διδακτικών τους συμπεριφορών και όχι τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και την περιγραφή τάσεων ή τη συσχέτιση μεταβλητών (Cresswell, όπ.π.: 77).

#### **6.4 Ερευνητικό Εργαλείο**

Ένα εργαλείο για τη συλλογή πληροφοριών στην Ποιοτική Έρευνα (qualitative research) το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα, είναι η μέθοδος Παρατήρησης η οποία δεν απαιτεί την άμεση χρήση ερωτήσεων (Verma & Mallick, όπ.π.:256). Η Παρατήρηση (observation) σύμφωνα με τον Creswell (όπ.π.:252) *«είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας τους ανθρώπους και τα μέρη σε έναν τόπο έρευνας»*.

Όσον αφορά τις μορφές Παρατήρησης της Διδασκαλίας επιλέχθηκε η *συστηματική δομημένη Παρατήρηση* κατά την οποία ο παρατηρητής καταγράφει τα δεδομένα με τη βοήθεια ενός δομημένου οργάνου παρατήρησης στρέφοντας την προσοχή του μόνο στις προδιαγεγραμμένες μορφές συμπεριφοράς (Παπαδοπούλου, 2013: 38-39). Επίσης, η συγκεκριμένη παρατήρηση χαρακτηρίζεται ως *χαμηλού βαθμού συμμετοχής*<sup>10</sup> με τον ερευνητή να καταγράφει απλά όσα παρατηρεί χωρίς να έχει

---

<sup>10</sup>Στην παρατήρηση χωρίς συμμετοχή ο ερευνητής (nonparticipant observer) παρατηρεί και καταγράφει πληροφορίες και σημειώσεις για τις δραστηριότητες χωρίς να παίρνει μέρος σε αυτές. *«Συνήθως ο ερευνητής κάθεται στην αίθουσα διδασκαλίας και, όσο το δυνατόν χωρίς να ενοχλεί, καταγράφει τις παρατηρήσεις»* καθώς σκοπός του είναι να παραμείνει λειτουργικά *«αφανής»* στα παιδιά και τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, να γίνει ένα προσωρινό εξάρτημα της αίθουσας, του οποίου την παρουσία σύντομα θα ξεχάσουν (Verma & Mallick, όπ.π.:257).

κάποιον άλλο ρόλο και ως *φανερή* καθώς οι παρατηρούμενοι γνωρίζουν την ιδιότητα του παρατηρητή (Παπαδοπούλου, ό.π.:40-41).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Παρατήρηση καθώς δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα άμεσης καταγραφής των πληροφοριών όπως εμφανίζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και της πραγματικής συμπεριφοράς των ατόμων (Creswell, ό.π.:252). Ωστόσο, στα μειονεκτήματα της παρατήρησης περιλαμβάνονται ο περιορισμός σε εξωτερικές, παρατηρήσιμες συμπεριφορές, η μεταβλητότητα των αντικειμένων παρατήρησης, ο κίνδυνος ελάττωσης της αξιοπιστίας της έρευνας από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενων (Παπαδοπούλου, ό.π.:234) αλλά και ζητήματα αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας, ζητήματα σχετικά με την παρατήρηση ως επιλεκτική αντίληψη και αλληλεπίδραση παρατηρητή-παρατηρούμενων και ζητήματα τεχνικού ή πρακτικού χαρακτήρα σε σχέση με τη διαδικασία καταγραφής (Παπαδοπούλου, ό.π.:79).

Η τεχνική της Παρατήρησης απαιτεί προετοιμασία από την πλευρά του ερευνητή, καθώς οι περίοδοι παρατήρησης είναι χρονοβόρες, απαιτούν μεγάλη συγκέντρωση και ενεργοποίηση για τον εντοπισμό των στοιχείων που αφορούν την έρευνα και γ'αυτό απαιτείται ο ακριβής προσδιορισμός τους από πριν (Verma & Mallick, ό.π.:257). Ο ακριβής προσδιορισμός των στοιχείων που θα καταγραφούν διευκολύνει κυρίως τον αρχάριο παρατηρητή ο οποίος δεν έχει εξοικειωθεί ακόμα με τη μέθοδο και δυσκολεύεται να καταγράψει οτιδήποτε ακούει και βλέπει (Βάμβουκας, ό.π.:203).

Για να γίνει αυτό στην παρούσα έρευνα, προηγήθηκε της κανονικής παρατήρησης στην τάξη πιλοτική παρατήρηση δύο φοιτητριών το χειμερινό εξάμηνο του 2016, κατά τις οποίες δημιουργήθηκε αφηγηματικό πρωτόκολλο παρατήρησης χωρίς συγκεκριμένα στοιχεία προς παρατήρηση και με στόχο την αποτίμηση μιας γενικής εικόνας της τάξης, των στοιχείων που κρίνονται απαραίτητα για παρατήρηση και την εξοικείωση με τη μέθοδο. Οι πληροφορίες που προέκυψαν από τα αφηγηματικά πρωτόκολλα παρατήρησης αναλύθηκαν με βάση τη συχνότητα καταγραφής των πρακτικών και των συμπεριφορών των φοιτητριών<sup>11</sup>, την ομοιότητα μεταξύ τους ώστε

---

<sup>11</sup> Κάθε φορά που παρατηρούνταν μια πρακτική ή συμπεριφορά αυτή καταγραφόταν στο περιθώριο του άξονα παρατήρησης και στο τέλος της διδακτικής ώρας, ανάλογα με το πόσες φορές είχε καταγραφεί αντιστοιχούνταν στη διπλανή κλίμακα Likert η αντίστοιχη επιλογή (π.χ καθόλου, λίγο,



να γίνει ομαδοποίηση των κοινών πρακτικών σε έναν άξονα και βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των ερευνών σχετικά με τις Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα το σχεδιασμό του πρωτοκόλλου παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην κανονική φάση της έρευνας.

Το πρωτόκολλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε (βλ. Παράρτημα) αποτελούνταν από άξονες παρατήρησης οι οποίοι οργανώθηκαν με βάση την ταξινόμια του Shulman (1986) και είχαν τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας Likert για τη σημείωση της έντασης με την οποία εκδηλώνονταν οι παρατηρούμενες πρακτικές. Στο τέλος του καταλόγου υπήρχε η γενική εγγραφή “Παρατηρήσεις”, για να καταγραφούν εκεί εκφάνσεις που τυχόν δεν προβλέφθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό της κλείδας (Παρασκευόπουλος, 1993:140). Έτσι, η ερευνήτρια είχε στο τέλος κάθε διδασκαλίας στη διάθεσή της έναν όγκο δεδομένων σε μια μορφή που προσφέρεται εύκολα για ανάλυση και παρέχει όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικές πληροφορίες για τις διδακτικές και παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο παρατηρητής δεν μπορεί να είναι εντελώς, ουδέτερος και αντικειμενικός στις καταγραφές του καθώς επηρεάζεται από προσωπικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, προδιαθέσεις αλλά και την πείρα που διαθέτει ή όχι καθώς και από την προσωπικότητά του (Βάμβουκας, ό.π.: 209).

Επίσης, για την αποφυγή της αλλοίωσης της συμπεριφοράς των υποκειμένων που παρατηρούνται ο Παρασκευόπουλος (1993) προτείνει την εξοικείωση των υποκειμένων στην παρουσία του παρατηρητή με την είσοδό του στο χώρο πριν από την έναρξη της παρατήρησης, την ενημέρωση των υποκειμένων και την εξοικείωσή τους με την παρουσία του. Ο παρατηρητής θα πρέπει να φροντίσει ώστε να αποκρύψει από τα υποκείμενα τον ακριβή σκοπό της έρευνας και τι είδους δεδομένα θα συγκεντρώσει ώστε να μην αλλοιωθεί η συμπεριφορά τους και να μην επιτρέψει να δουν το Σχέδιο Παρατήρησης πριν από την ολοκλήρωση της συλλογής του υλικού (Παρασκευόπουλος, ό.π.:143). Έτσι, στην παρούσα έρευνα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το γενικό πλαίσιο της έρευνας χωρίς λεπτομερείς αναφορές ώστε να μην τροποποιήσουν σκόπιμα τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που θα εφαρμόζαν (Παρασκευόπουλος, ό.π.: 142-143).

---

πολύ κτλ.). Στις καταγραφές που δεν ξεπερνούσαν τις 3 αντιστοιχούσε η επιλογή “λίγο”, από 4 έως 5 η επιλογή “μέτρια”, από 6 έως 7 “πολύ” και από 8 έως 10 “πάρα πολύ”.

Μετά την παρατήρηση κάθε φοιτητή/τριας και λαμβάνοντας υπόψη τη συχνότητα καταγραφής των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών αλλά και τις πρόσθετες παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και το διδακτικό περιβάλλον (αριθμός μαθητών, θέμα διδακτικής ενότητας, ομοιότητες και τάσεις μεταξύ των συμπεριφορών και των αντιδράσεων του φοιτητή ανά διδακτική ώρα) ακολουθούσε σύντομη καταγραφή των σημαντικότερων σημειώσεων, με τη μορφή μιας περίληψης δεδομένων που σκιαγραφούσαν το διδακτικό του προφίλ, καθώς όπως αναφέρουν οι Altrichter, Posch & Somekh (2001) *«οι κυριότερες παρατηρήσεις πρέπει να καταγραφούν, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, για να μπορέσει ο ερευνητής να κάνει μια ολοκληρωμένη καταγραφή αργότερα»* (Altrichter et al., όπ.π.: 136).

## 7. Αποτελέσματα

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης για κάθε φοιτητή/τρια (Φ) σύμφωνα με τους προκαθορισμένους άξονες της παρούσας έρευνας. Οι παρατηρήσεις καταγράφονται με βάση τη διάταξη των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών της φόρμας παρατήρησης (Πρωτόκολλο Παρατήρησης της Διδασκαλίας) η οποία ήταν σύμφωνη με τη διάκριση των κατηγοριών γνώσης του Shulman (1986) (βλ. Πίνακα 1).

Πριν από την παράθεση των αποτελεσμάτων κάθε φοιτητή/τριας αναφέρονται το σύνολο των πρωτοκόλλων παρατήρησης που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της τριήμερης παρατήρησής του/της και το σύνολο των διδακτικών ωρών που αυτός/ή παρατηρήθηκε. Οι αριθμοί αυτοί δεν ταυτίζονται καθώς ανάλογα με το πρόγραμμα κάθε τάξης υπήρχαν μαθήματα που κάλυπταν δύο διδακτικές ώρες (όπως η Γλώσσα) αλλά η καταγραφή γινόταν σε ένα πρωτόκολλο. Οι παρατηρήσεις, δηλαδή, για κάθε μάθημα (την ημέρα) καταγράφονταν σε ένα πρωτόκολλο ανεξάρτητα από τις διδακτικές ώρες που αυτό κάλυπτε.

Στο πρώτο τμήμα κάθε ανάλυσης αναφέρονται οι παρατηρήσεις που αφορούν τη Γνώση του Περιεχομένου (CK) και στο δεύτερο την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (PCK) στην οποία υπάγονται οι Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές. Οι Διδακτικές Πρακτικές έχουν κατηγοριοποιηθεί στο Πρωτόκολλο Παρατήρησης της Διδασκαλίας με βάση τα στάδια της διδασκαλίας (Αφόρμηση, Παρουσίαση της νέας γνώσης, Εφαρμογή της νέας γνώσης και Αξιολόγηση). Τέλος, στο τρίτο μέρος καταγράφονται οι παρατηρήσεις για τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (CK).

<b>Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)</b>					
Ο/η φοιτητής/τρια:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Το περιεχόμενο του λόγου του/της είναι επιστημονικά ορθό					
Λύνει τις απορίες των μαθητών αφού αιτιολογήσει επιστημονικά την απάντηση του/της					
Διορθώνει τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υπόβαθρου που διαθέτει για το γνωστικό αντικείμενο					
Εντάσσει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης					
<b>Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)</b>					
<b>Διδακτικές Πρακτικές</b>					
<b>Αφόρμηση</b>					
Συνδέει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας					
<b>Παρουσίαση της νέας γνώσης</b>					
Χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας					
Χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας					
Θέτει ερωτήσεις κλειστού τύπου στους μαθητές					
Θέτει ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους μαθητές					
Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα ώστε να παρουσιάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που διδάσκει					
Αναπροσαρμόζει την ερώτηση του/της όταν δεν γίνεται κατανοητή από τους μαθητές					
<b>Εφαρμογή της νέας γνώσης</b>					
Παρέχει επαρκή χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση					
Λύνει τις απορίες των μαθητών ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο της ενότητας					
<b>Αξιολόγηση</b>					
Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία					
Αξιολογεί το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές βάσει των απαντήσεων τους σε προφορικές ερωτήσεις					
Αξιολογεί το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές βάσει των απαντήσεων σε αντίστοιχες ασκήσεις ή φύλλα εργασίας					
<b>Παιδαγωγικές Πρακτικές</b>					
Παρακινεί και ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα					
Αντιδρά με αυστηρότητα και σοβαρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας					
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία αναφέροντας το όνομά του/της					

Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία πλησιάζοντας τον/την					
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (π.χ τον/την κοιτάει επίμονα)					
<b>Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)</b>					
Διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών					
Προσαρμόζει το λόγο του στην ηλικία των μαθητών					
Προσαρμόζει το λόγο του στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών					
Προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών					
Κάνει διαθεματικές διασυνδέσεις σύμφωνα με τις επιταγές του ΔΕΠΠΣ					

Πίνακας 1. Πρωτόκολλο Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Η διαμόρφωσή του Πρωτοκόλλου Παρατήρησης της Διδασκαλίας και η υπαγωγή των παρατηρούμενων –κατά την πιλοτική παρατήρηση- συμπεριφορών και πρακτικών σε κατηγορίες-άξονες έγινε με βάση το αφηγηματικό πρωτόκολλο της πιλοτικής παρατήρησης. Οι παρόμοιες συμπεριφορές και πρακτικές συμπεριλήφθηκαν στον ίδιο άξονα. Για παράδειγμα, η πρώτη κατηγορία «*Το περιεχόμενο του λόγου του/της είναι επιστημονικά ορθό*» σημαίνει ότι ο/η φοιτητής/τρια διατυπώνει σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη. Στο ίδιο πλαίσιο η δεύτερη και τρίτη κατηγορία «*Λύνει τις απορίες των μαθητών αφού αιτιολογήσει επιστημονικά την απάντηση του/της*» και «*Διορθώνει τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υπόβαθρου που διαθέτει για το γνωστικό αντικείμενο*», στηρίζονται στην καλή γνώση του περιεχομένου και στις ορθές απαντήσεις του φοιτητή οι οποίες προέρχονται από αυτή. Η τέταρτη κατηγορία «*Εντάσσει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης*» αναφέρεται στη σύνδεση της νέας γνώσης με το γνωστικό αντικείμενο και στον ορισμό της σχέσης με τα υπόλοιπα μέρη του. Για παράδειγμα, στη Γεωγραφία η μελέτη των ακτών της Ελλάδας εντάσσεται στο φυσικό περιβάλλον της Ελλάδας, ενώ η μελέτη του πληθυσμού της εντάσσεται στο ανθρωπογενές περιβάλλον ή στο μάθημα της Γλώσσας με την ένταξη του υπό μελέτη κειμένου στο ευρύτερο κειμενικό είδος. Επίσης, η κατηγορία «*Κάνει διαθεματικές διασυνδέσεις σύμφωνα με τις επιταγές του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών)*» αναφέρεται στις δραστηριότητες που προωθούν τη σύνδεση των διαφορετικών γνωστικών

αντικειμένων. Για παράδειγμα, στην Ιστορία οι μαθητές μελετούν τις περιοχές που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα αναζητώντας τες στο χάρτη (Γεωγραφία).

## Φ 1

Τάξη: ΣΤ1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 9

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 12

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge), στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, όλες τις διδακτικές ώρες παρατήρησης (6/6), ο φοιτητής διατύπωνε σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένος με την ορολογία του γνωστικού αντικειμένου. Στη Φυσική και τη Γεωγραφία διατύπωνε σε μέτριο βαθμό σαφείς προτάσεις, ενώ στα Θρησκευτικά το περιεχόμενο του λόγου του παρουσίαζε πραγματολογικά σφάλματα και νοηματικά κενά και φαινόταν ανεπαρκώς προετοιμασμένος για τη διδασκαλία του και εξαρτημένος από τη διατύπωση του μαθήματος στο σχολικό βιβλίο.

Σε όλα τα μαθήματα, όταν καλούνταν να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις των μαθητών και να λύσει τις απορίες τους ή να διορθώσει τα λάθη τους ο λόγος του δεν ήταν το ίδιο συγκροτημένος. Οι απαντήσεις που έδινε ήταν σπάνια αιτιολογημένες ορθά-επιστημονικά και οι προτάσεις του ήταν ανολοκλήρωτες και ασαφείς. Οι απορίες των μαθητών του προκαλούσαν άγχος και αναστάτωση και δυσκολευόταν να τις διαχειριστεί δίνοντας μια ικανοποιητική απάντηση. Ιδιαίτερα στα Μαθηματικά οι μαθητές του έλεγαν ότι δεν τα καταλαβαίνουν όπως τα εξηγεί και ότι θέλουν να τους τα εξηγήσει ο δάσκαλός τους την επόμενη εβδομάδα. Επίσης, ο φοιτητής δεν φάνηκε, σε κανένα μάθημα, να εντάσσει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης.

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές

### Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε ο φοιτητής, στην αρχή της

διδασκαλίας, κατά την *αφόρμηση*, δεν υπήρχε, σχεδόν ποτέ, σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας. Η διδασκαλία ξεκινούσε, συνήθως, με τον έλεγχο των εργασιών που είχαν οι μαθητές για το σπίτι και ακολουθούσε η εισαγωγή στη νέα ενότητα με την ανακοίνωση του νέου θέματος.

Κατά την *παρουσίαση της νέας γνώσης* και όσον αφορά τις μορφές διδασκαλίας, ο φοιτητής χρησιμοποιούσε, σε όλα τα μαθήματα, κυρίως δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία), έχοντας ο ίδιος τον βασικό καθοδηγητικό ρόλο. Λίγες φορές χρησιμοποίησε μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (κυρίως διάλογο), ενώ πολύ συχνά έθετε ερωτήσεις κλειστού τύπου στους μαθητές και σπάνια ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Επίσης, ο φοιτητής δεν χρησιμοποιούσε πολλά εποπτικά μέσα στη διδασκαλία του. Συνήθως περιοριζόταν στα σχολικά βιβλία, τον πίνακα της τάξης και σε κάποια φύλλα εργασίας που έδινε στους μαθητές. Στα Θρησκευτικά χρησιμοποίησε τον προτζέκτορα για την προβολή ενός βίντεο σχετικά με την Αγιογραφία αλλά δεν είχε φροντίσει να προετοιμαστεί κατάλληλα και χάθηκε πολύτιμος χρόνος μέχρι να λειτουργήσει. Τέλος, ο φοιτητής προσπαθούσε σε μέτριο, συνήθως, βαθμό να αναδιατυπώσει την ερώτησή του, όταν δεν γινόταν κατανοητή από τους μαθητές αλλά τελικά επαναλάμβανε την αρχική διατύπωση που είχε κάνει χωρίς κάποια διαφοροποίηση στο λόγο του.

Κατά την *εφαρμογή* της νέας γνώσης έδινε αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση. Οι μαθητές συνήθως δεν εξέφραζαν απορίες, εκτός από τα Μαθηματικά όπου ο φοιτητής επαναλάμβανε την αρχική διατύπωση (η οποία δεν είχε γίνει κατανοητή) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται, πολλές φορές, εντάσεις στις σχέσεις φοιτητή-μαθητών με τους τελευταίους να κάνουν φασαρία και να απαντούν: “Δεν καταλαβαίνω τι λέει (το πρόβλημα) και δεν έχω τι να κάνω. Γι’ αυτό κάνω φασαρία”).

Κατά την αξιολόγηση, ο φοιτητής δεν ανακεφαλαίωνε συχνά τα κύρια σημεία της ενότητας (πραγματοποίησε ανακεφαλαίωση σε μέτριο βαθμό στα Μαθηματικά, λίγες φορές στη Γλώσσα και τη Φυσική, και καθόλου στη Γεωγραφία και τα Θρησκευτικά) και τις περισσότερες φορές αξιολογούσε το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης μέσα από τη συμπλήρωση ασκήσεων στα σχολικά βιβλία ή τα φύλλα εργασίας και



λιγότερο μέσω προφορικών ερωτήσεων. Στη Γεωγραφία και τα Θρησκευτικά δεν αξιολογούσε με κανέναν τρόπο τη νέα γνώση.

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές, ο φοιτητής δεν έδινε σημασία σε όσους μαθητές δεν συμμετείχαν στο μάθημα ούτε προσπαθούσε να ενεργοποιήσει τους παθητικούς παρατηρητές, οι οποίοι δεν δημιουργούσαν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους. Επίσης, δεν αντιδρούσε με αυστηρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας (κυρίως στο μάθημα των Θρησκευτικών) και προσπαθούσε να επαναφέρει τους ζωηρούς μαθητές της τάξης αναφέροντας συνεχώς το όνομά τους για να δηλώσει ότι αναμένει την επαναφορά τους στην τάξη, ζητώντας τους να ησυχάσουν (*“Ηρεμήστε”, “Ησυχία”, “Μην μιλάτε”*) ή υποβάλλοντάς τους κάποια ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Δεν χρησιμοποιούσε συχνά μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας ούτε πλησίαζε τους μαθητές για να εξασφαλίσει την ησυχία. Όταν επικρατούσε μεγάλη αναστάτωση και φασαρία τους έβαζε να καθίσουν μόνοι τους στο παγκάκι που βρίσκεται στην άκρη της τάξης, τους έλεγε ότι θα φωνάξει τον Διευθυντή ή τον δάσκαλο τους (ήρθαν στην τάξη και οι δύο και είπαν στους μαθητές ότι αν συνεχιστεί αυτή η κατάσταση δεν θα πραγματοποιηθεί η εκδρομή) ή πήγαινε τον ζωηρό μαθητή στο γραφείο του Διευθυντή.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Τέλος, σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge), ο φοιτητής δεν φάνηκε σε κανένα μάθημα να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ προσάρμοζε σε μέτριο βαθμό το λόγο του στην ηλικία των μαθητών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά (λιγότερο στα Θρησκευτικά και περισσότερο στη Φυσική). Επίσης, προσάρμοζε το λόγο του στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε μέτριο βαθμό στα Μαθηματικά και τη Φυσική και λίγες φορές στη Γλώσσα και τη Γεωγραφία. Στα Μαθηματικά και τη Φυσική παρατηρήθηκε, επιπλέον, προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών σε μικρό όμως βαθμό (λίγο). Τέλος, ο φοιτητής δεν πραγματοποίησε ποτέ συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό

Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), ενώ ήταν ελάχιστες οι φορές (2/9 πρωτόκολλα παρατήρησης) που φάνηκε να συνδέει τη νέα γνώση με τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητών.

## Φ 2

Τάξη: Ε1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 7

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 9

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge), σε όλα τα μαθήματα, η φοιτήτρια διατύπωνε (πολύ) σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένη με την ορολογία του γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, έλυνε τις απορίες των μαθητών ή διόρθωνε τα λάθη τους (στις προφορικές ή γραπτές απαντήσεις που της έδιναν) αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της και στηρίζοντάς την κάθε φορά στο γνωστικό υπόβαθρο που διέθετε για το γνωστικό αντικείμενο. Οι προτάσεις της ήταν ολοκληρωμένες και προσπαθούσε να εξηγήσει με συνώνυμες λέξεις και παραφράσεις το σημείο που δεν είχε γίνει πλήρως κατανοητό από τους μαθητές. Η φοιτήτρια φάνηκε να εντάσσει τη νέα γνώση στο ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας (με την ένταξη, για παράδειγμα, του κειμένου στο ευρύτερο κειμενικό είδος) και των Μαθηματικών και σε μέτριο βαθμό στη Φυσική και την Ιστορία.

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές

### Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, στην αρχή της διδασκαλίας, κατά την *αφόρμηση*, προσπαθούσε να συνδέσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας, κυρίως στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά αλλά όχι τόσο στη Φυσική (καθόλου) και την Ιστορία (λίγο). Και σε αυτή την περίπτωση, το μάθημα ξεκινούσε, συνήθως, με τον έλεγχο των εργασιών που είχαν οι μαθητές για το σπίτι την προηγούμενη ημέρα και ακολουθούσε η εισαγωγή στη νέα ενότητα μέσω της ανακοίνωσης του νέου θέματος.

Κατά την παρουσίαση της νέας γνώσης η φοιτήτρια χρησιμοποιούσε κυρίως δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία) και κάποιες φορές μαθητοκεντρικές μορφές στην Ιστορία (κυρίως διάλογο), τη Φυσική (πειράματα) και τα Μαθηματικά. Όσον αφορά το είδος των ερωτήσεων που έθετε στους μαθητές αυτές ήταν περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στη Γλώσσα, τη Φυσική και την Ιστορία. Χρησιμοποιούσε εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της, κυρίως τον πίνακα, φύλλα εργασίας και κάποιες φορές τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η συχνότερη χρήση εποπτικών μέσων παρατηρήθηκε στη Φυσική (πολύ) και την Ιστορία (μέτρια) και η σπανιότερη στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Στο μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποίησε χρονογραμμή. Επίσης, αναδιατύπωνε πολλές φορές την ερώτησή της, όταν καταλάβαινε ότι δεν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές.

Κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης η φοιτήτρια έδινε αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο (κυρίως στα Μαθηματικά).

Τέλος, κατά την αξιολόγηση, ανακεφαλαίωνε τα κύρια σημεία του μαθήματος μαζί με τους μαθητές κυρίως στη Φυσική και τα Μαθηματικά και αξιολογούσε το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης μέσω προφορικών ερωτήσεων και μέσα από τη συμπλήρωση ασκήσεων ή φύλλων εργασίας. Η αξιολόγηση της νέας γνώσης ήταν σπανιότερη στην Ιστορία (μέτρια).

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές η φοιτήτρια προσπαθούσε να ενεργοποιήσει όσους μαθητές δεν συμμετείχαν ή ήταν ήσυχoi, ιδιαίτερα στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τη Φυσική και λιγότερο στην Ιστορία. Αντιδρούσε με αυστηρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας και προσπαθούσε να επαναφέρει τους ζωνηρούς μαθητές της τάξης αναφέροντας συνεχώς το όνομά τους ή συζητώντας πολλές φορές μαζί τους σχετικά με τη φασαρία που προκαλούσαν και πόσο αυτή δυσκόλευε το μάθημα. Επίσης, τους προειδοποιούσε ότι αν συνεχίσουν θα αλλάξουν θέση ή ότι θα χάσουν κάποιο προνόμιο όπως το να συμμετέχουν ως εθελοντές σε

κάποια δραστηριότητα ή να πάνε εκδρομή στο βουνό. Συχνά τους ζητούσε να σταματήσουν (“Ηρεμήστε”, “Ήσυχία”, “Μην μιλάτε”) και τους πλησίαζε ή χρησιμοποιούσε μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας όπως παρατεταμένο βλέμμα, σιωπή ή χτύπημα του μαρκαδόρου στην έδρα. Όταν επικρατούσε μεγάλη φασαρία τους έλεγε ότι θα φωνάζει τη Διευθύντρια ή τον δάσκαλο τους (ήρθε στην τάξη ο δάσκαλος και είπε στους μαθητές να είναι ήσυχοι γιατί ακούει πολλά παράπονα). Στα Μαθηματικά προσπαθούσε περισσότερο σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα και χρησιμοποιώντας όλες τις παραπάνω πρακτικές να εξασφαλίσει την προσοχή των μαθητών.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Τέλος, σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge), η φοιτήτρια διαφοροποίησε κάποιες φορές τη διδασκαλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (4/7 πρωτόκολλα παρατήρησης) και πολλές φορές προσάρμοζε το λόγο της στο ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο (κυρίως στη Γλώσσα) και σε μέτριο βαθμό προσάρμοζε το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών παρακολουθώντας την εξέλιξη της εργασίας τους τόσο ατομικά όσο και ομαδικά. Τέλος, λίγες φορές πραγματοποίησε συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ (κυρίως στη Γλώσσα) και στα 2/7 πρωτόκολλα παρατηρήθηκαν συνδέσεις μεταξύ του θέματος που συζητούσαν στην τάξη και της καθημερινής ζωής των παιδιών ζητώντας τους να αναφερθούν σε αντίστοιχα βιώματα που είχαν οι ίδιοι (βιωματική μάθηση).

### Φ 3

Τάξη: ΣΤ

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 7

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 9

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) σε όλα τα μαθήματα, τις περισσότερες φορές, η φοιτήτρια διατύπωνε σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένη με την ορολογία του γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, έλυνε, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, τις απορίες των μαθητών και διόρθωνε τα λάθη τους (στις προφορικές ή γραπτές απαντήσεις που της έδιναν) αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της και στηρίζοντάς την κάθε φορά στο γνωστικό υπόβαθρο που διέθετε για το γνωστικό αντικείμενο. Οι προτάσεις της ήταν ολοκληρωμένες και προσπαθούσε να εξηγήσει με συνώνυμες λέξεις το σημείο που δεν είχε γίνει πλήρως κατανοητό από τους μαθητές. Τέλος, φάνηκε να εντάσσει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης περισσότερες φορές στη Γλώσσα και την Ιστορία και λιγότερες στα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Γεωγραφία.

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές, στην αρχή της διδασκαλίας, κατά την *αφόρμηση*, η φοιτήτρια συνέδεε συχνότερα την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας στη Γεωγραφία, ενώ η σύνδεση αυτή ήταν μέτρια στα Μαθηματικά, τη Φυσική και την Ιστορία και σπανιότερη στη Γλώσσα.

Κατά την *παρουσίαση της νέας γνώσης*, χρησιμοποιούσε κυρίως δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία) σε όλα τα

μαθήματα και λίγες φορές μαθητοκεντρικές μορφές. Όσον αφορά το είδος των ερωτήσεων που έθετε στους μαθητές ήταν στον ίδιο βαθμό (μέτρια) ανοιχτού και κλειστού τύπου στη Γλώσσα και τη Γεωγραφία, περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και την Ιστορία και περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στη Φυσική.

Η συχνότερη χρήση εποπτικών μέσων παρατηρήθηκε στην Ιστορία (όπου χρησιμοποιήθηκε και χρονογραμμή) και τα Μαθηματικά (χρησιμοποιήθηκε και το Πρόγραμμα Excel για την κατανόηση της έννοιας του Ποσοστού). Στη Γλώσσα και τη Γεωγραφία χρησιμοποιούσε σε μέτριο βαθμό εποπτικά μέσα και λίγες φορές στη Φυσική. Επίσης, η φοιτήτρια αναδιτύπωνε, σε όλα τα μαθήματα, σε μέτριο βαθμό, την ερώτησή της όταν καταλάβαινε ότι δεν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές.

Κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης, έδινε πολύ χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο (μέτρια στην Ιστορία).

Κατά την αξιολόγηση, ανακεφαλαίωνε τα κύρια σημεία του μαθήματος μαζί με τους μαθητές κατά πολύ στα Μαθηματικά, μέτρια στη Φυσική, τη Γεωγραφία και τη Γλώσσα και λίγο στην Ιστορία και αξιολογούσε το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης σε όλα τα μαθήματα τόσο μέσω προφορικών ερωτήσεων όσο και μέσω της συμπλήρωσης ασκήσεων ή φύλλων εργασίας. Η συμπλήρωση ασκήσεων και φύλλων εργασίας ήταν κυρίαρχη στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και σπανιότερη (μέτρια) στη Γεωγραφία και την Ιστορία.

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές η φοιτήτρια παρακινούσε σε μέτριο βαθμό όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στα μαθήματα (λιγότερο στη Γεωγραφία). Αντιδρούσε με αυστηρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας, σε όλα τα μαθήματα (ιδιαίτερα στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά), προσπαθώντας να επαναφέρει τους ζωνηρούς μαθητές της τάξης αναφέροντας πολύ συχνά το όνομά τους ή συζητώντας κάποιες φορές μαζί τους σχετικά με τη φασαρία που προκαλούσαν («Είστε μεγάλα παιδιά») και πόσο αυτή δυσκολεύει το μάθημα. Προσπαθούσε να τους ηρεμήσει ζητώντας τους να κάνουν ησυχία («Ησυχία, Σςςς, Ηρεμήστε!»). Επιπλέον,

χρησιμοποιούσε σε μεγάλο βαθμό στα Μαθηματικά και την Ιστορία και σε μέτριο βαθμό στη Γλώσσα, τη Φυσική και τη Γεωγραφία μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας όπως παρατεταμένο βλέμμα, βραχνάδα στη φωνή ή χτύπημα του μαρκαδόρου στην έδρα. Λίγες φορές πλησίαζε τους μαθητές για να ηρεμήσουν. Όταν επικρατούσε μεγάλη φασαρία τους έλεγε ότι χάνουν χρόνο από το μάθημα και αυτό είναι εις βάρος τους, ότι θα τους αλλάξει θέση ή ότι θα τους στείλει στο γραφείο των δασκάλων.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge) η φοιτήτρια δεν φάνηκε σε κανένα σχεδόν μάθημα να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά πολλές φορές προσάρμοζε το λόγο της στο ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Τέλος, κάποιες φορές πραγματοποίησε συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ κυρίως στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και στα 2/7 πρωτόκολλα παρατηρήθηκαν συνδέσεις μεταξύ του θέματος που συζητούσαν στην τάξη και της καθημερινής ζωής των παιδιών ζητώντας τους να αναφερθούν σε αντίστοιχα βιώματα που είχαν οι ίδιοι.



#### Φ 4

Τάξη: Ε2

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 7

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 9

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) στα Μαθηματικά, τη Γεωγραφία και τη Γλώσσα ο φοιτητής διατύπωνε σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένος με την ορολογία του γνωστικού αντικείμενου. Το ίδιο συνέβαινε και όταν καλούταν να λύσει τις απορίες των μαθητών ή να διορθώσει τα λάθη τους. Οι απαντήσεις του ήταν ορθές και αιτιολογημένες επιστημονικά σε όλα τα μαθήματα. Αυτό που δεν φάνηκε να πραγματοποιεί ο φοιτητής, σε κανένα μάθημα, ήταν η ένταξη της νέας γνώσης στο ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης.

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε ο φοιτητής, στην αρχή, κατά την *αφόρμηση*, πραγματοποιούσε σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας (κυρίως στα Μαθηματικά και τη Φυσική) μετά τον έλεγχο των ασκήσεων που είχαν οι μαθητές για το σπίτι. Δεν συνέβαινε το ίδιο στη Γεωγραφία, τη Γλώσσα και την Ιστορία όπου δεν παρατηρήθηκε ποτέ σύνδεση μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης και του νέου θέματος.

Κατά την παρουσίαση της νέας γνώσης η διδασκαλία του βασιζόταν σε δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία) στην Ιστορία, τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τη Γεωγραφία, ενώ στη Φυσική πραγματοποιήθηκαν πειράματα σχετικά με τον ήχο (μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας). Όσον αφορά το είδος των ερωτήσεων που έθετε στους μαθητές αυτές

ήταν κλειστού τύπου στα Μαθηματικά, και των δύο ειδών στη Φυσική και την Ιστορία και κυρίως ανοιχτού τύπου στη Γλώσσα και τη Γεωγραφία.

Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούσε ήταν κυρίως ο πίνακας και κάποια φύλλα εργασίας στα Μαθηματικά, τη Γεωγραφία και τη Γλώσσα, ενώ στη Φυσική ήταν επιπλέον κάποια υλικά για τα πειράματα και στην Ιστορία εκτυπωμένες εικόνες από διάφορα κτίσματα Βυζαντινής Τέχνης. Ο φοιτητής κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων προσπαθούσε να αναδιατυπώνει συνεχώς τις ερωτήσεις του όταν δεν γίνονταν κατανοητές από τους μαθητές.

Κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης έδινε αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους, ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο.

Κατά την αξιολόγηση ανακεφαλαίωνε μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία κυρίως στα Μαθηματικά, τη Φυσική και κάποιες φορές την Ιστορία αλλά όχι τόσο στη Γεωγραφία και τη Γλώσσα. Όταν ήθελε να αξιολογήσει το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές το πραγματοποιούσε κυρίως μέσω προφορικών ερωτήσεων στη Γεωγραφία, την Ιστορία και τη Φυσική και μέσω προφορικών ερωτήσεων και γραπτών δραστηριοτήτων από τα σχολικά βιβλία ή τα φύλλα εργασίας στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα.

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές ο φοιτητής φάνηκε να παρακινεί όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στα Μαθηματικά και τη Φυσική αλλά όχι στον ίδιο βαθμό στη Γλώσσα, την Ιστορία και τη Γεωγραφία. Δεν αντιδρούσε με την ίδια αυστηρότητα όλες τις ημέρες της παρατήρησης. Στην αρχή (τις πρώτες ώρες της πρώτης ημέρας) αντιδρούσε αρκετά αυστηρά (αναφέροντας συνεχώς το όνομά τους ή λέγοντας τους να ησυχάσουν και σπανιότερα πλησιάζοντας τους ή χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας) κυρίως στα Μαθηματικά και τη Φυσική και όχι στα θεωρητικά μαθήματα, ενώ όσο περνούσαν οι ημέρες δεν έδειχνε ιδιαίτερη αυστηρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας και στο τέλος αδυνατούσε να επιβληθεί και να ηρεμήσει τους μαθητές. Σε αντίθεση με τους άλλους φοιτητές όταν επικρατούσε μεγάλη αναστάτωση και φασαρία δεν τους έβαζε να καθίσουν μόνοι τους ούτε τους

απειλούσε ότι θα φωνάξει τον Διευθυντή ή τον δάσκαλο τους ή ότι θα τους πάει στο Γραφείο του Διευθυντή, με αποτέλεσμα να επικρατεί το χάος στην αίθουσα και να είναι αδύνατο να διεξαχθεί η διδασκαλία.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Τέλος, σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge), ο φοιτητής δεν φάνηκε σε κανένα μάθημα να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αντίθετα, προσάρμοζε συνεχώς το λόγο του στο ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο και πολλές φορές το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Επίσης, δεν πραγματοποίησε σχεδόν ποτέ συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ ούτε φάνηκε να συνδέει τη νέα γνώση με τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητών.

## Φ 5

Τάξη: ΣΤ

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 5

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 6

Το τμήμα της ΣΤ τάξης του συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου αποτελούνταν μόνο από τρεις μαθήτριες οπότε υπήρχαν ιδιαιτερότητες τόσο στις διδακτικές όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια.

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) η φοιτήτρια διατύπωνε σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένη με την ορολογία του γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, έλυνε τις απορίες των μαθητριών, όταν υπήρχαν, και διόρθωνε τα λάθη τους (στις προφορικές ή γραπτές απαντήσεις που της έδιναν) αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της και στηρίζοντάς την κάθε φορά στο γνωστικό υπόβαθρο που διέθετε για το γνωστικό αντικείμενο. Στα Μαθηματικά παρατηρήθηκε σε μέτριο βαθμό η επίλυση των αποριών των μαθητριών και διόρθωση των λαθών τους, σε σύγκριση με τη Γλώσσα, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία που παρατηρήθηκε συχνότερα (πολύ). Στη Φυσική δεν εκφράστηκαν απορίες ούτε παρατηρήθηκαν λάθη από τις μαθήτριες. Τέλος, η φοιτήτρια φάνηκε να εντάσσει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης κυρίως στα Θρησκευτικά και την Ιστορία αλλά όχι στα Μαθηματικά, τη Φυσική και Γλώσσα.

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές

### Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές, στην αρχή της διδασκαλίας, κατά την *αφόρμηση*, η φοιτήτρια συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητριών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας στη Γλώσσα, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά αλλά όχι στα Μαθηματικά και τη Φυσική.

Κατά την παρουσίαση της νέας γνώσης, χρησιμοποιούσε κυρίως δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία) σε όλα τα μαθήματα και σε μέτριο βαθμό μαθητοκεντρικές μορφές στη Γλώσσα. Έθετε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου στη Φυσική, περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στη Γλώσσα, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία.

Χρησιμοποιούσε πολύ λίγα εποπτικά μέσα, κυρίως τον πίνακα, και κάποιες φορές φύλλα εργασίας (στη Γλώσσα) ή σε άλλα μαθήματα εκτυπωμένες εικόνες. Επίσης, σε όλα τα μαθήματα, αναδιατύπωνε πολλές φορές την ερώτησή της όταν δεν είχε γίνει κατανοητή από τις μαθήτριες.

Κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης, τους έδινε πάρα πολύ χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση, ενώ έλυνε τις απορίες τους ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο.

Κατά την αξιολόγηση δεν ανακεφαλαίωνε, σε κανένα μάθημα, τα κύρια σημεία του μαθήματος μαζί με τους μαθητές με εξαίρεση την Ιστορία (όπου επέμενε πολύ περισσότερο στην ανακεφαλαίωση του μαθήματος) και τα Θρησκευτικά. Αξιολογούσε το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης τόσο μέσω προφορικών ερωτήσεων όσο και μέσα από τη συμπλήρωση ασκήσεων από το Τετράδιο Εργασιών στην Ιστορία και κυρίως μέσω της συμπλήρωσης ασκήσεων στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα και τα Θρησκευτικά. Στη Φυσική σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μαθήματα αξιολογούσε λιγότερο τη νέα γνώση.

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές η φοιτήτρια παρακινούσε και τις τρεις μαθήτριες να συμμετέχουν στα μαθήματα, πολλές φορές μάλιστα τους απήθυνε το λόγο με τη σειρά, ενώ δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα πειθαρχίας.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Τέλος, σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge) η φοιτήτρια δεν φάνηκε να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τα

ενδιαφέροντα των μαθητριών σε κανένα μάθημα, αλλά πολλές φορές προσάρμοζε το λόγο της στο ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο (κυρίως στη Γλώσσα) και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Τέλος, κάποιες (2/5) φορές πραγματοποίησε συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ στην Ιστορία και τη Γλώσσα αλλά δεν φάνηκε να συνδέει τη νέα γνώση με τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητριών.

## Φ 6

Τάξη: Δ3

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 7

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 9

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) η φοιτήτρια διατύπωνε, σε όλα τα μαθήματα, σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένη με την ορολογία του γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, έλυne τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της εκτός από την Ιστορία όπου αιτιολογούσε σε μέτριο βαθμό τις απαντήσεις της. Το ίδιο παρατηρήθηκε και όσον αφορά τη διόρθωση των λαθών των μαθητών, όπου και πάλι στην Ιστορία οι απαντήσεις της δεν αιτιολογούνταν πάντα. Επίσης, δεν φάνηκε να εντάσσει τη νέα γνώση στο ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (2/6 πρωτόκολλα) στην Ιστορία και τα Μαθηματικά.

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές

### Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την *αφόρμηση*, παρατηρήθηκε σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας στην Ιστορία (σε μέτριο βαθμό), στα Μαθηματικά (λίγο) και τη Γλώσσα (λίγο).

Κατά την *παρουσίαση της νέας γνώσης* η φοιτήτρια χρησιμοποιούσε κάθε φορά δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική\_διδασκαλία), ενώ όσον αφορά το είδος των ερωτήσεων, έθετε στους μαθητές εξίσου ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου στη Γλώσσα, περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στην Ιστορία.

Χρησιμοποιούσε κάποιες φορές εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της, κυρίως τον πίνακα, φύλλα εργασίας και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (βίντεο με τους ήρωες της επανάστασης), συχνότερα στη Γλώσσα και σπανιότερα στα Μαθηματικά και την Ιστορία. Επίσης, αναδιατύπωνε πολλές φορές την ερώτησή της, όταν καταλάβαινε ότι δεν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές.

Κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης έδινε αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους σε όλα τα μαθήματα ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο.

Κατά την αξιολόγηση ανακεφαλαίωνε σε μέτριο βαθμό τα κύρια σημεία του μαθήματος μαζί με τους μαθητές, ενώ αξιολογούσε το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης εξίσου μέσω προφορικών ερωτήσεων και μέσα από τη συμπλήρωση ασκήσεων από τα σχολικά βιβλία. Η συχνότερη αξιολόγηση και με τους δύο τρόπους παρατηρήθηκε στα Μαθηματικά.

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές, η φοιτήτρια δεν έδινε πάντα σημασία σε όσους μαθητές δεν συμμετείχαν στο μάθημα ή ήταν ήσυχoi ούτε προσπαθούσε να τους ενεργοποιήσει. Κάποιες φορές αντιδρούσε με αυστηρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας κυρίως στα Μαθηματικά και προσπαθούσε να επαναφέρει τους ζωνηρούς μαθητές της τάξης, αναφέροντας πολύ συχνά το όνομά τους και σπανιότερα πλησιάζοντάς τους ή χρησιμοποιώντας μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας όπως παρατεταμένο βλέμμα ή σιωπή. Όταν επικρατούσε μεγάλη φασαρία τους έλεγε ότι θα τους στείλει στο γραφείο του Διευθυντή ή ότι θα φωνάξει τη δασκάλα τους (η δασκάλα ερχόταν συχνά στην τάξη να δει αν όλα πάνε καλά και έλεγε στους μαθητές να είναι ήσυχoi. Κάθισε μια φορά στην τάξη για να μην κάνουν φασαρία).

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge) η φοιτήτρια δεν διαφοροποιούσε τη διδασκαλία της ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά προσάρμοζε σχεδόν πάντα το λόγο της στο ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο (κυρίως στα Μαθηματικά και την Ιστορία). Επιπλέον, προσάρμοζε



πολλές φορές το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών στην Ιστορία και λιγότερο στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Τέλος, δεν πραγματοποιούσε συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ (εκτός από μια φορά στην Ιστορία) ούτε φάνηκε να συνδέει τη νέα γνώση με τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητών.

## Φ7

Τάξη: ΣΤ

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 6

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 8

Το τμήμα της ΣΤ τάξης του συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου αποτελούνταν από 6 μαθητές και μαθήτριες και αυτοί δεν ήταν παρόντες σε όλες τις διδακτικές ώρες της παρατήρησης. Λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών υπήρχαν και σε αυτή την περίπτωση ιδιαιτερότητες τόσο στις διδακτικές όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια.

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) σε όλα τα μαθήματα η φοιτήτρια διατύπωνε προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα αλλά ο λόγος της παρουσίαζε κάποιες φορές νοηματικές ασάφειες. Έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΕ). Δεν φάνηκε, ωστόσο, να λύνει στον ίδιο βαθμό τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή της στα Μαθηματικά και την Ιστορία. Οι απαντήσεις της σε αυτά τα δύο μαθήματα ήταν περισσότερο ασαφείς. Το ίδιο παρατηρήθηκε και όσον αφορά τη διόρθωση των λαθών των μαθητών, όπου και πάλι στα Μαθηματικά και την Ιστορία οι απαντήσεις της δεν αιτιολογούνταν πάντα ή η αιτιολόγηση ήταν ανεπαρκής. Τέλος, δεν φάνηκε να εντάσσει τη νέα γνώση στο ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης εκτός από κάποιες φορές στη Γλώσσα.

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές

### Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την *αφόρμηση*, πολλές φορές συνέδεε την προϋπάρχουσα με τη νέα γνώση στη Γλώσσα αλλά όχι τόσο συχνά στα υπόλοιπα μαθήματα.

Κατά την παρουσίαση της νέας γνώσης η φοιτήτρια χρησιμοποιούσε κάθε φορά δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία) και σε κανένα μάθημα μαθητοκεντρικές μορφές, ενώ όσον αφορά το είδος των ερωτήσεων, έθετε στους μαθητές εξίσου ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου στη Γλώσσα, τη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΕ), περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στην ιστορία και λιγότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στα Μαθηματικά.

Χρησιμοποιούσε σε μέτριο βαθμό εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της, κυρίως τον πίνακα, και κάποιες φορές τον ηλεκτρονικό υπολογιστή περισσότερο στην Ιστορία και τη Γεωγραφία και λιγότερο στα Μαθηματικά. Δεν χρησιμοποίησε σχεδόν καθόλου εποπτικά μέσα (εκτός από τα σχολικά βιβλία) στη Γλώσσα και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΕ). Επίσης, αναδιατύπωνε πολλές φορές την ερώτησή της όταν καταλάβαινε ότι δεν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές.

Κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης έδινε αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους σε όλα τα μαθήματα ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο.

Κατά την αξιολόγηση ανακεφαλαίωνε τα κύρια σημεία του μαθήματος μαζί με τους μαθητές σε μέτριο βαθμό στην Ιστορία και λιγότερο στα υπόλοιπα μαθήματα. Σε λίγες περιπτώσεις αξιολογούσε το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης μέσω προφορικών ερωτήσεων. Η αξιολόγηση γινόταν μέσα από τη συμπλήρωση ασκήσεων στα σχολικά βιβλία (συχνότερα στα Μαθηματικά, την Ιστορία και τη Γεωγραφία, λιγότερο στη Γλώσσα και ακόμα λιγότερο στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΕ)).

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές η φοιτήτρια προσπαθούσε να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα κυρίως μέσω ερωτήσεων που απήυθυνε στους μαθητές. Ελάχιστες φορές παρουσιάστηκαν προβλήματα πειθαρχίας και σε αυτές τις περιπτώσεις αντιδρούσε με αυστηρότητα κυρίως στην Ιστορία, τη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΕ) και προσπαθούσε να

επαναφέρει τους ζωηρούς μαθητές της τάξης αναφέροντας πολύ συχνά το όνομά τους ή χρησιμοποιώντας μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας όπως παρατεταμένο βλέμμα ή σιωπή. Ο άξονας παρατήρησης “*Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία πλησιάζοντάς τον/την*” δεν παρατηρήθηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση γιατί όπως και στην περίπτωση της Φ5 η φοιτήτρια βρισκόταν ήδη κοντά στους μαθητές της τάξης κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων καθώς, λόγω του μικρού αριθμού μαθητών, τα θρανία ήταν κολλημένα με την έδρα.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge) δεν παρατηρήθηκε, σε κανένα μάθημα, διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η φοιτήτρια προσάρμοζε το λόγο της στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών (κυρίως στη Γλώσσα, τη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΕ) και σε μέτριο βαθμό στην Ιστορία και τα Μαθηματικά). Επίσης, προσάρμοζε σε μέτριο βαθμό το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών σε όλα τα μαθήματα και λιγότερο στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΕ). Τέλος, δεν πραγματοποιούσε συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις στην Ιστορία και τη Γεωγραφία και δεν φάνηκε να συνδέει τη νέα γνώση με τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητών.

## Φ 8

Τάξη: Δ

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 5

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 7

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) η φοιτήτρια διατύπωνε, σε όλα τα μαθήματα, σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένη με την ορολογία του γνωστικού αντικειμένου. Επιπλέον, έλυne τις απορίες των μαθητών και διόρθωνε τα λάθη τους αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της. Ωστόσο, δεν φάνηκε, σε κανένα μάθημα, να εντάσσει τη νέα γνώση στο ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης.

Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) - Διδακτικές

### Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την *αφόρμηση*, κάποιες φορές παρατηρήθηκε σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας κυρίως στην Ιστορία, τη Γλώσσα και τα Θρησκευτικά αλλά ποτέ στα Μαθηματικά.

Κατά την *παρουσίαση* της νέας γνώσης η φοιτήτρια χρησιμοποιούσε κάθε φορά δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική διδασκαλία) και δεν παρατηρήθηκε ποτέ να χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές μορφές, ενώ, όσον αφορά το είδος των ερωτήσεων, έθετε εξίσου ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου στη Γλώσσα και τα Θρησκευτικά, περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στην Ιστορία.

Χρησιμοποιούσε λίγες φορές εποπτικά μέσα στη διδασκαλία της, κυρίως τον πίνακα, φύλλα εργασίας και κάποιες φορές τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης, αναδιατύπωνε πολλές φορές την ερώτησή της όταν καταλάβαινε ότι δεν έχει γίνει

κατανοητή από τους μαθητές στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών αλλά όχι στην Ιστορία και τα Θρησκευτικά.

Κατά την εφαρμογή της νέας γνώσης έδινε κάθε φορά αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυne τις απορίες τους σε, όλα τα μαθήματα, ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο.

Κατά την αξιολόγηση ανακεφαλαίωσε, κάποιες φορές, τα κύρια σημεία του μαθήματος μαζί με τους μαθητές κυρίως στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά αλλά όχι τόσο στην Ιστορία και τα Θρησκευτικά, ενώ αξιολογούσε το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης εξίσου μέσω προφορικών ερωτήσεων και μέσα από τη συμπλήρωση ασκήσεων από τα σχολικά βιβλία στη Γλώσσα. Στα Μαθηματικά η αξιολόγηση γινόταν συχνότερα μέσω γραπτών δραστηριοτήτων, ενώ στα Θρησκευτικά η αξιολόγηση ήταν σπάνια (εξίσου μέσω προφορικών ερωτήσεων όσο και γραπτών δραστηριοτήτων).

#### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) -

##### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές, η φοιτήτρια σε μέτριο βαθμό (και λιγότερο στα Θρησκευτικά) έδινε σημασία σε όσους μαθητές δεν συμμετείχαν ή ήταν ήσυχoi και δεν προσπαθούσε να τους ενεργοποιήσει. Σπάνια αντιδρούσε με αυστηρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας και προσπαθούσε να επαναφέρει τους ζωνρούς μαθητές της τάξης αναφέροντας (σπάνια) το όνομά τους. Δεν τους πλησίαζε σχεδόν ποτέ ούτε χρησιμοποιούσε μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας όπως παρατεταμένο βλέμμα ή σιωπή. Όταν επικρατούσε μεγάλη φασαρία τους έλεγε ότι θα τους στείλει στο γραφείο του Διευθυντή ή ότι δεν θα δουν την ταινία που τους είχε υποσχεθεί την τελευταία ημέρα.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge) η φοιτήτρια δεν διαφοροποιούσε τη διδασκαλία της ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά προσάρμοζε σχεδόν πάντα (σε μέτριο βαθμό στα Θρησκευτικά) το λόγο της στο ηλικιακό και γνωστικό τους επίπεδο. Σπάνια προσάρμοζε το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών, κυρίως στα Μαθηματικά. Τέλος, δεν

πραγματοποίησε σε κανένα μάθημα συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ ούτε φάνηκε να συνδέει τη νέα γνώση με τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητών.

## 8. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των Διδακτικών και Παιδαγωγικών Πρακτικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, κατά τη διάρκεια της Γ' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης και η σύγκριση των ευρημάτων με εκείνα προηγούμενων ερευνών. Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αφορούν μόνο τα άτομα που συμμετείχαν ως υποκείμενα της έρευνας σε αυτή και τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο του πληθυσμού, δηλαδή όλους τους φοιτητές του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Από την ανάλυση των Πρωτοκόλλων Παρατήρησης της Διδασκαλίας προέκυψαν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον πρώτο άξονα της Γνώσης του Περιεχομένου (Content Knowledge), οι περισσότεροι φοιτητές/τριες (5/8) διατύπωναν σαφείς προτάσεις χωρίς πραγματολογικά (σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο) και γραμματικά σφάλματα ή νοηματικά λάθη και ήταν εξοικειωμένοι με την επιστημονική ορολογία κάθε γνωστικού αντικειμένου. Στους υπόλοιπους 3/8 παρατηρήθηκαν κάποιες φορές ασάφειες ή ανολοκλήρωτες ως προς το νόημα εκφράσεις. Ο ένας από τους τρεις φαινόταν να μην έχει προετοιμαστεί επαρκώς για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η ανεπαρκής προετοιμασία του φοιτητή για το συγκεκριμένο μάθημα ενδεχομένως να δηλώνει την υποβάθμιση της μορφωτικής του αξίας σε σύγκριση με τα υπόλοιπα στα οποία έδωσε περισσότερη βαρύτητα.

Όσον αφορά την επίλυση των αποριών των μαθητών και τη διόρθωση των λανθασμένων απαντήσεων, οι μισοί φοιτητές/τριες (4/8) φάνηκε να απαντούν στις ερωτήσεις των μαθητών αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή τους. Σε τρία από τα οχτώ άτομα του δείγματος (3/8) που δίδαξαν σε τμήματα ΣΤ τάξης δεν παρατηρήθηκε το ίδιο καθώς οι απαντήσεις τους στις απορίες των μαθητών ήταν γενικά ασαφείς, ανολοκλήρωτες και χαρακτηρίζονταν από κενά ως προς το νόημα τους, ιδιαίτερα στα Μαθηματικά (3/3) και την Ιστορία (σε 1/3). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μία ακόμα φοιτήτρια (1/8) η οποία διόρθωνε τα πραγματολογικά λάθη των



μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υπόβαθρου που διέθετε για το γνωστικό αντικείμενο και δεν παρουσίαζε τις ασάφειες των τριών προαναφερθέντων φοιτητών, παρατηρήθηκε και σε αυτήν την περίπτωση ελλιπής αιτιολόγηση των απαντήσεων της στην Ιστορία. Επίσης, όταν οι μαθητές έθεταν κάποια ερώτηση η οποία δυσκόλευε τους συγκεκριμένους φοιτητές η απάντησή τους ήταν ίδια με την αρχική διατύπωση που είχαν κάνει χωρίς κάποια προσπάθεια για περισσότερες επεξηγήσεις. Φαίνεται, επομένως, ότι σχεδόν οι μισοί φοιτητές (4/8) αντιμετώπισαν αυξημένες δυσκολίες όσον αφορά ζητήματα της Γνώσης του Περιεχομένου (όπως η επίλυση των αποριών των μαθητών και η διόρθωση των λαθών τους) στα Μαθηματικά (ΣΤ τάξης) και την Ιστορία (ΣΤ' και Δ' τάξη).

Οι περισσότεροι φοιτητές φαίνονταν να έχουν προετοιμαστεί καλά για την παρουσίαση της νέας γνώσης στην οποία δεν αντιμετώπισαν προβλήματα σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο. Όταν, όμως, καλούνταν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση ή να λύσουν μια απορία την οποία δεν είχαν προβλέψει αντιμετώπιζαν δυσκολίες και έκαναν λάθη. Πιθανόν οι φοιτητές/τριες κατείχαν σε επιφανειακό βαθμό το γνωστικό αντικείμενο προκειμένου να ανταποκριθούν στην παρουσίαση της νέας γνώσης αλλά δεν είχαν εμβαθύνει για να μπορέσουν να απαντήσουν σε πιο λεπτομερείς ερωτήσεις. Επίσης, οι δυσκολίες των φοιτητών/τριών ήταν συχνότερες στα Μαθηματικά και την Ιστορία. Όσον αφορά τα Μαθηματικά και την Ιστορία, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ήταν αυξημένος ο βαθμός δυσκολίας στην πραγματογνωσία καθώς οι φοιτητές/τριες δίδασκαν σε μεγάλες τάξεις.

Τέλος, σχετικά με τον τελευταίο άξονα της Γνώσης του Περιεχομένου οι 3/8 δεν φάνηκε να εντάσσουν καθόλου τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σχετικά με τη γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες φαίνεται ότι συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Wilson et al. (2001) (όπως αναφέρουν οι Cohen, et al., 2013: 347). Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της Γνώσης του Περιεχομένου και της προετοιμασίας των φοιτητών με τη διδασκαλία στην τάξη. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ακόμα και όσοι έχουν ειδικευτεί σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα όσον αφορά τη γνώση του Περιεχομένου (Cohen, et al., ό.π.: 347 · (Rusznayak, 2011).

Επιπλέον, οι ανολοκλήρωτες απαντήσεις στις απορίες των μαθητών πιθανόν να οφείλονται στην ανασφάλεια των φοιτητών όπως και στην έρευνα της Nilsson (2009) όπου αρκετοί φοιτητές δεν ένιωθαν αυτοπεποίθηση για τη γνώση του περιεχομένου και αυτό επηρέαζε ακόμα και τον τρόπο που έδιναν τις απαντήσεις αποφεύγοντας την πυροδότηση μιας συζήτησης φοβούμενοι ότι δεν θα ήταν ικανοί να εξηγήσουν αποτελεσματικά όλες τις απορίες των μαθητών.

### Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)- Διδακτικές Πρακτικές

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είχε να κάνει με τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της Γ' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης. Οι Διδακτικές Πρακτικές εξετάστηκαν ξεχωριστά για κάθε φάση της διδασκαλίας.

#### Αφόρμηση

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) και τις Διδακτικές Πρακτικές, στην αρχή της διδασκαλίας, κατά την *αφόρμηση*, σχεδόν όλοι οι φοιτητές, σε όλα τα μαθήματα, ξεκινούσαν το μάθημα διορθώνοντας τις ασκήσεις που είχαν αναθέσει στους μαθητές την προηγούμενη ημέρα ή εξετάζοντάς τους με προφορικές ερωτήσεις και ακολουθούσε η εισαγωγή στη νέα ενότητα με την ανακοίνωση του νέου θέματος. Κάποιες φορές υπήρχε σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε διάφορα μαθήματα, κυρίως στη Γλώσσα, την Ιστορία και τα Μαθηματικά και λιγότερο στη Φυσική, τα Θρησκευτικά και τη Γεωγραφία. Ένας φοιτητής (1/8) δεν πραγματοποίησε ποτέ σύνδεση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες. Η συχνότερη σύνδεση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες παρατηρήθηκε στη Γλώσσα, την Ιστορία και τα Μαθηματικά και θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως πρόταξη της μορφωτικής αξίας αυτών των μαθημάτων σε σύγκριση με τα υπόλοιπα.

#### Παρουσίαση της νέας γνώσης

Όσον αφορά τις μορφές διδασκαλίας, το σύνολο σχεδόν του δείγματος, χρησιμοποιούσε κυρίως δασκαλοκεντρικές μορφές (μονολογική αφηγηματική, μονολογική περιγραφική, μονολογική επιδεικτική και μονολογική επεξηγηματική

διδασκαλία) έχοντας τον βασικό καθοδηγητικό ρόλο στη διδασκαλία. Οι 3/8 φοιτητές χρησιμοποίησαν μόνο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Λιγότερες φορές χρησιμοποιούνταν μαθητοκεντρικές μορφές (κυρίως διάλογος) στην Ιστορία, τη Γλώσσα, τη Φυσική και τα Μαθηματικά.

Η χρήση κυρίως δασκαλοκεντρικών πρακτικών κατά τη διδασκαλία των φοιτητών συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Confait (2015) όπου οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές πρακτικές, από την παρατήρηση, όμως, των διδασκαλιών τους φάνηκε ότι τελικά χρησιμοποιούσαν περισσότερες δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις όπως: επίδειξη αντί για ανακάλυψη της γνώσης μέσα από ομαδική εργασία, πληροφόρηση αντί για ανακάλυψη και παρουσιάζουν την ανάγκη υψηλού ελέγχου της μάθησης των μαθητών. Στην παρούσα εργασία, όταν χρησιμοποιούσαν μαθητοκεντρικές μορφές οι φοιτητές επέλεξαν κυρίως το διάλογο με τους μαθητές. Και στην έρευνα των Cameron & Campbell (2013) οι φοιτητές χρησιμοποίησαν συζήτηση με όλη την τάξη, και καταγισμό ιδεών. Η χρήση δασκαλοκεντρικών πρακτικών ερμηνεύεται στις προϋπάρχουσες έρευνες ως ασφαλής επιλογή καθώς οι φοιτητές θεωρούν ότι προσφέροντας μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές μέσω των μαθητοκεντρικών πρακτικών θα ήταν πιο εύκολο να χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Επιπλέον αναφέρουν ότι με τη χρήση δασκαλοκεντρικών πρακτικών «προσαρμόζονται» στις συντηρητικές προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος.

Αντίθετα, οι παραπάνω διαπιστώσεις διαφωνούν με τα ευρήματα των Timoštsuk, Kikas & Normak (2016) που αναφέρουν ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν συχνότερα μαθητοκεντρικές πρακτικές στη διδασκαλία τους καθώς τους δημιουργούνταν θετικά συναισθήματα όταν υποστήριζαν τη μάθηση των μαθητών τους και εξατομίκευαν τη διδασκαλία.

Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφωνούν με αυτά των (Τριλιανού, Οικονομοπούλου και Καραμηνά, 2003) όπου οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν κυρίως διάλογο (94,5%), ερωταποκρίσεις (86,9%) και συμμετοχική διδασκαλία (72%) και σπανιότερα εισήγηση (47,3%), εξατομικευμένη (42,6%) και ομαδοκεντρική διδασκαλία (34%).

Σχετικά με το είδος των ερωτήσεων που έθεταν οι φοιτητές στους μαθητές αυτές ήταν σε γενικές γραμμές τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου. Παρατηρήθηκε ότι ήταν

συχνότερες οι ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά (6/8) και οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στην Ιστορία (4/8). Μόνο ένας φοιτητής έθετε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου σε όλα τα μαθήματα. Η διατύπωση ερωτήσεων κλειστού τύπου συνδέεται στην έρευνα της Nilsson (2009) με την ελλιπή κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου και την αυτοπεποίθηση των φοιτητών γι' αυτό, με τους τελευταίους να δηλώνουν ότι το γνωστικό περιεχόμενο επηρέαζε ακόμα και τον τρόπο που έθεταν τις ερωτήσεις στους μαθητές ή έδιναν απαντήσεις αποφεύγοντας τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή την πυροδότηση μιας συζήτησης φοβούμενοι ότι δεν θα ήταν ικανοί να εξηγήσουν αποτελεσματικά όλες τις απορίες των μαθητών. Το ίδιο προκύπτει και από την έρευνα του Confait (2015) στην οποία οι ερωτήσεις που έθεταν οι εκπαιδευτικοί ήταν διατυπωμένες έτσι ώστε να απαιτείται μία λέξη ή μια μικρή φράση ως απάντηση. Πιθανόν, λοιπόν, οι φοιτητές/τριες να απέφευγαν να θέσουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στα Μαθηματικά φοβούμενοι ότι η συζήτηση θα «ξεφύγει» από τα όρια της διδασκαλίας που είχαν προετοιμάσει και θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν είχαν προβλέψει ή δεν γνώριζαν την απάντηση.

Οι μισοί φοιτητές (4/8) δεν χρησιμοποιούσαν πολλά εποπτικά μέσα στις διδασκαλίες. Συνήθως περιορίζονταν στα σχολικά βιβλία, τον πίνακα και σε κάποια φύλλα εργασίας που έδιναν στους μαθητές (σε όλα σχεδόν τα μαθήματα οι φοιτητές έδιναν φύλλα εργασίας στους μαθητές). Οι υπόλοιποι εκτός από αυτά χρησιμοποιούσαν και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή τον προτζέκτορα, εκτυπωμένες εικόνες και υλικά. Η συχνότερη χρήση εποπτικών μέσων παρατηρήθηκε στη Γλώσσα, τη Φυσική και την Ιστορία (τρεις φοιτητρίες κόλλησαν στον πίνακα της τάξης χρονογραμμή) και η σπανιότερη στα Μαθηματικά.

Αντίστοιχα στην έρευνα της Banas, (2010) το 52% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι είχαν θετικά συναισθήματα και ήταν πρόθυμοι να συμπεριλάβουν Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους, το 28% είχαν θετικά συναισθήματα αλλά ανέφεραν περιορισμούς και εμπόδια στη χρήση Νέων Τεχνολογιών αλλά τελικά μόνο το 13% είχε προχωρήσει σε πλήρη ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία ,σε αντίθεση με το 7% που δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου Τεχνολογικά Μέσα (Banas, ό.π.: 121). Και στην έρευνα της Taskin (2006) οι περισσότεροι φοιτητές δεν χρησιμοποίησαν, τελικά, εποπτικά μέσα στη διδασκαλία τους (Taskin, 2006: 391). Κοινά εμπόδια στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ήταν οι ελλιπείς γνώσεις και οι ικανότητες που απαιτούνταν, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η περιορισμένη πρόσβαση,

ο ελλιπής χρόνος να μάθουν να τα διαχειρίζονται, η μικρή ηλικία των μαθητών, η έλλειψη ειδίκευσης και η μη υποστηρικτική διαχείριση (Banas, όπ.π: 121). Όσον αφορά τους περιορισμούς στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αρκετοί φοιτητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αντιμετώπισαν προβλήματα στη συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους φοιτητές που δίδασκαν σε άλλα τμήματα σχετικά με την ώρα που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τον προτζέκτορα ή την αίθουσα υπολογιστών, ενώ κάποιοι φοιτητές δυσκολεύονταν και στη διαχείριση των εποπτικών μέσων γεγονός που καθυστερούσε την εξέλιξη του μαθήματος και πιθανόν να είχε αποφευχθεί αν είχαν προετοιμαστεί καλύτερα και πιο έγκαιρα. Ενδεχομένως στους παραπάνω περιορισμούς να περιλαμβάνονται και οι λόγοι που οι μισοί φοιτητές του δείγματος δεν χρησιμοποίησαν πολλά εποπτικά μέσα στη διδασκαλία τους. Όσον αφορά τους άλλους μισούς που χρησιμοποιούσαν συχνά εποπτικά μέσα το πιθανότερο είναι ότι θεωρούν, όπως και στην έρευνα της Taskin (2006), ότι επηρεάζουν θετικά τη διδασκαλία τους και ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών, με αποτέλεσμα να σημειώνονται λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και επιπλέον ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοπεποίθησή τους.

Σε αντίθεση με την έρευνα των Τριλιανού, Οικονομοπούλου και Καραμηνά (2003) στην οποία οι φοιτητές δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν εικόνες (84,8%), έντυπα (63,6), πραγματικά αντικείμενα (61,5%), πίνακες (58,1%), χάρτες (47,2%), σχεδιαγράμματα (36,5%), πειράματα (22,2%), ηχογραφήσεις (14,7%), διαφάνειες (6,9%) και προπλάσματα (3,4%) οι μισοί φοιτητές της παρούσας έρευνας περιορίζονταν στα σχολικά βιβλία, τον πίνακα της τάξης και σε κάποια φύλλα εργασίας.

Επίσης, σχεδόν όλοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναδιατύπωναν πολλές φορές την ερώτησή τους, σε όλα τα μαθήματα, όταν καταλάβαιναν ότι δεν έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές. Μόνο ένας φοιτητής δεν αναδιατύπωνε τις ερωτήσεις του σχεδόν σε κανένα μάθημα και μία φοιτήτρια δεν αναδιατύπωνε τις ερωτήσεις της στην Ιστορία και τα Θρησκευτικά, παρατήρηση που μπορεί να ερμηνευθεί και πάλι ως υποβάθμιση της μορφωτικής αξίας του συγκεκριμένου μαθήματος.

#### Εφαρμογή της νέας γνώσης

Κατά τη φάση της εφαρμογής της νέας γνώσης οι φοιτητές/τριες έδιναν, σε όλα τα μαθήματα, αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση ή να εκφράσουν τη σκέψη τους και οι περισσότεροι έλυναν τις απορίες τους ανεξάρτητα

από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο της ενότητας. Μόνο ένας φοιτητής δεν έλυνε τις απορίες των μαθητών δημιουργώντας, πολλές φορές, εντάσεις στις σχέσεις του μαζί τους καθώς οι μαθητές έκαναν φασαρία υποστηρίζοντας ότι δεν καταλάβαιναν όσα έλεγε ο ίδιος. (*“Δεν καταλαβαίνω τι λέει και δεν έχω τι να κάνω. Γι’ αυτό κάνω φασαρία”*).

Στις δύο περιπτώσεις των φοιτητριών που δίδασκαν σε χωριά της περιοχής με λίγους μαθητές στα τμήματά τους, παρατηρήθηκε ότι περίσσευε αρκετός χρόνος και δημιουργούνταν μεγάλα χρονικά «κενά» στη μετάβαση από τη μια φάση της διδασκαλίας στην άλλη. Αυτή η παρατήρηση πιθανόν να συνδέεται με ελλιπή προετοιμασία υλικού και δραστηριοτήτων από τις φοιτήτριες ώστε να καλύψουν όλο το διδακτικό χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους.

### Αξιολόγηση

Κατά τη φάση της αξιολόγησης οι περισσότεροι φοιτητές/τριες (6/8) ανακεφαλαίωναν μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία του μαθήματος, κυρίως στα Μαθηματικά, και αξιολογούσαν το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές με προφορικές ερωτήσεις και μέσα από τη συμπλήρωση ασκήσεων στα σχολικά βιβλία ή στα φύλλα εργασίας που είχαν μοιράσει οι ίδιοι στους μαθητές. Η αξιολόγηση βάσει των απαντήσεων σε ασκήσεις ήταν συχνότερη στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα αλλά σπανιότερη (και με τους δύο παραπάνω τρόπους) στα Θρησκευτικά.

Η συχνή ανακεφαλαίωση και η επιμονή στην αξιολόγηση της νέας γνώσης (συχνά μέσω γραπτών δραστηριοτήτων από τα σχολικά βιβλία και την προετοιμασία φύλλων εργασίας) στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα μπορεί να δηλώνει πρόταξη της μορφωτικής αξίας αυτών των μαθημάτων.

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας κυρίως με προφορικές ερωτήσεις και ασκήσεις συμφωνεί με την έρευνα των Τριλιανού, Οικονομοπούλου και Καραμηνά (2003) αλλά στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκαν άλλες μορφές αξιολόγησης της διδασκαλίας.

## Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)- Παιδαγωγικές Πρακτικές

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις Παιδαγωγικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της Γ' Φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης.

Δύο φοιτήτριες, οι οποίες δίδασκαν σε χωριά της περιοχής και οι τάξεις τους αποτελούνταν από πολύ μικρό αριθμό μαθητών (3 μαθήτριες στη μία περίπτωση και 6 μαθητές και μαθήτριες στην άλλη) παρακινούσαν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στα μαθήματα και συχνά τους απήθυναν το λόγο με τη σειρά. Επίσης, σε αυτά τα δύο τμήματα, ελάχιστες φορές παρουσιάστηκαν προβλήματα πειθαρχίας, και σε αυτές τις περιπτώσεις οι φοιτήτριες αντιδρούσαν με αυστηρότητα και προσπαθούσαν να επαναφέρουν τους ζωντανούς μαθητές της τάξης αναφέροντας πολύ συχνά τα όνοματά τους, και πολύ σπάνια πλησιάζοντάς τους ή χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας όπως παρατεταμένο βλέμμα ή σιωπή.

Όσον αφορά τις Παιδαγωγικές Πρακτικές των υπόλοιπων έξι φοιτητών/τριών, 4/6 δεν έδιναν σημασία σε όσους μαθητές δεν συμμετείχαν στο μάθημα και δεν προσπαθούσαν να ενεργοποιήσουν τους παθητικούς παρατηρητές που ήταν ήσυχοι και δεν δημιουργούσαν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους. Η παρατήρηση αυτή πιθανόν να δηλώνει ότι οι φοιτητές/τριες θέτουν ως προτεραιότητα την ολοκλήρωση της διδασκαλίας τους και δεν ασχολούνται με τους παθητικούς παρατηρητές αφού οι τελευταίοι δεν τους δημιουργούν πρόβλημα με τη συμπεριφορά τους. Οι 2/6 προσπαθούσαν να ενεργοποιήσουν τους παθητικούς μαθητές περισσότερο στα Μαθηματικά και τη Φυσική συμπεριφορά που δείχνει την πρόταξη της μορφωτικής αξίας αυτών των μαθημάτων και την αντίληψη ότι αποτελούν σημαντικά γνωστικά αντικείμενα τα οποία θα πρέπει να προσέξουν και να κατανοήσουν οι μαθητές.

Σχεδόν όλοι οι φοιτητές του δείγματος (εκτός από τις φοιτήτριες που δίδαξαν στα ολιγομελή τμήματα) ανέφεραν πριν από την παρατήρηση ότι το τμήμα τους αποτελείται από πολλούς ζωντανούς μαθητές και επικρατεί συχνά μεγάλη αναστάτωση. Φαίνεται ότι όπως και σε άλλες έρευνες η διαχείριση της τάξης αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ανησυχίες για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Moore, 2003).

Σχετικά με τα προβλήματα πειθαρχίας δύο φοιτήτριες τα αντιμετώπιζαν με αυστηρότητα (ιδιαίτερα την ώρα των Μαθηματικών, της Γλώσσας και της Φυσικής και λιγότερο την ώρα των Θρησκευτικών και των υπόλοιπων θεωρητικών μαθημάτων), δύο έδειχναν αυστηρότητα σε μέτριο βαθμό (ιδιαίτερα την ώρα των Μαθηματικών), ένας φοιτητής δεν έδειχνε αυστηρότητα<sup>12</sup> και ένας παρουσίασε διαφορετική συμπεριφορά στη διάρκεια της παρατήρησης<sup>13</sup>. Η αυστηρότερη στάση των φοιτητών σε αυτά τα μαθήματα δείχνει και πάλι την πρόταξη της μορφωτικής τους αξίας.

Γενικά όλοι οι φοιτητές ανέφεραν συχνά το όνομά του μαθητή που έκανε φασαρία ζητώντας του να ηρεμήσει και κάποιες φορές χρησιμοποιούσαν μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας για να τον ηρεμήσουν (όπως παρατεταμένο βλέμμα και σιωπή, ψευτόβηχα ή χτύπημα του μαρκαδόρου στην έδρα) ή έθεταν ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος για να σταματήσουν τη φασαρία αλλά δεν πλησίαζαν ιδιαίτερα τους μαθητές (εκτός από μια φοιτήτρια), συμπεριφορά που ενδεχομένως να δηλώνει ότι οι φοιτητές παρέμεναν επικεντρωμένοι στη διδασκαλία τους. Επίσης, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις οι φοιτητές, όταν έδειχναν να χάνουν τον έλεγχο της τάξης προειδοποιούσαν ή απειλούσαν τους μαθητές ότι αν συνεχίσουν θα αλλάξουν θέση ή ότι θα τους στείλουν στον Διευθυντή ή στον δάσκαλο της τάξης και ότι θα χάσουν κάποιο προνόμιο που τους είχαν υποσχεθεί, όπως το να συμμετέχουν ως εθελοντές σε κάποια δραστηριότητα, να πάνε εκδρομή στο βουνό, ή να δουν ταινία.

---

<sup>12</sup> Δεν αντιδρούσε με αυστηρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας και προσπαθούσε να επαναφέρει τους ζωντανούς μαθητές της τάξης αναφέροντας συνεχώς το όνομά τους, υποβάλλοντάς τους κάποια ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος ή ζητώντας τους να ησυχάσουν (*“Ηρεμήστε”, “Ησυχία”, “Μην μιλάτε”*). Δεν έκανε συχνά χρήση παραγλωσσικών μηνυμάτων ούτε πλησίαζε τους μαθητές για να εξασφαλίσει την ησυχία και όταν επικρατούσε μεγάλη αναστάτωση και φασαρία τους έβαζε να καθίσουν μόνοι τους στο παγκάκι που βρίσκεται στην άκρη της τάξης ή τους έλεγε ότι θα φωνάξει τον Διευθυντή ή τον δάσκαλο τους.

<sup>13</sup> Ο συγκεκριμένος φοιτητής παρουσίασε αλλαγές στη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές κατά τη διάρκεια των τριών ημερών της παρατήρησης. Στην αρχή αντιμετώπιζε με μεγαλύτερη αυστηρότητα τα προβλήματα πειθαρχίας αλλά όσο περνούσαν οι ημέρες γινόταν περισσότερο ελαστικός και στο τέλος, αδυνατούσε να επιβληθεί και να ηρεμήσει τους μαθητές. Δεν αντιδρούσε ακόμα και όταν επικρατούσε μεγάλη αναστάτωση με αποτέλεσμα να επικρατεί το χάος. Σε αντίθεση με τους υπόλοιπους φοιτητές δεν τους έβαζε να καθίσουν μόνοι τους ούτε τους απειλούσε ότι θα φωνάξει τον Διευθυντή ή τον δάσκαλο τους ή ότι θα τους πάει στο Γραφείο του Διευθυντή.



Μόνο δύο φοιτήτριες προσπαθούσαν να συζητήσουν με τους μαθητές σχετικά με τη φασαρία που προκαλούσαν και πόσο αυτή δυσκόλευε το μάθημα. Ωστόσο, κανένας φοιτητής δεν επεδίωξε από την αρχή να προλάβει τα πειθαρχικά προβλήματα θέτοντας εξ αρχής και από κοινού με τους μαθητές το εκπαιδευτικό συμβόλαιο.

Αυτές οι διαπιστώσεις φαίνεται να συμφωνούν με τα ευρήματα των Reupert & Woodcock (2011) οι οποίοι ανέφεραν ότι για την αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν, αρχικά, περισσότερο διορθωτικές στρατηγικές όπως το να αναφέρουν το όνομά του μαθητή σαν προειδοποίηση ή να χρησιμοποιήσουν κάποια μη λεκτική μορφή επικοινωνίας και σπανιότερα «αυστηρές» στρατηγικές όπως η επικοινωνία με τους γονείς του μαθητή καθώς δίδασκαν στα πλαίσια της Πρακτικής τους Άσκησης. Ωστόσο, στην έρευνα των Reupert & Woodcock (2011) παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν συχνότερα χαμηλού επιπέδου διορθωτικές στρατηγικές και όχι αυστηρές. Στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν και πιο αυστηρές στρατηγικές όπως η προσφυγή σε ανώτερη αυθεντία (όπως ο Διευθυντής και ο δάσκαλος της τάξης).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν φαίνεται να συμφωνούν με αυτά της Atici (2007) η οποία διαπίστωσε ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν συνήθως αποδοτικές μεθόδους όπως μη λεκτική επικοινωνία (αλλαγή του τόνου της φωνής τους, κινήσεις των χεριών τους, οπτική επαφή), προειδοποιήσεις και ανάθεση δραστηριοτήτων στους ανήσυχους μαθητές ώστε να μείνουν απασχολημένοι. Στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές χρησιμοποιούσαν, εκτός από αυτές τις μεθόδους, συχνά απειλές ότι θα φωνάξουν τον Διευθυντή ή τον δάσκαλο της τάξης για να επιπλήξει τους μαθητές και ότι θα χάσουν κάποιο προνόμιο που τους είχαν υποσχεθεί. Ένας φοιτητής χρησιμοποιούσε ως αυστηρότερη μέθοδο την απομόνωση των μαθητών στην άκρη της τάξης.

Ένα παράδοξο, σε σύγκριση με τη βιβλιογραφία, εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι φοιτητές παρουσίαζαν λιγότερη αυστηρότητα σε σύγκριση με τις φοιτήτριες και αδυνατούσαν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα πειθαρχίας. Η διαπίστωση αυτή, λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος αλλά και τον συγκυριακό παράγοντα, ίσως να υποδηλώνει ότι οι φοιτήτριες γνωρίζοντας ότι οι μαθητές δημιουργούν περισσότερα προβλήματα πειθαρχίας όταν έχουν

φοιτήτρια και λιγότερα όταν έχουν φοιτητή, ήταν περισσότερο προετοιμασμένες και αντιμετώπισαν από την αρχή πιο αυστηρά τα προβλήματα πειθαρχίας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στη συμφωνία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών για τις Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και έχει ήδη απαντηθεί στην ανάλυση των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων.

#### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)

Τέλος, σχετικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge), οι 7/8 φοιτητές δεν φάνηκε να διαφοροποιούν, σε κανένα μάθημα, τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Φαίνεται ότι οι φοιτητές παραμένουν προσκολλημένοι σε ότι θεωρούν ότι μπορούν να διδάξουν με επιτυχία χωρίς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί χρόνο και καλύτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό.

Οι περισσότεροι προσάρμοζαν το λόγο τους στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών και αρκετά συχνά προσάρμοζαν το ρυθμό της διδασκαλίας τους ανάλογα με το ρυθμό μάθησης των μαθητών. Οι προσαρμογές αυτές ήταν συχνότερες στα Μαθηματικά, τη Φυσική και την Ιστορία και σπανιότερες στα Θρησκευτικά και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ) γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με την πρόταξη της μορφωτικής αξίας αυτών των μαθημάτων.

Επίσης, 3/8 φοιτητές δεν πραγματοποίησαν σχεδόν ποτέ συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων (Διδακτική Αρχή της Διαθεματικότητας) σύμφωνα με τις επιταγές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Οι υπόλοιποι πέντε (5/8) πραγματοποίησαν κάποιες φορές διαθεματικές συνδέσεις, κυρίως στη Γλώσσα, την Ιστορία και τη Γεωγραφία. Μόνο 3/8 φοιτητές/τριες φάνηκε να συνδέουν τη νέα γνώση με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των μαθητών και αυτό σε λίγα μαθήματα. Φαίνεται ότι οι φοιτητές που δεν πραγματοποιούν συχνά συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων αγνοούν της βασική φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) που προτείνει τη διαθεματικότητα. Η σπάνια σύνδεση της νέας γνώσης των μαθητών με τα βιώματα τους συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Confait

(2015) η οποία αφορούσε αρχάριους εκπαιδευτικούς και έδειξε ότι δεν υπήρχε σύνδεση του περιεχομένου με την εμπειρία των μαθητών.

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα προκύπτουν τα εξής:

- ✓ Ελλιπής κατοχή του γνωστικού αντικείμενου από τους φοιτητές. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε επιφανειακή κατοχή του γνωστικού αντικείμενου από τους φοιτητές με καλή προετοιμασία για την παρουσίαση της νέας γνώσης αλλά όχι και για την επίλυση των αποριών των μαθητών. Το εύρημα αυτό πιθανόν να δηλώνει την ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος στα μαθήματα που σχετίζονται με τα ίδια τα γνωστικά αντικείμενα εκτός από τις διδακτικές τους και επιπλέον την ανάγκη για καλύτερη και ουσιαστικότερη προετοιμασία από τους φοιτητές για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικείμενων. Θα μπορούσε ακόμα να οργανωθεί το Πρόγραμμα Σπουδών με διαφορετικό τρόπο έτσι ώστε να δίνεται έμφαση σε ορισμένα και όχι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα καθώς είναι δύσκολο να αποκτήσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός άριστη γνώση όλων των γνωστικών αντικείμενων.
- ✓ Αυξημένες δυσκολίες (για τους μισούς φοιτητές) στα ζητήματα της Γνώσης του Περιεχομένου στα Μαθηματικά (ΣΤ' τάξης) και την Ιστορία (ΣΤ' και Δ' τάξη). Όσον αφορά τα Μαθηματικά και την Ιστορία θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ήταν αυξημένος ο βαθμός δυσκολίας στην πραγματογνωσία καθώς οι φοιτητές/τριες δίδασκαν σε μεγάλες τάξεις (ΣΤ και Δ) και επιπλέον για τα Μαθηματικά οι φοιτητές είχαν ακολουθήσει τη θεωρητική κατεύθυνση σπουδών κατά τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- ✓ Περισσότερες συνδέσεις της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα στα θεωρητικά μαθήματα και λιγότερο στα θετικά, παρατήρηση που ενδεχομένως να συνδέεται και πάλι με την προέλευση των φοιτητών από τη θεωρητική κατεύθυνση.
- ✓ Κυρίαρχη χρήση δασκαλοκεντρικών πρακτικών στη διδασκαλία και από μαθητοκεντρικές πραγματοποίηση διαλόγου. Η χρήση δασκαλοκεντρικών πρακτικών ερμηνεύεται στις προϋπάρχουσες έρευνες ως ανάγκη προσαρμογής στις συντηρητικές προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος και ως ασφαλής επιλογή, καθώς οι φοιτητές θεωρούν ότι προσφέροντας μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές μέσω των μαθητοκεντρικών πρακτικών θα ήταν πιο εύκολο να χάσουν τον έλεγχο της τάξης. Πιθανόν η ανασφάλεια των φοιτητών για την αυτονομία των μαθητών να συνδέεται με τις ελλείψεις των φοιτητών σε κάποια

γνωστικά αντικείμενα ή στην αναποτελεσματική σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Γι' αυτό απαιτείται καλή προετοιμασία τους στα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στην παιδαγωγική και στη σύνδεση μεταξύ τους και ανατροφοδότηση μετά την πρακτική. Επίσης, απαιτείται καλή γνώση του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς «να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης με ιδιαίτερη ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. : 12)».

- ✓ Διατύπωση ερωτήσεων κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και ανοιχτού τύπου στην Ιστορία, πιθανόν και πάλι λόγω ελλιπούς κατανόησής του γνωστικού περιεχομένου των θετικών επιστημών και του φόβου πυροδότησης μια συζήτησης στην οποία δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν και να δώσουν κατάλληλες απαντήσεις.
- ✓ Χρήση αρκετών εποπτικών μέσων από τους μισούς φοιτητές (4/8). Η χρήση των εποπτικών μέσων θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικότερη και για τους υπόλοιπους φοιτητές αν περιορίζονταν τα εμπόδια που συνάντησαν στην προσπάθειά τους να τα ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους, όπως τα προβλήματα στη συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους συμμαθητές τους που δίδασκαν σε άλλα τμήματα σχετικά με την ώρα που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τον προτζέκτορα ή την αίθουσα υπολογιστών και η έγκαιρη προετοιμασία τους για την αποφυγή της καθυστέρησης του μαθήματος. Επιπλέον η μελέτη του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) το οποίο εντάσσει τις νέες τεχνολογίες σε όλες τις δραστηριότητες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 10) πιθανόν να βελτιώνει τη χρήση των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία των φοιτητών.
- ✓ Αδυναμία διαχείρισης του διδακτικού χρόνου από τις φοιτήτριες που δίδαξαν σε ολιγομελή τμήματα λόγω ανεπαρκούς προετοιμασίας υλικού και δραστηριοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι υπόλοιποι φοιτητές που δίδαξαν σε τμήματα με πολλούς μαθητές δεν παρουσίασαν προβλήματα στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, οι φοιτητές που καλούνται να διδάξουν σε ολιγομελή τμήματα θα πρέπει να προετοιμάζονται καλύτερα και να συνυπολογίζουν τη διαφοροποίηση του

χρόνου που απαιτείται για τις δραστηριότητες όταν είναι μικρότερος ο αριθμός των μαθητών.

- ✓ Κυρίαρχη αξιολόγηση των μαθητών μέσω γραπτών δραστηριοτήτων και άγνοια της φιλοσοφίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) για εισαγωγή ποικίλων μορφών και τεχνικών αξιολόγησης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθημάτων και των μαθητών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 12).
- ✓ Αδιαφορία για τους παθητικούς μαθητές και όσους δημιουργούσαν προβλήματα. Αδυναμία αποτελεσματικής διαχείρισης των προβλημάτων πειθαρχίας. Κανένας φοιτητής δεν προσπάθησε να θέσει εξ αρχής το εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Χρήση επιλεκτικά μόνο τεχνικών όπως η αναφορά του ονόματος των ανήσυχων μαθητών και σπανιότερη χρήση μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Αντιπαιδαγωγική αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας στηριζόμενη σε απειλές ή στην προσφυγή σε ανώτερη αυθεντία (όπως ο Διευθυντής και ο δάσκαλος της τάξης). Οι αυξημένες δυσκολίες των φοιτητών στη διαχείριση της τάξης οι οποίες αναφέρονται και στη βιβλιογραφία (Moore, 2003 · Hildenbrand & Arndt, 2016 · Putman, 2009) θα μπορούσαν να περιοριστούν με την ένταξη στο Πρόγραμμα Σπουδών περισσότερων σχετικών μαθημάτων (π.χ Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής Αλληλεπίδρασης) ή την έμφαση στα ήδη υπάρχοντα.
- ✓ Ελλιπής διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση είναι ακόμα επιτακτικότερη σήμερα λόγω των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και της ένταξης στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Επομένως, κρίνεται και πάλι απαραίτητη η μελέτη του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) το οποίο παρέχει ευκαιρίες και καλλιεργεί στάσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003: 10).
- ✓ Άγνοια για τους 3/8 φοιτητές της βασικής φιλοσοφίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) που προτείνει τις διαθεματικές διασυνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Η απουσία διαθεματικών συνδέσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων συνεπάγεται την ανάγκη καλύτερης μελέτης και γνώσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) στα πλαίσια των μαθημάτων κατά τα

προηγούμενα έτη φοίτησης στο Πανεπιστήμιο και κατά τις διδασκαλίες που πραγματοποιούνται στη Β' Φάση της Πρακτικής Άσκησης.

- ✓ Πρόταξη της μορφωτικής αξίας συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (όπως Μαθηματικά, Γλώσσα, Φυσική) η οποία διαπιστώθηκε από:
- την ανεπαρκή προετοιμασία για μαθήματα όπως τα Θρησκευτικά.
  - τη συχνότερη σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα στη Γλώσσα, την Ιστορία και τα Μαθηματικά.
  - την περιορισμένη αναδιατύπωση των ερωτήσεων στην Ιστορία και τα Θρησκευτικά.
  - τη συχνή ανακεφαλαίωση στα Μαθηματικά
  - την επιμονή στην αξιολόγηση της νέας γνώσης (συχνά μέσω γραπτών δραστηριοτήτων από τα σχολικά βιβλία και τα φύλλα εργασίας που είχαν ετοιμάσει οι φοιτητές) στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα.
  - την αυξημένη προσπάθεια ενεργοποίησης των παθητικών μαθητών περισσότερο στα Μαθηματικά και τη Φυσική.
  - την αυστηρότερη στάση των φοιτητών στα προβλήματα πειθαρχίας στα Μαθηματικά, τη Γλώσσα και τη Φυσική.
  - τις συχνότερες προσαρμογές του λόγου των φοιτητών και του ρυθμού διδασκαλίας σε αυτά τα μαθήματα.

Η πρόταξη της μορφωτικής αξίας κάποιων γνωστικών αντικειμένων σε σύγκριση με τα υπόλοιπα πιθανόν να συνδέεται και με τις προσωπικές θεωρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών οι οποίες έχουν διαμορφωθεί και από τις προσωπικές τους εμπειρίες ως μαθητές αλλά και με το γεγονός ότι τα Μαθηματικά, η Γλώσσα, η Φυσική και η Ιστορία καλύπτουν περισσότερες διδακτικές ώρες στο σχολικό πρόγραμμα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας και τα ζητούμενα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, φαίνεται ότι όταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης δεν εφαρμόζουν τις επιστημονικές γνώσεις που έχουν διδαχτεί στο Πανεπιστήμιο (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007: 229) και πολλές φορές δεν πραγματοποιούν συνδέσεις μεταξύ των ενεργειών τους και των παιδαγωγικών θεωριών που καθοδηγούν τις πράξεις τους (Nilsson, 2009: 239). Παρά το γεγονός ότι μέσω της Πρακτικής Άσκησης επιδιώκεται μεταξύ άλλων η εισαγωγή

καινοτομιών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, ό.π.: 436-437) οι φοιτητές παραμένουν πιστοί σε παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, η ανάγκη κάλυψης του κενού που υπάρχει ανάμεσα στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και τη διδακτική πράξη (Zeichner, 2010 · Hobson et al, 2008 · Hascher, Cocard & Moser, 2004) και η ανησυχία των αρμόδιων φορέων της εκπαίδευσης για την επάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 5) και παραμένει επίκαιρη η πρόκληση της σύνδεσης της θεωρίας που διδάσκονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους (Ζμας & Παπαδοπούλου, ό.π.).

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη είναι απαραίτητο να κατανοήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τη σπουδαιότητα της θεωρίας, την οποία συχνά υποβαθμίζουν (Παπαδοπούλου, 2016: 77). Για τους φοιτητές, η θεωρητική γνώση δεν θεωρείται χρήσιμη στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της Πρακτικής τους Άσκησης. Ωστόσο, μέσα από την ανατροφοδότηση και την αιτιολόγηση των διδακτικών τους εμπειριών μπορούν να αναγνωρίσουν τη χρησιμότητα της θεωρίας και να τη συνδέσουν με την πράξη (Nilsson, ό.π.: 240). Είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν οι φοιτητές πως πίσω από κάθε πράξη υπάρχει μια θεωρία και πως η σχέση μεταξύ τους αποτελεί ένα συνεχές (Παπαδοπούλου, ό.π.: 79).

Επίσης, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται ελλείψεις όχι μόνο όσον αφορά τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αλλά και όσον αφορά τη σύνδεση μεταξύ των διαφορετικών ειδών γνώσης όπως αναπτύχθηκαν από τον Shulman (1986) με τους φοιτητές να δυσκολεύονται λόγω απειρίας να ενσωματώσουν τη Γνώση του Περιεχομένου (τι διδάσκω), την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (πώς το διδάσκω) και τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε ένα πλέγμα δεξιοτήτων ώστε να καταστούν επαρκείς στη διδασκαλία.

Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχουν ελλείψεις και ως προς τις απαιτούμενες ικανότητες των εκπαιδευτικών (Finnish Institute for Educational Research., 2009: 52-53) και την επάρκειά τους στις βασικές κατηγορίες γνώσης σύμφωνα με την ταξινόμηση του Shulman (1986). Παρά, λοιπόν, την ανάγκη για την απόκτηση όχι μόνο υψηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και για τη συνεχή ανάπτυξη αυτών

(Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 5) οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλείψεις ως προς τη Γνώση του Περιεχομένου. Το εύρημα αυτό πιθανόν να δηλώνει την ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση των Προγραμμάτων Σπουδών στα μαθήματα που σχετίζονται με τα ίδια τα γνωστικά αντικείμενα εκτός από τις διδακτικές τους. Επιπλέον, τα Προγράμματα Σπουδών θα μπορούσαν να οργανωθούν με διαφορετικό τρόπο έτσι ώστε να δίνεται έμφαση σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα καθώς είναι δύσκολο να αποκτήσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός άριστη γνώση όλων των γνωστικών αντικειμένων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να υπάρχουν ελλείψεις σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (*Pedagogical Content Knowledge*) (Shulman, ό.π.) και τις παιδαγωγικές ικανότητες, τη χρήση, δηλαδή, πολλών διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών, τη χρήση ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και την καθοδήγηση και την υποστήριξη των μαθητών (Finnish Institute for Educational Research., ό.π.). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, όσες περισσότερες αναπαραστάσεις του γνωστικού αντικειμένου διαθέτει ο εκπαιδευτικός και όσο καλύτερα γνωρίζει τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές του τόσο αποτελεσματικότερα θα μπορέσει να μετασχηματίσει τις δικές του αναπαραστάσεις ώστε να γίνουν εύκολα κατανοητές από τους μαθητές. (Shulman, ό.π.). Γι'αυτό απαιτείται καλή προετοιμασία τους στην Παιδαγωγική και στα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων και στη σύνδεση μεταξύ τους, επίδειξη από ειδικούς της χρήσης της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (PCK) στα δικά τους μαθήματα και ανατροφοδότηση μετά την πρακτική των διδακτικών αποφάσεων και στρατηγικών σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης (Cochran et al., 1993: 15-17). Επίσης, είναι αναγκαία η ώθηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών να εξετάσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και πεποιθήσεις τους και η μελέτη της σχέσης της Γνώσης του Περιεχομένου (CK) και της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (PCK) (Magnusson, et al., 1999: 97-κ.ε). Τα συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς επαρκείς ευκαιρίες να επιλέξουν, να οργανώσουν και να παρουσιάσουν τη Γνώση του Περιεχομένου στη διδασκαλία τους και να λάβουν ουσιαστική ανατροφοδότηση, η οποία θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητα διδασκαλίας τους πριν να αποκτήσουν το πτυχίο τους (Rusznayak, 2011.: 96).



Τέλος, σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει συνεργατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του έχοντας ο ίδιος έναν διαμεσολαβητικό ρόλο, να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για εξατομικευμένη μάθηση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς οι σχολικές αίθουσες είναι πλέον ετερογενείς (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, όπ.π.: 5). Ωστόσο, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως δασκαλοκεντρικές πρακτικές στη διδασκαλία τους διατηρώντας το ρόλο του εντολοδόχου (Ξωχέλλης, 2003: 145) εκπαιδευτικού τις περισσότερες φορές εξαιτίας της ανασφάλειάς τους ως προς τη γνώση κάποιων γνωστικών αντικειμένων.

Γι' αυτό απαιτείται καλή προετοιμασία τους στα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, στην παιδαγωγική και στη σύνδεση μεταξύ τους και ανατροφοδότηση μετά την πρακτική. Επίσης, είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για διαφοροποιημένη διδασκαλία ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή όπου λόγω των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών έχουν ενταχθεί στην εκπαίδευση ομάδες με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Απαιτείται, επομένως, μελέτη και καλή γνώση του Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) στα πλαίσια των μαθημάτων κατά τα προηγούμενα έτη φοίτησης στο Πανεπιστήμιο και κατά τις διδασκαλίες που πραγματοποιούνται στη Β' Φάση της Πρακτικής Άσκησης καθώς με αυτόν τον τρόπο παρέχονται ευκαιρίες και καλλιεργούνται στάσεις για την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και τη διαθεματική σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων.

## ***9. Περιορισμοί***

Βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι τα συμπεράσματα και οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων αφορούν μόνο τους φοιτητές του συγκεκριμένου δείγματος και δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε περαιτέρω γενικεύσεις.

Επίσης, ο αριθμός των ατόμων του δείγματος ήταν πολύ περιορισμένος καθώς η διάρκεια της Γ' Φάσης της Πρακτικής Άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας διήρκεσε το συγκεκριμένο εξάμηνο (εαρινό 2017) 8 εβδομάδες και για να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε φοιτητή/τρια χρειάζονταν τουλάχιστον 3 ημέρες παρατήρησης, από τις οποίες οι φοιτητές διδάσκουν κάποιες ώρες, καθώς εξαιρούνται από τις υποχρεώσεις τους τα μαθήματα ειδικοτήτων. Οπότε δεν υπήρχε περισσότερος χρόνος για να παρατηρηθούν περισσότεροι φοιτητές.

Επίσης, η χρήση ενός μόνο ερευνητικού εργαλείου, της παρατήρησης και το υποκειμενικό στοιχείο στις καταγραφές του παρατηρητή αποτελούν περιορισμούς για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## ***10. Προτάσεις***

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως ο αριθμός των ερευνών που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τις Διδακτικές και Παιδαγωγικές Πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος, οπότε θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η διερεύνηση του θέματος σε βάθος χρόνου με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων στο δείγμα και με την ταυτόχρονη συγκέντρωση των δεδομένων και με άλλες μεθόδους και ερευνητικά εργαλεία (όπως, για παράδειγμα, η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των φοιτητών για τις διδασκαλίες τους, το βαθμό δυσκολίας και τη μορφωτική αξία των γνωστικών αντικειμένων και η σύγκριση με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων).

Επίσης, στην παρούσα έρευνα όλοι οι φοιτητές προέρχονταν από τη θεωρητική κατεύθυνση. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η επιλογή φοιτητών που προέρχονται τόσο από τη θεωρητική όσο και από τη θετική κατεύθυνση του Γενικού Λυκείου για να διαπιστωθεί η επίδραση τους στις διδασκαλίες των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων.

Θα μπορούσε, ακόμα, να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα σε φοιτητές που πραγματοποιούν τη Β' Φάση της Πρακτικής τους Άσκησης για να διερευνηθούν οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται τότε και αν και κατά πόσο οι επιλογές των φοιτητών επηρεάζονται από παράγοντες όπως η καθοδήγηση των υπεύθυνων καθηγητών και των μεντόρων ή ο διαθέσιμος χρόνος προετοιμασίας.

Τέλος, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η πραγματοποίηση της έρευνας και με φοιτητές άλλων Παιδαγωγικών Τμημάτων για να διαπιστωθούν τυχόν επιδράσεις των Προγραμμάτων Σπουδών στις διδασκαλίες των φοιτητών.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές:

Ελληνόγλωσσες

Ανδρεαδάκης, Ν., Καλογιαννάκη, Π., Wolhuter, C.C., Καρράς, Κ., Αναστασιάδης, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα*. Αθήνα: Ιων.

Ανδρούτσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Αθήνα.

Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών στο παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργέτη, Μ. (2009). Από τα Διδασκαλεία του 19<sup>ου</sup> αιώνα στα Διδασκαλεία του 20<sup>ου</sup> και του 21<sup>ου</sup> αιώνα: Από τη βασική επαγγελματική κατάρτιση στη μετεκπαίδευση στο Ταρατόρη, Ε. (επιμ.). (2009). *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Αλεξανδρούπολη: Αφοί Κυριακίδη.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2007). *Ανακοίνωση ης Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες, 3.8.2007. COM (2007) 392.

Ζμας, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2007). Η σχέση θεωρίας-πράξης από φιλοσοφική σκοπιά και οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, (4), 229-242.

Θεοδώρου, Δ., Παπαδοπούλου, Β. Θωΐδης, Ι. & Αργυροπούλου, Σ. (2013). Η Πρακτική Άσκηση στα ελληνικά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων: η περίπτωση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θεσμική εξέλιξη και εμπειρικά δεδομένα. Στο: Καρράς, Γ.Κ.& Π. Καλογιαννάκη, (2013) *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο*, Ρέθυμνο, 393-405.

Θωΐδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β. & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το Πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Στο: Οικονομίδης, Β. (επιμ.). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 521-533.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826> (προσπελάστηκε 17/05/2017).

Κανάκης, Ι. (2003). Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στη χώρα μας μέσα από το παράδειγμα της Διδακτικής Μεθοδολογίας στο Χατζηδήμου, Δ. κ.α.(επιμ.). (2003). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καραφύλλης, Αθανάσιος Τ. (2013). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα μετά το 1974: κατάθεση βιωμάτων και εμπειριών σχετικών με την εξέλιξή της στο Χατζηδήμου, Δ. κ.α.(επιμ.). (2003). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοτσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια : στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών, <https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf> (Προσπελάστηκε 12/11/2016).

Μπουζάκης, Σ. (2012). *Συγκριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (1998). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα: Τόμος 2, Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών (1933-1987)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα: Τόμος 1, Η Περίοδος των Διδασκαλείων (1834-1933)*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Αδελφοί Κυριακίδη. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. Γενικό Μέρος. (Προσπελάστηκε 27/10/2017).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 2016, *Οδηγός Σπουδών 2016/2017*, Φλώρινα.

Παπαδοπούλου, Β. (2016). Η Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ως σύνδεση της θεωρίας με την πράξη: δυνατότητες, όρια και προοπτικές. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014*. Τόμ. Α', (68-81).Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπαδοπούλου, Β., Αργυροπούλου, Σ., & Θεοδώρου, Δ. (2012). Κρίσιμα περιστατικά κατά την πρακτική άσκηση των φοιτητών: προάγοντας τον αναστοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο: Μαλαφάντης, Δ. Κ, κ.α. (επιμ.). (2012). *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Διαδράση, τομ.2<sup>ος</sup>, 1598-1608.

Παπαδοπούλου, Β. & Δημητριάδου, Αικ. (2007). Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΠΔΜ: Η αξιολόγηση της Α΄ Φάσης από τους φοιτητές. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 436-445.

Παπάζογλου, Γ.Κ. – Δαβάζογλου, Αγγ. Μ., (1994). Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: παρόν και μέλλον, *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, Αλεξανδρούπολη, 11-13 Μαΐου 1990. Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Ταρατόρη, Ε. (2007). *Παιδαγωγικά Τμήματα: παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταρατόρη, Ε., (2003). Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκriteίου Πανεπιστημίου Θράκης ως αρωγός στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής

Επιστήμης στη χώρα μας στο Χατζηδήμου, Δ. κ.α.(επιμ.) (2003) *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Α., Οικονομοπούλου, Ε. & Καραμηνάς, Ι. (2003). *Εβδομαδιαία πρακτική άσκηση των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών: εμπειρία και προοπτικές*. Αθήνα.

Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. 14<sup>η</sup> εκδ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2007) «Παιδαγωγικά Τμήματα και Παιδαγωγική Επιστήμη: μια κριτική αποτίμηση» Στο Ταρατόρη, Ε.κ.α (επιμ.) *Παιδαγωγικά Τμήματα: παρελθόν,παρόν, μέλλον*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη,67-76.

Χατζηδήμου, Δ. κ.α. (επιμ.). (2003). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσσες

Altan, M. Z., & Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2(1), 1086291.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους (*Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη*). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.



Aydin, S., & Boz, Y. (2013). The nature of integration among PCK components: A case study of two experienced chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(4), 615-624.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.

Banas, J. R. (2010). Teachers' attitudes toward technology: Considerations for designing preservice and practicing teacher instruction. *Community & Junior College Libraries*, 16(2), 114-127.

Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.

Cameron, L., & Campbell, C. (2013). The case for using learning designs with pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 35-46.

Cheng, M. M., Cheng, A. Y., & Tang, S. Y. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91-104.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher education*, 44(4), 263-272.

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.

Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2(1), 991179.

Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο: *Τσορμπατζούδης Χ (Επιμ.). Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.*

de Jong, R., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I., & Verloop, N. (2013). Student teachers' discipline strategies: relations with self-images, anticipated student responses and control orientation. *Educational Studies*, 39(5), 582-597.

Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1137-1148.

Finnish Institute for Educational Research. (2009). Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development: Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. University of Jyväskylä.

Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M., & Volkman, M. J. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 357-383.

Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1).

Halim, L., & Meerah, S. M. M. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), 215-225.

Harlin, J., Edwards, C. & Briers, G. (2001) A comparison of student teachers' perceptions of important elements of the student teaching experience before and after an 11-week field experience. *Journal of agricultural education*, 43(3), 72-83.

Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching*, 10(6), 623-637.

Hildenbrand, S. M., & Arndt, K. (2016). Student teachers' management practices in elementary classrooms: a qualitative study. *Teacher Development*, 20(2), 147-161.

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American educational research journal*, 42(2), 371-406.

Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G., & Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407-433.

Kaya, O. N. (2009). The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of preservice science teachers: 'Ozone layer depletion' as an example. *International Journal of Science Education*, 31(7), 961-988.

Kyriacou, C., & Stephens, P. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.

LaBelle, J. T. (2017). Ethical and political implications of reflective practice among preservice teachers. *Reflective Practice*, 1-11.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Springer Netherlands.

McCullough, L. L., & Mintz, S. L. (1992). Concerns of Pre-service Students in the USA about the Practice of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 59-67.

Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.

Morton, L. L., Vesco, R., Williams, N. H., & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 69-89.

Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G., & Russell, A. (1999). Under stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European journal of teacher education*, 23(1), 19-35.

Musset, P. (2009). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*. No.48, OECD Publishing.

Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.

OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.

Padilla, K., Ponce-de-León, A. M., Rembado, F. M., & Garritz, A. (2008). Undergraduate professors' pedagogical content knowledge: The case of 'amount of substance'. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1389-1404.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284.

Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.

Putman, S. M. (2009). Grappling with classroom management: The orientations of preservice teachers and impact of student teaching. *The Teacher Educator*, 44(4), 232-247.

Reupert, A., & Woodcock, S. (2011). Canadian and Australian pre-service teachers' use, confidence and success in various behaviour management strategies. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 271-281.

Rusznyak, L. (2011). Learning to explain: How student teachers organize and present content knowledge in lessons they teach. *Education as Change*, 15(sup1), S95-S109.

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*, OECD Publishing.

Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and teacher education*, 20(5), 489-504.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Stephens, P., Kyriacou, C., & Tønnessen, F. E. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian journal of educational research*, 49(2), 203-217.

Stotsky, S. (2006). Who should be accountable for what beginning teachers need to know?. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 256-268.

Taskin, C. S. (2006). Student teachers in the classroom: their perceptions of teaching practice. *Educational Studies*, 32(4), 387-398.

Thiessen, D. (2000). A skillful start to a teaching career: a matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 515-537.

Timoštšuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269-286.

Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και Τεχνικές (Ε. Γρίβα μεταφρ.). Αθήνα. Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Vesterinen, O., Toom, A., & Krokfors, L. (2014). From action to understanding—student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice*, 15(5), 618-633.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.

## Παράρτημα

Πρωτόκολλο Παρατήρησης της διδασκαλίας

<b>Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)</b>					
Ο/η φοιτητής/τρια:	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
Το περιεχόμενο του λόγου του/της είναι επιστημονικά ορθό					
Λύνει τις απορίες των μαθητών αφού αιτιολογήσει επιστημονικά την απάντηση του/της					
Διορθώνει τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υπόβαθρου που διαθέτει για το γνωστικό αντικείμενο					
Εντάσσει τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης					
<b>Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)</b>					
<b>Διδακτικές Πρακτικές</b>					
<b>Αφόρμηση</b>					
Συνδέει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας					
<b>Παρουσίαση της νέας γνώσης</b>					
Χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας					
Χρησιμοποιεί μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας					
Θέτει ερωτήσεις κλειστού τύπου στους μαθητές					
Θέτει ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους μαθητές					
Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα ώστε να παρουσιάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που διδάσκει					
Αναπροσαρμόζει την ερώτηση του/της όταν δεν γίνεται κατανοητή από τους μαθητές					
<b>Εφαρμογή της νέας γνώσης</b>					
Παρέχει επαρκή χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση					
Λύνει τις απορίες των μαθητών ανεξάρτητα από την παρέκκλιση από το διδακτικό χρόνο της ενότητας					
<b>Αξιολόγηση</b>					
Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία					
Αξιολογεί το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές βάσει των απαντήσεων τους σε προφορικές ερωτήσεις					
Αξιολογεί το βαθμό κατανόησης της νέας γνώσης από τους μαθητές βάσει των απαντήσεων σε αντίστοιχες ασκήσεις ή φύλλα εργασίας					
<b>Παιδαγωγικές Πρακτικές</b>					
Παρακινεί και ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο					

μάθημα					
Αντιδρά με αυστηρότητα και σοβαρότητα στα προβλήματα πειθαρχίας					
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία αναφέροντας το όνομά του/της					
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία πλησιάζοντας τον/την					
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (π.χ τον/την κοιτάει επίμονα)					
<b>Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Knowledge)</b>					
Διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών					
Προσαρμόζει το λόγο του στην ηλικία των μαθητών					
Προσαρμόζει το λόγο του στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών					
Προσαρμόζει το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών					
Κάνει διαθεματικές διασυνδέσεις σύμφωνα με τις επιταγές του ΔΕΠΠΣ					

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....