



Δομή Απασχόλησης
και Σταδιοδρομίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ



Γραφείο Πρακτικής Άσκησης

Πανελλήνιο Συνέδριο

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΑ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ, 17-18 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2013

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Επιμέλεια:
Μιχαήλ Ταρουδάκης
Καθηγητής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Δομή Απασχόλησης
και Σταδιοδρομίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ



Γραφείο Πρακτικής Άσκησης

Πανελλήνιο Συνέδριο

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΑ ΑΝΩΤΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ, 17-18 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2013

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Επιμέλεια:

Μιχαήλ Ταρουδάκης

Καθηγητής



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

ΕΣΠΑ
2007-2013
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η Πρακτική Άσκηση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
Κεφάλαιο 1: Η Πρακτική Άσκηση ως Μαθησιακή Λειτουργία.....	5
Ιωάννης Ζαϊμάκης, Εμμανουήλ Τζανάκης - Η Πρακτική Άσκηση στην Κοινωνιολογία: Δημιουργική μάθηση και κοινωνική παρέμβαση.....	7
Μαρίνα Κουγιουρούκη - Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών σε εικονικό περιβάλλον με μικροδιδασκαλία: Απόψεις φοιτητών για το ρόλο του επόπτη.....	21
Βασίλειος Οικονομίδης - Δραστηριότητες, κρίσεις και προτάσεις φοιτητών για την εμπλοκή τους στην Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση.....	33
Ελένη Παπαδογιαννάκη - Η φιλολογία στην πράξη: από το τι στο πώς.....	53
Αντώνιος – Αλέξανδρος Ράπτης - Εκτιμήσεις – Απόψεις των φοιτητών/ -ριών για το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.....	57
Γεώργιος Ταξιαρχόπουλος - Ο ρόλος της Πρακτικής Άσκησης στη διδακτική της τέχνης: Έργο & δρώμενο	67
Κεφάλαιο 2: Ενσωμάτωση της Πρακτικής Άσκησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	77
Κατερίνα Δαλακούρα, Άρης Τσαντηρόπουλος - Πρακτική Άσκηση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση σήμερα: Προβληματισμοί, δεδομένα και προτάσεις	79
Γεώργιος Κυπραίος, Παναγιώτης Δημητρόπουλος - Πρακτική Άσκηση και δυνατότητες απασχόλησης αποφοίτων: Η περίπτωση του Τ.Ο.Δ.Α. του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	91
Κεφάλαιο 3: Ανάλυση Παραδειγμάτων και Προτάσεις βέλτιστων Πρακτικών.....	97
Χρήστος Γεντισαρόπουλος, Ελένη Καπρέλη, Ιωάννης Πουλής, Παναγιώτης Τρίγκας, Σάββας Σπανός - Κατασκευή δείκτη μέτρησης του βαθμού ικανοποίησης των Φοιτητών από την Πρακτική Άσκηση.....	99
Δόμνα Κακανά, Χριστίνα Ρούση-Βέργου, Παναγιώτης Τζερεμές, Νατάσα Μαβίδου - Η Αξιολόγηση της ικανοποίησης φοιτητών και φορέων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης (ΕΣΠΑ), του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.....	105
Γεώργιος Λιοδάκης, Ιωάννης Βαρδιάμπασης, Ιωάννης Καλιακάτσος - Από τη θέση πρακτικής άσκησης σε θέση απασχόλησης: Οργάνωση και εμπειρίες του Τμήματος Ηλεκτρονικών Μηχανικών Τ.Ε.Ι. Κρήτης	117
Απόστολος Κώστας, Βασίλης Παράσχου, Αλιβίζος Σοφός - Πρακτική Άσκηση & ΤΠΕ: Η περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου	123
Αλιβίζος Σοφός, Μαρία Δάρα, Ιωάννα Τσάρπα - Η αξιοποίηση της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης Α΄ Φάσης: Η οπτική των φοιτητών.....	135
Γεώργιος Σταυρουλάκης - Η εξέλιξη του θεσμού της Πρακτικής Άσκησης στο Τμήμα Μηχανικών Φυσικών Πόρων & Περιβάλλοντος Τ.Ε	153
Τριανταφυλλιά Σύβακα - Η εμπειρία ενός Πρότυπου Πειραματικού Γενικού Λυκείου από την Πρακτική Άσκηση φοιτητών καθηγητικών σχολών.....	161

Δραστηριότητες, κρίσεις και προτάσεις φοιτητών για την εμπλοκή τους στην Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση

Βασίλειος Οικονομίδης¹

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής - Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74100 Ρέθυμνο Κρήτης
e-mail: vasoikon@yahoo.com

Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση, η εξάσκηση μελλοντικών επαγγελματιών σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον της σύγχρονης έρευνας, με μια ποικιλία όρων, όπως επαγγελματική άσκηση (professional practice), εργασιακή άσκηση (vocational practice), άσκηση στο χώρο εργασίας (workplace practice) οι οποίοι κατά το μάλλον ή ήττον αποδίδουν το ίδιο βασικό νόημα (Hager, Lee & Reich 2012). Η Πρακτική Άσκηση (Πρ. Άσκ.), η απόκτηση σχολικής εμπειρίας από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αποτελεί μία πολύ σημαντική πτυχή της εκπαίδευσής τους, βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των σπουδών, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε όλα τα κράτη (Arrends, 2009 Karras & Wolhuter, 2010 Χατζηδημού, 2000 Μπίκος, 2011). Στο πλαίσιο της οι φοιτητές/ήτριες έρχονται σε επαφή με τη σχολική πράξη σταδιακά αυξάνοντας το χρόνο παραμονής τους στο σχολείο και τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν σε αυτό (Russell 2007, Edwards & Protheroe, 2000, Cochran-Smith & Lytle, 1999). Σε γενικές γραμμές ο σκοπός της Πρ. Άσκ. σε όλα τα Τμήματα είναι κοινός: η μεγαλύτερη δυνατή σύνδεση των φοιτητών με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εξάσκησή τους στη διαχείριση και διδασκαλία της σχολικής τάξης (Darling-Hammond, 2010).

Οι έρευνες που αφορούν την Πρ. Άσκ. έχουν κυρίως το χαρακτήρα της μελέτης περίπτωσης, αφού συνήθως αφορούν στους φοιτητές ενός μόνο Τμήματος και κατά κανόνα διεξάγονται από ερευνητές που εμπλέκονται σε αυτήν. Ωστόσο, από τις έρευνες αυτές έχουν προκύψει αρκετά κοινά ευρήματα, από τα οποία τα κυριότερα αναφέρονται παρακάτω.

Οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τα πολυδιάστατα οφέλη από όλες τις μορφές Πρ. Άσκ. και επιθυμούν την αύξηση της χρονικής της διάρκειας και της συνεργασίας τους με τους επιβλέποντες καθηγητές (Δασιού, κ.ά., 1995, Κυρίδης, κ.ά., 2005, Ντολιοπούλου 2005, Οικονομίδης, 2007)

Κυρίως θεωρούν ότι μέσα από την Πρ. Άσκ. θα μπορέσουν να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση των μαθημάτων που διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο με την παιδαγωγική πράξη που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη και θα εξοικειωθούν με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη (Ζαχαρενάκης, 1994 Δασιού κ.ά., 1995, Ντολιοπούλου 2005, Οικονομίδης 2007). Βέβαια, η σύνδεση θεωρίας και πράξης δεν είναι τόσο απλή (Παπαδοπούλου, 1999: 161 Μπίκος, 2011 Ανδρούσου κ.ά., 2011) και περιλαμβάνει και το στοιχείο του αναστοχασμού από τον εκπαιδευόμενη φοιτήτρια και μελλοντικό/ή εκπαιδευτικό (Pollard, 2002 Αυγητίδου, 2007 Μιχαλοπούλου, 2007 Calderhead, 1991). Άλλωστε, έχει επισημανθεί η δυσκολία σύνδεσης από την ασκούμενη φοιτήτρια της θεωρητικής γνώσης με τη σχολική πράξη. (Δασιού, κ.ά., 1995 Ντολιοπούλου, 2005 Ανδρούσου κ.ά., 2011). Ο διπλός κίνδυνος είτε θεωρητικοποίησης των σπουδών και της συνακόλουθης αποσύνδεσής τους από τη σχολική πράξη είτε στροφής τους σε μία μαθητεία πρακτικιστικού τύπου ελλοχεύει πάντοτε (Ξωχέλλης, 2011).

1. Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης, Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Οι φοιτητές έχουν υψηλές προσδοκίες από τις Πρ. Άσκ., αλλά δεν ικανοποιούνται πάντα. Αν και δεν προσδιορίζονται ποιες είναι και πώς διαμορφώνονται οι προσδοκίες αυτές (Μπότσογλου, 2003, Δασίου κ.ά. 1995) είναι σημαντικό να τις γνωρίσουμε και να τις λάβουμε υπόψη μας στο σχεδιασμό των προγραμμάτων Πρ. Άσκ. (Calderhead 1991, Olsen, 2008).

Αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν οι έρευνες για την Πρ. Άσκ. είναι η έλλειψη επαρκούς συνεργασίας μεταξύ φοιτητριών και εποπτών, η έλλειψη σύνδεσης θεωρητικών μαθημάτων με σχολική πράξη, η μικρή (κατά τους φοιτητές) διάρκεια της Πρ. Άσκ., το μεγάλο οικονομικό κόστος, ο μεγάλος εργασιακός όγκος, (Ντολιοπούλου 2005, Κυρίδης κ.ά. 2005, Beck & Kosnik, 2001, Οικονομίδης, 2007). Πρόκειται για ευρήματα που συναντούνται και σε έρευνες με ξένους εκπαιδευτικούς (Allen 2009, Korthagen, Loughran, & Russell 2006, Smith 2000).

Η Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση στο Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης συμμετέχει στο πρόγραμμα της Αμειβόμενης Πρακτικής Άσκησης από την έναρξή του, τον Οκτώβριο του 2010. Στόχοι του Π.Τ.Π.Ε., είναι η ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης, η κατάρτιση εκπαιδευτικών και η αντιμετώπιση προβλημάτων της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται από το Φ.Ε.Κ. της ίδρυσής του και καταγράφονται στον Οδηγό Σπουδών (Π.Τ.Π.Ε., 2012).

Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος περιλαμβάνει παραδόσεις, σεμιναριακά μαθήματα, εκπόνηση πτυχιακής εργασίας και διδακτικές ασκήσεις των φοιτητών σε νηπιαγωγεία. Η Διδακτική Άσκηση είναι υποχρεωτική για όλους τους φοιτητές, διαρκεί πέντε ακαδημαϊκά εξάμηνα και διαβαθμίζεται σε τρία (3) Επίπεδα, στο πρώτο από τα οποία οι φοιτητές παρακολουθούν διδασκαλίες νηπιαγωγών σε δημόσια νηπιαγωγεία και στα υπόλοιπα τέσσερα επίπεδα αναλαμβάνουν το σχεδιασμό την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση δικών τους διδασκαλιών σε αυτά τα νηπιαγωγεία.

Η Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση (Α.Π.Α.) προσφέρεται στους φοιτητές ως επιλεγόμενη και χρεώνεται ως επιπλέον μάθημα που παρακολούθησαν όσοι φοιτητές την πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, χωρίς να προσμετράται στα 52 απαιτούμενα μαθήματα για τη λήψη του πτυχίου ή να αντικαθιστά κάποιο από αυτά.

Συμμετοχή φοιτητών

Στην Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση (Α.Π.Α.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης συμμετείχαν στην πρώτη περίοδο εφαρμογής του προγράμματος (Οκτώβριος 2010-Δεκέμβριος 2012) εκατόν εξήντα πέντε (165) φοιτητές/τριες, τριάντα τρεις (33) ανά ακαδ. εξάμηνο. Ωστόσο οι αιτήσεις συμμετοχής σε κάθε ακαδ. εξάμηνο ήταν πολύ περισσότερες από τις 33 προσφερόμενες θέσεις. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον των φοιτητών για συμμετοχή στην Α.Π.Α. αυξανόταν κάθε εξάμηνο και αυτό πιστοποιείται τόσο από τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό των υποβαλλόμενων αιτήσεων όσο και από τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό φοιτητών που υπέβαλαν αίτηση για να συμμετάσχουν και δεύτερη φορά στο πρόγραμμα.

Κριτήρια επιλογής φοιτητών

Λόγω της μεγάλης προσφοράς φοιτητών/τριών για την κάλυψη των προσφερόμενων θέσεων κάθε Εξαμήνου γίνεται επιλογή με κριτήρια το έτος σπουδών (προηγούνταν όσοι/ες βρίσκονται σε μεγαλύτερα έτη σπουδών), η παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με το αντικείμενο της Α.Π.Α. στο φορέα που επιλέγουν (π.χ. θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση η παρακολούθηση και επιτυχής εξέταση μαθημάτων Ειδικής Αγωγής προκειμένου να επιλεγεί φοιτητής/ήτρια για το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, το Ειδικό Νηπιαγωγείο, για Τμήματα Ένταξης, για παράλληλη στήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κ.ο.κ.

Συνεργαζόμενοι φορείς απασχόλησης φοιτητών

Οι φορείς που δέχθηκαν φοιτητές/τριες είναι δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία του Ρεθύμνου και όμορων περιοχών, ένα δημοτικό Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης και ένα κοινωνικό ίδρυμα προστασίας ανηλίκων. Ωστόσο, αριθμός των φορέων που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πρόγραμμα Α.Π.Α του Π.Τ.Π.Ε. αυξάνεται συνεχώς κι αυτό αποτελεί δείγμα της αποδοχής του Προγράμματος. Η επιλογή δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτέλεσε πολιτική του προγράμματος για δύο κυρίως λόγους: Α) διότι αυτοί είναι οι κύριοι χώροι επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων του Π.Τ.Π.Ε. Β) για να υπάρξει μία «ανταπόδοση» στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που εμπλέκονται και υποβοηθούν και στην υποχρεωτική Διδακτική Άσκηση του Τμήματος.

Η τελική κατανομή των φοιτητών δεν έχει μέχρι στιγμής δημιουργήσει καμία ένταση σε κανέναν από τους συμμετέχοντες.

Αντικείμενα απασχόλησης των φοιτητών/τριών στο πλαίσιο της Α.Π.Α

Τα αντικείμενα στα οποία απασχολήθηκαν οι φοιτητές/ήτριες στο πλαίσιο της Α.Π.Α. ζητήθηκαν από τους φορείς, καθορίστηκαν με τους Επόπτες της Α.Π.Α.–μέλη Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Π.Ε. και ήταν μεταξύ άλλων: Παράλληλη στήριξη μαθητών με μαθησιακές ανάγκες, υποβοήθηση ένταξης παιδιών μεταναστών, υποβοήθηση του παιδαγωγικού έργου στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο και στο Ειδικό Νηπιαγωγείο, σε τμήματα ένταξης, στην προετοιμασία των μαθητών σε ολοήμερα δημοτικά σχολεία, δημιουργική και καλλιτεχνική απασχόληση παιδιών κ.ά.

Εποπτεία – Υποστήριξη φοιτητών/τριών

Για την εποπτεία των φοιτητών/ητριών απασχολούνται πέντε (5) μέλη Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Π.Ε., και καθένα από αυτά ανέλαβε συγκεκριμένο αριθμό φοιτητών με συγκεκριμένο αντικείμενο απασχόλησης στην Α.Π.Α. Οι επόπτες δημιουργούν και διανέμουν στους φοιτητές σημειώσεις σχετικές με το αντικείμενο απασχόλησής τους στην Α.Π.Α., συνεργάζονται με τους φορείς απασχόλησης, υποστηρίζουν και καθοδηγούν τους φοιτητές. Υπάρχει συνεργασία των εποπτών με τους φορείς και με τους φοιτητές για την καλύτερη προσφορά των φοιτητών στο παιδαγωγικό έργο που αναλαμβάνουν.

Στο Πρόγραμμα απασχολείται, επίσης, μία γραμματέας, η οποία υποστηρίζει το γραφειοκρατικό μέρος του.

Απασχόληση φοιτητών/τριών

Οι φοιτητές απασχολούνται στους φορείς απασχόλησης συνολικά 108 ώρες στο πλαίσιο του ακαδ. εξαμήνου (3 ώρες επί 3 ημέρες κάθε εβδομάδα επί 3 μήνες= 3 ώρες x 3ημέρες x 12 εβδομάδες).

Υποχρεώσεις φοιτητών/τριών

Στις υποχρεώσεις των φοιτητών έναντι των Εποπτών και του φορέα απασχόλησης περιλαμβάνονται:

α) η ακριβής τήρηση του χρονικού προγράμματος απασχόλησης, όπως αποτυπώνεται σε ειδικό δελτίο παρουσίας που συμπληρώνεται με την υπογραφή του υπεύθυνου του φορέα,

β) η επικοινωνία με τον Επόπτη και τον Επιστημονικά Υπεύθυνο του προγράμματος για δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίηση της Α.Π.Α., και

γ) η σύνταξη έκθεσης πεπραγμένων, στην οποία αναφέρουν το έργο που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της Α.Π.Α.

Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας

Η αξιολόγηση κάθε προγράμματος σπουδών, όπως είναι και τα προγράμματα Πρακτικής Άσκησης αποτελεί βασικό στοιχείο για την αναδιαμόρφωση και βελτίωσή τους. Για το λόγο αυτό είχαμε σχεδιάσει από την έναρξη υλοποίησης της Α.Π.Α. στο Τμήμα μας μια σειρά ενεργειών αξιολόγησής της. Ανάμεσα σε αυτές εντάσσεται και η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών που συμμετέχουν στην Α.Π.Α. για ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και την υλοποίησή της, τα οφέλη και τις δυσκολίες που προκύπτουν από αυτή και τις αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν για τη βελτίωσή της. Στην εργασία αυτή, η οποία αποτελεί μελέτη περίπτωσης (case study) της Α.Π.Α. του Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των εκθέσεων πεπραγμένων των φοιτητών, οι οποίες αποτελούν ένα από τα παραδοτέα του προγράμματος και τις μελετήσαμε με τη μέθοδο της μελέτης περιεχομένου (content analysis) (Neuendorf, 2002). Συγκεκριμένα, επεξεργαστήκαμε 160 εκθέσεις πεπραγμένων (document study) αντίστοιχων φοιτητών/τριών που είχαν συμμετάσχει στην Α.Π.Α. από τον Οτώβριο 2010 έως και τον Δεκέμβριο 2012 (Mertens, 1998) και διερευνήσαμε έξι μεγάλες ξεχωριστές ενότητες: αντικείμενο απασχόλησης, ωφέλεια από την Α.Π.Α., συμβατότητα της Α.Π.Α. με τις σπουδές, επάρκεια των σπουδών για την Α.Π.Α., προβλήματα, προτάσεις για την Α.Π.Α. Για κάθε ενότητα διαμορφώσαμε ξεχωριστές θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, στις οποίες εντάσσονταν οι σχετικές θέσεις των φοιτητών/τριών με μονάδα ανάλυσης το θέμα. Όσο αφορά στα αποτελέσματα παρουσιάζονται τόσο με ποσοτικοποίηση των σχετικών κατηγοριών όσο και με παρουσίαση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από τις φοιτητικές εκθέσεις.

Αναφορικά με τα κυριότερα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών που είχαν συντάξει τις εκθέσεις πεπραγμένων, αυτά είναι τα εξής:

α) το 52% των συμμετέχοντων φοιτούσε στο Δ΄ έτος των σπουδών τους όταν ξεκίνησαν την Α.Π.Α., το 35% στο Γ΄ έτος και το 13% στο Β΄ έτος.

β) το 63,3% των συμμετεχόντων υλοποίησαν την Α.Π.Α. σε νηπιαγωγείο, το 25,5% σε δημοτικό σχολείο, ενώ σε άλλο φορέα υλοποίησαν την Α.Π.Α. το 11,2% των υποκειμένων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας ανά ερευνητική ενότητα. Σε κάθε ενότητα γίνεται δε ποσοτική και ποιοτική παρουσίαση των αναφορών που εντοπίστηκαν, κατανεμμένων στις επιμέρους θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, όπως αυτές προέκυψαν από τη μελέτη των εκθέσεων πεπραγμένων των φοιτητών. Έτσι, μετά από κάθε πίνακα θα αναφέρονται, θα επεξηγούνται οι θεματικές κατηγορίες που παρουσιάζονται σε αυτόν και θα εμπλουτίζονται με σχετικά αποσπάσματα των εκθέσεων πεπραγμένων.

Ερευνητική ενότητα: Αντικείμενο απασχόλησης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στα αντικείμενα που απασχλήθηκαν οι φοιτητές/τριες στους φορείς απασχόλησης στο πλαίσιο της Α.Π.Α.

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών για τα αντικείμενα απασχόλησης των φοιτητών στην Α.Π.Α., συνολικά και κατά κατηγορία

Αντικείμενο απασχόλησης		Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Κατηγορίες και Υποκατηγορίες	Αριθμός αναφορών κατά υποκατηγορία		
Προσοχή και απασχόληση παιδιών		51	24,2
Επίβλεψη παιδιών κατά το διάλειμμα	22		
Ανάγνωση παραμυθιών	8		
Απασχόληση σε γωνιές	12		
Παιχνίδι με παιδιά	9		
Εμπλοκή στη μάθηση		46	21,8
Αυτόνομο μάθημα		14	6,7
Απουσία της νηπιαγωγού	4		
Διδασκαλία δραστηριοτήτων	6		
Συζήτηση στον κύκλο	4		
Υποστήριξη μαθητών		59	27,9
Μαθητές με ειδικές ανάγκες	30		
Μαθητές αλλόγλωσσοι	11		
Υποβοήθηση στις εργασίες της τάξης	18		
Διαμόρφωση χώρου και υλικού		41	19,4
Κατασκευές, διαμόρφωση χώρου	27		
Διόρθωση μαθητικών εργασιών	6		
Παροχή υπηρεσιών σε ολόημερο	3		
Γραμματειακή υποστήριξη	5		
Γενικό Σύνολο αναφορών		211	100

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, τα αντικείμενα με τα οποία απασχολήθηκαν οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της Α.Π.Α. χαρακτηρίζονται από σημαντική ευρύτητα, την οποία θα εξετάσουμε αναλύοντας τις επιμέρους υποκατηγορίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ίδιος φοιτητής μπορεί να αναλάμβανε διαφορετικού είδους απασχολήσεις (π.χ. και υποστήριξη μαθητών και γραφειοκρατική διαδικασία), όπως προκύπτει από το εύρημα ότι το γενικό σύνολο των αναφορών για την απασχόληση (N=211) είναι κατά πολύ ευρύτερο του συνόλου των συμμετεχόντων φοιτητών-υποκειμένων της έρευνας (N=160).

Το πλέον σύνθημα έργο που αναλάμβαναν οι φοιτητές στην Αμειβόμενη Πρακτική είναι η επίβλεψη των παιδιών κατά το διαλείμματα («Αναλάμβανα να τα προσέχω στο διάλειμμα» Φ.131) και η δημιουργική απασχόλησή τους κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο είτε με παιγνιώδη τρόπο («Έπαιζα με τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο» Φ.12, «Διοργάνωνα παιχνίδια για να απασχολώ τα παιδιά» Φ.28), είτε με ήπιας στοχοθεσίας μαθησιακές διαδικασίες («Τους διάβαζα παραμύθια το πρωί, στις ελεύθερες δραστηριότητες» Φ. 80), είτε προετοιμάζοντας το κλίμα για την οργανωμένη διδασκαλία και τις προγραμματισμένες δραστηριότητες που θα ακολουθούσαν («Έδειχνα στα παιδιά τις γωνιές που ήθελε η νηπιαγωγός τη συγκεκριμένη ημέρα» Φ. 66).

Η εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης γινόταν κυρίως στα νηπιαγωγεία και συνίσταται στην ανάληψη υποβοηθητικού ρόλου από τον/τη φοιτητή/τρια κατά τη διδασκαλία της νηπιαγωγού είτε υπό την άμεση επίβλεψή της («Συμμετείχα στις διδασκαλίες βοηθώντας τη νηπιαγωγό» Φ.37) είτε με κάποια ελευθερία, η οποία προερχόταν από την προσυνεννόηση και τον προσχεδιασμό όσων θα ανέπτυξε η φοιτήτρια κατά την ώρα της διδασκαλίας («Η νηπιαγωγός μου έλεγε από την προηγούμενη τι χρειαζόταν να κάνω μαζί της την επόμενη ημέρα» Φ. 126).

Υπάρχουν, βεβαίως και οι περιπτώσεις (αν και είναι οι λιγότερες) όπου οι φοιτητές αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σε περισσότερο οργανωμένη μορφή, στις περιπτώσεις που είχαν προετοιμαστεί από κοινού με τη νηπιαγωγό («Αναλάμβανα να διδάξω για ένα ημίωρο κάθε ημέρα» Φ.14, «Έκανα συχνά τη συζήτηση στον κύκλο» Φ. 42) ή στις περιπτώσεις που χρειαζόταν να ασχοληθεί η νηπιαγωγός με κάποιες άλλες εργασίες (γραφειοκρατικές ή συναντήσεις με γονείς) εκτός της προσχολικής τάξης («Αναλάμβανα τα παιδιά όσο έλειπε η νηπιαγωγός» Φ. 74).

Μία μεγάλη ομάδα απασχολήσεων που αναλάμβαναν οι φοιτητές κυρίως σε δημοτικά σχολεία, αλλά και σε νηπιαγωγεία είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες («Παράλληλη στήριξη μαθητών» Φ. 104) ή με ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας («Ανέλαβα παιδί που δε μιλούσε ελληνικά» Φ. 81) ή με προβλήματα συμπεριφοράς («Απασχολούσα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς» Φ. 123). Η απασχόληση αυτή γινόταν κυρίως στο πλαίσιο της γενικής τάξης και σε λιγότερες περιπτώσεις συνέβαινε και στο πλαίσιο τμημάτων ένταξης. Βεβαίως, στην υποστήριξη των μαθητών εντάσσεται και η υποβοήθησή τους στην ολοκλήρωση των εργασιών τους στο χρονικό πλαίσιο του μαθήματος («Βοηθούσα τα παιδιά στις κατασκευές και στις άλλες εργασίες τους, όταν χρειαζόταν» Φ.153), αλλά και η υποβοήθησή τους στην προετοιμασία των «κατ' οίκον» εργασιών που επεξεργάζονταν κυρίως κατά τις ώρες του ολοήμερου προγράμματος σε δημοτικά σχολεία («Βοηθούσα τα παιδιά στις εργασίες για το σπίτι» Φ. 96).

Ένα μεγάλο μέρος των αντικειμένων απασχόλησης των φοιτητών στην Α.Π.Α., όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, καταλαμβάνουν δραστηριότητες σχετικές είτε με τη δημιουργία εποπτικού υλικού και τη διαμόρφωση του χώρου («Δημιουργήσαμε πολλές κατασκευές για να πάρουν τα παιδιά στο σπίτι τους» Φ.43, «Βοηθούσα τη νηπιαγωγό στη δημιουργία εποπτικού υλικού» Φ. 129, «Στολίσαμε το σχολείο» Φ.135) είτε με υποβοηθητικές προς τα παιδιά υπηρεσίες στο πλαίσιο του ολοήμερου νηπιαγωγείου («Σερβίριζα το φαγητό των παιδιών» Φ. 17, «Βοηθούσα στο σερβίρισμα του φαγητού και στο στρώσιμο των κρεβατιών» Φ. 73), είτε με τη διόρθωση των εργασιών του στα δημοτικά σχολεία («Διόρθωνα τις ασκήσεις των παιδιών στα μαθηματικά και τη γλώσσα» Φ. 103). Δε λείπουν, πάντως οι αναφορές για απασχόληση σε εντελώς γραφειοκρατικές και καθόλου εκπαιδευτικές πτυχές του επαγγελματικού έργου ενός εκπαιδευτικού, όπως είναι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και υποχρεώσεις («Εφτιαξα όλους του φακέλους του σχολείου» Φ.117, «Τοποθέτησα όλα τα βιβλία της βιβλιοθήκης» Φ. 78).

Ερευνητική ενότητα: ωφέλεια των φοιτητών από την Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τις δηλώσεις των φοιτητών σχετικά με το αν και σε ποια σημεία ωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους στην Α.Π.Α., όπως αυτό προκύπτει από τις κατηγορίες και τους αριθμούς αναφορών που εμφανίζονται στον Πίνακα 2. Είναι χαρακτηριστικό ότι και σε αυτήν την περίπτωση οι αναφορές στις ωφέλειες είναι περισσότερες από τους συμμετέχοντες φοιτητές, στοιχείο που φανερώνει την ποικιλία των ωφελημάτων που απέκτησε ακόμα και ο ίδιος φοιτητής από τη συμμετοχή του στην Α.Π.Α.

Πίνακας 2. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών για την ωφέλεια των φοιτητών από την Α.Π.Α., συνολικά και κατά κατηγορία

Ωφέλεια από την Αμειβόμενη Πρακτική		Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Κατηγορίες και υποκατηγορίες	Αριθμός αναφορών κατά υποκατηγορία		
Προσωπική ωφέλεια		63	34,3
Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	22		
Κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου	27		
Αυτογνωσία	3		
Προσφορά σε παιδιά με ανάγκες	11		
Επαφή με τα παιδιά		51	27,9
Ένταξη στο σχολικό κλίμα		36	19,7
Γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος		12	6,6
Χειρισμός δύσκολων καταστάσεων		18	9,8
Καμία ωφέλεια		3	1,7
Γενικό Σύνολο αναφορών		183	100

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, οι περισσότερες αναφορές εστιάζουν στην προσωπική ωφέλεια, την οποία μπορούμε να διακρίνουμε σε δύο μεγάλες πτυχές: α) σε επίπεδο ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το φοιτητή στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος («Πήρα νέες ιδέες – υλικό» Φ. 14, «Έγινα καλύτερη, βοηθήθηκα στη Διδακτική Άσκηση» Φ. 8, «Έμαθα να κάνω μάθημα στα παιδιά» Φ. 114), και β) σε επίπεδο καλύτερης κατανόησης του εκπαιδευτικού έργου («Είδα τον κόπο της οργάνωσης της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό» Φ. 122), αυτογνωσίας («Κατάλαβα γιατί θέλω να γίνω εκπαιδευτικός» Φ. 57) και ικανοποίησης από την αίσθηση της προσφοράς («Ικανοποιήθηκα που βοήθησα ειδικά παιδιά» Φ.137). Ακολουθούν οι αναφορές που σχετίζονται με τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τα παιδιά και την εξ αυτής προκύπτουσα καλύτερη γνώση του παιδιού («Ωφελήθηκα στη σχέση μου με τα παιδιά και απέκτησα οικειότητα απέναντί τους» Φ. 82, «Ανέπτυξα σχέσεις συνεργασίας με τα παιδιά» Φ. 69), την καλύτερη ένταξη των φοιτητών στο σχολικό κλίμα («Ήμουν ενεργό μέρος της τάξης» Φ. 98), την καλύτερη γνώση επιμέρους στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος («Γνώρισα το ειδικό σχολείο» Φ. 36, «Γνώρισα το δημοτικό σχολείο», Φ. 24) και την παρακολούθηση χειρισμού δύσκολων καταστάσεων της σχολικής ζωής («Είδα πώς αντιμετωπίζει η νηπιαγωγός τα ανήσυχα παιδιά», Φ. 9). Υπήρξαν και ελάχιστες περιπτώσεις συμμετεχόντων που υποστηρίζουν ότι δεν αποκόμισαν τίποτα ωφέλιμο από την Α.Π.Α., καθώς το έργο που τους ανατιθόταν από τον φορέα απασχόλησης θεωρούν ότι απείχε από το έργο της νηπιαγωγού («Δεν ωφελήθηκα σε τίποτα, γιατί αυτά που μου ανέθεταν δεν είναι δουλειές της νηπιαγωγού», Φ. 17).

Ερευνητική ενότητα: συμβατότητα Αμειβόμενης Πρακτικής Άσκησης με τις σπουδές

Πολύ σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγηση αρκετών πτυχών της Α.Π.Α., όπως η επιλογή των κατάλληλων φορέων, η ανάθεση του κατάλληλου έργου, τα κριτήρια επιλογής και κατανομής των συμμετέχοντων φοιτητών σε φορείς, αποτελούν οι απόψεις των φοιτητών τόσο για τη συμβατότητα της Α.Π.Α. με τις σπουδές τους όσο και με την επάρκεια που είχαν από τις σπουδές τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου που ανέλαβαν στο πλαίσιο της Α.Π.Α.

Όσον αφορά στη συμβατότητα, από τον Πίνακα 3 φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ως πολύ συμβατά τα έργα που ανέλαβαν στην Α.Π.Α. με τις σπουδές τους («Οι εργασίες που μου ανέθεσαν ήταν κοντά στις σπουδές μου, γιατί πολλά είχαμε πει στο πανεπιστήμιο και τα βλέπαμε τώρα μπροστά μας», Φ. 23, «Είδα στην πράξη πολλά από αυτά που μαθαίνουμε στη θεωρία στη Σχολή», Φ.93).

Πίνακας 3. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών για τη συμβατότητα του έργου που ανέλαβαν στο πλαίσιο της Α.Π.Α. οι φοιτητές σε σχέση με τις σπουδές τους, συνολικά και κατά κατηγορία

Συμβατότητα Αμειβόμενης Πρακτικής Άσκησης με τις σπουδές		Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Κατηγορίες και υποκατηγορίες	Αριθμός αναφορών κατά υποκατηγορία		
Μεγάλη συμβατότητα		124	77,5
Μεσαία – μικρή συμβατότητα		29	18,1
Δημοτικό σχολείο	15		
Ειδική Αγωγή	8		
Διαφορά πανεπιστημίου – σχολείου	6		
Καμία συμβατότητα		7	4,4
Γενικό Σύνολο αναφορών		160	100

Οι συμμετέχοντες που αναγνωρίζουν μεσαία ή μικρή συμβατότητα του έργου που τους ανατέθηκε στην Α.Π.Α. με τις σπουδές τους αιτιολογούν τη θέση τους είτε με βάση την άποψη ότι το έργο που ανέλαβαν σε φορείς όπως δημοτικά σχολεία ή ειδικά σχολεία δεν διδάσκεται στο Π.Τ.Π.Ε. όπου φοιτούν («Αν και δεν είχα γνώσεις για τη διδασκαλία και το περιεχόμενο των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, τελικά σε πολλά ζητήματα οι τρόποι αντιμετώπισης είναι κοινοί» Φ. 104, «Δεν έχουμε διδαχθεί αρκετά για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες» Φ. 79) είτε επειδή εντοπίζουν σημαντική διαφορά μεταξύ όσων διδάσκονται στο πανεπιστήμιο και όσων συμβαίνουν στην πράξη («Στο Πανεπιστήμιο μαθαίνουμε άλλον τρόπο διδασκαλίας από αυτόν της νηπιαγωγού» Φ. 46). Η πλήρης έλλειψη συμβατότητας εντοπίζεται στις περιπτώσεις όπου το ανατεθέν έργο απέχει πολύ από τις σπουδές («Οι εργασίες που μου ανέθεσαν δεν είχαν καμία σχέση με τις σπουδές μου» Φ. 17).

Ερευνητική ενότητα: Επάρκεια φοιτητών για την Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση

Όσον αφορά την επάρκεια των συμμετεχόντων να ανταποκριθούν στα έργα που τους ανατίθενταν από τους φορείς απασχόλησης, οι αναφορές είναι ανάλογες με εκείνες που αφορούν τη συμβατότητα με τις σπουδές. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 4, όπου το αναληφθέν έργο ήταν περισσότερο συμβατό με τις σπουδές (π.χ. Α.Π.Α. σε γενικά νηπιαγωγεία) η επάρκεια που αισθάνονταν ότι είχαν οι φοιτητές για να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο έργο ήταν μεγάλη («Είχαμε διδαχθεί πολλά στα μαθήματά μας» Φ. 22, «Χρησιμοποίησα τις γνώσεις μου για να αντιμετωπίσω τις καταστάσεις που προέκυψαν στην Άσκηση» Φ. 8, «Όταν είχα μία ιδέα, την έλεγα στη νηπιαγωγό και την αποδεχόταν» Φ. 73) και, μάλιστα, συχνά αναφέρονται και σε συγκεκριμένα μαθήματα που τους βοήθησαν («Με βοήθησαν οι σπουδές μου στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών» Φ. 31, «Όσα μάθαμε στη Διδακτική Άσκηση με βοήθησαν πολύ» Φ. 42).

Πίνακας 4. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών για την επάρκεια για το έργο που ανέλαβαν στην Α.Π.Α. οι φοιτητές, συνολικά και κατά κατηγορία

Επάρκεια φοιτητών		Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Κατηγορίες και υποκατηγορίες	Αριθμός αναφορών κατά υποκατηγορία		
Πλήρης – μεγάλη επάρκεια		111	70.2
Μερική και μικρή επάρκεια		47	29.8
Δημοτικό σχολείο 7	7		
Ειδική Αγωγή 26	26		
Έλλειψη γνώσεων 14	14		
Γενικό Σύνολο αναφορών		158	100

Αντίθετα, μικρή επάρκεια για να ανταποκριθούν στο έργο που τους ανατέθηκε αισθάνονταν κυρίως οι φοιτητές που απασχολήθηκαν σε φορείς όπως δημοτικά σχολεία ή ειδικά σχολεία των οποίων το αντικείμενο εκπαίδευσης δεν διδάσκεται ενδελεχώς στο Π.Τ.Π.Ε. («Ήμουν σε δημοτικό σχολείο και δεν είχα γνώσεις για τα μαθήματα και τη διδασκαλία τους» Φ. 12, «Στο δημοτικό πολλά είναι διαφορετικά» Φ.35, «Τα μαθήματα Ειδικής Αγωγής με βοήθησαν, αλλά χρειάζονται περισσότερα» Φ. 56, «Τελικά, δεν είχα τις απαιτούμενες γνώσεις Ειδικής Αγωγής» Φ. 62). Τέλος μία άλλη ομάδα αναφορών εστιάζει σε θέματα βελτίωσης του προγράμματος σπουδών («Οι γνώσεις των σπουδών είναι πολλές, αλλά όχι αρκετές για την τάξη» Φ. 97, «Χρειάζεται να έχουμε περισσότερα πρακτικά μαθήματα» Φ. 102).

Ερευνητική ενότητα: Προβλήματα φοιτητών στην Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες στην Α.Π.Α. και ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι μισοί από αυτούς απάντησαν ότι δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα («Δεν είχα κανένα πρόβλημα» Φ. 5, «Συνεργάστηκα άψογα με νηπιαγωγούς και παιδιά» Φ. 29, «Δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα, η Άσκηση ήταν πολύ οργανωμένη» Φ. 76).

Πίνακας 5. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές στην Α.Π.Α., συνολικά και κατά κατηγορία

Προβλήματα		Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Κατηγορίες και υποκατηγορίες	Αριθμός αναφορών κατά υποκατηγορία		
Με εκπαιδευτικό		6	4,1
Με παιδιά		24	16,3
Ειδικά παιδιά 12	12		
Συμπεριφορά των παιδιών 12	12		
Με τις καθημερινές συνθήκες αγωγής και εκπαίδευσης		14	9,5
Ειδική Αγωγή 2	2		
Δημοτικό σχολείο 5	5		
Απουσία εκπαιδευτικού από την τάξη 4	4		
Ανατεθέν έργο 3	3		
Λειτουργικά προβλήματα		26	17,7
Έξοδα μετακίνησης	6		
Συνδυασμός με πρόγραμμα πανεπιστημιακών σπουδών	10		
Σύμπτωση με τη Διδακτική Άσκηση	3		
Γραφειοκρατία	6		
Επιλογή φορέα	1		
Κανένα πρόβλημα		77	52,4
Γενικό Σύνολο αναφορών		147	100

Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές κατά τη διεξαγωγή της Α.Π.Α. χαρακτηρίζονται από μία αρκετά μεγάλη ποικιλία. Έτσι, παρουσιάζονται προβλήματα στη σχέση τους με τα βασικά πρόσωπα του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς («Υπήρχε έλλειψη συνεργασίας» Φ. 16, «Με θεωρούσαν ασυνεπή» Φ. 33, «Δεν αποδέχονταν τις ιδέες και προτάσεις μου» Φ. 102), και τα παιδιά, ιδιαίτερα με την αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές ανάγκες («Μεγάλο πρόβλημα η αρχική επαφή με τα ειδικά παιδιά, η οποία μετά αποκαταστάθηκε» Φ. 22, «Είναι πολύ δύσκολη η αγωγή και η υποστήριξη των ειδικών παιδιών» Φ. 37), στην αντιμετώπιση ανήσυχων παιδιών («Τα παιδιά ήταν πολύ απειθαρχα. Δεν ήξερα τι να κάνω» Φ.83, «Δεν με θεωρούσαν δασκάλα τους» Φ. 105, «Με δυσκόλεψαν οι ατίθασες συμπεριφορές» Φ. 111). Δεν λείπουν αναφορές προβλημάτων τα οποία προκύπτουν από τις καθημερινές συνθήκες της αγωγής και έχουν να κάνουν είτε με την αρχική έλλειψη γνώσεων και εμπειριών για το έργο του φορέα στον οποίον απασχολούνταν, όπως είναι τα ειδικά σχολεία και τα δημοτικά σχολεία («Η απειρία μου για τα ειδικά παιδιά, η φόρτιση και η αρχική στεναχώρια που μετατράπηκαν σε ικανοποίηση από την προσφορά σε αυτά» Φ. 77, «Οι μεθοδολογικές διαδικασίες στο δημοτικό σχολείο, οι οποίες ξεπεράστηκαν με τη βοήθεια του δασκάλου» Φ. 108), είτε με την ανασφάλεια που πολλές φορές ένιωθαν («Αισθανόμουν άβολα όταν έλειπε η νηπιαγωγός από την τάξη και είχα μόνη μου τα παιδιά» Φ.78), είτε

με το έργο που είχαν αναλάβει («Όσα μου ανέθεταν δεν είχαν σχέση με το παιδαγωγικό έργο» Φ. 93). Μια άλλη ομάδα προβλημάτων σχετίζεται με ζητήματα σχετικά με τον προγραμματισμό και την οργάνωση της Α.Π.Α. και αφορούν είτε τη μη ικανοποίηση του φοιτητή στην κατανομή του φορέα απασχόλησης («Δεν πήγα όπου ήθελα» Φ. 126), είτε τη μεγάλη γραφειοκρατία της Α.Π.Α. («Υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία» Φ.16, «Με κούρασε η γραφειοκρατία» Φ. 68), είτε την οικονομική επιβάρυνση που είχε ο φοιτητής προκρινόμενου να μετακινηθεί προς και από τον φορέα άσκησης («Η μετακίνησή μου στο σχολείο μου стоίχισε πολλά έξοδα» Φ. 42), είτε το γεγονός ότι τις ημέρες της δικής του Α.Π.Α. διεξαγόταν στο ίδιο σχολείο και η κανονική και υποχρεωτική Διδακτική Άσκηση του Π.Τ.Π.Ε. με αποτέλεσμα την παρουσία πολλών φοιτητών σε ένα σχολικό τμήμα («Συγκεντρωθήκαμε πολλοί φοιτητές στο νηπιαγωγείο, γιατί διεξαγόταν και η Διδακτική Άσκηση του Τμήματος» Φ. 15), είτε, τέλος, τον προγραμματισμό των υποχρεώσεων του σε σχέση με την Α.Π.Α. («Ο συνδυασμός του χρόνου για την Πρακτική και των μαθημάτων μου στο Πανεπιστήμιο ήταν πολύ δύσκολος» Φ. 106).

Ερευνητική ενότητα: Προτάσεις φοιτητών για την Αμειβόμενη Πρακτική Άσκηση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις των φοιτητών με σκοπό τη βελτίωση της Α.Π.Α. Οι μισοί συμμετέχοντες δηλώνουν ότι δεν έχουν να προτείνουν καμία αλλαγή θεωρώντας ότι είναι ικανοποιητική η υλοποίηση της Α.Π.Α. («Η ΔΑΣΤΑ είναι πολύ οργανωμένη. Δεν χρειάζεται καμία αλλαγή» Φ. 83, «Όλα είναι μια χαρά. Δεν χρειάζεται να αλλάξει τίποτα» Φ. 125).

Πίνακας 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των αναφορών για τις προτάσεις βελτίωσης της Α.Π.Α., συνολικά και κατά κατηγορία

Προτάσεις		Σύνολο αναφορών κατά κατηγορία	Αναλογία % στο γενικό σύνολο αναφορών
Κατηγορίες και υποκατηγορίες	Αριθμός αναφορών κατά υποκατηγορία		
Αυτόνομη διδασκαλία	14	14	9,3
Χρόνος, Χώρος, Συμμετοχή	22	22	14,7
Προτάσεις οργάνωσης	36	36	24,0
Καμία αλλαγή	78	78	52,0
Γενικό Σύνολο αναφορών		160	100

Όμως, οι άλλοι μισοί συμμετέχοντες διατυπώνουν προτάσεις που αναφέρονται στην καλύτερη οργάνωση της Α.Π.Α. σε επίπεδο μείωσης της γραφειοκρατίας («Λιγότερη γραφειοκρατία» Φ. 68), μεγαλύτερης σύνδεσης του πανεπιστημίου και των φορέων άσκησης σε ζητήματα καθορισμού του έργου των ασκουμένων («Να αποσαφηνιστεί στους φορείς ο ρόλος των φοιτητών» Φ. 37), εντονότερης εποπτείας («Μεγαλύτερη εποπτεία από τους Επόπτες του Τμήματος» Φ. 18) και στενότερης συνεργασίας («Μεγαλύτερη συνεργασία Πανεπιστημίου και φορέων» Φ. 9). Αρκετές είναι οι προτάσεις που αναφέρονται στη δυνατότητα επέκτασης της Α.Π.Α. σε χρόνο («Να διαρκεί περισσότερο χρονικό διάστημα η Αμειβόμενη» Φ. 16), σε χώρο («Να διεξάγεται σε διαφορετικούς χώρους (μουσείο, δημοτικό σχολείο) κάθε εξάμηνο» Φ. 37) και σε συμμετοχή («Να υπάρξουν περισσότερες θέσεις για περισσότερους φοιτητές» Φ. 97). Τέλος, δεν λείπουν οι προτάσεις για να αναλαμβάνουν οι ασκούμενοι πιο ενεργό ρόλο στην Α.Π.Α. με αυτόνομες διδασκαλίες («Να κάνουμε αυτόνομες διδασκαλίες σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό» Φ. 92).

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας για την Α.Π.Α. του Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης, συνδέονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που αφορούν την υποχρεωτική πρακτική άσκηση των φοιτητών στο πλαίσιο του περιγράμματος σπουδών τους, αναδεικνύοντας το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν την Α.Π.Α. με την ίδια σοβαρότητα και υπευθυνότητα με την οποία αντιμετωπίζουν και την υποχρεωτική πρακτική άσκηση. Παρακάτω, θα συζητήσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με βάση αυτή την προοπτική συζήτησης.

Όσον αφορά το πλήθος των αντικειμένων απασχόλησης των ασκουμένων, αυτό μπορεί να οφείλεται τόσο στις πολλές και ποικίλες ανάγκες των φορέων απασχόλησης που προσπαθούν να τις καλύψουν με τους φοιτητές της Α.Π.Α. όσο και σε μία έλλειψη «στρατηγικού σχεδιασμού» από τους φορείς σχετικά με τη βέλτιστη αξιοποίηση των ασκουμένων φοιτητών. Το συγκεκριμένο στοιχείο αποτελεί ένα χώρο που χρειάζεται να μελετηθεί μέσω της διερεύνησης των σχετικών απόψεων και των προγραμμάτων πρακτικής τόσο των φοιτητών όσο και των φορέων. Από την άλλη, είναι θετικό ότι οι ασκούμενοι γνωρίζουν εκ των έσω και μέσα από την πράξη τα πολλά και ποικίλα αντικείμενα απασχόλησης που συνθέτουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, πέρα από το αμιγώς εκπαιδευτικό έργο (Hager, Lee & Reich, 2012). Δείχνει επίσης πόσο σημαντική είναι η θέση ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του πανεπιστημίου, αλλά εκτείνεται και στο χώρο της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης (Μαυροσκούφης, 2009) και ενισχύει τη συζήτηση για μια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με βάση και επίκεντρο το σχολείο (school based teacher education) τουλάχιστον όσον αφορά τη διδακτική τους κατάρτιση (Bullough, 2005).

Η επίβλεψη και απασχόληση των παιδιών αποτελεί αρκετά ποικίλο και διαφορετικό κατά περίπτωση έργο και επιτρέπει στους φοιτητές να έχουν μία καλύτερη επαφή με τα παιδιά μέσα από ποικίλες πτυχές της σχολικής ζωής που δεν εντάσσονται στην αυστηρά οργανωμένη και προγραμματισμένη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Ουσιαστικά, πρόκειται για χρόνο και ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, απαλλαγμένες από τις πιεστικές και αγχωτικές για μαθητές και εκπαιδευτικούς συνθήκες της επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη και ουσιαστικότερη γνώση των παιδιών από τους φοιτητές (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013).

Η εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης αφορά κυρίως αντικείμενο απασχόλησης φοιτητών που ασκούσαν σε νηπιαγωγεία και η νηπιαγωγός έβλεπε στο πρόσωπό τους το βοηθό που χρειάζεται αρκετές φορές κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Οι φοιτητές μέσα από τέτοιου είδους εμπλοκή τους στη διδασκαλία και στη μάθηση αναλαμβάνουν μικρούς ρόλους και ευθύνες έναντι των παιδιών και εισάγονται σταδιακά και αβίαστα στη διδακτική πράξη του νηπιαγωγείου, χωρίς να έχουν το άγχος και την ευθύνη σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης μιας ολοκληρωμένης ημερήσιας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, όπως συμβαίνει στην υποχρεωτική Διδακτική Άσκηση του Τμήματος.

Η ανάληψη αυτόνομης διδασκαλίας από τους φοιτητές αφορά μία περισσότερο αυτόνομη και οργανωμένη εμπλοκή τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας (Οικονομίδης, 2007). Στις περιπτώσεις αυτές οι φοιτητές αναλαμβάνουν περισσότερο υπεύθυνο ρόλο και φαίνεται να είναι από τα αντικείμενα απασχόλησης που προτιμούν να έχουν στην Α.Π.Α., όπως φαίνεται και από τις προτάσεις τους.

Η υποστήριξη των μαθητών αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα και πιο υπεύθυνα έργα που αναλάμβαναν οι φοιτητές, αφενός επειδή παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι δημιουργούν προβλήματα στο ρυθμό κι την υλοποίηση της διδασκαλίας και αφετέρου επειδή οι φοιτητές για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις χρειάζονται περισσότερο εξειδικευμένες γνώσεις.

Οι απασχολήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία της διαμόρφωσης χώρου και υλικού δεν έχουν άμεση σύνδεση με το εκπαιδευτικό έργο, αλλά σχετίζονται είτε με την προετοιμασία και την υποστήριξή τη είτε με το γραφειοκρατικό έργο του εκπαιδευτικού. Για τις περιπτώσεις αυτές έχουμε και τις περισσότερες αρνητικές κρίσεις των φοιτητών και προτάσεις μείωσής τους. Ωστόσο, αν και αναγνωρίζεται ότι τέτοιες δραστηριότητες δεν αποδίδουν την εκπαιδευτική διάσταση του επαγγέλματος, βοηθούν τους φοιτητές να κατανοήσουν ως ένα βαθμό ότι το επάγγελμα ου εκπαιδευτικού έχει και άλλες υποχρεώσεις και πτυχές πέραν του αμιγώς εκπαιδευτικού έργου, το οποίο φυσικά είναι το κυρίαρχο στοιχείο (Hansen Orwehag & Hesselors Arktoft 2008, Hager, Lee & Reich 2012).

Όσον αφορά στην ωφέλεια των φοιτητών από την Α.Π.Α., ο μεγαλύτερος από τον αριθμό των συμμετεχόντων αριθμός αναφορών ωφελημάτων μπορεί να αποδοθεί και στις διαφορετικές αρμοδιότητες που αναλάμβαναν οι φοιτητές στο πλαίσιο της Α.Π.Α, αλλά δείχνει με πολύ ξεκάθαρο τρόπο την ποικιλότητα ωφέλεια των φοιτητών από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα πρακτικής άσκησης (Δασιού, κ.ά., 1995, Κυρίδης, κ.ά., 2005, Ντολιοπούλου 2005, Οικονομίδης 2007, Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα 2013), στοιχείο που αποτελεί και τον κύριο σκοπό του προγράμματος.

Όσον αφορά το είδος των ωφελειών αξίζει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με εκείνα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές θεωρούν ότι η μεγαλύτερη ωφέλειά τους από την πρακτική άσκηση είναι κυρίως η διδακτική τους κατάρτιση και η γνώση των παιδιών (Darling-Hammond, 2010, Theodorou et al., 2013, Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013).

Η καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου και συστήματος και από άλλες έρευνες θεωρείται επίσης μία από τις ωφέλειες των ασκούμενων φοιτητών (Dahlgren, Dahlgren & Dahlberg, 2012 Δασιού, κ.ά., 1995, Κυρίδης, κ.ά., 2005, Ντολιοπούλου 2005, Οικονομίδης, 2007, Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα 2013). Η έλλειψη ωφελημάτων από την πρακτική άσκηση (Ντολιοπούλου, 2005) εμφανίζεται και σε άλλες έρευνες σε ανάλογες μικρές συχνότητες, και στην περίπτωση που εξετάζουμε αιτιολογείται από τους φοιτητές ως αποτέλεσμα ανάληψης έργου που θεωρούν ότι δεν συνάδει με την μελλοντική επαγγελματική τους αναζήτηση. Η τελευταία διαπίστωση επιβάλλει αφενός μία μεγαλύτερη επίβλεψη από τους Επόπτες στην ανάθεση έργου από τους φορείς απασχόλησης προς τους φοιτητές και αφετέρου θέτει το ερώτημα μήπως οι φοιτητές έχουν μία πολύ στενή θεώρηση του έργου του εκπαιδευτικού ως διδακτικού μόνο έργου και δεν αντιλαμβάνονται και τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που του επιβάλλει ο ρόλος του ως υπαλλήλου. Τουλάχιστον μέσα από την Α.Π.Α., εφόσον εφαρμόζεται κυρίως σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως στην περίπτωση που εξετάζουμε, οι φοιτητές έρχονται σε επαφή και με τις άλλες υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού (πέραν των διδακτικών καθηκόντων) (Hansen Orwehag & Hesselors Arktoft, 2008 Hager, Lee & Reich, 2012), τις οποίες δε γνωρίζουν κατά τη Διδακτική Άσκηση, όπου αναλαμβάνουν κυρίως το διδακτικό έργο.

Τα αποτελέσματα που αφορούν τη συμβατότητα των έργων που ανέλαβαν οι φοιτητές στην Α.Π.Α. με τις σπουδές τους και την επάρκειά τους για να ανταποκριθούν σε αυτά είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και μας οδηγούν σε δύο σημαντικά συμπεράσματα: α) τόσο οι φορείς όσο και η απασχόληση των φοιτητών σε αυτούς είναι συμβατές με τις σπουδές τους, και β) οι σπουδές κάνουν επαρκείς τους φοιτητές να ανταποκριθούν στο έργο των φορέων. Έτσι, η επιλογή φορέων που αποτελούν τον κύριο χώρο επαγγελματικής απασχόλησης των πτυχιούχων του Π.Τ.Π.Ε. και η επάρκεια των φοιτητών να ανταποκριθούν στο έργο που τους ανατίθεται μπορούν να αποτελούν ένα άτυπο, αλλά ουσιαστικό κριτήριο για την καταλληλότητα του προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Π.Ε. Τα ευρήματα της μελέτης μας δείχνουν ότι οι σπουδές στο Π.Τ.Π.Ε. ετοιμάζουν τους αποφοίτους ώστε να ανταποκριθούν με ικανοποιητικό τρόπο στις μελλοντικές επαγγελματικές τους ανάγκες (Οικονομίδης, 2007). Αυτό σημαίνει ότι οι σπουδές στο Τμήμα λαμβάνουν υπόψη τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας νηπιαγωγός και τείνουν να

τις αναπτύξουν. Επομένως, το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος φαίνεται να είναι κατάλληλα στοχευμένο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος στο μέρος που προορίζεται να τις καλύψει (Π.Τ.Π.Ε., 2012). Βέβαια, πρέπει, να μην διαφεύγει το γεγονός ότι οι φοιτητές στην Α.Π.Α. έχουν υποβοηθητικό και όχι πρωταγωνιστικό ρόλο, με την έννοια ότι δεν αναλαμβάνουν αυτόνομο έργο, το οποίο επιβαρύνει τον εκπαιδευτικό του φορέα, αλλά λειτουργούν κάτω από την καθοδήγησή του, επομένως οι ευθύνες και οι απαιτήσεις δεν είναι τόσο υψηλές όσο θα ήταν αν αναλάμβαναν εξ ολοκλήρου το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται επίσης η λογική και αυτονόητη εξειδίκευση των σπουδών, με αποτέλεσμα σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (δημοτικό σχολείο, ειδικό σχολείο) οι φοιτητές αρχικά να μην μπορούν να ανταποκριθούν απολύτως επαρκώς στο έργο που αναλαμβάνουν. Η εξειδίκευση των σπουδών των εκπαιδευτικών, άλλωστε, αποτελεί θέμα συζήτησης από την εποχή ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Αντωνίου, 2009 Σταμέλος, 1999).

Οι αναφορές στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην Α.Π.Α. δείχνουν ότι πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διεξαγωγή της (Kemmis et al., 2012). Οι αναφορές συνδυάζονται με ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες φαίνεται ότι η πειθαρχία των μαθητών, η αντιμετώπιση δύσκολων περιπτώσεων και ο έλεγχος της τάξης αποτελούν το κυριότερο πρόβλημα των ασκούμενων φοιτητών (Ανδρέου, 2007 Morton et al. 1997 Δασίου κ.ά. 2005).

Αντίθετα, τα προβλήματα στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς των φορέων άσκησης φαίνονται να είναι συνήθως μικρά (Χανιωτάκης, 2011 Bullough & Draper, 2004 Lopez-Real & Kwan, 2005 Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013).. όπως και στη συγκεκριμένη έρευνα, και η μεταξύ τους σχέση ιδιαίτερα θετική, στοιχείο που αναδεικνύει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων άσκησης ως μέντορες των ασκούμενων φοιτητών (Χανιωτάκης, 2011· Cain, 2009) και μας οδηγεί σε μία αναζήτηση των συνθηκών μέσα στις οποίες η σχέση μέντορα εκπαιδευτικού και φοιτητή θα είναι περισσότερο αποδοτική και για τους δύο (Bullough & Draper, 2004· Χανιωτάκης, 2011). Πολύ περισσότερο αυτό φαίνεται να ισχύει στην Α.Π.Α., όπου λείπει και κάθε μορφή αξιολόγησης του φοιτητή που θα έχει επίπτωση στην πανεπιστημιακή του βαθμολογία και λειτουργεί αγχωτικά για τους φοιτητές (Ανδρέου, 2009 Kyriakou & Coulthard, 2000).

Τα προβλήματα που σχετίζονται με το είδος του φορέα και με το ανατεθέν έργο είναι εύλογο να εμφανίζονται, καθώς, όπως συζητήθηκε και παραπάνω, οι σπουδές στο Π.Τ.Π.Ε. είναι σαφώς στοχευμένες και εξειδικευμένες στον επιστημονικό χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες το ανατεθέν έργο δεν ήταν άμεσα συμβατό με τις σπουδές των ασκούμενων.

Από τα οργανωτικά προβλήματα, το σχετικό με την οικονομική επιβάρυνση που υφίστανται οι φοιτητές κατά την υλοποίηση των πρακτικών ασκήσεων είναι ένα από τα κύρια προβλήματα που καταγράφονται στις ανάλογες έρευνες (Theodorou et al., 2013 Ντολιοπούλου, 2005 Κυρίδης κ.ά. 2005 Beck & Kosnik, 2001 Οικονομίδης, 2007 Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013). Όσον αφορά την Α.Π.Α., είναι προφανές ότι για να στελεχωθούν με ασκούμενους όλοι οι συμμετέχοντες φορείς, αναγκαστικά κάποιοι φοιτητές θα απασχοληθούν και σε φορείς εκτός πόλης με την οικονομική επιβάρυνση που συνεπάγεται η μετακίνηση αυτή, επιβάρυνση που οπωσδήποτε είναι κατά πολύ μικρότερη της αμοιβής των φοιτητών.

Το ζήτημα της μεγάλης γραφειοκρατίας της Α.Π.Α. έχει κατ' εξακολούθηση απασχολήσει φορείς και οργανωτές και φαίνεται ότι αποτελεί ένα από τα κυριότερα προβλήματα της, όπως εκπορεύεται από τον κεντρικό σχεδιασμό της. Τέλος, τα προβλήματα που αφορούν τον προγραμματισμό του ίδιου του ασκούμενου φοιτητή, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν κεντρικά, αλλά από τον κάθε ασκούμενο ξεχωριστά με καλύτερο προγραμματισμού του χρόνου υλοποίησης της Α.Π.Α. Έχει διαπιστωθεί ότι γενικά η πρακτική άσκηση χαρακτηρίζεται από σημαντικό εργασιακό όγκο για τους φοιτητές (Theodorou et al., 2013, Ντολιοπούλου 2005, Κυρίδης κ.ά., 2005). Βασικό στοιχείο που δεν πρέπει κανείς να ξεχνάει είναι ότι κάθε πρακτική άσκηση στοχεύει να ενισχύσει

και όχι να υπονομεύσει τις σπουδές των ασκούμενων φοιτητών. Από την άλλη, αποδεικνύεται και εδώ ότι η πρακτική άσκηση διαμορφώνεται τελικά όχι μόνο από την πρόθεση των συμμετεχόντων αλλά και από άλλες πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές συνθήκες (Kemmis et al., 2012).

Το μεγάλο ποσοστό των ασκούμενων που δεν προτείνουν αλλαγές στην Α.Π.Α. θεωρώντας ότι είναι αρκετά ικανοποιητικός ο τρόπος υλοποίησής της, αποτελεί αφενός μία σημαντική ένδειξη για την επιτυχία του προγράμματος, καθώς συνδυάζεται με όσα συζητήθηκαν παραπάνω σχετικά με την ωφελιμότητα, τη συμβατότητα της Α.Π.Α. και την επάρκεια των ασκούμενων. Αφετέρου, δεν μπορεί να αποτελεί και στοιχείο εφρασηασμού. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να συζητήσουμε τις προτάσεις που καταθέτουν οι φοιτητές. Οι προτάσεις τους περί επέκτασης του προγράμματος σε χώρους, χρόνο και συμμετοχή αποτελούν κοινό εύρημα πολλών ερευνών σχετικών με την παρακτική άσκηση (Ζαχαρενάκης, 1994· Δασίου κ.ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης κ.ά. 2005· Οικονομίδης, 2007). Οι φοιτητές λόγω των πολλών και ποικίλων ωφελειών που αναγνωρίζουν στην πρακτική άσκηση ζητούν πάντοτε την επέκτασή της επιθυμώντας να έχουν κατά το δυνατόν ενεργότερο ρόλο σε αυτήν αναλαμβάνοντας το κυρίως διδακτικό έργο (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013· Οικονομίδης, 2007).

Η επισήμανση της ενεργότερης σύνδεσης του πανεπιστημίου με τους φορείς άσκησης αποτελεί επίσης ένα από τα συνήθη ευρήματα σχετικών ερευνών, καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται η ισχυρότερη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Allen, 2009, Korthagen, Loughran, & Russell, 2006· Smith, 2000· Δασίου κ.ά., 1995, Ντολιοπούλου 2005, Οικονομίδης 2007· Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα 2013). Η σύνδεση αυτή οδηγεί στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων, που είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρειάζεται να οικοδομηθεί επί ωφελεία των φοιτητών, αλλά και των δύο ιδρυμάτων (Cain 2009, Μαυροσκούφης 2009, Pardales & Girord 2006). Στην περίπτωση αυτή, διαμορφώνεται ένας διάλογος μεταξύ φοιτητών, εκπαιδευτικών και καθηγητών πανεπιστημίου, μέσα από τον οποίο επιχειρείται η σύνδεση της θεωρίας σε πράξη και η αντιμετώπιση βασικών προβλημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης που εμφανίζονται σε συγκεκριμένο κάθε φορά σχολικό πλαίσιο (Miller Rigelman & Ruben, 2012). Όσον αφορά στην Α.Π.Α., φαίνεται ότι η σύνδεση αυτή θα δώσει λύσεις και στα ζητήματα που προκύπτουν από τη συμβατότητα του έργου που ανατίθεται στους ασκούμενους.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Βασικά συμπεράσματα της έρευνάς μας είναι τα ακόλουθα:

α) Η Α.Π.Α. στο Π.Τ.Π.Ε. του Παν. Κρήτης, φαίνεται ότι προσφέρει μεγάλη και ποικίλη ωφέλεια στους/στις φοιτητές/τήτριες που συμμετέχουν σε αυτήν, δίδοντάς τους τη ευκαιρία να γνωρίσουν και άλλους χώρους τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης πέρα από το νηπιαγωγείο και να απασχοληθούν σε άλλα αντικείμενα πέρα από το αμιγώς διδακτικό έργο.

β) Τα αντικείμενα απασχόλησης που αναλαμβάνουν οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της Α.Π.Α. αφορούν έναν ευρύ κύκλο δράσεων σχετικών με το επαγγελματικό έργο του εκπαιδευτικού, είναι σε μεγάλο βαθμό συναφείς με το αντικείμενο των πανεπιστημιακών τους σπουδών και υποστηρίζονται από αυτές με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να ανταποκρίνονται με επάρκεια στα καθήκοντα που αναλαμβάνουν στους φορείς απασχόλησης.

γ) Στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες φοιτητές στην Α.Π.Α. εντάσσονται η αντιμετώπιση δύσκολων περιπτώσεων παιδιών, οι σχέσεις με τους φορείς σχετικά με τα αντικείμενα απασχόλησης και οργανωτικά ζητήματα.

δ) Οι προτάσεις των φοιτητών για την Α.Π.Α. αφορούν κυρίως στην επέκτασή της σε χρόνο, τους φορείς και τη συμμετοχή και στην ανάληψη από τους ίδιους περισσότερο αυτόνομου διδακτικού έργου.

Η έρευνά μας υπόκειται σε όλους τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν μία μελέτη περίπτωσης. Ακριβώς όμοια αποτελέσματα απαιτούν ίδια ερευνητική μεθοδολογία και φυσικά ίδια δομή και οργάνωση της Α.Π.Α. σε άλλα ομοειδή ή μη ομοειδή πανεπιστημιακά τμήματα. Ωστόσο, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, τα οποία συμφωνούν με τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση των Α.Π.Α.

Από τη μελέτη αυτή προκύπτουν και ορισμένες προτάσεις σε επίπεδο διερεύνησης αλλά και οργάνωσης της Α.Π.Α.

Χρειάζεται να συνεχιστεί η έρευνα με την ολοκλήρωση του έργου και τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών, ώστε να προσδιοριστούν επιμέρους πτυχές όσων εκτέθηκαν παραπάνω σε σχέση με τους φορείς απασχόλησης, με το είδος απασχόλησης των φοιτητών/τριών. Η επέκταση της έρευνας στους φοιτητές άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων θα μας δώσει περισσότερα στοιχεία.

Αρκετά ζητήματα θα διασαφηνθούν με τη χρήση άλλων ερευνητικών εργαλείων (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια) και νέες πληροφορίες θα προκύψουν.

Είναι αναγκαίο η έρευνα να επεκταθεί και στο προσωπικό των φορέων απασχόλησης, ώστε να είναι δυνατή μία κατά το δυνατόν συνολικότερη αξιολόγηση της Α.Π.Α.

Η μεγαλύτερη σύνδεση Πανεπιστημίου και φορέων θα οδηγήσει σε ευστοχότερες επιλογές όσον αφορά τα αντικείμενα απασχόλησης των φοιτητών στους φορείς, στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και στην καλύτερη υποστήριξη των φοιτητών.

Η συνέχιση του προγράμματος της Α.Π.Α. με ενσωματωμένες τις βελτιώσεις που θα προκύψουν από την αξιολόγησή της, θα συνεισφέρει στην καλύτερη παιδαγωγική συγκρότηση των φοιτητών/τριών και στην περαιτέρω ενίσχυση των δεσμών του Πανεπιστημίου με την τοπική κοινωνία.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις έρευνες για την Πρ. Άσκ. δεν πρέπει να θεωρούνται σταθερά και αναλλοίωτα, αλλά ευμετάβλητα και εξαρτώμενα από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιείται η Πρ. Άσκ. Όπως κάθε πρόγραμμα σπουδών, έτσι και αυτά των Παιδαγωγικών Τμημάτων, και ιδιαίτερα ό,τι αφορά στην Πρ. Άσκ. χρειάζεται να αξιολογούνται συχνά, να αναπροσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες λειτουργίας τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσον

- Αμπαρτζάκη Μ., Οικονομίδης, Β. & Χλαπάνα Ελ. (2013). Απόψεις των φοιτητών για το σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης, στο Αλ. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρέου Ε. (2007). Παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων, 20, 11-21.
- Ανδρέου Ε. (2009). Στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων από φοιτητές/τριες παιδαγωγικών τμημάτων, στο Αθ. Τριλιανός & Ιγ. Καράμυνας (Επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα, 5-7 Δεκεμβρίου 2009. Τόμ. Α', (778-786). Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου Χρ. (2009). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Δασιού Όλ., Ευαγγέλου Μ., Μητροπούλου Ελ., Μουταφίδου Αν., & Χατζηπαναγιώτου Π. (1995). Πρακτική άσκηση – Καταγραφή εμπειριών και απόψεων φοιτητών/τριών των Τμημάτων Π.Τ.Δ.Ε. και Φ.Π.Ψ του Α.Π.Θ.: Δύο μελέτες περίπτωσης (case studies). Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 22, 255-282.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1994). Θεωρητική θεμελίωση, οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καϊλα (Επιμ.), Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Γ΄ έκδ.
- Κυρίδης Αρ., Παλαιολόγου, Ν. & Αναστασιάδου, Σ. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. Επιστήμες Αγωγής, 1, 127-143.
- Μαυροσκούφης Δ. (2009). Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και των φοιτητριών ως κοινότητα έρευνας και μάθησης. Στο Αθ. Τριλιανός & Ιγ. Καράμηνας (Επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα, 5-7 Δεκεμβρίου 2009. Τόμ. Β΄, (418-426). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπίκος Κ. (2011). Στρατηγικές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της Πρακτικής Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο
- Μπότσογλου Κ. (2003). Από τη θεωρία στην πράξη. Κρίσεις, διαπιστώσεις και προσδοκίες των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης: μελέτη μιας περίπτωσης. Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού. 3, 71-87.
- Ντολιοπούλου Έλ. (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. (2011). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στην Ευρώπη στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα: στοχεύσεις και επιτεύγματα, στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική. Τμηματικός τόμος για τον Καθηγητή Ι. Ε. Πυργιωτάκη. Αθήνα: Πεδίο.
- Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης, στο Δ. Χατζηδημού, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδημού (Επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006. Τόμ. Β΄. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο
- Κρήτης (2012). Οδηγός Σπουδών Ακαδ. Έτους 2012-2013 Ρέθυμνο. Διάθεση στο http://www.edc.uoc.gr/ptpe/attachments/article/534/Odigos_sproudwn_2012-2013.pdf (Μάρτιος 2013).
- Σταμέλος Γ. (1999). Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές-Παρούσα κατάσταση-Προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg.
- Χανιωτάκης Ν. (2011). Η Πρακτική Άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις των δασκάλων των σχολείων άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο. Χατζηδημού, Δ. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θέσεις, Αντιθέσεις και Προβληματισμοί. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Β΄ έκδ.

Ξενόγλωσσον

- 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.
- Arrends R. (2009). *Learning to teach*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Astin A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory of Higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Beck, C. & Kosnik C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925-948.
- Bullough R.V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.
- Bullough R. V. & Draper R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30 (3), 271-288.
- Cain T. (2009). Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (1), 53-66.
- Calderhead J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 531-535.
- Cochran-Smith M. & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Dahlgren M. A., Dahlgren L.O. & Dahlberg J. (2012). Learning professional practice through education. In P.Hager, Al. Lee & A. Reich (Eds.), *Practice, Learning and Change. Practice-theory perspectives on professional learning*. N.Y.: Springer.
- Darling-Hammond L. (2010). Constructing 21st-century teacher education. In V. Hill-Jackson & C. W. Lewis (Eds.), *Transforming teacher education. What went wrong with teacher training and how we can fix it*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Edwards A. & Protheroe L. (2003). Learning to see in classroom: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227-242.
- Hager P. Lee, Al. & Reich A. (2012). Problematising practice, reconceptualising learning and imagining change. in P.Hager, Al. Lee & A. Reich (Eds.), *Practice, Learning and Change. Practice-theory perspectives on professional learning*. N.Y.: Springer.
- Hansen Orwehag M. & Hesslefors Arktoft E. (2008). Appendix: teacher education in Sweden – An integrative process, in M. Mattsson I. Johanson & B. Sandstrom (Eds.) *Examining Practice Assessment and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers. Karras K. G. & Wolhuter C. C. (2010). *International handbook of teacher education*. Athens: Atrapos.

- Kemmis St., Edwards-Graves Chr., Wilkinson J. & Hardy, I. (2012). *Ecologies of Practices*. In P. Hager, Al. Lee & A. Reich (Eds.), *Practice, Learning and Change. Practice-theory perspectives on professional learning*. N.Y.: Springer.
- Korthagen Fr., Loughran J., & Lunnenberg M. (2005). *Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue*. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115.
- Kyriakou C. & Coulthard M. (2000). *Undergraduates' views of teaching as a career choice*. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117-126.
- Lopez-Real F & Kwan T. (2005). *Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring*. *Journal of Education for Teaching*, 31 (1), 15-24.
- Mertens D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Miller Rigelman, N. & Ruben, B. (2012). *Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989.
- Morton L., Vesco, R., Williams R. A. & Awender M. (1997). *Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation and staff relations*. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Neuendorf K. (2002). *The content analysis guidebook*. London: Sage
- Olsen B. (2008). *How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development*. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Pardales M. J. & Girord M. (2006). *Community of Inquiry: Its past, present and future*. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299-309.
- Russell T. (2007). *Using the Practicum in preservice teacher education programs: Strengths and weaknesses of alternative assumptions about the experiences of learning to teach*. In Hoban, G. (Ed.), *The missing links in teacher education design. Developing a multi-linked conceptual framework* (pp. 135-152). Dordrecht: Springer.
- Smith R. (2000). *The future of teacher education: principles and prospects*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 7-28.
- Theodorou D., Papadopoulou V., Thoidis I. & Argyropoulou, S. (2013). *Teaching practice in Greek teacher training programmes: the case of University of Western Macedonia. Institutional evolution and empirical data*, in K. Karras, P. Kalogiannakis, C.C. Wolhuter & N. Andreadakis (Eds.) *Education and teacher education worldwide. Current reforms, problems and challenges*. Symposium Practices. Rethymnon: University of Crete, Department of Teachers Education.

