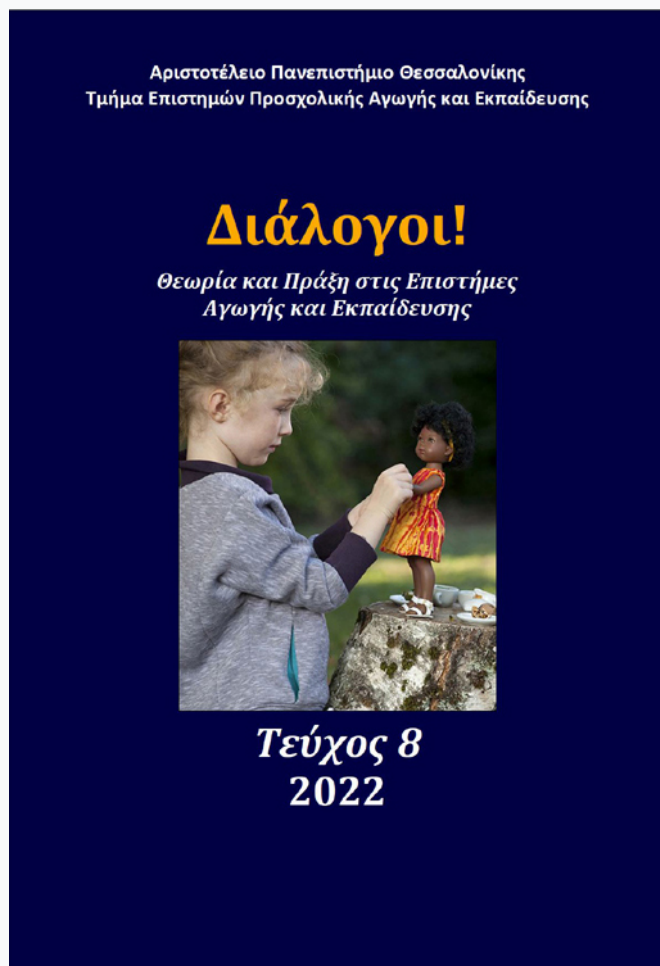


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Κριτική αναζήτηση ενός σύγχρονου 'ολιστικού-μετασχηματιστικού' μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα

Μαρία Τζώτζου, Μαρία Πούλου, Θανάσης Καραλής, Αμαλία Υφαντή

Copyright © 2022, Μαρία Τζώτζου, Μαρία Πούλου, Θανάσης Καραλής, Αμαλία Υφαντή



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τζώτζου Μ., Πούλου Μ., Καραλής Θ., & Υφαντή Α. (2022). Κριτική αναζήτηση ενός σύγχρονου 'ολιστικού-μετασχηματιστικού' μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 126–146. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/29134> (Original work published 21 Σεπτέμβριος 2022)

Κριτική αναζήτηση ενός σύγχρονου ‘ολιστικού-μετασχηματιστικού’ μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα

Μαρία Τζώτζου, Μαρία Πούλου, Θανάσης Καραλής, Αμαλία Υφαντή

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Στο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα οι διαρκώς αναδυόμενες εκπαιδευτικές προκλήσεις δίνουν το έναυσμα της συζήτησης για την αναθεώρηση υφιστάμενων παραδοσιακών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού του 21ου αιώνα μέσα από μία ιστορική-συγκριτική προσέγγιση και κριτική ανάλυση μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης του προηγούμενου αιώνα προκειμένου να αναδειχθεί η ανάγκη προώθησης ενός σύγχρονου ‘ολιστικού-μετασχηματιστικού’ μοντέλου που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις και διεθνείς επιταγές για την υποστήριξη και ενδυνάμωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών μέσα από μία διαρκή αναστοχαστική και μετασχηματιστική διαδικασία προσωπικής και συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: προκλήσεις 21^{ου} αιώνα, μετασχηματιστικός επαγγελματισμός, μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, ολιστικό-μετασχηματιστικό μοντέλο

Abstract

In the 21st-century globalized socio-educational context the ongoing emerging educational challenges trigger the discussion about the need to revise existent traditional models of teachers' professional development. The abrupt and deep transformations in all domains of human life and activity raise de facto an extremely crucial question: "What kind of professional development model can respond to the 21st-century challenges in respect to, first and foremost, the teachers, and by extension, students, education and society in general?" To this end, the present article attempts a critical bibliographical review of teachers' professional development in the 21st century through a critical analysis and comparative-analytic approach of professional development models dominating the previous century in order to highlight the need to promote a 'holistic-transformative' model able to respond to the meta-modern challenges and global trends towards supporting and empowering the 21st-century teacher in knowledge, skills as well as values via a continuous reflective and transformational process of personal and collective professional development. It's a critical quest for a new 'holistic-transformative' model of professional development, pluralistic, multidimensional and reflective in nature, which combines synthetically the positive, progressive and dynamic elements of existent models regarding philosophy, process, context and activities, as it aims

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Μαρία Τζώτζου, m.tzotzou@upatras.gr, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

at lifelong professional learning and development towards achieving 21st-century teachers' 'transformative' professionalism.

Keywords: 21st-century challenges, transformative professionalism, professional development models, holistic-transformative model

Εισαγωγή

Στη μετα-μοντέρνα κοινωνία του 21^{ου} αιώνα αναδύεται ο μετα-μοντέρνος 'μετασχηματιστικός' επαγγελματισμός που εστιάζει στη σύνδεση του έργου του εκπαιδευτικού με τις ευρύτερες κοινωνικό-πολιτικές ευθύνες του και προϋποθέτει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΑ), τον κριτικό στοχασμό και την καινοτομία (Hargreaves & Goodson, 2002). Οι ραγδαίοι και αλληπάλληλοι μετασχηματισμοί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας με φόντο την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα, εγείρουν εκ των πραγμάτων το άκρως καίριο και συνάμα επίκαιρο ερώτημα: «*Τι είδους μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να ανταποκριθεί στις αναδυόμενες προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα όσον αφορά καταρχήν τους εκπαιδευτικούς και, κατ' επέκταση, τους μαθητές, την εκπαίδευση και την κοινωνία;*». Το ερώτημα τίθεται σε ρητορική βάση λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς επιταγές για μία 'μετασχηματίζουσα' σχολική εκπαίδευση που καλείται να μετασχηματίσει νοοτροπίες, στάσεις και αξίες των νέων ανθρώπων ως αυριανών ενεργών ενήλικων πολιτών στο πλαίσιο του οράματος της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα, με σκοπό την επίτευξη της παγκόσμιας ευημερίας και βιωσιμότητας (Tzotzu et al., 2021). Η 'μετασχηματίζουσα' εκπαίδευση αποτελεί μία σύγχρονη αναδυόμενη έννοια συνυφασμένη με τη βαθιά γνώση και ικανότητα να βρίσκει ο κάθε άνθρωπος τον δρόμο του σε ένα περιβάλλον διαρκούς αλλαγής και έντονης πολυπολιτισμικότητας (Arvanitis, 2018).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διεθνής βιβλιογραφία δίνει έμφαση στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού που εστιάζει σε έννοιες όπως ο μετασχηματισμός, ο ακτιβισμός και η άσκηση κοινωνικής ευθύνης (Groundwater-Smith & Sachs 2002· Hargreaves, 2000· Kennedy 2005), ακολουθεί μία 'συζήτηση' κριτικής αναζήτησης ενός σύγχρονου 'ολιστικού-μετασχηματιστικού' μοντέλου ΕΑ των εκπαιδευτικών συμβατού με τις διεθνείς τάσεις και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα μέσα από την ιστορική-συγκριτική ανασκόπηση και κριτική ανάλυση των 'παραδοσιακών' και 'εναλλακτικών' προσεγγίσεων-μοντέλων ΕΑ αποσκοπώντας στη συνθετική αξιοποίηση των θετικών και προοδευτικών στοιχείων των υφιστάμενων διαφορετικών μοντέλων που μπορούν να προάγουν τη δια βίου επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη για την επίτευξη του 'μετασχηματιστικού' επαγγελματισμού του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Μοντέλα ΕΑ εκπαιδευτικών

'Παραδοσιακές' προσεγγίσεις: συγκριτική ιστορική ανασκόπηση

Τα 'παραδοσιακά' μοντέλα ΕΑ των εκπαιδευτικών που εδράζονται σε διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις του 20^{ου} αιώνα είναι τρία και αναφέρονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις προδιαγράφοντας τα όρια και τις προϋποθέσεις της διασύνδεσης της θεωρίας με την

πράξη που καθορίζει τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών αλλά και το περιεχόμενο της επαγγελματικής τους μάθησης (Ματσαγγούρας, 2005).

Τεχνοκρατικό μοντέλο

Το 'τεχνοκρατικό' μοντέλο ΕΑ εντάσσεται στη θετικιστική-τεχνική επιστημολογική προσέγγιση και επικεντρώνεται στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής πράξης ως σκόπιμης και μεθοδευμένης διαδικασίας που προϋποθέτει την ανάπτυξη των διδακτικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας 2005). Αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως αυθεντία που σε ρόλο παθητικού αποδέκτη και 'πειθήνιου' εκτελεστικού οργάνου μεταλαμπαδεύει τη γνώση μέσα από διακριτά γνωστικά αντικείμενα ενώ η γνώση θεωρείται αντικειμενική και βασισμένη στα επιστημονικά πορίσματα και στις πρακτικές υποδείξεις των θεωρητικών και ερευνητών της εκπαίδευσης, οι οποίοι εξ ορισμού κατέχουν την επιστημονική γνώση και την επιστημονική αλήθεια. Με βάση τη φιλοσοφία και πρακτική του τεχνοκρατικού μοντέλου καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που κατέχει την εξειδικευμένη γνώση καθώς επίσης τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες και στρατηγικές για να τη μεταδώσει παραγνωρίζοντας παράγοντες όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και οι ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού. Επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί σε ένα ασφαλές και προστατευμένο πλαίσιο για την αποφυγή μεθοδολογικών λαθών, κυρίως στη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υποτιμάται και να περιορίζεται ο ενεργητικός του ρόλος και η δυνατότητα για αυτενέργεια καθώς καθίσταται απόλυτα ελεγχόμενος από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης μέσα από εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης και παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας, τα οποία περιορίζονται σε μετρήσιμες μορφές μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

Στο τεχνοκρατικό μοντέλο η εκπαιδευτική θεωρία καθοδηγεί πιστά και απaréγκλιτα την εκπαιδευτική πρακτική ακόμη και στην περίπτωση που μεταβληθούν κάποιες πλευρές μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης, αδιαφορώντας για τις πεποιθήσεις, την επαγγελματική εμπειρία και κρίση των εκπαιδευτικών, και αποκλείοντας τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Για το σκοπό αυτό, το τεχνοκρατικό μοντέλο περιλαμβάνει συνήθως ως πρακτικές τις διαλέξεις, τις μικροδιδασκαλίες και τα εργαστήρια μικρής διάρκειας με προκαθορισμένη ανατροφοδότηση και αυστηρά δομημένες δραστηριότητες, παρέχοντας μηδαμινές ή περιορισμένες ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να εξαλείφονται οι πιθανότητες αναθεώρησης και αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής τους (Armour & Yelling, 2004). Πρόκειται για ένα συμπεριφοριστικό και ντετερμινιστικό μοντέλο ΕΑ που αγνοεί τις πεποιθήσεις και τις αξίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία αυτό που προέχει είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ανάδειξη των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών και όχι η χειραγώγηση.

Ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό τεχνοκρατικό μοντέλο που επικεντρώνεται στην αντικειμενική και μονοσήμαντη προσέγγιση της εκπαίδευσης ως γραμμικής διαδικασίας, το 'ερμηνευτικό-στοχαστικό' μοντέλο ΕΑ εστιάζει στην υποκειμενική διάσταση της εκπαίδευσης. Συνδέεται με την εποικοδομητική επιστημολογική προσέγγιση

πρεσβεύοντας ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή 'συγκειμενικής' μορφής (contextual) που συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων (situated learning) αποσκοπώντας στην κατανόηση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 2005).

Απορρίπτοντας την αντικειμενική αλήθεια της παιδαγωγικής επιστήμης και έρευνας δίνει έμφαση στην πιο αυτόνομη ΕΑ του εκπαιδευτικού μέσα από την υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης στην οποία παίζει καθοριστικό ρόλο αφενός η προσωπική υποκειμενική αντίληψη και ερμηνεία του ίδιου του εκπαιδευτικού για τον κόσμο που τον περιβάλλει προκειμένου να επιτύχει την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, αφετέρου η προσωπική του συμπεριφορά. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζεται ως μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει σχέσεις δυναμικές και αλληλοκαθοριζόμενες ενώ η διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη καθίσταται δυναμική και αμφίδρομη επιτρέποντας την προσαρμογή μεθοδολογικών και παιδαγωγικών θεωριών (Brophy & Good, 1986). Δίνεται έμφαση στην αξία της πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών που οικοδομείται βιωματικά μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και την υποκειμενική νοηματοδότηση αποβλέποντας στην κατανόηση του νοήματος της εκπαίδευσης (Clandinin & Connely, 1996).

Το ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να (ανα)στοχάζεται στην πράξη τις διδακτικές και παιδαγωγικές αρχές μέσα από τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πρακτικής και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου προκειμένου να θεμελιώσει την κατανόηση μέσα από μία βιωματική αναστοχαστική διαδικασία που εκκινεί από την επαγγελματική και εκπαιδευτική του εμπειρία. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ΕΑ προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές δραστηριότητες ενσωματώνοντας πρακτικές, όπως οι μελέτες περίπτωσης, που αποτελούν προϊόν της προσωπικής επαγγελματικής εμπειρίας του κάθε εκπαιδευτικού με σκοπό την ανάλυση και κατανόηση αυθεντικών καταστάσεων με επαγωγικό τρόπο. Πρόκειται για ένα προσωποκεντρικό μοντέλο που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού και αυτογνωσίας αναγνωρίζοντας ότι ο εκπαιδευτικός ως πρόσωπο και ως επαγγελματίας χαρακτηρίζεται από τις δικές του πεποιθήσεις, αξίες, γνώσεις στάσεις και εμπειρίες. Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιοποιεί τις ανθρωπιστικές επιστήμες, την τέχνη και την τεχνολογία μέσα από ανοιχτού τύπου αναλυτικά προγράμματα και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή παραχωρώντας στον εκπαιδευτικό την απαιτούμενη ελευθερία και ευελιξία για δημιουργικότητα και καινοτομία. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί γίνονται ενεργητικοί συμμετέχοντες στην ΕΑ τους τόσο μέσα από τις επιμορφωτικές δράσεις όσο και μέσα από τη διευρυμένη και αυτόνομη δραστηριοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Στοχαστικό-κριτικό μοντέλο

Το 'στοχαστικό-κριτικό' μοντέλο ΕΑ εντάσσεται στην Κριτική Παιδαγωγική και επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης υπογραμμίζοντας την ευθύνη και τις δυνατότητές της για τη χειραφέτηση του ατόμου και τη μεταρρύθμιση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2005). Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει μέσα από ενεργές συμμετοχικές διαδικασίες να στοχάζονται κριτικά για το σχολείο, την κοινωνία, την παιδαγωγική (Hartnett & Carr, 1995). Το εν λόγω μοντέλο αναδεικνύει μέσα από τη

στοχαστικό-κριτική ανάλυση τα κοινωνικό-ηθικά διλήμματα της εκπαίδευσης και αναζητά τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών. Αναγνωρίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης ως μιας πολιτισμικής δραστηριότητας στην αλλαγή των κοινωνικών δομών μέσα από τη συνειδητοποιημένη δράση του ατόμου ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως 'αναμορφωτές διανοούμενοι' που καλούνται να στοχαστούν κριτικά για την ιστορική και κοινωνική διάσταση των αναπαραστάσεων και των αξιών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Freire, 1985).

Μέσω της στοχαστικό-κριτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τις αιτίες των αντιφάσεων και των προβληματικών εκπαιδευτικών καταστάσεων που εντάσσονται στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο υπερβαίνοντας τις προσωπικές ερμηνείες προκειμένου να επανεκτιμήσουν και να αναζητήσουν εναλλακτικές εκπαιδευτικές και διδακτικές επιλογές στα εκπαιδευτικά προβλήματα που ανακύπτουν (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007· Brookfield, 1995). Αναγνωρίζεται η διαρκής αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία ενώ η διάκριση των γνωστικών αντικειμένων είναι χαλαρή και η εκπαιδευτική πράξη συνδιαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για κριτική διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων και πρακτικών τους.

Σε αντίθεση με το ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο που αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πράξη ως κοινωνική κατασκευή, στο στοχαστικό-κριτικό μοντέλο η εκπαιδευτική πράξη νοείται ως δράση με την ενεργητική συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να καταστεί ικανός να εξετάσει κριτικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα καθίσταται ο ίδιος ερευνητής της εκπαιδευτικής πρακτικής του μέσα από την αποκαλούμενη 'έρευνα δράσης' η οποία προάγει τη συμμετοχικότητα, τις δημοκρατικές αρχές και τη συμβολή στην κοινωνική αλλαγή (Lewin, 1946). Το εν λόγω μοντέλο προσβλέπει σε έναν εκπαιδευτικό στοχαζόμενο και αυτόνομο, ικανό να ανασυνθέσει την εμπειρία του και να καταλήξει σε λύσεις μέσα από τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής του. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με επιμορφωτικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν την έρευνα δράσης για την ευαισθητοποίησή του, ατομικά και συλλογικά, ώστε μέσω της κριτικής διερεύνησης και ανάλυσης να καταστεί ικανός να συνειδητοποιήσει το διδακτικό του έργο και τις κοινωνικές σχέσεις και να οδηγηθεί σε συνειδητές επιλογές.

‘Εναλλακτικές’ προσεγγίσεις: κριτική ανασκόπηση

Πέραν των παραδοσιακών μοντέλων ΕΑ των εκπαιδευτικών που εδράζονται σε επιστημολογικές προσεγγίσεις του 20^{ου} αιώνα, στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται εναλλακτικές προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν επιμέρους κατηγοριοποίηση των μοντέλων ΕΑ με βάση κυρίως το πλαίσιο καθώς επίσης τον βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας και μετασχηματιστικής δυνατότητας που τα χαρακτηρίζουν δεδομένου ότι οι δραστηριότητες ΕΑ μπορούν να οργανωθούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς λόγους, όπως για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ή για τον μετασχηματισμό αντιλήψεων στάσεων και συμπεριφορών, εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου. Σύμφωνα με τον Eraut (1994), αυτό που έχει σημασία δεν είναι το είδος της επαγγελματικής γνώσης που αποκομίζει κανείς αλλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο οικοδομείται και, κατ' επέκταση, το πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται και

εφαρμόζεται στην πράξη για την κατανόηση της φύσης της γνώσης και του επαγγελματισμού.

Μοντέλο της κατάρτισης (The Training Model)

Το μοντέλο της κατάρτισης είναι το πιο διαδεδομένο μοντέλο διεθνώς (Kelly & Williamson, 2002) και αποσκοπεί στην αναβάθμιση ή επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους. Υιοθετεί την τεχνοκρατική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση ενώ ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε ρόλο παθητικού αποδέκτη πληροφοριών σε δραστηριότητες με προκαθορισμένη ατζέντα που ρυθμίζεται από τον πάροχο και καθοδηγείται από τον 'ειδικό'. Αν και μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός του σχολικού οργανισμού, συνήθως παρέχεται εκτός της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σύνδεση με την πρακτική στην τάξη (Day, 1999). Σχεδιάζεται και ελέγχεται από την κεντρική εξουσία στο όνομα της διασφάλισης της ποιότητας και της συνοχής με βασική στόχευση την ανάπτυξη τυποποιημένων δεξιοτήτων στη βάση μίας ενιαίας και μαζικής λογικής, επισκιάζοντας την ανάγκη των εκπαιδευτικών να έχουν πιο ενεργητικό ρόλο στην ανίχνευση και ικανοποίηση των ατομικών επαγγελματικών και αναπτυξιακών αναγκών τους. Παρά τα μειονεκτήματα, θεωρείται ως μοντέλο αποτελεσματικό όσον αφορά την εισαγωγή της νέας γνώσης, αν και σε αποπλαισιωμένο περιβάλλον (Hoban, 2002), αλλά υπογραμμίζεται η αδυναμία διοχέτευσης και εφαρμογής της νέας γνώσης στην πράξη διατηρώντας το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Kennedy, 2005).

Μοντέλο του ελλείμματος (The Deficit Model)

Πρόκειται για ένα μοντέλο αντιστάθμισης ή αναπλήρωσης των κενών και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών που δεν είναι επαρκώς αποτελεσματικοί εστιάζοντας στη θεραπεία του διαγνωσμένου ελλείμματος όσον αφορά την ατομική απόδοση του κάθε εκπαιδευτικού. Η απόδοση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς ως άτομα και η θεώρηση της ΕΑ ως 'φάρμακο' για τη θεραπεία αδυναμιών και ελλειμμάτων σε ατομικό επίπεδο, δεν λαμβάνει υπόψη τη συλλογική ευθύνη, δηλαδή την αποτυχία του ίδιου του συστήματος ως πιθανή αιτία του ελλείμματος του εκπαιδευτικού και της αδυναμίας του να επιδείξει την επιθυμητή αποτελεσματικότητα στο έργο του (Kennedy, 2005). Ωστόσο, ο Boreham (2004) υποστηρίζει ότι εκτός από την ατομική εξίσου σημαντική είναι η συλλογική ευθύνη η οποία στο σχολικό περιβάλλον είναι συνυφασμένη με την ηγεσία και συνδέεται με την καλλιέργεια συλλογικού πνεύματος και την ανάπτυξη συλλογικής δράσης σε κλίμα αλληλοϋποστήριξης και αλληλεξάρτησης, αξιοποιώντας μία συλλογική βάση γνώσεων. Το μοντέλο του ελλείμματος δίνει έμφαση στον έλεγχο της απόδοσης και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο ως μία μορφή έμμεσης παρέμβασης της εξουσίας για να απαιτήσει περισσότερη αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και λογοδοσία από τον κάθε εκπαιδευτικό (Rhodes & Beneicke, 2003).

Πολλαπλασιαστικό μοντέλο (The Cascade Model)

Το πολλαπλασιαστικό μοντέλο ή αλλιώς το μοντέλο της διάχυσης, περιλαμβάνει την παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων αρχικά από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στη συνέχεια διαχέουν και διαμοιράζουν τις πληροφορίες στους συναδέλφους τους. Ως παράδειγμα, αναφέρεται από τον Day (1999) μία μελέτη

περίπτωσης κατά την οποία αξιοποιήθηκε το πολλαπλασιαστικό μοντέλο από μία ομάδα εκπαιδευτικών ως μέσο για να μοιραστούν τη δική τους αποτελεσματική μάθηση με τους συναδέλφους τους. Ένα από τα μειονεκτήματα είναι ότι επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ή στην απόκτηση γνώσεων και σπανίως περιλαμβάνει τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων (Solomon & Tresman, 1999). Ως εκ τούτου, προωθεί μία τεχνική-τεχνοκρατική προσέγγιση στη διδασκαλία δίνοντας προτεραιότητα σε γνώσεις και δεξιότητες σε βάρος των στάσεων και αξιών ενώ δεν λαμβάνει υπόψη ούτε το μαθησιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτάται η γνώση και για το οποίο προορίζεται, δηλαδή πρόκειται για αποπλαισιωμένη γνώση, ενώ αποσκοπεί στη γνώση αυτή καθεαυτή, ως αυτοσκοπό, αποτυγχάνοντας τη σύνδεση της νέας γνώσης με τη σχολική πράξη και πρακτική.

Μοντέλο του μέντορα (The Mentoring Model)

Προσδιοριστικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η σημασία της δυαδικής σχέσης μεταξύ δύο εκπαιδευτικών με έντονο το στοιχείο της συμβουλευτικής και επαγγελματικής φιλίας για την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Συνήθως ο ένας είναι νεότερος ή αρχάριος και τον ρόλο του μέντορα αναλαμβάνει ο πιο έμπειρος εκπαιδευτικός (Clutterbuck, 1991). Η επαγγελματική μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον και μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τον διάλογο με συναδέλφους. Μπορεί να έχει μετασχηματιστική διάσταση παρέχοντας υποστήριξη για την κριτική και αναστοχαστική ανάλυση της διδακτικής πρακτικής και την ανταλλαγή ιδεών ή τη διεξαγωγή έρευνας δράσης ή την επίλυση προβλημάτων πέραν της μετάδοσης γνώσης, μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης. Δίνει έμφαση στην εμπιστευτικότητα και όχι στην αποδοτικότητα ενώ η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι καθοριστική για την επιτυχία του μοντέλου (Rhodes & Beneicke, 2002).

Μοντέλο της κοινότητας πρακτικής (The Community of Practice Model)

Η κοινότητα πρακτικής περιλαμβάνει περισσότερους από δύο εκπαιδευτικούς και δεν βασίζεται απαραίτητα στο στοιχείο της εμπιστευτικότητας. Μία κοινότητα πρακτικής βασίζεται στην κοινωνική θεώρηση της μάθησης αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και της συνειδητοποίησης του 'ανήκειν' σε μία ομάδα/κοινότητα. Ανάλογα με τον ρόλο του κάθε συμμετέχοντα ως άτομο και ως μέλος της ευρύτερης ομάδας, η μάθηση μπορεί να είναι ενεργητική ή παθητική, καθώς η συλλογική σοφία των κυρίαρχων μελών διαμορφώνει και επηρεάζει τις κατανοήσεις των άλλων μελών για την κοινότητα και τους ρόλους. Η προστιθέμενη αξία της μάθησης σε κοινότητες είναι η ύπαρξη της ατομικής γνώσης και οι συνδυασμοί των γνώσεων των διαφόρων υποκειμένων μέσω της πρακτικής ως μία δυναμική διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης (Boreham, 2004). Οι κοινότητες μάθησης μπορούν υπό ορισμένες συνθήκες να μετατραπούν σε δυναμικά περιβάλλοντα μετασχηματιστικής πρακτικής, μετασχηματισμού αντιλήψεων και στάσεων μέσα από τη συλλογική επεξεργασία και ανάλυση ατομικών γνώσεων και εμπειριών (European Commission, 2013· Luksha et al., 2018).

Μοντέλο της έρευνας δράσης (The Action Research Model)

Η έρευνα δράσης ορίζεται ως 'η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, η οποία περιλαμβάνει ως ερευνητές τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με την προοπτική να βελτιωθεί στα πλαίσιά της, η ποιότητα της δράσης' (Elliot, 1991, σ. 69). Στόχος της έρευνας δράσης είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ατομικά ή συλλογικά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα του σχολείου και να υλοποιήσουν καινοτόμες δράσεις μέσα από τη συζήτηση και τη συνεργασία για την επιλογή της βέλτιστης πρακτικής μέσα σε ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό πλαίσιο (Altrichter et al., 2001). Η έρευνα δράσης ως διαδικασία χαρακτηρίζεται από συστηματική, συλλογική, συνεργατική, κριτική και αυτό-στοχαζόμενη διερεύνηση και αποσκοπεί στην κατανόηση και στον αναστοχασμό της πρακτικής για τη βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της πρακτικής (James & Augustin, 2018). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά την ερευνητική διαδικασία βελτιώνει τις πρακτικές τους και ταυτόχρονα ενισχύει το αίσθημα της πληρότητας αλλά και την αυτό-εικόνα τους (Ciampa & Gallagher, 2016). Η έρευνα δράσης προϋποθέτει κριτικό τρόπο σκέψης σχετικά με τους στόχους και τις πρακτικές της διδασκαλίας ευνοώντας τη μετασχηματιστική και την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών μέσα από μία κριτική διερεύνηση για τις επιρροές που ασκεί η κουλτούρα του σχολείου στην επαγγελματική πρακτική τους (Sachs, 2003). Πρόκειται για μία διαδικασία η οποία ενισχύει την ΕΑ του εκπαιδευτικού ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή να προχωρήσει πέρα από τους περιορισμούς που τίθενται από τα σχολεία και να ενεργήσει για την αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (O' Hanlon, 1996).

Μετασχηματιστικό μοντέλο (The Transformative Model)

Το μετασχηματιστικό μοντέλο συνδυάζει διάφορες τεχνικές και διαδικασίες με σκοπό να αξιοποιηθούν τα θετικά στοιχεία που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα και να εξαλειφθούν τα μειονεκτήματά τους (Kennedy 2005). Κύριο χαρακτηριστικό του είναι ο συνδυασμός πρακτικών που υποστηρίζουν μια αντίστοιχη μετασχηματιστική ατζέντα επιτυγχάνοντας τη μετασχηματιστική διάσταση μέσα από την ισόρροπη και αρμονική σύμπραξη διαφορετικών μοντέλων που έχουν ως κοινό γνώρισμα τη μετάδοση της γνώσης και την αλληλεπίδραση για να οδηγήσει στην υπέρβαση ως αντίδοτο στα αρνητικά χαρακτηριστικά άλλων μοντέλων όσον αφορά τη δια βίου ΕΑ των εκπαιδευτικών (Kennedy 2005· Mockler, 2005). Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλη κλίμακα για να μετασχηματίσει δομές, διαδικασίες και λειτουργίες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, για την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας και ελευθερίας, αποσκοπώντας τόσο στο μετασχηματισμό γνώσεων, αντιλήψεων και στάσεων, όσο και στη μετάδοση της μετασχηματισμένης γνώσης και πρακτικής (Mockler, 2005· Sachs, 2003).

Κριτική αναζήτηση ενός σύγχρονου μοντέλου ΕΑ

Προς ένα 'ολιστικό' μοντέλο ΕΑ στον 21^ο αιώνα

Βάσει των διεθνών εξελίξεων, τάσεων και επιταγών, κρίνεται αναγκαία η μετατόπιση από την παραδοσιακή προσέγγιση της ΕΑ των τυποποιημένων, συγκεντρωτικών και αντισταθμιστικών μοντέλων σε μία σύγχρονη, εναλλακτική, πολυεπίπεδη και πλουραλιστική προσέγγιση που θα συγκεντρώνει και θα συνδυάζει τα

θετικά χαρακτηριστικά υφιστάμενων μοντέλων, εξαλείφοντας τα μειονεκτήματα, τα στερεότυπα και τις αδυναμίες που αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης γενικότερα (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010). Ωστόσο, προς αυτή την κατεύθυνση και με βάση την κριτική ανασκόπηση και αποτίμηση των παραδοσιακών μοντέλων ΕΑ γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί ένα μεμονωμένο μοντέλο από τα υφιστάμενα μοντέλα να πληροί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που συνδέονται με τις διεθνείς τάσεις και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα (Tzotzou et al., 2021). Για το λόγο αυτό, προκύπτει η ανάγκη για αναζήτηση ενός σύγχρονου πλουραλιστικού, συνδυαστικού, πολυδιάστατου και πολυεπίπεδου μοντέλου ΕΑ 'ολιστικού' τύπου που θα αλληλοσυμπληρώνει δυναμικά τα υφιστάμενα μοντέλα και θα παρέχει τη δυνατότητα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας τόσο στις κοινωνικές συνθήκες όσο και στα εκπαιδευτικά δεδομένα που διαρκώς μεταβάλλονται δίνοντας έμφαση στον αναστοχασμό για μετασχηματισμό.

Το νέο 'ολιστικό' μοντέλο καλείται να είναι πολυδιάστατο, πολυεπίπεδο και πολυμορφικό ως προς τη φιλοσοφία, τη διαδικασία, το πλαίσιο και τις δραστηριότητες ΕΑ, υπερβαίνοντας τόσο την αντισταθμιστική λογική του μοντέλου του ελλείμματος ως μέσο παρέμβασης της εξουσίας για τον έλεγχο της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού όσο και τα συμπεριφοριστικά και ντετερμινιστικά πρότυπα χειραγώγησης του τεχνοκρατικού μοντέλου που καθορίζονται από μία μονοσήμαντη προσέγγιση της εκπαίδευσης ως γραμμικής διαδικασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες τάσεις στο πεδίο βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, κρίνεται σημαντικό το νέο 'ολιστικό' μοντέλο ΕΑ των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα να συνδυάζει α. την αντικειμενική αλήθεια της παιδαγωγικής επιστήμης (*τεχνοκρατικό μοντέλο*) με την υποκειμενική διάσταση της εκπαίδευσης (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*), β. την ανάπτυξη γνώσεων και διδακτικών τεχνικών (*τεχνοκρατικό μοντέλο*) με την αξιοποίηση των προσωπικών αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*), γ. τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πρακτικής και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*) με την ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, αφενός για την κατανόηση της πολυσύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας και αφετέρου για τη χειραφέτηση του ατόμου και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (*στοχαστικο-κριτικό μοντέλο*), καθώς επίσης δ. την προσωποκεντρική-υποκειμενική διάσταση (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*) με την ιστορική-κοινωνική διάσταση των αξιών, στάσεων και συμπεριφορών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (*στοχαστικο-κριτικό μοντέλο*).

Το νέο 'ολιστικό' μοντέλο θα πρέπει να αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική πράξη ως μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία αλληλεπίδρασης με τη σύγχρονη, επίσης σύνθετη και πολύπλοκη, κοινωνική πραγματικότητα (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*) λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το ρόλο της εκπαίδευσης ως πολιτισμικής δραστηριότητας και την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή και μεταρρυθμίσεις (*στοχαστικο-κριτικό μοντέλο*). Θα πρέπει να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών που οικοδομούνται βιωματικά μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*) ενθαρρύνοντας όμως την κριτική διερεύνηση και τον αναστοχασμό των προσωπικών αντιλήψεων και πρακτικών τους με σκοπό την αναθεώρηση και την αλλαγή των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών που θα επιτρέψουν την αποτελεσματική διαχείριση και την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων (*στοχαστικο-κριτικό μοντέλο*). Θα πρέπει να παραχωρεί στον εκπαιδευτικό

την απαιτούμενη ελευθερία, αυτονομία και ευελιξία για δημιουργικότητα και καινοτομία (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*) αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ρόλο του ως ερευνητή, ως ‘αναμορφωτή διανοούμενου’ και ως στοχαζόμενου επαγγελματία, ικανού να αναστοχαστεί και να ανασυνθέσει την εμπειρία του για την επίλυση προβλημάτων (*στοχαστικο-κριτικό μοντέλο*). Θα πρέπει να αξιοποιεί τον αναστοχασμό ως έννοια και διεργασία αφενός για την κατανόηση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*), αφετέρου για την επανεκτίμηση και τον μετασχηματισμό της (*στοχαστικο-κριτικό μοντέλο*).

Το σύγχρονο ‘ολιστικό’ μοντέλο ΕΑ θα πρέπει να συνδυάσει τη μετάδοση γνώσεων και επικαιροποίηση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (*μοντέλο της κατάρτισης - πολλαπλασιαστικό μοντέλο*) με την παραγωγή νέας γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης με την ταυτόχρονη διαμόρφωση στάσεων και την καλλιέργεια αξιών (*μοντέλο της κοινότητας πρακτικής*). Καλείται να συνδυάσει και να συνδέσει την ατομική γνώση και ανάπτυξη (*μοντέλο της κατάρτισης*) με τη συλλογική γνώση και ανάπτυξη μέσα από τη σύνθεση των γνώσεων και εμπειριών των υποκειμένων που συμμετέχουν σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης (*μοντέλο της κοινότητας πρακτικής*). Μπορεί και πρέπει να συνδυάσει την ατομική υποστήριξη και καθοδήγηση σε κλίμα εμπιστευτικότητας (*μοντέλο του μέντορα*) με τη συλλογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα με ερευνητική διάθεση (*μοντέλο της κοινότητας πρακτικής - μοντέλο της έρευνας-δράσης*), ανάλογα με την περίπτωση και τη φάση της ΕΑ (π.χ. εισαγωγική ή περιοδική/συνεχιζόμενη επιμόρφωση). Καλείται να συνδυάσει την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ατόμου και επαγγελματία (*ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο*) με τη συλλογική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας μέσα από την πρακτική της έρευνας δράσης που προάγει τη συνεργασία για την επιλογή της βέλτιστης εκπαιδευτικής πρακτικής σε ένα σύνθετο, ρευστό και πολυπαραγοντικό πλαίσιο, όπως είναι το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει (*στοχαστικο-κριτικό μοντέλο - μοντέλο της έρευνας-δράσης*).

Η παραπάνω συζήτηση κριτικής αναζήτησης ενός σύγχρονου ‘ολιστικού’ μοντέλου ΕΑ συμβατού με τις διεθνείς τάσεις και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα οδηγεί στο αποκαλούμενο ‘μετασχηματιστικό’ μοντέλο ΕΑ των εκπαιδευτικών που αξιοποιεί συνθετικά τα θετικά και προοδευτικά στοιχεία διαφορετικών μοντέλων, προάγοντας τη δια βίου επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη με στόχο τον ‘μετασχηματιστικό’ επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού μέσα από μία ‘ολιστική’ προσέγγιση.

Το αναδυόμενο ‘μετασχηματιστικό’ μοντέλο ΕΑ

Σύμφωνα με τους Kalantzis και Cope (2012) αποστολή της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι ο μετασχηματισμός του εαυτού και της κοινωνίας με ρεαλιστικό και χειραφετικό τρόπο προκειμένου εκπαιδευτικοί και μαθητές να ενδυναμωθούν για να ανταποκριθούν ως ενεργοί πολίτες σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον υψηλών απαιτήσεων και προκλήσεων με κύριο χαρακτηριστικό την αβεβαιότητα της σύγχρονης ανταγωνιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η ‘μετασχηματίζουσα’ εκπαίδευση προϋποθέτει τον αποκαλούμενο ‘μετασχηματιστικό’ επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που αποτελεί ζητούμενο στον 21^ο αιώνα καθώς είναι συναφής με την κριτική κατανόηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αφενός του ευρύτερου

κοινωνικό-εκπαιδευτικού πλαισίου του έργου τους, αφετέρου των επιρροών του εξωτερικού συγκείμενου στην παιδαγωγική και διδακτική πρακτική τους (Mockler, 2005· Τζώτζου et al., 2022).

Ο 'μετασχηματιστικός' επαγγελματισμός συνεπάγεται τον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς επίσης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών του μέσα από τον μετασχηματισμό των δικών του αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών με επίκεντρο τις κοινωνικό-εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα ενώ εμπερικλείει βασικές δεξιότητες και αξιακές συμπεριφορές, όπως την ενεργητικότητα, την ευελιξία, τη διάθεση για αλλαγή, το διερευνητικό πνεύμα, τη διαβίου μάθηση και την ετοιμότητα μπροστά στα νέα ερωτήματα και διλήμματα που θέτει το εκπαιδευτικό έργο στην εποχή της παγκοσμιοποίησης (Sachs, 2003). Ο μετασχηματιστικός επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σημαντικός για την ευημερία του επαγγέλματος, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ιδιαίτερα κατά την τρέχουσα ιστορική συγκυρία, καθώς αναγνωρίζει ως πρωταρχική ευθύνη τη διαμόρφωση κριτικά στοχαζόμενων, ενημερωμένων και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων πολιτών με ενσυναίσθηση αλλά και βαθιά συνείδηση της δικής τους κοινωνικής ευθύνης στην οικοδόμηση και ευημερία της κοινωνίας των πολιτών (Day, 2000· Mockler, 2005). Το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ αποτελεί προϋπόθεση του μετασχηματιστικού επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που καλούνται να αντιληφθούν ότι η πιο σημαντική αποστολή τους είναι ο μετασχηματισμός της κοινωνίας μέσω της συμβολής τους στη διαμόρφωση ανθρώπων που σκέφτονται κριτικά, πράττουν ηθικά και επιζητούν τη δικαιοσύνη σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Mockler, 2005). Εν ολίγοις, πρόκειται για ένα 'ντόμινο' αναγκαίων μετασχηματισμών που για να συντελεστούν έχουν ως κοινό παρονομαστή τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού μέσα από ένα σύγχρονο 'μετασχηματιστικό' μοντέλο, ευέλικτο, πολυμορφικό, πλουραλιστικό και πολυεπίπεδο ως προς τη φιλοσοφία, τη διαδικασία, το πλαίσιο και τις δραστηριότητες.

Φιλοσοφία

Το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ μπορεί να προάγει την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού μέσα από τον αναστοχασμό και την αυτογνωσία προκειμένου να μην υφίσταται παθητικά τις αλλαγές και τις επιρροές από το εξωτερικό συγκείμενο (Day, 2000· Klerk & Palmer, 2020) ενώ δίνει έμφαση στη μετασχηματιστική εκπαιδευτική πρακτική όσον αφορά τις ψυχολογικές, γνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης ως αποτέλεσμα μίας ποικιλίας αναστοχαστικών εμπειριών (McWhinney & Markos, 2003). Η μετασχηματιστική οπτική της ΕΑ και, κατ' επέκταση, της διδασκαλίας με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη ως σύγχρονη κοινωνική πρόκληση και απαίτηση μπορεί να εμπνεύσει τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να αναλάβουν και να διατηρήσουν έναν δυναμικό μετασχηματιστικό ρόλο με σεβασμό στις σύγχρονες διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών του 21^{ου} αιώνα (Guthrie & McCracken, 2010· Nagda et al., 2003) μέσα από τη δημιουργία συμπεριληπτικών και κοινωνικά δίκαιων μαθησιακών καταστάσεων (Francis & Le Roux, 2011). Το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ αναδεικνύει τον αυτοδύναμο, διαμορφωτικό και μετασχηματιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τη δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας, ενισχύοντας το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και την κατανόηση της ανάγκης να καταστεί φορέας κοινωνικής αλλαγής για τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Adams et al., 2007· Haji & Cuypers, 2008· Nieto, 2000).

Σύμφωνα με τους Pherali, Moghli και Chase (2020), το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ μπορεί να (α) προάγει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως 'μετασχηματιστικού' διανοούμενου, (β) καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να κεφαλαιοποιήσουν τις επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητές τους, τη δημιουργικότητα και τη στοχαστική σκέψη τους για να δημιουργήσουν μαθησιακές καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν έλεγχο της μάθησης και της ζωής τους αλλά και να οραματιστούν ένα καλύτερο μέλλον, (γ) διευκολύνει την κριτική κατανόηση των υφιστάμενων μαθησιακών πλαισίων για την αναμόρφωσή τους μέσα από την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας για να μοιραστούν μετασχηματιστικές πρακτικές και να διευκολύνουν την αλλαγή μέσω ανοικτών διαδικτυακών συνεργασιών και (δ) ενθαρρύνει καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να δράσουν οι εκπαιδευτικοί ως διευκολυντές της παραγωγής και ανταλλαγής γνώσης αλλά και της προσδοκώμενης αλλαγής μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης σχολείου-κοινωνίας (Τζώτζου et al., 2022).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ είναι συνυφασμένο με την έννοια της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής μέσα από μετασχηματιστικές πρακτικές που προϋποθέτουν την ενεργητική και κριτική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις μεταβαλλόμενες κοινωνικό-εκπαιδευτικές συνθήκες που αναπόφευκτα επηρεάζουν και προσδιορίζουν την επαγγελματική πρακτική τους προκειμένου να διαδραματίσουν τον μετασχηματιστικό ρόλο τους ανατρέποντας την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία μέσα από την ταυτόχρονη κριτική ενεργοποίηση των μαθητών για τον δικό τους ενεργό κοινωνικό ρόλο ώστε να σπάσουν τα δεσμά της συνεχιζόμενης κοινωνικής αδικίας και ανισότητας (Pherali et al., 2020). Μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς δημιουργικούς και καινοτόμους παιδαγωγούς, να τους βοηθήσει να αναπτύξουν καταρχήν τις δικές τους κριτικές και μετασχηματιστικές ικανότητες και ακολούθως των μαθητών τους, να ενισχύσει την προθυμία τους να είναι 'ανοιχτοί' στην αλλαγή και στον μετασχηματισμό του εαυτού τους. Υπό αυτή την έννοια, προάγεται ο 'μετασχηματιστικός επαγγελματισμός' που είναι συναφής με την σύγχρονη τάση παραχώρησης της ευθύνης της μάθησης στους μαθητές, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δρουν με αυτονομία, να αναγνωρίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν διαρκώς την κριτική αντίληψη και τεχνογνωσία τους (Mockler, 2005).

Η μετασχηματίζουσα ΕΑ απορρέει από τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow για ατομική και κοινωνική αλλαγή που μπορεί να επέλθει μέσω του κριτικού (ανα)στοχασμού επί των παραδοχών, πεποιθήσεων και αξιών όσον αφορά τη δημοκρατία, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα. Αποβλέπει στον επαγγελματικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών, ατομικό και κοινωνικό-εκπαιδευτικό, με την εκπαιδευτική πράξη να αποτελεί το μέσο για την ενεργητική ανάληψη δράσης και αποφάσεων, δηλαδή τη δραστηριοποίηση στη βάση της νέας αναθεωρημένης αντίληψης και κατανόησης της σύγχρονης πραγματικότητας (Mezirow, 1989, 1990). Η μετασχηματίζουσα ΕΑ είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα για εκπαιδευτικούς και μαθητές όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία και συνεργασία με ομάδες ανθρώπων πέρα και πάνω από γεωγραφικά, πολιτισμικά και γλωσσικά σύνορα μέσα από την ανάπτυξη της ικανότητας της παγκόσμιας πολιτειότητας (Arvanitis, 2018· Fullan, 2013). Το μετασχηματιστικό μοντέλο

ΕΑ αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως στοχαζόμενους επαγγελματίες που συνθέτουν τα παραδοσιακά με τα σύγχρονα διδακτικά ρεπερτόρια δίνοντας έμφαση σε εννοιολογικές, βιωματικές, αναλυτικές και μετασχηματιστικές λειτουργίες της μάθησης προσανατολισμένες και βασισμένες στην αντίληψη του πραγματικού κόσμου (Core & Kalantzis, 2015).

Διαδικασία

Το 'μετασχηματιστικό' μοντέλο ως διαδικασία μπορεί να διασφαλίσει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και να κατοχυρώσει την ΕΑ ως μία δυναμικά εξελισσόμενη και συνεχιζόμενη διαδικασία συνδεδεμένη με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, ενσωματωμένη στη σχολική τάξη και δομημένη στην εμπειρία και πρακτική μέσα από διαρκείς και επαναλαμβανόμενους κύκλους στοχοθεσίας, σχεδιασμού, πρακτικής και αναστοχασμού στις εκπαιδευτικές πρακτικές με συστηματικό τρόπο (Bruce et al., 2010· Tzotzu, 2015· Webster-Wright, 2009). Ερευνητές τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης των ψυχολογικών (γνωστικές λειτουργίες και κίνητρα) με τους οργανωσιακούς παράγοντες όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού, οι ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση, η σύνδεση ΕΑ εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας (Coburn, 2004· Geijsel et al., 2009· Kwakman, 2003). Ως διαδικασία μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών διδακτικής και μάθησης στο συγκεκριμένο πλαίσιο παράγοντας γνώση και ανταλλάσσοντας εμπειρία μέσα από μία διαλεκτική προσέγγιση. Η σύγχρονη βιβλιογραφία εστιάζει στην ΕΑ ως μία μακροπρόθεσμη και μαθητοκεντρική διαδικασία με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό ο οποίος ενθαρρύνεται να μάθει και να αναπτυχθεί συνεργατικά μέσα στο επαγγελματικό του περιβάλλον (Cohen & Hill, 2000· Darling-Hammond & Richardson, 2009). Το μετασχηματιστικό μοντέλο παρέχει διαρκείς ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις σχολικές πρακτικές τους, να συνεργάζονται με τους μαθητές τους, να παράγουν γνώση και έρευνα με βάση το έργο τους, να μοιράζονται τις γνώσεις και εμπειρίες τους με άλλους εκπαιδευτικούς (Mockler, 2005).

Ως διαδικασία διέπεται από τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, επίκαιρη και αναγκαία όσο ποτέ άλλοτε όσον αφορά τη διαμόρφωση και υλοποίηση του μετασχηματιστικού μοντέλου επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων στον 21^ο αιώνα, καθώς επιτρέπει στον σύγχρονο εκπαιδευτικό να στοχάζεται και να αυτοστοχάζεται κριτικά πάνω στις ήδη παραδεδεγμένες έννοιες, να επαναξιολογεί τις πρότερες υποθέσεις στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις του και να αναλαμβάνει δράση με γνώμονα τη διορατική σκέψη που απορρέει από τη μετασχηματισμένη άποψη ως συνέπεια των επαναξιολογήσεων των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών του (Mezirow, 1990). Ο κριτικός στοχασμός (ή κριτικός αυτοστοχασμός) αποτελεί θεμελιώδη έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επανεξετάσει κριτικά τις εκπαιδευτικές του εμπειρίες για να μετασχηματίσει τόσο τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς, καθώς επίσης τη συνολική θεώρηση που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο σε προσωπικό και συλλογικό επαγγελματικό επίπεδο (Kitchenham, 2008). Βασισμένο στη μετασχηματίζουσα θεωρία μάθησης για ενήλικους εκπαιδευτικούς το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ ευνοεί τη μετατόπιση από τη μάθηση της 'βεβαιότητας' και της 'μίας αλήθειας' με μονόδρομο τη μετωπική διδασκαλία για τη μετάδοση της γνώσης στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με μαθητές και

εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τη δημοκρατική αντίληψη και ενθαρρύνοντας την κριτική συζήτηση ιδεών (Freire & Faundez, 1989) προκειμένου να αναπτυχθεί η κριτική συνείδηση που θα οδηγήσει στην ανάληψη ενεργού και υπεύθυνης δράσης ενάντια στις αλλοτριωτικές δυνάμεις της περιβάλλουσας πραγματικότητας (Freire, 1970).

Δεδομένου ότι το σύγχρονο και ιδιαιτέρως ρευστό κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα ως μία νέα συνθήκη ανατροπών και ανακατατάξεων λειτουργεί ως προτρεπτικός παράγοντας για να εκκινήσει η διεργασία του μετασχηματισμού του τρόπου σκέψης, αίσθησης, συμπεριφοράς και δράσης του εκπαιδευτικού ως ατόμου και επαγγελματία, η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow μπορεί να ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό για αυτό-επίγνωση και αυτό-έλεγχο, καθώς επίσης για μία αναμορφωμένη αντίληψη και ερμηνεία της νέας κοινωνικό-εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ ως διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης κατά Mezirow ενθαρρύνει αφενός την αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα, αφετέρου την εσωτερίκευση της πραγματικότητας ως πλαίσιο αναφοράς για την ερμηνεία του περιβάλλοντος κόσμου μέσα από την κριτική αμφισβήτηση στερεότυπων και παρωχημένων ατομικών εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και θεωριών μάθησης προκειμένου να καταστεί εφικτή η αποτελεσματική διαχείριση των διαρκώς αναδυόμενων κοινωνικό-εκπαιδευτικών προκλήσεων (Mezirow, 1989, 1990). Υπό αυτή την έννοια, το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ προωθεί τη μετασχηματίζουσα παιδαγωγική που συνδυάζει διδακτικές στρατηγικές εποικοδομισμού και κριτικής μάθησης, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους (εκπαιδευτικούς και μαθητές) να αναλύσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους για να αναπτύξουν στοχαστική και κριτική σκέψη, εστιάζοντας στη μάθηση ως διαδικασία, και όχι ως συσσώρευση γνώσεων, προκειμένου να αναπτύξουν ικανότητες προσαρμοστικότητας, καινοτομίας και δημιουργικότητας μέσα από την έρευνα και τον πειραματισμό συμβάλλοντας στην κοινωνική ευημερία και βιωσιμότητα (Τζώτζου et al., 2022· Tzotzou et al., 2021).

Πλαίσιο

Όσον αφορά το πλαίσιο, το 'μετασχηματιστικό' μοντέλο αναγνωρίζει τη σημασία της εμπλαισιωμένης επαγγελματικής μάθησης που λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης της τάξης και της σχολικής μονάδας, αναδεικνύοντας το μεσολαβητικό και συντονιστικό ρόλο του πλαισίου υπό την ευρεία έννοια (Birman et al., 2000· Boyle et al., 2004· Desimone, 2009· Guskey, 2002). Μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το παραδοσιακό μοντέλο συγκεντρωτικού χαρακτήρα σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο ΕΑ μέσα από μία σχολιοκεντρική προσέγγιση που θα επιτρέπει τη σύνδεση με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας, δηλαδή με την 'οικολογία' του κάθε σχολείου (Hofman & Dijkstra, 2010· Sato et al., 2008). Ζητούμενο είναι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών εντός του ενδοσχολικού πλαισίου μέσα από την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας με τη μορφή επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης για την καλλιέργεια του αισθήματος συλλογικής ευθύνης, τη συλλογική αναστοχαστική πρακτική, την ατομική και συλλογική μάθηση (Mitchell & Sackney, 2000· Stoll et al., 2006). Εμπειρικές μελέτες αναφέρονται στη θετική επίδραση των ενδοσχολικών κοινοτήτων μάθησης όσον αφορά τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών αλλά και τη σχολική μάθηση μέσα από την καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος δίνοντας έμφαση στην αποκέντρωση και αυτονομία της σχολικής μονάδας (Imants et al., 2001). Το σχολείο

πρέπει να παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού δυναμικού του με έμφαση στην επικοινωνία και τη συνεργασία, στην έρευνα και τον αναστοχασμό σε συνδυασμό με τον συνεργατικό σχεδιασμό για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Προς την κατεύθυνση αυτή, το μετασχηματιστικό μοντέλο ΕΑ αξιοποιεί τις δυνατότητες δικτύωσης και συνεργασίας με συναδέλφους, τη σύμπραξη ή αλλιώς το συνασπισμό σχολείων για τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από διαδραστικές κοινότητες πρακτικής με την αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας (Mockler & Sachs 2002).

Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες του 'μετασχηματιστικού' μοντέλου επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης εστιάζουν στη διαρκή ενημέρωση, στον πειραματισμό, στις αναστοχαστικές πρακτικές, στην ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων αλλά και στην καινοτομία μέσα από ενεργητικές και συμμετοχικές δραστηριότητες για να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ικανοί να διαχειρίζονται τις γρήγορες αλλαγές και σύγχρονες προκλήσεις (Geijssel et al., 2009· Kwakman, 2003). Προωθεί τη δημιουργία ενδοσχολικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στις οποίες ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να αναλάβει τον ρόλο του στοχεζόμενου επαγγελματία μέσα από αναστοχαστικές δραστηριότητες και πρακτικές (Putnam & Borko, 2000· Sleegers et al., 2005· Tzotzu, 2015). Ζητούμενο είναι μία νέα αντίληψη της γνώσης και μάθησης, ενσωματωμένης σε κοινωνικά περιβάλλοντα και εμπειρίες, μέσα από συνεργατικές, διαδραστικές και αναστοχαστικές δραστηριότητες για την αλλαγή και ανταλλαγή των διδακτικών πρακτικών με στόχο την προαγωγή της σχολικής μάθησης (Supovitz, 2002· Vescio et al., 2008). Δίνεται έμφαση στη συνεργατική και εμπλουσιωμένη επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη βασισμένη στην ανάλυση της σχολικής κουλτούρας, στην (αλληλο)παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης, στις μελέτες περίπτωσης μαθητών και στη διάχυση καλών πρακτικών για την ανάπτυξη κοινής κατανόησης διδακτικών στόχων, μεθόδων, προβλημάτων και λύσεων (Birman et al., 2000· Boyle et al., 2004· Desimone, 2009· Guskey, 2000· Hofman & Dijkstra, 2010· Tzotzu, 2014).

Ενθαρρύνεται η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές δραστηριότητες ΕΑ και ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή αλλιώς επιμόρφωσης αποκεντρωμένης και επικεντρωμένης στη σχολική καθημερινότητα. Προωθείται η επικοινωνία με συναδέλφους μέσα από τον διαμοιρασμό εμπειριών και αναστοχασμού για την ανάληψη συλλογικής ευθύνης καθώς όντας ο εκπαιδευτικός μέλος μίας επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας αναπτύσσει συναδελφικότητα, συνεργατικότητα και συλλογική νοημοσύνη (collective intelligence, Wenger, 1998) που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα (Arvanitis, 2018· Kalantzis & Cope, 2012). Το μετασχηματιστικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow για την ΕΑ των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων δίνοντας έμφαση σε μαθητοκεντρικές, συμμετοχικές και αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την κριτικά στοχαστική σκέψη μέσα από τον διάλογο, την ομαδική μελέτη και ομαδική επίλυση προβλημάτων (Mezirow, 1990). Οι δραστηριότητες της μετασχηματίζουσας μάθησης καθιστούν τους εκπαιδευτικούς κριτικά σκεπτόμενα άτομα που με αυτοδύναμη σκέψη μπορούν να (ανα)στοχαστούν και να επεξεργαστούν κριτικά τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που υπαγορεύονται από το ευρύτερο ρευστό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (Mezirow, 1997).

Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη για ένα μετασχηματιστικό μοντέλο ολιστικής και συνεχιζόμενης ΕΑ που θα ανταποκρίνεται α. στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις με γνώμονα τον μετασχηματισμό αντιλήψεων, στάσεων, αξιών και πρακτικών, τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει και β. στις απαιτήσεις και ανάγκες των εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών μονάδων, της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα.

Επίλογος

Μέσα από την κριτική αναζήτηση και συζήτηση που προηγήθηκε, στο παρόν άρθρο αναδείχθηκε η νέα τάση και η αναδυόμενη ανάγκη για ένα σύγχρονο 'ολιστικό-μετασχηματιστικό' μοντέλο ΕΑ των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα, πλουραλιστικού, δυναμικού, πολυεπίπεδου και αναστοχαστικού χαρακτήρα, που θα επιτρέπει την οικοδόμηση της ικανότητας κατανόησης της νέας κοινωνικό-εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, την πρακτική άσκηση με ταυτόχρονη παροχή υποστήριξης μέσα στην τάξη, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση μέσα από προγράμματα μακράς διάρκειας και τον εκπαιδευτικό ως υποκείμενο και συνδιαμορφωτή της ατζέντας, δίνοντας έμφαση στις ιδιαιτερότητες του εργασιακού περιβάλλοντος και στην ενδοσχολική επιμόρφωση μέσα από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης για συλλογική ανάπτυξη πέραν της ατομικής, σε ένα 'ολιστικό' πλαίσιο. Η ΕΑ των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα πρέπει να λειτουργήσει ευεργετικά και μετασχηματιστικά για τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και την ευρύτερη κοινωνία με όρους οικονομικούς αλλά και ανθρωπιστικούς, υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της ψηφιακής επανάστασης, της παγκόσμιας πολιτεότητας και της διεθνούς αγοράς εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Adams, M., Bell, L. A., & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Altrichter, H., Somekh, B., & Posch, P. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Μεταίχμιο.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175836>
- Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177%2F2043610617734980>
- Βουγιούκας, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 739-747). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el200005_birman.pdf

- Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Boyle, B., While, D., & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/1026716032000189471>
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.). McMillan.
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1598-1608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.011>
- Ciampa, K., & Gallagher, T. L. (2016). Teacher collaborative inquiry in the context of literacy education: examining the effects on teacher self-efficacy, instructional and assessment practices. *Teachers and Teaching*, 22(7), 858-878. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185821>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clutterbuck, D. (1991). *Everyone needs a mentor: Fostering talent at work*. Institute of Personnel and Development.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Cohen, D. K., & Hill, H. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *The Teachers College Record*, 102(2), 294-343. <https://doi.org/10.1111%2F0161-4681.00057>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review / Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53. <https://www.ascd.org/el/articles/teacher-learning-what-matters>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching*, 6(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/135406000114771>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X08331140>
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission. shorturl.at/cgnxY
- Francis, D. A., & Roux, A. L. (2011). Teaching for social justice education: The intersection between identity, critical agency and social justice education. *South African Journal of Education*, 31(3), 299-311. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136690.pdf>
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Bergin and Garvey Publishers.
- Fullan, M. (2013). Commentary: The new pedagogy: Students and teachers as learning partners. *LEARNING Landscapes*, 6(20), 23-29. <https://doi.org/10.36510/learnland.v6i2.601>
- Geijssels, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/593940>
- Groundwater-Smith, S., & Sachs, J. (2002). The activist professional and the reinstatement of trust. *Cambridge Journal of Education*, 32(3), 341-358. <https://doi.org/10.1080/0305764022000024195>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guthrie, K. L., & McCracken, H. (2010). Teaching and learning social justice through online service-learning courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 78-94. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i3.894>
- Haji, I., & Cuypers, S. E. (2008). *Moral responsibility, authenticity and education*. Routledge.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (2002). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. Routledge.
- Hartnett, A., & Carr, W. (1995). Education, teacher development and the struggle for democracy. In J. Smyth (Ed.), *Introduction to critical discourses on teacher development* (pp. 39-54). Cassell.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Open University Press.
- Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 1031-1040. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.046>
- Imants, J., Slegers, P. J., & Witziers, B. (2001). The tension between organisational substructures in secondary schools and educational reform. *School leadership & management*, 21(3), 289-308. <https://doi.org/10.1080/13632430120074446>
- James, F., & Augustin, D. S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333-348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Kelly, P. P., & Williamson, M. G. (2002). Decentralisation of professional development: Teachers' decisions and dilemmas. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 409-426. <https://doi.org/10.1080/13674580200200189>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123. <https://doi.org/10.1177%2F1541344608322678>
- Klerk, E. D., & Palmer, J. M. (2020). Exploring transformative social justice teaching: A South African education policy perspective. *Issues in Educational Research*, 30(3), 828-844. <https://www.iier.org.au/iier30/de-klerk.pdf>
- Kwakman, C. H. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., & Ninenko, I. (2018). *Educational ecosystems for societal transformation (Global Education Futures report)*. GEF Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Μεταίχμιο.
- McWhinney, W., & Markos, L. (2003). Transformative education: Across the threshold. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 16-37. <https://doi.org/10.1177%2F1541344603252098>
- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to collard and law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169-175. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0001848189039003005>
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger.
- Mockler, N. (2005). Transforming teachers: New professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746. shorturl.at/dOP04
- Mockler, N., & Sachs, J. (2002). A crisis of identity? Teacher professional identity and the role of evidence-based practice. *Australian Association for Research in Education Annual Conference: AARE 2002*, Australian Association for Research in Education (AARE).
- Nagda, B. A., Gurin, P., & Lopez, G.E. (2003). Transformative pedagogy for democracy and social justice. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191. <https://doi.org/10.1080/13613320308199>
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187. <https://doi.org/10.1177%2F0022487100051003004>

- O'Hanlon, C. (1996). *Professional development through action research: International educational perspectives*. Routledge.
- Pherali, T., Abu, M., & Chase, E. (2020). Educators for change: Supporting the transformative role of teachers in contexts of mass displacement. *Journal on Education in Emergencies*, 5(2), 147-175. <https://doi.org/10.33682/gtx6-u5q8>
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X029001004>
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310. <https://doi.org/10.1080/13674580200200184>
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2003). Professional development support for poorly performing teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-Service Education*, 29(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/13674580300200205>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sato, M., Wei, R. C., & Darling-Hammond, L. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: The case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), 669-700. <https://doi.org/10.3102%2F0002831208316955>
- Slegers, P., Bolhuis, S., & Geijssels, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy* (pp. 527-543). Kluwer Academic Publishers.
- Solomon, J., & Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 307-319. <https://doi.org/10.1080/13674589900200081>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. J., Wallace, M., & Thomas, S. M. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626. <https://doi.org/10.1111%2F1467-9620.00214>
- Τζώτζου, Μ., Πούλου, Μ., Καραλής, Θ., & Υφαντή, Α. (2022). Μία 'οικοσυστημική' θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα – η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.12681/hjre.28412>
- Tzotzu, M. D. (2014). Designing a set of procedures for the conduct of peer observation in the EFL classroom: A collaborative training model towards teacher development. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2), 15-27. <https://kwpublications.com/papers/detail/MAJESS/1387>
- Tzotzu M. (2015). Major Training Programme for state EFL teachers: A reflective training model in the 'New School' era. *Proceedings of the 6th International Conference for Educational Didactics "Connecting Didactics, Competencies and Attitudes towards Educational Practice through the Arts"*, Vol. A (pp. 174-181). <https://blogs.sch.gr/mtzotzu/files/2017/03/Edudidactics-2015-Tzotzu.pdf>

- Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2021). Reflecting upon the Greek state-school teacher's changing role in the 21st century: An 'ecosystemic' approach. *Preschool & Primary Education*, 9(2), 126-155. <https://doi.org/10.12681/ppei.25834>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308330970>