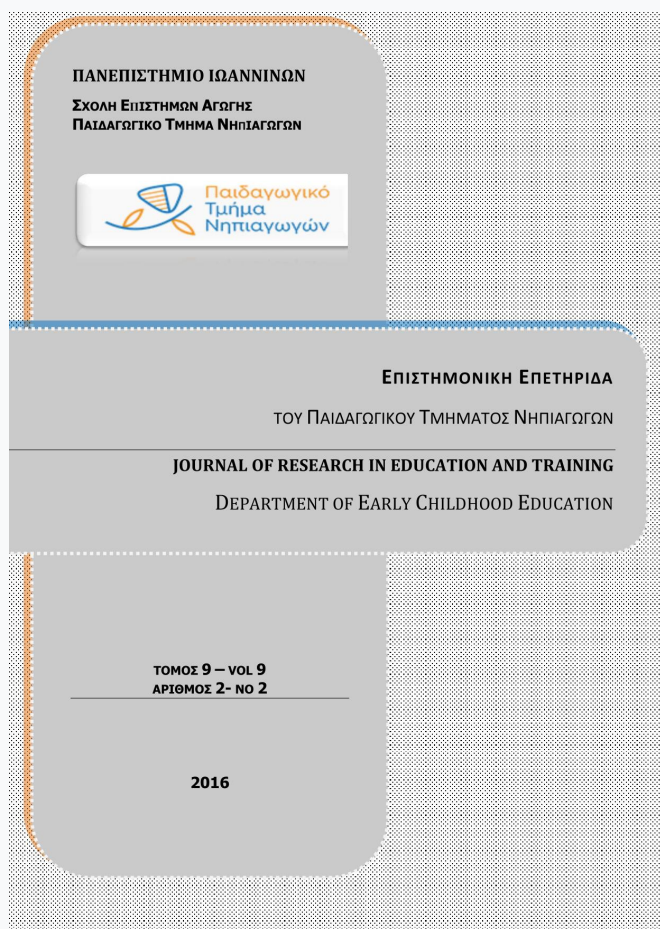


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 9, Αρ. 2 (2016)



Η επίδραση του βαθμού επαγγελματικής ανάπτυξης στις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας: εμπειρική προσέγγιση.

Μαρία Μπιρμπίλη, Αντώνιος Παπαϊκονόμου

doi: [10.12681/jret.10197](https://doi.org/10.12681/jret.10197)

Copyright © 2016, Μαρία Μπιρμπίλη, Αντώνιος Παπαϊκονόμου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπιρμπίλη Μ., & Παπαϊκονόμου Α. (2016). Η επίδραση του βαθμού επαγγελματικής ανάπτυξης στις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 45–77. <https://doi.org/10.12681/jret.10197>

Η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας

Μαρία Μπιρμπίλη & Αντώνιος Παπαοικονόμου

Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία έρευνα σχετικά με την επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης και των μεταπτυχιακών σπουδών στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο στη βαθμίδα της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο). Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της παρατήρησης σε δείγμα 68 διδακτικών ωρών σε δημόσιες σχολικές μονάδες και της ημι-δομημένης συνέντευξης σε δείγμα 28 εκπαιδευτικών συνολικά. Στα συμπεράσματα της έρευνας συγκαταλέγεται η επίδραση της κατοχής μεταπτυχιακών τίτλων και της εξωπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού στη διδακτική πρακτική με τη χρήση επικοινωνιακών μεθόδων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Αντίθετα η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση δε φαίνεται να συσχετίζεται με την εφαρμογή των μεθόδων αυτών.

Λέξεις- κλειδιά: εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη, διδασκαλία ξένων γλωσσών

The impact of professional development on EFL teachers' teaching practices: an empirical approach

Μαρία Μπιρμπίλη & Αντώνιος Παπαοικονόμου

Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract

This paper presents a research on the impact of professional development and post-graduate studies on the teaching practices of EFL (English as a Foreign Language) state school teachers in Greek secondary education (Gymnasiun - IESCD 3). A series of observations and semi-structured interviews were used in a sample of 68 teaching sessions and 28 teachers respectively. It was concluded that there can be a significant impact of teachers' post graduate studies and out-service training on the application of teaching practices that are oriented towards communicative methods. However, it was demonstrated that in-service training does not correlate to the use of communicative practices.

Key-words: foreign language teacher, secondary education, professional development, teaching of modern foreign languages

Εισαγωγή

Η σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία, περισσότερο από κάθε άλλη κοινωνία του παρελθόντος, στηρίζεται στην αξιοποίηση της επιστημονικής γνώσης η οποία εξασφαλίζει νέα δεδομένα με αυξανόμενα ταχείς ρυθμούς. Με τη συμβολή της τεχνολογίας επιταχύνεται η παραγωγή νέας γνώσης η οποία συμβάλλει στην επιστημονική και οικονομική πρόοδο, δημιουργώντας την ανάγκη για διαρκή ενημέρωση των μελών της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 1998). Με αυτόν τον τρόπο η διαρκώς μεταβαλλόμενη - σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο - φύση του σχολείου συνεπάγεται ανάλογες μεταβολές του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η σχολική μονάδα είναι ο πυρήνας για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται μεταξύ άλλων σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2001). Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τον επαγγελματισμό αλλά και τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και επομένως προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εποχής, καθίσταται επιβεβλημένη η ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Λιγνός, 2006· Παπαναούμ, 2014). Η ποιότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αλλά και την επιμόρφωση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Η πρώτη, που αποτελεί τη βασική ή αρχική εκπαίδευση, σήμερα δεν επαρκεί για να εξοπλίσει κατάλληλα τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να ανταπεξέλθει σε όλες τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι πρακτικές και τα προβλήματα που ανακύπτουν στην τάξη, οι οποίες αντιμετωπίζονται με βάση τη διδακτική εμπειρία και το ένστικτό του (Ξωχέλλης, 1984· Παπακωνσταντίνου, 1984). Αν και το μοντέλο της βασικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στο παρελθόν κρίνονταν επαρκές για τη διδακτική απόδοση του εκπαιδευτικού στο σχολικό γίγνεσθαι, σήμερα η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη αφού συμπληρώνει τη βασική κατάρτιση και ταυτόχρονα αποτελεί μια ανανεωτική διαδικασία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό καθώς και για τους μαθητές (Ματθαίου, 1999). Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αποτελεί συνεχή και ενιαία διαδικασία, στηρίζεται, συνδέεται και εμπλουτίζει τον κορμό της βασικής εκπαίδευσης με νέα κοινωνικά και επιστημονικά δεδομένα (Young, 1998). Επιπλέον, η επιμόρφωση θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της

ποιότητας και της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αφού μία τέτοια βελτίωση δεν μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά με την εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μέσα από νέα προγράμματα σπουδών και τον επανακαθορισμό των στόχων τους (Day, 2000), αλλά αντίθετα επιτυγχάνεται μέσα από την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την αναπόφευκτη κάμψη των ιδεολογικών αντιστάσεων που μπορεί να προβληθούν απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Σαΐτης, 1991). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμορφωτικής δραστηριότητας υιοθετούν νέες πρακτικές και στάσεις μέσα από τη διαδικασία της αυτοκριτικής και της αυτογνωσίας, που οδηγεί στη μείωση της απόστασης ανάμεσα στις παραδοσιακές πρακτικές και της σύγχρονης πραγματικότητας που βιώνει ο μαθητής στο περιβάλλον του (Ματσαγγούρας, 1995, 2002).

Η επικαιροποίηση των γνώσεων της αρχικής φάσης της εκπαίδευσης, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, συνιστά τη διαδικασία της «δια βίου εκπαίδευσης», και κατ' επέκταση της «δια βίου μάθησης» στην οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκριθεί, αφού συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού και αποσκοπεί στην επαγγελματική αλλά και προσωπική του ανάπτυξη (Βρυνιώτη & Κελπανίδης, 2004· Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005). Με αυτήν την έννοια η επιμόρφωση δεν αποτελεί μια σειρά προγραμμάτων (Γρόλλιος, 1998), αλλά αντίθετα μια συνεχή δια βίου διαδικασία *επαγγελματικής ανάπτυξης*, μέσα από την οποία ενθαρρύνεται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία και ανακάλυψη των στοιχείων της μάθησης, και η οποία αντιμετωπίζεται ως στάση ζωής και όχι ως στόχος για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμισή του.

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών του όρου «*επαγγελματική ανάπτυξη*». Ως ευρύτερος όρος η *επαγγελματική ανάπτυξη* στηρίζεται αφενός στην έννοια της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, και αφετέρου στην προοπτική της προσωπικής του ανάπτυξης (Μπαγάκης, 2005). Αποτελεί μια συνεχή εξελικτική πορεία του ατόμου με αρχή, διάρκεια και τέλος (Isaacson & Brown, 1993) και περιλαμβάνει τις δραστηριότητες μέσω των εμπειριών, της μη κατευθυνόμενης μάθησης και των

άτυπων ευκαιριών στο χώρο της εργασίας, όπως επίσης και τις συστηματικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που διαρκούν έως την αφυπηρέτηση του ατόμου από τον επαγγελματικό στίβο (Παπαναούμ, 2003). Στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 η επαγγελματική ανάπτυξη αφορούσε κυρίως επιμορφωτικές δράσεις· παρόλα αυτά, όπως έδειξε η έρευνα, η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (teacher education) δε μπορεί να οριστεί ως μια «πρακτική που εφαρμόζεται στους εκπαιδευτικούς» (Clarke & Hollingsworth, 2002). Τα σχετικά συμπεράσματα που έχουν προκύψει προς αυτήν την κατεύθυνση αποτέλεσαν κίνητρο για τον επανακαθορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία αντιμετωπίζεται ως ενεργητική και εποικοδομητική διαδικασία που βασίζεται σε κοινωνικά περιβάλλοντα και περιστάσεις και λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής των εκπαιδευτικών (OECD, 2009: 32).

Με αυτήν την έννοια ως *επαγγελματική ανάπτυξη* ορίζεται το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, πρακτικών, προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την έννοια του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και των επαγγελματικών εμπειριών του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2006) και αφορά τη γνώση των δεξιοτήτων αλλά και τη συναισθηματική νοημοσύνη που απαιτείται για το σχηματισμό επαγγελματικής σκέψης και πράξης (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Η Παπαναούμ υποστηρίζει πως ο όρος ενσωματώνει την «προσωπική και κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης», καθώς στην επιτέλεση του επαγγελματικού έργου υψηλής ποιότητας εμπλέκονται όλες οι εμφανείς ή αφανείς όψεις της προσωπικότητας και των γνώσεων του ατόμου (2003). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα επίσης η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη δεν διαχωρίζονται, αλλά αντίθετα αλληλοεξαρτώνται και αλληλοπροσδιορίζονται (1999). Ο ίδιος κάνει διευρυμένη χρήση του όρου, εμπλεκώντας και το ρόλο του κριτικού αναστοχασμού, θεωρώντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την απόκτηση εξειδικευμένων και αποτελεσματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης ώστε να προωθήσει τους μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς στόχους της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005α). Μέσω της διαδικασίας αυτής οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνουν τη διδακτική και συνεργατική τους

ικανότητα και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός τους (Fullan & Hargreaves, 1992), και επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας (Day, 2000). Η επαγγελματική ανάπτυξη ακόμα, κατά τον Griffin (1983), συνδέεται με τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, ενώ η Grossman (1994) τονίζει την ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού του ρόλου.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται μια διαδικασία πολύπλοκη, από τη στιγμή που δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή διεύρυνση γνώσεων του γνωστικού αντικείμενου και την απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά αντίθετα επιδιώκεται η ανάπτυξη της απαραίτητης γνώσης, των δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης για την επίτευξη της σωστής επαγγελματικής σκέψης (Δημητρόπουλος, 1998). Κοινό σημείο πάντως των ορισμών της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ταύτιση με την έννοια της βελτίωσης του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του (Παπαναούμ, 2003).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος και το χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης και για αυτό η διαδικασία της επιμόρφωσης πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός διευρύνει θεωρητικά την αντίληψή του για τη διδασκαλία και εμπλουτίζει τη διδακτική πράξη με μεθόδους και τεχνικές, ώστε να παρεμβαίνει αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η συνδυαστική εξέταση των δύο πλευρών της διδασκαλίας, της θεωρητικής και της πρακτικής. Αν δεν ισχύσει ο συνδυασμός αυτός αλλά αντίθετα επέλθει ο χωρισμός της πράξης της διδασκαλίας από τη θεωρία της, η διδασκαλία αναπόφευκτα υποβαθμίζεται και καταλήγει μία «απλή εμπειρική ή τεχνοκρατική δραστηριότητα» ενώ παρόμοια, η αποξένωση της θεωρίας από την πράξη της διδασκαλίας καταλήγει στη μείωση της καθοδηγητικής δύναμης της θεωρίας, και της μετατροπής της σε «άσκηση της αφηρημένης σκέψης» (Ματσαγγούρας, 2002: 46). Με αυτήν την έννοια είναι αναγκαία η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, αφού η θεωρία πρέπει να προέρχεται από την πράξη και να προορίζεται για την πράξη, και η

αντίληψη αυτή πρέπει να ενσωματώνεται στα προγράμματα εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού (Ξωχέλλης, 1999).

Ως εκ τούτου, η δια βίου επαγγελματική γνώση και μάθηση πρέπει να ενσωματώνονται στο σχολείο ως ένα φυσικό και αναμενόμενο συστατικό των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και συστατικό κλειδί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Putnam & Boriko, 2000). Κατά συνέπεια το επίκεντρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στις επαγγελματικές δραστηριότητες στο σχολείο και στη συμμετοχή στις δραστηριότητες της μαθητικής κοινότητας (ten Dam & Blom, 2006). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για τις πράξεις τους και να αποκτήσουν την απαραίτητη γνώση και δεξιότητες για να συνεισφέρουν περισσότερο στη διδακτική πρακτική· με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να δράσουν σύμφωνα με την έννοια του «στοχαζόμενου επαγγελματία» (Schön, 1983).

Από τις έρευνες και τη σχετική βιβλιογραφία οι δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούν:

- την ενημέρωση για τις εξελίξεις, που επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή νέας γνώσης και πληροφοριών (Geijsel *et al.*, 2009)
- τον πειραματισμό, που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός μέσα από τη χρήση διαφορετικών και ποικίλων τεχνικών και προσεγγίσεων στη διδασκαλία (Kwakman, 2003)
- τη στοχαστική πρακτική που επιτυγχάνεται μέσω της παροχής και τη ζήτησης ανατροφοδότησης (Geijsel *et al.*, 2009· van Woerkom, 2004)
- τη διάχυση και ανταλλαγή της γνώσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (van Woerkom, 2004)
- την καινοτομία που είναι αποτέλεσμα εφαρμογής νέων προσεγγίσεων (Geijsel *et al.*, 2009).

Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας και η επαγγελματική ανάπτυξή του

Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο κατέχει εξίσου σημαντική θέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων αναλαμβάνοντας

πολλαπλούς ρόλους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα: μεταξύ άλλων αναλαμβάνει το ρόλο του μεσάζοντα και του καθοδηγητή της γνώσης, του ερευνητή, του συμβούλου, ψυχολόγου και παιδαγωγού, του οργανωτή της διδακτικής διαδικασίας, του εμπνευστή, του αξιολογητή κ.ά. Από αυτόν/αυτήν απαιτείται ένας συνδυασμός γνώσεων και δεξιοτήτων που θα εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών/τριών, όπως το να κατέχει καλά το γνωστικό του αντικείμενο και τη γλώσσα διδασκαλίας, να εκδηλώνει ενθουσιασμό και αφοσίωση στη δουλειά του, να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, να χειρίζεται αντιπαλότητες, να είναι δεκτικός στην καινούργια γνώση και να προσαρμόζεται στις καταστάσεις, να διαφυλάσσει τις θεμελιώδεις πολιτιστικές αξίες, να ενσωματώνει νέες τεχνικές και ιδέες, να είναι ευέλικτος στην οργάνωση του μαθήματος, κ.λπ.

Αν και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας διαφέρει από τη διδασκαλία των άλλων αντικειμένων για πολλούς λόγους (Borg, 2006·Burns, Freeman, & Edwards, 2015· Canagarajah, 2013·Larsen-Freeman & Cameron, 2008) και σε αυτό το πεδίο είναι ευρέως αποδεκτή η σημαντική συνεισφορά της γνώσης του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική μάθηση (Darling-Hammond & Bransford, 2007· Gitomer & Zisk, 2015· Grossman & McDonald, 2008· Munby, Russell, & Martin, 2001· Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2006). Η γνώση του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας κρίνεται περιορισμένη όταν δεν έχει τις κατάλληλες επικοινωνιακά δεξιότητες, ενώ μόνο η καλή χρήση της γλώσσας δεν αρκεί για να παρέχει υψηλής ποιότητας μαθησιακές ευκαιρίες για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν υψηλού επιπέδου γνώση της ίδιας της γλώσσας, της θεωρίας εκμάθησής της και των διαπολιτισμικών δυνατοτήτων της, έτσι ώστε να διαγιγνώσκουν τις αδυναμίες των μαθητών και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους σε όλο το εύρος των στόχων του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον, πρέπει να είναι ειδικοί σε θέματα μεθοδολογίας για να μπορούν να δημιουργούν ενδιαφέροντα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και ευκαιρίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών (Borg, 2006). Η αυθεντικότητα της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η δημιουργία κοινωνικών καταστάσεων στην τάξη και οι δραστηριότητες που επιλέγονται παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο (Gilmore, 2007). Η πρόσφατη εμπειρική έρευνα παρέχει διαπιστώσεις σχετικά με τη συσχέτιση της γνώσης του αντικειμένου και α) των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού (Baumert *et al.*, 2010· Gitomer & Zisk, 2015· Hill, Rowan, & Ball, 2005· Sadler, Sonnert, Coyle, Cook-Smith, & Miller,

2013), β) της επιτυχούς διαχείρισης των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Berliner, 2001, 2004· Bromme, 1992), γ) των δεξιοτήτων συναισθηματικής ευφυίας που είναι απαραίτητες στο σχεδιασμό του μαθήματος, στον τρόπο σκέψης του εκπαιδευτικού και στη διαχείριση των μαθητών (Gabriel, Day & Allington, 2011) και των γονέων τους (Evers *et al.*, 2016), δ) των εργαλείων αξιολόγησης, ε) της δημιουργίας κινήτρου για τους μαθητές και στ) του σχεδιασμού του μαθήματος και της ανάπτυξης διδακτικού υλικού (Yohon, 2005).

Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμώνονται για να αναπτύσσουν περαιτέρω εξειδίκευση στο διδακτικό τους αντικείμενο και προδιαγραφές που ορίζουν την ποιοτική διδασκαλία (Witte & Jansen, 2016). Οι επιδόσεις των μαθητών συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Meissel, Parr, & Timperley, 2016) και επομένως η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει σε ποιοτικά μαθητικά αποτελέσματα όπως η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και της αίσθησης του πολίτη για τους μαθητές, η βελτίωση των ατομικών διδακτικών δεξιοτήτων των μαθητών και η ανάπτυξη των ευκαριών για μάθηση από τους συνομηλίκους (Willemse, Dam, Geijsel, van Wessum, & Volman, 2015). Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν σημαντική επίδραση στις αποφάσεις που λαμβάνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή αλλαγών στη διδασκαλία τους (Desimone, 2009), στην απόκτηση ηγετικής συμπεριφοράς, ώστε να επιτυγχάνεται η επιθυμητή ισορροπία μεταξύ ατομικής, σχολικής και εθνικής ανάγκης (Bolam, 2002), ενώ έχει άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα όσον αφορά την αυτοπεποίθησή τους (Buczynski & Hansen, 2010· Harris *et al.*, 2011· Harris & Sass, 2011) και την ικανότητά τους να μπορούν να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της πρακτικής τους (Powell, Terrell, Furey & Scott-Evans, 2003).

Οι συνολικές απαιτήσεις για τις προσπάθειες που καλείται να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας για να ακολουθήσει το μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης και να βελτιώσει τη διδακτική του πράξη, ίσως να φαντάζουν υπερβολικές μέσα στην πραγματικότητα που καταγράφεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά το μάθημα της αγγλικής. Και αυτό γιατί αν και το μάθημα των αγγλικών διδάσκεται σε υποχρεωτική βάση εδώ και δεκαετίες και η γνώση της αγγλικής θεωρείται ένα απαραίτητο και σημαντικό προσόν για τους

Έλληνες μαθητές (EACEA, 2012), όπως προκύπτει από έρευνα της Μπιρμπίλη (2015) οι συνθήκες κάτω από τις οποίες συντελείται οδηγούν στη συστηματική υποβάθμισή του και στην αμφισβήτηση της χρησιμότητας και ποιότητάς του μέσα στο περιβάλλον του δημόσιου σχολείου. Ανάμεσα στους παράγοντες που οδηγούν στο συμπέρασμα αυτό συγκαταλέγονται η αρνητική αντιμετώπιση του μαθήματος εκ μέρους της πολιτείας και η ελλιπής παροχή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, αλλά και η αδυναμία ή απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους σύγχρονες μεθόδους και προσεγγίσεις που μπορούν να οδηγήσουν στην πιο ολοκληρωμένη γνώση της γλώσσας. Σημαντικός αποδεικνύεται και ο παράγοντας της ιδιωτικής ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, η οποία ουσιαστικά αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό του δημόσιου σχολείου, αφού μέσω του φροντιστηρίου και των ιδιαίτερων μαθημάτων οι μαθητές αποκτούν την πιστοποιημένη γνώση που επιδιώκουν. Ως αποτέλεσμα δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, αφού από τη μία πλευρά δεν υπάρχει ανταπόκριση εκ μέρους των μαθητών, από την άλλη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά καταφεύγουν στην ασφάλεια της χρήσης παραδοσιακών μεθόδων δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, χωρίς να επεκτείνουν ή να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους, εφόσον θεωρούν άωφο ένα τέτοιο εγχείρημα. Από τη στιγμή που η θέση του εκπαιδευτικού και η αντίληψη της επαγγελματικής του ταυτότητας εξαρτάται άμεσα από τη θέση που κατέχει το μάθημά του στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι εύλογο ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας να αισθάνεται ότι υστερεί έναντι των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου. Κατά συνέπεια, πολύ συχνά νιώθει ότι αποτυγχάνει στο διδακτικό του έργο και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στους διδακτικούς του στόχους, ενώ βιώνει ένα αίσθημα μη αυτοπραγμάτωσης και ανεπαρκούς αναγνώρισης από τα άτομα του οικογενειακού και επαγγελματικού περίγυρού του. Η αίσθηση αυτή μπορεί να αποτελέσει αρνητικό παράγοντα για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αφού βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της επιμορφωτικής διαδικασίας αποτελεί η θετική στάση του απέναντι στο έργο του, η προσωπική του δέσμευση στους στόχους του σχολείου και η διάθεση για την αυτοβελτίωσή του (Παπαναούμ, 2014). Τη στιγμή που οι προσωπικές αυτές ιδιότητες επηρεάζονται από το εργασιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο εκπαιδευτικός είναι φυσικό, οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τα περιθώρια ή την ενέργεια να αφιερώσουν στη συστηματική τους επιμόρφωση.

Στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, μελέτες έχουν δείξει τις συνέπειες των αρνητικών συνθηκών μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους. Έτσι, από τη μία πλευρά οι απαρχαιωμένες δομές επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Kastis, 2004) και η πίεση που ασκείται για την εφαρμογή των κυβερνητικών αποφάσεων (Ανδρέου, 1991· Αθανασούλα-Ρέππα, 1998), και από την άλλη η έλλειψη προσωπικού κινήτρου (Dörnyei, 2001· Smith & Gillespie, 2007· Suslu, 2006) και ο χαμηλός δείκτης κεντρικότητας της επαγγελματικής ταυτότητας (Hargreaves, 1998· Karagianni, 2008, 2012) αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας.

Στόχος και μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει την επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της ξένης γλώσσας στη μεθοδολογία που ακολουθούν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν ως εξής:

- Ποιά είναι η στάση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας όσον αφορά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και της επικοινωνιακής και διαθεματικής προσέγγισης που διατυπώνονται σε αυτό;
- Σε ποίο βαθμό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διδακτική τους φιλοσοφία;
- Ποιό είδος επαγγελματικής ανάπτυξης αποδεικνύεται αποτελεσματικότερο ή συμβαδίζει με τους στόχους της σύγχρονης μεθοδολογίας και του Αναλυτικού Προγράμματος;

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι α) της *δομημένης παρατήρησης* και β) της *συνέντευξης*. Αναλυτικότερα, η μέθοδος της δομημένης παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε για να αποτυπωθεί η διδακτική πράξη και να διαπιστωθεί το τί πραγματικά εφαρμόστηκε στην τάξη, ενώ οι καθορισμένες κατηγορίες όρισαν το τι θα παρατηρούνταν και ταυτόχρονα επέτρεψαν την ποσοτικοποίηση και στατιστικοποίηση των δεδομένων (Scarth & Hammersley, 1993· Κελπανίδης, 2002). Για να διασαφηνιστούν και να εμπλουτιστούν τα ευρήματα που προέκυξαν μέσω της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της *ημιδομημένης συνέντευξης* με τους εκπαιδευτικούς των οποίων οι διδακτικές συνεδρίες παρατηρήθηκαν. Το περιεχόμενο της συζήτησης καταγράφηκε ηλεκτρονικά και

απομαγνητοφωνήθηκε, έτσι ώστε να υπάρξει μια ουσιαστικότερη ανάλυση του περιεχομένου της συνέντευξης. Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των κωδικοποιημένων κατηγοριών των δεδομένων της παρατήρησης, ενώ κατηγορίες προέκυψαν και από τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Τα δεδομένα από την παρατήρηση και τη συνέντευξη συγχωνεύτηκαν σε ένα ενιαίο αρχείο και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο *SPSS for Windows 21*, καθώς θεωρήθηκε καταλληλότερο λογισμικό για τη στατιστική ανάλυση.

Αναλυτικότερα, κατά την παρατήρηση καταγράφηκαν θέματα σχετικά με α) την επιλογή των δραστηριοτήτων (χρήση επικοινωνιακού στόχου, δημιουργία συνθηκών συνεργασίας), β) την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών (χρήση αυθεντικού υλικού, ενσωμάτωση της τεχνολογίας, εμπλοκή μαθητών σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες με χρήση της γλώσσας-στόχου, ρόλος του διδάσκοντα-διευκολυντή, συνδυασμός διαφορετικών δεξιοτήτων, διαθεματική προσέγγιση των δραστηριοτήτων), γ) την κατανομή χρόνου στις δεξιότητες και ικανότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, δραστηριότητες διαμεσολάβησης, δραστηριότητες λεξιλογίου, γραμματικής) και δ) την επικοινωνία του εκπαιδευτικού (χρήση γλώσσας-στόχου, χρήση χρόνου ομιλίας). Από τις συνεντεύξεις συλλέχθηκαν στοιχεία που αφορούσαν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή τους, τις αντιλήψεις τους σε θέματα μεθοδολογίας, την άποψή τους πάνω στη δυνατότητα εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο και κατ'έπекταση την εφαρμογή επικοινωνιακών και διαθεματικών πρακτικών.

Περιγραφικά δεδομένα

Η έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διδακτορικής έρευνας σχετικής με το επίπεδο και την ποιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία της χώρας, η οποία ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2015. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 28 σχολικές μονάδες των νομών Δράμας, Ημαθίας, Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Κοζάνης, Λάρισας, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών και Χαλκιδικής εξασφαλίζοντας μια καλή διαστρωμάτωση του δείγματος βάσει του χαρακτηρισμού

της περιοχής, αφού το 38,2% των διδακτικών ωρών που παρατηρήθηκαν (N= 26) αφορά σχολεία που βρίσκονται σε αγροτική περιοχή, το 29,4% (N= 20) σε ημιαστική και το 32,4% (N= 22) σε αστική περιοχή (πίνακας 1).

Συνολικά συγκεντρώθηκαν δεδομένα από 68 διδακτικές ώρες. Οι ώρες αυτές αφορούν σε ποσοστό 39,7% την Α' τάξη (N= 27), το 22,1% τη Β' τάξη (N= 15) και το 38,2% τη Γ' τάξη (N= 26). Παρατηρήθηκαν επίσης τμήματα όλων των επιπέδων γλωσσομάθειας και συγκεκριμένα σε ποσοστό 16,2% (N= 11) τμήματα του επιπέδου των "αρχαρίων" (beginners), 35,3% (N= 24) των "προχωρημένων"¹ (advanced) και σε ποσοστό 48,5% (N= 32) του "μεικτού" επιπέδου (ή επιπέδου "μεικτής ικανότητας" - mixed ability class) όπως φαίνεται στον πίνακα 2, ενώ στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των τμημάτων σύμφωνα με τις μεταβλητές "τάξη" και "επίπεδο":

Πίνακας 1: Κατανομή διδακτικών συνεδριών ανάλογα με την περιοχή του σχολείου.

		Συχνότητα	Ποσοστό %
	Αγροτική περιοχή	26	38,2
	Ημιαστική περιοχή	20	29,4
	Αστική περιοχή	22	32,4
	Σύνολο	68	100,0
Σύνολο		68	100,0

¹ Ο θεσμός των επιπέδων γνώσης της αγγλικής γλώσσας στις τάξεις του Γυμνασίου εισήχθη το 1996. Η κατάταξη των μαθητών/τριών παραδοσιακά γίνεται μέσα από διαγνωστικό τεστ στην αρχή της Α' τάξης του Γυμνασίου. Τα τμήματα που δημιουργούνται είναι δύο, και ανεπίσημα ονομάζονται «αρχάριοι» και «προχωρημένοι», ενώ σε περιπτώσεις όπου δεν πραγματοποιείται χωρισμός των τμημάτων, ονομάζονται «μεικτά» ή «μεικτής ικανότητας». Αν και όπως αναφερόταν στη σχετική Εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ (ΥΠΕΠΘ Γ2/4230/12.7.96) που καθόριζε την διδασκαλία της αγγλικής κατά επίπεδα γνώσεων στο Γυμνάσιο για καθαρά παιδαγωγικούς λόγους ο χαρακτηρισμός των τμημάτων δεν έπρεπε να γίνεται με όρους όπως οι παραπάνω και τα επίπεδα μπορούσαν να είναι δύο ή περισσότερα ανάλογα με τις ειδικές συνθήκες κάθε σχολείου (επίπεδο Α, επίπεδο Β και επίπεδο Γ), ο χαρακτηρισμός αυτός επικράτησε στους μαθητές, τους γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού από τη μία πλευρά τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Γυμνάσιο κάνουν χρήση της ονομασίας «αρχάριοι» και «προχωρημένοι», από την άλλη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα της Μπιρμπίλη (2015) διαπιστώνεται αναντιστοιχία μεταξύ του πραγματικού επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών και της διδακτικής ύλης που χρησιμοποιείται. Στην ίδια έρευνα πάντως σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε χαρακτηρισμός των τμημάτων σύμφωνα με τα επίπεδα CEFR από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή τις διευθύνσεις των σχολείων. Για τους παραπάνω λόγους υιοθετείται και στο παρόν άρθρο ο χαρακτηρισμός «αρχάριοι» και «προχωρημένοι».

Πίνακας 2: Κατανομή τμημάτων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αρχαρίων	11	16,2
Προχωρημένων	24	35,3
Μεικτά	33	48,5
Σύνολο	68	100,0

Πίνακας 3: Αριθμός τμημάτων ανά τάξη και επίπεδο γλωσσομάθειας.

		Επίπεδο γλωσσομάθειας			Σύνολο
		Αρχαρίων	Προχωρημένων	Μεικτά	
Τάξη	A	5	11	11	27
	B	4	6	5	15
	Γ	2	7	17	26
Σύνολο		11	24	33	68

Στην έρευνα συμμετείχαν 29 εκπαιδευτικοί - 28 γυναίκες και 1 άντρας - οι ηλικίες των οποίων κυμαίνονται μεταξύ 30 και 55 ετών. Η δυσαναλογία του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο ήταν αναμενόμενη, αφού στην ειδικότητα των Φιλολόγων Αγγλικής παραδοσιακά υπερτερούν αριθμητικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (N=29) ήταν απόφοιτοι του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΑΠΘ, και οι επτά από αυτούς (N=7) κατείχαν τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (N=2) βρίσκονταν σε διαδικασία μεταπτυχιακών σπουδών και μία (N=1) εκπαιδευτικός ξεκίνησε αλλά δεν ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές της. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 65,5% (N=19) δεν είχαν εμπλακεί ποτέ στη διαδικασία μεταπτυχιακών σπουδών. Οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί φοίτησαν σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ευρώπη και ένας (1) στις Ηνωμένες Πολιτείες σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο και οι έξι (6) είχαν κάποια επιμορφωτική εμπειρία σε χώρα του εξωτερικού. Ένας (1)

εκπαιδευτικός συνδύαζε και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά. Οι περισσότεροι πάντως εκπαιδευτικοί (15 περιπτώσεις που αντιστοιχούν στο ποσοστό 53,6%) δεν είχαν καμία εμπειρία επιμόρφωσης ή φοίτησης σε σχολή του εξωτερικού.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Κατά την παρατήρηση των διδακτικών ωρών δόθηκε έμφαση στις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές και διαφοροποιούνταν από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Η διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού αποτελείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών προκειμένου να της προσδοθεί ο χαρακτηρισμός της «επικοινωνιακής» διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός:

- χρησιμοποίησε επαρκώς και κατάλληλα τη γλώσσα-στόχο·
- ενσωμάτωσε τεχνολογικά μέσα και αυθεντικά κείμενα στη διδασκαλία του·
- ενθάρρυνε την ταυτόχρονη χρήση των δεξιοτήτων·
- ανέλαβε το ρόλο του διευκολυντή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας·
- συντόνισε την ενασχόληση εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων με βάση την αγγλική γλώσσα·
- δημιούργησε συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών·
- έθεσε επικοινωνιακό στόχο στις μαθησιακές δραστηριότητες.

Με βάση τα παραπάνω δημιουργήθηκε η υπερμεταβλητή "*Επικοινωνιακές πρακτικές*" για την οποία προηγήθηκε ανάλυση παραγόντων όπου φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις όσον αφορά τις εν λόγω μεταβλητές. Επίσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας της μεταβλητής και η ανάλυση έδειξε ισχυρό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,768). Αναλυτικότερα η μεταβλητή "*Επικοινωνιακές πρακτικές*" ορίστηκε μέσα από:

- τις διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας-στόχου από τον εκπαιδευτικό, ώστε ο εκπαιδευτικός να παρέχει τα επαρκή γλωσσικά εισαγόμενα αποτελώντας πρότυπο προφορικού λόγου·
- τις διδακτικές πρακτικές που εξασφαλίζουν την ενεργητική και μέγιστη δυνατή χρήση της γλώσσας από το μαθητή, αφού το υψηλό ποσοστό χρήσης του χρόνου ομιλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού συνεπάγεται αρνητικά αποτελέσματα στη διδασκαλία, ενώ δεν οδηγεί στη βελτίωση των προφορικών ικανοτήτων του μαθητή (Allwright,1982· Nunan,1999· Paul, 2003· Swain, 1985· Thornbury, 1996· van Lier, 2001· Willis, 1990).

- τη χρήση της τεχνολογίας και των αυθεντικών κειμένων που προωθεί τη δημιουργία αυθεντικής επικοινωνίας (Nunan, 1999· Richards & Rodgers, 2001).
- τη ταυτόχρονη χρήση ενός εύρους δεξιοτήτων αντί της εξάσκησης ατομικών δεξιοτήτων κάθε φορά (Richards & Rodgers, 2001) αφού οι στόχοι εστιάζουν σε όλα τα μέρη της επικοινωνιακής ικανότητας (Brown, 2001).
- την ανάληψη του ρόλου του διευκολυντή και καθοδηγητή εκπαιδευτικού μέσα από δραστηριότητες στην τάξη αλλά και εκτός αυτής (Breen & Candlin, 1980· Nunan, 1999· Brown, 2001).
- τις συνθήκες συνεργασίας αφού μέσω αυτής οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, συμμετοχή στις δραστηριότητες και πρωτοβουλία (Brown, 2001· Wesche & Skehan, 2002).
- τη δημιουργία επικοινωνιακού στόχου στη μαθησιακή δραστηριότητα που ευνοεί τις συνθήκες αυθεντικής και λειτουργικής επικοινωνίας των μαθητών για ρεαλιστικούς σκοπούς (Nunan, 1999· Richards & Rodgers, 2001· Wesche & Skehan, 2002).

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση σχετικά με τα παραπάνω έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας στην πλειοψηφία τους προσανατολίστηκαν σε ένα παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας με έμφαση στη δομή της γλώσσας, όπου αναμενόταν από το μαθητή να δέχεται και να αναπαράγει την παρεχόμενη γνώση χωρίς να προχωρεί σε περαιτέρω άσκηση κριτικής σκέψης. Τα ευρήματα εξάλλου επιβεβαιώθηκαν και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνέντευξη, αφού όπως οι ίδιοι κατέθεσαν, η πραγματικότητα της τάξης επιβάλλει τη χρήση οικείων μεθόδων στις οποίες και οι ίδιοι εκτέθηκαν ως μαθητές. Στην ίδια κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσπιστία τους απέναντι στην καινούργια γνώση και την αποτελεσματικότητα της σύγχρονης μεθοδολογίας όπως παρουσιάζεται μέσα από τις δραστηριότητες και τα προγράμματα επιμόρφωσης².

Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της εφαρμογής ή απόκλισης από το μοντέλο της επικοινωνιακής διδασκαλίας και του βαθμού επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης λήφθηκαν υπόψη το επίπεδο σπουδών (προπτυχιακοί τίτλοι και μεταπτυχιακές σπουδές) και κατάρτισης του εκπαιδευτικού (επιμόρφωση με ιδιωτική πρωτοβουλία, επιμόρφωση μέσω φορέα, ενημέρωση στο επιστημονικό πεδίο, γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος). Κατόπιν πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στο "Επίπεδο σπουδών" των εκπαιδευτικών και τις "Διδακτικές

² Η οικονομία του χώρου δεν επιτρέπει την εκτενέστερη αναφορά στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Αναλυτικότερα βλέπε Μπιρμπίλη 2015, σελίδες 275-310.

πρακτικές" που εφάρμοσαν στη διδακτική πράξη, όπου η στατιστική ανάλυση έδειξε σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (ANOVA, $F= 36,362$, $p=0,000$) (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Επίδραση μεταπτυχιακών σπουδών στην υιοθέτηση επικοινωνιακών πρακτικών από τον/την εκπαιδευτικό.

Επικοινωνιακές πρακτικές			
Tamhane			
(I) Μεταπτυχιακά	(J) Μεταπτυχιακά	Mean Difference (I-J)	Sig.
ναι	όχι	1,64732*	,000
	ξεκίνησα αλλά δεν το ολοκλήρωσα	2,90444*	,000
ANOVA, $F= 36,362$, $p=0,000$			

Το παραπάνω εύρημα δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές κάνουν εκτενέστερη χρήση επικοινωνιακών πρακτικών έναντι αυτών που δεν έχουν ολοκληρώσει ή δεν έχουν ξεκινήσει ποτέ μεταπτυχιακές σπουδές. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα εξάλλου προκύπτει και μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, αφού οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους διαφοροποιούνται συχνότερα όσον αφορά τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας, εκφράζουν τον προβληματισμό τους και την ανησυχία τους για τη δυσκολία εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακούς τίτλους φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους, ασκούν αυστηρότερη κριτική και έχουν υψηλότερες προσδοκίες από τους εαυτούς τους και τους μαθητές. Στην ερώτηση σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί καταθέτουν:

- *Πρέπει να αλλάζουμε λίγο και τις νοοτροπίες μας.*

- Στη λογική μου είναι «δεν σας διδάσκω αγγλικά· μαθαίνουμε αγγλικά γιατί είναι μια διεθνής γλώσσα. Για να μπορούμε να επικοινωνούμε με όλο τον κόσμο». Αυτό ταιριάζει με τη δική μου τη λογική.
- *All skills should be combined.*
- Συμφωνώ για τη διαθεματικότητα, νέες τεχνολογίες, συμφωνώ γενικά.
- Εγώ πιάνω τον εαυτό μου – ντρέπομαι που το λέω – είμαστε στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Είμαστε στη γραμματική και το λεξιλόγιο ακόμα. Και αφήνουμε τον επικοινωνιακό τύπο.
- Πρέπει να ενημερωνόμαστε. Θεωρώ κακό και προκατάληψη να μένουμε πίσω. Αλλάζουν όλα, πάμε μπροστά και όχι πίσω. Δεν είμαστε στην *audiolingual method*, έτσι δεν είναι? Πάμε πιο μπροστά.

Σε αντίθεση, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πιστοί σε παλαιότερα μοντέλα διδασκαλίας, ενώ προβάλλουν τη σημασία της εμπειρίας έναντι των περαιτέρω σπουδών:

- Θέλω να υπάρχει ισορροπία. Και εγώ αισθάνομαι πιο ασφαλής αλλά πιστεύω και τα παιδιά, μέσα από την εμπειρία μου, να υπάρχει μια τάξη ...· αρχίζουν μετά και δεν ελέγχονται, κάπου χάνονται.
- Ξεκινάμε από τη δομή· οπωσδήποτε δίνω έμφαση εκεί. Θα το δουλέψουμε, θα επιμείνω, θα δώσω ασκήσεις ... όμως, όπως τονίζω και στα παιδιά, εμείς ξεκινούμε να μαθαίνουμε τη γλώσσα όσο το δυνατόν γίνεται πιο σωστά με τους κανόνες. ...
- Όταν τους βάζω ορθογραφία με ρωτάνε: «γιατί όχι από τα αγγλικά στα ελληνικά;» «Γιατί...» τους λέω «ελληνικά σκέφτεστε».
- Πάντα μου άρεσε πολύ η γραμματική· τη δίδασκα πολύ πιο άνετα. Η γραμματική πιστεύω ότι είναι βάση.
- Είναι η μεθοδολογία μου πολύ *structured*. Ίσως γιατί έχοντας περάσει μέσα από αυτό το σύστημα ή ίδια νιώθω μεγαλύτερη ασφάλεια, είμαι τύπος που θέλω να ξέρω στη γραμματική, το α το β το γ.
- Ως μαθήτρια εγώ θέλω *structured* δόμηση και βγάζω και αυτό νιώθοντας περισσότερη ασφάλεια ότι τα παιδιά έχουνε σκαλοπάτια να πατήσουν....
- Πιο πολύ στη γραμματική.. ... ίσως επειδή κατέχω και την ελληνική γραμματική καλά και μπορώ να τα αντιπαραθέσω και να τους τα δώσω να τα καταλάβουν καλύτερα.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε ο βαθμός επιμόρφωσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω ερωτήσεων που αφορούν το βαθμό "επιμόρφωσής" τους, τη "γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών" και την "ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις" σε θέματα του επιστημονικού τους πεδίου (διδασκτική, μεθοδολογία, παιδαγωγικά ζητήματα, έρευνες κλπ.). Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη συνέντευξη σχετικά με τα παραπάνω προέκυψε ότι μόνο το 7,1% (N= 2) των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει «καμία» επιμόρφωση, ενώ ένα επιπλέον 53,6% (N= 15) δήλωσε «ελάχιστη» επιμόρφωση πάνω στο διδακτικό τους αντικείμενο. Πάντως μόνο ένα ποσοστό 21,4% (N=6) δήλωσαν ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη

επιμόρφωση σε επίπεδο πολιτείας. Οι εκπαιδευτικοί επίσης παραδέχθηκαν «ανύπαρκτη» (ποσοστό 51,7%, N= 15) ή «μερική» γνώση (20,7%, N= 6) του ρόλου ή του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ ελάχιστη φάνηκε και η "ενημέρωσή" τους πάνω σε θέματα της μεθοδολογίας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και της σχετικής βιβλιογραφίας και έρευνας σε ποσοστό 53,6%. Το 21,4% κατέθεσε ότι δεν είχε καμία απολύτως ενημέρωση πάνω στις εξελίξεις της σχετικής μεθοδολογίας.

Εξηγώντας τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την πλήρη ανυπαρξία, την πολύ μικρή συχνότητα ή έλλειψη οργάνωσης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ενώ στις περιπτώσεις που αυτές πραγματοποιούνται, συνήθως κρίνονται αναποτελεσματικές και ανεπαρκείς αφού δεν αφορούν το αντικείμενο της αγγλικής γλώσσας, αλλά απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων. Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι επιμορφώσεις αυτές δεν έχουν πρακτικό χαρακτήρα και δεν εστιάζουν στην εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων στη διδακτική πράξη, ούτε συνδέουν τη διδακτική πράξη με τα ζητούμενα της σύγχρονης πραγματικότητας. Τέλος, όπως επισημαίνεται στις συνεντεύξεις, οι επιμορφώσεις αυτές δε γίνονται συχνά και ούτε παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη στον εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας για την επιτέλεση του διδακτικού του έργου. Όπως καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί:

- *Δεν υπήρξε (επιμόρφωση) από τη πλευρά της Πολιτείας. ΟΧΙ, με γράμματα κεφαλαία.*
- *Πιστεύω ότι οι περισσότερες (επιμορφώσεις) γίνονται απλά για να γίνονται. Δεν έχει κάποια χρησιμότητα.*
- *Το πρόβλημα με αυτά τα σεμινάρια είναι ότι είναι πολύ θεωρητικά και καθόλου πρακτικά και είναι νομίζω φυσικό γιατί γίνονται από ανθρώπους που δεν είναι μέσα στη τάξη.*
- *Η επιμόρφωση ήταν πολύ γενική γιατί στο ίδιο τμήμα ήμασταν αγγλικής, γαλλικής, φιλόλογοι και - δεν ξέρω τι άλλο – και θρησκευτικών. Που σημαίνει ότι από αυτές τις τόσες πολλές ώρες το κομμάτι που με αφορούσε εμένα άμεσα μπορεί να ήταν μια ημέρα.*

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες περιπτώσεις έκριναν πως οι κατευθύνσεις του ΑΠ δεν μπορούν να εφαρμοστούν αφού προϋποθέτουν συνθήκες μάθησης που δεν υφίστανται στο παρόν σύστημα εκπαίδευσης. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν διάθεση για ενημέρωση πάνω στο επιστημονικό τους πεδίο, ενώ συχνά δεν αντιλαμβάνονταν ότι η ενημέρωση αφορά

και τη μελέτη επιστημονικών συγγραμάτων που άπτονται του διδακτικού αντικειμένου τους:

- *Δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα. Έχει μόνο αυτά που πρέπει να διδαχθούν. Αυτό εγώ δε το θεωρώ αναλυτικό πρόγραμμα.*
- *Όχι. Εγώ κάνω αυτά που ξέρω να κάνω.*
- *Θα το ήθελα, αλλά η αλήθεια είναι πως δεν ενημερώνομαι. Δεν είναι ότι θέλω και δε μπορώ πρακτικά, ότι θα ήθελα θεωρητικά. Αλλά, πρακτικά δε το κάνω αυτό. Όχι ότι δε μπορώ. Δεν το κάνω.*
- *Αν πέσει στα χέρια μου κάτι θα το διαβάσω.*
- *Τώρα με το διαδίκτυο λίγο, προσπαθώ· δε θεωρώ ότι είμαι ενημερωμένη όσο πρέπει. Περιμένουμε τις ημερίδες.*
- *Πάνω στη διδασκαλία για να είμαι ειλικρινής δεν έχω διαβάσει κανένα βιβλίο.*
- *Όσον αφορά το Υπουργείο, ό,τι έρθει στο σχολείο, με mails, ενημερώνομαι από το φάκελο...*

Η επίδραση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία που ακολουθούν διερευνήθηκε μέσα από τη στατιστική συσχέτιση των παραπάνω μεταβλητών με τις "Επικοινωνιακές πρακτικές". Όπως προέκυψε και σε αυτήν την περίπτωση παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής "Επικοινωνιακές πρακτικές" και της "Γνώσης Αναλυτικού Προγράμματος" ($\rho = 0,454^{**}$, $p = 0,000$) και "Ενημέρωσης του εκπαιδευτικού σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας" ($\rho = 0,472^{**}$, $p = 0,000$)· σε αντίθεση ο βαθμός "Επιμόρφωσης" δεν φάνηκε να συσχετίζεται με την εφαρμογή των "Επικοινωνιακών πρακτικών" ($\rho = 0,46$, $p = 167 > \alpha$) (πίνακας 5). Ερμηνεύοντας τα ευρήματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ενημερώνονται πάνω σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας εκδηλώνουν έναν επικοινωνιακό προσανατολισμό στη διδασκαλία τους. Σε αντίθεση, η παρακολούθηση ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων δεν φαίνεται να σχετίζεται με τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας ή την αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας. Διατυπωμένο διαφορετικά, προκύπτει ότι η κατοχή τίτλου

μεταπτυχιακών σπουδών και οι δραστηριότητες που εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την **ατομική πρωτοβουλία** του εκπαιδευτικού έχουν ισχυρή επίδραση στην προσαρμογή της διδασκαλίας του και στη δεκτικότητά του απέναντι στις αλλαγές που εισάγονται στο σύστημα εκπαίδευσης, συμβάλλοντας τελικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Πίνακας 5: Συσχέτιση εφαρμογής επικοινωνιακών πρακτικών και βαθμού γνώσης παιδαγωγικού περιεχομένου μέσα από τις μεταβλητές "γνώση ΑΠ", "ενημέρωση στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας" και "επιμόρφωση".

			Επικοινωνιακές πρακτικές
Spearman's rho	Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος	Συντελεστής συσχέτισης	,454**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	955
	Ενημέρωση σχετικά με τις εξελίξεις στην μεθοδολογία της διδασκαλίας της ΞΓ	Συντελεστής συσχέτισης	,472**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	907
	Επιμόρφωση εκπαιδευτικού πάνω στο διδακτέο αντικείμενο	Συντελεστής συσχέτισης	,046
		Sig. (2-tailed)	,167
		N	913
rho = 0,46, p= 167>a			

Η επίδραση των αυξημένων προσόντων των εκπαιδευτικών είναι κατοχυρωμένη μέσα από τη διεθνή έρευνα. Οι Wayne και Youngs (2003) συνοψίζοντας έρευνες των Goldhaber & Brewer (2000) αναφέρουν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα έναντι αυτών που κατέχουν λιγότερους τίτλους σπουδών, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να παίζει τόσο σημαντικό ρόλο. Στις ΗΠΑ η Darling-Hammond (1999) επίσης βρήκε σημαντικές θετικές επιδράσεις στις μαθητικές επιδόσεις για τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν το απαραίτητο είδος πιστοποίησης. Παράλληλα, αν και η διεθνής έρευνα έχει αναδείξει

την εμπειρία του εκπαιδευτικού ως σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά του (Clotfelter, Ladd & Vigdor 2007a, 2007b· Harris & Sass, 2007· Kane, Rockoff & Staiger, 2006· Ladd, 2008), φαίνεται να έχει αρνητική επίδραση στους εκπαιδευτικούς με μακροχρόνια υπηρεσία (Ladd, 2008), αφού η επίδοση των εκπαιδευτικών τείνει να μειώνεται με την πάροδο των ετών (Boyd *et al.*, 2007· Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2006). Πιο συγκεκριμένα η μακρόχρονη εμπειρία είναι πιθανό να συνεπάγεται ‘αδράνεια’ εκ μέρους του εκπαιδευτικού, έλλειψη διάθεσης για καινοτομία και τάση για αντίσταση στις αλλαγές και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (OECD, 2009· OECD, 2005· Dixit, 2002· Mante & O’Brien, 2002), συμπέρασμα που προκύπτει και από την έρευνα της Μπιρμπίλη (2015)³. Εξάλλου, η ύπαρξη προκαθορισμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προκύπτει και από έρευνα της Mattheoudakis (2007), όπου οι μαθησιακές εμπειρίες των νέων φοιτητών και μελλοντικών εκπαιδευτικών σε νεότερη ηλικία φαίνεται ότι επηρεάζουν καθοριστικά την επαγγελματική τους φιλοσοφία και συσχετίζονται με την αντίσταση στην αλλαγή της διδακτικής τους προσέγγισης.

Μελέτες πάντως που έχουν γίνει σχετικά με την δυνατότητα επίτευξης των αλλαγών που εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνουν την επίδραση της έλλειψης επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών (Karavas, 1993· Verdis, Papadopoulou, & Chalkiadaki, 2006). Εκτός αυτού, όπως αναφέρει η Καραγιάννη (2014), καθοριστικοί παράγοντες που παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική αλλαγή είναι οι απαρχαιωμένες δομές των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Kastis, 2004) αλλά και η αναγκαστική συμμόρφωση στην εκάστοτε κυβερνητική ιδεολογία (Athanasoula-Reppa, 1998) που ενδεχομένως έρχεται σε αντίθεση με τις προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα επισημαίνεται η έλλειψη του προσωπικού κινήτρου του εκπαιδευτικού (Smith & Gillespie, 2007) αλλά και της κεντρικότητας της επαγγελματικής ταυτότητάς του (Karagianni, 2008, 2012). Τέλος, οι Nikolaidis και Mattheoudakis (2008) επισημαίνουν παράγοντες που μπορούν να συνδέσουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τη μακροπρόθεσμη αλλαγή, και οι οποίοι μέσα από μία συνεχή αλληλεπίδραση θα παρέχουν ευκαιρίες για ανατροφοδότηση σε διάφορα επίπεδα και εξελίξεις όσον αφορά τη θεωρία αλλά και την πρακτική. Συγκεκριμένα αναφέρονται στην ανάγκη για:

³ Βλέπε Μπιρμπίλη, 2015, σελίδες 327-329.

- την υιοθέτηση και εισαγωγή στρατηγικών που στοχεύουν στην αλλαγή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών,
- το συνδυασμό των εμπειρικών πρακτικών με τη θεωρία,
- την προσαρμογή της γνώσης στους περιορισμούς του διδακτικού πλαισίου,
- τη συνεχή συνεργασία μεταξύ των παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Κύριος στόχος της έρευνας αυτής ήταν η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης της επαγγελματικής ανάπτυξης στη χρήση των νέων διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς αγγλικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το σημαντικότερο συμπέρασμα της έρευνας αυτής ήταν η εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και η συμμόρφωση με τις κατευθύνσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και της σύγχρονης βιβλιογραφίας και μεθοδολογίας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν υψηλότερο επίπεδο σπουδών (μεταπτυχιακούς τίτλους). Παράλληλες θετικές συσχετίσεις προκύπτουν και για τους εκπαιδευτικούς που με ατομική τους πρωτοβουλία ακολουθούν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Σημαντικό επίσης εύρημα αποτελεί η έλλειψη σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που οργανώνεται από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς και την εφαρμογή επικοινωνιακών μεθόδων και κατευθύνσεων του Αναλυτικού Προγράμματος εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης εκ μέρους των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται επαγγελματικό καθήκον για τους εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες της Ευρώπης (Eurydice, 2008· European Commission, 2010). Στην Ελλάδα το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής διαχωρίζει την «υποχρεωτική» από την «προαιρετική» επιμόρφωση, και όπως προκύπτει από τη σχετική έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η επαγγελματική εξέλιξη με την έννοια της επιμόρφωσης είναι υποχρεωτική μόνο για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, ενώ η προαιρετική ισχύει για τους εκπαιδευτικούς που ήδη εργάζονται στο σχολείο (Eurydice, 2007/08 2008· European Commission, 2010). Στην έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ (2009) ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης φτάνει το 89%, ενώ

φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα προσόντα συμμετέχουν λιγότερο από αυτούς που έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών των χωρών αυτών αποκαλύπτει ότι η δυσκολία συνδυασμού των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και η έλλειψη ευκαιριών εξέλιξης στον επαγγελματικό τους χώρο, αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε αυτές, ενώ επίσης φαίνεται ότι η ύπαρξη κινήτρου για τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην προθυμία του να πειραματίζεται και να επιδεικνύει υψηλότερο βαθμό δεκτικότητας σε νέες διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις, και επιμονής στη μάθηση γενικότερα (TALIS, OECD, 2009).

Με γνώμονα τα παραπάνω, από τη στιγμή που οι επιλογές επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συνεισφέρουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται απαραίτητο οι επιμορφωτικές δραστηριότητες να συνδεθούν με τις ανάγκες τις οποίες η επιμόρφωση στοχεύει να καλύψει και τις ενισχυτικές συνθήκες σε επίπεδο σχολικής μονάδας με στόχο τον πειραματισμό, την καινοτομία και την κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2014). Σημαντική επίσης προϋπόθεση για την επιτυχία είναι ο υψηλός βαθμός αυτονομίας και ενεργοποίησης του εκπαιδευτικού για την επιλογή αντικειμένου και τη μορφή επιμόρφωσης, αλλά και η προβολή σύγχρονων θεωριών μάθησης που αντιστοιχούν στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τεχνικών που αξιοποιούν τις διαφορές των συμμετεχόντων. Τέλος, σημαντική κρίνεται και η αξιολόγηση της ίδιας της επιμορφωτικής διαδικασίας όσον αφορά την αποτελεσματικότητά της, έτσι ώστε να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα των επιμορφώσεων και η επίδρασή τους στις επιδόσεις των μαθητών μέσω της βελτίωσης της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allwright, R.L. (1982). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-18.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.

Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 200-212.

Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & R. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103-118). London, England: Paul Chapman.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.

Boyd, D. J., Grossman, P.L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. H. (2008). *Teacher Preparation and Student Achievement*. CALDER Working Paper 20. Washington, DC: The Urban Institute

Breen, M. P. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* [The teacher as expert: The psychology of professional knowledge]. Bern, Switzerland: Huber.

Brown, H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connection. *Teaching and Teacher Education*, 26, 599-607. doi:10.1016/j.tate.2009.09.006

Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585-601.

- Cameron, L. (2001). *Teaching English to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York, NY: Routledge.
- Clarke, D.J. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2007a). *How and Why Do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?* Working Paper No. 2. Washington, D. C.: CALDER.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2007b). *Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects*. Working Paper No. 11. Washington, D. C.: CALDER.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H. F. & Jacob L.V. (2006). *Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness*. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 11936.
- Dam, G. ten & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2000). Stories of Change and Professional development: The costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (109-129). London: Falmer Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Dixit, A. (2002). Incentives and Organisations in the Public Sector: An Interpretive Review. *Journal of Human Resources*, 37(4), pp. 696-727.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2008 Edition*. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf
- Eurydice & European Commission (2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα 2009/2010*. EACEA http://kesyp-ampel.att.sch.gr/greek_ed_syst_euridice_0910.pdf
- Evers, A., Van der Heijden, B., & Kreijns, K. (2016). Organizational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development, 40*, 36-55.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher Development and Education Change*. London: Falmer Press.
- Gabriel, R., Day, J. P., & Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappa, 92*, 37-41.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R.&Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal, 109*(4), 406-427.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching, 40*(2), 97-118.
- Gitomer, D. H., & Zisk, R. C. (2015). Knowing what teachers know. *Review of Research in Education, 39*, 1-53.
- Goldhaber, D.D. & Brewer, D.J. (2000). Does Teacher Certification Matter? High School Teacher Certification Status and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 22*(2), 129-145.
- Griffin, G.A. (1983). Introduction: The work of staff development, in: Griffin, G.A. (Eds.). *Staff Development, 82nd Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, II: University of Chicago Press.
- Grossman, P. L., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal, 45*(1), 184-205.

Grossman, P.L. (1994). In pursuit of a dual agenda: Creating a Middle-Level Professional Development School. In Darling-Hammond, L. (Eds.). *Professional Development Schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998). 'The emotional practice of teaching.' *Teaching and Teacher Education*, 14: 835–854.

Harris, D. N. & Sass, T. R. (2007). *What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell?* Department of Economics, Florida State University.

Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.

Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. *Professional Development in Education*, 37, 291-305.

doi:10.108019415257.2010.531973

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.

Isaacson, L.E. & Brown, D. (1993). *Career Information, Career Counseling and Career Development*. Boston: Allyn and Bacon.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. (μετάφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Kane, T. J., Rockoff, J.E. & Staiger, D.O. (2008). What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review* 27(6): 615–631.

Karagianni, E. (2008). '*Emotions and Teacher Development*.' Paper presented at 1st Postgraduate Student Applied Linguistics Colloquium, Faculty of English Studies, University of Athens, Athens.

Karagianni, E. (2012). '*Teacher Development and Emotions: An ICT-based reflective/collaborative approach*.' Unpublished PhD Thesis, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Faculty of English Language and Literature, Department of Language and Linguistics, Athens, Greece.

Kastis, N. (2004). 'Professional Development for Teachers and Quality in School Education.' In A. Aviram, & J. Richardson (Eds.), *Upon What Does the Turtle*

Stand? Rethinking Education for the Digital Age. Boston: Kluwer Academic Publishers, 121-134.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Mante, B. & G. O'Brien (2002). Efficiency Measurement of Australian Public Sector Organisations: The Case of State Secondary Schools in Victoria. *Journal of Educational Administration*, 30(7), 274-91.

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288.

Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173.

Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. *Handbook of Research on Teaching*, 4, 877-904.

Nikolaidis K. & M. Mattheoudakis (2008). Utopia vs reality: the effectiveness on in-service training courses for EFL teachers. *European Journal of Teacher Education*, Vol.31, No3, 279-292.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle and Heinle.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, Paris. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

OECD (2013). Education at a glance. OECD indicators. Ανάκτηση στις 26/10/2013. Διαθέσιμο: www.oecd.org/edu/eag.htm .

Paul, D. (2003). *Teaching English to Children in Asia*. Asia: Longman.

Powell, E., Terrell, I., Furey, S., & Scott-Evans, A. (2003). Teachers' perceptions of the impact of CPD: An institutional case study. *Journal of In-service Education*, 29, 389-404.

Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29, 4-15.

Richards, J. & Rogers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sadler, P. M., Sonnert, G., Coyle, H. P., Cook-Smith, N., & Miller, J. L. (2013). The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1020-1049.

Scarth, J. & Hammersley, M. (1993). Questioning ORACLE: An assessment of ORACLE analysis of teachers' questions. In R. Gomm, & P. Woods (Eds), *Educational Research in Action*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.

Schön, D.A. (1983). *The Professional Practitioner "Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Smith, C., & Gillespie, M. (2007). 'Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education.' *Review of Adult Learning and Literacy*, 7: 205-244.

Suslu, S. (2006). 'Motivation of ESL teachers.' *The Internet TESL Journal*, 12/1, at <http://iteslj.org/Articles/Suslu-TeacherMotivation.html>, accessed 4 July 2012.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-87.

Van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: Issues of equality and symmetry. In Candlin & Mercer (2001), 90-107.

Van Woerkom, M. (2004). Critical reflective behavior. The connection between individual and organisational learning. *Dutch Journal for HRM*, 3, 67-82.

Wayne, A.J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student academic achievement: a review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.

Wesche, M. & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based instruction. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (207-228). Oxford, UK: Oxford University Press.

Willemse, T., Dam, G., Geijsel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship Education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118-127.

Willis, J.D. (1990). *The Lexical Syllabus*. London: Collins COBUILD.

Witte, T., & Jansen, E. (2016). Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education*, 56, 162-172.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. *Handbook of Educational Psychology*, 2, 715-738.

Yohon, T. (2005). Investigation of the challenges, mentoring needs, and support for business and marketing teachers. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 47, 53-66.

Young, M. (1998). Rethinking Teacher Education for a Global Future: lessons from the English. *Journal of Education for Teaching*, 24 (1).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1998). 'Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής τυπικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985-1996).' *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45: 32-37.

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

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Ι. (2006). Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών, Ρόδος.

Βρυνιώτη, Κ.& Κελπανίδης, Μ. (2004). *Διαβίου Μάθηση. Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες. Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γρόλλιος, Γ. (1998). *Τα «νέα» ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικοί και οι κατευθύνσεις της κριτικής*. Εκπαιδευτική Κοινότητα.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: «Ανιχνεύοντας το πεδίο»*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιγνός, Δ. (2006, Αυγούστου). Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Virtual School*, 3 (1-9).

Ματθαίου, Δ. (1999). *Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Ημερίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Ευγενίδειο Ίδρυμα, 6 Μαρτίου 1997, Αθήνα, Τπ.Ε.Π.Θ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. Στο Α. Καζαμίας Μ.Κασσωτάκης. *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α', Gutenberg: Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005α). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Η ανανέωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως διάσταση του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλλης, Π. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο ΑΠΘ & Α' και Β' Διευθύνσεις ΔΕ Θεσσαλονίκης (επιμ.), *Πρακτικά Α' πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (35-46). Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.

Σαΐτης, Φ. (1991). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Ι. (1998). *Γνώθι του Curriculum*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.