

Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Μαρία Νικολακάκη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε τις διαδικασίες που αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, περιγράφουμε θέματα μεθοδολογίας και οργάνωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και εντάσσουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία μάθησης των ενηλίκων. Στη συνέχεια, εξετάζουμε τις επιπτώσεις μιας τέτοιας υπαγωγής και επεξεργαζόμαστε θεωρίες σχετικά με το πώς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να σχετίζονται με τις παρεχόμενες γνώσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, χρησιμοποιώντας το συγκριτικό παράδειγμα στοχαζόμαστε για τις επιπτώσεις μιας τέτοιας προσέγγισης στον ελληνικό χώρο.

1. Εισαγωγή

Ο λόγος (discourse) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια αναζωπυρώνεται, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, οι μεγάλες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, διαμορφώνουν ένα καινούργιο σκηνικό για την εκπαίδευση: από τη μια οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία, με τις σύγχρονες κοινωνικο-γνωστικές προσεγγίσεις και τις Νέες Τεχνολογίες, παρέχουν νέες δυνατότητες στη διδακτική πράξη και από την άλλη η παγκοσμιοποίηση στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας δημιουργούν ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας για την

Η κυρία Μαρία Νικολακάκη είναι Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές κάνουν επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις εξελιγμένες διδακτικές μεθόδους και στους προβληματισμούς που αναδύονται.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται, εν πολλοίς, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Κατά τον Day (1999, σ. 2), η περιοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι μια πολυσύνθετη περιοχή της διά βίου μάθησης, που δηλώνει την ανάγκη να αναγνωρίζεται ότι:

οι σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευτικών είναι μία αλληλεπίδραση μεταξύ της ιστορίας της ζωής τους, της παρούσας φάσης της ανάπτυξής τους, του περιβάλλοντος της τάξης, του σχολείου, και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται.

Σε διεθνές επίπεδο, υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών. Αυτό είναι προφανές από τις πολυάριθμες μελέτες που έχουν γίνει (Huberman & Miles, 1984· Hall & Hord, 1987· Ingvarson & Coulter, 1987· Little, 1989· Fullan, 1991 και 1993· Joyce & Showers, 1995· Sprinthall, Reiman & Theis-Sprinthall, 1996). Παρά τις εκτεταμένες αυτές έρευνες υπάρχει μία γενική αίσθηση ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι γενικά αποτελεσματικά (Feiman-Nemser & Floden, 1986· Robertson, 1992· Dalin, 1993). Ο Ingvarson (1988) διαπίστωσε ότι όσοι παρακολουθούν μη αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης δυσφορούν για το χαμένο χρόνο και το κόστος. Ο Guskey, σχολιάζοντας την κατάσταση αυτή, τονίζει ότι:

Εγείρονται ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα όλων των μορφών ανάπτυξης προσωπικού στην εκπαίδευση. Και μαζί με αυτά τα ερωτήματα, έρχεται και η απαίτηση για ορατά αποτελέσματα τροποποίησης της διδασκαλίας (1996, σ. 1).

Και στην Ελλάδα η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης δείχνει ότι λίγα από αυτά είναι αποτελεσματικά (Τρούλης, 1982· Τσολάκης, 1993· Μαυρογιώργος, 1996· Μπουζάκης, 2000). Σταδιακά δημιουργείται μία αίσθηση ότι η βελτίωση αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να αποσκοπεί στη σύνδεση της διαδικασίας της επιμόρφωσης με το σχολικό περιβάλλον (Μαντάς, 2000).

Στην εργασία αυτή θα αναλύσουμε τους παράγοντες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ότι υπεισέρχονται και πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος που θα ακο-

λουθήσουμε είναι το συγκριτικό παράδειγμα, μέσα από μια μετα-ανάλυση του λόγου (discourse) και των αποτελεσμάτων ερευνών, όπως προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά στην εκπαιδευτική αλλαγή, λάβαμε υπόψη ότι η επιμόρφωση είναι ένας απαραίτητος, αλλά όχι επαρκής, τρόπος βελτίωσης της διδασκαλίας. Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε διαδικασίες που αναφέρονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, περιγράφουμε θέματα μεθοδολογίας και οργάνωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και εντάσσουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία μάθησης των ενηλίκων. Στη συνέχεια, εξετάζουμε τις επιπτώσεις μιας τέτοιας υπαγωγής και επεξεργαζόμαστε θεωρίες σχετικά με το πώς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο μιας θεωρίας ενηλίκων, μπορούν να σχετίζονται με τις παρεχόμενες γνώσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, χρησιμοποιώντας το συγκριτικό παράδειγμα στοχεύουμε για τις επιπτώσεις μιας τέτοιας προσέγγισης στον ελληνικό χώρο.

Σε αυτό το άρθρο, ο όρος επιμόρφωση σημαίνει:

εκείνες τις δραστηριότητες αγωγής και εκπαίδευσης με τις οποίες ασχολούνται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας την αρχική επαγγελματική τους κατάρτιση, οι οποίες σκοπεύουν κυρίως και αποκλειστικά να βελτιώσουν την επαγγελματική τους γνώση, δεξιότητες και στάσεις, έτσι ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές πιο αποτελεσματικά (Bolam, 1986, σ. 18).

2. Τι κάνει αποτελεσματική την επιμόρφωση;

Με το παραπάνω ερώτημα δεν εννοείται ότι μπορεί κάποιος να απαντήσει σε θέματα αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης χωρίς να αναφερθεί στους στόχους της. Οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικών με γνωστικούς στόχους, μπορεί να διαφέρουν από εκείνες που απαιτούνται από ένα πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται κυρίως στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών στόχων. Τα προγράμματα διαφέρουν επίσης, ανάλογα με το βαθμό πολυπλοκότητας ή της εξοικείωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις οποίες αναφέρονται.

Υπάρχουν τουλάχιστον δυο τομείς εστίασης του ενδιαφέροντος, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία: (1) μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας και (2) οργανωτικά ζητήματα. Παρακάτω, η συζήτηση στρέφεται γύρω από αυτούς τους δύο τομείς.

2.1. Μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας στα προγράμματα επιμόρφωσης

Αναλύοντας τη βιβλιογραφία σε θέματα επιμόρφωσης, οι Joyce και Showers (1980) διακρίνουν μεθόδους, οι οποίες μόνες τους ή σε συνδυασμό με άλλες επι-

ρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Εκτός από την παραδοσιακή παρουσίαση της θεωρίας και της περιγραφής των δεξιοτήτων, αυτοί οι συγγραφείς θεωρούν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού είναι περισσότερο αποδοτικά, όταν περιλαμβάνουν: (α) διαμόρφωση ή επίδειξη των δεξιοτήτων (π.χ. μέσω μιας ταινίας), (β) εξάσκηση σε τεχνητό περιβάλλον και εξάσκηση μέσα στην τάξη, (γ) δομημένη και ανοιχτή ανατροφοδότηση (π.χ. ομαδικές συζητήσεις), (δ) πρακτική άσκηση με υποστήριξη (βοήθεια κατά τη διδασκαλία στην τάξη για τη μεταβίβαση δεξιοτήτων).

Οι Joyce & Showers (1995) επίσης υποστηρίζουν ότι η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους, με κάποια μορφή υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντική, ιδίως όταν η επιμόρφωση εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο στην «απλή ρύθμιση» των δεξιοτήτων. Ενώ αυτό μπορεί να είναι αλήθεια, η πρακτική άσκηση ίσως να αποβεί προβληματική. Συνηθισμένοι οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν στην απομόνωση, ίσως να είναι απρόθυμοι να δεχτούν την παρουσία «παρείσακτων» στην τάξη τους. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις στις οποίες οι νέες προτεινόμενες δεξιότητες και προσεγγίσεις βρίσκονται σε σύγκρουση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και / ή οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι ότι ο δικός τους τρόπος διδασκαλίας είναι αποτελεσματικός, είναι πιθανό η πρακτική άσκηση να μην είναι ευπρόσδεκτη.

Ερευνώντας την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης σε δραστηριότητες που προτείνονται στην επιμόρφωση, ο Sparks (1986) συνέκρινε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει τα ίδια μαθήματα επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά είχαν αποκομίσει διαφορετικά είδη εμπειριών από αυτά. Δύο από τις ομάδες είχαν βοήθεια στην πρακτική άσκηση, η οποία παρεχόταν στην πρώτη περίπτωση από έναν εκπαιδευτή και στην άλλη από ένα συνάδελφο. Η τρίτη ομάδα δεν είχε επιπλέον δραστηριότητες υποστήριξης. Ο Sparks βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έδειξαν περισσότερη δεκτικότητα στις προτεινόμενες πρακτικές, ήταν στην ομάδα που είχαν βοήθεια στην πρακτική άσκηση από ένα συνάδελφό τους. Αυτό το πόρισμα μπορεί να ερμηνευτεί ως μία ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αισθανθούν λιγότερο απειλούμενοι από την παρουσία εκείνων με τους οποίους μοιράζονται την ίδια εργασία και τα ίδια ενδιαφέροντα, παρά από την παρουσία των «ειδικών».

Σε μια άλλη έρευνα, ο Sparks (1983), αναφερόμενος στα είδη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνέδεσε όσα προτείνουν οι Joyce & Showers (1980) με μια δραστηριότητα «διάγνωσης και θεραπείας», βασισμένη στην παρατήρηση και ανάλυση της διδακτικής συμπεριφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, ο Sparks (1983, σ. 67) αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της «συνειδητοποίησης για την ανάγκη αλλαγής πριν την προσπάθεια αλλαγής».

Τονίζεται από τον Guskey (1985, σ. 59) η ιδέα ότι «λίγοι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρεθούν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού κατευθείαν στην τάξη και να αρχίσουν να εφαρμόζουν ένα νέο πρόγραμμα ή μια καινοτομία με επιτυχία». Αυτός προτείνει ότι η συνεχής υποστήριξη και η ανατροφοδότηση στην τάξη πρέπει να είναι άμεσα διαθέσιμες. Μία από τις πρωταρχικές ιδέες του Guskey είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να ανταποκριθούν ευνοϊκά σε ένα νέο πρόγραμμα ή καινοτομία όταν, και ίσως μόνο όταν, έχουν στοιχεία ότι βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ότι «σημαντικές αλλαγές στις απόψεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών συμβαίνουν μόνο αφού έχουν αλλάξει τη διαδικασία μάθησης των μαθητών» (σ. 58), παρά αντίστροφα. Επιπλέον, επισημαίνει τη σπουδαιότητα να προσφέρουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρίες και να τις μοιραστούν μέσα σε μια «ατμόσφαιρα συνεργατικότητας».

Αντανακλώντας μία παρόμοια άποψη, για το ρόλο της συζήτησης στα επιμορφωτικά προγράμματα, ο Sparks (1988) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των νέων ιδεών πρέπει να περιλαμβάνει ευκαιρίες στους δασκάλους για: (α) να συζητήσουν πώς οι νέες προτεινόμενες πρακτικές διαφέρουν από τις παλιές, (β) να συζητήσουν την πιθανή επίδραση των προτεινόμενων στρατηγικών στους μαθητές και (γ) να μοιραστούν τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις/εμπειρίες των προτεινόμενων πρακτικών. Επιπλέον, ο Sparks προτείνει ότι η παρουσίαση της θεωρίας και της έρευνας που αφορά στην προτεινόμενη πρακτική, όπως και μερικές μορφές συστάσεων από εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τις νέες πρακτικές, είναι πολύ χρήσιμες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το θέμα της σημασίας της συζήτησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τονίστηκε και από τους Pinner & Shuard (1985). Εξετάζοντας ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης προσωπικού στην Αγγλία κατά την περίοδο 1978-82, αυτοί οι ερευνητές δηλώνουν ότι «οι καλές ευκαιρίες συζήτησης εκτιμώνται κατά πολύ από αυτούς που παρακολουθούν τακτικά κάποια επιμορφωτικά μαθήματα» (σ. 183). Ωστόσο, παρατηρούν ότι η πολλή συζήτηση μπορεί να θεωρηθεί από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα σαν χάσιμο χρόνου. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η χρησιμοποίηση των ομαδικών δραστηριοτήτων σε ένα κάπως λιγότερο δομημένο πλαίσιο, όπως σε μια ομαδική συζήτηση, μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή στο να ασπαστούν τις ιδέες αυτές.

2.2. Θέματα οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Όσον αφορά στα θέματα οργάνωσης για την επιμόρφωση, όπως είναι η διάρκεια και η ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, φαίνεται να υπάρχουν αντικρουό-

μενες απόψεις. Ο Sparks (1983) υποστηρίζει ότι τα μεμονωμένα προγράμματα, ακόμα και αν αυτά διαρκούν δύο ή τρεις ημέρες, είναι σε μεγάλο βαθμό μη-αποτελεσματικά. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι είναι περισσότερο ωφέλιμα τα προγράμματα επιμόρφωσης, που αποτελούνται από τρία ή τέσσερα μαθήματα, με διαφορά το ένα από το άλλο δύο εβδομάδες.

Σε αντιπαράθεση με αυτήν την ιδέα είναι οι απόψεις της Wade (1985) που διατυπώνονται στον επίλογο μιας έρευνας μετα-ανάλυσης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στην αναφορά της, επισημαίνει ότι «δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη διάρκεια των προγραμμάτων που διαρκούν έξι μήνες ή και λιγότερο σε σχέση με εκείνα που διαρκούν παραπάνω από έξι μήνες» (σ. 50), ούτε και μεταξύ εκείνων που διαρκούν λίγες ώρες και εκείνων που διαρκούν για περισσότερο από 30 ώρες. Αυτά τα αποτελέσματα είναι μάλλον εντυπωσιακά, αλλά μπορεί όπως προτείνει ο Sparks, και η συχνότητα των μαθημάτων ανά επιμορφωτικό πρόγραμμα και η ανατροφοδότηση μεταξύ τους να παίζουν μεγαλύτερο ρόλο απ' ό,τι ο συνολικός αριθμός ωρών στα προγράμματα επιμόρφωσης. Εστιάζοντας σχεδόν αποκλειστικά στις επιδράσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς, η Wade και ο Sparks δεν διευκρινίζουν πώς τα συγκεκριμένα οργανωτικά θέματα βοηθούν στη διαδικασία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Διαφοροποιούμενο από αυτό το είδος μεθοδολογικής προσέγγισης, το βιβλίο του Rudduck (1981) *Αποκομίζοντας περισσότερα από ένα σύντομο μάθημα επιμόρφωσης* προσπαθεί να εξετάσει πώς ερμηνεύονται και επιδρούν τα μαθήματα επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε αυτά. Συγκεκριμένα, ο συγγραφέας παρουσιάζει τρία προγράμματα τα οποία είχαν όμοιο σκοπό, αλλά αναφέρονταν σε διαφορετικούς όρους οργάνωσης. Μεταξύ άλλων ο Rudduck προτείνει ότι, αν το διάστημα ενδιάμεσα στα μαθήματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν κάτι άλλο, τότε τα μαθήματα είναι καλύτερο να γίνονται μία φορά κάθε δεκαπενθήμερο παρά μία φορά την εβδομάδα, ιδίως αν παρέχουν και διδασκαλία με ανατροφοδότηση ενδιάμεσα.

Το γεγονός ότι η συχνότητα των μαθημάτων επιμόρφωσης μπορεί να έχει σημαντικές παιδαγωγικές συνέπειες τονίστηκε ιδιαίτερα από τους Ponte, Norman, Davis, Eshun & Jensen (1986). Αποτιμώντας τη διδακτική αποτελεσματικότητα στα μαθήματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, που παρέχονταν για δυο συνεχόμενες εβδομάδες, συμπέραναν ότι «το πρόγραμμα δεν ήταν πολύ επιτυχές, λαμβάνοντας υπόψη και τη διδακτική αξία του προγράμματος» (σ. 384). Ως αποτέλεσμα, οι Ponte et al. προτείνουν ότι τα μαθήματα επιμόρφωσης θα έπρεπε να είχαν διαφορετική μορφή, συνδέοντας αυτά με την ανάπτυξη δειγμάτων διδασκαλίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη σχολική αίθου-

σα. Από την άλλη, μπορεί να υποστηριχθεί ότι μεγάλα διαλείμματα ενδιάμεσα στα μαθήματα μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, την αίσθηση κυριότητας και τον έλεγχο όσων έχουν διδαχθεί στη διάρκεια των μαθημάτων.

Στη συζήτηση για την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων υπάρχει διαφωνία και σε άλλα θέματα. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο πού θα γίνονται αυτά τα επιμορφωτικά μαθήματα, μερικοί συγγραφείς συμφωνούν υπέρ των προγραμμάτων μέσα στο σχολείο, ενώ άλλοι θεωρούν την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης έξω από αυτό, ως μια χρήσιμη φάση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Άλλες συζητήσεις εστιάζονται σε παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων (εσωτερική ή εξωτερική), και στους αποδέκτες της επιμόρφωσης (εξατομίκευση διδασκαλίας ή ολόκληρο προσωπικό).

3. Η Θεωρία Μάθησης των ενηλίκων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η επίδραση των επιμορφωτικών προγραμμάτων δεν είναι ίδια για όλους τους εκπαιδευτικούς: μερικοί εκπαιδευτικοί ασχολούνται και ωφελούνται περισσότερο από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης απ' ό,τι κάποιιοι άλλοι. Άλλωστε, εκτός από το να εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία τα καθιστούν αποτελεσματικά, είναι επίσης σημαντικό να επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία φαίνεται να έχουν κάποιες συνέπειες στην επιτυχία των προγραμμάτων. Στο σημείο αυτό, θα παρουσιάσουμε, εν συντομία, τη θεωρία μάθησης ενηλίκων, ως προσέγγιση η οποία είναι σημαντικό να τεθεί υπόψη στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών.

Η θεωρία μάθησης ενηλίκων αναπτύχθηκε στα μέσα του 1970 από τον Knowles (1984), ο οποίος την ονόμασε «ανδραγωγία» (σε αντιπαράβολή με την παιδαγωγία). Έχοντας αναγνωρίσει «τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως μαθητών και τις δραστηριότητες μάθησης που απαιτούνται» (σ. 6), ο Knowles δίνει έμφαση στην ανάγκη για μια νέα προσέγγιση μάθησης, το ανδραγωγικό μοντέλο, το οποίο λαμβάνει υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά. Σύντομα διατυπωμένες, οι βασικές αντιλήψεις για το ανδραγωγικό μοντέλο έχουν ως εξής:

- Οι ενήλικες μαθητές πρέπει να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται από τους άλλους ως υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση).
- Οι ενήλικες μαθητές προχωρούν σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα με ένα μεγάλο βαθμό εμπειριών, οι οποίες πρέπει να χρησιμοποιούνται ως πηγή μάθησης.

Οι ενήλικες είναι έτοιμοι να μάθουν, όταν βιώνουν την ανάγκη να ξέρουν, ή για να ενεργήσουν πιο αποτελεσματικά σε κάποιες πλευρές της ζωής τους. Η απόκτηση εμπειριών πρέπει να οργανώνεται γύρω από τις καταστάσεις της ζωής, παρά σύμφωνα με οργανωμένα μαθήματα.

Σε όλο το βιβλίο *Η Ανδραγωγία στην Πράξη* (Knowles et al., 1984) υπάρχουν παραδείγματα των τρόπων με τους οποίους διαφορετικές ομάδες ενηλίκων ασχολούνται με τις δραστηριότητες μάθησης.

Μια πρωταρχική σύνδεση της θεωρίας μάθησης των ενηλίκων με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρέχεται από τον Corrigan (1986). Συνθέτοντας την εργασία διαφορετικών συγγραφέων, καταλήγει σε μερικά βασικά συμπεράσματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτά περιλαμβάνουν τα εξής:

Υπάρχει ανάγκη να παρέχεται μια ποικιλία πηγών, εμπειριών στα εκπαιδευτικά υλικά και εναλλακτικές λύσεις μάθησης, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία των εκπαιδευτικών που θα ασχοληθούν με αυτά.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρέπει να δίνει προτεραιότητα στις εμπειρίες τους, των οποίων η αντανάκλαση πάνω στην πρακτική είναι το κύριο χαρακτηριστικό της διαδικασίας.

Ο ρόλος του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι του συναδέλφου, του διευθυντή και συμβούλου, καθώς και του ειδικού και του ερευνητή. Η επιμόρφωση είναι σχεδόν άχρηστη, αν οι σκοποί του διδακτικού προγράμματος δεν θεωρούνται σημαντικοί και δεν εκτιμώνται από τη δυναμική δομή του σχολικού συστήματος.

Ο Corrigan (1986) προτείνει το μοντέλο του προγράμματος επιμόρφωσης σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης ενηλίκων, το οποίο αφορά στη δημιουργία διδακτικής ατμόσφαιρας ανάμεσα στον επιμορφωτή του μαθήματος και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στο μοντέλο αυτό η παθητική μετάδοση πληροφοριών στις οποίες βασίζονται πολλές μέθοδοι πρέπει να ελαχιστοποιηθεί υπέρ της ενεργού εμπειρικής προσέγγισης της μάθησης (βλ. και Walter & Marks, 1981).

Από την άλλη, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί και στη μέθοδο διδασκαλίας της επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, όπως σημειώνει ο Knowles (1984), πολλές φορές μπορεί, όταν δεν διδάσκουμε με μία παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας στην επιμόρφωση, οι ενήλικες που είναι συνηθισμένοι να συμμετέχουν σε μια τυπική κατάσταση μάθησης να αντιδράσουν και ίσως να απογοητευθούν. Αυτό για παράδειγμα φαίνεται στην απολογία των Holly & Martin (1987). Αποτιμώντας την πρωτοβουλία επιμόρφωσης που αφορούσε στους εκπαιδευτικούς της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, η οποία βασιζόταν σε μία ενεργητική, εμπειρική, συμμετοχική προσέγγιση, οι παραπάνω ερευνητές θυμούνται κάποιες αντιδράσεις, που εξέφραζαν οι εκπαιδευτικοί, του τύπου: «θέλω κάποιον να με διδάξει παραδοσιακά πώς να μη διδάσκω παραδοσιακά».

Πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι η ανδραγωγική προσέγγιση απαιτεί επιπλέον προσπάθεια από τους εκπαιδευτές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ότι μερικοί ίσως να μην είναι πρόθυμοι ή προετοιμασμένοι να αναλάβουν τέτοιου είδους πρακτική. Επιπλέον οι Holly & Martin (1987) υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό που θα ωφεληθούν από τη συμμετοχή στα προγράμματα επιμόρφωσης, και συγκεκριμένα στα προγράμματα που χρησιμοποιούν μία εμπειρική προσέγγιση.

4. Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά προγράμματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν στοιχεία για να υποστηριχθεί η ιδέα ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να καταλήξει σε διαφορετικές εμπειρίες μάθησης για διαφορετικούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχουν έξι κύριες μεταβλητές από τις οποίες εξαρτάται η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επιμόρφωσης:

- (1) Η διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας.
- (2) Η εκπαιδευτική φιλοσοφία των εκπαιδευτικών.
- (3) Το κίνητρο για παρακολούθηση του προγράμματος επιμόρφωσης.
- (4) Οι στάσεις προς το αντικείμενο του προγράμματος.
- (5) Ο αριθμός και η συχνότητα των επιμορφωτικών μαθημάτων των προγραμμάτων που παρακολουθούνται.
- (6) Η αίσθηση αποτελεσματικότητας (Ashton, 1984).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να απεικονίσουμε τη σπουδαιότητα μερικών μεταβλητών, όπως αποδεικνύεται από πορίσματα ερευνών.

Οι Pinner και Shuard (1985), παρακολουθώντας διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, διέκριναν τέσσερα βασικά στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: *μύηση, σταθεροποίηση, ένταξη και στοχαστικο-κριτική* ανάλυση. Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, σε καθένα από αυτά τα στάδια οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές ιδέες, ενδιαφέροντα και ανάγκες, άρα χρειάζονται διαφορετικού είδους βοήθεια παρεχόμενη στα μαθήματα επιμόρφωσης, ανάλογα με το κάθε στάδιο.

Για παράδειγμα, για έναν δάσκαλο στο στάδιο μύησης ένα μεμονωμένο πρόγραμμα υπό μορφή μαθήματος στο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο προσφέρει άμεσες ιδέες πάνω στο θέμα, μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμο, ενώ ο δάσκαλος που βρίσκεται στο στάδιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης είναι πιο πιθανό να ωφεληθεί από ένα μακράς διάρκειας πρόγραμμα, το οποίο του παρέχει χρόνο για διάβασμα, συζήτηση και στοχασμό.

Αυτό, ίσως, να μην ισχύει για περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνθήκες καινοτομίας, όπως όταν διδάσκεται νέο υλικό ή αναλαμβάνουν ένα νέο ρόλο. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι Pinner και Shuard (1986) προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακολουθήσουν το στάδιο μύησης, αν και το πέρασμά τους από αυτό το στάδιο μπορεί να επιταχυνθεί από τις προηγούμενες εμπειρίες τους.

Οι Holt και Johnston (1989) παρέχουν εμπειρικά στοιχεία της επιρροής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών πάνω στις αντιδράσεις τους στα προγράμματα επιμόρφωσης, μελετώντας δύο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Αυτοί οι δύο εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν συνομήλικοι και είχαν αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας (οχτώ και δεκατρία χρόνια αντίστοιχα). Ο ένας από αυτούς είχε τις ίδιες ιδέες που χαρακτήριζαν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ενώ η εκπαιδευτική φιλοσοφία του άλλου διέφερε από εκείνη του προγράμματος. Οι Holt & Johnston υποστηρίζουν ότι οι διαφορές στη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών παίζουν βασικό ρόλο στον προσδιορισμό των αντιδράσεών τους πάνω στο μάθημα.

Οι έρευνες των Holt και Johnston προτείνουν, επίσης, άλλους λόγους οι οποίοι μπορεί να είναι υπεύθυνοι για τις διαφορετικές αντιδράσεις των δύο εκπαιδευτικών πάνω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: ο βαθμός στον οποίο ένιωθαν ασφαλείς σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούσαν στην τάξη και, επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο ένιωθαν διάθεση για αλλαγή. Άλλοι παράγοντες, οι οποίοι είναι πιθανό να επηρεάσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι η αίσθηση αποτελεσματικότητας του προγράμματος και το κίνητρο για να τα παρακολουθήσουν.

Κατά τον ίδιο τρόπο, οι Duffy και Roehler (1986) διακρίνουν τέσσερις τομείς μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν λεπτομερώς τις νέες πληροφορίες: *την εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων, την κατανόηση της διδακτικής μεθόδου, την αντίληψη των απαιτήσεων του εργασιακού τους περιβάλλοντος και την επιθυμία τους για την ομαλή ροή μιας σχολικής ημέρας.*

Ο Ashton (1984) ορίζει την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως «το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πιστέψουν ότι έχουν την ικανότητα να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών» (σ. 28). Η σπουδαιότητα της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τονίζεται και στη μελέ-

τη του Sparks (1988), η οποία ερευνά τις σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις στάσεις απέναντι στις πρακτικές που συνιστώνται στο μάθημα επιμόρφωσης, καταλήγοντας σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά των Holt και Johnston.

5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Ο θεσμός των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) παρουσιάζει μια περιπετειώδη πορεία στο χρόνο. Ο θεσμός προτάθηκε το 1981, νομοθετήθηκε το 1985 και εφαρμόστηκε το 1992. Η κριτική των εκπαιδευτικών, όπως αυτή εκφράζεται από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, επικεντρώνεται στην υλικοτεχνική υποδομή, την ακαταλληλότητα ορισμένων επιμορφωτών, τη σοβαρή οικονομική επιβάρυνση στην οποία υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και την ανεπάρκεια κάποιων αναχρονιστικών προγραμμάτων.

Στην Ελλάδα ο προβληματισμός για την επιμόρφωση δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ως προς τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν αποτελεσματική. Η εντύπωση που δίνεται, έτσι όπως γίνεται σπασμωδικά και ασυντόνιστα, είναι ότι γίνεται για να γίνεται και όχι με στόχο την αποτελεσματικότητά της. Μία ανάλυση κόστους/οφέλους θα επιβεβαίωνε την παραπάνω άποψη. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν γίνεται αναφορά για την ανάγκη εναρμόνισης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με τα ιδιαίτερα ψυχοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά εκείνων που επιμορφώνονται. Ο νομοθέτης δεν φαίνεται να προβληματίστηκε με θέματα όπως ποια κίνητρα κάνουν τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να επιμορφωθούν και τι προσδοκούν από την επιμόρφωσή τους ή ακόμα πώς θα ωφεληθούν περισσότερο στο διατιθέμενο χρόνο. Άλλωστε, όπως διαφαίνεται μέσα από το νόμο για τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμορφωθεί προς τη διδακτική διαδικασία και δεν έχει το δικαίωμα παρέκκλισης από αυτήν. Μπορεί να ενημερώνεται αλλά όχι να συμμετέχει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που γίνονται γι' αυτόν. Η επιμόρφωση με αυτόν τον τρόπο αποτελεί μηχανισμό εκμείωσης της συναίνεσης του εκπαιδευτικού (και πειθάρχησης) στην ισχύουσα πραγματικότητα (Μαντάς, 2000).

6. Συμπεράσματα

Η ανάλυση του λόγου και των ερευνών που εκτέθηκε παραπάνω δείχνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή σε θέματα που είναι συνδεδεμένα με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Άλλωστε, είναι εμφανές ότι κάθε πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει τα δικά του

θέματα, εμπόδια και εντάσεις και, επομένως, ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάζεται υπό το φως των διαφόρων πλαισιωμένων διαστάσεων, όσον αφορά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Επιπλέον, τουλάχιστον δύο γενικές σημαντικές ιδέες προκύπτουν από την μετα- ανάλυση που ακολουθήσαμε: Κατά πρώτον, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης πρέπει να προσφέρει λιγότερο «συνταγές» και περισσότερο να δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να «ενεργούν» και να «σκέφτονται». Ιδιαίτερα, η ιδέα να θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί ως υπεύθυνοι «επαγγελματίες» (professionals), ικανοί να ασχολούνται με στοχαστικο-κριτική ανάλυση ευνοείται όλο και περισσότερο και ίσως να είναι *conditio sine qua non* της εκπαιδευτικής καινοτομίας και αλλαγής (Kemmis, 1987· Ματσαγγούρας, 1998).

Κατά δεύτερον, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποστολή τους με διαφορετικούς τρόπους και προσεγγίζουν τα προγράμματα επιμόρφωσης προσωπικού με διαφορετικά κίνητρα, το περιεχόμενο και η δομή των προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτήν την ποικιλία. Όπως το έθεσε ο Sparks (1983), «ακριβώς όπως κάποιες μέθοδοι αποδίδουν καλύτερα με κάποιους μαθητές και όχι με άλλους, τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ίσως να χρειάζεται να προσαρμοστούν έτσι ώστε να ταιριάζουν με τα ποικίλα χαρακτηριστικά και τις στάσεις τους» (σ. 70). Επιπλέον, είναι λογικό να θεωρείται ότι η ποικιλία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πολλαπλές πληροφορίες και εμπειρίες από το πρόγραμμα επιμόρφωσης και ως εκ τούτου να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Bird, T., & Little, J. (1986). How schools organise the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86 (4), 495-508.
- Bolam, R. (1986). Final Report (draft 1981). In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey* (pp. 18-34). London: Croom Helm.
- Corrigan, D. (1986). In D. Hopkins (Ed), *Inservice training and educational development: An International Survey* (pp. 100-112). London: Croom Helm.
- Day, C. (1991). Promoting teachers' professional development: A pilot project for primary schools. In L. Bell, & C. Day (Eds), *Managing the professional development of teachers* (pp. 137-163). Milton Keynes: Open University.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*. London: DfEE.

- Duffy, G., & Roehler, L. (1986). Constraints on teachers change. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 55-58.
- Fullan, M. (1984). The principal as an agent of knowledge utilization (KU). In D. Hopkins, & M. Wideen (Eds), *Alternative perspectives on school improvement* (pp. 89-103). Lewes, East Sussex: Falmer Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). N.Y: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 335-397.
- Guskey, T. R. (1985). Staff Development and teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57-60.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5-12.
- Guskey, T. R. (1996). *Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*.
- Hall, G. E. (1980). Using the individual and the innovation as the frame of reference for research on change. *Australian Educational Researcher*, 7 (2), 5-32.
- Hall, G. E. (1988). The principal as leader of the change facilitating team. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (1), 49-59.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York.
- Hall, G. E., Loucks, S. F., Rutherford, W. L., & Newlove, B. W. (1975). Levels of use of an innovation: A framework for analyzing innovation adoption. *Journal of Teacher Education*, 26 (1), 52-56.
- Holly, P., & Martin, D. (1987). A Head start? Primary schools and the Trist experience. *Cambridge Journal of Education*, 18 (3), 186-196.
- Holt, L., & Johnston, M. (1989). Graduate education and teachers' understandings: A collaborative case study of change. *Teacher and Teacher Education*, 5 (2), 81-92.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
- Ingvarson, L., & Coulter, F. (1987). Policies for professional development: The 1984 National Review of Teacher Education. In Hughes, P. (Ed.), *Better teachers for better schools* (pp. 298-323). Melbourne: Australian College of Education.
- Ingvarson, L. (1988). Factors affecting the impact of in-service courses for teachers: Implications for policy. *Teacher and Teacher Education*, 4 (2), 139-155.

- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in-service training: the message of research. *Educational Leadership*, 37 (5), 375-385.
- Joyce, B., & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research in training*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. WhitePlains, N.Y.: Longman.
- Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, N.Y.: Longman.
- Kemmis, S (1987). Critical Reflection. In M. Wideen, & I. Andrews (Eds), *Staff development for school improvement: A Focus on the teacher* (pp. 73-90). London: The Falmer Press.
- Knowles, M. & associates (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of Adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.
- Little, J. W. (1989). District policy choices and teachers' professional development opportunities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (2), 165-179.
- Little, J. W. (1993). Teachers professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151.
- Μαντάς, Π. (2000). Η Μετεκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΠΙΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α, Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/ διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος. Αθήνα: Gutenberg.
- Pinner, M., & Shuard, H. (1985). *In service education in primary education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ponte, J., Norman, F., Davis, E., Eshun, B., & Jensen, R. (1986). Evaluation of an instructional computing inservice course for elementary and middle school teachers. *School Science and Mathematics*, 86 (5), 375-385.
- Rudduck, J. (1981). *Making the most of the short in service course*. London: Methuen Educational.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.

- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42 (7), 43-49.
- Silberman, C. E. (1970). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. New York: Random House.
- Sparks, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41 (3), 65-72.
- Sparks, G. M. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23 (2), 217-225.
- Sparks, G. M. (1988). Teachers' attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. *Journal of educational Psychology*, 80 (1), 111-117.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. J., & Theis-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 666-703). New York: Simon-Schuster Macmillan.
- Τρούλης, Γ. (1982). Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Wade, R. (1984-85). What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of research. *Educational Leadership*, 42 (4), 48-54.
- Walter, G.A., & Marks, S. E. (1981). *Experiential learning and change*. New York: John Wiley & Sons.