



31/08/2012

Η προσπάθεια σύστασης ενός ενιαίου σετ κριτηρίων ποιότητας για τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδίου RELEASE

Μαίρη Κουτσελίνη, καθηγήτρια Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φροσούλα Πατσαλίδου

Εισαγωγή

Οι προτεραιότητες που τίθενται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

- Διασφάλιση της πρόσβασης όλων των εκπαιδευτικών στις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που τους καθιστούν αποτελεσματικούς,
- Διασφάλιση ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι συνεκτική, συντονισμένη και παραπέμπει στις κατάλληλες πηγές,
- Προώθηση κουλτούρας αναστοχασμού και έρευνας μεταξύ εκπαιδευτικών,
- Προώθηση του κύρους και της αναγνώρισης του διδασκαλικού επαγγέλματος και υποστήριξη επαγγελματισμού στη διδασκαλία (Commission of the European Communities, 2007).

Ένας από τους κύριους στόχους του σχεδίου RELEASE για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι να αναθεωρήσει το υφιστάμενο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο και τις αδυναμίες του, καθώς επίσης και τις προοπτικές βελτίωσής του, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από το στρατηγικό σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, σχετικά με το θέμα αυτό (Κυπριακή Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008). Στη συνέχεια και με βάση τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης εβδομήντα πέντε διαφορετικών ερευνών οι οποίες δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 2007-2011 με θέμα τους την εξέταση της αποτελεσματικότητας διαφόρων προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης καταλήγει σε συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας για την αναθεώρηση και την ανάπτυξη του υφιστάμενου συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο

Σύντομη περιγραφή του υφιστάμενου συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο

Το πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο συντονίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μέχρι πρόσφατα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συντόνιζε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, χωρίς να υπάρχει στρατηγικό σχέδιο επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στις δραστηριότητες επαγγελματικής επιμόρφωσης που διεξάγονταν και είχαν προαιρετικό χαρακτήρα αλλά μόνο μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών της τάξης του 10-15% (European Commission, 2002: 55). Χαρακτηριστικά στη διάρκεια του σχολικού έτους 2005-2006, τις

προαιρετικές δραστηριότητες του προγράμματος επαγγελματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Κύπρο παρακολούθησαν 1467 εκπαιδευτικοί μόνο.

Τα προαιρετικά αυτά σεμινάρια προσφέρονται σε κέντρα επιμόρφωσης που λειτουργούν σε πέντε επαρχίες της Κύπρου, τα απογεύματα. Τα σεμινάρια αυτά οργανώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και παρουσιάζονται στις συμβουλευτικές και διατμηματικές επιτροπές για ανατροφοδότηση. Στοχεύουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών και επικεντρώνονται στα μαθήματα του σχολείου, σε κοινωνικά και ψυχολογικά θέματα, στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην τεχνολογία και την εκπαιδευτική έρευνα. Επιπλέον σεμινάρια οργανώνονται με βάση θέματα που ενδιαφέρουν τα σχολεία ή το προσωπικό τους μετά από συμφωνία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Eurybase, The Education System in Cyprus, in 2007/08).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οργανώνει επίσης σεμινάρια, μονοήμερα εργαστήρια και συνέδρια σε συνεργασία με τις ενώσεις των εκπαιδευτικών και τις ομάδες των εκπαιδευτικών οι οποίες εξειδικεύονται σε συγκεκριμένα θέματα. Πέρα από τα προαιρετικά σεμινάρια, εργαστήρια και συνέδρια, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσφέρονται και κάποια υποχρεωτικά μαθήματα για τους εκπαιδευτικούς. Τα υποχρεωτικά αυτά μαθήματα προορίζονται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς που προάγονται σε διοικητικές θέσεις (Eurybase, The Education System in Cyprus, 2007/08). Αυτά τα μαθήματα επικεντρώνονται σε θέματα διαχείρισης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, ανάλυσης των καθηκόντων, των αποτελεσματικών πρακτικών και συγκεκριμένων καινοτομιών οι οποίες μπορούν να ακολουθηθούν στο επίπεδο του σχολείου. Οι

επιθεωρητές προσφέρουν επίσης σεμινάρια τα οποία έχουν σύντομη διάρκεια και είναι υποχρεωτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα σεμινάρια αυτά έχουν περισσότερο συμβουλευτικό χαρακτήρα.

Οι κυριότερες αδυναμίες του συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο είναι οι ακόλουθες: Αρχικά, οι δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο αποτυγχάνουν να εμπλέξουν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στην Κύπρο. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Κύπρο συμμετέχει στις δραστηριότητες αυτές (European Commission, 2002). Πέρα όμως από τη μη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, το ισχύον μέχρι σήμερα σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης παρουσιάζει επίσης έλλειψη συνοχής. Αναλυτικότερα, δεν προβλέπεται συντονισμός και συνεργασία ανάμεσα στα διαφορετικά μέρη τα οποία πιθανό να προσφέρουν δραστηριότητες επαγγελματικής επιμόρφωσης, επιθεωρητές, εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, Υπηρεσία Καθοδήγησης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβούλους μαθημάτων ή μεταξύ των μερών αυτών και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επιμέρους δραστηριότητες να έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα και να μη γίνεται φανερό το δέσιμο ή η σχέση τους με το περιεχόμενο και τις προσεγγίσεις άλλων παρόμοιων δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες που περιελάμβανε μέχρι σήμερα το πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, σεμινάρια, εργαστήρια, συνέδρια κτλ,

βασίζονταν κυρίως στο λόγο του εκπαιδευτή, παρά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και την ενεργοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών που αυτοί ήδη έχουν από προηγούμενως. Επομένως οι δραστηριότητες αυτές δεν προωθούσαν με συστηματικό τρόπο τη συμμετοχική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η γενική αυτή διαπίστωση ενισχύεται και μέσα από τη χαμηλή βαθμολογία που συγκέντρωσαν στην έρευνα των Karagiorgi et al. (2008) τα κριτήρια που σχέση είχαν με την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων στη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων / σεμιναρίων. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το περιεχόμενο των σεμιναρίων ήταν σε ένα μεγάλο βαθμό προκαθορισμένο, ενώ η βαθμολογία των συμμετεχόντων του σεμιναρίου ήταν χαμηλή για την ποικιλία των διδακτικών προσεγγίσεων και αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του διδακτικού υλικού και της ζωής στο σχολείο.

Όσον αφορά τέλος στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, το σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προέβλεπε μόνο μια εισαγωγική περίοδο ένταξής τους στο χώρο της εκπαίδευσης με συνολική διάρκεια τριάντα εννιά ημερών (European, Commission, 2012: 110-111). Ορισμένα από τα μέτρα στήριξης τα οποία εφαρμόζονταν χωρίς να έχουν θεσμοθετηθεί, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, ήταν η οργάνωση τακτικών συναντήσεων για τη συζήτηση της προόδου και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, η υποβοήθησή τους όσον αφορά στο σχεδιασμό/προγραμματισμό της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση (European, Commission, 2012: 115). Σε άλλες χώρες, οι δραστηριότητες αυτές ήταν θεσμοθετημένες από την πολιτεία, όπως και άλλες δραστηριότητες, όπως είναι η εργασία και η παρακολούθηση σε

άλλες τάξεις του σχολείου, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, η υποχρεωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένα θέματα και οι επισκέψεις σε άλλα σχολεία και κέντρα παραγωγής υλικού (European, Commission, 2012: 115).

Έχοντας περιγράψει προηγουμένως, το υφιστάμενο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, δίνοντας έμφαση στην ανάλυση των αδυναμιών του συγκεκριμένου συστήματος, στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι πρόνοιες του στρατηγικού σχεδιασμού για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι πρόνοιες αυτές θα συζητηθούν με σκοπό να φανερωθούν τα περιθώρια επίλυσης των αδυναμιών του υφιστάμενου προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έχουν γίνει.

Οι πρόνοιες του στρατηγικού σχεδιασμού για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία έχει αρχίσει να εφαρμόζεται πιλοτικά, προβλέπεται οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης να τυγχάνουν εισαγωγικής επιμόρφωσης όταν διορίζονται. Η επιμόρφωση αυτή θα στοχεύει στην ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Την ευθύνη για την οργάνωση του προγράμματος θα έχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση του κάθε σχολείου. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα καθοδηγούνται με οργανωμένο χρονοδιάγραμμα από το μέντορα, έναν έμπειρο εκπαιδευτικό που υπηρετεί στη σχολική τους μονάδα, στα πλαίσια διετούς προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Καθήκοντα μέντορα θα

μπορεί να αναλαμβάνει και ο Ανώτερος Εκπαιδευτικός, μια θέση ανέλιξης που περιλαμβάνεται στο προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007: 20-21). Η λειτουργία του θεσμού του μέντορα για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ξεκινά στις αρχές του 2008, με την εισαγωγή διαδικασιών επιλογής και προγραμμάτων κατάρτισης των μεντόρων. Η επιμόρφωση αυτή στοχεύει στην ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Την ευθύνη για την οργάνωση του προγράμματος έχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση του κάθε σχολείου.

Σύμφωνα με όσα προτείνονται, δίνεται έμφαση στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, με την καθιέρωση θέσης Παιδαγωγικού Συμβούλου, ο οποίος θα αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού και την καθοδήγησή του για σκοπούς επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης. Προτείνονται, επίσης, προγράμματα συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, μέσα από τα οποία θα επιδιωχθεί η ανάδειξη της επαγγελματικής αυτονομίας και η βελτίωση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά τη διαχείριση τάξεων μικτής ικανότητας, τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία, την ανάπτυξη προγραμμάτων στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης, την επαγγελματική καθοδήγηση και τη στήριξη για την άσκηση ηγετικού ρόλου στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα, της διδακτικής και της μεθοδολογίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, της διαπολιτισμικής και της ειδικής εκπαίδευσης κτλ (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007).

Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μέσα σε αυτά τα πλαίσια θα είναι να οργανώνει και να προσφέρει συστηματικά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στα διάφορα στάδια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα προσφέρει επίσης τα αναγκαία

προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Θα προετοιμάζει και θα επιμορφώνει κατάλληλα τους Παιδαγωγικούς Συμβούλους και τους ανώτερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αναλαμβάνουν ρόλο επιμορφωτή ή μέντορα αντίστοιχα στη σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα θα συντονίζει την παραγωγή και διάχυση εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα διατίθεται από τους εκπαιδευτικούς στους συναδέλφους τους, στα πλαίσια ενός συστήματος ανταλλαγής καλών πρακτικών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007: 20-21).

Με το πιο πάνω σχέδιο ανάπτυξης του συστήματος επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εμφανίζονται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την υλοποίηση και των τεσσάρων προτεραιοτήτων που τίθενται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, για τα συστήματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, θεσμοθετούνται συγκεκριμένοι μηχανισμοί για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν πρόσβαση σε παρόμοιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και στα πλαίσια του σχολείου τους. Επιπλέον, προβλέπεται η δημιουργία συγκεκριμένων προγραμμάτων κατάρτισης τα οποία θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η συνοχή των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν αυτά που χρειάζονται από τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Προς την ίδια κατεύθυνση, την ενίσχυση της συνοχής και της ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής

επιμόρφωσης συμβάλλει και η ύπαρξη σχεδίου για τη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη κατάλληλων αντίστοιχων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης.

Η θεσμοθέτηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί επίσης να βοηθήσει στην προώθηση του αναστοχασμού και της έρευνας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στην προώθηση του κύρους και της αναγνώρισης του διδασκαλικού επαγγέλματος και στην υποστήριξη του επαγγελματισμού στη διδασκαλία. Επομένως, οι αλλαγές στο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φαίνονται να βρίσκονται στη σωστή κατεύθυνση.

Χρειάζεται ωστόσο να διερευνηθούν περαιτέρω οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι θα διασφαλίσουν την ποιότητα στην εφαρμογή του συγκεκριμένου συστήματος. Για το σκοπό αυτό, στη συνέχεια, θα μελετηθούν τα κριτήρια ποιότητας τα οποία προκύπτουν από τη διεθνή έρευνα TALIS για τα συστήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τα αντίστοιχα κριτήρια ποιότητας τα οποία προκύπτουν από σχετικές έρευνες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2007 και 2011.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης η οποία διεξήχθη με θέμα την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με σκοπό να μελετήσει διαφορετικές πρακτικές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και την αποτελεσματικότητά τους. Για το σκοπό αυτό, συνελέγησαν άρθρα τα οποία δημοσιεύθηκαν κατά την περίοδο 2007-2011. Για τη συλλογή όλων των σχετικών άρθρων, χρησιμοποιήθηκε η βάση δεδομένων "Academic Search Complete" με τις λέξεις - κλειδιά "εκπαιδευτικοί-teachers" και "ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση - in-service training". Στην αναζήτηση αυτή εφαρμόστηκε, επίσης, η επιλογή φιλτραρίσματος και επιλογής των άρθρων τα οποία δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2007 και 2011. Η μηχανή αναζήτησης επέστρεψε 143 άρθρα. Ακολούθησε η συλλογή όλων των άρθρων που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2007 και 2011 στην εφημερίδα Επαγγελματική Ανάπτυξη στην Εκπαίδευση - Professional Development in Education. Η διαδικασία αυτή οδήγησε στη συλλογή 158 άρθρων. Ανάμεσα στα 301 συνολικά άρθρα τα οποία συνελέγησαν και μελετήθηκαν, επιλέγηκαν τελικά τα εβδομήντα πέντε άρθρα στα οποία εξεταζόταν η αποτελεσματικότητα διαφόρων προγραμμάτων και πρακτικών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης της αποτελεσματικότητας διαφόρων πρακτικών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από τη μεταανάλυση των 75 ερευνητικών άρθρων παρουσιάζονται στη συνέχεια, αφού πρώτα γίνει μία σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διεθνούς έρευνας TALIS για την αποτελεσματικότητα διαφορετικών πρακτικών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα TALIS

Η διεθνής έρευνα TALIS διεξήχθη με σκοπό να ετοιμάσει και να στηρίξει ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν εικοσιτέσσερις χώρες, εκ των οποίων οι δεκαεννιά ήταν χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα στοιχεία που λήφθηκαν για το κτίσιμο του μοντέλου αυτού αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά την περίοδο 2007-2008. Το μοντέλο αναζητά τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν, τα δεδομένα για τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες ακολουθούν, την εφαρμογή αναθεωρητικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης στο επίπεδο του σχολείου και τις εκτιμήσεις τους για την επίδραση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (European Union, 2010).

Το μοντέλο, το οποίο προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζει ότι η μεγάλη διάρκεια και η ποικιλία των δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι δύο από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (European Union, 2010: 116). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε περισσότερο ποικίλες και σε μεγαλύτερης διάρκειας δραστηριότητες

επαγγελματικής ανάπτυξης, έκριναν μεγαλύτερη την επίδραση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής επιμόρφωσης.

Ένας τρίτος παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και βελτίωση (European Union, 2010: 116). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωναν ότι επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης εκτιμούσαν μεγαλύτερη την επίδραση των δραστηριοτήτων με το σκοπό αυτό. Η επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δείχνει ότι είναι πολύ σημαντικό να δίνονται στους/στις εκπαιδευτικούς κίνητρα για βελτίωση.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία στα οποία υπήρχε θετικό και άνετο κλίμα προς αυτούς εκτιμούσαν θετικά την επίδραση των δραστηριοτήτων αυτών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο τέταρτος λοιπόν παράγοντας, ο οποίος φαίνεται να επιδρά στη θετική εκτίμηση των κερδών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα είναι η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος αποδοχής στο επίπεδο του σχολείου, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν άνετα να ανταλλάζουν ιδέες και απόψεις με άλλους εκπαιδευτικούς και να συζητήσουν τυχόν προβλήματα τα οποία πιθανό να αντιμετωπίζουν και άλλα θέματα (European Union, 2010).

Η ανατροφοδότηση ως κομμάτι της πολιτικής του σχολείου ήταν ο επόμενος παράγοντας ο οποίος συνδεόταν με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής

επιμόρφωσης, με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής επιμόρφωσης μεγαλύτερης διάρκειας και με τη θετική εκτίμηση της επίδρασής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς (European Union, 2010: 8, 116).

Στη συγκεκριμένη έρευνα δε βρέθηκε επίδραση των πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν στη διδακτική πράξη στις εκτιμήσεις τους για την επίδραση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής επιμόρφωσης στις οποίες εμπλέκονταν. Ωστόσο φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χρησιμοποιούσαν την επικοινωνιακή διδασκαλία συμμετείχαν περισσότερο σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργάζονταν περισσότερο μεταξύ τους (European Union, 2010: 116).

Μεταβλητές όπως το φύλο, η εκπαιδευτική υπηρεσία, το επίπεδο κατάρτισης κτλ και τα χαρακτηριστικά των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, π.χ. δημόσια, ιδιωτικά, πληθυσμιακό μέγεθος περιοχής κτλ, είχαν μικρή αν και στατιστικά σημαντική σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές του μοντέλου (European Union, 2010). Περισσότερο αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ασκούσαν επίδραση στο μέγεθος και στην ποικιλία των δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που οι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν, ενώ τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα συνδέονταν με την πολιτική και το κλίμα του σχολείου.

Η μεταανάλυση ερευνών που διεξήχθησαν κατά την περίοδο 2007 - 2011 με θέμα τους την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στα πλαίσια της μεταανάλυσης η οποία διεξήχθη, συγκεντρώθηκαν τελικά εβδομήντα-πέντε έρευνες με θέμα τους την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από τις εβδομήντα έρευνες, οι εξήντα ένα (81,33%) αναφέρονταν σε πρακτικές οι οποίες συνδέονται με την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων/προγραμμάτων με θέμα τους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ οι τριάντα ένα από αυτές (41,33%) αναφέρονταν σε πρακτικές οι οποίες συνδέονται με την έλλειψη αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων παρεμβάσεων/προγραμμάτων, είτε σύμφωνα με τις αντιλήψεις που εκφράζονταν από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις, είτε με βάση την ανάλυση της σχέσης τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών ή τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια με τη χρήση στατιστικής επεξεργασίας.

Τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν μέσα από τη συγκεκριμένη μεταανάλυση για τις πρακτικές που συνδέθηκαν με την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών φαίνονται αναλυτικά στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Οι αποτελεσματικές πρακτικές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σύμφωνα με τις έρευνες που συνελέγησαν

Πρακτικές	Θετική συνεισφορά στην			
	Ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης	Βελτίωση της Πρακτικής	Βελτίωση των Αποτελεσμάτων των Παιδιών	Σύνολο
Διερεύνηση και Αναστοχασμός	18 (64%)	14 (58%)	5 (50%)	37 (61%)
Εποικοδομητική Ανατροφοδότηση	11 (39%)	12 (50%)	4 (40%)	27 (44%)
Ευελιξία Ανατροφοδότησης	5 (18%)	3 (13%)	0	8 (13%)
Ανατροφοδότηση Γενικά	14 (50%)	12 (50%)	4 (40%)	30 (49%)
Αλληλεπίδραση με ερευνητές, συμβούλους και μεταξύ εκπαιδευτικών	14 (50%)	2 (8%)	6 (60%)	22 (36%)
Υποστηρικτικό Κλίμα	10 (36%)	8 (33%)	4 (40%)	22 (36%)
Αλληλεπίδραση και Υποστηρικτικό κλίμα	18 (64%)	9 (38%)	7 (70%)	34 (56%)
Υψηλές Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών για την Αποτελεσματικότητά τους	0 (0%)	0 (0%)	4 (40%)	4 (7%)
Χρησιμότητα-Καταλληλότητα Περιεχομένου/Θεμάτων προς Συζήτηση και Πηγών	12 (43%)	15 (63%)	6 (60%)	33 (53%)
Οργάνωση και Επικοινωνία των στόχων	6 (21%)	3 (13%)	0	9 (15%)
Παροχή Κινήτρων	4 (14%)	2 (8%)	1 (10%)	7 (11%)

Διάρκεια	4 (14%)	3 (13%)	4 (40%)	11 (18%)
----------	---------	---------	---------	-----------------

Οι παράγοντες που σχετίζονται μέσα από τις έρευνες που έχουν συλλεγεί με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με θέμα τους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η εποικοδομητική ανατροφοδότηση, η σχετική ευελιξία στις μεθόδους με τις οποίες γίνεται η ανατροφοδότηση, η αλληλεπίδραση, ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μεντόρων / ερευνητών, το υποστηρικτικό κλίμα, η οργάνωση και η επικοινωνία των στόχων, η παροχή κινήτρων, οι υψηλές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους, η διερεύνηση και ο αναστοχασμός, η επάρκεια του περιεχομένου και η χρησιμότητα των θεμάτων προς συζήτηση, η διάρκεια και η χρήση των πηγών.

Διερεύνηση & Αναστοχασμός

Η εφαρμογή πρακτικών διερεύνησης και αναστοχασμού από τους/τις εκπαιδευτικούς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων οι οποίες έχουν ως θέμα τους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο 61% των παρεμβάσεων οι οποίες συνελέγησαν, ποσοστό που υπερβαίνει το 50%. Ανάμεσα στις έρευνες οι οποίες συνελέγησαν, η διερεύνηση και ο αναστοχασμός αναφερόταν ως παράγοντας ο οποίος συνεισέφερε θετικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο 64% των ερευνών οι οποίες εξέταζαν την ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης στους/στις εκπαιδευτικούς, στο 58% των ερευνών οι οποίες εξέτασαν βελτιώσεις στην πρακτική τους και στο 50% των ερευνών οι οποίες εξέταζαν την πρόοδο των παιδιών και

τη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Η αναφορά στο συγκεκριμένο παράγοντα σε ποσοστά άνω του 50% σε έρευνες που μελετούν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα της επαγγελματικής συνειδητοποίησης, στον τομέα της βελτίωσης της πρακτικής και στον τομέα της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών ενισχύει την εγκυρότητα της συμπερίληψης του συγκεκριμένου παράγοντα στους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα των Timperley, Parr, & Bertanees (2009), η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση της επίδρασης των πρακτικών που ακολουθούσαν στη διδασκαλία στην επίδοση των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση και η προώθηση του αναστοχασμού οδήγησε σε διπλασιασμό του αναμενόμενου μεγέθους για την πρόοδο των παιδιών σε σταθμισμένο τεστ με θέμα την αναγνωστική κατανόηση και σε τετραπλασιασμό του αντίστοιχου μεγέθους στο 20% των παιδιών με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Επιπλέον σε άλλη έρευνα, οι μαθητές που αξιολογούνταν διαμορφωτικά από τους / τις εκπαιδευτικούς κάθε εβδομάδα ήταν σχεδόν μία τάξη μπροστά από τους μαθητές της ηλικίας τους, οι οποίοι δεν αξιολογούνταν τόσο συχνά διαμορφωτικά (Wenglinsky, & Silverstein, 2007). Μπορεί, επομένως να θεωρηθεί ότι μία από τις αποτελεσματικές πρακτικές οι οποίες βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών είναι η χρήση πρακτικών διερεύνησης και αναστοχασμού στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι πρακτικές διερεύνησης και αναστοχασμού οι οποίες φάνηκε να συνεισφέρουν θετικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της

πρακτικής τους και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών στις έρευνες τις οποίες συνelέγησαν περιελάμβαναν τη δοκιμή και αξιολόγηση διαφορετικών πρακτικών είτε στα πλαίσια της διδασκαλίας είτε επίσης στα πλαίσια συνεργατικών κοινοτήτων πρακτικής σκοπό τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης. Περιελάμβαναν επίσης την τακτική συλλογή στοιχείων για την πρόοδο των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν / δοκίμαζαν στην εκπαιδευτική πράξη, τη χρήση πορτφόλιος ή άλλων μέσων τα οποία προωθούσαν τον αναστοχασμό σε σχέση με την πρακτική και το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών γύρω από τα δεδομένα που προκύπτουν από την αναζήτηση αυτή και το σχετικό αναστοχασμό.

Εποικοδομητική και Ευέλικτη Ανατροφοδότηση

Ποσοστό 49% των ερευνών που συνelέγησαν συνδέουν την παροχή εποικοδομητικής και ευέλικτης ανατροφοδότησης στους/στις εκπαιδευτικούς με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται ότι συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από το 50% των ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν την επαγγελματική τους συνείδηση, το 50% των ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί βελτιώθηκαν σε σχέση με τις πρακτικές τις οποίες ακολουθούσαν και στο 40% των ερευνών στις οποίες σημειώθηκε επίσης και πρόοδος στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Η αναφορά στο συγκεκριμένο παράγοντα σε ποσοστά που βρίσκονται κοντά στο 50% σε έρευνες οι οποίες εξετάζουν διαφορετικούς τομείς της δραστηριότητας του/της εκπαιδευτικού ενισχύει την εσωτερική εγκυρότητα της

συμπερίληψης του συγκεκριμένου παράγοντα στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Helmer, Bartlett, Wolgemuth, & Lea (2011), οι εκπαιδευτικοί οποίοι είχαν τακτική και ουσιαστική επαφή με τους εκπαιδευτικούς συμβούλους βελτιώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έπαιρναν τόσο συχνά ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς συμβούλους ή δεν τη χρησιμοποιούσαν. Βελτίωση στην επίδοση των παιδιών και στη στάση τους απέναντι στην επιστήμη σημειώνεται και στην έρευνα του Davies (2010), στην οποία παρέχεται σε συνεχόμενη βάση συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου.

Ανάμεσα στις πρακτικές τακτικής και ευέλικτης ανατροφοδότησης οι οποίες φάνηκε να βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις έρευνες οι οποίες συμπεριλήφθησαν στην παρούσα μεταανάλυση ήταν η εστίαση της ανατροφοδότησης που δίνεται στους / στις εκπαιδευτικούς στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, η αναφορά σε συγκεκριμένες πληροφορίες του μαθήματος και η διατύπωση κατάλληλων εισηγήσεων, η αποφυγή αφοριστικής κριτικής ειδικά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και η προσαρμογή της ανατροφοδότησης η οποία δίνεται στα χαρακτηριστικά του/της κάθε εκπαιδευτικού και στα χαρακτηριστικά της δράσης του/της μέσα στο συγκεκριμένο συγκείμενο, η επιβεβαίωση των πρακτικών οι οποίες ακολουθούνται από τους / τις εκπαιδευτικούς, για να ακολουθήσουν στη συνέχεια συγκεκριμένες προσκλήσεις οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν στην πρόοδο της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον πρακτικές χρήσιμες για την αντιμετώπιση της δυσπιστίας που πιθανό να

αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εξουσία του ατόμου που ανατροφοδοτεί, για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης, και την ενίσχυση της αμοιβαιότητας μεταξύ του ατόμου που ανατροφοδοτεί και των εκπαιδευτικών είναι η ανατροφοδότηση στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας, του από κοινού προγραμματισμού παιδαγωγικών συμβούλων και εκπαιδευτικών και η από κοινού ανάλυση δεδομένων, πληροφοριών του μαθήματος, πρακτικές με τις οποίες εξισορροπείται η ανατροφοδότηση με την παροχή συγκεκριμένων προτύπων και με τη συνδιαμόρφωση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών συμβούλων.

Αλληλεπίδραση και Υποστηρικτικό Κλίμα και οι Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια τους

Η αλληλεπίδραση και το υποστηρικτικό κλίμα στο επίπεδο του σχολείου είναι ένας επιπλέον παράγοντας ο οποίος συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτίωση σύμφωνα με ένα επίσης μεγάλο ποσοστό ερευνών, οι οποίες συγκεντρώθηκαν, γύρω στο 56%. Ο παράγοντας αυτός φάνηκε να συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από το 64% των ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν την επαγγελματική τους συνείδηση, το 38% των ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί βελτιώθηκαν σε σχέση με τις πρακτικές τις οποίες ακολουθούσαν και στο 70% των ερευνών στις οποίες σημειώθηκε επίσης και πρόοδος στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, από το δείγμα των ερευνών που αναλύει η παρούσα εργασία.

Αξίζει να αναφερθεί, επιπλέον, ότι σύμφωνα με την έρευνα των Lumpe, Czerniak, Haney, & Beltyukova (2012), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους, μαζί με τον αριθμό

των ωρών που δέχονταν επαγγελματική επιμόρφωση και τις απόψεις τους για τη στήριξη που δέχονται από το σχολείο προβλέπουν ένα στατιστικά σημαντικό ποσοστό της τάξης του 4% στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Μπορεί επομένως να θεωρηθεί ότι οι δύο αυτοί παράγοντες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με θέμα τους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ορισμένες από τις πρακτικές μέσα από τις οποίες εκφράζεται το υποστηρικτικό κλίμα και μέσα από τις οποίες προωθείται η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών συμβούλων κτλ στο επίπεδο του σχολείου είναι ο σχηματισμός κοινοτήτων μάθησης, δικτύων υποστήριξης για την ανταλλαγή εμπειριών, προβλημάτων και των πιθανών λύσεων την αναγνώριση και τη συζήτηση αμφιλεγόμενων ζητημάτων. Επιπλέον, η αφοσίωση, η αξιοπιστία και η δεκτικότητα των διευθυντών / των εκπαιδευτών και η προώθηση σταθερών μέτρων με τα οποία να επιδιώκεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επίσης ορισμένες από τις προϋποθέσεις για την παρουσία υποστηρικτικού κλίματος στο επίπεδο του σχολείου το οποίο να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του σχολείου και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επάρκειά τους ταυτόχρονα.

Περιεχόμενο-Χρήση Πηγών

Ένας άλλος από τους παράγοντες ο οποίος φάνηκε να χαρακτηρίζει ένα επίσης μεγάλο ποσοστό των αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (53%) ήταν η χρησιμότητα-καταλληλότητα του περιεχομένου και των θεμάτων τα οποία χρησιμοποιούν και η χρησιμοποίηση βοηθητικού υλικού/πηγών. Ο παράγοντας αυτός φάνηκε να

συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από το 43% των ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν την επαγγελματική τους συνείδηση, το 63% των ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί βελτιώθηκαν σε σχέση με τις πρακτικές τις οποίες ακολουθούσαν και στο 60% των ερευνών στις οποίες σημειώθηκε επίσης και πρόοδος στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, από το δείγμα των ερευνών που αναλύονται στην παρούσα εργασία.

Ανάμεσα στις πρακτικές οι οποίες ακολουθούνταν στις έρευνες στις οποίες το περιεχόμενο των παρεμβάσεων φάνηκε να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθούσαν και στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών ήταν αρχικά η διδασκαλία δεξιοτήτων οι οποίες έχουν συνδεθεί με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και η επιλογή θεμάτων/περιοχών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες και προκλήσεις. Η καλή θεωρητική υποδομή του προγράμματος η οποία στοχεύει στην απόκτηση βαθιάς θεωρητικής γνώσης, η συζήτηση θεμάτων παιδαγωγικού ενδιαφέροντος με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, η παρουσία και η υποστήριξη του προγράμματος από καλά καταρτισμένους εκπαιδευτές ήταν επίσης πρακτικές οι οποίες ενίσχυαν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, στις έρευνες οι οποίες συνελέγησαν. Τέλος, η χρησιμοποίηση κατάλληλων πηγών, πηγών οι οποίες υποστήριζαν τη συνεργατική μάθηση και την εφαρμογή των παρεμβάσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν ανάμεσα στις πρακτικές που συνδέθηκαν με την αποτελεσματικότητα των σχετικών παρεμβάσεων.

Η οργάνωση, η επικοινωνία των στόχων και η παροχή κινήτρων

Η καλή οργάνωση των παρεμβάσεων, η επικοινωνία των στόχων και η παροχή επιπλέον κινήτρων για συμμετοχή αναφέρονται επίσης σε ένα μικρό μέρος από τις έρευνες οι οποίες συγκεντρώθηκαν (10-15%) ως παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και των σχετικών δραστηριοτήτων. Δε θα έπρεπε ωστόσο να θεωρηθεί ότι οι παράγοντες αυτοί έχουν μικρότερη σημασία σε σχέση με τους υπόλοιπους, διότι οι περισσότερες από τις παρεμβάσεις ενσωματώνουν ήδη από το κτίσιμό τους τους πιο πάνω παράγοντες και θεωρώντας ως δεδομένο ότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με θέμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν εξετάζουν περισσότερο αναλυτικά τη συνεισφορά τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Αποτελεσματικές πρακτικές οι οποίες συνδέονται με την επιτυχημένη οργάνωση των παρεμβάσεων και την παροχή κινήτρων είναι η χρήση της εργασίας σε ομάδες και η ενεργητική μάθηση στα πλαίσια των παρεμβάσεων με θέμα τους την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σαφήνεια των στόχων των συναφών δραστηριοτήτων, η φιλικότητα και η ευκολία χρήσης και διακίνησης των πληροφοριών μέσω των σχετικών ιστοσελίδων και των άλλων μέσων τα οποία πιθανό να χρησιμοποιούνται. Επιπλέον, ως κίνητρα για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των συγκεκριμένων παρεμβάσεων λειτούργησαν μέτρα όπως η απαλλαγή τους από τα υπόλοιπα καθήκοντα για πέντε ημέρες, η σύσταση ομάδων από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, η εθελοντική συμμετοχή

τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι υψηλές προσδοκίες από όλους τους εκπαιδευτικούς και οι επιτυχίες των μαθητών ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των παρεμβάσεων.

Διάρκεια

Ο τελευταίος παράγοντας ο οποίος φάνηκε να συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τόσο όσον αφορά στην ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης, όσο και σε ότι αφορά τη βελτίωση των πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών ήταν η διάρκεια των αντίστοιχων προγραμμάτων. Ο παράγοντας αυτός χρησιμοποιήθηκε ως δεδομένο στις περισσότερες από τις έρευνες, όπως συνέβη με την οργάνωση και την παροχή κινήτρων, ενώ εξετάζεται σε πολύ μικρό ποσοστό από τις έρευνες οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Για αυτό και στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα σημαντικότερα ευρήματα τα οποία προκύπτουν μέσα από τις έρευνες για τον παράγοντα αυτό.

Στην έρευνα των Kosko, & Wilkins (2009) η διάρκεια της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε περίοδο τριών χρόνων προέβλεπε με τρόπο στατιστικά σημαντικό τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους στη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, το ξεπέρασμα των οκτώ ωρών συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οδηγούσε σε υπερδιπλάσια αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους στη διδασκαλία σε σύγκριση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με συνολική διάρκεια μικρότερη των οκτώ ωρών. Η διάρκεια συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

προέβλεπε επίσης σε μεγαλύτερο βαθμό τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία σε σχέση με τα χρόνια εμπειρίας τους στην εκπαίδευση. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Tike Bafra, & Kargin (2009), στην έρευνά τους, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν περισσότερες ώρες σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν λιγότερες προκλήσεις στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής σε σχέση με τις πρακτικές οι οποίες συνδέθηκαν με μείωση της αποτελεσματικότητας των αντίστοιχων παρεμβάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2: Οι πρακτικές οι οποίες σχετίστηκαν με τη μείωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Πρακτικές	Αρ. ερευνών
η υπερβολική σαφήνεια των στόχων	1
η υπερβολική επικοινωνία των προσδοκιών του προγράμματος	1
η αφαίρεση των προκαταλήψεων από τα μέσα και τα υλικά	1
έλλειψη επαρκούς οργάνωσης	1
η υπερβολική προσήλωση των εκπαιδευτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα και τους στόχους του	1
ανάγκη για μεγαλύτερη ανατροφοδότηση και υποβοήθηση του αναστοχασμού	12
μη επαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών	5
προβληματικό περιβάλλον, έλλειψη επαρκούς στήριξης των	6

εκπαιδευτικών	
φόβος των εκπαιδευτικών για τις παρεμβάσεις και έλλειψη κινήτρων	8
αποτυχία ενσωμάτωσης των ήδη υπάρχουσών γνώσεων των εκπαιδευτικών και εφαρμογής της ενεργητικής μάθησης και της εργασίας σε μικρές ομάδες	7
έλλειψη χρόνου ή μη σωστή διάθεση του χρόνου	17
υπερβολικός φόρτος εργασίας	6
ελλείψεις στο περιεχόμενο και αοριστία	5
έλλειψη πηγών ή μη ανταπόκρισή τους στις ανάγκες του προγράμματος	6
έλλειψη συνέχισης	4
ανασφάλεια εκπαιδευτικών λόγω της ανησυχίας τους για την ικανοποίηση των εθνικών επιπέδων	2

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, οι πρακτικές και οι παράγοντες που σχετίζονται με την έλλειψη αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους/τις εκπαιδευτικούς επιλύονται αν εφαρμοστούν οι πρακτικές οι οποίες συνοψίζονται στον πρώτο πίνακα. Ο δεύτερος πίνακας επιβεβαιώνει επομένως την εγκυρότητα των πρακτικών που έχουν προκύψει από τη μεταανάλυση που έχει γίνει για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education*.

Retrieved on 12th April 2012 from http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher_en.htm.

Davies, D. (2010). What's changed? Issues of impact and evaluation in primary science professional development. *Professional Development in Education*, 36 (3), 511-523.

European Commission (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved on 12th April 2012 from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

European Commission (2002). European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators. Retrieved on 12th April 2012 from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf.

European Union (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010.

Helmer, J., Bartlett, Cl., Wolgemuth, J. R., & Lea, T. (2011). Coaching (and) commitment: linking ongoing professional development, quality teaching and student outcomes. *Professional Development in Education*, 37 (2), 197-211.

Karagiorgi, Y., Kalogirou, Chr., Theodosiou, V., Theophanous, M., & Kendeou, P. (2008). Underpinnings of adult learning in formal teacher professional development in Cyprus. *Journal of In-service Education*, 34 (2), 125-146.

Kosko, K. W., & Wilkins, L. M. (2009). General Educators' In-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students With IEPs, *The Professional Educator*, 33 (2), .

Κυπριακή Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία: Η Ολική Αναθεώρηση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2012 από .

Lumpe, A., Czerniak, Ch., Haney, J., & Beltyukova (2012). Beliefs about Teaching Science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education*, 34 (2), 153-166.

Tike Bafra, L., & Kargin, T. (2009). Investigating the Attitudes of Elementary School Teachers, School Psychologists and Guidance Research Center Personnel on the Process of Preparing the Individualized Educational Program and Challenges Faced During the Related Process. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (4), 1959-1972.

Timperley, H. S., Parr, J. M., & Bertanees, Ch. (2009). Promoting professional inquiry for improved outcomes for students in New Zealand. *Professional Development in Education*, 35 (2), 227-245.

Wenglinsky, H., & Silverstein, S. C. (2007). *The Science Training Teachers Need. Educational Leadership*, 24-29.

Κατάλογος των Δημοσιεύσεων που αναλύθηκαν

Σχέση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών

Crippen, K. J., Biesinger, K. D., & Ebert, E. K. (2010). Using professional development to achieve classroom reform and science proficiency: an urban success story from southern Nevada, USA. *Professional Development in Education*, 36 (4), 637-661.

Davies, D. (2010). What's changed? Issues of impact and evaluation in primary science professional development. *Professional Development in Education*, 36 (3), 511-523.

He, Y. Prater, K., & Steed, T. (2011). Moving beyond 'just good teaching': ESL professional development for all teachers. *Professional Development in Education*, 37 (1), 7-18.

Helmer, J., Bartlett, Cl., Wolgemuth, J. R., & Lea, T. (2011). Coaching (and) commitment: linking ongoing professional development, quality teaching and student outcomes. *Professional Development in Education*, 37 (2), 197-211.

Lumpe, A., Czerniak, Ch., Haney, J., & Beltyukova (2012). Beliefs about Teaching Science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education*, 34 (2), 153-166.

Moni, K. B., Jobling, A., & Van Kraayenoord, Ch. E. (2007). 'They 're a lot cleverer than I thought': challenging perceptions of disability support staff as they tutor in an adult literacy program. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (4), 439-459.

Tal, Cl., Fares, E, Azmil, R., & Waab, W. (2008). Beyond Learning and Teaching in Preschool Free-Play Centers in Daliat el-Carmel-Isfiya. *Early Childhood Education Journal*, 36, 281-289.

Timperley, H. S., Parr, J. M., & Bertanees, Ch. (2009). Promoting professional inquiry for improved outcomes for students in New Zealand. *Professional Development in Education*, 35 (2), 227-245.

Thurston, A., Christie, D., Howe, C. J., Tolmie, A., & Topping, K. J. (2008). Effects of continuing professional development on group work practices in Scottish primary schools. *Journal of In-Service Education*, 34 (3), 263-282.

Wenglinsky, H., & Silverstein, S. C. (2007). *The Science Training Teachers Need. Educational Leadership*, 24-29.

Σχέση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών με τη Βελτίωση στις Πρακτικές

Birgin, O., Tutak, T., & Turkdogan, T. (2009). Primary School Teachers' Views about the New Turkish Primary School Mathematics Curriculum. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 270-280.

- Bumen, N. T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education*, 35 (2), 261-278.
- Christopoulou, M. (2010). Introducing Computers in the Primary School to Enhance Learning and Provide Additional Support to the Existing Educational Curriculum. *Research Journal of International Studies*, 16, 139-146.
- Concannon-Gibney, T., & Murphy, Br. (2012). School-based teacher professional development to transform the teaching of reading comprehension: an Irish case study. *Professional Development in Education*, 38 (1), 131-147.
- Crawford, L., Schmeister, M., & Biggs, A. (2008). Impact of intensive professional development on teachers' use of sheltered instruction with students who are English language learners. *Journal of In-Service Education*, 34 (3), 327-342.
- Dalelo, A. (2009). Efforts to empower teachers in Ethiopia to address local environmental problems: achievements and limitations. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18 (3), 211-226.
- Flint, A. S., Kurumada, K. S., Fisher, T., & Zisook, K. (2011). Creating the perfect storm in professional development: the experiences of two American teachers and a university research team. *Professional Development in Education*, 37 (1), 95-109.

Grierson, A. L., & Gallagher, T. L. (2009). Seeing is believing: creating a catalyst for teacher change through a demonstration classroom professional development initiative. *Professional Development in Education*, 35 (4), 567- 584.

Harris, J. Cale, L., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. *Professional Development in Education*, 37 (2), 291-305.

Jumani, N. B., Akhlaq, M., Malik, S., Chishti, S. H., & Butt, T. H. (2010). A comparison on the Professional Competencies of Mathematics Teachers trained through conventional and distance system of education in Pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2 (5), 365-377.

Kelly, P., Berry, J., & Battersby, D. (2007). Developing teacher expertise: teachers and students doing mathematics together. *Journal of In-Service Education*, 33 (1), 41-65.

Kosko, K. W., & Wilkins, L. M. (2009). General Educators' In-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students With IEPs, *The Professional Educator*, 33 (2), .

Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37 (2), 241-258.

- Linn, G. B., Gill, P., Sherman, R., Vaughn, V., & Mixon, J. (2010). Evaluating the long-term impact of professional development. *Professional development in Education*, 36 (4), 679-682.
- Lydon, S., & King, Ch. (2009). Can a single, short continuing professional development workshop cause change in the classroom? *Professional Development in Education*, 35 (1), 63-82.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self efficacy. *Professional development in Education*, 35 (4), 511-529.
- Minott, M. A. (2010). Reflective teaching as self directed professional development: building practical or work related knowledge. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 325-338.
- Nicolaidis, K., & Mattheoudakis, M. (2008). Utopia vs reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 279-292.
- Pedder, D., & Opfer, D. (2011). Are we realising the full potential of teachers' professional learning in schools in England? Policy issues and recommendations from a national study. *Professional Development in Education*, 37 (5), 741-758.

Rogers, L., Hallam, S., Creech, A., & Preti, C. (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10 (4), 485-497.

Shagrir, L. (2010). Professional development of novice teacher educators: professional self, interpersonal relations and teaching skills. *Professional development in Education*, 36 (1-2), 45-60.

Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: teachers learn in the context of classroom level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36 (4), 597-620.

Strand, V., & Bosco-Ruggiero, St. (2011). Implementing transfer of learning in training and professional development in a US public child welfare agency: what works? *Professional Development in Education*, 37 (3), 373-387.

Sturko, P., & Holyoke, L. (2009). Evaluating professional development that prepares teachers to integrate academic skills into technical curricula. *Professional Development in Education*, 35 (2), 211-225.

Tang, S. Y. F., Leung, P. P. W., Chow, A. W. Kw., & Wong, P. M., (2010). A case study of teacher learning in an assessment for learning project in Hong Kong. *Professional Development in Education*, 36 (4), 621-636.

Tike Bafra, L., & Kargin, T. (2009). Investigating the Attitudes of Elementary School Teachers, School Psychologists and Guidance Research Center Personnel on the Process of Preparing the Individualized Educational Program and Challenges Faced During the Related Process. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (4), 1959-1972.

Watt, K. M., Huerta, J., & Mills, Sh. J. (2010). Advancement Via Individual Determination (AVID) professional development as a predictor of teacher leadership in the United States. *Professional Development in Education*, 36 (4), 547-562.

Zepeda, S. J., & Kruskamp, B. (2007). -High School Development Chairs- Perspectives on Instructional Supervision. *The High School Journal*, 44-52.

Αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης στην Επαγγελματική συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers beliefs. *System*, 39, 370-380.

Chitpin, St. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator. *Professional Development in Education*, 37 (2), 225-240.

Chitpin, St., & Simon, M. (2009). 'Even if no-one looked at it, it was important for my own development': Preservice teacher perceptions of professional portfolios. *Australian Journal of Education*, 53 (3), 277-293.

- Clemans, A., Berry, A., & Loughran, J. (2010). Lost and found in transition: the professional journey of teacher educators. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 211-228.
- Cole, J., & Kritzer, J. B. (2009). Strategies for Success: Teaching an Online Course. *Rural Special Education Quarterly*, 28 (4), 36-40.
- Courtney, J. (2007). What are effective components of in-service teacher training? A study examining teacher trainers' perceptions of the components of a training programme in mathematics education in Cambodia. *Journal of In-service Education*, 33 (3), 321-339.
- Haigh, M., & Dixon, H. (2007). 'Why am I doing these things?': engaging in classroom-based inquiry around formative assessment. *Journal of In-service Education*, 33 (3), 359-376.
- Hartas, D., Lindsay, G., Arweck, E., & Cullen, St. (2009). The nature and outcomes of PGCE Plus as a model for teacher professional development. *Professional Development in Education*, 35 (1), 101-118.
- Huston, Th., & Weaver, C. L. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovative Higher Education*, 33, 5-20.
- Jacobs, J., Assaf, L. C., & Lee, K. S. (2011). Professional development for teacher educators: conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education*, 37 (4), 499-512.
- Kartal, S. (2010). Primary School Principals' Views about In-service Training Activities. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 67, 116-121.

- Koch, S. P. (2007). Training Rural Special Educators Online to Teach Social Skills. *Rural Special Education Quarterly*, 26 (4), 16-20.
- Lee, L. P. (2009). Portfolio development for in-service teachers to learn the new Chinese language teaching pedagogy in Hong Kong primary schools. *Professional Development in Education*, 35 (2), 195-210.
- Li, B., & Chan, Sh. (2007). Coaching as a means for enhancing English-language teachers' professional development: a case study. *Journal of In-Service Education*, 33 (3), 341-358.
- McIntyre, J., Hobson, A. J., & Mitchell, N. (2009). Continuity, support, togetherness and trust: finding from an evaluation of a university-administered early professional development programme for teachers in England. *Professional Development in Education*, 35 (3), 357-379.
- Nelson, T. H., & Slavit, D. (2007). Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue. *Journal of In-Service Education*, 33 (1), 23-39.
- O'Connor, E. A., & Steuerwalt, K. M. (2008). Training teachers in a large urban area to administer and interpret a new literacy assessment: lessons learned from New York City. *Journal of In-Service Education*, 34 (3), 299-310.

- Pattie, L. F. Y. Y. (2009). Teachers' stress and a teachers' development course in Hong Kong: turning 'deficits' into 'opportunities'. *Professional Development in Education*, 35 (4), 613-634.
- Reeves, T. D., & Pedulla, J. J. (2011). Predictors of teacher satisfaction with online professional development: evidence from the USA's e-learning for Educators initiative. *Professional Development in Education*, 37 (4), 591-611.
- Sandberg, A., Anstett, S., & Wahlgren, U. (2007). The value of in-service education for quality in pre-school. *Journal of In-Service Education*, 33 (3), 301-319.
- Scott, Sh. (2010). Pragmatic leadership development in Canada: investigating a mentoring approach. *Professional Development in Education*, 36 (4), 563-579.
- Smeets, K., & Ponte, P. (2009). Action research and teacher leadership. *Professional Development in Education*, 35 (2), 175-193.
- Snoek, M., & Moens, S. (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37 (5), 817-835.
- Stanulis, R. N., & Ames, K. T. (2009). Learning to Mentor: Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach. *The Professional Educator*, 33 (1).
- Trepanier-Street, M., Adler, M. A., & Taylor, J. (2007). Impact of a mentoring Experience on College Students' Beliefs about Early Childhood Development. *Early Childhood Journal*, 34 (5), 337-342.

Trent, J. (2011). The professional development of teacher identities in Hong Kong: can a short-term course make a difference? *Professional Development in Education*, 37 (4), 613-632.

Williams, R. (2009). Gaining a degree: the effect on teacher self-efficacy and emotions. *Professional Development in Education*, 35 (4), 601-612.

Wilson, N. S. (2008). Teachers expanding pedagogical content knowledge: learning about formative assessment together. *Journal of In-Service Education*, 34 (3), 283-298.

Yaffe, E., & Maskit, D. (2010). Discussing pedagogical dilemmas with teacher educators: facilitating their professional development. *Professional development in education*, 36 (1-2), 93-109.

Αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης όσον αφορά στην απόκτηση γνώσεων/δεξιοτήτων

Baker, D. R., Lewis, E. B., Uysal, S., Purzer, S., Lang, M., & Baker, P. (453-468). Using the Communication in Science Inquiry Project professional development model to facilitate learning middle school genetics concepts. *Professional Development in Education*, 37 (3), 453-468.

Feuerborn, L. L., Chinn, D., & Morlan, G. (2009). Improving mathematics teachers' content knowledge via brief in-service: a US case study. *Professional Development in Education*, 35 (4), 531-545.

Fried, L. (2009). Education, language and professionalism: issues in the professional development of early year practitioners in Germany. *Early Years*, 29 (1), 33-44.

Jones, H. A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of Teacher In-Service Training for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 45 (10), 918-927.

Lee, M, & Coughlin, M. (2011). Developing Teachers' Ability to Make Claims about Historical Significance: A Promising Practice from a Teaching American History Grant Program. *The History Teacher*, 44 (3), 447-458.

Papageorgiou, G., Stamovlasis, D., & Johnson M. (2010). Primary Teachers' Particle Ideas and Explanations of Physical Phenomena: Effect of an in-service training course. *International Journal of Science Education*, 32 (5), 629-652.

Wilson, K., Nevins, M. E., & Houston, K. T. (2010). Professional Development for In-Service Practitioners Serving Children who are Deaf and Hard of Hearing. *The Volta Review*, 110 (2), 231-247.