

## **“Peer Learning @ Rethymno 2013-2014”: Ομότιμη Συνεργατική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης**

Α. Καψάσκη: Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Ρεθύμνου

και

Δ.Ε. Δαργέντα, Α. Πατεράκη, Αθ. Στράντζαλος: Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Κρήτης

### **1. Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Το πρόβλημα**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία (Lieberman, 1996; Παπαναούμ, 2005), στην οποία εμπλέκονται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής.

Οι διαρκείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών της Ελλάδας και της Ευρώπης, η συνεχής ανανέωση και ανάπτυξη τόσο του περιεχομένου της παιδαγωγικής γνώσης όσο και της γενικής γνώσης (Unesco, 1996), οι τεχνολογικές εξελίξεις, καθώς και το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των γενεών, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα μιας ουσιαστικής επιμόρφωσης η οποία να συνάδει με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, υπό κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επιφέροντας σημαντικές βελτιώσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους και, συνεπώς, στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Sparks, 2002).

Η πολιτεία απαξιώνει και δεν έχει φροντίσει να θεσπίσει μέτρα για την ενδυνάμωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως, π.χ., προτείνονται στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας:

- θέσπιση δομών δια βίου μάθησης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης
- εφοδιασμός απαραίτητων ακαδημαϊκών και εργασιακών δεξιοτήτων
- ανάπτυξη αναστοχαστικών πρακτικών και έρευνας
- βελτίωση επαγγελματικών προσόντων
- εκσυγχρονισμό Προγραμμάτων σπουδών της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πασιάς, 2011).

Αποτιμώντας τις, συνήθειες στην Ελλάδα, επιμορφώσεις από την πολιτεία, διακρίνει κανείς - ακόμα κι αν δεν είναι “αποκλειστικότητα” για τη χώρα μας (Loucks-Horsley et al., 1987; Sparks, 2002) - τον αποσπασματικό και αναποτελεσματικό χαρακτήρα τους. Οι συμμετέχοντες καλύπτουν μόνο -στα στενά πλαίσια χρόνου της επιμόρφωσης (McLaughlin & Talbert, 2006) - “ανεπάρκειες και κενά” χάρις στον “ειδικό επιμορφωτή”, ενώ οι θεματικές της επιμόρφωσης είναι προκαθορισμένες και προαποφασισμένες από τα εκάστοτε θεσμικά όργανα. Λείπουν, δηλαδή, οι αναγνώσεις της πραγματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών, η ενσυναίσθηση για τα τεκταινόμενα στην τάξη, η δυναμική που συνεπιφέρει η κάθε φορά ενεργοποίηση των “ομάδων” εκπαιδευτικών. Τελικά, λείπει η στόχευση στην κατανόηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο, που υποστηρίζει τον διαρκή στοχασμό επί των καθημερινών του πρακτικών, την απόδοση της πρέπουσας αξίας στην αμφισβήτηση, αλλά και, κυρίως, την κριτική και την *ενεργό* διερεύνηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου του, που θα ενισχύσει την αυτονόμησή του και την αλλαγή των πρακτικών, και - μέσω αυτής - του κλίματος και του χαρακτήρα του σχολείου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), που φρονούμε ότι θα πρέπει να αποτελούν προθέσεις οποιασδήποτε παρέμβασης που βάζει στον κέντρο τον εκπαιδευτικό.

## 2. Η Θεωρητική μας βάση

Αξιοποιώντας την ομότιμη συμμετοχική μάθηση, μια ομάδα μάχιμων εκπαιδευτικών του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Κρήτης, που δραστηριοποιούνταν ήδη στο πλαίσιο του σχολείου ως κοινότητα μάθησης, επιχείρησε τη διάχυση καλών πρακτικών (McLaughlin & Talbert, 2006) χρήσης Ν.Τ. στη διδασκαλία για την επιμόρφωση των φιλολόγων του νομού. Έχοντας ως βάση τα δικά τους βιώματα και όντας γνώστες των αναγκών του συναδέλφου της πράξης, οι συντονιστές σχεδίασαν την επιμόρφωση σύμφωνα με αυτές τις ανάγκες (Bredeson, 2003). Οι θεματικές και η μεθοδολογία επαναπροσδιορίζονταν με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, σε ομότιμη βάση, μετά από διαμορφωτική αξιολόγηση, επικαλούμενοι σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνολογίες και συχνά εφαρμόζοντας εναλλαγή ρόλων μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων (Topping, 1996), καλλιεργώντας κουλτούρα συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Αξιοποιήθηκαν χώροι και πόροι του σχολείου, ενώ και η “ομάδα υποστήριξης” (Wenger et al., 2002) (εκπαιδευτικοί και η διευκολύντρια (facilitator) Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, μέλος του Επιστημονικού Εποπτικού Συμβουλίου - ΕΠ.Ε.Σ.) προέρχεται από το σχολείο. Συνεπώς, η επιμορφωτική μας δράση είχε όλα τα επιστημονικά αποδεκτά χαρακτηριστικά της “επιμόρφωσης με βάση το σχολείο” (school-based teacher training) (McLaughlin & Talbert, 2006) καθώς και της μάθησης μεταξύ ομοτίμων.

Ο όρος ομότιμη μάθηση (peer-to-peer learning) υπονοεί μια διμερή μαθησιακή δραστηριότητα. Συνοψίζεται στη φράση: “μαθαίνοντας από και μαζί με κάποιον άλλο”. Θα πρέπει να είναι αμοιβαίως ευεργετική και να περιλαμβάνει το μοίρασμα της γνώσης, των ιδεών και των

εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων. Περιγράφεται ως ένας τρόπος να περάσει κάποιος από την ανεξάρτητη στην αλληλο-εξαρτημένη ή αμοιβαία μάθηση. Έτσι γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, εφόσον οι ρόλοι εναλλάσσονται για την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος (Boud & Middleton, 2003).

### **3. Διαμόρφωση και οργάνωση της δράσης**

Πρωταρχικοί στόχοι ήταν η διάχυση γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι συμμετέχοντες να υιοθετήσουν, κριτικά, καλές πρακτικές χρήσης των Ν.Τ. στην διδασκαλία και να καινοτομήσουν σ' αυτήν άμεσα (φροντίζοντας τα διδακτέα αντικείμενα να είναι πρόσφορα για πρακτική και άμεση εφαρμογή στην τάξη), καθώς και η δημιουργία “δια ζώσης και διαδικτυακής κοινότητας μάθησης ομοτίμων” (Louis & Marks, 1998; McLaughlin & Talbert, 2006) με διαρκή χαρακτήρα.

Επιδιώχθηκε η ευελιξία στις θεματικές και τα χρονοδιαγράμματα για περισσότερη διαφοροποίηση και προσαρμογή στις ανάγκες των συναδέλφων. Προσφέρθηκε επιπλέον εξατομικευμένη βοήθεια σε συναδέλφους που έχαναν κάποιες ώρες ή δεν εμπέδωσαν την ύλη.

Στην επιμόρφωση, μέσω του learning-by-doing και της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, επιδιώχθηκε η στρατηγική προσέγγιση της γνώσης και της διαδικασίας απόκτησής της, που είναι συνυφασμένες με την επιτυχία της διδασκαλίας (Entwistle, 1992), ενώ διασφαλίστηκε η αλληλοβοήθεια και συνεργασία μεταξύ εισηγητών και επιμορφούμενων και η διαρκής εγρήγορση κι ενημέρωση του δικτύου μάθησης: κάθε συνάδελφος μοιραζόταν τη γνώση του, καθιστώντας την ολομέλεια το ίδιο ενημερωμένη με αυτόν, αναβαθμίζοντας το δίκτυο σε “ψηφιακή ή δια ζώσης κοινότητα πρακτικής εξάσκησης και μάθησης” (Knudsen et al., 2013), συγχρόνως συμβάλλοντας στην ενημέρωση (Sparks, 2002), στη μείωση της απομόνωσης και στην αμοιβαία αύξηση εμπιστοσύνης.

### **4. Η διαδικασία της ομότιμης συνεργατικής μάθησης**

Εκμεταλλεόμενοι τη θεσμική πρόβλεψη για διάχυση καλών πρακτικών των προτύπων σχολείων και λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες των συναδέλφων φιλολόγων του Ρεθύμνου που, όπως όλοι οι φιλόλογοι της Κρήτης, μέχρι πρόσφατα δεν είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν από το κράτος στις Τ.Π.Ε., προτάθηκε από τη Σύμβουλο των Φιλολόγων και μέλος του ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου να διοργανωθεί ένα επιμορφωτικό σεμινάριο για τη χρήση Ν.Τ. στη διδακτική πράξη.

Μετά από πρόσκληση, δημιουργήθηκε μια ομάδα έξι εθελοντών (η Σύμβουλος και πέντε εκπαιδευτικοί) που είχαν τις γνώσεις να παρουσιάσουν εργαλεία νέων τεχνολογιών που χρησιμοποιούσαν ήδη στην τάξη τους. Αποφασίστηκε η βιωματική προσέγγιση και αποδόθηκε σπειροειδής δομή στην επιμόρφωση, μεριμνώντας ώστε διδακτικά αντικείμενα (π.χ. Edmodo, Weebly) να επανέρχονται,

αναδεικνύοντας τη χρηστική και διδακτική αξία τους. Κάθε νέα γνώση και δεξιότητα ενσωματώθηκε ώστε να συνδυάζεται και να συμπληρώνει τις προηγούμενες.

Έχοντας συνείδηση της αναγκαιότητας για συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη και διάχυση ιδεών και πρακτικών μεταξύ συναδέλφων και βαθιά πεπεισμένοι για τη δύναμη της συλλογικότητας, απέναντι σε ένα σύστημα που προωθεί την απομόνωση και τον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών, θέσαμε ως στόχο της επιμόρφωσης την καλλιέργεια κουλτούρας συνδημιουργίας διδακτικού υλικού και διαμοιρασμού του, σε ανοιχτή, μη εμπορική βάση. Δημιουργήσαμε υποστηρικτική διαδικτυακή πλατφόρμα, με συνεχή ροή πληροφοριών, για την υποστήριξη της επιμόρφωσης και για το μοίρασμα ανοικτού λογισμικού και εκπαιδευτικού υλικού.

Πραγματοποιήθηκαν δύο κύκλοι επιμόρφωσης με 13 συνολικά τετράωρες εργαστηριακές συναντήσεις, την άνοιξη και το φθινόπωρο του 2014 για εργαλεία N.T. και εργαλεία web 2.0 και χρήση τους στην διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων. Συμμετείχαν 32 και 27 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα.

Από την αρχή της επιμόρφωσης δημιουργήθηκαν ηλεκτρονικά εξ αποστάσεως δίκτυα (Google mail και Drive, ηλεκτρονική τάξη edmodo), ενώ στήθηκε το ιστολόγιο <http://peer-rethymno.weebly.com/> με υποστηρικτικό υλικό, αλλά και εκπαιδευτική ενημέρωση από ροές ενημέρωσης RSS και από το Twitter.

Στη διάρκεια της αλληλο-επιμορφωτικής δράσης, δημιουργήθηκαν κοινοί λογαριασμοί σε web 2.0 εργαλεία: στα λογισμικά δημιουργίας σκίτσου Pixton.com, κινούμενου σχεδίου Powtoon.com, παρουσιάσεων Prezi.com, στις πλατφόρμες υποστήριξης και δημιουργίας ιστοσελίδων Weebly.com και ιστολογίων Wordpress.com.

Έτσι, μέσω του μικτού μοντέλου μάθησης, διαμορφώθηκε και υποστηρίχθηκε δια ζώσης και διαδικτυακή κοινότητα μάθησης. Αυτό ήταν κατά κοινή ομολογία όλων -εισηγητών και επιμορφούμενων- το πιο σημαντικό και, τελικά, το πιο χρήσιμο μέρος της επιμορφωτικής μας δράσης.

## **5. Η Αξιολόγηση της Δράσης: Τα ευρήματα**

Η αξιολόγηση της δράσης (πρβλ. στον ιστοχώρο του προγράμματος) επιχειρήθηκε σε δύο φάσεις, με την χρήση ερωτηματολογίου της φόρμας Google. Μετά την ολοκλήρωση του Α κύκλου στάλθηκε ένα ερωτηματολόγιο για την αποτίμηση των αναγκών των συναδέλφων προκειμένου να οργανωθεί ο Β κύκλος των σεμιναρίων με βάση τις προτιμήσεις τους. Ένα δεύτερο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε μετά το τέλος του Β κύκλου προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της δράσης.

Οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ότι απέκτησαν “αρκετή” ή “μεγάλη” εξοικείωση με τα διδαχθέντα “εργαλεία άμεσης αναγκαιότητας και χρηστικότητας”. Εξαιρετικά θετική εντύπωση δημιούργησε το μαθησιακό κλίμα που διαμόρφωσε η ομάδα των εισηγητών, με ειδική αναφορά στην ετοιμότητα απάντησης των αποριών και παροχής βοήθειας και στις δύο φάσεις του σεμιναρίου. Επιπλέον, αναδεικνύεται μια πολύ θετική αποτίμηση του περιεχομένου, της συνάφειας με την καθημερινή πράξη και διδασκαλία των συμμετεχόντων, αλλά και της δόμησης του περιεχομένου και της παρουσιάσής του με εύληπτο τρόπο. Θεωρούμε ότι αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότεροι συντονιστές και οι διαμορφωτές του υλικού είναι οι ίδιοι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, χρήστες των συγκεκριμένων εργαλείων, που γνωρίζουν μέσα από την πρακτική τους στην τάξη τα προσόντα, μειονεκτήματα και δυσκολίες τους και, λειτουργώντας ως ομότιμα μέλη της ομάδας, μπορούν να βρίσκονται ανά πάσα στιγμή στη θέση του “επιμορφούμενου” (ενσυναίσθηση) - βασικό προσόν, εκτιμούμε, της υιοθετηθείσας μεθοδολογίας και δομής του σεμιναρίου.

Δημιουργήθηκαν οι συνθήκες εμπέδωσης της λειτουργικότητας και δυνατότητας της διαδικτυακής συνεργασίας κι επικοινωνίας μέσω των αντίστοιχων εργαλείων κάλυψης της με τη διαμόρφωση της “κοινότητας μάθησης” που δύναται να χτιστεί.

Οι συντονιστές από την πλευρά τους δήλωσαν, με τη μορφή άτυπων συνεντεύξεων, ότι η ικανοποίηση που ένιωσαν μοιραζόμενοι γνώσεις, μεθόδους και καλές πρακτικές με συναδέλφους, σε συνδυασμό με την αποδοχή και την απήχηση που αυτές είχαν, ήταν η καλύτερη ανταμοιβή των κόπων που κατέβαλαν. Η “διάχυση καλών πρακτικών” αποτέλεσε, για την ομάδα, “φάρμακο συνεργατικότητας” για την ίαση της απομόνωσης και του ανταγωνισμού, σε μια εποχή και περίοδο έντονου φόβου, αλλά και κρίσης εμπιστοσύνης και αξιών.

## **6. Συμπερασματικά**

Η αξιολόγηση της - όχι ευρέως διαδεδομένης (McLaughlin & Talbert, 2006) - δράσης μας, υπέδειξε ότι υποστηρίχθηκε η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μεταβάλλοντας ιδέες, γνώσεις, συμπεριφορές και στάσεις και συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Sparks, 2002; Tomlinson et al., 2009).

Η όλη διαδικασία συνετέλεσε στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων. Αυτό αποδεικνύεται από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου αλλά και από το γεγονός ότι συνάδελφοι όλο και περισσότερο τολμούν να εκθέσουν τις εργασίες τους είτε αναρτώντας τους στο συνεργατικό ιστολόγιο που οι ίδιοι δημιούργησαν στο πλαίσιο του σεμιναρίου, είτε συμμετέχοντας σε ημερίδα ως εισηγητές και παρουσιάζοντας τις εφαρμογές των Ν.Τ. που διδάχτηκαν στην διδασκαλία τους, λειτουργώντας οι ίδιοι ως πολλαπλασιαστές στα σχολεία τους διευρύνοντας, έτσι, το δίκτυο, με επίκεντρο, τώρα, τη δική τους σχολική μονάδα (school-focused) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Είναι χαρακτηριστικό

το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας που διδάχθηκαν, με αποτέλεσμα την (εντυπωσιακή, κατά τις αναφορές τους) κινητοποίηση μαθητών, ενώ πριν υπήρχε δυστοκία να καταθέσουν υποχρεωτικές ασκήσεις που τους ανέθεταν!

Φαίνεται, δηλαδή, να δημιουργείται, κοινότητα μάθησης, αλλά και πρακτικής, που καθιστά δυνατή την επιδιωκόμενη αλλαγή και ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη τους .

Αποδείχτηκε ότι η διάδοση της γνώσης από συνάδελφο σε συνάδελφο ήταν αποτελεσματική, ενέπνευσε τους συναδέλφους εισηγητές και συμμετέχοντες και ήταν παιδαγωγικά αξιοποιήσιμη και αποδοτική. Επιτεύχθηκε συνεργασία, αλληλοϋποστήριξη, αλλά και καλλιέργεια κουλτούρας συνδημιουργίας διδακτικού υλικού και διαμοιρασμού του, σε ανοιχτή, μη εμπορική βάση, στην πλατφόρμα ανάρτησης <http://filologoi-rethymno.weebly.com>.

Έτσι, η “ομότιμη συμμετοχική μάθηση” (Fullan & Hargreaves, 1992), αποτέλεσε προνομιακό πλαίσιο για την εισαγωγή της καινοτομίας της χρήσης των Ν.Τ. στη διδασκαλία, σε συμφωνία με την θέση ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιτυγχάνονται από τη βάση προς την κορυφή (bottom-up) (Υφαντή, 2004; Δακοπούλου, 2008).

Αν και στην επιτυχία της δράσης συνέβαλε το γεγονός ότι η θεσμική δομή του πρότυπου σχολείου, ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν τέτοιες πρωτοβουλίες και με τη διοίκηση του σχολείου υπήρξε αγαστή συνεργασία, οι αλλαγές που σημειώθηκαν δεν ήταν αποτέλεσμα αλλαγών στις δομές αλλά στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Αντί για εισαγωγή νέων δομών, προκειμένου να εισαχθούν αλλαγές στο σχολείο, αποδεικνύεται πιο αποτελεσματική μια αλλαγή στην σχολική κουλτούρα προς ένα πιο συνεργατικό τρόπο ύπαρξης και συνύπαρξης. Παράλληλα με τις τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική, οργανωτική ανάπτυξη, θέση των εκπαιδευτικών κ.λπ.), θα συμφωνούσαμε με την Υφαντή (2004) ότι πρέπει να αναγνωριστεί στα σχολεία ο ρόλος τους και η συμβολή τους στην ανάπτυξη νέων τύπων κοινωνικής αλληλεγγύης για ολόπλευρη ανάπτυξη στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες.

### **Βιβλιογραφία**

- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at Work: communities of practice and informal learning, *Journal of Workplace Learning*, Vol 15, Nr 5, pp. 194-202
- Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning*, Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α' (Β' έκδοση)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 165-211
- Entwistle, N.J. (1992). *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*, Sheffield: CVCP Staff Development Unit.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Knudsen, H.J., Hadzibegovic-Bubanja, E., Nielsen, S., Petkova, E. & Nikolovska, M. (2013) *School-Based In-Service Teacher Training in Montenegro, A Handbook for Policy Makers and Practicioners*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning, in McLaughlin, M. & Oberman, I. (eds) *Teacher learning: newpolicies, new practices*, Teacher College Press, London, pp. 185-201
- Loucks-Horsley, S., Harding, C.K., Arbuckle, M.A., Murray, L.B., Dubea, C. & Williams, M.K. (1987) *Continuing to Learn: a guidebook for teacher development*, Andover, MA, Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.
- Louis, K.S. and Marks, H.M. (1998) Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools, *American Journal of Education*, Vol. 106, No. 4 (Aug., 1998), pp. 532-575.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006) *Building School-Based Teacher Learning Communities*, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.): *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 82-91.
- Πασιάς Γ. (2011), Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην “Ευρώπη της γνώσης” – Προκλήσεις και διακυβεύματα, στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.): *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Πεδίο, Αθήνα, σσ. 109-120.
- Sparks, D. (2002). *Designing professional development for teachers and principals*, Ανάκτηση 12/12/2014 από [http://www.friscoisd.org/ly/departments/professionalDev/documents/DesigningPowerfulProfessionalDevelopmentforTeachersandPrincipals\\_000.pdf](http://www.friscoisd.org/ly/departments/professionalDev/documents/DesigningPowerfulProfessionalDevelopmentforTeachersandPrincipals_000.pdf)
- Tomlinson, C. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη
- Tomlinson, P.D., Hobson, A.D., Ashby, P., Malderez, A. (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't, *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 207–216

Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature, *Higher Education*, Vol. 32, No. 3 (Oct., 1996), pp. 321-345.

Unesco (1996), Strengthening the role of the teachers in a changing world: Issues, prospects and priorities. In *International conference on education. 45th session*. Geneva: UNESCO.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002) *Cultivating Communities of Practice - A guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts

Υφαντή, Α. (2004). Η Λογική της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και οι Τάσεις Ενδυνάμωσης του Σχολείου. Μια Κριτική Προσέγγιση. Εισήγηση στο 3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο “Ιστορίας Εκπαίδευσης”, Πάτρα, Ανάκτηση 23/11/2009 από:  
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/symposio2.htm>