

# Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟΥ

Αναστάσιος Τζιντζίδης  
Εκπαιδευτικός Π.Ε.  
Δρ. Επιστημών της Αγωγής

Δημήτρης Βεργίδης  
Καθηγητής ΠΤΔΕ  
Πανεπιστημίου Πατρών

## Abstract

The main claim for the preservation of the Teacher Training College or Didaskaleio was that the attendance of training program contributes to the professional development of the participants, who are returning to their schools can apply to the educational work of the knowledge gained and also to emerge as capable of teaching staff.

In this article we present the results of our empirical research that concerning the assessments gathered from 133 teachers who graduated from Teacher Training College (Didaskaleio) in the Primary Education Department of the University of Patras, in Greece. Especially we refer to the views of graduates on the contribution of training in the teaching work they do in school classroom.

The findings show a positive but limited contribution of the training program to improvement on their educational task.

## Λέξεις Κλειδιά

Επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης.

## 0. Εισαγωγή

Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης των δασκάλων αποτέλεσε έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς τυπικής (formal) εκπαίδευσης ενηλίκων. Λειτουργήσε για πρώτη φορά το 1922. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας περιόδου λειτουργίας του (1995-2012), η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) εντάχθηκε στα Διδασκαλεία που ιδρύθηκαν στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Μεγάλος αριθμός δασκάλων/ισσών σε ολόκληρη τη χώρα φοίτησε για μια διετία στα Διδασκαλεία αξιοποιώντας τη δυνατότητα που προσέφερε η λειτουργία Διδασκαλείων στην Αθήνα και σε άλλες πόλεις στις οποίες

λειτουργούν Παιδαγωγικά Τμήματα (ίδρυση Διδασκαλείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1995, το 1995 στο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης, το 1996 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, το 1998 στα Πανεπιστήμια Πατρών και Κρήτης, το 2000 στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το 2005 στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης).

Η λειτουργία των Διδασκαλείων για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να αναχθεί σε ελληνική αποκλειστικότητα και πρωτοτυπία δεδομένου ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν εντοπιστεί ανάλογοι θεσμοί σε άλλες χώρες. Αποτέλεσε μάλιστα επιμορφωτική πολιτική που υλοποιήθηκε στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχοντας ως αποδέκτες της εκπαιδευτικούς που εργάζονταν και υπηρετούσαν στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δακοπούλου, 2004: 401).

Στα Διδασκαλεία (Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής) εγγράφονταν οι επιτυχόντες σε ετήσιες εισαγωγικές εξετάσεις. Οι μετεκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους απαλλάσσονταν από τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντά τους (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πατρών, 2001: 13) και τους αντικαθιστούσαν στην εργασία τους στα σχολεία αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Επίσης, τα Διδασκαλεία επιχορηγούνταν από το Υπουργείο Παιδείας ειδικά για την οργάνωση, τη λειτουργία, την εφαρμογή των προγραμμάτων και την εκπλήρωση των σκοπών τους.

Στην τρέχουσα δυσμενή οικονομική συγκυρία, το κόστος λειτουργίας της μετεκπαίδευσης φαίνεται ότι επηρέασε τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας για τη μη προκήρυξη εισαγωγικών εξετάσεων τα τέσσερα τελευταία χρόνια και τη συνεπαγόμενη κατάργηση του θεσμού της μετεκπαίδευσης, παρά τις έντονες αντιδράσεις (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, Τοπικοί Σύλλογοι Δασκάλων, Σύλλογοι Μετεκπαιδευομένων, Σύλλογοι Αποφοίτων Μετεκπαίδευσης, Συντονιστικά Προεδρείων Διδασκαλείων).

Επιπλέον, μία άλλη σημαντική πτυχή αποτέλεσε η αδυναμία μετεξέλιξης και εκσυγχρονισμού του θεσμού της μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία. Ο προβληματισμός σχετικά με τις προοπτικές του θεσμού της μετεκπαίδευσης είχε αναπτυχθεί από πολύ νωρίς. Μάλιστα, στις 30 Μαρτίου 2002 στο Ρέθυμνο, διοργανώθηκε ημερίδα με θέμα: «100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός Θεσμού». Εκεί τέθηκαν μία σειρά ζητημάτων όπως: η αποστολή, η φυσιογνωμία και η ταυτότητα των Διδασκαλείων, τα περιεχόμενα σπουδών των Διδασκαλείων, ο επανακαθορισμός των στόχων της μετεκπαίδευσης, τα νέα θεσμικά δεδομένα στις προ και μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες της αγωγής, η επιστημονική προέλευση των μετεκπαιδευομένων, τα νέα καθήκοντα των μάχιμων εκπαιδευτικών μέσα σε ένα αλλαγμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό τοπίο, κ.ά. (Χουρδάκης κ.ά. 2002).

Η βασική παραδοχή για τη λειτουργία των Διδασκαλείων ήταν ότι η παρακολούθηση του προγράμματος της μετεκπαίδευσης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, οι οποίοι επανερχόμενοι στα σχολεία τους μπορούν αφενός να εφαρμόσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο τις γνώσεις που απέκτησαν, αφετέρου να αναδειχθούν σε ικανά στελέχη της εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχουν όμως δημοσιευμένες εργασίες που να αποδεικνύουν και να τεκμηριώνουν ερευνητικά αυτή την παραδοχή. Στο άρθρο μας θα παρουσιάσουμε δεδομένα μιας ευρύτερης έρευνας (Τζιντζιδης, 2010) για τις απόψεις των αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών που είχαν μετεκπαιδευτεί κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002), σχετικά με τα αποτελέσματα που έχει η παρακολούθηση της μετεκπαίδευσης στην εργασία τους.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο βασίστηκε η ευρύτερη έρευνά μας, είναι κατά πόσον οι απόφοιτοι του προγράμματος της μετεκπαίδευσης του ΔΔΕΓΑ του Πανεπιστημίου Πατρών διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις απόψεις τους για τη συμβολή στην επίτευξη των στόχων που καθορίζονται στον Οδηγό Σπουδών, ειδικότερα όσον αφορά την ενσωμάτωση κι εφαρμογή του περιεχομένου του προγράμματος της μετεκπαίδευσης (των θεωρητικών εφοδίων) στο εκπαιδευτικό τους έργο.

## 1. Οι σκοποί της μετεκπαίδευσης

Για να κατανοήσουμε τις γενικότερες κατευθυντήριες γραμμές της μετεκπαίδευσης των δασκάλων, χρειάζεται να γνωρίζουμε τους σκοπούς της. Οι σκοποί της αναφέρονται ρητά, τόσο στο Νόμο 2327/1995, όσο και στους Οδηγούς Σπουδών του κάθε Διδασκαλείου.

Σύμφωνα με το Νόμο 2327/1995, οι σκοποί της μετεκπαίδευσης ήταν: α) η παρακολούθηση των εξελίξεων στον τομέα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, β) η προαγωγή της έρευνας, η παραγωγή και η μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας, γ) η παροχή των απαραίτητων πρόσθετων γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στον Οδηγό Σπουδών του Διδασκαλείου Πατρών αναφερόταν: «Τα Διδασκαλεία θα πρέπει να ...στοχεύουν στα εξής:

1. Να φέρνουν σε επαφή τους εκπαιδευτικούς με τα σύγχρονα ρεύματα των επιστημών και, ιδιαίτερα, των Επιστημών της Αγωγής, τις σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία.
2. Να συμβάλλουν στην έρευνα-δράση, να μεταδίδουν στους εκπαιδευτικούς νέους τρόπους κατάκτησης της γνώσης και της πληροφορίας, για να μπορούν να α-

νταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους οι οποίοι θα ζήσουν σ' ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει.

3. Να εμβαθύνουν σε μία επιστημονική περιοχή αποκτώντας μια άτυπη εξειδίκευση/κατεύθυνση (π.χ. οργάνωση-διοίκηση εκπαίδευσης, κοινωνικός αποκλεισμός). Απώτερος σκοπός των Διδασκαλείων είναι οι δάσκαλοι/ες να επιστρέφουν στην εκπαίδευση έχοντας αποκτήσει νέο και σύγχρονο επιστημονικό εξοπλισμό, και εάν είναι δυνατόν, να έχουν διαμορφώσει νέες "στάσεις" (attitudes) που θα τους επιτρέπουν και την καθημερινή διδακτική και εκπαιδευτική τους λειτουργία να βελτιώσουν, αλλά και επιτελικές θέσεις στην εκπαίδευση να καταλαμβάνουν, συμβάλλοντας, έτσι, στη συνολική αναβάθμιση της εκπαίδευσης...» (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πατρών, 2001: 7).

Ένα πλήθος όρων χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψουν την έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι ευρύτερα χρησιμοποιούμενοι όροι είναι οι έννοιες «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» (In-Service Training INSET) και «επαγγελματική ανάπτυξη» (Professional Development PD).

Ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός της INSET αναπτύχθηκε από τον ΟΟΣΑ και θεωρεί ότι η INSET αποσκοπεί «κυρίως ή αποκλειστικά στη βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να εκπαιδεύουν τους μαθητές πιο αποτελεσματικά» (Bolam 1982: 3 όπως αναφέρεται στο Eraut, 1995: 621).

Κεντρικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης (PD) είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στον επαγγελματικό τους ρόλο μέσα στα μεταβαλλόμενα πλαίσια στα οποία αυτοί εργάζονται και στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση (Day, 2003: 28).

Σύμφωνα με τον Eraut, η έννοια ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (INSET) μπορεί να στοχεύει στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για νέους ρόλους, όπως διευθυντές σχολείων ή επιμορφωτές εκπαιδευτικών, να σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα (κυρίως πρόκειται για σειρές μαθημάτων συνδεδεμένες με σχεδιασμένες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα ή σειρές μαθημάτων ειδικά σχεδιασμένες για ανανέωση των γνώσεων) (Eraut, 1995: 621).

Η επαγγελματική ανάπτυξη (PD) του εκπαιδευτικού συντίθεται και απαρτίζεται από όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς επίσης κι από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου. Απώτερος σκοπός όλων αυτών είναι η συμβολή τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται μέσα στη σχολική τάξη (Day, 2003: 29).

Η Blandford, θεωρεί ότι κύριος σκοπός της PD είναι να βελτιώνει την πρακτική των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη (Blandford, 2000: 5). Η ίδια θεωρεί ότι η

PD επιτελεί τέσσερις κύριες λειτουργίες μέσα στο χώρο του σχολείου. Ειδικότερα, θεωρεί ότι εξυπηρετεί: α) τη βελτίωση του τρόπου της προσωπικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, β) τη διόρθωση των αναποτελεσματικών πρακτικών τους, γ) την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, δ) τη διευκόλυνση των αλλαγών (στο ίδιο: 4).

Ο Starkey και οι συνεργάτες του (2009: 181) αναφέρουν ότι η PD μπορεί να αποσκοπεί σε διάφορα αποτελέσματα, όπως να βελτιώνει τις επαγγελματικές δεξιότητες και αντιλήψεις, να εκσυγχρονίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να υποστηρίζει τις κυριότερες εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που έχουν επίδραση στη διδακτική πρακτική.

Επίσης, αποδίδεται μεγάλη σημασία στην PD των εκπαιδευτικών, η οποία αναγνωρίζεται ως βασικό συστατικό των πολιτικών που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία (Ingvarson et al, 2005: 2). Υπογραμμίζεται ότι η υψηλής ποιότητας PD αποτελεί κεντρικό στοιχείο σχεδόν σε κάθε σύγχρονο πρόγραμμα και σχέδιο που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Guskey, 2002: 381).

Στις περισσότερες περιπτώσεις ο σκοπός είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Τα προγράμματα PD θεωρούνται ως συστηματικές προσπάθειες επίτευξης αλλαγών στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, στις στάσεις τους και στις αντιλήψεις τους και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Guskey, 2002: 381).

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

**Θ**α εξετάσουμε τις απόψεις των αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών για τη συμβολή της μετεκπαίδευσής τους στο έργο που επιτελούν στην εκπαίδευση και θα εστιάσουμε ειδικότερα σε θέματα διδακτικής λειτουργίας.

Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα, στο οποίο αναφέρεται η συγκεκριμένη έρευνα ήταν οι μετεκπαιδευόμενοι που φοίτησαν στο ΔΔΕΓΑ του Πανεπιστημίου Πατρών κατά τις περιόδους 1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002, συνολικά 146 απόφοιτοι/ες. Από αυτούς οι 133 (91,10%) επί του συνόλου των 146 ανταποκρίθηκαν συμμετέχοντας στην έρευνά μας, έτσι προχωρήσαμε σχεδόν στην πλήρη απογραφή ενός καθορισμένου πληθυσμού αποφοίτων (Mason, 2003: 183). Στο δείγμα, που ταυτίζεται με τον πληθυσμό της έρευνας, οι 73 (54,9%) ήταν άνδρες και οι 60 (45,1%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία, η κατανομή του δείγματος παρατίθεται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** Κατανομή του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	άνδρες		γυναίκες		σύνολο	
	συχνότητα	%	συχνότητα	%	συχνότητα	%
35-39 ετών	22	30,1	23	38,3	45	33,8
40-44 ετών	30	41,1	29	48,3	59	44,4
45-49 ετών	14	19,2	6	10	20	15
50-54 ετών	7	9,6	2	3,3	9	6,8
Σύνολο	73	100	60	100	133	100
Σύνολο	73	54,9	60	45,1	133	100

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο και με συνεντεύξεις. Ειδικότερα:

α) με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου (περιοχές Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, Φεβρουάριος 2004-Μάιος 2004. Περιοχές Λεκανοπεδίου Αττικής, Κορινθίας, Οκτώβριος 2004-Δεκέμβριος 2004) και β) με τη διεξαγωγή 14 συνεντεύξεων (Φεβρουάριος 2005-Ιούνιος 2005).

Τα δεδομένα που θα παραθέσουμε προέρχονται από τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου Πατρών σε ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις τους. Για την επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Η συγκεκριμένη ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου είχε την εξής διατύπωση:

- Στο έργο που επιτελείτε αυτή την περίοδο στην εκπαίδευση σας βοηθάνε οι σπουδές σας στο Διδασκαλείο;

Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2) ταξινομημένες σε κατηγορίες.

Ως ενότητα ανάλυσης χρησιμοποιήσαμε τη θεματική ανάλυση όπου ως ενότητα λάβαμε το θέμα, δηλαδή το τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα (Βάμβουκας, 2006: 271-272).

Μέσω του τεμαχισμού του περιεχομένου σε ενότητες ανάλυσης μπορέσαμε να προβούμε στην «ποσοτικοποίηση» των αποτελεσμάτων και στη σύγκριση των διαφορών στοιχείων του υλικού που μελετήσαμε. Όλες οι ενότητες θεωρήθηκαν ισότιμες και η καθεμία υπολογίστηκε ως «μονάδα» στη διαδικασία κατηγοριοποίησης.

Ως μονάδα μέτρησης υιοθετήσαμε και χρησιμοποιήσαμε: α) τη συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων (η ενότητα δηλαδή ανάλυσης μετράται τόσες φορές όσες χρησιμοποιείται από τα άτομα της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται) και β) τον αριθμό των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύεται (Βάμβουκας, 2006: 272-273).

### 3. Απόψεις αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών για τη συμβολή της μετεκπαίδευσης σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία στη σχολική τάξη

**Πίνακας 2:** Απόψεις αποφοίτων του ΔΔΕΓΑ Πατρών για τη συμβολή της μετεκπαίδευσης στο έργο που επιτελούν στην εκπαίδευση

Κατηγορία απαντήσεων	Ν1	Π1	Ν2	Π2
1 Γενικές αναφορές σε θετική συμβολή	47	35,34	47	29,94
2 Συμβολή στη διδασκαλία	14	10,53	19	12,10
2α Στη διδακτική τους πράξη	12	9,02	13	8,27
2β Τρόποι προσέγγισης μαθητών	6	4,50	6	3,82
3 Συμβολή σε επαγγελματικά θέματα	17	12,78	18	11,46
3α Στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	8	6,02	8	5,10
3β Σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης	5	3,75	6	3,18
3γ Συνδυασμός θεωρίας και πράξης	2	1,50	2	1,27
3δ Στη βελτίωση οργάνωσης της εργασίας	2	1,50	2	1,27
4 Εαυτός	8	6,02	10	7,52
4α Ατομική αναβάθμιση	7	5,26	7	4,46
4β Αφετηρία για μεταπτυχιακές σπουδές	3	2,25	3	1,91
5 Στάσεις	8	6,02	8	5,10
5α Αλλαγή οπτικής	4	3	4	2,55
5β Διεύρυνση σκέψης	4	3	4	2,55
6 Επικοινωνία	7	5,26	7	4,46
6α Επικοινωνία και συμμετοχή σε συζητήσεις	5	3,75	5	3,18
6β Συνεργασία με συναδέλφους	2	1,50	2	1,27
7 Απόκτηση γνώσεων	5	3,76	5	3,18
8 Χρήση Η/Υ	3	2,25	3	1,91
9 Σχετικά θετική συμβολή	27	20,30	27	17,20
10 Αρνητικές γνώμες	12	9,02	12	7,64
11 Δε γνωρίζω	1	0,75	1	0,64
Δεν απάντησαν	6	4,51		
Γενικό σύνολο	133		157	

Σημείωση: Σε πολλές απαντήσεις υπάρχουν αναφορές σε περισσότερες της μιας κατηγορίας και υποκατηγορίας.

N= 133

N1 = Αριθμός εκπαιδευτικών που αναφέρουν τις κατηγορίες και υποκατηγορίες

Π1 = Ποσοστό επί των εκπαιδευτικών (%)

N2 = Αριθμός αναφορών που εντάσσονται στις κατηγορίες και υποκατηγορίες

Π2 = Ποσοστό επί των αναφορών (%)

Όπως διαπιστώνουμε από τα στοιχεία του πίνακα 2, δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος ο αριθμός των αποφοίτων που αναφέρονται στη συμβολή της φοίτησής τους στο ΔΔΕΓΑ Πατρών σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία στη σχολική τάξη.

Μόνο 14 απόφοιτοι/ες αναφέρονται στη διδασκαλία, από τους οποίους 12 αναφέρονται σε εφαρμογές στο διδακτικό έργο που αποκόμισαν από το Διδασκαλείο. Σημειώνουμε ότι οι αναφορές τους παραμένουν γενικόλογες, όπως για παράδειγμα οι ακόλουθες:

- «Ναι. ... νέες εφαρμογές». (E33)
- «... νέες διδακτικές προσεγγίσεις στα διάφορα μαθήματα...». (E44)
- «στην προσαρμογή των διδακτικών αντικειμένων στη φιλοσοφία του νέου αναλυτικού προγράμματος». (E46)

Μια συγκεκριμένη συμβολή που αναφέρεται είναι στο γλωσσικό μάθημα:

- «Εφαρμογή επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, κατά το δυνατό, μέσα στην καθημερινή σχολική διαδικασία». (E49)
- «Οι σπουδές μου στο Διδασκαλείο με βοήθησαν σημαντικά στα γλωσσικά μαθήματα καθώς και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού». (E118)
- «Σε αρκετά πράγματα ναι. Ιδίως στο μάθημα της Γλώσσας νομίζω ότι μπορώ τώρα να βοηθήσω περισσότερο τους μαθητές μου». (E129)

Επίσης, έχουμε και μια γενική αναφορά σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.

- «Αρκετά, τόσο σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, όσο και στην καλύτερη οργάνωση της τάξης». (E88)

Ορισμένοι απόφοιτοι δηλώνουν ότι όσα έμαθαν συνδέονται με την τάξη κι έχουν αποκτήσει μια μεγαλύτερη ευελιξία κι άνεση στη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων. Τονίζουν, χαρακτηριστικά:

- «Όλα όσα έμαθα έχουν άμεση σύνδεση με την τάξη. Νιώθω περισσότερο ευέλικτη στην διδακτική μου πράξη». (E112)
- «Με βοήθησαν στο να μπορώ να υλοποιώ καλύτερα τους στόχους που θέτω σε κάθε μάθημα». (E30)

Μια άλλη απόφοιτη αναφέρει την ώθησή της στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών της σε πολιτιστικά δρώμενα.



- «Οι προβληματισμοί της μετεκπαίδευσης μας ωθούν σε διαρκή αναζήτηση των σύγχρονων δεδομένων και ένταξή τους στη σύγχρονη παιδαγωγική πραγματικότητα μέσα από την ενεργή παρουσία και συμμετοχή των μαθητών σε πολλαπλές δραστηριότητες εξωσχολικές αλλά και στα πλαίσια του σχολείου αναβιώνοντας την πολιτιστική τους παράδοση, καθώς και τα σύγχρονα θέματα προβληματισμού τους». (E122)

Δύο απόφοιτοι αναφέρονται στην απόκτηση σύγχρονων παιδαγωγικών τρόπων για το χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

- «Οι γνώσεις που απόκτησα κατά τη φοίτησή μου στο Διδασκαλείο με διευκολύνουν στην αντιμετώπιση αλλά και τον εντοπισμό των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στην τάξη (καλύτερη διαχείριση τάξης και έλεγχο της τάξης)». (E44)
- «Με έχουν βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό ... στο χειρισμό προβληματικών καταστάσεων που αφορούν στη συμπεριφορά και στις μαθησιακές δυσκολίες». (E46)

Ελάχιστοι απόφοιτοι συνδέουν ρητά τη μετεκπαίδευσή τους με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, ένας απόφοιτος αναφέρεται στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη σχολική τάξη και στην εμπλοκή των μαθητών σε έναν άλλο τρόπο μάθησης. Είναι σίγουρα κάτι καινούριο, το οποίο οι απόφοιτοι δεν είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

- «Γνώση του project και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και εφαρμογής τους μέσα στην τάξη... Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να μαθαίνουν να ψάχνουν τη γνώση τους μέσα από αρκετές πηγές και επίσης να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους». (E49)

Άλλος απόφοιτος αισθάνεται μεγαλύτερη επάρκεια και άνεση παρέχοντας περισσότερες μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές.

- «Είμαι υπεύθυνος για το ολόημερο σχολείο και σίγουρα οι σπουδές μου έπαιξαν ρόλο στην ανάληψη αυτού του ρόλου. Οι σπουδές μου στο Διδασκαλείο με βοήθησαν επειδή έχω τη δυνατότητα να παρέχω περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές, εμπλουτίζοντας τις διδακτικές μεθόδους με στοιχεία από καινοτομίες στην εκπαίδευση καθώς και μοντέρνες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων». (E81)

Δύο απόφοιτοι θεωρούν ότι οι καινούριες γνώσεις που αποκόμισαν από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο μπορούν να εφαρμοσθούν προς όφελος των μαθητών τους:

- «Με βοηθούν σε μεγάλο βαθμό με τη διεύρυνση της σκέψης μου, στην αναζήτηση τρόπων χειρισμού των συμπεριφορών των μαθητών.» (E19)
- «Οπιδήποτε έχω μάθει στη ζωή μου – επομένως και οι γνώσεις του Διδασκαλείου

– είναι στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού μου έργου και των μαθητών μου». (E108).

Με αφετηρία τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε στη διάρκεια των συνεντεύξεων από τους αποφοίτους του δείγματος να αναφερθούν περισσότερο αναλυτικά στο τι αποκόμισαν από το Διδασκαλείο.

Μια απόφοιτη στη συνέντευξή της αναφέρει συγκεκριμένο παράδειγμα μεταφοράς στοιχείων από τη μετεκπαίδευση στη διδασκαλία της στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της ιστορίας.

- «Μεταφέρονται [στη διδασκαλία στοιχεία από τη μετεκπαίδευση] και πολλές φορές και χωρίς να το θέλεις. Εγώ εκείνο που μου μεταφέρεται έντονα από το Διδασκαλείο είναι στο μάθημα της Ιστορίας. Έχει μπει πλέον στη διδακτική μου πράξη ένας αιτιακός τρόπος στην ιστορία και προσπαθώ στα παιδιά ν' αποκομίσουν ένα ιστορικό λεξιλόγιο. Δεν μ' ενδιαφέρει να μου διηγηθούν κάτι το οποίο μάθανε και να μου αναφέρουνε το γεγονός κατά λέξη, όταν όμως μου πουν ότι "οι Λέσβιοι αποστάτησαν από την αθηναϊκή [ηγεμονία]..." χρησιμοποιούν τη λέξη αποστασία, εμένα μου φτάνει...». (Σ.2)

Η φοίτηση στο Διδασκαλείο φαίνεται ότι έχει συντελέσει και στην αλλαγή του διδακτικού «στυλ». Η ίδια απόφοιτη σε άλλο απόσπασμα της συνέντευξής της εξηγεί ότι έχει γίνει περισσότερο επικοινωνιακή στη διδασκαλία της.

- «... Είναι [η διδασκαλία μου] πιο πολύ επικοινωνιακή. Πιο πολύ ήρεμη. Αποδέχομαι τα πάντα, τα βλέπω όλα θετικά. ... ό,τι κι αν βγαίνει από τους μαθητές μου, την ώρα του μαθήματος το θεωρώ θετικό. Τους δίνω πρωτοβουλίες, τους ενθαρρύνω. Παλιότερα ζητάγα την απάντηση εκείνη που απαιτούσε η σχολική γνώση, δεν μ' ενδιαφέρει αυτό αυτή τη στιγμή. Είναι πιο ανοικτή η σκέψη μου και ζητώ κι από τα παιδιά να είναι πιο ανοικτά. Ενθαρρύνω τη συμμετοχή τους λέγοντας "Μη φοβάστε. Ότι κι αν πείτε είναι σωστό. Δεν πρόκειται να σας πω δεν είναι σωστό. Όποια σκέψη κι αν βγάλετε είναι σωστή. Σημασία έχει ότι μπαίνετε σε μια διαδικασία σκέψης". Τα παιδιά δεν μπορούν να το νιώσουν αυτό. Όταν για 4-5 χρόνια τα παιδιά δουλεύουν σ' ένα συγκεκριμένο τρόπο σου λένε "τι μου λείπει τώρα. Μα αφού δεν το ξέρω. Πώς να της απαντήσω;". Δεν μπορούν να μπουν στο δικό μου τρόπο σκέψης κι όταν μπουν λένε κάτι πολύ χαρακτηριστικό "νομίζω ότι είναι έτσι" για να προφυλαχτούν τα παιδιά. Χρησιμοποιούν το "νομίζω" για να είναι καλυμμένοι». (Σ.2)

Πολλές από τις θεωρητικές γνώσεις για τα διδακτικά μοντέλα που διδάχθηκαν οι μετεκπαιδευόμενοι προσπαθούν να τα εφαρμόσουν και στη διδασκαλία τους. Γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στο σχεσιοδυναμικό μοντέλο διδασκαλίας.

- «Και στη διδακτική πράξη αποκτάς εργαλεία, γιατί όταν έχεις υπόψη σου π.χ. το σχεσιοδυναμικό πλαίσιο το λαμβάνεις υπόψη σου στην πράξη. Ψάχνεις να βρεις τρόπους και εργαλεία για να μπορέσεις να το εφαρμόσεις». (Σ.4)

Οι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη φαίνεται ότι δημιουργούν θετικό παιδαγωγικό κλίμα. Σύμφωνα με το παράθεμα που ακολουθεί, αντιμετωπίζονται με ενθουσιασμό, γιατί ενθαρρύνουν την απομάκρυνση από τη ρουτίνα του σχολείου.

- «*οτιδήποτε καινούργιο φέρνεις, όταν αλλάζεις τον τρόπο διδασκαλίας, τότε αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό. Τη διαφορετικότητα τη θέλουμε όλοι. Η ρουτίνα του σχολείου μας κουράζει όλους*». (Σ.7)

Ορισμένοι από τους/τις αποφοίτους/ες στις συνεντεύξεις τους αναφέρονται στη βοήθεια που έχουν αποκομίσει από τη φοίτησή τους στο Διδασκαλείο στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου.

Στο πρώτο παράθεμα γίνεται αναφορά στο μάθημα της Φυσικής. Αυτό που αισθάνεται ο/η απόφοιτος είναι ότι υπάρχει πλέον και η θεωρητική υποστήριξη στη διδασκαλία του.

- «*Παράδειγμα. Όταν εγώ έφυγα από το σχολείο δίδασκα Φυσική με τον κλασικό τρόπο. Όταν γύρισα, βρήκα το καινούργιο βιβλίο και το επέλεξα και στη συνέχεια ακολούθησα διαφορετική πορεία διδασκαλίας. Διαθεματική προσέγγιση μέσω παραγωγής γραπτού λόγου βασιζόμενος στον εποικοδομητισμό, πράγματα τα οποία δεν τα ήξερα πριν και φυσικά βλέπω πώς δεν τα ήξεραν και κάποιοι συνάδελφοί μου και δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί το παιδί θα πρέπει πρώτα να γράψει την άποψή του για το συγκεκριμένο φυσικό φαινόμενο και στη συνέχεια να γίνει αυτό που λέει ο κονστρουκτιβισμός, η σύγκρουση προκειμένου μέσα από τις εμπειρίες να παραχθεί μία γνώση και όχι να δοθεί. Τότε αυτή που παράγεται είναι πιο στερεά δομημένη. Αυτά δεν τα γνώριζα. Είναι μεγάλο πράγμα να κάνεις κάτι και να ξέρεις γιατί το κάνεις και άλλο να το κάνεις και να μην ξέρεις γιατί το κάνεις αλλά γιατί έτσι σου το είπαν. Απλώς τότε επιτελείς ένα έργο. Τώρα έχεις τη θεωρητική υποστήριξη*». (Σ.8)

Η ίδια παρατήρηση γίνεται για τα βιβλία της Γλώσσας της Α' Δημοτικού. Η γνώση από το μάθημα της Ψυχολογίας βοήθησε στην κατανόηση αυτών που φαινόταν αυτονόητα και στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

- «*Ας πούμε στο γλωσσικό μάθημα δεν ήξερα για ποιο λόγο είναι μεγαλύτερα τα γράμματα στα βιβλία της Α' Δημοτικού. Κατάλαβα όταν κάναμε στην Ψυχολογία το συγκεκριμένο μάθημα με τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν τα κανάλια στο χώρο τον οπτικό, όλα αυτά ήταν πράγματα που δεν τα γνωρίζαμε. Άρα λοιπόν τώρα γνωρίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο μπορείς να καταλάβεις τι είναι αυτό που κάνεις και φυσικά μπορείς και να ελίσσεσαι*». (Σ.8)

Στο επόμενο παράθεμα γίνεται αναφορά στον επικοινωνιακό τρόπο της διδασκαλίας της Γλώσσας, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στο μάθημα της Ιστορίας.

- «Έχω ενσωματώσει στοιχεία για παράδειγμα όπως είπα στη Γλώσσα τον επικοινωνιακό τρόπο στη διδασκαλία της και στα κείμενα μέσα και στην παραγωγή γραπτού λόγου, η παραγραφοποίηση στη διδασκαλία των ιστορικών μαθημάτων, ότι δουλεύω πολύ με την παραγραφοποίηση, γράφω υπότιτλους δίπλα σε κάθε παράγραφο κι αυτά δεν τα έκανα πριν. Πήρα καινούργιες ιδέες». (Σ.11)

Επίσης, ενδιαφέρουσες απόψεις διατυπώνει κι ένας εκπαιδευτικός που, μετά την αποφοίτησή του από το Διδασκαλείο, εργαζόταν ως απασπασμένος στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών και εμπλεκόταν στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών.

- «Εγώ τώρα δεν είμαι σε σχολείο, όμως επειδή έχω εμπλακεί με τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών του Τμήματος, βλέπω ότι στους φοιτητές μεταφέρω το δικό μου θεωρητικό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Δηλαδή τις ιδέες που νομίζω ότι θα εφάρμοζα εγώ, προσπαθώ να τις διοχετεύσω έμμεσα στο φοιτητή και να τις εφαρμόσει αυτός. Δηλαδή μέθοδο πρότζεκτ, ερευνητική διαδικασία για την επίλυση ενός προβλήματος, διδακτική μαθηματικών με πόστερ, δηλαδή κάποιες ιδέες που πήρα καθαρά από το Διδασκαλείο. Επηρεάστηκα όμως και εδώ από τη συνεργασία μου με μέλη ΔΕΠ της Διδακτικής. Πάλι εδώ τα όρια είναι δυσδιάκριτα. Είχα μεν την ώθηση από το Διδασκαλείο, αλλά συνεργαζόμενος και εδώ με τα μέλη ΔΕΠ Διδακτικής, βγάζω ένα συνδυασμό, μια διάθεση για καινούργιο πράγμα, για καινοτομία. Την περνώ μέσα στους φοιτητές, τους ενοχλώ και τους «πιέζω» να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο στην πράξη και την ομαδοσυνεργατική και το πόστερ και το πρότζεκτ». (Σ.14)

Όπως διαπιστώνεται, για ορισμένους απόφοιτους/ες η συμβολή του Διδασκαλείου σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία ήταν σημαντική.

#### 4. Συζήτηση

Πολλοί από τους απόφοιτους/ες απαντούν με γενικό τρόπο για τη θετική συμβολή της φοίτησής τους στο Διδασκαλείο χωρίς να αναφέρονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι περισσότερες αναφορές σ' αυτή την κατηγορία δεν έχουν το στοιχείο του συγκεκριμένου, καθώς επισημαίνεται περισσότερο η γενικότερη αίσθηση αποκόμισης ωφέλειας από τη φοίτηση στο Διδασκαλείο. Επιμέρους όψεις αυτής της ωφέλειας αποτελούν η νέα ώθηση που πήρε ο εκπαιδευτικός για να επιστρέψει στο έργο του, η συμβολή του πανεπιστημιακού χώρου στην επαφή του με την επιστημονική έρευνα και τη διεύρυνση των γνώσεών του, αλλά και ως χώρου συνάντησης και προβληματισμού με άλλους συναδέλφους..

Μια πολύ σημαντική διαπίστωση είναι ότι ο αριθμός των αποφοίτων που αναφέρονται στη συμβολή της φοίτησής τους στο ΔΔΕΓΑ Πατρών στη διδακτική τους πράξη είναι πολύ περιορισμένος.

Ωστόσο, ορισμένοι απόφοιτοι/ες του δείγματος αναφέρουν ευρύτερους τρόπους

επίδρασης στο εκπαιδευτικό τους έργο, όπως η αλλαγή του τρόπου σκέψης για το διδακτικό τους έργο με τον αναστοχασμό που οδηγεί και σε καινούργιες εφαρμογές, η αλλαγή στις προσεγγίσεις τους τόσο για τα σχολικά μαθήματα όσο και για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, η βοήθεια στην εύρεση τρόπων εναρμόνισης των διδακτικών αντικειμένων του σχολείου με το ευρύτερο πλαίσιο και τη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και η μεγαλύτερη ευελιξία κι άνεση στη διδασκαλία.

Επίσης, αναφέρουν την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στη σχολική τάξη και την προσπάθεια εφαρμογής της επικοινωνιακής προσέγγισης στο μάθημα της Γλώσσας.

Άλλοι τρόποι συμβολής που αναφέρονται είναι η ικανότητα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές τους με τη χρήση Η/Υ, χάρη στην παρακολούθηση ειδικών μαθημάτων στη διάρκεια των σπουδών τους στο ΔΔΕΓΑ Πατρών, η ώθηση στην ενεργοποίηση των μαθητών/τριών σε πολιτιστικές δραστηριότητες, η βελτίωση στην προσέγγιση και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων των μαθημάτων του σχολείου, που μπορούν να τους προσεγγίζουν και να τους πραγματοποιούν, η αναζήτηση σύγχρονων παιδαγωγικών τρόπων χειρισμού προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

Ελάχιστοι ήταν οι απόφοιτοι που αναφέρουν στις απαντήσεις τους την άμεση συμβολή της μετεκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό τους έργο με τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, μόνο τέσσερις απόφοιτοι συνδέουν τη μετεκπαίδευσή τους με τους μαθητές τους.

Με τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε, μπορέσαμε να συλλέξουμε περισσότερα στοιχεία για τους τρόπους συμβολής της μετεκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό έργο ορισμένων αποφοίτων με τους μαθητές τους. Ειδικότερα, αναφέρθηκε η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και η εμπλοκή των μαθητών σε έναν τρόπο μάθησης που στηρίζεται στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των μαθητών και στην ανάπτυξη του ερευνητικού τους πνεύματος.

Η φοίτηση στο Διδασκαλείο συντέλεσε και στην αλλαγή του διδακτικού στυλ σε κάποιους αποφοίτους. Πολλές από τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν για τα διάφορα διδακτικά μοντέλα οι απόφοιτοι προσπαθούν να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους, όπως για παράδειγμα το σχεσιοδυναμικό μοντέλο. Υπάρχουν επίσης αναφορές και σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα όπως η Φυσική, ο επικοινωνιακός τρόπος διδασκαλίας της Γλώσσας, η παραγωγή γραπτού λόγου και το μάθημα της Ιστορίας.

Τα στοιχεία που παραθέσαμε δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών για το ίδιο θέμα, που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς για τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο Derek (1982:71) διαπιστώνει ότι τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα δεν κατορθώνουν να προσφέρουν συστηματική βοήθεια στον εκπαιδευτικό για τα προβλήματα της σχολικής του τάξης, ο οποίος χρειάζεται περισσότερο απαντήσεις σε θέματα που αφορούν τη διδακτική πρακτική του.

Ο Mackenzie (1997) αναφέρει μικρή αποτελεσματικότητα στην επίτευξη αλλαγών στις πρακτικές διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως περιγράφουν αλλαγές στις γνώσεις ή στην ευαισθητοποίησή τους, παρά αλλαγές στην πρακτική τους, ως αποτέλεσμα των εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολούθησαν (τα στοιχεία της έρευνας του Mackenzie παρατίθενται από τους Ling & Mackenzie, 2001: 92). Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται ν' αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης επιφέρουν αλλαγή ή βελτίωση στη δική τους πρακτική (Ling & Mackenzie, 2001: 92).

Η Ciaran καταγράφοντας τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης επισημαίνει μεταξύ των άλλων ότι: α) τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν μικρή επίδραση στην πρακτική της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, β) τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται περισσότερο με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων παρά να έχουν μόνο τη μορφή διαλέξεων, γ) τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εμπειρίες και τα επαγγελματικά προσόντα των συμμετεχόντων (Ciaran, 2002: 333).

Οι Solomon & Tresman (1999) αναφέρουν ότι η παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν παρήγαγε άμεσα αποτελέσματα στην πρακτική των εκπαιδευτικών, αλλά είχε πολύ μεγαλύτερα αποτελέσματα στις αυτοαναφορές τους για αύξηση της αυτοπεποίθησης και του επαγγελματισμού τους (Solomon & Tresman, 1999: 313).

Ο Moskowitz και οι συνεργάτες του (1981), σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι, ενώ ο σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος που διερεύνησαν ήταν να κάνει τους δασκάλους να ανταποκρίνονται περισσότερο στις συναισθηματικές και στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών τους, εντούτοις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δε φαίνεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα να επηρεάζει τους μαθητές.

Ο Marsh (1991), στην έρευνά του διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι αναγνώρισαν την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος και τη συμβολή του γενικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Karagiorgi and Symeou (2007: 186) διαπιστώνουν ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για τα αποτελέσματα της παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος επικεντρώθηκαν κυρίως στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και στη βελτίωση της επαγγελματικής τους γνώσης και δευτερευόντως στη βελτίωση της σχολικής πρακτικής, η οποία θεωρήθηκε περισσότερο σημαντική από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μία διαπίστωση που αφορά την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι ότι αυτά αποτυχαίνουν στον κύριο σκοπό τους, να αναβαθμίσουν τη γνώση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Μανρογιόργος, 1996, Ραραπανοιμ, 2000, Karofillaki et al, 2001, στο John & Gravani, 2005: 106).

Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται ν' αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι τα αποτελέσματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης επιφέρουν αλλαγή ή βελτίωσή στη δική τους πρακτική (Ling & Mackenzie, 2001: 92).

## 5. Διαπιστώσεις

Στη συγκεκριμένο άρθρο αναφερθήκαμε στις απόψεις των αποφοίτων για τη συμβολή της μετεκπαίδευσής τους στο διδακτικό έργο που επιτελούν στη σχολική τους τάξη.

Σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία έχουμε αναφορές περίπου από το 1/10 των αποφοίτων (10,5%), που αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή του Διδασκαλείου στη διδακτική τους πράξη και στους τρόπους προσέγγισης των μαθητών.

Συγκρίνοντας τις παραπάνω κατηγορίες αναφορών των αποφοίτων για τη συμβολή της φοίτησής τους, με τον αναγραφόμενο σκοπό στον Οδηγό Σπουδών του Διδασκαλείου Πατρών σχετικά με τη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής τους λειτουργίας (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πανεπιστημίου Πατρών, 2000: 7), παρατηρούμε ότι αυτός ο σκοπός γενικά επιτυγχάνεται σε μικρό βαθμό, σύμφωνα με τις απόψεις των αποφοίτων.

Όσον αφορά τις απόψεις τους για τη βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής τους λειτουργίας (Οδηγός Σπουδών ΔΔΕΓΑ Πανεπιστημίου Πατρών, 2000:7) θεωρούμε θετικές τις εξής κατηγορίες αναφορών των αποφοίτων: γενικές αναφορές σε θετική συμβολή, συμβολή σε επαγγελματικά θέματα, θέματα που σχετίζονται με τον εαυτό τους, στάσεις, επικοινωνία, απόκτηση γνώσεων και εξάσκηση στη χρήση Η/Υ. Από τα δεδομένα που συλλέξαμε για τις κατηγορίες αυτές μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτός ο σκοπός επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό.

Από τα παραπάνω προκύπτει η θετική αλλά σε περιορισμένο βαθμό συμβολή του Διδασκαλείου αφενός στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφετέρου στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

Βάμβουκας, Μ. (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

- Δακοπούλου, Α. (2004) *Πολιτικές επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (1995-2003)*. Πάτρα: διδακτορική διατριβή.
- Day, C. (μετ. Α. Βακάκη) (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Mason, J. (2003) *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής έρευνας* (Επιστημονική επιμέλεια Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οδηγός Σπουδών Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών ακαδημαϊκού έτους 2000-2001.
- Τζιντζιδής, Α. (2010) *Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1999-2001 και 2000-2002)*. Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χουρδάκης, Α., Παπαδογιαννάκης, Ν., Ανδρεαδάκης, Ν. & Πεδιαδίτης, Α. (Επιμ.). (2002) *100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού. Πρακτικά ημερίδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

### **Ξενογλώσση**

- Blandford, S. (2000) *Managing Professional Development in schools*. : Routledge.
- Ciaran, S. (2002). Irish Teachers' Experiences of professional Learning: implications for policy and practice. *Journal of In-service Education* 28 (2): 311-338.
- Derek, E. (1982) The Training and Professional Development of School Leaders in. *European Journal of teacher Education* 5 (1-2): 65-74.
- Eraut, M. (1995) Inservice Teacher Education. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2<sup>nd</sup> ed., : Pergamon Press, 620-628.
- Guskey, T. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8 (3/4): 381-391.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005) Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10). Retrieved August 3, 2007, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10>.



- John, P. D. & Gravani, M. N. (2005) Evaluating a 'new' in service professional development programme in : The experiences of tutors and teachers. *Journal of In-service Education* 31 (1): 105-129.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007) Teachers' in-service training needs in. *European Journal of Teacher Education* 30 (2): 175-194.
- Ling, M. L. & Mackenzie, N. (2001) The Professional Development of Teachers in. *European Journal of Teacher Education* 24 (2): 87-98.
- Marsh, (1991) The impact and career implications of an in-service course for teachers". ERIC#: EJ 426483
- Moskowitz, J. and others (1981). A process and outcome evaluation of an affective in-service training program for junior high school teachers: second year results. ERIC #: ED 212680
- Solomon, J. & Tresman, S. (1999) A model for continued professional development: knowledge, belief and action. *Journal of In-Service Education* 25 (2): 307-319.
- Starkey, L., Yates, A., Meyer, L., Hall, C., M., Susan, S. & Toia, R. (2009) Professional development design: Embedding educational reform in. *Teaching and Teacher Education* 25: 181-189.