ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2014)

Ειδικό τεύχος αφιερωμένο στο συνέδριο του "Δικτύου" Πρακτικής Άσκησης με θέμα: Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές

ISSN 2241-

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

Ειδικό Τεύχος με θέμα:

«Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές»

Αλεξανδρούπολη, Μάιος 2014

# Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών

*Καφένια Μπότσογλου, Ελευθερία Μπεαζίδου, Ιωάννης Τσολακίδης*

doi: 10.12681/hjre.8937

Copyright © 2016, Καφένια Μπότσογλου

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

Μπότσογλου Κ., Μπεαζίδου Ε., & Τσολακίδης Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *1*(2), 51–64. https://doi.org/10.12681/hjre.8937

# Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών

*Καφένια Μπότσογλου[1], Ελευθερία Μπεαζίδου[2], Ιωάννης Τσολακίδης[3],*

*[1]Αν.Καθηγήτρια, kmpotso@uth.gr, [2]Π.Τ.Ε.Α, Π.Θ, liliabe@uth.gr,*

*[3] Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Ε.Α, Π.Θ ikkigr@yahoo.gr*

**Περίληψη**

Οι πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την εμπλοκή και υποστήριξη των αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Η παρουσία τους αποτελεί έναν συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και στο σχολείο και είναι εκείνοι που με την καθημερινή τους επαφή με τους φοιτητές, τους βοηθούν να διερευνήσουν και να χτίσουν σταδιακά το ατομικό διδακτικό τους προφίλ. Επιπρόσθετα, η εμπειρία τους μέσα στην τάξη, αλλά και τα αυξημένα προσόντα που συνήθως έχουν (μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικοί τίτλοι) τους καθιστούν πολύτιμους συνεργάτες των μελών ΔΕΠ ενός τμήματος.

Όμως, ποια είναι τα κίνητρα που κάνουν ένα εκπαιδευτικό να επιλέγει να αφήσει την σχολική τάξη και να αποσπαστεί σε κάποιο παιδαγωγικό τμήμα; Ποιες είναι οι προσδοκίες του κατά την περίοδο της απόσπασής του στο Πανεπιστήμιο; Πως αξιολογεί αυτήν την εμπειρία και τι ρόλο μπορεί να παίξει στην επαγγελματική του ανάπτυξη; Πως πιστεύει ότι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί καλύτερα;

Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα που επιχειρούμε να απαντήσουμε στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, αφού το δείγμα αποτελείται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο του οποίου τα αποτελέσματα τα επεξεργαστήκαμε με το στατιστικό πακέτο, SPSS 20.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φωτίζουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες οπτικές από την πλευρά των αποσπασμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την καλύτερη αξιοποίηση τους , αλλά και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ικανοποίησης που οι ίδιοι μπορούν να έχουν.

**Λέξεις κλειδιά:** Αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, πρακτική άσκηση, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ικανοποίηση

**Abstract**

Student's teaching practice in Pedagogical Departments are tight connected with the implication and support of the in service teachers, who for a period of time serve in university as mentors to students. Their presence is a connecting link between university and school and they are the ones who, through their daily interaction with students, assist them to explore and gradually build their own personal teaching profile. Furthermore, their experience in class as well as their increased qualifications (Master, PhD) turns them into valuable colleagues of the academic stuff.

However, what are the motives that force a teacher to leave school class and join to a pedagogical department? What are his/her expectations during the period he or she is attached to the university? How does he or she evaluates this experience and which role might play to his/her professional development? How does he or she believe that could be exploited in a better way?

These are some of the questions we try to answer on this specific research. It is a case study, as the sample consists of teachers that are attached to the pedagogical departments of the University of Thessaly. For the implementation of the research a questionnaire was used that its results were processed according to the statistic packet SPSS 20.

The results of the research shed some light in particularly interesting views from the side of the attached teachers regarding their best exploitation as well as the potential professional development they may have.

**Key words:** Teachers as mentors to students, Student's school practice, professional development.

**Εισαγωγή**

Στο ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής ενασχόλησης ενός εκπαιδευτικού εμπερικλείεται και η εμπλοκή του στην πρακτική άσκηση των φοιτητών σε ρόλο συμβούλευσης και εποπτείας. Σύμφωνα με αυτό, έχουμε την ανάπτυξη μιας συνεργατικής

σχέσης του έμπειρου εκπαιδευτικού με τον μαθητευόμενο εκπαιδευτικό που κάνει την πρακτική του άσκηση. Μέσα από αυτή την σχέση προκύπτουν ευκαιρίες για τον μαθητευόμενο ώστε να διαμορφώσει τη βάση για τη συνεχή επαγγελματική του εξέλιξη (Feiman-Nemser και Buchmann, 1987). Αυτό που δεν έχει μελετηθεί είναι κατά πόσο αυτή η σχέση προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη του έμπειρου εκπαιδευτικού που εμπλέκεται στην πρακτική άσκηση των φοιτητών

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης, που μελετά τις απόψεις των αποσπ/μένων εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση. Παράλληλα θα απαντηθούν ερωτήματα όπως, αν αποτελεί κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική ανάπτυξη και η ικανοποίηση για την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών και αν εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους κατά την περίοδο της απόσπασής τους στο Πανεπιστήμιο. Πως αξιολογούν αυτήν την εμπειρία στο Πανεπιστήμιο και πως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν καλύτερα.

Φυσικά δεν επιδιώκεται τα αποτελέσματα να έχουν μια γενική ισχύ, αλλά ευελπιστούμε πως θα συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό γνώσης, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που η ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση και να εντοπιστούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν

**Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει το σύνολο των τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτά κατά την περίοδο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας μέχρι την αφυπηρέτησή, του τόσο από συστηματικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και από δραστηριότητες της μη-κατευθυντικής εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας (Παπαναούμ, 2003).

Στον ιδιαίτερο κλάδο της παιδαγωγικής που ασχολείται με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός προσεγγίζεται ως πρόσωπο δηλαδή ταυτόχρονα ως υποκείμενο και αντικείμενο μελέτης. Όσον αφορά τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία περιγράφουν αντίστοιχες

επιμέρους τάσεις, μπορούμε να πούμε ότι ταυτίζονται με τρεις κύριες επιστημολογικές θέσεις που προδιαγράφουν τα όρια και προϋποθέσεις της επιστημονικής δράσης, τη σχέση θεωρίας και πράξης που καθορίζει τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών και συνεπώς τα περιεχόμενα της εκπαίδευσής τους (Χρυσαφίδης, 2005)

Το "παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο" επαγγελματικής ανάπτυξης. Προκύπτει από τη θετικιστική επιστημολογία και θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών του μέσα από την εκπαιδευτική πράξη-η οποία αποτελεί σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία- απαιτείται κι προϋποθέτει να κατέχει οργανωτικές-διδακτικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2002) στις οποίες έχει εκπαιδευτεί-καταρτιστεί. Έτσι, κυρίως ο λιγότερο έμπειρος εκπαιδευτικός λειτουργεί μέσα από πλαίσιο ασφάλειας κι προστασίας αποφεύγοντας σοβαρά μεθοδολογικά-διδακτικά λάθη. Βασικό μειονέκτημα του είναι η υποτίμηση και περιορισμός του ενεργού ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ελέγχεται αυστηρά από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης. Ουσιαστικά, μοιάζει περισσότερο με προετοιμασία και στήριξη για την εκτέλεση έργου ιδιαίτερα νεαρών (μη έμπειρων) εκπαιδευτικών, που κύριο μέλημά τους, αποτελεί η απόκτηση θεμελιωδών εκπαιδευτικών ικανοτήτων δηλαδή τι θα διδάξουν, πώς θα το διδάσκουν και με ποιο τρόπο χωρίς καμιά συμμετοχή στη σύλληψή του.

Το "τεχνοκρατικό-στοχαστικό" μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης δίνει έμφαση για μια πιο αυτόνομη τεχνοκρατική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τονίζει ότι πέρα από την εξασφάλιση των θετικιστικών-μεθοδολογικών στοιχείων της διδασκαλίας πρέπει να δοθεί έμφαση στη δημιουργική ελευθερία του σχολείου για την καλλιέργεια επιμορφωτικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν να καταρτίζουν κατά τρόπο περισσότερο αυτόνομο και αποτελεσματικό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ψαχαρόπουλος, 2003). Βάση αυτής της θεώρησης, στους εκπαιδευτικούς που έχουν κατακτήσει τις ικανότητες που αναφέρονται στο παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο και βρίσκονται σε ένα πιο εξελιγμένο επαγγελματικό στάδιο, παρέχεται η δυνατότητα στοχασμού, διερεύνησης και συνεργασίας με στόχο να ικανοποιήσουν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιούν. Έτσι, οι ίδιοι τους συχνά αναρωτιούνται σχετικά με τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνώσεων και με την προώθηση συγκεκριμένων στάσεων κι αξιών έχοντας ως γνώμονα κριτήριων διπολικής θεώρησης, στα οποία υπάρχει μία ορθή και μία λανθασμένη επιλογή για την "πετυχημένη" διδασκαλία όπου ότι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να επιλέγει την ορθή

Το "στοχαστικο-κριτικό" μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Επανεκτιμά, αντιπαραθέτει και αναζητά εναλλακτικές διδακτικές επιλογές διλλημάτων που συναντώνται σε εκπαιδευτικές καταστάσεις μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση (Ματσαγγούρας, 2005, 2002. Brookfield, 1995). Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό: (α) τη συνειδητοποίηση του θεωρητικού υπόβαθρου των επιλογών του, (β) την εκ βάθους κι εύρους ανάλυση των ποικίλων εκπαιδευτικών διλημμάτων που δημιουργούνται από τις αντικρουόμενες προσεγγίσεις και (γ) την αναζήτηση διαφορετικών λύσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Ματσαγγούρας, 2005). Το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που ανεξάρτητα από τη φάση επαγγελματικής εξέλιξής τους έχουν αυξημένες πολιτικοιδεολογικές ανησυχίες, και αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πράξη ως δράση κι όχι ως κοινωνική κατασκευή.

Μια ακόμη τυπολογία διεθνών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών παρουσιάζεται από τη Villegas-Reimers (2003:70). Αυτά είναι ομαδοποιημένα σε δύο κατηγορίες με κριτήριο την «κλίμακα» εύρους εφαρμογής τους: α) στα μοντέλα τα οποία απαιτούν συνεργασίες ή συνεταιρισμούς σε επίπεδο οργανισμών, ιδρυμάτων ή φορέων ώστε να είναι αποτελεσματικά. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν: Δίκτυα σχολείων, Δίκτυα εκπαιδευτικών, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης, Συνεταιρισμοί μεταξύ πανεπιστημίου – σχολείου και άλλες συνεργασίες ιδρυμάτων, β) σε τεχνικές παρά μοντέλα κατάλληλες για εφαρμογή σε πιο μικρή «κλίμακα», όπως σε ένα σχολείο ή μία τάξη. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν: Εποπτεία: παραδοσιακή και «κλινική», Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης, Εργαστήρια-σεμινάρια-διαλέξεις, Μελέτη περιπτώσεων, Μοντέλα ανάπτυξης δεξιοτήτων, Συνεργατική ή συλλογική ανάπτυξη, Αυτο-κατευθυνόμενη ανάπτυξη, Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, Παρατήρηση καλής πρακτικής, Αναστοχαστικά μοντέλα, Φάκελοι υλικού, Έρευνα δράση, Σχέδια εργασιών/Ερευνητικές εργασίες, Αφηγήσεις εκπαιδευτικών, Μοντέλο παραγωγής γενεών ή μοντέλο του «καταρράκτη», Χρήση των θεσμών του «μέντορα» και του «προπονητή».

Επιπρόσθετα, οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008:13-25) εφαρμόζοντας την τυπολογία του Edelfelt ομαδοποιούν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. σε τρεις κατηγορίες: α) με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών στις ανθρώπινες σχέσεις, συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, επαγγελματικής ανάπτυξης εστιασμένα στους εκπαιδευτικούς, ενθάρρυνσης της

δημιουργικής έκφρασης των ίδιων των εκπαιδευτικών), β) το σχολείο (σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, συνεργασίας του σχολείου με πανεπιστήμια και άλλους φορείς) και γ) εστιασμένα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, κυρίως μέσω της προώθησης συμμετοχικών-συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης(Δίκτυα εκπαιδευτικών-Δίκτυα σχολικών μονάδων, Αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη: Κύκλοι μελέτης εκπαιδευτικών – Ομάδες αυτομόρφωσης).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η γρήγορη και συχνή αλλαγή των διαφόρων μορφών και μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης παγκοσμίως, που ακόμα κι αν περιλαμβάνονται στην πιο αντίστοιχη πρόσφατη βιβλιογραφία, ίσως επιφέρει την παύση εφαρμογής τους και αντικατάστασής τους με άλλα (Villegas-Reimers, 2003:8).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστική παράμετρος της εργασιακής συμπεριφοράς και της παραγωγικότητας και κατ' επέκταση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Αποστόλου, 1980). Πολλοί ερευνητές θεωρούν, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχείρησαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό (Evans, 1999). Ο όρος επαγγελματική ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Zembylas και Papanastasiou, 2004). Θεωρητικοί, όπως επί παραδείγματι, οι Herzberg, Mausner και Snyderman (1993) αναφέρονται στη στενή σχέση της απόδοσης και της ικανοποίησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι οι βασικές διαστάσεις που συνθέτουν τη διευρυμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Χατζηγιάννης και Χατζηπαναγιώτου, 2012).

**Συλλογή και ανάλυση δεδομένων**

Το εργαλείο που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα και αποτελεί το μέσο συλλογής των ερευνητικών πληροφοριών είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε ως επί το πλείστον ερωτήσεις κλειστού τύπου. Χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης που αποτυπώνει το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκε και μία ανοικτή ερώτηση για να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους με στόχο να κατανοηθούν

οι γνώμες, τα κίνητρα, οι προθέσεις και το ευρύτερο πλαίσιο που προκύπτουν (Βάμβουκας, 2002), αλλά και να διατυπώσουν προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την προσωπική τους ικανοποίηση. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και ακολουθεί κυρίως δύο άξονες: α) στις απόψεις για το αν η ενασχόληση με την πρακτική άσκηση των φοιτητών βοηθά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και β) αν συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της πρακτικής και σε ποιο βαθμό νιώθουν ικανοποιημένοι επαγγελματικά.

Οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς (Μέσος όρος, τυπική απόκλιση) καθώς το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αποτυπώνει τις απαντήσεις, η κατανομή συχνότητας του αριθμού των συμμετεχόντων επεξεργάστηκαν στο πρόγραμμα spss. Η διαφορά της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και οι διαφορές στις απαντήσεις λόγο φύλου εξετάσθηκαν με t-test. Το t-test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό. Για την ανοικτού τύπου ερώτηση, αφού συλλέξαμε τις απαντήσεις δώσαμε κώδικες σε κάθε μία από αυτές. Έτσι μπορέσαμε να μετρήσουμε τους τύπους απαντήσεων που τελικά συλλέξαμε.

**Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση σε Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας και εμπλέκονται στην πρακτική άσκηση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Συμπληρώθηκαν 18 ερωτηματολόγια στο τέλος του εαρινού εξαμήνου του έτους 2013. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (availability sample). Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής επιλέγει για το δείγμα του άτομα που δέχονται να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το δείγμα αυτό χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

**Ανάλυση των αποτελεσμάτων**

Αναφορικά με την περιγραφή του δείγματος διαπιστώθηκε από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων ότι οι περισσότεροι αποσπ/μενοι εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες (78,6%), με ποσοστό 14,3% να είναι ηλικίας 36-40 ετών, το 35,7% να είναι 41-45 ετών και το 28,6% να είναι ηλικίας 46-50 ετών. Οι μισοί αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί (50%) έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας με το 52% να έχει μόρφωση μεταπτυχιακού επίπεδου, το 23,5 % να είναι

διδάκτορες, το 17,6% να έχει παρακολουθήσει παιδαγωγικά σεμινάρια και το 6,9% να έχει κάνει επιμόρφωση στο διδασκαλείο. Το περιβάλλον του σχολείου που απέκτησαν την εμπειρία ήταν σχεδόν υποβαθμισμένο από υλικοτεχνικής απόψεως για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (57,1%).

Ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό συμφωνίας τους με την άποψη που θεωρεί ότι η πρακτική άσκηση συνέβαλε σημαντικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη , τα αποτελέσματα έδειξαν

1) οι εκπαιδευτικοί μέσα από συζητήσεις ανατροφοδότησης, διεργασίες αναστοχασμού και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών και Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού από τους φοιτητές εμπλουτίζουν την επιστημονική τους κατάρτιση σε ζητήματα παιδαγωγικής (M=4,17, SD=,66). Η πλειονότητα των υποκειμένων 57,1% συμφωνούν αρκετά και 28,6% συμφωνούν απόλυτα με τα παραπάνω. Παρόλα αυτά 14,3% συμφωνούν λίγο.

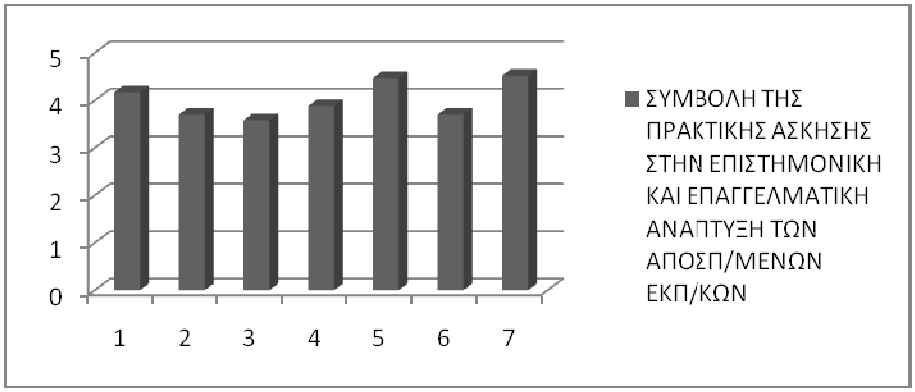
2)Πολλοί είναι αυτοί που παρακινήθηκαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους (M=3,70, SD=1,05). Πιο αναλυτικά ένα ποσοστό 35,7% σκέφτεται να συνεχίσει τις σπουδές του ενώ, ένα ποσοστό 28,6% έχει συνεχίσει τις σπουδές του.

3)Το γεγονός ότι η πρακτική άσκηση έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν καθιερωμένες αρχές και συνήθειες που είχαν στο σχολείο συγκέντρωσε (M=3,58, SD=1,16). Πιο αναλυτικά το 42,9% συμφωνεί απόλυτα, το 14,3% συμφωνεί πολύ. Ενώ, 28,6% συμφωνεί λίγο και το 14,3% διαφωνεί πολύ.

4)Η ερώτηση σύμφωνα με την οποία η πρακτική άσκηση έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθούν με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη συγκέντρωσε (M=3,88, SD=,09). Απόλυτα συμφωνούν οι 35,7% και μόνο οι 7,1% διαφωνούν πολύ.

5)Μέσα από την πρακτική άσκηση οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν (M=4,47, SD=,75) πως είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας. Ένα ποσοστό 71,4% συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω ερώτηση. 6)Μόνο το ποσοστό 14,3% συμφωνεί λίγο πως η πρακτική άσκηση πρόσφερε στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αξιολογήσουν από διαφορετικούς ρόλους το ευρύτερο πλαίσιο παραγόντων στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός (M=3,70, SD=,75).

7)Οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πώς η πρακτική άσκηση τους βοήθησε να εντοπίσουν λύσεις στα ποικίλα προβλήματα της διδακτικής ώρας που δεν είχαν την ευκαιρία ως εκπαιδευτικοί σχολικής τάξης (M=4,52, SD=,74).




*(όπου 1,2,3,..7 είναι οι ερωτήσεις στον οριζόντιο άξονα, ενώ στον κάθετο άξονα είναι η πεντάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης που αποτυπώνει το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο)

**Πίνακας 1**. Αποτύπωση των ερωτήσεων για την συμβολή της πρακτικής άσκησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό συμφωνίας τους με την άποψη που θεωρεί ότι η πρακτική άσκηση συνέβαλε σημαντικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση διαπιστώνεται ότι

1) σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως συνεισέφεραν θετικά στη ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης (M=4,29, SD=,64) και

2) κατάφεραν το σχολείο μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο να αποτελέσει αντικείμενο κριτικού στοχασμού από τους φοιτητές (M=3,94, SD=,94),

3) βοήθησαν αποτελεσματικά στην προσαρμογή των φοιτητών στο περιβάλλον του σχολείου (M=4,11, SD=,80) και

4) συνέβαλαν ώστε να μην αποτελεί κέντρο της πρακτικής άσκησης ο «πεπειραμένος» δάσκαλος της τάξης αλλά η ίδια η διδασκαλία (M=3,82, SD=,96). 5) Από την μελέτη των τιμών των μ.ο., τα αποτελέσματα έδειξαν πως σημαντικοί παράγοντες που βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης είναι η συνεργασία των μελών ΔΕΠ- διδάσκοντες- επόπτες(M=3,82, SD=1,16). Μόνο ένα μικρό ποσοστό διαφωνεί πολύ με αυτή την άποψη (21,4%).

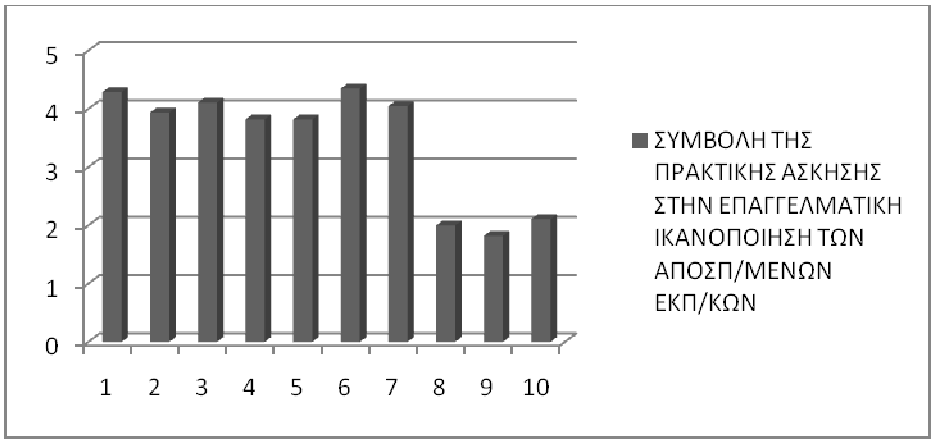
6) Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν καλή συνεργασία με τους φοιτητές τόσο στην προετοιμασία μαθησιακών δραστηριοτήτων, όσο και στην άμεση εποπτεία και παρακολούθηση αυτών (M=4,35, SD=,64) και

7) καλή συνεργασία και ταύτιση σε γνωστικό, μεθοδολογικό, και διδακτικό επίπεδο με τα μέλη ΔΕΠ (M=4,05, SD=,99 ).

8) Παρόλα αυτά αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 35,7% συμφωνεί απόλυτα και 21,4% συμφωνεί πολύ) οι οποίοι πιστεύουν πως οι πολλαπλές αρμοδιότητες και οι συνθήκες εργασίας (έλλειψη σχολικών βιβλίων, λογισμικών, αριθμός φοιτητών κλπ) (Μ.Ο=2,00 SD=1,1) καθώς και

9) η έλλειψη της συστηματικής αξιολόγησης αλλά και η μη αναγνώριση της εργασίας και της δυνατότητας εξέλιξης είναι εμπόδια στην επαγγελματική ικανοποίησή τους (Μ=1,82, SD=1,4)

10) Τέλος, το 39,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα πως οι αρμοδιότητές τους στην πρακτική άσκηση δεν θα έπρεπε να ήταν απλώς διεκπεραιωτικές και ότι θα μπορούσαν να είχαν πιο ουσιαστικό ρόλο (Μ=2,11, SD= 1,5 ).




*(όπου 1,2,3,..10 είναι οι ερωτήσεις στον οριζόντιο άξονα, ενώ στον κάθετο άξονα είναι η πεντάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης που αποτυπώνει το βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο)

**Πίνακας 2**. Αποτύπωση των ερωτήσεων για την συμβολή της πρακτικής άσκησης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα έδειξαν από το σύνολο των απαντήσεων πως ενώ η πρακτική άσκηση βοήθα την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των αποσπ/μενων εκπαιδευτικών σε πολύ υψηλό επίπεδο (Μ=4,10, SD=,67 ) δεν είναι αντίστοιχη και η επαγγελματική τους ικανοποίηση (Μ=3,43, SD=,66) παρότι σχεδόν όλοι, συμφώνησαν είτε απόλυτα, είτε πολύ ότι συμβάλουν θετικά στην ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών και είχαν καλή συνεργασία τόσο με τους φοιτητές, όσο και με τα μέλη ΔΕΠ. Η διαφορά της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι στατιστικά σημαντική. Η p-value για τον έλεγχο της ισότητας των δύο μέσων είναι ίση με

μηδέν (Sig. (2-tailed)), τα δύο δείγματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας α=5%. Ενώ, δεν εντοπίστηκαν διαφορές στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών, σύμφωνα με την εξέταση του t-Test, p=,779>.005 στις ερωτήσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη και p=,391>.005 στις ερωτήσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να σημειώσουν στο τέλος του ερωτηματολογίου την άποψή τους για το τι θεωρούν επαγγελματική ανάπτυξη, προτάσεις για αποτελεσματικότερη πρακτική άσκηση και ότι άλλο θεωρούν σημαντικό (το κίνητρό τους για να προτιμούν την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση από τη διδασκαλία σε σχολείο, τις προσδοκίες τους κλπ). Από την ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως το 42,9% των ερωτηθέντων που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο θεωρεί πως η διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αξιολόγησή της σε συνδυασμό με τη συνεργασία και επιμόρφωση από την ακαδημαϊκή κοινότητα σε νέες διδακτικές μεθόδους δίνουν τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ένα μικρό ποσοστό 11,1% θεωρεί πως η εφαρμογή νέων διδακτικών στρατηγικών και η εμπειρία χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη, στο επάγγελμά τους. Για κάποιους, ποσοστό 16,6%, η πρακτική άσκηση των φοιτητών είναι πρόκληση για να αξιολογήσουν και σημαντικό κίνητρο για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός έχει σαν κίνητρο ότι το Πανεπιστήμιο βρίσκεται στον τόπο διαμονής του κάτι που δεν συμβαίνει με την οργανική του θέση στην εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 88,23% προτείνει οι θέσεις των αποσπασμένων εκπαιδευτικών να καλύπτονται από εκπαιδευτικούς με εμπειρία και επιστημονική κατάρτιση, ένα ποσοστό (47%) προτείνει την αναβάθμιση του ρόλου του αποσπ/μενου εκπαιδευτικού όπως για παράδειγμα η συγκεκριμένη θέση να αντιστοιχεί σε αυτή του «μέντορα» και να μοριοδοτείται στο αντίστοιχο πεδίο καθοδηγητικού ρόλου κατά την αξιολόγηση των δ/ντων εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων κ.α, να ισχυροποιηθεί η συγκεκριμένη θέση μέσα από την αναγκαιότητα και χρησιμότητα των αποσπ/μενων εκπαιδευτικών στην πρακτική. Ένα ποσοστό (70,57) θεωρεί τον μεγάλο αριθμό φοιτητών και την επικείμενη αύξηση αυτού, μελλοντικό πρόβλημα στην ατομική συμβούλευση. Επιπλέον, οι αποσπ/μενοι εκπ/κοί του τμήματος της ειδικής αγωγής τονίζουν πως τόσο ο μεγάλος αριθμός φοιτητών όσο και ο μεγάλος αριθμός σχολείων 10-12 στην εποπτεία τους (τμήματα ένταξης-ειδικά σχολεία και σχολεία γενικής εκπαίδευσης) δυσκολεύει την αποτελεσματική

εργασία τους. Οι προσδοκίες τους ταυτίζονται με την βελτίωση – αναβάθμιση του ρόλου τους στην πρακτική άσκηση.

**Συμπεράσματα**

Ολοκληρώνοντας, από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε μια γενικότερη διαπίστωση που σχετίζεται με το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εμπλέκεται στη διαδικασία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών παρακινείται να εμπλουτίσει τις γνώσεις της σε θέματα παιδαγωγικής, είτε με τη συνέχιση των σπουδών, είτε μέσα από την ανατροφοδότηση των φοιτητών, είτε μέσα από ευκαιρίες προβληματισμού και εμβάθυνσης σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας που προέκυψαν κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πως συνέβαλε ώστε, η πρακτική άσκηση να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Κατάφερε να έχει καλή συνεργασία τόσο με τους φοιτητές, όσο και με τα μέλη ΔΕΠ. Παρότι, αυτοί οι παράγοντες βοηθάνε να έχουν υψηλή μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης τελικά, η ικανοποίηση αξιολογήθηκε σε ένα μέτριο επίπεδο επειδή, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν προβλήματα που έχουν σχέση με το ρόλο τους στο μοντέλο της πρακτικής άσκησης, με το ότι δεν αξιολογούνται και επειδή δεν υπάρχει έστω κάποια μοριοδοτούμενη ανταμοιβή. Μετρώντας την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην πρακτική άσκηση των φοιτητών έχουμε εικόνα από τις βασικές διαστάσεις που συνθέτουν μια διευρυμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που βρίσκεται πιο κοντά στο «στοχαστο-κριτικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης μια και φάνηκε ότι πρακτική άσκηση αποτελεί για αυτούς ένα πεδίο προβληματισμού και αναζήτησης.

Πιθανά, οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους κατά τη περίοδο της απόσπασης τους στο Πανεπιστήμιο.

Το Πανεπιστήμιο τους καλεί να μεταφέρουν στους φοιτητές την εμπειρία τους από σχολείο, αλλά θα πρέπει να τους δίνει και νέες εμπειρίες μέσα από την ακαδημαϊκή ζωή μέσα από τη συμμετοχή τους στις πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες ενός

Παιδαγωγικού Τμήματος, έτσι ώστε να αυξηθεί και η επαγγελματική ικανοποίηση των ανθρώπων που στηρίζουν τις πρακτικές ασκήσεις των παιδαγωγικών τμημάτων.

Φέτος, για πρώτη χρονιά, τα παιδαγωγικά τμήματα, κλήθηκαν να λειτουργήσουν τα προγράμματα Π.Α χωρίς την συνεισφορά των αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό, προκάλεσε αλλαγές είτε στον τρόπο διεξαγωγής της Π.Α, είτε στο πλαίσιο απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Οι «πανεπιστημιακοί υπότροφοι», είναι ένας νέος θεσμός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που σε πολλές περιπτώσεις κλήθηκαν να στηρίξουν τις πρακτικές ασκήσεις.

Είτε με αυτήν την μορφή, είτε με τους εκπαιδευτικούς σε απόσπαση ή στον ρόλο του μέντορα, το σίγουρο είναι ότι τα προγράμματα Π.Α χρειάζονται τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για να στηρίζουν τους φοιτητές. Οι συνθήκες που βιώνουμε πιθανά θα μας οδηγήσουν στην εξεύρεση νέων λύσεων που θα αλλάξουν τον μέχρι τώρα ρόλο των εκπαιδευτικών. Αυτές οι νέες λύσεις λοιπόν, θα ήταν καλό να λάβουν υπόψη και το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε η πρακτική άσκηση να αποτελεί πραγματικά μια γέφυρα που ενώνει τους εκπαιδευτικούς.

**Βιβλιογραφία**

Αποστόλου, Ν. (1980). *Ψυχολογία της εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση ΚΕΦΚΣ.

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

Evans, L. (1999). *Managing to motivate. A guide for school leaders. Management and Leadership in Education*. London: Cassell.

Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1987). *When is student teaching teacher education? Teaching and Teacher Education*, 3, 255-273.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B., (1993). *The Motivation to Work* (9rd ed). London: Transaction Publishers.

Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης.* Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher professional development: an international review of the literature*, Unesco: International Institute for Educational Planning.

Χατζηγιάννης Γ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. Ανακοίνωση στο 12$^{ο}$ Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας *"Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία "* 8-9 Ιουνίου 2012, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* ,92-103. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources *of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus*. A journal of comparative education, 36(2), 229 – 247.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-132.