



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ
(ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ ΤΡΙΩΝ) ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΩΝ ΠΤΔΕ: ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ».

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΟΛΓΑΣ ΠΑΥΛΙΔΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής»

με ειδίκευση «Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με ειδίκευση στην «Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες».

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Βασιλική Παπαδοπούλου για τον χρόνο που μου αφιέρωσε και την πολύτιμη καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια τις εργασίας.

Τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Γιώργο Ιορδανίδη και κ. Ιωάννη Θωίδη για τις σημαντικές παρατηρήσεις τους.

Τις φοιτήτριες και τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης και Φλώρινας για τη συνεργασία τους και τον χρόνο που αφιέρωσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την πολύπλευρη στήριξη που μου παρείχε, χωρίς την οποία η εκπόνηση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν εφικτή.

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	8
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	10
Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	10
1.1 Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	10
1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	12
1.3 Αντιλήψεις γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού.....	14
1.4 Μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	16
1.5 Τύποι εκπαιδευτικών: από τον εντολοδόχο στον στοχαζόμενο	19
1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.....	20
Κεφάλαιο 2: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	23
2.1 Τα Διδασκαλεία (1828-1933)	23
2.2 Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1990).....	25
2.3 Τα Παιδαγωγικά Τμήματα (1982-σήμερα).....	28
Κεφάλαιο 3: Τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων	30
3.1 Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Σπουδών.....	30
3.2 Τι πρέπει να ξέρει ένας εκπαιδευτικός	36
3.3 Κατανομή μαθημάτων Παιδαγωγικών Θεσσαλονίκης και Φλώρινας.....	39
3.4 Κατάλογοι Μαθημάτων.....	41
3.4.1 Κατάλογος Μαθημάτων Παιδαγωγικού Θεσσαλονίκης	41
3.4.2 Κατάλογος Μαθημάτων Παιδαγωγικού Φλώρινας	45
3.5 Συγκριτικοί Πίνακες με βάση τους Οδηγούς Σπουδών.....	49
3.5.1 Έτος ίδρυσης.....	49
3.5.2 Στόχοι.....	49
3.5.3 Τομείς	51
3.5.4 Εργαστήρια.....	54
3.5.5 Ταξινόμηση Μαθημάτων	57
3.5.6 Οργάνωση Πρακτικής Άσκησης.....	59
3.5.7 Πτυχιακή Εργασία	60
3.5.8 Προϋποθέσεις λήψης πτυχίου	61
Κεφάλαιο 4: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....	65
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	72

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία Έρευνας.....	72
5.1 Στόχος της έρευνας	72
5.2 Συμμετέχοντες.....	73
5.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	73
5.4 Η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου	74
Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση των Ερευνητικών Ευρημάτων.....	75
6.1 Δημογραφικά Στοιχεία	75
6.2 Απόψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών	76
Α) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης	77
Β) Στο δείγμα της Φλώρινας	83
6.3 Απόψεις για τα Μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών	89
Α) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης	89
Β) Στο δείγμα της Φλώρινας	94
6.4 Απόψεις για την Πρακτική Άσκηση.....	99
Α) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης	99
Β) Στο δείγμα της Φλώρινας	105
6.5 Απόψεις για τη Διδακτική Ετοιμότητα	110
Α) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης	111
Β) Στο δείγμα της Φλώρινας	116
6.7 Προτάσεις Βελτίωσης Του Προγράμματος Σπουδών	122
Α) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης	122
Β) Στο δείγμα της Φλώρινας	123
6.8 Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταβλητών με Τμήμα σπουδών	124
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	131
7.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα	131
7.2 Περιορισμοί της έρευνας και Προτάσεις.....	140
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	151

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των υποψήφιων δασκάλων (φοιτητών/τριών) για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις 160 τεταρτοετών φοιτητών/τριών των Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Φλώρινας. Ως εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο, με 23 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, κοινό για τους φοιτητές/τριες και των δύο Τμημάτων, που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι/ες και προετοιμασμένοι/ες επαγγελματικά από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους, σε σύγκριση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, που πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν πολύ από τις σπουδές τους κυρίως στο κομμάτι της παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης και όχι τόσο στην κατάρτισή τους στα γνωστικά αντικείμενα. Οι φοιτητές/τριες και των δύο Τμημάτων θεωρούν ότι κάποια μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών τους βοήθησαν πάρα πολύ, ενώ κάποια άλλα είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό. Όλοι/ες συμφωνούν στο ότι η Πρακτική Άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και εμφανίζονται ικανοποιημένοι/ες από την διάρκεια της. Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας ωστόσο, δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της. Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας νιώθουν περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, ενώ οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα δύο Τμήματα πιστεύουν ότι θα δυσκολευτούν κυρίως στη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Μουσικής στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τέλος, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα δύο Τμήματα, δεν νιώθουν αρκετά έτοιμοι/ες να διαχειριστούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών, προτείνουν αλλαγές που αφορούν κυρίως τη διάρκεια και την οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης και τη μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, προγράμματα σπουδών, παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, απόψεις φοιτητών

Abstract

The aim of the present study is the investigation of the views of prospective teachers (students) on the Courses of the Departments of Primary Education. More specifically, the research examines the views of 160 upper-class students of the Departments of Primary Education of Thessaloniki and Florina. The survey's data was collected through a structured written questionnaire, with 23 open-ended and closed-ended questions, common for the students of both Departments, which was designed for the purposes of the study. According to the results of the research, the students of Florina feel that they are more satisfied and better prepared for their future profession as teachers from the Courses of their Department, in comparison to the students of Thessaloniki, who think that their studies helped them mainly in pedagogical and didactic terms and not so much in cognitive terms. The students of both Departments think that some lessons of the Courses helped them a lot, while some other lessons are not necessary for a teacher. All students agree that the Teaching Practice is essential for their professional education and their professional identity and they are satisfied from its duration. Nevertheless, the students of Florina, state less satisfied from the way the Teaching Practice was conducted. The students of Florina feel more ready to teach in the classroom than the students of Thessaloniki, while the most students of both Departments think that they will have difficulty in the teaching of Mathematics and Music at the last three classes of Primary School. Finally, most of the students of both Departments do not feel ready to handle students with special needs. Also, they make proposals for the improvement of the Courses of the Departments, mainly regarding the duration and the organization of the Teaching Practice and the greater emphasis that must be given on the didactics of the lessons.

Key words: teacher education, courses, department of Primary Education, students' views

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και εξετάζει τις απόψεις των φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους. Αφορμή για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε το γεγονός ότι παρόλο που ο τρόπος κατάρτισης των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει πολλούς παιδαγωγούς και ιστορικούς της εκπαίδευσης και η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων έχει γίνει κατά καιρούς αντικείμενο διαλόγου και διαπραγμάτευσης στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, πολύ λίγες έρευνες εστιάζουν στις απόψεις των ίδιων των φοιτητών/τριών για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους.

Η εργασία μας αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Το πρώτο μέρος (θεωρητικό) της παρούσας εργασίας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και σε αυτό παρουσιάζονται ορισμένα γενικά, αλλά απαραίτητα για τη θεωρητική διερεύνηση του θέματος, στοιχεία που αναφέρονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα μελετάται τι είναι η Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ποιες είναι οι αντιλήψεις γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού, ποια μοντέλα έχουν κυριαρχήσει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ποιοι είναι οι σημαντικότεροι τύποι εκπαιδευτικών, καθώς και ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων, από τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους μέχρι και τις μέρες μας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η περίοδος των Διδασκαλείων (1828-1933), η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (1933-1990) και η περίοδος των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1982 έως σήμερα).

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μελετώνται τα χαρακτηριστικά

των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και οι βασικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών. Επιχειρείται επίσης, μια σύγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών Θεσσαλονίκης και Φλώρινας που απασχολούν την παρούσα εργασία και παρατίθενται οι κατάλογοι των μαθημάτων των δύο Τμημάτων. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό υπάρχουν συγκριτικοί πίνακες, με βάση τους οδηγούς σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Ελλάδας, στους οποίους περιλαμβάνονται στοιχεία όπως το έτος ίδρυσης, οι στόχοι, οι τομείς, τα εργαστήρια, η ταξινόμηση των μαθημάτων, η οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης, η πτυχιακή εργασία και οι προϋποθέσεις λήψης πτυχίου για το κάθε Τμήμα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και παρουσιάζονται διάφορες έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Στο δεύτερο μέρος (έρευνα) επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων των φοιτητών των Παιδαγωγικών Θεσσαλονίκης και Φλώρινας για τα Προγράμματα Σπουδών των δύο Π.Τ.Δ.Ε.. Αρχικά, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι στόχοι και η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.

Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της έρευνας και ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, που περιλαμβάνουν τις απόψεις των φοιτητών/τριών για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους, για τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών, για την Πρακτική τους Άσκηση, για τη διδακτική τους ετοιμότητα γενικά και σε σχέση με συγκεκριμένα μαθήματα και για τις προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και ακολουθούν τα σχετικά συμπεράσματα, οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

1.1 Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πεδίο της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών και αφορά συγκεκριμένα την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο τρόπος κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για πολλούς παιδαγωγούς και ιστορικούς της εκπαίδευσης, καθώς διαπιστώθηκε ότι από την ποιότητα της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, εξαρτώνται όχι μόνο οι επιδόσεις των μαθητών σε σχολικό επίπεδο (Goldhaber, 2002: 50-51; Neville, Sherman & Cohen, 2005: 3, UNESCO, 2006: 49), αλλά και η γενικότερη ευημερία της κάθε χώρας και της κάθε κοινωνίας (Αντωνίου, 2009: 11; Ξωχέλλης, 2005: 11; Darling-Hammond, 2006: 300).

Ο εκπαιδευτικός, ως κύριος παράγοντας της παιδαγωγικής διαδικασίας που συντελείται στο σχολικό πλαίσιο, αποτελεί βασικό αντικείμενο της παιδαγωγικής έρευνας (Ξωχέλλης, 2003) και εμφανίζεται ως ένας από τους βασικότερους μοχλούς στην υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς φέρει και μεταδίδει την κυρίαρχη κάθε φορά ιδεολογία (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 1998: 14). Αναγνωρίζεται ως σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης, και επομένως, της αναβάθμισης της ποιότητας της ζωής (Mialaret, 2011). Έργο του είναι να εκπληρώσει τις λειτουργίες του θεσμού του σχολείου: δηλαδή, τη μετάδοση γνώσεων, τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, αλλά και την απονομή πιστοποιητικών με κοινωνικό και οικονομικό αντίκρυσμα (Παπαναούμ, 2003). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μάλιστα, αποτελεί σημείο αιχμής της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας, καθώς έχει αναγνωριστεί ότι καμία αλλαγή ή καινοτομία στην εκπαίδευση δεν είναι εφικτή χωρίς τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Μπουζάκης, 2012β: 654). Σε επίπεδο συλλογικό οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια οργανωμένη επαγγελματική ομάδα, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, ενώ κάθε μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει και τη λειτουργία των

ίδιων των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, σημαντικές είναι όλες οι ρυθμίσεις που αφορούν τον εκπαιδευτικό, από τον προσανατολισμό του στο επάγγελμα, την προετοιμασία και τους όρους ένταξής του σε αυτό, έως τις συνθήκες εργασίας, εξέλιξης και επιμόρφωσής του (Παπαναούμ, 2003).

Η ίδια η θεμελίωση του σχολικού θεσμού κουβαλάει ένα βαρύ φορτίο προσδοκιών των λαών, ένα φορτίο πολιτιστικής μεταβίβασης από γενιά σε γενιά και προετοιμασίας της νέας γενιάς, έτσι ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί στις επιταγές των μελλοντικών και εν πολλοίς απροσδιόριστων εποχών (Ξωχέλλης, 2005). Η διδασκαλία είναι εκ των πραγμάτων μια πολυδιάστατη διαδικασία (Kyridis, Avramidou, Zagkos, Christodoulou & Pavli-Korre, 2014: 145), μια πολύπλοκη και απαιτητική δραστηριότητα (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009: 273), η οποία περιλαμβάνει έρευνα, επιλογή, αποφάσεις, δημιουργική σκέψη και δυνατότητα κρίσης των αξιών (Rudduck, 1991) και θα έπρεπε να γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία η οποία μπορεί να προδιαγραφεί επακριβώς εκ των προτέρων (Παπαναούμ, 2003). Αναγνωρίζεται ότι δεν μπορεί κανείς να γίνει εκπαιδευτικός από τη μια στιγμή στην άλλη (Καλαϊτζοπούλου, 2001), μέσω μιας γραμμικής και σαφώς καθορισμένης διαδικασίας (Hattingh & De Kock, 2008: 322), αλλά μέσω μιας συνεχούς, εξελικτικής διαδικασίας, κατά την οποία το άτομο υπόκειται σε αλλαγές με την πρόοδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα. Μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι από τον προσανατολισμό τους ακόμη στο συγκεκριμένο επάγγελμα και μέχρι την αφυπηρέτησή τους, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε ένα συνεχές επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, μέρος μόνο της οποίας μπορεί να γίνει αντικείμενο συστηματικών παρεμβάσεων (Παπαναούμ, 2003).

Με τον όρο “εκπαίδευση εκπαιδευτικών”, λοιπόν, νοείται σήμερα μια μακρόχρονη επαγγελματική διαδικασία μάθησης, ένα “συνεχές επαγγελματικής ανάπτυξης” (Παπαναούμ, 2003: 62), που αποτελεί για τις περισσότερες χώρες του κόσμου «πεδίο έντονου προβληματισμού, προκλήσεων και αναζητήσεων» (Καρράς, 2012: 693-694). Οι περισσότερες επιλογές σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχουν ιδεολογικό χαρακτήρα (Μαυρογιώργος, 1988) και συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, με τις κοινωνικές συνθήκες και το όλο πολιτισμικό πλαίσιο, εθνικό και υπερεθνικό, μέσα στο οποίο υλοποιούνται (Αντωνίου, 2009; Μπουζάκης, 2012β : 643).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικότερα, οφείλει να εμφορείται κατά τον Αντωνίου (2009: 26-27) από αρχές και αξίες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει κατά την περίοδο των σπουδών τους να καταστούν αυτόνομοι και ικανοί να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών τους, να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα όποια προβλήματα προκύπτουν στα πλαίσια της τάξης και εκτός αυτής, να κατανοήσουν ότι αποτελούν ελεύθερους και ενεργούς πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας και ότι έχουν τόσο υποχρεώσεις, όσο και δικαιώματα.. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να αποβλέπει γενικά στην αρχή «να καταστούν αυτοί ικανοί να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση ενός ελεύθερου και δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος να είναι σε θέση να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις συνθήκες και προκλήσεις της εποχής του» (Ξωχέλλης, 2005: 34).

Ωστόσο, η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών διακρίνεται από μια σειρά αντιφάσεων, οι οποίες συχνά δημιουργούν το αίσθημα της ανασφάλειας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όπως το γεγονός «ότι οι σπουδαστές είναι αδύνατο να γνωρίζουν εκ των προτέρων, πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά τις πανεπιστημιακές τους γνώσεις (paradox of learning now for later use)» (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007: 236). Εκτός αυτού, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ακόμη από ελλιπή σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς πολλοί φοιτητές/τριες παραπονιούνται ότι τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών τους είναι περισσότερο θεωρητικά και όχι τόσο πρακτικά, ενώ οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ό,τι σημαντικό έμαθαν το έμαθαν από την εμπειρία τους στην πράξη και πως αυτά που διδάχτηκαν σε θεωρητικό επίπεδο είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στις συγκεκριμένες ανάγκες της τάξης (Lampert, 2010: 23). Η ελλιπής σύνδεση θεωρίας-πράξης, έχει ως αποτέλεσμα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να έρχονται αντιμέτωποι με το λεγόμενο «σοκ της πράξης», το οποίο μπορεί, σε βάθος χρόνου, να έχει αρνητικές συνέπειες (Ξωχέλλης, 2005: 102), για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί σε διεθνές επίπεδο και διαχρονικά (Neville et al., 2005: 3). Ο ρόλος ως μια κοινωνιολογικά προσδιορισμένη έννοια, «φανερώνει το σύνολο των προσδοκιών που αναφέρονται σε ένα

συγκεκριμένο άτομο» (Αντωνίου, 2009: 43). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός φέρει έναν ειδικό κοινωνικό ρόλο, ο οποίος επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (Kyridis et al., 2014: 145) και βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τις προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων (Αντωνίου, 2009: 45).

Ο εκπαιδευτικός είχε ανέκαθεν έναν ενδιάμεσο και διαμεσολαβητικό ρόλο, καθώς αναλαμβάνει σε κάθε εποχή να οδηγήσει τους μαθητές στην κοινωνία των «ωρίμων» και να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν σε αυτήν ομαλά (Πυργιωτάκης, 2010: 52). Με την ιδιότητα του κρατικού υπαλλήλου, καλείται να μεταδώσει στους μαθητές τις κυρίαρχες κάθε φορά αξίες, (Αλτουσέρ, 1981: 68), να συνδέσει τη νέα γενιά με τις εμπειρίες και πεποιθήσεις της προηγούμενης και να την εξοπλίσει με τα κατάλληλα και απαραίτητα εφόδια (Ξωχέλλης, 2005: 16), που θα συμβάλλουν στην ένταξή της στη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα. Με το διδακτικό του έργο ο εκπαιδευτικός φέρνει σε επαφή τους δύο παράγοντες: το μαθητή και το μορφωτικό αγαθό, με στόχο όχι απλά τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών και τη διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των μαθητών, όπως ίσχυε παλαιότερα, αλλά την αφομοίωση των μορφωτικού υλικού από τους μαθητές, ώστε να μπορούν να ανατρέξουν σε αυτό και να το χρησιμοποιήσουν ανά πάσα στιγμή στη ζωή τους (Πυργιωτάκης, 2000: 247-248).

Στο πέρασμα των χρόνων, παρατηρήθηκε μια μετάβαση από την έμφαση στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού στην αντίληψή του ως ατόμου που λαμβάνει αποφάσεις και αναστοχάζεται πάνω στην πρακτική και το έργο του (Grossman et al., 2009: 273-274). Στις μέρες μας, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πλέγμα ρόλων, όπως αυτόν του επιστήμονα, του παιδαγωγού, του αυτόνομου επαγγελματία, του συμβούλου, του δημοσίου υπαλλήλου, του ελεγκτή, του ατόμου που αποτελεί πρότυπο, που οργανώνει τις διαδικασίες μάθησης, του κοινωνικού λειτουργού κ.λπ. (Χατζηδήμου, 2007). Συχνά μάλιστα, οι ρόλοι αυτοί του εκπαιδευτικού έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους με αποτέλεσμα, να του δημιουργούν αισθήματα ανασφάλειας. Το γεγονός ότι καλείται να μεταδώσει γνώσεις που εξελίσσονται ταχύτατα, να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στις νόρμες της επίσημης πολιτείας και τις προσδοκίες των διάφορων κοινωνικών ομάδων (μαθητές, γονείς κ.λπ.), αλλά και το ότι καλείται να παίξει το ρόλο ενός αμερόληπτου κριτή, αξιολογώντας τη σχολική επίδοση και

διανέμοντας έτσι κοινωνικά προνόμια (Ξωχέλλης, 2005: 88-89), αποτελούν καταστάσεις που δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά το επάγγελμά τους και το ρόλο τους.

1.3 Αντιλήψεις γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού

Σε βάθος χρόνου επικράτησαν διάφορες αντιλήψεις γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού που επηρέασαν τη εκπαιδευτική πράξη, όπως η άποψη ότι το έργο του εκπαιδευτικού είναι απλό και ο καθένας μπορεί εύκολα να το διεκπεραιώσει οπότε δεν προϋποθέτει ιδιαίτερα απαιτητική κατάρτιση και εξειδίκευση (Ξωχέλλης, 2005: 54), η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός «γεννιέται εκπαιδευτικός» οπότε δεν χρειάζεται περαιτέρω παιδαγωγική κατάρτιση, ή η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο του μπορεί αυτόματα να το διδάξει επιτυχώς (Αντωνίου, 2009: 188). Οι παραπάνω αντιλήψεις σε συνδυασμό με την εξίσου αφελή αντίληψη ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δεν εγείρουν μεγάλες απαιτήσεις από τους δασκάλους τους σε σχέση με τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, είχε ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιηθούν ως δάσκαλοι άτομα με ελάχιστα προσόντα (Πυργιωτάκης, 2000: 249).

Για πολλά χρόνια η διδασκαλία θεωρήθηκε ως ένα είδος τέχνης, ως μια ενορατική και διαισθητική δραστηριότητα (Παπαναούμ, 2003), που εναπόκειται κυρίως στην στον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευσή του (Moore, 2004: 4). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την ιδεαλιστική παιδαγωγική, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε έμφυτο ταλέντο, με αποτέλεσμα τα χαρακτηριστικά του “γεννημένου παιδαγωγού” να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης για πολλούς παιδαγωγούς (Πυργιωτάκης, 2000: 248) και οι τύποι της αποτελεσματικής διδασκαλίας να απασχολήσουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα την εκπαιδευτική έρευνα (Ξωχέλλης, 1997: 12). Μέχρι περίπου τη δεκαετία του ‘60, περίοδος που είναι γνωστή ως η “προ-επαγγελματική εποχή”, το έργο του εκπαιδευτικού θεωρούνταν σχετικά απλό από τεχνικής άποψης, τόσο που η εκπαίδευσή του περιοριζόταν στα πλαίσια της μαθητείας δίπλα σε κάποιον έμπειρο δάσκαλο και η περαιτέρω εξέλιξη του ήταν κυρίως αποτέλεσμα δοκιμής - λάθους παρά συνεργασίας με συναδέλφους (Hargreaves, 2000).

Η διδασκαλία ως “επάγγελμα” προβλήθηκε ιδιαίτερα μεταξύ 1965 και 1975, εποχή που σηματοδοτεί την τάση επαναπροσδιορισμού της θέσης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, τάση η οποία είχε ως στόχο την αναβάθμιση του ρόλου τους και κατ’ επέκταση τη βελτίωση του έργου που παρέχουν (Παπαναούμ, 2003). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες δεκαετίες, κατά τις οποίες κατά τις οποίες η επαγγελματική γνώση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την πρακτική άσκηση στηριζόταν αποκλειστικά στη εκμάθηση συμπεριφορών που συνέβαλαν στην αποτελεσματική διδασκαλία (Cochran-Smith, 2004: 295), η σύγχρονη εκδοχή του εκπαιδευτικού έργου ως εφαρμογής επιστημονικών αρχών συνδέθηκε με την απόκτηση, βάσει πάντοτε ερευνητικών δεδομένων, τόσο δεξιοτήτων και συμπεριφορών ανεξάρτητων του αντικείμενου διδασκαλίας, όσο και στρατηγικών για το σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων που συνδέονται με το αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς και τη γνώση εκείνη που θα βοηθήσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν πώς σκέφτονται οι μαθητές και πώς μαθαίνουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Την περίοδο αυτή και μέχρι τα τέλη του ‘80 περίπου, γνωστή ως “εποχή του αυτόνομου επαγγελματία”, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λαμβάνουν πια πανεπιστημιακή εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται από περισσότερη αυτονομία ως προς τη λήψη αποφάσεων (Hargreaves, 2000), η οποία όμως δεν εξασφάλισε στους εκπαιδευτικούς αύξηση του επαγγελματισμού τους ως προς την ποιότητα του έργου τους (Hargreaves & Goodson, 1996), γιατί παρόλο που συνέβαλε στην επίτευξη κάποιων καινοτομιών, δε συνέβαλε στην αύξηση της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων. Επιπλέον, η εκτεταμένη εκπαίδευση που άρχισαν να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, δεν μπορούσε να ενσωματωθεί στην καθημερινή τους πρακτική και κατέληγε να μένει μόνο στη θεωρία, αφού δεν υποστηριζόταν από το σχολικό περιβάλλον (Hargreaves, 2000).

Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει προς τα τέλη της δεκαετίας του ‘80, οπότε προέκυψε και η ανάγκη για αλλαγές στους τρόπους διδασκαλίας. Αυτήν την περίοδο, η επαγγελματικοποίηση της διδασκαλίας και κατ’ επέκταση ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν από πολλούς ως εναλλακτικό “παράδειγμα” για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, σε αντιπαράθεση με τη γραφειοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας. Θεωρήθηκαν, δηλαδή, ως μέσον για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και συνδέθηκαν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παπαναούμ, 2003). Την εποχή αυτή, που ονομάζεται “η εποχή του συναδελφικού

επαγγελματία”, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στο έργο τους, καθώς κατανοούν πλέον, ότι η αυτονομία και η επιστημονική γνώση δεν αρκούν για να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες που δημιουργούνται από την πληθώρα των πληροφοριών, την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία και τη σχολική πραγματικότητα, την ένταξη της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο, καθώς και την έξαρση των κοινωνικών προβλημάτων (Day, 2003).

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αμφιρρέπουν ανάμεσα σε δύο αντίθετες όψεις του ρόλου τους: από τη μία μεριά πρόκειται για απλούς υπαλλήλους που στελεχώνουν μια γραφειοκρατική διοικητική δομή και από την άλλη για επαγγελματίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου, του οποίου ο παιδαγωγικός χαρακτήρας απαιτεί επαγγελματική αυτονομία. Την τελευταία εικοσαετία προβάλλεται ιδιαίτερα η ανάγκη να ενισχυθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γίνουν πιο αποδοτικοί στο έργο τους (Παπαναούμ, 2003). Για το λόγο αυτό, η έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής μελέτης, καθώς συνδέεται στενά και με τη γενικότερη επαγγελματική του ανάπτυξη (Evans, 2008: 24).

1.4 Μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Στη διεθνή βιβλιογραφία, διακρίνουμε διάφορες αντιλήψεις και σχολές σχετικά με την κατάρτιση των δασκάλων. Μια από αυτές είναι η συμπεριφοριστική προσέγγιση, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός επιτελεί ένα εφαρμοσμένο επιστημονικό επάγγελμα, τεχνοκρατικού χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαίο να αναπτύξει μια σειρά διδακτικών δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσουν στο διδακτικό του έργο. Μια άλλη προσέγγιση, γνωστή, ως αναπτυξιακή έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας του δασκάλου, με βάση τις αρχές της ουμανιστικής ψυχολογίας. Οι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης θεωρούν ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί το ρόλο του, πρέπει να διαμορφώσει μια πλήρη προσωπικότητα τόσο σε ψυχολογικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι υποστηρικτές, μιας άλλης αντίληψης που δεν έχει συγκεκριμένες επιστημονικές βάσεις, αλλά βασίζεται στον πρακτικισμό, έχουν την πεποίθηση ότι εάν κάποιος γνωρίζει κάτι καλά, μπορεί αυτόματα και να το διδάξει. Τέλος, οι οπαδοί της διερευνητικής/στοχαστικοκριτικής,

προσέγγισης, που προέρχεται από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, υπογραμμίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχάζεται πάνω στις διδακτικές του εμπειρίες, στο έργο και στο ρόλο του γενικότερα (Ματσαγγούρας, 1999 · Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 1998: 14).

Επίσης, στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, εμφανίστηκαν διαχρονικά και διαφορετικά μοντέλα, τα οποία ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν τα στάδια εξέλιξης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2009: 28).

Πιο συγκεκριμένα, από το 19^ο αιώνα ως τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, κυριάρχησε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών το παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας. Το μοντέλο αυτό έδινε έμφαση στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στην εκμάθηση συγκεκριμένων τεχνικών διδασκαλίας από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό η προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών βασιζόταν κυρίως στην παρακολούθηση «υποδειγματικών διδασκαλιών» κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, (Χατζηδήμου, 2009: 158-159). Μετά το τέλος της μαθητείας, ο εκπαιδευτικός καλούνταν να εφαρμόσει στην πράξη όσα είχε μάθει, μιμούμενος ουσιαστικά τους δασκάλους του, επρόκειτο δηλαδή για «ένα είδος μεταβίβασης της τέχνης» (Αντωνίου, 2009: 29). Το συγκεκριμένο μοντέλο ακολουθήθηκε κυρίως στα Διδασκαλεία του 19^{ου} αιώνα και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα (Ξωχέλλης, 2005: 98).

Στη συνέχεια, από το 1920 έως το 1960, επικράτησε το ανθρωποκεντρικό ή περσοναλιστικό ή προσωποκεντρικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό, εφαρμόστηκε κυρίως στις γερμανόφωνες χώρες, αλλά και στην Ελλάδα και εστίαζε στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού μέσω της οικειοποίησης των ηθικών αξιών (Χατζηδήμου, 2009: 159), οι οποίες εντοπίζονται κυρίως στα επιτεύγματα του πολιτισμού και αποτελούν για την εκπαίδευση τα λεγόμενα «μορφωτικά αγαθά» (Αντωνίου, 2009: 29).

Από το 1960 μέχρι και τη δεκαετία του 1980 ακολούθησε το μιχεβιοριστικό μοντέλο, γνωστό και ως μοντέλο της «αποτελεσματικότητας» ή του παιδαγωγικού επιστημονισμού. Το μοντέλο αυτό επικράτησε στις αγγλοσαξονικές χώρες και κυρίως στις Η.Π.Α., βασιζόταν σε ψυχολογικές θεωρίες και είχε ως στόχο την ανάπτυξη

συγκεκριμένων δεξιοτήτων και συμπεριφορών από μεριάς των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνδέονταν με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Korthagen, 2004: 79). Βασιζόμενο στις αρχές της Ψυχολογίας της Μάθησης, που προσδιορίζουν και τα χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου (Χατζηδήμου, 2009: 160), υποστήριξε ότι «καλός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που τηρεί πιστά αυτά τα επιστημονικά δεδομένα και επιτυγχάνει, με μετρήσιμα κριτήρια, μια αποτελεσματική διδασκαλία» (Αντωνίου, 2009: 31). Το μοντέλο αυτό, συναντάται κυρίως στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες των οποίων τα Προγράμματα Σπουδών, τα μαθήματα Παιδαγωγικής, Διδακτικής και Ψυχολογίας είχαν υψηλότερη ποσοστιαία αναλογία έναντι των υπόλοιπων μαθημάτων, καθώς θεωρούνταν η «επιστημονική βάση» του διδασκαλικού επαγγέλματος (Αντωνίου, 2009: 31).

Τέλος, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εφαρμόζεται το σύγχρονο μοντέλο ή αλλιώς μοντέλο διερευνητικής προσέγγισης. Το μοντέλο αυτό έχει ως στόχο τη διαμόρφωση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του, στοχάζεται πάνω στο εκπαιδευτικό του έργο του και το αναπροσαρμόζει ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες (Αντωνίου, 2012: 25-33 · Ξωχέλλης, 2005: 98-100). Δίνει βαρύτητα στην πολύπλευρη ενημέρωση του εκπαιδευτικού (Χατζηδήμου, 2009: 161-162), ο οποίος οφείλει να μετασχηματίσει τη γνώση που απέκτησε μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη, ώστε να αντιμετωπίσει μια συγκεκριμένη κατάσταση. Στο επίπεδο αυτό, οι επιλογές του εκπαιδευτικού δεν γίνονται με βάση προκαθορισμένες διαδικασίες, αλλά περισσότερο με βάση τη διαίσθηση. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος σκέφτεται κριτικά, είναι έτοιμος για καινοτομίες, αντιλαμβάνεται άμεσα τις ανάγκες των μαθητών και να αναζητά τρόπους ικανοποίησης αυτών των αναγκών (Αντωνίου, 2009: 35-36). Τα Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν αυτό το μοντέλο, επιδιώκουν να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς «να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις του θεσμού της εκπαίδευσης και τα διλήμματα της διδακτικής πράξης και να τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση προκειμένου να κατανοήσουν τις αιτίες τους και να αντιμετωπίσουν με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια» (Ματσαγγούρας, 1996: 20).

1.5 Τύποι εκπαιδευτικών: από τον εντολοδόχο στον στοχαζόμενο

Οι δύο κυριότεροι τύποι εκπαιδευτικών που προκύπτουν από τα παραπάνω μοντέλα είναι ο εντολοδόχος εκπαιδευτικός και ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός. Ο εντολοδόχος εκπαιδευτικός εκτελεί ό,τι του υποδεικνύεται από τις επίσημες αρχές, ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία του και δίνει έμφαση στην υλοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός αντίθετα, χαρακτηρίζεται από κριτική και δημιουργική σκέψη, αναζητά και εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις, αναλαμβάνει και δίνει στους μαθητές του πρωτοβουλίες, προσπαθεί να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών του, διερευνά τα προβλήματα που προκύπτουν και αναζητά τρόπους επίλυσής τους (Χατζηδήμου, 2009: 163-164; Darling-Hammond, 2006: 305).

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, οι νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, υποδεικνύουν αλλαγές και στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Esteve, 2000: 197). Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια στροφή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην αντίληψη του ρόλου του ως επαγγελματία, καθώς υποστηρίζεται, ότι το να είναι κανείς δάσκαλος σήμερα σημαίνει κάτι περισσότερο από το να διδάσκει και να είναι επιφορτισμένος με τις σχετικές υποχρεώσεις. Σημαίνει ακόμα: (α) συνεργασία με άλλους ως μέλος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας, (β) ανάληψη συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές, (γ) ικανότητα εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας, (δ) ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση του και τα αποτελέσματά της, (ε) δυνατότητα κριτικής τοποθέτησης απέναντι στα αποτελέσματα αυτά, (στ) κατανόηση των μαθησιακών αναγκών και των προβλημάτων των μαθητών καθώς και ανάλογη δραστηριοποίηση, (ζ) εμπλοκή στις πρωτοβουλίες της δια βίου μάθησης (Γκρίτζιος, 2006). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους επαγγελματίες/εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών (Παπαναούμ, 2003). Οι παραπάνω αλλαγές παραπέμπουν σε ένα επιτακτικό αίτημα των καιρών μας ως απάντηση στις τρέχουσες τάσεις για συγκεντρωτισμό του ελέγχου

στο χώρο της εκπαίδευσης: τη διαμόρφωση ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού «ερευνητή» και «μεταρρυθμιστή» (Καλαϊτζοπούλου, 2001; Γκρίτζιος, 2006). Αυτό το μοντέλο του “στοχαζόμενου επαγγελματία”, όπως ονομάστηκε, στοχεύει στην ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευτικών, μέσα από την κριτική εξέταση των ιδεολογιών και των αξιών που στηρίζουν το έργο τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή

Στη σύγχρονη εποχή, οι αλματώδεις εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, ο πλουραλισμός των αξιών και των προτύπων, η πολυπολιτισμικότητα, και οι συνεχείς αναδιατάξεις στην αγορά εργασίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, έκαναν επιτακτικές αλλαγές σε επίπεδο σκοποθεσίας της εκπαίδευσης, αλλά και στον τρόπο προσέγγισης και επεξεργασίας της γνώσης, αποτελώντας έτσι πλαίσιο και αναφοράς και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005: 96).

Στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας, παρατηρείται μια έμφαση στη γενική παιδεία και στην ποιότητα έναντι της εξειδίκευσης και της ποσότητας στη γνώση, καθώς «δεν έχουν πια σημασία η ποσότητα και η πληρότητα αλλά η ποιότητα και ο τρόπος πρόσκτησης της γνώσης (Ξωχέλλης, 2005: 77). Η μάθηση παύει να είναι μια στείρα αποστήθιση γνώσεων και αποτελεί ουσιαστικά ανακάλυψη νοήματος (discovery of meaning) (Bigge, 2000). Οι ταυτότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών επανασηματίζονται. Η παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή αλλάζει, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι αυτή η σχέση έχει βαρύνουσα σημασία και επηρεάζει σημαντικά και την επίδοση των μαθητών (Birch & Ladd, 1997; Goldhaber, 2002: 55). Ο εκπαιδευτικός παύει να θεωρείται απλός μεταδότης γνώσεων και λειτουργεί πια ως σύμβουλος των μαθητών (Korthagen, 2004: 82). Στο πλαίσιο αυτό, καταρρέει η παραδοσιακή αυθεντία, ενώ απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών, να τους δίνει τη δυνατότητα να πάρουν πρωτοβουλίες, και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης (Ξωχέλλης, 2005: 87). Βασικό στόχο της εκπαίδευσης αποτελούν πλέον η δημιουργία κινήτρων και η ετοιμότητα για δια βίου μάθηση (Κελπανίδης & Βρυνηώτη, 2004), και ιδιαίτερα η ανάπτυξη κριτικής στάσης και «αμυντικών μηχανισμών» απέναντι στις ραγδαίες εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο

σεβασμός στη διαφορετικότητα, η καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης, οι δημοκρατικές διαδικασίες, η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, λοιπόν, βρίσκεται «σ' έναν κόσμο που αλλάζει» (Καρράς, 2011) και καλείται να μεσολαβήσει ξανά έτσι ώστε να εισαγάγει τη νέα γενιά πολιτών του 21^{ου} αιώνα στη διευρυμένη κοινωνία της Ενωμένης Ευρώπης (Αντωνίου, 2009: 37). Ο διαμεσολαβητικός του ρόλος επεκτείνεται, καθώς καλείται πλέον να συμβάλλει όχι μόνο στην ομαλή ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και «στην ανάπτυξη της ικανότητας για κατανόηση του διαφορετικού και στην καλλιέργεια του σεβασμού» (Ξωχέλλης, 2005: 86) απέναντι σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δε μεταδίδει μόνο γνώσεις αλλά και αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς (Ξωχέλλης, 2000). Στο πλαίσιο των παραπάνω αλλαγών, προκύπτει και η ανάγκη για ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν προτάσσει στη διδακτική διαδικασία τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών, αλλά επικεντρώνεται στους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Ξωχέλλης, 2005: 91). Γίνεται έτσι μια σταδιακή μετάβαση από το μοντέλο του «τεχνοκράτη δασκάλου», σε αυτό του «κριτικά σκεπτόμενου δασκάλου» (Αντωνίου, 2002: 347), καθώς, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση, δίνουν έμφαση σε ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, ικανού «να αντιλαμβάνεται άμεσα τις ανάγκες των μαθητών και να οργανώνει αυτοτελώς συνθήκες και διαδικασίες μάθησης μέσα στο σύγχρονο δημοκρατικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον» (Ξωχέλλης, 2005: 34).

«Οι αλλαγές αυτές συνεπάγονται μεταβολές στο έργο και επομένως και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με στόχο την προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού καλά ενημερωμένου, κριτικά σκεπτόμενου και ανοιχτού σε διδακτικές καινοτομίες» (Ξωχέλλης, 2005: 85-86). Η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο και για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς θεωρείται ότι «η ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007: 3).

Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται μια γενικότερη στροφή στην ανάπτυξη πρακτικών, επαγγελματικών δεξιοτήτων (Widdeen 1995; Oser & Oelkers, 2001). Προκύπτει έτσι, η ανάγκη για μια γενικότερη αλλαγή προσανατολισμού στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της διερευνητικής προσέγγισης και για ένα πρόσθετο σώμα «μορφωτικών αγαθών», καθώς τα παραδοσιακά εφόδια του εκπαιδευτικού (γνώσεις και ικανότητες, διδακτική εμπειρία), δεν είναι αρκετά για να διαπαιδαγωγήσει αποτελεσματικά τους πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2005: 90-91). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι βελτιώνοντας το επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, βελτιώνονται ταυτόχρονα και οι ευκαιρίες μάθησης των ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (π.χ. μετανάστες, αλλόγλωσσοι μαθητές, μαθητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα) (McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013: 378), οι οποίες διαμορφώνουν ένα νέο τοπίο στην σχολική πραγματικότητα. Με βάση λοιπόν τις νέες συνθήκες ζωής και τις νέες ανάγκες που έχουν προκύψει, πραγματοποιούνται αλλαγές στην σκοποθεσία και στην οργάνωση της προπτυχιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο την προώθηση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη του επαγγελματισμού του.

Επιπλέον, δεδομένου ότι οι σύγχρονες συνθήκες ζωής απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001; Γκρίτζιος, 2006), έχει προκύψει η ανάγκη για διαρκή, συνεχιζόμενη εκπαίδευση και έχει αναδειχθεί ο ρόλος της επιμόρφωσης, η οποία συνδέεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005: 110). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να ανανεώνει τις γνώσεις του, να παρακολουθεί κάθε εξέλιξη που αφορά το επάγγελμά του και να μην επαναπαύεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησε στη σχολή. Τέλος, η ίδια η πολιτεία οφείλει να παρέχει ευκαιρίες για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των δασκάλων (Πυργιωτάκης, 2000: 252-253), προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν πληρέστερα στο έργο τους.

Κεφάλαιο 2: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των δασκάλων πέρασε από το 1828 έως σήμερα από τρία βασικά στάδια: από τα Διδασκαλεία, από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η περίοδος από την επανασύσταση του νέου ελληνικού κράτους μέχρι και το τέλος του 19ου αιώνα χαρακτηρίζεται από έλλειψη ιδρυμάτων για την εκπαίδευση των δασκάλων. Τα πρώτα ιδρύματα, γνωστά ως Διδασκαλεία, εμφανίζονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και εξελίσσονται δυναμικά ως το 1932, οπότε και αντικαθίστανται από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, που αποτελούν ανώτερες σχολές διευτύς και κατά διαστήματα τριετούς φοίτησης θα κυριαρχήσουν στην εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων μέχρι και το 1984. Την σκυτάλη θα πάρουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα τα οποία από το 1984 μέχρι και σήμερα, καταρτίζουν σε πανεπιστημιακό επίπεδο πλέον τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλους και νηπιαγωγούς (Πυργιωτάκης, 1992: 26-74 · Σταμέλος, 1999).

Η εξέλιξη αυτή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τη θεμελίωση του ως τις μέρες μας, επηρεάζεται από τα ξένα πρότυπα και συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τα ιστορικά γεγονότα που διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία του ελληνικού Κράτους. Παράγοντες όπως οι συνεχείς πόλεμοι μέχρι τον Εμφύλιο, οι οικονομικές δυσκολίες και η πολιτική αστάθεια «παρεμπόδισαν ως τη μεταπολίτευση του 1974 την απρόσκοπτη και γρήγορη εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Αντωνίου, 2002: 17). Έτσι κάθε μία από τις παραπάνω περιόδους διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την ασκούμενη κάθε φορά εκπαιδευτική πολιτική πρόκειται, δηλαδή, για συνειδητές ιδεολογικοπολιτικές και εθνικές επιλογές.

2.1 Τα Διδασκαλεία (1828-1933)

Από το 1828 μέχρι και το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων και τη διαμόρφωση του σημερινού ελληνικού Κράτους, δεν υπάρχει μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των δασκάλων. Οι εκάστοτε κυβερνήσεις έχουν ως

αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία δασκάλων που θα μπορούν να διδάξουν πρακτικά τις στοιχειώδεις γνώσεις στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Την περίοδο αυτή, θεωρείται ως πρωταρχική αποστολή των δασκάλων «η σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων και η συσπείρωσή τους για την πραγματοποίηση του οράματος της Μεγάλης Ιδέας» (Αντωνίου, 2002: 417).

Μετά τη Μικρασιατική καταστροφή φτάνει στην Ελλάδα ένα κύμα 1,5 εκατομμυρίων προσφύγων, γεγονός που διογκώνει τις ανάγκες για διδακτικό προσωπικό. Καθίσταται έτσι επιτακτική η ριζική επίλυση του προβλήματος της εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων (Αντωνίου, 2011: 17). Έτσι, στις 6 Αυγούστου 1923 ιδρύονται τα Μονοτάξια Διδασκαλεία. Σκοπός της ίδρυσης τους είναι να εκπαιδεύσουν όσο το δυνατόν περισσότερους δασκάλους, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, «προκειμένου να καλύψουν τόσο τα ήδη υπάρχοντα κενά στα Δημοτικά Σχολεία όσο και τα κενά που δημιουργήθηκαν με την προσέλευση των Ελλήνων προσφύγων του Πόντου και της Μικράς Ασίας μετά τη Μικρασιατική καταστροφή» (Αντωνίου, 2011: 152). Το 1924, μάλιστα, ιδρύονται τα ενιαίου τύπου Πεντατάξια Διδασκαλεία (Αντωνίου, 2011: 20), των οποίων η θεσμοθέτηση αποτέλεσε σταθμό στην ιστορία εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων, καθώς πλέον η εκπαίδευση των δασκάλων εντάσσεται στα πλαίσια της ευρύτερης ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής και επιπλέον, «με την “επιστημολογική” θεμελίωση του τρόπου εκπαίδευσης των δασκάλων τίθενται οι βάσεις για την πληρέστερη επαγγελματική τους κατάρτιση» (Αντωνίου, 2002: 125).

Την περίοδο των Διδασκαλείων, στο πλαίσιο της εδραίωσης του εθνικού κράτους που ξεκινά “εκ του μηδενός”, το ελληνικό κράτος είχε ως στόχο τη διαμόρφωση ενός δασκάλου-φορέα εθνικής ιδεολογίας και διαμορφωτή εθνικής ταυτότητας (Δερτιλής, 2005). Η εκπαίδευση στα Διδασκαλεία διαμορφώθηκε με βάση τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις του Σχολείου Εργασίας (Αντωνίου, 2011: 19). Στα Προγράμματα Σπουδών κυριάρχησε η συμπεριφοριστική προσέγγιση του πρακτικισμού και δόθηκε έμφαση στο τι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός (Μπουζάκης, 2012), ενώ η πρακτική άσκηση στα Διδασκαλεία προσανατολίστηκε στο μοντέλο της μαθητείας (Ξωχέλλης, 2005: 113). Βασικός στόχος ήταν η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των υποψήφιων εκπαιδευτικών και η αναζήτηση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θεωρήθηκαν παντοδύναμες. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι δεν

υπήρχε ένα θεωρητικό και ψυχοπαιδαγωγικό υπόβαθρο, οδήγησε σε μια μηχανιστική αντίληψη για της μεθόδους διδασκαλίας (Πυργιωτάκης, 2000: 249).

Τα πολυάριθμα Διδασκαλεία αποτέλεσαν τον κατεξοχήν εκπαιδευτικό χώρο, όπου καλλιεργήθηκε και εμπεδώθηκε η Παιδαγωγική ως Επιστήμη στην Ελλάδα (Αντωνίου, 2011: 160). Ο ιδεολογικός άξονας της Μεγάλης Ιδέας επηρέασε τόσο τον προσδιορισμό του κοινωνικού ρόλου του δασκάλου όσο και τον ιδεολογικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών των Διδασκαλείων (Αντωνίου, 2002: 417-418). Επιπλέον, βασικό χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ο «κρατικός εναγκαλισμός» στην επιλογή σπουδαστών -καθώς το κράτος ορίζει τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια εισαγωγής τους-, στην κατάρτιση των Προγραμμάτων Σπουδών και τη συγγραφή βιβλίων, στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού αλλά και στην όλη οργάνωση της «εσωτερικής» ζωής (κανόνες - κανονισμοί - αυστηρή οργάνωση εσωτερικής ζωής στα Ιδρύματα) (Μπουζάκης, 2012).

Σε γενικές γραμμές, τα Διδασκαλεία εξελίσσονται με σχετικά αργό ρυθμό, κατά τα πρώτα εκατό περίπου έτη λειτουργίας τους στο ελεύθερο ελληνικό Κράτος. Ωστόσο, η αγωνία και η θέληση όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων να δώσουν στην Ελλάδα καλύτερα εκπαιδευμένους δασκάλους, οδηγούν προς το τέλος της δεκαετίας του 1930, σε εναλλακτικές προτάσεις για την αναδιοργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης των υποψήφιων δασκάλων. Το 1933, μάλιστα, μετά την απομάκρυνση των Φιλελευθέρων από την εξουσία, οι πολιτικές δυνάμεις που προκύπτουν υπό την ηγεσία του Παναγή Τσαλδάρη, θα προτείνουν νέου τύπου εκπαιδευτικά Ιδρύματα για την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων, δίνοντας έμφαση στην Καθαρεύουσα και τον κλασικιστικό ιδεολογικό προσανατολισμό (Αντωνίου, 2002: 127-128).

2.2 Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1933-1990)

Το 1933, με πρόσχημα την περικοπή των δαπανών και τη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα, καταργούνται τα ενιαίου τύπου Πεντατάξια Διδασκαλεία και ιδρύονται οι Παιδαγωγικές ακαδημίες διετούς φοίτησης, οι οποίες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της καθαρεύουσας και την προώθηση μιας κλασικής εκπαίδευσης που θα βασίζεται στην Παιδαγωγική, στη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία (Αντωνίου, 2011: 171).

Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση, η μόρφωση των δασκάλων στις Π.Α. καθορίζεται «σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες και τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης, το συμφέρον της «Εθνικής λαϊκής παιδείας» και τις έρευνες και αποφάσεις των μεγάλων πολιτισμένων εθνών» (Μπουζάκης & Τζήκας, 2002: 103). Αυτό το καινοτόμο για την εποχή του μοντέλο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από τις γνώσεις του σχετικά με την Παιδαγωγική, τον σκοπό και τους στόχους της αγωγής, όσο και από τις γνώσεις του σχετικά με την ψυχοσύνθεση του μαθητή (Αντωνίου, 2011: 172).

Ο κρατικός εναγκαλισμός εξακολουθεί να υπάρχει και σε αυτήν την περίοδο, καθώς οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες από την ίδρυσή τους το 1933 ως την οριστική παύση τους το 1990, λειτουργούν κάτω από τον απόλυτο κρατικό έλεγχο. Το Υπουργείο Παιδείας, καθιερώνοντας ένα απόλυτα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό σύστημα, αποκτά τον πλήρη έλεγχο των νέων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Αντωνίου, 2002: 419). Τα Προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διαμορφώνονται με βάση το ιδεολόγημα του “Έλληνοχριστιανικού πολιτισμού” το οποίο κυριαρχεί στην επτάχρονη δικτατορία του 1967 (Αντωνίου, 2002: 419), ενώ το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο κεντρικός σχεδιασμός των προγραμμάτων και η άμεση εξάρτηση των Σχολών από τα κρατικά όργανα αναμενόταν ότι θα εξασφάλιζε την προετοιμασία ενός συγκεκριμένου τύπου εκπαιδευτικών που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες, ιδεολογικές και πολιτικές του επίσημου κράτους.

Η κυριότερη καινοτομία που εισήγαγε ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ήταν διαχωρισμός της γενικής από την επαγγελματική μόρφωση των δασκάλων. (Ξωχέλλης, 2005: 113 · Πυργιωτάκης, 1992). Η γενική θα αποκτάται στα εξατάξια Γυμνάσια, μαζί με τους υποψήφιους όλων των μεταγυμνασιακών σχολών, και η επαγγελματική στις διτάξεις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Μπουζάκης & Τζήκας, 2002: 103). Παρατηρείται έτσι, μια γενικότερη αναβάθμιση του επιπέδου των σπουδαστών, καθώς επιλέγονταν σπουδαστές απόφοιτοι εξαταξίου Γυμνασίου. Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών εμπλουτίζονται με ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα και πρακτική άσκηση, γεγονός που υποδεικνύει μια στροφή του ενδιαφέροντος στο Πως της διδασκαλίας. Η ερβαρτιανή παιδαγωγική κυριαρχεί, παράλληλα με τον πρακτικισμό

και το συμπεριφορισμό, ενώ ενισχύεται και ο ιδεολογικός, κοινωνικοπολιτιστικός έλεγχος του κράτους στους εκπαιδευτικούς. (Μπουζάκης, 2012).

Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, διαδραμάτισαν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων, καθώς συνέβαλαν στην ενίσχυση του κοινωνικού κύρους του διδασκαλικού επαγγέλματος και παρείχαν αρτιότερη επαγγελματική κατάρτιση σε σχέση με τα Διδασκαλεία (Αντωνίου, 2002: 261). Αποτέλεσαν «για την εποχή εκείνη μια από τις πιο σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης των δασκάλων» (Πυργιωτάκης, 1992: 67), καθώς με το διαχωρισμό της γενικής από την επαγγελματική εκπαίδευση εγκαινίασαν την πρώτη σοβαρή προσπάθεια για τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων κατά τα πρότυπα των γερμανικών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Αντωνίου, 2002: 258). Ωστόσο ο καινούριος θεσμός δέχτηκε έντονη κριτική, καθώς παρατηρήθηκε σε αυτόν η μεταφορά των βουαρικών προτύπων σε ό,τι αφορά το σχήμα, το χρόνο φοίτησης αλλά και τα διδασκόμενα μαθήματα (Αντωνίου, 2002: 420) και θεωρήθηκε πρόχειρη απομίμηση των αντίστοιχων γερμανικών σχολών, χωρίς την αναγκαία προσαρμογή τους στα ελληνικά δεδομένα. Αυτό σε συνδυασμό με την απουσία κάθε είδους επιστημονικής έρευνας σχετικά με τα προβλήματα και τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, είχαν ως αποτέλεσμα τα Ιδρύματα αυτά να μην μπορέσουν να εξελιχθούν και να παρουσιάσουν μια στατικότητα σε όλους τους τομείς για πάνω από μισό αιώνα (Αντωνίου, 2002: 259).

Έτσι, παρά τη σημαντική προσφορά τους, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες δεν κατόρθωσαν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας, η οποία στα τέλη του 20ού αιώνα χρειαζόταν δασκάλους πληρέστερα εκπαιδευμένους σε παιδαγωγικό και επιστημονικό επίπεδο (Αντωνίου, 2002: 262). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ότι χρειάζονται συστηματικότερες επιστημονικές και παιδαγωγικές γνώσεις και περισσότερα παιδαγωγικά- ψυχολογικά εφόδια για να μπορέσουν ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (Αντωνίου, 2011: 175), ενώ η Παιδαγωγική Επιστήμη έπρεπε να αναπτυχθεί πιο συστηματικά στη βάση της ελληνικής πραγματικότητας και με βάση της ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, οι δάσκαλοι άρχισαν να διεκδικούν την “ανωτατοποίηση” των σπουδών τους. Η διεκδίκηση αυτή υπήρξε κορυφαίο αίτημα πολλών γενεών (Πυργιωτάκης, 1992: 139). Μετά την μεταπολίτευση (1974), το

αίτημα για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δασκάλων γίνεται πλέον καθολικό, υποστηρίζεται από όλους τους κοινωνικούς φορείς (Αντωνίου, 2011: 177) και νομιμοποιείται με τη θεσμοθέτηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, το 1982.

2.3 Τα Παιδαγωγικά Τμήματα (1982-σήμερα)

Με το νόμο πλαίσιο για τα Α.Ε.Ι. (1268/82) η εκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών περνά στα Πανεπιστήμια. Τα πρώτα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα ιδρύθηκαν στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης (με έδρα την Αλεξανδρούπολη) και Κρήτης (με έδρα το Ρέθυμνο). Η οργάνωση όμως και η έναρξη της λειτουργίας τους πραγματοποιήθηκαν σταδιακά, αρχίζοντας από το έτος 1984-1985. Με μεταγενέστερα Προεδρικά Διατάγματα ιδρύθηκαν νέα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (με έδρα τη Ρόδο), στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (με έδρα το Βόλο) και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (με έδρα τη Φλώρινα). Η θεσμοθέτηση των ΠΤΔΕ συνοδεύτηκε από τη νομική κατοχύρωση της αυτονομίας τους σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών τους (Νόμος 1268/1982), γεγονός που σήμανε την απεξάρτησή τους από τον κρατικό έλεγχο και την ελευθερία του κάθε ΠΤΔΕ να διαμορφώσει το δικό του προφίλ (Αντωνίου, 2002: 317 · Χατζηδήμου, 2012: 68).

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα, βασιζόμενα στον ιδεολογικό άξονα του Νεοελληνισμού, έχουν ως κύρια αποστολή τους την προετοιμασία δασκάλων, ικανών να συμβάλλουν στην εκπαίδευση της νέας γενιάς με στόχο την καλύτερη δυνατή προσαρμογή και ένταξή της στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία του 21ου αιώνα με τις αυξημένες απαιτήσεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα (Αντωνίου, 2002: 420). Η επιλογή των φοιτητών γίνεται με βάση τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων, ενώ στα πλαίσια της εποχής της παγκοσμιοποίησης διαμορφώνονται Προγράμματα Σπουδών με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια υπέρβασης του συμπεριφορισμού και του πρακτικισμού με την ενσωμάτωση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της στοχαστικοκριτικής διάστασης, η οποία αναζητά απαντήσεις στο τι, στο πώς, στο για ποιον και στο γιατί της διδασκαλίας (Μπουζάκης, 2012).

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτέλεσε κομβικό σημείο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επειδή, εξίσωσε τη διάρκεια σπουδών των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αυτήν των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και παρείχε τη δυνατότητα για την πληρέστερη επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση με τη συνολική δεκαεξαετή εκπαίδευση (έξι έτη στο Δημοτικό, τρία στο Γυμνάσιο, τρία στο Λύκειο και τέσσερα στο Παιδαγωγικό Τμήμα) (Αντωνίου, 2002: 422), σε αντίθεση με την προηγούμενη δεκατετραετή εκπαίδευση που ίσχυε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τη δεκατριετή που ίσχυε στα Διδασκαλεία. Επιπλέον, αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων, όχι μόνο λόγω της αύξησης της διάρκειας σπουδών και των ακαδημαϊκών προϋποθέσεων των διδασκόντων (Ξωχέλλης, 2005: 117), αλλά και γιατί συνδέθηκε με την προσδοκία ότι θα εξασφαλίσει ανώτερο επίπεδο κατάρτισης, θα δώσει επιστημονική ταυτότητα στο δάσκαλο, θα ενισχύσει τον πλουραλισμό στις επιστημονικές απόψεις και θα ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και τις ανάγκες του σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 1998 : 79).

Αναμφίβολα, λοιπόν, τα Παιδαγωγικά Τμήματα αποτελούν την κορυφαία στιγμή στην ιστορία της εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων, καθώς συνέβαλαν αποφασιστικά σε σημαντική αύξηση του κύρους τους στην κοινωνία και αναπτέρωσαν τις ελπίδες, τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη βελτιστοποίηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής εκπαίδευσης τους, όσο και ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας για τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των μελών της (Αντωνίου, 2002: 415). Το σημαντικότερο, όμως, σε σχέση με Παιδαγωγικά Τμήματα, είναι η αλλαγή προσανατολισμού που έφεραν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς με τα Προγράμματά Σπουδών τους αποβλέπουν στην προετοιμασία ενός κριτικά σκεπτόμενου και ευέλικτου δασκάλου, που αντιμετωπίζει με παιδαγωγικό πλέον και όχι με εμπειρικό τρόπο τις καθημερινές προβληματικές καταστάσεις στη σχολική τάξη και συμμετέχει ενεργά τόσο στην σχολική ζωή, αλλά και στο «ραγδαία εξελισσόμενο τοπικό και ευρύτερο διεθνές κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον» (Αντωνίου, 2002: 420).

Κεφάλαιο 3: Τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων

3.1 Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Σπουδών

Ένα από τα βασικότερα συστατικά των Τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επομένως και των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αποτελεί το Πρόγραμμα Σπουδών τους, καθώς από το περιεχόμενο και τον τρόπο οργάνωσής του, διαφαίνονται οι σκοποί του εκάστοτε Τμήματος (Μαυρογιώργος & Σιάνου, 1999: 14-22). Το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα έχει το δικό του Οδηγό Σπουδών, που περιλαμβάνει τον κανονισμό σπουδών, τους στόχους κάθε Τμήματος, τις προϋποθέσεις για τη λήψη πτυχίου, καθώς και την περιγραφή των μαθημάτων, τα οποία αποτελούν στην ουσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Οι επιλογές που γίνονται στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών είναι πολύ σημαντικές για την αρχική κατάρτιση των φοιτητών/τριών, καθώς τα προγράμματα σπουδών βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα και με τις κοινωνικές εξελίξεις και επιδιώκουν να διαμορφώσουν έναν συγκεκριμένο τύπο επαγγελματία, με όλες τις απαραίτητες γνώσεις τόσο για την επιστήμη του, όσο και για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να προσεγγίσει την επιστημονική γνώση γενικότερα (Μαυρογιώργος & Σιάνου, 1999: 14-22). Στην περίπτωση μάλιστα των Παιδαγωγικών Τμημάτων, το Πρόγραμμα Σπουδών αποκτά μια ακόμη μεγαλύτερη σημασία, γιατί εγκαινιάζει μια νέα εποχή στο χώρο της εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων, συμπυκνώνοντας το όραμα τόσο των εκπαιδευτικών της χώρας για αύξηση του επαγγελματικού τους κύρους, αλλά και ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας για καλύτερη εκπαίδευση των μελών της (Αντωνίου, 2002: 318).

Στην Ελλάδα τα Παιδαγωγικά Τμήματα προσπαθούν με τα Προγράμματα Σπουδών τους να εκπαιδεύσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης όσο και τους ερευνητές εκπαιδευτικούς (Σταμέλος & Εμβαλωτής, 2001: 286). Βασική επιδίωξη τους είναι η επαφή των υποψηφίων δασκάλων με τους χώρους παραγωγής της επιστημονικής γνώσης, έτσι ώστε να μάθουν να ερευνούν οι ίδιοι και όχι να δέχονται άκριτα έτοιμες γνώσεις (Αντωνίου, 2002: 322). Βέβαια, σε μεγάλο

βαθμό εξακολουθούν να προσανατολίζονται στην εκπαίδευση του “τεχνοκράτη δασκάλου”, ο οποίος επικεντρώνεται στις διδακτικές διαδικασίες και τις οργανωτικές συνθήκες, προκειμένου να επιτύχει το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα, τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ωστόσο, υπό το φως των νέων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που απαιτούν ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού, κριτικά σκεπτόμενου, πιο δημιουργικού, πιο ευαισθητοποιημένου και πιο ενεργού σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, πολλά μαθήματα των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, στρέφονται προς αυτήν την κατεύθυνση (Αντωνίου, 2002: 347-348).

Καθώς τα Παιδαγωγικά Τμήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών τους έχει γίνει κατά καιρούς αντικείμενο διαλόγου και διαπραγμάτευσης και παρά το γεγονός ότι με μια πρώτη ανάγνωση, τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, φαίνονται ασύνδετα μεταξύ τους, συγκροτούνται πάνω σε κάποιους κοινούς πυλώνες (Σταμέλος & Εμβαλωτής, 2001: 290), οι οποίοι συναντώνται τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία (Ξωχέλλης, 2005: 103; Μπουζάκης, 2012β: 645; Bokdam, Ende & Broek, 2014: 39). Έτσι, παρά τις διαφοροποιήσεις από Τμήμα σε Τμήμα, το Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, μπορεί να χωριστεί σε τρεις μεγάλους τομείς: 1) ειδικότητα/ γνωστικό αντικείμενο, 2) παιδαγωγική κατάρτιση, 3) πρακτική άσκηση (Ξωχέλλης, 2005: 103).

Ο πρώτος τομέας (ειδικότητα) περιλαμβάνει μαθήματα που σχετίζονται με τα γνωστικά αντικείμενα που καλούνται να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί και έχει ως στόχο να προετοιμάσει και να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για το συγκεκριμένο κομμάτι του επαγγέλματός τους. Στις μέρες μας γίνονται προσπάθειες επαναπροσδιορισμού του τομέα της ειδικότητας, έτσι ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη ευελιξία και να διευρύνει το πεδίο επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2009: 59 · Ξωχέλλης, 2005: 103). Στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο συγκεκριμένος τομέας καλύπτει ένα μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων, καθώς τα γνωστικά αντικείμενα που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στο δημοτικό σχολείο, περιλαμβάνουν μαθήματα τόσο των ανθρωπιστικών όσο των θετικών επιστημών. Για το λόγο αυτό, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, προτάσεις περιορισμού του τομέα, με την καθιέρωση

της ειδίκευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε κύκλους 14 μαθημάτων ή σε δύο έως τρία γνωστικά αντικείμενα της επιλογής τους. Ωστόσο, η ειδίκευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρόλο που ισχύει σε ξένες χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γερμανία, δεν έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα, μέχρι στιγμής (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1990: 7-10).

Ο δεύτερος τομέας (παιδαγωγική κατάρτιση) περιλαμβάνει μαθήματα που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν όσο το δυνατόν καλύτερα και πληρέστερα στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Θεωρείται απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να εξοπλίσει τον εκπαιδευτικό με όλα τα απαραίτητα εφόδια που θα τον βοηθήσουν να διεξάγει αποτελεσματικότερα το έργο του (Αντωνίου, 2009: 59). Στόχος είναι η συνειδητοποίηση από μεριάς των φοιτητών όλων των διαστάσεων του πεδίου της μελλοντικής τους δραστηριότητας. Ζητήματα που μελετώνται είναι το σχολείο και οι προεκτάσεις του στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, η σχέση δασκάλου-μαθητή, η διδακτική διαδικασία με όλες τις παραμέτρους της (σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση), καθώς και η κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου και του εκπαιδευτικού, ως συμβολή στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου αλλά και ως κοινωνική προσφορά (Ξωχέλλης, 2005: 103). Η παιδαγωγική κατάρτιση οφείλει, επίσης, να εκπαιδεύσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών, στον εντοπισμό των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν μέσα στην τάξη και την αποτελεσματική διαχείρισή τους, αλλά και στη συνειδητοποίηση ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον στιλ διδασκαλίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και από τη σχέση δασκάλου-μαθητή (Αντωνίου, 2009: 60).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τομέας της παιδαγωγικής κατάρτισης θεωρείται ότι περιλαμβάνει και τη διδακτική κατάρτιση, καθώς η Διδακτική αποτελεί επιστημονική περιοχή της Σχολικής Παιδαγωγικής (Χατζηδήμου, 2007: 21-22). Ωστόσο στη βιβλιογραφία, συχνά, η παιδαγωγική και η διδακτική κατάρτιση αναφέρονται ξεχωριστά, ως δύο διαφορετικοί τομείς του προγράμματος σπουδών.

Στην περίπτωση αυτή, η διδακτική κατάρτιση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Το κομμάτι του σχεδιασμού αποτελεί η οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας με βάση συγκεκριμένες αρχές, κανόνες και κριτήρια (Αντωνίου, 2009: 87), με απώτερο στόχο πάντα την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Τα κομμάτι αυτό προσαρμόζεται ανάλογα με την περίσταση, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι είναι πολύ δύσκολο για τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να ακολουθήσει πιστά όλα όσα έχει σχεδιάσει (Νημά & Καψάλης, 2002: 211). Ακολουθεί, το κομμάτι της διεξαγωγής, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εφαρμόσει στην πράξη, όσα επέλεξε κατά το στάδιο του σχεδιασμού (Αντωνίου, 2009: 90). Τέλος, ακολουθεί το κομμάτι της αξιολόγησης, η οποία ως διαδικασία σύμφυτη με την ανθρώπινη δραστηριότητα (Αντωνίου, 2009: 91), επιδιώκει να ελέγξει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά, πριν τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και να εντοπίσει τις παραμέτρους που παρεμπόδισαν την επίτευξή τους (Κωνσταντίνου, 2000: 13).

Για την επιτυχή άσκηση κάθε επαγγέλματος, όμως, δεν αρκεί μόνο η θεωρητική επιστημονική γνώση, αλλά εξίσου απαραίτητη είναι και η πρακτική άσκηση για την απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων (Αντωνίου, 2009: 113). Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, παρατηρείται μια γενικότερη στροφή στην «ενίσχυση της πρακτικής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» (Ξωχέλλης, 2005: 105). Έτσι ο τρίτος τομέας (πρακτική άσκηση) αφορά την πρακτική εμπειρία που αποκτούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την αρχική τους κατάρτιση, με στόχο την επαγγελματική τους προετοιμασία. Οι πρακτικές ασκήσεις αποτελούν μέρος της προπτυχιακής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι φοιτητές στα ελληνικά και σε άλλα ευρωπαϊκά ακαδημαϊκά ιδρύματα και θεωρείται ότι η πρώτη αυτή επαφή, μέσω των πρακτικών ασκήσεων, με το μελλοντικό τους έργο συμβάλλει στη διαμόρφωση των επαγγελματικών ταυτοτήτων τους (Flores & Day, 2006; Hebert, & Worthy, 2001). Η πρακτική άσκηση βοηθά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε άμεση επαφή με τη σχολική πραγματικότητα (Φωτοπούλου & Υφαντή, 2011: 511), όχι πια ως μαθητές αλλά ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, να έρθουν αντιμέτωποι με τα προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, να προβληματιστούν σχετικά και να αναζητήσουν τρόπους επίλυσής τους, να διαπιστώσουν κατά πόσο τα όσα διδάχτηκαν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη, να διαπιστώσουν αν τους

αρέσει ή όχι το επάγγελμα που επέλεξαν κ.ά. (Χατζηδήμου, 2003: 38). Επίσης σε αυτήν τη χρονική περίοδο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποκτούν διδακτικές δεξιότητες, αποφεύγουν λάθη και μαθαίνουν τακτικές αποτελεσματικής διδασκαλίας (Αντωνίου, 2009: 113). Ο αναστοχασμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών πάνω στην πρακτική τους άσκηση, δηλαδή «η κριτική θεώρηση της διδασκαλίας σε μια μεταγενέστερη χρονική στιγμή» (Μπίκος, 2011: 479), θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός και προωθείται μέσα από διάφορες τεχνικές, όπως η καταγραφή και η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Ο τομέας της πρακτικής άσκησης παίζει, γενικά, πολύ σημαντικό ρόλο στην κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και έχει αποτελέσει για δεκαετίες, αντικείμενο προβληματισμού και διερεύνησης (Ξωχέλλης, 2005). Τα σχετικά ερωτήματα αφορούν τόσο τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, όσο και τρόπο οργάνωσης και υλοποίησής της, τις πρακτικές που εφαρμόζονται κατά τη διεξαγωγή της, καθώς και το ρόλο των φοιτητών/τριών και του υπεύθυνου προσωπικού για την οργάνωσή της. Την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα έχει απασχολήσει επίσης το αν η πρακτική άσκηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών ή μετά το πέρας τους, αλλά και το ποιο είναι το καταλληλότερο μοντέλο για την υλοποίησή της (π.χ. μαθητεία κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, επιστημονική ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας και μετέπειτα εφαρμογή, μικροδιδασκαλίες κ.λπ.) (Ξωχέλλης, 2005: 107-109). Ωστόσο αποτελεί κοινό τόπο ότι η Πρακτική Άσκηση σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα πρέπει να έχει σαφείς στόχους (Αντωνίου, 2009: 113), να εξελίσσεται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν και να αναπροσαρμόζεται με βάση εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής και των επιστημών της αγωγής (Ξωχέλλης, 2005).

Ο τρόπος σύνδεσης των παραπάνω τομέων σπουδών διαφέρει από χώρα σε χώρα. Σε κάποιες χώρες ακολουθείται το μονοφασικό μοντέλο στο οποίο και οι τρεις τομείς παρέχονται παράλληλα σε μια φάση και η Πρακτική Άσκηση είναι ενσωματωμένη στο Πρόγραμμα Σπουδών (Αντωνίου, 2009: 116), ενώ σε κάποιες άλλες ακολουθείται το διφασικό ή προσθετικό μοντέλο στο οποίο οι φοιτητές ολοκληρώνουν πρώτα τις σπουδές ειδικότητας και σε δεύτερη φάση ακολουθούν οι παιδαγωγικές σπουδές και η πρακτική άσκηση (Ξωχέλλης, 2005: 104). Στην Ευρώπη, συναντάται συχνότερα το

διφασικό μοντέλο (π.χ. Γερμανία), υπάρχουν όμως και χώρες στις οποίες τα δύο μοντέλα συνυπάρχουν, όπως για παράδειγμα, η Μεγάλη Βρετανία. Στην Ελλάδα, τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ακολουθούν το μονοφασικό μοντέλο, παρέχοντας ταυτόχρονα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τη θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση, την παιδαγωγική - διδακτική κατάρτιση και την Πρακτική Άσκηση (Αντωνίου, 2009: 145).

Παρά τους κοινούς τους άξονες, όμως, τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, καθώς με βάση το άρθρο 16 του Συντάγματος περί ελευθερίας της έρευνας και της διδασκαλίας και πλήρους αυτοδιοίκησης των ΑΕΙ και το Νόμο 1268/82 που κατοχύρωσε νομικά τα Παιδαγωγικά Τμήματα ως Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα επιμέρους Τμήματα εξασφάλισαν το δικαίωμα να διαμορφώνουν μόνα τους, μέσα από μια διευρυμένη συζήτηση, το δικό τους Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και τις απαιτήσεις των σύγχρονων συνθηκών ζωής (Αντωνίου, 2002: 317). Έτσι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η στοχοθεσία των Παιδαγωγικών Τμημάτων και οι ικανότητες και οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί δεν διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο αλλά καθορίζονται από το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα ξεχωριστά (Finnish Institute for Educational Research, 2009: 61).

Τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, λοιπόν, έχοντας πάντοτε ως απώτερο στόχο να εκπαιδεύσουν παιδαγωγικά και επιστημονικά το δάσκαλο που ανταποκρίνεται στις αυξημένες ανάγκες της ελληνικής και ευρωπαϊκής κοινωνίας του 21ου αιώνα, διαφοροποιούνται ως προς τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό (Αντωνίου, 2002: 346), με αποτέλεσμα από τα επιμέρους Προγράμματα Σπουδών να διακρίνεται όλο και πιο καθαρά ότι το κάθε Τμήμα ξεχωριστά έχει διαμορφώσει τη δική του φιλοσοφία για τον τύπο του μελλοντικού Έλληνα δασκάλου, που θέλει να προετοιμάσει (Αντωνίου, 2002: 322).

Στις μέρες μας, μάλιστα, όλο και περισσότεροι φοιτητές/τριες, ακόμα και μετά το τέλος των σπουδών και τη λήψη τους πτυχίου τους, δεν αισθάνονται ολοκληρωμένοι και έτοιμοι για τη δουλειά τους, καθώς πέρα από το γεγονός ότι ο γνωστικός τομέας

του ανθρώπου δεν είναι στατικός, αλλά βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη (Πυργιωτάκης, 2000: 252), οι έρευνες καταδεικνύουν ακόμη ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και στις αντίστοιχες πρακτικές δεξιότητες που θα έπρεπε να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Kaiser, 2002). Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (2003: 34), «στις διάφορες ημερίδες που διοργανώνονται κατά καιρούς στη χώρα μας πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα, συχνά εκδηλώνεται η δυσαρέσκεια των υποψήφιων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην εκπαίδευση που δέχτηκαν κατά τις πανεπιστημιακές του σπουδές».

Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ακόμα και μέσα στο πανεπιστήμιο, πολλοί καθηγητές και φοιτητές εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την κατάσταση που επικρατεί στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γενικότερα, κάνουν επιτακτική την ανάγκη για αλλαγή και αναδιαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Τόσο τα πανεπιστημιακά τμήματα, όσο και η πολιτεία ως κύριοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να συμβάλουν, όσο γίνεται γρηγορότερα, προς αυτήν την αλλαγή (Χατζηδήμου, 2003: 34),

3.2 Τι πρέπει να ξέρει ένας εκπαιδευτικός

Ένα βασικό ερώτημα το οποίο έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα και θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι το «τι πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός» (Stotsky, 2006: 256; Cochran-Smith, 2005: 305).

Η διδασκαλία στις μέρες μας απαιτεί εκπαιδευτικούς με υψηλού επιπέδου γνώσεις, τις οποίες πρέπει συνεχώς να αναβαθμίζουν (Schleicher, 2012: 11). Πέρα από τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά και στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και να αναπτύσσουν διαρκώς τις ικανότητές τους (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005). Σύμφωνα με τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές σχετικά με τα προσόντα και τις ικανότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει «εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, καλή γνώση παιδαγωγικής, τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να στηρίζει

τους εκπαιδευόμενους, καθώς και κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της παιδείας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007 :13).

Ιδιαίτερα δημοφιλής σε μια προσπάθεια προσέγγισης του ερωτήματος «τι πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός», είναι και η πρόταση του μοντέλου της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου – ΠΓΠ, κατά τον Shulman (1986). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο αποδείχθηκε ιδιαίτερα λειτουργικό στο πέρασμα των χρόνων και αποτέλεσε τη βάση για μετέπειτα βελτιώσεις και παραλλαγές, η απαιτούμενη γνώση αποτελεί έναν συνδυασμό των παιδαγωγικών γνώσεων και των γνώσεων περιεχομένου του εκπαιδευτικού.

Ο Shulman (1987) ξεχώρισε τις ακόλουθες επτά κατηγορίες γνώσης που χρειάζεται να κατέχει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός: (1) γνώση του περιεχομένου (content knowledge), (2) γενική παιδαγωγική γνώση (general pedagogical knowledge), (3) γνώση του αναλυτικού προγράμματος (curriculum knowledge), (4) παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (pedagogical content knowledge), (5) γνώση των μαθητών/τριών και των χαρακτηριστικών τους (knowledge of learners), (6) γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου (knowledge of educational contexts), (7) γνώση των διδακτικών στόχων, σκοπών, αξιών και των φιλοσοφικών και ιστορικών πηγών τους (knowledge of educational ends, purposes and values).

Η γνώση του περιεχομένου είναι μια από τις βασικότερες και σημαντικότερες κατηγορίες γνώσης για έναν εκπαιδευτικό (Stotsky, 2006: 257), καθώς τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, η καλή γνώση του περιεχομένου εκ μέρους των εκπαιδευτικών, συνδέεται με τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών (Goldhaber, 2002: 53). Επίσης, σημαντική είναι και η γενική παιδαγωγική γνώση που αφορά τις γενικές «αρχές και στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και γενικότερα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Αυγητίδου, 2014: 67). Ωστόσο, μεγαλύτερη έμφαση πρέπει να δοθεί, όχι τόσο σε αυτά που ξέρουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά σε αυτά που κάνουν στην πράξη (Loewenberg Ball & Forzani, 2009: 503) ή αλλιώς στο πώς χρησιμοποιούν τη γνώση στην πράξη (Cook & Brown, 1999; Ball & Forzani, 2009; Lampert 2010). Έτσι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σταδιακή μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχει ένας

εκπαιδευτικός, στις διδακτικές εκείνες πρακτικές που συνδυάζουν τη γνώση και την πράξη (Grossman et al., 2009; Zeichner, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τον Shulman, η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge) δηλαδή, η ικανότητα του δασκάλου να οργανώσει μαθησιακά και να μετασχηματίσει κατάλληλα το γνωστικό περιεχόμενο που κατέχει, σε παιδαγωγικά αποτελεσματική μορφή με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις διαφορετικές ικανότητες και το υπόβαθρο των μαθητών/τριών (Shulman, 1987: 15). Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, λοιπόν, αποτελεί μια σύνθετη γνώση, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη γνώση του περιεχομένου ενός συγκεκριμένου σχολικού αντικειμένου, αλλά επεκτείνεται και στην παιδαγωγική του αξιοποίηση, καθώς περιλαμβάνει τους τρόπους παρουσίασης και διατύπωσης του γνωστικού αντικειμένου με τρόπο τέτοιο που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόησή του από τους μαθητές/τριες. Έρευνες έχουν δείξει ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και στην ανάληψη εκπαιδευτικού έργου, χρειάζεται ο συνδυασμός των βασικών γνώσεων των περιεχομένων και των παιδαγωγικών γνώσεων, ενώ αν η διδασκαλία αντιμετωπίζει τη γνώση, το περιεχόμενο και τις παιδαγωγικές αρχές, όχι σε σύνδεση μεταξύ τους, αλλά ως μεμονωμένα συστατικά, τότε είναι πολύ πιθανό να αποτύχει και να μην οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα.

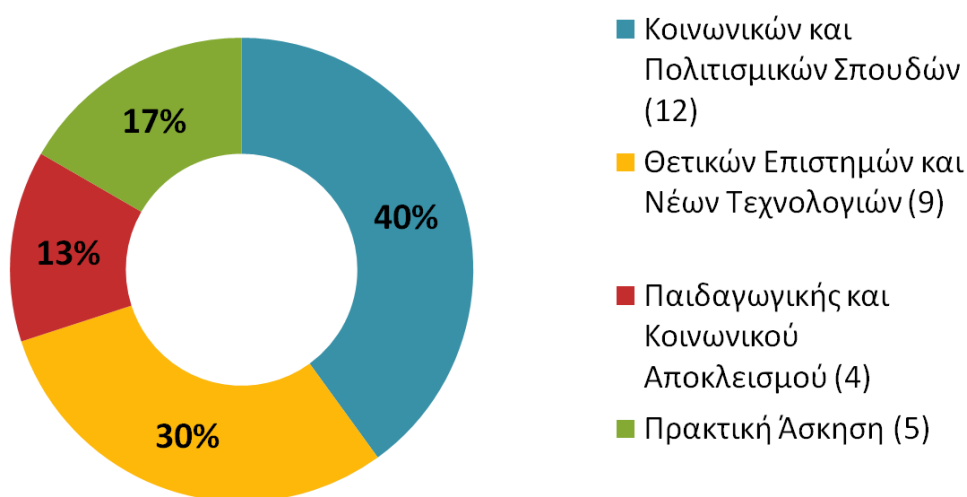
Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου έχει μελετηθεί εκτενώς από διάφορα επιστημονικά πεδία όπως τα μαθηματικά, η φυσική και οι κοινωνικές επιστήμες και έχει αποτελέσει ήδη από το 1986, μια ιδιαίτερα χρήσιμη έννοια στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς μέχρι τότε η βαρύτητα, τόσο στα προγράμματα κατάρτισης, όσο και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δινόταν είτε στην Παιδαγωγική Κατάρτιση είτε στα Γνωστικά Αντικείμενα. Αν και αυτό εξακολουθεί να παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις ακόμη και στις μέρες μας, υπάρχει, ωστόσο, ως πρόβλεψη στα Προγράμματα Σπουδών των επιμέρους Παιδαγωγικών Τμημάτων, το 1/3 περίπου των μαθημάτων να αφιερώνεται στην Παιδαγωγική Κατάρτιση, το 1/3 στο Γνωστικό Αντικείμενο και το υπόλοιπο 1/3 στην Πρακτική Άσκηση. Παρ' όλα αυτά, η κατανομή των μαθημάτων διαφέρει από τμήμα σε τμήμα. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των υποχρεωτικών μαθημάτων στα

Παιδαγωγικά Θεσσαλονίκης και Φλώρινας, τα Προγράμματα Σπουδών των οποίων απασχολούν την παρούσα εργασία.

3.3 Κατανομή μαθημάτων Παιδαγωγικών Θεσσαλονίκης και Φλώρινας

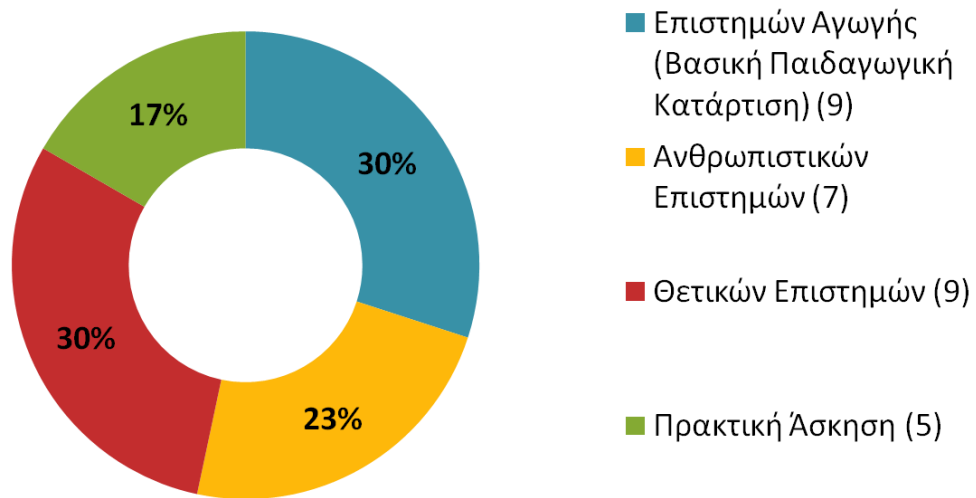
Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης διδάσκονται τριάντα (30) υποχρεωτικά μαθήματα. Σύμφωνα με το Οδηγό Σπουδών του Τμήματος, δώδεκα (12) από αυτά ανήκουν στον Τομέα Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών, εννέα (9) ανήκουν στον Τομέα Θετικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών, τέσσερα (4) στον Τομέα Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού και πέντε (5) είναι τα μαθήματα της Πρακτικής Άσκησης.

Παιδαγωγικό Θεσσαλονίκης Υποχρεωτικά Μαθήματα (30)



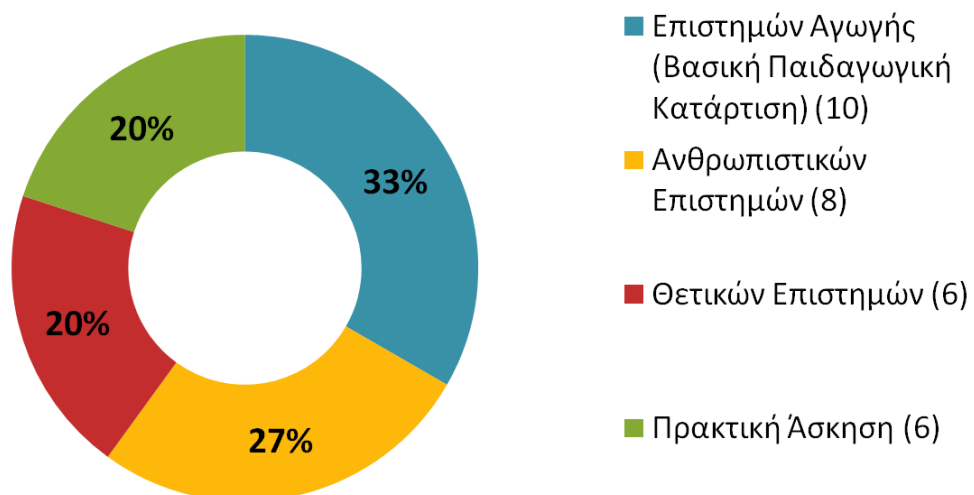
Αν επιχειρήσουμε ωστόσο έναν άλλο διαχωρισμό με βάση τα Παιδαγωγικά μαθήματα και τα μαθήματα Γνωστικού Αντικειμένου, θα παρατηρήσουμε ότι στα τριάντα (30) υποχρεωτικά μαθήματα που διδάσκονται, περιλαμβάνονται εννέα (9) μαθήματα Επιστημών Αγωγής (Βασική Παιδαγωγική Κατάρτιση), επτά (7) μαθήματα Ανθρωπιστικών Επιστημών, εννέα (9) Θετικών Επιστημών και (5) μαθήματα Πρακτικής Άσκησης.

Παιδαγωγικό Θεσσαλονίκης Υποχρεωτικά Μαθήματα (30)



Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας διδάσκονται επίσης τριάντα (30) υποχρεωτικά μαθήματα. Σε αυτά περιλαμβάνονται δέκα (10) μαθήματα Επιστημών Αγωγής (Βασική Παιδαγωγική Κατάρτιση), οχτώ (8) μαθήματα Ανθρωπιστικών Επιστημών, έξι (6) μαθήματα Θετικών Επιστημών και (6) μαθήματα Πρακτικής Άσκησης.

Παιδαγωγικό Φλώρινας Υποχρεωτικά Μαθήματα (30)



Στα παραπάνω Παιδαγωγικά Τμήματα, λοιπόν, παρατηρείται μια άνιση κατανομή των μαθημάτων Γνωστικού Αντικειμένου, των Παιδαγωγικών μαθημάτων και της

Πρακτικής Άσκησης, με τα μαθήματα Γνωστικού Αντικειμένου να υπερτερούν και στα δύο τμήματα. Μάλιστα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Θεσσαλονίκης παρατηρείται μια μεγαλύτερη έμφαση στο Γνωστικό Αντικείμενο, καθώς το ποσοστό των μαθημάτων των Ανθρωπιστικών και Θετικών επιστημών φτάνει σε ποσοστό 53% του συνόλου των υποχρεωτικών μαθημάτων, ενώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Φλώρινας το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει στο 47%. Τέλος, στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας παρατηρείται υψηλότερο ποσοστό Παιδαγωγικών μαθημάτων (33%) και Πρακτικής Άσκησης (20%), ενώ στο Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 30% και 17%.

Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Θεσσαλονίκης και Φλώρινας, που σχετίζονται άμεσα με την παρούσα εργασία, καθώς σε αυτήν διερευνώνται οι απόψεις των φοιτητών/τριών των παραπάνω Τμημάτων για τα Προγράμματα Σπουδών τους, παραθέτουμε στη συνέχεια τους αναλυτικούς καταλόγους με τα μαθήματα που περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών των δύο Τμημάτων.

3.4 Κατάλογοι Μαθημάτων

3.4.1 Κατάλογος Μαθημάτων Παιδαγωγικού Θεσσαλονίκης

1. Τομέας Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών

Υποχρεωτικά

Υ-1 Ψυχολογία και Σχολείο

Υ-2 Ιστορική Θεώρηση της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης

Υ-3 Θεμελίωση της Παιδείας στη Φιλοσοφική Σκέψη

Υ-4 Οργάνωση Διαδικασιών Μάθησης στο Σχολείο

Υ-5 Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Υ-6 Γλώσσα και Νέοι Γραμματισμοί στο Σχολείο

Υ-7 Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα: Μάθηση και Διδασκαλία

Υ-8 Διδακτική Γλώσσας και Ψυχολογολογία: Διδακτικές Πρακτικές

Υ-9 Διδακτική Γλώσσας και Σπουδές Γραμματισμών: Διδακτικές Πρακτικές

Υ-10 Θεωρία της Λογοτεχνίας και Διδακτική πράξη

Υ-11 Διδακτική της Λογοτεχνίας

Υ-12 Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη Σύγχρονη Ελλάδα

Υποχρεωτικά Επιλογής

- YE-1 Γραμματισμός στην Πρώτη Σχολική Ηλικία: Εφαρμογές στην Τάξη
- YE-2 Κριτικός Γραμματισμός και Λειτουργική Γραμματική: Εφαρμογές στην Τάξη
- YE-3 Πρακτικές Διδασκαλίας Πολυτροπικού Λόγου
- YE-4 Νέες Διδακτικές Πρακτικές στο Μάθημα της Λογοτεχνίας

Επιλογής

- E-1 Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης,
- E-2 Διγλωσσία και Νέα Περιβάλλοντα Μάθησης,
- E-3 Αναπαραστάσεις της Κοινωνίας στη Σύγχρονη Νεοελληνική Πεζογραφία,
- E-4 Ψυχική Υγεία και Σχολείο,
- E-5 Κοινωνική Ψυχολογία και Εκπαίδευση,
- E-6 Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων,
- E-7 Υπολογιστική Γλωσσολογία: Αξιοποίηση στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής,
- E-8 Γνωσιολογικά Ζητήματα της Παιδείας,
- E-9 Σύνδεση Οικογένειας και Σχολείου,
- E-10 Δημιουργική Γραφή και Φιλαναγνωσία,
- E-11 Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,
- E-12 Παιδική Λογοτεχνία,
- E-13 Φιλοσοφία της Παιδείας
- E-14 Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη στη Διασπορά
- E-15 Ψυχολογία, Μετανάστευση και Σχολείο
- E-16 Ελευθεριακή Μάθηση
- E-17 Νεοέλληνες Παιδαγωγοί
- E-18 Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική
- E-19 Μορφές Οικογενειακής Οργάνωσης στη Σύγχρονη Κοινωνία
- E-20 Κοινωνική και Πολιτισμική Κατασκευή των Ταυτοτήτων φύλου
- E-21 Κοινωνικό Φύλο και Εκπαίδευση
- E-22 Η Παιδική Λογοτεχνία ως Μέσο για την Καλλιέργεια της Γλώσσας
- E-23 Δημιουργία Ενταξιακού Περιβάλλοντος για τη Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας
- E-54 Πλαίσια Συνεργασίας του Σχολείου με Φορείς Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Πολιτικής στην Κοινότητα
- E-55 Λογοτεχνία και Κοινωνία στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου Εισαγωγή στη Θεωρία του Πολιτισμού
- E-57 Το Άτομο και η Κοινωνία μέσα από την Κοινωνιολογική Οπτική
- E-58 Οι Κοινωνικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση
- E-60 Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας
- E-61 Φύλο και Παιχνίδι
- E-62 Γραμματισμός στα Μέσα και Διδασκαλία της Γλώσσας
- E-63 Ψυχοκοινωνικές Ταυτότητες των Παιδιών στα/με τα ΜΜΕ: Εκπαίδευση, Αναπαράσταση, Συμμετοχή
- E-64 Διδακτική της Ιστορίας
- E-65 Διάλογοι για τη Σχολική Ιστορία

- E-66 Σύγχρονη Ιστορία
- E-67 Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία
- E-68 Εισαγωγή στις Σπουδές Φύλου

2) Τομέας Θετικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών

Υποχρεωτικά

- Υ-13 Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και Διδακτικές Εφαρμογές
- Υ-14 Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: Θέματα Διδακτικού Σχεδιασμού
- Υ-15 Διδακτική της Γεωγραφίας
- Υ-16 Διδακτική των Μαθηματικών: Βασικές Θεωρίες και Πρακτικές
- Υ-17 Διδακτική των Μαθηματικών: Σύγχρονες Όψεις της και Αξιοποίηση Διδακτικών Πόρων
- Υ-18 Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Διδασκαλία και Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες
- Υ-19 Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Φυσικές Επιστήμες για την Εκπαίδευση του Πολίτη
- Υ-20 Αστρονομία και Μαθηματική Γεωγραφία
- Υ-21 Φυσικές και Ανθρωπογενείς Μεταβολές του Γήινου Περιβάλλοντος

Υποχρεωτικά Επιλογής

- ΥΕ-5 Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών: Εφαρμογές στην Τάξη
- ΥΕ-6 Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και Βιώσιμο Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Στρατηγικές
- ΥΕ-7 Οργάνωση της Διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών: Από τη Θεωρία στην Πράξη

Επιλογής

- E-24 Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Επιστήμης και της Τεχνολογίας
- E-25 Φυσική Γεωγραφία και Περιβάλλον
- E-26 Σύγχρονα Ενεργειακά Προβλήματα και Βιώσιμη Ανάπτυξη
- E-27 Φυσικές Επιστήμες και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση
- E-28 Αστρονομία στην Εκπαίδευση
- E-29 Πειραματική Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών
- E-30 Ηθική της Επιστήμης και της Τεχνολογίας
- E-31 Έννοιες των Φυσικών Επιστημών και η Διδασκαλία τους στο Δημοτικό Σχολείο
- E-32 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικός Χώρος
- E-33 Αστροφυσική και Κοσμολογία στην Εκπαίδευση
- E-34 Νέες Τεχνολογίες και Σύγχρονοι Προβληματισμοί
- E-35 Μαθηματικά και η Διδασκαλία τους
- E-36 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες

E-37 Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών για την Ανάπτυξη Γνώσεων και Ικανοτήτων

E-38 Θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών: Επίλυση Προβλήματος

3) Τομέας Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού

Υποχρεωτικά

Υ-22 Παιδαγωγική της Ένταξης

Υ-23 Εισαγωγή στην Παιδαγωγική

Υ-24 Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας

Υ-25 Αντιρατσιστική, Αντισεξιστική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Υ-26 Τέχνες στην Εκπαίδευση

Υ-27 Παιδαγωγικές Πρακτικές στο Σχολείο

Υ-28 Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας: Αξιολόγηση του Μαθητή και Πρακτικές Ασκήσεις

Υ-29 Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας: Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές Ασκήσεις

Υ-30 Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Σχολικές Πρακτικές

Υποχρεωτικά Επιλογής

ΥΕ-8 Διδασκαλία των Μαθημάτων μέσω των Εικαστικών Τεχνών και Μουσειακή Εκπαίδευση. Ασκήσεις σε Σχολεία, Μουσεία, Πινακοθήκες

Επιλογής

E-39 Εκπαιδευτικοί: Αποστολή, Ρόλος και Επάγγελμα

E-40 Εκπαιδευτική Πράξη και Αναπηρία

E-41 Σχολική Αποτυχία

E-42 Σχολική Παιδαγωγική

E-43 Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας

E-44 Ψηφιακός Γραμματισμός

E-45 Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Πράξη

E-46 Διδασκαλία Μαθηματικών: Από τη Θεωρία στη Σχολική Τάξη

E-47 Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση

E-48 Εκπαιδευτική Προσέγγιση της Νοητικής Καθυστέρησης στο Γενικό Σχολείο

E-49 Αυταρχισμός και Δημοκρατία στο Σχολείο και στη Σχολική Τάξη

E-50 Διδασκαλία Μαθηματικών σε Πολυπολιτισμικές τάξεις

E-51 Θεατρική Αγωγή για Έκφραση και Επικοινωνία

E-52 Θέατρο στην Εκπαίδευση: Σκηνοθετικές Απόψεις και Πρακτικές

E-53 Γλώσσα του Σώματος και Λόγος: Η Συμβολή του Θεάτρου στην Εκπαιδευτική Πράξη

E-59 Βασικές Έννοιες του Πολιτισμού και της Ιστορίας της Τέχνης

E-69 Ενταξιακές προσεγγίσεις: Από τη Θεωρία στην Πράξη

Μαθήματα Ξένης Γλώσσας και Πληροφοριακού Γραμματισμού

KA Αγγλική Γλώσσα

KB Παιδαγωγικά Κείμενα στη Γαλλική Γλώσσα

IY Πληροφοριακός Γραμματισμός

Μαθήματα για τους Φοιτητές και τις Φοιτήτριες της Μουσουλμανικής Μειονότητας

E-125 Ιστορία της Μειονοτικής Εκπαίδευσης

E-136 Τουρκική Γλώσσα και Λογοτεχνία

E-133 Μειονοτική Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαχείριση της Πολυπολιτισμικότητας στη Θράκη

E-134 Μειονότητες και Πολυγλωσσία στην Ευρώπη

E-135 Διδακτικές Προσεγγίσεις της Πολυγλωσσίας

E-137 Διδακτική της Τουρκικής Γλώσσας

E-142 Ισλάμ και Εκπαίδευση

E-141 Παιδαγωγικές και Εθνοπολιτισμικές Διαστάσεις της Μειονοτικής Εκπαίδευσης

E-126 Τουρκική Γλώσσα και Γραμματική

E-140 Γραμματισμός Μαθητών και Μαθητριών από Πολυγλωσσικά Περιβάλλοντα

E-143 Μειονότητες και Μαθηματικά

3.4.2 Κατάλογος Μαθημάτων Παιδαγωγικού Φλώρινας

1) Μαθήματα Επιστημών της Αγωγής (ΕΑ)

Υποχρεωτικά

Y 101 Διδακτική Μεθοδολογία

Y 102 Ειδική Αγωγή & Μαθησιακές Δυσκολίες

Y 105 Ψυχολογία της Ανάπτυξης

Y 107 Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική

Y 108 Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού (Παιδαγωγικά Υλικά & Μέσα)

Y 111 Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Y 112 Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Y 113 Παιδαγωγική

Y 114 Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές σχέσεις στην σχολική τάξη

Y 117 Σχολική Ψυχολογία & Συμβουλευτική

Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά

YE 131 Αναλυτικά Προγράμματα

YE 133 Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου

YE 134 Οργάνωση και Λειτουργία σχολικής μονάδας

YE 135 Ιστορία της Αγωγής

YE 136 Εννοιολογική Ανάπτυξη και μάθηση

- YE 140 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- YE 142 Ολοήμερο σχολείο: Θεωρία και πράξη
- YE 144 Ιστορία της εκπαίδευσης στη Μακεδονία
- YE 145 Συναισθηματική & Ηθική Ανάπτυξη
- YE 146 Νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές αναπηρίες
- YE 154 Οργανωσιακή Συμπεριφορά
- YE 155 Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας
- YE 159 Συγκριτική Παιδαγωγική
- YE 161 Επιστημονική τεχνολογία
- YE 162 Εκπαιδευτική Πολιτική
- YE 164 Κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στο δημοτικό σχολείο
- YE 165 Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση
- YE 166 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

2) Μαθήματα Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΑΕ)

Υποχρεωτικά

- Y 201 Ειδικά θέματα Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας
- Y 202 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας
- Y 203 Ελληνική Γλώσσα και η Γραμματική της
- Y 204 Νέα Ελληνική Ιστορία
- Y 207 Ελληνική Παιδική & Νεανική Λογοτεχνία
- Y 208 Ιστορία: Αρχαιότητα & Βυζάντιο
- Y 209 Ορθοδοξία και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση
- Y 212 Ειδικά θέματα Διδακτικής της Ιστορίας

Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά

- YE 232 Νεοελληνική Ποίηση – Παιδική Ποίηση
- YE 240 Μέτρηση και αξιολόγηση αντιληπτικο-κινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων
- YE 243 Διδακτική της Λογοτεχνίας
- YE 244 Πεζογραφική Λογοτεχνία για Παιδιά & Εφήβους
- YE 245 Γλωσσοπαιδαγωγικά θέματα
- YE 248 Παιδαγωγικές Κινητικές Εφαρμογές
- YE 249 Μουσική Θεωρία και πράξη
- YE 256 Στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης και επικοινωνίας
- YE 257 Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και εκπαίδευση
- YE 258 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων
- YE 262 Σχεδιασμός, Υλοποίηση και αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Πολιτισμού
- YE 264 Κείμενα Ελληνικής Γλώσσας
- YE 265 Το λεξιλόγιο: περιγραφή και διδασκαλία του
- YE 266 Ο γραμματισμός στο σχολείο: κατανόηση και παραγωγή κειμένων
- YE 267 Μουσειακή Εκπαίδευση

- ΥΕ 268 Ιστορία και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση
ΥΕ 269 Ιστορία από πηγές
ΥΕ 270 Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα - πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

3) Μαθήματα Θετικών Επιστημών (ΘΕ)

Υποχρεωτικά

- Υ 301 Ειδικά θέματα Διδακτικής των Μαθηματικών
Υ 303 Οι έννοιες της φυσικής και οι αναπαραστάσεις τους
Υ 304 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Εκπαίδευση για την αειφορία
Υ 305 Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση
Υ 307 Στατιστική στην Εκπαίδευση
Υ 308 Στοιχεία Αριθμητικής και θεωρίας αριθμών για εκπαιδευτικούς

Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά

- ΥΕ 331 Κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού και διδασκαλία μαθηματικών με τη χρήση Πληροφορικής Τεχνολογίας
ΥΕ 332 Επιστημολογία
ΥΕ 333 Εφαρμοσμένη Στατιστική
ΥΕ 335 Σχεδίαση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού
ΥΕ 337 Ιστορία των Μαθηματικών και Μαθηματική Εκπαίδευση
ΥΕ 342 Εφαρμογές Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΥΕ 349 Εφαρμογές προγραμμάτων για την αειφορία
ΥΕ 350 Ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης στις Φυσικές Επιστήμες
ΥΕ 351 Εκπαιδευτικό Λογισμικό
ΥΕ 352 Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΥΕ 353 Στοιχεία Γεωμετρίας και Επίλυσης Προβλημάτων
ΥΕ 354 Ανάπτυξη της έννοιας του αριθμού
ΥΕ 355 Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δράσεων σε χώρους τεχνοεπιστήμης
ΥΕ 356 Διατομικοί και συναισθηματικοί παράγοντες στη μάθηση των μαθηματικών
ΥΕ 357 Διάχυτες διεπαφές στο σχολείο
ΥΕ 358 Ανάπτυξη Ψηφιακού Υλικού στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
ΥΕ 359 Ανάπτυξη ψηφιακού υλικού και διδακτικών σεναρίων με ΤΠΕ
ΥΕ 360 Προηγμένες τεχνικές διδασκαλίας μέσω τεχνολογίας

4) Μαθήματα Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης (ΔΙ.ΜΕ.ΠΑ)

Υποχρεωτικά

- Α' φάση
Υ 401 Εισαγωγή στη θεωρία και πράξη του σχολείου και της διδασκαλίας

Β' φάση: Διδακτική επιμέρους μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου
Υ 402 Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας
Υ 403 Διδακτική της Ιστορίας
Υ 404 Διδακτική των Μαθηματικών
Υ 405 Διδακτική των Φυσικών Επιστημών

Γ' φάση
Υ 407 Ανάλυση παιδαγωγικού - διδακτικού έργου επί δύο εβδομάδες με θεωρητική προετοιμασία και ανατροφοδότηση

Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά

ΥΕ 431 Διδακτική της Μελέτης Περιβάλλοντος
ΥΕ 432 Διδακτική των Θρησκευτικών
ΥΕ 433 Διδακτική των Εικαστικών
ΥΕ 434 Διδακτική της Μουσικής
ΥΕ 435 Διδακτική της Φυσικής Αγωγής

5) Μαθήματα Ελεύθερης Επιλογής (ΕΕ)

ΕΕ 505 Εισαγωγή στην Ιστορία του Βιβλίου
ΕΕ 525 Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί
ΕΕ 527 Διαχείριση Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας στην Εκπαίδευση Ι

ΕΕ 504 Εισαγωγή στις Τέχνες του Βιβλίου
ΕΕ 524 Σχολική Διαμεσολάβηση
ΕΕ 526 Πολιτισμικά στοιχεία των Ολυμπιακών Αγώνων του 4ου αι. μ.Χ.
ΕΕ 528 Διαχείριση Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας στην Εκπαίδευση ΙΙ
ΕΕ 529 Κριτικός Γραμματισμός

Για το σχηματισμό, ωστόσο, μιας πληρέστερης εικόνας των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, πέρα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Θεσσαλονίκης και Φλώρινας, θεωρήθηκε απαραίτητη η εξέταση των Οδηγών Σπουδών όλων των Τμημάτων. Τα στοιχεία για κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης που παρουσιάζονται παρακάτω, συγκεντρώθηκαν από τους Οδηγούς Σπουδών και τις ιστοσελίδες των Τμημάτων για το έτος 2015/16.

3.5 Συγκριτικοί Πίνακες με βάση τους Οδηγούς Σπουδών

3.5.1 Έτος ίδρυσης

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης θεσμοθετήθηκαν με το Νόμο 1268/82. Τα πρώτα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα ιδρύθηκαν στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης (με έδρα την Αλεξανδρούπολη) και Κρήτης (με έδρα το Ρέθυμνο). Η οργάνωση όμως και η έναρξη της λειτουργίας τους πραγματοποιήθηκαν σταδιακά, αρχίζοντας από το έτος 1984-1985. Με μεταγενέστερα Προεδρικά Διατάγματα ιδρύονται το 1984 τα τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (με έδρα το Βόλο) και του Πανεπιστημίου Αιγαίου (με έδρα τη Ρόδο) και το 1989 το τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (με έδρα τη Φλώρινα), το οποίο στη συνέχεια θα υπαχθεί στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τμήμα	Έναρξη λειτουργίας
Αθηνών	1984-85
Αλεξανδρούπολης	1986-87
Βόλου	1985-86
Θεσσαλονίκης	1986-87
Ιωαννίνων	1984-85
Πατρών	1986-87
Ρεθύμνου	1984-85
Ρόδου	1986-87
Φλώρινας	1990-91

3.5.2 Στόχοι

Οι σκοποί και οι στόχοι που θέτει κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των φοιτητών/τριων διαφέρουν από τμήμα σε τμήμα. Τα περισσότερα τμήματα ακολουθούν τη βασική αποστολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων που έχει θεσμοθετηθεί στα πλαίσια του άρθρου 1, παρ. 2 του Ν. 1268/1982. Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο 2 του Π.Δ. 320/1983, τα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ έχουν ως αποστολή:

- «α) Να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες, με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα.
- β) Να παρέχουν στους πτυχιούχους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.
- γ) Να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά σε ζητήματα Παιδαγωγικής.
- δ) Να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει»(άρθρο 2 του Π.Δ. 320/83).

Ωστόσο, ορισμένα Τμήματα επιδιώκουν με το Πρόγραμμα Σπουδών τους, ακόμα πιο ειδικούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα:

- το Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος, επιδιώκει να διαμορφώσει μελλοντικούς δασκάλους με δημοκρατική συνείδηση, οι οποίοι εναντιώνονται απέναντι σε κάθε κοινωνική διάκριση και σε κάθε ρατσιστική και σεξιστική λογική, σέβονται και αποδέχονται τις διαφορετικές θεωρητικές απόψεις και πρακτικές στην εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν θετικά κάθε αλλαγή προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης μιας δημοκρατικής και ελεύθερης κοινωνίας, η οποία θα διέπεται από αρχές όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα. Στόχος του Τμήματος είναι η διαμόρφωση συνειδητοποιημένων δασκάλων οι οποίοι γνωρίζουν, κατανοούν και μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη τις παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και φιλοσοφικές θεωρίες, καθώς και τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα διαθέτουν μια ουσιαστική ανθρωπιστική καλλιέργεια, που περιλαμβάνει το σεβασμό απέναντι σε κάθε διαφορετικότητα και την ενεργή συμμετοχή στα κοινά.
- το Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών θέτει μια πληθώρα επιμέρους στόχων, μεταξύ των οποίων είναι να βοηθήσει τους μελλοντικούς δασκάλους να αναγνωρίζουν την αξία της διαφορετικότητας, να αναπτύσσουν σχέδια διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους, να αναπτύξουν δεξιότητες αναστοχασμού και να αποκτήσουν επαγγελματικό προφίλ και ενδιαφέρον για το αντικείμενο της εργασίας τους και τη δια βίου επιμόρφωσή τους.
- το Παιδαγωγικό Τμήμα Ρεθύμνου αποσκοπεί στο να καλλιεργήσει στους μελλοντικούς δασκάλους, ένα πνεύμα ελεύθερης αναζήτησης της γνώσης, δημοκρατικής συμπεριφοράς, συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας. Επίσης, έχει ως στόχο να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις ανθρώπινες αξίες, να

ευαισθητοποιηθούν γύρω από τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και να συμβάλλουν στην επίλυσή τους και στη βελτίωση της κοινωνικής ζωής γενικότερα. Τέλος, επιδιώκει να εξοπλίσει τους μελλοντικούς δασκάλους με όλα τα απαραίτητα εφόδια, έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν την αυτενέργεια, την προσωπική έκφραση και την κριτική ικανότητα των μαθητών τους και να προωθήσουν την αλληλοκατανόηση και την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των λαών.

- το Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου έχει ως στόχο να προσφέρει στους μελλοντικούς δασκάλους σύγχρονες σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής, οι οποίες είναι καινοτόμες και ευέλικτες και προσαρμόζονται στις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες και επαγγελματικές ανάγκες. Επίσης έχει ως στόχο να καλλιεργήσει στους φοιτητές του ένα πνεύμα ελεύθερης αναζήτησης της γνώσης, αλληλοκατανόησης, συνεργασίας, συλλογικής προσπάθειας και δημοκρατικής συμπεριφοράς και ενισχύσει την ανάπτυξη της ανθρωπιστικής παιδείας και το σεβασμό των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Τέλος, στοχεύει στην κοινωνική και οικολογική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών δασκάλων, έτσι ώστε να μπορέσουν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών τους, καθώς και στη βελτίωση της κοινωνικής ζωής και στην ανάπτυξη του τόπου τους. Παράλληλα το Τμήμα επιδιώκει να εκπαιδεύσει τους φοιτητές του στις βασικές έννοιες όλων των συνιστωσών της Εκπαίδευσης και να τους ενημερώσει γύρω από τα σύγχρονα θέματα και προβλήματα της, να θεμελιώσει τη θεωρία μέσα από την πειραματική εμπέδωση στα πλαίσια των εργαστηρίων και της πρακτικής άσκησης, να εξασκήσει τους φοιτητές στη χρήση των νέων τεχνολογιών και των σύγχρονων εργαλείων της εκπαίδευσης και να τους προετοιμάσει κατάλληλα για πιθανή συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

3.5.3 Τομείς

Σχετικά με τη δομή τους, τα περισσότερα ΠΤΔΕ από την έναρξη της λειτουργίας τους είναι χωρισμένα σε Τομείς, οι οποίοι είτε αφορούν στην Παιδαγωγική Επιστήμη και τους κλάδους της, είτε σχετίζονται με γνωστικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών και των θετικών επιστημών (για παράδειγμα μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, πληροφορική). Σε μερικά ΠΤΔΕ έχουν διαμορφωθεί Τομείς που σχετίζονται με το πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ή της Ψυχολογίας (Σταμέλος, 1999: 131).

Τμήμα	Τομείς	Πλήθος Τομέων
Αθηνών	Ναι	5
Αλεξανδρούπολης	Ναι	3
Βόλου	Όχι	(8)
Θεσσαλονίκης	Ναι	3
Ιωαννίνων	Όχι	(3)
Πατρών	Ναι	4
Ρεθύμνου	Ναι	5
Ρόδου	Ναι	4
Φλώρινας	Όχι	(3)

Πιο αναλυτικά οι Τομείς σε κάθε Τμήμα έχουν ως εξής:

Παιδαγωγικό Τμήμα Αθηνών

1. Τομέας Επιστημών της Αγωγής
2. Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
3. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών
4. Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής
5. Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος

Παιδαγωγικό Τμήμα Αλεξανδρούπολης

1. Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
2. Τομέας Θετικών Επιστημών
3. Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Βόλου

Στο Τμήμα δεν έχουν συσταθεί Τομείς, ωστόσο τα μαθήματα μπορούν να χωριστούν με βάση τους ακόλουθους θεματικούς κύκλους:

1. Γλώσσα – Λογοτεχνία
2. Μαθηματικά
3. Παιδαγωγικά

4. Ψυχολογία
5. Σχολική Πρακτική
6. Τ.Π.Ε.
7. Ιστορία
8. Τέχνη – Πολιτισμός

Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης

1. Τομέας Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών
2. Τομέας Θετικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών
3. Τομέας Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού

Παιδαγωγικό Τμήμα Ιωαννίνων

Στο Τμήμα δεν έχουν συσταθεί Τομείς, ωστόσο τα μαθήματα μπορούν να χωριστούν με βάση τις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Επιστήμες της Αγωγής (ΕΑ)
2. Γνωστικά Αντικείμενα (ΓΑ)
3. Διδακτικές (Δ)

Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών

1. Τομέας Παιδαγωγικής
2. Τομέας Ψυχολογίας
3. Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
4. Τομέας Γενικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Ρεθύμνου

1. Τομέας Θεωρίας και Κοινωνιολογίας της Παιδείας
2. Τομέας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και Μεθοδολογίας της Έρευνας
3. Τομέας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Διδακτικής Μεθοδολογίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας
4. Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
5. Τομέας Θετικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου

1. Τομέας Παιδαγωγικών Επιστημών και Ψυχολογίας

2. Τομέας Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και της Διδακτικής τους
3. Τομέας Θετικών Επιστημών – Νέων Τεχνολογιών και της Διδακτικής τους
4. Τομέας Γλώσσας, Λογοτεχνίας και Λαογραφίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας

Στο Τμήμα δεν έχουν συσταθεί Τομείς, ωστόσο τα μαθήματα μπορούν να χωριστούν με βάση τις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Επιστήμες της Αγωγής (Βασική Παιδαγωγική Κατάρτιση)
2. Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Διδακτική τους
3. Θετικές Επιστήμες και Διδακτική τους

3.5.4 Εργαστήρια

Στα περισσότερα ΠΤΔΕ λειτουργούν επιμέρους εργαστήρια. Σε κάποιους Οδηγούς Σπουδών, δεν αναφέρονται συγκεκριμένα εργαστήρια, αλλά στην περιγραφή αρκετών μαθημάτων δηλώνεται ότι περιλαμβάνουν και εργαστηριακές ασκήσεις.

Τμήμα	Εργαστήρια	Πλήθος Εργαστηρίων
Αθηνών	Ναι	13
Αλεξανδρούπολης	Ναι	5
Βόλου	Ναι	7
Θεσσαλονίκης	Δεν αναφέρονται	-
Ιωαννίνων	Ναι	11
Πατρών	Ναι	10
Ρεθύμνου	Ναι	4
Ρόδου	Ναι	6
Φλώρινας	Δεν αναφέρονται	-

Πιο αναλυτικά τα Εργαστήρια σε κάθε Τμήμα έχουν ως εξής:

Παιδαγωγικό Τμήμα Αθηνών

- α) Εργαστήριο Πληροφορικής
- β) Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος
- γ) Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής
- δ) Εργαστήριο Ψυχολογίας
- ε) Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών
- στ) Εργαστήριο Μαθηματικών Ιστορίας, Φιλοσοφίας και Διδακτικής των Μαθηματικών
- ζ) Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας
- η) Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου
- θ) Εργαστήριο Διδακτικής & Επιστημολογίας Φυσικών Επιστημών και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας
- ι) Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης
- κ) Εργαστήριο "Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες και Μάθηση"
- λ) Εργαστήριο Λογοθεραπείας
- μ) Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Μελέτης της Λογοτεχνίας και της Ρητορικής

Παιδαγωγικό Τμήμα Αλεξανδρούπολης

- α) Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης
- β) Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΨΕΕΑ)
- γ) Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών
- δ) Εργαστήριο Μαθηματικών και Πληροφορικής
- ε) Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Έρευνας και Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικό Τμήμα Βόλου

- α) Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα
- β) Εργαστήριο Έρευνας και Εκπαιδευτικών Εφαρμογών του Λαϊκού Πολιτισμού
- γ) Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας
- δ) Εργαστήριο Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Ε.Μαθ.Ε)
- ε) Εργαστήριο Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού

- στ) Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας
- ζ) Εργαστήριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης

Στον Οδηγό Σπουδών δεν αναφέρονται συγκεκριμένα εργαστήρια, αλλά στην περιγραφή αρκετών μαθημάτων δηλώνεται ότι περιλαμβάνουν και εργαστηριακές ασκήσεις.

Παιδαγωγικό Τμήμα Ιωαννίνων

- α) Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας
- β) Εργαστήριο Γεωγραφικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- γ) Εργαστήριο Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού
- δ) Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης
- ε) Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- στ) Εργαστήριο Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση
- ζ) Εργαστήριο Έρευνας στη Διδασκαλία των Μαθηματικών
- η) Εργαστήριο Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής
- θ) Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής
- ι) Εργαστήριο Εικαστικών Τεχνών (άτυπο, χώρος εικαστικής εκπαίδευσης)
- ια) Εργαστήριο Μουσικής (άτυπο, χώρος μουσικής εκπαίδευσης)

Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών

- α) Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας
- β) Εργαστήριο Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής
- γ) Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης
- δ) Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας
- ε) Εργαστήριο Βασικής και Εφαρμοσμένης Ψυχολογικής Έρευνας
- στ) Εργαστήριο Ανάλυσης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνιολογικής Ανάλυσης Δεδομένων της Εκπαίδευσης, Τεκμηρίωσης
- ζ) Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
- η) Εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας
- θ) Εργαστήριο Θετικών Επιστημών
- ι) Εργαστήριο Θεωρητικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Ρεθύμνου

- α) Εργαστήριο Διδακτικής Θετικών Επιστημών
- β) Εργαστήριο Έρευνας των Επιστημών της Αγωγής και Οπτικοακουστικών Μέσων
- γ) Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών
- δ) Εργαστήριο Μελέτης και Έρευνας της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου

- α) Εργαστήριο Γλωσσολογίας
- β) Εργαστήριο Μαθηματικών, Διδακτικής και Πολυμέσων
- γ) Εργαστήριο Καλλιτεχνικής και Πολιτισμικής Παιδείας
- δ) Εργαστήριο Ιστορίας και Κοινωνικών Επιστημών
- ε) Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών
- στ) Εργαστήριο Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών Ερευνών και Μέσων στην Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας

Στον Οδηγό Σπουδών δεν αναφέρονται συγκεκριμένα εργαστήρια, αλλά στην περιγραφή αρκετών μαθημάτων δηλώνεται ότι περιλαμβάνουν και εργαστηριακές ασκήσεις.

3.5.5 Ταξινόμηση Μαθημάτων

Τα Προγράμματα Σπουδών των εννέα Παιδαγωγικών Τμημάτων, διαφοροποιούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό μεταξύ τους, τόσο ως προς τον αριθμό όσο και ως προς την ποικιλία των προσφερομένων κατά ακαδημαϊκό έτος μαθημάτων (Αντωνίου, 2002: 413). Για το λόγο αυτόν, η οποιαδήποτε προσπάθεια ταξινόμησης των μαθημάτων σε ομοειδείς κατηγορίες καθίσταται εκ των πραγμάτων δύσκολη. Ωστόσο, στους Οδηγούς Σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής εκπαίδευσης τα παρεχόμενα μαθήματα διακρίνονται, με κριτήριο τη δεσμευτικότητα παρακολούθησης τους από τους φοιτητές προκειμένου να συγκεντρώσουν τις απαιτούμενες μονάδες για τη λήψη του πτυχίου (Αντωνίου, 2002: 329).

Τμήμα	Ταξινόμηση μαθημάτων		
Αθηνών	Υποχρεωτικά	Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά (κυμαινόμενα)	Ελεύθερης Επιλογής
Αλεξανδρούπολης	Υποχρεωτικά	Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά	Επιλογής
Βόλου	Υποχρεωτικά	Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά	Ελεύθερης Επιλογής
Θεσσαλονίκης	Υποχρεωτικά	Υποχρεωτικά Κατ' Επιλογήν	Επιλεγόμενα
Ιωαννίνων	Υποχρεωτικά	Επιλεγόμενα	Εργαστήρια
Πατρών	Υποχρεωτικά	Κατ' Επιλογήν	Κατ' Επιλογήν Αισθητικής Παιδείας
Ρεθύμνου	Υποχρεωτικά	Υποχρεωτικώς Επιλεγόμενα	Ελεύθερα Επιλεγόμενα
Ρόδου	Υποχρεωτικά	Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά	Επιλεγόμενα
Φλώρινας	Υποχρεωτικά	Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά	Ελεύθερης Επιλογής

Συγκεκριμένα οι κατηγορίες έχουν ως εξής: Υποχρεωτικά, Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά (Κυμαινόμενα) και Ελεύθερης Επιλογής (Τμήμα Αθηνών), Υποχρεωτικά, Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά και Επιλογής (Τμήμα Αλεξανδρούπολης), Υποχρεωτικά, Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικά και Ελεύθερης Επιλογής (Τμήμα Βόλου), Υποχρεωτικά, Υποχρεωτικά Κατ' Επιλογήν, και Επιλεγόμενα (Τμήμα Θεσσαλονίκης), Υποχρεωτικά, Επιλεγόμενα και Εργαστήρια (Τμήμα Ιωαννίνων), Υποχρεωτικά, Κατ' Επιλογήν και Κατ' Επιλογήν Αισθητικής Παιδείας (Τμήμα Πατρών), Υποχρεωτικά, Υποχρεωτικώς Επιλεγόμενα και Ελεύθερα Επιλεγόμενα (Τμήμα Ρεθύμνου), Υποχρεωτικά, Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά και Επιλεγόμενα (Τμήμα Ρόδου) και Υποχρεωτικά, Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά και Ελεύθερης Επιλογής (Τμήμα Φλώρινας).

3.5.6 Οργάνωση Πρακτικής Άσκησης

Σε όλα ανεξαιρέτως τα Τμήματα η Πρακτική Άσκηση θεωρείται αναπόσπαστο και υποχρεωτικό μέρος του Προγράμματος Σπουδών, καθώς στοχεύει στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, «ή –καλύτερα- στο μετασχηματισμό της παιδαγωγικής επιστημονικής θεωρίας σε αποτελεσματική διδακτική πράξη μέσα στη σχολική τάξη» (Αντωνίου, 2009: 111). Διαρκεί κατά κανόνα σε όλα τα Τμήματα τρία ή τέσσερα εξάμηνα, διεξάγεται σε δύο, τρία ή τέσσερα επίπεδα ή φάσεις και σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει «θεωρητική και μεθοδολογική προετοιμασία των φοιτητών στο Τμήμα, σχεδιασμό και προγραμματισμό διδασκαλίας, παρακολούθηση μαθημάτων στο Δημοτικό Σχολείο και επαφή με το σχολικό περιβάλλον, σταδιακή ανάληψη αυτόνομης διδασκαλίας, ολοήμερη αυτόνομη διδασκαλία για μία έως τέσσερις εβδομάδες, συζήτηση στο Τμήμα και αξιολόγηση» (Αντωνίου, 2009: 133).

Τμήμα	Σύνολο διδακτικών μονάδων	Πρακτική άσκηση σε διδακτικές μονάδες	Ποσοστό %
Αθηνών	240	14	5,8%
Αλεξανδρούπολης	240	15	6,3%
Βόλου	240	38	15,8%
Θεσσαλονίκης	240	30	12,5%
Ιωαννίνων	240	-	-
Πατρών	240	20	8,3%
Ρεθύμνου	240	21	8,8%
Ρόδου	242	54	22,3%
Φλώρινας	240	41	17,1%

Πιο συγκεκριμένα:

-στο Παιδαγωγικό Τμήμα Αθηνών η πρακτική άσκηση των φοιτητών, ξεκινάει από το 2^ο έτος, χωρίζεται σε τρεις φάσεις και αντιστοιχεί σε 14 ECTS.

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Αλεξανδρούπολης η πρακτική άσκηση χωρίζεται σε δύο φάσεις (Πρακτική άσκηση I και II), πραγματοποιείται στο 7ο και στο 8ο εξάμηνο και αντιστοιχεί σε 15 ECTS.

Προϋπόθεση για τη συμμετοχή του φοιτητή στην πρακτική άσκηση του 8ου εξ

αμήνου είναι η επιτυχής παρακολούθηση κάποιων υποχρεωτικών μαθημάτων (προαπαιτούμενα).

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Βόλου η πρακτική άσκηση λαμβάνει χώρα στα τελευταία τέσσερα εξάμηνα και αντιστοιχεί σε 38 ECTS.

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης η πρακτική άσκηση διεξάγεται στο πλαίσιο πέντε υποχρεωτικών μαθημάτων του Τομέα Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού, ξεκινάει από το 1^ο έτος και αντιστοιχεί σε 30 ECTS.

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ιωαννίνων η πρακτική άσκηση ξεκινά από το Δ' εξάμηνο, περιλαμβάνει παρακολούθηση μαθημάτων και διεξαγωγή διδασκαλιών εκ μέρους των φοιτητών. Η πρακτική των 2 τελευταίων εβδομάδων δεν περιλαμβάνεται στον υπολογισμό των συνολικών πιστωτικών μονάδων (ECTS).

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών η πρακτική άσκηση ξεκινάει από το 3^ο έτος σπουδών, χωρίζεται σε δύο επίπεδα και αντιστοιχεί σε 20 ECTS.

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ρεθύμνου η πρακτική άσκηση οργανώνεται σε δύο παράλληλα επίπεδα που αντιστοιχούν στο 6ο (ΣΠΑ Α), και 7ο εξάμηνο φοίτησης (ΣΠΑ Β) και αντιστοιχεί σε 21 ECTS.

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου η πρακτική άσκηση αποτελείται από 10 μαθήματα, διακρίνεται σε τρεις φάσεις και αντιστοιχεί σε 46 ECTS. Πολλά από τα μαθήματα της Πρακτικής Άσκησης, προαπαιτούν την επιτυχή παρακολούθηση των αντίστοιχων υποχρεωτικών μαθημάτων.

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας η πρακτική άσκηση χωρίζεται σε τρεις φάσεις και αντιστοιχεί σε 41 ECTS.

3.5.7 Πτυχιακή Εργασία

Εκτός από το Παιδαγωγικό Τμήμα Αθηνών στο οποίο δεν προβλέπεται η εκπόνηση πτυχιακής εργασίας, στα υπόλοιπα Τμήματα η πτυχιακή εργασία είναι προαιρετική. Οι φοιτητές/τριες δύνανται με την εκπόνησή της να αντικαταστήσουν 2, 3 ή 4 μαθήματα επιλογής.

Τμήμα	Πτυχιακή Εργασία	Διδακτικές Μονάδες Πτυχιακής Εργασίας	Αριθμός μαθημάτων που αντικαθιστά
Αθηνών	Δεν προβλέπεται	-	-
Αλεξανδρούπολης	Προαιρετική	10	2
Βόλου	Προαιρετική	9	2
Θεσσαλονίκης	Προαιρετική	15	3
Ιωαννίνων	Προαιρετική	10	2
Πατρών	Προαιρετική	15	3
Ρεθύμνου	Προαιρετική	13	3
Ρόδου	Προαιρετική	16	4
Φλώρινας	Προαιρετική	12	3

Πιο συγκεκριμένα, η πτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Αλεξανδρούπολης αντικαθιστά 2 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 10 ECTS, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Βόλου αντικαθιστά 2 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 9 ECTS, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης αντικαθιστά 3 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 15 ECTS, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ιωαννίνων αντικαθιστά 2 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 10 ECTS, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών αντικαθιστά 3 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 15 ECTS, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ρεθύμνου αντικαθιστά 3 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 13 ECTS, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου αντικαθιστά 4 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 16 ECTS και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας αντικαθιστά 3 μαθήματα επιλογής και ισοδυναμεί με 12 ECTS.

3.5.8 Προϋποθέσεις λήψης πτυχίου

Για τη λήψη πτυχίου οι φοιτητές όλων των τμημάτων οφείλουν να συμπληρώσουν 240 πιστωτικές μονάδες (ECTS), εκτός από το Παιδαγωγικό της Ρόδου όπου είναι υποχρεωτική η συμπλήρωση 242 ECTS.

Τμήμα	Πλήθος μαθημάτων για απόκτηση πτυχίου	Μονάδες ECTS για απόκτηση πτυχίου
Αθηνών	49	240
Αλεξανδρούπολης	48	240
Βόλου	47	240
Θεσσαλονίκης	45	240
Ιωαννίνων	48	240
Πατρών	45	240
Ρεθύμνου	57	240
Ρόδου	46	242
Φλώρινας	56	240

Πιο συγκεκριμένα για τη λήψη πτυχίου απαιτούνται:

- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Αθηνών 49 μαθήματα, (30 υποχρεωτικά, 7 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά και 12 ελεύθερης επιλογής),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Αλεξανδρούπολης 48 μαθήματα (38 υποχρεωτικά και 10 επιλεγόμενα),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Βόλου 47 μαθήματα (27 υποχρεωτικά, 16 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής, 4 ξένης γλώσσας),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης 45 μαθήματα (29 υποχρεωτικά, 1 υποχρεωτικό κατ' επιλογήν, 13 επιλογής, 1 ξένης γλώσσας και 1 πληροφοριακού γραμματισμού),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ιωαννίνων 48 μαθήματα (35 υποχρεωτικά, 13 επιλογής),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών 45 μαθήματα (24 υποχρεωτικά, 20 επιλογής, 1 πρακτικής άσκησης),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ρεθύμνου 57 μαθήματα (27 υποχρεωτικά, 18 υποχρεωτικώς επιλεγόμενα, 8 επιλογής, 4 σεμινάρια),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ρόδου 46 μαθήματα (20 υποχρεωτικά, 10 πρακτικής, 4 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά, 12 επιλεγόμενα),
- στο Παιδαγωγικό Τμήμα Φλώρινας 56 μαθήματα (30 υποχρεωτικά, 20 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά, 6 ελεύθερης επιλογής).

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Ο σκοπός κάθε Προγράμματος Σπουδών, οι άξονες γύρω από τους οποίους συγκροτείται, τα μαθήματα από τα οποία αποτελείται, αλλά και η ποιότητά τους είναι σε κάθε περίπτωση θέματα προς διερεύνηση (Σταμέλος & Εμβαλωτής, 2001: 291) και επηρεάζονται από τις γενικότερες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Μάλιστα, κατά τον Ρέλλο (2011) μπορούμε να πούμε ότι αν και τα Παιδαγωγικά Τμήματα παρουσιάζουν μια δυναμική επιστημονική παρουσία στη χώρα μας, βρίσκονται ωστόσο ακόμη σε αναζήτηση της ταυτότητάς τους.

Από την σκοποθεσία του κάθε Τμήματος, φαίνεται ότι το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα θέτει διαφορετικούς επιμέρους στόχους και επιδιώκει να προωθήσει ένα διαφορετικό προφίλ εκπαιδευτικού, καλλιεργώντας συγκεκριμένες δεξιότητες στους φοιτητές/τριές του. Οι τομείς στους οποίους είναι οργανωμένο το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα και τα εργαστήρια του κάθε Τμήματος, φανερώνουν επίσης τη διαφορετική έμφαση που δίνουν τα Τμήματα στα διάφορα επιστημονικά πεδία και γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, κάποια Τμήματα φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών τους, αφιερώνοντας σε αυτήν περισσότερες πιστωτικές μονάδες ECTS από ό,τι κάποια άλλα. Ακόμη, από την πρόβλεψη ή όχι για την εκπόνηση Πτυχιακής Εργασίας και από τον αριθμό των ECTS που αφιερώνονται σε αυτήν μπορούμε να υποθέσουμε και τον βαθμό στον οποίο ένα Τμήμα προσανατολίζεται στην εκπαιδευτική έρευνα και προωθεί ενασχόληση των φοιτητών/τριών του με αυτήν. Τέλος, από την κατανομή των μαθημάτων και από τον αριθμό των υποχρεωτικών μαθημάτων και των μαθημάτων επιλογής που απαιτούνται για την λήψη πτυχίου, μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα και για το βαθμό ελευθερίας που έχει ένας/μια φοιτητής/τρια να διαμορφώσει το προσωπικό του/της πρόγραμμα με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του/της.

Η ανάπτυξη των περιεχομένων σπουδών, λοιπόν, αποδεικνύεται μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να εξαρτάται μόνο από τις θέσεις μιας ομάδας. Για την αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όμως, που ακολουθεί στη συνέχεια,

φαίνεται ότι ειδικά οι απόψεις των φοιτητών/τριών, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να εστιάζουν σε αυτές.

Κεφάλαιο 4: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι οι απόψεις των φοιτητών/τριών για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα επικεντρώνονται στις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με ένα τμήμα μόνο των Προγραμμάτων Σπουδών, όπως η Πρακτική Άσκηση ή η κατάρτιση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ελάχιστα, όμως, έχει διερευνηθεί η άποψη τους για το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών, του Τμήματος στο οποίο φοιτούν. Από τις δημοσιευμένες εργασίες των τελευταίων ετών, που στη συνέχεια παραθέτουμε, αναδεικνύονται απόψεις των φοιτητών που παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον και μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη βελτίωση τόσο των Προγραμμάτων Σπουδών, όσο και της όλης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα:

Η Ταρατόρη (2005) σε εισήγησή της παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ., σχετικά με τις απόψεις τους για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος τους. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι φοιτητές/τριες τρέφουν μεγάλη εκτίμηση για το Πρόγραμμα Σπουδών του συγκεκριμένου τμήματος και υποστηρίζουν ότι η καλή οργάνωση του τμήματος, το πλήθος των εργαστηρίων που λειτουργούν στους διάφορους τομείς του, η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών που βασίζεται σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους φοιτητές/τριες, αποτελούν παράγοντες στους οποίους οφείλεται η ανοδική πορεία του εν λόγω τμήματος. Επίσης, οι φοιτητές/τριες θεωρούν ιδιαίτερα θετικό στοιχείο το ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. δεν υποστηρίζεται η πρόσκτηση ποσοτικής γνώσης, η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής διδασκαλίας και μπορεί να οδηγήσει σε δυσμενή αποτελέσματα, όπως η διδακτική πόλωση. Τέλος, οι φοιτητές/τριες διατυπώνουν διάφορες προτάσεις οι οποίες θα συμβάλλουν στη βελτίωση του Τμήματος και του Προγράμματος Σπουδών του.

Η Αργυροπούλου (2005) διερευνά το πώς οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αξιολογούν το πρόγραμμα της Πρακτικής τους Άσκησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές/τριες συμφωνούν με τους στόχους και είναι ικανοποιημένοι/ες από τα περιεχόμενα, τον τρόπο οργάνωσης, τον τρόπο εποπτείας της πρακτικής άσκησης. Μέσω της πρακτικής άσκησης, οι φοιτητές/τριες συνειδητοποιούν τα προβλήματα της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, συνδέουν τις θεωρητικές σπουδές με την πράξη, αναπτύσσουν παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες, συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο το ρόλο και την ευθύνη του εκπαιδευτικού και εκτιμούν ότι υπάρχει διάσταση της παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης με τις ανάγκες του σχολείου και της διδακτικής πράξης. Τέλος, οι φοιτητές/τριες εμφανίζονται σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι/ες από τις σπουδές τους στο Π.Τ.Δ.Ε..

Οι Παλαιολόγου, Αναστασιάδου & Κυρίδης (2005) διερευνούν τις απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Φλώρινας, σχετικά με την Πρακτική τους Άσκηση. Τα πρώτα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές/τριες σε γενικές γραμμές επιθυμούν να παίρνουν μέρος σε πρακτικές ασκήσεις έτσι ώστε να προετοιμαστούν καλύτερα για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ωστόσο θεωρούν ότι ο τρόπος οργάνωσης των πρακτικών ασκήσεων στα πλαίσια του Προγράμματος Σπουδών δυσχεραίνει την παρακολούθηση άλλων μαθημάτων και αποδιοργανώνει το ημερήσιο πρόγραμμά τους.

Η Ντολιοπούλου (2005) σε αντίστοιχη έρευνα μελετά τις απόψεις των φοιτητών/τριών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών θεωρούν πολύ σημαντική την πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, πιστεύουν όμως ότι η μικρή διάρκεια της δεν επαρκεί για την προετοιμασία τους για το επάγγελμα. Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες δηλώνουν ότι κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, δεν βοηθήθηκαν ιδιαίτερα από τα θεωρητικά μαθήματα που είχαν διδαχθεί. Δηλώνουν επίσης ότι, πέρα από τη δυσκολία στη συνεργασία με τους καθηγητές και με τους συμφοιτητές τους και πέρα από το αυξημένο άγχος που είχαν, κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα. Τέλος, οι αλλαγές που προτείνουν οι

φοιτητές/τριες για την καλύτερη διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης αφορούν την καλύτερη συνεργασία με τους καθηγητές, καθώς και την ανάγκη επιδότησης για την αγορά των απαραίτητων υλικών για την υλοποίησή της πρακτικής άσκησης, έτσι ώστε να μην επιβαρύνονται οικονομικά οι ίδιοι/ες.

Ο Οικονομίδης (2007) διερευνά τις απόψεις των φοιτητών/ριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης σχετικά με την Πρακτική τους Άσκηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι κύριος σκοπός της Πρακτικής Άσκησης κατά τους φοιτητές/τριες είναι η εξοικείωσή τους με τη σχολική τάξη και τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και ακολούθως η παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση. Επίσης, οι φοιτητές/τριες δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την Πρακτική Άσκηση και τη βαθμολογία τους σε αυτήν και πιστεύουν ότι όσο πιο ενεργά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο περισσότερα οφέλη αποκομίζουν από την Πρακτική τους Άσκηση. Για το λόγο αυτό θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά τα δύο τελευταία επίπεδα της Πρακτικής, που περιλαμβάνουν περισσότερες επισκέψεις στα Νηπιαγωγεία και ανάληψη διδασκαλίας από τους/τις ίδιους/ες. Επίσης, υποστηρίζουν ότι για την Πρακτική τους Άσκηση τους ήταν πιο χρήσιμα τα λεγόμενα «πρακτικά» μαθήματα, δηλαδή τα μαθήματα Διδακτικής Μεθοδολογίας. Ως αρνητικούς παράγοντες της Πρακτικής Άσκησης εντοπίζουν την περιορισμένη χρονική της διάρκεια, την ελλιπή συνεργασία με τους επιβλέποντες καθηγητές, την οικονομική επιβάρυνση των φοιτητών/τριών, καθώς και την ελλιπή σύνδεση των πανεπιστημιακών μαθημάτων με τη σχολική πράξη. Προς τη αντιμετώπιση αυτών των αρνητικών παραγόντων προσανατολίζονται και οι κυριότερες προτάσεις των φοιτητών/τριών για τη βελτίωση της Πρακτικής τους Άσκησης.

Οι Θωΐδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου (2011) διερευνούν το πώς οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το πρόγραμμα της Πρακτικής τους Άσκησης στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες αποδέχονται το πρόγραμμα της Πρακτικής τους Άσκησης και αναγνωρίζουν την αξία της. Επίσης, επισημαίνουν τις δυσκολίες και τα διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκειά της Πρακτικής Άσκησης και προτείνουν αλλαγές για τη βελτίωση και την ανανέωση των προγραμμάτων της,

υπογραμμίζοντας την ανάγκη για καλύτερη οργάνωση, συνεργασία και επικοινωνία όλων όσων εμπλέκονται στην Πρακτική Άσκηση, την ανάγκη για εκσυγχρονισμό των συνθηκών διεξαγωγής της Πρακτικής Άσκησης, καθώς και τη διεύρυνσή της τόσο σε άλλους τύπους σχολείων (π.χ. ολοήμερα, ειδικά), όσο και σε άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς (π.χ. παιδικές βιβλιοθήκες).

Οι Φωτοπούλου & Υφαντή (2011), διερευνούν τις απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών για τη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές/τριες του δείγματος παρουσιάζουν μια ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στην Πρακτική Άσκηση του Τμήματος και την εμπλοκή τους σε αυτήν. Θεωρούν ότι οι πρακτικές ασκήσεις αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των γνώσεων που αποκτούν από τα μαθήματα που διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο και της αξιοποίησης αυτών των γνώσεων στην τάξη, καθώς και ότι συμβάλλουν στην απόκτηση εμπειρίας και στην εξοικείωση με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Αξιολογούν θετικά την αποδελτίωση των καθημερινών γεγονότων που συμβαίνουν στην σχολική πράξη, δηλώνοντας ότι κάτι τέτοιο συμβάλλει στην ατομική βελτίωση και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Θεωρούν επίσης, ότι ο θεσπισμένος ρόλος και η συναισθηματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συνυπάρχουν και αλληλοεξαρτώνται. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται πως η εμπλοκή των φοιτητών/τριών στις πρακτικές ασκήσεις συντελεί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους, καθώς ενισχύει τις ικανότητές τους και βελτιώνει τόσο το γνωστικό όσο και το διδακτικό τους υπόβαθρο.

Οι Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα (2013) διερευνούν τις απόψεις των φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι οι εμπειρίες των φοιτητριών από το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης είναι θετικές, γεγονός που δείχνει ότι το μάθημα γενικά ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Οι βασικότεροι στόχοι και παράμετροι της Πρακτικής Άσκησης κατά τις φοιτήτριες είναι η σύνδεση θεωρίας και πράξης, η εξοικείωση με τη σχολική τάξη και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, η ενίσχυση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, καθώς και η προετοιμασία τους για την

επαγγελματική τους πορεία. Στα αρνητικά της Πρακτικής Άσκησης συγκαταλέγουν την ελλιπή σύνδεση των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη, το μικρό χρονικό διάστημα διεξαγωγής της και κάποια ζητήματα εσωτερικής δομής και οργάνωσης. Σε ό,τι αφορά τις προτάσεις βελτίωσης της Πρακτικής Άσκησης, οι φοιτήτριες προτείνουν την αύξηση του χρόνου παρακολούθησης της διδακτικής πράξης και την επέκτασή της και σε άλλα ιδρύματα (π.χ. παιδικούς σταθμούς), την μεγιστοποίηση της συνεργασίας των φοιτητών με τις νηπιαγωγούς και τους επιβλέποντες καθηγητές καθώς και τη διατήρηση της αυτονομίας και της σημαντικότητας του μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, οι εμπειρίες των φοιτητριών από την Πρακτική τους Άσκηση φαίνεται να επηρεάζουν αναλόγως και τις απόψεις τους για τη σκοποθεσία και την ωφελιμότητα του μαθήματος.

Οι Θεοδώρου, Παπαδοπούλου, Θωϊδής & Αργυροπούλου (2013) σε εισήγησή τους παρουσιάζουν τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας για την Πρακτική τους Άσκηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες παρουσιάζονται ικανοποιημένοι/ες από την οργάνωση και τη λειτουργία της Πρακτικής τους Άσκησης και αναγνωρίζουν τη συμβολή της στην επαγγελματική τους κατάρτιση και στη σύνδεση θεωρίας – πράξης. Τα πιο σημαντικά προβλήματα για τους φοιτητές/τριες κατά τη διεξαγωγή της Πρακτικής τους Άσκησης, είναι ο γραπτός σχεδιασμός των διδασκαλιών τους και το γενικότερο άγχος που τους/τις διακατέχει. Τέλος, το νέο πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης του συγκεκριμένου Τμήματος, παρόλο που έχει περιοριστεί και χρονικά και ως προς το περιεχόμενό του, φαίνεται ωστόσο να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των φοιτητών/τριών.

Ο Ράπτης (2013) σε εισήγησή του παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δ.Π.Θ. σχετικά με τις εκτιμήσεις και τις απόψεις τους για το πρόγραμμα της Πρακτικής τους Άσκησης. Με βάση τα αποτελέσματα, οι φοιτητές/τριες παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι/ες από το συνολικό πρόγραμμα των πρακτικών ασκήσεων, από τις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν οι ίδιοι/ες, από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, καθώς και από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι/ες φαίνεται να είναι από τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Τα μεγαλύτερα προβλήματα

που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων ήταν κατά τους φοιτητές/τριες η διαχείριση της τάξης, η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία των διδασκαλιών, η ελλιπής διδακτική τους κατάρτιση σε ορισμένα μαθήματα που διδάσκονται στο Δημοτικό, καθώς και η ελλιπής θεωρητική τους κατάρτιση. Τέλος, για τη βελτίωση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης του Τμήματός τους, οι φοιτητές/τριες προτείνουν την αύξηση της χρονικής διάρκειας των πρακτικών ασκήσεων και τη μεγαλύτερη έμφαση στον πρακτικό προσανατολισμό.

Από τη σύντομη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που επιχειρήσαμε, διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να αναφέρονται στις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, γεγονός που μας έδωσε το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας που παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

Οι περισσότερες έρευνες που εντοπίσαμε εστιάζουν στις απόψεις των φοιτητών/τριών γύρω από την Πρακτική τους Άσκηση, γεγονός που υποδεικνύει ίσως την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα σε αυτό το κομμάτι του Προγράμματος Σπουδών τους. Επίσης, το ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται συγκεκριμένα στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται στενά με το νέο προφίλ εκπαιδευτικού που προωθείται στην σύγχρονη εποχή και την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σε διεθνές επίπεδο, στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων.

Από τις παραπάνω έρευνες φαίνεται ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αναγνωρίζουν την αξία της Πρακτικής Άσκησης και παρουσιάζονται σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της. Ωστόσο, οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι τα θεωρητικά μαθήματα που διδάχθηκαν στο Πανεπιστήμιο δεν τους βοήθησαν ιδιαίτερα στην Πρακτική τους Άσκηση, καθώς παρουσιάζουν μικρή σύνδεση με τις ανάγκες του σχολείου και της διδακτικής πράξης. Στα αρνητικά της Πρακτικής Άσκησης συγκαταλέγουν το αυξημένο άγχος τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και διάφορα προβλήματα στη συνεργασία τους με τους επιβλέποντες καθηγητές και τους συμφοιτητές τους. Τέλος, οι προτάσεις των φοιτητών/τριών για τη βελτίωση της Πρακτικής Άσκησης έχουν να κάνουν κυρίως με την αύξηση της χρονικής διάρκειας και την καλύτερη

οργάνωσή της, ενώ ταυτόχρονα ζητούν περισσότερα «πρακτικά» μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία Έρευνας

Όπως παρουσιάστηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. αποτελεί μια σύνθετη και πολυσχιδή διαδικασία. Το Πρόγραμμα Σπουδών του κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος θα πρέπει να οργανώνεται και να συγκροτείται με βάση τα ιδεώδη για το προφίλ του εκπαιδευτικού που προβάλλονται στην σκοποθεσία κάθε σχολής και κάθε τμήματος. Από την στιγμή όμως που ένα Πρόγραμμα Σπουδών συγκροτείται, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ελέγχεται η λειτουργικότητά του και σε κάθε προσπάθεια βελτίωσής του να λαμβάνονται υπόψιν οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ωστόσο προκύπτει από τη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι, ειδικά οι απόψεις των φοιτητών/τριών δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς, καθώς πολύ λίγες έρευνες εστιάζουν σε αυτές. Στην εμπειρική αυτή μελέτη διερευνώνται οι απόψεις των φοιτητών/τριών των Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Φλώρινας σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί η φωνή τους για τις διαφορές, τα προτερήματα αλλά και τις ελλείψεις των Προγραμμάτων Σπουδών των δύο Π.Τ.Δ.Ε..

5.1 Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών και μελλοντικών δασκάλων για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το *Πρόγραμμα Σπουδών* του Τμήματός τους;
- 2) Ποια *μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών* θεωρούν ότι συνέβαλαν περισσότερο ή λιγότερο στην εκπαίδευσή τους;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις τους για την *πρακτική τους άσκηση*;
- 4) Κατά πόσο νιώθουν *έτοιμοι/ες να διδάξουν γενικά*, αλλά και κατά πόσο νιώθουν *έτοιμοι/ες να διδάξουν συγκεκριμένα μαθήματα*;
- 5) Ποιες είναι οι *προτάσεις των φοιτητών/τριών για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους*;

5.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 160 τεταρτοετείς φοιτητές του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016. Οι μισοί (80) προέρχονται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με έδρα τη Θεσσαλονίκη και οι άλλοι μισοί (80) από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με έδρα τη Φλώρινα.

Η επιλογή φοιτητών 4^{ου} έτους έγινε δεδομένου ότι σύμφωνα με τους Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι φοιτητές του 4^{ου} έτους έχουν ολοκληρώσει στο εαρινό εξάμηνο την Πρακτική τους Άσκηση στα δημοτικά σχολεία, οπότε έχουν αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους και έτσι είναι σε θέση να ανταποκριθούν περισσότερο ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της έρευνας.

5.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Για τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο γραπτό ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα 1), κοινό για τους φοιτητές και των δύο τμημάτων που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η επιλογή του ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων έγινε διότι, είναι ένα «ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων» (Cohen, Manion & Morrison, 2011: 414) για δειγματοληπτικές έρευνες, καθώς μπορεί να απαντηθεί ταυτόχρονα από πολλά άτομα (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου 2015), ενώ ο απρόσωπος χαρακτήρας και η ανωνυμία του, ενθαρρύνουν τους ερωτώμενους να απαντήσουν με περισσότερη ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις υπερτερούν αριθμητικά, καθώς απαιτούν λιγότερο χρόνο για να συμπληρωθούν και καθίστανται έτσι περισσότερο ελκυστικές για το δείγμα.

Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων ήταν είκοσι τρεις (23). Στην αρχή τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Συγκεκριμένα οι φοιτητές ερωτήθηκαν σχετικά με το φύλο, την ηλικία τους, την πόλη στην οποία

σπουδάζουν, την κατεύθυνση σπουδών που ακολούθησαν στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, τα μόρια εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και για το αν τα Παιδαγωγικά Τμήματα ήταν η πρώτη τους επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο και αν έχουν ήδη στην κατοχή τους κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών του τμήματός τους (ερωτήσεις 1-5), τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών που θεωρούν ότι συνέβαλαν περισσότερο ή λιγότερο στην εκπαίδευσή τους (ερωτήσεις 6-11), την πρακτική τους άσκηση (ερωτήσεις 12-16), τη διδακτική τους ετοιμότητα (ερωτήσεις 17-22) και τις προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός τους (ερώτηση 23).

Για τη στάθμιση των ερωτηματολογίων προηγήθηκε πιλοτική διανομή σε φοιτητές. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε σε δύο διαφορετικές ημέρες. Μια τυχαία εργάσιμη μέρα μοιράστηκαν στους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. στη Θεσσαλονίκη και μια άλλη ημέρα μοιράστηκαν στους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. στη Φλώρινα, σε αίθουσες διδασκαλίας του κάθε τμήματος.

5.4 Η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Πρόγραμμα Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων Κοινωνικών Επιστημών, SPSS (έκδοση 21), αφού προηγήθηκε ο έλεγχος των ερωτηματολογίων, η αρίθμησης τους και η κωδικοποίηση των απαντήσεων του κάθε ερωτηματολογίου. Οι ανοιχτές ερωτήσεις έτυχαν επεξεργασίας και κωδικοποιήθηκαν με μονάδα ανάλυσης το νόημα της περιόδου.

Η παρουσίαση των δεδομένων θα γίνει ως εξής. Αρχικά θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που αφορούν την κάθε ομάδα του δείγματος α) φοιτητές Α.Π.Θ. και β) φοιτητές Π.Δ.Μ.. Στη συνέχεια θα γίνει συζήτηση για το σύνολο των δεδομένων, στατιστική ανάλυση και σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις δύο ομάδες του δείγματος. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται μέσα από πίνακες και γραφήματα.

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση των Ερευνητικών Ευρημάτων

Το ερωτηματολόγιο προς τους φοιτητές έχει την ακόλουθη διάρθρωση. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών και στη συνέχεια οι απαντήσεις των φοιτητών που αναφέρονται στις απόψεις τους σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών του τμήματός τους, τα μαθήματα που συνέβαλαν περισσότερο στην κατάρτισή τους, την πρακτική άσκηση, τη διδακτική τους ετοιμότητα και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών.

6.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των 160 φοιτητών/τριών των δύο Τμημάτων εξετάστηκαν ως προς:

- το φύλο,
- την ηλικία,
- την πόλη στην οποία σπουδάζουν,
- την κατεύθυνση σπουδών που ακολούθησαν στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου,
- τα μόρια εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- το αν τα Παιδαγωγικά Τμήματα ήταν η πρώτη τους επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο,
- το αν έχουν ήδη στην κατοχή τους κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποιο είναι αυτό.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα (1) που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (N=160)

Δημογραφικά Στοιχεία		N	%	
Φύλο	Θεσσαλονίκη	Αγόρια	6	7,5%
		Κορίτσια	74	92,5%
	Φλώρινα	Αγόρια	14	17,5%
		Κορίτσια	66	82,5%

Ηλικία	Θεσσαλονίκη	M = 22.31, SD = 1.900		
	Φλώρινα	M = 22.06, SD = 2.200		
Κατεύθυνση	Θεσσαλονίκη	Θεωρητική	72	90%
		Θετική	2	2,5%
		Τεχνολογική	6	7,5%
	Φλώρινα	Θεωρητική	68	85%
		Θετική	4	5%
		Τεχνολογική	8	10%
Μόρια	Θεσσαλονίκη	M = 17337, SD = 2944.939		
	Φλώρινα	M = 15213, SD = 3169.649		
1^η επιλογή	Θεσσαλονίκη	Ναι	63	79,7%
		Όχι	16	20,3%
	Φλώρινα	Ναι	61	79,2%
		Όχι	16	20,8%
Ήδη πτυχίο	Θεσσαλονίκη	Ναι	3	3,8%
		Όχι	77	96,3%
	Φλώρινα	Ναι	4	5%
		Όχι	76	95%

6.2 Απόψεις για το Πρόγραμμα Σπουδών

Οι ερωτήσεις 1-5 διερευνούν τις γενικές απόψεις των φοιτητών/τριών για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους. Συγκεκριμένα διερευνούν, το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών/τριών από το Πρόγραμμα Σπουδών, το αν με το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών νιώθουν ότι έχουν προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά, το κατά πόσο θεωρούν ότι τους βοήθησαν οι σπουδές τους στην κατάρτισή τους στα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και στην παιδαγωγική και τη διδακτική τους κατάρτιση, καθώς και τη γνώμη τους για το περιεχόμενο σπουδών και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν.

A) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης

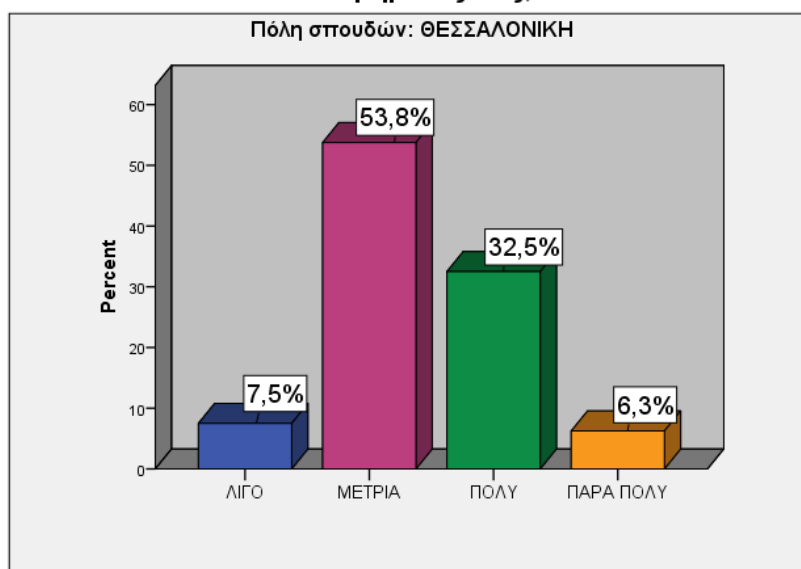
Στην ερώτηση «Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας», το 7,5% (N=6) απάντησε λίγο, το 53,8% (N=43) που ήταν και οι περισσότεροι απάντησε μέτρια, το 32,5% (N=26) πολύ και το 6,3% (N=5) πάρα πολύ.

Πίνακας Θ1: Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	6	7,5%	7,5%
	ΜΕΤΡΙΑ	43	53,8%	61,3%
	ΠΟΛΥ	26	32,5%	93,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	6,3%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας;



Στην ερώτηση «Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών νιώθετε ότι έχετε προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά», 1,3% (N=1) νιώθει ότι με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών δεν έχει προετοιμαστεί καθόλου επαρκώς επαγγελματικά, 7,5% (N=6) λίγο, 57,5% (N=46) που είναι και η πλειοψηφία δηλώνουν μέτρια, 31,3% (N=25) πολύ και μόλις το 2,5% (N=2) πάρα πολύ.

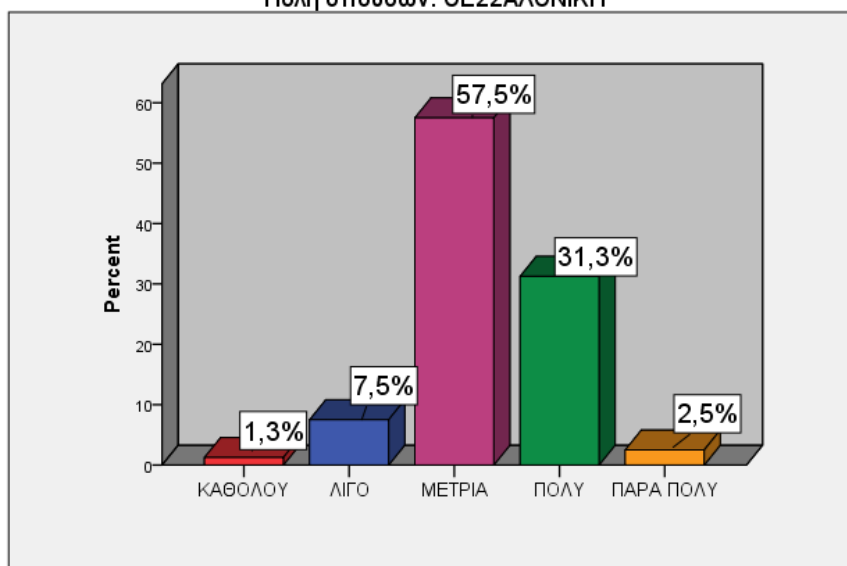
Πίνακας Θ2: Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών νιώθετε ότι έχετε προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3%	1,3%
	ΛΙΓΟ	6	7,5%	8,8%
	ΜΕΤΡΙΑ	46	57,5%	66,3%
	ΠΟΛΥ	25	31,3%	97,5%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	2,5%	100,0%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών νιώθετε ότι έχετε προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Στην ερώτηση «Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα», το 3,8% (N=3) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι σπουδές δεν βοήθησαν καθόλου στην επιστημονική τους κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα, 25% (N=20) δηλώνει ότι βοήθησαν λίγο, 48,8% (N=39) που είναι και πλειοψηφία απάντησαν μέτρια, 18,8% (N=15) πολύ και μόλις το 3,8% (N=3) πάρα πολύ.

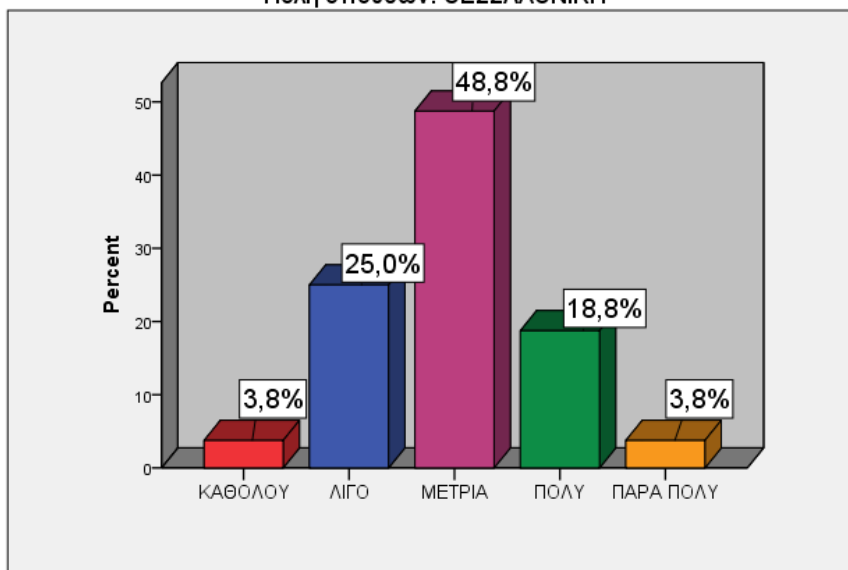
Πίνακας Θ3: Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	3,8%	3,8%
	ΛΙΓΟ	20	25%	28,8%
	ΜΕΤΡΙΑ	39	48,8%	77,5%
	ΠΟΛΥ	15	18,8%	96,3%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	3,8%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Στην ερώτηση «Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην παιδαγωγική και διδακτική σας κατάρτιση», το 3,8% (N=3) των φοιτητών/τριών δηλώνει πως οι σπουδές τους βοήθησαν λίγο, το 32,5% (N=26) μέτρια, το 56,3% (N=45) που είναι και η πλειψηφία δηλώνει πολύ και ένα 7,5% (N=6) πάρα πολύ.

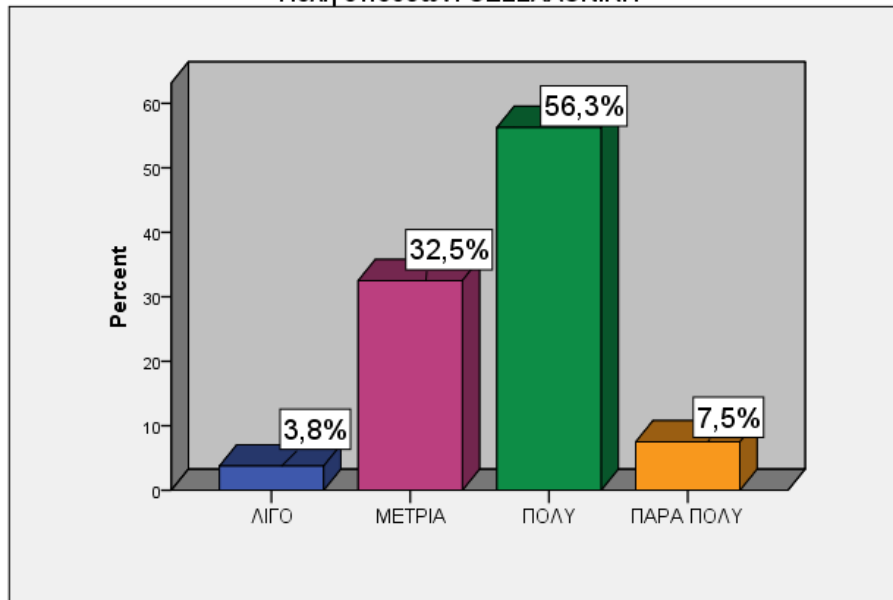
Πίνακας Θ4: Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην παιδαγωγική και διδακτική σας κατάρτιση;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	3	3,8%	3,8%
	ΜΕΤΡΙΑ	26	32,5%	36,3%
	ΠΟΛΥ	45	56,3%	92,5%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	7,5%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην παιδαγωγική και διδακτική σας κατάρτιση;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Στην ερώτηση «Τι γνώμη έχετε για το περιεχόμενο σπουδών», 5% (N=4) των φοιτητών θεωρεί ότι το περιεχόμενο σπουδών του τμήματος είναι πολύ καλά οργανωμένο, η πλειοψηφία 72,5% (N=58) πιστεύει πως είναι αρκετά καλά οργανωμένο, το 18,8% (N=15) υποστηρίζει ότι οι σπουδές στο τμήμα δεν είναι πολύ καλά οργανωμένες, ενώ ένα 3,8% (N=3) θεωρεί τις σπουδές στο τμήμα ξεπερασμένες και κρίνει απαραίτητη μια σε βάθος αλλαγή των σπουδών.

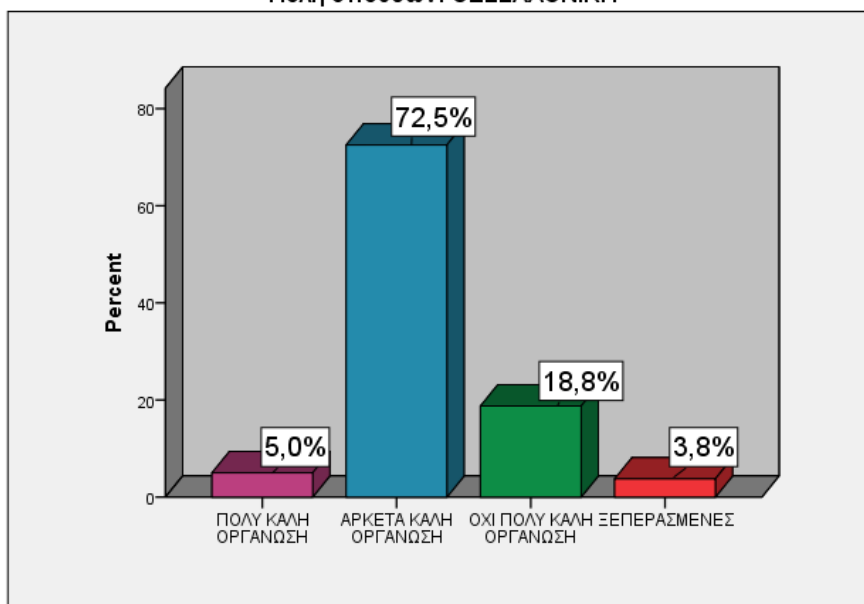
Πίνακας Θ5^α: Τι γνώμη έχετε για το περιεχόμενο σπουδών;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	4	5%	5%
	ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	58	72,5%	77,5%
	ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	15	18,8%	96,3%
	ΞΕΠΕΡΑΣΜΕΝΕΣ	3	3,8%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Τι γνώμη έχετε για το περιεχόμενο σπουδών;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Τέλος, στην ερώτηση «Συγκεκριμένα, τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει», τα αποτελέσματα από το σύνολο 100 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ5^β) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ5 ^β : Συγκεκριμένα τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει;			
		Frequency	Percent
Valid	Πιο πρακτικά μαθήματα	29	29%
	Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης	16	16%
	Έμφαση σε αυτά που θα χρειαστούν στην τάξη	10	10%
	Έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων	7	7%
	Εμβάθυνση στα γνωστικά αντικείμενα	6	6%
	Άλλο	32	32%
	Total	100	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Πιο πρακτικά μαθήματα: «Μαθήματα με λιγότερη θεωρία και περισσότερη πράξη» (Κωδ. 124), «Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο πρακτικό κομμάτι και όχι τόσο στο θεωρητικό» (Κωδ. 127).

Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης: «Περισσότερη πρακτική» (Κωδ. 129), «Περισσότερες πρακτικές ασκήσεις» (Κωδ. 142).

Έμφαση σε αυτά που θα χρειαστούν στην τάξη: «Τα μαθήματα να αφορούν περισσότερο την πραγματικότητα της τάξης» (Κωδ. 146), «Να δίνεται βαρύτητα σε αυτά που θα χρειαστούμε στη διδασκαλία μας στην τάξη» (Κωδ. 150).

Έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων: «Να υπάρχουν διδακτικές για κάθε μάθημα χωριστά» (Κωδ. 131), «Πιο πολλές διδακτικές» (Κωδ. 144).

Εμβάθυνση στα γνωστικά αντικείμενα: «Να διδασκόμαστε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου» (Κωδ. 134), «Να διδασκόμαστε κι εμείς οι ίδιοι τα μαθήματα που θα διδάξουμε στο σχολείο» (Κωδ. 138).

Β) Στο δείγμα της Φλώρινας

Στην ερώτηση «Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας», το 2,5% (N=2) απάντησε καθόλου, το 1,3% (N=1) λίγο, το 33,8% (N=27) απάντησε μέτρια, το 56,3% (N=45) που ήταν και οι περισσότεροι απάντησε πολύ και το 6,3% (N=5) πάρα πολύ.

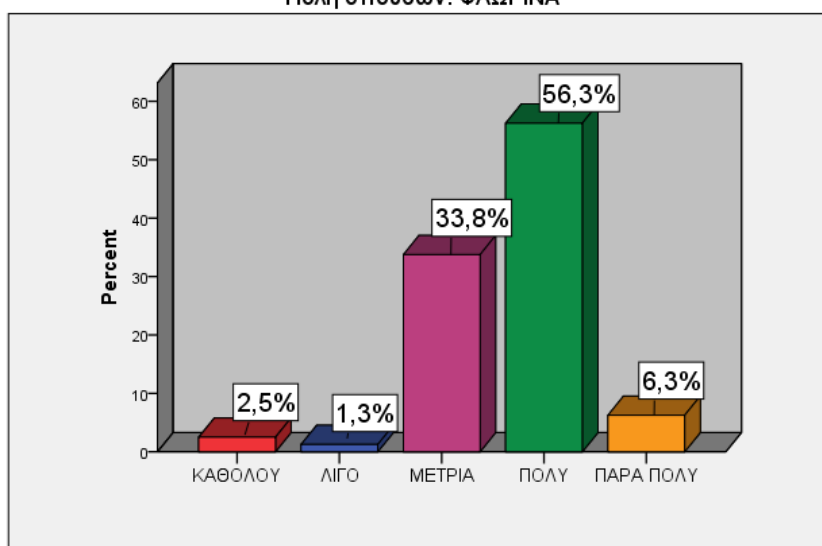
Πίνακας Φ1: Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	2	2,5%	2,5%
	ΛΙΓΟ	1	1,3%	3,8%
	ΜΕΤΡΙΑ	27	33,8%	37,5%
	ΠΟΛΥ	45	56,3%	93,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	6,3%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Στην ερώτηση «Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών νιώθετε ότι έχετε προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά», 1,3% (N=1) νιώθει ότι με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών δεν έχει προετοιμαστεί καθόλου επαρκώς επαγγελματικά, 8,8%

(N=7) λίγο, 35% (N=28) δηλώνουν μέτρια, 48,8% (N=39) που είναι και η πλειοψηφία δηλώνουν πολύ και μόλις το 6,3% (N=5) πάρα πολύ.

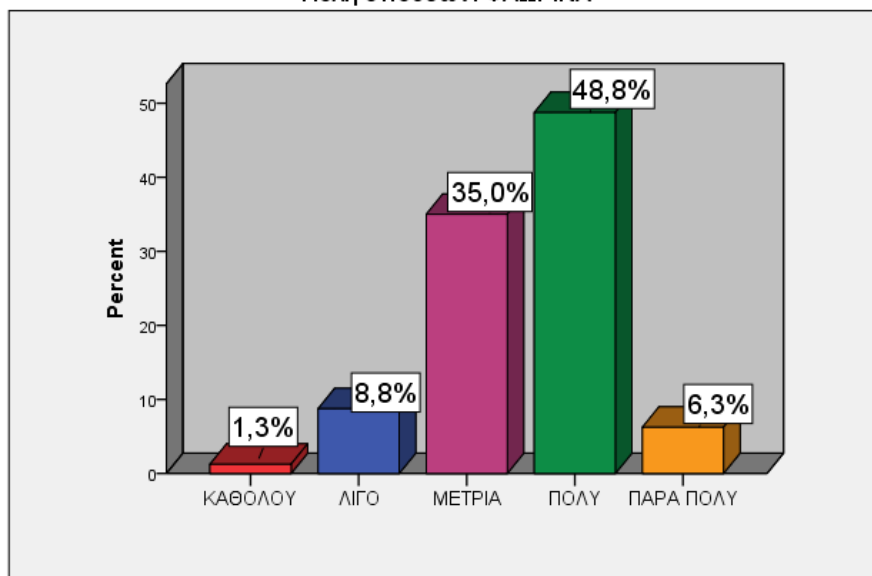
Πίνακας Φ2: Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών νιώθετε ότι έχετε προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3%	1,3%
	ΛΙΓΟ	7	8,8%	10%
	ΜΕΤΡΙΑ	28	35%	45%
	ΠΟΛΥ	39	48,8%	93,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	6,3%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών νιώθετε ότι έχετε προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Στην ερώτηση «Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα», το 11,3% (N=9) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι σπουδές τους βοήθησαν λίγο στην επιστημονική τους κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα, 37,5% (N=30) δηλώνει ότι βοήθησαν μέτρια, 45% (N=36) που είναι και πλειοψηφία απάντησαν πολύ, και μόλις το 6,3% (N=5) πάρα πολύ.

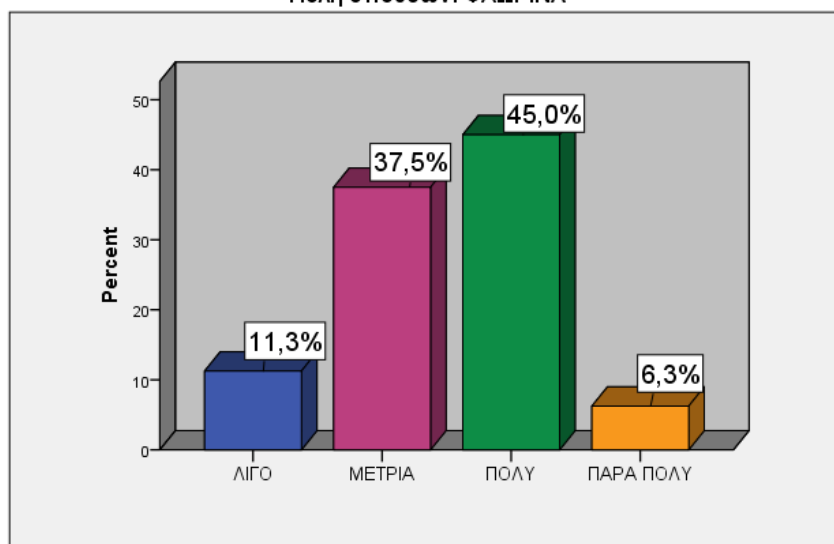
Πίνακας Φ3: Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	9	11,3%	11,3%
	ΜΕΤΡΙΑ	30	37,5%	48,8%
	ΠΟΛΥ	36	45%	93,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	6,3%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Στην ερώτηση «Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην παιδαγωγική και διδακτική σας κατάρτιση», το 6,3% (N=5) των φοιτητών/τριών δηλώνει πως οι σπουδές τους βοήθησαν λίγο, το 18,8% (N=15) μέτρια, το 58,8% (N=47) πολύ και ένα 16,3% (N=13) πάρα πολύ.

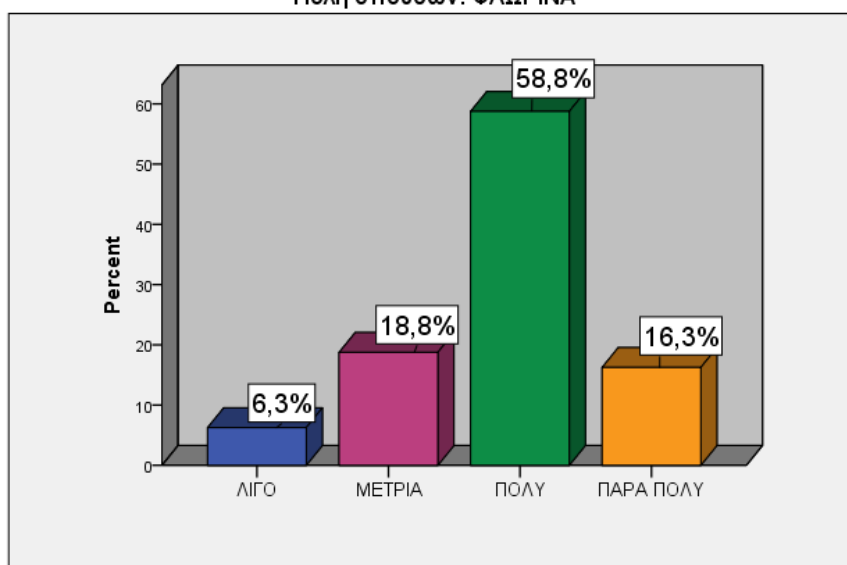
Πίνακας Φ4: Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην παιδαγωγική και διδακτική σας κατάρτιση;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	5	6,3%	6,3%
	ΜΕΤΡΙΑ	15	18,8%	25%
	ΠΟΛΥ	47	58,8%	83,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	13	16,3%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην παιδαγωγική και διδακτική σας κατάρτιση;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Στην ερώτηση «Τι γνώμη έχετε για το περιεχόμενο σπουδών», 11,3% (N=7) των φοιτητών/τριών θεωρεί ότι το περιεχόμενο σπουδών του τμήματος είναι πολύ καλά οργανωμένο, η πλειοψηφία 75% (N=60) πιστεύει πως είναι αρκετά καλά οργανωμένο, το 12,5% (N=10) υποστηρίζει ότι οι σπουδές στο τμήμα δεν είναι πολύ καλά οργανωμένες, ενώ ένα 1,3% (N=1) θεωρεί τις σπουδές στο τμήμα ξεπερασμένες και κρίνει απαραίτητη μια σε βάθος αλλαγή των σπουδών.

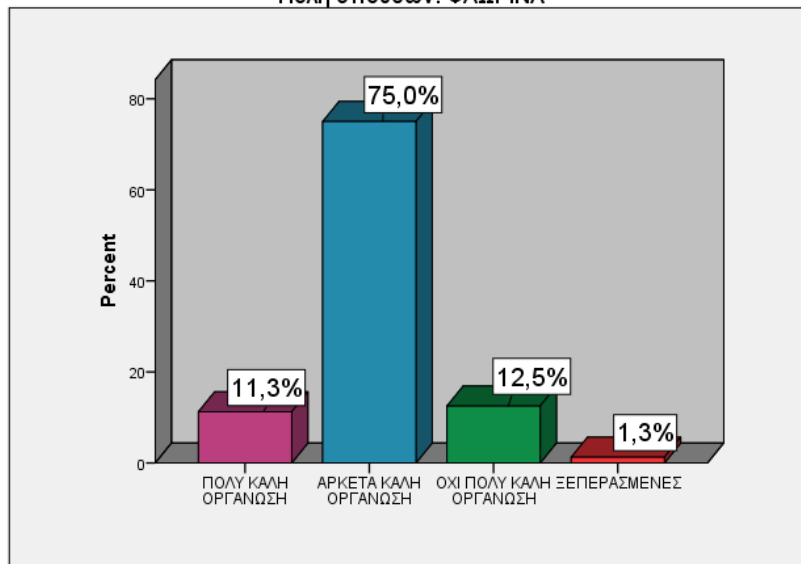
Πίνακας Φ5^α: Τι γνώμη έχετε για το περιεχόμενο σπουδών;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	9	11,3%	11,3%
	ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	60	75%	86,3%
	ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	10	12,5%	98,8%
	ΞΕΠΕΡΑΣΜΕΝΕΣ	1	1,3%	100%
	Total	80	100%	

α. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Τι γνώμη έχετε για το περιεχόμενο σπουδών;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Τέλος, στην ερώτηση «Συγκεκριμένα, τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει», τα αποτελέσματα από το σύνολο 82 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ5^β) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ5 ^β : Συγκεκριμένα τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει;			
		Frequency	Percent
Valid	Καλύτερη οργάνωση πρακτικής άσκησης	13	16%
	Έμφαση σε αυτά που θα χρειαστούν στην τάξη	11	13%
	Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης	9	11%
	Αλλαγή τρόπου εξέτασης/ αξιολόγησης	8	10%
	Πιο βιωματική διδασκαλία	6	7%
	Άλλο	35	43%
	Total	82	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Καλύτερη οργάνωση πρακτικής άσκησης: «Καλύτερη οργάνωση κατά την υλοποίηση της Γ' Φάσης της πρακτικής» (Κωδ. 41), «Να αλλάξει ο τρόπος οργάνωσης της πρακτικής άσκησης» (Κωδ. 55).

Έμφαση σε αυτά που θα χρειαστούν στην τάξη: «Πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο πρακτικό μέρος των σπουδών και σε αυτά που θα μας χρειαστούν στην τάξη» (Κωδ. 48), «Θεωρώ πως πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε αυτά που θα ακολουθήσουμε όταν μπούμε στην τάξη» (Κωδ. 78).

Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης: «Πρέπει να αλλάξει η διάρκεια της πρακτικής άσκησης, διότι είναι πολύ λίγη» (Κωδ. 66), «Περισσότερη πρακτική άσκηση» (Κωδ. 74).

Αλλαγή τρόπου εξέτασης/ αξιολόγησης: «Να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης και αξιολόγησης των φοιτητών» (Κωδ. 45), «Να αλλάξει ο τρόπος αξιολόγησης κάθε μαθήματος» (Κωδ. 52).

Πιο βιωματική διδασκαλία: «Σε κάποια μαθήματα θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα, να γίνει πιο βιωματικός» (Κωδ. 64), «Να γίνουν τα μαθήματα πιο βιωματικά και ενδιαφέροντα» (Κωδ. 76).

6.3 Απόψεις για τα Μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών

Οι ερωτήσεις 6-11 διερευνούν τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα Μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους. Συγκεκριμένα διερευνούν, το κατά πόσο οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι τους βοήθησαν κάποιοι τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων στην κατάρτισή τους, τα μαθήματα επιλογής που έχουν επιλέξει, ποια μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών τους δυσκόλεψαν περισσότερο, ποια θεωρούν ότι συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή τους, ποια πιστεύουν πως είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό και γιατί, καθώς και ποια θα έπρεπε κατά τη γνώμη τους να προστεθούν στο Πρόγραμμα Σπουδών.

A) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης

Στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι παρακάτω τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων στην κατάρτισή σας ως εκπαιδευτικών», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ6) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ6: Κατά πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι παρακάτω τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων στην κατάρτισή σας ως εκπαιδευτικών;						
a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Παιδαγωγική	Count	0	7	20	34	19
	Row N %	0,0%	8,8%	25,0%	42,5%	23,8%
Ιστορία της εκπαίδευσης	Count	8	29	18	21	4
	Row N %	10,0%	36,3%	22,5%	26,3%	5,0%
Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	Count	5	16	32	22	5
	Row N %	6,3%	20,0%	40,0%	27,5%	6,3%
Ψυχολογία και Σχολείο	Count	0	10	16	36	18
	Row N %	0,0%	12,5%	20,0%	45,0%	22,5%
Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	Count	3	9	21	38	9
	Row N %	3,8%	11,3%	26,3%	47,5%	11,3%
Εκπαίδευση για άτομα με αναπηρία	Count	1	16	24	23	16
	Row N %	1,3%	20,0%	30,0%	28,8%	20,0%
Εκπαιδευτική Πολιτική	Count	7	20	26	19	8
	Row N %	8,8%	25,0%	32,5%	23,8%	10,0%
Δίγλωσση Εκπαίδευση	Count	0	13	30	28	9
	Row N %	0,0%	16,3%	37,5%	35,0%	11,3%
Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Count	4	23	22	25	6
	Row N %	5,0%	28,8%	27,5%	31,3%	7,5%

Τέχνες στην Εκπαίδευση	Count	6	23	15	21	15
	Row N %	7,5%	28,8%	18,8%	26,3%	18,8%
Διδακτική της Γλώσσας	Count	0	7	20	35	18
	Row N %	0,0%	8,8%	25,0%	43,8%	22,5%
Διδακτική της Λογοτεχνίας	Count	1	15	19	27	18
	Row N %	1,3%	18,8%	23,8%	33,8%	22,5%
Διδακτική των Μαθηματικών	Count	3	6	21	29	21
	Row N %	3,8%	7,5%	26,3%	36,3%	26,3%
Διδακτική των Φυσικών Επιστημών	Count	2	8	18	29	23
	Row N %	2,5%	10,0%	22,5%	36,3%	28,8%
Διδακτική της Ιστορίας	Count	20	36	18	5	1
	Row N %	25,0%	45,0%	22,5%	6,3%	1,3%
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Count	9	20	25	21	5
	Row N %	11,3%	25,0%	31,3%	26,3%	6,3%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Ποια από τα παρακάτω μαθήματα επιλογής έχετε επιλέξει», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ7) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ7: Ποια από τα παρακάτω μαθήματα επιλογής έχετε επιλέξει;		
	Count	Row N %
Μουσειακή Εκπαίδευση	23	28,8%
Παιδική Λογοτεχνία	63	78,8%
Αναλυτικά Προγράμματα	9	11,3%
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	29	36,3%
Συγκριτική Παιδαγωγική	0	0,0%
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	0	0,0%
Κατασκευή Εκπαιδευτικού Υλικού	0	0,0%
Εκπαιδευτικό Λογισμικό	1	1,3%
Κριτικός Γραμματισμός	16	20,0%
Έρευνα σχολικών εγχειριδίων	12	15,0%
Δημιουργική Γραφή και Φιλαναγνωσία	46	57,5%
Αστρονομία στην Εκπαίδευση	28	35,0%
Εισαγωγή στις Σπουδές Φύλου	16	20,0%
Πειραματική Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών	62	77,5%

Σχολική Αποτυχία	74	92,5%
Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση	66	82,5%
Θέατρο στην Εκπαίδευση	34	42,5%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Ποια μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών σας δυσκόλεψαν περισσότερο», τα αποτελέσματα από το σύνολο 196 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ8) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ8: Ποια μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας δυσκόλεψαν περισσότερο;		
	Frequency	Percent
Valid	Διδακτική των Μαθηματικών	34 17%
	Αστρονομία στην Εκπαίδευση	30 15%
	Διδακτική της Γλώσσας	25 13%
	Οργάνωση Διαδικασιών Μάθησης	19 10%
	Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας	12 6%
	Αστρονομία και Μαθηματική Γεωγραφία	9 5%
	Εκπαιδευτική Πολιτική	9 5%
	Κοινωνική, Φιλοσοφική και Ιστορική Θεώρηση της Εκπαίδευσης	9 5%
	Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	7 4%
	Άλλο	42 20%
	Total	196 100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Ποια μαθήματα θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή σας ως δασκάλων», τα αποτελέσματα από το σύνολο 175 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ9) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ9: Ποια μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή σας ως δασκάλων;			
	Frequency	Percent	
Valid	Προετοιμασία, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας	41	23%
	Διδακτική της Γλώσσας	18	10%
	Ψυχολογία και Σχολείο	15	9%
	Πειραματική Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών	15	9%
	Παιδαγωγική της Ένταξης	12	7%
	Διδακτική Φυσικών Επιστημών	12	7%
	Σχολική Αποτυχία	10	6%
	Τέχνες στην Εκπαίδευση	9	5%
	Άλλο	43	24%
	Total	175	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Ποια μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών σας θεωρείτε πως είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό», τα αποτελέσματα από το σύνολο 138 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ10^α) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ10^α: Ποια μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας θεωρείτε πως είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό;			
	Frequency	Percent	
Valid	Οργάνωση Διαδικασιών Μάθησης	29	21%
	Αστρονομία και Μαθηματική Γεωγραφία	16	12%
	Τέχνες στην Εκπαίδευση	12	9%
	Θέατρο στην Εκπαίδευση	10	7%
	Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Σχολικές Πρακτικές	10	7%
	Ιστορία της Εκπαίδευσης	7	5%
	Εισαγωγή στις Σπουδές Φύλου	6	4%
	Άλλο	48	35%
	Total	138	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Γιατί θεωρείτε τα παραπάνω μαθήματα περιττά για ένα εκπαιδευτικό», τα αποτελέσματα από το σύνολο 67 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ10^β) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ10 ^β : Γιατί τα θεωρείτε περιττά;			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν προσφέρουν ουσιαστικές γνώσεις για έναν εκπαιδευτικό	22	33%
	Ακατάλληλος τρόπος διδασκαλίας	17	25%
	Η ύλη τους καλύπτεται από άλλα μαθήματα	5	7%
	Δεν ανταποκρίνονται στα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουμε	5	7%
	Άλλο	18	28%
	Total	67	100%
	Total	67	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Δεν προσφέρουν ουσιαστικές γνώσεις για έναν εκπαιδευτικό: «Δεν προσφέρουν πολλά στην επαγγελματική μου προετοιμασία» (Κωδ. 144), «Δεν μου πρόσφεραν τίποτα» (Κωδ. 145), «Αυτά που μαθαίναμε ήταν ανούσια για τη μελλοντική μας πορεία ως δάσκαλοι» (Κωδ. 154).

Ακατάλληλος τρόπος διδασκαλίας: «Δεν διδάσκονταν καλά» (Κωδ. 130), «Τα θεωρώ περιττά όχι ως προς το αντικείμενο που πραγματεύονται, αλλά περισσότερο σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονταν» (Κωδ. 141).

Η ύλη τους καλύπτεται από άλλα μαθήματα: «Υπήρχαν πολλά παρόμοια μαθήματα που μας κάλυψαν» (Κωδ. 149) «Καλύπτεται από άλλα μαθήματα, δεν μάθαμε κάτι καινούριο» (Κωδ. 152).

Δεν ανταποκρίνονται στα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουμε: «Δεν νομίζω ότι θα ασχοληθώ εις βάθος σαν εκπαιδευτικός με το συγκεκριμένο αντικείμενο» (Κωδ. 155). «Το περιεχόμενο δεν αντιστοιχεί στη σχολική βαθμίδα του δημοτικού» (Κωδ. 157).

Τέλος, στην ερώτηση «Ποιο μάθημα ή μαθήματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να προστεθεί/ ούν στο Πρόγραμμα Σπουδών σας για την καλύτερη επαγγελματική προετοιμασία», τα αποτελέσματα από το σύνολο 120 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ11) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ11: Ποια μαθήματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να προστεθούν στο πρόγραμμα σπουδών σας για την καλύτερη επαγγελματική προετοιμασία;			
		Frequency	Percent
Valid	Περισσότερη Πρακτική	15	13%
	Ψυχολογία / Συμβουλευτική	13	11%
	Ειδική Αγωγή	12	10%
	Διδακτική της Ιστορίας	12	10%
	Μαθηματικά	11	9%
	Μουσική	6	5%
	Μαθησιακές Δυσκολίες	5	4%
	Άλλο	46	38%
	Total	120	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Β) Στο δείγμα της Φλώρινας

Στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι παρακάτω τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων στην κατάρτισή σας ως εκπαιδευτικών», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ6) που ακολουθεί:

Πίνακας Φ6: Κατά πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι παρακάτω τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων στην κατάρτισή σας ως εκπαιδευτικών;						
a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Παιδαγωγική	Count	1	9	28	35	7
	Row N %	1,3%	11,3%	35,0%	43,8%	8,8%
Ιστορία της εκπαίδευσης	Count	6	22	32	18	2
	Row N %	7,5%	27,5%	40,0%	22,5%	2,5%
Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	Count	0	11	35	29	5
	Row N %	0,0%	13,8%	43,8%	36,3%	6,3%
Ψυχολογία και Σχολείο	Count	2	9	8	38	23
	Row N %	2,5%	11,3%	10,0%	47,5%	28,8%

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	Count	3	7	18	31	21
	Row N %	3,8%	8,8%	22,5%	38,8%	26,3%
Εκπαίδευση για άτομα με αναπηρία	Count	7	12	18	30	13
	Row N %	8,8%	15,0%	22,5%	37,5%	16,3%
Εκπαιδευτική Πολιτική	Count	8	18	37	16	1
	Row N %	10,0%	22,5%	46,3%	20,0%	1,3%
Δίγλωσση Εκπαίδευση	Count	4	9	18	36	13
	Row N %	5,0%	11,3%	22,5%	45,0%	16,3%
Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Count	7	21	25	19	8
	Row N %	8,8%	26,3%	31,3%	23,8%	10,0%
Τέχνες στην Εκπαίδευση	Count	13	23	22	19	3
	Row N %	16,3%	28,8%	27,5%	23,8%	3,8%
Διδακτική της Γλώσσας	Count	2	3	17	36	22
	Row N %	2,5%	3,8%	21,3%	45,0%	27,5%
Διδακτική της Λογοτεχνίας	Count	24	15	19	12	10
	Row N %	30,0%	18,8%	23,8%	15,0%	12,5%
Διδακτική των Μαθηματικών	Count	2	4	7	38	29
	Row N %	2,5%	5,0%	8,8%	47,5%	36,3%
Διδακτική των Φυσικών Επιστημών	Count	3	3	10	30	34
	Row N %	3,8%	3,8%	12,5%	37,5%	42,5%
Διδακτική της Ιστορίας	Count	2	0	6	38	34
	Row N %	2,5%	0,0%	7,5%	47,5%	42,5%
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Count	5	8	15	33	19
	Row N %	6,3%	10,0%	18,8%	41,3%	23,8%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Ποια από τα παρακάτω μαθήματα επιλογής έχετε επιλέξει», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ7) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ7: Ποια από τα παρακάτω μαθήματα επιλογής έχετε επιλέξει;		
	Count	Row N %
Μουσειακή Εκπαίδευση	10	12,5%
Παιδική Λογοτεχνία	20	25,0%
Αναλυτικά Προγράμματα	31	38,8%
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	8	10,0%
Συγκριτική Παιδαγωγική	80	100,0%

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	46	57,5%
Κατασκευή Εκπαιδευτικού Υλικού	40	50,0%
Εκπαιδευτικό Λογισμικό	52	65,0%
Κριτικός Γραμματισμός	4	5,0%
Έρευνα σχολικών εγχειριδίων	0	0,0%
Δημιουργική Γραφή και Φιλαναγνωσία	2	2,5%
Αστρονομία στην Εκπαίδευση	0	0,0%
Εισαγωγή στις Σπουδές Φύλου	0	0,0%
Πειραματική Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών	10	12,5%
Σχολική Αποτυχία	0	0,0%
Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση	1	1,3%
Θέατρο στην Εκπαίδευση	0	0,0%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Ποια μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών σας δυσκόλεψαν περισσότερο», τα αποτελέσματα από το σύνολο 198 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ8) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ8: Ποια μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας δυσκόλεψαν περισσότερο;			
		Frequency	Percent
Valid	Συγκριτική Παιδαγωγική	56	28,3%
	Εκπαιδευτική Πολιτική	30	15,2%
	Εξελικτική Ψυχολογία	16	8,1%
	Διδακτική των Μαθηματικών	15	7,6%
	Εκπαιδευτικό Λογισμικό	14	7,1%
	Διδακτική Μεθοδολογία	12	6,1%
	Ιστορία Νεοελ. Εκπαίδευσης	11	5,6%
	Παιδαγωγική	5	2,5%
	Στατιστική	5	2,5%
	Άλλο	34	17,2%
	Total		198

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Ποια μαθήματα θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή σας ως δασκάλων», τα αποτελέσματα από το σύνολο 187 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ9) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ9: Ποια μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή σας ως δασκάλων;			
		Frequency	Percent
Valid	Διδακτική των Μαθηματικών	23	12%
	Διδακτική της Ιστορίας	21	11%
	Ψυχολογία	19	10%
	Δι.Με.Π.Α.	15	8%
	Εκπαίδευση για άτομα με αναπηρία	15	8%
	Διδακτική της Φυσικής	15	8%
	Διδακτική της Γλώσσας	11	6%
	Παιδαγωγική	9	5%
	Διδακτική της Μελέτης Περιβάλλοντος	7	4%
	Άλλο	52	28%
	Total	187	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Ποια μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών σας θεωρείτε πως είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό», τα αποτελέσματα από το σύνολο 155 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ10^α) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ10^α: Ποια μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας θεωρείτε πως είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό;			
		Frequency	Percent
Valid	Παιδική Λογοτεχνία	24	15%
	Ελληνική Λαογραφία	24	15%
	Κανένα	12	8%
	Εκπαιδευτική Πολιτική	12	8%
	Συγκριτική Παιδαγωγική	9	6%
	Στοιχεία Πολιτισμού στην Ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων	7	5%
	Εκπαιδευτικό Λογισμικό	6	4%
	Ορθοδοξία και Πολιτισμός	6	4%

	Διδακτική της Μουσικής	6	4%
	Άλλο	49	31%
	Total	155	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Γιατί θεωρείτε τα παραπάνω μαθήματα περιττά για έναν εκπαιδευτικό», τα αποτελέσματα από το σύνολο 65 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ10^β) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ10^β: Γιατί τα θεωρείτε περιττά;			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν προσφέρουν ουσιαστικές γνώσεις για έναν εκπαιδευτικό	25	38%
	Ακατάλληλος τρόπος διδασκαλίας	7	11%
	Δεν ανταποκρίνονται στα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουμε	6	9%
	Άλλο	27	42%
	Total	65	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Δεν προσφέρουν ουσιαστικές γνώσεις για έναν εκπαιδευτικό: «Δεν συνέβαλαν όσο θα ήθελα στην εκπαίδευσή μου ως δασκάλα» (Κωδ. 47), «Δεν μου προσέφεραν τίποτα παιδαγωγικό και διδακτικό» (Κωδ. 65), «Το περιεχόμενό τους δεν προσφέρει απολύτως τίποτα στον αυριανό δάσκαλο» (Κωδ. 70).

Ακατάλληλος τρόπος διδασκαλίας: «Με το περιεχόμενο που επέλεξαν οι εκάστοτε καθηγητές, το μάθημα γινόταν κουραστικό, όχι εποικοδομητικό και ενδιαφέρον» (Κωδ. 71), «Ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο διδασκόταν το μάθημα στο ΠΤΔΕ δεν ήταν ωφέλιμος για τους φοιτητές» (Κωδ. 75).

Δεν ανταποκρίνονται στα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουμε: «Είναι για μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης» (Κωδ. 48), «Δεν θα τα χρησιμοποιήσω ποτέ στη σχολική τάξη ως βασικά μαθήματα» (Κωδ. 56).

Στην ερώτηση «Ποιο μάθημα ή μαθήματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να προστεθεί/ ούν στο Πρόγραμμα Σπουδών σας για την καλύτερη επαγγελματική προετοιμασία», τα αποτελέσματα από το σύνολο 95 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ11) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ11: Ποια μαθήματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να προστεθούν στο πρόγραμμα σπουδών σας για την καλύτερη επαγγελματική προετοιμασία;			
		Frequency	Percent
Valid	Πρώτες Βοήθειες	13	14%
	Γεωγραφία	11	12%
	Ειδικής Αγωγής/ Μαθησιακές Δυσκολίες	10	11%
	Ψυχολογία	8	8%
	Περισσότερη Πρακτική	6	6%
	Άλλο	47	49%
	Total	95	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

6.4 Απόψεις για την Πρακτική Άσκηση

Οι ερωτήσεις 12-16 αφορούν τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με την Πρακτική τους Άσκηση. Διερευνάται συγκεκριμένα, το αν θεωρούν ότι η Πρακτική Άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, το βαθμό ικανοποίησής τους από τη διάρκεια και τον τρόπο διεξαγωγής της Πρακτικής Άσκησης, καθώς και το αν η Πρακτική Άσκηση τους βοήθησε να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και πώς αντιλαμβάνονται αυτήν τη σύνδεση.

A) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης

Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας», και οι 80 συμμετέχοντες (100%), απάντησαν Ναι.

Πίνακας Θ12^α: Θεωρείτε ότι η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	80	100%	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Γιατί η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση», τα αποτελέσματα από το σύνολο 85 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ12^β) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ12^β: Γιατί η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση;			
		Frequency	Percent
Valid	Επαφή με σχολική πραγματικότητα	20	23%
	Πρώτη επαφή με το επάγγελμα	13	15%
	Προετοιμασία για το επάγγελμα	12	14%
	Απόκτηση εμπειρίας	9	11%
	Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη	9	11%
	Απαραίτητο συμπλήρωμα της θεωρίας	6	7%
	Άλλο	16	19%
	Total	85	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Επαφή με σχολική πραγματικότητα: *«Μας βοηθά να συνειδητοποιήσουμε πώς είναι τα πράγματα στην εκπαίδευση» (Κωδ. 124), «Γνωρίζουμε το περιβάλλον στο οποίο θα δουλέψουμε» (Κωδ. 145).*

Πρώτη επαφή με το επάγγελμα: *«Έρχεσαι σε μια πρώτη επαφή με το μελλοντικό σου επάγγελμα» (Κωδ. 123), «Είναι ουσιαστικά η πρώτη μας επαφή με το επάγγελμα που έχουμε επιλέξει» (Κωδ. 135).*

Προετοιμασία για το επάγγελμα: *«Προετοιμαζόμαστε για το επάγγελμα του δασκάλου» (Κωδ. 134), «Μας προετοιμάζει για το τι θα ακολουθήσει» (Κωδ. 149).*

Απόκτηση εμπειρίας: «Αποκτούμε εμπειρία» (Κωδ. 125), «Το πρακτικό κομμάτι είναι που δίνει την απαραίτητη εμπειρία» (Κωδ. 159).

Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη: «Γιατί εφαρμόζουμε στην πράξη όσα διδαχθήκαμε» (Κωδ. 121), «Προσπαθείς να εφαρμόσεις στην πράξη αυτά που έμαθες» (Κωδ. 131).

Απαραίτητο συμπλήρωμα της θεωρίας: «Η θεωρία πρέπει να γίνεται και πράξη» (Κωδ. 154), «Η θεωρία μόνο δεν αρκεί, χρειάζεται και η πράξη» (Κωδ. 148).

Στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης», 1,3% (N=1) των ερωτηθέντων δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, 6,3% (N=5) δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι, 36,3% (N=29) δηλώνουν μέτρια, το 46,3% (N=37) που είναι και η πλειοψηφία δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι και ένα 10% (N=8) δηλώνει πάρα πολύ.

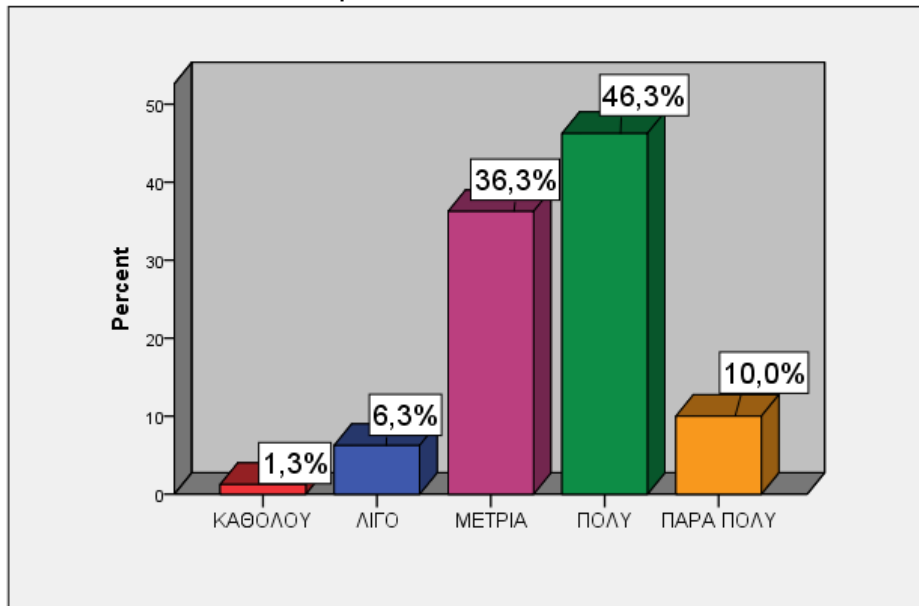
Πίνακας Θ13: Είστε ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3%	1,3%
	ΛΙΓΟ	5	6,3%	7,5%
	ΜΕΤΡΙΑ	29	36,3%	43,8%
	ΠΟΛΥ	37	46,3%	90%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8	10%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Είστε ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής σας άσκησης», 2,5% (N=2) των ερωτηθέντων δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι 27,5% (N=22) δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι, το 55% (N=44) που είναι και η πλειοψηφία δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι και ένα 15% (N=12) δηλώνει πάρα πολύ.

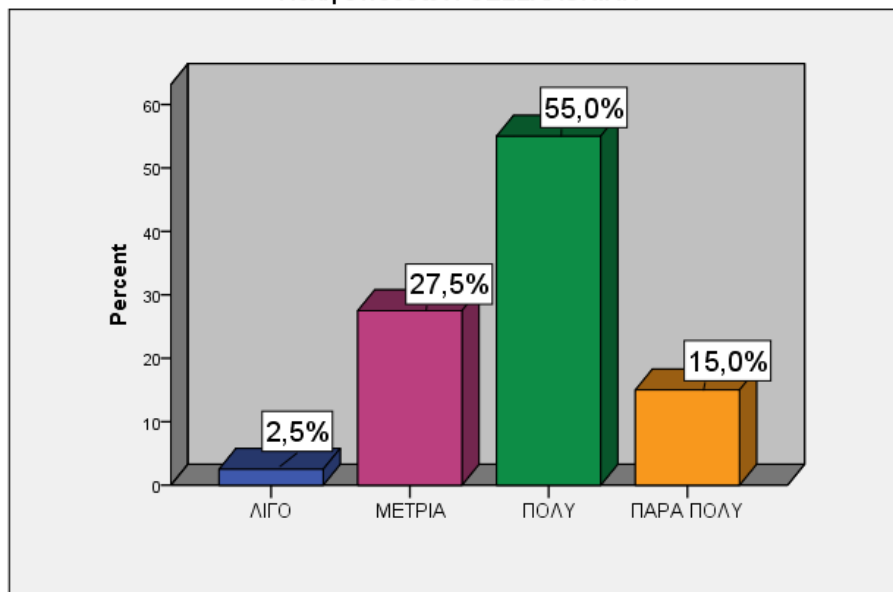
Πίνακας Θ14: Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής σας άσκησης;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	2	2,5%	2,5%
	ΜΕΤΡΙΑ	22	27,5%	30%
	ΠΟΛΥ	44	55%	85%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12	15%	100%
	Total	80	100%	

α. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής σας άσκησης;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η πρακτική σας άσκηση σας βοήθησε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη», 5% (N=4) των συμμετεχόντων απάντησαν λίγο, 26,3% (N=21) μέτρια, το 50% (N=40) που είναι και η πλειοψηφία απάντησαν πολύ ενώ ένα 18,8% (N=15) δήλωσε πάρα πολύ.

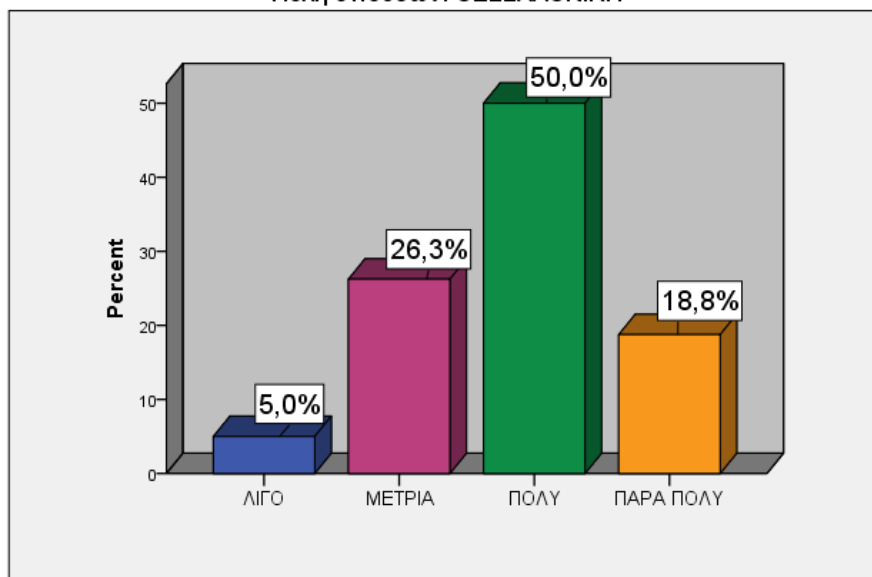
Πίνακας Θ15: Θεωρείτε ότι η πρακτική σας άσκηση σας βοήθησε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	4	5%	5%
	ΜΕΤΡΙΑ	21	26,3%	31,3%
	ΠΟΛΥ	40	50%	81,3%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	18,8%	100%
	Total	80	100%	

α. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Θεωρείτε ότι η πρακτική σας άσκηση σας βοήθησε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Τέλος, στην ερώτηση «Πώς αντιλαμβάνεστε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη», τα αποτελέσματα από το σύνολο 72 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ16) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ16: Πώς αντιλαμβάνεστε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη;			
		Frequency	Percent
Valid	Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη	24	33%
	Θεωρία: η βάση που καθοδηγεί την πράξη	12	17%
	Θεωρία: τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας για εφαρμογή στην πράξη	11	15%
	Πράξη: αναδεικνύει όρια-περιορισμούς θεωρίας (κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί)	7	10%
	Μικρή σύνδεση/απέχουν	6	8%
	Άλλο	12	17%
	Total	72	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη: «Αντικείμενα και θεωρίες που μας διδάχθηκαν να μπορούν να εφαρμοστούν με ευκολία στη σχολική αίθουσα» (Κωδ. 121), «Μέσω της πρακτικής μας άσκησης, όλες οι θεωρητικές γνώσεις που πήραμε από τη σχολή, έγιναν πράξη» (Κωδ. 160).

Θεωρία: η βάση που καθοδηγεί την πράξη: «Για να μπορέσει να υπάρξει σωστή πράξη, πρέπει να υπάρχει θεωρία» (Κωδ. 124), «Η θεωρία αποτελεί τη βάση κάθε εκπαιδευτικού ώστε οι πράξεις του να έχουν νόημα τόσο για τους μαθητές όσο και για την κοινωνία» (Κωδ. 131).

Θεωρία: τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας για εφαρμογή στην πράξη: «Μαθαίνουμε για διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και στην πρακτική προσπαθούμε να τις εφαρμόσουμε, αξιοποιώντας αυτές τις μεθόδους να κάνουμε μάθημα» (Κωδ. 133), «Τις μεθόδους και τους τρόπους διδασκαλίας που μάθαμε θεωρητικά, είχαμε τη δυνατότητα και πρακτικά να τις/τους εφαρμόσουμε» (Κωδ. 138).

Πράξη: αναδεικνύει όρια-περιορισμούς θεωρίας (κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί): «Στην πράξη φαίνεται το κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί η θεωρία» (Κωδ. 127), «Η θεωρία μπορεί να δοκιμαστεί στην πράξη» (Κωδ. 145).

Μικρή σύνδεση/απέχουν: «Στην πράξη τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά από ότι στη θεωρία» (Κωδ. 134), «Η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη» (Κωδ. 157).

B) Στο δείγμα της Φλώρινας

Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας» και οι 80 συμμετέχοντες (100%), απάντησαν Ναι.

Πίνακας Φ12^α: Θεωρείτε ότι η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	80	100%	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Γιατί η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση», τα αποτελέσματα από το σύνολο 82 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ12^β) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ12 ^β : Γιατί η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση;			
		Frequency	Percent
Valid	Προετοιμασία για το επάγγελμα	25	30%
	Επαφή με σχολική πραγματικότητα	13	16%
	Απόκτηση εμπειρίας	12	15%
	Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη	9	11%
	Άλλο	23	28%
	Total	82	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Προετοιμασία για το επάγγελμα: «Μας προετοιμάζει για τη μετέπειτα πορεία μας» (Κωδ. 44), «Μας προετοιμάζει άμεσα για το επάγγελμα αυτό» (Κωδ. 52).

Επαφή με σχολική πραγματικότητα: «Γνωρίζεις τη σχολική πραγματικότητα και ζωή» (Κωδ. 63), «Ερχόμαστε σε επαφή με την τάξη και τη σχολική πραγματικότητα» (Κωδ. 78).

Απόκτηση εμπειρίας: «Είναι μια σύντομη εμπειρία που μας διδάσκει» (Κωδ. 46), «Μας δίνει την ευκαιρία να αποκτήσουμε επαγγελματική εμπειρία» (Κωδ. 59), «Αποκτάς εμπειρίες οι οποίες αποτελούν βασικό εφόδιο για τη μελλοντική σου εργασία ως εκπαιδευτικός» (Κωδ. 74).

Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη: «Εφαρμόζουμε στην πράξη αυτά που μάθαμε θεωρητικά» (Κωδ. 54), «Στην πράξη κάνουμε αυτά που μαθαίνουμε στα μαθήματα» (Κωδ. 60).

Στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης», 3,8% (N=3) των ερωτηθέντων δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι από τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, 5% (N=4) δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι, 36,3% (N=29) δηλώνουν μέτρια, το 38,8% (N=31) που είναι και η πλειοψηφία δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι και ένα 16,3% (N=13) δηλώνει πάρα πολύ.

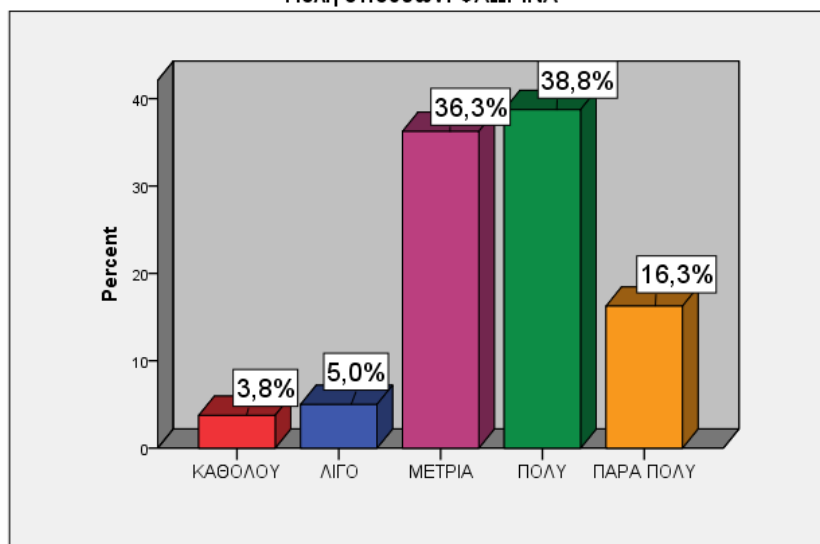
Πίνακας Φ13: Είστε ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	3,8%	3,8%
	ΛΙΓΟ	4	5%	8,8%
	ΜΕΤΡΙΑ	29	36,3%	45%
	ΠΟΛΥ	31	38,8%	83,8%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	13	16,3%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Είστε ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Στην ερώτηση «Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης 5% (N=4) δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι, 5% (N=4) των ερωτηθέντων δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι από τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, 40% (N=32) που είναι και η πλειοψηφία δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι, 36,3% (N=29) δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι και ένα 13,8% (N=11) δηλώνει πάρα πολύ.

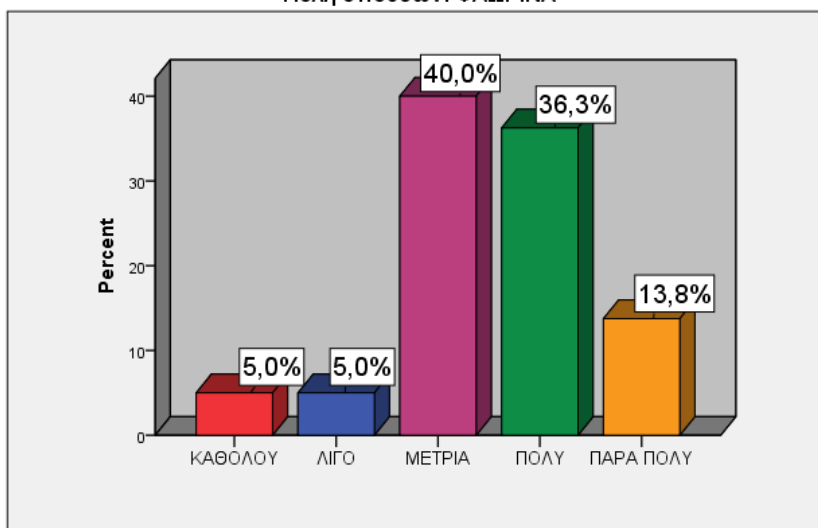
Πίνακας Φ14: Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής σας άσκησης;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	4	5%	5%
	ΛΙΓΟ	4	5%	10%
	ΜΕΤΡΙΑ	32	40%	50%
	ΠΟΛΥ	29	36,3%	86,3%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	13,8%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής σας άσκησης;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η πρακτική σας άσκηση σας βοήθησε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη», 1,3% (N=1) των συμμετεχόντων απάντησαν καθόλου, 3,8% (N=3) λίγο, 23,8% (N=19) μέτρια, το 33,8% (N=27) απάντησαν πολύ ενώ το 37,5% (N= 30) που είναι και η πλειοψηφία δήλωσε πάρα πολύ.

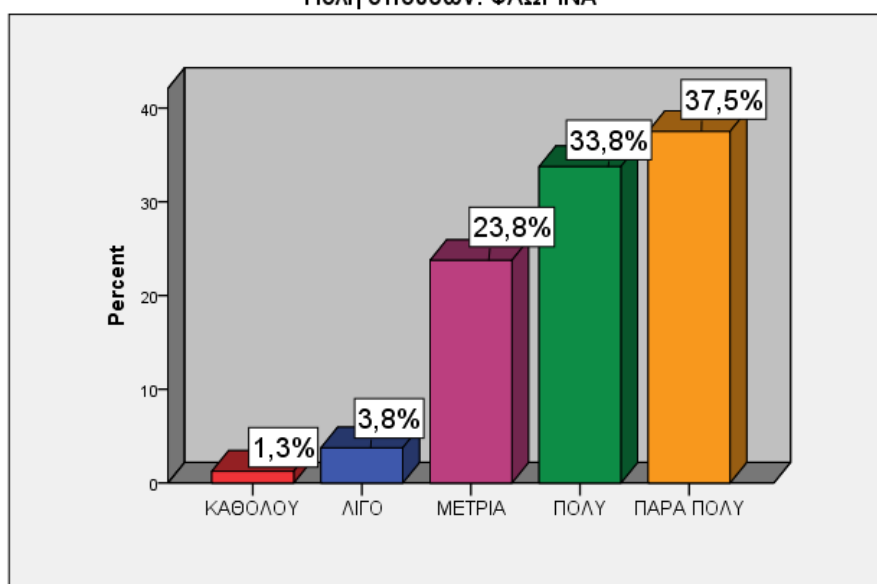
Πίνακας Φ15: Θεωρείτε ότι η πρακτική σας άσκηση σας βοήθησε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3%	1,3%
	ΛΙΓΟ	3	3,8%	5%
	ΜΕΤΡΙΑ	19	23,8%	28,8%
	ΠΟΛΥ	27	33,8%	62,5%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	30	37,5%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Θεωρείτε ότι η πρακτική σας άσκηση σας βοήθησε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Τέλος, στην ερώτηση «Πώς αντιλαμβάνεστε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη», τα αποτελέσματα από το σύνολο 73 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ16) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ16: Πώς αντιλαμβάνεστε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη;			
		Frequency	Percent
Valid	Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη	25	35%
	Θεωρία - Πράξη: αλληλένδετες/ αλληλοσυμπληρώνονται	11	15%
	Μικρή σύνδεση/ απέχουν	9	12%
	Θεωρία: η βάση που καθοδηγεί την πράξη	6	8%
	Άλλο	22	30%
	Total	73	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία. **Εφαρμογή θεωρίας στην πράξη:** «Αυτά που μάθαμε τα 4 χρόνια να μπορέσουμε να τα εφαρμόσουμε στην τάξη» (Κωδ. 46), «Να κάνουμε πράξη ό,τι μάθαμε από τα μαθήματα που παρακολούθησαμε στη σχολή» (Κωδ. 59).

Θεωρία - Πράξη: αλληλένδετες/ αλληλοσυμπληρώνονται: «Το ένα αποτελεί συνέχεια του άλλου» (Κωδ. 61), «Θεωρία και πράξη είναι αλληλένδετες έννοιες» (Κωδ. 62), «Η πράξη συμπληρώνει τη θεωρία και η θεωρία την πράξη» (Κωδ. 80).

Μικρή σύνδεση/ απέχουν: «Υπάρχει σύνδεση αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό» (Κωδ. 48), «Άλλο η θεωρία και τελείως διαφορετική η πράξη» (Κωδ. 52), «Η θεωρία από την πράξη απέχουν αρκετά μεταξύ τους. Στα λόγια όλα είναι εύκολα!» (Κωδ. 53).

Θεωρία: η βάση που καθοδηγεί την πράξη: «Η θεωρία σου δίνει τη βάση για την πράξη» (Κωδ. 47), «Αν δεν υπήρχε η θεωρία θα ήταν δύσκολο να υπάρχει πράξη, καθώς κανένας δεν είναι σε θέση να εφαρμόσει κάτι χωρίς να έχει το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο» (Κωδ. 58).

6.5 Απόψεις για τη Διδακτική Ετοιμότητα

Οι ερωτήσεις 17-22 διερευνούν τη Διδακτική Ετοιμότητα των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, εξετάζουν κατά πόσο οι φοιτητές/τριες νιώθουν έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη, να διδάξουν ικανοποιητικά συγκεκριμένα μαθήματα στις τρεις πρώτες και στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, να χειριστούν παιδαγωγικά και διδακτικά συγκεκριμένες καταστάσεις και να εντάξουν στη διδασκαλία τους τις

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Τέλος, διερευνώνται οι απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με το τι πιστεύουν ότι θα τους δυσκολέψει περισσότερο στην τάξη.

A) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης

Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη», 5% (N=4) απάντησαν λίγο, 53,8% (N=43) που είναι και η πλειοψηφία απάντησαν μέτρια, 36,3% (N=29) πολύ και ένα 5% (N=4) πάρα πολύ.

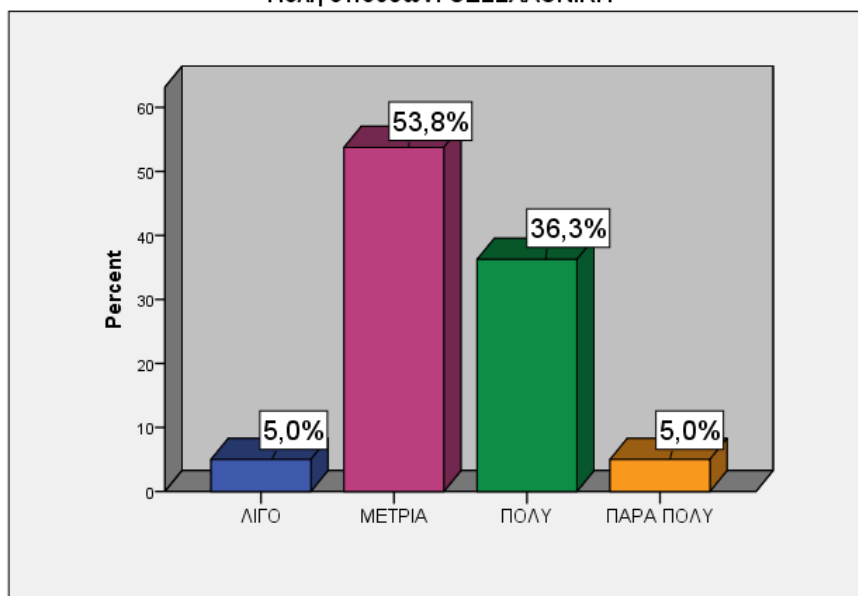
Πίνακας Θ17: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΛΙΓΟ	4	5%	5%
	ΜΕΤΡΙΑ	43	53,8%	58,8%
	ΠΟΛΥ	29	36,3%	95%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	5%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη;

Πόλη σπουδών: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ



Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού)», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ18) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ18: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού);						
^a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Γλώσσα	Count	1	5	25	37	12
	Row N %	1,3%	6,3%	31,3%	46,3%	15,0%
Μαθηματικά	Count	1	10	25	33	11
	Row N %	1,3%	12,5%	31,3%	41,3%	13,8%
Μελέτη Περιβάλλοντος	Count	0	2	16	48	14
	Row N %	0,0%	2,5%	20,0%	60,0%	17,5%
Ιστορία	Count	2	11	21	33	13
	Row N %	2,5%	13,8%	26,3%	41,3%	16,3%
Θρησκευτικά	Count	1	5	19	40	15
	Row N %	1,3%	6,3%	23,8%	50,0%	18,8%
Εικαστικά	Count	3	11	19	32	15
	Row N %	3,8%	13,8%	23,8%	40,0%	18,8%
Μουσική	Count	13	19	21	20	7
	Row N %	16,3%	23,8%	26,3%	25,0%	8,8%
Ευέλικτη Ζώνη	Count	4	4	16	35	21
	Row N %	5,0%	5,0%	20,0%	43,8%	26,3%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού)», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ19) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ19: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού);						
^a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Γλώσσα	Count	1	4	24	36	15
	Row N %	1,3%	5,0%	30,0%	45,0%	18,8%
Μαθηματικά	Count	3	15	39	16	7
	Row N %	3,8%	18,8%	48,8%	20,0%	8,8%

Μελέτη Περιβάλλοντος	Count	0	5	14	43	18
	Row N %	0,0%	6,3%	17,5%	53,8%	22,5%
Ιστορία	Count	2	11	23	31	13
	Row N %	2,5%	13,8%	28,8%	38,8%	16,3%
Θρησκευτικά	Count	1	7	23	33	16
	Row N %	1,3%	8,8%	28,8%	41,3%	20,0%
Φυσικά	Count	1	10	29	31	9
	Row N %	1,3%	12,5%	36,3%	38,8%	11,3%
Γεωγραφία	Count	0	15	26	27	12
	Row N %	0,0%	18,8%	32,5%	33,8%	15,0%
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	Count	4	9	24	32	11
	Row N %	5,0%	11,3%	30,0%	40,0%	13,8%
Εικαστικά	Count	5	10	21	31	13
	Row N %	6,3%	12,5%	26,3%	38,8%	16,3%
Μουσική	Count	12	18	23	21	6
	Row N %	15,0%	22,5%	28,8%	26,3%	7,5%
Ευέλικτη Ζώνη	Count	4	5	15	34	22
	Row N %	5,0%	6,3%	18,8%	42,5%	27,5%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε ότι μπορείτε να χειριστείτε παιδαγωγικά και διδακτικά τις ακόλουθες καταστάσεις», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ20) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ20: Κατά πόσο νιώθετε ότι μπορείτε να χειριστείτε παιδαγωγικά και διδακτικά τις ακόλουθες καταστάσεις;						
a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
διαπολιτισμική σύνθεση τάξης	Count	3	17	36	23	1
	Row N %	3,8%	21,3%	45,0%	28,8%	1,3%
δίγλωσσοι μαθητές	Count	3	22	34	20	1
	Row N %	3,8%	27,5%	42,5%	25,0%	1,3%
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Count	6	28	37	7	2
	Row N %	7,5%	35,0%	46,3%	8,8%	2,5%
μαθησιακές δυσκολίες	Count	4	19	40	15	2
	Row N %	5,0%	23,8%	50,0%	18,8%	2,5%

χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές	Count	2	7	37	28	6
	Row N %	2,5%	8,8%	46,3%	35,0%	7,5%
διαχείριση συγκρούσεων	Count	1	5	35	32	7
	Row N %	1,3%	6,3%	43,8%	40,0%	8,8%
βία/επιθετικότητα	Count	1	13	36	23	7
	Row N %	1,3%	16,3%	45,0%	28,8%	8,8%
σχολικός εκφοβισμός	Count	1	12	38	21	8
	Row N %	1,3%	15,0%	47,5%	26,3%	10,0%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

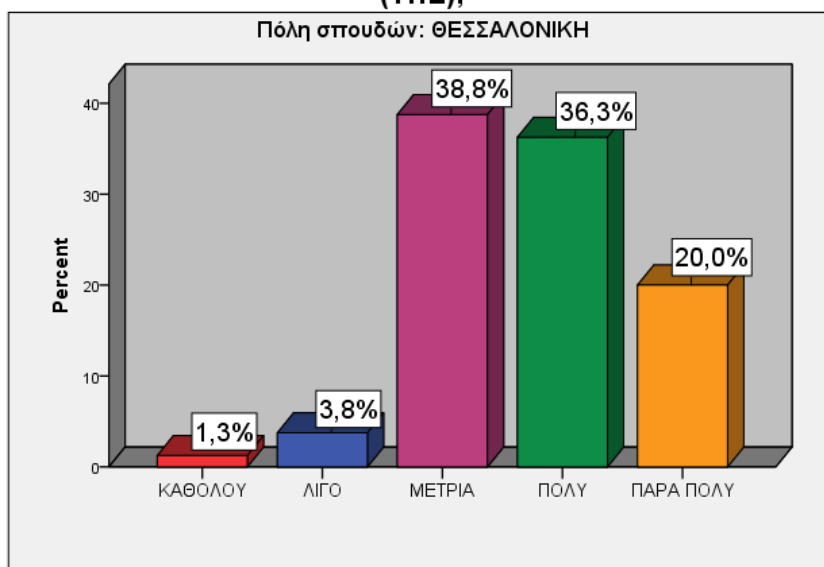
Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)», 1,3% (N=1) απάντησαν καθόλου, 3,8% (N=3) λίγο, 38,8% (N=31) που είναι και η πλειοψηφία απάντησαν μέτρια, 36,3% (N=29) πολύ και 20% (N=16) πάρα πολύ.

Πίνακας Θ21: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ);

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3%	1,3%
	ΛΙΓΟ	3	3,8%	5%
	ΜΕΤΡΙΑ	31	38,8%	43,8%
	ΠΟΛΥ	29	36,3%	80%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	20%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ);



Τέλος, στην ερώτηση «Γενικά, τι πιστεύετε ότι θα σας δυσκολέψει περισσότερο στη διδασκαλία σας στην τάξη και γιατί», τα αποτελέσματα από το σύνολο 67 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ22) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ22: Γενικά, τι πιστεύετε ότι θα σας δυσκολέψει περισσότερο στη διδασκαλία σας στην τάξη;			
		Frequency	Percent
Valid	Διαχείριση τάξης/ θέματα πειθαρχίας	11	17%
	Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης	7	11%
	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/ ειδικές ανάγκες	7	11%
	Πολυπολιτισμική τάξη / δίγλωσσοι μαθητές	5	7%
	Προετοιμασία διδακτικού υλικού	5	7%
	Διαφοροποίηση της διδασκαλίας	5	7%
	Άλλο	27	40%
	Total	67	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Διαχείριση τάξης/ θέματα πειθαρχίας: «Η επιβολή ησυχίας ώστε να διεξαχθεί αρμονικά το μάθημα» (Κωδ. 123), «Η διασφάλιση αρμονίας, φιλικής διάθεσης και ησυχίας-πειθαρχίας» (Κωδ. 129), «Η διαχείριση της φασαρίας» (Κωδ. 143).

Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης: «Ο τρόπος που θα παρουσιάσω το γνωστικό αντικείμενο ώστε να κερδίσω το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών» (Κωδ. 146), «Το να κινήσεις και να κρατήσεις το ενδιαφέρον των παιδιών ζωντανό καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς» (Κωδ. 153).

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/ ειδικές ανάγκες: «Η ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και με μαθησιακές δυσκολίες γενικά» (Κωδ. 138), «Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες» (Κωδ. 155).

Πολυπολιτισμική τάξη / δίγλωσσοι μαθητές: «Θα με δυσκόλευε να εντάξω αρμονικά δίγλωσσους μαθητές» (Κωδ. 124), «Θα με δυσκόλευε ίσως μια πολυπολιτισμική τάξη» (Κωδ. 157).

Προετοιμασία διδακτικού υλικού: «Να βρω το κατάλληλο υλικό διδασκαλίας» (Κωδ. 132), «Η προετοιμασία του υλικού μου για τη διδασκαλία στην τάξη» (Κωδ. 149).

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: «Το γεγονός ότι θα έρθω αντιμέτωπη με μια σύνθετη και πολύπλοκη τάξη, με διαφορετικούς μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα και πως θα καταφέρω να διαμορφώσω ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται σε όλους ισότιμα» (Κωδ. 159).

Β) Στο δείγμα της Φλώρινας

Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη», 1,3% (N=1) απάντησαν καθόλου, 5% (N=4) απάντησαν λίγο, 26,3% (N=21) απάντησαν μέτρια, 48,8% (N=39) που είναι και η πλειοψηφία απάντησαν πολύ και 18,8% (N=15) πάρα πολύ.

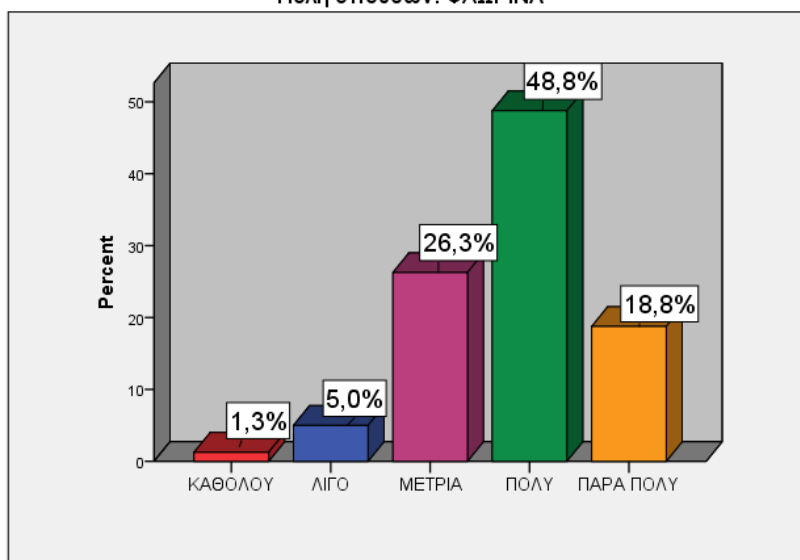
Πίνακας Φ17: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη;

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3%	1,3%
	ΛΙΓΟ	4	5%	6,3%
	ΜΕΤΡΙΑ	21	26,3%	32,5%
	ΠΟΛΥ	39	48,8%	81,3%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	15	18,8%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη;

Πόλη σπουδών: ΦΛΩΡΙΝΑ



Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις πρώτες τάξεις (Α', Β', Γ' Δημοτικού)», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ18) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ18: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού);						
a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Γλώσσα	Count	3	0	19	40	18
	Row N %	3,8%	0,0%	23,8%	50,0%	22,5%
Μαθηματικά	Count	0	9	20	37	14
	Row N %	0,0%	11,3%	25,0%	46,3%	17,5%
Μελέτη Περιβάλλοντος	Count	1	2	13	34	30
	Row N %	1,3%	2,5%	16,3%	42,5%	37,5%
Ιστορία	Count	0	2	14	42	22
	Row N %	0,0%	2,5%	17,5%	52,5%	27,5%
Θρησκευτικά	Count	1	1	10	40	28
	Row N %	1,3%	1,3%	12,5%	50,0%	35,0%
Εικαστικά	Count	3	6	7	28	36
	Row N %	3,8%	7,5%	8,8%	35,0%	45,0%
Μουσική	Count	6	4	15	24	31
	Row N %	7,5%	5,0%	18,8%	30,0%	38,8%
Ευέλικτη Ζώνη	Count	1	0	11	29	39
	Row N %	1,3%	0,0%	13,8%	36,3%	48,8%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού)», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ19) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ19: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού);						
a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Γλώσσα	Count	0	4	20	38	18
	Row N %	0,0%	5,0%	25,0%	47,5%	22,5%
Μαθηματικά	Count	1	11	28	26	14
	Row N %	1,3%	13,8%	35,0%	32,5%	17,5%
Μελέτη Περιβάλλοντος	Count	1	1	15	40	23
	Row N %	1,3%	1,3%	18,8%	50,0%	28,8%

Ιστορία	Count	0	2	25	30	23
	Row N %	0,0%	2,5%	31,3%	37,5%	28,8%
Θρησκευτικά	Count	1	2	13	36	28
	Row N %	1,3%	2,5%	16,3%	45,0%	35,0%
Φυσικά	Count	0	6	26	34	14
	Row N %	0,0%	7,5%	32,5%	42,5%	17,5%
Γεωγραφία	Count	2	5	28	27	18
	Row N %	2,5%	6,3%	35,0%	33,8%	22,5%
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	Count	2	9	21	27	21
	Row N %	2,5%	11,3%	26,3%	33,8%	26,3%
Εικαστικά	Count	4	5	9	29	33
	Row N %	5,0%	6,3%	11,3%	36,3%	41,3%
Μουσική	Count	8	3	19	21	29
	Row N %	10,0%	3,8%	23,8%	26,3%	36,3%
Ευέλικτη Ζώνη	Count	1	0	11	28	40
	Row N %	1,3%	0,0%	13,8%	35,0%	50,0%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε ότι μπορείτε να χειριστείτε παιδαγωγικά και διδακτικά τις ακόλουθες καταστάσεις», οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ20) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ20: Κατά πόσο νιώθετε ότι μπορείτε να χειριστείτε παιδαγωγικά και διδακτικά τις ακόλουθες καταστάσεις;						
a		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
διαπολιτισμική σύνθεση τάξης	Count	3	11	38	23	5
	Row N %	3,8%	13,8%	47,5%	28,8%	6,3%
δίγλωσσοι μαθητές	Count	4	15	36	22	3
	Row N %	5,0%	18,8%	45,0%	27,5%	3,8%
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Count	3	21	39	16	1
	Row N %	3,8%	26,3%	48,8%	20,0%	1,3%
μαθησιακές δυσκολίες	Count	3	17	38	19	3
	Row N %	3,8%	21,3%	47,5%	23,8%	3,8%
χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές	Count	3	8	34	28	7
	Row N %	3,8%	10,0%	42,5%	35,0%	8,8%

διαχείριση συγκρούσεων	Count	1	2	26	34	17
	Row N %	1,3%	2,5%	32,5%	42,5%	21,3%
βία/επιθετικότητα	Count	1	4	31	30	14
	Row N %	1,3%	5,0%	38,8%	37,5%	17,5%
σχολικός εκφοβισμός	Count	3	4	24	34	15
	Row N %	3,8%	5,0%	30,0%	42,5%	18,8%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

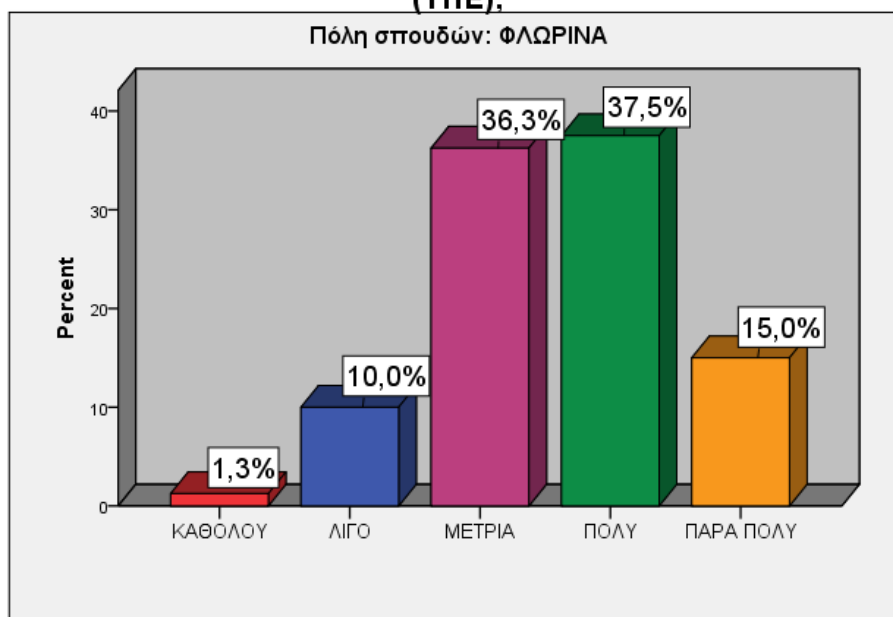
Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)», 1,3% (N=1) απάντησαν καθόλου, 10% (N=8) λίγο, 36,3% (N=29) μέτρια, 37,5% (N=30) που είναι και η πλειοψηφία απάντησαν πολύ και 15% (N=12) πάρα πολύ.

Πίνακας Φ21: Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ);

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	1,3%	1,3%
	ΛΙΓΟ	8	10%	11,3%
	ΜΕΤΡΙΑ	29	36,3%	47,5%
	ΠΟΛΥ	30	37,5%	85%
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	12	15%	100%
	Total	80	100%	

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ):



Τέλος, στην ερώτηση, «Γενικά, τι πιστεύετε ότι θα σας δυσκολέψει περισσότερο στη διδασκαλία σας στην τάξη και γιατί», τα αποτελέσματα από το σύνολο 78 απαντήσεων, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ22) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ22: Γενικά, τι πιστεύετε ότι θα σας δυσκολέψει περισσότερο στη διδασκαλία σας στην τάξη;			
		Frequency	Percent
Valid	Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/ ειδικές ανάγκες	13	17%
	Διαχείριση τάξης/ θέματα πειθαρχίας	12	15%
	Διαφοροποίηση διδασκαλίας	8	10%
	Προβληματική συμπεριφορά μαθητών	7	9%
	Πολυπολιτισμική τάξη/ δίγλωσσοι μαθητές	5	6%
	Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών	5	6%
	Άλλο	28	37%
	Total	78	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

Για να αναδείξουμε την ποιοτική διάσταση των ευρημάτων μας παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών για κάθε κατηγορία.

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/ ειδικές ανάγκες: «Πώς να διαχειριστώ μαθητές με ειδικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Κωδ. 44), «Αυτό που θα με έφερνε σε δύσκολη θέση και στην αναζήτηση νέων μεθόδων είναι κυρίως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Κωδ. 50).

Διαχείριση τάξης/ θέματα πειθαρχίας: «Η διαχείριση της τάξης σε περίπτωση φασαρίας εάν ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος» (Κωδ. 48), «Η διαχείριση της τάξης λόγω της ηλικίας μου πιστεύω» (Κωδ. 69).

Διαφοροποίηση διδασκαλίας: «Οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή και το πώς θα προσαρμόσω τη διδασκαλία μου σε αυτές» (Κωδ. 59), «Οι διαφορετικές επιδόσεις των μαθητών και η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία» (Κωδ. 65).

Προβληματική συμπεριφορά μαθητών: «Θα με δυσκόλευε το να υπάρχουν στην τάξη παιδιά που δημιουργούν συγκρούσεις και γενικά αρνητικό κλίμα μόνιμα» (Κωδ. 71), «Η βία και η επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών» (Κωδ. 74).

Πολυπολιτισμική τάξη/ δίγλωσσοι μαθητές: «Οι τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Κωδ. 63), «Οι πολυπολιτισμικές τάξεις και οι δίγλωσσοι μαθητές» (Κωδ. 80).

Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών: «Οι ΤΠΕ γιατί θέλουν πολλή εξάσκηση και πρέπει να τις χειρίζεσαι πολύ καλά για να τις εντάξεις στο μάθημα» (Κωδ. 67), «Η προσπάθεια ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, στο βαθμό που θα επιθυμούσα» (Κωδ. 75).

6.7 Προτάσεις Βελτίωσης Του Προγράμματος Σπουδών

Στην ερώτηση 23 οι φοιτητές/τριες καλούνται να ιεραρχήσουν κάποιες προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους και να συμπληρώσουν δικές τους προτάσεις.

A) Στο δείγμα της Θεσσαλονίκης

Στην ερώτηση «Ιεραρχήστε τις παρακάτω προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός σας από την πιο σημαντική και συμπληρώστε τυχόν δική σας», οι απαντήσεις κατά φθίνουσα σειρά, ξεκινώντας από αυτήν που επιλέχθηκε

περισσότερες φορές, καθώς και η θέση στην οποία ιεράρχησαν την κάθε πρόταση οι φοιτητές/τριες, παρουσιάζονται στον πίνακα (Θ23) που ακολουθεί.

Πίνακας Θ23: Ιεραρχήστε τις παρακάτω προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός σας από την πιο σημαντική και συμπληρώστε τυχόν δική σας.						
^a		1^η θέση	2^η θέση	3^η θέση	4^η θέση	Σύνολο
Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης	Count	22	19	11	9	61
	Row N %	36,1%	31,1%	18,0%	14,8%	100%
Μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων	Count	22	16	12	6	56
	Row N %	39,3%	28,6%	21,4%	10,7%	100%
Έμφαση στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (ΑμεΑ, μετανάστες, μειονότητες)	Count	7	13	20	13	53
	Row N %	13,2%	24,5%	37,7%	24,5%	100%
Περισσότερα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα	Count	14	10	12	9	45
	Row N %	31,1%	22,2%	26,7%	20,0%	100%
Μεγαλύτερη έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα	Count	7	12	8	15	42
	Row N %	16,7%	28,6%	19,0%	35,7%	100%
Καλύτερη οργάνωση πρακτικής άσκησης	Count	4	6	7	16	33
	Row N %	12,1%	18,2%	21,2%	48,5%	100%
Περισσότερα μαθήματα επιλογής και λιγότερα υποχρεωτικά	Count	4	3	5	8	20
	Row N %	20,0%	15,0%	25,0%	40,0%	100%
Περισσότερα υποχρεωτικά και λιγότερα μαθήματα επιλογής	Count	0	1	5	3	9
	Row N %	0,0%	11,1%	55,6%	33,3%	100%

a. Πόλη σπουδών = ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

B) Στο δείγμα της Φλώρινας

Στην ερώτηση «Ιεραρχήστε τις παρακάτω προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός σας από την πιο σημαντική και συμπληρώστε τυχόν δική σας», οι απαντήσεις κατά φθίνουσα σειρά, ξεκινώντας από αυτήν που επιλέχθηκε περισσότερες φορές, καθώς και η θέση στην οποία ιεράρχησαν την κάθε πρόταση οι φοιτητές/τριες, παρουσιάζονται στον πίνακα (Φ23) που ακολουθεί.

Πίνακας Φ23: Ιεραρχήστε τις παρακάτω προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός σας από την πιο σημαντική και συμπληρώστε τυχόν δική σας.

a		1 ^η θέση	2 ^η θέση	3 ^η θέση	4 ^η θέση	Σύνολο
Έμφαση στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (ΑμεΑ, μετανάστες, μειονότητες)	Count	3	17	21	17	58
	Row N %	5,2%	29,3%	36,2%	29,3%	100%
Καλύτερη οργάνωση πρακτικής άσκησης	Count	16	21	11	9	57
	Row N %	28,1%	36,8%	19,3%	15,8%	100%
Μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων	Count	23	8	14	11	56
	Row N %	41,1%	14,3%	25,0%	19,6%	100%
Περισσότερα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα	Count	10	7	12	16	45
	Row N %	22,2%	15,6%	26,7%	35,6%	100%
Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης	Count	18	14	9	3	44
	Row N %	40,9%	31,8%	20,5%	6,8%	100%
Μεγαλύτερη έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα	Count	5	6	6	10	27
	Row N %	18,5%	22,2%	22,2%	37,0%	100%
Περισσότερα μαθήματα επιλογής και λιγότερα υποχρεωτικά	Count	4	6	6	9	25
	Row N %	16,0%	24,0%	24,0%	36,0%	100%
Περισσότερα υποχρεωτικά και λιγότερα μαθήματα επιλογής	Count	1	1	1	3	6
	Row N %	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100%
Συμπληρώστε τυχόν δική σας πρόταση.	Count	0	0	0	2	2
	Row N %	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100%

a. Πόλη σπουδών = ΦΛΩΡΙΝΑ

6.8 Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταβλητών με Τμήμα σπουδών

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών και του Τμήματος σπουδών, πραγματοποιήθηκε η διασταύρωση μεταβλητών (crosstabs) και ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (Pearson Chi-Square) με επίπεδο σημαντικότητας 5%. Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Πίνακας 24. Αποτελέσματα συσχέτισης Τμήματος σπουδών και επί μέρους μεταβλητών

	Τμήμα Σπουδών
Βαθμός ικανοποίησης από το Πρόγραμμα Σπουδών	$\chi^2=14.313, df=4, p= .006$
Βαθμός συμβολής σπουδών στην επιστημονική κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα	$\chi^2=17.493, df=4, p= .002$
Βαθμός ικανοποίησης από τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων	
Τέχνες στην Εκπαίδευση	$\chi^2=12.003, df=4, p= .017$
Διδακτική της Λογοτεχνίας	$\chi^2=29.215, df=4, p= .000$
Διδακτική των Μαθηματικών	$\chi^2=10.089, df=4, p= .039$
Διδακτική της Ιστορίας	$\chi^2=113.167, df=4, p= .000$
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	$\chi^2=19.619, df=4, p= .001$
Βαθμός ικανοποίησης από τρόπο διεξαγωγής Πρακτικής Άσκησης	$\chi^2=9.644, df=4, p= .047$
Βαθμός ετοιμότητας για διδασκαλία στην τάξη	$\chi^2=16.402, df=4, p= .003$
Βαθμός ετοιμότητας για διδασκαλία σε Α', Β', Γ' Δημοτικού	
Μελέτη Περιβάλλοντος	$\chi^2=9.519, df=4, p= .049$
Ιστορία	$\chi^2=13.025, df=4, p= .011$
Εικαστικά	$\chi^2=15.923, df=4, p= .003$
Μουσική	$\chi^2=28.883, df=4, p= .000$
Ευέλικτη Ζώνη	$\chi^2=12.688, df=4, p= .013$
Βαθμός ετοιμότητας για διδασκαλία σε Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού	
Ιστορία	$\chi^2=11.108, df=4, p= .025$
Εικαστικά	$\chi^2=15.340, df=4, p= .004$
Μουσική	$\chi^2=27.010, df=4, p= .000$
Ευέλικτη Ζώνη	$\chi^2=13.222, df=4, p= .010$
Βαθμός ετοιμότητας για διαχείριση καταστάσεων	
Σχολικός εκφοβισμός	$\chi^2=13.364, df=4, p= .010$
Προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών	
Καλύτερη οργάνωση Πρακτικής Άσκησης	$\chi^2=12.900, df=4, p= .005$

Πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 των μεταβλητών με το Τμήμα σπουδών παρουσιάζονται παρακάτω.

1) Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σας;

*** Τμήμα σπουδών**

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ Τμήματος σπουδών και βαθμού ικανοποίησης από το Πρόγραμμα Σπουδών ($\chi^2=14.313, df=4, p= .006<.05$).

Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι/ες

από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 56,3% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει πολύ ικανοποιημένοι/ες, ενώ το 53,8% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει μέτρια ικανοποιημένοι/ες.

2) Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα; * Τμήμα σπουδών

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ Τμήματος σπουδών και βαθμού συμβολής των σπουδών σε ό,τι αφορά την επιστημονική κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα ($\chi^2=17.493$, $df=4$, $p= .002<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να θεωρούν ότι οι σπουδές τους τους βοήθησαν περισσότερο στην επιστημονική τους κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 45% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει πολύ, ενώ το 48,8% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει μέτρια.

3) Στην ερώτηση «Κατά πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι παρακάτω τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων στην κατάρτισή σας ως εκπαιδευτικών», παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των παρακάτω:

α) Τέχνες στην Εκπαίδευση * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=12.003$, $df=4$, $p= .017<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης φαίνεται να θεωρούν ότι από τις «Τέχνες στην Εκπαίδευση» έχουν βοηθηθεί περισσότερο, σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Φλώρινας, δεδομένου ότι το 45,1% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει ότι από το συγκεκριμένο μάθημα έχουν βοηθηθεί πολύ και πάρα πολύ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών/τριών της Φλώρινας φτάνει μόνο το 27,6%.

β) Διδακτική της Λογοτεχνίας * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=29.215$, $df=4$, $p= .000<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης φαίνεται να θεωρούν ότι από τη «Διδακτική της Λογοτεχνίας» έχουν βοηθηθεί περισσότερο, σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Φλώρινας, δεδομένου ότι το 33,8% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει ότι από το συγκεκριμένο μάθημα έχουν βοηθηθεί πολύ, ενώ το 30% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν βοηθηθεί καθόλου.

γ) Διδακτική των Μαθηματικών * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=10.089$, $df=4$, $p= .039<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να θεωρούν ότι από τη

«Διδακτική των Μαθηματικών» έχουν βοηθηθεί περισσότερο, σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 83,8% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει ότι από το συγκεκριμένο μάθημα έχουν βοηθηθεί πολύ και πάρα πολύ, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης φτάνει μόνο το 62,6%.

δ) Διδακτική της Ιστορίας * Τμήμα σπουδών ($x^2=113.167$, $df=4$, $p= .000<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να θεωρούν ότι από τη «Διδακτική της Ιστορίας» έχουν βοηθηθεί περισσότερο, σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 47,5% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει ότι από το συγκεκριμένο μάθημα έχουν βοηθηθεί πολύ, ενώ το 45% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει λίγο.

ε) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση * Τμήμα σπουδών ($x^2=19.619$, $df=4$, $p= .001<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να θεωρούν ότι από την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» έχουν βοηθηθεί περισσότερο, σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 41,3% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει ότι από το συγκεκριμένο μάθημα έχουν βοηθηθεί πολύ, ενώ το 31,3% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει μέτρια.

4) Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής σας άσκησης; * Τμήμα σπουδών

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ Τμήματος σπουδών και βαθμού ικανοποίησης από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης ($x^2=9.644$, $df=4$, $p= .047<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής τους άσκησης σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Φλώρινας, δεδομένου ότι το 55% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει πολύ ικανοποιημένοι/ες, ενώ το 40% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει μέτρια ικανοποιημένοι/ες.

5) Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη; * Τμήμα σπουδών

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ Τμήματος σπουδών και βαθμού ετοιμότητας για διδασκαλία στην τάξη ($x^2=16.402$, $df=4$, $p= .003<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν στην τάξη σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το

48,8% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 53,8% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει μέτρια έτοιμοι/ες.

6) Στην ερώτηση «Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού)», παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των παρακάτω:

α) Μελέτη Περιβάλλοντος * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=9.519$, $df=4$, $p=.049<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Μελέτη Περιβάλλοντος στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 80% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης φτάνει το 77,5%.

β) Ιστορία * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=13.025$, $df=4$, $p=.011<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Ιστορία στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 80% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πολύ και πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης φτάνει μόνο το 57,6%.

γ) Εικαστικά * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=15.923$, $df=4$, $p=.003<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Εικαστικά στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 45% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 40% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει πολύ έτοιμοι/ες.

δ) Μουσική * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=28.883$, $df=4$, $p=.000<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Μουσική στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 38,8% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 26,3% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει μέτρια έτοιμοι/ες.

ε) Ευέλικτη Ζώνη * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=12.688$, $df=4$, $p=.013<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν

Ευέλικτη Ζώνη στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 48,8% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 43,8% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει πολύ έτοιμοι/ες.

7) Στην ερώτηση «**Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού)**», παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των παρακάτω:

α) Ιστορία * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=11.108$, $df=4$, $p= .025<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Ιστορία στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 66,3% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πολύ και πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης φτάνει μόνο το 55,1%.

β) Εικαστικά * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=15.340$, $df=4$, $p= .004<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Εικαστικά στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 41,3% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 38,8% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει πολύ έτοιμοι/ες.

γ) Μουσική * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=27.010$, $df=4$, $p= .000<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Μουσική στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 36,3% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 28,8% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει μέτρια έτοιμοι/ες.

δ) Ευέλικτη Ζώνη * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=13.222$, $df=4$, $p= .010<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να διδάξουν Ευέλικτη Ζώνη στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού), σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 50% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για το συγκεκριμένο μάθημα πάρα πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 42,5% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει πολύ έτοιμοι/ες.

8) Στην ερώτηση «**Κατά πόσο νιώθετε ότι μπορείτε να χειριστείτε παιδαγωγικά και διδακτικά τις ακόλουθες καταστάσεις**», παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ:

σχολικού εκφοβισμού * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=13.364$, $df=4$, $p= .010<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να νιώθουν περισσότερο έτοιμοι να χειριστούν παιδαγωγικά και διδακτικά καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 42,5% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας έχουν δηλώσει για τον σχολικό εκφοβισμό πολύ έτοιμοι/ες, ενώ το 47,5% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης έχουν δηλώσει μέτρια έτοιμοι/ες.

9) Στην ερώτηση «**Ιεραρχήστε τις παρακάτω προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός σας από την πιο σημαντική και συμπληρώστε τυχόν δική σας**», παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ:

Καλύτερης οργάνωσης πρακτικής άσκησης * Τμήμα σπουδών ($\chi^2=12.900$, $df=4$, $p= .005<.05$). Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας φαίνεται να θεωρούν την «Καλύτερη οργάνωση της πρακτικής άσκησης» σημαντικότερη για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός τους σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης, δεδομένου ότι το 36,8% των φοιτητών/τριών της Φλώρινας τοποθετούν τη συγκεκριμένη πρόταση στη 2^η θέση, ενώ το 48,5% των φοιτητών/τριών της Θεσσαλονίκης την τοποθετούν στην 4^η θέση.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση - Συμπεράσματα

7.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων τόσο των κλειστών όσο και των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ανέδειξε τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών των Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Φλώρινας για τα Προγράμματα Σπουδών των δύο Τμημάτων.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξέταζε τις γενικές απόψεις των φοιτητών/τριών για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους, οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι/ες και προετοιμασμένοι/ες επαγγελματικά από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους. Αντίστοιχο εύρημα παρατηρείται και στην έρευνα της Αργυροπούλου (2005), όπου οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού της Φλώρινας εμφανίζονται σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι/ες από τις σπουδές τους στο Π.Τ.Δ.Ε.. Αντίθετα, οι φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους και πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν πολύ από τις σπουδές τους κυρίως στο κομμάτι της παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης, και όχι τόσο στην κατάρτισή τους στα γνωστικά αντικείμενα.

Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον, δεδομένου όπως είδαμε και στην κατανομή των υποχρεωτικών μαθημάτων με βάση τους οδηγούς σπουδών των δύο Τμημάτων, στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Θεσσαλονίκης παρατηρείται μια μεγαλύτερη έμφαση στο Γνωστικό Αντικείμενο, καθώς το ποσοστό των μαθημάτων των Ανθρωπιστικών και Θετικών επιστημών φτάνει σε ποσοστό 53% του συνόλου των υποχρεωτικών μαθημάτων, ενώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Φλώρινας το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει στο 47%. Μετά από μια προσεκτικότερη εξέταση όμως των οδηγιών σπουδών των δύο Τμημάτων, παρατηρούμε ότι στο Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης, τα μαθήματα που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο, επικεντρώνονται κυρίως στις διδακτικές των γνωστικών αντικειμένων και όχι στην εμπέδωση από μέρους των φοιτητών του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου, ενώ στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας, υπάρχουν και μαθήματα για την εμπέδωση των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και οι διδακτικές των αντίστοιχων μαθημάτων, οι οποίες αποτελούν

ξεχωριστό κομμάτι του Προγράμματος Σπουδών και διδάσκονται στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Μάλιστα, η συμμετοχή των φοιτητών/τριών στις διδακτικές των μαθημάτων στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας, προϋποθέτει ότι έχουν διδαχτεί και εξεταστεί επιτυχώς στα αντίστοιχα μαθήματα γνωστικού αντικειμένου. Επίσης, σημαντικό ρόλο στο εύρημα αυτό μπορεί να παίζουν και παράγοντες που δεν διερευνήθηκαν, όπως οι αρχικές προσδοκίες των φοιτητών/τριών από το Πρόγραμμα Σπουδών τους και το προφίλ των φοιτητών/τριών με τις κλίσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξέταζε τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών που θεωρούν ότι συνέβαλαν περισσότερο ή λιγότερο στην εκπαίδευσή τους, οι φοιτητές/τριες και των δύο Τμημάτων θεωρούν ότι κάποια μαθήματα τους βοήθησαν πάρα πολύ, ενώ κάποια άλλα είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό.

Οι φοιτητές/τριες και των δύο Τμημάτων πιστεύουν ότι συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή τους ως δασκάλων οι Διδακτικές των μαθημάτων και τα μαθήματα που σχετίζονται με την Πρακτική Άσκηση. Εδώ διακρίνεται και το γενικότερο αίτημα των φοιτητών/τριών για μεγαλύτερο προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών στην πράξη και σε αυτά που θα χρειαστούν στην τάξη, καθώς και για μεγαλύτερη σύνδεση θεωρίας και πράξης που εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες (Οικονομίδης, 2007; Ράπτης, 2013).

Επίσης, θεωρούν περιττά για έναν εκπαιδευτικό πολύ εξειδικευμένα μαθήματα όπως η «Αστρονομία και Μαθηματική Γεωγραφία» και η «Ελληνική Λαογραφία», καθώς πιστεύουν ότι δεν προσφέρουν ουσιαστικές γνώσεις για το επάγγελμα, ενώ πολλοί/ές κάνουν λόγο και για κακή διδασκαλία. Παρατηρείται και εδώ η έμφαση που δίνουν οι φοιτητές στη διδακτική πράξη, καθώς απορρίπτουν πολύ εξειδικευμένα μαθήματα που δεν θα τα διδάξουν στην τάξη.

Στα μαθήματα που θα έπρεπε να προστεθούν για την καλύτερη επαγγελματική τους προετοιμασία, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης προτείνουν περισσότερα μαθήματα Πρακτικής Άσκησης και μαθήματα Ψυχολογίας, ενώ οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες της Φλώρινας προτείνουν μαθήματα Πρώτων

Βοηθειών και Γεωγραφίας. Η προσθήκη μαθημάτων Πρακτικής Άσκησης αποτελεί γενικότερο αίτημα των φοιτητών/τριών και στα δύο Τμήματα. Επίσης, στα μαθήματα Ψυχολογίας και Πρώτων Βοηθειών μπορούμε ίσως να διακρίνουμε την κοινωνική ευαισθησία των φοιτητών/τριών αλλά και ζητήματα που αφορούν το προφίλ και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Τέλος, η πρόταση των φοιτητών/τριών της Φλώρινας για προσθήκη μαθημάτων Γεωγραφίας σχετίζεται πιθανόν, με το γεγονός ότι σε αντίθεση με το Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης, στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας δεν υπάρχει μάθημα για τη Διδακτική της Γεωγραφίας, παρόλο που η Γεωγραφία είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνούσε τις απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με την πρακτική τους άσκηση όλοι/ες οι φοιτητές/τριες και από τα δύο Τμήματα, συμφωνούν στο ότι η Πρακτική Άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς προσφέρει επαφή με την σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η αξία της Πρακτικής Άσκησης αναγνωρίζεται από τους φοιτητές/τριες και σε άλλες έρευνες (Αργυροπούλου, 2005; Παλαιολόγου κ.ά. 2005; Ντολιοπούλου, 2005; Οικονομίδης, 2007; Θωΐδης κ.ά. 2011; Φωτοπούλου & Υφαντή, 2011; Αμπαρτζάκη κ.ά. 2013; Θεοδώρου κ.ά. 2013; Ράπτης, 2013).

Οι φοιτητές/τριες και των δύο Τμημάτων εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι από την διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης. Οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας όμως, δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τον τρόπο διεξαγωγής της. Ωστόσο, σε σχετική έρευνα των Θεοδώρου, Παπαδοπούλου και Θωΐδη (2013), η πλειονότητα των φοιτητών/τριών της Φλώρινας φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένη από την οργάνωση και τη λειτουργία της Πρακτικής Άσκησης στο Τμήμα. Έτσι, το εύρημα αυτό θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί σε βάθος χρόνου προκειμένου να διαπιστωθεί αν πρόκειται για κακή οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης στο Τμήμα γενικά ή εάν έχει να κάνει με την Πρακτική Άσκηση του συγκεκριμένου διδακτικού έτους και τις συνθήκες υπό τις οποίες υλοποιήθηκε. Επισημαίνουμε εδώ, ότι τη χρονιά που έγινε η έρευνα υπήρχε μόνο μια αποσπασμένη εκπαιδευτικός για την Πρακτική Άσκηση όλων των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Φλώρινας, γεγονός που σε συνδυασμό με τη συρρίκνωση του διδακτικού προσωπικού του Τμήματος,

ίσως να συνετέλεσε στην ελλιπή οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης και στην αντίστοιχη δυσαρέσκεια των φοιτητών για τον τρόπο διεξαγωγής της.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που εξέταζε τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τη διδακτική τους ετοιμότητα, οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας νιώθουν περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν στην τάξη σε σχέση με τους φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με στοιχεία της προσωπικότητας των φοιτητών/τριών (π.χ. μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση), αλλά και με τη γενικότερη ικανοποίηση των φοιτητών/τριών από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους και το κατά πόσο θεωρούν ότι με το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών έχουν προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά. Παρατηρούμε ότι τα ευρήματά μας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, συμφωνούν με το εύρημα αυτό.

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική τους ετοιμότητα για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων, οι πιο πολλοί/ές φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού της Θεσσαλονίκης δηλώνουν περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν Μελέτη Περιβάλλοντος και Ευέλικτη Ζώνη, τόσο στις τρεις πρώτες, όσο και στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, ενώ στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας, οι πιο πολλοί/ές φοιτητές/τριες παρουσιάζονται περισσότερο έτοιμοι/ες να διδάξουν Ευέλικτη Ζώνη και Θρησκευτικά.

Η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Ευέλικτη Ζώνη φαίνεται να αποτελούν για τους φοιτητές/τριες μαθήματα που έχουν πολύ γενικούς στόχους και δεν απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις, οπότε είναι σχετικά εύκολο να διδαχθούν από όλους. Ειδικά στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, παρατηρείται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μια αδυναμία και προχειρότητα ως προς την ιεράρχηση και εξειδίκευση των στόχων των θεματικών ενοτήτων, οι οποίοι πολλές φορές «είναι τόσο γενικοί που δε διακρίνονται από τους γενικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος» (Καρυδά – Θουλιώτη, 2006: 184). Έτσι οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι δεν θα δυσκολευτούν ιδιαίτερα στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, καθώς έχουν να επιτύχουν μόνο πολύ γενικούς στόχους και συνεπώς γενικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε ό,τι αφορά την Ευέλικτη Ζώνη εκφράζουμε τις επιφυλάξεις μας για τη διδακτική ετοιμότητα των φοιτητών/τριών, καθώς στα Προγράμματα Σπουδών των δύο Τμημάτων δεν υπάρχει Διδακτική της Ευέλικτης Ζώνης και είναι πολύ πιθανό οι

φοιτητές/τριες να έχουν μια λάθος αντίληψη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος. Το ότι θεωρούν εύκολη τη διδασκαλία του μπορεί να βασίζεται στο πώς οι ίδιοι/ες διδάχθηκαν το συγκεκριμένο μάθημα στο σχολείο, όπου σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων.

Το γεγονός, τέλος, ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες της Φλώρινας νιώθουν πολύ έτοιμοι/ες να διδάξουν Θρησκευτικά, μπορεί να σχετίζεται με το προφίλ των φοιτητών/τριών και ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά και με το γεγονός ότι σε αντίθεση με το Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης, στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας υπάρχει Διδακτική των Θρησκευτικών κι έτσι οι φοιτητές/τριες μπορεί να προετοιμάζονται καλύτερα για το συγκεκριμένο μάθημα.

Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα δύο Τμήματα πιστεύουν ότι θα δυσκολευτούν κυρίως στη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Μουσικής στις τρεις τελευταίες τάξεις. Τα Μαθηματικά αποτελούν ένα απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο «που χαρακτηρίζεται από κάποιες ιδιαιτερότητες και προϋποθέσεις στην εκμάθηση» (Νικολόπουλος, 2015: 1005), με αποτέλεσμα οι φοιτητές/τριες, οι περισσότεροι/ες εκ των οποίων προέρχονται από τη θεωρητική κατεύθυνση, να νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, ειδικά όταν πρόκειται για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, όπου η ύλη δυσκολεύει.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα δύο Τμήματα δεν νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν Μουσική. Αυτό προφανώς σχετίζεται με το γεγονός ότι η Διδακτική της Μουσικής αποτελεί μάθημα επιλογής στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας, ενώ στο Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης δεν διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο του μαθήματος «Τέχνες στην Εκπαίδευση». Το γεγονός ότι σε κανένα από τα δύο Τμήματα δεν υπάρχει υποχρεωτικό μάθημα για τη διδασκαλία της Μουσικής, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η Μουσική αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο που απαιτεί ειδικές γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς και συνήθως διδάσκεται από την αντίστοιχη ειδικότητα, οδηγεί τους/τις φοιτητές/τριες που δεν έχουν πολύ στενή

σχέση με τη Μουσική στο να μη νιώθουν έτοιμοι/ες να τη διδάξουν στο δημοτικό σχολείο.

Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική και διδακτική διαχείριση καταστάσεων, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού της Θεσσαλονίκης δηλώνουν περισσότερο έτοιμοι/ες να χειριστούν παιδαγωγικά και διδακτικά τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, ενώ στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νιώθουν περισσότερο έτοιμοι/ες να διαχειριστούν τις συγκρούσεις και τον σχολικό εκφοβισμό. Τα παραπάνω ευρήματα, μπορεί να σχετίζονται ως ένα βαθμό με το προφίλ και την προσωπικότητα των φοιτητών/τριών.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού της Θεσσαλονίκης νιώθουν έτοιμοι/ες να χειριστούν χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, μπορεί να σχετίζεται με μια λανθασμένη αντίληψη των φοιτητών/τριών ότι οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες δεν χρειάζονται ειδική μεταχείριση, καθώς ούτως ή άλλως έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο. Ωστόσο, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, προκύπτει ότι ο τρόπος χειρισμού των παιδιών αυτών είναι «καθοριστικός για την εξέλιξή τους, αλλά και για την αποδοχή τους από την κοινωνία» (Μανωλάκος, 2010: 234), καθώς το γεγονός ότι αναπτύσσουν ταχύτερα τον γνωστικό από τον συναισθηματικό τομέα και το ότι έχουν δεξιότητες υψηλότερες του μέσου όρου, μπορεί να τους δημιουργήσει διάφορα ψυχολογικά προβλήματα (Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003). Επίσης πολλοί χαρισματικοί μαθητές, επειδή δεν μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου «υιοθετούν μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτό, εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και πολύ συχνά χαρακτηρίζονται ως «μέτριοι» ή και «κακοί» μαθητές» (Μανωλάκος, 2010: 234). Με βάση τα παραπάνω, η ετοιμότητα που νιώθουν οι φοιτητές/τριες να χειριστούν παιδαγωγικά και διδακτικά χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, ίσως να οφείλεται σε άγνοια από μέρους τους των χαρακτηριστικών και των ιδιοτεροτήτων της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει και το ότι σε κανένα από τα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπάρχει κάποιο σχετικό μάθημα.

Επίσης, το γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού της Φλώρινας νιώθουν έτοιμοι/ες να διαχειριστούν τον σχολικό εκφοβισμό, μπορεί να σχετίζεται και με την έκταση που έχει λάβει το θέμα του σχολικού εκφοβισμού τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και στην εκπαιδευτική έρευνα (βλέπε Pateraki & Houndoumadi, 2001; Psalti, 2012). Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες έχουν τη δυνατότητα για καλύτερη ενημέρωση σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τις διάφορες ομιλίες, ημερίδες και σεμινάρια που διοργανώνονται.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες και από τα δύο Τμήματα δηλώνουν ότι δε νιώθουν αρκετά έτοιμοι/ες να διαχειριστούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σχετίζεται ίσως με το γεγονός ότι, τόσο στο Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης, όσο και στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας, υπάρχει μόνο ένα υποχρεωτικό μάθημα για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες και οι φοιτητές/τριες δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι. Τα μαθήματα αυτά είναι η «Παιδαγωγική της Ένταξης» (Παιδαγωγικό Θεσσαλονίκης) και η «Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες» (Παιδαγωγικό Φλώρινας). Επίσης το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να σχετίζεται με στοιχεία του προφίλ των φοιτητών/τριών, όπως το προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αυξημένη κοινωνική ευαισθησία εκ μέρους των φοιτητών/τριών, οι οποίοι/ες νιώθουν ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στο βαθμό που θα ήθελαν στην εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών/τριών.

Σε ό,τι αφορά τις ΤΠΕ, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών της Φλώρινας, νιώθουν περισσότερο έτοιμοι/ες να εντάξουν στη διδασκαλία τους τις ΤΠΕ σε σύγκριση με τους/τις φοιτητές/τριες της Θεσσαλονίκης. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον, δεδομένου ότι σύμφωνα με τους οδηγούς σπουδών των δύο Τμημάτων, στο Παιδαγωγικό της Θεσσαλονίκης υπάρχουν δύο υποχρεωτικά μαθήματα για τις ΤΠΕ («Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και Διδακτικές Εφαρμογές» και «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: Θέματα Διδακτικού Σχεδιασμού»), ενώ στο Παιδαγωγικό της Φλώρινας υπάρχει μόνο ένα σχετικό υποχρεωτικό μάθημα («Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»). Ωστόσο, το γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες της Φλώρινας νιώθουν πιο έτοιμοι/ες να εντάξουν στη διδασκαλία τους τις ΤΠΕ, μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι έχουν επιλέξει και μαθήματα

επιλογής σχετικά με τις ΤΠΕ που τους προσέφεραν επιπλέον γνώσεις, αλλά και με προφίλ των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού της Φλώρινας και ένα μεγαλύτερο προσωπικό ενδιαφέρον που μπορεί να έχουν για τις ΤΠΕ. Επίσης, το εύρημα αυτό μπορεί να σχετίζεται και με τον τρόπο διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου σε κάθε ένα από τα δύο Τμήματα.

Ένα μεγάλο μέρος, τέλος, των φοιτητών/τριών και των δύο Τμημάτων πιστεύουν ότι αυτό που θα τους δυσκολέψει περισσότερο στη διδασκαλία τους στην τάξη είναι η διαχείριση της τάξης, καθώς και θέματα πειθαρχίας. Η διαχείριση της τάξης φαίνεται να δυσκολεύει τους φοιτητές/τριες και στην Πρακτική τους Άσκηση (Θεοδώρου κ.ά. 2013; Ράπτης, 2013), με αποτέλεσμα να αποκτούν αρνητική εμπειρία και να φοβούνται ότι θα τους δυσκολέψει και μετέπειτα στην τάξη.

Τέλος, αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις προτάσεις των φοιτητών/τριών για τη βελτίωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός τους, οι αλλαγές που προτείνουν οι φοιτητές και των δύο Τμημάτων αφορούν κυρίως τη διάρκεια και την οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης, τη μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων και την εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Βλέπουμε εδώ τη βαρύτητα που αποδίδουν οι φοιτητές/τριες των δύο Τμημάτων στην Πρακτική Άσκηση καθώς, όπως είδαμε και προηγουμένως, την θεωρούν απαραίτητη για την επαγγελματική τους κατάρτιση.

Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών/τριών και από τα δύο Τμήματα υπογραμμίζουν ότι θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων, καθώς τους ενδιαφέρουν όχι τόσο τα θεωρητικά μαθήματα, αλλά τα μαθήματα που συνδέουν τη θεωρία και την πράξη και σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία στην τάξη και την σχολική πραγματικότητα. Η βαρύτητα που δίνουν οι φοιτητές/τριες στα πρακτικά μαθήματα και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες (Ντολιοπούλου, 2005; Οικονομίδης, 2007; Θωίδης κ.ά. 2011; Αμπαρτζάκη κ.ά. 2013; Ράπτης, 2013; Allen, 2009). Ωστόσο, επισημαίνουμε εδώ ότι, παρά το γεγονός ότι οι φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν γενικά την ανάγκη σύνδεσης θεωρίας και πράξης, παρατηρείται ταυτόχρονα, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, μια απλοϊκή αντιμετώπιση της σχέσης θεωρίας - πράξης και

μια πρόωρη απαξίωση των φοιτητών/τριών ως προς τη θεωρία, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης (Παπαδοπούλου, 2016).

Η έμφαση, τέλος, στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (ΑμεΑ, μετανάστες, μειονότητες), έχει να κάνει σαφώς με τις σύγχρονες συνθήκες ζωής και τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του 21^{ου} αιώνα, όπου γίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση, προκειμένου να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση και οι ομάδες με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Η ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση, καθώς και το ζήτημα της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες (βλέπε Δημητριάδου, Παπαδοπούλου & Μουμίν, 2014; Γεωργογιάννης, 2009; Μπομπαρίδου, Κουνέλη & Γεωργογιάννης, 2004).

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, διακρίνουμε διαφορές στις απόψεις των φοιτητών/τριών των δύο Τμημάτων, διαφορετικό βαθμό ικανοποίησης από το Πρόγραμμα Σπουδών τους και διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας να διδάξουν στην τάξη. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν διαφορές μεταξύ των Προγραμμάτων Σπουδών των δύο Τμημάτων, που είναι μεν αναμενόμενες δεδομένου ότι το κάθε Τμήμα διαμορφώνει μόνο του το Προγράμμα Σπουδών του (Αντωνίου, 2002), θέτουν όμως ταυτόχρονα και ζητήματα αποτελεσματικότητας ή όχι του κάθε Προγράμματος Σπουδών, τα οποία θα έπρεπε να διερευνηθούν περαιτέρω ώστε να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Ωστόσο, αυτό το οποίο μπορούμε να πούμε με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι ότι οι φοιτητές/τριες των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων φαίνεται να μην συμφωνούν με την κατανομή των μαθημάτων στο Τμήμα τους όπου – με βάση τους οδηγούς σπουδών- υπερτερούν τα μαθήματα Γνωστικού Αντικειμένου και να δίνουν τη δική τους απάντηση στην ερώτηση «τι πρέπει να ξέρει ένας εκπαιδευτικός», δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο πρακτικό κομμάτι των σπουδών τους και ζητώντας μεγαλύτερο πρακτικό προσανατολισμό στο Πρόγραμμα Σπουδών τους, καλύτερη σύνδεση θεωρίας - πράξης, περισσότερα πρακτικά μαθήματα και περισσότερη Πρακτική Άσκηση. Αυτή η έμφαση στην πράξη συναντάται όπως είδαμε και σε άλλες έρευνες (Ντολιοπούλου, 2005; Οικονομίδης, 2007; Θωίδης κ.ά. 2011; Αμπαρτζάκη κ.ά. 2013; Ράπτης, 2013; Allen, 2009) και συνδέεται στενά με τις αλλαγές που

λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή, με την έμφαση που δίνεται στην ποιότητα και την κατάλληλη αξιοποίηση της γνώσης και όχι στην ποσότητα της (Ξωχέλλης, 2005), με το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού που προωθείται (Χατζηδήμου, 2009; Darling-Hammond, 2006) και την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται σε διεθνές επίπεδο, στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων (Widdeen 1995; Oser & Oelkers, 2001). Σε κάθε περίπτωση, είναι κάτι το οποίο θα έπρεπε να ληφθεί σοβαρά υπόψιν σε κάθε αλλαγή και σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας και Προτάσεις

Η αξία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, έγκειται στο ότι τα ευρήματα αυτά χαρτογραφούν έναν χώρο -τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων- και μας δίνουν νέες υποθέσεις εργασίας.

Ωστόσο, ο βασικός περιορισμός της έρευνας μας είναι ότι, με βάση τα παραπάνω ευρήματα, δεν μπορούμε να βγάλουμε εύκολα συμπεράσματα και για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Κάτι τέτοιο θα απαιτούσε σίγουρα μια αντίστοιχη προσέγγιση σε ένα βάθος χρόνου, ώστε να έχουν αμβλυνθεί οι επιδράσεις που ασκεί ο συγκυριακός παράγοντας (π.χ. το εύρημα για καλύτερη οργάνωση της ΠΑ στη Φλώρινα).

Επίσης, το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσε να προσεγγιστεί και ποιοτικά, με άλλα εργαλεία, όπως συνεντεύξεις, focus group κ.τλ., ενώ απαραίτητη για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο των Προγραμμάτων Σπουδών θα ήταν και η διερεύνηση και άλλων παραγόντων από την πλευρά των φοιτητών/τριών, όπως για παράδειγμα το προφίλ τους και οι αρχικές τους προσδοκίες από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός τους.

Τέλος, σημαντική θα ήταν και η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας με δείγμα αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχοντας και πρακτική εμπειρία μέσα στην τάξη, θα μπορούσαν να αξιολογήσουν καλύτερα κατά πόσο τους βοήθησε ή όχι στη επαγγελματική τους προετοιμασία το Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος στο οποίο φοίτησαν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αλτουσέρ, Λ. (1981). *Θέσεις (1964-1975)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β. & Χλαπάνα, Ελ. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Στο Αλ. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (225-256). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000): Διδασκαλεία - Παιδαγωγικές Ακαδημίες - Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Αντωνίου, Χ. (2011). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα..* Αθήνα: Πατάκης.

Αντωνίου, Χ. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Εκπαιδευόντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 65-85.

Bigge, M. (2000). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις του ίδιου.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Δερτιλής, Γ. (2005). *Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Δημητριάδου, Κ., Παπαδοπούλου, Β. & Μουμίν, Ν. (2014). Διαστάσεις αυθεντικής μάθησης στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης»: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Λ.Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Λ. Συμεού, Ε. Φτιάκα & Ι. Ηλία (Επιμ.), *Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση. Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 10-11 Οκτωβρίου 2014*.(7-17). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

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

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

Θεοδώρου, Δ., Παπαδοπούλου, Β., Θωίδης, Ι. & Αργυροπούλου, Σ. (2013). Η Πρακτική Άσκηση στα ελληνικά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων: η περίπτωση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θεσμική εξέλιξη και εμπειρικά δεδομένα. Στο Γ.Κ. Καρράς & Π. Καλογιαννάκη (Επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο. Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου, Ρέθυμνο*, (393-405).

Θωίδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β., & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το Πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* (524-534). Αθήνα: Πεδίο.

Θωμαΐδου, Λ. & Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και δράση για τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 29, 40-41.

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

Καρράς, Κ. (2011). *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει, Μια πρόκληση για την Παιδαγωγική σήμερα*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρράς, Κ. (2012). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις - διεθνής εκπαίδευση - εκπαίδευση εκπαιδευτικών - ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση - παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (675-695). Αθήνα: Gutenberg.

Καρυδά – Θουλιώτη, Ε. (2006). *Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής μέσα από το μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος στο δημοτικό σχολείο: η επίδραση των ποιημάτων Χαϊκού στη διαμόρφωση των γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών/τριών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

Κελπανίδης, Μ. & Βруνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί – ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 229-247.

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τόμος πρώτος: Θεωρία της διδασκαλίας, Αθήνα: Συμμετρία.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1988). Οι Επιστήμες της Αγωγής και Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών, στο ΟΛΜΕ *Βασική κατάρτιση, Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των Καθηγητών*, Αθήνα, σσ. 788-798.

Μαυρογιώργος, Γ. & Σιάνου, Ε. (1999). *Τα ελληνικά ΑΕΙ ενόψει της νέας χιλιετίας: Τάσεις στη διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών*, μελέτη ΕΠΕΑΕΚ. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μialaret, G. (2011). *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: Αδημοσίευτα και Δημοσιευμένα κείμενα*. Αθήνα: Gutenberg

Μπίκος, Κ. (2011). Στρατηγικές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της Πρακτικής Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (472-482). Αθήνα: Πεδίο.

Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών – Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα, 10-11 Δεκεμβρίου 2004*. (71-83). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Μπουζάκης, Σ. (2012). Η κατάρτιση των Ελλήνων Δασκάλων (1834-2010): από το δάσκαλο του εθνικού κράτους στο δάσκαλο της διαπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής διάστασης. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, Κ. Καρράς & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα* (35-39). Αθήνα: Ίων.

Μπουζάκης, Σ. (2012β). Μοντέλα-παραδείγματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών - Εθνικός και υπερεθνικός εκπαιδευτικός λόγος: Σύγκλιση ή απόκλιση; Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις - διεθνής εκπαίδευση - εκπαίδευση εκπαιδευτικών - ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση - παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (644-657). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα: Τόμος 1, Η Περίοδος των Διδασκαλείων (1834-1933)*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Νικολόπουλος, Γ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, αναγκαία η δημιουργία λεξιλογίου εννοιών. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015*. (1001-1015). Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

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.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-19.

Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006*. Τόμ. Β', (205-214). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

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

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2010). *Εκτός των τειχών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Α. (2013). Εκτιμήσεις – Απόψεις των φοιτητών/ -ριών για το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Στο Μ. Ταρουδάκης (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ηράκλειο, 17-18 Οκτωβρίου 2013*. (65-74). Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ρέλλος, Ν. (2011). Η εκπαίδευση του δασκάλου στη Γερμανία και την Ελλάδα με ιδιαίτερη έμφαση στην Πρακτική Άσκηση. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (483-493). Αθήνα: Πεδίο.

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (14), 279-292.

Ταρατόρη, Ε. (2005), Σπουδή για τις σπουδές στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.: Η οπτική των φοιτητών. Εισήγηση στο συνέδριο που διοργάνωσε το Π.Τ.Δ.Ε. του πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με το Ι.Π.Ε.Μ. με θέμα: *Εκπαίδευση και κοινωνία στο σύγχρονο κόσμο: Παιδαγωγικά Τμήματα: 20 χρόνια μετά, Κρήτη, 15-17 Απριλίου 2005*.

Φωτοπούλου, Β. & Υφαντή, Α. (2011). Η συμβολή της Πρακτικής Άσκησης προπτυχιακών φοιτητών Δ.Ε στην ανάπτυξη της Επαγγελματικής Ταυτότητας. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (509-520). Αθήνα: Πεδίο.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π. και Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5075>.

Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1990). *Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης: μια εμπειρική παιδαγωγική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη-Γιαπούλη.

Ξενόγλωσσες

Allen J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.

Bokdam, J., van den Ende, I. & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe-State of affairs and outlook*. Brussels: European Union, Committee on Education and Culture.

Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of teacher education*, 55(4), 295-299.

Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: what we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56, 301–307.

Cook, S. D. & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization science*, 10(4), 381-400.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.

Esteve, J.M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.

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

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching. *Education Next*, 2(1), 50-55.

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6 (2), 151-182.

Hargreaves, A. & Goodson, I.F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities, in: I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.

Hattingh, A. & De Kock, D. M. (2008). Perceptions of teacher roles in an experience- rich teacher education programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 321-332.

Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and teacher education*, 17(8), 897-911.

Kaiser, A. (2002). Neue Wege der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz bei Grundschullehrer:den, *Pädagogische Rundschau* 56 (2002) 4, 451-465.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.

Kyridis, A., Avramidou, M., Zagkos, C., Christodoulou, A. & Pavli-Korre, M. (2014). Who is the ideal teacher? Greek pre-service teachers express their views about the characteristics of the "perfect" teacher. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 143 – 159.

Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean?. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.

Loewenberg Ball, D. & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.

McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.

Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Psychology Press.

Neville, K. S., Sherman, R. H. & Cohen, C. E. (2005). *Preparing and Training Professionals: Comparing Education to Six Other Fields*. Washington, DC: Finance Project.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2), 280-290.

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>

Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.

Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school students in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.

Psalti, A. (2012). Bullies, victims, and bully-victims in greek schools: research data and implications for practice. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 9 (2012), 132-157.

Rudduck, J. (1991). The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education. *British Educational Research Journal*, 17 (4).

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

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

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

UNESCO. (2006). *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Wideen, M. F. (1995). Teacher education at the crossroads. In M. F. Wideen & P. P. Grimmert (Eds.), *Changing times in teacher education. Restructuring or reconceptualization* (pp. 1–16). London: Falmer Press.

Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.

Οδηγοί σπουδών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2015, Οδηγός Σπουδών 2015/16, Αθήνα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2015, Οδηγός Σπουδών 2015/16, Βόλος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2015, Οδηγός Σπουδών 2015/16, Θεσσαλονίκη

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2015, *Οδηγός Σπουδών 2015/16*, Ιωάννινα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 2015, *Οδηγός Σπουδών 2015/16*, Πάτρα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 2015, *Οδηγός Σπουδών 2015/16*, Ρέθυμνο

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2015, *Οδηγός Σπουδών 2015/16*, Ρόδος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 2015, *Οδηγός Σπουδών 2015/16*, Φλώρινα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας, έχει συνταχθεί στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας και σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τα προγράμματα σπουδών των ΠΤΔΕ. Η έρευνα είναι ανώνυμη.

Θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια.
Ευχαριστώ εκ των προτέρων.

A. Ατομικά στοιχεία

Φύλο:

- Αγόρι
- Κορίτσι

Ηλικία:

Πόλη σπουδών:

- Θεσσαλονίκη
- Φλώρινα

Κατεύθυνση σπουδών που ακολουθήσατε στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου:

- Θεωρητική
- Θετική
- Τεχνολογική

Γενικός βαθμός πρόσβασης (μόρια) :

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν η πρώτη σας επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο;

- Ναι
- Όχι

Αν όχι, τότε ποια σχολή ήταν η πρώτη σας επιλογή;

.....

Έχετε ήδη στην κατοχή σας κάποιο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

- Ναι
- Όχι

Αν ναι, ποιο είναι αυτό;

B. Διερεύνηση

1. Πόσο ικανοποιημένοι/ες είστε από το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

2. Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών νιώθετε ότι έχετε προετοιμαστεί επαρκώς επαγγελματικά;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

3. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην επιστημονική σας κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Ιστορία κ.λπ.);

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

4. Πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν οι σπουδές σας στην παιδαγωγική και διδακτική σας κατάρτιση;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

5. Τι γνώμη έχετε για το περιεχόμενο σπουδών;

- οι σπουδές στο τμήμα είναι πολύ καλά οργανωμένες, δεν χρειάζονται αλλαγές
- οι σπουδές στο τμήμα είναι αρκετά καλά οργανωμένες, όμως χρειάζονται να γίνουν αλλαγές.
- οι σπουδές στο τμήμα δεν είναι πολύ καλά οργανωμένες, δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις σημερινές απαιτήσεις και πρέπει να αλλάξουν.
- οι σπουδές στο τμήμα θεωρούνται ξεπερασμένες, μία απλή αλλαγή δεν αρκεί, χρειάζεται σε βάθος αλλαγή των σπουδών.

Συγκεκριμένα, τι πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει;

.....
.....
.....
.....
.....

6. Οι παρακάτω τομείς υποχρεωτικών μαθημάτων πόσο θεωρείτε ότι σας βοήθησαν στην κατάρτισή σας ως εκπαιδευτικών; (κυκλώστε αυτό που σας εκφράζει)

Υποχρεωτικά Μαθήματα	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
• Παιδαγωγική	1	2	3	4	5
• Ιστορία της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
• Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
• Ψυχολογία και Σχολείο	1	2	3	4	5
• Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
• Εκπαίδευση για άτομα με αναπηρία	1	2	3	4	5
• Εκπαιδευτική Πολιτική	1	2	3	4	5
• Δίγλωσση Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
• Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	1	2	3	4	5
• Τέχνες στην Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
• Διδακτική της Γλώσσας	1	2	3	4	5
• Διδακτική της Λογοτεχνίας	1	2	3	4	5
• Διδακτική των Μαθηματικών	1	2	3	4	5
• Διδακτική των Φυσικών Επιστημών	1	2	3	4	5
• Διδακτική της Ιστορίας	1	2	3	4	5
• Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	1	2	3	4	5

7. Ποια από τα παρακάτω μαθήματα επιλογής έχετε επιλέξει;

» Μουσειακή εκπαίδευση
» Παιδική Λογοτεχνία
» Αναλυτικά Προγράμματα
» Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
» Συγκριτική Παιδαγωγική
» Εκπαιδευτική Αξιολόγηση
» Κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού
» Εκπαιδευτικό Λογισμικό
» Κριτικός Γραμματισμός
» Έρευνα σχολικών εγχειριδίων
» Δημιουργική γραφή και Φιλαναγνωσία
» Αστρονομία στην Εκπαίδευση
» Εισαγωγή στις Σπουδές Φύλου
» Πειραματική Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών
» Σχολική Αποτυχία
» Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση
» Θέατρο στην Εκπαίδευση

8. Ποια από τα παραπάνω μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας, υποχρεωτικά και επιλογής ή από άλλα που δεν υπάρχουν στους παραπάνω πίνακες, σας δυσκόλεψαν περισσότερο; (δηλώστε μέχρι 3 μαθήματα, αρχίζοντας από το πιο δύσκολο)

1. _____
2. _____
3. _____

9. Ποια από τα παραπάνω μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας ή από άλλα που δεν υπάρχουν στους παραπάνω πίνακες, θεωρείτε ότι συνέβαλαν περισσότερο στην εκπαίδευσή σας ως δασκάλων; (δηλώστε μέχρι 3 μαθήματα, αρχίζοντας από αυτό που θεωρείτε ότι συνέβαλε περισσότερο)

1. _____
2. _____
3. _____

10. Ποια μαθήματα του προγράμματος σπουδών σας θεωρείτε πως είναι περιττά για έναν εκπαιδευτικό; (δηλώστε μέχρι 3 μαθήματα, αρχίζοντας από αυτό που θεωρείτε το πιο περιττό)

1. _____
2. _____
3. _____

Γιατί τα θεωρείτε περιττά; Δώστε μια σύντομη εξήγηση.

.....
.....

11. Ποιο μάθημα ή μαθήματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να προστεθεί/ούν στο πρόγραμμα σπουδών σας, για την καλύτερη επαγγελματική προετοιμασία;

1. _____
2. _____
3. _____

12. Θεωρείτε ότι η πρακτική άσκηση είναι απαραίτητη για την επαγγελματική σας κατάρτιση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας;

- Ναι, γιατί
- Όχι, γιατί.....

13. Είστε ικανοποιημένοι/ες από τη διάρκεια της πρακτικής σας άσκησης;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

14. Είστε ικανοποιημένοι/ες από τον τρόπο διεξαγωγής της πρακτικής σας άσκησης;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

15. Θεωρείτε ότι η πρακτική σας άσκηση σας βοήθησε να συνδέσετε τη θεωρία με την πράξη;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

16. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη;

.....
.....
.....

17. Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε στην τάξη;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

18. Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις πρώτες τάξεις (Α΄, Β΄, Γ΄);

Μαθήματα	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Γλώσσα	1	2	3	4	5
Μαθηματικά	1	2	3	4	5
Μελέτη Περιβάλλοντος	1	2	3	4	5
Ιστορία	1	2	3	4	5
Θρησκευτικά	1	2	3	4	5
Εικαστικά	1	2	3	4	5
Μουσική	1	2	3	4	5
Ευέλικτη Ζώνη	1	2	3	4	5

19. Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να διδάξετε ικανοποιητικά τα παρακάτω μαθήματα στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄);

Μαθήματα	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Γλώσσα	1	2	3	4	5
Μαθηματικά	1	2	3	4	5
Μελέτη Περιβάλλοντος	1	2	3	4	5
Ιστορία	1	2	3	4	5
Θρησκευτικά	1	2	3	4	5
Φυσικά	1	2	3	4	5
Γεωγραφία	1	2	3	4	5
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	1	2	3	4	5
Εικαστικά	1	2	3	4	5
Μουσική	1	2	3	4	5
Ευέλικτη Ζώνη	1	2	3	4	5

20. Κατά πόσο νιώθετε ότι μπορείτε να χειριστείτε παιδαγωγικά και διδακτικά τις ακόλουθες καταστάσεις:

Καταστάσεις	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας					
διαπολιτισμική σύνθεση τάξης	1	2	3	4	5
δίγλωσσοι μαθητές	1	2	3	4	5
Διαχείριση ιδιαιτεροτήτων μαθητών					
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5
μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5
χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές	1	2	3	4	5
Προβλήματα συμπεριφοράς					
διαχείριση συγκρούσεων	1	2	3	4	5
βία / επιθετικότητα	1	2	3	4	5
σχολικός εκφοβισμός	1	2	3	4	5

21. Κατά πόσο νιώθετε έτοιμοι/ες να εντάξετε στη διδασκαλία σας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

22. Γενικά, τι πιστεύετε ότι θα σας δυσκολέψει περισσότερο στη διδασκαλία σας στην τάξη και γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

23. Ιεραρχήστε τις παρακάτω προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος Σπουδών του τμήματός σας από την πιο σημαντική και συμπληρώστε τυχόν δική σας. (μπορείτε να τσεκάρετε μέχρι 4 κουτάκια, αρχίζοντας από το 1 για το πιο σημαντικό μέχρι το 4 για το λιγότερο σημαντικό):

- Περισσότερα υποχρεωτικά και λιγότερα μαθήματα επιλογής
- Περισσότερα μαθήματα επιλογής και λιγότερα υποχρεωτικά
- Μεγαλύτερη έμφαση στα γνωστικά αντικείμενα
- Μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές των μαθημάτων
- Περισσότερα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα
- Μεγαλύτερη διάρκεια πρακτικής άσκησης
- Καλύτερη οργάνωση πρακτικής άσκησης
- Έμφαση στην εκπαίδευση ομάδων με ειδικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (ΑμεΑ, μετανάστες, μειονότητες)
- Άλλο: _____

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας