

# Η σημασία του αυτο-καθορισμού των εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσής τους: η περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής

Γοροζίδης Γεώργιος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν η μελέτη των σύγχρονων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διεθνώς. Επικεντρώνοντας στον κλάδο των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των βασικών χαρακτηριστικών που μπορούν να μετατρέψουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εν-ενεργεία εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές εμπειρίες μάθησης και αλλαγής. Φαίνεται ότι, υπό το πρίσμα της θεωρίας του Αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985), μπορούν να σχεδιαστούν ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης που θα προάγουν τις εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων για αυτονομία, κοινωνικές σχέσεις και επάρκεια. Τέτοιου είδους προγράμματα έχουν σημαντικές πιθανότητες να επιφέρουν ουσιαστικές και μακροχρόνιες βελτιώσεις στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στη ζωή των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Αυτό-καθορισμός.

---

Ο κ. Γεώργιος Γοροζίδης είναι Καθηγητής Φυσικής Αγωγής στο 2ο Γενικό Λύκειο Αμαλιάδας, κάτοχος MSc και Υποψήφιος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ο κ. Αθανάσιος Παπαϊωάννου είναι Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

### Abstract

*The scope of this review was to study the contemporary teachers' professional development programs internationally. By focusing on Physical Education teachers, there was an attempt to scrutinize the basic features of in-service teachers' training, capable of converting teachers' further education in a fully effective learning and changing experience. It seems that, under the framework of Self-Determination theory (Deci & Ryan, 1985), there can be designed in-service training programs promoting peoples' innate psychological needs of autonomy, relatedness and competence. Professional development programs of this kind have great chance to produce significant and long lasting improvements in teachers' educational behavior and students' life.*

Keywords: teachers' professional development, Self-determination.

Τις τελευταίες δεκαετίες η παγκόσμια ακαδημαϊκή κοινότητα βρίσκεται σε συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης. Έτσι μέσα από ενδελεχή επιστημονική έρευνα έχουν γίνει σημαντικές τροποποιήσεις στον τρόπο μετάδοσης της παρερχόμενης γνώσης. Παρόλο που οι αλλαγές που συμβαίνουν στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ραγδαίες, όσον αφορά το περιεχόμενο, τα υλικά και τους εκπαιδευτικούς στόχους, την πιο καίρια θέση στην όλη διαδικασία συνεχίζει να κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί το «κλειδί» για την επιτυχία της εκπαίδευσης.

Ο μόνος τρόπος, με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις ικανότητες και δεξιότητες τους και να αποκτήσουν νέες, είναι μέσα από την συνεχή δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση, είτε αυτή είναι οργανωμένη από ειδικούς, είτε αυτή είναι αυτό-καθοδηγούμενη (αυτομόρφωση). Η κρίσιμη θέση του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα από τη μια, οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές από την άλλη έχουν προκαλέσει τη διεύρυνση της επιστημονικής έρευνας σχετικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη και εκπαίδευση. Οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως εμφανίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία, είναι τρεις: α) εκπαίδευση υποψηφίων μελλοντικών εκπαιδευτικών (π.χ. φοιτητές που πρόκειται να γίνουν εκπαιδευτικοί), β) εισαγωγική εκπαίδευση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (1<sup>ος</sup> χρόνος στο επάγγελμα), γ) ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) (Villegas-Reimers, 2003).

Οι φάσεις του υποψήφιου και του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, αν και πολύ σημαντικές, διαρκούν περιορισμένο χρονικό διάστημα σε σύγκριση με την

πολυετή υπηρεσία τους στην εκπαίδευση. Έτσι, πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο διορισμένος εκπαιδευτικός παρουσιάζει κάποια μοναδικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την καθημερινή του πρακτική για όλη την επαγγελματική του ζωή. Αφενός, γιατί έχει βιώσει πλέον την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού συστήματος για επαρκές χρονικό διάστημα και αφετέρου, γιατί πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτού του συστήματος. Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολυετή υπηρεσία παρουσιάζουν μεγαλύτερη αντίσταση στις προτεινόμενες αλλαγές (Curtner-Smith, 1999; Ghaith & Yaghi, 1997; Γοροζίδης, 2009), και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν εγκαθιδρύσει στην καθημερινότητά τους έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που δύσκολα αλλάζει.

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη, όπως ορίζεται από τους Armour & Yelling (2004a), είναι οι μαθησιακές εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης. Αυτός ο ορισμός συμπίπτει με την τρίτη μορφή που αναφέρεται παραπάνω, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, θα διερευνήσει τη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης και θα επικεντρωθεί κυρίως στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ).

Τι ισχύει για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Μέχρι πρόσφατα η μοναδική μορφή επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (παλαιότερα και στο εξωτερικό) ήταν τα μονοήμερα (σπάνια διήμερα) σεμινάρια. Σ' αυτά παρουσιάζονταν νέες διδακτικές προσεγγίσεις ή τρόποι διδασκαλίας κάποιου αντικειμένου, ενίοτε υπενθυμίζονταν και οι γνωστές παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, ίσως για να χρησιμεύσουν ως κριτήριο σύγκρισης σε σχέση με τις νέες, χωρίς όμως να υπάρχει πρακτική εφαρμογή των νέων τεχνικών. Στα σεμινάρια αυτά οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν ως παθητικοί δέκτες και στο τέλος ενθαρρύνονταν να εφαρμόσουν στις τάξεις τους αυτά που έμαθαν. Αυτού του είδους η επιμόρφωση που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα και μετά την αλλαγή των διδακτικών πακέτων κατά το σχολικό έτος 2006-2007, δε φάνηκε να αποδίδει στη περίπτωση του αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και της αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος φυσικής αγωγής (ΑΠΦΑ), αφού, όπως έδειξαν τα στοιχεία έρευνας στην δευτεροβάθμια εκπαί-

δευση, οι καθηγητές ΦΑ (ΚΦΑ) δεν το υιοθέτησαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην καθημερινή τους πράξη (Γοροζίδης, 2009).

Τα δεδομένα, βέβαια, για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες δείχνουν ότι τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συνήθως είναι πολύ μικρής διάρκειας, άσχετα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, και αναποτελεσματικά στο να αναβαθμίσουν τη διδακτική τους γνώση (Fejgin & Hanegby, 1999; Villegas-Reimers, 2003). Η Borko (2004) περιγράφει τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που βρίσκονται στη διάθεση των εκπαιδευτικών ως «εντελώς ανεπαρκή», ενώ τα εκτός σχολείου μονοήμερα σεμινάρια είναι, όπως έχει δείξει η έρευνα, αναποτελεσματικά στο να επηρεάσουν την καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Sandholtz, 2002). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την παρεχόμενη επιμόρφωση ως ανεπαρκή, ανύπαρκτη, φτωχή και μη-ικανοποιητική (Karagiorgi & Symeou, 2008), και κάτι αντίστοιχο φάνηκε από την έρευνα των Duncombe και Armour (2004) και στην Αγγλία. Αναμφίβολα, το συμπέρασμα από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι οι μονοήμερες επιμορφώσεις, που λαμβάνουν χώρα μακριά από την τάξη και δεν έχουν συγκεκριμένη παρακολούθηση και επανάληψη, είναι απίθανο να έχουν επίδραση διαρκείας στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών (Connolly & James, 1998).

Παρά την κριτική που υπάρχει παγκοσμίως, έντονο και διαρκώς αυξανόμενο είναι το ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και ολοένα και περισσότερες χώρες επενδύουν μεγαλύτερα κονδύλια στην επιμόρφωσή τους (Villegas-Reimers, 2003). Πρόσφατο είναι το παράδειγμα της Ελλάδας που ετοιμάζεται για επιμόρφωση 150.000 εκπαιδευτικών μέσα στην επόμενη 5ετία διαθέτοντας κονδύλια ύψους 155.000.000 ευρώ (Ελευθεροτυπία, 2010). Έτσι, στις 4 Ιουνίου 2010 το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) εξέδωσε το πλαίσιο διαβούλευσης για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010).

Τα τελευταία χρόνια πάντως υπάρχει μια τάση στις αναπτυσσόμενες χώρες (Γερμανία, Ισπανία, Ιαπωνία, Μ. Βρετανία κ.ά.) τα σχολεία τα ίδια να σχεδιάζουν και να παρέχουν επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να αναβαθμίσουν το προσωπικό τους. Στην Κίνα, την Ιταλία, την Ισπανία, την Γαλλία, την Δανία, την Ελβετία, την Πορτογαλία, την Ολλανδία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπεύθυνα είναι τα διάφορα κρατικά ή τοπικά εκπαιδευτικά ινστιτούτα. Στη Φιλανδία και στη Σουηδία υπεύθυνα είναι τα

πανεπιστήμια, ενώ σε χώρες, όπως η Αγγλία και η Ολλανδία, τα σχολεία έχουν την πρωταρχική ευθύνη των επιμορφωτικών προγραμμάτων, λαμβάνοντας βοήθεια από διάφορους φορείς (Villegas-Reimers, 2003). Αντίθετα, στην Κύπρο η επιμόρφωση ελέγχεται κεντρικά από το Υπουργείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κυρίως που παρέχει διάφορα προαιρετικά προγράμματα (Karagiorgi & Symeou, 2008). Παρομοίως, στην Ελλάδα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ελέγχεται από το Υπουργείο ΔΒΜΘ, και υπεύθυνος φορέας είναι ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ο ΟΕΠΕΚ είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, ιδρύθηκε το 2002 με το νόμο Ν.2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ. Αα – 13/2/02), και έργο του είναι να σχεδιάζει, προτείνει, προγραμματίζει, διοργανώνει και συντονίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2010).

#### Χαρακτηριστικά Επιτυχημένων Επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα οδηγιών, υποδείξεων και προτάσεων για τον σωστό σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι οποίες βασίζονται σε εμπειριστατωμένες μελέτες (βλ. Desimone, 2009; Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002; Garet, et al., 2001; Joyce & Showers, 2002; National Foundation for Educational Research, 2001; National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1998).

Τα σύγχρονα δεδομένα συνηγορούν υπέρ της επιμόρφωσης που επιχειρείται σε συνεργατικό επαγγελματικό περιβάλλον μάθησης. Η συνεργατική επαγγελματική μάθηση (Hargreaves, 2001) είναι μια από τις αρχές για επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη, βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν μεταξύ τους τα ζητήματα των μαθητών τους, να ανταλλάσσουν απόψεις και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Cochran-Smith & Lytle, 1999), ως δίκτυα εκπαιδευτικών (Lieberman & Miller, 1999), ως κοινότητες συζήτησης (Putnam & Borko, 2000), ή ακόμα ως κοινότητες της πράξης (Deglau & O'Sullivan, 2006) και έχουν ως υπόβαθρο τις κοινωνικοπολιτισμικές (constructivist) θεωρίες μάθησης του Vygotsky (1978). Εξάλλου, η έρευνα έχει δείξει ότι οι ενεργειακοί εκπαιδευτικοί έχουν σε μεγαλύτερη υπόληψη τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις, παρά τους ειδικούς εκτός σχολείου, τους οποίους θεωρούν ότι βρίσκονται εκτός πραγματικότητας, έτσι εκτιμούν ιδιαί-

τερα το να μαθαίνουν από συναδέλφους και να συνεργάζονται μαζί τους (Sandholtz, 2002).

Οι Cochran-Smith και Lytle (1999) προτείνουν επιπλέον ως αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την παραγωγή «γνώσης από την πράξη», πράγμα που μπορεί να γίνει μέσα από τη «συστηματική έρευνα ως στάση» ζωής. Η συστηματική έρευνα που επιτελείται από τους εκπαιδευτικούς, ορίζεται ως ο συστηματικός και σκόπιμος αναστοχασμός της δικής τους πράξης (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί θα διερευνούν συνεχώς τις διάφορες διδακτικές πρακτικές και θεωρήσεις σε σχέση με τους μαθητές τους και τις ανάγκες τους. Όταν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονται τις τάξεις τους ως πεδία έρευνας, όπου δοκιμάζουν τη γνώση και τη θεωρία που παράγεται από άλλους, για να την κριτικάρουν και να την ερμηνεύσουν, δημιουργείται η «γνώση από την πράξη» (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Αυτή η τακτική του εκπαιδευτικού-ερευνητή, που προτείνουν οι Cochran-Smith και Lytle (1999), προϋποθέτει την ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο να κατευθύνει ο ίδιος τη μάθησή του, αναλύοντας τα ερωτήματα που τον απασχολούν μέσα στην τάξη του, μελετώντας τη βιβλιογραφία, και παράγοντας νέα γνώση πειραματιζόμενος με νέες στρατηγικές μάθησης. Η άποψη αυτή, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατευθύνουν την επιμόρφωσή τους, ενισχύει την πρόταση των Pissanos και Allison (1996), ότι πολύ σημαντικό είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πράξεις των ίδιων των ΕΦΑ σχετικά με την συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη ΕΦΑ

Αναλύοντας λοιπόν τις αντιλήψεις και τις πράξεις είκοσι (20) έμπειρων ΚΦΑ σε μία ποιοτική μελέτη που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο (Armour & Yelling, 2004a), φάνηκε ότι τα δεδομένα των ΚΦΑ σε σχέση με αυτά που παρουσιάστηκαν παραπάνω για εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων δε διαφέρουν ιδιαίτερα. Συγκεκριμένα:

1. Τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των ΚΦΑ ήταν χωρίς πρωτοτυπία και έμπνευση και περιορίζονταν κυρίως στην ενημέρωση γύρω από κάποιο συγκεκριμένο άθλημα. Οι ΚΦΑ ανακαλούσαν ζωντανά στη μνήμη τους τα μονοήμερα, εκτός σχολείου και χωρίς επανάληψη προγράμματα, και πίστευαν ότι αυτά είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην πρακτική τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο παράγοντας κλειδί συνήθως ήταν η ποιότητα του επιμορφωτή.

2. Η παρακολούθηση σεμιναρίων παροχής πληροφοριών για διάφορες λεπτομέρειες γύρω από το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούνταν από τους ΚΦΑ ως ρουτίνα. Οι διασυνδέσεις με τα πανεπιστήμια κυρίως στο εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσής τους, μέσω της σχέσης τους με τον μέντορα, λαμβάνονταν ως ενδιαφέρουσες και παρακινητικές.
3. Οι συγκεκριμένοι ΚΦΑ πολύ σπάνια διάβαζαν επιστημονικές έρευνες στο πεδίο της ΦΑ, είχαν περιορισμένο χρόνο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ένιωθαν απομονωμένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους.
4. Παρόλο που είχαν ομοιότητες στην εμπειρία, είναι ξεκάθαρο ότι παρουσίαζαν πολλές ατομικές διαφορές, που ήταν σημαντικές για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως, διαφορετικούς λόγους για τους οποίους έγιναν ΚΦΑ, διαφορετικές διαδρομές στη διδασκαλία και στην επαγγελματική τους καριέρα, διαφορετικά κίνητρα.
5. Οι ατομικοί τύποι συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν εντελώς ευκαιριακοί, δεν υπήρχε καμία διακριτή μορφή, συνάφεια ή πρόοδος.

Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από παραπέρα μελέτη με 65 εμπείρους ΚΦΑ, όπου προέκυψαν τα ίδια ζητήματα σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και το κλειδί πάλι φάνηκε να είναι η έλλειψη συνάφειας και προόδου στις επιμορφωτικές τους εμπειρίες (Armour & Yelling, 2004b). Επιπλέον, πρέπει να προστεθεί και η έλλειψη σχετικότητας του περιεχομένου των επιμορφώσεων, καθώς, ενώ όλοι ανέφεραν ότι βασικοί στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων τους ήταν οι δεξιότητες ζωής, ή η δια βίου άσκηση για την υγεία και η προώθηση της φυσικής δραστηριότητας, κανείς δε συμμετείχε σε επιμόρφωση πάνω σε αυτές τις περιοχές, καθώς τα σεμινάρια συνήθως ήταν επικεντρωμένα στη διδασκαλία κάποιου αθλήματος (Armour & Yelling, 2004a, 2004b). Οι ΚΦΑ αυτοί όρισαν ως αποτελεσματικές επιμορφώσεις εκείνες που ήταν πρακτικές, συναφείς και με ιδέες χρήσιμες που μπορούσαν να εφαρμοστούν, με επιμορφωτές που είχαν βαθιά κατανόηση της πραγματικότητας στην τάξη και προκαλούσαν την σκέψη τους, παρέχοντας χρόνο για συνεργασία και αναστοχασμό (Armour & Yelling, 2004b).

Σημαντικό πρόβλημα που αναγνωρίστηκε από τους ΚΦΑ στις παραπάνω έρευνες ήταν η έλλειψη χρόνου και χρηματοδότησης για την επιμόρφωσή τους, ενώ υπήρχε δυσαρέσκεια σε περίπτωση που έπρεπε να αφιερώσουν τον προσωπικό τους χρόνο (Armour & Yelling, 2004b). Ακόμη, σύμφωνα με τους Armour και Yelling (2004a), οι ΚΦΑ ήταν ενοχλημένοι από το γεγονός ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης λάμβαναν χώρα μακριά από το σχο-

λικό περιβάλλον και δεν μπορούσαν να μεταφερθούν στα σχολεία τους, ήθελαν οι επιμορφώσεις να επικεντρώνονται στα συγκεκριμένα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών τους, εκτιμούσαν ιδιαίτερα το να μαθαίνουν μαζί και από άλλους συναδέλφους και ήταν διατεθειμένοι να ανεχτούν τους «ειδικούς» στο πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να έχουν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με συναδέλφους ΚΦΑ. Επίσης, αξιολογούσαν ως πολύ σημαντικές τις ανεπίσημες εμπειρίες μάθησης που είχαν αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους τους που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά δίκτυα (Armour & Yelling, 2007). Τα βασικά, λοιπόν, εμπόδια, που προσδιόρισαν για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ήταν ο χρόνος, η τοποθεσία, η διαθεσιμότητα αντικαταστάτη και το κόστος (Armour & Yelling, 2004b, 2007). Αυτά είναι εμπόδια που χαρακτηρίζουν κυρίως τη λειτουργία των «παραδοσιακών» τύπων επιμόρφωσης (Garet, et al., 2001), και είναι όμοια με εκείνα που αναφέρουν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων (Karagiorgi & Symeou, 2008). Από την άλλη, «εναλλακτικοί» τύποι, όπως η ανεπίσημη μάθηση από επιλεγμένους υποστηρικτικούς και συνεργάσιμους συναδέλφους είναι ελαστική, εύκολα προσβάσιμη και χωρίς κόστος (Armour & Yelling, 2007).

Προτάσεις που αναφέρουν ως «σημαντικά μαθήματα» που πήραν οι O'Sullivan και Deglau (2006), κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός 15μηνου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στις ΗΠΑ, ήταν οι εξής:

- Μην προσπαθείς να πετύχεις πολλά κάθε φορά. Πρέπει να τίθεται όριο στο τι πρέπει οι ΕΦΑ να πετύχουν.
- Δώσε χρόνο στους ΕΦΑ να ανταλλάσσουν ιδέες συχνά και επίσημα. Όταν μοιράζονται τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή των ιδεών τους στην τάξη, φαίνεται ότι τους βοηθάει να επιβεβαιώσουν τη δουλειά τους.
- Οι συναντήσεις με τους ΕΦΑ πρέπει, όταν είναι δυνατό, να γίνονται στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος ή διαφορετικά θα πρέπει οι ΕΦΑ να πληρώνονται. Η επιμόρφωσή τους πρέπει να είναι μέρος του εργασιακού τους φόρτου και όχι κάτι επιπρόσθετο. Αυτός ο τρόπος επιμόρφωσης, αν και μη οικονομικός (δαπανηρός), μπορεί να έχει μεγάλα πλεονεκτήματα στο ότι οι ΕΦΑ βλέπουν τον εαυτό τους ως μέλος μιας ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας και προσπαθούν να βελτιώσουν τις ικανότητες τους ως δάσκαλοι και ηγέτες.
- Χτίζοντας σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, εφόσον οι ΕΦΑ θα μοιραστούν ανοιχτά και ειλικρινά τις ιδέες τους για τη διδασκαλία, είναι αναμενόμενο να υπάρξουν διαφωνίες και εντάσεις. Τέτοιες αντιπαρα-

θέσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται ανοιχτά και με ειλικρίνεια, καθώς μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες.

Στην ανασκόπησή τους οι Bechtel και O'Sullivan (2006) βρήκαν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (η κουλτούρα και η εσωτερική πολιτική του σχολείου, η υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους διευθυντές, και οι εργασιακές συνθήκες) παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή των εκπαιδευτικών. Επίσης, επισήμαναν ότι το κλειδί για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας είναι τα ατομικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά και οι πεποιθήσεις των ΕΦΑ σχετικά με την προτεινόμενη αλλαγή και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι πρότειναν ότι για να είναι επιτυχημένα τα προγράμματα επιμόρφωσης των ΕΦΑ πρέπει να δημιουργούν συγκεκριμένες συνθήκες, όπου: α) θα υπάρχουν ευκαιρίες για τους ΕΦΑ να συμμετέχουν σε ουσιαστικές συζητήσεις για τις διδακτικές τους τακτικές και ιδέες, τις οποίες θα μοιραστούν αυτόβουλα με τους συναδέλφους τους κρίνοντάς τις, β) θα είναι βέβαιο ότι η γνώση των ΕΦΑ για το αντικείμενο της διδασκαλίας τους και για τους μαθητές τους μοιράζεται μεταξύ τους και εκτιμάται, γ) οι ΕΦΑ θα μπορούν να παραδεχτούν τα ελαττώματά τους χωρίς να θεωρούνται ανεπαρκείς, δ) θα λαμβάνεται υπόψη τι λένε οι ΕΦΑ και θα καταγράφεται τι κάνουν στην πράξη (Bechtel & O'Sullivan, 2006).

Οι O'Sullivan και Deglau (2006) καθορίζουν έξι βασικές αρχές για τον σχεδιασμό και την παροχή επιτυχημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για ΕΦΑ:

1. Οι ΕΦΑ θα πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως παθητικοί δέκτες των νέων ιδεών, αλλά ως ενεργοί διαμορφωτές που θα παίζουν κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό και εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών.
2. Επίσης, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και πρωταγωνιστές. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχουν τον έλεγχο του περιεχομένου της επιμόρφωσής τους, όπου θα μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και να μοιράζονται τις ιδέες τους γνωρίζοντας ότι η γνώμη τους μετράει.
3. Θα πρέπει να βασίζονται στις διδακτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν στην τάξη και όχι σε αόριστες θεωρήσεις για ιδανικές τάξεις με φανταστικούς μαθητές. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί προσοχή στα συγκεκριμένα μαθησιακά εργασιακά περιβάλλοντα στα οποία απευθύνεται, και η επιμόρφωση θα πρέπει για να είναι αυθεντική εμπειρία, να λαμβάνει χώρα σε όσο το δυνατόν πιο πραγματικό περιβάλλον με τον διαθέσιμο εξοπλισμό του (σε κάποιο σχολείο, παρά σε χώρους πανεπιστημίου).

4. Θα πρέπει να είναι επικεντρωμένα στην καλή γνώση του αντικειμένου.
5. Οι επαναληπτικές συναντήσεις θα πρέπει να γίνονται στο χώρο εργασίας (σχολικές τάξεις) και να έχουν διάρκεια στο χρόνο.
6. Πρέπει να εξισορροπούνται οι ανάγκες των ΕΦΑ με την προοπτική του προγράμματος επιμόρφωσης. Το να παρουσιάζονται ιδέες στους ΕΦΑ που να μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία τους είναι ένα πρώτο βήμα, αλλά πρέπει να δουν και πώς αυτή η νέα προσέγγιση θα βελτιώσει τη διδασκαλία τους και τους μαθητές τους.

Είναι φανερό λοιπόν πως η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να βασίζεται στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και στους μαθητές που απευθύνεται και να επιχειρείται σε συνεργατικό επαγγελματικό περιβάλλον μάθησης. Οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να συλλαμβάνεται, να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται με συγκεκριμένους μαθητές ως σημείο αναφοράς και να αξιολογείται (συνεργατικά με τους ίδιους τους μαθητές και με συναδέλφους) ως μέρος της συνεχούς επαγγελματικής μαθησιακής διαδικασίας (Armour & Yelling, 2004a).

#### Προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ΕΦΑ

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εν-ενεργεία ΕΦΑ, που έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, τα τελευταία πέντε χρόνια είναι σχετικά περιορισμένα σε αριθμό, και τα στοιχεία τους παρατίθενται στον Πίνακα 1. Ο αριθμός των παρεμβάσεων που δημοσιεύτηκαν και έχουν ερευνήσει τις επιδράσεις της επιμόρφωσης στις συμπεριφορές και τη διδακτική πρακτική των ΕΦΑ είναι μόλις εννέα, καθώς οι έρευνες (4), (5), (6), και (10) αφορούν ουσιαστικά το ίδιο πρόγραμμα και μάλλον το ίδιο δείγμα ΕΦΑ. Επιπλέον, μόνο επτά επιστημονικά περιοδικά έχουν δημοσιεύσει τέτοιες εργασίες (Πίνακας 1). Όπως γίνεται κατανοητό, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην τροποποίηση της διδακτικής συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων των ΕΦΑ, υποθέτοντας πως η αλλαγή αυτών θα επιφέρει βελτίωση στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Από τις έρευνες αυτές μόνο οι Deglau & O'Sullivan (2006), οι Chatzisarantis & Hagger (2009), και οι Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis (2010) αναφέρονται σε μετρήσιμα μαθησιακά επιτεύγματα (π.χ. αύξηση συμμετοχής των μαθητών) που πιθανόν οφείλονται στην αλλαγή των ΕΦΑ.

Πίνακας 1  
Προγράμματα Επιγγελματικής Ανάπτυξης για Εν-ενεργεία ΚΦΑ την τελευταία πενταετία (2006-2010)

Δημοσίευση*	Δεήγρια	Τόπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
1) Deglau & O'Sullivan, (2006) JTPE	24 ΕΦΑ εν-ενεργεία, με εμπειρία	ΗΠΑ δημόσια σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο)	Πανεπιστημιακοί διδάξαν στα σεμινάρια. Οι ΕΦΑ όφειλαν να σχεδιάσουν και να εκπαιδεύουν ομάδα μαθημάτων βασισμένα στις καινοτομίες που διδασχθήσαν. Δυο μετα-πτυχιακοί βοήθησαν στην εφαρμογή των αλλαγών παρέχοντας εβδομαδιαίες επισκέψεις, διημιτικές διδασκαλίες, συνδιδασκαλίες ή ανατροφοδότηση όταν οι ΕΦΑ τους το ζήτησαν. Οι ΕΦΑ πληρώνονταν (21\$/h).	15 μήνες 13 σεμινάρια-εργαστήρια (1-5 ημέρες) 126 ώρες	Η βελτίωση των ΕΦΑ (γνώσεις, δεξιότητες, διάθεση), ώστε να αξιέψουν την φυσική δραστηριότητα των μαθητών τους, μέσα από ενεργή μάθηση.	Η από-αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ αξιέψρηκε και οι περισσότεροι άλλεξαν τα πιστεύω και τις πρακτικές τους. Υιοθέτησαν καινοτόμα μοντέλα διδασκαλίας, και βελτίωσαν τον τρόπο που βλέρουν το επάργελα. Η συμμετοχή των μαθητών αξιέψρηκε.
2) Deglau, Ward, O'Sullivan, & Bush, (2006) JTPE	17 ΕΦΑ εν-ενεργεία, τουλάχιστον 10 χρόνια εμπειρίας	ΗΠΑ δημόσια σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο)	Πανεπιστημιακοί παρείχαν το πωτοκόλο και διευκόλυναν την συζήτηση για την εξέλιξη της ΦΑ στις συναντήσεις μετάξυ των ΕΦΑ. Στις συναντήσεις γινόταν συζήτηση μικρών ομάδων και παρουσιάσεις.	6 μήνες 6 συναντήσεις της 1,5 ώρας	Να βελτιώσει την καινότητα της πράξης, να διεγείρει τον αναποχασμό και τον διάλογο μετάξυ των ΕΦΑ.	Μέσα από διάλογο φεάχτηρε μια εκπαιδευτική μαθησιακή καινότητα. Οι ΕΦΑ αναξήτησαν νέους τρόπους για προώθηση της αλλαγής, συμβουλές και υποστήριξη από συναδέλφους και ειδικούς.

\* Δημοσιεύσεις: JTPE-Journal of Teaching in Physical Education - 6 άρθρα, PESP-Physical Education and Sport Pedagogy, EIPE-European Journal of Physical Education, IJSS-International Journal of Sport Science, PDE-Professional Development in Education, P&H-Psychology & Health, CEP- Contemporary Educational Psychology.

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τύπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
3) Ince, Goodway, Ward, & Lee, (2006) <i>JTPE</i>	19 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1 έως πάνω από 15 χρόνια εμπειρίας	ΗΠΑ δημόσια σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο)	Οι ΕΦΑ πληρώνονται (10\$/h). Πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης (ΕΑ) για την χρήση τεχνολογίας στην ΦΑ. 7 εργαστού, 2 για χρήση υλικού και 5 για ενσωμάτωση της τεχνολογίας σε 5 μοντέλα ΦΑ. Συστηματική υποστήριξη από ειδικούς (τηλ.έφ., e-mail, επισκέψεις στο σχολείο).	1 ακαδημαϊκό έτος	Να αναπτύξει τις δεξιότητες των ΕΦΑ ώστε να ενσωματώσουν την τεχνολογία στην διδασκαλία.	Οι ΕΦΑ έγιναν ικανότεροι στην χρήση τεχνολογίας στην διδασκαλία της ΦΑ και ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις απέναντι στη τεχνολογία.
4) Kulinna, McCaughtry, Martin, Cothran, & Faust, (2008) <i>JTPE</i>	30 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1-37 χρόνια εμπειρίας (15 μέντορες- 15 αο-χάρτοι) (17 ΚΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρέιχαν πρόγραμμα ΕΑ για την εφαρμογή ενός καινοτόμου ΑΠΦΑ (EPEC) **. Οι μέντορες διδασκάν τους ασχάρτους, συναντιόντουσαν και συζητούσαν, βίντεο-ανέλυσαν μαθήματα των ασχάρτων, έκαναν μονοήμερες επισκέψεις στο σχολείο και διατηρούσαν συχνή επικοινωνία μέσω Η/Υ.	1 σχολικό έτος 6 εργασιότητες: 1 για τους μέντορες, 1 για τους ασχάρτους και 4 μαζί	Να μάθουν οι ΕΦΑ πως θα διδάξουν το ΑΠ που προωθεί την υγεία, και να επηρεάσει τις σχέσεις και πράξεις τους.	Οι μέντορες και οι ασχάρτοι επηρεάστηκαν θετικά απέναντι στο νέο ΑΠ. Βελτίωσαν τις στάσεις, προθέσεις, αντιληπτό έλεγχο, υποκειμενική νόρμα και διδακτική συμπεριφορά, όταν οι αντιλήψεις της ομάδας ελέγχου παρέμειναν ίδιες ή μειώθηκαν
5) Martin, Mccaughtry, Hodges-Kulinna, & Cothran, (2008) <i>PESP</i>	30 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1-37 χρόνια εμπειρίας (2 ομάδες ΕΑ) (20 ΕΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρέιχαν πρόγραμμα ΕΑ για την εφαρμογή ενός καινοτόμου ΑΠΦΑ, προσανατολισμένου στην φυσική δραστηριότητα (EPEC). 1 εργασιότητα για όλους τους ΕΦΑ. 2 μόνο για την μια ομάδα, μαζί με συνεχή καθοδήγηση και 2 επισκέψεις στο σχολείο.	7 μήνες μελέτη 3 οκτώωρα εργασιότητες	Να βελτιώσει την αυτό αποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στην διδασκαλία ΑΠ που προωθεί την υγεία & τη φυσική δραστηριότητα.	Οι 2 ομάδες αύξησαν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητα στην διδασκαλία του νέου ΑΠ συζητώντας με την ομάδα ελέγχου, στην οποία μειώθηκε και η πεθαφία. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ ομάδων ΕΑ.

\*\* ΑΠΦΑ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής / EPEC: Exemplary Physical Education Curriculum.

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τύπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
6) Martin, McCaughtry, Kulinna, Cothran, & Faust, (2008) <i>JLPE</i>	30 ΕΦΑ εν-εργεία, 1-37 χρόνια εμπειρίας (2 ομάδες ΕΑ: 15 μέντορες- 15 αρχάριου) (17 ΕΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρείχαν πρόγραμμα ΕΑ για την χρήση Η/Υ και βριματομέτρων στην εφαρμογή καινοτόμου ΑΠΦΑ (EPEC). 6 εργαστήρια: 1 για τους μέντορες, 1 για τους αρχάριους και 4 μαζί. Μετά το ξενάγηση οι μέντορες-αρχάριοι είχαν συχνή επικοινωνία μέσω Η/Υ, οι μέντορες παρείχαν συστηματική καθοδήγηση.	1 σχολικό έτος 6 εργαστήρια	Να αναπτύξει την αυτόαποτελεσματικότητα των ΕΦΑ στο να διδάξουν με την χρήση Η/Υ και βριματομέτρων, και να μειώσουν το άγχος τους.	Μέντορες και αρχάριοι αύξησαν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στη χρήση υπολογιστών και βριματομέτρων για την βελτίωση της διδασκαλίας τους, και μείωσαν το άγχος για την χρήση υπολογιστών συγγινόμενοι με την ομάδα ελέγχου.
7) Patton & Griffin, (2008) <i>JLPE</i>	2 ΚΦΑ εν-εργεία, 17 & 20 χρόνια εμπειρίας	ΗΠΑ δημόσια σχολεία γυμνάσιο	Πανεπιστημιακοί παρείχαν πρόγραμμα ΕΑ ως μέντορες των ΚΦΑ, βοηθώντας τους να αναπτύξουν ενλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.	5νθημερο καλοκαιρινό υποτιτούτο και 2 συναντήσεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς	Να βοηθήσει τους ΚΦΑ να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μαθήματα και μετρήσεις συμβατά με τους διδακτικούς τους στόχους.	Οι ΚΦΑ έκαναν ουσιαστικές αλλαγές. Βελτίωσαν τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την διαχείριση και οργάνωση της τάξης, ευθυγράμμισαν τις μετρήσεις με την διδασκαλία τους, και άλλαξαν συμπεριφορά χρησιμοποιώντας πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις
8) Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, (2008) <i>EJPE</i>	2 ΚΦΑ εν-εργεία (3 ΚΦΑ ομάδα ελέγχου)	Γαλλία λύκειο	Πρόγραμμα ΕΑ για προώθηση της αυτονομίας των μαθητών. Εμπροσθητικό σεμινάριο για προώθηση της αυτονομίας των μαθητών. Στην συνέχεια εξομαζευμένη καθοδήγηση με διαποσοπική συμπεριφορά μεταξύ ερευνητή-ΚΦΑ που υποστήριξε την αυτονομία. Σε κάθε μάθημα γινόταν βιτεοσκοπήση και ανάλυση της συμπεριφοράς του ΚΦΑ.	8 εβδομάδες 1 εμπροσθητικό εργαστήριο	Να βελτιώσει την ικανότητα των ΚΦΑ να ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών τους.	Οι ΚΦΑ υποστήριξαν την αυτονομία των μαθητών τους. Συντηρούνόμενοι με την ομάδα ελέγχου χρησιμοποιούσαν πιο συχνά συμπεριφορές που ενίσχυαν την αυτονομία ή ήταν ουδέτερες.

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τόπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
9) Chatzi-sarantis & Hagger, (2009) <i>P&amp;H</i>	10 ΚΦΑ εν-ενεργεία, (2 ομάδες πειραματική και ελέγχου)	Αγγλία μεγάλα σχολεία γυμνάσια, λύκεια	Παρέμβαση όπου οι 2 ομάδες των ΚΦΑ επιμορφώθηκαν διαφορετικά για την αλληλεγγύη του διαπροσωπικού τους στυλ. Δόθηκαν οδηγίες για τρόπους παροχής εξηγήσεων, ανατροφοδότησης, επιλογής, αναγνώρισης των δυσκολιών προς τους μαθητές. Στη συνέχεια οι ΚΦΑ έπαιξαν παιχνίδι ρόλων για να βιώσουν τα προτεινόμενα διδακτικά στυλ. Μετά ειδικός παρακολούθησε τα μαθήματα και παρείχε ανατροφοδότηση στους ΚΦΑ.	5 εβδομάδες 3 τριώρες συναντήσεις	Να βοηθήσει τους ΚΦΑ να αποκτήσουν ένα διαφορετικό στυλ που θα ενισχύει τον αυτό-καθορισμό των μαθητών ώστε να αυξηθεί η φυσική τους δραστηριότητα.	Οι ΚΦΑ εφάρμοσαν αλλαγές στην συμπεριφορά τους. Οι μαθητές που είχαν ΚΦΑ που υποστήριζαν περισσότερο την αυτονομία τους ανέφεραν ισχυρότερες προθέσεις για άσκηση στον ελεύθερο χρόνο τους και συμμετείχαν πιο συχνά σε φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.
10) Martin, McCaughy, Kulinna, & Cothran, (2009) <i>PDE</i>	30 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 1-37 χρόνα εμπειρίας (15 μέντορες-15 αρχάριοι) (17 ΕΦΑ ομάδα ελέγχου)	ΗΠΑ δημόσια σχολεία δημοτικά	Πανεπιστημιακοί παρείχαν πρόγραμμα ΕΑ σε 2 ομάδες ΕΦΑ (μέντορες-αρχάριοι), για την εφαρμογή καινοτόμου ΑΠΦΑ (EPEC), μέσω εργασιών και συμβουλευτικής καθοδήγησης. Μετά το ξενάγωμα οι μέντορες-αρχάριοι διατηρούσαν συχνή επικοινωνία μεταξύ τους μέσω Η/Υ.	1 σχολικό έτος 6 εργαστήρια: 1 μέντορες, 1 αρχάριοι και 4 μίξι	Να βελτιώσει την απόδοση των ΕΦΑ στο να διδάξουν το καινοτόμο ΑΠΦΑ και να ξεπεράσουν τον φόβο των όποιων εμποδίων	Οι 2 ομάδες αύξησαν σημαντικά την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στο να διδάξουν τους 4 βασικούς σκοπούς του ΑΠΦΑ και να ξεπεράσουν τα εμπόδια, συγχοινομένοι με την ομάδα ελέγχου που σημείωσε μείωση στην αυτό-αποτελεσματικότητα
11) Vasiladou, Detti, Galanis, & Emmanouilidou, (2009) <i>IJSS</i>	15 ΕΦΑ εν-ενεργεία, 3-18 χρόνια εμπειρίας	Ελλάδα δημόσια σχολεία δημοτικά (1-2 τάξη)	Πρόγραμμα ΕΑ επικεντρωμένο στην διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας. Διάλεξη από την ερευνήτρια με έμφαση στον αποτελεσματικό χρόνο	1 δίωρη διάλεξη 2 ώρες πρακτική	Να βελτιώσει την ικανότητα των ΕΦΑ να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον χρόνο διδασκαλίας	Οι ΕΦΑ βελτίωσαν την διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας. Αύξησαν τον χρόνο ενεργής συμμετοχής, μείωσαν τον χρόνο αναμονής και τον χρόνο

Δημοσίευση*	Δείγμα	Τόπος	Μορφή προγράμματος	Διάρκεια	Σκοπός	Αποτελέσματα
12) Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis (2010) <i>CEP</i>	3 ΚΦΑ νεοδιόριστοι	Γαλλία λύχεια	<p>διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης. Επιπλέον πρακτική εξάσκηση με επίβλεψη από την ερευνητρια.</p> <p>Πρόγραμμα ΕΑ για προώθηση της αυτονομίας των μαθητών. Επιμορφωτικό εργαστήριο: Ιώθα παρουσίαση της θεωρίας του Αυτό-καθορισμού, Ιώθα εμπειρικές αποδείξεις της ισχύος της θεωρίας με παραδείγματα από βίντεο, 2ωρες βίντεο ανάλυση των δικών τους μαθημάτων και σχεδιασμός των επόμενων 3 μαθημάτων, συνεργασία ανταλλαγής απόψεων παιχνίδι ρόλων. Στη συνέχεια εξεταστικεμένη καθοδήγηση βασισμένη στα βίντεο των μαθημάτων τους (μετά από κάθε μάθημα ο ερευνητής με τον ΚΦΑ για 15-30 λεπτά ανέλυαν το διαπροσωπικό στυλ του ΚΦΑ)</p>	8 εβδομάδες 1 τετράωρη επιμορφωτική συνάντηση	<p>Να βοηθήσει τους ΚΦΑ να αποκτήσουν ένα διαπροσωπικό στυλ που θα ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και θα ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες ώστε να είναι περισσότερο παρακινημένοι.</p>	<p>Οι ΚΦΑ παρουσίασαν θετικές αλλαγές στο διαπροσωπικό τους στυλ. Συγκεκριμένα έκαναν συχνότερη χρήση συμπεριφορών που ενίσχυν την αυτονομία των μαθητών και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών. Οι μη αυτο-καθοριζόμενες μορφές παροχής των μαθητών μειώθηκαν και αυξήθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα.</p>

Συνοψίζοντας τα ευρήματα του Πίνακα 1 εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

1. Σωστά σχεδιασμένα στοχευμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ακόμη και αν είναι πολύ μικρής διάρκειας (1 εργαστήριο), μπορεί να επιφέρουν θετική αλλαγή στις διδακτικές συνήθειες των ΕΦΑ, αρκεί να συνοδεύονται από συστηματική καθοδήγηση και υποστήριξη (Tessier, et al., 2008; 2010; Vasiliadou, et al., 2009).
2. Η συμβουλευτική παρακολούθηση από μέντορες (έμπειρους ΕΦΑ, ή ερευνητές-πανεπιστημιακούς) κρίνεται αναγκαία για μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην μαθησιακή διαδικασία (Kulinna, et al., 2008; Martin, et al., 2008, 2009; Patton & Griffin, 2008).
3. Η συνεργατική μάθηση μέσα από συμμετοχή σε ομάδες εκπαιδευτικών-ερευνητών είναι ένας πολύ πετυχημένος τρόπος για αναβάθμιση και επιμόρφωση των ΕΦΑ (Deglau, et al., 2006; Martin, et al., 2009).
4. Η χρήση τεχνολογικών μέσων (π.χ. βιντεοκάμερες, υπολογιστές, ιντερνετ) μπορεί να βελτιώσει αποτελεσματικά τη διδασκαλία και την επαγγελματική ανάπτυξη των ΕΦΑ (Ince, et al., 2006; Martin, et al., 2008; Tessier, et al., 2008, 2010).

Ένα θεωρητικό πλαίσιο, που μπορεί να προσφέρει βαθειά κατανόηση του τρόπου που σκέφτεται και λειτουργεί ο εργαζόμενος ΕΦΑ, είναι αυτό της Κοινωνικογνωστικής Ψυχολογίας. Ωστόσο, μόλις ένα πρόγραμμα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (έρευνες 4, 5, 6, 10 -Πίνακας 1) βασίζεται σε κοινωνικογνωστικές θεωρίες παρακίνησης, της Αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), και της Σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1991). Επίσης, μόνο ένα πρόγραμμα (Tessier, et al., 2008), όπου συμμετείχαν μόλις δυο επιμορφούμενοι, βασίστηκε στην θεωρία του Αυτό-καθορισμού (Ryan & Deci, 2000), και μέσα από την υποστήριξη της αυτονομίας των ΚΦΑ έγινε προσπάθεια αλλαγής των εμφανών συμπεριφορών τους, ώστε να προωθείται η αυτονομία των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα ερευνών και οι υποδείξεις των ειδικών στη βιβλιογραφία δείχνουν ότι το θεωρητικό υπόβαθρο του Αυτό-καθορισμού μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό πετυχημένων προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για διορισμένους ΕΦΑ.

### Επαγγελματική Ανάπτυξη και Αυτό-καθορισμός

Σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) υπάρχουν τρεις εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες που καθοδηγούν τη

ζωή του ατόμου. Οι ανάγκες για επάρκεια, αυτονομία και κοινωνικές σχέσεις κατευθύνουν και καθορίζουν σχεδόν κάθε άποψη της καθημερινότητας (προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή). Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών οδηγεί σε αυξημένη εσωτερική παρακίνηση, η οποία οδηγεί σε υψηλά επίπεδα απόδοσης και προσωπικής ανάπτυξης (Deci & Ryan, 2000).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα πολύτιμα οφέλη στην παρακίνηση των ατόμων από την αυτό-καθοριζόμενη συμπεριφορά βρίσκουν αντίκρισμα σε πολλά διαφορετικά πεδία, όπως τις σχολικές τάξεις (Connell & Wellborn, 1991; Grolnick & Ryan, 1987; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Ryan & Connell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992), τους χώρους φυσικής δραστηριότητας μεταξύ νέων (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997; Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Wang & Biddle, 2001), στον ακαδημαϊκό χώρο (Amabile, 1985; Deci & Ryan, 1985; Hidi & Harackiewicz, 2000; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984), αλλά και στον εργασιακό χώρο, όπου υψηλός αυτό-καθορισμός συνδέεται με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, χαμηλότερη συναισθηματική εξουθένωση και μειωμένες προθέσεις παραίτησης (Blais, Briere, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993; Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002). Εργασιακά περιβάλλοντα που προάγουν την αυτονομία, την αντιλαμβανόμενη επάρκεια και τις κοινωνικές σχέσεις, αυξάνουν την εσωτερική παρακίνηση και την πλήρη εσωτερικήευση των εξωτερικών κινήτρων, πράγμα που οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή, παραγωγικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση, θετικές εργασιακές στάσεις, οργανωσιακή αφοσίωση και ψυχολογική ευημερία (Gagne & Deci, (2005). Ενώ, διαπολιτισμική μελέτη σε επαγγελματικούς οργανισμούς έχει δείξει ότι το εργασιακό κλίμα που υποστηρίζει την αυτονομία οδηγεί στην ικανοποίηση των εσωτερικών ψυχολογικών αναγκών, πράγμα που οδηγεί σε αυξημένη δέσμευση και εμπλοκή των υπαλλήλων στην εργασία τους, μειωμένο άγχος και αυξημένη αυτό-εκτίμηση (Deci, et al., 2001).

### Αυτό-καθορισμός και εκπαιδευτικοί

Από τη βιβλιογραφία γίνεται κατανοητό ότι η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντα. Συγκεκριμένα ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας του Χριστοδουλίδη (2004) (όπου συμμετείχαν και ΚΦΑ) είναι ότι όσο μεγαλύτερος ήταν ο αυτο-καθορισμός των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίησή τους από την δουλειά, η ενασχόλησή τους με δραστηριότητες εκτός ωραρίου για τη βελτίωσή τους και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον,

εκπαιδευτικοί που είναι εσωτερικά παρακινημένοι στη διδασκαλία τους είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν και να προαγάγουν την αυτονομία των μαθητών τους, γεγονός που στη συνέχεια οδηγεί στην αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Reeve, Bolt, & Cai, 1999). Από την παραπάνω μελέτη των Pelletier και συν. (2002) φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη πίεση αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είτε από «πάνω» (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, συνάδελφοι) είτε από «κάτω» (π.χ. μαθητές μη παρακινημένοι), τόσο χαμηλότερος είναι ο αυτο-καθορισμός τους σχετικά με την διδασκαλία.

Συμπληρωματικά, οι Roth, Assor, Kanat-Maymon και Kaplan (2007) βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που παρουσίαζαν πιο αυτόνομες (αυτό-καθοριζόμενες) μορφές παρακίνησης στο να διδάξουν, σημείωναν αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και μειωμένη συναισθηματική εξουθένωση. Στην ίδια έρευνα οι αυτόνομες μορφές παρακίνησης για τη διδασκαλία σχετιζόταν θετικά με αυτόνομες μορφές παρακίνησης των μαθητών για μάθηση και οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι οι δάσκαλοί τους υποστήριζαν την αυτονομία τους. Σε μια πρόσφατη έρευνα των Taylor, Ntoumanis και Standage (2008) φάνηκε ότι ΕΦΑ με υψηλό αυτο-καθορισμό προσπαθούν περισσότερο να κατανοήσουν τους μαθητές τους, παρέχουν μεγαλύτερη βοήθεια και υποστήριξη, προσφέρουν λογικές εξηγήσεις αιτιολογώντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συγκριτικά με ΕΦΑ με χαμηλό αυτό-καθορισμό.

Επίσης, από την εργασία των Wang και Liu (2008) φαίνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό αυτο-καθοριζόμενης συμπεριφοράς τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να διδάξουν το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και φαίνονται πιο ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει. Παλαιότερη έρευνα με τελειόφοιτους ΕΦΑ έδειξε ότι η εσωτερική παρακίνηση ήταν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της πρόθεσης για μελλοντική συμμετοχή σε αντίστοιχα μαθήματα (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995).

Σε μόλις δυο έρευνες στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης έγινε προσπάθεια τροποποίησης του τρόπου σκέψης και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από σχετικά ελεγκτικό (δασκαλοκεντρικό) σε τρόπο που προάγει την αυτονομία των μαθητών (Reeve, 1998; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Στην πρώτη έρευνα (Reeve, 1998), συμμετείχαν 159 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χωρισμένοι σε τρεις ομάδες ανάλογα με την επιμόρφωση που έλαβαν (υποστηρικτικός της αυτονομίας των μαθητών, ελεγκτικός, ουδέτερος τρόπος διδασκαλίας). Η συνάντηση είχε συνολική διάρκεια 80 λεπτών (συμπλήρωση ερωτηματολογίων, επιμόρφωση). Η επιμόρφωση έγινε μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου εντύπου και διήρκεσε

μόλις 45 λεπτά. Με βάση τις αυτό-αναφορές των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αυτοί που έλαβαν επιμόρφωση για τις διδακτικές πρακτικές που προωθούν την αυτονομία των μαθητών έδειξαν αυξημένο και σταθερό προσανατολισμό σε τέτοιου είδους συμπεριφορές, συγκριτικά με τις άλλες δυο ομάδες. Στην δεύτερη έρευνα (Reeve, et al., 2004), 20 έμπειροι εκπαιδευτικοί (μαθηματικών, οικονομικών, αγγλικών, φυσικής), συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης που περιλάμβανε μια μονώροχη διάλεξη, όπου έγινε παρουσίαση των βασικών αρχών της θεωρίας του αυτό-καθορισμού, των διαφόρων τύπων παρακίνησης των μαθητών, και των τρόπων διδασκαλίας που προωθούν και υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών. Επιπλέον, είχαν στην διάθεσή τους, για ατομική μελέτη, μια ειδικά σχεδιασμένη ιστοσελίδα, που έδινε πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν από τη διάλεξη, στις τάξεις τους. Από τη συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι αυξήθηκαν σημαντικά οι συμπεριφορές που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών, ενώ αντίστοιχα αυξήθηκε και η συμμετοχή των μαθητών.

### Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συνδυάζοντας τα μέχρι σήμερα διαθέσιμα ευρήματα είναι λογικό να υποτεθεί ότι, επηρεάζοντας τον αυτό-καθορισμό των ΕΦΑ στον χώρο εργασίας τους, ικανοποιώντας δηλαδή τις τρεις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες (αυτονομία, κοινωνικές σχέσεις, επάρκεια), μπορεί να οδηγηθούν σε υψηλότερο βαθμό αυτό-καθοριζόμενης συμπεριφοράς και εσωτερικής παρακίνησης στη διδασκαλία τους, με πολύ θετικά μετρήσιμα αποτελέσματα στα επιτεύγματα των μαθητών. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε ίσως να καταστήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως τους κύριους υπεύθυνους για την επιμόρφωση και την προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί προτείνουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν δικαίωμα επιλογής στο να καθορίσουν την επιμόρφωση τους με βάση τις προσωπικές τους ανάγκες, και να συμμετέχουν στην διαμόρφωση των εκάστοτε μεταρρυθμίσεων (Cochran-Smith & Lytle, 1999; O'Sullivan & Deglau, 2006). Επίσης, καλό θα είναι η συμμετοχή τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης να είναι προαιρετική (Vasiliadou, et al., 2009), και να δίνει την επιλογή συμμετοχής, χωρίς να περιορίζει τον προσωπικό χρόνο των εκπαιδευτικών (Armour & Yelling, 2004b). Αυτές οι προτάσεις οδηγούν σε ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων για αυτονομία.

Επιπλέον, η ανασκόπηση των σχετικών ερευνών έδειξε ότι πολύ σημαντικό ρόλο για την επιτυχημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αλλαγή στις

διδασκτικές τους συνήθειες παίζει η συνεργασία με συναδέλφους (Kulinna, et al., 2008), μέντορες (Patton & Griffin, 2008), πανεπιστημιακούς (Martin, et al., 2009), διευθυντές (Faucette & Graham, 1986), κυβερνητικούς υπεύθυνους (Ha, Lee, Chan, & Sum, 2004) και η συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών (Deglau, et al., 2006). Αυτή η συνεργασία, εφόσον είναι αμφίδρομη και ισότιμη, μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων για κοινωνικές σχέσεις, όπως αυτή περιγράφεται από τους Deci & Ryan (1985).

Επιπροσθέτως, φάνηκε ότι πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή και βελτίωση των διδασκτικών συνηθειών των εκπαιδευτικών παίζει η αίσθηση επάρκειας που έχουν (Deglau & O'Sullivan, 2006; Martin, et al., 2008). Η αίσθηση δηλαδή ότι μπορούν να τα καταφέρουν, ότι έχουν όλες εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζονται για την πετυχημένη εφαρμογή της κάθε καινοτομίας. Σύμφωνα με την Κοινωνική-Γνωστική θεωρία (Bandura, 1997), η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών βελτιώνεται από την παρακολούθηση καινοτόμων μοντέλων διδασκαλίας (Deglau & O'Sullivan, 2006), από προηγούμενες επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Kulinna, et al., 2008) και από την λεκτική πειθώ με την μορφή ανατροφοδότησης, ενθάρρυνσης και καθοδήγησης (Martin, et al., 2008; Martin, et al., 2009). Η αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών συμβάλλει θετικά στην αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Προτείνεται, ο σχεδιασμός μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων να βασίζεται στην ικανοποίηση των εσωτερικών αναγκών των ατόμων, της αυτονομίας, των κοινωνικών σχέσεων και της επάρκειας. Έτσι, μπορεί να επηρεάσουν καθοριστικά την εργασιακή συμπεριφορά και σκέψη των ΕΦΑ, με πολυποίκιλα θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους και για την απόδοση και την ποιότητα ζωής των μαθητών στο σχολείο.

#### Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004a). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95 - 114.

- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004b). Professional evelopment and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-93.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Effective professional development-what we now know. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 363-378.
- Blais, M. R., Briere, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L' inventaire de motivation au travail de Blais (The Blais Work Motivation Inventory). *Revue Quebecoise de Psychologie*, 14(185-215).
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Γοροζίδης, Γ. (2009). *Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.
- Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology & Health*, 24(1), 29 - 48.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1999), 249-305.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Connolly, U., & James, C. (1998). Managing the school improvement journey: the role of continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 24(2), 271 - 282.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of

- National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75 - 97.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227 - 268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deglau, D., & O’Sullivan, M. (2006). The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 379-396.
- Deglau, D., Ward, P., O’Sullivan, M., & Bush, K. (2006). Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers’ Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Duncombe, R., & Armour, K. M. (2004). Collaborative Professional Learning: from theory to practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 141 - 166.
- Ελευθεροτυπία. (2010, 11-5-2010). Ανακτήθηκε την 12/5/2010 από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=160873>
- Faucette, N., & Graham, G. (1986). The impact of principals on teachers during in-service education: A qualitative analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 79-90.
- Fejgin, N., & Hanegby, R. (1999). School Based In-Service Training of PE Teachers. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 4 - 16.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001).

- What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- 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.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a Teacher education course. *Educational Psychology*, 15(1), 89-96.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Ha, A., Lee, J., Chan, D., & Sum, R. (2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: the Hong Kong experience. *Sport, Education and Society*, 9(3), 421 - 438.
- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487 - 503.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Ince, M. L., Goodway, J. D., Ward, P., & Lee, M. (2006). The effects of professional development on technological competency and the attitudes urban physical education teachers have toward using technology. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 428-440.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2008). Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 12(3), 247 - 259.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kulinna, P., McCaughtry, N., Martin, J. J., Cothran, D., & Faust, R. (2008). The Influence of Professional Development on Teachers' Psychosocial Perceptions

- of Teaching a Health-Related Physical Education Curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 292-307.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers-Transforming Their World and Their Work*. New York: Teachers College Press.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P., Cothran, D., & Faust, R. (2008). The effectiveness of mentoring-based professional development on physical education teachers' pedometer and computer efficacy and anxiety. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 68-82.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 171 - 190.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511 - 529.
- National Foundation for Educational Research. (2001). *Continuing Professional Development: LEA and School Support for Teachers*. Slough: NFER.
- National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). (1998). Improving professional development: eight research-based principles. Retrieved from <http://www.npeat.org/strand2/pdprin.pdf>
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. (2010). Ανακτήθηκε την 5/6/2010 από [http://www.oepok.gr/info\\_gr.html](http://www.oepok.gr/info_gr.html)
- O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Principles of Professional Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 441-449.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Patton, K., & Griffin, L. L. (2008). Experiences and Patterns of Change in a Physical Education Teacher Development Project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 272-291.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Pissanos, B. W., & Allison, P. C. (1996). Continued professional learning: A topical life history. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 2-19.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 9, 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). Πλαίσιο διαβούλευσης, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε την 5/6/2010 από [http://www.ypepth.gr/el\\_ec\\_home.htm](http://www.ypepth.gr/el_ec_home.htm)
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational

- styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vasiliadou, O., Derri, V., Galanis, N., & Emmanouilidou, K. (2009). Training in-service physical educators to improve class time management. *International Journal of Sport Science*, 5(17), 33-43.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Cole, M., Steiner, J., Scribner, S. & Souberman, E. ed.). London: Harvard University Press.
- Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1–22.
- Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 395 - 410.
- Χριστοδουλίδης, Τ. (2004). *Στόχοι επίτευξης, αντίληψη καθήκοντος και παρακίνηση καθηγητών φυσικής αγωγής και άλλων ειδικοτήτων*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.