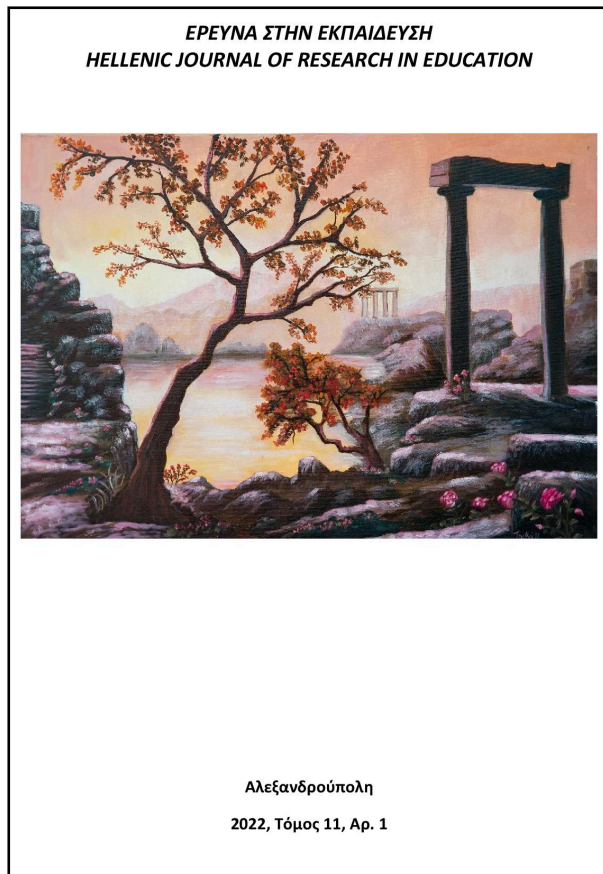


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων

Αθανάσιος Κωνσταντίνου Κούλης, Γεώργιος Μπαγάκης

doi: [10.12681/hjre.28414](https://doi.org/10.12681/hjre.28414)

Copyright © 2022, Αθανάσιος Κωνσταντίνου Κούλης, Γεώργιος Μπαγάκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κούλης Α. Κ., & Μπαγάκης Γ. (2022). Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 64–82.
<https://doi.org/10.12681/hjre.28414>

Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων

Αθανάσιος Κ. Κούλης^α, Γεώργιος Μπαγάκης^β

^α Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

^β Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περίληψη

Η αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η μάθηση σε ομάδες και η μέθοδος *project*, δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, βασικό ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου. Κατάλληλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς με τρόπο τέτοιο, ώστε η εφαρμογή των εν λόγω μεθόδων να είναι το όντι αποτελεσματική. Η άρτια αυτή προετοιμασία προϋποθέτει το συνυπολογισμό των αντιλήψεων, των αναγκών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των προγραμμάτων, κάτι που σπανίως συμβαίνει στην ελληνική περίπτωση. Η παρούσα έρευνα στόχευσε στη διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Η καταγραφή αυτών δύναται να αναδείξει τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τις οποίες καινοτομίες, το βαθμό στον οποίο κατέχουν την απαραίτητη γνώση για την αξιοποίησή τους, αλλά και το τι τελικά επιζητούν από τα συναφή προγράμματα επιμόρφωσης, σκιαγραφώντας έτσι τις ειδικότερες επιμορφωτικές τους ανάγκες και παρέχοντας σαφείς κατευθύνσεις για το σχεδιασμό αποτελεσματικότερων τέτοιων προγραμμάτων. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα, στο πλαίσιο της οποίας διεξήχθησαν 32 ημιδομημένες συνεντεύξεις και η οποία αποτελεί ένα μικρό μέρος ευρύτερης έρευνας αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν, μεταξύ άλλων, την έντονη ανάγκη και επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, τις υψηλές τους προσδοκίες από τέτοιου περιεχομένου προγράμματα, αλλά και συγκεκριμένα εμπόδια που δεν έχουν επιτρέψει, ως ώρας, σε συναφείς επιμορφωτικές δράσεις να τελεσφορήσουν στο ελληνικό πλαίσιο.

Abstract

Utilizing innovative teaching approaches, such as the cooperative and the project-based learning, can contribute to the development of students' critical thinking and creativity, something that constitutes a critical desideratum of modern educational systems worldwide. Appropriate professional development activities can prepare teachers adequately so that the application of these methods is more effective. Such programmes and activities can both equip teachers with a necessary background regarding the aforementioned methods and reverse any negative perceptions of them concerning innovative teaching approaches. This thorough preparation presupposes that teachers' perceptions, needs and expectations are considered when designing relevant programmes. However, this is rarely the case, at least in the Greek context. For this reason, the present study, which is a small part of a wider research regarding teachers' professional development, aimed at the investigation of teachers' expectations about the contribution of professional development activities to the application of innovative teaching approaches in practice. Through this investigation it can be possible to highlight teachers' perceptions regarding innovative approaches, the degree to which they possess the necessary knowledge to apply them, but also what they ultimately seek from the relevant training programmes. The present study can therefore, through all the above, highlight teachers' specific training needs in this field of interest and thus provide clear directions to a more effective design of professional development programmes. Semi-structured interviews were conducted on a sample of 32 primary and secondary education teachers working in the regional unit of Achaia. The sample was selected through a combination of a stratified two stage cluster sampling and a critical case sampling. An interview protocol was used during the collection of the qualitative data. The interviews were completed in late 2018. The research demonstrated teachers' strong need and desire for training in the field of innovative teaching methods, but also their doubts concerning those methods' potential effectiveness in practice. Teachers' high expectations from such an appropriate training were also

underlined. Finally certain issues were recognized as major obstacles permitting the training programmes offered until today to succeed i.e. the absence of a collaborative culture between students but also between the teaching staff as well, the deficiencies concerning schools' infrastructure and most of all those programmes' frequent inadequacy.

© 2022, Αθανάσιος Κ. Κούλης & Γεώργιος Μπαγάκης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Επιμόρφωση, Καινοτόμες Διδακτικές Μέθοδοι, Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών, Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών

Key words- Professional Development, Innovative Teaching Methods, Teachers' Perceptions, Teachers' Expectations

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι Cohen & Ball (2007) ορίζουν την καινοτομία ως καθετί που ξεφεύγει από την πεπατημένη, από την τρέχουσα πρακτική και εισάγει κάτι πρωτότυπο, κάτι διαφορετικό. Μια καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνει πρωτότυπες πρακτικές, εργαλεία ή τεχνολογίες, γνώσεις και ιδέες. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών αποτελεί, μεταξύ άλλων, βασικό ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου, στην κατεύθυνση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μελλοντικών πολιτών. Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η μάθηση σε ομάδες και η μέθοδος project, δύνανται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου αυτού, ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου το στοιχείο της διαφορετικότητας αναδύεται ολοένα και εντονότερο (Naz & Murad, 2017; Forghani-Arani, Cerna & Bannon, 2019). Η παρούσα εργασία θα εστιάσει στις δύο αυτές καινοτόμες προσεγγίσεις, καθώς μαζί με τις Νέες Τεχνολογίες και την αξιοποίηση των τελευταίων στη διδακτική πράξη, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι αποτελούν δύο σημαντικούς άξονες στο πλαίσιο των οποίων εκφράζονται πολλές προσπάθειες καινοτομίας που αναδύονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αναφορικά με την προσέγγιση της μάθησης μέσω των project (Project-based learning-PBL), αυτή φαίνεται να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της δημιουργικότητας και του πρακτικού τρόπου σκέψης των μαθητών μέσω της ενεργού εμπλοκής τους σε δραστηριότητες διερεύνησης, ανακάλυψης και λήψης αποφάσεων (McGrath, 2002; Solomon, 2003). Στο πλαίσιο αυτό η γνώση στηρίζεται στην εμπειρία και τον πειραματισμό σε ένα ρεαλιστικό-αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, όπου θεωρία και πράξη βρίσκονται άρρηκτα συνδεδεμένες. Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης φαίνεται να ενισχύονται η παραγωγικότητα των μαθητών, η συστηματικότητα στον τρόπο με τον οποίο μελετούν και εργάζονται, οι δεξιότητες που άπτονται της κριτικής σκέψης (Tretten & Zachariou, 1997) καθώς και άλλες, εξίσου σύνθετες, που απαιτούνται για την ομαλή λειτουργία της ομάδας και οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετέπειτα σταδιοδρομία των μελλοντικών πολιτών σε κάθε εργασιακό χώρο (Cornell & Clarke, 1999; Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011).

Η διδασκαλία μέσω των project ενισχύει τις γνωστικές στρατηγικές των μαθητών, την κατανόηση του υπό μελέτη αντικειμένου (Capraro et al., 2016), την κινητοποίησή τους (Curtis, 2002; Westwood, 2006) και την ενεργό εμπλοκή τους στις διαδικασίες της μάθησης (Wurdinger et al., 2007), ειδικά όταν οι εργασίες που τους ανατίθενται συνδέονται με ρεαλιστικά ζητήματα (Curtis, 2002), συμβάλλοντας τελικά σε αυξημένα επίπεδα ακαδημαϊκής επίτευξης (Horan, Lavaroni & Beldon, 1996; Liu & Hsiao, 2002). Ιδιαίτερα φαίνεται να ωφελούνται οι μαθητές «χαμηλότερων» επιδόσεων (Horan, Lavaroni & Beldon, 1996), οι οποίοι έχουν πλέον τη δυνατότητα να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό (Cornell & Clarke, 1999), μακριά από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, εντός των οποίων συχνά ασφυκτιούσαν (Rosenfeld & Rosenfeld, 1999). Εντός του πλαισίου αυτού δίνεται στους εκπαιδευτικούς περισσότερο από ποτέ η ευκαιρία να αντιληφθούν και ενδεχομένως να ανταποκριθούν στις ειδικότερες ανάγκες και τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης κάθε μαθητή τους, εξατομικεύοντας έτσι την καθοδήγηση και τη στήριξή τους στο έμπυχο δυναμικό της τάξης (Davies, 1993).

Είναι προφανές ότι αναπόσπαστο στοιχείο της PBL αποτελεί η συνεργατική μάθηση (Cooperative learning), μια από τις δημοφιλέστερες μεθόδους στο πεδίο της Διδακτικής. Ουσιαστικά η πρώτη θέτει στο επίκεντρο της δεύτερης, και της συνεργασίας που χαρακτηρίζει την τελευταία, το project, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η μάθηση. Αυτή καθαυτή η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η οποία στηρίζεται στον κονστρουκτιβισμό, συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κάθε βαθμίδας (Tran & Lewis, 2012) και μάλιστα σε βάθος χρόνου (Johnson & Johnson, 2009; Chianson, Kurumeh & Obida, 2010; Zakaria, Chin, & Daud, 2010). Το γεγονός αυτό οφείλεται στο τρόπο με τον οποίο η ομάδα λειτουργεί και φτάνει συνεργατικά στη γνώση, μέσα από τη συζήτηση και τον από κοινού προβληματισμό (Kagan & Kagan, 2009; Slavin, 2011), με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται μια βαθύτερη κατανόηση του εκάστοτε αντικειμένου (Chianson, Kurumeh & Obida, 2010; Zakaria, Chin, & Daud, 2010). Οι ίδιες ευεργετικές συνέπειες της συνεργατικής μάθησης εντοπίζονται και στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Kose, Sahin, Ergun, & Gezer, 2010; Tran, 2014).

Καίρια λοιπόν φαίνεται να είναι η δυνητική συμβολή των παραπάνω καινοτομιών στη συνολικότερη πρόοδο και εξέλιξη των μαθητών. Προκειμένου όμως όλες οι προαναφερθείσες ευεργετικές συνέπειες να έρθουν στη πράξη, θα πρέπει η εφαρμογή των προσεγγίσεων ενδιαφέροντος να είναι αποτελεσματική (Fallik, Eylon & Rosenfeld, 2008), κάτι που προϋποθέτει μια κατάλληλη σχετική προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Marx et al. 1997; Thomas, 2000) τόσο στο επίπεδο των αρχικών τους σπουδών όσο και ενδοϋπηρεσιακά. Διαφορετικά ο αντίκτυπος των εν λόγω μεθόδων μπορεί να είναι ακόμα και αρνητικός για τους μαθητές (Capraro et al., 2016). Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο βαθμό στον οποίο γίνεται ουσιαστική εφαρμογή των καινοτομιών στη διδακτική πράξη, συνίσταται σε δύο βασικές της δυνατότητες.

Αφενός, μια κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών δύναται να τους εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες που επιτρέπουν τη σωστή εφαρμογή των προσεγγίσεων στην πράξη. Πράγματι, συχνά παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί είτε να μην γνωρίζουν είτε να αντιλαμβάνονται εσφαλμένα βασικά στοιχεία των εν λόγω προσεγγίσεων (Koutselini, 2008). Ακόμα όμως και μια άρτια θεωρητική γνώση αυτών καθαυτών των προσεγγίσεων δεν αρκεί. Τη σημαντικότερη θέση έχει η επί του πρακτέου γνώση και ευελιξία των εκπαιδευτικών, στοιχεία που δύνανται να καλλιεργηθούν αποτελεσματικά μεταξύ άλλων και μέσω της εξάσκησης των ιδίων σε μοντέλα PBL ως μαθητευόμενων σε συναφή προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (An, 2013). Τα διάφορα προγράμματα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όταν δίνουν έμφαση στη συνεργασία (Gray, 2001), όταν συνδέονται με ρεαλιστικά περιβάλλοντα και με το αναλυτικό πρόγραμμα, όταν παρέχουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους χώρο για δοκιμή και πειραματισμό (Marx et al. 1998; Putnam & Borke 2000), όταν εξελίσσονται σε βάθος χρόνου και όταν τελικά στηρίζονται στα δικά τους κίνητρα για εξέλιξη (Guskey, 1986; Darling-Hammond, 1998; Fallik, Eylon & Rosenfeld, 2008), παρέχοντάς τους μια ευρεία γκάμα επιλογών που να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (Cavanaugh, 2001) και τους προβληματισμούς τους (Bitan-Friedlander, Dreyfus & Milgrom, 2004).

Τέτοιες επιμορφωτικές δραστηριότητες οδηγούν σταδιακά τον εκπαιδευτικό στο να αντικρίζει τη διδακτική διαδικασία υπό ένα άλλο πρίσμα, χαρίζοντάς του μια βαθύτερη γνώση των καινοτομιών και καθοδηγώντας τον εντέλει στο σχεδιασμό ευστοχών τέτοιων παρεμβάσεων και στο επίπεδο της δίκης του τάξης (Kolmos, Du, Dahms & Qvist, 2008; Han, Yalvac, Capraro & Capraro, 2015). Σταδιακά ενισχύεται η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, η πίστη στις ικανότητές του, στοιχείο που επιδρά καθοριστικά στην εφαρμογή των εν λόγω προσεγγίσεων στην πράξη (Guskey, 1988; Ghaith & Yaghi, 1997; Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Τελικά συμβάλλουν στην καλλιέργεια του αναστοχασμού, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να σταθμίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαθέσιμων μεθόδων και να κάνει εύστοχη χρήση τους ανάλογα με τις εκάστοτε διδακτικές περιστάσεις ούτως ώστε να επιτυγχάνει τα βέλτιστα κάθε φορά αποτελέσματα (Kolmos, Du, Dahms & Qvist, 2008; Κούλης, 2019). Όσο συστηματικότερη είναι μάλιστα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συναφή επιμορφωτικά προγράμματα τόσο πιο έντονα τείνουν οι τελευταίοι να καλλιεργούν τις συνθέτες δεξιότητες των μαθητών τους στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης (Hixson, Ravitz & Whisman, 2012), ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η σχολική ηγεσία (Fullan, 1985; Guskey, 1988; Chan & Galton, 1999; Thanh, 2011) αλλά και το ευρύτερο οργανωσιακό περιβάλλον (Gray, 2001).

Αφετέρου, κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να καλλιεργήσουν θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτόμες προσεγγίσεις (Kohn, 1992; Gillies & Boyle, 2010; Thanh, 2011; Saborit, Fernández-Río, Cecchini Estrada, Méndez-Giménez & Alonso, 2016). Οι αντιλήψεις αυτές, που βρίσκονται σε άρρηκτη σχέση με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση των εν λόγω προσεγγίσεων, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο βαθμό που οι τελευταίες εφαρμόζονται σωστά στην πράξη (Webb, 2009; Dweck, 2012). Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι ένα καινοτόμο πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό, παρατηρώντας θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του, τείνουν να διατηρούν θετική στάση απέναντί του και να εκτιμούν ότι αξίζει να αφιερώσουν χρόνο στην εφαρμογή του, κάτι που τελικά συνεπάγεται εφαρμογή της καινοτομίας σε μεγαλύτερο βαθμό και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Beets, Flay, Vuchinich, Acock, Li & Allred, 2008; Dweck, 2012). Αντιθέτως, αρνητικές στάσεις απέναντι στις εν λόγω προσεγγίσεις αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο (Slavin et al., 2013; Gillies, 2014).

Οι όποιες στάσεις των εκπαιδευτικών, ακόμα και αν είναι αρχικά αρνητικές, είτε λόγω ελλιπούς γνώσης του αντικειμένου (Kohn, 1992; Gillies & Boyle, 2010) είτε λόγω εγγενών περιορισμών της διδακτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, όπως είναι για παράδειγμα η πίεση της ύλης, του χρόνου (Ward & Lee, 2002; Abrami, Poulsen & Chambers, 2004; Ozel, 2013) και το μέγεθος της τάξης (Chan & Galton, 1999), μπορούν να αναστραφούν μέσω κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Koutselini, 2008; An, 2013). Στη διαδικασία αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών (Guskey, 1988). Σημαντική φαίνεται να είναι και η στήριξη εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας καθώς και εκ μέρους των κηδεμόνων των μαθητών (Chan & Galton, 1999). Η αναστροφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι καίριας σημασίας, διότι, όταν η εφαρμογή των όποιων προσεγγίσεων γίνεται κατόπιν πιέσεων άνωθεν, τότε συνεπάγεται σοβαρές επιπτώσεις στα επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης (Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Η καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων είναι αποτελεσματικότερη όταν αυτή επιδιώκεται στη φάση της αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, όπου και υπάρχει μεγαλύτερη δεκτικότητα σε καθετί καινούριο (Erdem, 2009).

Συνεπώς, η κατάλληλη εκπαίδευση του διδακτικού δυναμικού τόσο στο επίπεδο των αρχικών σπουδών όσο και ενδοϋπηρεσιακά δύναται να συμβάλλει τόσο στον εξοπλισμό τους με τις απαραίτητες εκείνες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις αναφορικά με το πεδίο των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και της εφαρμογής τους, όσο και στην διαμόρφωση εν γένει θετικών στάσεων και αντιλήψεών τους απέναντι στις τελευταίες, στοιχεία που εγγυώνται την ορθή και αποτελεσματική εφαρμογή αυτών στο εκπαιδευτικό συγκεκριμένο.

Προκειμένου τα σχετικά προγράμματα να επιτύχουν αυτήν τη διττή στόχευσή τους, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και να απαντούν στις επί του πρακτέου ανάγκες τους. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αλλά και των προσδοκιών τους από τα όποια προγράμματα στα οποία θα κληθούν ή θα επιλέξουν να συμμετάσχουν. Η διερεύνηση των αναγκών αυτών, ενώ σε ορισμένες χώρες είναι συστηματική (Darling-Hammond, 2017), στο ελληνικό πλαίσιο γίνεται περισσότερο στη βάση της ατομικής πρωτοβουλίας διαφόρων ερευνητών, με αποτέλεσμα να είναι συχνά σποραδική και μεμονωμένη (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Εξαιτίας αυτού τα όποια προγράμματα δεν ανταποκρίνονται πάντα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στις επί του πρακτέου ανάγκες τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Η διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών λαμβάνει μικρότερη προσοχή ακόμα και σε διεθνές επίπεδο (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004; Pokhrel & Behera, 2016), πόσο μάλλον στο ελληνικό πλαίσιο, όπου φαίνεται να απουσιάζει παντελώς.

Για το λόγο αυτό, η παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που άγγιξε διάφορες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς (Κούλης, 2019), στόχευσε στη διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και της εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη.

Η αναγκαιότητα της καταγραφής των εν λόγω προσδοκιών έγκειται στο ότι δύναται να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτές καθαυτές τις καινοτόμες προσεγγίσεις, το

βαθμό στον οποίο οι τελευταίοι κατέχουν την απαιτούμενη για την αξιοποίηση των μεθόδων αυτών θεωρητική και πρακτική γνώση, καθώς και το τι τελικά αυτοί επιζητούν από τα συναφή με αυτές επιμορφωτικά προγράμματα. Τελικά και μέσω της ανάδειξης των παραπάνω, η καταγραφή των προσδοκίων ενδιαφέροντος δύναται να συμβάλλει σε μια ουσιαστικότερη στοχοθεσία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που άπτονται της εφαρμογής της καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο, στην κατεύθυνση του σχεδιασμού, εκ μέρους των ιθυνόντων, δραστηριοτήτων που να προετοιμάζουν αποτελεσματικότερα τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των όποιων τέτοιων προσεγγίσεων στην πράξη, που να καλλιεργούν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για αυτές και που τελικά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και σε αυτές ακριβώς τις προσδοκίες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, ικανοποίησης, προσωπικής επίτευξης των τελευταίων και ασφαλώς για την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά.

Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα. Διεξήχθησαν 32 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας. Το δείγμα επελέγη με έναν συνδυασμό στρωματοποιημένης διασταδιακής δειγματοληψίας κατά συστάδες και δειγματοληψίας κρίσιμων περιπτώσεων.

Η παρούσα εργασία αποτελώντας μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας (Κούλης, 2019), όπως ήδη αναφέρθηκε, εστίασε και αξιοποίησε δύο βασικές ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης της τελευταίας. Πρόκειται για τις ερωτήσεις **«Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων;»** και **«Όταν δεν συμμετέχετε σε επιμορφωτικές δραστηριότητες γιατί συμβαίνει αυτό;»**. Χάρη στον ημιδομημένο χαρακτήρα των συνεντεύξεων, ο οποίος επιτρέπει γενικότερα στον ερευνητή μια κάποια μεγαλύτερη ευελιξία στο επίπεδο των ερωτήσεων που θα τεθούν προς τους συμμετέχοντες, με βάση την πορεία της όλης διαδικασίας, αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο των παραπάνω κύριων ερωτήσεων και ορισμένες ακόμα επιμέρους, οι οποίες τελικά συνέβαλλαν σε μεγάλο βαθμό στην ανάδειξη κρίσιμων πτυχών των υπό διερεύνηση ζητημάτων.

Για την πρώτη κύρια ερώτηση, οι επιμέρους ερωτήσεις που την περιστοίχισαν ήταν οι ακόλουθες: **«Νιώθετε ότι οι νέες μέθοδοι θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία;»**, **«Θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εξέλιξή σας ως επιστήμονα και ως εκπαιδευτικού;»**, **«Θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία με τους μαθητές σας; Με τους συναδέλφους σας; Με τη διεύθυνση;»**, **«Θα βοηθούσαν στην επίλυση κάποιων προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στη σχολική τάξη; Θα σας ικανοποιούσε αυτό;»**. Για τη δεύτερη κύρια ερώτηση οι αντίστοιχες επιμέρους ερωτήσεις ήταν οι εξής: **«Λόγω σύγκρουσης με το ωράριο εργασίας;»**, **«Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων;»**, **«Λόγω του υψηλού κόστους που συνεπάγονται;»**, **«Λόγω έλλειψης προσωπικού ενδιαφέροντος;»**, **«Λόγω έλλειψης προγραμμάτων σχετικών με το αντικείμενό σας;»**, **«Υπάρχει κάποιος άλλος λόγος που θα θέλατε να επισημάνετε;»**, **«Τι εμποδίζει περισσότερο τη συμμετοχή σας σε τέτοιες δραστηριότητες;»**.

Τόσο οι δύο βασικές όσο και οι υπόλοιπες επιμέρους ερωτήσεις απευθύνθηκαν προς όλους τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθούν ικανά δεδομένα, τα οποία έριξαν φως στα ερωτήματα που θέτει η παρούσα μελέτη. Τα δεδομένα αυτά, το σύνολο των οποίων είχε συγκεντρωθεί στα τέλη του 2018, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, μέσω της οποίας κατέστη δυνατή μια καλύτερη οργάνωση του προς ανάλυση υλικού, που επέτρεψε με τη σειρά της μια βαθύτερη κατανόηση του υπό μελέτη πεδίου.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη αξιοποίησε μια υβριδική τεχνική, η οποία εστίασε κυρίως στην ποιοτική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου, δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεξάγει μια συστηματική και σε βάθος ανάλυση και μελέτη των λανθανόντων νοημάτων τα οποία αντλήθηκαν από το σετ δεδομένων. Αξιοποιήθηκαν έτσι οι τεχνικές οργάνωσης του σετ δεδομένων σε θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες με συνεκτικό εννοιολογικό περιεχόμενο, καθώς και τεχνικές που έδωσαν ένα ποσοτικό ίχνος των δεδομένων, όπως είναι η παρουσίαση της συχνότητας εμφάνισης αυτών των ομάδων νοήματος στην έκταση των δεδομένων.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα συνεντεύξεων τα οποία αντανakλούν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Να σημειώσουμε ότι οι 32 εκπαιδευτικοί του δείγματος συμβολίστηκαν, για χάριν ευκολίας, ως E1, E2, ..., E32.

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήτοι 30 εκ των 32 εκπαιδευτικών, δήλωσαν την έντονη ανάγκη και συνάμα επιθυμία τους να επιμορφωθούν σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, εκφράζοντας βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις μια ελαφρά αμφιβολία για το εάν οι κατά τα άλλα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες καινοτομίες μπορούν πράγματι να είναι τόσο αποτελεσματικές όσο υπόσχονται στο πλαίσιο της ελληνικής τάξης. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E25, μόνιμου εκπαιδευτικού ΠΕ06, αποφοίτου ΑΕΙ, με 13 έτη προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εργαζόμενου κατά την περίοδο της μελέτης σε σχολείο αστικής περιοχής:

«Ερευνητής: Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων ακόμα περισσότερο;

E25: Φυσικά φυσικά φυσικά εγώ δε νομίζω ότι αυτό σταματάει ποτέ δεδομένου ότι τα πάντα είναι ένας πειραματισμός γύρω από την εκπαίδευση...οπότε κάθε πειραματισμός έχει κάποια θετικά και κάποια αρνητικά...οπότε πρέπει να είμαστε πάντα ενημερωμένοι τι από αυτό που εφαρμόσαμε ας πούμε απέδωσε και τι όχι...άρα ποτέ δε σταματάει αυτό ούτως ή άλλως...είναι μία διαδικασία της διαρκούς αλλαγής...»

Ο E28, μόνιμος εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, με 34 έτη προϋπηρεσίας και διευθυντής κατά την περίοδο της μελέτης σε λύκειο αστικής περιοχής, επισημαίνει σχετικά:

«...ναί θα ήθελα να δω έστω στο λίγο χρόνο (ενν. πριν τη συνταξιοδότηση) αν αυτά (ενν. οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις) μπορούν να λειτουργήσουν (...) η δύναμη της ομάδας νομίζω ότι έχει αποδειχθεί ότι είναι κάτι το αδιαμφισβήτητο και νομίζω ο μελλοντικός τύπος μάθησης είναι η συνεργατική μάθηση...»

Η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε συναφείς δραστηριότητες. Τα προσδοκώμενα αυτά αποτελέσματα αφορούν τους τομείς της συνεργασίας τους με μαθητές και συναδέλφους, της προσωπικής τους εξέλιξης και ανάπτυξης, της εργασιακής ικανοποίησης και αυτοεκτίμησής τους καθώς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Έτσι, 25 εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι η ενδεχόμενη συμβολή μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη διαμόρφωση ενός καλύτερου κλίματος συνεργασίας με τους μαθητές τους, στην καλύτερη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς τους καθώς επίσης και στη γενικότερη διαχείριση της τάξης. Η E17, μόνιμη εκπαιδευτικός ΠΕ70, απόφοιτη ΑΕΙ, με 30 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενη κατά την περίοδο της μελέτης σε σχολείο αστικής περιοχής, αναφέρει ενδεικτικά:

«...όταν έχουμε ένα πρότζεκτ ας πούμε, για παράδειγμα ένα πολιτιστικό πρόγραμμα, ακόμα και οι πιο άτακτοι μαθητές έχουνε πολύ περισσότερο ενδιαφέρον σε αυτό, δηλαδή όταν ξέρουν ότι πρέπει να συνεργαστούνε εντάσσονται πολύ πιο εύκολα στην ομάδα και βάζουνε στόχους περισσότερους και λοιπόν μπορούν πιο καλά να συνεργαστούν...επιλύει (ενν. μια τέτοια νέα διδακτική μέθοδος) πολλά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στη σχολική τάξη...»

Ο E8, αναπληρωτής εκπαιδευτικός ΠΕ70, κάτοχος μεταπτυχιακού, με 9 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενος κατά την περίοδο της μελέτης σε σχολείο αγροτικής περιοχής, επισημαίνει σχετικά:

«...θα ξεφύγουμε από τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης...τα παιδιά όταν βλέπουνε κάτι καινούργιο, κάτι διαφορετικό συμμετέχουν στο 150%... όχι απλώς στο 100%...και όλα τα παιδιά...δηλαδή θα δεις παιδιά που γενικά μπορεί να ντρέπονται, να μην έχουν καθόλου ενδιαφέρον, να αισθάνονται πιο αδύναμοι, όταν βλέπουν κάτι διαφορετικό, καινούργιο, μια καινούργια μέθοδο που τους κινεί το ενδιαφέρον συμμετέχουν όλοι...και ο ατίθασος και ο πολύ ήρεμος...και όλοι οι τύποι μαθητών...»

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αναμενόμενη συμβολή σχετικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη. Όπως

αναφέρουν 20 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η ενδεχόμενη συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου δραστηριότητες καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα και ως επαγγελματία, και μέσω της καλλιέργειας των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων θέτει τις βάσεις για την οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Ο E25 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...δε νομίζω ότι αυτό σταματάει ποτέ δεδομένου ότι τα πάντα είναι ένας πειραματισμός γύρω από την εκπαίδευση...οπότε κάθε πειραματισμός έχει κάποια θετικά και κάποια αρνητικά...οπότε πρέπει να είμαστε πάντα ενημερωμένοι τι από αυτό που εφαρμόσαμε ας πούμε απέδωσε και τι όχι...άρα ποτέ δε σταματάει αυτό ούτε ως ή άλλως...είναι μία διαδικασία της διαρκούς αλλαγής...αυτή είναι μία κουλτούρα άλλη που πρέπει να αναπτύξουμε...η κουλτούρα της διαρκούς αλλαγής...του άλλαξα, άλλαξα ξανά, δέχομαι τα λάθη μου, τα σέβομαι, τα αγαπάω και προχωρώ παρακάτω, πάντα βελτιώνοντας καταστάσεις και πράγματα σε σχέση με το υλικό μου...»

Η E13, μόνιμη εκπαιδευτικός ΠΕ70, κάτοχος μεταπτυχιακού, με 27 έτη προϋπηρεσίας και διευθύντρια κατά την περίοδο της μελέτης σε σχολείο ημιαστικής περιοχής, σχολιάζει σχετικά:

«Ερευνητής: Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων;

E13: *Ε βέβαια...πάρα πολύ...πολύ περισσότερο...θα αναπτυσσόμουν σαν επιστήμονας και σαν εκπαιδευτικός μέσα από τέτοιες δράσεις γιατί αλλάζει εντελώς ο τρόπος που αντιμετωπίζεις τη δουλειά σου και περνάει και ο χρόνος πολύ παραγωγικά στο σχολείο...δηλαδή άμα από τότε που ξεκίνησα εγώ πριν από 30 χρόνια μέχρι σήμερα ακολουθούσα τον ίδιο δρόμο θα βαριόμουν...και δε θα 'μουν κι εγώ αποδοτική στο σχολείο...θεωρώ ότι θα βοηθιόμουν πάρα πολύ...»*

Σημαινόμενες σημασίας φαίνεται να είναι για 4 εκπαιδευτικούς του δείγματος και η ενδεχόμενη συμβολή τέτοιου είδους επιμορφώσεων σε μια αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης, κάτι που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και μειώνοντας τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Χαρακτηριστικά η E16, μόνιμη εκπαιδευτικός ΠΕ02, κάτοχος διδακτορικού, με 17 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενη κατά την περίοδο της μελέτης σε λύκειο αστικής περιοχής, αναφέρει:

«E16: *...έχει ενδιαφέρον (ενν. η επιμόρφωση σε νέες διδακτικές μεθόδους) γιατί κεντρίζουμε και το ενδιαφέρον των μαθητών μας έτσι...για παράδειγμα τους αρέσει πάρα πολύ η τεχνική με τα καπέλα De Bono...τους αρέσει πάρα πολύ... το είχα παρακολουθήσει σε ένα σεμινάριο, προσπάθησα να το εφαρμόσω τα προηγούμενα χρόνια...φέτος όμως το εφάρμοσα και ενθουσιάστηκαν, τους άρεσε πάρα πολύ (...) κυρίως το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών που συνήθως δεν δίνουν τόση σημασία στην παραδοσιακή διδασκαλία κεντρίζουν (ενν. οι νέες διδακτικές μέθοδοι).*

Ερευνητής: Οι υπόλοιποι αποκομίζουν και πάλι μαθησιακά αποτελέσματα που θα αποκόμιζαν και με τις παραδοσιακές μεθόδους;

E16: *Ναι ναι αλλά γίνεται το μάθημα πιο ευχάριστο...οπότε αυτό είναι μεγάλο κέρδος...να κάνεις το μάθημα ευχάριστο...»*

Τέτοιες επιμορφώσεις δύνανται να συμβάλλουν, σύμφωνα με 19 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, και στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων. Η E15, μόνιμη εκπαιδευτικός ΠΕ70, κάτοχος μεταπτυχιακού, με 27 έτη προϋπηρεσίας και διευθύντρια κατά την περίοδο της μελέτης σε σχολείο αστικής περιοχής, επισημαίνει:

«Ερευνητής: Θα είχε θετική επίδραση (ενν. μια επιμόρφωση σχετικά με νέες διδακτικές μεθόδους) και στη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;

E15: *Πιστεύω πως ναι γιατί και στους μαθητές αλλά και στους συναδέλφους θα έβλεπα μία καινούργια αντιμετώπιση και μία καινούργια διαχείριση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας...και σίγουρα κάτι διαφορετικό, κάτι καινούργιο, αν το κάνεις με σωστό τρόπο σίγουρα είναι πιο ενδιαφέρον και το αγκαλιάζουνε όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτό...»*

Τέλος, από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 10 ήταν εκείνοι που μεταξύ άλλων στάθηκαν συγκεκριμένα και στα μαθησιακά αποτελέσματα επισημαίνοντας τη σημαντική ενδεχόμενη συμβολή της συμμετοχής τους σε τέτοιου περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο διδακτικό έργο και την ποιότητα των μαθησιακών αυτών αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά η E16 αναφέρει:

«E16: *...έχει ενδιαφέρον (ενν. η επιμόρφωση σε νέες διδακτικές μεθόδους) γιατί κεντρίζουμε και το ενδιαφέρον των μαθητών μας έτσι...για παράδειγμα τους αρέσει πάρα πολύ η τεχνική με τα καπέλα De Bono...τους αρέσει πάρα πολύ... το είχα παρακολουθήσει σε ένα σεμινάριο, προσπάθησα να το*

εφαρμόσω τα προηγούμενα χρόνια...φέτος όμως το εφάρμοσα και ενθουσιάστηκαν, τους άρεσε πάρα πολύ (...) κυρίως το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών που συνήθως δεν δίνουν τόση σημασία στην παραδοσιακή διδασκαλία κεντρίζουν (ενν. οι νέες διδακτικές μέθοδοι).

Ερευνητής: Οι υπόλοιποι αποκομίζουν και πάλι μαθησιακά αποτελέσματα που θα αποκόμιζαν και με τις παραδοσιακές μεθόδους;

E16: Ναι ναι αλλά γίνεται το μάθημα πιο ευχάριστο...οπότε αυτό είναι μεγάλο κέρδος...να κάνεις το μάθημα ευχάριστο...»

Εκτός όμως από τα παραπάνω προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τα λεγόμενά τους, σκιαγράφησαν και τον χαρακτήρα που θα πρέπει να έχουν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες, ούτως ώστε να τους εξοπλίζουν με τρόπο τέτοιο που να επιτρέπει την ανάδυση των ευεργετικών συνεπειών που αναφέρθηκαν στους ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης.

Έτσι, φαίνεται ότι επιζητούνται βιωματικού χαρακτήρα επιμορφώσεις, οι οποίες να προσφέρουν άμεσες, ουσιαστικές και πρακτικές γνώσεις επί του αντικειμένου, επιμορφώσεις δηλαδή εκ διαμέτρου αντίθετες με τις αναποτελεσματικές επιμορφώσεις που συχνά απαντώνται στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Τρεις εκπαιδευτικοί κινούνται σε αυτό το μήκος κύματος, με τον E25 να σχολιάζει:

«...εξ ορισμού εγώ θεωρώ ότι κάθε επιμόρφωση βελτιώνει...αν αυτή η επιμόρφωση έχει να κάνει με την τάξη την πραγματική και όχι με το γεγονός ότι κάποιος αποφάσισε να μιλήσει για κάτι σε θεωρητικό επίπεδο...άρα αν έχει να κάνει με την πραγματικότητα, αν έχει να κάνει με την τάξη μου κι αν εγώ έχω καταφέρει να αξιοποιήσω κάποια πράγματα από αυτά που ακούω (ενν. στην επιμόρφωση), μέσα στην τάξη μου, πάντα θεωρώ οποιαδήποτε επιμόρφωση ότι θα έχει αποτέλεσμα...δεν υπάρχει επιμόρφωση, επί της ουσίας επιμόρφωση έτσι, για να κάνουμε κι αυτή τη διαφοροποίηση, υπάρχουν επιμορφώσεις οι οποίες δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα, είναι αναποτελεσματικές και γίνονται για κάποιον στόχο, κυρίως για την υποχρεωτική μιλάω επιμόρφωση, γίνονται για κάποιους στόχους άλλους, είτε για τον εκπαιδευτή, είτε για το να γίνουν, είτε για...ωστόσο όποιες από αυτές είναι πραγματικές επιμορφώσεις έχουν πάντα αποτέλεσμα στη σχέση, στη βελτίωση της σχέσης με τους μαθητές και των μαθησιακών αποτελεσμάτων...»

Υπάρχουν βέβαια παράγοντες οι οποίοι ούτως ή άλλως δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων προσεγγίσεων αναφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει την ελληνική σχολική τάξη, το εκπαιδευτικό δυναμικό και τη σχολική μονάδα συνολικά, την ελλιπή και πρόχειρα σχεδιασμένη επιμόρφωση και τη συνεπακόλουθη λανθασμένη παρουσίαση των καινοτομιών ενδιαφέροντος στους εκπαιδευτικούς, καθώς και την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών ως τους σημαντικότερους από αυτούς.

Πράγματι, η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι εκ των ων ουκ άνευ για την ουσιαστική εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Σποραδικές και μεμονωμένες προσπάθειες λίγων μονάχα εκπαιδευτικών δεν πρόκειται να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η ανάγκη για μαζική συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις καθώς και για διάχυση των ωφελειών τους στη σχολική μονάδα, προκειμένου να είναι συστηματική και συνολική η εφαρμογή των ποικίλων καινοτόμων προσεγγίσεων, εκφράζεται από 3 εκπαιδευτικούς τους δείγματος, οι οποίοι επισημαίνουν την αδυναμία των καινοτομιών να πετύχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα λόγω ακριβώς της απουσίας μιας τέτοιας συνεργατικής κουλτούρας. Χαρακτηριστικά η E26, μόνιμη εκπαιδευτικός ΠΕ02, απόφοιτη ΑΕΙ, με 28 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενη κατά την περίοδο της μελέτης σε γυμνάσιο αστικής περιοχής, αναφέρει:

«...είδα ότι στην πράξη δεν δούλεψε αυτό το πράγμα (ενν. το project) (...) δεν είδα να δουλεύει σωστά ίσως γιατί δεν ταιριάζει μήπως...ακόμα...στην νοοτροπία μας, γιατί δεν έχει αλλάξει κάτι άλλο...οπότε όταν πετάς κάτι καινούργιο απλά γιατί πρέπει να μπει για να φανεί ότι εκσυγχρονίζω την εκπαίδευση δεν αποδίδει στην πραγματικότητα... δεν έχει τα αποτελέσματα...τα παιδιά δουλεύουνε στημένα, τα παιδιά ζητάνε βοήθεια από τους γονείς τους...δεν έχουν μάθει να δουλεύουνε δηλαδή το project και στο τέλος να έχει για αυτά αυτό που θα περιμέναμε κι εμείς να έχει (...) δεν έχουν μάθει τα παιδιά να συνεργάζονται, λειτουργούνε πολύ ατομικιστικά, εγωιστικά και είναι κακό αυτό (...) ούτε εμείς έχουμε μάθει να δουλεύουμε ομαδικά...όχι μόνο τα παιδιά κακά τα ψέματα...»

Ο Ε25 επισημαίνει σχετικά:

«...τόσο αποσπασματικά και κατακερματισμένα προσωπικά τα εντοπίζω (ενν. τα αποτελέσματα των προσπαθειών για καινοτομία) στην εκπαίδευση, δηλαδή μπορεί να γίνονται πάρα πολύ ενδιαφέροντα πράγματα σε σχολεία, πλην αυτά είναι ατομικές και μοναχικές διεργασίες οι οποίες δεν έχουν συλλογικά και συνολικά αποτελέσματα...μπορεί να έχουν ένα μικρό αποτέλεσμα μαθησιακό...που δυστυχώς λέω μικρό γιατί θα μπορούσε να είναι πολλαπλασιασμένο αυτό το αποτέλεσμα αν ήταν σε επίπεδο συνεργασίας, αν είχαμε αναπτύξει αυτήν τη συνεργατική κουλτούρα...Παρόλα αυτά είναι κατακερματισμένα...δεν θεωρώ ότι έχουν το αποτέλεσμα που θα μπορούσαν...»

Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι πράγματι πολύ δύσκολη, όπως επισημαίνουν 5 εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος, με τον Ε4, αναπληρωτή εκπαιδευτικό ΠΕ70, απόφοιτο ΑΕΙ, με 9 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενο κατά την περίοδο της μελέτης σε σχολείο αγροτικής περιοχής, να αναφέρει:

«...γενικά με την εμπειρία μου έχω δει ότι δεν είναι και πάρα πολύ, ας πούμε, καλές οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και σίγουρα δεν υπάρχει αυτό...να συζητήσουμε τα προβλήματα της τάξης...να δώσουμε τουλάχιστον οι πιο έμπειροι συμβουλές στους λιγότερο έμπειρους και τα λοιπά...»

Η ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι αυτή που μπορεί να δώσει εδώ λύσεις, διαχέοντας, μεταξύ άλλων, εμπειρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και κινητοποιώντας τους να προχωρήσουν στην εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων, πείθοντάς τους προηγουμένως για τα ευεργετικά για τη διδασκαλία αποτελέσματα των νέων μεθόδων. Χαρακτηριστικά η Ε13 αναφέρει:

«...κοίτα...όσο πιο πολύ επιμορφωμένος είναι ένας διευθυντής, ένα στέλεχος εκπαίδευσης, δεν είναι προς όφελος μόνο δικό του...είναι, με επάλληλους κύκλους, να ωφεληθούν και οι δάσκαλοι...και αν έχεις έννοια λίγο για το σχολείο, έννοια, αυτό πρέπει να το προσπαθήσεις, δηλαδή ότι να μάθω κάτι καινούργιο να το φέρω στην κοινότητά μου (...) παρόλο που το σχολείο μου είναι μακριά από την Πάτρα, δηλαδή είναι μία ώρα και, είναι 60 χιλιόμετρα, εγώ πάντα προσπαθώ να είμαι στα...και σε Erasmus που γίνονται και στην περιφέρεια στην Πάτρα...προσπαθώ πάντα να έχω μία παρουσία ενεργή εκεί...όχι για το χαρτί...να πάρω ένα χαρτί και να πω επιμορφώθηκα τρεις ώρες...δε λέει κάτι...»

Ο πολλαπλασιαστικός αυτός ρόλος της ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στην εκφραζόμενη από τους εκπαιδευτικούς δυσπιστία σχετικά με το εάν μπορούν οι νέες διδακτικές μέθοδοι να επιτύχουν τα αποτελέσματα που υπόσχονται.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 6 είναι εκείνοι που επισημαίνουν ότι οι νέες διδακτικές μέθοδοι δεν μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα, κάτι το οποίο αποδίδεται μεταξύ άλλων στην έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει και την ελληνική σχολική τάξη εκτός από το διδακτικό δυναμικό, στην ελλιπή και πρόχειρα σχεδιασμένη επιμόρφωση και τη συνεπακόλουθη λανθασμένη παρουσίαση των καινοτομιών αναφοράς στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών. Ο Ε4 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...project δεν ξέρω αν είναι έτοιμη η ελληνική τάξη να δουλέψει (...) δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί...ναι θα μπορούσε αλλά θα 'πρεπε να μουν σε μία διαδικασία και τα παιδιά να αρχίζουν να σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο...δηλαδή δεν φτάνω μόνο εγώ...»

Η Ε15 υπογραμμίζει σχετικά:

«...σίγουρα κάτι διαφορετικό κάτι καινούργιο αν το κάνεις με σωστό τρόπο σίγουρα είναι πιο ενδιαφέρον και το αγκαλιάζουνε όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτό...»

Τέλος, ο Ε19, μόνιμος εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, απόφοιτος ΑΕΙ, με 27 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενος κατά την περίοδο της μελέτης σε λύκειο αστικής περιοχής, δηλώνει τα εξής:

«Ερευνητής: *Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και εφαρμογή κάποιων νέων, καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στο μάθημά σας;*

Ε19: *Ναι ενημερώνομαι...εκείνο που με απογοητεύει είναι ότι δεν είναι εφαρμόσιμες...αλλά πάντα είναι χρήσιμες, πάντα είναι χρήσιμες...να βλέπεις τι γίνεται ας πούμε στις προηγμένες κοινωνίες ειδικά (...) κοινωνίες όπως οι χώρες του ευρωπαϊκού βορρά ή ξέρω 'γω οι Ηνωμένες Πολιτείες που στα σχολεία τουλάχιστον στα κολλέγια μας δίνουνε πάντα πρωτοπόρες ιδέες (...) το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής είναι καθοριστικό για τη δικιά μας δουλειά...είναι ένα εμπόδιο, είναι μία ας πούμε πραγματικότητα δυστυχώς αζεπέραστη και πολύ κουραστική...»*

Σε κάθε περίπτωση, απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά το να είναι οι εκπαιδευτικοί της εκάστοτε σχολικής μονάδας ανοιχτοί στον πειραματισμό και στο καινούριο. Το στοιχείο αυτό

επισημαίνεται από 5 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την E11, μόνιμη εκπαιδευτικό ΠΕ03 και ΠΕ86, απόφοιτη ΑΕΙ, με 27 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενη κατά την περίοδο της μελέτης σε γυμνάσιο αστικής περιοχής, να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...εγώ γενικά κάθε τι καινούργιο στην εκπαίδευση πιστεύω ότι δεν πρέπει να το αντιμετωπίζουμε με ταμπού...πρέπει να του δίνουμε την ευκαιρία να δοκιμαστεί...αλλά πριν...να δοκιμαστεί όμως με σωστές προϋποθέσεις...δηλαδή να έχω κι εγώ κατάλληλη υποδομή γιατί άμα πηγαίνω έτσι στο παιδί που να το εφαρμόσω, σίγουρα θα αποτύχω και θα αποτύχει και το εγχείρημα...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ένας είναι εκείνος που επισημαίνει την προσέγγιση στο φάσμα της συνταξιοδότησης ως καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή του σε τέτοιες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα λοιπόν ο E18, μόνιμος εκπαιδευτικός ΠΕ81, απόφοιτος ΑΕΙ, με 30 έτη προϋπηρεσίας, εργαζόμενος κατά την περίοδο της μελέτης σε γυμνάσιο αστικής περιοχής, αναφέρει:

*«**Ερευνητής:** Νιώθετε ότι θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με καινοτόμες προσεγγίσεις τόσο στο μάθημά σας όσο και γενικότερα στη διδακτική πράξη;*

***E18:** Κι αυτό έχει να κάνει με το στάδιο που βρίσκομαι...κι αυτό έχει να κάνει...απαραίτητο μεν για έναν εκπαιδευτικό που έχει χρόνια δουλειάς μπροστά του...»*

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να δηλώνουν την έντονη ανάγκη και συνάμα επιθυμία τους να επιμορφωθούν σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (E25 1^ο απόσπασμα), επαληθεύοντας τα ευρήματα των περισσότερων σχετικών μελετών που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Σακκούλης & Βεργίδης, 2017), εκφράζοντας βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις μια ελαφρά αμφιβολία για το εάν οι κατά τα άλλα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες καινοτομίες μπορούν πράγματι να είναι τόσο αποτελεσματικές όσο υπόσχονται στο πλαίσιο της ελληνικής τάξης (E28).

Η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στο πεδίο αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε τέτοιες δράσεις. Πράγματι, όπως επισημαίνεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, η ενδεχόμενη συμβολή μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διαμόρφωση ενός καλύτερου κλίματος συνεργασίας με τους μαθητές, στην καλύτερη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς τους, καθώς και στην πιο αποτελεσματική γενικότερη διαχείριση της τάξης (E17 & E8). Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αναμενόμενη συμβολή τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στη συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη. Η ενδεχόμενη συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφωτικές δραστηριότητες καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα και ως επαγγελματία, και μέσω της καλλιέργειας των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων θέτει τις βάσεις για την οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχασζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού (E25 2^ο απόσπασμα & E13 1^ο απόσπασμα), όπως επισημαίνεται σε μια πληθώρα σχετικών ερευνών (Dewey, 1933; van Manen, 1977; Schön, 1983, 1987; Zeichner & Liston, 1996; Ward & McCotter, 2004; Bruster & Peterson, 2013). Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών στέκονται συγκεκριμένα και στα μαθησιακά αποτελέσματα επισημαίνοντας τη σημαντική ενδεχόμενη συμβολή της συμμετοχής τους σε τέτοιου περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο διδακτικό έργο και την ποιότητα των μαθησιακών αυτών αποτελεσμάτων (E16 2^ο απόσπασμα). Οι προσδοκίες τους αυτές κινούνται στην κατεύθυνση της Avalos (2011), η οποία υπογραμμίζει ότι η γνώση στρατηγικών και μεθόδων για τη δημιουργία αποτελεσματικών και δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας, η οποία οικοδομείται μέσω τέτοιων κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης.

Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πάνω στο αντικείμενο αυτό δύνανται επίσης να συμβάλλουν σε μια αυξημένη αίσθηση προσωπική επίτευξης των εκπαιδευτικών, κάτι που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, κάτι που απαντάται και στους Guskey (1988) και Staples, Hulland & Higgins (1999), και μειώνοντας τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (E16 1^ο απόσπασμα), όπως επισημαίνουν και οι Reynolds, Ross & Rakow (2008) και Özer & Beycioglu (2010). Δύνανται επιπλέον να επιδράσουν

θετικά στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων (E15 1^ο απόσπασμα), κάτι που με τη σειρά του δύναται και αυτό να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνεται από τους Grayson & Alvarez (2008), Chong et al. (2010) και Collie, Sharpa & Perry (2012). Η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Σποραδικές και μεμονωμένες προσπάθειες λίγων μονάχα εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από τις πιο παραδοσιακές μεθόδους δεν πρόκειται να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η ανάγκη για μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις, καθώς και η ανάγκη για διάχυση των επιμορφώσεων αυτών στη σχολική μονάδα, προκειμένου να είναι συστηματική και συνολική η εφαρμογή των ποικίλων καινοτόμων προσεγγίσεων εκφράζεται έντονα από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επισημαίνουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών αυτών καινοτομιών να επιτύχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα λόγω ακριβώς της απουσίας μιας τέτοιας συνεργατικής κουλτούρας (E25 4^ο απόσπασμα), η οποία εντοπίζεται όχι μόνο στο επίπεδο του διδακτικού δυναμικού (E26), αλλά και μεταξύ των μαθητών εντός της σχολικής τάξης (E4 2^ο απόσπασμα). Επισημαίνεται πράγματι ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι ορισμένες φορές πολύ δύσκολη (E4 1^ο απόσπασμα).

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ότι οι νέες διδακτικές μέθοδοι δεν μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα, κάτι το οποίο αποδίδεται μεταξύ άλλων εκτός από την προαναφερθείσα έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας και στην ελλιπή και πρόχειρα σχεδιασμένη επιμόρφωση, όπως έχει καταγραφεί και από τους Κατσαρού & Δεδούλη (2008) και Κασσωτάκη & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011), και τη συνεπακόλουθη λανθασμένη παρουσίαση των καινοτομιών αυτών στους εκπαιδευτικούς (E15 2^ο απόσπασμα) αλλά και στην έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών (E19). Δίχως το συνδυασμό ενός κατάλληλου πλαισίου και μιας αντίστοιχης με αυτό προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, είναι δύσκολο, όπως επισημαίνεται από μια πληθώρα σχετικών μελετών (Zeichner & Dahlstrom, 1999; Morris, Chan & Ling, 2000), να τελεσφορήσουν προσπάθειες για καινοτομία και αλλαγή στην κατεύθυνση της συνολικότερης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο πολλαπλασιαστικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει, σύμφωνα με τους Karras & Oikonomidis (2015), η σχολική ηγεσία ως προς τη διάχυση επιμορφωτικών δράσεων σχετικών με νέες διδακτικές μεθόδους στη σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά τόσο στις δυσκολίες που ανακύπτουν στο πλαίσιο της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου όσο και στην ορισμένες φορές έντονα εκφραζόμενη από τους τελευταίους δυσπιστία σχετικά με το εάν μπορούν οι νέες αυτές μέθοδοι να επιτύχουν τα αποτελέσματα που υπόσχονται (E13 2^ο απόσπασμα).

Η δυσπιστία αυτή μπορεί να αντιστραφεί και μέσω της προσφοράς κατάλληλα δομημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που να απαντούν στις πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων (Warwick & Reimers, 1995; Cohen & Hill, 1997). Φαίνεται πράγματι να επιζητούνται, για μία ακόμα φορά, βιωματικού χαρακτήρα επιμορφώσεις, οι οποίες να προσφέρουν άμεσες, ουσιαστικές και πρακτικές γνώσεις επί του αντικειμένου (E25 3^ο απόσπασμα), κάτι που επισημαίνεται και από τον Βεργίδη (2015), επιμορφώσεις δηλαδή εκ διαμέτρου αντίθετες με τις αναποτελεσματικές επιμορφώσεις που συχνά απαντώνται στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, όπως συνιστούν οι Φώκιαλη & Ράπτης (2008) και Βεργίδη κ.α. (2010).

Η συνεργατική κουλτούρα, η διάχυση αλλά και η μαζικότητα της επιμόρφωσης, η οποία μάλιστα θα πρέπει να έχει δομή τέτοια, ώστε απαντά στις πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών στη σχολική πράξη. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση να είναι οι εκπαιδευτικοί της εκάστοτε σχολικής μονάδας ανοιχτοί στον πειραματισμό (E11).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας που δεν αισθάνονται έντονη την ανάγκη και την επιθυμία για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις σχετικές με το αντικείμενο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Σε όποιες περιπτώσεις παρατηρείται αυτή η μειωμένη διάθεση για συμμετοχή, αυτή οφείλεται στην προσέγγιση των εν λόγω εκπαιδευτικών στο φάσμα της συνταξιοδότησης (E18).

Συνοψίζοντας, οι **προσδοκίες** των εκπαιδευτικών από την επαγγελματική ανάπτυξη στο πεδίο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων είναι πράγματι **ιδιαίτερα υψηλές**. Αναμένουν ότι κατάλληλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα έχουν καθοριστική συμβολή, μεταξύ άλλων, στην **αποτελεσματικότερη διαχείριση, επικοινωνία και διδακτική καθοδήγηση της τάξης τους**, στην ίδια την **προσωπική τους εξέλιξη και βελτίωση**, στην **ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων** της διδακτικής διαδικασίας, βασικό ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος ανά τον κόσμο, αλλά και στην **καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας** ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας και δη εντός του διδακτικού της δυναμικού. Τέτοιου είδους και τέτοιας ποιότητας δραστηριότητες διαφαίνεται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ότι δύνανται να έχουν σημαντικό **αντίκτυπο** στα επίπεδα της **προσωπικής τους επίτευξης, της αυτοεκτίμησης, της εργασιακής τους ικανοποίησης**, καθώς και της εργασιακής τους **εξουθένωσης**, παράμετροι κρίσιμης σημασίας για τη διαμόρφωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Υπάρχουν όμως συγκεκριμένα **εμπόδια** που δεν έχουν επιτρέψει στα προγράμματα που ως ώρας προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό πλαίσιο να τελεσφορήσουν και να φέρουν όλες αυτές τις ευεργετικές συνέπειες στη σχολική πράξη, τουλάχιστον με τρόπο συστηματικό και μαζικό. Πρόκειται για την **έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας** που χαρακτηρίζει την ελληνική **τάξη** αλλά και κατ' επέκταση τη **σχολική μονάδα** στο σύνολό της, τις **ανεπάρκειες σε επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών** και κυρίως το ότι τα εν λόγω **προσφερόμενα προγράμματα** είναι συχνά **ελλιπή και πρόχειρα σχεδιασμένα**, παρουσιάζουν με **λανθασμένο και επιφανειακό τρόπο** στους εκπαιδευτικούς τις καινοτόμες προσεγγίσεις και τροφοδοτούν μια **δυσπιστία** των τελευταίων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των όποιων τέτοιων προσεγγίσεων στην πράξη.

Αν θα θέλαμε να εστιάσουμε στο καθοριστικότερο ενδεχομένως από τα προαναφερθέντα εμπόδια, εκείνο της ανεπάρκειας της προσφερόμενης επιμόρφωσης, πώς είναι δυνατόν αυτό να ξεπεραστεί; Ποια είναι τα κατάλληλα προγράμματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης αναφέρονταν όταν περιέγραφαν παραπάνω τις προσδοκίες τους από την ενδεχόμενη συμμετοχή τους σε αυτά; Πώς ακριβώς είναι αυτά τα **ιδεατά προγράμματα** που εγγυώνται όλες εκείνες τις ευεργετικές συνέπειες; Στην πραγματικότητα οι ίδιες οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επέτρεψαν μια προσπάθεια σκιαγράφησης της δομής, της μορφής και του περιεχομένου των προγραμμάτων που οι ίδιοι επιζητούν αναφορικά με τις καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, δίνοντας ενδεχόμενες κατευθύνσεις στους αρμόδιους σχεδιαστές της επιμορφωτικής πολιτικής πάνω στο συγκεκριμένο πεδίο. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η εν λόγω σκιαγράφηση έγινε ασφαλώς με αφετηρία τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, με το συλλογισμό μας όμως να πηγαιίνει και αρκετά βήματα μπροστά, μέσω της συνύφανσης των λεγομένων των εκπαιδευτικών της έρευνας με τα όσα υποδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία.

Τα προγράμματα αναφοράς φαίνεται ότι θα πρέπει καταρχάς να εμπλέκουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως μαθητευόμενους σε διαδικασίες μάθησης στη βάση των καινοτόμων προσεγγίσεων ενδιαφέροντος έτσι ώστε οι ίδιοι να αποκτούν βιωματικά και με την καθοδήγηση έμπειρων ερευνητών και επιστημόνων μια βαθύτερη γνώση και κατανόηση αυτών. Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται ως ζητούμενο των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση και από τον Βεργίδη (2015), με την αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους δραστηριοτήτων να υπογραμμίζεται από τον Αν (2013). Εξασκούμενοι έτσι στην πράξη, και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, στους καινοτόμους τρόπους εργασίας και μάθησης, μπορούν πλέον οι εκπαιδευτικοί να **σχεδιάζουν αποτελεσματικότερες δράσεις** και για τη δική τους τάξη, όπως καταδεικνύεται από τους Kolmos, Du, Dahms & Qvist (2008) και Han, Yalvac, Carrao & Carrao (2015), βασισμένες στις εν λόγω προσεγγίσεις. Η καλλιέργεια του αναστοχαστικού τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών που επιτυγχάνεται μέσω τέτοιας μορφής δραστηριοτήτων, όπως επισημαίνεται από τους Kolmos, Du, Dahms & Qvist (2008) και Κούλης (2019), τους επιτρέπει να έχουν επίγνωση των όποιων ζητημάτων μπορούν να ανακύψουν, με αποτέλεσμα η υποστήριξη και ανατροφοδότησή τους προς τους μαθητές να είναι έγκαιρη, εύστοχη και στην κατεύθυνση της επίτευξης των τιθέντων μαθησιακών στόχων. Μια ολοένα και βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο εξελίσσεται η μάθηση σε ένα τέτοιο καινοφανές πλαίσιο και η συνεπακόλουθη δεξιοότητα του εκπαιδευτικού να επεμβαίνει υποστηρικτικά όποτε αυτό είναι αναγκαίο στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλουν στην καλύτερη εν γένει στάση και συμπεριφορά των μαθητών

εντός του εν λόγω πλαισίου, κάτι που δύναται να θέσει τα θεμέλια της οικοδόμησης μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των μαθητών της τάξης, η απουσία της οποίας αποτελεί ένα ακόμα από τα προαναφερθέντα εμπόδια.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι είναι σημαντικό να καλούνται, εντός των όποιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, να συνεργάζονται συστηματικά μεταξύ τους, ως μαθητευόμενοι, για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, αλλά και να σχεδιάζουν από κοινού δράσεις για πιλοτική εφαρμογή στη σχολική πράξη. Η συζήτηση, η αξιολόγηση, ο επανασχεδιασμός των δράσεων σε καινούρια βάση και η εκ νέου εφαρμογή τους θα μπορούσε να αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο των εν λόγω κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων. Η καθοριστική σημασία της συνεργασίας και του πειραματισμού στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων επισημαίνεται και από τους Marx et al. (1998), Clement & Vanderberghe (2000), Putnam & Borko (2000) και Gray (2001). Με τον τρόπο αυτό και στα πρότυπα ενός μοντέλου τύπου Lesson Study (Marble, 2007; Iksan, Nor, Mahmud & Zakaria, 2014; Norwich & Jones, 2014; Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου, & Μουμουλίδου, 2014) δύναται να καλλιεργούνται τόσο οι επικοινωνιακές όσο και οι αναστοχαστικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, παράμετροι κρίσιμες για την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε καινοτομίας στο σχολικό πλαίσιο. Δίχως τη διδακτική ευελιξία και οξυδέρκεια που χαρίζουν οι δεξιότητες αυτές η όποια παρέκκλιση από το αρχικό σχεδιασθέν πλάνο δεν θα είναι διαχειρίσιμη, με αποτέλεσμα τα όποια οφέλη των φερέλπιδων προσεγγίσεων αναφοράς να τίθενται εν αμφιβόλω.

Η συνεργασία αυτή στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να καρποφορεί περισσότερο στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας όταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές είναι μαζικότερη. Η μαζικότητα ως χαρακτηριστικό των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κάτι που επιζητείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και κάτι που τελικά δύναται να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη διάχυση ενός πνεύματος συνεργασίας, αλληλεγγύης, συναδελφικότητας και επαγγελματισμού εντός του σχολικού πλαισίου και ειδικότερα εντός του συλλόγου των διδασκόντων. Με τον τρόπο αυτό τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να θέσουν τα θεμέλια για την οικοδόμηση μιας συνεργατικής κουλτούρας που να χαρακτηρίζει τη σχολική ζωή και ως εκ τούτου να επιφέρουν ουσιαστική αλλαγή σε μια κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαίδευσης τόσο σε οργανωσιακό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο, στοιχείο το οποίο επισημαίνεται και από τους Lieberman (1994) και McLaughlin & Zarrow (2001) ειδικότερα στην περίπτωση των bottom up δράσεων.

Τέλος, αναφορικά με τους επιμορφωτές που θα ηγούνται του σχεδιασμού και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των όποιων δράσεων, εδώ εντοπίζεται ένα σημαντικό μειονέκτημα των επιμορφώσεων στο ελληνικό πλαίσιο. Σε αυτό, οι συναφείς με το αντικείμενο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων επιμορφώσεις συχνά οργανώνονται από σχολικούς συμβούλους που δεν είναι, και δεν θα μπορούσαν να είναι, πάντοτε άρτια καταρτισμένοι, στο βαθμό που απαιτείται, αναφορικά με το αντικείμενο των διδακτικών καινοτομιών, αδυναμία που επισημαίνεται και από τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008) αλλά και από τους Κασσωτάκη & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011). Οι εν λόγω επιμορφώσεις παραμένουν πολλές φορές σε ένα επίπεδο απλής παρουσίασης των προσεγγίσεων ενδιαφέροντος, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η αξιοποίησή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη. Οι δραστηριότητες φαίνεται ότι θα πρέπει να οργανώνονται, όπως σημειώθηκε, από κατάλληλους επιστήμονες εξειδικευμένους στο αντικείμενο και από ερευνητές με εμπειρία στην πραγματοποίηση σχετικών δράσεων. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν και έμπειροι εκπαιδευτικοί που να έχουν συμμετάσχει σε δράσεις που έχουν κατά το παρελθόν καρποφορήσει. Η ανάγκη αξιοποίησης εξειδικευμένων επιστημόνων αλλά και πεπειραμένων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων επισημαίνεται και από τους Φώκιαλη & Ράπτη (2008).

Ο άρτιος θεωρητικός και πρακτικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών, που μπορεί τελικά να επιτευχθεί μέσα από τέτοιου είδους προγράμματα, θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς μια βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου και θα οδηγήσει σε έναν εξορθολογισμό των προσδοκιών τους από τις καινοτόμες προσεγγίσεις. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η παρατηρούμενη συχνά απογοήτευση των τελευταίων και η αμφιβολία τους για την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων πηγάζει, εκτός από τις ανεπαρκείς επιμορφώσεις, και από την υπερβολική εμπιστοσύνη που τρέφουν ορισμένες φορές σε αυτές.

Τέτοια προγράμματα τελικά ενδέχεται σε κάθε περίπτωση να αναστρέψουν τις όποιες αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως υπογραμμίζουν οι Koutselini (2009) και An (2013), και να διαμορφώσουν σταδιακά μια δεκτικότητα στην αλλαγή, στον πειραματισμό, στην καινοτομία. Γι'

αυτό και θα μπορούσε να επιδιώκεται η εξάσκηση των τελευταίων στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους ήδη από το προπτυχιακό επίπεδο, όπου αυτή η δεκτικότητα και η διάθεση για διδακτικούς πειραματισμούς είναι πολύ ευκολότερο όχι απλώς να καλλιεργηθεί αλλά ίσως και να αποτελέσει συνειδητή και συστηματική πρακτική (Erdem, 2009). Η όποια δυσπιστία των εκπαιδευτικών, η οποία οφείλεται στο ότι βρέθηκαν ωθούμενοι από τις επιταγές της πολιτείας να πράξουν καινοτόμα δίχως να γνωρίζουν το πώς, δίχως κατάλληλη προετοιμασία και υποστήριξη, «ριπτόμενοι» ως εκ τούτου σε βαθιά και αχαρτογράφητα ύδατα και τελικά, όπως ήταν φυσικό, αποτυγχάνοντας ουσιαστικά, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι μπορεί να αντικατασταθεί από μια αυτοπεποίθηση, από μια διάθεση για αλλαγή και από μια εσωτερική κινητοποίηση για εφαρμογή των μεθόδων στην πράξη.

Από όλα τα παραπάνω φάνηκε ξεκάθαρα ότι η ποιότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, η οποία εξαρτάται άμεσα από διάφορες παραμέτρους που άπτονται της μορφής, της δομής και του περιεχομένου των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι κρίσιμης σημασίας. Κι αυτό, διότι μια τέτοια προετοιμασία μπορεί να οδηγήσει στην υπέρβαση όλων των υπόλοιπων εμποδίων που κατέδειξαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα λεγόμενά τους, ανοίγοντας τελικά τον δρόμο για όλες εκείνες τις ευεργετικές συνέπειες που οι προσεγγίσεις αυτές υπόσχονται και τις όποιες οι εκπαιδευτικοί έντονα προσδοκούν.

Βιβλιογραφία

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher Motivation to Implement an Educational Innovation: Factors Differentiating Users and Non-Users of Cooperative Learning. *Educational Psychology, 24*, 201-216.
- An, Y. (2013). Systematic design of blended PBL: Exploring the design experiences and support needs of PBL novices in an online environment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 13*(1), 61-79.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education, 27*(1), 10- 20.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K.-K., & Allred, C. (2008). School Climate and Teachers' Beliefs and Attitudes Associated with Implementation of the Positive Action Program: A Diffusion of Innovations Model. *Prevention Science, 9*(4), 264–275.
- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A., & Milgrom, Z. (2004). Types of “teachers in training”: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education, 20*(6), 607–619.
- Bruster, B. G. & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice, 14*(2), 170-182.
- Capraro, R. M., Capraro, M. M., Scheurich, J. J., Jones, M., Morgan, J., Huggins, K. S., ... Han, S. (2016). Impact of sustained professional development in STEM on outcome measures in a diverse urban district. *The Journal of Educational Research, 109*(2), 181–196.
- Cavanaugh, C.S. (2001). The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis. *International Journal of Educational Telecommunications, 7*(1), 73-88.
- Chan, K. W., & Galton, M. (1999). *Cooperative learning in Hong Kong schools: Attitudes of teachers and pupils towards co-operative group work*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435609)
- Chianson, M. M., Kurumeh, M. S., & Obida, J. A. (2010). Effect of cooperative learning strategy on students' retention in circle geometry in secondary schools in Benue State, Nigeria. *American Journal of Scientific and Industrial Research, 2*(1), 33-36.

- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The Relationships Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, and Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research, 103*(3), 183-190.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education, 16*(1), 81-101.
- Cohen, D. K., & Hill, H. (1997, March). *Policy, practice, and learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (2007). Educational innovation and the problem of scale. In B. Schneider & S. K. McDonald (Eds.), *Scale-up in education: Ideas in principle* (Vol. 1, pp. 19-36). Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204.
- Cornell, N. A., & Clarke, J. H. (1999). The Cost of Quality: Evaluating a Standards-Based Design Project. *NASSP Bulletin, 83*(603), 91-99.
- Curtis, D. (2002). The power of projects. *Educational Leadership, 60*(1), 50-53.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 642-667). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309.
- Davies, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist, 67*(8), 614-622.
- Erdem, A. (2009). Preservice teachers' attitudes towards cooperative learning in mathematics course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1668-1672.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 227-243.
- Fallik, O., Eylon, B.-S., & Rosenfeld, S. (2008). Motivating Teachers to Enact Free-Choice Project-Based Learning in Science and Technology (PBLSAT): Effects of a Professional Development Model. *Journal of Science Teacher Education, 19*(6), 565-591.
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms. OECD Education Working Papers, No. 198*. Paris: OECD Publishing.
- Fullan, M. G. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal, 85*, 391-421.
- Zakaria, E., Chin, L. C., & Daud, Y. (2010). The Effects of Cooperative Learning on Students' Mathematics Achievement and Attitude toward Mathematics. *Journal of Social Sciences, 6*(2), 272-275.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zeichner, K. M.; Dahlstrom, L. (Eds.). (1999). *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Boulder, Colorado: Westview Press.

- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451–458.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940.
- Gray, K. C. (2001). Teachers' Perceptions of Innovation Adoption. *Action in Teacher Education*, 23(2), 30–35.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15, 5–12.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro M. M., & Capraro, R. M. (2015). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 63-76
- Hixson, N., Ravitz, J., & Whisman, A. (2012). *Extended Professional Development in Project-Based Learning: Impacts on 21st Century Teaching and Student Achievement*. Charleston, WV: West Virginia Department of Education.
- Horan, C., Lavaroni, C., & Beldon, P. (1996). *Observation of the Tinker Tech Program students for critical thinking and social participation behaviors*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Iksan, Z. H., Nor, S. N. A. M., Mahmud, S. N., & Zakaria, E. (2014). Applying the Principle of “Lesson Study” in Teaching Science. *Asian Social Science*, 10(4), 108-113.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3–13*, 39(1), 35-47.
- Karras, K., & Oikonomidis, V. (2015). In-service teachers' education in Greece. In K. Karras & C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook of Teacher Education Training and Re-training systems in Modern World* (pp. 153-189). London: HM Studies & Publishing.
- Kohn, A. (1992). Resistance to cooperative learning: Making sense of its deletion and dilution. *Journal of Education*, 174, 38-55.
- Kolmos, A., Du, X., Dahms, M., & Qvist, P. (2008). Staff Development for Change to Problem Based Learning. *International Journal of Engineering Education* 24(4), 772-782.
- Kose, S., Sahin, A., Ergun, A., & Gezer, K. (2010). The effects of cooperative learning experience on eighth grade students' achievement and attitude toward science. *Education*, 131(1), 169-180.
- Koutselini, M. (2008). Teacher Misconceptions and Understanding of Cooperative Learning: An Intervention Study. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(2), 34-44.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In P. P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 15-30). New York: Teachers College Press.

- Liu, M., & Hsiao, Y. (2002). Middle school students as multimedia designers: A project-based learning approach. *Journal of Interactive Learning Research* 13(4), 311–337.
- Marble, S. (2007). Inquiring into Teaching: Lesson Study in Elementary Science Methods. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 935-953.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341–358.
- Marx, R. W., Freeman, J. G., Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (1998). Professional development of science teachers. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 667–680). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- McGrath, D. (2002). Getting Started with Project-Based Learning. *Learning and Leading with Technology*, 30(3), 42-50.
- McLaughlin, M. W., & Zarrow, J. (2001). Teachers engages in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (pp. 79-101). New York: Teachers College Press.
- Morris, P., Chan, K. K., & Ling, L. M. (2000). Changing primary schools in Hong Kong: perspectives on policy and its impact. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times* (pp. 38-54). London: Falmer Press.
- Naz, F., & Murad, H. (2017). Innovative Teaching Has a Positive Impact on the Performance of Diverse Students. *SAGE Open*, 7(4).
- Norwich, B., & Jones, J. (Eds.). (2014). *Lesson Study: Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*. New York: Bloomsbury Academic.
- Ozel, S. (2013). Who, when, and where. In R. M. Capraro, M. M. Capraro & J. Morgan (Eds.), *STEM Project-based learning: An integrated science technology engineering and mathematics (STEM) approach* (pp. 41-46). Rotterdam, Netherlands: Sense.
- Özer, N. & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Pokhrel, T. R., & Behera, S. K. (2016). Expectations of Teachers from Teachers Professional Development Program in Nepal. *American Journal of Educational Research* 4(2), 190-194
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4–15
- Reynolds, A., Ross, S. M., & Rakow, J. H. (2002). Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: A comparison of professional development school and non-professional development school graduates. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 289-303.
- Rosenfeld, M., & Rosenfeld, S. (1999, August). *Understanding the 'surprises' in PBL: An exploration into the learning styles of teachers and their students*. Paper presented at the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Gothenburg, Sweden.
- Saborit, J. A. P., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., & Alonso, D. M. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and Teacher Education*, 59, 438–445.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Slavin, R. E. (2011). *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning* (3rd ed.). Washington DC: National Education Association.
- Slavin, R. E., Sheard, M., Hanley, P., Elliott, L., Chambers, B., & Cheung, A. (2013). *Effects of cooperative learning and embedded multimedia on mathematics learning in key stage 2: Final Report*. Institute for effective education. University of York.
- Solomon, G. (2003). Project-Based Learning: a Primer. *Technology and Learning*, 23(6), 20-30.
- Staples, D. S., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.
- Thanh, P. T. H. (2011). An investigation of perceptions of Vietnamese teachers and students toward cooperative learning (CL). *International Education Studies*, 4(1), 3-12.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation PBL.
- Tran, V. D. (2014). The Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Knowledge Retention, *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131-140.
- Tran, V. D., & Lewis, R. (2012). The effects of Jigsaw Learning on Students' Attitudes in a Vietnamese Higher Education Classroom. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 1-13.
- Tretten, R. & Zachariou, P. (1997). *Learning about project-based learning: Assessment of project-based learning in Tinkertech schools*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205–228.
- Ward, J. D., & Lee, C. L. (2002). A review of problem-based learning. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 20(1), 16-26.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Warwick, D., Reimers, F. (1995). *Hope or despair? Learning in Pakistan's primary schools*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- Westwood, P. (2006). *Teaching and learning difficulties: Cross-curricular perspectives*. Victoria, Australia: ACER.
- Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R., & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, 10(2), 150–161.
- Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Βεργίδης, Δ., Αναστασιάδης, Π., Καραδήμας, Ε., Φερεντίνος, Σ., Τραντάς, Π., Καρβούνης, Λ.,..., & Συρίου, Ι. (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: *Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων* (7^ο Μέρος). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 673-705). Αθήνα: Πεδίο
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κούλης, Α. Κ. (2019). *Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 46922).
- Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου, Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ – ΔΠΘ. Στο: Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 69-96). Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71 – 83.
- Υφαντή, Α., & Γ. Βοζαΐτης (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.