

Διερεύνηση της ορολογίας που χρησιμοποιείται για την εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα Μαζικά Ανοιχτά Διαδίκτυα Μαθήματα: μία οριοθετημένη ανασκόπηση άρθρων

Τσαρούχα Μαρία, Τσιτουρίδου Μελοπομένη, Μπιρμπίλη Μαρία, Δολιανίτη Φωτεινή, Καλογιαννίδου Αναστασία, Νάτσιου Γεωργία
mtsaroucha@nured.auth.gr, tsitouri@nured.auth.gr, mmpirmpi@nured.auth.gr,
dolianiti@nured.auth.gr, akalogia@nured.auth.gr, gnatsiou@nured.auth.gr
Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Έρευνας στις Τεχνολογίες Μάθησης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της ορολογίας που αξιοποιείται για να περιγραφεί η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα Μαζικά Ανοιχτά Διαδίκτυα Μαθήματα (Massive Open Online Courses – MOOCs). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποδίδεται στην αγγλική βιβλιογραφία με διαφορετικές και συχνά αλληλεπικαλυπτόμενες ορολογίες. Η εννοιολόγηση της είναι κρίσιμη καθώς η ορολογία που χρησιμοποιείται σχετίζεται με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων και κατ' επέκταση με τη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών σε αυτά. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε οριοθετημένη ανασκόπηση άρθρων και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η ορολογία που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται είναι αυτή της “teacher professional development”, με βασικές παραμέτρους την μακροπρόθεσμη επιμόρφωση, τον κοινωνικό χαρακτήρα μέσω δικτύων εκπαιδευτικών, τη χρήση ΤΠΕ κ.ά. Η συγκεκριμένη έρευνα συντελεί στην αποσαφήνιση της ορολογίας και αναδεικνύει την ανάγκη τεκμηρίωσης της προκειμένου τα προγράμματα στα MOOCs να σχεδιάζονται με γνώμονα συγκεκριμένες θεωρίες ώστε να ανταποκρίνονται στις ποιοτικές παραμέτρους της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθιστώντας την αποτελεσματικότερη.

Λέξεις κλειδιά: Μαζικά Ανοιχτά Διαδίκτυα Μαθήματα (ΜΑΔΜ), Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών, Οριοθετημένη Ανασκόπηση Πεδίου.

Εισαγωγή

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Οι ερευνητές ανά τον κόσμο συμφωνούν ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συγκεντρώνει ολόένα και περισσότερο το ενδιαφέρον της κοινότητας ως μία σημαντική προϋπόθεση προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν νέες δεξιότητες απαραίτητες για την επιβίωση στον 21^ο αιώνα. Σε αυτή την κατεύθυνση απαραίτητες κρίνονται και νέες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές που θα συντελούν στην καλλιέργεια των προσόντων των εκπαιδευτικών. Εξίσου απαραίτητα θεωρούνται και τα κατολογοησιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στην ανανέωση των παιδαγωγικών τους γνώσεων (Bayar, 2014; Darling – Hammond et al., 2017). Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2009) καταδεικνύει ότι η συμμετοχή στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου στη διδασκαλία τους και παράλληλα μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία ώστε αυτά να στελεχώνονται από ένα καλά καταρτισμένο προσωπικό. Φυσικά, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με την προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης που εκπροσωπούνε προκειμένου να επιφέρουν θετικές αλλαγές

στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δραστηριότητες που ενσωματώνονται σε αυτά θα πρέπει να είναι συνεργατικές, συνεχιζόμενες ενώ θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό τους και οι ανάγκες, οι προσδοκίες και ανησυχίες των εκπαιδευτικών καθώς και η επικοδομητική αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και των ΤΠΕ (Bayar, 2014; Trust & Pektas, 2018).

Σήμερα, πολλά κράτη επενδύουν σημαντικά χρηματικά ποσά στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Οι επενδύσεις αυτές είναι καιρίες για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επιπέδου των διδασκόντων, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Πολλοί ερευνητές παρόλα αυτά αναγνωρίζουν ότι μολονότι το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας είναι στραμμένο στην επαγγελματική ανάπτυξη, την ίδια στιγμή, η ίδια η ορολογία που χρησιμοποιείται στερείται σαφούς διατύπωσης κι ενός ξεκάθਾਰου ορισμού (Evans, 2002; Desimone, 2009; Chang et al., 2012; Lee & Kim, 2016).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι ασαφής και συγκεχυμένη, αν και τις τελευταίες δεκαετίες η βιβλιογραφία που μελετά το ζήτημα ολοένα και αυξάνεται. Ο ΟΟΣΑ (2009) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως «τις δραστηριότητες εκείνες που αναπτύσσουν τις ατομικές δεξιότητες, τις γνώσεις και εξελίσσουν κι άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού». Ο Guskey (2002) με τη σειρά του αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη «σαν μια συστηματική προσπάθεια προκειμένου να επέλθει η αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, στην συμπεριφορά και στις αντιλήψεις τους και στη συνέχεια και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους». Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (European Centre for the Development of Vocational Training, 2020) θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη απευθύνεται στη βελτίωση τόσο των γενικών όσο και των εξειδικευμένων δεξιοτήτων του ατόμου. Η διαδικασία αυτή άλλοτε συμβαίνει εξατομικευμένα, με προσωπική πρωτοβουλία του καθενός, άλλοτε με τη μορφή της συμβουλευτικής ενώ κάποιες φορές μπορούμε να τη συναντήσουμε σε ένα συνεργατικό πλαίσιο κοινότητων μάθησης και πρακτικής. Στο ίδιο μήκος κύματος με τον Guskey (2002), άλλοι ερευνητές αναγνωρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σαν μία καλά δομημένη διαδικασία η οποία επιφέρει αλλαγές σε τέτοιο βαθμό που μπορούν να αλλάξουν τις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Darling – Hammond et al., 2017).

Η ασυμφωνία και η σύγχυση που επικρατεί κατά τη διαδικασία της εννοιολόγησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γίνεται εμφανής σε ένα ευρύ σώμα της αγγλικής βιβλιογραφίας. Όταν την εξετάζει κανείς προσεκτικά είναι εύκολο να αντιληφθεί παρόμοια ασάφεια και σε σχέση με τους όρους που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές και τους ειδικούς για να περιγράψουν την επαγγελματική ανάπτυξη. Αρχικά, ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένος ο όρος «teacher education» που αποδίδει την γνωστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά την εργασία τους και τη βελτίωση των διδακτικών τους προσόντων. Σύμφωνα με την Unesco (2022), ο όρος «teacher education» συσχετίζεται με τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά πλαίσια για τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, τόσο για φοιτητές όσο και για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Τώρα πια ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, ορισμένα σχολεία και σπανιότερα οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη ορολογία η οποία εμφανίζεται ως παρωχημένη στη βιβλιογραφία. Βέβαια, παράλληλα με την ορολογία «teacher education» αρχίζει και χρησιμοποιείται και ο όρος «teacher training». Με τον τελευταίο εννοούνται τα προγράμματα που σχεδιάζονται για να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς και να τους εφοδιάσουν με τα κατάλληλα προσόντα και γνώσεις προκειμένου να μπορέσουν να

βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και κατ' επέκταση τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους (European Commission, 2012; Unesco, 2022). Από την άλλη πλευρά, ο Hargreaves (1995) κατέδειξε το «professional learning» ως την καταλληλότερη ορολογία σε σχέση με το «professional development» για να αποδοθεί εναργέστερα η διαδικασία που περιγράφει τόσο μία διαδικασία που βασίζεται στην ατομική πρωτοβουλία και περιλαμβάνει τόσο επίσημες όσο και ανεπίσημες δραστηριότητες. Ο Bleicher (2014) επισημαίνει ξανά ότι το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προσιδιάζει περισσότερο στην έννοια του «professional learning» υπογραμμίζοντας έτσι τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διαδικασία αλλαγής των γνώσεων, στάσεων και πρακτικών του. Παράλληλα κι άλλοι ερευνητές θεωρούνε πως ο τελευταίος όρος είναι περισσότερο ευρύς από τους προηγούμενους, όμως αναγνωρίζουν ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιείται και ταυτόχρονα με το «teacher professional development» (O'Brien & Jones, 2014). Οι ίδιοι επίσης αμφιβάλλουνε για τη δυνατότητα των μελλοντικών ερευνητών να αποδείξουνε ότι οι όροι διαφοροποιούνε την ουσία της εκπαιδευτικής πράξης.

MOOCs

Το περιοδικό «Times» της Νέας Υόρκης ανακήρυξε το 2012 ως τη χρονιά των Μαζικών Ανοιχτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (Massive Open Online Courses - MOOCs). Αυτό συνέβη εξαιτίας της μεγάλης αλλαγής που επέφεραν στη δυνατότητα να εκπαιδεύονται μεγάλα πλήθη ατόμων δωρεάν ή με ελάχιστο κόστος με τη χρήση των ΤΠΕ (Pappano, 2012). Τα MOOCs βέβαια πρωτοεμφανίστηκαν το 2008 και απευθείας «υποσχέθηκαν» έναν νέο, πρωτοποριακό τρόπο για την εκπαίδευση μεγάλων κοινών, με έναν ευέλικτο και οικονομικό τρόπο που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες. Το 2008, οι George Siemens και Stephen Downes παρουσίασαν το μάθημα «Connectivism and Connective Knowledge», ένα μαζικό ανοιχτό διαδικτυακό μάθημα, σε πειραματική μορφή (Cormier & Siemens, 2010). Την ίδια χρονιά πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα, ανάμεσα στα οποία βρίσκονται τα Harvard και Stanford, πειραματίζονται με τα MOOCs προκειμένου να διδάξουν μαζικά πολλούς ανθρώπους υπό το πρίσμα του εκδημοκρατισμού και της εκπαίδευσης και της πάταξης της κοινωνικής ανισότητας (Bonk et al., 2015).

Από τότε, εκατομμύρια άνθρωποι ανά τον κόσμο χρησιμοποιούν τα MOOCs προκειμένου να εκπαιδευτούν και να αποκομίσουν γνώσεις σε τομείς που οι ίδιοι επιλέγουν, να βελτιώσουν ή ακόμη και να αλλάξουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και πολλά άλλα. Τα MOOCs από τότε προσφέρονται μέσα από πολλές εκπαιδευτικές πλατφόρμες και έγιναν σταδιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανοιχτά προς συμμετοχή από ανθρώπους με αντίστοιχα ενδιαφέροντα σε όλον τον κόσμο. Μάλιστα, ήδη από το 2013, διεθνείς οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, καταδεικνύουν ως προτεραιότητα την υιοθέτηση των ανοιχτών μαθημάτων με σκοπό να προσφέρουν εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη σε όλους τους πολίτες (European Commission, 2013).

Σήμερα, τα MOOCs αναδιαμορφώνουνε το τοπίο της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης εν γένει. Τελευταία προσελκύουνε αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σαν ένας καινούριος τρόπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ανώτερα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Vivian et al., 2014; Laurillard, 2016; Wang et al., 2018). Πίσω στο 2013, η Coursera ανακοίνωσε την έναρξη μιας νέας σειράς δωρεάν, ανοιχτών, διαδικτυακών μαθημάτων σχεδιασμένα για την ανάπτυξη των παιδαγωγικών προσόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τότε, οι ερευνητές εστιάζουν τόσο στις τεχνολογικές πτυχές του σχεδιασμού των MOOCs και στις ΤΠΕ που αξιοποιούνται όσο και στην παιδαγωγική λειτουργία τους. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει ένα ευρύ πεδίο

ερευνητικών ζητημάτων που είναι ανοιχτά σε περαιτέρω διερεύνηση, όπως είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των συμμετεχόντων στα MOOCs, ζητήματα σχετικά με την εμπλοκή των συμμετεχόντων, των τεχνολογικό και παιδαγωγικό σχεδιασμό τους, κ.ά. (Liyana-gunawardena, 2013; Gasevic et al., 2014; Castano et al., 2015; Hew, 2016; Littlejohn, 2016; Veletsianos & Shepherdson, 2016; Eriksson et al., 2017).

Αν και τα MOOCs εφαρμόστηκαν από την αρχή ευρέως σε όλους τους τύπους των εξ αποστάσεως μαθημάτων (πανεπιστημιακά μαθήματα, εκπαίδευση ενηλίκων, προγράμματα επιμόρφωσης κ.ά.), αργότερα αναγνωρίστηκαν ως ένας εναλλακτικός τρόπος για την προσφορά προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών (Vivian, 2014; Koutsodimou, and Jimoyiannis, 2015; Laurillard, 2016). Γι' αυτό, τα MOOCs ως ένας εναλλακτικός και καινοτόμος τρόπος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα νέο ερευνητικό πεδίο. Το πεδίο αυτό χρήζει διερεύνησης προκειμένου τα προγράμματα αυτά να σχεδιάζονται με γνώμονα συγκεκριμένες πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης και να βελτιώνουν έτσι τη μαθησιακή εμπειρία και τα μαθησιακά αποτελέσματα των συμμετεχόντων.

Ενώ οι ΤΠΕ και τα MOOCs αποτελούν ένα πιο ξεκάθαρο τοπίο, η σύγχυση στην ορολογία που χρησιμοποιείται για την επαγγελματική ανάπτυξη δυσχεραίνει τη μελέτη αυτής της προοπτικής καθώς συσκοτίζει τις προσπάθειες για κοινό ερευνητικό σχεδιασμό και εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών. Πολλοί υποστηρίζουν στα άρθρα τους ότι η εννοιολογική αυτή στη σύγχυση σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη προκύπτει από ερευνητές που χρησιμοποιούν διαφορετικούς, αλλά συχνά μη τεκμηριωμένους όρους για την απόδοση της (Clarke & Hollingsworth, 2002; Borko, 2004; Timperley & Alton - Lee, 2008). Οι πολλοί όροι που χρησιμοποιούνται στην αγγλική βιβλιογραφία για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι στην πραγματικότητα ο λόγος για τον οποίο η έννοια αυτή χρήζει αποσαφήνισης: η ανάγκη για κοινή κατανόηση. Όταν η κοινή κατανόηση απουσιάζει, οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχουν μια κοινή βάση επιστημονικού διαλόγου, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται δυσκολίες στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και τελικά στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τρόπο αποτελεσματικό σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην παρούσα εργασία, η έρευνα εστιάζει στην αγγλική βιβλιογραφία κι όχι στην ελληνική γιατί στην πρώτη παρατηρείται εντονότερη εννοιολογική σύγχυση και ταυτόχρονη χρήση πολλών σχετικών όρων, ενώ αντίθετα στην ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται πια μία σύγκλιση των ερευνητών στη χρήση της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης (Κούκης & Τζιμογιάννης, 2019). Η συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν προσπαθεί να διαλευκάνει την ιδεολογική σύγχυση που υπάρχει σχετικά με τους όρους που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω των MOOCs. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει μία οριοθετημένη ανασκόπηση άρθρων (scoring review) σχετικά με τους όρους που χρησιμοποιούνται για να αποδοθεί η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στα MOOCs στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, η διερεύνηση της συχνότητας χρήσης των όρων αυτών στις πρωτογενείς έρευνες του πεδίου, και τελικά η εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των MOOCs. Για τους λόγους αυτούς τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Ποιοι είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους ερευνητές για να αποδοθεί η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης στα MOOCs;
2. Πώς εννοιολογείται στις πρωτογενείς έρευνες η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των MOOCs;

Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποφασίστηκε πως καταλληλότερος είναι ο τύπος της οριοθετημένης ανασκόπησης άρθρων. Αυτός ο τύπος ανασκόπησης ανασυνθέτει πληροφορίες και γνώσεις οι οποίες απευθύνονται σε ένα ανοιχτό ερευνητικό ερώτημα που αποσκοπεί στη χαρτογράφηση εννοιών αλλά και στην ανάδειξη κενών που εντοπίζονται σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Η οριοθετημένη ανασκόπηση άρθρων καλύπτει ένα ευρύ εννοιολογικό πεδίο στοιχείων και είναι πιο εύλικτος τύπος έρευνας σε σχέση με άλλα είδη ανασκόπησης, όπως είναι η συστηματική ανασκόπηση ή η μετά-ανάλυση (Arksey & O'Malley, 2005; Gough et al., 2012; Munn et al., 2018). Ο συγκεκριμένος τύπος ανασκόπησης θεωρείται ακόμη ο καταλληλότερος όταν η σχετική βιβλιογραφία για το υπό διερεύνηση θέμα είναι μεγάλη και σύνθετη. Η γκριζα βιβλιογραφία, οι θεωρητικές και οι αφηγηματικές ανασκοπήσεις, ποσοτικές αλλά και ποιοτικές έρευνες συμπεριλαμβάνονται εξίσου στην οριοθετημένη ανασκόπηση. Ακόμη, σύμφωνα με τον Munn και τους συνεργάτες του (2018), αυτός ο τύπος ανασκόπησης επιλέγεται από τους ερευνητές όταν προτίθενται να διεκρινίσουν έννοιες κι ορισμούς και να αξιολογήσουν ερευνητικά κενά ανά πεδίο.

Κριτήρια αποκλεισμού και συμπερίληψης

Στη συγκεκριμένη ανασκόπηση συμπεριλάβαμε άρθρα τα οποία είναι αξιολογημένα από ομότιμους και περιείχαν στην περίληψη ή/και στον τίτλο τους τις λέξεις: *teacher professional development* Ή *teacher professional learning* Ή *teacher training* Ή *teacher education* ΚΑΙ MOOCs. Όλα τα επιλεγμένα άρθρα ήταν πρωτογενείς έρευνες και είχαν δημοσιευτεί στην αγγλική γλώσσα από το 2014 μέχρι το 2020. Η περίοδος αυτή αναδειχθηκε από τις μηχανές αναζήτησης μιας και δεν υπάρχουν δημοσιευμένα άρθρα που να συνδυάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και τα MOOCs πριν το 2014.

Στρατηγική έρευνας

Με τη χρήση λέξεων - κλειδιά που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (*teacher professional development*, *teacher professional learning*, *teacher training*, *teacher education*) και τα MOOCs, πραγματοποιήσαμε έρευνα στις εξής μηχανές αναζήτησης: ERIC, SCOPUS, Web of Science και Science Direct. Η σειρά αναζήτησης που διερευνήθηκε τυπικά στις περισσότερες από τις πλατφόρμες ήταν - με μικρές διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις προδιαγραφές της πλατφόρμας - η παρακάτω: (TITLE-ABS-KEY (*teacher professional development*) OR TITLE-ABS- KEY (*teacher professional learning*) OR TITLE-ABS- KEY (*teacher education*) OR TITLE-ABS- KEY (*teacher training*) AND TITLE-ABS-KEY (MOOC)). Πριν επιλέξουμε τις συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων, συμβουλευτήκαμε βιβλιοθηκονόμο εξειδικευμένο σε ζητήματα που αφορούν ανασκοπήσεις σχετικά με τις κατάλληλες βάσεις και διεξήγαμε μαζί μια πιλοτική έρευνα. Η τελική αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων έγινε τον Ιούνιο του 2019 και τα αποτελέσματα αυτής ανανεώθηκαν τον Νοέμβριο του 2020. Συνολικά ανασύρθηκαν 286 περιλήψεις. Μετά την αφαίρεση των διπλότυπων, 244 άρθρα ελέγχθηκαν για συμπερίληψη. Ένα τελικό σύνολο 55 πρωτογενών ερευνών αποτέλεσαν τη βάση για την ανάλυση αφού εφαρμόστηκαν τα κριτήρια αποκλεισμού - συμπερίληψης.

Επιλογή μελετών και χαρτογράφηση δεδομένων

Τα άρθρα προς συμπερίληψη που προέκυψαν από την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων μεταφορτώθηκαν στο λογισμικό διαχείρισης αναφορών Mendeley. Εκεί, έγινε απευθείας

ταυτοποίηση των διπλότυπων άρθρων και αυτόματη διαγραφή τους. Ένας από τους συγγραφείς έλεγξε τους τίτλους και τις περιλήψεις των άρθρων που ανασύρθηκαν από την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων. Ο ίδιος συγγραφέας εφάρμοσε τα αρχικά κριτήρια επιλογής σε όλα τα σχετικά άρθρα. Οι υπόλοιποι συγγραφείς αναπαρήγαγαν όλη την διαδικασία από την αρχή προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της επιλογής των άρθρων. Ο καθένας από αυτούς ήλεγξε ένα τυχαίο δείγμα που αντιστοιχούσε περίπου στο 20% των τίτλων και των περιλήψεων. Η συμφωνία μεταξύ των συγγραφέων σχετικά με τα επιλεγμένα άρθρα ήταν υψηλή. Τυχόν διαφορές ή διαφωνίες συζητήθηκαν και επιλύθηκαν με συναίνεση. Τέλος, οι επιλεγμένες μελέτες χαρτογραφήθηκαν χρησιμοποιώντας ένα τυποποιημένο υπολογιστικό φύλλο. Αυτό περιελάμβανε πληροφορίες σχετικά με: συγγραφείς, τίτλο, έτος δημοσίευσης, χώρα προέλευσης, είδος μελέτης, συμμετέχοντες και σχετική έννοια/ορισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σύνοψη και αναφορά αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα, τα δεδομένα παρουσιάζονται κυρίως σε αφηγηματική μορφή και οργανώνονται γύρω από τους συγκεκριμένους στόχους που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ όπου χρειάζεται, χρησιμοποιούνται πίνακες.

Για τη συχνότητα των όρων, εξετάσαμε όλα τα επιλεγμένα άρθρα που συμπεριλήφθηκαν στην οριοθετημένη ανασκόπηση πεδίου και ποσοτικοποιήσαμε τον αριθμό των μελετών που παρέχουν έναν ορισμό, καθώς και εκείνων που δεν όρισαν καθόλου την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Για την εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οργάνωσαμε τα περιληφθέντα άρθρα γύρω από τις κύριες παραμέτρους της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναγνωρίστηκαν. Η οργάνωση των ορισμών εστιάζει στην ακόλουθη πτυχή: δημιουργία λίστας και σύντομης περιγραφής των κύριων θεμάτων που προσδιορίζονται σε κάθε ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν ποιοτικά με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, προσδιορίζονται, αναλύονται κι αναφέρονται πρότυπα θέματα εντός των δεδομένων (Clarke & Braun, 2013). Η θεματική ανάλυση επιτρέπει στον ερευνητή να αναλύσει ποιοτικά δεδομένα, να σχηματίσει κώδικες και να εντοπίσει θέματα (εννοιολογικά μοτίβα). Επίσης απεικονίζει τα δεδομένα λεπτομερώς και αντιμετωπίζει διάφορα θέματα. Με τη χρήση θεματικής ανάλυσης, ο ερευνητής έχει το πλεονέκτημα να βρίσκει τις σύνθετες σχέσεις μεταξύ των εννοιών, να τις συγκρίνει και στο τέλος να προσδιορίζει με ακρίβεια κάθε πτυχή τους (Clarke & Braun, 2013). Για αυτό, κωδικοποιήσαμε τις πτυχές που αξιολογήθηκαν, χρησιμοποιώντας θέματα που προέκυψαν από την εξέταση των στοιχείων σε κάθε έναν από τους ορισμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τέλος, στόχος μας ήταν να αναλύσουμε τα θέματα που προέκυψαν σύμφωνα με επιστημολογικές παραδοχές και θέσεις που προκύπτουν από το σχετικό επιστημονικό πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αποτελέσματα

Συχνότητα των όρων

Οι 55 πρωτογενείς μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην οριοθετημένη ανασκόπηση πεδίου αναλύθηκαν στο πλήρες κείμενο τους προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *Ποιοι είναι οι όροι που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους ερευνητές για να αποδοθεί η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα MOOCs;*

Αρχικά, καταγράψαμε τους διαφορετικούς όρους που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία για να περιγράψουν τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα MOOCs. Σε 44 από τα 55 άρθρα (74%) ο όρος *teacher professional development* χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την ανανέωση των γνώσεων και την βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Σε αυτή τη συντριπτική πλειοψηφία των μελετών, ο όρος χρησιμοποιείται αποκλειστικά. Ωστόσο, 5 στους 44 συγγραφείς χρησιμοποιούν παράλληλα με τον όρο *teacher professional development*, ως δεύτερο όρο, τον όρο *teacher education*, χωρίς καθόλου τεκμηρίωση.

Στο υπόλοιπο 26% των άρθρων, ο όρος *teacher education* εμφανίζεται σε 8 από αυτά (σε ποσοστό 15,2% επί του συνόλου). Τέλος, μόνο 3 ερευνητές χρησιμοποιούν ως κύριο όρο *teacher learning* και άλλοι 3 ερευνητές τον όρο *teacher training* για να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολουθείται όταν οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους επίπεδο σε ένα MOOC (5, 4%).

Ορισμοί

Όλες οι εργασίες που περιλαμβάνονται στην παρούσα οριοθετημένη ανασκόπηση πεδίου μελέτησαν προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο MOOC. Ωστόσο, μόνο μια μικρή ομάδα ερευνητών που χρησιμοποίησε τον όρο *teacher professional development* ορίζει και τον αποσαφηνίζει. Μόνο 15 συγγραφείς (36, 5%) ορίζουν τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ένα μικρό ποσοστό των συγγραφέων (8%) αποδίδει στον όρο κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, (συνεχής διαδικασία, κοινωνική δραστηριότητα, ανάγκη για ψηφιακές δεξιότητες μέσω της χρήσης των ΤΠΕ κ.λπ.) ή επιχειρεί να τον περιγράψει χωρίς ωστόσο να τον ορίσει. Στα υπόλοιπα άρθρα (55, 5%) που χρησιμοποιούν ως κύριο τον όρο *teacher professional development* για να περιγράψουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, δεν υπάρχει κανένας ορισμός.

Επιπλέον, το 26% των συγγραφέων που περιγράφουν τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν έναν από τους όρους *teacher education*, *teacher learning* ή *teacher training*. Ωστόσο, καμία από τις προαναφερθείσες μελέτες δεν ορίζει τους όρους που χρησιμοποιούνται. Κανένας από τους συγγραφείς δεν επικεντρώθηκε στην εννοιολογική αποσαφήνιση της διαδικασίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όταν χρειάζεται να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες στο πλαίσιο των MOOCs.

Ωστόσο, 7 από τους συγγραφείς αναγνωρίζουν την εννοιολογική σύγχυση σχετικά με τους όρους, τη διαδικασία που περιγράφουν και τη σύγκρουση γύρω από αυτούς και τονίζουν την ανάγκη αποσαφήνισης και προσδιορισμού μιας ξεκάθαρης έννοιας που να περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Εννοιολόγηση / Αναγνωρισμένα Θέματα

Αναλύσαμε τους 15 ορισμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω θεματικής ανάλυσης για να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς εννοιολογείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των MOOCs στις πρωτογενείς έρευνες;*

Για τον σκοπό αυτό, εντοπίσαμε τις πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που οι ερευνητές βρίσκουν κρίσιμες όταν τέτοιες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα στο μαθησιακό περιβάλλον των MOOCs. Τα θέματα προέρχονται από τους 15 ορισμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που εντοπίσαμε στα άρθρα που περιλαμβάνονται. Τα θέματα που προσδιορίστηκαν προέκυψαν είτε από τον ορισμό

της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιείται είτε από τους αναγνωρισμένους σκοπούς ή αποτελέσματα που επιφέρει όταν διεξάγεται στο πλαίσιο των MOOCs. Οι περισσότεροι από τους συγγραφείς (66, 7%) χρησιμοποιούν έναν αυτοσχέδιο ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης που πηγάζει κυρίως από τους σκοπούς ή τα επιθυμητά αποτελέσματά της. Μόνο λίγοι ερευνητές αναγνωρίζουν τους ορισμούς των ειδικών (όπως οι ορισμοί του ΟΟΣΑ, της Darling-Hammond) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως ενδεδειγμένο, όταν υπάρχει ανάγκη να εννοηθεί στα MOOCs.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών αναγνωρίζει ως κρίσιμη πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών το αποτέλεσμα που αυτή επιφέρει: τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Banerjee et al., 2018; Karlsson & Godhe, 2016; Laurillard, 2016; Shah et al., 2018; Silvia, 2015). Συγκεκριμένα, αρκετοί συγγραφείς (85, 6%) σημείωσαν ότι μια σημαντική πτυχή της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν τις γνώσεις τους, συμπληρώνουν τις δεξιότητές τους και καταφέρνουν να επηρεάσουν με καλύτερο τρόπο και τους μαθητές τους. Επιπλέον, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας και έχουν περισσότερες ευκαιρίες σταδιοδρομίας.

Ένα άλλο κοινό στοιχείο σε αυτούς τους ορισμούς ήταν ότι όταν αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα MOOCs, η εστίαση δίνεται στο συνεχές της διαδικασίας. Πολλοί ερευνητές (20%) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια ατέρμονη, διηγετική διαδικασία. Τα αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση σε βάθος χρόνου. Επίσης, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς καθόλη τη διάρκεια παρακολούθησης του προγράμματος και αφιερώνουν χρόνο για επικοινωνία ακόμη και όταν η κατάρτιση έχει τελειώσει.

Όταν διερευνείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα MOOCs, δεν θα μπορούσε να λείπει το στοιχείο των ψηφιακών εργαλείων. Ένας σημαντικός αριθμός μελετητών (13, 3%) αναγνώρισε ότι η μάθηση με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας, τα ψηφιακά εργαλεία, η κατάλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ και η σύνδεση διαδικτύου παίζουν ζωτικό ρόλο όταν οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να ανανεώσουν τις γνώσεις τους στο μαθησιακό περιβάλλον των MOOCs (Karlsson & Godhe, 2016; Vivian et al., 2014). Οι τεχνολογικές ευκαιρίες δημιουργούν τις καλύτερες συνθήκες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με μια ποικιλία ψηφιακών εργαλείων και ΤΠΕ. Επιπλέον, αρκετές μελέτες (13,3%) ανέπτυξαν τη σημασία της καινοτομίας και των αλλαγών στη μελλοντική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να επέλθουν μέσω των MOOCs (Laurillard, 2016; Silvia, 2015).

Το ερώτημα εάν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια ατομική ή κοινωνική διαδικασία, φαίνεται να εντοπίζεται σε πολλούς από τους ορισμούς. Όπως έδειξε σημαντικός αριθμός μελετών (60%), οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών απαιτούν ατομική ενεργοποίηση (Laurillard et al., 2018; Partanen et al. 2019). Σύμφωνα με αυτές, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλία για να οργανώσει και να βελτιώσει τις δεξιότητές του. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ενεργός μαθησιακά σε όλη τη διαδικασία. Σε αντίθεση με αυτό, καταγράψαμε αρκετούς ορισμούς (33, 3%) που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στα MOOC είναι μια κοινωνική διαδικασία. Οι «κοινότητες εκπαίδευσης εκπαιδευτικών», τα «δίκτυα μάθησης» ή οι «κοινότητες οικοδόμησης γνώσης» φαίνεται να είναι μια σημαντική πτυχή, καθώς η σύνδεση με τους συνομηλίκους και οι ομαδικές

συνεργατικές δραστηριότητες αναφέρονται συχνά (Karlsson & Godhe, 2016; Laurillard et al., 2016).

Πίνακας 1. Συχνότητα αναγνωρισμένων θεμάτων

Όρος	Ποσοστό %
Βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών	85.6
Ατομική ενεργοποίηση	60.0
Συνεχής διαδασία	20.0
Χρήση ψηφιακών εργαλείων & ΤΠΕ	13.3
Καινοτομία και αλλαγή	13.3
Κοινωνική διαδικασία	13.3

Συζήτηση

Η παρούσα οριοθετημένη ανασκόπηση πεδίου εξέτασε ένα σημαντικό σύνολο μελετών που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα ΜΟΟCs, από το 2014 έως το 2020. Η ανασκόπηση εντόπισε μεγάλη ποικιλία στους ορισμούς και στις διαστάσεις της εννοιολόγησης της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στα ΜΟΟCs. Επιπλέον, παρατηρήσαμε ότι μόνο μερικές εργασίες που μελετούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως κύριο θέμα την όρισαν πλήρως.

Εξετάζοντας ποιος είναι ο πιο συνηθισμένος όρος για την περιγραφή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα ΜΟΟC, αυτή η ανασκόπηση μπόρεσε να προσδιορίσει ότι ο όρος *teacher professional development* είναι ο πιο συχνός. Οι περισσότεροι ερευνητές που μελετούν ή σχεδιάζουν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των ΜΟΟCs, φαίνεται να προτιμούν τον όρο *teacher professional development*. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το *teacher professional development* ως όρος αντιμετωπίζει καλύτερα τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί όταν αποφασίζουν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους μέσω ενός προγράμματος ΜΟΟC: ανανέωση δεξιοτήτων, βελτίωση παιδαγωγικής επάρκειας, αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους, αναβάθμιση της σταδιοδρομίας τους, ανάληψη προαγωγής, θετική επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών κ.λπ. (Avalos, 2011; Silvia 2015; Bonafini, 2018).

Επιπλέον, η υιοθέτηση του όρου *teacher professional development* θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι είναι ο πιο σύγχρονος όρος, σε σύγκριση με τους *teacher education*, *teacher learning* ή *teacher training*. Συγκεκριμένα, ο όρος *teacher professional development* χρησιμοποιείται σε όλο τον κόσμο από πολλούς επαγγελματίες -όχι μόνο από εκπαιδευτικούς- όταν αναφέρονται στην ιδέα της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης. Επιπλέον, ο όρος *teacher professional development* έγινε κοινός στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου έχει διεξαχθεί η πλειονότητα των προγραμμάτων σπουδών και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στα ΜΟΟCs (O'Brien & Jones, 2014). Επίσης, ο όρος *teacher professional development* συνάδει με την εμφάνιση και την είσοδο των ΜΟΟCs, ως ένας νέος εναλλακτικός τρόπος για να προσφέρει μέσω ΤΠΕ και ψηφιακών εργαλείων νέες ευκαιρίες μάθησης σε μεγάλο κοινό με χαμηλό κόστος (Pope, 2013; Suzanna & Myrick, 2015).

Η παρούσα οριοθετημένη ανασκόπηση πεδίου δείχνει επίσης ότι οι περισσότεροι από τους ερευνητές που μελετούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα ΜΟΟCs

δεν την ορίζουν. Οι περισσότερες από τις μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση αποτυγχάνουν να ορίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, μεταξύ εκείνων που παρείχαν ορισμό, δεν υπάρχει ομόφωνα αποδεκτός ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αν και όλες οι μελέτες διερευνούν προγράμματα σπουδών που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που αποβλέπουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, μόνο λίγοι συγγραφείς ορίζουν τη διαδικασία και την εντάσσουν σε ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο. Ωστόσο, ορισμένες από τις ερευνητικές εργασίες που περιλαμβάνονται σε αυτήν την ανασκόπηση, αποδίδουν στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ειδικά όταν καθορίζουν τους σκοπούς ή τα αποτελέσματά της. Η σύγχυση και η δυσκολία ορισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται επίσης από έναν μικρό αριθμό συγγραφέων. Αναγνωρίζουν ότι υπάρχει εννοιολογική σύγχυση γύρω από τους όρους που περιγράφουν τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επειδή πολλοί όροι είναι παρόμοιοι. Όλοι αυτοί οι συγγραφείς υποδεικνύουν την ανάγκη διευκρίνισης της.

Αναφορικά με την εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως συζητήθηκε ήδη, η επίτευξη συναίνεσης σχετικά με αυτήν κρίθηκε ανέφικτη νωρίς σε αυτήν την ανασκόπηση. Αντίθετα, επιδιώξαμε να τεκμηριώσουμε το εύρος των αντιλήψεων και τις πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν οι ερευνητές όταν τη μελετούν στο πλαίσιο των MOOCs και την ανάγκη για κοινή κατανόηση μεταξύ αυτών.

Αρχικά, η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας φαίνεται να είναι μια σημασιολογική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα MOOCs. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο αναβαθμίζονται οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει θετικά στα μαθησιακά επιτεύγματα και τα αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν καλύτερα με την τάξη τους. Επίσης, μία από τις βασικές πτυχές της έννοιας είναι η παροχή επαρκών ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και περισσότερες ευκαιρίες σταδιοδρομίας στους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond, 2003; Avalos, 2011; Orfer & Pedder, 2011).

Εκτός από το στοιχείο της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, οι ερευνητές επικεντρώνονται στο συνεχές της διαδικασίας. Μια βασική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα MOOCs τείνει να είναι ο μακροχρόνιος, συνεχής χαρακτήρας των μαθημάτων. Είναι μια δυναμική διαδικασία που δεν τελειώνει ποτέ για τους εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα MOOCs μπορεί να είναι περιοδικά και οι δάσκαλοι μπορούν να τα παρακολουθούν από καιρό σε καιρό ανάλογα με τις ανάγκες τους (Chang, 2000; Desimone, 2009; Darling-Hammond, 2017). Όμως, ο συνεχής χαρακτήρας της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στα MOOCs εξασφαλίζει την κάλυψη της διαφοράς χρόνου που προκύπτει εξαιτίας της ανάγκης για διαρκή ανανέωση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μια καλύτερη μαθησιακή εμπειρία. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν επίσης ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα MOOCs περιλαμβάνει ανατροφοδότηση και υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς που την έχουν ανάγκη.

Η τεχνολογία αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Οι ΤΠΕ και τα ψηφιακά μέσα είναι απαραίτητα προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα MOOCs. Υποστηρίζεται όλο και περισσότερο ότι η ανάγκη υποστήριξης του διδακτικού προσωπικού σε όλο τον κόσμο μέσω διαδικτυακών διαμεσολάβησης θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί καλύτερα μέσω των MOOCs (Liyaganunawardena, 2013; Skrypnik et al., 2015). Τα MOOCs προσφέρουν ένα

αυξανόμενο σύνολο διαδικτυακού περιεχομένου και ανοιχτού εκπαιδευτικού υλικού παρέχοντας νέες ευκαιρίες μάθησης και εμπειρίες στους δασκάλους. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των MOOCs επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν γνώση ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε με χαμηλό κόστος (Gasevic et al., 2014). Παράλληλα, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα σχολεία και οι αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν την ευκαιρία να αναβαθμίσουν αποτελεσματικά τις ικανότητες των εκπαιδευτικών μέσω του μαθησιακού περιβάλλοντος των MOOCs. Επιπλέον, η καινοτομία και οι θετικές αλλαγές είναι πιο πιθανό να επέλθουν όταν οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν MOOCs καθώς ασχολούνται με την τεχνολογία, τα ψηφιακά μέσα και τις ΤΠΕ.

Φαίνεται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενεργοί μαθησιακά εάν θέλουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα από τα MOOCs. Όπως επισημαίνεται, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για να οργανώσουν τον μαθησιακό τους ρυθμό και να διαχειριστούν το χρόνο και το εκπαιδευτικό τους υλικό. Επιπλέον, όταν παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε MOOCs πρέπει να μπορούν να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να αναστοχάζονται με έναν εξατομικευμένο και ευέλικτο τρόπο (Laferrière et al., 2006).

Ένα άλλο κοινό στοιχείο κατά την εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα MOOCs είναι η κοινωνική διάσταση της έννοιας. Η Darling - Hammond (2003) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν αποτελεσματικά όταν αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με άλλους. Η επαγγελματική ανάπτυξη στα MOOCs συνιστά μία τέτοια κοινωνική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διαδικτυακά μαθήματα σε κοινότητες, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες σε fora με συνομηλικούς και λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες με μέντορες. Όταν παρακολουθούν τα MOOCs, τείνουν να διαμορφώνουν συνεργατικά δίκτυα και ομάδες μάθησης προκειμένου να εμπλακούν με άλλους δασκάλους και να επιμορφωθούν μαζί (Villegas-Reimers, 2003). Τελικά, τα θέματα αυτά, που αναγνωρίζονται συστηματικά ως ποιοτικές παράμετροι της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών όταν αυτή εννοιολογείται στο πλαίσιο των MOOCs (η επιδίωξη της βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, η ατομική πρωτοβουλία, το συνεχές της διαδικασίας, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και ΤΠΕ, η τάση για καινοτομία και το κοινωνικό περιβάλλον της διαδικασίας) φαίνεται ότι αποτελούν σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτή στοιχειοθετείται από τους ερευνητές. Γι' αυτό και προτείνεται τα χαρακτηριστικά αυτά να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των μελλοντικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στα MOOCs.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε αυτήν την ανασκόπηση, οικοδομούμε και επεκτείνουμε το έργο όσων υποστηρίζουν μια πιο δυναμική κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα MOOCs, σε μια προσπάθεια να συλλάβουμε αυτήν την περίπλοκη διαδικασία και να παράσχουμε μια βάση για μελλοντική εμπειρική εργασία. Αυτή η ανασκόπηση του πεδίου εφαρμογής έχει ορισμένους περιορισμούς, που προκύπτουν από τη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε και τη φύση των επιλεγμένων αποδεικτικών στοιχείων. Η έρευνα χρησιμοποίησε επίσημες μεθόδους της οριοθετημένης ανασκόπησης πεδίου. Ωστόσο, οι ανασκοπήσεις πεδίου δεν αξιολογούν διεξοδικά την ποιότητα των αποδεικτικών στοιχείων και συχνά συγκεντρώνουν πληροφορίες από ένα ευρύ φάσμα σχεδίων και μεθόδων μελέτης. Έτσι, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι συχνά ανοιχτές σε κίνδυνο μεροληψίας.

Προχωρώντας, το σκεπτικό αυτής της ανασκόπησης βασίστηκε στην ανησυχία που

εκφράζεται από πολλούς ερευνητές σχετικά με τη μεταβλητότητα των ορισμών και των εννοιολογήσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πολλές μελέτες εξακολουθούν να αποτυγχάνουν να καθορίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν την εξετάζουν στο πλαίσιο των ΜΟΟCs. Ακόμη και όταν ορίζεται, η τρέχουσα έλλειψη συναίνεσης ως προς την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης καθιστά δύσκολη τη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ των μελετών. Αυτό επηρεάζει αρνητικά τη δημιουργία ενός συνεκτικού σώματος αποδεικτικών στοιχείων για την αποτελεσματική ενημέρωση όσων σχεδιάζουν παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσω μαθημάτων ΜΟΟCs. Αυτές οι πληροφορίες είναι ζωτικής σημασίας για όλους τους ενδιαφερόμενους: πανεπιστήμια, υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, σχεδιαστές μαθημάτων, παρόχους ΜΟΟCs αλλά και εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό να δημιουργούνται προγράμματα κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στις ιπυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στις ποιοτικές παραμέτρους που αναγνωρίζονται κατά την εννοιολόγησή της, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα. Έτσι, τόσο η εκπαιδευτική ηγεσία κάθε χώρας όσο και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προγραμματίζουν και να επιλέγουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις ανάγκες τους, βελτιώνοντας μακροπρόθεσμα, μέσω των ευκαιριών που προσφέρουν τα ΜΟΟCs, και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ως εκ τούτου, η μελλοντική έρευνα κρίνεται σκόπιμο να επικεντρωθεί σε μια προσπάθεια για σαφή εννοιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα ΜΟΟCs για την αύξηση της κοινής γνώσης και κατανόησης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων και τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των ΜΟΟCs.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Banerjee, G., Warriem, J., Mishra, S., & Yang, J. C. (2018). Learning experience interaction (LxI): Pedagogy for peer-connect in MOOCs. In: *Proceedings of the 26th international conference on computers in education*. pp. 715-724.
- Bayer, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6, 319-327. <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2014.02.006>
- Bleicher, R. (2014). A collaborative action research approach to professional learning, *Professional Development in Education*, 40(5), 802-821. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.842183>
- Bonafini, F.C. (2018). Characterizing super-posters in a MOOC for teachers professional development. *Online Learning*, 22(4), 89-108.
- Bonk, C.J., Lee, M.M., Kou, X., Xu, S. & Sheu, F.R. (2015). Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences, Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers. *Educational Technology & Society*, 18, 349-368.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8). http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf
- Castano, G.M., Muiz, O.M., & Ruiz, U.G. (2015). Design, Motivation and Performance in a Cooperative MOOC Course. *Comunicar*, 22, 19-26.
- Chang, K.S. (2000). New perspectives on foreign language teacher education. *The Journal of Curriculum & Evaluation*, 3(1), 237-250.

- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. London: Sage.
- Cormier, A. & Siemens, G. (2010). Through the open door: Open courses as research, learning and engagement. *EDUCAUSE Review*, 45(4), 30-39.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60, 6-13.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eriksson, T., Adawi, T. & Stöhr, C. (2017). "Time is the bottleneck": a qualitative study exploring why learners drop out of MOOCs. *Journal of Computing in Higher Education*, 29, 133-146. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9127-8>
- European Commission (2013). Opening up Education: Innovative Teaching and Learning for All through. *New Technologies and Open Educational Resources*, Brussels. Ανακτήθηκε από https://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/openingcom_en.pdf
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>
- Gasevic, D., Kovanovic, V., Joksimovic, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC Research Initiative. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1954>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381- 391. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600210000051>
- Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. In Guskey, T. and Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers' College Press. <http://eric.ed.gov/?id=ED372057>
- Hew, K. F. (2016). Promoting Engagement in Online Courses: What Strategies Can We Learn from Three Highly Rated MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 47, 320-341. <https://doi.org/10.1111/bjet.12235>
- Karlsson, N. & Godhe, A.L. (2016). "Creating a Community Rather Than a Course - Possibilities and Dilemmas in an MOOC." *Education Sciences*, 6(2), 18-33
- Koutsodimou, K. & Jimoyiannis, A. (2015). MOOCs for teacher professional development: investigating views and perceptions of the participants. *Proceedings of the 8th international conference of education, research and innovation - ICERI2015, IATED*, Seville, Spain. pp. 6968-6977.
- Laferrière, T., Lamon, M. & Chan, C.K.K. (2006). Emerging E-Trends and Models in Teacher Education and Professional Development. *Teaching Education*, 17(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/10476210500528087>
- Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students. *Research in Learning Technology*, 24. <https://doi.org/10.3402/rlt.v24.29369>
- Laurillard, D., Kennedy E., Charlton, P., Wild, J. & Dimakopoulos, D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 49, 1044 - 1058.
- Lee, J.-H., & Kim, H. (2016). Implementation of SMART Teaching 3.0: Mobile-Based Self-Directed EFL Teacher Professional Development. *The Journal of AsiaTEFL*, 13(4), 331-346. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.4.6.331>
- Liyaganawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: a systematic study of the published literature 2008-2012. *Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1455>

- Munn, Z., Peters, M.D.J., Stern, C. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 143-165. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- O'Brien J. & Jones K. (2014). Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? *Changing terminology, policy and practice, Professional Development in Education*, 40 (5), 683-687. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.960688>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου, 2021, από www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC, *The New York Times*, 2(12).
- Partanen, T.; Niemela, P.; Mannila, L. and Poranen, T. (2017). Educating Computer Science Educators Online - A Racket MOOC for Elementary Math Teachers of Finland. In *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education*, 47-58. <https://doi.org/10.5220/0006257800470058>
- Pope, J. (2013). Coursera To Offer MOOC Options Targeting Teacher Education. *Community College Week*, 25(21), 10-10.
- Shah, V.G., Banerjee, G., Murthy, S. & Iyer, S. (2018). Learner-Centric MOOC for teachers on effective ICT integration: Perceptions and experiences. In V. Kumar, S. Murthy, Kinshuk & S. Iyer (eds.), *Proceedings of the IEEE Ninth International Conference on Technology for Education*, pp. 77-84. Madras, Chennai, India: IEEE.
- Silvia, A. (2015). Coursera online course: A platform for English teachers meaningful and vibrant professional development. *TEFLIN Journal*, 26(2), 228-246.
- Skrypnik, O., Joksimović, S., Kovanović, V., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). Roles of Course Facilitators, Learners, and Technology in the Flow of Information of a CMOOC. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3), 188-217. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2170>
- Suzannal, E. & Myrick, J.G. (2015). How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses. *Distance Education*, 36(3), 295-311. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587919.2015.1081736>
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 32(1), 328-369. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308968>
- Trust T. & Pektas E. (2018). Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to Develop an Open Online Course for Teacher Professional Development, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34 (4), 219-233. <https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1494521>
- Unesco (2022). *Teacher Education*. Ανακτήθηκε από <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/teacher-education>
- Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2015). Who studies MOOCs? Interdisciplinarity in MOOC research and its changes over time. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2202>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vivian, R., Falkner, K., & Falkner, N. (2014). Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning Technology*, 22. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.24691>
- Wang, Q., Chen, B., Fan, Y., & Zhang, G. (2018). *MOOCs as an alternative for teacher professional development: Examining learner persistence in one Chinese MOOC*. Beijing, China: Peking University.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]*. Κάλυπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Κούκης, Ν. & Τζιμογιάννης, Α. (2019). Παράγοντες σχεδιασμού Μαζικών Ανοικτών Ηλεκτρονικών Μαθημάτων για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 12(2), 57-76.