

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Διπλωματική εργασία

«Αξιολόγηση ολοκληρωμένου προγράμματος επιμόρφωσης στην
εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας στα
σχολεία.»

Όνοματεπώνυμο: Μπέλλου Αριάδνη-Ιωάννα

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπαγάκης Γεώργιος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2010

000000

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ Α -

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4-5
----------------------	------------

ΜΕΡΟΣ Β – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.1.Μορφές Εκπαίδευσης.....	6-8
-----------------------------	-----

1.2.Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.....	8-10
-----------------------------------	------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1.Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.....	11
-----------------------------------	----

2.2.Μοντέλα Εκπαίδευσης.....	11-14
------------------------------	-------

- Παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας.....11
- Προσωποκεντρικό μοντέλο.....12
- Μοντέλο ακαδημαϊκής κατεύθυνσης.....12
- Μοντέλο «αποτελεσματικότητας» ή του παιδαγωγικού επιστημονισμού..12-13
- Μοντέλο αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού.....13-14

2.3.Περιεχόμενο εκπαίδευσης.....	14-18
----------------------------------	-------

- Ειδίκευση.....18
- Παιδαγωγική Κατάρτιση.....18-19
- Διδακτική Κατάρτιση.....19-20
- Πρακτική Άσκηση.....20-21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1.Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.....	22-29
-----------------------------------	-------

3.2.Κατηγορίες της οργάνωσης της επιμόρφωσης.....	29-40
• Ως προς το φιλοσοφικό υπόβαθρο.....	29-30
• Ως προς τη δομή της οργάνωσης και της διοίκησης.....	30-31
• Ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό.....	31-33
• Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής.....	33-36
• Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων.....	36-37
• Ως προς το περιεχόμενο.....	27-38
• Ως προς τη μεθόδευση.....	38
• Ως προς τη διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής.....	39
• Ως προς τη συμμετοχή.....	39
• Ως προς το φορέα χρηματοδότησης.....	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.1.Αξιολόγηση	41-43
4.2.Μοντέλα αξιολόγησης.....	43-47
• Ανταποδοτική Αξιολόγηση (responsive evaluation)	44-45
• 2.Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (four level model).....	45-46
• 3.Το μοντέλο CIPP.....	46-47
4.3.Πλαίσιο της αξιολόγησης.....	47

ΜΕΡΟΣ Γ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης.....	48-50
• Οι καθοδηγητικές αρχές του προγράμματος.....	48
• Η διαδικασία του προγράμματος.....	48-49
• Δομή προγράμματος.....	49
• Διαδικασία και εργαλεία αποτίμησης του προγράμματος.....	49-50

ΜΕΡΟΣ Δ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ανάλυση ερωτηματολογίων.....	51-105
------------------------------	--------

- Ερωτηματολόγιο Α..... 51-57
- Ερωτηματολόγιο Β.....58-64
- Ερωτηματολόγιο Γ.....65-82
- Ερωτηματολόγιο Δ.....83-93
- Ερωτηματολόγιο Ε.....94-100
- Ερωτηματολόγια Επιμορφωτών.....101-105

ΜΕΡΟΣ Ε -

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....106-108

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....109-112

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....113-136

ΜΕΡΟΣ Α – ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες (Άρθρο 16, παρ. 2).

Τις τελευταίες δεκαετίες, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα φλέγον θέμα που βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής και των πολιτικών συζητήσεων από τη στιγμή που είναι όρος συγκρότησης του κράτους. Δεν είναι ανεξάρτητο από αυτό αλλά αντιθέτως αντιλαμβάνομαστε σε καθημερινή βάση πως υπάρχει αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, ιδεολογικές και οι οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε μία εθνική κοινωνία και αφετέρου της προετοιμασίας για την ένταξη σε μια εθνική αγορά εργασίας.

Με τον όρο «εκπαίδευση» εννοούμε τη μάθηση μιας σειράς γνώσεων και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων αλλά και τη δημιουργία ατόμων με ενιαία κατανόηση που εδράζεται σε θεωρητικές επιστημονικές βάσεις και εθνικές κατηγορίες και ιδέες. Συνδέεται με τη μάθηση μιας κουλτούρας που περιέχει αξίες και συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους και περιέχονται, επίσης, θέματα υλικοτεχνικής υποδομής και λειτουργιών-εκπαιδευτικών.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να ενημερωθούμε σχετικά με την εκπαίδευση και τις πτυχές της και να εστιάσουμε στην κατηγορία της Δια Βίου Εκπαίδευσης, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτελεί σχετικά καινούριο στοιχείο στον εκπαιδευτικό χώρο. Στο πρώτο κομμάτι, λοιπόν, θα παρουσιάσουμε πληροφορίες γενικά για τον τομέα της εκπαίδευσης, τις μορφές που μπορεί να πάρει και ορισμένα στοιχεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα αναφερθούμε στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, τα μοντέλα αλλά και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους, στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών αλλά και στον τρόπο που οργανώνεται η επιμορφωτική διαδικασία. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στον τομέα της αξιολόγησης καθώς επίσης στα μοντέλα αυτής και θα παραθέσουμε στο τελευταίο τμήμα ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που έλαβε χώρα στο Κολλέγιο Ψυχικού και Αθηνών, το οποίο αξιολογείται και παραθέτουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής στη συνέχεια. Ο επίλογος αφορά σε κάποια

γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την εργασία και την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος κυρίως.

Η γενικότερη εικόνα που λαμβάνει κανείς είναι πως όσο ικανοποιητική κι αν είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση είναι αναγκαία στον ίδιο βαθμό λόγω των συνεχών διαφοροποιήσεων στη σοβούσα κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση είναι ένα πολύ ιδιαίτερο κομμάτι των προγραμμάτων εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης και δεν θα έπρεπε να εκλείπει από οποιαδήποτε διαδικασία αυτής της μορφής αρκεί βέβαια να μην αποσκοπεί στην κατακύρωση αλλά στη βελτίωση και ανανέωση των προγραμμάτων. Παρακάτω γίνεται προσπάθεια να μελετήσουμε όλα τα παραπάνω και να αντιληφθούμε τη σύνδεση όσων αναφέραμε προηγουμένως.

ΜΕΡΟΣ Β – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1

Μορφές Εκπαίδευσης

Η κατηγοριοποίηση της εκπαίδευσης θα μας βοηθήσει να αντιληφθούμε πως δεν είναι όλα τόσα απλά όπως ίσως φαίνονται αλλά αντιθέτως υπάρχουν πολλά στοιχεία που χρήζουν περαιτέρω μελέτης. Με τους ορισμούς που θα ακολουθήσουν θα μπορέσουμε να δούμε τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των τύπων εκπαίδευσης και στη συνέχεια, τις ανάγκες που υφίστανται για το σχεδιασμό πολιτικών¹.

Αρχικά, θα αναφερθούμε στην **Τυπική Εκπαίδευση (formal learning)**, η οποία ορίζεται ως το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Jeffs & Smith, 1990). Στη χώρα μας έχουμε τις ακόλουθες βαθμίδες εκπαίδευσης: νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ΤΕΕ, ΙΕΚ, ΤΕΙ, ΑΕΙ.

Η **Μη-Τυπική Εκπαίδευση (non-formal learning)** είναι οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Jeffs & Smith, 1990). Διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα κυρίως για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων αποτελούν μέρος της μη τυπικής μάθησης στη χώρα μας.

Η **Άτυπη Εκπαίδευση (informal learning)** θεωρείται η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, για αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση (Jeffs & Smith, 1990).

1. Για επιπρόσθετες πληροφορίες βλ. www.oecd.org και www.unesco.org.

Η **Εκπαίδευση Ενηλίκων (adult education)** είναι οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ατόμου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Καλύπτει επαγγελματικές και μη, γενικές, τυπικές και μη τυπικές, καθώς και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό.

Η **Αρχική Εκπαίδευση (initial education)** έχει περιγραφεί ως η εκπαίδευση στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του νηπιαγωγείου που θα μπορούσε να συνεχιστεί πλήρως ή μερικώς μέχρι την ηλικία των 25 ετών περίπου. Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, η αρχική παίρνει διάφορες μορφές, όπως είναι η πλήρης φοίτηση σε λύκειο, πανεπιστήμιο, ΙΕΚ και Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών.

Η **Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (continuing education)** περιλαμβάνει όλες τις μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες είναι πιθανό να αξιοποιηθούν αφού ολοκληρωθεί η υποχρεωτική πλήρης φοίτηση στο σχολείο. Μπορεί να είναι μερικής ή πλήρους φοίτησης και συμπεριλαμβάνουν τα επαγγελματικά και τα μη επαγγελματικά προγράμματα (Venables)². Ακολουθεί την αρχική αλλά δεν είναι συνώνυμη της Δια Βίου Εκπαίδευσης, η οποία δεν κάνει καμία διάκριση ανάμεσα στην αρχική και τη συνεχιζόμενη και την οποία αναλύουμε εκτενέστερα παρακάτω (κεφάλαιο 3).

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερο και θεωρείται ως η απάντηση ή επίλυση των σημερινών προβλημάτων στο τομέα της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις συνεχόμενες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και απαιτεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα που να μπορεί να ανταπεξέρχεται αφενός στις επιταγές και τις προκλήσεις της κοινωνίας και αφετέρου να προβλέπει τους μετασχηματισμούς της.

Από την άρτια εκπαίδευση και από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτώνται όχι μόνο η σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και η οικονομική, η κοινωνική και η πολιτισμική πρόοδος της κάθε χώρας. Ο εκπαιδευτικός εξαιτίας της φύσης της εργασίας του επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα τους μαθητές όχι μόνο με τις γνώσεις αλλά και τις αξίες καθώς επίσης, την ιδεολογία.

2. Jarvis P., 2006, σελ. 58

Για να επιτευχθεί όμως ο προαναφερθείς στόχος είναι αναγκαίο να καταρριφθεί το «μοντέλο» του εκπαιδευτικού που επικρατούσε, όπου ο εκπαιδευτικός θεωρείται παντογνώστης με έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο, και τη θέση του να καταλάβει ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός που κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (Π. Ξωχέλλης)³.

Η *επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*⁴ προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευσή τους η οποία παγκοσμίως περιέχει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκησή τους. Η επιμόρφωση θεωρείται ως συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης όταν αυτή δεν αρκεί και παρουσιάζονται κενά αλλά και ως εμπλουτισμός της επειδή δεν παρέχονται όλες οι γνώσεις και οι δεξιότητες που χρειάζονται αλλά και λόγω των αέναων αλλαγών σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Έχει βελτιωτικό χαρακτήρα και στοχεύει στην ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης και ταυτόχρονα στην εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή ευρύτερα θέματα.

Μέσω της επιμόρφωσης, ακόμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνδέσει την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη. Όταν ο εκπαιδευτικός κατανοήσει τη σημασία της ερευνητικής τεκμηρίωσης και εντρυφήσει στην επιστημονική μεθοδολογία και στη διεξαγωγή της έρευνας, τότε θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει το ρόλο της έρευνας, να εργαστεί με επιστημονικό τρόπο, να διεξάγει έρευνες σε επίπεδο σχολείου και τάξης και να επισημαίνει θέματα για έρευνα καθώς επίσης, να τη φέρει εις πέρας ατομικά ή σε συνεργασία με άλλους. Η συγκεκριμένη έρευνα ονομάζεται έρευνα δράσης και θα αναφερθούμε σε επόμενες ενότητες.

Η επιμόρφωση, λοιπόν, είναι μία συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που οργανώνεται συστηματικά. Περιλαμβάνει θεσμοθετημένες δραστηριότητες της Τυπικής Εκπαίδευσης και συνήθως είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και οργανωμένες αλλά μη θεσμοθετημένες δράσεις της Μη-Τυπικής Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η

3. Χατζηπαναγιώτου Π., 2001, σελ. 20

4. Χατζηπαναγιώτου Π., 2001, σελ. 23-33

επιμόρφωση συμβαδίζει με την επαγγελματική σταδιοδρομία καθώς επίσης, την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν στόχο της, ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται και να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος.

Γιατί όμως θεωρείται τόσο αναγκαία πλέον η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Από τη μία πλευρά, έχουμε τους άμεσους στόχους που είναι η επαγγελματική και ατομική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και από την άλλη πλευρά, έχουμε πιο μακροπρόθεσμους στόχους που αποτελούν μάλλον το σκοπό της συνολικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της επιμόρφωσης ικανοποιούνται ορισμένες ανάγκες, όπως η ανάγκη του κοινωνικού συστήματος να διαθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να είναι ισχυρό και να προσαρμόζεται εύκολα στις εξελίξεις, η ανάγκη των σχολικών μονάδων να υπάρχει επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί και τέλος, η ανάγκη για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμβάλλουν στην εξέλιξη και ολοκλήρωση του μαθητικού πληθυσμού.

Η πραγματικότητα είναι πως η αρχική εκπαίδευση συνήθως δεν επαρκεί, όσο ιδανική κι αν είναι, λόγω των συνεχόμενων αλλαγών και διαφοροποιήσεων στον επιστημονικό και κοινωνικό τομέα. Μέσω της επιμόρφωσης μεταδίδονται γνώσεις, βελτιώνονται οι διδακτικές ικανότητες και καλλιεργούνται οι παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις της εποχής διαφοροποιούνται συνεχώς.

Την παρούσα στιγμή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν. Αποστολή τους, λοιπόν, είναι η μεταγνώση και να προετοιμάσουν τους μαθητές σε γνωστικό, πνευματικό, ηθικό και κοινωνικό επίπεδο, ώστε να είναι σε θέση μελλοντικά να προσαρμόζονται στην εκάστοτε πρόκληση.

Υφίστανται όμως αρκετά προβλήματα που καθιστούν δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών. Εκτός από τις αέναες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα και απαιτούν την ευελιξία των εκπαιδευτικών, αυτές οι διαφοροποιήσεις ή οι καινοτομίες στην εκπαίδευση συνήθως αγνοούν την κουλτούρα των σχολείων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως κάτι μηχανικό, ως μία διαδικασία που επιβάλλεται από ανώτερα στελέχη. Μία προσπάθεια τέτοιου είδους, όπου οι αποδέκτες είναι παθητικοί, συνήθως αποτυγχάνει.

Είναι αναγκαίο να αντιληφθούμε πως η επιμορφωτική διαδικασία που εφαρμόζεται κατά αυτό τον τρόπο μπορεί να έχει κάποιο αποτέλεσμα μεμονωμένο

αλλά δεν μπορεί να παρέχεται η επιμόρφωση σε ενδοσχολικό επίπεδο και να δίνονται περιθώρια αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης της οργανωτικής της ανάπτυξης.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ως εκ τούτου μεγαλύτερη αυτονομία. Για να είναι σε θέση όμως να λαμβάνει αποφάσεις, να αντιμετωπίζει τις προβληματικές καταστάσεις της καθημερινότητας και ταυτόχρονα να δραστηριοποιείται για την επαγγελματική του εξέλιξη και να αξιολογεί την εργασία του, χρειάζεται την επιμόρφωση, που θα του προσφέρει το στοχασμό για να υλοποιήσει όλα αυτά.

Θα ήταν χρήσιμο σε αυτό το σημείο να αναλυθεί ο όρος «στοχασμός», όπως δίδεται από τον J.Dewey⁵, και είναι μία διαλογιζόμενη δράση και αποτελεί κεντρική ιδέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μέσω του στοχασμού επιδιώκεται η ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, η διερεύνηση και η χειραφέτηση της σκέψης και της πράξης του εκπαιδευτικού από τις δεσμεύσεις που επιβάλλονται από το κοινωνικοοικονομικό σύστημα.

Η συγκεκριμένη θεώρηση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και παραπέμπει στο μοντέλο του στοχαζόμενου ή στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού. Στόχος αυτού του μοντέλου βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι να διερευνήσει κριτικά την προσωπική του θεωρία, τις στάσεις του, την εκπαιδευτική του φιλοσοφία, την επαγγελματική του συμπεριφορά και να ενσωματώσει στην εκπαιδευτική του πραγματικότητα εναλλακτικούς τρόπους δράσης, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός.

5. Zeichner K. & Liston D., 1987, σελ. 1-22

Κεφάλαιο 2

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικά οφείλει να διακατέχεται από ορισμένες αρχές και αξίες⁶. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν το αίσθημα της ελευθερίας, ώστε να δημιουργεί οτιδήποτε πνευματικό και να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να πετύχουν την αίσθηση της αυτονομίας μέσω της οποίας θα είναι σε θέση να παίρνουν πρωτοβουλίες σε όλα τα επίπεδα που έχουν σχέση με την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών τους και την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες τους. Επιπλέον, οφείλουν να είναι ικανοί επαγγελματικά, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται εντός και εκτός της τάξης επιδιώκοντας πάντα το πνευματικό κέρδος του μαθητικού πληθυσμού και τέλος, πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι ενεργοί πολίτες μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας με δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λαμβάνουν υπόψη τις προαναφερθείσες αρχές και αξίες και σχεδιάζονται αναλόγως. Υφίστανται αρκετά μοντέλα εκπαίδευσης και το συγκεκριμένο θέμα έχει περάσει μέσα από στάδια αλλαγών και ανάπτυξης. Η απάντηση «τι», «πώς», «σε ποιον» και «γιατί» πρέπει να διδάσκεται καθορίζει ουσιαστικά τον τύπο του εκπαιδευτικού, το ρόλο του, το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών και τις παιδαγωγικές διαδικασίες για την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού. Από τη στιγμή που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γίνεται μία οργανωμένη διαδικασία, παρουσιάζονται και ορισμένα μοντέλα εκπαίδευσης, τα οποία θα αναφέρουμε αμέσως.

Μοντέλα εκπαίδευσης⁷

- **Παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας**

Ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός όφειλε να μαθητεύσει κοντά σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία, ώστε να αποκτήσει πρακτικές εμπειρίες και τεχνικές διδασκαλίας.

6.Αντωνίου Χρ., 2009, σελ. 26-27

7.Αντωνίου Χρ., 2009, σελ. 27-37

Σημαντικό ρόλο έπαιζαν οι υποδειγματικές διδασκαλίες και ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός μετά το πέρας της μαθητείας καλούνταν να μιμηθεί τους δασκάλους του. Αυτό το είδος μεταβίβασης της τέχνης παρουσιάστηκε στα Διδασκαλεία του 19^{ου} αι.

- **Προσωποκεντρικό μοντέλο**

Σκοπός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός την προσωπικότητά του οικειοποιώντας κυρίως τις ηθικές αξίες. Αυτό το μοντέλο συναντάται στις γερμανόγλωσσες χώρες από το 1920-1960 και υποστηρίζει πως η ατμόσφαιρα των ειδικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Παιδαγωγικές Ακαδημίες), όπου οι εκπαιδευόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, συμβάλλει στην ανάπτυξή του από ηθικής πλευράς.

- **Μοντέλο ακαδημαϊκής κατεύθυνσης**

Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει επαρκώς το γνωστικό του αντικείμενο μπορεί και να το διδάξει. Η επιστημονική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την αποκλειστική σπουδή του γνωστικού αντικείμενου που θα διδάξουν και μερικές φορές παρέχεται γενικότερη παιδεία στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών σπουδών. Τα προγράμματα αυτού του τύπου έχουν κριθεί ελλιπή και ανεπαρκή, οδηγούν στη διαίωνη παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας και ενισχύουν την τεχνοκρατία της διδασκαλίας. Τα μειονεκτήματα αυτά οδήγησαν στην εγκατάλειψη αυτής της θεωρητικής θέσης αλλά εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα ως πρακτική σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές, όπως είναι οι περισσότερες σχολές της Ελλάδας που εκπαιδεύουν καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- **Μοντέλο «αποτελεσματικότητας» ή του παιδαγωγικού επιστημονισμού**

Το έργο του εκπαιδευτικού, σε αυτή την περίπτωση, λαμβάνεται ως εφαρμογή επιστημονικών δεδομένων από την Ψυχολογία Μάθησης και καλός εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που τα τηρεί πιστά και επιτυγχάνει μια αποτελεσματική διδασκαλία με μετρήσιμα εργαλεία. Χρησιμοποιείται ιδιαίτερα το σύστημα της Μικροδιδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Η επαγγελματική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζεται στην Ψυχολογία για την εξέλιξη του παιδιού και τη διαδικασία μάθησης αλλά και στην

παιδαγωγική έρευνα για τις διαδικασίες, τις συνθήκες και τα μέσα της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Το θέμα όμως είναι πως ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αναπτύξει μια συνολική θεώρηση της διδασκαλίας, η οποία αναπτύσσεται σε ένα πολυσχιδές και εξελισσόμενο πλαίσιο. Η τεχνοκρατία των δεξιοτήτων και ο τρόπος που διεξάγονται τα προγράμματα αυτά οδήγησαν στον έλεγχο της επαγγελματικής αυτονομίας από την κεντρική εξουσία. Αυτό το μοντέλο συναντήθηκε κυρίως στις αγγλοσαξονικές και κυρίως στις ΗΠΑ μετά τη δεκαετία του 1960.

- **Μοντέλο αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού**

Μετά το 1980 γίνεται προσπάθεια να ξεφύγουμε από τα προηγούμενα μοντέλα εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών και να οδηγηθούμε στην ιδέα της στοχαστικοκριτικής διδασκαλίας. Η αλλαγή αυτή άρχισε να γίνεται από τη στιγμή που αντιλήφθηκαν τη σημασία των επιλογών που έχει να κάνει ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση λόγω της ιδιαίτερης φύσης της διδακτικής πράξης. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως οι αποφάσεις που λαμβάνονταν δεν ήταν μέσα από προκαθορισμένες και αποσαφηνισμένες διαδικασίες και οδηγίες αλλά περισσότερο μέσω της διαίσθησης και της προσωπικής εμπειρίας και γνώσης που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός.

Η γνώση όμως που προκύπτει από την καθημερινή διδακτική διαδικασία είναι λανθάνουσα και καθόλου οργανωμένη. Επειδή οι καταστάσεις μέσα στην τάξη είναι αβέβαιες και μοναδικές και η βιωματική γνώση είναι προσωπική και λανθάνουσα, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να μετασχηματίσει αυτή τη γνώση και να αντιλαμβάνεται άμεσα τις ανάγκες που εμφανίζουν οι μαθητές και να δρα αναλόγως. Ακόμα, οφείλει να κατέχει γνωστικό υπόβαθρο, να είναι ικανός να αξιολογεί τις ενέργειές του καθώς επίσης, τα αποτελέσματά τους, να είναι σε θέση να αναλάβει μία αναστοχαζόμενη δράση.

Τα εν λόγω προγράμματα εκπαίδευσης καθημερινά αποκτούν περισσότερους οπαδούς και παραδέχονται ότι το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός αναπαράγει άνισες κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές σχέσεις. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να συνειδητοποιήσουν αυτή τη λειτουργία και να έχουν ως χρέος την τροποποίηση των συγκεκριμένων καταστάσεων και την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων με σκοπό να γίνει το σχολείο μοχλός κοινωνικής συγκρότησης.

Μέχρι στιγμής αναφερθήκαμε στα ποικίλα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στόχος δεν ήταν απλώς η πληροφόρηση αλλά να αντιληφθούμε τη σύνδεση της

εκπαίδευσης με την κοινωνία και το βαθμό στον οποίο οι οικονομικές και κοινωνικές επιταγές καθορίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα ζητούμενα από τους εκπαιδευτικούς.

Το Πρόγραμμα Σπουδών⁸ σε κάθε περίπτωση καθορίζει το περιεχόμενο σπουδών του εκάστοτε εκπαιδευόμενου και τον βοηθά να μάθει και να αντιληφθεί με τι θα ασχοληθεί και τι πραγματεύεται αυτό που σπουδάζει.

Ο γενικός σκοπός του Προγράμματος Σπουδών της εκπαίδευσης είναι:

- να διευκολύνει τη θεωρητική επιστημονική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού
- να τον ευαισθητοποιήσει στις τέχνες και τον πολιτισμό
- να τον ευαισθητοποιήσει στις ανθρωπιστικές αξίες, όπως είναι η δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η ελευθερία
- να τον κοινωνικοποιήσει
- να τον προετοιμάσει να προωθήσει τη νέα γνώση μέσω της διδασκαλίας
- να τον προετοιμάσει να αποδεχτεί την ισότητα των φύλων
- να τον καταστήσει ικανό να αντιμετωπίζει υπεύθυνα και με επιστημονική και επαγγελματική επάρκεια όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Όλα αυτά, ώστε να μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητικού πληθυσμού μέσω του εκπαιδευτικού τους έργου. Έχοντας πραγματοποιήσει τα παραπάνω βήματα ο εκπαιδευτικός, είναι σε θέση να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει τις φυσικές, διανοητικές, ηθικές και αισθητικές δυνατότητές του και να δημιουργηθεί ένα αυτόνομο άτομο και χρήσιμο κοινωνικά.

Υπάρχουν όμως και επιμέρους στόχοι που θα μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε καλύτερα το έργο του εκπαιδευτικού. Το Πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσης οφείλει να τους βοηθήσει:

8. Αντωνίου Χρ., 2009, σελ.39-126

- να γνωρίσει το γενικό σκοπό και τους ειδικούς διδακτικούς στόχους των μαθημάτων που θα διδάξει στην επαγγελματική του πορεία, άρα να γνωρίσει τι «γιατί» θα διδάξει,
- να συνειδητοποιήσει το γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξει, άρα να γνωρίσει το «τι» θα διδάξει,
- να αποκτήσει τέτοια επαγγελματικά προσόντα, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί και να κατανοεί τους μαθητές, άρα να γνωρίσει το «σε ποιους» θα διδάξει,
- να καταρτιστεί τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά στη διδακτική μεθοδολογία, ώστε να είναι ικανός να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο και μέσα διδασκαλίας, άρα να γνωρίσει το «πώς» θα διδάξει και
- να καλλιεργήσει την προσωπικότητά του καθώς επίσης, να διερευνά τις παιδαγωγικές δεξιότητες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος απ' ό,τι αντιλαμβανόμαστε. Ως ρόλο θεωρούμε την κοινωνιολογική έννοια που φανερώνει το σύνολο των προσδοκιών που αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο άτομο και που καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Απορρέουν από νόρμες που αποτελούν συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες και συνδέονται με την κοινωνική θέση (status)⁹ που κατέχει το άτομο.

Το ζήτημα είναι πως ένα άτομο δεν έχει μόνο μία ιδιότητα αλλά πολλαπλές, στοιχείο που μπορεί να δημιουργήσει αμηχανία, σύγχυση, ανασφάλεια καθώς υφίσταται σύγκρουση ρόλων. Αυτό το αναφέρουμε γιατί συγκρούσεις υπάρχουν και στο ρόλο των εκπαιδευτικών.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως φορέας ενός κοινωνικού ρόλου, ο οποίος δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών ομάδων με βάση τις προσδοκίες τους. Η συμπεριφορά, συνεπώς, του εκπαιδευτικού και τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές των ομάδων που περιβάλλουν το σχολείο ή που σχετίζονται με αυτό αλλά από την ερμηνεία που ο ίδιος δίνει σε αυτό που κάνει.

9. Καψάλης Αχ., 2006, σελ. 404-413

Η ασάφεια που επικρατεί στο εκπαιδευτικό έργο οφείλεται στο εκπαιδευτικό έργο οφείλεται σε ορισμένες αιτίες, όπως το γεγονός ότι το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του δεν είναι καθορισμένος ρητά και σαφώς δοσμένος, ότι το έργο του εκπαιδευτικού έχει διαμεσολαβητικό χαρακτήρα που είναι ταυτόχρονα ιδιόμορφος και ότι στην εκπαίδευση υφίσταται ιεραρχία κι έτσι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συνεχώς κάτω από έλεγχο. Τέλος, η ασάφεια έγκειται στον κριτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών, ο οποίος είναι δυσχερής από τη στιγμή που με αυτό τον τρόπο το σχολείο έχει επιλεκτικό χαρακτήρα και καθορίζει την εξέλιξη του μαθητή¹⁰.

Όσον αφορά στον *παιδαγωγικό ρόλο* του εκπαιδευτικού, καθορίζεται από προσδοκίες που θέτει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του. Βασιζόμενος στις επιστημονικές γνώσεις, τη διδακτική πράξη και τα βιώματά του, διαμορφώνει το πρότυπο του εκπαιδευτικού που ακολουθεί. Αυτή η διαδικασία γίνεται κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης, όπου αντιλαμβάνεται ορισμένα θέματα που στιγματίζουν την πορεία του ως εκπαιδευτικό.

Μαθαίνει πως η δουλειά του δεν είναι μόνο να μεταδίδει γνώσεις και πληροφορίες αλλά πρέπει να ωθεί τους μαθητές να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν πληροφορίες και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Οφείλει να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των μαθητών καθώς επίσης, το πνεύμα της ελευθερίας με σκοπό την προβολή της παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον παιδαγωγούμενο.

Επιπρόσθετα, οφείλει να καθοδηγεί τους μαθητές με σκοπό να οδηγηθούν στην αυτονομία και τη χειραφέτησή τους, να αντιληφθεί τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, εφόσον συνειδητά ή ασυνείδητα εισάγει τους μαθητές στις αξίες της κοινωνίας και ίσως του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, όπου ανήκει ο ίδιος. Πρέπει να συνειδητοποιήσει πως ασκεί επιρροή και στους σχολικούς και τους επαγγελματικούς δρόμους που θα ακολουθήσουν οι μαθητές, συμμετέχοντας έτσι στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Στις υποχρεώσεις του, επίσης, ανήκει η οργάνωση των συνθηκών μάθησης για τη ζωή και η εξέλιξή του σε αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει πως είναι

10. Ξωχέλλης Π., 1990, σελ. 24-27

σε θέση να καινοτομεί, να έχει ερευνητική διάθεση, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών του, λαμβάνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες που ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες, είναι υπεύθυνος για τις πράξεις και τη λήψη αποφάσεων και δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για το εκπαιδευτικό έργο.

Οι εκπαιδευτικοί όμως έχουν κι άλλον ένα ρόλο, το *δημοσιούπαλληλικό*. Αυτό σημαίνει πως μετά την ένταξή τους στον τομέα των δημόσιων υπαλλήλων, εξαλείφθηκε η πελατειακή σχέση που υφίστατο πριν το 1929 και ενισχύθηκε η οικονομική τους θέση. Παράλληλα όμως εντάσσονται στην ιεραρχία και σε κανόνες. Το επάγγελμά του προσδιορίζεται από το δημοσιούπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία, η οποία ρυθμίζει τη σχολική κοινότητα και ορίζει τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ρυθμίζεται και προσδιορίζεται ακόμα το πρακτικό κομμάτι του επαγγέλματός του, δηλαδή τα μαθήματα που διδάσκονται, η διδακτέα ύλη, οι ώρες διδασκαλίας, η έναρξη και η λήξη των μαθημάτων, οι αργίες και οι διακοπές. Τα άτομα που ελέγχουν κατά πόσο τηρούνται τα παραπάνω ορίζονται από το Υπουργείο και αποτελούν διαμεσολαβητές. Τέτοιοι διαμεσολαβητές είναι τα γραφεία διοίκησης, ο διευθυντής κάθε σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος.

Υφίσταται όμως και ο *αυτόνομος παιδαγωγικός ρόλος* σύμφωνα με τον οποίο ο εκπαιδευτικός δεν εκτελεί απλώς διαταγές, δεν λειτουργεί μηχανικά και παθητικά ούτε είναι δέσμιος των προσδοκιών που έχει κάθε κοινωνική ομάδα ή τουλάχιστον αυτός είναι ο τρόπος που είθισται να ενεργεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκροτεί το δικό του αυτόνομο εκπαιδευτικό ρόλο που περιλαμβάνει τις προσδοκίες και τις μορφές παιδαγωγικής συμπεριφοράς που ο κάθε εκπαιδευτικός αναμένει από τον εαυτό του.

Για να καταστεί ικανός να συγκροτήσει αυτό το ρόλο είναι απαραίτητα δύο στοιχεία, η υψηλή παιδαγωγική κατάρτιση και η παιδαγωγική ελευθερία. Η παιδαγωγική κατάρτιση είναι κάτι που μπορεί να αποκτηθεί πιο εύκολα καθώς είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού. Η παιδαγωγική ελευθερία όμως δεν εξαρτάται μόνο από τον ίδιο αλλά και από το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα από το βαθμό που υφίσταται η διοικητική ιεραρχία και ο παρεμβατισμός.

Εκτός από τους ρόλους που δίδονται και κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να δούμε το περιεχόμενο των σπουδών που τους παρέχεται, ώστε να σχηματίσουμε μία ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με τον εκπαιδευτικό και το

επάγγελμα που ασκεί, καθώς το περιεχόμενο των σπουδών αποτελεί την ουσία της εκπαίδευσής τους.

Η γενική εικόνα είναι πως ο υποψήφιος εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει ορισμένα εφόδια, ελεύθερη σκέψη, υπευθυνότητα για την αποστολή τους και ικανότητα για την οργάνωση διαδικασιών εποικοδομητικής και δημιουργικής μάθησης αλλά και κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς μέσα σε ένα περιβάλλον που διακατέχεται από δημοκρατία και έχει ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να παρέχεται ίση και ενιαία επιστημονική εκπαίδευση, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και επιμόρφωση σε όλους τους σπουδαστές εκπαιδευτικούς.

Το ιδανικό περιεχόμενο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών οφείλει να απαρτίζεται από τέσσερις τομείς¹¹ που να είναι ισότιμοι. Οι σπουδές οφείλουν να καλύπτουν την Ειδίκευση, την Παιδαγωγική και Διδακτική κατάρτιση και την Πρακτική Άσκηση. Τι εννοούμε όμως με αυτά;

A. Ειδίκευση

Οι σπουδές ειδικότητας είναι αναγκαίες από τη στιγμή που σε αυτό το στάδιο παρέχεται η επιστημονική γνώση και εμπέδυνση στο γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξει όταν θα ασκήσει το επάγγελμά του. Δεν είναι όμως τόσο απλό όσο μπορεί να φαίνεται. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν αρκεί μόνο να γνωρίζει το γνωστικό του αντικείμενο σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Έχει αναλάβει πλέον επιπρόσθετους ρόλους. Παραδείγματος χάρη, ο εκπαιδευτικός πλέον είναι περισσότερο καθοδηγητής στο σχολείο. Για να μπορέσει να επιτελέσει το ρόλο του αυτό είναι απαραίτητο να γνωρίζει για το σκοπό της αγωγής και της εκπαίδευσης, την επιλογή της σχολικής γνώσης που προσφέρεται σε κάθε περίπτωση, την εναλλακτική προσέγγιση επίκαιρων θεμάτων αναφορικά με την πολιτική, την οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον, που δεν είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός για να γίνει αποδεκτός και αποτελεσματικός επιβάλλεται να προσαρμόζει τα περιεχόμενα της διδασκαλίας του στις απαιτήσεις της εποχής, στις ανάγκες και εμπειρίες του μαθητικού πληθυσμού που είναι οι αποδέκτες όλων αυτών και στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον.

11. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Αντωνίου Χρ., 2009, σελ. 58-170

B. Παιδαγωγική Κατάρτιση

Η παιδαγωγική κατάρτιση έχει ως στόχο να προσφέρει στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη εντρύφηση στο αντικείμενο και όχι γενικές και εγκυκλοπαιδικές γνώσεις καθώς επίσης, επιδιώκεται μεγαλύτερη συγκεκριμενοποίηση, που σημαίνει πως όσα προσφέρονται είναι προσδιορισμένα με ακρίβεια και συνδέονται συνεχώς με την εκπαιδευτική και σχολική πραγματικότητα. Τα στοιχεία αυτά δίνουν τα κατάλληλα εφόδια και τις τεχνικές για να μεταδίδουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές το γνωστικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες με τον καλύτερο και δημιουργικότερο τρόπο. Μέσω της παιδαγωγικής κατάρτισης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν το ευρύτερο φάσμα του επαγγέλματός τους, δηλαδή αντιλαμβάνονται τις προεκτάσεις του σχολείου στο κοινωνικό σύστημα, τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τη συμπεριφορά που έχουν απέναντί τους, τη διδακτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγησή της και τέλος, το ρόλο της κοινωνικοποίησης που διαδραματίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ασκούνται όμως σε τέσσερις τομείς που θεωρούνται άκρως σημαντικού για το επάγγελμά τους και θα αναλύσουμε αμέσως:

- ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς
- προβληματικές καταστάσεις-κρίσεις μέσα στη σχολική τάξη
- διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων και κρίσεων στη σχολική τάξη
- στιλ διδασκαλίας και επικοινωνιακή προσέγγιση

Γ. Διδακτική Κατάρτιση

Ο τρίτος τομέας εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ικανότητα να μεθοδεύουν τη διδασκαλία με:

Το *σχεδιασμό*, που αφορά στην οργάνωση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας βάσει ορισμένων αρχών, κριτηρίων και κανόνων. Η προετοιμασία και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας προστατεύουν τον εκπαιδευτικό από τον αυτοσχεδιασμό και οδηγεί στην αποτελεσματικότερη διεκπεραίωσή της και γίνεται σε δύο επίπεδα, σε μικρο-επίπεδο και σε μακρο-επίπεδο. Σε μικρο-επίπεδο, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία με βάση τη διδακτική ενότητα ή την ώρα διδασκαλίας και εμπεριέχονται ενότητες, όπως τα προκαταρκτικά στοιχεία (σχολείο, σχολική αίθουσα, μαθητές, μέσα διδασκαλίας, κλίμα τάξης), το θέμα, τα περιεχόμενα και η δομή της ενότητας, ο σκοπός και οι διδακτικοί στόχοι, οι προϋποθέσεις μάθησης

(οικογενειακές, ατομικές, πολιτιστικές κτλ) και η πορεία διδασκαλίας και οι τελικές ενέργειες (η τελική επισκόπηση του έγγραφου σχεδιασμού της διδασκαλίας). Σε μακρο-επίπεδο, καθορίζονται ο γενικός σκοπός και οι διδακτικοί στόχοι και οι διδακτικές ενότητες, επιλέγονται οι πηγές, ο τρόπος οργάνωσης, η πορεία και οι φάσεις, περιέχονται οι μορφές και τα μέσα διδασκαλίας και τέλος, ο τρόπος αξιολόγησης για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Τη *διεξαγωγή διδασκαλίας*, η οποία περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες, όπως την οργάνωση της διδασκαλίας σε μετωπική, εξατομικευμένη ή ομαδοποιημένη, την πορεία της διδασκαλίας κατά φάσεις, τις μορφές της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα, αν θα έχει μονολογική μορφή (αφήγηση, διάλεξη), ή διαλογική μορφή (ερωτηματική-εξελικτική διδασκαλία, κατευθυνόμενη συζήτησης, ελεύθερος διάλογος), τα μέσα διδασκαλίας, που χωρίζονται σε παραδοσιακά (πίνακας, χάρτης) ή σε σύγχρονα οπτικοακουστικά (βίντεο, H/Y, power point) και το στιλ διδασκαλίας.

Την *αξιολόγηση της διδασκαλίας*, όπου οφείλουμε να αναφέρουμε αρχικά πως η έννοια «εκπαιδευτική αξιολόγηση» σημαίνει την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωσή της ή τη συμβολή της στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι η διαδικασία που έχει σκοπό να προσδιορίσει με συστηματικό, έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να γίνει διαχωρισμός μεταξύ ορισμένων εννοιών. Αρχικά, θα ξεκινήσουμε με τον όρο «*εξέταση*» που αναφέρεται στη συλλογή των στοιχείων εκείνων πάνω στα οποία βασίζεται η μέτρηση. Στη συνέχεια, ο όρος «*μέτρηση*» αφορά στον καθορισμό του ποσοτικού μεγέθους ενός πράγματος βάσει μιας μονάδας μέτρησης που είναι συγκεκριμένη. Η «*βαθμολογία*» σημαίνει την έκφραση του αποτελέσματος της μέτρησης με βαθμό μιας συγκεκριμένης βαθμολογικής κλίμακας. Η «*αξιολόγηση*» αφορά στη διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται αξία σε κάτι σύμφωνα με κριτήρια που έχουν οριστεί.

Δ. Πρακτική Άσκηση

Είναι απαραίτητο τμήμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς γίνεται σύζευξη θεωρίας και πράξης, που στοχεύει στην αποτελεσματική διδακτική πράξη στη σχολική αίθουσα. Όσον αφορά στον ορισμό, θα λέγαμε πως πρακτική άσκηση θεωρείται κάθε προγραμματισμένη και μεθοδευμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα

που συνδέει το παιδαγωγικό θεωρητικό υπόβαθρο με τη διδακτική πράξη και να εξοικειώσει τον μέλλοντα εκπαιδευτικό με ορισμένα θέματα, όπως το επάγγελμά του, τις συνθήκες και το εκπαιδευτικό έργο και το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

Το συγκεκριμένο στάδιο είναι απαραίτητο, ώστε να αποκτηθούν ειδικές δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και οφείλει να σχεδιάζεται βάσει των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Με αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει προσωπική εμπειρία, διδακτικές δεξιότητες και παιδαγωγικές ικανότητες. Προετοιμάζεται για να αντιληφθεί το σχολείο και πώς αυτό προβάλλεται στην κοινωνία, την αντιμετώπιση των επικείμενων προβλημάτων στην τάξη και όλες τις παραμέτρους της.

Υφίστανται δύο μοντέλα πρακτικής άσκησης. Αρχικά, θα αναφερθούμε στο μονοφασικό μοντέλο, όπου η πρακτική άσκηση είναι μέρος του προγράμματος σπουδών και στη συνέχεια, στο διφασικό ή προσθετικό μοντέλο, όπου διεξάγεται η πρακτική άσκηση μετά το πέρας των προπτυχιακών σπουδών.

Ασχολείται με τη θεωρητική επιστημονική αλλά και μεθοδολογική προετοιμασία των εκπαιδευόμενων, το σχεδιασμό και προγραμματισμό της διδασκαλίας, την επαφή με το σχολικό περιβάλλον, την ανάληψη αυτόνομης διδασκαλίας σταδιακά, τη συζήτηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Η επιστημονική θεωρία και η διδακτική πράξη συνδέονται μέσω:

- της *πρακτικής άσκησης*, που περιέχει δραστηριότητες των υποψήφιων εκπαιδευτικών και διεκπεραιώνεται σε Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία ή σε κοινά σχολεία άσκησης
- της *Μικροδιδασκαλίας*, που αποτελεί μικρογραφία της πραγματικής διδασκαλίας, λαμβάνει χώρα σε κατάλληλα εξοπλισμένο εργαστηριακό περιβάλλον που ελέγχεται και αποσκοπεί στην απόκτηση ειδικών επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και την ανάπτυξη παιδαγωγικής συμπεριφοράς
- της *μεθόδου Project*, που αποτελεί δραστηριότητα που υλοποιείται προγραμματισμένα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και αποτελείται από τον καθορισμό του θέματος και του συντονιστή, το στόχο, τη συγκρότηση και το ρόλο των ομάδων εργασίας, τη συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού,

την ενημέρωση και ανατροφοδότηση, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 3

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Όσα αναφέραμε προηγουμένως σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είναι αυτά που πρέπει να γίνονται και να προσφέρονται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Η πραγματικότητα όμως, συχνά διαφέρει από τη θεωρία. Σε αυτό το σημείο, εισέρχεται η επιμόρφωση κατά την οποία αναπτύσσονται τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και οι ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1996), η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να τους προετοιμάσει επαρκώς για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής και στα προβλήματα που θα συναντήσουν στην τάξη, ενώ από την άλλη πλευρά η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση έχει ως συνέπεια το μο κέλο ή τα μο κέλα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών να αμφισβητούνται και να φαντάζουν απαρχαιωμένα.

Ειδικότερα στην Ελλάδα, όπου η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλύπτει στα περισσότερα Πανεπιστημικά Τμήματα σχεδόν μόνο τον τομέα της επιστημονικής κατάρτισης, παραμελώντας, τις περισσότερες φορές, την παιδαγωγική και την πρακτική άσκηση, την επαγγελματική εκπαίδευση δηλαδή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με τη στενή έννοια του όρου, η επιμόρφωση διαδραματίζει ένα συμπληρωματικό-αντισταθμιστικό μεν αλλά και απολύτως αναγκαίο ρόλο (Χατζηδήμου, 2003).

Η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού (Δεδούλη, 1997). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται κατά την επαγγελματική του σταδιοδρομία, η οποία περιλαμβάνει τις εξής διαδοχικές αλλά συμπληρωματικές φάσεις, την αρχική επιλογή των υποψηφίων εκπαιδευτικών και βασική εκπαίδευση και κατάρτιση στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ενσωμάτωση και θητεία και την αποχώρηση από το επάγγελμα.

Η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που έχουν σχέση με την καλύτερευση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρέου, 1992). Σύμφωνα με τον Taylor (1980) η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη

διαδικασία επειδή τη θεωρεί προσωπική του υπόθεση. Εν ολίγοις, με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη νοείται τόσο η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού κατά την οποία αποκτά ή διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του λόγω των διαρκών μεταβαλλόμενων συνθηκών αλλά παράλληλα νοείται επίσης μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Μια διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία αλλά περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κριτικής προσέγγισης της γνώσης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992).

Σκοπός της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η κάλυψη ορισμένων αναγκών, όπως η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα είναι ευέλικτο, ισχυρό και βιώσιμο, η επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, ώστε να είναι οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί και αποδοτικοί και τέλος, η ικανοποίηση των προσδοκιών και αναγκών του που θα συντελέσουν στην ολοκλήρωση των μαθητών.

Η καλή διδασκαλία δεν είναι μόνο θέμα ανάπτυξης ικανοτήτων, αποτελεσματικότητας, κατάκτησης τεχνικών και γνώσεων αλλά περιλαμβάνεται και ο συναισθηματικός τομέας καθώς η διδασκαλία περιέχει ευχαρίστηση, δημιουργικότητα, πρόκληση και πάθος.

Η συστηματική επιμόρφωση, πέρα από τη βοήθεια που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών τους καθηκόντων, στηρίζει διττά τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης. Εξελίσσονται προδιαθέσεις, εμφανίζονται νέες δεξιότητες και υπάρχει η δυνατότητα απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική, αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ίδια του την καριέρα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Ματσαγγούρας, 1995).

Το έργο των εκπαιδευτικών είναι όμως δύσκολο όχι μόνο επειδή πρέπει να συνδυάσουν τα δύο παραπάνω χαρακτηριστικά αλλά επειδή ταυτόχρονα έχουν να αντιμετωπίσουν συνεχείς αλλαγές που καταλήγουν σε απαιτήσεις που μπορεί να βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Από τη μια πλευρά, λοιπόν, έχουμε ορισμένες τάσεις που επικρατούν, όπως η δέσμευση όλων στην εκπαίδευση, η αύξηση του

χρόνου της βασικής εκπαίδευσης, η έμφαση στη γενική εκπαίδευση για τους νέους που παρέχει δεξιότητες χρήσιμες για την καθημερινότητα και την ομαδική εργασία και συνεργασία και τέλος, το ενδιαφέρον για περιβαλλοντικά θέματα και η στροφή στην ανεκτικότητα και την αμοιβαία κατανόηση.

Από την άλλη πλευρά όμως, υφίστανται ανισότητες που συνεχώς αυξάνονται, κοινωνικές διαφορές και η παύση της κοινωνικής συνοχής. Οι νέοι αποξενώνονται μεταξύ τους και υπάρχει σχολική διαρροή. Ακόμα, η ανεργία εμφανίζεται σε υψηλά ποσοστά και συνεχώς υποστηρίζεται πως δεν κατέχουν τα νέα άτομα τα κατάλληλα εφόδια για να αποκατασταθούν επαγγελματικά και υπάρχει αύξηση του ανταγωνισμού καθώς και έμφαση στις υλικές αξίες. Πολύ σημαντικό πρόβλημα αποτελούν φαινόμενα, όπως η ξενοφοβία, ο ρατσισμός αλλά και η συνεχόμενη βία.

Για να αντιληφθούμε περισσότερο το ρόλο της εκπαίδευσης, παραθέτουμε τον όρο «κοινωνία της γνώσης», που εφηύρε ο Daniel Bell για να περιγράψει την οικονομική μεταβολή από τη βιομηχανική οικονομία, όπου η πλειονότητα των ανθρώπων ασχολείται με την παραγωγή αγαθών, στη μετα-βιομηχανική οικονομία, όπου το εργατικό δυναμικό όλο και περισσότερο επικεντρώνεται στις επιστήμες, στις ιδέες και στην επικοινωνία. Κύριο οικονομικό πόρο της κοινωνίας δεν αποτελεί πλέον το κεφάλαιο ή το εργατικό δυναμικό, αλλά η γνώση, και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι η οικονομική αξία θεμελιώνεται μέσω της παραγωγικότητας και της καινοτομίας, όπου οι τελευταίες είναι εφαρμογές της γνώσης στην εργασία (Drucker, 1993).

Στην κοινωνία της γνώσης όπου η γνώση, η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία κατέχει υψηλή θέση, αποστολή των εκπαιδευτικών θεωρείται τόσο το να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, ηθικοπνευματικά και κοινωνικά προκειμένου να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χρονοπούλου, 1982).

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από αλματώδη πρόοδο σε όλους τους επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς. Με τη συμβολή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της τεχνολογίας και των υπερεξελιγμένων μέσων μεταφοράς, οι γνώσεις και οι πληροφορίες μεταφέρονται με τόσο γοργούς ρυθμούς, ώστε το σχολείο ως θεσμός και η εκπαίδευση καλείται να συμβαδίζει, εφόσον αδυνατεί εκ φύσεως να προηγείται των εξελίξεων σε ποικίλους τομείς (Hargreaves, 2000). Με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, ο εκπαιδευτικός περισσότερο από ό,τι

συμβαίνει σε οποιονδήποτε επιστημονικό κλάδο, χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό.

Κάποια κενά και προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί προσπαθεί να τα καλύψει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα ήταν σωστό να αναφέρουμε πως η επιμόρφωσή τους ως συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση υπάγεται στο πεδίο της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Dave¹², η Δια Βίου Εκπαίδευση (Lifelong Learning) είναι μία διαδικασία επίτευξης προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τόσο των ατόμων όσο και των κοινοτήτων τους. Γενικά αποτελεί κάθε σχεδιασμένη σειρά γεγονότων που έχει ανθρωπιστική βάση, στοχεύει στη μάθηση και κατανόηση από την πλευρά του συμμετέχοντος και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση του βίου του.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη-μέλη που την απαρτίζουν θεωρούν τη Δια Βίου Εκπαίδευση το κλειδί της επιτυχίας για τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς ζούμε στην περίοδο όπου η συνεχής εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την ατομική και επαγγελματική εξέλιξη κάθε πολίτη. Σε προσωπικό επίπεδο, συνεχώς αυξάνεται ο αριθμός ατόμων που ενδιαφέρονται να αυξήσουν και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε ποικίλους τομείς που το παρελθόν και σήμερα μάλιστα το παρόν δίνονται ευκαιρίες και δυνατότητες για ευέλικτα προγράμματα μόρφωσης και παιδείας. Ταυτόχρονα, η πλειονότητα των σύγχρονων οργανισμών προσφέρουν τη δυνατότητα στο δυναμικό τους να βελτιωθεί και με την επικουρία των Νέων Τεχνολογιών να γνωρίζει έναν κόσμο, όπου η συνεχόμενη αναβάθμιση δεξιοτήτων είναι απαραίτητο συστατικό για την επιτυχία.

Λόγω των ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών μεταβολών και της επιστημονικής προόδου, λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται καθώς γίνεται απαιτητικός και πολυσχιδής. Βελτιώνοντας και εκσυγχρονίζοντας τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τους προσφέρουμε τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου.

12. Jarvis P., 2006, σελ. 57

Με δεδομένο το εύρος των κοινωνικο-οικονομικών μεταβολών που παρατηρούνται στη σημερινή εποχή, είναι αδύνατο να μείνει ανέπαφη και ανεπηρέαστη η εκπαίδευση αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού (Γιώτης & Νόβα, 2002). Οι νέες συθήκες επιβάλλουν κατά μια έννοια αλλαγές, από τη μία πλευρά στα περιεχόμενα διδασκαλίας, με σκοπό την εναρμόνισή τους στα σύγχρονα δεδομένα, και από την άλλη στη μεθόδευση και οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, στοχεύοντας όχι μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και στην εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Ξωχέλλης, 2002). Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών, αυξάνονται οι απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο ρόλο (Hargreaves, 2000).

Η επιμόρφωση λειτουργεί ως βελτίωση, ανανέωση ακόμα και αντικατάσταση των γνώσεων και δεξιοτήτων που παρέχονται από την αρχική εκπαίδευση έτσι ώστε να αξιοποιεί τα νέα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα και η νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επιμόρφωση κρίνεται επιβεβλημένη ακόμα, εφόσον σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών νεωτερισμών ή μεταρρυθμίσεων μετριάζει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους σε αυτές τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Γκότοβος, 1982).

Η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης και είναι αποτελεσματική, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία επειδή τη θεωρεί προσωπική του υπόθεση.

Κατά τον Χατζηδημού (2003), ο ιδεατός τύπος εκπαιδευτικού δεν αποτελεί, σύμφωνα με την παλιότερη επικρατούσα αντίληψη, ο εγκυκλοπαιδικά μορφωμένος άνθρωπος, αλλά ο ενημερωμένος, ενεργός και κοινωνικά υπεύθυνος πολίτης, ο οποίος πρωτοστατεί στον προβληματισμό για το ρόλο και την αποστολή του σχολείου. Από τη στιγμή που το έργο των εκπαιδευτικών έχει συνέπειες όχι μόνο για τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία και σε αυτό αντανακλάται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική λειτουργία της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν επιπλέον δέσμευση στο έργο τους, διάθεση για κοινωνική προσφορά και υπευθυνότητα, στοιχεία που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τα οποία διασυνδέονται μεταξύ τους σε ένα ενιαίο σύνολο (Παπαναούμ, 2005).

Ο εκπαιδευτικός έχει πλέον ένα ενισχυμένο ρόλο παρά περιορισμένο, όπως παλιότερα (Hoyle, 1986). Ως «διευρυμένος» επαγγελματίας ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και εφαρμόζει τη συνεχή αμφισβήτηση του έργου του, την αυτοαξιολόγησή του, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση ενός αναβαθμισμένου εργασιακού χώρου, με σκοπό την ανακάλυψη αποτελεσματικότερων τεχνικών (Day, 2000/ Eraut, 2000).

Κύριο χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η πολυμορφία και πολυτυπία της. Οι εκδοχές της αποδίδονται κυρίως στις πολιτικές επιλογές εθνικής επιμορφωτικής στρατηγικής, οι οποίες καθορίζονται από τα πολιτικά ιδεώδη των εκάστοτε κυβερνήσεων. Οι ιδεολογικοπολιτικές αρχές, που συνιστούν το ιδεολογικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης αντανακλούν τις αντιλήψεις της κεντρικής διοίκησης για τα θέματα της εκπαίδευσης¹³ (Μπαγάκης).

Κάθε πρόγραμμα, λοιπόν, εκπαίδευσης εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την ιδεολογία του εκπαιδευτή ή του ιδρύματος που προσφέρει την εκπαίδευση ακόμα κι όταν η σχέση δεν είναι ρητή. Όλα στηρίζονται σε κάποιο ιδεολογικό υπόβαθρο. Πρέπει να αντιληφθούμε πως το σχολείο, ο εκπαιδευτικός, η βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικού δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητα από τη θεώρηση της επιμόρφωσης. Ακόμα, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική η οργάνωση της επιμόρφωσης αν οι οποιεσδήποτε αλλαγές που διαδραματίζονται στο σχολικό πλαίσιο και στο πλαίσιο της αρχικής τους προετοιμασίας δεν είναι παράλληλες με τους μετασχηματισμούς της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Όταν δημιουργούμε μία επιμορφωτική πολιτική υπάρχουν τρία στοιχεία στα οποία οφείλουμε να εστιάσουμε, η συστηματικότητα, ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός.

Η *συστηματικότητα* είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την οργάνωση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης και βασίζεται στην αξιολόγηση της επιμόρφωσης που παρέχεται με τη συλλογή δεδομένων και μετά από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυσή τους και στην αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

13. Virtual School, The Sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 3

Ο προγραμματισμός έχει σχέση με τη δημιουργία ενός επιμορφωτικού πλέγματος που θα συντονίζει την πολιτική τόσο σε εθνικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Για να λειτουργήσει όμως το δίκτυο αυτό είναι αναγκαίο να προσδιορίζεται το εννοιολογικό πλαίσιο, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης, η σύνδεση που υφίσταται μεταξύ της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και οι φορείς οργάνωσης, διαχείρισης και πραγματοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ο σχεδιασμός συνδέεται με τα δύο παραπάνω καθώς εξασφαλίζει την ομαλότερη διεξαγωγή τους, φέρει εις πέρας θέματα πρακτικού χαρακτήρα και φροντίζει για το πλάνο δράσης και τις ενέργειες γύρω από αυτό. Με το σχεδιασμό, ακόμα, υλοποιούνται βελτιωτικοί στόχοι που τίθενται και μπορεί να πραγματοποιηθεί έλεγχος για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σε χρηματοοικονομικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

Αναφορικά με την παράμετρο της συστηματικότητας, αυτή απαιτείται να στηρίζεται στην αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής καθώς και στην αξιολογική διερεύνηση της παρεχόμενης επιμόρφωσης που περιλαμβάνει τη συλλογή αντικειμενικών στοιχείων κι έπειτα την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Μαυρογιώργος, 1984), ώστε να αποφευχθούν λάθη, ελλείψεις ή ασυνέπειες που παρατηρήθηκαν παλιότερα. Επιπλέον, σωστός σχεδιασμός και οργάνωση κάθε επιμορφωτικής πολιτικής δεν είναι δυνατό να υπάρξει χωρίς συστηματική προσπάθεια καταγραφής, αξιολόγησης και ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Galloway, 1993). Ο προγραμματισμός αποτελεί μια προϋπόθεση που σχετίζεται με τη θεμελίωση ενός επιμορφωτικού δικτύου που θα συντονίζει σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο την επιμορφωτική πολιτική. Μια πολιτική, που θα εμπνέεται από την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική και θα αποσκοπεί στη βελτίωση και αναδιοργάνωση της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ένα ακόμη στοιχείο στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε είναι η παροχή υπολογίσιμων και αξιόλογων κινήτρων προς τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που δεν πρέπει να διαφεύγει ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού και μιας πλήρους οργάνωσης των επιμορφωτικών δράσεων. Μάλιστα ο συνδυασμός της προοπτικής εγκυρότητας, δέσμευσης και διάρκειας του με το θεσμό της επιμόρφωσης μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς την αφετηρία για μια πιο ουσιαστική επιμόρφωση καθώς και κίνητρο για αυτοεπιμόρφωση (Παντίδης, 1998).

Παρακάτω γίνεται προσπάθεια να κατηγοριοποιήσουμε την επιμόρφωση εκπαιδευτικών ανάλογα με ορισμένους άξονες¹⁴. Αυτή η κατηγοριοποίηση θα μας βοηθήσει να μελετήσουμε την επιμόρφωση εις βάθος και να δούμε τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

- Ως προς το **φιλοσοφικό υπόβαθρο**, οι προσεγγίσεις διαφοροποιούνται σχετικά με τις επιστημολογικές θεωρήσεις όσον αφορά στο τι είναι έγκυρη και απαραίτητη γνώση για το διδακτικό έργο αλλά και ποιος είναι αυτός που την καθορίζει.

Προκύπτει, λοιπόν, η προσέγγιση που στοχεύει στην *εξάλειψη της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών (defect approach)*. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διάφορες ελλείψεις στη βασική τους εκπαίδευση και δεν είναι αποτελεσματικοί γιατί αγνοούν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις και δεν αναβαθμίζουν τις γνώσεις τους. Η επιμόρφωση σε αυτή την περίπτωση έρχεται να τους εφοδιάσει με γνώσεις και δεξιότητες και η διαδικασία καθορίζεται από στελέχη της διοίκησης και όχι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Υφίσταται, επιπλέον, η επιμορφωτική προσέγγιση που έχει ως στόχο την *ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (growth approach)*. Υποστηρίζει πως η διδασκαλία είναι μία πολύπλοκη δραστηριότητα κι έτσι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι επαρκής διδακτικώς. Η επιμόρφωση στοχεύει στην αναζήτηση του εκπαιδευτικού, στην ολοκλήρωσή του ως επαγγελματία αλλά και ως άτομο.

Στη συνέχεια, έχουμε την επιμόρφωση που στοχεύει στην *αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος (change approach)*, ώστε να υπάρχει αρμονία με τις πολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις της κοινωνίας αλλά και να προσανατολίζει τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί με αυτό τον τρόπο ανταποκρίνονται στις επιταγές της εποχής.

14. Χατζηπαναγιώτου Π., 2001, σελ. 39-74

Επιπρόσθετα, θα αναφερθούμε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που έχει ως στόχο τον εφοδιασμό τους, ώστε να μπορούν να εντοπίζουν και να επιλύουν προβλήματα που δημιουργούνται στην αίθουσα διδασκαλίας ή στο σχολείο (*problem-solving approach*). Μέσω της επιμόρφωσης, ενισχύεται η αυτονομία, η κριτική ικανότητα αλλά και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και είναι ικανοί να ανταπεξέρχονται στις επαγγελματικές τους ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.

- Ως προς τη **δομή της οργάνωσης και της διοίκησης** και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στη διάρθρωση του συστήματος της επιμόρφωσης, τους συντελεστές της και πώς συνδέονται, την κατανομή των διάφορων αρμοδιοτήτων και τον τρόπο λειτουργίας των διαδικασιών του προγραμματισμού, της λήψης και πραγματοποίησης αποφάσεων, υφίστανται τέσσερις κατηγορίες:
- i. Το *συγκεντρωτικό σύστημα*, όπου η διάρθρωσή του είναι κάθετη ή γραμμική και αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο. Ο φορέας επιμόρφωσης έχει συντονιστικό και εποπτικό χαρακτήρα και εξαρτάται από το Υπουργείο Παιδείας που είναι η κεντρική διοίκηση, άρα δεν έχει ουσιαστικά αυτονομία. Οι επιμορφωτές και επιμορφωμένοι δεν έχουν λόγο σχετικά με την εκπόνηση του προγράμματος.
 - ii. Το *αποκεντρωτικό σύστημα*, που είναι διορθωτικό του πρώτου συστήματος, καθώς μια σειρά κέντρων, που είναι δευτερογενή όσον αφορά στη διοίκηση και περιφερειακά όσον αφορά στη γεωγραφική τους θέση, αναλαμβάνουν το συντονισμό των επιμορφώσεων. Η ανάθεση γίνεται πάλι από την κεντρική διοίκηση, το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο ελέγχει το σύστημα της επιμόρφωσης, είναι αρμόδιοι του σχεδιασμού, της διεκπεραίωσης και της αξιολόγησης των προγραμμάτων. Τα κέντρα αυτά έχουν μερική αυτονομία και μπορούν να διαπραγματεύονται το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους με τα υποκείμενα της επιμόρφωσης. Κατά αυτό τον τρόπο, λοιπόν, το σύστημα είναι συμμετοχικό και συνεργατικό και ταυτόχρονα είναι συγκεντρωτικό αλλά και γραφειοκρατικό.

- iii. Το *σύστημα αυτοδιοίκησης*, όπου η άσκηση της επιμορφωτικής λειτουργίας ανατίθεται περιφερειακά ή τοπικά σε αυτοδιοικούμενους φορείς, όπως σε σχολεία, σε συμπράξεις σχολείων ή σε μεμονωμένες ομάδες εκπαιδευτικών που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά σχολεία. Αυτά τα όργανα έχουν αυτονομία στην εκτέλεση αποφάσεων και τα υποκείμενα συμμετέχουν στην οργάνωση, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Υπάρχει βέβαια η δυνατότητα να ζητήσουν αρωγή και καθοδήγηση επιστημονική από άλλους φορείς επιμόρφωσης ακόμα και από την κεντρική διοίκηση.
 - iv. Το *ομοσπονδιακό σύστημα*, όπου κάθε κράτος-μέλος της ομοσπονδίας καθορίζει με αυτονομία την πολιτική που θα ενστερνιστεί και στη συνέχεια θα εφαρμοστεί, στο πλαίσιο της οργάνωσης και της διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει βέβαια και το ενδεχόμενο συνεργασίας μεταξύ των κρατιδίων και συντονισμού αναφορικά με τις δράσεις.
- Ως προς τον *ερευνητικό σχεδιασμό*, δηλαδή τις επιστημονικές αρχές και την ερευνητική μεθόδευση που χρησιμοποιούνται στη σχεδίαση, την προώθηση και την υποστήριξη της επιμόρφωσης. Στη συγκεκριμένη τυπολογία περιέχονται οι παρακάτω προσεγγίσεις:
- i. Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως *ορθολογικής-γραμμικής διαδικασίας*, η οποία υποστηρίζει πως οι εμπειρογνώμονες που σχεδιάζουν και προτείνουν προγράμματα επιμόρφωσης είναι υπεύθυνοι αποκλειστικά για την επιμορφωτική διαδικασία. Τα προγράμματα επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες που επικρατούν και οι ανάγκες των σχολείων και ακόμη οι αλλαγές που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων δεν παρακολουθούνται. Υφίστανται τέσσερις φάσεις σε αυτή την προσέγγιση. Η Έρευνα, όπου οι ερευνητικές ομάδες δημιουργούν το γνωσιολογικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η επιμόρφωση, η Ανάπτυξη, όπου η θεωρητική γνώση μεταποιείται σε εφαρμόσιμο πρόγραμμα, η Διάχυση, όπου τα αποτελέσματα γνωστοποιούνται στην

εκπαιδευτική κοινότητα και τέλος, η Υιοθέτηση, όπου τα προγράμματα που παρασκευάστηκαν εφαρμόζονται.

- ii. Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως *διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης*. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην ερμηνευτική θεωρία σύμφωνα με την οποία το υπό εξέταση πρόβλημα εντάσσεται στο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει, δεν απομονώνεται. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα άτομα και το πώς ερμηνεύουν το κοινωνικό πλαίσιο, που καθορίζεται από τις αξίες, τις προθέσεις και τις στάσεις των κοινωνικών υποκειμένων και ταυτόχρονα τις καθορίζει. Εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης μπορεί να θεωρηθεί η *ανάπτυξη προσωπικού (staff development)* που βασίζεται στις κοινωνικές σχέσεις περισσότερο παρά στην προσωπικότητα των ατόμων. Θεωρείται συνώνυμη με την *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (teacher professional development)* και ότι συνδέεται με την τάση για *ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας (school development & school improvement)*. Είναι ένα ευέλικτο μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης που προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.
- iii. Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως *διαδικασίας αυτοανάπτυξης του αποδέκτη*, όπου η κριτική θεωρία αποτελεί σημείο αναφοράς. Η επιμόρφωση, λοιπόν, δίνει έμφαση στον αυτοπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει την κριτική και αυτόνομη σκέψη και τη δυνατότητα παρέμβασης στο πλαίσιο που ενεργεί. Μοντέλο αυτής της επιμορφωτικής προσέγγισης είναι η *έρευνα δράσης (action research)* που σύμφωνα με τον John Elliott είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης. Η έρευνα δράσης αποσκοπεί στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση.

➤ Ως προς το *πλαίσιο διεξαγωγής*, δηλαδή ο χώρος όπου διαδραματίζεται η επιμορφωτική διαδικασία και διαχωρίζεται σε :

i. Επιμόρφωση *εκτός του σχολικού πλαισίου*, η οποία εφαρμόζεται σε :

- Σε ανώτατα ή ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που αποφασίζουν ποια γνώση θεωρείται έγκυρη καθώς κατέχουν την επιστημονική αυθεντία. Οι πιο συνήθεις μορφές αυτού του είδους επιμόρφωσης είναι τα πανεπιστημιακά μεταπτυχιακά προγράμματα διάρκειας ενός έως τριών χρόνων, τα ταχύρρυθμα προγράμματα σεμιναριακής μορφής και διάρκειας μίας ή περισσότερων βδομάδων, οι σπουδές από απόσταση, η συνεργασία κάποιου μέλους της πανεπιστημιακής κοινότητας με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η μεθοδολογική υποστήριξη μιας ομάδας εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν μία ερευνητική πρωτοβουλία ή την εισαγωγή μιας καινοτομίας στο σχολείο.
- Τα Κέντρα Εκπαιδευτικών ή Κέντρα για Εκπαιδευτικούς, τα οποία αποτελούν εκπαιδευτικά ιδρύματα που λειτουργούν τοπικά ή περιφερειακά και παρέχουν επιστημονική, συμβουλευτική και υλικοτεχνική αρωγή στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, παρέχουν την υλικοτεχνική υποδομή για τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης, λειτουργούν ως χώροι συνάντησης, σύνδεσης και επαγγελματικής συνύπαρξης εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, ειδικοτήτων και ηλικιών, καθίστανται κέντρα έρευνας για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής πράξης και για τη διάγνωση και την επίλυση των προβλημάτων, συνδυάζουν την παροχή επιστημονικής υποστήριξης από ειδικούς με απόσυγκεντρωτικό χαρακτήρα λειτουργίας τους και στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την κίνηση για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ενισχύοντας την αυτονομία τους.

ii. Επιμόρφωση *εντός του σχολικού πλαισίου (ενδοσχολική επιμόρφωση)*, η οποία αποτελεί στρατηγική ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυτόνομη δράση του σχολείου. Εκτός από το επίσημο σύνολο κανόνων και δομών, κάθε σχολική μονάδα έχει άτυπα δίκτυα σχέσεων που είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ατόμων και των ομάδων, άρα κάθε σχολείο δημιουργεί δική του κουλτούρα. Όμως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τη γραφειοκρατία που επηρεάζει το σχολικό σύστημα, τις κοινωνικές σχέσεις και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης πρέπει να αναφέρουμε πως αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικού πλαισίου που συνεπάγεται το ανθρώπινο περιβάλλον, την οργάνωση και υλική υποδομή. Τα πιο δημοφιλή μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι :

- Το μοντέλο της μαθητείας (*apprenticeship model*), όπου ο νέος και χωρίς πείρα εκπαιδευτικός λαμβάνει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τον επαγγελματικό του ρόλο από τον παλαιότερο και έμπειρο εκπαιδευτικό. Η διαδικασία βοηθά στην ατομική επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού αλλά σημαντική προϋπόθεση είναι η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και ο καλός συνδυασμός και οργάνωσή της. Είναι ένα μοντέλο χαμηλού κόστους , καθώς επίσης, άμεσης πρακτικής εφαρμογής και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε κάθε σχολική μονάδα. Μπορεί να εφαρμοστεί με δύο τρόπους. Δηλαδή, από τη μία πλευρά μπορεί απλώς να αξιοποιηθεί η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών και να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς και από την άλλη πλευρά, μπορεί να υπάρξει μία αμοιβαία εκγύμναση εκπαιδευτικών (*teachers coaching teachers*), ώστε να αποκτηθούν νέες δεξιότητες και γνώσεις.
- Το μοντέλο της επιμόρφωσης με βάση το σχολείο (*school-based model*), που στηρίζεται στην υπόθεση ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργεί ως κοινωνία μάθησης που μπορεί να επισημαίνει τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και να βρίσκει τρόπους ικανοποίησης αυτών. Υφίσταται σύνδεση της

καθημερινής σχολικής πράξης και των επιμορφωτικών ενεργειών, συμβάλλει στην αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ορισμένα αρνητικά στοιχεία του μοντέλου αυτού έχουν εντοπιστεί, όπως το γεγονός ότι το σχολείο, ως αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης, αποκόπτεται από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα και υπάρχει πιθανότητα να μην αρκούν τα μέσα και τα άτομα για τη συστηματική διεξαγωγή και οργάνωση της επιμόρφωσης. Ακόμα, δεν λαμβάνονται υπόψη οι δυσκολίες στην οργάνωση, το σχεδιασμό και τη μεθόδευση μιας επιμορφωτικής διαδικασίας, βρίσκονται στο περιθώριο, επιπλέον, οι ατομικές επαγγελματικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού επειδή δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις ανάγκες του σχολείου και τέλος, είναι αρκετά μεγάλες οι δαπάνες και δεν προσφέρεται για σχολεία μικρού μεγέθους.

- Το μοντέλο της επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο (*school-focused model*) που προσπαθεί να πετύχει τη σύνδεση της εξωσχολικής με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Είναι ένα ευέλικτο μοντέλο και ένα εγχείρημα για να καλυφθούν άμεσες και ειδικές ανάγκες της σχολικής μονάδας ως επίκεντρο επιμόρφωσης αλλά και των εκπαιδευτικών ως ατόμων και ως μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μιας επαγγελματικής ομάδας. Η οργάνωση γίνεται εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου με ευθύνη των εκπαιδευτικών ή σε συνεργασία με ειδικούς ερευνητές ή αρμόδιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία αναφορικά με τον προσδιορισμό των αναγκών, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων και την αξιολόγησή τους. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η εναρμόνιση των αναγκών του σχολείου με αυτές του ευρύτερου σχολικού συστήματος.
- Το μοντέλο της επιμόρφωσης ως ανάπτυξη προσωπικού (*staff development*), όπως προαναφέραμε. Πιο αναλυτικά, ο

συγκεκριμένος τύπος ενδοσχολικής επιμόρφωσης βασίζεται στη συνοχή της σχολικής μονάδας καθώς επίσης, στον οργανωμένο, συστηματικό, μακροπρόθεσμο σχεδιασμό της πολιτικής στην οποία στηρίζεται η επιμόρφωση αλλά και στην ανάπτυξη του σχολείου ως αυτοδιαχειριζόμενης οργάνωσης. Το μοντέλο αυτό θεωρείται ως μία κυκλική και συνεχιζόμενη διαδικασία όπου υπάρχουν τα εξής συστατικά, η καταγραφή αναγκών, η ανάλυσή τους, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, ο έλεγχος και τέλος, η αξιολόγηση. Η αρχή του όλου θέματος είναι η διαδικασία καταγραφής και ανάλυσης των αναγκών που αφορούν στο μαθητικό πληθυσμό, παιδαγωγικά ζητήματα, προβλήματα σχετικά με τη διοίκηση, την τροποποίηση του προγράμματος διδασκαλίας, την εισαγωγή καινών γνωστικών αντικειμένων και ό,τι άλλο προκύψει.

- Ως προς τις *επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων*, που αφορούν μεν υπαρκτές ανάγκες που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν γιατί αποτελούν πρόβλημα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενδεχόμενες δε, οι οποίες θα προκύψουν στο άμεσο ή έμμεσο μέλλον λόγω των αλλαγών στα επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα και στον προγραμματισμό της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Υπάρχουν δύο κατηγορίες σε αυτόν τον τομέα. Η πρώτη υποστηρίζει πως η επιμόρφωση χωρίζεται σε πέντε τύπους ανάλογα με το είδος των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Ο πρώτος είναι αυτός που ενσωματώνεται με το επάγγελμα (*job-embedded*) και ο δεύτερος έχει άμεση σχέση με το επάγγελμα (*job-related*), οι οποίοι αφορούν στις ανάγκες σχετικά με το διδακτικό έργο και στόχο αποτελεί η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμά του που θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και την αποδοτικότητά του. Ο τρίτος τύπος είναι ο γενικός επαγγελματισμός (*general professional*) και είναι σχετικός με τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που είναι ευρύτερες και αφορούν δράσεις που θα καλυτερεύσουν τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Το τέταρτο είδος επιμόρφωσης έχουν σχέση με τα

επαγγελματικά διαπιστευτήρια (*career credential*) και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλάβουν καινούριους ρόλους επαγγελματικά και εφοδιάζονται με προσόντα που διευκολύνουν το εκπαιδευτικό του έργο. Ο πέμπτος τύπος ο προσωπικός (*personal*), αναφέρεται στην ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού που τον βοηθούν να εξελιχθεί σε ατομικό επίπεδο, επηρεάζεται όμως και στον επαγγελματικό τομέα.

Η δεύτερη κατηγορία καλύπτει τις ανάγκες που παρατηρούνται σε συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως είναι αυτές των διευθυντών και των εκπαιδευτικών που μόλις έχουν διοριστεί. Οι ανάγκες των νεοδιοριστών στρέφονται γύρω από το σχολικό βίο και το διδακτικό έργο καθώς προσπαθεί να ενσωματωθεί και ασχολείται με θέματα πρακτικής εφαρμογής, της ψυχοπαιδαγωγικής και της επιστημονικής κατάρτισής του. Όσον αφορά στις ανάγκες των διευθυντών, η επιμόρφωση οφείλει να ασχολείται όχι τόσο με τους κανόνες διοίκησης όσο με τη δημιουργία ενός οράματος το οποίο θα περιέχει τη διδαχή για τα ποικίλα είδη ηγεσίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση του ανθρώπινου και υλικού παράγοντα, την κατάρτιση σε εκπαιδευτικά θέματα της επικαιρότητας και όχι μόνο (G. Cawelti, 1982).

- Ως προς το **περιεχόμενο**, η κατηγοριοποίηση που θα ακολουθήσει γίνεται βασισμένη στο περιεχόμενο των στόχων και αφορά
 - Την απόκτηση νέων γνωστικών αντικειμένων και την ανάπτυξη ικανοτήτων
 - Την απόκτηση ή βελτίωση ή ενίσχυση δεξιοτήτων
 - Την αποκόμιση νέων ενδιαφερόντων και τη διαφοροποίηση στάσεων.

Αυτή η κατηγοριοποίηση πραγματοποιήθηκε από τον B. Bloom και αναφέρεται στο γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό τομέα μάθησης. Η δημοφιλέστερη μορφή επιμορφωτικού προγράμματος είναι αυτή που προσφέρει συγχρόνως ακαδημαϊκό υπόβαθρο και πρακτικές δεξιότητες.

➤ Ως προς τη **μεθόδευση**, το σεμινάριο είναι ευρέως αποδεκτό καθώς υποστηρίζεται ότι έχει τη δυνατότητα να καλύψει πολλαπλές ανάγκες, στηρίζεται στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τον ωθεί να λαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιφέρει αλλαγές στο σχολείο. Η σεμιναριακή επιμόρφωση χωρίζεται σε τρεις τύπους :

- Τα *σεμινάρια αντισταθμιστικού χαρακτήρα*, που καλύπτουν κενά ή ελλείψεις από την αρχική εκπαίδευση
- Τα *ενημερωτικά*, που προσφέρουν πληροφορίες για τις επιστημονικές εξελίξεις και τις μεταρρυθμιστικές διαφοροποιήσεις στο σχολικό σύστημα
- Τα *ακαδημαϊκά-θεωρητικά σεμινάρια*, που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τις γνώσεις που ήδη κατέχουν ή με τη λήψη επιπρόσθετων προσόντων και διπλωμάτων.

Εκτός όμως από το σεμινάριο υπάρχουν άλλες μέθοδοι, όπως,

- *Η προσομοίωση ρόλων*
- *Η μικροδιδασκαλία*
- *Η παρακολούθηση και ανάλυση μαγνητοσκοπημένης διδασκαλίας*
- *Η παρατήρηση στην τάξη*
- *Η μέθοδος εργαστηρίου*
- *Η επίδειξη*
- *Η επίλυση προβλημάτων επί χάρτου*
- *Η μελέτη περίπτωσης*
- *Η συζήτηση*
- *Η παιδαγωγική συνεδρία*
- *Η τηλεεκπαίδευση*

➤ Ως προς τη **διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής** υφίστανται οι παρακάτω κατηγορίες :

- Προγράμματα σύντομης διάρκειας, που περιλαμβάνει τα προγράμματα μιας εβδομάδας, τα ολοήμερα και τα ημερήσια λίγων ωρών για λίγες

εβδομάδες, ή μακράς διάρκειας, που περιλαμβάνει τα μηνιαία, τριμηνιαία, εξαμηνιαία και ετήσια προγράμματα

- Μερικής ή πλήρους απασχόλησης των εκπαιδευτικών
- Εντός ή εκτός του ημερήσιου ωραρίου εργασίας
- Εντός του χρόνου εργασίας ή σε περίοδο διακοπών

➤ Ως προς τη *συμμετοχή*, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στο σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος ο αριθμός και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ο αριθμός των επιμορφωμένων καθορίζει το οικονομικό κόστος και την επιμορφωτική μεθόδευση που θα ακολουθηθεί, ενώ με βάση το προφίλ των εκπαιδευόμενων μπορούμε να διακρίνουμε δύο κατηγορίες.

1. Με βάση τα *εσωτερικά χαρακτηριστικά*, όπου περιλαμβάνεται η προσωπικότητα των επιμορφωμένων και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η προσωπική επαγγελματική κατάσταση, δηλαδή οι γνώσεις, οι σπουδές, οι επιμορφωτικές δράσεις, αλλά και η ατομική ολοκλήρωση, δηλαδή, οι στάσεις, οι αξίες και οι προσδοκίες.
2. Με βάση τα *εξωτερικά χαρακτηριστικά*, υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με ορισμένα στοιχεία στα οποία θα αναφερθούμε αμέσως.
 - Την εκπαιδευτική βαθμίδα
 - Τον τύπο σχολείου όπου διδάσκουν
 - Την ειδικότητα
 - Την περιοχή των σχολείων όπου διδάσκουν και αν αυτή είναι ίδια ή διαφορετική
 - Τη θέση που κατέχουν στην εκπαιδευτική ιεραρχία
 - Τα χρόνια υπηρεσίας
 - Τη σύμβαση εργασίας.

➤ Ως προς το *φορέα χρηματοδότησης*, ο οποίος παίζει σημαντικό ρόλο από τη στιγμή που ελέγχει άμεσα ή έμμεσα την οργάνωση της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Ο *άμεσος έλεγχος* είναι ρητός όταν ο φορέας χρηματοδότησης έχει ταυτόχρονα την ιδιότητα του οργανωτή της

επιμόρφωσης αυτής. Ο έμμεσος έλεγχος μπορεί να χαρακτηριστεί και ως συμμετοχικό ενδιαφέρον σχετικά με την επιλογή θεμάτων όπως τα περιεχόμενα, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι και ως διαχειριστική παρέμβαση όταν πρόκειται για κονδύλια ή την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος.

Παρά το μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και γενικότερα τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών, πολλές μελέτες σε διεθνές επίπεδο δείχνουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι αποτελεσματικά (Νικολακάκη, 2003). Στον Ελλαδικό χώρο, από την αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων, φαίνεται ότι ο αριθμός αυτών που κρίθηκαν ως αποτελεσματικά είναι περιορισμένος (Τρούλης, 1985; Μαυρογιώργος, 1996).

Κεφάλαιο 4

Αξιολόγηση

4.1.Αξιολόγηση

«Αξιολογώ» σημαίνει κρίνω έχοντας υιοθετήσει μία οπτική γωνία και εισάγοντας αξίες ως παραμέτρους της διερεύνησης, ώστε να εκτιμήσω μία κατάσταση, ένα αντικείμενο ή μια ενέργεια¹⁵ (Ardoino). Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού και της ανάπτυξης προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο επόμενο κεφάλαιο θα δούμε στην πράξη μία προσπάθεια αξιολόγησης ενός προγράμματος κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Θα ήταν όμως ορθό πρώτα να μελετήσουμε την αξιολόγηση, τι σημαίνει, από τι απαρτίζεται (Χατζηπαναγιώτου). Έτσι, το πλάνο αξιολόγησης (evaluation plan) αναφέρεται στην οργάνωση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Υπάρχουν τρία διαδοχικά στάδια, το στάδιο του ελέγχου και της συλλογής πληροφοριών (monitoring), το στάδιο ανάλυσης, εκτίμησης και μέτρησης των πληροφοριών που συλλέχθηκαν (evaluation) και το στάδιο της κριτικής αποτίμησης και αναθεώρησης σχεδίων (review).

Με συστηματικό τρόπο εντοπίζονται και αναλύονται πληροφορίες προκειμένου να εκτιμηθούν τα άτομα, τα συστήματα και οι οργανώσεις με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και σκοπούς. Για να πιστοποιηθεί η ποιότητα του έργου που παράγεται από τον οργανισμό και να μπορέσει να κάνει αναπτυξιακές και βελτιωτικές κινήσεις, είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα εξής στοιχεία:

- η εγκυρότητα (να καλύπτονται όλες οι απόψεις του προγράμματος)
- η αξιοπιστία (να δίνουν όμοια αποτελέσματα για ισοδύναμα προγράμματα)
- η αντικειμενικότητα της αποτίμησης (να παρέχονται ίδια αποτελέσματα με διαφορετικούς αξιολογητές)
- η πρακτικότητα (να εφαρμόζονται εύκολα)

15. Ardoino J, 1993, σελ. 1-7

Ακόμα, τα εργαλεία αξιολόγησης είναι αναγκαίο να μετρούν τη χρησιμότητα του προγράμματος για το φορέα χρηματοδότησης και για τους αποδέκτες ταυτόχρονα.

Για να αναπτυχθεί το πλάνο, υπάρχουν ορισμένες παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως :

- το μοντέλο: πειραματικό, συστημικό, περιγραφικό
- η μορφή: εσωτερική, εξωτερική, διαμορφωτική, τελική, μικρο-αξιολογική, μακρο-αξιολογική
- η προσέγγιση: ποσοτική, ποιοτική
- η μεθοδολογία: επιλογή μοντέλου, μεθόδου, τεχνικών
- η σκοποθεσία – στοχοθεσία: καθορισμός σκοπών, γενικών και ειδικών στόχων
- τα κριτήρια: χρήση εργαλείου αξιολόγησης πριν, κατά και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος
- το περιεχόμενο: αξιολόγηση διδακτικού έργου, εκπαιδευτών, εκπαιδευόμενων, αποτελεσματικότητας προγράμματος, κόστους-κέρδους, καταλληλότητας μεθόδων
- ο τομέας μάθησης: γνωστικός, συναισθηματικός, δεξιολογικός, συμμετοχικός
- ο χωροχρόνος-η διάρκεια: επιλογή χώρου, χρόνου και διάρκειας
- επιλογή συνεργατών-ερευνητών
- οι αποδέκτες: άμεσα ενδιαφερόμενοι και ομάδες αναφοράς

Όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εννοούμε τη διαδικασία με την οποία γίνεται έλεγχος και εκτίμηση της επιμόρφωσης που παρέχεται στους αποδέκτες και είναι απαραίτητο μέρος του σχεδιασμού της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Πολλάκις γίνεται σύγχυση μεταξύ του ελέγχου και της αξιολόγησης. Οπότε, σε αυτό το σημείο θα ήταν ορθό να δούμε τι αντιπροσωπεύει το καθένα. Με τον έλεγχο (assessment), λοιπόν, δηλώνεται μια ρητή, θεσμισμένη διαδικασία κρίσης που αποσκοπεί στη μέτρηση της επίδοσης ή απόδοσης μιας δράσης και αυτό προϋποθέτει τη συλλογή δεδομένων και έχει κατακυρωτικό χαρακτήρα. Ενώ η αξιολόγηση είναι μία ρητή, θεσμισμένη διαδικασία κρίσης, στοχεύει στην κατανόηση, την ερμηνεία της επίδοσης ή απόδοσης μιας δράσης και δεν έχει κατακυρωτικό χαρακτήρα. Ο έλεγχος περιορίζεται σε διαδικασίες με τη μορφή κλειστών, διαδοχικών φάσεων

ανεπηρεάστων από τη διάρκεια, ενώ η αξιολόγηση είναι μία συνολικότερη προσέγγιση και αφορά διαδικασίες που εντάσσονται μέσα σε μια διάρκεια και συγκροτούνται σε μεγάλο βαθμό από αυτή (Argoiono).

Τα στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η διδαχθείσα ύλη, η κατανομή του σε ενότητες, κατά πόσο είναι επίκαιρη, ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία της, η μεθόδευση και το κλίμα διδασκαλίας, οι εναλλακτικές μέθοδοι μάθησης, ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης και τέλος, η πρόβλεψη μεθόδων ανατροφοδότησης των επιμορφωμένων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των συντελεστών του προγράμματος, οφείλει να βασίζεται στην απόδοση των εκπαιδευτών, στην επίδοση των εκπαιδευομένων και στη συμβολή του φορέα υλοποίησης του προγράμματος.

Σημαντικό ρόλο στη διεκπεραίωση της αξιολόγησης όμως διαδραματίζει ο υπεύθυνος ή η υπεύθυνη ομάδα αξιολόγησης. Ο αξιολογητής αναλαμβάνει να επιλέξει το μοντέλο που θα ακολουθηθεί, η μεθοδολογία και τα κριτήρια, το περιεχόμενο και η διάρκεια που θα οριστούν και τέλος, ο βαθμός και το επίπεδο ανάλυσης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που ενισχύει την εγκυρότητα καθώς και την αξιοπιστία της συγκεκριμένης ενέργειας είναι ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι αξιολογητές να έχουν αυτονομία στη δράση τους και να λαμβάνουν πρωτοβουλία. Αυτό είναι κάτι που διασφαλίζεται από τους φορείς χρηματοδότησης αλλά και τους υπεύθυνους υλοποίησης για την επιστημονική ομάδα της αξιολόγησης.

Υπάρχουν διάφορα είδη αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Scriven¹⁶, υφίσταται η Αθροιστική Αξιολόγηση, που έχει ως στόχο την κατακύρωση των γνώσεων και λαμβάνει χώρα στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πράγμα που σημαίνει πως δεν μπορεί να υπάρξει επανορθωτική διαδικασία και η Διαμορφωτική Αξιολόγηση, που γίνεται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ανατροφοδοτείται από τα αποτελέσματά της. Έχει κατακυρωτικό χαρακτήρα και θα λέγαμε πως είναι μια σειρά αθροιστικών αξιολογήσεων.

16. Scriven , 1967

4.2. Μοντέλα αξιολόγησης

Το μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει μια προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο περιέχει προτάσεις σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης, την εφαρμογή της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, το *what to do* το *why* το *who* και το *how* συντελεστές του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τις τεχνικές καθώς και τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης¹⁷.

Παρακάτω αναφέρουμε τα μοντέλα αξιολόγησης, τα βασικά τους σημεία ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις αλλά και οι επιλογές που μπορεί να κάνει ο αξιολογητής όταν αξιολογεί προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων.

1. *Ανταποδοτική Αξιολόγηση (responsive evaluation)*

Σύμφωνα με τον R. Stake, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ανταποδοτική αν εστιάζει στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στις αρχικές προθέσεις, αν ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συντελεστών του προγράμματος για πληροφόρηση και αν τα διαφορετικά συστήματα αξιών που έχουν οι συμμετέχοντες δεν αγνοούνται όταν γίνεται αποτίμηση της επιτυχίας ή μη ενός προγράμματος.

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου επικεντρώνεται περισσότερο στις δραστηριότητες του προγράμματος και στην πορεία του παρά στον αρχικό σχεδιασμό και υποστηρίζει την επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος κατά την εξέλιξή του και ανάλογα με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν. Επίσης, ενημερώνει και πληροφορεί τους συμμετέχοντες σχετικά με το πώς εκτυλίσσεται το πρόγραμμα και θεωρεί την επιτυχία ή την αποτυχία ενός προγράμματος ως έννοιες που βασίζονται στα συστήματα αξιών, που πρέπει να αναφέρονται στις τελικές κρίσεις.

Ταυτόχρονα ασκεί κριτική στην *κανονιστική προσέγγιση*, η οποία στηρίζεται στον αυστηρό προσδιορισμό των στόχων και των διαδικασιών της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως στο συγκεκριμένο μοντέλο δεν προωθείται ο διάλογος μεταξύ του αξιολογητή και των συμμετεχόντων, δηλαδή των στελεχών, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων. Ο διάλογος όμως είναι απαραίτητος για την ποιότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση του προγράμματος βασίζονται στη λογική της αξιολόγησης, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο.

17. Βεργίδης Δ. & Καράλης Θ., 1999, σελ. 135-144

Επιπρόσθετα, οι εκθέσεις αξιολόγησης δεν συνεισφέρουν στη δημιουργία ολοκληρωμένης εικόνας για το πρόγραμμα και για τις ιδιαιτερότητες που έχει το καθένα όπως και τις πρωτοποριακές του προτάσεις. Όσον αφορά στο κόστος των αξιολογήσεων είναι μεγάλο και δεν θα πρέπει να απαντούν στα ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διεκπεραίωση του προγράμματος.

2. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (four level model)

Το συγκεκριμένο μοντέλο προτάθηκε από τον D.Kirkpatrick και αφορούσε την αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Δίνει σημασία στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών κατάρτισης και βασίζεται στην άποψη ότι τα προγράμματα κατάρτισης εξυπηρετούν την ανάπτυξη της επιχείρησης που τα χρηματοδοτεί και τα οργανώνει.

Τα τέσσερα επίπεδα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης είναι:

- ✓ Η *ανταπόκριση (reaction)*: αφορά την ανταπόκριση των συμμετεχόντων απέναντι στις λειτουργίες του προγράμματος. Η θετική στάση τους δεν σημαίνει αναγκαστικά πως έχουν στεφθεί με επιτυχία οι στόχοι του προγράμματος αλλά όταν υπάρχουν αρνητικά σχόλια γίνεται δύσκολη η επίτευξή τους.
- ✓ Η *μάθηση (learning)*: ορίζεται ως ο βαθμός κατά τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους επειδή συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Αναγκαίος είναι ο προσδιορισμός επιμέρους στόχων για κάθε αξιολογούμενο πρόγραμμα κατάρτισης για να αξιολογηθεί η μάθηση.
- ✓ Η *συμπεριφορά (behavior)*: αφορά στη διαφοροποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων λόγω της συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η περιγραφή του ισχύοντος και του επιθυμητού οργανωτικού κλίματος είναι απαραίτητα στοιχεία και είναι στη διάθεση των οργανωτών και των εκπαιδευτών κατά το σχεδιασμό και την προετοιμασία του προγράμματος. Χρειάζεται να φαίνεται η διαφορά και οι αλλαγές που προκύπτουν.
- ✓ Τα *αποτελέσματα (results)*: η αποτίμηση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση δείκτες που έχουν σχέση με τη συνεισφορά των εκπαιδευομένων στους στόχους της επιχείρησης και είναι σχετικοί με την αύξηση της παραγωγικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των

υπηρεσιών, την ελάττωση του κόστους, την αύξηση των πωλήσεων. Η διαδικασία αυτή γίνεται στο τέλος του προγράμματος, με όρους της εσωτερικής λειτουργίας της επιχείρησης.

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου προσδιορίζεται από τις ανάγκες της επιχείρησης που χρηματοδοτεί και πραγματοποιεί το πρόγραμμα και ο αξιολογητής έχει περισσότερο το ρόλο του σύμβουλου και λιγότερο του παράγοντα βελτίωσης ή διαφοροποίησης της επιμορφωτικής διαδικασίας. Η ενημέρωση των συντελεστών δεν υφίσταται, ενώ δίνεται έμφαση ιδιαίτερα στην αποτελεσματικότητα, στην ανάλυση του κόστους και της αποδοτικότητας και στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

3. Το μοντέλο CIPP

Το ακρωνύμιο CIPP προκύπτει από τις λέξεις:

- *Context (πλαίσιο)*: η φάση της αξιολόγησης του πλαισίου αναφέρεται στην καταγραφή των δυνατών και ασθενών σημείων ενός προγράμματος ή ενός οργανισμού και τον προσδιορισμό των βελτιωτικών ενεργειών. Στόχο αποτελεί ο εντοπισμός των αναγκών του πληθυσμού και των πιθανών αλληλεπιδράσεων του προγράμματος με το κοινωνικό σύνολο και η διάγνωση δυσκολιών και προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Ακόμα, μελετάται ο βαθμός στο οποίο οι στόχοι και οι προτεραιότητες των επιμορφωτικών ενεργειών ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων.
- *Input (είσοδος)*: η αξιολόγηση εισόδου έχει ως στόχο τη δημιουργία της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Σε αυτό το στάδιο γίνεται η αξιολόγηση των εναλλακτικών στρατηγικών, λαμβάνονται υπόψη παρόμοια επιτυχημένα προγράμματα και πρακτικές, τίθενται περιορισμοί βάσει των αποτελεσμάτων της προηγούμενης φάσης, εκτιμάται η διαθεσιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού και αναλύεται ο προϋπολογισμός καθώς και το χρονοδιάγραμμα. Το ζητούμενο σε αυτό το στάδιο είναι να επιλεγεί η καλύτερη στρατηγική λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των συμμετεχόντων και τους περιορισμούς που προέρχονται από το οργανωτικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.
- *Process (διαδικασία)*: η αξιολόγηση διαδικασίας αναφέρεται στην παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της πραγματοποίησης των στόχων και της στρατηγικής του προγράμματος. Στόχο

αποτελεί η ανατροφοδότηση των συντελεστών σχετικά με τους στόχους που έχουν υλοποιηθεί και την αποτελεσματική χρήση των πόρων. Λαμβάνει χώρα η καταγραφή και η διάγνωση προβλημάτων καθώς και η ανάδειξη των ελλείψεων και των δυσκολιών αλλά υποστηρίζεται και οι διορθωτικές παρεμβάσεις.

- *Product (αποτέλεσμα)*: η αξιολόγηση αποτελέσματος έχει ως στόχο την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και των προϊόντων του προγράμματος και την καταγραφή αλλά και την ανάλυση των επιπτώσεων που εντοπίστηκαν στο πρόγραμμα καθώς επίσης, τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με αντίστοιχα προγράμματα. Σημαντικό μέρος αυτού του σταδίου είναι η διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων για προγράμματα που πρόκειται να πραγματοποιηθούν μελλοντικά.

Η αξιολόγηση που βασίζεται στο μοντέλο CIPP μπορεί να είναι διαμορφωτική, όπου δίνεται έμφαση στην υποστήριξη των συντελεστών των συντελεστών του προγράμματος, ή αθροιστική, όπου δίνεται έμφαση στην καταγραφή των ενεργειών και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

4.3 Πλαίσιο της αξιολόγησης

Όλα όσα προαναφέρθηκαν ανήκουν στο θεωρητικό κομμάτι για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από τι αποτελείται, τι περιλαμβάνεται για να μπορέσουμε να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων.

Στην πράξη όμως πώς εφαρμόζονται όλα τα προαναφερθέντα; Η αξιολόγηση τι ρόλο διαδραματίζει σε αυτό το εγχείρημα; Ποια είναι τα στάδια, η πορεία και η αξία της; Τα συμπεράσματα που προκύπτουν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα; Και αν ισχύει αυτό, κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη και είναι ουσιαστική η αξιολόγηση και όχι απλά ένας έλεγχος με κατακυρωτικό χαρακτήρα;

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο Κολλέγιο Αθηνών και Ψυχικού. Είναι ένα πρόγραμμα αρκετά καινοτόμο που συνδυάζει το θεωρητικό υπόβαθρο και την πρακτική εφαρμογή και μέσω της αξιολόγησης προσπαθούμε να εντοπίσουμε τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την ενίσχυση των «καλών» στοιχείων και τη διόρθωση των αρνητικών.

ΜΕΡΟΣ Γ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης

Ένα εγχείρημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γίνεται στα Κολλέγια Αθηνών και Ψυχικού με την υποστήριξη των διευθύνσεών τους. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος σε αυτό το πρόγραμμα έχουν λιγότερο από έξι χρόνια υπηρεσία στα συγκεκριμένα σχολεία και πραγματοποιούνται από καθηγητές Πανεπιστημίων, όπως της Πελοποννήσου, Πατρών και Cambridge, καθώς και με τη συμμετοχή άλλων ειδικών¹⁸.

Οι καθοδηγητικές αρχές του προγράμματος προέρχονται από:

- Την εκπαίδευση ενηλίκων
- Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Τις πρόσφατες εξελίξεις στη βελτίωση του σχολείου
- Τον πρακτικό προσανατολισμό του προγράμματος
- Την πιλοτική φύση του προγράμματος

Η διαδικασία του προγράμματος:

Η κύρια ιδέα ήταν να συνδεθούν οι υπάρχουσες εμπειρικές δεξιότητες με πιο συγκροτημένα και επικαιροποιημένα στοιχεία των επιστημών της εκπαίδευσης καθώς και πιο εξειδικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Προς αυτή την κατεύθυνση

18. Ανήκει στην περιγραφή του προγράμματος επιμόρφωσης των Κολλεγίων.

19. Η έρευνα δράσης καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του προγράμματος και θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα, καθώς μελετάται μια κοινωνική κατάσταση με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης.. η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση.

Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. H.Altrichter, P.Posch, B.Somekh «Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης» και L. Cohen, L. Manion, «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας»

ενθάρρυνε τις αναστοχαστικές και συλλογικές διαδικασίες, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ατομική και συλλογική έρευνα τάξης, στην έρευνα δράσης¹⁹ και στη συνοπτική βιβλιογραφική έρευνα. Λήφθηκε, επίσης, υπόψη ότι το πρόγραμμα απευθυνόταν σε εργαζομένους με πλήρες ωράριο (με περιορισμένο ελεύθερο χρόνο), που ήδη είχαν αξιοποιήσιμη διδακτική εμπειρία.

Για το σχεδιασμό του προγράμματος έγιναν πολλές συναντήσεις μεταξύ των διευθύνσεων των κολλεγίων και του επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος.

Το πρόγραμμα είχε δομηθεί σε:

- 3 γενικούς κύκλους μαθημάτων, 30 ωρών έκαστος, που απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευόμενους: (α) εισαγωγή σε παιδαγωγικά ζητήματα, (β) εκπαιδευτικά προγράμματα και ηγεσία και (γ) εκπαιδευτική μεθοδολογία και δικτύωση.
 - 1 κύκλο μαθημάτων, 30 ωρών, αφιερωμένο σε διδακτικές, όπως γλώσσας, μαθηματικών, φυσικών επιστημών, ξένων γλωσσών και πληροφορικής για τις ομάδες ειδικοτήτων.
 - 1 κύκλο, 12 ωρών, για πληροφορική γενικής κατεύθυνσης και ειδικοτήτων
 - 1 κύκλο, 10 ωρών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθήματος (practicum) στο πλαίσιο του mentoring and coaching και τέλος,
 - 1 έρευνα δράσης, 40 ωρών.
- (ΣΥΝΟΛΟ: 182 ώρες)

Διαδικασία και εργαλεία αποτίμησης του προγράμματος.

Η υλοποίηση του προγράμματος ξεκίνησε την άνοιξη του 2008 και ολοκληρώνεται με την παράδοση και των τελευταίων ερευνών δράσης. Έχει ολοκληρωθεί η αξιολόγηση των στοιχείων, που έχουν ήδη συλλεχθεί (για τις 132 βασικές ώρες του προγράμματος που έγιναν δια ζώσης διδασκαλίας, 102 ώρες στο σύνολο των εκπαιδευτικών και 30 ώρες σε ειδικότητες). Στο πρόγραμμα ολοκληρώθηκε η φάση του σχεδιασμού, πραγματοποίησης και αναστοχασμού μαθήματος (practicum) με την υποστήριξη εμπειρών Άγγλων Πανεπιστημιακών από το *London Institute of Education*, οι οποίοι πραγματοποίησαν χωριστά σεμινάρια σε

διευθυντικά στελέχη των κολλεγίων καθώς και στους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς που έπαιζαν το ρόλο του μέντορα στους νεότερους εκπαιδευτικούς του προγράμματος. Οι ίδιοι πανεπιστημιακοί συμμετείχαν και σχολίασαν τις κοινές παρουσιάσεις των δυάδων (mentor-mentee), που πραγματοποιήθηκαν στο τέλος του practicum από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του προγράμματος.

Τέλος, το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την παράδοση των τελευταίων ερευνών δράσης από όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν ολοκληρώσει το τελικό της στάδιο.

Σε κάθε σειρά μαθημάτων, που διήρκεσε 2-3 μήνες ανάλογα με τις υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων, δόθηκαν μικρές εργασίες, υλικά και βιβλιογραφία. Επίσης, σε κάθε σειρά μαθημάτων δίδαξαν 5 διαφορετικά άτομα: από το διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστήμιου του Cambridge (τουλάχιστον 6 ώρες), από τα Πανεπιστήμια Πατρών, Πελοποννήσου καθώς και στελέχη εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, υπεύθυνοι προαιρετικών προγραμμάτων, διευθυντές σχολικών μονάδων, έμπειροι εκπαιδευτικοί).

Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία αξιολόγησης στο τέλος του κάθε κύκλου μαθημάτων δια ζώσης διδασκαλίας, με ερωτηματολόγια²⁰ προς τους εκπαιδευόμενους και τους διδάσκοντες. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν από τον επιστημονικό υπεύθυνο και πρέπει να τονίσουμε ότι λόγω του μικρού δείγματος και αριθμού απαντήσεων σε κάποιες ερωτήσεις, υπάρχουν ποσοστά μη ταξινομήσιμων διεσπαρμένων απαντήσεων. Ακολουθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που συνάγονται από τα δεδομένα που προέκυψαν με τα πέντε αυτά εργαλεία.

20.Για περισσότερες πληροφορίες για το σχεδιασμό ερωτηματολογίων βλ. www.cc.gatech.edu/classes/cs6751-97_winter/Topics/quest-design

ΜΕΡΟΣ Δ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Ανάλυση ερωτηματολογίων

Ερωτηματολόγιο Α

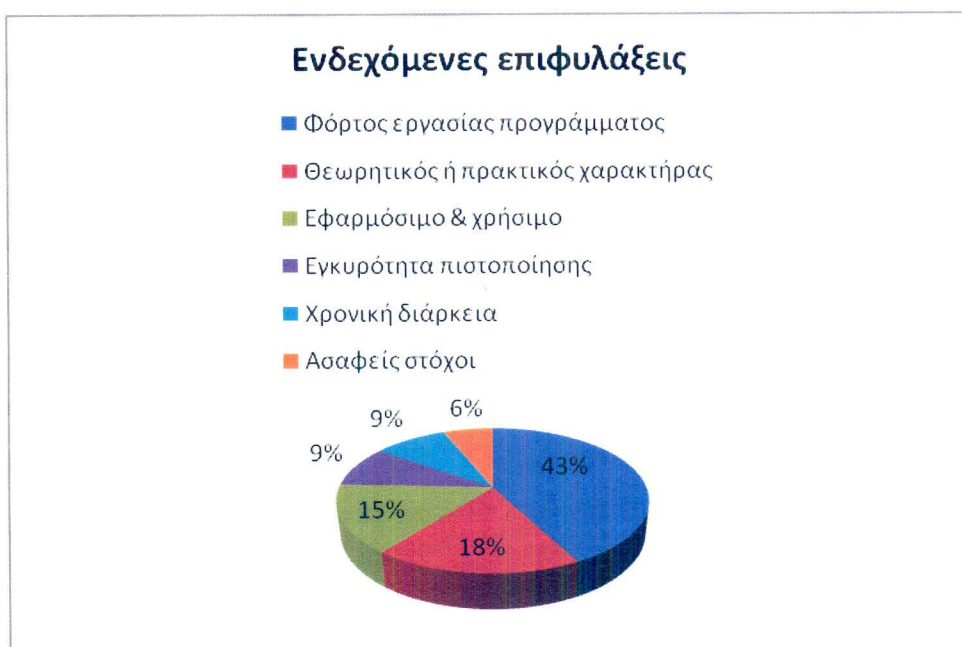
Τα πρώτα ερωτηματολόγια (Παράρτημα 1) δόθηκαν στην αρχή του προγράμματος, στις 29 Φεβρουαρίου 2008, ώστε να εντοπίσουμε τις αρχικές εντυπώσεις, τα σχόλια, τις προθέσεις αλλά και τις ανάγκες των επιμορφωμένων. Τα μαθήματα στον πρώτο κύκλο έλαβαν χώρα τις μέρες Παρασκευή και Σάββατο. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από 8 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και διανεμήθηκαν συνολικά σε 24 εκπαιδευτικούς. Έγινε προσπάθεια για ομαδοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν και παρακάτω αναφερόμαστε σε ορισμένα αποτελέσματα που διεξήχθησαν.

Η πρώτη ερώτηση αφορά στους λόγους για τους οποίους επέλεξαν το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54%) αποσκοπούν στην απόκτηση αλλά και ανανέωση των γνώσεών τους, περίπου το 1/3 (28%) ενδιαφέρεται να αναπτυχθεί επαγγελματικά, το 8% αποσκοπεί στην προσωπική του επιμόρφωση και αναζήτηση και ακόμα μικρότερο ποσοστό (5%) έχει ως στόχο την πιστοποίηση που θα δοθεί από το πρόγραμμα και τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους (το υπόλοιπο 5%).



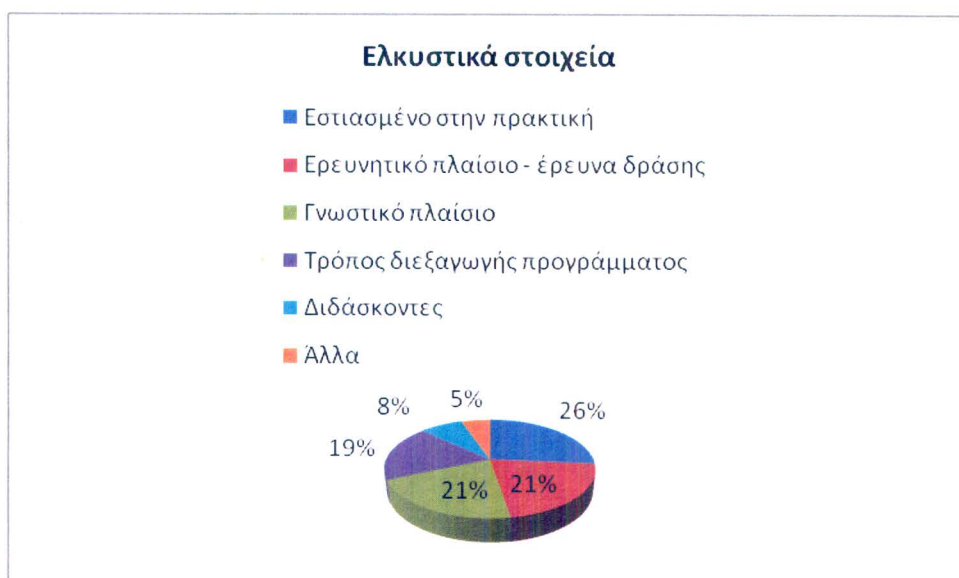
Σχεδιάγραμμα 1 : Αφορά την ερώτηση 1 «Για ποιο λόγο θα επέλεγες το πρόγραμμα αυτό;».

Στη συνέχεια, προσπαθούμε να μάθουμε τις ενδεχόμενες επιφυλάξεις που υπήρχαν στην επιλογή του προγράμματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό (43%) αναφέρθηκε στο φόρτο εργασίας που πιθανώς θα αποτελέσει πρόβλημα. Για το 18% μεγάλες επιφυλάξεις προέρχονται από το κατά πόσο το πρόγραμμα θα έχει θεωρητικό ή πρακτικό χαρακτήρα αλλά και κατά πόσο το πρόγραμμα θα είναι χρήσιμο και εφαρμόσιμο (15%). Ακολουθούν απαντήσεις με μικρότερα ποσοστά, όπου οι εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν πως υπήρχε επιφύλαξη σχετικά με την εγκυρότητα της πιστοποίησης (9%), τη χρονική διάρκεια του προγράμματος (9%) και την ασάφεια ως προς τους στόχους του (5%).



Σχεδιάγραμμα 2 : Αφορά την ερώτηση 2 «Τι επιφυλάξεις ενδεχομένως είχες στην επιλογή του προγράμματος αυτού;»

Μελετούνται, επιπλέον, τα στοιχεία του προγράμματος που θεωρούνται ελκυστικά. Το γεγονός ότι είναι εστιασμένο στην πρακτική συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων (26%) και ακολουθούν το ερευνητικό πλαίσιο και η έρευνα δράσης με 21%, το γνωστικό πλαίσιο με 21% επίσης καθώς και ο τρόπος διεξαγωγής του προγράμματος με 19%. Οι διδάσκοντες θεωρήθηκαν ελκυστικό χαρακτηριστικό από το 8% των εκπαιδευομένων και διάφορες άλλες απαντήσεις (5%).



Σχεδιάγραμμα 3 : Αφορά στην ερώτηση 3 «Ποια στοιχεία του προγράμματος σε ελκύουν;».

Με την τέταρτη ερώτηση διερευνούμε τα στοιχεία του προγράμματος που απωθούν τους εκπαιδευομένους. Περίπου οι μισοί επιμορφωμένοι (47%) δεν έχουν εντοπίσει ακόμα κάποιο αρνητικό κομμάτι του προγράμματος και σε ένα μεγάλο τμήμα των ερωτηθέντων δεν ταξινομούνται οι απαντήσεις εύκολα. Το 11% των ατόμων δεν βρίσκουν κάτι αρνητικό, ακόμα 11% θεωρεί την ασάφεια του προγράμματος αρνητική και το υπόλοιπο 10% το θεωρητικό κομμάτι του.



Σχεδιάγραμμα 4 : Αφορά στην ερώτηση 4 «Ποια στοιχεία του προγράμματος σε απωθούν;».

Επιπρόσθετα, επιδιώκουμε να μάθουμε τι πρέπει να προσεχθεί ως προς το περιεχόμενο μέσω της πέμπτης ερώτησης. Περίπου οι μισοί ερωτηθέντες (43%) αναφέρονται στην πρακτική διάσταση του προγράμματος, το 21% πάλι δίνει απαντήσεις που δεν ταξινομούνται και το 18% εστιάζει στις ειδικότητες των συμμετεχόντων. Υπάρχουν και μικρότερα ποσοστά που υποστηρίζουν πως πρέπει να δοθεί προσοχή στη μέθοδο που χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα (9%) και το υπόλοιπο 9% στις θεματικές ενότητες και το θεωρητικό υπόβαθρο που προσφέρονται.



Σχεδιάγραμμα 5 : Αφορά στην ερώτηση 5 «Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος;».

Με την έκτη ερώτηση προσπαθούμε να δούμε τα σημεία που οφείλουμε να προσέξουμε σχετικά με τη διδασκαλία του προγράμματος. Από τα δεδομένα, λοιπόν, προκύπτει πως αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (37%) κάνει μνεία για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και το 1/3 (33%) αναφέρεται στα πρακτικά θέματα. Ακόμα, το 11% κάνει λόγο για τη χρήση νέων μέσων, το άλλο 11% είναι ερωτήσεις που ταξινομούνται δύσκολα και οι υπόλοιποι (8%) αναφέρονται στις ανάγκες και τα ζητήματα που αφορούν στους διδάσκοντες.



Σχεδιάγραμμα 6 : Αφορά στην ερώτηση 6 «Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τη διδασκαλία του προγράμματος;».

Η έβδομη ερώτηση αφορά στο τι θα ήθελαν οι εκπαιδευόμενοι να προσέξουμε ως προς τις εργασίες που θα γίνουν στο πλαίσιο του προγράμματος. Το 39% απάντησε πως πρέπει να δοθεί σημασία στη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης που αποτελεί και την κυριότερη τάση των ερωτηθέντων. Ακολουθούν μικρότερα ποσοστά, όπως το 16% που θεωρεί πως ιδιαίτερη θέση κατέχει ο χρόνος που πρέπει να διατεθεί για τις εργασίες καθώς και η έκτασή τους και το άλλο 16% δεν μπορεί να ταξινομηθεί. Το 13% κάνει λόγο για το γεγονός ότι οι εργασίες πρέπει να είναι ανάλογες της ειδικότητας και του γνωστικού αντικείμενου του καθενός, το 10% εστιάζει στη σαφήνεια των στόχων και τέλος, το 6% στη βιβλιογραφία.



Σχεδιάγραμμα 7 : Αφορά στην ερώτηση 7 «Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τις εργασίες που θα γίνουν στο πλαίσιο του προγράμματος;».

Στην τελευταία ερώτηση, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν οτιδήποτε θεωρούν ότι πρέπει να προσεχθεί στο πρόγραμμα. Οι περισσότερες απαντήσεις (57%) ήταν δύσκολο να ταξινομηθούν λόγω της γενικότητας του θέματος. Αξίζει όμως να αναφέρουμε πως το 29% επικεντρώθηκε στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση που πρέπει να υφίσταται και το 14% εστίασε στην κατανόηση που πρέπει να αναδειχθεί από την πλευρά των διδασκόντων.



Σχεδιάγραμμα 8 : Αφορά στην ερώτηση 8 «Σημείωσε ό,τι άλλο θεωρείς ότι θα πρέπει να προσεχθεί στο πρόγραμμα αυτό.».

Συνολικά²¹, θα λέγαμε πως σημαντικότερο στόχο των εκπαιδευομένων αποτελεί η λήψη νέων γνώσεων, η ανανέωση της ήδη υπάρχουσας γνώσης, η

21.Για τα συμπεράσματα μετά το τέλος κάθε ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την επίσημη έκθεση που κατατέθηκε στα Κολλέγια.

επικαιροποίησή της καθώς επίσης, η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Θα ήταν σωστό να αναφέρουμε όμως πως πρόκειται για άτομα νεαρής ηλικίας με σχετικά μικρή πορεία επαγγελματική και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είναι εθελοντική, οπότε είναι φυσική η συγκεκριμένη τάση.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος. Σε πολλές ερωτήσεις (ερ. 2,3,4,5,6,7) εστιάζουν στη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης καθώς είναι κάτι που δεν προσφέρεται στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και σε πολλά άλλα επιμορφωτικά προγράμματα. Η έρευνα δράσης είναι ακόμα ένα στοιχείο που συμβάλλει στην πρακτική εφαρμογή του θεωρητικού κομματιού.

Ο φόρτος εργασίας αποτελεί ενδοιασμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών από τη στιγμή που έχουν ανειλημμένες υποχρεώσεις όχι μόνο στον επαγγελματικό αλλά και στον προσωπικό τομέα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επέδειξαν στις νέες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και στον ανθρώπινο παράγοντα, όπως στην αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές αλλά και στην κατανόηση που επιβάλλεται να υπάρχει από τους διδάσκοντες.

Η αρχική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για το πρόγραμμα ήταν αρκετά θετική και επιπλέον, προκύπτει πως είναι αναγκαίο να δοθεί προσοχή στις ειδικότητες που υπάρχουν και στα επίπεδα εκπαίδευσης στα οποία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι καθηγητές της Ελληνικής και της Αγγλικής Γλώσσας, Μαθηματικοί, Φυσικοί, Θεολόγοι, Οικονομολόγοι και Γυμναστές και ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ερωτηματολόγιο Β

Ο δεύτερος κύκλος αξιολόγησης έγινε τον Οκτώβριο του 2008, όταν ολοκληρώθηκαν περίπου 40 ώρες μαθημάτων και διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 19 εκπαιδευτικούς και απαρτίζονται από τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου (Παράρτημα Β).

Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στα στοιχεία που ενδιέφεραν περισσότερο και λιγότερο αναφορικά με το περιεχόμενο του προγράμματος. 15 άτομα έκαναν θετικά σχόλια ως προς το περιεχόμενο, ενώ 4 δεν έκαναν κανένα σχόλιο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, υπήρξαν ορισμένες θεωρητικές έννοιες και πλαίσιο που παρουσίασαν ενδιαφέρον, όπως οι ποικίλες εκπαιδευτικές οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και ενότητες, όπως η Αξιολόγηση, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η Ηγεσία στην Εκπαίδευση (Leadership for Learning), η Ψυχολογία και οι μεταγνωστικές δραστηριότητες. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν αρνητικά σχόλια από 10 άτομα, ενώ 9 εκ των ερωτηθέντων δεν έδωσαν καμία απάντηση. Στα λιγότερο ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του περιεχομένου περιλαμβάνονται η θεωρία που ήταν περισσότερη σε σύγκριση με τα πρακτικά θέματα, το περιεχόμενο που ήταν μάλλον γενικό παρά συγκεκριμένο και ενότητες όπως η Δημόσια Εκπαίδευση, η Αποτελεσματικότητα του Σχολείου, η Κοινωνιολογία και τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν κέντρισαν σε μεγάλο βαθμό την προσοχή των συμμετεχόντων.

Με τη δεύτερη ερώτηση προσπαθούμε να μάθουμε ποιες από τις μεθόδους διδασκαλίας²² ήταν καταλληλότερες και πιο ακατάλληλες. Από τα δεδομένα προκύπτει πως το 1/3 (33%) των ερωτηθέντων προτιμούν τις ομαδικές εργασίες ως μέθοδο διδασκαλίας, το 19% είναι υπέρ της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, το 14% υποστηρίζει τις τεχνικές που χρησιμοποίησε ο D.Frost, το 10% προτιμά τη διάλεξη και τέλος, το υπόλοιπο 10% θεωρεί κατάλληλη την παρουσίαση με τη χρήση του power point.

22. Στις κοινές μεθόδους διδασκαλίας συγκαταλέγονται η διάλεξη, η διάλεξη με συζήτηση, η ομάδα εμπειρογνομόνων, το “brainstorming”, οι βιντεοκασέτες, η μικρή ομάδα συζήτησης, οι “case studies”, το παιχνίδι ρόλων, η έκθεση – back sessions, τα φύλλα εργασίας/ έρευνες κ.α., για επιπλέον πληροφορίες βλ. www.honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacPevCom/guidebk/teachtip/comteac



Σχεδιάγραμμα 9 : Αφορά στην ερώτηση 2 «Από τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν ποιες ήταν οι πιο κατάλληλες;».

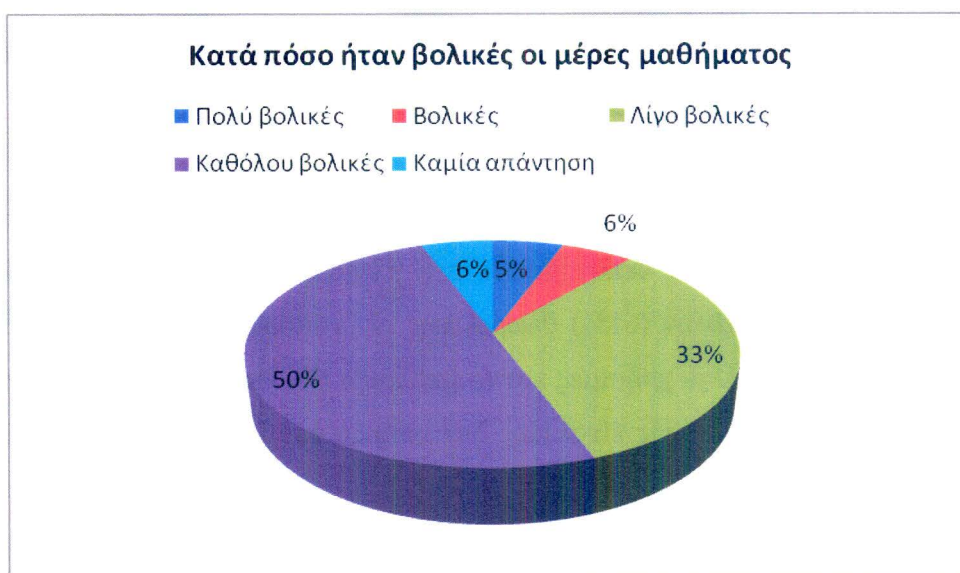
Όσον αφορά στις ακατάλληλες μεθόδους, δόθηκαν μόνο 3 απαντήσεις από το σύνολο των επιμορφωμένων. Ιδιαίτερος λόγος πάντως γίνεται για τις μεθόδους του D.Frost που αποκόμισε θετικά σχόλια, ενώ στα μειονεκτήματα περιλαμβάνονται οι διαλέξεις μεγάλης διάρκειας.

Η επόμενη ερώτηση αφορά στο ρυθμό με τον οποίο υλοποιήθηκε το πρώτο μέρος του προγράμματος και είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου, όπου ανταποκρίθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (53%) θεωρεί πως το πρόγραμμα είχε γρήγορο ρυθμό, περίπου το 1/3 (31%) πιστεύει πως κύλησε κανονικά και το 16% πιστεύει πως ο ρυθμός ήταν αργός.



Σχεδιάγραμμα 10 : Αφορά στην ερώτηση 3 «Ποιος ο ρυθμός με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα;».

Με την τέταρτη ερώτηση γίνεται προσπάθεια να μάθουμε κατά πόσο ήταν βολικές οι μέρες (Παρασκευή και Σάββατο) στις οποίες λάμβαναν χώρα τα μαθήματα ήταν βολικές. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) θεώρησαν πως δεν ήταν καθόλου βολικές οι συγκεκριμένες μέρες για να διεξάγονται τα μαθήματα, το 1/3 (33%) τις βρήκε λίγο βολικές και μόνο το 6% τις βρήκε βολικές και το 5% πολύ βολικές. Απαντήσεις δεν δόθηκαν από το 5% των ερωτηθέντων.



Σχεδιάγραμμα 11 : Αφορά στην ερώτηση 4 «Πόσο ήταν βολική η πραγματοποίηση του προγράμματος την Παρασκευή και το Σάββατο;».

Η πέμπτη ερώτηση αφορά στα υλικά που πήραν οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο του προγράμματος και το βαθμό στον οποίο ήταν χρήσιμα και είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου. Απάντησαν συνολικά 18 άτομα από τα οποία, το 56% πιστεύει πως τα υλικά του προγράμματος ήταν χρήσιμα, το 1/3 υποστηρίζει πως ήταν λίγο χρήσιμα, ενώ μόνο το 5% θεωρεί πως είναι πολύ χρήσιμα. Το 6% αφορά στο ποσοστό των επιμορφωμένων που δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.



Σχεδιάγραμμα 12 : Αφορά στην ερώτηση 5 «Πόσο χρήσιμα ήταν τα υλικά που πήραν οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο του προγράμματος;».

Με την έκτη ερώτηση προσπαθούμε να ενημερωθούμε σχετικά με τη χρησιμότητα των εργασιών που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων (61%) θεωρεί πως οι εργασίες ήταν χρήσιμες, το 1/3 (33%) θεωρεί πως ήταν λίγο χρήσιμες και το υπόλοιπο 6% πιστεύει πως δεν ήταν καθόλου χρήσιμες. Άξιο αναφοράς είναι πως δεν υπήρξε κάποιο άτομο που να τις βρήκε πολύ χρήσιμες.



Σχεδιάγραμμα 13 : Αφορά στην ερώτηση 6 «Πόσο χρήσιμες ήταν οι εργασίες που έγιναν στο πλαίσιο του προγράμματος;».

Η έβδομη ερώτηση αφορά σε προτάσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη βελτίωση των εργασιών του προγράμματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό (22%) εστιάζει

στη μείωση των εργασιών, το 19% προτείνει η βιβλιογραφία να είναι προσβάσιμη, το 15% επικεντρώνεται στην ανάγκη για περισσότερο πρακτικά παρά θεωρητικά θέματα, το άλλο 15% κάνει λόγο για την ανατροφοδότηση που πρέπει να δίνεται από τις εργασίες και το 12% αναφέρεται στην προσαρμογή των εργασιών στις ειδικότητες των συμμετεχόντων. Υπήρξαν και μικρότερα ποσοστά όπου το 7% προτείνει να υπάρχει καθοδήγηση και υποστήριξη, το 5% πως πρέπει να δίνεται περισσότερος χρόνος και το 5% δεν μπορεί να ταξινομηθεί.



Σχεδιάγραμμα 14 : Αφορά στην ερώτηση 7 «Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των εργασιών που κάνεις στο πλαίσιο του προγράμματος;».

Η τελευταία ερώτηση είναι σχετική με τις προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος. Περίπου το 1/3 (32%) των εκπαιδευτικών κάνει μνεία για την πρακτική εφαρμογή που πρέπει να υφίσταται. Οι υπόλοιπες προτάσεις αφορούν στη βελτίωση των εργασιών (14%), στην καλύτερη πληροφόρηση για το πρόγραμμα (14%), στην προσαρμογή στις ειδικότητες (13%) και στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και σχεδιασμό (13%). Το 14% των απαντήσεων δεν μπορεί να ταξινομηθεί εύκολα.



Σχεδιάγραμμα 15 : Αφορά στην ερώτηση 8 «Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση του προγράμματος;».

Τελικά, θα λέγαμε πως η μέθοδος που είναι πιο δημοφιλής και προσιτή στους συμμετέχοντες είναι οι ομαδικές εργασίες, ο ρυθμός του προγράμματος θεωρείται από τους περισσότερους γρήγορος και οι μέρες διεξαγωγής των μαθημάτων δεν βόλευαν πολλούς εκπαιδευτικούς και αυτός είναι ο λόγος που άλλαξαν στην πορεία.

Όσον αφορά στα υλικά που δόθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος, θεωρούνται από την πλειοψηφία χρήσιμα αλλά υπάρχουν και αρκετά άτομα που θεωρούν πως χρίζουν βελτίωσης (ερώτηση 5). Περισσότερες αλλαγές όμως φαίνεται να χρειάζονται οι εργασίες του προγράμματος από τη στιγμή που ναι μεν πιστεύουν αρκετοί πως ήταν χρήσιμες, όμως πολλοί συμμετέχοντες θεωρούν πως υπάρχουν προβλήματα.

Οι περισσότεροι πρότειναν τη μείωση των εργασιών λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας και των υποχρεώσεων που έχουν και την εύκολη πρόσβαση στη βιβλιογραφία. Αυτό συνέβη γιατί δεν υπήρχαν τα εγχειρίδια που χρειάζονταν στη βιβλιοθήκη των κολλεγίων, δεδομένο που μπορεί να διαφοροποιηθεί. Όπως και στην πρώτη φάση αξιολόγησης, εντοπίσαμε την ανάγκη των συμμετεχόντων για την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος μόνο που εδώ αφορά τις εργασίες αλλά και την προσαρμογή στις ειδικότητές τους. Άλλο ένα σημείο που παρατηρήθηκε είναι το αίτημα για ανατροφοδότηση, γεγονός που δείχνει πως οι συμμετέχοντες

ενδιαφέρονται ουσιαστικά για το πρόγραμμα, ενδιαφέρονται να μάθουν μέσα από τα λάθη τους αλλά και τα καλώς πεπραγμένα.

Σχετικά με την τελευταία ερώτηση, είναι πιο γενική και αφορά στο σύνολο του προγράμματος, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να υπάρξουν βελτιωτικές κινήσεις ως προς την πρακτική κατεύθυνση του προγράμματος, τις εργασίες, την πληροφόρηση για το ίδιο το πρόγραμμα και το σχεδιασμό του.

Ερωτηματολόγιο Γ

Η τρίτη φάση αξιολόγησης αφορά στους δύο κύκλους μαθημάτων 30 ωρών ο καθένας στους οποίους συμμετείχαν οι ερωτηθέντες από τον Οκτώβριο του 2008 έως τον Ιανουάριο του 2009. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και οχτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου και δόθηκαν συνολικά σε 19 άτομα (Παράρτημα Γ).

Η πρώτη ερώτηση αφορά στα στοιχεία που ενδιαφέρουν περισσότερο και λιγότερο τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος. Αρχικά, θα αναφερθούμε σε αυτά που ενδιαφέρουν περισσότερο τους συμμετέχοντες, όπου έδωσαν όλοι ανεξαιρέτως απαντήσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για συγκεκριμένες ενότητες, τις οποίες προαναφέραμε, περίπου το ¼ (23%)εστίασε στη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης και το 13% κάνει ιδιαίτερη μνεία για τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτή από το εξωτερικό αλλά και σε μια ελληνική μελέτη περίπτωσης. Εντοπίστηκαν κι άλλες απόψεις με μικρότερα ποσοστά, που αναφέρθηκαν στις ειδικότητες (10%), στις καινοτόμες δράσεις (7%) και στο σκοπό του προγράμματος (3%).



Σχεδιάγραμμα 16^α : Αφορά στην ερώτηση 1 «Τι σε ενδιαφέρει περισσότερο από το περιεχόμενο του προγράμματος;».

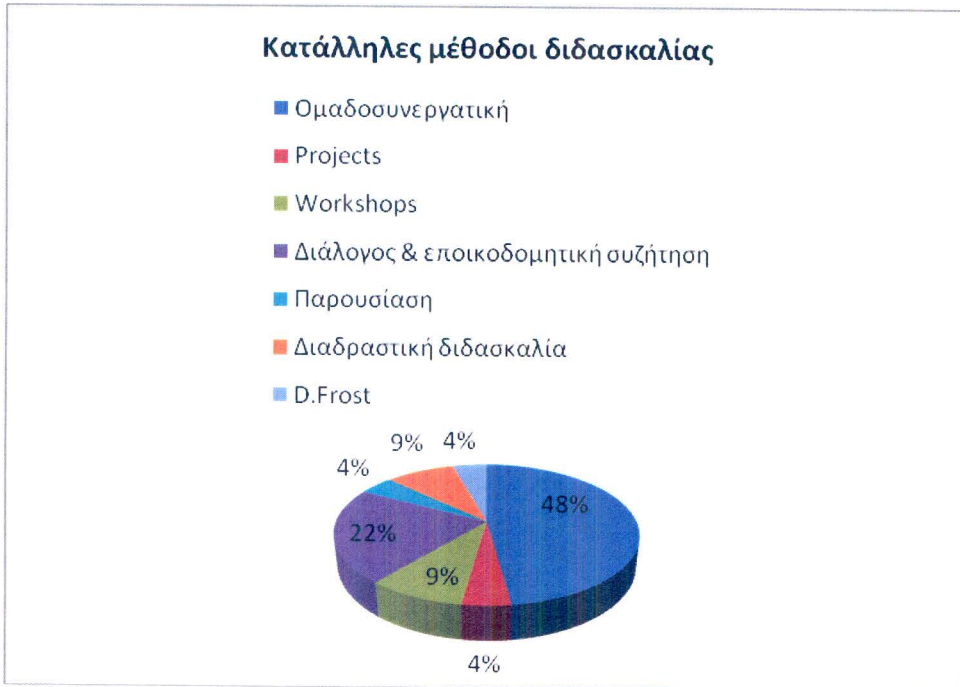
Για τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου που ενδιέφεραν λιγότερο τους συμμετέχοντες εξέφρασαν άποψη οι 11 από τους 19 εκπαιδευτικούς και αναφέρθηκαν στο θεωρητικό τμήμα του προγράμματος (55%) και σε ορισμένες θεματικές ενότητες (45%). Αναλυτικότερα, 6 άτομα υποστήριξαν πως οι θεωρητικές απόψεις και

προσεγγίσεις καθώς και οτιδήποτε γενικόλογο και ταυτόχρονα 5 άτομα θεώρησαν πως κάποιες ενότητες, όπως τα Αναλυτικά και Εκπαιδευτικά προγράμματα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Κοινωνιολογία, δεν κέντρισαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον και την προσοχή τους.



Σχεδιάγραμμα 16β : Αφορά στην ερώτηση 1 «Τι σε ενδιαφέρει λιγότερο από το περιεχόμενο του προγράμματος;».

Με τη δεύτερη ερώτηση γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι πιο κατάλληλες και οι πιο ακατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Από τα δεδομένα που προέκυψαν από 17 συμμετέχοντες, αντιλαμβανόμαστε πως οι μέθοδοι που περιλαμβάνουν την ενεργή συμμετοχή των διδασκόμενων θεωρούνται πιο κατάλληλες. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων (48%) αναφέρεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και περίπου (22%) το διάλογο ή την επικοινωνιακή συζήτηση. Μικρότερα ποσοστά αφορούν στο workshop (9%), γενικά στη διαδραστική διδασκαλία (9%), στο project (4%), στην παρουσίαση (4%) και στον τρόπο διδασκαλίας του D. Frost (4%).



Σχεδιάγραμμα 17α : Αφορά στην ερώτηση 2 «Από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ποιες ήταν οι πιο κατάλληλες για σένα;».

Στις ακατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, σύμφωνα με 13 άτομα, ανήκουν οι διαλέξεις και οι εισηγήσεις (50%), ο μονόλογος (29%) και η παρουσίαση (7%), δηλαδή οποιαδήποτε μέθοδος δεν περιέχει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Θα ήταν σωστό, επίσης, να αναφέρουμε πως από την πλευρά δύο ερωτηθέντων δεν υπήρχαν ακατάλληλες μέθοδοι στο πρόγραμμα σχετικά με τη διδασκαλία.



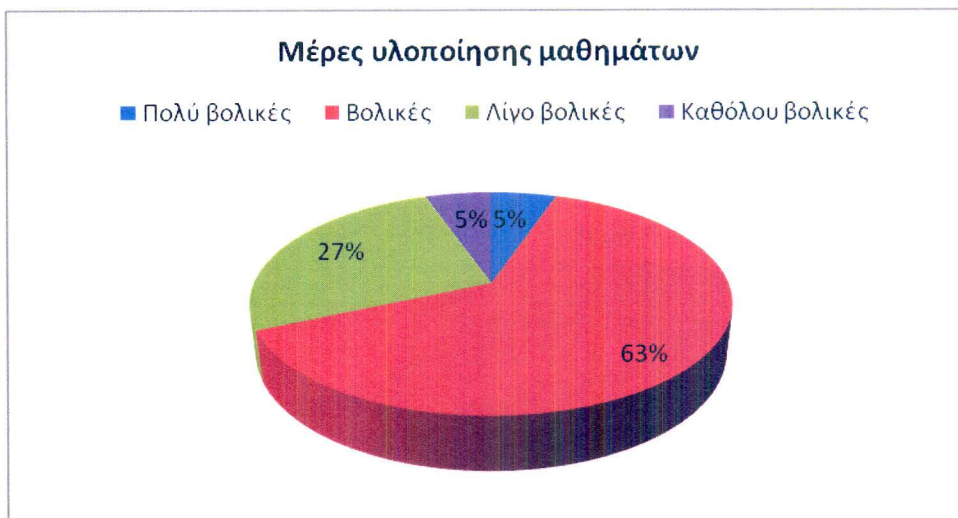
Σχεδιάγραμμα 17β : Αφορά στην ερώτηση 2 «Από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ποιες ήταν οι πιο ακατάλληλες για σένα;».

Η τρίτη ερώτηση αφορά στο ρυθμό με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα και είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου, όπου απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες. Προκύπτει, λοιπόν, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74%) θεωρεί το ρυθμό του προγράμματος κανονικό, ενώ μικρότερα ποσοστά γρήγορο (16%) και αργό (10%).



Σχεδιάγραμμα 18 : Αφορά στην ερώτηση 3 «Ο ρυθμός που πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα ήταν (σημείωσε ένα x στο κουτάκι που σε εκφράζει)».

Με την τέταρτη ερώτηση προσπαθούμε να εντοπίσουμε το βαθμό κατά τον οποίο η υλοποίηση του προγράμματος το Σάββατο ήταν βολική για τους εκπαιδευόμενους και είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου, όπου ανταποκρίθηκαν όλοι οι ερωτηθέντες. Η πλειοψηφία (63%) θεωρεί πως η πραγματοποίηση του προγράμματος το Σάββατο ήταν βολική και το 27% τη βρίσκει λίγο βολική. Μόνο το 5% πιστεύει πως δεν ήταν καθόλου βολική και το υπόλοιπο 5% πολύ βολική.



Σχεδιάγραμμα 19: Αφορά στην ερώτηση 4 «Η πραγματοποίηση του προγράμματος το Σάββατο ήταν για σένα (σημείωσε ένα x στο κουτάκι που σε εκφράζει)».

Η πέμπτη ερώτηση αφορά στις 6 ώρες διδασκαλίας το Σάββατο και αν αυτές ήταν πολλές. Είναι κι αυτή μία ερώτηση κλειστού τύπου και δόθηκαν απαντήσεις από όλους τους εκπαιδευομένους. Το μεγαλύτερο ποσοστό (47%) θεωρεί πως οι 6 ώρες ήταν πολλές, περίπου το 1/3 (32%) κανονικές και το υπόλοιπο 21% πάρα πολλές.



Σχεδιάγραμμα 20: Αφορά στην ερώτηση 5 «Οι 6 ώρες διδασκαλίας το Σάββατο ήταν (σημείωσε ένα x στο κουτάκι που σε εκφράζει)».

Στην έκτη ερώτηση γίνεται προσπάθεια να μάθουμε το βαθμό στον οποίο τα υλικά που δόθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν χρήσιμα και είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου στην οποία απάντησαν άπαντες. Σχεδόν τα 4/5 (74%) των συμμετεχόντων βρίσκουν τα υλικά χρήσιμα και το 26% θεωρεί πως είναι λίγο χρήσιμα, ενώ δεν υπήρχαν άτομα που τα θεώρησαν πολύ ή καθόλου χρήσιμα.



Σχεδιάγραμμα 21 : Αφορά στην ερώτηση 6 «Τα υλικά που πήρες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν (σημείωσε ένα x στο κουτάκι που σε εκφράζει)».

Η έβδομη ερώτηση αφορά στις εργασίες που εκπονήθηκαν από του εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του προγράμματος και κατά πόσο ήταν χρήσιμες. Είναι ερώτηση κλειστού τύπου, όπου απάντησαν όλοι οι ερωτηθέντες. Το μεγαλύτερο ποσοστό (53%) θεώρησε πως οι εργασίες ήταν χρήσιμες και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (42%) βρήκε τις εργασίες λίγο χρήσιμες. Μόνο το 5% πιστεύει πως δεν υπήρξε καμία χρησιμότητα ενώ δεν υπήρξε κάποιος που να τις έκρινε πάρα πολύ χρήσιμες.



Σχεδιάγραμμα 22 : Αφορά στην ερώτηση 7 «Οι εργασίες που έκανες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν (σημείωσε ένα x στο κουτάκι που σε εκφράζει)».

Στη όγδοη ερώτηση ζητείται η άποψη των ερωτηθέντων, ώστε να βελτιωθούν οι εργασίες που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Είναι ερώτηση ανοιχτού τύπου και απάντησαν οι 17 από τους 19 εκπαιδευτικούς. Η πρόταση για αναβάθμιση των εργασιών που συναντήθηκε τις περισσότερες φορές (31%) αφορά στη βιβλιογραφία, η οποία οφείλει να είναι προσβάσιμη και αναλυτικότερη και στην παροχή συγγραμμάτων και υλικού που οφείλει να είναι πλουσιότερη. Το 16% προτείνει να είναι λιγότερες, ώστε να γίνεται εμβάθυνση και καλύτερη προσέγγιση καθώς επίσης, ανάλυση με σκοπό την καλύτερη ποιότητα. Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών (16%) θεωρεί πως οι εργασίες πρέπει να είναι πιο συγκεκριμένες, να έχουν σαφέστερα θέματα και οδηγίες.

Επιπλέον, το 13% των εκπαιδευτικών ζητούν οι εργασίες να έχουν πρακτικό χαρακτήρα και όχι θεωρητικό, το 9% εστιάζει στην ανατροφοδότηση και το 6% στον

περισσότερο χρόνο για τη διεκπεραίωση των εργασιών λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεων. Το 9% των απαντήσεων δεν μπορούν να ταξινομηθούν.



Σχεδιάγραμμα 23 : Αφορά στην ερώτηση 8 «Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των εργασιών που κάνεις στο πλαίσιο του προγράμματος?».

Η ένατη ερώτηση αφορά σε προτάσεις με σκοπό αυτή τη φορά να βελτιωθούν τα υλικά που προσφέρονται από το πρόγραμμα και είναι μία ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία ανταποκρίθηκαν 12 ερωτηθέντες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53%) πιστεύει πως θα ήταν προτιμότερο να τους παρέχονται όλα τα υλικά που χρειάζονται στο πλαίσιο του προγράμματος, τα οποία αφορούν σε συγγράμματα και βιβλία και πρέπει να υπάρχει βιβλιογραφική υποστήριξη, η οποία να είναι οργανωμένη, συγκεκριμένη και εστιασμένη στο εκάστοτε αντικείμενο που εξετάζεται.

Ακόμα, το 40% πιστεύει πως τα υλικά οφείλουν να είναι προσβάσιμα και επαρκή ταυτόχρονα, δηλαδή να είναι εύκολη η πρόσβαση στη βιβλιοθήκη των Κολλεγίων αλλά και σε πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες, να είναι ικανοποιητικός ο αριθμός των εγχειριδίων και να δίνονται περισσότερα ηλεκτρονικά άρθρα. Τέλος, το 7% θεωρεί πως τα υλικά είναι ορθότερο να παρέχονται πριν λάβουν χώρα τα μαθήματα και οι συναντήσεις, ώστε να γίνεται διεργασία και προετοιμασία.



Σχεδιάγραμμα 24 : Αφορά στην ερώτηση 9 « Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των υλικών που παίρνεις από το πρόγραμμα;».

Η δέκατη ερώτηση αναφέρεται στην εξής υπόθεση «αν κάποια μορφή εξετάσεων συνέβαλε στην καλύτερη πιστοποίηση και αναγνώριση της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα» και αν θα συμφωνούσαν να υπήρχαν αυτές στο τέλος του κάθε κύκλου των 30 ωρών. Είναι κλειστού τύπου ερώτηση και απάντησαν όλοι οι ερωτηθέντες. Το 63% των εκπαιδευτικών ήταν θετικό με τη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ το υπόλοιπο 37% απάντησε αρνητικά. Θα ήταν σωστό σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ορισμένα σχόλια που έγιναν από την πλευρά των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ερώτηση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ένας συμμετέχων αναφέρει πως υποστηρίζει αυτό που προτάθηκε αν αυτό σήμαινε αναγνώριση του τίτλου σπουδών, όπως master, σε συνεργασία με κάποια πανεπιστήμια και άλλος ένας είναι θετικός μεν αλλά απορεί τι είδος πιστοποίησης θα ήταν αυτή.



Σχεδιάγραμμα 25 : Αφορά στην ερώτηση 10 «Αν κάποια μορφή εξετάσεων συνέβαλε στην καλύτερη πιστοποίηση και αναγνώριση της συμμετοχής σου στο πρόγραμμα αυτό θα συμφωνούσες να υπήρχαν στο τέλος του κάθε κύκλου των 30 ωρών;».

Στην ενδέκατη ερώτηση προσπαθούμε να μάθουμε αν τα μαθήματα των δύο κύκλων στους οποίους συμμετείχαν οι ερωτηθέντες το τρέχον σχολικό έτος θα ήθελαν να ήταν περισσότερο πρακτικά και περισσότερο θεωρητικά. Είναι κλειστού τύπου η συγκεκριμένη ερώτηση και αποτελείται από δύο τμήματα, όπου στο πρώτο απάντησαν όλοι, ενώ στο δεύτερο απάντησαν 16 από τους εκπαιδευόμενους. Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος της ερώτησης, η συντριπτική πλειοψηφία (89%) των ερωτηθέντων επιθυμεί πρακτικά μαθήματα, ενώ το 11% ήθελε περισσότερα θεωρητικά μαθήματα. Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό (79%) των εκπαιδευτικών δεν θέλει περισσότερο θεωρητικά μαθήματα, ενώ το 16% των συμμετεχόντων δεν απάντησε και μόνο το 5% ζήτησε περισσότερα θεωρητικά μαθήματα.

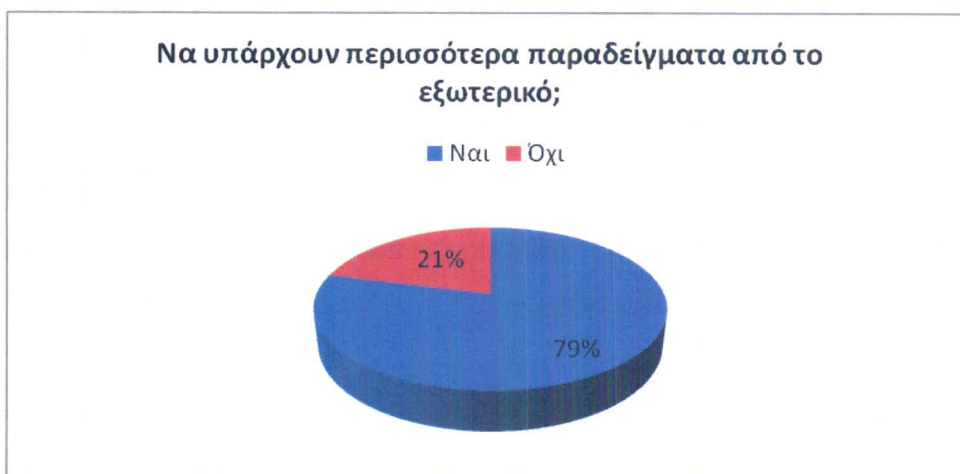


Σχεδιάγραμμα 26α : Αφορά στην ερώτηση 11 «Τα μαθήματα των δύο κύκλων που συμμετείχες το τρέχον σχολικό έτος θα ήθελες να είναι περισσότερο πρακτικά;»



Σχεδιάγραμμα 26β : Αφορά στην ερώτηση 11 «Τα μαθήματα των δύο κύκλων που συμμετείχες το τρέχον σχολικό έτος θα ήθελες να είναι περισσότερο θεωρητικά;»

Η δωδέκατη ερώτηση αναφέρεται στο αν θα ήθελαν οι εκπαιδευόμενοι να υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα από το εξωτερικό στα μαθήματα των δύο κύκλων που έλαβαν χώρα το τρέχον σχολικό έτος και είναι ερώτηση κλειστού τύπου στην οποία απάντησαν άπαντες. Από τα δεδομένα προκύπτει πως το 79% είναι σύμφωνο με το ερώτημα, ενώ το 21% δεν ενστερνίζεται αυτή την ιδέα.



Σχεδιάγραμμα 27 : Αφορά στην ερώτηση 12 «Τα μαθήματα των δύο κύκλων που έκανες το τρέχον σχολικό έτος θα ήθελες να είχαν περισσότερα παραδείγματα από το εξωτερικό;».

Με τη δέκατη τρίτη ερώτηση προσπαθούμε να βρούμε τρόπου με του οποίους θα μπορούσαμε να είχαμε λιγότερες απουσίες από το πρόγραμμα πέρα από αυτές που έγιναν αναγκαστικά για τις ανάγκες των Κολλεγίων και είναι ερώτηση ανοιχτού

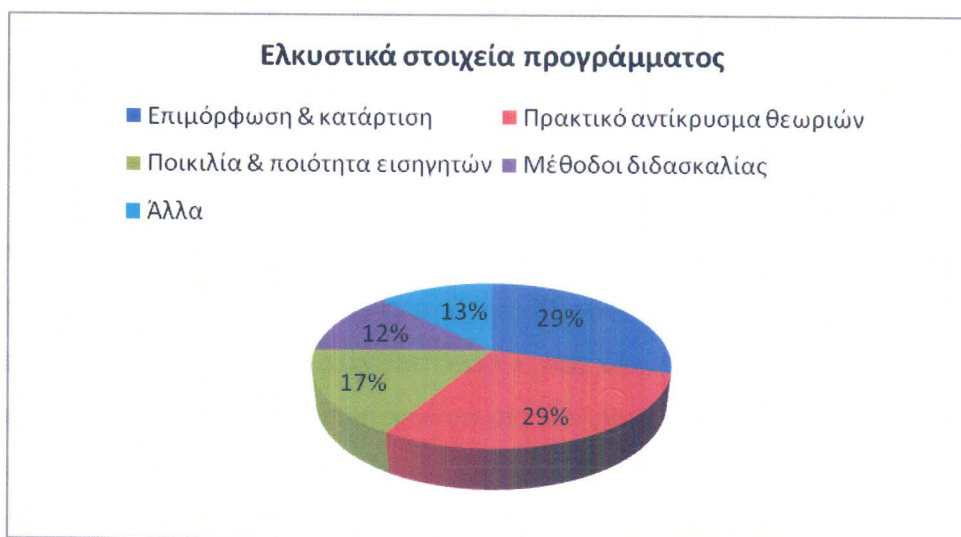
τύπου. Σύμφωνα με το 24% των ερωτηθέντων η τήρηση απουσιολογίου ή παρουσιολογίου θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίλυση του προβλήματος των απουσιών. Το άλλο 24% προτείνει κάτι συναφές και αναφέρεται στις υποχρεωτικές παρουσίες, δηλαδή ότι πρέπει να υφίσταται ένα όριο απουσιών. Το 16% προτείνει συνέπειες στους ασυνεπείς που αυτό μπορεί να σημαίνει είτε την παύση τους από το πρόγραμμα ή τη μη παροχή πιστοποίησης, το 12% προτείνει να αλλάξει η μέρα υλοποίησης των μαθημάτων και από Σάββατο να γίνονται την Παρασκευή και το 12% ακόμα πιστεύει πως επιβάλλεται ένα αυστηρότερο πλαίσιο αλλά οι όροι συμμετοχής να είναι ρητοί από την αρχή, ώστε να γνωρίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι τις υποχρεώσεις τους.



Σχεδιάγραμμα 28 : Αφορά στην ερώτηση 13 «Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να είχαμε λιγότερες απουσίες από το πρόγραμμα πέρα από αυτές που έγιναν αναγκαστικά για τις ανάγκες των Κολεγίων;».

Η δέκατη τέταρτη ερώτηση αφορά στα στοιχεία του προγράμματος που θεωρούνται ελκυστικά και είναι μία ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία ανταποκρίθηκαν 18 άτομα. Σύμφωνα με το 29%, στοιχεία που τους προσέλκυαν είναι η επιμόρφωση, η κατάρτιση, οι νέες ιδέες που προσέφερε το πρόγραμμα και η ενημέρωση για τις καινοτομίες ως προς την εκπαίδευση και τη διδακτική που αποτελούν χαρακτηριστικά που τους βοήθησαν να βελτιώσουν και να εξελίξουν τις γνώσεις τους, καθώς επίσης, να αναστοχαστούν. Το ίδιο ποσοστό (29%) κάνει λόγο για το πρακτικό αντίκρισμα και την εφαρμογή των θεωριών καθώς και την εποχή που τους προσέφερε το πρόγραμμα με τα δρώμενα του εξωτερικού.

Στη συνέχεια, το 17% αναφέρεται στην ποικιλία των εισηγητών που είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές, για το 12% ελκυστικό στοιχείο αποτελούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν, όπως τα projects, οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες, η συζήτηση και η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευομένων και γενικότερα οι διαδραστικές μέθοδοι. Τέλος, υπήρξαν συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν σε ορισμένες θεματικές ενότητες, όπως η Παιδαγωγική και η Διδακτική, η πιστοποίηση που δίδεται μετά το πέρας του προγράμματος και οι σχέσεις που υπήρχαν με ορισμένους διδάσκοντες.



Σχεδιάγραμμα 29 : Αφορά στην ερώτηση 14 «Ποια στοιχεία του προγράμματος σε ελκίζουν;».

Η δέκατη πέμπτη ερώτηση, από την άλλη πλευρά, είναι σχετική με τα στοιχεία του προγράμματος που θεωρούνται απωθητικά και είναι μία ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία απάντησαν 15 συμμετέχοντες. Για το 50% απωθητικές είναι οι θεωρητικές παρουσιάσεις, οι διαλέξεις, οι γενικολογίες ή και μερικές φορές τα θέματα που είναι εξειδικευμένα και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ερωτηθέντων. Σύμφωνα με το 1/3 των εκπαιδευτικών (33%), το πρόγραμμα είναι πολύ απαιτητικό και αναφέρονται ειδικότερα στις εργασίες που είναι πολυάριθμες και στις παρακολουθήσεις των μαθημάτων που είναι πολύωρες.

Το 11% των απαντήσεων ταξινομείται δύσκολα και υπήρξε κι ένας συμμετέχων σύμφωνα με τον οποίο δεν υπήρξε κανένα απωθητικό στοιχείο στο επιμορφωτικό πρόγραμμα.



Σχεδιάγραμμα 30 : Αφορά στην ερώτηση 15 «Ποια στοιχεία του προγράμματος σε απωθούν;».

Η δέκατη έκτη αφορά στα στοιχεία του περιεχομένου του προγράμματος στα οποία πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή μας και είναι ανοιχτού τύπου ερώτηση, στην οποία ανταποκρίθηκαν οι 18 από τους 19 ερωτηθέντες. Το μεγαλύτερο ποσοστό (30%) έκανε λόγο για τη θεματολογία και πιο συγκεκριμένα πως πρέπει να υπάρχει εξειδίκευση ανά ειδικότητα και βαθμίδα στο θεωρητικό περιεχόμενο και πως πρέπει να εστιάσουν σε θεματικές, όπως η Ψυχολογία και τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες, καθώς επίσης, στον προγραμματισμό που πρέπει να είναι καλύτερος ότι πρέπει να υπάρχει εξειδίκευση για εκπαιδευτικούς που έχουν επαγγελματική πείρα.

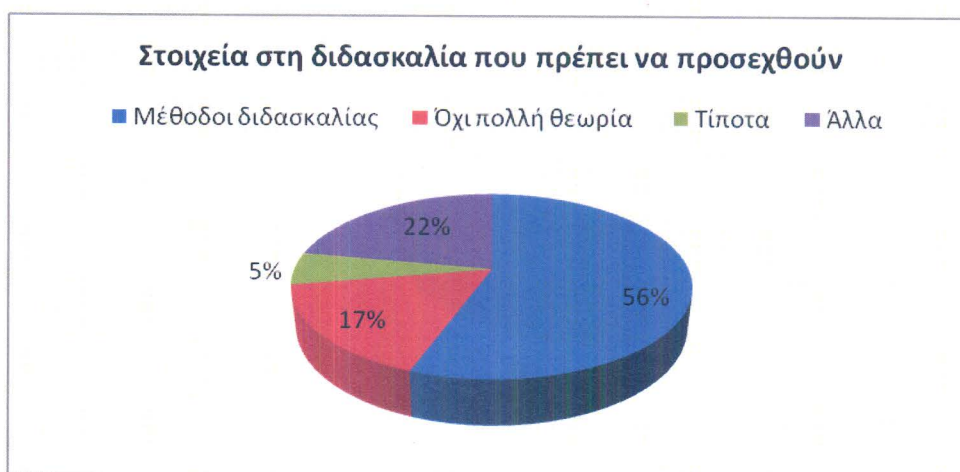
Επιπλέον, το 26% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως πρέπει να δοθεί προσοχή στην πρακτική εφαρμογή και πιο αναλυτικά, ότι πρέπει να υπάρχουν περισσότερες πρακτικές ασκήσεις, εφαρμογή στην τάξη και εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές. Το 11% κάνει λόγο για τους στόχους που πρέπει να είναι ρητοί, το 7% ότι πρέπει το πρόγραμμα να είναι εστιασμένο στο πλαίσιο, τη δομή και τη λειτουργία του Κολλεγίου και το 26% δεν μπορούσε να ταξινομηθεί εύκολα.



Σχεδιάγραμμα 31 : Αφορά στην ερώτηση 16 «Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος;».

Η δέκατη έβδομη ερώτηση έχει σχέση με τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να προσέξουμε ως προς τη διδασκαλία του προγράμματος και είναι ερώτηση ανοιχτού τύπου, όπου απάντησαν 14 άτομα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (56%) αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας, δηλαδή η διδασκαλία οφείλει να είναι ενεργητική, όχι καθέδρας, να γίνονται εργασίες σε ομάδες και workshops, να υφίσταται διαδραστικότητα και ανταλλαγή απόψεων και γενικά να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά.

Για το 17% δεν πρέπει να υπάρχει πολλή θεωρία αλλά πρακτική εφαρμογή και το 1% δεν θέλει να διαφοροποιηθεί τίποτα, ενώ το 22% αφορά σε απαντήσεις που δεν ταξινομούνται εύκολα.



Σχεδιάγραμμα 32 : Αφορά στην ερώτηση 17 « Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τη διδασκαλία του προγράμματος;».

Με τη δέκατη όγδοη ερώτηση εντοπίζουμε ό,τι οφείλουμε να προσέξουμε ως προς τις εργασίες που γίνονται στο πλαίσιο του προγράμματος και είναι ερώτηση ανοιχτού τύπου, την οποία απάντησαν 17 συμμετέχοντες. Από τα δεδομένα προκύπτει πως το 22% προτείνει να μειωθεί ο αριθμός των εργασιών και σε μερικές περιπτώσεις προτάθηκε να μην υφίστανται καθόλου λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας, το 18% υποστηρίζει πως οι εργασίες πρέπει να είναι περισσότερο πρακτικές παρά θεωρητικές και ακόμα, το 18% ανέφερε πως πρέπει να είναι πιο συγκεκριμένες και στοχευμένες.

Επιπρόσθετα, το 9% θέλει τις εργασίες να είναι ανάλογες με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και το άλλο 9% να είναι ουσιαστικότερες, να γίνεται καλύτερη προσέγγιση και διείσδυση στο θέμα. Εν συνεχεία, το 6% των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία, η οποία οφείλει να είναι σαφής και προσβάσιμη, ακόμα 6% αναφέρθηκε στην αξιολόγηση των εργασιών και πως πρέπει να υφίσταται ανατροφοδότηση. Το 12%, τέλος, δεν μπορεί να ταξινομηθεί.



Σχεδιάγραμμα 33 : Αφορά στην ερώτηση 18 «Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τις εργασίες που γίνονται στο πλαίσιο του προγράμματος;».

Η δέκατη ένατη ερώτηση ζητά από τους ερωτηθέντες να σημειώσουν οτιδήποτε θεωρούν πως πρέπει να προσεχθεί στο πρόγραμμα και είναι μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, όπου ανταποκρίθηκαν 10 άτομα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν συνολικά ήταν λίγες, οπότε είναι δύσκολο να βγάλουμε ποσοστά, ωστόσο θα τις καταγράψουμε. Αρχικά, συναντήσαμε απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος, όπου 5 άτομα ανέφεραν ότι οι προσδοκίες ήταν διαφορετικές στην αρχή και ότι στην πορεία θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις ειδικότητες και όχι στη γενική, θεωρητική προσέγγιση, ότι κάποιες ενότητες διήρκησαν περισσότερες ώρες απ' ό,τι χρειαζόταν και κάποιες αλληλοκαλύπτονται, ότι πρέπει να μην υπάρχουν πολλές επαναλήψεις, να μην υφίστανται γενικολογίες και τέλος, να υπάρχει πιο παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση και λιγότερη θεωρία. Στη συνέχεια, 3 εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν στον τίτλο σπουδών που παρέχεται και πως πρέπει να γνωρίζουν από την αρχή την αξία και τη δυναμική του τίτλου σπουδών, να δίνονται σαφείς πληροφορίες και να είναι ρητός ο βαθμός αξιοποίησης του προγράμματος στο μέλλον και να αναγνωριστεί ως τίτλος σπουδών από το κράτος. Υπήρξαν επιπλέον προτάσεις, όπως ότι η επιλογή των εκπαιδευόμενων αλλά και των εισηγητών που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα πρέπει να είναι αυστηρή και να δοθεί προσοχή στο χρόνο και τη διάρκεια του προγράμματος.

Η εικοστή ερώτηση αφορά σε προτάσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τη βελτίωση του προγράμματος, είναι ερώτηση ανοιχτού τύπου και απάντησαν 14 άτομα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (40%) αναφέρεται στη γνώση και τα διαδικαστικά και αναλυτικότερα, ανέφεραν πως θα ήταν καλύτερο να υπάρχει περισσότερος ενθουσιασμός και μεγαλύτερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν, όπως διάλογος και ανταλλαγή απόψεων, να υπάρχει μεγαλύτερη στήριξη στους συμμετέχοντες και ίσως αποφόρτιση από διάφορες αναγκαστικές παρουσιάσεις στο γενικό πρόγραμμα του Κολεγίου, να υπάρχουν περισσότερα παραδείγματα και εφαρμογές από τη σχολική πραγματικότητα, επαφές με δάσκαλους και ερευνητές που έχουν να προσφέρουν γνώσεις σχετικά με τη διδακτική και ερευνητική τους εμπειρία, να υπάρχουν κάθε φορά διαφορετικά θέματα με διαφορετικούς εισηγητές, να υπάρχει επαφή ακόμα και με λιγότερα γνωστικά αντικείμενα αρκεί να γίνεται επεξεργασία τους εις βάθος και περισσότερες καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας.

Επιπλέον, το 1/3 (33%) των συμμετεχόντων αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή να υπάρχει πρόγραμμα συνολικά για τα δύο θέματα μα τα οποία

θα ασχοληθεί, τους εισηγητές, τις εργασίες και τη βιβλιογραφία, να αποσαφηνιστεί ο στόχος και η τυπική του αξία ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη συνέπεια από τους συμμετέχοντες, να είναι σαφέστερη η αξία και η δυναμική του τίτλου σπουδών, ο τίτλος σπουδών να έχει πρακτικότητα και να μην είναι ένα χαρτί χωρίς αντίκρισμα και να προηγείται ίσως έρευνα σε συνεργασία με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρχει στοχευόμενη δράση.

Το 20% κάνει μνεία για τις ειδικότητες όπως το ό τ πρέπει να υπάρχει ομοιομορφία μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι μάζωξη ετερόκλητων και με διαφορετικά ενδιαφέροντα ειδικοτήτων και να χωρίζονται οι συμμετέχοντες σε μικρότερες ομάδες από την αρχή του προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται το περιεχόμενο του προγράμματος στις εξειδικευμένες διδακτικές ανάγκες ανάλογα με τον κλάδο και τη σχολική βαθμίδα. Το 7% των προτάσεων αφορά στη βιβλιογραφία, η οποία οφείλει να είναι προσβάσιμη για ικανό χρονικό διάστημα με σκοπό να χρησιμοποιηθεί για την εκπόνηση των εργασιών.



Σχεδιάγραμμα 34 : Αφορά στην ερώτηση 20 «Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση του προγράμματος;».

Συνολικά, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για συγκεκριμένες ενότητες και θέματα, όπως η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση καθώς επίσης, για τη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη και λιγότερο ενδιαφέρον έχουν κατά την άποψή τους γενικότερα η πολλή θεωρία και ενότητες, όπως τα αναλυτικά προγράμματα και η περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν μεγάλη ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς είναι όσες περιέχουν τη συμμετοχή τους, όπως είναι η

ομαδοσυνεργατική αλλά και ο διάλογος, ενώ ακατάλληλες θεωρούνται οι παθητικές μέθοδοι, όπως οι διαλέξεις. Αίτημα των συμμετεχόντων πάντως αποτελεί αύξηση των ενεργητικών μορφών διδασκαλίας.

Σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο βρίσκονται οι εργασίες και τα υλικά του προγράμματος, τα οποία μπορούν να βελτιωθούν. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται να είναι οι εργασίες πιο στοχευμένες και σαφείς, ίσως να μειωθούν, και η βιβλιογραφία να είναι προσβάσιμη. Τα υλικά οφείλουν να δίδονται εγκαίρως στους εκπαιδευτικούς και να έχουν εύκολη πρόσβαση σε αυτά.

Όσον αφορά στην ημέρα διεξαγωγής των μαθημάτων, δεν φαίνεται να υφίσταται κάποιο πρόβλημα παρόλο που μπορεί οι ώρες διδασκαλίας το Σάββατο να είναι πολλές και σχετικά με την πιστοποίηση, φαίνεται ότι οι εξετάσεις για την απόκτησή της είναι μία ιδέα που αντιμετωπίζεται αρκετά θετικά.

Ελκυστικά στοιχεία του προγράμματος θεωρούνται οι γνώσεις που αποκόμισαν για τις ποικίλες καινοτομίες και τη διδακτική, την πρακτική εφαρμογή και τη σύνδεση με την πραγματικότητα του εξωτερικού, ενώ απωθητικό σημείο αποτελούν οι παθητικές διαδικασίες διδασκαλίας.

Ένα σημαντικό πρόβλημα με το οποίο ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτές είναι αυτό των συχνών απουσιών. Για την επίλυση αυτού προτείνεται ένα αυστηρότερο πλαίσιο και η τήρηση απουσιολογίου.

Άλλα θέματα που χρήζουν βελτίωσης είναι η πρακτική εφαρμογή του προγράμματος, η θεματολογία και η προσαρμογή στις ειδικότητες όπου ανήκουν οι εκπαιδευόμενοι.

Ερωτηματολόγιο Δ

Η τέταρτη φάση αξιολόγησης αφορά στον κύκλο μαθημάτων ανά ειδικότητες στον οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 2009. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία διανεμήθηκαν σε 14 συμμετέχοντες και περιέχουν δέκα ερωτήσεις κλειστού τύπου και τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Παράρτημα Δ).

Η πρώτη ερώτηση αφορά στις ειδικότητες, στις οποίες διαχωρίστηκαν σε αυτό το τμήμα του προγράμματος και είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου στην οποία απάντησαν όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Το 28% των συμμετεχόντων διδάσκουν Ελληνική Γλώσσα, το 21% Αγγλική Γλώσσα, το άλλο 21% Μαθηματικά, το 21% πάλι Πληροφορική και τέλος, μόνο το 7% Φυσικές Επιστήμες.



Σχεδιάγραμμα 35 : Αφορά στην ερώτηση 1 «Η ειδικότητα που συμμετείχες ήταν:».

Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στο επίπεδο εκπαίδευσης όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και προκύπτει πως το μεγαλύτερο κομμάτι απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (64%), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (36%).



Σχεδιάγραμμα 36 : Αφορά στην ερώτηση 2 « Το επίπεδο εκπαίδευσης που εργάζεσαι είναι:».

Με την τρίτη ερώτηση γίνεται προσπάθεια να γίνει αντιληπτός ο βαθμός στον οποίο είναι κατάλληλη η χρονική περίοδος που πραγματοποιήθηκε ο κύκλος των μαθημάτων των ειδικοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος και είναι μία ερώτηση κλειστού τύπου, όπου ανταποκρίθηκαν 13 άτομα. Σύμφωνα με την πλειοψηφία (64%) η χρονική περίοδος ήταν κατάλληλη, ενώ τά περίπου (22%) των εκπαιδευτικών θεωρεί πως έπρεπε ο κύκλος αυτός να πραγματοποιηθεί στο μέσο του προγράμματος και μόνο το 7% πιστεύει πως θα έπρεπε το πρόγραμμα να ξεκινούσε με τον κύκλο ειδικοτήτων.



Σχεδιάγραμμα 37 : Αφορά στην ερώτηση 3 «Η χρονική περίοδος που πραγματοποιήθηκε ο κύκλος μαθημάτων των ειδικοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος:».

Η τέταρτη ερώτηση αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το γεγονός ότι τα μαθήματα στο συγκεκριμένο κύκλο γίνονταν σε αραιά χρονικά διαστήματα, που κάποιες φορές ξεπερνούσαν τον ένα μήνα. Η ερώτηση είναι κλειστού τύπου και απάντησαν όλοι οι συμμετέχοντες. Για τους μισούς εκπαιδευομένους (50%) αυτό αποτελεί θετικό γεγονός, για το 43% αποτελεί αδιάφορο γεγονός και μόνο για το 7% είναι αρνητικό στοιχείο.



Σχεδιάγραμμα 38 : Αφορά στην ερώτηση 4 «Το γεγονός ότι τα μαθήματα σε αυτό τον κύκλο μαθημάτων γινόταν σε αραιά χρονικά διαστήματα που κάποιες φορές ξεπερνούσαν τον ένα μήνα ήταν στοιχείο:».

Η πέμπτη ερώτηση αναφέρεται στο ρυθμό με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα και είναι κλειστού τύπου ερώτηση, την οποία απάντησαν 13 εκ των ερωτηθέντων. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (86%) θεωρεί πως ο ρυθμός του προγράμματος ήταν κανονικός, ενώ το 7% πιστεύει πως ήταν αργός ο ρυθμός και το υπόλοιπο 7% τον βρήκε γρήγορο.



Σχεδιάγραμμα 39 : Αφορά στην ερώτηση 5 «Ο ρυθμός με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα ήταν:».

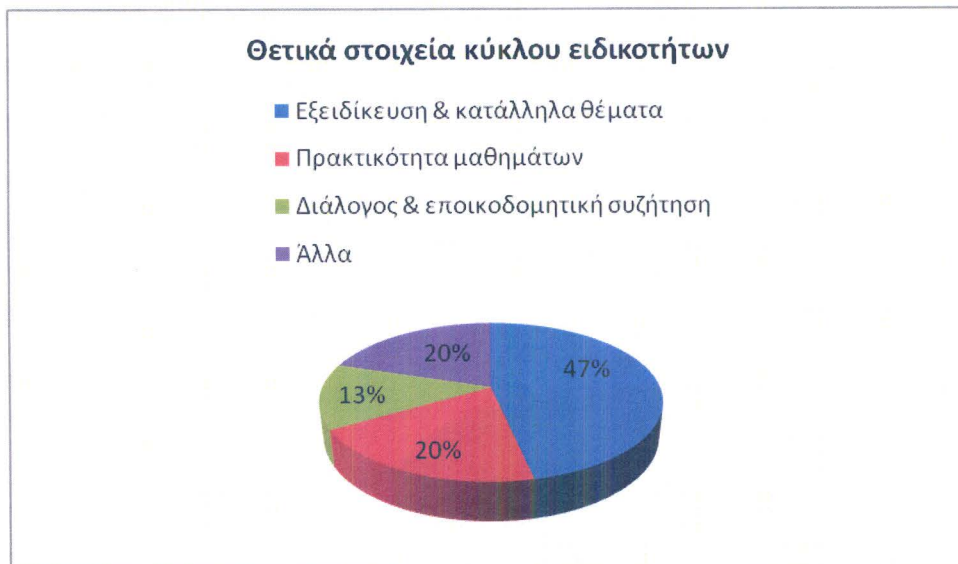
Με την έκτη ερώτηση επιχειρείται να μάθουμε το βαθμό στον οποίο ο κύκλος των μαθημάτων των ειδικοτήτων ήταν χρήσιμος σε σχέση με τους προηγούμενους τρεις γενικούς κύκλους μαθημάτων. Όπως προηγουμένως, είναι κλειστού τύπου ερώτηση και ανταποκρίθηκαν όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Προκύπτει, λοιπόν, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (86%) θεωρεί πως ο κύκλος ειδικοτήτων ήταν πιο χρήσιμος από τους προηγούμενους, ενώ το υπόλοιπο 14% πιστεύει πως ήταν εξίσου χρήσιμος. Αξίζει να αναφέρουμε πως δεν υπήρξε κάποιος συμμετέχων που να θεώρησε πως ήταν λιγότερο χρήσιμος.



Σχεδιάγραμμα 40 : Αφορά στην ερώτηση 6 «Ο κύκλος των μαθημάτων ειδικοτήτων σε σχέση με τους προηγούμενους 3 γενικούς κύκλους μαθημάτων ήταν:».

Με την έβδομη ερώτηση αναζητούνται τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του κύκλου ειδικοτήτων και είναι ερώτηση ανοιχτού τύπου. Όσον αφορά στα θετικά σημεία αυτού του κύκλου, απάντησαν 8 άτομα, εκ των οποίων περίπου οι μισοί (47%) ανέφεραν πως στον κύκλο ειδικοτήτων υπήρξε εξειδίκευση σχετικά με τις τεχνικές στη διαδικασία της διδασκαλίας και στην προσέγγιση ορισμένων αντικειμένων, τα θέματα ήταν κατάλληλα και αξιόλογα και ταυτόχρονα υφίσταται συστηματική και στοχευμένη ανάλυση γύρω από τη διδακτική των ειδικοτήτων. Επίσης, υπήρξαν λιγότερα γενικά στοιχεία, δηλαδή θεώρησαν πως το περιεχόμενο και το αντικείμενο του τελευταίου κύκλου μαθημάτων ήταν περισσότερο εστιασμένα και κατάλληλα.

Επιπλέον, το 20% των συμμετεχόντων έκανε μνεία για την πρακτικότητα των μαθημάτων και έμαθαν μέσα από το πρόγραμμα έναν καλύτερο και αναλυτικότερο τρόπο σχεδίασης μαθημάτων και δραστηριοτήτων για τη διδακτική τους διαδικασία. Το 13% των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στο διάλογο και τη συζήτηση που γινόταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, στοιχεία που τους ώθησαν στην ανταλλαγή απόψεων και την επίλυση προβλημάτων και αποριών. Το 20% αφορά σε απαντήσεις που δεν μπορούν να ταξινομηθούν εύκολα.



Σχεδιάγραμμα 41α : Αφορά στην ερώτηση 7 «Ποια ήταν τα θετικά στοιχεία αυτού του κύκλου ειδικοτήτων;».

Όσον αφορά στα αρνητικά σημεία του κύκλου ειδικοτήτων, η ερώτηση απαντήθηκε μόνο από 3 συμμετέχοντες. Τα 2/3 των εκπαιδευτικών (67%) υποστηρίζουν πως ο συγκεκριμένος κύκλος μαθημάτων είχε λιγότερες ώρες από τους

προηγούμενους και θα ήταν προτιμότερο να υπήρχαν περισσότερα μαθήματα σε αυτή τη φάση του προγράμματος, ώστε να υφίσταται μεγαλύτερη εμβάθυνση στα θέματα που τους ενδιαφέρουν. Το υπόλοιπο 33% ανέφερε ως αρνητικό στοιχείο το γεγονός ότι ο κύκλος μαθημάτων ειδικότητας ήταν προσανατολισμένος σε μεγάλο βαθμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.



Σχεδιάγραμμα 41β : Αφορά στην ερώτηση 7 «Ποια ήταν τα αρνητικά στοιχεία αυτού του κύκλου ειδικοτήτων;».

Η όγδοη ερώτηση αφορά στα υλικά που δόθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος και το βαθμό στον οποίο ήταν χρήσιμα και είναι κλειστού τύπου ερώτηση, όπου ανταποκρίθηκαν 13 άτομα συνολικά. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (72%) θεωρεί πως τα υλικά ήταν πολύ χρήσιμα και περίπου το 1/5 (21%) πιστεύει πως ήταν λίγο χρήσιμα. Μόνο το 7% των εκπαιδευτικών δεν απάντησε, ενώ δεν υπήρξε κάποιος που να θεώρησε πως δεν ήταν καθόλου χρήσιμα.



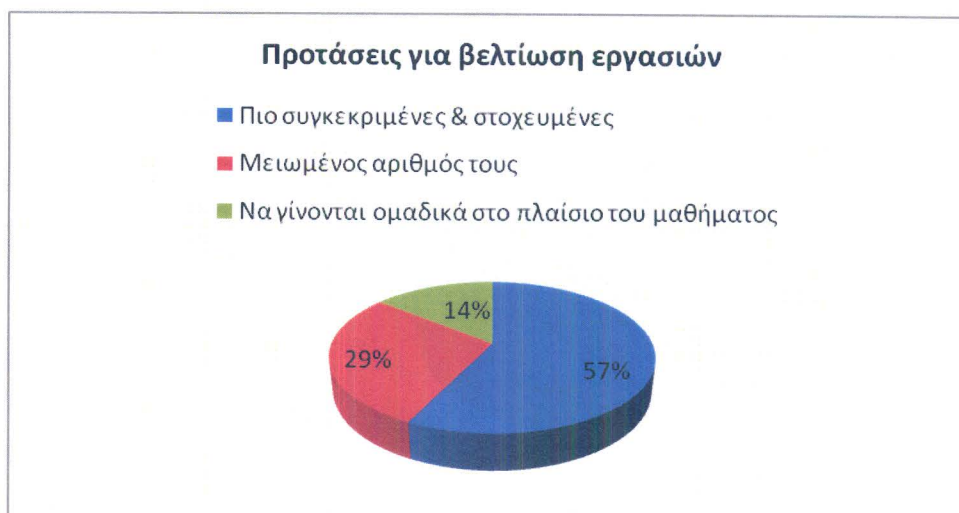
Σχεδιάγραμμα 42 : Αφορά στην ερώτηση 8 «Τα υλικά που πήρες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν:».

Η ένατη ερώτηση αναφέρεται στις εργασίες που έγιναν από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του προγράμματος και κατά πόσο ήταν χρήσιμες για αυτούς και είναι ερώτηση κλειστού τύπου, την οποία απάντησαν 11 άτομα. Αρκετά μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών (43%) βρήκε τις εργασίες πολύ χρήσιμες, πάνω από το 1/3 (36%) τις θεωρεί λίγο χρήσιμες, ενώ δεν υπήρξε κάποιος ερωτηθείς που να θεώρησε πως δεν ήταν καθόλου χρήσιμες.



Σχεδιάγραμμα 43 : Αφορά στην ερώτηση 9 «Οι εργασίες που έκανες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν:».

Με τη δέκατη ερώτηση επιχειρούμε να μάθουμε τις προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη βελτίωση των εργασιών που έκαναν στο πλαίσιο του προγράμματος και είναι μία ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία απάντησαν 6 εκπαιδευτικοί. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευόμενους (57%) πιστεύουν πως οι εργασίες πρέπει να είναι πιο συγκεκριμένες, στοχευμένες, ουσιαστικές και πως πρέπει να στοχεύουν στην πρακτική εφαρμογή και να μην είναι θεωρητικές. Το 29% υποστηρίζει πως πρέπει να μειωθούν οι εργασίες και το υπόλοιπο 14% πως θα ήταν προτιμότερο να γίνονται μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος ομαδικά.



Σχεδιάγραμμα 44 : Αφορά στην ερώτηση 10 «Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των εργασιών που κάνεις στο πλαίσιο του προγράμματος;».

Η ενδέκατη ερώτηση αφορά στις προτάσεις σχετικά με την βελτίωση των υλικών που λαμβάνουν οι ερωτηθέντες από το πρόγραμμα. Είναι μία ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία ανταποκρίθηκαν 3 άτομα, τα οποία προτείνονται παραδείγματα που εμπεριέχονται στα υλικά να είναι πιο βοηθητικά, να δίνονται τα υλικά οποιασδήποτε μορφής πριν την συνάντηση και το μάθημα, ώστε να γίνεται προετοιμασία και τέλος, αναφέρθηκε η βιβλιογραφία, η οποία θα ήταν χρησιμότερο να είναι προσβάσιμη σε μεγαλύτερο βαθμό και να δίνεται έτοιμη λόγω έλλειψης χρόνου.

Η δωδέκατη ερώτηση αναφέρεται στην υπόθεση πως αν κάποια μορφή εξετάσεων συνέβαλε στην καλύτερη πιστοποίηση και αναγνώριση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα αυτό, αν θα συμφωνούσαν να υπήρχαν στο τέλος του κάθε κύκλου των 30 ωρών. Είναι ερώτηση κλειστού τύπου, όπου απάντησαν 13 άτομα. Από τα δεδομένα προκύπτει πως το 57% ήταν θετικό σε αυτή την πρόταση, ενώ το υπόλοιπο 36% είχε αρνητική στάση.



Σχεδιάγραμμα 45 : Αφορά στην ερώτηση 12 «Αν κάποια μορφή εξετάσεων συνέβαλε στην καλύτερη πιστοποίηση και αναγνώριση της συμμετοχής σου στο πρόγραμμα αυτό θα συμφωνούσες να υπήρχαν στο τέλος του κάθε κύκλου των 30 ωρών;».

Στη δέκατη τρίτη ερώτηση γίνεται προσπάθεια να μάθουμε την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τα μαθήματα του τελευταίου κύκλου σε ειδικότητες που έγιναν το Φεβρουάριο έως το Μάιο και αν θα ήθελαν να είναι περισσότερο πρακτικά και θεωρητικά. Είναι ερώτηση κλειστού τύπου και αποτελείται από δύο τμήματα. Στο πρώτο σκέλος απάντησαν 12 άτομα. Στο πρώτο σκέλος απάντησαν 12 άτομα εκ των οποίων το 92% θεωρεί πως θα έπρεπε να είχαν περισσότερο πρακτικά μαθήματα, ενώ το 8% μόνο δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο. Στο δεύτερο σκέλος δόθηκαν απαντήσεις από 9 εκπαιδευόμενους εκ των οποίων το 82% ήταν αρνητικό στο να είναι περισσότερο θεωρητικά τα μαθήματα και το υπόλοιπο 18% ήταν θετικό σε αυτό το ενδεχόμενο.



Σχεδιάγραμμα 46α : Αφορά στην ερώτηση 13 «Τα μαθήματα του τελευταίου κύκλου σε ειδικότητες που συμμετείχες (Φεβρουάριος – Μάιος) θα ήθελες να ήταν περισσότερο πρακτικά;».

Η δέκατη τέταρτη ερώτηση είναι η τελευταία του ερωτηματολογίου και ζητά από τους εκπαιδευόμενους να σημειώσουν ό,τι άλλο θεωρούν πως θα πρέπει να προσεχτεί στο μέρος του προγράμματος των ειδικοτήτων. Είναι ανοιχτού τύπου ερώτηση στην οποία ανταποκρίθηκαν 6 ερωτηθέντες. Δεν μπορούμε να βγάλουμε ποσοστά και να ομαδοποιήσουμε όσα αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες αλλά θα καταγράψουμε τις απόψεις τους. Αρχικά, σημειώθηκε πως είναι εξαιρετικά χρήσιμο να συνεχιστεί το πρόγραμμα αλλά με τέτοια σύνθεση που θα διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ειλικρινή διάθεση επιμόρφωσης και ότι είναι διαθέσιμη για την εκπόνηση εργασιών που θα πιστοποιούν την επιμόρφωση τους, πως πρέπει να απορροφά πολύ περισσότερο χρόνο στο σχεδιασμό του προγράμματος και πως μεγαλύτερο κομμάτι του προγράμματος θα ήταν καλύτερο να κατέχουν οι ειδικοί. Επιπλέον πρέπει να γίνεται καλύτερη προετοιμασία θεματικών ενοτήτων με βάση τις ανάγκες των συμμετεχόντων, η επιλογή των διδασκόντων να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην προέρχονται από το δημόσιο τομέα γιατί δε γνωρίζουν την πραγματικότητα του ιδιωτικού τομέα και του Κολλεγίου και τέλος, η επιλογή των εκπαιδευτικών να γίνεται βάσει της εμπειρίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, ο κύκλος ειδικοτήτων είχε μεγάλη αποδοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Σχετικά με θετικά στοιχεία του συγκεκριμένου κύκλου, αναφέρεται ο προσανατολισμός και η εξειδίκευση στο αντικείμενο του καθενός, η πρακτική εφαρμογή και ο διάλογος που υφίσταται στο πλαίσιο του προγράμματος. Τα μειονεκτήματα που εντοπίστηκαν αφορούν στο γεγονός ότι εστίασαν σε θέματα που είχαν σχέση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ υπήρχαν και άτομα που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ο ρυθμός του προγράμματος σε γενικές γραμμές ήταν κανονικός και δεν αποτέλεσε πρόβλημα η συχνότητα που λάμβαναν χώρα τα μαθήματα, η οποία ήταν αραιή. Ακόμα, ήταν θετικοί ως προς την πρόταση για εξετάσεις στο πλαίσιο του προγράμματος με σκοπό τη λήψη πιστοποίησης.

Επιπλέον, μεγάλο βαθμό ικανοποίησης παρατηρούμε από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις εργασίες που εκπονήθηκαν αλλά και τα υλικά που δόθηκαν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτό το σημείο ήταν πολύ πιο θετικές σε σχέση με αντίστοιχες ερωτήσεις που υπήρξαν στις προηγούμενες φάσεις αξιολόγησης. Οι προτάσεις αναφορικά με τη βελτίωση των εργασιών υποστηρίζουν

ότι επιβάλλεται να είναι λιγότερες, πιο συγκεκριμένες και πιο πρακτικές και τα υλικά πρέπει να πλουσιότερα και να υφίσταται ευκολότερη πρόσβαση στη βιβλιογραφία.

Ερωτηματολόγιο Ε

Η πέμπτη φάση της αξιολόγησης αφορά στο practicum, το οποίο έλαβε χώρα τον Οκτώβρη του 2009 μέχρι το Φεβρουάριο του 2010, και την έρευνα δράσης στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευόμενοι τη σχολική χρονιά του 2009-2010. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία διανεμήθηκαν σε 14 συμμετέχοντες και αποτελούνται από επτά ερωτήσεις ανοιχτού τύπου εκ των οποίων οι τρεις πρώτες αναφέρονται στο practicum και οι υπόλοιπες τέσσερις στην έρευνα.

Η πρώτη ερώτηση αφορά στα θετικά στοιχεία που εντοπίστηκαν στο practicum από τους εκπαιδευόμενους, όπου ανταποκρίθηκαν 9 άτομα. Σχεδόν οι μισοί (47%) από τους ερωτηθέντες θεώρησαν μεγάλο πλεονέκτημα τη συνεργασία που υπήρχε μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του practicum και αξίζει να αναφέρουμε συγκεκριμένα πως δύο άτομα αναφέρθηκαν στην ανταλλαγή απόψεων και των εμπειριών τους και τρεις εκπαιδευτικοί έκαναν μνεία για την παρακολούθηση των μαθημάτων των συναδέλφων τους, που ενίσχυσε την προσπάθεια συνεργασίας. Περίπου το ¼ (21%) αναφέρθηκε στις γνώσεις που αποκτήθηκαν, ενώ μικρότερα ποσοστά, όπως το 16% έκανε λόγο για τη διαθεματικότητα και την ποικιλία θεμάτων που υπήρχαν σε αυτό το τμήμα του προγράμματος και το 11% ανέφερε τη βελτίωση που επετεύχθη.



Σχεδιάγραμμα 47: Αφορά στην ερώτηση 1 «Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που σου άρεσαν στο practicum».

Με τη δεύτερη ερώτηση προσπαθούμε να εντοπίσουμε τα αρνητικά στοιχεία του practicum και απάντησαν οχτώ συμμετέχοντες. Η συντριπτική πλειοψηφία (75%) ανέφερε το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, ο οποίος παρουσιάζει ελλείψεις και προβλήματα, ενώ το υπόλοιπο 25% από τη μία πλευρά αναφέρεται στις παρουσιάσεις που έγιναν στο συγκεκριμένο πλαίσιο και από την άλλη πλευρά αναφέρεται στην επιλογή του συναδέλφου που πρέπει να γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

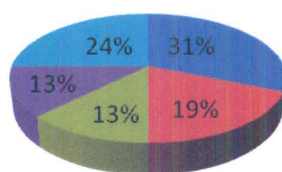


Σχεδιάγραμμα 48: Αφορά στην ερώτηση 2 «Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που δεν σου άρεσαν στο practicum».

Η τρίτη ερώτηση αφορά σε προτάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τη βελτίωση του practicum και ανταποκρίθηκαν εννέα εκπαιδευόμενοι. Το μεγαλύτερο ποσοστό (31%) θεωρεί πως η βελτιστοποίηση του practicum θα επέλθει με την καλύτερευση του προγραμματισμού και του σχεδιασμού του. Το 19% πιστεύει πως πρέπει να γίνονται παρουσιάσεις από την πλευρά των εκπαιδευομένων, το 13% αναφέρει πως θα ήταν σωστό να επιλέγουν οι ίδιοι τον μέντορα αλλά και το συνεργάτη τους και το ίδιο ποσοστό (13%) πάλι θεωρεί πως αν υπάρξει καλύτερη συνεργασία μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών αλλά και ανάμεσα σε αυτούς με τους εκπαιδευτές του προγράμματος, θα υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα.

Πρόταση για βελτίωση practicum

- Καλύτερος προγραμματισμός & σχεδιασμός
- Παρουσιάσεις
- Επιλογή μέντορα & συνεργάτη
- Συνεργασία
- Άλλα



Σχεδιάγραμμα 49: Αφορά στην ερώτηση 3 «Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που θα πρότεινες για την καλύτερη πραγματοποίηση του practicum την επόμενη φορά που θα πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα».

Με την τέταρτη ερώτηση εντοπίζουμε τα θετικά στοιχεία της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, όπου ανταποκρίθηκαν δέκα τρεις εκπαιδευόμενοι. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (18%) αναφέρθηκε στην πρακτική εφαρμογή της έρευνας δράσης και το άλλο 18% έκανε λόγο για τη συνεργασία που υπήρξε μεταξύ τους. Στη συνέχεια, το 14% έκανε λόγο για τη βελτίωση που πραγματοποιήθηκε όχι μόνο σε επαγγελματικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Το 11% ανέφερε πως μέσω της έρευνας δράσης μπόρεσε να αναστοχαστεί και ακόμα 11% θεώρησε πως είναι ένα πολύ χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Επιπλέον, το 7% θεώρησε πως ήταν πλεονέκτημα το γεγονός ότι υπήρξε ελευθερία στην επιλογή του θέματος στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και το άλλο 7% ανέφερε πως ήταν θετικό και μόνο που γνώρισαν την έννοια της έρευνας δράσης και κατάφεραν να υλοποιήσουν το συγκεκριμένο αντικείμενο.



Σχεδιάγραμμα 50: Αφορά στην ερώτηση 4 «Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που σου άρεσαν στην έρευνα δράσης».

Η πέμπτη ερώτηση αφορά στα αρνητικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης και απάντησαν άπαντες. Πάνω από το 1/3 (35%) των ερωτηθέντων θεώρησε πως δεν υπήρχε αρκετός χρόνος για να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας την έρευνα δράσης, γεγονός που τους άσκησε μεγάλη πίεση. Στα μειονεκτήματα συγκαταλέγεται σύμφωνα με τ¹/₄ των ερωτηθέντων (25%) η έλλειψη καθοδήγησης αλλά και πληροφόρησης σχετικά με τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ενώ το 15% αναφέρθηκε στο ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο και το 10% στην έλλειψη βιβλιογραφίας.



Σχεδιάγραμμα 51: Αφορά στην ερώτηση 5 «Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που δεν σου άρεσαν στην έρευνα δράσης».

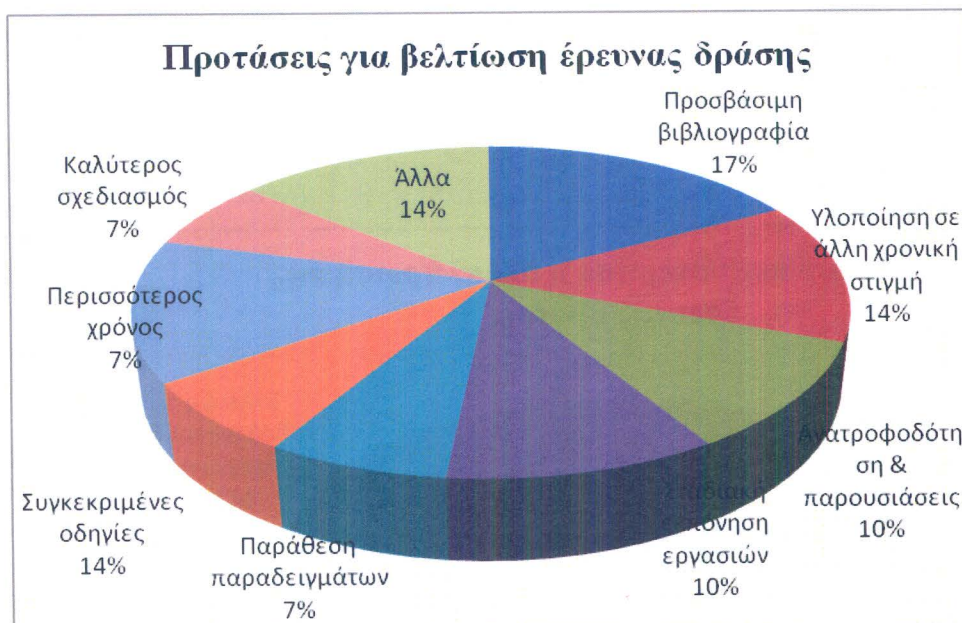
Μέσω της έκτης ερώτησης προσπαθούμε να εντοπίσουμε τους λόγους για τους οποίους θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι ότι τους πήρε περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο να φέρουν εις πέρας την έρευνα δράσης και δόθηκαν απαντήσεις από δώδεκα άτομα. Από τα δεδομένα, λοιπόν, προκύπτει πως περίπου το 1/3 των εκπαιδευομένων (32%) θεωρεί πως η ελλιπής ενημέρωση και καθοδήγηση συνέβαλε στην καθυστέρηση της ολοκλήρωσης της έρευνας δράσης, ενώ το 27% ανέφερε το φόρτο εργασίας και συνεπώς την έλλειψη χρόνου. Σύμφωνα με το 9% η έλλειψη βιβλιογραφίας ήταν ένας ακόμη παράγοντας δυσκολίας, όπως και ο ανεπαρκής σχεδιασμός (9%) αλλά και η έλλειψη εμπειρίας (9%) από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αξίζει να αναφέρουμε πως ένα άτομο δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα, καθώς ολοκλήρωσε τη διαδικασία μέσα στα χρονικά περιθώρια που ζητήθηκαν.



Σχεδιάγραμμα 52: Αφορά στην ερώτηση 6 «Ανάφερε μέχρι 4 λόγους για τους οποίους θεωρείς ότι η ολοκλήρωση της έρευνας δράσης σου πήρε περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο αρχικά».

Με την έβδομη ερώτηση διερευνώνται οι προτάσεις αναφορικά με τη βελτίωση της έρευνας δράσης και ανταποκρίθηκαν και οι δέκα τέσσερις συμμετέχοντες. Η πλειοψηφία (17%) θεωρεί πως η βιβλιογραφία οφείλει να είναι

πλούσια και προσβάσιμη και να υπάρχουν εγχειρίδια και άλλα υλικά στη βιβλιοθήκη του Κολεγίου. Το 14% προτείνει να υφίστανται συγκεκριμένες οδηγίες και καθοδήγηση που θα τους διευκολύνει στην πραγματοποίηση της έρευνας δράσης και το άλλο 14% πιστεύει πως πρέπει να υλοποιηθεί άλλη χρονική στιγμή. Επιπλέον, το 10% αναφέρεται στις εργασίες και πιο συγκεκριμένα ότι η εκπόνησή τους πρέπει να είναι σταδιακή και το άλλο 10% κάνει λόγο για την ανατροφοδότηση, που είναι απαραίτητη, μέσω παρουσιάσεων σχετικά με τα αποτελέσματα και την πορεία της έρευνας δράσης. Ακόμα, θα ήταν προτιμότερο να γίνεται παράθεση παραδειγμάτων (7%) που θα τους βοηθούν να αντιληφθούν καλύτερα το αντικείμενο, να διατίθεται περισσότερος χρόνος (7%) και να υπάρχει καλύτερος σχεδιασμός της διαδικασίας (7%).



Σχεδιάγραμμα 53: Αφορά στην ερώτηση 7 «Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που θα πρότεινες για την καλύτερη πραγματοποίηση της έρευνας δράσης την επόμενη φορά που θα πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα».

Συμπερασματικά, όσον αφορά στο practicum, γενικά θα λέγαμε πως οι εκπαιδευόμενοι αποκόμισαν αρκετά οφέλη, όπως το γεγονός ότι έμαθαν να συνεργάζονται και κατάφεραν ταυτόχρονα να εμπλουτίσουν το γνωστικό τους κεφάλαιο (ερ.1). Το αρνητικό σύμφωνα με την πλειοψηφία είναι ο ανεπαρκής σχεδιασμός και προγραμματισμός (ερ.2).

Αναφορικά με την έρευνα δράσης, επιτεύχθηκε η συνεργασία, η επαγγελματική και προσωπική βελτίωση, η πρακτική εφαρμογή των θεωριών (ερ. 4), όμως ανέφεραν

πως ο χρόνος που ήταν στη διάθεσή τους δεν επαρκούσε και δεν είχαν την απαιτούμενη γι' αυτούς καθοδήγηση (ερ.5).

Πολύ σημαντικό ρόλο και στα δύο κομμάτια του προγράμματος διαδραμάτισε η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων (ερ.1,3,4). Όπου υπήρξε συνεργασία και αλληλεπίδραση θεωρήθηκε μεγάλο πλεονέκτημα.

Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός είναι ένα σημείο που χρίζει βελτίωσης καθώς από πολλούς εκπαιδευόμενους θεωρείται πως ήταν μεγάλο μειονέκτημα και είναι απαραίτητο να δοθεί μεγάλη βαρύτητα (ερ. 2,3,6,7).

Θέματα που χρειάζονται βελτίωση είναι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός και των δύο ενότητων, η βιβλιογραφία οφείλει να είναι προσβάσιμη, η καθοδήγηση είναι ένα στοιχείο που αποζητάται από τους εκπαιδευτικούς και ο χρόνος δεν είναι αρκετός για να φέρουν εις πέρας όσα τους ζητούνται.

Ερωτηματολόγια Επιμορφωτών

Στο τέλος του προγράμματος κλήθηκαν, όπως οι εκπαιδευόμενοι, οι επιμορφωτές να απαντήσουν σε ορισμένες ερωτήσεις όσον αφορά στη συνολική αποτίμηση της διαδικασίας που έλαβε χώρα. Οι καθηγητές που συμμετείχαν στην αξιολόγηση ήταν συνολικά επτά και το ερωτηματολόγιο που δόθηκε αποτελείται από 3 ερωτήσεις (Παράρτημα Ε).

Η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που διαπιστώθηκαν στο πρόγραμμα. Από τα δεδομένα προκύπτει πως όλοι οι εκπαιδευτές έκαναν λόγο για το ποιόν των εκπαιδευομένων, οι οποίοι επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα μαθήματα, ήταν πρόθυμοι να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να εμπλουτίσουν παλαιότερες και έδειξαν επαγγελματισμό. Λόγω της θετικής αυτής στάσης που κράτησαν, το κλίμα μεταξύ των επιμορφωτών και των εκπαιδευτικών προσφερόταν για γόνιμες συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων με στόχο τη μάθηση.

Στα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος συγκαταλέγεται η οργάνωση, που ήταν σύμφωνα με δύο εκπαιδευτές καλή, καθώς υπήρξαν σαφείς στόχοι και το πρόγραμμα ήταν προσαρμοσμένο στις εκάστοτε ανάγκες. Η τεχνική υποδομή και ο χώρος όπου διαδραματίστηκαν τα μαθήματα απέσπασαν ικανοποιητικά σχόλια από δύο εκπαιδευτές, από τη στιγμή που διευκόλυναν το εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία.

Επιπλέον, περίπου το ένα τρίτο των επιμορφωτών έκαναν μνεία για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και πιο συγκεκριμένα ανέφεραν πως εφαρμόστηκαν στην τάξη ορισμένα στοιχεία που δόθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος από τους εκπαιδευόμενους, υπήρξε σύνδεση μεταξύ της θεωρίας και της πράξης και υφίστατο εξοικείωση με τη διδακτική και την αξιολόγηση. Εν ολίγοις, υπήρξε ανταπόκριση ανάμεσα στο θεωρητικό υπόβαθρο και της πρακτικής στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος.

Άλλα θετικά σχόλια που έγιναν αφορούν στην ομάδα, η οποία ήταν ολιγάριθμη κι έτσι δόθηκε η ευκαιρία και η δυνατότητα για διάλογο αλλά και εμβάθυνση, στην ευελιξία του προγράμματος, καθώς ο επιμορφωτής είχε την ευκαιρία να διαμορφώσει το πρόγραμμα και να το προσαρμόσει στις απαιτήσεις και τέλος, στις εργασίες που εκπονήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους μέσα από τις οποίες μπόρεσαν οι ίδιοι να κατανοήσουν πραγματικά και να αναστοχαστούν.



Σχεδιάγραμμα 54a: Αφορά στην ερώτηση 1 «Τι θετικό και τι αρνητικό διαπίστωσες στο πρόγραμμα;».

Σχετικά με τα αρνητικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, η πλειοψηφία (4 άτομα) αναφέρθηκε στην ανομοιογενή σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευόμενων. Το γεγονός ότι προέρχονται από διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης καθιστούσε το έργο των επιμορφωτών δύσκολο από τη στιγμή που υφίστανται αρκετές διαφοροποιήσεις και οι ανάγκες ποικίλουν. Περίπου οι μισοί εκ των ερωτηθέντων (3 άτομα) έκανε αναφορά για το χρόνο των μαθημάτων μόνο που αυτό το στοιχείο έχει αρκετές πλευρές. Αναλυτικότερα, ανέφεραν πως οι ώρες διδασκαλίας δεν αρκούσαν για να πραγματοποιήσουν όσα επεδίωκαν οι επιμορφωτές, η ημέρα διεξαγωγής των μαθημάτων (Σάββατο) δεν διευκόλυνε λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεων, το πρόγραμμα είχε μεγάλη διάρκεια που συνέβαλε στην κόπωση των εκπαιδευόμενων κατά τον Ιούνιο και υπήρξε μεγάλη απόσταση μεταξύ των μαθημάτων, γεγονός που καθιστούσε δύσκολη τη σύνδεσή τους και την ομαλή ροή τους.

Άλλες απόψεις που καταγράφηκαν αφορούν στο μικρό αριθμό συμμετεχόντων, στο χρόνο που δόθηκε για τις εργασίες και δεν ήταν επαρκής και στην αδυναμία άμεσης εφαρμογής και αξιολόγησης θεμάτων. Τέλος, ένας από τους εκπαιδευτές ισχυρίστηκε πως δεν υπήρχε κάποιο αρνητικό στοιχείο του προγράμματος.



Σχεδιάγραμμα 54β: Αφορά στην ερώτηση 1 «Τι θετικό και τι αρνητικό διαπίστωσες στο πρόγραμμα;».

Η δεύτερη ερώτηση αφορά στις προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος. Οι περισσότεροι επιμορφωτές (4 άτομα) έκαναν λόγο για τη σύνθεση της ομάδας, η οποία θα ήταν προτιμότερο να είναι ομοιογενής, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι να προέρχονται από την ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, ώστε να υπάρχουν κοινά στοιχεία και να εκτυλίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία αναλόγως του εκπαιδευτικού κοινού. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως δεν επιδιώκουν οι εκπαιδευτές το διαχωρισμό της ομάδας παρά μόνο για να υπάρξει εστιασμένη επιμόρφωση. Σε αυτό το σημείο θα ήταν σωστό να αναφέρουμε πως υπήρξε η άποψη σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που προέρχονται από διαφορετικές βαθμίδες καθώς θεωρούν πως είναι απαραίτητο να ανταλλάσσονται οι απόψεις και οι εμπειρίες το οποίο θα συμβάλει στην ομαλή ένταξη και μετάβαση των ίδιων των επιμορφωμένων από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Δύο εκ των επιμορφωτών αναφέρθηκαν στις ώρες μαθημάτων, οι οποίες είναι αναγκαίο να αυξηθούν. Η αλλαγή αυτή αφορά στην αύξηση ωρών διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σύμφωνα με τον έναν εκπαιδευτή και σύμφωνα με τον άλλο, αυτή η διαφοροποίηση αφορά μόνο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και μάλιστα θα έπρεπε αυτό να σχεδιαστεί με τη βοήθεια των εκπαιδευόμενων και να κάνουν εργασία αξιοποιώντας τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και στοιχεία της έρευνας δράσης. Ακόμα, φαίνεται πως αποτέλεσε πρόβλημα η μέρα διεξαγωγής των μαθημάτων, που έλαβαν χώρα το

Σάββατο, και προτείνεται να γίνονται δύο φορές την εβδομάδα και να διαρκούν λιγότερο.

Επιπρόσθετες απόψεις αναφέρονται στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών όχι μόνο ως μέσο διδασκαλίας αλλά κυρίως ως μέσο μάθησης και στο γεγονός ότι θα ήταν χρήσιμο να γίνει αξιοποίηση της εκπαίδευσης από απόσταση. Επιπλέον, θεωρούν απαραίτητο το συντονισμό μεταξύ του περιεχομένου των εισηγήσεων και του προγράμματος διδασκαλίας και να υπάρξει μερική απαλλαγή των εκπαιδευόμενων από τα καθήκοντά τους, με σκοπό την πιο ξεκούραστη και αβίαστη παρακολούθηση των μαθημάτων, καθώς υφίσταται μεγάλος φόρτος εργασίας και γενικότερες υποχρεώσεις. Επίσης, κρίνεται χρήσιμη η λειτουργία ενός εργαστηρίου αξιολόγησης, όπου διατίθενται ώρες για την αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων στη θεωρία και την πράξη. Τέλος, σύμφωνα με έναν επιμορφωτή πρέπει να αξιοποιηθεί η τρέχουσα εμπειρία που αποκτήθηκε από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ώστε να γίνουν διορθωτικές κινήσεις και ο επανασχεδιασμός του προγράμματος, όπου κρίνεται αναγκαίος, και σύμφωνα με άλλον έναν, το πρόγραμμα κύλησε ικανοποιητικά από τη στιγμή που υπήρξε ευελιξία και η δυνατότητα τροποποίησης στις καθιερωμένες ημέρες των μαθημάτων όταν αυτό χρειαζόταν.

Με την τρίτη ερώτηση γίνεται προσπάθεια να γνωρίσουμε τα διαφορετικά στοιχεία ενδεχομένως που επισημάνθηκαν από τους επιμορφωτές στο πρόγραμμα αυτό σε σχέση με άλλα προγράμματα στα οποία έχουν διδάξει. Περίπου οι μισοί από τους επιμορφωτές έκαναν λόγο για τα τεχνικά ζητήματα στα οποία περιλαμβάνονται η οργάνωση του προγράμματος που ήταν καλύτερη, το γεγονός ότι υπήρχαν περισσότερες ώρες διδασκαλίας συγκριτικά με άλλα προγράμματα, οι χώροι που ήταν κατάλληλοι και οι υποδομές. Άλλοι τρεις εκπαιδευτές αναφέρθηκαν στα παιδαγωγικά ζητήματα, καθώς η φιλοσοφία που ενστερνιζόταν ήταν σαφής, υφίσταντο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς επίσης, καινοτομικά στοιχεία αλλά και ενδιαφέρον για τη διαρκή επιμόρφωση. Ακόμα, ως χαρακτηριστικό διαφορετικότητας αναφέρθηκε η δυνατότητα του επιμορφωτή να προσεγγίσει τα θέματα εις βάθος και η δυνατότητα αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων μέσω των δημιουργικών εργασιών, ζητήματα που εντοπίζονται στις νέες προσεγγίσεις μάθησης και παιδαγωγικής.

Στη συνέχεια, περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτών αναφέρθηκε στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε, η συμμετοχή τους ήταν ενεργή παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του προγράμματος και γενικότερα το επίπεδό τους ήταν υψηλό. Άλλοι δύο εκπαιδευτές

ανέφεραν πως το κλίμα που επικρατούσε ήταν πολύ θετικό από τη στιγμή που το περιβάλλον ήταν πιο ανθρώπινο σε σχέση με άλλα προγράμματα και ήταν έντονο το στοιχείο της φιλοξενίας.



Σχεδιάγραμμα 55: Αφορά στην ερώτηση 2 «Τι διαφορετικό ενδεχομένως επεσήμανες στο πρόγραμμα αυτό σε σχέση με άλλα προγράμματα που έχεις διδάξει;».

Συνοπτικά, θα λέγαμε πως στο σύνολο του προγράμματος υπήρξαν θετικά στοιχεία, όπως το υπόβαθρο και η ποιότητα των εκπαιδευόμενων, η καλή οργάνωση και η υλικοτεχνική υποδομή καθώς επίσης, ήταν ένα πρόγραμμα αποτελεσματικό που υλοποίησε τους στόχους του αλλά και αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως η ανομοιογένεια των εκπαιδευόμενων και ο ανεπαρκής χρόνος που δόθηκε για τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Όσον αφορά στη βελτιωτική πολιτική, θα πρέπει να δοθεί προσοχή κυρίως στο σχηματισμό ομοιογενών ομάδων και στην αύξηση των ωρών των μαθημάτων. Συγκριτικά με άλλα προγράμματα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα υπερέχει σε τεχνικά και παιδαγωγικά ζητήματα και ταυτόχρονα στο ποιόν των εκπαιδευόμενων και στο θετικό κλίμα που επικρατούσε.

ΜΕΡΟΣ Ε – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εν κατακλείδι, το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Κολλεγίων Ψυχικού και Αθήνας στέφθηκε με αρκετά μεγάλη επιτυχία. Είναι ένα πρόγραμμα που βασίστηκε στις αρχές της Δια Βίου Μάθησης καθώς όχι μόνο προσέθεσε, ανανέωσε, εκσυγχρόνισε και αναβάθμισε γνώσεις και δεξιότητες των επιμορφωμένων αλλά τους δίδαξε πώς να μαθαίνουν και την αξία του να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Η αξιολόγηση που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν εσωτερική καθώς πραγματοποιήθηκε από άτομα που εντάσσονται στο πρόγραμμα και διαμορφωτική επειδή γινόταν ανά φάσεις με σκοπό να γίνουν διορθωτικές και βελτιωτικές κινήσεις.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση, θα λέγαμε πως εμφανίστηκαν ποικίλα δεδομένα που αναφέρονται σε συγκεκριμένους άξονες του προγράμματος. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμορφωτική διαδικασία υπήρξαν στοιχεία σχετικά με:

- τα υλικά του προγράμματος, όπου σημαντικό ρόλο κατέχει η βιβλιογραφία που πρέπει να είναι αναλυτική, να δίνονται εγχειρίδια και οποιοδήποτε υλικό στους διδασκόμενους από τους εκπαιδευτές
- τις εργασίες, οι οποίες οφείλουν να μην είναι τόσο θεωρητικές αλλά περισσότερο πρακτικές, να είναι λιγότερες σε αριθμό ή μικρότερες σε έκταση, να έχουν εύκολη πρόσβαση στη βιβλιογραφία ώστε να μπορούν να εκπονήσουν τις εργασίες και τέλος, να είναι πιο ουσιαστικές, γεγονός που συνδέεται με την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος που αποτέλεσε ζητούμενο των εκπαιδευτικών.
- τη διδασκαλία, η οποία ήταν κυρίως συμμετοχική. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις καινοτομίες και τις νέες προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα και αυτός είναι ένας τομέας που κέντρισε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Περισσότερο δημοφιλής ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και οι ομαδικές εργασίες. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που δεν αποζητούσαν την ενεργή συμμετοχή των διδασκόμενων αφορούν σε διαλέξεις, παρουσιάσεις και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Άλλα θέματα που χρήζουν προσοχής είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα πρόγραμμα που δεν θα είναι μόνο θεωρητικό αλλά που θα έχει πρακτική εφαρμογή όσων διδάσκονται και είναι ένα χαρακτηριστικό που συναντήθηκε πολύ συχνά κατά την ανάλυση των δεδομένων. Εστιάζουν ιδιαίτερα στη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης καθώς είναι ένα «αγαθό» που δεν παρεχόταν στα προηγούμενα στάδια εκπαίδευσής τους και η έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε στο τέλος του προγράμματος συνέβαλε στη σύζευξη αυτή.

Επιπλέον, δίνεται μεγάλη έμφαση στο διαχωρισμό του προγράμματος ανά ειδικότητες και βαθμίδες εκπαίδευσης. Υποστηρίζει μεγάλο ποσοστό πως οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το πού εργάζεται και τι διδάσκει ο καθένας, άρα το υλικό που διδάσκεται εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτό τον παράγοντα. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η εξειδίκευση της γνώσης ανά πεδίο και δεν παρέχονται γενικές πληροφορίες και ικανότητες.

Έγινε μνεία, επίσης, για το ζήτημα της πιστοποίησης, όπου προέκυψε πως ένα σύστημα εξετάσεων που θα αποσκοπούσε στην παροχή πιστοποίησης του προγράμματος είναι αρκετά επιθυμητό και υποστηρίχθηκε πως θα έδινε μεγαλύτερη εγκυρότητα.

Μεγάλο ενδιαφέρον και στη συνέχεια πρόβλημα αποτέλεσε ο φόρτος εργασίας των διδασκομένων, οι οποίοι λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεων τόσο εντός όσο και εκτός των Κολλεγίων, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων και στην εκπόνηση των εργασιών, ζήτημα όμως που αντιμετωπίστηκε και είναι υπό συζήτηση για περαιτέρω αλλαγές.

Ο σχεδιασμός αλλά και ο προγραμματισμός είναι στοιχεία του επιμορφωτικού προγράμματος που χρήζουν αλλαγής με σκοπό τη διευκόλυνση των επιμορφωμένων και την εύρυθμη λειτουργία του ίδιου του προγράμματος. Ένα χαρακτηριστικό θετικό που οφείλει να διατηρηθεί και να ενισχυθεί είναι η συνεργασία, που αποτέλεσε μεγάλο βήμα αλλά και αρωγή στη συνολική προσπάθεια. Το σημείο που χρειάζεται προσοχή είναι η καθοδήγηση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών, όπου οι τελευταίοι λόγω έλλειψης εμπειρίας στο θέμα της έρευνας δράσης χρειάστηκαν μεγαλύτερη βοήθεια και οδηγίες για την τέλεσή της.

Η γενικότερη εντύπωση που αποκομίζουμε είναι πως το πρόγραμμα επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε ήταν ένα σημαντικό βήμα για το συγκεκριμένο τομέα. Υπήρξαν πολλά θετικά στοιχεία που βασίζονται στις αρχές της Παιδαγωγικής

και της Δια Βίου Μάθησης αλλά και ορισμένα αρνητικά τα οποία όμως κατά τη διάρκεια του προγράμματος και έγιναν βελτιωτικές κινήσεις. Γι' αυτό το λόγο μπορούμε να πούμε πως η αξιολόγηση δεν πήρε τη μορφή του ελέγχου αλλά ότι ήταν επικοινωνιακή και ουσιαστική με στόχο την ανανέωση, τη βελτίωση, την πρόοδο και το καλύτερο αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφία

A. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (1992), *Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία*. στο Ανδρέου Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Αντωνίου, Χ. (2009), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γιώτης, Λ. & Νόβα, Χ. (2002), *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 126, σ. 91-102.
- Γκότοβος, Θ. (1982), *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, σ. 28-33.
- Δεδούλη, Μ. (1998), *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιοματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. & Καράλης, Θ. (1999), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Καψάλης, Αχ. (2006), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (1995), *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος*, στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ.: *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 459-476.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1984), Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις. Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο-προϋποθέσεις, Γκότοβος κ.α. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο, Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., και Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Νικολακάκη, Μ. (2003), Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 8, σ. 5-19
- Ξωχέλλης, Π. (1990), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Ξωχέλλης, Π. (2002), Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Χρονικά*, τχ. 12, σ. 3-4
- Παντίδης, Σ. (1998), Προβλήματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στο Παρόν και στο Μέλλον. *Νέα Παιδεία*, τχ. 85, σ. 14-21
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1996), Η ευέλικτη επιμόρφωση ειδικών προγραμμάτων. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.35, σ.10-14.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005), Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς;, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τρούλης, Γ. (1985), *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια*. Αθήνα: Δίπτυχο

- Χατζηδήμου, Δ. (2003), *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χρονοπούλου, Α. (1982), Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, σ. 59-62.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Jarvis, P. (2006), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

B. Ξενόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Ardoino, J. (1993), *Evaluer controller in Se Former et Pratiques et apprentissages de l' Education*. No 28,p.1-7
- Day, C. (2000), Teacher Professionalism: choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου». Θεσσαλονίκη
- Drucker, P. (1993), *Post Capitalist Society*. HarperCollins Publishers: NY
- Eraut, M. (2000), Teachers Learning in the Workplace. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου». Θεσσαλονίκη

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992), *Understanding teacher development*. London: Cassell
- Galloway, Sh. (1993), Identifying INSET Needs, R.G. Burgess κ.α. (επιμ.), *Implementing In-Service Education and Training*. London: Falmer Press, p.51-71
- Hargreaves, A. (2000), Teaching as a Paradoxical Profession. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου». Θεσσαλονίκη.
- Hoyle, E. (1986), Professionalization and Deprofessionalization in Education, Hoyle & Meggary, J. (επιμ.), *World Yearbook of Education 1980: the professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- Jeffs, T. & Smith, M. (1990), *Educating informal educator in Jeffs T. and Smith M. using informal education*. Buckingham: Open University Press
- Scriven, M. (1967), The Methodology of Evaluation στο R. TYLER (Ed.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand Mc Nally: Chicago
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987), *Teaching student teachers to reflect*. Harvard Educational Review, vol. 57

Γ. Διαδίκτυο

www.auth.gr/virtualschool

www.oecd.org

www.unesco.org

www.cc.gatech.edu

www.honolulu.hawaii.edu

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Ερωτηματολόγιο Α (28 Φεβρουαρίου 2008)

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Σε παρακαλώ να απαντήσεις ανώνυμα και με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις για να διευκολύνεις την ποιότητα του προγράμματος που θα παρακολουθήσεις:

1. Για ποιο λόγο επέλεξες το πρόγραμμα αυτό;
2. Τι επιφυλάξεις ενδεχομένως είχες στην επιλογή του προγράμματος αυτού;
3. Ποια στοιχεία του προγράμματος σε ελκύουν;
4. Ποια στοιχεία του προγράμματος σε απωθούν;

5. Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος;

6. Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τη διδασκαλία του προγράμματος;

7. Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τις εργασίες που θα γίνουν στο πλαίσιο του προγράμματος;

8. Σημείωσε ό,τι άλλο θεωρείς ότι θα πρέπει να προσεχθεί στο πρόγραμμα αυτό.

3. Ο ρυθμός με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα ήταν (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Αργός

Κανονικός

Γρήγορος

4. Η πραγματοποίηση του προγράμματος Παρασκευή και Σάββατο ήταν για σένα (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Πολύ βολική

Βολική

Λίγο βολική

Καθόλου βολική

5. Τα υλικά που πήρες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Πολύ χρήσιμα

Χρήσιμα

Λίγο χρήσιμα

Καθόλου χρήσιμα

6. Οι εργασίες που έκανες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Πολύ χρήσιμες

Χρήσιμες

Λίγο χρήσιμες

Καθόλου χρήσιμες

7. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των εργασιών που κάνεις στο πλαίσιο του προγράμματος;

8. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση του προγράμματος;

Παράρτημα 3

Ερωτηματολόγιο Γ (Ιανουάριος 2009)

Αγαπητή/έ συνάδερφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει ως στόχο τη βελτίωση του προγράμματος που συμμετέχεις. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις προσεκτικά και με ειλικρίνεια τις επόμενες ερωτήσεις που αναφέρονται στους 2 κύκλους μαθημάτων 30 ωρών ο καθένας, στους οποίους συμμετείχες από το Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιανουάριο.

1. Τι σε ενδιαφέρει περισσότερο και τι λιγότερο από το περιεχόμενο του προγράμματος.

2. Από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ποιες ήταν οι πιο κατάλληλες και οι πιο ακατάλληλες για σένα;

3. Ο ρυθμός με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα ήταν (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Αργός

Κανονικός

Γρήγορος

4. Η πραγματοποίηση του προγράμματος το Σάββατο ήταν για σένα (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Πολύ βολική

Βολική

Λίγο βολική

Καθόλου βολική

5. Οι 6 ώρες διδασκαλίας το Σάββατο ήταν (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Πάρα πολλές

Πολλές

Κανονικές

6. Τα υλικά που πήρες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Πολύ χρήσιμα

Χρήσιμα

Λίγο χρήσιμα

Καθόλου χρήσιμα

7. Οι εργασίες που έκανες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν (σημείωσε ένα χ στο κουτάκι που σε εκφράζει):

Πολύ χρήσιμες

Χρήσιμες

Λίγο χρήσιμες

Καθόλου χρήσιμες

8. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των εργασιών που κάνεις στο πλαίσιο του προγράμματος;

9. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των υλικών που παίρνεις από το πρόγραμμα;

10. Αν κάποια μορφή εξετάσεων συνέβαλε στην καλύτερη πιστοποίηση και αναγνώριση της συμμετοχής σου στο πρόγραμμα αυτό θα συμφωνούσες να υπήρχαν στο τέλος του κάθε κύκλου των 30 ωρών;

Ναι Όχι

11. Τα μαθήματα των δυο κύκλων που συμμετείχες το τρέχον σχολικό έτος θα ήθελες να είναι:

Ναι Όχι

Περισσότερο πρακτικά

Ναι Όχι

Περισσότερο θεωρητικά

12. Τα μαθήματα των δύο κύκλων που έκανες το τρέχον σχολικό έτος θα ήθελες να έχουν περισσότερα παραδείγματα από το εξωτερικό;

Ναι Όχι

13. Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να είχαμε λιγότερες απουσίες από το πρόγραμμα πέρα από αυτές που έγιναν αναγκαστικά για τις ανάγκες των Κολλεγίων;

14. Ποια στοιχεία του προγράμματος σε ελκύουν;

15. Ποια στοιχεία του προγράμματος σε απωθούν;

16. Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος;

17. Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τη διδασκαλία του προγράμματος;

18. Τι θα ήθελες να προσέξουμε ως προς τις εργασίες που γίνονται στο πλαίσιο του προγράμματος;

19. Σημείωσε ό,τι άλλο θεωρείς ότι θα πρέπει να προσεχτεί στο πρόγραμμα αυτό.

20. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση του προγράμματος;

Παράρτημα 4

Ερωτηματολόγιο Δ (Μάιος 2009)

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει ως στόχο τη βελτίωση του προγράμματος που συμμετέχεις. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις προσεκτικά και με ειλικρίνεια στις επόμενες ερωτήσεις που αναφέρονται στον κύκλο μαθημάτων κατά ειδικότητες, στον οποίο συμμετείχες από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο.

1. Η ειδικότητα που συμμετείχες ήταν:

Ελληνικής Γλώσσας

Αγγλικής Γλώσσας

Φυσικών επιστημών

Μαθηματικών

Πληροφορικής

2. Το επίπεδο εκπαίδευσης που εργάζεσαι είναι:

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

3. Η χρονική περίοδος που πραγματοποιήθηκε ο κύκλος μαθημάτων των ειδικοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος:

Ήταν η κατάλληλη

Θα έπρεπε το πρόγραμμα να ξεκινούσε με αυτό τον κύκλο ειδικοτήτων

Θα έπρεπε ο κύκλος αυτός να είχε πραγματοποιηθεί στο μέσο του μέχρι τώρα προγράμματος

4. Το γεγονός ότι τα μαθήματα σε αυτό τον κύκλο μαθημάτων γινόταν σε αραιά χρονικά διαστήματα που κάποιες φορές ξεπερνούσαν τον ένα μήνα ήταν στοιχείο:

Θετικό

Αρνητικό

Αδιάφορο

5. Ο ρυθμός με τον οποίο πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα ήταν:

Αργός

Κανονικός

Γρήγορος

6. Ο κύκλος των μαθημάτων ειδικοτήτων σε σχέση με τους προηγούμενους 3 γενικούς κύκλους μαθημάτων ήταν:

Πιο χρήσιμος

Εξίσου χρήσιμος

Λιγότερο χρήσιμος

7. Ποια ήταν τα θετικά και ποια τα αρνητικά στοιχεία αυτού του κύκλου ειδικοτήτων:

8. Τα υλικά που πήρες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν:

Πολύ χρήσιμα

Λίγο χρήσιμα

Καθόλου χρήσιμα

9. Οι εργασίες που έκανες στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν:

Πολύ χρήσιμες

Λίγο χρήσιμες

Καθόλου χρήσιμες

10. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των εργασιών που κάνεις στο πλαίσιο του προγράμματος;

11. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση των υλικών που παίρνεις από το πρόγραμμα;

12. Αν κάποια μορφή εξετάσεων συνέβαλε στην καλύτερη πιστοποίηση και αναγνώριση της συμμετοχής σου στο πρόγραμμα αυτό θα συμφωνούσες να υπήρχαν στο τέλος του κάθε κύκλου των 30 ωρών;

Ναι Όχι

13. Τα μαθήματα του τελευταίου κύκλου σε ειδικότητες που συμμετείχες (Φεβρουάριος –Μάιος) θα ήθελες να είναι:

Ναι Όχι

Περισσότερο πρακτικά

Ναι Όχι

Περισσότερο θεωρητικά

14. Σημείωσε ό,τι άλλο θεωρείς ότι θα πρέπει να προσεχτεί στο μέρος του προγράμματος των ειδικοτήτων.

Παράρτημα 5

Ερωτηματολόγιο Ε

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει ως στόχο τη βελτίωση του προγράμματος που συμμετέχεις. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις προσεκτικά και με ειλικρίνεια στις επόμενες ερωτήσεις που αναφέρονται στο practicum, δηλαδή στον κύκλο σχεδιασμού-υλοποίησης και αναστοχασμού μαθημάτων στο πλαίσιο του mentoring-coaching στο οποίο συμμετείχες (3 πρώτες ερωτήσεις) καθώς και στην έρευνα δράσης που εκπόνησες τελευταία (4 τελευταίες ερωτήσεις).

1. Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που σου άρεσαν στο practicum

α.

β.

γ.

δ.

2. Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που δεν σου άρεσαν στο practicum

α.

β.

γ.

δ.

3. Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που θα πρότεινες για την καλύτερη πραγματοποίηση του practicum την επόμενη φορά που θα πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα

α.

β.

γ.

δ.

4. Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που σου άρεσαν στην έρευνα δράσης

α.

β.

γ.

δ.

5. Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που δεν σου άρεσαν στην έρευνα δράσης

α.

β.

γ.

δ.

6. Ανάφερε μέχρι 4 λόγους για τους οποίους θεωρείς ότι ή ολοκλήρωση της έρευνας δράσης σου πήρε περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο αρχικά

α.

β.

γ.

δ.

7. Ανάφερε μέχρι 4 στοιχεία που θα πρότεινες για την καλύτερη πραγματοποίηση της έρευνας δράσης την επόμενη φορά που θα πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα

α.

β.

γ.

δ.

Παράρτημα 6

Ερωτηματολόγιο ΣΤ

1. Τι θετικό και τι αρνητικό διαπίστωσης στο πρόγραμμα;

2. Τι θα πρότεινες για τη βελτίωση του προγράμματος;

3. Τι διαφορετικό ενδεχομένως επισήμανες στο πρόγραμμα αυτό σε σχέση με άλλα προγράμματα που έχεις διδάξει;