



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ
ΑΝΑΛΗΨΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΑΣΚΗΣΗΣ.

STUDENT TEACHERS' BELIEFS REGARDING THE IMPORTANCE
OF OBSERVATION AND REFLECTION DURING THEIR
TEACHING PRACTICE

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΜΑΣΤΡΟΘΕΟΔΩΡΟΥ

ΑΕΜ: 3425

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΣΟΦΙΑ ΑΥΓΗΤΙΔΟΥ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Δ.Μ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΧΡΗΣΤΙΝΑ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΕΙΔΙΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ Π.Δ.Μ.

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2020

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών μου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019 – 2020, με κεντρικό στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των τελειόφοιτων εκπαιδευτικών για την αξία της παρατήρησης και του στοχασμού στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την πρακτική τους άσκηση.

Αρχικά ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια καθηγήτριά μου, κα Αυγητίδου Σοφία η οποία ήταν συνοδοιπόρος μου, σε αυτό νέο για εμένα, μονοπάτι της έρευνας. Στο πρόσωπό της βρήκα την υπομονή και την στήριξη που αναζητούσα για να κατορθώσω να φέρω εις πέρας την ερευνητική μου προσπάθεια.

Ακόμη, θερμές ευχαριστίες αξίζουν και στην κα Σιδηροπούλου Χρηστίνα ως β' βαθμολογήτριας της εργασίας μου. Τις ευχαριστίες μου επίσης θα ήθελα να αποδώσω σε όλους όσους συνέβαλλαν και με στήριξαν σε αυτή την προσπάθεια άλλοι στηρίζοντάς με ψυχολογικά και άλλοι λειτουργώντας ως κριτικοί φίλοι. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική και οικονομική τους ενίσχυση, σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

Περιεχόμενα

1.Περίληψη.	5
2.Εισαγωγή.	7
3.Θεωρητικό Πλαίσιο	9
3.1 Μοντέλα Πρακτικών Ασκήσεων.....	9
3.2 Ζητήματα Π.Α.	11
3.3 Υπέρβαση Ζητημάτων	15
3.4 Πλαίσιο Π.Α. του Τμήματος Νηπιαγωγών ΠΔΜ	18
4. Ερευνητικό Μέρος.	21
4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.	21
4.2 Σχέδιο έρευνας	21
4.2.1 Ποιοτική Έρευνα	21
4.2.2. Ημι- δομημένη Συνέντευξη	22
4.2.3Συμμετέχοντες στην έρευνα	23
4.3. Ανάλυση Δεδομένων.....	23
5. Αποτελέσματα.....	25
5.1. Νοηματοδότηση της Σημασίας της Π.Α. του 2ου έτους.....	25
5.2 Μειονεκτήματα Π.Α. 2 ^{ου} έτους.....	28
5.3 Νοηματοδότηση της σημασίας της Π.Α. του 4 ^{ου} έτους.	30
5.4 Μειονεκτήματα Π.Α. 4 ^{ου} έτους.....	33
5.5 Χρήση της Παρατήρησης.....	38
5.6 Χρήση του Αναστοχασμού.	41
5.7 Αξιοποίηση του ημερολογίου.	46
6. Συμπεράσματα	49
7. Βιβλιογραφία	53
Παράτημα.....	56

Πίνακες

Πίνακας 1: Αιτιολόγηση της σημασίας της πρακτικής άσκησης του 2 ^{ου} έτους.....	25
Πίνακας 2: Μειονεκτήματα Π.Α. 2ου έτους	28
Πίνακας 3: Αιτιολόγηση της σημασίας της πρακτικής άσκησης του 4 ^{ου} έτους.....	30
Πίνακας 4: Μειονεκτήματα Π.Α. 4ου έτους	33
Πίνακας 5: Αξιοποίηση της Παρατήρησης.....	38
Πίνακας 6: Αξιοποίηση του Αναστοχασμού.....	41
Πίνακας 7: Αξιοποίηση Ημερολογίου.....	46

1.Περίληψη.

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αξία της παρατήρησης και του αναστοχασμού στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης καθώς και τις απόψεις τους για τη χρησιμότητά της.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το 2019 – 2020 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, και βασίστηκε σε συνεντεύξεις τελειόφοιτων φοιτητριών. Η μέθοδος που επιλέχτηκε είναι η ποιοτική και αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Οι κατηγορίες που δημιουργήσα με βοήθησαν να νοηματοδοτήσω το ερευνητικό υλικό με τη βοήθεια της υπάρχουσας έρευνας και βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα αφορούν στις απόψεις των τελειόφοιτων εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα της Πρακτικής Άσκησης στην αρχική τους εκπαίδευση και κατά πόσο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τα εργαλεία της παρατήρησης και του αναστοχασμού κατά την πρακτική τους άσκηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό για την μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη το πρόγραμμα της Πρακτικής τους Άσκησης. Όμως, αξιοποίησαν την παρατήρηση σε διαφορετικό βαθμό για να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και εν μέρει αναστοχάστηκαν σε σχέση με τις αστοχίες του προγράμματός τους.

Λέξεις κλειδιά: πεποιθήσεις υποψηφίων εκπαιδευτικών, πρακτική άσκηση, αναστοχασμός, αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

1. Abstract

This study explores the prospective teachers' beliefs about the value of observation and reflection during the planning of the educational process as well as of the overall importance of their teaching practice. The research was carried out during 2019 - 2020 at the Department of Early Childhood Teacher Education at the University of Western Macedonia, and was based on interviews with final year students.

The method was qualitative, using thematic content analysis. The categories I created helped me to give meaning to the research material along with the help of existing research and literature. Results refer to prospective teachers' beliefs about the importance of their teaching practice and to what extent they made use of the tools of observation and reflection during their teaching practice.

The results of this research demonstrated that the future teachers consider teaching practice to be important for their subsequent professional development. However, they utilised observation when preparing their educational plan in varying degrees, and they partially reflected on the shortcomings of their teaching plan.

Key words: pre-service teachers' beliefs, teaching practice, reflection, initial teacher education.

2.Εισαγωγή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βασικός παράγοντας για την εξασφάλιση ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου (Αυγητίδου, 2014, σ. 19) για τον λόγο αυτό η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας. Η πρακτική άσκηση είναι πολύ βασικό κομμάτι στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ζητούμενό της είναι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να κατορθώσουν να αναπτύξουν τις αναστοχαστικές τους πρακτικές (Τσάφος, 2019, σ. 330), ως μέσο ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, υιοθετώντας έτσι μια διερευνητική στάση απέναντι στην οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης και αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα ενεργό ρόλο (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016, σ. 12).

Στην μελέτη που ακολουθεί μας απασχολούν οι απόψεις των τελειόφοιτων φοιτητών για την αξία της παρατήρησης και του αναστοχασμού, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μέσω της εμπλοκής τους στο πρόγραμμα της Πρακτικής τους Άσκησης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε το κατά πόσο αλλά και με ποιον τρόπο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να αξιοποιήσουν το εργαλείο της παρατήρησης ώστε να οργανώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των αναστοχαστικών πρακτικών. Αξίζει να αναφερθεί πως έχουν διεξαχθεί κι άλλες έρευνες οι οποίες αφορούν την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα την Πρακτική Άσκηση. Στην εγχώρια βιβλιογραφία μάλιστα αυτές οι έρευνες έχουν συγκεντρωθεί στα πρακτικά συνεδρίων με θεματικό άξονα την Πρακτική Άσκηση. Η μέθοδος διερεύνησης που ακολουθήσαμε ήταν η ποιοτική προσέγγιση και πιο συγκεκριμένα οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, τις οποίες αφού απομαγνητοφωνήσαμε προχωρήσαμε στην ανάλυση των δεδομένων.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε πως η εργασία δομείται ως εξής: αρχικά, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εστιάζει στην Πρακτική Άσκηση, σε μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την υποστήριξή της, καθώς και σε ζητήματα που έχουν καταγραφεί και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ξεπεραστούν αυτά, όπως προτείνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την οργάνωση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας του δευτέρου και του τετάρτου έτους. Ακολούθως, περιγράφεται το ερευνητικό μέρος με τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και το σχέδιο έρευνας και η ανάπτυξη της μεθοδολογίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ακολουθεί η συζήτηση - συμπέρασμα, και τέλος παρατίθενται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

3.Θεωρητικό Πλαίσιο

3.1 Μοντέλα Πρακτικών Ασκήσεων

Η Πρακτική Άσκηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σκοπός της εκάστοτε Πρακτικής Άσκησης είναι η συγκρότηση μελλοντικών εκπαιδευτικών ικανών να αναλάβουν ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο, καθώς η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που θα παρέχουν εξαρτάται άμεσα από την εκπαίδευσή τους (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 15).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε διεθνώς με τρεις επιδιώξεις: α) την απόκτηση της ικανότητας κατανόησης των εκπαιδευτικών θεσμών και των διαδικασιών, β) την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού για τους θεσμούς και τις διαδικασίες αυτές και γ) την ερευνητική ικανότητα για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης, ως βάση για τη συνεχή βελτίωση και αλλαγή σε όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Day, 1999, οπ. αναφ. στο Ανδρούσου, 2015, σ. 175).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία τρία είναι τα κυρίαρχα μοντέλα των πρακτικών ασκήσεων, το μοντέλο των δεξιοτήτων, το μοντέλο της μαθητείας και το μοντέλο του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού ή αλλιώς στοχαστικό μοντέλο.

Ειδικότερα, το μοντέλο των δεξιοτήτων αναφέρεται ως ένα γραφειοκρατικό γραμμικό μοντέλο (Draling-Hammond, 1995, οπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2016, σ. 17), το οποίο αποτελούσε το κυρίαρχο μοντέλο έως τη δεκαετία του 1980 αφού ενισχύθηκε από τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, λαμβάνοντας υπόψιν ότι έως το 1984, οι σπουδές ήταν διετούς φοίτησης (Σχολές Νηπιαγωγών και Παιδαγωγικές Ακαδημίες) (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 16). Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει λοιπόν ως αναγκαία την γνώση μιας σειράς καθορισμένων δεξιοτήτων, αφού λειτουργούσαν ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων κατά την εκπαιδευτική πράξη (Αυγητίδου, 1997, σ. 102). Τέλος, στο μοντέλο δεξιοτήτων η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια απλή εφαρμογή «συνταγών» όπου ο εκπαιδευτικός έχει κυρίως το ρόλο του διεκπεραιωτή (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 16· Αυγητίδου, 2016, σ. 17-18· Ματσαγγούρας, 1998, σ. 308). Δεν συμβάλει δηλαδή στην ανάλυση και ερμηνεία του εκπαιδευτικού έργου.

Το μοντέλο της μαθητείας είναι ένα μοντέλο κατά το οποίο αποστασιοποιείται η θεωρία από την πράξη. Στο μοντέλο αυτό δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο εμπειρικό κομμάτι, δηλαδή στη διαισθητική κατάκτηση της γνώσης και όχι στο θεωρητικό υπόβαθρο. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποκτούν παιδαγωγική γνώση τόσο μέσω της

παρατήρησης έμπειρων εκπαιδευτικών όσο και μέσω της αλληλεπίδρασής τους με αυτούς. Ακόμη, στο μοντέλο της μαθητείας, η πρακτική άσκηση καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της ακαδημαϊκής φοίτησης και στηρίζεται σε μια λογική ενός εκπαιδευτικού «τεχνίτη» (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 16· Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016, σ. 18· Αυγητίδου, 2007, σ. 46).

Ωστόσο από την δεκαετία του 80, όταν ο Schön (1983) εισήγαγε την αναστοχαστική προοπτική του επαγγελματισμού, άρχισε να διαμορφώνεται η εικόνα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία (Ανδρούσου, 2015, σ. 175). Περίπου την ίδια περίοδο στην Ελλάδα (1984) ιδρύονται Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σε αυτά η διάρκεια των σπουδών γίνεται τέσσερα έτη και το Πρόγραμμα Σπουδών τροποποιείται καθώς πλέον εισάγονται μαθήματα κοινωνικής επιστήμης όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η γλωσσολογία κ.ά. (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 17). Εν τω μεταξύ, η διεθνής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην ανάπτυξη ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών. (Zeichner, 2005, οπ. αναφ, στο Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 17-18). Τέτοια προγράμματα αποδομούν την εικόνα του εκπαιδευτικού ως εκτελεστικού οργάνου – τεχνικού (Darling-Hammond, 1996, σ. 10, οπ. αναφ. στο Τσάφος, 2019, σ. 330). Επιπλέον, επιδιώκεται οι αναστοχαστικές δεξιότητες να βοηθήσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις πολύπλοκες συνθήκες κατά την επαγγελματική τους πρακτική (Αυγητίδου, 1997, σ. 102· Adler, 1991, σ. 140, οπ. αναφ. στο Ανδρούσου, 2015, σ. 176). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν μέσω αυτών των προγραμμάτων είναι σε θέση να αναλύει τους λόγους για τους οποίους υιοθετεί μια συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 1998, σ. 388). Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έρχεται και στην Ελλάδα στο προσκήνιο το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού και εισάγονται διαδικασίες έρευνας – δράσης, δίνοντας στον εκπαιδευτικό ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 126). Σε αυτό το πλαίσιο οι φοιτητές μέσω της ανάλυσης και της ερμηνείας των προσωπικών τους βιωμάτων από τη σχολική τους ζωή, αλλά και από την παρατήρηση έμπειρων εκπαιδευτικών, εισάγονται σε αναστοχαστικές πρακτικές (Ανδρούσου, 2015, σ. 177· Sachs, 2005, οπ. αναφ. στο Τσάφος, 2019, σ. 330).

Στόχοι λοιπόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών είναι να τους εφοδιάσει με το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο, να τους εμπλέξει σε στοχαστικές διαδικασίες και τέλος να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις διερευνητικές τους

ικανότητες με σκοπό τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού ως στοχεζόμενου επαγγελματία (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 17 - 18), ο οποίος θα αποσκοπεί στην ισότιμη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών του (Schnellert κ.ά, 2008, οπ. αναφ. στο Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 18). Σύμφωνα λοιπόν με το στοχαστικό μοντέλο, η θεωρία είναι άμεσα συνδεδεμένη τόσο με την εκπαιδευτική πράξη όσο και με το θεσμικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό πλαίσιο. Υπό το πρίσμα του στοχαστικού μοντέλου έχει αλλάξει και ο ρόλος της Πρακτικής Άσκησης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, δεν προσδοκά μια στεία εφαρμογή δεξιοτήτων αλλά στοχεύει στην ικανότητα αξιοποίησης της θεωρίας σε συνδυασμό με την ερευνητική και στοχαστική ικανότητα προσαρμοσμένη στο εκάστοτε πλαίσιο (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013, σ. 18· Αυγητίδου, 2014, σ. 70). Ανακεφαλαιώνοντας σκοπός της πρακτικής άσκησης είναι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Το ζητούμενο λοιπόν στη σύγχρονη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία αναστοχαζόμενων επαγγελματιών ικανών να αναλάβουν ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο με στόχο την ανάπτυξη όλων των μαθητών.

3.2 Ζητήματα Π.Α.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έρχεται αντιμέτωπη με ποικίλα ζητήματα. Γεγονός αποτελεί το ότι οι φοιτητές έρχονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα επιλέγοντας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βάση τις κυρίαρχες αντιλήψεις, αφού έχει διαπιστωθεί ότι αντιλαμβάνονται συχνά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως προέκταση του ρόλου της μητέρας (Τσάφος, 2019, σ. 338). Παράλληλα έχουν σχηματίσει την προσωπική τους θεωρία με βάση τη βιωμένη σχολική τους εμπειρία η οποία και επηρεάζει την ακαδημαϊκή κατάκτηση της γνώσης αλλά και τις εκπαιδευτικές τους επιλογές (Ανδρούσου, 2015, σ. 178· Αυγητίδου, 1997, σ. 110· Αυγητίδου, 2014, σ. 70· Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016, σ. 10· Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020, σ. 2· Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2013, σ. 63· Καμπεζά, 2013, σ. 198).

Όσον αναφορά την υλοποίηση της πρακτικής άσκηση φαίνεται ότι στην Ελλάδα το πλήθος των φοιτητών είναι αριθμητικά δυσανάλογο με το εκάστοτε διδακτικό προσωπικό (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 244· Ανδρούσου, 2015, σ. 175· Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2013, σ. 63· Χατζόπουλου & Κακανά, 2013, σ. 130), με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία

συνθήκη απομνημόνευσης της γνώσης (Ανδρούσου, 2015, σ. 175), ενώ ταυτόχρονα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διδάσκονται μαζικά, κατά κύριο λόγο με διαλέξεις (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 128-129).

Επιπροσθέτως, μια συχνή συνθήκη με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι η αποστασιοποίηση της εκπαιδευτικής θεωρίας, αυτής δηλαδή που διδάσκονται στην πορεία της ακαδημαϊκής τους φοίτησης σε σχέση με την εκπαιδευτική πράξη που συναντούν. Ειδικότερα, ενώ οι φοιτητές προσδοκούν μέσω της Πρακτικής τους Άσκησης να γεφυρώσουν την θεωρία με την πράξη (Καμπεζά, 2013, σ. 241), αυτό τελικά δεν συμβαίνει, διότι στην πλειονότητα τους οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί δεν εργάζονται σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 244· Ανδρούσου, 2015, σ. 179· Αυγητίδου, 2007, σ. 67-69· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 127). Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να επηρεάζουν τους φοιτητές στα προγράμματα που σχεδιάζουν ώστε να μην αποκλίνουν σημαντικά από τις καθιερωμένες διαδικασίες της τάξης, γι' αυτόν τον λόγο οι φοιτητές τείνουν να επιλέγουν πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. (Αυγητίδου, 1997, σ. 108· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 127-148). Οι ίδιοι φοιτητές αναφέρουν ως δυσκολία τις συνθήκες που θα συναντήσουν στις τάξεις όπου θα αναλάβουν εκπαιδευτικό έργο, τη σχέση που θα αναπτύξουν με τη νηπιαγωγό και το κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες θα τους επιτρέψουν να υλοποιήσουν τους στόχους τους (Αυγητίδου, 1997, σ. 108· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 135). Ταυτόχρονα, οι φοιτητές αξιολογούν αρνητικά την περιορισμένη επαφή με τη διδάσκουσα της Πρακτικής Άσκησης, ως μη επαρκή ανατροφοδότηση (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 140· Ντολιοπούλου, 2005, σ. 92). Ακόμη, το φαινόμενο αυτό εντείνεται με την έλλειψη καταρτισμένων μεντόρων, οι οποίοι θα έχουν υποστηρικτικό ρόλο ως προς τις αναστοχαστικές πρακτικές κατά την διάρκεια περάτωσης της Πρακτικής Άσκησης. Συχνά το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν αποσπασμένοι νηπιαγωγοί ή οι νηπιαγωγοί των τάξεων υποδοχής των φοιτητών οι οποίοι προσεγγίζουν επιφανειακά την διαδικασία με διορθωτικές παρεμβάσεις στον προγραμματισμό των φοιτητών, εμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη αναστοχαζόμενων επαγγελματιών (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 148-149). Ως επακόλουθο, γίνεται ακόμα πιο δύσκολο το έργο της αλλαγής της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας, παρόλο που οι φοιτητές δείχνουν να έχουν έντονη επιθυμία να εφαρμόσουν τις παιδαγωγικές θεωρίες τις οποίες διδάχθηκαν στο πανεπιστήμιο κατά την Πρακτική τους Άσκηση (Αυγητίδου, 1997, σ. 105). Αξίζει να τονιστεί ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αδυναμία σύνδεσης της θεωρίας με την

πράξη αποτελεί διεθνές ζήτημα. Επομένως, αναδεικνύεται το πρόβλημα των προγραμμάτων σπουδών τα οποία δυσκολεύουν τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 245).

Ταυτόχρονα, η ελλιπής επίγνωση της επιστημονικής θεωρίας δημιουργεί εξίσου αρκετά προβλήματα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ακριβέστερα, σύμφωνα με τον Shulman (1986) η συγκρότηση διδασκαλίας χρειάζεται να λάβει υπόψιν την ηλικία, το γνωστικό επίπεδο, την πιθανή λανθάνουσα αντίληψη των μαθητών, την προτεινόμενη μεθοδολογία για την αντιμετώπιση της λανθάνουσας αυτής αντίληψης και την συσχέτιση του θέματος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 242). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η ελλιπής γνώση της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου δυσκολεύει τους φοιτητές να συσχετίσουν τους στόχους τους με το αναλυτικό πρόγραμμα, να τους κατατάξουν ιεραρχικά, και έπειτα να τους μετατρέψουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες για τα παιδιά. Εξαιτίας αυτού, οι φοιτητές συνηθίζουν να επιλέγουν στόχους χωρίς κριτήρια και τεκμηρίωση (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 242· Αυγητίδου, 2014, σ. 80· Καμπεζά, 2013, σ. 219). Ταυτόχρονα, ο περιορισμένος χρόνος της Πρακτικής Άσκησης εμποδίζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αυτές τις γνώσεις (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 242). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι φοιτητές αναφέρουν ως αιτία την μικρή διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης, η οποία τους εμποδίζει να εφαρμόσουν την θεωρία στην πράξη και χαρακτηρίζουν την πρακτική τους μη επαρκή (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 91).

Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι οι διδακτικές επιλογές των υποψηφίων εκπαιδευτικών εξαρτώνται άμεσα από την εκπαιδευτική τους θεωρία (Αυγητίδου, 1997, σ. 111), αφού θα καθορίσει τις επιλογές του εκπαιδευτικού στην οργάνωση και στην εφαρμογή της διδακτικής πράξης (Καμπεζά, 2013, σ. 198). Συνεπώς, η ελλιπής επίγνωση τόσο της επιστημονικής θεωρίας όσο και της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας δημιουργεί ζητήματα στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι εξίσου σημαντικό πρόβλημα με την έλλειψη της επιστημονικής γνώσης είναι και η παρερμηνεία αυτής. Πιο συγκεκριμένα, έχουν καταγραφεί παρανοήσεις για το τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκτελούν οδηγίες άρα κάνουν κάτι), ποιος είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού, για τον τρόπο μάθησης των παιδιών αλλά και τις προσδοκίες από αυτά. Συνεπώς, όλα τα παραπάνω καθορίζουν τον σχεδιασμό στην ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου (Αυγητίδου, 2014, σ. 83).

Ακόμη, λόγω της ελλιπούς ή λανθάνουσας παιδαγωγικής θεωρίας έχει καταγραφεί ορισμένοι φοιτητές να αναζητούν να βρουν λύσεις μέσω της καθοδήγησης από τρίτους, συνήθως ανώτερους στην ιεραρχία όπως καθηγητές ή έμπειρους νηπιαγωγούς, αναζητώντας ουσιαστικά «συνταγές». Μάλιστα, θεωρούν την έλλειψη αυτού του είδους καθοδήγησης ως εμπόδιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Τσάφος, 2019, σ. 35· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 149· Καμπεζά, 2013, σ. 198).

Επίσης, παρατηρείται το φαινόμενο οι φοιτητές να δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία, γεγονός που πιθανόν να αντικατοπτρίζει τις παιδαγωγικές τους θεωρίες (Αυγητίδου, 1997, σ. 106· Αυγητίδου, 2007, σ. 67-69· Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2019, σ. 8· Αυγητίδου, 2014, σ. 71). Ταυτόχρονα, μετατοπίζουν την ευθύνη σε τρίτους παράγοντες όταν ο σχεδιασμός τους και η υλοποίηση τους δεν φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Αυγητίδου, 2014, σ. 71).

Η ικανότητα του αναστοχασμού δεν είναι δεδομένη. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εμπλακούν σε αναστοχαστικές διαδικασίες (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, σ. 22· Τσάφος, 2019, σ. 359-360) και εν τέλει να αναστοχάζονται ως επαγγελματίες ακόμα και αν το διδάχουν (Bain et.al., 2002, οπ. αναφ. στο Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, σ. 22). Συμπληρωματικά, η έρευνα έχει δείξει ότι συχνά οι φοιτητές δίνουν έμφαση σε τεχνοκρατικής διάστασης ζητήματα ως προς το είδος του στοχασμού. Πιο συγκεκριμένα, αρκούνται σε μια περιγραφή και σχολιασμό των ζητημάτων τα οποία τους απασχολούν και λιγότερο στην αιτιολόγηση, ερμηνεία και κριτική. Δεν φτάνουν δηλαδή στον κριτικό στοχασμό που είναι και το ζητούμενο για τη συγκρότηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, σ. 23).

Έχει καταγραφεί πως οι φοιτητές θεωρούν πολύ σημαντική την Πρακτική τους Άσκηση (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 91). Ενώ ταυτόχρονα κατά τη διάρκειά της δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση που θα αναπτύξουν με τα παιδιά καθώς προβληματίζονται για την ανταπόκριση που θα έχουν αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρουν τη σχέση αυτή ως παράγοντα που τους δυσκολεύει σε θέματα διαχείρισης της τάξης (Καμπεζά, 2013, σ. 212· Αυγητίδου, 1997, σ. 108). Φαίνεται επίσης να τους απασχολεί η αναγνώριση του ρόλου τους ως νηπιαγωγού στην τάξη υποδοχής από τα παιδιά (Αυγητίδου, 1997, σ. 106· Αυγητίδου, 2014, σ. 81). Αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση στο κατά πόσο οι ίδιοι (οι φοιτητές) θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας τους (Αυγητίδου, 1997, σ. 107· Αυγητίδου, 2014, σ. 81). Ωστόσο συχνά μετατοπίζουν την ευθύνη της αδυναμίας τους κατά την εκπαιδευτική πράξη, στη

διάθεση των παιδιών ή σε τρίτους παράγοντες (Αυγητίδου, 1997, σ. 110). Επίσης, ανασταλτικός παράγοντας κατά την πρακτική άσκηση αποτελεί το άγχος που τους καταβάλλει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Αυγητίδου, 1997, σ. 108· Καμπεζά, 2013, σ. 216· Ντολιοπούλου, 2005, σ. 95). Αναμφίβολα τους απασχολεί και η τελική τους αξιολόγηση (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 147).

3.3 Υπέρβαση Ζητημάτων

Ο στοχασμός έχει συνδεθεί με μία προσωπική επανεξέταση της θεωρίας με βάση την οποία επιλέχτηκε η συγκεκριμένη οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης και έχει ως σκοπό να διαπιστώσει τις συνέπειές της σε σχέση και με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. «Σύμφωνα με τον Dewey (1933) ο αναστοχασμός αποτελεί την ενεργητική επίμονη και προσεκτική θεώρηση οποιασδήποτε αντίληψης ή μορφής γνώσης, αναδεικνύοντας παράλληλα τα θεμέλια στα οποία αυτές στηρίζονται και των συνεπειών που έχουν» (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016, σ. 10). Η διαδικασία του αναστοχασμού στοχεύει στην προσωπική εκπαιδευτική αυτοβελτίωση αλλά και στην ποιότητα του αποτελέσματος της εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία του αναστοχασμού δεν είναι δεδομένη αλλά θεωρείται ωφέλιμο να διδαχθεί (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, σ. 22), διότι ο στοχασμός έχει αναδειχθεί ως ένα απαραίτητο εργαλείο για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό που τον βοηθά να συνδέσει συνειδητά την θεωρία με την πράξη και να συνειδητοποιήσει την προσωπική του θεωρία (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, σ. 22· Αυγητίδου, 1997, σ. 111· Τσάφος, 2019, σ. 331· Αυγητίδου, 2016, σ. 10). Επιπλέον, εντάσσει τον εκπαιδευτικό σε έναν διαρκή εσωτερικό μονόλογο αποκτώντας μια περισσότερο επαγγελματική οπτική, αμφισβητώντας τις πρακτικές του και αναδομώντας έτσι το εκπαιδευτικό του έργο (Τσάφος, 2019, σ. 352).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο στοχασμός διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα. Κατ' αρχάς τον τεχνοκρατικό στοχασμό, ο οποίος περιλαμβάνει όσα έχουν να κάνουν με την οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, τη δομή και το περιεχόμενο του μαθήματος, την αξιοποίηση μεθόδων, τη διαχείριση του χρόνου αλλά και της λεκτικής αλληλεπίδρασης καθώς και την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Επιπλέον, τον στοχασμό σε προσωπικό επίπεδο, ο οποίος εστιάζει στην προσωπική εμπειρία, τα συναισθήματα και τι αποκόμισε από τη διαδικασία. Επίσης, τον στοχασμό σε πρακτικό επίπεδο, ο οποίος αναφέρεται στη γνώση και στην εμπειρία που αποκτά

κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος στοχεύει στη προσωπική αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αμφισβητεί επιλογές και πρακτικές και αναδεικνύει τις ηθικές και δεοντολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, σ. 22-25· Καμπεζά, 2013, σ. 218).

Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών επιδιώκουν να εισάγουν αναστοχαστικές πρακτικές σε διάφορες φάσεις, ξεκινώντας ήδη από τα εισαγωγικά μαθήματα με την καταγραφή της βιωμένης σχολικής εμπειρίας. Η διαδικασία του αναστοχασμού αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για την αλλαγή αντίληψης στην εκπαίδευση αλλά απαιτεί σταδιακή εισαγωγή και εξοικείωση (Τσάφος, 2019, σ. 358-360· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 240· Ανδρούσου, 2015, σ. 178-179). Ζητούμενο κατά τη διδασκαλία του αναστοχασμού είναι να επιτευχθεί η καλύτερη γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους φοιτητές ώστε σε πρώτο επίπεδο να κατανοήσουν την πιθανή λανθάνουσα εκπαιδευτική προσωπική θεωρία που έχουν σχηματίσει από την πρότερη εμπειρία τους. Μέσω του στοχασμού οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίσουν την προσωπική εκπαιδευτική τους θεωρία (Cochran-Smith & Demers, 2008, σ. 1011, *οπ. αναφ.* στο Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016, σ. 19· Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020, σ. 6) και έπειτα από τον αναστοχασμό σε συνδυασμό με τον διάλογο να καταφέρουν να την αναδομήσουν. Η γνωριμία με τους φοιτητές είναι εξίσου σημαντική και για την οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης από την πλευρά των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών αφού έτσι θα μπορέσουν με τη σειρά τους να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους έργο στο κοινό στο οποίο απευθύνονται. Η συλλογή δεδομένων μπορεί να γίνει είτε μέσα από την καταγραφή αυτοβιογραφικών κειμένων είτε μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης αλλά και συζήτησης (Αυγητίδου, 2014, σ. 72· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 239-240· Τσάφος, 2019, σ. 356).

Ο Calderhead (1991) υποστηρίζει ότι η περίοδος της παρατήρησης των διδασκαλιών μπορεί και θα πρέπει να αποτελεί ένα κομβικό στάδιο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αναστοχασμού (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 241). Έτσι για να επιτευχθεί η συνειδητή και κριτική εξέταση των επιλογών του κάθε φοιτητή γίνεται η χρήση συγκεκριμένων εργαλείων κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης που έχουν στόχο τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016, σ. 12). Τα εργαλεία που προτείνει η βιβλιογραφία και εφαρμόζονται στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας είναι τα εξής: α) τη συμπλήρωση στοχαστικού

ημερολογίου όπου σε κάποιες περιπτώσεις δίνονται βασικοί άξονες παρατήρησης (Ανδρούσου, 2015, σ. 179· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 140) και σε άλλες παρέχονται έτοιμες ερωτήσεις αναστοχασμού (Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2013, σ. 46), β) την καταγραφή και τον σχολιασμό κρίσιμων συμβάντων (Ανδρούσου, 2015, σ. 180· Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020, σ. 3), γ) συναντήσεις ανατροφοδότησης κατά την περίοδο ανάληψης του εκπαιδευτικού έργου των φοιτητών και των φοιτητριών (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 138· Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2013, σ. 46), δ) αναστοχαστικά εργαστήρια με περιεχόμενο την ανάλυση, αξιολόγηση και μετατροπή της δραστηριότητας (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020, σ. 3· Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2013, σ. 46), ε) την παρακολούθηση αποσπασμάτων από βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα για σχολιασμό και αναστοχασμό (Αυγητίδου, 2014, σ. 76· Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020, σ. 3).

Πέρα από τον στοχασμό προτείνεται η ανατροφοδότηση των φοιτητών (Αυγητίδου, 2007, σ. 49) σε συνεργασία με μέντορες που θα έχουν πλήρη παιδαγωγική κατάρτιση και την ικανότητα να μπορούν να υποστηρίξουν με βάση τη σύγχρονη παιδαγωγική τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στο διάστημα περάτωσης της Πρακτικής τους Άσκησης (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ.128· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 244). Στο ίδιο πλαίσιο συνιστάται η συνεργασία με νηπιαγωγούς οι οποίοι ακολουθούν τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες στον τρόπο διδασκαλίας τους, ώστε να λειτουργήσουν και αυτοί με τη σειρά τους υποστηρικτικά στην ανάληψη εκπαιδευτικού έργου καθώς και στις διαδικασίες αναστοχασμού των φοιτητών κατά την διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης (Ανδρούσου, 2015, σ. 181· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 245).

Με την οργάνωση μικρών ομάδων δίνεται η ευκαιρία στους φοιτητές να παρακολουθήσουν ένα διαφορετικού τύπου μάθημα. Επίσης, υποστηρίζεται η ενίσχυση της Πρακτικής Άσκησης με επιπλέον μαθήματα τα οποία θα συνδέουν την θεωρία με την πράξη σε μια κριτική-ερμηνευτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου (Καμπεζά, 2013, σ. 222). Οι φοιτητές μέσα από διαλογικές πρακτικές και βιωματικές εμπειρίες λειτουργούν ως ερευνητές του έργου τους, συμμετέχουν δηλαδή σε μια μορφή έρευνας-δράσης. Ακόμη, τους παρέχεται ένα ποιοτικότερο πρόγραμμα σπουδών αφού έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε τριβή τόσο με τη θεωρία όσο και με την πράξη (Ανδρούσου, 2015, σ. 180· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 245). Η έλλειψη άγχους της βαθμολογίας φαίνεται να βοηθά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς

να ανταποκριθούν καλύτερα και τους επιτρέπει να δώσουν έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 244· Αυγητίδου, 1997, σ. 111). Προτείνεται λοιπόν η μη βαθμολόγηση έστω στις πρώτες διδασκαλίες αλλά η έμφαση στον προσεκτικό σχεδιασμό και την αυτοαξιολόγηση (Αυγητίδου, 1997, σ. 111).

Τέλος, εξίσου σημαντικός είναι ο στοχασμός μετά την διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο οι φοιτητές θέτουν ερωτήματα για να εντοπίσουν προβληματικές καταστάσεις, να διερευνήσουν πώς αισθάνονται και πώς τις κατανοούν, να αναλύσουν το δικό τους ρόλο στην τάξη, να βρουν τρόπους δράσης με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση, να αναλαμβάνουν ή όχι την ευθύνη για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και να βρουν πιθανές εναλλακτικές επιλογές (Αυγητίδου, 2014, σ. 80· Καμπεζά, 2013, σ. 222-223· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 150).

3.4 Πλαίσιο Π.Α. του Τμήματος Νηπιαγωγών ΠΔΜ

Η πρακτική άσκηση του Τμήματος οργανώνεται σε δύο εξάμηνα, στο δεύτερο και τέταρτο έτος αντίστοιχα. Το μάθημα: «Πρακτική Άσκηση: Αναλυτικά Προγράμματα – Παρατήρηση – Αναστοχασμοί» αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα του Δ' εξαμήνου. Σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη κριτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η δημιουργία μελλοντικών αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών.

Περιλαμβάνει: α) το θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο καθοδηγεί τους φοιτητές στο να παρατηρήσουν το πλαίσιο της τάξης, τον χώρο του νηπιαγωγείου αλλά και τις σχέσεις μεταξύ τόσο των παιδιών όσο και της νηπιαγωγού με τα παιδιά, β) τη μη συμμετοχική παρατήρηση σε νηπιαγωγεία της Φλώρινας με εστιασμένα φύλλα παρατήρησης, γ) τον αναστοχασμό σε σχέση με την προσωπική τους θεωρία και τις πρακτικές που επιλέγουν να ακολουθούν στη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης, δ) τον σχεδιασμό- οργάνωση δραστηριότητας με βάση τα δεδομένα που συνέλλεξαν οι φοιτητές από τις παρατηρήσεις τους και ε) την εφαρμογή και αξιολόγηση μιας σύντομης διδακτικής παρέμβασης (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2020, σ. 6).

Επιπροσθέτως, στόχοι του μαθήματος είναι η αναγνώριση της αξίας του θεσμικού/υλικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου της τάξης με σκοπό την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αξιολόγηση επιλεγμένων ενεργειών.

Επιπλέον, να κατανοήσουν οι φοιτητές την σημασία της οργάνωσης του χώρου ως περιβάλλοντος ανάπτυξης και παροχής ευκαιριών μάθησης. Ακόμη, να έρθουν σε επαφή με την μεθοδολογία συλλογής ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων των παρατηρήσεων μέσω της καταγραφής ημερολογίου. Και τέλος, οι φοιτητές να κατορθώσουν να συνδέσουν την θεωρία με την πράξη με στόχο την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου και την εξοικείωσή τους με διαλογικές και (ανα)στοχαστικές πρακτικές.

Ξεχωριστός λόγος, όμως, πρέπει να γίνει για τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Αρχικά για να κατανοήσουν οι φοιτητές τη σχέση θεωρίας με την πράξη αξιοποιήθηκαν οι καταγραφές και τα παραδείγματα από τον τόμο «Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικού παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται» (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016) σε συνδυασμό με την προβολή μαγνητοσκοπημένης διδασκαλίας και απομαγνητοφωνημένων διαλόγων. Επίσης, έγινε καταγραφή και συζήτηση της σχολικής εμπειρίας των συμμετεχόντων υποψήφιων εκπαιδευτικών με στόχο τον αναστοχασμό και την συνειδητοποίηση της επιρροής της εκπαιδευτικής τους θεωρίας από την μέχρι τώρα εμπειρία τους. Παράλληλα ενισχύθηκε ο διάλογος με βάση την καταγραφή των φοιτητών για τα κρίσιμα συμβάντα που συνάντησαν. Επιπλέον μελετήθηκαν εκπαιδευτικά σενάρια και αναλύθηκαν με βάση τις εκπαιδευτικές θεωρίες-στρατηγικές που ακολουθούσε το εκάστοτε σενάριο. Μετά από το σχεδιασμό, με βάση τις παρατηρήσεις των φοιτητών, και την εφαρμογή σύντομου εκπαιδευτικού σεναρίου οι φοιτητές αναστοχάστηκαν για την παρέμβασή τους σε σχέση με τις πρακτικές που ακολούθησαν. Συμπερασματικά, οι παραπάνω στοχευμένες ενέργειες αποσκοπούσαν στη ανασυγκρότηση της προσωπικής τους θεωρίας σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά και τη σημασία της έρευνας - δράσης και του στοχασμού στην ανάληψη του εκπαιδευτικού τους έργου.

Το παραπάνω μάθημα του 2^{ου} έτους «Πρακτική άσκηση: Αναλυτικά προγράμματα - Παρατήρηση - Αναστοχασμοί», αλλά και τέσσερις από τις διδακτικές γνωστικών αντικειμένων που προσφέρονται στο Ε' και ΣΤ' εξάμηνο αποτελούν προαπαιτούμενα ώστε οι φοιτητές να μπορούν να συμμετάσχουν στο μάθημα: «Πρακτική Άσκηση: Διερεύνηση, Σχεδιασμός και Ανάληψη Εκπαιδευτικού έργου» του 4^{ου} έτους (Οδηγός Σπουδών, 2016, σ. 21).

Σκοπός του μαθήματος είναι να προετοιμάσει τους φοιτητές ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας ως εκπαιδευτικοί και

επαγγελματίες. Έτσι η εκπαιδευτική πράξη ως πρακτική άσκηση προσεγγίζεται πολλαπλώς: ως πεδίο έρευνας, σχεδιασμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, οι φοιτητές καλούνται αφού μελετήσουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και τον τρόπο εφαρμογής τους στη σχολική πράξη από όλες τις θεωρίες που προσεγγίζουν, να διαμορφώσουν το προσωπικό τους μοντέλο και να το ακολουθήσουν με συνέπεια. Επίσης, να προσεγγίσουν την εκπαιδευτική πράξη και ως πεδίο έρευνας, στο οποίο μετέχουν και οι ίδιοι, εφαρμόζοντας όσα ερευνητικά εργαλεία και μεθόδους έχουν διδαχθεί τα προηγούμενα χρόνια των σπουδών τους. Με βάση τα προηγούμενα σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο που τους ανατίθεται (Οδηγός Σπουδών, 2016, σ. 21).

Διάφορες ενέργειες απαιτούνται από τους φοιτητές για την διεκπεραίωση του υποχρεωτικού μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης του 4^ο έτους. Αρχικά, παρακολουθούν 10 θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα τα οποία εμβαθύνουν στη διαδικασία παρατήρησης, ερμηνείας και αξιοποίησης πληροφοριών για τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν 10 παρατηρήσεις-δράσεις στα νηπιαγωγεία με σκοπό τη γνωριμία τους με τα παιδιά και τη νηπιαγωγό, αλλά και τη συστηματική συλλογή δεδομένων που αναμένεται να αξιοποιήσουν σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους προγράμματος. Ακόμη, διατίθενται στους φοιτητές 4 εβδομάδες για την ανάληψη πλήρους παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου. Στα πλαίσια της πρακτικής τους συνεργάζονται με μέλη ΔΕΠ / ΕΔΠ και τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς για την καλύτερη προετοιμασία τους και υποστήριξη της υλοποίησης του διδακτικού τους έργου. Επιπροσθέτως, καλούνται να συνεργαστούν και να ενημερώνουν τη νηπιαγωγό της τάξης που τους φιλοξενεί. Τέλος, έχουν υποχρέωση να κρατούν κατατοπιστικό ημερολόγιο για όλη τη διάρκεια άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου το οποίο παραδίδουν στον επόπτη τους, βάση του οποίου προκύπτει η τελική τους αξιολόγηση (Οδηγός Σπουδών, 2016, σ. 22).

4. Ερευνητικό Μέρος.

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.

Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να αποτυπώσει τις απόψεις των τελειόφοιτων εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν σημαντική την πρακτική άσκηση (β' και δ' έτος) για την επαγγελματική τους μάθηση και κατά πόσο θεωρούν σημαντική την παρατήρηση και τον αναστοχασμό κατά την ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου στην πρακτική τους άσκηση.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιες είναι οι απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την χρησιμότητα της Πρακτικής Άσκησης;
- Αν και με ποιους τρόπους και γιατί θεωρούν ότι αξιοποίησαν την παρατήρηση και τον αναστοχασμό στην Πρακτική Άσκηση του τελευταίου έτους;

4.2 Σχέδιο έρευνας

4.2.1 Ποιοτική Έρευνα

Ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας έρευνας καθόρισαν την ερευνητική μέθοδο που ακολουθήθηκε. Επιλέξαμε να μελετήσουμε τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αξία του προγράμματος της Πρακτικής τους Άσκησης αλλά και το κατά πόσο η διαδικασία αυτή τους οδήγησε σε αναστοχασμό. Η μέθοδος που ακολουθήσαμε για την προσέγγιση διερεύνησης της έρευνας ήταν η ποιοτική μέθοδος όπου τα δεδομένα δεν αποτελούν απλά αριθμητικά σύνολα σε αντίθεση με τις ποσοτικές αλλά αξιοποιούνται και σχολιάζονται ως γλωσσικά σύνολα (Mishler, 1996, σ. 65-66). Δίνοντας έμφαση στο νόημα επιδίωξή μας ήταν η διερεύνηση των βαθύτερων σκέψεων και προβληματισμών των ερωτηθέντων αλλά και η κατανόηση του πώς βιώνουν την Πρακτική τους Άσκηση και αν επιτυγχάνεται το ζητούμενο, να φτάσουν δηλαδή σε αναστοχασμό. Η πιο συχνή τεχνική συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι η συνέντευξη (Robson, 2007, σ. 228). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγιναν ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

4.2.2. Ημι- δομημένη Συνέντευξη

Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ευέλικτη ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, ως προς την σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση. Ακόμη, κατά τη συνέντευξη, λόγω της άμεσης επαφής με τον συνεντευξιζόμενο αποφεύγονται πιθανές παρερμηνείες στο νόημα και δίνεται η ευκαιρία επαναδιατύπωσης των ερωτήσεων (Mishler, 1996, σ. 90· Robson, 2007, σ. 281). Από την άλλη, η πλήρως δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται σπάνια στην ποιοτική έρευνα καθώς βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις με αποτέλεσμα να περιορίζεται η συλλογή δεδομένων σε βάθος και η ανάδειξη νέων θεμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 97-99). Σημαντικός παράγοντας στην διαδικασία είναι η εμπειρία του συνεντευκτή καθώς και η αλληλεπίδρασή του με τον συνεντευξιζόμενο που μπορεί να ασκήσουν κάποια επιρροή (Robson, 2007, σ. 299).

Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων για τη συνέντευξη έγιναν με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά οργανώθηκε ένα προσχέδιο και στη συνέχεια ελέγχθηκε με πιλοτική συνέντευξη. Έπειτα, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις με επαναδιατύπωση ερωτήσεων, αφαίρεση των περιττών, αλλά και προσθήκη διευκρινίσεων όπου κρίθηκε απαραίτητο. Τέλος, διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις στο δείγμα της έρευνάς μας, οι οποίες και μαγνητοφωνήθηκαν μετά από ενημέρωση του συνεντευξιζόμενου.

Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι το κλίμα της συνέντευξης ήταν φιλικό. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι ήμασταν συμφοιτητές και είχαμε αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούσε μια καλή διάθεση και από τις δυο πλευρές δίνοντας την ευκαιρία στις ερωτηθέντες να αναπτύξουν τις απόψεις τους και να εκφράσουν αυτό που πραγματικά πίστευαν. Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας λόγω των έκτακτων συνθηκών και τη λήψη μέτρων όπου λήφθηκαν από τον οργανισμό υγείας για την αποφυγή της εξάπλωσης της πανδημίας του Covid-19. Η κάθε συνέντευξη, η οποία μαγνητοφωνούνταν, διήρκεσε περίπου μισή ώρα με σαράντα λεπτά και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου κατά το διδακτό έτος 2019-2020, προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν ολοκληρώσει την εκπόνηση του προγράμματος πρακτικής τους άσκησης κατά το προηγούμενο εξάμηνο.

4.2.3 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δυτικής Μακεδονίας, το εαρινό εξάμηνο (8ο) του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Την ερευνητική ομάδα αποτέλεσαν 6 τελειόφοιτοι φοιτητές και φοιτήτριες. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε πρώτο επίπεδο είχαν ολοκληρώσει το μάθημα του δευτέρου έτους της πρακτικής άσκησης «Πρακτική Άσκηση: Αναλυτικά Προγράμματα- Παρατήρηση- Αναστοχασμοί » κατά το διδακτικό έτος 2017-2018. Επιπλέον, συμμετείχαν στην έρευνα των Αυγητίδου και Σιδηροπούλου (2020) με θέμα «Μετασχηματίζοντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης: Διαδικασίες και αποτελέσματα». Επίσης, είχαν πάρει μέρος σε όλα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες της πρακτικής άσκησης κι έτσι υπήρχαν δεδομένα τόσο για την πορεία της σκέψης και της δράσης τους κατά τη διάρκεια του εξαμήνου όσο και συγκρίσιμα δεδομένα στην αρχή και στο τέλος του εξαμήνου. Σε επόμενο επίπεδο προϋπόθεση για να τους συγκαταλέξουμε στο δείγμα μας ήταν να είχαν ολοκληρώσει και το μάθημα πρακτικής άσκησης του τετάρτου έτους: «Πρακτική Άσκηση: Διερεύνηση- Σχεδιασμός και Ανάλυση Εκπαιδευτικού Έργου». Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι λόγω των έκτακτων συνθηκών, λόγω της πανδημίας του Covid-19, με το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η πρακτική άσκηση του εαρινού εξαμήνου τροποποιήθηκε και περατώθηκε μέσω τηλεδιασκέψεων γεγονός το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό του δείγματός μας. Τέλος, λάβαμε υπόψιν μας τη βαθμολόγησή τους και επιλέξαμε φοιτητές με διαφοροποιημένη επίδοση.

4.3. Ανάλυση Δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν πολλοί τρόποι προσέγγισης και ανάλυσης του ερευνητικού υλικού (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 115). Στην παρούσα έρευνα αφού τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα οργανώθηκαν με βάση αυτά οι ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης. Έπειτα, ακολούθησαν οι συνεντεύξεις οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν και αριθμήθηκαν για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Σε επόμενο στάδιο ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η διαμόρφωσή τους σε στατικό κείμενο. Επιπλέον, έγινε θεματική ανάλυση των δεδομένων, πρόκειται για μια εύχρηστη μέθοδο η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 116).

Οι Braun και Clarke (2006) (οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 117) προτείνουν συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης. Αρχικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την κωδικοποίηση των δεδομένων κρίνεται η εξοικείωση του ερευνητή με αυτά μέσω της προσεκτικής μελέτης τους. Έπειτα, ακολουθεί η κωδικοποίηση των δεδομένων όπου σύμφωνα με τους Miles και Huberman (1994) (οπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 118) η διαχείριση περιλαμβάνει συστηματική οργάνωση των δεδομένων σε ομάδες που να έχουν νόημα. Στις ανοιχτές ερωτήσεις η κωδικοποίηση μπορεί να συνδυάζει λεπτομερή πληροφορία, σκοπός όμως είναι η κατηγοριοποίηση των μεμονωμένων απαντήσεων για την επίτευξη της ταξινόμησής τους σε ομάδες που περιλαμβάνουν όμοιου τύπου απαντήσεις (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 117-119). Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι κατηγορίες να ανταποκρίνονται στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Στην παρουσίαση των ευρημάτων παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

5. Αποτελέσματα.

5.1. Νοηματοδότηση της Σημασίας της Π.Α. του 2ου έτους.

Πίνακας 1: Αιτιολόγηση της σημασίας της πρακτικής άσκησης του 2^{ου} έτους.

	ΛΟΓΟΙ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
ΝΑΙ	ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΘΕΜΑΤΑ	X	X	X	X	X	X
	ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ Π.Α. 4 ^{ΟΥ} ΕΤΟΥΣ	X	X		X	X	X
	ΣΥΝΔΕΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ	X			X		X
	ΡΟΛΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑΣ - ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΒΙΩΜΑΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑΣ ΩΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ		X		X		
ΟΧΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ	ΔΕΝ ΘΕΩΡΕΙ ΟΤΙ ΤΗΝ ΒΟΗΘΗΣΕ ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ			X			

Στον παραπάνω πίνακα αποτυπώνονται οι απόψεις των τελειόφοιτων φοιτητριών για το εάν και σε ποιους τομείς θεωρούν ότι τους βοήθησε η Πρακτική άσκηση του 2^{ου} έτους. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι φοιτήτριες του δείγματος φαίνεται να ανέπτυξαν στο μάθημα του 2^{ου} έτους την ικανότητα να παρατηρούν το χώρο βάση κάποιων παιδαγωγικών κριτηρίων αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και της νηπιαγωγού με αυτά.

«Να παρατηρήσουμε δηλαδή το χώρο τις κλίμακες αυτού και το αν ο χώρος έχει τα παιδαγωγικά εχέγγυα, τα οποία θεωρείται ότι θα πρέπει να έχει εάν εκφράζει δηλαδή την προσωπική εργασία των παιδιών... Να δούμε ποιες παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί στην κάθε τάξη, αν υπάρχουν οι γωνιές, ποιες γωνιές υπάρχουν και πόσο χρόνο αφιερώνουν βασικά τα νήπια σε αυτές» (Φ1).

«Θυμάμαι ότι είχαμε να παρατηρήσουμε γενικά τον χώρο, τις γωνιές των παιδιών, το οικοδομικό υλικό και γενικά το υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη, αν υπάρχουν σε όλες τις γωνιές μέσα στην τάξη. Το πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά και μεταξύ τους και απέναντι στην νηπιαγωγό, αν κάποιο παιδί είναι περιθωριοποιημένο ή αν παίζουν όλα μαζί, πώς παίζουν μέσα στην τάξη ή έξω στην αυλή. Αν συμμετέχουν, και μετά σχετικά με την νηπιαγωγό αν αφήνει τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες, αν αυτή κατευθύνει την συζήτηση τα παιχνίδια» (Φ5).

«...να μπούμε στην τάξη να δεθούμε με τα παιδιά να τα παρατηρήσουμε να δούμε πώς συμπεριφέρεται η νηπιαγωγός στα παιδιά δηλαδή αν έχουν καλή επικοινωνία.» (Φ3).

Η Φ3 όμως ανέφερε ότι θεωρεί πως ωφελήθηκε εν μέρει κατά το μάθημα του 2^{ου} έτους από την παρατήρηση αλλά πέραν αυτής ότι δεν της προσέφερε κάτι επιπλέον σε κάποιο άλλο τομέα για την πρακτική του 4^{ου} έτους. Απεναντίας, οι υπόλοιπες φοιτήτριες θεώρησαν ότι τις προετοίμασε σε μεγαλύτερο βαθμό.

«...άντε να με βοήθησε λίγο στην παρατήρηση έτσι να παρατηρώ τι κάνουν τα παιδιά και αυτά αλλά δεν νομίζω να με βοήθησε» (Φ3).

«...νομίζω ότι σε κάνει πιο έτοιμη για την κανονική πρακτική δηλαδή: το πώς ας πούμε συμπεριφέρεσαι και στα παιδιά, το ότι μπορεί να είσαι δίπλα τους και να παίζεις μαζί τους και όλα αυτά. Δεν

θα τα γνώριζα, δεν θα ήμουν τόσο ενημερωμένη από κάπου γιατί δεν γίνεται αυτή η ενημέρωση.» (Φ4).

«...νομίζω ότι πήρα πιο πολλά από την πρακτική του 2ου έτους στο θεωρητικό κομμάτι παρά στο τέταρτο έτος.» (Φ2).

«...ξέραμε είχαμε μία εμπειρία για το πώς είναι η τάξη σε αυτό το θέμα βοηθηθήκαμε πολύ, ξέραμε πώς να οργανώσουν τις δραστηριότητες, πώς να χρησιμοποιήσουμε την τάξη.» (Φ6).

Αξιίζει να σημειωθεί ότι οι μισές φοιτήτριες κατάφεραν να συνδέσουν την παρατήρηση με την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσω του μαθήματος.

«... πώς σχεδιάζω ένα πρόγραμμα που προφανώς και ο τρόπος που σχεδιάζω ας πούμε αυτό το τι θέλω να κάνω και πώς με βάση το χώρο και τα παιδιά, από την παρατήρηση... και μετά πώς μπορώ να λειτουργήσω με βάση αυτά.» (Φ4)

«...όταν τα έβλεπα με τη συμφοιτήτριά μου που κάναμε μαζί τις δραστηριότητες (στο 4^ο έτος) έκανε η μία διορθώσεις στην άλλη, πολύ χρήσιμες και ουσιαστικά αυτές οι διορθώσεις γίνονταν από την εμπειρία μας που είχαμε στο δεύτερο έτος και ήταν πολύ καλό αυτό γιατί βοηθηθήκαμε αρκετά.» (Φ2).

Τέλος δύο από τις φοιτήτριες σχολιάζουν και το ρόλο που είχε η καθηγήτρια του μαθήματος είτε λόγω της βιωμένης εμπειρίας της ως νηπιαγωγός είτε λόγω της οργάνωσης της διδασκαλίας.

«Πάρα πάρα πολύ και νομίζω ότι πήρα πιο πολλά από την πρακτική του 2ου έτους στο θεωρητικό κομμάτι παρά στο 4^ο έτος. Εντάξει έπαιξαν ρόλο σίγουρα και οι καθηγητές και ο τρόπος που κάναμε το μάθημα δεν ξέρω.» (Φ2).

«...η καθηγήτρια που έκανε το μάθημα ήταν πλεονέκτημα ότι είχε εργαστεί ως νηπιαγωγός. Μας μετέφερε πάρα πολλά βιώματα και από την ίδια της την τάξη οπότε γενικά για έναν άπειρο άνθρωπο αν προκύψει κάτι.» (Φ4).

5.2 Μειονεκτήματα Π.Α. 2^{ου} έτους.

Πίνακας 2: Μειονεκτήματα πρακτικής άσκησης 2ου έτους.

ΛΟΓΟΙ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
ΜΗ ΕΠΑΡΚΗΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	X	X	X	X	X	X
ΕΛΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ	X	X		X		X
ΠΟΛΛΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ- ΦΑΣΑΡΙΑ		X		X		
ΜΙΚΡΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ			X	X		

Πέρα από το γεγονός ότι οι φοιτήτριες βοηθήθηκαν από το πρώτο μέρος της Πρακτικής τους Άσκησης αποδεικνύεται από τα λεγόμενά τους ότι ταυτόχρονα το θεώρησαν και ελλιπές. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται όπως φαίνεται και από τον πίνακα ότι όλες οι φοιτήτριες όταν ρωτήθηκαν, τι θα χρειαζόταν επιπλέον από την Πρακτική Άσκηση του δευτέρου έτους για να νιώθουν πιο έτοιμες να αναλάβουν εκπαιδευτικό έργο στο τέταρτο έτος, σχολίασαν την ενασχόλησή τους με τα παιδιά ως μη επαρκή. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να υπάρχει η αίσθηση ότι το μάθημα ήταν περισσότερο θεωρητικό παρά πρακτικό.

«Οπότε αυτό που νομίζω ότι θα βοηθούσε περισσότερο είναι να έχεις λίγο μεγαλύτερη εμπειρία και πιο ενεργή ενασχόληση με τα παιδάκια» (Φ1).

«...ή να μπαίνουμε περισσότερες φορές σε κάποια τάξη και να βλέπαμε. Ή μετά να κάνουμε και εμείς ένα πλάνο μία εβδομάδα μάθημα στα παιδιά κάτι τέτοιο...» (Φ3).

«Ίσως να είχαμε την δυνατότητα να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες παραπάνω μόνοι μας στο δεύτερο έτος ώστε να μας είναι λίγο πιο οικείο τώρα στο τέταρτο.» (Φ5).

Ως εκ τούτου εξαιτίας δηλαδή της περιορισμένης ενασχόλησης με την εκπαιδευτική πράξη η πλειονότητα των φοιτητών δήλωσαν πως επιθυμούσαν επιπλέον χρόνο.

«...θεωρώ πάλι ότι ήταν λίγος ο χρόνος... Γιατί είχαμε μία εβδομάδα στο δεύτερο έτος» (Φ4).

«Θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερα μαθήματα για να βοηθηθούμε και εμείς ή να μπαίνουμε περισσότερες φορές σε κάποια τάξη» (Φ3).

«πιο ενεργή ενασχόληση με τα παιδάκια κατά τη διάρκεια της μικρής πρακτικής και μεγαλύτερο χρόνο δηλαδή» (Φ1).

Συγχρόνως θεωρούν πιθανά ωφέλιμο τα να είχαν παρατηρήσει επιπλέον τη λειτουργία μίας τάξης.

«...ή να μπαίνουμε περισσότερες φορές σε κάποια τάξη και να βλέπαμε.» (Φ3).

«αν και θεωρώ πάλι ότι ήταν λίγος ο χρόνος... Γιατί είχαμε μία εβδομάδα στο δεύτερο έτος παρατήρηση» (Φ4).

Τέλος, ζήτημα αποτελεί και ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών ο οποίος δημιούργησε ζητήματα οργάνωσης.

«μετά ίσως επειδή ήμασταν πολλά παιδιά στο δεύτερο έτος ...αλλά δεν είχαμε το χρόνο για να δείξουμε μετά το σχεδιασμό μας στις καθηγήτριες» (Φ2).

«Γιατί ήμασταν πάρα πολλά άτομα αρχικά υπήρχε και φασαρία και κάποιιοι θέλαμε να παρακολουθήσουμε και κάποιιοι που δεν ήθελαν τόσο, δηλαδή ήταν υποχρεωτικό ερχόντουσαν γινόταν συνωστισμός και μέσα στο μάθημα» (Φ4).

5.3 Νοηματοδότηση της σημασίας της Π.Α. του 4^{ου} έτους.

Πίνακας 3: Αιτιολόγηση της σημασίας της πρακτικής άσκησης του 4^{ου} έτους.

ΛΟΓΟΙ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
ΔΟΚΙΜΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΥΕΛΙΞΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	X			X		X
ΔΟΚΙΜΗ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ - ΠΡΑΞΗΣ	X	X				X
ΣΤΕΝΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ			X	X		X
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΣΗΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	X	X	X		X	X
ΔΟΚΙΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ				X	X	
ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΣΥΜΦΟΙΤΗΤΡΙΑ	X	X	X		X	
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	X	X		X		X

Στον πίνακα παρουσιάζονται οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αξία της Πρακτικής Άσκησης κατά το τέταρτο έτος. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα λεγόμενά τους μπορούμε να συμπεράνουμε ότι θεώρησαν ωφέλιμη την Πρακτική τους για διαφορετικούς λόγους. Αρχικά, οι μισές φοιτήτριες την θεώρησαν ως μια ευκαιρία για δοκιμή της ευελιξίας τους στον προγραμματισμό.

«Νομίζω περισσότερο ήταν στο να δούμε στην πράξη αν είσαι τόσο ευέλικτος στο πρόγραμμα γιατί σίγουρα υπάρχουν αναποδιές στο νηπιαγωγείο, ότι δεν πάνε όλα με βάση το πλάνο και το σχέδιο επειδή έχεις να κάνεις με ανθρώπους.» (Φ4).

«Να μάθουμε να σχεδιάζουμε το πρόγραμμα μας. Τι άλλο να είμαστε λίγο πιο ευέλικτοι, πιο δεν ξέρω, να είμαστε πιο άνετοι κυρίως για μετά.» (Φ6).

Επίσης οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης την ευκαιρία που έχουν να δοκιμάσουν τη σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας, την οποία έχουν αναπτύξει στην πάροδο των σπουδών τους, με την εκπαιδευτική πράξη.

«Οι αρχικοί μας στόχοι ήταν να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε όσο το δυνατόν καλύτερα και αποτελεσματικότερα όλες τις αρχές τις οποίες είχαμε διδαχθεί και κατά τα προηγούμενα έτη αλλά και στο πλαίσιο των θεωρητικών μαθημάτων πριν την έναρξη της πρακτικής.» (Φ1)

«Γιατί τόσο καιρό τα κάναμε στη θεωρία και περίμενα να το δω και στην πράξη πώς θα είναι.» (Φ2).

Ακόμη, χαρακτήρισαν την Πρακτική τους Άσκηση ως μια ευκαιρία δοκιμής με τη στενή σχέση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

«Στην πρακτική να γνωρίσω το αντικείμενο καλύτερα; Να δω πώς είναι πώς είναι να διδάσκεις στα παιδιά» (Φ3).

«...να αποκτήσουμε μία εμπειρία. Να μη βγούμε αργότερα χωρίς να έχουμε μία εμπειρία του τι είναι νηπιαγωγείο και πάμε μετά στο νηπιαγωγείο και τα χάσουμε.» (Φ6).

Εξίσου σημαντικές αναδείχθηκαν και οι ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τόσο σε σχέση με τα παιδιά όσο και με τους ενήλικες. Όσον αφορά τα παιδιά σχεδόν για όλες τις

φοιτήτριες είχε μεγάλη σημασία να κατορθώσουν να έρθουν σε επαφή με τα παιδιά και να τα ευχαριστήσουν.

«Ναι σαν πρώτο στόχο είχα βάλει το να έχω μία πολύ καλή επικοινωνία με τα παιδιά» (Φ2).

«Ήθελα να έχω μία καλή σχέση να με θυμούνται δηλαδή τα παιδιά μετά. Και ήθελα να χαίρονταν αν όταν θα μας έβλεπαν πάλι να με θυμούνται σαν κάτι ευχάριστο.» (Φ6).

Ωστόσο μόνο δύο φοιτήτριες αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι ήθελαν το πρόγραμμα τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

«...έμπαινες σε ένα τρόπο σκέψης να δεις αν αυτό που ήθελες να κάνεις είναι το πιο κατάλληλο κατά κάποιο τρόπο με βάση την ηλικία που μιλάμε με βάση το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και όχι κάποιο άλλο, με τις συγκεκριμένες ομάδες...» (Φ4).

«...η συμμετοχή με την έννοια ότι υπήρχε ένα ομαδικό κλίμα να θέλουν να είναι άνετα μαζί μου, να θέλουν να συμμετέχουν να προτείνουν τις ιδέες τους να λένε την γνώμη τους.» (Φ5).

Παράλληλα ως θετικό στοιχείο, η πλειοψηφία του δείγματος αναγνώρισε στο πρόσωπο της συμφοιτήτριας του με την οποία πραγματοποίησαν στην ίδια τάξη το πρόγραμμα τους και το χαρακτήρισαν ως μια πολύτιμη βοήθεια.

«Νομίζω το γεγονός που όπως ήμουν και με άλλο ένα άτομο μαζί, οπότε με άλλη μία συμφοιτήτριά μου εννοώ, οπότε η μία μπορούσε να βοηθάει και να καλύπτει την άλλη σε οτιδήποτε προέκυπτε» (Φ1).

«με βοήθησε το ζευγάρι μου, πολύ και στη δραστηριότητα μου και στα διαλείμματα ακόμα ναι είχα τη βοήθεια της Ε.» (Φ3).

«με βοήθησε πάρα πολύ η κοπέλα που κάναμε μαζί την πρακτική, προσπαθούσα κάπως να συντονίζουμε τα παιδιά για να μπορέσει να βγει και μια δραστηριότητα οπότε η βοήθεια της ήταν πολύτιμη.» (Φ5).

Ανάλογο στήριγμα δηλαδή που τις βοήθησε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, φαίνεται να βρήκαν οι φοιτήτριες στο πρόσωπο της εκάστοτε νηπιαγωγού της τάξης. Ειδικότερα, είτε σαν υποστήριξη, είτε σαν συνεργασία και ανατροφοδότηση στον ενδεικτικό προγραμματισμό.

«δεν μπορώ να πω ότι υπήρχαν ιδιαίτερες δυσκολίες γιατί είχαμε καλή συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς οι οποίες προσπάθησαν να μας βοηθήσουν με κάθε δυνατό τρόπο.» (Φ1).

«το είχα συζητήσει πιο νωρίς με τη νηπιαγωγό και της λέω εάν συμφωνεί να μου δώσει και αυτή κάποια ιδέα για το πώς προτείνει να βγει όλο το πρόγραμμα.» (Φ4).

«Στην αρχή την πρώτη μέρα είχα πάρα πολύ άγχος δηλαδή δεν ήξερα πώς να ξεκινήσω τι να πω με βοηθούσε η νηπιαγωγός.» (Φ6).

5.4 Μειονεκτήματα Π.Α. 4^{ου} έτους

Πίνακας 4: Μειονεκτήματα πρακτικής άσκησης 4^{ου} έτους.

ΛΟΓΟΙ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
ΔΕΝ ΑΡΚΟΥΣΑΝ ΟΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ				X	X	
ΑΓΧΟΣ ΛΟΓΩ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΗΣ Π.Α.	X					X
ΑΙΣΘΗΜΑ ΑΓΧΟΥΣ		X	X	X	X	
ΠΟΛΛΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ - ΕΛΕΙΨΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ		X				X

ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΟΡΤΩΝ	X			X		X
ΕΛΕΙΨΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ		X				
ΕΛΕΙΨΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ		X		X		
ΚΟΣΤΟΣ		X				
ΕΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ ΛΟΓΩ ΠΑΡΑΛΛΗΛΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ	X				X	X
ΜΙΚΡΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ-ΕΛΕΙΨΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ			X	X	X	
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΝΗΙΑΓΩΓΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ			X			

Από τις συνεντεύξεις των φοιτητριών αναδείχθηκαν και ποικίλα ζητήματα, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα, που αφορούν την Πρακτική Άσκηση του 4^{ου} έτους. Ξεκινώντας από την παρατήρηση δύο φοιτήτριες θεωρούν το χρόνο της μη επαρκή για να κατορθώσουν να γνωρίσουν τα παιδιά.

«είναι πολύ μικρό το χρονικό διάστημα το οποίο κληθήκαμε ή θα κληθούν οι επόμενοι να κάνουν πρακτική γιατί δεν προλαβαίνεις να γνωρίσεις πραγματικά τα παιδιά.» (Φ4).

«Θα είχαμε περισσότερες ας το πω πληροφορίες. Τώρα ήταν μια τάξη, ήταν οι βδομάδες παρατηρήσεων αλλά όταν βλέπεις κάτι πιο πολύ και εξοικειώνεσαι με αυτό. Νομίζω μπορείς μετά να ανταπεξέλθεις καλύτερα.» (Φ5).

Επιπλέον, το αίσθημα του άγχους προκύπτει ως ένας ανασταλτικός παράγοντας. Πιο συγκεκριμένα, δύο φοιτήτριες αναφέρουν ως παράγοντα το άγχος της εξέτασης, το οποίο στην αρχή τις κρατάει πίσω. Ωστόσο όλες όταν κλήθηκαν να

συμβουλέψουν τους επόμενους σε σχέση με την Πρακτική Άσκηση απάντησαν πως θα πρέπει να αποβάλλουν το άγχος τους.

«...για να μην τους μεταδώσουμε όλο αυτό το συναίσθημα (άγχος) στο πλαίσιο μιας εξέτασης, μιας διαδικασίας που εμάς θα οδηγούσε σε εξέταση εν τέλει.» (Φ1)

«Να μην έχει καθόλου άγχος γιατί το άγχος δεν βοηθάει τα παιδιά το καταλαβαίνουν αυτό.» (Φ3)

«Καταρχάς να μην είναι αγχωμένος γιατί δεν υπάρχει λόγος» (Φ5)

Ακόμη, σε σχέση με την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης οι φοιτητές αναζητούν στο πρόσωπο των καθηγητών τους στήριγμα μέσω της ανατροφοδότησης και σχολιάζουν αρνητικά το πλήθος των φοιτητών διότι οδηγεί στην περιορισμένη επαφή τους με την διδάσκουσα.

«... ίσως επειδή ήμασταν πολλά παιδιά... αλλά δεν είχαμε το χρόνο για να δείξουμε μετά το σχεδιασμό μας στις καθηγήτριες οπότε έτσι πολύ γρήγορα που μας τα έβλεπαν στους περισσότερους έλεγαν ότι ναι μία χαρά είναι ξέρω εγώ συνέχισε» (Φ2).

«Νομίζω θα μπορούσα με τους καθηγητές λίγο να είχα πιο πολύ καλή επικοινωνία και όχι τόσο με email. Θα προτιμούσα να δω την υπεύθυνη ή κάποιον άλλο καθηγητή από κοντά και να μου εξηγήσει όχι λάθη να μου διορθώσεις στο πρόγραμμα απλά να μου πει τι να προσέξω τι να διορθώσω όταν χρειαστεί.» (Φ6).

Έπειτα, σε σχέση με τον προγραμματισμό είναι υποχρεωτική η διδασκαλία των καθιερωμένων εορτών του σχολικού ημερολογίου, γεγονός το οποίο πιθανόν περιορίζει τους φοιτητές στον προγραμματισμό τους.

«Ε ναι τώρα εμάς ήταν στο διάστημα κατά την αργία για τον εορτασμό της απελευθέρωσης της Φλώρινας, αν θυμάμαι καλά. Οπότε

γενικότερα μας είχε ζητηθεί, κιόλας και ήταν λογικό, να ασχοληθούμε με το θέμα της απελευθέρωσης της πόλης, 9 Νοέμβρη δηλαδή που είναι η παρέλαση εδώ σε εμάς.» (Φ1)

«Απλώς την πρώτη εβδομάδα που ξεκίνησα εγώ ήταν η 17 Νοέμβρη και το δεύτερο πλάνο ήταν η διατροφή και αυτά, οπότε έπρεπε να κάνω Γιορτή και να μιλήσω για κάποια πράγματα στα παιδιά για τη 17 Νοέμβρη» (Φ4)

Μία φοιτήτρια ανέφερε ως ζήτημα το γεγονός ότι δεν είχε κάποιο προτεινόμενο παιδαγωγικό υλικό από το πανεπιστήμιο. Επιπροσθέτως και το κόστος, παρόλο που δίνεται στους φοιτητές ένα χρηματικό ποσό από την σχολή εντούτοις δεν επαρκεί.

«...ίσως να μας έδειχναν περισσότερα υλικά πώς να το πω τώρα σε παραμύθια ποικιλία παραμυθιών τραγουδιών τέτοια πράγματα. Δηλαδή τα παραμύθια ας πούμε εγώ μόνη μου έκανα πολλή έρευνα για να βρω τα κατάλληλα στα θέματα που ήθελα σύμφωνα με τα παιδιά στο πανεπιστήμιο και δυστυχώς δεν μπόρεσα να αναλυτικά σε αυτά τα θέματα να μας δώσουν τραγούδια παραμύθια έτσι λίγο πιο συγκεκριμένα ίσως αυτό πιστεύω να θέλουμε παραπάνω αυτό.» (Φ2).

«Κοίταξε ένα σίγουρα είναι το χρηματικό ποσό που μας παρέχει το πανεπιστήμιο ήταν τίποτα 10 ευρώ περίπου κάπου τόσο και εγώ ας πούμε για τα παραμύθια που πήρα μόνο για τα παραμύθια ξόδεψα περίπου 50 με 60 ευρώ οπότε και συν κάποια άλλα υλικά...» (Φ2).

Ταυτόχρονα οι φοιτήτριες θεωρούν το παιδαγωγικό υλικό που βρίσκουν στις τάξεις υποδοχής τους ελλιπές.

«...κάποια άλλα υλικά που σου που σου λένε ότι ok μπορείς να τα πάρεις από το νηπιαγωγείο άλλα σου λένε και από το νηπιαγωγείο ότι έχουμε ήδη έλλειψη οπότε με προσοχή τα υλικά τα οποία θα ξοδέψεις» (Φ2).

«Απλώς ήταν πολύ δύσκολο γιατί στην πρακτική έπρεπε γενικά να κουβαλάμε και κάποια υλικά από το σπίτι. Ας πούμε δεν είχαμε υπολογιστή εμείς...» (Φ4).

Η Πρακτική Άσκηση αποτελεί μεγάλο φόρτο εργασίας και σε συνδυασμό με τις παράλληλες υποχρεώσεις φαίνεται να επιβαρύνει τους φοιτητές οι οποίοι το επισήμαναν ως γεγονός.

«Ναι εντάξει εμένα ο χρόνος μου γενικά ήταν περιορισμένος και λόγω εργασίας... Δηλαδή τα κάναμε σε μία εβδομάδα αντί για δύο, ένα μήνα νομίζω που ήταν στους μη εργαζόμενους φοιτητές οπότε (αποτελούμαστε) και μεγαλύτερο χρόνο. Ήταν δηλαδή απαιτητικό να δούμε πως θα τα καταφέρουμε να ανταποκριθούμε σε όλο αυτό με τόσες πολλές ώρες με τα παιδάκια.» (Φ1)

«Απλά είχαμε και τα μαθήματα είχαμε και τις εργασίες σε αυτό εννοώ θέμα χρόνου. Ζορίστηκα πολύ στα ωράρια γιατί το πρωί ήμασταν στο σχολείο μετά απευθείας στο μάθημα και καταλαβαίνεις το βράδυ στο σπίτι και αναγκαστικά έπρεπε κατευθείαν να ανταπεξέλθουμε.» (Φ6)

Ο χρόνος στο τέταρτο έτος όπως προηγουμένως είδαμε και για το δεύτερο μέρος της Πρακτικής Άσκησης δεν επαρκεί στους φοιτητές, οι οποίοι χαρακτηρίζουν το διάστημα της ελλιπές.

«Νομίζω ή περισσότερο χρόνο να είχα ή να μην έκανα τόσες δραστηριότητες γιατί είχα βάλει τρεις δραστηριότητες ενώ θα μπορούσα με δύο να μπορούσα να ανταπεξέλθω καλύτερα.» (Φ3)

«Θεωρώ αρχικά πως είναι πολύ μικρό το χρονικό διάστημα το οποίο κληθήκαμε ή θα κληθούμε οι επόμενοι να κάνουν πρακτική γιατί δεν προλαβαίνεις να γνωρίσεις πραγματικά τα παιδιά.» (Φ4)

Τέλος, αξίζει να σταθούμε στο γεγονός ότι μία φοιτήτρια σχολίασε αρνητικά τη σχέση της με την νηπιαγωγό της τάξης. Απεναντίας στον προηγούμενο πίνακα κάποιες είχαν σχολιάσει την σχέση αυτή θετικά.

«με τη νηπιαγωγό που στην αρχή έκανε τα χατίρια των παιδιών και μας πήγαινε πίσω. Δηλαδή έκαναν φασαρία τα παιδιά θέλαμε να κάνουμε τη δραστηριότητα και αυτή τα άφηνε δεν τους έλεγε καθίστε λίγο να κάνουμε τη δραστηριότητα και μετά στο διάλειμμα παίζετε κάντε ράντε αυτό. Δηλαδή τα άφηνε δεν μας βοηθούσε τόσο» (Φ3)

5.5 Χρήση της Παρατήρησης

Πίνακας 5: Αξιοποίηση της παρατήρησης.

	ΛΟΓΟΙ/ΤΡΟΠΟΙ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
ΝΑΙ	ΠΡΟΘΕΣΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ (ΣΧΕΣΕΙΣ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ)	X			X	X	X
	ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ - ΠΡΑΞΗΣ						X
	ΠΡΟΘΕΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ	X					
	ΠΡΟΘΕΣΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	X	X	X	X	X	X
	ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	X			X	X	
ΕΝ ΜΕΡΕΙ	ΕΛΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ				X		
	ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΝΑ ΣΧΕΔΙΑΣΕΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ				X		

Ο πίνακας 5 αποτυπώνει τις απόψεις των τελειόφοιτων φοιτητριών σχετικά με την αξία της παρατήρησης. Μία φοιτήτρια αναφέρει την παρατήρηση ως ευκαιρία να συνδέσει την θεωρία που έχει διδαχθεί στο πανεπιστήμιο με την εκπαιδευτική πράξη.

« είδα πράγματα που μάθαμε στη σχολή. Δηλαδή στο ελεύθερο παιχνίδι πώς συμπεριφέρονται αν συνεργάζονται μεταξύ τους. Και κατάλαβα ότι όλα αυτά που κάνουμε και ο τρόπος που τα κάνουμε παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο.» (Φ6)

Η πλειοψηφία των φοιτητριών σύμφωνα με τα λεγόμενά τους έδειξε πως υπήρχε η πρόθεση να γνωρίσουν τα παιδιά μέσω της παρατήρησης

«Καταφέραμε παρατηρώντας τα παιδάκια και να τα γνωρίσουμε κατά κάποιο σε κάποιο βαθμό να ξέρουμε πώς λειτουργούν κάτω από διάφορες συνθήκες.» (Φ1)

«...κάναμε τις παρατηρήσεις μας στην αρχή για να γνωριστούμε και με τα παιδιά και με τη νηπιαγωγό.» (Φ4)

Αξίζει να τονισθεί το γεγονός ότι όλες οι φοιτήτριες είχαν την πρόθεση να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που έλαβαν σχετικά με τα παιδιά μέσω της παρατήρησης για να οργανώσουν στην συνέχεια την εκπαιδευτική πράξη. Έδειξαν να έχουν πρόθεση να σχεδιάσουν το πρόγραμμά τους με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

«Αφού παρατήρησα γενικά τα ενδιαφέροντά τους, πως κινούνται μέσα στην τάξη οι ελλείψεις μπορεί να έχουν. Εντάξει επειδή ήταν και οι πρώτοι μήνες δεν είχε δέσει ακόμα η ομάδα μέσα στην τάξη. Υπήρχαν και πολλά προνήπια που δεν ήξεραν ας πούμε τα βασικά, να κάτσουν στην παρεούλα ή να ακολουθήσουν κανόνες. Προσπάθησα να επιλέξω κάποια θέματα έτσι ώστε να εστιάσω κάπως στις ελλείψεις, να το πω πού είδα, και παράλληλα και στα ενδιαφέροντα και αυτά που τους κάνουν έτσι χαρούμενα» (Φ2)

«... Η αφορμή για τα μέσα μεταφοράς ήταν επειδή μία κοπελίτσα ένα νήπιο (είχε πατέρα) έχει πατέρα που δουλεύει στην αεροπορία. Μου άρεσε αυτό και τα παιδιά είχαν αυτοκινητάκια και έπαιζαν και τέτοια και είδα πολύ ενδιαφέρον. Λέω γιατί να μην το κάνω;... Για το δεύτερο για το σώμα είχα ακούσει από ένα παιδάκι ότι είχε δύο βιβλία για το σώμα μου φάνηκε εμένα πολύ ενδιαφέρον και είπα να ασχοληθώ με αυτό.» (Φ3)

«Αλλά ήθελα στην αρχή να βγει το πρόγραμμα που έχω εγώ στο μυαλό μου με βάση το πως έχω παρατηρήσει τα παιδιά στις 10 μέρες παρατήρησης.» (Φ4)

«Σίγουρα με βοήθησαν πάρα πολύ οι παρατηρήσεις γιατί έβλεπα μέσα στην τάξη ξέρω εγώ τα παιδιά να ασχολούνται πολύ με τα ζωάκια τα πλαστικά και αυτά μέσα στην τάξη. Γενικά τους άρεσε πάρα πολύ η γωνιά της βιβλιοθήκης για αυτό αποφάσισα να διαλέξω και τους μύθους του Αισώπου και πάντα στο τέλος πάντα ήθελαν κάποιο παραμύθι για να χαλαρώσουν πριν φύγουν από την τάξη και κατάλαβα πως είναι κάτι που τους ενδιαφέρει κάτι που τους αρέσει και έτσι επέλεξα τα θέματα μου.» (Φ5)

Η Φ1 αναφέρει πως αξιοποίησε την παρατήρηση με πρόθεση την σταδιακή εισαγωγή σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας.

«Για μένα ήταν σημαντικό να καταφέρουμε να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων να μην βαριούνται να μην τους φαίνονται ανιαρά όλα αυτά που τους λέγαμε χρησιμοποιώντας περισσότερο σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Γιατί και αυτό που είχαμε δει κιόλας από τις παρατηρήσεις, ήταν λίγο πιο απαρχαιωμένο παιδαγωγικό μοντέλο» (Φ1)

Επίσης σημαντικό ποσοστό διαπίστωσε ότι η παρατήρηση τους έδωσε σημαντικές πληροφορίες σε σχέση με το πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά στην κάθε

δραστηριότητα με γνώμονα τα ενδιαφέροντά τους. Τις οποίες κατά επέκταση τις αξιοποίησαν για να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική πράξη.

«αλλά και για τα παιδιά, δηλαδή τι τους αρέσει πόση ώρα αντέχουν σε μια δραστηριότητα ποιες είναι αυτές που προτιμούν περισσότερο για να μπορέσω μετά να φτιάξω και το δικό μου πρόγραμμα.» (Φ5)

«Προσπάθησα να επιλέξω κάποια θέματα έτσι ώστε να εστιάσω κάπως στις ελλείψεις, να το πω πού είδα, και παράλληλα και στα ενδιαφέροντα και αυτά που τους κάνουν έτσι χαρούμενα» (Φ2)

5.6 Χρήση του Αναστοχασμού.

Πίνακας 6: Αξιοποίηση Αναστοχασμού.

	ΛΟΓΟΙ/ΤΡΟΠΟΙ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
ΝΑΙ	ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΣΤΟΧΩΝ		X		X		
	ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΧΡΟΝΟΥ			X			X
	ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΛΑΝΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	X	X	X	X	X	X
	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ	X			X		
	ΕΛΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΕΙ ΜΕ ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ		X	X	X		
	ΣΥΝΕΠΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΦΗ ΘΕΩΡΙΑΣ	X					
	ΟΜΑΛΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	X					
	ΥΨΗΛΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ		X		X		

	ΦΕΡΝΟΥΝ ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ						
	ΑΝΑΓΚΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΕΑΥΤΟ	X			X		

Η χρήση του αναστοχασμού είναι ένα από τα ζητούμενα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον αν τελικά οι τελειόφοιτοι φοιτητές κατόρθωσαν να φτάσουν στον αναστοχασμό αλλά και πάνω σε τι ζητήματα αναστοχάστηκαν. Από την παρατήρηση του πίνακα αβίαστα συνάγεται το συμπέρασμα ότι όλες οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να φτάσουν στον αναστοχασμό. Μάλιστα τον αξιοποίησαν αναδιοργανώνοντας τον σχεδιασμό τους με βάση την ανταπόκριση των παιδιών.

«Υπήρχαν δηλαδή μέρες που είχα κάνει εγώ τον δικό μου προγραμματισμό, ξέρω εγώ μπορεί να είχα βάλει κατασκευή και να μου πρότειναν κάτι τα παιδιά το ότι να μην κάνουμε κατασκευή να κάνουμε θεατρικό οπότε έκανα έναν συνδυασμό εκείνη την ώρα κατά βάση δικό μου και με βοηθούσαν παρά πολύ τα παιδιά σε αυτό δηλαδή πρότειναν τις δικές τους ιδέες οπότε το σχεδιάζαμε εκείνη την ώρα και είχαμε δηλαδή και τον χρόνο να το πραγματοποιήσουμε και πιστεύω ήταν και καλύτερα έτσι.» (Φ5)

«Σε πολλά παιχνίδια που έκανα άλλαξα λίγο τα αντικείμενα και τον τρόπο τους εκείνη την ώρα γιατί είδα στα παιδιά αρέσει πολύ έτσι. Οπότε το άφησα να γίνει. Άλλαξα τη σειρά των δραστηριοτήτων της μέρας.»(Φ6)

Δύο φοιτήτριες έγιναν πιο συγκεκριμένες αναφέροντας ότι κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους χρειάστηκε να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους. Η μία γιατί αντιλήφθηκε ότι είχε υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά, η άλλη γιατί αντιλήφθηκε ότι η ίδια δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στους στόχους που είχε θέσει.

«Ίσως επειδή ήμασταν ακόμα στην αρχή και πολλά προνήπια δεν είχαν εξοικειωθεί με κάποια υλικά που είχα χρησιμοποιήσει στις δραστηριότητες. Για παράδειγμα τέμπερες... δεν είχαν μάθει να

δουλεύουν με τέμπρες πινέλα και γενικά χρώματα, οπότε όταν τα είχα βάλει σε τέτοιες δραστηριότητες γινόταν ένας χαμός οπότε μετά το κατάλαβα ότι δεν έφταιγαν τα παιδιά ίσως θα έπρεπε να προηγηθεί μια άλλη δραστηριότητα για τα χρώματα για τις μίξεις χρωμάτων, το πώς χρησιμοποιούμε το πινέλο, πώς θα το βάλουμε στο χρώμα μετά στο νερό, πώς θα το σκουπίσουμε να μην μπερδεύουν τα χρώματα» (Φ2)

«Κάπως έτσι είχα πολύ υψηλούς στόχους και αυτό το κατάλαβα μετά την πρώτη δεύτερη μέρα που ξεκίνησα γιατί προσγειώθηκα στην πραγματικότητα» (Φ4)

Ενώ δύο άλλες έκαναν λόγο για τη αναπροσαρμογή τους σε σχέση με το χρόνο αφού διαπίστωσαν ότι το πλάνο που είχαν σχεδιάσει δεν ανταποκρινόταν στο πρόγραμμα των παιδιών.

«Αρχικά τα παιδιά ήταν πάρα πολύ..., κάνανε πάρα πολύ φασαρία. Δεν κάθονταν κάτω οπότε έπαιρνε κάποια ώρα για να τους βάλω στην παρεούλα. Οπότε λίγο εκεί κάποια λεπτά ένα δεκάλεπτο χανόταν εκεί μέχρι να τους συγκεντρώσω εκεί, μερικά ήθελαν να φάνε πεινούσαν από την αρχή της ώρας οπότε αναγκαστικά ξέρεις δεν ήταν πολύ... επικρατούσε ένα χάος. στην αρχή αναγκαστικά έπρεπε να το μοιράσω οπότε χανόταν η τελευταία μου... το τελευταίο μου θέμα η τελευταία μου δραστηριότητα έτσι. Αυτό έγινε την πρώτη εβδομάδα δύο φορές. Στη δεύτερη μου εβδομάδα ναι πάλι για το φαγητό ήτανε, ναι κυρίως για το φαγητό, το φαγητό ήταν η αιτία και έτσι πήγαινε στράφι η δραστηριότητά μου.» (Φ3)

«Σίγουρα θα είχα προσέξει πιο πολύ το πρόγραμμά μου, με τις δραστηριότητες... Θα διαχειριζόμουν καλύτερα το χρόνο. Ίσως να έκανα, να μας ζητήθηκε π.χ. να κάνουμε δύο δραστηριότητες όμως είδα στην πορεία ότι περισσεύει ο χρόνος γενικά.» (Φ6)

Οι μισές συνειδητοποίησαν την αδυναμία τους να ενασχοληθούν με μεμονωμένα παιδιά.

«Έναι υπήρχαν κάποια παιδάκια από την αρχή, βέβαια όταν ήταν και νήπιο οπότε η νηπιαγωγός μου είχε πει ότι από πέρυσσι ήταν έτσι, και δύσκολα θα το άλλαζα εγώ αυτό το παιδάκι και ακόμα δύο που δεν ακολουθούσαν πολύ τις δραστηριότητες ούτε κανόνες, ούτε παρεούλα πολύ δύσκολα. Οπότε ήθελα να κάνω κάτι έτσι πάρα πολύ καλό ας πούμε και ουάου για να του τραβήξω την προσοχή και να κάτσουνε. Ναι δεν μπορώ να πω δεν τα κατάφερα» (Φ2)

«Με 1 2 παιδάκια με δύο παιδάκια συγκεκριμένα δεν είχα τόση επαφή ήταν κάπως λίγο περίεργη η κατάσταση. Γιατί ήταν πολύ φασαριόζικα και τα δύο έβγαιναν συνέχεια τους έπαιρνε νηπιαγωγός και τους έβγαζε έξω ήταν λίγο κάπως περίεργο οπότε δεν ήρθαμε κάπως τόσο πολύ κοντά.» (Φ3)

«...είχα συγκεκριμένο χρόνο και συγκεκριμένα πράγματα που έπρεπε να κάνω για να παρουσιάσω μετά. έπρεπε ή να αφήσω εντελώς το παιδί. Δηλαδή να μην έχω το χρόνο να κάτσω μαζί του να δω για ποιο λόγο δεν θέλει να ασχοληθεί, μήπως το ενοχλεί κάτι συγκεκριμένο θέλει κάποια υλικά μήπως κάτι τέτοιο. ... Δεν είχα την πολυτέλεια του χρόνου και εμπειρία σίγουρα παίζει ρόλο σε αυτό δεν αντιλέγω, να κάτσω να ασχοληθώ περισσότερο με αυτό το παιδί το οποίο δεν ήθελα να ασχοληθεί και εύκολη λύση ήταν να πεις εντάξει κάτσε ζωγράφισε ή κάνε αυτό που θέλεις χωρίς στην ουσία να συμμετέχει και στη δραστηριότητα» (Φ4)

Έπειτα η Φ1 η οποία έδειξε έντονη επιθυμία να εισάγει σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Αναστοχάστηκε τόσο σε σχέση με την ομαλή εισαγωγή τους ώστε να είναι σταδιακή η αλλαγή για τα παιδιά. Όσο και με το να καταφέρει να τηρήσει την συνέπειά της στην διαφορετική παιδαγωγική θεωρία.

«Επίσης από τις δραστηριότητες να δει πως έχουν συνηθίσει να δουλεύουν και αν θέλει να κάνει κάτι πολύ διαφορετικό από αυτό που είναι πιθανό να κάνουν να προσπαθήσει να το κάνει με μία σχετικά ομαλή μετάβαση γιατί νομίζω ότι είναι λίγο βίαιο για τα παιδιά ξαφνικά να ανατρέψεις όλο το μοντέλο διδασκαλίας και μάλιστα σε ένα χρονικό διάστημα το οποίο είναι μικρό» (Φ1).

«Βέβαια βλέπεις από τη θεωρία στην πράξη μπορεί να υπάρχει και μεγάλη απόσταση δηλαδή τα παλεύαμε και εμείς για να μπορέσουμε να μείνουμε συνεπείς σε αυτά τα οποία είχαμε μάθει. Δεν ήταν δηλαδή ούτε ότι ερχόταν εύκολα ούτε αβίαστα έπρεπε να το προσπαθήσεις οπότε κάτι που μπορώ να πω ήταν ότι το περίμενα πιο εύκολο.» (Φ1).

Πέρα από την εκπαιδευτική πράξη οι μισές φαίνεται να αναστοχάστηκαν και σε σχέση με τον εαυτό τους. Οι δύο από αυτές συνειδητοποίησαν ότι είχαν υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους.

«Να μην έχει πολύ μεγάλες απαιτήσεις να το πω κάπως από τον εαυτό του, γιατί σίγουρα ότι θα απογοητευτεί. Γιατί και εγώ αυτό το πέρασα ήμουν πολύ αυστηρή μαζί μου στην αρχή και είχα υψηλούς στόχους. αλλά λόγω εμπειρίας και αυτά δεν μπορούσα να το καταφέρεις επειδή πρέπει να περάσεις κάποια χρόνια στο νηπιαγωγείο και να δουλέψεις με παιδιά για να μπορέσεις να θέσεις και υψηλότερους στόχους.» (Φ4)

Εξίσου σημαντικό σε προσωπικό επίπεδο για τις φοιτήτριες είναι να κατορθώσουν να εμπιστευτούν τον εαυτό τους.

«Οπότε ήταν κάτι εντελώς καινούργιο και πρωτόγνωρο ήμουν περίεργη να δω πώς θα ανταποκριθώ και εγώ σε αυτό.» (Φ1)

«Και να μην απογοητεύεται να εμπιστεύεται τον εαυτό του να το απολαύσει σίγουρα γιατί είναι κάτι υπέροχο...» (Φ4)

5.7 Αξιοποίηση του ημερολογίου.

Πίνακας 7: Αξιοποίηση ημερολογίου.

ΛΟΓΟΙ-ΤΡΟΠΟΙ	1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η
ΥΠΟΧΡΕΩΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ Π.Α.	X	X		X		X
ΩΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΝΑ ΜΗΝ ΞΕΧΝΩ	X			X		
ΩΣ ΜΕΣΟ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ ΜΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ			X			
ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ		X				
ΓΙΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ					X	X

Στον παραπάνω πίνακα καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν το εργαλείο του ημερολογίου. Αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό το αναφέρει σαν μια υποχρέωση για την εκπόνηση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης.

«Ναι αυτά κρατούσαμε στο ημερολόγιό και τέλος τα συνθέσαμε σε μία εργασία συνολική.» (Φ1)

«θα παίρναμε βαθμό, γιατί μας το είπαν ότι θα το παραδώσετε στο τέλος και θα βαθμολογηθεί.» (Φ2).

«θεωρητικά να μπορώ να βοηθώ στην τελική (εργασία) που είχαμε να κάνουμε για πρακτική» (Φ3).

Πιθανά λόγω της καταγραφής του ημερολογίου ως υποχρέωση στο μάθημα γεννήθηκε και η ανάγκη να καταγράφουν οι φοιτήτριες γεγονότα για να μην τα ξεχάσουν.

«τη μέρα δηλαδή που γυρνούσα από το σχολείο να συμπληρώνω τουλάχιστον κάποια καίρια σημεία τα οποία δεν ήθελα να ξεχάσω

γιατί όσο περνάει και ο καιρός κι αν τα αφήσεις και τα ξανά πιάσεις με τα πολλά πράγματα» (Φ1).

«Απλώς και αυτό τα είχα όλα γραμμένα να μην ξεχάσω κάτι γιατί βγαίνουν τόσα πράγματα στο νηπιαγωγείο που δεν μπορείς να τα έχεις όλα οργανωμένα στο κεφάλι σου. Πρέπει απλώς μετά να κάτσεις να τα να τα ξεκαθαρίσεις λίγο και να σημειώσεις το τι θέλεις, τι θεωρείς σημαντικό και τι ανταποκρίνεται σε αυτά που σε έχουν ρωτήσει» (Φ4).

Αξιοπρόσεκτο κρίνεται το γεγονός ότι μόνο μία από τις φοιτήτριες αναγνώρισε το ημερολόγιο ως ένα μέσο για να γνωρίσει τα παιδιά.

«για να μάθω καλύτερα τα παιδιά. Έτσι κρατώντας ημερολόγιο τα παρατηρεί; καλύτερα ξέρεις τις συμπεριφορές τους. Πώς συμπεριφέρονται με τις κινήσεις τους» (Φ3).

Αντίστοιχα, μια άλλη φοιτήτρια αναφέρει την ανάγκη της χρήσης ημερολογίου με απώτερο σκοπό να κατορθώσει να οργανώσει κατάλληλα την εκπαιδευτική πράξη.

«ακόμα και αν δεν μας το έλεγαν θα κρατούσα προσωπικό ημερολόγιο με τις παρατηρήσεις το πώς είναι ως πούμε διαμορφωμένη η τάξη, τι γωνιές υπάρχουν, πως μπορώ να αξιοποιήσω εγώ τα υλικά. Το πως λειτουργεί η παιδαγωγός μέσα στην τάξη το πως λειτουργούν τα παιδιά. Έτσι χρήσιμες πληροφορίες θα κρατούσα. Φυσικά τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τι ηλικία έχει το κάθε παιδί, οπότε ναι θα μάζευα αυτές τις πληροφορίες ούτως ώστε να τις αξιοποιήσω και εγώ στο δικό μου σχεδιασμό δραστηριοτήτων» (Φ2).

Τέλος, θεωρείται απαραίτητο να επισημάνουμε ότι μόνο δύο φοιτήτριες κατόρθωσαν να φτάσουν στον αναστοχασμό μέσω της ημερολογιακής καταγραφής.

«Βοηθούσε παρά πολύ στον αναστοχασμό. Δηλαδή το τι γινόταν μέσα στην τάξη. Κάτι που θα θέλαμε μετά να το σκεφτούμε καλύτερα στο σπίτι κάτι που θα μας βοηθούσε να αλλάξουμε μια άσκηση που ήδη την είχαμε φτιάξει αλλά λογικά δεν έβγαινε γιατί οι συνθήκες ήταν άλλες από αυτές που σκεφτόμασταν εμείς.» (Φ5)

«Με βοήθησε μετά στο να πω ότι είχα στο μυαλό μου, τι έκανα τελικά τι αλλαγές έγιναν και πως τις είχα εγώ όλα στο μυαλό μου» (Φ6)

6. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώσαμε ότι οι συμμετέχουσες θεωρούν την Πρακτική τους Άσκηση καθοριστικής σημασίας για την μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αξίζει να τονισθεί ότι σε παρόμοιο συμπέρασμα είχε καταλήξει παλαιότερη έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 91).

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες είναι οι απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την χρησιμότητα της Πρακτικής Άσκησης;» διαπιστώσαμε πως σε σχέση με το πρώτο μέρος της Πρακτικής Άσκησης στο 2^ο έτος, όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αποκόμισαν από αυτό την ικανότητα της παρατήρησης με βάση κάποιους παιδαγωγικούς άξονες. Ειδικότερα, ανέφεραν την παρατήρηση του χώρου και το κατά πόσο πληροί τις προϋποθέσεις ως περιβάλλον ανάπτυξης των παιδιών. Είναι γνωστό ότι η οργάνωση του χώρου έχει καθοριστική σημασία τόσο στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όσο και στην ανάπτυξη εμπειριών εφόσον παρέχει ευκαιρίες μάθησης αλλά και ως αντανάκλαση του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής δράσης (Ανδρούσου, Κορτέση - Δαφέρμου & Τσάφος, 2016, σ. 55-56). Επίσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έστρεψαν την προσοχή τους στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αλλά και σε αυτή της νηπιαγωγού με τα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 91). Σε σχέση με το δεύτερο μέρος της Πρακτικής τους, εκείνο δηλαδή του 4^{ου} έτους, οι φοιτητές αξιολόγησαν το ρόλο τους μέσα στην τάξη ως πιο ενεργό σε σχέση με το ρόλο που είχαν στο 2^ο έτος. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε στενή επαφή με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποζητούσαν από την διαδικασία αυτή να δοκιμάσουν τον βαθμό ευελιξίας τους στον προγραμματισμό τους. Επιπροσθέτως, έντονη αναδείχθηκε και η επιθυμία τους να συνδέσουν την θεωρία που απέκτησαν από την φοίτησή τους με την εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα η ανάγκη γεφύρωσης της θεωρίας με την πράξη μέσω της Πρακτικής Άσκησης έχει καταγραφεί και στο παρελθόν (Καμπεζά, 2013, σ. 241). Ακόμη οι φοιτητές είχαν την πρόθεση να οργανώσουν το πρόγραμμά τους με βάση τα παιδιά, όμως έλαβαν επιφανειακά υπόψιν τους κάποιο από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, χωρίς να φτάσουν στο σημείο να διαμορφώσουν από κοινού με τα παιδιά το πρόγραμμά τους. Ωστόσο αισιόδοξο κρίνεται το γεγονός ότι στην πορεία της εξέλιξης

του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης, οι φοιτητές κατόρθωσαν τουλάχιστον να λάβουν υπόψιν τους την άποψη των παιδιών.

Οι φοιτητές εστίασαν και στις δυσκολίες που συνάντησαν στο πρόγραμμα της πρακτικής και στα δύο έτη. Αναλυτικότερα, σημαντικό είναι ότι σχολίασαν αρνητικά το δυσανάλογο πλήθος των φοιτητών σε σχέση με το διδακτικό προσωπικό. Το πρόβλημα φαίνεται ότι είναι αρκετά συχνό στην Ελλάδα και έχει καταγραφεί επανειλημμένα και από άλλους ερευνητές (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 244· Ανδρούσου, 2015, σ. 175· Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2013, σ. 63· Χατζόπουλου & Κακανά, 2013, σ. 130). Ενώ ταυτόχρονα σχολιάζουν αρνητικά την περιορισμένη επαφή τους με την διδάσκουσα και στα δύο έτη (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 140· Ντολιοπούλου, 2005, σ. 92), θεωρώντας ότι στερήθηκαν ευκαιρίες εστίασης με προβλήματα που ήρθαν αντιμέτωποι ζητώντας συναντήσεις ανατροφοδότησης κατά την περίοδο ανάληψης του εκπαιδευτικού τους έργου (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 138· Παπανδρέου, Γρηγοριάδης & Μπιρμπίλη, 2013, σ. 46· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 148-149). Από την άλλη, αναφέρουν ότι βρήκαν υποστήριξη στο πρόσωπο της συμφοιτήτριάς τους με την οποία υλοποίησαν από κοινού την πρακτική τους άσκηση στο ίδιο νηπιαγωγείο, αλλά και από την νηπιαγωγό της τάξης, γεγονός που έχει καταγραφεί και παλαιότερα (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 92). Ακόμη, θεωρούν το διάστημα εμπλοκής τους στην τάξη μικρό και ζητούν επιπλέον χρόνο σε αυτή τη διαδικασία στις τάξεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη βιβλιογραφία οι φοιτητές αναφέρουν ως αιτία την μικρή διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης, η οποία τους εμποδίζει να εφαρμόσουν την θεωρία και χαρακτηρίζουν την πρακτική τους μη επαρκή (Ντολιοπούλου, 2005, σ. 91). Επίσης, ιδιαίτερη σημασία δίνουν στη σχέση που θα αναπτύξουν με τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, προβληματίζονται για την ανταπόκριση που θα έχουν τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρουν τη σχέση αυτή ως παράγοντα που τους δυσκολεύει σε θέματα διαχείρισης της τάξης, κάτι που έχει καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (Καμπεζά, 2013, σ. 212· Αυγητίδου, 1997, σ. 108). Επιπλέον, οι φοιτητές αναφέρονται στη σχέση που θα αναπτύξουν με τη νηπιαγωγό της τάξης καθώς φαίνεται ότι αποζητούν ένα στήριγμα στο πρόσωπό της και αναγνωρίζουν τη σχέση αυτή ως παράγοντα που θα τους επιτρέψει να υλοποιήσουν τους στόχους τους (Αυγητίδου, 1997, σ. 108· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 135). Ταυτόχρονα οι φοιτητές δίνουν έμφαση στο κατά πόσο οι ίδιοι θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας τους (Αυγητίδου, 1997, σ. 107· Αυγητίδου, 2014, σ. 81). Αξίζει να

σημειωθεί ότι ορισμένοι φοιτητές που απέτυχαν στην οργάνωση της διδασκαλίας μετατόπισαν την ευθύνη σε τρίτους παράγοντες, όπως την νηπιαγωγό ή τα παιδιά της τάξης κάτι που επίσης έχει καταγραφεί παλαιότερα (Αυγητίδου, 2014, σ. 71· Αυγητίδου, 1997, σ. 110). Παράλληλα, το άγχος τους στην αρχή λειτούργησε ανασταλτικά στη διαδικασία της διδασκαλίας (Αυγητίδου, 1997, σ. 108· Καμπεζά, 2013, σ. 216· Ντολιοπούλου, 2005, σ. 95). Αναμφίβολα όμως τους απασχολεί και η τελική τους αξιολόγηση (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 147).

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών για τη χρήση της παρατήρησης του αναστοχασμού και της καταγραφής ημερολογίου σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δείχνουν ότι ενώ αξιοποίησαν εν μέρη τα ερευνητικά εργαλεία της παρατήρησης και του αναστοχασμού ωστόσο δεν έφτασαν στον κριτικό στοχασμό. Αν και η συμπλήρωση του αναστοχαστικού ημερολογίου αποτελεί κοινή στρατηγική στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας (Ανδρούσου, 2015, σ. 179· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013, σ. 140), το δείγμα μας δεν φαίνεται να κατέληξε σε επίπεδο κριτικού στοχασμού μέσα από τη συμπλήρωσή του. Αντιθέτως, αξιοποίησε το ημερολόγιο ως μέσο γνωριμίας με την πρόθεση της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού τους προγράμματος με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ για κάποιους φοιτητές η συμπλήρωσή του αποτελούσε απλά μια υποχρέωση του μαθήματος. Αξίζει να τονισθεί ότι η ικανότητα του αναστοχασμού δεν είναι δεδομένη. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εμπλακούν σε αναστοχαστικές διαδικασίες ακόμα και αν διδάχτουν τον αναστοχασμό (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012, σ. 22· Τσάφος, 2019, σ. 359-360). Οι περισσότερες φοιτήτριες δείχνουν να αναστοχάστηκαν σε τεχνοκρατικό και σε προσωπικό επίπεδο. Αντίστοιχα και σε άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν έχει εντοπιστεί η δυσκολία των μελλοντικών εκπαιδευτικών να φτάσουν στο επίπεδο του κριτικού στοχασμού (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012, σ. 22-25· Καμπεζά, 2013, σ. 218).

Παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη της υποστήριξης του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης με την οργάνωση μικρών ομάδων όπως προτείνεται και από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Καμπεζά, 2013, σ. 222). Προτείνεται επίσης η ενίσχυση της Πρακτικής Άσκησης με επιπλέον μαθήματα τα οποία θα συνδέουν την θεωρία με την πράξη σε μια κριτική-ερμηνευτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου (Καμπεζά, 2013, σ. 222). Ακόμη, συνιστάται η συνεργασία με νηπιαγωγούς οι οποίοι ακολουθούν τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες στον τρόπο διδασκαλίας τους, ώστε να λειτουργήσουν και αυτοί με τη σειρά τους υποστηρικτικά στην ανάληψη

εκπαιδευτικού έργου καθώς και στις διαδικασίες αναστοχασμού των φοιτητών κατά την διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης (Ανδρούσου, 2015, σ. 181· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013, σ. 245).

7. Βιβλιογραφία

- Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β., & Χλαπάνα, Ε. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις (σ.σ. 225-256). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ.
- Ανδρούσου, Α. (2015). Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου* (σ.σ. 174-185). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf
- Ανδρούσου, Α., Κορτέση - Δαφέρμου, Χ., & Τσάφος, Β. (2016). Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (2^{ος} τόμος). Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Παρατηρούν, Παρεμβαίνουν και Αναστοχάζονται*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). Η σύνδεση θεωρίας και πράξης: Προβληματισμοί που αφορούν τη διαδικασία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. *Μακεδόν, 4*, 101-112.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 45-57.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδεύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην εκπαίδευση, 1(2)*, 65-85.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Γουργιώτου, Ε. (2016). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (τόμος 1^{ος}). Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Αυγητίδου, Σ. & Ανδρούσου, Α. (2013). Εισαγωγή. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

- Ερευνητικές προσεγγίσεις (σ. 15-37). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων ΤΕΑΠΗ & ΕΚΠΑ.
- Αυγητίδου, Σ., & Σιδηροπούλου, Χ. (2020). Μετασηματίζοντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης: Διαδικασίες και αποτελέσματα. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 97-124). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ.
- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (2016). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος, *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Καμπεζά, Μ. (2013). «Δεν αισθανόμαστε σιγουριά όταν...». Παράγοντες που θεωρούν οι φοιτητές και φοιτήτριες σημαντικούς για την αξιολόγηση της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 197-224). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων ΤΕΑΠΗ & ΕΚΠΑ.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αθήνα.
- Ματσαγούρας, Η. (1998). *Η θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας* (β' έκδοση εκδ.). (Γ. Καλομοίρης, Επιμ., & Ν. Ρώντα, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 89-102.

- Οδηγός Σπουδών Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2016).<https://nured.uowm.gr/wpcontent/uploads/2015/11/TE%CE%9B%CE%99K%CE%9F%CE%A3%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-2016.pdf>
- Παπανδρέου, Μ., Γρηγοριάδης, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2013). Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την εφαρμογή διαδικασιών ανίχνευσης στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ. 39-67). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων ΤΕΑΠΗ & ΕΚΠΑ.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Τσάφος, Β. (2019). Αφήγηση, δράση και στοχασμός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: υποστηρίζοντας του υποψήφιους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν σχετικά με τις επιλογές τους. Στο Σ. Αυγητίδου, Ε. Κατσαρού, Β. Τσάφος (επιμ.) *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συμποσίου Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/2o_symposio_0.pdf
- Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ.-Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.σ. 125-156). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων ΤΕΑΠΗ & ΕΚΠΑ.

Παράτημα

ΘΕΜΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
<p>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ – ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ – ΤΡΟΠΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ</p>	<p>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ</p> <p>Μπορείς να μου πεις δυο λόγια για το πώς ένιωθες όταν ξεκινούσες την πρακτική σου άσκηση στο τελευταίο έτος; Γιατί νομίζεις ότι είχες αυτά τα συναισθήματα;</p> <p>ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ</p> <p>Ποιες ήταν οι επιδιώξεις σου κατά την διάρκεια της Π.Α.; Τι ήταν πιο σημαντικό για σένα να πετύχεις; Γιατί επέλεξες αυτό ως πιο σημαντικό;;</p> <p>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</p> <p>Μπορείς να μου πεις δύο λόγια για αυτό που έκανες με τα παιδιά στην πρακτική σου άσκηση; Πώς κατέληξες στο πρόγραμμα που τελικά υλοποίησες κατά την πρακτική σου άσκηση; Υπάρχει κάτι που σε βοήθησε να κάνεις αυτή την επιλογή;; Τι και με ποιον τρόπο σε βοήθησε; Το πρόγραμμα που σχεδίασες υλοποιήθηκε τελικά ή υπήρχαν αλλαγές στην πορεία του; Τι είδους αλλαγές ήταν αυτές; Γιατί έγιναν; (ή πώς προέκυψαν)</p> <p>ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ - ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ</p> <p>Τι είναι αυτό που ήθελες να κερδίσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πρακτικής σου άσκησης; (ΑΝ ΑΝΑΦΕΡΘΕΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ): Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα τι ακριβώς ήθελες να μάθουν τα παιδιά; Τι έκανες για να το πετύχεις; Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα που νομίζεις ότι τα παιδιά κέρδισαν αυτό που ήθελες (ή έμαθαν αυτό που ήθελες;) Υπάρχουν πράγματα που ήθελες να πετύχεις και δεν τα κατάφερες; Ποια ήταν</p>

	<p>αυτά; Πώς κατάλαβες ότι δεν τα κατάφερες; Γιατί νομίζεις ότι δεν τα κατάφερες;</p> <p>Τα παιδιά θεωρείς ότι έμειναν ικανοποιημένα από το πρόγραμμά σου και γενικά όλα όσα κάνατε; Γιατί το λες αυτό;</p> <p>ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ/ΒΟΗΘΕΙΑ</p> <p>Εν τέλει, τι δυσκολίες συνάντησες στην πρακτική άσκηση; Γιατί; Πώς ανταποκρίθηκες σε αυτές; Τι σε βοήθησε; Νομίζεις ότι υπάρχει κάτι που θα χρειαζόσουν περισσότερο για να είσαι περισσότερο ικανοποιημένη από την εμπειρία της πρακτικής σου άσκησης; Τι θα ήταν αυτό; Γιατί νομίζεις ότι αυτό θα σε βοηθούσε περισσότερο;</p> <p>ΜΟΝΟ ΑΝ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΠΡΟΚΥΨΕΙ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ</p> <p>Νοιώθεις ικανοποιημένη από το πρόγραμμα που έκανες; Γιατί;</p>
<p>ΣΗΜΑΣΙΑ Α' ΜΕΡΟΥΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ</p>	<p>ΣΗΜΑΣΙΑ Α' ΜΕΡΟΥΣ</p> <p>Πόσο νόμιζες ότι βοηθήθηκες από το μάθημα της πρακτικής άσκησης στο 2^ο έτος για να υλοποιήσεις το την πρακτική σου άσκηση στο νηπιαγωγείο; Γιατί το λες αυτό; (αν πει ότι κάτι τη βοήθησε: Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα για το τι ήταν αυτό που σε βοήθησε από το πρώτο μέρος της πρακτικής; /Η / (αν πει ότι δεν τη βοήθησε: τι ήταν αυτό που δε σε βοήθησε; Τι νομίζεις ότι θα έπρεπε να είχε γίνει για να νοιώθεις πιο έτοιμη από το α' μέρος της πρακτικής να αναλάβεις το δεύτερο;</p> <p>ΑΝ ΕΙΠΕ ΟΤΙ ΚΑΤΙ ΒΟΗΘΗΣΕ ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΟΤΙ ΔΕ ΒΟΗΘΗΣΕ ΚΑΝΩ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.</p> <p>ΣΥΝΔΕΣΗ Α' ΚΑΙ Β' ΜΕΡΟΥΣ</p>

	<p>Τώρα που ολοκλήρωσες την πρακτική άσκηση βλέπεις τελικά κάποια σύνδεση ανάμεσα στο α' και στο τελευταίο μέρος της πρακτικής σου άσκησης; Συνδέονται με κάποιον τρόπο; Βοηθάει το ένα το άλλο με κάποιον τρόπο; Τι εννοείς; Γιατί το λες αυτό;</p> <p>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ</p> <p>Μπορείς να μου πεις ποιοι κατάλαβες ότι ήταν οι στόχοι του α' μέρους της πρακτικής άσκησης; Τι αναμενόταν από εσάς στο α' μέρος της πρακτικής άσκησης;</p> <p>Ποιοι ήταν οι στόχοι του τελευταίου μέρους της πρακτικής άσκησης; Τι αναμενόταν δηλαδή από εσάς στο β' μέρος της πρακτικής άσκησης;</p>
<p>ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ</p>	<p>ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ</p> <p>Θέλω ακόμα να σε ρωτήσω, γιατί νομίζεις ότι κρατούσατε ημερολόγιο στην πρακτική σας άσκηση; Θεωρείς πως σε βοήθησε το ημερολόγιο στην πρακτική σου άσκηση; Πώς; (αν όχι, γιατί)</p> <p>Είχες χρόνο να το συμπληρώσεις κατά την πορεία της πρακτικής σου άσκησης; Πότε τελικά το έγραφες;</p> <p>ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</p> <p>Υπάρχει κάτι που θα έκανες διαφορετικά στο πρόγραμμα που έκανες, αν ξαναέκανες την πρακτική σου άσκηση; Τι είναι αυτό; Γιατί το λες;</p> <p>Υπάρχει κάτι που πιστεύεις πριν την πρακτική σου άσκηση και το αμφισβήτησες κατά τη διάρκειά της; Τι; Πώς έγινε αυτό; Πώς προέκυψε;</p> <p>Υπάρχει κάτι που άλλαξες ή ξανασκέφτηκες ενόσω ήσουν μέσα στην τάξη; Τι; Για ποιο λόγο;</p> <p>Εν τέλει, τι νομίζεις ότι έμαθες από την πρακτική σου άσκηση που δεν το γνώριζες ή δεν το είχες σκεφτεί μέχρι να την ολοκληρώσεις;</p>

	Αν μπορούσες να συμβουλέψεις κάποιον που τώρα θα κάνει πρακτική άσκηση, τι συμβουλές θα του έδινες;
--	---