

Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαρία Γραβάνη

Εισαγωγή

Ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η προσαρμογή του στα νέα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα αποτελεί επιτακτικό αίτημα των καιρών μας. Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργία ενός άριστα καταρτισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού και η σωστή λειτουργία των προγραμματιζόμενων επιμόρφωσης κρίνεται σκόπιμη. Εντούτοις, σχετικές έρευνες (Τσάφος & Κατσαρού, 2000· Καροφυλλάκη, Παλαιοπάνου, & Σπανακού, 2001· Παπαναούμ, 2003) επισημαίνουν την αδυναμία των προγραμμάτων αυτών να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της χώρας. Η διαπίστωση αυτή ισχύει ακόμη και για τις «νέες» μορφές επιμόρφωσης που ως επί το πλείστον χρηματοδοτούνται από Ευρωπαϊκά Κοινωνικά κονδύλια. Μια από αυτές αποτελεί και η επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας στην οποία η παρούσα έρευνα εστιάζει. Ειδικότερα, η έρευνα βασίζεται στις αντιλήψεις και εμπειρίες των επιμορφωτών και επιμορφούμενων που πήραν μέρος στα προγράμματα: «Επιμόρφωση Φιλολόγων της Μέσης Εκπαίδευσης» και «Επαγγελματική Επιμόρφωση Φιλολόγων», με στόχο να φωτίσει τη διαδικασία οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών. Η μελέτη αυτή κρίνεται σκόπιμη και αποκτά αξία ιδιαίτερα σε μια περίοδο μαζικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ανιχνεύοντας προβλήματα και αναζητώντας θεωρητικές καθώς και πρακτικές προσεγγίσεις σ' αυτά.

Πολιτικό πλαίσιο

Η έρευνα έλαβε χώρα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου είναι ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι ανεξάρτητη από αυτό, δεδομένου ότι καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (Gravani, 2003). Ειδικότερα το επιμορφωτικό πρόγραμμα στο οποίο η παρούσα μελέτη εστιάζει διεξήχθη πριν από την ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) (Ν. 2986/2002). Είναι ένα από

τα προγράμματα που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της Ενέργειας 1.3.α για την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΥΠΕΠΘ. Αυτό απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων και στόχευε στην ανανέωση των γνώσεων και των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, στην ενημέρωσή τους για τις σύγχρονες εξελίξεις στο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στη σύνδεση του σχολείου με τα πανεπιστήμια (ΥΠΕΠΘ, 2000α). Το πρόγραμμα αυτό σε πρώτη φάση έλαβε χώρα το Νοέμβριο του 1999 σε εξαμηνιαία βάση στο πλαίσιο δεκαοχτώ πανεπιστημιακών τμημάτων, χρηματοδοτούμενο από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Η δεύτερη φάση του προγράμματος ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 2000, κάτω από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, σε ετήσια βάση, στο πλαίσιο είκοσι ενός πανεπιστημιακών τμημάτων.

Ειδικότερα, η μελέτη αυτή εξετάζει δύο επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώθηκαν για Φιλολόγους στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Αυτά ήταν τα προγράμματα: «Επιμόρφωση Φιλολόγων της Μέσης Εκπαίδευσης» και «Επαγγελματική Επιμόρφωση Φιλολόγων», τα οποία οργανώθηκαν αντίστοιχα από τα Τμήματα Φιλολογίας του ΑΠΘ και Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής σε συνεργασία με το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στο παραπάνω πλαίσιο κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης εφαρμογής του προγράμματος μεταξύ των μηνών Δεκεμβρίου του 2000 και Ιουνίου του 2001.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Τμήματος Φιλολογίας 420 ώρες συνεχούς επιμόρφωσης παρασχέθηκαν σε τριάντα έμπειρους φιλόλογους. Δέκα πανεπιστημιακοί συμμετείχαν στη διδασκαλία αυτών. Το πρόγραμμα απευθύνθηκε κυρίως στους φιλόλογους που υπηρετούσαν στα Λύκεια της χώρας και έδινε έμφαση στη διδασκαλία των δύο κλασικών γλωσσών. Οι συμμετέχοντες σε αυτό υποχρεούνταν με τη λήξη του να παραδώσουν διπλωματική εργασία σε μάθημα της επιλογής τους και να εξεταστούν γραπτώς στους Η/Υ. Με βάση την επίδοσή τους τους χορηγήθηκε στο τέλος επίσημη βεβαίωση επιτυχούς συμμετοχής (ΥΠΕΠΘ, 2000β).

Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής από τις 420 ώρες επιμόρφωσης, οι 105 διατέθηκαν για την εκπόνηση ερευνητικών εργασιών από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και οι υπόλοιπες 305 επιμερίστηκαν σε διάφορες θεματικές ενότητες όπως Γλωσσολογία, Παιδαγωγική Θεωρία και Έρευνα, Διδακτική Μεθοδολογία και Η/Υ. Συνολικά, σαράντα επτά πανεπιστημιακοί δάσκαλοι συμμετείχαν στη διδασκαλία είκοσι εννέα φιλόλογων. Τα μαθήματα στόχευαν στην ανανέωση

των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε επιστημονικά αντικείμενα σχετικά με την ειδικότητά τους, στην κατάρτιση σε βασικά θέματα της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας και στη διδακτική μεθοδολογία, καθώς επίσης και στην ενημέρωσή τους σε θέματα της σύγχρονης εποχής σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο. Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων στηρίχθηκε στη μέθοδο των ατομικών εργασιών σε μάθημα της επιλογής τους (ΥΠΕΠΘ, 2000γ).

Εννοιολογικό πλαίσιο

Οι βασικές έννοιες που καθοδηγούν την παρούσα μελέτη είναι ένα σύνολο ιδεών που περιστρέφονται γύρω από τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη». Αυτός έχει αποδειχθεί δύσκολο να προσδιοριστεί εννοιολογικά. Από κάποιους (Taylor, 1980· Bell, 1991· Fullan, 1991· Hoyle & John, 1995) ορίζεται ως μια συνεχής διαδικασία μάθησης η οποία εκτείνεται από την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέχρι τη συνταξιοδότησή τους και μέσω της οποίας αυτοί αποκτούν και αναπτύσσουν τις γνώσεις, δεξιότητες και αξίες οι οποίες θα τους βοηθήσουν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των πελατών τους. Για άλλους καθορίζεται από τον όρο «ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση». Σύμφωνα με τον Bolam (1982), αυτός αναφέρεται σε όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν οι εκπαιδευτικοί μετά την αρχική τους κατάρτιση. Χρησιμοποιείται επίσης και ως συνώνυμος των όρων: «συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη» και «ανάπτυξη προσωπικού». Ο τελευταίος ερμηνεύεται από τον O' Sullivan και τους συνεργάτες του (1998) ως ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός αναπτύσσεται ως μέλος του προσωπικού ενός συγκεκριμένου σχολείου ή ως η ανάπτυξη ολόκληρου του προσωπικού ενός σχολείου. Απαντάται επίσης ένας τέταρτος όρος, η «ανάπτυξη του εκπαιδευτικού». Αυτός γίνεται αντιληπτός ως η διαδικασία ανάπτυξης του επαγγελματισμού ή της επαγγελματικότητας¹ του εκπαιδευτικού ή και των δύο (Evans, 2002a). Όλοι οι παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι από την πλειοψηφία των ερευνητών (Loucks-Horsley et al., 1987· Oldroyd & Hall, 1991· Glover & Law, 1996· McCulloch, Helsby, & Knigth, 2000). Το ίδιο υιοθετείται και στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Ειδικότερα, στο βαθμό που στο επίκεντρο της μελέτης βρίσκονται δύο προγράμματα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο, έμφαση δίνεται στο μοντέλο παροχής επιμόρφωσης στα πανεπιστήμια. Αυτό συχνά επικρίνεται για τους ακόλουθους λόγους: δεδομένου ότι η επιμόρφωση δεν συνιστά την πρωταρχική λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμά-

των, τα τελευταία δεν έχουν αναπτύξει κάποια πολιτική που να αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Stern, 1983). Επιπλέον, οι ακαδημαϊκοί αναλαμβάνοντας τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης ως δευτερεύον καθήκον. Ο Κνοχ (1982) σε έρευνά του διαπίστωσε έλλειψη κινήτρων από τη μεριά των πανεπιστημιακών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Επίσης, υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι οι ακαδημαϊκοί ανήκουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον διαφορετικό από αυτό των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας και ότι έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, αντλήσεις και ανησυχίες. Ως εκ τούτου, οι δυο πλευρές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ η γνώση που προέρχεται από τα πανεπιστήμια είναι διαφορετικού είδους από αυτή που εκτιμάται από τους ανθρώπους της πράξης (Kennedy, 1997· Hargreaves, 1998).

Εντούτοις, διάφοροι ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία των πανεπιστημίων ως φορέων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι Houle (1983) και Suleiman (1983) υποστηρίζουν ότι τα πανεπιστήμια, αντίθετα από άλλους φορείς, είναι καταλληλότερα για την επιμόρφωση εξαιτίας του μόνιμου προσωπικού που διαθέτουν, του οποίου η κύρια ευθύνη και απασχόληση είναι η παραγωγή και μετάδοση της νέας γνώσης. Ο Cervero (1988) υπογραμμίζει το γεγονός ότι αυτά αποτελούν την αρχική πηγή γνώσης για τα περισσότερα επαγγέλματα. Σύμφωνα με τον Barnett (2000), τα πανεπιστήμια μπορούν να μας προσφέρουν νέους τρόπους κατανόησης της σύγχρονης κοινωνίας και να διευκολύνουν έτσι τη ζωή μας σε αυτή προτείνοντας νέα θεωρητικά σχήματα.

Ως θεωρητικό μοντέλο για τη δόμηση της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε αυτό της αξιολόγησης προγραμμάτων, όπως προτάθηκε από τον Kirkpatrick (1975). Ο Kirkpatrick διέκρινε τέσσερα στάδια στην αξιολόγηση: την αξιολόγηση αντίδρασης, η οποία αφορά στις θετικές και αρνητικές πιχές του προγράμματος, την αξιολόγηση εκμάθησης, η οποία ανιχνεύει το τι έμαθαν οι επιμορφούμενοι με το τέλος αυτού, την αξιολόγηση συμπεριφοράς, που αναφέρεται στις αλλαγές στην καθημερινή πρακτική των επιμορφούμενων, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και τέλος την αξιολόγηση αποτελεσμάτων. Αυτή συνίσταται στα στοιχεία εκείνα που περιλαμβάνονται στα φύλλα αξιολόγησης. Τα δύο πρώτα στάδια του μοντέλου του Kirkpatrick χρησιμοποιούνται για να καθοδηγήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και τη συλλογή και ανάλυση των στοιχείων της έρευνας.

Μεθοδολογία

Η μελέτη έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα και ο σκοπός της είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις και εμπειρίες των επιμορφωτών και επιμορφούμενων σε ό,τι αφορά στο πρόγραμμα το οποίο παρακολούθησαν. Στην έρευνα πήραν μέρος είκοσι δύο εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας (φιλόλογοι) και δώδεκα πανεπιστημιακοί. Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών κυμαινόταν από δέκα έως δεκαεπτά χρόνια, ενώ η εμπειρία τους σε επιμορφωτικά προγράμματα κυμαινόταν από μηδέν έως τρεις μήνες. Οι πανεπιστημιακοί ποικίλλαν επίσης σε ό,τι αφορά στη διδακτική τους εμπειρία στο σχολείο και στη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης από μηδέν έως τριάντα οκτώ χρόνια. Συνοψίζοντας, η επιλογή των ατόμων του δείγματος έγινε τυχαία και ως εκ τούτου κάθε άτομο του πληθυσμού είχε τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί (Miles & Huberman, 1994).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία δίνει την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις αναφορικά με τα υπό διερεύνηση θέματα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν χωριστά με καθέναν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, σε χώρο και χρόνο της επιλογής τους, κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2001. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, έχω κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου μια με μιάμιση ώρα. Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας στην έρευνα, οι είκοσι δύο εκπαιδευτικοί θα αναφέρονται με το γράμμα Ε και τον αντίστοιχο αριθμό, ενώ οι έξι πανεπιστημιακοί με το γράμμα Π και τον αντίστοιχο αριθμό που είχαν στη συνέντευξη.

Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης των ευρημάτων σε κατηγορίες, ανάλογα με τις ομοιότητες που εμφανίζουν, βάσει της τεχνικής που εισηγείται η Evans (2002b). Αυτή προσομοιάζει την κατηγοριοποίηση των ευρημάτων με την τοποθέτηση αντικειμένων σε διαδοχικά συρτάρια και συνιστά μεταξύ άλλων οι κατηγορίες να συνδέονται με το σκοπό της έρευνας, να είναι εξαντλητικές και αμοιβαία αποκλειόμενες. Προκειμένου για τη δόμηση των αρχικών σταδίων της ανάλυσης, οι εξής πτυχές του μοντέλου του Kirkpatrick (1975) χρησιμοποιήθηκαν: αξιολόγηση αντίδρασης και αξιολόγηση εκμάθησης.

Αξιολόγηση αντίδρασης

Σύμφωνα με τον Kirkpatrick, η αξιολόγηση αντίδρασης περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με το τι οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα προτιμούσαν περισσότερο ή λιγότερο. Με βάση τα παραπάνω διερευνήθηκαν οι απόψεις

και εμπειρίες των επιμορφωτών και επιμορφούμενων στο πρόγραμμα. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι οι συμμετέχοντες είχαν τόσο ευχάριστες όσο και δυσάρεστες στιγμές. Ακολουθεί η περιγραφή αυτών κάτω από τους γενικούς υπότιτλους αρνητικές πτυχές του προγράμματος και θετικές πτυχές.

Αρνητικές πτυχές

Α. Χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης

Ένα θέμα κοινό σε όλες τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς ήταν αυτό του χάσματος μεταξύ της θεωρητικής γνώσης που παρασχέθηκε από τους ακαδημαϊκούς και της πρακτικής που αναμενόταν. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας αντιλήφθηκαν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης ως απομακρυσμένο από τη «σχολική πρακτική» και «τις πραγματικές τους ανάγκες». Ενδεικτικό των παραπάνω είναι το απόσπασμα που ακολουθεί από τη συνέντευξη με ένα φιλόλογο δωδεκαετούς εμπειρίας:

«Οι επιμορφωτές έδιναν κυρίως έμφαση στη θεωρία και όχι στη σχολική πρακτική. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως μεγάλο μειονέκτημα της επιμόρφωσης... Αν είχα τη δυνατότητα να συμμετέχω στο σχεδιασμό του προγράμματος, θα επιδίωκα εκ των προτέρων να μάθω τις προσδοκίες και ανάγκες των επιμορφούμενων και θα φρόντιζα να τα λάβω υπόψη στο σχεδιασμό του προγράμματος» (E9).

Στο παραπάνω απόσπασμα ο εκπαιδευτικός χαρακτήρισε την έλλειψη των πρακτικών στοιχείων των μαθημάτων ως «μεγάλο μειονέκτημα» του προγράμματος, συνδέοντάς τα έμμεσα με τις «ανάγκες» των εκπαιδευτικών. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο στα παρακάτω λόγια μιας συναδέλφου του: «Χρειάζομαστε περισσότερη πρακτική. Είμαστε άνθρωποι της πράξης ... οι πανεπιστημιακοί αγνοούν τις πρακτικές ανάγκες που έχουμε στο σχολείο ... είναι εκτός τόπου και χρόνου» (E18). Από κοινού οι δύο επιμορφούμενοι έδωσαν έμφαση στην πράξη ως βασικό στοιχείο της επιμόρφωσης και επισήμαναν την έλλειψή της στο πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Επιπλέον, ο πρώτος από αυτούς ισχυρίστηκε πως, αν του δινόταν η ευκαιρία να συμμετάσχει στον προγραμματισμό, θα φρόντιζε να λάβει υπόψη τις ανάγκες των επιμορφούμενων. Η διάγνωση των αναγκών και ο σχεδιασμός του προγράμματος με βάση αυτές αποτέλεσε βασικό αίτημα επιπλέον και για τρεις από τους επιμορφωτές που πήραν μέρος στην έρευνα. Ο πιο έμπειρος από αυτούς πανεπιστημιακός δάσκαλος, για τριάντα επτά χρόνια με εκτενή εμπειρία σε επιμορφωτικά προγράμματα, τόνιζε χαρακτηριστικά: «Θα ήθελα να δινόταν η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις ανάγκες τους και βάσει

αυτών να προκρίνει το πρόγραμμα ... είμαι πεπεισμένος ότι αυτό θα εξάλειφτη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης» (Π8).

Β. Έλλειψη κατάλληλης οργάνωσης

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα βίωσαν την έλλειψη κατάλληλης οργάνωσης στο πρόγραμμα. Ανέφεραν δε ως κύρια αιτία για αυτό την προβληματική συνεργασία πανεπιστημίων και Υπουργείου και υποστήριξαν ότι η επιμόρφωση στα πανεπιστήμια θα είναι αποτελεσματική όταν οι δυο αυτοί φορείς συνεργαστούν στενά. Κάποιος από τους επιμορφωτές σχολίασε λέγοντας:

«Η οργάνωση από το Υπουργείο Παιδείας ήταν προβληματική ... Παρότι τα πανεπιστήμια ήταν οι κύριοι φορείς της επιμόρφωσης, είχαν πάρα πολλές δεσμεύσεις, δεδομένου ότι το Υπουργείο διαθέτει τους πόρους ... Ο γραφειοκρατικός μηχανισμός του πρέπει να τροποποιηθεί ... Υπάρχει μια έλλειψη επικοινωνίας ... μιλάμε δύο διαφορετικές γλώσσες, έστω και αν έχουμε έναν κοινό στόχο» (Π1).

Στο απόσπασμα αυτό ο επιμορφωτής απέδωσε την προβληματική οργάνωση του προγράμματος στον γραφειοκρατικό μηχανισμό του Υπουργείου, εξηγώντας ότι τα πανεπιστήμια δεν ευθύνονται για αυτή, λόγω του ότι λειτουργούσαν κάτω από κεντρικό έλεγχο. Χρησιμοποιεί μάλιστα τη μεταφορά των δύο διαφορετικών γλωσσών για να υποδηλώσει την απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ της κυβέρνησης και των πανεπιστημίων. Οι προβληματικές πτυχές της οργάνωσης του προγράμματος, όπως εκφράστηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: ανακρίβεια σε ό,τι αφορά την καταβολή των οικονομικών πόρων και την εφαρμογή συμφωνηθέντων όρων· έλλειψη ικανοποιητικής πληροφόρησης των επιμορφούμενων· απουσία συνοχής που να αφορά στο περιεχόμενο του προγράμματος· έλλειψη ξεκάθαρων στόχων και μιας φιλοσοφίας που να διέπει την επιμόρφωση. Ο εβδομηντάχρονος σχεδόν καθηγητής, που θεώρησε τη διάγνωση αναγκών ως απαραίτητη, μίλησε με τα εξής λόγια για την οργάνωση του προγράμματος:

«Τα περισσότερα από αυτά οργανώνονται περιστασιακά και είναι κρίμα. Λισθάνομαι ότι δεν υπάρχει ένα μακροπρόθεσμο πλάνο εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ τα πράγματα αλλάζουν πιο συχνά απ' όσα θα έπρεπε ... Έχουμε και από μια μεταρρύθμιση κάθε φορά που η κυβέρνηση αλλάζει ... Είναι καταστροφικό» (Π8).

Ο παραπάνω επιμορφωτής τοποθέτησε την απουσία ξεκάθαρων στόχων

καθώς και τα οργανωτικά προβλήματα του προγράμματος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και υποστήριξε ότι αυτά οφείλονταν στην έλλειψη μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Αυτό με τη σειρά του επηρέασε το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος της επιμόρφωσης. Προκειμένου, λοιπόν, να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, έμφαση πρέπει να δοθεί στη δημιουργία ενός προγράμματος όπου στόχοι και οργάνωση να είναι σαφώς ξεκαθαρισμένα. Διαφορετικά, όπως ο ίδιος επισήμανε αλλού στη συνέντευξή του, η επιμόρφωση «καταλήγει στατάλη χρόνου και χρημάτων» (Π8).

Γ. Κλίμα μη ευνοϊκό στη μάθηση

Η πλειοψηφία των επιμορφούμενων και επιμορφωτών, που πήρε μέρος στην έρευνα, βίωσε ένα κλίμα μη ευνοϊκό στη μάθηση, το οποίο διήρκεσε σε όλο το πρόγραμμα. Τα στοιχεία του προγράμματος, τα οποία ευθύνονται για αυτό σύμφωνα με τους επιμορφωτές, υπήρξαν: η έλλειψη συμμετοχής στο σχεδιασμό, η απουσία του δικαιώματος να επιλέξουν να παρακολουθήσουν κάποια από τα μαθήματα, η έλλειψη επικοινωνιακού διαλόγου και συνεργασίας με κάποιους από τους επιμορφωτές και τους συναδέλφους τους. Μια επιμορφούμενη, που συνολικά εξέφρασε την ικανοποίησή της για το πρόγραμμα, σχολίασε την ατμόσφαιρα του σεμιναρίου με τον ακόλουθο τρόπο:

«Θα προτιμούσα ένα κλίμα συνεργατικότητας όπου οι επιμορφούμενοι αισθάνονται ότι τους σεβονται, είναι ελεύθεροι να επιλέξουν μαθήματα προς παρακολούθηση, ανάλογα με τις ανάγκες και προτιμήσεις τους, δουλεύουν ομαδικά, επικοινωνούν και συζητούν ανοιχτά ... πρόκειται για στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλουν προς ένα κλίμα ευνοϊκό στη μάθηση και δυστυχώς δεν υπήρχαν» (Ε3).

Εδώ η επιμορφούμενη εστιάζει κυρίως σε πτυχές του κλίματος όπως: συνεργασία, ομαδικότητα, σεβασμός προς τον εκπαιδευόμενο, ελευθερία έκφρασης, αποδίδοντας ύψιστη σημασία σε αυτές, προκειμένου η μάθηση να είναι επιτυχής. Πρόκειται, σύμφωνα με αυτή, για στοιχεία που απουσίαζαν από το πρόγραμμα, γνώμη η οποία διατυπώθηκε από την πλειοψηφία των επιμορφούμενων. Κάποιοι από τους επιμορφωτές επίσης μίλησαν για τεταμένη ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά από διαφορετική οπτική. Υποστήριξαν ότι οι επιμορφούμενοι κατέφθασαν σε αυτό με «ανακριβείς εντυπώσεις για τους ακαδημαϊκούς», κάτι που επηρέασε τη συνεργασία κατά τη διάρκειά του. Εντούτοις, κατέστησαν σαφές ότι δεν υπήρξαν «προκατειλημμένοι» για οποιονδήποτε λόγο απέναντί τους. Τα παραπάνω δείχνουν ότι

η μάθηση κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δημιουργία κλίματος ευνοϊκού, όπου όλοι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ισότιμοι, ευπρόσδεκτοι και πάνω από όλα άνετοι να εκφραστούν.

Θετικές πτυχές

Α. Σύνδεση Δευτεροβάθμιας-Τριτοβάθμιας

Παρ' όλη την αρνητική κριτική, μια πλειοψηφία και από τα δύο δείγματα είδε το πρόγραμμα ως μια προσπάθεια σύνδεσης της Δευτεροβάθμιας με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο κάποιου από τους επιμορφωτές, ο οποίος διετέλεσε καθηγητής της Δευτεροβάθμιας για δεκατρία χρόνια: «Είναι θετικό το ότι υπάρχει μια επαφή της Τριτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια» (Π6). Όμοια, κάποιος από τους επιμορφούμενους που ξαναγύρισε στο πανεπιστήμιο ύστερα από δέκα χρόνια θητείας στο σχολείο είπε: «Το θεώρησα αρκετά ενθαρρυντικό ... πανεπιστήμια και σχολεία πρέπει να λειτουργούν από κοινού. Διαφορετικά τα τελευταία δεν μπορούν να προοδεύσουν» (Ε3). Και οι δύο αντιλήφθηκαν την αξία της συνεργασίας πανεπιστημίων-σχολείων και θεώρησαν το πρόγραμμα ως ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, δύο από τους επιμορφωτές στο δείγμα υποστήριξαν ότι κατανόησαν καλύτερα τη μέση εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Ένας από αυτούς χαρακτηριστικά είπε: «Με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα τη Δευτεροβάθμια και να χρησιμοποιήσω τη γνώση αυτή στη διδασκαλία των προπτυχιακών φοιτητών» (Π7).

Επιπλέον, οκτώ επιμορφούμενοι και δέκα επιμορφωτές είδαν τα πανεπιστήμια ως τον κατάλληλότερο φορέα επιμόρφωσης. Ένας από αυτούς, που υπήρξε ενεργό μέλος στο σχεδιασμό του προγράμματος, σχολίασε:

«Σε αντίθεση με τα Ρ.Ε.Κ., έχουμε τους ειδικούς, σταθερό διδακτικό προσωπικό, αίθουσες, βιβλιοθήκες. Προγράμματα για εκπαιδευτικούς πρέπει συνεχώς να οργανώνονται εδώ. Ωστόσο, αυτό πρέπει να γίνει συστηματικά. Μια φιλοσοφία θα πρέπει να αναπτυχθεί που να διέπει τα προγράμματα αυτά. Εκπαιδευτές, μαθήματα και ωρολόγιο πρόγραμμα θα πρέπει να αποφασιστούν προσεκτικά, ενώ οι ανάγκες και προτιμήσεις των επιμορφούμενων να ληφθούν υπόψη» (Π2).

Ο πιο πάνω επιμορφωτής συνόψισε τα προτερήματα των πανεπιστημίων ως φορέων επιμόρφωσης στα εξής: άριστα καταρτισμένοι εκπαιδευτές, σταθερό προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή. Συνέκρινε δε την εκεί επιμόρφωση με αυτή των Ρ.Ε.Κ. και κατέληξε ότι η πρώτη υπερτερεί. Ωστόσο, επισημάνει ότι βελτιώσεις και αλλαγές θα πρέπει να γίνουν στον τρόπο οργάνωσής

της. Αυτές αφορούν στην ανάπτυξη μιας ξεκάθαρης φιλοσοφίας που να διέπει το πρόγραμμα, στη συστηματική επιλογή εκπαιδευτών και μαθημάτων, σε ένα κατάλληλο ορολόγιο πρόγραμμα και μια γνήσια εκτίμηση της φωνής των επιμορφούμενων. Το τελευταίο προβάλλεται κατά κόρον στη βιβλιογραφία ως στοιχείο απαραίτητο για την επιτυχία της επιμόρφωσης και υπογραμμίζεται επίσης από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στο δείγμα.

Β. Διαφυγή από τη ρουτίνα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είδαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως θετική, δεδομένου ότι αυτό τους έδωσε την ευκαιρία να ξεφύγουν για ένα διάστημα από τη ρουτίνα του σχολείου και της τάξης. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο μιας επιμορφούμενης η οποία είπε:

«Αυτά τα προγράμματα σου δίνουν την ευκαιρία να αναπνεύσεις ... το να βρίσκεσαι σε διαφορετικό περιβάλλον είναι αναζωογονητικό. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει για κάποιο διάστημα να απομακρύνονται από το σχολείο, δεδομένου ότι αυτό τους βοηθά να σκεφτούν και να δουν τα πράγματα από διαφορετική οπτική» (Ε1).

Η παραπάνω επιμορφούμενη, που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παρουσίασε τον εαυτό της να έχει βιώσει μεγάλη πίεση στο σχολείο, είδε το πρόγραμμα ως διέξοδο από την καθημερινότητα και τα προβλήματά της. Αυτό διαφαίνεται και από τη μεταφορική χρήση των λέξεων: «αναζωογονητικό» και «αναπνεύσεις». Επίσης κάποιοι από τους συναδέλφους της θεώρησαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως μια ευκαιρία να γνωρίσουν εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία και να ανταλλάξουν με αυτούς εμπειρίες αλλά και ακαδημαϊκούς για να γνωρίσουν τα ενδιαφέροντά τους. Μια περαιτέρω θετική και μάλλον τυχαία έκβαση της επιμόρφωσης ήταν το γεγονός ότι πολλοί από τους καθηγητές, με το που ξαναγύρισαν στα θρανία και έγιναν μαθητές, ήρθαν πιο κοντά στη ψυχολογία αυτών. Μια επιμορφούμενη με δεκαοχτώ χρόνια εμπειρίας στο σχολείο δήλωσε τα εξής: «Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, συνειδητοποίησα ότι πρέπει να είμαι πιο ανεκτική με τα παιδιά ... Αισθάνθηκα όμοια με αυτά όταν ένα μάθημα καταντά βαρετό ... Θα προσπαθήσω στο μέλλον να μπαίνω στη θέση τους κάθε φορά» (Ε18). Η παραπάνω δήλωση είναι ενδεικτική της επαναξιολόγησης του ρόλου της ως εκπαιδευτικού, στην οποία η επιμορφούμενη καταλήγει ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της στο πρόγραμμα. Αποφάσισε λοιπόν αυτή με βάση την εμπειρία της από το πρόγραμμα να αλλάξει πτυχές της επαγγελματικής της συμπεριφοράς και να συμπάσχει στο εξής με τους μαθητές της.

Αξιολόγηση εκμάθησης

Αυτή αφορά στο τι έμαθαν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα με το τέλος αυτού, καθώς και στο βαθμό στον οποίο η επαγγελματική τους γνώση ενισχύθηκε ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην επιμόρφωση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι μόνο ένας μικρός αριθμός από τους συμμετέχοντες αισθάνθηκε ότι έμαθε κάτι καινούργιο, ενώ η πλειοψηφία των επιμορφούμενων θεώρησε ότι δεν είχε κερδίσει ουσιαστικά τίποτα από το πρόγραμμα και ότι η μάθηση ήταν περιορισμένη.

Περιορισμένη μάθηση

Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος των επιμορφούμενων ισχυρίστηκε ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος δεν έμαθε κάτι καινούργιο. Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν αυτό στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά των επιμορφωτών, καθώς και στο γεγονός ότι οι τελευταίοι αγνοούσαν τις ανάγκες τους. Επισήμαναν δε ότι οι ακαδημαϊκοί –με ελάχιστες εξαιρέσεις– δεν έδειξαν ενδιαφέρον στο να μάθουν πράγματα από την εμπειρία τους στο σχολείο. Κατά συνέπεια, τα μαθήματα με αυτούς είχαν χαρακτήρα μονοδιάστατο. Το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη είναι χαρακτηριστικό:

«Θα μπορούσαμε να τους περάσουμε πράγματα από την εμπειρία μας στο σχολείο, την οποία θεώρησαν ανεπιθύμητη και αχρείαστη... Δεν θέλησαν να μπουν στον κόσμο μας... οι ακαδημαϊκοί ζουν στον κόσμο της γνώσης και δεν είναι πρόθυμοι να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με εκείνους στους οποίους απευθύνονται» (Ε8).

Στο απόσπασμα αυτό η επιμορφούμενη σχολίασε την αρνητική διάθεση των επιμορφωτών της απέναντι στο είδος της γνώσης που οι άνθρωποι της πράξης κατέχουν. Τους παρουσίασε να είναι αποκομμένους από τη σχολική πρακτική και κατά συνέπεια αντιμετώπισε τη μάθησή της στο πρόγραμμα ως στατική. Αυτό υπήρξε αποτέλεσμα της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ του χώρου τον οποίο αυτή εκπροσωπεί και αυτού των εκπαιδευτών της. Όμοια, πολλοί συνάδελφοί της υπογράμμισαν ότι στην πλειοψηφία τους τα μαθήματα ήταν πολύ θεωρητικά και ως εκ τούτου χαρακτήρισαν τη μάθησή τους ως παθητική. Αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας συμμετείχαν στο πρόγραμμα προσδοκώντας να βρουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν από την καθημερινή πρακτική, οπότε εκτίμησαν θετικά μόνο αυτά από τα μαθήματα που ανταποκρίνονταν σε αυτά.

Όμοια κάποιοι από τους επιμορφωτές ήταν επικριτικοί αναφορικά με το βαθμό στον οποίο έμαθαν καινούργια πράγματα από τους εκπαιδευτικούς. Θε-

ώρησαν ότι οι τελευταίοι ενδιαφέρονταν μόνο για πρακτικές λύσεις στα προβλήματα της τάξης, επιδεικνύοντας αδιαφορία για τα μαθήματά τους. Υποστήριξαν δε ότι η αρμοδιότητά τους δεν ήταν να γίνουν φροντιστήριο για το σχολείο, αλλά να τους μεταδώσουν βαθύτερες επιστημονικές γνώσεις. Κατά έναν περιεργό λοιπόν τρόπο και για τους επιμορφωτές επίσης τα μαθήματα αποδείχθηκαν μονότονα και η μάθηση κατά τη διάρκεια αυτών μη παραγωγική.

Εκτεταμένη μάθηση

Μόνο ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων στην έρευνα υποστήριξε ότι έμαθε κάτι καινούργιο κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αυτό συνίσταται κυρίως στην απόκτηση γνώσης του αντικειμένου και παιδαγωγικής γνώσης. Ήταν κυρίως ακαδημαϊκοί οι οποίοι έμαθαν καινούργια πράγματα κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των διαλέξεών τους καθώς και εκπαιδευτικοί οι οποίοι βοηθήθηκαν από την άποψη του ότι πήραν μια καλή βιβλιογραφία, γνώσεις σχετικά με τη χρήση Η/Υ, την εκπαιδευτική έρευνα, τις νέες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Το ακόλουθο απόσπασμα είναι ενδεικτικό:

«Θα ήταν παράλογο να πω ότι δεν πήρα τίποτα από το πρόγραμμα, παρότι οι ανάγκες μου δεν ικανοποιήθηκαν ... τα μαθήματα στους Η/Υ ήταν πολύ χρήσιμα. Κάποιοι από τους επιμορφωτές μάς πρότειναν καλή βιβλιογραφία καθώς και διδακτικές μεθόδους ... Μετά από τόσα χρόνια στο σχολείο, έχεις ανάγκη να ακούσεις κάτι το διαφορετικό, και αν ακόμη αυτό δεν το χρησιμοποιήσεις ποτέ. Αυτό ήταν θετικό» (Ε1).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τα μειονεκτήματα του συγκεκριμένου μοντέλου επιμόρφωσης το οποίο υιοθετήθηκε στην περίπτωση των προγραμμάτων ετήσιας διάρκειας. Ωστόσο, οι μετέχοντες στη μελέτη δεν καταδίκασαν συλλήβδην την επιμορφωτική προσπάθεια, αλλά επισήμαναν το γεγονός ότι δεν είχαν καμία απολύτως συμμετοχή στην οργάνωση και το σχεδιασμό των προγραμμάτων. Υποστήριξαν δε ότι ως έμπειροι επαγγελματίες δεν θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν ως παθητικοί δέκτες της γνώσης. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με ευρήματα των Sachs και Logan (1990), Darling-Hammond (1990) και Sandholtz (2002).

Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων είχε ως αποτέλεσμα τα προγράμματα να ανταποκρίνονται εν μέρει μόνο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι από τους οποίους αισθάνθηκαν τη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Εντούτοις, αυτοί δεν τοποθέ-

τησαν στο περιθώριο τη γνώση των πανεπιστημιακών, παρά μόνο επιζητούσαν να αξιοποιηθεί και η δική τους πρακτική γνώση, καθώς επίσης και να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες τους. Οι Brookfield (1986) και Knowles (1990), από την άποψη της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναγνωρίζουν την αξιολόγηση των αναγκών και ενδιαφερόντων των επιμορφούμενων ως πρωταρχικής σπουδαιότητας και επισημαίνουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές αναγνωρίζονται.

Ένα ακόμη εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή των προγραμμάτων αποδείχθηκε η προβληματική συνεργασία μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων, εύρημα που έρχεται να επιβεβαιώσει το πόρισμα της έρευνας των Καραφυλλάκη, Παλαισιάνου και Σπανακού (2001). Αυτοί αναγνώρισαν προβλήματα σε ό,τι αφορά τη συνεργασία των αρμόδιων φορέων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επισήμαναν την έλλειψη συντονισμένων προσπάθειών για την επιμόρφωση. Αποτελεί λοιπόν επιτακτικό αίτημα το προαναφερθέν ζήτημα να ληφθεί υπόψη σε κάθε μελλοντικό σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα.

Επίσης, η σημασία του κλίματος της επιμόρφωσης, όπως αυτό διαμορφώθηκε από τις σχέσεις επιμορφωτών και επιμορφούμενων, φάνηκε να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν αισθάνθηκε άνετα στο περιβάλλον μέσα στο οποίο διεξήχθη η επιμόρφωση, κάτι το οποίο επηρέασε αρνητικά την προσωπική και επαγγελματική μάθηση. Το παραπάνω υποστηρίζεται και από τους Wood και Thompson (1980), Knowles (1990), Bickel και Hattrup (1995), Claxton (1996), Sandholtz (2002), και Κασσωτάκη και Φλουρή (2003), οι οποίοι τονίζουν τη σημασία που έχει για τη μάθηση η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος που να την ευνοεί.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είδαν ευνοϊκά την παροχή ετήσιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, δεδομένου ότι αυτό τους έδωσε την ευκαιρία να ξεφύγουν για λίγο από τη ρουτίνα του σχολείου. Τέτοιου είδους προγράμματα επιτρέπουν επίσης στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν συναδέλφους από άλλα σχολεία, να ανταλλάξουν ιδέες και να δημιουργήσουν μεταξύ τους δίκτυα επικοινωνίας. Το εύρημα αυτό απεικονίζει αποτελέσματα έρευνας της Παπανασούμ (2000), η οποία υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και μη ευχαριστημένοι από την επιμόρφωση που τους παρέχεται, επιζητούν την ευκαιρία να μετέχουν σε προγράμματα, δεδομένου ότι ξεφεύγουν για λίγο από το σχολείο. Η ιδέα της επιμόρφωσης ως *κάθαρσης* είναι σημαντική, αν λάβει κανείς υπόψη του τα υψηλά επίπεδα άγχους που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά στο

σχολείο (Bell, 1995· Galton et al., 1999· Τσιάκκικρος & Πασιαρδής, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι εφικτές συστάσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Κατ' αρχάς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια δύναται να επιτύχει όταν τοποθετηθεί στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπου στόχοι, αρχές, μέσα και οργάνωση είναι σαφώς καθορισμένα. Επιπλέον, όταν οι πανεπιστημιακοί λειτουργούν όχι ως φορείς μετάδοσης έτοιμης γνώσης, αλλά ως κριτικοί σύντροφοι των εκπαιδευτικών στην παραγωγή νέας γνώσης, τότε η συνεργασία με τους τελευταίους είναι πιο αποτελεσματική και η μάθηση παραγωγική στα πλαίσια της επιμόρφωσης. Οι οργανωτές επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να τα σχεδιάζουν έτσι, ώστε να εκτιμούνται όλα τα είδη επαγγελματικής γνώσης. Αυτή η επαναδιοργάνωση του περιεχομένου της επιμόρφωσης, θα μπορέσει να οδηγήσει σε προγράμματα πιο ευέλικτα, προσαρμοσμένα στα νέα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα. Οι παραπάνω προσεγγίσεις είναι ζωτικής σημασίας σε μια εποχή έντονων αλλαγών, όπου ο ρόλος της επιμόρφωσης θεωρείται κρίσιμος.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, εάν ο εκσυγχρονισμός και η διοικητική αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πρόκειται να συνεχιστούν, τότε μια νέα εικόνα της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρέπει να προκύψει, δεδομένου ότι τα παραδοσιακά μοντέλα βρίσκονται υπό διερεύνηση σχετικά με το βαθμό στον οποίο μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των επαγγελματιών και του συστήματος. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι σημαντικό το πώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, όπως και το τι μαθαίνουν. Τέλος, μία από τις βασικότερες προτάσεις που αφορά στη βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα και απορρέει από τη συγκεκριμένη έρευνα συνοψίζεται στο εξής: η γνώμη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους υπεύθυνους οργάνωσης προγραμμάτων. Αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κλίματος συνεργατικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη το νέο μοντέλο παραγωγής γνώσης², όπως αυτό ορίζεται από τον Gibbons και τους συνεργάτες του (1994), οι γνώσεις των «ανθρώπων της πράξης» και των θεωρητικών θα πρέπει να αλληλοσυνδιάζονται με στόχο το σχεδιασμό και την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα προσφέρουν γνώση για, γνώση στην και γνώση της πράξης.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Οι όροι επαγγελματισμός και επαγγελματικότητα αποτελούν αντίστοιχα μετάφραση των αγγλικών όρων professionalism και professionalism, η διάκριση των οποίων, σύμφωνα με τον Hoyle (1974), έγκειται στο ότι αναφέρονται αντίστοιχα σε στοιχεία που συνδέονται με την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών και τη γνώση, τις δεξιότητες και τις τεχνικές που αυτοί χρησιμοποιούν στο σχολείο.
2. Απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως Mode 2 form of knowledge production.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Καροφyllάκη, Μ., Παλαιοπάνου, Π. & Σπανακού, Ζ. (2001). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο θεσμός των πολλαπλοαξιαστών», *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 209-222.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρίης, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*, τόμος Α'. Αθήνα. Νόμος 2986/2002, ΦΕΚ 24 Α.
- Παπανασάσι, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). «Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Τσιάνγκρος, Α. & Παισαρδής, Π. (2002). «Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- ΥΠΕΠΘ (2000α). ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.3α: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Προγράμματα Επιμόρφωσης Ετήσιας Διάρκειας για Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ (2000β). ΕΠΕΑΕΚ/Ενέργεια 1.3α Επιμόρφωση Φιλολόγων της Μέσης Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.
- ΥΠΕΠΘ (2000γ). ΕΠΕΑΕΚ/Ενέργεια 1.3α Επαγγελματική Επιμόρφωση Φιλολόγων. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής & Ιστορίας-Αρχαιολογίας, Α.Π.Θ.

Ξενόγλωσση

- Barnett, R. (2000). "University knowledge in an age of supercomplexity", *Higher Education*, 40, 409-422.
- Bell, J. (1995). *Teachers talk about teaching: Coping with change in turbulent times*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, L. (1991). "Approaches to the professional development of teachers", στο L. Bell and C. Day (eds), *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- Bickel, W. E. & Hatrup, R. A. (1995). "Teachers and researchers in collaboration: Reflections on the process", *American Educational Research Journal*, 32(1), 35-62.
- Bolam, R. (1982). *School-focused in-service training*. London: Heinemann.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press.

- Cervero, R. M. (1988). *Effective continuing education for professionals*. London: Jossey-Bass.
- Claxton, G. (1996). "Learning theory and the learning teacher", στο G. Claxton, T. Atkinson, M. Osborn & M. Wallace (eds), *Liberating the learner: Lessons for professional development in education*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (1990). "Instructional policy into practice: The power of bottom over the top", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 233-241.
- Evans, L. (2002a). "What is teacher development?", *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- Evans, L. (2002b). *Reflective practice in educational research*. London: Continuum.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gallon, M., Hargreaves, L. & Wall, D. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. London: Routledge.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage.
- Glover, D. & Law, S. (1996). *Managing professional development in education*. London: Kogan Page.
- Gravani, M. (2003). From courses to processes. Teachers' and tutors' experiences and perceptions of an in-service training course in Greece. *Unpublished PhD thesis*, University of Bristol, UK.
- Hargreaves, D. (1998). *Creative professionalism: The role of the teacher in the knowledge society*. London: Demos.
- Houle, C. (1983). "Possible futures", στο M. Stern (ed.), *Power and conflict in continuing professional education*. Belmont, California: Wadsworth.
- Hoyle, E. (1974). "Professionalism, professionalism and control in teaching", *Educational Review*, 3(2), 13-19.
- Hoyle, E. & Join, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Kennedy, M. (1997). "The connection between research and practice", *Educational Researcher*, 26(7), 4-13.
- Kirkpatrick, D. (1975). *Evaluating training programmes*. Madison, Wisconsin: American Society for Training and Development.
- Knowles, M. S. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th ed.). Houston, Tex.: Gulf.
- Knox, A. (1982). "Organizational dynamics in continuing professional education", *Adult Education*, 32, 117-129.
- Loucks-Horsley, S., Harding, C. K., Arbuckle, M. A., Murray, L. B., Dubea, C. & Williams, M. K. (1987). *Continuing to learn: A guidebook for teacher development. The regional laboratory for educational improvement of the Northeast and Islands*. Oxford, Ohio: National Staff Development Council.
- McCulloch, G., Helsby, G. & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism: Teachers and the curriculum*. London: Continuum.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- O'Sullivan, F., Jones, K. & Reid, K. (1988). *Staff development in secondary schools*. London: Holder and Stoughton.

- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing staff development: A handbook for secondary schools*. London: Paul Chapman.
- Papanaoum, Z. (2000). "Lifelong learning and the teaching profession: perceptions and practices in Greece". Paper presented at the *Professional Learning: Professional Lives CEDAR Conference*, University of Warwick, UK, March.
- Sachs, J. & Logan, L. (1990). "Control or development? A study of in-service education", *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 473-481.
- Sandholtz, J. H. (2002). "In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership", *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Stern, M. (1983). *Power and conflict in continuing professional education*. Belmont, California: Wadsworth.
- Suleiman, A. (1983). "Private enterprise: The independent provider", στο M. Stern, (ed.), *Power and conflict in continuing professional education*. Belmont, California: Wadsworth.
- Taylor, W. (1980). "Professional or personal development?", στο E. Hoyle & J. McGarry (eds), *Professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- Wood, F. & Thompson, S. (1980). "Guidelines for better staff development", *Educational Leadership*, 37(5), 374-378.

Abstract

This paper explores critically the case of university-provided in-service training for secondary teachers in Greece, using the experience of both tutors and teachers as they embark up on it. It draws upon an exploratory study carried out with twenty-two secondary teachers and twelve university teachers in the context of two university departments. The analysis focuses on two aspects of Kirkpatrick's (1975) conceptualization of the evaluation process: reaction evaluation and learning evaluation. The findings highlighted the limitations of the event-delivery model of professional development, in particular, the vexatious relationship between theory and practice. The paper concluded with a number of recommendations related to the need for greater involvement of teachers in the organization, formulation and delivery of in-service professional development.

Δρ. Μαρία Ν. Γραβάνη

ESRC Post-Doctoral Fellow

University of Bristol, Graduate School of Education

35 Berkeley Square, BS8 1JA, Bristol UK

Τηλ.: +44 (0) 117 3314268, +44 (0) 7817921383

e-mail: Maria.Gravani@bristol.ac.uk