

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κώστας Δ. Φιλίππου

Ι. Έννοια και σημασία της πρακτικής άσκησης¹

Η πρακτική άσκηση ως στοιχείο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ταυτόχρονα με την ίδρυση των διδασκαλείων στα μέσα του περασμένου αιώνα². Η μορφή της μάλλον δεν άλλαξε, μολονότι τα διδασκαλεία και τα άλλα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχουν υποστεί ποικίλες αλλαγές από πολλές άλλες απόψεις. Η παρουσία της στα προγράμματα σπουδών δεν αποτέλεσε πρόβλημα για πάρα πολλά χρόνια, πολύ δε λιγότερο ενόχλησε η απουσία της από διάφορα άλλα ιδρύματα, που προετοιμάζαν εκπαιδευτικούς.

Οι STONES και MORRIS (1972) υποστηρίζουν ότι η πρακτική άσκηση (Π.Α. για συντομία) είναι αναχρονιστική και ξεπερασμένη για ένα ακόμα λόγο: Από το γεγονός ότι βασίστηκε στη θεωρία που διδάσκει ότι το σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν είναι παρά ένα σύστημα μαθητείας

1. Το κύριο σώμα της σύντομης τούτης μελέτης, ή καλύτερα του δοκιμίου τούτου, αποτέλεσε ομώνυμη εισήγηση στο Α΄ Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος από 23—25 Σεπτεμβρίου 1983 στην Αθήνα. Παρόλες τις φραστικές αλλαγές το ύφος της εισήγησης διατηρείται. Στην προετοιμασία της εισήγησης και του δοκιμίου τούτου συνέβαλαν συνάδελφοι και φίλοι από πολλά ιδρύματα της χώρας (Πανεπιστήμιο Θ/νίκης, Κρήτης, ΣΕΛΕΤΕ κλπ.) τους οποίους ευχαριστώ πολύ, αλλά δε μπορώ να αναφέρω τα ονόματά τους σε μια υποσημείωση. Ελπίζω να εκπληρώσω αυτό το χρέος μου σε μια ευρύτερη διασκευή του παρόντος.

2. Στο Διδασκαλείο Αθηνών — το πρώτο συστηματικό ίδρυμα εκπαίδευσης δασκάλων για τη δημοτική εκπαίδευση— που ιδρύθηκε στα 1878 η πρακτική άσκηση κάλυπτε 14 ώρες την εβδομάδα, 4 στη Β΄ τάξη και 10 στην Γ΄ που ήταν και η τελευταία τάξη (Χριστοδ. ΛΕΦΑΣ, *Ιστορία της Εκπαιδευτικής* Αθήναι: ΟΕΣΒ 1942, σ. 218).

όπου ο νεόφυτος προσπαθεί να μιμηθεί κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό. Η θεωρία της μαθητείας για τη μύηση των αρχάριων στα μυστικά της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας δεν είναι σήμερα αποδεκτή, γιατί δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι μια τέτοια γνώση μεταβιβάζεται με μαθητεία. Παρόλο που από τις αρχές του αιώνα μας παρατηρήθηκαν κινήσεις για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών —ένα σημείο για το οποίο θα γίνει λόγος παρακάτω— η έννοια της Π.Α. δεν έχει αποσαφηνισθεί. Αφού δεν έχουμε αποκρυσταλλωμένες ιδέες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικότερα πώς είναι δυνατόν να έχουμε σαφή έννοια της Π.Α.;

Με τον όρο 'πρακτική άσκηση' εννοούμε όλα όσα παρακολουθεί ή κάνει ο υποψήφιος για εκπαιδευτικός σπουδαστής στα σχολεία ή και έξω από τα σχολεία και σε αντιδιαστολή με τα θεωρητικά μαθήματα. Η Π.Α. συνήθως αποτελείται από διδακτικές ασκήσεις, αλλά και παρακολουθήσεις. Λιγότερο συχνά περιέχει και ασκήσεις που δε συνδέονται άμεσα με διδασκαλία σε σχολείο. Πάντως η έννοια 'Π.Α.' στη διδασκαλία είναι άμεσα σχετική με την έννοια της διδασκαλίας και προφανώς οποιαδήποτε προσπάθεια αποσαφήνισής τους θα οδηγούσε πολύ έξω από τα όρια της παρούσας εισήγησης.

Η Π.Α. αποτελεί σήμερα ένα από τα κυριότερα θέματα συζήτησης στους κύκλους εκείνων που ασχολούνται με τη μόρφωση και επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για όλους τους τύπους και όλες τις βαθμίδες των σχολείων. Όσα διατυπώνονται στην παρούσα μελέτη δεν αναφέρονται σε κάποια κατηγορία εκπαιδευτικών, αλλά σε όλες. Στο παρελθόν, είτε υπήρχε στα προγράμματα σπουδών, είτε όχι, δεν αποτελούσε πρόβλημα. Όμως και σήμερα, παρόλο που η σημασία της αναγνωρίζεται, η θέση της στα προγράμματα σπουδών είναι, αν όχι ανύπαρκτη, πολύ περιορισμένη. Πανεπιστήμια με μακρόχρονη ιστορία είναι πολύ επιφυλακτικά στην εισαγωγή καινοτομιών που θα επέτρεπαν ανάπτυξη συστημάτων και μεθόδων Π.Α. για τους φοιτητές τους που προσρίζονται για το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Σοβαρότερες προσπάθειες γίνονται μέσα σε νεοσύστατα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Στη χώρα μας με την ίδρυση Παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών —όχι δυστυχώς παιδαγωγικών σχολών— σε όλα τα πανεπιστήμια ανοίγονται νέες και πλατιές προοπτικές για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων συστημάτων εκπαίδευσης όχι μόνο των δασκάλων και των νηπιαγωγών, αλλά όλων των Εκπαιδευτικών των σχολείων μας. Αρκεί να μη χαθεί η ευκαιρία που δίνεται. Είναι ίσως η μοναδική ευκαιρία που δόθηκε μέχρι σήμερα για μια γενικότερη αναβάθμιση της μόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τον καιρό που έγινε ελεύθερο ελληνικό κράτος. Βέβαια υπάρχουν δυσκολίες μεγάλες:

Αντιρρήσεις και αντιδράσεις, φόβοι και αντιζηλίες, νομικά και οικονομικά εμπόδια, απουσία υλικοτεχνικών όρων και έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού. Χωρίς αμφιβολία ένα μεγάλο μέρος από τις δυσκολίες συνδέεται άμεσα με το πρόβλημα της Π.Α.

Από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα παρουσιάστηκαν μεγάλες κινήσεις για μεταρρυθμίσεις πάνω στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας την περιγραφή των μεγάλων τάσεων που κάνει ο Bruce Joyce (1975) βλέπουμε τις εξής κινήσεις στον 20ο αιώνα³.

α) Την *προοδευτική* κίνηση η οποία θεωρεί τον άνθρωπο δημιουργό του πολιτισμού του και τη γνώση ως κάτι που αναδύεται. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι παρά η βοήθεια που προσφέρει στα παιδιά για να διακρίνουν και να λύουν προβλήματα. Με τη διάκριση και λύση προβλημάτων μαθαίνουν να δημιουργούν γνώση. Το προοδευτικό πρότυπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παραμελεί τις σπουδές πάνω στο τι και πώς θα το διδάξει ο δάσκαλος και ρίχνει το βάρος στη διαδικασία με την οποία το παιδί μαθαίνει, κοινωνικοποιείται και λύει προβλήματα με δημοκρατικό τρόπο. Η γνώση παίρνει αξία από τον τρόπο που την αποκτούν τα παιδιά. Το πρότυπο τούτο δεν ανέχεται παρέμβαση του δασκάλου για να γνωρίσουν τα παιδιά τον πολιτισμό των περασμένων γενεών.

β) Την *ακαδημαϊκή* κίνηση για ακαδημαϊκοποίηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το πρότυπο τούτο ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να σκέπτεται σαν ακαδημαϊκός και να ασκεί τους μαθητές του διδάσκοντας ακαδημαϊκά μαθήματα. Αντίθετα από το προοδευτικό, το πρότυπο τούτο ρίχνει το βάρος στα αποτελέσματα που έχει η βαθειά ανάλυση εννοιών της διδακτέας ύλης, μια εργασία που μόνο ο έμπειρος και εμβριθής ακαδημαϊκός δάσκαλος μπορεί να κάνει. Εδώ βλέπουμε μεγάλη έμφαση στη γνωστική αγωγή και ελάχιστη στη συναισθηματική καλλιέργεια.

γ) Την *προσωποκρατική* κίνηση η οποία συγκεντρώνει τις προσπάθειές της πάνω στη μοναδικότητα του ατόμου και την αξιοπρέπειά του. Το πρότυπο τούτο δεν προσδιορίζει τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο, ούτε τις δεξιότητες ή ικανότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ή που πρέπει ν' αποκτήσουν, προκειμένου ν' αποδώσουν στο έργο τους. Η έμφαση εδώ εστιάζεται στη συναισθηματική ζωή του παιδιού. Η γνώση είναι ανεξάρτητη από τη συναισθηματική σφαίρα και δεν ασκεί καμιά επίδραση πάνω της. Η θεωρία δεν έχει μεγάλη αξία για τον εκπαιδευτικό και το

3. Για λεπτομερέστερη ανάπτυξη βλέπε Bruce Joyce: 'Conceptions of man and their implications for teacher education' στο βιβλίο RYAN, K. (επιμ.): *Teacher Education: 74th Year Book of N.S.S.E.*, pt 2. University of Chicago 1975. Επίσης SCHNEIDER, F.: *Η τραγωδία της Ακαδημαϊκοποίησης της Μορφώσεως των Δασκάλων*, μετάφρ. Δ. Θωίδη, Αθήνα 1975.

πρότυπο θεμελιώνεται πάνω στη σημασία ενσυναισθηματικών ενορατικών επιδράσεων που ασκεί ο δάσκαλος στο μαθητή.

δ) Την κίνηση με βάση τη θεωρία των δεξιοτήτων ('δεξιοτοκεντρική κίνηση') που προήλθε από την τεχνολογία. Σύμφωνα με την κίνηση αυτή, για να εκπαιδεύσουμε αποδοτικούς εκπαιδευτικούς είναι αναγκαίο να εφαρμόσουμε τα τεχνολογικά συστήματα ανάλυσης έργου και τις τεχνικές διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η θεωρία διατυπώνεται από τους συντάκτες των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να υποδείξουν τις καταστάσεις, τα τεχνολογικά μέσα καθώς και την ανατροφοδότηση. Και τα τρία αυτά στοιχεία είναι αναγκαίοι όροι που θα επιτρέψουν στους σπουδαστές να 'διαμορφωθούν', δηλαδή θα αποκτήσουν ολοφάνερα τις απαιτούμενες δεξιότητες. Το πρότυπο τούτο δεν απαιτεί συνειδητή πρακτική άσκηση από το σπουδαστή, προκειμένου να αναπτύξει ο ίδιος θεωρία μέσα από την πράξη. Τα προγράμματα περιλαμβάνουν τη θεωρία που αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης για την απόκτηση των δεξιοτήτων. Ούτε επιδιώκεται συνειδητή ολοκλήρωση θεωρίας και πράξης.

Οι παραπάνω μεταρρυθμιστικές κινήσεις δεν έλυσαν τα προβλήματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά τα πρότυπα που προέρχονται από αυτές είναι δυνατόν να αποτελέσουν βάση για κριτική. Στο τελευταίο μέρος της παρούσας θ' ασχοληθούμε περισσότερο με τα πρότυπα Π.Α. που προέρχονται από τις παραπάνω μεταρρυθμιστικές τάσεις του αιώνα μας, οι οποίες εμφανίστηκαν σε διάφορες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής.

Στην Ελλάδα, χρόνια τώρα, υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αδυναμίες, που είναι ολοφάνερες στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας των. Διαδομένη είναι επίσης η αφελής θεωρία της εμπειρίας. Σύμφωνα με την αφελή αυτή αντίληψη οι νέοι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν την απαραίτητη για τη δουλειά τους πείρα, όταν θα μπουν στο επάγγελμα. Οι παλιότεροι ομολογούν ότι έγιναν δάσκαλοι μετά από αρκετά χρόνια εργασίας στα σχολεία. Πολλοί παλιοί εκπαιδευτικοί βεβαιώνουν πως με τον καιρό έρχεται η πείρα και δεν είναι ανάγκη να ανησυχούν οι νέοι. Τέτοιοι ισχυρισμοί δε γίνονται άκριτα και αβασάνιστα δεκτοί. Δεν είναι εύκολο να καλύψει ο καθένας μόνος του, με τη μέθοδο της δοκιμής και πλάνης, σοβαρές ελλείψεις. Ούτε είναι βέβαιο ότι, εκείνος που θα φύγει ακατάρτιστος από τη σχολή του, θα προσπαθήσει αργότερα ν' αναπληρώσει τις ελλείψεις του και να αποκτήσει ικανότητες που του λείπουν. Οι αβεβαιότητες αυτές οδήγησαν στη σύλληψη και διατύπωση της βασικής αρχής που διέπει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικά: «Η πείρα των νέων εκπαιδευτικών που αποκτήθηκε στη σχολή που φοίτησαν πρέπει να είναι τόσο και τέτοια, που να διασφαλίζεται τόσο η αγωγή όσο και η υγεία των παιδιών».

Μολονότι, όπως τονίσθηκε και στα προηγούμενα, η έννοια της Π.Α. δεν

έχει αποσαφηνισθεί ακόμα σε όλο το βάθος της, η παρουσία της στο πρόγραμμα των διδασκαλειών είναι ένδειξη της αξίας για την κατάρτιση των νέων εκπαιδευτικών. Ο Λέφας⁴ αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές της Γ' τάξης (τελευταίας) του Διδασκαλείου Αθηνών, που ιδρύθηκε το 1878, έκαναν 5—8 ώρες πρακτική άσκηση κάθε εβδομάδα στο πρότυπο δημοτικό σχολείο. Τέτοια δυνατότητα σήμερα δεν υπάρχει σε κανένα ίδρυμα της χώρας. Γι' αυτό πρώτο αίτημα που προβάλλει είναι η Π.Α. να πάρει κεντρική, αξονική, θέση μέσα στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων που πρόκειται να λειτουργήσουν στα Πανεπιστήμια. Τούτο ισχύει και για τυχόν άλλα ιδρύματα, εκτός από τα πανεπιστήμια, που θα εξακολουθήσουν να εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς. Είναι ανάγκη ο χρόνος που θα διαθέτεται για Π.Α. να είναι όχι λιγότερο από το ένα τέταρτο (25%) του συνολικού χρόνου σπουδών.

Η Π.Α., όχι μόνο δεν είναι άσχετη προς τα άλλα αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, αλλά και αποτελεί την αφετηρία της διαδικασίας που προετοιμάζει το πρόγραμμα σπουδών. Ποτέ δε θα μπορούσαμε να έχουμε προγράμματα σπουδών που να ικανοποιούν και να εξαντλούν τις δυνατότητες των φοιτητών, εάν δεν προσπαθήσουμε να τα πλέξουμε γύρω από την Π.Α., γιατί προφανώς τα περισσότερα αντικείμενα σπουδάζονται για να βοηθήσουν το φοιτητή στην πρακτική του δραστηριότητα. Η ευρυμάθεια και η εμβρίθεια που μπορεί να επιτύχουμε με συστηματική θεωρητική κατάρτιση είναι επιθυμητά γνωρίσματα για τον εκπαιδευτικό, αλλά δεν είναι αρκετά να τον κάνουν αποδοτικό. Η συστηματική πρακτική εξάσκηση σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων είναι αναγκαίο συμπλήρωμα.

Χωρίς αμφιβολία η Π.Α. συνδέεται με το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και πράξη⁵. Η σχέση αυτή είναι φιλοσοφικό (θεωρητικό) πρόβλημα, που ακόμα δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος και πλάτος όσο έπρεπε. Συνήθως η Π.Α. ορίζεται σαν 'εφαρμογή' της θεωρίας στην πράξη. Προτιμότερο ίσως είναι να ορίζεται ως 'μετάφραση' της θεωρίας σε πράξη ή και 'μεταφορά' της θεωρίας σε πράξη. Όταν μιλούμε για εφαρμογή εννοούμε δραστηριότητα με την οποία προσπαθούμε να ενώσουμε δύο όμοια πράγματα. Εδώ όμως δύο ανόμοια: τη θεωρία, που είναι μάλλον συμβολικό κατασκευάσμα, και την πράξη, που αποτελείται από συγκεκριμένες δραστηριότητες και υλικά από τον πραγματικό κόσμο. Εξάλλου και ο όρος 'μετάφραση' δεν είναι δόκιμος, γιατί προέρχεται από την περιοχή της

4. ΛΕΦΑΣ, Χριστοδ., όπου παρ. σ. 220.

5. Βλέπε σχετικά με το πρόβλημα τούτο: REID, L.A. (1962): *Philosophy and Education*. London: Heinemann, σσ. 86-96. —PETERS, R.S. (1977): *Education and the Education of Teachers*. London: Routledge and Kegan Paul, σσ. 151—166.

γλώσσας και σημαίνει μεταφορά από μια γλώσσα σε άλλη. Έτσι πιθανόν ο τρίτος όρος 'μεταφορά' να αποδίδει σωστότερα αυτό που θέλουμε να εκφράσουμε όταν έχουμε να μεταφέρουμε ένα δημιουργήμα από θεωρητική (συμβολική) μορφή σε πραγματική ή και αντίστροφα. Θεωρία και πράξη είναι δύο διαφορετικά πράγματα, αλλά έχουν αντίστοιχα στοιχεία μεταξύ τους, όταν είναι δυνατή η μεταφορά από τη μια μορφή στην άλλη. Όταν μιλούμε για 'εφαρμογή', 'μετάφραση' ή 'μεταφορά' εννοούμε προσπάθεια για ανεύρεση ή δημιουργία αντιστοιχιών ανάμεσά τους. Η θεωρία είναι ο 'χάρτης' που δείχνει την πορεία της πράξης, αλλά και η πράξη αποτελεί βάση, αφετηρία για θεωρία καθώς και κριτήριο για την αξία μιας έτοιμης θεωρίας.

Η Παιδαγωγική είναι πρακτική θεωρία⁶. Με άλλα λόγια είναι μια σειρά από θεωρητικές συλλήψεις ή δημιουργίες, που τότε μόνο αποκτούν αξία όταν είναι δυνατή, εφικτή, η μεταφορά τους στο χώρο της πράξης. Με άλλα λόγια η διαπίστωση και η μεταφορά από τη μια μορφή στην άλλη προϋποθέτει κάποιες ικανότητες για εκείνον που παρεμβαίνει σ' αυτή τη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι παράγοντας που βρίσκεται πάντα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Έτσι για να είναι επιτυχημένες και αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις του σ' αυτή τη διαδικασία μεταφοράς από την περιοχή της θεωρίας στην περιοχή της πράξης ή και αντίστροφα, είναι αναγκαία μια συστηματική προπαρασκευή. Η προπαρασκευή αυτή αποτελεί αυτό που ονομάζουμε σήμερα πρακτική άσκηση (Π.Α.).

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η Π.Α. είναι ο πόλος γύρω από τον οποίο συγκεντρώνονται όλες οι γνώσεις και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού. Δεν απομνημονεύει, ούτε φαντάζεται απλώς πράγματα και διαδικασίες, αλλά κατασκευάζει πράγματα και συμμετέχει σε διαδικασίες για να φτάσει σε απτά συχνά αποτελέσματα. Ο φοιτητής που προορίζεται για εκπαιδευτικός δεν είναι αρκετό να αποστηθίζει πληροφορίες και γεγονότα. Πρέπει να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και να αξιοποιεί τις γνώσεις στο χώρο της πράξης. Άλλωστε τότε μόνο μαθαίνει πραγματικά ο ίδιος. Οι Κινέζοι διαπίστωσαν αυτή την αλήθεια από τα πανάρχαια χρόνια και τη διατήρησαν στη γνωστή παροιμία τους: «Ό,τι ακούμε το ξεχνούμε, ό,τι βλέπουμε το θυμούμαστε, ενώ ό,τι κάνουμε το μαθαίνουμε». Η Π.Α. των φοιτητών που προορίζονται για το εκπαιδευτικό στάδιο, είναι πολύτιμο και αποτελεσματικό μέσο για την οργάνωση, αφομοίωση και εμπέδωση της παιδείας τους και όχι απλώς μύηση στην πρακτική της αξιοποίησης.

6. Βλέπε HIRST, P. H., 1966, 'Educational theory' στο βιβλίο TIBBLE, J.W. (επιμ.): *The Study of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, σσ. 29—58.

II. Η οργάνωση της πρακτικής άσκησης

Από όσα αναπτύχθηκαν προηγουμένως είναι φανερό ότι δε μπορούμε να ελπίζουμε σε αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μας χωρίς το στοιχείο της πρακτικής άσκησης. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα, που θα λειτουργήσουν σύντομα, ή οι Παιδαγωγικές Σχολές που θα τ' αντικαταστήσουν αργότερα, πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην οργάνωση της Π.Α. με δημιουργία ανάλογης υποδομής. Το ίδιο ισχύει και για τυχόν άλλα ιδρύματα που εκπαιδεύουν ή μετεκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Με άλλα λόγια είναι αναγκαία η δημιουργία συστήματος για την Π.Α. τόσο μέσα στα ίδια τα Παιδαγωγικά Τμήματα, όσο και στα σχολεία της γύρω περιοχής. Η δημιουργία, οργάνωση και λειτουργία ενός αποδοτικού συστήματος Π.Α. εξαρτάται από τις εξής προϋποθέσεις: α) Ένταξη της Π.Α. στα προγράμματα σπουδών με παραχώρηση αξονικής θέσης. β) Εξασφάλιση της συμμετοχής των σχολείων στο σύστημα της Π.Α. γ) Προετοιμασία προσωπικού (καθηγητών κλπ.) εκ μέρους των Παιδαγωγικών Τμημάτων, το οποίο θα προγραμματίζει, θα συντονίζει και θα επιβλέπει την Π.Α. δ) Προετοιμασία επίλεκτων εκπαιδευτικών 'εν ενεργεία' που θα παρακολουθούν άμεσα την πρόοδο των ασκούμενων φοιτητών. ε) Προετοιμασία των φοιτητών για Π.Α. στα σχολεία. στ) Ίδρυση και λειτουργία κέντρου πηγών και μέσων καθώς και εργαστηρίου κατασκευής νέων μέσων. ζ) Σύστημα ενημέρωσης και επικοινωνίας ανάμεσα στα μέρη που συμμετέχουν στην Π.Α. η) Ανάπτυξη θεωρητικής υποδομής για τον καθορισμό της μορφής ή των μορφών της Π.Α.

1. *Η θέση της Π.Α. στο Πρόγραμμα σπουδών.* Αν δε δοθεί κεντρική, αξονική, θέση στην Π.Α. μέσα στα προγράμματα σπουδών, δεν είναι δυνατόν να περιμένουμε βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μας. Η Π.Α. πρέπει να είναι αφετηρία και τέρμα τόσο των ειδικών όσο και των παιδαγωγικών σπουδών. Μόνο αν καταφέρουμε να πλέξουμε τα προγράμματα σπουδών γύρω από τον άξονα της Π.Α., μπορούμε να αισιοδοξούμε για μια αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η κατάρτιση τέτοιων προγραμμάτων μπορεί ακόμα να οδηγήσει σε μια ριζική αλλαγή της νοοτροπίας και της στάσης των φοιτητών απέναντι στα προβλήματα της φοίτησης, της μελέτης και της αξιολόγησης. Έτσι το αίτημα του φοιτητικού κινήματος για σπουδές σχετικές και όχι ξένες προς τις ανάγκες της ζωής και τις απαιτήσεις της εποχής μπορεί να ικανοποιηθεί.

Από τα δεδομένα που έχουμε από τις μέχρι σήμερα μελέτες και εφαρμογές, ο χρόνος που πρέπει να διατεθεί για Π.Α. δεν πρέπει να είναι λιγότερος από το 25% του συνολικού χρόνου σπουδών. Η αναγκαιότητα της αύξησης του χρόνου για Π.Α. φαίνεται ότι έχει βαθειά συνειδητοποιηθεί τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους φοιτητές των ιδρυμάτων που

εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας που έγινε το 1980 στο Πανεπιστήμιο της British Columbia του Καναδά, πριν από την έναρξη ενός πειραματικού προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Φοιτητές και καθηγητές, με ποσοστά που αναγράφονται απέναντι, ζήτησαν τις εξής καινοτομίες προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών⁷.

α) Φοιτητές

- | | |
|--|-----|
| 1. Περισσότερος χρόνος για Π.Α. στα σχολεία | 86% |
| 2. Σύνδεση της Διδακτικής με τα συμβαίνοντα στην αίθουσα | 79% |
| 3. Λιγότερες αναθέσεις εργασιών και εξετάσεις | 68% |

β) Καθηγητές

- | | |
|--|-----|
| 1. Περισσότερος χρόνος για Π.Α. στα σχολεία | 92% |
| 2. Περισσότερη άσκηση στην οργάνωση και διεύθυνση της τάξης | 70% |
| 3. Έναρξη της Π.Α. από την αρχή της φοιτητικής σταδιοδρομίας | 62% |

Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι οι καθηγητές του Πανεπιστημίου, που παραδοσιακά δεν έδιναν μεγάλη σημασία στην πρακτική άσκηση, ξεπερνούν τους φοιτητές στο θέμα της αύξησης του χρόνου για άσκηση στα σχολεία. Οι καθηγητές ζητούν ακόμα έναρξη της Π.Α. από το πρώτο έτος φοίτησης στο Πανεπιστήμιο.

2. Η συμμετοχή των σχολείων στο σύστημα πρακτικής άσκησης. Χωρίς τη συμμετοχή σχολείων είναι αδύνατη η εφαρμογή προγραμμάτων πρακτικής άσκησης. Επίσης για μια θετική συμβολή τους πρέπει ν' αναπτυχθούν στενοί δεσμοί ανάμεσα στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, τα σχολεία της περιοχής και το κοινωνικό περιβάλλον του τόπου.

Σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα είναι αναγκαία η συγκρότηση ενός συντονιστικού οργάνου (επιτροπής, συμβουλίου) πρακτικών ασκήσεων που να αποτελείται από εκπροσώπους των καθηγητών, των σχολείων και των φοιτητών. Το όργανο τούτο θα μεριμνά για όλα τα θέματα που αναφέρονται στη λειτουργία του συστήματος Π.Α. Σε κάθε σχολείο ορίζεται ένας τουλάχιστο εκπαιδευτικός για να συντονίζει τις δραστηριότητες και την επίβλεψη των ασκούμενων φοιτητών και να τηρεί επαφή με το Παιδαγωγικό Τμήμα. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που συμμετέχουν στα προγράμματα πρακτικής παρέχουν κάθε δυνατή βοήθεια στους ασκούμενους φοιτητές και παρακολουθούν υπεύθυνα την πρόοδό τους.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα καλλιεργεί στενές σχέσεις με όλα τα σχολεία που συμμετέχουν στα προγράμματα Π.Α. Μέλη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού επισκέπτονται συχνά τα σχολεία, όχι σαν απλοί

7. MILBURN, D. (1980): School and Campus interaction, άρθρο στο περιοδ. *Revue ATEE Journal*, vol. 3, No 3, σσ. 147—155.

επισκέπτες, αλλά σαν πρόσωπα που ενδιαφέρονται για το έργο των σχολείων και συμβάλλουν με τον τρόπο τους. Αυτό σημαίνει ότι μέσα στο σχολείο οργανώνονται ποικίλες μορφωτικές εκδηλώσεις (σεμινάρια, διαλέξεις κλπ.), όχι μόνο για το προσωπικό του σχολείου, αλλά γενικότερα για την περιοχή του σχολείου σε συνεργασία και με τοπικούς παράγοντες.

Ο αριθμός και ο τύπος των σχολείων καθορίζεται με βάση τον αριθμό των φοιτητών καθώς και τους κλάδους στους οποίους επιθυμούν να ασκηθούν.

3. *Η προετοιμασία και η συμβολή του επιστημονικού και διδακτικού προσωπικού του Παιδαγωγικού Τμήματος.* Η Π.Α. είναι προϊόν τριών παραγόντων: Του καθηγητή, που κατευθύνει, του εκπαιδευτικού λειτουργού που επιβλέπει και του φοιτητή που ασκείται. Η άσκηση χωλαίνει αν κάποιος από τους παράγοντες αυτούς δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ρόλου του. Ο καθηγητής ή άλλο μέλος του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημιακού Τμήματος που κατευθύνει και εποπτεύει την Π.Α. φοιτητών, είναι φίλος και συνεργάτης τόσο των ασκούμενων φοιτητών όσο και του προσωπικού του σχολείου. Δεν είναι δυνατόν, βέβαια, να βρίσκεται κάθε ημέρα μαζί τους, αλλά όταν επισκέπτεται το σχολείο δίνει την ευκαιρία σε όλους για επικοινωνία συμμετέχοντας μάλιστα, όσο μπορεί, σε δραστηριότητες του σχολείου. Να μη λησμονείται ότι ο καθηγητής του Πανεπιστημιακού Τμήματος έχει και άλλες σοβαρές υποχρεώσεις: Ενημέρωση από τον περιοδικό επιστημονικό τύπο, διδασκαλία (προετοιμασία παραδόσεων, φροντιστηρίων κ.ά.), έρευνα και συγγραφή. Η εποπτεία που ασκεί έχει γενικότερη σημασία, γιατί οφείλει και να συζητήσει προσωπικά με κάθε ασκούμενο φοιτητή και εκπαιδευτικό που τον επιβλέπει και να παρουσιάσει νέες ιδέες και πρόσφατες εφαρμογές. Προπαντός δε να προκαλέσει δημιουργική κριτική πάνω σε επίκαιρα αλλά και λησμονημένα προβλήματα της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης.

4. *Η συμβολή των σχολείων και των εκπαιδευτικών στην Π.Α.* Η συμμετοχή των σχολείων και των εκπαιδευτικών της περιοχής είναι απαραίτητος όρος για την επιτυχία ενός προγράμματος Π.Α. Ο εκπαιδευτικός (καθηγητής, δάσκαλος, νηπιαγωγός) που αναλαμβάνει, με τη θέλησή του φυσικά, την επίβλεψη ορισμένων ασκούμενων φοιτητών, παίζει σπουδαίο ρόλο γιατί βρίσκεται καθημερινά κοντά τους. Η συμμετοχή τους πρέπει να είναι προαιρετική χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα υπάρχουν και κάποια κίνητρα. Κάποια αμοιβή, οικονομική και ηθική, είναι απαραίτητη. Ένα κέρδος που μπορούν να έχουν εκπαιδευτικοί που μετέχουν στην Π.Α. των φοιτητών είναι η συνεχής μετεκπαίδευση με ειδικά σεμινάρια, συμμετοχή σε μελέτες και έρευνες, μεταπτυχιακές σπουδές κλπ. Η επίβλεψη ασκούμενων φοιτητών είναι μια ευκαιρία για προετοιμασία μελλοντικών σχολικών συμβούλων, γιατί η πείρα που αποκτούν οι επιβλέποντες εκπαιδευτικοί δεν

είναι καθόλου άσχετη με το έργο των σχολικών συμβούλων. Έτσι ταυτόχρονα είναι δυνατό να ενισχυθεί και ο νέος τούτος θεσμός με ικανά στελέχη.

Για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις νέες τους υποχρεώσεις, πριν αναλάβουν επίβλεψη φοιτητών, πρέπει να παρακολουθήσουν ειδικά μαθήματα, ώστε να ενημερωθούν καλά σε όλες τις λεπτομέρειες της πρακτικής άσκησης. Η Π.Α. αποτελείται από μια ποικιλία δραστηριοτήτων τις οποίες οφείλει ο ασκούμενος να αναπτύξει βαθμιαία στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός που παρακολουθεί ασκούμενους έχει ανάλογα καθήκοντα: Να αναθέτει, να συμβουλεύει, να συζητεί και να αξιολογεί τις ασκήσεις. Για όλα αυτά είναι απαραίτητη η προπαρασκευή με ειδικά μαθήματα που πρέπει να οργανώσει το Πανεπιστημιακό Τμήμα.

Κάθε υπεύθυνος εκπαιδευτικός, όταν προετοιμαστεί κατάλληλα, μπορεί να επιβλέπει και να συμβουλεύει μια ομάδα μέχρι 5—6 φοιτητές, όταν βέβαια ασκούνται έτσι ώστε να μη συμπίπτει η παρουσία όλων μαζί στο σχολείο. Στα πρώτα στάδια ανάπτυξης προγραμμάτων Π.Α. είναι πολύ πιθανό να παρατηρηθεί απροθυμία συμμετοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών για διάφορους λόγους: Πρόσθετη εργασία, ανασφάλεια λόγω προσόντων ή παρουσίας των φοιτητών, φόβος κριτικής, απουσία προοπτικής κ.ά. Για όλους αυτούς τους λόγους επιβάλλεται, τόσο συστηματική επιλογή και προπαρασκευή, όσο και η παροχή σαφών κινήτρων για συμμετοχή.

5. *Προπαρασκευή των φοιτητών για την Π.Α.* Οποιοδήποτε πρότυπο Π.Α. και αν υιοθετηθεί από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, προϋπόθεση επιτυχίας είναι η συστηματική προετοιμασία των φοιτητών. Στα Τμήματα, που πρόκειται να λειτουργήσουν προσεχώς για την εκπαίδευση λειτουργών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Π.Α. μπορεί να αρχίσει από το Α΄ έτος σπουδών. Οι νέοι φοιτητές από τις πρώτες εβδομάδες της φοίτησης στο Πανεπιστήμιο προσέρχονται και δηλώνουν υποχρεωτικά συμμετοχή στο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης του Τμήματος. Αφού ενημερωθούν σχετικά με τη σημασία και το πρόγραμμα της Π.Α., τόσο με διαλέξεις όσο και με συζητήσεις και άλλα μέσα, κατανέμονται σε ολιγάριθμες ομάδες 5—6 φοιτητών, συνήθως ανάλογα με το μέγεθος των σχολείων τα οποία θα επισκεφθούν για να γνωρίσουν και να αποκτήσουν προσωπική εμπειρία από τη ζωή και την εργασία των σχολείων.

Η προετοιμασία είναι πάντα σχετική με το επίπεδο Π.Α. που προβλέπεται από το πρόγραμμα⁸. Στα πρώτα στάδια η άσκηση έχει ενημερωτικό χαρακτήρα. Πάντοτε όμως οι φοιτητές πρέπει να συμμετέχουν

8. Όσα αναφέρονται εδώ έχουν σχέση με Π.Α. οργανωμένη σε επίπεδα. Όπως αναπτύσσουμε παρακάτω υπάρχουν και πρότυπα Π.Α. στα οποία λόγω του περιορισμένου χρόνου δεν είναι δυνατή παρόμοια οργάνωση της προετοιμασίας για την Π.Α.

ενεργά, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να κάνουν κάτι. Σ' ένα πρώτο επίπεδο, που μπορούμε να το ονομάσουμε επίπεδο παρατήρησης, δεν παραμένουν απλοί θεατές, αλλά επισκέπτονται σχολεία ή και άλλα ιδρύματα που ασχολούνται με παιδιά για να παρατηρήσουν τη ζωή και συμπεριφορά των παιδιών. Είναι δυνατό να προσφέρουν και κάποιο είδος εργασίας σαν προσφορά προς τα σχολεία. Η ενημέρωση βέβαια αυτή των φοιτητών είναι γενική, γιατί ακόμα δεν έχουν την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση. Παρόλον τούτο η εισαγωγή στην παρατήρηση των παιδιών θα τους βοηθήσει να διακρίνουν ορισμένες χαρακτηριστικές μορφές συμπεριφοράς και να αφομοιώσουν στη συνέχεια τη σχετική θεωρία. Από τις πρώτες επισκέψεις στα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνονται και να κατατοπίζονται να διακρίνουν τι γίνεται κάθε στιγμή μέσα στο σχολείο και ιδιαίτερα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και εργασίας: «Τι κάνουν τα παιδιά; Μιλούν, γράφουν, ερωτούν, παίζουν κλπ.» «Τι είδους διαφορές παρουσιάζουν μεταξύ τους;» «Πώς μιλούν οι δάσκαλοι στα παιδιά; Πώς τα παιδιά μεταξύ τους;» «Με ποιόν τρόπο επιβάλλεται η τάξη; Με απειλές, εκφοβισμό, πειθώ;»

Σ' αυτό το στάδιο πρέπει να μάθουν τεχνικές για να καταγράφουν αυτά που παρατηρούν, ώστε αργότερα να μπορούν να καταγράφουν και να αναλύουν και τη δική τους συμπεριφορά.

Στα επόμενα επίπεδα Π.Α. προετοιμάζονται συστηματικά όχι μόνο να παρατηρούν, αλλά και να εκτελούν και να αξιολογούν τόσο την εργασία των παιδιών όσο και τη δική τους προσπάθεια. Η προετοιμασία γίνεται βέβαια στα Παιδαγωγικά Τμήματα από ειδικευμένα μέλη του διδακτικού τους προσωπικού. Επίσης οι επιβλέποντες εκπαιδευτικοί αναθέτουν διάφορες δραστηριότητες (διδέρωση εργασιών, σχεδιασμό διδ/λίων, επινόηση και εκτύπωση ασκήσεων, κατασκευή μέσων, συνοδία ομάδων από παιδιά για παρατήρηση, σκηνοθεσία παιδικών παραστάσεων, κλπ.

Στη συνέχεια αναλαμβάνουν διδακτική εργασία. Αρχικά με μικρές ομάδες παιδιών και για λίγη ώρα, αλλά αργότερα και για ολόκληρη διδακτική ώρα. Με την πρακτική άσκηση αποκτούν όλο και νεώτερες και περισσότερες εμπειρίες και γνώσεις και έτσι πλαταίνουν και βαθαίνουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου. Στο διάστημα αυτό διαπιστώνονται ανεπάρκειες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών που τους παρακολουθούν και επιδιώκεται η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων.

Στο τελευταίο επίπεδο Π.Α., που συμπίπτει κατά κανόνα με τα τελικά στάδια των σπουδών, ο φοιτητής είναι έτοιμος να δοκιμάσει τις δυνάμεις τους με ολόκληρες τάξεις και να αναλάβει τη διδασκαλία όπως ο κανονικός δάσκαλος αντιμετωπίζοντας όλα τα προβλήματα μόνος του. Η κατευθείαν ανάθεση διδασκαλίας σ' έναν άπειρο φοιτητή, άγνωστο στους μαθητές, όπως γινόταν συχνά και γίνεται ακόμα σήμερα, αποτελεί ανεπίτρεπτο σφάλμα στην εποχή μας.

6. *Κέντρο πηγών και εργαστήριο κατασκευής μέσων.* Η πετυχημένη Π.Α. προϋποθέτει την ύπαρξη μέσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα κέντρου πηγών και μέσων, που να λειτουργεί αρκετές ώρες την ημέρα. Το κέντρο εξοπλίζεται με βιβλία επιστημονικά και σχολικά, καθώς και με ποικίλα βοηθητικά μέσα: Σχέδια προγραμμάτων, αναλυτικά προγραμμάτων, χάρτες, εικονοληπτικές συσκευές, προβολείς και λοιπά. Η οργάνωση του κέντρου γίνεται με ιδιαίτερη φροντίδα και από εξειδικευμένο προσωπικό⁹.

Συμπλήρωμα του κέντρου είναι το εργαστήριο. Στο εργαστήριο μπορούν να βρίσκουν βοήθεια και μέσα τόσο οι ασκούμενοι φοιτητές όσο και τα μέλη του διδακτικού και επιστημονικού προσωπικού του Π.Τ., όταν επιθυμούν να ετοιμάσουν σχέδια και μέσα που επινόησαν οι ίδιοι και που είναι φυσικό να μην υπάρχουν, ούτε στο κέντρο, ούτε στα σχολεία, ούτε επίσης στο εμπόριο.

7. *Σύστημα ενημέρωσης και επικοινωνίας.* Όλα τα μέρη που συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των προγραμμάτων Π.Α. είναι αναγκαίο να ενημερώνονται για κάθε λεπτομέρεια της πορείας της Π.Α., Πρώτο μέλημα του Παιδαγωγικού Τμήματος είναι ν' αποφασίσει για τον τρόπο και τα μέσα ενημέρωσης των ενδιαφερομένων μερών. Ένα βασικό μέσο είναι η σύνταξη και εκτύπωση ενός οδηγού στον οποίο παρέχονται βασικές πληροφορίες για την Π.Α. Προτιμότερο είναι ο οδηγός να κυκλοφορεί σε διαφορετικούς τύπους, ένα για κάθε μέρος, αλλά αν τούτο δεν είναι εφικτό, ένας οδηγός μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων¹⁰.

Συμπληρωματικές πληροφορίες και οδηγίες για τυχόν καινοτομίες ή αλλαγές αναγγέλλονται μέσα από δελτία που εκδίδουν οι αρμόδιες για τις πρακτικές ασκήσεις Επιτροπές των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Έτσι ο χρόνος στις συναντήσεις αναλίσκεται σε δημιουργική εργασία, συζήτηση και κριτική και όχι σε ενημέρωση ή διασαφήσεις για απλά και τετριμμένα πράγματα.

8. *Ανάπτυξη θεωρητικής υποδομής.* Μέχρι σήμερα είχαμε πρακτική άσκηση χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον για θεωρητική θεμελίωση. Τα τελευταία χρόνια έχουμε σοβαρές προσπάθειες για την ανάπτυξη θεωρίας της Π.Α. Με βάση θεωρητικές αναζητήσεις γίνονται εμπειρικές έρευνες για την ανάπτυξη μεθόδων και τεχνικών μιας αποτελεσματικής άσκησης. Προτείνονται

9. Κέντρα πηγών (resources centres) υπάρχουν στα νέα συνήθως πανεπιστήμια, όπως στο Stirling της Σκωτίας, του York της Αγγλίας κ.ά.

10. Πρβλ. COHEN, A και GARNER, N. (1971): *A Student's Guide to Teaching Practice*. London: Hodder (Unibooks)–MEYER, E. (1966): *Schulpraktikum*. Bochum: F. Kamp. – PERROTT, E (1982): *Effective Teaching: A Practical Guide to Improving your Teaching*. London: Longman. – ΦΙΛΙΠΠΟΥ, Κ. (1980): *Οδηγός για τις Πρακτικές Ασκήσεις των Σπουδαστών*. Φλώρινα: Παιδαγωγική Ακαδημία.

διάφορα πρότυπα (μοντέλα) πρακτικής άσκησης που οπωσδήποτε είναι επηρεασμένα από τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις του τόπου από τον οποίο προέρχονται ή εφαρμόζονται.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της παρούσας σύντομης μελέτης θα παρουσιάσουμε μερικά στοιχεία τόσο από τη θεωρία όσο και τις εφαρμογές της. Εδώ δε μένει παρά να τονίσουμε ότι χρειάζεται κάποια θεωρητική θεμελίωση προκειμένου η Π.Α. να αποφέρει τα αποτελέσματα που θα περιμένει κανείς μέσα στα Π. Τμήματα.

III. Μορφές, μέθοδοι και τεχνικές της πρακτικής άσκησης

Στο πρώτο μέρος είδαμε συνοπτικά τις θεωρητικές απόψεις που διατυπώθηκαν για την εκπαίδευση γενικότερα των εκπαιδευτικών και που συνοδεύτηκαν από ανάλογες μεταρρυθμιστικές κινήσεις. Σε κάθε μια από τις κινήσεις αυτές μπορούμε να διακρίνουμε την τοποθέτησή της απέναντι στο πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στη θεωρητική κατάρτιση και την πρακτική προπαρασκευή. Τα τρία πρώτα πρότυπα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στον αιώνα μας, ήτοι το προοδευτικό, το ακαδημαϊκό και το προσωποκρατικό ενδιαφέρθηκαν πρωταρχικά για τη 'θεωρία'. Με άλλα λόγια έρριξαν το βάρος σε διαστάσεις γνωστικές ή συναισθηματικές που τις είχαν παραμελήσει οι παλιότεροι. Μόνο το τελευταίο πρότυπο, το 'δεξιότητοκεντρικό', έστρεψε το ενδιαφέρον προς την πρακτική άσκηση σαν μια απαραίτητη διαδικασία για αποτελεσματική προετοιμασία εκπαιδευτικών.

Κανένα, όμως, από τα παραπάνω θεωρητικά πρότυπα δε μπόρεσε να δώσει ικανοποιητική σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Σύμφωνα με το προοδευτικό κάθε θεωρία έχει σχέση με την πράξη, ενώ σύμφωνα με το ακαδημαϊκό η θεωρία πηγάζει από το νου και όχι από την πράξη. Για τους οπαδούς του προσωποκρατικού προτύπου η θεωρία δεν έχει καμιά αξία και η απόδοση του δασκάλου είναι αποτέλεσμα της ενορατικής του ικανότητας να συλλαμβάνει τα πράγματα που παρουσιάζονται μπροστά του ως σύνολο. Τέλος το δεξιότητοκεντρικό μοντέλο υπερτονίζει την αξία της πράξης σε βάρος μιας ενσυνείδητης θεωρητικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι κανένα πρότυπο από τα παραπάνω δε συνδέει με επιτυχία τη θεωρία με την πράξη.

Όμως η εκπαιδευτική ικανότητα δε μπορεί παρά να προέλθει από μια εκπαίδευση που «όχι απλώς προσφέρει τα απαραίτητα στοιχεία θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής άσκησης, αλλά μια εκπαίδευση που συνδέει αυτά τα δύο με την πιο δυνατή στενή σχέση» (HIRST 1980)¹¹. Η αναζήτηση

11. Βλέπε P.H. HIRST (1980), 'PGCE and the training of specialist teachers' στο περιοδικό *Brit. Journal of Teacher Education*, vol. σσ. 3-20.

προτύπων σήμερα φαίνεται πως κινείται προς αυτή την κατεύθυνση χωρίς ακόμα ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Η μορφή της Π.Α. εξαρτάται από τις αντιλήψεις που κυριαρχούν σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα και τη σχέση θεωρίας και πράξης ειδικότερα. Έτσι βρίσκουμε διάφορα πρότυπα (μοντέλα) Π.Α. από χώρα σε χώρα και από ίδρυμα σε ίδρυμα. Τα πιο διαδεδομένα πρότυπα θεμελιώνονται στη διάκριση δεξιοτήτων που πρέπει ν' αποκτήσει ή ρόλων που πρέπει να παίζει ο εκπαιδευτικός. Σπανιότερα προτείνονται πρότυπα που αποσκοπούν στη βαθμιαία ανύψωση των ασκούμενων σε αυτόνομους επαγγελματίες. Τελευταία τονίζεται και η σημασία της συμμετοχής των φοιτητών σε διάφορες επιστημονικές και παιδαγωγικές έρευνες κατά τη διάρκεια της Π.Α. Η συμμετοχή τους σε έρευνες υποχρεώνει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ν' αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες που δε θα μπορούσαν ή δε θα προσπαθούσαν να αποκτήσουν σε άλλους χώρους, παρά το γεγονός ότι είναι απαραίτητες στον εκπαιδευτικό.

Μέχρι τώρα η συζήτηση αναφερόταν στην οργάνωση της Π.Α. σε πολύ γενικά πλαίσια. Μας ενδιαφέρει, όμως, να ξέρουμε τι θα κάμουμε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Δηλαδή η δυσκολία παρουσιάζεται όταν καθορίζουμε τις συγκεκριμένες διαδικασίες τις οποίες πρέπει να εκτελέσει ο ασκούμενος. Η σύλληψη, ο καθορισμός και η οργάνωση συγκεκριμένων πρακτικών ενεργειών μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε πρότυπα άσκησης, που είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όλα τα πρότυπα που διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν αποσκοπούν στην απόκτηση άμεσης προσωπικής εμπειρίας από τη σχολική πραγματικότητα και την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε με συντομία μερικά τέτοια πρότυπα.

Πρότυπα (μοντέλα) πρακτικής άσκησης.
Είναι δυνατό να δημιουργήσουμε ποικίλα πρότυπα, αλλά δεν είναι πάντα δυνατό να τα χρησιμοποιήσουμε με επιτυχία όλα. Γι' αυτό η καλύτερη λύση είναι να δημιουργήσουμε πρότυπα που να είναι εφαρμόσιμα στην ιδιαίτερη πραγματικότητα μέσα στην οποία ζούμε και εργαζόμαστε. Εν τούτοις στο ξεκίνημα η μελέτη άλλων προτύπων μας βοηθάει να στραφούμε προς ορισμένες κατευθύνσεις χωρίς χρονοτριβή. Τέτοια πρότυπα που προτείνονται και εφαρμόζονται είναι τα εξής:

1. Το 'προγραμματοκεντρικό' ή 'υλοκεντρικό'. Σκοπός ενός τέτοιου μοντέλου είναι η απόκτηση ικανότητας εκ μέρους του σπουδαστή να πραγματοποιεί τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια να μεταδίδει ορισμένο περιεχόμενο (ύλη) με ορισμένο τρόπο στους μαθητές. Το πρότυπο τούτο χρησιμοποιείται κυρίως όταν η επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, π.χ. μέσα σε ένα ακαδημαϊκό έτος. Η πίεση του χρόνου, όπως στην περίπτωση εκπαίδευσης

προτύπων σήμερα φαίνεται πως κινείται προς αυτή την κατεύθυνση χωρίς ακόμα ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Η μορφή της Π.Α. εξαρτάται από τις αντιλήψεις που κυριαρχούν σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα και τη σχέση θεωρίας και πράξης ειδικότερα. Έτσι βρίσκουμε διάφορα πρότυπα (μοντέλα) Π.Α. από χώρα σε χώρα και από ίδρυμα σε ίδρυμα. Τα πιο διαδεδομένα πρότυπα θεμελιώνονται στη διάκριση δεξιοτήτων που πρέπει ν' αποκτήσει ή ρόλων που πρέπει να παίξει ο εκπαιδευτικός. Σπανιότερα προτείνονται πρότυπα που αποσκοπούν στη βαθμιαία ανύψωση των ασκούμενων σε αυτόνομους επαγγελματίες. Τελευταία τονίζεται και η σημασία της συμμετοχής των φοιτητών σε διάφορες επιστημονικές και παιδαγωγικές έρευνες κατά τη διάρκεια της Π.Α. Η συμμετοχή τους σε έρευνες υποχρεώνει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ν' αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες που δε θα μπορούσαν ή δε θα προσπαθούσαν να αποκτήσουν σε άλλους χώρους, παρά το γεγονός ότι είναι απαραίτητες στον εκπαιδευτικό.

Μέχρι τώρα η συζήτηση αναφερόταν στην οργάνωση της Π.Α. σε πολύ γενικά πλαίσια. Μας ενδιαφέρει, όμως, να ξέρουμε τι θα κάμουμε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Δηλαδή η δυσκολία παρουσιάζεται όταν καθορίζουμε τις συγκεκριμένες διαδικασίες τις οποίες πρέπει να εκτελέσει ο ασκούμενος. Η σύλληψη, ο καθορισμός και η οργάνωση συγκεκριμένων πρακτικών ενεργειών μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε πρότυπα άσκησης, που είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όλα τα πρότυπα που διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν αποσκοπούν στην απόκτηση άμεσης προσωπικής εμπειρίας από τη σχολική πραγματικότητα και την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε με συντομία μερικά τέτοια πρότυπα.

Πρότυπα (μοντέλα) πρακτικής άσκησης.
Είναι δυνατό να δημιουργήσουμε ποικίλα πρότυπα, αλλά δεν είναι πάντα δυνατό να τα χρησιμοποιήσουμε με επιτυχία όλα. Γι' αυτό η καλύτερη λύση είναι να δημιουργήσουμε πρότυπα που να είναι εφαρμόσιμα στην ιδιαίτερη πραγματικότητα μέσα στην οποία ζούμε και εργαζόμαστε. Εν τούτοις στο ξεκίνημα η μελέτη άλλων προτύπων μας βοηθάει να στραφούμε προς ορισμένες κατευθύνσεις χωρίς χρονοτριβή. Τέτοια πρότυπα που προτείνονται και εφαρμόζονται είναι τα εξής:

1. Το *«προγραμματοκεντρικό»* ή *«υλοκεντρικό»*. Σκοπός ενός τέτοιου μοντέλου είναι η απόκτηση ικανότητας εκ μέρους του σπουδαστή να πραγματοποιεί τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια να μεταδίδει ορισμένο περιεχόμενο (ύλη) με ορισμένο τρόπο στους μαθητές. Το πρότυπο τούτο χρησιμοποιείται κυρίως όταν η επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, π.χ. μέσα σε ένα ακαδημαϊκό έτος. Η πίεση του χρόνου, όπως στην περίπτωση εκπαίδευσης

προετοιμασία εκπαιδευτικών για μακροπρόθεσμους σκοπούς. Εφαρμογή του προτύπου τούτου προϋποθέτει εξασφάλιση ορισμένων όρων, όπως τετράχρονη φοίτηση για ειδική και επαγγελματική κατάρτιση. Η Π.Α. με βάση το πρότυπο τούτο είναι βαθμιαία και σταδιακή ως εξής:

α) *Φάση του καθορισμού των ρόλων.* Οι φοιτητές κατά το πρώτο έτος σπουδών προσπαθούν να οικοδομήσουν το ρόλο ή τους ρόλους του εκπαιδευτικού παρατηρώντας την πραγματική πρακτική μέσα στα σχολεία. Με την παρατήρηση προσπαθούν να διακρίνουν βασικές δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια προσπαθούν όχι μόνο να χρησιμοποιούν ορισμένες δεξιότητες που απαιτεί ο ρόλος αλλά και να τις αναλύουν.

β) *Φάση τροποποίησης των ρόλων.* Στη φάση αυτή ο ασκούμενος φοιτητής διαπιστώνει ότι η πρακτική που εφαρμόζεται από τους δασκάλους στο σχολείο παρουσιάζει προβλήματα και αντιφάσεις. Ταυτόχρονα συνειδητοποιεί κατά πόσο μπορεί ή δε μπορεί να εφαρμόσει την πρακτική που παρατηρεί με τις δικές του δυνάμεις. Αυτό σημαίνει ότι κάτι που είναι πέρα από τις δυνάμεις του θα πρέπει να αντικατασταθεί από κάτι άλλο, πράγμα που συνεπάγεται τροποποίηση ρόλου.

γ) *Διάρθρωση ή διαμόρφωση ρόλων.* Στην τρίτη φάση αρχίζει να οριστικοποιεί τους ρόλους του δασκάλου και να τοποθετεί τη διδασκαλία σε ευρύτερα πλαίσια. Θέτει μακροπρόθεσμους στόχους, αναζητεί πιο κατάλληλες μεθόδους και σχεδιάζει τις πρακτικές διαδικασίες που θα χρησιμοποιήσει στο σχολείο με βάση τις πραγματικές συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί το σχολείο, αλλά και με βάση τις προσωπικές του εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Τούτο το τελευταίο σημαίνει ότι ο φοιτητής σχεδιάζει τις πρακτικές διαδικασίες με βάση το τι είδους εκπαιδευτικός φιλοδοξεί να γίνει.

δ) *Φάση της επαγγελματικής αυτονομίας.* Σ' αυτή τη φάση ο φοιτητής έχει πια διαμορφώσει την προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία, μπορεί να χρησιμοποιεί την επαγγελματική βιβλιογραφία και να εφαρμόζει τη δική του προσέγγιση σε κάθε πρόβλημα, μέσα βέβαια στα πλαίσια του επιτρεπτού και εφικτού για ένα εκκολαπτόμενο εκπαιδευτικό. Τώρα έχει διαμορφώσει σαφέστερη ιδέα για το τι είναι σε θέση να κάνει σχετικά με τη σχολική και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική. Με άλλα λόγια δεν αντικρύζει τη σχολική εργασία από την άποψη της αποδοτικότητας μόνο, αλλά και της ορθότητας.

Το πρότυπο τούτο εφαρμόστηκε από ιδρύματα στα οποία η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών γίνεται ταυτόχρονα με την ειδική κατάρτιση και εκτείνεται σ' όλα τα έτη των σπουδών¹⁴.

14. J.W.G. HOGGIN (1983), ό.π. σελ. 113—14. Επίσης K.M. ZEICHNER και K. TEITELBAUM (1982), *JET*, vol. 8, σσ. 95—117.

4. *Ερευνοκεντρικό πρότυπο Π.Α.* Τούτο προέρχεται από τη γαλλόφωνη Ελβετία και τονίζει τη συμμετοχή των ασκούμενων φοιτητών ή εκπαιδευτικών σε έρευνες εκπαιδευτικές¹⁵. Επειδή η συμμετοχή απαιτεί δημιουργική σκέψη και πράξη, δίνει την ευκαιρία στους ασκούμενους να αναλύσουν και να τροποποιήσουν, αν χρειάζεται, την επαγγελματική τους πρακτική. Το πρότυπο τούτο προτείνεται κυρίως για άσκηση κατά τη διάρκεια ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης (επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης). Δεν έχουμε ακόμη αποδείξεις για την πρακτική αξία του προτύπου.

Από τα ανωτέρω πρότυπα τα δύο πρώτα δεν προσανατολίζουν προς απώτερους σκοπούς. Παραλλαγές εφαρμόζονται για την πρακτική άσκηση εκπαιδευτικών που η επαγγελματική τους εκπαίδευση γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, π.χ. σε ένα ακαδημαϊκό έτος, ενώ όταν η επαγγελματική εκπαίδευση εκτείνεται σ' όλα τα έτη των σπουδών χρησιμοποιούνται συνήθως παραλλαγές του τρίτου.

Θα μπορούσε να αναφέρει κανείς ότι ένα πέμπτο πρότυπο είναι η απουσία πρακτικής άσκησης από τα ιδρύματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς, όπως δυστυχώς συμβαίνει στον τόπο μας σε μεγάλη έκταση.

Με βάση τα παραπάνω τυπικά πρότυπα μπορεί κανείς να επινοήσει πολλές παραλλαγές που να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες συνθήκες εκπαίδευσης. Η επιλογή προτύπου εξαρτάται κυρίως από το είδος σπουδών που έχουν κάνει οι φοιτητές που πρόκειται να ασκηθούν. Η εκπαίδευση πτυχιούχων συνήθως δε διαρκεί περισσότερο από ένα ακαδημαϊκό έτος και επομένως ένα πρότυπο σύνθετο, όπως το της επαγγελματικής αυτονομίας, δεν προσφέρεται.

Στοιχεία της Π. Α. Η Π.Α. στο σύνολό της, όσο και κάθε συγκεκριμένη επί μέρους άσκηση, αποτελείται από τρία στοιχεία: Σχεδιασμό, εκτέλεση ή διεξαγωγή και αξιολόγηση¹⁶. Κατά την οργάνωση της Π.Α. πρέπει να ληφθεί μέριμνα και για τα τρία στοιχεία. Ο αρχάριος αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες στην εκτέλεση, ενώ οι δυσκολίες της αξιολόγησης συνήθως παραβλέπονται.

Με το σχεδιασμό ο ασκούμενος προκαθορίζει ή προβλέπει τι θα παρατηρήσει, αν βρίσκεται στα πρώτα στάδια της Π.Α. του, ή τι θα κάμει σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, αν έχει προχωρήσει σε ανώτερα επίπεδα.

Η εκτέλεση εκείνων που έχει σχεδιάσει αποτελεί το σπουδαιότερο και δυσκολότερο στοιχείο της Π.Α. Κατά την εκτέλεση ο ασκούμενος είναι

15. Βλέπε σχετικό άρθρο του J. WEISS 'La formation par la recherche: un espoir pour une rénovation des pratiques éducatives' στο περ. *EJTE*, vol. 5, No 3, σσ. 157—168.

16. Για τα στοιχεία της Π.Α. βλέπε L. COHEN και L. MANION (1977) και E. PERROTT (1982) *Effective Teaching: A Practical Guide to Improving Your Teaching*. London: Longman, σελ. 1—8.

αναγκασμένος να συγκεντρώσει όλες τις δυνάμεις του, πνευματικές, ηθικές, γνωστικές. Η επιτυχία της εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο έχει ασκηθεί.

Η αξιολόγηση είναι το τρίτο στοιχείο¹⁷. Είναι ανάγκη να γίνεται εκτίμηση της επιτυχίας της Π.Α., τόσο ως προς το σχεδιασμό όσο και ως προς την εκτέλεση. Ο επίδοξος εκπαιδευτικός πρέπει από ενωρίς να συνειδητοποιήσει ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής του κατάρτισης. Η άσκησή του θα πρέπει να ενδιαφέρει πρώτα—πρώτα αυτόν τον ίδιο. Αυτό σημαίνει ότι κάθε ασκούμενος πρέπει να αποκτήσει βαθμιαία υψηλό αίσθημα αυτοκριτικής και κάθε φορά να αξιολογεί τις πρακτικές του προσπάθειες και επιτυχίες.

Τα μέσα αξιολόγησης είναι ένα από τα δύσκολα προβλήματα της Π.Α.¹⁸ Βέβαια η επινόηση και ανάπτυξη μέσων για μια συστηματική και αντικειμενική αξιολόγηση είναι βασικό πρόβλημα της Παιδαγωγικής και των παιδαγωγικών σχολών. Ιδιαίτερα μέσα και τεχνικές για διαγνωστική εκτίμηση είναι προϋπόθεση επιτυχίας κάθε προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Μέθοδοι και τεχνικές.

Για τη μύηση του αρχάριου ή για τη βελτίωση της απόδοσης του έμπειρου εκπαιδευτικού έχουν επινοηθεί και προταθεί διάφοροι μέθοδοι και τεχνικές. Τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται σήμερα στην πρακτική άσκηση είναι:

1. *Η παρατήρηση στην αίθουσα (Classroom observation)*. Ο ασκούμενος παρατηρεί τι συμβαίνει σε μια αίθουσα κατά την ώρα της διδασκαλίας ή άλλης σχολικής δραστηριότητας. Ο σκοπός της παρατήρησης αυτής είναι να δώσει την ευκαιρία στον αρχάριο ή υποψήφιο εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει

17. Ειδικότερα για την αξιολόγηση της Π.Α. βλέπε R.F. MAGER (1968), *Developing Attitudes Toward Learning*. Belmont, California: Lear Siegler/Fearon. Επίσης T.D. Tenbrink, (1974), *Evaluation: A Practical Guide for Teachers*. New York: McGraw-Hill. Για το σχεδιασμό αξίζει να συμβουλευτεί κανείς το βιβλίο του H.S.N. McFARLAND (1973), *Intelligent Teaching, Professional Skills for Student Teachers*, London: Routledge & Kegan Paul. Μολονότι γραμμένο για ασκούμενους φοιτητές έχει περισσότερη αξία για τους νέους εκπαιδευτικούς με κάποια πείρα.

18. Εκτίμηση ακριβής και αντικειμενική της πρακτικής άσκησης είναι δυσεπίλυτο πρόβλημα. Οι STONES και MORRIS (1972) αναφέρουν ότι από τα 122 ανώτερα ιδρύματα της Αγγλίας που επισκέφθηκαν μόνον επτά χρησιμοποιούσαν λεπτομερειακά κριτήρια αξιολόγησης. Τα υπόλοιπα 115 χρησιμοποιούσαν υποκειμενικά μέσα, δηλαδή προσωπικές εκτιμήσεις των υπεύθυνων για την Π.Α.

Σχετική ανακοίνωση έγινε από τον M. D. TRAYNOR στο 5^ο Συνέδριο της ATEE (1980) με θέμα 'Assessment of Practical Teaching' για λογαριασμό της Παιδαγωγικής Σχολής του Sunderland Polytechnic της Αγγλίας. Παρουσιάζει τις προσπάθειες της Σχολής του για αντικειμενική και ακριβή αξιολόγηση της Π.Α.

τις διάφορες δραστηριότητες που παρατηρούνται στην αίθουσα κατά την ώρα της διδασκαλίας ή άλλης σχολικής εργασίας. Να συνειδητοποιήσει τις βασικές δραστηριότητες δασκάλου και μαθητών. Η άσκηση αυτή στα πρώτα στάδια με τη βοήθεια τεχνικών μέσων και αργότερα μέσα σε πραγματικές αίθουσες. Τέτοια μέσα είναι μαθήματα και ασκήσεις με ηχογραφημένα ή μαγνητοσκοπημένα στιγμιότυπα από τη ζωή και την εργασία στην αίθουσα του σχολείου¹⁹.

2. Αναπαράσταση πραγματικών καταστάσεων (*Simulation*). Η Π.Α. γίνεται όχι κάτω από πραγματικές, αλλά εικονικές συνθήκες. Επί παραδείγματι αντί για μαθητές έχουμε φοιτητές οι οποίοι παίρνουν τη θέση των μαθητών. Η τεχνική αυτή της εικονικής αναπαράστασης χρησιμοποιείται σε τρεις παραλλαγές²⁰.

α) Άσκηση πάνω στο ιστορικό μιας ατομικής περίπτωσης, κατά την οποία στους ασκούμενους παραδίδεται ο φάκελος με πλήρη στοιχεία για ένα συγκεκριμένο μαθητή, το σχολείο στο οποίο φοιτά και το περιβάλλον στο οποίο ζει. Οι ασκούμενοι, αφού μελετήσουν τις λεπτομέρειες για τις προβληματικές καταστάσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο, στην αίθουσα και στην οικογένεια πάντα σε σχέση με το συγκεκριμένο μαθητή, διατυπώνουν τις θέσεις τους πάνω στα συγκεκριμένα προβλήματα. Οι αντιδράσεις τους διατυπώνονται γραπτά και αποτελούν τη βάση για συζήτηση.

β) Άσκηση με μελέτη περιπτώσεων (*Case study*). Η τεχνική τούτη είναι διευρυνση της ανωτέρω. Οι προβληματικές καταστάσεις παρουσιάζονται με ποικίλα μέσα, εκθέσεις, ταινίες, μαγνητοταινίες, περιγραφές κλπ. Μετά τη μελέτη ακολουθεί ομαδική συζήτηση για την αξιολόγηση των αντιδράσεων των φοιτητών που ασκούνται.

γ) Άσκηση με εικονικά μαγνητοσκοπημένα περιστατικά (μικρομαθήματα). Ένα μικρομάθημα στο οποίο 5—6 φοιτητές παίζουν το ρόλο μαθητών και ένας άλλος κάνει το δάσκαλο μαγνητοσκοπείται, ώστε να προβάλλεται όταν υπάρχει χώρος και χρόνος για συζήτηση και αξιολόγηση. Τα πλεονεκτήματα της τεχνικής αυτής είναι ότι: Παρουσιάζονται περιστατικά που σπάνια παρατηρούνται κάτω από πραγματικές συνθήκες στα σχολεία, προβάλλονται όσες φορές επιθυμούμε και δίνει τη δυνατότητα στους ίδιους

19. Υπάρχουν πολλά βοηθήματα σχετικά με τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή των γεγονότων μέσα στην αίθουσα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής: R. NASH (1973), *Classrooms Observed*. London: Routledge & Kegan Paul. — R. KING (1978), *All Things Bright and Beautiful?* London: Wiley and Sons. — A. MORRISON and D. McINTYRE (1972), *Social Psychology of Teaching* Penguin. — ROSENSHINE (1971), *Teaching Behaviours and Student Achievement*. Slough: NFER. — M. J. DUNKIN and B. J. BIDDLE (1974), *The Study of Teaching*. London — New York: Holt, Rinehart and Winston.

20. Πρβλ. Tansey, P. I. (1969) 'Simulation in teacher education' στο περιοδικό *Education for Teaching*. 63—8.

τους ασκούμενους να παρατηρήσουν τον εαυτό τους σε δράση και να επισημάνουν τις ανεπάρκειές τους.

3. *Η ανάλυση της συμπεριφοράς στην αίθουσα (interaction analysis)*. Αποτελεί εξέλιξη της παρατήρησης στην αίθουσα, που έγινε από τον Flanders (1970). Εφαρμογή μιας παραλλαγής της τεχνικής αυτής περιγράφει ο Wragg (1974) με ασκούμενους που ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημιακών σχολών. Το μειονέκτημα της τεχνικής του Flanders είναι ότι περιορίζεται στην ανάλυση της γλωσσικής συμπεριφοράς.

4. *Η τεχνική των προφίλ (lesson profile technique)*. Την τεχνική αυτή εισήγαγαν οι Walker και Adelman (1975) φιλοδοξώντας να εξουδετερώσουν τα κυριότερα μειονεκτήματα της ανάλυσης της συμπεριφοράς σύμφωνα με την τεχνική του Flanders. Επιτρέπει ταξινόμηση ποικίλων συμβάντων που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή άλλης δραστηριότητας και δεν περιορίζεται μονάχα στα γλωσσικά δεδομένα.

5. *Η μικροδιδασκαλία (microteaching)*. Είναι πιο γνωστή από τις προηγούμενες γιατί τα τελευταία χρόνια γνώρισε σχετική διάδοση. Είναι μέθοδος και τεχνική που υπόσχεται πολλά για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών. Έχει πολλά πλεονεκτήματα: Κλιμάκωση της άσκησης ανάλογα με τις δυσκολίες του προγράμματος της εκπαίδευσης, το μέγεθος των τάξεων, το χρόνο που διατίθεται, πραγματικές συνθήκες συνθήκες διδασκαλίας, συγκέντρωση της προσπάθειας του ασκούμενου σε ορισμένες δεξιότητες, εύκολος χειρισμός των μικρομαθημάτων και άμεση ανατροφοδότηση μετά από κάθε μικρομάθημα που μεγιστοποιεί τη συνειδητοποίηση συγκεκριμένων μορφών διδασκαλικής συμπεριφοράς. Η χρησιμοποίηση εικονοληπτικών συσκευών για τη μαγνητοσκόπηση των προσπαθειών των ασκούμενων επιτρέπει στον καθένα να ανασκοπεί τις προσπάθειές του και να ασκεί αυτοκριτική που συντελεί πάρα πολύ στην απόκτηση επιθυμητών και αναγκαίων δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς²¹.

Σήμερα στην Αμερική και στη Δυτ. Ευρώπη κυκλοφορούν έτοιμες σειρές μαγνητοσκοπημένων μικρομαθημάτων για τη μύηση των αρχάριων στην πρακτική άσκηση πριν αρχίσουν να ασκούνται στα σχολεία. Τούτο είναι σημαντικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου, γιατί προετοιμάζει σε ικανό βαθμό τον αρχάριο εκπαιδευτικό, χωρίς να δυσχεραίνεται η εργασία του σχολείου, δεδομένου ότι όταν θα ασκηθεί κάτω από πραγματικές συνθήκες στο σχολείο θα είναι αρκετά έμπειρος. Έτσι περιορίζεται η απασχόληση των σχολείων με την Π.Α. των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αφού ορισμένες ασκήσεις, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια της Π.Α., μπορούν να γίνουν με τεχνητά μέσα. Ουδέποτε όμως είναι δυνατόν να αντικατασταθεί η Π.Α. στα σχολεία με οποιαδήποτε τεχνητά μέσα, όσο τέλεια και αν είναι.

21. Πλήρη εικόνα της μικροδιδασκαλίας στο βιβλίο των ALLEN, D. and RYAN, K. (1969), *Microteaching*. Reading, Mass: Addison-Wesley. Επίσης στο BROWN, G. A. (1975), *Microteaching*. London: Methuen.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ASHTON, P.M.E. et al. (1982). *Teacher Education in the Classroom: Initial and In. service*. London-Canberra: Croom Helm.
- ATEE (1980). *Konferenzbroschüre — 5 Konferenz '80* Universität Oldenburg.
- BOOS-NÜNNING, URSULA (1981). 'Ausbildung und Fortbildung von Lehrern für Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen' στο περ. *Revue ATEE Journal* vol. 4, No 4 σσ. 171—190.
- BUSCH, F.W. (1982). «The 'one-phase' approach to teacher education in West Germany», στο περιοδικό *EJTE*, vol. 5, No 3, σσ. 169—177.
- BUSCH, F.W. και WINTER, K. (Επιμ.) (1981). *Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung*. Oldenburg.
- CAMERON-JONES, M. (1980). *Cast your Bread: A Report following the Completion of the Pedagogics Project*. Moray House College of Education, Edinburgh (πολυγραφημένο).
- COHEN, L και MANION, L. (1977). *A Guide to Teaching Practice*. London: Methuen.
- CORRICELLI και KODRON (Επιμ.) (1978). *Die Ausbildung der Lehrer an berufsbildender Schulen in Italien, in Frankreich*. Frankfurt.
- COWELL, B και WILSON, J. (1983). 'Making education al studies respectable' στο περιοδικό *EJTE*, vol. 6, No 1, σσ. 7—16.
- CHRISTENSEN, O. ' (1980). 'Practice and theory in teaching practice' στο περιοδικό *ATEE Journal*, vol. 3, No 1, σσ. 43—48.
- DES (1981). *Teacher Training and the Secondary School*. London: HMSO.
- DOW, GWYNETH (1979). *Learning to Teach: Teaching to Learn*. London: Routledge and Kegan Paul.
- EVANS, E.D. (1976). *Transition to Teaching*. New York.
- FAUQUET, M. (1980). 'Pour une formation des enseignants à et par l'audio-visuel' στο περιοδικό *Revue ATEE Journal*, vol. 3, No 1, σσ. 7—23.
- FLANDERS, N.A. (1970). *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- FRANCIS, PAUL (1975). *Beyond Control?* London: Allen and Unwin.
- GOOD, T.L. και BROPHY, J.E. (1973). *Looking in Classrooms*. New York: Harper and Row.
- GREEN, KEN (1983). 'Withering on the vine' στο περιοδικό *EJTE*, vol. 6, No 1, σσ. 31—40.
- HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: E.S.F.
- HMI (1983). *Report: The New Teacher in School*. London: HMSO.
- HUBERMAN, A. M. (1978). 'La formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone'

- στο βιβλίο των M. DEBESSE και G. MIALARET (επιμ.) *Traité des Sciences Pédagogiques*, tome VII. Paris: P.U.F., σσ. 315—340.
- JOYCE, B. και WEIL, M. (1980). *Models of Teaching*. 2nd edn. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice/Hall Intern. Editions.
- LIPSMEIER, A. (1979). 'Training of Vocational Teachers in Member States of the European Community' στο περιοδικό *Vocational Training*, CEDEFOP, 2—8.
- MATZKE, W. (1972). 'Fragen einer Harmonisierung der Lehrerbildung im Bereich beruflicher Schulen' στο βιβλίο *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, τόμ. 6.
- MILBURN, D. (1980). 'School and campus interaction: A Canadian experiment in teacher preparation, στο περιοδικό *Revue ATEE Journal*, vol. 3, No 3, σσ. 147—155.
- MUSGROVE, F και TAYLOR, P.H. (1969). *Society and the Teacher's Role*. London: Routledge and Kegan Paul.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et Formation des Enseignants*. Paris: P.U.F.
- SOULE, L. και OWENS, G. (x.x.). *The Module: A Democratic Alternative in Education*. Huddersfield Yorks.: SLD Publications.
- STONES, E. και MORRIS, S. (1972). *Teaching Practice: Problems and Perspectives*. London: Mthuen.
- TISCHER, R.P. et al. (1978). *The Induction of Teachers. A bibliography and description of activities in the U.K.* Canberra: Eric E.D.
- TWHIGG, B. (1978). *Narrowing the gap between theory and practice in pre-service teacher education*, University of London: Chelsea College Centre for Science and Mathematics Education. (Αδημοσίευτη διατριβή για το M.Ed.).
- VONK, J.H.C. (1983). 'Problems of the Beginning Teacher' στο περιοδικό *EJTE*, vol. 6, No 2, σσ. 133—150.
- Του ιδίου (1978). 'Teacher educators wishes and the students needs' στο περιοδικό *Revue ATEE Journal*, vol. 1, σσ. 181—194.
- WAGNER, F.D. (1978). *Einphasige Lehrerbildung*. Oldenburg.
- WALKER, R. και ADELMAN, C. (1975). *A Guide to Classroom Observation*. London: Macmillan.
- WILSON, J. (1975). *Educational Theory and the Preparation of Teachers*. Slough: NFER.
- WRAGG, E.C. (1974). *Teaching Teaching*. Newton Abbot: David and Charles.
- XHAARD, D. (1983). 'Formation méthodologique et autonomie' στο περιοδικό *EJTE*, vol. 6, No 2, σσ. 119—132.
- YOCKNEY, J. (1975). *The organization, supervision and examination of teaching practice*. Cardiff: University College. (Αδημοσίευτη διατριβή για το M.Ed.).

- Του ίδιου (1980). *The selection and training of graduate teachers*, Cardiff: University College. (Αδημοσίευτη διατριβή για Ph.D).
- ZAVALLONI, R. (1966). *Formazione e aggiornamento degli insegnanti*. Roma: A. Armando Editore.
- ZEICHNER, K.M. και TEITELBAUM, K. (1980). 'Personalised and inquiry-oriented teacher education: An analysis of two approaches to the development of curriculum for field based experiences' στο περιοδικό *JET*, 8, σσ. 95—117.

Περιοδικά (Τίτλοι και συντομογραφίες των τίτλων):

European Journal of Engineering Education (EJEE)

European Journal of Teacher Education (EJTE)

Higher Education (HE)

Journal of Education for Teaching (JET)

New Education (NE)

Research in Science and Technological Education (RSTE)

Revue ATEE Journal (ATEEJ)

Vocational Training (VT)

Zeitschrift für Pädagogik (ZP)

British Journal of Teacher Education (BJTE)