# Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση:
## Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη

Αντωνία Σαμαρά*

*«The term teacher development is Orwellian. No one could be against teachers developing. But there is a critical difference between developing and being developed» (Holmes 1989 οπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan 1992:12)*

**Περιληψη**

Η εργασία εξετάζει διαφορετικές μορφές/εκδοχές δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκαν. Διερευνώνται έτσι διαδοχικά η επιμόρφωση ως τύπος δια βίου εκπαίδευσης, η επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και, τέλος, το ζήτημα των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως αυτό διαμορφώνεται στον δημόσιο λόγο τα τελευταία χρόνια. Στόχος μας είναι η ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών των τάσεων αυτών και η ανίχνευση της σημερινής κατάστασης και του τρόπου με τον οποίο αυτή επηρεάζει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τη συγκρότησή του ως εκπαιδευτικού υποκειμένου. Τέλος, θίγεται το ζήτημα συλλογικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ως μελών μιας κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, επιμόρφωση, διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη, ικανότητες εκπαιδευτικών

## 1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της δια βίου μάθησης δεν είναι νέο, όπως νέα δεν είναι και η σχέση του με τον κόσμο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όσον αφορά τους

* Εκπαιδευτικός, Δρ. ΕΚΠΑ

εκπαιδευτικούς. Από τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα, όταν η δια βίου μάθηση απώλεσε τον αμιγώς αντισταθμιστικό της χαρακτήρα και έγινε υπόθεση του συνόλου του ενεργού πληθυσμού (Ball 2009), η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες δια βίου μάθησης επανέρχεται συνεχώς. Είτε ως διαδικασίες επιμόρφωσης, ενδοσχολικής επιμόρφωσης, επαγγελματικής ανάπτυξης ή και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, σε κάθε περίπτωση τονίζεται εμφατικά η ανάγκη διαρκούς γνωστικής ανάπτυξης των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Οι λόγοι μπορεί να μοιάζουν προφανείς: συνδέονται καταρχήν με το κοινωνικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και διαρκή γνωστική αναβάθμιση και αναπροσαρμογή. «Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τα άτομα για να ζήσουν σε μια κοινωνία που δεν υπάρχει ακόμη» (Óhidi 2008:46). Οι αλλαγές αυτές συνδέονται με την ανάδυση της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης (Cowen 2002, Green 2006), την επικυριαρχία των νέων τεχνολογιών ως βασικού μοχλού οικονομικής ανάπτυξης (Van Weert 2005) και την κοινωνική πολυσυλλεκτικότητα όσον αφορά την πολιτισμική σύνθεση των δυτικών ιδιαίτερα κοινωνιών, αλλά και την επικράτηση ενός αξιακού σχετικισμού που διαρρηγνύει συλλογικές αφηγήσεις. Όσον αφορά ειδικότερα στον κόσμο της εκπαίδευσης, οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την ταχεία γνωστική ανανέωση, την επικράτηση του λόγου υπερεθνικών οργανισμών και τις συνακόλουθες αλλαγές στο πεδίο της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (Alexiadou 2014), την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική λειτουργία, τη διαχείριση παιδαγωγικών ζητημάτων που σχετίζονται με πολυπολιτισμικές τάξεις και ειδικά ζητήματα (π.χ. σχολική βία), τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε έναν κόσμο διαφάνειας, λογοδοσίας και ιεράρχησης (Grek 2013). Αλλαγές που απαιτούσαν στο παρελθόν δεκαετίες συμβαίνουν πλέον σε διάστημα μηνών. Σε έναν τέτοιο κόσμο η εκπαίδευση ανανεώνεται γνωστικά με διττό τρόπο. Αφενός οφείλει να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές, να τις ενσωματώνει και να εφοδιάζει τους μαθητές κάθε βαθμίδας με τις πιο πρόσφατες τάσεις της επιστήμης γενικά και των εξελίξεων στην ίδια την εκπαίδευση. Από την άλλη, η ίδια η εκπαίδευση λειτουργεί ως μοχλός αλλαγής – κυρίως γνωστικής αλλαγής – στην κοινωνία την οποία υπηρετεί. Ως εκ τούτου, σκοπός της είναι να κεντρίσει με τον πιο πρόσφορο τρόπο τους αποδέκτες του εκπαιδευτικού αγαθού στη δια βίου αναζήτηση της γνώσης.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, ως πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης, συγκροτούν μια ιδιαίτερη επαγγελματική και επιστημονική ομάδα που (οφείλει να) ηγείται στο ρευστό γνωστικό και κοινωνικό περιβάλλον. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως αιτιατός, αλλά ως μεταμορφωτικός» (Soltis 1993 οπ. αναφ. στο Collinson et al. 2009:4). Έτσι, το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ένα επάγγελμα δια βίου μάθησης, τόσο υπό το ευρύ πλαίσιο του «δέον» (Kwo 2010), όσο και με πραγματιστικούς όρους στο στενότερο πλαίσιο του «είναι» της καθημερινής εκπαιδευτικής του λειτουργίας.

Στο άρθρο θα συζητήσουμε πτυχές αυτής της εμπλοκής, αναζητώντας τη σχέση τους με το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο που διαμορφώνεται από τις συνθήκες μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κυρίως των διαδικασιών ευρωπαϊκής διακυβέρνησης που οδηγούν στη συγκρότηση ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Για το σκοπό αυτό, αρχικά θα ανιχνεύσουμε κοινά στοιχεία και διαφοροποιήσεις μεταξύ των κυρίαρχων όρων που σχετίζονται με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με διαδικασίες δια βίου μάθησης. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε σύγχρονα ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, επιχειρούμε να χαρτογραφήσουμε τον σύγχρονο λόγο, όπως εκφράζεται κυρίως μέσα από κείμενα υπερεθνικών οργανισμών, ο οποίος σχετίζεται με το πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνοντας σε αυτόν δεξιότητες, στάσεις και προδιαθέσεις. Το πλαίσιο των ικανοτήτων φαίνεται να αποτελεί μια καθολική σύλληψη, μια έννοια ομπρέλα η οποία μπορεί να περιλάβει ένα πλήθος δραστηριοτήτων και η οποία φαίνεται να συνδέεται με βαθμούς αυτονομίας αλλά και επιτέλεσης/ελέγχου τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα σχολεία.

## 2. Επιμόρφωση. Δια βίου εκπαίδευση.

Η ανάγκη γνωστικής επικαιροποίησης των εκπαιδευτικών είναι σχετικά παλιά. Ειδικά μετά την περίοδο της διεύρυνσης της εκπαίδευσης που ακολούθησε τις μεταπολεμικές δεκαετίες, οι κοινωνικές ανάγκες για υψηλότερα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό αυξήθηκαν (Ματθαίου 2008). Έτσι, η έννοια της επιμόρφωσης (in service training) είναι ίσως η πρώτη στη μακρά πορεία των εκπαιδευτικών προς τη δια βίου μάθηση. Η έννοια της επιμόρφωσης συνδέθηκε με την παροχή αντισταθμιστικών

γνώσεων, συχνά σε θεωρητικό επίπεδο, και με τρόπο τυπικό και μάλλον «σχολειοποιημένο». Πρόκειται για μια διαδικασία μάλλον μαζική, με κεντρικό σχεδιασμό και συχνά με τους εκπαιδευτικούς ως παθητικούς αποδέκτες. Ωστόσο, η λειτουργία της επιμόρφωσης συνεχίστηκε επί μακρόν και συνεχίζεται ακόμη, αποδεικνύοντας τη χρησιμότητά της.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008 στο Σοφού, Διερωνίτου 2016:64) ως επιμόρφωση χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική ή άτυπες μορφές επιμόρφωσης, όπως είναι η συνεργατική μάθηση και η έρευνα δράσης). Η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει εμπλουτίζοντας και εμβαθύνοντας την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005 στο Σοφού & Διερωνίτου 2016:64). Με άλλα λόγια μπορεί να συντελέσει στην αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και ενδιαφερόντων σε συνέχεια της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση λοιπόν είναι επί της αρχής σχεδιασμένη ώστε να γεφυρώσει τις οποιεσδήποτε επαγγελματικές υστερήσεις ενός υπηρετούντα εκπαιδευτικού (Osamwonyi 2016: 83) και υπό την έννοια αυτή έχει κατά βάση αντισταθμιστικό χαρακτήρα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κοινωνική πράξη σκόπιμη και προμελετημένη – με συγκεκριμένους στόχους, σαφείς προσανατολισμούς και κοινωνικά καθορισμένη λειτουργία – η οποία ασκείται παραδοσιακά σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Παπαμιχαήλ, 1992). Έτσι, η ουσία της επιμόρφωσης εκκινεί από την ανάγκη επανακατάρτισης και επικαιροποίησης των γνώσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Εκκινεί δηλαδή από την παραδοχή ότι οι πρακτικές και οι γνώσεις που παρέχει η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν για την ισόβια άσκηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Κατά κανόνα πρόκειται για μια συλλογική διαδικασία, με διακριτούς ρόλους μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων. Ακολούθως, η επιμόρφωση μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή.

Η λογική της επιμόρφωσης ως εργαλείου γνωστικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, ίσως εξαιτίας της κατά βάση τυπικής της μορφής και του χρήσιμου μεν αλλά εν πολλοίς μονόδρομου χαρακτήρα (επιμορφωτής – επιμορφούμενος) παραπέμπει περισσότερο στη λογική της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε παραδοσιακά μεταπολεμικά και μέχρι τη δεκαετία του 1990 και

2000. Η επιμόρφωση αποτελεί σημαντικό γνωστικό εργαλείο, το οποίο εμπεριέχει τη συλλογική μάθηση και συνδέεται στενά με την ευθύνη της πολιτείας/κοινωνίας απέναντι στην ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια μια εκπαιδευτική δομή, συχνά ακόμη και το ίδιο το σχολείο (βλ. ενδοσχολική επιμόρφωση), προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για ανανέωση, συμπλήρωση και αναβάθμιση των γνωστικών τους εφοδίων και ίσως και των πρακτικών τους, με ένα σχολειοποιημένο τρόπο που σχετίζεται με την τυπική μάθηση και με τη διαμόρφωση σχέσεων ειδικού/επιμορφωτή και επιμορφούμενου (βλ και Kennedy 2005). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, αν και αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την απόκτηση γνώσεων, αυτό γίνεται μακριά από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, στοιχείο που υπονομεύει εν πολλοίς την αποτελεσματικότητά της.

Παρόλα αυτά η επιμόρφωση αποτέλεσε για σειρά ετών τον πιο διαδεδομένο και πρόσφορο τρόπο γνωστικής ανανέωσης και αναβάθμισης των εκπαιδευτικών και διατηρείται ακόμη. Θεωρήθηκε δικαίωμα των εκπαιδευτικών και σε αρκετές περιπτώσεις κατάκτησή τους (Βεργίδης 2012). Τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν τη λογική και τον χαρακτήρα της, ήτοι: α. δομημένη και θεσμοθετημένη μορφή, β. σε τυπικό ή μη τυπικό πλαίσιο, γ. η θεώρησή της ως δικαίωμα των επιμορφούμενων, δ. ο κατά βάση αντισταθμιστικος/ανανεωτικός της χαρακτήρας, και ε. οι διακριτοί ρόλοι επιμορφωτών-επιμορφούμενων. Τα στοιχεία αυτά, καθώς και η ιστορική περίοδος στην οποία η επιμόρφωση κυριάρχησε ως ίσως μοναδική μορφή περαιτέρω εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παραπέμπουν στη λογική που συνδέθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων και την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης, όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τις μεταπολεμικές δεκαετίες στο πλαίσιο που διαμόρφωσαν η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και οι συνθήκες του κράτους πρόνοιας (Ματθαίου 2008). Υπαινίσσεται δηλαδή την κοινωνική ευθύνη όσον αφορά την επανακατάρτιση και την προσφορά εκπαίδευσης προς τα άτομα και τους επαγγελματίες, καθώς και την έμφαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στοιχείο που παραπέμπει σε οργανωμένες μορφές μάθησης (βλ. και Tuijnman & Boström 2002).

## 3. Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου μάθηση

Βαδίζοντας προς τον 21αιώνα, και παράλληλα με την επικράτηση του όρου δια βίου μάθηση έναντι αυτού της δια βίου εκπαίδευσης (βλ. Tu-

ijnman & Boström 2002, Green 2006, Barros 2012, Σαμαρά 2009), άρχισε να εμφανίζεται σταδιακά η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ευρύτερο όρο από αυτόν της επιμόρφωσης, την οποία περιλαμβάνει, και περικλείει την ιδέα της δια βίου μάθησης, υπό την έννοια ότι δεν περιορίζεται σε στενά τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως η επιμόρφωση, αλλά περιλαμβάνει και άτυπες μαθησιακές διαδικασίες, όπως η προσωπική μελέτη και ανανέωση των γνωστικών εφοδίων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Day (2003: 28) «Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς και εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο και έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day 2003: 28).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με τη διαρκή μεταλλαγή των συνθηκών έναντι στις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί. Είναι όρος «ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, κατά την οποία διαρκώς αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητές του, αφού οι συνθήκες μετεξελίσσονται και προκύπτουν νέες συγκυρίες και κατά δεύτερο λόγο, παραπέμπει στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά» (Χατζηπαναγιώτου, 2001:26). Συμπληρωματικά και τονίζοντας τα παραπάνω η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης εξελίχθηκε σε εκείνη της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Η τελευταία δίνει έμφαση στη δυναμικότητα της διαδικασίας όσον αφορά το χρόνο, ίσως και το εύρος της.

Ταυτόχρονα, ένα βασικό στοιχείο που ενυπάρχει στον όρο διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι η σύνδεσή της με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Evans (2002:30) η επαγγελματική

ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή και αντιληπτή από τη συνεισφορά που έχει στην ενίσχυση του κύρους, στη γνωστική βελτίωση, αλλά και στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των πρακτικών του κάθε επαγγέλματος. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και ο επαγγελματισμός πρέπει να ενισχυθούν». Η ερμηνεία αυτή προσφέρει τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής που εκτείνεται από το προσωπικό στο επαγγελματικό επίπεδο. Πρόκειται λοιπόν για συνειδητή στάση που συνδέεται με την αυτοαντίληψή του ως επαγγελματία, τη δέσμευσή του απέναντι στο επάγγελμα που ασκεί και την κατανόηση κι αποδοχή των απαιτήσεων και των ευθυνών του έργου του απέναντι στους μαθητές, την πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο (Flores & Day, 2006). Ο ίδιος ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη δίνει έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Μάλιστα η έννοια της 'ανάπτυξης' αναφέρεται στην εξέλιξη και τη συνέχεια, η οποία υπερκερνά την παραδοσιακή σχέση μεταξύ βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Marcello 2009:7). Ο Σαλτερής (2011) ορίζει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό ως εκείνον που μεταξύ άλλων κατανοεί την ιδιαιτερότητα και συνθετότητα του επαγγέλματός του/της και μεριμνά για την επαγγελματική και προσωπική του/της ανάπτυξη μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης και της αναθεώρησης στάσεων και αντιλήψεων αλλά και μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων που οδηγούν στην επιτυχή διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και κατά την διαδικασία διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Αυτό οδηγεί σε ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη σύνδεσή της δηλαδή μεταξύ θεωρίας και πράξης (Jovanova-Mitkovska, 2010:292). Οι επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μέρος της καθημερινής τους εργασίας και σχετίζεται με τις καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Villegas-Reimers, 2003:11). Μπορεί να είναι αποτέλεσμα πειραματισμού σε νέες μεθόδους ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους (Hunzicker, 2011:178) ή σε ομάδες μελέτης, έρευνα δράσης και portfolios (Villegas-Reimers, 2003:12). Σε κάθε περίπτωση «η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν, που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, και που μετασχηματίζουν τη γνώση τους σε πρακτική προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους (Παπαναούμ, 2014:10). Από τα πρώτα χρόνια ανάδυσης του όρου, η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίστηκε με την «ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την περι-

έργεια στην τάξη, να εντοπίζει συγκεκριμένα ενδιαφέροντα στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, να αξιολογεί και να αναζητά διάλογο με έμπειρους συναδέλφους του σαν πηγή υποστήριξης στην ανάλυση των τρεχουσών καταστάσεων» (Rudduck 1991: 129) και υπό την έννοια αυτή εδράζεται σε μια διαρκή στάση αμφιβολίας, αναστοχασμού και αναζήτησης λύσεων.

Καθώς λοιπόν η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται στενά με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και την αναζήτηση λύσεων, κατά την Παπαναούμ (2005:86) «είναι κανονιστική, γιατί απαντά στο ερώτημα "ποιος είναι ο άριστος εκπαιδευτικός" και σημαίνει ότι γίνεται κανείς εκπαιδευτικός μέσω μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας, μιας διαδικασίας "γίγνεσθαι"». Στην ίδια λογική οι Darling-Hammond (1990:17) και Ellet et al. (2002:64) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους, στο πλαίσιο ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τι συνιστά όμως στην πράξη τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη; Κατά τον Fullan (1990:3) πρόκειται για «μια ευρεία περιοχή, η οποία περιλαμβάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα ή διαδικασία στοχεύει στο να βελτιώσει την επιδεξιότητα, τις στάσεις, την κατανόηση και τη συμμετοχή στον παρόντα ή σε μελλοντικούς ρόλους». Υπό την έννοια αυτή και η επιμόρφωση σε όλες της τις μορφές υπάγεται στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το ίδιο όμως και ο προσωπικός πειραματισμός, ο αναστοχασμός, η ανταλλαγή καλών πρακτικών, η ετεροπαρατήρηση, η συγκρότηση δικτύων ομοτέχνων και επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, καθώς περιλαμβάνει το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού, οι οποίες περιλαμβάνουν και την εμπειρική μάθηση στο χώρο εργασίας. (Collinson et al. 2009, Παπαναούμ, 2003:60). «Η διαδικασία αυτή μέσω της οποίας "γίνεται κανείς εκπαιδευτικός" απλώνεται στον χώρο και στον χρόνο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν ακολουθεί αυτοματοποιημένη πορεία, ούτε είναι κοινή για όλους, αλλά έχει χαρακτήρα προσωπικό, καθώς μέσω αυτής διαμορφώνει κανείς την επαγγελματική του ταυτότητα» (Παπαναούμ 2014:13).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης λοιπόν, και μάλιστα της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, συνδέεται στενά με τη λογική της δια βίου μάθησης, ειδικά όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από τον λόγο των διεθνών οργανισμών κατά τις δεκαετίες του 1990 και 2000

(βλ. OECD1996, ΕΕ 2001). Βασικό στοιχείο της περιόδου αυτής είναι η καθιέρωση του όρου της δια βίου μάθησης έναντι αυτού της δια βίου εκπαίδευσης. Η μετάβαση αυτή στους όρους ιδιαίτερο ενδιαφέρον και βαρύτητα όσον αφορά τις αρχές και τη φιλοσοφία της, καθώς ο όρος εκπαίδευση δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα – εκπαιδευτικό προϊόν, σε αντίθεση με τη μάθηση που προβάλλει τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων (Ehlers 2004: 5). Πρόκειται για τη μετάβαση από θεσμοθετημένες μορφές μάθησης, από την τυπική εκπαίδευση, σε μάθηση που μπορεί να μην είναι θεσμοθετημένη και να περιλαμβάνει μη τυπικές, ή άτυπες μαθησιακές περιστάσεις (European Commission 2000). Ακολούθως, τίθεται ως ζήτημα η αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων οι οποίες αποκτήθηκαν σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα (βλ. και Σαμαρά 2009, 2014). Ένα άλλο βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο της περιόδου σε σχέση με το παρελθόν είναι ότι η δια βίου μάθηση απευθύνεται σε όλους, απεκδύεται τον αντισταθμιστικό ή παρηγορητικό χαρακτήρα της δια βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναδύεται σε καθολικό πρόταγμα. Κι ενώ απευθύνεται σε όλους, είναι περισσότερο εξατομικευμένη από ποτέ. Οι ενήλικες πλέον δρουν σχεδόν σε ατομική βάση όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτισή τους (Ehlers 2004: 3), γεγονός που συνδέεται και με την προαναφερθείσα πιστοποίηση και τις προσπάθειες συγκρότησης ατομικών γνωστικών προφίλ.

## 4. Γνώσεις - δεξιότητες - στάσεις - προδιαθέσεις. Πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο λόγο κυρίως των διεθνών οργανισμών παρατηρείται μια στροφή προς την διαμόρφωση πλαισίου ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Ως ικανότητες η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αξιοποιεί την προσέγγιση της Deakin Crick και τις ορίζει ως «σύνθετο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και προδιαθέσεων που μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματική εσωτερικευμένη ανθρώπινη δράση στον κόσμο στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περιοχής (Deakin Crick 2008 οπ. αναφ. στο European Commission 2013: 9). Και συνεχίζει τονίζοντας ότι «οι ικανότητες είναι για το λόγο αυτό διακριτές από τις δεξιότητες, οι οποίες ορίζονται ως δυνατότητα να κάνει κάποιος σύν-

θετες εργασίες με άνεση, ακρίβεια και προσαρμοστικότητα» (European Commission 2013: 9).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, γίνεται διάκριση μεταξύ των διδακτικών ικανοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη, και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η οποίες σχετίζονται με την συνολική του παρουσία ως επαγγελματία (European Commission 2013: 10). Έτσι, μεταξύ των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών εντάσσονται η άρτια γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν και οι παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και η ικανότητα διαχείρισης ενός διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού, η κατανόηση του κοινωνικού συγκειμένου της εκπαίδευσης, η ικανότητα αναστοχασμού, μεταγνωστικές και μετααναλυτικές δεξιότητες, ικανότητες συνεργασίας και προσαρμογής, αλλά και ενσυναίσθησης, ηγεσίας και διάθεσης για διαρκή αλλαγή. Αποτελούν με άλλα λόγια «δυναμικούς συνδυασμούς γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων» (Gonzalez & Wagenaar, 2005 οπ. αναφ. στο European Commission 2013: 12). Η συζήτηση σχετικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, η οποία αντανακλά ασφαλώς παραδοχές και θέσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, μπορεί να αναχθεί στις παρακάτω συνιστώσες (Caena 2019: 359): «Α. Ο εκπαιδευτικός που σκέπτεται, στοιχείο που υπαινίσσεται την κριτική εξέταση των πιστεύω του και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής του σκέψης. Ο όρος εμπεριέχει την αναλυτική και συνθετική σκέψη, καθώς και μεταγνωστικές ικανότητες, αναστοχασμό και προσαρμογή των διδακτικών του στρατηγικών και πρακτικών. (Anderson, 2004; Hay McBer, 2000). Β. Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει, στοιχείο που αφορά τη γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας του, τις παιδαγωγικές του γνώσεις, καθώς και τη γνώση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. (Mishra & Koehler, 2006). Απαραίτητη είναι ακόμη και η επιστημολογική γνώση, η γνώση που περιλαμβάνει την κατανόηση των ιστορικών, πολιτισμικών και δομικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου της διδασκαλίας του, καθώς και γνώση του αναλυτικού προγράμματος, διαχείρισης της τάξης, εκπαιδευτικών θεωριών και αξιολόγησης. (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Γ. Ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται. Πρόκειται για αναφορά στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διανοητικές και συναισθηματικές διαστάσεις της επαγγελματικής του ταυτότητας. (Hagger & McIntyre, 2006). Εδώ περιλαμβάνονται στάσεις (δέσμευση, εμπιστοσύνη, σεβασμός), προσδοκίες (θέληση για βελτίωση, ερευνητικό πνεύμα, ανάληψη πρωτοβουλιών) και ικανότητες ηγεσίας (ευελιξία,

υπευθυνότητα, θέληση για μάθηση). Θεμελιώδεις είναι εδώ και η αίσθηση της αυτογνωσίας, της επάρκειας και του συγκερασμού ιδανικών, στόχων και σχολικής πραγματικότητας (Geijsel et al., 2009) κι ακόμα θεμελιώδεις αξίες και στάσεις, όπως οι δημοκρατικές αξίες και η συνεργασία. (Feiman-Nemser, 2008; Council of Europe, 2008). Δ. Ο εκπαιδευτικός που πράττει, ο οποίος μπορεί να συνθέτει αρμονικά και επωφελώς σκέψεις, γνώσεις και προδιαθέσεις σε πρακτικές που διέπονται από βασικές αξίες (Feiman-Nemser 2008)».

Η λογική της ανάπτυξης συγκεκριμένου πλαισίου ικανοτήτων ή πλαισίου προσόντων ή περιγράμματος για το γνωστικό προφίλ του εκπαιδευτικού δεν είναι κάτι εντελώς νέο. Όπως η ίδια η Επιτροπή σημειώνει, αυτό συμβαίνει στις χώρες είτε σε κεντρικό επίπεδο κυβέρνησης (υπουργείου παιδείας) (π.χ. Κύπρος, Ηνωμένο Βασίλειο κλπ), είτε δίνονται κατευθύνσεις από την κεντρική κυβέρνηση οι οποίες στη συνέχεια εξειδικεύονται από τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών (π.χ. Ισπανία, Σουηδία, Αυστρία κλπ), είτε, τέλος σε κάποιες περιπτώσεις (όπως και στην ελληνική), το προφίλ των εκπαιδευτικών καθορίζεται εξ ολοκλήρου από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα. (European Commission 2012: 10). Άλλωστε, το τι πρέπει να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί, εμπεριέχει και ιδεολογικές διαστάσεις και αξίες που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές παραδόσεις των χωρών (βλ. Cochran-Smith 2006, Caena 2014). Η ανάγκη ωστόσο καθορισμού ενός πλαισίου ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο συνοδεύει τον καθορισμό των βασικών ικανοτήτων. Και ασφαλώς συνδέεται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. «Το πλαίσιο των ικανοτήτων και το είδος της εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προωθείται στο διεθνές επίπεδο (Tatoo, 2006, Osborn, 2006, Caena, 2011, Schratz, 2014) συνδέεται με τον «παγκόσμιο λόγο» περί *ποιότητας*, *αποδοτικότητας* και *αποτελεσματικότητας* της εκπαίδευσης που προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ και ΟΟΣΑ)» (Πασιάς 2017: 684)

Η στροφή του λόγου της ΕΕ προς τις ικανότητες, οι οποίες βέβαια συνδέονται με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, σημαίνει και τη στροφή της έμφασης όσον αφορά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα (ει δυνατόν μετρήσιμα). Η λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης ενυπάρχει σε αυτό, ωστόσο είναι σαφής η οριστική αλλαγή της έμφασης από τις διαδικασίες στα αποτελέσματα. Ο λόγος για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων θέτει τους εκ-

παιδευτικούς στο επίκεντρο (βλ. OECD 2013, EC 2012). Αυτό «συνήθως συνοδεύει το αίτημα για ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και του σχολείου, το οποίο φέρνει στο προσκήνιο ένα άλλο θέμα: τον ορισμό του τι χρειάζεται για να είναι και να λειτουργεί κάποιος ως «καλός» εκπαιδευτικός, ο οποίος να μπορεί να προετοιμάζει «καλούς» παγκόσμιους πολίτες» (Caena 2014: 12).

Η ίδια η έννοια των ικανοτήτων συνιστά μια αποτύπωση της ύπαρξης ή όχι συγκεκριμένων ιδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, αγνοώντας ή αδιαφορώντας για τις διαδικασίες προς την κατάκτηση των ιδιοτήτων αυτών. Η λογική αυτή συνδέεται ασφαλώς με τη σχεδόν πλήρη μεταφορά της ευθύνης για τη μάθηση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο, προκειμένου να μετατρέψει τον εαυτό του σε έναν «επιχειρηματικό εαυτό» (enterprising individual) (βλ. Ball 2009: 202) μέσω του καθεστώτος της διαρκούς απόδειξης των ικανοτήτων του. «Η απόκτηση, ανάπτυξη και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων υπόκειται στην προσωπική ευθύνη του ατόμου/εργαζομένου» (Ball 2009: 203).

## 5. Ο εκπαιδευτικός ως δια βίου μανθάνων επαγγελματίας

Όλα τα παραπάνω συντείνουν στη δηλωμένη διαπίστωση ότι «το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ένα επάγγελμα συνεργαζόμενων διαρκώς εξελισσόμενων γνωστικά επαγγελματιών» (a profession of career-long learners working together) (European Commission 2017:8). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η απόκτηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που θα του επιτρέψουν τη διαρκή εξέλιξή και μάθησή του συνδέονται άρρηκτα με το περιβάλλον της εργασίας του, με την ίδια του την ύπαρξη μέσα στην τάξη και το σχολείο. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι δυνατό να πραγματωθεί μόνο σε συνθήκες απομονωτισμού και ιδιωτικότητας. Άλλωστε, όπως συμβαίνει και με όλα τα υποκείμενα της μάθησης, αυτά υπόκεινται και στο habitus του ίδιου του εκπαιδευτικού (βλ. Steensen 2009), στο αρχικό κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει και το οποίο επιχειρεί να εξελίξει. Έτσι, η έμφαση στις ικανότητες των εκπαιδευτικών ως αποτυπώσιμες και αποτιμήσιμες ιδιότητες, ειδικά όταν μοιάζουν αποσυνδεδεμένες από την πορεία προς την κατάκτησή τους, ή αν η πορεία αυτή είναι τόσο δαιδαλώδης όσο και προσωπική/ατομική, όταν συνδέεται με προσωπικές έξεις, αξίες και προδιαθέσεις, είναι δυνατό να οδηγήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε διαχωρισμούς,

σε καλούς και μέτριους ή ακατάλληλους. Άλλωστε, η σύνδεση του λόγου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ειδικά του λόγου για τις ικανότητές τους με την απόδοση των μαθητών τους και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσα σε ένα περιβάλλον που ορίζεται από την επικυριαρχία των αριθμών και τις αποτυπώσιμες μετρήσεις (βλ. PISA), εν δυνάμει ενισχύει την κατηγοριοποίηση αυτή των εκπαιδευτικών.

Ποιος όμως είναι ο καλός εκπαιδευτικός; Ποιος μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός εκείνος που σωρεύει τις μέχρι στιγμής γενικά αποτυπωμένες, απαραίτητες ωστόσο ικανότητες, έτσι όπως προκύπτουν από ακαδημαϊκά και πολιτικά κείμενα; Το μοντέλο αυτό του εκπαιδευτικού δεν είναι στατικό, πρόκειται για διαρκή και δυναμική διαδικασία που εκκινεί με την αρχική κατάρτιση και συνεχίζεται σε όλη την πορεία του επαγγελματικού του βίου. Το κυνήγι των ικανοτήτων μέσα από διαδικασίες διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια παράλληλη επαγγελματική πορεία για τον εκπαιδευτικό, η οποία απαιτεί χρόνο, συχνά χρήμα, διαρκή προσήλωση και οπωσδήποτε την ανάλογη συνειδητοποίηση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Σε αυτό το κυνήγι, η ιδιωτεία δεν μπορεί να είναι επιλογή. Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με την εκπαιδευτική πράξη, είναι προσανατολισμένες στη λειτουργία του μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

## 6. Δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών σε συλλογικό επαγγελματικό πλαίσιο

«Η μετάβαση προς μια κοινωνία ατόμων (individualized society), με λιγότερη κοινωνική συνοχή, ενθαρρύνει τα άτομα να αναλάβουν την ευθύνη του σχεδιασμού των μαθησιακών τους διαδρομών και να διατηρήσουν την απασχολησιμότητά τους, απαιτώντας ανταπόκριση από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα απέναντι στις ατομικές τους ανάγκες καθώς και την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Caena 2014: 314). Από την άλλη ο απομονωτισμός στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί, καθώς η ίδια η φύση του επαγγέλματός τους είναι κοινωνική, υπό την έννοια ότι τα αποτελέσματα της δουλειάς τους συναρτώνται από συνέργειες και συλλογικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Με αυτή τη λογική, οι συνέργειες μεταξύ των εκπαιδευτικών απο-

τελούν εξαιρετικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και ανάπτυξης των ικανοτήτων τους. Οι Darling-Hammond & Bransford (2005 στο Bolam 2008: 164) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα στο πλαίσιο μιας κοινότητας που τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ένα *όραμα* για το έργο τους, ένα *πλαίσιο κατανόησης* σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, *προδιαθέσεις* για το πώς να αξιοποιήσουν τη γνώση τους, *πρακτικές* που τους επιτρέπουν να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους και *εργαλεία* που υποστηρίζουν τις προσπάθειές τους.

Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να συμβάλλουν οι μηχανισμοί που δομούνται μέσα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, και ειδικά η οικοδόμηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. (Bolam 2008, Πασιάς 2018), καθώς «μια αποτελεσματική επαγγελματική κοινότητα μάθησης έχει την ικανότητα να ενθαρρύνει τη μάθηση όλων των επαγγελματιών μια σχολικής κοινότητας με συλλογικό σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών» (Bolam 2008: 165). Άλλωστε, έρευνες σε εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν ότι αν και συχνά έχουν συνδέσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη με επιμορφώσεις μικρής διάρκειας, όταν ερωτώνται για το πώς μαθαίνουν, αναφέρουν συχνότερα παραδείγματα μάθησης από την εμπειρία τους στο σχολείο (work based learning) και τη συνεργασία τους με συναδέλφους (Bolam 2008: 174).

Η ιδέα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, με βασικά της χαρακτηριστικά το κοινό όραμα, τη συνεργασία, τη συλλογική ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα και με επίκεντρο τη συνεχή συλλογική μάθηση (Harris & Jones 2010, Bolam et al. 2005), μπορεί να αποτελέσει ένα περιβάλλον ουσιαστικής δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών, ένα πεδίο στο οποίο μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους αποτελεσματικά, αποφορτίζοντάς τους από το βάρος της απομόνωσης και μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

## Βιβλιογραφία

Alexiadou, N. (2014). "Policy learning and europeanisation in education: the governance of a field and the transfer of knowledge", in A. Nordin & D. Sundberg (eds.). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Oxford, Symposium Books, pp. 123-140.

Ball, S. (2009). Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. M.A. Peters et al. (eds). *Governmentality Studies in Education.* Senge Publishers

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol. 3, No 2 pp. 119-134

Bolam, R. (2008). Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development. Johnson, D. & Maclean, R. *Teaching: Professsionalization, Development and Leadership*. Springer

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (with co-operation of others) (2005) "*Creating and sustaining effective professional learning communities*". University of Bristol, Research Report RR637.

Caena F, Redecker C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (*Digcompedu)*. *European Journal of Education* 54. pp.356–369. https//doi.org/10.1111/ejed.12345

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*. Vol. 49, No 3, pp. 311-331

Collinson V., Kozina, E., Lin, Y-H. K. Ling, L, Matheson, I. Newcombe, L. & Zonga, I., (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 32, No 1.

Cowen, R. (2002). Knowledge economies: Here we go again? Στο Ματθαίου Δ. (επιμ), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη

Darling-Hammond, L and McLaughlin, M W. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan,* 76(8) pp 597–604

Day, Chr. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*. Vol. 42, No. 1, pp. 49-62

European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes.* COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.*

European Commission (2017). *School development and excellent teaching for a great start in life*. Brussels, 30.5.2017 COM(2017) 248 final

Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123 –137, DOI:10.1080/03054980120113670

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. Mcintyre (Eds.), *Handbook of*

*research on teacher education. Enduring questions in changing context*. New York/ Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232

González, J., & R. Wagenaar (Eds.). (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto & University of Groningen.

Green, A. (2006) Models of Lifelong Learning and the 'Knowledge Society', *Compare*, 36 (3), 307-327.

Grek, S. (2013). "Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp.695-709.

Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead, England: Open University Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassel

Harris, A. & Jones, M., (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Huang, B.-R. (2016). Transformation and framework of teacher professional development in Taiwan. *Policy futures in education*. Vol. 14(7) 926–942. DOI: 10.1177/1478210316666428

Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. London: Routledge

Jarvis, P. (2009). Lifelong Learning and Globalisation: Towards a Structural Comparative Model. Cowen, R. & Kazamias, A. (eds). *International Handbook of Comparative Education.* Springer

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education,* Volume 31, Number 2, 2005, pp. 235-250.

Kwo, O. (2010). *Teachers as Learners. Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. CERC Studies in Comparative Education 1. Vol 26. Part 6.

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*. No 8 Teacher Education. Jan/Apr 2009, pp. 5-20

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*, 1017–1054. https ://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf

Óhidi, A. (2008). Lifelong Learning. Interpretations of an Education Policy in Europe. Springer

Olsen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. International Journal of Lifelong Education. Vol. 25, No 3, pp.213-230

Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward *Journal of Education and Practice* www.iiste.org. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). Vol.7, No.26, 2016 83

Singh, M. (2015). Global Perspectives on Recognising Non-Formal and Informal Learning. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects 21. Unesco Institute for Lifelong Learning. DOI 10.10007/978-3-319-15278-3_2

Steensen, J. (2009). On the Unacknowledged Significance of Teachers' Habitus and Dispositions. Bayer, M. et al. (eds). *Teachers' Career Trajectories and Work Lives.* Professional Learning and Developent in Schools and Higher Education, 3. Springer

Tuijnman, A. & Boström A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, Vol. 48, No 1-2, pp. 93- 110

Van Weert, T. (2005). Lifelong Learning in the Knowledge Society. In Van Weert, T. (ed) *Education and the Knowledge Society. Information technology supporting human development.* Springer, pp. 15-25

Villegas – Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature.* Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning

Ασλάνογλου, Π. Α. (2019). *Ο ρόλος της επαγγελματικής μάθησης, του οργανισμού μάθησης και του εκπαιδευτικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη & Κοινωνία*. Τ. 29/012, σ. 97-126

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* σελ. 358 – 390. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα.* Βρυξέλλες, 3.7.2008 COM(2008) 425 τελικό

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009). *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει.* Βρυξέλλες 25.11.2009 COM(2009)640 τελικό

Καραγιάννη, Γ. Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.* Διπλωματική Εργασία. ΤΕΑΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κυρίμης, Β. (2018). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ

Μαλέτσκος, Α., Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικο «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 1. Τεύχος 2. σ. 111-121

Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές. Πρακτικά συνεδρίου.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 99-106

Παπαμιχαήλ, Γ. (1992). Για μια ριζική αναθεώρηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Ανδρέου, Α. (εισαγωγή – επιμέλεια), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος συγγραφέων – καθηγητών

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Φρυδά, Ε. (επιμ.) *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σελ. 54 – 61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Παπαναούμ, Ζ., Λιακοπούλου Μ. (επιμ.) Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : εγχειρίδιο επιμόρφωσης, Αθήνα: ΥΠΑΙΘ

Πασιάς, Γ. (2017). Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεστικότητα. στο Φωτεινός, Δ., Σιμενή, Π. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Σήφη Μπουζάκη,* Αθήνα: Gutenberg, σσ. 682-701.

Πασιάς, Γ. (2018). *Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος. ΜΠΣ Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. ΦΠΨ ΕΚΠΑ

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικο «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 5. Τεύχος 1. σ. 104-126

Σαμαρά, Α. (2009). Δια βίου εκπαίδευση ή δια βίου μάθηση; Μερικές σκέψεις πάνω σε ιδέες 'παρόμοιες', στα *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σαμαρά, Α. (2011) Διδάσκω αεί διδασκόμενος. Η δια βίου μάθηση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Δ. Ματθαίου (επίμ.) *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση.* Αθήνα: Διάδραση

Σαμαρά, Α. (2014). *Η δια βίου εκπαίδευση ως παράγοντας διαφοροποίησης της ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του πανεπιστημίου της νεωτερικότητας.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ.

Σοφού, Ε., Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαι-

δευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικο «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 3. Τεύχος 1. σ. 61-82

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

## Abstract

The paper attempts to describe three main trends in teachers' lifelong learning, namely in-service training, continuous professional development and the development of competences. It also tries to link them with the social and political background in which each of them emerged, with a parallel target to combine them with lifelong education and lifelong learning as main notions. In order to do so, we start with investigating the convergencies and divergencies between the above trends and continue with current trends in professional development and the lifelong learning of teachers. Finally, we attempt to present the discourse on competencies, as it is expressed mainly by international organizations, a discourse that is connected with skills, attitudes and dispositions and as such contributes to the formation of teachers as educational subjects.

**Key words:** lifelong education, lifelong learning, in-service training of teachers, continuous professional development, teachers' competencies