

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2014)

Ειδικό τεύχος αφιερωμένο στο συνέδριο του "Δικτύου" Πρακτικής Άσκησης με θέμα: Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές

ISSN 2241-

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN
EDUCATION



Ειδικό Τεύχος με θέμα:

**«Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των
μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο
κρίσης των θεσμών: προτάσεις,
εφαρμογές»**

Αλεξανδρούπολη, Μάιος 2014

**Εκπαιδευόντας του μελλοντικούς
εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν
την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων
εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση.**

Σοφία Αυγητίδου

doi: [10.12681/hjre.8938](https://doi.org/10.12681/hjre.8938)

Copyright © 2016, Σοφία Αυγητίδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

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. <https://doi.org/10.12681/hjre.8938>

Εκπαιδύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση.

Σοφία Αυγητίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, saugitidou@uowm.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι πιθανές διαφοροποιήσεις της μαθησιακής εμπειρίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης και αναζητούνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαφοροποίηση αυτής της εμπειρίας. 4 μελέτες περίπτωσης υποψηφίων εκπαιδευτικών εξετάζονται σε διάρκεια ενός χρόνου ως προς τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους πριν, κατά και μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Για τη συσχέτιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των υποψηφίων εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις πριν και μετά την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου καθώς και παρατηρήσεις και βιντεοσκοπήσεις της εκπαιδευτικής τους πράξης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν διαφοροποιημένες πεποιθήσεις και πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους άσκηση λόγω προσωπικών παραγόντων, διαφορών στις προσωπικές τους θεωρίες, στην επάρκεια απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στην ικανότητα στοχασμού τους πάνω στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Πρακτική άσκηση, διαφοροποίηση μαθησιακής εμπειρίας, προσωπική θεωρία, εκπαιδευτική πρακτική.

Abstract

This research studies possible differentiations in the learning experience of prospective teachers in the context of their teaching practice and explores factors that may influence the differentiation of this experience. Four case studies of student teachers are examined through one year in relation to their beliefs and practices before, during and after their teaching practice. Semi-structured interviews before and after teaching practice, observations and video-taping of practice were selected as data collection methods. Results showed differentiated beliefs and practices due to personal factors, differences in their

personal theories, their adequacy regarding necessary knowledge and competence and their ability to reflect on practice.

Key words: teaching practice, differentiation of learning experience, personal theory, educational practice.

Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση αποτελεί κεντρικό άξονα των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη αξιοποίησης της θεωρητικής και επιστημονικής γνώσης από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και η ανάγκη απόκτησης εκπαιδευτικής εμπειρίας που θα γενικευθεί ως πρακτική γνώση, αποτελούν μερικά από τα ζητούμενα κατά την πρακτική άσκηση. Είναι γεγονός ότι τόσο τα οργανωτικά και δομικά στοιχεία όσο και η φιλοσοφία και οι επιδιώξεις της πρακτικής άσκησης δεν ταυτίζονται στα παιδαγωγικά τμήματα που υπάρχουν στη χώρα μας (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Παρά την ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων οργάνωσης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Αντωνίου, 2011· Αυγητίδου 2007), κανείς αναγνωρίζει τη συνύπαρξη στοιχείων από δύο ή και περισσότερα μοντέλα στην οργάνωση της πρακτικής άσκησης. Υπό αυτή την έννοια, το εκπαιδευτικό έργο προϋποθέτει γνώση του τεχνοκρατικού επιπέδου οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, άρα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται στην απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Από την άλλη, η έμφαση στην τεχνική οργάνωσης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου παρά στο ιδεολογικό, θεωρητικό και ερμηνευτικό του πλαίσιο μπορεί να ενθαρρύνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός τύπου εκπαιδευτικού έναντι ενός άλλου (Ματσαγγούρας, 1998:389).

Σε σχέση με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου, ιδιαίτερα δημοφιλής είναι η πρόταση της γνωστικής βάσης του επαγγέλματος από τον Shulman (1987:8). Ο Shulman υποστηρίζει ότι τα εφτά απαραίτητα είδη γνώσης που χρειάζεται να κατέχει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός είναι: η Γνώση του Περιεχομένου (ΓΠ, content knowledge), η Παιδαγωγική Γνώση του Περιεχομένου (ΠΓΠ, pedagogical content knowledge), η Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος (ΓΑΠ, curriculum knowledge), η Γενική Παιδαγωγική Γνώση (ΓΠΓ, general pedagogical knowledge), η Γνώση των μαθητών και των χαρακτηριστικών τους, η Γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου και η Γνώση των εκπαιδευτικών στόχων, των σκοπών και αξιών. Η Γνώση του Περιεχομένου αφορά στη γνώση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. γνωρίζω τις έννοιες της

μουσικής που θα μάθω στα παιδιά) και μ' αυτόν τον τρόπο διαφοροποιείται από τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος που αφορά στην ευρύτερη γνώση του προγράμματος της εκπαίδευσης σε μία συγκεκριμένη βαθμίδα. Επίσης, η γενική παιδαγωγική γνώση αφορά στις γενικότερες αρχές και στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και γενικότερα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενώ, η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου αποτελεί ένα αμάλγαμα παιδαγωγικής και περιεχομένου που οδηγεί σε μια κατανόηση του πώς διαφορετικά θέματα ή έννοιες μπορούν να οργανωθούν μαθησιακά και να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Με άλλα λόγια, για να μπορέσει κανείς να ανταποκριθεί στην ανάληψη εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γνωρίζει καταρχήν το εκπαιδευτικό συγκείμενο (π.χ. κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των παιδιών), τις βασικές παιδαγωγικές αρχές, το αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων αλλά και τη διαδικασία μετασχηματισμού του περιεχομένου σε εκπαιδευτική πράξη. Γι' αυτούς τους λόγους η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αλληλεπιδρά με το συνολικό πρόγραμμα σπουδών και τις παρεχόμενες γνώσεις από όλα τα μαθήματα επιστημών της αγωγής, διδακτικής μεθοδολογίας, περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και των ειδικών διδακτικών.

Τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση για τη διαδικασία συγκρότησης του επαγγελματία εκπαιδευτικού έχει επεκτείνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, από το επίπεδο της κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που βοηθούν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην ενίσχυση του κριτικά στοχαζόμενου και ερευνητή εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1998· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012). Με άλλα λόγια, σκοπό της πρακτικής άσκησης αποτελεί πια και η απόκτηση ικανοτήτων παρατήρησης, ερμηνείας και κριτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια καθώς και η απόκτηση ικανοτήτων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων με στόχο το στοχασμό πάνω στις εκπαιδευτικές επιλογές και τα αποτελέσματα που έχουν για τα παιδιά.

Σε κάθε περίπτωση, η συσχέτιση της θεωρίας (προσωπικής ή επιστημονικής), όπως αυτή γίνεται φανερή στις προτεραιότητες, τις πεποιθήσεις και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, με την πράξη αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο και παράλληλα ένα ζητούμενο. Γνωρίζουμε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται στα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με υπάρχουσες

πεποιθήσεις για την εκπαίδευση και σχολικές εμπειρίες που επηρεάζουν τον τρόπο κατανόηση της ακαδημαϊκής γνώσης και τις πρακτικές τους στην τάξη (Holt-Reynolds, 1992· Μασσαγγούρας και Χέλμης 2001· Richardson 1996· Rajares, 1993). Γνωρίζουμε ακόμα ότι οι θεωρίες που υιοθετούν συχνά οι υποψήφιοι ή εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (espoused theories) με τις θεωρίες που υποστηρίζουν στην πράξη (theories in action) μπορούν να διαφοροποιηθούν και να παρατηρηθούν αντιφάσεις (Strauss, 1993). Τα τελευταία χρόνια αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους, παρόλο που συμμετέχουν στο ίδιο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης. Για παράδειγμα, παρατηρείται συχνά η διάκριση στις θεωρίες μάθησης των υποψηφίων αλλά και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ανάμεσα στις μηχανιστικές και στις εποικοδομητικές θεωρίες (Strauss, 1993· Joram & Gabrielle 1998). Επίσης οι πρακτικές των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών διακρίνονται σ' αυτές που αποσκοπούν στη διαχείριση της τάξης και των υλικών και σ' αυτές που αποσκοπούν στην οργάνωση, διαχείριση και καθοδήγηση της μάθησης (Bennett & Turner – Bisset, 1993a). Μία άλλη διάκριση των πρακτικών αφορά στις περιπτώσεις άμεσης διδασκαλίας (direct instruction) όπου με διδακτικό τρόπο μεταδίδεται η γνώση και σε αλληλεπιδραστικές και διαλογικές στρατηγικές οργάνωσης των δραστηριοτήτων που υιοθετούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί (Bennett & Turner –Bisset, 1993b).

Ένας παράγοντας που διαφοροποιεί τον τρόπο που μαθαίνουν οι υποψήφιοι και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί από την εμπειρία τους στην εκπαιδευτική πράξη είναι μεταξύ άλλων τα κίνητρά τους. Οι Watt & Richardson (2008) διαπίστωσαν τη διαφοροποίηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό δέσμευσής τους στη προσπάθειά τους να διδάξουν και να πετύχουν καλά αποτελέσματα. Άλλοι παράγοντες που έχουν διαπιστωθεί να επηρεάζουν τη μάθηση που προκύπτει από την εμπειρία των εκπαιδευόμενων στην πράξη είναι προσωπικοί παράγοντες και παράγοντες πλαισίου (Osterheert, Vermunt & Veenstra, 2002) αλλά και το τι κάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για να μάθουν από την πράξη τους (Bakkenes et al., 2010). Για παράδειγμα, το ενδιαφέρον των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εμπειρία τους στην πράξη φαίνεται να διαφοροποιείται με τον παρακάτω τρόπο: ορισμένοι φοιτητές ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν άμεσα στην πράξη όσα έχουν μάθει και ακούσει ενώ άλλοι φοιτητές αναζητούν τους λόγους πίσω από τις πρακτικές και τα αποτελέσματά τους και επιθυμούν να επεκτείνουν τη θεωρία της πρακτικής τους. Με άλλα λόγια, οι πρώτοι ενδιαφέρονται για την υλοποίηση της πράξης, ενώ, οι δεύτεροι, για την απόκτηση νοήματος από και στην πράξη (Osterheert, Vermunt & Veenstra, 2002). Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το νόημα

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

της εκπαιδευτικής πράξης έχουν υψηλότερη αυτο-εκτίμηση και είναι ανεκτικοί στην αμφιβολία που διακατέχει την εκπαιδευτική πράξη (Vermunt & Endedijk, 2011:299).

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εμβαθύνει ακόμα περισσότερο στους παράγοντες που διαφοροποιούν την εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους άσκηση, προκειμένου να αξιοποιήσουμε τη γνώση αυτή ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών. Αντλώντας από τη θεωρία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής γνωρίζουμε ότι, προκειμένου να ενισχύσουμε την επιτυχία για όλους τους εκπαιδευόμενους, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε οργανωτικά και παιδαγωγικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσελίνη, 2008:52). Προϋπόθεση για την αποτελεσματική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας είναι η καλή γνωριμία με τους μαθητές (Tomlinson, 2009: 29). Με τον ίδιο τρόπο, προϋπόθεση για την διαφοροποίηση της διαδικασίας υποστήριξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην πρακτική τους άσκηση, είναι η καλή γνωριμία μαζί τους μέσω της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους. Εξάλλου, ακόμα και όταν σκοπός της υποστήριξης στην πρακτική άσκηση είναι να προβληματίσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους και πιθανά να τις αλλάξει, χρειάζεται κανείς να χτίσει πάνω σ' αυτό που ήδη υπάρχει και όχι να τις απορρίψει ή να τις κατακρίνει (Calderhead & Robson, 1991). Η έρευνα αυτή αποσκοπεί λοιπόν να συμβάλει στον εμπλουτισμό της γνώσης των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών για τις πεποιθήσεις και πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την ικανότητά τους να διαφοροποιούμε το περιεχόμενο και το βαθμό υποστήριξης τους στην πρακτική άσκηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι αν και πώς διαφοροποιούνται οι προσωπικές θεωρίες και πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών που παρακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης και τι μπορεί να αναδείξουν αυτές οι διαφοροποιήσεις για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση.

Το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης

Η έρευνα είχε διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους και αφορούσε στο δεύτερο επίπεδο της πρακτικής άσκησης που είχε διάρκεια τριών εξαμήνων και περιλάμβανε τις ειδικές διδακτικές των γνωστικών αντικειμένων (Ε', Στ' και Ζ' εξάμηνα). Οι στόχοι της

πρακτικής άσκησης στο δεύτερο επίπεδο ήταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρώτον, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία δύο ειδικών διδακτικών σε κάθε εξάμηνο και να σχεδιάσουν ένα ημερήσιο πρόγραμμα με δύο οργανωμένες δραστηριότητες, ανάλογες με τις διδακτικές που παρακολούθησαν. Η γνώση αυτή αντιστοιχούσε τόσο στη γνώση του περιεχομένου, δηλαδή στην κατανόηση εννοιών, γνώσεων και δεξιοτήτων που περιλαμβάνονταν σε κάθε διδακτική όσο και στην παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, δηλαδή στην κατανόηση των αρχών, οδηγιών και προτάσεων για το μετασχηματισμό του περιεχομένου σε εκπαιδευτική διαδικασία για τα μικρά παιδιά. Οι άλλοι στόχοι ήταν να σχεδιάσουν παιδαγωγικές στρατηγικές και δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σκέψης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης (γενική παιδαγωγική γνώση), να υλοποιήσουν το ημερήσιο πρόγραμμα που είχαν σχεδιάσει σε σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης, να αναλύσουν κριτικά και να αξιολογήσουν το τι και γιατί έγινε (στοχαστικο-κριτική ανάλυση) και να μπορούν να αναδιοργανώσουν την όλη τους εμπειρία με προτάσεις για τη μελλοντική τους εκπαιδευτική πράξη, με άλλα λόγια να μάθουν πώς να μαθαίνουν μέσα από το στοχασμό και την έρευνα πάνω στην προσωπική εκπαιδευτική πράξη.

Οι φοιτήτριες καλούνταν να παρακολουθήσουν σε κάθε ένα από τα τρία εξάμηνα (Ε', Στ' και Ζ') 10 τρίωρα θεωρητικά μαθήματα που υποστήριζαν τόσο τη γνώση του περιεχομένου όσο και την παιδαγωγική γνώση περιεχομένου και ένα ημερήσιο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο που περιλάμβανε δειγματικές δραστηριότητες σε δύο διαφορετικές μαθησιακές περιοχές του νηπιαγωγείου σε κάθε εξάμηνο (π.χ. Διδακτική της Μητρικής Γλώσσας και Διδακτική των Εικαστικών). Στη συνέχεια οι φοιτήτριες σχεδίαζαν, υλοποιούσαν και αξιολογούσαν σε ζευγάρια δύο ημερήσια προγράμματα στο νηπιαγωγείο, ενώ παρακολουθούσαν τα ημερήσια προγράμματα των συμφοιτητριών τους συνήθως για 4 εβδομάδες.

Μεθοδολογία έρευνας και οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η ανάγκη προσεκτικής καταγραφής και ερμηνείας των πιθανών διαφοροποιήσεων στις προσωπικές θεωρίες και στις πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών πριν, κατά και μετά την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου οδήγησε στη μελέτη τεσσάρων περιπτώσεων φοιτητριών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης (Yin, 1994). Η επιλογή των φοιτητριών που αποτέλεσαν τις μελέτες περίπτωσης έγινε αφού πήραμε υπόψη μας την επιτυχία ή αποτυχία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του

προγράμματος στο πρώτο (Ε' εξάμηνο) από τα τρία εξάμηνα της πρακτικής άσκησης. Δύο από τις φοιτήτριες είχαν εκπληρώσει με επιτυχία τις απαιτήσεις του προγράμματος, ενώ οι άλλες δύο είχαν συναντήσει δυσκολίες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στους στόχους της πρακτικής άσκησης, όπως αυτοί διατυπώθηκαν παραπάνω. Επίσης λήφθηκε υπόψη η βαθμολογία τους στα θεωρητικά μαθήματα της Παιδαγωγικής ως κριτήριο επάρκειας σε σχέση με τη γενική παιδαγωγική γνώση (οι δύο φοιτήτριες είχαν άριστα και οι άλλες δύο έξι και επτά στο μάθημα της Προσχολικής Παιδαγωγικής).

Μέθοδοι

Θα αναφερθούμε μόνο σε δύο από τις μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα, την ημι-δομημένη συνέντευξη και την παρατήρηση – βιντεοσκόπηση της εκπαιδευτικής πράξης και θα βασιστούμε στα δεδομένα αυτά για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στην ημι-δομημένη συνέντευξη με τις φοιτήτριες μάς ενδιέφερε να συλλέξουμε πληροφορίες τόσο για τις προσωπικές θεωρίες τους για το εκπαιδευτικό έργο όσο και για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Η διεξαγωγή της συνέντευξης έγινε σε τρεις φάσεις που είχαν συγκεκριμένο στόχο.

Η πρώτη φάση της συνέντευξης πραγματοποιούνταν το αργότερο μια μέρα πριν την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου και περιελάμβανε ερωτήσεις που στόχευαν να διερευνήσουν το βαθμό ετοιμότητας της κάθε φοιτήτριας, τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε για να σχεδιάσει την οργανωμένη δραστηριότητα και τη δυνατότητα σαφούς αιτιολόγησης του συγκεκριμένου πλάνου σχεδιασμού που θα έθετε σε εφαρμογή την επόμενη ημέρα. Οι απαντήσεις σ' αυτή τη φάση της συνέντευξης τροφοδοτούσαν την ερευνήτρια με πληροφορίες και κριτήρια για να παρατηρήσει και να αναλύσει τις οργανωμένες δραστηριότητες των φοιτητριών και την αυτο-αξιολόγησή τους την επόμενη ημέρα. Η δεύτερη φάση της συνέντευξης διεξαγόταν σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την υλοποίηση της οργανωμένης δραστηριότητας (μία με τρεις ημέρες αργότερα) και περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το αν οι φοιτήτριες χρησιμοποιούσαν το σκεπτικό και τα κριτήρια σχεδιασμού για να αιτιολογήσουν το τι τελικά έγινε στην πράξη, σε ποιους λόγους απέδιδαν την επιτυχία ή αποτυχία της υλοποίησης του σχεδιασμού και την πιθανή διαφοροποίησή του επιτόπου στην πράξη. Η τελευταία φάση της συνέντευξης στόχευε

στην πρόκληση του στοχασμού των φοιτητριών για την οργανωμένη δραστηριότητα αρχικά βάσει συγκεκριμένων ερωτήσεων της ερευνήτριας και στη συνέχεια μέσω της παρακολούθησης από τις φοιτήτριες στιγμιότυπων από τη βιντεοσκοπημένη δραστηριότητα με παράλληλες ερωτήσεις από την ερευνήτρια.

Η παρατήρηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων είχε τριπλό στόχο και τριπλό επίκεντρο ενδιαφέροντος. Πρώτον, μας ενδιέφερε να γνωρίσουμε πώς εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός στην πράξη, κατά πόσο δηλαδή και με ποιο τρόπο υλοποιούσαν οι φοιτήτριες αυτά που υποστήριξαν στην περιγραφή και εξήγηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας στο πρώτη φάση της συνέντευξης. Υπήρχε λοιπόν ένα πρωτόκολλο για κάθε φοιτήτρια με την περιγραφή των στόχων, των μεθόδων, των εκπαιδευτικών διαδικασιών αλλά και των ανησυχιών που είχε περιγράψει στη συνέντευξη που προηγήθηκε, το οποίο καθοδηγούσε την εστίαση της παρατήρησης στην επιβεβαίωση ή διαφοροποίηση των παρατηρούμενων πρακτικών από τις αρχές/στρατηγικές σχεδιασμού που είχε υποστηρίξει η φοιτήτρια πριν από αυτήν. Για παράδειγμα, μια φοιτήτρια στην περιγραφή του σχεδιασμού της έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη και στην εξασφάλισή της μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές. Ένα από τα σημεία που παρατηρήθηκε λοιπόν στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν αν η φοιτήτρια τελικά εφάρμοσε αυτές τις στρατηγικές και με ποιο τρόπο (καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας; με συνέπεια; αν τις ξέχασε;), αν εφάρμοσε εναλλακτικές στρατηγικές πειθαρχίας και αν αυτές ήταν αποτελεσματικές. Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μπορούσε να διαπιστωθεί η αναίρεση της πρόθεσης εφαρμογής των στρατηγικών που είχε σχεδιάσει η φοιτήτρια στην πράξη ή η απουσία μιας επιλεγμένης διδακτικής ενέργειας που είχε υποστηριχθεί στην περιγραφή του σχεδιασμού της. Σκοπός της καταγραφής της πρακτικής των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω της παρατήρησης ήταν η σύνδεσή της με την προφορική κριτική ανάλυση των δραστηριοτήτων που θα έκανε η φοιτήτρια την επόμενη ημέρα. Έχοντας λοιπόν υπόψη μας τι είχε συμβεί στην τάξη, η προφορική κριτική ανάλυση από τη φοιτήτρια λειτουργούσε ως πλαίσιο για την ερμηνεία της σκέψης και της πράξης της αλλά και την ενθάρρυνση του στοχασμού της με διευκρινιστικές ή επεξηγηματικές ερωτήσεις από την ερευνήτρια.

Τέλος, σ' ένα πιο γενικό επίπεδο, μας ενδιέφερε κατά την παρατήρηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων να δούμε πώς η φοιτήτρια χειριζόταν στην πράξη ζητήματα που τα είχαμε θίξει επανειλημμένα στα θεωρητικά μαθήματα, είτε είχε αναφερθεί σ' αυτά κατά τη διάρκεια περιγραφής του σχεδιασμού της, είτε όχι. Τέτοια ζητήματα αποτελούσαν η διαχείριση της τάξης, η οργάνωση του χώρου, η αξιοποίηση διαφορετικών εκπαιδευτικών

μέσων και η ευελιξία στην υλοποίηση του σχεδιασμού σύμφωνα με τις αντιδράσεις των παιδιών.

Η βιντεοσκόπηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων έγινε για δύο λόγους: πρώτον, ήταν σημαντικό να μπορούμε να ανακαλούμε λεπτομέρειες από την κάθε οργανωμένη δραστηριότητα που παρατηρήθηκε. Δεύτερον, η βιντεοσκόπηση των δραστηριοτήτων συνιστούσε μέρος της διαδικασίας έρευνας και λειτουργούσε ως μέσο υποκίνησης του στοχασμού των φοιτητριών. Βλέποντας, δηλαδή, αποσπάσματα από τη βιντεοσκοπημένη οργανωμένη δραστηριότητα, η φοιτήτρια μπορούσε να κατανοήσει από που και πώς απέρρεαν οι ερωτήσεις της ερευνήτριας αλλά και να διευκρινίσει ή να αναθεωρήσει τις εκτιμήσεις της για τη οργανωμένη δραστηριότητα που προηγήθηκε ξαναβλέποντας τις ενέργειές της και το τι εκτυλίχθηκε στην τάξη.

Η δυνατότητα συνάντησης διαφορετικών οπτικών (της ερευνήτριας και της φοιτήτριας) με διαφορετικούς τρόπους (συνέντευξη, παρατήρηση, βιντεοσκόπηση) σε διαφορετικούς χρόνους (πριν, κατά και μετά την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου) ενίσχυσε την περιγραφή, αιτιολόγηση και κατανόηση των τρόπων σκέψης και δράσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση. Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων δεν ήταν η παρουσίαση μιας αντικειμενικής και μοναδικής «πραγματικότητας» αλλά διαφορετικών όψεων της βιωμένης εμπειρίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση. Εξάλλου και λόγω των διαφορετικών πεποιθήσεων και πρακτικών μεταξύ των ίδιων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, στόχος δεν ήταν η γενίκευση αλλά η ανάδειξη των προφίλ σκέψης και πρακτικής που μοιράζονταν την ίδια χρονική στιγμή διαφορετικοί συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης.

Χρησιμοποιήσαμε τις στρατηγικές κωδικοποίησης και σταδιακής αφαίρεσης - γενίκευσης των δεδομένων των Miles και Huberman (1994) αλλά και τη μέθοδο συνεχούς συγκριτικής ανάλυσης των Glaser και Strauss (1967). Οι θεωρητικές αρχές της ανάλυσής μας ήταν συνεπείς με το διερευνητικό χαρακτήρα της έρευνας και την ανάγκη μιας πλαισιωμένης και υποστηριγμένης από τα δεδομένα θεωρίας για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Αξιοποιήσαμε τη λεπτομερή παρουσίαση της ποιοτικής ανάλυσης από τους Miles και Huberman σε στάδια και τη συστηματική ανάλυση των τρόπων με τους οποίους μπορεί κανείς να προχωρήσει τόσο στην κωδικοποίηση και την κατηγοριοποίηση

(σύγκριση) όσο και στη συσχέτιση των κατηγοριοποιήσεων που προκύπτουν από την ανάλυση (αφαίρεση). Επίσης, υιοθετήσαμε το σταδιακό και εξελικτικό τρόπο με τον οποίο η θεωρία γεννιέται και ελέγχεται από τα δεδομένα, όπως υποστηρίζει η θεμελιωμένη θεωρία. Η σύνθεση των δύο προτάσεων ανάλυσης έγινε γιατί, καταρχήν, τα στάδια και οι στρατηγικές ανάλυσης επηρεάστηκαν τόσο από την πρόταση των Miles και Huberman όσο και από τη διαδικασία κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης της θεμελιωμένης θεωρίας αλλά, κυρίως γιατί, η θεωρητικοποίηση των δεδομένων δεν αποτέλεσε ένα στάδιο που ακολούθησε αλλά μια διαδικασία που συνέβη από την πρώτη κιόλας στιγμή ανάγνωσης και ανάλυσης των δεδομένων, όπως υποστηρίζει η θεμελιωμένη θεωρία. Μετά λοιπόν την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων προβήκαμε σε ένα δεύτερο επίπεδο αφαίρεσης που από τη μια προσδιόριζε μια ολιστική εικόνα του “λόγου” των συμμετεχόντων στην έρευνα και, από την άλλη, αναδείκνυε μέσα από επαναλαμβανόμενα μοτίβα ή αντιθέσεις κατά τη σύγκριση των τεσσάρων μελετών περίπτωσης τα κυρίαρχα θέματα που ερμήνευαν τις πεποιθήσεις και πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση να ερμηνεύουν τους παράγοντες που διαφοροποιούν τις μαθησιακές εμπειρίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης ήταν:

1. Η επάρκεια κατοχής και κατανόησης διαφορετικών ειδών γνώσης στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων
2. Προτεραιότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση
3. Ευθύνη για την πρακτική άσκηση
4. Γνώση του περιεχομένου της δραστηριότητας
5. Ερμηνεία της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών
6. Προσδοκώμενη σχέση με τα παιδιά
7. Προσδοκίες από τα παιδιά
8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική πράξη
9. Κριτήρια αξιολόγησης και στοχασμός μετά την εκπαιδευτική πράξη

Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγράψουμε σύντομα τα θέματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και δείχνουν να διαφοροποιούν τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμός επάρκειας των γνώσεών τους, την

προηγούμενη ανταπόκρισή τους στην πρακτική άσκηση, το αίσθημα ευθύνης για την πρακτική άσκηση και την ικανότητα στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη.

Η επάρκεια κατοχής και κατανόησης διαφορετικών ειδών γνώσης στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων

Κατά την περιγραφή της διαδικασίας σχεδιασμού των δραστηριοτήτων στη συνέντευξη ήταν φανερό η διαφοροποίηση των φοιτητριών ως προς την κατανόηση και ικανότητα αξιοποίησης α) της γενικής παιδαγωγικής γνώσης, β) της γνώσης περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων που επεξεργάζοταν σε κάθε εξάμηνο αλλά και γ) της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου στην προετοιμασία των δραστηριοτήτων τους. Οι φοιτήτριες που είχαν ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο προηγούμενο εξάμηνο της πρακτικής άσκησης και είχαν αριστεύσει στο παιδαγωγικό μάθημα (από εδώ και πέρα αναφέρονται ως α' περίπτωση για λόγους συντομίας) επέδειξαν την ικανότητα να σχεδιάσουν το ημερήσιο πρόγραμμά τους αντλώντας τόσο από τη γενική παιδαγωγική γνώση όσο και από τη γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου. Ο σχεδιασμός τους στηριζόταν στη μελέτη πολλών βιβλίων σχετικών με το αντικείμενο της δραστηριότητας, τις στρατηγικές οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είχαν κατανοήσει από τα θεωρητικά μαθήματα και την παρατήρηση των παιδιών της τάξης. Στην α' περίπτωση, η δυνατότητα σαφούς περιγραφής και αιτιολόγησης των επιλεγμένων ενεργειών από τις φοιτήτριες καθώς και της συγκεκριμένης οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ανέδειξαν τη συνειδητότητα των ενεργειών τους καθώς και την ικανότητα συσχέτισης θεωρίας και πράξης.

Οι φοιτήτριες που δεν ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στο προηγούμενο εξάμηνο της πρακτικής άσκησης και είχαν μέτρια επίδοση στο παιδαγωγικό μάθημα (από εδώ και πέρα αναφέρονται ως β' περίπτωση για λόγους συντομίας), φαινόταν να αντλούν την επιχειρηματολογία τους για τις δραστηριότητες που είχαν σχεδιάσει κυρίως από τις γενικές οδηγίες που δόθηκαν από τους διδάσκοντες στα θεωρητικά μαθήματα. Ο σχεδιασμός τους περιγραφόταν ως μια δομημένη σειρά συγκεκριμένων ενεργειών, χωρίς όμως τη δυνατότητα αιτιολόγησης της επιλογής και της οργάνωσής τους με βάση διαφορετικές επιστημονικές θεωρίες μάθησης. Η έλλειψη κατανόησης των θεωριών που υποστήριζαν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στη β' περίπτωση ήταν φανερό και στην αγωνία των φοιτητριών να μη ξεχάσουν τη σειρά των δραστηριοτήτων. Συνολικά, ο σχεδιασμός στη

δεύτερη περίπτωση χαρακτηριζόταν από έλλειψη συσχέτισης ανάμεσα στους στόχους και στις δραστηριότητες, μιας και δεν είχαν εμβαθύνει στην κατανόηση των αρχών και των στρατηγικών οργάνωσης της ειδικής διδακτικής.

Προτεραιότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση

Στην α' περίπτωση, το ενδιαφέρον των φοιτητριών επικεντρωνόταν στην οργάνωση μαθησιακών εμπειριών για τα παιδιά σε ένα κλίμα πειραματισμού, δημιουργίας και αυτενέργειας. Οι προτεραιότητες των φοιτητριών ήταν επικεντρωμένες στα παιδιά και στις εμπειρίες που θα είχαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη β' περίπτωση, το ενδιαφέρον των φοιτητριών επικεντρωνόταν στην επίτευξη της πειθαρχίας και της προσοχής των παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν σε όλα όσα είχαν οργανώσει. Οι προτεραιότητες αυτές έγιναν φανερές κατά την εκπαιδευτική πράξη, μιας και στην α' περίπτωση υιοθετήθηκαν αλληλεπιδραστικές πρακτικές και η εξασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στη β' περίπτωση υιοθετήθηκε η άμεση διδασκαλία εννοιών μέσω οδηγιών στις οποίες τα παιδιά καλούνταν να ανταποκριθούν παθητικά (Bennett & Turner –Bisset, 1993a και 1993b). Υπό αυτή την έννοια, φάνηκε ότι ένας σχεδιασμός που βασίζεται στην καλή γνώση, κατανόηση και αποσαφήνιση των θεωρητικών αρχών που τον υποστηρίζουν έχει πολλές πιθανότητες να υλοποιηθεί κάνοντας πράξη τις αρχές και τις θεωρητικές επιλογές στις οποίες στηρίζεται.

Επίσης, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος των φοιτητριών στα παιδιά ή στον εαυτό σχετιζόταν με τον τρόπο που οι φοιτήτριες αντιμετώπιζαν την πρακτική άσκηση ως μαθησιακή εμπειρία. Στην α' περίπτωση το ενδιαφέρον των φοιτητριών αφορούσε στην οργάνωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με νόημα για τα παιδιά, ενώ στη δεύτερη, το ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στην υλοποίηση του σχεδιασμού με όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια για την πραγμάτωσή του σε σχέση με την ανταπόκριση των παιδιών. Παρατηρούμε λοιπόν ότι εκτός από το αν ο σχεδιασμός και η προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι θεωρητικά ενημερωμένοι και συνειδητοί, οι επιθυμίες και οι επιδιώξεις τους στην πρακτική άσκηση επηρεάζουν τόσο το ζητούμενο όσο και την ίδια τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης.

Ευθύνη για την πρακτική άσκηση

Ένα σημαντικό θέμα που προέκυψε από την πρώτη φάση της συνέντευξης με τις φοιτήτριες είναι η ανάληψη προσωπικής ευθύνης για την προετοιμασία και την επιλογή του σχεδιασμού. Η ανάληψη προσωπικής ευθύνης συνδεόταν με την επιστημολογική πεποίθηση ότι οι σχεδιασμοί μπορεί να είναι πολλαπλοί και άρα μπορεί να επιλεγεί ένας από αυτούς ανάλογα με τις θεωρητικές αρχές και παραδοχές που επιλέγει κάποιος. Συνδεόταν ακόμα με το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν το σχεδιασμό τους αλλά και την αυτοπεποίθησή τους για το πόσο μπορούν να τα καταφέρουν. Στην α' περίπτωση, οι φοιτήτριες ένοιωθαν ότι μπορούσαν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της πρακτικής άσκησης και ότι η επιτυχία της προετοιμασίας του σχεδιασμού εξαρτιόταν από τις ίδιες. Στη β' περίπτωση, οι φοιτήτριες ένοιωθαν ότι έπρεπε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της πρακτικής άσκησης και άρα δεν είχαν οι ίδιες τον πλήρη έλεγχο του σχεδιασμού τους. Εξήγησαν ότι ένοιωθαν κάποιες φορές να αφήνουν τα πράγματα να τις οδηγούν και ότι δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες για τον καθορισμό τους. Οι φοιτήτριες στη β' περίπτωση, περιέγραφαν τις αμφιβολίες τους για το κατά πόσο μπορούσαν να τα καταφέρουν στην πρακτική άσκηση και είχαν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά σχετικά με την υλοποίηση του σχεδιασμού στην πράξη. Το θέμα αυτό φαίνεται να έχει σχέση με τους προσωπικούς παράγοντες και με το βαθμό δέσμευσης των φοιτητριών στην πρακτική άσκηση ως μαθησιακή εμπειρία (Watt and Richardson, 2008).

Γνώση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων

Η γνώση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων ήταν κρίσιμη για το σχεδιασμό τόσο των στόχων όσο και των εκπαιδευτικών στρατηγικών και ενεργειών. Στην α' περίπτωση, οι στόχοι ήταν διατυπωμένοι ιεραρχικά και αντιστοιχούνταν με κατάλληλες δραστηριότητες. Οι φοιτήτριες στην α' περίπτωση μπορούσαν να αιτιολογήσουν τη σειρά με την οποία διατύπωσαν τους στόχους τους αλλά και να τεκμηριώσουν θεωρητικά τη σειρά και τις επιδιώξεις της κάθε ενέργειάς τους. Στη β' περίπτωση, οι φοιτήτριες επέλεξαν κάποιους από τους στόχους που παρουσιάστηκαν στα θεωρητικά μαθήματα από τους διδάσκοντες, χωρίς σαφή κριτήρια και αιτιολόγηση. Η επιλογή αυτή είχε σχέση και με το γεγονός που αναφέραμε παραπάνω, δηλαδή ότι ένοιωθαν ότι έπρεπε να ανταποκριθούν

πολύ στενά στις προσδοκίες και στις απαιτήσεις του κάθε διδάσκοντα παρά σε επιστημονικές αρχές και τρόπους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Ο σχεδιασμός στη β' περίπτωση περιγράφηκε ως μια σειρά φιξαρισμένων σταδίων που παρουσιάστηκαν ως παράδειγμα στα θεωρητικά μαθήματα αλλά χωρίς την ικανότητα τεκμηρίωσης γιατί το ένα ακολουθούσε το άλλο στάδιο. Η γνώση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων επηρέασε μ' αυτόν τον τρόπο την παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, δηλαδή την επίγνωση των φοιτητριών για το πώς θα μετουσιωνόταν το περιεχόμενο σε μαθησιακή διαδικασία για τα μικρά παιδιά.

Ερμηνεία της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών

Ενδιαφέρον είχε κατά τη συνέντευξη μετά την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου, η προσπάθεια αντιστοίχισης όσων περιέγραψαν οι φοιτήτριες σχετικά με το σχεδιασμό τους και όσων παρατηρήθηκαν στην τάξη. Στη συνέντευξη μετά την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου, δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχθούν παρανοήσεις της επιστημονικής θεωρίας, όπως, για παράδειγμα, στο ζήτημα της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών. Στην α' περίπτωση, η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής που τόνισαν κατά το σχεδιασμό τους οι δύο φοιτήτριες παρατηρήθηκε στην πράξη λόγω της ενεργοποίησης των παιδιών στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και στην ανακάλυψη της γνώσης. Στη δεύτερη περίπτωση, ενώ είχε διατυπωθεί ως στόχος των φοιτητριών η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, παρατηρήθηκε κατά την πράξη ότι τα παιδιά απλώς ακολουθούσαν τις οδηγίες και υποδείξεις των φοιτητριών και χειρίζονταν τα υλικά με τον τρόπο που τους καθοδηγούσαν. Οι φοιτήτριες στη β' περίπτωση θεώρησαν παρ' όλα αυτά ενεργητική τη συμμετοχή των παιδιών γιατί τα παιδιά έκαναν κάτι, ανεξάρτητα αν αυτό που έκαναν είχε προκύψει από προβληματισμό, ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους και προτάσεις των ίδιων των παιδιών. Το παράδειγμα αυτό επιβεβαιώνει το προηγούμενο αποτέλεσμα ότι η επάρκεια κατοχής και κατανόησης των διαφορετικών ειδών γνώσης αποτελεί προϋπόθεση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης και παράλληλα επηρεάζει την ερμηνεία των πρακτικών από τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς.

Προσδοκώμενη σχέση με τα παιδιά

Η προσδοκώμενη σχέση με τα παιδιά πριν την ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου διαφοροποιήθηκε στις δύο περιπτώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε σχέση με δύο

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ζητήματα: ποιος θεωρούσαν ότι είχε την πρωτοβουλία της δημιουργίας «καλών» σχέσεων με τα παιδιά και ποιο τρόπο πρότειναν για να προκύψουν οι «καλές» σχέσεις με τα παιδιά. Στην α' περίπτωση, η προσμονή μιας καλής σχέσης με τα παιδιά βασίστηκε στην προσπάθεια των φοιτητριών να γνωρίσουν τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα των παιδιών για να μπορέσουν στη συνέχεια να τα προσεγγίσουν με ανάλογο τρόπο. Στη β' περίπτωση, υπήρχε η πεποίθηση ότι η ύπαρξη καλών σχέσεων θα βασιστεί στις φιλικές διαθέσεις των παιδιών απέναντι στις φοιτήτριες και στην επιμονή τους στην τήρηση των κανόνων. Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ των δύο ζευγαριών φοιτητριών αναδεικνύει τη σημασία της γενικής παιδαγωγικής γνώσης στον καθορισμό των πεποιθήσεων και των πρακτικών των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης.

Προσδοκίες από τα παιδιά

Αντίστοιχες με τις παραπάνω περιγραφές, ήταν και οι προσδοκίες των φοιτητριών από τα παιδιά. Στην α' περίπτωση, οι φοιτήτριες ανέμεναν από τα παιδιά να συμμετέχουν, να ενδιαφερθούν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Στη δεύτερη περίπτωση, οι προσδοκίες αφορούσαν περισσότερο στις επιθυμίες των φοιτητριών, δηλαδή, τα παιδιά να ακούν, να πειθαρχούν και να ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες που είχαν ετοιμάσει. Παρατηρούμε ότι οι προσδοκίες από τα παιδιά συνδέονται με τις προτεραιότητες που είχαν θέσει τα δύο ζευγάρια φοιτητριών αλλά και το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης που είχαν για το κατά πόσο μπορούν να επηρεάσουν τις καταστάσεις στην πρακτική τους άσκηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική πράξη

Στην α' περίπτωση, οι φοιτήτριες έβλεπαν το ρόλο τους ως συντονιστικό και υπεύθυνο για τη δημιουργία ενός ζεστού συναισθηματικού κλίματος. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αναγνώριζαν στη δράση των παιδιών τη σχέση της με τους στόχους που είχαν θέσει και εμπύχωναν τα παιδιά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ παράλληλα, καθοδηγούσαν τη δράση τους με στόχο την απόκτηση εννοιών σχετικών με τους στόχους τους.

Στη β' περίπτωση, οι φοιτήτριες είχαν έναν περισσότερο ελεγκτικό ρόλο, δηλαδή έδιναν οδηγίες στα παιδιά για να προχωρήσουν από τη μία δραστηριότητα στην άλλη και έλεγχαν την ανταπόκρισή τους σ' αυτές. Αν τα παιδιά δεν ανταποκρινόταν σε κάποια δραστηριότητα, γρήγορα την ξεπερνούσαν χωρίς προσπάθεια να μετατρέψουν με κάποιον τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με την ανταπόκριση των παιδιών. Κατά την υλοποίηση του σχεδιασμού στη β' περίπτωση, παρατηρήθηκε μία αδυναμία αντιμετώπισης απρόοπτων που συνέβησαν στην τάξη, τόσο λόγω της ελλιπούς προετοιμασίας όσο και λόγω της έλλειψης ουσιαστικής κατανόησης του τρόπου σχεδιασμού της δραστηριότητας, μιας και αυτός βασίστηκε σε μία μηχανιστική αντίληψη για την οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας, όπως αναφέραμε παραπάνω.

Κριτήρια αξιολόγησης και στοχασμός μετά την εκπαιδευτική πράξη

Στη συνέντευξη μετά την υλοποίηση του σχεδιασμού, οι φοιτήτριες, στην α' περίπτωση, αξιολόγησαν τις δραστηριότητες που υλοποίησαν με τα παιδιά σε σχέση με το πόσες ευκαιρίες έδωσαν για την ενεργοποίηση των παιδιών με το υλικό και τις έννοιες, ποιο ήταν το συναισθηματικό κλίμα της μάθησης και πόσες πρωτοβουλίες πήραν τα παιδιά. Κατάφεραν να εντοπίσουν οργανωτικές δυσκολίες και ανέλαβαν την ευθύνη των επιλογών τους σχετίζοντας το αποτέλεσμα με τις συγκεκριμένες ενέργειές τους στην πράξη. Το επίκεντρο του στοχασμού τους αφορούσε στο ενδιαφέρον, την ανταπόκριση και τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών.

Στη δεύτερη περίπτωση, το βασικό κριτήριο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτέλεσε το ερώτημα πόσα από αυτά που έγιναν θα θυμούνται τα παιδιά την επόμενη μέρα. Η απόδοση της αδυναμίας να υλοποιηθεί ο σχεδιασμός στην πράξη αφορούσε σε παράγοντες που δεν συνδεόταν με τις ενέργειες των φοιτητριών.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα δύο ζευγάρια φοιτητριών, παρόλο που συμμετείχαν στο ίδιο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης, διαφοροποιήθηκαν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τους στο νηπιαγωγείο. Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ανέδειξαν τη σημασία διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν την εμπειρία των

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

υποψηφίων εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται τόσο με προσωπικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όπως το αίσθημα ευθύνης όσο και με την επάρκειά τους σε ό,τι αφορά στη γενική παιδαγωγική γνώση, τη γνώση περιεχομένου και την παιδαγωγική γνώση περιεχομένου. Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας ήταν η ικανότητα στοχασμού πάνω στην πράξη με στόχο τον εντοπισμό και την κατανόηση των θετικών και αδύναμων σημείων της πρακτικής τους εμπειρίας. Τέλος, οι προσωπικές θεωρίες για τα παιδιά, τις προτεραιότητες στο εκπαιδευτικό έργο και το ρόλο του εκπαιδευτικού φαίνεται να διαφοροποιούν τα δύο ζεύγη των φοιτητριών τόσο στο επίπεδο των πεποιθήσεων όσο και στο επίπεδο των πρακτικών τους στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Το ενδιαφέρον είναι ότι οι παράγοντες που διαφοροποιούν τα δύο ζεύγη των φοιτητριών (προσωπικοί παράγοντες, προσωπικές θεωρίες, γνώσεις και ικανότητα στοχασμού) επηρεάζουν τις πρακτικές που υιοθετούν στην πράξη. Για παράδειγμα, η ευθύνη για το σχεδιασμό, η γνώση του αντικειμένου και οι προσδοκίες από τα παιδιά επηρεάζουν το ρόλο και τις ενέργειες των φοιτητριών στην πράξη όπως και τον τρόπο που στοχάζονται πάνω στην εμπειρία τους. Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός φάνηκε να μη συνάδει με την πράξη, όταν η φοιτήτρια δεν είχε αποφασίσει μετά από μελέτη και επίγνωση του περιεχομένου και των στρατηγικών εκπαίδευσης των μικρών παιδιών τις δραστηριότητες που θα υλοποιούσε και δεν αναλάμβανε την κύρια ευθύνη της πρακτικής της. Το αποτέλεσμα ήταν να εφαρμόζει επιφανειακά τις δραστηριότητες, να παίρνει αυθαίρετες αποφάσεις για τη ροή των δραστηριοτήτων και να είναι ικανοποιημένη από τη δράση των παιδιών, χωρίς να έχουν εξασφαλιστεί οι στόχοι που είχε θέσει.

Τα διαφοροποιημένα προφίλ και οι φανερές αντιθέσεις στις προσωπικές θεωρίες των δύο ζευγαριών των φοιτητριών που παρακολουθούσαν το ίδιο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης, μπορούν να ερμηνευτούν με μια σειρά από λόγους. Πρώτα απ' όλα είναι φανερό ότι τα δύο χαρακτηριστικά επιλογής των φοιτητριών που ήταν η επάρκεια της γενικής παιδαγωγικής γνώσης καθώς και η επιτυχημένη προηγούμενη εμπειρία στην πρακτική άσκηση, προσδιόρισαν το επίπεδο των προσδοκιών και στόχων που έθεσε το κάθε ζευγάρι φοιτητριών από την εμπειρία τους στην πρακτική άσκηση. Στην α' περίπτωση, οι στόχοι αφορούσαν στη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών εμπειριών για τα παιδιά στην πράξη, υπήρχε μια συνειδητή και σαφής προσπάθεια να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί και η αυτοπεποίθηση των φοιτητριών για την επίτευξή τους ήταν μεγάλη, βασισμένη όμως στη συστηματική προσπάθεια και μελέτη. Στη β' περίπτωση, τόσο η

αρνητική προηγούμενη εμπειρία, όσο και η έλλειψη συνειδητής προσπάθειας να συσχετιστεί η επιστημονική θεωρία με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πράξη, προσδιόρισαν τις προσδοκίες των φοιτητριών στο επίπεδο της επιβίωσης στην τάξη και οδήγησαν στη θέση χαμηλών στόχων και προσδοκιών από τα παιδιά.

Παράλληλα, επιβεβαιώνεται ότι η σημασία της γνώσης του περιεχομένου, του αντικειμένου δηλαδή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, επηρεάζει την ικανότητα των φοιτητριών να θέτουν ερωτήσεις, να επιλέγουν δραστηριότητες και να αξιολογούν τις επιλογές τους (Bennett & Carre, 1993:9). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλύτερα το περιεχόμενο του αντικειμένου που έχουν αναλάβει να μάθουν στα παιδιά, βρίσκουν περισσότερους τρόπους να το παρουσιάσουν στα παιδιά και επομένως το διδάσκουν περισσότερο αποτελεσματικά.

Επιπλέον, οι Calderhead και Robson (1991:4) βρήκαν ότι όταν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θεωρούν και τις πράξεις τους σημαντικές για την επιτυχή ή όχι έκβαση των προσπαθειών τους. Είδαμε ότι στη β' περίπτωση, οι φοιτήτριες είχαν την αίσθηση ότι, από τη μια, ακολουθούσαν τις οδηγίες των διδασκόντων τους, προκειμένου να σχεδιάσουν τη δραστηριότητά τους, και από την άλλη, εξαρτιόταν από τη διάθεση και την καλή πρόθεση των παιδιών, προκειμένου αυτές να έχουν επιτυχή έκβαση.

Το ενδιαφέρον στα αποτελέσματα που παρουσιάσαμε παραπάνω είναι η αναγνώριση ποικίλων θεμάτων - παραγόντων που προέκυψαν ερευνητικά να επηρεάζουν το είδος της μαθησιακής εμπειρίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Διαφορετικές πεποιθήσεις, στάσεις, γνώσεις και ικανότητες συνθέτουν ποικίλα προφίλ υποψηφίων εκπαιδευτικών που βιώνουν διαφορετικά ένα πρόγραμμα πρακτικής άσκησης που παρόλα αυτά έχει μία φιλοσοφία, σκοποθεσία και οργάνωση. Παράλληλα η διαφοροποίηση των προφίλ των υποψηφίων εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα θέματα - παράγοντες που κατέδειξε η έρευνά μας φαίνεται να συνάδουν και με τη διαφοροποίηση των πρακτικών που εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική τους πράξη. Για παράδειγμα, οι υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά συνάδουν με την προσπάθεια των υποψηφίων εκπαιδευτικών να τροποποιήσουν την εκπαιδευτική τους δράση, όταν τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται σ' αυτήν.

Η παρερμηνεία των θεωριών μάθησης, όπως στην περίπτωση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, φανερώνει την ενεργητική διαδικασία ερμηνείας και

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

διαπραγμάτευσης της “επίσημης” παιδαγωγικής θεωρίας από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Οι προσωπικές θεωρίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών για το ρόλο της νηπιαγωγού, τον τρόπο μάθησης και οι προσδοκίες τους από τα παιδιά αναδεικνύουν την ανάγκη υποστήριξής τους από το σύνολο του προγράμματος σπουδών για την ικανότητα ανάληψης εκπαιδευτικού έργου σε ένα κονστрукτιβιστικό και κριτικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Ένας από τους στόχους της πρακτικής άσκησης είναι άλλωστε η μετατροπή της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας σε συνειδητοποιημένη και επεξεργασμένη θεωρία και η συστηματική υποκίνηση του στοχασμού των φοιτητριών για τις παραδοχές που κρύβονται πίσω από τις επιλεγμένες ενέργειές τους στην πράξη. Η πρακτική άσκηση ως μαθησιακή εμπειρία για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς δε μπορεί όμως να εξασφαλίσει από μόνη της μία θεωρητική και κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης, χωρίς το σύνολο των μαθημάτων, που παρακολουθούν οι φοιτήτριες κατά την αρχική τους εκπαίδευση, να συμβάλει στη συγκρότηση κριτικά σκεπτόμενων και θεωρητικά ενημερωμένων υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Η σημασία των παραγόντων που διαφοροποιούν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, όπως το αίσθημα της υπευθυνότητας, ο βαθμός προσπάθειας, η πρωτοβουλία στην υπέρβαση των δυσκολιών, η αυτοπεποίθηση και οι υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό, στο είδος των μαθησιακών εμπειριών που έχουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από την πρακτική τους άσκηση, αναδεικνύουν την ανάγκη να τονιστεί ο υπεύθυνος ρόλος του εκπαιδευτικού και το γεγονός ότι η επιλογή των ενεργειών του είναι κρίσιμη μιας και επηρεάζει τις μαθησιακές ευκαιρίες και εμπειρίες των παιδιών. Οι υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό, ο βαθμός προσπάθειας και η ανάληψη πρωτοβουλιών για την υπέρβαση των δυσκολιών δε συνδέεται μόνο με το αίσθημα ευθύνης αλλά και με το επαγγελματικό ήθος, μιας και η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί πρώτιστα μια ηθική πράξη (Zeichner & Liu, 2010: 68). Συνοψίζοντας, η πολυπλοκότητα της μαθησιακής εμπειρίας στην πρακτική άσκηση και οι διαφορετικοί παράγοντες που την επηρεάζουν δε θα πρέπει να μας αποθαρρύνουν από την απαίτηση να εκπαιδεύσουμε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που μπορούν να ανταποκριθούν στις τωρινές και μελλοντικές προκλήσεις. Περισσότερες έρευνες για το είδος και το περιεχόμενο της διαφοροποίησης των μαθησιακών εμπειριών των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και για τους παράγοντες τις που επηρεάζουν είναι απαραίτητες για να μας βοηθήσουν στην καλύτερη εκπαίδευσή τους.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έρευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Αντωνίου, Χ. (2011). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 3, 21-43.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 45-57.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548.
- Bennett, N. & Carre, C. (ed.) (1993). *Learning to teach*. London: Routledge.
- Benett, N. & Turner - Bisset, R. (1993a). Knowledge Bases and Teaching Performance. In N. Bennett. & C. Carre (ed.). *Learning to teach* (p.p. 149-164). London: Routledge
- Bennett, N. & Turner - Bisset, R. (1993b). Case Studies in Learning to Teach. . In N. Bennett. & C. Carre (ed.). *Learning to teach* (p.p. 165-190). London: Routledge
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Οργανωμένη δραστηριότητας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τομ. Α': *Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002) Εκπαιδευοντας το Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής: Από τον Τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach. Relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133–156.

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Strauss, S. (1993). Teachers' Pedagogical Content Knowledge about Children's minds and Learning: Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 28(3), 279-290.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *The NERA Journal*, 45(1), 28-33.
- Vermunt, J.D. & Endedijk, M.D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.
- Wubbels, T. (1992). Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York: Springer; <http://www.springerlink.com/content/978-0-387-85744-2#section=685933&page=1&locus=0>.