

Η διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Μαρία Πούλου

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ιουλία-Αθηνά Σπινθουράκη

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η εργασία αυτή μελετά τις αντιλήψεις των υποψήφιων δασκάλων για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα και τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος πρακτικών ασκήσεων. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να προσδιορίσει τις αντιλήψεις αυτές σε σχέση με τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και τον τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών. Στη μελέτη συμμετείχαν 86 τεταρτοετείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών. Οι φοιτητές συμπλήρωσαν ένα Ερωτηματολόγιο Στοχαστικοκριτικής Θεώρησης της Διδασκαλίας, όπου αξιολόγησαν την ικανότητά τους να διδάξουν τα μαθήματα και να χειριστούν τις δυσκολίες στη συμπεριφορά των μαθητών τους και περιέγραψαν τις τεχνικές που εφάρμοσαν για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Η μελέτη φανέρωσε ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους δεν τροποποιούνται ανάλογα με το διδακτικό μάθημα ή με τη μορφή συμπεριφοράς των μαθητών. Οι πιο συχνές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι δάσκαλοι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς είναι «κάλεσμα του μαθητή στην τάξη», «παρατηρήσεις», «ύψωμα της φωνής» και «ιδιαίτερη ενασχόληση με το μαθητή». Οι απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Η κ. Μαρία Πούλου είναι λέκτορας του ΠΤΔΕ στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Η κ. Ιουλία-Αθηνά Σπινθουράκη είναι επίκουρη καθηγήτρια του ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Abstract

The present study investigated prospective teachers' efficacy perceptions and their modification during the course of student teaching program. It identified student teachers' efficacy perceptions in terms of the subject teaching and the management of classroom behavior difficulties. Eighty-six students of the Pedagogic Department of Patras University, completed an Inventory of Reflective Teaching, during their teaching practice. Students were asked to rate their efficacy perceptions of each lesson they were assigned to teach, and their efficacy to handle pupil's emotional and behavioral difficulties. They were asked to describe the techniques they used in order to cope with emotional and behavioral difficulties. It was found that student teachers' perceptions of teaching efficacy do not differentiate according to the subject taught or the type of behavior difficulty. In order to confront pupil behavior difficulties, the students focused on techniques such as "calling the pupil to order", "remarks", "raising the volume of his/her voice", and "particular time spent with the child". The acknowledgment of student teachers' perceptions comprises the substantive factor, in relation to evaluation and improvement of teacher training programs.

Εισαγωγή

Η πρακτική διδασκαλία θεωρείται από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ως το πιο σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος (Zeichner, 1990· Mitcehl and Schwager, 1993· McDonald, 1993· Clement, 1999). Τόσο η προετοιμασία των πρακτικών ασκήσεων (Fennell, 1993) όσο και η εμπειρία από αυτές (Mason, 1997· Killen, 1994) αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και θετικής στάσης όσον αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η διδακτική εμπειρία στη διάρκεια της φοίτησης παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των φοιτητών για το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους ως μελλοντικών λειτουργών της εκπαίδευσης (Harlin et al., 2001). Αν και υπάρχουν αρκετές μελέτες που αφορούν τις πρακτικές διδασκαλίες, τελευταία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο δόμησής τους και στη συνεισφορά τους στο πρόγραμμα κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Brooker et al., 1998). Οι Murray-Harvey και συνεργάτες (2000) επισημαίνουν την αναγκαιότητα προσδιορισμού των προβλημάτων και των ανησυχιών των ιδίων των φοιτητών σχετικά με την πρακτική τους διδασκαλία, ως προϋπόθεση για βελτίωση των πρακτικών διδασκαλιών τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους εκπαιδευτές τους. Η Papoulia-Tzelepi

(1996) διατυπώνει την άποψη ότι, προκειμένου να κατανοήσουμε τη φύση της στοχαστικής σκέψης των φοιτητών, είναι απαραίτητο να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται την πρακτική τους διδασκαλία και να την τροποποιήσουμε ενδεχομένως σύμφωνα με τις προτάσεις της στοχαστικοκριτικής θεώρησης.

Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η σπουδαιότητα της στοχαστικοκριτικής διδασκαλίας. Ο στοχασμός και η κριτική θεώρηση προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ δεν είναι λίγα τα προγράμματα κατάρτισης που στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής θεώρησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Shon, 1983, 1987· Matthews, 1998· Veronesi and Varrella, 1999). Η στοχαστικοκριτική διδασκαλία πρεσβεύει ότι η κατανόηση και η βελτίωση της διδασκαλίας ξεκινά από το στοχασμό και την κριτική θεώρηση των προσωπικών εμπειριών (Papoulia-Tzelepi, 1993, 1996· Sugrue, 1997). Ιδιαίτερο ρόλο έχουν εδώ οι προσωπικές θεωρίες των υποψήφιων δασκάλων. Με τον όρο «προσωπική θεωρία» εννοούμε τη λανθάνουσα γνώση, τις προσωπικές εμπειρίες και αξίες των εκπαιδευτικών που αφορούν τη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1999· Papoulia-Tzelepi and Spinthourakis, 2000). Μελέτες σχετικές με τις προσωπικές θεωρίες συναινούν στην άποψη ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται και καθορίζεται από τα προσωπικά διαμορφωμένα συστήματα αξιών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Brousseau and Freeman, 1988· Barnes, 1992· Poulou and Norwich, 2001).

Οι Harrison και συνεργάτες (1996), εισάγοντας την έννοια των προσωπικών θεωριών των φοιτητών για τη διδακτική αποτελεσματικότητα, ισχυρίζονται ότι οι προσωπικές θεωρίες των φοιτητών βασίζονται στις προηγούμενες εμπειρίες τους με τους εκπαιδευτές τους και συμπεραίνουν ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν το στοχασμό σε μέτριο βαθμό, όταν επιδίδονται σε γενικές εκτιμήσεις της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, οι Tschannen-Moran και συνεργάτες (1998) πρότειναν ένα ενιαίο μοντέλο διδακτικής αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το οποίο βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1986, 1997), η διδακτική αποτελεσματικότητα είναι ανάλογη του διδακτικού πλαισίου. Οι δάσκαλοι νιώθουν ικανοί να διδάξουν συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, σε συγκεκριμένους μαθητές, σε συγκεκριμένα διδακτικά πλαίσια και αναμένεται να νιώθουν περισσότερο ή λιγότερο ικανοί σε διαφορετικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας απαιτείται ο συνυπολογισμός τόσο του διδακτικού έργου όσο και του διδακτικού πλαισίου, καθώς και των αδυναμιών ή των προσόντων που διαθέτει ο δάσκαλος σε σχέση με το απαιτούμενο έργο.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα τόσο

αναφορικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος όσο και αναφορικά με το χειρισμό προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών τους. Οι Hewson και Hewson (1989) υποστηρίζουν ότι οι απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο του μαθήματος που πρόκειται να διδάξουν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν τελικά το μάθημα. Παράλληλα, έρευνες των Clement (1999) και Smith (2000) φανερώνουν ότι οι φοιτητές ανησυχούν κυρίως για θέματα διοίκησης και πειθαρχίας της τάξης τους, γεγονός που επηρεάζει τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα κατά τη διάρκεια των πρακτικών διδασκαλιών. Από την άλλη μεριά, ο Kushner (1993) ισχυρίζεται ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι παρουσιάζουν μεταβολές στην αποτελεσματικότητά τους ως αποτέλεσμα των πρακτικών τους εμπειριών. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τους παραπάνω ισχυρισμούς, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να μελετήσει αν μεταβάλλονται οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών:

α) για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους ανάλογα με το μάθημα που διδάσκουν,

β) για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους ανάλογα με τον αριθμό των πρακτικών διδασκαλιών,

γ) για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών τους ανάλογα με τη μορφή δυσκολίας,

δ) για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών τους ανάλογα με τον αριθμό των πρακτικών διδασκαλιών.

Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να μελετήσει ποιες τεχνικές χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών τους στη διάρκεια των πρακτικών τους διδασκαλιών.

Μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 86 τεταρτοετείς φοιτητές (79 γυναίκες και 7 άνδρες) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, στο πλαίσιο των πρακτικών τους ασκήσεων. Το πρόγραμμα των πρακτικών ασκήσεων απαιτούσε από τους φοιτητές να διδάσκουν 1 μέρα την εβδομάδα, για 6 συνεχείς εβδομάδες, σε Δημοτικά Σχολεία της Πάτρας. Τα μαθήματα που δίδασκαν οι φοιτητές ήταν σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των σχολείων, ενώ οι τάξεις στις οποίες αυτοί δίδασκαν εναλλάσσονταν προκειμένου να έχουν την εμπειρία και των 6 τάξεων του Δημοτικού. Οι φοιτητές συμπλήρωναν τα Ερωτηματολόγια Στοχαστικοκριτικής Θεώρησης

της Διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους. Για κάθε ώρα της διδασκαλίας τους οι φοιτητές καλούνταν να αξιολογήσουν, σε κλίμακα διαβάθμισης από 1 έως 5 (1=καθόλου ικανός/-ή, 5=πολύ ικανός/-ή), την ικανότητά τους να διδάξουν το συγκεκριμένο μάθημα που αντιστοιχούσε στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου και στη συγκεκριμένη τάξη στην οποία είχαν οριστεί να ασκήσουν την πρακτική τους. Επίσης, χρησιμοποιώντας την ίδια κλίμακα διαβάθμισης, καλούνταν να αξιολογήσουν την ικανότητα χειρισμού των πιθανών δυσκολιών στη συμπεριφορά των μαθητών τους που παρεμπόδιζαν τη διδακτική τους πράξη. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους φοιτητές να καταγράψουν τις τεχνικές με τις οποίες χειριζόνταν αυτές τις δυσκολίες συμπεριφοράς.

Αποτελέσματα

α) Αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους ανά διδακτέο μάθημα

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των φοιτητών αναφορικά με την αξιολόγηση της ικανότητάς τους να διδάξουν τα συγκεκριμένα μαθήματα, ξεχωριστά για κάθε διδασκαλία και συνολικά για τις 6 διδασκαλίες. Οι φοιτητές δήλωσαν ότι νιώθουν πιο ικανοί για τη διδασκαλία της Αισθητικής Αγωγής ($m=4.25$, $sd=0.47$) και της Γλώσσας ($m=4.20$). Λιγότερο ικανοί δήλωσαν ότι αισθάνονται για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών ($m=4.07$, $sd=0.31$), της Γεωγραφίας ($m=4.07$, $sd=0.48$) και του Εμείς και ο Κόσμος ($m=4.04$, $sd=0.14$), ενώ τελευταία στην ιεράρχηση των διδακτικών ικανοτήτων τους τοποθέτησαν τη διδασκαλία των Μαθηματικών ($m=4.02$, $sd=0.10$) και της Ιστορίας ($m=3.96$, $sd=0.17$). Επιπλέον, για τη μελέτη τυχόν διαφορών στη βαθμολόγηση της διδακτικής ικανότητας των φοιτητών ανάλογα με το μάθημα χρησιμοποιήθηκαν t-test εξισωμένα κατά ζεύγη. Σε γενικές γραμμές, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική ικανότητά τους ανάλογα με το μάθημα, με εξαίρεση τις εξής δύο περιπτώσεις: ανάμεσα στη Γλώσσα και στο Εμείς και ο Κόσμος ($t=3.04$, $df=5$, $p=0.029$), όπου οι φοιτητές δήλωσαν ικανότεροι για τη διδασκαλία της Γλώσσας ($m=4.20$) παρά για τη διδασκαλία του Εμείς και ο Κόσμος ($m=4.04$, $sd=0.14$), και ανάμεσα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά ($t=7.40$, $df=5$, $p=0.001$), όπου οι φοιτητές δήλωσαν ικανότεροι για τη διδασκαλία της Γλώσσας ($m=4.20$) παρά για τη διδασκαλία των Μαθηματικών ($m=4.02$, $sd=0.10$).

Πίνακας 1: Πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων ανά μάθημα, για 6 διδασκαλίες

Διδασκαλίες														
1		2		3		4		5		6		Σύνολο		
Μάθημα	-x	sd	-x	sd	-x	sd	-x	sd	-x	sd	-x	sd		
Αισθητική Αγωγή	4.78	0.67	4.50	1.22	4.21	0.70	3.40	0.89	4.14	0.69	4.50	0.70	4.25	0.47
Γλώσσα	4.26	0.74	4.21	0.77	4.21	0.65	4.07	0.74	4.29	0.62	4.21	0.66	4.20	-
Θρησκευτικά	3.44	0.88	4.10	0.74	4.17	0.58	4.20	1.30	4.25	0.97	4.27	0.82	4.07	0.31
Γεωγραφία	3.20	1.30	4.56	0.73	4.00	0.00	4.00	1.73	4.42	0.53	4.25	0.62	4.07	0.48
Εμείς και ο Κόσμος	3.88	0.76	4.21	0.70	4.15	0.62	3.86	0.89	4.13	0.81	4.04	0.72	4.04	0.14
Αγωγή του Πολίτη	3.00	0.00	5.00	-	4.50	0.70	3.00	-	4.20	0.83	4.50	0.57	4.03	0.84
Μαθηματικά	4.07	0.82	4.11	0.65	4.09	0.64	3.83	0.91	4.07	0.60	3.97	0.80	4.02	0.10
Ιστορία	4.00	1.05	3.90	0.73	3.79	0.70	3.86	0.74	3.95	0.71	4.28	0.67	3.96	0.17

N=86

β) Αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους ανά πρακτική διδασκαλία

Παρατηρώντας τις τιμές των μέσων όρων για όλα τα μαθήματα κατά τη διάρκεια των 6 διδασκαλιών (πίνακας 1), σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι οι τιμές της αποτελεσματικότητας είναι υψηλές στις δύο πρώτες παραδόσεις, ενώ στην τρίτη και κυρίως στην τέταρτη παράδοση οι τιμές λαμβάνουν τις χαμηλότερες τιμές τους, για να αυξηθούν στη συνέχεια στην πέμπτη και την έκτη διδασκαλία, χωρίς όμως να φτάνουν τις αρχικές τιμές των δύο πρώτων διδασκαλιών (με εξαίρεση τα Θρησκευτικά και την Ιστορία, όπου υπάρχει συνεχής αύξηση των τιμών μετά την τρίτη διδασκαλία). Επιπλέον, η χρήση t-test εξισωμένων κατά ζεύγη δε φανέρωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον αριθμό των πρακτικών τους διδασκαλιών. Εξαίρεση αποτελούν μόνο οι ακόλουθες περιπτώσεις: στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ανάμεσα στη δεύτερη και στην τέταρτη διδασκαλία του μαθήματος Εμείς και ο Κόσμος ($t=3.22$, $df=13$, $p=0.007$), όπου οι φοιτητές δήλωσαν λιγότερο ικανοί για τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος στην τέταρτη παρά στη δεύτερη διδασκαλία ($m_4=3.86$, $sd=0.89$ και $m_2=4.21$, $sd=0.70$) (πίνακας 1). Διαφορές βρέθηκαν επίσης στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ανάμεσα στην τέταρτη και την έκτη διδασκαλία ($t=-2.82$, $df=6$, $p=0.030$), με τους φοιτητές να δηλώνουν πιο ικανοί στην έκτη διδασκαλία ($m_4=3.86$, $sd=0.74$ και $m_6=4.28$, $sd=0.67$), και ανάμεσα στην πέμπτη και στην έκτη διδασκαλία ($t=-2.53$, $df=8$, $p=0.035$), με τους φοιτητές να δηλώνουν και σε αυτή την περίπτωση πιο ικανοί στην έκτη διδασκαλία ($m_5=3.95$, $sd=0.71$ και $m_6=4.28$, $sd=0.67$). Τέλος, διαφορές βρέθηκαν στη διδασκαλία των Μαθηματικών ανάμεσα στη δεύτερη και στην τέταρτη διδασκαλία ($t=2.01$, $df=21$, $p=0.057$), όπου οι φοιτητές δήλωσαν λιγότερο ικανοί για τη διδασκαλία του μαθήματος στην τέταρτη παρά στη δεύτερη διδασκαλία ($m_4=3.83$, $sd=0.91$ και $m_2=4.11$, $sd=0.65$), όπως επίσης ανάμεσα στην τρίτη και την τέταρτη διδασκαλία ($t=2.01$, $df=21$, $p=0.057$), όπου οι φοιτητές δήλωσαν λιγότερο ικανοί για τη διδασκαλία του μαθήματος στην τέταρτη παρά στην τρίτη διδασκαλία ($m_4=3.83$, $sd=0.91$ και $m_3=4.09$, $sd=0.64$).

γ) Αντιλήψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών ανά μορφή δυσκολίας

Το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους φοιτητές να περιγράψουν τις δυσκολίες στη συμπεριφορά των μαθητών που τους προκαλούσαν πρόβλημα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και να αξιολογήσουν την ικανότητά

τους να χειρίζονται αυτές τις δυσκολίες. Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της αντίληψης των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών τους για καθεμία διδασκαλία χωριστά, αλλά και συνολικά για τις 6 διδασκαλίες. Εδώ γίνεται φανερό ότι οι φοιτητές αισθάνονται περισσότερο ικανοί να χειριστούν συμπεριφορές των μαθητών όπως «πρόβλημα συνεργασίας», «ταυτόχρονη ομιλία μαθητών», «ανησυχία 1 ή 2 μαθητών», «αρνητισμός» και «αδιαφορία μαθητών». Αντίθετα, οι φοιτητές δήλωσαν λιγότεροι ικανοί στο χειρισμό δυσκολιών όπως «μαθητής σηκώνεται από τη θέση του», «μαθητής δεν μπορεί να ακολουθήσει το μάθημα», «μαθητής θέλει να βγει από την τάξη», «άτακτο τμήμα» και «επιθετικότητα μαθητών». Επιπλέον, μελετήθηκαν οι διαφορές αντιλήψεων των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό των δυσκολιών, ανά μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, με τη μέθοδο t-test εξισωμένων κατά ζεύγη. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις παρακάτω περιπτώσεις: στις μορφές συμπεριφοράς «1 ή 2 μαθητές είναι ανήσυχοι» και «όλο το τμήμα είναι άτακτο» ($t=3.41$, $df=5$, $p=0.019$), με τους φοιτητές να δηλώνουν ότι είναι ικανότεροι να χειριστούν την πρώτη περίπτωση ($m=3.69$, $sd=0.16$ και $m=3.27$, $sd=0.18$ αντίστοιχα, πίνακας 2), στις μορφές «μαθητής θέλει να βγει από την τάξη» και «μαθητές μιλούν ταυτόχρονα» ($t=-3.39$, $df=3$, $p=0.043$), με τους φοιτητές να δηλώνουν ότι αισθάνονται ικανότεροι να χειριστούν τη δεύτερη περίπτωση ($m=2.87$, $sd=0.62$ και $m=3.93$, $sd=0.54$ αντίστοιχα), και στις μορφές «μαθητής θέλει να βγει από την τάξη» και «μαθητής έχει πρόβλημα στη συνεργασία» ($t=-3.25$, $df=3$, $p=0.047$), με τους φοιτητές να δηλώνουν ότι αισθάνονται ικανότεροι να χειριστούν τη δεύτερη περίπτωση ($m=2.87$, $sd=0.62$ και $m=3.97$, $sd=0.42$ αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν επίσης ανάμεσα στον τύπο συμπεριφοράς «όλο το τμήμα είναι άτακτο» με τις τρεις ακόλουθες περιπτώσεις: «οι μαθητές μιλούν ταυτόχρονα» ($t=-3.47$, $df=5$, $p=0.018$, $m=3.27$, $sd=0.18$ και $m=3.93$, $sd=0.54$ αντίστοιχα), «αδιαφορία μαθητών» ($t=-2.99$, $df=5$, $p=0.030$, $m=3.27$, $sd=0.18$ και $m=3.66$, $sd=0.21$ αντίστοιχα) και «μαθητής έχει πρόβλημα στη συνεργασία» ($t=-5.18$, $df=5$, $p=0.003$, $m=3.27$, $sd=0.18$ και $m=3.97$, $sd=0.42$ αντίστοιχα), με τους φοιτητές να δηλώνουν λιγότερο ικανοί να χειριστούν την περίπτωση όπου όλο το τμήμα είναι άτακτο.

δ) Αντιλήψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών ανά πρακτική διδασκαλία

Παρατηρώντας τις τιμές των μέσων όρων κατά τη διάρκεια των 6 διδασκαλιών (πίνακας 2), και με εξαίρεση τις ελλειπείς περιπτώσεις, θα λέγαμε

Πίνακας 2: Πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων ανά μορφή συμπεριφοράς μαθητών, για 6 διδασκαλίες

	Διδασκαλίες											
	1		2		3		4		5		6	
Μορφές συμπεριφοράς	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd
Μαθητής έχει πρόβλημα στη συνεργασία	3.80	0.83	4.66	0.57	3.66	1.52	3.50	0.70	4.00	0.00	4.25	0.95
Μαθητές μιλούν ταυτόχρονα	3.75	0.96	4.00	0.00	3.50	0.70	3.25	0.95	4.60	0.54	4.50	0.70
Αρνησιμός	4.33	0.58	2.67	1.53	4.50	0.70	4.50	0.70	3.14	1.06	4.50	0.70
1-2 μαθητές ανήσυχoi	3.75	1.11	3.45	0.94	3.78	0.67	3.75	0.64	3.54	0.86	3.90	0.75
Αδιαφορία μαθητών	3.85	0.69	3.25	1.50	3.75	1.28	3.66	0.57	3.75	1.25	3.75	1.03
Μαθητής προσβάλλει συμμαθητές			4.00	-	3.50	0.71	3.50	0.70			3.25	0.50
Μαθητής σηκώνεται από τη θέση του	3.00	-							4.00	-		3.50
Μαθητής δεν μπορεί να ακολουθήσει το μάθημα	3.00		3.00	0.00	4.00	1.41	3.00	0.00	3.00	-	4.00	0.00
Άτακτο τμήμα	3.24	0.75	3.45	0.69	3.38	0.72	2.92	0.93	3.37	0.48	3.26	1.12
Μαθητής κάνει χειρονομίες/βορξεί					4.00	-			2.50	2.12		3.25
Μαθητής θέλει να βγει από την τάξη	3.00		3.00	1.41					3.50	0.70	2.00	-
Επιθετικότητα												2.87
Μαθητή σε συμμαθητές	4.00	1.41										0.62
Επιθετικότητα τάξης σε μαθητή	2.00	-										
Πέταγμα αντικειμένων					3.00	-						

N=86

ότι σε γενικές γραμμές ξεκινούν από υψηλά επίπεδα, για να μειωθούν κυρίως στην τέταρτη διδασκαλία και στη συνέχεια να αυξηθούν πάλι, ξεπερνώντας μάλιστα τις αρχικές τους τιμές. Η εξέταση πιθανών μεταβολών στις αντιλήψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών ανάλογα με τον αριθμό των διδασκαλιών, με τη μέθοδο t-test εξισωμένων κατά ζεύγη, δε φανέρωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές, με εξαίρεση την εξής περίπτωση: όσον αφορά τη συμπεριφορά «όλο το τμήμα είναι άτακτο», οι φοιτητές δήλωσαν ικανότεροι να τη χειριστούν στη δεύτερη παρά στην τρίτη διδασκαλία ($t=4.00$, $df=4$, $p=0.016$, $m_2=3.45$, $sd=0.69$ και $m_3=3.38$, $sd=0.72$ αντίστοιχα) και στην έκτη παρά στην τέταρτη διδασκαλία ($t=-2.84$, $df=5$, $p=0.036$, $m_4=2.92$, $sd=0.93$ και $m_6=3.26$, $sd=1.12$ αντίστοιχα).

ε) Τεχνικές αντιμετώπισης από τους φοιτητές των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών, ανά διδασκαλία.

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι οι πιο συχνές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών τους είναι το «κάλεσμα του μαθητή σε τάξη», «η έμφαση στο μάθημα» (με την έννοια ότι δίνεται πιο ενδιαφέρον και ποικίλο υλικό από το φοιτητή), η «πειθώ», οι «παρατηρήσεις», το «ύψωμα φωνής» και η «ιδιαιτέρη ενασχόληση με το παιδί». Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στις πρώτες διδασκαλίες τους οι φοιτητές χρησιμοποιούν τεχνικές όπως «κάλεσμα του μαθητή στην τάξη», «παρατηρήσεις» και «ύψωμα του τόνου της φωνής». Με την πάροδο του χρόνου όμως διαφοροποιούνται και επιδίδονται σε τεχνικές όπως «ιδιαιτέρη ενασχόληση με το παιδί», «πειθώ», «συζήτηση με την τάξη» και «ενθάρρυνση θετικής συμπεριφοράς του μαθητή». Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς «1-2 μαθητές ανήσυχοι» οι φοιτητές αρχικά χρησιμοποιούν κυρίως τις τεχνικές «κάλεσμα του μαθητή», «πειθώ», «παρατηρήσεις» και «αλλαγή θέσεων», ενώ μετά την τέταρτη διδασκαλία προσανατολίζονται σε τεχνικές όπως «ιδιαιτέρη ενασχόληση με τον άτακτο μαθητή» και «ενθάρρυνση της θετικής του συμπεριφοράς».

Συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή επιχείρησε να ερευνήσει τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα και τον τρόπο που αυτές μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων. Η

αναζήτηση τέτοιου είδους πληροφοριών βασίζεται στην άποψη ότι η ανατροφοδότηση που προέρχεται από τους φοιτητές αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο αξιολόγησης και βελτίωσης των προγραμμάτων κατάρτισής τους.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις της διδακτικής αποτελεσματικότητας, ανάλογα με το διδακτέο μάθημα, οι φοιτητές δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά, με εξαίρεση το μάθημα της Γλώσσας, για τη διδασκαλία του οποίου δήλωσαν αποτελεσματικότεροι από τη διδασκαλία των Μαθηματικών και του Εμείς και ο Κόσμος. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν ο Rothenberg και οι συνεργάτες του (1993). Η έρευνά τους φανέρωσε ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι ξεκίνησαν τις πρακτικές τους διδασκαλίες έχοντας γενικά εμπιστοσύνη στη διδακτική τους ικανότητα, η οποία διαφοροποιούνταν ως ένα βαθμό ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο. Πιθανόν σημαντικό ρόλο στη διαφοροποίηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας των φοιτητών –κι αυτό μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα– να έχει η κατεύθυνση από την οποία προέρχονται οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο, καθώς και οι προσωπικές τους προτιμήσεις στα μαθήματα. Σύμφωνα με την έρευνα των Collins και συνεργατών (2002), τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών έχουν διαφορετική επίδραση ανάλογα με την κατεύθυνση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και τις προσωπικές επιδιώξεις τους πριν ξεκινήσουν το πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων φανέρωσαν ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι ξεκίνησαν τις πρακτικές τους διδασκαλίες έχοντας εμπιστοσύνη στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, η οποία μειώθηκε κατά τη διάρκεια της τρίτης και τέταρτης πρακτικής τους διδασκαλίας, για να αυξηθεί πάλι κατά τη διάρκεια της πέμπτης και της έκτης διδασκαλίας, χωρίς όμως να φτάνει τα αρχικά υψηλά επίπεδα. Οι διαφορές αυτές, σε γενικές γραμμές, δε βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών. Ο Narang (1990), για παράδειγμα, υποστήριξε ότι οι νέοι δάσκαλοι έχουν θετική άποψη για τις διδακτικές τους δεξιότητες. Κατά τους Rothenberg και συνεργάτες (1993), οι υποψήφιοι δάσκαλοι έχουν αρχικά υπερβολική εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διδάξουν και στον τρόπο βελτίωσης της μαθησιακής ικανότητας των παιδιών, οι οποίες όμως περιορίζονται καθώς αποκτούν την εμπειρία της τάξης. Ο Harlin και οι συνεργάτες του (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα σημαντικά στοιχεία της διδακτικής εμπειρίας τροποποιούνται μετά από 11 εβδομάδες πρακτικής διδασκαλίας. Αυτό οφείλεται, κατά τους ερευνητές, στο γεγονός ότι από την εμπειρία τους με «τις πραγματικές συνθήκες» διδασκαλίας είχαν την ευκαιρία να ελέγξουν τις ήδη διαμορφωμένες θεωρίες τους και κατά συνέπεια να τις αλλάξουν, ώστε να προσιδιάζουν με τη «ρεαλιστική» και «ελεγχόμενη» θεωρία της πράξης. Πρόσφατα ο Barnes (2002) ισχυρίστηκε ότι η βιβλιο-

γραφία η σχετική με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους φανερώνει ότι οι φοιτητές ξεκινούν τα προγράμματα κατάρτισής τους έχοντας πολύ υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, τα οποία συχνά μειώνονται, καθώς οι φοιτητές μελετούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και πραγματοποιούν πρακτικές διδασκαλίες. Αυτή η μείωση της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να μεταφραστεί ως ένδειξη μεγαλύτερης κατανόησης από τους νέους δασκάλους της πολυπλοκότητας της διδακτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά τη μελέτη των αντιλήψεων των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, οι φοιτητές δήλωσαν ιδιαίτερα ικανοί για την αντιμετώπιση «προβλημάτων συνεργασίας», «ανησυχίας 1-2 μαθητών», «αρνητισμού» και «αδιαφορίας μαθητών». Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Bailey και Kazelskis (2002), οι οποίοι βρήκαν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είχαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να χειριστούν τα προβλήματα της τάξης και ιδιαίτερα τα προβλήματα φασαρίας και διασπαστικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, βρήκαν ότι η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών αυξανόταν αναλογικά με τη γνώση που αποκτούσαν για τις τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους στο χειρισμό δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών και τον τρόπο που αυτές οι αντιλήψεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τον αριθμό των πρακτικών διδασκαλιών, οι φοιτητές έδειξαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους από τις πρώτες διδασκαλίες. Τα επίπεδα εμπιστοσύνης παρουσίασαν μείωση κυρίως στην τέταρτη διδασκαλία, αλλά στη συνέχεια, κατά την πέμπτη και την έκτη διδασκαλία, αυξήθηκαν πάλι, για να ξεπεράσουν αυτή τη φορά τα αρχικά επίπεδα. Αυτές οι διαφορές όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Προκειμένου τώρα να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στη συμπεριφορά των μαθητών τους, οι φοιτητές επιστράτευαν κυρίως τεχνικές όπως «κάλεσμα του μαθητή σε τάξη», «παρατηρήσεις», «ύψωμα φωνής», «έμφαση στο μάθημα», «πειθώ» και «ιδιαιτέρη ενασχόληση με το παιδί». Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν ο Neelam και οι συνεργάτες του (2000) στη μελέτη για τις αποτελεσματικές στρατηγικές διοίκησης της τάξης από τους υποψήφιους δασκάλους. Οι πιο συχνά αναφερόμενες στρατηγικές από τους φοιτητές βρέθηκαν να είναι οι παρατηρήσεις, οι προσαγές για τερματισμό της ενοχλητικής συμπεριφοράς, η κατ' ιδίαν συζήτηση με το μαθητή και η ανάμειξη του διευθυντή ή των γονιών του παιδιού. Παράλληλα, η παρούσα έρευνα φανέρωσε μια αλλαγή στις προτιμήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών ως προς τις τεχνικές αντιμετώπισης των δύσκολων περιπτώσεων με την πάροδο των πρακτικών διδασκαλιών. Έτσι, ενώ αρχικά οι φοιτητές επέλεγαν κυρίως συ-

μπεριφοριστικές τεχνικές με σκοπό την επιβολή της παρουσίας τους στην τάξη, στη συνέχεια οι φοιτητές επέλεξαν τεχνικές μαθητοκεντρικών κυρίως προσεγγίσεων, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Αυτή η αλλαγή στις επιλογές των φοιτητών μπορεί να επήλθε ύστερα από την ενημέρωσή τους για τις τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων στα σεμινάρια που ακολουθούσαν τις πρακτικές τους διδασκαλίες. Πάντως, αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει τη θεωρία των «εξελισσόμενων ανησυχιών» (developmental concerns) του Fuller. Ο Fuller (1969) θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι υποψήφιοι δάσκαλοι περνούν από τρία στάδια: αρχικά οι φοιτητές ανησυχούν για την προσωπική τους επάρκεια και την επιβίωσή τους στην τάξη. Έχοντας αποκτήσει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις σχέσεις τους με τα παιδιά, βαδίζουν στο δεύτερο στάδιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ανησυχία τους για το διδακτικό τους έργο. Στο τρίτο στάδιο οι φοιτητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εξυπηρέτηση των αναγκών κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Πριν ολοκληρωθεί η συζήτηση για την προσφορά αυτής της μελέτης, πρέπει να σημειωθούν ορισμένες αδυναμίες της. Το δείγμα της περιορίστηκε στους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών και κατά συνέπεια η εξαγωγή συμπερασμάτων για τη διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψήφιων δασκάλων γενικότερα θα ήταν αβάσιμη. Επιπλέον, η εγκυρότητα της αξιολόγησης των υποψήφιων δασκάλων όσον αφορά τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα μπορεί να αμφισβητηθεί, παρά τους ισχυρισμούς του Harrison και των συνεργατών του (1996) ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από αξιολογήσεις φοιτητών της Ανώτατης Εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν ως ένα βαθμό έγκυρα.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτές των δασκάλων είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι νέοι δάσκαλοι έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και εφαρμόζουν τις τεχνικές που μαθαίνουν. Η αυξανόμενη αποτελεσματικότητα, κατά τους Thomas και Pedersen (1998), συνδέεται με αυξημένες εναλλακτικές διδακτικές ιδέες, χωρίς όμως να αποδεικνύεται η σχέση αιτίας και αποτελέσματος. Παρά το γεγονός ότι οι εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών δεν προσιδιάζουν σε αυτές των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι αναφορές των φοιτητών για κάθε μάθημα που διδάσκουν απεικονίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη (Smith, 2000). Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτές των δασκάλων, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τι γνωρίζουν οι δάσκαλοι και με ποιο τρόπο, πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην υποστήριξη και την καθοδήγηση που παρέχουν (Putnam and Borko, 2000). Όπως υποστήριξε ο Bandura (1997), οι θετικές αλλαγές στην αυτο-αποτελεσματικότητα προκύπτουν μόνο μέσα από επιτακτική ανατροφοδότηση που πιεστικά διαλύει τις προϋπάρχουσες αρνητικές αντιλήψεις για την ικανότητα κάποιου.

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να προσδιορίσει τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία των μαθημάτων και για το χειρισμό προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων, προς συμπλήρωση της ελληνικής κυρίως βιβλιογραφίας. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διδακτική αποτελεσματικότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Έμφαση πρέπει επίσης να δοθεί στη μελέτη του τρόπου προετοιμασίας των φοιτητών σε θέματα πειθαρχίας και χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Η μελέτη αυτή αποτελεί μόνο το πρώτο βήμα μιας συστηματικής προσπάθειας προσδιορισμού των παραγόντων βελτίωσης των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών. Τα προγράμματα των πρακτικών διδασκαλιών πρέπει να οδηγούν τους υποψήφιους δασκάλους προς την κατεύθυνση της στοχαστικοκριτικής θεώρησης, καλλιεργώντας τους την αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων που συνθέτουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

- Bailey, G. and Kazelskis, R. (2002). *Managing Classroom Discipline: Preservice Teachers' Perceptions of Their Abilities and Those of Inservice Teachers*.
<http://www.auburn.edu/academic/education/tpi/fall96/bailey.html>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Barnes, D. (1992). The Significance of Teachers' Frames for Teaching. In Russell, T. and Munby, H. (Eds), *Teachers and Teaching from Classroom to Reflection*. London: Falmer Press.
- Barnes, G. (2002). Self-Efficacy and Teaching Effectiveness. *Journal of String Research*. <http://www.arts.arizona.edu/jsr/jsrbarnes/barnesindex.html>
- Brooker, R., Muller, R., Mylonas, A. and Hansford, B. (1998). Improving the Assessment of Practice Teaching: A Criteria and Standards Framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(1), 5-32.
- Brousseau, B. and Freeman, D. (1988). How Do Teacher Education Faculty Members Define Desirable Teacher Beliefs? *Teaching and Teacher Education*, 4, 267-278.
- Clement, M. (1999). Reducing the Stress of Student teaching. *Contemporary Education*, 70(4), 20-27.
- Collins, J., Selinger, S. and Pratt, D. (2002). *How Do Perspectives on Teaching Vary Across Disciplinary Majors for Students Enrolled in Teacher Preparation?*
<http://teachingperspectives.com/PDF>
- Fennell, H. (1993). *Student Teachers' Evaluation of Their Preparation for Internship*

- Course: A Case Study. ERIC Document Reproduction No. ED 361335.
- Fuller, F.F. (1969). Personalised Education for Teachers: a Development of Conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207 - 226.
- Harlin, J., Edwards, C. and Briers, G. (2001). *A Comparison of Student Teachers' Perceptions of Important Elements of the Student Teaching Experience Before and After Completing an 11-week Field Experience*. Paper presented in the 28th Annual National Agricultural Education Research Conference.
- Harrison, P., Moore, P. and Ryan, J. (1996). College Students' Self-Insight and Common Implicit Theories in Ratings of Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 775-782.
- Hewson, P.W. and Hewson, M.G. (1989). Analysis and Use of a Task for Identifying Conceptions of Teaching Science. *Journal of Education for Teaching*, 16, 147-160.
- Killen, R. (1994). *Student Teachers' Perceptions of Successful and Unsuccessful Events During Practice Teaching*. ERIC Document Reproduction No. ED 375109.
- Kushner, S.N. (1993). *Teacher Efficacy and Preservice Teachers: A Construct Validation*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 356265.
- Mason, T.C. (1997). Urban Field Experiences and Prospective Teachers' Attitudes Toward Inner City Schools. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 29-40.
- Matthews, M.R. (1998). In Defense of Modest Goal When Teaching About the Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 161-174.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τόμ. Α' (Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης). Αθήνα: Gutenberg.
- MacDonald, C. (1993). Coping with Stress During the Teaching Practicum: the Student Teachers' Perspective. *The Alberta Journal of Educational Research*, 39(4), 407-418.
- Mitchell, M. and Schwager, S. (1993). Improving the Student Teaching Experience: Looking to the Research for Guidance. *Physical Educator*, 50(1), 31-42.
- Murray-Harvey, R., Slee, P., Lawson, M., Silins, H., Banfield, G. and Russell, A. (2000). Under Stress: The Concerns and Coping Strategies of Teacher Education Students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19-35.
- Narang, H.L. (1990). *Beginning Teachers' Perceptions of their Proficiency in Teaching Skills*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 328515.
- Neelam, K., Lorna, L. and Sonya, Y. (2000). *Preservice Teachers' Knowledge of Effective Classroom Management Strategies: Defiant Behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Papoulia-Tzelepi, P. (1993). Teaching Practice Curriculum in Teacher Education: A Proposed Outline. *European Journal of Teacher Education*, 16(2), 147-162.
- Papoulia-Tzelepi, P. (1996). Collaborative, Formative Evaluation in Teaching Practice: A Road to Reflectivity. *European Journal of Teacher Education*, 19(3), 251-260.
- Papoulia-Tzelepi, P. and Spinthourakis, J.A. (2000). Greek Teachers' Personal Theory on Writing at the Elementary Level: Opportunity for Innovation or Defense Mechanism? *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.
- Poulou, M. and Norwich, B. (2001). Teachers' Cognitive, Affective and Behavioural

- Responses to Children with Emotional and Behavioural Difficulties: A Model of Decision Making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138.
- Putnam, R. and 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.
- Rothenberg, J., McDermott, P. and Kathleen, A. (1993). A Comparison of Student Teacher and Supervisor Perceptions of Student Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 19(3), 273-277.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. N. York: Basic Books.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, B. (2000). Emerging Themes in Problems Experienced by Student Teachers: A Framework for Analysis. *College Student Journal*, 34(4), 633-642.
- Sugrue, C. (1997). Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: Their Implications for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Thomas, J. and Pedersen, J. (1998). *Draw A-Science-Teacher-Test: A Visualization of Beliefs and Self-Efficacy*.
<http://www2.tlct.ttu.edu/thomas/conference%20paper/aets%2098/aets.htm>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Veronesi, P. and Varrella, G. (1999). *Building a Sound Rationale for Teaching Among Preservice Teacher Candidates*. Paper presented at the Annual Conference of The National Association for Research in Science Teaching, Boston.
- Zeichner, K.M. (1990). Changing Directions in the Practicum: Looking Ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.