

# ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

## CONCEPTUAL APPROACHES AND THEORETICAL INDICATIONS OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Δρ. Βασιλική Σ. Φωτοπούλου

Ε.Δι.Π.

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και

της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Πατρών

vfotopoulou@upatras.gr

### Περίληψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς, ενώ γενικά αναγνωρίζεται η συμβολή και η σημασία της σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται η μελέτη και η αποτύπωση των ποικίλων θεωρητικών και εννοιολογικών προσεγγίσεων της έννοιας μέσα από το ελληνική και τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία. Όπως διαπιστώνεται, τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης ταξινομούνται σε επτά βασικές διαστάσεις, οι οποίες διαμορφώνουν, εξελίσσονται και αναδιαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Η προτεινόμενη ταξινόμηση μπορεί να χρησιμεύσει ως θεωρητικό θεμέλιο για περαιτέρω διερεύνηση της παρέμβασης των θεωρητικών προσεγγίσεων και του αντίκτυπου τους στην καθημερινή πρακτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

### Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικός, γνωρίσματα.

### Abstract

The teacher professional development constitutes an important topic for teachers, while its contribution and significance in a constantly-evolving and changing education environment is generally acknowledged. This study explores the different theoretical depictions and conceptual

approaches of the notion of professional development in the Greek and international research literature. The professional development components and features are classified in seven primary dimensions, which formulate, evolve, and reformulate during the teachers' career path. The proposed classification can serve as a theoretical foundation for exploring the intervention of the theoretical approaches and their impact on the daily practice in the contemporary educational reality.

### ***Key words***

*Professional development, teacher, components.*

## **0. Εισαγωγή**

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εντοπίζεται με σημείο εκκίνησης τα μέσα της δεκαετίας του 1980, αν και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε άτυπες και τυπικές διαδικασίες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη εδώ και πολλές δεκαετίες (Campbell, 2003. Collinson & Ono, 2001, Day, 2001).

Για αρκετούς οργανισμούς αλλά και μεμονωμένα άτομα, που ασχολούνται με ζητήματα εκπαίδευσης, το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού, ενώ έντονη παρατηρείται και η κρατική παρέμβαση, καθώς αναγνωρίζεται η συμβολή της στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι (Campbell, 2003, Day, 2001, Ifanti & Fotopoulou, 2010, 2011. Kennedy, 2005). Κάθε προσπάθεια πλέον που αποβλέπει στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έχει ως κεντρικό άξονα την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς η χάραξη μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δε μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ενίσχυση των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002). Ταυτόχρονα στην προβληματική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντάσσεται η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών, σε συνδυασμό με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Bredeson & Johansson, 2000, Garet et al., 2001). Πολλές χώρες, μέσα από τις πολιτικές που αναπτύσσουν για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας τη σημαντική συμβολή του στην υλοποίηση των προτεινόμενων αλλαγών και την ανανέωση του σχολείου (Campbell, 2003, Tang & Choi, 2009).

Η ρητορική για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των αλλαγών, να επανεκτιμήσουν τις πρακτικές που ακολουθούν και να προβούν στην τροποποίησή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες απαιτήσεις (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

Κατά τα τελευταία έτη παρατηρούνται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις σε εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχη θέση στο σύνολο των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων, καθώς επιφορτίζεται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην τάξη καινοτόμα στοιχεία και νέα πρότυπα διδασκαλίας. Η επιτυχία ωστόσο των πρωτοβουλιών, οι οποίες πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερες φιλόδοξες, εξαρτάται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ικανότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001). Η επιτυχής έκβαση των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου προϋποθέτουν την άμεση εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hart & Bredeson, 1996, Krajewski, 1996).

Οι Bredeson και Johansson (2000: 385) διαπιστώνουν μία ομοφωνία σχετικά με τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές αλλαγές ενώ οι McIntyre και Byrd (1998) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στην κατάρτισή του σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Οι Vrasidas και Glass (2004) συμμαρρίζονται την άποψη αυτή και αναφέρουν ότι παράλληλα με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα που αλλάζουν και αναπτύσσονται, αντίστοιχη εξέλιξη θα πρέπει να παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αντί να επαναπαύονται στην όποια αρχική κατάρτιση έχουν αποκτήσει. Η διαρκής εμπάθυνση στη γνώση και τις δεξιότητες αποτελεί αναπόσπαστο γνώρισμα κάθε επαγγελματία, μη εξαιρουμένου του εκπαιδευτικού (National Board for Professional Teaching Standards, 1989, Shulman & Sparks, 1992, Zeng & Day, 2019).

Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στους στόχους και τους σκοπούς των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συγκεντρώνουν ένα σύνολο γνωρισμάτων και ικανοτήτων (για παράδειγμα: άριστη γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν) και παράλληλα να διαθέτουν την ευελιξία να προσαρμόζονται στις τρέχουσες απαιτήσεις και να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές που θεμελιώνονται σε νέα πρότυπα (Garet et al., 2001). Μέσα από διαδικασίες βελτίωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να ενεργούν κατά τρόπο που έχει θετικό αντίκτυπο στα διδακτικά τους καθήκοντα. Παράλληλα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν το γνωστικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχία στην τάξη (Postholm, 2018, Vrasidas & Glass, 2004). Η διδασκαλία που αποβλέπει στην κατανόηση και στη βοήθεια προς τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν ικανοποιητικό μαθησιακό υπόβαθρο, προϋποθέτει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο. Η συμβολή λοιπόν της επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να λειτουργήσει ευεργετικά για τον εκπαιδευτικό, συνίσταται στο ότι παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες να συλλογιστούν και αναστοχαστούν ως ειδήμονες για τη λήψη αποφάσεων διδακτικού

περιεχομένου, τη διαμόρφωση μαθησιακών δραστηριοτήτων και την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μία έννοια με ιδιαίτερη σημασία για τον εκπαιδευτικό και η συμβολή της γίνεται πιο επιτακτική καθώς τα σχολεία υπόκεινται σε διαρκείς μεταβολές και μεταρρυθμίσεις. Οι Bredeson και Johansson (2000: 399) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο πολιτικής στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου.

Ο ερευνητικός προβληματισμός της παρούσας εργασίας εδράζεται στη θεωρητική αποτύπωση των προσεγγίσεων της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, μέσω της παρουσίας των στοιχείων και των γνωρισμάτων που τη συνθέτουν και την προσδιορίζουν. Η ευρύτερη αναφορά και προσδιορισμός της έννοιας μέσα από το διεθνές συγκείμενο έχει τη δυναμική να συνεισφέρει, μέσω μίας συγκριτικής προσέγγισης, στην παροχή και αξιοποίηση στοιχείων, που μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία για την ποιοτική αναπλαισίωση και λειτουργική κατανόηση της έννοιας στην ελληνική περίπτωση και με σαφή αναφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Θα παρουσιαστούν, στη συνέχεια, οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης με έμφαση το διεθνές συγκείμενο, ακολούθως τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά της και τέλος οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα μας.

## 1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, καθώς πρόκειται για μία έννοια που ο προσδιορισμός και η κατανόησή της συνιστούν μια πολύπλοκη διαδικασία (Avalos, 2011, Day, 1999). Τη δυσκολία προσδιορισμού επιτείνει η χρήση συγγενών εννοιών, που χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη», προκαλώντας ωστόσο εννοιολογική και σημασιολογική σύγχυση (Bredeson, 2002, 2003). Πιο αναλυτικά, ο Bredeson (2002) υποστηρίζει ότι υφίσταται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και σημειώνει ότι συχνά γίνεται αναφορά σε όρους όπως *ανάπτυξη προσωπικού, διαρκής εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτο-βελτίωση*, οι οποίοι εκφέρονται ως συνώνυμοι της επαγγελματικής ανάπτυξης, παραβλέποντας όμως τις εννοιολογικές ή και πρακτικές διαφοροποιήσεις που τους συνοδεύουν.

Η Evans (2008) προτείνει ένα ορισμό προς την κατεύθυνση της σύστασης μίας εννοιολογικής οντότητας, η οποία με σαφήνεια αποδίδει την επαγγελματική ανάπτυξη. Όπως η ίδια επισημαίνει, ο ορισμός είναι ιδιαίτερα εκτεταμένος. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή

μέσα από τη συνεισφορά της στη ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών του κάθε επαγγέλματος. Προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν» (ό.π.: 30). Πρόκειται για μια ερμηνεία της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής, εκτεινόμενη από το προσωπικό έως το επαγγελματικό επίπεδο.

Η ανωτέρω θέση δίνει ιδιαίτερη σημασία και στην έννοια του επαγγελματισμού μέσω του οποίου προσεγγίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη. Η θέση αυτή ταυτίζεται με τη θέση των Kirkwood και Christie (2006) που προσεγγίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τη σύνδεσή της με την έννοια του *επαγγελματισμού*. Αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να αποκτήσει ποικίλους σκοπούς, αρκετά διαφορετικούς μεταξύ τους, οι οποίοι νοηματοδοτούνται σε συνάρτηση με τις επικρατούσες αντιλήψεις για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Παρομοίως, οι Koster et al. (2008), επισημαίνουν ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να προσδιοριστεί αφενός μεν ως η διαδικασία μέσω της οποίας μια επαγγελματική ομάδα επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματός της, αφετέρου δε ως η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από καθέναν που είναι επαγγελματίας (Day, 1999, Eraut, 1994. Hoyle & John, 1995, Sato et al. 2020).

Η Evans (2011: 864), ορμώμενη κυρίως από το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικές πολιτικές, μέσα από μια μακροσκοπική προσέγγιση των εννοιών που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό, επισημαίνει ότι συχνά παραβλέπεται πως κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό συνιστά αλλαγή και στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο Day (1999) αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ένα σύνολο εννοιών που έχουν άμεση συσχέτιση και επίδραση στον εκπαιδευτικό. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή, στο πλαίσιο του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός. Όπως αναφέρει, πρόκειται για μία έννοια που μπορεί να εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους, όπως ενδεικτικά: α) τις καθημερινές σκέψεις και τους προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας, β) τη συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία, γ) της παρατήρησης των άλλων ή και του ίδιου του ατόμου από τους άλλους στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και δ) τη συμμετοχή σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια.

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες πρόκειται να επιφέρουν

άμεσο ή έμμεσο όφελος στο άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε αναφορά με τους σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, οι οποίες είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 1999: 4).

Η εννοιολογική προσέγγιση του Day αναδεικνύει τη συνθετότητα που διακρίνει τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία αναφέρεται τόσο σε προσωπικό-ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, δίνει έμφαση στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην πρόοδο των μαθητών τους.

Η Stiegelbauer (1992, στο: Day, 1999: 4), σχολιάζοντας την εννοιολογική εκφορά που αποδίδει ο Day, αναφέρει ότι αυτή αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον και εξίσου σημαντικό όμως είναι το ότι η εκφορά αυτή λαμβάνει υπόψη την έρευνα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αποκαλύπτει την καθοριστική σημασία που έχει για την αποτελεσματική διδασκαλία η υποστήριξη και η αξιοποίηση της επιθυμίας των περισσότερων εκπαιδευτικών «να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών» (ό.π.).

Η μέριμνα του εκπαιδευτικού να συμβάλει αποδοτικά στη συνολική πορεία του μαθητή έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αρκετοί ερευνητές (ενδεικτικά: Ball & Cohen, 1999, Joyce & Showers, 2002, McLaughlin & Zarrow, 2001) έχουν προσδιορίσει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία βελτίωσης, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιμετωπίζει ποικίλα ζητήματα, όπως είναι αυτά που αφορούν στις αναπτυξιακές ανάγκες και στις απαιτήσεις των μαθητών.

Ο Guskey, στο βιβλίο *Evaluating Professional Development* (2000: 16), ερμηνεύει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορέσουν κι αυτοί στη συνέχεια να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών. Θεωρεί ότι πρόκειται για μια εξαιρετικής σημασίας προσπάθεια, που συμβάλλει στην προώθηση της εκπαίδευσης ως επάγγελμα. Η θέση του Guskey (2000: 17) αποτυπώνει τα γνωρίσματα της έννοιας μέσα από την έμφαση στη δυναμική διαδικασία της βελτίωσης του εκπαιδευτικού:

«... Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που γίνεται σκόπιμα και εκ προθέσεως. Πρόκειται για μια προσπάθεια συνειδητά σχεδιασμένη που αποβλέπει στη θετική αλλαγή και τη βελτίωση. Δεν είναι

αυτό που αρκετοί θεωρούν ότι δηλαδή αποτελεί ένα σύνολο τυχαίων και ασυνάρτητων μεταξύ τους δραστηριοτήτων που δεν έχουν σαφή στόχο ή σκοπό. Η πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σκόπιμη διαδικασία που καθοδηγείται από ένα σαφές όραμα σχετικά με τους σκοπούς και τους προγραμματισμένους στόχους».

Ο Bolam (2000: 267) θεωρεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί. Οι δραστηριότητες αποσκοπούν, πρωτίστως, στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των επαγγελματικών αξιών των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διδάσκονται οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά. Υπογραμμίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αξιοποιούν κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις και, επομένως, η ουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό μπορεί να είναι «η μάθηση μιας ανεξάρτητης, τεκμηριωμένης και εποικοδομητικής κριτικής προσέγγισης της πρακτικής που ασκείται εντός ενός πλαισίου που διακρίνεται από επαγγελματικές αξίες και υπευθυνότητα, τα οποία ωστόσο επιδέχονται κριτικό έλεγχο και διερεύνηση» (Bolam, 2000: 272).

Οι Broad και Evans (2006: 7) προσεγγίζουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης από τη διάσταση που αποκαλύπτεται μέσα από τις διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης (*professional growth*). Πρόκειται για την εξέλιξη που προσδιορίζεται ως μία αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία, οδηγούμενη από τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Στη διάσταση αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρεται και η Feiman-Nemser (2001: 1038). Η επαγγελματική ανάπτυξη υποδηλώνει μια αναπροσαρμογή, ένα μετασχηματισμό των γνώσεων, της κατανόησης και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού: στο τι ακριβώς γνωρίζουν, τη δυνατότητα να το εφαρμόσουν στις πρακτικές τους και την ανάληψη και τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων.

Οι Joyce et al. (1976: 6) συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με εκείνα τα τυπικά και άτυπα εφόδια, τα οποία αποσκοπούν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως άτομα και επαγγελματίες καθώς επίσης και στην ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τους ρόλους και τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί. Ο Fullan (1991: 326, 1995a: 265) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσω της εμπειρίας που αποκτά σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές. Παράλληλα, σημειώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού.

Η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται και με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Ο Kelchtermans (2004: 220) περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία μάθησης, που προκύπτει μέσα από την ουσιαστική αλληλεπίδραση

με το χωροχρονικό πλαίσιο, οδηγώντας τελικά σε αλλαγές στις επαγγελματικές πρακτικές (δράσεις) και στο συλλογισμό των εκπαιδευτικών επί των πρακτικών αυτών.

Οι Desimone et al. (2002) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το απαραίτητο και ουσιαστικό μέσο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμβαθύνουν στη γνώση του περιεχομένου και να αναπτύξουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Παρομοίως, ο Bredeson (2003) υποστηρίζει ότι ουσιαστικά πρόκειται για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη δημιουργική και στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που να ευνοεί και ενδυναμώνει τις πρακτικές τους. Ο ορισμός αυτός θεμελιώνεται, κατά τον Bredeson, σε τρεις αλληλοεξαρτώμενες έννοιες: *μάθηση, εμπλοκή και ενίσχυση των πρακτικών*.

Ως προς τη *μάθηση*, η μελέτη και ο σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να έχει ως αφητηρία τις ανάγκες, προτιμήσεις και εμπειρίες των μαθητευομένων. Ο σχολικός χώρος προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία αποκτά διευρυνόμενο ρόλο και ιδιαίτερη σημασία, περικλείοντας τις έννοιες της διαρκούς μάθησης και συνεχιζόμενης βελτίωσης και προτάσσοντας την αδιάκοπη ενημέρωση του εκπαιδευτικού πάνω σε ζητήματα που άπτονται του επαγγέλματός του. Η μάθηση για τον εκπαιδευτικό αποτελεί κεντρική έννοια, η οποία εκκινεί από την αρχική (προπτυχιακή) του εκπαίδευση και οφείλει να παραμένει σε πρώτη προτεραιότητα σε όλη την επαγγελματική του πορεία, όντας ένα πρωτεύον γνώρισμα της επαγγελματικής ανάπτυξης (ό.π.).

Σε συνάφεια με τη μάθηση, οι Guskey και Huberman (1995) αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και προσθέτουν ότι ανεξάρτητα από το πως τα σχολεία διαμορφώνονται, αναδιαμορφώνονται, σχηματίζονται ή ανασχηματίζονται, η ανανέωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμέλιο για την πρόοδο του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι η σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης εκτείνεται πέρα από την ενίσχυση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων προς την κατεύθυνση της κριτικής σκέψης. Πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται κριτικά επί των πρακτικών που ακολουθούν και να διαμορφώνουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Sprott, 2019).

Ως προς την *εμπλοκή* και την *ενίσχυση*, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη όταν κινητοποιούν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη και προσαρμόζουν τις ατομικές και συλλογικές πρακτικές στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου. Κάθε τέτοια ενέργεια απαιτεί χρόνο και ενίσχυση, προκειμένου να πραγματοποιηθεί και να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Bredeson (2002), όπως προαναφέρθηκε, μία ενέργεια ή δραστηριότητα που συγκεντρώνει και τα τρία αυτά γνωρίσματα (για παράδειγμα: ημερίδες και έρευνα δράσης)

συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη (ό.π.). Επισημαίνεται ωστόσο η δυσκολία μετάβασης από παλαιά σε νέα παραδείγματα επαγγελματικής ανάπτυξης, η μεταβολή κάθε παγιωμένης παράδοσης καθώς και η δυσκαμψία των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του τρόπου σκέψης και αντίληψης του επαγγελματισμού (Collinson & Ono, 2001. Fullan, 1991).

Η Smith (2003: 203), τέλος, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται όταν ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την ποιότητα του έργου και των πρακτικών του. Η επίδιωξη ενδυνάμωσης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί τον πυρήνα κάθε προσπάθειας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα, τις πολλαπλές διαστάσεις και τους ποικίλους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της (Broad & Evans, 2006). Οι Hoyle (1980) και οι Joyce και Showers (1980) (στο: Day, 1999: 64) επισημαίνουν ότι πληθώρα ορισμών της επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στην απόκτηση γνωστικού περιεχομένου και διδακτικών δεξιοτήτων. Η Avalos (2011) σχολιάζει ότι, παραμερίζοντας την παρουσία διαφορετικών προσεγγίσεων που αφορούν στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, το επίκεντρο των προσεγγίσεων εστιάζει στη θέση ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στη μάθηση των εκπαιδευτικών, στο «να μάθουν να μαθαίνουν» και στο να μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών.

## **2. Γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού**

**Η** συζήτηση για τον προσδιορισμό των γνωρισμάτων και των αρχών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό πολιτικών για την αποτελεσματική και υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη (Bredeson & Johansson, 2000). Η διαδικασία προσδιορισμού των γνωρισμάτων, που στοιχειοθετούν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντική. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα δυσχερής η αποτελεσματική εφαρμογή των αντίστοιχων δράσεων στην πράξη, όπου τα άτομα είναι ενταγμένα σε δυναμικά και πολύπλοκα σχολικά περιβάλλοντα (ό.π.).

Αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν τη δεκαετία 1990 και κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α., αναφέρουν ότι το σύνολο ή και μέρος των χαρακτηριστικών που περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθητών (Carey & Frechtling, 1997. Cohen, 1990. Loucks-Horsley et al., 1998). Οι Desimone et al. (2002: 82) επισημαίνουν την ομοφωνία που αφορά σε συγκεκριμένα επαγγελματικά γνωρίσματα, τα οποία χαρακτηρίζουν την υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη.

Στα γνωρίσματα αυτά συγκαταλέγονται η προσέγγιση του περιεχομένου και του τρόπου που οι μαθητές το κατανοούν, οι ευκαιρίες ενεργητικής και σε βάθος μάθησης, οι ευκαιρίες που δίδονται στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Παρατηρείται ωστόσο μια ερευνητική τάση που τείνει να υποβαθμίζει τη σπουδαιότητα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Η μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης αρχίζει πλέον να διαμορφώνει μια νέα αντίληψη με έμφαση στην αποτελεσματικότητά της για τον εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό συγκαταλέγεται η παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να μοιράζονται τις γνώσεις που απέκτησαν μέσω της εμπειρίας μαζί με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους (Postholm, 2018, Vrasidas & Glass, 2004). Εντάσσεται επίσης η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού ώστε να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις και στις αλλαγές αλλά και ταυτόχρονα να διαμορφώνει και να προσαρμόζει κατάλληλα τις πρακτικές του στην τάξη (Birman et al., 2000).

Η πλήρης και ολοκληρωμένη συγκέντρωση των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών που συγκροτούν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνιστά μία αναζήτηση σε εξέλιξη. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα της δυσκολίας συγκέντρωσης των γνωρισμάτων επισημαίνεται από τον Guskey (2003). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι διαφορές που εντοπίζονται στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές κάθε σχολικής κοινότητας επηρεάζουν τις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και μπορούν να επιδράσουν σε μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητά της. Επισημαίνει ακόμα ότι προκειμένου η επαγγελματική ανάπτυξη να αποδώσει τα καλύτερα αποτελέσματα, χρειάζεται να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών που δρουν εκεί.

Στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται ορισμένα γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, που αφορούν 1) στις έννοιες της συνεργασίας και συμμετοχικότητας, 2) στην πρόοδο και επίδοση των μαθητών, 3) στη συνέχεια και διάρκεια, 4) στην αυτο-αξιολόγηση, κριτική σκέψη και στοχαστικές δεξιότητες, 5) στην ενσωμάτωση στην εργασία, 6) στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, 7) στην απόκτηση και ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα:

**1. Συνεργασία και συμμετοχικότητα.** Η συνεργασία αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης, απαντάται στην πλειονότητα των σχετικών ερευνών και η σημαντικότητά της διατηρείται αναλλοίωτη στο χρόνο (Birman et al., 2000. Bredeson & Johansson, 2000. Darling-Hammond & McLaughlin,

1995. Desimone et al., 2002. Garet et al., 2001. Hunzicker, 2011. Jovanova-Mitkovska, 2010).

Οι Birman et al. (2000) σημειώνουν ότι μέσω της συνεργασίας προκύπτουν πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό, όπως η εμπλοκή του στην ενεργό και διαδραστική μάθηση, ενώ τού παρέχεται η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, να κοινοποιούν και να μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, απόψεις και εμπειρίες και μέσω της συμμετοχής να αφομοιώνουν και να ενσωματώνουν τα νέα στοιχεία που αποκομίζουν (Birman et al., 2000, Sprott, 2019). Η επαγγελματική ανάπτυξη σχεδιάζεται συνεργατικά με αυτούς που συμμετέχουν, υποστηρίζουν και προωθούν τη διαδικασία ανάπτυξης (Bredeson, 2002).

**2. Πρόοδος και επίδοση των μαθητών.** Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με την πρόοδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο, αποτελώντας σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης (Bolam, 2000. Sprott, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην πρόοδο των μαθητών, καθοδηγείται από τους στόχους που αφορούν στη μάθηση των μαθητών αλλά εμβαθύνει περαιτέρω, διερευνώντας τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν, σε σύγκριση με τους σκοπούς και τα πρότυπα που έχουν προβλεφθεί (Bredeson & Johansson 2000, Hawley & Valli, 1999). Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να εστιάζει στη μελέτη και εφαρμογή στοιχείων, που αφορούν στα παιδαγωγικά ζητήματα με έμφαση στην επίδοση των μαθητών. Σε επόμενο όμως βήμα, οι αναλύσεις των επιπτώσεων και αποτελεσμάτων που αφορούν στην πρόοδο των μαθητών κρίνεται σκόπιμο να λειτουργούν ανατροφοδοτικά ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hunzicker, 2011). Η αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης προκύπτει από τον αντίκτυπο της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της μάθησης των μαθητών. Με οδηγό τα δεδομένα της αξιολόγησης, συγκροτούνται οι επόμενες προσπάθειες για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Bredeson, 2002).

**3. Συνεχής (ongoing) και με διάρκεια (duration).** Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αρχίζει να αποκτά την έννοια της διάρκειας (Draper et al., 1997). Η χρονική διάσταση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: πρέπει να είναι διαρκής και συνεχιζόμενη ώστε να είναι αποτελεσματική (Bredeson & Johansson, 2000, Hawley & Valli, 1999).

Η Hunzicker (2011: 178) αντιλαμβάνεται την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από το συνδυασμό τριών στοιχείων: το χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί, τη διάρκεια και τη συνοχή. Η αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης έχει θετικό αντίκτυπο

στην ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν παρέχονται στους εκπαιδευτικούς πολλαπλές ευκαιρίες, οι οποίες τους προτρέπουν να λειτουργήσουν σε ένα εκτεταμένο χρονικό πλαίσιο διάδρασης με ιδέες και πληροφορίες. Είναι επίσης πιο αποτελεσματική όταν υπεισέρχεται η έννοια της συνοχής μεταξύ των ευκαιριών ανάπτυξης με τους στόχους του σχολείου και τις γενικότερες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ορισμένες μελέτες εστιάζουν στην εντατικοποίηση και διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη συσχέτισή τους με το επίπεδο και το βαθμό αλλαγής που συντελείται στον εκπαιδευτικό. Οι Darling-Hammond και McLaughlin (1995) προσθέτουν στην έννοια της συνέχειας το γνώρισμα της *έντασης* και *διάρκειας*. Παράλληλα, οι Birman et al. (2000) διαπιστώνουν ότι οι δραστηριότητες με αυξημένη χρονική διάρκεια παρέχουν περισσότερες δυνατότητες μάθησης στους εκπαιδευτικούς.

Η έννοια της *διάρκειας* είναι ένα γνώρισμα με μικροχρονική διάσταση. Διαφοροποιείται από τη έννοια της *συνέχειας* (*ongoing*). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η διάρκεια αναφέρεται ως ξεχωριστό γνώρισμα, που λειτουργεί ενισχυτικά στην έννοια της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Hunzicker, 2011: 178).

**4) Αυτο-αξιολόγηση (self-evaluation), στοχασμός (reflection) και στοχαστικές δεξιότητες (reflective skills).** Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού, καλλιεργώντας τη στοχαστική του σκέψη. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει διαδικασίες που εστιάζουν στην αυτο-αξιολόγηση, η οποία ακολουθεί τον εκπαιδευτικό στις διαρκείς προσπάθειές του για αυτό-βελτίωση (Guskey, 2003).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει μπορεί να αξιολογήσει και να λάβει αποφάσεις σχετικά με τις διδακτικές του πρακτικές ως προϊόν κριτικής σκέψης, ώστε οι πρακτικές να ανταποκρίνονται στις συνθήκες του σχολείου και της τάξης του. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων αλλά προάγει την καλλιέργεια στοχαστικών δεξιοτήτων, οι οποίες ενισχύουν τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός (Vrasidas & Glass, 2004, Zeng & Day, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει και επιδιώκει την αναζήτηση, το στοχασμό και τον πειραματισμό, στοιχεία που προωθούν ταυτόχρονα την έννοια της ενεργούς μάθησης (*active learning*) σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Vrasidas & Glass, 2004). Η ενεργός μάθηση ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ουσιαστική συζήτηση, σχεδιασμό και πρακτικές, τα οποία συναποτελούν μέρος των στοχαστικών δραστηριοτήτων, που εντάσσονται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Birman et al., 2000).

**5) Ενσωμάτωση στην εργασία (job-embedded) και καθημερινότητα της εργασίας (part of daily work).** Στα γνωρίσματα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης συγκαταλέγονται το ότι έχει σημείο αναφοράς στο σχολικό περιβάλλον (*school*

based), στην εργασία του εκπαιδευτικού (*job-embedded*) και ότι σχετίζεται άμεσα με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού (*part of daily work*) (Bredeson & Johansson, 2000). Όπως σημειώνει ο Bredeson (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη προάγει τη διαρκή έρευνα και βελτίωση ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινότητα του σχολείου (Bredeson, 2002, Hawley & Valli, 1999).

Η Hunzicker (2011) προσδίδει δύο επιπλέον έννοιες στα ανωτέρω γνωρίσματα, τη *σχετικότητα* και την *αυθεντικότητα*. Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται ως σχετική (*relevant*) όταν παρουσιάζει συσχέτιση με τις καθημερινές αρμοδιότητες και ευθύνες των εκπαιδευτικών. Είναι αυθεντική (*authentic*) όταν ενσωματώνεται απρόσκοπτα στην καθημερινή σχολική ζωή, ενεργοποιώντας την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες συντονισμού και καθοδήγησης, με επίκεντρο την έννοια και τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους, να πειραματιστούν και να προβούν σε αναλύσεις της αποτελεσματικότητας των ενεργειών τους (ό.π.).

**6) Σύνδεση θεωρίας και πράξης.** Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία παροχής ευκαιριών στον εκπαιδευτικό να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Jovanova-Mitkovska, 2010). Επιδιώκεται η αξιοποίηση της διαθέσιμης έρευνας και πρακτικής για τη διδασκαλία, μάθηση και ηγεσία στο σχολείο (Bredeson, 2002. Bredeson & Johansson, 2000). Οι Vrasidas και Glass (2004) δίδουν ξεχωριστή βαρύτητα στις εμπειρίες που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από συμμετοχή τους, ατομική ή συλλογική, σε δραστηριότητες μάθησης. Η ενσωμάτωση των εμπειριών τους σε ένα συνεκτικό πλαίσιο προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβεί στη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων που αποκτά στην επαγγελματική του πορεία με την πράξη. Αποτελεί άλλωστε επιδίωξη το να έχουν σημαντικό αντίκτυπο οι παρεχόμενες ευκαιρίες στις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός.

**7) Απόκτηση, ενίσχυση και εμπάθυση του γνωστικού υπόβαθρου.** Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρει τη δυνατότητα για ενίσχυση και καλλιέργεια του θεωρητικού υπόβαθρου της γνώσης, ενώ παρέχεται πληθώρα και όγκος νέων πληροφοριών (Hawley & Valli, 1999). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τη γνώση, τις δεξιότητες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τον επαναπροσδιορισμό της προσέγγισης και χειρισμού παιδαγωγικών ζητημάτων (Jovanova-Mitkovska, 2010. Vrasidas & Glass, 2004).

Ο Trent (2011) αναφέρει ότι στα δυνητικά οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης συγκαταλέγεται και η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, η αναβάθμιση των υπαρχόντων δεξιοτήτων και πρακτικών καθώς και η αλλαγή στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εμπισθύνει σε θέματα περιεχομένου, στρατηγικές διδασκαλίας, νέες τεχνολογίες και σε άλλα στοιχεία, που προάγουν την υψηλού επιπέδου διδασκαλία (Bredeson, 2002: 665). Η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τους εκπαιδευτικούς

ώστε να ενσωματώνουν στις πρακτικές που εφαρμόζουν νέες μεθόδους, τεχνικές και προσεγγίσεις (Jovanova-Mitkovska, 2010).

Η ενθάρρυνση της εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών έχει ιδιαίτερη σημασία για την αλλαγή της μορφής της επαγγελματικής ανάπτυξης με την υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων (Birman et al., 2000). Σημείο κριτικής κάθε παραδοσιακής προσέγγισης της επαγγελματικής προσέγγισης είναι η απουσία χρόνου, δραστηριοτήτων και περιεχομένου, στοιχεία απαραίτητα για την ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και προώθησης ουσιαστικών αλλαγών στις πρακτικές τους (Loucks-Horsley et al., 1998). Αντίθετα, οι καινοτόμες και μεταρρυθμιστικές δραστηριότητες ανταποκρίνονται περισσότερο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και συνεπώς ασκούν εντονότερη επιρροή σε αλλαγές που αφορούν στη διδακτική πρακτική (ενδεικτικά: D.L. Ball, 1996. Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, Sparks & Loucks-Horsley, 1989, 1990).

Η παρουσίαση των γνωρισμάτων που πλαισιώνουν την *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού αναδεικνύει εύγλωττα ότι για να είναι *αποτελεσματική* χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα των γνωρισμάτων και των παραγόντων που τη συνθέτουν, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, της ηγεσίας και των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Εκτός από τον ανθρώπινο παράγοντα, υπεισέρχονται έννοιες όπως ο χρόνος, ο χώρος (σχολείο), το υπόβαθρο γνώσεων, η συνεργασία, οι δεξιότητες στοχασμού και αναστοχασμού, καθώς και η μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω είναι ενδεικτικά της συνθετότητας και πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη (Bredeson, 2002. Hawley & Valli, 1999).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της *αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης* μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του επιπέδου της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο (Bredeson, 2002, Sato et al., 2020). Μία αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη διευρύνει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών, αυξάνει τις δυνατότητες μάθησης και ενισχύει τον επαγγελματισμό τους (Sandholtz & Scribner, 2006).

### 3. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια και επαγγελματισμό στο καθήκον του είναι πολύπλοκες και διαρκώς εξελισσόμενες. Αυτό αποτυπώνεται και στην ποικιλία των παραγόντων που υπεισέρχονται και αξιοποιούνται στη σπουδή της έννοιας της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Ifanti & Fotoroulou, 2011).

Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό συγκείμενο αναδεικνύεται περισσότερο στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων αλλαγών

σε πολλαπλά επίπεδα. Το σχολικό πλαίσιο και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό, έρχονται αντιμέτωποι με νέα δεδομένα, τα οποία προϋποθέτουν νέες δεξιότητες. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν στις υψηλές προσδοκίες που τίθενται εξίσου από γονείς αλλά και το ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Η χρονική διάσταση αναγνωρίζεται ως σημαντική παράμετρος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία εξελικτική πορεία με σημείο αφετηρίας τις προπτυχιακές σπουδές, η οποία συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Είναι απαραίτητη η διαρκής προσήλωση στον εκπαιδευτικό και η συνεχής παροχή ευκαιριών ανάπτυξης και εξέλιξης (Υφαντή, 2011).

Το κυρίαρχο νόημα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στις προοπτικές που του προσφέρονται ώστε να επαναπλαισιώνει και επαναπροσδιορίζει τις ανάγκες του. Ο Day (1999) επικεντρώνεται στην ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών και των σχολείων, ώστε να τους παρέχονται δυνατότητες διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Darling-Hammond και McLaughlin (1995) επισημαίνουν ότι οι προσπάθειες ανασχεδιασμού της εκπαίδευσης επιτάσσουν και προϋποθέτουν την αναθεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Καμία ενέργεια που αποβλέπει στην εφαρμογή νέων οδηγιών και κατευθύνσεων δε θα μπορέσει να αποδώσει χωρίς να δοθούν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες και δυνατότητες βελτίωσης και ανάπτυξης.

Αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος η διάσταση του εκπαιδευτικού να οραματιστεί και να επιδιώξει ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει μεταξύ των κριτηρίων και των εργαλείων που θα οδηγήσουν και θα συμβάλουν προς το στόχο αυτό. Ο εκπαιδευτικός, σε ατομικό επίπεδο, έχει τη δυναμική προδιάθεση να αξιοποιήσει τις εκάστοτε συνθήκες, δραστηριότητες και διαδικασίες, που αποσκοπούν στην ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, συνδράμοντας στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δράσεις που αποσκοπούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη, αποτελεί κοινό γνώρισμα των εννοιολογικών προσεγγίσεων που εξετάστηκαν. Η συμμετοχή αποκαλύπτει την εν δυνάμει δυνατότητα και συνειδητή επιλογή του εκπαιδευτικού να ενεργοποιήσει τη συμμετοχικότητά του σε σχετικές διαδικασίες, υπογραμμίζοντας τη σημασία και συμβολή της, τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και για το έργο του στο σχολικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει ως ερευνητικό εργαλείο που συνεισφέρει σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη στρατηγικών που σχετίζονται άμεσα με διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Όπως άλλωστε φάνηκε

μέσα από την παρούσα μελέτη κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προκειμένου να είναι επιτυχής προϋποθέτει το συσχετισμό τριών σημείων α) της δυναμικής παρουσίας και ενεργούς συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε συσχέτιση με β) τη συμβολή του θεωρητικού πλαισίου γ) σε επίπεδο πρακτικής αναφοράς.

Συμπερασματικά, η εννοιολογική ανάλυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αναδεικνύει μία ερμηνευτική θεώρηση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, η οποία εστιάζει στον πρακτικό προσανατολισμό και περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η θεώρηση είναι μία γόνιμη σύνθεση του θεωρητικού και του πρακτικού πλαισίου και υπογραμμίζει τη συμβολή και τη σημασία τους για τον εκπαιδευτικό. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποτελέσει εφελκυστικό περαιτέρω μελλοντικής μελέτης και ερευνητικού προβληματισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή, μία ποσοτική προσέγγιση θα μπορούσε να συνδράμει ως εργαλείο μετάφρασης και μετάβασης, διατηρώντας ως σημείο αναφοράς τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, ώστε να φωτιστούν από μία διαφορετική οπτική τα στοιχεία που συνθέτουν και προσδιορίζουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

## Βιβλιογραφία

- Avalos, B. (2011) Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27: 10-20.
- Ball, D.L. (1996) Teacher learning and the mathematics reforms: What we think we know and what we need to learn. *Phi Delta Kappan*, 77(7): 500-508.
- Ball, S.J. & D.K. Cohen (1999) Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Birman, B.F., L. Desimone, A.C. Porter & M.S. Garet (2000) Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8): 28-33.
- Bolam, R. (2000) Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2): 267-280.
- Bredeson, P.V. (2002) The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37: 661-675.
- Bredeson, P.V. (2003) *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Bredeson, P.V. & O. Johansson (2000) The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26: 385-401.
- Broad, K. & M. Evans (2006) *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, OISE.
- Campbell, A. (2003) Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, 29(3): 375-388.
- Carey, N. & J. Frechtling (1997) *Best practice in action: Follow-up survey on teacher enhancement programs*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Cohen, D.K. (1990) A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3): 311-329.
- Collinson, V. & Y. Ono (2001) The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2): 223-248.
- Darling-Hammond, L. & M.W. McLaughlin (1995) Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8): 597-604.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Day, C. (2001) Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P.Xochellis and Z. Papanauom (Eds.), *Continuing teacher education and school development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), pp.17-25.
- Desimone, L.M., A.C. Porter, M.S. Garet, K.S. Yoon & B.F. Birman (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2): 81-112.
- Draper, J., H. Fraser & W. Taylor (1997) Teachers at work: Early experiences of professional development. *British Journal of In-Service Education*, 23(2): 283-295.
- Eraut, M. (1994) *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Evans, L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1): 20-38.
- Evans, L. (2011) The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5): 851-870.
- Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6): 1013-1055.

- Fullan, M.G. (1991) *The new meaning of educational change* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1995a) The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Garet, M.S., A.C. Porter, L. Desimone, B.F. Birman & K.S. Yoon (2001) What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Guskey, T.R. (2000) *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002) Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4): 381-391.
- Guskey, T.R. (2003) Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637): 38-54.
- Guskey, T.R. & M. Huberman (1995) *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hart, A.W. & P.V. Bredeson (1996) *The principalship: A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hawley, W.D., L. & Valli (1999) The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 127-150.
- Hoyle, E. (1980) Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle and J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page, 42-57.
- Hoyle, E. & P.D. John (1995) *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hunzicker, J. (2011) Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2): 177-179.
- Ifanti, A.A. & V.S. Fotopoulou (2010) Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1): 157-174.
- Ifanti, A.A. & V.S. Fotopoulou (2011) Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1): 40-51.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010) The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 2921-2926.

- Joyce, B. & B. Showers (1980) Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5): 379-385.
- Joyce, B. & B. Showers (2002) *Student achievement through staff development*, (3<sup>rd</sup> Ed.). Alexandria: ASCD.
- Joyce, B. R., K. Howey & S. Yarger (1976) *I.S.T.E. Report I. Palo Alto*. California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Kelchtermans, G. (2004) CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press, 217-237.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2): 235-250.
- Kirkwood, M. & D. Christie (2006) The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, 54(4): 429-448.
- Koster, B., J. Dengerink, F. Korthagen & M. Lunenberg (2008) Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6): 567-587.
- Krajewski, R. (1996) Enculturating the school: The principal's principles. *NASSP Bulletin*, 80: 3-8.
- Loucks-Horsley, S., P.W. Hewson, N. Love & K.E. Stiles (1998) *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McIntyre, D.I. & D.M. Byrd (Eds.) (1998). *Strategies for career-long teacher education*. Teacher Education Yearbook VI. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McLaughlin, M. & J. Zarrow (2001) Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matter*, 79 – 101.
- National Board for Professional Teaching Standards (1989) *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*. Washington, DC: Author.
- Postholm, M.B. (2018) Teachers' professional development: A review study. *Cogent Education*, 5(1): 1522781.
- Sandholtz, J.H. & S.P. Scribner (2006) The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22: 1104-1117.
- Sato, T., E. Tsuda, D. Ellison & S.R. Hodge (2020) Japanese elementary teachers' professional development experiences in physical education lesson studies, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2): 137-153.

- Shulman, L. & D. Sparks (1992) Merging content knowledge and pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13(1): 14-16.
- Smith, K. (2003) So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2): 201-217.
- Sparks, D. & S. Loucks-Horsley (1989) Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4): 40-57.
- Sparks, D. & S. Loucks-Horsley (1990) Models of staff development. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. London: Macmillan, 234-250.
- Sprott, R.A. (2019) Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77: 321-331.
- Stiegelbauer, S. (1992) *Why we want to be teachers: New teachers talk about their reasons for entering the profession*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, San Francisco, CA.
- Tang, S.Y.F. & P.L. Choi (2009) Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61(1): 1-18.
- Trent, J. (2011) The professional development of teacher identities in Hong-Kong: Can a short-term course makes a difference? *Professional Development in Education*, 37(4): 613-632.
- Vrasidas, C. & G.V. Glass (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zeng, Y. & C. Day (2019) Collaborative teacher professional development in schools in England (UK) and Shanghai (China): Cultures, contexts and tensions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(3): 379-397.
- Υφαντή, Α.Α. (2011) *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.