

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ
ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»



«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σιάνου-Κύργιου Ελένη

Φοιτήτρια: Στεργίου Ουρανία

ΑΜ:140

Ιωάννινα, 2019

Αφιερώνεται στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ελένη Σιάνου-Κύργιου για την καθοδήγηση και βοήθεια που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	20
Κεφάλαιο 1. Η αγγλική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο	20
1.1 Η αγγλική γλώσσα	20
1.2 Η αγγλική ως ξένη γλώσσα στην εκπαίδευση.....	21
1.3 Η αγγλική γλώσσα στα σχολεία της Ευρώπης	23
1.4 Η αγγλική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο	24
1.5 Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας	28
1.5.1 Το τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας του ΑΠΘ.....	28
1.5.2 Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αθηνών	32
1.5.3 Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	35
Κεφάλαιο 2. Διδασκαλία ως επάγγελμα.....	37
2.1 Επάγγελμα.....	37
2.2 Επαγγελματισμός	37
2.3 Επαγγελματική ανάπτυξη.....	39
Κεφάλαιο 3. Επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση.....	41
3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	41
3.2 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.....	45
3.3 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας.....	47
3.4 Διεθνής έρευνα	48
3.5 Έρευνες στην Ελλάδα	50
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	52
Κεφάλαιο 4. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	52
4.1 Το είδος της έρευνας.....	52
4.2 Η συνέντευξη.....	54
4.2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση	54
4.2.2 Η Συνέντευξη ως κατάλληλο εργαλείο έρευνας	55
4.2.3 Οργάνωση και διεξαγωγή της συνέντευξης.....	57
4.3 Ανάλυση των συνεντεύξεων	64
4.3.1 Η ανάλυση περιεχομένου	64
4.3.2 Οι κατηγορίες ανάλυσης	65

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας	72
5.1 Το προφίλ των ερωτώμενων εκπαιδευτικών	72
5.2 Η επιλογή εργασίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	73
5.2.1 Η επιλογή εκπαιδευτικού	73
5.2.2 Η επιλογή της Αγγλικής Φιλολογίας	75
5.2.3 Η επιλογή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	78
5.2.4 Η επιλογή του Δημόσιου τομέα	82
5.2.5 Προηγούμενη εμπειρία	85
5.3 Αντιλήψεις για την διδασκαλία	86
5.3.1 Η διδασκαλία ως λειτούργημα	86
5.3.2 Η διδασκαλία ως δημοσιοϋπαλληλική δουλειά	89
5.3.3 Η διδασκαλία ως επάγγελμα	90
5.3.4 Επαγγελματισμός στην διδασκαλία	91
5.3.5 Προαπαιτούμενα διδασκαλίας	94
5.3.6 Τήρηση προαπαιτούμενων	95
5.4 Αρχική εκπαίδευση	98
5.4.1 Μαθήματα	98
5.4.2 Οι αντιλήψεις του Πανεπιστημίου	100
5.4.3 Πρακτική άσκηση	102
5.5 Επαγγελματική ανάπτυξη	104
5.5.1 Η εισαγωγική επιμόρφωση	104
5.5.2 Ύπαρξη επαγγελματικής ανάπτυξης	106
5.5.3 Μορφές επιμόρφωσης	110
5.5.4 Επιμορφωτικά σεμινάρια	111
5.5.5 Η διαφορά της επαγγελματικής ανάπτυξης	113
5.6 Έλλειμμα διδασκαλίας και προτεινόμενες αλλαγές σε Πανεπιστήμια και Επιμορφωτικά Προγράμματα	115
5.6.1 Αλλαγές στα πανεπιστήμια	115
5.6.2 Αλλαγή στην επιμόρφωση	116
5.6.3 Έλλειμμα	118
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα	119
Βιβλιογραφία	130
Παράρτημα	138

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 - Συνέδρια του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας του ΑΠΘ	31
Πίνακας 2: Η ταυτότητα των υποκειμένων της έρευνας	62
Πίνακας 3: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	67
Πίνακας 4: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	69
Πίνακας 5: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα	69
Πίνακας 6: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα	70
Πίνακας 7: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα	71

Περίληψη

Έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια η τάση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας να επιδιώκουν την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με το αντικείμενό τους και τις νέες τεχνολογίες. Φαίνεται ότι η τάση αυτή επιβάλλεται ως ένα βαθμό από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και του ανταγωνισμού. Ωστόσο, παραμένει ο προβληματισμός κατά πόσο η τάση αυτή ενέχει ουσιώδη και πραγματικά εσωτερικά κίνητρα. Ο στόχος εμμένει να είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. και αυτό αποτέλεσε το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση και ποιοτική έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί το εν λόγω ζήτημα. Η εργασία αρχικά πραγματεύεται την σημασία της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο και την ύπαρξή της σε αυτό και πραγματοποιεί μια μελέτη αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Αγγλικής. Ακόμα, γίνεται απόπειρα να διερευνηθεί ο χαρακτήρας της διδασκαλίας, μέσα από την αποσαφήνιση των εννοιών «λειτουργήμα», «δημοσιοϋπαλληλική δουλειά» και «επάγγελμα», όπου στην ουσία η απόπειρα αυτή συνεχίζεται με την ανάλυση του επαγγελματισμού και την σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης στον τομέα της διδασκαλίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη υπόκειται σε μια αναλυτική μελέτη και στα πλαίσια αυτής, πραγματοποιείται μια ερευνητική επισκόπηση όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας.

Δεδομένου του ερευνητικού ελλείμματος που υπάρχει στην ελληνική αρθρογραφία σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, επιλέχθηκε το εν λόγω θέμα προς ανάλυση με σκοπό να εξαχθούν σύγχρονα δεδομένα και συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν το έλλειμμα που υπάρχει ως προς την παιδαγωγική κατάρτιση και την διδακτική επάρκεια στις σχολές Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας αλλά και στα κρατικά επιμορφωτικά προγράμματα της χώρας μας. Το εν λόγω έλλειμμα αναγνωρίζεται από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι προσπαθώντας να καλύψουν το κενό των βασικών τους σπουδών, παίρνουν την ατομική πρωτοβουλία για επιμόρφωση για να έχουν επαγγελματική ανάπτυξη, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Λέξεις/ Φράσεις Κλειδιά: αγγλική γλώσσα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας

Abstract

During the recent years, there has been observed a tendency of the English language teachers to obtain post graduate studies degrees, attendance of seminars relevant to their work object and the new technologies. It is obvious that this tendency is necessitated up to a point by the needs of the job market and the competition. However, the concern remains to what degree this tendency involves substantial and real internal incentives. The aim remains to be the professional development of English language teachers in primary education, and this resulted in the research topic of this study. In particular, the present paper conducts a literature review and qualitative research to investigate this issue. The essay first addresses the importance of English language teaching at school and its existence and conducts a study on the relative education of English teachers. It also attempts to explore the nature of teaching by clarifying the notions of 'function', 'public service' and 'profession', where this attempt is continued with the analysis of professionalism and the importance of professional development for the field of teaching. Professional development is subject to an in-depth study and a research overview for English language teachers.

Given the gap in the Greek articles on the professional development of the English language teachers, this subject has been selected for analysis in order to extract modern data. The results of the research prove the lack of pedagogical training and teaching competence in the English language and literature schools of our country. This lack is recognized by participants who, while trying to fill the gap of their core curriculum, take the individual training initiative to have a professional development in order to meet the requirements of the teacher's profession.

Words / Phrases Keys: English language, professional development of teachers,
professional development of English language teachers

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας τόσο για τους ίδιους όσο και για το σχολείο αλλά και για την κοινωνία. Μέσα από αυτήν εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και αποκτούν νέες ικανότητες ή βελτιώνουν τις ήδη υπάρχουσες. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της συμμετοχής τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, είτε μέσω σεμιναρίων και συνεδρίων που λαμβάνουν χώρα εξ αποστάσεως ή δια ζώσης. Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καθημερινής πρακτικής τους στο σχολείο ή μέσω συζητήσεων με άλλους εκπαιδευτικούς.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι εξίσου αναγκαία και για τους καθηγητές αγγλικών. Τα αγγλικά, πλέον, αποτελούν απαραίτητη γνώση. Διδάσκονται από το δημοτικό και καθώς αποτελούν την επίσημη διεθνή γλώσσα πρέπει να δίνεται η δέουσα σημασία σε αυτό το μάθημα και να μην αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον. Η Αγγλική γλώσσα πλέον είναι η βασική γλώσσα σε πολλούς βασικούς τομείς και οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις με τη χρήση αυτής γίνεται από ανθρώπους που δεν την έχουν ως μητρική γλώσσα, δηλαδή σε διαπολιτισμικό επίπεδο, αποτελούν την παγκόσμια κοινή γλώσσα, σύμβολο νεωτερικότητας, ελευθερίας και όπλο ενάντια στη λογοκρισία (Rowley-Jolivet, 2017; European Commission, 2010). Ο ανοιχτός χαρακτήρας της Ευρώπης την έχει καταστήσει πρώτη ξένη γλώσσα (Eurydice, 2017). Μια σειρά από έρευνες (Enever et al., 2009; Nikolov, 2009; Pinter, 2006; Garton, et al., 2011) δείχνουν ότι ένας σταθερά αυξανόμενος αριθμός παιδιών έρχεται σε επαφή με τα αγγλικά σε πιο μικρές ηλικίες και η διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι συχνά υποχρεωτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην εκπαίδευση της Αγγλικής γλώσσας, η οποία χρήζει μεγάλης βελτίωσης προκειμένου οι εκπαιδευτικοί αυτής να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να μπορέσουν να την διδάξουν αποτελεσματικά (Enever, 2014). Το εν λόγω ζήτημα είναι ακόμα πιο βασικό για τις μικρές ηλικίες μαθητών, καθώς σε αυτές εισάγονται στην εκπαίδευση και η εισαγωγή αυτή πρέπει να γίνει με όσο το δυνατό καλύτερο τρόπο, κάτι που απαιτεί υψηλές ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Enever, 2011; Coburn, 2016). Η Ελλάδα συμβαδίζει με την υπόλοιπη Ευρώπη και θεωρεί την Αγγλική πρώτη ξένη γλώσσα και την διδάσκει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, με σκοπό την μετάδοση γνώσης,

δημιουργικότητας και επικοινωνίας, με σκοπό να διαμορφωθούν μελλοντικά ενεργοί πολίτες (Κουλαιδής, 2007; Αναστασιάδης, 2015).

Μετά από την επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας (Hismanoglu, 2010; Alfaki, 2014; Coburn, 2016; Özbilgin et al., 2016; Alhabahba & Mahfoodh, 2016; Yurtsever, 2012; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013; Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2016) γίνεται φανερό πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη και αναγκαία στους καθηγητές Αγγλικής γλώσσας, καθώς τους βοηθά να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της διδασκαλίας και να βελτιώνουν την ποιότητα της. Επίσης, οι ίδιοι δεν πιστεύουν ότι είναι παιδαγωγικά επαρκείς. Στα πλαίσια αυτού θα πρέπει να υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία οι ίδιοι θα λαμβάνουν μέρος προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλική γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η αναγκαιότητα της, γίνεται αντιληπτή και βιώνεται μέσα από:

1. Τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία
2. Την αρχική τους εκπαίδευση
3. Τα επιμορφωτικά προγράμματα

Υφίσταται μια διαφωνία σχετικά με το αν η διδασκαλία αποτελεί επάγγελμα ή λειτουργήμα σε θεωρητικό πλαίσιο, καθώς πρακτικά έχει οριστεί ως επάγγελμα (Tezcan, 1996). Ο ορισμός αυτός ως επάγγελμα οφείλεται στο γεγονός πως πληροί τις προϋποθέσεις που την εντάσσουν σε αυτό, καθώς παρέχει υπηρεσίες κάποιου επιπέδου, απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις, διαθέτει επαγγελματική κουλτούρα και δεοντολογία, έλεγχο εισόδου και δραστηριοποιείται σε επαγγελματικά ιδρύματα (Erden, 2007; Hotaman, 2010).

Ωστόσο, στην Ελλάδα, μετά από την σχετική μεταρρύθμιση του 1997, οι εκπαιδευτικοί στην βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται «δημόσιοι υπάλληλοι», «επαγγελματίες» είτε «λειτουργοί» και η διδασκαλία χαρακτηρίζεται είτε ως λειτουργήμα είτε ως επάγγελμα (Σιάνου, 2019). Το Άρθρο 56 του Συντάγματος, αναφέρει τον εκπαιδευτικό ως «δημόσιο λειτουργό», προκειμένου να δοθεί τέλος στην σύγχυση ανάμεσα στις διαφορετικές έννοιες, καμία από τις οποίες δεν χαρακτήριζε ευσταθώς τους εκπαιδευτικούς (Σιάνου - Κύργιου, 2019). Ο ορισμός του επαγγελματισμού στους εκπαιδευτικούς εστιάζει στα επαγγελματικά τους προσόντα

(Bagini, 2005) ενώ σε υψηλότερο επίπεδο αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να επιτύχουν στο επάγγελμά τους και καθορίζουν τα υψηλότερα πρότυπα (Demirkasimoglu, 2010). Στον επαγγελματισμό ανήκουν χαρακτηριστικά όπως συνεργασία, προοδευτικότητα, ευελιξία και προαγωγή της γνώσης (Sachs, 2003).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι συνεχιζόμενες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες αποκτώνται για τη βελτίωση της εργασιακής ικανότητας ενός ατόμου και την επαγγελματική του εξέλιξη και όπως για κάθε τομέα είναι βασική και για τους εκπαιδευτικούς (Alfaki, 2014). Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επέλθει επαγγελματική ανάπτυξη είναι μέσω ηλεκτρονικής μάθησης, μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή σεμιναρίων και συνεδρίων (Ingvarson et al., 2005). Το εκπαιδευτικό σύστημα εντός του οποίου εφαρμόζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο και στην αποτελεσματικότητά τους, ωστόσο αυτή καθορίζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η εμπειρία και η δυνατότητα άσκησης επιρροής στους μαθητές (Darling-Hammond et al., 2017; Maruli, 2014).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορεί να επέλθει, αρχικά, μέσω του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αθηνών και του προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, μέσω προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Στην συνέχεια, υπάρχει η αρχική επιμόρφωση (ΠΕΚ) η οποία γίνεται στον διορισμό των εκπαιδευτικών στο δημόσιο, και ακολουθούν περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα εντός του πλαισίου του σχολείου.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει πως οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν και αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο εν λόγω ερευνητικός στόχος συνεπάγεται την ανάγκη για τον προσδιορισμό του κύριου ερευνητικού ερωτήματος και των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θα γίνει απόπειρα να απαντηθούν στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που αποπειράται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι:

Κύριο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη, σύμφωνα με την προσωπική τους πορεία σε αυτή, την επιλογή εργασίας τους, τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία και την αρχική τους εκπαίδευση;

Προκειμένου να απαντηθεί επαρκώς το εν λόγω κύριο ερευνητικό ερώτημα, διασπάστηκε σε μέρη τα οποία θα διερευνηθούν ξεχωριστά μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας και της ποιοτικής έρευνας. Κάθε ένα από αυτά τα μέρη διερευνά διαφορετικό κομμάτι του κύριου ερευνητικού ερωτήματος και έτσι αυτά διατυπώνονται μέσα από κάποια επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αποπειράται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι:

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην επιλογή του εκπαιδευτικού Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως θέση εργασίας, σύμφωνα με τους ίδιους;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τον χαρακτήρα της διδασκαλίας, τα προαπαιτούμενα αυτής και τον βαθμό στον οποίο τα πληρούν οι ίδιοι;
- Σε τι βαθμό, γιατί και με ποιο τρόπο συμβάλει η αρχική εκπαίδευση στην παιδαγωγική επάρκεια, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας;
- Σε τι βαθμό, γιατί και με ποιον τρόπο πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής;
- Τι έλλειμμα υπάρχει σχετικά με την διδασκαλία και τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα Πανεπιστήμια και τα Επιμορφωτικά προγράμματα για αυτό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας;

Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από έξι κεφάλαια, τα οποία διαχωρίζονται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Τα τρία πρώτα κεφάλαια ανήκουν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και πραγματεύονται προβληματισμούς μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, ενώ τα υπόλοιπα τρία ανήκουν στο ερευνητικό μέρος, κατά την διάρκεια του οποίου διεξήχθη ποιοτική έρευνα.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η θέση της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Η μελέτη αυτή ξεκινά με την διερεύνηση της σπουδαιότητας της Αγγλικής γλώσσας στην σύγχρονη πραγματικότητα και στην συνέχεια με την θέση της ως ξένη γλώσσα στα διεθνή και ευρωπαϊκά σχολεία. Στην συνέχεια μελετάται ο ρόλος της στα ελληνικά σχολεία και η πορεία της σε αυτά. Εντός του εν λόγω θέματος, πραγματοποιείται μελέτη για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας και ειδικότερα για την εκπαίδευση που αυτοί λαμβάνουν, από τους διαθέσιμους τρόπους μάθησης αυτής.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τον επαγγελματισμό στην διδασκαλία και ειδικότερα, προσπαθεί να αποσαφηνίσει τις έννοιες στις οποίες υφίσταται διχασμός ότι ανήκει ο «εκπαιδευτικός». Οι έννοιες αυτές είναι «λειτουργήμα», «επάγγελμα» και «δημόσιος υπάλληλος». Επίσης, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας «επαγγελματισμός» και αναλύεται η σχέση της με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος γίνεται λόγος για την επαγγελματική ανάπτυξη και πιο συγκεκριμένα ερμηνεία του όρου και αναφορά στα πλεονεκτήματα της.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι αιτίες για τις οποίες αυτή είναι αναγκαία και οι παροχές της για τους εκπαιδευτικούς. Στην συνέχεια, παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ έπεται η ανάλυση των μοντέλων της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το κεφάλαιο καταλήγει στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, όπου αναφέρεται η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης σε αυτούς και πραγματοποιείται επισκόπηση σε διεθνείς και ελληνικές έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί την έναρξη του ερευνητικού μέρους και παρουσιάζει την μεθοδολογία και την διαδικασία της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Ειδικότερα, αναλύθηκε η ποιοτική έρευνα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, διευκρινίστηκε ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής, παρουσιάστηκε το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο είναι η συνέντευξη, όπως επίσης και η διαδικασία οργάνωσης και διεξαγωγής αυτής. Τέλος, παρουσιάζεται η διαδικασία που έγινε για να επεξεργαστούν τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου για την ανάλυση των κειμένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και χρησιμοποιήθηκαν κατηγορίες ανάλυσης σύμφωνα με τις οποίες κωδικοποιήθηκε το ερευνητικό υλικό.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιέχει την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά θεματική κατηγορία ανάλυσης. Η πρώτη από αυτές αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και διερευνά τους παράγοντες που ωθούν στην επιλογή του εκπαιδευτικού Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως θέση εργασίας. Η ανάλυση έδειξε πως οι γονείς, η αγάπη για την διδασκαλία, η θέληση για προσφορά, οι καθηγητές και η κλίση των ατόμων τους ωθούν προς την επιλογή του εκπαιδευτικού. Ενώ η αγάπη για την Αγγλική γλώσσα, η εξερεύνηση νοοτροπίας διαφορετικών λαών, η επαγγελματική αποκατάσταση, η απόδοση και η απόρριψη του φιλόλογου οδηγούν στην επιλογή της Αγγλικής φιλολογίας. Οι παράγοντες που ωθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ευκολία και ο τόπος διορισμού, ο τρόπος διδασκαλίας, η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και του εν λόγω μαθήματος, η αγάπη για ενασχόληση με τις ανάλογες ηλικίες μαθητών, το πιο ευχάριστο και ελεγχόμενο περιβάλλον εργασίας, πρόσωπα από τον προσωπικό κύκλο του ατόμου και χαρακτηριστικά της δευτεροβάθμιας που ήθελαν να αποφύγουν. Τέλος, όσον αφορά την επιλογή δημοσίου, έπαιξαν ρόλο η ελευθερία του τρόπου διδασκαλίας, η εργασιακή ασφάλεια και η μεγάλη διάρκεια διακοπών.

Η δεύτερη κατηγορία ανάλυσης αφορούσε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αντιλήψεις για την διδασκαλία. Ως λειτούργημα την ορίζουν ο ανθρώπινος παράγοντας που υπάρχει σε αυτή, η αγάπη για αυτή, η προσφορά, η αφιέρωση χρόνου και η κοινωνική της ευθύνη, ενώ δημοσιοϋπαλληλική δουλειά την ορίζουν οι όροι του δημοσίου, ενώ δεν θεωρείται τέτοια γιατί δεν έχει τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα ούτε την αδιαφορία για το αποτέλεσμα. Ως επάγγελμα την ορίζει ο βιοποριστικός της λόγος και ο μισθός. Οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται τον επαγγελματισμό στην διδασκαλία ως επιθυμία για αποτελεσματικότητα, τήρηση κανόνων, συνεχή ύπαρξη και επίτευξη στόχων, εξέλιξη και υπευθυνότητα. Τα

προαπαιτούμενα της διδασκαλίας αναφέρουν πως είναι η κατοχή του γνωστικού αντικείμενου, η αγάπη για τα παιδιά και την διδασκαλία, η συνεχής ενημέρωση και εξέλιξη, η συνεργατικότητα, οι ψυχολογικές δεξιότητες, ο θετικός χαρακτήρας και η συγκροτημένη προσωπικότητα. Οι ίδιοι πιστεύουν πως πληρούν το γνωστικό αντικείμενο και εξελίσσονται συνεχώς, ωστόσο αισθάνονται ανεπαρκείς στην παιδαγωγική διάσταση και η ανάπτυξη τους οφείλεται κυρίως στην εμπειρία.

Η τρίτη κατηγορία ανάλυσης του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος αφορά την αρχική εκπαίδευση, η οποία υπολείπεται πρακτικών και παιδαγωγικών μαθημάτων, ενώ τα τμήματα δεν προσανατολίζονται στην διδασκαλία.

Σχετικά με την προσωπική επιμόρφωση, που περιέχεται στην τέταρτη κατηγορία ανάλυσης και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, η εισαγωγική επιμόρφωση ήταν ανεπαρκής λόγω ανακύκλωσης γνώσεων και διαδικαστικού χαρακτήρα. Πιστεύουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται για να βελτιωθούν, να καλύπτουν κενά και δυσκολίες, να προσαρμόζονται σε νέες ανάγκες και συνθήκες και να αισθάνονται ανέλιξη. Υποστηρίζουν πως είναι τόσο ευθύνη του κράτους όσο και ατομική. Έχουν ακολουθήσει ενδοσχολική, εξ αποστάσεως και αυτοεπιμόρφωση. Τα επιμορφωτικά τους σεμινάρια περιελάμβαναν θέματα διδασκαλίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας, αλλά και νέων τεχνολογιών. Τέλος, παρατηρούν διαφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η οποία όμως προήλθε κυρίως από εμπειρία και αυτομόρφωση παρά από επιμορφωτικά προγράμματα.

Η τελευταία κατηγορία αντιστοιχούσε στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα και στην ουσία περιείχε προτάσεις για βελτίωση. Αυτές περιέχουν εισαγωγή πρακτικής σε τμήματα και προγράμματα. Επίσης, παιδαγωγικό προσανατολισμό στα τμήματα και έμφαση στην παιδαγωγική επάρκεια, ενώ στην επιμόρφωση επιλογή πιο κατάλληλων εκπαιδευτών και εισαγωγή δειγματικής διδασκαλίας. Τέλος, ανέφεραν έλλειμμα σε υλικοτεχνικές υποδομές και στην απαξιωτική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών.

Το τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα που εξάχθηκαν από την παρούσα έρευνα. Το κύριο πόρισμα είναι πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι απαραίτητη και αναγκαία, ωστόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα και η εκπαίδευση τους είναι παιδαγωγικά ανεπαρκή. Θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερος προσανατολισμός σε παιδαγωγική κατεύθυνση και περισσότερη πρακτική άσκηση, έτσι ώστε να υφίσταται συνεχής βελτίωση, εξέλιξη

και προσάρμοση στις νέες συνθήκες. Μπορεί και προτείνεται να γίνεται με οποιαδήποτε μέθοδο, ανάλογα την περίπτωση και τον ενδιαφερόμενο. Αποτελεί ζήτημα το οποίο αποτελεί ευθύνη ατομική και του κράτους, προκειμένου να υφίσταται σωστή επαγγελματική ανάπτυξη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Η αγγλική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο

1.1 Η αγγλική γλώσσα

Η αγγλική είναι η βασική γλώσσα ή μία από τις βασικές γλώσσες που ομιλούνται σε όλες τις διεθνείς οργανώσεις. Αποτελεί επίσημη γλώσσα στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία, δηλαδή στις περισσότερες χώρες που ανήκουν στην πρώην βρετανική αυτοκρατορία. Επιπλέον, από το 2008 και έπειτα η αγγλική κερδίζει έδαφος ως κύρια ξένη γλώσσα ακόμη και στις πρώην γαλλικές αποικίες όπως είναι η Αλγερία, η Τυνησία και το Μαρόκο (European Commission, 2010).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τα αγγλικά έγιναν η *lingua franca* (ELF) πολλών τομέων, από τον επιχειρηματικό κόσμο μέχρι τη διεθνή πολιτική και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Ο αριθμός των ομιλητών αγγλικών που δεν έχουν την εν λόγω γλώσσα ως μητρική, υπερβαίνει σημαντικά τον αριθμό των φυσικών ομιλητών. Εκτιμάται, ότι λιγότεροι από ένας στους τέσσερις χρήστες της αγγλικής γλώσσας στον κόσμο είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας. Επομένως, καθίσταται σαφές πως οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις στα αγγλικά γίνονται σε διαπολιτισμικά πλαίσια, μεταξύ φυσικών ομιλητών της αγγλικής ή μεταξύ φυσικών ομιλητών και μη φυσικών ομιλητών. Για τους χρήστες ELF, τα αγγλικά είναι ένα μέσο επικοινωνίας με ομιλητές μιας άλλης γλώσσας παγκοσμίως και συχνά είναι το μέσο για την επίτευξη πολιτιστικής και γλωσσικής ολοκλήρωσης (Rowley-Jolivet, 2017).

Έτσι, τα αγγλικά έχουν γίνει το σύμβολο της νεωτερικότητας και μιλώντας τα μπορεί κανείς ν' ανταλλάξει πληροφορίες, απόψεις και ιδέες. Αποτελεί μέρος μιας παγκόσμιας κουλτούρας μέσω της οποίας μπορούν να ξεπεραστούν τα τοπικά εμπόδια. Η ευρεία χρήση της εντάσσεται στη δεκαετία του 1960 και του 1970, που μέσω της λαϊκής μουσικής έχουν αποτελέσει σύμβολο ελευθερίας και εξέγερσης. Ταυτόχρονα, σε σοβαρές κρίσεις εξακολουθεί να αποδεικνύεται ως ισχυρό όπλο κατά της λογοκρισίας (European Commission, 2010).

Όλα αυτά είχαν ως επακόλουθο την γνώση της αγγλικής με τη βοήθεια της εξάπλωσης των μέσων ενημέρωσης και του διαδικτύου. Η γνώση της αγγλικής γλώσσας έχει αναδειχθεί απαραίτητη σε πολλές χώρες, στις οποίες δεν αποτελεί

επίσημη γλώσσα, ως προσόν για την εξεύρεση εργασίας, με συνέπεια πάνω από ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι να την μιλούν σε όλον τον κόσμο σε βασικό επίπεδο (Aydoğan, 2017).

1.2 Η αγγλική ως ξένη γλώσσα στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Giddens (1990:64) η παγκοσμιοποίηση είναι « η εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων οι οποίες συνδέουν μακρινές περιοχές με τέτοιο τρόπο που οι τοπικές εκδηλώσεις σχηματίζονται από γεγονότα τα οποία συμβαίνουν αρκετά μίλια μακριά και το αντίθετο».

Η εδραίωση της «παγκοσμιοποίησης» έχει δεχθεί πολλές ερμηνείες. Μια από αυτές τις ερμηνείες, θεωρεί πως τα θεμέλιά της τέθηκαν τον 15^ο αιώνα που οι Ευρωπαίοι αποίκισαν ανά τον κόσμο. Σύμφωνα με μια άλλη ερμηνεία, η παγκοσμιοποίηση ξεκίνησε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ενώ κάποιοι θεωρούν πως είναι αποτέλεσμα της διάδοσης του Αμερικανικού ιμπεριαλισμού. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι εκείνοι, οι οποίοι απορρίπτουν την ιδέα, πως η παγκοσμιοποίηση οφείλεται στην Δυτική κυριαρχία έναντι των υπολοίπων.

Παρόμοια άποψη έχει και ο Graddol (2000) καθώς κατά τον ίδιο, η διάδοσή της μπορεί να οφείλεται σε δύο ιστορικούς παράγοντες. Πρώτον, θεωρεί ότι η αποικιακή επέκταση της Βρετανίας συνέβαλλε, ώστε πολλοί άνθρωποι να αρχίσουν να ομιλούν την αγγλική σε διάφορες περιοχές ανά τον κόσμο, καθιερώνοντάς την ως lingua franca. Δεύτερον, θεωρεί πως κατά τον 20ο αιώνα, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην εδραίωση της αγγλικής γλώσσας σε πολλά επίπεδα, όπως στην κλάδο της επιστήμης και της τεχνολογικής εξέλιξης, διαμορφώνοντας μια καταναλωτική κουλτούρα.

Ο Salverda (2002) υποστηρίζει πως ο όρος «παγκοσμιοποίηση» είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας. Έτσι λοιπόν, θεωρείται πως υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ των δύο. Τόσο η παγκοσμιοποίηση όσο και η παρουσία της αγγλικής γλώσσας σε κάθε χώρα και πεδίο, έχουν συμβάλει με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρξει ένταξη της αγγλικής στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία κατά τη δεκαετία του 1990 (Yano, 2001).

Ο Graddol (2000) αναφέρει την αγγλική γλώσσα ως ένα ουδέτερο μέσο επικοινωνίας και την παρομοιάζει με ένα άδειο δομικό σύστημα το οποίο δεν περιλαμβάνει πολιτιστικά, πολιτικά και ιδεολογικά στοιχεία. Ο ίδιος τονίζει, πως έχει θετικό

αντίκτυπο στον κόσμο των επιχειρήσεων, στις πολιτιστικές ανταλλαγές και φυσικά στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των κρατών. Επίσης, φέρει επαγγελματικές ευκαιρίες στα άτομα που εργάζονται σε διάφορους τομείς. Η αγγλική γλώσσα, στις μέρες μας, κατέχει την κυριότερη θέση μεταξύ των έξι βασικών γλωσσών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και είναι η επίσημη γλώσσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μάλιστα, ο Chrystal (2002) τονίζει, πως το παγκόσμιο status της αγγλικής αυξάνεται συνεχώς. Καθίσταται άξιο αναφοράς, πως περισσότεροι από 400 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν την αγγλική ως μητρική γλώσσα και τουλάχιστον 500 εκατομμύρια άνθρωποι τη χρησιμοποιούν ως ξένη γλώσσα. Ενώ, σύμφωνα με μια πιο ριζοσπαστική άποψη, περισσότεροι από ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι χρησιμοποιούν την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Να σημειωθεί, πως δεν είναι γνωστός ο αριθμός των ατόμων που μπορούν να χειριστούν την αγγλική γλώσσα με ευκολία.

Ο Graddol (2000) αναφέρει, πως υπάρχει σημαντικό κίνητρο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, δεδομένου ότι συνιστά την κυρίαρχη γλώσσα της παγκόσμιας επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, είναι η βασική γλώσσα συγγραφής των βιβλίων, των εφημερίδων αλλά και της διαφήμισης. Ακόμη, χρησιμοποιείται ως διεθνής γλώσσα στα αεροδρόμια και τη ναυτιλία. Επιπροσθέτως, περισσότεροι από τα δύο τρίτα των επιστημόνων γράφουν στα αγγλικά, όπως επίσης και τα τρία τέταρτα των email γράφονται στην εν λόγω γλώσσα. Τέλος, τα 80% των πληροφοριών οι οποίες αποθηκεύονται στα ηλεκτρονικά συστήματα ανάκτησης είναι γραμμένα στα αγγλικά.

Ακόμη, ο Graddol (2000) αναφέρει πως η διάδοση της αγγλικής γλώσσας έχει αλλάξει σε αξιοσημείωτο βαθμό τόσο ως προς το λεξιλόγιο της όσο και ως προς τη γραμματική της. Μάλιστα, πολλές αλλαγές της αγγλικής μπορεί να οφείλονται και στην αλληλεπίδρασή της με άλλες γλώσσες, επηρεάζοντάς την. Εντούτοις, αυτό είναι δυνατόν είτε να προκαλέσει προβλήματα στους μαθητές είτε να τους βοηθήσει να εντοπίσουν στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας. Επίσης, παρόλο που οι δομικές ιδιότητες της εν λόγω γλώσσας δεν αποτέλεσαν εμπόδιο για την διάδοσή της, η παγκόσμια εξάπλωσή της δε θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα των εγγενών γλωσσικών της ιδιοτήτων. Στη σύγχρονη εποχή, η πλειοψηφία των ομιλητών της αγγλικής μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες. Τέλος, να σημειωθεί πως η δυτική Ευρώπη είναι μια πολυγλωσσική περιοχή, όπου οι γλώσσες σχετίζονται ιεραρχικά με το status.

1.3 Η αγγλική γλώσσα στα σχολεία της Ευρώπης

Σχεδόν όλες οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν χαμηλώσει το όριο ηλικίας στο οποίο αρχίζουν τα παιδιά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Στις περισσότερες χώρες τα αγγλικά είναι η πρώτη ξένη γλώσσα. Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως σε 19 εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές ήδη από το 2002. Μάλιστα, από το 2016 οι μαθητές διδάσκονται υποχρεωτικά την αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα πριν από την ηλικία των 8 ετών (Eurydice, 2017).

Σε αυτό το σημείο αξίζει ν' αναφερθεί, πως η Ευρωπαϊκή Ένωση εστιάζει στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, προκειμένου να διατηρηθεί ο «ανοικτός» χαρακτήρας της και να διακινούνται με μεγαλύτερη ευκολία οι γνώσεις και οι ιδέες. Για να επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος, έχει αποφασιστεί από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αναγκαιότητα της εκμάθησης τουλάχιστον της αγγλικής, ως πρώτη ξένη γλώσσα (Eurydice, 2017).

Σε έρευνά του ο Enever (2014) συμπεραίνει, ότι κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μεγαλύτερη επένδυση για την εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών που βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της βασικής φοίτησής τους όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, τονίζει ότι ενώ έχει δοθεί ουσιαστική προσοχή στην εισαγωγή της συγκεκριμένης γλώσσας από την αρχή της σχολικής ζωής, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες εξακολουθεί να υπάρχει ένας ανεπαρκής ανεφοδιασμός σε ωθούμενους, καλά προετοιμασμένους εκπαιδευτικούς, διαθέσιμους και πρόθυμους να αντιμετωπίσουν αυτή τη ζήτηση. Ακόμη, κατέληξε στο συμπέρασμα, πως πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή στη καθοδήγηση στο πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό επίπεδο μαζί με μια ουσιαστική αύξηση στην πρόβλεψη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης σε αυτό το πεδίο.

Χρησιμοποιώντας δεδομένα από το δίκτυο Ευρυδική (2008), η έρευνα Ellie σημειώνει ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στην Ευρώπη: αυτοί που έχουν ευρύ πεδίο πανεπιστημιακών γνώσεων και διδάσκουν στα μικρότερα παιδιά, οι ειδικευμένοι και οι ημι-ειδικευμένοι που διδάσκουν κυρίως τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές. Η λογική του να διδάσκουν στα μικρότερα παιδιά άνθρωποι με υψηλό επίπεδο πανεπιστημιακών γνώσεων είναι

ότι «Στα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής των μικρών παιδιών ο εκπαιδευτικός κατέχει τον κεντρικό ρόλο της εισαγωγής του παιδιού στην εκμάθηση σε σχολικό επίπεδο και στο να τα βοηθήσει να νιώσουν σίγουρα και χαλαρά στο καινούριο σχολικό περιβάλλον» (Enever, 2011: 25). Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο ένα υψηλό επίπεδο ικανότητας και γνώσης καθώς χρειάζεται να σχεδιάσει δραστηριότητες, οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να κάνουν τα πρώτα τους βήματα επεκτείνοντας την προσωπική τους αίσθηση ταυτότητας μέσα από την κατάκτηση μιας επιπλέον γλώσσας..

Η έρευνα Ellie συμπεραίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητο να έχουν υψηλό επίπεδο ευχέρειας της γλώσσας καθώς επίσης και να διέπονται από μεθοδολογικές ικανότητες οι οποίες να είναι κατάλληλες για παιδιά (Coburn, 2016).

1.4 Η αγγλική γλώσσα στο ελληνικό σχολείο

Στην Ελλάδα, τα αγγλικά θεωρούνται η βασική ξένη γλώσσα (Enever, 2012). Σήμερα, η χρήση της αγγλικής γλώσσας είναι μείζονος σημασίας τόσο σε επαγγελματικό και επιστημονικό πλαίσιο, όσο και στα μέσα ενημέρωσης συμπεριλαμβανομένης και της κυριαρχίας στο διαδίκτυο (Crystal, 2001).

Ζούμε στην κοινωνία της πληροφορίας όπου τα μικρά παιδιά συνεχώς βομβαρδίζονται από ερεθίσματα στην αγγλική γλώσσα. Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο έγινε πιο έντονο όπως και η ανάγκη για πιο άρτια και ολοκληρωμένη γνώση της αγγλικής γλώσσας, παρόλο που οι απόψεις δίστανται. Υπάρχουν θετικές και αρνητικές αντιδράσεις όσον αφορά την διδασκαλία της αγγλικής σε μικρές ηλικίες. Στην ελληνική πραγματικότητα η γνώση της αγγλικής γλώσσας θεωρείται απαραίτητη καθώς στη σύγχρονη κοινωνία η επιρροή της είναι αδιαμφισβήτητη μεγάλη. Έχει περάσει για τα καλά στη ζωή μας αφού διδάσκεται από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Σύμφωνα με το ΕΠΣ- ΞΓ (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών - Ξένων Γλωσσών) πρέπει να παρέχεται στον μαθητή η γνώση σχετικά με τις ξένες γλώσσες, βάσει του επιπέδου γνώσης της γλώσσας που κατέχει ήδη, βοηθώντας τον ν' αποκτήσει το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Μάλιστα, το ΕΠΣ-ΞΓ περιγράφει όσα πρέπει να υλοποιούν αλλά και να γνωρίζουν οι μαθητές στα πλαίσια της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί, πως το ΕΠΣ- ΞΓ επιδιώκει την ανάπτυξη τόσο της δημιουργικότητας όσο και της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να τους προετοιμάσει για την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία (Κουλαϊδής, 2007).

Σε ότι αφορά στους στόχους, τούτοι διατυπώνονται ως επικοινωνιακές ενέργειες, που δύνανται να διεκπεραιώσουν με επάρκεια οι μαθητές σε όλα τα εκπαιδευτικά στάδια (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012). Ειδικότερα, αναφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012:7) :*«Η ξένη γλώσσα διδάσκεται στο σχολείο προκειμένου ο μαθητής να αναπτύξει γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται σε κάποιο βαθμό και χωρίς ιδιαίτερη διδακτική προσπάθεια, αφού «μαθαίνω μια γλώσσα» σημαίνει «αναπτύσσω γνώσεις σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας αυτής σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις επικοινωνίας».*

Επιπροσθέτως, το ΕΠΣ- ΞΓ προάγει τα όσα υποστηρίζει η γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αποσκοπώντας στην προάσπιση της γλωσσικής πολυμορφίας καθώς επίσης και στην ενίσχυση της γλωσσομάθειας. Τούτο πραγματοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη αλλά και για να είναι σε θέση όλοι οι πολίτες της ΕΕ να αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες (π.χ. εκπαιδευτικές και επαγγελματικές), οι οποίες γεννώνται στα πλαίσια της Ένωσης. Τέλος, το ΕΠΣ- ΞΓ αποσκοπεί στη δόμηση μιας κοινωνίας γνώσης, όπου η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους μελλοντικούς ενήλικες της ως δημοκρατικούς, υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες (Αναστασιάδης, 2015).

Σύμφωνα με την ιστορική θεώρηση της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση, η πορεία της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα ουσιαστικά ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 ενώ μέχρι τότε κυριαρχούσε η γαλλική γλώσσα (Γρίβα & Ηλιάδου-Τάχου, 2010).

Ειδικότερα, η ξενόγλωσση εκπαίδευση ξεκίνησε με την καθιέρωση της γαλλικής γλώσσας το 1833 στο Ναύπλιο μέχρι το 1963 ως τη γλώσσα της αριστοκρατίας και της κουλτούρας. Το 1942 καθιερώθηκαν η γερμανική και η ιταλική γλώσσα ενώ για πρώτη φορά στις 21/12/1945 δημοσιεύτηκε ο Αναγκαστικός Νόμος Περί εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα Γυμνάσια. Το 1957 συγκροτήθηκε η Επιτροπή παιδείας και το 1959 έγιναν προσπάθειες μεταρρύθμισης που όμως δεν άλλαξαν την γλωσσομάθεια στην Ελλάδα. Η ένταξη της Ελλάδος στο

NATO (1959) και η σύνδεσή της με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1961) επιδρά καθοριστικά στην καθιέρωση της αγγλικής γλώσσας στα προγράμματα σπουδών (1961) που αφορούσαν τις τρεις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μετά από τις βουλευτικές εκλογές του 1963 η νέα κυβέρνηση με πρόεδρο τον Γ. Παπανδρέου, ενδιαφέρθηκε ιδιαιτέρως για την εκπαίδευση. Εμπνευστής της μεταρρύθμισης του 1964 υπήρξε ο Ε. Παπανούτσος. Στο Νομοθετικό Διάταγμα 4379-1964 Περί οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών (Μπουζάκης, 2002: 131). Αυτό είχε ως συνέπεια τη σύνταξη καινούργιων Αναλυτικών Προγραμμάτων των ξένων γλωσσών στην Ελλάδα το 1966 (Β.Δ.72/1966, ΦΕΚ Ν16Α).

Όμως η δικτατορία του 1967 καταργεί την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-66 και το 1969 εκπονούνται νέα Αναλυτικά προγράμματα (Β.Δ. 723/10-11-69 ΦΕΚ223/69)

Μετά την πτώση της δικτατορίας (23-7-1974) και τις βουλευτικές εκλογές το Νοέμβριο του 1974, η νέα κυβέρνηση εισήγαγε μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εντάχθηκε στα νέα προγράμματα σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα για το Γυμνάσιο και για το Λύκειο,

Η δεκαετία του '80 είναι μια νέα περίοδος στην εκπαίδευση, καθώς η άνοδος του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία δημιούργησε νέες αντιλήψεις για την αναμόρφωση του μαθήματος των αγγλικών με την εφαρμογή νέων τεχνικών και μεθόδων για τη διδασκαλία και εκδηλώθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Ειδικότερα, ο Νόμος Πλαίσιο (Ν.Π 1566/85) για τη δομή και τη λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης υπήρξε αφετηρία κάποιων σημαντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων Το μάθημα των Αγγλικών επαναπροσδιορίστηκε στα καινούρια Αναλυτικά Προγράμματα.

Επίσης, αυτή την περίοδο, το ενδιαφέρον στράφηκε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία δεν ήταν κατάλληλη και ολοκληρωμένη για να τους επιτρέψει να διδάξουν την αγγλική γλώσσα με αξιώσεις. Το 1983 το Υ.Π.Ε.Π.Θ. συγκρότησε Ομάδα Εργασίας για τη μελέτη θεμάτων διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών

στη Μέση Εκπαίδευση (εγκύκλιος Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ2/301 / 09-02-83). Αυτή η ομάδα ασχολήθηκε με την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας και την αναμόρφωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των καθηγητών. Επιπλέον, το 1984 ορίστηκε Επιτροπή συγγραφής βιβλίων αγγλικής γλώσσας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, αποτελούμενη από τα μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Αθηνών: Βάσω Δενδρινού, Σοφία Μαρμαρίδου, τον Πάρεδρο του Π.Ι. Τριαντάφυλλο Τριανταφύλλου, και τους/τις καθηγητές/τριες αγγλικής γλώσσας, Απόστολο Ουζούνη και Κλεάνθη Βήκα.

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση άρχισε να προβληματίζει το 1984 και πιο έντονα τη δεκαετία του 1990. Την δεκαετία (1990-2000), το Υ.Π.Ε.Π.Θ. συνεργαζόμενο με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εφάρμοσε νέα μέτρα για την αναβάθμιση των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αναφορικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας υπήρξαν τέσσερις φάσεις:

α) **Η πειραματική φάση (1988-1992).** Το σχολικό έτος 1987-88 εισήχθη πειραματικά η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε 80 δημοτικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα στη Δ' τάξη (Εγκύκλιος / Απόφαση Γ1 / 636 / 05-10-87).

β) **Η εξάπλωση της διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία της χώρας (1992-1999).** Το 1992 η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας καθιερώθηκε ως μοναδική ξένη γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο και παράλληλα ιδρύθηκε ο κλάδος εκπαιδευτικών αγγλικής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Δ.349/92 -ΦΕΚ 171Α).

γ) **Η πιστοποίηση/ καθιέρωση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (1999-2003)** μέσω της οποίας βεβαιώνεται ενιαία και σε κρατικό επίπεδο η γνώση των ξένων γλωσσών.

δ) **Η εισαγωγή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Ξένων Γλωσσών του 2002.**

Σε αυτό το σημείο της εργασίας, πρέπει να αναφερθεί, πως η αγγλική γλώσσα καθίσταται υποχρεωτική στην πρωτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα (Papaefthymiou- Lytra, 2012). Το 1987 αποτελεί μια χρονιά σταθμό για το μάθημα των αγγλικών στο Δημοτικό σχολείο, καθώς γίνεται για πρώτη φορά υποχρεωτικό

στις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού. Ενώ, περίπου μια δεκαπενταετία αργότερα η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εδραιώνεται υποχρεωτικά στο Δημοτικό από την Γ' τάξη. Αργότερα, κατά το σχολικό έτος 2010-2011 άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ήδη από την Α' Δημοτικού σε οκτακόσια ελληνικά, δημόσια σχολεία (Alexiou & Mattheoudakis 2013).

Το ίδιο σχολικό έτος, βάσει Υπουργικής Απόφασης (Φ.12/620/61531/Γ1/31- 5- 2010, ΦΕΚ804,τ.Β'), τα αγγλικά προστίθενται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα τόσο της Α' όσο και της Β' Δημοτικού για δύο ώρες. Επιπλέον, στις υπόλοιπες σχολικές τάξεις αυξήθηκαν οι διδακτικές ώρες κατά μία ώρα την εβδομάδα (Papaefthymiou- Lytra, 2012).

Να σημειωθεί, πως η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού υπάγεται στο Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) με σκοπό την σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στο πλαίσιο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και αξιοποιούνται παιγνιώδεις δραστηριότητες όπου εμπλέκονται ο προφορικός λόγος. Ενώ, οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται από το ΠΕΑΠ αποσκοπούν κατά κύριο λόγο στην ενίσχυση του σεβασμού έναντι του διαφορετικού και στη βελτίωση της επικοινωνίας, όπως επίσης και στην αγάπη τόσο της μητρικής όσο και της ξένης γλώσσας. Τέλος, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που εφαρμόζονται συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Dendrinos, 2013).

1.5 Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας

1.5.1 Το τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας του ΑΠΘ

Το Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε το έτος 1951 σαν μέρος του Ινστιτούτου Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών του Πανεπιστημίου. Αργότερα, και πιο συγκεκριμένα το 1983 αυτονομήθηκε ως Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, αποτελώντας ένα από τα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής. Το εν λόγω Τμήμα αποτελείται από τους παρακάτω τομείς:

- 1) Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας
- 2) Τομέας Αγγλικής Λογοτεχνίας
- 3) Τομέας Αμερικανικής Λογοτεχνίας
- 4) Τομέας Μετάφρασης και Διαπολιτισμικών Σπουδών

Μέσω αυτού χορηγούνται:

-Το Πτυχίο της Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, αφού ολοκληρωθούν οκτώ εξάμηνα φοίτησης.

-Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των προγραμμάτων Μεταπτυχιακών σπουδών που παρέχει το ΑΠΘ. Ακολουθεί η παρουσίασή τους βάσει του ιστότοπου της σχολής (<http://gp.enl.auth.gr/> ημερομηνία προσπέλασης 22 Μαρτίου 2019).

Σχετικά με το προπτυχιακό πρόγραμμα του εν λόγω Τμήματος, μελετώντας τους οδηγούς σπουδών, διαπιστώνει κανείς πως τα παιδαγωγικά μαθήματα ελλείπουν και οι φοιτητές μπορούν να παρακολουθήσουν κατ' επιλογήν κάποια μαθήματα από άλλες σχολές, όπως από το τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ωστόσο, πάντα υπήρχαν στους οδηγούς σπουδών μαθήματα διδακτικής. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει, πως δεν δίνεται βαρύτητα στην παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών της σχολής, αλλά τα μαθήματα επικεντρώνονται στην αγγλική γλώσσα και τη λογοτεχνία, ανάλογα με τον τομέα που θα επιλέξει ο κάθε φοιτητής. Επίσης, να σημειωθεί, πως η πρακτική άσκηση των φοιτητών προστίθεται για πρώτη φορά στον Οδηγό Σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012. Ειδικότερα, βλέπουμε την πρακτική άσκηση στο τελευταίο έτος να γίνεται υποχρεωτική για τους φοιτητές (ΑΠΘ, 2011-2012).

Μάλιστα, σύμφωνα με το ΦΕΚ Β' 2281/5-7-2017, η εν λόγω Σχολή χορηγεί την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια από το έτος 2015-2016 και οι φοιτητές καλούνται να εξεταστούν τουλάχιστον σε 8 διδακτικά αντικείμενα καθώς επίσης και σε 2 αντικείμενα από τις εξής θεματικές ενότητες:

- Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής
- Θέματα μάθησης και διδασκαλίας
- Ειδική διδακτική και Πρακτική Άσκηση.

Μέσα από τη μελέτη των Οδηγών Σπουδών, από τη σύσταση του Τμήματος μέχρι σήμερα, είναι φανερό πως έχει κατανοηθεί από τους αρμόδιους φορείς η σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης, πέρα από την εκμάθηση του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Μάλιστα, η σχολή προσφέρει και Μεταπτυχιακά Προγράμματα για την

επαγγελματική εξέλιξη των πτυχιούχων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΑΠΘ, 2018-2019).

Τα προσφερόμενα μαθήματα ανά Θεματική Ενότητα είναι τα παρακάτω:

- ΔΜΣ στη Γλωσσολογία

Σε ότι αφορά στο ΔΜΣ στη Γλωσσολογία αποσκοπεί στην παροχή ολοκληρωμένων γνώσεων στη γλωσσολογία, προκειμένου να αποκτηθούν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέχει τη δυνατότητα αυτοδύναμης έρευνας και επαγγελματικής ανάπτυξης σε εύρος αντικειμένων και σκοπός του είναι η διδακτική των γλωσσών και η λογοπαθολογία.

- ΔΜΣ «Εκμάθηση και Διδασκαλία Ξένης Γλώσσας»

Το ΔΜΣ «Εκμάθηση και Διδασκαλία Ξένης Γλώσσας» αποσκοπεί στη συσχέτιση μεταξύ θεωρίας και πράξης στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά, στόχος του είναι να μεταδώσει γνώσεις στους συμμετέχοντες που αφορούν στην γλωσσική διδασκαλία. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πλήρους φοίτησης με διάρκεια δεκαοκτώ μηνών.

- ΔΜΣ «Γλώσσα, Λογοτεχνία και Ψηφιακά Μέσα στην Εκπαίδευση»

Τούτο το ΔΜΣ στοχεύει στη σύνδεση της διδακτικής θεωρίας και πράξης καθώς επίσης και στην οργανική ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στα πλαίσια της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης για την προώθηση της μη ρητής διδασκαλίας της γλώσσας, όπως επίσης και τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Επιπροσθέτως, αποσκοπεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών μέσων στα πλαίσια τόσο της εκμάθησης όσο και της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Να σημειωθεί, πως και αυτό το ΔΜΣ συνιστά πρόγραμμα πλήρους φοίτησης.

- ΔΜΣ «Αγγλικές και Αμερικάνικες Σπουδές»

Το ΔΜΣ με θέμα «Αγγλικές και Αμερικανικές Σπουδές» διεξάγεται με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων και της κοινωνίας, του πολιτισμού, της πολιτικής καθώς επίσης και της ιστορίας. Το εν λόγω ΔΜΣ λαμβάνει χώρα στη διάρκεια δεκαοκτώ μηνών επιτυχούς φοίτησης.

- ΔΠΜΣ Διερμηνείας και Μετάφρασης

Αυτό το ΔΜΣ δεν αφορά καθηγητές αγγλικής γλώσσας, αλλά κυρίως άτομα που επιθυμούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά στον τομέα των μεταφράσεων και της διερμηνείας.

- ΔΠΜΣ «Σπουδές Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας και Πολιτισμού»

Πρόκειται για ένα ΔΠΜΣ, όπου συμμετέχουν πολλά Τμήματα και ειδικότερα τα Τμήματα Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, όπως και το Τμήμα Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 2208/12-8-2014, το πρόγραμμα είναι μερικής φοίτησης και η διάρκειά του λαμβάνει χώρα σε πέντε (5) εξάμηνα. Στα πλαίσια αυτού, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές καλούνται να συγγράψουν διδακτορική διατριβή.

Εκτός από μεταπτυχιακά προγράμματα, το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης διεξάγει και Συνέδρια με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα συνέδρια που έχουν πραγματοποιηθεί την τελευταία τριετία.

Πίνακας 1 - Συνέδρια του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας του ΑΠΘ

2020	
	24 ^ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Σύμφωνα με απόφαση του Τομέα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, το επόμενο (24 ^ο) Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας θα διεξαχθεί την άνοιξη του 2020 και εφεξής θα διεξάγεται ανά διετία σε ζυγά έτη (2022, 2024...)
2019	
6 Απριλίου	<i>Feminism and Technoscience</i> - 3rd Biennial European Association for American Studies (EAAS) Women's Network Symposium

Περιοιόμενα

2018	
23 Νοεμβρίου	Narratives of Immigration: Community interpreting as a right/rite of passage
13 Ιανουαρίου	Επιμορφωτική Ημερίδα "Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση" - Πληροφορίες - Πρόγραμμα / Αφίσα
2017	
15-17 Δεκεμβρίου	Διεθνές Συνέδριο - The Politics of Space and the Humanities
11 Νοεμβρίου	Διεθνές Συμπόσιο - Byron's Voices: Cultural and Textual Interactions
25-27 Μαΐου	Διεθνές Συνέδριο - Film Adaptation
31 Μαρτίου - 2 Απριλίου	23 rd International Symposium on Theoretical & Applied Linguistics
14 Ιανουαρίου	Ημερίδα "εκπαίδευση, μετακίνηση και διαπολιτισμικότητα" - Αφίσα - Πληροφορίες & Πρόγραμμα
2016	
22 Οκτωβρίου	Διεθνές Συμπόσιο-Ημερίδα, "Η Σχέση του Σαίξπηρ με την Κλασική και Σύγχρονη Ελλάδα"
15 Απριλίου	International Symposium Personal Narratives

Πηγή: <http://www.enl.auth.gr/conferences.html>

Ακόμη, το συγκεκριμένο Τμήμα διεξάγει σειρά σεμιναρίων που φέρουν τον τίτλο "Problematics of Culture and Theory", η υλοποίηση των οποίων ξεκίνησε το 1987 και

αποτελέσει πρωτοβουλία του Τομέα Αγγλικής και Αμερικανικής Λογοτεχνίας. Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως στα πλαίσια αυτών των σεμιναρίων έχουν διοργανωθεί διάφορες διαλέξεις σε συνεργασία με Προξενία που βρίσκονται στην πόλη της Θεσσαλονίκης αλλά και σε συνεργασία με το Βρετανικό Συμβούλιο και το Ίδρυμα Fulbright.

Τα σεμινάρια του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας στοχεύουν στην προαγωγή της διεπιστημονικότητας και της εξέλιξης των αποφοίτων Αγγλικής Γλώσσας σε γνωστικό και σε επαγγελματικό επίπεδο. Σε αυτά συμμετέχουν ως ομιλητές ακαδημαϊκοί ξένων και ελληνικών πανεπιστημίων και συγγραφείς. Ο χρόνος διεξαγωγής τους είναι από τον Οκτώβριο μέχρι το Μάιο και υλοποιούνται στη βιβλιοθήκη του Τμήματος.

Τέλος, πρέπει να ν' αναφερθεί πως οι ομιλίες πραγματοποιούνται στα αγγλικά και είναι οι εξής:

- Σεμινάρια «Problematics»
- Σεμινάρια «Problematics»
- Σεμινάρια «Writers and their Work Series of Seminars»

1.5.2 Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αθηνών

Το εν λόγω Τμήμα υπάγεται στη Φιλοσοφική Σχολή και περιλαμβάνει τον Τομέα Γλώσσας-Γλωσσολογίας καθώς επίσης και τον Τομέα Λογοτεχνίας-Πολιτισμού. Το Τμήμα παρέχει προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την παιδαγωγική κατάρτιση των φοιτητών και την αγγλομάθεια.

Στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, οι φοιτητές παρακολουθούν ως επί των πλείστων μαθήματα που αφορούν την Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία. Ωστόσο, στον οδηγό σπουδών υπάρχουν και μαθήματα επιλογής από άλλα τμήματα, όπως μαθήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Μάλιστα, οι προπτυχιακοί φοιτητές καλούνται κάνουν πρακτική άσκηση, υποχρεωτικά κατά το τελευταίο έτος των σπουδών τους. Επίσης, το εν λόγω Τμήμα του ΕΚΠΑ παρέχει και το Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (ΠΠΔΕ) με σκοπό την κατ' επιλογήν παρακολούθησή του από του προπτυχιακούς φοιτητές, οδηγώντας στην εξειδίκευση των φοιτητών (ΕΚΠΑ, 2014-2015).

Να σημειωθεί, πως το ΕΚΠΑ είχε εντάξει την υποχρεωτική πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών καθώς και τα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα από άλλα Τμήματα, στο πρόγραμμα σπουδών ήδη πριν από το 2007. Τα γεγονός αυτό αποδεικνύει, πως οι αρμόδιοι κατανόησαν τη σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης των φοιτητών που προετοιμάζονται για καθηγητές/τριες (ΕΚΠΑ, 2008).

Για τους απόφοιτους Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί είτε επιθυμούν να εργαστούν στο χώρο της εκπαίδευσης, παρέχονται Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, το ΠΜΣ του Τμήματος διεξάγεται ήδη από το 2004-05 και οι συμμετέχοντες εξειδικεύονται στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, τη Λογοτεχνία και τον Πολιτισμό. Επίσης, το Τμήμα παρέχει πρόγραμμα με σκοπό τη χορήγηση Διδακτορικού Διπλώματος στις κατευθύνσεις «Γλώσσα-Γλωσσολογία» «Λογοτεχνία-Πολιτισμός».

Μελετώντας τον ιστότοπο του ΕΚΠΑ και ειδικότερα του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, διαπιστώνει κανείς, πως τα τελευταία ακαδημαϊκά έτη δεν πραγματοποιούνται σεμινάρια και συνέδρια τα οποία συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας (<http://www.enl.uoa.gr/> ημερομηνία προσπέλασης 22 Μαρτίου 2019).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν από την εν λόγω σχολή τα έτη 2013-2014.

29/03/2014 International Publishers' Exhibition, Caravel Hotel
Τίτλος: Rethinking and redesigning education: Developing 21st century skills

22/02/2014 Συνέδριο με θέμα « Καινοτομίες στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Νέες προσεγγίσεις». Pierce, Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας
Τίτλος: Online professional development for primary school EFL teachers

12/09/2013 Ημερίδα ΠΕΚΑΔΕ, με θέμα «Experiential learning and teaching»
 Ελληνοαμερικάνικη Ένωση, Αθήνα
Τίτλος: Three years PEAP: What's next?

11-13/07/2013 20^ο Διεθνές Συνέδριο Μάθησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
Τίτλος: Parents' attitudes towards early foreign language instruction in Greek public primary schools: A threat or opportunity for change?

14/06/2013 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την εκμάθηση γλωσσών στην πρώιμη παιδική ηλικία: Πρώτα βήματα στη πολυγλωσσία: Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στη Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Αναβύσσοι, Αθήνα
Τίτλος: Introducing multifaceted innovation in Greek public primary schools: The Greek EYL project

26-27/03/2013 Πανευρωπαϊκό Συνέδριο υπο την αιγίδα του Βρετανικού Συμβουλίου και του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας (ecole superieure de l'education national, de l'enseignement superieur et de la recherche) με θέμα Οι Ξένες Γλώσσες στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη ("Modern Languages in Primary Schools in Europe") Poitiers, France
Μελος Στογγυλής Τραπέζης με θέμα την επιμόρφωση ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη

Πηγή: <http://www.enl.uoa.gr/didaktiko-kai-ereynhtiko-proswpiko/d-e-p-tomea-glossas-glwssologias/karava-evdokia/karava-evdokia1000.html>

Τα συνέδρια αυτά καλύπτουν εύρος αντικειμένων που αφορούν άμεσα τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, κατά την τελευταία πενταετία δεν έχουν πραγματοποιηθεί συνέδρια από το συγκεκριμένο τμήμα, γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες.

Παρόμοια είναι η εικόνα και στην περίπτωση των σεμιναρίων, διότι το τμήμα αγγλικής φιλολογίας του ΕΚΠΑ δεν έχει διεξάγει επιμορφωτικά σεμινάρια τα τελευταία πέντε χρόνια, όπως διαπιστώθηκε, έπειτα από επίσκεψη στον ιστότοπο του τμήματος.

Σεμινάρια

03/04/2014 Επιμορφωτικό Σεμινάριο για συνεργαζόμενους Μέντορες-Εκπαιδευτικούς στο Πλαίσιο του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση στη Διδασκαλία της Αγγλικής» με θέμα «Ενσωματώνοντας τον Ευρωπαϊκό Φάκελο για Εκπαιδευόμενους Καθηγητές Ξένων Γλωσσών στη Πρακτική Άσκηση του ΤΑΓΦ». Πρότυπο Πειραματικό Βαρβάκειο Γυμνάσιο.

11/11/2013 Επιμορφωτική Ημερίδα για Σχολικούς Συμβούλους Ξένων Γλωσσών με θέμα «ΜΑΖΙ ΜΠΟΡΟΥΝΕ: Οι Εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ σε Κοινότητες Μάθησης-Πρακτικής», στο πλαίσιο του Έργου «Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ) από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

19/12/2012 Ενημερωτικό-επιμορφωτικό σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων κλάδου ΠΕ06 και Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης «Δυνατότητες Αξιοποίησης Εκπαιδευτικού Υλικού στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Ανμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Αίθουσα «Γαλάτεια Σαράντη» Υ.Παι.Θ.Π.Α.
Τίτλος: Δύο χρόνια ΕΑΕΠ: Δράση και αποτελέσματα

10/2012-05/2013 Σειρά επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής του 1^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Πλάκας

01/10/2011-30/03/2012 Επιμορφωτικά σεμινάρια σε Σχολικούς Συμβούλους και επιλεγμένους επιμορφωτές για την πιλοτική εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ). Επιμορφωτικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών σε σχολεία που είχαν επιλεγεί για την πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών στο πλαίσιο Ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού για τις δύο παραπάνω ομάδες στόχο στο πλαίσιο του έργου « Νέο Σχολείο- Πιλοτική Εφαρμογή» στους άξονες προτεραιότητας 1,2,3 Οριζόντια πράξη κωδ: ΟΠΣ 295379 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

01/11/2010-04/05/2013 Επιμορφωτικά σεμινάρια σε Σχολικούς Συμβούλους Αγγλικής και εκπαιδευτικούς Αγγλικής σε σχολεία ΕΑΕΠ στο πλαίσιο του Προγράμματος Επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του έργου «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσας Εκπαίδευσης στο σχολείο: Η εκμάθηση της Αγγλικής στη πρώιμη παιδική ηλικία» (MIS 299506, 299512, 299514). Κέντρο Έρευνας για την Διδασκαλία και Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας.

Πηγή: <http://www.enl.uoa.gr/didaktiko-kai-ereynhtiko-proswpiko/d-e-p-tomea-glossas-glwssoilogias/karava-evdokia/karava-evdokia1000.html>

1.5.3 Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Το ΕΑΠ αποτελεί το 19^ο ΑΕΙ της χώρας και παρέχει εξ αποστάσεων προπτυχιακά, μεταπτυχιακά καθώς και επιμορφωτικά προγράμματα. Τη λειτουργία του καθορίζει ο Ν.4521/2018 (Άρθρο 42, παρ. 9) (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2019). Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της χώρας παρέχει πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας.

Πρόκειται για ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες. Το Πρόγραμμα διαρκεί 150 ώρες και οι συμμετέχοντες μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά. Στόχος του συγκεκριμένου

Προγράμματος είναι η ανάπτυξη γνώσεων αλλά και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για να μπορούν ν' ανταποκριθούν στην διεξαγωγή διαφοροποιημένης μάθησης, στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική τάξη, στην αξιοποίηση καινοτομικών πρακτικών καθώς επίσης και στις μεθόδους Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Να σημειωθεί, πως αυτό το Πρόγραμμα απευθύνεται (ΕΑΠ, 2019):

- σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας
- σε απόφοιτους Τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Κεφάλαιο 2. Διδασκαλία ως επάγγελμα

2.1 Επάγγελμα

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα υπήρξε διαφωνία για τη φύση της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα αν αποτελεί επάγγελμα ή όχι. Τελικά, συμφωνήθηκε ότι η διδασκαλία είναι επάγγελμα, διότι διαθέτει όλες τις ιδιότητες που διέπουν ένα επάγγελμα (Tezcan, 1996).

Το διδακτικό επάγγελμα θα μπορούσε να περιγραφεί ως η άσκηση του εκπαιδευτικού τομέα που διαθέτει κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, επιστημονική και τεχνολογική διάσταση. Για να ταξινομηθεί μια ομάδα στην κατηγορία του επαγγέλματος είναι απαραίτητο να παρέχει υπηρεσίες σε ένα καθορισμένο πεδίο, να διαθέτει την τυπική κατάρτιση που προσφέρει εξειδικευμένες γνώσεις, να διαθέτει επαγγελματική κουλτούρα, έλεγχο εισόδου, επαγγελματική δεοντολογία και να δραστηριοποιείται σε επαγγελματικά ιδρύματα (Erden, 2007; Hotaman, 2010).

Για να μπορεί ένας τομέας να χαρακτηριστεί ως επαγγελματικός είναι απαραίτητο οι άνθρωποι που δραστηριοποιούνται σε αυτόν να έχουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς κατέχουν πλήρη γνώση του αντικείμενου τους για να προσληφθούν σε μια αντίστοιχη θέση. Ειδικότερα, για τον εκπαιδευτικό απαιτείται μια επίσημη περίοδος κατάρτισης (Hotaman, 2010).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί, πως παλαιότερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού ερμηνευόταν ως αποστολή, αποτελώντας πρότυπο για τους μαθητές και θεματοφύλακα αξιών. Η διδασκαλία ως «επάγγελμα» αναφέρθηκε κατά κύριο λόγο τη χρονική περίοδο 1965-1975, καθώς τότε εκδηλώθηκε η τάση για να επαναπροσδιοριστεί η θέση των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο, προκειμένου να αναβαθμιστεί ο ρόλος τους και κατά συνέπεια να βελτιωθεί το παρεχόμενο έργο τους (Πυργιωτάκης, 1992 ; Παπαναούμ, 2003).

2.2 Επαγγελματισμός

Αναφορικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, στη χώρα μας γίνεται λόγος έπειτα από τη μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα το έτος 1997 και έφερε πολλές αλλαγές έως και σήμερα. Ενώ, ο επιστημονικός προβληματισμός για το εν λόγω θέμα καθίσταται περιορισμένος.

Ωστόσο, στα πλαίσια της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται «δημόσιοι υπάλληλοι», «επαγγελματίες» είτε «λειτουργοί» και η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως λειτούργημα είτε ως επάγγελμα (Σιάνου, 2019).

Βάσει της ελληνικής νομοθεσίας, ο χαρακτηρισμός «επαγγελματίας» για αυτή τη μερίδα ατόμων δεν ευσταθεί. Από την άλλη πλευρά, ο χαρακτηρισμός «λειτουργός» θα μπορούσε να πει κανείς, πως έχει συμβολικό χαρακτήρα και για κάποιους δεν θεωρείται αληθής, αλλά αληθοφανής. Επίσης, εντός αυτού του πλαισίου γίνεται αναφορά στις έννοιες «δημόσιος υπάλληλος» και «δημόσιος λειτουργός».

Η διάκριση και αποσαφήνιση των εν λόγω εννοιών καθίσταται μείζονος σημασίας, καθώς σύμφωνα με το Άρθρο 56 του Συντάγματος, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται ως «δημόσιος λειτουργός». Μάλιστα, για να χαρακτηρισθεί μια εργασία ως λειτούργημα, είναι απαραίτητο να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Παρότι η διδασκαλία χαρακτηρίζεται λειτούργημα, θεωρείται μια δημοσιούπαλληλική εργασία, παρά ένα γνήσιο επάγγελμα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί, πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται σαν δημόσιοι υπάλληλοι οι οποίοι πρέπει να διέπονται από συνέπεια έναντι των υποχρεώσεων τους. Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζονται και ως λειτουργοί οι οποίοι πρέπει να είναι απόλυτα προσηλωμένοι στην αποστολή τους απέναντι στην κοινωνία (Σιάνου - Κύργιου, 2019).

Οι γνήσιοι επαγγελματίες δείχνουν σεβασμό στους ανθρώπους γύρω τους, ανεξάρτητα από το ρόλο τους ή την κατάστασή τους. Παρουσιάζουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, εξετάζοντας τα συναισθήματα και τις ανάγκες του άλλου και δεν αφήνουν μια κακή ημέρα να επηρεάσει την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους.

Ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορούμε να πούμε ότι οι ορισμοί του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών όπως αν είναι καλός στο έργο του, αν πληροί τα υψηλότερα πρότυπα και αν επιτυγχάνει την αριστεία. Ο Baggini (2005) υποστηρίζει ότι για τους εκπαιδευτικούς ο επαγγελματισμός ερμηνεύεται ως προς το βαθμό στον οποίο οι ίδιοι καταλήγουν στις δυσκολίες και στο βαθμό που είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητές τους και τις εμπειρίες που σχετίζονται με το επάγγελμά τους. Σε βασικό επίπεδο, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αναφέρεται στο καθεστώς ενός ατόμου που πληρώνεται για να διδάξει. Ενώ, σε υψηλότερο επίπεδο, μπορεί να

αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να επιτύχουν στο επάγγελμά τους και καθορίζουν τα υψηλότερα πρότυπα (Demirkasimoglu, 2010).

Στις ακαδημαϊκές συζητήσεις, κυριαρχούν δύο εκδοχές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που καλούνται ως παλιός επαγγελματισμός και νέος επαγγελματισμός. Αυτές οι δύο προσεγγίσεις προέκυψαν από τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες. Ωστόσο, αυτές οι προσεγγίσεις δεν είναι εντελώς αντίθετες μεταξύ τους. Ο Sachs (2003), ο οποίος ανέπτυξε αυτή την ταξινόμηση, αναφέρει, πως ο παλιός επαγγελματισμός διέπεται μεταξύ άλλων, από συντηρητικές πρακτικές, περιορισμένη συμμετοχή και αργή αλλαγή. Ενώ, τα χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού είναι η συνεργασία, η συλλογικότητα, η προοδευτικότητα, η ευελιξία και η προαγωγή της γνώσης.

Η κατανόηση του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών παρέχει επαγγελματικό χώρο και προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν την ευθύνη στις πρακτικές τους. Ο Sachs καλεί αυτή τη μετάβαση από την παλιά σε νέα κατανόηση ως "μεταμορφωτικό επαγγελματισμό" (Sachs, 2003). Η προσέγγιση του Sachs για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί ως μια προσπάθεια αναζωογόνησης της ιδέας σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον. Θεωρεί το ζήτημα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ως μια κοινωνική και πολιτική στρατηγική για την προώθηση του καθεστώτος του διδακτικού επαγγέλματος. Η προσέγγισή του είναι εναλλακτική και σύγχρονη σε σύγκριση με την παραδοσιακή προσέγγιση (Demirkasimoglu, 2010).

2.3 Επαγγελματική ανάπτυξη

Ως επαγγελματική ανάπτυξη καλούνται οι δεξιότητες, οι γνώσεις και οι συνεχιζόμενες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες αποκτώνται για τη βελτίωση της εργασιακής ικανότητας ενός ατόμου και την επαγγελματική του εξέλιξη. Στο σύγχρονο και συνεχώς μεταβαλλόμενο χώρο εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά το κλειδί της μακροχρόνιας σταδιοδρομίας και αφορά όχι μόνο στη διατήρηση αλλά και στην εξέλιξη των δεξιοτήτων ενός επαγγελματία. Να σημειωθεί, πως η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει ευκαιρίες μάθησης, όπως είναι η συμμετοχή σε συνέδρια ή σεμινάρια κατάρτισης (Alfaki, 2014).

Σε ορισμένα επαγγέλματα η ανάπτυξη αποτελεί αναγκαιότητα και αναμένεται στην περίπτωση που κάποιος επιθυμεί να παραμείνει στη δουλειά του. Ως παράδειγμα μπορούν ν' αναφερθούν οι γιατροί, οι οποίοι πρέπει να παραμένουν ενήμεροι για τις νέες ιατρικές εξελίξεις, οι χειρουργοί που πρέπει να μάθουν νέες τεχνικές αλλά και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι σημαντικό να αποκτήσουν περαιτέρω κατάρτιση. Η επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να αναληφθεί από άτομα που ελπίζουν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους για να κερδίσουν μια νέα θέση εργασίας ή για να βελτιώσουν την απόδοσή τους στο χώρο όπου ήδη εργάζονται.

Το πλεονέκτημα της επαγγελματικής εξέλιξης στο χώρο εργασίας είναι, ότι ο εργαζόμενος λαμβάνει κατάρτιση για τον τρέχοντα ρόλο του και τις ακριβείς απαιτήσεις του εργοδότη. Επίσης, τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει κάποια οικονομική επιβάρυνση για τον εργαζόμενο. Για ορισμένους εξειδικευμένους τομείς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κρίσιμη. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, μερικά κράτη απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, στην πολιτεία του Αρκάνσας, οι καθηγητές υποχρεούνται να συμμετέχουν, ετησίως, 60 ώρες σε τέτοιου είδους μαθησιακές δραστηριότητες (Alfaki, 2014).

Κεφάλαιο 3. Επαγγελματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση

3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι σημαντική για κάθε επαγγελματία, είναι εξίσου αναγκαία και για τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι το διδακτικό υλικό, οι τεχνικές και οι μέθοδοι ενημερώνονται και αλλάζουν, συνεχώς. Αυτό σημαίνει, ότι η βασική εκπαίδευση τους δεν θα είναι αρκετή για να τους εξυπηρετήσει καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Alfaki, 2014).

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην εφαρμογή της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky. Ειδικότερα, στηριζόμενη στην προαναφερθείσα θεωρία, η Postholm (2012) τονίζει, πως η μάθηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

Μάλιστα, οι Μπίκος & Τζιφόπουλος (2013) αναφέρουν, πως η ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου και συνεπώς των σχολικών μονάδων μπορεί να επιτευχθεί μέσω παρεμβάσεων, οι οποίες αφορούν στους εκπαιδευτικούς. Η εν λόγω παραδοχή οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να βελτιώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, αποκτώντας επιπλέον γνώσεις και προσαρμοσμένες δεξιότητες. Αυτό είναι κάτι το οποίο μπορεί να υλοποιηθεί δια μέσου της επιμόρφωσής τους.

Εντούτοις, η επιμόρφωση δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μονομερώς. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι δυνατόν η επιμόρφωση να επικεντρώνεται μόνο στο ατομικό όφελος του εκπαιδευτικού ή να επικεντρώνεται μόνο γενικά στο όφελος του εκπαιδευτικού έργου. Αλλά, η επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού και συνάμα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες παραμέτρους που σχετίζονται με το κοινωνικό και το πολιτικό πλαίσιο (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Επίσης, τα γεγονότα δεν μεταφέρονται στους μαθητές, αλλά εκείνοι προσαρμόζουν το περιεχόμενο στα εκάστοτε πολιτιστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα που χρησιμοποιείται στη συνομιλία). Εντός αυτού του πλαισίου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτεί την αξιοποίηση του διαλόγου μεταξύ τους και την εξωτερίκευση προηγούμενων εμπειριών τους από το χώρο της εκπαίδευσης (Postholm, 2012).

Σύμφωνα με τον Warford (2011), οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να προωθήσουν τη μάθηση, χωρίς να «ξυπνούν» τις προηγούμενες γνώσεις αλλά και εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση τις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών, μπορούν να βοηθηθούν αρκετά στα σημεία όπου υστερούν και να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικοί.

Επιπροσθέτως, κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο προβληματισμός συνιστά μια βασική δραστηριότητα. Ο Postholm (2008) έχει περιγράψει τον προβληματισμό ως το κλειδί για τη μάθηση των εκπαιδευτικών και την βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Επίσης, ο Lempert-Shepell (1995) τονίζει πως ο προβληματισμός αλλάζει τον χαρακτήρα της δράσης. Ένα άτομο που ενεργεί χωρίς να προβληματίζεται, σταματά να χειρίζεται σωστά μια κατάσταση. Μέσω του προβληματισμού, η δομή μιας ενέργειας μπορεί να αλλάξει, όπως επίσης και η οργάνωση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων μάθησης.

Είναι άξιο αναφοράς, πως ο προβληματισμός μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της θεωρίας καθώς επίσης και της πρακτικής. Πίσω από μια θεωρία, μια σκέψη ή μια ιδέα υπάρχει ένα συναίσθημα ή η θέληση. Μάλιστα, η πλήρης κατανόηση των σκέψεων ενός άλλου ατόμου μπορεί να επιτευχθεί, μόνο όταν καταστούν κατανοητά τα συναισθήματα και οι προθέσεις αυτού του ατόμου. Δηλαδή, για να κατανοήσουμε τη γλώσσα ενός άλλου δεν αρκεί να καταλάβουμε τα λόγια του, αλλά πρέπει να καταλάβουμε τις σκέψεις και τα κίνητρα του. Αυτό σημαίνει ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η θέληση ενός ατόμου συνδέονται στενά με τις ενέργειες, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη μάθηση (Postholm, 2012).

Σύμφωνα με την Ingvarson και τους συνεργάτες της (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως ζωτικής σημασίας συνιστώσα των πολιτικών, που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και στην αναβάθμιση της μάθησης στα σχολεία. Συνεπώς, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα, υψηλά κονδύλια διατίθενται για τη διεξαγωγή πολλών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Καθώς αυξάνεται η επένδυση, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής ζητούν όλο και περισσότερα στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματά τους όχι μόνο στην πρακτική της τάξης αλλά και στα μαθησιακά αποτελέσματα των σπουδαστών.

Ο Bolam (2000: 272), αναφέρει χαρακτηριστικά, πως “ *επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαδικασία από την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι επικεφαλής τους μαθαίνουν,*

επαυξάνουν και χρησιμοποιούν κατάλληλη γνώση, επιδεξιότητες και αξίες. αντίληψη της καταλληλότητας πρέπει από μόνη της να είναι βασισμένη σε μοιρασμένες και με κοινωνική αξία εκτιμήσεις όσον αφορά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των «πελατών της». Έτσι, αν και αυτή προοπτική περιλαμβάνει το προσωπικό, την εξέλιξη της διοίκησης και του ανθρώπινου δυναμικού και είναι βασισμένη σε ανερχόμενα πρότυπα και στην εξέλιξη της διδασκαλίας και μάθησης αναγνωρίζει ότι, επειδή αυτά είναι ουσιώδη περιεχόμενα, προσανατολισμένα στον εργαζόμενο και στον οργανισμό, μπορούν να γίνουν αντιληπτά σαν ένα μόνο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης, μολονότι είναι ένα θεμελιώδες μέρος. ουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς πρέπει σίγουρα να εμπλέκει τη μάθηση με την πράξη, μέσα από ένα κοινωνικό πλαίσιο επαγγελματικών αξιών και ευθυνών, οι οποίες είναι πάντα ανοιχτές σε εξονυχιστική κριτική”.

Οι Ratcliffe & Hanley (2005) τονίζουν, ότι η επαγγελματική εξέλιξη θα πρέπει να εφαρμόζεται μακροχρόνια, να περιλαμβάνει πρακτική εξάσκηση στη σχολική τάξη όπως επίσης και ευκαιρίες για προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σχετικά με οποιαδήποτε αλλαγή που πραγματοποιούν στην τάξη. Επιπλέον, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ότι αφορά στον απώτερο στόχο της, δηλαδή τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Εκτός από την ποιότητα του ίδιου του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, η φύση της καινοτομίας που πρέπει να γίνει, η υποστήριξη της ανώτατης διοίκησης του σχολείου και η συλλογικότητα της ομάδας των εκπαιδευτικών, που ασχολούνται με την επαγγελματική ανάπτυξη, είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Σε πολλά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, η καινοτομία είναι προκαθορισμένη, δεδομένου ότι επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί για να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και κατ’ επέκταση να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, κρίνεται αναγκαίο να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις, βελτιώνοντας την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή. Αυτές οι εμπειρίες μπορούν να είναι είτε επίσημα και δομημένα σεμινάρια είτε καθημερινές και ανεπίσημες συζητήσεις με άλλους καθηγητές σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας και διάφορα εκπαιδευτικά θέματα (Desimone, 2009).

Σύμφωνα με τη Boriko (2004: 4) *“Για τους εκπαιδευτικούς, η μάθηση συμβαίνει σε πολλές διαφορετικές πτυχές της πρακτικής, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών τάξεων, των σχολικών κοινοτήτων τους και των κύκλων μαθημάτων ή εργαστηρίων*

επαγγελματικής ανέλιξης. Μπορεί να συμβεί σε μια σύντομη συνομιλία στο διάδρομο με έναν συνάδελφο ή μετά το σχολείο κατά την παροχή συμβουλών σε ένα προβληματικό παιδί. ''

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσω των ακόλουθων τρόπων, πέραν των καθημερινών δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου (Ingvarson et al., 2005):

➤ Ηλεκτρονική μάθηση

Στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε, όπου η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των ανθρώπων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντάξουν και εκείνοι τη χρήση της στη ζωή τους με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά οφέλη από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, μέσω της οποίας μπορούν να συνδέονται με άλλους εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο και να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες αναφορικά με το διδακτικό αντικείμενο αλλά και τις διδακτικές μεθόδους. Επίσης, η ηλεκτρονική μάθηση για εκπαιδευτικούς παρέχεται συχνά και από θεσμικά όργανα τα οποία παρέχουν διαδικτυακά σεμινάρια επιμόρφωσης (Wani, 2011).

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της ηλεκτρονικής μάθησης των εκπαιδευτικών είναι η ευκολία που υπάρχει στο εκπαιδευτικό υλικό και τη διαχείριση του μέσω της ηλεκτρονικής πρόσβασης. Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς παρέχονται από μεγάλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και προτιμώνται συχνά ως μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης, λόγω της άρσης των γεωγραφικών και χρονικών περιορισμών, οι οποίοι υπάρχουν στις συμβατικές μεθόδους μάθησης (Wani, 2011).

➤ Μεταπτυχιακά Προγράμματα

Συχνά, η βασική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών τους δεν είναι επαρκής, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακά προγράμματα βοηθά σημαντικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kennedy, 2015). Τέτοιου είδους προγράμματα διατίθενται τόσο από πανεπιστήμια του εξωτερικού όσο και από πανεπιστήμια της Ελλάδας.

➤ Συνέδρια και σεμινάρια.

Τα συνέδρια καθώς επίσης και τα σεμινάρια χρησιμεύουν ως εξαιρετικές μέθοδοι για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η συνεργατική μάθηση και η ομαδική διδασκαλία συνιστούν θετικές συνέπειες αυτού

του τρόπου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τα εργαστήρια που υλοποιούνται στα πλαίσια αυτών είναι εξαιρετικά επωφελή για τους συμμετέχοντες, διότι προσομοιάζουν μια μαθησιακή δραστηριότητα με τις αίθουσες διδασκαλίας και οι καθηγητές μπορούν να δουν από μόνοι τους την πρακτική εφαρμογή των ιδεών που συζητήθηκαν. Ακόμη, η ανταλλαγή ιδεών και γνώσεων κατά τη διεξαγωγή τους, μπορούν να έχουν εξίσου θετικά αποτελέσματα και οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στις αίθουσες διδασκαλίας όσα συζητήθηκαν. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι άμεσα στους μαθητές (Patnaik & Davidson, 2015).

Να σημειωθεί, πως τα μεμονωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που αξιοποιούνται σε κάθε κράτος μπορεί να εφαρμόζουν συνδυασμό στρατηγικών με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως εργαστήρια, διαπιστευμένα μαθήματα, ηλεκτρονική μάθηση, καθοδήγηση και μάθηση δράσης. Σε ότι αφορά στο χρόνο διεξαγωγής τους, ορισμένα προγράμματα διεξάγονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα, εν αντιθέσει με άλλα τα οποία λαμβάνουν χώρα σε μια μόνο συνεδρία (Ingvarson et al., 2005).

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond et al. (2017) το εκπαιδευτικό σύστημα εντός του οποίου εφαρμόζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο και στην αποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, οι όροι διδασκαλίας στα σχολεία καθώς επίσης και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να δυσκολεύσει την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως παράδειγμα μπορούν να αναφερθούν:

- Οι ανεπαρκείς πόροι που διατίθενται για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η αδυναμία ευθυγράμμισης των πολιτικών προς ένα συνεκτικό σύνολο πρακτικών και η δυσλειτουργική σχολική κουλτούρα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί, πως εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξη, ιδιαίτερα σημαντικά είναι και άλλα στοιχεία του εκπαιδευτικού, όπως η επιρροή που μπορεί να ασκεί στους μαθητές του, η λεκτική ικανότητα, η εμπειρία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Maruli, 2014).

3.2 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίζονται τρία μοντέλα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα πρόκειται για το

θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο, το ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο και το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο. Τα προαναφερθέντα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις επιστημολογικές αντιλήψεις οι οποίες τα αντιπροσωπεύουν (Βουγιούκας, 2011; Βοζαΐτης & Υφαντή, 2013).

Σχετικά με το τεχνοκρατικό μοντέλο, αυτό επικεντρώνεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με διδακτικές δεξιότητες αλλά και πρακτικές, οι οποίες συνδράμουν ώστε να αποφεύγονται λάθη κατά τη διδασκαλία. Έτσι λοιπόν, το συγκεκριμένο μοντέλο παρέχει ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, που λειτουργούν σαν «τεχνικοί», διότι εφαρμόζουν επακριβώς όσα τους παρέχονται κατά την επιμόρφωσή τους. Επιπλέον, δεν λαμβάνει υπόψη αξίες, εμπειρίες και πεποιθήσεις που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθιστώντας τους ελεγχόμενους από την εκπαιδευτική ηγεσία. Ακόμη, ο κεντρικός έλεγχος αυξάνεται δια μέσου της πραγματοποίησης εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Συνεπώς, είναι σαφές, πως τούτο το μοντέλο υπάγεται στην συμβατική μορφή επιμόρφωσης (Βενιοπούλου, 2015).

Αναφορικά με το ερμηνευτικό-στοχαστικό μοντέλο επικεντρώνεται στο ευρύτερο πλαίσιο, εντός του οποίου δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, πιστεύοντας πως η γνώση συνιστά κοινωνική κατασκευή, στηριζόμενη στην υποκειμενικότητα των διδακτικών συγκυριών. Επομένως, είναι κατανοητό πως αμφισβητεί την αντικειμενικότητα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεθοδολογιών και υποστηρίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο, που αυτά μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Να σημειωθεί, πως κάποιες μορφές επιμόρφωσης, όπως παραδείγματος χάριν η ενδοσχολική επιμόρφωση, είναι αδύνατον να βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων του ερμηνευτικού-στοχαστικού μοντέλου, μέσω της εστίασης της προσοχής στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Βουγιούκας, 2011).

Αντιθέτως, το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται σε αντιφάσεις που εκδηλώνονται στη εκπαίδευση και σχετίζονται με το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Το εν λόγω μοντέλο θεωρεί τους εκπαιδευτικούς στοχαζόμενους επαγγελματίες, που κάνουν προσπάθειες ώστε να φέρουν στην επιφάνεια κατεστημένες παραδοχές οι οποίες θεωρούνται δεδομένες τόσο από τους ίδιους όσο και από τους μαθητές. Το στοχαστικό –κριτικό μοντέλο

προάγει μορφές επιμόρφωσης που έχουν ως βάση τους τη συλλογικότητα, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό στην αλλαγή διδακτικών πρακτικών (Βενιοπούλου, 2015).

Για να καταστεί αποτελεσματική η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή όλων των προαναφερθέντων μοντέλων, αν λάβουμε υπόψη πως δεν υπάρχει ομοιομορφία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρέου, 1991 ; Ματσαγγούρας, 2005).

3.3 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας

Δεδομένου ότι ο ρόλος των καθηγητών αγγλικής γλώσσας στις σχολικές τάξεις έχει αλλάξει πολύ, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσωματώνουν νέες μεθόδους και τεχνικές που μπορούν να επηρεάσουν τις δικές τους μορφές διδασκαλίας. Ειδικότερα, όσο αλλάζει και ενισχύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας, τόσο περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συμβαδίσουν με τις τελευταίες τάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Yutsever, 2012).

Μια σειρά από έρευνες (Enever et al., 2009; Nikolov, 2009; Pinter, 2006; Garton, et al., 2011) δείχνουν ότι ένας σταθερά αυξανόμενος αριθμός παιδιών έρχεται σε επαφή με τα αγγλικά σε πιο μικρές ηλικίες και η διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι συχνά υποχρεωτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του σήμερα.

Ωστόσο σε μία παγκόσμια έρευνα του Emery (2012:18) σχετικά με τα προσόντα, την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας παρατηρεί ότι « πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν ειδικά εκπαιδευτεί να διδάξουν αγγλικά, ή να διδάξουν στο επίπεδο που διδάσκουν τώρα. Αυτό μπορεί να έχει επίδραση στην μάθηση και μπορεί να οδηγήσει τους δασκάλους να νιώσουν άγχος στη δουλειά τους» και καταλήγει υποστηρίζοντας ότι αυτοί οι δάσκαλοι «χρειάζονται ειδική εκπαίδευση για να διδάξουν σε αυτή την ομάδα ηλικιών». Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επαγγελματική ανάπτυξη και θεωρούν ότι είναι απαραίτητη για τη δουλειά τους. Όμως παρόλα αυτά υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που δεν λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

Οι Garton et al. (2011) σε μια παγκόσμια έρευνα τους εξήγαγαν αποτελέσματα που συμπίπτουν με τις παρατηρήσεις του Emery και παρουσιάζει τις παρακάτω προτάσεις

για την μελλοντική δράση που μπορούν να υποστηρίξουν την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μικρούς μαθητές:

1. Η προ-υπηρεσία και η ενδοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών / συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να ενισχυθεί σημαντικά. Οι ανάγκες των διορισμένων εκπαιδευτικών είναι αυξημένες, δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς δεν ξεκίνησαν την καριέρα τους σαν εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας για μικρούς μαθητές.
2. Υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερες ευκαιρίες ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας σε εθνικό και διεθνές πλαίσιο.
3. Η ευχέρεια και οι ικανότητες της αγγλικής γλώσσας ποικίλουν εξαιρετικά. Υπάρχει ξεκάθαρη ανάγκη ανάμεσα σε πολλούς εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας (Garton et al., 2011).

3.4 Διεθνής έρευνα

Ο Hismanoglu (2010) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να μελετήσει τη σημασία της «επαγγελματικής ανάπτυξης» για τους διδάσκοντες της αγγλικής γλώσσας, αλλά και τις στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης που προτιμούν να εφαρμόζουν στη διάρκεια της καριέρας τους. Σχετικά με τη μεθοδολογία, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου το οποίο απαντήθηκε από 50 εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι η πλειοψηφία των καθηγητών αγγλικής γλώσσας γνωρίζει την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Όμως, μόλις το 30% αυτών δίνει την απαραίτητη σημασία στη δική του επαγγελματική εξέλιξη, χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο στρατηγικές όπως είναι οι ομάδες μελέτης, η συμμετοχική έρευνα και το portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μια ακόμη έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, τα στοιχεία της εν λόγω έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από καθηγητές αγγλικών οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως ο συνεχώς μεταβαλλόμενος κόσμος, επιβάλλει τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξή τους βελτιώνεται και ο τρόπος διδασκαλίας τους. Έτσι

λοιπόν, μέσα από την μελέτη αυτή γίνεται φανερό, πως αποτελεί αναγκαιότητα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Alfaki, 2014).

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έρευνα από τον Coburn (2016) σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που διδάσκουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Ειδικότερα, η εν λόγω μελέτη συγκρίνει τον σχεδιασμό των μαθημάτων και τον αντίκτυπο που έχει στους μαθητές. Να σημειωθεί, πως η έρευνα αφορούσε σχολεία της Νορβηγίας.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έλαβαν αυξημένη επάρκεια ως διδάσκοντες της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και δεν χρειαζόταν σε βαθμό εξάρτησης τα σχολικά εγχειρίδια για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων των μαθητών. Η εμπιστοσύνη στην προφορική αγγλική επάρκεια γενικά αυξήθηκε, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις παραμένει η διστακτικότητα όσον αφορά τα γραμματικά λάθη. Οι δάσκαλοι κατανόησαν τη σημασία των στόχων του προγράμματος σπουδών, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της εμπιστοσύνης τους. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις με τους στόχους του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία στρατηγικών εκμάθησης γλωσσών και για τη λογοτεχνία, τον πολιτισμό και την κοινωνία. Οι δάσκαλοι εξακολουθούν να βρίσκουν δυσκολίες στη διδασκαλία της προφοράς.

Έρευνα που εκπονήθηκε στην Βόρεια Κύπρο είχε σκοπό να μελετήσει τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα, σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί και οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν το εργαλείο της έρευνας. Τα αποτελέσματα κατέληξαν, πως αν υπάρχει θεσμική υποστήριξη σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά δεν είναι επαρκής, τότε οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν δικούς τους πόρους ώστε να την επιτύχουν. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες τόνισαν, πως πρέπει να σχεδιάζονται προγράμματα επαγγελματικής δραστηριότητας τα οποία θα καλύπτουν τις ανάγκες αλλά και τα ενδιαφέροντά τους (Özbilgin et al., 2016).

Οι Alhabahba & Mahfoodh (2016) πραγματοποίησαν μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των κινήτρων των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για επαγγελματική ανάπτυξη και των διαθέσιμων διαδικτυακών πόρων. Σε αυτή τη

μελέτη συμμετείχαν 174 διδάσκοντες αγγλικής γλώσσας. Να σημειωθεί, πως η έρευνα διεξήχθη ηλεκτρονικά και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή τους σε διαδικτυακά προγράμματα επιμόρφωσης υπήρξε καθοριστικός παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σε σχετική μελέτη που διεξήχθη στην Τουρκία κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012, συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, αλλά οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναζητήσουν οι ίδιοι τα προγράμματα στα οποία θα συμμετάσχουν, αφού πρώτα θέσουν τους στόχους τους (Yurtsever, 2012).

3.5 Έρευνες στην Ελλάδα

Σε αντίθεση με τη διεθνή έρευνα, στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα περιορισμένες οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί με σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Έπειτα, από μελέτη της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν μόνο οι παρακάτω έρευνες.

Οι Μπίκος & Τζιφόπουλος (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, για ζητήματα που αφορούν το διδακτικό τους αντικείμενο αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας που συσχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους ίδιους, στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση ν' ανταποκριθούν στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών σχολείων. Οι ΤΠΕ καθιστούν σημαντικό εργαλείο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αξιοποιούνται στα πλαίσια της ηλεκτρονικής μάθησης. Έτσι λοιπόν, η εν λόγω έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αυτής της μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης και συμμετείχαν 1068 εκπαιδευτικοί από όλη τη χώρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ηλεκτρονική μάθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς, επίσης, και των μεταπτυχιακών σπουδών στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας σε δημόσιο Γυμνάσιο της Ελλάδας. Ειδικότερα, στην

έρευνα συμμετείχαν 28 εκπαιδευτικοί και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης καθώς επίσης και της ημι-δομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο μέσω της απόκτησης μεταπτυχιακών τίτλων όσο και μέσω της εξωϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Από την άλλη, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν βρέθηκε να συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2016).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4. Η μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Το είδος της έρευνας

Οι Cohen & Manion (1997) αναφέρουν πως η ερευνητική μεθοδολογία είναι ο τρόπος που αξιοποιείται από τους ερευνητές για να εξετάσουν ένα θέμα και να συλλέξουν τα απαραίτητα δεδομένα. Υπάρχουν οι ποιοτικές και οι ποσοτικές έρευνες. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα αξιοποιηθεί η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα είναι η εμπειρική έρευνα όπου τα δεδομένα δεν έχουν τη μορφή αριθμών (Punch, 1998). Οι ποιοτικές έρευνες δεν αποσκοπούν στις αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στα κοινωνικά φαινόμενα, αλλά προσπαθούν να διερευνήσουν, να περιγράψουν, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν μη μετρήσιμες διαστάσεις των κοινωνικών συμπεριφορών. Η ποιοτική έρευνα δεν μετρά τις συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των φαινομένων, αλλά εξηγεί και αναλύει τις αιτίες που εμφανίζονται αυτά τα φαινόμενα (Cassell & Symon, 1999). Μέσα από αυτή, αποπειράται η αποκάλυψη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων και πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι ιδέες. Μία ποιοτική έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί σε μια ομάδα ή κατηγορία ατόμων ή ακόμα και σε μόνο ένα άτομο.

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από κοινά χαρακτηριστικά από τις περισσότερες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

- Κατά την συλλογή των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητη η άμεση συμμετοχή των ερωτώμενων, αλλά και ο αναστοχασμός του ερευνητή μετά από την παρατήρηση της αντίληψης των ερωτώμενων σχετικά με το φαινόμενο που μελετάται.
- Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι να κατανοήσει όσο το δυνατόν περισσότερο την κοινωνική πραγματικότητα των ατόμων, των ομάδων και των πολιτισμών, καθώς οι συμμετέχοντες την αισθάνονται ή την ζουν. Έτσι, οι άνθρωποι και οι ομάδες, μελετώνται στο φυσικό τους περιβάλλον.
- Προκειμένου να κατανοηθούν τα κοινωνικά φαινόμενα που μελετώνται, αποπειράται η πολύπλευρη ερμηνεία των γεγονότων με βάση πλήθος

παραγόντων. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην ερμηνεία των φαινομένων και όχι στην σχέση αιτίας – αποτελέσματος.

- Η διαδικασία αποτελεί τον πυρήνα της διαδικασίας και ο ερευνητής πρέπει να είναι ανοιχτός και να προσαρμόζεται σε νέες πιθανές καταστάσεις που προκύπτουν, ανατροφοδοτεί συνέχεια τις ιδέες του έως το τέλος της συλλογής των δεδομένων.
- Κατά την διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, υπάρχει η πιθανότητα να αλλάξουν τα ερευνητικά ερωτήματα και να διερευνηθούν διαφορετικές πλευρές του ίδιου φαινομένου, οι οποίες δεν περιλαμβάνονταν στο αρχικό πλάνο. Ωστόσο, αυτό δεν μεταφράζεται ως έρευνα δίχως στόχο, αλλά ως ευέλικτη και ανοιχτή σε αλλαγές και αναθεωρήσεις έρευνα.
- Η προσωπικότητα του ερευνητή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, διότι χωρίς την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή, δεν υπάρχουν δεδομένα. Αυτός πρέπει να είναι ευέλικτος και να δημιουργεί εμπιστοσύνη στους ερωτώμενους, αλλά και να είναι σε θέση να τροποποιεί την συνέντευξη σύμφωνα με τις απαιτήσεις των περιστάσεων.
- Στην ποιοτική έρευνα εμπεριέχεται το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας του ερευνητή, τόσο στις απαντήσεις – απόψεις των ερωτώμενων όσο και στην αντιμετώπιση του ίδιου. Αυτό αποτελεί αιτία της αμφισβήτησης της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας.
- Η ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιεί ιδιαίτερα μεγάλα δείγματα υποκειμένων, αλλά μελετά λίγους ερωτώμενους – παρατηρούμενους. Σε αντίθεση με τα μεγάλα δείγματα που χρησιμοποιούνται στις ποσοτικές έρευνες με σκοπό την εξαγωγή στατιστικών δεικτών για να μετρηθούν πόσα άτομα έχουν μια συγκεκριμένη άποψη, στις ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται μικρά δείγματα προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των ερωτώμενων και οι λόγοι για τους οποίους έχουν αυτές τις απόψεις.
- Χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, λόγω του μικρού αριθμού δείγματος. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας αφορούν συγκεκριμένα πλαίσια και συνθήκες, εντός των οποίων εφαρμόζονται οι μέθοδοι και υπάρχουν τα υπό μελέτη υποκείμενα.
- Οι ποιοτικές έρευνες μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στις ανάγκες του έργου και να εμπλουτιστούν με περισσότερα στοιχεία για εκτίμηση και

εμβάθυνση στο αντικείμενο μελέτης. Καθώς δεν υφίσταται αυστηρός προσδιορισμός του υπό μελέτη φαινομένου, τα αποτελέσματα μπορούν να συνδυαστούν με ήδη υπάρχοντα στοιχεία, τα οποία θα ρίξουν φως στα ευρήματα της έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος ονομάζεται «τριγωνοποίηση» και εισάγει μια δεύτερη ή περισσότερες πηγές στην έρευνα με σκοπό την διασταύρωση των πληροφοριών.

- Ο ερευνητής έχει διάφορες μεθόδους για τη συλλογή εμπειρικών υλικών, όπως είναι η συνέντευξη, η άμεση παρατήρηση, η ανάλυση αντικειμένων, εγγράφων και πολιτιστικών αρχείων, η χρήση οπτικού υλικού και η προσωπική εμπειρία (Denzin & Lincoln, 1994).
- Στις περιπτώσεις που πρέπει να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια, χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να ερωτηθούν με οποιαδήποτε σειρά κρίνει ο ερευνητής καλύτερη σε κάθε περίπτωση και αποτελούν αφορμή για έναρξη συζήτησης για να αναπτυχθούν οι απόψεις των ερωτώμενων. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, μπορούν να παραλείπονται ή προσθέτονται ερωτήσεις.

Στην ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, δεν γίνεται λόγος για τυχαία δειγματοληψία, αλλά για σκόπιμη (Κυριαζή, 2011).

Σε ότι αφορά στην συνέντευξη αυτή περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα για τα δημογραφικά στοιχεία των καθηγητών, το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος, το τρίτο μέρος αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία, το τέταρτο μέρος σχετίζεται με την αρχική τους εκπαίδευση, ενώ το πέμπτο και τελευταίο μέρος αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.2 Η συνέντευξη

4.2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση

Μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση καθίσταται σαφές πως η συνέντευξη προσδιορίζεται ως ερευνητική μέθοδος συλλογής δεδομένων αλλά και ως τεχνική έρευνας που διεξάγεται μέσα από μια καθορισμένη διαδικασία (Βάμβουκας, 2006;

Cohen & Manion, 1994; Δημητρόπουλος, 2001; Φίλιας, 2001). Ειδικότερα, η συνέντευξη είναι η συζήτηση ανάμεσα σε δύο άτομα, το οποία είναι ο ερευνητής και ο ερωτώμενος. Ο ερευνητής ξεκινά την συνέντευξη έχοντας συγκεκριμένο και σταθερό στόχο να αντλήσει πληροφορίες, απόψεις ή αντιλήψεις σχετικά με το φαινόμενο που μελετά και την εξελίσσει συστηματικά. Η συνέντευξη είναι μια συνεχής και συστηματική λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο αυτά άτομα και το πλαίσιο της συνέντευξης και μελετά τις πληροφορίες, τις απόψεις, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, τις προτιμήσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των ερωτώμενων.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2006) η συνέντευξη είναι *“Η συνάντηση και η συνομιλία δύο ή περισσότερων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού. Αυτό που τη διακρίνει από τη συνηθισμένη μορφή συνομιλίας είναι η ύπαρξη σκοπού και η συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξή του. Πρόκειται για μία μέθοδο και τεχνική επιστημονικής έρευνας, η οποία χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία για την αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και την επίτευξη ορισμένου σκοπού”*.

4.2.2 Η Συνέντευξη ως κατάλληλο εργαλείο έρευνας

Σύμφωνα με τον King (1999) η προσωπική συνέντευξη αποτελεί την πιο χρησιμοποιούμενη ποιοτική ερευνητική μέθοδο λόγω του ευέλικτου χαρακτήρα της στην διεξαγωγή της, της αμεσότητας και της εξοικείωσης των ερωτώμενων, όπως επίσης και του μικρού της κόστους.

Η συνέντευξη, σαν ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων διακρίνεται για κάποια βασικά πλεονεκτήματα, τα οποία μπορούν να ειπωθούν ως εξής (Βάμβουκας, 2006, Cohen & Manion, 1994, Miles & Huberman, 1994, Patton, 1990, Φίλιας, 2001):

- Είναι ευέλικτη και δυναμική και άρα μπορεί να τροποποιηθεί, ανεξαρτήτως του βαθμού δόμησης.
- Στην δομημένη συνέντευξη μπορούν να επαναληφθούν ή να αναδιατυπωθούν ερωτήσεις αν δεν τις κατανοήσουν οι ερωτώμενοι. Ακόμα, κάποιες ερωτήσεις μπορεί να παραλειφθούν ή να διαφοροποιηθούν, ανάλογα από τον ερωτώμενο.

- Στην ημι-δομημένη συνέντευξη οι ερωτήσεις δεν είναι απόλυτα προκαθορισμένες και ο ερευνητής μπορεί να τροποποιεί το περιεχόμενο τους. Έτσι, οι ερωτώμενοι έχουν την δυνατότητα να πουν ότι θέλουν για το συγκεκριμένο θέμα που έχει θέσει ο ερευνητής, γύρω από το οποίο πρέπει να διατηρηθεί όλη η συνέντευξη.
- Η συζήτηση μπορεί να κατευθυνθεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις, διατηρώντας στον πυρήνα τους το φαινόμενο της μελέτης, από τον ερευνητή. Επιπροσθέτως, αυτός μπορεί να ζητά διευκρινίσεις στις περιπτώσεις που κρίνει ότι οι απαντήσεις είναι ασαφείς ή ανεπαρκείς, διασφαλίζοντας έτσι την δυνατότητα συλλογής στοιχείων που θα καλύπτουν σε βάθος και σε πληρότητα το υπό μελέτη θέμα.
- Οι ερωτώμενοι έχουν την δυνατότητα να ζητήσουν διευκρινίσεις σε περίπτωση που δεν κατανοήσουν την ερώτηση.
- Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση ερευνητή – ερωτώμενου και επομένως παρέχει την άμεση ανατροφοδότηση στον ερευνητή, ο οποίος με άμεσες παρεμβάσεις μπορεί να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες.
- Καθώς η συνέντευξη πραγματοποιείται σε χώρους εργασίας ή ζωής των ερωτώμενων και δεδομένης της προθυμίας και της θετικής τους στάσης απέναντι στην έρευνα, καταγράφονται αληθινές απόψεις και όχι τυποποιημένες απαντήσεις.
- Ο ερευνητής μπορεί να παρατηρήσει, εκτός από τα λεγόμενα του ερωτώμενου, την γενικότερη συμπεριφορά του, η οποία περιλαμβάνει μη λεκτικές αντιδράσεις.
- Ο ερευνητής μπορεί να διαμορφώσει πιο πλήρη εικόνα των ερωτώμενων, καθώς μελετά τις αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις, γνώσεις, αξίες και αναπαραστάσεις.
- Ο ερευνητής μπορεί να καθορίζει την σειρά στην οποία θα συζητηθούν οι μελετώμενες θεματικές περιοχές. Στην δομημένη συνέντευξη καθορίζεται η σειρά των ερωτήσεων, ενώ την ημι-δομημένη καθορίζεται η σειρά των θεματικών περιοχών.
- Οι απαντήσεις είναι αποτελέσματα των σκέψεων των ερωτώμενων και δεν παρεμβάλλονται από κανέναν εξωτερικό παράγοντα.

- Υπάρχει η δυνατότητα λεπτομερούς καταγραφής των συνθηκών στις οποίες διεξάγεται η συνέντευξη από τον ερευνητή, όπως ημερομηνία, ώρα και τόπος.
- Ο ερευνητής γνωρίζει τον ακριβή χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης. Έτσι, αν συμβεί μέσα σε αυτό το διάστημα κάποιο γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις των ερωτώμενων, μπορεί να ληφθεί υπόψη για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
- Οι ερωτώμενοι έχουν περισσότερες πιθανότητες θετικής στάσης προς την έρευνα, λόγω του διαπροσωπικού χαρακτήρα της συνέντευξης και της δυνατότητας παροχής άμεσων και προφορικών διευκρινίσεων αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας και την σημασία της συμμετοχής του ερωτώμενου σε αυτή.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν σαφές πως η συνέντευξη αποτελεί το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της παρούσας έρευνας και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Η μορφή συνέντευξης που επιλέχθηκε για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη. Καθορίστηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις και θέματα κατά την διάρκεια σχεδιασμού της εν λόγω συνέντευξης, ωστόσο η σειρά στην οποία θα πραγματοποιηθούν οι ερωτήσεις δεν ήταν αυστηρά προκαθορισμένη. Επίσης, η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να αλλάζει και να δίνονται επιπλέον διευκρινίσεις, ενώ αν κάποιες ερωτήσεις κρίνονται ακατάλληλες για κάποιον ερωτώμενο ή αν έχουν ήδη καλυφθεί στο πλαίσιο κάποιας προηγούμενης ερώτησης, μπορούν παραλειφθούν ή ακόμα και να αντικατασταθούν από άλλες (Robson, 2007: 321). Οι ερωτώμενοι έχουν την δυνατότητα απάντησης με οποιαδήποτε διατύπωση επιθυμούν. Ο ερευνητής παρεμβαίνει μόνο σε απολύτως απαραίτητες περιπτώσεις και κατευθύνει την συζήτηση στην συζήτηση θεμάτων που σχετίζονται με τα υπό μελέτη θέματα και τους στόχους της έρευνας.

4.2.3 Οργάνωση και διεξαγωγή της συνέντευξης

Σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της συνέντευξης, γίνεται φανερό πως η έρευνα η οποία χρησιμοποιεί την συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, πρέπει να πραγματοποιείται συστηματικά και με αυστηρότητα. Έτσι, στο πλαίσιο της έρευνας της παρούσας εργασίας, διαμορφώθηκε ένα ερευνητικό σχέδιο με σκοπό να διασφαλιστεί η επιτυχία των στόχων της. Ειδικότερα, κατά το στάδιο της οργάνωσης

και της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, υλοποιήθηκε μια σειρά από στάδια – ενέργειες, που παρουσιάζονται παρακάτω:

1^ο στάδιο: Ορισμός του προς διερεύνηση θέματος

Το πρώτο στάδιο ήταν να προσδιοριστούν οι θεματικές πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου και με βάση αυτές δημιουργήθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και της πορείας των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς η Αγγλική γλώσσα αποτελεί πλέον βασικό μάθημα αλλά και γνώση κάθε ανθρώπου στη σύγχρονη πραγματικότητα. Επίσης, η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα της κοινωνίας και άρα το έργο των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτή είναι πολύ σημαντικό, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει καίρια σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εν λόγω διερεύνηση, διεξήχθησαν προσωπικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι απόφοιτοι σχολών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την πορεία τους σε αυτή, εξετάζοντας τους παράγοντες και τους λόγους που τους οδήγησαν στη θέση εργασίας που κατέχουν σήμερα, την άποψη τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την επάρκεια αυτού, τον ρόλο της αρχικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης τους στην επαγγελματική ανάπτυξη, την άποψη τους σχετικά με την χρησιμότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και την δική τους εμπειρία και άποψη σχετικά με αυτή. Πιο συνοπτικά, εξετάζονται οι αντιλήψεις τους για την επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της προσωπικής τους πορείας σε αυτή, της επιλογής εργασίας τους, τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία και της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Έτσι, λοιπόν, **στόχος** της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει πως οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν και αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο εν λόγω ερευνητικός στόχος συνεπάγεται τον προσδιορισμό ενός κύριου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο θα γίνει απόπειρα να απαντηθεί στην παρούσα έρευνα.

Κύριο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη, σύμφωνα με την προσωπική τους πορεία σε αυτή, την επιλογή εργασίας τους, τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία και την αρχική τους εκπαίδευση;

Προκειμένου να απαντηθεί επαρκώς το κύριο ερευνητικό ερώτημα, διασπάστηκε σε μέρη τα οποία θα διερευνηθούν ξεχωριστά μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της ποιοτικής έρευνας. Κάθε ένα από αυτά τα μέρη διερευνά διαφορετικό κομμάτι του κύριου ερευνητικού ερωτήματος και έτσι αυτά διατυπώνονται μέσα από κάποια επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αποπειράται να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι:

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην επιλογή του εκπαιδευτικού Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως θέση εργασίας, σύμφωνα με τους ίδιους;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τον χαρακτήρα της διδασκαλίας, τα προαπαιτούμενα αυτής και τον βαθμό στον οποίο τα πληρούν οι ίδιοι;
- Σε τι βαθμό, γιατί και με ποιο τρόπο συμβάλει η αρχική εκπαίδευση στην παιδαγωγική επάρκεια, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας;
- Σε τι βαθμό, γιατί και με ποιον τρόπο πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής;
- Τι έλλειμμα υπάρχει σχετικά με την διδασκαλία και τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα Πανεπιστήμια και στα Επιμορφωτικά προγράμματα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας;

2^ο στάδιο: Δημιουργία οδηγιών για τη διεξαγωγή της συνέντευξης

Σε αυτό το στάδιο δημιουργήθηκε το πρωτόκολλο της συνέντευξης, το οποίο είναι ένα διάγραμμα που περιέχει οδηγίες για τους κύριους άξονες – θέματα που θα αναλυθούν, όπως επίσης και μία λίστα με τις ερωτήσεις οι οποίες επρόκειτο να γίνουν στους ερωτώμενους κατά την διεξαγωγή της συνέντευξης. Κατά την διάρκεια της ημι-δομημένης αυτής συνέντευξης, υπάρχει η δυνατότητα αναδιατύπωσης των ερωτημάτων. Η διατύπωση και η σειρά των ερωτήσεων προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ερευνητή και του ερωτώμενου.

Ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων της συνέντευξης είναι ζήτημα μεγάλης σημασίας και έχει μεγάλο αντίκτυπο στην επιτυχία της έρευνας. Οι ερωτήσεις της έρευνας είναι ανοιχτού τύπου και δεν έχουν συγκεκριμένο προσανατολισμό αλλά επιτρέπουν στους ερωτώμενους να διατυπώνουν την άποψη τους αβίαστα. Πρέπει να είναι σαφείς, ακριβείς, απλές και σύντομες, με χρήση κατανοητής γλώσσας και να είναι συναισθηματικά ουδέτερες (Αθανασίου, 2006; Βάμβουκας, 2006). Δεν υπάρχουν περιορισμοί και προτεινόμενες απαντήσεις, αλλά οι ερωτώμενοι μπορούν να απαντήσουν αυθόρμητα και προσωπικά, δίχως περιορισμούς στο περιεχόμενο, το μέγεθος και την διατύπωση των απαντήσεων. Έτσι, ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις γνώμες, τις στάσεις και τα κίνητρα των ερωτώμενων και να εξάγει πιο πλήρη συμπεράσματα. Αξίζει να αναφερθεί πως, καθώς τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από την συζήτηση δεν θα αναλυθούν ποσοτικά, οι ερωτήσεις έχουν ως στόχο να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με το «γιατί» και όχι με το «πόσο».

Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της έρευνας, συνέβαλαν στην δημιουργία του πρωτοκόλλου της συνέντευξης (βλ. παράρτημα). Στην αρχή της συνέντευξης θέτονται κάποιες ερωτήσεις που συμβάλουν στην διαμόρφωση του προφίλ του εκάστοτε εκπαιδευτικού, με ερωτήσεις που αφορούν βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, το Πανεπιστήμιο από το οποίο έχουν αποφοιτήσει και στην συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Στο δεύτερο μέρος διατυπώνονται ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες που οδήγησαν τους ερωτώμενους να γίνουν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της άποψης τους σχετικά με αυτή. Στο τρίτο μέρος της συνέντευξης διατυπώνονται

ερωτήσεις αναφορικά με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων για την διδασκαλία και τα στοιχεία που πιστεύουν ότι καθορίζουν την επάρκεια ενός εκπαιδευτικού. Στο τέταρτο μέρος της συνέντευξης γίνονται ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο και τον βαθμό που συνέβαλε η αρχική εκπαίδευση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης γίνονται ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με την χρησιμότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

3^ο στάδιο: Εξεύρεση των ερωτώμενων

Στις ποιοτικές έρευνες που συλλέγονται εμπειρικά δεδομένα υφίσταται σκόπιμη επιλογή του ερευνητικού δείγματος, αφού αυτό είναι μικρού μεγέθους (Patton, 1990). Έτσι, σύμφωνα με τον Robson (2007) ο εντοπισμός των υποκειμένων του δείγματος ξεκινά από τον κύκλο γνωστών του ερευνητή και στην συνέχεια αυτά δείχνουν περισσότερα υποκείμενα. Την μέθοδο αυτή την ονομάζει «χιονοστιβάδα». Το δείγμα που επιλέγεται είναι κατάλληλο όταν οι ερωτώμενοι γνωρίζουν και συμμετέχουν στην συνέντευξη, κάτι που πρέπει να γνωρίζει και ο ερευνητής.

Αυτός είναι και ο τρόπος με τον οποίο έγινε η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας, η οποία επικεντρώθηκε σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας οι οποίοι εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα δεν επιλέχθηκε με μόνο κριτήριο την ευκολία, αλλά χρησιμοποιήθηκε και το κριτήριο της καταλληλότητας, με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας.

	ΦΥΛΟ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ
1 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	-	Ναι: Ενδοσχολικά
2 ^{ος}	Γυναίκα	ΕΚΠΑ	-	Ναι: Εκπαίδευση και παιδαγωγική επιστήμη
3 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	Μεταπτυχιακό: Επιστήμες της Αγωγής στο ΕΑΠ	Ναι: Οργάνωση διδασκαλίας & ενδοσχολικά
4 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	2 Μεταπτυχιακά: Αγγλία και ΕΑΠ	Ναι
5 ^{ος}	Άνδρας	ΕΚΠΑ	Μεταπτυχιακό: Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική στο ΑΠΚΥ	Ναι
6 ^{ος}	Γυναίκα	ΕΚΠΑ	Μεταπτυχιακό: Νεότερη Ιστορία	Ναι
7 ^{ος}	Γυναίκα	ΕΚΠΑ	-	Ναι

8 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	Μεταπτυχιακό: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Διδακτορική διατριβή: Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Πατρών	Ναι: ΠΕΚ, δικαιώματα των παιδιών, διαφορετικότητα, διδακτικές μέθοδοι και εργαλεία στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, εκπαιδευτική ηγεσία, bullying, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ηγετικές ικανότητες & διαπροσωπικές σχέσεις
9 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	Μεταπτυχιακό: Μετάφραση στο Πανεπιστήμιο του Surrey	Ναι
10 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	Μεταπτυχιακό: Εξειδίκευση καθηγητών της Αγγλικής στο ΕΑΠ	Ναι
11 ^{ος}	Γυναίκα	ΕΚΠΑ	-	Ναι: ΠΕΚ & ενδοσχολικά
12 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	2 Μεταπτυχιακά: Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο ΕΑΠ & Φιλοσοφία της Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2 ^ο Πτυχίο: Φιλολόγος στο ΦΠΨ Ιωαννίνων	Ναι: ΠΕΚ & ενδοσχολικά
13 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	-	Ναι: ΠΕΚ & ενδοσχολικά
14 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	-	Ναι: ΠΕΚ & ενδοσχολικά
15 ^{ος}	Γυναίκα	ΑΠΘ	Μεταπτυχιακό: Διδακτική στο ΕΑΠ	Ναι: ΠΕΚ & ενδοσχολικά

Πίνακας 2: Η ταυτότητα των υποκειμένων της έρευνας

4^ο στάδιο: Πραγματοποίηση των συνεντεύξεων

Η χρονική περίοδος στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν το πρώτο τρίμηνο του 2019, στο οποίο υπήρχε η χρονική διαθεσιμότητα τόσο από την πλευρά της ερευνήτριας όσο και από την πλευρά των υποκειμένων. Τα χρονικά όρια τα οποία είχαν τεθεί για την συνέντευξη διατηρήθηκαν.

Πριν από την διεξαγωγή κάθε συνέντευξης πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τα υποκείμενα, με σκοπό την ενημέρωση τους σχετικά με το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνας, τους θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η συνέντευξη, τον χρόνο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί και την σπουδαιότητα της συμμετοχής τους, με σκοπό να επιτευχθεί η συναίνεση τους σε αυτή. Όλα τα υποκείμενα ήταν θετικά όσον αφορά την συμμετοχή τους. Οι συνεντεύξεις έγιναν διαπροσωπικά από την ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκε

μαγνητόφωνο για την ηχογράφηση της συνέντευξης, ως μέσο συλλογής δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, βασικό κριτήριο για την επιλογή του τύπου της συνέντευξης ήταν η διατήρηση της ησυχίας, προκειμένου να μην υπάρχουν προβλήματα σχετικά με την ηχογράφηση.

5^ο στάδιο: Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων

Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η κωδικοποίηση των δεδομένων ήταν μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, στην οποία χρειάστηκαν πολλαπλές ακροάσεις των ηχογραφημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να υλοποιηθεί σωστή και λεπτομερής καταγραφή των συνεντεύξεων. Κατά την διάρκεια της εν λόγω διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή υπηρεσία Speechnotes η οποία βρίσκεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://speechnotes.co/> και συνέβαλε στην μεγαλύτερη ευκολία και ταχύτητα του εγχειρήματος.

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων ήταν μεγάλου όγκου και χρειάστηκε ιδιαίτερη προσοχή και χρόνος για σωστή επεξεργασία τους. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί η ηθική δεοντολογία, καθώς ο κύριος ρόλος των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι να χρησιμεύσουν ως πηγές δεδομένων. Οι ερευνητές έχουν καθήκον να προστατεύσουν τη ζωή, την υγεία, την αξιοπρέπεια, την ακεραιότητα, την ιδιωτικότητα καθώς επίσης και το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (Yip et al., 2016). Έτσι, για να τηρηθεί η ανωνυμία των υποκειμένων, στο πλαίσιο της κωδικοποίησης των δεδομένων, σε κάθε συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε το κεφαλαίο Κ μαζί με αύξουσα αρίθμηση για να αντιπροσωπεύει τον κάθε ερωτώμενο. Έτσι, ο πρώτος ερωτώμενος συμβολίζεται ως Κ1, ο δεύτερος ως Κ2, ο τρίτος ως Κ3 κ.ο.κ. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο ενδείκνυται για την ανάλυση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων, σύμφωνα με τα κείμενα απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, είναι η ανάλυση περιεχομένου, η οποία έχει εφαρμοστεί σε πολλές έρευνες αλλά και στην παρούσα.

4.3 Ανάλυση των συνεντεύξεων

4.3.1 Η ανάλυση περιεχομένου

Αφού απομαγνητοφωνήθηκαν όλες οι συνεντεύξεις και καταγράφηκαν τα δεδομένα γραπτά, έγινε η ποιοτική ανάλυση των εν λόγω κειμένων. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι μέθοδος έρευνας ώστε να αναλυθούν εις βάθος τα δεδομένα που περιέχονται στα κείμενα και κατά την διαδικασία αυτή, ο ερευνητής προσδιορίζει και ταξινομεί τα δεδομένα σε θεματικές ενότητες, υλοποιεί την κωδικοποίηση κάποιων κατηγοριών και προχωρά στην παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Με αυτή την μέθοδο παρέχεται μεγαλύτερη κατανόηση στα αποτελέσματα και πληρέστερα συμπεράσματα (Merriam, 2002; Patton, 1990). Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για την επεξεργασία των κειμένων που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς κρίθηκε ότι μπορεί να ανταπεξέλθει ώστε να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια βασική μέθοδος που επεξεργάζεται και μελετά συστηματικά και αντικειμενικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, όπως επίσης και το περιεχόμενο που διατίθεται από άλλα μέσα. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται γραπτά κείμενα, ηχογραφημένα ντοκουμέντα, άρθρα εφημερίδων, πολιτικές ομιλίες και κείμενα, γραπτές εξετάσεις, απαντήσεις ερωτηματολογίων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, πληροφορίες που διατίθενται στο διαδίκτυο, και κείμενα που προέρχονται από ανάλυση δεδομένων ποιοτικών ερευνών, όπως συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης, αλλά και πολλά άλλα. Πρόκειται για μία μέθοδο που χρησιμοποιείται ευρέως τα τελευταία περίπου 70 έτη και αποδέχεται την επιστημολογική κριτική πολλών ερευνητών, τόσο θετικά όσο και αρνητικά. Με την ανάλυση περιεχομένου, οι ερευνητές καταμετρούν και έπειτα εξάγουν συμπεράσματα αναφορικά με τα στοιχεία που αναφέρονται και την συχνότητα στην οποία αναφέρονται. Η εν λόγω τεχνική συνήθως χρησιμοποιείται σε γραπτά κείμενα και εφαρμόζεται περισσότερο στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών. Σκοπός της είναι η καταγραφή, η σύνοψη και η περιγραφή λέξεων, φράσεων ή νοημάτων τα οποία υπάρχουν εντός κάποιου κειμένου με σκοπό την περιγραφή και την ανακάλυψη νοημάτων και μηνυμάτων που βρίσκονται εντός του κειμένου και τέλος, την εξαγωγή κατάλληλων συμπερασμάτων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η κύρια διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μειώνονται τα αδόμητα δεδομένα και να εξάγονται μόνο οι πληροφορίες οι οποίες ενδιαφέρουν και αποσκοπούν στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων (Weber, 1990). Έπειτα, τα εν λόγω σημεία του κειμένου θα ταξινομηθούν στις θεματικές κατηγορίες που έχουν δημιουργηθεί. Άρα, βασικό στοιχείο της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί ο καθορισμός των θεματικών κατηγοριών και η ταξινόμηση των κειμενικών αποσπασμάτων στις κατάλληλες κατηγορίες (Berelson, 1971; Bos/Tarnai, 1999).

Οι κατηγορίες που θα οριστούν θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από περιεκτικότητα, σαφήνεια και ξεκάθαρη εικόνα, αλλά και να είναι ορισμένες σύμφωνα με ακριβείς ορισμούς. Ο προσδιορισμός τους γίνεται σύμφωνα με το σκοπό, τις ανάγκες και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Κατά την διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου εξάγονται συμπεράσματα τα οποία είναι εξαρτώμενα από τις εν λόγω κατηγορίες. Οι ερμηνείες δεν μπορούν να είναι απολύτως αντικειμενικές και διαφορετικές αναλύσεις περιεχομένου ίσως αποφέρουν εναλλακτικές ερμηνείες (Ζαφειρόπουλος, 2015). Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως πρέπει να αναπτυχθεί ένα μοντέλο κωδικοποίησης στο οποίο να υφίσταται ομοιόμορφη και σταθερή ανάλυση όλων των αποσπασμάτων. Το εν λόγω μοντέλο αποτελείται από την επιλογή της θεματικής ενότητας, τον ορισμό των κατηγοριών, την κωδικοποίηση των κειμένων στις σωστές κατηγορίες (Weber, 1990).

Στην παρούσα εργασία υλοποιήθηκε με προσοχή ένα ερευνητικό μοντέλο κωδικοποίησης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις και κατά την υλοποίηση του λήφθηκαν υπόψη ο ερευνητικός στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και οι δυνατότητες της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς πρόκειται για το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα.

4.3.2 Οι κατηγορίες ανάλυσης

Ο ορισμός των κατηγοριών ανάλυσης είναι από τα βασικότερα στοιχεία της κωδικοποίησης των δεδομένων των κειμένων, καθώς σε αυτές βρίσκεται η ουσία της έρευνας και η ποιότητα αυτής (Berelson, 1971). Οι κατηγορίες είναι έννοιες όπου ταξινομούνται λέξεις και φράσεις με νόημα το οποίο σχετίζεται με το θέμα και στην ουσία πρόκειται για τις ερωτήσεις που οι ερευνητές θέτουν στα δεδομένα τους (Weber, 1990).

Οι κατηγορίες ανάλυσης πρέπει να είναι εξαντλητικές, ανεξάρτητες και αλληλοαποκλειόμενες. Δηλαδή, εκείνες οι πληροφορίες που σχετίζονται με ένα ερώτημα μπορούν να ταξινομηθούν σε μία κατηγορία, η ταξινόμηση των δεδομένων στις κατηγορίες δεν επηρεάζει τις υπόλοιπες και ένα απόσπασμα κειμένου μπορεί να κατηγοριοποιηθεί μόνο σε μία κατηγορία ανάλυσης (Weber, 1990).

Για να δημιουργηθούν οι κατηγορίες με τρόπο που να πληρούν τις τρεις παραπάνω προϋποθέσεις θα πρέπει να καθοριστούν ειδικοί δείκτες για αυτές, οι οποίοι προσδιορίζουν επαρκώς και σαφές το νόημα των ενοτήτων ανάλυσης και έτσι προσδιορίζουν την κατηγορία στην οποία ανήκουν (Βάμβουκας, 2006; Berelson, 1970). Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, ορίστηκαν οι κατηγορίες ανάλυσης της παρούσας έρευνας και φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Ερώτημα 1: Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού κλάδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αγγλικής γλώσσας) σύμφωνα με τους ίδιους;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Επιλογή εκπαιδευτικού
Δείκτες	Γονείς
	Επιθυμία εκπαιδευτικού
	Θέληση για προσφορά
	Καθηγητές
	Κλίση
2	Επιλογή αγγλικής γλώσσας
Δείκτες	Αγγλική γλώσσα
	Απόρριψη φιλόλογου
	Εξερεύνηση νοοτροπίας διαφορετικών λαών
	Επαγγελματική αποκατάσταση
	Αποδόσεις
3	Επιλογή Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
	Σύζυγος
	Περιβάλλον εργασίας
	Ηλικία μαθητών
	Κύρος εκπαιδευτικού

Δείκτες	Βαρύτητα μαθήματος
	Τρόπος διδασκαλίας
	Τόπος εργασίας
	Ορισμένα χαρακτηριστικά Δευτεροβάθμιας
	Ευκολία διορισμού
4	Διαφορές με δευτεροβάθμια
Δείκτες	Διαφορετικές ηλικίες μαθητών
	Ύλη
	Αντιμετώπιση μαθήματος
	Αντιμετώπιση καθηγητή
	Ωράριο
	Βιβλία
	Υλικοτεχνικές υποδομές
5	Επιλογή δημοσίου
Δείκτες	Διακοπές
	Τρόπος διδασκαλίας
	Εργασιακή ασφάλεια
6	Προηγούμενη εμπειρία
Δείκτες	Φροντιστήριο
	ΤΕΙ
	Αναπληρώτρια και ωρομίσθια
	ΙΕΚ
	ΟΑΕΔ

Πίνακας 3: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Ερώτημα 2: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας για τον χαρακτήρα της διδασκαλίας, τα προαπαιτούμενα αυτής και τον βαθμό στον οποίο τα πληρούν οι ίδιοι;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Διδασκαλία ως λειτουργήμα
Δείκτες	Ανθρώπινος παράγοντας
	Αγάπη και θέληση για διδασκαλία
	Προσφορά
	Αφιέρωση χρόνου

	Κοινωνική ευθύνη
2	Διδασκαλία ως δημοσιοϋπαλληλική δουλειά
Δείκτες	Διεκπαιρευτικός χαρακτήρας
	Δημοσιοϋπαλληλικοί όροι
	Αδιαφορία για το αποτέλεσμα
3	Διδασκαλία ως επάγγελμα
Δείκτες	Μισθός
	Βιοποριστικοί λόγοι
	Διεκπαιρευτικός χαρακτήρας
4	Επαγγελματισμός στην διδασκαλία
Δείκτες	Επιθυμία αποτελεσματικότητας
	Τήρηση κανόνων
	Ύπαρξη και επίτευξη στόχων
	Υπευθυνότητα
	Εξέλιξη
	Προετοιμασία
5	Προαπαιτούμενα
Δείκτες	Πτυχίο – τυπικές γνώσεις – κατάρτιση γνωστικού αντικειμένου
	Αγάπη για τα παιδιά και την διδασκαλία
	Συνεχής ενημέρωση
	Συνεχής εξέλιξη, ανάπτυξη και καινοτομία στον τρόπο
	Συνύπαρξη με άλλους – συναδελφικότητα – επικοινωνία
	Ψυχολογικές δεξιότητες
	Θετικός χαρακτήρας
	Συγκροτημένη προσωπικότητα
6	Τήρηση προαπαιτούμενων
Δείκτες	Γνωστικό αντικείμενο – πτυχίο
	Συνεχής βελτίωση – εξέλιξη
	Παιδαγωγική διάσταση
	Μέθοδοι διδασκαλίας
	Ενημέρωση
	Εμπειρία

	Μετεκπαίδευση
--	---------------

Πίνακας 4: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Ερώτημα 3: Σε τι βαθμό, γιατί και με ποιο τρόπο συμβάλει η αρχική εκπαίδευση στην παιδαγωγική επάρκεια, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Μαθήματα
Δείκτες	Είδος μαθημάτων
	Μαθήματα μεθοδολογίας
	Μαθήματα επιλογής
	Μαθήματα από άλλα τμήματα
	Μαθήματα διδασκαλίας
2	Αντιλήψεις πανεπιστημίου
Δείκτες	Αν υπάρχει γνωστική κατάρτιση δεν είναι απαραίτητη η παιδαγωγική επάρκεια
	Η σχολή απευθυνόταν σε φοιτητές που θα ασχοληθούν σε άλλους κλάδους
	Δεν θεωρούνταν ότι απαραίτητα θα διδάξεις
3	Πρακτική άσκηση
Δείκτες	Παρακολούθηση μαθήματος
	Διδασκαλία μαθήματος
	Διδασκαλία με αξιολόγηση

Πίνακας 5: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Ερώτημα 4: Σε τι βαθμό, γιατί και με ποιον τρόπο πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Εισαγωγική επιμόρφωση
Δείκτες	Ανακύκλωση γνώσεων
	Έλλειψη πρακτικού μέρους
	Τυπικό – διαδικαστικό
	Άστοχο
	Απαρχαιωμένο
2	Ύπαρξη επαγγελματικής ανάπτυξης

Δείκτες	Συνεχής εξέλιξη και βελτίωση
	Κάλυψη κενών και δυσκολιών
	Αίσθημα ανέλιξης
	Αλλαγή αναγκών της κοινωνίας
	Αλλαγή συνθηκών της τάξης
	Ατομική ευθύνη
	Ευθύνη του κράτους
3	Μορφές επιμόρφωσης
Δείκτες	Ενδοσχολική
	Εξ αποστάσεως
	Αυτοεπιμόρφωση
4	Επιμορφωτικά σεμινάρια
Δείκτες	Οργανωμένα από σχολικούς συμβούλους
	Διαχείριση συμπεριφοράς
	Κατηγορίες μαθητών
	Οργανωμένα από Ευρωπαϊκά Προγράμματα
	Νέες τεχνολογίες
	Παιδαγωγικά και ψυχολογικά
	Διδασκαλία αγγλικής
	Μαθησιακές δυσκολίες
5	Διαφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη
Δείκτες	Λίγα και αραιά επιμορφωτικά προγράμματα
	Ανεπαρκή και μη ουσιώδη επιμορφωτικά προγράμματα
	Εμπειρία και αυτομόρφωση

Πίνακας 6: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Ερώτημα 5: Τι έλλειμμα υπάρχει σχετικά με την διδασκαλία και τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στα Πανεπιστήμια και τα Επιμορφωτικά προγράμματα για αυτό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Αλλαγές στα Πανεπιστήμια
	Πρακτικό κομμάτι

Δείκτες	Παιδαγωγικά μαθήματα
	Ψυχολογικά μαθήματα
	Μαθήματα προφορικού λόγου
	Ενημέρωση
	Παιδαγωγική επάρκεια
2	Αλλαγή στην επιμόρφωση
Δείκτες	Πρακτικό κομμάτι
	Καταλληλότητα εκπαιδευτών
	Ανταλλαγή υλικού και απόψεων
	Δειγματική διδασκαλία
3	Έλλειμμα
Δείκτες	Υλικοτεχνικές υποδομές
	Αντιμετώπιση εκπαιδευτικών
	Απουσία πρακτικής εξάσκησης
	Παιδαγωγική επάρκεια

Πίνακας 7: Οι κατηγορίες ανάλυσης στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Το προφίλ του δείγματος

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το πρώτο τρίμηνο του 2019 δίχως να υπάρχει κάποια αλλαγή στον τόπο ή τον προγραμματισμένο χρόνο από τα άτομα του δείγματος. Αυτές, στο αρχικό τους μέρος διερευνούσαν κάποια στοιχεία των ερωτώμενων ως εκπαιδευτικών, τα οποία αφορούσαν το Πανεπιστήμιο από το οποίο πήραν το πτυχίο τους, αν έχουν κάνει κάποιες επιπλέον σπουδές και ποιες είναι αυτές και αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και αν ναι, ποια. Σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτώμενων, αυτές οι πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν για να δημιουργήσουν το προφίλ τους.

Ειδικότερα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 15 εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 14 ήταν γυναίκες και μόνο 1 ήταν άνδρας. Η συντριπτική αυτή πλειοψηφία των γυναικών στην έρευνα ήταν αναγκαστική, καθώς το σύνολο των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στον τόπο που διεξήχθη η έρευνα, τα Ιωάννινα, αποτελείται κατά κύριο λόγο από γυναίκες. Ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό δεν μπορεί να διευκρινιστεί από κάποιο κατάλληλο απόσπασμα των συνεντεύξεων, ωστόσο είναι γεγονός πως η φιλολογική κατεύθυνση σπουδών, συμπεριλαμβανομένης της Αγγλικής Φιλολογίας, αποτελείται κυρίως από γυναίκες.

Όσον αφορά το Πανεπιστήμιο από το οποίο πήραν το πτυχίο τους, 10 ερωτώμενοι ήταν απόφοιτοι του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και 5 ήταν απόφοιτοι του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές, 6 ερωτώμενοι δεν είχαν κάνει καμία σπουδή μετά από το πτυχίο τους, 7 ήταν κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού διπλώματος, 2 ήταν κάτοχοι δύο μεταπτυχιακών, 1 βρισκόταν στο στάδιο συγγραφής της διδακτορικής διατριβής και 1 είχε δεύτερο πτυχίο φιλόλογου. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως σύμφωνα με τον Yutsever (2012) ο ρόλος των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας έχει ενισχυθεί και είναι αναγκαία η επιμόρφωσή τους ώστε να ενσωματώνουν νέες μεθόδους στη

διδασκαλία τους και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους. Όσον αφορά την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, όλοι οι ερωτώμενοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο από αυτά. Βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουμε πως υπάρχει η ανάγκη για επιμόρφωση και περαιτέρω εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στην Ελλάδα, καθώς σημαντικός αριθμός δήλωσε πως έχει κάνει επιπλέον σπουδές και όλοι συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μάλιστα, αυτό είναι θετικό και αποτελεί επιτακτική ανάγκη η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αναφέρει και ο Alfaki (2014) μέσω του εμπλουτισμού των δεξιοτήτων και των γνώσεων όλων των επαγγελματιών. Τα εν λόγω στοιχεία συνοψίζονται στον Πίνακα 2 που βρίσκεται στο προηγούμενο κεφάλαιο.

5.2 Η επιλογή εργασίας των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

5.2.1 Η επιλογή εκπαιδευτικού

Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες αναφέρουν τους λόγους που τους οδήγησαν στην εν λόγω επαγγελματική επιλογή. Ειδικότερα, το κύριο κομμάτι αυτής της θέσης εργασίας είναι αυτό του εκπαιδευτικού, γι' αυτό και αρχικά θα αναλυθούν οι λόγοι οι οποίοι οδήγησαν τους συμμετέχοντες στην επιλογή του εκπαιδευτικού.

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες που αναφέρθηκαν ήταν η οικογένεια και οι γονείς. Αυτοί, είτε παροτρύνοντας την αρχική επιθυμία του παιδιού, είτε αποβλέποντας στην επαγγελματική τους αποκατάσταση ή βοηθώντας να πάρουν αυτή την απόφαση στο Λύκειο ή ακόμα και σε περιπτώσεις που ήταν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, επηρέασαν αρκετούς από τους ερωτώμενους να πάρουν αυτή την κατεύθυνση. Οι γονείς έπαιξαν καταλυτικό ρόλο σε περιπτώσεις που η αρχική επιλογή του παιδιού ήταν ξεκάθαρη αλλά και σε περιπτώσεις που οι ερωτώμενοι, στην τότε ηλικία, δεν είχαν ακόμα καταλήξει στον κλάδο που επιθυμούσαν να ακολουθήσουν. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα αυτών των περιπτώσεων είναι τα παρακάτω:

Κ1. «Οι γονείς μου πρώτα από όλα, γιατί είναι και η μαμά μου εκπαιδευτικός οπότε είχα κάποια κατεύθυνση από το σπίτι ούτως ή άλλως.»

K4 «Όταν πήγαινα στο σχολείο και ήμουν στη διαδικασία στο λύκειο να αποφασίσω τι θέλω να κάνω, οι γονείς μου ήταν πάρα πολύ θετικοί και επέμεναν πάρα πολύ στο να γίνω εκπαιδευτικός.»

K8 «Φαίνεται ότι πολύ μεγάλο ρόλο στην απόφασή μου αυτή, έπαιξε το οικογενειακό μου περιβάλλον, καθώς μεγάλωσα σε μία οικογένεια, όπου ο πατέρας μου ήταν εκπαιδευτικός.»

Ο επόμενος λόγος που αναφέρθηκε από τους ερωτώμενους ως παράγοντας που επηρέασε αυτή την απόφαση ήταν πως τους άρεσε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και σε αυτό περιέχεται η αγάπη για τα παιδιά και η ενασχόληση με αυτά, η επιθυμία για διδασκαλία και η αγάπη για την εκπαίδευση. Επίσης, η θέληση για προσφορά αναφέρεται από κάποιους ερωτώμενους μέσα στο πλαίσιο των παραγόντων αυτών.

K1 «Μου άρεσε και πάρα πολύ σαν επάγγελμα, μου άρεσε η ενασχόληση με τα παιδιά, για αυτό και επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός.»

K3 «[...] είχα αποφασίσει από μικρή που ήμουν μαθήτρια ότι ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός, αγαπούσα τα παιδιά, θεωρούσα ότι θα τα πήγαινα καλά σε μία τέτοια τέτοιου είδους εργασία.»

K5 «Βασικά πρέπει να σας πω ότι ήταν μια συνειδητή επιλογή που την ακολούθησα από τα γυμνασιακά μου χρόνια. Δε με επηρέασε κανείς. Ήταν κάτι που το αγαπούσα πάρα πολύ, ... και ήταν όνειρό μου κάποια στιγμή όχι απλά να γίνω εκπαιδευτικός, αλλά και να υπηρετήσω στη δημόσια εκπαίδευση.»

K8 «Πάντα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θεωρούσα ότι είχε οι πολλαπλές διαστάσεις και είχε να δώσει πολλά πράγματα σε παιδιά μικρής ηλικίας, οπότε θεωρώ ότι η απόφαση αυτή ελήφθη ίσως στη δεύτερη τάξη του Λυκείου».

Στην συνέχεια αναφέρονται οι καθηγητές που είχαν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι στα σχολικά τους χρόνια και οι οποίοι τους ενέπνευσαν μέσα από την δική τους διδασκαλία, με τον εξαιρετικό τρόπο που επιτελούσαν το έργο τους την στιγμή που οι συμμετέχοντες δεν είχαν ακόμα αποφασίσει.

K7 «Με επηρέασαν καταρχήν κάποιοι καθηγητές που είχα κατά καιρούς, οι οποίοι ήταν εξαιρετικοί στο έργο τους. Ήταν κάτι, που δεν είχα κάποιο συγκεκριμένο λόγο που το επέλεξα, απλά θεωρούσα ότι αυτό ήταν που μου ταίριαζε.»

K5 *«Είχα εμπνευστεί τόσο από τους δασκάλους μου στο δημοτικό, όσο και από κάποιους καθηγητές στο Γυμνάσιο και Λύκειο[...].»*

Τέλος, η κλίση αποτέλεσε ένα σημαντικό παράγοντα, καθώς δεν υπήρχε κάποιο άλλο κριτήριο τότε για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος.

K5 *«Δεν θα μπορούσα να κάνω τίποτε άλλο. Και το αποφάσισα όταν ήμουν στο Γυμνάσιο ακόμα».*

5.2.2 Η επιλογή της Αγγλικής Φιλολογίας

Ο κύριος λόγος που οι ερωτώμενοι επέλεξαν την Αγγλική Φιλολογία ήταν η αγάπη τους για την γλώσσα αλλά και για την διδασκαλία αυτής. Φυσικά, σε αυτά συνδυάζεται και η προηγούμενη επιλογή τους, αυτή του εκπαιδευτικού, η οποία συνέβαλε στο να ακολουθήσουν οι ερωτώμενοι τον δρόμο της Αγγλικής φιλολογίας.

K2 *«Ο χώρος αυτός και μιας και υπήρχε μια συνάφεια και με το ενδιαφέρον μου στην Αγγλική γλώσσα αποφάσισα να γίνω εκπαιδευτικός και να ακολουθήσω την Αγγλική Φιλολογία [...]».*

K4 *«Μου άρεσαν τα Αγγλικά και έτσι αποφάσισα, ότι θέλω να σπουδάσω Αγγλική Φιλολογία. Βέβαια τότε δεν ήταν ακριβώς σαφές το τι ακριβώς θα κάνω μετά, αλλά στο μυαλό μου υπήρχε αυτό το ενδεχόμενο ότι θα μου άρεσε να διδάσκω αυτή τη γλώσσα».*

K11 *«[...]ότι από μικρή θεωρούσα ότι θα μου ταίριαζε πάρα πολύ το επάγγελμα διότι αγαπώ πάρα πολύ τα παιδιά, το μάθημα των Αγγλικών μου άρεσε ιδιαίτερα, η διάδραση του μαθήματος και ο επικοινωνιακός τρόπος άρα θεωρώ, ότι οι καθηγήτριες που είχα, μπορώ να θυμηθώ μία ή δύο οι οποίες πραγματικά επέδρασαν πολύ θετικά στο γεγονός του να γίνω κι εγώ καθηγήτρια Αγγλικών, γι' αυτό και ήταν η πρώτη μου επιλογή στο Πανεπιστήμιο και βέβαια δεν το μετάνιωσα».*

K10 *«κυρίως ήταν η αγάπη μου για τη γλώσσα. Δηλαδή περισσότερο ήθελα να επιλέξω την αγγλική φιλολογία, παρά ήταν ο στόχος να γίνω εκπαιδευτικός. Ήταν η ενασχόληση με τη γλώσσα από μικρή ηλικία, στο λύκειο τα συνέχισα δεν ήθελα να τα σταματήσω, οπότε το είδα σαν συνέχεια της ενασχόλησης με τη γλώσσα και φυσικά δεν μου ήταν ειδεχθές ας πούμε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν με φόβιζε, αλλά περισσότερο σε συνδυασμό με το να συνεχίσω τις σπουδές στην Αγγλική Φιλολογία».*

K9 «Καταρχήν μου άρεσε η γλώσσα οπότε με το που ξεκίνησα να μαθαίνω αγγλικά ένιωσα ότι θέλω να γίνω δασκάλα αγγλικών. Μου αρέσουν πάρα πολύ τα παιδιά. Ουσιαστικά για αυτά τα δύο, πρώτον μου άρεσαν τα παιδιά και δεύτερον μου άρεσε η γλώσσα».

«γιατί μου άρεσε πάρα πολύ και η γλώσσα αλλά η ιδέα του να μπω σε μία τάξη και να μεταφέρω τη γνώση των αγγλικών σε παιδιά. Κάπως έτσι έγινε η επιλογή μου. Σε συνδυασμό με τους γονείς μου και με όλα τα χρόνια των αγγλικών που είχα κάνει»

Ένα παράδειγμα αναφέρει πως η επιλογή της Αγγλικής Φιλολογίας έγινε για να αποφύγει ο μαθητής αυτή της φιλολογίας:

K1 «Ξεκίνησα πρώτα από το ΦΠΨ, πέρασα πρώτα εδώ στο ΦΠΨ, αλλά τελικά επειδή δεν ήθελα να γίνω φιλόλογος, γιατί αυτή θα ήταν η κατεύθυνση τελικά, φιλολογία στο σχολείο, δε θα μπορούσα να κάνω κάτι άλλο. Για αυτό μετά επέλεξα Αγγλική Φιλολογία οπότε θεώρησα ότι ήταν πιο πρόσφορο το έδαφος για να δουλέψω».

Η επαγγελματική αποκατάσταση έπαιξε ρόλο σε αυτή την επιλογή, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις όπου απορρίφθηκαν άλλες επιλογές οι οποίες ήταν πιο επιθυμητές από τον ερωτώμενο, όπως η ακόλουθη:

K13 «Λοιπόν, κατ' αρχάς ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός από μικρή, αλλά πιο πολύ προσανατολιζόμουν σε πιο μικρά παιδιά νηπιαγωγείου. Νηπιαγωγός ήθελα να γίνω. Επέλεξα να γίνω εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας, καθαρά για την επαγγελματική αποκατάσταση και νομίζω ότι με επηρέασαν οι γονείς μου. Εάν με ρωτούσατε εμένα, εγώ θα ήθελα να γίνω νηπιαγωγός, τότε όμως δεν υπήρχε επαγγελματική αποκατάσταση στους νηπιαγωγούς».

Επίσης σε μία περίπτωση αναφέρθηκε η αγάπη για την γνώση ξένων λαών και της νοοτροπίας τους και στη συνέχεια η μεταφορά της γνώσης αυτής μέσω της διδασκαλίας:

K6 «Το κίνητρο μου ήταν η εξερεύνηση των διαφορετικών νοοτροπιών, διαφορετικών λαών και αυτό με έκανε να αγαπήσω τις γλώσσες περισσότερο και στη συνέχεια τη γλώσσα να τη μεταδώσω μέσω της διδασκαλίας στους μαθητές. Αυτό λοιπόν ήταν το

βασικό μου κίνητρο και πήρα την απόφαση στη συνέχεια, να γίνω καθηγήτρια αγγλικών».

Στην ακόλουθη απάντηση, φαίνεται πως η Αγγλική Φιλολογία ήρθε ως αποτέλεσμα των εξετάσεων, ανάμεσα σε άλλες επιλογές παιδαγωγικής:

K3 «[...] είχα αποφασίσει από μικρή που ήμουν μαθήτρια ότι ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός, αγαπούσα τα παιδιά, θεωρούσα ότι θα τα πήγαινα καλά σε μία τέτοια τέτοιου είδους εργασία, δεν είχα αποφασίσει σε ποια βαθμίδα θα ήθελα να ασχοληθώ με την εκπαίδευση, αλλά είχα παιδαγωγικά, ξένες φιλολογίες και λοιπά πολύ ψηλά στο μηχανογραφικό μου και τελικά πέρασα στην πρώτη μου επιλογή που ήταν η Αγγλική Φιλολογία».

Τέλος, η εκπαιδευτικός K15 είναι η μοναδική που αναφέρει, πως η επιλογή της δεν ήταν απόλυτα συνειδητή. Ωστόσο, αναφέρει πως δήλωσε την εν λόγω σχολή καθώς αγαπούσε τα αγγλικά ως γλώσσα.

K15 «Όπως νομίζω σε όλους τους νέους στην Ελλάδα, δεν ήταν πάρα πολύ συνειδητή η επιλογή του επαγγέλματος, όσο πιο πολύ ήταν η επιτυχία στο πανεπιστήμιο. Ήτανε μία σχολή που παρουσίαζε ενδιαφέρον για μένα τότε, καθότι ήδη είχα ασχοληθεί με την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας σε φροντιστηριακό επίπεδο, έχοντας αποκτήσει τα πιστοποιητικά που παίρνουν όλοι και ήτανε μία από τις πρώτες μου επιλογές στο μηχανογραφικό. Χωρίς να είναι απολύτως συνειδητό ποιο θα είναι το επάγγελμα του μέλλοντος. Μάλιστα στην αρχή θυμάμαι ότι θεωρούσα πως θα έχω τη δυνατότητα να ασχοληθώ με κάτι άλλο πέραν της διδασκαλίας».

Επομένως, η οικογένεια φαίνεται ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των σπουδών, όπως επίσης και οι καθηγητές. Άξιο αναφοράς είναι πως παρατηρείται εξαιρετικά μεγάλη επιρροή της οικογένειας στην επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών. Επίσης, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός πως αρκετοί από τους συμμετέχοντες αναφέρουν την αγάπη τους για τα παιδιά και το όνειρο τους να διδάσκουν, ως βασικούς παράγοντες που τους οδήγησαν στην επιλογή της σχολής τους. Έτσι λοιπόν, είναι πιθανόν οι προσδοκίες τους από τη σχολή να σχετίζονταν με τη διδακτική του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας αλλά και με τα παιδαγωγικά μαθήματα. Τα ερεθίσματα τα οποία τους οδήγησαν στην αγάπη για την αγγλική

γλώσσα μπορεί να είναι πολλά, όπως η μουσική και η λογοτεχνία για παράδειγμα. Άλλοι λόγοι είναι η αγάπη για την Αγγλική γλώσσα και την διδασκαλία αυτής, οι υψηλές επιδόσεις και η κλίση σε αυτή αλλά και η επαγγελματική αποκατάσταση που εξασφαλίζει ο συγκεκριμένος τομέας, ενώ αναφέρθηκαν περιπτώσεις πως η εν λόγω επιλογή ήταν η εναλλακτική ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο της φιλολογίας.

5.2.3 Η επιλογή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει κάνει μετάταξη από την Δευτεροβάθμια στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εξαιρούνται οι Κ9 και Κ15, οι οποίες έκαναν μετάταξη από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν είναι φανερό, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διότι με αυτό τον τρόπο ήταν ευκολότερο να καταταχθούν σε σχολεία που βρίσκονται στο τόπο συμφερόντων τους.

Ειδικότερα, βασικοί λόγοι αυτής της επιλογής ήταν το γεγονός πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν πιο εύκολος ο διορισμός. Επίσης, ο τόπος στον οποίο θα διορίζονταν έπαιξε σημαντικό ρόλο σε αυτή την επιλογή, καθώς οι περισσότεροι αποσκοπούσαν να διοριστούν κοντά στον δικό τους τόπο και με την επιλογή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πιο πιθανό να συμβεί αυτό σε σχέση με το σενάριο της δευτεροβάθμιας:

Κ1. «Όχι διορίστηκα κατευθείαν στην Πρωτοβάθμια. Ο πρώτος λόγος ήταν ότι ήταν εύκολο να διοριστώ, και να διοριστώ και κάπου κοντά στο σπίτι μου. Γιατί η πρώτη επιλογή για τη Δευτεροβάθμια θα ήταν να διοριστώ κάπου μακριά και πολύ αργότερα από ότι θα διοριζόμουν στην Πρωτοβάθμια. Όταν διορίστηκα εγώ στην Πρωτοβάθμια ήταν τότε που πρωτοξεκίνησε ο κλάδος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Αγγλικής γλώσσας, οπότε ήταν και πρόσφορο το έδαφος για να διοριστούμε και δουλεύω 28η χρονιά φέτος.»

Κ7 «όταν διορίστηκα εγώ, ήταν πιο εύκολο να βρεθώ, κοντά στο σπίτι μου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εάν διοριζόμουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ίσως ήμουν ακόμα μακριά».

K9 «Ναι, διορίστηκα στη δευτεροβάθμια και έχω κάνει μετάταξη στην Πρωτοβάθμια. Δίδαξα περίπου οκτώ χρόνια στην δευτεροβάθμια και τώρα στην Πρωτοβάθμια έχω μία πενταετία. Η μετάταξη έγινε το 2013. Επέλεξα την Πρωτοβάθμια καθαρά για λόγους διευκόλυνσης επειδή στη δευτεροβάθμια ήμουν σε άλλο νομό, σε διπλανό νομό από τον οποίο κατοικώ, ήταν ο μόνος τρόπος για μένα να έρθω στο νομό στον οποίο κατοικώ.»

Επίσης, η ηλικία των μαθητών ήταν ένας από τους πιο συχνούς και βασικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν. Το γεγονός πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι ηλικίες με τις οποίες θα ασχολούνταν ήταν μικρότερες και αυτό σημαίνει περισσότερος ενθουσιασμός, διάπλαση χαρακτήρα και τελείως διαφορετική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού. Στην δευτεροβάθμια, αναφέρεται ότι τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως λιγότερο σημαντική φιγούρα και μάλιστα, αναφέρεται χαρακτηριστικά σε απάντηση πως στην πρωτοβάθμια οι μαθητές βλέπουν τους εκπαιδευτικούς ως εκπαιδευτικούς, ενώ στην δευτεροβάθμια τους αντιμετωπίζουν κυρίως ως ειδικότητες.

K5 «Δεν επέλεξα ποτέ τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και να σας φαίνεται παράξενο και αν θέλετε μπορώ να σας αναφέρω και τους λόγους, για τους οποίους έπραξα κάτι τέτοιο. Πρώτα από όλα, θα σας πω ότι θεωρώ τον εαυτό μου δάσκαλο αγγλικών και όχι καθηγητή αγγλικών. Η επιλογή μου λοιπόν να εργάζομαι ανέκαθεν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχε να κάνει πρώτα από όλα με το παιδαγωγικό κομμάτι, γιατί πάντα θεωρούσα ότι ως εκπαιδευτικοί στο Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση λειτουργούμε ψυχοπαιδαγωγικά και ως διαπλάστες συμπεριφορών και χαρακτήρων των μαθητών μας, κάτι που θεωρώ ότι ελλείπει στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο [...]. Μάλιστα πάντοτε θεωρούσα και νομίζω ότι είναι αρκετά κοινώς αποδεκτό, ότι όταν μας τίθεται το ερώτημα για το ποιοι ήταν οι αγαπημένοι μας εκπαιδευτικοί στα μαθητικά μας χρόνια, όλοι λίγο ως πολύ ανατρέχουμε στο Δημοτικό και πάντα μνημονεύουμε τον καλύτερο δάσκαλο. Ενώ όταν κάνουμε αναφορά σε Γυμνάσιο-Λύκειο, αναφερόμαστε εξειδικευμένα μόνο στην ειδικότητα δηλαδή λέμε ότι είχα έναν πολύ καλό φιλόλογο, είχα έναν πολύ καλό μαθηματικό και τίποτα περισσότερο. Αυτό λοιπόν πάντοτε με συνέπαιρνε, ήθελα λοιπόν συνειδητά να βρίσκομαι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση [...].»

K3 «Όσο να' ναι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο δάσκαλος είναι αρκετά πιο σημαντικός σαν φιγούρα στη ζωή του παιδιού, παίζει ένα ρόλο πιο σημαντικό από ότι ο καθηγητής του σχολείου. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικοί, στο πώς επηρεάζουν την παραπέρα πορεία του παιδιού τη μαθησιακή και γενικά νομίζω, ότι μιας και τα παιδάκια είναι σε ηλικία που είναι πιο εύπλαστα και ακούνε καλύτερα, μπορούμε να έχουμε πολύ μεγάλη επίδραση στο πώς θα εξελιχτούν από κει και πέρα σαν μαθητές». Σε αυτή την απάντηση φαίνεται η επιθυμία να έχει ο εκπαιδευτής πιο κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση και να λαμβάνεται ο ρόλος του σοβαρά υπόψη του. Ακόμα, υπάρχει η ευκαιρία για ευκολότερη επιρροή στις προσωπικότητες των παιδιών.

K7 «Τα παιδιά στην Πρωτοβάθμια προσέχουν λίγο περισσότερο στο δικό μου το μάθημα από ότι στη δευτεροβάθμια, σύμφωνα με αυτά που ακούω από συναδέλφους. Στη δευτεροβάθμια, ειδικά στα λύκεια, νομίζω ότι έχει γίνει και μάθημα επιλογής, πλέον τα Αγγλικά δεν υπάρχει και πολύ ενδιαφέρον για το μάθημα. Οπότε θεωρώ ότι στην Πρωτοβάθμια προσφέρω περισσότερα [...] οι ηλικίες είναι διαφορετικές, εννοείται. Οι ώρες είναι διαφορετικές, αυτά που θα κανείς είναι διαφορετικά, αλλιώς θα τραβήξεις το ενδιαφέρον ενός παιδιού 10 χρόνων κι αλλιώς ενός παιδιού 12 ή 14.»

K8 «Διορίστηκα κατευθείαν στην Πρωτοβάθμια. Η ευαίσθητη ηλικία των παιδιών και το γεγονός ότι θα μπορούσα να προσφέρω και να συνδράμω με όλες μου τις δυνάμεις, στην διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών και το γεγονός, ότι το πλαίσιο της πρωτοβάθμιας θεωρείτο πιο σαφές και πιο ελεγχόμενο, θαρρώ ότι ήταν από τους λόγους που με οδήγησαν στην επιλογή αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης.»

K11 «Όχι πρώτη επιλογή μου ήταν η Α' β'θμια εκπαίδευση. λόγω των καταστάσεων πιο πολύ θεωρώ ότι μου ταίριαζε το επάγγελμα όσον αφορά τα μικρά παιδιά, θεωρώντας ότι είναι πιο εύκολο να σε συμπαθήσουν και να συμπαθήσουν το μάθημα, γιατί βρίσκω πάρα πολύ μεγάλη, λόγω και της δικής μου εμπειρίας, μεγάλη θα λέγαμε σύνδεση του καθηγητή του μαθήματος του συγκεκριμένου με την αγάπη των παιδιών για το μάθημα, άρα αυτός ήταν ένας βασικός λόγος η αγάπη για τα παιδιά, δεύτερον ήθελα να μεταδώσω επικοινωνιακά το μάθημα των Αγγλικών κι αυτό ταιριάζει καλύτερα σε μικρά παιδιά, χωρίς να αποκλείουμε και τη διάδραση που υπάρχει με τα μεγαλύτερα παιδιά.»

Σε μία περίπτωση έγινε λόγος της επιλογής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την αποφυγή κάποιων χαρακτηριστικών της δευτεροβάθμιας, όπως είναι, για παράδειγμα, τα εσπερινά σχολεία, στην οποία εμπεριέχονται και οι προαναφερθείσες συνιστώσες:

Κ10 «Και ως ωρομίσθια, και ως αναπληρώτρια και αργότερα στο μόνιμο διορισμό. Όλες μου οι εμπειρίες στο δημόσιο τομέα ήταν στην πρωτοβάθμια, δεν έκανα μετάταξη. Εγώ την Πρωτοβάθμια την επέλεξα με κριτήριο, κυρίως για να αποφύγω κάποια πράγματα που με φόβιζαν στη δευτεροβάθμια, δηλαδή εσπερινά σχολεία ή λύκεια και το γεγονός ότι τα δημοτικά είναι πολύ περισσότερα, οπότε θα ήταν περισσότερες οι πιθανότητες να διοριστώ κοντά στον τόπο μου.»

Μια χαρακτηριστική περίπτωση επιλογής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η αιτία πως ο σύζυγος της ερωτώμενης εργαζόταν επίσης σε αυτή και κρίθηκε πως ήταν σκόπιμο να ακολουθήσουν και κοινή επαγγελματική πορεία, εκτός από προσωπική:

Κ2. «[...] Εγώ εργάζομαι 15 χρόνια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεν έχω κάνει μετάταξη και ούτε έχω δουλέψει ποτέ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή μου ήταν καθαρά για λόγους προσωπικούς, γιατί τυγχάνει και ο σύζυγός μου να είναι εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οπότε θεωρήσαμε όταν έπρεπε να γίνει η επιλογή, ότι ίσως η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση να ήταν καλύτερη και για μένα, για να μπορούμε να έχουμε μία κοινή πορεία στο χώρο της εκπαίδευσης, ανταλλαγή απόψεων, ίσως και στο πρακτικό κομμάτι, να είμαστε μαζί σε κάποια κοινά σχολεία και τα λοιπά. Τώρα, όσον αφορά τη διαφορά. Θεωρώ, ότι αν και δεν έχω εμπειρία στη Δευτεροβάθμια, από ότι έχω ακούσει από άλλους συναδέλφους, ότι υπάρχουν διαφορές. Διαφορές στα ωράρια, δηλαδή τα ωράρια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο μικρά και πιο βατά σε σχέση με τα δικά μας ».

Επίσης, αναφέρεται και η διαφορετική αντιμετώπιση του ίδιου του μαθήματος στην πρωτοβάθμια σε σχέση με την δευτεροβάθμια, καθώς τα παιδιά μικρότερης ηλικίας που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με αυτό δείχνουν περισσότερο ενθουσιασμό, ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας χάνουν το ενδιαφέρον τους. Ακόμα, το ίδιο το περιβάλλον των Δημοτικών σχολείων συνδράμει στην τελική απόφαση, λόγω του πιο ευχάριστου κλίματος και του πιο ελεγχόμενου χαρακτήρα τους.

Ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι πως όλοι, εκτός από την K15 θεωρούν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως πιο ενδιαφέρον πλαίσιο διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως, οι K3, K5, K8, K11, K14 αναφέρονται στο γεγονός, πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικότερος στο Δημοτικό, καθώς αποτελεί πρόσωπο αναφοράς για τα παιδιά και παράλληλα υπάρχει μεγαλύτερη διάδραση μαθητών και εκπαιδευτικού.

Ακόμη, οι K2 και K9 τονίζουν πως η κυριότερη διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων είναι το ωράριο εργασίας. Ειδικότερα, τονίζουν πως στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας το ωράριο είναι περισσότερο βατό σε σχέση με το Δημοτικό σχολείο. Τέλος, η εκπαιδευτικός K10 ως μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων αναφέρει το περιβάλλον στο Δημοτικό ως πιο ελεγχόμενο.

Τέλος, η εκπαιδευτικός K15 αναφέρεται στις διαφορές μεταξύ των δύο τόσο ως προς το πλαίσιο όσο και ως προς τα βιβλία, αναφέροντας πως είναι καλύτερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την Πρωτοβάθμια.

5.2.4 Η επιλογή του Δημόσιου τομέα

Οι τρεις βασικοί παράγοντες που αποτέλεσαν κίνητρο για την επιλογή του δημόσιου τομέα εργασίας ήταν η εργασιακή ασφάλεια και η σταθερότητα, ο τρόπος διδασκαλίας σε αυτόν ο οποίος παρουσιάζει περισσότερη ελευθερία και δημιουργικότητα σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα και οι φανερά μεγαλύτερες περίοδοι διακοπών.

Αναφορικά με τα αρνητικά χαρακτηριστικά της εργασίας στο δημόσιο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν δυσαρεστημένοι με τις υποδομές και το διαθέσιμο υλικό (προτζέκτορες, αίθουσες κλπ). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14 αναφέρουν πως υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στο ελληνικό σχολείο, γεγονός που δυσχεραίνει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Επίσης, δεν ήταν λίγοι και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν πως τα βιβλία που χρησιμοποιούνται είναι ανεπαρκή και δεν διευκολύνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος (K1, K2, K4, K5, K7, K10, K13, K14).

Το ωράριο εργασίας αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα δυσαρέσκειας για μερικούς εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί Κ4, Κ5 και Κ10 αναφέρουν, πως το ωράριό τους δεν είναι ιδιαίτερα ευέλικτο, καθώς το μάθημα των αγγλικών εντάσσεται κατά κύριο λόγο τις τελευταίες ώρες του προγράμματος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί Κ1, Κ7 και Κ8 θεωρούν ότι το ωράριο στο δημόσιο τομέα είναι πιο βατό σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα.

Επιπλέον, οι Κ5 και Κ15 ανέφεραν ως θετικό του δημόσιου σχολείου τη σταθερότητα στην μισθοδοσία και την ασφάλεια. Το περιβάλλον και το κλίμα εργασίας στον δημόσιο τομέα θεωρούνται θετικά σύμφωνα με τους συμμετέχοντες Κ2, Κ5, Κ11 και Κ14. Αντιθέτως, ο Κ15 έχει διαφορετική άποψη και κατατάσσει το περιβάλλον εργασίας στους αρνητικούς παράγοντες του δημόσιου κλάδου.

Τέλος, αξίζει ν' αναφερθεί η άποψη της εκπαιδευτικού Κ6 η οποία θεωρεί ότι στο δημόσιο σχολείο δεν υπάρχει η συχνή επικοινωνία με τους γονείς που υπάρχει στα ιδιωτικά σχολεία, ενώ αναφέρεται και στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κ1 *«Το ωράριο είναι στα θετικά, γιατί είναι ευέλικτο, και σε σχέση και με το Διευθυντή του Σχολείου μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα[...]. Τα βιβλία είναι επιεικώς απαράδεκτα που έχουμε στην Πρωτοβάθμια[...]/ Κατ' αρχήν δεν υπάρχει ένας διαδραστικός πίνακας, δεν υπάρχει κασετόφωνο ουσιαστικά, δεν υπάρχει cd, δεν υπάρχει κάτι να μπορούμε να κάνουμε τη δουλειά μας, οπότε φυσικά θα πούνε οι γονείς ότι ξέρετε στο φροντιστήριο κάνουν καλύτερη δουλειά[...]*». Έκφραση έντονης δυσαρέσκειας λόγω σοβαρών ελλείψεων η οποία ενισχύεται ακόμα περισσότερο όταν οι εν λόγω ελλείψεις δεν υφίστανται στα φροντιστήρια.

Κ3 *«Λοιπόν η δουλειά μας στο δημόσιο σχολείο έχει πάρα πολλά θετικά. Όταν στο σχολείο που δουλεύεις το κλίμα είναι ανοιχτό, κλίμα συνεργασίας κ.λ.π. δημιουργείται ένας πολύ ευχάριστος χώρος δουλειάς, αυτό αντανακλά και στα παιδιά και έχουν και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, τους αρέσουν οι δραστηριότητες, δηλαδή οι εργαζόμενοι αισθάνονται καλά και για τον εαυτό τους και για το χώρο της δουλειάς τους και αυτό έχει και αποτέλεσμα μέσα στην τάξη. Τώρα, αν το συγκρίνουμε λίγο με τον ιδιωτικό τομέα, σίγουρα υπάρχει λιγότερος εξοπλισμός, δεν είναι σίγουρο ότι θα έχουμε πάντα το υλικό που θα χρειαζόμασταν για να κάνουμε το μάθημα μας πιο αποτελεσματικό. Αλλά παρόλα αυτά, οφείλω να αναγνωρίσω ότι τα τελευταία χρόνια,*

γίνεται πολύ μεγάλη προσπάθεια στον εξοπλισμό των σχολείων [...] Υπάρχουν προτζέκτορες και μπορώ και χρησιμοποιώ laptop και χρησιμοποιώ το ψηφιακό σχολείο πάρα πολύ συχνά μίας και βλέπω πώς ανταποκρίνονται τα παιδιά, όταν χρησιμοποιούμε και νέες τεχνολογίες και λίγο υλικό πέρα από το βιβλίο[...]. Αυτός ο ερωτώμενος νιώθει ικανοποιημένος από τις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες και σε αυτή την περίπτωση μπορούν να καλύψουν τις ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών.

K5 «[...] Πρώτα από όλα, ας μη γελιόμαστε, το πιο σημαντικό είναι η εργασιακή ασφάλεια με το σκεπτικό ότι κάθε πρώτη και δεκαπέντε του μηνός, παίρνουμε το μηνιάτικό μας. Ως προς τους συναδέλφους, αυτό είναι καθαρά συγκυριακό. Για παράδειγμα θα σας πω, ότι μπορεί ένας συνάδελφος ειδικότητας όπως είμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών, να βρισκόμαστε σε διαφορετικά σχολεία και να πετυχαίνουμε σε διάφορες περιπτώσεις συναδέλφων, σε ένα πολύ καλό συναδελφικό κλίμα, σε ένα μέτριο συναδελφικό κλίμα, έως ένα πολύ κακό συναδελφικό κλίμα. Ως προς τα βιβλία, δυστυχώς εγώ δεν ήμουν, δεν είμαι, ούτε θα είμαι αισιόδοξος, γιατί τουλάχιστον στο δικό μας το κομμάτι σε αυτό του μαθήματος των αγγλικών, στο δημοτικό τουλάχιστον, πάντοτε υπήρχε εναλλαγή βιβλίων, δυστυχώς από το κακό στο χειρότερο. Ενδεικτικά σας λέω, ότι δεν υπάρχει καμία διασύνδεση μεταξύ των βιβλίων που διδάσκουμε από την Τρίτη μέχρι την Έκτη δημοτικού.»

Η καθολικότητα των απαντήσεων που αφορούν στις υποδομές, το τεχνικό υλικό και τα βιβλία αποδεικνύει, πως υπάρχει σημαντικό πρόβλημα στο δημόσιο σχολείο αναφορικά με αυτά. Εντούτοις, το περιβάλλον εργασίας, το ωράριο και η επικοινωνία φαίνεται πως αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι κατατάσσονται στα θετικά ή τα αρνητικά στοιχεία του δημόσιου σχολείου, βάσει των βιωμάτων και των εμπειριών του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, τα βιβλία χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκέστατα και δεν βοηθούν καθόλου το έργο των εκπαιδευτικών, αντίθετα το δυσχεραίνουν. Ακόμα, ακούστηκαν απόψεις οι οποίες αντιμετωπίζουν την μικρή ηλικία των παιδιών σαν θετικό αλλά και σαν αρνητικό παράγοντα. Επίσης, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών υφίσταται ως δυσκολία και μάλιστα συγκρίνεται με την αντίστοιχη κατάσταση από την πλευρά των φροντιστηρίων. Γενικά, οι καθηγητές αγγλικών στα σχολεία αισθάνονται πως ο ρόλος τους υποβαθμίζεται από αυτά τα χαρακτηριστικά και πιο συγκεκριμένα, είναι έτσι δομημένο το σύστημα ώστε δυσχεραίνεται η θέση και η λειτουργία τους μέσα στο ελληνικό σχολείο.

5.2.5 Προηγούμενη εμπειρία

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν, πως πριν από το διορισμό τους στον δημόσιο τομέα, εργάστηκαν στον ιδιωτικό τομέα και ειδικότερα σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών είτε παραδίδοντας ιδιαίτερα μαθήματα. Τα γεγονόσ αυτό αποδεικνύει τη ζήτηση που έχει η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Σε αυτό, ενδεχομένως, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η καθιέρωση της αγγλικής ως lingua franca αλλά και η ένταξη της στα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού σχολείου (Rowley-Jolivet, 2017).

K1. *«Ναι, είχα δουλέψει σε φροντιστήριο αρκετά χρόνια, και με ιδιαίτερα μαθήματα, και στη Θεσσαλονίκη όταν ήμουν φοιτήτρια πριν ολοκληρώσω τον κύκλο των σπουδών μου και όταν επέστρεψα μετά στην πόλη των Ιωαννίνων σε 2-3 φροντιστήρια».* Είναι εμφανής η εργασία σε περισσότερους από έναν εργασιακούς χώρους, οι οποίοι είναι φροντιστήρια.

K2. *«Ναι, δούλεψα για τέσσερα χρόνια σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών, στην ιδιαίτερή μου πατρίδα και στη συνέχεια ασχολήθηκα με την εκπαίδευση ως αναπληρώτρια και ως ωρομίσθια εκπαιδευτικός. Ως ωρομίσθια ένα χρόνο και ως αναπληρώτρια δύο χρόνια».*

K3 *«Βέβαια, δούλεψα για κάποια χρόνια στον ιδιωτικό τομέα σε φροντιστήρια, μετά από όταν άρχισα να εργάζομαι ως αναπληρώτρια άρχισα να ελαττώνω τις ώρες των φροντιστηρίων».* Όπως φαίνεται και σε αυτή την απάντηση, οι ερωτώμενοι αντιμετωπίζουν τα φροντιστήρια ως προσωρινή εργασία μέχρι να βρουν κάποια μόνιμη.

K7 *«Ναι, δούλεψα 3 χρόνια σε φροντιστήριο και έκανα και ιδιαίτερα 4-5 χρόνια, τα οποία ήταν τελείως διαφορετικά από αυτό που κάνω στο δημόσιο τομέα. Υπήρχε πίεση, υπήρχαν κάποια deadlines τα οποία θα έπρεπε να καλύψουμε, έπρεπε η ύλη να βγει σε συγκεκριμένο χρόνο, ήταν άλλος ο τρόπος εξέτασης, ήταν όλα διαφορετικά».* Η διαφοροποίηση που αναφέρεται σε αυτό το σχόλιο καθιστά τα φροντιστήρια πιο απαιτητικά σε σχέση με το δημόσιο. Αυτό θα πρέπει να δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά πόσο εν τέλει ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που το ίδιο δημιουργεί.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία πριν από το διορισμό τους στον δημόσιο τομέα, γεγονός που φανερώνει πως είχαν εμπειρία ως προς τη διδακτική

πράξη προτού να διδάξουν σε δημόσια σχολεία. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως κανένας από τους ερωτώμενους δεν είχε σκοπό να καταλήξει στην ιδιωτική εκπαίδευση, ωστόσο την αναφέρουν ως πιο απαιτητική και μάλιστα ακόμα και σαν εξάσκηση για το δημόσιο. Έτσι, καθώς φαίνεται πως υπάρχει μεγάλη ζήτηση φροντιστηρίων, δημιουργεί μεγάλο ενδιαφέρον η προτίμηση των εκπαιδευόμενων για την ιδιωτική εκπαίδευση και των εκπαιδευτών για την δημόσια εκπαίδευση. Θα υπήρχε ενδιαφέρον για την διεξαγωγή έρευνας η οποία θα διερευνούσε τους παράγοντες που ωθούν την κάθε μία από αυτές τις δύο ομάδες στην επιθυμητή τους κατηγορία εκπαίδευσης με σκοπό την δημιουργία ενός μοντέλου το οποίο θα αποπειράται να ικανοποιήσει και τις δύο αυτές ομάδες.

5.3 Αντιλήψεις για την διδασκαλία

5.3.1 Η διδασκαλία ως λειτούργημα

Όσον αφορά το κομμάτι της συνέντευξης το οποίο διερευνά τις αντιλήψεις των ερωτώμενων σχετικά με την διδασκαλία, ένα μέρος αυτού αφορά την διδασκαλία ως λειτούργημα, τον βαθμό που οι συμμετέχοντες την αντιλαμβάνονται ως τέτοιο και τις αιτίες που ασπάζονται την εν λόγω άποψη.

Στην συγκεκριμένη ερώτηση, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θεωρούν τη διδασκαλία ως λειτούργημα. Η άποψη τους αυτή οφείλεται στο γεγονός πως δεν πρόκειται για μία εργασία διεκπαιρευτικού χαρακτήρα στην οποία γίνεται, για παράδειγμα, μια δουλειά γραφείου, αλλά αντίθετα υπάρχει ο ανθρώπινος παράγοντας ο οποίος την διαφοροποιεί από αυτή. Ειδικότερα, η διάπλαση χαρακτήρα άλλων ανθρώπων και η μετάδοση της γνώσης σε αυτούς είναι το σπουδαιότερο στοιχείο που καθορίζει την διδασκαλία λειτούργημα. Επίσης, η προσφορά η οποία γίνεται στην κοινωνία μέσω αυτού του έργου είναι ακόμα μια συνιστώσα στο εν λόγω ζήτημα, καθώς, όπως αναφέρεται, η διδασκαλία προσφέρει στην κοινωνία μακροπρόθεσμα. Σε συνδυασμό με την υγεία, αποτελούν τους δύο βασικούς πυλώνες κάθε κοινωνίας και αυτή είναι η αιτία που δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται απλώς ως επάγγελμα, οι οποίοι όμως τομείς χαρακτηρίζονται παραμελημένοι. Έτσι, η κοινωνική ευθύνη είναι ακόμα ένας λόγος που την κάνουν λειτούργημα. Επίσης, αναφέρεται πως είναι λειτούργημα γιατί δεν είναι ο μισθός η κινητήριοι ώθηση των εκπαιδευτικών για την

πραγματοποίηση της διδασκαλίας, αλλά η αγάπη τους για αυτή και η θέληση να την κάνουν.

Μια πολύ χαρακτηριστική απάντηση η οποία υποστηρίζει την εν λόγω άποψη διατυπώθηκε από τον Κ11, ο οποίος συνοψίζει την σημασία της διδασκαλίας για τους μαθητές, την κοινωνία αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας μέσα στην απάντηση του την έννοια της «αγωγής»:

Κ11 «Φυσικά και είναι λειτούργημα αν και δυστυχώς δεν περιλαμβάνεται στα επαγγέλματα που θεωρούνται λειτούργηματα, είναι όμως λειτούργημα γιατί άνω από όλα είναι αγωγή. Δεν θα ξεκινήσω από την ιστορία της αγωγής και της παιδαγωγικής γενικότερα από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, ως Έλληνες γνωρίζουμε πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση και η αγωγή για τα παιδιά, από εκεί και πέρα όμως φυσικά ως λειτούργημα πρέπει να το εκλαμβάνουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί διότι είμαστε υπεύθυνοι πρώτα απέναντι στον εαυτό μας και δεύτερον απέναντι στα παιδιά ούτως ώστε να τους δώσουμε όχι μόνο τα φώτα της γνώσης, αλλά να τους κάνουμε και καλύτερους ως ανθρώπους δηλαδή μια ψυχοπλαστική θα λέγαμε αντίληψη, η οποία έγκειται πιο πολύ στην προσωπικότητα του καθενός μας ως καθηγητές».

Στις παρακάτω απαντήσεις φαίνεται έντονα ο ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα στον προσδιορισμό της διδασκαλίας ως λειτούργημα:

Κ13 «Καθαρά λειτούργημα. Γιατί δεν έχουμε ωράριο, διαμορφώνουμε προσωπικότητες, διαμορφώνουμε συνειδήσεις, διαμορφώνουμε χαρακτήρες.»

Κ14 «Εγώ προσωπικά το θεωρώ λειτούργημα. Το θεωρώ λειτούργημα ,γιατί έχεις να κάνεις με έμφυχο υλικό, έχεις να κάνεις με την ανθρώπινη , που δεν είναι..... είναι πάρα πολλά πράγματα συναισθήματα, χαρακτήρας, ιδιοσυγκρασία. Είναι λειτούργημα. Μπαίνεις και πρέπει κάθε ξεχωριστό παιδί, κάθε ξεχωριστή προσωπικότητα να τη σεβαστείς και σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες που έχει το κάθε παιδί πάλι να λειτουργήσεις. Είναι τρομερά δύσκολο και για αυτό είναι και λειτούργημα. Γιατί αυτό δεν πληρώνεται, αυτό που κάνεις εκείνη τη στιγμή. Πολλές ιδιαιτερότητες των παιδιών, δεν πληρώνεται είναι ένα λειτούργημα για εμένα προσωπικά»

Η έντονη άποψη της Κ5 αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν την διδασκαλία απλά ως επάγγελμα έχουν χάσει το παιχνίδι πριν ακόμα ξεκινήσουν την επαγγελματική τους καριέρα. Ειδικότερα:

K5 «[...]υπάρχουν διάφορες κατηγορίες συναδέλφων μου, οι οποίοι υπάγονται και στην πρώτη κατηγορία που θέσατε, ότι δηλαδή ο εκπαιδευτικός είναι επάγγελμα, κάποιοι που θεωρούν όντως ότι είναι λειτούργημα, και κάποιοι οι οποίοι το βλέπουν δημοσιοϋπαλληλικά, δηλαδή στο μυαλό τους το βλέπουν εντελώς διεκπεραιωτικά. Για μένα είναι πρώτα και κυριότερα λειτούργημα. Εκπαιδευτικός ο οποίος θεωρεί ότι στο μυαλό του θεωρεί ότι είναι μόνο επάγγελμα, μια δημοσιοϋπαλληλική δουλειά έχει χάσει το παιχνίδι από την αρχή πριν καν περάσει το κατώφλι του σχολείου. Λειτούργημα λοιπόν από πολλές πλευρές και όπως προείπα λειτούργημα γιατί έχεις να κάνεις με παιδικές ψυχές, με μικρά παιδιά, έχεις να μορφώσεις τα παιδιά, που ξέρετε πάρα πολύ καλά ότι η εκπαίδευση και η υγεία θα συμπλήρωνε τα θεμέλια, για να πάει μια κοινωνία μπροστά, άλλο αν οι εκάστοτε κυβερνώντες δεν δίνουν βάση ούτε στην υγεία, ούτε στην εκπαίδευσή».

Η παρακάτω απάντηση δείχνει με παραστατικό τρόπο την διαφορά ανάμεσα σε λειτούργημα και επάγγελμα, χρησιμοποιώντας τις συνιστώσες του ανθρώπινου παράγοντα και του διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, αλλά και το αίσθημα της επιβράβευσης που προκύπτει όταν η διδασκαλία είναι καλή και αποτελεσματική:

K7 «Η διδασκαλία για μένα είναι λειτούργημα. Αυτό που κάνω είναι, να προσπαθώ να δώσω στα παιδιά με τις γνώσεις μου, να προσπαθήσω να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον. Δεν λειτουργώ σαν επάγγελμα, διαφορετικά θα πήγαινα και θα έλεγα : « δεν με ενδιαφέρει. Θα κάνω την ώρα μου και θα φύγω και θα πάρω τα λεφτά μου και δεν με νοιάζει καθόλου, είμαι δημόσιος υπάλληλος, τα λεφτά θα τα πάρω ούτως ή άλλως». Αλλά θεωρώ ότι είναι λειτούργημα. Και η μεγάλη μου χαρά είναι όταν έρχονται παιδάκια και οι γονείς και μου λένε πόσο καλά την κάνετε τη δουλειά σας, είναι η καλύτερη μου στιγμή».

Από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί στην συγκεκριμένη ερώτηση, μπορεί να γίνει φανερό πως η ίδια αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών καθορίζει αν η διδασκαλία θα είναι λειτούργημα και αφορά τις περιπτώσεις που αναλογίζονται την σπουδαιότητα της διάπλασης της ψυχής ενός ανθρώπινου όντος, της κοινωνικής ευθύνης που φέρουν αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος πραγματοποιεί την διδασκαλία του.

5.3.2 Η διδασκαλία ως δημοσιοϋπαλληλική δουλειά

Η διδασκαλία ως δημοσιοϋπαλληλική δουλειά ορίζεται από τους ερωτώμενους μόνο για το γεγονός ότι δουλεύουν με όρους δημόσιου υπαλλήλου, δηλαδή εργάζονται στο δημόσιο. Ο χαρακτηρισμός αυτός αυτόματα φαίνεται πως προσδίδει αρνητική αντιμετώπιση, όπως φαίνεται στην παρακάτω απάντηση:

K1 *«Είναι κάτι πολύ ιδιαίτερο και σίγουρα δεν είναι δημοσιοϋπαλληλική δουλειά. Αυτό είναι το μόνο δεδομένο, όσον αφορά την εκπαίδευση. Δεν είμαστε ούτε σε γραφεία, ούτε έχουμε να αντιμετωπίσουμε αντικείμενα. Μιλάμε με ανθρώπους και φανταστείτε πόσους έχουμε να αντιμετωπίσουμε καθημερινά, συν τους γονείς [...]. Υποτίθεται ότι είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι γιατί δουλεύουμε για το δημόσιο. Από εκεί και πέρα κάθε τομέας του δημόσιου έχει τεράστια διαφορά». Στην εν λόγω απάντηση προσπαθεί να διαχωρίσει αυτή την κατηγορία δημόσιου υπαλλήλου από τις υπόλοιπες. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε αρνητική φήμη των δημοσίων υπαλλήλων ακόμα και από τους ίδιους και έτσι να κρατά μια στάση άμυνας ο εν λόγω ερωτώμενος. Επίσης, εντάσσει στην εργασία του δημόσιου υπάλληλου την εργασία γραφείου και αφαιρεί τον ανθρώπινο παράγοντα.*

Επίσης, σε αυτή την κατηγορία εντάσσουν την εργασία η οποία χαρακτηρίζεται μόνο από διεκπεραιωτικό χαρακτήρα και υπάρχει σημασία για το αποτέλεσμα. Ειδικότερα, αναφέρεται πως σε μια τέτοιου είδους εργασία, οι εργαζόμενοι απλά πραγματοποιούν το έργο τους και περιμένουν να τελειώσει το ωράριο και αυτός είναι ο λόγος που η διδασκαλία είναι λειτούργημα και όχι δουλειά δημόσιου υπαλλήλου.

κάποιοι που θεωρούν όντως ότι είναι λειτούργημα, και κάποιοι οι οποίοι το βλέπουν δημοσιοϋπαλληλικά, δηλαδή στο μυαλό τους το βλέπουν εντελώς διεκπεραιωτικά. Για μένα είναι πρώτα και κυριότερα λειτούργημα. Εκπαιδευτικός ο οποίος θεωρεί ότι στο μυαλό του θεωρεί ότι είναι μόνο επάγγελμα, μια δημοσιοϋπαλληλική δουλειά έχει χάσει το παιχνίδι από την αρχή πριν καν περάσει το κατώφλι του σχολείου. Λειτούργημα λοιπόν από πολλές πλευρές και όπως προείπα λειτούργημα γιατί έχεις να κάνεις με παιδικές ψυχές, με μικρά παιδιά, έχεις να μορφώσεις τα παιδιά, που ξέρετε πάρα πολύ καλά ότι η εκπαίδευση και η υγεία θα συμπλήρωνε τα θεμέλια, για να πάει μια κοινωνία μπροστά, άλλο αν οι εκάστοτε κυβερνώντες δεν δίνουν βάση ούτε στην υγεία, ούτε στην εκπαίδευσή». Σε αυτή την απάντηση γίνεται ένα σχόλιο για δύο τομείς που αποτελούν θεμέλια της κοινωνίας και παρόλα αυτά είναι παραμελημένοι. Ο

εκπαιδευτικός αυτός θεωρεί εξαιρετικά σπουδαίο το έργο του και εξηγεί και τους λόγους.

K8 «Το γεγονός ότι βρίσκομαι σε ένα δημόσιο σχολείο, αναπόφευκτα μου αποδίδει την ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου. Από την άλλη πλευρά, θεωρώ όμως ότι η διδασκαλία είναι πολυδιάστατη, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί...»

5.3.3 Η διδασκαλία ως επάγγελμα

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, η διδασκαλία μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία του επαγγέλματος καθώς υφίσταται μισθός για την διεξαγωγή της και είναι ένας τρόπος επιβίωσης των ανθρώπων. Ακόμα, ο διεκπεραιωτικός χαρακτήρας είναι ακόμα ένα στοιχείο του επαγγέλματος σε σύγκριση με το λειτούργημα.

Η μοναδική εκπαιδευτικός, που δεν δήλωσε ότι θεωρεί τη διδασκαλία λειτούργημα αλλά επάγγελμα είναι η K4, η οποία αναφέρει χαρακτηριστικά :

«Λοιπόν, δεν βλέπω τη δουλειά μας να είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι. Επίσης δε θεωρώ ότι υπάρχει λειτούργημα από τη στιγμή που πληρώνεσαι για κάτι. Λειτούργημα είναι αυτό που θα το κάνεις δωρεάν γιατί θες να αφιερώσεις χρόνο σε αυτό. Αυτό βέβαια δε με κάνει να θεωρώ ότι δεν είναι ένα επάγγελμα, το οποίο μπορείς να το κάνεις με αγάπη. Είναι ένα επάγγελμα που μπορείς να το κάνεις με αγάπη, να δώσεις πράγματα πάρα πολλά και να πάρεις πάρα πολλά».

Ωστόσο, τονίζει πως η διδασκαλία αποτελεί ένα επάγγελμα, το οποίο προϋποθέτει αγάπη και δοτικότητα.

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, αναφέρεται πως η διδασκαλία θα μπορούσε να ανήκει συνδυαστικά τόσο στα λειτούργημα όσο και στα επαγγέλματα. Στα λειτούργημα λόγω των αιτιών που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα αλλά σε συνδυασμό με τον μισθό, κατατάσσεται και στα επαγγέλματα.

K3 «Εγώ θεωρώ ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα πρώτα-πρώτα, αλλά επάγγελμα γιατί από αυτό ζούμε. Λειτούργημα όσον αφορά τη προσφορά του στα παιδιά και στους γονείς και επάγγελμα, επειδή από κει παίρνουμε το μισθό μας.»

K9 «Πρώτα από όλα είναι λειτούργημα, δεν το συζητάω καν. Λειτούργημα – επάγγελμα θα έλεγα. Είναι μία δουλειά την οποία αν δεν αγαπάς δεν υπάρχει περίπτωση να

μπορέσεις να την κανείς καλά. Τώρα επάγγελμα αναγκαστικά είναι, γιατί εφόσον δεν υπάρχουν άλλοι πόροι, πρέπει κάτι να κάνεις για να ζήσεις τέλος πάντων. Σε καμία των περιπτώσεων δεν είναι δημόσιο υπαλληλική δουλειά».

K15 «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι λειτούργημα. Για μένα είναι επάγγελμα αυτή τη στιγμή. Ίσως για κάποιους να είναι και δημοσιοϋπαλληλική δουλειά. Εγώ δεν το βλέπω σαν δημοσιοϋπαλληλική δουλειά, το βλέπω σαν επάγγελμα όμως όχι σαν λειτούργημα».

Συνεπώς, οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν πως αποφοίτησαν από τη σχολή τους απλά και μόνο για να μάθουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα, αλλά κατανοούν πως πρόκειται για κάτι βαθύτερο και πιο ουσιαστικό. Θεωρούν πως το έργο τους είναι σπουδαίο και μεγάλης σημασίας καθώς αισθάνονται πως στην ουσία διαμορφώνουν την κοινωνία του μέλλοντος. Αυτό συμβαίνει διότι εκτός από την διδασκαλία της ύλης, οι μικρές ηλικίες ακόμα βρίσκονται σε σημείο που πλάθονται και διαμορφώνονται και οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό. Αυτό ενδυναμώνεται από την θέληση που φανερώνουν οι παραπάνω απαντήσεις για την συνεισφορά στο χτίσιμο μια κοινωνίας που θα αποτελείται από σωστά διαμορφωμένους χαρακτήρες και συμπεριφορές. Σε πολλές περιπτώσεις έγινε η σύγκριση με τους υπόλοιπους δημόσιους υπαλλήλους, η οποία υποδηλώνει αρνητική άποψη και από τους εκπαιδευτικούς που αποσκοπούν να διαχωρίζονται από εκείνους. Έτσι, συμφωνούν κατά κύριο λόγο ότι πρόκειται για λειτούργημα, με μια φανερή επιθυμία να το εντάξουν σε αυτή την κατηγορία, όπως φανερό είναι και η δυσαρέσκεια να κατηγοριοποιείται στα επαγγέλματα ή στις δημοσιοϋπαλληλικές δουλειές, καθώς ακόμα και αυτοί που την εντάσσουν σε αυτά, φαίνεται πως αναγκάζονται παρά την θέληση τους, πως είναι αναπόφευκτο και δεν μπορούν να το αποφύγουν.

5.3.4 Επαγγελματισμός στην διδασκαλία

Η έννοια του επαγγελματισμού αφορά στην παραδοχή και εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων, ώστε να φέρεται κανείς ως επαγγελματίας στο περιβάλλον όπου δραστηριοποιείται. Συνεπώς, ο επαγγελματισμός αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς (Day, 1999). Αντιθέτως, η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ζητήματα κύρους καθώς επίσης και χρηματικών απολαβών (Nixon et al., 1997).

Αναφορικά με τις συγκεκριμένες έννοιες φαίνεται, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για αυτές, αλλά δεν έχουν εμβαθύνει στη σημασία τους.

K1 «Την έχω ακούσει κατά διαστήματα, αλλά δεν έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα, να το ψάξω δηλαδή γιατί το είπαν αυτό, τι και πως.»

K4 «Δεν ξέρω τι ακριβώς εννοούμε όταν λέμε επαγγελματοποίηση, τις άλλες έννοιες.... Μου είναι γνωστές αλλά όχι ότι έχω διαβάσει κάτι σχετικό με αυτό το θέμα.»

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, επαγγελματισμός στην εκπαίδευση είναι η επιθυμία για αποτελεσματικότητα και να γίνεται η δουλειά όσο στο δυνατόν καλύτερα, η εργασία η οποία γίνεται στο πλαίσιο κάποιων κανόνων οι οποίοι τηρούνται, είναι η ύπαρξη στόχων και η επίτευξη αυτών, η υπευθυνότητα, η συνεχής εξέλιξη και η σωστή προετοιμασία.

K3 «Ναι πολύ συχνά τα τελευταία χρόνια το έχω ακούσει. Είναι αυτό που λέμε, ότι όταν θέλεις να είσαι αποτελεσματικός, πρέπει να ακολουθείς και τους κανόνες, πρέπει να κάνεις αυτά που προβλέπονται, να είσαι δηλαδή ένας καλός επαγγελματίας, γιατί πιστεύω ότι έχει προκύψει αυτή η συζήτηση με την αναπόφευκτη, καθώς περνάν τα χρόνια, σύγκριση κάποιων ανθρώπων που εργάζονται σκληρά μέσα στο δημόσιο και κάποιων άλλων ανθρώπων που θεωρούνται ότι πηγαίνουν στη δουλειά, παίρνουν τα χρήματά τους και από εκεί και πέρα δεν τους ενδιαφέρουν και πολλά άλλα πράγματα. Και η σύγκριση αυτή αναπόφευκτα έχει προκύψει, έχει μάλλον προκαλέσει αυτή την ανάγκη, να λέμε ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι επαγγελματίες, δηλαδή να έχουν ακριβώς στο νου τους στόχους που πρέπει να περαιώσουν στην τάξη, ώστε να είναι επαγγελματίες. Να πληροί και η εκπαίδευση τους στόχους που έχει εν γένει.»

Οι συμμετέχοντες K12, K13, K14 αν και έχουν ακούσει για τους όρους αυτούς, δεν έχουν σαφή εικόνα για τη σημασία τους.

K12 «Δεν ξέρω κάτι περαιτέρω... δεν ξέρω τι εννοείτε με αυτό. Επαγγελματισμός ξέρω ότι είναι αυτό που πρέπει να έχουμε όλοι και να λειτουργούμε σύμφωνα με κάποιους κανόνες. Δεν μπορεί να κάνει ο καθένας ότι θέλει δηλαδή, να πηγαίνει ότι ώρα θέλει, να φεύγει ότι ώρα θέλει, να μην έχει κανόνες που να ακολουθεί, ενώ υπάρχει το ωράριο, υπάρχουν οι εφημερίες, υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι..... αυτό καταλαβαίνω εγώ.. από τον επαγγελματισμό.»

K13 «Δεν έχω διαβάσει κάτι, κάποιες συζητήσεις έχουν πέσει στην αντίληψή μου, έχει τύχει να βρεθώ. Δεν μπορούμε να θεωρηθούμε ότι κάνουμε επάγγελμα, γιατί το αποτέλεσμα της δικιάς μας δουλειάς φαίνεται μακροπρόθεσμα. Δεν είναι, ας πούμε, όπως είναι το επάγγελμα του δικηγόρου, του γιατρού, οποιουδήποτε Δημοσίου υπαλλήλου, ο οποίος θα ασκήσει το επάγγελμα του και τα αποτελέσματα θα φανούν άμεσα. Το δικό μας δεν μπορεί να θεωρηθεί επάγγελμα, γιατί τα αποτελέσματα της εργασίας μας φαίνονται μακροπρόθεσμα».

K14 «Δεν έχω διαβάσει κάτι αλλά... Ναι... έχω ακούσει, εγώ δεν το βλέπω».

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συζητά για τους εν λόγω όρους ή έχει ακούσει γι' αυτούς. Εντούτοις, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες (K4, K7) δεν έχουν ακουστά γι' αυτούς. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την έννοια των όρων αυτών. Μάλιστα, οι περισσότεροι τονίζουν, πως δεν πρέπει να υπάρχει επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, διότι το έργο ενός εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία. Παρά το γεγονός πως δεν γνωρίζουν ή απλά μπορούν να υποθέσουν την έννοια αυτών των όρων, η ύπαρξη τους δεν τους προδιαθέτει ευχάριστα. Αντίθετα, δεν συμφωνούν με την ύπαρξη νέων όρων και χαρακτηρισμών του επαγγέλματος τους. Μάλιστα, μπορεί να γίνει φανερή ακόμα και μια στάση άμυνας από την πλευρά των ερωτώμενων που δεν γνωρίζουν μερικώς ή πλήρως τις έννοιες αυτές. Το ερώτημα που θα πρέπει να απασχολήσει είναι τι τους δημιουργεί αυτή την αρνητική στάση απέναντι στην ύπαρξη νέων εννοιών και γιατί πιστεύουν κυρίως ότι πρόκειται για αρνητικές έννοιες. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί η σκέψη πως η κοινωνία έχει φέρει σε πολύ δύσκολη θέση τους εκπαιδευτικούς από πολλές απόψεις, τόσο πολύ που δύσκολα πιστεύουν ότι κάτι νέο πλέον είναι υπέρ τους. Θα πρέπει να αποτελέσει στόχο της κοινωνίας, καθώς το έργο τους κρίνεται σπουδαίο και κρίσιμο, να υπάρχει και η ανάλογη αντιμετώπιση απέναντι τους.

K14 «Επαγγελματοποίηση γίνεται ναι, μπορεί, μερικοί να το βλέπουν ως επάγγελμα, πάω το πρωί, φεύγω το μεσημέρι, κάνω αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα ή η ύλη και δε με ενδιαφέρει περαιτέρω. Βάζω το τεστ, δίνω και μία φωτοτυπία, μπορεί να λειτουργεί και έτσι τελείως ψυχρά, επαγγελματικά. Δεν νομίζω όμως ότι αυτό έχει αποτέλεσμα ούτε για τους μαθητές, ούτε για τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να φεύγεις και χαρούμενος από το σχολείο, ότι κάτι έχεις δώσει από σένα. Και μάλιστα το έχεις δώσει

και το έχουνε πάρει με χαρά, έτσι? Δεν ξέρω, δεν το βλέπω καθόλου επαγγελματικά, σίγουρα γίνεται αλλά δεν νομίζω ότι δημιουργεί ευτυχιμένους ανθρώπους».

5.3.5 Προαπαιτούμενα διδασκαλίας

Στο πλαίσιο αυτού του θεματικού άξονα διερευνήθηκε η αντίληψη των ερωτώμενων σχετικά με τα προαπαιτούμενα προσόντα, δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις του εκπαιδευτικού προκειμένου να είναι ικανός να διδάξει.

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους αυτά είναι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και το πτυχίο τα οποία και θεωρούνται αυτονόητα, η συνεχής ενημέρωση, η αγάπη για την διδασκαλία και τα παιδιά, η συνεχής εξέλιξη και ανάπτυξη, η χρήση νέων μεθόδων και υλικών, η συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους, η συνεργατικότητα, η συναδελφικότητα, τα στοιχεία που συνθέτουν έναν θετικό χαρακτήρα και μια συγκροτημένη προσωπικότητα και οι ψυχολογικές δεξιότητες.

Ωστόσο το γνωστικό αντικείμενο, παρά το γεγονός πως κρίνεται απαραίτητο, τα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας, όπως ο σεβασμός, η συνύπαρξη και η ομαδική δουλειά είναι εκείνα που καθορίζουν την σωστή διδασκαλία.

K12 «Πρέπει να έχει καλούς τρόπους επικοινωνίας και κατανόησης του παιδιού γιατί έχουμε να κάνουμε με παιδιά , να μπορείς να αφογκράζεσαι τα προβλήματά τους και να μπορείς κάποια στιγμή να προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Αυτό είναι το βασικό πιστεύω. Και γενικά αυτό, να αγαπάς τα παιδιά, αν αγαπάς τα παιδιά , όλα είναι πιο εύκολα».

K13 «Λοιπόν, θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός για να είναι καλός, πρώτα από όλα, πρέπει να έχει αγάπη για αυτό που κάνει, πρέπει να έχει αγάπη για τα παιδιά, από κει νομίζω ότι ξεκινάνε όλα. Αν παρακάμψουμε αυτό, θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μεταδοτικότητα, θα πρέπει να έχει υπομονή, θα πρέπει να έχει επιμονή, θα πρέπει να παίρνει μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια, αν αυτά γίνονται και όταν αυτά γίνονται, που δυστυχώς εμάς δεν γίνονται.»

Ενώ, η εκπαιδευτικός K9 δεν εστιάζει σε κανένα στοιχείο του χαρακτήρα, παρά μόνο στη γνώση και την κατάρτιση.

Κ9 «Σίγουρα πρώτα από όλα, το γνωστικό κομμάτι, να είσαι γνώστης του αντικειμένου. Από κει και πέρα θα έλεγα μία παιδαγωγική κατάρτιση ότι είναι απαραίτητη. Με ότι συνεπάγεται αυτό η παιδαγωγική κατάρτιση».

Συνεπώς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζει πως ο καλός εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος συνδυάζει τις γνωστικές ικανότητες με τη σωστή συμπεριφορά, αποδεικνύοντας πως οι συμμετέχοντες δε θεωρούν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και κουλτούρας. Αντιθέτως, η αντιμετώπιση απέναντι στα παιδιά κρίνεται μείζονος σημασίας παράγοντας για να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος. Σε γενική άποψη, παίρνοντας από κάθε απάντηση το στοιχείο εστίασης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει έμφαση σε κάθε πεδίο, είτε πρόκειται για το γνωστικό είτε πρόκειται για την συμπεριφορά και τον χαρακτήρα. Τα παιδιά θα πρέπει να φύγουν από το σχολείο έχοντας λάβει γνώσεις με τον κατάλληλο τρόπο αλλά έχοντας και διαμορφωμένο σωστά χαρακτήρα και προσωπικότητα. Αυτό μπορεί να συνεισφέρει στην βελτίωση κάθε πτυχής της μελλοντικής κοινωνίας και ακόμα περισσότερο, στους επόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα έχουν ακόμα περισσότερα εφόδια για να επιτύχουν τα παραπάνω.

5.3.6 Τήρηση προαπαιτούμενων

Στην τελευταία ερώτηση αυτού του μέρους της συνέντευξης διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως τηρούν τα προαπαιτούμενα για την διδασκαλία, περιγράφοντας τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επαρκείς ως προς το γνωστικό αντικείμενο. Εντούτοις, σε ότι αφορά στην παιδαγωγική διάσταση του έργου αναφέρουν πως δεν νιώθουν επαρκής για διάφορους λόγους. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός Κ3 αναφέρεται χαρακτηριστικά στη συνεκπαίδευση και στο γεγονός, ότι καλείται η ίδια και άλλοι συνάδελφοί της να διδάσκουν και να διαχειριστούν τάξεις με παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες, χωρίς να έχουν λάβει ποτέ την αντίστοιχη κατάρτιση.

Κ3 «Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, θεωρώ ότι είμαι αρκετά επαρκής. Από εκεί και πέρα όμως, επειδή οι ανάγκες είναι αυξημένες και έχουμε τάξεις πολυπληθείς, έχουμε τμήματα 25άρια, 27άρια, με ανάγκες, με παιδάκια με ειδικές ανάγκες μέσα, έχουμε πλέον τη συνεκπαίδευση, μπορεί να έχουμε παιδάκια με αυτισμό, με νοητική

στέρηση μέσα στην τάξη μας. Χρειαζόμαστε και εμείς μια ενημέρωση, μία μετεκπαίδευση που να μας δίνει και τα προσόντα, γιατί δεν έχουμε εκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή. Καλούμαστε να κάνουμε μαθήματα σε παιδάκια με ειδικές ανάγκες, την ώρα που η παράλληλη στήριξη λείπει. Να μην το ξεχνάμε αυτό. Και εμείς θέλουμε μία μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτές τις ειδικές περιπτώσεις».

Επίσης, η εκπαιδευτικός Κ7 αναφέρεται στο γεγονός ότι κάθε χρόνο οι εκπαιδευτικοί καλούνται ν' αντιμετωπίσουν διαφορετικά περιστατικά και γι' αυτό τον λόγο πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι.

Κ7 «*Νομίζω ότι είμαι επαρκής, νομίζω ότι μπορώ να μάθω και περισσότερα, αν μου δοθεί η ευκαιρία. [...] Στην παιδαγωγική διάσταση, επειδή τα παιδιά αλλάζουν, επειδή δεν είναι ποτέ τα ίδια, κάθε χρόνο έχεις να αντιμετωπίσεις διαφορετικά πράγματα, εκεί ναι, νομίζω ότι θα μπορούσα να βελτιωθώ και προσπαθώ να βελτιωθώ, διαβάζοντας βιβλία, σε σεμινάρια κλπ.*

Ενώ, η εκπαιδευτικός Κ8 κάνει λόγο για τη χρήση της τεχνολογίας στα πλαίσια του μαθήματος και στις ελλείψεις που υπάρχουν στα σχολεία σε τεχνολογικό εξοπλισμό, γεγονός που προκαλεί ανασφάλεια στην ίδια. Επίσης, αναφέρει πως παρόλο που δεν νιώθει ανεπαρκής ούτε στο γνωστικό κομμάτι ούτε στο παιδαγωγικό, δε νιώθει ούτε επαρκής και δεν είναι κάτι το οποίο επιδιώκει. Από τα λεγόμενά της φαίνεται, πως το αίσθημα της επάρκειας συμβάλλει ώστε ένας εκπαιδευτικός να επαναπαυθεί και να μην καταβάλλει την απαιτούμενη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων του στο σχολείο.

Κ8 «*Σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, δεν νιώθω ανασφαλής ή ανεπαρκής. Ωστόσο, πάντα ζω με την αγωνία και το άγχος, του αν αυτό το κομμάτι της γνώσης που πρέπει να μεταδώσω, έχω βρει τη σωστή δίοδο, για να το μεταδώσω στα παιδιά. Την τελευταία δεκαετία, γίνεται πολύς λόγος για τη χρήση της τεχνολογίας στην αίθουσα διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας. Δυστυχώς δεν υπάρχουν τα απαραίτητα εργαλεία για την προώθηση της, οπότε πάντα αυτό μου γεννάει μία ανασφάλεια και ένα ερωτηματικό. Όσον αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι, αν υπάρξει στιγμή που νιώσω επαρκής και ασφαλής, νομίζω ότι θα είναι το κομβικό σημείο που θα έχω χάσει το στοίχημα με τον εαυτό μου για την ύπαρξή μου στο σχολείο. Νομίζω ότι κανείς δεν μπορεί να νιώθει ασφαλής και επαρκής απέναντι στο καθήκον που έχει στα παιδιά.*

Ακόμη και μέχρι την τελευταία μέρα που θα δουλέψει σε ένα σχολείο, θα πρέπει να αναρωτιέται και να νιώθει την αγωνία του να προσφέρει ότι καλύτερο μπορεί».

Η εκπαιδευτικός K1 δηλώνει πως στο παιδαγωγικό κομμάτι νιώθει επαρκής, αλλά στο γνωστικό κομμάτι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης καθώς η διδασκαλία δεν είναι κάτι σταθερό.

K1 «Με την παιδαγωγική διάσταση θεωρώ ναι, αλλά με τη γνωστική..... θεωρώ ότι θα μπορούσα να μάθω κι άλλα πράγματα, αν είχα τη δυνατότητα κι αν θα μπορούσε κάποιος να μας κάνει ένα σεμινάριο, να μάθουμε κάτι παραπάνω. Είναι διά βίου αυτή η κατάσταση θα μπορούσαμε να μαθαίνουμε συνεχώς καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας, καινούργια πράγματα, όπως όλοι στον τομέα τους και στο επάγγελμά τους, το επάγγελμα εξελίσσεται. Η διδασκαλία δεν είναι σταθερή πάντα [...]».

Σε αντίθεση με τις ανωτέρω απαντήσεις, η εκπαιδευτικός K2 αισθάνεται επάρκεια σε όλα τα πεδία και πως αυτό είναι αποτέλεσμα τόσο των σπουδών της όσο και της προσωπικής της προσπάθειας.

K2 «[...] θα έλεγα ότι είμαι από τους εκπαιδευτικούς, που αν και δε μου αρέσει να βάζω ταμπέλες στον εαυτό μου, θα έλεγα ότι μου αρέσει να μαθαίνω το παραπέρα. Αν και δεν μου δίνεται πάντα η δυνατότητα, θεωρώ ότι η επάρκεια και οι βάσεις από το πανεπιστήμιο έχουν υπάρξει και ήταν σπουδαίες, αλλά και μετά με την προσωπική έτσι αναζήτηση και έρευνα και δουλειά έχω φτάσει σε ένα επίπεδο [...]».

Η εκπαιδευτικός K11 αναφέρει πως δεν νιώθει γενικά επαρκής ως προς το διδακτικό και παιδαγωγικό της έργο. Ωστόσο, προσπαθεί να είναι επαρκής και να μαθαίνει συνεχώς.

Από τις απαντήσεις που προηγήθηκαν φαίνεται, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν επάρκεια αναφορικά με την παιδαγωγική τους κατάρτιση, παρόλο που νιώθουν πλήρεις ως προς το γνωστικό αντικείμενο που καλούνται να διδάξουν, δηλαδή την αγγλική γλώσσα. Συνδυάζοντας τις απαντήσεις αυτές με τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε σχετικά με τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, είναι σαφές πως η ελλιπής παρακολούθηση παιδαγωγικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο συνεπάγεται την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση. Επομένως, καθώς από άποψη γνώσεων υπάρχει πληρότητα στους καθηγητές, από άποψη παιδαγωγικής

δεν υπάρχει καμία απολύτως εκπαίδευση προηγουμένως κατά γενική ομολογία. Άρα, θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα της εκπαιδευτικής οργάνωσης η εκπαίδευση από την άποψη της παιδαγωγικής εντός των πανεπιστημιακών σπουδών. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι δήλωσαν πως αυτό το αντικείμενο το κατέκτησαν μέσω της εμπειρίας τους. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά τα οποία θα διδάξουν κατά την αρχή του έργου τους, θα έχουν αρκετά ανεπαρκή παιδαγωγική καθώς η απειρία των καθηγητών τους συνδυάζεται και με μη γνώση παιδαγωγικής. Έτσι, το πανεπιστήμιο θα πρέπει να παρέχει σπουδές ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού, δίχως να περιορίζεται στο γνωστικό αντικείμενο. Θα πρέπει να διδάσκονται με παραδείγματα και ακόμα περισσότερο θα μπορούσε να βοηθήσει η διδασκαλία στο πλάι έμπειρων καθηγητών ή ακόμα και δίχως αυτούς, σε επίπεδο πρακτικής άσκησης με σύστημα αξιολόγησης και διόρθωσης/βελτίωσης και υποδείξεων.

5.4 Αρχική εκπαίδευση

5.4.1 Μαθήματα

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, πως όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το πανεπιστήμιο δεν τους προετοίμασε κατάλληλα ώστε να διδάξουν και ν' αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της σχολικής τάξης.

Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της αρχικής εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο ήταν το είδος των μαθημάτων που διδάσκονται. Η απάντηση ήταν καθολική στο ότι το πανεπιστήμιο τους παρείχε πληθώρα γνώσεων αναφορικά με την αγγλική γλώσσα και λογοτεχνία, όμως δεν τους παρείχε τίποτε ουσιώδες ως προς την διδακτική του μαθήματος και την παιδαγωγική επάρκεια.

Όπως, διαπιστώθηκε και από την μελέτη των οδηγών σπουδών του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ και του ΕΚΠΑ, ο αριθμός των παιδαγωγικών μαθημάτων που διδάσκοντας πριν από 1- 2 δεκαετίες ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος έως και μηδαμινός. Επίσης, δεν δίνονταν η δυνατότητα τους φοιτητές να κάνουν πρακτική άσκηση, αλλά η παροχή των γνώσεων περιοριζόνταν στο θεωρητικό επίπεδο.

Όσον αφορά τα παιδαγωγικά μαθήματα, αυτά ήταν μαθήματα επιλογής τα οποία μπορούσαν να επιλέξουν από άλλα τμήματα, όπως τα παιδαγωγικά και της

ψυχολογίας, καθώς η δική τους σχολή δεν είχε καθόλου τέτοιου είδους μαθήματα. Τα είδη των μαθημάτων του τμήματος τους αφορούσαν την Αγγλική γλώσσα αυτή καθ' αυτή, την κουλτούρα της και την χρήση της σε διάφορους τομείς, αλλά όχι την διδασκαλία της. Υπήρχε, μόνο σε κάποιες περιπτώσεις, μάθημα μεθοδολογίας το οποίο αφορούσε πράγματα όπως η οργάνωση της τάξης, το οποίο όμως ήταν τελείως άσχετο με την διδασκαλία.

K5 «[...] δυστυχώς η Αγγλική φιλολογία τουλάχιστον η σχολή μου, ουσιαστικά μου μετέδωσε το προζύμι. Και αφού μου έδωσε το προζύμι, το ζυμάρι ήταν στη διακριτική μου ευχέρεια, αφού πήρα το πτυχίο μου, από ένα σημείο και μετά, εγώ από μόνος μου να εμπλουτίσω το γνωστικό μου υπόβαθρο, και να διδάξω με ακόμη περισσότερη παιδαγωγική επάρκεια, πολύ δε περισσότερο να αντιμετωπίσω τα προβλήματα μέσα στην τάξη. Ξέρετε, είμαστε πάρα πολύ καλοί στις θεωρίες όλοι. Κάποιος μπορεί να διαβάσει πάρα πολλές θεωρίες, να διαβαστούν παιδαγωγικά βιβλία. Έχει πολύ μεγάλη διαφορά όμως το πώς θα αντιμετωπίσεις ένα πρόβλημα, εντός ή εκτός τάξης, γιατί εκεί δεν θα χρειαστεί να επικαλεστείς μόνο τις θεωρίες, θα πρέπει να πραγματώσεις αυτό που θεωρητικά γνωρίζεις[...]».

K9 «θεωρώ ότι η προσφορά αφορούσε κυρίως το γνωστικό κομμάτι. Όχι μάλλον τη γνώση της γλώσσας και κάποια πράγματα πάνω στη γλώσσα και στον πολιτισμό της γλώσσας, την κουλτούρα της γλώσσας. Τώρα ως προς την άσκηση της διδασκαλίας, θα έλεγα ότι ήταν τελείως ανεπαρκής η προσφορά του πανεπιστημίου τουλάχιστον εκείνα τα χρόνια».

Όλοι οι εκπαιδευτικοί- συμμετέχοντες εκδήλωσαν την δυσαρέσκειά τους ως προς την απουσία επαρκούς αριθμού παιδαγωγικών μαθημάτων. Επιπροσθέτως, τονίστηκε πως ακόμη και η ελάχιστη παρουσία τους στον οδηγό σπουδών, περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο, γεγονός που δεν επιφέρει κανένα ουσιαστικό όφελος για τους φοιτητές.

K11 «[...] έλειπαν παιδαγωγικά στοιχεία τα οποία αν κάποιος αργότερα δεν τα αναζητήσει προσωπικά τότε θα βρίσκεται σε πολύ δυσάρεστη θέση αντιμετώπισης προβλημάτων μέσα στην τάξη».

Μελετώντας τους οδηγούς σπουδών των δύο τμημάτων κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1990, που φοίτησαν και οι περισσότεροι συμμετέχοντες, διαπιστώνουμε πως ισχύουν τα όσα προαναφέρθηκαν από τους ίδιους. Δηλαδή, όλα

τα μαθήματα των τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας αφορούν την αγγλική γλώσσα, την κουλτούρα και τη λογοτεχνία της. Ενώ, υπάρχουν ελάχιστα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα παιδαγωγικής από άλλες σχολές. Μάλιστα, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η εκπαιδευτικός Κ10 ήταν περιορισμένος ο αριθμός των φοιτητών που δεχόταν οι άλλες σχολές για την παρακολούθηση αυτών των μαθημάτων και κατά συνέπεια δεν είχαν το προνόμιο να τα παρακολουθήσουν αρκετά άτομα. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα πως οι σχολές εξάγουν άρτια εκπαιδευμένους στο αντικείμενο τους ερευνητές και σπουδαστές οι οποίοι ωστόσο δεν κατέχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για την διεξαγωγή του μαθήματος. Ειδικότερα, αυτό που αποκτούν στο πανεπιστήμιο είναι η γνώση αλλά όχι το μέσο για να το μεταφέρουν. Τι είδους παιδαγωγός είναι λοιπόν κάποιος με πάρα πολλές γνώσεις ο οποίος δεν έχει όμως τα μέσα για να τις μεταφέρει; Πρόκειται όντως για παιδαγωγό; Είναι ένα πολύ βασικό πρόβλημα το οποίο χρίζει αντιμετώπισης και μάλιστα άμεσης.

5.4.2 Οι αντιλήψεις του Πανεπιστημίου

Όπως γίνεται φανερό από τις απαντήσεις, ο κύριος στόχος του Πανεπιστημίου ήταν η γνωστική κατάρτιση των φοιτητών και υφίσταται η αντίληψη πως αν κάποιος κατέχει το γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται και σε θέση να το διδάξει. Αυτός είναι και ο λόγος πως τα παιδαγωγικά μαθήματα θεωρούνταν περιττά στις εν λόγω σχολές. Εντούτοις, όλοι οι ερωτώμενοι θεωρούν λανθασμένη την εν λόγω αντίληψη, διότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τόσο διδακτική όσο και παιδαγωγική επάρκεια, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης και να επέλθουν τα θετικότερα αποτελέσματα στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Ο Κ4 αναφέρει πως στα χρόνια των σπουδών του ετίθετο το εν λόγω ζήτημα σε συζητήσεις αναφέροντας ταυτόχρονα την απουσία παιδαγωγικών μαθημάτων ως ένα έλλειμμα της σχολής, το οποίο δεν λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική συνέχεια των φοιτητών, όπως και αποδείχθηκε από την προσωπική του εμπειρία:

Κ4 «Τότε θυμάμαι, γινότανε μία συζήτηση για το αν εμείς, σαν πτυχιούχοι αγγλικής, θα πρέπει μετά να κάνουμε και ένα χρόνο παιδαγωγικά για να μπορέσουμε να εργαστούμε στο δημόσιο. Θεωρώ ότι αυτό ήταν ένα έλλειμμα που είχε η σχολή μας. Θα έπρεπε να υπάρχουν κάποια παιδαγωγικά μαθήματα και όταν μάλιστα εγώ που διορίστηκα με τον

ΑΣΕΠ θα έπρεπε να ξέρω παιδαγωγικά για να μπορέσω να απαντήσω σε ερωτήσεις αντίστοιχες του ΑΣΕΠ».

Η αντίληψη αυτή μπορεί να φανεί και από τα λεγόμενα του Κ5 ο οποίος την προσδίδει στον χαρακτήρα των καθηγητών, οι οποίοι φαίνεται πως συναγωνίζονταν μεταξύ τους ως προς το γνωστικό κομμάτι αλλά και ως προς την συμπάθεια από τους μαθητές, αλλά δεν ενδιαφέρονταν καθόλου για την παιδαγωγική τους επάρκεια. Ειδικότερα:

Κ5 «[...] θεωρώ ότι ουσιαστικά υπόβοσκε ένας συναγωνισμός μεταξύ των καθηγητών μου, ως προς το οποίος κατείχε το γνωστικό αντικείμενο, στο ποιος ήταν δηλαδή ο καλύτερος καθηγητής στο πανεπιστήμιο, ο πιο συμπαθής και όχι μόνο. Για παιδαγωγική κατάρτιση ουδείς λόγος, και θα σας πω ότι και στο πανεπιστήμιο δεν μας δόθηκε ποτέ η δυνατότητα να ακολουθήσουμε κάτι τόσο εξειδικευμένο.»

Από την άλλη πλευρά τίθεται και το ζήτημα, πως μπορεί να μην επιθυμούν όλοι οι φοιτητές Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας να εργαστούν στον κλάδο της εκπαίδευσης, αλλά να θέλουν να ασχοληθούν με άλλον κλάδο, όπως είναι αυτός της μεταφραστικής, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες Κ2 και Κ7.

Κ2 «[...]υπήρξαν και συμφοιτητές που ασχολήθηκαν με περαιτέρω πτυχία... με μεταφραστικά, με άλλους κλάδους. Επομένως η παιδαγωγική επάρκεια δεν ήταν κάτι που μας απασχολούσε τότε, τουλάχιστον αυτό θυμάμαι εγώ»

Κ7 «[...]Ίσως θεωρούσαν ότι το πανεπιστήμιο δεν είναι απαραίτητο ότι θα σε οδηγήσει στο να διδάξεις. Θα μπορούσε να οδηγήσει και σε άλλους δρόμους [...]».

Τέλος, ο εκπαιδευτικός Κ8 δηλώνει πως η απουσία διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας έχει οδηγήσει ορισμένους από τους απόφοιτους του εν λόγω τμήματος στην άσκηση άλλου επαγγέλματος, που δεν σχετίζεται με την εκπαίδευση.

Κ8 «[...] νομίζω ότι πολλούς από μας ίσως να μας κατήθυνε και σε άλλους τομείς επαγγελματικά».

Επομένως, παρατηρείται πως το πανεπιστήμιο εν τέλει παρείχε μαθήματα σχετικά με την παιδαγωγή, απλά ήταν μαθήματα κατεύθυνσης. Έτσι προετοιμάζει τους σπουδαστές και για άλλους κλάδους πέρα από αυτόν του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, καθώς κρίνονται πολλά βασικά πράγματα από αυτό το χώρο, θα ήταν θεμιτή

μια περίοδος εκπαίδευσης πριν τον διορισμό σε σχολείο. Μια εκπαίδευση η οποία θα αποτελούσε στην ουσία μάθηση μεθόδων παιδαγωγικής, έτσι ώστε αυτή να μην αποκτάται μονάχα από την εμπειρία αλλά να υπάρχει ήδη από την αρχή της διδασκαλίας.

5.4.3 Πρακτική άσκηση

Από τους 15 συμμετέχοντες, μόλις 3 άτομα αναφέρουν, πως έκαναν πρακτική άσκηση στα πλαίσια των σπουδών τους, καθώς ήταν υποχρεωτική (K2, K4 & K5). Όμως, και οι τρεις εκπαιδευτικοί τονίζουν, πως η διάρκεια της πρακτικής άσκησης δεν ήταν επαρκής και πως θα ήταν απαραίτητο να αφιερώνεται επιπλέον χρόνος σε αυτήν, καθώς είναι μείζονος σημασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Αναφέροντας πρακτική άσκηση εννοείται η παρακολούθηση μαθήματος Αγγλικών σε σχολεία, η διδασκαλία από τους ίδιους τους φοιτητές και η αξιολόγηση της διδασκαλίας τους η οποία αναφέρθηκε σε μια απάντηση. Στις περιπτώσεις ύπαρξης πρακτικής αναφέρεται πως το διάστημα πραγματοποίησης της ήταν πολύ μικρό και η απλή παρακολούθηση δεν ήταν αρκετή για να τους προετοιμάσει για το επαγγελματικό τους μέλλον.

K2 «Κάναμε μια πρακτική άσκηση, δηλαδή εγώ θυμάμαι πολύ λίγα πράγματα. Σαφώς θα έπρεπε να ήταν μεγαλύτερος γιατί εμείς πήραμε απλή μία πολύ μικρή ιδέα παρακολουθώντας μόνο τους δασκάλους τότε, τους καθηγητές γιατί εγώ πήγα σε λύκειο... εμείς δε διδάξαμε.... εγώ προσωπικά δεν είχα διδάξει σε σχολείο, απλώς παρακολουθούσαμε. Δεν ξέρω αν άλλοι συνάδελφοι είχαν τη δυνατότητα να διδάξουν.... Σαφώς θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερος ο αριθμός των διδακτικών».

Ακόμα και εκείνοι που την θεώρησαν εποικοδομητική πιστεύουν ότι θα ήταν προτιμότερο να γινόταν σε περισσότερες ώρες και μάλιστα να αφορά περισσότερες από μία βαθμίδες της εκπαίδευσης, με σκοπό να διευκολυνθεί η βαθμίδα που θα επιλεγεί μετέπειτα από τον φοιτητή για την δική του επαγγελματική πορεία.

Ενώ, οι παρακάτω συμμετέχοντες που αποφοίτησαν, προφανώς, πριν προστεθεί στον οδηγό σπουδών η υποχρεωτική πρακτική άσκηση, δεν είχαν καμία επαφή με την άσκηση της διδακτικής. Ωστόσο, οι περισσότεροι δήλωσαν πως παρακολούθησαν ελάχιστες διδασκαλίες στα πλαίσια κατ' επιλογής μαθημάτων από άλλα τμήματα.

K3 «Στο Πανεπιστήμιο όχι δεν κάναμε γιατί δεν προβλεπόταν. [...] Θα μπορούσα όμως να πω σίγουρα ότι θα απέβαιναν χρήσιμες για τους φοιτητές».

K10 «Όχι δεν είχα την ευκαιρία, αν και θα το ήθελα πάρα πολύ. Σαφώς θα ήταν απαραίτητο, γιατί παίρνουμε πτυχίο και τον επόμενο μήνα βρίσκουμε δουλειά και πρέπει μόνοι μας να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάζουμε. Αντίθετα οι δάσκαλοι έχουν υποχρεωτικές όχι μόνο τις παρακολουθήσεις σε διδασκαλία τρίτων αλλά και να διδάσκουν και οι ίδιοι. Όχι δηλαδή μόνο να παρακολουθούν τους συναδέλφους τους, αλλά και οι ίδιοι για κάποιες εβδομάδες να διδάσκουν κάθε μάθημα. Σε μας δε δίνεται αυτή η δυνατότητα και θεωρώ ότι είναι άνισο και σαφώς επιβαρυντικό στη δουλειά μας».

Επίσης, αναφέρθηκε η περίπτωση παρακολούθησης μαθήματος σε σχολεία, ωστόσο επρόκειτο για μαθήματα Ελληνικών, τα οποία, παρά το γεγονός ότι ήταν χρήσιμα, δεν θα μπορούσαν να ανταγωνιστούν σε σπουδαιότητα μαθήματα τα οποία αφορούν την Αγγλική γλώσσα.

Συνεπώς, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν αναγκαία την πρακτική άσκηση κατά τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο, ώστε να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδακτικής πράξης, όταν κληθούν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, οι απαντήσεις φανερώνουν μια μεγάλη δυσaráεσκεια από την απουσία της γνώσης αυτού του τομέα. Θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η μη σχετική κατάρτιση οδηγεί σε μικρές αποτυχίες στην αρχή της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες τους φθείρουν, τους απογοητεύουν και τους δυσκολεύουν. Οπότε, αυτό δημιουργεί ήδη αρνητικά συναισθήματα στην μία πλευρά της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα όπως αυτή που αναφέρθηκε παραπάνω από τους ίδιους τους ερωτώμενους, έτσι ώστε αυτοί να γνωρίζουν τις καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και πώς να τις διαχειριστούν. Η απογοήτευση από την αρχή μπορεί να έχει πολύ σημαντικές αρνητικές συνέπειες στο μελλοντικό έργο του καθηγητή και συνεπώς στους μαθητές.

5.5 Επαγγελματική ανάπτυξη

5.5.1 Η εισαγωγική επιμόρφωση

Όπως αναφέρουν οι Μπίκος & Τζιφόπουλος (2013, η επιμόρφωση πρέπει να εστιάζει στη βελτίωση τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους οι οποίες αφορούν στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Από τους 15 συμμετέχοντες, μόνο οι 2 δεν παρακολούθησαν ποτέ εισαγωγική επιμόρφωση, καθώς επρόκειτο για τους πρώτους διορισμένους οι οποίοι πήγαν κατευθείαν στα σχολεία. Εκτός από αυτούς τους δύο, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει εισαγωγική επιμόρφωση, τα γνωστά ΠΕΚ. Εντούτοις, βάσει των απαντήσεών τους, οι συνεισφορά των ΠΕΚ δεν υπήρξε σημαντική για τους ίδιους.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, φαίνεται πως στα ΠΕΚ υφίσταται μια ανακύκλωση γνώσεων, δηλαδή δεν διδάσκουν κάτι νέο σχετικά με το επάγγελμα που πρόκειται να ξεκινήσουν, αλλά αντίθετα είναι μια συνοπτική επανάληψη των γνώσεων που λήφθηκαν στο Πανεπιστήμιο, οι οποίες περιορίζονταν στο θεωρητικό κομμάτι, ενώ το πρακτικό κομμάτι που είχαν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί τότε δεν συμπεριλαμβανόταν ούτε στα ΠΕΚ. Επίσης, αναφέρεται πως ο χαρακτήρας τους ήταν τυπικός και διαδικαστικός, δηλαδή ήταν μια υποχρέωση του κράτους προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της δημόσιας εκπαίδευσης.

Την ανακύκλωση αυτή των γνώσεων, ο Κ4 συμπληρώνει χαρακτηριστικά λέγοντας πως επρόκειτο για μια απαρχαιωμένη διαδικασία, η οποία ωστόσο περιείχε το κομμάτι της παρακολούθησης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα:

Κ4 «Για μένα τα ΠΕΚ στο 50% ήτανε μία περιττή διαδικασία. Ήμασταν άτομα που είχαμε διοριστεί όλοι με τον ΑΣΕΠ και πήγαμε εκεί πέρα και μας ξανάλεξαν αυτά τα οποία είχαμε δώσει εξετάσεις και τα είχαμε γράψει και υποτίθεται ότι για αυτό μπήκαμε. Ήταν τελείως.... είχαν ακολουθήσει το παλιό μοτίβο, πριν να υπάρξει ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, το συνέχιζαν, δεν προσπάθησαν καθόλου να το εκσυγχρονίσουν. Το κομμάτι ωστόσο, που είχε ενδιαφέρον στα ΠΕΚ, επειδή εγώ δεν είχα εμπειρία από το δημόσιο μεγάλη, ήταν ότι πήγαμε σε σχολείο και παρακολουθήσαμε άλλους συναδέλφους κάνουν μάθημα. Αυτό, ήταν το πιο ενδιαφέρον πράγμα που έχω κάνει γενικά, όλα τα χρόνια που δουλεύω, δηλαδή μπήκα σε κανονική

τάξη και είδα τα παιδιά από κάτω, τον δάσκαλο των αγγλικών μπροστά και να κάνουν το κανονικό μάθημα και μετά να μαζευόμασταν και συζητούσαμε μαζί με τον εκπαιδευτικό για το μάθημα».

Η εκπαιδευτικός K5 και η εκπαιδευτικός K7 δεν δηλώνουν ικανοποιημένες από την εισαγωγική επιμόρφωση που έλαβαν, καθώς αναφέρουν πως δεν έγινε υπό τις κατάλληλες συνθήκες, διότι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και των βαθμίδων παρακολούθησαν το εν λόγω επιμορφωτικό πρόγραμμα χωρίς διαχωρισμό ανάλογα με τις ειδικότητες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την βαθμίδα διορισμού και τις διαφορετικές ανάγκες που υπηρετεί η καθεμία κλήθηκαν να παρακολουθήσουν θέματα τα οποία δεν είχαν σχέση με την άσκηση της διδασκαλίας.

K7 «Ήταν μία εισαγωγική επιμόρφωση όπου δεν ήμασταν μόνο καθηγητές Αγγλικών, ήτανε Γαλλικών, Γερμανικών, γυμναστές, ήταν διάφορες ειδικότητες.... μιλούσαμε για διαφορετικά θέματα, τα οποία δεν είχαν πάντα σχέση με την άσκηση της διδασκαλίας. Ήμασταν Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια ταυτόχρονα, τελείως διαφορετικά πράγματα καλούμασταν να κάνουμε ο καθένας και θεωρώ ότι δεν με βοήθησε σε κάτι».

Δηλαδή ήταν μια διαδικασία που απευθυνόταν σε όλες τις ειδικότητες μαζί, δίχως να εξειδικεύεται σε κάθε μία ξεχωριστά και έτσι, πολλά από τα πράγματα των ΠΕΚ ήταν άστοχα, γενικά και αόριστα και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν εκεί επειδή ήταν υποχρεωτικό και μόνο:

K14 «Έχω την αίσθηση ότι απλά έπρεπε να παρευρεθείς στο χώρο για να πάρεις τη βεβαίωση, τίποτε άλλο. Καθόλου δε μας βοήθησε όχι».

Η γενική ομολογία ήταν πως η εν λόγω επιμόρφωση ήταν ανεπαρκής και δεν παρείχε τίποτα το ιδιαίτερο. Μάλιστα, παρείχε τόσο βασικές γνώσεις, τις οποίες κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν ήδη ως αναπληρωτές τις χαρακτήρισαν «αστείες».

Η εκπαιδευτικός K15 σημειώνει, πως έλαβε την επιμόρφωση των ΠΕΚ αφού δίδαξε για τρία έτη ως αναπληρώτρια. Επομένως, μέχρι τότε δεν είχε λάβει καμία εισαγωγική επιμόρφωση, γεγονός που δυσχεραίνει τη διδακτική διαδικασία για έναν εκπαιδευτικό που καλείται να διδάξει για πρώτη φορά σε σχολική τάξη και ν' αντιμετωπίσει τα προβλήματα που διαδραματίζονται μέσα σε αυτή.

K15 «Καταρχήν δούλεψα στη δημόσια εκπαίδευση πριν διοριστώ ως αναπληρώτρια για τρεις χρονιές. Καμία επιμόρφωση λοιπόν για τρία χρόνια. Όταν διορίστηκα έγιναν τα γνωστά ΠΕΚ. Δεν θυμάμαι καν το αντικείμενό τους και τι ακριβώς μας δίδαξαν και δεν νομίζω ότι είχε κάτι ξεχωριστό».

Τα ΠΕΚ αναφέρονται ως ξεκάθαρα διαδικαστικά και καθόλου ουσιαστικά. Οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι στην πραγματικότητα δεν τους πρόσφεραν τίποτα περισσότερο από αυτά που ήδη είχαν διδαχθεί και ήταν λάθος σε χαρακτήρα και σε νοοτροπία. Είναι φανερό από τις τόσες αρνητικές δηλώσεις πως είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος το οποίο θα στοχεύει ακριβώς εκεί που πρέπει.

5.5.2 Ύπαρξη επαγγελματικής ανάπτυξης

Διερευνήθηκαν οι απόψεις που έχουν οι ερωτώμενοι σχετικά με την ύπαρξη της επαγγελματικής ανάπτυξης, γιατί πρέπει να συμβαίνει, πως και ποια ευθύνη είναι.

Ο Bolam (2000) αναγνωρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως μια αναγκαία διαδικασία που συμβάλλει στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, γεγονός που αυξάνει τα οφέλη τόσο για τους ίδιους και τους μαθητές τους όσο και για την σχολική κοινότητα.

Η ανωτέρω άποψη συνάδει με την άποψη όλων των συμμετεχόντων, οι οποίοι αναφέρουν ως απαραίτητη την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω διαφόρων τρόπων, όπως είναι η προσωπική έρευνα και η παρακολούθηση σεμιναρίων.

Ο λόγος για τον οποίο χρειάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η συνεχής εξέλιξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα η μάθηση νέας γνώσης και νέες μέθοδοι διδασκαλίας, νέο υλικό και πώς να χρησιμοποιηθεί έτσι ώστε η εκπαίδευση να οδεύει προς τη συνεχή βελτίωση. Η επαγγελματική αυτή εξέλιξη αφορά τόσο την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου όσο και την μετάδοση αυτού, δηλαδή την ψυχοπαιδαγωγική λειτουργία. Αυτό συνεπάγεται, όπως επίσης και αναφέρθηκε από τους ερωτώμενους, την κάλυψη των κενών των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο K10, αυτό συμβαδίζει με τον όρο «επαγγελματίας», δηλαδή την προσπάθεια για συνεχή βελτίωση κάθε στιγμή και την ύπαρξη νέων στόχων συνέχεια. Ο K15

αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη θα βοηθήσει ώστε από επαγγελματίας να γίνει λειτουργός. Η εξέλιξη αυτή προϋποθέτει την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών ότι δεν είναι παντογνώστες και συνεχώς μαθαίνουν.

Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη δημιουργεί ένα αίσθημα ανέλιξης στους εκπαιδευτικούς το οποίο τους ωθεί να συνεχίσουν να εξελίσσονται και να κάνουν την διδασκαλία όσο τον δυνατόν καλύτερη, αλλά και να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους και το έργο τους, να αισθάνονται χρήσιμοι και αποτελεσματικοί. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κ2:

Κ2 «Θεωρώ ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το μεγαλύτερο κομμάτι στο χώρο της δουλειάς σου, γιατί σε βοηθάει να ανατροφοδοτείσαι, σε βοηθάει να διεκδικήσεις, σε βοηθάει να αναζητήσεις πράγματα καλύτερα και για σένα αλλά και για αυτούς με τους οποίους συνεργάζεσαι, με τα παιδιά... είναι πάρα πολύ σπουδαίο κομμάτι.»

Αξίζει να προστεθεί σε αυτό το σημείο πως δεν είναι απαραίτητο η ανέλιξη αυτή να αφορά μόνο την ιεραρχική άνοδο στο σχολείο, αλλά πρωτίστως την ατομική πρόοδο.

Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται συνεχώς καθώς οι ανάγκες της κοινωνίας και οι συνθήκες της τάξης αλλάζουν συνέχεια και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν διαφορετικές δυσκολίες κάθε φορά, όπως παιδιά με ειδικές ανάγκες. Το εν λόγω πρόβλημα διατυπώνεται με πολύ εκφραστικό τρόπο στην απάντηση του Κ2:

Κ2 «Όχι δεν θεωρώ ότι είμαι καλυμμένη. Στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο, στην διαχείριση παιδιών με ειδικές ανάγκες, σε ζητήματα ας πούμε στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας στα πρώιμα στάδια, δηλαδή στην πρώτη και Δευτέρα δημοτικού, που εμείς δεν είχαμε την εμπειρία και τη γνώση. Πως μπαίνεις σε μία τάξη με τόσο μικρά παιδιά, τι κάνεις, πώς διδάσκεις, πώς αντιμετωπίζεις... ποιες είναι οι δεξιότητές τους, ίσως και εκεί να μην ήμασταν γνώστες, τι ξέρουν τα παιδιά και τι μπορούν να κάνουν? Γιατί κάποια πράγματα δεν μπορεί να τα κάνει ένα μικρό παιδί της Α' Τάξης Δημοτικού, όπως μπορεί να τα κάνει ένα παιδί της Δ' ή της Ε' Δημοτικού.. Επομένως η επιμόρφωση σε τέτοιους τομείς δεν υπάρχει, είναι ανεπαρκής. Και χρειάζεται να υπάρξει».

Οι συνεχείς αυτές αλλαγές, σε συνδυασμό με την ανέλιξη και την εξέλιξη, διατυπώνονται με πολύ ωραίο τρόπο στην απάντηση του Κ8:

K8 «Πλούτος, πρόοδος, εξέλιξη, η δυνατότητά του να νιώθεις ότι μπορείς να προσφέρεις το κάτι παραπάνω μέσα στην τάξη. Δεν θεωρώ ότι η επιμόρφωση πρέπει ποτέ να σταματάει. Τα δεδομένα είναι πάντα καινούργια, οι έρευνες τα επιβεβαιώνουν. Όσο αφορά την εμπειρία, απλά μπορεί κάποιες στιγμές να βοηθήσει να λυθούν κάποια ζητήματα που ανακύπτουν στην αίθουσα. Δεν νομίζω ότι μπορεί ποτέ να επαναπαυθείς στο γεγονός ότι είσαι έμπειρος ή εργάζεσαι κάποια χρόνια στην Πρωτοβάθμια και αυτό σου δίνει απαραίτητο το διαβατήριο της επιτυχίας.»

Σχετικά με την ευθύνη του κράτους ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη, θα πρέπει να δείξει ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρέχοντας τους δυνατότητες επιμόρφωσης, όπως διάφορα προγράμματα ώστε να διευκολυνθούν αυτοί που ενδιαφέρονται δίχως να πληρώσουν ή να μετακινηθούν μακριά από την πόλη τους. Το κόστος και η μετακίνηση αποτελούν βασικούς παράγοντες αποτροπής παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο Κ5 αναφέρει:

Θα πρέπει να είναι και ευθύνη του Κράτους. Γνωρίζετε πάρα πολύ καλά, ότι λίγα χρόνια πριν είχαμε το θεσμό των «Διδασκαλείων». Ήταν πάγιο αίτημα λοιπόν τότε, το διδασκαλείο που δυστυχώς προοριζόνταν μόνο για συναδέλφους μας, δασκάλους και νηπιαγωγούς, πάγιο τότε το αίτημά μας όλων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων να έχουμε και εμείς το δικαίωμα να το παρακολουθήσουμε. Αντ' αυτού λοιπόν, ενώ η ευθύνη του Κράτους θα ήταν να βελτιώσει το θεσμό, να τον εξειδικεύσει και να μας δώσει το δικαίωμα και σε μας να το παρακολουθήσουμε, αντί αυτού λοιπόν, «εν μία νυκτί» τον κατήργησε. Και θα σας έλεγα, ότι προσωπική μου άποψη, την καταγράφετε αν θέλετε, είναι ότι δυστυχώς με μεγάλη μου λύπη παρακολουθώ τα τελευταία χρόνια ότι το κράτος, η πολιτεία, το Υπουργείο Παιδείας δεν διακατέχεται και από.... θα σας πω από φλόγα, από τη σπίθα του να ενισχύσει τα επιμορφωτικά προγράμματα και αφήνει πάνω στον εκάστοτε εκπαιδευτικό την ευθύνη, να επιμορφώσει τον εαυτό του, να αναπτύξει περαιτέρω την επαγγελματική του εμπειρία».

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους πρέπει με διάφορα μέσα να μάθουν κάποια πράγματα μόνοι τους ώστε να μην μένουν στάσιμοι, καθώς η εμπειρία από μόνη της δεν είναι αρκετή. Από την στιγμή που εξελίσσεται η εκπαίδευση πρέπει να εξελίσσονται και οι εκπαιδευτικοί.

K12 «Εντάξει πάντα η ατομική ευθύνη είναι σημαντική, να μπορούμε να εξελισσόμαστε σαν άνθρωποι και σαν εκπαιδευτικοί, να αφουγκραζόμαστε τον παλμό των γεγονότων

και όλα. Εντάξει καλό είναι βέβαια να έχουμε και επιμορφώσεις , αυτό είναι το σημαντικό και αυτό αναζητούμε κάθε φορά

Συνεπώς, ως προς την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υπάρχει ομοφωνία. Τόσο το κράτος όσο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός φέρουν σε συνδυασμό την ευθύνη της επιμόρφωσης. Αρχικά θα πρέπει να υπάρχουν σχετικά προγράμματα αλλά θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός με την σειρά του να ψάξει για αυτά. Όπως και σχεδόν σε όλους τους τομείς η επαγγελματική ανάπτυξη σταματά ποτέ και η σταθερότητα που παρέχει ένα επαγγελματικό περιβάλλον, όπως το δημόσιο, δεν πρέπει να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από το να παρακολουθήσουν τέτοιου είδους προγράμματα. Αντίθετα, θα πρέπει να ευρεθούν τρόποι ώστε να τους ωθεί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επίσης, κανένας από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν θεωρεί περιττή την επιμόρφωση. Αντιθέτως, όλοι τη θεωρούν αναγκαία, πιστεύοντας ότι θα τους βοηθήσει σε θέματα διαχείρισης τάξης, στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά και στις νέες τεχνολογίες. Μάλιστα, φαίνεται πως την επιζητούν και πως την έχουν ανάγκη προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε διαφορετικές περιστάσεις του σύγχρονου σχολείου. Αναφέρθηκαν παραδείγματα με κατηγορίες παιδιών, όπως παιδιά με ειδικές ανάγκες ή μετανάστες. Φαίνεται πως οι καθηγητές έχουν ήδη βρεθεί, ή βρίσκονται, σε καταστάσεις που δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν και θεωρούν ότι η παρουσία επιμόρφωσης είναι απαραίτητη ώστε να τους βοηθήσει σε αυτό το έργο. Μάλιστα αναφέρθηκε πως η επιμόρφωση δεν πρέπει να σταματά ποτέ αλλά αντίθετα να υπάρχουν συνεχώς επιμορφωτικά προγράμματα για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου.

Φαίνεται πως πλέον οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών είναι πολλές, τόσο πολλές που αποζητούν την επιμόρφωση με μεγάλη ένταση. Καθώς πρόκειται για μία ομόφωνη δήλωση, θα έπρεπε να γνωστοποιηθεί η ανάγκη αυτή έτσι ώστε να ενταχθούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς τα οποία θα διεξάγονται συνεχώς και θα αφορούν κάθε κατάσταση στην οποία πιθανώς να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια του έργου τους.

5.5.3 Μορφές επιμόρφωσης

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως μέσα από την προσωπική αναζήτηση και εμπειρία του εκπαιδευτικού, μέσω σεμιναρίων, αλλά και μέσω διαφόρων προγραμμάτων που διεξάγονται εξ αποστάσεως.

Σε αυτή την ερώτηση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαφέρουν, ανάλογα με τις προσωπικές προτιμήσεις του καθενός. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί Κ1, Κ2, Κ6, Κ9, Κ12 & Κ13 προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση, στην οποία θα διέθεταν κάποιο χρόνο αν αυτό βοηθούσε την εξέλιξη τους. Επίσης, αυτή προτιμάται λόγω του συλλογικού χαρακτήρα της, καθώς τα θέματα ορίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες και τα προβλήματα του σχολείου. Επίσης ο άμεσος και διαπροσωπικός χαρακτήρας της την καθιστά ακόμα πιο κατάλληλη, μέσω της συζήτησης.

Η αυτοεπιμόρφωση ενδείκνυται για περισσότερες ατομικές ανησυχίες και ερευνητικά ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού, οι οποίες μπορεί να είναι πάρα πολλές. Θα πρέπει να γίνεται συνέχεια, ωστόσο χρειάζεται ισχυρά κίνητρα για να συμβεί συστηματικά και να καλύψει όλες τις ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν.

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι πιο ευέλικτη από άποψη ωραρίου:

K5 «[...] εγώ προσωπικά, θα σας πω προτιμώ την ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Για ποιο λόγο την προτιμώ? Γιατί μπορώ να ορίσω το χρονικό περιθώριο στο οποίο μπορώ να ανταποκριθώ, λόγω και των οικογενειακών υποχρεώσεων παράδειγμα θα μπορούσε να είναι ένα βράδυ, 10:00 - 11:00 το βράδυ και να προβώ σε μία επιμόρφωση εξ αποστάσεως».

K4 «Θεωρώ ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αυτή τη στιγμή θα μου κάλυπτε τις ανάγκες μου γιατί μου είναι δύσκολο να απασχοληθώ κάπου για πολλές ώρες.»

Η κύρια άποψη είναι πως το ιδανικότερο σενάριο είναι ο συνδυασμός και των τριών αυτών μορφών επιμόρφωσης, καθώς κάθε μία από αυτές παρουσιάζει τα δικά της θετικά στοιχεία, ενώ τις αδυναμίες της τις καλύπτει κάποια άλλη μορφή.

K15 «Η αυτό-επιμόρφωση είναι θέμα προσωπικής συνείδησης, ο καθένας μπορεί να το διαχειριστεί όπως νομίζει, αν είναι ένας άνθρωπος που ενδιαφέρεται κ.λπ., η εξ αποστάσεως θα μπορούσε να είναι βολική για τα ωράρια που έχουμε σήμερα να αντιμετωπίσουμε, η ενδο-σχολική έχει να κάνει με την αντιμετώπιση προβλημάτων

μέσα στη σχολική μονάδα και στην περιοχή που λέγαμε προηγουμένως. [...] νομίζω όλες μπορούν να καλύψουν ανάγκες».

Βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, καθίσταται σαφές πως η επιλογή της επιμόρφωσης αποτελεί ξεκάθαρα ζήτημα προσωπικής προτίμησης και μπορεί να επιλεγεί σύμφωνα με τους καθημερινούς ρυθμούς και τις υποχρεώσεις του καθενός.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ίσως η καταλληλότερη λόγω του χαρακτήρα της, καθώς μπορεί να γίνει πρόσωπο με πρόσωπο, να διεξαχθεί συζήτηση και ακόμα, να περιλαμβάνει τις απαιτήσεις που υπάρχουν για το εκάστοτε σχολείο του κάθε εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο θα είναι πιο στοχευμένα τα ζητήματα της επιμόρφωσης. Ακόμα, έγινε η πρόταση να πραγματοποιείται από τους συμβούλους οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τα θέματα που απασχολούν τα σχολεία. Από την άλλη, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση προτιμήθηκε από κάποιους ερωτώμενους λόγω του ευέλικτου ωραρίου που προσφέρει. Σε κάθε περίπτωση η αυτοεπιμόρφωση θεωρείται άκρως σημαντική από τους ερωτώμενους και πρόκειται για μια διαδικασία η οποία δεν θα πρέπει να σταμάτα ποτέ καθ' όλη την ενεργή διάρκεια των εκπαιδευτικών.

5.5.4 Επιμορφωτικά σεμινάρια

Προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός και το είδος της επιμόρφωσης των ερωτώμενων, πραγματοποιήθηκε η ερώτηση που αφορούσε αν, πόσα και τι είδους επιμορφωτικά σεμινάρια έχουν παρακολουθήσει.

Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια. Μάλιστα, σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν στα προγράμματα τα οποία διοργανώνονται από τον σχολικό σύμβουλο. Μάλιστα, επικρατεί η άποψη πως δεν ήταν ιδιαίτερα επωφελή, καθώς πρόκειται για ανιαρές παρουσιάσεις.

Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει Ευρωπαϊκά προγράμματα, προγράμματα από ειδικές πλατφόρμες ή άλλα επιμορφωτικά προγράμματα. Ενώ, αναφορικά με τη θεματολογία τους, αυτή ποικίλει, καθώς μπορεί να αφορά στα νέα βιβλία του Δημοτικού, στις νέες τεχνολογίες ή στην ένταξη μειονοτήτων σε γενικά τμήματα.

Ένα είδος επιμορφωτικών σεμιναρίων ήταν αυτά που αφορούσαν την διαχείριση συμπεριφορών, διαχείριση προβλημάτων της τάξης, τις μαθησιακές δυσκολίες, το bullying, εκπαίδευση των προσφύγων, διαχείριση έντονων συμπεριφορών αλλά και συμπεριφορές γονέων. Επίσης αφορούσαν τις διάφορες κατηγορίες μαθητών, όπως την εκμάθηση Αγγλικών σε πρώιμες ηλικίες, την διδασκαλία των παιδιών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού, την ένταξη των Ρομά. Επιπροσθέτως, αναφέρθηκαν παιδαγωγικά και ψυχολογικά σεμινάρια, το κλίμα που επικρατεί στη σύγχρονη διδασκαλία και τις μεθόδους διδασκαλίας, της ισότητας, οργάνωση διδασκαλίας και κίνητρα για μάθηση. Αναφέρθηκαν σεμινάρια που αφορούν τις νέες τεχνολογίες στην αίθουσα, επιμόρφωση Η/Υ, χρήση υπολογιστών στην τάξη.

Μία αξιοσημείωτη περίπτωση είναι η ακόλουθη:

K7 «[...]είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο συμβούλου των δασκάλων, το οποίο ήταν εξαιρετικό, παρουσίασε προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος μέσα στην τάξη και λύσεις που μπορεί να βρεις σε αυτό. Και όχι μόνο προβλήματα στην τάξη, άλλα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσεις με γονείς και πώς να αντιμετωπίσεις τους γονείς, πώς να τους συμπεριφερθείς και πώς να τους μιλήσεις για να υπάρχει αλληλεπίδραση και να βρούμε το καλό των παιδιών».

Από τις ανωτέρω απαντήσεις φαίνεται, πως αν και οι επιμορφώσεις από το σχολικό σύμβουλο είναι συχνές, δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Αναφέρονται σε αυτές ως διαδικαστικές και ανιαρές παρουσιάσεις οι οποίες δεν είχαν να προσφέρουν τίποτα νέο και απλά ανέφεραν ήδη γνωστά πράγματα. Ωστόσο, άλλα προγράμματα επιμόρφωσης φαίνονται πιο χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η μεγάλη προτίμησή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα αποδεικνύει την ανάγκη που υπάρχει για επαγγελματική ανάπτυξη και αναγνώριση αυτής της ανάγκης από τους διδάσκοντες. Ωστόσο, θα πρέπει να βελτιωθούν τα προγράμματα που διοργανώνονται από το σχολείο ώστε να μπορούν να ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είναι ευχαριστημένοι από τα ήδη υπάρχοντα.

Ένας ενδιαφέρον παραλληλισμός θα μπορούσε να γίνει σχετικά με την ανεπάρκεια των σχολικών προγραμμάτων και την ουσία των εξωσχολικών σε σχέση με τα σχολικά μαθήματα και τα φροντιστήρια των μαθητών, τα οποία αποτελούν ζητήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Φαίνεται πως τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και από των εκπαιδευτικών, η εξωτερική κατεύθυνση είναι εκείνη η οποία έχει

πραγματικά αποτελέσματα και η διαφορά βρίσκεται στην άποψη από την οποία προβάλλεται το θέμα. Πρόκειται για ένα βασικό θέμα του συστήματος της εκπαίδευσης και είναι φανερό η αδυναμία να είναι αρκετή η εκπαίδευση εντός του σχολείου και μόνο.

5.5.5 Η διαφορά της επαγγελματικής ανάπτυξης

Κατά τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν παρατηρούν διαφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και αν πιστεύουν ότι οφείλεται στην γνώση ή την εμπειρία και γιατί.

Η εμπειρία που αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσα από την υπηρεσία σε σχολεία, σαφώς, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική του ανάπτυξη, καθώς αποκτά γνώσεις και μαθαίνει σε διαχειρίζεται καταστάσεις μέσα από τα προσωπικά του βιώματα. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα και από τις απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων, οι οποίοι δηλώνουν πως έχει επέλθει η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα κατά την εκπαιδευτικό Κ1 δεν επέφεραν κάποια ουσιαστική αλλαγή, διότι υπήρξαν ανεπαρκή. Παρόμοια άποψη εκφέρει και η εκπαιδευτικός Κ2, τονίζοντας ότι το περιεχόμενό τους δεν υπήρξε πρωτότυπο και επωφελές καθώς πραγματευόταν ήδη γνωστά πράγματα και επιπροσθέτως, ήταν πολύ λίγα σε αριθμό αυτά τα προγράμματα. Ως πρωτεύοντα παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρεται η εμπειρία και από την εκπαιδευτικό Κ15.

Η εκπαιδευτικός Κ3 δεν βλέπει κάποια σημαντική αλλαγή στην επαγγελματική της ανάπτυξη. Ωστόσο, θεωρεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική εντός της σχολικής τάξης, τόσο λόγω της εμπειρίας της όσο και λόγω των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει. Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί Κ4, Κ5, Κ11 θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού αυτών των δύο παραγόντων.

Σαφή διαφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, από τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους μέχρι σήμερα, διαπιστώνουν και οι παρακάτω συμμετέχοντες, εστιάζοντας στην εμπειρία ως κύριο παράγοντα.

K6 «Κυρίως οφείλεται στην εμπειρία και στην αυτό-μόρφωση, αλλά και σε κάποια προγράμματα επιμόρφωσης, ελάχιστα μη φανταστείτε... που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια. Και αναφέρομαι στο πρόγραμμα με τους υπολογιστές. Το moodle, όχι το δεύτερο επίπεδο».

K7 «Λοιπόν, υπάρχει τεράστια διαφορά από τη μέρα που προσλήφθηκα μέχρι σήμερα. Φυσικά και αυτή η διαφορά οφείλεται στην εμπειρία μου και όχι μόνο στη δική μου εμπειρία, αλλά και στη συζήτηση που κάνουμε άλλους συναδέλφους και μαθαίνω από τις δικές τους εμπειρίες».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί K12, K13 ΚΑΙ K14 τονίζουν πως η επαγγελματική τους ανάπτυξη έχει επέλθει μέσω της εμπειρίας και της προσωπικής τους δουλειάς.

Συνεπώς, φαίνεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα συνέβαλαν σε πολύ μικρό βαθμό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ήταν ελάχιστα σε αριθμό, πραγματοποιούνταν αραιά και το περιεχόμενό τους ήταν δίχως σκοπό και στόχο και δίχως επαρκές ή ουσιώδες περιεχόμενο.

Ωστόσο, όλοι δήλωσαν μεγάλη διαφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η οποία οφείλεται στην εμπειρία τους, από την διδασκαλία τους στην τάξη και τις διάφορες περιστάσεις, από τις συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων με συναδέλφους. Επίσης, σε αυτό συνέβαλε και η αυτομόρφωση, η οποία απαιτεί μεγάλη ενασχόληση, διάθεση, διαρκή ενημέρωση και πάρα πολλή δουλειά. Όσον αφορά την συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι οκτώ (8) από τους δεκαπέντε (15) αναφέρουν, ότι η επιμόρφωση που έχουν λάβει δεν τους έχει βοηθήσει καθόλου είτε τους έχει βοηθήσει σε μικρό βαθμό. Οι έξι από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες αναφέρουν πως τους έχει βοηθήσει σε αξιοσημείωτο βαθμό η επιμόρφωση, αναδεικνύοντας την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα.

K11 «Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, αν ήταν στην κλίμακα του 100, θα έλεγα στο 80% τουλάχιστον για να μην πω 100%, αλλά σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό η επιμόρφωση η επαγγελματική μου με βοήθησε να κατανοήσω 1ον το μάθημα της Αγγλικής , πως πρέπει να διδάσκεται , πιο πολύ τις ανάγκες των παιδιών , να βελτιωθώ κι εγώ σαν καθηγήτρια και να μπορέσω να βρω και μεθόδους θα λέγαμε πιο παιδαγωγικές, ψυχοπαιδαγωγικές και όσον αφορά την αντιμετώπιση των παιδιών».

Τέλος, η εκπαιδευτικός K15 αναφέρει πως η επιμόρφωση μπορεί να επιφέρει πολλές γνώσεις και θετικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση για την τάξη. Εντούτοις, οι ελλείψεις σε υποδομές και υλικό στο ελληνικό σχολείο αποτελούν εμπόδιο για την εφαρμογή τους σε πρακτικό επίπεδο.

K15 «[...] ενώ οι ιδέες είναι πάρα πολλές και οι γνώσεις αρκετές, έχω θέμα να το λειτουργήσω γιατί δεν υπάρχουν οι υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία που δουλεύω [...]»

Σύμφωνα με τις πολλές διαφορετικές απόψεις, η απάντηση μάλλον είναι περισσότερο υποκειμενική και εξαρτάται από τον χαρακτήρα, τις ανάγκες και τα προγράμματα που έχει παρακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός. Φυσικά, η χρησιμότητα αυτών των προγραμμάτων και η ανάγκη ύπαρξής τους είναι φανερή. Υπάρχει η επιθυμία για την ύπαρξη αυτών, γεγονός που φανερώνει και την επιθυμία των εκπαιδευτικών για εξέλιξη και βελτίωση στον τομέα τους.

5.6 Έλλειμμα διδασκαλίας και προτεινόμενες αλλαγές στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση

5.6.1 Αλλαγές στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας οι συμμετέχοντες επισημαίνουν την αναγκαιότητα επιλογής περισσότερων αντικειμένων στις επιστήμες αγωγής και ψυχολογίας, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν, κατά το δυνατόν, του δυναμικού της τάξης. Επίσης, προτείνεται η εισαγωγή διδακτικών και η παιδαγωγική επάρκεια για να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι οι απόφοιτοι να διδάξουν, καθώς η θεωρία απέχει σε μεγάλο βαθμό από την πράξη. Τέλος, οι συμμετέχοντες προτείνουν ορθή και πλήρη ενημέρωση και βελτίωση του υλικού.

Μάλιστα, η K1 τονίζει πως η εισαγωγική τέτοιου είδους μαθημάτων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαχείριση διαφόρων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν τόσο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

K1 «Πρώτα πρώτα να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα προφορικού λόγου, γιατί δεν υπάρχουν παιδαγωγικά μαθήματα και μαθήματα ψυχολογίας ώστε να μπορούν οι

συνάδελφοι να αντιμετωπίζουν και δύσκολες καταστάσεις όχι μόνο τα φυσιολογικά παιδιά, γιατί τώρα μέσα στην τάξη υπάρχουν, όπως ξέρετε, και πολλά παιδιά με προβλήματα, παιδιά με ειδικές ανάγκες τα οποία εντάσσονται στα κανονικά παιδιά, οπότε πρέπει να γνωρίζουμε και κάποια πράγματα για το πως θα αντιμετωπίζουμε και αυτά τα παιδιά πλέον [...]».

Επίσης, η Κ2 εστιάζει πως πρέπει να εισαχθεί το πρακτικό κομμάτι στο πανεπιστήμιο, αναφέροντας πως «*Θα πρέπει να υπάρξει λοιπόν η γέφυρα, μεταξύ του θεωρητικού που παίρνουμε από το πανεπιστήμιο και του πρακτικού, που είναι η διδασκαλία. Η διδασκαλία είναι καθαρά πρακτικό κομμάτι*». Έτσι λοιπόν, καθίσταται κατανοητό, πως πέρα από το θεωρητικό πεδίο είναι αναγκαίο να υπάρχει και πρακτική άσκηση και να μην έρχονται οι συμμετέχοντες αντιμέτωποι με τη διδακτική πράξη για πρώτη φορά όταν διοριστούν.

Επιπροσθέτως, η απουσία της διδακτικής επάρκειας αλλά και η ενημέρωση από την πλευρά του συμβούλου είναι ελλείμματα που τονίστηκαν από τον συμμετέχοντα Κ10 «*[...]δεν προσφέρεται παιδαγωγική επάρκεια από το πρόγραμμα σπουδών. [...]οι συναντήσεις με το σύμβουλο, ή συμβουλές σε αυτό το επίπεδο είναι σχεδόν ανύπαρκτες [...]*».

Τα προαναφερθέντα ελλείμματα αναφέρθηκαν από το σύνολο των εκπαιδευτικών και αποδεικνύουν, πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση. Δηλαδή, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή επιπλέον μαθημάτων στο πανεπιστήμιο, η παιδαγωγική επάρκεια, η ενημέρωση και η πρακτική άσκηση.

5.6.2 Αλλαγή στην επιμόρφωση

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ν' αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνουν χώρα τα προγράμματα επιμόρφωσης. Ειδικότερα, η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν πως πρέπει να γίνουν αλλαγές και σε αυτό το πλαίσιο, προκειμένου να επέλθει η επιθυμητή επαγγελματική ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, οι κυριότερες απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν σε αλλαγές στο πρακτικό κομμάτι, στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην καταλληλότητα των εκπαιδευτών, αλλά και στην ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η συμμετέχουσα K1 αναφέρει χαρακτηριστικά πως η επιμόρφωση από την πλευρά του σχολικού συμβούλου πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί σε πρακτικό επίπεδο. Χαρακτηριστικά αναφέρει «[...]*Το να παρουσιάσουμε σε έναν projector κάποια πράγματα και να ακούσουμε μία διάλεξη από μία σχολική σύμβουλο, δεν είναι αυτό που θα μας βοηθήσει μέσα στην τάξη. Υπάρχουν άμεσα προβλήματα, πως θα κάνουμε το μάθημα, τι πρέπει να τονίσουμε, πρέπει ή δεν πρέπει να κάνουμε γραμματική, να τονίσουμε το λεξιλόγιο, τον προφορικό λόγο. Γενικώς θα πρέπει να υπάρχει κάποια άλλη αντιμετώπιση σε αυτό το θέμα, όσο αφορά τις επιμορφώσεις.[...]*».

Η ίδια άποψη εκφράστηκε και από την συμμετέχουσα K2, η οποία εκτός από τη σπουδαιότητα των επιμορφώσεων από το σχολικό σύμβουλο, θεωρεί πως θα βοηθούσε σημαντικά και η ουσιαστική επαφή με τους συναδέλφους, όπου θα γίνεται ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων.

Επίσης, η δειγματική διδασκαλία στα πλαίσια των επιμορφώσεων και η εστίαση στο πρακτικό κομμάτι κρίνεται αναγκαία από τους συμμετέχοντες. Ενδεικτικά, ο K15 αναφέρει «[...] *δεν θα έπρεπε οι επιμορφώσεις που γίνονται να είναι τόσο θεωρητικές. Έχουμε ανάγκη από πρακτικά πράγματα, όχι να βλέπουμε ένα σχέδιο μαθήματος στο χαρτί, αλλά να δούμε μια δειγματική διδασκαλία, να δούμε κάτι πραγματικό, μία πρακτική*».

Ακόμη, η K1 αναφέρει, πως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να την αναλαμβάνουν κατάλληλοι επιμορφωτές, ώστε να επιτευχθεί ο ουσιαστικός στόχος της επιμόρφωσης που αφορά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναφέροντας το εξής «*Να διοργανώσει σεμινάριο με καλύτερο τρόπο και να βρει ανθρώπους οι οποίοι μπορούν να δείξουν πέντε πράγματα στον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να δουλέψει καλύτερα*».

Τέλος, μια σημαντική άποψη που εκφράστηκε από τους συμμετέχοντες σχετικά με την αλλαγή που πρέπει να γίνει στην επιμόρφωση είναι η συχνότερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων που αφορούν μεθόδους διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο K2 «[...]*να ανταλλάξουμε υλικό μεταξύ μας οι συνάδελφοι, να ανταλλάξουμε απόψεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και πώς τα αντιμετωπίζει ο καθένας και πως όχι [...]*»

5.6.3 Έλλειμματα και δυσκολίες επιτέλεσης έργου

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται, πως υπάρχουν αρκετά ελλείμματα στο ελληνικό σχολείο, τα οποία δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο, φαίνεται πως υπάρχει αξιοσημείωτο έλλειμμα σε υλικοτεχνικές υποδομές, όπως σε βιβλία, προτζέκτορες και αίθουσες διδασκαλίας. Ένα ακόμη, έλλειμμα που αναφέρεται είναι ο ανεπαρκής αριθμός εκπαιδευτικών και οι καθηγητές αγγλικών συχνά καλούνται να καλύψουν κενά άλλων ειδικοτήτων.

Η συμμετέχουσα Κ2 τονίζει «[...]θεωρώ ότι υπάρχει έλλειμμα, στο ότι βγαίνεις από ένα πανεπιστήμιο με μία πληθώρα γνώσεων, από πολλούς και ευρύτερους τομείς και μπαίνεις μέσα σε μια τάξη και δεν μπορείς να τις αξιοποιήσεις γιατί δεν υπάρχει η γέφυρα, αυτό που έχεις μάθει, να μπορείς να το χρησιμοποιήσεις και να το συνδυάσεις. Κι εκεί έχει να αντιμετωπίσεις τα προβλήματα, έχεις να αντιμετωπίσεις αντιξοότητες, έχεις να αντιμετωπίσεις ζητήματα καθημερινής φύσης. Δηλαδή από την έλλειψη των υλικοτεχνικών, ας πούμε, μέσων και υποδομών, τα βιβλία τα οποία όχι δεν επαρκούν, αλλά δεν στέκονται στην σωστή εκμάθηση της ξένης γλώσσας».

Επίσης, από τον Κ9 αναφέρεται και η άνιση μεταχείριση απέναντι στους εκπαιδευτικούς αγγλικών από την πλευρά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αναφέροντας «[...]η αντιμετώπιση των δασκάλων προς εμάς . Είμαστε τα παιδιά για όλες τις δουλειές και θα έλεγα δε μας βλέπουν τόσο συναδελφικά. Είμαστε για να καλύπτουμε κενά».

Επομένως, τα ελλείμματα που αναφέρθηκαν από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών αφορούν στις υλικοτεχνικές υποδομές, στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων και στην αντιμετώπιση των ίδιων από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων.

Συνεπώς, από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα μοιάζουν μεταξύ τους. Έτσι λοιπόν, η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια καθώς επίσης και η ποιοτικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας καθιστούν αλλαγές στις οποίες θα πρέπει να προβεί τόσο το κράτος όσο και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αισθητή και με συνέπειες η έλλειψη πράξης η οποία θα ξεφεύγει από το θεωρητικό πλαίσιο, η παρακολούθηση

άλλων εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη εν ώρα διδασκαλίας, αναφορές σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Αυτό που γίνεται φανερό είναι πως όλοι τους ήταν απροετοίμαστοι στην έναρξη της σταδιοδρομίας τους και η εμπειρία τους έδωσε τα απαραίτητα προσόντα για την διαχείριση διάφορων καταστάσεων.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες φαίνεται, πως η επιμόρφωσή τους αποτελεί επιτακτική ανάγκη και γι αυτόν τον λόγο όλοι έχουν ακολουθήσει κάποια μέθοδο επιμόρφωσης, με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες

της διδασκαλίας. Σε αυτό το σημείο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων που έγιναν στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μετά την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, το πρώτο μέρος της συνέντευξης αφορούσε τους παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να επιλέξουν την εν λόγω θέση εργασίας, σύμφωνα με τους ίδιους. Αυτό είναι και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στο πλαίσιο της έρευνας. Τα παρακάτω συνοψίζουν τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα:

- Οι παράγοντες που τους ωθούν να γίνουν εκπαιδευτικοί είναι η επιρροή των γονέων, οι οποίοι τους παίζουν καταλυτικό ρόλο στην τελική απόφαση όταν αυτοί δεν έχουν αποφασίσει ακόμα, όπως επίσης και όταν οι ίδιοι εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν σημαντική επιρροή. Η αγάπη για εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει επιθυμία διδασκαλίας, προσφοράς και ενασχόλησης με παιδιά, είναι ο δεύτερος παράγοντας επιρροής. Οι καθηγητές οι οποίοι τους επηρέασαν και τους ενέπνευσαν στα μαθητικά τους χρόνια αποτελούν ακόμα ένα παράγοντα, όπως επίσης και η κλίση τους στον τομέα του εκπαιδευτικού.
- Οι παράγοντες οι οποίοι τους ωθούν να ακολουθήσουν τον δρόμο της Αγγλικής φιλολογίας είναι η αγάπη και η αρέσκεια της Αγγλικής γλώσσας, το ενδιαφέρον για ξένες νοοτροπίες διαφορετικών λαών, η επαγγελματική αποκατάσταση και οι υψηλές επιδόσεις τους στην Αγγλική γλώσσα.
- Οι παράγοντες που τους ωθούν να επιλέξουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι, αρχικά, η ηλικία των μαθητών, η οποία ως πιο μικρή τους παρέχει το χαρακτηριστικό του μεγαλύτερου ενθουσιασμού και την ευκαιρία διάπλασης του χαρακτήρα. Στην συνέχεια, το περιβάλλον εργασίας αποτελεί ακόμα ένα παράγοντα, καθώς είναι πιο ευχάριστο και πιο ελεγχόμενο. Επιπλέον, το κύρος του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ακόμα ένας λόγος που την προτιμούν, καθώς δεν έχει απαξιωθεί όσο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως επίσης και το μάθημα των Αγγλικών δεν έχει απαξιωθεί και αποτελεί ακόμα ένα παράγοντα ώθησης, καθώς στη δευτεροβάθμια τα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον τους για αυτό, εστιάζουν στα φροντιστήρια και το θεωρούν δευτερεύον. Επίσης, στην πρωτοβάθμια υπήρχαν περισσότερες

πιθανότητες να διοριστούν κοντά στον τόπο τους, αλλά και να διοριστούν πιο εύκολα. Ακόμα, η επιρροή μελών της οικογένειας, όπως ο σύζυγος και η δική του επαγγελματική θέση επηρεάζουν. Τέλος, χαρακτηριστικά της δευτεροβάθμιας, όπως εσπερινά σχολεία, αποτελούν αιτίες που κάποιои επιλέγουν την πρωτοβάθμια.

- Όσον αφορά την επιλογή του δημοσίου τομέα έναντι του ιδιωτικού, οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτή την απόφαση είναι η εργασιακή ασφάλεια, η σταθερότητα μισθού, οι περισσότερες διακοπές και ο τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία.

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης το οποίο διαμορφώνεται από το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χαρακτήρα της διδασκαλίας, τα προαπαιτούμενα αυτής και τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι τα πληρούν. Τα παρακάτω συνοψίζουν τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα:

- Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως λειτούργημα, διότι σε αυτή εμπεριέχεται ο ανθρώπινος παράγοντας, ο οποίος είναι τα παιδιά και η διάπλαση του δικού τους χαρακτήρα, η αγάπη και η θέληση για την διδασκαλία που την ξεχωρίζει από την ξεκάθαρα βιοποριστική δουλειά, η κοινωνική προσφορά και η κοινωνική ευθύνη, καθώς το δικό τους έργο θα έχει μακροχρόνια αποτελέσματα στην κοινωνία, αλλά και η αφιέρωση χρόνου προκειμένου η διδασκαλία να βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο από κάθε άποψη.
- Οι περισσότεροι διαφωνούν με την άποψη πως η διδασκαλία είναι δημοσιούπαλληλική δουλειά, τον οποίο χαρακτηρισμό αντιμετωπίζουν αρνητικά, διότι σε αυτόν προσάπτουν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, μια εύκολη και ίσως γραφειοκρατική εργασία, αδιαφορία για το αποτέλεσμα και επανάπαυση.
- Εκείνοι που πιστεύουν ότι είναι δημοσιούπαλληλική δουλειά, είναι μόνο λόγω του ότι θεωρητικά εργάζονται υπό τους όρους του δημοσίου, όμως ποτέ δεν την κατατάσσουν αποκλειστικά σε αυτό αλλά σε συνδυασμό με το λειτούργημα, ούτε και την συγκρίνουν με τις υπόλοιπες δουλειές του δημοσίου. Επίσης, θεωρούν την κατάταξη αυτή αναπόφευκτη.
- Εκείνοι που αντιλαμβάνονται την διδασκαλία ως επάγγελμα, το κάνουν λόγω της ύπαρξης μισθού και της βιοποριστικής της αιτίας. Ωστόσο, την

- συνδυάζουν τις περισσότερες φορές με το λειτούργημα. Όσοι δεν την αντιλαμβάνονται ως επάγγελμα αναφέρουν τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.
- Στην πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν τους όρους επαγγελματοποίηση, επαγγελματισμός και επάγγελμα.
 - Ο επαγγελματισμός για αυτούς που τον κατατάσσουν μαζί με την διδασκαλία είναι η επιθυμία αποτελεσματικότητας και καλής δουλειάς, η εργασία σε ένα πλαίσιο κανόνων οι οποίοι τηρούνται, η συνεχής ύπαρξη νέων στόχων και επίτευξη αυτών, η υπευθυνότητα, η προετοιμασία και η συνεχής εξέλιξη και πρόοδος.
 - Όσον αφορά τα προαπαιτούμενα που πιστεύουν ότι πρέπει να τηρεί κάποιος που θα εργαστεί στην διδασκαλία, είναι η κατάρτιση του γνωστικού αντικειμένου μέσω ενός πτυχίου, η αγάπη για την εκπαίδευση, την διδασκαλία και τα παιδιά και την ενασχόληση μαζί τους, η συνεχής ενημέρωση, εξέλιξη ανάπτυξη και καινοτομία, η συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους στο χώρο εργασίας και η καλή επικοινωνία με αυτούς, οι ψυχολογικές δεξιότητες, ο θετικός χαρακτήρας και η συγκροτημένη προσωπικότητα.
 - Όσον αφορά τα προαπαιτούμενα που οι ίδιοι πιστεύουν ότι πληρούν, αυτά είναι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και το πτυχίο, η συνεχής βελτίωση και εξέλιξη, η ενημέρωση, η εμπειρία, η μετεκπαίδευση και η παιδαγωγική διάσταση στην οποία όμως δεν αισθάνονται αρκετά επαρκείς.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τον βαθμό, την αιτία και τον τρόπο με τον οποίο η αρχική τους εκπαίδευση συνέβαλε στην παιδαγωγική τους επάρκεια και άρα στις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική επιμόρφωση. Τα παρακάτω συνοψίζουν τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα:

- Όσον αφορά τα μαθήματα του πανεπιστημίου τους, όλοι εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους λόγω της απουσίας επαρκούς αριθμού παιδαγωγικών μαθημάτων, καθώς τα τμήματα ήταν προσανατολισμένα σε άλλα είδη, όπως την γλωσσολογία και την λογοτεχνία και όχι την διδασκαλία. Μάλιστα, όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως οι γνώσεις που τους μεταδόθηκαν ήταν θεωρητικού επιπέδου. Τα μόνα μαθήματα που έκαναν ήταν μεθοδολογίας, τα οποία τα θεώρησαν περιττά. Τα παιδαγωγικά μαθήματα που είχαν ήταν επιλογής και από άλλα τμήματα, όπως το παιδαγωγικό και της ψυχολογίας. Ενώ, τα μαθήματα διδασκαλίας ήταν πολύ λίγων ωρών.

Ο οδηγός σπουδών διαμόρφωσε τις αντιλήψεις του πανεπιστημίου προς αυτή την κατεύθυνση έχοντας ως επικρατούσα τη γνωστική κατάρτιση έναντι της παιδαγωγικής επάρκειας Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δίδεται βαρύτητα όχι τόσο στον τρόπο διδασκαλίας αλλά στο αυτό καθεαυτό γνωστικό αντικείμενό της.

- Η έλλειψη πρακτικής άσκησης ήταν πολύ σημαντική στην παιδαγωγική ανεπάρκεια των ερωτώμενων, καθώς ανέφεραν ότι οι γνώσεις που έλαβαν περιορίζονταν σε θεωρητικό επίπεδο. Η πρακτική τους άσκηση περιείχε παρακολούθηση μαθημάτων, ελάχιστη και σε πολύ λίγες περιπτώσεις διδασκαλίας, ενώ αναφέρθηκε και μία ξεχωριστή περίπτωση διδασκαλίας με αξιολόγηση η οποία και θεωρήθηκε πολύτιμη. Η πρακτική άσκηση κρίνεται απαραίτητη από τους ερωτώμενους και μάλιστα σε επίπεδο διδασκαλίας όλων των βαθμίδων.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τον βαθμό, την αιτία και τον τρόπο με τον οποίο οι ερωτώμενοι πραγματοποιούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την διαφορά που έχουν παρατηρήσει από αυτή. Τα παρακάτω συνοψίζουν τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα:

- Αρχικά, σχεδόν όλοι παρακολούθησαν την εισαγωγική επιμόρφωση (ΠΕΚ) εκτός από 2, εκ των οποίων ο ένας ήταν στην πρώτη φουρνιά διορισμένων.
- Η αρχική επιμόρφωση δεν θεωρήθηκε επαρκής, λόγω της ανακύκλωσης των γνώσεων που έλαβαν στο πανεπιστήμιο, του τυπικού και διαδικαστικού τους χαρακτήρα, της έλλειψης πρακτικής άσκησης, του άστοχου περιεχομένου τους λόγω των πολλών ειδικοτήτων στις οποίες απευθυνόταν και του απαρχαιωμένου τρόπου και περιεχομένου του.
- Αναφορικά με τους λόγους ύπαρξης της επαγγελματικής ανάπτυξης στον τομέα της εκπαίδευσης, αναφέρουν την συνεχή εξέλιξη και βελτίωση που πρέπει να επιτυγχάνεται, την κάλυψη κενών που έχουν σε γνώσεις και δεξιότητες, το αίσθημα ανέλιξης που τους προσφέρει, των διαφορετικών αναγκών που δημιουργούνται στην κοινωνία και των διαφορετικών συνθηκών που υφίστανται στην τάξη, καθώς η εκπαίδευση συνεχώς εξελίσσεται και μαζί της πρέπει να εξελιχθούν και οι εκπαιδευτικοί.
- Η κυρίαρχη άποψη είναι πως πρόκειται τόσο για ατομική ευθύνη όσο και για ευθύνη του κράτους. Δηλαδή, να υπάρχει η θέληση και το ενδιαφέρον από

πλευράς τους αλλά και η διευκόλυνση του κράτους ώστε να μην αναγκάζονται να δαπανούν χρόνο, χρήματα και μετακινήσεις που μπορούν να αποφύγουν.

- Όσον αφορά το είδος της επιμόρφωσης, αυτό που έχουν παρακολουθήσει οι περισσότεροι είναι το ενδοσχολικό, το οποίο πραγματοποιείται από τους συμβούλους του σχολείου ή τους διευθυντές. Σε αυτό προσάπτουν το θετικό ότι μπορεί να αφορά ζητήματα του σχολείου, είναι δωρεάν και δεν απαιτεί επιπλέον μετακίνηση. Οι περισσότεροι ωστόσο το θεωρούν ανεπαρκές και ανούσιο, όπως και ελλιπές σε πρακτικό επίπεδο.
- Η άποψη τους είναι πως πρέπει και τα τρία είδη να υπάρχουν σε συνδυασμό για τους εκπαιδευτικούς.
- Η αυτοεπιμόρφωση δεν σταματά ποτέ και αναπτύσσεται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και την συστηματική δουλειά του εκπαιδευτικού. Οι εξ αποστάσεως μπορούν να γλιτώσουν δαπάνη μετακίνησης και χρημάτων, αλλά υπολείπονται της διαπροσωπικής επαφής.
- Τα θέματα των επιμορφωτικών σεμιναρίων που έχουν παρακολουθήσει αφορούσαν παιδαγωγικά και ψυχολογικά ζητήματα, νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, κατηγορίες μαθητών, όπως μικρές ηλικίες, διδασκαλία της αγγλικής, διαχείριση συμπεριφορών και μαθησιακές δυσκολίες. Υλοποιούνταν από συμβούλους και Ευρωπαϊκά προγράμματα.
- Όσον αφορά την διαφορά στον εαυτό τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, όλοι αναφέρουν πως υπάρχει μεγάλη διαφορά, η οποία οφείλεται όμως περισσότερο σε ατομική προσπάθεια και εμπειρία. Τα επιμορφωτικά προγράμματα δεν συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό γιατί ήταν ελάχιστα και αραιά, δίχως ουσιώδη περιεχόμενο και συγκεκριμένο σκοπό. Ακόμη και στην περίπτωση που τα επιμορφωτικά προγράμματα προσφέρουν γνώσεις στους συμμετέχοντες, συχνά, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις του ελληνικού σχολείου δεν επιτρέπουν την εφαρμογή των γνώσεων αυτών.
- Σχετικά με την επιμόρφωση τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, πως πρέπει να αλλάξει ο τρόπος που πραγματοποιούνται τα προγράμματα επιμόρφωσης και να εισαχθεί και στα πλαίσια αυτών η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα περιελάμβανε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει

να γίνουν στα Πανεπιστήμια και τα επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την διδασκαλία, όπως επίσης και τα σημεία στα οποία πιστεύουν ότι υπάρχει έλλειμμα στο εν λόγω κομμάτι. Τα παρακάτω συνοψίζουν τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα:

- Όσον αφορά τις αλλαγές στα τμήματα, μια από τις βασικές που πρέπει να γίνουν είναι η ένταξη πρακτικής άσκησης διδασκαλίας σε αυτά, καθώς οι γνώσεις που παρέχονται είναι θεωρητικού επιπέδου. Επίσης, η πρακτική θα πρέπει να περιλαμβάνει και διδασκαλία, όχι μόνο παρακολούθηση και να εστιάζει σε διδασκαλία Αγγλικής γλώσσας, όχι Ελληνικής. Καλό θα ήταν να αφορά όλες τις βαθμίδες. Θα πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα περισσότερα παιδαγωγικά μαθήματα, καθώς τα τμήματα προσανατολίζονται περισσότερο σε άλλου είδους μαθήματα. Θα πρέπει, λοιπόν, οι σχολές να αρχίσουν να έχουν και την διδασκαλία ως ενδεχόμενη μελλοντική εργασία των φοιτητών. Επίσης, θα πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα ψυχολογικά μαθήματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που θα αποφοιτήσουν από τις εν λόγω σχολές θα χρειαστούν γνώσεις ψυχολογίας προκειμένου να διαχειριστούν έμψυχα ανθρώπινα όντα. Θα πρέπει να ενταχθούν μαθήματα προφορικού λόγου τα οποία είναι πολύ βασικά. Θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση και εστίαση στην παιδαγωγική επάρκεια.
- Όσον αφορά στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στα επιμορφωτικά προγράμματα, οι ερωτώμενοι και σε αυτή την περίπτωση ανέφεραν την εισαγωγή πρακτικών κομματιών και όχι μόνο ανούσιων θεωρητικών παρουσιάσεων. Πρακτική εξάσκηση σε συγκεκριμένα ζητήματα και περιστάσεις. Ακόμα, θα πρέπει να είναι κατάλληλοι οι εκπαιδευτές αυτών των προγραμμάτων ώστε να μεταδοθούν πραγματικά οι γνώσεις. Ακόμα, θα πρέπει να γίνεται συζήτηση προκειμένου να ανταλλάσσονται απόψεις και υλικό. Τέλος, θα πρέπει να εισαχθεί δειγματική διδασκαλία.
- Όσον αφορά τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με το έλλειμμα που υπάρχει στον τομέα της διδασκαλίας, αυτοί απάντησαν τις υλικοτεχνικές υποδομές, οι οποίες περιλαμβάνουν από κακά βιβλία έως έλλειψη βασικών μέσων. Επίσης, ανέφεραν την κακή αντιμετώπιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής, καθώς θεωρούνται πως διδάσκουν δευτερεύον μάθημα ή ξένο σώμα στο σχολείο. Το σημαντικότερο έλλειμμα, ωστόσο, που αναφέρθηκε

ήταν στην παιδαγωγική επάρκεια, σε όλα τα στάδια, από τις αρχικές σπουδές και τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Έτσι λοιπόν, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι επαρκής και συνεχής. Μάλιστα, η εμπειρία που αποκτάται εντός της σχολικής τάξης θεωρείται από τους ίδιους μείζονος σημασίας παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι μέσω αυτής αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες, απαραίτητες για την μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Από την άλλη πλευρά, αν και όλοι έχουν παρακολουθήσει τις επιμορφώσεις από το σχολικό σύμβουλο, οι οποίες μάλιστα λαμβάνουν χώρα αρκετά συχνά, δεν κεντρίζουν σε σημαντικό βαθμό το ενδιαφέρον τους και θεωρούν, πως άλλα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει ήταν περισσότερο χρήσιμα. Ακόμα, πιστεύουν πως ο προσανατολισμός στην παιδαγωγική επάρκεια και η εισαγωγή πρακτικής άσκησης αποτελούν απαραίτητες προσθήκες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε γίνεται σαφές, πως η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι αναγκαία στις μέρες μας, καθώς έχει καθιερωθεί, ως επίσημη, διεθνής γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο υπάγεται πλέον ακόμη και στα εκπαιδευτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Καθώς οι απαιτήσεις στα πλαίσια των σχολείων αυξάνονται και δεδομένης της ανομοιομορφίας που υπάρχει στην κοινωνία και τα σχολεία, είναι αναγκαία η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών γενικότερα αλλά και ειδικότερα των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις αναδυόμενες προκλήσεις. Επομένως, η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι απαραίτητη. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που παρέχονται στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσής τους δεν είναι δυνατόν να καλύψουν τις καταστάσεις που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας αλλά και η εισαγωγή της στην εκπαίδευση είναι δύο σημαντικοί παράγοντες που επιβάλλουν την ανάπτυξη τους.

Γι' αυτό το λόγο στην Ελλάδα, τα Τμήματα των πανεπιστημίων που αφορούν τους καθηγητές αγγλικών, δηλαδή το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και το Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ παρέχουν ενδιαφέροντα μεταπτυχιακά προγράμματα, με σκοπό την εξειδίκευση των γνώσεων τους και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους. Επίσης, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρέχει εξ

αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους καθηγητές αγγλικών. Επιπλέον, οι ενδιαφερόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την παρακολούθηση σεμιναρίων και συνεδρίων με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξης, τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως.

Έπειτα, από ανασκόπηση ερευνών που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας διαπιστώθηκε, πως έχουν εκπονηθεί αρκετές έρευνες στο εξωτερικό αναφορικά με το πραγματευόμενο θέμα, αναδεικνύοντας τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Όμως, σχετικά με αυτό το θέμα, υπάρχει σημαντικό ερευνητικό έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία για την Ελλάδα. Μόνο δύο έρευνες πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα πάνω σε αυτό το πεδίο: των Μπίκου & Τζιφόπουλου (2013) και Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου (2016). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών τόσο ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στο πως αυτή επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης και των μορφών αυτής. Συγκεκριμένα οι Μπίκος & Τζιφόπουλος (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν το διδακτικό τους αντικείμενο αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας που συσχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι ΤΠΕ καθιστούν σημαντικό εργαλείο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αξιοποιούνται στα πλαίσια της ηλεκτρονικής μάθησης και η εν λόγω έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αυτής της μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ηλεκτρονική μάθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία οι εκπαιδευτικοί επίσης τόνισαν την αναγκαιότητα σεμιναρίων που αφορούν τις νέες τεχνολογίες στην αίθουσα, επιμόρφωση Η/Υ, χρήση υπολογιστών στην τάξη. Επομένως και οι δύο έρευνες συγκλίνουν ως προς την άποψη ότι οι νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα των Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2016 διερευνήθηκε η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς, επίσης, και των μεταπτυχιακών σπουδών στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας σε δημόσιο Γυμνάσιο της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο μέσω της απόκτησης μεταπτυχιακών

τίτλων όσο και μέσω της εξωϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Από την άλλη, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δεν βρέθηκε να συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας σε αυτό το πεδίο έδειξαν ότι οι καθηγητές της αγγλικής γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούν την ενδοσχολική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανεπαρκή και ανούσια και ότι δεν συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, ανέφεραν συνδυαστικά δύο είδη επιμόρφωσης την ατομική ευθύνη και την ευθύνη του κράτους. Οι δύο έρευνες συμφωνούν ότι η επιμόρφωση είναι ανεπαρκής σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο και ότι η προσωπική ευθύνη επιμόρφωσης συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην δημόσια εκπαίδευση.

Έτσι λοιπόν λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό έλλειμμα στην Ελλάδα λήφθηκε η απόφαση να πραγματοποιηθεί έρευνα για το συγκεκριμένο ζήτημα στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα βιβλιογραφικά δεδομένα και συμπεραίνουμε πως οι προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας είναι ιδιαίτερα ανεπαρκείς ως προς τα παιδαγωγικά μαθήματα και τη διδακτική. Για τον λόγο αυτόν οι συμμετέχοντες θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους ώστε να επιτευχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς προτείνεται η υποχρεωτική συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Ειδικότερα, θα ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό να διεξάγει το Υπουργείο Παιδείας επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα πραγματοποιούνται είτε σε φυσικό χώρο, όπως στα γραφεία της εκάστοτε εκπαιδευτικής βαθμίδας κάθε νομού ή εξ αποστάσεως. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να σχετίζονται τόσο με το διδακτικό αντικείμενο όσο και με νέες διδακτικές μεθόδους ή με την επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες.

Ακόμη, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί αγγλικών, όπως άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων να κατανοήσουν και οι ίδιοι τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και ν' αναζητούν τα καταλληλότερα προγράμματα που θα βοηθήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, βάσει των ιδιαίτερων αναγκών τους, των ατομικών χαρακτηριστικών, αξιών, πεποιθήσεων και ενδιαφερόντων τους. Μάλιστα, για όσους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολη η μετακίνηση σε χώρους διεξαγωγής τέτοιων προγραμμάτων είτε δεν έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο στη

διάθεσή τους, πρέπει να γνωρίζουν πως διατίθενται και εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα λίγων διδακτικών ωρών. Ενώ, δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν την επιμόρφωση ως μια βαρετή «υποχρέωση», αλλά ως μια ευκαιρία για εξέλιξη. Τέλος, οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα που αφορούν στο διδακτικό αντικείμενο ή στις νέες τάσεις διδασκαλίας αποτελούν έναν εύκολο, άμεσο και ανέξοδο τρόπο επιμόρφωση. Εντούτοις, τα επίσημα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης παρέχουν εγκυρότερες γνώσεις και αποτρέπεται το ενδεχόμενο παραπληροφόρησης.

Βιβλιογραφία

Alexiou, T. & Mattheoudakis, M. (2013). *Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece*. Research Papers in Language Teaching and Learning, 4 (1), 99- 119

Alfaki, M.I. (2014). *PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A TEACHERS' VIEW*. British Journal of Education, 2 (7), 32-49.

Alhabahba, M. M., & Mahfoodh, O. H. (2016). *The Use of the Internet for English Language Teachers' Professional Development in Arab Countries*. Australian Journal of Teacher Education, 41(4), 1-19 . doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.1>

Aydogan, H. (2017). *THE ENGLISH LANGUAGE AS A LINGUA FRANCA: A PEDAGOGICAL REVIEW ARTICLE*. The Journal of Academic Social Science, 5 (57), 306-317

Baggini, J. (2005). *What professionalism means for teachers today?* Education Review, 18 (2), 5-11

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.

Bos, W. & Tarnai, C. (1999). *Content Analysis in empirical social research*. International journal of educational research, 31(8), 659-671.

Block, D. (2004). *Globalisation and language teaching*. ELT Journal, 58(1), 75-76.

Bolam, R. (2000). *Emerging policy trends: some implications for continuing professional development*. Journal of In-service Education, 26 (2), 267-279. doi: 10.1080/13674580000200113

Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain*. Educational Researcher, 33(8), 3–15.

Coburn, J. (2016). *The professional development of English language teachers: Investigating the design and impact of a national in-service EFL teacher education course*. Elverum: Hedmark University

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chrystal ,D.(2002). *The English Language* (2nd edn). London: Penguin
- Darling-Hammond, L., Hyler, E. M. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press
- Demirkasimoglu, N. (2010). *Defining “Teacher Professionalism” from different perspectives*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051
- Dendrinou, B. (2013). *THE “PEAP” PROGRAMME: ENGLISH FOR YOUNG LEARNERS IN THE GREEK PRIMARY SCHOOL*. Athens: National and Kapodistrian University of Athens
- Denzin, N., & Lincoln. Y.(1994). *Handbook of Qualitative Research*. CA, US: Sage Publications Inc.
- Desimone, L. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures*. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199. doi: 10.3102/0013189X08331140
- Emery, H. (2012). *A global study of primary English teachers’ qualifications, training and career development*. *ELT Research Papers 12–08*. London: British Council.
- Enever, J. (2012). *Current policy issues in early foreign language learning*. *CEPS Journal*, 2(3), 9–26
- Erden, M. (2007). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Introduction to teaching profession)*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eurydice (2017). *Αριθμοί-κλειδιά για τη Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στα Σχολεία στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε Μάρτιο 9, 2019, από <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF>
- European Commission (2010). *Studies on translation and multilingualism. Lingua Franca: Chimera or Reality?*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). *Investigating global practices in teaching English to young learners*. London: British Council.

Graddol, D. (2000). *The future of English?*. UK: The British Council

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Hismanoglu, M. (2010). *Effective professional development strategies of English language teachers*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 990–995. doi: :10.1016/j.sbspro.2010.03.139

Hotaman, D. (2010). *The teaching profession: knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1416–1420. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.211

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy*. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. Ανακτήθηκε Μάρτιο 3, 2019, από

https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1000&context=professional_dev

Kennedy, A.(2015). *What do professional learning policies say about purposes of teacher education?*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43 (3), 183-194. Doi: 10.1080/1359866X.2014.940279

Lempert-Shepell. E. (1995). *Teacher self-identification in culture from Vygotsky's developmental perspective*. *Anthropology and Education Quarterly*, 26, 425–42. doi: 10.1525/aeq.1995.26.4.05x1062v

Maruli, S. (2014). *Quality in Teaching: A review of literature*. *International Journal of Education and Research*, 2, 12, 193-200.

Merriam, S.B. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. & Ranson, S. (1997). *Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education*. British Journal of Sociology of Education, 18, 5-28.

Özbilgin, A., Erkmen, B. & Karaman, A. C. (2016). *English language teacher professional development: When institutional frameworks fall short*, *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 55-65. doi: 10.17679/iuefd.17152899

Papaefthymiou- Lytra, S. (2012). *Foreign Language Testing and Assessment in Greece: An overview and appraisal*. Research Papers in Language Teaching and Learning, 3(1), 22- 32.

Patnaik, S. & Davidson, M. (2015). *THE ROLE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN ENSURING TEACHER QUALITY*. International Journal of English Language Teaching, 3 (5), 13-19.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.

Postholm, M.B. (2008). *Teachers developing practice: Reflection as key activity*. Teaching and Teacher Education, 24 (7), 1717–28. Doi: 10.1016/j.tate.2008.02.024

Postholm, B.M. (2012). *Teachers' professional development: a theoretical review*. Educational Research, 54 (4), 405-429. doi: 10.1080/00131881.2012.734725

Porcupile, W. D. (2015). *What is PROFESSIONALISM? What does Professionalism mean to you?*. Ανακτήθηκε Ιούνιο 1, 2019 από <http://graduate.auburn.edu/wp-content/uploads/2016/08/What-is-PROFESSIONALISM.pdf>

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, μετάφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

Rowley-Jolivet, E. (2017). *English as a Lingua Franca in research articles: the SciELF corpus*. *Asp*, 71, 1-13

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Salverda, R. (2002). *Language diversity and international communication*. *English Today*, 18(3), 3-11.

Tezcan, M. (1996). *Egitim sosyolojisi (Sociology of education)*. Ankara: Bilim yayinlan.

Wani, A.H. (2011). *New Models and E-Learning Trends in Teacher Education and Professional Development*. *International Journal for Educational Studies*, 4(1), 1-10.

Warford, M.K. (2011). *The zone of proximal teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 252–8. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.008

Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage publications.

Yano, Y. (2001). *World Englishes in 2000 and beyond*. *World Englishes*, 20(2), 119-132.

Yip, C., Han, N. & Sng, L.B. (2016). *Legal and ethical issues in research*. *Indian J Anaesth.*, 60(9), 684–688. doi: 10.4103/0019-5049.190627

Yurtsever, G. (2013). *English Language Instructors' Beliefs on Professional Development Models and Preferences to Improve Their Teaching Skills*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 666-674. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.107

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (2006). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αναστασιάδης, Π. (2011). *Εισαγωγικό σημείωμα, στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Α' φάση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό..* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ανδρέου, Α. (1991). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προς την πολυτυπία και πολυμορφία*. Λόγος και Πράξη, 46, 76-86.

ΑΠΘ (2018). Οδηγός Σπουδών 2018-2019: Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ανακτήθηκε Μάρτιο 20, 2019 από http://www.enl.auth.gr/guides/student_guide_2018-2019_GR.pdf

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βενιοπούλου, Κ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βοζαΐτης, Γ.Ν. & Υφαντή Α.Α. (2013). *Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Νέα Παιδεία, 146, 15- 44.

Βουγιούκας, Κ. (2011). *Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Μέντορας, 13, 146- 164

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, (μετάφρ.) Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση.

Δημητρόπουλος, Ευ. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις*. Στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σσ. 139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σσ. 63-82). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. 7th International Conference in Open & Distance Learning - November 2013, Athens, Greece - PROCEEDINGS

Μπιρμπίλη, Μ. & Παπαοικονόμου, Α. (2016). *Η επίδραση του βαθμού επαγγελματικής ανάπτυξης στις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9 (2), 46-77. doi: 10.12681/jret.10197

Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Βασίλειος Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.

ΕΚΠΑ (2013). ΟΔΗΓΟΣ ΠΜΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ . Ανακτήθηκε 24 Μάρτιο, 2019 από http://www.enl.uoa.gr/fileadmin/enl.uoa.gr/uploads/pdf/PG_Odigos_Spoudon_13-15.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ- ΞΓ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπαναούμ, Ζωή (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πυργιωτάκης,Ι.Ε.(1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιστότοποι

ΕΑΠ (2019). *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας με τίτλο: Εκπαιδευτικοί και Δια Βίου Μάθηση*. Ανακτήθηκε Μάρτιο 25, 2019, από <https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%AF%CF%84%CE%BB%CE%BF->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF-%CE%BA%CE%B1%CE%B9->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CE%B2%CE%AF%CE%BF%CF%85->

<https://www.eap.gr/el/anakoinvseis-ekdilwseis/anakoinwseis/autoxrimatodotoumena-seminaria/3984-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7>

ΕΚΠΑ, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας <http://www.enl.uoa.gr/>

ΕΚΠΑ (2008). Λεύκωμα για τα 56 χρόνια του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2019, από http://www.enl.uoa.gr/fileadmin/enl.uoa.gr/uploads/DOCX/Leukoma56eti_2008.pdf

ΑΠΘ, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας <http://gp.enl.auth.gr/>

ΑΠΘ. Οδηγό Σπουδών 2011-2013: Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2019, από http://www.enl.auth.gr/guides/student_guide_2011-2012.pdf

ΑΠΘ. Οδηγό Σπουδών 2011-2013: Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2019, από http://www.enl.auth.gr/guides/student_guide_2018-2019_GR.pdf

Παράρτημα

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης που διεξήχθη στο πλαίσιο της έρευνας

ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Φύλο

Από ποιο Πανεπιστήμιο πήρατε το βασικό σας πτυχίο; Έχετε κάνει επιπλέον σπουδές;

Άξονας 1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

E1.1 Γιατί επιλέξατε/πήρατε την απόφαση να γίνετε εκπαιδευτικός; Ποιοι ήταν οι λόγοι που πήρατε αυτή την απόφαση; Πότε; Ποιοι σας επηρέασαν;

E1.2. Θα μπορούσατε να μου μιλήσετε για τις εργασιακές σας εμπειρίες μετά τη λήψη του πτυχίου, ειδικά αυτές που συνδέονται με τη διδασκαλία; Πριν διδάξετε στον δημόσιο τομέα είχατε επαγγελματική εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα;

E1.3. Έχετε κάνει μετάταξη από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Γιατί επιλέξατε την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πόσα χρόνια διδάσκετε εκεί; Υπάρχει διαφορά μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και γιατί;

E1.4. Ποια θεωρείτε τα θετικά χαρακτηριστικά/στοιχεία που έχει η δουλειά σας στο δημόσιο σχολείο και ποια αρνητικά; (συνάδελφοι, βιβλία, αναλυτικό πρόγραμμα, υποδομές, διευθυντής, ωράριο εργασίας κλπ.)

Άξονας 2. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

E2.1 Ποια είναι η άποψή σας για τη διδασκαλία; Είναι επάγγελμα ή λειτουργήμα ή δημοσιοϋπαλληλική δουλειά;

E2.2 Έχετε ακούσει κάποια συζήτηση ή έχετε διαβάσει κάτι για τις έννοιες επάγγελμα, τον επαγγελματισμό, την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών;

E2.3 Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες και τι προσόντα είναι απαραίτητα για είναι καλός ένας εκπαιδευτικός και να ασκεί με επάρκεια το έργο του;

E2.4 Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό; Αισθάνεστε ότι είστε επαρκείς σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και με την παιδαγωγική διάσταση του έργου σας;

Άξονας 3. ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

E3.1 Τι είδους γνώσεις σας πρόσφεραν οι σπουδές στο πανεπιστήμιο σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και την άσκηση της διδασκαλίας; Σας προετοίμασαν κατάλληλα, ώστε να αποκτήσετε το γνωστικό υπόβαθρο για να διδάξετε με παιδαγωγική επάρκεια την αγγλική γλώσσα και να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα στην τάξη;

E3.2 Στις σπουδές που κάνατε στο πανεπιστήμιο υπήρχαν κάποια παιδαγωγικά μαθήματα; Αν ναι πόσα ήταν αυτά και ήταν αυτά αρκετά για νιώσετε παιδαγωγικά επαρκείς;

E3.3 Ποιες αντιλήψεις επικρατούσαν στο πανεπιστήμιο σχετικά με την διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια; Η επικρατούσα αντίληψη ήταν ότι αν κάποιος κατέχει το γνωστικό αντικείμενο δεν είναι απαραίτητη η παιδαγωγική κατάρτιση ή δε χρειάζεται; Γιατί;

E3.4 Κάνατε πρακτική άσκηση και παρακολούθησες σε σχολεία της περιοχής; Αν ναι πόσες και ποιες ήταν αυτές. Αν όχι θεωρείτε ότι θα ήταν απαραίτητες για να προετοιμαστείτε κατάλληλα για να διδάξετε στην τάξη;

Άξονας 4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

E4.1 Από τότε που διοριστήκατε έχετε κάνει εισαγωγική επιμόρφωση ; Αν ναι, κρίνετε ότι ήταν ικανοποιητική και είχε θετικές συνέπειες στην άσκηση της διδασκαλίας και γιατί;

E4.2 Υπήρχε και υπάρχει πιστεύετε η ανάγκη περαιτέρω επαγγελματικής σας ανάπτυξης μέσα από ειδικά προγράμματα ή αρκεί η εμπειρία σας; Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματική ανάπτυξη; Θεωρείτε ότι είναι θέμα ατομικής ευθύνης ή ευθύνης του κράτους με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;

E4.3 Γιατί, κατά τη γνώμη σας, χρειάζεστε την επιμόρφωση; Τι ανάγκες περιμένετε να καλύψει; Πόσο σημαντική είναι για εσάς και γιατί;

E4.4 Υπάρχουν διάφορες μορφές επιμόρφωσης, όπως π.χ. η ενδοσχολική επιμόρφωση, η ανοιχτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση, αυτοεπιμόρφωση. Ποια ή ποιες μορφές προτιμάτε περισσότερο και γιατί;

E4.5 Πόσα και τι είδους επιμορφωτικά σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια της εργασίας σας στο σχολείο; Τι θέματα είχαν; Ποιος τα διοργάνωσε; (σύμβουλος, Ευρωπαϊκά προγράμματα ή πλατφόρμες κλπ). Ήταν χρήσιμα γενικά;

E4.6 Μπορείτε να μου περιγράψετε ένα πρόγραμμα που παρακολουθήσατε και θεωρείτε πολύ χρήσιμο για τη διδασκαλία και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε μέσα στην τάξη; Σας βοήθησε να κάνετε καλύτερα το μάθημά σας;

E4.7 Συμμετείχατε ποτέ ως εκπαιδευτικός σε κάποιο ή κάποια ερευνητικά προγράμματα: Αν ναι ποια ήταν αυτά; Σε τι σας βοήθησαν στην διδασκαλία και τη διδασκαλία και την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην τάξη;

E4.8 Υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική σας ανάπτυξη από τότε που προσληφθήκατε έως σήμερα; Αυτή η διαφορά οφείλεται στη γνώση από τα επιμορφωτικά προγράμματα ή από την εμπειρία; Γιατί;

E4.9 Σε ποιο βαθμό η επαγγελματική σας ανάπτυξη, μέσω της επιμόρφωσης που έχετε κάνει, έχει βελτιώσει την ικανότητά σας να υποστηρίξετε τους μαθητές σας στην τάξη για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας;

Άξονας 5. Προτάσεις για βελτίωση

E4.10 Με βάση την εμπειρία σας τι πρέπει να αλλάξει στην εκπαίδευση που προσφέρει το πανεπιστήμιο για τους φοιτητές στα τμήματα ΑΓ και τι πρέπει να αλλάξει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας. Τι μπορεί να κάνουν τα τμήματα για την καλύτερη προετοιμασία και τι το κράτος, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής; Πού πιστεύετε ότι υπάρχει έλλειμμα σε σχέση με την παιδαγωγική επάρκεια και την άσκηση της διδασκαλίας και γιατί;