



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Investigating Motivational Factors Influencing Pre-Service Teachers' Choice of Profession and Their Personal Theories of Teaching and Learning

Maria Liakopoulou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7293>

DOI: 10.46886/MAJESS/v1-i1/7293

Received: 08 March 2013, Revised: 15 April 2013, Accepted: 12 May 2013

Published Online: 28 May 2013

In-Text Citation: (Liakopoulou, 2013)

To Cite this Article: Liakopoulou, M. (2013). Investigating Motivational Factors Influencing Pre-Service Teachers' Choice of Profession and Their Personal Theories of Teaching and Learning. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 101–118.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 101 - 118

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Investigating Motivational Factors Influencing Pre-Service Teachers' Choice of Profession and Their Personal Theories of Teaching and Learning

Ανιχνεύοντας τα Κίνητρα Επιλογής Επαγγέλματος και τις Προσωπικές «Αντιλήψεις» των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών για το Ρόλο Τους και τη Διδασκαλία

Maria Liakopoulou

Department of Education (School of Philosophy & Education, Faculty of Philosophy), of the Aristotle University of Thessaloniki in Greece.

Abstract

Many of the things that teachers do are carried out as a matter of routine. However, at the same time, teachers are required to engage in activities which are dictated by the special needs of their pupils and contextual conditions. They are required to teach numerous pupils simultaneously, as well as achieve multiple objectives, which change depending on the context. At the same time, every teacher has a 'personal theory' which substantially impacts on choices - whether consciously or not -, on how he/she analyses reality, on how he/she perceives theory, research and directs teaching activities. In particular, motivational factors influencing the choice of the profession and perceptions of teaching affect the degree of commitment, the teaching options and generally the quality of teaching. Consequently, the question arising is related "to what extent teachers' motivation and personal perceptions can be detected and configured". In this vein, the present study focuses on three research questions: a) What are the motivational factors for choosing teaching as a profession, b) What are pre-service teachers' perceptions of teaching, as well as of the role of the teacher and students and c) to what extent pre-service teachers' personal perceptions and motivation are affected and shaped by their initial studies.

Keywords: Motivation, Personal Theories, Teacher Education.

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες –αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά βιβλία, αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, τρόπος διοίκησης, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κ.λπ. Ωστόσο, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Οι επιλογές, οι πρακτικές και γενικότερα ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του διαμορφώνονται και εξαρτώνται τόσο από τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, όσο και από τις στάσεις και τις αντιλήψεις του. Ειδικότερα, τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος και οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία επιδρούν στο βαθμό δέσμευσης στο έργο, στα χρόνια παραμονής στο επάγγελμα, στις διδακτικές επιλογές και γενικότερα στην αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Cochran- Smith & Zeichner, 2005; Kyriacou & Kunc, 2007; Lauermann & Karabenick, 2011; Richardson & Watt, 2005; Wilke & Losh, 2008). Μάλιστα η διάψευση των αρχικών προσδοκιών από το επάγγελμα οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς ακόμη και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Kyriacou & Kunc, 2007).

Το ερώτημα που γεννάται είναι σε ποιο βαθμό μπορούν να ανιχνευθούν και να διαμορφωθούν τα κίνητρα και οι προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, με απώτερο στόχο αυτός να καταστεί πιο αποτελεσματικός στην άσκηση του έργου του. Τα κίνητρα του εκπαιδευτικού και οι προσωπικές του αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το ρόλο του διαμορφώνονται υπό την επίδραση ποικίλων παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν στο άτομο τόσο πριν από την ένταξή του στο επάγγελμα όσο και καθ' όλη τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος μέχρι και την αφυπηρέτησή του. Ωστόσο, μια πολύ καθοριστική φάση στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του

εκπαιδευτικού είναι οι αρχικές του σπουδές. Στη φάση αυτή υπάρχει η δυνατότητα να επιδράσει κανείς σε διαμορφωμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα και γενικότερα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής κουλτούρας και φιλοσοφίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου το άρθρο αυτό εστιάζει στα εξής ερωτήματα: α) Ποια είναι τα κίνητρα των υποψήφιων εκπαιδευτικών που τους οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος; β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία, το ρόλο του εκπαιδευτικού και τους μαθητές; και γ) Ποιες είναι οι δυνατότητες, οι περιορισμοί και οι τρόποι για παρέμβαση στα κίνητρα και στις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των αρχικών τους σπουδών;

Κίνητρα Επιλογής του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

Ως κίνητρο, από τη σκοπιά της ψυχολογίας, ορίζεται η διαδικασία η οποία πυροδοτεί μια δραστηριότητα για την επίτευξη ενός στόχου. Η διαδικασία αυτή ξεκινά όταν το άτομο επιθυμεί να πετύχει ή να αποφύγει κάτι (Pintrich & Shunk, 2002). Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού -ταξινομώντας τα με φθίνουσα σειρά από τα συνηθέστερα στα σπανιότερα- είναι η πίστη ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες, η επιθυμία για κοινωνική συμβολή, το ενδιαφέρον για τα παιδιά, η επιθυμία για διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, οι θετικές προηγούμενες εμπειρίες, η επαγγελματική ασφάλεια, το ευνοϊκό ωράριο και οι επιδράσεις που δέχονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από άλλους (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς) (Richardson & Watt, 2006). Μια κατηγοριοποίηση των κινήτρων με κριτήριο το περιεχόμενό τους (Βλ. Brookhart & Freeman, 1992), η οποία έχει αξιοποιηθεί και δοκιμαστεί σε αρκετές έρευνες την

τελευταία δεκαετία (Βλ. Kyriacou & Coulthard, 2000; Manuel & Hughes, 2006; Moran, 2001; Pop & Turner, 2009; Thomson, 2011; Watt & Richardson, 2008) είναι η εξής:

α) *Εσωτερικά*: Συχνά αναφέρεται ως κίνητρο το αίσθημα ατομικής ολοκλήρωσης που δημιουργεί το επάγγελμα, καθώς και η επιθυμία εργασίας με παιδιά και εφήβους (Brunetti, 2001; Mau, 2008; Phillips & Hatch, 2000; Taimalu, 2011). Επίσης, οι προσωπικές θετικές ή αρνητικές εμπειρίες που είχαν ως μαθητές, το αίσθημα ότι διαθέτουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα τους καθιστούσαν αποτελεσματικούς στο έργο τους, καθώς και η αγάπη για κάποιο αντικείμενο διδασκαλίας και η επιθυμία να μεταδώσουν αυτή την αγάπη στους νέους, αποτελούν κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Phillips & Hatch 2000; Younger, 2004).

β) *Εξωτερικά*: Εξωτερικά κίνητρα που συμβάλλουν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ο μισθός, η επαγγελματική ασφάλεια και το κοινωνικό κύρος (Chivore, 1998; Bastick, 1999). Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα γιατί ανταποκρίνεται στο στυλ ζωής που επιθυμούν να ζήσουν και κυρίως στην επιθυμία τους να είναι κοντά στην οικογένεια. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της κάθε χώρας.

γ) *Ιδεαλιστικά/ αλτρουιστικά*: Τα κίνητρα των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι κυρίως ιδεαλιστικά/ αλτρουιστικά και ειδικότερα η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό για κοινωνική παρέμβαση και αντιστάθμιση ελλειμμάτων των μαθητών (Fokkens-Bruisma & Canrinus, 2011; Phillips & Hatch, 2000; Richardson & Watt, 2005; Younger, 2004).

Στο ερώτημα αν θα μπορούσε το ίδιο άτομο να επιλέξει το επάγγελμα παρακινούμενο παράλληλα από διαφορετικών κατηγοριών κίνητρα, τα ερευνητικά δεδομένα δεν συγκλίνουν σε μία απάντηση. Σύμφωνα με κάποια μοντέλα, αλλά και ερευνητικά ευρήματα, εσωτερικά, εξωτερικά και ιδεαλιστικά κίνητρα υπάρχει περίπτωση να συνυπάρχουν σε ένα άτομο (Covington & Mueller, 2001; Thomson, 2011), ενώ άλλες έρευνες καταλήγουν στο αντίθετο συμπέρασμα, ότι τα εσωτερικά με τα εξωτερικά κίνητρα έρχονται σε αντίθεση και μπορεί να είναι ακόμη και αντικρουόμενα (Deci & Ryan, 2000).

Αναφορικά με την επίδραση των κινήτρων στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν σε μεγαλύτερη δέσμευση και προσπάθεια, καθώς και σε δημιουργικές δραστηριότητες (Deci & Ryan, 2000). Εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα να ασκήσουν το επάγγελμα καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή στην επίτευξη των στόχων τους και εν τέλει είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους (Long & Hoy, 2006). Οι Wang & Fwu (2002) κατατάσσουν τους εκπαιδευτικούς σε πέντε κατηγορίες με κριτήριο το βαθμό δέσμευσης στο επάγγελμα και τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσουν τους «οραματιστές» και τους «αφοσιωμένους» εκπαιδευτικούς, των οποίων τα κίνητρα είναι κυρίως ιδεαλιστικά. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσουν τους «υπεύθυνους» εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία κυρίως ως ευθύνη, παρά ως αποστολή, είναι λιγότερο ενθουσιώδεις από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας και τα κίνητρα τους είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι πειραματίζονται και δεν είναι σίγουροι ότι θέλουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, από τους οποίους άλλοι ωθούνται από «ιδεαλιστικά» κίνητρα, ενώ άλλοι από «ρεαλιστικά». Στην τέταρτη κατηγορία εντάσσονται οι «πραγματιστές», οι οποίοι ωθούνται από εξωτερικά κίνητρα στο επάγγελμα και καταβάλουν ελάχιστη προσπάθεια για την προετοιμασία

και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, τη διδασκαλία, δεν προβληματίζονται ιδιαίτερα για θέματα όπως η φύση της διδασκαλίας, ο ρόλος τους, οι ανάγκες των μαθητών, η βελτίωση της εκπαίδευσης. Τέλος, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν είναι ούτε αποφασισμένοι να ασκήσουν το επάγγελμα ούτε ενθουσιώδεις, οι οποίοι θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως δευτερεύουσα επιλογή. Τα κίνητρα τους είναι ποικίλα, π.χ. επιθυμία να γίνουν καλύτεροι γονείς γιατί βίωσαν απογοήτευση από τους δικούς τους γονείς, μεταβατικό στάδιο για να επιλέξουν και να σπουδάσουν ένα άλλο αντικείμενο κ.λπ. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα των Thomson (2011), οι οποίοι καταλήγουν σε τρία προφίλ εκπαιδευτικών: «ενθουσιώδεις», «συμβατικοί» και «πραγματοιστές».

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα διαχρονικής έρευνας των Kieschke & Schaarschmidt (2008), σύμφωνα με τα οποία πολλοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα, όχι γιατί δεν έχουν ισχυρό κίνητρο, αλλά το αντίθετο. Καθώς έχουν πολύ ισχυρά κίνητρα να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κατά την άσκηση του επαγγέλματος δεν μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και βιώνουν έντονο στρες, γεγονός που του οδηγεί στην εγκατάλειψή του. Από την άλλη και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ισχυρό κίνητρο να ασκήσουν το επάγγελμα εν τέλει αντιμετωπίζουν έντονο στρες και το εγκαταλείπουν. Επίσης, εκπαιδευτικοί με αλτρουιστικά κίνητρα συχνά απογοητεύονται όταν έρθουν σε επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και η διάψευση των αρχικών προσδοκιών τους οδηγεί στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Hoy, 2008: 497; Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Τα κίνητρα φαίνεται να επιδρούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους, και κυρίως στο βαθμό δέσμευσής τους και στην παραμονή ή όχι στο επάγγελμα. Τα εσωτερικά και τα ιδεαλιστικά κίνητρα φαίνεται να ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη επιμονή για την επίτευξη των στόχων και ενισχύουν την δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Σε ό,τι αφορά, ωστόσο, την παραμονή ή όχι στο επάγγελμα δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το κατά πόσο κάποιος εκπαιδευτικός έχει εσωτερικά, εξωτερικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα, αλλά από το βαθμό που έχει μια σαφή και ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών δεν παραμένουν σταθερά σε όλη την πορεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά μεταβάλλονται συνεχώς (Kyriacou & Kunc, 2007: 1253). Ως εκ τούτου η απαντήσεις σε ερωτήματα όπως ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, πώς επιδρούν στο έργο τους και κυρίως πώς διαμορφώνονται αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες για όσους εμπλέκονται στην προετοιμασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

«Προσωπικές Αντιλήψεις» των Εκπαιδευτικών

Στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην ψυχική ισορροπία τους, δεν επιδρά μόνο το είδος κινήτρου, αλλά και κατά πόσο ρεαλιστικές είναι οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμα (χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα των ερευνών των Hoy, 2008; Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Watt & Richardson, 2008). Οι 'αντιλήψεις' αποτελούν προτάσεις και σύνολο ιδεών οι οποίες εκφράζονται ή γίνονται φανερές μέσω του λόγου και των ενεργειών (Torf & Sternberg, 2000: 148).

Μια ιδιαιτερότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, είναι ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για το ρόλο τους, για τους μαθητές, για τον τρόπο που θα ασκήσουν το έργο τους, μέσα από την εμπειρία τους ως μαθητές («μαθητεία της παρατήρησης», Lortie, 1975). Οι αντιλήψεις τους,

συνήθως, διαμορφώνονται από προσωπικές εμπειρίες, υπό την επίδραση ισχυρών άλλων (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς), από τα ΜΜΕ, από το ευρύτερο περιβάλλον. Οι αντιλήψεις αυτές λειτουργούν ως φίλτρα σε όποιες γνώσεις και εμπειρίες τους δοθούν στη συνέχεια μέσα από τις συστηματικές τους σπουδές και επιδρούν τόσο στον τρόπο που αξιοποιούν τις σπουδές τους όσο και στον τρόπο που ασκούν στη συνέχεια το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Greene & Magliaro, 2005). Μάλιστα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις μέσω των αρχικών τους σπουδών, αφομοιώνουν νέες αντιλήψεις μόνο στο βαθμό που συμφωνούν με τις παλιές και διατηρούν τις αντιλήψεις τους ακόμη και αν αυτές είναι αντίθετες με τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών που παρακολουθούν (Murphy, 2004; Roehrig, 2008; File & Gullo, 2002; Hancock & Gallard, 2004).

Κάποιες από τις προεπιστημονικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και το επάγγελμα είναι οι εξής (Chon, 2004): η διδασκαλία είναι εύκολη και συνίσταται στην απλή μετάδοση γνώσεων, βασική προϋπόθεση για να είναι ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικός στο έργο του είναι να είναι ενθουσιώδης και να διαθέτει την κατάλληλη προσωπικότητα, το μεγαλύτερο ποσοστό γνώσης για το έργο του εκπαιδευτικού προέρχεται μέσα από την πράξη με δοκιμή και λάθος, για να ασκήσει κανείς το έργο του εκπαιδευτικού αρκεί να ξέρει κάποιες βασικές πρακτικές, κάποιος είναι γεννημένος δάσκαλος. Ειδικότερα, σχετικά με τη διδασκαλία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη συνθετότητά της, καθώς και τις επιδράσεις που η διδασκαλία τους μπορεί να έχει στους μαθητές. Υιοθετούν μια περιορισμένη αντίληψη και εστιάζουν κυρίως σε 'επιτυχείς' διδακτικές στρατηγικές (Younger, 2004: 250-259). Υιοθετούν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο, παρά μαθητοκεντρικά μοντέλα και δομιστικές προσεγγίσεις, και θεωρούν τη διδασκαλία ως μεταβίβαση γνώσεων (Berger & D'Ascoli, 2011; Hancock & Gallard, 2004). Αναφορικά με τις αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα για τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά του, η πλειοψηφία τους κάνει αναφορά σε στοιχεία της προσωπικότητας π.χ. ενθουσιασμός, αίσθημα δέσμευσης στο καθήκον, αυτοπεποίθηση (Younger, 2004: 250-259).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα μη έχοντας σαφή εικόνα γι' αυτό, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες τόσο κατά τις σπουδές τους, καθώς δεν είναι ανοιχτοί στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους φιλοσοφίας, όσο και κατά την άσκηση του έργου τους όταν συνειδητοποιήσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με ισχυρές ταυτότητες ρόλου αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά δυσκολίες που προκύπτουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε σχέση με εκπαιδευτικούς που είχαν πιο αδύναμες ταυτότητες ρόλου (Cole & Knowles, 1993).

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας που αφορά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται δεδομένα για τα ακόλουθα ερωτήματα:

1^ο ερώτημα: Ποια είναι τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος των υποψήφιων εκπαιδευτικών; Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διάφορων κατηγοριών κινήτρων; Τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος επιδρούν στις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού;

2^ο ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, το ρόλο τους και το ρόλο του μαθητή;

3^ο ερώτημα: Πώς επιδρά η αρχική εκπαίδευση, και ειδικότερα η πρακτική άσκηση, στα κίνητρα και στις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία;

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 222 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. οι οποίοι βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους και οι οποίοι κατά το τρέχον εξάμηνο παρακολουθούσαν μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας και ως εκ τούτου συμμετείχαν σε μια μορφή πρακτικής άσκησης. Πρόκειται, δηλαδή για δείγμα φοιτητών που στο σύνολό τους η ελάχιστη εμπειρία πρακτικής άσκησης που έχουν είναι ο Α΄ κύκλος πρακτική και μία διδακτική μεθοδολογία, ενώ το μέγιστο είναι ο Α΄ κύκλος, τρεις διδακτικές μεθοδολογίες –Αρχαίων Ελληνικών, Νέων Ελληνικών και Ιστορίας- ο Γ΄ κύκλος πρακτικής άσκησης και μικροδιδασκαλίες.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων, η έρευνα κινήθηκε σε δύο επίπεδα:

α) Για την απάντηση στο 1^ο και 2^ο ερώτημα αξιοποιήθηκε η τεχνική της επισκόπησης, μέσω εκθέσεων που συνέταξαν οι 222 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Για τη σύνταξη των εκθέσεων δόθηκαν, μεταξύ άλλων, και οι εξής άξονες/ ερωτήματα: i) Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού; ii) Περιγράψτε ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός, iii) Περιγράψτε, ανατρέχοντας στη σχολική σας εμπειρία, έναν «καλό» εκπαιδευτικό σας, iv) Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού; v) Περιγράψτε τον ρόλο του μαθητή, vi) Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια μάθησης; vii) Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια διδασκαλίας; Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Για την ποιοτική ανάλυση έγινε ανάλυση περιεχομένου (content analysis), και ειδικότερα περιγραφική αναπαράσταση του υπό έρευνα υλικού και παράθεση χαρακτηριστικών αναφορών. Η ποσοτική ανάλυση των ερωτήσεων έγινε με τη χρήση του «Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS). Σε ό,τι αφορά την καταγραφή των απαντήσεων, γίνεται με μονάδα το 'θέμα' συνεπώς, η απάντηση κάθε ατόμου εντάσσεται σε μία ή περισσότερες κατηγορίες ανάλογα με τα 'θέματα' που περιλαμβάνει. Έτσι το ποσοστό % δηλώνει εκείνους που κάνουν τη συγκεκριμένη αναφορά, επί του συνόλου των ατόμων που απαντούν στην ερώτηση. Ως μονάδα μέτρησης ορίστηκε ο «φοιτητής» που δίνει κάθε φορά τη συγκεκριμένη απάντηση, δηλαδή η ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων αφορά αριθμό ατόμων που εκφράζουν μια δεδομένη άποψη. Για την αξιοπιστία των κατηγοριών και υποκατηγοριών σε ό,τι αφορά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε το σύστημα των κωδικογράφων. Για την παρουσίαση των δεδομένων αξιοποιούνται οι δυνατότητες που δίνει η περιγραφική στατιστική: i) παρουσίαση συχνοτήτων και ii) συσχετίσεις μεταβλητών.

β) Για την απάντηση στο 3^ο ερώτημα υιοθετήθηκε ως τεχνική η μελέτη περίπτωσης και ειδικότερα μελετήθηκαν ως «περιπτώσεις» εννιά υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο τελευταίο έτος σπουδών τους. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων ήταν οι εξής: i) Συμμέτοχη παρατήρηση κατά τη διδασκαλία των φοιτητών που μελετήθηκαν ως περιπτώσεις, ii) Συνεντεύξεις με τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα στη προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, iii) Ποιοτική ανάλυση λόγου εκθέσεων, ημερολογίων και πρωτοκόλλων που συντάσσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των εκθέσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι ότι ένας στους πέντε φοιτητές (20,7%) δεν επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα. Οι λόγοι που δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα ποικίλουν. Κάποιοι αναφέρουν ότι ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με την Παιδαγωγική επιστήμη σε ερευνητικό επίπεδο ή γενικότερα δεν βρίσκουν ενδιαφέρον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και θα ήθελαν να αναζητήσουν άλλες επαγγελματικές διεξόδους. Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι δεν μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμα λόγω ανεπαρκούς προετοιμασίας (*«Το έργο το οποίο καλείται να φέρει εις πέρας ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι σύνθετο, πολυδιάστατο και εξαιρετικά απαιτητικό. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει συχνά το συναίσθημα της ανασφάλειας. Είναι κάτι το οποίο προσωπικά δεν θα ήθελα να βιώσω, καθώς δεν είμαι σίγουρη ότι οι γνώσεις που έχω αποκομίσει από τις σπουδές μου επαρκούν, ώστε να εκπληρώσω με επιτυχία το ρόλο του εκπαιδευτικού»*). Αρκετοί είναι αυτοί που εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για τον τρόπο που λειτουργεί το ελληνικό σχολείο ως αποτρεπτικό παράγοντα για να επιλέξουν το επάγγελμα. Τέλος, για κάποιους λειτουργεί αποτρεπτικά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μεγάλη προσφορά θέσεων και συνεπώς θεωρούν μάταιο να επενδύσουν στην διεκδίκηση μιας θέσης στο δημόσιο σχολείο

Κίνητρα Επιλογής Επαγγέλματος

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, παρακινούμενοι κυρίως από *αλτρουιστικά και ιδεαλιστικά κίνητρα* (42,9%). Ειδικότερα αναφέρουν τη δυνατότητα για κοινωνική παρέμβαση μέσω της εκπαίδευσης, καθώς και την επιθυμία τους να συμβάλλουν στην μετάδοση γνώσεων, στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, στην πολιτική τους αγωγή ή γενικότερα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, καθώς και στη συμβολή στην επαγγελματική πορεία των μαθητών (*«Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανθρώπους σαν εμένα, οι οποίοι θα συντελέσουν, ώστε να αλλάξουν οι κοινωνικές δομές και θα οδηγήσουν τα παιδιά στην έκφραση του δυναμικού τους»*, *«Μπορεί να θεωρηθεί το πιο δημιουργικό επάγγελμα, καθώς διαπαιδαγωγεί ανθρώπους στην πιο ευαίσθητη ηλικία τους»*). Επίσης, αναφέρεται ως κίνητρο η επιθυμία τους να εμψυχήσουν στους μαθητές την αγάπη προς τη γνώση και τη μάθηση (*«...για να συμβάλω στο να κατανοήσουν τα νέα παιδιά πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση στη ζωή τους. Για να τους μάθω πως στην καθημερινότητά τους χρειάζονται οι γνώσεις και πόσο όμορφα πράγματα υπάρχουν για να μάθουν...»*).

Πίνακας 1: Γιατί επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

	N	%
Ιδεαλιστικά κίνητρα	66	42,9
Εξωτερικά κίνητρα	52	33,8
Εσωτερικά κίνητρα		
Αγάπη για τα παιδιά	52	33,8
Ενδιαφέρον για το αντικείμενο διδασκαλίας	31	20,1
Προσωπικές εμπειρίες (θετικές ή αρνητικές)	6	3,9
Ατομικά χαρακτηριστικά	5	3,2

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό εκπαιδευτικών (33,8%) επιλέγει το επάγγελμα παρακινούμενο από *εξωτερικά κίνητρα*, όπως το ευέλικτο ωράριο, οι πολλές αργίες, οι συνθήκες εργασίας, η επαγγελματική σταθερότητα, η προσωπική καταξίωση. Κάποιοι αναφέρουν ξεκάθαρα ότι δεν έχουν κάποιο εσωτερικό κίνητρο άσκησης του επαγγέλματος, αλλά βρέθηκαν στη Σχολή λόγω του τρόπου εισόδου στο Πανεπιστήμιο («*Ήταν σχετικά εύκολο να περάσω στη συγκεκριμένη σχολή*», «*Ήταν η δεύτερη επιλογή μου μετά την Ψυχολογία που δυστυχώς δεν πέρασα. Βέβαια συμβιβάζομαι σιγά σιγά με την ιδέα*»).

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι τα *εσωτερικά κίνητρα* επιλογής του επαγγέλματος των υποψήφιων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και ποικιλία. Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς επιλέγει το επάγγελμα λόγω του ενδιαφέροντος του να δουλεύει με παιδιά. Εκτιμούν ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές λειτουργεί ανανεωτικά και αναζωογονητικά. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί λόγω του ενδιαφέροντός τους να διδάξουν κάποιο αντικείμενο. Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι απλώς εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά εμφανίζονται στο πρόγραμμα σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. «*Μου αρέσουν τα φιλολογικά μαθήματα*»). Ωστόσο, μεμονωμένες περιπτώσεις φοιτητών φαίνεται να έχουν μια διαμορφωμένη φιλοσοφία για την διδακτική προσέγγιση και για την αξία κάποιων επιστημονικών περιοχών («*Η ενασχόληση με κάτι που σε ταξιδεύει, σε πάει πίσω στο χρόνο, ώστε να μπορέσεις να διακρίνεις το τι υπάρχει πριν από εσένα, τόσο σε θέματα πολιτισμού όσο και σε θέματα ιστορίας*»).

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επικαλούνται ως λόγο επιλογής του επαγγέλματος προσωπικές θετικές ή αρνητικές εμπειρίες («*Είχα και ακόμη έχω ως πρότυπο μου τους δύο καθηγητές που μου έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα. Οι άνθρωποι αυτοί με ενέπνευσαν και δημιούργησαν την πεποίθηση ότι μπορώ να φθάσω στο*

επίπεδό τους, να έχω άριστη αλληλεπίδραση με τους μαθητές μου και να αγαπώ αυτό που έχω σκοπό να κάνω», « Η ανάγκη να δώσω στους μαθητές ό,τι θα έπρεπε να έχω πάρει εγώ ως μαθήτρια και κανείς δεν φρόντισε γι' αυτό»). Κάποιοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οδηγήθηκαν στην επιλογή του επαγγέλματος από τη γνωριμία του επαγγέλματός στην πράξη είτε κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα είτε μέσω της πρακτικής τους άσκηση στο Πανεπιστήμιο. Μεμονωμένες περιπτώσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών επιλέγουν το επάγγελμα λόγω της εμπειρίας που είχαν από γονείς εκπαιδευτικούς ή θετικά βιώματα που είχαν ως μαθητές. Επίσης, ελάχιστοι επιλέγουν το επάγγελμα γιατί θεωρούν ότι διαθέτουν την κατάλληλη προσωπικότητα (3,2%) (π.χ. υπομονή, ενδιαφέρον για διαρκή μάθηση, ανάγκη για διαρκή αλλαγή) και μια έμφυτη «κλίση» («*Νιώθω πως έχω μια έμφυτη κλίση προς το επάγγελμα αυτό, καθώς το επιθυμούσα από τα παιδικά μου χρόνια*», «*Έχω κλίση προς τα φιλολογικά μαθήματα*»).

Από τις συσχετίσεις¹ μεταξύ των κατηγοριών κινήτρων προκύπτει ότι η αγάπη για τους μαθητές, ως κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος, δεν συμβαδίζει με τα εξωτερικά κίνητρα (-0,161*). Επίσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το επάγγελμα παρακινούμενοι από την αγάπη τους για το γνωστικό αντικείμενο και την επιθυμία τους να το μεταδώσουν στους μαθητές, φαίνεται να μην έχουν αλτρουιστικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα (-0,206*). Επίσης, «αλτρουιστικά» κίνητρα δεν έχουν και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που οδηγούνται από εξωτερικά κίνητρα στο επάγγελμα (-0,285**).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε και μεταξύ κινήτρων επιλογής επαγγέλματος και αντιλήψεων για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, οι υποψήφιοι που επιλέγουν το επάγγελμα από ενδιαφέρον για το αντικείμενο διδασκαλίας, συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με την καλή κατάρτισή του (0,184*). Από την άλλη όλοι όσοι επιλέγουν το επάγγελμα βάσει ιδεαλιστικών και αλτρουιστικών κινήτρων, θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που θέτει κατάλληλους στόχους και τους επιτυγχάνει (0,241**), καθώς και αυτός που υιοθετεί κατάλληλες μεθόδους, μορφές και τεχνικές διδασκαλίας (0,207*).

Επίσης, τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος φαίνεται να επιδρούν και στον τρόπο που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την πρακτική τους άσκηση στα σχολεία. Ειδικότερα, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το επάγγελμα παρακινούμενοι από εξωτερικά κίνητρα αναφέρουν ότι από την πρακτική τους άσκηση απέκτησαν γνώσεις κυρίως για το σχεδιασμός της διδασκαλίας (0,297*). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα φαίνεται κατά την πρακτική τους άσκηση να εστιάζουν σε περισσότερες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, να αντιλαμβάνονται πιο ολιστικά το ρόλο του εκπαιδευτικού και να αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί με εσωτερικά κίνητρα αναφέρουν ότι αποκόμισαν γνώσεις για το σχολείο ως θεσμό και τις διοικητικές δομές του (0,182*), τη συνεργασία του σχολείου με άλλους θεσμούς και φορείς (0,183*), τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές (0,271*), τη διατύπωση σκοπών και στόχων (0,276*), καθώς και για παιδαγωγικές δραστηριότητες (0,199*).

¹ Χρησιμοποιήθηκαν ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau-b για τις συσχετίσεις με τις ονομαστικές μεταβλητές. Στις σχετικές αναφορές που ακολουθούν επισημαίνεται με έναν αστερίσκο (*) όταν η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (5%), και με δύο αστερίσκους (**) όταν η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 (1%).

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία, τον Ρόλο τους και τους Μαθητές

Στο ερώτημα «Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού» και «Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του μαθητή» οι απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιούνται αρκετά, παρά το γεγονός ότι έχουν παρακολουθήσει το ίδιο πρόγραμμα σπουδών (βλ. Πίνακα 2). Συγκεκριμένα, ένας στους τρεις υποψήφιους υιοθετεί μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και ακόμη περισσότεροι, σχεδόν οι μισοί, είναι αυτοί που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση για το ρόλο του μαθητή. Αυτό, φαίνεται να μην συμφωνεί με τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθούν, όπως αυτή περιγράφεται στον Οδηγό Σπουδών και στους στόχους των επιμέρους μαθημάτων του προγράμματος. Ωστόσο, ένας στους τρεις περίπου υποψήφιους εκπαιδευτικούς φαίνεται να υιοθετεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία θα λέγαμε ότι επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι 1 στους 10 περίπου φοιτητές δεν έχει διαμορφωμένη αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, παρά το γεγονός ότι βρίσκεται στο τελευταίο έτος των σπουδών του. Ανάλογες είναι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, καθώς οι περισσότεροι περιγράφουν τη διδακτική διαδικασία με τρόπο που υποδηλώνει μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι πολλοί φοιτητές δυσκολεύονται να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 2: Αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, του μαθητή & τη διδασκαλία (%)

	Ρόλος εκπαιδευτικού	Ρόλος μαθητή	Διδασκαλία
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία (μπιχεβιοριστική προσέγγιση)	31,8	48,5	28,6
Μαθητοκεντρική διδασκαλία (κίνημα Νέας Αγωγής)	28,1	33,3	11,1
Γνωσιοκεντρική διδασκαλία (κίνημα Νέων Προγραμμάτων)	11,5	6,6	37
Διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία (Προοδευτική Αγωγή/ Αναλυτική Φιλοσοφία)	16,7	3,5	10,6
Καμία	12	8,1	12,7

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους, τους ζητήθηκε, όπως φαίνεται και παραπάνω, να περιγράψουν ποιος κατά τη γνώμη τους είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός, καθώς και να περιγράψουν έναν δικό τους «καλό» εκπαιδευτικό που θυμούνται (βλ. Πίνακα 3). Περισσότεροι από τους μισούς για να περιγράψουν τον «καλό» εκπαιδευτικό, εστιάζουν σε στάσεις και αντιλήψεις που θα πρέπει να διαθέτει. Το ίδιο περίπου ποσοστό θεωρεί προσόν του καλού εκπαιδευτικού τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους μαθητές και τις σχέσεις που αναπτύσσει. Μικρότερο ποσοστό φοιτητών (41,3%) –αλλά εξίσου σημαντικό– περιγράφει τον καλό εκπαιδευτικό κάνοντας αναφορά σε στοιχεία της προσωπικότητας. Ένας στους τρεις φοιτητές θεωρεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι ο καλά καταρτισμένος

εκπαιδευτικός και ελάχιστοι είναι οι φοιτητές που αναφέρουν επιμέρους διδακτικές ικανότητες ως χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού.

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού (%)

	Περιγράψτε ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός;	Περιγράψτε, ανατρέχοντας στη σχολική σας εμπειρία, έναν «καλό» εκπαιδευτικό σας;
Στάσεις/ αντιλήψεις	52,2	26,3
Προσωπικά χαρακτηριστικά	41,3	49,4
Διδακτικές & παιδαγωγικές συμπεριφορές		
<i>Αλληλεπίδραση με μαθητές/ δημιουργία κινήτρων/ διαχείριση τάξης</i>	52,7	48,5
<i>Μορφές, μέθοδοι, τεχνικές διδασκαλίας</i>	12,6	25,1
<i>Διατύπωση σκοπών & στόχων</i>	9,2	1,8
<i>Σχεδιασμός/ οργάνωση/πορεία διδασκαλίας</i>	4,4	5,8
<i>Μέσα διδασκαλίας</i>	2,9	5,3
<i>Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων/ διδακτικού υλικού</i>	1	-
<i>Αξιολόγηση</i>	0,5	2,3
Κατάρτιση	36,2	25,1

Από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί που εστιάζουν σε στοιχεία της προσωπικότητας για να περιγράψουν τον «καλό» εκπαιδευτικό, θεωρούν παράλληλα σημαντική και την κατάρτιση (0,273**). Επίσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν προσόν του καλού εκπαιδευτικού συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες δεν φαίνεται να θεωρούν σημαντική την κατάρτισή τους (-0,152*). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, που θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει καλή κατάρτιση, συνδέουν την αποτελεσματικότητά του με το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο αφενός (0,184*) και με την κατάλληλη προσωπικότητα αφετέρου (0,273**).

Συσχετίζοντας τις απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός;» με την περιγραφή που κάνουν ενός δικού τους εκπαιδευτικού που θεωρούσαν «καλό» όταν ήταν μαθητές, διαπιστώνονται σημαντικές συσχετίσεις. Για παράδειγμα: α) φοιτητές που θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει την κατάλληλη προσωπικότητα, περιγράφουν εκπαιδευτικούς που ως μαθητές θεωρούσαν καλούς εστιάζοντας σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους (0,433**), β) φοιτητές που θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός, και ως μαθητές θεωρούσαν καλούς τους εκπαιδευτικούς τους που ήταν καλά καταρτισμένοι (0,335**), γ) φοιτητές που θεωρούν καλούς εκπαιδευτικούς αυτούς που έχουν δεξιότητες να οργανώνουν σωστά τη διδασκαλία τους, θεωρούσαν καλούς εκπαιδευτικούς ως μαθητές τους εκπαιδευτικούς που έκαναν ένα καλά οργανωμένο μάθημα (0,288**), δ) φοιτητές που θεωρούν ότι καλός είναι ο εκπαιδευτικός που μπορεί να αλληλεπιδρά επιτυχώς με τους μαθητές τους φαίνεται ότι αυτό αναγνώριζαν ως δυνατό σημείο και σε δικούς τους εκπαιδευτικούς (0,220**). Από τις συσχετίσεις αυτές προκύπτει ένα πρώτο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τον «καλό» εκπαιδευτικών δεν μεταβάλλονται σημαντικά -έως και καθόλου- από την προετοιμασία τους για το επάγγελμα μέσω των σπουδών τους.

Επίδραση των Αρχικών Σπουδών στα Κίνητρα και στις Προσωπικές Αντιλήψεις των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών

Από τη μελέτη των περιπτώσεων προκύπτουν ενδείξεις για την επίδραση ή μη των σπουδών στη διαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται στο Πανεπιστήμιο με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, οι οποίες πολύ δύσκολα μεταβάλλονται. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Βασικός παράγοντας που συνέβαλε σ' αυτή τη φιλοσοφία μου ήταν μία καθηγήτρια φιλόλογος που είχα, η οποία με τη στάση της είχε καταφέρει να κερδίσει τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές αποκόμιζαν και γνώσεις. Από τις σπουδές μου δεν διαμόρφωσα κάποια άλλη στάση ούτε τροποποιήθηκε η αρχική στάση μου...Περισσότερο από τις σπουδές μαθαίνεις τεχνικές για να λειτουργείς και να υπηρετείς τη φιλοσοφία που ήδη έχεις», «Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κοντά με τα παιδιά, αλλά να είναι και κάπως αυστηρώς για να μπορεί να μεταδίδει γνώσεις. Χρειάζεται αυτή η ισορροπία... Την άποψη αυτή την αποκόμισα από εμπειρίες που είχα από δικούς μου καθηγητές», «Επειδή περάσαμε πρόσφατα από τα θρανία και ξέρουμε ότι δεν θα θέλαμε κάτι να το κάνει ένας εκπαιδευτικός, δεν θα το κάνουμε τώρα εμείς. Λέει ο επόπτης αλλά εγώ τη γραμμή τη δική μου θα ακολουθήσω, γιατί έχω και εγώ την προσωπικότητά μου. Ας κάνω και λάθος...». Σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να διευρύνεται η ήδη διαμορφωμένη αντίληψη που έχουν: *«Πριν παρακολουθήσω το μάθημα αυτό είχα στο μυαλό μου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να λέει καλά το μάθημα, αυτό που έβλεπα από τους καθηγητές μου, μόνο αυτό. Μέσα από την πρακτική άσκηση συνειδητοποίησα ότι δεν είναι μόνο αυτό το έργο του εκπαιδευτικού».**

Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις οι φοιτητές φαίνεται να νιώθουν αμηχανία για το ρόλο των δικών τους προσωπικών θεωριών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία. Χαρακτηριστικά, φοιτήτρια η οποία έχει κάποια εξοικείωση με τη διδασκαλία, καθώς παραδίδει μαθήματα και η μητέρα της είναι εκπαιδευτικός, φαίνεται να έχει μια σχετικά διαμορφωμένη παιδαγωγική θεωρία. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, την έφερε μπροστά σε διλήμματα (*«τελικά δεν κατάλαβα...*

στην πρακτική μας λέει ο επόπτης τι να κάνουμε και εμείς προσπαθούμε να το κάνουμε ή αποφασίζουμε εμείς τι θα κάνουμε και ο επόπτης μας συμβουλεύει πώς να το κάνουμε;»).

Ωστόσο, σε άλλη περίπτωση ο υποψήφιος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι οι προσωπικές θεωρίες επηρεάζονται σημαντικά από τις σπουδές («Η φιλοσοφία μου δεν διαμορφώθηκε από προσωπικές εμπειρίες πριν από τις σπουδές. Δεν είχα κάποιο δάσκαλο που να θαυμάζω. Όλες οι αντιλήψεις μου διαμορφώθηκαν μέσω των σπουδών μου στο Τμήμα»). Αν και φαίνεται από μια πρώτη ανάγνωση ότι οι αντιλήψεις του συγκεκριμένου φοιτητή διαμορφώθηκαν από τις σπουδές του, σε άλλα σημεία θέτει σε έλεγχο και αμφισβήτηση την θεωρία υπό το φως των δικών του προσωπικών αντιλήψεων. Για παράδειγμα θεωρεί ότι δεν πρέπει να αναφέρονται οι στόχοι διδασκαλίας ρητά στους μαθητές με ρήμα ή με ουσιαστικό «...όπως μας προτείνει ο κ.Π.(καθηγητής στο Τμήμα)...Δεν είμαι πεπεισμένος ότι αυτό εξυπηρετεί. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός έμμεσα να πει στους μαθητές π.χ. σήμερα θα ασχοληθούμε με αυτό..., σήμερα πρέπει να μάθουμε αυτό». Επίσης, εκφράζει αμφιβολίες κατά πόσο είναι εφικτό σε μια διδασκαλία να επιτευχθούν στόχοι και των τριών επιπέδων (γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί), «όπως μας λεν να θέτουμε».

Συγκρίνοντας τις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφράζονται στις συνεντεύξεις και τις εκθέσεις που συντάσσουν, με τις διδακτικές τους επιλογές (π.χ. μορφή, μέθοδο, τεχνικές διδασκαλίας), όπως προκύπτει από την παρατήρηση διδασκαλιών, φαίνεται ότι οι προσωπικές αντιλήψεις υπερισχύουν. Αξιοποιούν όσα μαθαίνουν και τις υποδείξεις του επόπτη για τη διδασκαλία στο βαθμό που αυτές συνάδουν με τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία. Όταν υπάρχει αντίθεση μεταξύ προσωπικής θεωρίας και των υποδείξεων του επόπτη ή ακαδημαϊκής θεωρίας φαίνεται να αμφισβητούν τη θεωρία. Ακόμη και σε περιπτώσεις που ακολουθούν τη θεωρία ή τις συμβουλές του επόπτη, όταν αυτές δεν συμφωνούν με τις προσωπικές θεωρίες, αμφισβητούνται και απορρίπτονται στη συνέχεια. Για παράδειγμα η Μαρία εκφράζει έντονη δυσαρέσκεια για το γεγονός ότι χρησιμοποίησε μία πηγή στη διδακτική της Ιστορίας που της πρότεινε η επόπτρια, ενώ η ίδια δεν συμφωνούσε. Ο Παναγιώτης, επίσης, αναφέρει ότι αν παρουσίαζε μια εναλλακτική αφήγηση του ίδιου ιστορικού γεγονότος, -όπως ο ίδιος ήθελε παρά τις ενστάσεις της επόπτριας- θα ήταν πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία του.

Η εικόνα που προκύπτει τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων είναι η εξής: κάποιοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται καμία επίδραση από τις σπουδές τους, άλλοι βρίσκονται μπροστά σε διλήμματα και επανεξετάζουν άλλοτε τη θεωρία και άλλοτε τις προσωπικές τους αντιλήψεις, ενώ άλλοι δεν φαίνεται να έχουν καν συνειδητοποιήσει τις προσωπικές τους θεωρίες. Μια γενική διαπίστωση είναι ότι ο τρόπος που επιδρούν οι σπουδές στη προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από φοιτητή σε φοιτητή και η επίδραση φαίνεται να εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα της έρευνας αυτής συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών σχετικά με τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και ειδικότερα στο σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται κυρίως από εσωτερικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα (Thomson κ.ά., 2011; Richardson & Watt, 2005; Watt & Richardson, 2008). Παρά το γεγονός ότι το ίδιο άτομο παρακινείται από πολλά κίνητρα, επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός των Deci και Ryan (2000), ότι τα κίνητρα είναι

αλληλοσυγκρουόμενα. Φοιτητές που ωθούνται από εξωτερικά κίνητρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να έχουν παράλληλα και εσωτερικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι τα αρχικά κίνητρα των υποψήφιων εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στο τρόπο που αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν την πρακτική άσκηση, και τις αρχικές τους σπουδές γενικότερα.

Σε ό,τι αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία δεν είναι εύκολο να τους κατατάξει κανείς με τρόπο απόλυτο σε κατηγορίες. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναν εκλεκτικισμό που καθιστά δύσκολη την κατηγοριοποίηση των απόψεών τους (Wilke & Losh, 2008). Ωστόσο, δεν υπάρχει αμφιβολία αφενός ότι οι υποψήφιοι έχουν διαμορφωμένες προσωπικές αντιλήψεις πριν από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο και αφετέρου ότι οι αντιλήψεις αυτές επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που προσλαμβάνουν τις σπουδές τους, ενώ πολύ δύσκολα αλλάζουν ακόμη και όταν παρακολουθούν συστηματικές σπουδές προετοιμασίας για το επάγγελμα.

Ωστόσο, κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα είναι σημαντικό να ανιχνεύονται οι προκατασκευασμένες αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, να επιδιώκεται συστηματικά οι ίδιοι οι φοιτητές να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, ώστε στη συνέχεια να βοηθηθούν να εναρμονίσουν τις προσωπικές αντιλήψεις με τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών, με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, τις προσδοκίες των μαθητών και των γονέων (Greene & Magliaro, 2005: 1-4). Και αυτό γιατί όσοι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στις σχολικές τάξεις έχοντας ρεαλιστικές εικόνες για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν (Cole & Knowles, 1993).

Προκύπτουν, όμως, ερωτήματα σχετικά με το βαθμό που μπορεί κανείς να επιδράσει στα κίνητρα και στις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς και με τα μέσα που διαθέτει για να επιδράσει. Κάποιες αντιλήψεις είναι πολύ κεντρικές, συνδέονται με το 'εγώ' των υποψηφίων, γι' αυτό αφενός δεν αλλάζουν τόσο εύκολα και αφετέρου η αλλαγή τους μπορεί να επιδράσει στο σύνολο των αντιλήψεων και του αξιακού τους συστήματος (Rath, 2001). Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί μια ευκαιρία, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τις αρχικές τους σπουδές να διαμορφώσουν μια ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το ρόλο τους και να καλλιεργηθούν ισχυρά κίνητρα άσκησης του επαγγέλματος.

Ειδικότερα, σκοπός κάθε μορφής πρακτικής άσκησης δεν είναι η διεκπεραίωση μιας άψογης διδασκαλίας από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού να αξιοποιεί παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, και κυρίως να αξιολογεί τη δράση του και να επεξεργάζεται τις εμπειρίες και τις γνώσεις του (Hoffman & Carlsburg, 2004: 177-175). Επιπλέον αποτελεί ευκαιρία προκειμένου να καλλιεργηθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν τις προσωπικές τους αξίες και αρχές στο έργο τους χωρίς να παραβλέπουν τα δομικά του στοιχεία. Βασικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας είναι η ανάλυση της 'δράσης' υπό το φως της θεωρίας, η εφαρμογή θεωρητικά θεμελιωμένων γνώσεων και η προσαρμογή της 'δράσης' στην επικρατούσα κατάσταση και το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Ματσαγγούρας & Χέλμη, 2002: 20-22). Στην κατεύθυνση αυτή θα συνέβαλε η διερεύνηση και αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ασκούμενων φοιτητών, στοιχείων της προσωπικότητάς τους,

προηγούμενων εμπειριών τους και αντιλήψεων τους για τη διδασκαλία (Greene & Magliaro, 2005). Τέλος, σημαντικό είναι να προωθείται ο στοχασμός μέσω συγκεκριμένων παιδαγωγικών στρατηγικών, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει την προσωπική του θεωρία για τη διδασκαλία, να κατανοεί τη συνθετότητα της διδακτικής διαδικασίας και να έχει ρεαλιστική εικόνα γι' αυτή (Λιακοπούλου, 2012α, 2012β).

References

- Bastick, T. A. (1999). "A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica". *Paper presented at the biennial conference of the international study association on teachers' and teaching*. Dublin.
- Berger, J. L., & Ascoli, Y. D. (2011). *Motivational profiles of Swiss VET teachers and trainers using the FIT- Choice framework*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). "Characteristics of entering teacher candidates", *Review of Educational Research*, 62, 1, 37-60.
- Brunetti, G. J. (2001). "Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers". *Teacher Education Quarterly*, 28, 3, 49-74.
- Chivore, B. S. (1998). "A review of factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe". *International Review of Education*, 34(1), 59-77.
- Chon, S. K. A. (2004). Pre-service teachers' beliefs, attitudes and expectations: a review of the literature, <http://conference.nie.edu.sg/paper/covert/ab00613.pdf>
- Cole, A., & Knowles, G. (1993). "Shattered images: under standing expectations and realities of field experiences", *Teaching and teacher education*, 9, 5/6, 457-471.
- Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). "Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/avoidance reformulation". *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (2000). "The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination", *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
- File, N., & Gullo, D.F. (2002). "A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices", *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 126-137.
- Fokkens- Bruisma, M., & Canrinus, E. (2011). *Motivation to become a teacher in Dutch university-based teacher training programme*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Greene, H. C., & Magliaro, S. G. (2005). "Pre-service teachers' images of teaching", *Learning from research on teaching: perspective, methodology and representation, advances in research on teaching*, 11, 207-234.
- Hancock, E. S., & Gallard, A. J. (2004). "Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: the influence of K-12 field experience", *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.
- Hoffman, K., & Von Carlsburg, G. B. R. (2004). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 171-183.
- Hoy, A. W. (2008). "What motivates teachers? Important work on a complex question", *Learning and Instruction*, 18, 492-498.

- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). "Professional commitment and health among teachers in Germany: a typology approach", *Learning and Instruction*, 18, 429-437.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). "Undergraduates' views of teaching as a career choice", *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, Ch. & Kunc, R. (2007). "Beginning teachers' expectations of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). "Beliefs about teaching: motives for teaching, sense of responsibility and approaching to instruction". *Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012α). «Ο στοχασμός κατά την Πρακτική άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: περιεχόμενο, μορφές & διαδικασίες», *Νέα Παιδεία*, 143, 103-123.
- Liakoroulou, M. (2012β). "The role of field experience in the preparation of reflective teachers", *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 41-54.
- Long, J. F., & Hoy, W. A. (2006) "Interested instructors: A composite portrait of individual differences and effectiveness", *Teaching and Teacher Education*, 22, 303-314.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 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.
- Mau, W. C. J. K. A. (2008). "Job satisfaction and career persistence of beginning teachers", *International Journal of Educational Management*, 22(1), 48-61.
- Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2002). «Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό-κριτικό δάσκαλο». *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25.
- Moran, A. K. A. (2001). "Training to teach: motivating factors and implications for recruitment", *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Murphy, P. K. K. A. (2004). "The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers", *The Journal of Experimental Education*, 96(2), 116-127.
- Pintrich, P. R., & Shunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Phillips, M. B., & Hatch, J. A. (2000). "Why teach? Prospective teachers' reasons for entering the profession", *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(3), 373-384.
- Pop, M., & Turner, J. E. (2009). "To be or not to be...a teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perception of Teaching among Students Enrolled in a Teacher Education Program". *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 15(6), 683-700.
- Rath, J. (2001). "Teachers' beliefs and teaching beliefs". *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 385-391.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher: Influences on career change", *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.
- Roehrig, A. D. K. A. (2008). "Guided field observations: variables related to preservice teachers' knowledge about effective primary reading instruction". *Literacy Research and Instruction*, 47, 76-98.

- Taimalu, M. K. 'A. (2011). "Teaching motivation among teacher trainees and first-year teachers in Estonia". *Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.*
- Thomson, M. M. K. 'A. (2011). "A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates", *Teaching and Teacher Education.*
- Torff, B., & Sternberg, R. J. (2000). *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, H. H., & Fwu, D. J. (2002). "A backup choice or not? Pre-service graduate students' views of choosing teaching as a career in Taiwan", *International Education Journal, 3(1)*, 33-46.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). "Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers". *Learning and Instruction, 18*, 408-428.
- Wilke, R., & Losh, S. C. (2008). "Beyond belief: Choice of instructional strategies among preservice teachers." *Action in Teacher Education, 30(3)*, 64-73.
- Younger, M. K. 'A. (2004). "Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean", *European Journal of Teacher Education, 27(3)*, 245-264.

Maria Liakopoulou is researcher in the Department of Education (School of Philosophy & Education, Faculty of Philosophy), of the Aristotle University of Thessaloniki in Greece. She received her first degree from the Department of Philosophy, Education and Psychology in the same University (2001), where she continued her studies and received a MA in Multicultural Education (2005) and a PhD in School Pedagogy (2009). Her area of expertise is School Pedagogy with specific interest in Teacher Education, Teacher Assessment and Multicultural Education.