

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΑΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Δρ Βαλεντίνα Θεοδοσίου
Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης (PhD, M.A.)

Abstract

The article presents the findings of a case-study that explored teachers' views about the effectiveness of school-based staff development practices and their impact on teachers' feelings of self-efficacy to improve teaching and learning. The study took place in 2013 as part of the evaluation of an action plan concerning teachers' professional development. Participants were all 10 teachers and the headteacher serving in a small primary school in Cyprus. The study used an anonymous questionnaire and interviews (focus groups) to sought teachers' views about the issues under examination. The results confirm that school-based staff development opportunities are greatly appreciated by teachers, especially when they are linked to educational practice, such as peer observation and co-teaching. Furthermore, they underline the need for continuous support from experts and colleagues in implementing innovative practices in teaching and learning, as well as heads' role in creating a supporting culture for learning and reflection in school.

Λέξεις κλειδιά

Ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, βελτίωση σχολείου, αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας.

0. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις, κυρίως στον κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό τομέα, που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή, έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες που στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδής, 2004, Ξωχέλλης, 2008, Fullan, 2009). Η βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξή της σε μανθάνουσα κοινότητα (learning community) μέσα από μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Roberts & Pruiitt, 2003, Stoll & Louis, 2007, OECD, 2012) προϋποθέτει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να

αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του έργου τους σε σχέση με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθώς και την ύπαρξη σχολικής κουλτούρας βασισμένης στην επίτευξη του κοινού σκοπού, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται τις προσδοκίες του οργανισμού για βελτίωση και ανάπτυξη (Clement & Vanderberghe, 2000, Πασιαρδής, 2004). Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποτελεί κλειδί για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και η επαγγελματική ανάπτυξη και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθίστανται σημαντικές παράμετροι ενίσχυσης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 2003, Μαυρόγιωργος, 2005, OECD, 2012). Γι' αυτό και θα πρέπει να δοθούν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ευνοούν την επαγγελματική ενδυνάμωση τους και θα αυξήσουν τα εσωτερικά και εξωτερικά τους κίνητρα για να δουλέψουν προς αυτό το σκοπό (Roberts & Pruitt, 2003, Nicolaidou, 2010).

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας που αφορά στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο τους και τον αντίκτυπό τους στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν προκλήσεις σε σχολική βάση. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές επιμόρφωσης που υιοθετούνται σε σχολική βάση. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στο συγκείμενο της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές και οι περιορισμοί της. Ακολουθεί η παρουσίαση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας και τέλος, γίνεται συζήτηση τους σε σχέση με τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση.

1. Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε σχολική βάση

Λαμβάνοντας υπόψη τον πολυσχιδή ρόλο που καλείται ο εκπαιδευτικός να επιτελέσει στα σχολεία, η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development), ως μια δια βίου διαδικασία μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης, διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ζαβλανός, 2003, OECD, 2012). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τρεις φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, την εισαγωγική εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και περιλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος εμπειριών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Βεργίδης, 2001, Μαυρόγιωργος, 2005). Ως τέτοιες αναφέρονται μορφές μάθησης στο σχολικό χώρο (π.χ. έρευνα δράσης, παρατήρηση

διδασκαλίας, συνδιδασκαλία), μεταξύ σχολείων (π.χ. δίκτυα μάθησης, επισκέψεις σε σχολεία), εκτός σχολείου (π.χ. συνεργασίες σχολείων και πανεπιστημίων, μεταπτυχιακές σπουδές, συνέδρια), καθώς και ατομικές πρωτοβουλίες μάθησης (π.χ. αυτομόρφωση μέσω μελέτης και αναστοχασμού) (Bubb & Earley, 2010: 92).

Οι Bubb και Earley (2007: 4) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο επίσημες όσο και άτυπες εμπειρίες μάθησης που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς “ατομικά ή και μαζί με άλλους, να αναστοχαστούν τη διδακτική τους πρακτική, να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και να εργαστούν προς όφελος της μάθησης”. Ο ορισμός αυτός αντανακλά τη σύγχρονη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, ο οποίος εμπλέκεται ενεργά στη μάθησή του μέσα από μια διαρκή διαδικασία ενδοσκόπησης και αναστοχασμού της διδακτικής πρακτικής, η οποία οδηγεί σε προσωπική βελτίωση και απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και επιφέρει αλλαγή στις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Koutselini, 2008, Tsafos, 2013, Αυγητίδου, 2014). Έτσι, υπό μια ευρύτερη έννοια, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με όλες τις ευκαιρίες που παρέχονται για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2005) και συμβάλλουν στη σταδιακή ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2005, Ξωχέλλης, 2007, Bush & Middlewood, 2013) και στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Clement & Vanderberghe, 2000, Υφαντή & Βοζαίτης, 2009), είτε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης είτε μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων στο σχολικό χώρο.

Η επιμόρφωση σε σχολική βάση, ή αλλιώς ενδοσχολική επιμόρφωση, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στοχεύει πρωτίστως στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου και το περιεχόμενο και τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, προωθώντας ταυτόχρονα την ικανότητα του σχολικού οργανισμού να βελτιώνεται και να αναπτύσσεται (Bush & Middlewood, 2013). Η θέση αυτή ενισχύεται από τα ευρήματα των Darling-Hammond et al. (2009) ότι για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει:

- να είναι εντατική, συνεχόμενη και να συνδέεται με τη διδακτική πρακτική
- να επικεντρώνεται στη μάθηση και στη διδασκαλία
- να συμβαδίζει με τις προτεραιότητες και τους στόχους του σχολείου και
- να ενισχύει τις επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

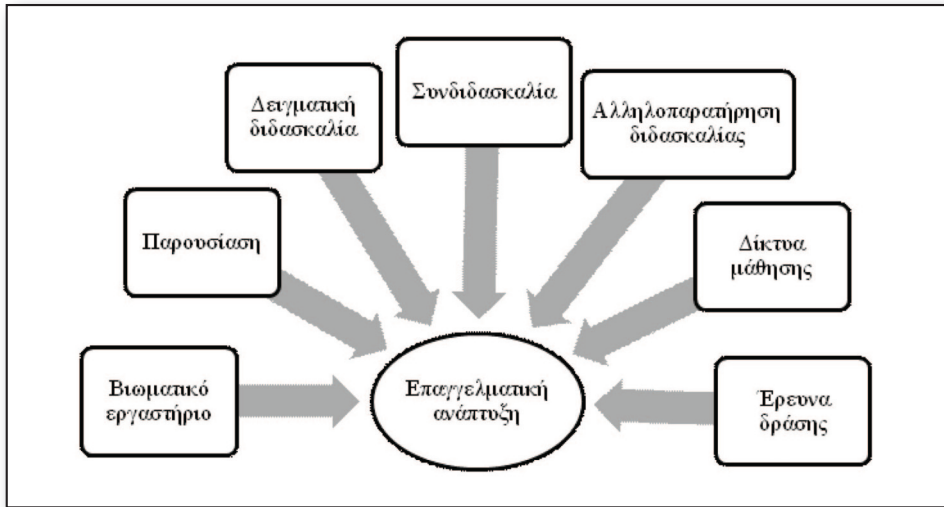
Οι Bolam και Weindling (2006: 24) προσθέτουν ότι η επιτυχημένη ενδοσχολική επιμόρφωση μεταφέρει την εμπειρογνωμοσύνη των ειδικών στην καθημερινή δραστη-

ριότητα του σχολείου και ενθαρρύνει την επέκταση και ενσωμάτωση της επιμορφωτικής δράσης στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, προσφέροντας τους “ευκαιρίες για αναστοχασμό της διδακτικής τους πρακτικής, αλληλοπαρατήρηση της διδακτικής πρακτικής των συναδελφών, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση”. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθίσταται πιο αποτελεσματική όταν “εδραιώνεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες προσπάθειες παρέμβασης στην καθημερινή σχολική ζωή” (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009: 37), επιτυγχάνοντας, έτσι, την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται σημαντικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την ενδοσχολική επιμόρφωση, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τον οργανισμό. Έχει βρεθεί ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση υποβοηθά την απόκτηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, θετικών στάσεων απέναντι στη δια βίου μάθηση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και συνδέεται άμεσα με αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών - ενισχύοντας τα αισθήματα αυτεπάρκειας, αυτοπεποίθησης και ενθουσιασμού για το διδακτικό έργο -, με μεγαλύτερη δέσμευση για αλλαγή διδακτικών πρακτικών, καθώς και με προθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Clement & Vanderberghe, 2000, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Bolam & Weindling, 2006, Koutselini, 2008, Bubb & Earley, 2010). Συναφείς με την πιο πάνω θεώρηση είναι και οι διαπιστώσεις των Ξωχέλλη και Παπαναούμ (2000), οι οποίοι επισημαίνουν πως όταν η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει ως αφετηρία τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καλλιεργεί τη διάθεση για ενεργητικότερη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση και συμβάλλει, ταυτόχρονα, στην αυτονόμηση της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της μάθησης.

1.1. Πρακτικές επιμόρφωσης σε σχολική βάση

Η επιμόρφωση σε σχολική βάση προωθείται συχνά μέσα από διάφορες επιμορφωτικές δράσεις όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα1 πιο κάτω.

Διάγραμμα 1: Μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε σχολική βάση

Η ορθή αξιοποίηση του χρόνου της συνεδρίας προσωπικού από το διευθυντή μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού (Θεοφιλίδης, 1991, Bubb & Earley, 2010). Στο χρόνο αυτό παρέχονται ευκαιρίες για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασίας για την αντιμετώπιση σχολικών προβλημάτων, για ενημέρωση σε θέματα διδακτικής πρακτικής από επιμορφωτικούς συμβούλους, καθώς και για διάχυση γνώσεων, εμπειριών και καλών πρακτικών από επιμορφωτικές δράσεις που παρακολούθησαν μέλη του προσωπικού. Οι επιμορφωτικές δράσεις στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού έχουν συνήθως τη μορφή *παρουσίασης* ή *βιομηχανικού εργαστηρίου*.

Όταν η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει τη μορφή *δειγματικής διδασκαλίας* ή *συνδιδασκαλίας* σχετίζεται αμεσότερα με το εκπαιδευτικό έργο και τη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Η παρακολούθηση δειγματικών μαθημάτων που διεξάγονται από επιμορφωτικούς λειτουργούς που επισκέπτονται τα σχολεία για να ενισχύσουν την προσπάθεια ενσωμάτωσης αλλαγών στη διδακτική προσέγγιση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και η ετοιμασία μιας διδασκαλίας με την υποστήριξη του παιδαγωγικού συμβούλου, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ενσωματώσουν με επάρκεια νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους (Βαλιαντή, 2015). Επίσης, τόσο η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών συνδιδασκαλίας όσο και η ανταλλαγή επισκέψεων για *αλληλοπαρατήρηση* της διδακτικής πρακτικής φαίνεται να αποτελούν επιτυχημένες πρακτικές ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αφού βρέθηκε ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην αναστοχαστική διαδικασία (Bolam & Weindling, 2006, Bush & Middlewood, 2013).

Μια εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή τους σε *έρευνα δράσης*. Σύμφωνα με τον Elliott (1991), η έρευνα δράσης αποτελεί μια συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία δράσης, αναστοχασμού και επανάδρασης που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας δράσης σε ένα οργανισμό. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης επιτρέπει την ερευνητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες που ευνοούν την αυτομόρφωση και ενισχύουν την καινοτόμο σκέψη και δράση για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Koutselini-Ioannidou, 2010, Κάτσεων, Νομικού & Φλογαίτη, 2012, Tsafo, 2013). Η ανάληψη έρευνας δράσης από εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση τους, ιδιαίτερα όταν εστιάζεται στον αναστοχασμό της πρακτικής τους, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν αυθεντικές γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου "οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν διδάσκοντας και διδάσκουν μαθαίνοντας" (Koutselini-Ioannidou, 2010: 5).

Τέλος, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα *δίκτυα μάθησης*, τα οποία είναι συνήθως θεματικά και αξιοποιούν τις εμπειρίες της καθημερινής πρακτικής των εκπαιδευτικών από ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα, μπορεί να αποτελέσει μια άλλη μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα πλεονεκτήματα από τη συμμετοχή στα δίκτυα μάθησης εντοπίζονται στην ενεργητική συμμετοχή, την αλληλοεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και στη διάχυση καλών πρακτικών, γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των μελών του δικτύου, που λειτουργεί ως μια μανθάνουσα κοινότητα (Stoll & Louis, 2007). Η μεταφορά και διάχυση γνώσεων και πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στα δίκτυα μάθησης μπορεί να συμβάλει τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων όσο και των συναδέλφων τους.

1.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Μια πτυχή του ρόλου που καλείται ο διευθυντής να διαδραματίσει ως παιδαγωγικός ηγέτης είναι η προώθηση της επιστημονικής κατάρτισης και της παιδαγωγικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο και την μετατροπή του οργανισμού σε μανθάνουσα κοινότητα (Earley, 2004, Stoll & Louis, 2007). Απαραίτητες προϋποθέσεις για να το πετύχει αυτό ο ηγέτης αποτελούν η γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν το σχολείο, ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων και των επιμορφωτικών τους αναγκών, καθώς και η καθοδήγηση τους να εμπλακούν σε επιμορφωτικές δράσεις εντός και εκτός σχολικής μονάδας, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ταυτόχρονα και το συναίσθημα της επαγγελματική αυτεπάρκειας (Hoy & Miskel, 2005, Ξωχέλλης,

2007, Bush & Middlewood, 2013). Σημαντική είναι και η έμπρακτη υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών εντός του σχολείου καθώς και η διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης που θα διευκολύνει την προώθηση αλλαγών στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000, Μπάκας, 2006, Ξωχέλλης, 2008).

Αναφορικά με τις πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που υιοθετούν οι διευθυντές στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, οι Karagiorgi και Nicolaidou (2010) διαπιστώνουν πως αυτές είναι ελάχιστες και περιορίζονται κατά κύριο λόγο σε παρουσιάσεις και συζητήσεις στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού από εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν εκτός σχολείου ή από εμπειρογνώμονες που καλούνται να επιμορφώσουν στο σχολείο. Ως εκ τούτου, υποστηρίζουν, παρόλο που οι διευθυντές αναγνωρίζουν το μερίδιο της ευθύνης τους για τη δημιουργία κουλτούρας που θα ευνοεί τη μάθηση στη σχολική μονάδα, συχνά λειτουργούν ως “μεσάζοντες μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής” (σ.74), αδυνατώντας να προωθήσουν αποτελεσματικά την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Σύμφωνα, όμως, με την Πολιτική για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού [ΥΠΠ], 2015) που αναμένεται να υλοποιηθεί στα πλαίσια εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τίθεται στην καρδιά της σχολικής μονάδας, η οποία και θα καταρτίζει το Σχέδιο Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών με τρόπο που να επιτυγχάνεται ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες του προσωπικού, του σχολείου και της πολιτείας. Έτσι, ένας ‘νέος’ ρόλος άρχισε να διαφαίνεται για τους σχολικούς ηγέτες στην Κύπρο, οι οποίοι καλούνται να δημιουργήσουν με συστηματικό τρόπο ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, συνδέοντας την επιμόρφωση με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

2. Η ταυτότητα της έρευνας

Παρόλο που η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση συμβάλλει αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Μαυρόγιωργος, 2005, Fullan, 2009), στην Κύπρο δεν υπάρχει ακόμα θεσμοθετημένο σύστημα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Αν και από το Σεπτέμβριο του 2012 το Διήμερο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών έχει θεσμοθετηθεί και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) παρέχει μικρό αριθμό σεμιναρίων σε σχολική βάση, εντούτοις η επιμόρφωση και κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών παραμένει μη συστηματική, άτυπη και εθελοντική. Τα προαιρετικά σεμινάρια που προσφέρονται από το ΠΙ σε απογευματινό χρόνο αποτελούν βασική μορφή επαγγελματικής κατάρτισης για τους

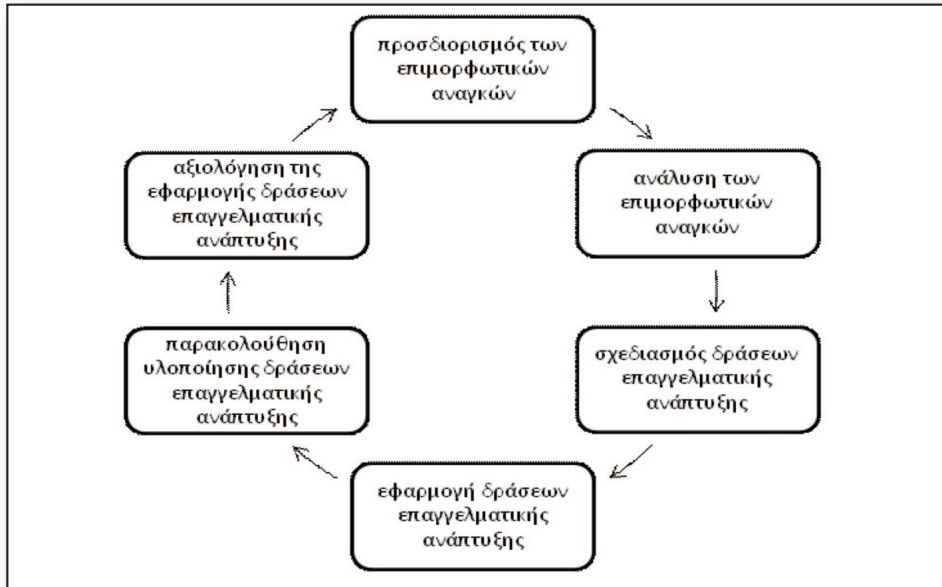
Κύπριους εκπαιδευτικούς (Karagiorgi et al., 2008), ενώ σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών προωθεί την επαγγελματική μάθηση παρακολουθώντας μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημιακού επιπέδου και μετέχοντας σε επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται από διάφορους φορείς.

Στα πλαίσια αυτά και στη βάση των συστάσεων για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2015), η μάθηση του προσωπικού αποτέλεσε βασικό πυλώνα υλοποίησης του αναπτυξιακού σχεδιασμού δημοτικού σχολείου της επαρχίας Λευκωσίας τη διετία 2011-2013 και προωθήθηκε μέσω του σχεδίου δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της 'τελικής' αξιολόγησης του σχεδίου δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σκοπό είχε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο και τον αντίκτυπό τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν μαθησιακές προκλήσεις σε σχολική βάση, βελτιώνοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

2.1. Η επιμόρφωση προσωπικού ως άξονας του αναπτυξιακού σχεδιασμού του σχολείου

Στο μέσο της σχολικής χρονιάς 2011-2012, μέσα από συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ανάληψης ευθυνών, αναλύθηκαν οι ανάγκες του σχολείου και τέθηκε ως σχολική προτεραιότητα η ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών και η ανάπτυξη κινήτρων μάθησης. Ακολούθως, καταρτίστηκε διετές Σχέδιο Ανάπτυξης και Βελτίωσης του σχολείου, το οποίο στηριζόταν σε τρεις άξονες: τη μάθηση των εκπαιδευτικών, τη μάθηση των παιδιών και τη μάθηση των γονιών.

Το σχέδιο δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε βασικό πυλώνα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης στο σχολείο. Πυξίδα υλοποίησης του σχεδίου δράσης, το οποίο στηρίχθηκε στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού σε σχέση με τις ανάγκες του σχολείου, αποτέλεσε το διάγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού (βλ. Διάγραμμα 2) που εισηγούνται οι Bubb και Earley (2010: 10).

Διάγραμμα 2: Κύκλος επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού

Ως εκ τούτου, κρίθηκε σημαντική η επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα διαφοροποίησης, ώστε να δίνονται ευκαιρίες για επιτυχίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, καθώς και η διεύρυνση του διδακτικού ρεπερτορίου των εκπαιδευτικών με δραστηριότητες που ενδυναμώνουν την αυτοεικόνα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, το σχολείο συμμετείχε στα ευρωπαϊκά προγράμματα RELEASE (Towards Achieving Self-REgulated LEArning as a Core in Teachers In-SERvice Training in Cyprus) με θέμα τη διαφοροποίηση και ΔΑΦΝΗ (Πρόγραμμα Πρόληψης του Εκφοβισμού και της Ενδοσχολικής Βίας ΔΑΦΝΗ III) για την ενδυνάμωση της αυτοεικόνας των παιδιών.

Η διευθύντρια του σχολείου ανέλαβε την ευθύνη για την παρακολούθηση της εφαρμογής του σχεδίου δράσης και συνέβαλε με ποικίλους τρόπους στην προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η πορεία υλοποίησης του σχεδίου δράσης αποτελούσε αντικείμενο συζήτησης στις συνεδρίες προσωπικού ανά εξάμηνο, ενώ ο επαναπροσδιορισμός του μέσα από συστηματική παρατήρηση και συλλογικό αναστοχασμό επέτρεψε να αξιολογούνται οι επιμορφωτικές δράσεις, να εμπλουτίζονται και να γίνονται περισσότερο αποτελεσματικές.

Η προσπάθεια σχεδιασμού, υλοποίησης, συστηματικής αξιολόγησης και αναθεώρησης του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο αντικατοπτρίζει μεθοδολογικές πρακτικές έρευνας δράσης (Elliot, 1991). Η έρευνα δράσης ως μια κυκλική διαδικασία αλλαγής και βελτίωσης επιτρέπει την ερευνητική

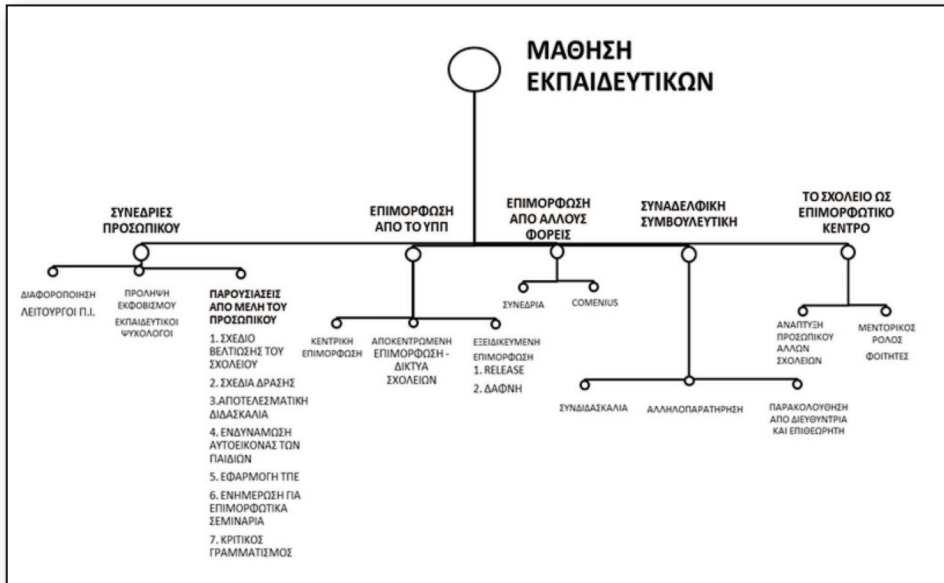
προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες που ευνοούν μια συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, αναστοχασμού και επανάδρασης για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Koutselini-Ioannidou, 2010, Κάτσενου, Νομικού & Φλογαΐτη, 2012, Tsafos, 2013). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στο ότι εδράζεται στη δυναμική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επιτρέπει την προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου (Cohen et al., 2007, Koutselini-Ioannidou, 2010). Επίσης, μια προσέγγιση έρευνας δράσης θεωρήθηκε κατάλληλη για να υποβοηθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου, δεδομένου ότι αναγνωρίζει ενεργό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς που διαπιστώνουν την ανάγκη για αλλαγή και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, το διευθυντή ως διευκολυντή και τους επιμορφωτικούς λειτουργούς ως υποστηρικτές της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου.

Το Μάιο του 2013 διενεργήθηκε η 'τελική' αξιολόγηση του σχεδίου δράσης, η οποία θα καθόριζε τον επανασχεδιασμό της επιμόρφωσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Η αξιολόγηση στηρίχθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς και στην παρατήρηση και αναστοχασμό τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχεδίου να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στα πλαίσια αυτά αξιολογήθηκε και η αποτελεσματικότητα των πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς και ο αντίκτυπός τους στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές προκλήσεις της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η πτυχή αυτή αποτελεί και το θέμα της έρευνας που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο.

2.2. Πρακτικές ενδοσχολικής επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο

Η μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο μας πήρε διάφορες μορφές (βλ. Διάγραμμα3). Οι δράσεις που αφορούν στην επιμόρφωση από το ΥΠΠ και άλλους φορείς, καθώς και στην επιμόρφωση από συναδέλφους εκπαιδευτικούς στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού προωθήθηκαν και τα δύο χρόνια υλοποίησης του σχεδίου δράσης. Κατά το δεύτερο έτος η προσπάθεια εντατικοποιήθηκε με την προώθηση της συναδελφικής συμβουλευτικής, τη συμμετοχή του σχολείου στα δύο ευρωπαϊκά προγράμματα και τη λειτουργία του σχολείου ως επιμορφωτικού κέντρου για εκπαιδευτικούς γειτονικών σχολείων.

Διάγραμμα 3: Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού που υιοθετήθηκαν στο σχολείο



Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ, τρεις συνάδελφοι, οι υπεύθυνοι δάσκαλοι των τάξεων Δ', Ε' και Στ', επιμορφώθηκαν σε δύο ολόήμερες συναντήσεις στο ΠΙ σε θέματα πρόληψης και εντοπισμού κρουσμάτων εκφοβισμού και ενδοσχολικής βίας, έχοντας την ευθύνη να υλοποιήσουν στις τάξεις τους συγκεκριμένες δράσεις. Επιπρόσθετα, η οικεία εκπαιδευτική ψυχολόγος επισκεπτόταν το σχολείο σε τακτά χρονικά διαστήματα και υποστήριζε τους εκπαιδευτικούς στη διεξαγωγή των εργασιών με τα παιδιά. Παράλληλα, ανέλαβε να επιμορφώσει όλους τους εκπαιδευτικούς σε τέσσερις συνεδρίες προσωπικού, σε θέματα ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και πρόληψης του εκφοβισμού. Επίσης, εκπαιδευτικός που συμμετείχε στο πρόγραμμα οργάνωσε βιωματικό εργαστήριο στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού για να μοιραστεί με τους υπόλοιπους συναδέλφους τις πρακτικές που χρησιμοποιούσε στην τάξη.

Η συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα RELEASE προϋπέθετε την εμπλοκή δύο εκπαιδευτικών και της διευθύντριας σε έρευνα δράσης που αποσκοπούσε στην αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω διαρκούς αναστοχασμού για την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης στη διδασκαλία τους. Οι δύο εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν από το ΠΙ και το Πανεπιστήμιο Κύπρου σε τρεις απογευματινές συναντήσεις για να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Πέρα από την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη στήριξη των συντονιστών του προγράμματος που επισκέπτονταν το σχολείο για να προετοιμάσουν από κοινού με τους εκπαι-

δευτικούς τα μαθήματα ή να παρακολουθήσουν τις διδασκαλίες προσφέροντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ως κριτικοί φίλοι. Παράλληλα, η εφαρμογή του προγράμματος υποστηριζόταν με τη χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας που λειτουργούσε ταυτόχρονα ως δίκτυο μάθησης για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αλλά και ως επανατροφοδοτικός μηχανισμός για την υλοποίηση της έρευνας δράσης. Οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης αντάλλαζαν επισκέψεις σε εβδομαδιαία βάση και παρατηρούσαν τη διδακτική τους πρακτική χρησιμοποιώντας κλειδα παρατήρησης, ενώ παράλληλα τηρούσαν αναστοχαστικό ημερολόγιο. Επίσης, με πρωτοβουλία της διευθύντριας, οι λειτουργοί του ΠΙ επιμόρφωσαν το προσωπικό σε τρεις συνεδρίες προσωπικού για τη διαφοροποίηση και παρουσίασαν πρακτικές εισηγήσεις για εφαρμογή της σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Με ενθάρρυνση της διευθύντριας, όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντάλλαξαν επισκέψεις και αλληλοπαρατήρησαν τη διδακτική τους πρακτική, παρέχοντας ανατροφοδοτικά σχόλια στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Η συναδελφική συμβουλευτική περιλάμβανε, επίσης, την υλοποίηση συνδιδασκαλιών από εκπαιδευτικούς και την πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών και δειγματικών μαθημάτων από παιδαγωγικούς συμβούλους. Σημαντικό ρόλο στη μάθηση του προσωπικού διαδραμάτισε και η αξιοποίηση της συναδέλφου που υπηρετούσε και ως σύμβουλος του Γλωσσικού μαθήματος με παρουσιάσεις σε θέματα της αρμοδιότητάς της, καθώς και συνδιδασκαλίες και συμβουλευτική με κάθε συνάδελφο ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, η διευθύντρια αξιοποίησε τον 'παιδαγωγικό περίπατο' στις τάξεις για παρακολούθηση μαθημάτων και παροχή ανατροφοδότησης σε σχέση με την εφαρμογή της διαφοροποίησης.

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι παρόλο που την πρώτη χρονιά οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν διστακτικότητα αναφορικά με την ανταλλαγή επισκέψεων για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, κατά τη δεύτερη χρονιά υιοθετήσαν θετικότερη στάση ως προς την παροχή ανατροφοδότησης για τη διδακτική πρακτική συναδέλφου. Σε αυτό πιθανόν να συνέβαλε το γεγονός ότι δεν υπήρξαν αλλαγές στη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού τη συγκεκριμένη διετία, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν στενότερες διαπροσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και ένα κλίμα εμπιστοσύνης που ενθάρρυνε τη συναδελφική συμβουλευτική. Επίσης, για πέντε από τους δέκα εκπαιδευτικούς του σχολείου και τη διευθύντρια, οι πρακτικές αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας και συνδιδασκαλίας αποτέλεσαν αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν εθελοντικά και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί μετείχαν σε αυτές αβίαστα.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα, στην οποία συμμετείχαν η διευθύντρια και 10 εκπαιδευτικοί (δύο άντρες και οκτώ γυναίκες, συμπεριλαμβανομένης της ερευνήτριας) μικρής σχολικής μονάδας της επαρχίας Λευκωσίας, υιοθέτησε μεθοδολογικές πρακτικές μελέτης περίπτωσης (Cohen et al., 2007) ώστε να διερευνήσει σε βάθος τον αντίκτυπο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου.

Η έρευνα εκπονήθηκε με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου και δύο ομαδικών συζητήσεων αξιολόγησης (focus groups) στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού. Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε κλίμακα 1-5, όπου 1 σήμαινε καθόλου και 5 σε πολύ μεγάλο βαθμό, στις εννέα δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν στο σχολείο και να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τη συμμετοχή του σχολείου στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ. Επιπρόσθετα, συμμετείχαν σε δύο ομαδικές συνεντεύξεις αξιολόγησης (focus groups) του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες διεξήχθησαν στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού και επικεντρώθηκαν γύρω από τα γενικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό κρίνετε ωφέλιμες τις προσπάθειες που έγιναν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση;
- Σε ποιο βαθμό σας βοήθησαν να αναπτυχθείτε επαγγελματικά και να ενδυναμωθείτε;

Έμφαση δόθηκε στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω συνεντεύξεων και ανοικτών ερωτήσεων, αφού θα επέτρεπε τη βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα υπό διερεύνηση ερωτήματα, επιτρέποντας τους να αναστοχαστούν τη δική τους συμβολή στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου και τα οφέλη που αποκόμισαν συμμετέχοντας στις επιμορφωτικές δράσεις. Η επιλογή της ομαδικής συνέντευξης αξιολόγησης (focus groups) κρίθηκε ως ιδανική επιλογή για τη συλλογή αντικειμενικών και ρεαλιστικών απαντήσεων από όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ανοικτή συζήτηση θα επέτρεπε την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και την αντιπαραβολή απόψεων (Cohen et al., 2007), ώστε να παρουσιαστεί μια αντικειμενικότερη εικόνα για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετήθηκαν στο εν λόγω σχολείο.

Ακολούθησε η περιγραφική ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου (content analysis) (Miles & Huberman, 1994, Δημητρώπουλος,

2001), χρησιμοποιώντας επαγωγικές τεχνικές κωδικοποίησης. Στη συνέχεια, η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) (Miles & Huberman, 1994) επέτρεψε την τελική ένταξη των ποιοτικών δεδομένων σε κατηγορίες, ενώ η σύγκριση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δηλώσεων των ερωτηματολογίων επέτρεψε την εγκυροποίηση (Cohen et al., 2007) των αποτελεσμάτων, ώστε να παρουσιάζουν με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στην έρευνα δεν επέτρεψε τη συλλογή προσωπικών δεδομένων, όπως φύλο, έτη υπηρεσίας, επιπρόσθετα προσόντα, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Έτσι, η περαιτέρω ανάλυση και εξαγωγή τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις απόψεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν ήταν δυνατή.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας είναι η χρονική διάρκεια της, αφού για την εξαγωγή βάσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τον αντίκτυπο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πιθανόν να απαιτείται έρευνα μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας που θα επιτρέψει να διαφανεί κατά πόσον οι επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιούνται σε σχολική βάση έχουν αποτελεσματική επίδραση στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών.

Τέλος, ο αναστοχασμός της προσπάθειας εφαρμογής και αξιολόγησης του σχεδίου δράσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που υλοποιήθηκε στο σχολείο μας δεν μπορεί να γενικευθεί ή να συγκριθεί με τις προσπάθειες άλλων σχολείων, λόγω του ιδιαίτερου συγκείμενου και των συνθηκών του σχολείου κατά την περίοδο της έρευνας.

5. Αποτελέσματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακας1) και τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1: Οι σημαντικότερες πρακτικές προώθησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης

	Μ.Ο.
Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο μας επιδιώκεται έμπρακτα με:	
• επιμορφωτικές δράσεις στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού	4,22
• συμμετοχή στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ	4,11
• συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου	4,00
Στο σχολείο μας υποστηρίζεται η προσπάθεια του προσωπικού για την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία και τη μάθηση.	4,11
Στο σχολείο μας η επιμόρφωση του προσωπικού διασυνδέεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση.	4,00
Στο σχολείο μας ενθαρρύνεται η ανταλλαγή επισκέψεων για αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας.	4,00
Στο σχολείο μας ενθαρρύνεται η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και πρακτικών.	4,00
Η Δ/ντρια προβαίνει σε διευθετήσεις για να διευκολύνει το προσωπικό να παρακολουθήσει άλλα μαθήματα/συνέδρια.	4,11
Η Δ/ντρια παρέχει ανατροφοδότηση μετά από την παρακολούθηση μιας διδασκαλίας.	4,00

(n=10)

5.1. Επιμόρφωση στα πλαίσια της συνεδρίας προσωπικού

Όπως φαίνεται στον Πίνακα1, η αξιοποίηση του τακτού χρόνου της συνεδρίας προσωπικού για ενδοσχολική επιμόρφωση (Μ.Ο.=4,22) αποτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως η πρακτική που συνέβαλε τα μέγιστα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και αναφέρθηκαν στην ποικιλότροπη αξιοποίηση του χρόνου αυτού προς όφελος της μάθησης τους. Σημαντικός αριθμός συνεδριών αφιερώθηκε στη συζήτηση και λήψη αποφάσεων για τον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου, παρέχοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς “να συναποφασίσουν, να αναλάβουν την ευθύνη για τη βελτίωση της μάθησης στο σχολείο” (εκπαιδευτικός Α) και να αναστοχαστούν την αποτελεσματικότητά του, βιώνοντας τη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου ως συλλογικό επίτευγμα.

Επίσης, μεγάλο μέρος του χρόνου της συνεδρίας προσωπικού αφιερώθηκε στην επιμόρφωση του προσωπικού από συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου (Μ.Ο.=4,00), καθώς και επιμορφωτικούς λειτουργούς σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (RELEASE) και βελτίωσης της αυτοεικόνας των παιδιών (ΔΑΦΝΗ). Αναφορικά με τον αντίκτυπο των παραπάνω επιμορφωτικών δράσεων, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη κι αυτοί που δε συμμετείχαν ερευνητικά στο πρόγραμμα RELEASE, εκφράστηκαν θετικά για την επιμόρφωση που αφορούσε στη διαφοροποίηση διδασκαλίας και οι πλείστοι ανέφεραν πως εφάρμοσαν τη διαφοροποίηση σε συνεργασία με συναδέλφους τους. Αντίθετα, πέρα από τους τρεις εκπαιδευτικούς που είχαν άμεση εμπλοκή στο πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ, οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στον ενημερωτικό χαρακτήρα που είχαν οι παρουσιάσεις για τον εκφοβισμό και την ενδοσχολική βία και υποστήριξαν την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο εκπαιδευτικός Ι *"χρειάζομαι περαιτέρω επιμόρφωση και υποστήριξη για να χειριστώ αποτελεσματικά περιστατικά εκφοβισμού στην τάξη μου"*.

5.2. Η συμμετοχή του σχολείου στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η συμμετοχή του σχολείου στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ (Μ.Ο.=4,11) υποβοήθησε σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η υλοποίηση των δύο προγραμμάτων ως απάντηση στην κάλυψη αναγκών που αφορούσαν τη σχολική μονάδα φάνηκε να εκτιμάται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναφέρθηκαν στη διασύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Μ.Ο.=4,00) και επισήμαναν τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή των προγραμμάτων στους ίδιους και στα παιδιά.

"Η επιμόρφωση στα πλαίσια του προγράμματος ΔΑΦΝΗ ήταν καταλυτική για την ενημέρωση και ενδυνάμωση μας ώστε να υλοποιήσουμε τα εργαστήρια στην τάξη. Μας βοήθησε να αναπτύξουμε σχέσεις εμπιστοσύνης με τα παιδιά ώστε αυτά να εξωτερικεύσουν εμπειρίες και βιώματα σχετικά με τον εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον, που εμείς δεν είχαμε αντιληφθεί." (εκπαιδευτικός Ε)

Η επιτυχία που ένωσαν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και βλέποντας την ενεργοποίηση των μαθητών και τη βελτίωση της επίδοσής τους, ενδυνάμωσε τους εκπαιδευτικούς και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους να εφαρμόσουν διαφοροποίηση εργασίας, μολοντί τη θεωρούσαν κοπιακή και χρονοβόρα διαδικασία.

"...συνέχισα να την εφαρμόζω αφού διαπίστωσα ότι και οι πιο 'ανήσυχoi' μαθητές φάνηκαν να συγκεντρώνονται...να ενεργοποιούνται..."

Χαίρονταν βιώνοντας την επιτυχία σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στις δυνατότητες τους.” (εκπαιδευτικός Β)

Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών υποστήριξε, επίσης, ότι στο σχολείο μας ενισχύεται η προσπάθεια του προσωπικού για εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία και στη μάθηση (Μ.Ο.=4,11) και επισήμαναν το ρόλο του υποστηρικτή-καθοδηγητή στη διαδικασία αυτή ως καθοριστικό. Τα ακόλουθα σχόλια καταδεικνύουν ότι η υποστήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί από ειδικούς για να εφαρμόσουν νέες ιδέες και προσεγγίσεις στη διδακτική πρακτική είχε άμεση επίδραση στην επαγγελματική ενδυνάμωση και στη δημιουργία αισθήματος αυτεπάρκειας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

“Για να εφαρμόσω διαφοροποίηση στα Μαθηματικά, σημαντικό ρόλο έπαιξε η ο κοινός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων με τους λειτουργούς του ΠΙ και η ανατροφοδότηση κατά την εφαρμογή τους. Η θετική ανατροφοδότηση επιβεβαιώνει ότι επιτελείς σωστά το διδακτικό έργο και ενθαρρύνεσαι να συνεχίσεις.” (εκπαιδευτικός Α)

“Η επιμόρφωση και η στενή συνεργασία με την εκπαιδευτική ψυχολόγο με βοήθησε να αναγνωρίζω περιστατικά εκφοβισμού και να τα χειρίζομαι αποτελεσματικά. Κάποιες φορές να δρω και προληπτικά.” (εκπαιδευτικός Ζ)

“Η συστηματική ανατροφοδότηση που είχα από τη συνάδελφο και τη διευθύντρια που συμμετείχαν στο RELEASE, καθώς και η συζήτηση των σχεδίων μαθήματος με τους εκπαιδευτικούς στο δίκτυο μάθησης, με βοήθησαν να βελτιωθώ, να νιώσω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα να εφαρμόσω διαφοροποιημένες πρακτικές στη διδασκαλία μου.” (εκπαιδευτικός Β)

Επακόλουθο της ενίσχυσης της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο και της επαγγελματικής αυτονόμησής τους αποτελεί η πρωτοβουλία που ανέλαβαν τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου μας για να επιμορφώσουν εκπαιδευτικούς γειτονικών σχολείων στα γνωστικά αντικείμενα “Γλώσσα και Πολιτισμός” και “Φυσική Αγωγή”.

5.3. Αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και παιδαγωγική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων καταδεικνύει ότι επτά στους δέκα συναδέλφους αναφέρθηκαν στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και στη διεξαγωγή συνδιδασκαλίας ως τις πρακτικές με τη μεγαλύτερη απήχηση στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Όπως υποστήριξαν οι πρακτικές αυτές συνέβαλαν στη βελτίωση της

αυτοεικόνας για την επαγγελματική τους επάρκεια και τους ενδυνάμωσαν επαγγελματικά ώστε να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

“Η συνεργασία με τη συνάδελφο-σύμβουλο Ελληνικών και οι συνδιασκαλίες που ετοιμάσαμε με βοήθησαν να ενσωματώσω το θεατρικό παιχνίδι ως παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων.” (εκπαιδευτικός Η)

“Η συναδελφική συμβουλευτική επηρέασε θετικά την αυτοεικόνα μου, αφού η ανατροφοδότηση που λαμβάνεις είναι μια μορφή επιβεβαίωσης ότι προχωράς σωστά. Ταυτόχρονα, παρατηρώντας άλλους εκπαιδευτικούς με βοήθησε να αντιληφθώ ότι όλοι αντιμετωπίζουμε μαθησιακές προκλήσεις στην τάξη μας και μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε.” (εκπαιδευτικός Δ)

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν ενεπλάκησαν συστηματικά στη διαδικασία της παρατήρησης διδασκαλίας συναδέλφου απέφυγαν να εντοπίσουν βελτίωση στη διδακτική τους πρακτική, προβαίνοντας σε γενικά σχόλια για τον εμπλουτισμό του διδακτικού τους ρεπερτορίου ως παρατηρητών στις τάξεις συναδελφών.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο και η ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών υποβοήθησαν τη συναδελφική συμβουλευτική σε μεγάλο βαθμό. Όπως χαρακτηριστικά επισήμανε η εκπαιδευτικός Γ, *“ο επαγγελματισμός και το κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των συναδελφών που εμπλέκονται στη διαδικασία”* αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και τη συνδιδασκαλία. Στα πλαίσια αυτά, *“πετύχαμε να χτίσουμε θετικό κλίμα για τη μάθηση στο σχολείο που επέτρεψε να μάθουμε ο ένας από τον άλλο”* (εκπαιδευτικός Η).

5.4. Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολικού ηγέτη ως καθοδηγητή και υποστηρικτή του διδακτικού έργου και αναφέρθηκαν στη διαρκή υποστήριξη εκ μέρους της διευθύντριας για την υλοποίηση των δύο προγραμμάτων, την ανατροφοδότηση που παρείχε για τις διδασκαλίες που παρακολουθούσε (Μ.Ο.=4,00), τις διευθετήσεις στις οποίες προέβαινε για να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=4,11), καθώς και την παρακίνησή τους να ανταλλάξουν επισκέψεις και να αναστοχαστούν συλλογικά τη διδακτική τους πρακτική (Μ.Ο.=4,00). Όπως τόνισε εμφατικά η εκπαιδευτικός Κ:

“Η στάση της διευθύντριας συνέβαλε στην επιτυχία του σχεδίου δράσης. Μας προέτρεπε να ανταλλάζουμε επισκέψεις, προώθησε τη συ-

ναδελφική συμβουλευτική, τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις εκτός σχολείου με αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και αντικαταστάσεις διδακτικού χρόνου από την ίδια.”.

Η εκπαιδευτικός Ε αναφέρθηκε στη διεξαγωγή διδασκαλιών από τη διευθύντρια και τόνισε πως *“με τον τρόπο αυτό [η διευθύντρια] ενθάρρυνε το προσωπικό να εμπλακεί στη διαδικασία αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας και παροχής ανατροφoδότησης”*.

7. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θέση πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν συλλογικές μορφές επιμόρφωσης που εδράζονται στη σχολική μονάδα και συνδέονται με το παιδαγωγικό έργο (Darling-Hammond et al., 2009, Bubb & Earley, 2010). Όπως υποστήριξαν, η επιμόρφωση στο χρόνο της συνεδρίας προσωπικού και η εμπλοκή του σχολείου σε επιμορφωτικά προγράμματα ως απάντηση στην κάλυψη αναγκών που αφορούσαν το σχολείο συνέβαλαν στην επαγγελματική ανάπτυξη και παιδαγωγική αυτονόμηση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπρόσθετα, η άρρηκτη σύνδεση του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό του σχολείου ενθάρρυνε την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μεταμόρφωση του σχολείου σε μανθάνουσα κοινότητα, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να βιώσουν το εγχείρημα αυτό ως συλλογικό και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε το σχολείο να συνεχίσει να προωθεί μια κουλτούρα μάθησης για όλους (Roberts & Pruit, 2003, Bubb & Earley, 2010, Bush & Middlewood, 2013).

Η στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη κλίματος εμπιστοσύνης για ανάληψη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Μπάκας, 2006, Darling-Hammond et al., 2009) εκ μέρους της διευθύντριας συνέβαλαν στη διαμόρφωση υποστηρικτικής κουλτούρας μάθησης που ευνοεί τη μάθηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα μέσω της συναδελφικής συμβουλευτικής. Όπως συνομολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, οι ευκαιρίες που δόθηκαν για συναδελφική συμβουλευτική συνέβαλαν ώστε η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και η συνδιδασκαλία να αποτελέσουν τις πρακτικές με τη μεγαλύτερη απήχηση στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνουν κι άλλες έρευνες (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011, Αυγητίδου, 2014, Βαλιαντή, 2015), οι οποίες επισημαίνουν πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο διαρκής αναστοχασμός σχετικά με τη διδακτική πρακτική συμβάλλουν στην παιδαγωγική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης φάνηκε να έχει η ενίσχυση και η έμπρακτη υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην

προσπάθεια βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής (Darling-Hammond et al., 2009). Οι συμμετέχοντες στα προγράμματα RELEASE και ΔΑΦΝΗ τόνισαν πως η υποστήριξη της οποίας έτυχαν καθ' όλη τη χρονιά από ειδικούς είχε θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη δημιουργία αισθήματος αυτεπάρκειας ώστε να ενσωματώσουν με αυτοπεποίθηση αλλαγές προς όφελος της διδασκαλίας και της μάθησης (Koutselini, 2008, Bush & Middlewood, 2013). Όπως επισημαίνεται και αλλού, μόνο όταν η επιμόρφωση είναι εστιασμένη, συστηματική και συνοδεύεται από συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει αλλαγή στη διδακτική πρακτική (Βαλιαντή, 2015). Η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνέβαλε παράλληλα στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους για το έργο που επιτελούν, ωθώντας κάποιους να αναλάβουν πρωτοβουλίες για επιμόρφωση εκπαιδευτικών γειτονικών σχολείων.

Οι Bush και Middlewood (2013) αναφέρονται στην εστίαση του οργανισμού στη μάθηση, στον αναστοχαστικό διάλογο και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας του προσωπικού για τη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ως τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν ένα σχολείο μαθησιακά κοινότητα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αντικατοπτρίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά και υποδηλώνουν μια συνειδητή προσπάθεια εκ μέρους της διευθύντριας για μετακίνηση του σχολείου προς αυτή την κατεύθυνση, επενδύοντας στη μάθηση των εκπαιδευτικών και διασυνδέοντάς την με το εκπαιδευτικό έργο (Earley, 2004). Όμως, όπως οι Υφαντή και Βοζαϊτίης (2009: 42) υποστηρίζουν, η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης προϋποθέτει εκτός από "αποτελεσματικές στρατηγικές επιμόρφωσης, θεμελιωμένες στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα", άμβλυση των γραφειοκρατικών οργανωτικών δομών που παρεμποδίζουν τη συνεργασία και παιδαγωγική αυτονόμηση των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα, η έμπρακτη υποστήριξη που επέδειξε η διευθύντρια (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) για την προώθηση του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών εκφράστηκε μέσω αναπληρώσεων διδακτικού χρόνου από την ίδια και αλλαγών στο σχολικό πρόγραμμα που εξασφάλιζαν τη συνεργασία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως παράλληλα με το ρόλο που θα αναλάβουν οι σχολικοί ηγέτες στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2015), θα υπάρξει ανάγκη για αναδιοργάνωση των οργανωτικών δομών των σχολείων και εξασφάλιση χρόνου, ώστε να υποβοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν ενεργητικά σε αναστοχαστικές διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Αυγητίδου, 2014), όπως είναι η αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας και η συνδιδασκαλία.

Καταληκτικά, όπως προκύπτει από τον αναστοχασμό της εφαρμογής του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του προσωπικού φαίνεται να περιλαμβάνουν τα στοιχεία μιας επιτυχημένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Bolam & Weind-

ling, 2006), η οποία αποτέλεσε κλειδί για την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Ζαβλανός, 2003, Darling-Hammond, et al., 2009, Βαλιαντή, 2015), αφού τέθηκε ψηλά στις προτεραιότητες του σχολείου (Bolam & Weindling, 2006, Bubb & Earley, 2010). Τα αποτελέσματα φανερώνουν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης και εκπαιδευτικά προγράμματα θεμελιωμένα στη σχολική μονάδα όχι μόνο συνέβαλε στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά φάνηκε να ενισχύει τα αισθήματα αυτεπάρκειας, καθώς και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν συλλογικά για τη βελτίωση του διδακτικού έργου (Clement & Vanderberghe, 2000, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Koutselini, 2008, Bubb & Earley, 2010). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται, επίσης, ενθαρρυντικά ως προς τη συστηματικοποίηση της προσπάθειας που γίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου για παροχή ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τρόπο που θα αξιοποιεί τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, θα εμπλουτίζει διδακτικά την εμπειρία τους και θα ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να ενισχυθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

7. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα, αν και εστιάζεται στην προσπάθεια μικρής σχολικής μονάδας να λειτουργήσει ως μαθάνουσα κοινότητα, ανέδειξε τη σημαντικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην αυτονόμηση των εκπαιδευτικών και στην ποιοτική αναβάθμιση του διδακτικού έργου. Από τα αποτελέσματα αναδύονται ταυτόχρονα και προβληματισμοί αναφορικά με τη μονιμότητα των αλλαγών στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και τον αντίκτυπο της επιμόρφωσης στη μάθηση των παιδιών, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερωτήματα μελλοντικών ερευνών.

Εν αναμονή της υλοποίησης της πολιτικής απόφασης για θεσμοθέτηση της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2015), ελπίζουμε το άρθρο να αποτελέσει τροφή για σκέψη και προβληματισμό αναφορικά με τις δυνατότητες που παρέχονται για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση, αφού μόνο έτσι η επιμόρφωση θα αποτελέσει μέρος της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών, ωθώντας το σχολείο να λειτουργήσει ως εστία μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τη διευθύντρια του σχολείου για τη δυνατότητα που μου έδωσε να αξιοποιήσω τα δεδομένα του σχεδίου δράσης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών και τα εποικοδομητικά σχόλια που έκανε για το άρθρο αυτό.

Βιβλιογραφία

Ξένη

- Bolam, R. & D. Weindling (2006) *Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development: final report*. General Teaching Council for England [On line]. Available: report. <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7318> [22/11/2013].
- Bubb, S. & P. Earley (2007) *Leading and managing continuing professional development*. London: Sage (2nd ed.).
- Bubb, S. & P. Earley (2010) *Helping staff develop in schools*. London: Sage.
- Bush, T. & D. Middlewood (2013) *Leading and managing people in education* London: Sage (3rd ed.).
- Clement, M. & R. Vanderberghe (2000) Teachers' professional development: a solitary or collegial adventure?. *Teaching and Teacher Education*, 16(5): 81-101.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007) *Research methods in education*. London: Routledge (6th ed.).
- Darling-Hammond, L., R.C. Wei, A. Andree, N. Richardson & S. Orphanos (2009) *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Earley, P. (2004) *Continuing professional development: the learning community in leadership for the learning community*. London: Institute of Education, University of London.
- Elliott, J. (1991) *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (2009) *The challenge of change: start school improvement now!* Thousand Oaks: Corwin (2nd ed.).
- Hoy, W. & C. Miskel (2005) *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill (7th ed.).
- Karagiorgi, Y., C. Kalogirou, V. Theodosiou, M. Theophanous & P. Kendeou (2008) Underpinnings of adult learning in formal teacher professional development in Cyprus. *Journal of In-service Education*, 34(2): 125-146.
- Karagiorgi, Y. & M. Nicolaidou (2010) Primary school leaders approaches to staff development in Cyprus schools. *International Studies in Educational Administration*, 37: 69-81.
- Koutselini, M. (2008) Participatory teacher development at schools: processes and issues. *Action research*, 6(1): 29-48.

- Koutselini-Ioannidou, M. (2010). Action research as an educational process of training educators and student teachers. *Action Researcher in Education*, 1: 4-9.
- Miles, M. & A. Huberman (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage (2nd ed.).
- Nicolaidou, M. (2010) Do primary school teachers in Cypriot school see themselves as leaders? Echoing practitioners' voices on levers and barriers. *Teacher Development*, 14: 225-239.
- OECD. (2012) Preparing teachers to deliver 21st-century skills. In A. Schleicher (Ed.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*, Paris: OECD Publishing, 33-54.
- Roberts, S. & E. Pruitt (2003) *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stoll, L. & K.S. Louis (2007) *Professional learning communities: divergence, depth, and dilemma*. Maidenhead: Open University Press.
- Tsafos, V. (2013) Developing inquiry and reflection skills in student-teachers: the use of action research. *Journal of Teaching and Teacher Education: An International Journal*, 1(1): 45-57.

Ελληνική

- Αυγητίδου Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 7-35.
- Βεργίδης, Δ. (2001) Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Οι Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο: Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, 253-264.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1991) *Αποτελεσματικές συνεδρίες προσωπικού: οδηγός για την οργάνωση και προεδρία συνεδρίας*. Λευκωσία [χ.ό.].
- Κατσαρού, Ε. & Β. Τσάφος (2003) *Από την έρευνα στη διδασκαλία: η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσηνου, Χ., Χ. Νομικού & Ε. Φλογαίτη (2012) *Η συμβολή της Έρευνας δράσης στην*

Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. [On line]. Available: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_12_Dia_Biou/Katsenou_et_al.pdf [01/07/2015].

- Μαυρογιώργος, Γ. (2005) Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 348-354.
- Μπάκας, Θ. (2006) Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 1: 117-125.
- Ξωχέλλης, Π. (2007) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση έως σήμερα. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 179-190.
- Ξωχέλλης, Π. (2008) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: αναγκαιότητα, διεθνείς τάσεις, προϋποθέσεις επιτυχίας*. Πρακτικά Συνεδρίου Επιμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών: 22 Μαρτίου 2008, Λευκωσία.
- Ξωχέλλης, Π. & Ζ. Παπαναούμ (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997- 2000*. Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Μ. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2015) *Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργιών* [On line]. Available: http://www.moec.gov.cy/archeia/2014_nees_protaseis_paideia/2015_03_23_protasi_epangelmatiki_mathisi_ekpaideftikon.pdf [01/06/2015].
- Υφαντή, Α. & Γ. Βοζαΐτης (2009) Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3: 31-46.
- Υφαντή, Α. & Β. Φωτοπούλου (2011) Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 4: 70-83.