

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη: Προτεραιότητες της ευρωπαϊκής πολιτικής και εθνικά μοντέλα εφαρμογής

Διονύσης Κουλουμπής, Πέτρος Τραντάς

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα της υπό εξέλιξη διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο την ανάλυση παραγόντων αποτελεσματικής διαμοίρασης γνώσης στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σκοπός είναι η διερεύνηση του βαθμού σύγκλισης μεταξύ των προτεραιοτήτων της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση και των επιμορφωτικών μοντέλων που εφαρμόζονται σε επιλεγμένα κράτη μέλη. Εξετάζεται η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης, της μεταφοράς μάθησης και των δομών υποστήριξης με βάση το Στρατηγικό Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2021–2030. Μέσα από συγκριτική ανάλυση περιεχομένου των πολιτικών Ελλάδας, Ισπανίας, Σουηδίας, Ολλανδίας και Αγγλίας, επιδιώκεται η αποτύπωση κοινών και διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών σε ό,τι αφορά την οργάνωση, την αποκέντρωση και τη διαμοίραση γνώσης εντός των σχολικών κοινοτήτων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι, παρά τις θεσμικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, οι ευρωπαϊκές στρατηγικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρούν ομοιογενώς στη διαμόρφωση πρακτικών μάθησης, συνεργασίας και καινοτομίας. Το άρθρο συμβάλλει στη θεωρητική εμβάθυνση της σχέσης ανάμεσα στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την αποτύπωση της γνώσης μέσα από την επιμόρφωση στο σχολείο, προτείνοντας κατευθύνσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα.

Abstract

This paper is part of an ongoing doctoral dissertation analyzing factors for effective knowledge sharing in the context of teacher training. The aim is to investigate the degree of convergence between European education policy priorities and the training models applied in selected Member States. The relationship between professional development, learning transfer, and support structures is examined based on the Strategic Framework for Education and Training 2021–2030. Through a comparative content analysis of the policies of Greece, Spain, Sweden, the Netherlands, and England, the study seeks to identify common and differentiating characteristics in terms of organization, decentralization, and knowledge sharing within school communities. The results show that, despite institutional and cultural differences, European strategies for the professional development of teachers have a homogeneous effect on the formation of learning, collaboration, and innovation practices. The article contributes to the theoretical deepening of the relationship between continuous professional development and school effectiveness, proposing guidelines for the formulation of educational policy in the Greek context.

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η ανάγκη για ενίσχυση των δεξιοτήτων, της επαγγελματικής αυτονομίας και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στις κοινωνικές και τεχνολογικές μεταβολές, έχει οδηγήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση στη διαμόρφωση συνεκτικών πολιτικών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (European Commission, 2020). Στο Στρατηγικό Πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2021–2030», η ενίσχυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η καλλιέργεια συνεργατικών δικτύων γνώσης αποτελούν κεντρικές προτεραιότητες, συνδεδεμένες με την ποιότητα, την ένταξη και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Council of the EU, 2021).

Το παρόν άρθρο, ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του συγγραφέα, διερευνά τις μορφές με τις οποίες τα ευρωπαϊκά αυτά προτάγματα ενσωματώνονται σε διαφορετικά εθνικά μοντέλα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Εστιάζει ιδίως στη σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία της μεταφοράς επιμόρφωσης (Pineda, 2002· Ford et al., 2017) και στα οργανωσιακά πλαίσια που ευνοούν τη διάχυση γνώσης εντός των σχολικών μονάδων. Η σύγκριση επιλεγμένων χωρών επιχειρεί να φωτίσει πώς οι πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης αποκτούν ιδιαίτερη φυσιογνωμία σε κάθε εθνικό συγκείμενο, ενώ παράλληλα αντανakλούν κοινές ευρωπαϊκές αξίες όπως η διά βίου μάθηση, η ποιότητα και η συνεργασία (OECD, 2019· Kyriakides et al., 2014).

Επιλογή επιμορφωτικών μοντέλων σύγκρισης Ευρωπαϊκών χωρών

Η επιλογή των χωρών Ελλάδας, Ισπανίας, Σουηδίας, Ολλανδίας και Αγγλίας στηρίζεται σε συνδυασμό θεωρητικών, γεωγραφικών και θεσμικών κριτηρίων, ώστε να εξασφαλιστεί αντιπροσωπευτική αποτύπωση διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην Ευρώπη. Οι πέντε αυτές περιπτώσεις καλύπτουν ένα γεωγραφικό τόξο από τον ευρωπαϊκό Νότο έως τον Βορρά και από τα συστήματα συγκεντρωτικής διοίκησης (Ελλάδα) έως τα περισσότερο αποκεντρωμένα και πρωτοποριακά με έντονη κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης που αποτελούν και πρότυπα μοντέλων και τεχνικών εκπαιδευτικής οργάνωσης (Σουηδία, Ολλανδία). Η Ισπανία λειτουργεί ως ενδιαφέρον ενδιαμέσο παράδειγμα, καθώς συνδυάζει περιφερειακή αυτονομία με κοινό εθνικό πλαίσιο. Αξιοποιεί έμπρακτα την ευρωπαϊκή προσέγγισή που δίνει ευελιξία με βάση τις εθνικές ιδιομορφίες σε συνδυασμό με καινοτομίες και καλές πρακτικές. Φαίνεται Η Αγγλία εκπροσωπεί ένα αγγλοσαξονικό μοντέλο ισχυρής λογοδοσίας και αξιολόγησης (Bubb & Earley, 2009) που βρίσκεται από το 2020 εκτός ΕΕ (BREXIT) και αυτό διαφαίνεται να την επηρεάζει. Η Αγγλία παρουσιάζει ιδιαίτερο συγκριτικό ενδιαφέρον γιατί αν και δε δεσμεύεται από την Ευρωπαϊκή πολιτική διατηρεί παρόμοια στοχοθεσία. Αυτό συνηγορεί στην κοινή κι επιστημονική παραδοχή των προκλήσεων για την σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, για την ανάγκη ολιστικού σχεδιασμού κι εποικοδομητικών επιμορφωτικών δράσεων τόσο προς την κοινότητα μάθησης όσο και προς στον επαγγελματία εκπαιδευτικό. Ωστόσο, όπως και στην ελληνική περίπτωση, οι αποκλίσεις είναι πολλές με αποτέλεσμα η τυπική εφαρμογή οδηγιών να υπερτερεί της αθροιστικής αξιολόγησης και διαμορφωτικής πολιτικής. Στην Αγγλία αυτό σχετίζεται και με το Brexit. Το εκπαιδευτικό μοντέλο εφαρμογής καθορίζει συγκλίσεις και αποκλίσεις στην πράξη με βάση τις εθνικές προκλήσεις. Τελικά, διαφαίνεται ότι το ευρωπαϊκό στρατηγικό πλαίσιο αποτελεί μια συνεκτική κατεύθυνση για κάθε εκπαιδευτική πολιτική, αλλά η απομάκρυνση ή η σύγκλιση από εκείνο βαραίνει τις εσωτερικές πολιτικές επιλογές, αγκυλώσεις, προτεραιότητες, καθώς και την ιστορική-εξελικτική πορεία της εθνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας. Οι χώρες επιλέχθηκαν επίσης βάσει της ποικιλίας των επιμορφωτικών μοντέλων που εφαρμόζουν: από την «top-down» προσέγγιση της Ελλάδας και της Αγγλίας έως τα συνεργατικά δίκτυα της Ολλανδίας (Admiraal et al., 2017) και τις Ισπανίας και τις κοινότητες μάθησης της Σουηδίας (Timperley, 2011). Αυτή η ετερογένεια και η διαφοροποίηση καθιστά δυνατή τη σύγκριση διαφορετικών βαθμών θεσμικής ωρίμανσης και πολιτικής αποκέντρωσης.

Παράλληλα, οι επιλεγμένες περιπτώσεις ενσωματώνουν μετρήσιμες πολιτικές ευθυγραμμισμένες με τους στόχους του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης για το 2030, παρέχοντας ένα αντιπροσωπευτικό φάσμα προσεγγίσεων στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Έτσι, παρά τις διαφορετικές αφετηρίες και τα εγγενή χαρακτηριστικά η πολιτική της ΕΕ προτείνει τόση αυτονομία όση χρειάζεται και δύναται να αξιοποιήσει μοντέρνες προσεγγίσεις σε εθνικά χαρακτηριστικά. Τέλος, οι χώρες αυτές παρουσιάζουν κοινό παρονομαστή την ενεργή συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το Erasmus+ και τις Ευρωπαϊκές Ακαδημίες Εκπαιδευτικών, προσφέροντας έτσι συγκρίσιμα δεδομένα για τη μελέτη της μεταφοράς επιμόρφωσης και των μηχανισμών διαμοίρασης γνώσης.

Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια συνεχή διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους (Evans, 2008· Παπαναούμ, 2014). Στο θεωρητικό πλαίσιο, οι προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων προσφέρουν πολύτιμα εργαλεία κατανόησης του φαινομένου. Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow (1991) δίνει έμφαση στην κριτική αναστοχαστικότητα, ενώ η θεωρία της 'κριτικής συνειδητοποίησης' του Freire (1972) υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής και της κοινωνικής δράσης του εκπαιδευτικού. Οι δύο θεωρίες, αν και διαφορετικές, συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση δεν είναι απλώς τεχνική βελτίωσης, αλλά διαδικασία μετασχηματισμού της συνείδησης και της παιδαγωγικής ταυτότητας. Η θεωρία του Fullan (1991) για την αλλαγή στην εκπαίδευση περιγράφει τη διάσταση της αλλαγής του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως φορείς καινοτομίας. Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Φλουρής, 2001), προτείνοντας ένα πολυεπίπεδο μοντέλο που ερμηνεύει τη σχέση ανάμεσα στην επιμόρφωση, την αυτενέργεια στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Kyriakides, Creemers, 2008).

Η θεωρητική θεμελίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης συμπληρώνεται από τις προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης και της επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής (Wenger, 1998). Ο Timperley (2008) επισημαίνει ότι η επιμόρφωση έχει πραγματικό αντίκτυπο μόνο όταν συνδέεται με τη βελτίωση στην ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και σταθερότητας που υποστηρίζεται από συνεχή ανατροφοδότηση. Η σύγχρονη μάθηση πρέπει να είναι βιωματική, βασισμένη σε δεδομένα της τάξης, της κοινωνίας και των αναγκών του πολίτη και προσανατολισμένη στην πράξη (Τραντάς, 2022). Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη αναδεικνύεται ως διαδικασία οργανωσιακής μάθησης, με στοιχεία έρευνας, στοχασμού και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Darling-Hammond & Richardson, 2009· Hargreaves & Fullan, 2012). Δεν περιορίζεται στη συσσώρευση γνώσης, αλλά συνιστά δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού του ρόλου και της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, με σαφή κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση (Freire, 1972· Mezirow, 1991· Fullan, 1991).

Ευρωπαϊκές πολιτικές και το στρατηγικό πλαίσιο ET 2030 (Education and training)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών, έχει διαμορφώσει ένα συνεκτικό πλαίσιο πολιτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το Στρατηγικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2021–2030 (ET 2030) καθορίζει πέντε στρατηγικές προτεραιότητες, με ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στη διασύνδεση της επιμόρφωσης με τη δια βίου μάθηση (Council of the EU, 2021). Η Στρατηγική Προτεραιότητα 3 επικεντρώνεται στην υποστήριξη της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD), στην ψυχική ευημερία και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, προωθεί τη δημιουργία δικτύων, κινητικότητας και Ακαδημιών Εκπαιδευτικών μέσω του προγράμματος Erasmus+, ενισχύοντας τη διαμοίραση γνώσης και την ευρωπαϊκή συνοχή.

Το ET 2030 εναρμονίζεται με προηγούμενες πρωτοβουλίες όπως η ‘Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020’, ενώ ενσωματώνει τις αρχές της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τις πολιτικές για την ποιότητα της διδασκαλίας, την ένταξη και την ισότητα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) τονίζει ότι η επένδυση στους εκπαιδευτικούς είναι η πιο αποδοτική στρατηγική για τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ‘πράκτορας αλλαγής’, ικανός να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Η ευρωπαϊκή πολιτική, λοιπόν, δεν λειτουργεί ως επιβολή κοινών προτύπων, αλλά ως πλαίσιο σύγκλισης και ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών (European Commission, 2023).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει διαμορφώσει ένα συνεκτικό πλαίσιο πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της ποιότητας, της ένταξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το Στρατηγικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2021–2030 (ET 2030) θέτει ως μία από τις πέντε βασικές στρατηγικές προτεραιότητες την ενίσχυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Council of the EU, 2021).

Η συγκεκριμένη στρατηγική περιλαμβάνει δράσεις που αφορούν την υποστήριξη της αρχικής εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD), τη δημιουργία κινήτρων, τη βελτίωση της ψυχικής ευημερίας, καθώς και την ανάπτυξη δικτύων και κοινοτήτων πρακτικής μέσω των Ευρωπαϊκών Ακαδημιών Εκπαιδευτικών. Οι πρωτοβουλίες αυτές εντάσσονται σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό όραμα για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025, ενισχύοντας τη διατομεακή συνεργασία, την καινοτομία και τη δια βίου μάθηση (European Commission, 2023).

Η πολιτική ET 2030 εναρμονίζεται με προηγούμενα πλαίσια, όπως το “Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020”, εστιάζοντας πλέον σε προκλήσεις που αφορούν την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) υπογραμμίζει ότι η επένδυση στους εκπαιδευτικούς αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και για την κοινωνική συνοχή. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πλέον φορείς αλλαγής, ικανοί να συνδιαμορφώνουν πολιτικές ποιότητας, ισότητας και καινοτομίας (Ματσαγγούρας, 2008· Κουζέλης, 2022).

Η ευρωπαϊκή στρατηγική συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με την αξιολόγηση και τη διασφάλιση ποιότητας, προωθώντας την πολιτική που βασίζεται σε δεδομένα και δείκτες απόδοσης. Μέσω της

συνεργασίας, της κινητικότητας και της αμοιβαίας μάθησης, επιδιώκεται η ενδυνάμωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η ενίσχυση των συνθηκών εργασίας, της ψυχικής υγείας και της επαγγελματικής ευημερίας (Council of the EU, 2021).

Η Μεταφορά Επιμόρφωσης και η Διαμοίραση της Γνώσης

Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης δεν εξαρτάται μόνο από τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων, αλλά κυρίως από τη δυνατότητα μεταφοράς των γνώσεων και δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη. Η έννοια της 'μεταφοράς επιμόρφωσης' (training transfer) αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον όσα έχουν μάθει στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων (Ford et al., 2017). Η διεθνής βιβλιογραφία (Pineda, 2018· Subedi, 2019) δείχνει ότι η μεταφορά επηρεάζεται από τρεις παράγοντες: το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και την ίδια τη φύση του επιμορφωτικού προγράμματος. Η κουλτούρα συνεργασίας, η υποστηρικτική ηγεσία και η θεσμική αυτονομία ενισχύουν σημαντικά τη βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), η μάθηση των ενηλίκων είναι διαδικασία μετασχηματισμού της εμπειρίας, και αυτό καθιστά την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα ευαίσθητη στις συνθήκες εφαρμογής. Επίσης, τονίζεται ότι η επιμόρφωση πρέπει να βασίζεται σε αρχές εποικοδομητισμού, ώστε ο εκπαιδευτικός να νοηματοδοτεί ενεργητικά τις εμπειρίες του (Κόκκος 2005· Κασιμάτη 2016). Η θεωρία της μεταφοράς επιμόρφωσης εντάσσεται έτσι σε ένα πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης, όπου η γνώση παράγεται και αναπαράγεται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Wenger, 1998) και η διάχυση της γνώσης σε δίκτυα σχολείων αποτελούν κεντρικές στρατηγικές για τη μεταφορά της επιμόρφωσης και τη βιώσιμη επαγγελματική ανάπτυξη.

Η διαμοίραση γνώσης εντός της σχολικής κοινότητας επιτρέπει τη διάχυση και εδραίωση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη και τη μεμονωμένη εμπειρία με τη συλλογική πρόοδο. Η έννοια της μεταφοράς επιμόρφωσης, επομένως, λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του μικροεπιπέδου της ατομικής μάθησης και του μακροεπιπέδου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η βιωσιμότητα των επιμορφωτικών δράσεων εξαρτάται από το αν οι νέες γνώσεις ενσωματώνονται οργανικά στις πρακτικές του σχολείου και αν ενθαρρύνεται η κουλτούρα της συνεχούς μάθησης και αναστοχασμού (Fullan, 1991· Timperley, 2008· Pineda, 2018).

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής και εντάσσεται στο πλαίσιο των ερευνών που εξετάζουν τη σύνδεση των πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τις ευρωπαϊκές στρατηγικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Υιοθετείται ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), η οποία θεωρείται κατάλληλη για την αποκωδικοποίηση πολιτικών και θεσμικών κειμένων, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση των υποκείμενων αξιών, προτεραιοτήτων και τρόπων υλοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών (Krippendorff, 2013· Mayring, 2014· Cohen et al., 2018).

- Η επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου εδράζεται σε τρεις παραδοχές: (α) τα πολιτικά και θεσμικά κείμενα συνιστούν φορείς νοημάτων που καθορίζουν τη δομή και την κουλτούρα της επιμόρφωσης,
- (β) η σύγκριση χωρών μπορεί να αναδείξει τις διαφορετικές μορφές ενσωμάτωσης των ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων,
- (γ) η ερμηνεία των πολιτικών μπορεί να αποκαλύψει τους μηχανισμούς μεταφοράς της επιμόρφωσης στην πράξη (Fullan, 1991· Timperley, 2008).

Η ερευνητική διαδικασία αναπτύχθηκε σε τέσσερα στάδια: 1. Προκαταρκτική ανάλυση και συλλογή υλικού: εθνικά και ευρωπαϊκά θεσμικά κείμενα, κατευθυντήριες οδηγίες, στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης, εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και δευτερογενείς ερευνητικές μελέτες (Karavas et al., 2018· Bolívar Botía & Bolívar-Ramos, 2014· Persson, 2014· Admiraal et al., 2017· Bubb & Earley, 2009).

2. Κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση: δημιουργήθηκαν αρχικές θεματικές κατηγορίες βάσει θεωρίας (Kyriakides et al., 2014· Pineda, 2018), οι οποίες εμπλουτίστηκαν επαγωγικά από το ίδιο το υλικό
3. Συγκριτική ερμηνεία των δεδομένων μεταξύ των χωρών, ώστε να εντοπιστούν μορφές σύγκλισης ή απόκλισης από το ευρωπαϊκό πλαίσιο.
4. Εννοιολογική σύνθεση, όπου οι θεματικοί άξονες συνδέθηκαν με θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής μάθησης και πολιτικής μεταφοράς. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:
- (α) Πώς οι πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε κάθε χώρα αντανακλούν τις στρατηγικές προτεραιότητες του ΕΤ 2030;
- (β) Ποιοι θεσμικοί και οργανωσιακοί μηχανισμοί προάγουν ή εμποδίζουν τη μεταφορά της επιμόρφωσης στην πράξη;
- (γ) Ποια θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής μάθησης (μετασχηματιστική, συνεργατική, αναστοχαστική) ενσωματώνονται στις εθνικές πολιτικές;
- (δ) Ποιες συγκλίσεις και διαφοροποιήσεις διαμορφώνουν την ευρωπαϊκή «πολιτική αρχιτεκτονική» της επιμόρφωσης;

Η διαδικασία κωδικοποίησης στηρίχθηκε στην προσαρμογή του μοντέλου του Mayring (2014), όπου τα δεδομένα οργανώνονται σε επίπεδα εννοιών και υποκατηγοριών. Οι βασικοί θεματικοί άξονες της παρούσας μελέτης περιλαμβάνουν: (α) διακυβέρνηση και αποκέντρωση, (β) παιδαγωγική κατεύθυνση και σύνδεση θεωρίας–πράξης, (γ) μηχανισμούς μεταφοράς επιμόρφωσης, (δ) αξιολόγηση και λογοδοσία, (ε) ευημερία και ψηφιακό μετασχηματισμό.

Η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσω τριγωνοποίησης πηγών (θεσμικά κείμενα, ερευνητικά άρθρα, πολιτικές εκθέσεις) και επαναληπτικού ελέγχου συνοχής κωδικοποίησης (peer debriefing). Για την αξιοπιστία, χρησιμοποιήθηκε ημερολόγιο αναλυτή και ανάλυση παραδειγμάτων για έλεγχο συνέπειας. Περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με την ανισομέρεια των διαθέσιμων δεδομένων και με τη δυναμική φύση των πολιτικών που μεταβάλλονται ανάλογα με τις εθνικές προτεραιότητες, γι' αυτό και οι άξονες και οι δείκτες στον Πίνακα 1 είναι ενδεικτικοί.

Πίνακας 1. Θεματικοί άξονες και δείκτες ανάλυσης

Άξονας	Ενδεικτικοί δείκτες	Παρατηρήσεις
Διακυβέρνηση	Κεντρικός αποκεντρωμένος σχεδιασμός	ή Σχέση μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας
Παιδαγωγική κατεύθυνση	Αναστοχασμός, κοινότητες πρακτικής	Ενσωμάτωση θεωρίας–πράξης
Μεταφορά επιμόρφωσης	Mentoring, coaching, δίκτυα σχολείων	Πρακτικοί μηχανισμοί ενσωμάτωσης
Ψηφιακή πράσινη μετάβαση	και Επιμόρφωση ΤΠΕ, ΕΑΑ	στις Ευθυγράμμιση με ΕΤ 2030
Ευημερία επαγγελματική ανθεκτικότητα	και Στήριξη, φόρτος, συνθήκες εργασίας	Σχέση με την ποιότητα διδασκαλίας
Αξιολόγηση	Εσωτερική/εξωτερική ανατροφοδότηση	Σύνδεση με συνεχή βελτίωση

Ανάλυση περιεχομένου

Ελλάδα

Η Ελλάδα ακολουθεί ιστορικά ένα συγκεντρωτικό μοντέλο επιμόρφωσης, με κυρίαρχη τη ρυθμιστική παρουσία του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι επιμορφωτικές δράσεις είναι συνήθως κεντρικά σχεδιασμένες και χρηματοδοτούνται από εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα (ΕΣΠΑ, Erasmus+). Οι θεματικές εστιάζουν στις ΤΠΕ, την αξιολόγηση, τη διαφοροποιημένη

διδασκαλία και τη συμπερίληψη (Karavas et al., 2018). Παρά τη θεσμική οργάνωση, οι επιμορφωτικές πρωτοβουλίες συχνά στερούνται συνέχειας και ουσιαστικής μεταφοράς στην τάξη. Οι ομάδες σχολικής βελτίωσης και τα ΠΕΚΕΣ αποτελούν θετικά βήματα προς τη συνεργατική μάθηση, ωστόσο η επιρροή τους περιορίζεται από την απουσία κουλτούρας αναστοχασμού και τον περιορισμένο χρόνο των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991· Timperley, 2008).

Η μεταφορά επιμόρφωσης στην πράξη παραμένει περιορισμένη λόγω ασυνέχειας πολιτικών, αποσπασματικών σχεδίων και ανεπαρκών μηχανισμών υποστήριξης Παπακωνσταντίνου, 2013· Παπακωνσταντίνου, 2017). Η ελληνική πολιτική ευθυγραμμίζεται εν μέρει με το ET 2030 ως προς τη δια βίου μάθηση και τη συμπερίληψη, αλλά υπολείπεται στη θεσμική ενσωμάτωση μηχανισμών συνεργασίας, mentoring και peer learning.

Ισπανία

Η Ισπανία αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι 17 αυτόνομες κοινότητες σχεδιάζουν ανεξάρτητα τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω των *Centros de Profesorado* και των *redes docentes* (Bolívar Botía & Bolívar-Ramos, 2014). Η επιμόρφωση είναι στενά συνδεδεμένη με τη σχολική βελτίωση και ενσωματώνει κοινότητες πρακτικής και συλλογικούς κύκλους αναστοχασμού. Με αυτήν την στοχευμένη ευελιξία δανείζεται τεχνικές από τον ιδιωτικό τομέα, την πανεπιστημιακή έρευνα και το συνδυασμό καλών πρακτικών για την καινοτομία και την επίλυση προβλήματος κατά τόπους.

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ενεργά μέλη κοινοτήτων μάθησης που συνδιαμορφώνουν προγράμματα, τεκμηριώνουν πρακτικές και τις διαμοιράζουν σε δίκτυα. Αυτή η μορφή συνεργατικής επιμόρφωσης ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και τη βιωσιμότητα των αλλαγών, ενώ ανταποκρίνεται πλήρως στη φιλοσοφία του ET 2030 για επαγγελματική ενδυνάμωση, κινητικότητα και αμοιβαία μάθηση. Οι εφαρμογές γίνονται με παρατήρηση και μελέτη ώστε να εδραιώνουν σύγχρονους μηχανισμούς με εποικοδομητικό κι όχι διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

Σουηδία

Η Σουηδία αναδεικνύεται σε υπόδειγμα ολιστικής πολιτικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Το μοντέλο της στηρίζεται σε συνεχή, ενδοσχολική επιμόρφωση, με έμφαση στην αναστοχαστική πρακτική και στη χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της διδασκαλίας (Persson, 2014). Η συνεργασία με πανεπιστήμια εξασφαλίζει σύνδεση θεωρίας και πράξης, ενώ οι σχολικές μονάδες απολαμβάνουν μεγάλη αυτονομία.

Η μεταφορά επιμόρφωσης ενισχύεται από καθιερωμένους μηχανισμούς mentoring, coaching και κύκλους *plan-do-review*. Η εκπαιδευτική πολιτική συνδέει τη συνεχή επαγγελματική μάθηση με την ευημερία και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στοιχείο που συνάδει πλήρως με τις αρχές του ET 2030 για ποιότητα, ισότητα και ευημερία. Συχνά, καλές πρακτικές και καινοτομίες του σουηδικής εκπαιδευτικής κουλτούρας αποτελούν σημείο μελέτης για τις υπόλοιπες χώρες τις ΕΕ.

Ολλανδία

Η Ολλανδία εφαρμόζει ένα δικτυακό και συμμετοχικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα κέντρα καινοτομίας συνεργάζονται σε κοινά προγράμματα (Admiraal et al., 2017). Η επιμόρφωση συνδέεται με την έρευνα δράσης, τη συλλογική στοχαστική πρακτική και την αξιοποίηση της τεχνολογίας για συνεχή ανατροφοδότηση.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο στη συνδιαμόρφωση των επιμορφώσεων, ενώ η μεταφορά τους στην πράξη επιτυγχάνεται μέσω *peer observation*, *microteaching* και ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης. Η ευθυγράμμιση με το ET 2030 είναι υψηλή, ιδίως στα πεδία καινοτομίας, ψηφιακής μετάβασης και σχολικής αυτονομίας. Το ολλανδικό παράδειγμα αποδεικνύει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πιο αποτελεσματική όταν συνδέεται με την κουλτούρα της σχολικής οργάνωσης και όταν η ανατροφοδότηση λειτουργεί ως διαρκής μηχανισμός μάθησης. Η επαγγελματική ανέλιξη είναι στο επίκεντρο της οργανωτικής κουλτούρας και του εκπαιδευτικού έργου, κάτι που δημιουργεί έξοχες προοπτικές ποιότητας και ανταποδοτικότητας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Αγγλία

Στην Αγγλία, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει θεσμικό χαρακτήρα, βασισμένο σε πλαίσια ποιότητας, δείκτες απόδοσης και πολιτικές λογοδοσίας (Bubb & Earley, 2009). Η επιμόρφωση οργανώνεται σε πολλαπλά επίπεδα: ενδοσχολικό, διασχολικό και πανεπιστημιακό, με καθιερωμένα προγράμματα mentoring και ηγεσίας.

Η σύνδεση με την αξιολόγηση των σχολείων και την επαγγελματική ανέλιξη εξασφαλίζει συνέχεια και θεσμική δέσμευση, αλλά ενίοτε περιορίζει τον χώρο για δημιουργική αναστοχαστική μάθηση. Αν και, η Αγγλία διατηρεί ένα ώριμο πλαίσιο CPD (Continuing Professional Development) στοιχείο που συμβαδίζει θεσμικά με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για ποιότητα και διά βίου μάθηση, την ίδια στιγμή προωθείται ένας συνεχής απολογισμός για βελτίωση με την έντονη λογοδοσία. Αυτό την καθιστά λιγότερο ευέλικτη στην ευρωπαϊκή προοπτική για καινοτομία και γόνιμη συνεργασία εθνικών και διεθνών φορέων εκπαίδευσης και ανοίγει την απόστασή της στην μετά-Brexit εποχή. Έτσι, μοιάζει να απομακρύνεται σταδιακά από τις ευρωπαϊκές προοπτικές αν και ακόμα τις περιλαμβάνει στους στόχους της. Γι' αυτό παρατηρείται η αντίφαση να περιγράφει με παρόμοιο τρόπο το τυπικό πλαίσιο αναγκών, αλλά η αποσπασματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών καταλήγει σε δυσχερή αποτελέσματα για την εκπαίδευση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε μια κρίσιμη κοινωνικοοικονομική διεθνή συγκυρία.

Συγκριτική σύνθεση

Η ανάλυση ανέδειξε διακριτά προφίλ πολιτικής επιμόρφωσης που συμπυκνώνονται στον πίνακα 2. Η Ελλάδα αντιπροσωπεύει ένα συγκεντρωτικό και μεταβαλλόμενο μοντέλο, όπου η εφαρμογή πολιτικών εξαρτάται από κεντρικές αποφάσεις και προγράμματα. Η Ισπανία και η Ολλανδία αποτελούν παραδείγματα αποκεντρωμένων και συνεργατικών συστημάτων, στα οποία η επιμόρφωση λειτουργεί ως οργανική διαδικασία μάθησης. Η Σουηδία υλοποιεί την πιο συνεκτική προσέγγιση, ενσωματώνοντας θεωρία, πράξη και ανατροφοδότηση σε ενιαίο πλαίσιο. Η Αγγλία συνδυάζει θεσμική συνέπεια με αυστηρή αξιολόγηση, αλλά συχνά εις βάρος της ευημερίας.

Πίνακας 2. Συνοπτική σύγκριση εθνικών μοντέλων επιμόρφωσης

Χώρα	Τύπος μοντέλου	Κύριοι φορείς	Εστίαση	Ευθυγράμμιση με ET2030
Ελλάδα	Κεντρικό–θεσμικό	ΥΠΑΙΘ, ΙΕΠ	Θεσμική οργάνωση, ΤΠΕ	Μερική
Ισπανία	Αποκεντρωμένο–συνεργατικό	Περιφέρειες, πανεπιστήμια	Κοινότητες μάθησης	Υψηλή
Σουηδία	Ενδοσχολικό–αναστοχαστικό	Σχολεία, πανεπιστήμια	Inquiry, mentoring	Πολύ υψηλή
Ολλανδία	Δικτυακό–ερευνητικό	Δίκτυα σχολείων	Research-based μάθηση	Πολύ υψηλή
Αγγλία	Θεσμικό–λογοδοσίας	Υπουργείο, school alliances	Αξιολόγηση, ποιότητα	Μερική

Η συγκριτική σύνθεση καταδεικνύει ότι η μεταφορά επιμόρφωσης είναι αποτελεσματική όταν:

- η επιμόρφωση εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας,
- οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό,
- υπάρχουν σταθεροί μηχανισμοί mentoring και ανατροφοδότησης

- όταν το σύστημα αξιολόγησης συνδέεται με τη μάθηση και όχι με τη συμμόρφωση (Timperley, 2008· Pineda, 2018· Ford et al., 2017).

Η συνολική ευθυγράμμιση με το ευρωπαϊκό πλαίσιο (ET 2030) παρατηρείται εντονότερα στα ζητήματα διαβίου μάθησης, ευημερίας και καινοτομίας, ενώ οι κύριες προκλήσεις αφορούν την αποκέντρωση, τη διασφάλιση ποιότητας και τη διατήρηση των αποτελεσμάτων επιμόρφωσης σε βάθος χρόνου. Η σύγκριση επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι απλώς τεχνική διαδικασία, αλλά κοινωνικό και οργανωσιακό φαινόμενο που απαιτεί συνεχή αναστοχασμό, θεσμική συνοχή και πολιτική βούληση. Μόνο μέσα από αυτή τη σύνθεση θεωρίας και πράξης μπορεί να διαμορφωθεί μια ευρωπαϊκή κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών που να ανταποκρίνεται στις αξίες του μετασχηματιστικού και συνεργατικού επαγγελματισμού (Freire, 1996· Mezirow, 1997· Fullan, 2007).

Συμπεράσματα

Η παρούσα συγκριτική μελέτη ανέδειξε κρίσιμες όψεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες, φωτίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εθνικές πολιτικές επιμόρφωσης συνδέονται – ή δεν συνδέονται – με της στρατηγικές προτεραιότητες του ευρωπαϊκού πλαισίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2021–2030 (ET 2030). Στο μέρος αυτό επιχειρείται μια ερμηνευτική και συνθετική προσέγγιση των ευρημάτων, με στόχο να αναδειχθεί η σχέση της με το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής, οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις από το ευρωπαϊκό όραμα, καθώς και οι συνέπειες για τη διαμόρφωση πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα.

Συζήτηση ευρημάτων σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο

Ένα πρώτο βασικό συμπέρασμα αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης αντανακλούν διαφορετικές αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και για τη φύση της επαγγελματικής του μάθησης. Στις χώρες όπου η επιμόρφωση οργανώνεται γύρω από συνεργατικές δομές, κοινότητες πρακτικής, έρευνα δράσης και συστηματικό αναστοχασμό (Ισπανία, Σουηδία, Ολλανδία), διαπιστώνεται μια σαφής εγγύτητα με τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Freire, 1996· Mezirow, 1997). Ο εκπαιδευτικός νοείται ως ενεργό υποκείμενο που μαθαίνει μέσα από την κριτική επεξεργασία της εμπειρίας και όχι ως παθητικός αποδέκτης οδηγιών (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Στη Σουηδία, για παράδειγμα, οι κύκλοι *plan-do-review*, οι ομάδες στοχασμού και η συνεργασία με πανεπιστήμια συγκροτούν ένα περιβάλλον όπου η επαγγελματική ανάπτυξη είναι στενά συνδεδεμένη με την καθημερινή διδακτική πράξη και τα μαθησιακά δεδομένα (Persson, 2014). Αντίστοιχα, στην Ολλανδία, η έρευνα δράσης, τα σχολικά δίκτυα και η συστηματική παρατήρηση διδασκαλίας συνιστούν βασικά εργαλεία επαγγελματικής μάθησης (Admiraal et al., 2017). Η ισπανική εμπειρία, με τα *Centros de Profesorado* (Κέντρα Διδακτικού Προσωπικού) και τα *redes docentes* (διδακτικά δίκτυα), αναδεικνύει τη σημασία των συνεργατικών δομών και της περιφερειακής αυτονομίας για τη διαμόρφωση ενός ζωντανού οικοσυστήματος επιμόρφωσης (Bolívar Botía & Bolívar-Ramos, 2014).

Τα παραπάνω μοντέλα συνδέονται με την έννοια του «στοχαστικού επαγγελματία», όπως αυτή αναπτύχθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία (Schön, 1983· Timperley, 2008), και με τα πολυεπίπεδα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης (Kyriakides et al., 2014). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλύει την πράξη του, να συνεργάζεται με συναδέλφους, να αξιοποιεί δεδομένα και να συνδιαμορφώνει παρεμβάσεις βελτίωσης. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι ένα εξωτερικό, πρόσθετο στοιχείο, αλλά αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας.

Αντίθετα, στο ελληνικό πλαίσιο – και σε ορισμένες όψεις του αγγλικού – η επιμόρφωση παραμένει συχνά τεχνικιστική και αποσπασματική. Παρά τη θεσμική πρόοδο και την ύπαρξη σημαντικών προγραμμάτων, το κυρίαρχο υπόδειγμα εξακολουθεί να είναι «top-down»: ο κεντρικός σχεδιασμός, η έμφαση στην κάλυψη θεματικών ενότητων και η σύνδεση με εξωτερικές απαιτήσεις αφήνουν λιγότερο χώρο για αναστοχασμό, συνεργασία και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Fullan, 1991· Hargreaves & Fullan, 2012). Αυτό αντανακλάται και στον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται εντός του σχολείου για επαγγελματική ανάπτυξη, στην απουσία θεσμοθετημένων δομών κοινότητας πρακτικής και αλλά και στην απουσία θεσμοθετημένης αναγνώρισης προς την κοινωνική ολκή του επαγγέλματος.

Το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής, που συνδυάζει τις προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, της μετασχηματίζουσας μάθησης και των πολυεπίπεδων μοντέλων σχολικής βελτίωσης, βοηθά να διαβαστούν αυτά τα ευρήματα ως διαφορετικές εκδοχές επαγγελματισμού. Οι χώρες με ισχυρές συνεργατικές δομές επιμορφωτικής πολιτικής τείνουν να ενσαρκώνουν έναν πιο «συλλογικό» και «μετασχηματιστικό» επαγγελματισμό, ενώ οι περισσότερο συγκεντρωτικές πολιτικές οδηγούν σε πιο «γραμμικούς» και «διαχειριστικούς» ρόλους.

Η μεταφορά επιμόρφωσης ως κεντρικό διακύβευμα

Η έννοια της μεταφοράς επιμόρφωσης (training transfer) αναδεικνύεται ως ένα από τα πιο κρίσιμα συμπεράσματα της μελέτης. Δεν αρκεί να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται επιμορφώσεις, αλλά το ερώτημα είναι κατά πόσο αυτές «ταξιδεύουν» από το σεμινάριο στην τάξη και ενσωματώνονται στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Ford et al., 2017· Pineda, 2018). Η προσεγγίσεις της ΕΕ περιγράφουν την ανάγκη να καθοριστούν -ώστε να ενεργοποιούνται κατάλληλα- οι παράγοντες εδραίωσης κι εσωτερίκευσης της νέας γνώσης διαμορφωτικά κι αναστοχαστικά. Η συγκριτική σύνθεση καταδεικνύει ότι η μεταφορά επιμόρφωσης είναι αποτελεσματική όταν:

- η επιμόρφωση εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας και συνδέεται με τους στόχους και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας,
- οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό των δράσεων, στην επιλογή θεματικών και μεθόδων,
- υπάρχουν σταθεροί μηχανισμοί mentoring, coaching, peer observation και συνεργατικής ανατροφοδότησης διαθεματικά/διεπιστημονικά,
- και όταν το σύστημα αξιολόγησης συνδέεται με τη μάθηση και τη βελτίωση, τον μετασχηματισμό και τον ανασχεδιασμό και όχι πρωτίστως με τη συμμόρφωση (Timperley, 2008· Pineda, 2018· Ford et al., 2017).

Οι χώρες που πλησιάζουν περισσότερο σε αυτές τις προϋποθέσεις (Σουηδία, Ολλανδία, Ισπανία) έχουν θεσμοθετήσει χώρους και χρόνους συνεργασίας εντός του σχολείου, ενώ παράλληλα ενισχύουν τον ρόλο των σχολικών ηγεσιών ως «ηγεσιών μάθησης». Η επιμόρφωση δεν βιώνεται ως εξωτερική υποχρέωση, αλλά ως συλλογικό εγχείρημα βελτίωσης της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Προωθείται η κουλτούρα της συνεργασίας και της συλλογικότητας, που απωθεί την κριτική και την απομόνωση, αμβλύνοντας τα φαινόμενα εξουθένωσης (teacher's burn out), την πιο δυνατή νέα επαγγελματική πρόκληση στο χώρο της εκπαίδευσης

Στο ελληνικό πλαίσιο, παρά την ενίσχυση δομών όπως τα ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) και οι ομάδες σχολικής βελτίωσης, η μεταφορά επιμόρφωσης συχνά ανακόπτεται από την έλλειψη προστατευμένου χρόνου για συνεργασία, από τις πολλαπλές γραφειοκρατικές απαιτήσεις και από την απουσία σταθερής κουλτούρας ανατροφοδότησης. Η επιμόρφωση παραμένει κυρίως «εξωτερική» προς τη σχολική ζωή, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυναμική της για ουσιαστικό μετασχηματισμό της διδακτικής πράξης (Karavas et al., 2018). Αυτό έχει άμεση σχέση με τις θεωρητικές παραδοχές της διατριβής: η επαγγελματική ανάπτυξη, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να νοείται ως διαδικασία οργανωσιακής μάθησης, όπου η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης, ζωντανό οργανισμό που παρωθεί την καινοτομία και όχι σε χώρο απλής εφαρμογής οδηγιών (Fullan, 2007· Kyriakides et al., 2014).

Συγκλίσεις και αποκλίσεις με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ET 2030

Το πλαίσιο ET 2030 θέτει στο επίκεντρο την ποιότητα, την ισότητα, τη δια βίου μάθηση, την ψηφιακή και πράσινη μετάβαση, αλλά και την ευημερία των εκπαιδευτικών ως βασικών φορέων αλλαγής (Council of the EU, 2021· European Commission, 2023). Μέσα από τα ευρήματα διακρίνονται τόσο σημαντικές συγκλίσεις όσο και ουσιαστικές αποκλίσεις από αυτό το ευρωπαϊκό όραμα.

Στη Σουηδία και την Ολλανδία, οι πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να εναρμονίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις προτεραιότητες του ET 2030. Η συνεχής επιμόρφωση, η ενσωμάτωσή της στην καθημερινή σχολική λειτουργία, η συνεργασία με πανεπιστήμια, η έμφαση στην ευημερία και στην επαγγελματική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συγκροτούν ένα συνεκτικό πλαίσιο που αντανάκλα τις αξίες της ποιότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η Ισπανία προσεγγίζει το ευρωπαϊκό πλαίσιο μέσα από την αποκέντρωση και την ανάπτυξη συνεργατικών δομών. Τα περιφερειακά κέντρα επιμόρφωσης, τα δίκτυα σχολείων και οι κοινότητες πρακτικής ευνοούν την αμοιβαία μάθηση, την ανταλλαγή καινοτομιών και τη δημιουργία τοπικών «οικοσυστημάτων» επαγγελματικής ανάπτυξης (Bolívar Botía & Bolívar-Ramos, 2014).

Η Αγγλία ευθυγραμμίζεται κυρίως στις διαστάσεις της ποιότητας, της διασφάλισης και της λογοδοσίας, υιοθετώντας σαφή πρότυπα και δείκτες επαγγελματικής ανάπτυξης (Bubb & Earley, 2009). Ωστόσο, η έντονη πίεση αποδοτικότητας και ανταγωνισμού συχνά δυσκολεύει την πλήρη ενσωμάτωση της διάστασης της ευημερίας και της επαγγελματικής ανθεκτικότητας, που αποτελούν πλέον κεντρικό άξονα της ευρωπαϊκής στρατηγικής. Δημιουργεί κλίμα εξουθένωσης και αποκλίνει από τις προδιαγραφές επαγγελματικής καταξίωσης.

Η Ελλάδα, εμφανίζει μια μεταβατική εικόνα: συμμετέχει ενεργά σε ευρωπαϊκά προγράμματα, ενσωματώνει στη ρητορική της πολιτικής βασικές αρχές του ET 2030 (δια βίου μάθηση, συμπερίληψη, ψηφιακός μετασχηματισμός), αλλά δυσκολεύεται να μετατρέψει αυτές τις αρχές σε σταθερές δομές επαγγελματικής ανάπτυξης και βιωματικής μάθησης. Η συγκεντρωτική διακυβέρνηση κι ο ελεγκτικός χαρακτήρας, η ασυνέχεια των μεταρρυθμίσεων και η τυπική εφαρμογή τους, η περιορισμένη αποκέντρωση και οι ελλείψεις προδιαγραφές για πρωτοβουλία αποτελούν σημαντικές προκλήσεις (Τζιμογιάννης, 2009· Τσιτουρίδης, 2021).

Επιπτώσεις και προτάσεις πολιτικής για την Ελλάδα

Τα ευρήματα της μελέτης έχουν σημαντικές επιπτώσεις για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Αναδεικνύεται η ανάγκη για μετατόπιση από την αποσπασματική επιμόρφωση σε μια συνεκτική πολιτική επαγγελματικής μάθησης, η οποία:

- θα αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγής και όχι μόνο ως αποδέκτη οδηγιών,
- θα ενδυναμώνει τις σχολικές μονάδες ως κοινότητες μάθησης,
- θα συνδέει την επιμόρφωση με τη σχολική βελτίωση και την ευημερία των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται ενδεικτικά:

- Θεσμοθέτηση σταθερών κοινοτήτων πρακτικής σε επίπεδο σχολείου και δικτύων σχολείων, με σαφή χρόνο συνεργασίας εντός ωρολογίου προγράμματος.
- Αναγνώριση και πιστοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως ισότιμης με τα εξωτερικά σεμινάρια, με χορήγηση μονάδων επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Ενίσχυση της συνεργασίας σχολείων–πανεπιστημίων–ερευνητικών κέντρων, ώστε η επιμόρφωση να είναι ερευνητικά τεκμηριωμένη και συνδεδεμένη με την πράξη και την επιστημονική της διάσταση.
- Σταδιακή αποκέντρωση της επιμορφωτικής πολιτικής, με ενδυνάμωση των περιφερειακών δομών και της σχολικής αυτονομίας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων.
- Ένταξη της ευημερίας και της ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στις προτεραιότητες της επιμόρφωσης, αναγνωρίζοντας ότι η ποιότητα της διδασκαλίας συναρτάται με την ποιότητα των συνθηκών εργασίας (Kyriakides et al., 2014). Μια τέτοια πολιτική κατεύθυνση θα μπορούσε να ενισχύσει τη σύγκλιση της Ελλάδας με το ευρωπαϊκό πλαίσιο, μετατρέποντας την επιμόρφωση από περιστασιακή δραστηριότητα σε μακροπρόθεσμη στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης και σχολικής βελτίωσης, μέσα στην προοπτική ανάπτυξης για τη βιωσιμότητα (Charatsari, Fragkoulis 2022)

Επίλογος

Η σύγκριση των πέντε ευρωπαϊκών χωρών επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς τεχνική διαδικασία, αλλά κοινωνικό και οργανωσιακό φαινόμενο που απαιτεί συνεχή αναστοχασμό, θεσμική συνοχή και πολιτική βούληση. Η μεταφορά επιμόρφωσης είναι αποτελεσματική όταν η επιμόρφωση εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό, όταν υπάρχουν σταθεροί μηχανισμοί mentoring και ανατροφοδότησης και όταν η αξιολόγηση συνδέεται με τη μάθηση και όχι μόνο με τη συμμόρφωση (Timperley, 2008· Pineda, 2018· Ford et al., 2017).

Η συνολική ευθυγράμμιση με το ευρωπαϊκό πλαίσιο ET 2030 παρατηρείται εντονότερα στα συστήματα που έχουν επενδύσει σε συνεργατικές δομές, σε σχολική αυτονομία και σε έρευνα δράσης. Αντίθετα, τα πιο συγκεντρωτικά μοντέλα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ουσιαστική ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων, ιδίως σε ό,τι αφορά την ευημερία, την επαγγελματική ανθεκτικότητα και τη βιώσιμη μεταφορά επιμόρφωσης. Η σύγκριση επιβεβαιώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι απλώς τεχνική διαδικασία, αλλά βαθιά πολιτικό και παιδαγωγικό ζήτημα. Μόνο μέσα από τη σύνθεση θεωρίας και πράξης, μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και τη θεσμική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μπορεί να διαμορφωθεί μια ευρωπαϊκή κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών που να ανταποκρίνεται στις αξίες του μετασχηματιστικού και συνεργατικού επαγγελματισμού (Freire, 1996· Mezirow, 1997· Fullan, 2007).

Βιβλιογραφία

- ΙΕΠ. (2021). *Οδηγός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για το νέο θεσμικό πλαίσιο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2022). *Αποτίμηση επιμορφωτικών δράσεων στις ΟΕΥ*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Κασιμάτη, Κ. (2004). *Προτεινόμενα μοντέλα σύγχρονης επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Συνέδριο Πανεπιστημίου Πάτρας
- Κασιμάτη, Κ. (2016). Μεταγνώση και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών. Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου*, Ερμούπολη Σύρου.
- Κασιμάτη, Κ. (2019). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 67, 57-73.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουζέλης, Γ. (2022). Αξιολόγηση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη: προβλήματα και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 59, 88–101.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Θεωρία και πράξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΕΠΕΚ. (2010). *Απολογισμός δράσεων επιμόρφωσης 2004–2010*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- ΟΟΣΑ. (2018). *Education Policy Outlook: Greece*. OECD Publishing.
- Παπακωνσταντίνου, Α. (2013). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε συνθήκες κρίσης: προκλήσεις και προσαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 43–62.
- Παπακωνσταντίνου, Α. (2017). Παράγοντες αποτυχίας διάχυσης επιμορφωτικού υλικού στο σχολείο. *Επιμόρφωση και Εκπαίδευση*, 11(1), 17–29.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*.
- Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης*, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 1, 61-82. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>
- Τζιμογιάννης, Α. (2009). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ: Σκοποί, προσεγγίσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τραντάς, Π. (2022). Κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικό προφίλ μαθητών/τριών: η χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης ως εργαλείο εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 7, 52–64.
- Τσιτουρίδης, Π. (2021). Επιμόρφωση και σχολική κουλτούρα: διερεύνηση παραγόντων συνεργασίας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, 14(2), 33–48.
- Φλουρής, Γ. (2001). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: από την αρχική εκπαίδευση στη συνεχιζόμενη επιμόρφωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 113–126.
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2017). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 43(4), 568–585.
- Athanasiadis, A., Papadopoulou, V., & Kasimati, K. (2023). Measuring Service Quality in Teacher Training Programs: The EppekQual Scale. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(2).
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bolívar Botía, A., & Bolívar-Ramos, M. T. (2014). Teachers' professional development: Some implications from the effective schools movement. *Teacher Development*, 18(4), 463–475.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). *Leading staff development for school improvement*. SAGE Publications.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Charatsari Chr, Iosif Fragkoulis I, Evaggelos Anagnou E, & Lioutas, E.(2022). Can Adult Education Boost Sustainability Transitions? Some Evidence from Farmers and Teachers. In: *Sustainability*, Vol.14, pp.2-13.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: Developing a path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189–198.
- Council of the European Union. (2021, February 26). *Council resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)* (2021/C 66/01). *Official Journal of the European Union*, C 66, 1–21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Council of the European Union. (2021, December 10). *Council resolution on the governance structure of the strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)* (2021/C 497/01). *Official Journal of the European Union*, C 497, 1–4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1210\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1210(01))
- ETUCE – European Trade Union Committee for Education. (2021, June 7). ETUCE position on “A new framework for the implementation of the European Education Area 2021–2030”. Brussels: ETUCE. https://www.csee-etuce.org/images/Statements/2021_06_FINAL_ETUCE_position_on_EEA_-_the_new_strategic_framework_for_education.pdf
- Joint Research Centre (JRC), European Commission. (2023). *Forecasting progress towards the EU-level targets of the European Education Area*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/367394>
- European Commission. (2020a). *Education and Training Monitor – Greece*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020b). *ET 2020 – Education and Training Monitor*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *Teachers and school leaders in Europe: Report 2022* (Eurydice report). Publications Office of the European Union.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Hadjileontiadou, S., & Kasimatis, A. (2014). On enhancing pre-service teacher 21st-century skills using CmapTools. *International Journal of Education and Research*, 2(9), 285–296.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Jarvis, P., & Griffin, C. (2003). *Adult and continuing education: Major themes in education*. Routledge.
- Karavas, E., Papadopoulou, S., & Mitsikopoulou, B. (2018). Teacher professional development in Greece: The challenges and opportunities of change. *Professional Development in Education*, 44(4), 457–471.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008). *Using data for the improvement of learning: Theory, practice and policy*. Routledge.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Beltz.
- OECD. (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.

- OECD. (2022). *Teachers and school leaders as valued professionals: OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018*. OECD Publishing.
- Persson, L. (2014). Professional development of teachers in Sweden: Working for equity and change. *Teacher Development*, 18(2), 226–239.
- Pineda, P. (Dir.). (2012). *Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública Española* Barcelona: Grupo EFI.
- Subedi, P., Schneider, M., Philipp, J., Azimzadeh, O., Metzger, F., Moertl, S., Atkinson, M., J., Tapio, S., (2019) *Comparison of methods to isolate proteins from extracellular vesicles for mass spectrometry-based proteomic analyses*.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. UNESCO International Bureau of Education.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill.