

Μια προσπάθεια αξιολόγησης δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών: η περίπτωση των προαιρετικών σεμιναρίων στην Κύπρο

*Γιασεμίνη Καραγιώργη, Χρυστάλλα Καλογήρου,
Βαλεντίνη Θεοδοσίου, Μαρία Θεοφάνους*

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, το ζήτημα της αξιολόγησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προβάλλει ιδιαίτερα σημαντικό για δύο κυρίως λόγους. Αφενός, λόγω των περιορισμένων διαθέσιμων πόρων για τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων και της ανάγκης τεκμηρίωσης της ορθότητας της διάθεσης των πηγών αυτών προς όφελος του κοινωνικού συνόλου (Shipman, 2005). Αφετέρου, λόγω της συμβολής της αξιολόγησης στην επέκταση και βελτίωση της προσφοράς, των δυνατοτήτων και της λειτουργίας των οργανισμών που παρέχουν τα συγκεκριμένα προγράμματα, με ευμενείς επιπτώσεις στη βιωσιμότητά τους.

Στην Κύπρο το πρόγραμμα Προαιρετικών Σεμιναρίων Επιμόρφωσης (ΠΣΕ), που παρέχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ΠΙΚ), αποτελεί τη βασικότερη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με ποσοστά συμμετοχής πέραν του 20% των εκπαιδευτικών (Καραγιώργη & Συμεού, 2005). Το πρόγραμμα ΠΣΕ διεξάγεται σε κέντρα επιμόρφωσης σε όλες τις επαρχίες της Κύπρου σε απογευματινό χρόνο. Τα σεμινάρια, τα οποία ολοκληρώνονται σε πέντε συναντήσεις, απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ή κάθε βαθμίδας ξεχωριστά και έχουν ως στόχο να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προσδιορίζονται από το ίδιο το ΠΙΚ και τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και να συμμετάσχουν στα σεμινάρια που τους ενδιαφέρουν από ένα ευρύ φάσμα θεμάτων.

Το άρθρο αυτό επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των σεμιναρίων αυτών «εκ των έσω» (Gewirtz, 2000· MacBeath *et al.*, 2000). Η προσπάθεια αυτή θεωρήθηκε σημαντική τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, εφόσον η αλλαγή και η βελτίωση των συστημάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτι-

κών στην Κύπρο αποτελούν ένα από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Παράλληλα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών παραμένει προτεραιότητα για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις του νέου τους ρόλου (European Commission, 2003).

Το ζήτημα της αξιολόγησης προγραμμάτων

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει δυσκολία σε σχέση με τον εντοπισμό ενός και μόνο ορισμού για την αξιολόγηση προγραμμάτων (Cuba & Lincoln 1981). Σύμφωνα με τον Robson (2000), η αξιολόγηση –ως μορφή εφαρμοσμένης έρευνας– επικεντρώνεται στον εντοπισμό των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Ο Tyler (1950) ορίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία καθορισμού του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκοποί έχουν πραγματοποιηθεί (Hopkins, 1989), ενώ οι Glasman και Nevo (1988) ως μια συστηματική προσπάθεια αξιοποίησης πληροφοριών για να περιγραφούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να προσδιοριστεί η αξία τους. Η βιβλιογραφία αναφέρεται επιπρόσθετα στη διαμορφωτική πτυχή της αξιολόγησης που αποσκοπεί κυρίως στην περαιτέρω ανάπτυξη προγραμμάτων σε εξέλιξη (Popham, 1974· Cronbach *et al.*, 1980· Stufflebeam *et al.*, 2001). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται επίσης στον τελικό χαρακτήρα της αξιολόγησης που αποτελεί προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας ενός προγράμματος (Scriven, 1967· Popham, 1974· Cuba & Lincoln 1981· Scriven, 1991· Δημητρόπουλος, 1999· Davidson, 2005).

Η αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης γίνεται για ποικίλους λόγους σε σχέση με την εξέλιξη των προγραμμάτων, την ενημέρωση των αρμόδιων φορέων για την εξέλιξη ή χρηματοδότηση προγραμμάτων και τη λήψη αποφάσεων για εναλλακτικής μορφής προγράμματα (MacBeath, 1999). Ο Δημητρόπουλος (1999) υποστηρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης προγραμμάτων, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «κάθε συντελεστής και παράγων, που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζει την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεπώς την έκταση της επιτυχίας ή αποτυχίας του, πρέπει να αξιολογείται» (σ. 23). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση παρέχει στους φορείς εκπαίδευσης την πληροφόρηση που χρειάζονται, υποβοηθώντας στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με την εισαγωγή νέων προγραμμάτων καθώς και τη συνέχιση, επέκταση,

αναδιαμόρφωση ή πιστοποίηση υφιστάμενων προγραμμάτων. Μπορεί, επίσης, να τεκμηριώσει την ευρεία αποδοχή ή απόρριψη ενός προγράμματος, και να συμβάλει στην κατανόηση βασικών ψυχολογικών, κοινωνικών και άλλων παραμέτρων σε σχέση με τα παρεχόμενα προγράμματα. Ειδικότερα στην περίπτωση προγραμμάτων που σχεδιάζονται με βάση την εμπειρία, η αξιολόγηση μειώνει σημαντικά την αβεβαιότητα σε σχέση με πρακτικές που υιοθετούνται. Τέλος, εφόσον η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης προϋποθέτει τη διάθεση περιορισμένων συχνά πόρων, κεφαλαίων και ανθρώπινου δυναμικού, η διασφάλιση της ορθολογιστικής αξιοποίησης των πόρων αυτών είναι σημαντικό ζήτημα (Worthen & Sanders, 1987). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση παίρνει πολιτικό χαρακτήρα, ικανοποιώντας την απαίτηση εξωτερικών φορέων για παρουσίαση αναφορών που νομιμοποιούν τις αποφάσεις τους ή βελτιώνουν τη δημόσια εικόνα τους, με τη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων που τεκμηριώνονται με δεδομένα (Paton, 1997).

Οι πιο πάνω θέσεις προβάλλουν έντονα την ανάγκη για συστηματική αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Μια τέτοια διαδικασία περιλαμβάνει σχεδιασμό και εφαρμογή σχεδίων δράσης για βελτίωση, μέσα από τη διάγνωση αναγκών, την επιλογή των καταλληλότερων στρατηγικών, την παρακολούθηση των αλλαγών ενώ συμβαίνουν και την εκτίμηση της επίδρασης των αλλαγών αυτών, αφού μόνο μέσα από μια τέτοια διαδικασία ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες αποπροσανατολισμένων ή ανακόλουθων αλλαγών (Worthen & Sanders, 1987). Σύμφωνα με τον Guskey (2002), για να είναι ολοκληρωμένη η αξιολόγηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να καλύπτει πέντε επίπεδα, το καθένα από τα οποία προϋποθέτει την επιτυχή κάλυψη όλων των προηγούμενων. Το πρώτο επίπεδο αφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη διοργάνωση της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δραστηριότητας ως προς την αξιοποίηση του χρόνου, το ενδιαφέρον του θέματος, τον τρόπο προσέγγισης και το βαθμό επάρκειας του εισηγητή. Στο δεύτερο επίπεδο γίνεται προσπάθεια μέτρησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απόκτησαν/ανάπτυξαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από προκαθορισμένους δείκτες. Στο τρίτο επίπεδο το ενδιαφέρον εστιάζεται στους οργανισμούς για να διαπιστωθεί ο βαθμός υποστήριξης του περιβάλλοντος στην εφαρμογή των όσων αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί από το πρόγραμμα εκπαίδευσης, μέσα από παραμέτρους όπως το όραμα, οι πόροι και τα διαθέσιμα μέσα. Το τέταρτο επίπεδο εστιάζεται

στην εφαρμογή της νέας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, στο βαθμό δηλαδή και την ποιότητα διαφοροποίησης της πρακτικής, ως απόρροια της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα. Σε αντίθεση με τα δύο πρώτα επίπεδα, θα πρέπει να παρέλθει χρόνος μετά την επιμορφωτική δραστηριότητα για την αποτίμηση της διαφοροποίησης. Στο πέμπτο επίπεδο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επίδραση της επιμορφωτικής δραστηριότητας στους ίδιους τους μαθητές, ενώ αναζητούνται και μη αναμενόμενες ή επιθυμητές επιρροές. Η αξιολόγηση σε αυτό το επίπεδο πληροφορεί για την όλη αξία της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δραστηριότητας και δίνει κατευθύνσεις για συνολική επανεκτίμηση της.

Στα πλαίσια της υφιστάμενης μελέτης, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η αξιολόγηση κινήθηκε μόνο στο πρώτο επίπεδο (Guskey, 2002), προσλαμβάνοντας διαμορφωτικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των ΠΣΕ, σε μια προσπάθεια διακρίβωσης του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στα σεμινάρια αυτά.

Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε ποσοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός –σε σχέση με τη συλλογή δεδομένων– μέσα από διανομή ερωτηματολογίου με δύο μέρη. Το πρώτο μέρος επικεντρώθηκε σε δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο, η εμπειρία και τα χρόνια υπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος περιείχε δεκατρείς δηλώσεις για διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των συμμετεχόντων ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά του σεμιναρίου, όπως το πλαίσιο, η διάρκεια, η μεθοδολογία, καθώς και η διοργάνωσή του. Για τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε διατακτική (ordinary) κλίμακα με τέσσερις πιθανές επιλογές: σίγουρα ναι, ναι, όχι, οπωσδήποτε όχι. Οι θετικές επιλογές «σίγουρα ναι» και «ναι» ερμηνεύτηκαν ως επιλογές ικανοποίησης, σε αντίθεση με τις αρνητικές επιλογές «όχι» και «οπωσδήποτε όχι». Επιπλέον, μια ανοιχτή ερώτηση επέτρεπε στους συμμετέχοντες να παραθέσουν πρόσθετα σχόλια ή εισηγήσεις.

Για ενίσχυση της δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον εκπαιδευτικό πληθυσμό, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ένα αντιπροσωπευτικό –σε εθνικό επίπεδο– αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρακολούθησαν τα προαιρετικά σεμινάρια κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2005-2006. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευ-

τικούς στα ΠΣΕ που ολοκληρώθηκαν μεταξύ Ιανουαρίου-Απριλίου 2006, δηλαδή σε τριάντα πέντε από τα εβδομήντα οκτώ συνολικά σεμινάρια (44,87%) που προσφέρθηκαν το 2005-2006. Κατά συνέπεια, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (Προδημοτικής και Δημοτικής) και δευτεροβάθμιας (Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής/Επαγγελματικής) εκπαίδευσης που συμμετείχαν στα σεμινάρια κατά τη διάρκεια της πιο πάνω χρονικής περιόδου, δηλαδή 607 (41%) από τους 1.467 συνολικά εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε ΠΣΕ κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Οι εκπαιδευτές των οποίων τα σεμινάρια ολοκληρώνονταν κατά τη διάρκεια της περιόδου διεξαγωγής της έρευνας χορήγησαν το ερωτηματολόγιο με τυχαία δειγματοληψία στους μισούς από τους συμμετέχοντες, κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνάντησης των μαθημάτων. Συνολικά επιστράφηκαν ερωτηματολόγια από 273 συμμετέχοντες, δηλαδή 45% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα επιλεγμένα σεμινάρια ή 18,6% των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν ΠΣΕ τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά.

Μετά τη συλλογή τους, τα ερωτηματολόγια αριθμήθηκαν, μηχανογραφήθηκαν και έτυχαν επεξεργασίας. Η στατιστική επεξεργασία περιέλαβε μόνο περιγραφικές αναλύσεις. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπό μορφή ποσοστών λήφθηκαν υπόψη και οι ελλείπουσες περιπτώσεις ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση, ενισχύθηκαν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην ανοικτή ερώτηση.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά Στοιχεία

Στον Πίνακα 1 διακρίνεται η ποικιλομορφία των ΠΣΕ σε χαρακτηριστικά όπως η βαθμίδα εκπαίδευσης και ο τόπος διεξαγωγής. Τα σεμινάρια που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων είχαν το μεγαλύτερο αριθμό συμμετοχών. Δυστυχώς, κανένα από τα σεμινάρια δεν προσφέρθηκε στην επαρχία Λάρινας κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Για την υλοποίηση των τριάντα πέντε σεμιναρίων που επιλέχθηκαν για την έρευνα, εργάστηκαν είκοσι ένας εκπαιδευτές, εφόσον κάποιοι δίδαξαν περισσότερα από ένα σεμινάρια. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα: ηλικία των μαθητών που διδάσκουν, έτη υπηρεσίας και φύλο.

Πίνακας 1

		Συμμετέχοντες	
		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Από όλες τις βαθμίδες	175	64,10
	Δημοτική Εκπαίδευση	39	14,29
	Μέση Εκπαίδευση	59	21,61
Χώρος διεξαγωγής	Λευκωσία	146	53,48
	Λεμεσός	78	28,57
	Λάρνακα	0	0,00
	Πάφος	34	12,45
	Αμμόχωστος	15	5,49

Πίνακας 2

		Συμμετέχοντες	
		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ηλικία μαθητών στους οποίους διδάσκουν οι συμμετέχοντες*	Νηπιαγωγείο (3-6 χρονών)	33	12,09
	Δημοτικό (6-12 χρονών)	138	50,55
	Γυμνάσιο (12-15 χρονών)	66	24,18
	Λύκειο (15-18 χρονών)	53	19,41
	Τεχνική Εκπαίδευση (15-18 χρονών)	3	1,10
Έτη υπηρεσίας	0-3	55	20,15
	3-10	115	42,12
	10-20	77	28,21
	20 και πάνω	23	8,42
Φύλο	Άνδρας	33	12,09
	Γυναίκα	222	81,32

*Σημείωση: κάποιοι δήλωσαν περισσότερες από μία ομάδες (π.χ. Γυμνάσιο και Λύκειο)

Γενικές Απόψεις για τα Σεμινάρια

Περιεχόμενο

Αρκετοί συμμετέχοντες ενέκριναν το περιεχόμενο της σειράς των μαθημάτων με ενθουσιασμό (Πίνακας 3), δηλώνοντας ότι αποτέλεσε «μια αισιόδοξη προσπάθεια εναρμόνισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας με τις ανάγκες των μαθητών» (#34) και ότι «παρείχε νέους τρόπους διδασκαλίας του θεάτρου και άλλων τομέων γλωσσικής διδασκαλίας» (#57). Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (98,54%) ανέφερε ότι η σειρά μαθημάτων που παρακολούθησε ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. Κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν γενικά ότι το περιεχόμενο του σεμιναρίου ήταν «εξαιρετο» (#45, #256) και «πολύ ενδιαφέρον» (#156, #249), ενώ άλλοι διατύπωσαν συγκεκριμένα σχόλια αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους η σειρά μαθημάτων ήταν ενδιαφέρουσα: «Μας έδωσε νέες προοπτικές, ιδέες και μεθόδους» (#49), «Μας έδωσε νέες ιδέες και καινοτομίες για την τέχνη με τα κλωστοϋφαντουργικά προϊόντα» (#59) και «με ώθησε να δω τους ανθρώπους γύρω μου, τη ζωή γενικά και τις ανθρώπινες σχέσεις από διαφορετική σκοπιά...» (#216).

Εννέα από τους δέκα συμμετέχοντες (89,38%) θεώρησαν ότι η επιμόρφωσή τους στο συγκεκριμένο θέμα πρέπει να συνεχίσει: «Είναι μια καλή ιδέα η συνέχεια αυτού του σεμιναρίου με ένα δεύτερο μέρος που θα δίνει έμφαση στη στατιστική ανάλυση» (#111), «Επειδή αυτό είναι ένα ενδιαφέρον θέμα με διάφορες διαστάσεις, θα ήταν καλύτερο εάν υπήρχε μια δεύτερη σειρά σεμιναρίων μετά από αυτό» (#225), «...Θα ήθελα αυτό να συνεχιστεί στο προσεχές έτος, έτσι ώστε να μάθω περισσότερα για τις δεξιότητες επικοινωνίας...» (#212, #216).

Πίνακας 3

	Οπωσδήποτε Όχι		Όχι		Ναι		Οπωσδήποτε ναι	
Το σεμινάριο εκπλήρωσε τους στόχους του	1	0,37	8	2,93	141	51,65	122	44,69
Το περιεχόμενο του σεμιναρίου ήταν ενδιαφέρον	0	0,00	3	1,10	104	38,10	165	60,44
Το σεμινάριο με βοήθησε να βελτιώσω την εργασία μου στην τάξη	7	2,56	29	10,62	154	56,41	79	28,94
Στο σεμινάριο αυτό απέκτησα νέες δεξιότητες	1	0,37	35	12,82	147	53,85	79	28,94
Ο τρόπος διεξαγωγής του σεμιναρίου από τον εκπαιδευτή διευκόλυνε την επίτευξη των στόχων	0	0,00	8	2,93	141	51,65	122	44,69
Μου άρεσαν οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτής	0	0,00	10	3,66	133	48,72	125	45,79
Θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω το υλικό που πήρα από το σεμινάριο στην εργασία μου	3	1,10	18	6,59	129	47,25	121	44,32
Αισθάνομαι ότι θα πρέπει να συνεχίσω την επιμόρφωσή μου σε αυτό το θέμα.	1	0,37	24	8,79	132	48,35	112	41,03
Οι ημερομηνίες του σεμιναρίου ήταν βολικές	4	1,47	20	7,33	163	59,71	86	31,50
Οι ώρες του σεμιναρίου ήταν βολικές	5	1,83	34	12,45	161	58,97	73	26,74
Η διάρκεια του σεμιναρίου ήταν επαρκής	5	1,83	48	17,58	159	58,24	57	21,61
Απόλαυσα την ατμόσφαιρα του σεμιναρίου	1	0,37	5	1,83	134	49,08	132	48,35

Μεθοδολογία

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (96,33%) εξέφρασαν την άποψη ότι ο τρόπος διεξαγωγής του σεμιναρίου από τους εκπαιδευτές βοήθησε ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του. Επιπρόσθετα, σε ποσοστό 94,51% οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ήταν ευχαριστημένοι με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, αναφέροντας: «Ο τρόπος που παρουσιάστηκε το υλικό μέσω της ομαδικής εργασίας ήταν άριστος» (#46), «Το σεμινάριο πρόσφερε την ευκαιρία στους συναδέλφους να παρουσιάσουν την εργασία τους χρησιμοποιώντας διαφορε-

τικές διαδικασίες για τα μέρη που επισκεφτήκαμε για το σεμινάριο... Αυτό ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και πολύ δημιουργικό» (#211). Επίσης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε ότι απόλαυσε την ατμόσφαιρα του σεμιναρίου (97,43%). Αυτό το δεδομένο υποστηρίχθηκε περαιτέρω μέσω των απαντήσεων στην ανοικτού τύπου ερώτηση, αφού οι ερωτώμενοι (#109, #159, #156) σχολίασαν την ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια της σειράς των μαθημάτων ως ευχάριστη και φιλική. Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί σχολίασαν τον εκπαιδευτή τους ως άριστο (#45, #54, #112, #156, #172) σε προσωπικό ή/και σε επαγγελματικό επίπεδο (π.χ. «είχε άριστη γνώση του θέματος που παρουσίασε», #156).

Ωστόσο, κάποιοι συμμετέχοντες προχώρησαν στη διατύπωση εισηγήσεων σε σχέση με τη μεθοδολογία: «Θα επιθυμούσα να μελετήσω ειδικές περιπτώσεις ώστε να αντιμετωπίσω καλύτερα συγκεκριμένες καταστάσεις!» (#219), «Θα ήταν ευεργετικό εάν μετά την παρουσίαση διοργανώναμε μια εποικοδομητική συζήτηση καθώς επίσης και μια άσκηση με δραστηριότητες που αλλάζουν την εικόνα μας για τους άλλους» (#157), «Θα ήταν χρήσιμος ο χωρισμός των συμμετεχόντων ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκουν» (#255), ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν τη σημαντικότητα του διαλόγου στα πλαίσια των σεμιναρίων επιμόρφωσης (#76, #121), όπου ο κάθε εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί απόψεις σε σχέση με θέματα της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας. Οι δηλώσεις αυτές εκφράζουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να ανταλλάξουν προβληματισμούς και εμπειρίες και να προχωρήσουν συλλογικά στην αντιμετώπιση κάποιων καταστάσεων.

Οργανωτικά στοιχεία

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεώρησε ότι οι ημερομηνίες (91,21%) και οι ώρες διεξαγωγής (85,71%) του σεμιναρίου ήταν βολικές. Ένας ερωτώμενος ανέφερε ότι τα σεμινάρια πρέπει να οργανώνονται συχνότερα από μία φορά την εβδομάδα (#58), ενώ ένας άλλος πρότεινε ότι «παρόμοια θέματα πρέπει να διδάσκονται κατά τη διάρκεια του χρόνου απασχόλησης στη σχολική μονάδα» (#103), και όχι σε προαιρετική βάση. Κάποιοι πρότειναν ότι «αυτό είναι ένα θέμα που πρέπει να διδαχθεί κατά τη διάρκεια του χρόνου από το Υπουργείο Παιδείας» (#103, #218) ή «να γίνεται (αν είναι δυνατόν) στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού στο σχολείο» (#185).

Η διάρκεια του σεμιναρίου κρίθηκε ικανοποιητική από το 79,85% των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η ολοκλήρωση των σεμιναρίων σε πέντε συναντήσεις σχολιάστηκε ιδιαίτερα, με έντονο το αίτημα για αύξηση του αριθμού τους: «Θα ήθελα να παρακολουθήσω μερικές πρόσθετες συναντήσεις. Αυτό θα μας έδινε την ευκαιρία να μιλήσουμε και να εφαρμόσουμε αυτά που μαθαίνουμε» (#86), «...Αυτό το σεμινάριο πρέπει να περιλάβει περισσότερες συναντήσεις» (#62, #75, #145), «Το σεμινάριο ή να επεκταθεί χρονικά ή να γίνει σε συνεχή σεμινάρια» (#34), «Μεγαλύτερη διάρκεια των σεμιναρίων για περισσότερη εμβάθυνση» (#218). Οι δηλώσεις αυτές εκφράζουν την ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση στο θέμα του σεμιναρίου.

Αναφορικά με το χώρο διεξαγωγής των προαιρετικών σεμιναρίων, στο ερωτηματολόγιο δεν περιλήφθηκε σχετική δήλωση. Όμως, στην ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες σχολίασαν ότι θα πρέπει τα σεμινάρια να διδάσκονται σε «μόνιμη αίθουσα» (#249) και «να διεξάγονται και σε εξωτερικούς χώρους, όπως αρχαιολογικούς χώρους και γκαλερί» (#215). Ταυτόχρονα τονίστηκε ότι τα σεμινάρια δεν έπρεπε να προσφέρονται μόνο στη Λευκωσία και τη Λεμεσό αλλά «και σε περισσότερες επαρχίες» (#208).

Αποτελεσματικότητα

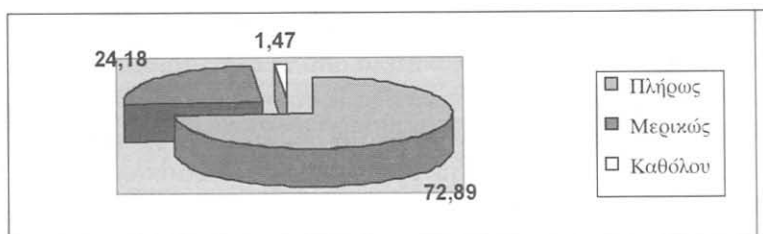
Η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων (96,34%) ανέφερε ότι το σεμινάριο που παρακολούθησε εκπλήρωσε το στόχο του (Πίνακας 3). Μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συνεισφορά των μαθημάτων στη διεύρυνση των γνώσεών τους για το θέμα: «Πολύ πληροφοριακό... Μας βοήθησε να καταλάβουμε τι είναι η εκπαιδευτική έρευνα, πώς προσεγγίζεται και τι είναι η ερευνητική συμβολή στη διδασκαλία» (#109), «Θεωρώ ότι η γνώση μου για το θέμα έχει βελτιωθεί ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τα γεγονότα» (#178), «Με βοήθησε να εμπλουτίσω τη γνώση μου στα περιβαλλοντικά ζητήματα» (#195), «Με βοήθησε να δω πιο βαθιά, να διαβάσω και να μάθω περισσότερα για το θέμα και ενημερώσω το διδακτικό προσωπικό» (#185). Μεγάλος αριθμός (82,79%) συμμετεχόντων συμφώνησε ότι η σειρά των μαθημάτων που παρακολούθησαν τους βοήθησε στην πρόσκτηση νέων δεξιοτήτων: «Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου και με βοήθησε να αντιμετωπίσω τα προβλήματα με τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες, με περισσότερη εμπιστοσύνη και ευκολία» (#79). Τέλος, άλλοι σημείωσαν τις αλ-

λαγές στις στάσεις τους που θα μπορούσαν στη συνέχεια να επηρεάσουν την πρακτική της διδασκαλίας τους: «Μετά από το σεμινάριο, έχω αναπτύξει νέες στάσεις για τη διδασκαλία της οικιακής οικονομίας. Έχω περισσότερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για αυτήν την περιοχή και έχω αποκτήσει τις δεξιότητες και τη γνώση που θα με βοηθήσουν στη διδασκαλία αυτού του μαθήματος» (#62). Ωστόσο, περίπου 13% των συμμετεχόντων δεν έκριναν ότι το σεμινάριο τους βοήθησε ως προς την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η σειρά μαθημάτων τους βοήθησε να βελτιώσουν την εργασία στην τάξη τους (Πίνακας 3), π.χ. «μέσα από την ομαδική εργασία μας, αποκτήσαμε δεξιότητες, στάσεις για να τις χρησιμοποιήσουμε με τον ίδιο τρόπο για τους μαθητές μας» (#46). Ωστόσο, κάποιιοι (13%) δεν θεώρησαν ότι η συμμετοχή τους στα σεμινάρια είχε ουσιαστική συνεισφορά στη σχολική τους πρακτική. Ταυτόχρονα εισηγήθηκαν περισσότερη έμφαση σε σχολικά θέματα όπως η αξιοποίηση των διδακτικών βιβλίων (#62), καθώς και στη μελέτη περιπτώσεων, ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν ανάλογες περιπτώσεις στην καθημερινότητα του σχολείου (#35, #177, #178, #180). Μερικά από τα σχόλια περιέλαβαν εισηγήσεις όπως: «Θα ήταν καλύτερα αν δίνονταν πρακτικότερες λύσεις για αντιμετώπιση ενός κακοποιημένου παιδιού στην τάξη» (#189), «Να υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση του θέματος με πραγματικά προβλήματα που αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις» (#223), «Περισσότερα βιωματικά εργαστήρια» (#178, #180), «Λιγότερη θεωρία και περισσότερες πρακτικές και ευκαιρίες εξάσκησης» (#35, #177).

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (91,57%) συμφώνησαν ότι θα ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν το υλικό στην εργασία τους. Ένας από τους ερωτώμενους σημείωσε τη σημαντικότητα της αξιοποίησης της διεθνούς βιβλιογραφίας και των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με το θέμα του σεμιναρίου (#251). Ωστόσο, κάποιοι ζήτησαν την παροχή περισσότερου έντυπου υλικού (#34, #191, #256), ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά: «Θα προτιμούσα πιο συγκεκριμένο υλικό παρά συζήτηση καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου» (#171).

Σε ό,τι αφορά στην εκπλήρωση των προσδοκιών των συμμετεχόντων (Γράφημα 1), οι περισσότεροι (72,89%) δήλωσαν ότι αυτές εκπληρώθηκαν πλήρως, ενώ το 24,18% δήλωσε ότι οι προσδοκίες του ικανοποιήθηκαν μερικώς.



Γράφημα 1

Συζήτηση-Συνεπαγωγές

Πριν συζητηθούν τα πιο πάνω ευρήματα, σημαντικό είναι να προσδιοριστεί το πλαίσιο λειτουργίας των ΠΣΕ, τα οποία διακρίνονται από τρία κύρια στοιχεία. Πρώτο, τα σεμινάρια αποτελούν μια δομημένη και παραδοσιακή μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, με την παρουσία ενός ειδικού σε ένα θέμα και συμμετεχόντων που παρακολουθούν σε προκαθορισμένες μέρες και ώρες, έξω και μακριά από τη σχολική τάξη. Δεύτερο, τα ΠΣΕ είναι μικρής διάρκειας και άρα είναι λιγότερο πιθανό να δώσουν ευκαιρίες για μελέτη θεμάτων εις βάθος, συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, δοκιμή νέων πρακτικών στην τάξη και ανατροφοδότηση στα πλαίσια του σεμιναρίου. Δεν έχουν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί την ευκαιρία να μελετήσουν τις ανάγκες των μαθητών σε βάθος χρόνου και να στηρίξουν βιώσιμες αλλαγές, καθώς οι ευκαιρίες για αναστοχασμό και ανάδραση παραμένουν περιορισμένες. Τρίτο, τα ΠΣΕ δεν παρέχουν ευκαιρίες συλλογικής δραστηριοποίησης γιατί σε αυτά συμμετέχουν εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία. Έτσι, οι συμμετέχοντες δεν μπορούν να συζητήσουν κοινά προβλήματα που συναντούν καθημερινά στο σχολείο τους και να προχωρήσουν σε ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην καθημερινή τους πρακτική, διαφοροποιώντας, την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γενικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των ΠΣΕ επιβεβαίωσαν τη γενική αντίληψη και εκτίμηση ότι τα προαιρετικά σεμινάρια είναι ένας πετυχημένος θεσμός που έχει αγκαλιαστεί από τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου. Ως τέτοιος, θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για ομαλή και σταδιακή μετάβαση προς νέα σχήματα επιμόρφωσης, αξιοποιώντας κάποια χαρακτηριστικά του υφιστάμενου σχήματος και εγκαταλείποντας κάποια

άλλα, λαμβάνοντας υπόψη τις επικρατούσες τάσεις στην κατάρτιση εκπαιδευτικών τόσο στη διεθνή προοπτική όσο και στο ευρωπαϊκό πλαίσιο. Σημαντικά στοιχεία που έχουν προκύψει από την υφιστάμενη αξιολόγηση αφορούν στην αποτελεσματικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σύνδεση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με τη σχολική βελτίωση (Dellanoy, 2000), την έμφαση στη συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνοχή στην επιμόρφωση και τις απαραίτητες θεσμικές ρυθμίσεις.

Σύνδεση με τη σχολική μονάδα και την εργασία στην τάξη

Τα ευρήματα προβάλλουν έντονη την ανάγκη σύνδεσης και συσχέτισης μεταξύ του περιεχομένου της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών στις συνθήκες της τάξης και του σχολείου. Στα σχόλια των συμμετεχόντων αντικατοπτρίζεται μία από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ότι οι μαθαίνοντες επιδιώκουν να αναζητούν σε κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης στοιχεία που να συνδέονται άμεσα με την καθημερινή τους πρακτική και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας (Knowles, 1990· Schwandt & Tobin, 1999). Για σύνδεση της επιμορφωτικής δραστηριότητας με τη σχολική βελτίωση, θα μπορούσαν να υιοθετηθούν μερικές από τις εισηγήσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: προαγωγή σχολικών συμπεράξεων που θα στοχεύουν στην άμεση σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της καθημερινής τους εργασίας, ή υποστήριξη καινοτόμων σχολικών προγραμμάτων από συμβούλους-επιμορφωτές που θα στοχεύουν στη βελτίωση της σχολικής ποιότητας (European Commission, 2003).

Συλλογικότητα στη δράση

Τα ευρήματα υποστηρίζουν την ανάγκη για συλλογικότητα στην επιμορφωτική δραστηριότητα. Επεκτείνοντας τη θέση αυτή, μια πιθανή εισήγηση θα μπορούσε να αφορά στην επέκταση των σεμιναρίων στη σχολική βάση –που βέβαια προσφέρονται σε περιορισμένη έκταση– ώστε να παρέχονται ευκαιρίες για συστηματική και συλλογική εργασία σε συγκεκριμένο θέμα στη σχολική μονάδα. Μια άλλη εισήγηση για την προώθηση συλλογικότητας θα μπορούσε να αφορά στη σύσταση ομάδων εργασίας. Μετά την αρχική και γενική ενημέρωση για ένα θέμα κατά τη διάρκεια των πρώτων πέντε (ή και λιγότερων) συναντήσεων, ένα σεμινάριο θα μπορούσε να προχωρεί σε σύσταση

ομάδων εργασίας για πρακτική εφαρμογή στις σχολικές μονάδες. Οι ομάδες θα μπορούσαν να ενισχύονται και με άλλους εκπαιδευτικούς των σχολείων των συμμετεχόντων. Σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να δρουν ως πυρήνες/συντονιστές των εργασιών στο σχολείο τους. Η εγκαθίδρυση συνεργασίας μεταξύ σχολείων για εργασία επί συγκεκριμένου θέματος θα μπορούσε επίσης να ενισχυθεί, δίνοντας συνέχεια στο σεμινάριο με τη μεταφορά του στη σχολική μονάδα και με τη διάδοση των ιδεών και των προτάσεών του. Μια τέτοια ενέργεια ανοίγει μια δυναμική και εντελώς πρωτοποριακή προοπτική, μεγιστοποιώντας έτσι την αξία του κάθε σεμιναρίου μέσα από κάλυψη των ιδιαιτεροτήτων των σχολικών μονάδων. Κατά την εφαρμογή των εισηγήσεων αυτών, οι εισηγητές των σεμιναρίων θα μπορούσαν να έχουν ρόλο συντονιστικό και συμβουλευτικό, προωθώντας την επικοινωνία, την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων, τον αναστοχασμό και την ανάδραση, καθώς και τη διάδοση/διάχυση των αποτελεσμάτων. Σε μια τέτοια προοπτική, ένα σεμινάριο θα μπορούσε να ολοκληρώνει τον κύκλο του σε βάθος χρόνου ακόμα και πέρα από τα στενά όρια μιας μόνο σχολικής χρονιάς (π.χ. σε τρία ή πέντε χρόνια).

Συνοχή στην επιμόρφωση

Σύμφωνα με τους Firestone et al. (2005), η συνοχή στην επιμόρφωση αναφέρεται σε τρία στοιχεία: στο θέμα, στη διάρκεια του χρόνου και στη μορφή. Στην παρούσα έρευνα, παρόλο που οι περισσότεροι συμμετέχοντες έκριναν τη διάρκεια του σεμιναρίου ως ικανοποιητική, η μεγάλη πλειονότητα (89,38%) θεώρησε ότι η επιμόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα θα πρέπει να συνεχιστεί μέσα από διαφορετική οπτική γωνία ή μεγαλύτερη εμβάθυνση με αύξηση του αριθμού των συναντήσεων ή της συνολικής διάρκειας του προγράμματος. Αυτό είναι αναμενόμενο, εφόσον οι συμμετέχοντες στα ΠΣΕ επιλέγουν οικειοθελώς τα σεμινάρια που θα παρακολουθήσουν και γι' αυτό είναι πιθανότερο το περιεχόμενο των σεμιναρίων να εμπίπτει στην σφαίρα των ειδικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι καμία από τις δηλώσεις για περεταίρω μελέτη του συγκεκριμένου θέματος δεν αναφέρεται σε επέκταση της επιμόρφωσης πέρα από τα σεμινάρια σε άλλες μορφές επιμόρφωσης, όπως η μελέτη πηγών, η έρευνα δράσης, η συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες ή η εμπλοκή σε προγράμματα σχολικής ανάπτυξης. Σημαντικό είναι εδώ να τονιστεί ότι τα ΠΣΕ –με

τη μορφή των πέντε συναντήσεων— αποτελούν το μόνο συστηματικό πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Κύπρου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί—είτε λόγω άγνοιας είτε λόγω έλλειψη ενδιαφέροντος—δεν αναφέρονται σε εμπλοκή τους σε εναλλακτικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ρυθμίσεις για χρόνο και χώρο διεξαγωγής

Αναφορικά με τις οργανωτικές διευθετήσεις των σεμιναρίων, η μεγάλη πλειονότητα θεωρεί ότι οι ημερομηνίες και ώρες διεξαγωγής ήταν κατάλληλες. Τα υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των συμμετεχόντων θα μπορούσαν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιλέγουν τα προαιρετικά σεμινάρια στα οποία δηλώνουν συμμετοχή. Το αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο—που έχει διατυπωθεί σε αρκετές περιπτώσεις—δεν είναι καινούργιο. Λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο αίτημα, το ΠΙΚ θα μπορούσε να αναθεωρήσει το θεσμικό πλαίσιο παροχής των προαιρετικών σεμιναρίων, στοχεύοντας ταυτόχρονα στην αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα εν λόγω σεμινάρια. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας (Καραγιώργη & Συμεού, 2005), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να επιθυμεί τη σύνδεση της εθελοντικής επιμόρφωσης με το σύστημα προαγωγών ή με άλλα κίνητρα, όπως η μισθολογική αύξηση, ενώ ποσοστό πέραν του 70% επιθυμεί ένα επιμορφωτικό σχήμα σε εθελοντική βάση. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη για συμπεριλήψη του ενδοϋπηρεσιακού επιμορφωτικού σχήματος στο ευρύτερο πλαίσιο των όρων εργασίας των εκπαιδευτικών. Η παροχή επιμόρφωσης σε πρωινό χρόνο θα μπορούσε να μελετηθεί στη βάση αντικαταστάσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να παρέχονται κίνητρα για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες σε μη εργάσιμο χρόνο, όπως μόρια, τα οποία να λαμβάνονται υπόψη για σκοπούς προαγωγής, ή κίνητρα υπό τη μορφή μισθολογικών αυξήσεων, όπως εφαρμόζεται ήδη στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ισπανίας και της Φινλανδίας (Eurydice, 2003). Επίσης, η διασφάλιση κατάλληλων χώρων και μέσων αποτελούν βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Οι χώροι θα πρέπει να εξασφαλίζονται όχι μόνο σε αστικά κέντρα, αλλά και στην εκπαιδευτική περιφέρεια, εφόσον τα περισσότερα σεμινάρια εξακολουθούν να διεξάγονται στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα.

Περιορισμοί-Προβληματισμοί

Τα πιο πάνω αποτελέσματα και οι συνεπαγωγές όπως έχουν προκύψει, θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή λόγω περιορισμών σε σχέση με το χαρακτήρα και τη μεθοδολογική πορεία που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Πρώτο, η μελέτη αυτή είναι προκαταρκτική, εφόσον δεν έχει επικεντρωθεί στα επόμενα στάδια αξιολόγησης, ώστε σύμφωνα με τον Kirkpatrick (στους Bubb & Hoare, 2001) να αξιολογηθεί η πιθανή επίδραση της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης στην εργασία των εκπαιδευτικών στα σχολεία και στη μάθηση των μαθητών, στις συμπεριφορές και στάσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και στο βαθμό αλλαγής στη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, δεν έχει προχωρήσει στον έλεγχο της επιμόρφωσης που παρέχεται από το ΠΙΚ ως προς τη στρατηγική για τη διά βίου μάθηση, όπως αυτή ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ώστε να διακριβωθεί κατά πόσον η παρεχόμενη επιμόρφωση αφήνει περιθώρια στους εκπαιδευόμενους να επιλύσουν προβλήματα, να επεξεργαστούν, να αξιολογήσουν και να εφαρμόσουν τη νέα γνώση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (European Commission, 2003). Δεύτερο, με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε δεν έχει γίνει προσπάθεια για τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων μέσα από συλλογή δεδομένων με εναλλακτικές μεθόδους όπως συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις. Τρίτο, όπως και κάθε προσπάθεια αξιολόγησης, και αυτή περιέχει ηθικές και πολιτικές διαστάσεις, εφόσον η έρευνα διεξήχθη από τον οργανισμό που παρέχει το πρόγραμμα ΠΣΕ. Όπως εύστοχα αναφέρει ο House (1973, στον MacBeath, 1999), η αξιολόγηση συχνά εξυπηρετεί προσπάθειες υπεράσπισης ή επίθεσης σε προγράμματα ή θεσμούς.

Ωστόσο, όπως αναφέρει και ο Robson (2000), σημαντικότερη είναι η χρησιμότητα των δεδομένων και όχι η μέθοδος συλλογής τους. Η παρούσα έρευνα, παρότι περιορίστηκε μόνο σε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, αποτελεί για το ΠΙΚ μια σημαντική προσπάθεια διακρίβωσης –με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων– του βαθμού στον οποίο τα ΠΣΕ ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι τέτοιες σειρές μαθημάτων θα πρέπει να συνεχίσουν να προσφέρονται, αφού εμπλουτιστούν και υποστηριχθούν, ώστε να παρέχουν στον εκπαιδευτικό όλα τα απαραίτητα εχέγγυα για να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο ρόλο που καλείται να έχει στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για

ανάπτυξη έρευνας και σε άλλα επίπεδα αξιολόγησης (Guskey, 2002) σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Επίλογος

Στα πλαίσια της προσπάθειας για ενίσχυση και αναδιαμόρφωση των συστημάτων επιμόρφωσης στην Ευρώπη (Eurydice, 1995) και ειδικότερα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, το ΠΙΚ –ως το κρατικό ίδρυμα που επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου– καλείται να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στην παροχή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προς τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της Κύπρου. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να αξιολογήσει και να αναπροσαρμόσει, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο, τα προσφερόμενα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του όπως αυτός διαγράφεται σε σχέση με τους υψηλούς στόχους που έθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε σχέση με την επιδιωκόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική παράμετρο στην επιτυχία των προσπαθειών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αφού, όπως οι Garet *et al.* (2001) αναφέρουν, η επιτυχία των φιλόδοξων πρωτοβουλιών για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα προσόντα και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η μελέτη που παρουσιάζεται στο άρθρο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συμμετοχής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ - Grundtvig 2 "Diagnosis of teachers' needs and evaluation of teachers' development forms in partner countries-comparison and looking for the most effective solutions", κατά τη διάρκεια της χρονιάς 2005-2006.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bubb, S. & Hoare, P. (2001). *Performance Management*. London: David Fulton.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. S., Walker, D. F. & Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Cuba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davidson, J. E. (2005). *Evaluation Methodology Basics: The nuts and bolts of sound evaluation*. London: Sage.
- Delannoy, F. (2000). «Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges», *TechKnowLogia*, 10-13. Available at: www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/193.pdf (accessed 8 November 2004).
- Δημητρώπουλος, Ε. Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωπαϊκή Πολιτεία*. Available at: <http://www.moec.gov.cy> (accessed 11 October, 2004).
- European Commission (2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers*. Available at: http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf (accessed 11 October, 2004).
- Eurydice (1995). *In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2003). *Key topics in education in Europe (vol. 3)*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Firestone, W., Mangin, M., Martinez, C. & Polovsky, T. (2005) «Leading Coherent Professional Development: A Comparison of Three Districts», *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 413-448.
- Garet, S. M., Porter, C. A., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). «What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers», *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial School*. London: Routledge Falmer.
- Glasman, N.S. & Nevo D. (1988). *Evaluation in Decision Making*. Kluwer Academic Publishers.
- Guskey T.R. (2002). «Does it make a difference? Evaluating Professional Development», *Educational Leadership*, March, 45-51.
- Hopkins D. (1989). *Evaluation for school development*. Open University Press.
- Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Α. (2005). «Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Κύπρο», *Φιλελεύθερος*, 50, 16293, 20.02.05. Available at: www.philelefttheros.com/main/main.asp?gid=362&issuenum=16293 (accessed 20 September, 2007).
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, M., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Methods of self-evaluation. Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge (pp.115-33).
- Paton, M. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century text*. London: Sage.

- Popham, W. J. (1974). *Evaluation in Education*. USA: MrCutrham Publishing Co.
- Robson, C. (2000). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Schwandt, D. & Tobin, T. (1999). Report on Title VII, Subpart 1, Professional Development Activities. Available online at: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/reports/profdev/index.htm> (accessed 15 October 2006).
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, στο R. Tyler, R. Gagne and M. Scriven (eds.) *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: R. & McNally.
- Scriven, M. (1991). *The evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shipman S. (2005). Program Evaluation: Improving Performance and Accountability, *The Public Manager*, 34(3), 53.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation models. New Directions for Evaluation*, 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Worthen B.R. & Sanders J.R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, Longman.

Abstract

This article focuses on the evaluation of the Optional Teachers' Training Seminars (OTTS), offered by the Cyprus Pedagogical Institute. The particular research adopted quantitative methodology and data was collected through questionnaire distribution between January-March 2006. The results confirmed the general perception that the OSTT are a successful form of in service teacher training that could constitute the baseline for a smooth and progressive transfer to new forms of training, taking into consideration the prevailing tendencies in teacher training in the international perspective as well as in the European framework.

Γιασεμίνη Καραγιώργη

Ικάρου 3, #102

Αγλαντζιά

2107 Λευκωσία

ΚΥΠΡΟΣ

Τηλ. οικίας: +357 22339416

Τηλ. εργασίας: +357 22402346

Fax: +357 22 768010

Email: yasemin@logos.cy.net