



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΑΝΑΛΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ**  
**ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.**  
**ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΤΗΣ ΕΥΜΟΡΦΙΑΣ ΝΙΚΗΦΟΡΙΔΟΥ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ**  
Στη «Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»  
με ειδίκευση «Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι»

**ΦΛΩΡΙΝΑ**

**ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2019**

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	6
Εισαγωγή .....	7
<b>1. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών.....</b>	<b>9</b>
1.1 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.....	9
1.2 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Σύντομη Ιστορική Επισκόπηση .....	13
1.2.1 Τα Διδασκαλεία (1834-1933) .....	14
1.2.2 Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1990).....	18
1.2.3 Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης.....	20
1.3 Μοντέλα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών .....	22
1.4 Αρχές και Αξίες στη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών .....	26
<b>2. Περιεχόμενο Προγραμμάτων Σπουδών για την εκπαίδευση των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών .....</b>	<b>29</b>
2.1 Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) .....	30
2.2 Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge).....	32
2.3 Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge).....	34
2.4 Τομείς Σπουδών στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.....	36
<b>3. Η Πρακτική Άσκηση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών .....</b>	<b>37</b>
3.1 Ορισμός της Πρακτικής Άσκησης .....	38
3.2 Αναγκαιότητα της Πρακτικής Άσκησης στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών .....	38
3.3 Μοντέλα Πρακτικής Άσκησης .....	39

4. Η Πρακτική Άσκηση στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας.....	40
5. Η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας .....	43
6. Επισκόπηση των Ερευνών για τις Διδακτικές και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών κατά την Πρακτική τους Άσκηση .....	44
6.1 Διδακτικές Πρακτικές.....	44
6.2 Παιδαγωγικές Πρακτικές .....	48
<b>B. Ερευνητικό μέρος.....</b>	<b>51</b>
7. Μεθοδολογία έρευνας .....	51
7.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα .....	51
7.2 Συμμετέχοντες .....	52
7.3 Συλλογή και Ανάλυση των Δεδομένων .....	53
8. Παρουσίαση των δεδομένων.....	60
9. Συμπεράσματα – Συζήτηση .....	114
10. Περιορισμοί.....	132
11. Προτάσεις .....	132
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>133</b>

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των διδακτικών και των παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποίησαν οι φοιτητές, καθώς και της άποψης των ίδιων, για τις πρακτικές που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Η έρευνα διεξήχθη στο εαρινό εξάμηνο του 2019, με συμμετέχοντες εννέα (9) φοιτητές/φοιτήτριες. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν ένα δομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης που αξιοποιήθηκε και ως πρωτόκολλο αυτοπαρατήρησης των διδασκαλιών των φοιτητών/φοιτητριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, περίπου οι μισοί φοιτητές κατείχαν όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι αδυναμίες που παρουσιάστηκαν από τους υπόλοιπους, αφορούσαν τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Οι περισσότεροι φοιτητές είχαν την ίδια άποψη με την ερευνήτρια για το βαθμό στον οποίο κατείχαν τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξαν. Αναφορικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου, και τις διδακτικές πρακτικές των φοιτητών, η πλειοψηφία, χρησιμοποίησε ως επί το πλείστον δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και όλοι έθεσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ οι ίδιοι είχαν αντίθετη άποψη για τα παραπάνω. Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές των φοιτητών, αυτοί αντιμετώπιζαν τα πειθαρχικά προβλήματα κυρίως μέσω παρατηρήσεων προς τους μαθητές, αρκετά, μέσω μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας, και λίγες φορές, πλησιάζοντας τους μαθητές, ενώ κάποιοι σημείωσαν ότι χρησιμοποίησαν περισσότερο τη μη λεκτική επικοινωνία και κάποιοι πολύ και τη φυσική προσέγγιση των μαθητών. Ακόμα, σχεδόν όλοι υποστήριζαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως σημείωσαν και οι ίδιοι. Όσον αφορά τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, οι περισσότεροι, αντίθετα με αυτό που οι ίδιοι πιστεύουν, δε διαφοροποίησαν καμία φορά τη διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Διαθεματικές διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα εφαρμόστηκαν από όλους τους φοιτητές, αλλά σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι περισσότεροι δήλωσαν ότι το έκαναν. Τέλος, όλοι χρησιμοποίησαν αρκετά το σχολικό εγχειρίδιο αλλά αξιοποίησαν επίσης και πρόσθετο υλικό, όπως δήλωσαν και οι ίδιοι.

Λέξεις – Κλειδιά: διδακτικές πρακτικές, παιδαγωγικές πρακτικές, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, παρατήρηση, αυτοπαρατήρηση.

## Abstract

The aim of this study was the investigation of the teaching and pedagogical practices used by prospective teachers, as well as their view about the practices they used, during their teaching practice in the Department of Elementary Education in Florina. The research was conducted in the spring semester of 2019, with nine (9) students participating. The research tool was a structured observation protocol that was also used as a self-observation protocol for students' teaching. The results showed that regarding Content Knowledge, about half of the students were familiar with the content of all the subjects, while the weaknesses presented by the others, were in the Greek Language, Mathematics, History and Religious Education. Most students shared the same opinion with the researcher about the degree to which they were familiar with the content of all the subjects they taught. Regarding the Pedagogical Content Knowledge, and the teaching practices of the students, all students posed more close-ended questions and the majority used mostly teacher-centered forms of teaching, despite having reflected the opposite about themselves. Concerning students' pedagogical practices, they dealt with disciplinary problems mainly through reprimanding pupils, quite a few times through non-verbal forms of communication, and a few times through approaching pupils, while some of them noted that they used mostly non-verbal communication and some of them through approaching pupils. What is more, almost all the students supported pupils with special educational needs and pupils with different cultural backgrounds, as they themselves noted. As for the Curriculum Knowledge, most students, contrary to what they believe, have never differentiated teaching based on pupils' interests. Interdisciplinary links with other subjects were implemented by all students, but to a lesser extent than most of them stated. Finally, everyone used the textbook quite a bit, but they also made use of additional material, as they themselves stated.

Keywords: teaching practices, pedagogical practices, prospective teachers, observation, self-observation.

## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της αγωγής», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Βασιλική Παπαδοπούλου, για τη στήριξη, τις οδηγίες και την ανατροφοδότηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Γεώργιο Ιορδανίδη και κ. Ιωάννη Θωΐδη, αναπληρωτές καθηγητές του Τμήματος, για τις παρατηρήσεις τους για τη βελτίωση της εργασίας μου, αλλά και γενικά όλους τους καθηγητές μου, για όσα μου έμαθαν και μου εμφύσησαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες και όλους, τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, που συμμετείχαν στην έρευνα για τη συμβολή τους σε αυτήν, και την αποδοχή της παρουσίας μου στην τάξη τους, αλλά και τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στα σχολεία των οποίων εκπονήθηκε η έρευνα για τη συνεργασία τους.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη στήριξη και όλα όσα μου έχουν προσφέρει, καθώς και τους πολύ καλούς μου φίλους, Δημήτρη, Βιβή και Ζήση, για την ενθάρρυνση και τη συντροφιά τους, έως τώρα.

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα, σε αυτό της πρακτικής τους άσκησης. Τα Προγράμματα Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έχουν ως στόχο την προετοιμασία τους με τα κατάλληλα εφόδια, έτσι ώστε να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στον σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο τους, στο μέλλον.

Εν συντομία, τα εφόδια που θα πρέπει να έχουν αποκτήσει οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, είναι γνώση των αντικειμένων διδασκαλίας, εξοικείωση με στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, ικανότητα διαχείρισης της τάξης, ετοιμότητα για συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και για επικοινωνία με τον επαγγελματικό κόσμο, καθώς και διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση και για έρευνα (Ξωχέλλης, 2010: 115-116).

Ακόμα, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί, να μπορούν να διερευνούν τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Λιακοπούλου, 2012α: 103). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, έγκειται, τέλος, στην ερμηνεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το σχεδιασμό διδακτικού υλικού, και οπωσδήποτε, στη διευκόλυνση της μάθησης (Καρράς, 2014: 533).

Όσον αφορά στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, αυτές είναι αποτέλεσμα των προσωπικών τους θεωριών αλλά και των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο. Ο αριθμός των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών, δεν είναι μεγάλος, καθώς οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στις πρακτικές των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, και όσες αφορούν τις πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών, δε στηρίζονται σε δεδομένα που προκύπτουν από την παρατήρηση των φοιτητών, αλλά αποκλειστικά στα όσα οι ίδιοι οι φοιτητές υποστηρίζουν για τις πρακτικές που χρησιμοποίησαν στις διδασκαλίες τους.

Γι' αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η διερεύνηση των Διδακτικών και των Παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποίησαν οι φοιτητές του ακαδημαϊκού έτους 2018 – 2019, κατά την πρακτική τους άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας - μέσα από την παρατήρησή τους - με παράλληλη ανίχνευση και του βαθμού στον οποίο οι ίδιοι πιστεύουν ότι αξιοποίησαν

κάθε πρακτική.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται στοιχεία αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη σήμερα, αλλά και σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από το παρελθόν έως σήμερα. Επίσης, παρατίθενται ορισμένα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και οι αρχές και οι αξίες που πρέπει να διέπουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται, στις γνώσεις και τις δεξιότητες που οφείλει να αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την ταξινόμια του Schulman (1987), καθώς και στους τομείς που περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται δύο ορισμοί της πρακτικής άσκησης, τονίζεται η αναγκαιότητά της και γίνεται αναφορά στα δύο μοντέλα πρακτικής άσκησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται σύντομα τα προγράμματα πρακτικής άσκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας, και στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, στο πέμπτο, παρουσιάζεται το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, όπου διεξήχθη και η παρούσα έρευνα.

Στο έκτο κεφάλαιο, γίνεται μία επισκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, και συγκεκριμένα στο έβδομο κεφάλαιο, παρατίθενται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, ορισμένα στοιχεία για τους συμμετέχοντες, καθώς και για τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση και την αυτοπαρατήρηση κάθε φοιτητή/τριας, και στο ένατο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση αυτών των αποτελεσμάτων και σύγκριση αυτών με ευρήματα άλλων συναφών ερευνών.

Τέλος, τα δύο τελευταία κεφάλαια, το δέκατο και το ενδέκατο, περιλαμβάνουν, αντίστοιχα, τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και κάποιες προτάσεις για άλλες έρευνες.



## *1. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*

### *1.1 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε το 19<sup>ο</sup> αιώνα από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής. Μέσα σε αυτόν τον αιώνα, δημιουργήθηκαν τα κολέγια εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για να νομιμοποιήσουν τα εθνικά κράτη της εποχής, καθώς μέσα από την εκπαίδευση προωθούνται, πέρα από τις γνώσεις, οι στάσεις και οι αξίες ενός κράτους, ώστε να υπάρξει εθνική συνέχεια. Από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε ευθύνη των Πανεπιστημίων (Καρράς & Wolhuter, 2012).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των δασκάλων στην Ευρώπη σήμερα, θα αναφερθούμε επιλεκτικά σε ορισμένες χώρες της. Έτσι, στην Αγγλία, για να διδάξει κανείς σε δημόσιο σχολείο, πρέπει να έχει πτυχίο και να έχει αποκτήσει το πιστοποιητικό εκπαιδευτικής καταλληλότητας (QTS - Qualified Teacher Status) παρακολουθώντας ένα πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (ITT - Initial Teacher Training). Συγκεκριμένα για την περίπτωση του υποψήφιου δασκάλου, θα πρέπει προηγουμένως να έχει επιτύχει στις εξετάσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βαθμό τουλάχιστον C στα Αγγλικά, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Είναι, επίσης, απαραίτητο ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να έχει περάσει τις εξετάσεις επαγγελματικών δεξιοτήτων αριθμητικής και γλώσσας πριν ξεκινήσει την επαγγελματική του εκπαίδευση (Ιστοσελίδα Υπηρεσίας για την Εισαγωγή στα Πανεπιστήμια και τα Κολέγια<sup>1</sup>, Βεργίδης, 2008: 5-6).

Με την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πτυχίο στις ανθρωπιστικές επιστήμες ή στις επιστήμες ή στην εκπαίδευση. Τα μαθήματα πρέπει να περιλαμβάνουν θεωρητική κατάρτιση για τα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και εκπαίδευση στη Διδακτική τους και τουλάχιστον 18 βδομάδες πρακτικής άσκησης στα σχολεία. Οι σπουδές διαρκούν τρία (3) ή τέσσερα (4) χρόνια (Hilton, 2012: 331, Βεργίδης, όπ.π.: 4).

Στην Αυστρία, η εκπαίδευση των δασκάλων γίνεται στα ανώτατα κολέγια εκπαίδευσης και στα πανεπιστήμια. Στα ανώτατα κολέγια, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαρκεί έξι (6) εξάμηνα. Οι φοιτητές λαμβάνουν στο τέλος 180 Διδακτικές Μονάδες (ECTS), και το πρόγραμμα περιλαμβάνει τα εξής πεδία:

---

<sup>1</sup> <https://www.ucas.com/teaching-in-england>

Επιστήμες της Αγωγής, σπουδές στα γνωστικά αντικείμενα, διδακτική μεθοδολογία γνωστικών αντικειμένων, διδακτική πρακτική και πτυχιακή εργασία. Έχουν βέβαια τη δυνατότητα να αυξήσουν τα επίσημα και βασικά προσόντα τους παρακολουθώντας πρόσθετες σειρές μαθημάτων. Η πρακτική άσκηση γίνεται αφού ο σπουδαστής έχει περάσει όλα τα μαθήματα και έχει εκπονήσει πτυχιακή εργασία (Porsch, 2012: 39-40).

Στα πανεπιστήμια της Αυστρίας, η εκπαίδευση των δασκάλων δεν ακολουθεί τους όρους της Μπολόνια (δύο κύκλοι σπουδών: προπτυχιακός και μεταπτυχιακός) και δίνει απευθείας μεταπτυχιακό τίτλο. Η φοίτηση έχει διάρκεια τουλάχιστον εννέα (9) εξαμήνων και οι σπουδαστές υποχρεούνται να επιλέξουν δύο ακαδημαϊκούς επιστημονικούς τομείς. Τα Προγράμματα Σπουδών διαφέρουν από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο. Η σχολική πρακτική πάντως καλύπτει 16 Διδακτικές Μονάδες (160 ώρες). Οι φοιτητές πρέπει, επίσης, να κάνουν πτυχιακή εργασία και στο τέλος να περάσουν μια προφορική εξέταση για να λάβουν το μεταπτυχιακό τους δίπλωμα. Αποκτούν, όμως, τη δυνατότητα να διδάξουν αφού συμμετάσχουν σε μία δεύτερη φάση καθοδηγούμενης πρακτικής άσκησης δύο εξαμήνων, που οργανώνεται από ένα κολέγιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με παράλληλη παρακολούθηση μαθημάτων στη διδακτική μεθοδολογία μαθημάτων (όπ.π.: 41).

Οι υποψήφιοι δάσκαλοι στη Βουλγαρία, επιλέγουν ανάμεσα σε δύο μοντέλα για την εκπαίδευσή τους: το ταυτόχρονο και το διαδοχικό. Στο ταυτόχρονο μοντέλο, οι σπουδαστές παρακολουθούν τα ακαδημαϊκά μαθήματά τους και όσοι παίρνουν την απόφαση να ακολουθήσουν το επάγγελμα, διδάσκονται ταυτόχρονα επιπλέον σειρές μαθημάτων στο Τμήμα Αγωγής. Στο διαδοχικό μοντέλο, τα προσόντα διδασκαλίας αποκτώνται μετά την αποφοίτηση, μέσα από την παρακολούθηση μιας σειράς μαθημάτων ειδίκευσης. Για να γίνει κάποιος δάσκαλος ακολουθώντας οποιοδήποτε από τα δύο μοντέλα, ακολουθεί θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση. Κατά τη θεωρητική εκπαίδευση, οι φοιτητές ασκούνται στην ανάλυση θεμάτων και προγραμμάτων και φυσικά παρακολουθούν μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, υποχρεωτικά κάνουν 60 ακαδημαϊκές ώρες Παιδαγωγικής, 45 ακαδημαϊκές ώρες Ψυχολογίας, 15 ακαδημαϊκές ώρες οπτικοακουστικών μέσων και πληροφορικής στην εκπαίδευση και 60 ακαδημαϊκές ώρες Διδακτικής μεθοδολογίας για ένα γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, 15 ώρες αφιερώνονται για κάθε προαιρετικό μάθημα που αφορά παιδαγωγικά, ψυχολογικά και μεθοδολογικά μαθήματα καθώς και διεπιστημονικά, εφαρμοσμένα και πειραματικά μαθήματα ειδίκευσης. Τέλος, η πρακτική εκπαίδευση καλύπτει 120 ώρες, μεταξύ αυτών 30 ακαδημαϊκές ώρες

παρακολούθησης και ανάλυσης μαθημάτων μέσα στην τάξη υπό την επίβλεψη ενός δασκάλου, 45 ακαδημαϊκές ώρες παρακολούθησης και άλλων μορφών προετοιμασίας και 75 ακαδημαϊκές ώρες υπό την επίβλεψη ενός δασκάλου και ενός καθηγητή από πανεπιστήμιο (Psifidou, 2012: 63).

Στη Γαλλία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γίνεται στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών (I.U.F.M.) και έχει διάρκεια δύο χρόνων. Σε κάποια Πανεπιστήμια, στο δεύτερο έτος σπουδών επιπέδου DEUG εντάσσεται η «πρακτική άσκηση ευαισθητοποίησης» για τους φοιτητές που σκέφτονται να γίνουν εκπαιδευτικοί (τρεις μέρες σε σχολείο και μια μέρα προετοιμασίας). Για τους φοιτητές στο επίπεδο License, σε κάποια πανεπιστήμια υπάρχει «πρακτική άσκηση μύησης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού» διάρκειας 40 ωρών με συμμετοχή και σε μία σχολική δραστηριότητα. Κατά τον πρώτο χρόνο σπουδών στα I.U.F.M. γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί η γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας με την ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός. Έπειτα, διεξάγεται ένας διαγωνισμός για την πρόσληψη δασκάλων ανά ακαδημαϊκή περιφέρεια, η επιτυχία στον οποίο οδηγεί τους σπουδαστές στο δεύτερο έτος στα I.U.F.M., με αμοιβή τους ως ασκούμενων. Στο τέλος, η πιστοποίηση οδηγεί στη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 2007: 169-170).

Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη Γαλλία, περιλαμβάνουν τη Γενική παιδαγωγική κατάρτιση (θεωρητική & πρακτική), την Επιστημονική κατάρτιση για τα διδασκόμενα μαθήματα με τη Μεθοδολογία και τη Διδακτική τους, την Κατάρτιση για τον διοικητικό και κοινωνικό ρόλο του δασκάλου (με πρακτική άσκηση εκτός του σχολείου) και Προαιρετική Εμβάθυνση της Παιδαγωγικής Κατάρτισης σε μία από τις Επιστήμες ή σε μία ξένη γλώσσα και κουλτούρα (Παπούλια – Τζελέπη, 2007: 113-114).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Γερμανία διαρθρώνεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη τριετή φάση για την απόκτηση του Bachelor και σε μια δεύτερη διετή φάση, για την απόκτηση του Master σύμφωνα με τη Διαδικασία της Μπολόνια (Ρέλλος, 2011: 483 κ.ε.). Κατά την πρώτη *πανεπιστημιακή* φάση, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μελετήσουν δύο ή τρία μαθήματα, τη *Διδακτική (Fachdidaktik)* αυτών των μαθημάτων, τις *Επιστήμες της Εκπαίδευσης (Bildungswissenschaften)* (εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση, διδασκαλία και μάθηση, κ.ά.) και μερικά μαθήματα *πρακτικής εξάσκησης (Praktika)* και στο τέλος να επιτύχουν στην πρώτη τους γραπτή εξέταση που περιλαμβάνει μία εργασία 60-100 σελίδων, γραπτή εξέταση (*Klausuren*) σε πέντε

(5) μαθήματα, και προφορική εξέταση σε τρία (3) μαθήματα (Terhart, 2007: 156-157).

Για να μπορεί να διδάξει, όμως, ο εκπαιδευτικός στη Γερμανία, θα πρέπει να έχει ολοκληρώσει επιτυχώς και τη Β' φάση, η οποία διαρκεί 18 – 24 μήνες και αφορά την πράξη (*Vorbereitungsdienst*). Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός βρίσκεται στην τάξη τις μισές διδακτικές ώρες από το πλήρες πρόγραμμα ενός εν ενεργεία εκπαιδευτικού και έχοντας έναν εν ενεργεία «μέντορα» εκπαιδευτικό, τον παρακολουθεί, διδάσκει μαζί του ή διδάσκει μόνος του. Επιπλέον, ο φοιτητής παρακολουθεί ένα Παιδαγωγικό Σεμινάριο (*Studienseminar*) και εκπονεί διπλωματική εργασία. Αφού περάσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός με επιτυχία τη δεύτερη (2η) αυτή εξέταση, προσφέρεται σε αυτόν μία ελεύθερη θέση διδασκαλίας από τη σχολική διοίκηση ή μπορεί να αιτηθεί ελεύθερη θέση διδασκαλίας και το σχολείο έπειτα να επιλέξει τον καλύτερο υποψήφιο (Ρέλλος, όπ.π. · Terhart, όπ.π.: 157).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ισπανία, το 2007 καθιερώθηκε ένα νέο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο εκπαιδευτικοί προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, σπουδάζουν για τέσσερα (4) χρόνια (240 Διδακτικές Μονάδες). Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Τη βασική εκπαίδευση (60 Διδακτικές Μονάδες), που εμπεριέχει τη *Μάθηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας (Aprendizaje y desarrollo de la personalidad)*, *Εκπαιδευτικές διαδικασίες και πλαίσια (Procesos y contextos educativos)*, και το κομμάτι *Κοινωνία, οικογένεια και σχολείο (Sociedad, familia y escuela)*. Τη Διδακτική και Εκπαίδευση γνωστικού αντικείμενου (*Didáctico y disciplinar*) (100 Διδακτικές Μονάδες) και την Πρακτική Εξάσκηση που περιλαμβάνει και εργασία τελικού πτυχίου (50 Διδακτικές Μονάδες) (Egido, 2012: 298-299). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι στην Ισπανία υπάρχει μία εστίαση στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δασκάλων (Καρράς, 2014: 268).

Στην Ιταλία, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φοιτούν σε ένα πρόγραμμα τεσσάρων (4) ετών (185 μονάδων), όπου στα δύο πρώτα χρόνια επιχειρείται η *Επιστημονική θεμελίωση* κυρίως στους τομείς της Ψυχοπαιδαγωγικής αλλά και σε κάποιες βασικές επιστήμες (Μαθηματικά, Ιστορία, ιταλική γλώσσα, Φυσικές Επιστήμες) και άλλους επιστημονικούς κλάδους, και στα δύο επόμενα, η εξειδίκευση προς το Νηπιαγωγείο ή το Δημοτικό. Έπειτα, υπάρχουν κάποια εργαστήρια, καθώς και πρακτική άσκηση σε σχολεία. Στο τέλος του προγράμματος σπουδών, οι φοιτητές συζητούν για μια γραπτή εργασία μπροστά σε μία Επιτροπή στην οποία υπάρχει και ένας επιθεωρητής του Υπουργείου Δημόσιας Παιδείας καθώς οι τελικές εξετάσεις επιτρέπουν έπειτα την

επίσημη εγγραφή στους καταλόγους για τα δημόσια σχολεία (Barbieri, 2012: 186-187).

Στη Σουηδία, η εκπαίδευση των δασκάλων διαρκεί 3-5,5 χρόνια, ανάλογα με τον επιλεγμένο γνωστικό τομέα και το σχολικό επίπεδο. Δίνεται σημασία στις γνώσεις σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα και για την ολοκλήρωση της διδακτικής επάρκειας οι σπουδαστές εκπονούν πτυχιακή εργασία δέκα μονάδων. Δίνεται, επίσης, σημασία στην πρακτική άσκηση. Οι τομείς του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Σουηδία είναι τρεις. Ο πρώτος τομέας, το «Γενικό πεδίο εκπαίδευσης» δίνει 60 Διδακτικές Μονάδες από τις οποίες 10 τουλάχιστον αφορούν την πρακτική άσκηση σε σχολεία. Περιλαμβάνει τομείς όπως η διδασκαλία, η εκπαίδευση ειδικών αναγκών, η παιδική και εφηβική ανάπτυξη, καθώς και σπουδές διεπιστημονικών γνωστικών αντικειμένων. Ο δεύτερος «ιδιαίτερος γνωστικός τομέας ή γνωστικό αντικείμενο» αφορά το γνωστικό αντικείμενο που προτίθενται να διδάξουν οι φοιτητές και δίνει 40 μονάδες και από αυτές, ξανά 10 τουλάχιστον αφορούν την πρακτική άσκηση σε σχολεία. Τέλος, ο τρίτος τομέας, η «εξειδίκευση», συμπληρώνει τη γνώση που έχει αποκτηθεί στους προηγούμενους τομείς και δίνει τουλάχιστον 20 μονάδες (Government Bill 1999/2000, όπως αναφέρουν οι Kilimci & Riis, 2012: 307-308).

Τέλος, η Φινλανδία ασκεί αρκετή πίεση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής ποιότητας και έτσι το επάγγελμα του δασκάλου έχει γίνει ένα εκλεπτυσμένο επάγγελμα, με τους δασκάλους να έχουν τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα διετούς φοίτησης, που δίνει ισχυρή σημασία στα γνωστικά αντικείμενα και την παιδαγωγική προετοιμασία και συμπεριλαμβάνει την έρευνα και την πρακτική (Darling – Hammond, 2017: 2).

## ***1.2 Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Σύνοψη Ιστορική Επισκόπηση***

Μία από τις πρώτες, συστηματικές προσπάθειες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έγινε ήδη από τη χρονιά που αναγνωρίστηκε ως ανεξάρτητο κράτος. Το καλοκαίρι του 1830, ιδρύθηκε στην Αίγινα το «Τυπικό Σχολείο» που εκπαίδευε τους δασκάλους στη χρήση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου. Οι φοιτητές φοιτούσαν για τρεις μήνες και το πρόγραμμα περιλάμβανε θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση στη μέθοδο διδασκαλίας και διοίκησης του σχολείου. Για τη φοίτηση στο Τυπικό Σχολείο, και επειδή αυτό παρείχε καθαρά επαγγελματική κατάρτιση, οι σπουδαστές όφειλαν να γνωρίζουν ήδη Αρχές της ελληνικής γλώσσας, να κατανοούν κείμενα κάποιων

συγγραφέων, να γνωρίζουν ορθογραφία, τεχνολογία, αριθμητική, ιερή ιστορία, κατήχηση και να έχουν γενικές γνώσεις Ιστορίας (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: 18-19).

### 1.2.1 Τα Διδασκαλεία (1834-1933)

Τα Διδασκαλεία ήταν τα πρώτα ιδρύματα του νεοσύστατου κράτους της Ελλάδας, των οποίων σκοπός ήταν η γενική και επαγγελματική εκπαίδευση των δασκάλων (Αντωνίου, 2009). Το πρώτο Διδασκαλείο που συστάθηκε ήταν το Βασιλικό Διδασκαλείο το οποίο λειτούργησε έως το 1864. Το πρόγραμμα των μαθημάτων με το πέρασμα των χρόνων συνεχώς εμπλουτιζόταν, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

1835	1837	1838	1840	1844	1856
Αρχαία Ελληνικά Νέα Ελληνικά Θρησκευτικά Αριθμητική Γεωμετρία Γεωγραφία Ιστορία Καλλιγραφία Μουσική Γυμναστική	Ιχνογραφία Εκκλ. Μουσική Διδακτ. Μέθοδο Πρακτική Άσκηση Παιδαγωγική	Φυσ. Ιστορία	Φυσ. Χωρομετρία	Γεωργική	Βιβλιοδετική

Οι υποψήφιοι δάσκαλοι συνήθως εκπαιδεύονταν για δύο χρόνια αλλά αυτό εξαρτιόταν από το επίπεδό τους αλλά και το επίπεδο στο οποίο επιθυμούσαν να φτάσουν (Μπουζάκης & Τζήκας, όπ.π.: 24). Στο διάστημα μετά την κατάργηση του Βασιλικού Διδασκαλείου έως την ίδρυση του Διδασκαλείου του 1878, η επιλογή των δασκάλων γινόταν μέσα από μία εξέταση από επιτροπές (Τζήκας, 2011: 791 κ.ε.).

Οι αλλαγές που ξεκίνησαν να συντελούνται στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική κατάσταση της χώρας κατά τη δεκαετία του 1870 - αρχή δεδηλωμένης, κοινωνικό περιεχόμενο των κομμάτων του Τρικούπη και του Δηλιγιάννη, αστικοποίηση και βιομηχανική ανάπτυξη – οδήγησαν με τη σειρά τους και σε αλλαγές στο χώρο της Εκπαίδευσης. Έτσι, προβλήθηκε το αίτημα για τη σύσταση νέου Διδασκαλείου, κάτι το οποίο συνέβη το 1878. Στο Διδασκαλείο αυτό, η φοίτηση ήταν τριετής και τα μαθήματα που διδάσκονταν οι υποψήφιοι δάσκαλοι ήταν *Θρησκευτικά, Ελληνική γλώσσα (αρχαία και καθομιλουμένη), Αριθμητική και Γεωμετρία, Φυσική και*

*Μηχανική, Χημεία, Ιχθυογραφία και Καλλιγραφία, Γυμναστική, Παιδαγωγικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική ιστορία, Πρακτικές γνώσεις γεωργίας και δενδροκομίας, Μουσική, φωνητική και οργανική Υγιεινή.* Συστάθηκε, επίσης, Πρότυπο εξατάξιο δημοτικό σχολείο για την πρακτική άσκηση των σπουδαστών. Οι προδιαγραφές για την εκπαίδευση των δασκάλων φαίνονταν καλύτερες από πριν, αλλά το γεγονός ότι δεν απαιτούνταν εξετάσεις για την εγγραφή των υποψήφιων δασκάλων, οδηγούσε στην εισαγωγή στο Διδασκαλείο, μη ικανών σπουδαστών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Αξίζει, τέλος να σημειωθεί ότι το 1880 καταργήθηκε η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και εισήχθη η συνδιδασκτική, πάνω στην οποία ξεκίνησαν να εκπαιδεύονται οι υποψήφιοι δάσκαλοι (Μπουζάκης & Τζήκας, όπ.π.: 31 κ.ε.).

Στο διάστημα αυτό και έως τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, λειτούργησαν παράλληλα και ορισμένα επαρχιακά Διδασκαλεία. Κατά τα τελευταία χρόνια της λειτουργίας τους και καθώς όδευαν προς την κατάργησή τους, το Μαράσλειο Διδασκαλείο αναπτύσσονταν. Οι σπουδές σε αυτό ήταν τετραετείς έως το 1914, και τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν: *Θρησκευτικά, Ψυχολογία, κοινωνική και πολιτειακή ηθική μετά παιδαγωγικών εφαρμογών και παιδαγωγικά μετά της νομοθεσίας και της δημοτικής εκπαίδευσως, Ελληνικά, Ιστορία του πολιτισμού και ιδία του ελληνικού έθνους, Γεωγραφία, Μαθηματικά, Φυσιογνωστικά, Στοιχεία γεωπονίας, κηπουρικής, δενδροκομίας και ζωοτεχνίας, Υγιεινή, Στοιχεία της πολιτικής οικονομίας και εμπορικά μαθήματα, Γαλλική γλώσσα και προαιρετικά η γερμανική, Ωδική, εκκλησιαστική μουσική και τετράχορδο ή αρμόνιο, Ιχθυογραφία και καλλιγραφία, Γυμναστική, Χειροτεχνία, Σκοποβολία και στρατιωτική εκπαίδευση.* Οι υποψήφιοι δάσκαλοι είχαν πρακτική εξάσκηση σε δύο πρότυπα σχολεία (Τζήκας, όπ.π.: 806-807).

Μέσα στο 19<sup>ο</sup> αιώνα και έως το 1908, λειτούργησαν παράλληλα και τα γραμματοσχολεία σε δήμους με απομακρυσμένα χωριά. Η φοίτηση των γραμματοδιδασκάλων ήταν τρίμηνη και στη συνέχεια ως υποδιδάσκαλοι δίδασκαν τον πρώτο χρόνο ως βοηθοί σε πολυτάξια σχολεία υπό την εποπτεία του διευθυντή και έπειτα διορίζονταν. Μετά από τριετή υπηρεσία είχαν τη δυνατότητα να εξετασθούν και να προαχθούν σε τριτοβάθμιους δασκάλους. Το 1892, με το νόμο ΒΟΘ' με τον οποίο εισήχθησαν τα Υποδιδασκαλεία, ορίστηκε η φοίτηση σε αυτά να είναι ενός χρόνου και τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν α) *Θρησκευτικά, Ευαγγέλιον εν μεταφράσει, ιερά ιστορία και κατήχησις, β) Παιδαγωγικά, γ) Ανάγνωσις και ερμηνεία κειμένων νεοελληνικών, εκθέσεις ιδεών και γραμματική της νεοελληνικής γλώσσης, δ) Ιστορία ελληνική και ιδίως της ελληνικής επανάστασως, ε) Γεωγραφία της Ευρώπης και ιδίως*

της Ελλάδος, στ) Πρακτική αριθμητική, ιδίως προβλήματα, ζ) Άσματα και εκκλησιαστικά και λαϊκά, η) Καλλιγραφία, θ) Ιχνογραφία και ι) Γυμναστική. Οι σπουδαστές διδάσκονταν 20 ώρες/ εβδομάδα τα μαθήματα, 10 ώρες τα Τεχνικά και 12 ώρες είχαν άσκηση στη διδασκαλία (όπ.π.: 807-809).

Από το 1913 έως το 1929, στο πλαίσιο μιας σειράς μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, λειτούργησαν πολλοί τύποι διδασκαλείων. Η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αυτής της περιόδου, προέκυψε από το γεγονός ότι υπήρχαν ανάγκες για προσωπικό για τις νέες περιοχές που είχαν προσαρτηθεί στο κράτος, από την προσπάθεια για εκπαίδευση δασκάλων σύμφωνα με τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και του σχολείου εργασίας και από την εξομοίωση της μόρφωσης των δασκάλων και των διδασκαλισσών (όπ.π.: 818).

Οι σπουδαστές του μονοτάξιου Διδασκαλείου του 1913 διδάσκονταν: *Ψυχολογία, Παιδαγωγική και Διδακτική με πρακτικές ασκήσεις, Ιστορία της Δημοτικής Εκπαίδευσης και Σχολική Νομοθεσία, Γεωπονία και Ζωοτεχνία, Υγιεινή, Ωδική και Εκκλησιαστική Μουσική, Ιχνογραφία και Καλλιγραφία, Γυμναστική και Σκοποβολία, Χειροτεχνία* (Μπουζάκης & Τζήκας, όπ.π.: 49). Το 1914, αποφασίστηκε οι δάσκαλοι και οι δασκάλες να μορφώνονται μαζί (Τζήκας, όπ.π.: 819). Στα τριτάξια Διδασκαλεία της περιόδου, οι σπουδαστές διδάσκονταν *Θρησκευτικά, Ελληνικά, Παιδαγωγικά, Διδακτικά Ασκήσεις, Φιλοσοφικά, Ιστορία, Μαθηματικά, Φυσική Ιστορία και Πειραματική, Χημεία, Κοσμογραφία, Γεωγραφία, Στοιχεία του ισχύοντος δικαίου, Γεωπονικά, Υγιεινή, Γαλλικά, Πολιτική και Οικιακή οικονομία, Ωδική, Ενόργανος Μουσική, Εκκλησιαστική Μουσική, Ιχνογραφία, Καλλιγραφία, Χειροτεχνία, Γυμναστική* (Αντωνίου, 2002: 71).

Το 1923, οι ανάγκες της περιόδου εξαιτίας της Μικρασιατικής Καταστροφής και της έλευσης προσφύγων στην Ελλάδα, προκάλεσαν την ίδρυση ξανά μονοτάξιων διδασκαλείων. Οι φοιτητές διδάσκονταν επαγγελματικά μαθήματα για 42 ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα αυτά ήταν *Ψυχολογία, Γενική και ειδική διδακτική, Γενική παιδαγωγική, Υγιεινή και πρώται βοήθειαι, Ιχνογραφία, Καλλιγραφία, Χειροτεχνία, Γεωπονία και ζωοτεχνία, Ωδική και εκκλησιαστική μουσική, Γυμναστική, Διδακτικά ασκήσεις* (Τζήκας, όπ.π.: 824-825).

Το 1924, ιδρύθηκαν και Πολυτάξια διδασκαλεία στα οποία οι σπουδαστές διδάσκονταν *Θρησκευτικά, Φιλοσοφικά και παιδαγωγικά, Ιστορία και ισχύουσα νομοθεσία της δημοτικής εκπαίδευσης, Νέα και αρχαία ελληνικά, Γαλλική, αγγλική ή*



*γερμανική γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Μαθηματικά και κοσμογραφία, Φυσιογνωστικά, Υγιεινή και νοσηλευτική, Πολιτειακή αγωγή, Οικιακή οικονομία για τις υποψήφιες δασκάλες, Γεωπονία και ζωοτεχνία, Ωδική και τετράχορδο ή Αρμόνιο ή κλειδοκύμβαλο ή μαντολίνο και εκκλησιαστική μουσική για τους υποψήφιους δασκάλους, Ιχνογραφία και καλλιγραφία, Χειροτεχνία, Γυμναστική, παιδιές, αθλητικές παιδιές και προσκοπισμός σκοποβολία για τους υποψήφιους δασκάλους. Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, όλες οι ιερατικές σχολές έγιναν πεντατάξια ιεροδιδασκαλεία (όπ.π.: 827 κ.ε.).*

Τέλος, το 1929, στο πλαίσιο της γενικότερης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας της κυβέρνησης Βενιζέλου, ιδρύθηκαν τα πεντατάξια διδασκαλεία σε αρκετές πόλεις και λειτούργησαν έως το 1933. Με νόμο καταργήθηκαν τα μονοτάξια Διδασκαλεία και τα πολυτάξια έγιναν πεντατάξια (Dendrinou-Antonakaki, 1955 στο Μπάκας, 2013: 45). Αυτό συνέβη γιατί υπήρχε η αντίληψη ότι οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδεύονται για πολλά χρόνια, να διπλασιαστούν τα χρόνια των σπουδών τους (Μπουζάκης & Τζήκας, όπ.π.: 58-59).

Τα μαθήματα που διδάσκονταν οι σπουδαστές στα διδασκαλεία ήταν *Θρησκευτικά, Ιστορία και ισχύουσα Νομοθεσία της δημοτικής εκπαίδευσης, Γαλλική, Αγγλική ή Γερμανική γλώσσα, Γεωγραφία, Φυσιογνωστικά, Πολιτειακή αγωγή, Γεωπονία και Ζωοτεχνία, Εκκλησιαστική μουσική (για άνδρες), Χειροτεχνία, Σκοποβολία (για άνδρες), Φιλοσοφικά και Παιδαγωγικά, Αρχαία και Νέα ελληνικά, Ιστορία, Μαθηματικά και Κοσμογραφία, Υγιεινή και Νοσηλευτική, Οικιακή οικονομία και οικιακά έργα (για γυναίκες), Ωδική και οργανική μουσική, Ιχνογραφία και Καλλιγραφία, Γυμναστική, παιδιαί, προσκοπισμός. Τέλος, τα πεντατάξια διδασκαλεία οργάνωναν και πρακτική άσκηση για τους σπουδαστές σε ένα εξατάξιο και ένα μονοτάξιο Πρότυπο, τα οποία είχαν προσαρτηθεί στο Διδασκαλείο (όπ.π.).*

Το 1933, με το νόμο 5802/1933 καταργήθηκαν όλα τα Διδασκαλεία, αλλά αυτή δεν ήταν η τελευταία χρονιά στην οποία λειτούργησαν αυτά τα ιδρύματα, καθώς το 1972, δραστηριοποιήθηκε ξανά το Μαράσλειο ως Διδασκαλείο - ως θεσμός μετεκπαίδευσης των δασκάλων πλέον - και από το 1995 έως το 2005, ιδρύθηκαν άλλα επτά Διδασκαλεία, μεταξύ αυτών και το Διδασκαλείο «Δημήτριος Γληνός» στη Θεσσαλονίκη (Βεργέτη, 2009: 245 κ.ε.).

Γενικότερα, πάντως, όσον αφορά στην παιδαγωγική κατάρτιση των σπουδαστών στα Διδασκαλεία, όπως διαπιστώνουμε, ήταν «ελλιπέστατη έως και ανύπαρκτη». Αρκούσε για να γίνει κάποιος δάσκαλος, να μπορεί να γράφει, να διαβάζει

και να μετρά (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 1995: 22). Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Διδασκαλείων, υπήρχε συνήθως μόλις ένα μάθημα Παιδαγωγικής και αρκετά μαθήματα ειδικότητας ή και μαθήματα μη σχετικά με το επάγγελμα του δασκάλου.

### *1.2.2 Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1990)*

Μετά την ήττα του κόμματος του Βενιζέλου στις εκλογές του 1932, την εξουσία ανέλαβε ο Π. Τσαλδάρης και Υπουργός Παιδείας ο Θ. Τουρκοβασίλης. Ο Υπουργός αυτός κατήγγησε το Διδασκαλείο διότι ήταν αντίθετος προς τις ιδέες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και με την κατάργησή τους θα έπαυαν πλέον οι δάσκαλοι να εκπαιδεύονται με βάση τη Δημοτική.

Το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών εφαρμόστηκε από το 1934 έως το 1966 με λίγες τροποποιήσεις (Αντωνίου, 2002: 140). Το πρόγραμμα αυτό έχει διαφορές σε σχέση με το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Πεντατάξιων Διδασκαλείων. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνεται μια εστίαση στα Παιδαγωγικά και στα μαθήματα Δραστηριοτήτων μεγαλύτερη από αυτήν στα μαθήματα Ειδικότητας (όπ.π.: 129 κ.ε.). Το πρόγραμμα προέβλεπε επίσης και την Πρακτική Άσκηση των σπουδαστών στο δεύτερο έτος για 8 ώρες/ εβδομάδα στα Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία (όπ.π.: 174-175).

Το 1964, η εξουσία πέρασε στην Ένωση Κέντρου, η οποία επιχείρησε ριζική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Δύο από τις πιο σημαντικές αλλαγές, όπως αναφέρεται, ήταν η αύξηση των ετών φοίτησης σε τρία και ο συνδυασμός θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα που δημοσιεύτηκε το 1964, με αρκετές διαφορές σε σχέση με το προηγούμενο πρόγραμμα, έμεινε ακριβώς το ίδιο έως το 1966, παρόλο που μέσα σε αυτό το διάστημα άλλαξε αρκετές φορές η Κυβέρνηση. Μέσα στις αλλαγές που διακρίνονται σε αυτό το πρόγραμμα είναι η μεταστροφή προς τη νεοελληνική πραγματικότητα, διότι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας έπρεπε να διδάσκεται 4 ώρες/ εβδομάδα (όπ.π.: 129 κ.ε.).

Η δικτατορία του 1967 επέφερε ξανά αλλαγές στην εκπαίδευση των δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα, μειώθηκε ο χρόνος φοίτησης, επανήλθε στα δύο χρόνια και κατ' επέκταση άλλαξε και το Πρόγραμμα Σπουδών. Το πρόγραμμα αυτό περιείχε αρκετά μαθήματα Παιδαγωγικής Κατάρτισης και λιγότερα ειδικότητας. Στο πρόγραμμα αυτό, επίσης, έπαψαν να υπάρχουν τα μαθήματα: Κοινωνιολογία, Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Δικαίου, Εισαγωγή στην Οικονομική και την Ψυχολογία των

Ατομικών Διαφορών (Καραφύλλης, 2011: 845-846). Επιπλέον, οι φοιτητές έκαναν Πρακτική Άσκηση κατά το δεύτερο και το τρίτο (πρόσθετο) έτος των σπουδών τους, για 8 ώρες/ εβδομάδα. Παρακολουθούσαν διδασκαλίες στα Πρότυπα Δημοτικά Σχολεία, παρακολουθούσαν υποδειγματικές διδασκαλίες και ασκούσαν και οι ίδιοι στη διδασκαλία και αξιολογούνταν (Αντωνίου, ό.π.: 175).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1972, μαζί με κάποιες αλλαγές στην ευρύτερη οικονομική κατάσταση της χώρας, είχαμε ξανά αλλαγή του Προγράμματος Σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Τα μαθήματα ειδικότητας βρέθηκαν πάλι στο επίκεντρο ενώ δόθηκε ιδιαίτερη σημασία και στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Παρά την προσπάθεια, όμως, των διδασκόντων να εκσυγχρονίσουν τις σπουδές των δασκάλων, δεν ξέφυγαν από το ιδεώδες, γι' αυτούς του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού (Καραφύλλης, ό.π.: 845-846). Όσον αφορά στην πρακτική άσκηση των σπουδαστών, αυτή ξεκινούσε με παρακολούθηση κατά το δεύτερο εξάμηνο, διδασκαλιών σε Πρότυπα ή άλλα δημοτικά σχολεία για δύο (2) ή τρεις (3) ώρες/ εβδομάδα. Επίσης, μπορούσαν να παρακολουθήσουν υποδειγματικές διδασκαλίες δευτεροετών σπουδαστών, δασκάλων ή καθηγητών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση των διδασκαλιών αυτών. Κατά το δεύτερο έτος σπουδών, κάθε σπουδαστής δίδασκε για μία (1) ημέρα και καθοδηγούνταν και αξιολογούνταν από το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος συνέτασσε μια σχετική έκθεση, η οποία μαζί με μια έκθεση που συνέτασσε ο διευθυντής για τη συνολική απόδοση του σπουδαστή, αποστέλλονταν στο διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Αντωνίου, ό.π.: 175-176).

Στα τέλη της δεκαετίας του '80, άρχισε πλέον να συζητείται έντονα ένα παλαιό αίτημα των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας, για μεγαλύτερη σε χρόνια αλλά και καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μετά από αρκετούς αγώνες των εκπαιδευτικών, το αίτημά τους ικανοποιήθηκε με νόμο το 1982, οπότε και ιδρύθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών σε Πανεπιστήμια έξι πόλεων της Ελλάδας (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2002: 70 κ.ε.).

Τα πρώτα πανεπιστημιακά αυτά τμήματα, λειτούργησαν χρόνια αργότερα, το 1984. Παράλληλα, και μέχρι το 1990, λειτούργησαν και οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμά τους ήταν αυτό του 1984, στο οποίο προστέθηκαν η Συγκριτική Παιδαγωγική, η Κοινωνιολογία της Παιδείας, η Πειραματική Παιδαγωγική και η Ιστορία της Εκπαίδευσης. Ο ιδεολογικός προσανατολισμός του

προγράμματος αυτού ήταν διαφορετικός από εκείνον της περιόδου της δικτατορίας. Αυτό γίνεται φανερό και από το γεγονός ότι καταργήθηκε το μάθημα των Θρησκευτικών και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή η οποία αποσκοπούσε στον εθνικό φρονηματισμό (όπ.π.: 73 κ.ε.).

Γενικότερα, και όσον αφορά στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αυτή βασίστηκε στην Παιδαγωγική του Ερβάρτου. Κατά την εκπαίδευσή τους αναμένονταν οι σπουδαστές να διαμορφώσουν ηθικό χαρακτήρα και η διδασκαλία τους ήταν καθαρά δασκαλοκεντρική με στοιχεία βερμπαλισμού. Η κατάρτισή τους έχει χαρακτηριστεί εγκυκλοπαιδική, με λιγότερη ειδικευμένη γνώση (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, όπ.π.: 28).

### *1.2.3 Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, ιδρύθηκαν το 1982 και ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το 1984 (Αντωνίου, όπ.π.: 324 κ.ε.). Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, επήλθε έπειτα από πολλούς αγώνες του κλάδου για ανωτατικοποίηση των σπουδών του. Στους αγώνες για ανωτατικοποίηση των σπουδών των δασκάλων, συνέβαλαν οι αλλαγές στις συνθήκες ζωής, οι διεθνείς εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα, οι νέες παιδαγωγικές ιδέες για το Σχολείο Εργασίας και τη Νέα Αγωγή καθώς και η θεσμοθέτηση έδρας Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας αρχικά και της Θεσσαλονίκης μετέπειτα, και η ίδρυση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). Ακόμα και οι ίδιοι οι δάσκαλοι καταλάβαιναν ότι δε διέθεταν την απαραίτητη παιδαγωγική και φιλοσοφικο-ψυχολογική κατάρτιση και εξοικείωση πάνω σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, κάτι το οποίο πίστευαν και οι καθηγητές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Tourtouras, Kyridis & Karamouzas, 2018: 106-107).

Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, μία μεγάλη αλλαγή που συντελείται είναι ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παύει να είναι η δημιουργία εθνικής συνείδησης και η καλλιέργεια των χριστιανικών ιδεωδών, αλλά η πίστη στη δημοκρατία, στην ελευθερία και στην αξία της ανθρώπινης προσωπικότητας. Αυτή η αλλαγή είναι εμφανής καθώς πλέον τα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών για κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα, καθορίζονται από το ίδιο το Τμήμα και όχι από το Υπουργείο (Σταμέλος, 1999: 67).

Αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με Προεδρικό Διάταγμα του 1983 είναι:

- α) Να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα,*
- β) Να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία,*
- γ) Να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά σε ζητήματα Παιδαγωγικής και,*
- δ) Να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει (ΠΔ 320/1983, άρθρο 2).*

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2007: 53-54), ο εκπαιδευτικός κόσμος και η κοινωνία γενικότερα, ανέμενε από τα Παιδαγωγικά Τμήματα την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής και της εκπαιδευτικής έρευνας, την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης στο δημοτικό σχολείο και την αναβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Αναφορικά με το πρώτο Πρόγραμμα Σπουδών των Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, φαίνεται ότι, σε αντίθεση με την προσδοκία του εκπαιδευτικού κόσμου από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, δόθηκε μία έμφαση στα μαθήματα Ειδίκευσης, μιας και υπερείχαν των μαθημάτων των Επιστημών της Αγωγής, καθώς επίσης, διακρίνεται και η απουσία βασικών μαθημάτων των Επιστημών της Αγωγής, όπως η Παιδαγωγική και η Ψυχολογία (Αντωνίου, ό.π.: 324 κ.ε.). Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί ότι τα μαθήματα που διδάσκονταν στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και αντιστοιχούσαν σε μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου, κάλυπταν λιγότερο από τα μισά μαθήματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων στο σύνολο (ό.π.).

Τα τελευταία χρόνια, τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρουσιάζουν αρκετές ποσοτικές και ποιοτικές μεταβολές, σε σχέση με την περίοδο του ξεκινήματός τους, σε διάφορους τομείς. Δύο από αυτούς, αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή και τη στελέχωσή τους με επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό, με τον αριθμό των μελών ΔΕΠ μάλιστα, να παρουσιάζει μεγάλη αύξηση σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους. Ακόμα, τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων σήμερα, περιέχουν πολλά επίκαιρα γνωστικά αντικείμενα και έχει αυξηθεί επίσης και ο αριθμός των απαιτούμενων μαθημάτων για τη λήψη του πτυχίου (Τριλιανός, 2007: 59).

Σύμφωνα με την έρευνα της Γούλα (2017), τα Παιδαγωγικά Τμήματα σήμερα προσανατολίζονται περισσότερο προς την κατεύθυνση των Επιστημών της Αγωγής (38,7%) και της Πρακτικής Άσκησης (22,1%). Επιπλέον, όλα τα Παιδαγωγικά

Τμήματα, περιέχουν στο πρόγραμμα σπουδών τους, την κατηγορία των υποχρεωτικών μαθημάτων, κάτι που δείχνει το ενδιαφέρον των συντακτών των προγραμμάτων αυτών – των μελών ΔΕΠ των Παιδαγωγικών Τμημάτων – για την παροχή βασικής κατάρτισης στους/στις φοιτητές/τριές τους. Ταυτόχρονα, υπάρχει αύξηση των μαθημάτων ελεύθερης επιλογής και μείωση του αριθμού των κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων, έτσι ώστε οι φοιτητές να έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν μαθήματα που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Οι τομείς των υποχρεωτικών μαθημάτων που διδάσκονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας σήμερα είναι: α) Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Επιστήμες, β) Κοινωνικές – Ανθρωπιστικές Επιστήμες και η Διδακτική τους, γ) Θετικές επιστήμες - Νέες Τεχνολογίες και η Διδακτική τους, δ) Ελληνική γλώσσα – Λογοτεχνία – Λαογραφία και η Διδακτική τους (Γούλα, 2017: 144 κ.ε.).

Συνοψίζοντας, ο ιδεολογικός προσανατολισμός των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, φάνηκε να αλλάζει και να στοχεύει στο να εκπαιδευτούν οι δάσκαλοι παιδαγωγικά και επιστημονικά έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Επιπλέον, με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνέχισε να εστιάζει στο πώς θα εκπαιδευτεί ο δάσκαλος ώστε να κάνει τη μέγιστη αποτελεσματική διδασκαλία, όμως υπήρχαν αρκετά μαθήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση του κριτικά σκεπτόμενου δασκάλου (Αντωνίου, ό.π.: 346 κ.ε.). Τέλος, αξιοσημείωτη είναι και η έμφαση που δόθηκε από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (ό.π.: 358).

### ***1.3 Μοντέλα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών***

Το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η συστηματική επιστημονική εξέταση του ζητήματος, ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του '30. Έως το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσεγγίστηκε με βάση δύο μεθοδολογικές σκοπιές, την *ερμηνευτική* και την *κοινωνιολογική ή εμπειρική* προσέγγιση. Η *ερμηνευτική προσέγγιση*, η οποία διήρκεσε έως περίπου το 1960, σχετιζόνταν με την «ηθοπλαστική» διάσταση της εκπαίδευσης και τον «καλό» εκπαιδευτικό που ακολουθούσε τις αξίες αλλά είχε και παιδαγωγικό ταλέντο. Η εκπαίδευση ήταν ένα κλειστό σύστημα το οποίο καθόριζε αποκλειστικά η κρατική εξουσία. Στην *κοινωνιολογική ή εμπειρική προσέγγιση*, η οποία βασίστηκε στη θεωρία

του ρόλου, οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού, καθορίζονται από τις «ομάδες αναφοράς» που σχετίζονται με το σχολείο αλλά και από την αυτοερμηνεία του ίδιου του εκπαιδευτικού για το ρόλο του (Ξωχέλλης, 2010: 110 κ.ε.).

Ο προβληματισμός για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται και μέσα από την ύπαρξη διαφόρων μοντέλων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι Ξωχέλλης (2005: 98 κ.ε.), Ξωχέλλης (2010.: 116 κ.ε.) και Χατζηδήμου (2013: 157 κ.ε.) καταγράφουν τέσσερα μοντέλα: *Το παραδοσιακό μοντέλο της μαθητείας, το ανθρωποκεντρικό μοντέλο ή персонаλιστικό μοντέλο, το επιστημονικό ή μιχεβιοριστικό και το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης ή του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού.*

Το παραδοσιακό μοντέλο της μαθητείας, το οποίο εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα στα Διδασκαλεία, υπαγόρευε ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποκτήσουν πρακτικές εμπειρίες και στην ουσία έπειτα να μιμηθούν τεχνικές διδασκαλίας τις οποίες θα μάθαιναν μέσα από την παρακολούθηση «υποδειγματικών διδασκαλιών» (Ξωχέλλης, 2005: 98).

Το ανθρωποκεντρικό ή персонаλιστικό μοντέλο, που εφαρμόστηκε από το 1920 έως το 1960, κυρίως στις γερμανόφωνες χώρες, αλλά και στην Ελλάδα, στόχευε στην «ηθικοπλαστική» διαμόρφωση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών μέσω του ηθικού περιεχομένου της ύλης των μορφωτικών αγαθών (Χατζηδήμου, όπ.π.: 159) και έδινε σημασία και στην επίδραση της ατμόσφαιρας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, όπ.π.: 99).

Το επιστημονικό ή μιχεβιοριστικό μοντέλο, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στον αγγλοσαξονικό χώρο και ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, και σύμφωνα με αυτό, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να εφαρμόζει επιστημονικές αρχές και δεδομένα από την Ψυχολογία της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική και να υπάρχει η δυνατότητα να μετρηθούν τα αποτελέσματά της. Η Μικροδιδασκαλία, ένα σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που εμφανίζεται και σήμερα σε κάποιες σχολές ως μάθημα επιλογής αλλά και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ενέχει στοιχεία αυτού του μοντέλου, καθώς οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να εφαρμόσουν κάποιες συγκεκριμένες μαθημένες δεξιότητες κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2010: 117).

Το σύγχρονο μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης (ή του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού), που εφαρμόζεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, αποβλέπει σε έναν κριτικά σκεπτόμενο και πολύπλευρα ενημερωμένο εκπαιδευτικό (Χατζηδήμου, 2013: 161-162) που θα είναι ευαίσθητοποιημένος σχετικά με τα προβλήματα του

μαθητή, θα είναι ένας δάσκαλος – ερευνητής και ανοιχτός σε καινοτόμες δράσεις (Ξωχέλλης, 2010: 118). Τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι σε αυτήν τη στροφή προς την στοχαστικοκριτική διδασκαλία, συνέβαλλαν οι J. Dewey και D. Schön με τις ιδέες τους για τον αναστοχαζόμενο επαγγελματία, τα έργα των οποίων αποτελούν σημεία αναφοράς για το θέμα αυτό (Αντωνίου, 2009: 34-35).

Ο Wallace (1991, όπως αναφέρει η Martin, 2016: 26) περιέγραψε τρία ιστορικά μοντέλα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: 1) το τεχνικό μοντέλο (craft model), στο οποίο ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει και μιμείται την τεχνογνωσία του εκπαιδευτή, 2) το μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης (applied science model), το οποίο, όπως υποδηλώνει το όνομα, περιλαμβάνει την εφαρμογή της γνώσης που προέρχεται από την επιστημονική έρευνα και έχει αναγνωριστεί, ακόμη και χρόνια μετά την περιγραφή του Wallace, ως το πιο διαδεδομένο μοντέλο στο οποίο βασίζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών (Barduhn & Johnson, 2009, στο Martin όπ.π.) και 3) το μοντέλο αναστοχασμού (reflective model), που αφορά τόσο την έρευνα όσο και τη θεωρία με τη μορφή «προσλαμβανόμενης γνώσης» και «βιωματικής γνώσης» που σχετίζονται με την πρακτική και τον αναστοχασμό.

Οι Ariza, del Pozo & Toscano (2002: 307-308), παρουσιάζουν τρεις τύπους εξελισσόμενων μοντέλων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Ο πρώτος τύπος, είναι τα μοντέλα που δίνουν βάση στην ακαδημαϊκή γνώση (academic knowledge). Αυτά είναι μοντέλα που παρουσιάζουν έναν ακαδημαϊκό επιστημολογικό αναγωγισμό, σύμφωνα με τον οποίο η σχετική γνώση για τη διδασκαλία αφορά τη γνώση του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου, υποβαθμίζοντας, παράλληλα, άλλα είδη γνώσης, όπως τη γνώση που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Σε αυτά τα μοντέλα, θεωρείται δυνατή η μετάδοση των εννοιών που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο μέσω μιας προσχεδιασμένης παρουσίασης, έτσι ώστε να περάσουν από το μυαλό του ειδικού στο μυαλό του εκπαιδευτικού χωρίς σημαντική τροποποίηση, παραμόρφωση, ή άλλη ερμηνεία.

Ο δεύτερος τύπος μοντέλων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι τα μοντέλα που δίνουν βάση στην τεχνολογική γνώση (technological knowledge). Αυτά είναι μοντέλα που παρουσιάζουν έναν ορθολογιστικό και εργαλειακό επιστημολογικό αναγωγισμό. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά, η διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν συνίσταται στην απλή επίσημη οικειοποίηση των εννοιών ενός γνωστικού αντικειμένου αλλά στην αφομοίωση και κυριαρχία συγκεκριμένων δεξιοτήτων οι οποίες, σε συνέπεια με τα αξιώματα της ακαδημαϊκής γνώσης, επιτρέπουν σε έναν



δάσκαλο να λειτουργεί αποτελεσματικά (όπ.π.).

Ο τρίτος τύπος μοντέλων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι τα μοντέλα που δίνουν βάση στη φαινομενολογική γνώση (phenomenological knowledge), όπως το ακτιβιστικό (activist), το αυθόρμητο (spontaneist), το περιφερειακό (peripheral) και το άτυπο (informal) μοντέλο. Είναι συνεπή με επιστημολογικές αντιλήψεις που κυμαίνονται από τον αφελή επαγωγισμό έως τον ακραίο σχετικισμό. Αυτά είναι μοντέλα που δίνουν προτεραιότητα στη φαινομενολογική γνώση, βασισμένη στην επαγγελματική εμπειρία και την εξέλιξη στο σχολικό πλαίσιο, σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή και τεχνολογική γνώση. Αν και μοιράζονται με τα τεχνικά μοντέλα την ιδέα ότι η επιθυμητή επαγγελματική γνώση δεν βασίζεται στην επίσημη οικειοποίηση του περιεχομένου της επιστήμης της εκπαίδευσης, διαφέρουν από αυτά στο ότι η εν λόγω ιδέα, πέρα από την ώθηση στην αναζήτηση των τεχνικών συνεπειών της ακαδημαϊκής γνώσης, οδηγεί στην απώθηση οποιουδήποτε σκεπτικού που είναι έξω από το σχολικό πλαίσιο (όπ.π.).

Η Musset (2010) παρουσιάζει μία τυπολογία διαφορετικών μοντέλων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα οποία εντάσσει σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Στα «Παραδοσιακά μοντέλα» και στα «Νέα μοντέλα». Στα «Παραδοσιακά» εντάσσει τα μοντέλα της «Κανονικής σχολικής παράδοσης» (Normal school tradition) και της «Ακαδημαϊκής παράδοσης» (Academic tradition). Το μοντέλο της «κανονικής σχολικής παράδοσης» απαιτεί την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων μέσα από πρακτική εξάσκηση (εμπειρίες στο πεδίο, μαθήματα μεθοδολογίας, παιδαγωγική του αντικειμένου) και το μοντέλο της «ακαδημαϊκής παράδοσης», την απόκτηση επιστημονικής γνώσης του περιεχομένου σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς και μία γενική ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, καθώς επίσης και μία δοκιμαστική περίοδο σε σχολεία (Musset, όπ.π.: 5).

Στα «Νέα μοντέλα» εντάσσει το μοντέλο της «Επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας» (Professionalization of teaching) και το μοντέλο των «Εναλλακτικών μονοπατιών στο επάγγελμα» (Alternative pathways into the profession). Το μοντέλο της «επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας» αφορά στην απόκτηση ολοκληρωμένης - και βασισμένης στην έρευνα- γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία και δίνεται μία έμφαση στις σπουδές των παιδαγωγικών επιστημών και στην ανάπτυξη ενός επαγγελματικού δεοντολογικού κώδικα. Τέλος, το μοντέλο των «εναλλακτικών μονοπατιών στο επάγγελμα» αφορά στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από την εξάσκηση μέσα στο

επάγγελμα, μέσω προγραμμάτων διδασκαλίας και μεντορείας. Δίνει μικρή βάση στην εκπαιδευτική θεωρία και στην επιστημονική γνώση (όπ.π.).

#### ***1.4 Αρχές και Αξίες στη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών***

Όπως είναι λογικό, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στηρίζονται σε ορισμένες αρχές και αξίες, οι οποίες τα διέπουν. Αυτές οι αρχές και οι αξίες δεν είναι ακριβώς οι ίδιες για κάθε πρόγραμμα, παρόλα αυτά, κάποιες από αυτές θεωρούνται βασικές για κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αρχές οι οποίες πρέπει να διέπουν τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών ξεκινούν από το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και φτάνουν έως την οργάνωση των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στις αρχές που πρέπει να ακολουθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι αξίες που οφείλουν να διαπνέουν τα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η προετοιμασία για τη δουλειά και τη ζωή, η ακαδημαϊκή μάθηση, η ανθρώπινη ανάπτυξη, η κοινωνική δικαιοσύνη, και γενικότερα οι ηθικές, πνευματικές, ψυχολογικές, πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες όπως η ανοχή, το πνεύμα συνεργασίας και η ομαδική εργασία.

Οι Muzaffar, Rahim & Jessee (2011: 4 κ.ε.), παρουσιάζουν οχτώ (8) βασικές αρχές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Οι αρχές αυτές αφορούν τρία επίπεδα: το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το επίπεδο του προγράμματος σπουδών και το επίπεδο των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, που αφορά το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ένα συνεκτικό σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασίζεται σε ένα κοινό όραμα. Κατά τη δεύτερη αρχή, που αφορά και αυτή το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο κατακερματισμός του συστήματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι κάτι που πρέπει να σταματήσει.

Η τρίτη αρχή, που περιλαμβάνεται στο επίπεδο του προγράμματος σπουδών, αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τα επαγγελματικά πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς. Η τέταρτη αρχή, που σχετίζεται κι αυτή με το επίπεδο του προγράμματος σπουδών, επισημαίνει ότι στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται δυναμικά η πρακτική άσκηση και η πέμπτη αρχή, στο επίπεδο του προγράμματος σπουδών επίσης, αναφέρει ότι ένα καλό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

αναπτύσσει και διατηρεί ισχυρούς δεσμούς με τα τοπικά σχολεία (όπ.π.).

Σύμφωνα με την έκτη αρχή, που αφορά το επίπεδο των αρχών που σχετίζονται με τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών χρειάζονται επαρκή υποδομή και πόρους για την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο επίπεδο, η έβδομη αρχή, υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών οδηγεί σε καλύτερη ανάπτυξη και εφαρμογή του προγράμματος σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών και τέλος, η όγδοη αρχή, στο επίπεδο που αφορά τα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επίσης, τονίζει την ανάγκη ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (όπ.π.).

Οι Korthagen, Loughran & Russell (2006: 1025 κ.ε.), παρουσιάζουν επτά (7) αρχές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η πρώτη αρχή αναφέρει ότι το να μαθαίνει κανείς να διδάσκει περιλαμβάνει συνεχώς αντικρουόμενες και μεγάλες απαιτήσεις. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, απαιτείται να θεωρούμε τη γνώση ως ένα αντικείμενο που πρέπει να δημιουργηθεί και όχι ως ένα αντικείμενο που έχει ήδη δημιουργηθεί, και σύμφωνα με την τρίτη αρχή, το να μαθαίνει κανείς να διδάσκει απαιτεί μία μετατόπιση στην εστίαση από το αναλυτικό πρόγραμμα προς τον μαθητή. Ακόμα, η τέταρτη αρχή, επισημαίνει ότι η μάθηση του υποψήφιου εκπαιδευτικού ενισχύεται μέσα από την έρευνά του για την ίδια την πρακτική του (αναστοχασμό). Σύμφωνα με την πέμπτη αρχή, το να μαθαίνει κανείς να διδάσκει απαιτεί μία έμφαση στη συνεργασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, καθώς η μάθηση απαιτεί ένα πλαίσιο υποστηρικτικών μαθησιακών κοινοτήτων. Τέλος, σύμφωνα με την έκτη αρχή, για την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, χρειάζονται ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των σχολείων, των πανεπιστημίων και των υποψήφιων εκπαιδευτικών και κατά την έβδομη αρχή, η μάθηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς να διδάσκουν, ενισχύεται όταν οι διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις που καλούνται να αποκτήσουν, χρησιμοποιούνται και από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους (κατά την εκπαίδευση των φοιτητών).

Ο Αντωνίου (2009: 25 κ.ε.), επισημαίνει ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διαπνέεται από τις παρακάτω τέσσερις αρχές. Αρχικά, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν το αίσθημα της ελευθερίας, και επιπλέον, οφείλουν να μάθουν να λειτουργούν έχοντας την αίσθηση της αυτονομίας, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν αυτά τα δύο αισθήματα. Ακόμα, κατά την εκπαίδευσή τους, πρέπει να συσσωρεύσουν τις κατάλληλες γνώσεις

και δεξιότητες, έτσι ώστε να αποκτήσουν την απαιτούμενη επαγγελματική ικανότητα που θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίζουν και τα προβλήματα που θα προκύπτουν. Τέλος, είναι αναγκαίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι είναι ενεργοί πολίτες μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε να καταστούν ικανοί να συνεισφέρουν στη μόρφωση των μαθητών τους ως δημοκρατικών πολιτών.

Όσον αφορά στις αξίες εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ο Hansen (2008: 10 κ.ε.), επισημαίνει ότι ανάμεσα στις πιο γνωστές αξίες, που επηρεάζουν το πεδίο και τη δομή των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, είναι η προετοιμασία για τη δουλειά και τη ζωή, η ακαδημαϊκή μάθηση, η ανθρώπινη ανάπτυξη, και η κοινωνική δικαιοσύνη ως σεβασμός στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ως κοινωνική ή δημοκρατική εκπαίδευση.

Ο Singh (2016: 3264) επισημαίνει ότι είναι απαραίτητο να δοθεί σημασία στις ανθρώπινες αξίες στην παρούσα εποχή της παγκοσμιοποίησης, καθώς στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, με τους μεταβαλλόμενους κοινωνικούς κανόνες, είναι δύσκολο για έναν νέο να γνωρίζει τι είναι σωστό. Ο ίδιος μελετητής αναφέρει επτά στόχους που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση τις αξίες. Οι στόχοι αυτοί είναι:

- 1) Η ανάπτυξη ατόμων που θα έχουν ένα ευρύ υπόβαθρο πάνω στις ανθρωπιστικές και επιστημονικές γνώσεις,
- 2) Η αναγνώριση των αξιών που ενυπάρχουν στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων,
- 3) Η ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων και ταλέντων ώστε να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί άριστες υπηρεσίες· καθώς και για αυτοπραγμάτωση αλλά και για τη γενική ευημερία,
- 4) Η εμφύσηση των ηθικών, πνευματικών, ψυχολογικών και πολιτιστικών αξιών από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές,
- 5) Η αναγκαιότητα να μάθουν οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να σκεφτούν και να αποσαφηνίσουν τις δικές τους αξίες και να τις συγκρίνουν με αυτές των άλλων,
- 6) Η αναγκαιότητα να μάθουν να αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί εκπαιδευτικά υλικά και σχέδια μαθημάτων με τα οποία οι αξίες μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά,

7) Η αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους η εκπαίδευση τείνει να ενθαρρύνει την αποδοχή ορισμένων κοινωνικών αξιών όπως η ανοχή, το πνεύμα συνεργασίας και η ομαδική εργασία (όπ.π.: 3263-3264).

## **2. Περιεχόμενο Προγραμμάτων Σπουδών για την εκπαίδευση των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών**

Το περιεχόμενο των σπουδών του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικό, καθώς είναι αυτό, που μαζί με την προσωπικότητά του, επηρεάζει την μετέπειτα επαγγελματική του πρακτική. Το θέμα αυτό, το τι δηλαδή θα πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός ώστε να θεωρηθεί καλός, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές και έχουν αναπτυχθεί εδώ και αρκετές δεκαετίες πολλές συζητήσεις αναφορικά με αυτό το ζήτημα (Grant, 2008: 127). Βάση των περισσότερων συζητήσεων και θεωρήσεων σχετικά με το τι πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός αποτελεί η κατηγοριοποίηση του Schulman (1987), που αναλύει επτά (7) είδη γνώσης που συνεχίζουν να είναι επίκαιρα, λόγω του ότι συνδέονται άμεσα με πρακτικές του διδασκαλικού επαγγέλματος (Λιακοπούλου, 2009: 36-37).

1. *Τη Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge) του γνωστικού αντικειμένου,*

2. *Την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge), που αποτελεί ένα «μίγμα» της γνώσης του περιεχομένου και της παιδαγωγικής γνώσης,*

3. *Τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge), που αφορά τη γνώση που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τα διδακτικά υλικά και προγράμματα που του παρέχονται,*

4. *Τη Γενική Παιδαγωγική Γνώση (General Pedagogical Knowledge), που αφορά τη γνώση των γενικών αρχών και στρατηγικών διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης,*

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

6. *Τη Γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου*, η οποία σχετίζεται με 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 τρεις πρώτες κατηγορίες γνώσης, που σχετίζονται με συγκεκριμένες διαστάσεις του περιεχομένου της γνώσης, θα αναλυθούν εκτενέστερα παρακάτω.

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

Η Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge), αναφέρεται στη γνώση του αντικειμένου που πρόκειται να διδαχθεί, σε αυτή καθαυτή την οργάνωση της γνώσης στο νου του εκπαιδευτικού, η οποία χρειάζεται να υπερβεί την απλή γνώση των γεγονότων και των ιδεών σχετικά με ένα γνωστικό τομέα, καθώς ο εκπαιδευτικός, δεν οφείλει να ξέρει απλώς κάτι, αλλά να ξέρει και το γιατί είναι κάτι όπως είναι (Schulman, 1986: 9). Έχει αναφερθεί, ότι η γνώση του περιεχομένου αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου (Friedrichsen et al., 2009, στο Kleickmann et al, 2013: 92 · Niemelä & Tirri, 2018: 124), χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι η ισχυρή γνώση του περιεχομένου οδηγεί απαραίτητα στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου (Lee, Brown, Luft, & Roehrig, 2007, στο Kleickmann et al, όπ.π.).

Επιπλέον, σχετικά με τη σημασιολόγηση της έννοιας της «Γνώσης του Περιεχομένου», εξαιρετικά δημοφιλής είναι και η θεώρηση του Grossman (1990) γι' αυτήν. Σύμφωνα με τον ίδιο, η γνώση του περιεχομένου περιλαμβάνει τα γεγονότα και τις ιδέες που αφορούν τον τομέα κάθε γνωστικού αντικειμένου και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των γεγονότων και των ιδεών (Grossman, 1990, στο Hedges & Cullen, 2005: 15).

Το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας, δεν ταυτίζεται με την αντίστοιχη επιστήμη, ωστόσο, η διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μαθήματος απαιτεί εξοικείωση με την αντίστοιχη επιστημονική γνώση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσεγγίζει ένα γνωστικό πεδίο με ερωτήματα που απορρέουν από το διδακτικό έργο, όπως ποια είναι η σχέση του γνωστικού αντικειμένου με διάφορα κοινωνικά ζητήματα και ποια είναι η αξία του για την καθημερινή ζωή. Επιπλέον, ο προετοιμασμένος εκπαιδευτικός μπορεί

να αναγνωρίσει τυχόν παρανοήσεις των μαθητών πάνω στην προσφερόμενη γνώση και επίσης είναι γνώστης της διαδικασίας κατάκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αφορούν ένα γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός που έχει γνώση του περιεχομένου που διδάσκει, κάνει διαθεματικές διασυνδέσεις και με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Λιακοπούλου, 2010: 23 κ.ε.).

Οι Hedges & Cullen (2005: 18-19), υπογραμμίζουν ότι για την προώθηση της μάθησης των μαθητών, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώση των αντικειμένων διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επαρκή και ορθή γνώση των τομέων πολλών γνωστικών αντικειμένων. Ακόμα, επισημαίνεται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά γνώση του γνωστικού αντικειμένου, είναι πιο πιθανό να έχουν και μεγαλύτερη άνεση να το διδάξουν, έχοντας κατά νου τα δικά τους γνωστικά κενά και όντας πιο ανοιχτοί στα ενδιαφέροντα, τις ιδέες, τις συμβολές και τις ερωτήσεις των μαθητών.

Ο Jadama (2014: 26-27), επισημαίνει ότι η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας πρέπει να υπερβαίνει τα όρια του αναλυτικού προγράμματος. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις γνώσεις που χρειάζονται σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η πιθανότητα να το εξηγήσουν στους μαθητές έτσι ώστε να το κατανοήσουν, είναι υψηλή. Επιπλέον, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας τους δίνουν τη δυνατότητα να το διδάξουν χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πλήρως το θέμα που διδάσκουν, γνωρίζουν ποιες παιδαγωγικές πρακτικές είναι οι καλύτερες για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Τέλος, υπογραμμίζεται ότι η ικανότητα αποσαφήνισης των παρανοήσεων των μαθητών για ένα θέμα διδασκαλίας εξαρτάται έως ένα βαθμό από το πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει το θέμα αυτό.

Κλείνοντας, είναι απαραίτητο τα συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, 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 προτού αποκτήσουν το πτυχίο τους (Rusznyak, 2011: 96).

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

Η Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (*Pedagogical Content Knowledge*), αφορά τη γνώση πέρα από το αντικείμενο διδασκαλίας αυτό καθαυτό, δηλαδή τη γνώση των πιο χρήσιμων τρόπων με τους οποίους μπορεί να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο. Η Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου, επιπλέον, έχει να κάνει με την κατανόηση του τι μπορεί να κάνει τη μάθηση ενός συγκεκριμένου θέματος εύκολη ή δύσκολη, όπως είναι η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για ένα θέμα διδασκαλίας, και οι παρανοήσεις που μπορεί να έχουν οι μαθητές πάνω σε αυτό, τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τρόπο ώστε να τους βοηθήσει να αναδιοργανώσουν τη γνώση στο νου τους, αποδομώντας τις παρανοήσεις αυτές (Schulman, *όπ.π.*: 9-10).

Η Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου, πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να οργανώνει την τάξη, να παρακινεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να συγκεντρώνει τις κατάλληλες πηγές καθώς και να γνωρίζει τις παιδαγωγικές θεωρίες (Liakoroulou, 2011: 69). Η γνώση αυτή, είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς είναι αυτή που καθοδηγεί τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού (Ernest, 1989, στο Liakoroulou, *όπ.π.*). Η έννοια της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου, γεφυρώνει τη γνώση περιεχομένου και την πρακτική της διδασκαλίας, διασφαλίζοντας ότι οι συζητήσεις για το περιεχόμενο είναι σχετικές με τη διδασκαλία, και ότι οι συζητήσεις για τη διδασκαλία, αφορούν το περιεχόμενο (Ball, Thames & Phelps, 2008 :3). Επιπλέον, η κατοχή αυτής της γνώσης είναι αυτή που διακρίνει τον αρχάριο από τον έμπειρο εκπαιδευτικό (Park & Oliver, 2007).

Η Smith (2000: 28-29), αναλύει πέντε είδη της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου, τα οποία θεωρεί απαραίτητα να αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Το πρώτο είδος, αφορά τη γνώση των μαθητών και των ιδεών που αυτοί φέρουν σχετικά με το μάθημα, καθώς και τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά την κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων. Το δεύτερο είδος, καλύπτει ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών, που περιλαμβάνει τη γνώση στρατηγικών για την παροχή υποστήριξης προς τα κορίτσια, τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τους δίγλωσσους μαθητές και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το τρίτο είδος της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου, αφορά την απόκτηση της γνώσης σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από το σχεδιασμό δραστηριοτήτων και την επιλογή υλικού για την υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος και το τέταρτο



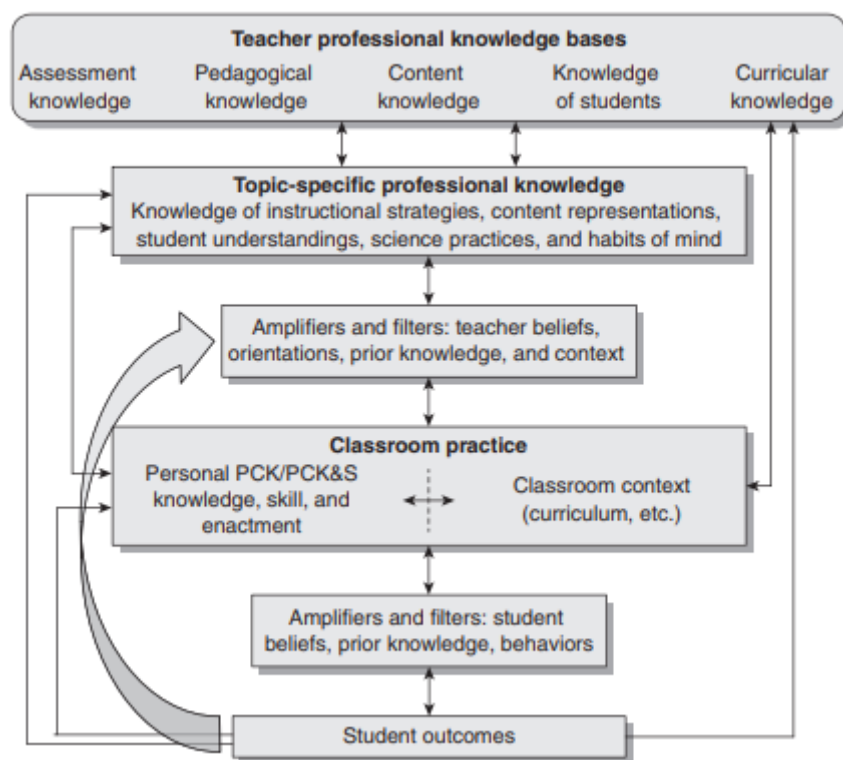
είδος, αφορά την απόκτηση μιας πρώτης κατανόησης του ρόλου των αναπαραστάσεων, των παραδειγμάτων, και των μεταφορών για τη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών. Το πέμπτο είδος, τέλος, της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου που επιθυμεί η Smith να αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, είναι αυτό της «γνώσης του περιεχομένου», και συγκεκριμένα του «ουσιαστικού» (substantive) και του «συντακτικού» (syntactical) περιεχομένου, δηλαδή τη γνώση των γεγονότων, των ιδεών και των αρχών ενός επιστημονικού τομέα, καθώς και των μεθόδων και των αποδεικτικών κανόνων στον τομέα αυτό.

Η Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (PCK), είναι μια έννοια που επιδιώκει να αναπαραστήσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία σχετικά με τη γνώση των εκπαιδευτικών και έχουν προταθεί αρκετά μοντέλα αναφορικά με αυτήν (Fernandez, 2014: 79). Ένα πρόσφατο μοντέλο είναι ένα μοντέλο το οποίο διαμορφώθηκε έπειτα από συζητήσεις που διεξήχθησαν σε ένα συνέδριο στο Κολοράντο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής το 2012, στόχος των οποίων ήταν να καταλήξουν σε μία συμφωνία σχετικά με το τι σημαίνει «παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου» και σε ένα συμφωνηθέν μοντέλο (βλ. Σχήμα 1). Το μοντέλο αυτό (PCK Summit model), περιέχει πέντε κύριους τομείς επαγγελματικής γνώσης: τη γνώση σχετικά με την αξιολόγηση, την παιδαγωγική γνώση, τη γνώση του περιεχομένου, τη γνώση των μαθητών και τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος (Fernandez, 2014: 91 · Helms & Stokes, 2013 · Gess-Newsome & Carlson, 2013). Αυτές οι πέντε γνώσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από την επαγγελματική γνώση ενός συγκεκριμένου θέματος. Η επαγγελματική γνώση αυτή, περιλαμβάνει τη γνώση των διδακτικών στρατηγικών και των νοητικών ιδεών των μαθητών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την κατανόηση των αναγκών των μαθητών, τις επιστημονικές πρακτικές και τις συνήθειες του νου (Fernandez, όπ.π.).

Αυτή η συγκεκριμένη επαγγελματική γνώση περνά μέσα από φίλτρα και ενισχυτές, τα οποία είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, το διδακτικό πλαίσιο και οι προσανατολισμοί της διδασκαλίας. Μετά από αυτό το φιλτράρισμα, αυτή η συγκεκριμένη επαγγελματική γνώση αλλάζει και προσαρμόζεται, κατά τη διάρκεια της πρακτικής στην τάξη, στην *προσωπική Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου*. Έπειτα, αυτή η γνώση περνά μέσα από φίλτρα και ενισχυτές των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις πεποιθήσεις τους, τις προηγούμενες γνώσεις και τη συμπεριφορά τους, ώστε να αξιολογηθούν στη συνέχεια μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το μοντέλο αυτό, φαίνεται ότι έχει ένα *θεωρητικό κομμάτι της Παιδαγωγικής Γνώσης του Περιεχομένου*

(συγκεκριμένη επαγγελματική γνώση του θέματος) και ένα *προσωπικό κομμάτι*, το οποίο εκδηλώνεται κατά τη διδασκαλία. Τα μαθησιακά αποτελέσματα, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τόσο το προσωπικό κομμάτι της Παιδαγωγικής Γνώσης του Περιεχομένου από την πρακτική της τάξης όσο και τη συγκεκριμένη επαγγελματική γνώση του θέματος (Fernandez, όπ.π.: 92).

Η Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου σε αυτό το μοντέλο, αποτελεί ένα κομμάτι της βάσης των γνώσεων που χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου θέματος σε ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά και δεξιότητα, όταν εμπλέκεται στη διδακτική πράξη (Gess-Newsome, 2015: 30-31).



Σχήμα 1, Gess-Newsome, 2015: 31

### 2.3 Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (*Curricular Knowledge*)

Η Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (*Curricular Knowledge*), αφορά στην ικανότητα να κατανοεί ο εκπαιδευτικός τη δομή του Αναλυτικού Προγράμματος και να διακρίνει και να συνδυάζει τα επιμέρους στοιχεία του και τους τρόπους εφαρμογής του (Κυρίδης, Παλαιολόγου & Αναστασιάδου, 2005: 131). Αναφέρεται στη γνώση των διδακτικών εργαλείων και των διδακτικών υλικών που σχετίζονται με αυτό και την

ικανότητα του εκπαιδευτικού να επιλέξει τα πιο κατάλληλα για τη διδασκαλία του. Ακόμα, σύμφωνα με τον Schulman, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του και εναλλακτικές προτάσεις που αφορούν στο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία του, αλλά και να μπορεί να κάνει διαθεματικές διασυνδέσεις με μαθήματα που διδάσκονται και σε άλλες τάξεις (Schulman, 1986: 10).

Ο Schulman (1986, 1987, όπως αναφέρουν οι Niemelä & Tirri, όπ.π.: 125-126), διακρίνει τρία είδη γνώσης του αναλυτικού προγράμματος. Το πρώτο είναι η γνώση των εναλλακτικών διδακτικών υλικών του αναλυτικού προγράμματος (*knowledge of alternative curriculum materials*), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν ότι μπορούν να επιλέξουν διάφορα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στη διδασκαλία τους, ότι υπάρχουν εναλλακτικές μαθησιακές μέθοδοι καθώς και διάφοροι τρόποι για να δομηθεί κανείς μια σειρά μαθημάτων ή ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Το δεύτερο είδος, είναι η πλευρική γνώση του αναλυτικού προγράμματος (*lateral curriculum knowledge*), που αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να γνωρίζουν τι μαθαίνουν οι μαθητές και στα υπόλοιπα μαθήματα ταυτόχρονα. Τέλος, το τρίτο είδος της γνώσης του αναλυτικού προγράμματος είναι η κάθετη γνώση του αναλυτικού προγράμματος (*Vertical curriculum knowledge*), δηλαδή η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι έχουν διδαχθεί οι μαθητές προηγουμένως σε ένα μάθημα και τι πρόκειται να διδαχθούν στο μέλλον.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, καλείται σήμερα να προσεγγίζει κριτικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες του πλαισίου στο οποίο ανήκει η τάξη και το σχολείο στο οποίο διδάσκει. Πιο συγκεκριμένα, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του παράγοντες όπως τις επίσημες προδιαγραφές της πολιτείας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, την κουλτούρα του σχολείου καθώς και τα μέσα και τις δυνατότητες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Για να το επιτύχει αυτό, είναι απαραίτητο να διαθέτει και την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση (Λιακοπούλου, 2010: 31).

Η Turner – Bisset (2001, στο Λιακοπούλου, όπ.π.:33), περιγράφει τρεις τομείς των παιδαγωγικών σπουδών του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ίδια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει γνώση του περιεχομένου που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να διδάξει, γνώση του συνόλου του Αναλυτικού Προγράμματος, της σύνδεσης του μαθήματος που διδάσκει με τα υπόλοιπα μαθήματα αλλά και της σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκει με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο· καθώς και να προσεγγίζει κριτικά το

*Αναλυτικό Πρόγραμμα*, όντας γνώστης των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το εκάστοτε πρόγραμμα και τους σκοπούς που πρεσβεύει, και να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι ικανός να το προσαρμόζει στις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στο πλαίσιο του σχολείου, της κοινωνίας καθώς και στις ανάγκες των μαθητών.

Οι τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες γνώσης που αφορούν συγκεκριμένες διαστάσεις του περιεχομένου, συναποτελούν αυτό που αποκαλούσε ο Schulman ως «το πρότυπο που λείπει» (“the missing paradigm”) στην έρευνα για τη διδασκαλία (Ball, Thames & Phelps, ό.π.: 391), ένα «τυφλό σημείο» που σχετίζεται με το περιεχόμενο, το οποίο χαρακτηρίζει τις περισσότερες έρευνες για τη διδασκαλία (Schulman, 1986, στο Ball, Thames & Phelps, ό.π.).

#### **2.4 Τομείς Σπουδών στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών**

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, από τις βασικές τους σπουδές αποκτούν έναν κορμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που είναι αναγκαίες για να ασκήσουν επιτυχώς το επάγγελμά τους. Όταν οι σπουδές αυτές είναι συστηματικές, συνιστούν, έως ένα βαθμό, το απαραίτητο υπόβαθρο για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής πρακτικής τους (Παπαναούμ, 2003: 62).

Ο Ξωχέλλης (2005: 103-104), αναφέρει ότι το περιεχόμενο των σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει τρεις (ή τέσσερις<sup>2</sup>) τομείς. Ο πρώτος τομέας είναι η *ειδικότητα*, η οποία αφορά τις σπουδές στα αντικείμενα διδασκαλίας (ό.π.). Η *ειδικότητα ή ειδίκευση* παρέχει επιστημονική γνώση και εξειδίκευση στα γνωστικά αντικείμενα που πρόκειται να διδάξει ο εκπαιδευτικός (Αντωνίου, 2009: 58).

Ο δεύτερος τομέας, η *παιδαγωγική κατάρτιση*, απαιτεί τη συνειδητοποίηση από τη μεριά των φοιτητών, του μελλοντικού πεδίου της δραστηριότητάς τους σε όλες τις διαστάσεις του, τις προεκτάσεις του σχολείου στο κοινωνικό σύστημα, τις διαστάσεις της διδακτικής διαδικασίας, και την κοινωνικοποιητική τους αποστολή (Ξωχέλλης, ό.π.). Η παιδαγωγική κατάρτιση δεν πρέπει να είναι «γενικόλογη και

---

<sup>2</sup> Στην περίπτωση που διαχωρίζονται η παιδαγωγική και η διδακτική κατάρτιση (Ξωχέλλης, ό.π.).

Ο Αντωνίου (2009: 87 κ.ε.) αναφέρεται και στη διδακτική κατάρτιση, η οποία αφορά την ικανότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών να μεθοδεύουν τη διδασκαλία, εκπαιδευόμενοι στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση του αποτελέσματος της διδασκαλίας τους.

εγκυκλοπαιδική» αλλά να συγκεκριμενοποιεί τη γνώση, κρατώντας την σε συνεχή επαφή με τη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέσα από μία λιγότερο θεωρητική εκπαίδευση. Επιπλέον, η παιδαγωγική κατάρτιση είναι απαραίτητο να συμβάλλει στην άσκηση των φοιτητών στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών, στον εντοπισμό προβληματικών καταστάσεων – κρίσεων μέσα στη σχολική τάξη, στην αντιμετώπιση – διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων – κρίσεων μέσα στην τάξη και στη συνειδητοποίηση ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από το στιλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και το βαθμό επικοινωνίας που αναπτύσσει με τους μαθητές του (Αντωνίου, όπ.π.: 60).

Τέλος, ο τρίτος τομέας, ο τομέας της *πρακτικής άσκησης*, στοχεύοντας στην επαγγελματική προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών, δίνει στους φοιτητές την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα (Ξωχέλλης, όπ.π.). Η πρακτική άσκηση στοχεύει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και στην εξοικείωση του υποψήφιου εκπαιδευτικού με το μελλοντικό επάγγελμά του. Η πρακτική άσκηση περιλαμβάνει τη θεωρητική προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη δραστηριότητά τους στη σχολική τάξη, την παρακολούθηση μαθημάτων στη σχολική τάξη, την ανάληψη διδασκαλίας από μία διδακτική ώρα έως μία εβδομάδα ή και περισσότερο και τη διαδικασία αξιολόγησης αυτής της διδακτικής πράξης (Αντωνίου, όπ.π.: 111-112).

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

Η Πρακτική Άσκηση, ως κομμάτι της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, έχει τις ρίζες της στο 19<sup>ο</sup> αιώνα και στην έννοια της μαθητείας (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 90). Εκείνη την εποχή, προέκυψε η ανάγκη για περισσότερους εκπαιδευτικούς, εξαιτίας της συνεχούς αύξησης του πληθυσμού στις βιομηχανικές χώρες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να εκπαιδεύσουν κάποιους από τους μαθητές τους ώστε έπειτα αυτοί να γίνουν δάσκαλοι των συμμαθητών τους. Σήμερα, βέβαια, η πρακτική άσκηση έχει συστηματοποιηθεί και έχει πλαισιωθεί από τα γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας και τα μαθήματα παιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά ακόμα βασίζεται ως ένα βαθμό στη σχέση της μαθητείας μεταξύ του υποψήφιου εκπαιδευτικού και του επόπτη καθηγητή του (Καλαϊτζοπούλου, όπ.π.).

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

Η Πρακτική Άσκηση αποτελεί σήμερα αναπόσπαστο κομμάτι των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο (Θωίδης, Παπαδοπούλου, Αργυροπούλου, 2011: 521). Μπορεί να οριστεί ως *«κάθε 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 και με την κατάρτισή του σε βασικούς τομείς της διδακτικής διαδικασίας»* (Αντωνίου, ό.π.: 112). Σε έναν άλλον ορισμό η Πρακτική Άσκηση χαρακτηρίζεται ως *«το απαύγασμα της συνολικής σπουδής των υποψηφίων εκπαιδευτικών, περιλαμβάνοντας τη σύνδεση της θεωρητικής προσέγγισης της διδακτικής πράξης με τη διδακτική πράξη καθαυτή»* (Φύκαρης, 2012: 27). Η Πρακτική Άσκηση, δηλαδή, σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς έχει ως κύριο στόχο της τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Τέλος, σύμφωνα με έναν πιο γενικό ορισμό, *«η Πρακτική Άσκηση δεν είναι μόνο για την πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων διδασκαλίας που έχουν μάθει οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά είναι μια συνέχεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ένα άλλο πλαίσιο, σε μια πραγματική τάξη και ένα πραγματικό σχολικό πλαίσιο όπου οι φοιτητές μαθαίνουν μέσα από την πρακτική τους»* (Yan Fung, 2005: 44).

### **3.2 Αναγκαιότητα της Πρακτικής Άσκησης στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών**

Η Πρακτική Άσκηση είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για πολλούς λόγους. Αρχικά, μέσω της Πρακτικής Άσκησης, προκύπτει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με την επαγγελματική εμπειρία και η ενθάρρυνση των υποψηφίων εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν πάνω στη διδασκαλία τους (Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, 2007: 436-437). Επιπλέον, η Πρακτική άσκηση στοχεύει στην ελαχιστοποίηση του λεγόμενου *«σοκ της πράξης»* ή *«σοκ της μεταφοράς της θεωρίας στην πράξη»* (Boerger & Tilemma, 1993, στο Παπαδοπούλου, 2016: 68).

Πέρα από τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και την ελαχιστοποίηση του σοκ των υποψηφίων εκπαιδευτικών γι' αυτήν, η πρακτική άσκηση συμβάλλει επίσης και στο να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν οι φοιτητές τις προσωπικές τους

θεωρίες. Οι προσωπικές τους αυτές θεωρίες έχουν διαμορφωθεί μέσω της πολυετούς τους επαφής με το σχολείο και συχνά υπερισχύουν των παιδαγωγικών θεωριών που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο (Λιακοπούλου, 2012β: 5). Οι φοιτητές, έτσι, μέσω της πρακτικής άσκησης ανακαλύπτουν τις προσωπικές τους θεωρίες, τις οποίες πρέπει να αξιολογήσουν και να κρατήσουν μόνο όσες κρίνονται κατάλληλες για τη διδασκαλία και τους μαθητές.

Επίσης, η Πρακτική Άσκηση, συνεισφέρει στην απόκτηση άνεσης και αυτοπεποίθησης των φοιτητών αναφορικά με τη λειτουργία και τη διαχείριση της τάξης αλλά και στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με το γενικό πλαίσιο του σχολείου, με την οργάνωσή του, τα Αναλυτικά Προγράμματα, την υλικοτεχνική υποδομή και άλλους παράγοντες που θα τους βοηθήσουν έπειτα να εξετάσουν κριτικά το συνολικό έργο του σχολείου (Ρεράκης & Πεπές, 2015: 16-17).

Ακόμα, η Πρακτική Άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του στοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να αναστοχάζονται πάνω στην πράξη τους. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να μάθουν να αναλύουν συνεχώς τη διδακτική τους πράξη, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της τάξης και επιλέγοντας τις ανάλογες πρακτικές (Λιακοπούλου, όπ.π.: 6). Βάση της όλης συζήτησης για τον αναστοχασμό αποτελούν τα έργα των John Dewey και Donald Schön, οι οποίοι ήδη από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα είχαν αναλύσει την έννοια του αναστοχασμού και την αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται πάνω στη διδασκαλία τους.

Τέλος, όπως αναφέρει και ο Αντωνίου (όπ.π.: 114), η Πρακτική Άσκηση είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετο και έτσι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός θα πρέπει προηγουμένως να έχει ασκηθεί στη διδακτική πράξη, ώστε να έχει αποκτήσει προσωπική εμπειρία αλλά και παιδαγωγικές ικανότητες και διδακτικές δεξιότητες.

### ***3.3 Μοντέλα Πρακτικής Άσκησης***

Υπάρχουν δύο μοντέλα πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: το μονοφασικό και το διφασικό. Στο μονοφασικό ή «ενσωματωμένο» μοντέλο, η Πρακτική Άσκηση είναι ενσωματωμένη στο Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ στο διφασικό ή «προσθετικό» μοντέλο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κάνουν πρακτική άσκηση μετά το τέλος των προπτυχιακών σπουδών τους, που έχουν διάρκεια τριών ή τεσσάρων ετών.

Η Πρακτική άσκηση σε αυτό το μοντέλο διαρκεί συνήθως ένα σχολικό έτος και είναι υποχρεωτική για τους φοιτητές οι οποίοι επιθυμούν να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Αντωνίου, όπ.π.: 116-117).

#### ***4. Η Πρακτική Άσκηση στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας***

Η Πρακτική Άσκηση στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας ακολουθεί το μονοφασικό μοντέλο, δηλαδή ολοκληρώνεται με τη λήψη του πτυχίου (Θεοδώρου, 1998, στο Παπαδοπούλου, 2016: 70). Η οργάνωση και το περιεχόμενό της εξαρτώνται από τη φιλοσοφία κάθε προγράμματος αναφορικά με το ποιο θα πρέπει να είναι το προφίλ του μελλοντικού εκπαιδευτικού, από τη βαρύτητα που δίνει στην πρακτική άσκηση και από άλλους οργανωτικούς παράγοντες (όπ.π.). Σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα η Πρακτική Άσκηση έχει τρεις ή τέσσερις φάσεις, και συνήθως η πρώτη ξεκινά στο Δ΄ ή στο Ε΄ εξάμηνο σπουδών, όπου γίνεται μια πρώτη εξοικείωση του φοιτητή με τη σχολική ζωή μέσα από την παρατήρηση διδασκαλιών. Στη Β΄ φάση οι φοιτητές ασκούνται στη διδακτική ορισμένων γνωστικών αντικειμένων κάνοντας ωριαίες διδασκαλίες και στη Γ΄ φάση αναλαμβάνουν τη διδασκαλία για κάποιον ορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών ή κανονικά, συνήθως για μία ή δύο εβδομάδες (Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, όπ.π.: 522-523).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Αθήνας, η Πρακτική Άσκηση δομείται σε τρεις (3) φάσεις. Η πρώτη φάση ξεκινά στο δεύτερο έτος με το μάθημα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Μικροδιδασκαλίες - Πρακτική Άσκηση» στο οποίο οι φοιτητές αποκτούν μια πρώτη εξοικείωση σε θέματα διδασκαλίας και κάνουν ορισμένες ασκήσεις μικροδιδασκαλίας. Στη συνέχεια, στα πλαίσια του μαθήματος «Γενικές Αρχές και Στρατηγικές Διδασκαλίας & Πρακτική Άσκηση Ι» του Ε΄ εξαμήνου, οι φοιτητές επισκέπτονται δημοτικά σχολεία και παρακολουθούν διδασκαλίες μία (1) φορά την εβδομάδα και τέλος, στα πλαίσια του μαθήματος «Διαχείριση της Σχολικής τάξης & Πρακτική Άσκηση ΙΙ» του ΣΤ΄ εξαμήνου, οι φοιτητές παρακολουθούν διδασκαλίες μία (1) φορά την εβδομάδα και υλοποιούν διδασκαλίες. Η δεύτερη φάση πρακτικής άσκησης, πραγματοποιείται κατά το Ζ΄ και Η΄ εξάμηνο σπουδών, και απαρτίζεται από τις διδακτικές των γνωστικών αντικειμένων κατά τις οποίες οι φοιτητές παρακολουθούν και πραγματοποιούν διδασκαλίες και τέλος, κατά την τρίτη φάση, οι φοιτητές αναλαμβάνουν τη διδασκαλία όλων των



μαθημάτων για μία (1) εβδομάδα στο τέλος του Η' εξαμήνου (Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, 2016: 18 κ.ε.).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Αλεξανδρούπολης, η πρακτική άσκηση πραγματοποιείται κατά το Ζ' και Η' εξάμηνο σπουδών. Κατά το Ζ' εξάμηνο και στα πλαίσια του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση Ι» οι φοιτητές παρακολουθούν μαθήματα στη σχολή, διδασκαλίες στα σχολεία (πέντε τετράωρες παρακολουθήσεις) και πραγματοποιούν δοκιμαστικές διδασκαλίες προς το τέλος του εξαμήνου (Οδηγός Πρακτικής Άσκησης Π.Τ.Δ.Ε. Αλεξανδρούπολης, 2018: 1 κ.ε.). Στο Η' εξάμηνο, πραγματοποιείται το μάθημα «Πρακτική Άσκηση ΙΙ», το οποίο διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, οι φοιτητές σχεδιάζουν, διεξάγουν και αναλύουν ωριαίες διδασκαλίες, ενώ στο δεύτερο, σχεδιάζουν, διεξάγουν και αναλύουν τις διδασκαλίες όλων των μαθημάτων που κάνουν επί μία βδομάδα (Φύκαρης, ό.π.: 52).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου, η Πρακτική Άσκηση εκτείνεται σε τέσσερα επίπεδα, από το Ε' έως το Η' εξάμηνο σπουδών. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τη συστηματική παρατήρηση μιας τάξης μία (1) μέρα επί τέσσερις (4) ώρες για πέντε (5) συνεχόμενες εβδομάδες. Στο δεύτερο επίπεδο, οι φοιτητές κάνουν ωριαίες ή δίωρες διδασκαλίες, στο τρίτο διεξάγουν έξι (6) ημερήσιες διδασκαλίες, μία σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου και στο τέταρτο επίπεδο, οι φοιτητές διδάσκουν σε μία τάξη για δύο (2) βδομάδες (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε Βόλου, 2018: 30-31 · Φύκαρης, ό.π.: 53 κ.ε.).

Η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, περιέχει πέντε υποχρεωτικά μαθήματα. Στα πλαίσια του μαθήματος «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική» που διδάσκεται στο Α' ή στο Β' εξάμηνο, οι φοιτητές παρακολουθούν ορισμένες διδασκαλίες στο σχολείο, μέσα σε ένα εύρος οκτώ εβδομάδων. Στο πλαίσιο του Προγράμματος Πρακτικής Άσκησης ανήκει και το μάθημα «Παιδαγωγικές Πρακτικές στο Σχολείο», το οποίο διδάσκεται στο Γ' και Δ' εξάμηνο και βοηθά στην εξοικείωση των φοιτητών με τη λειτουργία του σχολείου. Στο τέταρτο έτος σπουδών, στα πλαίσια δύο μαθημάτων, οι φοιτητές σε χρονικό διάστημα 8 ημερών για δύο εβδομάδες παρατηρούν τις διδασκαλίες του δασκάλου στην τάξη που θα διδάξουν και έπειτα, για άλλες 6 εβδομάδες (4 ημέρες την εβδομάδα) διδάσκουν στην ίδια τάξη. Τέλος, στο τέταρτο έτος υπάρχει ακόμη ένας κύκλος πρακτικής άσκησης στα πλαίσια του μαθήματος «Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές» κατά τη διάρκεια του οποίου οι φοιτητές παρακολουθούν διδασκαλίες σε μία τάξη για

μία βδομάδα και στη συνέχεια διδάσκουν στην ίδια τάξη για άλλη μια βδομάδα (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, 2018: 18-19).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών, η Πρακτική Άσκηση χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο ξεκινά στο Ε΄ εξάμηνο σπουδών, οπότε οι φοιτητές αρχικά παρακολουθούν πέντε (5) τρίωρα εργαστήρια για να προετοιμαστούν για την είσοδο στη σχολική τάξη. Έπειτα, παρακολουθούν διδασκαλίες για πέντε (5) ημέρες και στη συνέχεια διδάσκουν για τρεις (3) μέρες Γλώσσα και Μαθηματικά και παρακολουθούν τα υπόλοιπα μαθήματα μία φορά την εβδομάδα κατά τον υπόλοιπο χρόνο αυτού του τμήματος της πρακτικής άσκησης. Το δεύτερο επίπεδο Πρακτικής Άσκησης περιλαμβάνει το 7<sup>ο</sup> και το 8<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών. Στο 7<sup>ο</sup> εξάμηνο, οι φοιτητές διδάσκουν κυκλικά κατά ομάδες, για μία (1) εβδομάδα στο Πειραματικό δημοτικό σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών, ως ασκούμενοι - βοηθοί δασκάλου. Στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο, οι φοιτητές τρεις (3) ημέρες κάθε εβδομάδα, παρακολουθούν και διδάσκουν στη σχολική τάξη. Αυτό επαναλαμβάνεται για δύο συνεχόμενα δεκαπενθήμερα, το ένα προς τη μέση του εξαμήνου και το άλλο προς το τέλος του εξαμήνου (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, 2018: 20-21).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου, η Πρακτική Άσκηση χωρίζεται σε δύο επίπεδα, τα οποία πλαισιώνουν το ΣΤ΄ και Ζ΄ εξάμηνο σπουδών αντίστοιχα. Στο πρώτο επίπεδο Πρακτικής του τμήματος (ΣΠΑ Α), γίνονται αρχικά για 3-4 εβδομάδες ενημερωτικές συναντήσεις στη σχολή και στη συνέχεια μία (1) μέρα την εβδομάδα για ένα διάστημα έξι (6) εβδομάδων, οι φοιτητές σε τριάδες, διδάσκουν, γίνονται βοηθοί και παρατηρούν από 3 φορές το μάθημα στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τη Φυσική, και στο τέλος γίνεται μια απολογιστική συνάντηση στη σχολή. Κατά το δεύτερο επίπεδο Πρακτικής του τμήματος (ΣΠΑ Β), γίνονται τρία βιωματικά εργαστήρια και οι φοιτητές σε τριμελείς ομάδες, διδάσκουν στη συνέχεια μία φορά την εβδομάδα για 8 εβδομάδες, κατά τις τέσσερις (4) πρώτες ώρες, και για μία ολόκληρη βδομάδα διδάσκουν σε ολόημερο τμήμα. Στο τέλος κάθε ημέρας διδασκαλίας γίνεται αναστοχαστική συζήτηση με τον επόπτη καθηγητή, τον/την βοηθό του και τους/τις φοιτητές/τριες και την τελευταία βδομάδα γίνονται απολογιστικές συζητήσεις των ομάδων καθώς και μία γενική απολογιστική συζήτηση για αναστοχασμό αλλά και τη βελτίωση αυτού του επιπέδου Πρακτικής άσκησης του τμήματος (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου, 2018: 10 κ.ε.).

Τέλος, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου, υπάρχουν δύο προγράμματα Πρακτικής Άσκησης, χωρίς χρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ και με

χρηματοδότηση. Το «κλασικό» πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης, χωρίς χρηματοδότηση, χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Η Α΄ φάση ξεκινά στο 6<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών, κατά το οποίο οι φοιτητές παρακολουθούν διδασκαλίες και ασχολούνται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με θέματα Γενικής Διδακτικής. Η Β΄ φάση, διενεργείται στο 7<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών, στη διάρκεια της οποίας οι φοιτητές παρακολουθούν διαλέξεις και εργαστηριακά μαθήματα στη σχολή και διδασκαλίες στα σχολεία, με στόχο την εισαγωγή στην ειδική διδακτική των μαθημάτων του σχολείου. Κατά τη Γ΄ φάση, τέλος, στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών, οι φοιτητές παρακολουθούν διαλέξεις και εργαστηριακά μαθήματα στη σχολή και διεξάγουν διδασκαλίες στα σχολεία. Η Πρακτική Άσκηση με χρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ, χωρίζεται σε δύο φάσεις. Η πρώτη διεξάγεται στο 7<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών και περιλαμβάνει τρίμηνη πρακτική άσκηση σε σχολικούς και εξωσχολικούς φορείς. Η άσκηση αυτή κατανέμεται: 2 μήνες σε δημόσια σχολεία και 1 μήνας σε εξωσχολικούς φορείς. Η δεύτερη φάση, διεξάγεται στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο, στη διάρκεια του οποίου οι φοιτητές επιλέγουν ανάμεσα σε τρεις κατευθύνσεις και παρακολουθούν θεωρητικά μαθήματα, εργαστήρια ή διαλέξεις και διενεργούν έως 8 διδασκαλίες σε κάθε μάθημα στα συνεργαζόμενα σχολεία (Ιστοσελίδα Πανεπιστημίου Αιγαίου/ Πρακτική Άσκηση<sup>3</sup>).

### ***5. Η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας***

Αφού παρουσιάσαμε σύντομα τα προγράμματα πρακτικής άσκησης των υπόλοιπων Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας, θα αναφερθούμε στην Πρακτική Άσκηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, στο πλαίσιο της οποίας διενεργήθηκε και η έρευνα για την παρούσα εργασία. Έτσι, πιο συγκεκριμένα, η Πρακτική Άσκηση στο Τμήμα της Φλώρινας, δομείται σε τρεις φάσεις. Κατά την Α΄ φάση Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης (ΔΙΜΕΠΑ), η οποία ξεκινά στο 3<sup>ο</sup> εξάμηνο σπουδών, οι φοιτητές παρακολουθούν διδασκαλίες στα σχολεία με βάση ένα ορισμένο πρωτόκολλο για κάθε φορά, οι οποίες έπειτα συζητούνται ανά ομάδες στο μάθημα με τους μέντορες και τον υπεύθυνο καθηγητή και δίνονται οι ανάλογες διευκρινίσεις ή επεξηγήσεις (Φύκαρης, όπ.π.: 61-62).

---

<sup>3</sup> Ιστοσελίδα Πανεπιστημίου Αιγαίου - Πρακτική Άσκηση: <http://www.pre.aegean.gr/practicum/>

Στη Β' φάση ΔΙΜΕΠΑ, που διεξάγεται από το 4<sup>ο</sup> έως το 7<sup>ο</sup> εξάμηνο, οι φοιτητές παρακολουθούν υποχρεωτικά τις διδακτικές της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Ιστορίας και της Φυσικής και στο 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> εξάμηνο επιλέγουν ανάμεσα στις διδακτικές των Θρησκευτικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Εικαστικών, της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής από μία διδακτική. Η διδακτική κάθε μαθήματος περιλαμβάνει θεωρητικά μαθήματα στη σχολή και διδασκαλίες των φοιτητών στα σχολεία της πόλης της Φλώρινας, οι οποίες συζητούνται και αξιολογούνται έπειτα στη σχολή (Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, όπ.π.: 524).

Τέλος, στη Γ' φάση ΔΙΜΕΠΑ, οι φοιτητές αναλαμβάνουν την ευθύνη του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου για δύο εβδομάδες με σκοπό την εισαγωγή τους στον καθημερινό ρυθμό εργασίας και ζωής στο σχολείο. Η φάση αυτή, διενεργείται κατά το τελευταίο εξάμηνο σπουδών με την προϋπόθεση οι φοιτητές να έχουν ολοκληρώσει την προηγούμενη φάση Πρακτικής Άσκησης (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε Φλώρινας, 2018: 32). Η τελική αξιολόγηση των φοιτητών προκύπτει από την αξιολόγηση της διδασκαλίας του/της φοιτητή/τριας από τον αποσπασμένο δάσκαλο ή μέλος ΔΕΠ και από την αξιολόγηση του «Ημερολογίου Πρακτικής Άσκησης» με τα σχέδια μαθημάτων, τις αυτοαξιολογήσεις των φοιτητών και άλλες ενότητες, το οποίο παραδίδουν οι φοιτητές μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών τους.

## ***6. Επισκόπηση των Ερευνών για τις Διδακτικές και τις Παιδαγωγικές Πρακτικές των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών κατά την Πρακτική τους Άσκηση***

### ***6.1 Διδακτικές Πρακτικές***

Όσον αφορά στη Γνώση του Περιεχομένου, οι φοιτητές φαίνεται πως συχνά την υποτιμούν, εστιάζοντας περισσότερο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας της Ruzsnyak (2011) έδειξαν ότι οι φοιτητές είχαν ανακριβή, απομονωμένη και μη συνεκτική γνώση του περιεχομένου και οι διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, μπορεί να οδήγησαν σε υπονόμηση των δυνητικών ευκαιριών μάθησης παρά τον καλό συντονισμό των δραστηριοτήτων και τις ενδιαφέρουσες μαθητοκεντρικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν. Επιπλέον, η έρευνα της Fernández (2018), που μελέτησε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της Χιλής σχετικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών, έδειξε ότι υπάρχει πρόβλημα στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της χώρας, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καλοί και έχουν έλλειψη της γνώσης του περιεχομένου της διδασκαλίας (Fernández, 2018: 19).

Στην έρευνα των Timostskuk, Kikas & Normak (2016), μελετήθηκαν τα συναισθήματα και οι διδακτικές πρακτικές 252 υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους άσκηση. Όπως διαπιστώθηκε, οι φοιτητές ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν συχνότερα μαθητοκεντρικές από ότι δασκαλοκεντρικές πρακτικές, γεγονός που συνδέεται και με τα θετικά συναισθήματα που είχαν οι ίδιοι κατά τη διδακτική τους πράξη, μέσα από την αξιοποίηση μαθητοκεντρικών πρακτικών.

Ο Confait (2015), διερεύνησε τις πρακτικές τριών αρχάριων εκπαιδευτικών, μέσα από παρατήρηση και συνεντεύξεις από τους ίδιους. Η έρευνα φανέρωσε ότι παρόλο που και οι τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους, αυτό που συνέβαινε ήταν τελικά το αντίθετο. Ορισμένες από τις πρακτικές που παρατηρήθηκαν, ήταν η επίδειξη αντί για την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την ομαδική εργασία, η χρήση πρακτικών ερωτημάτων που απαιτούσαν επιβεβαιωτικές απαντήσεις αντί για διερεύνηση και η χρήση πρακτικών που προέκυπταν από την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η μάθηση των μαθητών θα έπρεπε να είναι αυστηρά ελεγχόμενη.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της συστηματικής παρατήρησης στην ίδια έρευνα, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχασαν πολλές ευκαιρίες να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να σκεφτούν κριτικά και ότι σε αρκετές περιπτώσεις δεν συνέδεαν το περιεχόμενο που δίδασκαν στην τάξη, με τις εμπειρίες των μαθητών τους. Ακόμα, έθεταν ερωτήσεις που απαιτούσαν σύντομες απαντήσεις, καθώς πίστευαν ότι οι ίδιοι κατείχαν όλη την απαιτούμενη γνώση, ενώ οι μαθητές χρειάζονταν καθοδήγηση ώστε να δίνουν σωστές απαντήσεις. Αξιοσημείωτο είναι, βέβαια, το γεγονός ότι, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ο λόγος εξαιτίας του οποίου δεν χρησιμοποίησαν πολύ μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις ήταν το συντηρητικό πλαίσιο του σχολείου στο οποίο εργάζονταν.

Η έρευνα της Taskin (2006), με 32 υποψήφιους εκπαιδευτικούς από το Τσανάκκαλε της Τουρκίας, έδειξε ότι, παρόλο που οι περισσότεροι φοιτητές επισήμαναν ότι η χρήση εποπτικών μέσων συμβάλλει στην κινητοποίηση των μαθητών να συμμετάσχουν στο μάθημα, λίγοι φοιτητές τα χρησιμοποίησαν. Οι φοιτητές αυτοί, ανέφεραν ότι τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποίησαν στη διδασκαλία τους, βοήθησαν τους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα πιο ενεργά. Επίσης, οι ίδιοι φοιτητές σημείωσαν ότι το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών και οι προηγούμενες γνώσεις τους

για κάθε μάθημα, επηρέασαν σημαντικά τη διδασκαλία τους.

Η Λιακοπούλου (2012β), στην έρευνά της με 222 τελειόφοιτους υποψήφιους εκπαιδευτικούς του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, διερεύνησε, μεταξύ άλλων, τις αντιλήψεις των φοιτητών για το ρόλο τους, το ρόλο των μαθητών και τη διδασκαλία τους κατά την πρακτική τους άσκηση. Η έρευνα έδειξε ότι ένας στους τρεις φοιτητές υιοθετεί μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και σχεδόν το 50% των φοιτητών υιοθετεί την ίδια προσέγγιση και για το ρόλο του μαθητή. Αναφορικά με τη μορφή του στοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών, η ίδια έρευνα φανέρωσε ότι οι φοιτητές αναστοχάζονται κυρίως αναφορικά με τις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, θεωρώντας δεδομένη τη γνώση τους για το εκάστοτε μάθημα. Επιπλέον, η ίδια έρευνα έδειξε ότι για τη διατύπωση των διδακτικών στόχων μόνο ένας στους τρεις αξιοποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ότι κάποιοι φοιτητές στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, με ορισμένους μόνο φοιτητές να το συμπληρώνουν με κάποιες επιπλέον πληροφορίες.

Η έρευνα των Τριλιανού, Οικονομοπούλου & Καράμηνα (2003), με φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών από έξι ακαδημαϊκά έτη, φανέρωσε ότι οι περισσότεροι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση, χρησιμοποίησαν, όπως δήλωσαν, το διάλογο (94,5%), και επίσης πολλοί φοιτητές τις ερωταποκρίσεις (86,9%) και τη συμμετοχική διδασκαλία (72%). Ακόμα, περίπου οι μισοί φοιτητές χρησιμοποίησαν την εισήγηση (47,3%), και μικρότερα ποσοστά φοιτητών την εξατομικευμένη διδασκαλία (42,6%), την ομαδοκεντρική διδασκαλία (34%) και την επίδειξη (32,8%). Όσον αφορά τα εποπτικά μέσα, οι περισσότεροι αξιοποίησαν τις εικόνες (84,8%). Ακολουθούν τα έντυπα (63,6%), τα πραγματικά αντικείμενα (61,5%), οι πίνακες (58,1%), οι χάρτες (47,2%), τα σχεδιαγράμματα (36,5%), τα πειράματα (22,2%), οι ηχογραφήσεις (14,7%), οι διαφάνειες (6,9%) και τα προπλάσματα (3,4%). Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας, οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν προφορικές ερωτήσεις (90,7%) και στη συνέχεια ακολουθούν οι ασκήσεις (81,9%), η συζήτηση (80,9%), οι εργασίες (60%), τα τεστ (31,5%) και οι κατασκευές (8,3%).

Στην έρευνα των Batane & Ngwako (2017), με 52 φοιτητές του Πανεπιστημίου της Botswana, φάνηκε ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν χρησιμοποίησαν την τεχνολογία στην τάξη. Το 10% των φοιτητών που την αξιοποίησαν – με τους περισσότερους από αυτούς να διδάσκουν σε ιδιωτικό σχολείο – το έκαναν

χρησιμοποιώντας παρουσιάσεις του Powerpoint οι οποίες περιείχαν σημειώσεις, διαγράμματα και βίντεο. Το κυρίαρχο διδακτικό στιλ σε όλες τις διδασκαλίες που παρατηρήθηκαν ήταν η διάλεξη, ενώ λίγες ήταν οι διδασκαλίες στις οποίες γινόταν προσπάθεια να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών να συμμετάσχουν στο μάθημα μέσω δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Η Banas (2010), διερεύνησε τη στάση 225 εν δυνάμει εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία καθώς και την ενσωμάτωσή της ή μη στην τάξη, μετά την παρακολούθηση από τους ίδιους, μιας σχετικής σειράς μαθημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι (το 52% των συμμετεχόντων) είχαν θετική στάση απέναντι στην τεχνολογία και την ενσωμάτωσαν στην τάξη, κάποιοι άλλοι φοιτητές (13%) ενσωμάτωσαν την τεχνολογία πλήρως στην τάξη, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών (28%) είχε αρνητική στάση απέναντι στην τεχνολογία επισημαίνοντας τα εμπόδια που οδήγησαν στο να μην την αξιοποιήσει στην τάξη και ένα μικρό ποσοστό (7%) των φοιτητών δεν χρησιμοποίησε καθόλου την τεχνολογία χωρίς όμως να αναφερθεί στις αιτίες γι' αυτό. Ανάμεσα στα πιο συχνά αναφερόμενα εμπόδια που επισημάνθηκαν από το 28% των φοιτητών που δεν χρησιμοποίησε την τεχνολογία, ήταν η έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων/δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησης για την χρήση της τεχνολογίας, η δυσκολία πρόσβασης σε αυτήν και η έλλειψη χρόνου για την απόκτηση των απαιτούμενων σχετικών δεξιοτήτων.

Οι Hammond, Reynolds & Ingram (2011), στην έρευνά τους για το πώς και το γιατί οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, διαπίστωσαν ότι σχεδόν όλοι οι φοιτητές ήταν δεκτικοί στη χρήση των Τ.Π.Ε., και μάλιστα τις χρησιμοποίησαν συχνά.

Στην έρευνα των Cameron & Campbell (2013) στην οποία συμμετείχαν 190 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από δύο Πανεπιστήμια του Σίδνευ, οι φοιτητές δήλωσαν ότι κατά την πρακτική τους άσκηση χρησιμοποίησαν κυρίως τις εξής στρατηγικές: τη συζήτηση με όλη την τάξη υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τη συζήτηση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε ολιγομελείς ομάδες και τον καταγισμό ιδεών.

Στην έρευνα των Woodcock & Reupert (2012), με 509 φοιτητές ενός Πανεπιστημίου στη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας, φάνηκε ότι σε σύγκριση με τους πρωτοετείς, οι δευτεροετείς αισθάνονταν μικρότερη άνεση να διαφοροποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να το προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών, αποτέλεσμα που σύμφωνα με τους ερευνητές ίσως οφείλεται στην εκτίμηση από τη

μεριά τους, της δυσκολίας να το κάνουν. Βέβαια, οι τριτοετείς που είχαν ακόμα μεγαλύτερη εμπειρία, είχαν αυτοπεποίθηση και, όπως ανέφεραν, χρησιμοποίησαν περισσότερο από τους δευτεροετείς τις διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές, όπως και οι τεταρτοετείς φοιτητές.

Από την παρουσίαση των παραπάνω ερευνών, προκύπτει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καλή γνώση του περιεχομένου των μαθημάτων που διδάσκουν (Rusznyak, όπ.π. · Fernández, όπ.π.). Επιπλέον, από τις περισσότερες έρευνες προκύπτει ότι οι φοιτητές αναφέρουν πως χρησιμοποίησαν περισσότερο μαθητοκεντρικές πρακτικές (Timostskuk, Kikas & Normak, όπ.π. · Confait, όπ.π. · Τριλιανός, Οικονομοπούλου & Καραμήνας, όπ.π. · Cameron & Cambell, όπ.π.), ενώ σε όσες έρευνες οι φοιτητές παρατηρήθηκαν, τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν ότι οι φοιτητές χρησιμοποίησαν περισσότερο δασκαλοκεντρικές πρακτικές (Confait, όπ.π. · Batane & Ngwako, όπ.π.). Ακόμα, από τις έρευνες των Taskin, όπ.π. και Λιακοπούλου (2012β), φάνηκε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στηρίζονται αρκετά στο σχολικό εγχειρίδιο και δεν χρησιμοποιούν πολύ πρόσθετο υλικό. Επίσης, όσον αφορά στην τεχνολογία, αυτή φαίνεται πως είναι για κάποιους φοιτητές αξιοποιήσιμη (Banas, όπ.π.), ενώ για άλλους δεν είναι (Batane & Ngwako, όπ.π.). Τέλος, από την έρευνα των Woodcock & Reupert, όπ.π., προέκυψε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε μεγαλύτερα έτη φοίτησης, χρησιμοποίησαν περισσότερο από αυτούς σε μικρότερα έτη, διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές.

## **6.2 Παιδαγωγικές Πρακτικές**

Στην έρευνα των Kher, Lacina – Gifford and Yandell (2000), οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όταν έρχονταν αντιμέτωποι με πειθαρχικά προβλήματα των μαθητών, δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τις εξής πρακτικές: έστειλαν το μαθητή που έκανε φασαρία στο διευθυντή, έδιναν λεκτικές οδηγίες για να σταματήσει η φασαρία, επέπλητταν το μαθητή που έκανε φασαρία ή του μιλούσαν προσωπικά με την παρουσία του διευθυντή και των γονέων. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές θεωρούσαν ότι το να φωνάζουν στα αγόρια ή να χρησιμοποιούν απειλές ότι θα τιμωρήσουν τους μαθητές που έκαναν συνεχώς φασαρία για να τους ηρεμήσουν, δεν επέφεραν αποτελέσματα.

Η Atici (2007), η οποία πήρε συνέντευξη από 9 υποψήφιους εκπαιδευτικούς από την Τουρκία για τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, ανέφερε ότι οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν πως χρησιμοποιούν πιο «διακριτικές» μεθόδους για την



αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι επεσήμαναν ότι χρησιμοποιούν μη λεκτικά μηνύματα και προειδοποιήσεις για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι Reupert & Woodcock (2010), με την έρευνά τους με 336 υποψήφιους εκπαιδευτικούς ενός Πανεπιστημίου στον Καναδά, φανέρωσαν ότι οι φοιτητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, χρησιμοποιούν πιο συχνά «αρχικές» ή όπως αλλιώς αναφέρονται «χαμηλού επιπέδου στρατηγικές για την πειθαρχία», και πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιούν τη φυσική εγγύτητα, το πλησίασμα προς τους μαθητές, και την αναφορά του ονόματος του μαθητή που κάνει φασαρία ως προειδοποίηση. Οι στρατηγικές που οι φοιτητές δήλωσαν ότι αξιοποίησαν λιγότερο, ήταν οι αναφερόμενες ως «υστερόχρονες στρατηγικές για την πειθαρχία», δηλαδή η παραπομπή των μαθητών σε επαγγελματίες και η χρήση χρόνου έξω από την τάξη.

Οι ίδιοι ερευνητές, δύο χρόνια αργότερα, εκπόνησαν ξανά μία έρευνα για τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, με συμμετέχοντες 509 φοιτητές ενός Πανεπιστημίου στη Νέα Νότια Ουαλία της Αυστραλίας. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι στρατηγικές διαχείρισης των πειθαρχικών προβλημάτων που χρησιμοποιούν οι φοιτητές διαφέρουν ανάλογα με το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή οι δευτεροετείς φοιτητές ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν πολύ λιγότερο από τους πρωτοετείς τις «υστερόχρονες στρατηγικές για την πειθαρχία», δηλαδή το να επικοινωνήσουν με τους γονείς του μαθητή που κάνει φασαρία ή να τον αναφέρουν σε κάποιον ανώτερο (Woodcock & Reupert, 2012).

Οι Forlin & Chambers (2011) διερεύνησαν τη στάση 67 εν δυνάμει εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετά τη συμμετοχή τους σε ένα σχετικό εθελοντικό πρόγραμμα. Η έρευνα έδειξε ότι παρόλο που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είχαν μία σύντομη επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από το εθελοντικό πρόγραμμα, αυτή η επαφή τους δεν συνέβαλε στο να αποκτήσουν θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών στην τάξη, αλλά αντιθέτως, ενίσχυσε τις ανησυχίες τους για το συγκεκριμένο ζήτημα (Forlin & Chambers, όπ.π.: 30). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στις οποίες η στάση των υποψήφιων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε πιο θετική μετά τη συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα (Loreman, Forlin, & Sharma, 2007 · Shippen, Crites, Houchins, Ramsey & Simon (2005).

Οι Nadelson et al (2012), διερεύνησαν τη στάση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας 88 υποψήφιων εκπαιδευτικών, απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές είχαν υψηλού επιπέδου στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά μεσαίου επιπέδου αίσθηση ότι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά μία πολυπολιτισμική τάξη (Nadelson et al, όπ.π.: 1201).

Από τις έρευνες που αφορούσαν τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης που παρουσιάστηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι οι φοιτητές ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν περισσότερο μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας για τη διαχείριση των πειθαρχικών προβλημάτων, αναφερόμενες ως «διακριτικές» (Atici, όπ.π.) και «αρχικές, χαμηλού επιπέδου στρατηγικές» (Reupert & Woodcock, όπ.π.), αλλά και λεκτικές μορφές επικοινωνίας (Kher, Lacina – Gifford & Yandell, όπ.π.). Επίσης, οι έρευνες των Loreman, Forlin & Sharma (όπ.π.) και των Shippen, Crites, Houchins, Ramsev & Simon (όπ.π.), έδειξαν ότι η στάση των υποψήφιων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έγινε πιο θετική μετά τη συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα, ενώ αυτό δε συνέβη στην έρευνα των Forlin & Chambers (όπ.π.). Η έρευνα των Nadelson et al (όπ.π.), τέλος, έδειξε ότι οι φοιτητές είχαν θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά δεν αισθάνονταν μεγάλη αυτοπεποίθηση αναφορικά με την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη.

## **B. Ερευνητικό μέρος**

### **7. Μεθοδολογία έρευνας**

#### ***7.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα***

Οι διδακτικές και οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την πρακτική τους άσκηση, είναι αποτέλεσμα της προσωπικής θεωρίας που έχουν διαμορφώσει, μέσα από την προηγούμενη εμπειρία τους ως μαθητών αλλά και της εκπαίδευσής τους στο πανεπιστήμιο. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι έχουν πραγματοποιηθεί λίγες έρευνες για τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούν οι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση στον ελλαδικό χώρο. Έτσι, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, θελήσαμε να εξετάσουμε τις πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθούν ποιες είναι οι διδακτικές και οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι συγκεκριμένοι φοιτητές και ποια είναι η εκτίμηση των ίδιων για τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποίησαν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν:

- 1) Ποιες είναι οι Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της Γ΄ Φάσης Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας;
- 2) Ποιες είναι οι Παιδαγωγικές Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο της Γ΄ Φάσης Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας;
- 3) Υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των παρατηρούμενων διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποίησαν οι φοιτητές/τριες και των απόψεων των ίδιων των φοιτητών/τριών για τις πρακτικές που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησής τους;

## 7.2 Συμμετέχοντες

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι φοιτητές και όλες οι φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας που βρίσκονταν στην τελευταία φάση της Πρακτικής τους Άσκησης κατά την περίοδο διεξαγωγής αυτής της έρευνας, μιας και πληθυσμός σε μία έρευνα είναι «όλη η υπό εξέταση ομάδα ανθρώπων» (Verma & Mallick, 2004: 310). Δείγμα της έρευνας, είναι τα άτομα που αποτελούν μέρος του γενικού πληθυσμού της και έχουν τα ίδια βασικά γνωρίσματα (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011: 18). Έτσι, δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 9 φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας που πραγματοποιούσαν τη Γ΄ Φάση της Πρακτικής τους Άσκησης κατά το εαρινό εξάμηνο του 2019.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας (convenience sampling), σύμφωνα με την οποία επιλέγονται τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση ο ερευνητής (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 170). Επιλέχθηκαν επτά (7) φοιτήτριες και δύο (2) φοιτητές που δίδασκαν στην Ε΄ ή ΣΤ΄ Δημοτικού, έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα παρατήρησης των διδασκαλιών των φοιτητών σε περισσότερα μαθήματα. Η διάρθρωση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης αλλά και το γεγονός ότι ούτως ή άλλως ο αριθμός των φοιτητριών ξεπερνούσε τον αριθμό των φοιτητών κατά πολύ, δεν επέτρεψε να επιλεγεί περίπου ίσος αριθμός φοιτητών και φοιτητριών για την έρευνα.

Ακόμα, επιδιώχθηκε οι συμμετέχοντες να παρατηρηθούν για τρεις (3) ημέρες, ώστε να διαμορφωθεί μία καλή εικόνα για το διδακτικό προφίλ του/της καθενός/καθεμίας. Ορισμένα κωλύματα, όμως, όπως το κλείσιμο των σχολείων λόγω χιονιού, οι εκλογές των εκπαιδευτικών και οι εκδρομές, οδήγησαν στο να παρατηρηθούν οι 4 από τους 9 φοιτητές για δύο ημέρες. Από την έρευνα, συγκεντρώθηκαν συνολικά 72 πρωτόκολλα παρατήρησης και ο συνολικός αριθμός διδακτικών ωρών παρατήρησης των διδασκαλιών των φοιτητών/τριών ήταν 87.

Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, ότι το σύνολο των φοιτητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε ακολουθήσει τη Θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο και οι 5/9 είχαν δηλώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πρώτη επιλογή στο Μηχανογραφικό τους Δελτίο. Αυτό πιθανότατα σημαίνει ότι περίπου οι μισοί φοιτητές του δείγματός μας, είχαν ξεκάθαρη προτίμηση προς το τμήμα στο οποίο φοίτησαν και η εισαγωγή τους σε αυτό δεν ήταν τυχαία.

### 7.3 Συλλογή και Ανάλυση των Δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από την παρατήρηση των διδασκαλιών εννέα (9) φοιτητών/τριών που έκαναν την Πρακτική τους Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας κατά το εαρινό εξάμηνο του 2019, καθώς και μέσα από τη συμπλήρωση πρωτοκόλλου αυτοπαρατήρησης από τους ίδιους τους φοιτητές μετά το τέλος της παρατήρησής τους από την ερευνήτρια.

Η παρατήρηση έχει οριστεί ως «τη διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας τους ανθρώπους και τα μέρη σε έναν τόπο έρευνας» (Creswell, 2011: 252). Στη συγκεκριμένη έρευνα, αξιοποιήθηκε η συστηματική δομημένη παρατήρηση, αφού επιλέχθηκε ένα δομημένο όργανο παρατήρησης για την παρατήρηση προδιαγεγραμμένων μορφών συμπεριφοράς. Επιπλέον, η μορφή της παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, χαρακτηρίζεται ως «χαμηλού βαθμού συμμετοχής» και «φανερή», καθώς ο ρόλος της παρατηρήτριας αρκούσαν στην απλή καταγραφή στοιχείων της διδασκαλίας χωρίς να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν και επίσης διότι ο ρόλος της ήταν γνωστός στους παρατηρούμενους (Παπαδοπούλου, 2015: 39 κ.ε.).

Το πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση των διδασκαλιών των φοιτητών, αξιοποιήθηκε επίσης και ως πρωτόκολλο αυτοπαρατήρησής τους και δίνονταν σε αυτούς, στο τέλος κάθε ημέρας παρατήρησης. Το πρωτόκολλο είχε τη μορφή ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο συμπλήρωναν οι φοιτητές στο τέλος κάθε μέρας παρατήρησης, λαμβάνοντας υπόψη τις διδασκαλίες όλων των μαθημάτων που διεξήγαγαν και στα οποία είχαν παρατηρηθεί την εκάστοτε μέρα.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι το πρωτόκολλο παρατήρησης και αυτοπαρατήρησης των φοιτητών που χρησιμοποιήθηκε, βασίστηκε σε αυτό που δημιουργήθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Πατέρα, 2017) με βάση την ταξινόμια του Schulman (1986). Είχε τη μορφή πενταβάθμιας κλίμακας Likert, για να προσδιοριστεί ο βαθμός της έντασης με την οποία εκδηλώνονταν οι πρακτικές των φοιτητών/τριών. Κατά την παρατήρηση των φοιτητών/τριών, η παρατηρήτρια κρατούσε σημειώσεις πεδίου, με βάση τις οποίες συμπληρώνονταν τα πρωτόκολλα παρατήρησης για κάθε μάθημα και αξιοποιούνταν στη συνέχεια αμέσως μετά την απομάκρυνση από το πεδίο, για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Gay, Mills & Airasian, 2017: 404).

Η ποιοτική μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιήθηκε, καθώς στόχος μας ήταν να αναλυθούν σε βάθος τα δεδομένα από την παρατήρηση και να μη

μείνουμε σε μία αποστασιοποιημένη, στατιστική και αφαιρετική προσέγγιση των υπό μελέτη πρακτικών διδασκαλίας των φοιτητών (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 40).

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των προτάσεων του πρωτοκόλλου παρατήρησης, διεξήχθη, αρχικά, πιλοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, μετά την επεξεργασία και μερική τροποποίηση του πρωτοκόλλου, παρατηρήθηκε ένας φοιτητής για δύο (2) διδακτικές ώρες και στη συνέχεια έγιναν ξανά μικρές τροποποιήσεις σε κάποιες προτάσεις, βάσει ορισμένων δυσκολιών που προέκυψαν κατά την πιλοτική παρατήρηση. Το νέο πρωτόκολλο, όπως διαμορφώθηκε μετά την πιλοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε έπειτα στην κανονική φάση της έρευνας, παρατίθεται παρακάτω.

Όπως φαίνεται στο πρωτόκολλο που παρατίθεται παρακάτω, χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert. Κατά την παρατήρηση, σημειώνονταν το «λίγο», όταν η εκάστοτε πρακτική παρατηρούνταν 1-2 φορές μέσα στη διδακτική ώρα/στις διδακτικές ώρες<sup>4</sup> ενός μαθήματος ή σε κάποιες περιπτώσεις, όταν ήταν πολύ σύντομη σε διάρκεια ή κρίνονταν ποιοτικά «αδύναμη» (π.χ. όταν ο/η φοιτητής/τρια αξιοποιούσε ένα βίντεο σύντομης διάρκειας μέσα στη διδακτική ώρα το οποίο περιείχε ορθογραφικά λάθη, ήταν άστοχο ή προσπερνιούνταν γρήγορα χωρίς να συζητηθεί/επεξεργασθεί μέσα στο μάθημα). Σημειώνονταν το «μέτρια», όταν μία πρακτική παρατηρούνταν 3 φορές ή σε ορισμένες προτάσεις, όταν κρινόταν ότι είχε συνολικά μέτρια ισχύ μέσα στη διδακτική ώρα (π.χ. η πρόταση «Ο/η φοιτητής/τρια κατέχει το γνωστικό αντικείμενο» κρίνονταν με βάση τη συνολική εικόνα του/της φοιτητή/τριας μέσα στην εκάστοτε διδακτική ώρα, τη γενικότερη στάση του, την ικανότητά του να λύνει σωστά τις απορίες των μαθητών και να διορθώνει σωστά τα λάθη τους).

Ακόμα, η επιλογή «πολύ», σημειώνονταν όταν ο/η φοιτητής/τρια χρησιμοποιούσε την εκάστοτε πρακτική 4-5 φορές μέσα στη διδακτική ώρα, όταν η πρακτική αυτή κάλυπτε μεγάλο μέρος μέσα στη διδακτική ώρα ή όταν ήταν πολύ εύστοχη (π.χ. η πρόταση «Ο/η φοιτητής/τρια συνδέει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας» δεν μπορεί να κριθεί με βάση τις φορές που ο/η φοιτητής/τρια συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας μέσα σε μία διδακτική ώρα, αλλά με βάση το βαθμό που αυτή η σύνδεση είναι ή δεν είναι εύστοχη. Επίσης, επιλέγονταν το «πάρα πολύ»,

---

<sup>4</sup> Αναφερόμαστε σε «διδακτικές ώρες» για τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου, καθώς, κάποιες φορές ένα γνωστικό αντικείμενο (π.χ. συνήθως η Γλώσσα), διδάσκεται για περισσότερες από μία (1) ώρες μέσα σε μία ημέρα. Στην έρευνα αυτή, οι παρατηρήσεις καταγράφονταν σε ένα πρωτόκολλο. Χρησιμοποιούνταν, δηλαδή, ένα πρωτόκολλο για κάθε μάθημα, όσες ώρες κι αν αυτό κάλυπτε μέσα στην ημέρα.

όταν η εκάστοτε πρακτική παρατηρούνταν πάνω από 5 φορές, αν ήταν εξαιρετικά εύστοχη ή/και κάλυπτε το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας. Η επιλογή «Δεν εφαρμόζεται», προστέθηκε έπειτα από τη διαπίστωση της ανάγκης ύπαρξής της κατά την πιλοτική έρευνα, για τις προτάσεις που αφορούν την επίλυση των αποριών των μαθητών και τη διόρθωση των πραγματολογικών λαθών τους· διότι, σε αρκετές περιπτώσεις, οι φοιτητές δεν λύνουν απορίες ή δεν διορθώνουν λάθη, καθώς δεν προκύπτουν, και συνεπώς η επιλογή «καθόλου» δεν είναι έγκυρη γι' αυτές τις περιπτώσεις. Επίσης, προστέθηκε για τις προτάσεις που αφορούν το εάν οι φοιτητές υποστηρίζουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να σημειωθεί, όταν δεν υπάρχουν μαθητές από αυτές τις κατηγορίες στην τάξη.

Χρήζει επεξήγησης, επιπλέον, η διάκριση αναφορικά με τις προτάσεις στο πρωτόκολλο, που αφορούν τους τρόπους που οι φοιτητές/τριες έλυναν τις απορίες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πρόταση «Ο/η φοιτητής/τρια λύνει τις απορίες των μαθητών, αφού αιτιολογήσει επιστημονικά την απάντησή του/της» και στην πρόταση «Λύνει τις απορίες των μαθητών απλώς με εμπειρικό τρόπο». Η πρώτη πρόταση δείχνει έναν/μία καλά προετοιμασμένο/-η φοιτητή/τρια που κατέχει το γνωστικό αντικείμενο και συνεπώς επιλύει τις απορίες των μαθητών παρέχοντας και την σωστή αιτιολόγηση, ενώ η δεύτερη πρόταση δείχνει την έλλειψη επάρκειας, από τη μεριά του/της φοιτητή/τριας για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, και την επίλυση των αποριών των μαθητών με βάση την εμπειρία και τη διαίσθησή του/της αναφορικά με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και χωρίς καμία προσπάθεια αιτιολόγησης της απάντησής του/της.

Ακόμα, πρέπει να σημειωθεί ότι στις αναλύσεις των αυτοπαρατηρήσεων των φοιτητών/τριών για το σύνολο των ημερών που αυτοί/ές παρατηρήθηκαν, καταγράφεται, για κάθε πρακτική, η απάντηση των φοιτητών/τριών για το σύνολο των ημερών που αυτοί παρατηρήθηκαν και επομένως για το σύνολο των πρωτοκόλλων αυτοπαρατήρησης που συμπλήρωσαν. Έτσι, δεν καταγράφεται η απάντησή τους για τη χρήση μιας πρακτικής, ξεχωριστά για κάθε ημέρα παρατήρησης (π.χ. «ο φοιτητής δήλωσε ότι χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα “λίγο” την πρώτη μέρα, “μέτρια” τη δεύτερη μέρα και “πολύ” την τρίτη ημέρα) αλλά συνήθως σημειώνεται, για λόγους συντομίας, το ότι για παράδειγμα, «ο φοιτητής δήλωσε ότι χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα, σε μικρό – μεγάλο βαθμό («λίγο» έως «πολύ»).

Τέλος, η πρόταση «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. Στη Γεωγραφία, για παράδειγμα, η μελέτη των ακτών της Ελλάδας, εντάσσεται στο φυσικό περιβάλλον της Ελλάδας.



<b>Πρωτόκολλο Παρατήρησης Διδασκαλίας</b>						
<b>Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)</b>						
Ο/η φοιτητής/τρια:	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>	<b>Δεν εφαρμόζεται</b>
Κατέχει το γνωστικό αντικείμενο						
Λύνει τις απορίες των μαθητών, αφού αιτιολογήσει επιστημονικά την απάντησή του/της						
Λύνει τις απορίες των μαθητών απλώς με εμπειρικό τρόπο						
Διορθώνει τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υπόβαθρου που διαθέτει για το γνωστικό αντικείμενο						
Διορθώνει τα πραγματολογικά λάθη χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις						
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 και Επεξεργασία και Εφαρμογή της νέας γνώσης</b>						
Χρησιμοποιεί κυρίως δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας						
Χρησιμοποιεί κυρίως μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας						
Επεξεργάζεται με μεθοδικό τρόπο το νέο γνωστικό αντικείμενο						
Θέτει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου στους μαθητές						
Θέτει κυρίως ερωτήσεις ανοικτού τύπου στους μαθητές						
Αναπροσαρμόζει την ερώτηση του/της όταν δεν γίνεται κατανοητή από τους μαθητές						

Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα, ώστε να παρουσιάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που διδάσκει						
Χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε.						
Εφαρμόζει τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας						
Εφαρμόζει τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας						
Παρέχει επαρκή χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση						
Λύνει όλες τις απορίες των μαθητών						
<b>Αξιολόγηση</b>						
Ανακεφαλαιώνει μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία						
Χρησιμοποιεί μέσα ελέγχου και εμπέδωσης των μαθητών						
Χρησιμοποιεί κυρίως προφορικές ερωτήσεις για να αξιολογήσει						
Χρησιμοποιεί κυρίως γραπτές ασκήσεις για να αξιολογήσει						
Χρησιμοποιεί μόνο τις κατ' οίκον εργασίες για να αξιολογήσει						
<b>Παιδαγωγικές Πρακτικές</b>						
Παρακινεί και ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα						
Λαμβάνει υπόψη του το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών						
Ασχολείται και υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες						
Αντιμετωπίζει άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα						
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία αναφέροντας το όνομά του/της ή κάνοντας γενική παρατήρηση στην τάξη (π.χ. «Ησυχία», «Σςς»)						
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία πλησιάζοντάς τον/την						
Προσπαθεί να ηρεμήσει τον/την μαθητή/τρια που κάνει φασαρία χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (π.χ. τον/την κοιτάει επίμονα)						

Χρησιμοποιεί αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει /αποτρέψει επιθυμητές /ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών						
<b>Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular 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						
Ακολουθεί κατά γράμμα το ΑΠ όπως εφαρμόζεται στο σχολικό εγχειρίδιο						
Εμπλουτίζει τη διδασκαλία με δικό του πρόσθετο υλικό πέραν του σχολικού εγχειριδίου						

Παρατηρήσεις:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 8. Παρουσίαση των δεδομένων

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

Πριν από την παράθεση των αποτελεσμάτων για κάθε φοιτητή/τρια, αναφέρονται το σύνολο των πρωτοκόλλων παρατήρησης που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του/της καθενός/καθεμίας, το σύνολο των διδακτικών ωρών που αυτός/ή παρατηρήθηκε καθώς και το σύνολο των πρωτοκόλλων που συγκεντρώθηκαν ανά μάθημα (γνωστικό αντικείμενο). Οι αριθμοί μεταξύ του συνόλου των πρωτοκόλλων παρατήρησης και των διδακτικών ωρών παρατήρησης δεν ταυτίζονται, καθώς χρησιμοποιούνταν ένα πρωτόκολλο για κάθε γνωστικό αντικείμενο, ανεξάρτητα με τις ώρες που αυτό κάλυπτε μέσα στην ίδια ημέρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μάθημα της Γλώσσας, το οποίο πολλές φορές διδάσκεται δύο ώρες την ημέρα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, δηλαδή, δεν χρησιμοποιούνταν από ένα πρωτόκολλο για κάθε διδακτική ώρα του ίδιου γνωστικού αντικείμενου, αλλά ένα πρωτόκολλο για όλες τις ώρες που διδάσκονταν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο μέσα στην εκάστοτε ημέρα.

Σε συμφωνία με τη διάταξη των προτάσεων στο πρωτόκολλο, αρχικά παρουσιάζονται οι παρατηρήσεις που αφορούν τη Γνώση του Περιεχομένου (CK) και στη συνέχεια 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 & Επεξεργασία & Εφαρμογή της νέας γνώσης και Αξιολόγηση). Τέλος, παρουσιάζονται οι παρατηρήσεις που περιλαμβάνονται στον άξονα αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (CK).

## Φ1

Τάξη: ΣΤ1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 10

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 13

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (3), Μαθηματικά (2), Γεωγραφία (1), Ιστορία (1), Φυσική (1), Θρησκευτικά (1), Μουσική (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια κατείχε σε μεγάλο βαθμό, τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, της Φυσικής, της Γεωγραφίας και της Μουσικής και σε μικρότερο βαθμό τα Μαθηματικά, την Ιστορία και τα Θρησκευτικά. Έλυνε τις απορίες των μαθητών/τριών, στα περισσότερα μαθήματα -όπου προέκυπταν απορίες- αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της και διόρθωνε τα πραγματολογικά τους λάθη στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Δυσκολία στην επίλυση των αποριών των μαθητών και στη διόρθωση των λαθών τους είχε στα Θρησκευτικά και την Ιστορία. Ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο, «πολύ» στη Φυσική και τα Θρησκευτικά, και σε μικρότερο βαθμό στη Γλώσσα και τη Γεωγραφία<sup>5</sup>.

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και συγκεκριμένα τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την αφόρμηση συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας, τις περισσότερες φορές, συνήθως με ερωτήσεις σχετικά με το τι έμαθαν την προηγούμενη φορά (που σχετιζόταν με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας). Ακόμα, χρησιμοποιούσε περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη Γλώσσα, τη

---

<sup>5</sup> Γεωγραφία: Ένταξη του Σινικού τείχους και των χωρών της Ασίας στην Ασία.

Γλώσσα: Ένταξη της περιγραφής και των κόμιξ στα κειμενικά είδη.

Φυσική: Ένταξη διαφόρων παραδειγμάτων στη γενική κατηγορία της διάθλασης του φωτός.

Θρησκευτικά: Οι μαθητές σε δύο ομάδες: η μία ομάδα - κολάζ με εικόνες που αντιστοιχούσαν στην Παλαιά και η άλλη - στην Καινή Διαθήκη

Γεωγραφία και τη Μουσική και λιγότερο στα Μαθηματικά, τη Φυσική, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία, όπου χρησιμοποίησε στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος τη μονολογική επιδεικτική διδασκαλία και μονολογική αφηγηματική διδασκαλία. Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «μέτρια» τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς κάποιες φορές δεν έκανε εφαρμογή ή/και αξιολόγηση της νέας γνώσης διότι αφιέρωνε πάρα πολύ χρόνο στην αρχή στην επανάληψη και εφαρμογή της προηγούμενης γνώσης. Παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες των μαθητών στη Γλώσσα, τη Γεωγραφία και τη Φυσική και με δυσκολία ή δίνοντας λανθασμένες απαντήσεις στα Μαθηματικά, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία.

Έθετε κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στη Γλώσσα, τη Φυσική και τη Γεωγραφία και κλειστού τύπου, στα Μαθηματικά, τα Θρησκευτικά, την Ιστορία και τη Μουσική και χρειάστηκε πολύ λίγες φορές να αναπροσαρμόσει την ερώτησή της. Επίσης, χρησιμοποίησε διάφορα εποπτικά μέσα στη Γλώσσα, τη Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά, την Ιστορία και τη Φυσική, ένα από τα οποία ήταν τα βίντεο, τα οποία όμως δεν ήταν πετυχημένα καθώς ήταν μεγάλα και περιείχαν δύσκολες λέξεις. Εφάρμοσε σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας στη Μουσική, σε μέτριο βαθμό στη Γλώσσα και τα Θρησκευτικά, και σε μικρό βαθμό, στα Μαθηματικά. Εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας μόνο δύο φορές, στο μάθημα της Γλώσσας και στο μάθημα της Μουσικής («λίγο»), όπου στη Γλώσσα οι μαθητές περιέγραψαν μία εμπειρία της ζωής τους και στη Μουσική ζωγράρισαν κάτι σχετικό με τη μουσική.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια αξιολόγησε τους μαθητές της στη Γλώσσα, κυρίως με γραπτές ασκήσεις και «λίγο» με προφορικές ερωτήσεις, στα Μαθηματικά με γραπτές ασκήσεις, κάνοντας παράλληλα συχνή ανακεφαλαίωση της νέας γνώσης, και στα Θρησκευτικά, σε μικρό βαθμό, με γραπτή άσκηση. Στην Ιστορία και τη Μουσική δεν έκανε αξιολόγηση της νέας γνώσης και στη Γεωγραφία και τη Φυσική, δεν εφάρμοσε, επίσης, καμία μέθοδο αξιολόγησης, διότι δεν πρόλαβε.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Αναφορικά με τις Παιδαγωγικές Πρακτικές της φοιτήτριας, η φοιτήτρια παρακινούσε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές να συμμετέχουν στη Μουσική και τη Γεωγραφία, και σε μικρότερο βαθμό στα υπόλοιπα μαθήματα. Στο τμήμα δεν υπήρχαν μαθητές από άλλες χώρες ούτε μαθητές με κάποια ελαφρά νοητική υστέρηση ή μαθησιακή

δυσκολία. Υπήρχε, όμως, ένας μαθητής με αναπηρία, με παράλληλη στήριξη, με τον οποίο ασχολούνταν η φοιτήτρια σε μέτριο βαθμό (δηλ. κάποιες φορές). Επιπλέον, η φοιτήτρια αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα ελάχιστα πειθαρχικά προβλήματα, με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές. Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καθόλου αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Όσον αφορά στη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια διαφοροποίησε τη διδασκαλία με βάση τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών της, «λίγο», μόνο στη Γλώσσα (περιγραφή προσωπικής εμπειρίας από κάθε μαθητή) και τη Μουσική (κάθε μαθητής ζωγράφισε κάτι σχετικό με τη μουσική). Σε όλα τα μαθήματα, προσάρμοζε το λόγο της τόσο στην ηλικία των μαθητών όσο και στο γνωστικό επίπεδό τους και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις περισσότερο στη Γλώσσα (με Ιστορία, Εικαστικά και Λογοτεχνία) και στη Μουσική (με Φυσική Αγωγή), και σε μικρό βαθμό, στη Γεωγραφία (σύνδεση με Ιστορία). Τέλος, ακολούθησε μόνο μία φορά κατά γράμμα το ΑΠ («λίγο» - μικρή διάρκεια μέσα στη διδακτική ώρα), στη Φυσική, ελέγχοντας ασκήσεις που είχε βάλει στους μαθητές να κάνουν στο σπίτι από το τετράδιο εργασιών. Γενικά, χρησιμοποιούσε συνεχώς δικό της υλικό.

## Φ1

Τάξη: ΣΤ1

### Αυτοπαρατήρηση φοιτήτριας

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια δήλωσε πως κατείχε «μέτρια» έως «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, κάτι που συγκλίνει με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε πως έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή της «μέτρια» έως «πάρα πολύ», όπως και η παρατηρήτρια. Δήλωσε, επιπλέον, ότι έλυνε απορίες και με εμπειρικό τρόπο («πολύ»

έως «πάρα πολύ»), κάτι το οποίο έγινε εμφανές στην παρατηρήτρια στα Θρησκευτικά και την Ιστορία. Ακόμα, διόρθωνε, κατά την άποψή της, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο βαθμό – η παρατηρήτρια σημείωσε ότι στα Θρησκευτικά και την Ιστορία υπήρχε μία δυσκολία από μέρους της φοιτήτριας στη διόρθωση των λαθών των μαθητών - και ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης «μέτρια έως πάρα πολύ», κάτι που αποκλίνει ελαφρώς από τις επιλογές της παρατηρήτριας για όσα γνωστικά αντικείμενα η φοιτήτρια ενέτασσε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης («λίγο» έως «πολύ»).

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη της φοιτήτριας για τις διδακτικές πρακτικές της, σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πάρα πολύ» και η παρατηρήτρια «πολύ». Υπάρχει απόκλιση στη δήλωση της φοιτήτριας ότι χρησιμοποίησε «λίγο» δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και «πάρα πολύ» μαθητοκεντρικές, σε σχέση με της παρατηρήτριας, καθώς σύμφωνα με τη δεύτερη, η φοιτήτρια χρησιμοποιούσε περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις μόνο στη Γλώσσα, τη Γεωγραφία και τη Μουσική, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» έως «πάρα πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, ενώ η παρατηρήτρια «μέτρια».

Σημείωσε ότι έθεσε περισσότερο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και λιγότερο κλειστού, ενώ η ερευνήτρια παρατήρησε ότι σε κάποια μαθήματα έθετε περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου. Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε «πολύ» την ερώτησή της όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε λίγες φορές. Ακόμα, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «πάρα πολύ» τα εποπτικά μέσα, όπως και η παρατηρήτρια σημείωσε «πολύ» για τα περισσότερα μαθήματα. Αποκλίνουν με τις επιλογές της παρατηρήτριας, οι δηλώσεις της φοιτήτριας ότι εφάρμοσε «πάρα πολύ» τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας, καθώς, σύμφωνα, με την παρατηρήτρια, εφαρμόστηκαν μόνο σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα. Συμφωνεί με την επιλογή της παρατηρήτριας η άποψη της φοιτήτριας ότι παρείχε επαρκή χρόνο



στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση αλλά όχι το ότι έλυνε όλες τις απορίες τους.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε μεγάλο βαθμό «πολύ», κάτι το οποίο σημειώθηκε, από την παρατηρήτρια, ότι έγινε μόνο στα Μαθηματικά. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε ότι αξιολογούσε τους μαθητές της κατά βάση με γραπτές ασκήσεις και με προφορικές ερωτήσεις, κάτι το οποίο συγκλίνει με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις δηλώσεις της φοιτήτριας για τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποίησε και συγκεκριμένα για την παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, η επιλογή «πάρα πολύ» από τη μεριά της φοιτήτριας, αποκλίνει από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Στην πρόταση σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η φοιτήτρια σημείωσε «πολύ» για την πρώτη μέρα παρατήρησης, «καθόλου» για τη δεύτερη και «μέτρια» για την τρίτη, ενώ η παρατηρήτρια «δεν εφαρμόζεται» καθώς δεν υπήρχαν στην τάξη μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (η φοιτήτρια πιθανότατα δεν είχε κατανοήσει την πρόταση). Επίσης, σημείωσε πως ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «πάρα πολύ», ενώ η παρατηρήτρια ότι το έκανε σε μέτριο βαθμό. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα σε μεγάλο βαθμό με λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, καθώς και πλησιάζοντας τους μαθητές, ενώ η παρατηρήτρια ότι το έκανε αποκλειστικά με λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «λίγο» αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια.

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

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δήλωσε ότι διαφοροποίησε «πολύ» τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, κάτι το οποίο αποκλίνει από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Οι δηλώσεις ότι προσάρμοζε το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών «πολύ» έως «πάρα πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Επίσης, η δήλωσή της ότι χρησιμοποίησε «πάρα πολύ» δικό της πρόσθετο υλικό συγκλίνει με της παρατηρήτριας, όμως έρχεται σε

αντίφαση με τη δήλωσή της ότι ταυτόχρονα ακολουθούσε κατά γράμμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως εφαρμόζεται στο σχολικό εγχειρίδιο<sup>6</sup>. Τέλος, υπάρχει απόκλιση μεταξύ της σημείωσης της φοιτήτριας ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις («πολύ» έως «πάρα πολύ») με αυτή της ερευνήτριας ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις μόλις σε 3/7 μαθήματα που δίδαξε κατά τις 3 ημέρες παρατήρησης.

## Φ2

Τάξη: ΣΤ1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 8

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 10

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (2), Μαθηματικά (3), Γεωγραφία (1), Ιστορία (1), Φυσική (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια κατείχε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») όλα τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε. Έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή της («πολύ»), σε όλα τα μαθήματα εκτός από τη Γεωγραφία, όπου έλυσε τις απορίες των μαθητών σε μέτριο βαθμό. Επίσης, η φοιτήτρια διόρθωνε τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός σχετικά συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για κάθε γνωστικό αντικείμενο (διόρθωση λάθους μαθητή στον πλάγιο λόγο, διόρθωση γλωσσικού λάθους, διόρθωση των λαθών των μαθητών στα ποσοστά), αλλά ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της επιστήμης της, μόνο στη Φυσική («λίγο»), όπου αναφέρθηκε σε διάφορους μαγνήτες και τους ενέταξε στις γενικότερες κατηγορίες των μαγνητών (μόνιμων – προσωρινών, φυσικών – τεχνητών).

---

<sup>6</sup> Ίσως η δήλωση αυτή να στηρίχτηκε στη σκέψη ότι βασίστηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για να βρει το δικό της υλικό.

## Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)

### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά το ξεκίνημα της διδασκαλίας, συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πολύ», σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τη Φυσική. Χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (ερωταποκρίσεις, μονολογική επιδεικτική, μονολογική επεξηγηματική) και σε «μέτριο» βαθμό μαθητοκεντρικές στη Γεωγραφία (δραματοποίηση), «λίγο» στη Γλώσσα (μία φορά -παιχνίδι για αξιολόγηση) και στη Φυσική (εκτέλεση πειράματος από εφαρμογή του υπολογιστή με μικρή συμμετοχή ορισμένων μαθητών). Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αν και στη Γεωγραφία το πέρασμα από τη μία φάση στην άλλη γινόταν πολύ γρήγορα.

Ακόμα, έθετε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία και τη Γεωγραφία και κυρίως ανοιχτού τύπου στη Φυσική. Αναπροσάρμοσε δύο φορές την ερώτησή της στα Μαθηματικά και μία στην Ιστορία. Επίσης, χρησιμοποίησε λίγα εποπτικά μέσα στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στη Γεωγραφία, στην Ιστορία και στη Φυσική<sup>7</sup>. Εφάρμοσε «λίγο» τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας μόνο στη Γεωγραφία, με τη σύντομη και αυθόρμητη δραματοποίηση που έκαναν δύο μαθητές στην τάξη στο τέλος του μαθήματος. Ακόμα, χρησιμοποίησε «λίγο» τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας και στα Μαθηματικά (προσέγγιση προβλημάτων με ποσοστά στην καθημερινή ζωή) καθώς και στην Ιστορία (με ερωτήσεις που αφορούσαν τα συναισθήματα που αισθάνθηκαν οι μαθητές διαβάζοντας μια πηγή). Παρείχε αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους σε μεγάλο βαθμό («πολύ») σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τη Γεωγραφία, όπου το έκανε σε μέτριο βαθμό.

Αναφορικά με την αξιολόγηση, η φοιτήτρια αξιολογούσε τους μαθητές της, στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, σε μεγάλο βαθμό με γραπτές ασκήσεις και λιγότερο με

---

<sup>7</sup> Γλώσσα: χαρτάκια με οδηγίες για ένα παιχνίδι κατά τη μία μέρα παρατήρησης & φύλλο με την κλίση ενός επιθέτου την άλλη μέρα

Μαθηματικά: πίνακας

Γεωγραφία: εικόνες με ερήμους στο φύλλο εργασίας

Ιστορία: χάρτης σε φύλλο με το κείμενο του μαθήματος

Φυσική: Τ.Π.Ε. - βίντεο

προφορικές ερωτήσεις, και «λίγο» στη Γεωγραφία όπου εφάρμοσε πιο «χαλαρή» αξιολόγηση (ζωγραφιά ερήμου). Επίσης, έκανε ανακεφαλαίωση, σε μικρό βαθμό, στα Μαθηματικά και τη Φυσική. Δεν έκανε καθόλου αξιολόγηση στη Φυσική και την Ιστορία,.

### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές της φοιτήτριας, όπως φάνηκε, παρακινούσε και ενθάρρυνε τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα σε μέτριο βαθμό στη Γεωγραφία και την Ιστορία, σε μέτριο - μεγάλο βαθμό στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και «πολύ» στη Φυσική. Στην τάξη δεν υπήρχαν παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, υπήρχαν όμως δύο μαθητές με κάποια ιδιαιτερότητα. Η φοιτήτρια υποστήριζε αυτούς τους μαθητές, παρακινώντας τους πολλές φορές να συμμετέχουν στο μάθημα. Αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα, τις περισσότερες φορές, χρησιμοποιώντας λεκτικές παρατηρήσεις, και κάποιες φορές με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (βλέμμα προς τον/την μαθητή/τρια) ή πλησιάζοντας τους μαθητές που έκαναν φασαρία. Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καθόλου αμοιβές για να ενισχύσει επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών, αλλά χρησιμοποίησε σε μικρό βαθμό («λίγο») ποινές για να αντιμετωπίσει τα πειθαρχικά προβλήματα (αλλάζοντας, δύο φορές, θέση έναν μαθητή που έκανε φασαρία).

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, και συγκεκριμένα με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η φοιτήτρια δε διαφοροποίησε καμία φορά τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και έκανε μόνο μία φορά διαθεματική διασύνδεση, σε μέτριο βαθμό, στο μάθημα της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία (πηγή με ποίημα του Δ. Σολωμού). Προσάρμοζε, όμως, το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Τέλος, ακολουθούσε σχεδόν κατά γράμμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη Γλώσσα (2/2 φορές) και τα Μαθηματικά (3/3 φορές), καθώς χρησιμοποιούσε «πολύ» τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ στη Γεωγραφία, τη Φυσική και την Ιστορία αξιοποίησε εξ ολοκλήρου δικό της υλικό.

## Φ2

Τάξη: ΣΤ1

### Αυτοπαρατήρηση φοιτήτριας

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια δήλωσε πως κατείχε «πολύ» – «πάρα πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και η παρατηρήτρια («πολύ»). Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε πως έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή της «μέτρια» - «πολύ», παρατηρήσεις που συμπίπτουν με αυτές της παρατηρήτριας, αλλά και ότι έλυνε απορίες και με εμπειρικό τρόπο («λίγο» έως «μέτρια»), κάτι το οποίο παρατήρησε και η ερευνήτρια, μία φορά, στο μάθημα της Γεωγραφίας. Διόρθωνε, κατά την άποψή της, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μέτριο βαθμό και ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε μικρό βαθμό «λίγο», επιλογές που δεν διαφέρουν από της παρατηρήτριας.

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

##### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη της φοιτήτριας για τις διδακτικές πρακτικές της, σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «μέτρια» - «πολύ», κάτι το οποίο είναι σύμφωνο με τις επιλογές της παρατηρήτριας. Η φοιτήτρια δήλωσε ότι δεν χρησιμοποίησε σχεδόν καθόλου δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και ότι χρησιμοποίησε «πολύ» μαθητοκεντρικές, σε αντίθεση με την παρατηρήτρια. Επίσης, σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «μέτρια» έως «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και έθεσε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, όπως και η παρατηρήτρια. Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε «πολύ» την ερώτησή της όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε λίγες φορές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προέκυψαν φορές που θα έπρεπε να αναπροσαρμόσει την ερώτησή της και δεν το έκανε. Ακόμα, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε από καθόλου έως πολύ τα εποπτικά μέσα

μεταξύ των ημερών παρατήρησης, ενώ η παρατηρήτρια ότι χρησιμοποίησε γενικά «λίγο» τα εποπτικά μέσα. Συμφωνούν με τις επιλογές της παρατηρήτριας, οι δηλώσεις της φοιτήτριας ότι εφάρμοσε «λίγο» τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας, ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και ότι έλυne όλες τις απορίες τους. Η φοιτήτρια, τέλος, θεωρεί ότι εφάρμοσε «λίγο» έως «πολύ» τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, ενώ η παρατηρήτρια σημείωσε ότι την εφάρμοσε μόνο μία φορά «λίγο» στη Γεωγραφία.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε μεγάλο βαθμό «πολύ», κάτι το οποίο σημειώθηκε ότι έγινε μόνο λίγες φορές από την παρατηρήτρια. Επίσης, η φοιτήτρια θεωρεί ότι αξιολογούσε τους μαθητές της κατά βάση με προφορικές ερωτήσεις και λιγότερο με γραπτές ασκήσεις, κάτι το οποίο σημειώθηκε αντίστροφα από την παρατηρήτρια.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές της πρακτικές, και συγκεκριμένα, την παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, η επιλογή «πολύ» από τη μεριά της φοιτήτριας, δεν αποκλίνει ιδιαίτερα από τις επιλογές της παρατηρήτριας. Στην πρόταση σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η φοιτήτρια σημείωσε ότι το έκανε «μέτρια – πολύ», ενώ η παρατηρήτρια «δεν εφαρμόζεται» καθώς δεν υπήρχαν στην τάξη μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (ίσως η φοιτήτρια δεν είχε κατανοήσει την πρόταση). Επίσης, σημείωσε πως ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και η παρατηρήτρια. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα σε μεγάλο βαθμό με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές, και σε μικρότερο βαθμό, πλησιάζοντάς τους ή με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως και η παρατηρήτρια. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «πολύ» αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, κάτι το οποίο, όσον αφορά τη χρήση ποινών, αποκλίνει από τη σημείωση της παρατηρήτριας ότι χρησιμοποίησε «λίγο» ένα είδος ποινής.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δήλωσε ότι διαφοροποίησε «πολύ» τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Οι δηλώσεις ότι προσάρμοξε το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών «μέτρια έως πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Επίσης, οι δηλώσεις της ότι ακολούθησε σε μεγάλο βαθμό κατά γράμμα το Α.Π. αλλά και ότι χρησιμοποίησε πολύ και δικό της πρόσθετο υλικό συγκλίνουν επίσης με της παρατηρήτριας. Όμως, υπάρχει απόκλιση στη σημείωση της φοιτήτριας ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις («πολύ»), με αυτήν της παρατηρήτριας ότι μόνο μία φορά η φοιτήτρια έκανε διαθεματική διασύνδεση με άλλο μάθημα.

### Φ3

Τάξη: Ε1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 7

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 8

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (2), Μαθηματικά (1), Ιστορία (1), Φυσική (1), Γεωγραφία (1), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια κατείχε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς, παρόλο που στηριζόταν αρκετά σε υλικό που είχε με το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων (κρατούσε φυλλάδια με τη θεωρία που είχε να διδάξει), δεν έδειξε να μη γνωρίζει το περιεχόμενό τους. Αυτό φαίνεται και από το ότι έλυνε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») τις απορίες των μαθητών, αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της και διόρθωνε τα πραγματολογικά τους λάθη όποτε προέκυπταν. Βέβαια, ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης μόνο δύο φορές: στη Γεωγραφία, σε μέτριο βαθμό, με την ένταξη της βλάστησης των νησιών του Ιονίου και του Αιγαίου πελάγους στη βλάστηση της Μακίας (βλάστηση σε περιοχές με κλίμα μεσογειακού τύπου) και στη

Φυσική, σε μεγάλο βαθμό, με την προβολή διαφόρων αντικειμένων που παράγουν φως και την ένταξή τους στην κατηγορία των πηγών φωτός (κερί, λάμπα, φακός, κ.λ.π.).

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά το ξεκίνημα της διδασκαλίας, συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σχεδόν πάντα. Χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα (ερωταποκρίσεις, μονολογική επιδεικτική, μονολογική επεξηγηματική) και μαθητοκεντρικές μορφές αξιοποίησε σε «μέτριο» βαθμό στη Φυσική (παρουσίαση στο PowerPoint με ερωταποκρίσεις) και σε μικρό βαθμό στη Γλώσσα (1/2 φορές παρατήρησης – οι μαθητές έγραψαν δικό τους μύθο), στην Ιστορία (επεξεργασία πηγών από τους μαθητές) και στη Γεωγραφία (παρουσίαση στο PowerPoint με ερωταποκρίσεις).

Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο όλα τα γνωστικά αντικείμενα και έθετε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») ερωτήσεις κλειστού τύπου και σε μικρό ή μέτριο βαθμό ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και χρειάστηκε να αναπροσαρμόσει την ερώτησή της μία φορά στο μάθημα της Φυσικής. Όσον αφορά στα εποπτικά μέσα, τα χρησιμοποίησε «λίγο» στη Γλώσσα, «μέτρια» στα Μαθηματικά και «πολύ» στη Γεωγραφία, την Ιστορία, και τη Φυσική<sup>8</sup> <sup>9</sup>. Ακόμα, χρησιμοποίησε τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας μόνο μία φορά, στη Φυσική («πολύ») (εικόνες στο PowerPoint από την καθημερινή ζωή), και τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας επίσης μόνο μία φορά, «λίγο» στη Γλώσσα (οι μαθητές έγραψαν το δικό τους μύθο). Παρείχε αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους σε μεγάλο βαθμό («πολύ») σε όλα τα μαθήματα.

Κατά την αξιολόγηση, έκανε ανακεφαλαίωση «λίγο» στη Γλώσσα στη μία από

---

<sup>8</sup> Γλώσσα: πίνακας και φύλλα με τη θεωρία του μαθήματος

Μαθηματικά: πίνακας, χαρτόνι με τη νέα γνώση

Γεωγραφία: παρουσίαση στο PowerPoint, χάρτης

Ιστορία: πηγή και φύλλο με τα βασικά σημεία του μαθήματος

Φυσική: παρουσίαση στο PowerPoint και φακός

<sup>9</sup> Στη Γεωγραφία και τη Φυσική, όπου αξιοποίησε τις Τ.Π.Ε., ο τρόπος με τον οποίο το έκανε ήταν κατά βάση δασκαλοκεντρικός, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια μαθητοκεντρικότητας - σε σημεία όπου γίνονταν ερωταποκρίσεις - καθώς σε μεγάλο μέρος της παρουσίασης του PowerPoint, γινόταν ανάγνωση του περιεχομένου των διαφανειών από την ίδια ή τους μαθητές.



τις δύο φορές παρατήρησης και «λίγο» στη Φυσική. Δεν έκανε καθόλου αξιολόγηση στη Φυσική και την Ιστορία, ενώ αντίθετα, έκανε σε μεγάλο βαθμό («πολύ»), στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, μέσω γραπτών ασκήσεων.

### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές της φοιτήτριας, όπως φάνηκε, παρακινούσε και ενθάρρυνε τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα σε μεγάλο βαθμό («πολύ»). Η φοιτήτρια δεν φάνηκε να έλαβε υπόψη της το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μιας μαθήτριας, υποστηρίζοντάς την περισσότερο ή/και αξιοποιώντας το υπόβαθρό της στο μάθημα, αλλά υποστήριζε «πολύ» το μαθητή με την ειδική μαθησιακή δυσκολία. Αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα - όταν υπήρχαν - τις περισσότερες φορές, με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές, και κάποιες φορές χρησιμοποιώντας παραδοσιακές, μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (χτύπημα χεριού στον πίνακα ή στην έδρα). Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καμία φορά αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/ αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, και συγκεκριμένα με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η φοιτήτρια δε διαφοροποίησε καμία φορά τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και έκανε τρεις φορές διαθεματική διασύνδεση με άλλο γνωστικό αντικείμενο, «λίγο» στη Γλώσσα (με τη Μυθολογία) και τη Φυσική (με Μελέτη Περιβάλλοντος) και «μέτρια» στο μάθημα της Γεωγραφίας (με Μελέτη Περιβάλλοντος). Επίσης, προσάρμοζε το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Τέλος, ακολούθησε σχεδόν κατά γράμμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη Γλώσσα (1/2 φορές) και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, καθώς χρησιμοποιούσε «πολύ» τα σχολικά εγχειρίδια και ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα αξιοποίησε δικό της υλικό, αυτό, τις περισσότερες φορές, δεν απείχε πολύ από το υλικό του σχολικού εγχειριδίου (χρησιμοποίησε πολύ, φυλλάδια με τη θεωρία του γνωστικού αντικειμένου).

### Φ3

Τάξη: Ε1

#### Αυτοπαρατήρηση φοιτήτριας

##### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια δήλωσε πως κατείχε «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και πως έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή της «μέτρια» - «πολύ», παρατηρήσεις που συμπίπτουν με αυτές της παρατηρήτριας. Διόρθωνε, κατά την άποψή της, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο βαθμό· δήλωσε όμως, για τη μία μέρα παρατήρησης ότι έλυνε απορίες και με εμπειρικό τρόπο («πάρα πολύ») και ότι διόρθωνε τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις σε μέτριο βαθμό, στοιχεία τα οποία δεν έγιναν εμφανή στην παρατηρήτρια. Τέλος, ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε μέτριο - μεγάλο βαθμό, σε συμφωνία με τις σημειώσεις της ερευνήτριας.

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

##### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη της φοιτήτριας για τις διδακτικές πρακτικές της, σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πάρα πολύ», κάτι το οποίο δεν απέχει από την επιλογή της παρατηρήτριας. Επιπλέον, η φοιτήτρια δήλωσε ότι χρησιμοποίησε περισσότερο μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και λιγότερο δασκαλοκεντρικές, σε αντίθεση με την παρατηρήτρια. Επίσης, σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, όπως και η παρατηρήτρια, και ότι έθεσε κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ η ερευνήτρια το αντίθετο. Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε «πολύ» την ερώτησή της όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε μία φορά από την ερευνήτρια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπήρχαν φορές που χρειάστηκε να αναπροσαρμόσει την ερώτησή της και δεν το έκανε. Ακόμα, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «πάρα πολύ» τα εποπτικά μέσα, ενώ η παρατηρήτρια

χρησιμοποίησε χαμηλότερες επιλογές της κλίμακας αναφορικά με τη χρήση των εποπτικών μέσων από τη φοιτήτρια. Επιπλέον, υπάρχει απόκλιση στις επιλογές της φοιτήτριας ότι εφάρμοσε τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας «πολύ» έως «πάρα πολύ» με τις επιλογές της παρατηρήτριας, ότι εφάρμοσε από μία φορά μόνο, τις δύο αυτές αρχές. Οι δηλώσεις της φοιτήτριας ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση σε μέτριο βαθμό και ότι έλυνε όλες τις απορίες τους σε μεγάλο βαθμό, δεν παρουσιάζουν απόκλιση από τις επιλογές της παρατηρήτριας στο πρωτόκολλο παρατήρησης.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε μεγάλο βαθμό «πολύ», κάτι το οποίο σημειώθηκε ότι έγινε μόνο δύο φορές από την παρατηρήτρια. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε ότι αξιολογούσε τους μαθητές της σε πολύ μεγάλο βαθμό με γραπτές ασκήσεις (η παρατηρήτρια σημείωσε «πολύ») και σε μικρό βαθμό με προφορικές ερωτήσεις (η παρατηρήτρια σημείωσε «καθόλου»).

### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές της πρακτικές, και συγκεκριμένα την παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, η επιλογή «πάρα πολύ» από τη μεριά της φοιτήτριας, δεν αποκλίνει από την επιλογή της παρατηρήτριας. Στην πρόταση σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η φοιτήτρια σημείωσε «πάρα πολύ», ενώ η παρατηρήτρια «καθόλου». Επίσης, σημείωσε πως ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και η παρατηρήτρια. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα «πολύ» έως «πάρα πολύ» με λεκτικές μορφές επικοινωνίας, «λίγο» πλησιάζοντας τους μαθητές και «πάρα πολύ» χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, ενώ η παρατηρήτρια ότι χρησιμοποιούσε κυρίως λεκτικές μορφές επικοινωνίας για να ηρεμήσει τους μαθητές. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε σε μικρό έως μεγάλο βαθμό, αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθυμητες συμπεριφορές των μαθητών, σε αναντιστοιχία με τη σημείωση της παρατηρήτριας ότι δεν χρησιμοποίησε καθόλου ποινές.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δήλωσε ότι διαφοροποίησε «μέτρια» έως «πολύ» τη διδασκαλία της με βάση ενδιαφέροντα των μαθητών, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις σημειώσεις της ερευνήτριας. Οι δηλώσεις ότι προσάρμοζε το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών «μέτρια έως πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Ακόμα, η σημείωση της φοιτήτριας στο φύλλο αυτοπαρατήρησης ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις «μέτρια» έως «πολύ», δεν απέχει πολύ από της παρατηρήτριας. Τέλος, οι δηλώσεις της ότι ακολούθησε σε μέτριο βαθμό κατά γράμμα το Α.Π. αλλά και ότι χρησιμοποίησε πάρα πολύ και δικό της πρόσθετο υλικό δεν απέχουν επίσης από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας.

### Φ4

Τάξη: Ε1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 9

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 11

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (2), Μαθηματικά (1), Ιστορία (2), Φυσική (2), Γεωγραφία (1), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια κατείχε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») όλα τα γνωστικά αντικείμενα εκτός από την Ιστορία, κάτι το οποίο φάνηκε και στο ένα από τα δύο δώρα της Γλώσσας όπου το μάθημα αφορούσε ιστορικό περιεχόμενο. Έλυne τις απορίες των μαθητών, αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της, και διόρθωνε τα πραγματολογικά τους λάθη στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε όλα τα μαθήματα εκτός από την Ιστορία και το ένα δώρο της Γλώσσας που αφορούσε ιστορικό περιεχόμενο, όπου το έκανε σε μέτριο βαθμό. Ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης μόνο στο ένα δώρο της Γλώσσας, σε μικρό

βαθμό («λίγο») και στη Φυσική σε μεγάλο βαθμό («πολύ»), εντάσσοντας συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή στο γενικότερο φαινόμενο της Φυσικής (π.χ. το λιώσιμο του πάγου → τήξη).

## Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)

### Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και συγκεκριμένα τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την αφόρμηση συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε όλα τα μαθήματα. Ακόμα, χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις σε όλα τα μαθήματα που δίδαξε κατά τις δύο πρώτες μέρες παρατήρησης και «λίγο» μαθητοκεντρικές στη Γλώσσα (ομαδοσυνεργατική άσκηση), τα Μαθηματικά (σύντομη εμπλοκή μαθητών σε μία δραστηριότητα) και την Ιστορία (επεξεργασία πηγής από τους μαθητές). Κατά την τρίτη ημέρα παρατήρησης, χρησιμοποίησε περισσότερο τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποίησε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, σε μέτριο βαθμό, στη Φυσική (εκτέλεση πειράματος με τη συμβολή των μαθητών) και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (προβολή & επεξεργασία βίντεο) και σε μεγάλο βαθμό, στη Γεωγραφία (επεξεργασία βίντεο & ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα). Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» όλα τα γνωστικά αντικείμενα εκτός της Φυσικής και της Ιστορίας καθώς σε αυτά δεν έκανε αξιολόγηση της νέας γνώσης.

Έθετε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και ανοιχτού και κλειστού τύπου, στη Φυσική, την Ιστορία και τη Γεωγραφία και χρειάστηκε λίγες φορές να αναπροσαρμόσει την ερώτησή της (στη Γλώσσα, τη Φυσική και την Ιστορία). Επίσης, χρησιμοποίησε πολύ λίγα εποπτικά μέσα<sup>10</sup> και για λίγα μόνο λεπτά, στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την Ιστορία, ενώ στη Φυσική, τη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα χρησιμοποίησε πολύ. Η χρήση των Τ.Π.Ε. περιορίστηκε στην προβολή των βίντεο, κάποιες φορές, που δεν ήταν πάντοτε εύστοχα, τα οποία μετά ανέλυε η φοιτήτρια με

---

<sup>10</sup> Στη Γλώσσα → πίνακας, μία εικόνα, Στα Μαθηματικά → πίνακας, χειροποίητη ζυγαριά, Στην Ιστορία → πηγές, Στη Φυσική → υλικά των πειραμάτων και βίντεο, Στη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή → βίντεο.

ερωτήσεις προς τους μαθητές. Ακόμα, η φοιτήτρια εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας μόνο στη Φυσική και τη Γεωγραφία, σε μέτριο βαθμό, και σε μικρό βαθμό στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, με ερωτήσεις που σχετίζονταν με βιώματα των μαθητών, και τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, σε μέτριο βαθμό στη Φυσική (εκτέλεση πειράματος με τη συμβολή των μαθητών), και σε μικρό βαθμό στην Ιστορία (επεξεργασία πηγής από τους μαθητές) και τη Γεωγραφία (ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα). Τέλος, παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις ελάχιστες απορίες των μαθητών σε μεγάλο βαθμό σχεδόν σε όλα τα μαθήματα εκτός από τη Γλώσσα και την Ιστορία.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια την εφάρμοσε σε κάποιες από τις διδακτικές ώρες που είχε μέσα στις τρεις ημέρες παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, έκανε ανακεφαλαίωση μόνο στη Φυσική (1/2 διδακτικές ώρες), τη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή σε μεγάλο βαθμό. Αξιολόγησε τη γνώση των μαθητών μόνο στο ένα δίωρο της Γλώσσας (με γραπτή άσκηση) και στα Μαθηματικά και τη Φυσική βάζοντας στους μαθητές ασκήσεις για το σπίτι. Κατά τις υπόλοιπες ώρες δεν έκανε αξιολόγηση.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Αναφορικά με τις Παιδαγωγικές Πρακτικές της φοιτήτριας, η φοιτήτρια παρακινούσε τις περισσότερες φορές σε μεγάλο βαθμό («πολύ») τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα. Στο τμήμα υπήρχε μία μαθήτρια με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην οποία, η φοιτήτρια, έδειχνε, ορισμένες φορές, λίγο μεγαλύτερη υποστήριξη. Επιπλέον, δεν υπήρχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Ακόμα, η φοιτήτρια αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα ελάχιστα πειθαρχικά προβλήματα περισσότερο με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές, και ορισμένες φορές, χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (επίμονο βλέμμα προς τους μαθητές). Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καθόλου αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών.

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

Όσον αφορά στη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δε διαφοροποίησε καθόλου τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σε όλα τα μαθήματα, προσάρμοζε το λόγο της τόσο στην ηλικία των μαθητών όσο και στο γνωστικό επίπεδό τους και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Έκανε

λίγες φορές διαθεματικές διασυνδέσεις και αυτό συνέβη στη Γλώσσα (σύνδεση με Ιστορία & Θρησκευτικά), και «λίγο» στην Ιστορία (σύνδεση με Θρησκευτικά). Τέλος, ακολούθησε σχεδόν κατά γράμμα το ΑΠ στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία και στη μία από τις δύο ώρες της Φυσικής, ενώ στην άλλη ώρα της Φυσικής και στα υπόλοιπα μαθήματα, χρησιμοποίησε κατά βάσιν δικό της υλικό.

#### Φ4

Τάξη: Ε1

### Αυτοπαρατήρηση φοιτήτριας

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια δήλωσε πως κατείχε σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό, τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, και πως έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή της, επιλογές οι οποίες δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, με εξαίρεση την Ιστορία. Διόρθωσε, κατά την άποψή της, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο βαθμό· δήλωσε όμως, ότι έλυνε απορίες και με εμπειρικό τρόπο («πολύ» έως «πάρα πολύ») και ότι διόρθωνε τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις «λίγο» στις δύο πρώτες μέρες παρατήρησης και «πολύ» στην τρίτη μέρα, στοιχεία τα οποία σημείωσε και η παρατηρήτρια μόνο για την Ιστορία. Τέλος, σημείωσε ότι ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε μέτριο - πολύ μεγάλο βαθμό, κάτι το οποίο δεν έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τις σημειώσεις της ερευνήτριας.

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη της φοιτήτριας για τις διδακτικές πρακτικές της, σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πολύ» έως «πάρα πολύ», σε σύγκλιση με την επιλογή της παρατηρήτριας. Ακόμα, η φοιτήτρια δήλωσε ότι χρησιμοποίησε «λίγο» δασκαλοκεντρικές μορφές

διδασκαλίας και «πολύ» μαθητοκεντρικές, σε απόκλιση από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Επίσης, σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, όπως και η παρατηρήτρια (με εξαίρεση την Ιστορία και τη Φυσική), και ότι έθεσε περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ η ερευνήτρια ότι έθετε περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου στα μισά μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή) και περίπου στον ίδιο βαθμό ανοιχτού και κλειστού τύπου στα υπόλοιπα μαθήματα (Φυσική, Ιστορία, Γεωγραφία).

Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε την ερώτησή της όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές «πολύ» έως «πάρα πολύ», κάτι το οποίο παρατηρήθηκε λίγες φορές από την ερευνήτρια. Ακόμα, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «πολύ» έως «πάρα πολύ» τα εποπτικά μέσα, ενώ η παρατηρήτρια ότι τα χρησιμοποίησε πολύ στα μισά μαθήματα που δίδαξε. Αναφορικά με την χρήση των Τ.Π.Ε., η φοιτήτρια δήλωσε ότι τις χρησιμοποίησε σε μέτριο βαθμό κατά την πρώτη ημέρα, καθόλου κατά τη δεύτερη και πάρα πολύ κατά την τρίτη ημέρα παρατήρησης, ενώ η παρατηρήτρια ότι χρησιμοποίησε τις Τ.Π.Ε. σχεδόν αποκλειστικά κατά την τρίτη ημέρα παρατήρησης. Επιπλέον, η φοιτήτρια σημείωσε ότι εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας «λίγο» έως «μέτρια», όπως και η παρατηρήτρια. Τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, σημείωσε ότι την εφάρμοσε σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό, και η παρατηρήτρια σε μικρό έως μέτριο βαθμό. Η δήλωση της φοιτήτριας ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση σε πολύ μεγάλο βαθμό, συγκλίνει με της παρατηρήτριας. Υπάρχει απόκλιση στη δήλωσή της ότι έλυνε όλες τις απορίες των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς η παρατηρήτρια σημείωσε πως τις έλυνε σε μικρότερο βαθμό στη Γλώσσα και την Ιστορία.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε πολύ μεγάλο βαθμό «πάρα πολύ», κάτι το οποίο σημειώθηκε ότι έγινε μόνο τρεις φορές από την παρατηρήτρια. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε ότι αξιολογούσε τους μαθητές της κυρίως με προφορικές ερωτήσεις και με γραπτές ασκήσεις, και σε μικρό βαθμό με κατ' οίκον εργασίες, ενώ η παρατηρήτρια ότι έκανε αξιολόγηση μόνο τρεις φορές (με γραπτές ασκήσεις και με κατ' οίκον εργασίες).

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές της φοιτήτριας, και συγκεκριμένα την παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, οι επιλογές «πολύ» - «πάρα πολύ» από τη μεριά της φοιτήτριας, δεν αποκλίνουν από αυτήν της



παρατηρήτριας. Στην πρόταση σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η φοιτήτρια σημείωσε «πολύ», ενώ η παρατηρήτρια ότι υποστήριξε κάποιες φορές λίγο περισσότερο μία μαθήτρια με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά δεν προσάρμοσε τη διδασκαλία της, αξιοποιώντας το πολιτισμικό υπόβαθρο της μαθήτριας. Επίσης, στην πρόταση σχετικά με το αν ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σημείωσε «δεν εφαρμόζεται», όπως και η παρατηρήτρια, καθώς δεν υπήρχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα «πολύ» έως «πάρα πολύ», με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές, και «μέτρια» έως «πολύ» πλησιάζοντάς τους και χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, επιλογές που, εκτός από το πλησίασμα προς τους μαθητές, δε διαφέρουν από της παρατηρήτριας. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε μόνο κατά τη μια μέρα παρατήρησης σε μικρό βαθμό αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, κάτι που δεν παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια.

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

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δήλωσε ότι διαφοροποίησε «μέτρια» έως «πάρα πολύ» τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σε αντίθεση με την ερευνήτρια. Οι δηλώσεις ότι προσάρμοζε το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών «μέτρια έως πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Ακόμα, η φοιτήτρια σημείωσε ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις «λίγο» μόνο σε μία από τις τρεις μέρες παρατήρησης, σε σύγκλιση με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Τέλος, οι δηλώσεις της φοιτήτριας ότι ακολούθησε σε μεγάλο βαθμό κατά γράμμα το Α.Π. αλλά και ότι χρησιμοποίησε πολύ και δικό της πρόσθετο υλικό, συγκλίνουν επίσης με αυτές της παρατηρήτριας.

## Φ5

Τάξη: Ε2

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 6

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 8

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (1), Μαθηματικά (2), Γεωγραφία (1), Ιστορία (1), Φυσική (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, ο φοιτητής κατείχε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») όλα τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε. Επίσης, έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή του σε μεγάλο βαθμό, σε όλα τα μαθήματα. Ακόμα, ο φοιτητής διόρθωνε τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών του - όποτε προέκυπταν λάθη - στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για κάθε γνωστικό αντικείμενο (π.χ. στη Γλώσσα: διόρθωση λάθους μαθητή στη διατύπωση μιας λέξης [επίγειος και όχι επίγειος]). Τέλος, δεν ενέταξε καμία φορά, σε κανένα μάθημα, τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης της.

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποίησε, κατά το ξεκίνημα της διδασκαλίας, συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πολύ» σε όλα τα μαθήματα εκτός από τη Φυσική, όπου ξεκίνησε απευθείας με τη νέα γνώση. Χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα (ερωταποκρίσεις, μονολογική επιδεικτική, μονολογική επεξηγηματική) και μαθητοκεντρικές μορφές, μόνο μία φορά, σε μέτριο βαθμό, στη Φυσική (PowerPoint, εκτέλεση πειράματος από μαθητές). Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Έθετε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, και σε μικρό βαθμό ή καθόλου,

ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε όλα τα μαθήματα, εκτός από την Ιστορία, όπου έθεσε περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και σε μέτριο βαθμό ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αναπροσάρμοσε μερικές φορές την ερώτησή του στην Ιστορία και μία φορά στη Φυσική και τη Γεωγραφία. Χρησιμοποίησε γενικά λίγα εποπτικά μέσα, κυρίως τον προτζέκτορα στον οποίο πρόβαλλε συνήθως το σχολικό εγχειρίδιο και τον πίνακα. Τα αξιοποίησε σε μεγαλύτερο βαθμό μόνο στην Ιστορία (βίντεο), τη Φυσική (PowerPoint) και τη Γεωγραφία (εικόνες και πληροφορίες για τις τεχνητές λίμνες της Ελλάδας στον προτζέκτορα), μαθήματα στα οποία αξιοποίησε, συνεπώς, περισσότερο και τις Τ.Π.Ε. Δεν εφάρμοσε καθόλου τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας, αλλά παρείχε αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυne τις απορίες τους σε μεγάλο βαθμό («πολύ») σε όλα τα μαθήματα.

Κατά την αξιολόγηση, έκανε ανακεφαλαίωση σε μεγάλο βαθμό («πολύ») στα Μαθηματικά και την Ιστορία και αξιολογούσε τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό («πολύ») σε όλα τα μαθήματα, συνήθως μέσω ασκήσεων από το τετράδιο εργασιών, εκτός από τη Γεωγραφία όπου δεν έκανε αξιολόγηση.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές του φοιτητή, όπως φάνηκε, παρακινούσε και ενθάρρυνε τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα σε μεγάλο βαθμό σε όλα τα μαθήματα. Στην τάξη δεν υπήρχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως υπήρχαν δύο παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, το οποίο είχε υπόψιν ο φοιτητής (τους απηύθυνε το λόγο και τους υποστήριζε συχνά). Αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα ελάχιστα πειθαρχικά προβλήματα, με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές, και μία φορά, χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (περίμενε τους μαθητές να ησυχάσουν πριν ξεκινήσει το μάθημα). Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καμία φορά αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών.

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

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, ο φοιτητής δε διαφοροποίησε καμία φορά τη διδασκαλία του με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών και έκανε μόνο μία φορά διαθεματική διασύνδεση σε μικρό βαθμό στο μάθημα της Ιστορίας με τα Θρησκευτικά. Προσάρμοζε, όμως, το λόγο του στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους.

Τέλος, ακολούθησε κατά γράμμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, καθώς χρησιμοποίησε σε όλο το μάθημα τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ στη Φυσική και τη Γεωγραφία χρησιμοποίησε περισσότερο πρόσθετο υλικό, και σε μέτριο βαθμό τα σχολικά εγχειρίδια. Στην Ιστορία αξιοποίησε στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος πρόσθετο υλικό και σε ένα πολύ μικρό μέρος το σχολικό εγχειρίδιο.

## Φ5

Τάξη: Ε2

### Αυτοπαρατήρηση φοιτητή

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, ο φοιτητής δήλωσε πως κατείχε «πάρα πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και πως έλυne τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή του «πολύ», επιλογές οι οποίες δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Διόρθωνε, κατά την άποψή του, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο βαθμό· δήλωσε όμως, ότι έλυne απορίες και με εμπειρικό τρόπο («λίγο» έως «μέτρια») και ότι διόρθωνε τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις σε μικρό βαθμό («λίγο») στη μία από τις δύο ημέρες παρατήρησης. Τέλος, σημείωσε ότι ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε μεγάλο βαθμό, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας.

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

##### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη του φοιτητή για τις διδακτικές πρακτικές του, σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πολύ», όπως σημείωσε και η παρατηρήτρια για όλα, σχεδόν, τα μαθήματα. Υπάρχει απόκλιση, στη δήλωση του φοιτητή ότι χρησιμοποίησε «λίγο» δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και «πολύ» μαθητοκεντρικές, σε σχέση με την παρατηρήτρια που παρατήρησε το αντίστροφο. Επίσης, ο φοιτητής σημείωσε πως

επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, όπως και η παρατηρήτρια, και έθεσε ερωτήσεις κλειστού τύπου και ανοιχτού τύπου στον ίδιο βαθμό («μέτρια»), σε μικρή απόκλιση με την παρατηρήτρια η οποία σημείωσε ότι έθεσε περισσότερο ερωτήσεις κλειστού τύπου και λιγότερο ανοιχτού τύπου, σχεδόν σε όλα τα μαθήματα.

Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε «πολύ» έως «πάρα πολύ» την ερώτησή του όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε λίγες φορές από την ερευνήτρια. Ακόμα, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «πολύ» έως «πάρα πολύ» τα εποπτικά μέσα, συμπεριλαμβανομένων και των Τ.Π.Ε., ενώ η παρατηρήτρια ότι τα χρησιμοποίησε αρκετά. Επιπλέον, ο φοιτητής σημείωσε ότι εφάρμοσε τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας σε μεγάλο βαθμό («πολύ»), σε αντίθεση με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Η δήλωση, όμως, του φοιτητή ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση σε μέτριο - μεγάλο βαθμό, καθώς και ότι έλυνε τις απορίες των μαθητών σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό συγκλίνει με της παρατηρήτριας.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, ο φοιτητής δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε μεγάλο βαθμό «πολύ», κάτι το οποίο σημειώθηκε από την παρατηρήτρια ότι έγινε 3/6 φορές (3/6 πρωτόκολλα παρατήρησης). Επίσης, ο φοιτητής σημείωσε ότι αξιολογούσε τους μαθητές του με προφορικές ερωτήσεις και με γραπτές ασκήσεις σε μέτριο βαθμό, και σε μικρό βαθμό με κατ' οίκον εργασίες, στη μία από τις δύο μέρες παρατήρησης, ενώ η παρατηρήτρια ότι αξιολογούσε μόνο με γραπτές ασκήσεις.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές του φοιτητή, και συγκεκριμένα την παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, η επιλογή «πολύ» από τη μεριά του φοιτητή, είναι σύμφωνη με την επιλογή της παρατηρήτριας. Στην πρόταση σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, ο φοιτητής σημείωσε «μέτρια» για τα μαθήματα της μιας ημέρας και «πολύ» για τα μαθήματα της επομένης, ενώ η παρατηρήτρια ότι είχε υπόψη του το διαφορετικό πολιτισμικό τους υπόβαθρο αλλά δεν το αξιοποίησε στη διδασκαλία του. Επίσης, στην πρόταση σχετικά με το αν ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σημείωσε «δεν εφαρμόζεται», όπως και η παρατηρήτρια, καθώς δεν υπήρχαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη.

Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά

προβλήματα «πολύ» την πρώτη ημέρα και «καθόλου» τη δεύτερη, ενώ η παρατηρήτρια ότι τα αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα σε όλα τα μαθήματα (και των δύο ημερών). Συγκεκριμένα σημείωσε ότι προσπαθούσε να ηρεμήσει τον/ την μαθητή/τρια που έκανε φασαρία με λεκτικές παρατηρήσεις, και επίσης «πολύ» πλησιάζοντας τον μαθητή που έκανε φασαρία, και μόνο για τη δεύτερη ημέρα παρατήρησης και χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, επιλογές που, εκτός από το πλησίασμα προς τους μαθητές, δε διαφέρουν από της παρατηρήτριας. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε κατά τη μια μέρα παρατήρησης σε μικρό βαθμό αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια.

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

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, ο φοιτητής δήλωσε ότι διαφοροποίησε σε μέτριο βαθμό τη διδασκαλία του με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ σύμφωνα με την ερευνήτρια, ο φοιτητής δεν το έκανε καμία φορά. Ακόμα, ο φοιτητής σημείωσε ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις «πολύ», ενώ η παρατηρήτρια ότι έκανε μόνο μία φορά, στην Ιστορία. Οι δηλώσεις ότι προσάρμοζε το λόγο του στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους «πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Τέλος, οι δηλώσεις του ότι ακολούθησε σε μέτριο βαθμό κατά γράμμα το Α.Π. αλλά και ότι χρησιμοποίησε «πολύ» έως «πάρα πολύ» και δικό του πρόσθετο υλικό δεν απέχουν από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας.

## Φ6

Τάξη: ΣΤ2

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 4

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 5

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (1), Μαθηματικά (1), Ιστορία (1), Φυσική (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια κατείχε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») όλα τα γνωστικά αντικείμενα εκτός από την Ιστορία (την κατείχε σε μέτριο βαθμό), όπου στηρίχθηκε εξ ολοκλήρου στο σχολικό εγχειρίδιο. Έλυne τις απορίες των μαθητών – όποτε προέκυπταν - αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της και διόρθωνε τα πραγματολογικά τους λάθη στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε όλα τα μαθήματα, εκτός από την Ιστορία, όπου έλυne σε μέτριο βαθμό τις απορίες των μαθητών και διόρθωνε σε μικρό βαθμό τα πραγματολογικά τους λάθη. Τέλος, δεν ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε κανένα μάθημα.

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και συγκεκριμένα τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την αφόρμηση συνέδεσε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε μεγάλο βαθμό στα Μαθηματικά και τη Φυσική, σε μέτριο βαθμό στην Ιστορία, και καθόλου στη Γλώσσα. Ακόμα, χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις σχεδόν σε όλα τα μαθήματα που δίδαξε. Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» τα Μαθηματικά και την Ιστορία και σε μέτριο βαθμό τη Φυσική (έκανε σε μέτριο βαθμό αξιολόγηση της νέας γνώσης) και τη Γλώσσα, όπου από την ανάγνωση και τις ερωτήσεις κατανόησης του κόμικ στο σχολικό εγχειρίδιο πέρασε απευθείας στη συγγραφή της συνέχειας της ιστορίας από τους μαθητές.

Έθεσε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου στα Μαθηματικά και την Ιστορία και ανοιχτού και κλειστού τύπου, στη Φυσική. Στη Γλώσσα δεν έθεσε καμία ερώτηση.

Επιπλέον, δεν χρειάστηκε να αναπροσαρμόσει την ερώτησή της καμία φορά. Ακόμα, χρησιμοποίησε πολύ λίγα εποπτικά μέσα στα Μαθηματικά (πίνακας), την Ιστορία (βίντεο) και τη Φυσική (εικόνες από το σχολικό εγχειρίδιο), και δεν χρησιμοποίησε κανένα εποπτικό μέσο στη Γλώσσα. Χρησιμοποίησε τις Τ.Π.Ε. μόνο στην Ιστορία, όχι όμως με εύστοχο τρόπο, καθώς πρόβαλε ένα βίντεο το οποίο ήταν μεγάλης διάρκειας και περιείχε σε κάποια σημεία δύσκολες λέξεις. Ακόμα, η φοιτήτρια εφάρμοσε τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας μόνο στη Γλώσσα, σε μέτριο βαθμό (οι μαθητές συνέχισαν ομαδικά την ιστορία ενός κόμικ) και σε μικρό βαθμό στη Φυσική (οι μαθητές ζωγράρισαν ελεύθερα κάτι σχετικά με τον αντικαπνιστικό νόμο). Τέλος, παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες των μαθητών σε μεγάλο βαθμό σχεδόν σε όλα τα μαθήματα εκτός από την Ιστορία.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δεν έκανε ανακεφαλαίωση των κύριων σημείων του μαθήματος. Αξιολόγησε τη γνώση των μαθητών σε μεγάλο βαθμό μέσω ασκήσεων στα Μαθηματικά, σε μέτριο βαθμό μέσω μιας ζωγραφιάς στη Φυσική και μέσω του κόμικ στη Γλώσσα, και βάζοντας τους μαθητές να μάθουν το μάθημα στο σπίτι, στην Ιστορία.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Αναφορικά με τις Παιδαγωγικές Πρακτικές της φοιτήτριας, η φοιτήτρια παρακινούσε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα. Δεν έλαβε υπόψη της το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ορισμένων μαθητών διαφοροποιώντας τη διδασκαλία της, όμως τους ενθάρρυνε και τους υποστήριξε συνεχώς. Επίσης, υποστήριξε αρκετά έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, η φοιτήτρια αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα, με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές που έκαναν φασαρία. Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καμία φορά αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών.

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

Όσον αφορά στη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια διαφοροποίησε μόνο μία φορά τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στη Γλώσσα, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν τη συνέχεια ενός κόμικ με βάση τη φαντασία και τα ενδιαφέροντά τους. Σε όλα τα μαθήματα, προσάρμοζε το λόγο της τόσο στην



ηλικία των μαθητών όσο και στο γνωστικό επίπεδό τους και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Έκανε δύο φορές διαθεματικές διασυνδέσεις και αυτό συνέβη στη Γλώσσα (σύνδεση με Εικαστικά), και στη Φυσική (σύνδεση με Βιολογία). Τέλος, ακολούθησε σχεδόν κατά γράμμα το ΑΠ στα Μαθηματικά, την Ιστορία και τη Φυσική, ενώ στη Γλώσσα το έκανε σε μικρό βαθμό. Χρησιμοποίησε πρόσθετο υλικό μόνο στην Ιστορία (βίντεο).

## Φ6

Τάξη: ΣΤ2

### Αυτοπαρατήρηση φοιτήτριας

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια δήλωσε πως κατείχε «πολύ» έως «πάρα πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και πως έλυνε τις απορίες των μαθητών της, αιτιολογώντας την απάντησή της σε μεγάλο βαθμό («πολύ»), επιλογές που δεν αποκλίνουν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, με εξαίρεση την Ιστορία. Διόρθωνε, κατά την άποψή της, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο βαθμό, κάτι το οποίο σημείωσε και η παρατηρήτρια για όλα τα μαθήματα εκτός από την Ιστορία. Ακόμα, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έλυνε απορίες και με εμπειρικό τρόπο («μέτρια» έως «πολύ»), κάτι που παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια στην Ιστορία. Τέλος, σημείωσε ότι ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε μέτριο βαθμό, σε αντίθεση με τις σημειώσεις της ερευνήτριας, ότι η φοιτήτρια δεν το έκανε καμία φορά.

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

##### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη της φοιτήτριας για τις διδακτικές πρακτικές της, η ίδια σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πάρα πολύ», ενώ η παρατηρήτρια ότι συνέδεσε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε

μεγάλο βαθμό μόνο στα Μαθηματικά και τη Φυσική. Υπάρχει απόκλιση επίσης, στη δήλωση της φοιτήτριας ότι χρησιμοποίησε «λίγο» δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και «πάρα πολύ» μαθητοκεντρικές, σε σχέση με την παρατηρήτρια που σημείωσε ότι η φοιτήτρια χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» έως «πάρα πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, ενώ η παρατηρήτρια ότι το έκανε σε μεγάλο βαθμό στα 2/4 μαθήματα που δίδαξε.

Ακόμα, σημείωσε ότι έθεσε ερωτήσεις κλειστού τύπου «μέτρια» και ανοιχτού τύπου «μέτρια» έως «πολύ», κάτι που δεν αποκλίνει από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε την ερώτησή της όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές «πολύ» έως «πάρα πολύ», και ότι χρησιμοποίησε «πάρα πολύ» τα εποπτικά μέσα και τις Τ.Π.Ε., σε αντίθεση με την παρατηρήτρια. Επιπλέον, η φοιτήτρια σημείωσε ότι εφάρμοσε τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας «λίγο» έως «μέτρια», σε σύγκλιση με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Η δήλωση της φοιτήτριας ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση σε πολύ μεγάλο βαθμό, συγκλίνει επίσης με της παρατηρήτριας, με εξαίρεση το μάθημα της Ιστορίας. Τέλος, σημείωσε ότι έλυνε όλες τις απορίες των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό, όπως και η ερευνήτρια, με εξαίρεση το μάθημα της Ιστορίας.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε πολύ μεγάλο βαθμό «πάρα πολύ», σε αντίθεση με την παρατηρήτρια. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε ότι αξιολόγησε τους μαθητές της σε μέτριο – μεγάλο βαθμό με προφορικές ερωτήσεις, και σε μεγάλο βαθμό με γραπτές ασκήσεις, ενώ η παρατηρήτρια ότι τους αξιολόγησε μέσω γραπτών ασκήσεων στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τη Φυσική και βάζοντάς τους να μάθουν το μάθημα στο σπίτι στην Ιστορία.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις δηλώσεις της φοιτήτριας για τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποίησε και συγκεκριμένα για την παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, οι επιλογές «πολύ» - «πάρα πολύ» από τη μεριά της φοιτήτριας, δεν αποκλίνουν από την επιλογή της παρατηρήτριας. Στην πρόταση σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η φοιτήτρια σημείωσε «πάρα πολύ» ενώ η παρατηρήτρια ότι δεν το έλαβε υπόψη διαφοροποιώντας τη διδασκαλία της αλλά υποστήριζε αυτούς τους μαθητές. Επίσης, η

φοιτήτρια σημείωσε ότι ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και η παρατηρήτρια. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα «πάρα πολύ». Σημείωσε ότι το έκανε «πολύ» έως «πάρα πολύ» με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές, και «πολύ», πλησιάζοντας τους μαθητές και χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, ενώ η παρατηρήτρια ότι το έκανε μόνο με λεκτικές παρατηρήσεις. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε σε μικρό βαθμό – μέτριο βαθμό αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, σε αντίθεση με την παρατηρήτρια που σημείωσε ότι δεν χρησιμοποίησε καθόλου αμοιβές και ποινές για τους παραπάνω σκοπούς.

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

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δήλωσε ότι διαφοροποίησε «πάρα πολύ» τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, κάτι το οποίο αποκλίνει από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας, ότι η φοιτήτρια διαφοροποίησε τη διδασκαλία της μόνο στο μάθημα της Γλώσσας. Οι δηλώσεις ότι προσαρμόζετο το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών «μέτρια έως πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Ακόμα, η φοιτήτρια σημείωσε ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις «πάρα πολύ», ενώ η παρατηρήτρια ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις σε μικρό βαθμό στη Γλώσσα και τη Φυσική. Τέλος, η δήλωσή της ότι ακολούθησε σε μεγάλο βαθμό έως πολύ μεγάλο βαθμό κατά γράμμα το Α.Π. είναι σύμφωνη με της παρατηρήτριας, αλλά η δήλωσή της ότι χρησιμοποίησε πάρα πολύ πρόσθετο υλικό αποκλίνει από τις σημειώσεις της παρατηρήτριας.

## Φ7

Τάξη: Ε1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 7

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 8

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (2), Μαθηματικά (2), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (1), Φυσική (1), Μουσική (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια κατείχε σε μέτριο βαθμό το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας (κατά την πρώτη μέρα παρατήρησης) και των Μαθηματικών, καθώς στηριζόταν πολύ σε υλικό που είχε, με τη θεωρία των αντικειμένων αυτών, και μάλιστα στα Μαθηματικά, έκανε αρκετά λάθη τα οποία διόρθωνε στη συνέχεια, όταν τα συνειδητοποιούσε. Κατείχε, όμως, σε μεγάλο βαθμό («πολύ») το περιεχόμενο της Γλώσσας (κατά τη δεύτερη μέρα παρατήρησης [φάνηκε περισσότερο προετοιμασμένη]), της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μουσικής και της Φυσικής. Απορίες των μαθητών προέκυψαν λίγες φορές, μόνο στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Στη Γλώσσα τις έλυσε αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της, ενώ στα Μαθηματικά δεν έλυσε σωστά τις απορίες των μαθητών. Ακόμα, λάθη των μαθητών προέκυψαν πάλι μόνο στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, τα οποία διόρθωνε σωστά σε μέτριο βαθμό και κάποιες φορές μάλιστα τα αγνοούσε. Τέλος, ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης, στη Μουσική, σε μεγάλο βαθμό («πολύ»), όπου από το μουσικό όργανο της ποντιακής μουσικής και την ποντιακή μουσική, προχώρησε στο ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της ιστορίας της ποντιακής μουσικής και της ιστορίας των Ποντίων.

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και συγκεκριμένα τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την αφόρμηση συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε

μεγάλο βαθμό («πολύ») σε όλα τα μαθήματα. Ακόμα, χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (μονολογική επιδεικτική, μονολογική επεξηγηματική), περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη Μουσική, και στον ίδιο βαθμό δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, στη Φυσική (ερωτήσεις προς τους μαθητές και εκτέλεση πειραμάτων έπειτα από τους ίδιους). Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «μέτρια» τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς τις περισσότερες φορές δεν έκανε αξιολόγηση της νέας γνώσης.

Έθετε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τη Μουσική, όπου έθεσε λίγο περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και τη μία ώρα της Γλώσσας, όπου έθεσε στον ίδιο βαθμό ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, και αναπροσάρμοζε την ερώτησή της όποτε χρειαζόταν. Επίσης, χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα σε μεγάλο βαθμό στη Γλώσσα (κατά την πρώτη μέρα παρατήρησης), τη Μουσική και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, και σε μικρό βαθμό στη Γλώσσα (κατά τη δεύτερη μέρα παρατήρησης), στα Μαθηματικά και τη Φυσική<sup>11</sup>. Οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιήθηκαν δύο φορές, στο ένα δίωρο της Γλώσσας (βίντεο) και στη Μουσική. Ακόμα, η φοιτήτρια εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας (σε μέτριο βαθμό) και της αυτενέργειας (σε μικρό βαθμό), μόνο στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, όπου οι μαθητές έγραφαν σε χαρτόνι δικαιώματα και υποχρεώσεις των ανθρώπων με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Τέλος, παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση («πολύ») και έλυne τις ελάχιστες απορίες των μαθητών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά σε μέτριο βαθμό.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια έκανε ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση μόνο στη Γλώσσα (στο ένα δίωρο) και στα Μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, στη Γλώσσα έκανε αξιολόγηση θέτοντας κατ' οίκον εργασίες στους μαθητές και στα Μαθηματικά μέσω γραπτής άσκησης. Κατά τις υπόλοιπες ώρες δεν πρόλαβε να κάνει αξιολόγηση.

---

<sup>11</sup>Στη Γλώσσα → χαρτόνι με τη θεωρία, πίνακας, βίντεο. Στη Μουσική → εικόνες με λύρες. Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή → χαρτόνια όπου οι μαθητές έγραφαν σε στήλες δικαιώματα και υποχρεώσεις. Στα Μαθηματικά → πίνακας & χαρτόνι με τη θεωρία. Στη Φυσική → φλας κινητού για δημιουργία σκιάς.

## Παιδαγωγικές Πρακτικές

Αναφορικά με τις Παιδαγωγικές Πρακτικές της φοιτήτριας, η φοιτήτρια παρακινούσε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα. Στο τμήμα δεν υπήρχαν μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Υπήρχε ένας μαθητής με ιδιαιτερότητες, ο οποίος είχε παράλληλη στήριξη και η φοιτήτρια ασχολήθηκε λίγο μαζί του. Επιπλέον, η φοιτήτρια αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα, κατά την πρώτη ημέρα παρατήρησης, και λιγότερο άμεσα, αφού είχε αγνοήσει κάποιες φορές πειθαρχικά προβλήματα που προέκυπταν, κατά τη δεύτερη ημέρα, περισσότερο με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές· ορισμένες φορές, χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (επίμονο βλέμμα προς τους μαθητές) και δύο φορές, πλησιάζοντας τους μαθητές που έκαναν φασαρία. Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καμία φορά αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Όσον αφορά στη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δε διαφοροποίησε καθόλου τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σε όλα τα μαθήματα, προσάρμοζε το λόγο της τόσο στην ηλικία των μαθητών όσο και στο γνωστικό επίπεδό τους και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Έκανε δύο φορές διαθεματικές διασυνδέσεις και αυτό συνέβη στη Γλώσσα (σύνδεση με Μυθολογία) και στη Μουσική (σύνδεση με Ιστορία & σύνδεση με Φυσική Αγωγή). Τέλος, στηριζόμενη στο αναλυτικό πρόγραμμα, αξιοποιούσε πάντα δικό της υλικό, εκτός από τη μία από τις δύο μέρες που δίδαξε Γλώσσα, στην οποία αξιοποίησε περίπου στον ίδιο βαθμό το σχολικό εγχειρίδιο και δικό της υλικό.

## Φ7

Τάξη: Ε1

### Αυτοπαρατήρηση φοιτήτριας

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια δήλωσε πως κατείχε «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και πως έλυνε τις απορίες των μαθητών

αιτιολογώντας την απάντησή της σε μεγάλο βαθμό («πολύ»)· ενώ η παρατηρήτρια σημείωσε πως έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της στη Γλώσσα αλλά δεν τις έλυνε σωστά στα Μαθηματικά (μόνο σε αυτά τα δύο μαθήματα εκφράστηκαν απορίες από τους μαθητές). Διόρθωνε, κατά την άποψή της, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μέτριο βαθμό, κάτι το οποίο σημείωσε και η παρατηρήτρια. Ακόμα, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έλυνε απορίες και με εμπειρικό τρόπο («μέτρια»), κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια στα Μαθηματικά. Τέλος, σημείωσε ότι ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε μέτριο - μεγάλο βαθμό, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια στη Μουσική.

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

##### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη της φοιτήτριας για τις διδακτικές πρακτικές της, σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πάρα πολύ», κάτι το οποίο συγκλίνει με τη σημείωση της ερευνήτριας («πολύ»). Υπάρχει απόκλιση όμως, στη δήλωση της φοιτήτριας ότι χρησιμοποίησε «λίγο» δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και «πολύ» μαθητοκεντρικές, σε σχέση με την παρατηρήτρια που σημείωσε ότι η φοιτήτρια χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, ενώ η παρατηρήτρια ότι το έκανε σε μέτριο βαθμό.

Ακόμα, σημείωσε ότι έθεσε σε μικρό βαθμό ερωτήσεις κλειστού τύπου και ερωτήσεις ανοικτού τύπου «πολύ» - «πάρα πολύ», κάτι που παρατηρήθηκε αντίστροφα από την ερευνήτρια. Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε την ερώτησή της όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές «πολύ», όπως και η παρατηρήτρια. Ακόμα, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «λίγο» τα εποπτικά μέσα την πρώτη μέρα και ότι δεν τα χρησιμοποίησε καθόλου κατά τη δεύτερη μέρα. Αντίθετα, η παρατηρήτρια σημείωσε πως η φοιτήτρια αξιοποίησε κάποια εποπτικά μέσα. Η φοιτήτρια, όμως, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε «πολύ» έως «πάρα πολύ» τις Τ.Π.Ε., ενώ η παρατηρήτρια ότι τις αξιοποίησε μόνο δύο φορές. Επιπλέον, η φοιτήτρια σημείωσε ότι εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας «μέτρια» έως «πολύ», και τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας

«μέτρια», ενώ η παρατηρήτρια ότι αξιοποίησε και τις δύο αρχές μόνο μία φορά, στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Η δήλωση της φοιτήτριας ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση «μέτρια» έως «πολύ», συγκλίνει με της παρατηρήτριας, όμως, η σημείωση ότι έλυνε όλες τις απορίες των μαθητών σε μεγάλο - πολύ μεγάλο βαθμό, αποκλίνει από της παρατηρήτριας ότι στο ένα από τα δύο μαθήματα όπου εκφράστηκαν απορίες από τους μαθητές, η φοιτήτρια δεν κατάφερε να τις λύσει σωστά.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε μικρό βαθμό «λίγο», όπως και η παρατηρήτρια. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε ότι αξιολόγησε τους μαθητές της σε μέτριο – μεγάλο βαθμό με προφορικές ερωτήσεις, και σε μεγάλο βαθμό με γραπτές ασκήσεις, ενώ η παρατηρήτρια ότι τους αξιολόγησε μέσω γραπτών ασκήσεων στα Μαθηματικά και με κατ' οίκον άσκηση μία φορά στη Γλώσσα (στα υπόλοιπα μαθήματα δεν έκανε αξιολόγηση).

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις δηλώσεις της φοιτήτριας για τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποίησε και συγκεκριμένα για την παρακίνηση και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα, οι επιλογές «πολύ» - «πάρα πολύ» από τη μεριά της φοιτήτριας, συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Στις προτάσεις σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, όπως και αν ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σημείωσε «δεν εφαρμόζεται», καθώς δεν υπήρχαν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ένας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη, υποστηρίζονταν κατά βάσιν από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα «πολύ», κατά την πρώτη ημέρα, και «καθόλου», κατά τη δεύτερη, σε σύγκλιση με τις σημειώσεις της ερευνήτριας ότι αντιμετώπισε λιγότερο άμεσα τα πειθαρχικά προβλήματα κατά τη δεύτερη μέρα παρατήρησης. Σημείωσε ότι προσπαθούσε να ηρεμήσει τους/τις μαθητές/τριες που έκαναν φασαρία «πάρα πολύ» με λεκτικές παρατηρήσεις, «μέτρια» έως «πολύ» πλησιάζοντάς τους και «πολύ» χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως και η παρατηρήτρια. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε σε μικρό βαθμό αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, σε αντίθεση με την ερευνήτρια που σημείωσε ότι δεν το έκανε καθόλου.



## Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δήλωσε ότι διαφοροποίησε σε μέτριο – μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Οι δηλώσεις ότι προσάρμοζε το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους «μέτρια έως πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Ακόμα, η φοιτήτρια σημείωσε ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις «λίγο» έως «μέτρια», σημειώσεις οι οποίες συγκλίνουν με της ερευνήτριας. Τέλος, σύμφωνα με τις σημειώσεις της ερευνήτριας είναι και οι επιλογές της φοιτήτριας στο φύλλο αυτοπαρατήρησης, ότι αξιοποίησε σε μικρό βαθμό το σχολικό εγχειρίδιο και ότι χρησιμοποίησε πάρα πολύ στη διδασκαλία της δικό της υλικό.

### Φ8

Τάξη: Ε1

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 11

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 13

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (3), Μαθηματικά (2), Φυσική (1), Ιστορία (1), Γεωγραφία (2), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (1), Μουσική (1)

## Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, ο φοιτητής κατείχε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») όλα τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και σε πολύ μεγάλο βαθμό («πάρα πολύ») το γνωστικό αντικείμενο της Μουσικής και έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή του («πολύ») σε όλα τα μαθήματα. Επίσης, διόρθωνε τα πραγματολογικά λάθη τους στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για κάθε γνωστικό αντικείμενο, σε μεγάλο βαθμό (π.χ. στην Ιστορία: διόρθωση λάθους μαθητή σχετικά με την εποχή κατά την οποία ήταν αυτοκράτορας ο Λέων Γ΄ ο Ίσαυρος «Όχι, ήταν μετά αυτοκράτορας ο Λέων ο Γ΄ ο Ίσαυρος», και στη Γεωγραφία: «Οι κομήτες δεν έχουν σχέση με τα ηφαίστεια. Οι κομήτες...»). Τέλος, δεν ενέταξε

καμία φορά τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης της.

## Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)

### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποίησε, κατά το ξεκίνημα της διδασκαλίας, συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πολύ» σε όλα τα μαθήματα. Χρησιμοποίησε τις περισσότερες φορές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας με στοιχεία μαθητοκεντρικών μορφών, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος γίνονταν μέσω ερωταποκρίσεων και συζήτησης με τους μαθητές. Χρησιμοποίησε λίγο περισσότερο μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας στη Φυσική, όπου τα πειράματα εκτελέστηκαν κατά βάσιν από τους μαθητές, και στη Μουσική, όπου χρησιμοποίησε ένα μουσικό όργανο που γνώριζε, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών και κάνοντάς τους «πρωταγωνιστές» του μαθήματος. Ακόμα, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Έθετε περισσότερες ερωτήσεις κλειστού τύπου («πολύ»), και λιγότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου («λίγο» έως «μέτρια») σε όλα τα μαθήματα, εκτός από την Ιστορία και το ένα από τα δύο μαθήματα της Γεωγραφίας, όπου έθεσε στον ίδιο βαθμό («μέτρια») ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Επιπλέον, ο φοιτητής αναπροσάρμοξε την ερώτησή του όποτε αυτό ήταν απαραίτητο. Χρησιμοποίησε σε μικρό βαθμό εποπτικά μέσα στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και στο ένα από τα δύο μαθήματα Γεωγραφίας (κυρίως τον πίνακα) και σε μεγάλο βαθμό, στη Φυσική (κερί, χαρτόνι), την Ιστορία (εικόνες & πηγές), τη Μουσική (πίνακας, μουσικό όργανο, φυλλάδιο με το πεντάγραμμο) και το δεύτερο μάθημα Γεωγραφίας (εικόνες), ενώ δεν χρησιμοποίησε καθόλου τις Τ.Π.Ε. Εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας σε μικρό βαθμό («λίγο») στη μία από τις τρεις φορές που δίδαξε Γλώσσα και στη Φυσική. Την εφάρμοσε, επίσης, σε μέτριο βαθμό στη μία από τις δύο ώρες που δίδαξε Γεωγραφία και «πολύ» στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (με ερωτήσεις για σχετικά με το μάθημα, βιώματα των μαθητών). Ακόμα, εφάρμοσε σε μέτριο βαθμό τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, στο μάθημα της Φυσικής (οι μαθητές είχαν ενεργό συμμετοχή στην εκτέλεση των πειραμάτων). Σε

όλα τα μαθήματα παρείχε αρκετό χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυνε τις απορίες τους σε μεγάλο βαθμό («πολύ»).

Κατά την αξιολόγηση, έκανε ανακεφαλαίωση στο ένα μάθημα της Γλώσσας και στην Ιστορία, σε μεγάλο βαθμό («πολύ»). Αξιολόγησε τους μαθητές χρησιμοποιώντας κυρίως γραπτές ασκήσεις. Εξάριση αποτελούν το ένα μάθημα της Γλώσσας και η Ιστορία, στη διάρκεια των οποίων αξιολόγησε και με προφορικές ερωτήσεις καθώς και το ένα μάθημα Γεωγραφίας και το μάθημα της Μουσικής, στα οποία αξιολόγησε τους μαθητές μόνο με προφορικές ερωτήσεις. Στη Φυσική και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, δεν έκανε καθόλου αξιολόγηση.

### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές του φοιτητή, αυτός παρακινούσε και ενθάρρυνε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα σε μεγάλο βαθμό, ασχολούνταν και υποστήριζε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είχε υπόψη του το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ενός μαθητή. Αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα («πολύ»), με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές, κάποιες φορές, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές, μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (χτύπημα χεριού στο θρανίο, χτύπημα μαρκαδόρου στον πίνακα) («λίγο») και δύο φορές, πλησιάζοντας τους μαθητές που έκαναν φασαρία. Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καθόλου αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών του.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, ο φοιτητής δε διαφοροποίησε καμία φορά τη διδασκαλία του με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προσάρμοξε, όμως, το λόγο του στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Επίσης, έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις σε μικρό βαθμό στα δύο μαθήματα της Γλώσσας (σύνδεση με Μυθολογία), στη Φυσική (Με Μελέτη Περιβάλλοντος) και σε μέτριο βαθμό στη Γεωγραφία (Με Γλώσσα και με Μελέτη Περιβάλλοντος). Ακολούθησε σχεδόν κατά γράμμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως εφαρμόζεται στα σχολικά εγχειρίδια σε μεγάλο βαθμό («πολύ»), στη μία από τις δύο ώρες που δίδαξε Μαθηματικά και στην Ιστορία. Ακόμα, αξιοποίησε το σχολικό εγχειρίδιο σε μέτριο βαθμό στα δύο μαθήματα

της Γλώσσας, στο ένα από τα δύο μαθήματα Μαθηματικών και στη Φυσική. Σε μικρότερο βαθμό («λίγο»), το χρησιμοποίησε στη μία από τις δύο ώρες που δίδαξε Γεωγραφία και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ενώ δεν το χρησιμοποίησε καθόλου στο ένα μάθημα της Γλώσσας, στο μάθημα της Γεωγραφίας και στη Μουσική. Εμπλούτισε τη διδασκαλία με δικό του υλικό σε μέτριο – μεγάλο βαθμό στα δύο από τα τρία μαθήματα της Γλώσσας, στα Μαθηματικά (φύλλα εργασίας), στη Γεωγραφία (εικόνες), στην Ιστορία (πηγή) και στη Μουσική (μουσικό όργανο, πεντάγραμμο).

## Φ8

Τάξη: Ε1

### Αυτοπαρατήρηση φοιτητή

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, ο φοιτητής σημείωσε ότι κατείχε «πάρα πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, πως έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή του «πολύ» έως «πάρα πολύ» και ότι διόρθωνε τα πραγματολογικά τους λάθη σε πολύ μεγάλο βαθμό, στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διαθέτει για τα γνωστικά αντικείμενα, σημειώσεις που δεν αποκλίνουν από της παρατηρήτριας. Σημείωσε, βέβαια, ότι έλυνε τις απορίες των μαθητών σε μικρό – μέτριο βαθμό και με εμπειρικό τρόπο, κάτι το οποίο δεν έγινε εμφανές στην παρατηρήτρια. Τέλος, σημείωσε ότι ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε πολύ μεγάλο βαθμό, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας ότι δεν ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης καμία φορά.

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

##### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη του φοιτητή για τις διδακτικές πρακτικές του, αυτός δήλωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πάρα πολύ», κάτι το οποίο συγκλίνει με τη σημείωση της παρατηρήτριας («πολύ»). Υπάρχει απόκλιση, όμως, στη δήλωση του φοιτητή ότι χρησιμοποίησε σε

πολύ μεγάλο βαθμό μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και καθόλου δασκαλοκεντρικές, σε σχέση με την παρατηρήτρια που σημείωσε ότι χρησιμοποίησε κυρίως δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις με στοιχεία μαθητοκεντρικών. Ακόμα, ο φοιτητής σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, όπως και η παρατηρήτρια, και ότι έθεσε κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου («πάρα πολύ») και λιγότερο ερωτήσεις κλειστού τύπου («λίγο»), σε αντίθεση με την παρατηρήτρια που το σημείωσε αντίστροφα.

Δήλωσε ότι αναπροσάρμοζε «πάρα πολύ» την ερώτησή του όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές, κάτι το οποίο συγκλίνει με τη σημείωση της ερευνήτριας ότι αναπροσάρμοζε την ερώτησή του όποτε αυτό ήταν απαραίτητο. Χρησιμοποίησε, κατά τη σημείωσή του, «πολύ» τα εποπτικά μέσα, κάτι που στα μισά μαθήματα παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια, να συμβαίνει σε μικρό βαθμό. Ακόμα, ο φοιτητής σημείωσε ότι χρησιμοποίησε τις Τ.Π.Ε. «λίγο» κατά την τρίτη ημέρα παρατήρησης, ενώ η παρατηρήτρια ότι δεν το έκανε καμία φορά. Εφάρμοσε, κατά τη γνώμη του, σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας και σε μέτριο – πολύ μεγάλο βαθμό τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, ενώ για την παρατηρήτρια η διδακτική αρχή της βιωματικότητας εφαρμόστηκε σε μικρό – μέτριο βαθμό και η διδακτική αρχή της αυτενέργειας σε μέτριο βαθμό, μόνο σε ένα μάθημα. Οι επιλογές του φοιτητή στο πρωτόκολλο αυτοπαρατήρησης, ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση «πολύ» - «πάρα πολύ» και ότι έλυne όλες τις απορίες των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό, είναι σύμφωνες με της παρατηρήτριας.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, ο φοιτητής σημείωσε ότι ανακεφαλαίωνε μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία («πολύ» - «πάρα πολύ»), ενώ η παρατηρήτρια ότι το έκανε σε μεγάλο βαθμό μόνο δύο φορές. Επίσης, σημείωσε ότι αξιολογούσε τους μαθητές κυρίως μέσα από γραπτές ασκήσεις, και σε μικρό – μέτριο βαθμό μέσω προφορικών ερωτήσεων, όπως και η παρατηρήτρια.

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές του φοιτητή, και συγκεκριμένα για το αν θεωρεί ότι παρακίνησε και ενθάρρυνε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα, ο φοιτητής σημείωσε «πολύ» για τη μια μέρα και «πάρα πολύ», για τις άλλες δύο, επιλογές οι οποίες είναι σύμφωνες με της παρατηρήτριας. Ακόμα, σημείωσε πως έλαβε υπόψη του το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών («πολύ» έως «πάρα

πολύ») και ασχολήθηκε και υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «πάρα πολύ», επιλογές που είναι επίσης σύμφωνες με της ερευνήτριας. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα σε μέτριο – πολύ μεγάλο βαθμό και η παρατηρήτρια ότι το έκανε σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, ο φοιτητής σημείωσε ότι προσπαθούσε να ηρεμήσει τους μαθητές που έκαναν φασαρία σε πολύ μεγάλο βαθμό και με τους τρεις τρόπους που αναγράφονται στο πρωτόκολλο, σε αντίθεση με την παρατηρήτρια που σημείωσε ότι προσπαθούσε να ηρεμήσει τους μαθητές κυρίως με λεκτικές παρατηρήσεις, και σε μικρό βαθμό χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας ή και πλησιάζοντας τους μαθητές. Τέλος, ο φοιτητής σημείωσε ότι χρησιμοποίησε αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ η παρατηρήτρια σημείωσε ότι δεν το έκανε καθόλου.

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

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, ο φοιτητής δήλωσε ότι διαφοροποίησε σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία του με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ η παρατηρήτρια καθόλου. Συγκλίνουν, όμως, με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας, οι επιλογές του φοιτητή στο πρωτόκολλο αυτοπαρατήρησης ότι προσάρμοζε το λόγο του στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους «πολύ» έως «πάρα πολύ». Επίσης, ο φοιτητής σημείωσε ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις «πολύ» έως «πάρα πολύ», σε απόκλιση με τη σημείωση της παρατηρήτριας ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις ορισμένες φορές. Τέλος, σημείωσε πως ακολούθησε το Α.Π. κατά γράμμα σε μικρό - μέτριο βαθμό και ότι εμπλούτισε τη διδασκαλία με δικό του πρόσθετο υλικό «πάρα πολύ», σημειώσεις οι οποίες δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα από της παρατηρήτριας.

## Φ9

Τάξη: Ε2

Σύνολο πρωτοκόλλων παρατήρησης: 10

Σύνολο διδακτικών ωρών παρατήρησης: 11

Σύνολο πρωτοκόλλων ανά μάθημα: Γλώσσα (2), Μαθηματικά (3), Φυσική (3), Ιστορία (1), Γεωγραφία (1)

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια κατείχε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας επιστημονικά την απάντησή της. Επίσης, διόρθωνε τα πραγματολογικά τους λάθη στη βάση ενός συμπαγούς υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο βαθμό (π.χ. στη Γλώσσα, διόρθωσε κάποιους μαθητές που ξεκίνησαν να γράφουν μία περίληψη με το «Μια φορά κι έναν καιρό», και στη Γεωγραφία, διόρθωσε το λάθος ενός μαθητή που ανέφερε αιτίες που δημιουργούνται οι πυρκαγιές στα δάση και όχι συνέπειες). Τέλος, ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο στην Ιστορία («πολύ»), καθώς παρουσίασε και το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο γύρω από την περίοδο την οποία αφορούσε το μάθημα που δίδαξε.

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

#### Διδακτικές Πρακτικές

Σχετικά με την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και συγκεκριμένα τις Διδακτικές Πρακτικές που χρησιμοποίησε η φοιτήτρια, κατά την αφόρμηση συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τα Μαθηματικά. Ακόμα, χρησιμοποίησε γενικά περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας («πολύ») και «λίγο» μαθητοκεντρικές. Επιπλέον, επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «πολύ» όλα τα γνωστικά αντικείμενα και έθεσε στα περισσότερα μαθήματα κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ στο ένα μάθημα της Φυσικής, στη Γεωγραφία, και στην Ιστορία,

έθεσε πολύ και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Χρειάστηκε λίγες φορές να αναπροσαρμόσει την ερώτησή της (στην Ιστορία και στο ένα μάθημα της Φυσικής).

Επίσης, χρησιμοποίησε λίγα εποπτικά μέσα (κυρίως τον πίνακα), ενώ πέρα από τον πίνακα, χρησιμοποίησε τον ιστορικό χάρτη μία φορά στην Ιστορία και τα υλικά των πειραμάτων (σφουγγάρι, πανί, μπουφάν) στη Φυσική. Δεν χρησιμοποίησε καθόλου τις Τ.Π.Ε. Ακόμα, εφάρμοσε «λίγο» τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας στη μία ώρα των Μαθηματικών (πώς μετράμε τις πραγματικές αποστάσεις), στο ένα μάθημα της Φυσικής (συζήτηση σχετικά με την ηχοπροστασία) και στη Γεωγραφία (συζήτηση σχετικά με εθελοντικές δράσεις για την προστασία των δασών), με ερωτήσεις που σχετίζονταν με βιώματα των μαθητών, ενώ δεν εφάρμοσε καθόλου τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας. Τέλος, παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και έλυne τις απορίες τους σε μεγάλο βαθμό σε όλα τα μαθήματα, όποτε προέκυπταν.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια έκανε ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων μαζί με τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό σε όλα τα μαθήματα. Αξιολόγησε τη γνώση των μαθητών σε μεγάλο βαθμό με προφορικές ερωτήσεις, ενώ αξιολόγησε και με γραπτές ασκήσεις σε ένα μάθημα Γλώσσας και σε ένα Μαθηματικών. Ορισμένες φορές (στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Γεωγραφία) δεν έκανε καθόλου αξιολόγηση (4/10 πρωτόκολλα).

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Αναφορικά με τις Παιδαγωγικές Πρακτικές της φοιτήτριας, η φοιτήτρια παρακινούσε σε μεγάλο βαθμό («πολύ») τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα. Στο τμήμα δεν υπήρχαν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ούτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η φοιτήτρια αντιμετώπιζε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα περισσότερο με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές (κάποιες φορές σε μικρό βαθμό – κάποιες άλλες σε μεγάλο βαθμό) και αρκετές φορές, χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (επίμονο βλέμμα προς τους μαθητές, σε μικρό – μέτριο βαθμό). Τέλος, δεν χρησιμοποίησε καθόλου αμοιβές, αλλά χρησιμοποίησε σε μικρό βαθμό, μία φορά, ποινή, για να αποτρέψει ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, (αλλαγή της θέσης μιας μαθήτριας).



### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Όσον αφορά στη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δε διαφοροποίησε καθόλου τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σε όλα τα μαθήματα, προσαρμόζε το λόγο της τόσο στην ηλικία των μαθητών όσο και στο γνωστικό επίπεδό τους και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους. Έκανε αρκετές φορές διαθεματικές διασυνδέσεις και αυτό συνέβη, σε μικρό βαθμό στην Ιστορία (σύνδεση με Θρησκευτικά) και στα δύο μαθήματα Φυσικής (σύνδεση με Μουσική & σύνδεση με Γλώσσα). Ακόμα, έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις σε μεγάλο βαθμό στη Γεωγραφία (σύνδεση με Μελέτη Περιβάλλοντος & σύνδεση με Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Τέλος, ακολούθησε σχεδόν κατά γράμμα το ΑΠ στο ένα από τα δύο μαθήματα Γλώσσας, στα δύο από τα τρία μαθήματα Φυσικής, στα Μαθηματικά και στη Γεωγραφία, ενώ στις τρεις υπολειπόμενες ώρες (Γλώσσας, Φυσικής και Ιστορίας) δεν χρησιμοποίησε σχεδόν καθόλου το σχολικό εγχειρίδιο.

### Φ9

Τάξη: Ε2

### Αυτοπαρατήρηση φοιτήτριας

#### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Όσον αφορά τη Γνώση του Περιεχομένου, η φοιτήτρια δήλωσε πως κατείχε «πολύ» έως «πάρα πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε και πως έλυνε τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή της σε μεγάλο βαθμό («πολύ»), όπως και η παρατηρήτρια. Διόρθωνε, κατά την άποψή της, τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου που διέθετε για τα γνωστικά αντικείμενα σε μέτριο - μεγάλο βαθμό, σε σύγκλιση με τις σημειώσεις της ερευνήτριας. Ακόμα, η φοιτήτρια δήλωσε για τη μία από τις τρεις μέρες παρατήρησης ότι έλυνε απορίες και με εμπειρικό τρόπο («μέτρια»), κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια. Τέλος, σημείωσε ότι ενέταξε τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε μικρό - μέτριο βαθμό, ενώ η παρατηρήτρια ότι δεν το έκανε καμία φορά.

## Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)

### Διδακτικές Πρακτικές

Αναφορικά με την άποψη της φοιτήτριας για τις διδακτικές πρακτικές της, σημείωσε πως συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας «πολύ», όπως και η παρατηρήτρια. Υπάρχει απόκλιση, όμως, στη δήλωση της φοιτήτριας ότι χρησιμοποίησε «λίγο» δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και «πολύ» μαθητοκεντρικές, σε σχέση με την παρατηρήτρια που σημείωσε ότι η φοιτήτρια χρησιμοποίησε περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Επίσης, η φοιτήτρια σημείωσε πως επεξεργάστηκε με μεθοδικό τρόπο «μέτρια» έως «πολύ» τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξε, σημείωση που συγκλίνει με της παρατηρήτριας («πολύ»).

Ακόμα, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έθεσε περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και λιγότερες κλειστού τύπου, σε αντίθεση με την παρατηρήτρια που το σημείωσε αντίστροφα. Δήλωσε ότι αναπροσάρμοξε «πολύ» την ερώτησή της όταν δε γινόταν κατανοητή από τους μαθητές, δήλωση η οποία συγκλίνει με τις σημειώσεις της ερευνήτριας. Ακόμα, σημείωσε για τη μία από τις τρεις μέρες παρατήρησης ότι δεν χρησιμοποίησε καθόλου τα εποπτικά μέσα και για τις άλλες δύο μέρες ότι τα χρησιμοποίησε σε μέτριο βαθμό, σημειώσεις οι οποίες δεν αποκλίνουν ιδιαίτερα από της παρατηρήτριας, ότι η φοιτήτρια χρησιμοποίησε σε μικρό βαθμό τα εποπτικά μέσα. Για τη χρήση των Τ.Π.Ε., η φοιτήτρια σημείωσε πως δεν τις χρησιμοποίησε καθόλου, όπως και η παρατηρήτρια. Επιπλέον, η φοιτήτρια σημείωσε ότι εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας «μέτρια» έως «πολύ» και τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας «λίγο» έως «πολύ», ενώ η παρατηρήτρια ότι χρησιμοποίησε σε μικρό βαθμό τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας και καθόλου τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας. Οι επιλογές της φοιτήτριας στο πρωτόκολλο αυτοπαρατήρησης, ότι παρείχε επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση και ότι έλυνε όλες τις απορίες των μαθητών σε μέτριο - μεγάλο βαθμό είναι σύμφωνες με της παρατηρήτριας.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η φοιτήτρια δήλωσε ότι έκανε ανακεφαλαίωση σε μέτριο – μεγάλο βαθμό και ότι αξιολόγησε τους μαθητές της σε μικρό – μέτριο βαθμό με προφορικές ερωτήσεις και με γραπτές ασκήσεις, σημειώσεις που συγκλίνουν με αυτές της παρατηρήτριας.

## Παιδαγωγικές Πρακτικές

Σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές της φοιτήτριας, και συγκεκριμένα για το αν θεωρεί ότι παρακίνησε και ενθάρρυνε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα, η φοιτήτρια σημείωσε ότι το έκανε σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό, σε σύγκλιση με τις σημειώσεις της ερευνήτριας. Στις προτάσεις σχετικά με το αν έλαβε υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και αν υποστήριξε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σημείωσε «δεν εφαρμόζεται», όπως και η παρατηρήτρια, καθώς δεν υπήρχαν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Ακόμα, δήλωσε ότι αντιμετώπισε άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα «πολύ». Σημείωσε ότι το έκανε «μέτρια» έως «πολύ» με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές και χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και «λίγο» πλησιάζοντας τους μαθητές, ενώ η παρατηρήτρια μόνο με τους δύο πρώτους τρόπους. Τέλος, σημείωσε ότι χρησιμοποίησε σε μέτριο – πολύ μεγάλο βαθμό αμοιβές και ποινές για να ενισχύσει/αποτρέψει επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, σε αντίθεση με την ερευνήτρια η οποία παρατήρησε τη φοιτήτρια να αξιοποιεί μια μορφή ποινής, μόνο μία φορά.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Αναφορικά με τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, η φοιτήτρια δήλωσε ότι διαφοροποίησε «μέτρια» έως «πάρα πολύ» τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας. Οι δηλώσεις ότι προσάρμοζε το λόγο της στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησης των μαθητών «μέτρια έως πάρα πολύ», συγκλίνουν με της παρατηρήτριας. Ακόμα, η φοιτήτρια σημείωσε για την πρώτη μέρα παρατήρησης ότι έκανε διαθεματικές διασυνδέσεις σε πολύ μεγάλο βαθμό, για τη δεύτερη ότι έκανε σε μέτριο βαθμό και για την τρίτη μέρα παρατήρησης ότι δεν έκανε καθόλου διαθεματικές διασυνδέσεις (η παρατηρήτρια σημείωσε ότι έκανε γενικά αρκετές φορές διαθεματικές διασυνδέσεις). Τέλος, δήλωσε ότι ακολούθησε το Α.Π. σε μικρό έως πολύ μεγάλο βαθμό, μεταξύ των τριών ημερών παρατήρησης, δηλώσεις που έρχονται σε συμφωνία με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας ότι στα περισσότερα μαθήματα χρησιμοποίησε κατά βάση το σχολικό εγχειρίδιο.

Πίνακας 1

<b>Δεδομένα από την παρατήρηση των φοιτητών/τριών</b>	<b>Αριθμός φοιτητών</b>
Κατείχαν όλα τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο βαθμό	5/9
Κατείχαν ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σε μέτριο βαθμό	4/9
Έλυναν τις απορίες των μαθητών και διόρθωναν τα πραγματολογικά τους λάθη σε μεγάλο βαθμό σε όλα τα μαθήματα	5/9
Έλυναν τις απορίες των μαθητών και διόρθωναν τα πραγματολογικά τους λάθη σε μέτριο βαθμό σε ορισμένα μαθήματα	4/9
Ενέταξαν τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης τουλάχιστον σε ένα μάθημα	6/9
Δεν ενέταξαν τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε κανένα μάθημα	3/9
Συνέδεσαν την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας, τις περισσότερες φορές, σε μεγάλο βαθμό	9/9
Χρησιμοποίησαν δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό, σε όλα ή σχεδόν σε όλα τα μαθήματα	7/9
Χρησιμοποίησαν μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας σε μεγάλο βαθμό σε ορισμένα μαθήματα	2/9
Επεξεργάστηκαν με μεθοδικό τρόπο το νέο γνωστικό αντικείμενο, σε μεγάλο βαθμό σε όλα ή σχεδόν σε όλα τα μαθήματα	5/9
Επεξεργάστηκαν με μεθοδικό τρόπο το νέο γνωστικό αντικείμενο σε μέτριο βαθμό	4/9
Έθεσαν κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου στους μαθητές	9/9
Αναπροσάρμοζαν την ερώτησή τους όταν δεν γίνονταν κατανοητή από τους μαθητές	9/9

Χρησιμοποίησαν εποπτικά μέσα, ώστε να παρουσιάσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που δίδασκαν, σε μεγάλο βαθμό σε ορισμένα μαθήματα, και σε μικρό βαθμό σε κάποια άλλα	6/9
Χρησιμοποίησαν εποπτικά μέσα, ώστε να παρουσιάσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που δίδασκαν, σε μικρό βαθμό σε όλα τα μαθήματα	3/9
Χρησιμοποίησαν τις Τ.Π.Ε. τουλάχιστον σε ένα μάθημα	7/9
Δεν χρησιμοποίησαν καθόλου τις Τ.Π.Ε.	2/9
Εφάρμοσαν τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας σε μικρό – μέτριο βαθμό	8/9
Δεν εφάρμοσε καθόλου τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας	1/9
Εφάρμοσαν τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας σε μικρό – μέτριο βαθμό	7/9
Δεν εφάρμοσαν καθόλου τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας	2/9
Παρείχαν επαρκή χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση, σε μεγάλο βαθμό σε όλα τα μαθήματα	9/9
Ανακεφαλαίωναν μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία τουλάχιστον σε ένα γνωστικό αντικείμενο	8/9
Δεν έκανε σε κανένα μάθημα ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του	1/9
Αξιολογούσαν τους μαθητές τους, κυρίως με γραπτές ασκήσεις, αρκετές φορές με προφορικές ερωτήσεις, και λίγες φορές, θέτοντας στους μαθητές κατ' οίκον εργασίες	9/9
Παρακινούσαν και ενθάρρυναν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	9/9
Έλαβαν υπόψη τους το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	4/5 <sup>12</sup>
Ασχολήθηκαν και υποστήριξαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	6/6 <sup>13</sup>

<sup>12</sup> Μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο υπήρχαν στην τάξη των πέντε (5) από τους εννέα (9) φοιτητές/τριες.

<sup>13</sup> Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρχαν στην τάξη των έξι (6) από τους εννέα (9) φοιτητές/τριες.

Αντιμετώπιζαν άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα	8/9
Δυσκολία στην άμεση αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων	1/9
Προσπαθούσαν να ηρεμήσουν τον/την μαθητή/τρια που έκανε φασαρία, περισσότερο, με λεκτικές παρατηρήσεις, αρκετές φορές, με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και λίγες φορές, πλησιάζοντας τους μαθητές	9/9
Δεν χρησιμοποίησαν καθόλου αμοιβές και ποινές για να ενισχύσουν/αποτρέψουν επιθυμητές /ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών	7/9
Χρησιμοποίησαν σε μικρό βαθμό ποινές, για να ενισχύσουν/αποτρέψουν επιθυμητές /ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών	2/9
Δε διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών	7/9
Διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σε μικρό βαθμό	2/9
Προσάρμοζαν το λόγο τους στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, και το ρυθμό διδασκαλίας, στο ρυθμό μάθησής τους	9/9
Έκαναν έστω μία φορά διαθεματική διασύνδεση, σε μικρό – μεγάλο βαθμό	9/9
Χρησιμοποιούσαν πολύ το σχολικό εγχειρίδιο αλλά και δικό τους υλικό	7/9
Χρησιμοποιούσαν δικό τους υλικό σχεδόν σε όλα τα μαθήματα	2/9

Πίνακας 2

Δεδομένα από την αυτοπαρατήρηση των φοιτητών/τριών	Αριθμός φοιτητών
Κατείχαν όλα τα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	8/9
Κατείχαν ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σε μέτριο βαθμό	1/9
Έλυναν τις απορίες των μαθητών και διόρθωναν τα πραγματολογικά τους λάθη με αιτιολόγηση	5/9
Έλυναν τις απορίες των μαθητών και διόρθωναν τα πραγματολογικά τους λάθη χωρίς αιτιολόγηση	4/9
Ενέταξαν τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης από μικρό έως πολύ μεγάλο βαθμό	9/9
Συνέδεσαν την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε πολύ μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	8/9
Συνέδεσαν την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας σε μέτριο - μεγάλο βαθμό	1/9
Χρησιμοποίησαν δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας καθόλου – μέτρια και μαθητοκεντρικές σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	9/9
Επεξεργάστηκαν με μεθοδικό τρόπο το νέο γνωστικό αντικείμενο, σε μέτριο – πολύ μεγάλο βαθμό	9/9
Έθεσαν σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και σε μικρό – μέτριο βαθμό ερωτήσεις κλειστού τύπου	4/9
Έθεσαν σε μέτριο – μεγάλο βαθμό ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και σε μικρό – μέτριο βαθμό και ερωτήσεις κλειστού τύπου	3/9
Έθεσε σε μέτριο – μεγάλο βαθμό ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και σε μέτριο βαθμό ερωτήσεις κλειστού τύπου	1/9

Έθεσε στον ίδιο βαθμό ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου	1/9
Αναπροσάρμοζαν την ερώτησή τους όταν δεν γίνονταν κατανοητή από τους μαθητές σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	9/9
Χρησιμοποίησαν εποπτικά μέσα, ώστε να παρουσιάσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που δίδασκαν, σε πολύ μεγάλο βαθμό	6/9
Χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα, ώστε να παρουσιάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που δίδασκε, καθόλου - λίγο	1/9
Χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα, ώστε να παρουσιάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που δίδασκε, καθόλου - μέτρια	1/9
Χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα, ώστε να παρουσιάσει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια το θέμα που δίδασκε, καθόλου - πολύ	1/9
Χρησιμοποίησαν τις Τ.Π.Ε. σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	5/6 <sup>14</sup>
Δεν χρησιμοποίησε καθόλου τις Τ.Π.Ε.	1/6
Εφάρμοσαν τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας, σε μέτριο – πολύ μεγάλο βαθμό	6/9
Εφάρμοσαν τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας, σε μικρό – μέτριο βαθμό	3/9
Εφάρμοσαν τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	8/9
Εφάρμοσε τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, σε μικρό – μέτριο βαθμό	1/9
Παρείχαν επαρκή χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν την απάντηση, σε μέτριο – πολύ μεγάλο βαθμό	9/9
Ανακεφαλαίωνε μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία, σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	7/9
Έκανε ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων των μαθημάτων που δίδαξε, σε μικρό βαθμό	1/9

<sup>14</sup> Δεν έχουμε δεδομένα για την άποψη τριών (3) φοιτητών/τριών αναφορικά με το βαθμό που χρησιμοποίησαν τις Τ.Π.Ε.



Έκανε ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων των μαθημάτων που δίδαξε, σε μέτριο – μεγάλο βαθμό	1/9
Αξιολογούσαν τους μαθητές τους με γραπτές ασκήσεις και με προφορικές ερωτήσεις	9/9
Παρακινούσαν και ενθάρρυναν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα	9/9
Έλαβαν υπόψη τους το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	5/5 <sup>15</sup>
Ασχολήθηκαν και υποστήριξαν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	6/6 <sup>16</sup>
Αντιμετώπιζαν άμεσα και με σοβαρότητα τα πειθαρχικά προβλήματα	9/9
Προσπαθούσαν να ηρεμήσουν τον/την μαθητή/τρια που έκανε φασαρία, σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό, με λεκτικές παρατηρήσεις προς τους μαθητές	9/9
Προσπαθούσαν να ηρεμήσουν τον/την μαθητή/τρια που έκανε φασαρία, με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας και πλησιάζοντας τους μαθητές, σε μέτριο – πολύ μεγάλο βαθμό	9/9
Χρησιμοποίησαν σε μικρό – πολύ μεγάλο βαθμό ποινές, για να ενισχύσουν/αποτρέψουν επιθυμητές /ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών	9/9
Διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό	9/9
Προσάρμοζαν το λόγο τους στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους	9/9
Έκαναν διαθεματικές διασυνδέσεις, σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό	5/9
Έκαναν διαθεματικές διασυνδέσεις, σε μικρό – μέτριο βαθμό	4/9
Χρησιμοποιούσαν αρκετά το σχολικό εγχειρίδιο και πολύ δικό τους υλικό	9/9

<sup>15</sup> Βλ. υποσημείωση 12.

<sup>16</sup> Βλ. υποσημείωση 13.

## 9. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των Διδακτικών και Παιδαγωγικών Πρακτικών που χρησιμοποιούν οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, κατά τη διάρκεια της Γ΄ φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης, καθώς και των εκτιμήσεων των ίδιων των φοιτητών/τριών για τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποίησαν κατά την παρατήρησή τους. Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή, και θα συζητηθούν σε σχέση και με δεδομένα άλλων σχετικών ερευνών.

### Γνώση του Περιεχομένου (Content Knowledge)

Έτσι, αναφορικά με τον πρώτο άξονα, τον άξονα της Γνώσης του Περιεχομένου, όπως διαπιστώθηκε, λίγο περισσότεροι από τους/τις μισούς/ές φοιτητές/τριες (5/9), κατείχαν όλα τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξαν. Οι αδυναμίες που παρουσιάστηκαν από τους υπόλοιπους 4/9 φοιτητές, αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών και της Γλώσσας. Προβλήματα στη Γνώση του Περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, φαίνεται να έχουν φοιτητές και εκπαιδευτικοί και σε άλλες έρευνες (Rusznyak, 2011 · Fernandez, 2018 · Haymore-Sandholtz, 2011 · Wilson et al, 2001, στο Cohen, Hoz & Kaplan, 2013 · Πατέρα, 2017).

Οι αδυναμίες των φοιτητών/τριών στα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα, μπορεί να οφείλονται στην πίεση του χρόνου από το φόρτο εργασίας που είχαν κατά την προετοιμασία τους για τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων των ημερών στις οποίες παρατηρήθηκαν, κάτι το οποίο επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Mtika, 2011: 558 · Kyriacou & Stephens, 1999: 24 · Marais & Meier, 2004: 230). Η ελλιπής κατοχή του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών, μπορεί να οφείλεται και στην αυξημένη δυσκολία του συγκεκριμένου μαθήματος στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, και ιδιαίτερα στην Ε΄ Δημοτικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014).

Όσον αφορά την αυτοπαρατήρηση των φοιτητών/τριών σχετικά με την κατοχή, από μεριάς τους, των γνωστικών αντικειμένων που δίδαξαν, όλοι/ες, δήλωσαν ότι τα

κατείχαν σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αποκλίσεις, μεταξύ των απόψεων ορισμένων φοιτητών και της άποψης της ερευνήτριας, ίσως οφείλονται σε χαμηλό βαθμό αυτογνωσίας και αναστοχασμού ή στην έλλειψη ακριβοδίκαιης κουλτούρας αξιολόγησης από τη μεριά των φοιτητών (Λεμονίδης, Αρσένης, Μαρκάδας, 2011: 291).

Σχετικά με τον τρόπο που οι φοιτητές/τριες του δείγματός μας έλυναν τις απορίες και διόρθωναν τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών τους, φανερώθηκε ότι οι 4/9 φοιτητές/τριες έλυναν τις απορίες των μαθητών και διόρθωναν τα πραγματολογικά τους λάθη στη βάση ενός συμπαγούς γνωστικού υποβάθρου για κάθε γνωστικό αντικείμενο, σε όλα τα μαθήματα. Από τους υπόλοιπους 5 φοιτητές, παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην επίλυση των αποριών των μαθητών τους ή/και στη διόρθωση των πραγματολογικών λαθών τους, στα Θρησκευτικά, την Ιστορία, τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες, δήλωσαν ότι έλυναν τις απορίες των μαθητών αιτιολογώντας την απάντησή τους, αλλά και με εμπειρικό τρόπο κάποιες φορές, και ορισμένοι επίσης, και ότι διόρθωναν τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών τους, χωρίς να τους παρέχουν περαιτέρω εξηγήσεις.

Ορισμένες αποκλίσεις που προέκυψαν, αφορούν τις δηλώσεις των φοιτητών/τριών ότι έλυναν τις απορίες των μαθητών και με εμπειρικό τρόπο, σε αντίθεση με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας, και μπορεί να οφείλονται σε παρερμηνευση της έκφρασης «με εμπειρικό τρόπο» από τη μεριά των φοιτητών/τριών. Οι αποκλίσεις αναφορικά με τις δηλώσεις των φοιτητών/τριών ότι διόρθωναν τα πραγματολογικά λάθη των μαθητών χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις, ίσως οφείλονται στο αίσθημα άγχους που μπορεί να είχαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και στην ανασφάλειά τους, ως άπειρων εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007: 952), και συνεπώς στην έλλειψη συνειδητοποίησης ότι παρείχαν εξηγήσεις στους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διόρθωσης των λαθών τους.

Τέλος, όπως φάνηκε από τα δεδομένα της έρευνας, 6/9 φοιτητές/τριες, ενέταξαν τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης, τουλάχιστον σε ένα μάθημα, ενώ 3/9 δεν ενέταξαν τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης σε κανένα μάθημα.

Αναφορικά με τις σημειώσεις των φοιτητών/τριών για το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ενέταξαν τη νέα γνώση σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της εκάστοτε επιστήμης, όλοι/ες οι φοιτητές/τριες (9/9), πιστεύουν ότι το έκαναν από μικρό έως πολύ

μεγάλο βαθμό.

Το γεγονός ότι οι επιλογές των περισσότερων φοιτητών/τριών, αποκλίνουν από τις επιλογές της ερευνήτριας σχετικά με την ένταξη της νέας γνώσης σε ένα ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο, μπορεί να ερμηνευθεί ως δυσκολία κατανόησης της πρότασης ή ως έλλειψη ακριβοδίκαιης κουλτούρας αξιολόγησης από τη μεριά των φοιτητών/τριών (Λεμονίδης, Αρσένης, Μαρκάδας, όπ.π.).

## Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge)

### Διδακτικές Πρακτικές

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε στην αντίχρεση των Διδακτικών Πρακτικών που χρησιμοποίησαν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, κατά την τελευταία φάση της πρακτικής τους άσκησης.

Έτσι, όσον αφορά στην Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και τις Διδακτικές Πρακτικές των φοιτητών/τριών, το σύνολο αυτών (9/9), συνέδεε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας, τις περισσότερες φορές, σε μεγάλο βαθμό. Το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν αυτήν την πρακτική είναι πολύ σημαντικό, καθώς η πρακτική αυτή συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της άγνοιας και της ανεπάρκειας των γνώσεων των μαθητών, και κατά συνέπεια στη γνωστική σύγκρουση και στην εννοιολογική αλλαγή (Φρυδάκη, 2009: 265).

Σχετικά με την άποψη των φοιτητών/τριών για το βαθμό στον οποίο συνέδεαν την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας, όλοι/ες οι φοιτητές/τριες, πιστεύουν πως το έκαναν, σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό, σε σύγκλιση με τη σημείωση της ερευνήτριας. Η μοναδική απόκλιση που προκύπτει, μεταξύ της παρατήρησης και της αυτοπαρατήρησης των φοιτητών για αυτήν την πρόταση, αφορά μία φοιτήτρια που σε δύο μαθήματα δεν συνέδεσε την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με τη νέα ενότητα.

Αναφορικά με τις μορφές διδασκαλίας που αξιοποίησαν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι/ες, 7/9, χρησιμοποίησαν κυρίως δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας σε όλα ή σχεδόν σε όλα τα μαθήματα. 2/9 φοιτητές/τριες, αξιοποίησαν σε κάποια μαθήματα περισσότερο μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Αντίστοιχα, και σε άλλες έρευνες, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν περισσότερο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας (Batane & Ngwako, 2017 · Confait, 2015 · Mtika, 2011 · Fung & Chow, 2002 · Λιακοπούλου, 2012β). Στην παρούσα έρευνα, στα μαθήματα στα οποία παρατηρήθηκε συχνότερα η χρήση μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας, ήταν στη Φυσική (6 πρωτόκολλα), τη Γλώσσα (4 πρωτόκολλα), τη Γεωγραφία (4 πρωτόκολλα) και τη Μουσική (3 πρωτόκολλα), και λιγότερο συχνά στην Ιστορία (2 πρωτόκολλα), στα Μαθηματικά (1 πρωτόκολλο) και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (1 πρωτόκολλο). Η χρήση κυρίως δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων από τους φοιτητές, μπορεί να ερμηνευθεί ως μια «ασφαλής» επιλογή από τη μεριά τους, εξαιτίας ενδεχόμενου φόβου τους να χάσουν τον έλεγχο της τάξης σε περίπτωση εφαρμογής μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων (Garrett, 2008: 42) ή ως αναποτελεσματικής σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (Παπαδοπούλου, 2016 · Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013: 176 · Λιακοπούλου, 2012β: 15).

Όλοι/ες οι φοιτητές/τριες, θεωρούν, αντιθέτως, ότι αξιοποίησαν σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών (Timostskuk, Kikas & Normak, 2016 · Τριλιανός, Οικονομοπούλου, Καραμήνας, 2003 · Confait, 2015 · Cameron & Campbell, 2013 · Fung & Chow, 2002) και καθόλου έως μέτρια δασκαλοκεντρικές μορφές. Οι αντιθέσεις μεταξύ των απόψεων των φοιτητών και της ερευνήτριας για τις μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν οι φοιτητές, ίσως οφείλονται σε λάθη των φοιτητών στη διάκριση και την κατηγοριοποίηση, ορισμένων πρακτικών, σε δασκαλοκεντρικών και μαθητοκεντρικών ή στο δισταγμό τους να επισημάνουν την πραγματική τους άποψη [έλλειψη κουλτούρας ακριβοδίκαιης αυτοαξιολόγησης (Λεμονίδης, Αρσένης, Μαρκάδας, όπ.π.)] γνωρίζοντας ότι η χρήση μαθητοκεντρικών πρακτικών στη διδασκαλία είναι το ζητούμενο.

Όσον αφορά στο εάν οι φοιτητές/τριες επεξεργάστηκαν με μεθοδικό τρόπο τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξαν, όπως φάνηκε, λίγο περισσότερο από τους/τις μισούς/μισές φοιτητές/-τριές μας (5/9), το έκαναν σε μεγάλο βαθμό σε όλα ή σχεδόν σε όλα τα μαθήματα. Προβλήματα που αφορούσαν τη μεθοδικότητα στην επεξεργασία κάποιων γνωστικών αντικειμένων, παρουσίασαν οι υπόλοιποι 4/9 φοιτητές/τριες, και αφορούσαν συνήθως την παράλειψη της φάσης της αξιολόγησης. Η αδυναμία αρκετών φοιτητών/τριών, να επεξεργαστούν μεθοδικά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, πιθανότατα οφείλεται στην πίεση του διδακτικού χρόνου (Haymore-Sandholtz, 2011: 39, Kaya, 2015: 430).

Λίγο περισσότεροι από τους/τις μισούς/ές φοιτητές/τριες του δείγματός μας, 5/9, πιστεύουν πως επεξεργάστηκαν με μεθοδικό τρόπο τα γνωστικά αντικείμενα σε μέτριο – μεγάλο βαθμό, ενώ οι υπόλοιποι 4/9, θεωρούν ότι τα επεξεργάστηκαν με μεθοδικό τρόπο σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό. Οι αποκλίσεις που προκύπτουν μεταξύ των σημειώσεων των τεσσάρων αυτών φοιτητών/τριών και της ερευνήτριας, ίσως οφείλονται σε χαμηλό βαθμό αναστοχαστικής ικανότητας, από τη μεριά των φοιτητών/τριών (Seng, 2007, Harford & MacRuairc, 2008) ή σε άγνοια του τι σημαίνει να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να επεξεργάζεται τα γνωστικά αντικείμενα με μεθοδικό τρόπο.

Οι ερωτήσεις που έθεταν σε μεγαλύτερο βαθμό οι φοιτητές/τριες της έρευνας, ήταν κλειστού τύπου. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με το εύρημα της έρευνας του Confait (όπ.π.: 11), στην οποία οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί της έρευνάς του, έθεταν ερωτήσεις που απαιτούσαν σύντομες απαντήσεις. Στην έρευνά μας, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου τέθηκαν περισσότερο στη Φυσική (5 πρωτόκολλα), τη Γεωγραφία (5 πρωτόκολλα), τη Γλώσσα (3 πρωτόκολλα), και την Ιστορία (3 πρωτόκολλα). Το γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες της έρευνάς μας, έθεσαν περισσότερο ερωτήσεις κλειστού τύπου, ίσως φανερώνει την ανασφάλειά τους να διατυπώσουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς η χρήση αυτών των ερωτήσεων απαιτεί καλή γνώση του περιεχομένου (Nilsson, 2009: 253). Από την άλλη, αξιοσημείωτο είναι ότι τρία (3) από τα τέσσερα (4) μαθήματα στα οποία παρατηρήθηκε συχνή χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου (η Γλώσσα, η Φυσική και η Ιστορία) αποτελούν βασικές «Διδακτικές» στη Β΄ Φάση της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος της Φλώρινας.

Οι απόψεις των περισσότερων φοιτητών/τριών (7/9), σχετικά με το είδος των ερωτήσεων που έθεσαν, αποκλίνουν από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, καθώς δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ οι απόψεις των άλλων 2/9 φοιτητών/τριών της έρευνας, έρχονται σε συμφωνία με τις σημειώσεις της παρατηρήτριας.

Όλοι/ες οι φοιτητές/τριες της έρευνας (9/9) αναπροσάρμοζαν την ερώτησή τους, όποτε αυτό ήταν απαραίτητο, και δήλωσαν και οι ίδιοι ότι το έκαναν σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό. Η χρήση αυτής της πρακτικής, δείχνει το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών για την κατανόηση του περιεχομένου από τους μαθητές τους, αλλά και μία ευελιξία, από τη μεριά των φοιτητών/τριών, που ίσως πηγάζει από την καλή γνώση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων στα οποία οι φοιτητές/τριες ήταν

καλοί/ές.

Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο αξιοποίησαν οι φοιτητές/τριες της έρευνας, εποπτικά μέσα στις διδασκαλίες τους, οι περισσότεροι/ες, (6/9), το έκαναν σε μεγάλο βαθμό σε ορισμένα μαθήματα και σε μικρό βαθμό σε κάποια άλλα, ενώ οι υπόλοιποι 3/9, το έκαναν σε μικρό βαθμό στα μαθήματα που δίδαξαν. Τα μαθήματα στα οποία χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα εποπτικά μέσα, ήταν η Φυσική (9 φοιτητές/τριες), τα Μαθηματικά (7 φοιτητές/τριες), η Ιστορία (7 φοιτητές/τριες), η Γλώσσα (6 φοιτητές/τριες), η Γεωγραφία (6 φοιτητές/τριες), η Μουσική (3 φοιτητές/τριες), και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (3 φοιτητές/τριες). Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν ο πίνακας, τα χαρτόνια, οι παρουσιάσεις στο PowerPoint, εικόνες, ιστορικοί και γεωγραφικοί χάρτες, ιστορικές πηγές, και βίντεο, τα οποία βίντεο, όμως, σε κάποιες περιπτώσεις δεν ήταν πετυχημένα, καθώς ήταν μεγάλα και περιείχαν δύσκολες λέξεις. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες χρησιμοποίησαν αρκετά τα εποπτικά μέσα, μπορεί να οφείλεται, όπως και στην έρευνα της Taskin (2006), στην πεποίθησή τους ότι αυτά λειτουργούν θετικά στη διδασκαλία τους, καθώς ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών, μειώνοντας, ταυτόχρονα, και την εμφάνιση πειθαρχικών προβλημάτων.

Οι απόψεις των περισσότερων φοιτητών/τριών (6/9) για το βαθμό στον οποίο αξιοποίησαν εποπτικά μέσα, αποκλίνουν από της ερευνήτριας, καθώς οι συγκεκριμένοι/ες φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν εποπτικά μέσα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι η ερευνήτρια. Αντίθετα, στην έρευνα της Taskin (2006), οι φοιτητές/τριες, ανέφεραν ότι δεν χρησιμοποίησαν εποπτικά μέσα στη διδασκαλία τους.

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν από όλους τους/τις φοιτητές/τριες (7/9), τουλάχιστον σε ένα μάθημα. Συχνότερα χρησιμοποιήθηκαν στη Φυσική (από 4 φοιτητές/τριες), στην Ιστορία (από 3 φοιτητές/τριες), στη Γεωγραφία (από 3 φοιτητές/τριες), και στη Γλώσσα (από 2 φοιτητές/τριες). Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι οι Τ.Π.Ε., αξιοποιήθηκαν για την προβολή βίντεο, παρουσιάσεων στο PowerPoint και εικόνων στον προβολέα. Η χρήση των Τ.Π.Ε. από τους περισσότερους φοιτητές/τριες της έρευνας, μάλλον πρέπει να αποδοθεί στη θετική τους στάση απέναντι σε αυτές και στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε., όπως έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Banas, 2010 · Hammond, Reynolds & Ingram, 2011 · Sang, Valcke, Van Braak & Tondeur, 2010 · Govender & Govender, 2009 · Teo, 2009). Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε διαφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας

των Batane & Ngwako (2017), όπου οι περισσότεροι φοιτητές δεν χρησιμοποίησαν την τεχνολογία στην τάξη.

Οι σημειώσεις των περισσότερων φοιτητών/τριών (4/6 – διότι δεν έχουμε δεδομένα για τους υπόλοιπους 3 φοιτητές σχετικά με τις Τ.Π.Ε.), για τη χρήση των Τ.Π.Ε., αποκλίνουν από της ερευνήτριας, καθώς δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τις Τ.Π.Ε. σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν που σημείωσε η ερευνήτρια, ενώ οι σημειώσεις των υπόλοιπων δύο φοιτητών, συγκλίνουν με της ερευνήτριας. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες, σημείωσαν ότι χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο από τον πραγματικό, βαθμό, τις Τ.Π.Ε., πιθανότατα οφείλεται στη γενικότερη τάση τους, να αξιολογούν θετικότερα από το πραγματικό, τον εαυτό τους (Λεμονίδης, Αρσένης, Μαρκάδας, όπ.π.).

Οι διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν από το σύνολο των φοιτητών/τριών, κυρίως σε μικρό – μέτριο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, 8/9 αξιοποίησαν τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας, και 7/9 τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, τουλάχιστον σε ένα μάθημα. Τα μαθήματα στα οποία εφαρμόστηκε περισσότερο η διδακτική αρχή της βιωματικότητας ήταν η Φυσική (από 5 φοιτητές/τριες), η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Γεωγραφία (από 3 φοιτητές/-τριες), και η διδακτική αρχή της αυτενέργειας, εφαρμόστηκε πιο συχνά στη Γλώσσα και τη Φυσική (από 3 φοιτητές/τριες).

Η χρήση των διδακτικών αυτών αρχών από το σύνολο, σχεδόν, των φοιτητών/τριών, σε μικρό – μέτριο βαθμό, ως επί το πλείστον, ίσως δείχνει από τη μία πλευρά, ότι οι φοιτητές/τριες είχαν ενεπνευσθεί από αυτές τις διδακτικές αρχές κατά την εκπαίδευσή τους, αλλά από την άλλη πλευρά, ότι δεν τις χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό – τη μεν αρχή της βιωματικότητας, ίσως λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας κατά το σχεδιασμό των διδασκαλιών τους (Kyriacou & Stephens, όπ.π. · Marais & Meier, όπ.π.) - και τη δε αρχή της αυτενέργειας, ίσως λόγω του φόβου τους να μην χάσουν τον έλεγχο της τάξης, ανησυχία την οποία εκφράζουν συχνά οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Poulou, 2007: 102 · Oral, 2012). Το εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι σχεδόν όλοι οι φοιτητές/τριες αξιοποίησαν τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας, σε μικρό – μέτριο βαθμό, συγκλίνει με τα ευρήματα της έρευνας του Confait (όπ.π.: 10) όπου οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε αρκετές περιπτώσεις δεν συνέδεαν το περιεχόμενο που δίδασκαν στην τάξη, με τις εμπειρίες των μαθητών τους.

Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες, 6/9, σημείωσαν στο πρωτόκολλο



αυτοπαρατήρησης, αντιθέτως, ότι εφάρμοσαν τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό και 3/9, ότι εφάρμοσαν τη διδακτική αρχή της βιωματικότητας σε μικρό – μέτριο βαθμό. Αναφορικά με τη διδακτική αρχή της αυτενέργειας, 8/9 φοιτητές/τριες, επέλεξαν μεγαλύτερο βαθμό στην κλίμακα από την παρατηρήτρια, για να εκφράσουν το βαθμό στον οποίο κατά τη γνώμη τους αξιολογήσαν αυτή τη διδακτική αρχή. Οι αποκλίσεις που προκύπτουν, μεταξύ των σημειώσεων της ερευνήτριας και των σημειώσεων των φοιτητών/τριών, σχετικά με το βαθμό στον οποίο αυτοί/ές, εφάρμοσαν τις διδακτικές αρχές της βιωματικότητας και της αυτενέργειας, ίσως οφείλονται, όπως και παραπάνω, στη γενικότερη τάση τους, ως ανθρώπων, να αξιολογούν θετικότερα από το πραγματικό, τον εαυτό τους (Λεμονίδης, Αρσένης, Μαρκάδας, ό.π.).

Σχετικά με το εάν οι φοιτητές/τριες παρείχαν επαρκή χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν την απάντηση, το σύνολο των φοιτητών/τριών, το έκανε σε μεγάλο βαθμό και σε όλα τα μαθήματα. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες σημείωσαν ότι παρείχαν στους μαθητές τους επαρκή χρόνο να σκεφτούν την απάντηση σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό, σε σύγκλιση με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Όσον αφορά στην ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος από τους/τις φοιτητές/τριες, σχεδόν όλοι/ες, (8/9), ανακεφαλαίωναν τα βασικά σημεία τουλάχιστον σε ένα γνωστικό αντικείμενο, ενώ μόλις μία φοιτήτρια, δεν έκανε σε κανένα μάθημα ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του. Στα μαθήματα στα οποία γινόταν πιο συχνά ανακεφαλαίωση, ήταν τα Μαθηματικά (5 φοιτητές/τριες), η Γλώσσα (από 4 φοιτητές/τριες), η Φυσική (4 φοιτητές/τριες), η Ιστορία (3 φοιτητές/τριες) και η Γεωγραφία (2 φοιτητές/τριες).

Οι δηλώσεις των περισσότερων φοιτητών/τριών, (7/9), ότι έκαναν ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος, σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό, αποκλίνουν, όμως, από τις σημειώσεις της ερευνήτριας, καθώς οι περισσότεροι ανακεφαλαίωσαν τα βασικά σημεία μόνο σε δύο από τα γνωστικά αντικείμενα που δίδαξαν.

Αναφορικά με την αξιολόγηση, το σύνολο των φοιτητών/τριών, (9/9), αξιολογούσε το βαθμό απόκτησης της νέας γνώσης από τους μαθητές, κυρίως με γραπτές ασκήσεις, αρκετές φορές με προφορικές ερωτήσεις, και λίγες φορές, θέτοντας στους μαθητές κατ' οίκον εργασίες. Αντίστοιχα, στην έρευνα της Πατέρα (ό.π.: 102), οι φοιτητές/τριες, αξιολογήσαν τους μαθητές τους με γραπτές ασκήσεις και προφορικές ερωτήσεις. Στα μαθήματα στα οποία εφαρμόστηκε συχνά η αξιολόγηση στην έρευνά

μας, ήταν η Γλώσσα (9/9 φοιτητές/τριες), τα Μαθηματικά (9/9 φοιτητές/τριες), η Ιστορία (4/8 φοιτητές/τριες), η Φυσική (4/9 φοιτητές/τριες), και η Γεωγραφία (3/7 φοιτητές/τριες), κάτι που μπορεί να ερμηνευθεί ως πρόταξη της μορφωτικής αξίας αυτών των μαθημάτων από τους συγκεκριμένους φοιτητές/τριες, εύρημα που συμφωνεί με αυτό της έρευνας της Πατέρα (2017). Οι ίδιοι οι φοιτητές της παρούσας έρευνας, δήλωσαν ότι αξιολόγησαν τους μαθητές με γραπτές και προφορικές ερωτήσεις, ενώ στην έρευνα των (Τριλιανού, Οικονομοπούλου & Καράμηνα, 2003), οι φοιτητές ανέφεραν ότι αξιολόγησαν τους μαθητές και με άλλες μεθόδους.

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

#### Παιδαγωγικές Πρακτικές

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε στην ανίχνευση των Παιδαγωγικών Πρακτικών που χρησιμοποίησαν οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί της ερευνάς μας, κατά την τελευταία φάση της πρακτικής τους άσκησης.

Έτσι, όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο, οι φοιτητές/τριες, παρακινούσαν τους μαθητές τους να συμμετάσχουν στο μάθημα, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες (7/9), το έκαναν σε μεγάλο βαθμό σε όλα τα μαθήματα, και 8/9 δήλωσαν και οι ίδιοι/ες ότι παρακινούσαν σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό τους μαθητές τους να συμμετέχουν στο μάθημα.

Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπήρχαν στην τάξη των έξι από τους εννέα φοιτητών/τριών (6/9) του δείγματος. Οι φοιτητές υποστήριζαν αρκετά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν στην τάξη τους, όπως δήλωσαν και οι ίδιοι, και αυτό ίσως οφείλεται στην ενέπνευση των φοιτητών/τριών με την αρχή της συμπερίληψης, η οποία διαπνέει, μαζί με την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης των δασκάλων. Το παραπάνω αποτέλεσμα, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Forlin & Chambers (2011: 30).

Μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, υπήρχαν στην τάξη των πέντε από τους εννέα φοιτητών/τριών (5/9) του δείγματος. Οι τέσσερις από αυτούς/ές τους/τις φοιτητές/τριες, υποστήριζαν αρκετά τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ μία φοιτήτρια δεν το έκανε. Αυτή η φοιτήτρια, σημείωσε ότι έλαβε υπόψη της το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, σε αντίθεση με την

παρατηρήτρια. Επίσης, παρατηρήθηκαν δύο περιπτώσεις φοιτητών/τριών, οι οποίοι/ες, σημείωσαν ότι έλαβαν υπόψη τους το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, ενώ στην τάξη τους δεν υπήρχαν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ίσως, οι συγκεκριμένοι/ες φοιτητές/τριες να μη γνωρίζουν τη σημασία αυτής της πρότασης.

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων των μαθητών, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες (8/9), τα αντιμετώπιζαν πάντοτε άμεσα και με σοβαρότητα, περισσότερο κάνοντας γενικές παρατηρήσεις στην τάξη ή προσωπικές, αναφέροντας ονόματα μαθητών που έκαναν φασαρία. Επίσης, τα αντιμετώπιζαν αρκετές φορές, χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (επίμονο βλέμμα προς τους μαθητές που έκαναν φασαρία, χτύπημα της παλάμης στον πίνακα ή στην έδρα, αναμονή μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές) και λίγες φορές, πλησιάζοντας τους μαθητές. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπιζαν οι φοιτητές/τριες τα πειθαρχικά προβλήματα, έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Reupert & Woodcock, 2011: 278, Atici, 2007: 25 · Poulou, Spinthourakis & Papoulia-Tzelepi, 2002).

Σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπισαν τα πειθαρχικά προβλήματα, οι απόψεις των περισσότερων, (7/9), αποκλίνουν από της ερευνήτριας, καθώς κάποιοι/ες σημείωσαν ότι τα αντιμετώπιζαν χρησιμοποιώντας μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν στον οποίον το έκαναν, και ορισμένοι/ες, ότι αντιμετώπιζαν τα πειθαρχικά προβλήματα πλησιάζοντας τους μαθητές που έκαναν φασαρία σε μεγάλο βαθμό, ενώ είτε το έκαναν σε μικρό βαθμό, είτε δεν το έκαναν καθόλου, ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με αυτά της έρευνας των Kher, Lacina – Gifford and Yandell (2000). Τέλος, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι φοιτητές/τριες, χρησιμοποίησαν αμοιβές και ποινές για να ενισχύσουν/αποτρέψουν επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών, οι περισσότεροι/ες (7/9), δεν χρησιμοποίησαν καμία από τις παραπάνω πρακτικές. Δύο φοιτήτριες (2/9), χρησιμοποίησαν, σε μικρό βαθμό, μία μορφή ποινής, την αλλαγή της θέσης, σε μαθητές που έκαναν φασαρία. Σε αντίθεση με την παρατηρήτρια, όμως, ορισμένοι φοιτητές, σημείωσαν ότι χρησιμοποίησαν αμοιβές και ποινές σε μικρό, έως πολύ μεγάλο βαθμό, για να ενισχύσουν/αποτρέψουν επιθυμητές/ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών. Υποθέτουμε πως οι φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν τις παραπάνω πρακτικές, ίσως θεωρώντας λανθασμένα ότι οι απειλές που χρησιμοποίησαν κάποιες φορές, όταν οι μαθητές ήταν ανήσυχοι (π.χ. ότι θα

φωνάζουν το διευθυντή ή ότι στην επόμενη ώρα θα κάνουν μάθημα από το βιβλίο), αποτελούν ποινές.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την ύπαρξη ή μη, συγκλίσεων μεταξύ των παρατηρούμενων διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που χρησιμοποίησαν οι φοιτητές/τριες, και των απόψεων των ίδιων των φοιτητών/τριών για τις πρακτικές που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησής τους, και έχει ήδη απαντηθεί στην παραπάνω ανάλυση.

### Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Curricular Knowledge)

Όσον αφορά στη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος, και συγκεκριμένα το βαθμό στον οποίο οι φοιτητές/τριες, διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι περισσότεροι από αυτούς/ές (7/9), δεν το έκαναν καμία φορά. Μόλις 2/9 φοιτητές/τριες, διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, και μάλιστα, σε μικρό βαθμό. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με αυτό της έρευνας της Πατέρα (όπ.π.: 106), στην οποία επίσης σχεδόν όλοι/ες οι φοιτητές/τριες, δε διαφοροποίησαν ποτέ τη διδασκαλία τους με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, απαιτεί αρκετό χρόνο και καλή προετοιμασία. Οι φοιτητές/τριες, ίσως να μη γνώριζαν πώς να την εφαρμόσουν (Κουτσελίνη, 2006: 3-4), και έτσι αφιέρωσαν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους, στην προετοιμασία για την κατοχή του γνωστικού περιεχομένου και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών και όχι στον καθένα ξεχωριστά.

Σχετικά με τη σημείωση των ίδιων των φοιτητών/τριών για το βαθμό στον οποίο, κατά τη γνώμη τους, διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όλοι/ες, δήλωσαν ότι διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους από μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό, σε αντίθεση με την ερευνήτρια. Υποθέτουμε πως η αντίθεση αυτή, μπορεί να προέκυψε εξαιτίας του γεγονότος ότι οι φοιτητές/τριες, ίσως να μην έχουν κατανοήσει τι σημαίνει η πρακτική αυτή.

Όλοι/ες οι φοιτητές/τριες (9/9), προσάρμοζαν το λόγο τους στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, και το ρυθμό διδασκαλίας στο ρυθμό μάθησής τους σε όλα τα μαθήματα και δήλωσαν και εκείνοι/ες επίσης ότι το έπραξαν. Αυτό δείχνει το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών, για τους μαθητές τους και για την κατανόηση του

περιεχομένου της διδασκαλίας από αυτούς.

Επίσης, όλοι/ες οι φοιτητές/τριες (9/9), έκαναν έστω μία φορά διαθεματική διασύνδεση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου με άλλο γνωστικό πεδίο, σε μικρό – μεγάλο βαθμό. Οι περισσότερες διαθεματικές διασυνδέσεις έγιναν στη Γλώσσα (από 6 φοιτητές/τριες, με Ιστορία & Μυθολογία, Εικαστικά, Λογοτεχνία, Μελέτη Περιβάλλοντος και Θρησκευτικά). Αρκετές διαθεματικές διασυνδέσεις, έγιναν, επιπλέον, στη Γεωγραφία (από 4 φοιτητές/τριες, με Γλώσσα, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή) και στη Φυσική (από 4 φοιτητές/τριες, με Μελέτη Περιβάλλοντος, Βιολογία και Μουσική). Λίγες διαθεματικές διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα, έγιναν, ακόμα, στην Ιστορία (από 3 φοιτητές/τριες, με Θρησκευτικά και Λογοτεχνία) και στη Μουσική (από 2 φοιτητές/τριες, με Φυσική Αγωγή και Ιστορία).

Οι απόψεις των πέντε από τους/τις εννέα φοιτητές/τριες (5/9), ότι έκαναν διαθεματικές διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα σε μεγάλο – πολύ μεγάλο βαθμό, αποκλίνουν από της ερευνήτριας, ότι το έκαναν σε μικρό βαθμό. Οι απόψεις των υπόλοιπων τεσσάρων από τους/τις εννέα φοιτητές/τριες ότι έκαναν διαθεματικές διασυνδέσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα σε μικρό – μέτριο βαθμό, συγκλίνουν με την άποψη της ερευνήτριας γι' αυτούς/ές. Οι αποκλίσεις που προκύπτουν μεταξύ των σημειώσεων των φοιτητών/τριών και της παρατηρήτριας, ίσως οφείλονται κι εδώ, στη γενικότερη τάση τους, να αξιολογούν ευνοϊκότερα, τον εαυτό τους (Λεμονίδης, Αρσένης, Μαρκάδας, όπ.π.).

Τέλος, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες (7/9), ακολουθούσαν πολλές φορές κατά γράμμα το Α.Π., αλλά χρησιμοποιούσαν επίσης αρκετά και δικό τους υλικό, όπως δήλωσαν και οι ίδιοι/ες. Δύο από τους εννέα φοιτητές/τριες (2/9), αξιοποίησαν σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, δικό τους πρόσθετο υλικό και στηρίχθηκαν στο σχολικό εγχειρίδιο μόνο σε ένα μάθημα. Στα μαθήματα στα οποία, παρατηρήθηκε, συχνότερα, ότι οι φοιτητές/τριες ακολουθούσαν κατά γράμμα ή σχεδόν κατά γράμμα το Α.Π., στηριζόμενοι στο σχολικό εγχειρίδιο, ήταν η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, και η Φυσική. Αυτό, πιθανώς, να συνέβη, διότι τα μαθήματα αυτά, όπως φάνηκε, έχουν μορφωτική αξία για τους περισσότερους/ες φοιτητές/τριες και έτσι αυτοί/ές, προτιμούν να στηριχθούν στην ασφάλεια που τους παρέχουν τα σχολικά εγχειρίδια (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013: 176), αντί να ετοιμάσουν δικό τους υλικό.

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα προκύπτουν τα παρακάτω εξής στοιχεία:

- Κατοχή όλων των γνωστικών αντικειμένων από τους μισούς, περίπου, φοιτητές. Οι αδυναμίες που παρουσιάστηκαν από τους υπόλοιπους φοιτητές αφορούσαν τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η αδυναμία στα Μαθηματικά, μπορεί να οφείλεται στην αυξημένη δυσκολία αυτού του μαθήματος στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει, ίσως, την ανάγκη αναπροσαρμογής του Προγράμματος Σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο γνωστικό περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων (Darling – Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, Schulman, 2005: 395 · Ball, Thames & Phelps, ό.π.), χωρίς να παραμερίζει τη Διδακτική τους.
- Σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας από όλους τους φοιτητές σχεδόν πάντα. Απουσία της σύνδεσης της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών με το θέμα της νέας διδακτικής ενότητας παρατηρήθηκε, λίγες φορές, στη Γλώσσα, τη Φυσική και τα Μαθηματικά.
- Χρήση, ως επί το πλείστον, δασκαλοκεντρικών μορφών διδασκαλίας. Μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν συχνότερα, στη Φυσική, τη Γλώσσα, τη Γεωγραφία και τη Μουσική. Η αποφυγή χρήσης μαθητοκεντρικών πρακτικών διδασκαλίας, ίσως οφείλεται στην ανησυχία των φοιτητών, να μην χάσουν τον έλεγχο της τάξης (Poulou, 2007: 102 · Oral, 2012) ή στην αναποτελεσματικότητα σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (Παπαδοπούλου, 2016 · Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013: 176 · Λιακοπούλου, 2012β: 15).
- Μεθοδική επεξεργασία των γνωστικών αντικειμένων από τους μισούς, περίπου, φοιτητές. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στους άλλους μισούς φοιτητές, αφορούσαν την παράλειψη, κυρίως, της φάσης της αξιολόγησης των μαθητών, πιθανώς, εξαιτίας της πίεσης του διδακτικού χρόνου (Haymore-Sandholtz, 2011: 39, Kaya, 2015: 430).
- Διατύπωση, σε μεγαλύτερο βαθμό, ερωτήσεων κλειστού τύπου, που πηγάζει, ίσως, από την επίγνωση των αδυναμιών τους, καθώς η χρήση ερωτήσεων

- ανοιχτού τύπου απαιτεί καλή γνώση του περιεχομένου (Nilsson, 2009: 253). Διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, συχνότερα, στη Φυσική, τη Γεωγραφία, τη Γλώσσα και την Ιστορία, μαθήματα που αποτελούν, εκτός της Γεωγραφίας, υποχρεωτικές Διδακτικές στη Β΄ Φάση Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας.
- Αξιοποίηση των εποπτικών μέσων από όλους τους φοιτητές, τουλάχιστον σε μικρό βαθμό, στα περισσότερα μαθήματα που δίδαξαν. Εποπτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα στα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Γλώσσα και τη Γεωγραφία. Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν ο πίνακας, τα χαρτόνια, οι παρουσιάσεις στο PowerPoint, εικόνες, ιστορικοί και γεωπολιτικοί χάρτες, ιστορικές πηγές και βίντεο.
  - Χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), σχεδόν από όλους τους φοιτητές (αλλά όχι απόλυτα επιτυχημένη), τουλάχιστον σε ένα μάθημα, που μάλλον πρέπει να αποδοθεί στη θετική τους στάση απέναντι σε αυτές και στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε., όπως έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Banas, 2010 · Hammond, Reynolds & Ingram, 2011 · Sang, Valcke, Van Braak & Tondeur, 2010 · Govender & Govender, 2009 · Teo, 2009). Οι Τ.Π.Ε., αξιοποιήθηκαν, συχνότερα, στη Φυσική, την Ιστορία, τη Γεωγραφία και τη Γλώσσα, για την προβολή εικόνων, βίντεο και παρουσιάσεων στο PowerPoint. Η μη επιτυχημένη χρήση των Τ.Π.Ε., από την άλλη πλευρά, φανερώνει, μάλλον, την έλλειψη της γνώσης των φοιτητών στην παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Røkenes & Krumsvik, 2014: 253).
  - Αξιολόγηση των μαθητών, κυρίως, μέσω γραπτών ασκήσεων, αρκετές φορές, με προφορικές ερωτήσεις, και λίγες φορές, θέτοντας στους μαθητές κατ' οίκον εργασίες. Συχνή αξιολόγηση των μαθητών, γινόταν στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τη Φυσική και τη Γεωγραφία.
  - Παρακίνηση των μαθητών να συμμετάσχουν στο μάθημα, υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, από τους περισσότερους φοιτητές, πιθανώς ως αποτέλεσμα της ενθάρρυνσής τους από τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο, να παρακινούν όλους τους μαθητές στην τάξη.

- Αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων από τους περισσότερους φοιτητές, κυρίως, χρησιμοποιώντας λεκτικές μορφές επικοινωνίας (παρατηρήσεις προς τους μαθητές που έκαναν φασαρία, απειλές για προσφυγή στο διευθυντή ή στο δάσκαλο της τάξης), αρκετές φορές, με μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (επίμονο βλέμμα, χτύπημα της παλάμης στην έδρα ή στον πίνακα, αναμονή μέχρι να ησυχάσουν οι μαθητές) και λίγες φορές, πλησιάζοντας τους μαθητές. Οι φοιτητές αυτοί, όπως φαίνεται, τείνουν να χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους για την αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων. Αναδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη, η εκπαίδευσή τους να εστιάσει περισσότερο στην παιδαγωγική διαχείριση της τάξης (Stough, 2006 · Oliver & Reschly, 2007 · Freeman, Simonsen, Briere & MacSuga-Gage, 2014).
- Καμία χρήση αμοιβής για την ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών αλλά, χρήση ποινής από δύο φοιτήτριες, σε μικρό βαθμό, για να σταματήσει η φασαρία (αλλαγή θέσης σε μαθητές που έκαναν φασαρία).
- Μη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών από τους περισσότερους φοιτητές, ίσως λόγω των δυσκολιών που ενέχει αυτή η πρακτική (Gaitas & Alves Martins, 2017) και της ανεπαρκούς προετοιμασίας τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για τη χρήση της (Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman, 2013).
- Περιορισμένη εφαρμογή διαθεματικών διασυνδέσεων με άλλα γνωστικά αντικείμενα από τους φοιτητές. Διαθεματικές διασυνδέσεις έγιναν, κυρίως, στο μάθημα της Γλώσσας, της Γεωγραφίας και της Φυσικής, με διάφορα γνωστικά αντικείμενα.
- Στήριξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο αλλά και χρήση πρόσθετου υλικού από τους περισσότερους φοιτητές. Τα μαθήματα, στα οποία, οι φοιτητές, στηρίζονταν συχνά στο σχολικό εγχειρίδιο, ήταν η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Φυσική· πιθανότατα ως αποτέλεσμα πρόταξης της μορφωτικής αξίας αυτών των μαθημάτων, και συνεπώς, πίστης τους στην απόλυτη αξία της γνώσης, όπως παρέχεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, όπ.π.: 178).



Επιπλέον, οι αποκλίσεις που προέκυψαν μεταξύ των σημειώσεων των φοιτητών και της ερευνήτριας σε κάποιες προτάσεις, μπορεί να οφείλονται στα παρακάτω:

- Έλλειψη ακριβοδίκαιης κουλτούρας αυτοαξιολόγησης,
- Χαμηλό βαθμό αυτογνωσίας και αναστοχασμού,
- Απουσία συνειδητοποίησης ορισμένων πρακτικών που εφάρμοσαν, λόγω άγχους κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδασκαλίας,
- Δυσκολία στην κατανόηση κάποιων προτάσεων στο πρωτόκολλο, που μπορεί να οφείλονται στην άγνοια της σημασίας ορισμένων πρακτικών.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, αλλά και τα ζητούμενα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, φαίνεται πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν στη διδακτική πρακτική τους, τις γνώσεις που έχουν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007: 229-230 · Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, 2013: 176). Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες της έρευνάς μας, στηρίχθηκαν κυρίως σε δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, παρά τα όσα είχαν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο για τη σημασία της χρήσης μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας (Wohlfarth et al, 2008: 67). Για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, είναι αναγκαίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της θεωρίας, την οποία συχνά υποβαθμίζουν (Παπαδοπούλου, 2016: 77, Χανιωτάκης, 2011: 495 · Calderhead & Shorrock, 2005 · Allen & Wright, 2014).

Επίσης, αρκετοί φοιτητές/τριες της έρευνάς μας, παρουσίασαν προβλήματα στη Γνώση του Περιεχομένου (τι διδάσκω), κάτι το οποίο υποδεικνύει την ανάγκη για καλύτερη και πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στα γνωστικά αντικείμενα, έτσι ώστε να είναι ικανοί να τα διδάξουν στο δημοτικό σχολείο (Ball, Thames & Phelps, ό.π.π.: 404 · Darling – Hammond, Hammerness, Grossman, Rust, Schulman, ό.π.π.). Ακόμα, παρά τη χρήση ορισμένων πρακτικών από τους φοιτητές όπως, των εποπτικών μέσων, της αξιολόγησης με διάφορες μεθόδους, των διαθεματικών διασυνδέσεων, της παρακίνησης των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα και της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, παρουσιάστηκαν αρκετές αδυναμίες από αυτούς και στην Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (πώς διδάσκω).

Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές βασίστηκαν, όπως προαναφέρθηκε, κυρίως στη

χρήση δασκαλοκεντρικών μορφών διδασκαλίας, και επίσης, παρά τις προσπάθειες που έγιναν, δεν αξιοποιήθηκε ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα, η απουσία διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και η αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων κυρίως με παραδοσιακές μορφές, στοιχεία που αναδεικνύουν το πρόβλημα που υπάρχει στην Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου των φοιτητών και υποδεικνύουν την ανάγκη, να εστιάσουν τα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών περισσότερο σε αυτά τα ζητήματα (Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman, 2013: 93, Reupert & Woodcock, 2011: 272). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας, τους δίνουν τη δυνατότητα να το διδάξουν χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους, και επίσης, όταν κατανοούν πλήρως το θέμα που διδάσκουν γνωρίζουν ποιες παιδαγωγικές πρακτικές είναι οι καλύτερες για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Jadama (2014: 26-27). Επομένως, η έλλειψη ποικιλίας μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, συνδέεται με την ελλιπή κατοχή των γνωστικών αντικειμένων από κάποιους φοιτητές και υπογραμμίζει και πάλι την ανάγκη για μεγαλύτερη έμφαση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του γνωστικού περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων. Συνολικά, όπως διαπιστώθηκε, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, δυσκολεύονται να ενσωματώσουν σε ένα ενιαίο πλέγμα δεξιοτήτων τα διάφορα είδη γνώσης (Ulvic & Smith, 2011: 519), και συγκεκριμένα τη Γνώση του Περιεχομένου, την Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου και τη Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (Schulman, 1986).

Από την έρευνα αυτή, προέκυψε, επίσης, ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούσαν αμερόληπτα τον εαυτό τους, πιθανότατα ως αποτέλεσμα έλλειψης ακριβοδίκαιης κουλτούρας αυτοαξιολόγησης (Λεμονίδης, Αρσένης, Μαρκάδας, ό.π.) αλλά και λόγω δυσκολιών αναστοχασμού από τη μεριά τους, κάτι το οποίο έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Λιακοπούλου, 2012α · Λιακοπούλου, 2012β · Harford & MacRuairc, 2008: 1890 · Haigh, Pinder & McDonald, 2006). Η αξία του αναστοχασμού για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς έχει επιβεβαιωθεί εκτενώς (Ward & McCotter, 2004, στο Etscheidt, Curran, & Sawyer, 2012: 7), και είναι συνεπώς, απαραίτητο, τα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη του στοχασμού των φοιτητών τους, έτσι ώστε αυτοί να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους άρρητες προσωπικές θεωρίες, να αντιληφθούν τη συνθετότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας και να

καταστούν ικανοί να επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές (Λιακοπούλου, 2012β, 5 κ.ε., Haymore-Sandholtz, 2011: 45 · Gürsoy, 2013: 424).

Με βάση όλες τις παραπάνω ενδείξεις που μας προσέδωσαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα παραθέσουμε εδώ ορισμένες προτάσεις, για τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Έτσι, για την αντιμετώπιση του προβλήματος των αδυναμιών που φάνηκε να έχουν ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες, στη Γνώση του Περιεχομένου και στην Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου, θα μπορούσε το πρόγραμμα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Φλώρινας, να τροποποιηθεί, έτσι, ώστε να παρέχει στους/στις φοιτητές/τριες, μεγαλύτερη εμβάθυνση στο περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου. Μία πρόταση είναι να επεκταθεί χρονικά το πρόγραμμα της Β΄ Φάσης Πρακτικής Άσκησης του τμήματος - στη διάρκεια της οποίας οι φοιτητές/τριες διδάσκονται ορισμένα στοιχεία σχετικά με το περιεχόμενο κάποιων γνωστικών αντικειμένων και εκπονούν μία ωραία διδασκαλία - και να παρέχονται στους φοιτητές παραπάνω ευκαιρίες να εμβαθύνουν στο γνωστικό περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, να διδαχθούν επιπλέον στοιχεία αναφορικά με τη Διδακτική του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου, και να διεξαγάγουν περισσότερες ωριαίες διδασκαλίες.

Τέλος, για την αντιμετώπιση του προβλήματος της έλλειψης ακριβοδίκαιης κουλτούρας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών/τριών, και των δυσκολιών τους να αναστοχάζονται αναφορικά με τη διδασκαλία τους, προτείνεται να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, σχετικά μαθήματα, μέσα από τα οποία οι φοιτητές θα αντιλαμβάνονται την αξία του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης, θα μαθαίνουν πώς να εφαρμόζουν αυτές τις τεχνικές, και θα τους παρέχονται αρκετές ευκαιρίες να το πράξουν. Οι ευκαιρίες που τους παρέχονται με το παρόν πρόγραμμα σπουδών, είναι λιγοστές και περιορίζονται κυρίως στο πλαίσιο ορισμένων ωριαίων διδασκαλιών της Β΄ Φάσης Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος, και της τελευταίας φάσης της Πρακτικής τους Άσκησης, όπου παρά την καθημερινή επαφή των φοιτητών/τριών με την τάξη, και την ώθηση να αναστοχαστούν συχνά, οι φοιτητές φαίνεται πως δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια έτσι ώστε να αναστοχαστούν εις βάθος.

## ***10. Περιορισμοί***

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα των φοιτητών/τριών, επιλέχθηκε με τη μέθοδο της «βολικής» δειγματοληψίας, και επομένως, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα στον πληθυσμό. Επιπλέον, περιορισμό της έρευνας αποτελεί και ο μικρός αριθμός των φοιτητών/τριών του δείγματος. Ο αριθμός των φοιτητών/τριών του δείγματος ήταν περιορισμένος, καθώς η έρευνα διεξήχθη μέσα στο πλαίσιο της Γ΄ Φάσης της Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, που διήρκεσε οχτώ εβδομάδες, και απαιτούνταν, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, τρεις μέρες παρατήρησης, για να σχηματιστεί μία καλή εικόνα για το διδακτικό και παιδαγωγικό προφίλ του/της καθενός/καθεμίας. Επομένως, δεν υπήρχε περισσότερος χρόνος ώστε να παρατηρηθούν περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες. Ακόμα, η υποκειμενικότητα στις σημειώσεις της μιας μόνο παρατηρήτριας, αποτελεί επίσης περιορισμό της έρευνας, στοιχείο, βέβαια, το οποίο έγινε προσπάθεια να μετριασθεί, μέσω της πιλοτικής έρευνας. Τέλος, το γεγονός ότι για την παρατήρηση αξιοποιούνταν ένα πρωτόκολλο για κάθε μάθημα, ενώ για την αυτοπαρατήρηση των φοιτητών/τριών, ένα πρωτόκολλο για όλα τα μαθήματα που δίδασκαν μέσα σε μία ημέρα, ίσως να συνιστά επίσης περιορισμό της παρούσας έρευνας.

## ***11. Προτάσεις***

Ο αριθμός των ερευνών σχετικά με τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όπως έχει αναφερθεί, δεν είναι μεγάλος, και επομένως, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να διενεργηθούν στο μέλλον κι άλλες σχετικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και διερευνώντας σε βάθος τις απόψεις των ίδιων των φοιτητών για τις πρακτικές που χρησιμοποίησαν και το λόγο για τον οποίο το έκαναν.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και άλλες σχετικές έρευνες με συμμετέχοντες που να έχουν ακολουθήσει διαφορετικές κατευθύνσεις στο Γενικό Λύκειο, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές μεταξύ τους στον τρόπο που διδάσκουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Τέλος, αξίζει να υλοποιηθούν, στο μέλλον, έρευνες που να αφορούν τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές φοιτητών/τριών των υπόλοιπων Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας, για να δούμε εάν υπάρχουν διαφορετικές επιδράσεις στις διδασκαλίες τους, από το Πρόγραμμα Σπουδών τους.

## Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Χ. (2009, Οκτώβριος). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη. Στο 5<sup>ο</sup> διεθνές επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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 Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Διδασκαλεία: παρελθόν, παρόν και μέλλον, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, (σσ. 241-250). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2008). *Η εκπαίδευση των δασκάλων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1280&bitstream=1280\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1280&bitstream=1280_01#page/1/mode/2up)
- Γούλα, Π. (2017). *Το προφίλ των μελλοντικών δασκάλων: εμπειρική διερεύνηση των Προγραμμάτων Σπουδών των ΠΤΔΕ σε επίπεδο στοχοθεσίας περιεχομένων και μεθόδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- 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.
- Θωίδης, 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 Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, (σσ. 521-533). Αθήνα: Πεδίο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Ενδιάμεση Έκθεση: Ποσοτικά Ευρήματα Έρευνας απόψεων Σχολικών Συμβούλων για τα Γνωστικά Αντικείμενα του*

*Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Ιστοσελίδα Υπηρεσίας για την Εισαγωγή στα Πανεπιστήμια και τα Κολέγια (UCAS).  
<https://www.ucas.com/>.

Ιωαννίδου – Κουτσελίνη (2013). *Αναλυτικά προγράμματα & διδασκαλία*: Αθήνα: Πεδίο.

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

Καρράς, Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα. Ιστορία – Μεταβάσεις – Προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρράς, Κ. & Wolhuter, C.C. (2012). *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες*. Αθήνα: Ίων.

Καραφύλλης, Α. (2011). Η μόρφωση των δασκάλων και των δασκαλισσών κατά την περίοδο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933-1990). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις: Ιστοριογραφικά ρεύματα, μακρές περιόδους, εκπαίδευση εκτός συνόρων, τοπική ιστορία (Τόμος Β')* (Σελ. 837-850). Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κυρίδης, Α., Παλαιολόγου, Ν., Αναστασιάδου, Σ. & (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 127-143.

Λεμονίδης, Χ., Αρσένης, Κ., & Μαρκάδας, Σ. (2011). Οι αναστοχαστικές δεξιότητες αυτοαξιολόγησης υποψηφίων δασκάλων σε διδασκαλίες τους στο μάθημα των

Μαθηματικών. Άρθρο δημοσιευμένο στο *Researchgate.net*  
<https://tinyurl.com/qslead6>

Λιακοπούλου, Μ. (2012α). Ο Στοχασμός κατά την Πρακτική Άσκηση Υποψήφιων Εκπαιδευτικών: Περιεχόμενο, Μορφές & Διαδικασίες. *Νέα Παιδεία*, 143, 103-123.

Λιακοπούλου, Μ. (2012β). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Researcher in Education*, 3, σσ. 1-20.  
Προσβάσιμο στη διεύθυνση:  
[http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol3/Issue03\\_01\\_p01-20.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_01_p01-20.pdf)

Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Παιδαγωγικής Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Μπάκας, Θ. (2013). Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 30-53.

Μπουζάκης, Σ. (2007). *Συγκριτική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικά συστήματα, Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. (Β΄ έκδοση συμπληρωμένη). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (1996). *Η Κατάρτιση των Δασκάλων - Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933 (I)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (2002). *Η Κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Η περίοδος των*

- Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990 (Τόμος Β΄)*.  
Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*.  
Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα: Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών (2016).  
[http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Pdfs/Grammateia/2015/ODIGOS\\_SPOYDON\\_PTDE\\_2016-2017.pdf](http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Pdfs/Grammateia/2015/ODIGOS_SPOYDON_PTDE_2016-2017.pdf)
- Οδηγός Πρακτικής Άσκησης Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (2018).  
[https://eled.duth.gr/wp-content/uploads/2019/03/ΠΤΔΕ\\_ΠΡΑΚΤΙΚΗ\\_ΑΣΚΗΣΗ\\_2018-2019\\_ΓΙΑ\\_ΑΝΑΡΤΗΣΗ\\_ΣΤΟ\\_SITE-1.pdf](https://eled.duth.gr/wp-content/uploads/2019/03/ΠΤΔΕ_ΠΡΑΚΤΙΚΗ_ΑΣΚΗΣΗ_2018-2019_ΓΙΑ_ΑΝΑΡΤΗΣΗ_ΣΤΟ_SITE-1.pdf)
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου (2018).  
[http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/ptde\\_ptd odigos spoydon 2018\\_0.pdf](http://www.pre.uth.gr/new/sites/default/files/ptde_ptd odigos spoydon 2018_0.pdf)
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (2018). <https://www.eled.auth.gr/documents/odhg os spoudwn el 18 19.pdf>
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών (2018).  
<https://bit.ly/2M5rQMG>
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρεθύμνου (2018).  
<https://bit.ly/2M2GMeo>
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου (2018).  
<http://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2019/02/PTDE-odigos-spoudon-2018-19-v6-EL.pdf>
- Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας (2018).  
<https://bit.ly/2BsecLE>



- 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. (2015). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- 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 Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Συνεδρίου (σσ. 436-445)*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2007). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας. Στο (Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι. Εκπαιδευτικά συστήματα, Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Β΄ έκδοση συμπληρωμένη)* (σελ. 91-117). Αθήνα: Gutenberg.
- Πατέρα, Ε. (2017). *Πρακτική Άσκηση: Ποιοτική Ανάλυση των Παιδαγωγικών και Διδακτικών Πρακτικών που χρησιμοποιούν οι Φοιτητές*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
- Πρακτική Άσκηση Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου. <http://www.pre.aegean.gr/practicum/>.
- Προεδρικό Διάταγμα (1983). *Οργάνωση και Λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, Άρθρο 2.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2007). Παιδαγωγικά Τμήματα: Το παράδειγμα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Ε. Ταρατόρη, Α. Δαβάζογλου, Ν. Μακρής & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα: παρελθόν, παρόν και μέλλον*,

- Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, (σσ. 45-55). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ρέλλος, Ν. (2011). Η Εκπαίδευση του δασκάλου στη Γερμανία και την Ελλάδα με έμφαση στην πρακτική άσκηση. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 483-494). Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεράκης, Η. Μ., & Πεπές, Ε. Π. (2015). *Πρακτική άσκηση και μικροδιδασκαλίες: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Σφακιανάκη.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα: καταβολές, παρούσα κατάσταση, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (1995). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τζήκας, Χ. (2011). Η μόρφωση των δασκάλων, διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο ελληνικό κράτος κατά την περίοδο των Διδασκαλείων (1834-1933). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις: Ιστοριογραφικά ρεύματα, μακρές περίοδοι, εκπαίδευση εκτός συνόρων, τοπική ιστορία (Τόμος Β')* (Σελ. 787-836). Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Θ. (2007). Πραγματικότητες και προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στο Ε. Ταρατόρη, Α. Δαβάζογλου, Ν. Μακρής & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα: παρελθόν, παρόν και μέλλον, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, (σσ. 57-60). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τριλιανός, Α., Οικονομοπούλου, Ε. & Καραμήνας, Ι. (2003). *Εβδομαδιαία πρακτική άσκηση των φοιτητών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών: εμπειρία και προοπτικές*. Αθήνα.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

- Φύκαρης, Ι. (2012). *Διδακτικός και λειτουργικός προσανατολισμός της Πρακτικής Άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2011). Η Πρακτική Άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις των σχολείων άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (Σελ. 495-508). Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηδήμου, Δ. (2013). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: συμβολή στην διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* (11η εκδ. συμπλ. και βελτ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151.
- Ariza, R. P., del Pozo, R. M., & Toscano, J. M. (2002). Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 305-321.
- 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.
- 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.
- Barbieri, N.S. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στην Ιταλία. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 177-192). Αθήνα: Ίων.
- Batane, T., & Ngwako, A. (2017). Technology use by pre-service teachers during teaching practice: Are new teachers embracing technology right away in their

- first teaching experience? *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1), 48-61.
- Calderhead, J. & Shorrock, S.B. (2005). *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. Taylor & Francis e-Library.
- Cameron, L., & Campbell, C. (2013). The case for using learning designs with pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 35-46.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2(1), 1-18.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (1η έκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling – Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Schulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling – Hammond & J. Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, (pp. 390-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Egido, I. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στην Ισπανία. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 295-304). Αθήνα: Ίων.
- Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model. *Teacher education and Special education*, 35(1), 7-26.

- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers training. *Problems of Education in the 21st Century*, 60, 79-100.
- Fernández, M. B. (2018). Framing Teacher Education: Conceptions of Teaching, Teacher Education, and Justice in Chilean National Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34).
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120.
- Fung, L., & Chow, L. P. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44(3), 313-321.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα: ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι – εφαρμογές* (1η ελληνική έκδοση από τη 10η αμερικάνικη). Αθήνα: Προπομπός.
- Grant, A. C. (2008). Teacher capacity: introduction to the section. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education, Enduring Questions in Changing Contexts (Third Edition)* (pp. 127-133). New York & U.K.: Routledge.
- Gess-Newsome, J. (2015). A Model of Teacher Professional Knowledge and Skill Including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). New York: Routledge.

- Gess-Newsome, J., & Carlson, J. (2013, September). The PCK Summit consensus model and definition of pedagogical content knowledge. *Paper presented at the bi-annual European Science Education Research Association (ESERA)*, Nicosia, Cyprus.
- Govender, D., & Govender, I. (2009). The relationship between information and communications technology (ict) integration and teachers' self-efficacy beliefs about ict. *Education as Change*, 13(1), 153-165.
- Gürsoy, E. (2013). Improving practicum for a better teacher training. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 93, 420-425.
- Haigh, M., Pinder, H., & McDonald, L. (2006, September). Practicum's contribution to students' learning to teach. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, University of Warwick, Coventry, England. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160597.htm>
- Hammond, M., Reynolds, L., & Ingram, J. (2011). How and why do student teachers use ICT?. *Journal of Computer assisted learning*, 27(3), 191-203.
- Hansen, D. (2008). Values and purpose in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education, Enduring Questions in Changing Contexts (Third Edition)* (pp. 10-26). New York & U.K.: Routledge.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1884-1892.
- Haymore - Sandholtz, J. (2011). Preservice Teachers' Conceptions of Effective and Ineffective Teaching Practices. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 27-47.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2005). Subject knowledge in early childhood curriculum and pedagogy: Beliefs and practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 66-79.
- Helms, J., & Stokes, L. (2013). *A Meeting of Minds Around Pedagogical Content Knowledge: designing an international PCK summit for professional, community, and field development (PCK Summit Report)*. Retrieved from

[http://www.inverness-research.org/reports/2013-05\\_Rpt-PCK-Summit-Eval-final\\_03-2013.pdf](http://www.inverness-research.org/reports/2013-05_Rpt-PCK-Summit-Eval-final_03-2013.pdf)

- Hilton, G.L.S. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στην Αγγλία. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 339-337). Αθήνα: Ίων.
- Jadama, L. M. (2014). Impact of subject matter knowledge of a teacher in teaching and learning process. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7(1), 20-29.
- Kaya, S. (2015). The effect of the type of achievement grouping on students' question generation in science. *The Australian Educational Researcher*, 42(4), 429-441.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000, April). *Preservice Teachers' Knowledge of Effective Classroom Management Strategies: Defiant Behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Kilimci, S. & Riis, U. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στη Σουηδία: Μεταρρυθμίσεις και τάσεις. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 305-313). Αθήνα: Ίων.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of teacher education*, 64(1), 90-106.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- Kyriacou, C., & Stephens, P. (1999). Student teachers' concerns during teaching practice. *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.

- Loerman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved from <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Marais, P., & Meier, C. (2004). Hear our voices: Student teachers' experiences during practical teaching. *Africa Education Review* 1 (2), pp. 220-233.
- Martin, A. (2016). Second language teacher education in the expanding circle: The EFL methodology course in Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 24-42.
- Mtika, P. (2011). Trainee teachers' experiences of teaching practicum: Issues, challenges, and new possibilities. *Africa Education Review*, 8(3), 551-567.
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. *OECD Education Working Papers*, No. 48. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>
- Muzaffar, I., Rahim, H. & Jessee, C. (2011). *Designing Effective Pre-Service Teacher Education Programs*. US Agency for International Development & American Institutes for Research. Προσβάσιμο στη διεύθυνση: [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADZ721.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADZ721.pdf).
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., ... & Shapiro, M. A. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208.
- Niemelä, M. A., & Tirri, K. (2018). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. In Y. Weinberger & Z. Libman (Eds), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development* (pp. 119-132). London: IntechOpen.



- 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.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf>
- Oral, B. (2012). Student teachers' classroom management anxiety: A study on behavior management and teaching management. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 2901-2916.
- 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.
- Porsch, P. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στην Αυστρία. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 37-48). Αθήνα: Ίων.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Poulou, M., & Spinthourakis, J. A. (2002). Student teachers' perceptions of their teaching efficacy. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, Lisbon. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002355.htm>
- Psifidou, E. (2012). Εκπαίδευση δασκάλων στη Βουλγαρία: Αλλάζοντας τα πρότυπα μάθησης. Στο Κ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Σύγχρονες Τάσεις και Προκλήσεις στα Συστήματα Εκπαίδευσης Δασκάλων σε 90 Χώρες* (σελ. 57-71). Αθήνα: Ίων.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268.

- 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(5-6), 271-281.
- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2014). Development of student teachers' digital competence in teacher education-A literature review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 250-280.
- Rusznayk, L. (2011). Learning to explain: How student teachers organise and present content knowledge in lessons they teach. *Education as change*, 15(sup1), S95-S109.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93-107.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Seng, T. W. (2004). Measuring Practicum Student Teachers' Reflectivity: The Reflective Pedagogical Thinking Scale. *Online Submission*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490778.pdf>
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 92-99.
- 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.
- Singh, S. (2016). Values in teacher education: issues and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(13), 3262-3268.

- Smith, D. C. (2000). Content and Pedagogical Content Knowledge for Elementary Science Teacher Educators: Knowing our Students. *Journal of Science Teacher Education, 11*(1), 27-46.
- Stough, L. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 909–924). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taskin, C. S. (2006). Student teachers in the classroom: their perceptions of teaching practice. *Educational Studies, 32*(4), 387-398.
- Teo, T. (2009). Examining the Relationship between Student Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Their Intended Uses of Technology for Teaching: A Structural Equation Modelling Approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 8*(4), 7-15.
- Terhart, E. (2007). Teacher Induction in Germany: Traditions and Perspectives. In M.V. Zuljan & J. Vogrinc (Eds), *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere*, (pp. 154-166). Ljubljana: Faculty of Education.
- Timoštšuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies, 42*(3), 269-286.
- Tourtouras, C., Kyridis, A., & Karamouzas, N. (2018). The Departments of Education in the maelstrom of current educational policy. *Academia, 11*, 103-121.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education?. *Education Inquiry, 2*(3), 517-536.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J. L., Simon, B., Pimentel, J. H., & Gabel, L. E. (2008). Student perceptions of learner-centered teaching. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74.
- Woodcock, S., & Reupert, A. (2012). A cross-sectional study of student teachers' behaviour management strategies throughout their training years. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 159-172.
- Yan Fung, M. (2005). A philosophy of teaching practicum: Construction of a personal theory of teaching and learning. *Teacher development*, 9(1), 43-57.
- Zeki, C. P. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1443-1449.