

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρότυπων-Πειραματικών σχολείων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την πρακτική άσκηση μελλοντικών εκπαιδευτικών

Πολυξένη Κ. Μπίστα¹, Θεόδωρος Π. Κόκκινος²
bistpol@gmail.com, theokokkinos@yahoo.gr

¹Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, ²Διδάκτορας Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση και η αποτύπωση απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία σχετικά με τη λειτουργικότητα της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) φοιτητών/ μελλοντικών εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της οποίας προσέφεραν διδασκαλίες, καθώς και η εξακρίβωση της επιρροής της Π.Α. στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί (ΠΕ02) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=64), οι οποίοι συμπλήρωσαν ερευνητικό εργαλείο σε προαιρετική βάση μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της Π.Α. φοιτητών/ μελλοντικών εκπαιδευτικών που φοιτούσαν στα Τμήματα Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Βασικότερα ευρήματα της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες αισθάνονται πως η αναστοχαστική συζήτηση στο πλαίσιο της Π.Α. συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ωστόσο η παρούσα μορφή της Π.Α. δεν τους παρακινεί σημαντικά σε αυτήν, προτείνοντας έτσι τον προσανατολισμό της προς το θεσμό των Μεντόρων όπου θα πραγματοποιείται συστηματικότερη παρατήρηση του διδακτικού τους έργου αλλά και διευρυμένη συνεργασία με τους φοιτητές/ μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Ακόμη, συζητούνται προτάσεις σε ό,τι αφορά την αναμόρφωση της Π.Α. και γενικότερα την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Απόψεις εκπαιδευτικών, Πρακτική Άσκηση, επαγγελματική ανάπτυξη, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Πρότυπα - Πειραματικά σχολεία

Θεωρητικό πλαίσιο

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Είναι αποδεκτό ότι η διαμόρφωση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προκύπτει από μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα (Παπαναούμ, 2003, σ. 58). Αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων είναι η συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας, η οποία φαίνεται να προκύπτει ως μια σύνθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Desimone, Smith, & Ueno, 2006; Παπαναούμ, 2003, σ. 67) στοιχεία που αποβλέπουν, τελικά, στη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών για τους μαθητές (Desimone, Smith, Hayes, & Frisvold, 2005).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών» μπορεί να διακριθεί, ιστορικά, στις πιο παραδοσιακές του μορφές, όπως στο «παράδειγμα των ικανοτήτων» (competency based paradigm) και στο «παράδειγμα της προσωπικότητας» (personality based paradigm), αλλά και σε περισσότερο εναλλακτικές και σύγχρονες μορφές, όπως στο «παράδειγμα της έρευνας» (inquiry based paradigm) (Φρυδάκη, 2015, σ.

17-18). Η πρώτη μορφή προέρχεται από μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασισμένα στις επιδόσεις (performance-based) ή τις ικανότητες (competency-based), τα οποία στόχευαν στην παρατήρηση και στον εντοπισμό διδακτικών συμπεριφορών που εμφάνιζαν την υψηλότερη συνάφεια με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων μετατρέπονταν σε «καλές ή καινοτόμες πρακτικές» που είχαν συγκεντρωθεί από «ειδικούς» και σε συγκεκριμένες ικανότητες που έπρεπε να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θεωρούνται επαρκείς (Borko, 2004; Desimone, 2009; Moss, 2008). Αργότερα, αναδείχθηκε το «παράδειγμα της προσωπικότητας», το οποίο προερχόταν από την Ανθρωπιστική Ψυχολογία (Rogers και Maslow) και εστίαζε στον εκπαιδευτικό τονίζοντας, παράλληλα, τη μοναδικότητα και την αξιοπρέπειά του ως προσώπου. Τέλος, το «παράδειγμα της έρευνας» βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν έγκυρα ερευνητικά ερωτήματα, να συγκεντρώνουν και να αναλύουν δεδομένα από τη σχολική τάξη, χρησιμοποιώντας, τελικά, τα ευρήματά τους με στόχο τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών. Εμπλέκονται, δηλαδή, σε μια συστηματική έρευνα δράσης στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση υλοποίησης όλων των σύγχρονων / εναλλακτικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης που εμπíπτουν στο «παράδειγμα της έρευνας» είναι η παραγωγή γνώσης σε συνεργατικό περιβάλλον ή σε κοινότητες μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν απομακρύνονται από το πλαίσιο της τάξης τους και βρίσκονται σε σχέση αλληλοτροφοδότησης μέσω διαλόγου με σημαντικούς άλλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) (Aubusson, Steele, Dinham, & Brady, 2007; Berci, 2006; Brady, 2009; Moss, 2008). Αποτέλεσμα του διαλόγου στο πλαίσιο των συγκεκριμένων συναντήσεων με αυτά τα πρόσωπα είναι η δυνατότητα ένταξης του εκπαιδευτικού σε μια συστηματική μαθησιακή διαδικασία όπου εμπλέκεται σε ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών, ερωτημάτων, απαντήσεων και οπτικών σχετικά με τη διδακτική πράξη. Προκύπτει, έτσι, όχι μόνο η εμπάθυνση της κατανόησής του για ένα ευρύτερο σύνολο παραμέτρων της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (γνωστικό αντικείμενο, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σχολικά βιβλία, προσωπικότητα μαθητών) αλλά και η γενικότερη κριτική θεώρηση των επαγγελματικών του αντιλήψεων μέσα από την αναζήτηση νέων τρόπων συνδυασμού θεωρίας και πρακτικής (Φρυδάκη, 2015, σ. 98). Η επισκόπηση, άλλωστε, των σχετικών ερευνητικών μελετών δείχνει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν προκύπτει από το άθροισμα των γνώσεων, των πεποιθήσεων ή των δεξιοτήτων του αλλά από τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης / πρακτικής, η οποία οδηγεί μακροπρόθεσμα σε εμπειρίες που μετασηματίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα (Feiman-Nemser, 2001, σ. 1042; Snow-Gerono, 2005).

Αναλυτικότερα, η έννοια της κοινότητας μάθησης / πρακτικής, όπως περιγράφει ο Schön (1987), συνδέεται με μια δυναμική διαδικασία που προκύπτει από κοινές συνεργατικές δράσεις των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου και παραπέμπει στις έννοιες του στοχασμού και της στοχαστικής πρακτικής ως αποφασιστικών παραγόντων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι απόψεις του συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η μεταβολή της δράσης ενός προσώπου μπορεί να προκύψει μόνο από τη διεξαγωγή έρευνας και από το στοχασμό του πάνω στο χαρακτήρα και τις συνέπειές της.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με το διδακτικό έργο και μπορεί να πάρει τη μορφή της συνδιδασκαλίας, του αναστοχασμού

διδασκαλιών ή ομαδικών συζητήσεων σχετικά με αυθεντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες για τον εκπαιδευτικό είναι δυνατόν να προέλθουν στη σχολική τάξη και μέσα από την αυτο- ή την ετερο-παρατήρηση της διδασκαλίας του (Desimone, 2009; Putnam & Borko, 2000).

Επίσης, ο ίδιος συγγραφέας εισηγείται τη διάκριση ανάμεσα στον «αναστοχασμό-επί-της-πράξης» (reflection-on-action) και στον «αναστοχασμό-στην-πράξη» (reflection-in-action). Ο «αναστοχασμός-επί-της-πράξης» αφορά στην απόπειρα αναθεώρησης της διδασκαλίας, την οποία επιχειρεί ο εκπαιδευτικός μετά τη διεξαγωγή της. Πρόκειται, δηλαδή, για μια συνειδητή αποστασιοποίηση από τη διδακτική δραστηριότητα, η οποία ακολουθείται από μια ξεχωριστή περίοδο στοχασμού. Ο «αναστοχασμός-στην-πράξη», αντίθετα, σχετίζεται με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και τροποποιεί την πρακτική του μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει όχι μετά την ολοκλήρωση, αλλά στη διάρκεια της διδασκαλίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 67; Φρυδάκη, 2015, σ. 167-173).

Η σύμπραξη / συνεργασία σχολείου-πανεπιστημίου και η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως πεδία επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συνεργασίες στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης, όπως περιγράφηκε παραπάνω, μπορεί να προκύψει όχι μόνο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ίδιας αλλά και διαφορετικών σχολικών μονάδων. Προκύπτει, επίσης, τόσο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων όσο και μεταξύ ιδρυμάτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατάσταση που περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία ως «σύμπραξη / συνεργασία σχολείου-πανεπιστημίου» (Aubusson et al., 2007; Hall, Leat, Wall, Higgins, & Edwards, 2006; McLaughlin, 2004; Worrall, 2004).

Προνομιακό πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί, στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου / πανεπιστημίου, η Πρακτική Άσκηση (Π.Α.) των φοιτητών / μελλοντικών εκπαιδευτικών, η οποία ενσωματώνει τη συνεχή ανατροφοδότηση και το διάλογο / στοχασμό στις κοινότητες μάθησης (Aubusson et al., 2007; Feiman-Nemser, 2001, σ. 1042; Snow-Gerono, 2005; Μηλίγκου, 2013).

Όπως υπογραμμίζεται από τον Schön (1987), ο «στοχασμός στην πρακτική άσκηση» στοχεύει στο να αναδείξει τη συνάφεια που υπάρχει μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ποιότητας του διαλόγου που διεξάγεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης με το φοιτητή / μελλοντικό εκπαιδευτικό. Ο συγκεκριμένος διάλογος, ο οποίος συνήθως παίρνει τη μορφή του «αναστοχασμού-επί-της-πράξης», αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της Π.Α. των φοιτητών / μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς οδηγεί και τις δύο πλευρές στο να στοχάζονται σχετικά με τη δράση τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 83-84).

Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα το πανεπιστήμιο αξιοποιεί τη δυνατότητα που προσφέρει το θεσμικό πλαίσιο για την Π.Α. των μελλοντικών εκπαιδευτικών κυρίως σε Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία. Οι φοιτητές / μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε διάφορες μορφές Π.Α. Μία μορφή είναι η συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς σε σχολικές μονάδες, οι οποίες συνδέονται με το πανεπιστήμιο. Οι συμμετέχοντες στην Π.Α. εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν το ρόλο του

Μέντορα¹ τόσο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας των φοιτητών / μελλοντικών εκπαιδευτικών όσο και για τη συνολικότερη εμπλοκή τους στη σχολική ζωή (Ε.Κ.Π.Α., 2012, σ. 136-138). Μία άλλη μορφή Π.Α. συνίσταται στην παρακολούθηση ενός αριθμού ωριαίων διδασκαλιών σε μεμονωμένες σχολικές τάξεις αυτών των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων, στη συνέχεια σε μια σύντομη συζήτηση με τον πανεπιστημιακό επιβλέποντα (άλλοτε με και άλλοτε χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού που δίδαξε) και τέλος στη συμπλήρωση και κατάθεση φύλλων παρατήρησης της διδασκαλίας. Αυτός ο τύπος Π.Α. δίνει κεντρικό ρόλο στον πανεπιστημιακό επιβλέποντα, περιορίζει στο ελάχιστο το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο, ενώ, ταυτόχρονα, δεν προσφέρει τη δυνατότητα διδασκαλίας στους φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Μπίστα, Κόκκινος, & Μάρκογλου, 2016). Σημειώνεται ότι η Π.Α. που υλοποιείται με βάση το θεσμό των Μεντόρων εμπίπτει στο «παράδειγμα της έρευνας», ενώ η μορφή της Π.Α. που περιορίζεται στην απλή παρακολούθηση διδασκαλιών παραπέμπει στο «παράδειγμα των ικανοτήτων».

Πρέπει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των φοιτητών / μελλοντικών εκπαιδευτικών (εκτός εκείνων του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, οι οποίοι ακολουθούν τη μορφή της Π.Α. με βάση το θεσμό του Μέντορα) ασκείται με βάση τη μορφή της Π.Α. που βασίζεται στην απλή παρακολούθηση διδασκαλιών (Ε.Κ.Π.Α., 2012, σ. 137). Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα πανεπιστημιακά τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιμένουν σε έναν μάλλον θεωρητικό προσανατολισμό (Σπανός, 2004), αφού η Π.Α. των μελλοντικών εκπαιδευτικών οργανώνεται χωρίς σημαντική συσχέτιση με το περιεχόμενο σπουδών και δείχνει ανεπαρκής ως προς το να αναδείξει την άμεση αλληλεξάρτηση θεωρίας και πράξης και, επομένως, να οδηγήσει σε κάποιον τύπο αναστοχασμού πάνω στην πράξη με τα εργαλεία της θεωρίας.

¹ «Στην προσπάθειά του να αναβαθμίσει την Π.Α. και να συσφίξει τις σχέσεις Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Τομέας Παιδαγωγικής αποφάσισε να προχωρήσει στο θεσμό των Μεντόρων, έμπειρων, δηλαδή ή/και ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι χωρίς να απομακρύνονται από το σχολείο στο οποίο διδάσκουν, θα υποδέχονται εκεί έναν αριθμό φοιτητών/-τριών (7-10 ο καθένας), για να πραγματοποιήσουν την ατομική τους διδασκαλία. Θα έχουν δηλαδή τα καθήκοντα: (α) Να τους υποδεχθούν στο σχολείο μεμονωμένα ή ως ομάδα και να τους ενημερώσουν για το χρόνο, την ώρα και τις διαδικασίες της προετοιμασίας της διδασκαλίας τους. (β) Να τους παραχωρήσουν από μία διδακτική ώρα από το πρόγραμμά τους για να διδάξουν. (γ) Να τους δεχθούν στο τμήμα στο οποίο θα διδάξουν για επαρκή αριθμό ωρών και να συζητήσουν μαζί τους για ό,τι πιθανόν τους προβληματίζει. (δ) Να ενημερωθούν για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, να απαντήσουν στις ενδεχόμενες απορίες τους, να τους θέσουν και οι ίδιοι/-ες κάποια ερωτήματα, ώστε ο φοιτητής/-τρια να προβληματιστεί, να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια και να βελτιώσει ό,τι μπορεί. Επίσης, να του υποδείξουν μια έγκυρη βιβλιογραφία για την προετοιμασία του (ο μέντορας σε καμία περίπτωση δεν υποχρεώνεται να καθοδηγήσει το φοιτητή στο τι ακριβώς πρέπει να περιλάβει στη διδασκαλία του ή να του ετοιμάσει σχέδιο διδασκαλίας, ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός). (ε) Να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους. (στ) Να συζητήσουν μαζί τους τις παρατηρήσεις τους προσπαθώντας να διατηρούν έναν εκπαιδευτικό-ανατροφοδοτικό και όχι στενά αξιολογικό χαρακτήρα στη συζήτηση. Η διδασκαλία είναι για το φοιτητή μια εκπαιδευτική εμπειρία, από την οποία πρέπει να μάθει κάτι και όχι ένα τετελεσμένο προς αξιολόγηση συμβάν. (ζ) Να τους πληροφορήσουν για τη δομή και τη φιλοσοφία του δοκιμίου αυτοαξιολόγησης, που ο τελευταίος είναι υποχρεωμένος να συντάξει για τη διδασκαλία που πραγματοποίησε (για το σκοπό αυτό πραγματοποιείται ενημερωτική συνάντηση στον Τομέα Παιδαγωγικής). (η) Να παραλάβουν από αυτούς ολόκληρο το φάκελο της Π.Α. (κάρτα, 10 συμπληρωμένα φύλλα παρατήρησης των διδασκαλιών και δοκίμιο αυτοαξιολόγησης)» (Ε.Κ.Π.Α., 2012, σ. 137-138).

Η παρούσα μελέτη

Ερευνητική μεθοδολογία

Στόχους της παρούσας μελέτης αποτελούν (α) η διερεύνηση και η αποτύπωση τάσεων και απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε συνεργαζόμενα με το πανεπιστήμιο Πρότυπα - Πειραματικά σχολεία σχετικά με τη λειτουργικότητα της Π.Α., στο πλαίσιο της οποίας προσέφεραν διδασκαλίες καθώς και (β) η εξακρίβωση της επιρροής της Π.Α. και ειδικότερα του «αναστοχασμού επί της πράξης» (Schön) με βάση το «παράδειγμα των ικανοτήτων» στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 στο πλαίσιο της Π.Α. προπτυχιακών φοιτητών των Τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), την οποία έχει αναλάβει ο Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μορφή της Π.Α., όπως αναλύθηκε παραπάνω, επικεντρωνόταν στην παρακολούθηση έως δέκα (10) ωριαίων φιλολογικών μαθημάτων σε μεμονωμένες σχολικές τάξεις των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων Πρότυπων - Πειραματικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Οι φοιτητές, μετά από κάθε παρακολούθηση, συζητούσαν με τον πανεπιστημιακό επόπτη που τους συνόδευε και, συνήθως, με την παρουσία του εκπαιδευτικού που πραγματοποίησε τη διδασκαλία. Τέλος, συμπλήρωναν και κατέθεταν φύλλα παρατήρησης των διδασκαλιών (Φρυδάκη, Κάββουρα, Μηλίγκου, & Φουντοπούλου, 2013, σ. 10). Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 02 ($N = 64$) των συνεργαζόμενων Πρότυπων - Πειραματικών σχολείων, οι οποίοι πραγματοποίησαν διδασκαλία στο πλαίσιο της Π.Α. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (71.2%) και είχε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο (81.8%) σε αντίθεση με το 12.1% που είχε πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική / Ψυχολογία. Επίσης, οι συμμετέχοντες προσέφεραν διδασκαλίες στο πλαίσιο της Π.Α. για τουλάχιστον μια δεκαετία κατά 72.8% (1-5 έτη 36.4%, 6-10 έτη 36.4%), ενώ κατά 19.2% για 11-20 έτη. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από τις απαντήσεις που έδωσαν σε προαιρετική βάση, έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας της Π.Α., σε ερευνητικό εργαλείο που συγκροτήθηκε από τους συγγραφείς της μελέτης. Για την υλοποίηση των ερευνητικών στόχων το εργαλείο περιλάμβανε δύο ερωτήματα τύπου Likert (με πενταβάθμια κλίμακα, όπου 1 = Καθόλου και 5 = Απόλυτα) και ένα ερώτημα ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, τα δύο ερωτήματα τύπου Likert ήταν: «Θεωρείτε ότι η συζήτηση που πραγματοποιείται μετά τη διδασκαλία σας προσφέρει επαρκή αναστοχασμό πάνω στις διδακτικές σας πρακτικές;» και «Πιστεύετε ότι η συμμετοχή στην Πρακτική Άσκηση επηρεάζει την επαγγελματική σας ανάπτυξη;», ενώ το ερώτημα ανοικτού τύπου διατυπώθηκε ως εξής: «Ποιες είναι οι προτάσεις σας, ώστε η Π.Α. να καταστεί αποτελεσματικότερη;». Πρέπει να σημειωθεί ότι για την πληρέστερη αποτύπωση της συμβολής της συζήτησης μετά το τέλος της διδασκαλίας στην αναστοχαστική πράξη (πρώτο ερώτημα), ζητήθηκε και από δείγμα των φοιτητών ($N = 100$), οι οποίοι παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες στο πλαίσιο της Π.Α., να διατυπώσουν τη γνώμη τους απαντώντας σε δύο ερωτήματα τύπου Likert. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα ήταν: «Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μετά τις διδασκαλίες προσέφερε κατά τη γνώμη σας αναστοχασμό πάνω στην ουσία της διδασκαλίας;» και «Κρίνετε απαραίτητη την παρουσία του εκπαιδευτικού, που πραγματοποίησε τη διδασκαλία, στη συζήτηση;».

Για την επεξεργασία των δεδομένων που προήλθαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα ανοικτού τύπου προς τους εκπαιδευτικούς συγκροτήθηκε σύστημα κατηγοριών, το οποίο υπέστη ποσοτική ανάλυση. Για τη διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της συγκεκριμένης ανάλυσης εργάστηκαν δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ τους ($K = .892$, $p < .001$) ικανοποιώντας τις βασικές αρχές της αξιοπιστίας και της ομοιογένειας.

Συνολικά, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τόσο για τα ερωτήματα τύπου Likert όσο και για το ερώτημα ανοικτού τύπου πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα: (α) περιγραφική απεικόνιση των κατανομών, (β) έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών και (γ) έλεγχος ύπαρξης συστηματικών διαφορών των διαμέσων σε ό,τι αφορά την πρώτη ομάδα ερωτημάτων (τύπου Likert) και των συχνοτήτων των κατηγοριών σε ό,τι αφορά το ερώτημα ανοικτού τύπου. Σημειώνεται ότι το σύνολο των μεταβλητών ελέγχθηκε ως προς τα χαρακτηριστικά του φύλου των συμμετεχόντων, του αντικείμενου των μεταπτυχιακών τους σπουδών καθώς και των ετών συμμετοχής τους στη Π.Α. μέσω της προσφοράς διδασκαλιών. Δεν κρίθηκε απαραίτητος ο έλεγχος των δεδομένων που προήλθαν από τους φοιτητές ως προς κάποιες μεταβλητές, διότι ήταν εκτός των στόχων της παρούσας μελέτης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή σχετικά με την επάρκεια της συζήτησης μετά το τέλος των διδασκαλιών με στόχο την αναστοχαστική πράξη, πρέπει να σημειωθεί ότι βρίσκεται συνολικά σε ικανοποιητικό επίπεδο ($M = 4$, $SD = 1.04$). Επίσης, στη διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε σε σχέση με το φύλο, το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων στην Π.Α., προέκυψε ότι η υψηλότερη τιμή παρατηρείται από τους άντρες συμμετέχοντες με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο και διδακτική εμπειρία στην Π.Α. πάνω από 10 έτη ($M = 4$, $SD = .00$), ενώ η χαμηλότερη από τις γυναίκες συμμετέχουσες με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο και διδακτική εμπειρία στην Π.Α. πάνω από 10 έτη ($M = 3$, $SD = .54$). Επίσης, τα δεδομένα που προήλθαν από τους συμμετέχοντες φοιτητές φαίνεται να επιβεβαιώνουν την εικόνα που προέκυψε από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη χρησιμότητα της αναστοχαστικής συζήτησης μετά το τέλος της διδασκαλίας, αφού οι τιμές και στα δύο ερωτήματα που τους απευθύνθηκαν κινούνται επίσης σε σχετικά υψηλό επίπεδο ($M = 4$, $SD = .94$ και $M = 4$, $SD = 1.05$, αντίστοιχα).

Για τον έλεγχο ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των διαμέσων της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, του αντικείμενου μεταπτυχιακών σπουδών και της διδακτικής εμπειρίας στην Π.Α. σημειώνεται ότι συνολικά η παραδοχή της κανονικότητας των κατανομών δεν ικανοποιήθηκε (κριτήριο Shapiro-Wilk = $.863$ (63), $p = .000$). Ειδικότερα, ως προς το φύλο και η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης με βάση το κριτήριο Levene's F ($F(1, 60) = 9.375$, $p = .003$) δεν ικανοποιήθηκε, παρακινώντας στην ανάλυση με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Kruskal-Wallis H, από τα αποτελέσματα του οποίου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ως προς την επάρκεια της συζήτησης μετά το τέλος των διδασκαλιών ($\chi^2(1) = 5.415$, $p = .020$) (βλ. πίν. 1). Σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρόλο που η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης ελέγχθηκε και ικανοποιήθηκε με βάση το κριτήριο Levene's F ($F(1, 58) = .993$, $p = .323$), ωστόσο επιλέχθηκε η ανάλυση να πραγματοποιηθεί ξανά με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου Kruskal-Wallis H, από τα αποτελέσματα του οποίου

δεν προέκυψε σημαντική διαφορά ($\chi^2 (1) = .360, p = .548$). Τέλος, ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην Π.Α. η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης δεν ικανοποιήθηκε ($F (2, 57) = 5.317, p = .008$), συνεπώς, χρησιμοποιήθηκε ξανά το κριτήριο Kruskal-Wallis H, το οποίο δεν έδειξε σημαντικές διαφορές ($\chi^2 (2) = 1.337, p = .513$).

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα σχετικά με την αίσθηση επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων λόγω της συμμετοχής τους στην Π.Α., πρέπει να σημειωθεί ότι κινείται στο ίδιο υψηλό επίπεδο με το προηγούμενο ($M = 4, SD = 1.15$). Σε σχέση με το φύλο, το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων στην Π.Α. υπογραμμίζεται ότι η υψηλότερη τιμή προέκυψε ξανά από τους άντρες συμμετέχοντες με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο και διδακτική εμπειρία στην Π.Α. έως 5 έτη ($M = 4, SD = .92$), ενώ η χαμηλότερη σημειώθηκε ξανά από τις γυναίκες συμμετέχουσες με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο και διδακτική εμπειρία στην Π.Α. πάνω από 10 έτη ($M = 4, SD = 1.34$).

Για τον έλεγχο ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των διαμέσων της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, του αντικειμένου μεταπτυχιακών σπουδών και της διδακτικής εμπειρίας στην Π.Α. σημειώνεται ότι συνολικά η παραδοχή της κανονικότητας των κατανομών δεν ικανοποιήθηκε όπως και στο προηγούμενο ερώτημα (κριτήριο Shapiro-Wilk = .848 (63), $p = .000$). Έτσι, παρόλο που σε σχέση με το φύλο, το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων στην Π.Α. η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης ελέγχθηκε και ικανοποιήθηκε με βάση το κριτήριο Levene's F ($F (1, 60) = 2.264, p = .138 \cdot F (1, 58) = 1.281, p = .262 \cdot F (2, 56) = .395, p = .676$, αντίστοιχα), επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ξανά το κριτήριο Kruskal-Wallis H. Η ανάλυση δεν έδειξε διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με κάποια από τις τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές (πίν. 1).

Από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γενικότερα η συμμετοχή στην Π.Α. αλλά και ειδικότερα ο αναστοχασμός που προσφέρεται από τη συζήτηση μετά το τέλος των διδασκαλιών, συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Pearson $r = .360, p = .004$).

Πίνακας 1. Σύγκριση των ερωτημάτων τύπου Likert ως προς το φύλο, το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τα έτη συμμετοχής στην Πρακτική Άσκηση

	Φύλο			Αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών			Έτη συμμετοχής στην Π.Α.			
	Άνδρες	Γυναίκες	Kruskal-WallisH	Παιδαγωγική/Ψυχολογία	Γνωστικό αντικείμενο	Kruskal-WallisH	1-5	6-10	>10	Kruskal-WallisH
	M (SD)	M (SD)	χ^2	M (SD)	M (SD)	χ^2	M (SD)	M (SD)	M (SD)	χ^2
Επάρκεια αναστοχασμού μέσω της συζήτησης στο τέλος της διδασκαλίας	4 (.69)	3 (1.09)	5.415*	3 (.95)	4 (1.08)	.360	4 (.87)	4 (1.32)	3.5 (.77)	1.337
Αίσθηση επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της συμμετοχής στη Διδακτική Άσκηση	4 (1.03)	4 (1.17)	.628	4 (.83)	4 (1.2)	.248	4 (1.16)	4 (1.03)	4 (1.24)	.780

^aN = 64

*p < .05

Για το ερώτημα που περιγράφει τις προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότερη λειτουργία της Π.Α. πραγματοποιήθηκε ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, η οποία κατέληξε στη συγκρότηση συστήματος κατηγοριών. Η πλειοψηφία των απαντήσεων διαμόρφωσε την κατηγορία της «αναλυτικότερης αναστοχαστικής συζήτησης και ανατροφοδότησης από το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας» (43.2%) (πίν. 2), το οποίο υποχρεούνταν να συμπληρώσουν οι φοιτητές μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Ακολουθούν κατά τακτική σειρά η «παρακολούθηση των διδασκαλιών από μικρότερες ομάδες φοιτητών», η «συμπληρωματική λειτουργία της Π.Α. προς το θεσμό των Μεντόρων» καθώς και η «επαρκέστερη προετοιμασία των φοιτητών πριν την παρουσία τους στο σχολείο» με το ίδιο ποσοστό (14.9%). Τέλος, το υπόλοιπο ποσοστό των απαντήσεων κατανέμεται στις κατηγορίες της «προσφοράς δυνατότητας στους φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για πραγματοποίηση διδασκαλίας» (5.4%), της «διεύρυνσης της συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο σε παιδαγωγικά-επιστημονικά ζητήματα» (4.1%) και της «αποτελεσματικότερης επικοινωνίας με το Πανεπιστήμιο σε διαδικαστικά θέματα» (2.7%).

Οι συγκεκριμένες κατηγορίες διασταυρώθηκαν με τις ίδιες μεταβλητές (φύλο, αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών, έτη διδακτικής εμπειρίας στην Π.Α.) όπως και τα δύο προηγούμενα ερωτήματα. Σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία τόσο των αντρών όσο και των γυναικών αναφέρθηκε στην κατηγορία της «αναλυτικότερης αναστοχαστικής συζήτησης και ανατροφοδότησης από το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας» (52.9% και 66.7%, αντίστοιχα). Η ίδια κατηγορία προέκυψε και σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (57.1% για εκείνους με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική / Ψυχολογία και 61% για εκείνους με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο) αλλά και με τα έτη συμμετοχής στην Π.Α. (68.4% για εκείνους με 1-5 έτη, 55.6% για εκείνους με 6-10 έτη και 63.6% για εκείνους με πάνω από 10 έτη).

Από τον έλεγχο ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των συχνοτήτων των κατηγοριών ως προς τους παράγοντες του φύλου, του αντικειμένου μεταπτυχιακών σπουδών και των ετών συμμετοχής στην Π.Α. δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων των προτάσεων των συμμετεχόντων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της Πρακτικής Άσκησης

	f	%
Αναλυτικότερη αναστοχαστική συζήτηση και ανατροφοδότηση από το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας	32	43.2
Μικρότερες ομάδες φοιτητών	11	14.9
Συμπληρωματική λειτουργία της Π.Α. προς το θεσμό των Μεντόρων	11	14.9
Επαρκέστερη προετοιμασία των φοιτητών πριν την παρουσία τους στο σχολείο	11	14.9
Προσφορά δυνατότητας στους φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για πραγματοποίηση διδασκαλίας	4	5.4
Διεύρυνση της συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο σε παιδαγωγικά-επιστημονικά ζητήματα	3	4.1
Αποτελεσματικότερη επικοινωνία με το Πανεπιστήμιο σε διαδικαστικά θέματα	2	2.7

^aN = 64

Συζήτηση

Πρέπει να σημειωθεί, συνολικά, ότι η μελέτη βασίζεται στη διερεύνηση της Π.Α. στο πλαίσιο του «παραδείγματος των ικανοτήτων» και όχι του «παραδείγματος της έρευνας», διότι αυτός ο τύπος Π.Α. εφαρμοζόταν στα συγκεκριμένα πανεπιστημιακά Τμήματα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μορφή Π.Α. εξακολουθεί να ισχύει σε αυτά τα Τμήματα (Ε.Κ.Π.Α., 2015α, σ. 61-62; 2015β, σ. 19), παρόλο που η διεθνής πρακτική στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οργανώνεται με βάση το «παραδείγμα της έρευνας». Η πραγματοποίηση αναστοχαστικής συζήτησης στο τέλος της διδασκαλίας με την έννοια του «αναστοχασμού επί της πράξης» παραπέμπει περιφερειακά μόνο στο «παραδείγμα της έρευνας» με τη δημιουργία μιας προσωρινής κοινότητας μάθησης μεταξύ εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά και στα δύο ερωτήματα της παρούσας μελέτης στα οποία απάντησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, εντύπωση προκαλεί ότι οι υψηλότερες τιμές προέκυψαν από τους άντρες, ενώ οι χαμηλότερες από τις γυναίκες συμμετέχουσες. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι άντρες, παρόλο που ήταν αριθμητικά λιγότεροι, αισθάνονται ότι η αναστοχαστική συζήτηση στο πλαίσιο της Π.Α. συνέβαλε ισχυρότερα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η διαφορά, μάλιστα, στο ερώτημα σχετικά με την επάρκεια της αναστοχαστικής συζήτησης ήταν σημαντική σε στατιστικό επίπεδο, υποδεικνύοντας την ισχυρή τάση διαφοροποίησης ανάμεσα στα δύο φύλα. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να αποδοθεί, ενδεχομένως, στην τάση που εμφανίζουν οι γυναίκες για αναλυτική συζήτηση των προβλημάτων θέτοντας παράλληλα περισσότερες απαιτήσεις σε σχέση με τους άνδρες. Η εικόνα σχετικά με την επάρκεια της αναστοχαστικής συζήτησης ενισχύεται και από τις απαντήσεις των

συμμετεχόντων φοιτητών, οι οποίοι επιβεβαίωσαν την αναγκαιότητα της παρουσίας του εκπαιδευτικού για την ισχυρότερη αποτελεσματικότητα της αναστοχαστικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα αντιστοιχούν με τις απόψεις του Schön (1987), ο οποίος αναφέρεται στη συμβολή του «αναστοχασμού επί της πράξης» και ειδικότερα του «στοχασμού στην πρακτική άσκηση» στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ακόμη, στο ερώτημα για τη συμβολή της Π.Α. στην επαγγελματική ανάπτυξη παρατηρείται υψηλό ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αφού ούτε η μεταβλητή του φύλου, ούτε του αντικειμένου μεταπτυχιακών σπουδών αλλά ούτε και της διδακτικής εμπειρίας διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις τους. Στο συγκεκριμένο συμπέρασμα, μάλιστα, έχουν καταλήξει και διεθνείς μελέτες (Desimone, 2009; Feiman-Nemser, 2001, σ. 1042; Putnam & Borko, 2000; Snow-Gerono, 2005).

Επίσης, όπως γίνεται αντιληπτό από τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της Π.Α., οι συμμετέχοντες φαίνεται να αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της αναστοχαστικής συζήτησης, γι' αυτό και διατυπώνουν το αίτημα για γραπτή ανατροφοδότηση από το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας. Έτσι, παρόλο που τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φοιτητές θεωρούσαν επαρκή και αναγκαία τη συζήτηση σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερωτημάτων, στις προτάσεις τους η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η «αναλυτικότερη αναστοχαστική συζήτηση και ανατροφοδότηση από το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας». Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύεται και από τη σημαντική αλλά μικρή συσχέτιση μεταξύ των δύο ερωτημάτων κλειστού τύπου σχετικά με την επάρκεια και τη συμβολή της αναστοχαστικής συζήτησης στην επαγγελματική ανάπτυξη, αναδεικνύοντας την ανάγκη η φάση του αναστοχασμού να αποκτήσει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και βάθος. Ενδεχομένως, το συγκεκριμένο συμπέρασμα να επηρεάζεται και από το γεγονός της ανυπαρξίας δομών συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση. Έτσι, οι συμμετέχοντες επιθυμούν ανατροφοδότηση από το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας, ώστε να έχουν μια «αντικειμενικού τύπου» αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου, αλλά και να κατανοήσουν τους άξονες παρατήρησης της διδασκαλίας που αξιολογούνται θετικά². Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν παρατήρηση και αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου ως πεδίο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη κυρίως από τους φοιτητές, θεωρώντας, ενδεχομένως, ότι και εκείνοι αλλά και το Πανεπιστήμιο γενικότερα είναι παράγοντες περισσότερο απρόσωποι και πάντως εκτός της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται και από το εύρημα σχετικά με το ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό της κατηγορίας σχετικά με τη «διεύρυνση της συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο σε παιδαγωγικά-επιστημονικά ζητήματα». Όπως αναφέρει, άλλωστε, και η Φρυδάκη (2015, σ. 174), οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εστιάζουν περισσότερο σε μια εργαλειακού τύπου διαδικασία χωρίς να επιθυμούν δράσεις που θα επιτρέψουν εκκίνηση διαδικασιών κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Το αίτημα των εκπαιδευτικών για «αναλυτικότερη αναστοχαστική συζήτηση και ανατροφοδότηση από το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας» αν συνδυαστεί με το εύρημα από τις απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με την αναγκαιότητα παρουσίας του εκπαιδευτικού της τάξης για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συζήτησης,

² Σημειώνεται ότι η διαδικασία αξιολόγησης, η οποία απευθύνθηκε στα Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία, συνάντησε έντονες αντιδράσεις και δεν ολοκληρώθηκαν όλα τα προβλεπόμενα στάδιά της.

παρακινεί στη συνολική αναμόρφωση του θεσμού της Π.Α. με συστηματικότερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή των φοιτητών / μελλοντικών εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή. Άλλωστε, ο συγκεκριμένος διάλογος, ο οποίος συνήθως παίρνει τη μορφή του αναστοχασμού-επί-της-πράξης, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της Π.Α. των φοιτητών / μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς οδηγεί και τις δύο πλευρές στο να στοχάζονται σχετικά με τη δράση τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 83-84). Φαίνεται, επομένως, ότι η Π.Α. μπορεί να παίξει το ρόλο της ισχυρότερης δόμησης μιας κοινότητας μάθησης μεταξύ μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα ενισχύονται και από το υψηλό ποσοστό της κατηγορίας σχετικά με τη «συμπληρωματική λειτουργία της Π.Α. προς το θεσμό των Μεντόρων», μια μορφή Π.Α. που ακολουθείται διεθνώς και παραπέμπει στο «παράδειγμα της έρευνας». Επίσης, στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία που διενεργείται αυτή την περίοδο, επανατίθεται και το ζήτημα όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από την πλευρά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η σύνδεση του σχολείου με τα Πανεπιστημιακά Τμήματα στο πλαίσιο της Π.Α. θα μπορούσε να αξιοποιηθεί γόνιμα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, ότι η επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τη συνεργασία τους με το Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μορφής Π.Α. κατά το ακαδημαϊκό έτος πραγματοποίησης της έρευνας. Γι' αυτό σε ό,τι αφορά τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτουν συγκεκριμένοι περιορισμοί από τη μη συμπερίληψη εκπαιδευτικών από άλλους τύπους σχολείων (Γυμνάσια, Γενικά Ενιαία Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια) λόγω της ανυπαρξίας συνεργασίας τους με το πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της Π.Α. κατά το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος. Περιορισμοί, επίσης, προκύπτουν και από τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος (Νομός Αττικής), καθώς και από το γνωστικό αντικείμενο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Φιλολογοί), δεδομένα τα οποία ενδεχομένως εγείρουν σκεπτικισμό σχετικά με τη γενίκευση των ευρημάτων. Επίσης, η σημαντική διαφορά που βρέθηκε μεταξύ των δύο φύλων σε ό,τι αφορά την αίσθηση επάρκειας από την αναστοχαστική συζήτηση δεν μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να τεκμηριωθεί ικανοποιητικά, παρακινώντας σε περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα, η οποία θα συμβάλει στην ευρύτερη διερεύνηση των συγκεκριμένων παραμέτρων με στόχο την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης παρακινούν στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας σχετικά με την ενίσχυση και διεύρυνση του θεσμού των μεντόρων, αφού είναι μια πρακτική που ακολουθείται σχεδόν παντού διεθνώς αλλά και διότι αποτέλεσε πρόταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της μελέτης.

Επίσης, προτείνεται η συγκρότηση κοινοτήτων μάθησης για την παρατήρηση του εκπαιδευτικού έργου, στην οποία θα εντάσσονται όχι μόνο εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και φοιτητές / μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Άλλωστε, το «παράδειγμα της έρευνας» στην Π.Α., το οποίο αναλύθηκε παραπάνω και ακολουθείται ευρέως σε διεθνές επίπεδο, συνηγορεί προς αυτή την κατεύθυνση και βασίζεται στην υλοποίηση δραστηριοτήτων έρευνας δράσης με στόχο την αποτελεσματικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία και των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Σημείωση

Οι συγγραφείς της μελέτης εκφράζουν ευχαριστίες προς τις συναδέλφους κυρίες Ξανθή Ασημακοπούλου και Αγγελική Κοκκίνη για τη συμβολή τους στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Ακόμη, ευχαριστούν την υποψήφια διδάκτορα Παιδαγωγικής του Ε.Κ.Π.Α. κ. Αγγελική Μάρκογλου για τη συμβολή της στην επεξεργασία των δεδομένων.

Αναφορές

- Aubusson, P., Steele, F., Dinham, S., & Brady, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: Informative or transformative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148.
- Berci, M. (2006). The staircase of teacher development: A perspective on the process and consequences of the unity and integration of self. *Teacher Development*, 10(1), 55-71.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brady, L. (2009). 'Shakespeare Reloaded': Teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development*, 13(4), 335-348.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., Smith, T., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179-215.
- Desimone, L. M., Smith, T. M., Hayes, S., & Frisvold, D. (2005). Beyond accountability and average math scores: Relating multiple state education policy attributes to changes in student achievement in procedural knowledge, conceptual understanding and problem solving in mathematics. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(4), 5-18.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S., & Edwards, G. (2006). Learning to learn: Teacher research in the zone of proximal development. *Teacher Development*, 10(2), 149-166.
- McLaughlin, C. (2004). Partners in research: What's in it for you? *Teacher Development*, 8(2-3), 127-136.
- Moss, J. (2008). Leading professional learning in an Australian secondary school through school-university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 345-357.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256.
- Worrall, N. (2004). Trying to build a research culture in a school: Trying to find the right questions to ask. *Teacher Development*, 8(2-3), 137-148.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (2012). *Οδηγός Σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2012-2013*. Αθήνα: Διεύθυνση Δημοσιευμάτων και Εκδόσεων Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας (2015α). *Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Ιστορίας & Αρχαιολογίας 2015-2016*. Αθήνα: Διεύθυνση Δημοσιευμάτων και Εκδόσεων Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας (2015β). *Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας 2015-2016*. Αθήνα: Διεύθυνση Δημοσιευμάτων και Εκδόσεων Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μηλίγκου, Ε. Ε. (2013). Συνεργασία πανεπιστημίου-σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ. Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα ΦΠΨ* (σ. 55-71). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».
- Μπίστα, Π., Κόκκινος, Θ., & Μάρκογλου, Α. (2016). Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διδακτική κατάρτιση και την παιδαγωγική επάρκεια. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2/2016, 117-137. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=163,0,0,1,0,0>
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπανός, Γ. Ι. (2004). Προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων και παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση και διδακτική επάρκεια των προς διορισμό φιλόλογων καθηγητών. Στο ΠΕΦ (επιμ.), *Σεμινάριο 32, Ο φιλόλογος στη σύγχρονη κοινωνία: Σπουδές, δυνατότητες, προοπτικές* (σ. 15-32). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε.-Ε., & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2013). Εισαγωγή. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ. Ζ. Φουντοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα ΦΠΨ* (σ. 9-18). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.