



Για μία Αποτελεσματική Πρακτική Άσκηση Φυσικής Αγωγής στα Σχολεία: Ανασκόπηση
Θεοφάνης Σίμου & Αθανάσιος Γ. Παπαϊωάννου
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η πρακτική άσκηση (ΠΑ) στα σχολεία αποτελεί παγκοσμίως ένα από τα πιο διαδεδομένα εκπαιδευτικά μέσα της προετοιμασίας των φοιτητών (Farrell, 2008; Wright, 1999), αφού οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι μελλοντικοί καθηγητές φυσικής αγωγής (ΦΑ) θεωρούνται συχνά από τους ίδιους ως οι πολυτιμότερες για την μετέπειτα διδασκαλία τους (LaMaster, 2001). Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν (α) να εντοπιστούν οι κρίσιμες παράμετροι που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα της ΠΑ των φοιτητών ΦΑ στα σχολεία, (β) να περιγραφεί η πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ΠΑ στη ΦΑ σε διάφορες περιοχές του κόσμου, και (γ) να γίνουν προτάσεις που αντανάκλουν τις πιο σύγχρονες τάσεις και που αποσκοπούν στην ανάπτυξη αποτελεσματικότερων προγραμμάτων ΠΑ στο μέλλον. Διάφορα μοντέλα ΠΑ συναντώνται στη βιβλιογραφία, το πιο σύγχρονο ωστόσο από αυτά φαίνεται να είναι το ενοποιημένο μοντέλο, κατά το οποίο ο φοιτητής, το πανεπιστήμιο και ο διορισμένος καθηγητής συνεργάζονται μεταξύ τους για να πετύχουν τους στόχους της ΠΑ (Ryan, Toohey, & Hughes, 1996). Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΑ μπορεί να επηρεαστεί από ποικίλους παράγοντες όπως (α) τα προσωπικά πιστεύω και τα προηγούμενα βιώματα των φοιτητών, (β) τη συνεργασία των φοιτητών με τους διορισμένους καθηγητές ΦΑ στα σχολεία, και (γ) την εποπτεία των φοιτητών από τους επιβλέποντες καθηγητές του πανεπιστημίου. Συμπερασματικά, για να είναι ένα πρόγραμμα ΠΑ περισσότερο αποτελεσματικό χρειάζεται: (α) να έχει προηγηθεί θεωρητική εκπαίδευση των φοιτητών σε θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης (β) να έχουν προηγηθεί διδασκαλίες από τους φοιτητές σε ελεγχόμενες συνθήκες στο πανεπιστήμιο ή στο σχολείο υπό την επίβλεψη ενός καθηγητή (γ) να ενθαρρύνεται η αμοιβαία διδασκαλία μεταξύ των φοιτητών και να προωθείται η αυτό-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός και (δ) να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εν ενεργεία καθηγητών, ώστε να αναλαμβάνουν το ρόλο του μέντορα για τους φοιτητές ΦΑ.

Λέξεις κλειδιά: πρακτική άσκηση, φυσική αγωγή, ανασκόπηση

Achieving an Effective Physical Education Practicum in Schools: A Review

Theofanis Simou & Athanasios G. Papaioannou

Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

Generally, practicum is considered to be as one of the most important aspects of student teachers' education (Farrell, 2008; Wright, 1999), since new teachers themselves judge school-based teaching as the most valuable part of their teaching preparation (LaMaster, 2001). The purpose of the current review was: (a) to detect the critical factors, which ensure the efficacy of a physical education (PE) practicum; (b) to describe the implementation of some PE practicum courses around the world; and (c) to make suggestions for a fully effective PE practicum. Among several practicum models in literature, the most recent conceptualization for student teachers education seems to be the articulated practicum, in which student, university and field supervisor cooperate together to achieve the objects of the practicum (Ryan, Toohey & Hughes, 1996). Practicum's effectiveness can be influenced by many factors such as (a) the student teachers' personal beliefs and their past experiences, (b) the cooperative relationship between pre-service and in-service PE teacher, and (c) the quality of supervision by university faculty. To sum up, the review showed that, in order to design a fully effective PE practicum there are some key points

to take into consideration: (a) student's pedagogical content knowledge should be addressed prior to school-based teaching; (b) several opportunities for closely supervised field experiences, under controlled conditions, (on campus or at schools) should be provided; (c) collaboration amongst student teachers, self-assessment and self-reflection should be promoted; and (d) cooperating in service PE teachers should be carefully trained to mentor their student teachers effectively.

Key words: *practicum, physical education, practice teaching, review*

Γενική Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση (ΠΑ) στα σχολεία αποτελεί παγκοσμίως ένα από τα πιο διαδεδομένα εκπαιδευτικά μέσα της προετοιμασίας των φοιτητών (Farell, 2008; Wright, 1999). Οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι μελλοντικοί καθηγητές ΦΑ από την ΠΑ στα σχολεία θεωρούνται συχνά από τους ίδιους ως οι πολυτιμότερες για την μετέπειτα διδασκαλία τους σύμφωνα με τους Richardson και Koehler (όπως αναφέρεται από τον La-Master, 2001). Ο κυρίαρχος σκοπός της ΠΑ είναι να δοθεί η ευκαιρία στους φοιτητές να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις στις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας ενός σχολείου (Ryan, Toohey, & Hughes, 1996). Μέσα από την ΠΑ οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία: (α) να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στην πράξη (β) να αναπτύξουν προοδευτικά τις ικανότητές τους και (γ) να δοκιμάσουν το πλαίσιο της εργασίας, στο οποίο σκοπεύουν μελλοντικά να σταδιοδρομήσουν (Daresh, 1990).

Στα περισσότερα Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού της Ελλάδας (ΤΕΦΑΑ) η ΠΑ στα σχολεία διεξάγεται κατά τη διάρκεια είτε του 3^{ου} είτε του 4^{ου} έτους. Διαρκεί συνήθως δύο εξάμηνα, από τα οποία το ένα αφιερώνεται στην Α/θμια και το άλλο στη Β/θμια εκπαίδευση. Στο ΤΕΦΑΑ Αθηνών διεξάγονται για 3 ώρες την εβδομάδα τα μαθήματα *Αθλητική Παιδαγωγική και Διδακτική Φυσικής Αγωγής* κατά τη διάρκεια του Ε' και Στ' εξαμήνου αντίστοιχα, με σκοπό τη θεωρητική κατάρτιση και τη διδακτική εξάσκηση των φοιτητών σε σχολεία της Α'/θμιας και της Β'/θμιας εκπαίδευσης. Κατά τα δύο τρίτα τα μαθήματα είναι θεωρητικά και κατά το ένα τρίτο γίνεται πρακτική άσκηση στα σχολεία (Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών του ΤΕΦΑΑ του ΕΚΠΑ). Παρόμοια, στο ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης διεξάγονται για 4 ώρες την εβδομάδα τα μαθήματα *Διδακτική της ΦΑ στην Α/θμια Εκπαίδευση και Διδακτική της ΦΑ στη Β/θμια Εκπαίδευση* κατά τη διάρκεια του 5^{ου} και 6^{ου} εξαμήνου αντίστοιχα, που περιλαμβάνουν τόσο θεωρητικές διαλέξεις όσο και εργαστήρια διδακτικής μεθοδολογίας (Οδηγός Σπουδών ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης). Στο ΤΕΦΑΑ Σερρών διεξάγονται τα μαθήματα *Διδακτική στο Σχολείο Ι* και *Διδακτική στο Σχολείο ΙΙ* για 2 ώρες την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του 5^{ου} και 6^{ου} εξαμήνου αντίστοιχα (Οδηγός Σπουδών ΤΕΦΑΑ Σερρών), ενώ στον οδηγό σπουδών του ΤΕΦΑΑ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης περιλαμβάνονται τα μαθήματα *Πρακτική άσκηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* και *Πρακτική άσκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Η συνήθης διαδικασία που ακολουθείται στα περισσότερα προγράμματα ΠΑ που προαναφέρθηκαν, είναι να σχεδιάζουν οι φοιτητές τα ημερήσια πλάνα και συνοδευόμενοι από έναν επιβλέποντα καθηγητή του πανεπιστημίου, να εφαρμόζουν ένα μικρό αριθμό ωριαίων διδασκαλιών σε μικρές ομάδες μαθητών ενός σχολικού τμήματος, ενώ οι υπόλοιποι φοιτητές παρατηρούν και αξιολογούν τους διδάσκοντες συμφοιτητές τους.

Ωστόσο, η πρόσφατη αναμόρφωση των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων ΦΑ σύμφωνα με τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις, η συμπερίληψη στα περιεχόμενά τους όχι μόνο κινητικών αλλά και άλλων δεξιοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών (δεξιοτήτων ζωής, κοινωνικών δεξιοτήτων κ.α.) με σκοπό όχι μόνο την προαγωγή της φυσικής κατάστασης, αλλά και τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης των μαθητών για μια δια βίου άσκηση, καθιστούν την διδασκαλία ΦΑ και κατά συνέπεια την εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΑ ως μία ιδιαίτερα απαιτητική, πολυσύνθετη και συνάμα εξέχουσας σημασίας διαδικασία. Ως εκ τούτου, εύλογη και αναμενόμενη μπορεί να θεωρηθεί η αύξηση των ανησυχιών των φοιτητών ΦΑ κατά την πρακτική τους άσκηση, που σε μία προγενέστερη έρευνα διαπιστώθηκε πως αφορούσαν στην προετοιμασία αποτελεσματικών και εφαρμόσιμων πλάνων μαθημάτων, στη διδασκαλία των θεωρητικών θεμάτων ΦΑ, στην έλλειψη ανατροφοδότησης για την διδασκαλία, στην ασφάλεια των παιδιών στο μάθημα κ.α. (Καραμπέκου, Χασάνδρα, & Γούδας, 2004).

Προκειμένου τα προγράμματα ΠΑ να ανταποκριθούν στις νέες αυξημένες ανάγκες των φοιτητών και των εποχών, κρίνεται σκόπιμο η αναδιοργάνωσή τους σύμφωνα με σύγχρονα μοντέλα και διεθνείς καλές πρακτικές που έχουν δοκιμαστεί και αξιολογηθεί για την αποτελεσματικότητά τους. Την ανάγκη αυτή ήρθε να καλύψει η παρούσα εργασία, που σκοπό είχε να ανασκοπηθούν τα επικρατέστερα μοντέλα ΠΑ και να εντοπιστούν όλες οι κρίσιμες παράμετροι που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης (ΠΑ) των φοιτητών ΦΑ. Η παρούσα ανασκόπηση αποτέλεσε μέρος της ακαδημαϊκής δραστηριότητας που αναπτύχθηκε το έτος 2009-2010 στο ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με σκοπό να αναδιοργανωθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το περιεχόμενο του μαθήματος *Πρακτική Άσκηση στα Σχολεία* για τους τε-

ταρτοετείς φοιτητές του ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Δεδομένα για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος *Πρακτική Άσκηση στα Σχολεία* που εφαρμόστηκε από το ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2009 – 2010 θα αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής ερευνητικής εργασίας.

Στην παρούσα ανασκόπηση αναφέρονται τα επικρατέστερα μοντέλα και οι μορφές οργάνωσης της ΠΑ, οι αντιλήψεις των φοιτητών που συμμετείχαν σε διάφορα προγράμματα ΠΑ, καθώς και οι παράμετροι που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ΠΑ, όπως είναι η εποπτεία από τους συνεργαζόμενους καθηγητές φυσικής αγωγής (ΦΑ) ή από τους επιβλέποντες καθηγητές του πανεπιστημίου. Τέλος, περιγράφονται τα προγράμματα ΠΑ που διεξήχθησαν σε τρεις χώρες του κόσμου όπως στη Σιγκαπούρη, στην Αμερική, και στην Αγγλία και γίνονται προτάσεις που αντανάκλουν τις πιο σύγχρονες τάσεις και που αποσκοπούν στην ανάπτυξη αποτελεσματικότερων προγραμμάτων ΠΑ στο μέλλον.

Μοντέλα και μορφές οργάνωσης της ΠΑ

Διάφορα μοντέλα ΠΑ συναντώνται στη βιβλιογραφία (Ryan et al., 1996):

Η μαθητεία. Οι φοιτητές μαθητεύουν σε πραγματικές συνθήκες εργασίας υπό την κύρια επίβλεψη κάποιου έμπειρου επιβλέποντα στον ίδιο χώρο εργασίας. Ο επιβλέπωντας είναι αυτός που έχει και την κύρια ευθύνη για την καθοδήγηση του μαθητευόμενου, ενώ το πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτά ο φοιτητής έχει περιορισμένο ρόλο. Αυτό το μοντέλο της ΠΑ εφαρμόζεται κυρίως στις επιχειρηματικές και μηχανολογικές σχολές, ενώ έχει δοκιμαστεί αρκετά και κατά την εκπαίδευση των φοιτητών με αμφιλεγόμενα για πολλούς ερευνητές αποτελέσματα.

Μία σύγχρονη εκδοχή της μαθητείας είναι η λεγόμενη *γνωστική μαθητεία*, στα πλαίσια της οποίας η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο σε ψυχοκινητικές δεξιότητες αλλά περιλαμβάνει και γνωστικές και μετά – γνωστικές διαδικασίες. Οι μαθητευόμενοι παρατηρούν έναν έμπειρο εργαζόμενο κατά την εκτέλεση μιας εργασίας και σταδιακά συμμετέχουν ενεργά κι οι ίδιοι, εκτελώντας αρχικά ένα μέρος της εργασίας σε τροποποιημένες συνθήκες. Κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας οι φοιτητές περνάνε από τη φάση της καθοδήγησης στη φάση της αυτό – αξιολόγησης και τροποποιούν ανάλογα τη συμπεριφορά τους (Dennen & Burner, 2008). Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του μοντέλου της γνωστικής μαθητείας σε σχέση με τις μεθόδους της παραδοσιακής διδασκαλίας (διαλέξεις κ.α.), είναι ότι δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν όλους εκείνους τους λεπτούς, επιδέξιους και πολλές φορές όχι τόσο ευδιάκριτους χειρισμούς που εκτελούνται από έναν έμπειρο ειδήμονα κατά την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας (Dennen & Burner, 2008). Από την άλλη μεριά, το να εκτελεί κάποιος ειδήμονας άψογα μια εργασία δεν σημαίνει ότι έχει αναπτύξει και τις απαιτούμενες ικανότητες για να τη διδάξει στους φοιτητές που τον παρατηρούν (Smith, 2009).

Η ακαδημαϊκή πρακτική. Το πανεπιστήμιο έχει την μεγαλύτερη ευθύνη ως προς τη μάθηση του φοιτητή, ενώ ένας έμπειρος επιβλέπωντας στο χώρο εργασίας έχει δευτερεύοντα και επικουρικό ρόλο. Έτσι, το πανεπιστήμιο οφείλει να παρέχει στο μαθητή προπαρασκευαστικά μαθήματα που θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις, ενώ ο μέντορας στο χώρο εργασίας φροντίζει να είναι κατάλληλο το πλαίσιο της πρακτικής εξάσκησης. Το μειονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου, που συναντάται κυρίως σε ιατρικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι ότι οι επιβλέποντες πανεπιστημιακοί καθηγητές επισκέπτονται τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους λίγες φορές μέσα στο εξάμηνο, με αποτέλεσμα να διαθέτουν λιγοστό χρόνο στο καθένα απ' αυτά (Melser, 2004). Επιπρόσθετα, το μοντέλο αυτό εστιάζει περισσότερο στην απόκτηση γνώσεων και δεν ενθαρρύνει τόσο πολύ την αυτό – παρατήρηση και αυτό – προβολή σύμφωνα με τους Bogο και Vayda (1998) (όπως αναφέρεται στους Tsien & Tsui, 2007).

Το μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης. Ο φοιτητής αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα της προσωπικής του ανάπτυξης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις σκέψεις, στις αντιλήψεις και στα βιώματά του, καθώς και στον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν όλα αυτά στην επαγγελματική του πράξη. Η καθοδήγηση από έναν μέντορα στο εργασιακό χώρο είναι καθοριστική. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στους χώρους της κοινωνικής εργασίας και εκτός από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων δίνει έμφαση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των φοιτητών (Walter & Young, 1999).

Αρθρωτό ή ενσωλημένο μοντέλο. Ο σκοπός του μοντέλου αυτού είναι η ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων του φοιτητή (δεξιοτήτων, γνώσεων και αξιών) στον μελλοντικό του εργασιακό χώρο. Ο φοιτητής, το πανεπιστήμιο και ο μέντορας στον εργασιακό χώρο συνεργάζονται μεταξύ τους για να πετύχουν τους στόχους της ΠΑ. Συνδέεται η γνώση με την εμπειρία και η θεωρία με την πράξη. Αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο ΠΑ και συναντάται σε διάφορους επιστημονικούς χώρους. Μάλιστα, όταν πρόκειται για την εκπαίδευση καθηγητών, προτείνεται μέσα από την ΠΑ να εμπλέκονται οι φοιτητές και στους τρεις χώρους δράσης των καθηγητών: στην τάξη (μαθητές), στο σχολείο (καθηγητές, διεύθυνση) και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (γονείς, τοπικοί φορείς κ.α.).

Σε σχέση με το χρόνο πραγματοποίησης της ΠΑ τρεις είναι οι επικρατέστερες μορφές οργάνωσής της (Ryan et al., 1996): (α) Μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης περιόδου που τοποθετείται στο τελευταίο έτος των σπουδών. Τέτοια παραδείγματα συναντώνται στις επιχειρηματικές, μηχανολογικές και ιατρικές σχολές. Παρ' όλο που δεν υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που να αποδεικνύουν την υπεροχή αυτής της μορφής οργάνωσης της ΠΑ, οι υποστηρικτές της θεωρούν πως η μεγάλη διάρκεια πρακτικής άσκησης επιτρέπει στους φοιτητές να συμμετέχουν σε όλη τη γκάμα των εργασιακών συνθηκών ενός οργανισμού (β) Μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια πολλών μικρών περιόδων που διασπείρονται καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών. Αυτή η μορφή οργάνωσης χρησιμοποιείται κυρίως στα προγράμματα επιμόρφωσης των καθηγητών (γ) Είναι δυνατόν η ΠΑ να έχει τη μορφή μερικής απασχόλησης 1-3 φορές την εβδομάδα καθ' όλη τη διάρκεια ενός έτους ή εξαμήνου. Αυτή η μορφή οργάνωσης χρησιμοποιείται κυρίως στα προγράμματα της ΠΑ των μελλοντικών καθηγητών.

Από την ανασκόπηση των επικρατέστερων μοντέλων της ΠΑ προκύπτει το συμπέρασμα πως το καθένα απ' αυτά έχει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του και πως όλα έχουν τη δική τους θέση ανάλογα με τη φύση της ΠΑ. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια διακρίνεται μία ροπή προς την υιοθέτηση μοντέλων που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη όχι ιεραρχικών αλλά συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των φοιτητών και των επιβλεπόντων καθηγητών τους, τα οποία εκτός από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων λαμβάνουν υπ' όψιν και τις προσωπικές ανάγκες των φοιτητών και τα οποία προάγουν τον ανάστοχασμό, την αυτό - παρατήρηση και την αυτό - αξιολόγηση. Με την έννοια αυτή, φαίνεται πως κατά την εκπαίδευση των εκκολλημένων καθηγητών ΦΑ, συνίσταται η σταδιακή μετακίνηση από τα περισσότερα παραδοσιακά μοντέλα της *μαθητείας* και της *ακαδημαϊκής πρακτικής* που επικρατούν στα περισσότερα προγράμματα ΠΑ, σε πιο σύγχρονες μορφές ΠΑ που θα συνδυάζουν στοιχεία από το μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης και το αρθρωτό ή ενοποιημένο μοντέλο.

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Από την παρούσα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με την ΠΑ προέκυψαν δύο μεγάλες θεματικές κατηγορίες γύρω από τις οποίες κινείται η βιβλιογραφία (α) οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ΠΑ και (β) οι διαδικασίες επιβλεψής των φοιτητών κατά την ΠΑ. Σε κάθε μία από τις δύο παραπάνω κατηγορίες εντοπίζονται στη συνέχεια όλες οι κρίσιμοι παράμετροι που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης (ΠΑ) των φοιτητών ΦΑ.

Αντιλήψεις των φοιτητών ως προς την ΠΑ

Το ενδιαφέρον της έρευνας ως προς τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ΠΑ έχει εστιαστεί σε διάφορα θέματα όπως (α) ποιες είναι οι κυριότερες ανησυχίες τους ή η επίδραση των προηγούμενων βιωμάτων τους και (β) πως συγκεκριμένα πανεπιστημιακά προγράμματα ΠΑ μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση και την αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Ανησυχίες και εκπλήξεις. Οι Ong'ondo και Jwan (2009) σε μία ανασκοπητική τους εργασία αναφέρουν πως οι φοιτητές κατά την ΠΑ ανησυχούν περισσότερο για τη δική τους «επιβίωση» μέσα στις τάξεις και λιγότερο για την προαγωγή της μάθησης των μαθητών τους. Παρομοίως, ο έλεγχος και η διοίκηση της τάξης αποτελούσαν την πρωταρχική ανησυχία των περισσότερων από τους 20 τεταρτοετείς φοιτητές ΦΑ που στα πλαίσια της ΠΑ δίδαξαν για 15 εβδομάδες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπό την καθοδήγηση των μόνιμων καθηγητών ΦΑ (Barney & Pleban, 2006). Κατ' ανάλογο τρόπο, ο έλεγχος και τη διοίκηση της τάξης αποτελούσε πρωταρχική έγνοια και πηγή δυσκολιών για τους περισσότερους φοιτητές ΦΑ πανεπιστημιακών προγραμμάτων ΠΑ στο Χονγκ Κονγκ, στο Σύνδνεϊ και στη Μαλαισία (Chow & Fry, 1999; Goh & Matthews, 2011). Επίσης, σε μία έρευνα που εξετάστηκαν ποιες ήταν οι μεγαλύτερες εκπλήξεις που ένιωσαν 72 φοιτητές ΦΑ κατά την ΠΑ, διαπιστώθηκε η αρνητική έκπληξη των φοιτητών ως προς τα στίλ διδασκαλίας που εφαρμόζαν οι διορισμένοι καθηγητές ΦΑ, η αρνητική επίσης έκπληξη τους από το σχολικό περιβάλλον και από το μέγεθος των τάξεων, ενώ θετική ήταν η έκπληξη τους από την συνολική εμπειρία που αποκόμισαν από το διδασκαλία (Larson, 2005).

Προσωπικά πιστεύω και προηγούμενα βιώματα. Τα προσωπικά πιστεύω των φοιτητών ΦΑ που συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΑ μπορούν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους με τρόπο που να επηρεάσει θετικά τη μάθηση των παιδιών (Tsanjaridou, 2008), μπορούν όμως και να παρεμποδίσουν την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ong'ondo & Jwan, 2009). Από μία έρευνα των Matanin και Collier (2003) αναδείχτηκε πως τα προσωπικά σχολικά βιώματα καθώς και οι γενικότερες προσωπικές εμπειρίες των φοιτητών έπαιζαν το μεγαλύτερο ρόλο στη διαμόρφωση των προσωπικών τους πιστεύω ως προς τη διδασκαλία της ΦΑ κατά τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ΠΑ. Παρομοίως, τα προσωπικά βιώματα τόσο των φοιτητών, όσο και των επιβλεπόντων τους, επηρέασαν σημαντικά την ποιότητα της συνεργατικής

σχέσης που αναπτύχθηκε μεταξύ τους (Hardy, 1999).

Γι' αυτό οι Borke και Mayfield (1995) συλλογιστούν πως τα προγράμματα ΠΑ χρειάζεται να βοηθούν τους φοιτητές να επανεξετάζουν και να αναθεωρούν τα συστήματα των πιστεύω που έχουν υιοθετήσει από τη συμμετοχή τους στο παρελθόν σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, προκειμένου να καταστούν ικανοί να εφαρμόζουν ποιο σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.

Αυτό-αποτελεσματικότητα. Κάποιες άλλες έρευνες ενδιαφέρθηκαν για την επίδραση της ΠΑ στην αυτό-πεποίθηση και αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών. Αυξημένη αποδείχτηκε πως ήταν και η αντίληψη των περισσότερων από τους 183 απόφοιτους ΦΑ μετά από το τέλος της ΠΑ, σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους να διδάξουν αντικείμενα ΦΑ (Humphries & Ashy, 2006). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα δύο ακόμη ερευνών, όπου διαπιστώθηκε αύξηση της διδακτικής αυτό-αποτελεσματικότητας των φοιτητών μετά το τέλος της ΠΑ (Carney & Chedzoy, 1998; Gurvitsch & Metzler, 2009). Αυξημένη ικανότητα ως προς το σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων ΦΑ αντιλαμβάνονταν ότι είχαν και οι περισσότεροι από τους 24 φοιτητές, που κατά την ΠΑ διδασαν το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα ΦΑ της Αγγλίας σε παιδιά 7-11 ετών και αυτό-αξιολογούσαν τη διδασκαλία τους μετά από κάθε μάθημα (Chedzoy, 2000). Τέλος, σε μία ποιοτική έρευνα που έγινε με τη μέθοδο των ανοικτών ερωτήσεων, στην οποία συμμετείχαν φοιτητές τριών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (μηχανικοί, νοσηλευτές και δάσκαλοι) ενός πανεπιστημίου του Καναδά, διαπιστώθηκε πως ήταν κοινή η αίσθηση στους φοιτητές και των τριών διαφορετικών ειδικοτήτων η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτό - αποτελεσματικότητας τους μετά το τέλος της ΠΑ (Ralph, Walker, & Wimmer, 2008).

Επίβλεψη κατά την ΠΑ

Η ποιότητα της επίβλεψης που δέχονται οι φοιτητές φαίνεται πως αποτελεί μία ακόμη κρίσιμη παράμετρο που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της ΠΑ. Τρεις διαφορετικές μέθοδοι οργάνωσης της επίβλεψης έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία (Ryan et al., 1996): (α) οι φοιτητές καθοδηγούνται από κάποιον εν ενεργεία εργαζόμενο στον εργασιακό του χώρο, ο οποίος κατανέμει στον καθένα ρόλους και αρμοδιότητες και αποτελεί τον κύριο σύμβουλό τους, (β) ένας επιβλέπωντας από το πανεπιστήμιο συνοδεύει μια ομάδα φοιτητών σε έναν εργασιακό χώρο και δουλεύει μαζί τους σε πραγματικές συνθήκες εργασίας (συναντάται συνήθως σε κλινικά επαγγέλματα όπως νοσηλευτική κ.α.), (γ) οι φοιτητές αποκτούν μία γκάμα προσχεδιασμένων μαθησιακών εμπειριών μέσα από την επαφή τους με ένα μεγάλο εύρος ανθρώπινων πόρων που έχουν προκαθοριστεί να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές και δάσκαλοι με συγκεκριμένους στόχους ο καθένας. Στη συνέχεια εντοπίζονται οι κρίσιμες παράμετροι της καθεμίας από τις πηγές επίβλεψης (εν ενεργεία καθηγητές, ΦΑ, επιβλέποντες καθηγητές από το πανεπιστήμιο, συνεργαζόμενοι συμφοιτητές) που μπορούν να έχουν ευεργετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ΠΑ.

Συνεργασία με τους συμβούλους-καθηγητές. Οι όροι *σύμβουλος*, *επιβλέπων*, *μέντορας* συνήθως αναφέρονται στους εν ενεργεία καθηγητές των σχολείων που διαθέτουν τα τμήματά τους για να διδάξουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της ΠΑ. Συνήθως ο ρόλος των καθηγητών αυτών είναι να παρέχουν συμβουλές, υποστήριξη και να αποτελούν πρότυπα για τους φοιτητές (Hickson, Fishburne, Berg, & Saby, 2005). Ο ρόλος μάλιστα των εν ενεργεία καθηγητών διαπιστώθηκε πως ήταν καθοριστικός για τη διαμόρφωση της συνολικής θετικής ή αρνητικής αντίληψης, που είχαν οι περισσότεροι από τους 16 φοιτητές ενός ιρλανδικού πανεπιστημίου αναφορικά με την πρακτική τους άσκηση (Moody, 2009). Τα χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών χρειάζεται να έχει ένας σύμβουλος καθηγητής είναι (α) να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη, (β) να φέρεται ισότιμα και με πνεύμα συνεργασίας, (γ) να αφήνει στους φοιτητές περιθώρια ευελιξίας ως προς το πλαίσιο και τις μεθόδους διδασκαλίας και (δ) να δίνει σαφή ανατροφοδότηση ως προς την απόδοσή τους (Beck & Kosnik, 2002; Moody, 2009).

Οι Ong'ondo και Jwan (2009) συνθέτοντας τα αποτελέσματα από διάφορες έρευνες που έχουν γίνει στο συγκεκριμένο θέμα, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι σύμβουλοι - καθηγητές μπορούν να επηρεάσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μάθηση των φοιτητών τους κατά την ΠΑ, μπορούν όμως και να ζημιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, αν η συνεργασία με τους φοιτητές τους δεν είναι καλά δομημένη. Σε μία πρόσφατη ποιοτική έρευνα φάνηκε πως οι εν ενεργεία καθηγητές που ένοιωθαν ικανοί και αποτελεσματικοί σε σχέση με τη διδασκαλία τους αποδείχτηκε πως ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί σύμβουλοι και αξιόπιστα πρότυπα για τους φοιτητές τους (McDonald, 2009). Παρόμοια ήταν και η διαπίστωση του Kamens (1997), σύμφωνα με τον οποίο τα πλεονεκτήματα από τη συνεργασία των φοιτητών με τους εν ενεργεία καθηγητές - συμβούλους τους ήταν περισσότερα από τα μειονεκτήματα. Όμως και οι καθηγητές φαίνεται να αποκομίζουν διάφορα οφέλη από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΠΑ σύμφωνα με μία έρευνα της Tjeerdsma (1998), όπου οι εν' ενεργεία καθηγητές δήλωσαν ότι η συμμετοχή στην ΠΑ των φοιτητών ήταν μια πολύ θετική εμπειρία,

μέσα από την οποία ανανέωσαν τη διδασκαλία τους.

Από την άλλη μεριά όμως υπάρχει και η περίπτωση κάποιοι φοιτητές να υποστούν το φαινόμενο του “wash out” (Tjeerdsma & Coleman, 2009). Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό οι φοιτητές κατά τον πρώτο χρόνο της επαφής τους με βετεράνους καθηγητές που ενδεχομένως έχουν διαφορετική φιλοσοφία για τη ΦΑ, είναι δυνατόν να ακυρώσουν και να αποβάλλουν σταδιακά τις νεοαποκτηθείσες τους πανεπιστημιακές γνώσεις και να παλινδρομήσουν στην εφαρμογή απαρχαιωμένων μεθόδων διδασκαλίας (Larson, 2005).

Εποπτεία από τους καθηγητές του πανεπιστημίου. Στα περισσότερα προγράμματα ΠΑ οι φοιτητές επιβλέπονται από καθηγητές που έχουν οριστεί από τα ιδρύματά τους. Η διαδικασία της εποπτείας των φοιτητών από τους καθηγητές πανεπιστημίου συνήθως περιλαμβάνει την παρατήρηση τους σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, την οποία ακολουθεί μία σύσκεψη μεταξύ του φοιτητή και του καθηγητή, όπου συζητούνται θέματα σχετικά με τη διδασκαλία που προηγήθηκε. Σε μία έρευνα των Borke και Mayfield (1995) διαπιστώθηκε πως η επίδραση των εποπτών – καθηγητών στη διδακτική πράξη των φοιτητών ήταν πολύ περιορισμένη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως οι συζητήσεις μεταξύ των φοιτητών και των επιβλεπόντων καθηγητών τους τις περισσότερες φορές ήταν μικρές σε χρονική διάρκεια και επιφανειακές.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Ong'ondo και Jwan (2009) τα βασικότερα ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με την εποπτεία των φοιτητών είναι τα εξής:

- Διαφορετικοί επόπτες-καθηγητές των πανεπιστημίων τείνουν να δίνουν έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις της διδασκαλίας, κάτι που προκαλεί σύγχυση στους φοιτητές κατά την ΠΑ.
- Η εποπτεία που έχει αξιολογικό κυρίως σκοπό έχει αρνητική επίδραση στη μάθηση των φοιτητών, γιατί τους δημιουργεί αισθήματα φόβου και συμμόρφωσης, προκειμένου να ευχαριστήσουν τους επιβλεπόντες τους,
- Οι φοιτητές κρίνουν ως σημαντική την ύπαρξη των επιβλεπόντων κατά τη διδασκαλία τους, ωστόσο κάποιοι επιβλεπόντες είναι ανεπαρκείς στο να παρέχουν την κατάλληλη στήριξη στους φοιτητές τους και ως εκ τούτου χρειάζονται και αυτοί επιπλέον βοήθεια.

Συνεργασία με άλλους συμφοιτητές. Μία άλλη αποτελεσματική πρακτική που δεν συναντάται και τόσο συχνά είναι η τοποθέτηση των φοιτητών σε δυάδες, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη συμμετοχή τους στην ΠΑ (Lu, 2010). Το βασικό χαρακτηριστικό της πρακτικής αυτής είναι ότι δεν υπάρχει ιεραρχία ανάμεσα στα συνεργαζόμενα μέλη της δυάδας κι έτσι οι φοιτητές αισθάνονται ότι μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους σ' ένα ασφαλές κι χωρίς απειλές περιβάλλον (Maeda, 2001). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της αμοιβαίας διδασκαλίας στα προγράμματα ΠΑ είναι ότι αντί για την ύπαρξη στα περισσότερα απ' αυτά της καθιερωμένης τελικής αξιολόγησης, οι φοιτητές δέχονται καθ' όλη τη διάρκεια της ΠΑ σχόλια και συμβουλές με διαμορφωτικό χαρακτήρα και εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτό – αξιολόγησης, αυτό – παρατήρησης και αυτό – στοχασμού (Vidmar, 2006).

Σε ένα πρόγραμμα ΠΑ στη ΦΑ που πραγματοποιήθηκε με τη μορφή της αμοιβαίας διδασκαλίας στο κολλέγιο Auckland, 12 φοιτητές που ήταν κατανοημένοι σε ζευγάρια αλληλο - παρατηρούσαν και αλληλο- ανατροφοδοτούνταν για 4 εβδομάδες, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία κάποιου επιβλεπόντα καθηγητή από το πανεπιστήμιο. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (συνεντεύξεις, παρατήρηση και σημειώσεις), φάνηκε πως οι φοιτητές αντιλήφθηκαν πως μέσα από την αμοιβαία διδασκαλία αυξήθηκε η κριτική τους σκέψη για θέματα διδασκαλίας, είχαν μεγαλύτερη αυτονομία και ένοιωθαν ότι παρείχαν και λάμβαναν ποιοτική επίβλεψη και ανατροφοδότηση (Ovens, 2004). Δεν έλειψαν ωστόσο και τα προβλήματα στη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών, που προήλθαν κυρίως από εκείνους που δεν είχαν κατανοήσει επαρκώς το νέο τους συμβουλευτικό ρόλο ή δεν συμφωνούσαν με τη φιλοσοφία της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Ένα πολύ πρόσφατο πρόγραμμα ΠΑ (Britton & Anderson, 2010), που έγινε με τη μορφή της αμοιβαίας συνεργασίας σε ένα Λύκειο της Αμερικής, είχε σκοπό να μειωθεί στο ελάχιστο η αξιολόγηση της διδασκαλίας από μία ανώτερη αρχή όπως είναι ο εν' ενεργεία καθηγητής ή ο επιβλεπόντας καθηγητής του πανεπιστημίου. Κατά τη διάρκεια της ΠΑ οι φοιτητές σε ζευγάρια συζητούσαν μεταξύ τους πριν και μετά τη διδασκαλία με βάση τη συστηματική παρατήρηση που έκανε ο ένας στη διδασκαλία του άλλου, άλλαζαν τους ρόλους και επαναλάμβαναν την ίδια διαδικασία, έχοντας ταυτόχρονα την υποστήριξη των συμβούλων καθηγητών του πανεπιστημίου που επέβλεπαν την όλη διαδικασία. Τα συμπεράσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά, αφού διαπιστώθηκε πως η μέθοδος της αμοιβαίας συνεργασίας κατά την ΠΑ ήταν απλή στην εκμάθηση και στην εφαρμογή της, αντιμετωπίστηκε πολύ θετικά από τους συμμετέχοντες και οδήγησε τους φοιτητές σε μια βαθύτερη κατανόηση της παιδαγωγικής επιστήμης.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος ΠΑ στην ειδική αγωγή, στο οποίο συμμετείχαν 11 ζευγάρια φοιτητών που καθοδηγούνταν από 7 έμπειρους και καταρτισμένους συμβούλους ειδικής αγωγής (Hasbrouck, 1997). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελούσε μία μεταβατική μορφή της κατ' εξοχήν αμοιβαίας διδασκαλίας, με την έννοια ότι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διδασκαλίας, ο φοιτητής που

είχε το ρόλο του διδάσκοντα παρατηρούνταν όχι μόνο από ένα συμφοιτητή του, αλλά κι από ένα επιβλέποντα σύμβουλο, με αποτέλεσμα στη συζήτηση που ακολουθούσε να συμμετέχουν και οι τρεις (οι συνεργαζόμενοι φοιτητές και ο επιβλέπωντας σύμβουλος). Οι φοιτητές, αφού επιμορφώθηκαν στη χρήση ενός πρωτοκόλλου συστηματικής παρατήρησης, δίδαξαν για ένα μήνα σε τμήματα που αποτελούνταν από μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και με ειδικές ανάγκες, αποσκοπώντας στην βελτίωση των γλωσσικών και μαθηματικών τους δεξιοτήτων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η μεταβατική αυτή μορφή της αμοιβαίας διδασκαλίας είχε ευεργετική επίδραση στην αύξηση των διδακτικών δεξιοτήτων των φοιτητών αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας, καθώς και τη διοίκηση της τάξης (Hasbrouck, 1997).

Εκτός από την τοποθέτηση των φοιτητών σε δυάδες, μία ακόμη αποτελεσματική πρακτική φαίνεται πως είναι η τοποθέτηση των φοιτητών σε μικρές ομάδες. Σ' ένα πρόγραμμα ΠΑ που πραγματοποιήθηκε στην Ταϊβάν με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης των ομαδικών συζητήσεων μεταξύ των φοιτητών και του καθηγητή του σχολείου με τον οποίο συνεργάζονταν, διαπιστώθηκε πως οι ομαδικές συζητήσεις μεταξύ των φοιτητών παρείχαν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης (Liw, 2009).

Ωστόσο, συνίσταται κατά την εφαρμογή τέτοιων μοντέλων αμοιβαίας συνεργασίας να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί απαιτούν αρκετό χρόνο για την εκπαίδευση των φοιτητών και των επιβλεπόντων καθώς και εκτεταμένη διάρκεια της ΠΑ. Μάλιστα, πέντε στοιχεία είναι θεμελιώδη σύμφωνα με τους Britton και Anderson (2010) για μια επιτυχημένη αμοιβαία συνεργασία: (α) η ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ της δυάδας (β) η εξασφάλιση μίας υγιούς συνεργασίας μεταξύ των δύο συνεργατών (γ) η πραγματοποίηση συσκέψεων πριν και μετά από κάθε ωριαίο μάθημα, όπου οι δύο συνεργάτες έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν, να ακούσουν και να ανατροφοδοτήσουν (δ) οι συσκέψεις των δύο συνεργατών να στηρίζονται σε δεδομένα που προέρχονται από την εφαρμογή συστηματικής παρατήρησης και όχι σε υποκειμενικές γνώμες και (ε) να δίνεται έμφαση στην ανάλυση και στον ανά-στοχασμό που προάγουν την αυτό-αξιολόγηση, τη βαθιά κατανόηση και τη δημιουργικότητα.

Συμπεράσματα από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών. Από την ανασκόπηση των σχετικών με την ΠΑ ερευνών προέκυψαν δύο μεγάλες θεματικές κατηγορίες που φαίνεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΑ (α) οι αντιλήψεις των φοιτητών και (β) οι διαδικασίες επίβλεψής τους.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ΠΑ φάνηκε πως ο έλεγχος και η διοίκηση της τάξης αποτελούν την πρωταρχική ανησυχία των φοιτητών και πως τα προσωπικά πιστεύω τους μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο (θετικό ή αρνητικό) στη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους. Όσον αφορά στις διαδικασίες επίβλεψής φαίνεται πως οι εν ενεργεία καθηγητές μπορούν να επηρεάσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μάθηση των φοιτητών τους κατά την ΠΑ, μπορούν όμως και να ζημιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία, αν η συνεργασία με τους φοιτητές τους δεν είναι καλά δομημένη. Η εποπτεία από τους επιβλέποντες καθηγητές του πανεπιστημίου φαίνεται ότι είναι ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ΠΑ στη ΦΑ, αρκεί οι συνεδρίες με τους φοιτητές να είναι εκτενείς και ουσιαστικές και ο ρόλος της αξιολόγησης να είναι διαμορφωτικός και ανατροφοδοτικός. Τέλος, μία ιδιαίτερα αποτελεσματική πρακτική φαίνεται πως είναι η τοποθέτηση των φοιτητών σε δυάδες, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της ΠΑ εναλλάσσουν τους ρόλους του διδάσκοντα και του συμβούλου. Ωστόσο, για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας απαιτείται αρκετός χρόνος για την εκπαίδευση των φοιτητών, εκτεταμένη διάρκεια της ΠΑ και η εξασφάλιση μίας υγιούς συνεργατικής σχέσης μεταξύ των ζευγαριών που να προάγει την αυτό - αξιολόγηση, την αυτό - παρατήρηση και τον ανά - στοχασμό.

Εφαρμογή προγραμμάτων ΠΑ στη ΦΑ σε τρεις χώρες του κόσμου

Ο Wright (1999) σύγκρινε τις απόψεις και τις εμπειρίες φοιτητών που συμμετείχαν σε ξεχωριστά προγράμματα ΠΑ στη ΦΑ, τα οποία εφαρμόστηκαν σε τρεις διαφορετικές χώρες: (α) στη Σιγκαπούρη, όπου η ΠΑ διενεργήθηκε από το Τμήμα ΦΑ του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης (β) στην Αμερική και (γ) στην Αγγλία, όπου η ΠΑ διεξήχθη στα πλαίσια του μεταπτυχιακού διπλώματος για την εκπαίδευση. Στη συνέχεια περιγράφονται τα προγράμματα αυτά, εστιάζοντας στις ομοιότητες και στις αποκλίσεις που παρουσιάζουν ως τους τη δομή, τη διάρκεια και την εφαρμογή τους.

Σιγκαπούρη. Οι φοιτητές του τμήματος ΦΑ εισάγονται στα τοπικά σχολεία κατά το δεύτερο εξάμηνο των σπουδών τους, όπου την πρώτη εβδομάδα παρατηρούν τους εν' ενεργεία καθηγητές ΦΑ και για τις επόμενες 4 εβδομάδες αναλαμβάνουν πλήρεις διδακτικές ευθύνες στο μάθημα τους ΦΑ καθώς και τη διδασκαλία ενός ακόμη διδακτικού αντικειμένου. Την επόμενη χρονιά οι ίδιοι φοιτητές συνεχίζουν την ΠΑ την έβδομη εβδομάδα του πρώτου εξαμήνου, η διάρκεια της είναι 7 εβδομάδες και οι φοιτητές αναλαμβάνουν πλήρεις διδακτικές ευθύνες στο μάθημα της ΦΑ. Όλοι οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της ΠΑ επιβλέπονται από κάποιον καθηγητή ΦΑ και από έναν επιβλέποντα ορισμένο από το πανεπιστήμιο, ο οποίος παρατηρεί και αξι-

ολογεί τους φοιτητές το λιγότερο 3 φορές το εξάμηνο. Οι συνεργαζόμενοι καθηγητές ΦΑ είναι υποχρεωμένοι να συντάσσουν τρεις επίσημες αξιολογικές αναφορές και μία τελική αξιολόγηση, συμπληρώνοντας μία προκαθορισμένη φόρμα που παρέχεται από το πανεπιστήμιο. Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των πλάνων διδασκαλίας, στην επικοινωνία με τους μαθητές, στη διοίκηση της τάξης και ζητήματα αξιολόγησης. Οι τελικοί βαθμοί των φοιτητών βασίζονται στα αποτελέσματα των αξιολογικών αναφορών, όμως κυρίως καθορίζονται από τους επιβλέποντες καθηγητές του πανεπιστημίου. Εκτός από την τριάδα που προαναφέρθηκε (φοιτητής, εν' ενεργεία καθηγητής και επιβλέπωντας ορισμένος από το πανεπιστήμιο), ένας ακόμη συμφοιτητής κατανέμεται στο ίδιο σχολείο με κάθε φοιτητή, με σκοπό όχι τη συνδιδασκαλία, αλλά την αλληλοϋποστήριξη και την ενθάρρυνση.

Αμερική. Παρ' ότι είναι δύσκολο να γενικεύσει κανείς την εφαρμογή της ΠΑ στην Αμερική, αφού κάθε πολιτεία παίρνει τους δικές της πολιτικές αποφάσεις, ο Wright (1999) αναφέρει πως είναι αρκετά ξεκάθαρη μία κοινή τάση. Η ΠΑ η οποία αποτελεί σημαντικό κομμάτι σε όλα τα τμήματα ΦΑ και αναπόσπαστη προϋπόθεση για την επιτυχή αποφοίτηση, τυπικά πραγματοποιείται στο τελευταίο εξάμηνο του 4^{ου} έτους και διαρκεί με τη μορφή πλήρους απασχόλησης από 8 έως 16 εβδομάδες, ανάλογα με το αν το δίπλωμα αποφοίτησης αφορά την Α'/θμια ή τη Β'/θμια εκπαίδευση. Το μοντέλο της επίβλεψης είναι παρόμοιο με αυτό τους Σιγκαπούρης, δηλαδή ισχύει η τριάδα που προαναφέρθηκε (φοιτητής, εν' ενεργεία καθηγητής και επιβλέπωντας καθηγητής πανεπιστημίου), ενώ με παρόμοιο τρόπο γίνεται και η αξιολόγηση. Οι φοιτητές κατά την ΠΑ συνήθως διδάσκουν σε μικρές ομάδες μαθητών υπό την επίβλεψη των καθηγητών του πανεπιστημίου. Προτιμάται η διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών, ώστε να εξασφαλίζεται ένα ελεγχόμενο περιβάλλον μάθησης και να υπάρχει έτσι μία μεταβατική γέφυρα πριν οι φοιτητές κληθούν να διδάξουν σε κανονικές συνθήκες διδασκαλίας.

Αγγλία. Η συμβολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των καθηγητών είναι κατά πολύ μειωμένη (Wright, 1999). Με μία εγκύκλιο που στάλθηκε από την αγγλική κυβέρνηση το 1992 ζητήθηκε από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, η κατάρτιση των μεταπτυχιακών φοιτητών που προορίζονται για την εκπαίδευση να γίνεται κατά τα δύο τρίτα τους έτους στα σχολεία, τα οποία έπρεπε να γίνουν συνυπεύθυνα για την επιλογή, εκπαίδευση και αξιολόγηση τους (Hardy, 1999). Στα πλαίσια αυτής της κυβερνητικής οδηγίας διεξήχθη ένα πρόγραμμα εισαγωγικής εκπαίδευσης που διήρκεσε συνολικά 36 εβδομάδες, τις 24 από τις οποίες οι φοιτητές όφειλαν να βρίσκονται στο σχολείο. Στην αρχή παρατηρούσαν τη διδασκαλία των εν ενεργεία καθηγητών τους και σταδιακά αναλάμβαναν πλήρεις διδακτικές ευθύνες. Παράλληλα οι φοιτητές παρακολουθούσαν διαλέξεις και σεμινάρια στο πανεπιστήμιο σχετικά με το σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Οι επιβλέποντες του προγράμματος παρατηρούσαν τους φοιτητές τους 4 φορές το χρόνο, ενώ οι καθηγητές-μέντορες του σχολείου συνεργάζονταν στενά με τους φοιτητές τους και ήταν συνυπεύθυνοι για την αξιολόγησή τους (Wright, 1999).

Κοινά σημεία και διαφορές των τριών προγραμμάτων ΠΑ. Στα προγράμματα ΠΑ των τριών διαφορετικών χωρών που προαναφέρθηκαν προκύπτουν κάποιες διαφορές ως προς τη διάρκεια, τη χρονική στιγμή εφαρμογής τους και τη δομή τους. Στην Αγγλία, οι φοιτητές εισάγονται στην ΠΑ κατά τη διάρκεια της συμπληρωματικής μεταπτυχιακής τους εκπαίδευσης που διαρκεί ένα έτος, ενώ ταυτόχρονα παρακολουθούν περιοδικές διαλέξεις και σεμινάρια που συνολικά καταλαμβάνουν τις 12 από τις 36 εβδομάδες. Στη Σιγκαπούρη οι φοιτητές χωρίς καμία προηγούμενη εμπειρία εισάγονται απ' ευθείας στην ΠΑ, ενώ στην Αμερική οι φοιτητές τα πρώτα τρεισήμισι χρόνια λαμβάνουν ένα μεγάλο φάσμα θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και ξεκινούν την ΠΑ το τελευταίο εξάμηνο. Η χρονική διάρκεια της ΠΑ είναι 8-16 εβδομάδες στην Αμερική, 5 εβδομάδες στη Σιγκαπούρη και 24 εβδομάδες στην Αγγλία. Οι φοιτητές στη Σιγκαπούρη και στην Αμερική συνεργάζονται με τους διορισμένους καθηγητές του σχολείου, ενώ ο επιβλέπωντας καθηγητής του πανεπιστημίου έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη για την αξιολόγησή τους. Αντιθέτως, στην Αγγλία τον κύριο ρόλο για την αξιολόγηση των φοιτητών έχουν οι διορισμένοι καθηγητές των σχολείων. Τέλος, στη Σιγκαπούρη και περιστασιακά και στην Αγγλία κάθε φοιτητής έχει κι έναν συμφοιτητή του που διδάσκει στο ίδιο σχολείο, κάτι που δεν συμβαίνει στην Αμερική (Wright, 1999).

Συμπεράσματα από την εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΑ σε 3 διαφορετικές χώρες του κόσμου. Μερικά από τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη των ξεχωριστών προγραμμάτων ΠΑ είναι τα εξής:

- Η εκπαίδευση σε θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης πρέπει να προηγείται της ΠΑ στα σχολεία.
- Όταν η ΠΑ λαμβάνει χώρα στο τελευταίο εξάμηνο μιας 4χρονης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, θα πρέπει προηγουμένως να έχει δοθεί η ευκαιρία στους φοιτητές να έρθουν σε επαφή με πραγματικές συνθήκες, διδάσκοντας αρχικά σε ελεγχόμενες συνθήκες στο πανεπιστήμιο ή στο σχολείο υπό την επίβλεψη ενός καθηγητή.

- Η εκπαιδευτική πρακτική της συνεργαζόμενης τριάδας (φοιτητής, εν' ενεργεία καθηγητής και ορισμένος επιβλέπωντας από το πανεπιστήμιο) φαίνεται ότι βοηθάει τους εκπαιδευόμενους κατά την ΠΑ, χρειάζεται όμως οι ρόλοι και οι προσδοκίες του καθένα να είναι προκαθορισμένοι με μεγάλη σαφήνεια.
- Η τοποθέτηση των φοιτητών σε δυάδες, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη συμμετοχή τους στην ΠΑ αποτελεί μία πολλά υποσχόμενη πρακτική.
- Το μοντέλο κατά το οποίο ο διορισμένος καθηγητής ΦΑ του σχολείου έχει το ρόλο του μέντορα ενός φοιτητή κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος παγκοσμίως, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εν' ενεργεία καθηγητών αναφορικά με το νέο ρόλο που καλούνται να αναλάβουν.

Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις

Γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας ανασκόπησης προκύπτουν κάποια αξιοσημείωτα συμπεράσματα που παρουσιάζονται παρακάτω.

Η ΠΑ αποτελεί μια πολύτιμη εμπειρία. Πρώτον, φαίνεται ότι η αναγκαιότητα της συμμετοχής των φοιτητών ΦΑ σε προγράμματα ΠΑ στα σχολεία είναι κοινώς αποδεκτή και αδιαμφισβήτητη. Το γεγονός μάλιστα ότι η ΠΑ αναγνωρίζεται από τους ίδιους τους φοιτητές ως μία από τις πολυτιμότερες εμπειρίες για τη μετέπειτα σταδιοδρομία τους, σε συνδυασμό με διάφορα ερευνητικά δεδομένα που απέδειξαν τη θετική επίδραση της ΠΑ στην αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των φοιτητών σε σχέση με τη διδασκαλία της ΦΑ (Carney & Chedzoy, 1998; Chedzoy, 2000; Gurvitsch & Metzler, 2009; Humphries & Ashy, 2006), καθιστά την εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΑ επιβεβλημένη.

Ενδείκνυται το ευοποιημένο μοντέλο και το μοντέλο της προσωπικής ανάπτυξης. Από την παρούσα ανασκόπηση φαίνεται ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΑ, γι' αυτό κατά το σχεδιασμό τους χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή. Πρώτα απ' όλα, ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα ΠΑ που βρέθηκαν στη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι το *ευοποιημένο μοντέλο*, κατά το οποίο ο φοιτητής, το πανεπιστήμιο και ο διορισμένος καθηγητής συνεργάζονται μεταξύ τους για να πετύχουν τους στόχους της ΠΑ, αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο ΠΑ. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπεται και η σημασία του *μοντέλου της προσωπικής ανάπτυξης*, κατά το οποίο δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις σκέψεις, στις αντιλήψεις και στα προσωπικά βιώματά του κάθε φοιτητή, μια και διάφορα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν όλα αυτά στην επαγγελματική του πράξη (Hardy, 1999; Matanin & Collier, 2003; Ong'ondo & Jwan, 2009).

Απαραίτητη η υγιής συνεργασία μεταξύ της συνεργαζόμενης τριάδας. Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΑ είναι η σχέση μεταξύ της συνεργαζόμενης τριάδας (φοιτητής, επιβλέπωντας καθηγητής από το πανεπιστήμιο και διορισμένος καθηγητής ΦΑ). Μία καλά δομημένη συνεργασία μεταξύ τους μπορεί να επηρεάσει με αποτελεσματικό τρόπο τη μάθηση των φοιτητών κατά την ΠΑ. Αντιθέτως, μία συνεργασία που δεν είναι καλά δομημένη μπορεί να ζημιώσει τη μαθησιακή τους διαδικασία (Ong'ondo & Jwan, 2009). Έτσι, ο ρόλος των διορισμένων καθηγητών ΦΑ είναι να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, να φέρονται ισότιμα και με πνεύμα συνεργασίας, να αφήνουν στους φοιτητές περιθώρια ευελιξίας ως προς το πλαίσιο και τις μεθόδους διδασκαλίας και να τους δίνουν σαφή ανατροφοδότηση ως προς την απόδοσή τους (Beck & Kosnik, 2002). Ανάλογα, όλοι οι επιβλέποντες καθηγητές ενός προγράμματος ΠΑ χρειάζεται να δίνουν έμφαση στις ίδιες διαστάσεις της διδασκαλίας, να ανατροφοδοτούν τους φοιτητές τους με σκοπό τη βελτίωσή και όχι την αξιολόγησή τους και να είναι πολύ καλά καταρτισμένοι, ώστε να παρέχουν την κατάλληλη στήριξη στους φοιτητές τους (Ong'ondo & Jwan, 2009).

Ενδείκνυται η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των φοιτητών. Τέλος, η τοποθέτηση των φοιτητών σε δυάδες, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους κατά την ΠΑ φαίνεται να αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική πρακτική. Βέβαια, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της μεθόδου αυτής είναι να υπάρχει μεταξύ των δύο συνεργατών μία υγιής σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, να γίνεται συστηματική παρατήρηση ακολουθούμενη από τακτικές συσκέψεις με σκοπό την παροχή ανατροφοδότησης και να δίνεται έμφαση στον ανά-στοχασμό και στην αυτό-αξιολόγηση (Britton & Anderson, 2010).

Προτάσεις

Από την παρούσα ανασκόπηση φαίνεται πως η ΠΑ των φοιτητών ΦΑ στα σχολεία είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από πολυποίκιλους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους

τους φοιτητές, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και με τους εν ενεργεία καθηγητές ΦΑ. Γι αυτό, στη συνέχεια παρουσιάζονται συγκεκριμένες προτάσεις, με την προσδοκία να φανούν χρήσιμες σε οποιονδήποτε συντελεστή ενός προγράμματος ΠΑ (φοιτητή, πανεπιστημιακό ίδρυμα ή καθηγητή και εν ενεργεία καθηγητή) ενδιαφέρεται για την βελτίωση της ποιότητας και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του.

Εφαρμογή ενός σύγχρονου συνεργατικού μοντέλου ΠΑ από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Είναι γεγονός ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και συγκεκριμένα τα ΤΕΦΑΑ τους ελλαδικού χώρου αντιμετωπίζουν μεγάλες ελλείψεις σε ανθρώπινους πόρους και σε ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής, με αποτέλεσμα της εφαρμογή από μέρους τους προγραμμάτων ΠΑ που βασίζονται τη φιλοσοφία τους σε περισσότερο παραδοσιακά μοντέλα όπως είναι το μοντέλο της *μαθητείας* και της *ακαδημαϊκής πρακτικής*. Είναι όμως επίσης γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα ΦΑ έχουν εκσυγχρονιστεί και οι ανάγκες των φοιτητών έχουν αλλάξει, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο τα σύγχρονα προγράμματα ΠΑ να διαμορφώνονται συνδυάζοντας στοιχεία από το μοντέλο της *προσωπικής ανάπτυξης* του φοιτητή και από το *ενοποιημένο μοντέλο*. Στα πλαίσια των μοντέλων αυτών ο φοιτητής, το πανεπιστήμιο και ο καθηγητής ΦΑ που έχει πλέον το ρόλο του *μέντορα* (κι όχι του *επόπτη* ή *επιβλέποντα*) συνεργάζονται ουσιαστικά (και όχι τυπικά) μεταξύ τους για να πετύχουν τους στόχους τους. Έτσι οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της ΠΑ συνίσταται να εμπλέκονται και στους τρεις χώρους δράσης των εν ενεργεία καθηγητών ΦΑ: στην τάξη (μαθητές), στο σχολείο (καθηγητές, διεύθυνση), και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (γονείς, τοπικοί φορείς κ.α.). Ωστόσο, το μοντέλο της *ακαδημαϊκής πρακτικής* προτείνεται να εφαρμόζεται τις πρώτες φορές που οι φοιτητές εισάγονται σε εμπειρίες πεδίου, οι οποίες καλό είναι να προηγούνται του τελικού προγράμματος ΠΑ. Με τον τρόπο αυτό θα δίνεται η ευκαιρία στους φοιτητές να διδάξουν αρχικά κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες στο πανεπιστήμιο ή στο σχολείο υπό την επίβλεψη ενός καθηγητή πανεπιστημίου.

Εισαγωγή των ανησυχιών και των προσωπικών πιστεύω των φοιτητών ΦΑ. Επειδή από την παρούσα ανασκόπηση φάνηκε ότι μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των φοιτητών είναι ο έλεγχος και η διοίκηση της τάξης, προτείνεται τα προγράμματα ΠΑ να αφιερώνουν ένα μέρος των θεωρητικών τους μαθημάτων για να εξοπλίζουν τους φοιτητές ΦΑ με συγκεκριμένες πρακτικές που εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και ελαχιστοποιούν την εμφάνιση διασπαστικών συμπεριφορών. Επίσης, χρειάζεται να διδάσκουν στους φοιτητές συγκεκριμένες λύσεις και στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερα αποκλίνουσες συμπεριφορές ενός ή περισσότερων μαθητών.

Επιπρόσθετα, επειδή διαπιστώθηκε πως τα προσωπικά πιστεύω και τα προηγούμενα βιώματα των φοιτητών ΦΑ μπορούν να παίξουν αρνητικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους και να παρεμποδίσουν την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη, προτείνεται οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων ΠΑ να εισακούν τις απόψεις των φοιτητών και να τους βοηθούν να ανασυγκροτήσουν τα ήδη αποκρυσταλλωμένα πιστεύω τους, ώστε να γίνουν δεκτικοί στις νέες διδακτικές πρακτικές, μεθόδους και αναλυτικά προγράμματα ΦΑ.

Επιμόρφωση των εν ενεργεία καθηγητών ΦΑ σε θέματα συμβουλευτικής. Παρ' όλο που το μοντέλο, κατά το οποίο ο διορισμένος καθηγητής ΦΑ του σχολείου έχει το ρόλο του μέντορα ενός φοιτητή κερδίζει παγκοσμίως όλο και περισσότερο έδαφος, δεν έχει τύχει ακόμη της ανάλογης αποδοχής στα προγράμματα ΠΑ στη ΦΑ του ελλαδικού χώρου. Επειδή εικάζεται ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης των ΤΕΦΑΑ προς τις συμβουλευτικές ικανότητες των εν ενεργεία καθηγητών ΦΑ προτείνεται (α) να δημιουργηθεί ένα μητρώο ανά ΤΕΦΑΑ με τους πιο καταρτισμένους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ΦΑ, που μπορούν άμεσα να αξιοποιηθούν σε προγράμματα ΠΑ, (β) να δοκιμαστεί πιλοτικά η εφαρμοσιμότητα και αποτελεσματικότητα του συμβουλευτικού ρόλου των καθηγητών αυτών, (β) στην περίπτωση που τα αποτελέσματα της παραπάνω πιλοτικής εφαρμογής είναι ενθαρρυντικά, να επενδυθεί στη συνέχεια χρόνος στην επιμόρφωση των υπόλοιπων εν ενεργεία καθηγητών ΦΑ, ώστε να γίνουν ικανοί να παρέχουν στους φοιτητές συναισθηματική υποστήριξη και διαμορφωτική ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, προτείνεται κατά την αρχική τουλάχιστον φάση του παραπάνω πιλοτικού σχεδίου να επλέγονται σχολεία που έχουν καλή οργανωτική δυναμική, να είναι δηλαδή επιδεκτικά στη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ΦΑ.

Εφαρμογή αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών ΦΑ κατά την ΠΑ. Η συνήθης πρακτική που εφαρμόζεται από τα περισσότερα ΤΕΦΑΑ στα προγράμματα ΠΑ είναι να σχεδιάζουν οι φοιτητές τα ημερήσια πλάνα και συνοδευόμενοι από έναν επιβλέποντα καθηγητή του πανεπιστημίου να εφαρμόζουν ένα μικρό αριθμό ωριαίων διδασκαλιών σε μικρές ομάδες μαθητών ενός σχολικού τμήματος, ενώ οι υπόλοιποι φοιτητές παρατηρούν και αξιολογούν τους διδάσκοντες συμφοιτητές τους. Παρ' ότι η παραπάνω διαδικασία μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη κατά την πρώτη επαφή των φοιτητών με τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, ωστόσο δεν δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτενέργειας τους και την ανάληψη από μέρους τους πλήρους ευθύνης για τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθη-

τών.

Γι' αυτό κατ' αρχάς προτείνεται, να αναλαμβάνει κάθε φοιτητής την αποκλειστική ευθύνη της διδασκαλίας της ΦΑ σ' ένα ολόκληρο τμήμα καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου που διαρκεί η ΠΑ. Μάλιστα, η τοποθέτηση των φοιτητών σε δυάδες, οι οποίοι συνεργάζονται μεταξύ τους, φαίνεται ότι αποτελεί μία πολύ αποτελεσματική πρακτική. Στην αρχή, μπορεί να εφαρμοστεί μια μεταβατική μορφή της αμοιβαίας διδασκαλίας, στα πλαίσια της οποίας ο φοιτητής που θα έχει το ρόλο του διδάσκοντα θα παρατηρείται όχι μόνο από ένα συμφοιτητή του, αλλά κι από ένα επιβλέποντα σύμβουλο του πανεπιστημίου, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν και οι τρεις στις συνεδρίες που ακολουθούν τις ωριαίες διδασκαλίες (οι δύο συνεργαζόμενοι φοιτητές και ο επιβλέπωντας σύμβουλος). Μετά από την εξοικείωση των φοιτητών στη φιλοσοφία της αμοιβαίας διδασκαλίας, προτείνεται η σταδιακή απομάκρυνση του πανεπιστημιακού επιβλέποντα και η μετάβαση σε πιο αμιγείς μορφές αμοιβαίας διδασκαλίας, στα πλαίσια των οποίων θα εξασφαλίζεται η ανάπτυξη μίας υγιούς συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ της δυάδας, η πραγματοποίηση συσκέψεων πριν και μετά από κάθε ωριαίο μάθημα που θα στηρίζονται σε δεδομένα συστηματικής παρατήρησης και η προαγωγή της αυτό-αξιολόγησης, της αυτό - παρατήρησης και του ανά-στοχασμού, που ευνοούν τη βαθιά κατανόηση και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα περισσότερα - αν όχι όλα - ΤΕΦΑΑ ανά την Ελλάδα συμπεριλαμβάνουν στο οδηγό σπουδών τους το μάθημα *Πρακτική Άσκηση στα Σχολεία*. Ωστόσο, τα στοιχεία για τη δομή, το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών δεν αποτελούν συνήθως αντικείμενο ερευνητικής δραστηριότητας. Και παρ' όλο που σε άλλες χώρες έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικές με την ΠΑ φοιτητών ΦΑ, η ελληνική βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Γι' αυτό ακολουθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που αφορούν κυρίως τον ελλαδικό χώρο.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν την επίδραση ενός συγκεκριμένου μοντέλου ΠΑ στην αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών ως προς τη διδασκαλία τους, ή στην ικανοποίησή τους από την εφαρμογή του. Επίσης, εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου της αμοιβαίας συνεργασίας κατά την ΠΑ, κατά την οποία οι φοιτητές τοποθετούνται σε δυάδες και συνεργάζονται μεταξύ τους, παρατηρώντας και αξιολογώντας ο ένας τη διδασκαλία του άλλου. Ακόμη, χρήσιμα συμπεράσματα θα προέκυπταν από την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου της αυτό-παρατήρησης, κατά την οποία οι φοιτητές παρατηρούν και αξιολογούν τη διδασκαλία τους σε μια σειρά βιντεοσκοπημένων μαθημάτων. Τέλος, πολλά και χρήσιμα στοιχεία θα μπορούσαν να προσφέρουν ποιοτικές έρευνες που θα εξέταζαν τις ανησυχίες των φοιτητών ΦΑ κατά την ΠΑ ή την επίδραση των προηγούμενων βιωμάτων τους στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η ποιότητα της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής (ΦΑ) στο άμεσο μέλλον εξαρτάται σ' ένα μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης των σημερινών φοιτητών ΦΑ. Η αποκόμιση φτωχών εμπειριών από την ΠΑ στα σχολεία, μπορεί να στερήσει από τους μελλοντικούς καθηγητές ΦΑ τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καθιστούν αποτελεσματικούς στο απαιτητικό μελλοντικό έργο της διδασκαλίας της ΦΑ. Το γεγονός αυτό καθιστά την παρούσα ανασκοπητική εργασία ιδιαίτερα σημαντική, μέσα από την οποία εντοπίζονται οι παράγοντες εκείνοι, που σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, καθιστούν την ΠΑ των φοιτητών στα σχολεία περισσότερο αποτελεσματική.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η βελτίωση των προγραμμάτων ΠΑ στα σχολεία μπορεί επηρεάσει θετικά όχι μόνο τους φοιτητές ΦΑ, αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στα προγράμματα αυτά. Πρώτα απ' όλα, άμεσοι αποδέκτες μιας ποιοτικότερης διδασκαλίας της ΦΑ είναι οι μαθητές. Οποιαδήποτε βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στη βελτίωση της σχολικής τους ζωής όσο και της ζωής τους γενικότερα. Επίσης, μέσα από τη αύξηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΠΑ μπορούν να ωφεληθούν σ' ένα μεγάλο βαθμό και οι συνεργαζόμενοι καθηγητές ΦΑ. Συνήθως, τα προγράμματα ΠΑ σχεδιάζονται από τα ανώτερα πανεπιστημιακά ιδρύματα βασιζόμενα στα πιο σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και περιλαμβάνουν μερικές από τις πιο σύγχρονες διδακτικές μεθόδους ΦΑ. Έτσι, μπορούν να αποτελέσουν μία μοναδική ευκαιρία για τους συνεργαζόμενους καθηγητές ΦΑ να επιμορφωθούν πάνω στις νέες τάσεις της ΦΑ, να αναπτυχθούν επαγγελματικά και έτσι να βελτιώσουν τη ζωή τους γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Barney, D. & Pleban, F. (2006). Pre-service physical education teacher's perceptions of teaching before and after a semester long elementary physical education practicum experience. *Physical Educator*, 63, 46-52.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-100.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 11, 501-518.
- Britton, L.R. & Anderson, K.A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26, 306-314.
- Carney, C. & Chedzoy, S. (1998). Primary student teachers prior experiences and their relationship to estimated competence to teach the national curriculum for physical education. *Sport, Education and Society*, 3(1), 19-36.
- Chedzoy, S. (2000). Students' perceived competence to teach physical education to children aged 7 to 11 years in England. *European Journal of Physical Education*, 5, 104-127.
- Chow, B. C. & Fry, J. M. (1999) Teaching practice: pre-service physical educators' perspectives. *International Sports Studies* 21(2), 25-54.
- Goh, P. S. & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in Malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 92 - 103.
- Dareh, J.C. (1990). Learning by doing: research on the educational administration Practicum. *Journal of Educational Administration*, 28(2), 34-47.
- Dennen, V. P. & Burner, K. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merrienboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology, Third Edition* (pp.425-439). New York: Taylor & Francis.
- Farrell, T. (2008). Here is the book, go and teach: ELT practicum support. *RELC Journal*, 39, 226-241.
- Gurvitsch, R., & Metzler, M.W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 25, 437-443
- Hardy, C. (1999). Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 175-98.
- Hasbrouck, J. E. (1997). Mediated peer coaching for training preservice teachers. *Journal of Special Education*, 31, 251-271.
- Hickson, C. Fishburne G., Berg, S., & Saby C. (2005). *Preservice and practicum experiences: Are they complementary?* (Report No. 05149). Ανακτήθηκε από το University of Alberta website: <https://www.aare.edu.au/05pap/hic05149.pdf>
- Humphries, C. & Ashy, M. (2006). The confidence I needed': elementary education majors' perceptions of teaching physical education. *Teacher Development*, 10, 179-196.
- Kamens, M.W. (1997). A model for introducing student teachers to collaboration. *Teacher Educator*, 33(2), 90-102.
- Καραμπέκου, Α., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Ανησυχίες Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2, 26 - 32.
- LaMaster, K. (2001). Enhancing pre-service teachers field experiences through the addition of a service-

- learning component. *Journal of Experiential Education*, 24, 27-33.
- Larson A. (2005). Pre-service teachers' field experience surprises: Some things never change. *Physical Educator*, 62(3), 154-163.
- Liaw, E.C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 176-180.
- Lu, H. (2010). Research on peer coaching in pre-service teacher education: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26, 748-753.
- Maeda, J. K. (2001). Teacher coaching in physical education: A review. *Physical Educator*, 58, 140 -150.
- Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Melser, N.A. (2004). The shared supervision of student teachers: leadership, listening, and lessons learned. *The Professional Educator*, 26(2), 31 - 37.
- McDonald, L. (2009). *Responsiveness of student teachers to the supervision of associate teachers*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester. Ανακτήθηκε από <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/183638.doc>
- Moody, J. (2009). Key elements in a positive practicum: insights from Australian post-primary preservice teachers. *Irish Educational Studies*, 28(2), 155 - 175.
- Ong'ondo, C.O., & Jwan, J.O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review, *Educational Research and Review*, 4, 515 - 524.
- Oven, A. (2004). Using peer coaching and action research to structure the practicum: An analysis of student teacher perceptions. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37, 45 - 60.
- Ralph, E., Walker, K., & Wimmer, R. (2008). The pre-service practicum: Perspectives of students from three disciplines. *Higher Education Perspectives*, 4(1), 1-21. Ανακτήθηκε από <http://jps.library.utoronto.ca/index.php/hep>.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355 - 377.
- Smith, K. L. (2009). *A brief summary of supervision models*. Ανακτήθηκε από το Gallaudet University website: http://www.gallaudet.edu/Documents/Academic/COU_SupervisionModels%5B1%5D.pdf
- ΤΕΦΑΑ Αθηνών (2011). *Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών του ΤΕΦΑΑ του Ε.Κ.Π.Α*. Ανακτήθηκε από http://www.phed.uoa.gr/fileadmin/phed.uoa.gr/uploads/stella/Odhgos_spoudwn_2011.pdf την 15η Μαρτίου 2011.
- ΤΕΦΑΑ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2011). *Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών ακαδημαϊκού έτους 2010 - 2011*. Ανακτήθηκε από <http://webzone.itc.auth.gr:40001/article.aspx?id=16> την 15η Μαρτίου 2011.
- ΤΕΦΑΑ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (2011). Ανακτήθηκε από <http://www.phyed.duth.gr/gr/undergraduate/default.aspx#> την 15η Μαρτίου 2011.
- ΤΕΦΑΑ Σερρών (2009 - 2010). *Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών 2009 - 2010*. Ανακτήθηκε από <http://www.phedsr.auth.gr/undergrad.html> την 15η Μαρτίου 2011.
- Tjeerdsma, B.L. (1998). Cooperating teacher perceptions of and experience in the student teaching practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214 - 30.
- Tjeerdsma, B.B. & Coleman, M.M. (2009). An examination of "wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers, *Physical Educator*, 66(2), 97 - 111.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 131 - 152.
- Tsien T. & Tsui M. (2007). A participative learning and teaching model: The partnership of students and teachers in practice teaching. *Social Work Education*, 26, 348 - 358.
- Vidmar, D. J. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies* 20, 135 - 148.
- Walter, C.A., & Young, T.M. (1999). Combining individual and group supervision in educating for the social work profession. *The Clinical Supervisor*, 18(2), 73-89.
- Wright, S. (1999). A comparative view of teaching practice in physical education. *International Sports Studies*, 21, 55 - 68.