



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 7 (2), 130 - 148
Δημοσιεύτηκε: 30 Σεπτεμβρίου 2009



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 7 (2), 130 - 148
Released: September 30, 2009

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041

Προπτυχιακή Εκπαίδευση Καθηγητών Φυσικής Αγωγής: Μια Ανασκόπηση Ερευνών

Κατερίνα Ζουνχιά
ΤΕΦΑΑ, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Κατά την προπτυχιακή εκπαίδευση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) οι τρεις κύριοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους είναι: α) οι φοιτητές β) οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι και γ) το πρόγραμμα σπουδών. Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν να καταγραφεί η ερευνητική δραστηριότητα, που εκδηλώθηκε τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, για τον κάθε ένα από τους παραπάνω παράγοντες και να προσδιοριστούν οι τομείς στους οποίους δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση. Οι έρευνες που ανασκοπήθηκαν αναζητήθηκαν σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και σε επιστημονικά περιοδικά και ήταν δημοσιευμένες στην αγγλική και στην ελληνική γλώσσα. Επικρατέστερο θεωρητικό μοντέλο των ερευνών ήταν το μοντέλο της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης. Από τη συστηματική ανασκόπηση των ερευνών προκύπτει ότι από τους τρεις παράγοντες της προπτυχιακής εκπαίδευσης των ΚΦΑ περισσότερο έχει ερευνηθεί το περιεχόμενο των σπουδών και ιδιαίτερα τα ζητήματα που σχετίζονται με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Σε μικρότερο βαθμό ερευνηθήκαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι αντιλήψεις των φοιτητών για την εκπαίδευσή τους ενώ πολύ λιγότερο ερευνήθηκε η ταυτότητα των πανεπιστημιακών δασκάλων.

Λέξεις κλειδιά: Προπτυχιακή εκπαίδευση ΚΦΑ, φυσική αγωγή, επαγγελματική κοινωνικοποίηση, πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, πρακτική άσκηση

Preservice Physical Education Teacher Education: A Research Review

Katerina Zounhia
Faculty of Physical Education & Sport Science, National & Kapodistrian University of Athens, Greece

Abstract

The three main factors that interact during the period of preservice Physical Education Teacher Education (PETE) are: a) students b) teacher educators and c) teacher education program. The purpose of this review was the presentation and discussion of research papers concerning the above mentioned factors, that have been published during the last three decades, as well as the determination of the research areas on which special emphasis has been given in the literature. The studies reviewed were searched in electronic data bases as well as in scientific journals published in English and Greek language. The theoretical model prevailing in the studies was the model of occupational socialization. From the systematic review of researches it results that from the three factors of PETE the research area that has been searched extensively was teacher education programs and particularly issues that were related with teaching practice of students. The characteristics and beliefs of physical education students about their preparation program were investigated to a smaller extent, while the *identity* of teacher educators was investigated the least.

Key words: *Physical Education Teacher Education (PETE), physical education, occupational socialization, teacher educators, teaching practice*

Γενική εισαγωγή

Στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, το θέμα της ποιότητας κυριαρχεί στην εκπαιδευτική θεματολογία. Πολλοί ερευνητές, επιστημονικές ενώσεις και διεθνείς οργανώσεις, κάνουν εκκλήσεις και συστάσεις για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, προτάσσοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (National Commission on Teaching for America's Future - NCTAF, 2004; Organization for Economic Co-operation and Development - OECD, 2005; UNESCO, 2006; Villegas-Reimers, 2003). Με γνώμονα τη βελτίωση των δεικτών της εκπαίδευσης, παρατηρείται την τελευταία εικοσαετία έντονη κίνηση από διεθνείς επιστημονικές ενώσεις, για την καθιέρωση πρότυπων ορίων προδιαγραφής ιδανικής ποιότητας (standards). Τα όρια αυτά αφορούν, τόσο τα σχολικά προγράμματα, όσο και τα προπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικότερα και ΚΦΑ ειδικότερα (European Physical Education Association - EUPEA, 2002; National Association for Sport and Physical Education - NASPE, 2001; UNESCO, 2005). Στην Ελλάδα ωστόσο δεν έχει υιοθετηθεί κάτι ανάλογο.

Για τον καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου της προπτυχιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, εκτός από τον ουσιαστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διεθνείς επιστημονικές ενώσεις, κατά τη δεκαετία του 2000, καταλυτική επίδραση έχουν οι οδηγίες και αποφάσεις ευρωπαϊκών πολιτικών οργάνων, καθώς και οι επεξεργασμένες θέσεις θεματικών δικτύων, όπως π.χ. η πράσινη βίβλος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2006). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στο χώρο της ΦΑ η αναμόνιση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών σχολών ΦΑ έχει ήδη δρομολογηθεί (Hardman, 2005), ενώ στις νέες πρακτικές περιλαμβάνονται τα κοινά "projects" διαφόρων κρατών, τόσο σε προπτυχιακό, όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Ένα απ' αυτά είναι το Thematic Network Project: Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science - AEHESIS, 2006), το οποίο ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2003 με συντονιστή τη σχολή της Κολωνίας. Σκοπός του συγκεκριμένου θεματικού δικτύου είναι να εισηγηθεί την ενιαία μορφή προετοιμασίας των ειδικών της Αθλητικής Επιστήμης. Η συνθήκη της Μπολόνια, οι στόχοι της Λισσαβόνας, η Agenda 2010 για την εκπαίδευση και κατάρτιση και το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων αποτελούν τη βάση για το παραπάνω σχέδιο, γεγονός που αποδεικνύει την ισχυρή πολιτική βούληση για την ενιαιοποίηση των προγραμμάτων σπουδών σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.

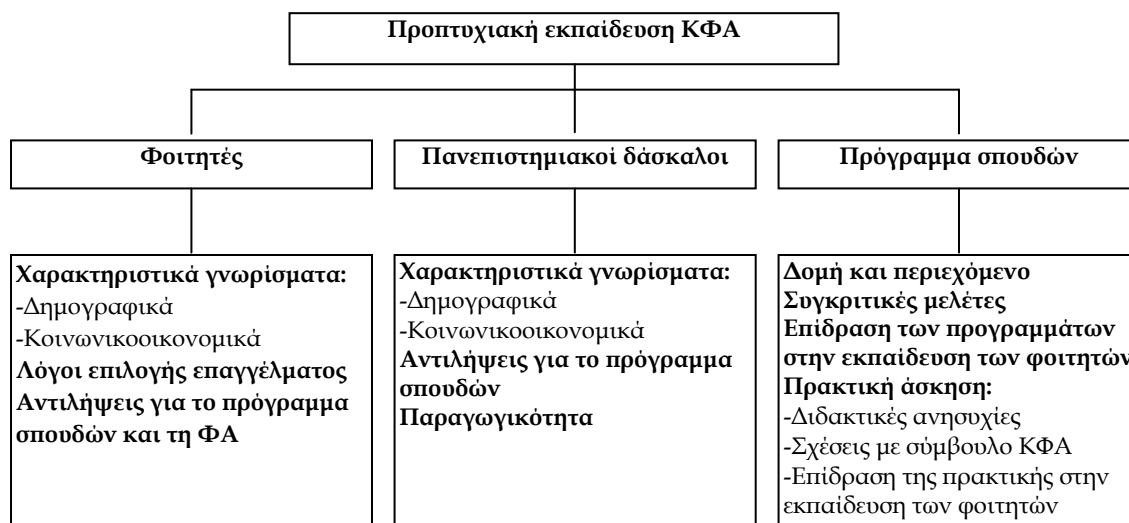
Παρά τις προαναφερθείσες προσπάθειες των διεθνών οργανισμών, για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο στην

Ευρώπη όσο και στις ΗΠΑ, το αποτέλεσμα δε φαίνεται να είναι ικανοποιητικό (Ingersoll, 2008). Σε παρόμοια διαπίστωση κατέληξαν και ερευνητές του κλάδου της ΦΑ. (Curtner-Smith, 2007; Hardman, 2008; Jones & Figley, 1993; Muros Ruiz & Fernandez-Balboa, 2005; Tinning, 2002). Η έλλειψη συνάφειας των σπουδών με την σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, είναι μια από τις αιτίες που ωθεί αρκετούς ερευνητές στην αναζήτηση νέων μορφών προπτυχιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006; McCullick, Metzler, Cicek, Jackson, & Vickers, 2008; O'Sullivan, 2003). Η ανάγκη βελτίωσης της προπτυχιακής εκπαίδευσης των φοιτητών στη ΦΑ είναι ακόμη πιο επείγουσα, λόγω της περιθωριοποίησής της ΦΑ στο σχολείο (Bain, 1990; Hardman, 2007). Η αρχική εκπαίδευση των φοιτητών ΦΑ, ως βασικός παράγοντας της επαγγελματικής τους κοινωνικοποίησης, έχει απασχολήσει την ακαδημαϊκή κοινότητα κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οπότε και πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες, η πλειονότητα των οποίων σε ΗΠΑ και Αγγλία (Curtner-Smith, 1996; Hardy, 1999; Jones & Figley, 1993; Goc Karp & Williamson, 1993; O'Bryant, O'Sullivan, & Raudensky, 2000; O'Sullivan & Tsangaridou, 1992; Rikard & Knight, 1997; Tjeerdsma, 1998). Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο ότι η εκπαίδευση των ΚΦΑ, ως τομέας έρευνας, υπολείπεται σημαντικά έναντι των άλλων δυο τομέων έρευνας της Αθλητικής Παιδαγωγικής, που είναι ο η διδασκαλία και τα αναλυτικά προγράμματα (Silverman & Ennis, 2003). Σε πρόσφατη μελέτη των Kulinna, Scrabis-Fletcher, Kodish, Phillips και Silverman (2009), για τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Αθλητική Παιδαγωγική από το 1995 μέχρι το 2004, βρέθηκε ότι από τις 1819 εργασίες, που δημοσιεύτηκαν σε 94 διαφορετικά περιοδικά, μόνο το 15.45% αφορούσε την εκπαίδευση των ΚΦΑ.

Η ανασκόπηση των ερευνών σ' αυτή την εργασία περιλαμβάνει έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τις τρεις τελευταίες δεκαετίες και θα γίνει ως προς τους τρεις βασικούς παράγοντες της εκπαίδευσης των ΚΦΑ, όπως παρουσιάζονται στο παρακάτω Σχήμα 1.

Πρώτος παράγοντας είναι οι φοιτητές. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι έρευνες για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φοιτητών, τους λόγους που επιλέγουν τη ΦΑ ως επάγγελμα, καθώς και τις αντιλήψεις τους για το πρόγραμμα σπουδών και τη ΦΑ.

Δεύτερος παράγοντας είναι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι έρευνες για: τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των πανεπιστημιακών δασκάλων, τις αντιλήψεις τους για το περιεχόμενο σπουδών και έρευνες για την παραγωγικότητά τους.



Σχήμα 1. Παράγοντες και τομείς έρευνας για την προπτυχιακή εκπαίδευση των ΚΦΑ

Τρίτος παράγοντας είναι το πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι έρευνες: για τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, την επίδρασή τους στους φοιτητές και για την πρακτική άσκηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο διαχωρισμός των ερευνών σε ενότητες έγινε για λόγους συστηματοποίησης και περιορισμού της έκτασης αυτής της εργασίας. Με κανέναν τρόπο δεν υπονοείται ότι συνιστούν τις μοναδικές περιοχές έρευνας και πρέπει να γίνει σαφές ότι δεν αποτελούν αυτόνομες ενότητες. Το περιεχόμενο της μιας μπορεί να υπεισέρχεται και στις άλλες κατηγορίες.

Σκοπός της ανασκόπησης των ερευνών για την προπτυχιακή εκπαίδευση των ΚΦΑ ήταν να καταγραφεί η ερευνητική δραστηριότητα, που εκδηλώθηκε τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, για τον κάθε παράγοντα της εκπαίδευσης των ΚΦΑ και να προσδιοριστούν οι τομείς στους οποίους δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση καθώς και αυτοί που ερευνήθηκαν σε μικρότερο βαθμό ή και καθόλου. Ειδικότερα διερευνήθηκαν:

1. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φοιτητών ΦΑ, οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος καθώς και οι αντιλήψεις τους για το πρόγραμμα σπουδών και τη ΦΑ.
2. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, οι αντιλήψεις για το πρόγραμμα σπουδών και η παραγωγικότητα των πανεπιστημιακών δασκάλων.
3. Η δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και η επίδρασή τους στους εκπαιδευόμενους φοιτητές.
4. Η πρακτική άσκηση και η συμβολή της στην προπτυχιακή εκπαίδευση των φοιτητών.

Σχετικές θεωρίες

Σύμφωνα με τον Calderhead (2000) δεν υπάρ-

χει μια συγκεκριμένη και περιεκτική θεωρία για «το πώς μαθαίνει κάποιος να διδάσκει». Το ζήτημα είναι πολυδιάστατο για να μπορέσει να γίνει μια τέτοια σύνθεση. Υπάρχει ωστόσο μια σειρά θεωριών που μας βοηθούν να αντιληφθούμε συγκεκριμένες πλευρές αυτής της διαδικασίας. Οι έρευνες για την εκπαίδευση των ΚΦΑ μέχρι τη δεκαετία του 1970, δεν είχαν κάποιο θεωρητικό πλαίσιο και εστιάζονταν κυρίως στα προσωπικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και φοιτητριών και των πανεπιστημιακών δασκάλων (Bain, 1990). Οι μετέπειτα έρευνες στηρίχτηκαν κυρίως στη θεωρία της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών. Η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στις δεκαετίες του 1980 και 1990, ήταν το κύριο θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της εκπαίδευσής τους. Λέγοντας «κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών», εννοούμε τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας τα άτομα γίνονται μέλη της κοινωνικής ομάδας των εκπαιδευτικών (Zeichner & Gore, 1990).

Οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η φονξιοναλιστική, η ερμηνευτική και η κριτική. Με βάση τη φονξιοναλιστική προσέγγιση, τα άτομα είναι παθητικές οντότητες που προσαρμόζονται και συμμορφώνονται με προθυμία στις δυνάμεις της κοινωνικοποίησης (π.χ. οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, υιοθετούν τον ίδιο προσανατολισμό για το επάγγελμα όπως και οι καθηγητές τους) (Templin & Schempp, 1989; Zeichner & Gore, 1990). Η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη φονξιοναλιστική προσέγγιση, συντελείται σε τρεις φάσεις α) τη φάση προσέλκυσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, β) την επαγγελματική κοινωνικοποίηση μέσω των σπουδών και γ) την κοινωνικοποίηση κατά την άσκηση του επαγγέλματος. Σύμφωνα με την Dewar (1989), η φονξιοναλιστική προσέγγιση με το μοντέλο των τριών φάσεων, απο-

τέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο των περισσότερων ερευνών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Με βάση την ερμηνευτική προσέγγιση, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης εμπεριέχει το στοιχείο του προβληματισμού και δεν συντελείται παθητικά, δηλαδή οι φοιτητές είναι οι ίδιοι κυρίαρχοι της δικής τους κοινωνικοποίησης και ο προσανατολισμός τους σε σχέση με τη διδασκαλία είναι ατομικός και εδράζεται στην προσωπική εμπειρία.

Τέλος, με βάση την κριτική προσέγγιση, το να «γίνει κάποιος δάσκαλος» θεωρείται εξελικτική διαδραστική διαδικασία, που εμπεριέχει διαρκή αλληλεπίδραση των κοινωνικών παραγόντων, του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του εκπαιδευόμενου. Ο φοιτητής έχει ενεργό ρόλο στη χάραξη της πορείας του ως μελλοντικού δασκάλου, δεν παίρνει τίποτα ως δεδομένο, αντίθετα έχει κριτική στάση για τα δρώμενα (Graber, 1991; Schempp & Graber, 1992; Zeichner & Gore, 1990).

Στη ΦΑ, η θεωρητική κατεύθυνση που επεκράτησε ήταν το μοντέλο της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης (occupational socialization), ενώ σε μικρότερο βαθμό εφαρμόστηκε η ανάλυση της συμπεριφοράς (behavior analysis). Το μοντέλο της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, συχνά αναφέρεται και ως μοντέλο του Lawson (Lawson, 1983a, 1983b, 1986, 1988). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση σύμφωνα με τον Lawson (1986, σ. 107) «*περιλαμβάνει εκείνα τα είδη της κοινωνικοποίησης που αρχικά επηρεάζουν τα άτομα να επιλέξουν τον κλάδο της ΦΑ και στα οποία αποδίδονται οι αντιλήψεις και οι πράξεις τους στη μετέπειτα πορεία τους ως εκπαιδευτικών ΦΑ και ως πανεπιστημιακών δασκάλων στη ΦΑ*». Στις έρευνες που στηρίζονται στην ανάλυση της συμπεριφοράς δίνεται έμφαση στη βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς των ασκούμενων φοιτητών (Siedentop, 1972, 1986; Ward & Barrett, 2002). Σύμφωνα με τον Lawson (1983a), τόσο η θεωρία της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, όσο και της ανάλυσης της συμπεριφοράς, είχαν σημαντική συμβολή στην έρευνα για την εκπαίδευση των ΚΦΑ. Οι πρώτες έρευνες για την προπτυχιακή εκπαίδευση των ΚΦΑ, οι οποίες στηρίχτηκαν στη θεωρία της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ και στη Βρετανία κατά τη δεκαετία του 1970 (Roo-ley, 1972; Hendry, 1975; Templin, 1979). Στις επόμενες δεκαετίες, πολλές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες όπως: στη Σιγκαπούρη (Wright, 1997), το Ισραήλ (Eldar & Talmor (2006), την Αγγλία (Hayes, Capel, Katene, & Cook, (2008) και στις ΗΠΑ, (Stran, & Curtner-Smith, 2009; Woods, Phillips, & Carlisle, 1997), στηρίχτηκαν στη θεωρία της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης. Οι μελέτες για την εκπαίδευση των ΚΦΑ, που είχαν ως βάση την κριτική θεωρία, είναι πολύ λιγότερες (Bain, 1989; Bain & Jewett, 1987; Curtner-Smith, 2007; Muros Ruiz & Fernández-Balboa, 2005).

Άλλο θεωρητικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε, με σκοπό τη διερεύνηση των διδακτικών ανησυχιών των ασκούμενων φοιτητών¹, ήταν το εξελικτικό μοντέλο της Fuller για τις διδακτικές ανησυχίες (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975). Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου περιγράφονται τα στάδια των διδακτικών ανησυχιών των ασκούμενων φοιτητών και των ενεργειών ΚΦΑ, τα οποία είναι: Το προδιδακτικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη διδακτικών ανησυχιών, το πρώτο στάδιο στο οποίο επικρατέστερες είναι οι ανησυχίες για το «εγώ» και το «έργο» και το ώριμο στάδιο, στο οποίο μειώνονται οι ανησυχίες για το «εγώ» και το «έργο» και αυξάνονται οι ανησυχίες για την «επίδραση» στους μαθητές.

Τέλος, άλλες θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν σποραδικά στην έρευνα για την προπτυχιακή εκπαίδευση των φοιτητών, είναι οι εξελικτικές θεωρίες των Hunt, Kohlberg και Loevinger, όπως αναφέρεται στους Rikard και Knight (1997), η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Spittle, Jackson, & Casey, 2009) καθώς και οι θεωρίες των κοινοτήτων πρακτικής, μάθησης στο χώρο εργασίας και των κοινωνικών συστημάτων (Sirna, Tinning, & Rossi, 2008).

Η Tousignant (2000), κατά την ολοκλήρωση των εργασιών του διεθνούς σεμιναρίου της AIESEP (Λισαβόνα, 1996), με θέμα «Η έρευνα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», κάνοντας κριτική στις θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για την εκπαίδευση των ΚΦΑ, παρατήρησε τα εξής: «η έρευνα σε αυτό το επιστημονικό πεδίο, από θεωρητικής άποψης, δεν είναι οργανωμένη. Όχι μόνο δεν υπάρχουν συγκλίνουσες έννοιες, αλλά το πιο σοβαρό είναι η απουσία πραγματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ερευνητών» (σ. 263). Τέλος, η Tousignant έκανε έκκληση για περισσότερο και σοβαρό διάλογο, καθώς και για περισσότερη συλλογική προσπάθεια.

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Φοιτητές

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα, λόγοι επιλογής επαγγέλματος και αντιλήψεις των φοιτητών για το πρόγραμμα σπουδών και τη ΦΑ: Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φοιτητών, ο προσανατολισμός και οι αντιλήψεις τους για τη ΦΑ έχουν επίδραση τόσο στη φάση της εκπαίδευσής τους στο πανεπιστήμιο, όσο και κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Lawson, 1986, 1988, 1991). Επομένως, είναι απολύτως δικαιολογημένο το ερευνητικό ενδιαφέρον για τους παραπάνω τομείς.

Οι Melville και Hammermeister (2006), σε παναμερικανική έρευνα, εξέτασαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φοιτητών ΦΑ και βρήκαν ότι το

¹ Ασκούμενος φοιτητής (student teacher): ο φοιτητής που κάνει πρακτική άσκηση στο σχολείο.

62.5% ήταν αγόρια και ότι οι περισσότεροι ασκούσαν συστηματικά χωρίς να έχουν όμως καλές διατροφικές συνήθειες. Επίσης στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι ενδιέφερε τους φοιτητές να δουλεύουν με παιδιά που έχουν επίπεδο αθλητικών δεξιοτήτων πάνω από τον μέσο όρο, καθώς και με παιδιά λυκείου. Αριθμητική υπεροχή των αγοριών, που επέλεξαν να σπουδάσουν την αθλητική επιστήμη, έναντι των κοριτσιών, έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Dodds et al., 1991; Placek et al., 1995).

Στην Ελλάδα, στις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες συγκαταλέγεται η έρευνα που έγινε σε 200 πρωτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες του ΤΕΦΑΑ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ) από τους Χατζηχαριστό, Ζουνχιά και Κοτζαμανίδη (1989). Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των φοιτητών και το ενδιαφέρον τους για τις σπουδές. Το 63% προέρχονταν από εργατικές και αγροτικές οικογένειες, ενώ μόνο το 11% από οικογένειες της εργαζόμενης διανοήσης. Επίσης βρέθηκε ότι το ποσοστό συμμετοχής τους στην παρακολούθηση των θεωρητικών μαθημάτων ήταν κάτω του 50%. Σε άλλη έρευνα, που έγινε στην Ελλάδα περίπου είκοσι χρόνια μετά, εξετάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το αθλητικό και ακαδημαϊκό προφίλ των φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΦΑΑ της Αθήνας και της Κομοτηνής καθώς και τα πρόσωπα που τους επηρέασαν στο να επιλέξουν τη ΦΑ (Chatourpis, Zounhia, Hatziharistos, & Amoutzas, 2007). Διαπιστώθηκε ότι το 77.1% ήταν από μέτριοι έως αρκετά καλοί μαθητές, οι περισσότεροι (60.3%) είχαν ασχοληθεί με τον αθλητισμό στο παρελθόν και το 88,8% προέρχονταν από μεσαία και χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Dodds et al., 1991; Hutchinson, 1993; Placek et al., 1995; Wright, 2001; Χατζηχαριστός, Ζουνχιά, & Κοτζαμανίδης, 1989). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι «σημαντικοί άλλοι» που τους επηρέασαν στην επιλογή του επαγγέλματος ήταν οι προπονητές και οι γονείς.

Οι Eldar και Talmor (2006) πραγματοποίησαν στο Ισραήλ συγκριτική μελέτη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων μεταξύ των άριστων, των μέτριων και των αδύναμων φοιτητών. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν υπεροχή των άριστων φοιτητών σε όλες τις παραμέτρους που εξετάστηκαν κατά την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, καθώς και στις επιδόσεις τους κατά την πρακτική άσκηση. Η ίδια έρευνα επαναλήφθηκε τέσσερα χρόνια μετά την αποφοίτηση των φοιτητών που συμμετείχαν στην αρχική έρευνα. Τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης της έρευνας έδειξαν ότι οι αριστούχοι φοιτητές διατήρησαν την υπεροχή τους έναντι των άλλων δύο ομάδων.

Σε μια άλλη κατηγορία ερευνών μελετούνται οι λόγοι για τους οποίους οι φοιτητές των Πανε-

πιστημιακών Τμημάτων ΦΑ και Αθλητισμού επέλεξαν να σπουδάσουν αυτή την επιστήμη. Όπως κατέδειξε ο Lortie (1975) στο κλασικό του έργο "Schoolteacher. A Sociological analysis", για την τελική επιλογή μεταξύ πολλών «ανταγωνιζόμενων επαγγελμάτων», καθοριστικό ρόλο παίζουν οι «υποκειμενικοί λόγοι» (subjective warrant) του ατόμου. Η «μαθητεία μέσω παρατήρησης»² των μελλοντικών ΚΦΑ είναι αποφασιστικής σημασίας για τον σχηματισμό των «υποκειμενικών λόγων» επιλογής του επαγγέλματος (Dewar, 1984, 1989; Dewar & Lawson, 1984; Lawson, 1983b). Δηλαδή οι εμπειρίες των μαθητών από τη ΦΑ και το σχολικό αθλητισμό είναι πρωταρχικής σημασίας για το σχηματισμό των «υποκειμενικών λόγων» επιλογής του επαγγέλματος (Belka, Lawson, & Lipnickey, 1991; Curtner-Smith, 1998; Dodds et al., 1991; Evans & Williams, 1989; Green, 1998; Sage, 1989; Schempp, 1989; Templin, 1979). Ο Lawson (1983a) παρατήρησε ότι οι φοιτητές, με βάση τους «υποκειμενικούς λόγους» που επιλέγουν το επάγγελμα, χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες: σ' αυτούς που επέλεξαν τη ΦΑ επειδή ήθελαν κυρίως να προπονούν σχολικές αθλητικές ομάδες και σε αυτούς που τους ενδιέφερε να διδάξουν τη ΦΑ στο σχολείο. Σε έρευνα των O'Bryant και συνεργατών (2000), βρέθηκε ότι οι φοιτητές είχαν διδακτικό και όχι προπονητικό προσανατολισμό και επέλεξαν τη ΦΑ επειδή αγαπούσαν τα παιδιά και τους άρεσε η διδασκαλία. Αναφορικά με το ρόλο του ΚΦΑ στο σχολείο, οι φοιτητές πίστευαν ότι αυτός πρέπει να είναι υπόδειγμα του «διά βίου» αθλούμενου ανθρώπου, να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές στο να εκτιμούν την αξία της κινητικής δραστηριότητας, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών και ιδιαίτερα των «περιθωριοποιημένων» στη ΦΑ και να επεξεργάζεται μαθήματα που θα παρακινούν όλους τους μαθητές για συμμετοχή. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κυρίως στις ΗΠΑ, για τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή οι φοιτητές ΦΑ πρόβαλαν περισσότερο αλτρουιστικούς και εσωτερικούς λόγους (Dodds et al., 1991; Wright, 2001). Ομοίως ο Belka, και οι συνεργάτες του (1991) διαπίστωσαν ότι οι νεοεισερχόμενοι φοιτητές πρόβαλαν τους εσωτερικούς και αλτρουιστικούς λόγους, ενώ ιεράρχησαν τους ωφελμιστικούς λόγους σε κατώτερη θέση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέ-

² «Μαθητεία μέσω παρατήρησης» (apprenticeship of observation): οι πολλές ώρες που παρατηρούν οι μαθητές τους δασκάλους και η αλληλεπίδραση μ' αυτούς, κατά τη διάρκεια της 12ετούς φοίτησης στο σχολείο, ασκούν μια έμμεση επίδραση στις αντιλήψεις για τον διδασκαλικό ρόλο. Κατά τη διάρκεια αυτής της «μαθητείας» οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν και να εσωτερικεύσουν ασυνείδητα πρότυπα δασκάλων τα οποία η βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση πολύ λίγο μπορεί να αλλάξει (Lortie, 1975).

ληξαν οι Zounhia, Chatoupi, Amoutzas, και Hatziharistos, (2006) που διερεύνησαν τους λόγους για τους οποίους τριτοετείς φοιτητές του ΤΕΦΑΑ της Αθήνας και της Κομοτηνής επέλεξαν τη ΦΑ. Στην έρευνα των Spittle και συνεργατών (2009) εξετάστηκαν οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος, με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού και αναζητήθηκε η σχέση τους με τα κίνητρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση των προσωπικών λόγων με την εσωτερική παρακίνηση και της παραμονής στο χώρο του αθλητισμού με την εξωτερική παρακίνηση. Η επιλογή του επαγγέλματος από τους φοιτητές επειδή θεωρείτο «εύκολο» σχετίζεται με την έλλειψη κινήτρων, ενώ οι φοιτητριες ήταν περισσότερο εσωτερικά παρακινούμενες απ' ό,τι οι φοιτητές.

Σε έρευνα των Hayes και συνεργατών (2008), μελετήθηκαν οι αντιλήψεις προπτυχιακών φοιτητών, μεντόρων και πανεπιστημιακών δασκάλων σχετικά με τη γνώση που παίζει πρωταρχικό ρόλο στην προετοιμασία των φοιτητών για να διδάξουν τη ΦΑ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνώση των γνωστικών αντικειμένων έχει μεγαλύτερη σημασία για τους ασκούμενους φοιτητές και τους μέντορες, ενώ οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο παιδαγωγικό περιεχόμενο της γνώσης, δηλαδή πόσο καλά μπορούν να διδάξουν τα γνωστικά αντικείμενα.

Ο Τοορμπιαζούδης (2006), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε 285 φοιτητές του ΤΕΦΑΑ του ΑΠΘ για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων των θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων, βρήκε ότι οι φοιτητές αξιολογούν θετικά τους διδάσκοντες και των δυο κατηγοριών. Ωστόσο διαπιστώθηκαν αποκλίσεις ανάμεσα στις προσδοκίες των φοιτητών και στην τελική αποτίμηση του μαθήματος από αυτούς.

Στην έρευνα του Wright (1997) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις για τη ΦΑ νεοεισαχθέντων φοιτητών μιας Πανεπιστημιακής Σχολής ΦΑ στη Σιγκαπούρη, με βάση τα βιώματά τους κατά τα μαθητικά τους χρόνια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών (76.0%) είχε θετικά βιώματα από το μάθημα της ΦΑ, μόνο το 30.0% θεωρεί ότι απέκτησε κάποιες γνώσεις από το συγκεκριμένο μάθημα, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι οι ΚΦΑ που τους δίδασκαν ΦΑ δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις και ότι οι ίδιοι επιθυμούν να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας όταν διοριστούν σε σχολείο. Η πλειονότητα των φοιτητών επέλεξε τη ΦΑ κυρίως για προσωπικούς (π.χ. να διατηρήσουν την επαφή τους με τον αθλητισμό) και αλτρουιστικούς λόγους (π.χ. επιθυμία να προσφέρουν υπηρεσίες στη νέα γενιά).

Στην έρευνα των Belka και συνεργατών (1991), που εξέτασαν τις αντιλήψεις ασκούμενων φοιτητών

για τη ΦΑ, βρέθηκε ότι οι φοιτητές θεωρούσαν πως η μάθηση πρέπει να αποτελεί τον κύριο στόχο των προγραμμάτων ΦΑ. Το παραπάνω συμπέρασμα είναι ενθαρρυντικό γιατί δείχνει πως οι φοιτητές δεν αποδέχονταν την επικρατούσα αντίληψη ότι ο κύριος σκοπός της ΦΑ είναι να «απασχολεί» και να ψυχαγωγεί τα παιδιά.

Πανεπιστημιακοί δάσκαλοι

Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση με τους φοιτητές τους, επομένως είναι απολύτως λογικό τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τους, οι αντιλήψεις τους για το πρόγραμμα σπουδών και η απόδοσή τους να επηρεάζουν άμεσα την εκπαίδευση των φοιτητών.

Μια από τις πρώτες έρευνες για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους ΦΑ είναι η μελέτη των Metzler και Freedman (1985), στην οποία εξετάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι απόψεις 171 καθηγητών από τις ΗΠΑ για το πρόγραμμα σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διδάσκοντες παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια αναφορικά με την εκπαίδευση, τις ευθύνες και υποχρεώσεις, τις δημοσιεύσεις και τη συμμετοχή σε επαγγελματικές ενώσεις. Αναφορικά με τις απόψεις τους για το ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, φαίνεται ότι υπάρχει μέτρια σύγκλιση όπως και για τα βήματα που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωσή τους.

Σε έρευνα του Mitchell (1992), μελετήθηκε η ακαδημαϊκή δραστηριότητα των πανεπιστημιακών δασκάλων που δίδασκαν διδακτική ΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι μελετούν την εξειδικευμένη βιβλιογραφία του αντικειμένου τους, αλλά όχι την ευρύτερη βιβλιογραφία για παιδαγωγικά θέματα. Λίγοι από αυτούς δημοσιεύουν ή έχουν ενεργή συμμετοχή στην έρευνα, ενώ φαίνεται να παίρνουν μέρος σε συνδιασκέψεις περισσότερο απ' ό,τι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι άλλων ειδικοτήτων. Ο ίδιος ερευνητής σε άλλη έρευνα (Mitchell, 1997) εξέτασε την παραγωγικότητα πανεπιστημιακών δασκάλων της παιδαγωγικής ΦΑ. Συγκεκριμένα εξέτασε κατά πόσο δημοσιεύουν άρθρα σε επιλεγμένο περιοδικό, καθώς και τους λόγους για τους οποίους δημοσιεύουν άρθρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές αρθρογραφούν για λόγους επιστημονικής περιέργειας, για την ευχαρίστηση που αποκομίζουν από τη διαδικασία, για να διευκολυνθεί η μάθηση και για να έχουν προαγωγή και αύξηση μισθού.

Οι Woods και συνεργάτες (1997) μελέτησαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα πανεπιστημιακών δασκάλων από 200 Πανεπιστημιακά Τμήματα των ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των πανεπιστημιακών δασκάλων είναι λευκοί και προέρχονται από τη μεσαία τάξη. Επίσης βρέθηκε ότι οι περισσότεροι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι

ξεκίνησαν τη σταδιοδρομία τους έχοντας βασικό πτυχίο στη ΦΑ, ενώ ο αριθμός των καθηγητών με διδακτορικό είχε αυξητική τάση κατά την τελευταία 12ετία. Οι Graber, Erwin, Woods, Rhoades και Zhu (2008) σε παρόμοια έρευνα διαπίστωσαν ότι και μετά δέκα χρόνια η πλειονότητα των πανεπιστημιακών δασκάλων ΦΑ στις ΗΠΑ ήταν λευκοί, επίσης βρήκαν ότι ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 48.6 ετών, το 42.0% ήταν άνδρες και το 58.0% γυναίκες, ενώ το μέσο ετήσιο εισόδημά τους ήταν 51.000 – 60.000 δολάρια. Σύμφωνα με τους ερευνητές η ομάδα των πανεπιστημιακών δασκάλων ΦΑ των ΗΠΑ τείνει να γίνει ομοιογενής ως προς τα χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Williamson (1990), εξετάστηκε το πώς οι καθηγητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων ΦΑ αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους ΚΦΑ των σχολείων. Βρέθηκε ότι κοινό χαρακτηριστικό των απόψεων όλων των πανεπιστημιακών δασκάλων είναι ότι αντιλαμβάνονται ως αυτονόητη την υπεροχή τους έναντι των ΚΦΑ των σχολείων. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με την ερευνητρια, δημιουργεί έναν κοινωνικό φραγμό που πρέπει να αντιμετωπίσουν και οι δυο ομάδες, εάν θέλουν να πετύχουν λειτουργική ισότητα ή κάποιο βαθμό αμοιβαίας άνεσης στη συνεργασία τους. Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι είχαν συγκεκριμένες προτάσεις για βελτίωση των προγραμμάτων ΦΑ στα σχολεία, αλλά ήταν διστακτικοί στο να αναλάβουν αυτό το ρόλο. Επίσης ήθελαν οι φοιτητές τους να δοκιμάσουν διδακτικές δεξιότητες που δεν εφαρμόζονταν συνήθως στην καθημερινή πρακτική της ΦΑ στα σχολεία.

Στην έρευνα των Lund, Wayda, Woodard και Buck (2007) εξετάστηκαν οι απόψεις πανεπιστημιακών δασκάλων για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι φοιτητές ΦΑ για να γίνουν επιτυχημένοι ΚΦΑ. Επίσης διερευνήθηκε ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά καλλιεργούνταν και αξιολογούνταν στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι αποδέχονται ομόφωνα δέκα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι υποψήφιοι φοιτητές, μεταξύ των οποίων πολύ σημαντικά θεωρούν το να είναι συνεργάσιμοι, να προετοιμάζονται για τα μαθήματα, να επιδιώκουν την επίλυση προβλημάτων, να είναι ενθουσιώδεις, να εργάζονται χωρίς επίβλεψη και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επίσης βρέθηκε ότι πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά ούτε καλλιεργούνταν αλλά ούτε αξιολογούνταν στο πλαίσιο της προπτυχιακής εκπαίδευσης.

Στην έρευνα των Woods, Graber και Sanogo (2008) μελετήθηκαν οι απόψεις πανεπιστημιακών δασκάλων ΦΑ για τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι

ιεράρχησαν ως εξής τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν άμεσα: α) να μπου φηλότερα όρια εισαγωγής για τους υποψήφιους, τόσο στο πανεπιστήμιο, όσο και για την ανάληψη υπηρεσίας στο σχολείο, β) να αλλάξουν τα προγράμματα σπουδών με βάση τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και γ) να αυξηθεί οι ποσότητα και η ποιότητα των εμπειριών πρακτικής³, ξεκινώντας από το πρώτο έτος σπουδών με υψηλό επίπεδο επίβλεψης από πλευράς πανεπιστημίου.

Πρόγραμμα σπουδών

Δομή και περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών: Το πρόγραμμα σπουδών είναι ο τρίτος βασικός παράγοντας που αλληλεπιδρά με τους πανεπιστημιακούς δασκάλους και τους φοιτητές. Στην Ευρώπη, πριν από αρκετά χρόνια εκδηλώθηκε ερευνητικό ενδιαφέρον για τον προσανατολισμό, τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και πραγματοποιήθηκαν εκτεταμένες συγκριτικές μελέτες, όπως του Cagical, (1971) στην Ισπανία και Jaworski (1982) στην Πολωνία. Στην Ελλάδα ο Χατζηχαριστός (1987) πραγματοποίησε συγκριτική μελέτη 30 προγραμμάτων σπουδών από διάφορες χώρες, προκειμένου να τεκμηριώσει τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών του τότε νεοϊδρυθέντος ΤΕΦΑΑ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ). Από τις παραπάνω συγκριτικές μελέτες βρέθηκε ότι τα προγράμματα σπουδών απαρτιζόταν από τρεις βασικές ομάδες μαθημάτων: τα πρακτικά μαθήματα και τα μαθήματα βιολογικών και κοινωνικών επιστημών. Επίσης βρέθηκε ότι από τη δεκαετία του 1970 άρχισαν να εμφανίζονται νέα μαθήματα όπως μεθοδολογία έρευνας, στατιστική, τεχνολογία πληροφορικής κ.ά.

Η Καρανταΐδου (2000) μελέτησε διαχρονικά τα προγράμματα των Ιδρυμάτων Εκπαίδευσης ΚΦΑ από το 1882 μέχρι το 1982, παράλληλα με την εξέλιξη της ΦΑ στη Μέση Εκπαίδευση και σε συνδυασμό με τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα της εν λόγω χρονικής περιόδου. Δυο σημαντικά συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν: α) ότι ανάμεσα στην εκπαίδευση των μελλοντικών γυμναστών και στη γυμναστική αγωγή των μαθητών υπάρχει οργανική ενότητα, δηλ. το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών του Ιδ-

³ Οι εμπειρίες πρακτικής (field experiences) προηγούνται της πρακτικής άσκησης και είναι συνήθως μικρότερης διάρκειας. Μπορούν να πραγματοποιηθούν και στο αρχικό στάδιο της προετοιμασίας των φοιτητών ενώ η πρακτική άσκηση κατά κανόνα γίνεται σε μεγαλύτερα έτη σπουδών. Δίνουν την ευκαιρία στους φοιτητές να κάνουν παιδαγωγική παρατήρηση και να καταγράψουν μέσω συγκεκριμένων συστημάτων παρατήρησης το τι συμβαίνει στο μάθημα (συμπεριφορά μαθητή, δασκάλου, περιεχόμενο μαθήματος). Στην Ελλάδα συνήθως δεν γίνεται διαχωρισμός των εμπειριών πρακτικής από την πρακτική άσκηση και η κύρια μορφή αποκόμισης διδακτικής εμπειρίας είναι η πρακτική άσκηση.

ρύματος εκπαίδευσης γυμναστών θεραπεύει το γυμναστικό σύστημα που επικρατούσε εκείνη την περίοδο στα σχολεία και β) υπήρξε ετεροχρονισμένη μεταφορά γυμναστικών συστημάτων από το εξωτερικό (κυρίως κατά την περίοδο 1949-1974), από άτομα που κατείχαν νευραλγικές θέσεις τόσο στη διοίκηση της ΦΑ όσο και στην ΕΑΣΑ.

Η Graber (1993) μελέτησε τα χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών της πανεπιστημιακής σχολής ΦΑ και Αθλητισμού της South Florida, που χαρακτηρίζονταν για τον υψηλό βαθμό αποδοχής από τους διδάσκοντες και τον υψηλό βαθμό επίδρασης στους φοιτητές. Διαπίστωσε ότι ο μεγάλος βαθμός αποδοχής του προγράμματος σπουδών αποδιδόταν κύρια στην εμπιστοσύνη των φοιτητών στο πρόγραμμα, επειδή τους δίνει τα απαραίτητα επαγγελματικά εφόδια, στη συνεργασία και τη συναίνεση εκ μέρους των διδασκόντων κατά τη λήψη και υλοποίηση των αποφάσεων. Καθοριστικό ρόλο επίσης έπαιξε και ο σεβασμός για την αποστολή του Τμήματος. Επιπλέον, η αποδοχή ενισχύονταν επειδή οι διδάσκοντες είχαν ως στόχο την προσφορά στους φοιτητές και όχι την επιδίωξη προσωπικών φιλοδοξιών. Σε διαφορετικό συμπέρασμα κατέληξαν οι Macdonald και Tinning (1995) που πραγματοποίησαν κριτική-εθνογραφική μελέτη περίπτωσης για την αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών της Αυστραλίας. Οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα χαρακτηρίζονταν από τάση «προλεταριοποίησης» του διδακτικού έργου, παρά τις εκκλήσεις εκ μέρους της Πολιτείας για αύξηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επίσης χαρακτηρίζονταν ως στενά χρηστικό, σεξιστικό και επιστημονικοφανές. Η διδασκαλία γενικότερα δεν περιείχε το στοιχείο του προβληματισμού, ενώ το Τμήμα της ΦΑ τοποθετούνταν σε υποδεέστερη θέση σε σύγκριση με τα υπόλοιπα Τμήματα του Πανεπιστημίου.

Οι Liang, Walls, Hicks, Clayton και Yang (2006) εξέτασαν το επίπεδο εκπαίδευσης των φοιτητών σε ζητήματα σύγχρονης τεχνολογίας, δυο Πανεπιστημιακών Τμημάτων ΦΑ στις ΗΠΑ. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα σπουδών δε δίνουν τις απαραίτητες γνώσεις τους φοιτητές σε θέματα ψηφιακής τεχνολογίας. Οι Ayers και Housner (2008), σε πρόσφατη παναμερικανική έρευνα για το περιεχόμενο των σπουδών, που πραγματοποιήθηκε σε 116 Πανεπιστημιακά Τμήματα ΦΑ, ένα από τα σημαντικά ευρήματα ήταν ότι οι εμπειρίες πρακτικής, που προηγούνται της κυρίως πρακτικής άσκησης αποτελούν θεμελιώδες συστατικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών των στα περισσότερα πανεπιστήμια (77%). Στην ίδια έρευνα, αναφορικά με την εκπαίδευση των φοιτητών σε ζητήματα σύγχρονης τεχνολογίας και διδασκαλίας «ειδικών» ομάδων μαθητών, βρέθηκε ότι η κατά-

σταση έχει βελτιωθεί σε σχέση με προηγούμενες έρευνες ωστόσο η κατάσταση δεν είναι ικανοποιητική.

Οι Wiegand, Bulger και Mohr (2004) σε μελέτη ανασκόπησης για τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών ΦΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι αποτελεσματικό όταν όλα τα γνωστικά αντικείμενα λειτουργούν με συντονισμένο τρόπο και έχουν εσωτερική συνοχή. Επίσης βρήκαν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών εξαρτάται και από τη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, για την οποία καθοριστική προϋπόθεση αποτελεί η σειρά πραγματοποίησής τους.

Σε ξεχωριστή κατηγορία ερευνών, οι ΚΦΑ και οι μαθητές σχολείων αξιολογούν το περιεχόμενο σπουδών και την εκπαίδευση που παρέχουν οι σχολές ΦΑ. Στην έρευνα των Collier και Hebert (2004) οι ΚΦΑ θεωρούν ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να δίνουν έμφαση, στις «δια βίου κινητικές δραστηριότητες», στη φυσική κατάσταση για την υγεία και στον έλεγχο και διατήρηση της τάξης, ενώ επισημαίνουν την ουσιαστική συμβολή της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση του μελλοντικού ΚΦΑ. Στην έρευνα των Hill και Brodin (2004) οι ΚΦΑ γενικά εγκρίνουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, ωστόσο επισημαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως νεοδιόριστοι με την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, τη διατήρηση της πειθαρχίας και τις ιδιαίτερες ομάδες μαθητών. Στην έρευνα του McCullick (2001) οι ΚΦΑ πιστεύουν ακράδαντα ότι ο ΚΦΑ πρέπει να έχει καλή φυσική κατάσταση και να αποτελεί παράδειγμα για τους μαθητές του. Επίσης πιστεύουν ότι οι διδάσκοντες στο πανεπιστήμιο, που έχουν πρόσφατη πρακτική εμπειρία από το σχολείο, είναι περισσότερο αξιόπιστοι στα μάτια των φοιτητών τους και προτείνουν οι φοιτητές να έχουν ως συμβούλους καθηγητές⁴ κατά την πρακτική άσκηση, αποτελεσματικούς και ευσυνείδητους ΚΦΑ. Στην έρευνα των Woods και Earls (1995) εξετάστηκαν οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές νεοδιόριστων ΚΦΑ σε σχέση με το περιεχόμενο της βασικής τους εκπαίδευσης και τις απόψεις των καθηγητών τους στο πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ΚΦΑ είχαν ενσωματώσει στη διδασκαλία τους πολλά στοιχεία που διδάχθηκαν στο πανεπιστήμιο. Δηλαδή δεν βρέθηκε η λεγόμενη «ακύρωση της γνώσης» που αποκτήθηκε στο πανεπιστήμιο, κατά την εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον, ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα των περισσότερων ήταν υψηλή. Μια άλλη προσέγγιση για την έμμεση αξιολόγηση του προπτυχιακού προγράμματος συναντάται στην έρευνα των McCullick και συνεργατών (2008). Στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν οι απόψεις των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

⁴ Σύμβουλος καθηγητής: ο ΚΦΑ του σχολείου που συνεργάζεται με τον ασκούμενο φοιτητή κατά την πρακτική άσκηση.

εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα των ασκούμενων φοιτητών. Επίσης εξετάστηκε εάν οι μαθητές μπορεί να αποτελέσουν πηγή ανατροφοδότησης, για το κατά πόσο οι ασκούμενοι φοιτητές ανταποκρίνονται στα εθνικά "standards" των ΗΠΑ για τους αρχάριους ΚΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να αξιολογήσουν τους φοιτητές σε 3 από τα 10 standards, επομένως δεν ήταν σε θέση να εκτιμήσουν ολοκληρωμένα την επάρκεια των ασκούμενων φοιτητών.

Τους παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση των φοιτητών ΦΑ από τις σπουδές τους μελέτησαν οι Μουσουλή, Φλώρου, Νικητοπούλου και Γούδας (2003). Τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα παρόμοιων προγενέστερων ερευνών, έδειξαν ότι η ικανοποίηση των φοιτητών για τις σπουδές σχετίζεται με την ποιότητά τους, την οποία συνδέουν περισσότερο με την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης και την πεποίθηση εύρεσης εργασίας στο χώρο του αθλητισμού και της άσκησης.

Για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μελλοντικών ΚΦΑ, οι Amade-Escot και Amans-Passaga (2007), μετά από εμπειριστατώμενη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προτείνουν τα εξής: α) να υπάρχει κοινή αντίληψη για το περιεχόμενο της προπτυχιακής εκπαίδευσης τόσο από πλευράς των πανεπιστημιακών δασκάλων όσο και των σχολείων, β) να κυριαρχεί το στοιχείο του στοχασμού στην εκπαίδευση των φοιτητών, δηλαδή να τους δίνεται η δυνατότητα να στοχάζονται, τόσο για τη δική τους διδασκαλία όσο και για τη διδασκαλία των άλλων, γ) η επίβλεψη της πρακτικής των ασκούμενων φοιτητών να είναι ποιοτική, δ) να υπάρχει στήριξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των ΚΦΑ και ε) να υπάρχει συνεργασία των πανεπιστημιακών Τμημάτων Φυσικής Αγωγής με τους ΚΦΑ. Τέλος, ο McKenzie (2007), αναφερόμενος στο σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει η ΦΑ για την προαγωγή της δημόσιας υγείας, θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των ΚΦΑ. Συγκεκριμένα προτείνει: α) να αλλάξει το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους ώστε να προάγεται η δια βίου κινητική δραστηριότητα του πληθυσμού, β) να επεκταθούν οι εμπειρίες πρακτικής και σε άλλους τομείς (γυμναστήρια, συλλόγους) και γ) τα προγράμματα σπουδών να προάγουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας των φοιτητών με άτομα και φορείς τόσο της τοπικής όσο και της ευρύτερης κοινωνίας, δηλαδή οι ΚΦΑ να είναι σε θέση να βγουν από την «απομόνωση» της σχολικής αυλής ή του γυμναστηρίου.

Επίδραση των προγραμμάτων σπουδών στις απόψεις και τις στάσεις των φοιτητών: Οι απόψεις, οι στάσεις και τα πιστεύω των φοιτητών για αυτό που επέλεξαν να σπουδάσουν επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση. Επομένως είναι

εύλογο το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις απόψεις και τις στάσεις των φοιτητών τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Οι Zeichner και Tabachnick (1981), στην κλασική τους μελέτη με τίτλο «Ακυρώνεται η επίδραση των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών από την εμπειρία του σχολείου;», διατύπωσαν τρία ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρο από διάφορους ερευνητές. Τα συγκεκριμένα σχήματα προτάθηκαν προκειμένου να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και του σχολείου στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το πρώτο ερμηνευτικό σχήμα, οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους γίνονται όλο και πιο προοδευτικοί όσον αφορά τις απόψεις και τις στάσεις τους για την εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο σχολείο οι φοιτητές, κάτω από την πίεση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και της σχολικής πραγματικότητας για προσαρμογή, υιοθετούν πιο συντηρητικές αντιλήψεις. Σύμφωνα με το δεύτερο ερμηνευτικό σχήμα, η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης είναι μικρή, ενώ διατηρούνται οι παραδοσιακές αντιλήψεις που είχαν οι φοιτητές για την εκπαίδευση πριν εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Η ερμηνεία που δίνεται για τη μικρή επίδραση των σπουδών είναι ότι αυτό συμβαίνει λόγω της ισχυρής επίδρασης που ασκεί στους φοιτητές «η μαθητεία μέσω παρατήρησης» που είχε συντελεστεί πολλά χρόνια πριν (Lortie, 1975). Την αντίληψη αυτή την αποδέχονται και άλλοι ερευνητές στο χώρο της ΦΑ (Curtner-Smith, 2001; Evans, Davies, & Penney, 1996; Placek et al., 1995). Η τρίτη εκδοχή για την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ότι τόσο τα σχολεία όσο και τα πανεπιστήμια συνεργάζονται στην κατεύθυνση της διατήρησης παραδοσιακών αντιλήψεων στους μελλοντικούς και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, τόσο το πανεπιστήμιο όσο και το σχολείο είναι δυο μηχανισμοί που ενεργοποιούνται διαδοχικά σε δυο διαφορετικές φάσεις της κοινωνικοποίησης, που ουσιαστικά ενθαρρύνουν τη συναίνεση και τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού προς το status quo του εκπαιδευτικού συστήματος (Bartholomew, 1976; Giroux, 1980).

Με τα προαναφερόμενα ερμηνευτικά σχήματα εξηγούνται και τα ευρήματα που προέκυψαν από έρευνες που εξέτασαν την επίδραση του προγράμματος σπουδών στα «πιστεύω» και τις στάσεις των φοιτητών για τη ΦΑ. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Templin (1979), πριν τη διατύπωση των παραπάνω ερμηνευτικών σχημάτων, είχε βρει ότι οι φοιτητές ΦΑ, μετά την πρακτική τους άσκηση, εξέφρασαν πιο συντηρητικές απόψεις σε σύγκριση με αυτές που είχαν πριν. Σύμφωνα με τις Doolittle, Dodds και Placek (1993) και τους Solmon και Ashy (1995), οι φοιτητές ΦΑ έχουν την τάση να χρησιμοποιούν

τη γνώση που αποκομίζουν από την πρακτική άσκηση και από τα άλλα μαθήματα για να επιβεβαιώσουν περισσότερο τα «πιστεύω» και τις αξίες τους που έχουν, παρά για να προχωρήσουν σε αλλαγές. Στη διαχρονική έρευνα της Doolittle και των συνεργατών της (1993), εξετάστηκε εάν οι φοιτητές άλλαξαν τα αρχικά τους «πιστεύω» για τη διδασκαλία της ΦΑ κάτω από την επίδραση των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα διαφορετικά αρχικά «πιστεύω» των φοιτητών δεν τροποποιήθηκαν σημαντικά, παρότι αυτοί παρακολούθησαν το ίδιο πρόγραμμα, γεγονός που καταδεικνύει τη μικρή επίδραση του προπτυχιακού προγράμματος στα «πιστεύω» των φοιτητών για τη ΦΑ. Τέλος, σε έρευνα της Placek και των συνεργατών της (1995), βρέθηκε ότι τα αρχικά «πιστεύω» των φοιτητών για τους σκοπούς της ΦΑ, εν μέρει τροποποιήθηκαν κάτω από την επίδραση των σπουδών τους. Στην έρευνα των Keating, Silverman και Kulinna (2002) εξετάστηκαν οι στάσεις προπτυχιακών φοιτητών ΦΑ, αναφορικά με την εφαρμογή δοκιμασιών φυσικής κατάστασης στα σχολεία, καθώς και εάν το προπτυχιακό πρόγραμμα επηρέασε τις στάσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις τους μπορούν να χαρακτηριστούν οριακά θετικές και ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν μεταβάλλονται σημαντικά. Οι Matanin και Collier (2003) εξέτασαν την εξέλιξη των πεποιθήσεων φοιτητών για τη διδασκαλία της ΦΑ κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αρχικά πιστεύω των φοιτητών επηρεάστηκαν περισσότερο από τις γνώσεις για το περιεχόμενο της ΦΑ, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη σπουδαιότητα του προγραμματισμού, ενώ σε μικρότερο βαθμό επηρέασαν τα πιστεύω τους οι γνώσεις για τον έλεγχο της τάξης και τους σκοπούς της ΦΑ. Οι ερευνητές αποδίδουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα στη «βιογραφία» των φοιτητών και κυρίως στις εμπειρίες τους ως μαθητές και όχι στην επίδραση του προγράμματος.

Ένας άλλος παράγοντας που ασκεί ισχυρή επίδραση στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είναι το *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα*. Με τον όρο *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα* εννοούνται «οι κανόνες και οι αξίες που σιωπηρά αλλά αποτελεσματικά διδάσκονται στα σχολεία» (Apple, 1986, σ. 172). Σύμφωνα με την Bain (1989, σ. 289), «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι όλες οι "κρυφές" αξίες που μεταφέρονται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία». Οι Ginsburg και Clift (1990) θεωρούν ότι, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων, το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» τους στέλνει μηνύματα σχετικά με: α) τον κλάδο των εκπαιδευτικών ως επαγγελματικής ομάδας β) τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, γ) τη φύση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και το ρόλο των

δασκάλων στη λήψη αποφάσεων, που σχετίζονται με το πρόγραμμα και τις ανισότητες της κοινωνίας και δ) το ρόλο του σχολείου σε σχέση με αυτές τις ανισότητες. Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν ότι το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικοποίησης των δασκάλων. Σύμφωνα με την Graber (1989), το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» μπορεί να έχει μεγαλύτερη επίδραση στους φοιτητές απ' ότι το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και θεωρεί ότι λειτουργεί θετικά μόνο όταν ενισχύει το επίσημο πρόγραμμα. Στην αντίθετη περίπτωση, οι φοιτητές δέχονται αντιφατικά μηνύματα που δημιουργούν σύγχυση στην κοινωνικοποίησή τους.

Πρακτική άσκηση φοιτητών: Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν τις εμπειρίες πρακτικής και την πρακτική άσκηση ως το σημαντικότερο μέρος της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Behets, 1990; Capel, 1998; Curtner-Smith, 1996; Graber, 1995; Hardy, 1999; Korthagen et al., 2006; O'Sullivan & Tsangaridou, 1992; Randall, 1992; Templin, 1979; Tjeerdsma, 1998; Wright, 2001). Η Randal (1992), μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, διατύπωσε την άποψη ότι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης συντελούνται οι πιο ριζικές αλλαγές στους ασκούμενους φοιτητές. Η μετάβαση από το πανεπιστήμιο στο σχολείο αναφέρεται ως *σοκ πραγματικότητας* ή *σοκ πρακτικής*.

Η διερεύνηση των διδακτικών ανησυχιών αποτελεί βασική θεματολογία της έρευνας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Στις περισσότερες έρευνες βρέθηκε ότι η σημαντικότερη ανησυχία των ασκούμενων φοιτητών είναι ο έλεγχος της τάξης και η πειθαρχία των μαθητών (Behets, 1990; Behets & Meek, 1999; Hynes-Dusel, 1999b; McBride, 1993; Meek, 1996; Rikard & Knight, 1997; Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel, 2004). Οι Zounhia και συνεργάτες (2004) εξέτασαν τις διδακτικές ανησυχίες τριτοετών φοιτητών του ΤΕΦΑΑ της Αθήνας, πριν και μετά την πρακτική τους άσκηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές είχαν αυξημένες διδακτικές ανησυχίες για τον έλεγχο της τάξης και για το αν μαθαίνουν οι μαθητές. Οι ανησυχίες για τον «εγώ» και το «έργο» φάνηκε ότι με την πάροδο του χρόνου μειώθηκαν, ενώ οι διδακτικές ανησυχίες των φοιτητριών ήταν μεγαλύτερες, τόσο πριν, όσο και μετά την πρακτική άσκηση. Οι Zounhia και Hatziharistos, (2005) βρήκαν ότι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, η σχέση των ασκούμενων φοιτητών και φοιτητριών με τους συμβούλους καθηγητές τους ήταν πολύ καλή, ωστόσο η σχέση αυτή δεν φάνηκε να επηρεάζει τις διδακτικές τους ανησυχίες. Σε άλλη σχετική έρευνα των Καραμπέκου, Χασάνδρα και Γούδα (2003), διερευνήθηκαν οι ανησυχίες (άμεσες και έμμεσες) ασκούμενων φοιτητών και ΚΦΑ. Τα αποτελέσματα

έδειξαν ότι οι φοιτητές είχαν σημαντικά υψηλότερες διδακτικές ανησυχίες σε σχέση με τους ΚΦΑ και ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερες έμμεσες ανησυχίες σε σχέση με τους άνδρες.

Οι Napper-Owen και McCallister (2005) μελέτησαν τις παρατηρήσεις και τους στοχασμούς ασκούμενων φοιτητών για την πρακτική τους άσκηση. Μια πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τους απασχολούσε η δική τους διδακτική συμπεριφορά. Ωστόσο, από μια δεύτερη πιο προσεκτική μελέτη των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, προέκυψε ότι τους απασχολούσε περισσότερο το αν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Σε ορισμένες έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε ασκούμενους φοιτητές ΦΑ, διαπιστώθηκε ότι η πρακτική άσκηση αποτελεί πηγή άγχους γ' αυτούς (Behets, 1990; Boggess, & Griffey, 1986; Capel, 1998). Η διερεύνηση της επίδρασης των εμπειριών πρακτικής και της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση των φοιτητών αποτελεί εξίσου σημαντική θεματολογία. Οι O'Sullivan και Tsangaridou (1992), στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε ασκούμενους φοιτητές, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι καλοσχεδιασμένες πρώιμες εμπειρίες πρακτικής δίνουν τη δυνατότητα στους ασκούμενους φοιτητές να εξερευνήσουν τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία και το σχολείο γενικότερα. Οι Ward, Smith και Makasci (1997) και οι Ward, Johnson και Konukman (1998), επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, βρήκαν ότι η θετική και εστιασμένη ανατροφοδότηση των ασκούμενων φοιτητών επέδρασε σημαντικά στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων σε όλες της φάσεις των ημερήσιων μαθημάτων. Σε παρεμφερή έρευνα οι Morgan και Kingston (2008) διαπίστωσαν ότι ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αυτό-παρατήρησης βελτίωσε σημαντικά τις διδακτικές συμπεριφορές των ασκούμενων φοιτητών και επιπλέον ενίσχυσε την παρακίνηση των πιο «αποστασιοποιημένων» από τη ΦΑ μαθητών.

Η επίδραση της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση των φοιτητών ήταν το αντικείμενο έρευνας των Cheryator-Thomson και Liu (2003). Συγκεκριμένα οι προαναφερόμενοι ερευνητές εξέτασαν τις απόψεις των φοιτητών μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής τους άσκησης και βρήκαν ότι οι περισσότεροι (60.7%) έμαθαν τεχνικές για τον έλεγχο της τάξης και τη διατήρηση της πειθαρχίας. Ωστόσο διαπιστώθηκε ότι, οι φοιτητές βίωσαν εντονότερα το «σοκ της πραγματικότητας» και δυσκολεύτηκαν αρκετά να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη. Αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα οι ερευνητές τα απέδωσαν στη μικρή διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Σε έρευνα της Graber (1995) εξετάστηκε ποια αντικείμενα του προπτυχιακού προγράμματος και κατά πόσο ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους οι

ασκούμενοι φοιτητές. Επίσης εξετάστηκαν οι παράγοντες που οι φοιτητές πιστεύουν ότι επηρέασαν περισσότερο τη διδασκαλία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής γνώσης κατά τη διδασκαλία εξαρτιόταν από τις συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής, τη στήριξη του συμβούλου καθηγητή, τους μαθητές και τη σχολική βαθμίδα, ενώ ισχυρή θετική επίδραση δέχτηκαν οι ασκούμενοι φοιτητές από έναν συγκεκριμένο πανεπιστημιακό τους δάσκαλο.

Τέλος, οι Phillips και Marston, (2008) διερεύνησαν την επίδραση του προγράμματος σπουδών στους ασκούμενους φοιτητές με τη χρήση ενός μοντέλου (Teacher Work Sample) αξιολόγησης της διδακτικής τους ικανότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ασκούμενοι φοιτητές βελτίωσαν σημαντικά τις περισσότερες από τις διδακτικές δεξιότητες που περιλάμβανε το παραπάνω μοντέλο. Συγκεκριμένα, βελτίωσαν την ικανότητά τους να θέτουν μαθησιακούς στόχους, να σχεδιάζουν τη διδασκαλία, να παίρνουν κατάλληλες αποφάσεις κατά τη διδασκαλία και να αυτοαξιολογούνται. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι προαναφερόμενοι ερευνητές είναι ότι το πρόγραμμα σπουδών βελτιώνει την ικανότητα των ασκούμενων φοιτητών να επιδρούν στη μάθηση των μαθητών τους όταν οι προσοχή τους εστιάζει σε συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες.

Άλλη μια κατηγορία ερευνών είναι αυτή που έχει ως αντικείμενο έρευνας τους συμβούλους καθηγητές (Hynes-Dusel, 1999a; Kahan, 1999; Tjeerdsma, 1998). Η Banville (2002), πραγματοποίησε εκτεταμένη ανασκόπηση 38 ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ, για τους συμβούλους καθηγητές και την πρακτική άσκηση. Από τη σύνθεση των αποτελεσμάτων προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: οι ασκούμενοι φοιτητές έχουν ανάγκη να κάνουν πρακτική σε περιβάλλοντα που προάγουν την εξέλιξή τους. Έχουν ανάγκη από τη στήριξη συμβούλων καθηγητών που είναι γνώστες του σύγχρονου περιεχομένου της ΦΑ, έχουν καλά προγράμματα, που τους δίνουν ανατροφοδότηση αλλά και συναισθηματική στήριξη.

Οι Sirna και συνεργάτες (2008) εξέτασαν εάν οι κοινότητες πρακτικής (*communities of practice*) λειτουργούν πράγματι ως τόποι επαγγελματικής μάθησης για τους ασκούμενους φοιτητές. Διαπίστωσαν ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι ασκούμενοι φοιτητές δαπανούσαν πολύ χρόνο και ενέργεια για «δημόσιες σχέσεις» με τους συμβούλους ΚΦΑ και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη για πιο προσεκτική επιλογή των σχολείων που επιλέγονται από τα Πανεπιστημιακά Τμήματα ΦΑ για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Οι παραπάνω ερευνητές υπογραμμίζουν ιδιαίτερα τις ευθύνες των πανεπιστημίων για το πού στέλνουν το-

ους φοιτητές να κάνουν την πρακτική τους και φτάνουν μάλιστα στο σημείο να ισχυριστούν ότι πολλές φορές το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η πρακτική άσκηση είναι «τοξικό» και μπορεί να έχει μη αναστρέψιμες αρνητικές συνέπειες στην εκπαίδευση του φοιτητή.

Σχόλια και συζήτηση

Οι έρευνες που ανασκοπήθηκαν στην παρούσα εργασία αναφέρονται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και στις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην προπτυχιακή εκπαίδευση, στο περιεχόμενο των σπουδών καθώς και στη συμβολή της πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευση των φοιτητών.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η έρευνα για την εκπαίδευση των ΚΦΑ ήταν περιορισμένη, ενώ μετέπειτα αυξήθηκε σημαντικά. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με την έμφαση που δόθηκε στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία συνδέθηκε στενά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες έρευνες για την εκπαίδευση των ΚΦΑ είχαν ως θεωρητικό πλαίσιο το μοντέλο της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, που συχνά αναφέρεται και ως μοντέλο του Lawson (Lawson, 1983a, 1983b, 1986, 1988). Από την κατανομή των εργασιών στους τρεις τομείς έρευνας για την εκπαίδευση των ΚΦΑ προκύπτει ότι περισσότερο έχει ερευνηθεί το πρόγραμμα σπουδών και οι φοιτητές και πολύ λιγότερο οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι.

Με βάση τις συγκριτικές μελέτες για τα προγράμματα σπουδών προκύπτει ότι η δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, ήδη από τη δεκαετία του 1970 παγιώθηκε σε τρεις βασικές ομάδες μαθημάτων: τα πρακτικά μαθήματα και εκείνα των βιολογικών και κοινωνικών επιστημών. Επίσης, η ένταξη νέων μαθημάτων, όπως μεθοδολογία έρευνας, στατιστική, τεχνολογία πληροφορικής κ.ά., σηματοδότησε το πέρασμα από την προεπιστημονική στην επιστημονική εποχή ανάπτυξης της ΦΑ-Αθλητισμού. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση των φοιτητών άρχισε να στηρίζεται σε γνώση που προέρχονταν από εφαρμοσμένη έρευνα στη ΦΑ και τον αθλητισμό. Στην Ελλάδα η διαδικασία αυτή ξεκίνησε το 1982 με την ανωτατοποίηση της ΕΑΣΑ⁵ και την ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων ΦΑ-Αθλητισμού.

Σχετικά με τις έρευνες που αφορούσαν τους φοιτητές, διαπιστώνεται έντονο ενδιαφέρον για την ταυτότητα του υποψήφιου ΚΦΑ. Σχεδόν κοινό εύρημα αυτής της κατηγορίας των ερευνών είναι ότι η πλειονότητα των φοιτητών είναι αγόρια, οι περισσότεροι είχαν ασχοληθεί συστηματικά με τον αθλητισμό, ήταν μέτριοι έως καλοί μαθητές και

προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Chatouropis et al., 2007; Dodds et al., 1991; Hutchinson, 1993; Placek et al., 1995; Wright, 2001; Χατζηχαριστός και συν., 1989). Αναφορικά με τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών συμφωνεί στο ότι οι εμπειρίες που είχαν οι φοιτητές, ως μαθητές στο μάθημα της ΦΑ και στον σχολικό αθλητισμό, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για τον σχηματισμό των *υποκειμενικών λόγων* επιλογής του επαγγέλματος (Belka, et al., 1991; Curtner-Smith, 1998; Dodds et al., 1991; Evans & Williams, 1989; Green, 1998; Sage, 1989; Schempp, 1989; Templin, 1979). Επίσης, σχεδόν όλες οι έρευνες για τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές επέλεγουν τη ΦΑ περισσότερο για αλτρουστικούς και εσωτερικούς λόγους και λιγότερο για ωφελμιστικούς (Belka, et al., 1991; Dodds et al., 1991; O'Bryant et al., 2000; Wright, 2001; Zounhia, et al., 2006). Τέλος, ο Spittle και συν., (2009) και η Zounhia και συν., (2006) κατέληξαν σε παρόμοιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή οι φοιτήτριες ήταν περισσότερο εσωτερικά παρακινούμενες απ' ότι οι φοιτητές.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους είναι λιγότερες αριθμητικά σε σχέση με τους άλλους δυο τομείς έρευνας, όπου αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν τα προγράμματα σπουδών και οι προπτυχιακοί φοιτητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι συμφωνούν στη θέσπιση «αυστηρότερων» κριτηρίων επιλογής υποψηφίων φοιτητών. Επίσης, πιστεύουν ότι η αύξηση της ποιότητας και ποσότητας των εμπειριών πρακτικής, σε συνδυασμό με τη βελτίωση της συνεργασίας τους με τα σχολεία και με το υψηλό επίπεδο επίβλεψης από πλευράς τους, αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες βελτίωσης της εκπαίδευσης των φοιτητών.

Η αποδοχή του προγράμματος σπουδών από τους φοιτητές εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο αυτοί πιστεύουν ότι τους δίνει τα απαραίτητα επαγγελματικά εφόδια (Μουσουλή και συν., 2003; Graber, 1993). Επίσης, τα επιτυχημένα προγράμματα σπουδών εξαρτώνται και από το βαθμό συνοχής των απόψεων των πανεπιστημιακών δασκάλων για τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο σπουδών (Graber, 1993; Wiegand et al., 2004). Για την επίδραση των προγραμμάτων σπουδών στους φοιτητές επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό τα ερμηνευτικά σχήματα που διατύπωσαν οι Zeichner και Tabachnick (1981), δηλαδή ότι οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους γίνονται όλο και πιο προοδευτικοί όσον αφορά τις στάσεις τους για την εκπαίδευση ενώ υιοθετούν πιο συντηρητικές αντιλήψεις κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Templin, 1979). Επίσης από τις περισσότερες έρευνες επιβεβαιώθηκε ότι οι αρχικές αντιλήψεις και τα πιστεύω των φοιτητών για τη ΦΑ δεν μεταβάλλονται ση-

⁵ ΕΑΣΑ: Εθνική Ακαδημία Σωματικής Αγωγής

μαντικά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Curtner-Smith, 2001; Doolittle et al., 1993; Evans et al., 1996; Jones & Figley, 1993; Korthagen et al., 2006; Placek et al., 1995).

Ένας άλλος παράγοντας που ασκεί ισχυρή επίδραση στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση των φοιτητών είναι το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Αυτό μπορεί να έχει μεγαλύτερη επίδραση στους φοιτητές απ' ό,τι το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και θεωρείται ότι λειτουργεί θετικά μόνο όταν ενισχύει το επίσημο πρόγραμμα, σε αντίθετη περίπτωση οι φοιτητές δέχονται αντιφατικά μηνύματα, που δημιουργούν πρόβλημα στην κοινωνικοποίησή τους (Graber, 1989).

Οι εμπειρίες πρακτικής και η πρακτική άσκηση θεωρούνται από τους περισσότερους ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και από τους προπτυχιακούς φοιτητές, ως το σημαντικότερο μέρος της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Behets, 1990; Capel, 1998; Curtner-Smith, 1996; Graber, 1995; Hardy, 1999; Korthagen et al., 2006; O'Sullivan & Tsangaridou, 1992; Randall, 1992; Templin, 1979; Tjeerdsma, 1998; Wright, 2001). Σύμφωνα με τους Ward και συν., (1997) η πρακτική άσκηση των φοιτητών κατέχει τη «μερίδα του λέοντος» στην έρευνα για την προπτυχιακή εκπαίδευση των ΚΦΑ. Στις περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ασκούμενους φοιτητές φάνηκε ότι ο έλεγχος της τάξης και η πειθαρχία των μαθητών είναι το θέμα που τους ανησυχεί πάρα πολύ (Behets, 1990; Hynes-Dusel, 1999b; Rikard & Knight, 1997; Zounhia et al., 2004). Σε ορισμένες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η πρακτική άσκηση αποτελεί πηγή άγχους για τους φοιτητές (Behets, 1990; Capel, 1998; McBride et al., 1986). Αξίζει να αναφερθεί ότι για πιο έγκυρη και αξιόπιστη μελέτη αυτών των ποιοτικών στοιχείων της προετοιμασίας των ΚΦΑ προτείνεται η δημιουργία εθνικών οργάνων μέτρησης, επειδή αυτά επηρεάζονται από πολιτισμικούς παράγοντες και την εκπαιδευτική παράδοση κάθε χώρας (Behets & Meek, 1999; Meek, 1996).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για την ανατροφοδότηση κατά τη διδασκαλία, την επίδραση της πρακτικής άσκησης στις αντιλήψεις και τα πιστεύω των φοιτητών, την αλληλεπίδραση ασκούμενου φοιτητή - συμβούλου καθηγητή είναι πολύ πιο περιορισμένες σε σύγκριση με τις έρευνες για τις διδακτικές ανησυχίες.

Με βάση τα ευρήματα όλων των ερευνών που προαναφέρθηκαν και την κατανομή τους στους επιμέρους τομείς καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις:

- Από τους τρεις παράγοντες της εκπαίδευσης των ΚΦΑ περισσότερο έχουν ερευνηθεί ζητήματα που άπτονται του προγράμματος σπουδών και των φοιτητών και πολύ λιγότερο ζητήματα που άπτονται των πανεπιστημιακών δασκάλων. Συγκεκριμένα, το 61.0% των ερευνών που συμπεριλήφθηκαν

στην ανασκόπηση αφορούν το πρόγραμμα σπουδών, το 29.5% τους φοιτητές και μόνο το 9.5% τους πανεπιστημιακούς δασκάλους.

- Τη μερίδα του λέοντος στην έρευνα για το πρόγραμμα σπουδών κατέχουν οι έρευνες για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των ερευνών για το πρόγραμμα σπουδών το 46.9% αφορούσαν την πρακτική άσκηση, το 34.3% τη δομή και το περιεχόμενο και το 18.8% την επίδραση του προγράμματος στις στάσεις και τα πιστεύω των φοιτητών. Η έρευνα για τους φοιτητές περισσότερο επικεντρώθηκε στους λόγους επιλογής επαγγέλματος.

- Στην κατηγορία των ερευνών που εξετάζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φοιτητών, τα αποτελέσματα συγκλίνουν στο ότι οι περισσότεροι είναι αγόρια και είχαν ασχοληθεί συστηματικά με τον αθλητισμό πριν εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο.

- Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι φοιτητές επέλεξαν τη ΦΑ κυρίως για λόγους αλτρουιστικούς και εσωτερικής ικανοποίησης.

- Σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις που διαμόρφωσαν για τη ΦΑ οι φοιτητές κατά τα μαθητικά τους χρόνια, με τη «μαθητεία μέσω παρατήρησης», δεν τροποποιήθηκαν κάτω από την επίδραση της προπτυχιακής τους εκπαίδευσης.

- Η πρακτική άσκηση θεωρείται, τόσο από τους φοιτητές, όσο και από τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, ως το σημαντικότερο μέρος της εκπαίδευσης των ΚΦΑ. Ωστόσο, στην πλειονότητα των ερευνών διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν τη γνώση που αποκομίζουν από την πρακτική άσκηση και τα άλλα μαθήματα του προπτυχιακού προγράμματος για να επιβεβαιώσουν περισσότερο τα *πιστεύω* τους για τη ΦΑ που ήδη είχαν, παρά για να προχωρήσουν σε αλλαγές.

- Στην Ελλάδα οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αφορούν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, στους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, στις αντιλήψεις και τις διδακτικές ανησυχίες των προπτυχιακών φοιτητών.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις φαίνεται ότι οι ερευνητές, που στην πλειονότητά τους είναι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, ενδιαφέρθηκαν κυρίως για τα προγράμματα σπουδών και την «ταυτότητα» του μελλοντικού ΚΦΑ και πολύ λιγότερο για τη δική τους ταυτότητα και την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους παράγοντες της προπτυχιακής εκπαίδευσης των ΚΦΑ. Στην εισαγωγή αυτής της εργασίας επισημάνθηκε ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται στενά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Εφόσον δεχτούμε ότι αυτή η επισήμανση ισχύει για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τότε είναι προφανές ότι και η ποιότητα της προπτυχιακής εκπαίδευσης των ΚΦΑ συνδέεται στενά με την ποιότητα των πανεπιστημιακών τους δασ-

κάλων. Κατά συνέπεια προβάλλει επιτακτική η ανάγκη συστηματικής διερεύνησης αυτού του τομέα που μέχρι στιγμής είναι «παραμελημένος».

Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Η ποιοτική ΦΑ έχει καθοριστική συμβολή στην υιοθέτηση ενός κινητικά δραστήριου τρόπου ζωής από τους μαθητές και μακροπρόθεσμα στην προαγωγή της δημόσιας υγείας. Σημείο κλειδί για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αποτελεί η σύγχρονη και ποιοτική προπτυχιακή εκπαίδευση των ΚΦΑ. Ωστόσο απαραίτητη προϋπόθεση για προπτυχιακή εκπαίδευση υψηλού επιπέδου είναι η αναβάθμιση και βελτίωση και των τριών παραγόντων της προπτυχιακής εκπαίδευσης: δηλαδή του περιεχομένου των σπουδών, του επιπέδου των εισαγόμενων φοιτητών και των πανεπιστημιακών δασκάλων. Από πολλούς ερευνητές και επιστημονικές ενώσεις προτείνεται ως προτεραιότητα, η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ΦΑ, ώστε: οι απόφοιτοι να είναι σε θέση να προάγουν τη δια βίου κινητική δραστηριότητα του πληθυσμού. Επίσης πολύ σημαντική θεωρείται η διαρκής και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των ΚΦΑ καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Επιπλέον είναι αναγκαίο να βελτιωθεί η συνεργασία των Πανεπιστημιακών Τμημάτων ΦΑ με τους ΚΦΑ. Η αλληλεπίδραση μεταξύ πανεπιστημιακών δασκάλων και «μάχιμων» ΚΦΑ είναι πολύ σημαντική και για τις δυο πλευρές. Τέλος, είναι απαραίτητο να υπάρχει ποιοτική επίβλεψη της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, γιατί τους βοηθά ουσιαστικά στο να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες για να φωτιστεί ολόπλευρα η σημαντική φάση της προπτυχιακής εκπαίδευσης των ΚΦΑ. Στην Ελλάδα είναι ανάγκη να διερευνηθεί το προφίλ και ο προσανατολισμός των νεοεισαχθέντων φοιτητών καθώς και οι λόγοι που επέλεξαν να σπουδάσουν την αθλητική επιστήμη. Οι ερευνητές άλλων χωρών που μελέτησαν τις «βιογραφίες» νεοεισαχθέντων φοιτητών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι προδιαθέσεις, οι παλιές εμπειρίες και οι λόγοι που επέλεξαν το επάγγελμα του δασκάλου έχουν σημαντική επίδραση, τόσο στην εκπαίδευσή τους, όσο και κατά την άσκηση του επαγγέλματος. Είναι ενδιαφέρον επίσης να διερευνηθεί το προφίλ και οι αξιακοί προσανατολισμοί των πανεπιστημιακών δασκάλων σε σχέση με την εκπαίδευση των ΚΦΑ. Είναι αναγκαίο να γίνουν συγκριτικές μελέτες των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και να διαμορφωθούν έγκυρες και αξιόπιστες μέθοδοι αξιολόγησης της αρχικής προετοιμασίας των ΚΦΑ.

Από πολλούς ερευνητές επισημαίνεται η ανάγκη που υπάρχει στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα να αναζητηθούν μέθοδοι προετοιμασίας των ΚΦΑ ώστε να είναι ικανοί διδάξουν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και να ενσωματώνουν τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδασκαλία της ΦΑ. Τέλος, είναι αναγκαίο να γίνουν έρευνες για την αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Μέσω της εμπειριστατωμένης μελέτης της βιβλιογραφίας γίνονται γνωστά τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα για την εκπαίδευση των ΚΦΑ και αναδεικνύονται εκείνες οι πτυχές που έχουν παραμεληθεί και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Αυτό θα συμβάλει μακροπρόθεσμα στη βελτίωση της εκπαίδευσής τους, γεγονός που θα επηρεάσει θετικά την ποιότητα της παρεχόμενης ΦΑ στα σχολεία.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η ανασκόπηση των ερευνών για την αρχική εκπαίδευση των ΚΦΑ μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της συζήτησης εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας για την αναβάθμισή των προγραμμάτων σπουδών, την προσέλκυση πιο ικανών υποψηφίων και τη βελτίωση της ποιότητας των πανεπιστημιακών δασκάλων. Αυτό με τη σειρά του έχει σημαντική επίδραση στην ποιότητα της παρεχόμενης ΦΑ στα σχολεία, η οποία μπορεί να αποτελέσει την καλύτερη «επένδυση» για την καταπολέμηση του καθιστικού τρόπου ζωής και την προαγωγή της δημόσιας υγείας.

Βιβλιογραφία

AEHESIS - Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science (2006). Thematic network project, report of the third year. Cologne. Retrieved on April 24, 2008 at <http://www.aehesis.com>.

Amade-Escot C., & Amans-Passaga C. (2007). Quality physical education: A review from situated research (1995-2005): Part two: «Teacher education» and «Student learning». *International Journal of Physical Education*, 44, 4-11.

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ayers, S.F., & Housner, L.D. (2008). A descriptive analysis of undergraduate PETE programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 51-67.
- Bain, L.L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 21-24.
- Bain, L.L. (1990). Physical education teacher education. In W. R Houston, (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 758-781). New York: Macmillan.
- Bain, L.L., & Jewett, A.E. (1987). Future research and theory-building. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 346-364.
- Bartholomew, J. (1976). Schooling teachers: The myth of the liberal college. In G. Whitty & M. Young (Eds), *Explorations in the Politics of School Knowledge* (pp. 114-124). Driffield: Nafferton Books.
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- Behets, D., & Meek, G. (1999). Physical educators' concerns. In Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 479-499). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Belka, D.E., Lawson, H.A., & Lipnickey, S.C. (1991). An exploratory study of undergraduate recruitment into several major programs at one university. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 286-306.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds) (2006). *Green paper on teacher education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Sweden.
- Cagical, J.M. (1971). Les ecoles superieures d' education physique dans le monde. Structures - programmes [University schools of physical education in the world. Structure - programmes]. In Association Internationale des Ecoles Superieures D' Education Physique Conference Internationale, *La formation des educateurs physiques et sportifs* (pp 59-77). Varsovie: Academie D' Education Physique.
- Calderhead, J. (2000). Teachers' professional learning. In F. Carreiro da Costa, J. A. Diniz, L. M. Carvahlo, & M. S. Onofre (Eds), *Research on teaching and research on teacher education. Proceedings of the Lisbon AIESEP International Seminar, 1996* (pp. 187-194). Portugal: Edicoes FMH.
- Capel, S. (1998). Experiences of physical education students in learning to teach. *European Physical Education Review*, 4, 127-144.
- Chatoupis, C., Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Amoutzas, K. (2007). Background profiles and occupational decision factors: The case of Greek physical education students. *International Journal of Physical Education*, XLIV, 30-40.
- Chepyator-Thomson, J.R., & Liu, W. (2003). Pre-service teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *The Physical Educator*, 60, 2-12.
- Collier D., & Hebert, F. (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: What practitioners tell us. *The Physical Educator*, 61, 102-112.
- Curtner-Smith, M.D. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teachers' conceptions of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 224-250.
- Curtner-Smith, M.D. (1998). Influence of biography, teacher education, and entry into the workforce on the perspectives and practices of first-year elementary school physical education teachers. *European Journal of Physical Education*, 3, 75-98.
- Curtner-Smith, M.D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6, 81-105.
- Curtner-Smith, M.D. (2007). The impact of a critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 35-56.
- Dewar, A.M. (1984). High school students subjective warrants for physical education. Paper presented at the Olympic Scientific Congress, Eugene, Oregon.
- Dewar, A.M. (1989). Recruitment in physical education teaching: toward a critical approach. In T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 39-58). Indianapolis: Benchmark Press.
- Dewar, A.M., & Lawson, H.A. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, 36, 15-25.
- Dodds, P., Placek, J., Doolittle S., Pinkham, K., Ratliffe, T., & Portman, P. (1991). Teacher/coach recruits: Background profiles, occupational decision factors, and comparisons with recruits into other physical education occupations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 161-176.
- Doolittle, S.A., Dodds, P., & Placek, J.H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 355-365.
- Eldar, E., & Talmor, R. (2006). Characteristics of outstanding student teachers. *Sport, Education & Society*, 11, 55-72.

- EUPEA - European Physical Education Association (2002). *Code of ethics and good practice guide for physical education*. Ghent, EUPEA.
- Evans, J., Davies, B., & Penney, D. (1996). Teachers, teaching and the social construction of gender relations. *Sport, Education and Society*, 1, 165-184.
- Evans, J., & Williams, T. (1989) Moving up and getting out: the classed and gendered opportunities of physical education teachers. In T. Templin & P. Scempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 235-251). Indianapolis: Benchmark Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F., & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: The 74th Yearbook for the national society for the study of education* (Part II, pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Ginsburg, M., & Clift, R. (1990). The hidden curriculum of pre-service teacher education. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, 450-468. New York: Macmillan
- Giroux, H. (1980). Teacher education and the ideology of social control. *Journal of Education*, 162, 5-27.
- Goc Karp, G & Williamson, K.M. (1993). PETE faculty at work: The reciprocal nature of organizational structures and identity. *Journal of Teaching Physical Education*, 12, 413-423.
- Graber, K.C. (1989). Teaching Tomorrow's Teachers: Professional preparation as an agent of socialization. In T.J. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 59-80). Indianapolis: Benchmark Press.
- Graber, K.C. (1991). Studentship in preservice teacher education: A qualitative study of undergraduates in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 41-51.
- Graber, K.C. (1993). The emergence of faculty consensus concerning teacher education: The socialization process of creating and sustaining faculty agreement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 424-436.
- Graber, K.C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157-178.
- Graber, K.C, Erwin, H.E., Woods, A.M., Rhoades, J., & Zhu, W. (2008). Demographic Characteristics of Physical Education Teacher Educators by Carnegie Classification. National convention and exposition (April 8 - 12). Symposium: Physical education teacher educators - A contemporary profile. Retrieved May 10, 2009 from http://aahperd.confex.com/aahperd/2008/finalprogram/paper_11594.htm.
- Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practice of physical education. *Sport, Education and Society*, 3, 125-143.
- Hardman, K. (2005). Harmonisation in physical education in Europe: A review of initiatives and developments. *International Journal of Physical Education*, 3, 107-119.
- Hardman, K. (2006). Promise or reality? Physical education in schools in Europe. *Compare*, 36, 163-179.
- Hardman, K. (2007). *Current situation and prospects for physical education in the European Union*. Directorate General Internal Policies of the Union, Policy Department Structural and Cohesion Policies. Committee on Culture & Education, European Parliament, Brussels.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: A global perspective. *Kinesiology*, 40, 5-28.
- Hardy, C.A. (1999). Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.
- Hayes, S., Capel, S., Katene, W., & Cook, P. (2008). An examination of knowledge prioritisation in secondary physical education teacher education courses. *Teaching and Teacher Education*, 24, 330-342.
- Hendry, L. (1975). Survival in a marginal role: The professional identity of the physical education teacher. *British Journal of the Sociology of Education*, 26, 465-475.
- Hill G., & Brodin, K.L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *The Physical Educator*, 63, 75-87.
- Hutchinson, G.E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. In S. Stroot (Ed.), *Socialization into Physical Education* [Monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 344-354.
- Hynes-Dusel, J.M. (1999a). Cooperating teachers' perceptions about the student teaching experience. *The Physical Educator*, 56, 186-195.
- Hynes-Dusel, J.M. (1999b). Physical education student teacher concerns. *The Physical Educator*, 56, 33-48.
- Ingersoll, R. M. (2008). The teacher quality problem. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K.E., Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (pp 527-545). New York: Routledge.

- Jaworski, Z. (1982). *Wyzsze studia wychowania fizycznego* [University studies in Physical Education]. Warszawa: AWF.
- Jones, R. & Figley, G. (1993). Physical educator pedagogical education and physical education teacher-student-interaction. *International Journal of Physical Education*, 30, 20-27.
- Kahan, D. (1999). Characteristics of and explanations for cooperating teachers' immediate supervisory comments: a pilot study using the thinking-out-loud technique. *The Physical Educator*, 56, 126-137.
- Καραμπέκου, Α., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Ανησυχίες εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2, 26-32.
- Καρανταΐδου Μ. (2000). *Η φυσική αγωγή στην ελληνική μέση εκπαίδευση (1862-1990) και ιδρύματα εκπαίδευσης γυμναστών (1882-1982)*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Keating, X.D., Silverman, S., & Kulinna, P.M. (2002). Preservice physical education teacher attitudes toward fitness tests and the factors influencing their attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 193-207.
- Korthagen, F, Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Kulinna, P., Scrabis-Fletcher, K., Kodish, S., Phillips, S. & Silverman, S. (2009). A decade of research literature in physical education pedagogy. *Journal of Teaching in Physical*, 28, 119-140.
- Lawson, H.A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching Physical Education*, 2, 3-16.
- Lawson, H.A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching Physical Education*, 3, 3-15.
- Lawson, H.A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 107-116.
- Lawson, H.A. (1988). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 265-288.
- Lawson, H.A. (1991). Three perspectives on induction and a normative order for physical education. *Quest*, 43, 20-36.
- Liang, G., Walls, R.T., Hicks, V.L., Clayton, L.B., & Yang, L. (2006). Will tomorrow's physical educators be prepared to teach in the digital age? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6, 143-156.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lund, J., Wayda, V., Woodard, R., & Buck, M. (2007). Professional dispositions: What are we teaching prospective physical education teachers? *The Physical Educator* 64, 38-47.
- Macdonald, D., & Tinning, R. (1995). Physical education teacher education and the trend to proletarianization: A case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 98-118.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- McBride, R. (1993). The TCQ- PE: An adaptation of the teacher concerns questionnaire instrument to a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 188- 196.
- McBride, R.E., Boggess, T.E., & Griffey, D.C. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's Concern Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 149-156.
- McCullick, B. (2001). Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE participants. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 35-56.
- McCullick, B.M., Metzler, M.S., Cicek, S., Jackson, J., & Vickers, B. (2008). Kids say the darndest things: PETE program assessment through the eyes of students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2008, 27, 4-20.
- McKenzie, T.L. (2007). The preparation of physical educators: A public health perspective. *Quest*, 59, 346-357.
- Meek, G. (1996). The teacher concerns questionnaire with preservice physical educators in Great Britain: Being concerned with concerns. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 20-29.
- Melville, D.S., & Hammermeister, J. (2006). Preservice physical educators: Their demographics, wellness practices, and teaching interests. *The Physical Educator*, 63, 69-77.
- Metzler, M.W., & Freedman, M.S. (1985). Here's looking at you, PETE: A profile of PETE faculty. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 123-133.
- Mitchell, M.F. (1992). Scholarly behaviors of physical education methods teacher educators in Ohio. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 303-314.
- Mitchell, M.F. (1997). Productive Physical Education Pedagogy Scholars: Why They Do It and How. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 278-299.

- Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, 109-129.
- Μουσουλή, Μ., Φλώρου, Σ., Νικητοπούλου, Χ., & Γούδας, Μ. (2003). Παράγοντες που Σχετίζονται με την Ικανοποίηση Φοιτητών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού από τις Σπουδές τους. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2, 73-80.
- Muros Ruiz, B., & Fernández-Balboa, J.M. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 243-264.
- Napper-Owen, G. & McCallister, S. (2005). What elementary physical education student teachers observe and reflect upon to assist their instruction. *The Physical Educator*, 62, 76-84.
- NASPE - National Association for Sport and Physical Education (2001). *Initial physical education teacher education standards*. Retrieved on January 20, 2008 at http://www.aahperd.org/naspe/pdf_files/standards_initial.pdf.
- NCTAF - National Commission on Teaching for America's Future (2004). *Summit on High Quality Teacher Preparation*. Retrieved on May 26, 2009 at http://www.nctaf.org/resources/events/2004_summit-1/documents/summit_3_Report.pdf
- O'Bryant, C. P., O'Sullivan, M., & Raudensky, J. (2000). Socialization of prospective physical education teachers: The story of new blood. *Sport, Education, and Society*, 5, 177-193.
- OECD - Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers - Final Report*, Paris: OECD. Retrieved January 4, 2008 from <http://www.oecd.org>. Από <http://www.oecd.org>.
- O'Sullivan, M. (2003). Learning to teach physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 275-294). Champaign, IL: Human Kinetics.
- O'Sullivan, M., & Tsangaridou N. (1992). What undergraduate physical education majors learn during a field experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 381-392.
- Phillips, C.L., & Marston, R.E. (2008). Using the teacher work sample to assess the impact of PETE program changes upon student teachers' performance. *The Physical Educator*, 65, 146-156.
- Placek, J.H., Doolittle, S.A., Ratliffe, T.A., Dodds, P., Portman, P.A., & Pinkham, K. M. (1995). Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about the purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 246-261.
- Pooley, J. (1972). Professional socialization: A model of the pre-training phase applicable to physical education students. *Quest*, 18, 57-66.
- Randall, L.E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Rikard, L.G., & Knight, S. M. (1997). Obstacles to professional development: Interns' desire to fit in, get along, and be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 440-453.
- Sage, G. (1989). The social world of high school athletic coaches: Multiple role demands and their consequences. In T. Templin & P. Scempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to teach* (pp. 251- 268). Indianapolis: Benchmark Press.
- Schempp, P.G., (1989). Apprenticeship of observation and development of physical education teachers. In T.J. Templin & P.G. Scempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to Teach* (pp. 13- 38). Indianapolis: Benchmark Press.
- Schempp, P.G., & Graber, K.C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pre-training through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.
- Siedentop, D. (1972). Behavior analysis and teacher training. *Quest*, 18, 26-32.
- Siedentop, D. (1986). The modification of teacher behavior. In M. Pieron & G. Graham (Eds.). *Sport pedagogy* (pp. 3-18). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silverman, S. J., & Ennis, C.D. (2003). Enhancing learning: An introduction. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 3-7). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sirna, K., Tinning, R., & Rossi, T. (2008). The social tasks of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice. *Sport, Education and Society*, 13, 285-300.
- Solmon, M.A., & Ashy, M.H. (1995) Value orientations of preservice teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 219-230.
- Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. (2009). Applying Self-Determination Theory to Understand the Motivation for Becoming a Physical Education Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 190-197.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M.D. (2009). Influence of Occupational Socialization on Two Preservice Teachers' Interpretation and Delivery of the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 38-53.
- Templin, T.J. (1979). Occupational socialization and the physical education student teacher. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50, 482-493.

- Templin, T.J., & Schempp, P.G. (1989). An introduction to socialization into physical education. In T.J. Templin & P.G. Scempp (Eds.), *Socialization into Physical Education: Learning to teach* (pp. 1-11). Indianapolis: Benchmark Press.
- Tinning, R. (2002). Towards a «Modest pedagogy»: Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54, 224-240.
- Tjeerdsma, B. (1998). Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214-230.
- Tousignant, M. (2000). Synthesis of the section devoted to research on teacher education. In F. Carreiro da Costa, J. A. Diniz, L. M. Carvahlo, & M. S. Onofre (Eds), *Research on teaching and research on teacher education. Proceedings of the Lisbon AIESEP International Seminar, 1996* (pp. 261-264). Portugal: Edicoes FMH.
- Τσορμπιαζούδης, Χ. (2006). Βελτίωση ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης, αξιολόγηση και σύνδεση με την αγορά εργασίας. Θεσσαλονίκη: ΤΕΦΑΑ, ΑΠΘ.
- UNESCO, (2005). Unesco seminar on quality of physical education and sport. Final report. Porto Novo, Republic of Benin, 16-19 May, 2005. Retrieved on August 27, 2008 at <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140825e.pdf>.
- UNESCO (2006). Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015 Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved on April 12, 2009 at <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145754e.pdf>.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: Unesco-International Institute for Educational Planning. Retrieved on August 27, 2008 at <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.
- Ward, P., & Barrett, T. (2002). A Review of Behavior Analysis Research in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 242-266.
- Ward, P., Johnson, M., & Konukman, F. (1998). Directed rehearsal and preservice teachers' performance of instructional behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 8, 369-380.
- Ward, P., Smith, S., & Makasci, K. (1997). Teacher training: Effects of directed rehearsal on the teaching skills of physical education majors. *Journal of Behavioral Education*, 7, 505-517.
- Wiegand, R., Bulger, S.M., & Mohr, D.J. (2004). Curricular issues in physical education teacher education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 75, 47-55.
- Williamson, K.M. (1990). The Ivory Tower: Myth or Reality? *Journal of Education for Teaching*, 9, 95-105.
- Woods, A. M., & Earls, N.F. (1995). An Examination of physical education teachers from a research-based preparation program. *The Physical Educator*, 52, 78-92.
- Woods, A.M., Graber, K.C., & Sanogo, V. (2008). Views of physical education teacher educators on improving preservice programs. National convention and exposition (April 8 - 12). Symposium: Physical education teacher educators - A contemporary profile. Retrieved July 31, 2008 from http://aahperd.confex.com/aahperd/2008/finalprogram/paper_11604.htm.
- Woods, M.L., Phillips, D.A., & Carlisle, C. (1997). Characteristics of Physical Education Teacher Educators. *The Physical Educator*, 54, 150-159.
- Wright, S.C. (1997). Prospective teachers' perspectives of physical education and sport. *Asia Pacific Journal of Education*, 17, 96-107.
- Wright, S.C. (2001). The Socialization of Singaporean physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 207-226.
- Χατζηχαριστός, Δ. (1987). *Ανώτατες σπουδές φυσικής αγωγής αθλητισμού*. Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκουλα.
- Χατζηχαριστός, Δ., Ζουνχιά, Κ., & Κοτζαμανίδης, Χ. (1989). Παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον των φοιτητών για ανώτατες σπουδές φυσικής αγωγής και αθλητισμού. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 26, 32-48.
- Zeichner, K.M., & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. In W. R. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 329-348). New York: Macmillan.
- Zeichner, K.M., & Tabachnik, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education «Washed out» by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- Zounhia, K., Chatoupis, C., Amoutzas, K., & Hatziharistos, D. (2006). Greek physical education student teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Studies in Physical Culture & Tourism*, XIII, 99-108.
- Zounhia, K., & Hatziharistos, D. (2005). Physical Education student teachers' rapport with cooperating teachers: rapport relation with teaching concerns. *Studies in Physical Culture & Tourism*, XII, 59-70.
- Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K. (2004). Teaching concerns of Greek physical education student teachers. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 11, 73-88.

