



Η Σύνθεση της Θεωρίας και της Πράξης στα Προγράμματα Εκπαίδευσης των Καθηγητών Αγγλικής

Integration of Theory and Practice in Greek State In-Service EFL Teacher Education Programmes

Ζωή Γυφτοπούλου

Το παρόν άρθρο εστιάζει στο θέμα της σύνθεσης της θεωρίας και της πράξης στη δημόσια ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των καθηγητών στην Ελλάδα. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε να ερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα είναι κυρίως επειδή αποτελεί μια αχαρτογράφητη περιοχή στην Ελληνική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το παρόν κεφάλαιο έχει ως σκοπό να ερευνήσει εάν η δημόσια ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των καθηγητών της Αγγλικής στην Ελλάδα επιτυγχάνει να συνθέσει την θεωρία με την πράξη, και εάν η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται σε αυτά τα προγράμματα προάγει τη σύνθεση αυτή. Γι' αυτό το λόγο, διεξήχθη έρευνα σε διάφορες περιφέρειες της Ελλάδας. Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν κυρίως ποσοτική, δηλαδή ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο εστάλη μέσω ταχυδρομείου. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι σε ένα μεγάλο βαθμό τα ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια στην Ελλάδα δεν επιτυγχάνουν να συνδυάσουν τη θεωρία και την πράξη καθώς στηρίζονται καθ' ολοκληρία στη θεωρία ή αποτυγχάνουν να υιοθετήσουν το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο (*enriched reflection model*) το οποίο έχει τη δυνατότητα να προάγει τη σύνθεση θεωρίας και πράξης. Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται είναι κυρίως η διάλεξη, η οποία δεν προάγει τη σύνθεση της θεωρίας και πράξης. Το άρθρο τελειώνει υποβάλλοντας έναν αριθμό προτάσεων που αποσκοπούν στη βελτίωση της παρούσας κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνεται η άποψη ότι η σύνθεση της θεωρίας και της πράξης θα πρέπει να γίνεται μέσα από το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται επιμορφωτικές τεχνικές που προάγουν τη σύνθεση αυτή. Τέλος, προτείνεται ότι θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι επιμορφούμενοι να διεξάγουν οι ίδιοι έρευνα της διδακτικής τους πράξης (*action research*) και οι εκπαιδευτές θα πρέπει να επιμορφώνονται στο πώς να χρησιμοποιούν το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

This paper focuses on the issue of integration of theory and practice in state in-service teacher education courses in Greece. It has been decided to investigate the particular topic mainly because it deals with an uncharted area in the Greek context. In particular, the aim of this chapter is to investigate whether Greek state in-service EFL teacher education programmes manage to integrate theory and practice, and whether the methodology used in such programmes fosters this integration. To this end, a research was carried out in various districts throughout Greece. The research employed mainly a quantitative method of collecting data, namely a mailed structured questionnaire. The research findings indicate that to a large extent INSET seminars in Greece do not succeed in integrating theory and practice as they rely entirely on theory or they fail to adopt the enriched reflection model which has the power to foster this integration. What is more, according to the research findings, the methodology used entails mainly lecturing which does not promote the integration of theory and practice either. The paper concludes by making a number of suggestions with a view to improving the present situation. More specifically, it is argued that theory and practice should be integrated through the enriched reflection model and training techniques should be used that foster this integration. Finally, it is suggested that trainees should be encouraged to be involved in action research and teacher educators should be trained to use the enriched reflection model in their sessions.

Εισαγωγή

Αυτό το άρθρο ερευνά το θέμα της σύνθεσης της θεωρίας και της πράξης στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των καθηγητών Αγγλικής στην Ελλάδα. Γι' αυτό το σκοπό αναλύεται το πλαίσιο της έρευνας καθώς και η διεθνής βιβλιογραφία για να απαντηθεί το κεντρικό ερώτημα: πώς μπορεί η θεωρία να συντεθεί με την πράξη και τι συνέπειες έχει αυτή η σύνθεση για την εκπαίδευση των καθηγητών Αγγλικής; Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι αυτό το κεφάλαιο ασχολείται με μία αχαρτογράφητη περιοχή στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γεγονός που καθιστά πολύτιμη τη συνεισφορά του στην κατανόηση των σχετικών θεμάτων. Η συγκεκριμένη έρευνα σκοπεύει να εξετάσει την τάση στην τρέχουσα ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των καθηγητών Αγγλικής και να κάνει προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

Το άρθρο αποτελείται από τέσσερις ενότητες οι οποίες εν συντομία αναφέρονται στα ακόλουθα. Η πρώτη ενότητα αναλύει το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η έρευνα που έγινε. Η δεύτερη ενότητα παρουσιάζει τη σχεδίαση της μικρής κλίμακας έρευνας ακολουθώντας το ποσοτικό παράδειγμα. Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας και τα αναλύει σε συσχέτισμό με το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και με τα κύρια ερωτήματα της έρευνας. Στην τέταρτη ενότητα γίνονται κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της τρέχουσας κατάστασης.

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται η εκπαίδευση των καθηγητών να περιλαμβάνει στοιχεία κατάρτισης και εκπαίδευσης (Freeman 2004: 76). Μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης δίνονται στους εκπαιδευόμενους συνταγές, ενώ μέσω της εκπαίδευσης ενθαρρύνονται να εκλογικεύσουν τις πρακτικές τους πριν εκτεθούν σε νέες θεωρίες για τη διδασκαλία. Η εκπαίδευση των καθηγητών χρειάζεται να ενσωματώνει και θεωρητικά και πρακτικά στοιχεία. Όμως η θεωρία και η πράξη συχνά αντιμετωπίζονται σαν δύο ξεχωριστές

επικράτειες οι οποίες συνδέονται όταν η θεωρία επηρεάζει την πράξη (Smagorinsky, Cook & Johnson 2003: 1399). Δεν είναι όμως λειτουργικό να υπάρχει διχοτόμηση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη (Clarke 1994, Ramani 1987) και για αυτό είναι επιτακτικό τα δύο αυτά στοιχεία να συγχωνεύονται (Kessels&Korthagen 1996, Korthagen & Kessels 1999, Ur 2006, Trappes-Lomax & McGrath 1999).

Από ιστορικής πλευράς ο διαχωρισμός θεωρίας και πράξης απεικονίζεται στα τρία μοντέλα επαγγελματικής εκπαίδευσης τα οποία ο Michael Wallace αναλύει με τη χρονολογική σειρά που εμφανίστηκαν (2001: 5-16). Κατ' αρχήν το μοντέλο του μαθητευόμενου βασίζεται σε μία σχολικοκεντρική προσέγγιση με την έννοια ότι οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν είτε παρακολουθώντας έναν έμπειρο επαγγελματία ή από την προηγούμενη εμπειρία που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές βλέποντας τους καθηγητές τους. Σε αυτό το μοντέλο η θεωρία δεν παίζει κάποιο ρόλο στην εκπαίδευση των καθηγητών καθώς δίνεται έμφαση στο εμπειρικό κομμάτι της εκπαίδευσης.

Αντίθετα, το μοντέλο της εφαρμοσμένης επιστήμης (ibid: 8-11), το οποίο όπως τονίζει ο Wallace, είναι ακόμα το πιο διαδεδομένο μοντέλο εκπαίδευσης καθηγητών, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα ευρήματα της επιστήμης, και πρεσβεύει την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία με την εφαρμογή αυτών των ευρημάτων. Το μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης είναι ουσιαστικά κανονιστικό καθώς βασίζεται σε θεωρητικά θέσφατα και υποβαθμίζει τη βιωματική γνώση, αποτυγχάνοντας να συνθέσει τη θεωρία με την πράξη.

Τέλος, το αναστοχαστικό μοντέλο, το οποίο περιγράφεται από το Wallace ως συμβιβαστική λύση (ibid: 17), δίνει ίση αξία στη «βιωματική γνώση» και στη «θεωρητική γνώση». Η πρώτη σχετίζεται με την επαγγελματική εμπειρία η οποία περιλαμβάνει, με τους όρους του Schon (1983: 49-50), τη «γνώση πάνω στη δουλειά» και τον «αναστοχασμό». Η θεωρητική γνώση περιλαμβάνει την επιστημονική βάση του επαγγέλματος. Με άλλα λόγια το αναστοχαστικό μοντέλο τοποθετεί τους εκπαιδευόμενους στο κέντρο της προσοχής και δίνει έμφαση στο γεγονός ότι εισάγουν έναν πλούτο διδακτικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θα πρέπει να ενημερώνει άμεσα τη θεωρητική γνώση. Η έννοια αναστοχαστική θεώρηση είναι θεμελιώδης σε αυτό το μοντέλο γιατί εκλαμβάνεται ως ο συνδεδεμένος κρίκος της θεωρίας με την πράξη. Η αναστοχαστική διαδικασία μπορεί να διαφωτίσει τη φύση της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, μπορεί να δώσει νόημα στον τρόπο λήψης αποφάσεων των καθηγητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να λειτουργήσει ως κίνητρο για αλλαγή στην επαγγελματική πορεία ενός εκπαιδευτικού (Trappes-Lomax & McGrath 1999: 3).

Η έννοια της αναστοχαστικής θεώρησης είναι αρκετά χρήσιμη για την εκπαίδευση των καθηγητών γιατί συνδέεται άμεσα με την αλλαγή στους καθηγητές. Αυτό απλά σημαίνει ότι οι καθηγητές δεν μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο εάν δεν μάθουν να αναπτύξουν την αυτοκριτική τους και να βλέπουν αναστοχαστικά ότι κάνουν μέσα στις τάξεις τους (Manolopoulou-Sergi 2005: 261, Wallace 2001: 54).

Η αναστοχαστική θεώρηση μπορεί να καταστεί δυνατή στα πλαίσια των προγραμμάτων εκπαίδευσης καθηγητών με την εφαρμογή του αναστοχαστικού μοντέλου, γιατί το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στον διαρκή κύκλο διδακτικής πρακτικής και αναστοχασμού. Με άλλα λόγια είναι η διαρκής διαδικασία αναστοχαστικής θεώρησης της θεωρητικής γνώσης και της εμπειρικής γνώσης στο περιβάλλον της διδασκαλίας.

Η Ur (2006: 6) προεκτείνοντας το αναστοχαστικό μοντέλο το εμπλούτισε με πηγές εξωτερικής πληροφόρησης και δημιούργησε αυτό που αποκαλεί εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το μοντέλο η Ur επεκτείνει τη θεωρία της εμπειρικής γνώσης του Kolb (1984) η οποία εμφανίζεται σε ένα συνεχή κύκλο και περιλαμβάνει την υπάρχουσα εμπειρία (ότι συμβαίνει μέσα στην τάξη), τη αναστοχαστική αυτοπαρατήρηση (η αυτοκριτική της διδακτικής πρακτικής), τη διαμόρφωση θεωρίας (η εύρεση της θεωρίας πίσω από τη διδακτική πρακτική) και τον πειραματισμό στην πράξη (η προσπάθεια να εφαρμόσεις μια ιδέα στην πράξη). Η Ur εμπλουτίζει αυτό το μοντέλο με πηγές εξωτερικής πληροφόρησης σε κάθε στάδιο του κύκλου του Kolb που μπαίνουν στην αντίστοιχη σειρά: απτή εμπειρία (π.χ. ετεροπαρατήρηση), περιγραφές παρατηρήσεων μαθημάτων από άλλους, εισαγωγή από την έρευνα και περιγραφές πειραματισμών από άλλους. Έτσι, οι πηγές της γνώσης μπορεί να είναι είτε η προσωπική εμπειρία και σκέψη ή η εξωτερική πληροφόρηση η οποία πρέπει να ενσωματωθεί στον αναστοχαστικό κύκλο των εκπαιδευομένων για να υπάρχει αποτελεσματική μάθηση.

Επομένως το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο είναι πιθανώς το πιο αποτελεσματικό στη σύνθεση της θεωρίας και της πράξης. Κατ' αρχήν σε αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αυτενεργώντας, δηλαδή κάνοντας κάτι, γεγονός που σημαίνει ότι θα το θυμούνται μετέπειτα για να το εφαρμόσουν στην τάξη τους. Πάνω από όλα όμως είναι το πιο αποτελεσματικό γιατί οι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν την εξής διαδικασία: πρώτα βλέπουν αναστοχαστικά τις διδακτικές τους πρακτικές με σκοπό να εντοπίσουν προβλήματα, μετά τους δίνεται η θεωρία που βρίσκεται πίσω από τη διδασκαλία τους και στη συνέχεια κάνουν οι ίδιοι έρευνα της διδακτικής τους πράξης (action research) για να βρεθούν λύσεις (Μανωλοπούλου-Σέργη 2007: 26). Επίσης το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματικό γιατί λαμβάνει υπ' όψιν ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων (Rogers 2005) όπως τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, πώς μαθαίνουν οι ενήλικες, τα στυλ και τις στρατηγικές τους. Τέλος, στο συγκεκριμένο μοντέλο λαμβάνονται υπ' όψιν η γνώση που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευόμενοι μέσω της διδακτικής τους εμπειρίας καθώς και οι απόψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά τα δύο στοιχεία είναι σημαντικά γιατί μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Μανοιοπούλου-Sergi 2005: 299), και δίνουν επίσης τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να τα αξιοποιήσει ως βάση για το περιεχόμενο του προγράμματος εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να εκλογικεύσουν τις πρακτικές τους πριν εκτεθούν σε νέες θεωρίες για τη διδασκαλία.

Προτεινόμενη μεθοδολογία για τη σύνθεση θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση καθηγητών

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που στοχεύουν στη σύνθεση θεωρίας και πράξης θα πρέπει να δίνουν ευκαιρίες για αναστοχαστική θεώρηση της διδασκαλίας και να αφορμώνται από τις πεποιθήσεις και την βιωματική γνώση των εκπαιδευομένων. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει κατ' αρχήν να ενθαρρύνονται να βλέπουν αναστοχαστικά τις διδακτικές τους πρακτικές για να αντιλαμβάνονται τι κάνουν στις τάξεις τους και να έρχονται έτσι αντιμέτωποι με τις πεποιθήσεις τους. Έπειτα πρέπει να εκτίθενται σε νέα θεωρητική γνώση προερχόμενη από την έρευνα στο επάγγελμα για να μπορέσουν να συσχετίσουν τη γενική θεωρία με την προσωπική τους εμπειρία. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν φαίνεται να πληρούν την προϋπόθεση της αναστοχαστικής θεώρησης της διδακτικής πράξης και η χρήση τους προτείνεται ιδιαίτερα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που βασίζεται στο εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο.

Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Αρκετές δραστηριότητες μπορούν να συμπεριληφθούν εδώ όπως η ιδεοκαταιγίδα, buzzgroups, case study, cross-over groups, feedback session, pyramid group, σεμινάριο, προσομοίωση και workshop (Wallace 2001: 44-47). Οι ομαδοσυνεργατικές αυτές δραστηριότητες δίνουν πολλές ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους για αναστοχαστική θεώρηση οι οποίοι ενθαρρύνονται να συσχετίσουν τις νέες πληροφορίες και ιδέες με την προϋπάρχουσα αλλά και την βιωματική τους γνώση. Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν διαλογικά την άποψή τους για τις νέες ιδέες που παρουσιάζονται, εφαρμόζουν τη θεωρητική γνώση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης σε πραγματικές ή οιονεί πραγματικές συνθήκες και καταγράφουν το αποτέλεσμα (Wallace 2001: 41). Η χρήση των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων προάγει τη σύνθεση θεωρίας και πράξης γιατί συνάδει και με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και για αυτό εντάσσονται σε μεγάλο βαθμό στα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών που βασίζονται στο εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο.

Ετεροπαρατήρηση. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Richards & Schmidt 2002: 371), η ετεροπαρατήρηση είναι η σκόπιμη εξέταση της διδασκαλίας σε μία τάξη χρησιμοποιώντας συστηματικές διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Οι εκπαιδευόμενοι πρώτα παρατηρούν με στοχευμένο τρόπο το μάθημα έμπειρων καθηγητών και στη συνέχεια συζητούν γιατί το μάθημα έγινε με αυτόν τον τρόπο και προσπαθούν να καθορίσουν τη συνειδητή ή ασυνειδητή λήψη αποφάσεων από τους καθηγητές που παρατήρησαν (Richards 1997:15).

Μικροδιδασκαλία. Αυτή η δραστηριότητα ορίζεται ως μία σύντομη και απλουστευμένη διδασκαλία σε συγκεκριμένους τομείς ενδιαφέροντος (Wallace 2000: 92) και αναφέρεται στην παρουσίαση δομημένων μικρο-μαθημάτων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές.

Ταύτιση περιεχομένου και διαδικασίας (Loop input). Πρόκειται για μια βιωματική δραστηριότητα όπου οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται υλικό που είναι στο δικό τους γλωσσικό επίπεδο και σχετίζεται με τη δραστηριότητα στην οποία εκπαιδεύονται (Woodward 2004: 50-51). Δηλαδή το περιεχόμενο και η διαδικασία συμπίπτουν. Η συγκεκριμένη τεχνική θεωρείται ότι είναι αποτελεσματική γιατί χρησιμοποιεί την βιωματική γνώση των εκπαιδευομένων και τους εμπλέκει σε task-based δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις δραστηριότητες κάνοντάς τες οι ίδιοι. Είναι λοιπόν προφανές ότι κινούμαστε από την πράξη στη θεωρία αντί να υιοθετήσουμε το παραδοσιακό μοντέλο παρουσίασης, δηλαδή να παρουσιάζουμε πρώτα τη θεωρία και στη συνέχεια να ζητάμε από τους εκπαιδευόμενους να την εφαρμόσουν στην τάξη τους.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τη ποσοτική θεωρία και τα πάντα ήταν προκαθορισμένα (οι στόχοι, ο σχεδιασμός, το δείγμα και οι ερωτήσεις) (Kumar 2005: 12). Σύμφωνα με τον Dornyei (2003: 14) η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί κατηγορίες, απόψεις και μοντέλα που έχουν οριστεί από πριν και, επί τη βάσει των μετρήσιμων δεδομένων που συλλέγονται, καθορίζονται οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις κατηγορίες ή ελέγχονται οι υποθέσεις της έρευνας.

Χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο για να συγκεντρωθούν δεδομένα για τις πεποιθήσεις αλλά και τη στάση των καθηγητών Αγγλικής που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση σχετικά με τη σύνθεση θεωρίας και πράξης στα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών. Το ερωτηματολόγιο έχει κλειστού τύπου ερωτήσεις οι οποίες είναι και οι πιο

κατάλληλες για ποσοτική στατιστική ανάλυση καθώς η κωδικοποίηση τους είναι αντικειμενική και ανεξάρτητη από τον ερευνητή (Dornyei 2003: 35, Cohen, Manion & Morrison 2007: 321, Kumar 2005: 135). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διαβάθμισης τύπου Likert, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, και κατάλογοι επιλογής (checklists).

Το ερωτηματολόγιο μαζί με τη συνοδευτική επιστολή η οποία δίνει στοιχεία για τον ερευνητή και τους σκοπούς της έρευνας εστάλη με παραδοσιακό και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε 60 καθηγητές από τους οποίους απάντησαν οι 50. Ο τίτλος του ερωτηματολογίου είναι « Έρευνα του ζητήματος της σύνθεσης της θεωρίας με την πράξη στα σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των καθηγητών Αγγλικής που υπηρετούν στο δημόσιο» και αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ζητά από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τη γνώμη τους για τα σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει ως προς την οργάνωση, τους στόχους, τα θέματα, τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται και το βαθμό στον οποίο η θεωρία συντίθεται με την πράξη καθώς και η εν γένει αποτελεσματικότητά τους. Το δεύτερο μέρος εξετάζει τους τρόπους επαγγελματικής εκπαίδευσης για να σχηματίσει μια εικόνα των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με τα προγράμματα εκπαίδευσής τους. Τέλος το τρίτο μέρος έχει ως σκοπό να σχηματίσει το προφίλ των καθηγητών που συμμετέχουν ζητώντας πληροφορίες σχετικά με τη διδακτική τους εμπειρία, τη θέση εργασίας και την περαιτέρω εκπαίδευσή τους, εάν υπάρχει.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτέλεσαν τη βάση για να απαντηθούν τα βασικά ερωτήματα που έθεσε η έρευνά μας και τα οποία είναι

1. Επιτυγχάνεται η σύνθεση θεωρίας και πράξης στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των καθηγητών Αγγλικής στην Ελλάδα;
2. Προωθεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται σε αυτά τα προγράμματα τη σύνθεση της θεωρίας με την πράξη;

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε ότι η έρευνα καθώς και τα αποτελέσματά της υπόκεινται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Κατ' αρχήν πρόκειται για έρευνα μικρής κλίμακας και δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική του συνόλου των καθηγητών Αγγλικής στην Ελλάδα. Γι' αυτό το λόγο δεν είναι ασφαλές να διατυπώσουμε γενικεύσεις βασιζόμενοι στα δεδομένα που συλλέγησαν από ένα μικρό δείγμα. Σίγουρα όμως γίνονται τα πρώτα βήματα για να αναδειχθεί μία πηγή προβλημάτων στην εκπαίδευση των καθηγητών Αγγλικής στην Ελλάδα. Ακόμα μετατράπηκαν μικροί αριθμοί σε ποσοστά με συνέπεια μικρές κατ' ουσίαν διαφορές να αποτυπώνονται σε μεγάλες ποσοστιαίες διαφορές. Για αυτό το λόγο στα ευρήματα δίνονται και οι πραγματικοί αριθμοί μαζί με τα ποσοστά στα ευρήματα. Επίσης ένας άλλος περιορισμός αφορά στη μέθοδο συλλογής δεδομένων η οποία βασίζεται μόνο σε ποσοτικά δεδομένα που συλλέγονται μέσω ενός ερωτηματολογίου. Για να είναι όμως η έρευνα, και ιδιαίτερα η μελλοντική, πάνω σε αυτό το θέμα πιο έγκυρη θα πρέπει να χρησιμοποιήσει και μεθόδους συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Άλλωστε, όπως ο Cohen et al. (2007: 157) επισημαίνουν, τα ερωτηματολόγια που ταχυδρομούνται έχουν δύο σημαντικούς περιορισμούς. Πρώτον δεν γνωρίζουμε εάν όσοι συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο το κάνουν με ακρίβεια και με ειλικρίνεια. Δεύτερον, δεν γνωρίζουμε εάν όσοι δεν απαντούν θα έδιναν την ίδια κατανομή στις απαντήσεις με όσους τελικά απάντησαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας και η σημασία τους

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για το θέμα της σύνθεσης της θεωρίας με την πράξη στα σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των καθηγητών της Αγγλικής

Η συντριπτική πλειοψηφία (92%) των καθηγητών ανέφερε ότι τα σεμινάρια στα οποία συμμετείχαν και τα οποία διοργανώθηκαν από τους σχολικούς συμβούλους διαρκούν συνήθως μία ημέρα. Μόνο δύο από τους συμμετέχοντες (4%) δήλωσαν ότι αυτά τα σεμινάρια διαρκούν δύο ημέρες και μόνο δύο από αυτούς ότι διαρκούν τέσσερις.

Πρέπει εδώ να καταστεί σαφές το γεγονός ότι τα μονοήμερα σεμινάρια που διοργανώνονται από τους περιφερειακούς σχολικούς συμβούλους πολύ συχνά αποτελούν τη μοναδική μορφή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης που παρέχεται στους καθηγητές Αγγλικής από το Υπουργείο Παιδείας. Η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα όμως μιας τέτοιας πολιτικής είναι αμφισβητήσιμη επειδή αυτή η αντίληψη της εφάπαξ επαγγελματικής ενημέρωσης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως πραγματικά διά βίου εκπαίδευση (Arnold 2007: 6). Αντίθετα μπορεί να εκληφεί ως «...εξ' αντικειμένου προσπάθεια να καλυφθούν κενά στις γνώσεις μεθοδολογίας και να προάγουν μία εικόνα επαγγελματισμού". Άλλωστε, όπως αναφέρει με emphaticό τρόπο ο Widdowson (1987: 27 cited in Lamb 1995: 72) η δημοφιλία των «μία κι έξω» εκπαιδευτικών σεμιναρίων έγκειται στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταση με την έννοια ότι οι καθηγητές έχουν την ευκαιρία να κάνουν ένα διάλειμμα από την διδακτική τους ρουτίνα, να συναντήσουν συναδέλφους να συζητήσουν τα επαγγελματικά τους προβλήματα και να νοιώσουν πάλι φοιτητές.



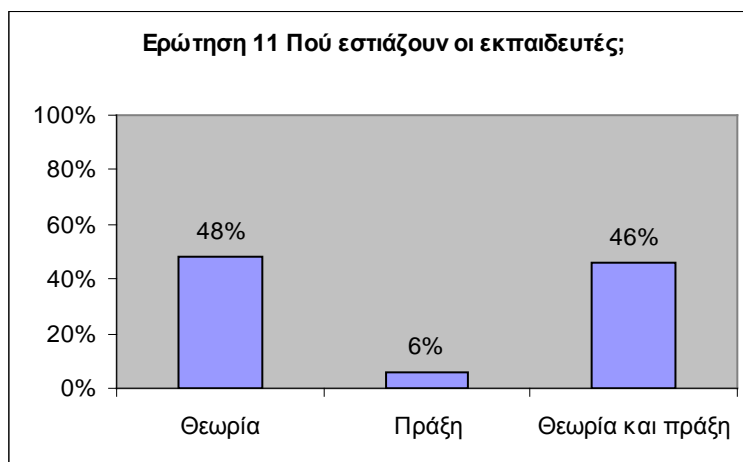
Διάγραμμα 1

Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι το επακόλουθο αυτής της κατάστασης είναι ότι η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο δημόσιο τομέα συναντά πολλά προβλήματα. Μάλιστα έχει καταγραφεί η άποψη ότι αυτή η ανεπάρκεια της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης στον τομέα των καθηγητών Αγγλικής σε δημόσια σχολεία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που μειώνουν την ύπαρξη συνέπειας μέσα στο πρόγραμμα σπουδών (Αγακλή 2005: 219), γιατί, όπως σωστά επισημαίνει ο Johnson (1994: 2-3) η εκπαίδευση των καθηγητών είναι ένα συστατικό στοιχείο στο στάδιο εφαρμογής ενός προγράμματος σπουδών.

Όσον αφορά στη θεματολογία των συγκεκριμένων σεμιναρίων η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (56%) δηλώνουν ότι είναι ικανοποιητική. Υπάρχει πάραυτα και ένα σημαντικό ποσοστό (44%) που φαίνεται να μην καλύπτεται από τα επιλεγόμενα θέματα. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα θέματα μπορεί να μην ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων όπως άλλωστε αναφέρει και το 44% των συμμετεχόντων, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1.

Επίσης πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες δηλώνουν ότι τα θέματα δεν έχουν σχέση με το δικό τους διδακτικό περιβάλλον. Τα συγκεκριμένα ευρήματα φανερώνουν την ανάγκη για μία πιο καθηγητοκεντρική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία, όπως προτείνει ο Βακ (1997: 233-234), ο εκπαιδευτής καθηγητών πρέπει να τροποποιήσει τη μεθοδολογία και τη θεματολογία του για να λάβει υπ' όψιν την τρέχουσα διδακτική πραγματικότητα των εκπαιδευομένων.

Ως προς τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές σε αυτά τα σεμινάρια, η έρευνα κατέδειξε ότι η διάλεξη (92%) είναι με διαφορά η πιο συνηθισμένη τεχνική και ακολουθεί η εργασία σε ομάδες (60%). Επιπλέον οι διαλογικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται έως ενός σημείου (40%) όπως επίσης τα εργαστηριακά μαθήματα (workshops) (34%) και οι περιγραφές μαθημάτων των συμμετεχόντων (30%). Από την άλλη μεριά η έρευνα περίπτωσης(10%), η ετεροπαρατήρηση (14%), η έρευνα τάξης(4%), η αλληλοδιδασκική (peer teaching) (4%), και η παρακολούθηση μαγνητοσκοπημένων διδασκαλιών (8%) όπως εμφανίζεται και στα ποσοστά δεν χρησιμοποιούνται ευρέως, παρά το γεγονός ότι είναι όλες τεχνικές που προάγουν τη σύνθεση θεωρίας και πράξης.



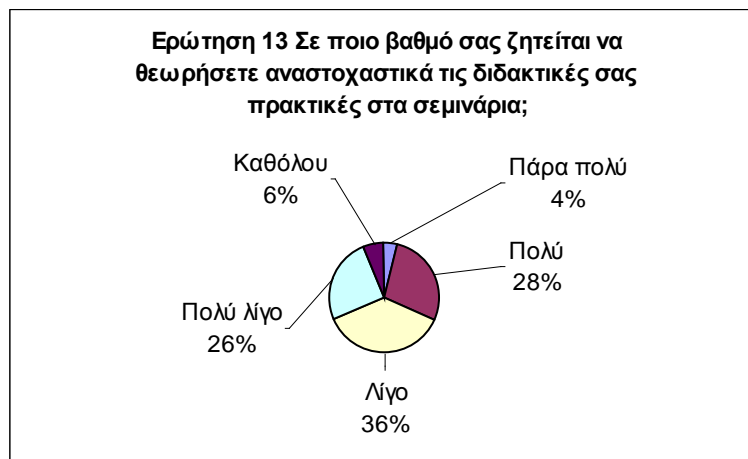
Διάγραμμα 2

Μία σημαντική παρατήρηση για τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι ότι η διάλεξη, η οποία αναφέρθηκε σχεδόν από όλους τους συμμετέχοντες, είναι σίγουρα μία χρήσιμη τεχνική για τη διάχυση της απαραίτητης θεωρητικής γνώσης σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης καθηγητών αλλά δεν μπορεί να συνθέσει τη θεωρία με την πράξη και γι' αυτό η επίδραση και ο αντίκτυπος που έχει στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευομένων είναι πρόσκαιρη και εφήμερη (Μανωλοπούλου-Σέργη 2007: 25). Επιπλέον, βασίζεται σε μία ρασιοναλιστική εμπειρική φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία αναμένεται ότι οι εκπαιδευόμενοι θα υιοθετήσουν την αλλαγή στις πρακτικές τους αφού τους δοθούν πρώτα τα επιστημονικά στοιχεία (Kennedy 1987). Με αυτή τη λογική οι εκπαιδευόμενοι εκλαμβάνονται ως παθητικοί δέκτες νέων πληροφοριών ως άδεια δοχεία που πρέπει να γεμίσουν (Woodward 1991). Επομένως η διάλεξη δεν μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για

τους εκπαιδευόμενους καθώς δεν θέτουν σε εφαρμογή ότι πρεσβεύεται σε θεωρητικό επίπεδο (Manolopoulou-Sergi 2005).

Όσον αφορά στο θέμα της σύνθεσης της θεωρίας και της πράξης, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2 το 48% των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφέρει ότι τα σεμινάρια που παρακολούθησαν εστιάζουν στη θεωρία, το 46% στη θεωρία και στην πράξη και μόνο 6% στην πράξη. Τα ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τουλάχιστον τα μισά από αυτά τα σεμινάρια είναι θεωρητικά καθώς στηρίζονται στη διάλεξη και έχουν όλους τους περιορισμούς που αναφέραμε παραπάνω. Υπάρχει φυσικά ένας σημαντικός αριθμός (46%) που εστιάζουν και στη θεωρία και στην πράξη αλλά το ερώτημα είναι κατά πόσο επιτυγχάνεται η σύνθεση των δύο στοιχείων.

Για να δοθεί μία ικανοποιητική απάντηση μπορούμε να αναφέρουμε, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 3, ότι το 32% πιστεύει ότι τα σεμινάρια που παρακολουθεί προάγουν την αναστοχαστική διαδικασία σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ το υπόλοιπο 68% λίγο ή καθόλου. Είναι προφανές λοιπόν ότι η πλειοψηφία των σεμιναρίων αποτυγχάνει να ενσωματώσει το στοιχείο της αναστοχαστικής προσέγγισης η οποία έχει τον κεντρικό λόγο στο εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο.



Διάγραμμα 3

Σε αυτά τα πλαίσια να αναφέρουμε ότι ως προς την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων σεμιναρίων το 62% συντάσσεται με την άποψη ότι αποκτούν μία καινούρια οπτική στη διδασκαλία και στη μάθηση ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (38%) δηλώνει το αντίθετο. Επιπροσθέτως το 32% έχουν τη γνώμη ότι τα σεμινάρια τους βοηθούν να γίνουν καλύτεροι καθηγητές, ενώ το 78% σημειώνουν την απογοήτευσή τους ότι δεν τους παρέχονται δηλαδή αρκετές ευκαιρίες για επαγγελματική βελτίωση. Τέλος το 32% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τις ιδέες που προτείνονται στα σεμινάρια, 52% τις χρησιμοποιεί λίγο, 14% πολύ λίγο και 2% καθόλου. Σύμφωνα με το 54% των συμμετεχόντων αυτό συμβαίνει γιατί δεν μπορούν να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη, ή γιατί οι προτεινόμενες ιδέες δεν μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική τους πραγματικότητα.

Σε γενικές γραμμές το 58% πιστεύει ότι τα σεμινάρια είναι χρήσιμα ενώ το υπόλοιπο 42% αμφισβητεί τη χρησιμότητά τους. Μπορούμε να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι αυτό συμβαίνει γιατί τα θέματα που αναπτύσσονται δεν είναι πάντα σχετικά με τη διδακτική πραγματικότητα των εκπαιδευομένων, δεν επιτυγχάνεται σύνθεση θεωρίας και πράξης με αποδοτικό τρόπο όπως π.χ. θα συνέβαινε εάν εφαρμοζόταν το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο με τη χρήση κατάλληλων επιμορφωτικών τεχνικών όπως αναφέραμε και παραπάνω.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών

Όσον αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών αξίζει να σημειωθεί ότι το 86% συμφωνεί ότι η θεωρία είναι εξίσου σημαντική με την πράξη, το 10% δεν μπορούν να καταλήξουν σε κάποια άποψη και μόνο το 4% διαφωνεί. Επιπλέον οι συμμετέχοντες σχεδόν ομόφωνα (94%) συμφωνούν ότι πρέπει να ανταλλάσσουν απόψεις και γνώμες με τους συναδέλφους τους και ότι πρέπει οι εκπαιδευτές να εφαρμόζουν οι ίδιοι στη πράξη αυτό που προτείνουν στη θεωρία. Αναφέρουν επίσης ότι είναι σημαντικό οι καθηγητές να γνωρίζουν γιατί διδάσκουν όπως διδάσκουν, γεγονός το οποίο σχετίζεται άμεσα με την αναπτυξιακή προσέγγιση στα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών. Το 90% των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να έχουν λόγο στην επιλογή των θεμάτων σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Αυτό το εύρημα σχετίζεται άμεσα με την καταγεγραμμένη δυσaréσκεια για την σχέση της θεματολογίας των προγραμμάτων εκπαίδευσης καθηγητών Αγγλικής με την διδακτική τους πραγματικότητα. Τέλος, σχεδόν όλοι όσοι πήραν μέρος στην έρευνα (98%) αναφέρουν ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν κάνουν κάτι, το οποίο συνάδει με την άποψη ότι οι καθηγητές μαθαίνουν καλύτερα όταν μετέχουν ενεργά (Scrivener 1994: 3-4, Courau 2000: 28).

Απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας.

Για να ανακεφαλαιώσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας θα δώσουμε στη συνέχεια απαντήσεις στα ερωτήματα που έθεσε η έρευνά μας.

Ερώτημα 1. Επιτυγχάνεται η σύνθεση θεωρίας και πράξης στα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των καθηγητών Αγγλικής στην Ελλάδα;

Όπως κατέδειξαν τα δεδομένα πάνω από τα μισά σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης που απευθύνονται στους καθηγητές Αγγλικής σε δημόσια σχολεία βασίζονται εξ'ολοκλήρου στη θεωρία και η πλειοψηφία τους ουσιαστικά αποτυγχάνει να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους σε αναστοχαστικές δραστηριότητες ή δεν υιοθετούν το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο. Μπορούμε εδώ να διατυπώσουμε την άποψη ότι αυτά τα σεμινάρια, σε ένα μεγάλο βαθμό δεν συνθέτουν τη θεωρία με την πράξη και, συνεπώς δεν έχουν, μακροπρόθεσμα, κανένα αντίκτυπο στις διδακτικές πρακτικές των συμμετεχόντων. Κατά τα φαινόμενα τα συγκεκριμένα σεμινάρια βασίζονται σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης καθηγητών που είναι μονομερές και μιας κατεύθυνσης. Από τη μια μεριά, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν για να γίνουν δέκτες της σοφίας των ειδικών και από την άλλη οι εκπαιδευτές ενδίδουν στον πειρασμό να δώσουν έτοιμες λύσεις και να γίνουν οι πομποί του περιεχομένου του προγράμματος (Bax 1995: 263, Bax, 1997: 232). Με άλλα λόγια οι εκπαιδευόμενοι δεν ενθαρρύνονται να φέρουν στο προσκήνιο και να θεωρήσουν μέσα από ένα αναστοχαστικό πρίσμα τη διδακτική τους εμπειρία, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει τα θεμέλια πάνω στα οποία ο εκπαιδευτής θα «έκτιζε» τις νέες πληροφορίες. Αυτό καταλήγει συνήθως σε μία μορφή «απόρριψης μοσχεύματος», όπως εύστοχα εξηγεί ο Bax, όρος που περιγράφει με παραστατικό τρόπο και τα ευρήματα της έρευνάς μας όπου ένας σημαντικός αριθμός αναφέρει ότι οι νέες ιδέες δεν εφαρμόζονται στην τάξη τους γιατί θεωρούνται ανεδαφικές, τουλάχιστον στο δικό τους διδακτικό περιβάλλον.

Είναι προφανές λοιπόν ότι αυτή η κατάσταση απαιτεί καλά οργανωμένα σεμινάρια όπου οι «...εκπαιδευόμενοι θα έχουν την ευκαιρία να δουν αναστοχαστικά τις λεπτομέρειες της διδακτικής τους πρακτικής και εμπειρίας, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτή» (Kessels & Korthagen 1996: 21). Χρειάζεται, όπως προτείνει ο Bax (1997: 23), μία προσέγγιση που θα

επικεντρώνεται και θα εστιάζει περισσότερο στον εκπαιδευόμενο, διασφαλίζοντας έτσι ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών θα βρίσκονται όσον το δυνατόν πιο κοντά στα προβλήματα, τις ανησυχίες και τις ιδιαιτερότητες της διδακτικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων.

Ερώτημα 2 Προωθεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται σε αυτά τα προγράμματα τη σύνθεση της θεωρίας με την πράξη;

Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας επαληθεύει τα όσα αναφέραμε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, όπως δείχνει η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, η τεχνική που χρησιμοποιείται πιο συχνά είναι η διάλεξη η οποία δεν βασίζεται στο εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αποδέχονται και να εφαρμόζουν τη σοφία των ειδικών αντί να συμμετέχουν ενεργά στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίθετα, η μεθοδολογία που προάγει τη σύνθεση θεωρίας και πράξης όπως η μικροδιδασκαλία (microteaching), ετεροπαρατήρηση, loop-input, χρησιμοποιείται σπάνια σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας. Οδηγούμαστε έτσι στο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι η μεθοδολογία που υιοθετείται δεν προάγει τη σύνθεση θεωρίας και πράξης.

Προτάσεις και εφαρμογές

Έχοντας παρουσιάσει και αναλύσει τα δεδομένα της έρευνας σε σχέση με το θεωρητικό της υπόβαθρο, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη σημασία τους για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης που στοχεύουν στη σύνθεση θεωρίας και πράξης. Γι' αυτό το λόγο στη συνέχεια δίνονται κάποιες κατευθυντήριες αρχές οι οποίες δεν πρέπει να εκληφθούν ως θεραπεία όλων των προβλημάτων αλλά ως δείκτες αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των καθηγητών Αγγλικής.

Η σύνθεση θεωρίας και πράξης επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω του εμπλουτισμένου αναστοχαστικού μοντέλου. Τα ευρήματα της έρευνας έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτές συνηθίζουν να υιοθετούν το μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης περισσότερο παρά το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο, καθώς παρουσιάζουν απλώς τις νέες πληροφορίες στους εκπαιδευόμενους. Αυτό όμως φαίνεται να εμποδίζει την αλλαγή στις γνωσιακές δομές των καθηγητών και συνεπώς στις πεποιθήσεις τους, επειδή οι καθηγητές απορρίπτουν τις νέες πληροφορίες ως άσχετες ή ανεφάρμοστες (Tillema 1995: 293). Ο Williams (1999: 12) υποστηρίζει ότι τα μοντέλα εκπαίδευσης καθηγητών που βασίζονται στη μετάδοση ή εκπομπή, δηλαδή που προσδοκούν οι εκπαιδευόμενοι πρώτα να απορροφήσουν τις νέες πληροφορίες και μετά να τις εφαρμόσουν μόνοι τους, βλέπουν τη σχέση της θεωρίας και πράξης ως μιας κατεύθυνσης και θεωρούν ότι η γνώση είναι κάτι που μεταδίδεται με ένα γραμμικό τρόπο. Ακολουθώντας παρόμοια επιχειρηματολογία ο Kennedy (1987: 164) υποστηρίζει ότι για να διασφαλίσουμε την προοπτική αλλαγής στη διδακτική συμπεριφορά χρειαζόμαστε μια συνεργατική και προσέγγιση επίλυσης προβλήματος (problem solving) όπου οι καθηγητές θα συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της αλλαγής.

Συνεπώς τα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών πρέπει να βασίζονται στο εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο που προτείνει η Ur (2006) γιατί το συγκεκριμένο μοντέλο επιτυγχάνει τη σύνθεση θεωρίας και πράξης εμπλέκοντας τους εκπαιδευόμενους σε μία διαδικασία κριτικής θεώρησης των διδακτικών τους πρακτικών.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να διεξάγουν οι ίδιοι έρευνα της διδακτικής τους πράξης (*action research*). Η έρευνα της διδακτικής πράξης από τον ίδιο τον διδάσκοντα θεωρείται το πιο σημαντικό εργαλείο εκπαίδευσης και ανάπτυξης και έχει κεντρική θέση στο εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο γιατί προάγει τη σύνθεση θεωρίας και πράξης.

Οι εκπαιδευτές πρέπει να εξασκηθούν στη χρήση του εμπλουτισμένου αναστοχαστικού μοντέλου. Οι εκπαιδευτές χρειάζονται ειδική εκπαίδευση για να μπορέσουν να ενσωματώσουν το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο με αποτελεσματικό τρόπο στα προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που θα έχουν σχεδιαστεί ειδικά για αυτήν την περίπτωση, για να μπορέσουν δηλαδή να κατανοήσουν πώς οι αρχές του εμπλουτισμένου αναστοχαστικού μοντέλου εφαρμόζονται στην πράξη.

Συμπέρασμα

Το παρόν κεφάλαιο ερεύνησε το θέμα της σύνθεσης θεωρίας και πράξης στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των καθηγητών Αγγλικής στην Ελλάδα. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτές συνηθίζουν να χρησιμοποιούν το μοντέλο εφαρμοσμένης επιστήμης παρά το εμπλουτισμένο αναστοχαστικό μοντέλο. Επίσης έδειξε ότι η αναστοχαστική θεώρηση είναι λίγη ή ανύπαρκτη και οι τεχνικές εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται δεν προάγουν τη σύνθεση θεωρίας και πράξης. Γι' αυτό το λόγο κατατέθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις με σκοπό τη βελτίωση της τρέχουσας κατάστασης. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι σημαντικά για τη μελέτη της σύνθεσης θεωρίας και πράξης στα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών. Προσφέρουν επίσης και ένα έναυσμα για μια αναθεώρηση του γενικότερου πλαισίου της εκπαίδευσης καθηγητών. Χρειάζεται βέβαια περαιτέρω έρευνα η οποία θα μας δώσει περισσότερα δεδομένα τα οποία θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα το συγκεκριμένο θέμα. Η μελλοντική έρευνα πρέπει να λάβει υπ' όψιν τους περιορισμούς της παρούσης έρευνας, με την έννοια ότι θα χρειαστεί ένα μεγαλύτερο δείγμα του εκπαιδευτικού πληθυσμού και να χρησιμοποιηθούν ποσοτικές αλλά και ποιοτικές μέθοδοι. Τέλος πιστεύουμε ακράδαντα ότι το καίριο αυτό θέμα που αναλύθηκε πρέπει να τύχει της προσοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση των καθηγητών και ιδιαίτερα αυτών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική στον συγκεκριμένο τομέα γιατί σε τελευταία ανάλυση η αποτελεσματική εκπαίδευση καθηγητών συνεισφέρει και οδηγεί στην αποτελεσματική απόδοσή τους στο σχολείο.

Author's e-mail: gyftopoulouzi@in.gr

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnold, J. (2007). 'Hello teacher training!' *ELT News*, April 2007: 6.
- Ayakli, C. (2005). 'Course design in teacher training: case studies.' In M. Beaumont, E. Manolopoulou-Sergi & C. Ayakli, 187-254.
- Bax, S. (1995). 'Principles for evaluating teacher development activities.' *ELT Journal*, 49/3: 262-271.
- Bax, S. (1997). 'Roles for a teacher educator in context-sensitive teacher education.' *ELT Journal*, 51/3: 232-240.
- Beaumont, M., Manolopoulou-Sergi, E., Ayakli, C. (2005). *Teacher education in ELT: designing teacher education courses: from teacher training to teacher development, Volume 2*. Patras: Hellenic Open University.

- Carter, R. & Nunan, D. (Eds.) (2004). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, M. A. (1994). 'The dysfunctions of the theory/practice discourse.' *TESOL Quarterly*, 28/1: 9-26.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freeman, D. (2004). 'Second language teacher education.' In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-79.
- Johnson, R.K. (ed.). (1994). *The second language curriculum*. New York: Cambridge University Press.
- Kennedy, C. (1987). 'Innovating for a change: teacher development and innovation.' *ELT Journal*, 41/3: 163-170.
- Kessels, J. & Korthagen, F. (1996). 'The relationship between theory and practice: back to the classics.' *Educational Researcher*, 25/3: 17-22.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). 'Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education.' *Educational Researcher*, 28/4: 4-17.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. New York: Sage.
- Lamb, M. (1995). 'The consequences of INSET.' *ELT Journal*, 41/3: 163-170.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2005). 'Teacher development.' In M. Beaumont, E. Manolopoulou-Sergi & C. Ayakli, 255-304.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2005). 'Presentations'. In M. Beaumont, E. Manolopoulou-Sergi & C. Ayakli, 131-185.
- Μανωλοπούλου-Σέρρη Ε. (2007). 'Επιμόρφωση καθηγητών Αγγλικής: ένα παράδειγμα.' *Aspects Today*, 13: 25-29.
- Ramani, E. (1987). 'Theorizing from the classroom.' *ELT Journal*, 41/1: 3-11.
- Richards, J. C. (1997). 'The dilemma of teacher education in second language teaching'. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), 3-15.
- Richards, J. C. and Nunan, D. (1997). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Rogers, A. (2005). *Teaching adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Heinemann.
- Smagorinsky, P. Cook, L. S. and Johnson, S. T. (2003). 'The twisting path of concept development in learning to teach'. *Teachers College Record*, 105/8: 1399-1436.
- Tillema, H. H. (1995). 'Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: a training study.' *Learning and Instruction*, 5: 291-318.
- Trappes-Lomax, H. & McGrath, I. (Eds.) (1999). *Theory in language teacher education*. London: Longman.
- Ur, P. (2006). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (2001). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1987). 'A rationale for teacher education.' *Council of Europe Project No. 12*. Strasbourg: Council of Europe.
- Williams, M. (1999). 'Learning teaching: a social constructivist approach-theory and practice or theory with practice?' In H. Trappes-Lomax & I. McGrath (Eds.), 11-20.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training: loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2004). *Ways of working with teachers : principled recipes for the core tasks of teacher training, teacher education and mentoring*. Tessa Woodward publications.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Questionnaire

Investigating the issue of integration of theory with practice in seminars organized for in-service state EFL teachers.

Part I Theory and practice in in-service EFL seminars

Based on the experience you have gained after having attended seminars organized by your district school advisor, please tick (✓) the box(es) that best represent(s) your personal opinion. For the e-mailed version of the questionnaire please convert your option in bold or underline it.

1	In general, how long do these seminars last?	One day <input type="checkbox"/> Two days <input type="checkbox"/> Three days <input type="checkbox"/> Four days <input type="checkbox"/>
2	In which prefecture of Greece have you attended the majority of these seminars?	
3	How often do you attend these seminars when organized?	Always <input type="checkbox"/> Often <input type="checkbox"/> Sometimes <input type="checkbox"/> Rarely <input type="checkbox"/> Never <input type="checkbox"/>
4	If you decide against attending, this is because... (You may tick more than one box)	a. The location is not convenient <input type="checkbox"/> b. The headmaster refuses to let you leave during school time <input type="checkbox"/> c. You haven't been informed about it <input type="checkbox"/> d. You think you have nothing to gain by attending <input type="checkbox"/> e. The topic of the seminar does not particularly interest you <input type="checkbox"/> f. The topic isn't relevant to your teaching situation <input type="checkbox"/> g. Other <input type="checkbox"/> (Please specify: _____)
5	To what extent are you satisfied with the organization of these seminars?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
6	To what extent are you satisfied with the topics dealt with?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
7	How far do you consider that the topics dealt with in these seminars correspond to your interests?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
8	How far do you think that the topics are relevant to your teaching situation?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
9	Taking into consideration the following presentation methods, which ones do trainers use in such seminars? (You may tick more than one box)	Whiteboard <input type="checkbox"/> Video-player <input type="checkbox"/> Overhead-projector <input type="checkbox"/> Power-point presentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Texts <input type="checkbox"/> Suggested bibliography <input type="checkbox"/> Worksheets <input type="checkbox"/> Handouts summarizing the key points of the presentations <input type="checkbox"/>
10	Which of the following techniques are you exposed to in such seminars? (You may tick more than one box)	Lecturing <input type="checkbox"/> Group-work <input type="checkbox"/> Case studies <input type="checkbox"/> Description of participants' lessons <input type="checkbox"/> Watching the activity and involvement of other teachers (observation) <input type="checkbox"/> Classroom research <input type="checkbox"/> Discussion activities <input type="checkbox"/> Peer-teaching <input type="checkbox"/> Workshop <input type="checkbox"/> Watching videotaped lessons <input type="checkbox"/>

11	Which of the following do the trainers focus on? (Please tick only one box)	Theory <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> Both theory and practice <input type="checkbox"/>
12	Which of the following statements best describes these seminars? (Please tick only one box)	a. The trainer gives a lecture <input type="checkbox"/> b. The trainer lectures for some time and then asks trainees to practise what s/he suggested <input type="checkbox"/> c. The trainees experience an activity and then the trainer explains the theoretical principles underlying the activity <input type="checkbox"/> d. The trainees are asked to do various activities without commenting on their rationale <input type="checkbox"/>
13	To what extent are you asked to reflect on your teaching practice during these seminars?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
14	Do you gain a new insight into teaching or learning after attending?	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
15	How far do you think these seminars help you become a better teacher?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
16	How far do you use the new ideas suggested in the seminars?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>
17	If new ideas are not used, this is because...	a. It's nice in theory but I can't put it in practice <input type="checkbox"/> b. It doesn't work for my class(es) <input type="checkbox"/> c. I feel uncomfortable experimenting with new ideas <input type="checkbox"/> d. Other. (Please specify: _____)
18	How useful do you consider these seminars?	A very great deal <input type="checkbox"/> A lot <input type="checkbox"/> A little <input type="checkbox"/> Very little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/>

Part 2 Teachers' beliefs about teacher education programmes.

19	Consider the following ways of professional learning and tick the ones you employ (You may tick more than one box). Learning through...	Teaching <input type="checkbox"/> Collaboration <input type="checkbox"/> Research <input type="checkbox"/> Self study <input type="checkbox"/> Training courses <input type="checkbox"/> Other (Please specify: _____)
----	--	---

Read through the statements below and tick only one box which best represents your opinion as a trainee in a teacher education programme.

		Strongly agree	Agree	Uncertain	Disagree	Strongly disagree
20	Theory in teacher education programmes is as important as practice.					
21	Participants in training programmes should be encouraged to exchange ideas and share opinions with others.					
22	Trainers should practise what they preach.					
23	Theory found in scientific EFL books doesn't help teachers find solutions to problems they may face in their classrooms.					

24	It's important for a teacher to know why s/he is teaching the way s/he does.					
25	Trainees should be asked on the topics to be dealt with in a training programme.					
26	Trainees learn better by doing things.					

Part 3 Personal biodata

Please tick the appropriate box

27	Sex:	Male <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/>
28	Teaching experience:	0-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21 or more <input type="checkbox"/>
29	Current position of work:	Primary school <input type="checkbox"/> Junior High School <input type="checkbox"/> Senior High School <input type="checkbox"/> Technical Vocational School <input type="checkbox"/> Second Chance School <input type="checkbox"/>
30	Do you hold a second university degree?	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
31	Have you had any post graduate studies?	Yes (completed) <input type="checkbox"/> Yes (in progress) <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
32	Which of the following programmes have you attended? (You may tick more than one box).	Induction programmes (REC) <input type="checkbox"/> Seminars <input type="checkbox"/> Short training courses <input type="checkbox"/> Other (Please specify: _____)
33	Have you attended any courses at university on how to teach English to ... a. young learners? b. teenagers? c. adults?	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

Please make sure that no answer has been missed out.

© Thank you very much for the time you have taken to complete this questionnaire ©