



Το Πρώτο Έτος στην Επαγγελματική Σταδιοδρομία των Καθηγητών Αγγλικής

EFL Teachers' First Year of Teaching

Γεώργιος Γιώτης

Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο εστιάζει στο πρώτο έτος διδασκαλίας των καθηγητών Αγγλικής που ολοκλήρωσαν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004-2005 και 2005-2006. Τα βασικά ερωτήματα που διερευνήθηκαν ήταν ο λόγος για τον οποίο έγιναν εκπαιδευτικοί, η γνώμη τους για την επάρκεια της προετοιμασίας τους στο πανεπιστήμιο και οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στους συμμετέχοντες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα δεδομένα που προέκυψαν παρουσίασαν μία εικόνα της εκπαιδευτικής καριέρας ως λειτουργήματος που επιλέγεται κυρίως για ανθρωπιστικούς λόγους. Υποστηρίζεται επίσης ότι οι συμμετέχοντες καθηγητές έχουν προετοιμαστεί αποτελεσματικά για τον πραγματικό κόσμο της διδασκαλίας και έχουν σχετικά υψηλή αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Από την άλλη μεριά οι συμμετέχοντες με συνέπεια προσδιορίζουν τα προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη χαμηλή μαθητική παρώθηση και συμμετοχή ως πηγές δυσαρέσκειας στο επάγγελμά τους, τομείς στους οποίους δεν προετοιμάστηκαν στο βαθμό που προσδοκούσαν, και στους οποίους πιστεύουν ότι το διδακτικό τους έργο είναι λιγότερο αποτελεσματικό. Τέλος, γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους καθηγητές Αγγλικών με βάση τα ευρήματα της έρευνας.

Ω

The research presented in this chapter focuses on the first year of teaching of EFL teachers who graduated from the University of Athens during the academic years 2004-2005 and 2005-2006. The main research questions were their motive for being teachers, their opinion for the effectiveness of their university-based preparation and their self-efficacy perceptions. The questionnaire which was used was sent by email to the participants. The data collected presented an image of the profession as teaching by vocation which is chosen mainly due to humanistic reasons. Moreover, it is argued that the participating teachers were prepared effectively for the real world of teaching and they have a relatively high sense of self-efficacy. On the other hand, the participants consistently define classroom management problems

and low student motivation as sources of dissatisfaction in their profession, dimensions of teaching in which they were not prepared to the degree they expected, and in which they feel less efficacious. Finally, particular proposals are made for the improvement of teacher education for EFL teachers on the basis of the research findings.

Εισαγωγή

Πολλοί ερευνητές παγκοσμίως επικεντρώνουν την προσοχή τους στο πρώτο έτος στη σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού καθώς θεωρείται κρίσιμο για την εξέλιξή του. Στην Ελλάδα, όμως αποτελεί μία σχετικά ανεξερεύνητη και σχεδόν αχαρτογράφητη περιοχή. Για αυτό το λόγο, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα που έγινε και εστιάζει στο πρώτο έτος διδασκαλίας σε καθηγητές της Αγγλικής οι οποίοι αποφοίτησαν από το τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πιο συγκεκριμένα, έχει ως σκοπό να ερευνήσει τις αντιλήψεις των διδασκόντων για την επάρκεια της προετοιμασίας τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης που τους προσφέρθηκε, τα κίνητρα που τους οδήγησαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, την εικόνα που έχουν σχηματίσει για το επάγγελμα με την παρέλευση του πρώτου έτους στη σταδιοδρομία τους, και προπαντός τις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, οι οποίες διαμορφώνονται στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και παραμένουν κατόπιν σταθερές.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Η διεθνής έρευνα για το πρώτο έτος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών βασίζεται σε διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα και μπορεί να πει κανείς ότι ακολουθεί δύο βασικές κατευθύνσεις (Hebert & Worthy 2001: 897). Η πρώτη εστιάζει στον καθορισμό της σημασίας των κοινωνικών παραγόντων, όπως η εκπαίδευση των καθηγητών και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά τους (Solmon, Worthy & Carter 1993, Sudzina and Knowles 1993). Η δεύτερη κατεύθυνση επικεντρώνεται στις ανησυχίες και τα προβλήματα των νέων διδασκόντων, όπως η διαχείριση της σχολικής τάξης, η αντιμετώπιση του φόρτου εργασίας και η εκπόνηση σχεδίου μαθήματος (O'Connell Rust 1994, Olson & Osborne 1991, Veenman 1984). Οι πιο πρόσφατες μελέτες προσπαθούν να απεικονίσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο προσωπικό υπόβαθρο των διδασκόντων και στη συμπεριφορά τους καθώς εισέρχονται στο επάγγελμα (Hebert & Worthy 2001: 898).

Είναι αξιοσημείωτο ότι το πρώτο έτος διδασκαλίας στην καριέρα ενός εκπαιδευτικού παρουσιάζεται, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ως μία αρνητική εμπειρία ως : «...μία χρονιά γεμάτη διαψευσμένες ελπίδες, άγχος και αμφιβολία» (Olson & Osborne 1991: 331). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αποδοθούν πρωτίστως στο γεγονός ότι η εκπαίδευση που τους παρέχεται στα πανεπιστήμια δεν τους προετοιμάζει κατάλληλα για το συγκεκριμένο έργο που πρέπει να εκπληρώσουν (Liston, Whitcomb & Borko 2006: 352). Κατά δεύτερο λόγο παίζει σημαντικό ρόλο και η συναισθηματική ένταση και το άγχος, καθώς οι νέοι διδάσκοντες είναι ακόμα στη διαδικασία αφομοίωσης των γνώσεων που έχουν αποκομίσει για τη διδακτική και δεν έχουν την εμπειρία να εμπιστευτούν τις επιλογές τους.

Είναι γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιλέγεται με βάση τα ιδανικά, τα οράματα και τις πεποιθήσεις του για το τι συνεπάγεται αυτή η καριέρα για τον ίδιο αλλά

και για τις ζωές των μαθητών του. Αυτά τα οράματα, που συχνά διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των διδασκόντων, δεν πραγματοποιούνται εύκολα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Όταν λοιπόν υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στο όραμα και στην πραγματικότητα τότε έχουμε ως επακόλουθο την απόγνωση (Hammerness, 2006, Liston 2000). Σε αυτήν την περίπτωση βρίσκουμε στη διεθνή βιβλιογραφία να χρησιμοποιούνται όροι όπως «σοκ της πραγματικότητας» ('reality shock', Hebert & Worthy 2001: 898), «επιφοίτηση» ('epiphany', Liston, Whitcomb & Borko 2006: 351), και «απογοήτευση» ('disillusionment', Kane 1991) για να περιγράψουν την κατάσταση των νέων διδασκόντων.

Από την άλλη μεριά ο όρος «εύκολα ξεκινήματα» αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Huberman 1989), για να δείξει ακριβώς ότι το πρώτο έτος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι απαραίτητα μία δυσάρεστη εμπειρία. Ο Bullough (1989: 1) υποστηρίζει ότι εάν ερευνήσουμε περιπτώσεις επιτυχημένων νέων καθηγητών «μπορούμε να μάθουμε κάτι τελείως διαφορετικό από ότι μπορούμε να μάθουμε από την έρευνα αποτυχίας». Σε αυτά τα πλαίσια υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προετοιμαστεί σε αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες πιο επιδέξια από τους άλλους (Darling-Hammond 2006). Τέλος, να σημειωθεί ότι αυτά που αναφέρθηκαν έως τώρα θα ληφθούν υπ' όψιν όταν προσπαθήσουμε να απαντήσουμε το δεύτερο ερώτημα αυτής της έρευνας το οποίο αφορά στο κίνητρο που ώθησε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το συγκεκριμένο επάγγελμα καθώς επίσης και την εικόνα που έχουν σχηματίσει για αυτό έπειτα από τον πρώτο τους χρόνο ως «μάχιμοι» καθηγητές.

Η έννοια που δεσπόζει στην έρευνά μας είναι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Για την ερμηνεία αυτού του όρου υιοθετήθηκε το «ενοποιητικό μοντέλο της διδακτικής αποτελεσματικότητας» (integrated model of teacher efficacy) με το οποίο οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy και Hoy (1998) συνδυάζουν τις απόψεις που διατυπώθηκαν από τους Rotter (1966) και Bandura (1977, 1997). Στο ενοποιητικό μοντέλο της διδακτικής αποτελεσματικότητας, η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου (self-efficacy), νοείται ως ένα μέρος της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Η αποτελεσματικότητα που πιστεύει ο κάθε εκπαιδευτικός ότι έχει το διδακτικό του έργο καθορίζεται εν μέρει από την κρίση του για το εάν οι ικανότητες και οι στρατηγικές διδασκαλίας του αρκούν για το διδακτικό έργο που καλείται να εκπληρώσει. Άρα η διδακτική αποτελεσματικότητα σε αυτό το μοντέλο είναι η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του να οργανώσει και να φέρει εις πέρας όλες εκείνες τις δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των διδακτικών στόχων σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον διδασκαλίας. Γι' αυτό το λόγο ένας έγκυρος τρόπος μέτρησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας πρέπει να αποτιμήσει όχι μόνο την προσωπική ικανότητα του εκπαιδευτικού αλλά και την ανάλυση του διδακτικού του έργου ως προς τα διαθέσιμα μέσα και τους περιορισμούς που υπάρχουν στο συγκεκριμένο διδακτικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001: 795) επινόησαν μία μέθοδο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου, η οποία βασίζεται στο ενοποιητικό μοντέλο της διδακτικής αποτελεσματικότητας που έχουν προτείνει, την οποία και ακολουθήσαμε στην έρευνά μας (η μέθοδος αναλύεται στην ενότητα που αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας).

Σε έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει αποδειχθεί ότι η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου, αποτελεί τη βάση για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, για τον τρόπο διδασκαλίας σε τομείς όπως η χρήση του χρόνου, οι στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης και οι τεχνικές χρήσης

ερωτήσεων (Woolfolk *et al.* 1990, Wheatley 2002). Πέρα από αυτό επηρεάζει επίσης τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να έχει τάξη στη σχολική τάξη, τη χρήση της συζήτησης μέσα στην τάξη, την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, την προθυμία να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (Poulou & Norwich 2002) και το βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Soodak & Podell 1996, Bandura 1997, Pajares 1997, Ross 1998, Tschannen-Moran *et al.* 1998). Κατά συνέπεια η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου διαμορφώνει, κατά κάποιον τρόπο, την απόδοση των μαθητών του, την παρώθησή τους αλλά και την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για τη δική τους αποτελεσματικότητα σε διάφορους τομείς και επίπεδα (Ashton & Webb 1986, Ross, 1992; Goddard *et al.* 2004). Στο σχολικό επίπεδο, η υψηλή αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με το υγιές εκπαιδευτικό κλίμα (Hoy & Woolfolk 1993), την πειθαρχημένη και θετική σχολική ατμόσφαιρα και τη συχνότερη λήψη αποφάσεων με γνώμονα τη σχολική τάξη (classroom-based decision making; Moore & Esselman 1992).

Έχουν δημοσιευτεί μελέτες που έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές από αυτούς που έχουν χαμηλή. Πιο συγκεκριμένα, μία έρευνα (Woolfolk *et al.* 1990) προσδιόρισε αρνητικούς συσχετισμούς ανάμεσα στις πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των καθηγητών και στις απόψεις τους για τον έλεγχο των μαθητών. Όσο χαμηλότερη πίστευαν ότι ήταν η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους τόσο πιο αυταρχική ήταν η συμπεριφορά τους, υιοθετώντας μία απαισιόδοξη άποψη για την παρώθηση των μαθητών τους, δίνοντας έμφαση στον αυστηρό έλεγχο της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη χρησιμοποιώντας εξωτερικά κίνητρα και την τιμωρία για να αναγκάσουν τους μαθητές τους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, όσοι καθηγητές πίστευαν ότι η αποτελεσματικότητά τους ήταν υψηλή, αποκαλύφθηκε (μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας τους) ότι υιοθετούσαν μια πιο ανθρωπιστική στάση στη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς (Atay 2007: 205). Οι Ashton & Webb (1986) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η τιμωρία, ο καταναγκασμός και ο δημόσιος ευτελισμός είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Από την άλλη μεριά, οι τάξεις των καθηγητών με υψηλή αποτελεσματικότητα ήταν πιο φιλικές και ήρεμες και οι καθηγητές εμπιστεύονταν τους μαθητές τους.

Οι καθηγητές με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία (Allinder 1994, Hall *et al.* 1992) μεγαλύτερη ηθική δέσμευση για το έργο τους (Coladarcí 1992) και ισχυρότερη βούληση να παραμείνουν στο επάγγελμα (Burley *et al.* 1991, Milner 2002). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται από τους ερευνητές ότι είναι κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους καθηγητές, και για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy 2004, Ramey-Gassert & Shroyer 1992, Ross 1998, Scharmann & Hampton 1995). Ορισμένοι μάλιστα φτάνουν στο σημείο να ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες δεν υπολογίζουν τον παράγοντα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου δεν θα επιτύχουν τελικά (DeMesquita & Drake 1994, Sarason 1990).

Τέλος να σημειωθεί ότι με βάση το ενοποιητικό μοντέλο της διδακτικής αποτελεσματικότητας καθώς και τα ευρήματα των ερευνών που προηγήθηκαν θα

απαντηθεί το τρίτο ερώτημα που θέτει η έρευνά μας και αφορά στην αντίληψη που έχουν οι συμμετέχοντες καθηγητές για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχτηκε για αυτήν την έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρέχει δομημένα και συχνά αριθμητικά δεδομένα που είναι, τις περισσότερες φορές, εύκολο να αναλυθούν με ευκρίνεια (Cohen, Manion & Morrison 2007: 317). Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε για την έρευνά μας, χρησιμοποιήθηκαν κατ' αρχήν κλειστού τύπου ερωτήσεις στις οποίες υπάρχουν προκαθορισμένες απαντήσεις από τις οποίες καλούνται να επιλέξουν οι συμμετέχοντες. Υπάρχουν επίσης και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν χωρίς να υπάρχουν προκαθορισμένες κατηγορίες, καθώς και να αναλύσουν το σκεπτικό τους. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δίνουν ποσοτικά δεδομένα, ενώ οι ανοιχτού τύπου ποιοτικά. Για την ανάλυση των ερωτήσεων κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκαν συχνότητες και ποσοστά. Η ανάλυση των δεδομένων από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είναι πιο πολύπλοκη και δύσκολη (Kumar 2005: 135). Το πιο σημαντικό πρόβλημα είναι η μείωση του όγκου των γραπτών δεδομένων σε λογικά και αξιοποιήσιμα επίπεδα (Cohen, Manion και Morrison 2007: 475). Γι' αυτό το λόγο ακολουθήθηκε η μέθοδος «ανάλυση περιεχομένου» (content analysis) σύμφωνα με την οποία «τα εκτεταμένα κείμενα ταξινομούνται σε πολύ λιγότερες κατηγορίες» (Weber 1990: 15). Κατά τη δημιουργία αυτών των κατηγοριών υπάρχουν δύο ζητούμενα. Πρώτον, πρέπει οι κατηγορίες να είναι αμοιβαία αποκλειόμενες (mutually exclusive), δηλαδή να μην είναι δυνατόν μία απάντηση να ανήκει σε δύο κατηγορίες ταυτόχρονα. Δεύτερον, οι κατηγορίες πρέπει να είναι διεξοδικές, δηλαδή θα πρέπει όλες οι απαντήσεις να ανήκουν σε κάποια κατηγορία (Kumar 2005: 231). Τέλος χρησιμοποιήθηκε μία κλίμακα τύπου Likert η οποία είναι πολύ χρήσιμη για την έρευνα καθώς επιτρέπει τη διαφοροποίηση δίνοντας ταυτόχρονα αριθμητικά δεδομένα. Για την ανάλυση αυτών των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοστά και μέσοι όροι.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από πέντε μέρη. Τα πρώτα δύο μέρη (Ερωτήσεις 1-6) αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν το προφίλ των συμμετεχόντων συλλέγοντας δεδομένα για το φύλο, την εκπαίδευση, τον τόπο εργασίας και το μέσο αριθμό των μαθητών στις τάξεις τους. Το τρίτο μέρος (Ερωτήσεις 7-11) έχει ως σκοπό να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες αποφάσισαν να γίνουν καθηγητές. Το τέταρτο μέρος (Ερωτήσεις 12-16) αναφέρεται στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και κατάρτιση και στο ρόλο της κατά τον πρώτο χρόνο διορισμού του εκπαιδευτικού.

Τέλος το πέμπτο μέρος είναι στην πραγματικότητα η κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου των καθηγητών (Teachers' Sense of Efficacy Scale ή TSES για συντομία) που εκπόνησαν οι Tschannen-Moran και Hoy (2001) βασιζόμενοι στο ενοποιητικό μοντέλο της διδακτικής αποτελεσματικότητας που αναλύσαμε στην προηγούμενη ενότητα. Στην πρωτότυπη μορφή της η κλίμακα TSES έχει 24 ερωτήσεις οι οποίες ερευνούν τρεις διαστάσεις του διδακτικού έργου: α) τις στρατηγικές διδασκαλίας, β) τη διαχείριση της σχολικής τάξης, και γ) τη συμμετοχή και την παρότρυνση των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατόπιν λεπτομερών αναλύσεων και δοκιμών, αποδείχτηκε ότι η κλίμακα TSES είναι, σε λογικά πλαίσια, έγκυρη και αξιόπιστη (ο βαθμός αξιοπιστίας με ανώτατο το 1 ήταν 0,91 για τις στρατηγικές διδασκαλίας, 0,90 για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και 0,87 για τη συμμετοχή των μαθητών – Tschannen-Moran & Hoy 2001: 799). Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Πούλου για να εκτιμήσει τις

πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων της Θράκης και της Θεσσαλίας και αποδείχτηκε, κατά την εφαρμογή της, ότι ήταν έγκυρη και αξιόπιστη κλίμακα (Ρουίου 2007: 214). Στην έρευνά μας η κλίμακα TSES προσαρμόστηκε στη λεκτική της διατύπωση για να απευθύνεται σε καθηγητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Επίσης, ενώ η αρχική κλίμακα είχε εννιά διαβαθμίσεις τύπου Likert, στην περίπτωσή μας θεωρήθηκε καταλληλότερο να υπάρχουν οι εξής πέντε διαβαθμίσεις: 1 = Πάρα πολύ, 2 = Πολύ, 3 = Λίγο, 4 = Πολύ λίγο, 5 = Καθόλου.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτέλεσαν τη βάση για να απαντηθούν τα βασικά ερωτήματα που θέτει η έρευνά μας, τα οποία είναι τα εξής:

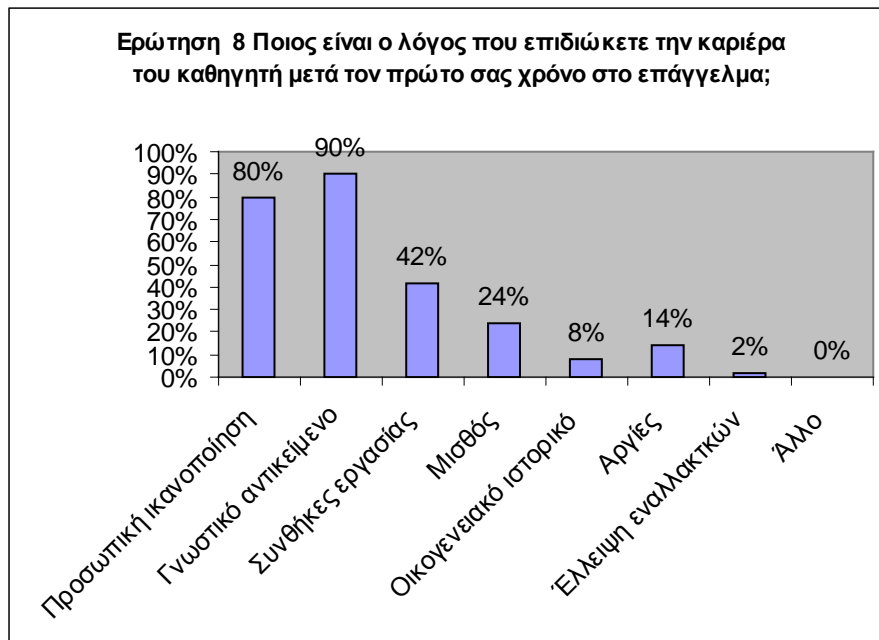
- Για ποιο λόγο έγιναν εκπαιδευτικοί και ποια είναι η εικόνα που έχουν σχηματίσει για το επάγγελμά τους μετά τον πρώτο τους χρόνο σε αυτό; (Ερωτήσεις 7-11)
- Ποια είναι η γνώμη των νέων καθηγητών για την επάρκεια της προετοιμασία τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης τους στο πανεπιστήμιο; (Ερωτήσεις 12-16)
- Πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες καθηγητές την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου; (Ερωτήσεις 17-39).

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι τα δεδομένα απηχούν τις απόψεις των συμμετεχόντων χωρίς να υπάρχει μία εξωτερική μέθοδος επαλήθευσης της εγκυρότητάς τους, γεγονός που μειώνει την αξιοπιστία τους (Cole, 1995: 12). Επιπλέον, η έννοια της αποτελεσματικότητας που έχει ο εκπαιδευτικός για το δικό του διδακτικό έργο δεν είναι ταυτόσημη με την αποτελεσματικότητα που όντως έχει, και που προκύπτει από την αξιολόγηση, που γίνεται συνήθως από την παρατήρηση της διδασκαλίας από κάποιον άλλον ειδικό σε αυτόν τον τομέα. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται όροι όπως «αντιλήψεις», «πεποιθήσεις» και «απόψεις» για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Σίγουρα η έρευνα θα ήταν πιο έγκυρη και αξιόπιστη εάν ο ερευνητής μπορούσε να εκτιμήσει τη δηλούμενη από τους συμμετέχοντες αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας τους. Δυστυχώς όμως αυτό δεν ήταν δυνατόν για τεχνικούς λόγους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας και η σημασία τους

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε 114 καθηγητές, που έλαβαν το πτυχίο τους από το τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004-2005 και 2005-2006. Το ποσοστό συμμετοχής ήταν 44%, καθώς τελικά απάντησαν 50 καθηγητές, και είναι αρκετά πάνω από το όριο του 20-30% όπου διακυβεύεται η αξιοπιστία της έρευνας σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2007: 223). Σε αυτό το δείγμα το 94% ήταν γυναίκες και το 6% άνδρες. Όσον αφορά στην περαιτέρω εκπαίδευσή τους, 66% έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, 42% σύντομα επιμορφωτικά προγράμματα, και 10% ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα). Το 84% των διδασκόντων δήλωσε ότι δουλεύει σε πόλεις και το 16% στην επαρχία. Να σημειωθεί ότι μόνο 13 (26%) καθηγητές δήλωσαν ότι εργάζονται σε Δημόσια σχολεία, το 12% ασκεί το επάγγελμα σε ιδιωτικά σχολεία, το 40% σε φροντιστήρια και το 18% παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (10 από τους 19) και σε Γυμνάσια (8 από τους 19). Μόνο ένας καθηγητής δήλωσε ότι εργάζεται σε ΤΕΕ (Τεχνικό Λύκειο – πλέον έχουν μετονομαστεί σε ΕΠΑΛ). Τέλος, για να συμπληρωθεί το προφίλ των καθηγητών που συμμετέχουν να σημειωθεί ότι το 40% ανέφεραν ότι έχουν 6-10 μαθητές στην τάξη τους, το 30% 11-20, το 16% 1-5 και το 14% 21 ή και περισσότερους.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 7 και 8 ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν να εξασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τόσο με την ολοκλήρωση των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο (ερώτηση 7) όσο και μετά την πρώτη τους σχολική χρονιά ως καθηγητές. Όπως φαίνεται και στα γραφήματα που ακολουθούν, οι απαντήσεις στις δύο ερωτήσεις δεν διαφέρουν σημαντικά.



Η ευρεία πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποδίδει την απόφασή του στην προσωπική ικανοποίηση καθώς και στην ικανοποίηση που αποκομίζουν από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικείμενου, δηλαδή της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε και τις απαντήσεις στην ερώτηση 9 (Ποια πλευρά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σας ικανοποιεί περισσότερο μετά την πρώτη σας χρονιά ως καθηγητής;)

όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να απαντήσουν χωρίς τον περιορισμό των προκαθορισμένων επιλογών των ερωτήσεων 7 και 8. Μετά από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψε ότι το 60% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι τους ικανοποιεί το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους δίνει την ευκαιρία να εργαστούν με παιδιά και το 40% ότι βλέπουν τους μαθητές να μαθαίνουν, να προσδεύουν και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους ως αποτέλεσμα της δικής τους διδασκαλίας.

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα που θέτει η έρευνά μας («Για ποιο λόγο έγιναν εκπαιδευτικοί και ποια είναι η εικόνα που έχουν σχηματίσει για το επάγγελμα τους μετά τον πρώτο τους χρόνο σε αυτό;») προκύπτει από τα δεδομένα ότι ξεχωρίζουν τρεις αλληλένδετοι παράγοντες: η προσωπική ικανοποίηση, η ικανοποίηση λόγω της διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου και η εργασία με παιδιά. Να σημειωθεί ότι ανάλογες έρευνες που έγιναν στο παρελθόν (Manuel & Hughes 2006: 10) έχουν αναφέρει με συνέπεια εσωτερικούς και αλτρουιστικούς λόγους ως τους βασικούς παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Ewing & Manuel 2005, Hammond 2002, Kyriacou & Coulthard 2000, Kyriacou, Kunc, Stephens & Hultgren 2003, Manuel 2003, Priyadharshini & Robinson-Pant 2003, Reid & Caudwell 1997, Snyder, Doerr & Pastor 1995, Wadsworth 2001). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εναρμονίζονται με ανάλογες διεθνείς μελέτες που αναφέρουν την εργασία με παιδιά αλλά και τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου ως βασικούς λόγους για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Boser 2000, Spear, Gould & Lee 2000). Αναδεικνύεται κατ' αυτόν τον τρόπο η διάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως λειτουργήματα και ως κοινωνική προσφορά. Οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν το συγκεκριμένο λειτουργήματα για ανθρωπιστικούς λόγους βασιζόμενοι στην άποψη ότι «η διδασκαλία που αποβλέπει στη μάθηση και η μάθηση ως στόχος της διδασκαλίας είναι ταξίδια που είναι στενά συνυφασμένα» (Carneiro 2003: 17).

Φυσικά η εικόνα του καθηγητή ως λειτουργού δεν αναιρεί το γεγονός ότι αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα στο επάγγελμά του. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 10 («Τι είναι αυτό που σας ικανοποιεί στον ελάχιστο βαθμό στο έργο σας ως καθηγητής Αγγλικών;») αναφέρουν ως πιο σημαντικά προβλήματα την παρώθηση και συμμετοχή των μαθητών (24%), τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού τους ωραρίου (20%), τον χρόνο προετοιμασίας και διόρθωσης των ασκήσεων (18%), την πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης ειδικά στα φροντιστήρια (16%), την αντιμετώπιση της απειθαρχίας των μαθητών (12%) και τις χαμηλές αποδοχές (10%). Ωστόσο το 96% (ερώτηση 11) δηλώνει ότι θα παραμείνει στο επάγγελμα τα επόμενα δέκα χρόνια. Το συγκεκριμένο αυτό εύρημα δεν συμφωνεί με την υπάρχουσα διεθνή έρευνα αλλά και την ανάλογη εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου παρατηρείται ένα αυξανόμενο ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος (Goddard & Foster 2001, Gold 1996, Smithers and Robinson 2003). Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ελλάδας οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δηλώνουν ότι σκοπεύουν να παραμείνουν στο επάγγελμα, γεγονός που σίγουρα συσχετίζεται άμεσα με την προσωπική ικανοποίηση που τους προσφέρει αλλά και με την αφοσίωσή τους στη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου. Πρέπει να αναφερθεί, όμως, εδώ ότι σε αυτήν ακριβώς την εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή τη διαφοροποίηση, όπως η μονιμότητα των καθηγητών στο δημόσιο τομέα αλλά και η εν γένει δυσπιστία ή και προκατάληψη στην αλλαγή επαγγελματικού τομέα, γεγονός που αντανάκλαται και στη δομή των πανεπιστημιακών σπουδών, όπου δεν είναι δυνατή η μεταπήδηση από τον έναν τομέα στον άλλο όπως στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι προφανές ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο ζήτημα το οποίο θα μπορούσε από μόνο του να αποτελέσει θέμα έρευνας ευρύτερης από την παρούσα με

προσανατολισμό στο χώρο της κοινωνιολογίας και για αυτό θα αρκεστούμε σε αυτές τις επισημάνσεις.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώνονται στη γνώμη των νέων διδασκόντων σχετικά με την επάρκεια της προετοιμασίας τους στο πανεπιστήμιο (το δεύτερο ερώτημα που θέτει αυτή η έρευνα). Κατ' αρχήν, το 48% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους στοιχεία που αποκόμισαν από το μάθημα της Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας της Αγγλικής και της Πρακτικής Άσκησης. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό (12%) ανέφεραν ότι εφάρμοσαν τη μεθοδολογία των επιτυχημένων καθηγητών που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές, ενώ το 10% δήλωσε ότι ακολούθησε τη μεθοδολογία που προτείνει το διδακτικό εγχειρίδιο. Οι 15 συμμετέχοντες που επέλεξαν την επιλογή «άλλο» διευκρίνισαν ότι εννοούν ότι εφάρμοσαν όλα τα παραπάνω (7 από τους 15), ή ότι εφάρμοσαν τις πρώτες δύο επιλογές (οι υπόλοιποι 8).

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο η Πρακτική Άσκηση τους βοήθησε στο διδακτικό τους έργο, και πιο συγκεκριμένα στους εξής τομείς: α) γνωστικό αντικείμενο, β) χρήση στρατηγικών διδασκαλίας, γ) μαθητική παρώθηση και δ) διαχείριση της σχολικής τάξης. Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε το μέσο αποτέλεσμα των απαντήσεων για κάθε τομέα με ανώτατο σημείο το 5 (πάρα πολύ) και κατώτατο το 1 (καθόλου).

1. Γνωστικό αντικείμενο (Subject knowledge)	3,40
2. Στρατηγικές διδασκαλίας (Instructional strategies)	4,36
3. Μαθητική παρώθηση (Student motivation)	3,58
4. Διαχείριση σχολικής τάξης (Classroom management)	3,46

Εκ πρώτης όψεως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η Πρακτική Άσκηση, αλλά και η γενικότερη εκπαίδευση των καθηγητών στο πανεπιστήμιο, αποτελεί μία ισχυρή παρέμβαση στην μετέπειτα εκπαιδευτική καριέρα των συμμετεχόντων, εύρημα που είναι αντίθετο με τη σχετική έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επισημαίνει ότι η Πρακτική Άσκηση τους βοήθησε σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις διαστάσεις του διδακτικού έργου. Πρέπει να σημειωθεί όμως το συγκριτικά χαμηλό αποτέλεσμα που αποδόθηκε στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα προβληματίζει αρκετά και τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους νέους καθηγητές εξίσου (Merrett & Wheldall 1993, Wilson & Cameron 1996, Adams & Crookover 1997). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι σε ανάλογες περιπτώσεις εκπαιδευτικοί στο Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και αλλού δήλωσαν ότι χρειάζονταν περισσότερο χρόνο και εκπαίδευση για το πώς να «αντιμετωπίζουν τους άτακτους μαθητές» (Parkinson & Pritchard 2005: 69). Το πιο χαμηλό αποτέλεσμα παρατηρείται στο γνωστικό αντικείμενο, πιθανώς λόγω του ότι δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτόν τον τομέα κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης, καθώς υπάρχουν άλλα μαθήματα, ιδιαίτερα στα πρώτα δύο έτη των πανεπιστημιακών σπουδών, που εστιάζουν στην Αγγλική γλώσσα.

Το γεγονός, από την άλλη, ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας λαμβάνουν την υψηλότερη μέση βαθμολογία από τους συμμετέχοντες, είναι ένας αξιόπιστος δείκτης αποτελεσματικότητας της πρακτικής άσκησης στην προετοιμασία των καθηγητών αυτής της έρευνας. Τέλος, το γεγονός ότι το 96% των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπεύουν να εξασκούν το

επάγγελμα και μετά από δέκα χρόνια (όπως αναφέρθηκε και παραπάνω) ίσως οφείλεται στο ότι έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για τον «πραγματικό κόσμο της διδασκαλίας» και πιστεύουν στις ικανότητές τους. Πρέπει φυσικά να λάβουμε υπ' όψιν και τους παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω (στην ανάλυση των ευρημάτων της ερώτησης 11) για αυτό το θέμα, οι οποίοι χρήζουν ευρύτερης κοινωνιολογικής έρευνας.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 17-37) οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν την πεποίθησή τους για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Στον πίνακα που ακολουθεί βλέπουμε το μέσο αποτέλεσμα των απαντήσεων για κάθε τομέα της κλίμακας TSES με ανώτατο σημείο το 5 (πάρα πολύ) και κατώτατο το 1 (καθόλου).

1. Αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας	3.94
2. Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης	3.56
3. Αποτελεσματικότητα στη μαθητική παρώθηση	3.67

Όπως φαίνεται, η αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των συμμετεχόντων είναι σχετικά υψηλή και σε παρόμοια επίπεδα με πρόσφατες έρευνες που έγιναν στην Τουρκία (Atay 2007: 209) στους καθηγητές Αγγλικών και στην Ελλάδα (Ρουλου 2007: 208) στο χώρο των εκπαιδευόμενων δασκάλων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν επίσης τον ισχυρισμό ότι η δηλούμενη αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου δεν είναι ενιαία για όλες τις διδακτικές δραστηριότητες αλλά εξαρτάται από τη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός (Wheatley 2002: 6). Η εφαρμογή της κλίμακας TSES στους καθηγητές της Αγγλικής, για πρώτη φορά, αποκάλυψε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι καλύτεροι στην εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας από ότι στη μαθητική παρώθηση και στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι διδάσκοντες κατέταξαν την αποτελεσματικότητα των διαστάσεων της Πρακτικής Άσκησης και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου με την ίδια φθίνουσα σειρά (στρατηγικές διδασκαλίας-μαθητική παρώθηση-διαχείριση σχολικής τάξης). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κλίμακας TSES με ποσοστά καθώς και με το μέσο όρο των διαβαθμίσεων που σημειώθηκαν σε κάθε ερώτηση.

		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Πολύ λίγο	Καθόλου	Μέσος όρος των διαβαθμίσεων
17	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιήσετε διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης (π.χ. διαγνωστικά τεστ, τεστ προόδου, εναλλακτική αξιολόγηση);	4%	46%	40%	10%	0%	3.34
18	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε στους μαθητές σας μία περαιτέρω εξήγηση ή παράδειγμα όταν έχουν απορίες;	54%	46%	0%	0%	0%	4.54

19	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε κατάλληλες ερωτήσεις στους μαθητές σας;	20%	58%	22%	0%	0%	3.98
20	Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε σε δύσκολες ερωτήσεις από τους μαθητές σας;	26%	60%	14%	0%	0%	4.12
21	Πόσο μπορείτε να προσαρμόσετε τα μαθήματά σας για να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών;	22%	56%	18%	4%	0%	3.96
22	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ελέγξετε εάν έχουν γίνει κατανοητά όσα έχετε διδάξει;	12%	70%	18%	0%	0%	3.94
23	Πόσο καλά μπορείτε να δημιουργείτε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για τους πολύ καλούς μαθητές;	6%	68%	18%	8%	0%	3.72
24	Πόσο καλά μπορείτε να ελέγξετε την παραβατική συμπεριφορά μέσα στην τάξη σας;	6%	42%	38%	12%	2%	3.34
25	Πόσο μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να τηρούν τους κανόνες της τάξης;	10%	48%	22%	20%	0%	3.48
26	Πόσο μπορείτε να ηρεμήσετε ένα μαθητή που κάνει θόρυβο και αναστατώνει το μάθημα;	4%	36%	44%	16%	0%	3.28
27	Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με κάθε ομάδα μαθητών;	4%	48%	36%	8%	4%	3.40
28	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ξεκαθαρίσετε τις απαιτήσεις σας για τη συμπεριφορά των μαθητών;	20%	60%	14%	6%	0%	3.94
29	Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ρουτίνες για την ομαλή ροή του μαθήματος;	26%	44%	26%	4%	0%	3.92
30	Πόσο μπορείτε να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν καλή απόδοση στο μάθημά σας;	22%	68%	10%	0%	0%	4.12
31	Πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να καταλάβουν την αξία της μάθησης;	16%	42%	42%	0%	0%	3.74
32	Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε κίνητρα στους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον να μάθουν Αγγλικά;	14%	32%	44%	10%	0%	3.50
33	Πόσο μπορείτε να καθοδηγήσετε τις οικογένειές των μαθητών σας να τους βοηθήσουν στο μάθημα των Αγγλικών;	20%	36%	28%	16%	0%	3.60
34	Πόσα μπορείτε να κάνετε για να βελτιώσετε την χαμηλή απόδοση ενός μαθητή;	0%	76%	18%	6%	0%	3.70
35	Πόσα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να έχουν κριτική σκέψη;	0%	60%	38%	2%	0%	3.58
36	Πόσο μπορείτε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητα των μαθητών σας;	24%	60%	4%	12%	0%	3.96
37	Πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους «δύσκολους» μαθητές;	0%	44%	30%	26%	0%	3.18

Όπως φαίνεται στον πίνακα, όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας, οι συμμετέχοντες έδωσαν τον υψηλότερο μέσο βαθμό αποτελεσματικότητας στην ικανότητά τους να δίνουν μία επιπλέον εξήγηση ή παράδειγμα στους μαθητές τους

όταν έχουν απορίες (4,54) και στο να ανταποκρίνονται στις δύσκολες ερωτήσεις που τους υποβάλλονται (4,12). Από την άλλη μεριά, έδωσαν το χαμηλότερο μέσο βαθμό αποτελεσματικότητας στην ικανότητά τους να χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης (3,34). Στον τομέα της διαχείρισης της σχολικής τάξης έδωσαν τους υψηλότερους μέσους βαθμούς αποτελεσματικότητας στην ικανότητα που πιστεύουν ότι έχουν να ξεκαθαρίζουν τις απαιτήσεις τους για τη συμπεριφορά των μαθητών (3,94), και να καθιερώνουν ρουτίνες για την ομαλή ροή του μαθήματος (3,92). Αντίθετα έδωσαν τους χαμηλότερους στην ικανότητα που πιστεύουν ότι έχουν να ηρεμούν έναν μαθητή που αναστατώνει το μάθημα (3,28) και να ελέγχουν την παραβατική συμπεριφορά (3,34). Σχετικά με τη μαθητική παρώθηση και συμμετοχή οι υψηλότεροι μέσοι βαθμοί αποτελεσματικότητας παρατηρούνται στην ικανότητα που έχουν, κατά την αντίληψή τους, να κάνουν τους μαθητές τους να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν καλή απόδοση (4,12) και να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους (3,96), ενώ οι χαμηλότεροι μέσοι βαθμοί παρατηρούνται στην ικανότητα να βοηθήσουν τους «δύσκολους» μαθητές (3,18) και να δίνουν κίνητρα στους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον στο μάθημα (3,50).

Οι τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ανοιχτού τύπου και οι απαντήσεις υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου. Στην ερώτηση 38 («Σε ποιο τομέα της διδασκαλίας σας πιστεύετε ότι είστε ιδιαίτερα ικανοί;») η κατηγορία που απέσπασε την πλειοψηφία των απαντήσεων (52%) ήταν οι στρατηγικές διδασκαλίας. Στην ερώτηση 39 («Ποιο τομέα της διδασκαλίας σας θα θέλατε να βελτιώσετε;») οι περισσότεροι καθηγητές ανέδειξαν την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας (44%) και τη μαθητική παρώθηση (20%).

Το γενικό συμπέρασμα που θα μπορούσε να συναχθεί από τα ευρήματα της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες με συνέπεια προσδιορίζουν τα προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη χαμηλή μαθητική παρώθηση και συμμετοχή ως πηγές δυσαρέσκειας στο επάγγελμά τους, τομείς στους οποίους δεν προετοιμάστηκαν στο βαθμό που προσδοκούσαν στο πανεπιστήμιο, και στους οποίους πιστεύουν ότι το διδακτικό τους έργο είναι λιγότερο αποτελεσματικό. Κατά συνέπεια η στοχευμένη εκπαίδευση σε αυτούς τους τομείς κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών ίσως ενισχύσει τις πεποιθήσεις των καθηγητών Αγγλικής. Σε γενικές γραμμές πάντως ο σχετικά υψηλός μέσος βαθμός αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, η άποψή τους ότι η Πρακτική Άσκηση τους προετοίμασε αποτελεσματικά στο έργο τους και το γεγονός ότι παρουσίασαν μία υψηλή αίσθηση της αποστολής τους και ηθικής δέσμευσης στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι καθηγητές που έλαβαν μέρος σε αυτήν την έρευνα εκπαιδεύτηκαν και προετοιμάστηκαν κατάλληλα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην επόμενη ενότητα υποβάλλεται μια σειρά προτάσεων που βασίζονται στα ευρήματα της διεξαχθείσης έρευνας.

Προτάσεις και εφαρμογές

Τα προγράμματα εκπαίδευσης των καθηγητών θα πρέπει να εστιάσουν στην ανάπτυξη ανθεκτικών πεποιθήσεων διδακτικής αποτελεσματικότητας. Ο βασικός λόγος για αυτήν την πρόταση είναι η κυκλική φύση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου. Με άλλα λόγια η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα έχει ως επακόλουθο την καλύτερη απόδοση του καθηγητή, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Η συγκεκριμένη πρόταση για την ανάγκη ενίσχυσης των πεποιθήσεων διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει τεθεί και στο παρελθόν από πολλούς ερευνητές οι οποίοι επισημαίνουν την σπουδαιότητά της (Fritz, Miller-Heyl, Keutzer & MacPhee 1995, Housego 1992, Ramey-Gassert, Shroyer & Staver 1996, Ross 1998,

Scharmann & Hampton 1995). Σίγουρα όμως είναι ακόμα πιο σημαντικό να εφαρμοστεί στην αρχική εκπαίδευση των καθηγητών καθώς οι καθηγητές που μπαίνουν για πρώτη φορά στον χώρο της εκπαίδευσης χρειάζονται ισχυρές πεποιθήσεις διδακτικής αποτελεσματικότητας για να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιτυχώς και να παραμείνουν σε αυτό (Mulholland & Wallace 2001). Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να γίνει μία έρευνα στους φοιτητές που παρακολουθούν την πρακτική άσκηση στο Η' εξάμηνο που θα εστιάζει στις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου ιδιαίτερα στους τομείς της διαχείρισης της σχολικής τάξης και της παρώθησης των μαθητών.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης των καθηγητών να προσφέρουν ευκαιρίες για αποτελεσματική ανατροφοδότηση (feedback). Είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτές των καθηγητών στο πανεπιστήμιο δεν είναι δυνατόν να μεταδώσουν διά μαγείας την αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας στους φοιτητές τους. Μπορούν όμως να συμβάλλουν στην ενίσχυση των πεποιθήσεων που έχουν για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου. Θα μπορούσαν επίσης να βοηθήσουν τους φοιτητές να φτάσουν στη «διακρίβωση» (ο όρος έχει προταθεί από τους Linnenbrink & Pintrich 2003) δηλαδή στην παραβολή της αντίληψης που έχει ο κάθε φοιτητής για τη διδακτική του αποτελεσματικότητα με την πραγματική του απόδοση στη διδασκαλία με απώτατο σκοπό τη σύγκλιση των δύο μεγεθών. Σε αυτά τα πλαίσια, πολλοί ερευνητές έχουν αντιπαραβάλλει την αξιολόγηση της απόδοσης των καθηγητών μέσω της παρατήρησης από έναν εκπαιδευτή (observation for assessment), με τα δεδομένα που προκύπτουν από την εκτίμηση που κάνουν οι ίδιοι διδάσκοντες για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου (Riggs 1995). Η ίδια διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί και στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Πανεπιστημίου της Αθήνας ιδιαίτερα όταν αυτή διεξάγεται με ειδικά εκπαιδευμένους μέντορες οι οποίοι είναι καθηγητές Αγγλικής σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Οι φοιτητές δηλαδή θα συμπληρώνουν την κλίμακα TSES αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, και στη συνέχεια οι μέντορες θα τους αξιολογούν σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες στην κλίμακα TSES μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας των φοιτητών. Στο τελικό στάδιο θα διαπιστώνεται ο βαθμός διακρίβωσης μέσω της σύγκρισης των αποτελεσμάτων.

Ο ρόλος των μεντόρων σε αυτό το στάδιο είναι πολύ σημαντικός και καθοριστικός γιατί οφείλουν να παρέχουν αποτελεσματική ανατροφοδότηση (feedback) στους εκπαιδευόμενους καθηγητές για την απόδοσή τους σε συγκεκριμένους τομείς της διδασκαλίας όπως οι στρατηγικές διδασκαλίας, η διαχείριση της σχολικής τάξης και η παρώθηση των μαθητών. Η διαδικασία της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης απαιτεί αμεροληψία, αλληλοσεβασμό και πλήρη επίγνωση των συνεπειών καθώς αποτελεί μία μορφή παρέμβασης στη ζωή των εκπαιδευόμενων καθηγητών με σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών πρέπει να επιμείνουν περισσότερο στους τομείς της μαθητικής παρώθησης και της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η διαχείριση της σχολικής τάξης και η παρώθηση των μαθητών έχουν αναφερθεί ως τα πιο σημαντικά προβλήματα των καθηγητών που διδάσκουν για πρώτη φορά σε μία επισκόπηση 83 μελετών διεθνώς (Veenman 1984: 148). Η έρευνα που κάναμε συμφωνεί με αυτά τα ευρήματα, και επιπλέον ανέδειξε το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι έχουν προετοιμαστεί λιγότερο ικανοποιητικά και είναι λιγότερο αποτελεσματικοί σε αυτούς τους τομείς. Είναι, επομένως, σαφές ότι η πρακτική άσκηση των φοιτητών πρέπει να επικεντρώσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη διαχείριση της σχολικής τάξης και στη παρώθηση των μαθητών. Η περαιτέρω ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να εστιάσει

επίσης σε αυτούς τους τομείς καθώς αποτελούν πηγή προβληματισμού και για τους έμπειρους καθηγητές.

Οι καθηγητές πρέπει να διδάσκουν το γνωστικό αντικείμενο για το οποίο έχουν προετοιμαστεί στο πανεπιστήμιο. Εάν και αυτό φαίνεται να είναι αυτονόητο, δυστυχώς δεν τηρείται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα οι καθηγητές Αγγλικών που διορίζονται σε δημόσια σχολεία διδάσκουν, εκτός από Αγγλικά, και μαθήματα που δεν σχετίζονται με το γνωστικό τους αντικείμενο (συνήθως Ιστορία αλλά σε μερικές περιπτώσεις Θρησκευτικά, ακόμη και Γεωγραφία σε περίπτωση έλλειψης άλλων καθηγητών) για να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι καθηγητές έχουν αποφοιτήσει από το Πανεπιστήμιο της Αθήνας με πτυχίο Αγγλικής και Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας δικαιολογεί σε ένα βαθμό τη διδασκαλία επιπλέον γνωστικών αντικειμένων. Οι καθηγητές όμως που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανέφεραν ότι η συγκεκριμένη κατάσταση είναι πηγή δυσαρέσκειας για το επάγγελμά τους. Επίσης πιστεύουν ότι η ικανοποίηση που τους προσφέρει η διδασκαλία τους γνωστικού τους αντικειμένου (της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας) είναι το πιο σημαντικό κίνητρο για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Θα ήταν λοιπόν επιθυμητό να λάβουν υπ' όψιν όλοι οι αρμόδιοι και εμπλεκόμενοι στο περιβάλλον της Ελληνικής εκπαίδευσης το γεγονός ότι τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουμε είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα με το ποιο είμαστε ως καθηγητές. Η ιδιαίτερη αυτή ταυτότητα του καθηγητή, το «ποιος» διδάσκει, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το «τι» και το «πως» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εάν αποκοπεί ένας εκπαιδευτικός από αυτό το ουσιαστικό στοιχείο της ταυτότητάς του μπορεί να οδηγηθεί στην απογοήτευση, και στην περίπτωση των νέων διδασκόντων, στην αμφισβήτηση της απόφασής τους να διδάξουν και πιθανόν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Palmer 1998).

Η πρώτη εφαρμογή της κλίμακας TSES στους νεοεισερχόμενους στην εκπαίδευση καθηγητές Αγγλικών έδειξε ότι θεωρούν πως είναι καλύτεροι στις στρατηγικές διδασκαλίας από ότι στη διαχείριση της σχολικής τάξης ή τη μαθητική παρώθηση. Η συγκεκριμένη έρευνα περιόρισε το εύρος της σε αυτές τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου και θα ήταν εποικοδομητικό οι μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν επιπλέον διαστάσεις για να ανταποκρίνονται καλύτερα στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας (Ρουίλου 2007).

Μελλοντικές μεγάλης χρονικής διάρκειας έρευνες, που θα μπορούσαν να διεξαχθούν και σε προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών άλλων ειδικοτήτων, θα απεικόνιζαν την ανάπτυξη των πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και θα χρησίμευαν ως μέτρο αξιολόγησης του βαθμού επίδρασης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των καθηγητών και των μεθόδων που χρησιμοποιούν. Αυτές οι έρευνες θα δώσουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να παρατηρήσουν τις περιόδους ρευστότητας ή και σταθερότητας των πεποιθήσεων για την δηλούμενη αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σε διαφορετικά στάδια της καριέρας ενός εκπαιδευτικού (εκπαιδευόμενος καθηγητής, νέος καθηγητής, πεπειραμένος). (Tschannen-Moran, & Hoy 2001: 802).

Συμπέρασμα

Είναι λοιπόν προφανές ότι υπάρχουν πολλές δυνατότητες για τους μελλοντικούς ερευνητές που θα μας δώσουν σημαντικά στοιχεία. Εάν λάβουμε σοβαρά υπ' όψιν τις συνέπειες των πεποιθήσεων των καθηγητών για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου τότε θα επιφέρουμε βαθιές αλλαγές στον τρόπο που εκπαιδεύονται οι καθηγητές πριν την

είσοδο αλλά και κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Τέλος εάν η μελλοντική έρευνα επιβεβαιώσει τον ισχυρισμό ότι οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου διαμορφώνονται στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης των καθηγητών και δεν αλλάζουν από τη στιγμή που παγιωθούν, τότε οι εκπαιδευτές καθηγητών θα πρέπει να προσφέρουν τέτοιου είδους αρχική κατάρτιση που θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ισχυρών και ανθεκτικών πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου.

Ως κατακλείδα θα μπορούσε να πει κανείς ότι η συγκεκριμένη έρευνα κατέληξε σε γενικευμένα συμπεράσματα που υπερβαίνουν τις συγκεκριμένες καταστάσεις τις οποίες ερεύνησε. Με αυτό το σκεπτικό ελπίζουμε να βοηθήσει τους καθηγητές, τους εκπαιδευτές των καθηγητών, και γενικά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να κατανοήσουν καλύτερα τις εμπειρίες των καθηγητών που διδάσκουν για πρώτη φορά.

Author's e-mails: georgiotis@yahoo.com, georgiotis@sch.gr

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, P. E. & Krockover, G. H. (1997). 'Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers.' *Science Education*, 81: 29-50.
- Allinder, R.M. (1994). 'The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants.' *Teacher Education and Special Education*, 17: 86-95.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Atay, D. (2007). 'Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context.' *Teacher Development*, 11/2: 203-219.
- Bandura, A. (1977). 'Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.' *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Boser, U. (2000). 'A picture of the teacher pipeline: baccalaureate and beyond. Quality Counts 2000: who should teach?.' *Education Week*. Retrieved on 22 December 2007 from www.edweek.org/qc2000/templates.
- Brophy, J. (1998). *Advances in research on teaching*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bullough, R., V. (1989). *First-year teacher: a case study*. New York: Teachers College Press.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G. & Brockmeier, L. C. (1991). 'A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans.' Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Carneiro, R. (2003). 'On meaning and learning: discovering the treasure.' In Dinham, S. (Ed.), *Transforming education: engaging with complexity and diversity*. Deakin West, Australian College of Educators.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coladarci, T. (1992). 'Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching.' *Journal of Experimental Education*, 60: 323-337.
- Cole, K. M. (1995). 'Novice teacher efficacy and field placements.' Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Darling-Hammond, L.D. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DeMesquita, P. B., & Drake, J. C. (1994). 'Educational reform and the self efficacy beliefs of teachers implementing non graded primary school programs.' *Teaching and Teacher Education*, 10/3: 291-302.
- Dinham, S. (Ed.) (2003). *Transforming education: engaging with complexity and diversity*. Deakin West, Australian College of Educators.
- Ewing, R. & Manuel, J. (2005). 'Retaining quality early career teachers in the profession: new teacher narratives.' *Change: Transformations in Education*, 7/1: 4-18.

- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C. & MacPhee, D. (1995). 'Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities.' *Journal of Educational Research*, 88/4: 200-208.
- Goddard, J. T. & Foster, R. Y. (2001). 'The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment.' *Teaching and Teacher Education*, 17/3: 349-365.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Wolfolk-Hoy, A. (2004). 'Collective efficacy: theoretical developments, empirical evidence, and future directions.' *Educational Researcher*, 33: 3-13.
- Gold, Y. (1996). 'Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction.' In Sikula, J. (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan.
- Hall, B. Burley, W. Villeme, M. Brockmeier, L. (1992). 'An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers.' Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.
- Hammond, M. (2002). 'Why teach? A case study investigating the decision to train to teach ICT.' *Journal of Education for Teaching*, 28/2: 135-148.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). 'Does the first year of teaching have to be a bad one? a case study of success.' *Teaching and Teacher Education*, 17: 897-911.
- Housego, B. (1992). 'Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach and teacher efficacy in a new elementary teacher education programme.' *Journal of Education for Teaching*, 18/3: 259-272.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). 'Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools.' *The Elementary School Journal*, 93/4: 355-372.
- Kane, P. (Ed.) (1991). *My first year as a teacher*. New York: Grove.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. Sage.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). 'Undergraduates' views of teaching as a career choice.' *Journal of Education for Teaching*, 26/2: 117-126.
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P. & Hultgren, A. (2003). 'Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway.' *Educational Review*, 55/3: 255-263.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. (2003). 'The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom.' *Reading and Writing Quarterly*, 19: 119-137.
- Liston, D. (2000). 'Love and despair in teaching.' *Educational Theory*, 50/1: 81-102.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko H. (2006). 'Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching.' *Journal of Teacher Education*, 57/4: 351-358.
- Maehr, M. & Pintrich, P. (Eds.) (1997). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, JAI Press.
- Manuel, J. (2003). 'Such are the ambitions of youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales.' *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31/2: 139-151.
- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). "'It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach.' *Teacher Development*, 10/1: 5-24.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). 'How do teachers learn to manage classroom behaviour? a study of teachers' opinions about their initial training with special reference to behaviour management.' *Educational Studies*, 19: 91-106.
- Milner, H. (2002). 'A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: theoretical and practical considerations.' *High School Journal*, 86: 28-35.
- Moore, W. & Esselman, M. C. (1992). 'Teacher efficacy, power school climate and achievement: a desegregating district's experience.' Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). 'Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy.' *Teaching and Teacher Education*, 17: 243-261.
- O'Connell Rust, F. (1994). 'The first year of teaching: it's not what they expected.' *Teaching and Teacher Education*, 10/2: 205-217.
- Olson, R. M. and Osborne, W. J. (1991). 'Learning to teach: the first year.' *Teaching and Teacher Education*, 7/4: 331-343.
- Pajares, F. (1997). 'Current directions in self efficacy research.' In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, JAI Press.

- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Parkinson, J. & Pritchard, J. (2005). 'The Induction experiences of newly qualified secondary teachers in England and Wales.' *Journal of In-Service Education*, 31/1: 63-81.
- Poulou, M. (2007). 'Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions.' *Educational Psychology*, 27/2: 191-218.
- Poulou, M. & Norwich, B. (2002). 'Teachers' cognitive, affective and behavioural responses to children with emotional and behavioural difficulties: a model of decision making.' *British Educational Research Journal*, 28/1: 111-138.
- Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). 'The attractions of teaching: an investigation into why people change careers to teach.' *Journal of Education for Teaching*, 29/2: 96-112.
- Ramey-Gassert, L. & Shroyer, M. G. (1992). 'Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers.' *Journal of Elementary Science Education*, 4/1: 26-34.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G. & Staver J. R. (1996). 'A qualitative study of the factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers.' *Science Education*, 80/3: 283-315.
- Reid, I. & Caudwell, J. (1997). 'Why did secondary PGCE students choose teaching as a career?' *Research in Education*, 58: 46-54.
- Riggs, I. (1995). 'The characteristics of high and low efficacy elementary teachers.' Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching. San Francisco. CA.
- Ross, J. A. (1992). 'Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement.' *Canadian Journal of Education*, 17/1: 51-56.
- Ross, J. A. (1998). 'The antecedents and consequences of teacher efficacy.' In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*. Greenwich, CT: JAI.
- Rotter, J. B. (1966). 'Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement.' *Psychological Monographs*, 80: 1-28.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Josey-Bass.
- Scharmann, L. C. & Hampton, C. M. O. (1995). 'Cooperative learning and preservice elementary teacher science self-efficacy.' *Journal of Science Teacher Education*, 6/3: 125-133.
- Sikula, J. (Ed.). (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan.
- Smithers, A. & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Nottingham: Department for Education and Skills Publications.
- Snyder, J. F., Doerr, A. S. & Pastor, M. A. (1995). *Perceptions of preservice teachers: the job market, why teaching, and alternatives to teaching*. Slippery Rock University, PA, American Association for School, College and University Staffing.
- Solmon, M. A., Worthy, T. & Carter, J. A. (1993). 'The interaction of school context and role identity of first-year teachers.' *Journal of Teaching in Physical Education*, 12: 313-328.
- Soodak, L. & Podell, D.M. (1996). 'Teaching Efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct.' *Teaching and Teacher Education*, 12: 401-412.
- Spear, M. Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Sudzina, M. R. & Knowles, J. G. (1993). 'Personal professional and contextual circumstances of student teachers who "fail": setting a course for understanding failure in teacher education.' *Journal of Teacher Education*, 44/4: 254-262.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). 'Teacher efficacy: capturing an elusive construct.' *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., and Hoy, W.K. (1998). 'Teacher efficacy: its meaning and measure.' *Review of Educational Research*, 68: 202-248.
- Veenman, S. (1984). 'Perceived problems in beginning teachers.' *Review of Educational Research*, 54: 143-178.
- Wadsworth, D. (2001). 'Why new teachers choose to teach.' *Educational Leadership*, 58/8: 24-28.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wheatley, K. F., (2002). 'The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform.' *Teaching and Teacher Education*, 18: 5-22.
- Wilson, S. & Cameron, R. (1996). 'Student teacher perceptions of effective teaching: a developmental perspective.' *Journal of Education for Teaching*, 22: 181-195.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). 'Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students.' *Teaching and Teacher Education*, 6: 137-148.