

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2023)

ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Δ.Π.Θ.



ΤΟΜΟΣ 12 • ΑΡΙΘΜΟΣ 1

ISSN: 2241-7303

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ 2023

Η χρήση αφηγήσεων στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών - Η τεχνική της «πιο σημαντικής αλλαγής»

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Μανώλης Παπαϊωάννου

doi: [10.12681/hjre.34064](https://doi.org/10.12681/hjre.34064)

Copyright © 2023, Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Μανώλης Παπαϊωάννου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., & Παπαϊωάννου Μ. (2023). Η χρήση αφηγήσεων στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών - Η τεχνική της «πιο σημαντικής αλλαγής». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 98–117. <https://doi.org/10.12681/hjre.34064>

Η χρήση αφηγήσεων στην αξιολόγηση αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών - Η τεχνική της «πιο σημαντικής αλλαγής»

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης^α, Μανώλης Παπαϊωάννου^β

^α Αναπληρωτής Καθηγητής / Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α.

^β Εκπαιδευτικός θεολόγος / υπ. δρ. Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Στο άρθρο διερευνάται η δυνατότητα μιας αφηγηματικής ερευνητικής προσέγγισης να αξιολογεί με επιστημονικό τρόπο τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης. Η έρευνα ήταν ποιοτική και πραγματοποιήθηκε την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022 σε δύο φάσεις. Συμτείχαν 73 φοιτητές/τριες από το Τμήμα Θεολογίας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στο πλαίσιο εφαρμογής του ετήσιου προγράμματος Πρακτικής Άσκησης. Μελετήθηκαν τα αποτελέσματα που έχει η Πρακτική Άσκηση υποψηφίων εκπαιδευτικών σε σχολικό περιβάλλον, όταν αυτή πραγματοποιείται μέσω εξατομικευμένης καθοδήγησης και εποπτείας (mentoring), και εξετάστηκε η χρήση μιας αφηγηματικής ερευνητικής προσέγγισης, της τεχνικής της «πιο σημαντικής αλλαγής» (Most significant change), στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσής τους. Τόσο η συλλογή όσο και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν σε δύο χρονικές φάσεις στη διάρκεια του προγράμματος, με αξιοποίηση της θεωρητικής βάσης της συγκεκριμένης τεχνικής. Συγκεκριμένα, στο μέσο και στο τέλος της Πρακτικής Άσκησης ζητήθηκε από τους/τις φοιτητές/τριες να καταγράψουν την πιο σημαντική αλλαγή που είχαν βιώσει προσωπικά μέσα από την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης, ενώ στη συνέχεια διενεργήθηκε ανάλυση όλων των αφηγήσεων των αλλαγών με τη συμβολή ανεξάρτητων κριτών, ξεχωριστά για κάθε μία από τις δύο φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Από την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων προκύπτει ότι τα αποτελέσματα από την Πρακτική Άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχετίζονται με το ακαδημαϊκό κομμάτι της διδασκαλίας και τη θεωρία της, ενώ ταυτόχρονα προκύπτουν αποτελέσματα που συνδέονται με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας. Η έρευνα επιβεβαιώνει την επιστημονική αξιοπιστία της χρήσης αφηγηματικών ερευνητικών προσεγγίσεων (τεχνική της πιο σημαντικής αλλαγής) στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας παρόμοιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, ενώ αναδεικνύει σημαντικά κριτήρια για τον μελλοντικό σχεδιασμό προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης, με σκοπό την εκπαίδευση φοιτητών/τριών και υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Abstract

The article explores the potential of a narrative research of prospective teachers' on the outcomes of a Teaching Practice programme. The research was qualitative and was conducted with the participation of 73 prospective teachers from the Department of Theology of the National and Kapodistrian University of Athens during the year academic year 2021-2022 in two phases. The results of the practical training of prospective teachers in a school environment, when it is carried out through individualized guidance and supervision (mentoring), were studied and the use of a narrative research technique, the "Most significant change", in the evaluation of the results of their training was examined. This technique was used to collect and analyse the data at the middle and end of the Teaching Practice. Student teachers were asked to write down the most significant change they had personally experienced through the Teaching Practice experience. A content analysis of all change narratives was conducted with the input of independent reviewers, separately for each of the two phases of the research process. The data analysis shows that the outcomes from the prospective teachers' practicum training are related to the academic aspect of teaching and its theory, while at the same time outcomes related to the formation of an educational professional identity emerge. The research confirms the scientific reliability of using narrative research approaches (most significant change technique) in evaluating the outcomes of a similar educational interventions, and highlights important criteria for the future design of Teaching Practice programmes aimed at training prospective teachers.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μανώλης Παπαϊωάννου, Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ, Τμήμα Θεολογίας, Άνω Ιλίσια, TK 15772, Αθήνα, epapaioa@theol.uoa.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

© 2023, Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Μανώλης Παπαϊωάννου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Πρακτική Άσκηση, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, μέντορας εκπαιδευτικός, αφηγήσεις, «πιο σημαντική αλλαγή»

Key words: Teaching Practice, prospective teachers, mentor teacher, narratives, «Most Significant Change»

Εισαγωγή

Η πρακτική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (στο εξής ΥΕ), από έμπειρους μέντορες εκπαιδευτικούς, που αναλαμβάνουν την εξατομικευμένη καθοδήγηση και εποπτεία των ΥΕ (στο εξής mentoring) αποτελεί για τους εκπαιδευόμενους μία εμπειρία ζωής. Στο άρθρο παρουσιάζεται μέρος από τα αποτελέσματα ευρύτερης ποιοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2021 μέχρι τον Μάιο του 2022, σε φοιτητές/τριες του Τμήματος Θεολογίας (στο εξής ΤΘ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (στο εξής Ε.Κ.Π.Α.), με τίτλο «Η "Μεντορεία" (Mentoring) ως σχέση και μέθοδος εκπαίδευσης νέων εκπαιδευτικών». Συγκεκριμένα, στο παρόν διερευνάται η εφαρμογή μιας αφηγηματικής ερευνητικής προσέγγισης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν σε ΥΕ, όσον αφορά στη μάθηση και την καλλιέργεια της εκπαιδευτικής επαγγελματικής τους ταυτότητας, σε ένα πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης, στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών τους. Μελετήθηκε η χρήση της τεχνικής της «πιο σημαντικής αλλαγής» (Most Significant Change) (στο εξής MSC) (Dart & Davies, 2003· Davies, 1998· Davies & Dart, 2005). Παρουσιάζεται, επίσης, η μεθοδολογία της χρήσης αυτής της τεχνικής και μέσω των ευρημάτων αναδεικνύεται η αξιοπιστία της και κυρίως η αξία της χρήσης αφηγηματικών ερευνητικών προσεγγίσεων, όταν μελετώνται θέματα προσωπικής εμπειρίας και αλλαγής. Στη συζήτηση αναφέρονται οι περιορισμοί και οι δυνατότητες μελλοντικών εφαρμογών.

1. Εκπαίδευση υποψηφίων εκπαιδευτικών

Η συμβουλευτική και καθοδήγηση μέσω διαπροσωπικής εποπτείας (στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών-υποψηφίων εκπαιδευτικών από έμπειρους/ες εκπαιδευτικούς-μέντορες (στο εξής ΜΕ)¹ αποτελεί συστατικό στοιχείο διαφόρων εθνικών συστημάτων αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών (Ambrosetti & Dekkers, 2010· Cohen, et al., 2013· Lawson, et al., 2015· Livingston & Assunção-Flores, 2017· White & Forgasz, 2016). Διάφορες προσεγγίσεις παρουσιάζονται και στα προγράμματα Πρακτικής Άσκησης (στο εξής ΠΑ), ανάλογα με τη χώρα, τα πρόσωπα που συμμετέχουν, τις διαδικασίες ή τις παιδαγωγικές αρχές που τα διέπουν (Brondyk & Searby, 2013, σ. 195· Hoffman, et al., 2015· Yee Mok & Staub, 2021). Αυτά αποβλέπουν στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, μέσω της συνεργασίας της πανεπιστημιακής με τη σχολική κοινότητα (Green, Tindall-Ford, & Eady, 2019· Ellis, Alonzo, & Nguyen, 2020), επικεντρώνοντας στην πρακτική εξάσκηση και προσφέροντας δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Hudson, 2013· Izadinia, 2013).

1.1. Ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα, η ΠΑ των ΥΕ καθιερώθηκε ως υποχρεωτικό μάθημα τη δεκαετία του 2010 με τη θέσπιση της πιστοποιημένης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας (ΠΔΕ), ως τυπικό προσόν για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (ν. 3848/2010 ΦΕΚ, 71/Α/19-5-2010, άρθρο 2, και ν. 4547/2018, ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρο 111). Με βάση τον αρχικό ν. 3848/2010, όλες οι πανεπιστημιακές καθηγητικές σχολές ενέταξαν μέσα στα προγράμματα σπουδών τους διδακτικά αντικείμενα στις ακόλουθες θεματικές περιοχές: 1) Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής, 2) Θέματα

¹ Για την αναφορά στους/στις φοιτητές/τριες που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα πρακτικής εξάσκησης, από τους πολλούς διαφορετικούς και παραπλήσιους όρους που συναντώνται στη βιβλιογραφία (Brondyk & Searby, 2013, σ. 192· Hoffman, et al., 2015, σ. 103), προτιμήθηκε ως πιο συμπεριληπτικός ο γενικός όρος «Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί» "Prospective Teachers", ενώ από τη βιβλιογραφική αντίστοιχα ορολογία για τους εκπαιδευτικούς που ασκούν εξατομικευμένη συμβουλευτική καθοδήγηση και εποπτεία (Brondyk & Searby, 2013, σ. 192· Hoffman, et al., 2015, σ. 103), προτιμήθηκε ως πιο περιεκτικός ο όρος «Μέντορας Εκπαιδευτικός» ("Mentor Teacher").

μάθησης και διδασκαλίας και 3) Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση. Για την εξασφάλιση της χορήγησης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από κάθε πανεπιστημιακή σχολή, εκδιδόταν διαπιστωτική απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του οικείου ΑΕΙ και γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (Άρθρο 2, παρ. 3β). Κάποιες πανεπιστημιακές σχολές ανέπτυξαν προγράμματα εκπαίδευσης ΥΕ μέσω mentoring².

1.2. Η εκπαίδευση ΥΕ στο Τμήμα Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α. μέσω μεντορικής καθοδήγησης

Το ΤΘ της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α. εφαρμόζει ανελλιπώς πρόγραμμα ΠΑ των φοιτητών/τριών του από το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016. Το πρόγραμμα είναι ετήσιας διάρκειας και συμμετέχουν φοιτητές/τριες που βρίσκονται στο τελευταίο (4ο) έτος των προπτυχιακών τους σπουδών ως ΥΕ, στο πλαίσιο των μαθημάτων «Μεθοδολογία έρευνας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του θεολόγου-Πρακτική Άσκηση» και «Διδακτική των Θρησκευτικών και Πρακτική-Διδακτική Άσκηση», Ζ' και Η' εξαμήνων, με διδάσκοντα τον πανεπιστημιακό καθηγητή Παιδαγωγικής Επιστήμης και Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα μαθήματα είναι προαιρετικά στο πρόγραμμα σπουδών του ΤΘ, καθίστανται όμως υποχρεωτικά για την απόκτηση της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΦΕΚ 1042/Τ.Β'/28.03.2019). Στην αρχή της ΠΑ και πριν την έναρξη των επισκέψεων των φοιτητών/τριών στα σχολεία παρέχονται στο Πανεπιστήμιο η απαραίτητη ενημέρωση, καθώς επίσης υποστηρικτικά μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας και διαχείρισης σχολικής τάξης. Διενεργούνται ακόμα βιωματικά εργαστήρια διδακτικών δραστηριοτήτων και παρουσίασης μικροδιδασκαλιών, με τη συμβολή αποσπασμένων εκπαιδευτικών που στελεχώνουν το Γραφείο Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης του ΤΘ. Η ΠΑ περιλαμβάνει δύο εξελισσόμενες χρονικές φάσεις, με έξι περίπου εβδομάδες (Νοέμβριος-Δεκέμβριος) η πρώτη και οκτώ αντίστοιχα εβδομάδες η δεύτερη (Μάρτιος-Μάιος). Η ΠΑ αναπτύσσεται μέσω καθοδήγησης και εποπτείας από έμπειρους εκπαιδευτικούς (Μέντορες) στον φυσικό χώρο των σχολείων. Συγκεκριμένα ένας ή δύο ΥΕ ανατίθενται σε έναν/μία Μέντορα εκπαιδευτικό. Σε κάθε φάση οι ΥΕ οφείλουν να επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες τουλάχιστον μία ημέρα σε εβδομαδιαία βάση, για τρεις ή και περισσότερες διδακτικές ώρες, και να παρακολουθούν δειγματικές διδασκαλίες του/της Μέντορα στο γνωστικό αντικείμενο του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Παράλληλα, μαθαίνουν και αναλαμβάνουν να σχεδιάζουν μαθήματα σε συνεργασία με τον/τη Μέντορα, και πραγματοποιούν κάθε εβδομάδα σύντομες διδακτικές δραστηριότητες, δηλ. μέρος της ωριαίας διδασκαλίας του/της Μέντορα (π.χ. το εναρκτήριο στάδιο ενός μαθήματος). Μετά τις διδασκαλίες οι ΥΕ λαμβάνουν μία ωριαία ανατροφοδότηση από τον/τη ΜΕ, η οποία πραγματοποιείται είτε διά ζώσης μέσα στο σχολικό πρόγραμμα είτε άλλη στιγμή μέσα στην ημέρα, με σύγχρονες εξ αποστάσεως συναντήσεις. Οι ΥΕ στο τέλος κάθε φάσης της ΠΑ σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ολοκληρωμένες ατομικές διδασκαλίες, μία μονόωρη στο τέλος της πρώτης και μία δίωρη στο τέλος της δεύτερης, σε ένα τουλάχιστον τμήμα της ίδιας τάξης. Συνολικά 80 περίπου θεολόγοι εκπαιδευτικοί, από σχολεία της περιφέρειας Αττικής, της Πάτρας και της Χαλκίδας, συνεργάζονται ως Μέντορες με το ΤΘ Ε.Κ.Π.Α., έχοντας επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα μεντορικής καθοδήγησης τα προηγούμενα χρόνια (2015, 2017, 2021), ύστερα από επίσημες προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος³. Κατά τη χρονιά 2021-2022, στην ΠΑ του ΤΘ Ε.Κ.Π.Α. συμμετείχαν 77 ΥΕ και 53 Μέντορες εκπαιδευτικοί.

² Σήμερα, η Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκειας (ΠΔΕ) μπορεί να παρέχεται πλέον σε κεντρικό επίπεδο, σε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ύστερα από την παρακολούθηση ειδικού προγράμματος σπουδών ΠΔΕ ελάχιστης διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, και στο οποίο πρόγραμμα μπορεί να συμμετέχουν τόσο φοιτητές/τριες προπτυχιακού κύκλου σπουδών, όσο και πτυχιούχοι καθηγητικών σχολών (ν. 4957/2022, ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022, άρθρο 99, και ν. 5029/2023, ΦΕΚ Α' 55/10-03-2023, άρθρο 32). Το νέο πλαίσιο αναμένεται να επιφέρει αλλαγές στα ισχύοντα προγράμματα χορήγησης ΠΔΕ.

³ Τα σεμινάρια επιμόρφωσης των Μεντόρων έχουν περιλάβει εκπαίδευση σε θεματικές περιοχές όπως είναι οι διαδικασίες του προγράμματος ΠΑ του ΤΘ Ε.Κ.Π.Α., η Έρευνα Δράση, η διδακτική μεθοδολογία του ΜτΘ και ο σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου, η παιδαγωγική σχέση Μέντορα και φοιτητή/τριας, η παροχή της ανατροφοδότησης και η αξιολόγηση της μάθησης, το σχολικό κλίμα και η διαχείριση της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, σε ότι αφορά στη διάρκεια και τη μορφή αυτών των επιμορφώσεων, επισημαίνεται ότι το σεμινάριο του 2015 είχε διάρκεια 35 ωρών και πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου διά ζώσης, όπως και το σεμινάριο του 2017, το οποίο είχε διάρκεια 30 ωρών. Το σεμινάριο του 2021 είχε διάρκεια 76 ωρών και περιελάμβανε σύγχρονες εξ αποστάσεως συναντήσεις και ασύγχρονη εκπαίδευση (στην ηλεκτρονική πλατφόρμα <https://eclass.gunet.gr/>). Σε όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια οι διδάσκοντες/ουσες ήταν πανεπιστημιακοί καθηγητές/τριες, σχολικοί σύμβουλοι του ΜτΘ, καθώς και πρόσωπα εξειδικευμένα στη διδασκαλία των παραπάνω θεματικών περιοχών, ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικοί. Σε ετήσια βάση πραγματοποιούνται, επίσης, πρόσθετες συναντήσεις επιμορφωτικού χαρακτήρα για την άσκηση του μεντορικού ρόλου, με σκοπό την ανανέωση της παρεχόμενης υποστήριξης των συνεργαζόμενων Μεντόρων και την ενίσχυση του έργου τους. Πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την ΠΑ στο ΤΘ Ε.Κ.Π.Α. διατίθενται στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου Θρησκευτικής Εκπαίδευσης του Τμήματος (βλ. σχετικά <https://pedlab.gr/praktiki-didaktiki-askisi/>).

1.3. Πεδία αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω mentoring

1.3.1. Γνώση του αντικειμένου της διδακτικής μεθοδολογίας

Σε αυτό το πεδίο συγκαταλέγεται η «ακαδημαϊκή» ανάπτυξη των ΥΕ μέσω της εκπαίδευσης και της καθοδήγησής που λαμβάνουν σε ένα πρόγραμμα ΠΑ. Περιλαμβάνει τις μαθησιακές δεξιότητες, την οικοδόμηση της γνώσης και, γενικά, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής υποστήριξης των ΥΕ (Ferrier-Kerr, 2009, σ. 796· Waber, Hagenauer, & de Zordo, 2020). Επίσης, αφορά την «αναπτυξιακή» αποτελεσματικότητα, δηλαδή τη μαθησιακή ανάπτυξη των ΥΕ (Hobson, 2016, σ. 101· 2020, σ. 526), και την «ακαδημαϊκή» (Izadinia, 2015α, σ. 349· 2015β, σ. 398· 2018, σ. 113) ανάπτυξή τους που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη. Διαφορετικές προσεγγίσεις mentoring, κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος εκπαίδευσης, έχουν και διαφορετική επίδραση στη μάθηση και ανάπτυξη των ΥΕ (Manning & Hobson, 2017, σ. 590). Η συνεργατική καθοδήγηση από έναν/μία μέντορα ασκεί θετική επίδραση στην ετοιμότητα των ΥΕ για τη διδασκαλία (Matsko, et al., 2020, σ. 53), ενισχύοντας την επίτευξη της πρακτικής τους γνώσης (π.χ. εξάσκηση μιας δεξιότητας) ή διευκολύνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης νέων γνώσεων σε θεωρητικό επίπεδο (Aderibigbe, Gray, & Colucci-Gray, 2018, σσ. 67-68· Karavas, 2008, σ. 38· Van Velzen, Volman, Brekelmans, & White, 2012, σ. 237). Σε αυτή τη διαδικασία η εξέταση, ο αναστοχασμός και η αλλαγή προηγούμενων πεποιθήσεων ή αντιλήψεων των ΥΕ σχετικά με τη διδασκαλία αποτελεί ιδιαίτερα εποικοδομητική/μετασχηματιστική διαδικασία (Karavas & Drossou, 2010, σ. 273).

1.3.2. Διαμόρφωση εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας

Πρόκειται για τα οφέλη που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα των ΥΕ και την αναγνώριση ή την ενδυνάμωση της μελλοντικής τους πορείας στον χώρο της Εκπαίδευσης. Οι ΥΕ, ξεκινώντας πρακτική εξάσκηση στη διδασκαλία, αισθάνονται στην αρχή άγχος και αποθάρρυνση· σιγά σιγά όμως, βαδίζοντας προς την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους, κάνουν λόγο για θετικά βιώματα, όπως είναι η αίσθηση ικανοποίησης και επιτυχίας, αναθεωρούν όσα πίστευαν μέχρι εκείνη τη στιγμή και αναπτύσσουν μια εκπαιδευτική επαγγελματική ταυτότητα, βλέποντας πλέον τον εαυτό τους στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Καραβά, 2006, σ. 155· Karavas, 2012, σσ. 71-78· Köksal & Genç, 2019, σ. 909· Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019, σ. 55). Μέσα από την καθοδήγηση και την ενίσχυση των ΜΕ οι ΥΕ επιτυγχάνουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, οικοδομούν εκείνη την εικόνα του εκπαιδευτικού που οραματίζονται μελλοντικά για τον εαυτό τους και ταυτόχρονα διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Izadinia, 2018, σ. 118· Kim & Schallert, 2011, σ. 1066· Nolan, 2017, σ. 285). Η παρουσία προσώπων που εμπνέουν, αποτελώντας θετικά πρότυπα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των ΥΕ, διευκολύνει αυτήν την πορεία καλλιέργειας της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Harun, 2019, σ. 10). Η καθοδήγηση, όταν συνοδεύεται από την εμπειρία και το συνεργατικό πνεύμα, και δεν εξαντλείται σε μία στεία διαδικασία επιτήρησης και αξιολόγησης, μπορεί να ενδυναμώσει κάθε ΥΕ προς την κατεύθυνση του αναστοχασμού του ρόλου του/της (Walkington, 2005, σ. 63), προσφέροντας τις ευκαιρίες για έναν διαρκή μετασχηματισμό αλλά και οικοδόμηση μιας νέας δικής του/της προσωπικής ταυτότητας, αυτής του/της επαγγελματία εκπαιδευτικού (Zhu & Zhu, 2018, σ. 503). Αυτό μπορεί να συμβαίνει μέσα από διεργασίες προσωπικού αναστοχασμού, που δίνει τη δυνατότητα για επιβεβαίωση ή επαναδιαπραγμάτευση της προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας των ΥΕ (Coward, et al., 2015, σ. 218· Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019, σ. 56), ή ακόμα και απόρριψης παλαιότερων σχετικών αντιλήψεων (Gholami, Faraji, Meijer, & Tirri, 2021). Την ίδια στιγμή, η επιτυχία στη διδασκαλία και η ικανοποίηση που αντλείται μέσα από αυτή, παρέχουν μια προσωπική επιβεβαίωση για το τι σημαίνει να είναι κάποιος ένας «επιτυχημένος» εκπαιδευτικός» (Nichols, Schutz, Rodgers, & Bilica, 2017, σ. 417).

2. Ο αναστοχασμός και η χρήση των προσωπικών αφηγήσεων ως γνωσιακή διαδικασία και διαδικασία αξιολόγησης αποτελεσμάτων

Στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα, υπάρχει μια εκτεταμένη αξιοποίηση της αναστοχαστικής αφήγησης σε εκπαιδευτικά και όχι μόνο περιβάλλοντα, με σκοπό την περαιτέρω κατανόηση της ατομικής ή της κοινωνικής αλλαγής (Andrews, Squire, & Tamboukou, 2013· Dwyer, Davis, & Emerald, 2017).

Προτάσσεται ο σημαντικός ρόλος κάθε υποκειμένου να ερμηνεύει τον πραγματικό κόσμο, χτίζοντας τη δική του κατανόηση και δίνοντας το δικό του νόημα στα γεγονότα της ζωής του (Γιωτσίδα & Νικολάτου, 2022, σ. 42· Tsafof, 2014, σ. 137). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του προσωπικού αναστοχασμού. Ιδιαίτερα χρησιμοποιείται σε σχέση με τη διδακτική πράξη, ως μεταγνωστική διαδικασία, που επηρεάζει τις σκέψεις ή τις ενέργειες και μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση και αλλαγή προσωπικών πρακτικών (Καράμηνας, 2010· Κουτρούμπα, Βούλγαρη, & Αντωνοπούλου, 2020). Αυτός ο προσωπικός αναστοχασμός συνιστά ουσιαστικό μέρος της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς, μέσα από το μοίρασμα και την επανερμηνεία των εμπειριών τους, μπορούν να ασκούν διαρκώς τη σκέψη τους, να αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση ως προς τις πράξεις τους και να γίνονται περισσότερο ικανοί στο να εντοπίζουν και να αναλύουν τις συνέπειές τους (Çimer, Odabaşı-Çimer, & Sezen-Vekli, 2013, σσ. 142-143· Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019, σ. 56). Μέσω του αναστοχασμού τα πρόσωπα έχουν τη δυνατότητα να επιστρέφουν στο παρελθόν, επανεξετάζοντας πεποιθήσεις, εμπειρίες ή πρακτικές, και αναγνωρίζοντας τις όποιες αλλαγές, διαδικασία που οδηγεί σε προσωπική ανάπτυξη (Henning, Rice, Dani, Weade, & McKeny, 2017, σ. 401· Φρυδάκη, 2009, σ. 295).

Αναστοχαστικές προσεγγίσεις με στοιχεία αφήγησης εφαρμόζονται και στην εκπαίδευση των ΥΕ. Όταν οι αφηγήσεις δεν αποτελούν απλά την ανάκληση μιας ανάμνησης, αλλά αξιοποιούνται κριτικά μέσα από διαδικασίες ερμηνείας και επανερμηνείας, ευνοούν τη μαθησιακή και την επαγγελματική ανάπτυξη των ΥΕ (Pulvermacher & Lefstein, 2016, σ. 265). Οι αφηγήσεις υπάρχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των ΥΕ, αφού αποτελούν ένα κομμάτι της ζωής τους, κατά το οποίο δημιουργούν πολλαπλές συνάψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και αλλαγές, σε διάφορα πεδία της ζωής (Τσάφοf, 2021, σσ. 45-46) και διευκολύνουν τη μάθηση και την αλλαγή μέσω της προϋπάρχουσας εμπειρίας (Chan, 2012, σ. 31). Αυτές οι αφηγήσεις χρησιμοποιούνται στην έρευνα γιατί ευνοούν τον αναστοχασμό. Συνήθεις αφηγηματικές προσεγγίσεις αξιολόγησης και έρευνας είναι η τήρηση και καταγραφή προσωπικών ημερολογίων, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών, γεγονότων και αναμνήσεων, καθώς επίσης οι συζητήσεις και οι συνεντεύξεις (Clandinin & Connelly, 2004· Connelly & Clandinin, 2006· Alifia, Pramana, & Revina, 2022). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης των ΥΕ, προσπάθειες που αξιοποιούν αφηγηματικές προσεγγίσεις μπορούν, επίσης, να ενεργοποιούν γνωστικές διαδικασίες, δίνοντας τη δυνατότητα στους/στις ΥΕ να αντιλαμβάνονται την εξέλιξη της ανάπτυξής τους, μετασχηματίζοντας τη σκέψη και την πράξη τους ως προς τη διδασκαλία, βοηθώντας τελικά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Botha, 2021, σ. 11· Golombek & Johnson, 2004, σσ. 324-325· Johnson & Golombek, 2011, σ. 504).

Η τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής» (MSC)

Στην έρευνα έγινε χρήση μίας τεχνικής, που βασίζεται στην αφήγηση, της τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής» (MSC). Αξιοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Μπαγκλαντές, το 1994, σε ένα πρόγραμμα αγροτικής ανάπτυξης με τη συμμετοχή ενός εθελοντικού οργανισμού, της Χριστιανικής Επιτροπής για την Ανάπτυξη (Christian Commission for Development), με σκοπό να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει παρεμβάσεις σε κοινότητες πολιτών. Αποσκοπούσε στη συνεχή βελτίωση ομάδων όσο και ατόμων, σύμφωνα με την κατανόηση και την ερμηνεία των συμμετεχόντων/ουσών, εστιάζοντας στην ανάδειξη της «πιο σημαντικής αλλαγής» (Davies, 1998, σ. 243). Συνοπτικά, στην πρώτη της εκδοχή η τεχνική της MSC αναπτύσσεται στα εξής δέκα προκαθορισμένα βήματα: 1) Εξοικείωση με τη διαδικασία, 2) προσδιορισμός των «τομέων αλλαγής», 3) καθορισμός χρόνου εφαρμογής, 4) συλλογή των ιστοριών, 5) αξιολόγηση των ιστοριών, 6) παροχή ανατροφοδότησης στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, 7) επαλήθευση των ιστοριών, 8) ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων, 9) δευτερογενής ανάλυση των ιστοριών και 10) επανάληψη της διαδικασίας και αναθεώρηση (Davies & Dart, 2005, σ. 15).

Στην αρχική εφαρμογή της τεχνικής της MSC, μέσα από ένα βασικό ερώτημα προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες: «Τον τελευταίο μήνα, κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι ήταν η πιο σημαντική αλλαγή που συνέβη στη ζωή σας;», αναζητήθηκαν οι τυχόν αλλαγές που εμφανίστηκαν μετά την παρέμβαση (Davies, 1998, σ. 244). Σε όσους/όσες συμμετείχαν ζητήθηκε πρώτα να κάνουν μια περιγραφή της αλλαγής, αναφέροντας τον χρόνο και τον τόπο που αυτή συνέβη, καθώς επίσης και τα πρόσωπα που ενδεχομένως έλαβαν μέρος σε αυτή. Ζητήθηκε, ακόμα, να αιτιολογήσουν γιατί οι ίδιοι θεωρούσαν ότι αυτή η αλλαγή που περιέγραφαν ήταν η πιο σημαντική, αναφέροντας τι ήταν το νέο που

έφερε ή θα έφερνε μελλοντικά. Όλες αυτές οι ιστορίες των «αλλαγών» πέρασαν μέσα από μία διαδικασία «φιλτραρίσματος» με βάση ένα σύστημα ιεραρχικής δομής των υπευθύνων του οργανισμού (Davies, 1998, σσ. 245-246· Davies & Dart, 2005, σ. 28). Μέσα από αυτήν τη συστηματική διαδικασία διασφαλιζόταν η εγκυρότητα της τεχνικής, καθώς οι ιστορίες αναλύονταν από μια προκαθορισμένη ομάδα εμπλεκόμενων ατόμων, που έφερναν τις δικές τους ερμηνείες στην επιλογή των ιστοριών (Davies & Dart, 2005, σσ. 25, 67). Με τη διαδικασία της συζήτησης των ιστοριών αυτές κατανεμήθηκαν σε ξεχωριστές κατηγορίες/πεδία (domains). Σε επόμενο βήμα, ύστερα από συζήτηση, αιτιολόγηση και αξιολόγηση όλων των αλλαγών, επιλέχθηκε η «πιο σημαντική αλλαγή» για κάθε κατηγορία/πεδίο αλλαγής. Στο πλαίσιο του οργανισμού, ένα σύστημα αξιολόγησης παρείχε συνεχή ανατροφοδότηση για τη σημαντικότητα των αλλαγών, ενώ μετά την τελική επιλογή, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να επαληθεύσουν τις πιο σημαντικές αλλαγές κάθε κατηγορίας/πεδίου (Davies, 1998, σσ. 245-246). Σε δύο τελευταία προαιρετικού χαρακτήρα στάδια μπορεί να πραγματοποιηθεί συνολικά επί όλων των αφηγήσεων δευτερογενής ανάλυση των ιστοριών, μια διαδικασία λιγότερο συμμετοχική που διενεργείται συχνά από τον υπεύθυνο παρακολούθησης και αξιολόγησης του προγράμματος ή έναν ερευνητή (Davies & Dart, 2005, σ. 39), καθώς επίσης επανάληψη ολόκληρης της διαδικασίας με σκοπό τυχόν αναθεώρηση του προγράμματος.

Η χρήση της MSC τα τελευταία χρόνια είναι πολύ διαδεδομένη σε διεθνές επίπεδο, όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα, καθώς συνιστά μια αξιόπιστη μέθοδο αφηγηματικής έρευνας, που επιτυχώς μπορεί να εφαρμοστεί στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης (Choy & Lidstone, 2013· Dart & Davies, 2003· Heck & Sweeney, 2013· Keinemans, Kanne, & De Jonge, 2020· Tonkin, et al., 2021· Wilder & Walpole, 2008). Ειδικότερα, σε ελληνικό περιβάλλον, αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Koukounaras Liagkis και Potamoussi (2019), που προτείνουν την MSC ως μέθοδο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών σχολικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα αντλήθηκαν από εφαρμογή της τεχνικής αυτής σε μεγάλο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ενός «θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος» με θέμα την ταυτότητα και τον σχολικό εκφοβισμό. Σημειώνεται, επίσης, η ετήσιας διάρκειας μικτή έρευνα του Koukounaras Liagkis (2022), για το είδος της γνώσης που αποκτάται στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία. Η συγκεκριμένη έρευνα μέσω και της χρήσης της MSC στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου ανέδειξε τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της θρησκευτικής γνώσης σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Καταγράφεται, ακόμα, η ενδιαφέρουσα έρευνα της Κάργατζη (2022), σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και εκπαιδευτικούς, στην οποία επίσης υποστηρίζεται ότι με τον συμμετοχικό της χαρακτήρα η MSC αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκτός ωρολογίου προγράμματος αλλά και του ΜτΘ. Σύμφωνα με τους εισηγητές της, η MSC ως τεχνική, πέρα από την αφήγηση προσωπικών εμπειριών, προσφέρει επίσης τη δυνατότητα αιτιολόγησής τους από τη μεριά των συμμετεχόντων, χωρίς να υπάρχει περιορισμός σε σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αναδεικνύονται, έτσι, σύνθετα δεδομένα και αποτελέσματα, καθώς επίσης και μη προβλεπόμενες αλλαγές, που σχετίζονται με πρόσθετα πεδία ή κατηγορίες (Dart & Davies, 2003). Η χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής, και η δυνατότητα που αυτή δίνει στο να τεκμηριώνονται οι περιγραφόμενες αφηγήσεις και αλλαγές, ακόμα και οι μη αναμενόμενες, προσφέρει πρόσθετα δεδομένα για την κατανόηση του συνολικού πλαισίου και των αιτιωδών αλληλεπιδράσεων που ενυπάρχουν μέσα σε αυτό, την περίοδο που εφαρμόζεται μια παρέμβαση (Wilder & Walpole, 2008, σ. 532).

3. Η έρευνα

3.1. Σκοπός, μέθοδος, ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και διενεργήθηκε κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022. Σκοπός της είναι η αποτίμηση της χρήσης των προσωπικών αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών για την πιο σημαντική αλλαγή, που διαπιστώνουν από τη συμμετοχή τους στην ΠΑ, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των ΥΕ. Δύο είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία εστίασε η έρευνα:

- α) Πώς αξιολογούν την εμπειρία τους στην ΠΑ οι ΥΕ μέσω mentoring και ποια/ες αλλαγή/ές έχουν εντοπίσει στις πρακτικές και αντιλήψεις τους, την οποία/τις οποίες θεωρούν ως σημαντική/ές;

β) Επιτρέπουν οι αφηγήσεις των ΥΕ κατά τη χρήση της τεχνικής της MSC την ανάδειξη στοιχείων που αξιολογούν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους στο πλαίσιο της ΠΑ μέσω mentoring;

3.2. Δείγμα

Επί συνόλου 77 ΥΕ του τελευταίου (4ου) έτους προπτυχιακών σπουδών, του ΤΘ της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α., που έλαβαν μέρος στο ετήσιο πρόγραμμα ΠΑ (περιόδου 2021-2022) για την απόκτηση της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας στο ΜτΘ, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 73 ΥΕ, από τους/τις οποίους/ες οι 70 ΥΕ κατέγραψαν προσωπική αφήγηση στην α' φάση και οι 62 στη β' φάση, ενώ 59 ΥΕ συμμετείχαν και στις δύο φάσεις της έρευνας. Καθ' όλο τον χρόνο εφαρμογής της έρευνας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πανεπιστημιακές διδασκαλίες που προσφέρθηκαν στους/στις ΥΕ προ της έναρξης της ΠΑ έγιναν διά ζώσης, όπως διά ζώσης πραγματοποιήθηκαν επίσης και όλες οι πρακτικές εφαρμογές των ΥΕ στις σχολικές μονάδες.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο - συλλογή των δεδομένων

Οι ερευνητικές δυνατότητες συνολικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που προσφέρει η τεχνική της MSC, συνετέλεσαν στην επιλογή της ως μεθόδου αξιολόγησης των προσωπικών αφηγήσεων των φοιτητών/τριών. Αξιοποιήθηκε η τεχνική της MSC, σε δύο χρονικές στιγμές, στο μέσο και στο τέλος της ΠΑ, με σκοπό να αναδείξει τη «πιο σημαντική αλλαγή» που βίωσαν οι ΥΕ από την αρχή μέχρι το τέλος της ΠΑ. Συγκεκριμένα δόθηκε η εξής ερώτηση: *«Διάλεξε και αφηγήσου την πιο σημαντική αλλαγή που συντελέστηκε μέχρι τώρα, στο πλαίσιο της Πρακτικής σου Άσκησης και της σχέσης σου με τον/την Μέντορά σου, με λεπτομέρειες στα γεγονότα, στα πρόσωπα, στα συναισθήματα και στα αποτελέσματα που αυτή είχε για εσένα»*, χωρίς να υπάρχει περιορισμός ως προς την έκταση της αφήγησης. Οι ΥΕ κλήθηκαν, επίσης, να βάλουν έναν τίτλο στην περιγραφή τους και να αιτιολογήσουν γιατί διάλεξαν τη συγκεκριμένη αφήγηση ως «πιο σημαντική αλλαγή». Μέσω της αιτιολόγησης της επιλογής τους οι ΥΕ θα ωθούνταν σε ανώτερα επίπεδα σκέψης και στοχασμού, πέραν μιας απλής καταγραφής των γεγονότων, φτάνοντας έτσι σε συσχετίσεις, αιτιολογήσεις και ερμηνείες, λειτουργίες που μετασχηματίζουν την εμπειρία σε προσωπική γνώση (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012, σ. 26· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, σ. 108).

Για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών ΥΕ, η συμπλήρωση του ερευνητικού εργαλείου έγινε με χρήση προσωπικού κωδικού. Οι αφηγήσεις συγκεντρώθηκαν ηλεκτρονικά, κατά τη διάρκεια δύο εξ αποστάσεως σύγχρονων συναντήσεων με τον ερευνητή (Μανώλης Παπαϊωάννου). Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο τέλος της α' φάσης της έρευνας (Ιανουάριος 2022) και η δεύτερη στο τέλος της Β' φάσης και του συνολικού προγράμματος της ΠΑ (Μάιος 2022). Όλες οι αφηγήσεις οργανώθηκαν ανά κωδικό συμμετέχοντα/ουσας σε διακριτά αρχεία, για να είναι πιο λειτουργική η τελική αξιολόγηση και ανάλυσή τους.

3.4. Διαδικασία έρευνας

Προκειμένου να αποφευχθεί η υποκειμενικότητα και η μεροληψία στην πρόσληψη των αφηγήσεων μέσω σκόπιμης επιλογής θετικών περιγραφόμενων αλλαγών (Wilder & Walpole, 2008, σ. 532), η αποτίμηση των αφηγήσεων, και στις δύο φάσεις της έρευνας, πραγματοποιήθηκε από μία ομάδα επτά ανεξάρτητων κριτών που σχετίζονταν με την ΠΑ και την εκπαίδευση των ΥΕ, έτσι ώστε να υπάρχει σε έναν βαθμό η αντιπροσώπευση και η συμπερίληψη της φωνής των ερευνώμενων (Davies & Dart, 2005, σ. 71). Ειδικότερα, οι έξι από τους/τις επτά κριτές υπηρετούσαν ως εκπαιδευτικοί θεολόγοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι πέντε είχαν προηγούμενη εμπειρία στο mentoring ως ΜΕ (τρεις ασκούσαν ρόλο ΜΕ και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο). Δύο από τους/τις επτά είχαν προηγούμενη εμπειρία ως ΥΕ σε ΠΑ και τέσσερις από τους/τις επτά είχαν προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή της διαδικασίας της τεχνικής της MSC. Στην ομάδα των κριτών συμπεριλαμβανόταν και ο ερευνητής, που είχε ρόλο συντονιστή στο πρόγραμμα ΠΑ του ΤΘ. Και στις δύο φάσεις της έρευνας η διαδικασία αξιολόγησης των αφηγήσεων προσαρμόστηκε στα παρακάτω επτά βήματα, με βάση την υπάρχουσα θεωρία για την αξιοποίηση της τεχνικής της MSC (Dart & Davies, 2003· Davies, 1998· Davies & Dart, 2005· Wilder & Walpole, 2008):

1. Οι ΥΕ κλήθηκαν σε δύο κοινές εξ αποστάσεως σύγχρονες συναντήσεις, για να υπάρχει εξοικείωση με το πλαίσιο συμμετοχής και να πραγματοποιηθεί η συλλογή των αφηγήσεων.

2. Πραγματοποιήθηκαν πέντε εξ αποστάσεως σύγχρονες συναντήσεις με τους ανεξάρτητους κριτές (τρεις για την α' και δύο για τη β' φάση), με μέσο όρο μίαμιση ώρα ανά συνάντηση. Στην αρχική συνάντηση εξεζητήθηκε η διαδικασία, ώστε να ξεκινούν όλοι/όλες από κοινή βάση κατανόησης. Συγκεκριμένα: α) Συζητήθηκε το πλαίσιο και τα κριτήρια επιλογής μίας αφήγησης ως «αλλαγής» (μια αφήγηση θα επιλεγόταν ως αλλαγή αν παρουσιαζόταν ως η πιο σημαντική για αυτόν/ή που την κατέγραφε, αν περιλάμβανε με προσωπικό τρόπο σκέψεις και συναισθήματα, αν αναλύονταν και δικαιολογούνταν επαρκώς, με λεπτομέρειες σε συμβάντα, πρόσωπα ή αποτελέσματα), β) στάλθηκαν στους ανεξάρτητους κριτές όλες οι αφηγήσεις, και γ) οι κριτές διάβασαν όλες τις αφηγήσεις, αξιολογώντας ατομικά κάθε μία από αυτές, σχετικά με το αν εντάσσεται στα κριτήρια αφηγούμενης «αλλαγής».
3. Διενεργήθηκε συζήτηση για όλες τις αφηγήσεις, ώστε οι κριτές με επιχειρήματα, ή αιτιολόγηση των απόψεών τους όταν υπήρχαν διαφωνίες, να καταλήξουν σε ομόφωνη και αιτιολογημένη απόφαση για το ποιες αφηγήσεις έχουν τα κριτήρια (βλ. παραπάνω §3.4.2) να προσδιοριστούν ως «αλλαγές».
4. Παρουσιάστηκαν και επεξηγήθηκαν στους κριτές τα πέντε πεδία «αλλαγών», όπως αυτά ορίστηκαν από τον ερευνητή με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των ΥΕ στην ΠΑ, την υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία για τα οφέλη που αποκομίζουν οι ΥΕ σε πλαίσιο μεντορικής καθοδήγησης στην ΠΑ, και την προανάγνωση των αφηγήσεων από τον ερευνητή. Κατά τη β' φάση, τα συγκεκριμένα πέντε πεδία «αλλαγών» γνωστοποιήθηκαν και στο ερευνώμενο δείγμα, παρέχοντας έτσι μια διευκόλυνση σχετικά με τα είδη των «αλλαγών» που οι ΥΕ καλούνταν να αναζητήσουν (Davies & Dart, 2005, σ. 18). Τα πέντε πεδία «αλλαγών» (και στις δύο φάσεις) ήταν τα εξής: α) Αποτελέσματα στη διδασκαλία, β) Θεωρητική γνώση του αντικείμενου (διδακτική του ΜτΘ), γ) βελτίωση σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, δ) ανάπτυξη εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας και ε) σχέση με τον/τη ΜΕ. Στη συνέχεια, ατομικά οι κριτές προχώρησαν σε ανάγνωση όλων των αφηγήσεων των «αλλαγών», κατηγοριοποιώντας αυτές ανά πεδίο «αλλαγής» και αξιολογώντας κάθε «αλλαγή» σε κλίμακα από 1 έως 5.
5. Διενεργήθηκε συζήτηση μεταξύ των κριτών, ώστε με επιχειρήματα, ή δικαιολόγηση των απόψεών τους όταν υπήρχαν διαφωνίες, να αποφασίσουν για το πεδίο ένταξης όλων των «αλλαγών», αλλά και για την αξιολόγησή τους. Όσον αφορά την τελική επιλογή της «πιο σημαντικής αλλαγής» σε κάθε ξεχωριστό πεδίο, σε περίπτωση ισοβαθμιών διενεργήθηκε νέα αξιολόγηση, ώστε να αναδειχθεί η «πιο σημαντική αλλαγή». Αναφέρεται ενδεικτικά μία περίπτωση αξιολόγησης των «αλλαγών» κατά την πρώτη φάση, όπου στην κατηγορία «ανάπτυξη εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας» υπήρξε ισοβαθμία ανάμεσα σε δύο αφηγήσεις (ΥΕ65 και ΥΕ24), οι οποίες συγκέντρωσαν από 30 βαθμούς (5, 3, 5, 4, 5, 3, 5 και 5, 3, 4, 4, 5, 5, 4). Αυτό οδήγησε σε επανέλεγχο των κριτηρίων, συζήτηση επ' αυτών και νέα αξιολόγησή τους από τους κριτές, με αποτέλεσμα να «υπερισχύσει» τελικά έναντι της δεύτερης η πρώτη αφήγηση «αλλαγής» με συνολικό βαθμό 31 (5, 4, 5, 4, 5, 3, 5).
6. Και στις δύο φάσεις της έρευνας, με τον συντονισμό του ερευνητή, πραγματοποιήθηκαν στην ομάδα των ΥΕ ανατροφοδότηση και αναστοχασμός, πάνω στις «αλλαγές» που είχαν αναδειχθεί ως οι πιο σημαντικές. Συγκεκριμένα, σε δύο κοινές διά ζώσης συναντήσεις, ως ένα είδος επαλήθευσης της επιλογής των κριτών, ζητήθηκε από τους/τις ΥΕ να εξετάσουν τις επιλεγθείσες ως «πιο σημαντικές αλλαγές», αναζητώντας και διακρίνοντας σε αυτές εκείνα τα στοιχεία που τις χαρακτηρίζουν. Ειδικότερα, οι ΥΕ στην πρώτη κοινή συνάντηση μετά το τέλος της αρχικής φάσης, ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τα συγκεκριμένα πεδία των «αλλαγών» και με τις αφηγήσεις που είχαν αναδειχθεί ως οι «πιο σημαντικές» σε κάθε πεδίο. Ζητήθηκε να αναγνωρίσουν σε αυτές τα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας, όπως επίσης και τα κριτήρια επιλογής τους ως των «πιο σημαντικών αλλαγών», πάντα σε σχέση με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους. Αυτό επιτεύχθηκε περισσότερο στις αφηγήσεις εκείνες που ήταν περισσότερο σαφής η περιγραφή της «αλλαγής» (π.χ. το πεδίο της «εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας»). Αυτή η διαδικασία πιθανόν διευκόλυνε μεταγνωστικές μαθησιακές διεργασίες στους/στις ΥΕ, κάτι που έγινε περισσότερο φανερό στη συνάντηση ανατροφοδότησης της β' φάσης. Σε αυτή η επαλήθευση των αφηγήσεων που έγινε και η σύγκλιση που σημειώθηκε ήταν περισσότερο εμφανής, δεδομένης της προηγούμενης εξοικείωσης των ΥΕ με την αξιοποίηση της τεχνικής, με τα κριτήρια επιλογής των «αλλαγών» αλλά και με τα προσωπικά μαθησιακά τους αποτελέσματα μέσα από την ΠΑ.

7. Σε τελευταίο στάδιο πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή ποσοτικοποίηση και δευτερογενής ανάλυση (ανάλυση περιεχομένου) στο σύνολο των αφηγήσεων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που δεν επιλέχθηκαν ως «αλλαγές». Οι κατηγορίες με βάση τις οποίες έγινε η δευτερογενής ανάλυση ήταν τα πέντε πεδία των ζητούμενων «αλλαγών» (αποτελέσματα στη διδασκαλία, θεωρητική γνώση του αντικειμένου (διδασκτική του ΜτΘ), βελτίωση σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, ανάπτυξη εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας και σχέση με τον/τη ΜΕ). Με βάση αυτές τις πέντε (θεματικές) κατηγορίες εντοπίστηκαν οι σχετικές αναφορές και τοποθετήθηκαν σε υποστηρικτικό υπολογιστικό φύλλο δεδομένων, ανά φάση έρευνας, κωδικό ΥΕ και πεδίο «αλλαγής, με σκοπό τη δυνατότητα εξαγωγής πρόσθετων αποτελεσμάτων (Davies & Dart, 2005, σ. 39).

4. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τη διαδικασία της συλλογής και αξιολόγησης των προσωπικών αφηγήσεων μέσω της MSC στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των ΥΕ σε δύο μόνο βασικά πεδία και συζητείται η χρήση της αφήγησης στη θεωρητική γνώση του αντικειμένου (διδασκτική του ΜτΘ) και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας των ΥΕ (πεδία β' και δ', βλ. §3.4.4). Τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης στα συγκεκριμένα πεδία ερευνήθηκαν και με άλλους τρόπους (π.χ. συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια), που δεν παρουσιάζονται εδώ.

4.1. Ποσοτικά αποτελέσματα ανά πεδίο και φάση της έρευνας

Στην α' φάση της έρευνας 56 αφηγήσεις από τις 70 αποτελούσαν αφήγηση «αλλαγής» (14 αφηγήσεις δεν περιείχαν σαφή περιγραφή αλλαγής ή δεν αιτιολογούνταν η αλλαγή). Στη β' φάση 58 αφηγήσεις από τις 62 περιελάμβαναν αφήγηση αλλαγής (Πίν. 1). Παρατηρείται ότι στη β' φάση ήταν περισσότερες οι αφηγήσεις που περιέγραφαν κάποια αλλαγή [$n=58$ (93,5%) έναντι $n=56$ (80%)], ύστερα και από τη συνάντηση ανατροφοδότησης και επαλήθευσης που πραγματοποιήθηκε πριν τη β' φάση, επί των αφηγήσεων που είχαν επιλεγεί ως οι «πιο σημαντικές αλλαγές».

Πίνακας 1 Αφηγήσεις «αλλαγών» στο ερευνώμενο δείγμα.

	Α' φάση	Β' φάση
Αφηγήσεις «αλλαγών»	56	58
Αφηγήσεις χωρίς «αλλαγή»	14	4
Σύνολο αφηγήσεων	70	62
Δεν συμμετείχαν	7	15
Σύνολο Υποψηφίων Εκπαιδευτικών	77	77

4.2. Ποιοτική ανάλυση των αφηγήσεων των πιο σημαντικών αλλαγών ανά πεδίο και φάση της έρευνας

Όπως αναλύθηκε η διαδικασία παραπάνω, στα πεδία των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης των ΥΕ, μία αφήγηση «αλλαγής» σε κάθε φάση της έρευνας αξιολογήθηκε και επιλέχθηκε ως η «πιο σημαντική αλλαγή». Κατά κάποιο τρόπο αυτές οι αφηγήσεις, που σε κάθε φάση της έρευνας συγκέντρωσαν την ανώτερη βαθμολόγηση των ανεξάρτητων κριτών, αποτελούν ένα «επιστέγασμα» των αντιλήψεων των ΥΕ σχετικά με τα αποτελέσματα που είχε η εκπαίδευσή τους. Για να μειωθεί η υποκειμενικότητα που παρουσιάζει η προσωπική αφήγηση και να αυξηθεί η αποτίμηση της πραγματικής αλλαγής πραγματοποιήθηκε επαλήθευση των πιο σημαντικών αλλαγών με τη μελέτη από τους ίδιους τους ΥΕ των πιο σημαντικών αλλαγών μετά και από τις δύο φάσεις. Στο παρόν έχει αξία να παρακολουθήσει κανείς από τα αποσπάσματα των αφηγήσεων ανά πεδίο και φάση της έρευνας πώς περιγράφουν οι ίδιοι οι ΥΕ τις αλλαγές που συντελέστηκαν από την ΠΑ και το mentoring (Πίν. 2-3).

4.2.1. Θεωρητική γνώση του αντικειμένου (διδασκτική του ΜτΘ)

Το πεδίο αυτό διακρίνεται για την εμπάθνηση στη θεωρία και τη διδακτική μεθοδολογία του ΜτΘ. Σύμφωνα με την επιλεγείσα ως «πιο σημαντική αλλαγή» της α' φάσης, σε αυτή καταγράφεται η προσπάθεια σχεδιασμού των κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων από την πλευρά του/της ΥΕ, με σκοπό οι μαθητές/τριες στην τάξη να αναστοχάζονται τα όσα μαθαίνουν, φτάνοντας έτσι στη γνώση:

(...) Άλλαξε ο τρόπος που αντιμετωπίζω τους μαθητές μου, αφού έμαθα καλύτερα το μαθησιακό τους επίπεδο, και είχα την ευκαιρία να έχω συνολική εικόνα της κατάστασης. (...) Προσπαθώ να βρω τρόπους σχεδιασμού δραστηριοτήτων οι οποίοι θα μπορέσουν να βάλουν τους μαθητές σε διαδικασία σκέψης και αναστοχασμού. (YE26)

Στη β' φάση της έρευνας, η βιωματική εμπέδωση της μεθοδολογίας είναι φανερή στην αφήγηση με τίτλο «Νέα μεθοδολογία», η οποία και επιλέχθηκε ως η «πιο σημαντική αλλαγή»:

(...) Με τη σειρά των μαθημάτων διδακτικής διδάχθηκα μια νέα μεθοδολογία που απαρτίζεται από τέσσερα μέρη και που στηρίζεται στο βίωμα, στη διάδραση και στην αλληλοδιδασκαλία. (...) εφάρμοσα τις θεωρητικές αρχές, που ήταν καινούριες για μένα, στην πράξη. (...) Η αλλαγή αυτή είναι η πιο σημαντική γιατί έχει ουσιαστικό περιεχόμενο και με επηρεάζει διαχρονικά. Αν ποτέ πάω σε σχολείο να διδάξω, θα διδάξω με αυτόν τον τρόπο. (...) Είναι χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας να διαφέρει από τα καθιερωμένα και να προκαλεί τη μεταβολή της συνηθισμένης πρακτικής. (YE28)

Εκτός από την επιλογή των αφηγήσεων των «πιο σημαντικών αλλαγών» του συγκεκριμένου πεδίου, σε α' και β' φάση, επιπρόσθετες καταγραφές των ΥΕ κατά την α' φάση αναδεικνύουν την επίτευξη της θεωρητικής γνώσης. Αυτό συμβαίνει μέσα από τις διαδικασίες της ΠΑ, όπως είναι η παρατήρηση από την πλευρά των ΥΕ του τρόπου με τον οποίο διδάσκουν οι ΜΕ, η προσωπική μελέτη των ΥΕ στο πλαίσιο της προετοιμασίας του διδακτικού έργου που αναλαμβάνουν, καθώς επίσης και η καθοδήγηση-ανατροφοδότηση που δέχονται από τον/τη ΜΕ:

Έμαθα πολλά πράγματα για τον τρόπο διδασκαλίας. (YE31)

Η μέντορας κατά την ανατροφοδότηση μου έδωσε αυτοπεποίθηση και με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα τις δραστηριότητες. (YE34)

Η συνειδητοποίηση και η οικειοποίηση, όμως, αυτής της γνώσης γίνεται σταδιακά και, οπωσδήποτε, σχετίζεται με τη δυνατότητα εφαρμογής της σε προσωπικό επίπεδο, μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια της ΠΑ.

Έμαθα σε πολλά θέματα να σχεδιάζω μια δραστηριότητα ή ακόμα και ολόκληρο μάθημα και το σχέδιο ήταν όλο και καλύτερο. (YE54)

Η ανάληψη διδακτικού έργου από τους ΥΕ, οδηγεί στην κατανόηση της θεωρίας που έχει ήδη διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο και στη μάθηση όσων σημείων νωρίτερα δεν είχαν γίνει πολύ αντιληπτά.

Με την Πρακτική Άσκηση νοηματοδοτήθηκαν τα όσα διδαχθήκαμε στη διάρκεια των μαθημάτων, όπως τα στάδια, οι μέθοδοι αξιολόγησης και η συμπεριφορά προς τους μαθητές. (YE61)

Μπόρεσα να καταλάβω καλύτερα μέσω του τρόπου της μέντορας μου, τα στάδια της διδασκαλίας. (YE65)

Παράλληλα, η ενασχόληση με τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, όπως είναι το ΜτΘ, δίνει την ευκαιρία ενασχόλησης με το γνωστικό περιεχόμενό του, και συνακόλουθα εμπέδωσης της προηγούμενης διδαχθείσας γνώσης που συνδέεται με αυτό.

Κατανόησα καλύτερα τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών. (YE44)

Μου έκανε να αλλάξω την μέχρι τώρα γνώμη μου απέναντι στο μάθημα. Το μάθημα των θρησκευτικών έχει αλλάξει ριζικά και αποτελεί θησαυρό για τα ελληνικά σχολεία. (YE33)

Στη β' φάση οι ΥΕ προχώρησαν πλέον στη εφαρμογή των όσων είχαν μάθει, με αναφορές που εστιάζουν στη συνειδητοποίηση της θεωρητικής γνώσης της διδασκαλίας του ΜτΘ, στην κατανόηση της διδαχθείσας θεωρίας της διδακτικής μεθοδολογίας και στην αντίληψη του ρόλου της βιωματικής μάθησης:

Όλη η παραπάνω διαδικασία, με βοήθησε να καταλάβω ότι η βιωματική μάθηση είναι κάτι που βοηθάει τους μαθητές να μάθουν κάτι χωρίς πολύ κόπο για αυτούς, κάνοντάς τους ευχάριστο το μάθημα και δίνοντας σε αυτούς χρόνο να εκφραστούν. (YE2)

Κατανόηση των 4 σταδίων (της βιωματικής διδασκαλίας). (YE18)

Κατανόησα περισσότερο τα τέσσερα στάδια της διδασκαλίας και έμαθα να μοιράζω σωστά τον χρόνο που απαιτείται για το καθένα από αυτά. (YE24)

Συνειδητοποίησα επίσης πως υπάρχουν πολλοί τρόποι να κάνεις ένα σωστό μάθημα και πολλοί τρόποι να αντιμετωπίσεις διάφορες καταστάσεις. (YE27)

Μέσα από την πρακτική μπόρεσα να αποκτήσω γνώσεις για το πώς πρέπει να γίνεται ένα μάθημα. (YE30)

Η μάθησή τους αφορά, επίσης, στην ανάληψη πρωτότυπων πρωτοβουλιών σχεδιασμού μαθημάτων, καθώς και προσέγγιση τρόπων διαχείρισης των ατομικών συμπεριφορών των μαθητών:

Νέες γνώσεις που αφορούν την διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών. (YE15)

Υπήρξε πιο προσεκτική μελέτη και προετοιμασία για την ανάληψη μιας δραστηριότητας αλλά και μεγαλύτερη εξοικείωση με το να προτείνω και δικές μου ιδέες και προτάσεις διαφορετικές από αυτές του βιβλίου. (YE57)

Απέκτησα εμπειρία στη σχολική εκπαίδευση και καλύτερη κατανόηση των γνώσεων μου από το πανεπιστήμιο. (YE68)

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίν. 2) προσφέρεται η επιπλέον δυνατότητα μιας συγκριτικής αποτίμησης στην εξέλιξη της μάθησης των ΥΕ από την α' στη β' φάση, όσον αφορά στο πεδίο της «Θεωρητικής γνώσης του διδακτικού αντικειμένου του ΜτΘ». Έτσι, επισημαίνεται η εξέλιξη στη μάθηση των ΥΕ σε σχέση με τη διδακτική μεθοδολογία του ΜτΘ (περίπτωση 4), ενώ ενδιαφέρον στοιχείο για την πολλαπλή αξία της εκπαίδευσης των φοιτητών/τριών στην ΠΑ, σε σχέση και με το γνωστικό αντικείμενο του ΜτΘ, είναι και η αναφορά τους ότι είτε κατά την α' φάση είτε στη β' φάση, αυξήθηκαν οι θεολογικές τους γνώσεις και το ενδιαφέρον τους για να προσεγγίσουν θεολογικά ζητήματα (περιπτώσεις 9 και 13). Ταυτόχρονα, παρατηρείται αλλαγή και ως προς την εντύπωση που είχαν από τα μαθητικά τους χρόνια για το συγκεκριμένο μάθημα του σχολείου και την αναγκαιότητά του στο σχολικό περιβάλλον (ΜτΘ) (περιπτώσεις 39 και 54).

Πίνακας 2 Συγκριτικά παραδείγματα αναφορών, ανά κωδικό ΥΕ, σε σχέση με το πεδίο «Θεωρητική γνώση του διδακτικού αντικειμένου», σε α' και β' φάση.

«Θεωρητική γνώση του αντικειμένου (διδακτική του ΜτΘ)»		
Κωδ. ΥΕ	Παράδειγμα αναφοράς (α' φάση)	Παράδειγμα αναφοράς (β' φάση)
4	Η αλλαγή που έγινε στον τρόπο σκέψης μου για τον τρόπο διδασκαλίας.	Η παρουσία μου στο σχολείο με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα ζητήματα που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και τη θεωρητική γνώση της διδασκαλίας (διδακτική μεθοδολογία) και να μπορέσω να τα εφαρμόσω κιόλας.
9	Έμαθα καινούργιες θεολογικές γνώσεις.	Μου άρεσε πολύ που βελτιώθηκαν οι θεολογικές μου γνώσεις. Κατάλαβα 100% τη σημαντικότητα της βιωματικής εκπαίδευσης και τα λάθη μου μέσα στην πρακτική.
13	Αυξήθηκε το ενδιαφέρον μου για προσωπική έρευνα πάνω σε θεολογικά ζητήματα.	Κατέχω πλέον με μεγαλύτερη σιγουριά κάποιες παιδαγωγικές γνώσεις.
39	Έμαθα πιο πολλά πράγματα, τα οποία συμπεριέλαβα στο τελικό μονόωρο μάθημα αλλά και με έκανε να αναθεωρήσω πολλές απόψεις σχετικά με το μάθημα των θρησκευτικών.	Κατάφερα να μπαίνω στο τμήμα και ανά πάσα ώρα να αυτοσχεδιάζω και να συνδυάζω την εκάστοτε δραστηριότητα με τη μεγάλη ιδέα του μαθήματος.
54	Έμαθα σε πολλά θέματα να σχεδιάζω μια δραστηριότητα ή ακόμα και ολόκληρο μάθημα και το σχέδιο ήταν όλο και καλύτερο.	Μέσα από τις ανατροφοδοτήσεις έμαθα πράγματα. Έμαθα να οργανώνω καλύτερα το σχέδιο του μαθήματος.

Από την παράθεση των παραπάνω αποσπασμάτων, όπως αυτά προκύπτουν μέσα από τις αφηγήσεις των ΥΕ (Πίν. 2), αναδεικνύονται χρήσιμα συγκριτικά αποτελέσματα για την πρόοδο και τη βελτίωση που διαφαίνεται στη μάθησή τους κατά την εξέλιξη της ΠΑ, στο πεδίο της γνώσης του αντικειμένου του ΜτΘ και της διδακτικής του μεθοδολογίας.

4.2.2. Διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας

Αν και η ΠΑ στο ΤΘ του Ε.Κ.Π.Α. δεν είναι προσανατολισμένη στην καλλιέργεια και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας των ΥΕ το συγκεκριμένο αποτέλεσμα εμφανίζεται αβίαστα στις καταγραφές των ΥΕ, από την αρχή μέχρι το τέλος της ΠΑ, και αναδεικνύεται από τις αφηγήσεις τους ως μια πολύ σημαντική παράμετρος της εκπαίδευσής τους. Αυτό διαπιστώνεται στην αφήγηση με τίτλο «Η αγάπη για την διδακτική», που επιλέχθηκε ως «πιο σημαντική αλλαγή» από την αξιολόγηση των ανεξάρτητων κριτών:

(...) Μέσω της διαδικασίας αυτής ένιωσα περισσότερο ενθουσιασμό για το αντικείμενο που αποφάσισα να ασχοληθώ. (...) Όλη η διαδικασία με την παρακολούθηση των μαθημάτων στα τμήματα και τις αφηγήσεις και συμβουλές της μέντορα μου, αύξησε πιο πολύ την αγάπη μου για την διδακτική. (...) με έκανε να καταλάβω το πόσο αγαπώ αυτή τη δουλειά και θέλω να το εξελίξω όσο περισσότερο μπορώ. (ΥΕ65)

Αντίστοιχα, και στη β' φάση, η αφήγηση με τίτλο «Επαγγελματική εξέλιξη» παρουσιάζει παραστατικά την αλλαγή που συντελέστηκε:

(...) με έκανε να καταλάβω πως τόσο καιρό είχα αφήσει τον εαυτό μου να δημιουργήσει λάθος σκέψεις και εντυπώσεις για την επαγγελματική προοπτική της διδασκαλίας. Είναι ένα τόσο όμορφο επάγγελμα που προσφέρει πολλά στους άλλους αλλά επωφελείται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε όλη την ζωή του. (ΥΕ60)

Από όλες τις αφηγήσεις προκύπτει ότι η χρήση της προσωπικής αφήγησης βοηθά οι ΥΕ να διαπιστώσουν αλλαγές σημαντικές καθώς πια νιώθουν «σημαντικοί» με τη νέα τους ιδιότητα, αφού από φοιτητές/τριες θεωρούνται πλέον «συνάδελφοι» και «εκπαιδευτικοί».

Ανακάλυψα ότι μου αρέσει να κάνω μάθημα σε παιδιά και να δουλεύω μαζί τους. Ουσιαστικά με έκανε να σκεφτώ σοβαρά μία επαγγελματική επιλογή, που ως τότε δεν είχα υπολογίσει (ΥΕ6)

Την ωρίμανση που είχα ως άνθρωπος και ως «καθηγητής». (ΥΕ21)

Δεν είχα φανταστεί ποτέ τον εαυτό μου καθηγητή σε επίσημο θεσμό, όπως είναι το σχολείο, και ένιωθα πολύ άβολα. Η αλλαγή συντελέστηκε με το να δω τον εαυτό μου ως καθηγητή. (ΥΕ29)

Η γνώμη μου για τη διδασκαλία μου φάνηκε πιο ενδιαφέρουσα από πριν και σκέφτομαι πιο σοβαρά να την ακολουθήσω. (ΥΕ30)

Εμφανίζονται, ακόμη να αγαπούν τη διδασκαλία, να αισθάνονται ότι ωριμάζουν σε έναν νέο ρόλο, βλέποντας τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, και να δηλώνουν ότι σκέφτονται να ακολουθήσουν την προοπτική της διδασκαλίας.

Αποφάσισα ότι θέλω μετά τις σπουδές μου να κάνω ό,τι περνάει από το χέρι μου για να διοριστώ σε σχολείο. (ΥΕ42)

Συνειδητοποίησα πόσο όμορφο είναι να ασχολείσαι με αυτό που αγαπάς. Με έκανε να πηγαίνω με τόση χαρά στο σχολείο, να θέλω να διαβάσω περισσότερο, να εξελιχθώ. (ΥΕ58)

Αλλά και μετά το τέλος της ΠΑ, ΥΕ που στην προηγούμενη φάση δεν είχαν αναφερθεί σε αυτό αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους, όπως φαίνεται μέσα από τις αφηγήσεις τους, αρχίζουν να διαμορφώνουν μια νέα ταυτότητα και βλέπουν πλέον ως επιθυμητή την προοπτική της διδασκαλίας υπό τον καινούργιο επαγγελματικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Κρατούν την εμπειρία της διδασκαλίας και τη σχέση τους με τα παιδιά ως πολύτιμο εφόδιο για τη μελλοντική τους ενασχόληση στον χώρο της εκπαίδευσης, έχοντας την ελπίδα να ζήσουν το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, θεωρώντας ότι έχουν προηγουμένως καλλιεργηθεί και έχουν γίνει περισσότερο ώριμοι/ες μέσα από την πρόσφατη εμπειρία της ΠΑ:

Ξεκινώντας την πρακτική δεν πίστευα ότι θα είναι κάτι που θα μου άρεσε και θα το σκεφτόμουν να το συνεχίσω και στο μέλλον. (ΥΕ11)

Βελτίωση εκπαιδευτικών μου δεξιοτήτων. Επιλέγω αυτή την αλλαγή, διότι θεωρώ πως είναι η πιο σημαντική για το μέλλον μου σαν εκπαιδευτικού. Αυτό το γεγονός μου προκαλεί έντονη χαρά, γιατί είναι κάτι που χρειαζόμουν, για να συνεχίσω μελλοντικά, αν ο Θεός αξιώσει να διοριστώ ως εκπαιδευτικός. (ΥΕ36)

... πλέον θα ήθελα πραγματικά να ασχοληθώ με τη διδασκαλία, ενώ προηγουμένως ήμουν σχεδόν αρνητικός. (ΥΕ71)

Παρατηρώντας μεμονωμένα ή και συγκριτικά (Πίν. 3) κάποιες από τις αφηγήσεις των ΥΕ, γίνεται κατανοητό ότι σε αρκετές περιπτώσεις η μελλοντική προοπτική της διδασκαλίας εμφανίζεται ήδη από την α' φάση της ΠΑ και συνεχίζει αμείωτη ή και ενισχύεται μέχρι το τέλος της εκπαίδευσής τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το ότι σταδιακά συντελείται μια αλλαγή στη συνείδηση των ΥΕ και μία νέα επαγγελματική ταυτότητα, αυτή του θεολόγου εκπαιδευτικού, δείχνει να βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Παράλληλα, στην πορεία της ΠΑ οι ΥΕ φαίνεται να έχουν αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό συνειδητοποίησης ως προς τα αποτελέσματα που είχε η εμπειρία της εκπαίδευσής τους και η καθοδήγηση που έλαβαν. Έτσι, η αρχική επιφύλαξη έναντι της διδασκαλίας μετατρέπεται σε μεγαλύτερη σιγουριά για το μελλοντικό επάγγελμα του εκπαιδευτικού (περίπτωσης 24 και 70). Οι όποιες αμφιβολίες σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που φαίνεται να προϋπάρχουν στη συνείδηση των ΥΕ κατά την έναρξη της ΠΑ, δίνουν πλέον τη θέση τους στη «συμπάθεια» για αυτόν τον ρόλο ως μια μελλοντική προοπτική (περίπτωση 49) και η συμμετοχή στην ΠΑ, από απλή διεκπεραίωση μιας τυπικής φοιτητικής υποχρέωσης, οδηγεί σε αλλαγή σκέψης και συμπεριφοράς, καθιστώντας σε προσωπικό επίπεδο επιθυμητή τη μελλοντική εξέλιξη ως προς την άσκηση του επαγγέλματος του θεολόγου εκπαιδευτικού (περίπτωση 51). Φαίνεται, ακόμα, ότι οι ΥΕ, μέσα από την ΠΑ και τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αναθεωρούν προηγούμενες απόψεις τους, αλλάζουν την οπτική τους και συνειδητοποιούν πόσο σημαντικό είναι να συμβάλλουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων (περίπτωση 60).

Πίνακας 3 Συγκριτικά παραδείγματα αναφορών, ανά κωδικό ΥΕ, σε σχέση με το πεδίο «Διαμόρφωση εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας», σε α' και β' φάση.

«Διαμόρφωση εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας»		
Κωδ. ΥΕ	Παράδειγμα αναφοράς (α' φάση)	Παράδειγμα αναφοράς (β' φάση)
24	Θεωρούσα πως αυτό το επάγγελμα μελλοντικά δεν θα μου ταίριαζε. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης, όμως, συνειδητοποίησα το αντίθετο. Το να διδάσκω μαθητές και να αλληλεπιδρώ μαζί τους είναι το επάγγελμα που πάντα θα ήθελα να κάνω.	Δεν είμαι φυσικά 100% έτοιμη να μπω στην αίθουσα και να διδάξω χωρίς να έχω την κατάλληλη εμπειρία, αλλά νιώθω πιο σίγουρη για εμένα και τις δυνατότητές μου ως μελλοντική εκπαιδευτικός.
49	Πριν ξεκινήσω με την πρακτική δεν ήξερα αν ήθελα να γίνω καθηγητής, αν μου αρέσει. Αλλά μέσα από την πρακτική και την εβδομαδιαία παρουσία μου στο σχολείο κατάλαβα ότι μου αρέσει και θα ήθελα να συνεχίσω τις σπουδές μου σχετικά με τα παιδαγωγικά, και να ασχοληθώ με αυτό, να γίνω καθηγητής στο σχολείο	Ενώ αρχικά είχα αμφιβολίες σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, η επικοινωνία μου με τον Μέντορά μου, η συναναστροφή μου με τους μαθητές αλλά και η διδακτική πράξη με έκαναν να συμπαθήσω λίγο περισσότερο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να θέλω να ασχοληθώ με αυτό στο μέλλον.
51	Πώς να μην νιώθω καλύτερος άνθρωπος και πώς να μην πιστεύω ότι μπορώ να γίνω τελικά ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός στο μέλλον;	Ενώ, αρχικά, ξεκίνησα την πρακτική μου άσκηση σαν μια ακόμα υποχρέωσή μου για την απόκτηση του πτυχίου, στο τέλος άλλαξα σκέψη και συμπεριφορά, έγινα, θεωρώ, καλύτερος άνθρωπος και άρχισα να βλέπω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού - θεολόγου ως την επιθυμητή μου προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης.

60	Κατάλαβα πως η διδασκαλία και η σχέση που δημιουργείς με τους μαθητές είναι κάτι πολύ όμορφο. Επίσης, νιώθω πως είναι πολύ σημαντικό να συμβάλλεις στη μόρφωση των ανθρώπων. Άρχισα να αναθεωρώ ως προς τη διδασκαλία, παρόλο που πίστευα πως δεν είναι για μένα.	Είναι ένα τόσο όμορφο επάγγελμα που προσφέρεις πολλά στους άλλους, αλλά επωφελείται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε όλη τη ζωή του. Ευτυχώς που το συνειδητοποίησα έγκαιρα μέσα από την Πρακτική και είμαι πραγματικά ευγνώμων για αυτό.
70	Ένωσα ότι άλλαξε η οπτική που είχα για το επάγγελμα αυτό. Η εικόνα αυτή θα μου μείνει και θα παραμείνει ακόμα και όταν καταφέρω να δουλέψω κανονικά σε σχολείο	Ο διάλογός μου με τα παιδιά ήταν καλύτερος ακόμα και από ενήλικα. Τότε κατάλαβα ότι η σχέση μου με τα παιδιά με γεμίζει. Για αυτό, λοιπόν, πλέον είμαι σίγουρη ότι η δουλειά του καθηγητή είναι μια δουλειά την οποία ποτέ δεν θα αφήσω απαρατήρητη.

Όπως γίνεται φανερό από την παράθεση των παραπάνω συγκριτικών καταγραφών, που απεικονίζουν τη διαφορά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας των ΥΕ ανάμεσα σε α' και β' φάση (Πίν. 3), η διαδικασία και η εξέλιξη της ΠΑ συντελούν, ώστε οι ΥΕ εντονότερα να αισθανθούν και να συνειδητοποιήσουν τη μελλοντική τους προοπτική στον χώρο της εκπαίδευσης και στο επάγγελμα του καθηγητή.

4.3. Συγκριτικά ποσοτικά αποτελέσματα ανά πεδίο και φάση της έρευνας

Από το σύνολο των αφηγήσεων καταγράφηκαν περιγραφές αλλαγών σε περισσότερα από τα εξεταζόμενα σε αυτό το άρθρο πεδία, οι οποίες δεν παρουσιάζονται εδώ. Τα επιπλέον πεδία «αλλαγών» που ανιχνεύθηκαν στις αφηγήσεις των ΥΕ (και στις δύο φάσεις) αφορούσαν τα αποτελέσματα στη διδασκαλία, τη βελτίωση σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και την ίδια τη σχέση των ΥΕ με τον/τη ΜΕ. Όσον αφορά στα πεδία που εξετάζονται εδώ μπορεί να υποστηριχθεί ότι στη β' φάση παρατηρήθηκε μικρή μείωση στο πεδίο της θεωρητικής γνώσης της διδασκαλίας ($v=5/v=3$) και αύξηση στο πεδίο που αφορούσε τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας των ΥΕ ($v=8/v=11$), καθώς αυτό που φαίνεται να κερδίζει έδαφος στην πορεία της εκπαίδευσης των ΥΕ και να διαπιστώνεται ως προσωπική «αλλαγή», σε σχέση με την αρχή της ΠΑ, είναι η ικανοποίηση που προκύπτει από αυτήν τη νέα εμπειρία, κάτι που άλλωστε αποτυπώνεται και στην αύξηση των αφηγήσεων των «αλλαγών», οι οποίες σχετίζονται με τον ρόλο και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Πίν. 4).

Πίνακας 4 Σύνολα αφηγήσεων «αλλαγών» ανά πεδίο σε α' και β' φάση.

Πεδία αλλαγών	Σύνολο «αλλαγών» (Α' φάση)	%	Σύνολο «αλλαγών» (Β' φάση)	%
Θεωρητική γνώση αντικειμένου	5	8,9	3	5,2
Διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας	8	14,3	11	19
Σύνολο αλλαγών	56		58	
Σύνολο αφηγήσεων	70		62	

5. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αφηγήσεων των ΥΕ, όπως αυτές προέκυψαν από τη χρήση της τεχνικής της MSC, αναδείχθηκαν επαρκώς τα αποτελέσματα της ΠΑ και της εκπαίδευσης των ΥΕ, του ΤΘ Ε.Κ.Π.Α., κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022. Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι αφηγήσεις των ΥΕ

ανέδειξαν την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, αλλά και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους, τα οποία περιλαμβάνονταν ως αφηγήσεις σημαντικών αλλαγών από τους ίδιους/τις ίδιες. Αυτά μάλιστα καταγράφονται και ως αποτελέσματα του mentoring των ΥΕ και στη βιβλιογραφία, και αφορούν στη μάθηση που έχει να κάνει με τη θεωρία και τη διδακτική μεθοδολογία της διδασκαλίας (Aderibigbe, et al., 2018· Ferrier-Kerr, 2009· Hobson, 2016· 2020· Izadinia, 2015α· 2015β· Portelance & Gervais, 2009· Waber, et al., 2020). Ειδικότερα, όσον αφορά στο συγκεκριμένο πεδίο, διαφαίνεται ότι οι ΥΕ μέσα από την ΠΑ νοηματοδοτούν τη θεωρητική γνώση που διδάχθηκαν στο Πανεπιστήμιο, εξοικειώνονται με τη διδακτική μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης στο ΜτΘ, μαθαίνουν να σχεδιάζουν διδακτικές δραστηριότητες αλλά και ολόκληρες διδασκαλίες, γενικότερα αποκομίζουν γνώση ως προς τους τρόπους διδασκαλίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η εκπαίδευση, όμως, των ΥΕ στην ΠΑ, όπως έδειξε η έρευνα, συνδέεται και με επιπλέον αποτελέσματα, τα οποία σχετίζονται με τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας καινούργιας προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας και ενός επιθυμητού μελλοντικού επαγγελματικού ρόλου, του ρόλου του εκπαιδευτικού (Coward, et al., 2015· Harun, 2019· Καραβά, 2006, σ. 155· Karavas, 2012· Köksal & Genç, 2019· Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019). Έτσι, μέσα από την εμπειρία της ΠΑ και τη συνεργασία με έμπειρους μέντορες εκπαιδευτικούς, οι ΥΕ αισθάνονται ότι ωριμάζουν σε έναν νέο ρόλο, βλέποντας τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, και δηλώνουν καθαρά τη σκέψη τους να ακολουθήσουν την προοπτική της διδασκαλίας.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και με βάση τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να υποστηριχθεί ότι η χρήση των αφηγήσεων της «πιο σημαντικής αλλαγής» αποτελεί έναν κατάλληλο τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος εκπαίδευσης ΥΕ. Η οπτική των συμμετεχόντων/ουσών μπορεί να αποτυπωθεί στις αφηγήσεις τους και στις καταγραφές τους, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, φέρνοντας στην επιφάνεια τα νοήματα και τις ερμηνείες τους, μέσα από μία διαδικασία επιστημονικής ανάλυσης και επεξεργασίας του υλικού. Η χρήση μάλιστα της τεχνικής της MSC ώθησε τους/τις ΥΕ να αξιολογήσουν με ερμηνευτική διάθεση τις αλλαγές που βίωσαν και να εξηγήσουν ποιες ήταν οι πιο σημαντικές (Dart & Davies, 2003· Davies & Dart, 2005). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι αφηγήσεις των ΥΕ να προσφέρουν μια πλούσια εικόνα για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσής τους στην πρακτική άσκηση της διδασκαλίας, διευκολύνοντάς τους ταυτόχρονα να εξακριβώνουν μεταγνωστικά αυτά τα αποτελέσματα. Τα ευρήματα δηλώνουν ότι η προσαρμοσμένη τεχνική της MSC αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μπορεί να αποδώσει επαρκώς τις αντιλήψεις και τις απόψεις των ΥΕ, σχετικά με τα αποτελέσματα που είχε η εκπαίδευσή τους, παρέχοντας ικανά στοιχεία για τη μορφή και το εύρος της σε συγκεκριμένα πεδία. Σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επιβεβαιώνεται ότι αφηγηματικές προσεγγίσεις που ενεργοποιούν γνωστικές διαδικασίες, δίνουν τη δυνατότητα στους/στις ΥΕ να αντιλαμβάνονται πώς εξελίσσεται η ανάπτυξή τους, βοηθώντας τελικά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Botha, 2021, σ. 11· Golombek & Johnson, 2004, σσ. 324-325· Johnson & Golombek, 2011, σ. 504). Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση της τεχνικής της MSC, σε δύο χρονικές στιγμές ενός προγράμματος ΠΑ, δίνει τη δυνατότητα μιας συγκριτικής ανάλυσης, φωτίζοντας έτσι και την εξέλιξη των αποτελεσμάτων αυτών, στο μέσο και στο τέλος της εφαρμογής ενός παρόμοιου προγράμματος, ενώ η επαλήθευση των αποτελεσμάτων στο πεδίο βοηθά τους ίδιους να ΥΕ να αναγνωρίζουν την εξέλιξη τους και τον μετασχηματισμό τους.

6. Περιορισμοί και εφαρμογές

Στο παρόν, παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι προηγούμενες γνώσεις των ΥΕ, η ποιότητα της μεντορικής σχέσης, το μαθησιακό περιβάλλον και οι προηγούμενες εμπειρίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις, γνώσεις και δεξιότητες των ΥΕ παρότι μετρήθηκαν στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας, δεν παρουσιάζονται, καθώς σκοπός ήταν μόνο η διερεύνηση της χρήσης των αφηγήσεων στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του mentoring στο πλαίσιο της ΠΑ στο Πανεπιστήμιο. Επίσης, δεν εξετάζονται εδώ, λόγω περιορισμένου χώρου, τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των ΥΕ που αναφέρονται στο πρακτικό κομμάτι της διδακτικής πράξης, καθώς και την ενίσχυση των ΥΕ σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Ακόμα, στο πλαίσιο της έρευνας, η τεχνική της MSC παρόλο που προσδίδει μία καθαρή εικόνα για το εύρος και τη μορφή των αποτελεσμάτων που είχε η εκπαίδευση των ΥΕ, δεν αρκεί, για να την επαληθευσιμότητα και την ασφάλεια των αποτελεσμάτων. Απαιτείται η συλλογή των δεδομένων και με άλλα εργαλεία (τριγωνοποίηση), διαδικασία που ακολουθήθηκε στην ευρύτερη έρευνα.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς είναι ευγνώμονες στους/στις ΥΕ, φοιτητές/τριες του ΤΘ Ε.Κ.Π.Α., που αφιέρωσαν χρόνο για να συμμετάσχουν σε αυτήν την έρευνα παρά τις φοιτητικές τους υποχρεώσεις, καθώς επίσης και στην ομάδα των επτά ανεξάρτητων κριτών, που συμμετείχαν στη διπλή διαδικασία αξιολόγησης των αφηγήσεων των ΥΕ για την ανάδειξη της MSC.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 3(2), 21-43. http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_02_p21-43.pdf
- Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 97-124). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων - ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ.
- Aderibigbe, S., Gray, D. S., & Colucci-Gray, L. (2018). Understanding the nature of mentoring experiences between teachers and student teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54-71. doi: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0028>
- Alifia, U., Pramana, R. P., & Revina, S. (2022). *A Policy Lens on Becoming a Teacher: A Longitudinal Diary Study of Novice Teacher Professional Identity Formation in Indonesia. RISE Working Paper Series. 22/096*. Ανάκτηση 8 1, 2022, από https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/096
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Επιμ.). (2013). *Doing Narrative Research (2nd ed.)*. London: Sage.
- Botha, C. S. (2021). Turning Windows into Mirrors: Digital Stories as a Teaching Strategy to Explore the Apprenticeship of Observation in Pre-Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(11), 1-16. doi: <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.1>
- Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203. doi: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0040>
- Γιωτσίδα, Β., & Νικολάτου, Ε.-Κ. (2022). *Η Αφηγηματική Προσέγγιση στην Πράξη. Τεχνικές ενδυνάμωσης και εργαλεία αξιολόγησης της αφήγησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Chan, E. Y. (2012). The Transforming Power of Narrative in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 111-127. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.4>
- Choy, S., & Lidstone, J. (2013). Evaluating leadership development using the Most Significant Change. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 218-224. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.001>
- Çimer, A., Odabaşı-Çimer, S., & Sezen-Vekli, G. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), 133-149.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2004). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. Στο J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Επιμ.), *Handbook of complementary methods in education research (3rd ed.)* (σσ. 477 - 487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coward, F. L., Hamman, D., Johnson, L., Lambert, M., Indiatsi, J., & Zhou, L. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional

- identity. *Teaching Education*, 26(2), 196-221. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996741>
- Dart, J., & Davies, R. (2003). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *American Journal of Evaluation*, 24(2), 137-155. doi: <https://doi.org/10.1177/109821400302400202>
- Davies, R. (1998). An evolutionary approach to facilitating organisational learning: An experiment by the Christian Commission for Development in Bangladesh. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 16(3), 243-250. doi: <https://doi.org/10.1080/14615517.1998.10590213>
- Davies, R., & Dart, J. (2005). *The 'Most Significant Change' (MSC) Technique: A Guide to Its Use*. Ανάκτηση 4 1, 2022, από <file:///C:/Users/Home/Downloads/MSCGuide-1.pdf>
- Dwyer, R., Davis, I., & emerald, e. (Επιμ.). (2017). *Narrative Research in Practice. Stories from the Field*. Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-1579-3>
- Ellis, N., Alonzo, D., & Nguyen, H. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 790-797. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P. C., & Tirri, K. (2021). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103142. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103142>
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(3), 307-327. doi: <https://doi.org/10.1080/1354060042000204388>
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2019). School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 403-435. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1651822>
- Harun, R. (2019). The Construction and Reconstruction of ESL Student Teachers' Professional Identity. *Studies in English Language and Education*, 6(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.24815/siele.v6i1.13073>
- Heck, D., & Sweeney, T.-A. (2013). Using most significant change stories to document the impact of the teaching teachers for the future project: An Australian teacher education story. *Australian Educational Computing*, 27(3), 36-47.
- Henning, J. E., Rice, L. J., Dani, D. E., Weade, G., & McKeny, T. (2017). Teachers' perceptions of their most significant change: source, impact, and process. *Teacher Development*, 21(3), 388-403. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1243570>
- Hobson, A. J. (2016). Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110. doi: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0024>
- Hoffman, J. V., Wetzell, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. doi: <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Izadinia, M. (2015α). Talking the Talk and Walking the Walk: Pre-service Teachers' Evaluation of their Mentors. 23(4), 341-353. doi: <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1096550>
- Izadinia, M. (2015β). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
- Izadinia, M. (2018). Mentor Teachers. Contributions to the Development of Preservice Teachers'

- Identity. Στο P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Επιμ.), *Research on Teacher Identity* (σσ. 109-119). Springer.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The Transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education. *Tesol Quarterly*, 45(3), 486-509. doi: <https://doi.org/10.5054/tq.2011.256797>
- Καραβά, Ε. (2006). Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας ως εκπαιδευτής. Στο Κ. Ζουγανέλη, & Α. Δημητράσκου (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση (31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006). Πρακτικά* (σσ. 151-159). Αθήνα.
- Καράμηνas, Ι. (2010). *Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).* Ανάκτηση από <file:///C:/Users/Home/Downloads/Karamhnas-3.pdf>
- Karavas, E. (2008). *Mentoring Student Teachers of English: A Handbook*. (B. Dendrinos, & K. Karavas, Επιμ.) Athens: RCEL.
- Karavas, E. (2012). *The Teaching Practice Programme: An overview and Evaluation of Current Practice (2010-2012)*. Athens: Faculty of English Language and Literature - National and Kapodistrian University.
- Karavas, E., & Drossou, M. (2010). How amenable are student teacher beliefs to change? A study of EFL student teacher beliefs before and after teaching practice. Στο A. Psaltou-Joycey, & M. Mattheoudakis (Επιμ.), *Proceedings of the 14th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers* (σσ. 261-276). Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association.
- Κάργατζη, Ε. (2022). Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της τεχνικής της «πιο σημαντικής αλλαγής» (most significant change). *ΕλΘΕ (Ελληνική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση) / GjRE (Greek Journal of Religious Education)*, 5(2), 65-90. doi: <https://doi.org/10.30457/050220225>
- Keinemans, S., Kanne, M., & De Jonge, E. (2020). In Search of a Research Strategy: Evaluation of an Ethics Program for Social Professionals Using Elements of the Most Significant Change Approach. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 7. doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3282>
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1059-1067. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.002>
- Köksal, D., & Genç, G. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 895-913. doi: <https://doi.org/10.17263/jlls.631531>
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός αναστοχασμός: η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 112-128.
- Koukounaras Liagkis, M. (2022). The Socio-Pedagogical Dynamics of Religious Knowledge in Religious Education: A Participatory Action-Research in Greek Secondary Schools on Understanding Diversity. *Religions*, 13(5), 395. doi: <https://doi.org/10.3390/rel13050395>
- Koukounaras-Liagkis, M., & Potamoussi, I. (2019). The “Most Significant Change” Technique: Research on the Evaluation of Theatre in Education (TiE) Programmes. Στο M. Koukounaras-Liagkis, & B. Giannouli (Επιμ.), *Theatre/Drama and Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?* (σσ. 290-295). Athens: Hellenic Theatre/Drama Education Network.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Livingston, K., & Assunção-Flores, M. (2017). Trends in teacher education: a review of papers published in the European journal of teacher education over 40 years. *European Journal of*

- Teacher Education*, 40(5), 551-560. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1387970>
- Manning, C., & Hobson, A. J. (2017). Judgemental and developmental mentoring in further education initial teacher education in England: mentor and mentee perspectives. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(4), 574-595. doi: <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1381377>
- Matsko, K.-K., Ronfeldt, M., Greene Nolan, H., Klugman, J., Reiningger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. 23(4), 406-421. doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 272-290. doi: <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800>
- Portelance, L., & Gervais, C. (2009). Analysis of the dynamics of the sharing knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: The partners' respective roles. *US-China Education Review*, 6(6), 71-80.
- Pulvermacher, Y., & Lefstein, A. (2016). Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? *Teaching and Teacher Education*, 55, 255-266. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.013>
- Tonkin, K., Silver, H., Pimentel, J., Chomat, A., Sarmiento, I., Belaid, L., . . . Andersson, N. (2021). How beneficiaries see complex health interventions: a practice review of the Most Significant Change in ten countries. *Archives of Public Health*, 79(18), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00536-0>
- Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και Βιογραφίες. Οι "φωνές" των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες ζωής τους - Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tsafos, V. (2014). The Reflective Perspective of Narrative in Educational Action Research. Στο F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila, & A. Townsend (Επιμ.), *Promoting Change through Action Research* (σσ. 135-145). Rotterdam: SensePublishers. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-803-9_12
- Tsybulsky, D., & Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 48-59. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.006>
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 229-239. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.011>
- Waber, J., Hagenauer, G., & de Zordo, L. (2020). Student teachers' perceptions of trust during the team practicum. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 213-229. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803269>
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- White, S., & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? Στο J. Loughran, & M. Hamilton (Επιμ.), *International Handbook of Teacher Education* (σσ. 231-266). Singapore: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6
- Wilder, L., & Walpole, M. (2008). Measuring social impacts in conservation: experience of using the Most Significant Change method. *Oryx*, 42(4), 529-538. doi: <https://doi.org/10.1017/S0030605307000671>
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Yee Mok, S., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>

Zhu, J., & Zhu, G. (2018). Understanding student teachers' professional identity transformation through metaphor: An international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 500-504. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450819>