

Η ικανοποίηση εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα της Ελλάδας

Φρούντα Μαρία

PhD, ΕΔΙΠ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Παν. Πατρών
mariafggm@upatras.gr

Πίτσου Χαρίκλεια

PhD, ΕΔΙΠ, Τμ. Επιστ. της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Παν. Πατρών, ΣΕΠ, ΕΑΠ
xpitsou@upatras.gr

Κατσαντώνης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός, Τμ. Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Παν. Πατρών,
ioanniskatsantonis@upnet.gr

Περίληψη

Η πρακτική άσκηση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας καθώς συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, μέσω σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Προς τούτο, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ικανοποίησης των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την πρακτική άσκηση που υλοποιούν στο 5ο εξάμηνο των σπουδών τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε σε 184 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Πατρών. Η περιγραφική στατιστική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση των δεδομένων. Το λογισμικό στατιστικό πακέτο SPSS v.24 και ο δείκτης Cronbach's alpha χρησιμοποιήθηκαν για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, αντίστοιχα. Το κύριο αποτέλεσμα φαίνεται να είναι η ικανοποίηση των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την πρακτική τους άσκηση. Ωστόσο, ορισμένα δημογραφικά, προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά φαίνεται να επηρεάζουν και να διαφοροποιούν το κύριο αποτέλεσμα.

Λέξεις κλειδιά: Πρακτική Άσκηση (Π.Α), Ικανοποίηση, Φοιτητές-Εν δυνάμει Εκπαιδευτικοί, Παιδαγωγικό Τμήμα.

Εισαγωγή

Τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερη ετερογένεια ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους, παρατηρείται ότι περιλαμβάνουν την πρακτική άσκηση (Π.Α.) ως ένα αναπόσπαστο τμήμα στον οδηγό σπουδών τους (Σταμέλος & Εμβαλωτής, 2001). Μολαταύτα, αν και όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα πραγματοποιούν Π.Α, ο τρόπος με τον οποίο αυτή υλοποιείται διαφοροποιείται από Τμήμα σε Τμήμα (Αρμπατζάκη et al., 2013; Ντολιοπούλου, 2005).

Η Π.Α των εν δυνάμει εκπαιδευτικών είναι ύψιστης σημασίας διότι (α) παρέχει ευκαιρίες για συσχέτιση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή· (β) συμβάλει στην προετοιμασία των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, καθώς διευκολύνει την κατάκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών· και (γ) εξοικειώνει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με τον επαγγελματικό χώρο στον οποίο θα δραστηριοποιηθούν (Φτερνιάτη & Φρούντα, 2018:422). Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας (Smagorinsky et al., 2004) και της επαγγελματικής (Rodrigues & Mogarro, 2019; Wang, 2018) ταυτότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.



Παρόλα αυτά, πέρα από τα ζητήματα περιεχομένου της εκπαίδευσης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, η διερεύνηση της ικανοποίησής τους από την Π.Α στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, έχει λάβει μικρές διαστάσεις στην ελληνική βιβλιογραφία. Αξίζει λοιπόν να συζητηθούν ορισμένες καίριες μεταβλητές που αποτελούν δείκτες της συνολικής ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. Ως εκ τούτου, στην παρούσα μελέτη διερευνώνται κάποιες από τις διαστάσεις της ικανοποίησης των φοιτητών, εστιάζοντας στην Π.Α του 5^{ου} εξαμήνου σπουδών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ακριβής ορισμός στην έννοια της ικανοποίησης είναι δύσκολο να δοθεί, διότι αυτή ορίζεται διαφορετικά για τον κάθε άνθρωπο. Ωστόσο, σε άρθρο των Westbrook & Reilly (1983), αναφέρεται ότι η ικανοποίηση προκύπτει ως ευχάριστη συναισθηματική αντίδραση σε εμπειρίες, που σχετίζονται είτε με υπηρεσίες, είτε με διαδικασίες, είτε ακόμη και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πελάτη (στην παρούσα εργασία πελάτης θεωρείται ο εν δυνάμει εκπαιδευτικός). Αντίθετα, ο Hunt (1991) αναφέρει ότι η ικανοποίηση είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία βασίζεται στο κατά πόσο η συγκεκριμένη εμπειρία ήταν τόσο καλή όσο πίστευε ο πελάτης ότι θα ήταν. Επίσης, οι Kotler et al. (2017) αναλύουν την έννοια της ικανοποίησης του πελάτη ως τα συναισθήματα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας ενός ατόμου που προκύπτουν από την υποκειμενική σύγκριση της απόδοσης (ή του αποτελέσματος) ενός προϊόντος σε σχέση με τις προσδοκίες του. Κατά συνέπεια, και σύμφωνα με τους ορισμούς που δίνονται για την ικανοποίηση, προκύπτει ότι είναι κυρίως μία λειτουργία υποκειμενικής απόδοσης. Εν τω μεταξύ, ενώ η ικανοποίηση θεωρείται λειτουργία υποκειμενικής απόδοσης, ο Paulins (2008) σημειώνει ότι οι φοιτητές που έχουν ικανοποιητικές εμπειρίες από την Π.Α., θα έχουν πιο θετικά συναισθήματα προς τη διαδικασία αναζήτησης σταδιοδρομίας καθώς και προς το ακαδημαϊκό τους ίδρυμα. Επίσης, αναφέρει ότι οι φοιτητές με ικανοποιητικές εμπειρίες από την πρακτική άσκηση θα είναι σε θέση να συνεισφέρουν καλύτερα στο χώρο της εργασίας τους όταν ξεκινήσουν τελικά την καριέρα τους.

Διαστάσεις της ικανοποίησης από την πρακτική άσκηση

Όπως προκύπτει από τη διεθνή αρθρογραφία ή βιβλιογραφία, μεταβλητές όπως, η αλληλεπίδραση με τους μέντορες- εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής του σχολείου, η ανατροφοδοτική διαδικασία και η εφαρμογή της προϋπάρχουσας γνώσης είναι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην (αν)ικανοποίηση των φοιτητών από την Π.Α.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μέντορες μέσω της καθοδήγησής τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι μέντορες σπάνια εκπαιδεύονται ή προετοιμάζονται για δεξιότητες και διαδικασίες καθοδήγησης, γεγονός που δημιουργεί πρόβλημα (Hall et al., 2008; Tang & Choi, 2007). Οι εκπαιδευτικοί μέντορες στα σχολεία δεν επιλέγονται με κάποια εξειδικευμένα κριτήρια, συνήθως είναι δάσκαλοι που έχουν αρκετή διδακτική εμπειρία και ελπίζεται ότι μπορούν να γίνουν αποτελεσματικοί μέντορες για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντάς τους δεξιότητες και γνώσεις (Sinem Genç, 2016). Ωστόσο, η Ambrosetti (2014:30) δηλώνει ότι η καθοδήγηση δεν είναι μια φυσική ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι εγγενώς, οπότε «ένας αποτελεσματικός δάσκαλος μπορεί να μην είναι και ένας αποτελεσματικός μέντορας». Σύμφωνα δε, με την He (2009) η «μεντορική σχέση» (mentoring relationship) αναφέρεται σε μία συνεργατική προσπάθεια μεταξύ μεντόρων και εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Η σχέση αυτή περιλαμβάνει, εκτός από την διδακτική καθοδήγηση και την κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη, την ένταξη στο επαγγελματικό περιβάλλον. Βάσει ερευνών (Hascher & Hagenauer, 2016; Izadinia, 2015) λοιπόν, ο ρόλος που διαδραματίζει η αλληλεπίδραση με τον μέντορα-εκπαιδευτικό στον βαθμό ικανοποίησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών από την πρακτική τους άσκηση είναι σημαντικός. Παρά τη θετική συνάφεια μεταξύ της ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από τους μέντορες, η σχέση με τους



διευθυντές, αν και πάλι πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δυνητικά θα μπορούσαν να είναι και αυτοί εκπαιδευτικοί μέντορες, δε φαίνεται να είναι εξίσου θετική, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία. Λόγου χάρη, στην έρευνα των Smith και Lev-Ari (2005), οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι διευθυντές, δεν ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί και ότι υπήρχε μικρή επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και φοιτητών. Επομένως, οι ερευνητές υπέθεσαν πως υπήρξε μικρότερη ικανοποίηση από τους διευθυντές των σχολείων στα οποία υλοποιούνταν η πρακτική άσκηση.

Επιπλέον, δεδομένου ότι η Π.Α αποτελεί το σημείο τομής μεταξύ της θεωρητικής-επιστημονικής γνώσης και της εκπαιδευτικής/διδακτικής πρακτικής (Allen & Wright, 2014), η ικανοποίηση από την παρεχόμενη θεωρητική γνώση και η αξιοποίηση αυτής είναι ένας άλλος πυλώνας της Π.Α. Επισημαίνεται ότι η «θεωρία», σύμφωνα με τους Allen & Wright (2014:141), παραπέμπει σε «έννοιες και δεξιότητες» σχετικές με δηλωτική και διαδικαστική γνώση που διδάσκονται στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς στο πανεπιστήμιο, ενώ η «πρακτική» αφορά στην παιδαγωγική της τάξης και του δασκάλου». Η έρευνα των Hascher και Hagenauer (2016), για παράδειγμα, έδειξε πως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί που φοιτούν σε Αυστριακό πανεπιστήμιο θεωρούν τόσο την Π.Α, όσο και τη θεωρητική-επιστημονική γνώση, την οποία έχουν προσλάβει μέσω των σπουδών τους, ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Συνεπώς, αναμένεται θετική αξιολόγηση της παρεχόμενης θεωρητικής γνώσης και υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους.

Ακόμη, μία ιδιαίτερη διάσταση της ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. είναι η γνώση της διαδικασίας του αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός αναφέρεται σε μία «διαδικασία μετατροπής της εμπειρίας σε μαθησιακό αντικείμενο, διερευνώντας την εμπειρία για να καταλήξουμε στη νέα γνώση μέσα από αυτή [σ.σ. την εμπειρία]» (Boud, 2001:10). Η αναστοχαστική μάθηση στο πλαίσιο της Π.Α. που προάγει τη διαδικασία του αναστοχασμού αναφέρεται ως μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ της δράσης/πράξης και του αναστοχασμού. Η επαγγελματική εκπαίδευση, επομένως, ξεκινά από την ιδέα της εφαρμογής της θεωρητικής-επιστημονικής γνώσης στην πράξη, ακολουθεί η δράση (στη συγκεκριμένη περίπτωση, η παιδαγωγική πρακτική) και κορυφώνεται με τη διαδικασία του αναστοχασμού πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική (Bruno & Dell' Aversana, 2018). Όπως προκύπτει από την έρευνα των Raïkou et al. (2018), η οποία υλοποιήθηκε με ελληνικό φοιτητικό δείγμα, η εμπειρία της Π.Α. συνέβαλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών για αναστοχασμό πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία. Οι συγγραφείς αυτοί επισημαίνουν επίσης την αναγκαιότητα για την προαγωγή του κριτικού αναστοχασμού, όπου οι φοιτητές θα αναζητήσουν τα βαθύτερα αίτια των καταστάσεων και των πράξεων των δρώντων. Η Π.Α των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, αφενός, αποτελεί σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων και γνώσεων τους (Bruno & Dell' Aversana, 2018; Raïkou et al., 2018), αφετέρου αναμένεται ότι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί θα διαθέτουν μεγαλύτερη επίγνωση του κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από την πρακτική τους άσκηση.

Τέλος, από την ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής αρθρογραφίας (Vallejo et al., 2019; Φτερνιάτη & Φρούντα, 2018; Caires et al., 2009) προκύπτει ότι τα δημογραφικά/ προσωπικά χαρακτηριστικά των φοιτητών επιδρούν στη γνώμη των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπειρία τους από την Π.Α. Μάλιστα, όπως επισημαίνει και ο Αναστασιάδης (2017), ορισμένα δημογραφικά δύναται να επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τα προγράμματα σπουδών, παρότι τα αποτελέσματα των εμπειρικών μελετών είναι ως επί το πλείστον αντιφατικά μεταξύ τους.

Η παρούσα μελέτη

Έχοντας υπόψη το γεγονός ότι η βιβλιογραφία σχετικά με τις διάφορες διαστάσεις της ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. είναι περιορισμένη, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διευρύνει περαιτέρω τις γνώσεις σχετικά με αυτό το ζήτημα. Με την παρούσα προσέγγιση λοιπόν, επεκτείνεται η έρευνα ως προς το βαθμό ικανοποίησης των



φοιτητών (εν δυνάμει εκπαιδευτικών) από παράγοντες που συντελούν στην υλοποίηση της Π.Α. Παράλληλα, μελετώνται κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία των εν δυνάμει εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διάφορους δείκτες ικανοποίησης και αποτίμησης της Π.Α προκειμένου να αναδειχθεί η περαιτέρω επίδραση αυτών των χαρακτηριστικών. Τέλος, εξετάζεται ο βαθμός συμμεταβλητότητας μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Ως εκ τούτου, στη βάση του θεωρητικού πλαισίου διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι οι φοιτητές του 5ου εξαμήνου (ΠΤΔΕ) σχετικά με την πρακτική τους άσκηση;
- Διαφοροποιείται ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών για την Π.Α ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μη συστηματική, μη πιθανολογική δειγματοληψία (Pedhazur & Schmelkin, 1991) για τη συγκέντρωση ενός δείγματος 184 φοιτητών που φοιτά σε ένα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Σκοπός ήταν να καταγραφεί ο βαθμός ικανοποίησης τους από την Π.Α. που πραγματοποίησαν στο 5ο εξάμηνο των σπουδών τους. Για μία διεξοδική συζήτηση του τρόπου διάρθρωσης και του περιεχομένου των πρακτικών ασκήσεων στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του εν λόγω ΠΤΔΕ, οι ενδιαφερόμενοι παραπέμπονται στο Φτερνιάτη και Φρούντα (2018) καθώς και στον οδηγό σπουδών του ΠΤΔΕ Πάτρας. Ωστόσο, σημειώνεται εν συντομία ότι η Π.Α. του 5^{ου} εξαμήνου είναι η πρώτη πρακτική που κάνουν στο χώρο του σχολείου, βρίσκονται ανά δύο στην τάξη και είναι υποχρεωτική, συνεπώς, η υλοποίησή της είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη λήψη του πτυχίου.

Εργαλείο έρευνας και συλλογή δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο για να εξεταστεί συγχρονικά η ικανοποίηση των συμμετεχόντων - εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2012). Το ερωτηματολόγιο συνίστατο σε δύο τμήματα, εκ των οποίων το πρώτο περιλάμβανε ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου (π.χ. φύλο, ηλικία, κτλ.) και το δεύτερο περιείχε ερωτήσεις καταγραφής της ικανοποίησης τους σχετικά με διάφορες διαστάσεις της Π.Α. Επρόκειτο για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που περιείχε κλειστές ερωτήσεις, πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert με απαντήσεις που είχαν τιμές από το 1-5 (το 1 αντιστοιχούσε σε «Καθόλου» και το 5 σε «Πολύ») καθώς και απαντήσεις τύπου Ναι/Ισως/Όχι (McDonald, 2011). Οι συμμετέχοντες, ενώ είχαν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση, κλήθηκαν να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους ως προς μια δήλωση που αξιολογούσε το βαθμό ικανοποίησής τους στις διάφορες διαστάσεις της Π.Α.

Ανάλυση δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS v.24 (IBM Corp., 2016), ακολουθώντας το κώδικα ηθικής και δεοντολογίας της επιστημονικής έρευνας, διασφαλίζοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς και ότι δεν θα δημοσιοποιηθούν αναγνωριστικά στοιχεία. Στη παρούσα έρευνα έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (factor analysis) η οποία χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε περιπτώσεις όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας. Με την παραγοντική ανάλυση γίνεται προσπάθεια ομαδοποίησης των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες (Kim & Mueller, 1978). Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να εξαχθούν συνιστώσες, που σχετίζονται με την ικανοποίηση των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας την παραγοντική ανάλυση των διαφόρων διαστάσεων της



Π.Α. Στο πλαίσιο αυτό, από την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων που συνθέτουν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι παράγοντες που αναφέρονται στη συνέχεια. Ο πρώτος παράγοντας «ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση» προέκυψε από 6 ερωτήματα (βλ. Πίνακα 1) σχετικά με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την Π.Α. γενικά. Οι συμμετέχοντες αξιολογούσαν τον βαθμό ικανοποίησής τους, μέσα από κάποιες διαστάσεις της Π.Α. που συνεισέφεραν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας αυτής ήταν ικανοποιητική, Cronbach $\alpha=0,806$. Ο δεύτερος παράγοντας «ικανοποίηση από σπουδές» προέκυψε από τρεις ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 2) που εξέταζαν τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων -φοιτητών συγκεκριμένα από τις σπουδές τους στο εν λόγω τμήμα και αν χρησιμοποίησαν όσα έμαθαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους στην Π.Α. Για τον παράγοντα αυτό, ο δείκτης αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας ήταν ικανοποιητικός, Cronbach $\alpha=0,729$. Τέλος, ένας τρίτος παράγοντας «ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα» προήλθε από τρεις ερωτήσεις (βλ. Πίνακα 3) που αναφέρονταν στην συνεργασία του συμμετέχοντα - φοιτητή με το συμφοιτητή/τρια που ήταν μαζί, κατά την διάρκεια της Π.Α. στο σχολείο. Υπήρξαν επίσης μεμονωμένες ερωτήσεις που διερευνούσαν το βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων - φοιτητών από τα εργαστήρια και συγκεκριμένους ρόλους όπως του διευθυντή σχολείου και του μέντορα, οι οποίες περιλαμβάνονται στην ανάλυση των δεδομένων.

Επιπλέον, με στόχο την περιγραφική ανάλυση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων, υπολογίστηκαν περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, κατανομές συχνοτήτων) και επαγωγικοί (μη) παραμετρικοί έλεγχοι διεξήχθησαν για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Η κατά περίπτωση διεξαγωγή μη παραμετρικών στατιστικών κρίθηκε απαραίτητη όταν δεν επαληθεύονταν οι προϋποθέσεις των παραμετρικών ελέγχων (Hair et al, 2019). Συγκεκριμένα, παραμετρικοί έλεγχοι t (independent samples t-test) διαζευγμένων δειγμάτων, καθώς και μη παραμετρικά στατιστικά τεστ (Mann- Witney U, Kruskal- Wallis και Spearman) διεξήχθησαν για την εξέταση διαφορών, είτε ως προς τους μέσους όρους (παραμετρικά), είτε ως προς τις μέσες βαθμίδες (mean ranks- μη παραμετρικά). Οι παράγοντες της έρευνας όπου απαιτείτο δημιουργήθηκαν με χρήση του τύπου $100 * [(X_{\text{minimum}}(X))/\text{Range}(X)]$, προκειμένου το εύρος τιμών να βρίσκεται στο διάστημα [0,100]. Η στάθμη σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Η αρχική υπόθεση έγινε δεκτή για $p\text{-value} \geq 0,05$ ενώ απορρίφθηκε για $p\text{-value} < 0,05$ (Κολυβά-Μαχαίρα, Μπόρα-Σέντα, & Μπράτσας, 2017).

Αξιοπιστία εργαλείων

Η αξιοπιστία των δεδομένων ελέγχθηκε σε κάθε παράγοντα με χρήση του συντελεστή Cronbach's Alpha, όπου ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές άνω του 0,7 (Nunnally & Bernstein, 1994). Η αξιοπιστία των ερωτημάτων κάθε παράγοντα ήταν μεγαλύτερη του 0,7 και μάλιστα στους δύο από τους τρεις παράγοντες πάνω από 0,8.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Σχετικά με το φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων 80,22% το εκπροσωπούν οι γυναίκες και το υπόλοιπο 19,78% οι άντρες. Όσον αφορά την ηλικία, η συντριπτική τους πλειονότητα το 91,11% είναι άτομα ηλικίας 19-22 ετών και το 8,89% 23 ετών και άνω. Στο μηχανογραφικό τους οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 65,34% δήλωσαν το συγκεκριμένο Τμήμα στην 1^η θέση, το 24,43% στη 2^η και το 10,23% στη 3^η θέση. Επιπροσθέτως, στο ερώτημα ποιες θα ήταν οι σπουδές των ονείρων τους, αν δεν υπήρχαν περιορισμοί οποιουδήποτε είδους, το 48% των συμμετεχόντων δηλώνει το παρόν Τμήμα στο οποίο ήδη σπουδάζουν, ενώ το υπόλοιπο 52% δηλώνει άλλες σχολές. Σχετικά με το πότε έκαναν την εγγραφή τους, 98,34% απαντούν πως έκαναν την 1^η εγγραφή στο ΠΤΔΕ το ακαδημαϊκό έτος 2016-17, ενώ μόλις το 1,66% το 2015-16. Στην ερώτηση που αφορά την τάξη στην οποία πραγματοποίησαν την Π.Α, το 21,86% απαντά την Ε', το 19,13% την Δ', το 18,03% την ΣΤ', το 16,94% την Γ', το 15,30% την Β' και το 8,74% την Α'. Τέλος, οι περισσότεροι φοιτητές, δηλαδή το 66,30% απαντούν ότι



το σχολείο της Π.Α. βρισκόταν στην περιφέρεια της Πάτρας, ενώ το υπόλοιπο 33,70% στο κέντρο της πόλης. Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των στοιχείων από την ανάλυση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου.

Η ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, οι φοιτητές θεωρούν ότι η Π.Α. είναι πολύ σημαντική για εκείνους (Μ.Ο.=4,66), καθώς και ότι με αυτήν κατάλαβαν αρκετά έως πολύ τη λειτουργία του σχολείου (Μ.Ο.=4,44). Επίσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι βελτιώθηκαν αρκετά ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία (Μ.Ο.=4,14). Δηλώνουν ότι η Π.Α τους βοήθησε στην περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αρχικά πήραν από το ΠΤΔΕ (Μ.Ο.=3,98) καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού (Μ.Ο.=3,94). Τέλος, οι φοιτητές απαντούν ότι η Π.Α. τους βοήθησε μέτρια έως αρκετά στην άσκησή τους σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης όλων των περιοχών μάθησης (Μ.Ο.=3,57). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,68, 0,96].

Πίνακας 1: Ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση

Ερωτήσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η Π.Α. είναι σημαντική για σένα;	4,66	0,68
Με την πρακτική άσκηση κατάλαβες καλύτερα τη λειτουργία του σχολείου;	4,44	0,74
Θεωρείς ότι βελτιώθηκες ως προς τις γνώσεις σου (διδασκαλία) από την Π.Α.;	4,14	0,76
Η Π.Α. σε βοήθησε στην περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αρχικά πήρες από το ΠΤΔΕ;	3,98	0,81
Πιστεύεις ότι ανέπτυξες δεξιότητες αναστοχασμού κατά την Π.Α.;	3,94	0,71
Η Π.Α. σε βοήθησε στην άσκησή σου σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης όλων των περιοχών μάθησης;	3,57	0,96

Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση.

Η ικανοποίηση από σπουδές

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι είναι μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους στο εν λόγω ΠΤΔΕ (Μ.Ο.=3,58), καθώς και ότι χρησιμοποίησαν στην Π.Α μέτρια έως αρκετά (Μ.Ο.=3,47) διδακτικές προσεγγίσεις που έμαθαν στο Τμήμα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι χρησιμοποίησαν στην Π.Α. σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο.=3,31) θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν στο Τμήμα. Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,81, 0,94].

Πίνακας 2: Ικανοποίηση από σπουδές

Ερωτήσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Είσαι ικανοποιημένος/η από τις σπουδές σου συνολικά στο ΠΤΔΕ;	3,58	0,81
Χρησιμοποίησες τις διδακτικές προσεγγίσεις που έμαθες στο ΠΤΔΕ κατά την ΠΑ;	3,47	0,94
Χρησιμοποίησες τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησες στο ΠΤΔΕ κατά την ΠΑ;	3,31	0,93

Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση.

Η ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν τη συνεργασία, κατά τη διάρκεια της Π.Α με το συμφοιτητή/τρια στην τάξη, αρκετά έως πολύ σημαντική για εκείνους (Μ.Ο.=4,45). Επίσης, τους άρεσε αρκετά που δούλεψαν σε ομάδα, όσοι δούλεψαν (Μ.Ο.=4,36) και τέλος, πιστεύουν ότι το ζευγάρι τους, τους βοήθησε αρκετά να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας (Μ.Ο.=4,31). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,88, 1,16].

Πίνακας 3: Ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα

Ερωτήσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η συνεργασία σε ομάδα είναι σημαντική για εσένα;	4,45	0,88



Σου άρεσε που δούλεψες σε ομάδα; (Απάντησε μόνο αν δούλεψες σε ομάδα)	4,36	1,04
Το ζευγάρι σου σε βοήθησε να αναπτύξεις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας;	4,31	1,16

M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση.

Σε αυτό το σημείο ένα επιπλέον στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί είναι οι απαντήσεις για το κριτήριο επιλογής του ζευγαριού. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις που σχετίζονται με τα κριτήρια επιλογής του ζευγαριού τους και οι οποίες είναι πολλαπλής επιλογής. Έτσι, το 76,5% (N=140) των φοιτητών δηλώνει ότι το ζευγάρι τους για την Π.Α. στο σχολείο το επέλεξε με κριτήριο τη φιλία, το 19,7% (N=36) με κριτήριο τις γνώσεις και την επίδοση στα μαθήματα, το 12% (N=22) τυχαία, το 6,6% (N=12) λόγω απλής γνωριμίας και το 3,8% (N=7) με άλλο κριτήριο.

Πίνακας 4: Κριτήριο επιλογής του ζευγαριού στην Π.Α. στο σχολείο

Με ποιο κριτήριο επέλεξες το ζευγάρι σου για την Π.Α. στο σχολείο;	N	f%
Τη φιλία	140	76,5%
Τις γνώσεις και την επίδοση στα μαθήματα	36	19,7%
Τυχαία	22	12,0%
Την απλή γνωριμία	12	6,6%
Άλλο	7	3,8%

N: Συχνότητα (επί του συνόλου), f %: Σχετική συχνότητα (επί του συνόλου)

Η ικανοποίηση από εργαστήρια, μέντορα και διευθυντή σχολείου

Αρχικά, από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι το 38,46% (N=70) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο ΠΤΔΕ, το 30,22% (N=55) έτσι κι έτσι, το 14,84% (N=27) πολύ, το 14,29% (N=26) λίγο και το 2,20% (N=4) καθόλου. Ακολουθεί η ικανοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό-μέντορα (δάσκαλο/α της τάξης) όπου προκύπτει ότι το 77,05% (N=141) των ερωτηθέντων φαίνεται να είναι πολύ ικανοποιημένο από τη συνεργασία μαζί του, το 8,20% (N=15) έτσι κι έτσι, το 7,65% (N=14) αρκετά, το 6,01% (N=11) λίγο και το 1,09% (N=2) καθόλου. Τέλος, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων - φοιτητών όσον αφορά την ικανοποίησή τους από τον διευθυντή. Σε αυτή την ερώτηση το 68,48% (N=126) των ερωτηθέντων δήλωσε ότι είναι πολύ ικανοποιημένο, το 24,46% (N=45) αρκετά, το 3,80% (N=7) έτσι κι έτσι, το 2,17% (N=4) λίγο και το 1,09% (N=2) καθόλου.

Πίνακας 5: Ικανοποίηση από εργαστήρια, μέντορα, διευθυντή σχολείου

Ερωτήσεις	Κατηγορίες	N	f%
Είσαι ικανοποιημένος/η από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο ΠΤΔΕ;	Καθόλου	4	2,20
	Λίγο	26	14,29
	Έτσι κι έτσι	55	30,22
	Αρκετά	70	38,46
	Πολύ	27	14,84
Είσαι ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σου με τον εκπαιδευτικό-μέντορα (δάσκαλο/α της τάξης);	Καθόλου	2	1,09
	Λίγο	11	6,01
	Έτσι κι έτσι	15	8,20
	Αρκετά	14	7,65
	Πολύ	141	77,05
Είσαι ικανοποιημένος/η από τον διευθυντή του σχολείου;	Καθόλου	2	1,09
	Λίγο	4	2,17
	Έτσι κι έτσι	7	3,80
	Αρκετά	45	24,46
	Πολύ	126	68,48

N: Συχνότητα' f %: Σχετική συχνότητα επί τοις εκατό



Συσχετίσεις

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τις συσχετίσεις που έγιναν. Ωστόσο, σημειώνεται ότι ως προς το φύλο, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ($p>0,05$).

Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την επιλογή σπουδών

Τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test (Πίνακας 6) εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ($t(123)=2,965$, $p=0,004$) του παράγοντα «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή που τους ρωτούσε «αν δεν υπήρχαν περιορισμοί οποιουδήποτε είδους, ποιες θα ήταν οι σπουδές των ονείρων σας;». Από αυτή τη συσχέτιση προκύπτει ότι στον παράγοντα αυτό, τη μεγαλύτερη μέση τιμή (Μ.Ο.=65,90) εμφανίζουν οι φοιτητές που δήλωσαν το Παιδαγωγικό Τμήμα ως τις σπουδές των ονείρων τους, ενώ μικρότερη (Μ.Ο.=56,67) εκείνοι που δήλωσαν άλλα Τμήματα για τις σπουδές των ονείρων τους.

Πίνακας 6: Έλεγχος independent samples t-test και στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων τιμών για τον παράγοντα της Π.Α. «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς τις σπουδές των ονείρων τους (Παιδαγωγικό ή άλλο Τμήμα)

Παράγοντες Π.Α.	t	df	p
Ικανοποίηση από σπουδές	2,965	123	0,004

Παράγοντας Π.Α.	Κατηγορίες	N	Μ.Ο.	p
Ικανοποίηση από σπουδές	Παιδαγωγικό	60	65,90	0,004
	Άλλο Τμήμα	65	56,67	

Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την τάξη παρακολούθησης

Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal - Wallis εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων (Μ.Β.) στον παράγοντα «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς την τάξη παρακολούθησης κατά τη διάρκεια της Π.Α. στο σχολείο $H(5)=22,640$, $p<0,001$. Τη μεγαλύτερη μέση βαθμίδα (Πίνακας 7) εμφανίζουν οι ερωτηθέντες που παρακολούθησαν την Π.Α στη Β΄ τάξη (115,21), Α΄ τάξη (107,84) ή ΣΤ΄ τάξη (106,27).

Πίνακας 7: Έλεγχος Kruskal Wallis & στατιστικά σημαντική διαφορά μέσων βαθμίδων για τον παράγοντα της Π.Α. «ικανοποίηση από σπουδές» ως προς την τάξη παρακολούθησης.

Παράγοντας Π.Α.	Κατηγορίες	N	Μ.Β.	p
Ικανοποίηση από σπουδές	Α΄	16	107,84	<0,001
	Β΄	28	115,21	
	Γ΄	31	98,81	
	Δ΄	35	75,24	
	Ε΄	40	67,03	
	ΣΤ΄	33	106,27	

Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την περιοχή του σχολείου

Σύμφωνα με τους ελέγχους independent samples t-test με την ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή του σχολείου (κέντρο ή περιφέρεια), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών στους παράγοντες: «ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση» ($t(88,015)=-3,237$, $p=0,002$), «ικανοποίηση από τη συνεργασία σε ομάδα» ($t(84,624)=-3,773$, $p<0,001$), και στις μεταβλητές: «ικανοποίηση από μέντορα» ($t(94,006)=-4,449$, $p<0,001$), και «ικανοποίηση από διευθυντή» ($t(83,175)=-3,710$, $p<0,001$). Ως προς τους μέσους όρους (Μ.Ο) ανά περιοχή σχολείου για τις προαναφερθείσες στατιστικά σημαντικές διαφορές, φαίνεται ότι σε όλους τους παραπάνω παράγοντες-μεταβλητές, τη μεγαλύτερη μέση τιμή (Μ.Ο) εμφανίζουν οι ερωτηθέντες που πραγματοποίησαν την Π.Α σε σχολείο της



περιφέρεια και τη μικρότερη αυτοί που πραγματοποίησαν την Π.Α σε σχολείο στο κέντρο της πόλης.

Διαφοροποίηση της ικανοποίησης ως προς την ηλικία

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων της Π.Α ως προς την ηλικία, η οποία χωρίστηκε σε 2 κατηγορίες (19-22 & 23 ετών και άνω), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων (M.B) με τον παράγοντα «ικανοποίηση από συνεργασία σε ομάδα» ($U=917,5$, $p=0,038$). Επίσης, ως αυτό τον παράγοντα μεγαλύτερη M.B (92,91) εμφανίζουν οι φοιτητές 19-22 ετών, ενώ μικρότερη (65,84) οι φοιτητές 23 ετών και άνω.

Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων και των μεταβλητών ικανοποίησης από την Π.Α.

Μη παραμετρικοί συντελεστές συνάφειας του Spearman υπολογίστηκαν για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων και των μεταβλητών. Ο παράγοντας «ικανοποίηση από την πρακτική άσκηση» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «ικανοποίηση από σπουδές» ($r=0,452$, $p<0,01$), «ικανοποίηση από εργαστήρια» ($r=0,355$, $p<0,01$), «ικανοποίηση από συνεργασία σε ομάδα» ($r=0,249$, $p<0,01$) και την μεταβλητή «ικανοποίηση από μέντορα» ($r=0,215$, $p<0,01$). Παράλληλα, ο παράγοντας «ικανοποίηση από σπουδές» εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα «ικανοποίηση από εργαστήρια» ($r=0,484$, $p<0,01$) και τη μεταβλητή «ικανοποίηση από διευθυντή» ($r=0,162$, $p<0,05$).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη εξετάστηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε στο βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών - εν δυνάμει εκπαιδευτικών μέσα από διάφορες πτυχές της πρακτικής τους άσκησης π.χ. εργαστήρια, μέντορες, διευθυντές κτλ., και το δεύτερο κατά πόσο διαφοροποιείται αυτή η ικανοποίηση σε σχέση με το δημογραφικό προφίλ του δείγματος. Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι από την πρακτική τους άσκηση. Δηλώνουν πως η Π.Α. είναι πολύ σημαντική για εκείνους, καθώς και ότι με αυτήν κατάλαβαν πολύ καλύτερα τη λειτουργία του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της Π.Α., αρκετοί από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι ανέπτυξαν δεξιότητες αναστοχασμού, βελτιώθηκαν ως προς τη διδασκαλία καθώς και ότι βοηθήθηκαν στην ανάπτυξη περαιτέρω γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αρχικά πήραν από το ΠΤΔΕ. Αν και θεωρούν ότι ασκήθηκαν σε μικρότερο βαθμό ως προς τα θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης των διαφόρων περιοχών μάθησης, οι απαντήσεις που δίνουν φαίνεται να επιβεβαιώνουν προγενέστερες έρευνες (Rodrigues & Mogarro, 2019; Smagorinsky et al., 2004; Wang, 2018) που υποστηρίζουν ότι η Π.Α. συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να υπενθυμίσουμε ότι η έρευνα αφορά την πρώτη επαφή με το χώρο του σχολείου η οποία είναι και περιορισμένου χρόνου, γεγονός που δικαιολογεί το ότι δεν ανέπτυξαν όλες τις πτυχές της απαραίτητης μάθησης.

Από την έρευνα παρατηρήθηκε πως οι φοιτητές - εν δυνάμει εκπαιδευτικοί είναι μέτρια ως αρκετά ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους. Στον ίδιο βαθμό δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη χρήση, κατά την Π.Α., θεωρητικών γνώσεων και διδακτικών προσεγγίσεων που έμαθαν κατά την εκπαίδευσή τους στο Τμήμα. Το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης συνδυαζόμενο με δύο στοιχεία: α) το πολύ υψηλό ποσοστό 1^{ης} προτίμησης για το Τμήμα, και β) το υψηλό, πλην πολύ χαμηλότερο, ποσοστό σχετικά με τις «σπουδές των ονειρών τους». Υπάρχει άραγε συσχέτιση ως προς το βαθμό ικανοποίησης, μεταξύ των φοιτητών που δηλώνουν το Τμήμα ως πρώτη επιλογή και παράλληλα το θεωρούν ως «σπουδές των ονειρών τους» με εκείνους τους φοιτητές που, είτε το δηλώνουν 1^η επιλογή χωρίς να το θεωρούν «σπουδές των ονειρών τους» είτε το δηλώνουν ως 2^η, 3^η κ.λπ. επιλογή;



Περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία τους σε ομάδα. Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί και μάλιστα αυτοί που ανήκουν στις μικρότερες ηλικίες (19-22 ετών) θεώρησαν πολύ σημαντική αυτή τη συνεργασία, τους άρεσε που δούλεψαν με αυτό τον τρόπο ενώ συγχρόνως, δήλωσαν ότι το άτομο με το οποίο συνεργάστηκαν τους βοήθησε να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Εντούτοις, στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι το κριτήριο επιλογής για το ζευγάρι τους ήταν η φιλία σε ποσοστό 76,5%. Γεγονός που σημαίνει ότι συνεργάστηκαν με άτομο ήδη γνωστό σε αυτούς και όχι με κάποιον άγνωστο όπως θα συμβεί όταν θα εργαστούν ως εκπαιδευτικοί στη μετέπειτα επαγγελματική ζωή τους. Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις όπου το κριτήριο επιλογής είναι η φιλία, παρότι ένας από τους στόχους είναι αυτός που σημειώνει ο Paulins (2008) δηλαδή, οι φοιτητές να έχουν ικανοποιητικές εμπειρίες από την Π.Α. για να έχουν πιο θετικά συναισθήματα, τίθενται ερωτήματα του τύπου: κατά πόσο προετοιμάζονται οι φοιτητές -εν δυνάμει εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν με κάποιον άγνωστο στο μέλλον; τι είδους δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας αναπτύσσονται με κάποιον που είναι ήδη φίλος και όχι απλώς συνεργάτης; σε ποιο βαθμό τους ωφελεί η συνεργασία με το/η φίλο/η; σε ποιες φάσεις αυτή η συνεργασία είναι εποικοδομητική και σε ποιες όχι; κ.λπ. Όλα αυτά χρειάζονται περαιτέρω έρευνα έτσι ώστε να συμβαίνουν στο μέτρο που θα λειτουργούν προς όφελος των φοιτητών - εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών για τον μέντορα, τον διευθυντή του σχολείου υποδοχής αλλά και τα εργαστήρια προετοιμασίας ήταν επίσης πολύ υψηλός. Ως προς τον μέντορα το εύρημα συγκλίνει με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη διεθνή αρθρογραφία (Hascher & Hagenauer, 2016; Izadinia, 2015). Παράλληλα από το πίνακα 5, φαίνεται ότι δεύτερος στη σειρά ικανοποίησης, τοποθετείται ο διευθυντής του σχολείου, πράγμα που φαίνεται όμως να μην συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Smith & Lev-Ari, 2005). Τέλος, τρίτη στη σειρά έρχεται η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο ΠΤΔΕ.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνήθηκε η επίδραση του δημογραφικού προφίλ των φοιτητών στο βαθμό ικανοποίησης από την Π.Α., καταρχήν, δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση των απαντήσεων ως προς το φύλο. Αν και το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με ορισμένα αντίστοιχα ευρήματα που παρουσιάζονται στη διεθνή αρθρογραφία (Ηλίου et al., 2018; Vallejo et al., 2019) συγχρόνως διαφοροποιείται από κάποια άλλα (Caires et al., 2009; Φτερνιάτη & Φρούντα, 2018). Αυτή η αντίφαση επιβεβαιώνει τη θέση του Αναστασιάδη (2017) που επισημαίνει τη διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών.

Ως προς την ικανοποίηση από τις σπουδές τους, επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο *t* ότι αυτές επηρεάζονται από το αν σπουδάζουν αυτό που ονειρεύτηκαν ή όχι. Αυτοί που ήθελαν να σπουδάσουν σε άλλο Τμήμα δεν δηλώνουν και τόσο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους. Από εδώ, εκκινεί ο προβληματισμός σχετικά με τη σημασία της αρχικής επιλογής σπουδών αλλά και των ίδιων των σπουδών σε συνάρτηση με την ατομική ικανοποίηση και προοπτικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εργασίας. Ο προβληματισμός αυτός συνδέεται πιθανόν και με ότι αναφέρουν οι Nghia και Tai (2019) για την εντόπιση και αφαίρεση των μη ρεαλιστικών προσδοκιών ή υποθέσεων σχετικά με το επάγγελμα προκειμένου να βελτιωθούν οι εμπειρίες των εν δυνάμει εκπαιδευτικών από την Π.Α. Βέβαια, κι αυτό είναι ένα θέμα προς περαιτέρω διερεύνηση.

Προχωρώντας την ανάλυση των δεδομένων, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις σπουδές και τη χρήση των γνώσεων που είχαν αποκτήσει εκδήλωσαν όσοι φοιτητές υλοποίησαν την πρακτική τους άσκηση στην Α', Β' ή ΣΤ' τάξη. Τα αίτια αυτού του αποτελέσματος πιθανόν να σχετίζονται με την ύλη της συγκεκριμένης τάξης, τον εκπαιδευτικό, το σχολείο κ.λπ. Επειδή όμως δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι, και εδώ η διερεύνηση των αιτιών χρήζει περαιτέρω έρευνας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές των οποίων το σχολείο της Π.Α. ήταν στην περιφέρεια της Πάτρας εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από την πρακτική τους, το διευθυντή του σχολείου, το μέντορα και τη συνεργασία που είχαν με το ζευγάρι τους, σε



σύγκριση με τους φοιτητές που πραγματοποίησαν την Π.Α. σε σχολεία στο κέντρο της πόλης. Αν και υπάρχει έλλειψη μελετών, όπως αναφέρουν και οι Nghia και Tai (2019) που διερευνούν τις εμπειρίες των φοιτητών από την Π.Α σε περιφερειακά σχολικά περιβάλλοντα, κατέληξαν και αυτοί στο ίδιο συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, στη ποιοτική μελέτη που πραγματοποίησαν σε εν δυνάμει εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας βρήκαν ότι ήταν ικανοποιημένοι από τα σχολεία της περιφέρειας που πραγματοποίησαν την πρακτική τους άσκηση. Μάλιστα, οι περισσότεροι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μετακινήθηκαν σταδιακά από την αρνητική εντύπωση που είχαν στην αρχή για την Π.Α σε αυτά τα σχολεία, σε μια θετική μέσω των θετικών εμπειριών τους κατά την Π.Α.

Τέλος, ως προς τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπηρεάζονται οι παράγοντες της Π.Α. των φοιτητών, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι ήταν ικανοποιημένοι από την Π.Α, εξέφρασαν γενικότερη ικανοποίηση (σπουδές, εργαστήρια, μέντορα, συνεργασία της ομάδας). Ενώ, αυτοί που δήλωσαν αρχικά ικανοποιημένοι από τις σπουδές φαίνεται ότι ως προς την Π.Α εξέφρασαν ικανοποίηση μόνο από τα εργαστήρια και το διευθυντή του σχολείου. Το σημείο αυτό έχει ίσως ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα στο βαθμό που υποδηλώνει μια διαφοροποίηση μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν τη θεωρία από την πράξη και των φοιτητών που έλκονται περισσότερο από τη πράξη παρά από τη θεωρία.

Αναφορές

Allen, M.J., & Wright, E.S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 20(2), 136–151.

Ambrosetti, A. (2014). «Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers». *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–18.

Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & evaluation in Higher education*, 43(3), 345–358.

Caires, S., Almeida, L., & Martins, C. (2009). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.

Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, USA: Pearson.

Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8^η εκδ.). Hampshire, UK: Cengage.

Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.

Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.

He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263–275.

Hunt, K. (1991). Consumer satisfaction, dissatisfaction, and complaining behavior. *Journal of Social Issues*, 47(1), 107-117.

Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.

Kim J. & Mueller C.W. (1978). *Factor Analysis: Statistical Methods and Practical Issues*. London, UK: Sage Publications.

Kotler, P., Armstrong, G., Harris, L., & Piercy, N. (2017). *Principles of Marketing* (7^η εκδ.). Harlow, UK: Pearson.

McDonald, R. (2011). *Test theory: A unified approach*. New York, USA: Routledge.



Nghia, H.L.T., & Tai, H.N. (2019). Preservice teachers' experiences with internship-related challenges in regional schools and their career intention: implications for teacher education programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 159-176.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3^η εκδ.). N. York: McGraw-Hill.

Paulins, V. A. (2008). Characteristics of retailing internships contributing to students' reported satisfaction with career development. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 12(1), 105-118.

Pedhazur, E., & Schmelkin, P.L. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.

Raikou, N., Kampeza, M., & Karalis, T. (2017). Encouraging pre-service teachers to reflect on their teaching during practicum. Στο D-M. Kakana, & P. Manoli (Επιμ.); *Digital Proceedings from the 3rd International Symposium on New Issues on Teacher Education-ISONITE 2015* (σσ. 372-381); 11-13 Σεπτεμβρίου, 2017. Βόλος: University of Thessaly Press.

Rodrigues, F., Mogarro, J.M. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, V.28, 100286.

Sinem Genç, Z. (2016). More Practice for Pre-Service Teachers and More Theory for Inservice Teachers of English Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 677-83.

Smagorinsky, P., Cook, L.S., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(8), 8-24.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Tang, S.Y. F. & Choi, P. L. (2007). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.

Vallejo, A., Estrella, A., & López-Barajas, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the practicum. *Professorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 375-392.

Wang, L. (2018). On the Content of the pre-service teachers' teaching reflection in the practicum. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(9), 1195-1199.

Westbrook, A., & Reilly, M. (1983). Value-percept disparity: An alternative to the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. *Advances in Consumer Research*, 10, 256-661.

Αναστασιάδης, Α. (2017). Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης του ΑΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας. [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ.

Αρμπατζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β., & Χλαπάνα, Ε. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της πρακτικής άσκησης. Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 225-256); Αθήνα, Ελλάδα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων.

IBM Corporation. (2016). *IBM SPSS 24 for windows*. Armonk, USA: IBM Corporation.

Κολυβά-Μαχαίρα, Φ., Μπόρα-Σέντα, Ε., & Μπράτσας, Χ. (2017). *Στατιστική: Θεωρία - Εφαρμογές (Παραδείγματα στην R)*. Αθήνα, Ελλάδα: Ζήτη.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 6, 89-102.

Σταμέλος, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των παιδαγωγικών τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μιου Ιωαννίνων*, 14, 281-292.

Φτερνιάτη, Α., Φρούντα, Μ. (2018). Αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης (Π.Α.) του ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Πατρών. Η περίπτωση των φοιτητών/τριών του 8ου εξαμήνου. *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σ. 422-431); Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

