



ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ
ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»**

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΛΑΒΡΑΝΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΡ. ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

ΑΘΗΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2016



ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

**« Επαγγελματική Ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και κίνητρα
για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως
Ξένης Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα»**

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΛΑΒΡΑΝΟΥ

Υποβλήθηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου στο πλαίσιο της ενότητας ΕΠΑ701
Διατριβή Μάστερ

Αθήνα, Ελλάδα

Μάιος, 2016

Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης

Πρόεδρος: Δρ. Τσιάκκικρος Ανδρέας

.....

Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

Επιβλέπουσα: Δρ. Λαζαρίδου Αγγελική

.....

Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

Τρίτο Μέλος: Δρ. Σαββίδης Ιωάννης

.....

Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΛΑΒΡΑΝΟΥ, Μάιος, 2016

«Επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και κίνητρα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας (EFL) στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συνθήκες που επικρατούν στην παγκόσμια κοινότητα καθιστούν την εκπαίδευση απαραίτητο εργαλείο για τον μέσο άνθρωπο. Συνεπώς, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν κύριο μέλημα για τις κυβερνήσεις των χωρών. Ιδιαίτερα η εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας κατέχει ξεχωριστή θέση στο εκπαιδευτικό συγκείμενο αφού ως *lingua franca* αποτελεί το κλειδί για την διεκδίκηση αξιοπρεπούς διαβίωσης εντός και εκτός εθνικών συνόρων. Στην Ελλάδα, η εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας εμφανίζει μοναδικά χαρακτηριστικά, που συνδέονται με την κουλτούρα των «φροντιστηρίων»-μια κουλτούρα που δεν απαντάται σε άλλη χώρα ή, τουλάχιστον, όχι με την ίδια ένταση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει κενό στο τμήμα που αφορά τη διερεύνηση τόσο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας όσο και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το πλαίσιο της Δημόσιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα οδήγησαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να σκιαγραφήσει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο στην Ελλάδα, να εξετάσει το ζήτημα της Επαγγελματικής του Ανάπτυξης και να αναζητήσει τα κίνητρα που θα μπορούσαν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά του. Μεθοδολογικά, η έρευνα κινήθηκε σε αποκλειστικά ποιοτικό πλαίσιο αφού στόχευε στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και στην καλύτερη περιγραφή του υπό εξέταση φαινομένου. Συγκεκριμένα, στηρίχθηκε σε 12 δομημένες συνεντεύξεις από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Αγγλικής στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παρόμοια έρευνα δεν έχει διενεργηθεί ξανά για το σύνολο των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης ανεξαρτήτως βαθμίδας. Το υλικό που συγκεντρώθηκε αναλύθηκε με βάση την κατευθυνόμενη ανάλυση περιεχομένου και τον σχεδιασμό θεμελιωμένης θεωρίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε

αρκετά σημεία, αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις. Στο ζήτημα της ταυτότητας τονίζεται το άγχος που προκαλούν οι αρνητικές αλλαγές στο συγκείμενο λόγω της κρίσης, αλλά και η επιμονή των Ελλήνων εκπαιδευτικών για ενίσχυση του γνωστικού τους αντικειμένου. Στο ζήτημα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης αναδεικνύονται τα κενά που υπάρχουν και προτείνονται λύσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στο θέμα της ικανοποίησης/δυσαρέσκειας τονίζεται η σημασία του ρόλου του Συμβούλου, αλλά και το μισθολογικό και η προσφορά ευκαιριών ανάπτυξης. Τέλος, η έρευνα υπογραμμίζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για βελτίωση του ζητήματος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και θέτει το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

“Professional development, professional identity and motives for effectiveness in English as a Foreign Language (EFL) teachers in Greek public schools”

ABSTRACT

The current state of affairs in the global community designates education as an essential tool for the average individual. As a result, improving the quality of school education and increasing the effectiveness of teachers has become the main concern for most governments. Especially the subject of Teaching English as a Foreign Language plays an important part in the educational context, since English being the lingua franca it is, in fact, the key to claiming decent living conditions inside or outside one's national borders. In Greece, learning EFL consists of unique features which are closely related to the “frontisterio” (tutorial institute) culture – a culture not encountered in other countries or, at least, not with the same intensity. The literature review reveals a gap in the research field as to the matter of both the professional identity and the professional development of EFL teachers. This fact, combined with the researcher's special interest in the context of public education in Greece have led to the undertaking of this dissertation. Its purpose was to sketch the identity of EFL teachers in public schools in Greece, to examine the matter of their professional development as well as locate the motives that could increase their effectiveness. In terms of methodology an exclusively qualitative approach was chosen, since the research mainly aimed at recording the teachers' opinions and describing the phenomenon under examination in a better way. More specifically, it was based on 12 structured interviews from in-service EFL teachers in public education in Greece. It should be noted that no previous research has included the population of public school EFL teachers in Greece – irrespective of level. The concentrated material was analysed with the help of directed content analysis and grounded theory. The results agree to many points with the existing literature but there have also been notable differentiations. In the matter of professional identity the focus is on the stress caused by negative context changes due to the economic crisis as well as the Greek EFL teachers' persistence to reinforce their subject at school. In the matter of professional development the research findings reveal the existing gaps and the teachers themselves suggest viable solutions. As far as the issue of job satisfaction/dissatisfaction is concerned, the research highlights both the importance of the role of the School Advisors and the matter of salary improvement and

professional development opportunities. Last but not least, the research underlines the EFL teachers' desire to improve the conditions for their professional development and raises the issue of evaluation.

© Γεωργία Κωνσταντίνα Λαβράνου, 2016

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή ολοκληρώνει ένα ταξίδι στη γνώση που μου δόθηκε η δυνατότητα να πραγματοποιήσω χάρη στο ΑΠΚΥ. Ξεκινώντας πριν από τέσσερα χρόνια με πολύ ενθουσιασμό για να διευρύνω τους ορίζοντές μου στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής δεν μπορούσα να φανταστώ με πόσα εφόδια σε γνώσεις και δεξιότητες θα γέμιζα τις αποσκευές μου ως το τέλος αυτής της διαδρομής. Αισθάνομαι ευγνωμοσύνη προς το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου που με το επίπεδο σπουδών που προσφέρει συμβάλλει, τουλάχιστον στο πεδίο της εκπαίδευσης το οποίο υπηρετώ εδώ και 16 χρόνια, στην ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και αν μη τι άλλο, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους για να συνεχίσουν τον καλό αγώνα τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου για την ευκαιρία που μου έδωσε να πραγματοποιήσω αυτή την ερευνητική εργασία, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, αλλά κυρίως για τις πολύτιμες συμβουλές της. Παρά την χιλιομετρική απόσταση είχε πάντα τη διαίσθηση να με κατευθύνει σωστά όταν διεύρυνα περισσότερο την ακτίνα της έρευνας από ότι θα άντεχα και την υπομονή να με επαναφέρει στη σωστή πορεία όταν με είχε κατακλύσει το άγχος των υποχρεώσεων. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμησή μου για τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής, τον Δρα. Σαββίδη και τον Δρα. Τσιάκκιρο, για τα εποικοδομητικά τους σχόλια αναφορικά με την εργασία μου.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην προσωπική μου ομάδα στήριξης: στους γονείς μου Μαρία και Μιχάλη, που είναι πάντα εκεί σαν φύλακες άγγελοι, τον αδερφό μου, Γιάγκο, για την απεριόριστη βοήθεια και τον σύντροφό μου, τον Ανδρέα για την αμέριστη συμπαράσταση.

Γεωργία Κωνσταντίνα Λαβράνου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Διαγραμμάτων	14
Κατάλογος Σχημάτων	15
Κατάλογος Πινάκων.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΑ	
ΜΕΡΟΣ Α: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1 Οριοθέτηση του Προβλήματος.....	18
1.2 Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα.....	20
1.3 Σημαντικότητα και Προσδοκώμενα Οφέλη.....	21
ΜΕΡΟΣ Β: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
2. Κίνητρα και θεωρίες κινήτρων.....	24
2.1 Η θεωρία του Maslow	25
2.2 Η θεωρία του Herzberg.....	28
2.3 Η θεωρία επίτευξης του McClelland.....	30
2.4 Η θεωρία κινήτρων του Vroom	31
2.5 Η θεωρία της απόδοσης κατά Weiner.....	33
2.6 Η θεωρία του Bandura ή θεωρία της αυτο-επάρκειας.....	35
Περίληψη.....	37
3. Η Επαγγελματική Ταυτότητα.....	38
3.1 Ταυτότητα κι εαυτός.....	38
3.2 Πηγές διαμόρφωσης της ταυτότητας.....	39
3.3 Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού.....	41
3.4 Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας.....	43

Περίληψη.....	44
4. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.....	46
4.1 Η ανάγκη για Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	47
4.2 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες.....	48
4.3 Αποσαφήνιση εννοιών και είδη επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	50
4.4 Σύγκριση Επαγγελματικής Ανάπτυξης με ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και ανανέωση.....	51
Περίληψη.....	52
5. Η Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών.....	54
5.1 Κίνητρα για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας.....	54
5.2 Η αλλαγή χρήσης της Αγγλικής και τα δικαιώματα των ομιλητών.....	56
Περίληψη.....	56
6. Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας.....	58
6.1 Κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος και την παραμονή σε αυτό του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας.....	61
6.2 Ικανοποίηση και δυσαρέσκεια από το επάγγελμα.....	63
6.3 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας.....	65
Περίληψη.....	67
7. Η Περίπτωση του Έλληνα Εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας.....	69
7.1 Ταυτότητα και αποτελέσματα ερευνών για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.....	70
Περίληψη.....	73

Περίληψη Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....	76
ΜΕΡΟΣ Γ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
8. Μέθοδος.....	77
8.1 Επιλογή και δημιουργία εργαλείου.....	79
8.2 Δειγματοληψία και διενέργεια συνεντεύξεων.....	82
8.3 Επιλογή του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων κειμένου.....	84
8.4 Περιορισμοί Έρευνας.....	86
ΜΕΡΟΣ Δ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
9. Αποτελέσματα.....	88
9.1 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα.....	90
9.1.1 Λόγοι επιλογής επαγγέλματος.....	90
9.1.2 Χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	92
9.1.3 Στάση απέναντι στην επαγγελματική πορεία ως τώρα.....	94
9.1.4 Η προσήλωση στο επάγγελμα.....	96
9.1.5 Η αίσθηση για το επάγγελμα.....	98
9.1.6 Παράγοντες άντλησης ικανοποίησης από το επάγγελμα.....	99
9.1.7 Πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμα.....	101
9.1.8 Προσδοκίες για μελλοντική ανάπτυξη.....	104
9.1.9 Συμπεράσματα.....	107
9.2 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	110
9.2.1 Κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας.....	110

9.2.2 Κίνητρα για Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	113
9.2.3 Προσφερόμενες δυνατότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	115
9.2.4 Αδυναμίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	117
9.2.5 Εμπόδια στην Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	119
9.2.6 Είδη προτεινόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.....	121
9.2.7 Ο ρόλος του συμβούλου, των επαγγελματικών ενώσεων, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του σχολείου στην ενίσχυση των κινήτρων Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	124
9.2.8 Συμπέρασμα.....	127

ΜΕΡΟΣ Ε: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

10. Συζήτηση.....	132
10.1 Η επαγγελματική ταυτότητα.....	132
10.1.1 Παράγοντες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας.....	135
10.2 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	138
10.3 Κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας.....	141
10.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	143
10.5 Εισηγήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.....	144
11. Επίλογος.....	146
Κατάλογος Βιβλιογραφικών Αναφορών.....	148
Παράρτημα.....	176
1. Μέρος Α: Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	176
2. Μέρος Β: Μεταγραφές.....	182
Μεταγραφή 3.....	182

Μεταγραφή 7.....	187
Μεταγραφή 10.....	192
Μεταγραφή 12.....	198

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα

1	Πυραμίδα Ταξινόμησης Αναγκών του Maslow.....	27
2	Θεωρία των δύο παραγόντων-Συμπεράσματα Herzberg.....	29
3	Θεωρία Επίτευξης του McClelland.....	31
4	Πολλαπλασιαστική σχέση παρόθησης κατά Vroom.....	32
5	Θεωρία της απόδοσης κατά Weiner.....	34
6	Παράγοντες επιρροής της Αυτο-επάρκειας κατά Bandura.....	36
7	Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας.....	75
8	Εξωτερικές Δυνάμεις Διαμόρφωσης της Επαγγελματικής Ταυτότητας.....	107
9	Αιτιώδεις συνθήκες και αποτελέσματα.....	108
10	Εφαρμογή θεμελιωμένης θεωρίας για την επαγγελματική ταυτότητα.....	109
11	Δυνάμεις διαμόρφωσης επαγγελματικής ανάπτυξης.....	129
12	Εφαρμογή θεμελιωμένης θεωρίας για την επαγγελματική ανάπτυξη.....	131

Υποσημείωση: Η διάκριση σε διαγράμματα και σχήματα έχει γίνει για τη διευκόλυνση του αναγνώστη. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τα διαγράμματα αφορούν οπτική παρουσίαση ήδη υπάρχουσας θεωρίας ή της θεωρίας που αναδύθηκε από την έρευνα, ενώ τα σχήματα αφορούν την οπτική παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας.

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα

1	Λόγοι επιλογής επαγγέλματος.....	90
2	Περιγραφή χαρακτηριστικών του επαγγελματία εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	93
3	«Η κρίση οδηγεί στη ματαίωση». Εκπαιδευτική πορεία ως τώρα.....	94
4	Η προσήλωση στο επάγγελμα.....	96
5	Αίσθηση για το επάγγελμα.....	98
6	Πηγές ικανοποίησης από το επάγγελμα.....	101
7	Πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμα.....	103
8	Προσδοκίες για μελλοντική ανάπτυξη.....	104
9	Κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας.....	111
10	Κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	114
11	Δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς.....	117
12	Αδυναμίες επαγγελματικής ανάπτυξης.....	118
13	Εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη.....	120
14	Είδη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης.....	122
15	Προϋποθέσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.....	122
16	Ο ρόλος του συμβούλου, των επαγγελματικών ενώσεων, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του σχολείου στην ενίσχυση των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης.....	127

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας Δημογραφικών Στοιχείων

1 Πίνακας Δημογραφικών.....88

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Οριοθέτηση του Προβλήματος

Οι ραγδαίες μεταβολές στο οικονομικοκοινωνικό συγκείμενο τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν αυξήσει τις πιέσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Η ανάγκη για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, η ισότιμη και έγκαιρη πρόσβαση για όλους, η προετοιμασία και ο κατάλληλος ανεφοδιασμός με γνώσεις, στάσεις και αξίες ζωής στους αυριανούς πολίτες του κόσμου, οδηγούν επιτακτικά στην αναζήτηση τρόπων αύξησης της αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου (Darling-Hammond, 2005· Lieberman, 2000· Πασιαρδής, 2004· Σαββίδης & Πασιαρδής, 2011).

Τα σχολεία ως οργανισμοί υπάρχουν τόσο για να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες όσο και των ατόμων που υπηρετούν σε αυτά (Πασιαρδής, 2004). Αν τα άτομα είναι ικανοποιημένα από τις συνθήκες εργασίας θα δείξουν περισσότερη αφοσίωση προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και θα εργαστούν με περισσότερο ενθουσιασμό. Καθίσταται, έτσι, προφανές πως η προσφορά κινήτρων από τον οργανισμό μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων (Hoy & Miskel, 2005· Odden & Kelley, 1997). Άλλωστε, η ποιότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού είναι τόσο καθοριστική για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Tang & Choi, 2009), ώστε να γίνεται λόγος ακόμη και για συμβιωτική σχέση επαγγελματικής και σχολικής ανάπτυξης στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Howley & Valli, 1999).

Από την άλλη, ερευνητές όπως η Evans (2014) διαπιστώνουν ότι υπάρχουν κενά στην έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αυτό οδηγεί σε εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις σχετικά με την δυνατότητα ανάπτυξης ενιαίας θεωρίας για τους λόγους που τα άτομα επιδιώκουν την Επαγγελματική Ανάπτυξη (Evans, 2014· Guskey, 1995). Σύμφωνα με τον Guskey (2002), έναν από τους σημαντικότερους ερευνητές της Επαγγελματικής Ανάπτυξης, τα προγράμματα συνήθως αποτυγχάνουν γιατί δεν λαμβάνουν υπ' όψη τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τη διαδικασία με την οποία επέρχεται η αλλαγή στη συγκεκριμένη κατηγορία

εργαζομένων. Ένας άλλος λόγος είναι το γεγονός ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες (Crookes, 1997). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η σημασία της Επαγγελματικής Ανάπτυξης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και, κατά συνέπεια, της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι καθοριστική (Bickmore, 2011 · Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015).

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ασχολείται ακριβώς με αυτό το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης μιας ειδικής ομάδας εκπαιδευτικών, των καθηγητών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών διαθέτει χαρακτηριστικά που έλκουν το ερευνητικό ενδιαφέρον. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που καλούνται να εργαστούν σε ένα αρνητικά προδιατεθειμένο απέναντί τους συγκείμενο, εξαιτίας της απαξίωσης του μαθήματος των Αγγλικών στο δημόσιο σχολείο και της φροντιστηριακής κουλτούρας, που ωθεί γονείς και μαθητές να απευθύνονται σε ιδιωτικούς φορείς για την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας των παιδιών τους (Karavas, 2010). Ακόμη, αντιμετωπίζουν την αμφισβήτηση των τυπικών τους προσόντων λόγω της «διάτρητης» φύσης του επαγγέλματος διεθνώς (Johnston, 1997). Επιπλέον, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (Σοφού & Διερωνίτου, 2015) έχει την τάση να αποκλείει ή να περιθωριοποιεί κάποιες ειδικότητες από την ανάληψη θέσης ευθύνης, ανακόπτοντας έτσι την πορεία τους για την αυτοπραγμάτωση και θέτοντας ζήτημα αξιοκρατικής διαχείρισης του προσωπικού. Εξαιτίας της πολύχρονης εμπειρίας της ερευνήτριας στον χώρο της διδασκαλίας των αγγλικών στην Ελλάδα ήταν φυσικό το ενδιαφέρον να στραφεί προς τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μεταξύ άλλων αποτελούν μια ομάδα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς ερευνητικά. Έτσι, το ερευνητικό κενό στην επαγγελματική τους ανάπτυξη που αναφέρθηκε προηγουμένως δημιουργεί τον κατάλληλο χώρο δράσης, αφού πρόκειται για μια αχαρτογράφητη περιοχή (Gheralis-Roussos, 2003). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη, φυσικά, δεν αποτελεί έννοια εντελώς ανεξάρτητη. Αντιθέτως, συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δηλαδή την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους αυτή τη στιγμή (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) και με τα κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς τους.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας θέτει το πλαίσιο της έρευνας προσφέροντας λειτουργικούς ορισμούς των βασικών εννοιών και παραμέτρους μελέτης που θα

συμβάλλουν στην καλύτερη θεώρηση των αποτελεσμάτων. Επίσης, αποτελεί το έναυσμα για τη διενέργεια αυτής της έρευνας που αφορμάται μεν από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της συγγραφέως, αλλά στηρίζεται ουσιαστικά στα δεδομένα που εντοπίστηκαν. Ξεκινώντας από μίαν ανασκόπηση των θεωριών κινήτρων, η μελέτη προχωρά με τη διερεύνηση της πολύπλοκης έννοιας της Επαγγελματικής Ταυτότητας για να καταλήξει σε έναν λειτουργικό ορισμό. Ακολουθεί η θεώρηση της έννοιας «Επαγγελματική Ανάπτυξη» και των παραμέτρων της που αποτελούν βασικό κομμάτι της έρευνας. Στη συνέχεια, διερευνάται το ζήτημα της εκμάθησης ξένων γλωσσών στη σύγχρονη ζωή και σκιαγραφείται, μέσω της βιβλιογραφίας, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας παγκοσμίως. Προχωρώντας, η μελέτη ασχολείται με την περίπτωση του Έλληνα εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας – με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου στο οποίο κινείται – και θεμελιώνει βιβλιογραφικά το πλαίσιο συζήτησης για την έρευνα που θα ακολουθήσει. Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας περιλαμβάνεται η αιτιολόγηση της επιλογής της ποιοτικής προσέγγισης για την έρευνα, η επιλογή και δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου και η διαδικασία δειγματοληψίας και διενέργειας των συνεντεύξεων. Αναφέρεται ακόμη ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων κειμένου και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας. Στη συνέχεια λαμβάνει χώρα η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με κείμενο και διαγράμματα. Η ερευνητική εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, τη δυνατότητα διεύρυνσης της έρευνας, ορισμένες εισηγήσεις πολιτικής και τα τελικά συμπεράσματα.

1.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως ανέδειξε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αποτελεί πεδίο άξιο μελέτης, αφού ο ρόλος τους στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι καθοριστικός. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να περιγράψει την επαγγελματική ταυτότητα και να διερευνήσει το πλαίσιο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης ως κίνητρο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας, στους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν αυτή τη μελέτη και στα οποία γίνεται προσπάθεια εντοπισμού απαντήσεων, είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο;
2. Ποιοι λόγοι ώθησαν στην επιλογή του επαγγέλματος;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες ικανοποίησης από το επάγγελμα;
4. Ποιοι είναι οι παράγοντες δυσαρέσκειας από το επάγγελμα;
5. Ποια κίνητρα μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;
6. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη στη Δημόσια εκπαίδευση;
7. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο συγκεκριμένων παραγόντων όπως: του σχολικού συμβούλου, των επαγγελματικών ενώσεων, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του σχολικού συγκειμένου, στην ενίσχυση των κινήτρων τους για Επαγγελματική Ανάπτυξη;

1.3 Σημαντικότητα της Έρευνας και Προσδοκώμενα Οφέλη

Το ερευνητικό πεδίο των κινήτρων των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας έχει λάβει πολύ λιγότερη προσοχή συγκριτικά με τα κίνητρα άλλων ειδικοτήτων της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια, αποτελεί μια σχετικά αχαρτογράφητη περιοχή (Gheralis-Roussos, 2003). Η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται τόσο με την περιθωριοποίηση και έλλειψη προοπτικής καριέρας του συγκεκριμένου κλάδου όσο και με τις μειωμένες ευκαιρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο (Johnston, 1997).

Η παρούσα εργασία καλείται να ρίξει φως σε ένα μάλλον θολό τοπίο της εκπαιδευτικής έρευνας καταγράφοντας για πρώτη φορά την εικόνα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο σε καιρό οικονομικής κρίσης. Κατά το παρελθόν έχουν γίνει δύο μελέτες σχετικές με τα επαγγελματικά κίνητρα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών στην Ελλάδα. Η πρώτη, από την Karavas (2010) αφορά μια ποσοτική έρευνα σε δείγμα 224 εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας που απασχολούνταν, είτε στον ιδιωτικό είτε στον δημόσιο τομέα. Η έρευνα

εστίαζε στο βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμα, στους παράγοντες που επηρεάζουν την παρώθηση των εκπαιδευτικών και στους λόγους που ξεκίνησαν και παραμένουν στο επάγγελμα. Η δεύτερη μελέτη είναι στην πραγματικότητα ένας ερευνητικός σχεδιασμός των Griva, Panitsidou και Chostelidou (2012) με στόχο τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών – Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής και Ιταλικής – που εργάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αδυναμία εντοπισμού νεώτερης δημοσίευσης για τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μέχρι τη στιγμή που συντάσσεται η παρούσα διατριβή δεν έχει ολοκληρωθεί. Σε κάθε περίπτωση, και οι δύο προαναφερθείσες μελέτες εστιάζουν αποκλειστικά σε ζητήματα επαγγελματικών κινήτρων και ικανοποίησης χωρίς να ρίχνουν φως στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο Δημόσιο σχολείο. Επίσης, αμφότερες επικεντρώνονται σε διαφορετικό πληθυσμό. Η μεν πρώτη στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα. Η δε δεύτερη στο σύνολο των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών του δημοσίου. Έτσι, η παρούσα έρευνα καθίσταται η μοναδική που εξετάζει το ζήτημα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο στην Ελλάδα.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στη διδακτορική διατριβή της Gheralis-Roussos (2003) που ασχολήθηκε με το θέμα των «Κινήτρων των Εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα». Υιοθετώντας αποκλειστικά ποιοτική προσέγγιση και λαμβάνοντας συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καινοτόμησε με την προσθήκη της χρονικής διάστασης στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών αφού το επάγγελμα αποτελεί γι' αυτούς ισόβια δέσμευση. Άνοιξε, έτσι, τον δρόμο για τη σε βάθος μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτής της επαγγελματικής ομάδας. Παρόλα αυτά, δεν φαίνεται να έχει ακολουθήσει έρευνα για την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων ώστε να είναι δυνατή η γενίκευσή τους μέσα από τις διαδικασίες ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας που προσδίδουν την πολυπόθητη αντικειμενικότητα στην ποσοτική προσέγγιση.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει πρωτοτυπία συγκριτικά με προηγούμενες τόσο ως προς το θέμα όσο και ως προς τον πληθυσμό. Για πρώτη φορά εξετάζεται το ζήτημα

της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας αλλά διερευνάται και το φλέγον θέμα της Επαγγελματικής τους Ανάπτυξης σε συνδυασμό με την ενίσχυση των κινήτρων για αποτελεσματικότητα. Ακόμη, είναι η πρώτη φορά που η έρευνα εστιάζει στους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο – ανεξαρτήτως βαθμίδας – στην Ελλάδα. Προσδοκία της έρευνας αυτής είναι τα αποτελέσματά της να χρησιμοποιηθούν για την καλύτερη κατανόηση των υπό εξέταση φαινομένων, ώστε να γίνουν βήματα για τη βελτίωση της ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση ως επαγγελματιών και κατά συνέπεια για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2. Κίνητρα και Θεωρίες Κινήτρων

Κάθε άνθρωπος στη ζωή και την εργασία του κινητοποιείται από τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα πιστεύω και τους στόχους που έχει θέσει για τον εαυτό του. Ανάγκες είναι οι εσωτερικές καταστάσεις ανισορροπίας που – όταν προκύπτουν – προκαλούν τα άτομα να ακολουθήσουν μια σειρά συγκεκριμένων ενεργειών ώστε να ανακτηθεί η εσωτερική ισορροπία (Steers & Porter, 1991). Παρότι στην καθημερινότητα ο όρος χρησιμοποιείται κοινότοπα, στο βιολογικό πλαίσιο η ικανοποίηση των αναγκών αποτελεί προϋπόθεση για την επιβίωση και την ποιότητα ζωής ενός οργανισμού (Locke, 1991). Οι διαφορετικές προσωπικές ανάγκες των ατόμων είναι αυτές που θα διαμορφώσουν τελικά τη συμπεριφορά τους και θα τους δώσουν κίνητρα για να επιτύχουν τους στόχους τους.

Ως κίνητρο ορίζεται μια κατάσταση γνωστικής και συναισθηματικής διέγερσης που οδηγεί σε μια συνειδητή απόφαση για δράση και προκαλεί μια περίοδο επισταμένης νοητικής ή/και φυσικής προσπάθειας για την επίτευξη ενός προηγουμένως αποφασισμένου στόχου (Williams & Burden, 1997). Πιο απλά, πρόκειται για την εσωτερική δύναμη που ωθεί ένα άτομο να δράσει κατά συγκεκριμένο τρόπο ή να επιλέξει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Περιλαμβάνει το σύνολο των παραγόντων που ενισχύουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την προσπάθεια εφαρμογής ενός πλάνου ενεργειών για την ολοκλήρωση ενός στόχου. Εκτός από τον όρο κίνητρο, συχνά στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για υποκίνηση ή παρώθηση. Η υποκίνηση ή παρακίνηση αναφέρεται σε εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν μια διαδικασία και όχι στη γενικότερη ύπαρξη προθυμίας (Χατζηπαντελή, 1999). Παρώθηση είναι η εσωτερική δύναμη που καθοδηγεί το άτομο σε συμπεριφορές που υποστηρίζουν την αποτελεσματική προσπάθεια (Dunham, 1995· Hoy & Miskel, 2005). Πλέον, οι όροι χρησιμοποιούνται εναλλάξ (ΑΠΚΥ, 2014).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα βασίζονται σε παράγοντες όπως το ενδιαφέρον, η περιέργεια και η ψυχαγωγία (Hoy & Miskel, 2013· Woolfolk, 2013). Είναι η δύναμη που μας ωθεί να κάνουμε κάτι όταν δεν χρειάζεται να κάνουμε τίποτα (Raffini, 1996). Τα

εξωτερικά κίνητρα είναι φύσει συμπεριφοριστικά και συνδέονται με έννοιες όπως η πρωτοβουλία, η πίεση, η αμοιβή και η τιμωρία (Hoy & Miskel, 2013). Ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο ακόμη και για ενδιάμεσα κίνητρα, όταν το άτομο έχει εκούσια επιλέξει να δεχτεί το εξωτερικό αίτιο και προσπαθεί να αντλήσει κατά το δυνατό περισσότερα οφέλη από την επιλογή του (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Είναι ευρέως αποδεκτό, όμως, ότι η θεώρηση και των δύο ειδών κινήτρων κρίνεται απαραίτητη.

Οι ειδικοί στη μελέτη των κινήτρων εστιάζουν σε πέντε βασικούς άξονες: τις επιλογές, την αφετηρία, την ένταση, την επιμονή και την αντίδραση (Graham & Weiner, 1996). Οι θεωρίες κινήτρων, όμως, έχει επικρατήσει να διακρίνονται σε δύο κατηγορίες (Πασιαρδής, 2004):

α) στις θεωρίες που αναφέρονται στα κίνητρα που ενισχύουν την απόδοση των εργαζομένων, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες τους. Εδώ ανήκουν η θεωρία αναγκών του Maslow, η θεωρία κινήτρων του Herzberg και η θεωρία επίτευξης του McClelland

β) στις θεωρίες που εξετάζουν την δομή της διαδικασίας παρακίνησης και περιλαμβάνουν τη θεωρία προσδοκιών του Vroom, τη θεωρία απόδοσης του Weiner και τη θεωρία αυτο-επάρκειας του Bandura.

2.1 Η Θεωρία του Maslow

Το ιεραρχικό μοντέλο του Maslow (1970) είναι από τα πιο διαδεδομένα και ισχυρά ως προς τη θεώρηση των ανθρώπινων κινήτρων. Πρόκειται για ένα βασικό σύνολο ανθρώπινων αναγκών που έχουν τοποθετηθεί, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, ιεραρχικά σε μορφή πυραμίδας (Kanfer, 1990). Προέκυψε από την εμπειρία του ως κλινικού ψυχολόγου και όχι από συστηματική έρευνα (Cambell & Pritchard, 1976· Steers & Porter, 1983). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα κίνητρα που δίνουν ώθηση στον άνθρωπο δεν είναι παρά ανάγκες τις οποίες προσπαθεί να ικανοποιήσει (Πασιαρδής, 2004). Με βάση την ιεραρχική του πυραμίδα, ο Maslow διακρίνει τις ανάγκες σε πέντε είδη:

1) Τις βιολογικές ανάγκες ή ανάγκες για επιβίωση

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η πείνα, η δίψα, η αναπαραγωγή, η αφή, η όσφρηση, η γεύση και ο ύπνος. Αν οι ανάγκες αυτές δεν ικανοποιηθούν δεν είναι δυνατό να ενεργοποιηθούν οι ανάγκες που βρίσκονται σε ανώτερα επίπεδα.

2) Την ανάγκη για ασφάλεια

Αυτή μεταφράζεται σε ένα ειρηνικό και ήρεμο περιβάλλον που το χαρακτηρίζει η σταθερότητα. Το άτομο αισθάνεται προστασία απέναντι στους κινδύνους. Δεν νιώθει να απειλείται και είναι ελεύθερο από άγχος και φόβο. Είναι η ανάγκη που έχουμε για τάξη, νόμους και όρια, ώστε να αρχίσουμε να οικοδομούμε τις ανώτερες επιθυμίες μας.

3) Την ανάγκη του «ανήκειν», της αγάπης και της κοινωνικότητας

Η ομαλή προσαρμογή μας στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από αυτήν. Πρόκειται για την επιθυμία μας να αποτελούμε μέρος μιας ομάδας και να γινόμαστε αποδεκτοί από τα υπόλοιπα μέλη.

4) Την ανάγκη για εκτίμηση

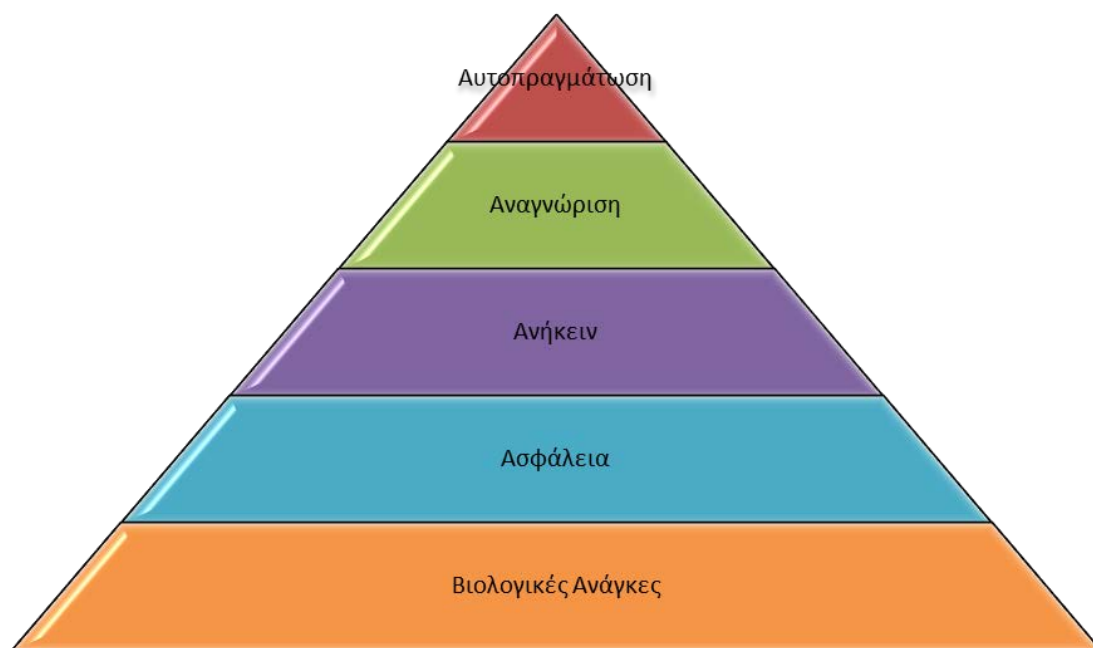
Εδώ ανήκουν οι έννοιες του αυτοσεβασμού και της αναγνώρισης από τους άλλους. Το άτομο χρειάζεται να νιώθει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του ώστε να διεκδικήσει τον σεβασμό που του αξίζει από τους γύρω του. Η αξιοπρέπεια, η κοινωνική αναγνώριση και η θετική αποτίμηση του έργου του ατόμου από τα μέλη της ομάδας του είναι οι παράμετροι που ζητούν ικανοποίηση σε αυτό το στάδιο.

5) Την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση

Ως αυτοπραγμάτωση ορίζεται η ανάγκη του ατόμου να είναι αυτό που επιθυμεί, να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει στη ζωή του και να αναπτύξει πλήρως την προσωπικότητά του (Cambell & Pritchard, 1976). Ουσιαστικά, πρόκειται για την ανάγκη για δημιουργικότητα, ελεύθερη έκφραση και προσωπική ανάπτυξη. Κατά τον Maslow (1970) αν το άτομο δεν κατορθώσει να εξελίξει τις ικανότητές του και να κάνει αυτό στο οποίο μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα, θα αναπτύξει έντονη δυσαρέσκεια και απογοήτευση.

Βασική αρχή της θεωρίας είναι ότι προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι ανάγκες στα υψηλότερα επίπεδα της πυραμίδας θα πρέπει να έχουν πρώτα ικανοποιηθεί οι ανάγκες

στα χαμηλότερα. Φυσικά δεν είναι απαραίτητη η ικανοποίηση όλων των αναγκών ανά στάδιο. Η κινητοποίηση της ατομικής συμπεριφοράς τίθεται σε ισχύ από την προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών που είναι κάθε φορά πιο εξέχουσες (Lawler, 1973). Στην πραγματικότητα, οι περισσότερες μορφές συμπεριφοράς κινητοποιούνται από ανάγκες που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα της ιεραρχίας, ενώ η εμφάνιση νέων αναγκών δεν γίνεται με αυτόματη μετάβαση από το ένα στάδιο της πυραμίδας στο άλλο (Pinder, 1998).



Διάγραμμα 1. Πυραμίδα Ταξινόμησης Αναγκών του Maslow

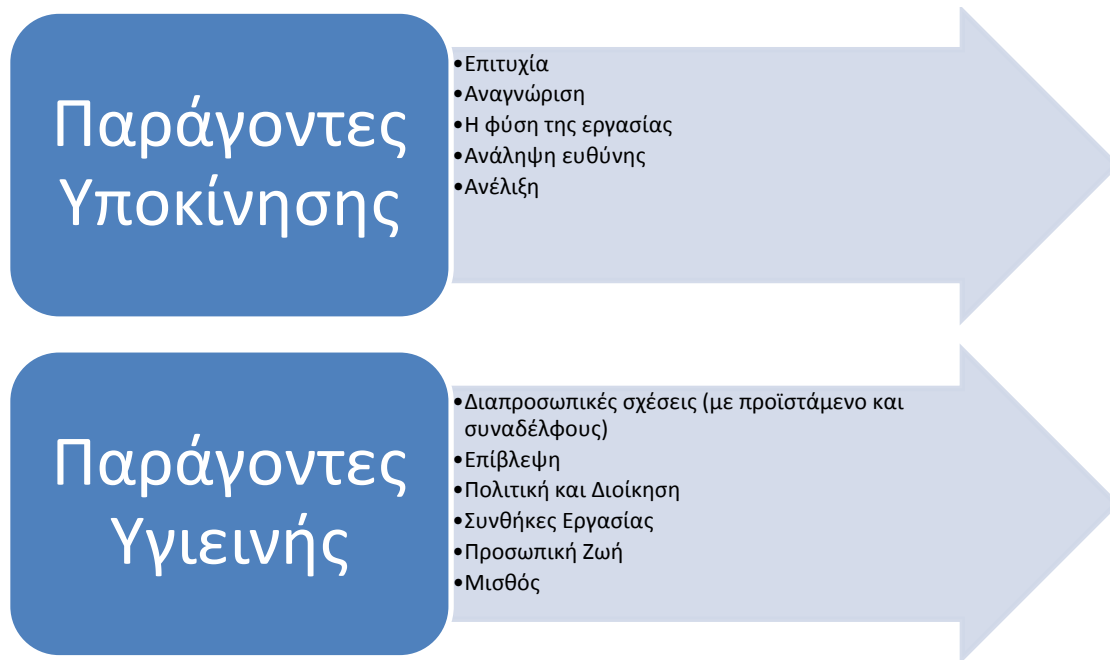
Συνοψίζοντας, η θεωρία του Maslow στηρίζεται σε τρία βασικά αξιώματα. Πρώτο, ότι οι ανάγκες των ατόμων είναι κοινές και κατατάσσονται ιεραρχικά. Δεύτερο, ότι οι ανάγκες που δεν ικανοποιούνται οδηγούν τα άτομα να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους αποκλειστικά σε αυτόν τον στόχο. Τρίτο, ότι οι ανάγκες στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας θα πρέπει να ικανοποιούνται επαρκώς πριν καταστεί δυνατή η συναίσθηση για ανώτερες ανάγκες. Μεταφέροντας τη θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική (Hoy & Miskel, 2013) διαπιστώνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη του «ανήκειν» ικανοποιείται μέσα από τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τις επαγγελματικές ενώσεις. Η ανάγκη για εκτίμηση τους ωθεί στην επαγγελματική ικανότητα μέσω του ελέγχου, του σεβασμού και της αυτονομίας. Τέλος, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην επιδίωξη της

αριστείας. Η έρευνα γύρω από τη συγκεκριμένη θεωρία δεν έχει καταλήξει ακόμη σε σαφή αποτελέσματα (Baron, 1998). Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι ηθικά αποδεκτό να διερευνηθεί πειραματικά, αφού σε αυτή την περίπτωση θα έπρεπε στην πειραματική ομάδα να στερήσουν βασικά αγαθά όπως την τροφή ή το αίσθημα ασφάλειας (Πασιαρδής, 2004).

2.2 Η Θεωρία του Herzberg

Η θεωρία κινήτρων του Herzberg που είναι γνωστή και ως θεωρία των δύο παραγόντων, βασίστηκε στην έρευνα του ίδιου και των συνεργατών του σε ομάδες λογιστών και μηχανικών (Herzberg, 1966· 1968· Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στην αναφορά ενός γεγονότος στην εργασία τους που τους προκάλεσε ικανοποίηση και ενός γεγονότος στην εργασία που τους προκάλεσε δυσαρέσκεια. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων οδήγησαν στη διατύπωση μιας νέας θεωρίας για τα κίνητρα.

Συγκεκριμένα, ο Herzberg και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι τα θετικά γεγονότα συνδέονταν με την ίδια την εργασία, την επιτυχία, την αναγνώριση, την ευθύνη και την προαγωγή. Τα αρνητικά γεγονότα, από την άλλη, αφορούσαν στις διαπροσωπικές σχέσεις, την επίβλεψη, την πολιτική και την διοίκηση, τις συνθήκες εργασίας, τις απολαβές και την προσωπική ζωή. Αυτά τα αποτελέσματα έκαναν τους ερευνητές να συμπεράνουν ότι υπάρχουν δύο είδη κινήτρων στην εργασία: α) οι παράγοντες υποκίνησης, δηλαδή κίνητρα που συνδέονται με θετική άποψη για την εργασία και ικανοποιούν την κατά Maslow ανάγκη για αυτοπραγμάτωση ή την κατά Herzberg ανάγκη για ψυχολογική ανάπτυξη και β) οι παράγοντες υγιεινής, που σχετίζονται με τη δυσαρέσκεια από την εργασία και δρουν ανασταλτικά ως προς την παρώθηση (βλ. Διάγραμμα 2). Οι βασικές αρχές της θεωρίας θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρία αξιώματα. Πρώτο, υπάρχουν δύο σύνολα παραγόντων που μπορούν να εξηγήσουν την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία. Δεύτερο, οι παράγοντες υποκίνησης συνδέονται με την ικανοποίηση ενώ οι παράγοντες υγιεινής με την δυσαρέσκεια. Τέλος, η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια από την εργασία δεν είναι, στην πραγματικότητα, αντίθετες έννοιες αλλά αποτελούν ξεχωριστές διαστάσεις της εργασίας (βλ. Hoy & Miskel, 2013).



Διάγραμμα 2. Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg

Η συμβολή του Herzberg στην πλήρωση του ερευνητικού κενού της δεκαετίας του '50 υπήρξε πολύ σημαντική αφού για πρώτη φορά η έρευνα έστρεψε την προσοχή της στην ανάγκη βαθύτερης κατανόησης των κινήτρων στον χώρο εργασίας (Steers & Porter, 1991). Πρόκειται για μια θεωρία που στο κομμάτι του σχεδιασμού θέσεων εργασίας έχει αποδειχθεί αξιόπιστη και πρακτικά χρήσιμη (Pinder, 1984). Παρόλα αυτά, τα δύο είδη παραγόντων δεν είναι τόσο διακριτά στην πράξη όσο υποστηρίζει η θεωρία. Για παράδειγμα, οι απολαβές δεν κατατάσσονται μόνο στους παράγοντες υγιεινής που προκαλούν δυσαρέσκεια, γιατί σε κάποιες περιπτώσεις το άτομο μπορεί να τις κατατάξει στους παρωθητές (Miner, 2002).

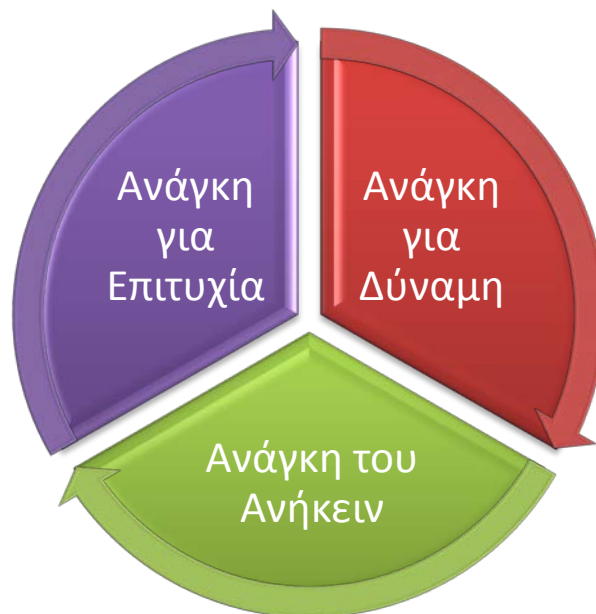
Στον τομέα της εκπαίδευσης η θεωρία των δύο παραγόντων βρίσκει πρόσφορο έδαφος αν και δεν λείπουν τα εμπόδια. Ο Πασιαρδής (2004) παρουσιάζει μιαν ολοκληρωμένη εικόνα της εφαρμογής της τονίζοντας τα σημεία που χρήζουν προσοχής. Έτσι, όσον αφορά στους παράγοντες υποκίνησης η εκπαίδευση κάποτε παρουσιάζει ευκαιρίες για αναγνώριση και κάποτε όχι. Συνήθως δεν επαρκεί η αναγνώριση της εργασίας από τα άτομα που καθέναν θεωρεί σημαντικά, αλλά απαιτείται η ευρύτερη αναγνώριση από το κοινωνικό και επαγγελματικό σύνολο στο οποίο ανήκει. Η παρωθητική δύναμη της φύσης της εργασίας είναι συνεξαρτώμενη από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα. Ενίοτε, η αδυναμία αλλαγής των εργασιακών συνθηκών επηρεάζει την παρωθητικότητα του εκπαιδευτικού και, συνεπώς, το

αποτέλεσμα της εργασίας του που απολαμβάνουν οι μαθητές. Ο επαγγελματισμός εδώ μπορεί να λειτουργήσει ως διελκυστίνδα για την αναθεώρηση των δεδομένων και την ενίσχυση της ικανοποίησης από την εργασία. Επίσης, η αίσθηση ευθύνης δεν είναι δυνατό να καλλιεργηθεί στην πορεία, αφού αποτελεί προαπαιτούμενο για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ακόμη, οι ευκαιρίες ανέλιξης είναι ελάχιστες αν και υπάρχουν πολλά περιθώρια για προσωπική ανάπτυξη, αυτομόρφωση κι επιμόρφωση. Ως προς τους παράγοντες υγιεινής, το έντονα γραφειοκρατικό σύστημα επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς και καταπνίγει την πρωτοβουλία. Στην Ελλάδα, η επίβλεψη γίνεται αντιληπτή ως καταδυνάστευση αφού ουδέποτε έχει σχεδιαστεί κι εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατάλληλο πρόγραμμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι συνθήκες εργασίας είναι συχνά δύσκολες από άποψη μετακίνησης, εγκαταστάσεων, συνθηκών υγιεινής και απαραίτητου εκπαιδευτικού εξοπλισμού. Οι απολαβές – οι οποίες συνήθως δεν παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό το επάγγελμα – έχουν μειωθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια. Οι σχέσεις με τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους συχνά δεν είναι εύκολες λόγω της ψυχολογικής πίεσης από τον φόρτο εργασίας και τις διαρκείς μετακινήσεις ακόμη και εντός της ίδιας μέρας. Τέλος, η ιδιωτική ζωή που αποτελεί τον κυματοθραύστη των εργασιακών προβλημάτων ενίοτε λυγίζει υπό το βάρος της καθημερινής πίεσης ή δεν εξελίσσεται ικανοποιητικά.

2.3 Η θεωρία επίτευξης του McClelland

Μια άλλη προσέγγιση στα κίνητρα ως αποτέλεσμα των ανθρώπινων αναγκών παρουσιάζεται στη θεωρία επίτευξης του McClelland (1961, 1965, 1985). Το άτομο εκδηλώνει την ανάγκη να θέτει δύσκολους στόχους, να ξεπερνά τα εμπόδια που εμφανίζονται στην πορεία και να τα καταφέρνει. Η ανάγκη αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη σε άτομα που καταβάλλουν προσπάθεια για την επιτυχία του στόχου *per se* και όχι για την ανταμοιβή που ενδεχομένως προκύπτει, ως αποτέλεσμα της επίτευξής του. Τα κίνητρα διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο, αφού συνδέονται με εμπειρίες που έχουν προκαλέσει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Όσα άτομα διαθέτουν υψηλά κίνητρα επιτυχίας μοιράζονται τα εξής τρία χαρακτηριστικά: α) τους αρέσει να αναλαμβάνουν ευθύνες και προτιμούν να εργάζονται μόνοι, β) θέτουν στόχους μέτριας δυσκολίας και ρίσκου και γ) επιθυμούν ανατροφοδότηση (McClelland, 1961, 1985).

Η πηγαία παρώθηση των ατόμων είναι δυνατό να ενδυναμωθεί με εκπαίδευση και πρακτική (Katzell & Thompson, 1990). Οι προσπάθειες ενδυνάμωσης θα πρέπει να οργανώνονται στη βάση κοινά αποδεκτών αρχών, οι οποίες περιλαμβάνουν: α) καταστάσεις στις οποίες τα άτομα μπορούν να πετύχουν, β) στόχους που να είναι λογικοί και εφικτοί, γ) αποδοχή προσωπικής ευθύνης για την ατομική επίδοση και δ) παροχή συχνής ανατροφοδότησης (Hoy & Miskel, 2013). Παρά τη λογική βάση της θεωρίας επίτευξης, η ευρεία εφαρμογή της παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα. Ο McClelland χρησιμοποίησε στην έρευνά του κυρίως αγόρια και άνδρες. Όσες προσπάθειες έγιναν στην πορεία για γενίκευση της θεωρίας στις γυναίκες δεν στέφθηκαν από ανάλογη επιτυχία (Pinder, 1984).



Διάγραμμα 3. Θεωρία Επίτευξης του Mc Clelland

2.4 Θεωρία κινήτρων του Vroom

Η δεύτερη κατηγορία θεωριών κινήτρων - που εξετάζουν τη δομή της διαδικασίας παρακίνησης - ξεκινά με τη θεωρία προσδοκιών ή θεωρία του Vroom (1964). Η θεωρία βασίστηκε στα πορίσματα των ερευνών του ψυχολόγου Tolman (1932). Σύμφωνα με τον εμπνευστή της θεωρίας (Vroom, 1964) η παρώθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Τα κίνητρα εξαρτώνται άμεσα από τις εμπειρίες του ατόμου τόσο ως δράντος υποκειμένου όσο και ως εργαζομένου. Συνεπώς, η διαδικασία

υποκίνησης ενδύεται τα ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη συνείδηση ενός ατόμου.

Η παρακίνηση αποτελείται από τρεις μεταβλητές: την προσδοκία, την συντελεστικότητα και το σθένος, που συνδέονται μεταξύ τους με μια σχέση πολλαπλασιαστική (βλ. Πασιαρδής, 2004). Ως προσδοκία θεωρείται ο βαθμός στον οποίο το άτομο πιστεύει πως θα πετύχει τον στόχο του αν καταβάλει την απαιτούμενη προσπάθεια. Ως συντελεστικότητα ορίζεται ο βαθμός ανταμοιβής που αναμένεται από το άτομο προκειμένου να εργαστεί προς την επίτευξη του στόχου του. Ως σθένος ορίζεται το κατά πόσο το άτομο θεωρεί σημαντική την αμοιβή που προσφέρεται για την επίτευξη του στόχου. Εξαιτίας της πολλαπλασιαστικής σχέσης των μεταβλητών, το γινόμενο μειώνεται ή μηδενίζεται αν κάποια μεταβλητή υποστεί μείωση ή εκμηδενιστεί αντίστοιχα.



Διάγραμμα 4. Πολλαπλασιαστική Σχέση Παρώθησης κατά Vroom

Ο Πασιαρδής (2004) δίνει το παράδειγμα γυναίκας εκπαιδευτικού που επιθυμεί να γίνει στέλεχος διοίκησης σε μian ανδροκρατούμενη κοινωνία. Στη βάση αυτού του παραδείγματος και προσαρμόζοντας τα στοιχεία για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα μπορούσε να γίνει εφαρμογή της θεωρίας του Vroom στην περίπτωση γυναίκας εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που επιθυμεί να ανελιχθεί στη διοικητική ιεραρχία. Παρά τις υψηλές της

προσδοκίες – που την κάνουν να πιστεύει πως θα είναι επιτυχημένη στο νέο της ρόλο – και το υψηλό της σθένος, αφού η ίδια δίνει ιδιαίτερη αξία στην επίτευξη του στόχου της, η παρώθησή της θα είναι μειωμένη. Αιτία αυτού του αποτελέσματος είναι ο χαμηλός ή και μηδενικός βαθμός συντελεστικότητας που επηρεάζει το γινόμενο της πολλαπλασιαστικής σχέσης, δηλαδή την παρώθηση. Το εκπαιδευτικό κατεστημένο, που σε αρκετές χώρες έχει την τάση να περιθωριοποιεί ή και να αποκλείει εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων από θέσεις ευθύνης, θα ελαχιστοποιήσει ή θα εκμηδενίσει τις πιθανότητες για διοικητική ανέλιξη – γεγονός που θα αποτυπωθεί στον αντίστοιχο βαθμό συντελεστικότητας.

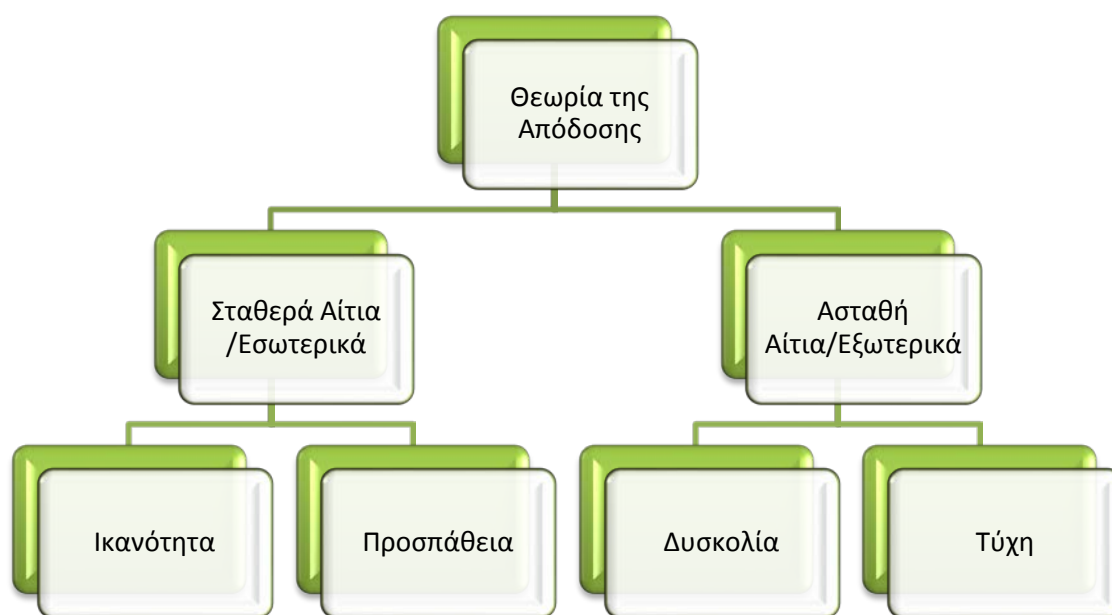
2.5 Η θεωρία της απόδοσης κατά Weiner

Ο Weiner (1972, 1985, 1986, 1992, 1994a, 1994b) δημιούργησε ένα μοντέλο για την κατανόηση των κινήτρων που βασίστηκε στην έννοια της απόδοσης. Πρόκειται για την προσπάθεια του ατόμου να εξηγήσει προηγούμενες συμπεριφορές σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα άτομα έχουν εκ φύσεως την τάση να προσπαθούν να κατανοήσουν τα αίτια των γεγονότων, ιδιαίτερα όταν η εξέλιξή τους αποδεικνύεται σημαντική ή μη-αναμενόμενη (Stipek, 1993). Όταν το κατορθώσουν αυτό χρησιμοποιούν την ερμηνεία στην οποία κατέληξαν για τον καλύτερο έλεγχο του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους (Hoy & Miskel, 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρία της απόδοσης της επιτυχίας ή της αποτυχίας του ατόμου, αυτή μπορεί να εξεταστεί μέσα από τρεις διαστάσεις: την πηγή της αιτιότητας, την σταθερότητα και τον βαθμό της προσωπικής ευθύνης. Η πηγή της αιτιότητας αναφέρεται στο πού αποδίδεται η επιτυχία ή η αποτυχία. Μπορεί να εντοπίζεται σε παράγοντες εσωτερικούς ή εξωτερικούς. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν έννοιες όπως: η ικανότητα και η προσπάθεια, που ελέγχονται από το ίδιο το άτομο. Στη δεύτερη κατηγορία η απόδοση γίνεται σε παράγοντες όπως: η τύχη και ο βαθμός δυσκολίας, που υφίστανται πέραν του ελέγχου του ατόμου. Η σταθερότητα της αιτίας είτε παραμένει αναλλοίωτη είτε μεταβάλλεται στη διάρκεια του χρόνου. Έτσι, η ικανότητα του ατόμου έχει υψηλό βαθμό σταθερότητας, ενώ η προσπάθεια όχι, αφού μπορεί να αλλάξει ανάλογα με το είδος της εργασίας που απαιτείται από το άτομο. Τέλος, ο βαθμός προσωπικής ευθύνης αναφέρεται στον έλεγχο της αιτίας της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Αν η αιτία αποδίδεται σε εσωτερικούς παράγοντες τότε ελέγχεται καλύτερα από το άτομο και άρα ο βαθμός προσωπικής ευθύνης αυξάνεται.

Το αντίθετο συμβαίνει με τα αίτια που αποδίδονται σε εξωτερικούς παράγοντες πέρα από τον έλεγχο του ατόμου – όπως π.χ. στον παράγοντα τύχη (Graham, 1991· Kanfer, 1990· Weiner, 1986).

Οι παραπάνω τρεις διαστάσεις θεωρούνται σημαντικές για τα κίνητρα, αφού συνδέονται με τις συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στην επιτυχία και την αποτυχία. Ο ίδιος ο Weiner (2010) συνδέει την εσωτερική ή εξωτερική απόδοση της αιτιότητας με την αυτο-εκτίμηση. Γενικά, τα άτομα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη (incremental theory) περιλαμβάνει όσους αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία σε παράγοντες μη σταθερούς, όπως η προσπάθεια. Αγαπούν τις προκλήσεις και πιστεύουν πως η αποτυχία είναι μέρος του παιχνιδιού (Πασιαρδής, 2004). Η δεύτερη κατηγορία (entity theory) αφορά όσους θεωρούν πως η επιτυχία ή η αποτυχία οφείλονται σε σταθερούς παράγοντες, όπως η ικανότητα. Γι' αυτούς το αποτέλεσμα των ενεργειών τους πρέπει να συνδέεται με υψηλές επιδόσεις. Σε διαφορετική περίπτωση αποθαρρύνονται και επιρρίπτουν ευθύνες στις μειωμένες τους ικανότητες.



Διάγραμμα 5. Θεωρία της Απόδοσης κατά Weiner

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η θεωρία απόδοσης δεν παρουσιάζει τίποτα παραπάνω από την κοινή λογική (Graham, 1991). Όσοι ενστερνίζονται τη θεωρία, από την άλλη, αντιτείνουν ότι είναι σημαντικό να συστηματοποιηθεί ό,τι θεωρείται

ως κοινή λογική και να ενταχθεί σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο που να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών φαινομένων. Άλλωστε, τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζουν με συνέπεια τους μηχανισμούς της θεωρίας της απόδοσης (Kanfer, 1990 · Miner, 1980· 2002· Weiner, 1986, 1994a, 1994b).

2.6 Η θεωρία του Bandura ή θεωρία της αυτο-επάρκειας

Μια άλλη θεωρία κινήτρων συνδέεται με την έννοια της αυτο-επάρκειας. Σύμφωνα με τον κύριο εκφραστή της θεωρίας, ως αυτο-επάρκεια ορίζεται η κρίση ενός ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης προκειμένου να πετύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης (Bandura, 1986, 1991, 1997, 2005). Η αυτο-επάρκεια συμβάλλει στην παρώθηση αφού συνδέεται με τους στόχους που θέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους, την προσπάθεια που είναι διατεθειμένα να καταβάλουν, το διάστημα που μπορούν να αντέξουν στις δυσκολίες και την αντοχή τους στο ενδεχόμενο μιας αποτυχίας (Bandura, 1993, 2000· Wood & Bandura, 1989). Σε αντίθεση με τη θεωρία απόδοσης του Weiner που ερμηνεύει την αιτιότητα σε σχέση με παρελθούσες εμπειρίες, η θεωρία της αυτο-επάρκειας αφορά σε μελλοντικές προσδοκίες επιπέδων επίδοσης των ατόμων.

Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτο-επάρκεια έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και εντείνουν ανάλογα τις προσπάθειές τους. Γνωρίζουν να επιλέγουν εφικτούς στόχους και να αποφεύγουν όσους ξεπερνούν τις δυνάμεις τους.

Η ανάπτυξη της αυτο-επάρκειας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ανατροφοδότηση, οι προηγούμενες εμπειρίες, και η επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος (βλ. Διάγραμμα 6). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura, όμως, οι βασικές πηγές της είναι τέσσερις: η εμπειρία, η αναπαράσταση, η λεκτική πειθώ και η βιολογική διέγερση. Η εμπειρία θεωρείται από τον Bandura (1997) η πιο σημαντική πηγή. Επηρεάζεται από τις προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες στην εκπλήρωση διαφορετικών στόχων. Μέσα από τις εμπειρίες το άτομο αναπτύσσει τις δεξιότητές του, αντιμετωπίζει καλύτερα τις δυσκολίες και δεν διστάζει να εκτεθεί στον βαθμό που απαιτείται για να ολοκληρώσει την αποστολή που έχει αναλάβει. Η αναπαράσταση προσθέτει στη γνώση μέσω της παρατήρησης επιτυχημένων στρατηγικών διαχείρισης παρόμοιων εργασιών. Επίσης, συμβάλλει στην αυτο-επάρκεια, καθώς επιτρέπει στα άτομα να χρησιμοποιήσουν την κοινωνική σύγκριση για να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τις ικανότητές τους. Η λεκτική πειθώ

αναφέρεται στην προσπάθεια να πεισθεί το άτομο με τη βοήθεια του διαλόγου ότι μπορεί να καταφέρει να πετύχει τον στόχο του (Hoy & Miskel, 2013). Εφόσον η λεκτική πειθώ ενισχύει την αυτο-επάρκεια, μπορεί να ενισχύσει και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Bandura, 1986· Gist, 1987· Wood & Bandura, 1989). Τέλος, η βιολογική διέγερση αφορά στη χρήση πληροφοριών για αξιολόγηση των ικανοτήτων των ατόμων που προκύπτουν από βιολογικούς παράγοντες και συναισθηματικές αντιδράσεις (Hoy & Miskel, 2013). Η αυτο-επάρκεια μπορεί να ενισχυθεί με την βελτίωση της φυσικής κατάστασης του ατόμου και τη μείωση του άγχους (Wood & Bandura, 1989).



Διάγραμμα 6. Παράγοντες επιρροής της αυτο-επάρκειας σύμφωνα με τον Bandura

Η αυτο-επάρκεια έχει συστηματικά αποδειχθεί στην έρευνα να συνδέεται με όψεις της εργασίας όπως: η παραγωγικότητα, η αντιμετώπιση δυσκολιών, η επιλογή καριέρας, η μάθηση και η επιτυχία και η προσαρμοστικότητα στις νέες τεχνολογίες (Gist & Mitchell, 1992). Στον τομέα της εκπαίδευσης, όμως, η έννοια της διδακτικής επάρκειας αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων και σύγχυσης (Hoy & Miskel, 2013). Η έρευνα του Rotter (1966) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι μπορούσαν να επηρεάσουν τις επιδόσεις και τα κίνητρα των μαθητών – διέθεταν δηλαδή εσωτερική παρώθηση – ήταν πιο αποτελεσματικοί από όσους θεωρούσαν ότι τα εξωτερικά

εμπόδια ήταν ανυπέρβλητα. Ο Bandura (1977) υποστήριξε ότι η διδακτική επάρκεια ισοδυναμεί με την έννοια της αυτο-επάρκειας, προσθέτοντας μια νέα διάσταση στην μέχρι τότε ερμηνεία του όρου. Αυτή η διττή προσέγγιση δημιούργησε προβληματισμό ως προς την πραγματική φύση της διδακτικής επάρκειας. Τα στοιχεία της έρευνας, πάντως, υποδεικνύουν ότι η αυτο-επάρκεια συνδέεται περισσότερο με την συμπεριφορά από την πηγή ελέγχου (Bandura, 1977· Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Για τον λόγο αυτό οι ερευνητές πρότειναν έναν λειτουργικό ορισμό της διδακτικής επάρκειας ως εμπιστοσύνης που έχει ο εκπαιδευτικός στις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί σειρές πράξεων που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen-Moran et al., 1998).

Περίληψη

Τα κίνητρα – εσωτερικά, εξωτερικά ή ενδιάμεσα – αποτελούν την κινητήριου δύναμη των ανθρώπων. Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με αυτά αντανάκλουν τη βαθιά ανάγκη για κατανόηση του τρόπου λειτουργίας τους. Είτε αφορούν στην ενίσχυση της απόδοσης των εργαζομένων, είτε στη δομή της διαδικασίας παρακίνησης, προσφέρουν ένα πλαίσιο οριοθέτησης με στόχο να βοηθήσουν τα άτομα και τους οργανισμούς να επιτύχουν ευκολότερα και γρηγορότερα τους στόχους που θέτουν. Ειδικά στον κλάδο των εκπαιδευτικών, η παρακίνηση συνδέεται άρρηκτα με την αύξηση της αποτελεσματικότητας. Η θεωρία του Maslow με την ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών και, ιδιαίτερα, η θεωρία του Herzberg με τους παράγοντες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας από την εργασία μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Η θεωρία του McClelland δεν βρίσκει εδώ πρόσφορο έδαφος αφού η πλειονότητα των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι θηλυκού γένους. Όσο για τις θεωρίες επεξήγησης της δομής της διαδικασίας, η μεν θεωρία του Vroom είναι εξατομικευμένη και άρα δεν μπορεί να εφαρμοστεί για μια ομάδα εκπαιδευτικών, η δε θεωρία του Weiner αντανάκλα την κοινή λογική και άρα δεν θα μπορούσε εδώ να προσφέρει έδαφος για μελέτη. Ξεχωριστή θέση έχει η θεωρία της αυτο-επάρκειας του Bandura, αφού αφορά στις μελλοντικές επιδόσεις και επιτυχίες των ατόμων. Τα κίνητρα τόσο ως ικανοποίηση αναγκών, όσο και ως αίσθηση αυτο-επάρκειας και μελλοντικής στοχοθεσίας συνδέονται στενά με την έννοια της αυτο-εικόνας και της επαγγελματικής ταυτότητας που θα εξεταστεί στη συνέχεια.

3. Η Επαγγελματική Ταυτότητα

Μια θεμελιώδης έννοια στο πεδίο μελέτης των κινήτρων είναι αυτή της επαγγελματικής ταυτότητας. Πρόκειται για μια έννοια πλούσια και περίπλοκη (Sachs, 2001) που είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί (Knowles, 1992). Η επαγγελματική ταυτότητα έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, αφού θεωρείται ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, την εφαρμογή καινοτομιών και στην ενδυνάμωση των επαγγελματιών (Beijaart, Meijer & Verloop, 2004· Beijaart, Verloop & Vermunt, 2000). Ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί πυρήνα νοηματοδοσίας και λήψης αποφάσεων (Bullough, 1997), ενώ συνδέεται με την ενίσχυση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Komba, Anangisye & Katabaro, 2013) και την επαγγελματική ανάπτυξη (Φωτοπούλου, 2013). Ως δείκτες της ταυτότητας θεωρούνται: το επαγγελματικό κίνητρο, γεγονός που συνδέει την έννοια με τις προαναφερθείσες θεωρίες κινήτρων, η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική δέσμευση και η αυτο-αποτελεσματικότητα (Day, 2002· Χριστοδούλου & Κορφιάτης, 2015). Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας μέσω της σχέσης της με τον εαυτό, των πηγών που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της, των ρόλων που καλείται να παίζει ο εκπαιδευτικός και των χαρακτηριστικών της, για να καταλήξει σε έναν λειτουργικό ορισμό.

3.1 Ταυτότητα και εαυτός

Η ταυτότητα αποτελεί κομμάτι του εαυτού (Nias, 1989) ο οποίος μπορεί να σκιαγραφηθεί ως οργανωμένη αναπαράσταση των θεωριών, των συμπεριφορών και της αυτο-εικόνας του ατόμου (McCormick & Presley, 1997). Με άλλα λόγια, η έννοια του εαυτού περιγράφεται μέσω της ταυτότητας (Winslade, 2002). Η περιγραφή αυτή, όμως, χρειάζεται να συνάδει με τις κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες του εκάστοτε πλαισίου (Winslade, Crocket, Monk & Drewery, 2000). Ήδη από το 1934 ο Mead αναφέρεται στην επαγγελματική ταυτότητα σε σχέση με τον εαυτό που διαμορφώνεται μέσω των συναλλαγών με το περιβάλλον. Περισσότερο από 30 χρόνια αργότερα ο Erikson (1968) τονίζει πως ο εαυτός και κατ'επέκταση η ταυτότητα εξαρτάται από τη βιολογική και ψυχολογική ωριμότητα του ατόμου σε διαφορετικά συγκείμενα, συνδέοντάς τον άρρηκτα με την έννοια του χρόνου και της

αλλαγής. Πρόκειται για τη διαρκή προσπάθεια του ατόμου να ενσωματώσει καταστάσεις, ρόλους και εμπειρίες στην εικόνα του εαυτού του (Epstein, 1978).

Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών, όπως και των υπόλοιπων επαγγελματιών, εξαρτάται από την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (Knowles, 1992). Συχνά το προσωπικό με το επαγγελματικό στοιχείο συνυπάρχουν και δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν (Beauchamp & Thomas, 2009). Κατά μία άποψη, η ταυτότητα σχηματίζεται στον άξονα του ιδανικού ατόμου και της επαγγελματικής εικόνας (Atkinson, 2004· DeRuylar & Conroy, 2002). Οι Coldron και Smith (1999) από τη θεωρητική πλευρά και οι Samuel και Stephens (2000) από την πρακτική, περιγράφουν τη σύγκρουση μεταξύ ατόμου και συγκεκριμένου για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Πρόκειται για μια διαδικασία συγχώνευσης του «προσωπικού» με το επαγγελματικό στην πορεία για να θεωρηθεί κάποιος εκπαιδευτικός. Εδώ έρχεται να προστεθεί το βασικό συστατικό του αναστοχασμού (Antonek et al., 1997). Με αυτόν οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις εμπειρίες με τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους και μπορούν να ενσωματώσουν το κοινωνικά αποδεκτό στην αυτο-εικόνα τους (Korthagen, 2001· Nias, 1989). Είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης της απειλής που αισθάνονται οι άνθρωποι όταν διάφορες αλλαγές τους επηρεάζουν. Έτσι, για παράδειγμα, οι αλλαγές στην εκπαίδευση προκαλούν αλλαγές στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών που συνοδεύονται από εντάσεις και διλήμματα (Αυγητίδου, 2014· Connelly & Clandinin, 1999). Είναι ακριβώς αυτές οι διαφωνίες που οδηγούν σε εξελίξεις, αφού βασίζονται στην εμπειρική μάθηση και τη διαλεκτική με συναδέλφους (Brooke, 1994) αλλά και με τις πολλαπλές πλευρές του εαυτού (Akkerman & Meyer, 2011). Ο αναστοχασμός θα οδηγήσει στην ενίσχυση της επαγγελματικής πρακτικής και στην παραγωγή καινοτόμων ιδεών για την αύξηση της αποτελεσματικότητας (Αυγητίδου, 2014). Άλλωστε, η ταυτότητα στηρίζεται στην έννοια του «μεταλλασσόμενου» εαυτού απαντώντας στο ερώτημα: «Ποιος είμαι εγώ αυτή τη στιγμή;» (Beijaard et al., 2004) και εκφράζει την πραγματικότητα της αντίληψης του εαυτού στην παρούσα φάση (Purkey, 1970).

3.2 Πηγές διαμόρφωσης της ταυτότητας

Εκτός από τη σχέση της με τον εαυτό ένας άλλος τρόπος προσέγγισης της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας είναι ο εντοπισμός των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση της. Η Reynolds (1996) υποστηρίζει ότι η ταυτότητα επηρεάζεται από

το συγκεκριμένο, τις προσδοκίες των άλλων και από όσα ο επαγγελματίας επιτρέπει να του ασκήσουν επιρροή. Δημιουργείται έτσι ένα τοπίο πειστικό, απαιτητικό αλλά ταυτόχρονα συχνά περιοριστικό. Οι κοινωνικές συνθήκες ή οι κοινωνικοί ρόλοι που έχουν αποδεχθεί τα άτομα αποτελούν το πλαίσιο διαπραγμάτευσης επί του οποίου δομείται η ταυτότητά τους (Wah Tan, 1997). Γι' αυτό και η αίσθηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία εξαρτάται από παράγοντες ιστορικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς και πολιτιστικούς (Cooper & Olson, 1996). Ακόμη και η έννοια του εαυτού ως προϊόντος αφήγησης και διαλόγου εξυφαίνεται από πολιτιστικές αξίες, νόρμες και δομές, και όχι αποκλειστικά από τις επιλογές και τον έλεγχο του αφηγητή (Rex, Nurnen, Hobbs & McEachen, 2002). Μπορεί οι ιστορίες να διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο διδασκαλίας του, αλλά χτίζονται και ενημερώνονται από την εκάστοτε κοινωνία (Gee, 2001). Σε αυτό το σημείο φαίνεται πως οι πράξεις και οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με το σύστημα αξιών του συγκεκριμένου και τη σχολική κουλτούρα, παρά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης (Meijer, Oolbekkink, Merinik & Lockhorst, 2013) και αυτό είναι ένα στοιχείο που τονίζει τη στενή σχέση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Άλλα σημαντικά στοιχεία στην οικοδόμηση της ταυτότητας είναι ο αναστοχασμός και η αυτο-αξιολόγηση (Cooper & Olson, 1996· Kerby, 1991), αφού συνδέονται άμεσα με τη διαρκή προσπάθεια αναπροσαρμογής της σε νέα δεδομένα. Ακόμη, απαραίτητη θεωρείται η έμφαση στην ακαδημαϊκή κατάρτιση εφόσον αυτή μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία μιας θετικής ταυτότητας για τη συγκρότηση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013).

Γενικότερα, υπάρχουν πολλές σχολές σχετικά με τις πηγές διαμόρφωσης της ταυτότητας. Περιλαμβάνονται σε αυτές ποικίλες πηγές πληροφόρησης όπως τα συναισθήματα, οι ανθρώπινες σχέσεις, η παιδαγωγική προσέγγιση και το υλικό (Antonek et al., 1997). Βασικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα ενώ ασκούνται ισχυρές επιρροές από την άμεση και ευρύτερη οικογένεια, τις προσωπικές/συντροφικές σχέσεις, την παρατήρηση του συγκεκριμένου, τα άτυπα επεισόδια, την εκπαιδευτική πολιτική και παράδοση, τα πολιτιστικά αρχέτυπα και τις σιωπηλές συμφωνίες (Surgue, 1997).

Οι Beijaard, Verloop και Vermunt (2000) συνοψίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ταυτότητα σε τρεις: το συγκείμενο, την εμπειρία και τη βιογραφία. Το συγκείμενο αποτελείται από την οικολογία της τάξης και την κουλτούρα του σχολείου. Η τελευταία περιλαμβάνει τις προσδοκίες της κοινότητας, των μαθητών, των συναδέλφων, των εκπροσώπων της διοίκησης, το αναλυτικό πρόγραμμα, το φυσικό και υλικό περιβάλλον (Duffee & Aikenhead, 1992). Η γνώση της κουλτούρας δεν αφορά μόνο τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του εργαζομένου, αλλά είναι συνέπεια της προσωπικής του ανάπτυξης. Η εμπειρία σχετίζεται με τη γνώση του ειδικού, που μπορεί να είναι συγκεκριμένη, οργανωμένη ή έμμεση (Carter, 1990) - και τα σημεία διάκρισης του αρχάριου από τον έμπειρο εκπαιδευτικό. Ο ειδικός μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του πληροφορίες για την επίλυση ενός προβλήματος συνδυάζοντας στοιχεία από μία γνωστική βάση ανάλογα με την περίπτωση (βλ. Calderhead, 1996 · Sternberg & Horvath, 1995). Διαφέρει από τον αρχάριο/νεοδιόριστο ως προς τον τρόπο επίβλεψης της τάξης, τη συνειδητή προσπάθεια για καλή επίδοση, τις ακριβείς προβλέψεις και το σημείο εστίασης του εκπαιδευτικού (Kagan, 1992). Η βιογραφία, τέλος, εξαρτάται από τη μόρφωση, την οικογενειακή ζωή και τα δραματικά γεγονότα που σημαδεύουν τον βίο κάθε ατόμου.

3.3 Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού

Ξεχωριστή θέση στη διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας έχουν οι ρόλοι που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες κινούνται σε ένα πλαίσιο όπου, κυρίως, «πράττουν» και «ενεργούν» παρά «γνωρίζουν» (Clandinin, 1986· Eraut, 1994). Στην έρευνα των Beijaard et al. (2000) η ταυτότητα περιγράφεται μέσα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως εξειδικευμένου γνώστη του αντικειμένου, παιδαγωγού και ειδήμονα της διδακτικής μεθοδολογίας.

Η γνώση του αντικειμένου αποτελεί προαπαιτούμενο. Με αυτήν οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν ή αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών, αναπτύσσουν αποτελεσματικά σχέδια μαθήματος, παρέχουν καθοδήγηση υψηλής ποιότητας και είναι σε θέση να διαγνώσουν τι αφομοίωσαν οι μαθητές (Bennett & Carre, 1993). Από μόνη της, όμως, η γνώση δεν αρκεί. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν παράλληλα σε ρόλους όπως του διαχειριστή της τάξης, του ενισχυτή της ομάδας και του διευκολυντή της γνώσης. Με βάση τις σύγχρονες κοινωνικές επιρροές ο

εκπαιδευτικός χρειάζεται να διευκολύνει τη γνωστική διαδικασία, ανοίγοντας στους μαθητές τον δρόμο της ανακάλυψης και όχι να περιορίζεται στη στεγνή μετάδοση γνώσεων. Αυτή η ανάγκη έχει επιπτώσεις ως προς τις δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτει αφού καλείται να επηρεάσει το σκέπτεσθαι των μαθητών κατά τρόπο που να τους ωθήσει στην ανάληψη της ευθύνης της ίδιας τους της μάθησης (Beijaard et al., 2000).

Εδώ έρχεται να συνδράμει η διδακτική και παιδαγωγική πλευρά του επαγγέλματος. Η διδακτική αναφέρεται στον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση του μαθήματος. Η παιδαγωγική συνδέεται περισσότερο με ηθικά χαρακτηριστικά όπως η δέσμευση με τους μαθητές. Αυτή περιλαμβάνει την ενασχόληση με το περιεχόμενο των σκέψεών τους, τον τρόπο επικοινωνίας τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική ή την προσωπική τους ζωή. Σε αυτό το σημείο παρατηρείται μια αντίφαση: από τη μία οι σύγχρονες προσεγγίσεις του επαγγέλματος δίνουν λίγο χώρο στην παιδαγωγική και εστιάζουν στη διδακτική (Fenstermacher, 1992· Oser, 1992) και από την άλλη η έρευνα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί – που βρίσκονται διαρκώς αντιμέτωποι με ηθικά και κοινωνικά διλήμματα – αγκαλιάζουν περισσότερο την παιδαγωγική πλευρά του επαγγέλματός τους (Beijaard & DeVries, 1997). Ιδιαίτερα, όσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαθήματα χαμηλού προφίλ, με μικρότερη αναγνώριση, φαίνεται να οριοθετούν την ταυτότητά τους στο πλαίσιο της γενικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών και λιγότερο στο διδασκόμενο αντικείμενο (Paechter & Head, 1996).

Το μεγαλύτερο παράδοξο, όμως, που παρατηρείται στον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι ότι απαιτείται ο ίδιος να είναι άριστος γνώστης του αντικειμένου, με πλήθος εξελιγμένων δεξιοτήτων για να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες ανάγκες του σύγχρονου γίνεσθαι – με επάρκεια αν όχι με αποτελεσματικότητα – και ταυτόχρονα να θέτει υπό αμφισβήτηση την αυθεντία του, διεκδικώντας τη διά βίου μάθηση (Bloomfield, 2004· Graham & Phelps, 2003· Hargreaves, 1998). Η Sachs (2001) σε μια προσπάθεια παρουσίασης της ταυτότητας ως σύνθεσης, ενσωμάτωσης και δράσης ετερόκλητων στοιχείων, τη διακρίνει σε δύο τύπους: την επιχειρηματική και την ενεργή. Η επιχειρηματική εστιάζει στη λειτουργία της αγοράς μέσα από συγκεκριμένο πλαίσιο, μηχανισμούς, ελέγχους και δείκτες. Προάγει τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία. Αναφέρεται στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό που ακολουθεί πιστά οδηγίες και ελέγχεται με δείκτες αξιολόγησης. Η ενεργή, πάλι,

εστιάζει στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για καλύτερη ποιότητα στην διδασκαλία και τη μάθηση και βελτιωμένες συνθήκες για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας. Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι η προσπάθεια του ατόμου να ενσωματώσει με συνοχή καταστάσεις, ρόλους και εμπειρίες στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού (Erpstein, 1978).

3.4 Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας

Πολλοί ερευνητές έχουν αποπειραθεί να ορίσουν την επαγγελματική ταυτότητα. Κάποιοι την συνδέουν με το ποιος είναι ο εκπαιδευτικός, πώς προσδιορίζει τον εαυτό του στους άλλους και τι θεωρεί γι' αυτούς (Beijaard, 1995· Beijaard et al., 2004· Danielewicz, 2001· Lasky, 2005). Άλλοι εστιάζουν στις προσδοκίες της κοινωνίας, τις αλληλεπιδράσεις, τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο και την προσωπική του ιστορία (Carninus et al., 2011· Tickle, 2000). Ορισμένοι ερευνητές τονίζουν ότι πρόκειται για μιαν αέναη, δυναμική διαδικασία που ερμηνεύει το άτομο με συγκεκριμένο τρόπο μέσω του επαναπροσδιορισμού των αξιών και των εμπειριών του (Flores & Day, 2006· Gee, 2001). Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο Zembylas (2003) είναι η όψη του εαυτού που παραμένει πάντα ατελής.

Κάθε ερευνητής αντιλαμβάνεται τη βασική έννοια διαφορετικά, εξετάζει ποικίλα ζητήματα εντός του πλαισίου και επιδιώκει πολλαπλούς στόχους (Beijaard et al., 2004). Μια ασφαλής προσέγγιση, κατά την άποψη της συγγραφέως, θα ήταν και αυτή που επιχειρεί την κατανόηση της έννοιας μέσα από τα βασικά της χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Beijaard et al., 2004· Rodgers & Scott, 2008) η επαγγελματική ταυτότητα διαθέτει τις παρακάτω ιδιότητες:

1. Εξαρτάται και διαμορφώνεται από το συγκεκριμένο. Οι διαφορετικές κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις που το καθορίζουν επενεργούν στη σύνθεση της ταυτότητας.
2. Συνδυάζει το άτομο με το συγκεκριμένο. Κάθε εκπαιδευτικός αποδίδει διαφορετική αξία στα χαρακτηριστικά του πλαισίου όπου ζει και εργάζεται.
3. Επηρεάζεται από τα συναισθήματα και τις σχέσεις με τους άλλους.
4. Αποτελείται από υπο-ταυτότητες που χρειάζεται να συνυπάρχουν αρμονικά. Οι ταυτότητες αυτές είναι αλληλοεξαρτώμενες και επηρεάζονται από το κοινωνικό πλαίσιο (Gee & Crawford, 1998). Ενίοτε αντί να ευθυγραμμίζονται, συγκρούονται μεταξύ τους (Mishler, 1999).

5. Δεν είναι μια έννοια σταθερή και ομοιόμορφη (Coldron & Smith, 1999). Είναι μια διαδικασία μη-παγιωμένη που εξελίσσεται διαρκώς, ερμηνεύει τις εμπειρίες (Kerby, 1991) και συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς την παράμετρο της διά βίου μάθησης.
6. Αποκτά νόημα μέσα από μια διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού. Η μέριμνα για ανάπτυξη του εαυτού είναι απαραίτητη για μιαν ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα (Zembylas, 2003).

Με βάση τα παραπάνω ένας **λειτουργικός ορισμός** της έννοιας θα μπορούσε να είναι ο εξής:

«Επαγγελματική ταυτότητα είναι η τρέχουσα αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του όπως διαμορφώνεται από τις αξίες του συγκεκριμένου στο οποίο ενεργεί, από το πλήθος και την ποιότητα των εμπειριών του, και από την προσωπική του ιστορία. Πρόκειται για μιαν έννοια εξελισσόμενη που βασίζεται στον ανασχηματισμό και την ανατροφοδότηση».

Περίληψη

Η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί βασική έννοια στον τομέα μελέτης των κινήτρων, αφού συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την ενίσχυση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Ως έννοια είναι πιο εύκολο να προσεγγισθεί μέσα από τη σχέση με τον εαυτό, τις πηγές που την διαμορφώνουν, τους ρόλους που υιοθετεί το άτομο και τα γενικά της χαρακτηριστικά. Τόσο το συγκεκριμένο όσο και τα συναισθήματα του ατόμου, όπως προκύπτουν μέσα από τις εμπειρίες του, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ταυτότητα. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, οι ρόλοι που καλείται να αναλάβει ως εξειδικευμένος γνώστης του αντικειμένου, παιδαγωγός και άριστος διαχειριστής της διδακτικής μεθοδολογίας, αποτελούν τις υπο-ταυτότητες των οποίων η αρμονική συνύπαρξη προαπαιτείται για μια υγιή επαγγελματική ταυτότητα. Στην πραγματικότητα, βέβαια, σημειώνονται αντιφάσεις και παράδοξα μεταξύ των ρόλων. Πρόκειται για το απαραίτητο εκείνο συστατικό της εσωτερικής σύγκρουσης και της διαλεκτικής σχέσης με τον εαυτό που οδηγεί στην ανάπτυξη και τη δημιουργία μιας ισχυρής ταυτότητας. Άλλωστε, η διαρκώς εξελισσόμενη φύση της επαγγελματικής ταυτότητας μέσω της διαδικασίας του ανασχηματισμού έχει ως αποτέλεσμα την

επαγγελματική ανάπτυξη που είναι και το ζητούμενο κάθε οργανισμού και κάθε υγιούς επαγγελματία και ανθρώπου.

4. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Πρόσφατες έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης υπογραμμίζουν την σημασία της Επαγγελματικής Ανάπτυξης για την ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Latham, 1998), την παραμονή τους στο επάγγελμα και την εξέλιξή του (Hargreaves, 1994· Vandenberghe & Huberman, 1999). Πρόκειται για μια διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη συμπλήρωση παλαιών, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992). Ως όρος απαντάται στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης με τη μορφή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης ή συνεχιζόμενης ανάπτυξης προσωπικού. Αναφέρεται σε συναλλαγή με το συγκείμενο που οδηγεί σε αλλαγές στη διδακτική πρακτική ως δράση και σκέψη (Kelchtermans, 2004). Περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες και εμπειρίες που στοχεύουν ενσυνείδητα στην ενίσχυση του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και, κατά συνέπεια, βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην τάξη (Day, 2002).

Ο συναλλακτικός χαρακτήρας της Επαγγελματικής Ανάπτυξης αποκαλύπτεται μέσα από την εξέταση των τριών βασικών πτυχών της μαθησιακής αυτής διαδικασίας: α) την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, β) την οικολογική προσέγγιση, δηλαδή τη μελέτη της επίδρασης του συγκειμένου και γ) τη βιογραφική προσέγγιση, δηλαδή το χτίσιμο της αυτο-εικόνας όπου καταγράφεται το χρονικό της Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Tang & Choi, 2009). Οι τομείς γνώσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν: τη γνώση του αντικειμένου, την παιδαγωγική κατάρτιση, τη γνώση του μαθητικού δυναμικού, τη γνώση του παιδαγωγικού πλαισίου, των στόχων, του σκοπού και των αξιών του οργανισμού που υπηρετούν, καθώς και τη φιλοσοφία και την ιστορική του βάση (Shulman, 1986, 1987). Η ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης σχετίζεται με την εξέλιξη της επαγγελματικής ικανότητας ανά στάδιο ανάπτυξης (Berliner, 1994). Η γνώση ως κοινωνική κατασκευή οδηγεί σε ενίσχυση της μάθησης με τη συμβολή διαφορετικής, αλλά πολύτιμης εξειδίκευσης από τη συναλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά συγκείμενα (Putnam & Borko, 1997). Επίσης, η ανάληψη ευθύνης για Επαγγελματική Ανάπτυξη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς έχει βρεθεί να ενισχύει τα εργασιακά τους κίνητρα αφού η αίσθηση «διοκτησίας» τους ωθεί να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία για διά βίου μάθηση (Bell & Gilbert, 1996· Kennedy, 2005).

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους. Οι πιο χαρακτηριστικές μορφές της περιλαμβάνουν: τον αναστοχασμό, την αξιολόγηση, την επιμόρφωση, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τις συνεδρίες προσωπικού, τα σεμινάρια/συνέδρια/διαλέξεις ή εργαστήρια, τη μαθητεία και τον θεσμό του μέντορα, την παρατήρηση της διδασκαλίας και τις κοινότητες μάθησης (European Commission, 2015· Roux & Valladares, 2014). Μέσω των προαναφερόμενων, οι εκπαιδευτικοί οξύνουν την κριτική τους αντίληψη, αποκτώντας επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες, και ενισχύουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη οργανώνοντας έναν σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης που να διέπει κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Day, 2003).

4.1 Η ανάγκη για Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας τόσο για την παραμονή τους στο επάγγελμα όσο και για την εξέλιξή του (Hargreaves, 1994· Vangenberghe & Huberman, 1999), ενώ συνδέεται στενά και με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Latham, 1998). Οι εκπαιδευτικοί σε διάφορες φάσεις της ζωής τους έχουν διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες με ποικίλο προσανατολισμό (Hargreaves & Fullan, 1992). Αυτές διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο πλαίσιο αντιλήψεων και προσδοκιών (Σοφού & Διερωνίτου, 2015), που συνδέεται και με την εξελικτική φύση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Συνεπώς, απαιτείται ενδεδειγμένη ανάλυση της περίπλοκης φύσης των αναγκών τους προκειμένου οι προσπάθειες για επαγγελματική ανάπτυξη να στεφθούν με επιτυχία (Fraser et al., 2007· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015).

Στην επιτυχία της Επαγγελματικής Ανάπτυξης συμβάλλουν τρεις βασικοί τομείς: ο επαγγελματικός, ο κοινωνικός και ο προσωπικός (Bell & Gilbert, 1996). Ο επαγγελματικός περιλαμβάνει την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται στη συγκεκριμένη θέση εργασίας. Ο κοινωνικός αφορά στην αποφυγή της απομόνωσης, την αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας και την εφαρμογή της στην καθημερινότητα (Bell & Gilbert, 1996· Fraser et al., 2007). Ο προσωπικός, τέλος, αφορά στην ανάληψη ευθύνης για την επαγγελματική ανάπτυξη από τον ίδιο τον εργαζόμενο. Η αυτο-κατευθυνόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη οδηγείται από αφοσίωση στον ηθικό σκοπό της διδασκαλίας, χαρακτηρίζεται από ενεργό συμμετοχή στην κατασκευή της επαγγελματικής γνώσης και υποστηρίζεται από κατάλληλες

οργανωτικές δομές (Tang & Choi, 2009). Αυτές οι δομές μαζί με απαραίτητες πηγές και χρόνο (Little, 1999· Leithwood, Jantzi & Steinbeck, 1999) περιλαμβάνονται στις οργανωσιακές συνθήκες που χρειάζεται να δημιουργηθούν προκειμένου το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών να είναι ταυτόχρονα και μαθησιακό (Kwakman, 2003).

Για να έχει διάρκεια και αποτέλεσμα η Επαγγελματική Ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρωθούνται εσωτερικά, ώστε να συμμετέχουν και να ελέγχουν όλες τις μαθησιακές ευκαιρίες που τους προσφέρονται (Deci, 1971· Malone, 1981). Αυτό γίνεται εφικτό με την επιλογή επιτεύξιμων στόχων και κατάλληλων επιπέδων πρόκλησης (Csikszentimihalyi, 1979· Malone, 1981). Όπου οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν πρόσβαση σε πληθώρα μαθησιακών ευκαιριών, η προσπάθεια για Επαγγελματική Ανάπτυξη δεν είχε θετικό αποτέλεσμα (Varga-Atkins, Qualter & O'Brien, 2009). Η δημιουργία προγραμμάτων ανάπτυξης «ενός μεγέθους» δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και των συγκεκριμένων ούτε στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ανά στάδιο ανάπτυξης (Lieberman, 2000). Η προσέγγιση του εξωτερικού ελέγχου της Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι προσανατολισμένη στη διοίκηση και την αγορά και οδηγεί σε σκληρό ανταγωνισμό, φόρτο εργασίας και εργασιακό άγχος (Tang & Choi, 2009). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί έχει βρεθεί ότι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν παρακινούνται εσωτερικά, αναγνωρίζουν την αξία και τη συνάφεια της δραστηριότητας και έχουν την υποστήριξη του προϊσταμένου τους (Varga-Atkins et al., 2009).

4.2 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε αναπτυγμένες κι αναπτυσσόμενες χώρες

Η τάση πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων να επενδύουν στη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη ως μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού (European Commission, 2015· Tang & Choi, 2009) έχει οδηγήσει αρκετούς ερευνητές σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες στη μελέτη του εν λόγω ζητήματος. Οι διαφορές που εντοπίζονται ανάλογα με το πλαίσιο είναι ουσιαστικές, αφού η διαδικασία και οι συνθήκες που υποστηρίζουν και προωθούν την Επαγγελματική Ανάπτυξη μεταβάλλονται τονίζοντας την πολυεπίπεδη διάστασή της (Avalos, 2011· Clarke & Hollingsworth, 2002· Evans, 2011).

Έτσι, σε πολλές χώρες στην Ευρώπη και την Ασία γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αυτοί αμείβονται περισσότερο σε σχέση με άλλους επαγγελματίες και τους παρέχονται ευκαιρίες για συνεργατικό σχεδιασμό της Επαγγελματικής τους Ανάπτυξης (Darling-Hammond, 2005). Στη Γαλλία, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε θέση υπό την επίβλεψη ενός αρχαιότερου στην υπηρεσία συναδέλφου που εκτελεί χρέη μέντορα (Brisard & Hall, 2001· Holyoake, 1993). Στην Αγγλία, η Επαγγελματική Ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με το σύστημα αξιολόγησης. Στόχος του συστήματος είναι να εξασφαλίσει το διά βίου δικαίωμα στην Επαγγελματική Ανάπτυξη για όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την υποχρέωση όσων κατέχουν θέσεις ευθύνης να κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση (Evans, 2011). Στην Ιαπωνία, εκτός από τον θεσμό του μέντορα, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί επωφελούνται περισσότερων ευκαιριών μαθητείας και λιγότερων ωρών πραγματικής διδασκαλίας, ώστε μέσω της παρατήρησης να βελτιώσουν τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους και τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες (Dayoub & Bashiruddin, 2012). Στις ΗΠΑ, όπου η διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης λαμβάνει χώρα εκτός σχολικού ωραρίου, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διαφορετικές στρατηγικές Επαγγελματικής Ανάπτυξης όπως: οι ομάδες μελέτης, τα ημερολόγια αναστοχασμού, οι φάκελοι επιτευγμάτων και η συναδελφική καθοδήγηση (Diaz-Maggioli, 2003). Η Αυστραλία, πρωτοπορώντας, θεωρεί τα μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης που περιλαμβάνουν συνέδρια και σεμινάρια ως παρωχημένα και μη-αποτελεσματικά και προτείνει την υιοθέτηση πιο διαδραστικής προσέγγισης με ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων (Ling & McKenzie, 2001).

Στις αναπτυσσόμενες χώρες τα πράγματα είναι διαφορετικά. Εκεί παρουσιάζονται ελάχιστες ευκαιρίες και πρωτοβουλίες για Επαγγελματική Ανάπτυξη (Ghaffor, 1998) συγκριτικά με την πληθώρα μέσων και τρόπων εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις αναπτυγμένες χώρες (Feiman-Nemser, 2001). Τα συμπεράσματα που εξάγονται από σχετικές μελέτες περίπτωσης υπογραμμίζουν την έλλειψη οργανωμένου σχεδίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης στις χώρες αυτές. Τονίζουν, δε, το γεγονός ότι η Επαγγελματική Ανάπτυξη συντελείται αποκλειστικά όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτο-κατευθυνόμενοι, ανοιχτοί σε ενδοϋπηρεσιακές εμπειρίες και υποστηρίζονται στις προσπάθειές τους από το σπίτι και το σχολείο (Dayoub & Bashiruddin, 2012· Simegn, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοκατεύθυνση ως κλειδί για την

Επαγγελματική Ανάπτυξη εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε περιοριστικά περιβάλλοντα αποτελεί συχνά μια λύση ανάγκης (Mushayikwa & Lubben, 2009).

4.3 Αποσαφήνιση εννοιών και είδη επιμόρφωσης κι επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι έννοιες της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συχνά συγχέονται. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως διαθέτουν στοιχεία διακριτά και ως προς τον ορισμό και ως προς την τυπολογία τους.

Η επιμόρφωση προϋποθέτει βασική εκπαίδευση και αποτελεί μέσο εμπλουτισμού της γνώσης. Χρησιμοποιεί τα στοιχεία της έρευνας για να επικαιροποιήσει την εκπαιδευτική φαρέτρα του επαγγελματία και να τον ενισχύσει απέναντι στις νέες προκλήσεις που παρουσιάζονται διαρκώς. Άλλωστε, η αρχική εκπαίδευση είναι αδύνατον να προβλέψει και να καλύψει όλες τις ανάγκες σε γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου (ΑΠΚΥ, 2014). Η επιμόρφωση οργανώνεται σε διαφορετικά είδη ανάλογα: με το πλαίσιο διεξαγωγής, τις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, τη μεθόδευση, τη διάρκεια και τον χρόνο διεξαγωγής (ΑΠΚΥ, 2014). Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να λάβει χώρα εντός ή εκτός σχολείου, να αφορά τις ανάγκες που σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική ή την αναβάθμιση δεξιοτήτων για ανάληψη νέων επαγγελματικών ρόλων, να πραγματοποιείται με σεμινάρια ή εργαστήρια και να είναι σύντομης ή μακράς διάρκειας.

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη αποτελεί έννοια ευρύτερη αφού σε αυτήν στοχεύει ουσιαστικά η επιμόρφωση. Πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας οικοδόμησης ταυτότητας (Kelchtermans & Vanderberghe, 1994· Raymond, Butt & Townsend, 1992). Κατηγοριοποιείται σε τρεις τύπους προσεγγίσεων: τις παραδοσιακές, τις ανεπίσημες και τις ενδιάμεσες (Σαββίδης & Πασιαρδής, 2011). Οι παραδοσιακές είναι δομημένες και επιδιώκουν ομοιόμορφους στόχους. Η τυπική τους σύνθεση περιορίζει τον ρόλο του συμμετέχοντα σε αυτόν του παθητικού ακροατή. Συνήθως πραγματοποιούνται με σεμινάρια και διαλέξεις υπό την αιγίδα της διοίκησης. Οι ανεπίσημες βρίσκονται στο άλλο άκρο της διεκυστίνδας. Είναι χαλαρές και βασίζονται στην τεχνική της ανακάλυψης. Δεν θέτουν συγκεκριμένους στόχους, αλλά αποσκοπούν στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας και την καινοτομία. Προϋποθέτουν την αλληλεπίδραση και εκφράζονται καλύτερα με τις

κοινότητες μάθησης. Στα πλεονεκτήματα των δικτύων αυτών είναι η δυνατότητά τους να προσαρμόζονται γρήγορα – με νέες δομές και δραστηριότητες – στις ανάγκες των μελών τους (Lieberman, 2000). Φυσικά, αυτό απαιτεί ειδικές συνθήκες όπως συχνή ανταλλαγή απόψεων, εύκολη πρόσβαση για παρατήρηση σε τάξεις άλλων και χρόνο για ανάπτυξη κοινών επιπέδων επίδοσης των μαθητών (Meyer, 1992). Οι συνθήκες αυτές, όμως, απαντώνται σε ελάχιστα σχολεία σε κάθε εκπαιδευτική επικράτεια (Little, 1993). Τέλος, υπάρχει και η τρίτη προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης – η ενδιάμεση. Όπως φανερώνει το όνομά της πρόκειται για μια ημι-δομημένη διαδικασία όπου υπάρχουν προκαθορισμένοι στόχοι αλλά μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τον τρόπο επίτευξής τους. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν επί ίσοις όροις με τον υπεύθυνο της διαδικασίας και συνεργάζονται σε συναδελφικό κλίμα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη. Ο ρόλος τους είναι ενεργητικός και τα ενδιαφέροντά τους κυριαρχούν στον σχεδιασμό χωρίς, όμως, να αγνοείται το σχολικό πρόγραμμα και οι διδακτικές ανάγκες (Σαββίδης & Πασιαρδής, 2011).

4.4 Σύγκριση Επαγγελματικής Ανάπτυξης με ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και ανανέωση

Η Ανάπτυξη Προσωπικού στον χώρο της εκπαίδευσης πραγματοποιείται με τρεις εναλλακτικές προσεγγίσεις: την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ανανέωση (Σαββίδης & Πασιαρδής, 2011). Κάθε πλαίσιο παρουσιάζει ένα εύρος ευκαιριών βελτίωσης και ανέλιξης αν και παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση τόσο ως προς τη θεώρηση της διδασκαλίας όσο και ως προς την εφαρμογή του σχεδιασμού τους.

Οι Sergiovanni και Starratt (2002) συνοψίζουν με πολύ περιεκτικό τρόπο τις τρεις αυτές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θεωρεί τη διδασκαλία ως εργασία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες και να τις χρησιμοποιεί. Στόχος είναι η ενίσχυση των τεχνικών δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών προς όφελος της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της. Αυτό, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, το κατορθώνει μέσα από εκπαίδευση και πράξη. Την ευθύνη εδώ έχει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η επαγγελματική ανάπτυξη, από την άλλη, θεωρεί τη διδασκαλία ως επάγγελμα. Ο εκπαιδευτικός είναι ειδικός και άρα κατασκευαστής της γνώσης. Στόχος της είναι η ανάπτυξη της πραγματογνωμοσύνης. Χρησιμοποιεί την έρευνα και την επίλυση

προβλημάτων ως τρόπους οικοδόμησης της επαγγελματικής κοινότητας. Η ευθύνη μετατοπίζεται στον οργανισμό, δηλαδή στη σχολική μονάδα. Τέλος, η ανανέωση τοποθετεί τη διδασκαλία στο ύψος του λειτουργήματος. Η γνώση είναι προσωπική υπόθεση του εκπαιδευτικού. Στόχος είναι η προσωπική και κριτική επάρκεια, η ανάπτυξη της προσωπικότητας και της επαγγελματικής ταυτότητας για κάθε εκπαιδευτικό. Αυτά γίνονται εφικτά με διάλογο, αναστοχασμό και ανατροφοδότηση. Η ευθύνη της ανάπτυξης ανήκει πλέον αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό.

Στις μέρες μας η βιβλιογραφία υποστηρίζει τη σημασία της ανανέωσης – ιδιαίτερα όταν συμπράττει με την επαγγελματική ανάπτυξη – και τον περιορισμό του ρόλου της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Sergiovanni & Starratt, 2002· Σαββίδης & Πασιαρδής, 2011). Η πραγματικότητα, όμως, είναι διαφορετική. Ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα, χωρίς σταθερή εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμό, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι ενδεχομένως ο μόνος τρόπος βελτίωσης – όταν προσφέρεται – ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ακόμη άγουρο καρπό. Η δε ανανέωση, με επιφύλαξη πάντα των χρυσών εξαιρέσεων σε κάθε κλάδο, είναι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς terra incognita.

Περίληψη

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη κατέστη εμφανές πως μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αφορά στην απόκτηση νέων γνώσεων, στην προώθηση συνεργασιών και τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του επαγγέλματος. Περιγράφεται μέσα από το πρίσμα των γνώσεων, της επίδρασης του συγκειμένου και της κατασκευής της αυτο-εικόνας του ατόμου. Θεωρείται απαραίτητη για την παραμονή στο επάγγελμα και την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ χαρακτηρίζεται από εξέλιξη αφού χρειάζεται να ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες του ατόμου όπως αυτές προκύπτουν ανάλογα με το επαγγελματικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη επηρεάζεται εξίσου από τον επαγγελματικό, τον κοινωνικό και τον προσωπικό τομέα. Ειδικά στους εκπαιδευτικούς, όμως, έχει βρεθεί πως η εσωτερική παρώθηση συμβάλλει περισσότερο στην επιτυχία από ότι ο εξωτερικός έλεγχος. Γενικότερα συνιστάται πληθώρα ευκαιριών ανάπτυξης και επιτεύξιμοι στόχοι, ώστε να μην δημιουργείται αίσθημα απογοήτευσης. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη θεωρεί τη διδασκαλία ως

επάγγελμα και εργάζεται προς την οικοδόμηση ταυτότητας με επίσημες, ανεπίσημες και ενδιάμεσες προσεγγίσεις. Περνώντας από το γενικό στο ειδικό, θα εξεταστεί στη συνέχεια η σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού της συγκεκριμένης ειδικότητας, στο διεθνές και ελληνικό πλαίσιο, ώστε να καταστεί σαφής η διαφοροποίησή του από το σύνολο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

5. Η Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

Η γνώση ξένων γλωσσών θεωρούνταν ανέκαθεν «επένδυση» (Norton, 2000) και διαβατήριο για τη διεκδίκηση καλύτερης ποιότητας στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Η γλώσσα αποτελεί μια μορφή συμβολικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1991) και έναν χώρο οικοδόμησης ταυτότητας (Pavlenko, 2002). Ακόμη και για τους φυσικούς ομιλητές της περιγράφεται ως ετερογλωσσική, αφού περιλαμβάνει πολλαπλούς, ανταγωνιστικούς διαλόγους που βρίσκονται σε συνεχή, δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Bakhtin, 1981). Όπως ήταν αναμενόμενο, η παγκοσμιοποίηση και οι εξελίξεις στον τομέα της εργασίας και της οικονομίας άλλαξαν τα δεδομένα των αναγκών γλωσσομάθειας. Η αυξημένη πρόσβαση στην πληροφορία και την τεχνολογία δημιούργησε μια νέα εποχή παγκόσμιας επικοινωνίας – μέσω του διεθνούς τουρισμού, των επιχειρήσεων, των επιστημονικών ανταλλαγών και των ΜΜΕ – όπου σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει η γνώση της *lingua franca* (Warschauer, 2003). Πρόκειται για μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών ομιλητών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα (Ushioda, 2006).

Στις μέρες μας ο πρωταγωνιστικός αυτός ρόλος ανήκει αναντίρρητα στην Αγγλική που έχει υψώσει διεθνώς το ανάστημά της ως παγκόσμια γλώσσα (Crystal, 2003; Yashima, 2002). Παρά τις προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για προώθηση μιας πολύγλωσσης ευρωπαϊκής ταυτότητας (Θεοφιλίδης, 2012) που θα προκύπτει ως αποτέλεσμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης του πολίτη και θα του προσφέρει περισσότερες δυνατότητες κινητικότητας και ευκολία στην κοινωνική ένταξη (Breidbach, 2003· Ushioda, 2006), η εξάπλωση της Αγγλικής δημιουργεί νέα δεδομένα. Αυτά αφορούν τόσο σε ζητήματα κινήτρων γλωσσομάθειας, όσο και σε αλλαγές δικαιοδοσίας και χρήσης της συγκεκριμένης γλώσσας.

5.1 Κίνητρα για την εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας

Τα κίνητρα θεωρούνται οι λαμπεροί πρωταγωνιστές στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Brown, 2007). Η έρευνά τους ξεκινά από τους Gardner και Lambert (1959, 1972) οι οποίοι τα διακρίνουν σε δύο είδη: στα κίνητρα ενσωμάτωσης (“integrative motivation”) και στα χρηστικά κίνητρα (“instrumental motivation”). Τα πρώτα συνδέονται με τον εσωτερικό προσανατολισμό της παρώθησης, δηλαδή με το ειλικρινές ενδιαφέρον του μανθάνοντα για τα άτομα και τον πολιτισμό της γλώσσας-στόχου με απώτερο σκοπό την ταύτιση και ενσωμάτωση στην κυρίαρχη κουλτούρα

(Gardner & Lambert, 1972). Τα δεύτερα συνδέονται με την επίτευξη ενός αντικειμενικού στόχου όπως η ανεύρεση εργασίας, τα οικονομικά οφέλη ή η κοινωνική αναγνώριση (Gardner & Lambert, 1959 · Gardner, 1972). Αυτό το μοντέλο τονίζει τη σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ κινήτρων ενσωμάτωσης και επιτυχούς εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Σημειώνεται δε, ότι η απουσία των κινήτρων ενσωμάτωσης μπορεί ακόμη και να ανατρέψει τον ρόλο των χρηστικών κινήτρων σταματώντας ή δυσχεραίνοντας τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας (Pavlenko, 2002).

Στη δεκαετία του '90 η μελέτη των κινήτρων γλωσσομάθειας πέρασε από μια παλλοιροϊκή αλλαγή (Ushioda, 2006). Επίκεντρο της έρευνας ήταν πλέον οι παρωθητικές διαδικασίες στην τάξη και οι γνωστικές θεωρίες της παρώθησης, δηλαδή οι «εκπαιδευτικά φιλικές» προσεγγίσεις στην παρώθηση (Dörnyei, 2001). Η αναθεώρηση της εσωτερικής παρώθησης στην ξενόγλωσση εκπαίδευση ξεκινά με τους Dörnyei και Csizer (2002) και εξελίσσεται από τον Dörnyei (2005) ο οποίος αντλεί στοιχεία από την ψυχολογία της προσωπικότητας και των πιθανών εαυτών για να συνδέσει εννοιολογικά την ταυτότητα του ατόμου – ως αντίληψη του εαυτού – με την παρώθηση (βλ. και Markus & Nurius, 1987). Κατα τον Lamb (2004) η αναθεώρηση της εσωτερικής παρώθησης συνδέεται με τις αλλαγές που έχει φέρει η παγκοσμιοποίηση στο κρίσιμο ζήτημα της ατομικής ταυτότητας. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η εσωτερική παρώθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική για τη μαθησιακή διαδικασία από τα εξωτερικά επιβαλλόμενα χρηστικά κίνητρα – τύπου «καρότο και μαστίγιο» - στην περίπτωση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας παρουσιάζεται μια ιδιαιτερότητα. Ο μαθητών δεν έχει συγκεκριμένη ομάδα-στόχο αλλά χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κοινό εργαλείο επικοινωνίας (Ushioda, 2006). Πρωταρχικό ρόλο εδώ έχουν οι διαπολιτισμικές σχέσεις και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, συνδέοντας με μοναδικό τρόπο τον εσωτερικό με τον εξωτερικό προσανατολισμό της παρώθησης (Yashima, 2002). Αυτή η εξέλιξη ενισχύει την άποψη ότι η παρώθηση δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στο άτομο αλλά είναι κοινωνικά κατανεμημένη σε πολιτιστικά συστήματα και δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη διαμεσολάβηση «άλλων» (Rueda & Moll, 1994). Η χρήση της ξένης γλώσσας για τη δημιουργία μιας παγκόσμιας ταυτότητας, την αναζήτηση νέων οριζόντων και τη διεκδίκηση συμμετοχής σε νέες επαγγελματικές κοινότητες, θα είναι πάντοτε συνεξαρτώμενη από τις συνθήκες, τους περιορισμούς και τον διάλογο με το κατά τόπους συγκεκριμένο

(Ushioda, 2006). Άλλωστε, τα γλωσσικά ζητήματα είναι πάντα πολιτικά ζητήματα (Kymlicka & Patten, 2003· Wright, 2000).

5.2 Η αλλαγή χρήσης της Αγγλικής και τα δικαιώματα των ομιλητών

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη ανασκόπηση στα κίνητρα γλωσσομάθειας και την ηγεμονία της Αγγλικής θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ένα ακόμη στοιχείο: η διεκδίκηση των δικαιωμάτων των μη-φυσικών ομιλητών. Η εξάπλωση της Αγγλικής ως *lingua franca* έχει επιφέρει μια αλλαγή δικαιοδοσίας προς τους μη-φυσικούς ομιλητές και τη γλωσσική ποικιλία γνωστή ως «διεθνής Αγγλική» (Warschauer, 2003). Έναν αιώνα πριν, οι φυσικοί ομιλητές – δηλαδή αυτοί για τους οποίους η αγγλική αποτελούσε μητρική γλώσσα – ξεπερνούσαν κατά πολύ τους ξένους ομιλητές, γεγονός το οποίο τείνει να αντιστραφεί συν τω χρόνω (Graddol, 1997). Ο τρόπος χρήσης της Αγγλικής επηρεάζεται από τις τάσεις στον τομέα της εργασίας και της οικονομίας, καθώς και από τους συμμετέχοντες σε αυτούς (Warschauer, 2003). Υπάρχει, έτσι, ο κίνδυνος η περιθωριοποίηση των μη-φυσικών ομιλητών να οδηγήσει σε αύξηση των ανισοτήτων μεταξύ όσων ελέγχουν την τεχνολογία και την πληροφορία και όσων στερούνται πρόσβαση σε αυτές (Carnoy, Castells, Cohen & Cardoso, 1993). Για να αποφευχθεί η μετατροπή της γλωσσομάθειας σε αντιπαράθεση μεταξύ της δύναμης των παγκόσμιων δικτύων και του αγώνα για τοπική ταυτότητα (Barber, 1995· Castells, 1996· Friedman, 1999) είναι απαραίτητη η αναγνώριση των δικαιωμάτων των μη-φυσικών ομιλητών. Αυτή, σε συνδυασμό με την αναγνώριση των δικαιωμάτων του μαθαίνοντα μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, εξασφαλίζει την αυτονομία που θεωρείται προαπαιτούμενο για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας (Benson, 1997).

Περίληψη

Οι οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν τονίσει ξανά τη σημασία της γλωσσομάθειας ως επένδυσης για διεκδίκηση καλύτερης ποιότητας ζωής. Η γνώση της *lingua franca*, δηλαδή της κοινής γλώσσας επικοινωνίας, θεωρείται απαραίτητη. Τον ρόλο αυτό καλείται να παίξει η Αγγλική γλώσσα. Παρότι τα κίνητρα γλωσσομάθειας διακρίνονται σε ενσωμάτωσης και χρηστικά, με τα πρώτα να θεωρούνται σημαντικότερα των δεύτερων, στην περίπτωση της Αγγλικής ζητούμενο είναι η κατάκτηση της γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας για τη δόμηση μιας παγκόσμιας ταυτότητας που συνεπάγεται πλήθος ευκαιριών. Στο σημείο αυτό η

γλώσσα συνδέεται άρρηκτα και με την άσκηση πολιτικής. Γι' αυτό τον λόγο κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή δικαιοδοσίας στη χρήση της γλώσσας ώστε, στη διεθνή εκδοχή της, να συμπεριλαμβάνει τους μη-φυσικούς ομιλητές. Η αναγνώριση των δικαιωμάτων τους θα οδηγήσει στην αυτονομία, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας. Σε αντίθετη περίπτωση, η περιθωριοποίησή τους θα εντείνει τις ανισότητες των ομιλητών αγγλικής. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθίσταται προφανές ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας είναι ένας ρόλος σημαντικός αλλά και απαιτητικός.

6. Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 4, η διδασκαλία ξένων γλωσσών αποτελεί προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (CfEC, 2007) αφού με τη γλωσσομάθεια τα άτομα αναπτύσσουν καλύτερη αίσθηση των δικαιωμάτων και των ευθυνών τους ως σύγχρονοι πολίτες (Griva & Chostelidou, 2011). Ο ρόλος, μάλιστα, των καθηγητών ξένων γλωσσών στην προώθηση της γλωσσομάθειας και την επαρκή ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων – της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου – θεωρείται ζωτικής σημασίας (Griva & Papadopoulou, 2008). Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να φέρουν σε πέρας το δύσκολο έργο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής χτίζοντας γερές γνωστικές βάσεις και ενισχύοντας τα κίνητρα αποτελεσματικότητας των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση για να αντλήσουν οι μαθητές και οι σχολικές κοινότητες τα μέγιστα οφέλη από το έργο των εκπαιδευτικών, είναι αυτοί να έχουν συνείδηση του ρόλου τους, να τον υπηρετούν με αξιοπρέπεια, να αισθάνονται ικανοποιημένοι και ασφαλείς και να πιστεύουν στις ικανότητές τους (Papastamatis, Panitsidou, Giavrimis, Papanis, 2009). Με άλλα λόγια, χρειάζεται να έχουν οικοδομήσει και να αναγνωρίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας ως κατηγορίας επαγγελματιών έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτό έγκειται σε δύο βασικές παραμέτρους: στη ραγδαία εξάπλωση της χρήσης της Αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca* και στην άποψη ότι δεν αποτελεί επιλογή καριέρας. Η Αγγλική χρησιμοποιείται ως επίσημη γλώσσα σε εβδομήντα πέντε περιοχές παγκοσμίως (Crystal, 2003a). Ο αριθμός των ατόμων που επικοινωνούν στα Αγγλικά, όμως, ξεπερνά αυτή τη στιγμή τα 1.500.000.000 εκ των οποίων μόνο τα 400.000.000 είναι φυσικοί ομιλητές (Crystal, 2003b). Η ανάγκη όλο και περισσότερων ανθρώπων να αποκτήσουν υψηλή ικανότητα επικοινωνίας στα Αγγλικά είχε ως αποτέλεσμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας να γίνει μια εξαιρετικά δημοφιλής προοπτική καριέρας (Pennington & Riley, 1991). Άλλωστε, η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας αποτελεί την ισχυρότερη πηγή συγκέντρωσης συναλλάγματος για το Ηνωμένο Βασίλειο (Brown, 2005), αφού η εξάπλωση της γλώσσας μεταφράζεται σε οικονομικό όφελος.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, όπως και κάθε εκπαιδευτικού, θεωρείται τρόπος ζωής, και όχι επιλογή καριέρας (Nias, 1989) επειδή η διδασκαλία χαρακτηρίζεται συχνά ως λειτούργημα (Broodfoot, 1990). Ο αλτρουϊσμός και η διά βίου δέσμευση στα ιδανικά της διδασκαλίας χωρίς την προσδοκία χειροπιαστών ανταλλαγμάτων, αλλά με κύρια ανταμοιβή την ηθική ικανοποίηση από την πρόοδο των μελλοντικών πολιτών καθιστούν τη διδασκαλία μια ενασχόληση για λίγους. Πρόκειται για πολυεπίπεδο επάγγελμα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται μόνο να έχουν άριστη γνώση του αντικειμένου, αλλά και να είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε μια πληθώρα εξωτερικών πιέσεων και αναγκών που αφορούν τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία (Gheralis – Roussos, 2003). Παράλληλα, απαιτείται από μέρους τους η καλλιέργεια της δεξιότητας λήψης αποφάσεων με ταχύτητα και ενίοτε περιορισμένη πληροφόρηση (Firestone & Pernel, 1993). Συγκριτικά με άλλους εργαζόμενους παρουσιάζουν τρεις ειδοποιούς διαφορές: εργάζονται σε μια επίπεδη οργανωσιακή δομή, δεν αλληλεπιδρούν αρκετά με τους συναδέλφους και κρίνονται υποκειμενικά για την αποτελεσματικότητά τους (Barnabe & Burns, 1994).

Ως προς τα μοντέλα καριέρας, τα περισσότερα από τα οποία στηρίζονται στην έννοια «ηλικία και στάδιο» (Erikson, 1959· Levinson, Darrow, Klein, Levinson & Chiriboga, 1978), προτάθηκε το μοντέλο κύκλου καριέρας του εκπαιδευτικού από τους Fessler και Christensen (1992). Σύμφωνα με αυτό, η καριέρα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από δύο συγκείμενα: το προσωπικό και το οργανωσιακό. Αποτελείται, δε, από οκτώ μη-γραμμικά στάδια: την προϋπηρεσία, την εισαγωγή, το χτίσιμο ικανότητας, τον ενθουσιασμό και την ανάπτυξη, την απογοήτευση με την καριέρα, τη σταθερότητα, την πτώση και την έξοδο. Μελέτες βασισμένες σε εμπειρικά δεδομένα προσφέρουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης στο ζήτημα της καριέρας των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας και παρουσιάζουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, τονίζουν την έλλειψη εστίασης των φιλοδοξιών και των σχεδίων των εκπαιδευτικών, ενώ επισημαίνουν το γεγονός ότι ενίοτε οι φιλοδοξίες είναι εντελώς απύσες (CfBT, 1989). Ακόμη, κάνουν λόγο για έλλειψη δομής καριέρας με συνέπειες όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένο κύρος, υψηλό επίπεδο σύνθλιψης από τον χώρο και περιθωριοποίηση του κλάδου από τους υψηλά ιστάμενους σε θέσεις εξουσίας (McKnight, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας δεν αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες εξαιτίας: α) της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής - που τους αναγκάζει να επικεντρωθούν στις συνθήκες και όχι στη διδασκαλία, β) της άνωθεν επιβολής αναλυτικών προγραμμάτων και σταθμισμένων δοκιμίων – που δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου, και γ) της εργασιακής απομόνωσης που μειώνει δραματικά τις ευκαιρίες για συνεργασία (Crookes, 1997· European Commission, 2015). Η κατάσταση επιτείνεται από το γεγονός ότι πρόκειται για επάγγελμα διάτρητο υπό την έννοια της εύκολης εισόδου-εξόδου από αυτό (Maley, 1992). Αυτό αναφέρεται, κυρίως, σε νέους και χωρίς κατάρτιση φυσικούς ομιλητές οι οποίοι επιθυμούν να ασχοληθούν περιστασιακά με τον χώρο προκειμένου να συμπληρώσουν το εισόδημά τους ή να αποκτήσουν εργασιακή εμπειρία εκτός συνόρων (Johnston, 1997). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι παρότι η παραπάνω κατηγορία κατατάσσεται στους «μη-πραγματικούς εκπαιδευτικούς» (Clayton, 1989) οι φυσικοί ομιλητές συνήθως τυγχάνουν καλύτερης εργασιακής μεταχείρισης. Οι Mahboob, Uhrig, Newman και Hartford (2004) ήταν οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της προκατάληψης των εργοδοτών απέναντι στους μη-φυσικούς ομιλητές εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας σε αγγλόφωνες χώρες. Για τη διασφάλιση του επαγγελματισμού οι μη-φυσικοί ομιλητές θα πρέπει να συγκρίνονται μόνο με φυσικούς ομιλητές που είναι και αυτοί εκπαιδευτικοί, και όχι με άτομα αμφιβόλων προσόντων που βρέθηκαν κατά τύχη στον χώρο (Medgyes, 1992). Η βιβλιογραφία, μάλιστα, προτείνει τον όρο «ειδικός ομιλητής» για να διακρίνει την έννοια της γλωσσικής εξειδίκευσης από τη γλωσσική κληρονομιά (Rampton, 1990). Οι μη-φυσικοί ομιλητές εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πλεονεκτήματα τόσο γνωστικά (Canagarajah, 1999) και παιδαγωγικά (Cook, 2001) όσο και κοινωνιολογικά αφού λειτουργούν ως πρότυπα και «διπλοί πράκτορες» ή διαμεσολαβητές μεταξύ των δύο γλωσσών και πολιτισμών (Seidlhofer, 1999). Κλειδί σε αυτόν τον ρόλο είναι η βαθιά γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η ταυτότητα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας είναι δυναμική, εξελίσσεται στην πορεία του χρόνου και θεωρείται ένας τόπος αγώνα (Pierce, 1995). Οι δε ζωές των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένες σε ένα περίπλοκο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο (Johnston, 1997). Έτσι, η οικονομική κρίση που ξέσπασε παγκόσμια το 2008 ενδέχεται να επηρεάσει τα αποθέματα εκπαιδευτικών ιδιαίτερα σε εκείνο το πλαίσιο

όπου η εργασιακή σταθερότητα μιας θέσης στον δημόσιο τομέα αμβλύνει το αίσθημα απογοήτευσης των χαμηλών απολαβών (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein και Baumert, 2012). Αυτό καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των κινήτρων επιλογής της καριέρας του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, παραμονής στο επάγγελμα, αλλά και την εξέταση του ποσοστού ικανοποίησης και δυσαρέσκειάς του από το επάγγελμα σε μια προσπάθεια κατανόησης των μηχανισμών που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των καθηγητών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας και κατ'επέκταση την επίδοση των μαθητών.

6.1 Κίνητρα για την επιλογή και παραμονή στο επάγγελμα για τους Εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας

Η αρχή της έρευνας για τα αίτια που παρωθούν τους ανθρώπους να επιλέξουν την καριέρα του εκπαιδευτικού εντοπίζεται ήδη την εποχή του οικονομικού κραχ στη Μεγάλη Βρετανία (Valentine, 1934), αλλά και στο τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου (Tudhope, 1944). Οι διεθνείς εξελίξεις έχουν οδηγήσει την τελευταία δεκαετία σε ανανέωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος για την κατανόηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Watt et al., 2012). Αυτό εστιάζεται τόσο στην αρχική επιλογή της καριέρας τους όσο και στην επιμονή τους να παραμείνουν στον χώρο, σε ένα επάγγελμα όλο και πιο απαιτητικό εξαιτίας της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού, των υψηλών κοινωνικών προσδοκιών, των διαρκώς εξελισσόμενων γνώσεων και των νέων ευθυνών (OECD, 2005). Παρόλα αυτά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Doyle & Kim, 1999· Kasabgy et al., 2001· Kim & Doyle, 1998· Pennington & Young, 1989) αποκαλύπτει πως συγκριτικά με το γενικό σύνολο έχει δοθεί πολύ λιγότερη σημασία στην εξέταση των κινήτρων των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας αν και η διδασκαλία του αντικειμένου αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των αναλυτικών προγραμμάτων των περισσότερων χωρών στον κόσμο (Gheralis-Roussos, 2003).

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις θεωρίες κινήτρων που σχετίζονται με τον χώρο εργασίας για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Dinham & Scott, 1998· 2000a· Nias, 1981· Pennington, 1995). Κυρίαρχες σε αυτές τις προσπάθειες (Miskel, 1982) αναδείχθηκαν η θεωρία της πυραμίδας των αναγκών του Maslow (1970) και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1966). Η τελευταία, μάλιστα, επιβεβαιώθηκε

ερευνητικά αφού προέκυψε ότι οι παράγοντες υποκίνησης ενυπάρχουν στην ίδια τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ενώ οι παράγοντες υγιεινής εντοπίζονται στις συνθήκες εργασίας που περιλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επιτήρηση, τη διοίκηση και την πολιτική του σχολείου (Sergiovanni, 1967). Από την άλλη, υπάρχουν αντίθετες απόψεις όπως της Nias (1981) που θεωρεί το μοντέλο Herzberg υπερβολικά απλό και μονοδιάστατο για να επεξηγήσει την περίπλοκη δομή των κινήτρων των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό έχει παρουσιαστεί προσαρμογή του με κατασκευή δομών ικανοποίησης και δυσαρέσκειας (Dinham & Scott, 1998, 2000). Άλλοι πάλι ερευνητές κάνουν χρήση διαφορετικού μοντέλου όπως των Hackman και Oldman (1980) το οποίο και εφαρμόζουν αυτούσιο (Pennington, 1995) ή προσαρμοσμένο, ώστε να συμπεριλαμβάνει τη διάσταση του χρόνου (Dörnyei, 2001a). Τα αποτελέσματα κάθε προσπάθειας, πάντως, φαίνεται να συγκλίνουν ως προς τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας ειδικά.

Έτσι, η αρχική επιλογή καριέρας του εκπαιδευτικού απορρέει από αλτρουϊστικά κίνητρα που συνδέονται με την εσωτερική διάσταση της παρώθησης (Brookhart & Freeman, 1992· Watt & Richardson, 2007). Ως τέτοια αναφέρονται η δουλειά με παιδιά και εφήβους, η κοινωνική προσφορά, το να κάνεις τη διαφορά, η χαρά της διδασκαλίας, η συμβατότητα με άλλα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες και η αυτο-εκπαίδευση (OECD, 2005). Η παραμονή στο επάγγελμα στη συνέχεια συσχετίστηκε θετικά με την προσπάθεια, την Επαγγελματική Ανάπτυξη, τις ηγετικές φιλοδοξίες και την ικανοποίηση, αλλά συνδέθηκε αρνητικά με χρηστικές αξίες όπως η ασφάλεια, η μεταδοτικότητα και ο χρόνος για προσωπική ζωή και οικογένεια (Watt & Richardson, 2007). Παρατηρείται, λοιπόν, πως η εκ των έσω παρώθηση και η δέσμευση αποτελούν την κινητήρια δύναμη των εκπαιδευτικών (Dayoub & Bashiruddin, 2012) σε αντίθεση με άλλους κλάδους εργαζομένων που κινητοποιούνται περισσότερο από παράγοντες εξωτερικούς, όπως οι απολαβές και η κοινωνική αναγνώριση. Κάποιοι ερευνητές φτάνουν μέχρι το σημείο να ισχυριστούν ότι τα εξωτερικά κίνητρα που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής μπορεί να είναι καταστροφικά για τη δημιουργία ολοκληρωμένων, εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με ισχυρή δέσμευση για το επάγγελμα (Sparkes, 1988· Woods, 1981). Σε κάθε περίπτωση, τα κίνητρα για την επιλογή του επαγγέλματος σφυρηλατούνται από το πλαίσιο των προσωπικών αξιών του ατόμου, όπως αυτό διαμορφώνεται από το κοινωνικο-πολιτιστικό συγκείμενο

όπου ζει και εργάζεται (Watt et al., 2012). Για παράδειγμα, στη Γερμανία οι υψηλοί μισθοί των εκπαιδευτικών είναι αντιστρόφως ανάλογοι προς τη μειωμένη κοινωνική αναγνώριση που έχουν (Baumert, Klieme, Oelkers & Scheerens, 2003). Στη δε Νορβηγία το ετήσιο εισόδημά τους είναι χαμηλότερο συγκριτικά με άλλους επαγγελματίες εξίσου υψηλής μόρφωσης (Lyng & Blichfeldt, 2003). Υιοθετώντας το μοντέλο Herzberg, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστούν σε αυτό το σημείο τα κίνητρα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας με γνώμονα τις έννοιες της ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας από την εργασία.

6.2 Ικανοποίηση και Δυσαρέσκεια από το Επάγγελμα

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έδειξε ότι τα σχολικά αποτελέσματα είναι ισχυρά εξαρτώμενα από την ποιότητα της διδασκαλίας η οποία συσχετίζεται με την παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση (Scheerens, 2008). Η τελευταία πηγάζει από τη διδακτική πρακτική και καθορίζει τις αποτελεσματικές μεθόδους και τον επαγγελματισμό στο σύνολό του (Lent & Brown, 2008). Έτσι, πολλά εκπαιδευτικά συγκείμενα – και ιδιαίτερα αυτά στα οποία σημειώνεται υψηλό ποσοστό παραίτησης μετά από κάποια χρόνια – θεωρούν ως σημείο αναφοράς τα κίνητρα και την ικανοποίηση από την εργασία (Karavas, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2011). Το παράδοξο με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ότι φέρεται να παρουσιάζει ταυτόχρονα τα υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης (Neves De Jesus & Lens, 2005), αλλά και εργασιακού άγχους (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Σε παγκόσμιο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τον ενθουσιασμό τους όταν συναντούν θετική ανταπόκριση από τους μαθητές τους (Karavas, 2010), ενώ αποθαρρύνονται όταν αντιμετωπίζουν «δύσκολους» μαθητές με χαμηλά ή ανύπαρκτα κίνητρα (Hatte, 2006).

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των μελετών η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα επίπεδα εσωτερικής ενδυνάμωσης (Farber, 1991· Friedman & Farber, 1992· Kyriacou, 1987· Kyriacou & Sutcliffe, 1979· Mykletun, 1984). Αυτή περιλαμβάνει την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές, την πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας, την αυτονομία και την ανεξαρτησία (Shann, 1998). Πρόκειται για τις ευκαιρίες που παρέχονται στο άτομο για δύναμη, αυτονομία, επιλογή κι ευθύνη (Lightfoot, 1986), σε ένα περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός δρα ως επαγγελματίας και αντιμετωπίζεται ανάλογα (Lee, 1991). Ο Conley (1991) διατύπωσε

την άποψη ότι η ενδυνάμωση είναι καλύτερο να μην εξετάζεται ως ενιαίο σύνολο αλλά ως κατασκευή δύο τουλάχιστον διαστάσεων: της οργανωσιακής και αυτής της τάξης. Στην πρώτη περιλαμβάνονται: η προαγωγή, η κοινωνική θέση και η λήψη αποφάσεων. Στη δεύτερη ανήκει η επαγγελματική ανάπτυξη. Λίγο αργότερα, οι Short και Rinehart (1992) παρουσίασαν έξι διαστάσεις της ίδιας έννοιας: τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη κρίσιμων εργασιακών αποφάσεων, την επιρροή του εκπαιδευτικού στη σχολική ζωή, την κοινωνική του θέση ως προς τον επαγγελματικό σεβασμό από τους συναδέλφους, την αυτονομία του εκπαιδευτικού, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για διά βίου μάθηση και την αυτο-επάρκεια. Η αυτο-επάρκεια αναφέρεται στην αυτο-εικόνα του εκπαιδευτικού για την διδακτική του ικανότητα, δηλαδή στην πίστη που έχει στον εαυτό του ότι μπορεί να ασκήσει θετική επίδραση στους μαθητές του (Karavas, 2010). Είναι ιδιαίτερα σημαντική δε, αφού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς του. Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα των ερευνών συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ικανοποίησή τους σε ενδογενή χαρακτηριστικά του επαγγέλματος (Dinham, 1992· Sergiovanni, 1967). Οι παράγοντες με τη μέγιστη επιρροή σε αυτόν τον τομέα περιλαμβάνουν: τη σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη συναδελφική στήριξη και τις σχέσεις με την κοινότητα, το μέγεθος της τάξης, τις επιτυχίες – των ιδίων ή των μαθητών τους (Dinham & Scott, 1998). Επίσης, πολύ σημαντική για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η επαγγελματική ανάπτυξη αφού θεωρείται πως συμβάλλει στην παραμονή στο επάγγελμα και στην εξέλιξή του (Hargreaves, 1994· Latham, 1998· Vandenberghe & Huberman, 1999).

Στην άλλη πλευρά του νομίσματος, υπάρχει η δυσαρέσκεια από την εργασία. Αυτή συνδέεται συχνά με μειωμένη δέσμευση και παραγωγικότητα (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Αναφέρεται στον φόρτο εργασίας, τις χαμηλές απολαβές και την αρνητική εικόνα που έχει σχηματίσει η κοινωνία για τους εκπαιδευτικούς (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Πηγάζει κυρίως από εξωτερικούς παράγοντες (Dinham & Scott, 1998) που κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι παράγοντες που είναι σχετικοί με το μακρο-επίπεδο, δηλαδή την εργασιακή ηθική και την κοινωνική αναγνώριση. Στη δεύτερη, παράγοντες σχετικοί με το μικρο-επίπεδο, δηλαδή το οργανωσιακό κλίμα στο σχολείο (Dörnyei, 2001a). Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως: οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι αυξημένες προσδοκίες για επίλυση κοινωνικών

προβλημάτων, η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, η εικόνα των ΜΜΕ, οι προοπτικές καριέρας, οι συνθήκες εργασίας και ο μισθός (Farber, 1982· Hargreaves, 1994· Herzallah, 2011· Kelly, 1997· Shann, 1998· Simegn, 2014). Επιπλέον, η δυσaréσκεια αυξάνεται από τη γραφειοκρατία, τη διοικητική ρουτίνα, το άγχος της αξιολόγησης, τη διαδικασία βαθμολόγησης των μαθητών, τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας στην τάξη, την ανάληψη επιπλέον εξωδιδασκτικών εργασιών και τον περιορισμένο σεβασμό στο επάγγελμα (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες σχετίζονται με το αίσθημα απώλειας, απογοήτευσης, ευαισθησίας και αρνητικής αντίληψης της αυτο-αξίας (Hargreaves, 1994· 1997· Nias, 1989· 1993· 1996). Ιδιαίτερα, όμως, η έλλειψη σεβασμού μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην περιθωριοποίηση (Brown, 1992) και από εκεί στη ματαίωση και την παραίτηση.

Παρόλα όσα αναφέρθηκαν, στοιχεία από διαφορετικές έρευνες συνεχίζουν να υπογραμμίζουν το παράδοξο της κατάστασης. Έτσι, έχει βρεθεί ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν αντλούν ικανοποίηση από την αυξημένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά προτιμούν έναν περιορισμένο επαγγελματικό ρόλο (Hoyle, 1974· 1980). Ακόμη, σε αναπτυσσόμενες χώρες όπου εφαρμόστηκαν μέτρα όπως η αύξηση μισθών και ακαδημαϊκών προσόντων και η μείωση του αριθμού μαθητών ανά τμήμα, η αποτελεσματικότητά τους αμφισβητήθηκε έντονα (Michaelowa, 2002). Γενικότερα, πάντως, όσον αφορά στους καθηγητές της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας η δυσaréσκεια εντοπίζεται στην έλλειψη προοπτικής καριέρας (Herzallah, 2011), τη μειωμένη κοινωνική αναγνώριση και την έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι επαγγελματίες αυτού του κλάδου αντιμετωπίζονται από συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων και από προϊσταμένους ως υποδεέστερης κατηγορίας (Johnston, 1997).

6.3 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας

Όπως έγινε αντιληπτό από όσα προαναφέρθηκαν, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες στο ζήτημα των κινήτρων και στις διαστάσεις της ικανοποίησης και της δυσaréσκειας. Η παρώθηση συνδέεται θετικά με τη ζωή των εργαζομένων στον χώρο εργασίας και εξαρτάται τόσο από προσωπικές επιλογές όσο και από γεγονότα στο ευρύτερο περιβάλλον (Thomas & Velthouse, 1990). Άλλωστε,

το κοινωνικό συγκείμενο διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που τα άτομα αισθάνονται και πράττουν (Cherniss, 1995). Έτσι, σε χώρες όπου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι δημοφιλές – όπως η Κύπρος – οι δόκιμοι εκπαιδευτικοί τονίζουν περισσότερο τη σημασία των εργασιακών προνομίων παρά την εσωτερική παρώθηση στην επιλογή του επαγγέλματος (Papanastasiou & Papanastasiou, 1998). Παράλληλα, όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας μιλούν για αρνητική επίδραση της μεταβλητής της προαγωγής στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Zembylas & Papanastasiou, 2005) γεγονός που συνδέεται με την ανάγκη ριζικών αλλαγών στα συγκεντρωτικά συστήματα. Άλλοι ερευνητές προτείνουν νέες μορφές εκπαιδευτικής αποζημίωσης για ενίσχυση της ενδυνάμωσης – με παραδείγματα από εφαρμογές στις ΗΠΑ (Odden & Kelly, 2002) – αφού αυτή φαίνεται να δρα κατασταλτικά στο αίσθημα υπερκόπωσης και απογοήτευσης (Vanderberghe & Huberman, 1999) και να μειώνει την αποχώρηση από το επάγγελμα (Barth, 1999· Shen, 1997).

Για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο. Είναι ευρέως γνωστό πως ο συγκεκριμένος κλάδος πάσχει από αποπροσανατολισμό και έλλειψη ενότητας (Murray, 1998). Οι εκπαιδευτικοί στα περισσότερα εθνικά συγκείμενα εργάζονται υπο-αμειβόμενοι και υπερωριακά απασχολούμενοι συχνά κάτω από αντίξοες σωματικά και ψυχολογικά συνθήκες. Πολλοί, μάλιστα, δεν έχουν ασφάλιση και επιδόματα. Το δε επάγγελμα στο σύνολό του, θεωρείται περιορισμένης σημασίας συγκριτικά με άλλους κλάδους (Johnston, 1997). Σε αρκετές χώρες, όπως για παράδειγμα στην Πολωνία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η παραμονή στο επάγγελμα δεν είναι προς το συμφέρον τους. Το συναίσθημα αυτό βρίσκει ανταπόκριση σε εκπαιδευτικούς χωρών όπως η Ελλάδα, η Ρωσία και οι ΗΠΑ, αλλά δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα των εκπαιδευτικών σε χώρες όπως η Γερμανία και η Ιαπωνία (Johnston, 1997). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί στην τάξη αρχίζουν να βρίσκουν τη φωνή τους στην έρευνα (Hyatt & Beigy, 1999) και ειδικά στην έρευνα δράσης που αφορά κυρίως την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού (Rainey, 2000). Χρειάζεται, φυσικά, να διανυθεί ακόμη πολύς δρόμος προκειμένου να γίνουν εμφανή και να διαδοθούν τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 10 χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αν και φρόντιζαν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αγνοούσαν την έρευνα δράσης ήταν

ανησυχητικά υψηλό (Rainey, 2000). Αυτή η κατάσταση θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Stern, 1983) που όχι μόνο θα ενίσχυε την αυτοπεποίθηση των ερευνητών του πεδίου της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, αλλά και θα εξασφάλιζε ότι οι εξελίξεις και οι μεταρρυθμίσεις στον χώρο προκύπτουν ως φυσική συνέχεια της συνεργασίας μεταξύ ισότιμων μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hyatt & Beigy, 1999).

Ολοκληρώνοντας, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ανάπτυξη του κατάλληλου περιβάλλοντος· ενός περιβάλλοντος που να διαπνέεται από επαγγελματισμό (Lee, 1991). Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας να επιτύχουν καλύτερη συσπείρωση και οργάνωση προκειμένου να βελτιώσουν την εικόνα τους ως επαγγελματίες και να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες εργασίας (Johnston, 1997). Αυτή η τόνωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας θα αποτυπωθεί και στην αποτελεσματικότητά τους στην τάξη, αφού θα αναπτύξουν στους μαθητές την κριτική ικανότητα να αντιλαμβάνονται ποιες δομές στο συγκείμενό τους περιορίζουν την αυτονομία και την παρώθησή τους και να ξεπερνούν τα προβλήματα (Ushioda, 2006). Άλλωστε, όπως είναι γνωστό, η τάξη αποτελεί κοινωνική μικρογραφία στην οποία οφείλουν να καλλιεργούνται οι αρχές της δημοκρατίας και της συνεργασίας (Dewey, 1916, 1966).

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας γνωρίζει μεγάλη εξάπλωση λόγω του ρόλου της Αγγλικής ως *lingua franca*. Όπως και στην περίπτωση των υπόλοιπων ειδικοτήτων, η επιλογή του επαγγέλματος θεωρείται περισσότερο ως τρόπος ζωής και λειτούργημα. Επηρεάζεται από το προσωπικό και οργανωσιακό συγκείμενο και ιδιαίτερα από την έλλειψη υποδομών, την έλλειψη φιλοδοξίας και δομής καριέρας. Πρόκειται για ένα επάγγελμα διεθνώς διάτρητο αφού εισέρχονται σε αυτό άτομα που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις του παιδαγωγού. Η αρχική επιλογή του επαγγέλματος γίνεται για λόγους αλτρουϊστικούς και συνδέεται, κυρίως, με την εσωτερική παρώθηση του ατόμου. Η παραμονή στο επάγγελμα, πάλι, συνδέεται με την Επαγγελματική Ανάπτυξη, τις ηγετικές φιλοδοξίες και την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός. Ερευνητικά έχει δοθεί πολύ μικρότερη σημασία στα κίνητρα του συγκεκριμένου κλάδου. Κυρίως έχει γίνει εφαρμογή των θεωριών του Maslow

και του Herzberg. Ως προς τους παράγοντες ικανοποίησης, οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας αναφέρουν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών, την ενδυνάμωση, τις καλές σχέσεις συνεργασίας, την αυτονομία, την ανεξαρτησία, το θετικό κλίμα, και την Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στους παράγοντες δυσαρέσκειας κατατάσσουν τις απολαβές, τον φόρτο εργασίας, την μειωμένη κοινωνική αναγνώριση, την έλλειψη προσδοκιών, και την υποβάθμιση του ρόλου τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αποτελούν ουσιαστικά αντανάκλαση των παραγόντων δυσαρέσκειας. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να εξεταστεί η περίπτωση του Έλληνα εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας ξεχωριστά προκειμένου να διαπιστωθούν κοινά σημεία ή διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με το διεθνές πλαίσιο που έχει περιγραφεί.

7. Η Περίπτωση του Έλληνα Εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας

Έχοντας αναλύσει λεπτομερώς, πλέον, το πλαίσιο παρώθησης, ταυτότητας κι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας ειδικά, το ενδιαφέρον της μελέτης στρέφεται εδώ προς μια ξεχωριστή κατηγορία εκπαιδευτικών: των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα. Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου κλάδου έγκειται σε δύο στοιχεία: στην διαδικασία εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στην Ελλάδα και στην ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού Αγγλικής.

Τα Αγγλικά είναι η πιο δημοφιλής γλώσσα με 76,85% διαφορά από τη δεύτερη (Theodorou, 1996). Κάθε οικογένεια θεωρεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών της την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, αφού αποτελεί απαραίτητο προσόν τόσο για την αναζήτηση μιας καλής θέσης εργασίας όσο και για τις όποιες προοπτικές μπορεί να παρουσιαστούν στην ενήλικη ζωή τους. Μέχρι την πρώτη περίπου δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, η διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα ξεκινούσε στην τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου και συνεχιζόταν σε όλα τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και στα Γενικά κι Επαγγελματικά Λύκεια μέχρι την αποφοίτηση. Την τελευταία πενταετία η απορρόφηση κονδυλίων ΕΣΠΑ από την Ευρωπαϊκή Ένωση έδωσε τη δυνατότητα δημιουργίας εκτεταμένου προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής σε μεγάλο αριθμό Δημοτικών Σχολείων, όπου τα παιδιά πλέον έρχονται σε επαφή με την ξένη γλώσσα ήδη από την πρώτη τάξη. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με τον υψηλό βαθμό γραφειοκρατίας, επιβολής και συμμόρφωσης σε κανόνες και μεταρρυθμίσεις (Kassotakis, 2000· Mavrommatis, 1995), όμως, είχε ως αποτέλεσμα τις αυξο-μειώσεις των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος και την έλλειψη συνέπειας ως προς τη χρήση του διδακτικού υλικού. Επιπλέον, το δημόσιο σχολείο δεν απονέμει κάποιας μορφής πιστοποίηση της γλωσσομάθειας κάτι που αποτελεί εξαιρετικά ανασταλτικό παράγοντα στην παρώθηση και την προσπάθεια των μαθητών (Prodromou, 1998, 1992).

Απογοητευμένοι από την αστάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος και επηρεασμένοι από την τάση της ελληνικής κοινωνίας για «πιστοποιητικο-θηρία», οι γονείς απευθύνονται σε φορείς εκτός δημοσίου προκειμένου τα παιδιά τους να μάθουν

Αγγλικά. Πρόκειται για τα λεγόμενα φροντιστήρια ή κέντρα ξένων γλωσσών, που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των μαθητών τις απογευματινές ώρες και στοχεύουν τόσο στη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας όσο και στην επίσημη πιστοποίησή της από διάφορους οργανισμούς – κυρίως της αλλοδαπής – που έχουν την αναγνώριση του Υπουργείου Παιδείας. Δημιουργείται, έτσι, μια ιδότυπη κατάσταση όπου οι μαθητές προσέρχονται στο μάθημα των Αγγλικών στο δημόσιο σχολείο έχοντας ήδη αποκτήσει τουλάχιστον τις βασικές γνώσεις εκτός δημόσιας εκπαίδευσης. Το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, μάλιστα, για πολλά χρόνια επέβαλε τον διαχωρισμό των μαθητών στο Γυμνάσιο – βάσει κατατακτηρίων εξετάσεων – σε αρχάριους και προχωρημένους σε μian απελπισμένη προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος. Φυσικά, η κίνηση ήταν ουσιαστικά χωρίς αντίκρουσμα αφού τα επίπεδα δεν ίσχυαν στο Λύκειο. Η κατάσταση επιδεινώθηκε με την εισαγωγή του υποχρεωτικού σχολικού εγχειριδίου από το Υπουργείο που ήρθε να αντικαταστήσει τη λίστα επιλογής ανάλογα με τις δυνατότητες του μαθητικού πληθυσμού. Ενώ για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Γυμνασίου έγινε πρόβλεψη έκδοσης διαφορετικών βιβλίων για αρχάριους και προχωρημένους, στη Γ΄ το βιβλίο ήταν κοινό, καταργώντας στην πράξη τη διάκριση. Αυτό το πλαίσιο οδήγησε σε περαιτέρω μείωση της εμπιστοσύνης των γονιών για την ποιότητα της διδασκαλίας του μαθήματος στο δημόσιο σχολείο και της παρώθησης των μαθητών, οι οποίοι θεωρούν ότι μόνο στο φροντιστήριο μαθαίνουν τη γλώσσα (Manolopoulou-Sergi, 2001). Έτσι, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές όσοι διδάσκουν στα κέντρα ξένων γλωσσών δεν διαθέτουν προσόντα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών στο δημόσιο σχολείο, θεωρούνται πιο αξιόπιστοι από γονείς και μαθητές.

7.1 Ταυτότητα και αποτελέσματα ερευνών για τον Έλληνα εκπαιδευτικό της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας καλούνται να εργαστούν υπό ασταθείς και αντίξοες συνθήκες, ειδικά στην αρχή της καριέρας τους οπότε χρειάζεται να λειτουργήσουν – πολλακίς ταυτόχρονα – σε μια πληθώρα εκπαιδευτικών συγκειμένων με διαφορετικές οργανωσιακές κουλτούρες και περιορισμούς (Karavas, 2010). Για να εργαστεί κάποιος σε κέντρο ξένων γλωσσών δεν είναι απαραίτητο το πανεπιστημιακό δίπλωμα στην Αγγλική Φιλολογία. Δικαίωμα διδασκαλίας στα φροντιστήρια έχουν: οι τριτοετείς φοιτητές των τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της ημεδαπής, οι πτυχιούχοι άλλων ειδικοτήτων

που έχουν σπουδάσει σε πανεπιστήμιο χώρας όπου η Αγγλική θεωρείται επίσημη γλώσσα, οι κάτοχοι πιστοποιητικών γλωσσομάθειας επιπέδου Γ2 και οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας.

Αντίθετα, η διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης γλώσσας στο δημόσιο αποτελεί – ορθώς – προνόμιο των αποφοίτων των δύο τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη και των αποφοίτων αντίστοιχων τμημάτων της αλλοδαπής των οποίων το πτυχίο έχει αναγνωριστεί ως ισότιμο από τη σχετική υπηρεσία του ΔΟΑΤΑΠ (Διεπιστημονικός Οργανισμός Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης). Πέραν του βασικού αυτού προσόντος η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σήμερα στο δημόσιο έχουν περάσει και από την διαδικασία του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού) διεκδικώντας πανελλαδικά μια από τις προκηρυχθείσες θέσεις εργασίας (Kassotakis, 2000). Επιπλέον, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί – είτε προσλαμβάνονταν μέσω ΑΣΕΠ είτε με τη συγκέντρωση μορίων προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές – ήταν υποχρεωμένοι να περάσουν από τα σεμινάρια των ΠΕΚ (Παιδαγωγική Επιμόρφωση και Κατάρτιση) με βάση τον Νόμο 1566/1985 για ενημέρωση σε νέες πρακτικές με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας στην τάξη.

Παρόλα αυτά, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση στο δημόσιο είναι σχεδόν ανύπαρκτη αφού περιορίζεται σε κάποιες ετήσιες συναντήσεις με τη σύμβουλο και ουσιαστικά επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών (Gheralis-Roussos, 2003). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργήσουν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε εγκαταστάσεις, υλικά κι εξοπλισμό (Mavromattis, 1995). Τέλος, βρίσκονται αντιμέτωποι με την δημόσια κριτική ως προς την ικανότητά τους να παρέχουν στους μαθητές ποιοτική εκπαίδευση (Karavas, 2010).

Η Gheralis-Roussos (2003) στη διδακτορική της διατριβή σχετικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο καταλήγει σε μια σειρά από ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα, όπως η χαρά της διδασκαλίας, η επιθυμία να συμβάλουν στην ανάπτυξη των μαθητών και η εθελοντική προσφορά ή το φιλότιμο. Αυτό που τους δίνει δύναμη να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια

παρά τις αντιξοότητες είναι η καλή επικοινωνία και η σχέση με τους μαθητές. Αντίθετα, η αδιαφορία των μαθητών και παράγοντες σχετικοί με τον χώρο εργασίας όπως: έλλειψη σύνδεσης με το σχολικό συγκείμενο, απουσία συνεργασίας με τους συναδέλφους και έλλειψη στήριξης από την διεύθυνση, βαρύνουν αρνητικά την παρώθηση. Στα προβλήματα έρχονται να προστεθούν οι πολυπληθείς τάξεις μικτών δυνατοτήτων, η έλλειψη σεβασμού και επαγγελματικής αναγνώρισης, η αίσθηση απομόνωσης, η χαμηλή υπόληψη του μαθήματος και οι άσχημες συνθήκες εργασίας. Ιδιαίτερα τονίζεται ακόμη η έλλειψη πρόβλεψης για επαγγελματική ανάπτυξη, η απουσία ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και στήριξης από τον σύμβουλο και η απουσία ανατροφοδότησης με εξαίρεση αυτήν από τους μαθητές στην τάξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η παροχή μέσων και εξοπλισμού σε κάποιες περιπτώσεις δεν αύξησε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη των Sergiovanni (1967) και Dinham και Scott (1998, 2000a) ότι η εξάλειψη των παραγόντων υγιεινής δεν συνεπάγεται την ενίσχυση της παρώθησης των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτη είναι, τέλος, η διαπίστωση της Gheralis-Roussos (2003) ότι ο μειωμένος μισθός και η απουσία τρόπων προαγωγής/ανέλιξης δεν αύξησε τη δυσαρέσκεια, μιας και οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούσαν δεδομένα από τη στιγμή εισαγωγής τους στο επάγγελμα.

Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνεί στα περισσότερα σημεία και η έρευνα της Karavas (2010) για την παρώθηση και τα επίπεδα ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας. Η επιλογή καριέρας έγινε για τους περισσότερους για αλτρουϊστικούς λόγους, γι' αυτό και οι εξωτερικοί παράγοντες όπως ο μισθός, η εξέλιξη και η κοινωνική αναγνώριση επηρεάζουν λιγότερο τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η δυσαρέσκειά τους πηγάζει κυρίως από τις πολιτικές που ακολουθούνται για τη βελτίωση της ποσότητας και της ποιότητας των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται και των εργασιακών συνθηκών. Ως προς τον ρόλο των επαγγελματικών σωματείων σε αυτή την κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αντιφατικοί. Βασική πηγή άγχους παραμένει, πάντως, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων του μαθητικού δυναμικού, που οδηγεί σε διασπαστικές συμπεριφορές. Έτσι, ο Έλληνας εκπαιδευτικός της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπος με έναν πραγματικό άθλο: να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών για την εκμάθηση της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο σχολείο τη στιγμή που αυτοί ενδιαφέρονται μόνο για την πιστοποίηση

που θα αποκτήσουν από τη φοίτησή τους στα φροντιστήρια. Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη διαπίστωση ότι η αλλαγή της νοοτροπίας της κοινωνίας για την ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, πάλι, κρίνονται εκ των ων ουκ άνευ για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας σε αυτόν τον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης.

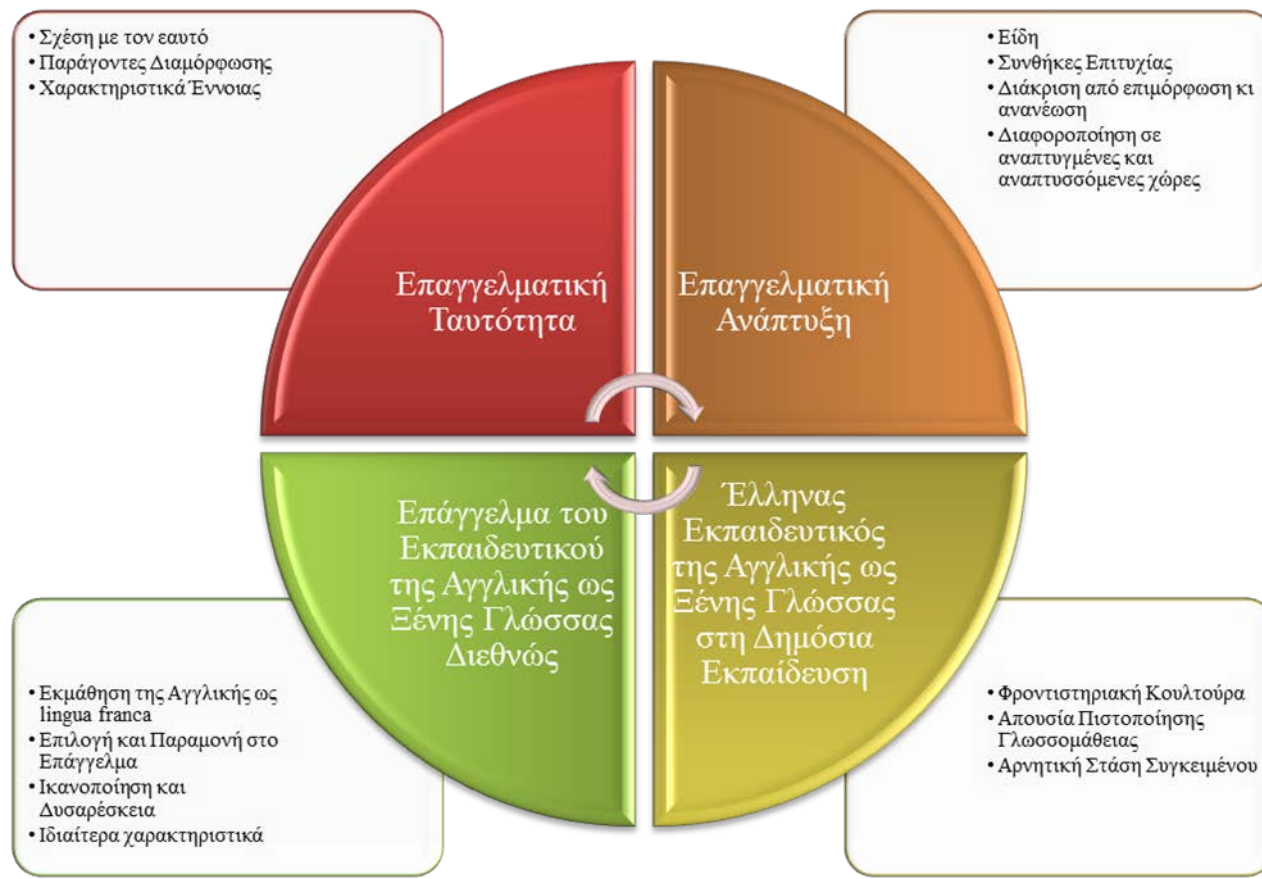
Για το τέλος αξίζει να γίνει αναφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό των Griva, Panitsidou και Chostelidou (2012) για τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών που εργάζονται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιούνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση από την εργασία από άτομο σε άτομο, από σχολείο σε σχολείο και από συγκεκριμένο σε συγκεκριμένο. Υπογραμμίζεται, έτσι, η δυνατότητα να εφαρμοστούν συγκεκριμένες διαδικασίες για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και να ενισχυθεί η αυτονομία τους. Ως αποτέλεσμα θα μπορούσε να βελτιωθεί ο βαθμός της κοινωνικής τους αναγνώρισης τόσο ως προς την εκπαιδευτική πρακτική όσο και ως προς το επάγγελμα στο σύνολό του.

Περίληψη

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση μελέτης συγκριτικά με τα διεθνή δεδομένα. Αυτό οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου στο οποίο καλείται να λειτουργήσει και αφορούν στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας στην Ελλάδα. Οι αυξο-μειώσεις ωρών διδασκαλίας, η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με την απουσία πιστοποίησης από το δημόσιο σχολείο και την κουλτούρα των φροντιστηρίων έχουν ως αποτέλεσμα την μειωμένη παρώθηση των μαθητών και την έλλειψη εμπιστοσύνης από την πλευρά των γονέων και των κηδεμόνων. Η επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας διαμορφώνεται σε συνθήκες αστάθειας, με σοβαρές ελλείψεις σε εγκαταστάσεις και υλικοτεχνική υποδομή και ελάχιστη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Αντιμέτωπος με τη δημόσια κριτική ο εκπαιδευτικός αντλεί δύναμη από τα εσωτερικά του κίνητρα, αφού οι εργασιακές συνθήκες, η απουσία ανατροφοδότησης και η έλλειψη πρόβλεψης για Επαγγελματική Ανάπτυξη δεν του αφήνουν πολλά περιθώρια. Κύρια πηγή άγχους του είναι η

απουσία ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Αυτό το κλίμα έχει ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση των προσδοκιών ανάλογα με το άτομο, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και εργάζεται.

Διάγραμμα 7. Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας



Κίνητρα Ενίσχυσης της Αποτελεσματικότητας



Βελτίωση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης

Περίληψη Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κινήθηκε γύρω από τις βασικές έννοιες της μελέτης, και συγκεκριμένα: τα κίνητρα, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, εξέτασε τη σημασία της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στο σύγχρονο γίνεσθαι και το ρόλο του εκπαιδευτικού της Αγγλικής Γλώσσας, στην Ελλάδα και διεθνώς, σε αυτό το πλαίσιο. Στο Διάγραμμα 7 παρουσιάζεται η θεωρητική βάση της έρευνας που συνδυάζει τις παραπάνω έννοιες και τις συνδέει με το θέμα ενίσχυσης των κινήτρων αποτελεσματικότητας και το τελικό προϊόν που δεν είναι άλλο από την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα κίνητρα αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των εννοιών, αφού χάρη σε αυτά τίθεται σε λειτουργία η «ατμομηχανή» της δράσης του ατόμου. Η επαγγελματική ταυτότητα ως διαρκώς εξελισσόμενη έννοια δίνει την εικόνα του εαυτού στην εκάστοτε στιγμή και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επίτευξη των προσδοκιών. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη είναι αυτή που θα κληθεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του εκπαιδευτικού ανά στάδιο εξέλιξης, ώστε να αυξήσει την ικανοποίησή του από την εργασία και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του. Ο συνδυασμός όλων θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρείται διαβατήριο για τη διεκδίκηση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής στις μέρες μας. Ειδικά η Αγγλική γλώσσα αποτελεί το βασικό εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών εθνικοτήτων παγκοσμίως. Η γρήγορη εξάπλωσή της είχε σημαντικές συνέπειες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας. Σε διεθνές επίπεδο παρατηρούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως η έμφαση στην εσωτερική παρώθηση και τα αλτροϊστικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Εξίσου σημαντικά, όμως, είναι και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και εστιάζονται, κυρίως, στις εργασιακές τους συνθήκες και την έλλειψη προοπτικής καριέρας. Ζητούμενο των εκπροσώπων αυτού του κλάδου εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η Επαγγελματική τους Ανάπτυξη. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στην Ελλάδα, εμφανίζει αρκετές ιδιαιτερότητες που οφείλονται στο συγκεκριμένο και γι' αυτό τον λόγο παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον.

ΜΕΡΟΣ Β

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

8. Μέθοδος

Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά που καθορίζουν την επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού (Locke, 1989). Ανάλογα με το περιεχόμενο του ερευνητικού σκοπού απαιτούνται διαφορετικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί και τεχνικές ανάλυσης (Knafl & Howard, 1984). Συνολικά υπάρχουν τρεις επιλογές ερευνητικού σχεδιασμού: η ποσοτική, η ποιοτική και η μικτή.

Η ποσοτική προσέγγιση είναι η παλαιότερη όλων, βασίζεται στις μεθόδους των φυσικών επιστημών και προσφέρει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Αυτό συμβαίνει γιατί απαιτεί μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, εργαλεία σταθμισμένα για εγκυρότητα και αξιοπιστία και εφαρμογή σύνθετων στατιστικών μετρήσεων. Όπως λέει και η λαϊκή ρήση: «οι αριθμοί δεν ψεύδονται». Η ποιοτική προσέγγιση προέκυψε ως αντίδραση στην κυριαρχία της πειραματικής, ποσοτικής και συμπεριφορικής έρευνας στην εκπαίδευση στα 1970 (Gage, 1989) με τους ερευνητές να οχυρώνονται σε δύο αντίπαλα στρατόπεδα (Seidman, 2006). Οι υπέρμαχοι της ποιοτικής έρευνας υποστήριζαν πως έπρεπε να αναγνωριστεί μια βασική διαφορά μεταξύ φυσικών και κοινωνικών επιστημών: ότι στις κοινωνικές επιστήμες τα αντικείμενα της έρευνας, δηλαδή οι άνθρωποι, διαθέτουν λόγο και όταν μιλούν φαίνεται να γνωρίζουν πολλά για το τι συμβαίνει (Bertaux, 1981). Η ποιοτική προσέγγιση μεταχειρίζεται τη νατουραλιστική οπτική για να κατανοήσει καλύτερα τα φαινόμενα σε ένα συγκεκριμένο συγκεκριμένο χωρίς προσπάθεια χειρισμού του από τον ερευνητή (Patton, 2002). Η ειδοποιός διαφορά στις δύο μεθόδους έγκειται στο ότι ενώ οι ποσοτικοί ερευνητές αναζητούν αιτιώδεις σχέσεις και γενίκευση των αποτελεσμάτων, οι ποιοτικοί επιθυμούν να διαφωτίσουν, να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Hoepfl, 1997· Johnson, 1995· Maxwell, 1992). Ακόμη και ο ρόλος των ερευνητών σε κάθε μέθοδο διαφοροποιείται, αφού στην ποσοτική προσέγγιση οι ερευνητές προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από τη διαδικασία, ενώ στην ποιοτική αγκαλιάζουν τη συμμετοχή τους και δηλώνουν την παρουσία τους (Golafshani, 2003). Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται η τάση για μικτή προσέγγιση στην έρευνα όταν αυτό είναι εφικτό. Πρόκειται για έναν σχεδιασμό που συνδυάζει τις δύο προηγούμενες

μεθόδους, την ποσοτική και την ποιοτική, προσπαθώντας να αντλήσει και από τις δύο τα μέγιστα οφέλη. Η μικτή προσέγγιση προτιμάται όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι πολυεπίπεδο και, συνεπώς, χρειάζονται διαφορετικές μέθοδοι για τη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων (Seidman, 2006).

Για τον σκοπό της παρούσας διατριβής θεωρήθηκε καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση. Η απόφαση γι' αυτήν την επιλογή στηρίχθηκε σε δύο βασικά επιχειρήματα. Πρώτο, η αφόρμηση για την εξέταση του ερευνητικού προβλήματος προέκυψε ως αποτέλεσμα της προσωπικής και επαγγελματικής εμπειρίας της ερευνήτριας με στόχο τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης (βλ. Strauss & Corbin, 1998) στον τομέα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση. Δεύτερο, το γεγονός ότι δεν υπάρχει έτοιμο εργαλείο ποσοτικής μέτρησης, για τις παραμέτρους του υπό εξέταση φαινομένου, αποτελεί μονόδρομο προς την κατεύθυνση μιας ερευνητικής προσέγγισης που προσδοκά να δια φωτίσει μια κατάσταση αινιγματική ή περίπλοκη (Eisner, 1991) – δηλαδή προς μια καθαρά ποιοτική προσέγγιση.

Μοναδικός προβληματισμός στο στάδιο της επιλογής της ποιοτικής μεθοδολογίας υπήρξε το θέμα της αξιοπιστίας της έρευνας αφού, σε αρκετές περιπτώσεις κατά το παρελθόν, ο ακαδημαϊκός κόσμος διατηρούσε έντονες επιφυλάξεις ως προς τα ευρήματα των ποιοτικών ερευνών. Οι επιφυλάξεις αυτές έχουν, όμως, πλέον καμφθεί. Στην ποσοτική έρευνα τα πράγματα είναι πιο απλά γιατί η αξιοπιστία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την κατασκευή του εργαλείου. Στην ποιοτική, ο ερευνητής είναι το εργαλείο (Patton, 2002). Τίθεται, συνεπώς, ζήτημα υποκειμενικότητας καθώς ο ερευνητής μπορεί να διακατέχεται από προκαταλήψεις και να εξυπηρετεί ίδια συμφέροντα (Seidman, 2006). Παρότι κάποιοι ερευνητές έχουν φτάσει στο άλλο άκρο, υποστηρίζοντας ότι αν γίνεται αναφορά σε μια ποιοτική έρευνα στο κριτήριο της αξιοπιστίας τότε πρόκειται για μια μάλλον κακή έρευνα (Stenbacka, 2001), η αλήθεια παραμένει ότι η αξία μιας ερευνητικής εργασίας συνδέεται άμεσα με ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Seale, 1999). Οι δύο αυτές έννοιες είναι αλληλοεξαρτώμενες, άρα αν εξασφαλίζεται η μία ουσιαστικά εξασφαλίζεται και η άλλη (Lincoln & Guba, 1985).

Η υπέρβαση αυτού του σκοπέλου μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή τριών τρόπων ελέγχου της αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα: της τριγωνοποίησης, του

ελέγχου μελών και του εξωτερικού αξιολογητή. Η τριγωνοποίηση ορίζεται ως μια διαδικασία εγκυρότητας κατά την οποία οι ερευνητές αναζητούν σύμπνοια μεταξύ διαφορετικών πηγών πληροφόρησης για τη δημιουργία κατηγοριών ή θεμάτων (Creswell & Miller, 2000). Μπορεί, επίσης, να αναφέρεται στην επιβεβαίωση στοιχείων από διαφορετικά άτομα (Creswell, 2008). Στον έλεγχο μελών, ο ερευνητής ζητά από κάποιον συμμετέχοντα να ελέγξει την ακρίβεια της αναφοράς των αποτελεσμάτων. Καλούνται, δηλαδή, ένα ή περισσότερα άτομα από το δείγμα να μελετήσουν την αναφορά και να αποφανθούν αν είναι ολοκληρωμένη και αν οι ερμηνείες που έχουν δοθεί θεωρούνται δίκαιες και αντιπροσωπευτικές (Creswell, 2008). Τέλος, στην εξωτερική αξιολόγηση ο ερευνητής απευθύνεται σε ένα άτομο με κατάλληλες γνώσεις εκτός του δείγματος για να κάνει ανασκόπηση της μελέτης.

Εφαρμόζοντας τα τρία προαναφερθέντα κριτήρια ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ποιοτικής μεθόδου που επιλέχθηκε για την έρευνα, εξασφαλίζονται παράλληλα τα κριτήρια της Ουδετερότητας, της Συνοχής και της Μεταβιβασιμότητας που εγγυώνται την υψηλή της ποιότητα (Lincoln & Guba, 1985). Η Ουδετερότητα αναφέρεται στην εμπιστοσύνη στην «αλήθεια» των ευρημάτων και επιτυγχάνεται με δέσμευση, παρατήρηση, τριγωνοποίηση, έλεγχο μελών και ανάλυση αρνητικής περίπτωσης. Η Συνοχή δηλώνει πως τα ευρήματα είναι σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας και μπορούν να επαναληφθούν. Αυτή διαπιστώνεται με την εξωτερική αξιολόγηση. Ακόμη, η Μεταβιβασιμότητα σχετίζεται με την εφαρμογή των αποτελεσμάτων και σε διαφορετικό πλαίσιο, κάτι που προαπαιτεί τη λεπτομερή – βήμα προς βήμα – περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας. Άλλωστε, η ποιοτική έρευνα συχνά ακολουθεί τον δρόμο της υψηλής ηθικής επιβιώνοντας της έντονης κριτικής και απορρίπτοντας τον τρόπο που η ποσοτική έρευνα μετατρέπει τους ανθρώπους σε αριθμούς (Seidman, 2006).

8.1 Επιλογή και δημιουργία εργαλείου

Την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης ακολουθεί η απόφαση σχετικά με τον τρόπο συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων προς ανάλυση. Στην ποιοτική έρευνα υπάρχει ένα ευρύ πεδίο μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων που περιλαμβάνει τη συνέντευξη – δομημένη, ημι-δομημένη ή ανοικτή – την παρατήρηση, τα έγγραφα και το οπτικο-ακουστικό υλικό ή κάποιο συνδυασμό τους. Στην παρούσα διατριβή επιλέχθηκε ως τρόπος συγκέντρωσης δεδομένων η συνέντευξη. Είναι αλήθεια πως η

προσωπική συνέντευξη αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί μεγάλα αποθέματα σε χρόνο και ενίοτε χρήμα (Creswell, 2008· Seidman, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί ο ερευνητής επιφορτίζεται με μια σειρά ενεργειών. Πρέπει να οραματιστεί το σχέδιο, να αποκτήσει πρόσβαση στον χώρο, να πείσει τους συμμετέχοντες να πάρουν μέρος, να διενεργήσει τις συνεντεύξεις κρατώντας παράλληλα σημειώσεις, να προχωρήσει σε μεταγραφή του υλικού, να το αναλύσει και να παρουσιάσει τα συμπεράσματά του (Seidman, 2006). Από την άλλη, αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία με όχημα τον λόγο αποτυπώνεται το πλαίσιο συμπεριφοράς των ατόμων σε σημαντικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα, προσφέροντας τη δυνατότητα καλύτερης κατανόησής τους. Η κατανόηση της χρήσης της γλώσσας είναι, άλλωστε, αλληλένδετη με την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Heron, 1981). Κάθε λέξη που χρησιμοποιούν ανοίγει την πόρτα για τον μικρόκοσμο της συνείδησής τους (Vygotsky, 1987) που σχηματίζεται από τον πλούτο των εμπειριών τους και αντανακλά την εικόνα που έχουν για τα κοινωνικά κι εκπαιδευτικά ζητήματα.

Μετά από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας – ανασκόπηση της οποίας παρουσιάστηκε προηγουμένως – η ερευνήτρια κατέληξε σε μια σειρά ερωτημάτων που θα συνέβαλλαν στην κατανόηση και εμβάθυνση του υπό εξέταση ζητήματος. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη οργανώθηκε σε τρία μέρη έκαστο αποτελούμενο από επτά ερωτήσεις. Η ισομερής κατανομή των ερωτήσεων στόχευε στην διατήρηση της ροής της συζήτησης και στην καλύτερη εστίαση στις έννοιες-κλειδιά. Στο πρώτο μέρος περιελήφθησαν δημογραφικού τύπου ερωτήματα, όπως ηλικία και τόπος εργασίας, βιογραφική αναφορά, εργασιακή εμπειρία, τρέχουσα εργασιακή θέση. Το τρίτο ερώτημα ήταν ουσιαστικά η ερώτηση μεγάλης περιήγησης αφού οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν τον λόγο για τον οποίο επέλεξαν το επάγγελμά τους. Με αυτό τον τρόπο είχαν το έναυσμα να μιλήσουν για κάτι απλό αλλά και ενδιαφέρον για να σπάσει ο πάγος και να χαλαρώσουν για τη συνέχεια.

Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν οι ερωτήσεις που συνδέονταν με το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας. Ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τον εαυτό τους ως καθηγητή, να εκφέρουν κρίση για την ως τώρα πορεία τους, να δηλώσουν την προσήλωσή τους και να αναφέρουν την αίσθηση που τους αφήνει το επάγγελμά τους. Απευθύνονταν δηλαδή κυρίως στο θυμικό κομμάτι του εκπαιδευτικού. Στο ίδιο τμήμα προστέθηκαν και τα ερωτήματα σχετικά με την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια από την εργασία. Το δεύτερο μέρος ολοκληρωνόταν

με μια ερώτηση σχετικά με τις προσδοκίες ανάπτυξης για να προετοιμάσει το έδαφος για το πιο «βαρύ» τρίτο μέρος της συνέντευξης. Στο τρίτο μέρος καταχωρήθηκαν τα ερωτήματα για τα κίνητρα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα προσφερόμενα κίνητρα για Επαγγελματική Ανάπτυξη, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα εμπόδια που παρουσιάζονται. Ακόμη υπήρχε ερώτηση για τα είδη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα και το τελικό ερώτημα για το ρόλο του συμβούλου, των εκπαιδευτικών ενώσεων, του πανεπιστημίου και του σχολείου στην ενίσχυση των κινήτρων Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.

Για την καλύτερη οργάνωση της συνέντευξης και την κατά το δυνατόν πιο πιστή καταγραφή των απαντήσεων, δημιουργήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης με τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων και χώρο για τη συμπλήρωση των δεδομένων. Το πρωτόκολλο συνοδεύεται από επιστολή για την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία, αλλά και γραπτή διαβεβαίωση για τήρηση του απορρήτου και εφαρμογή της ηθικής στην έρευνα. Το πρωτόκολλο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα. Τόσο το πρωτόκολλο όσο και οι αρχικές ερωτήσεις ελέγχθηκαν πρώτα από ειδικό για να διαπιστωθεί η ορθότητα του στόχου τους, η καταλληλότητα της διατύπωσής τους και ο βαθμός στον οποίο ανταποκρίνονταν στις αρχές διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας. Στη συνέχεια, εστάλησαν σε δύο εκπαιδευτικούς αγγλικής δημοσίου οι οποίες συναίνεσαν με την γνώμη της ειδικού ότι οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες και αντιπροσωπευτικές. Τέλος, το πρωτόκολλο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε δύο άλλες συναδέλφους – που δεν πήραν μέρος στην καθαυτή έρευνα – για να ελεγχθεί ο χρόνος, η διατύπωση και η κατανόηση των ερωτήσεων. Γνώμη τους, όπως και της ερευνήτριας, ήταν να γίνει δομημένη εφαρμογή του πρωτοκόλλου για λόγους τήρησης ίσων αποστάσεων και αποφυγή λαθών εξαιτίας της πολυπλοκότητας και του πλήθους των ερωτημάτων. Η μία εκπρόσωπος της πιλοτικής εφαρμογής εξέφρασε την άποψη ότι κάποια ερωτήματα ίσως ακούγονταν όμοια σε συμμετέχοντες που δεν γνωρίζουν το ζήτημα. Αυτό αποδείχθηκε σωστό σε κάποιες περιπτώσεις όπως θα αναφερθεί στο κεφάλαιο της Δειγματοληψίας.

8.2 Δειγματοληψία και διενέργεια συνεντεύξεων

Αφού το θέμα της μελέτης αφορά την ταυτότητα και την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, ο πληθυσμός άντλησης του δείγματος υπήρξε ακριβώς το σύνολο των διδασκόντων Αγγλικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ποιοτική προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος οδήγησε προς την κατεύθυνση της σκόπιμης δειγματοληψίας. Σε αυτή την περίπτωση η επιλογή των ατόμων και των τοποθεσιών έγκειται στη διακριτική ευχέρεια του ερευνητή και στοχεύει στον πλούτο των πληροφοριών για την καλύτερη κατανόηση του κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2008· Patton, 1990). Συγκεκριμένα, στην παρούσα διατριβή η δειγματοληψία ήταν κυρίως ομοιογενής αφού η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε εξαιτίας ενός κοινού χαρακτηριστικού, της επαγγελματικής τους ιδιότητας ως καθηγητών Αγγλικής στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η ερευνήτρια απευθύνθηκε αρχικά σε συναδέλφους που γνώριζε είτε από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο είτε από επιμορφωτικές συναντήσεις του κλάδου. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την τεχνική της χιονοστιβάδας ζήτησε από τους πρώτους συμμετέχοντες να προτείνουν και άλλα άτομα για να πάρουν μέρος στις συνεντεύξεις της μελέτης. Με τον τρόπο αυτό βρέθηκαν 12 συμμετέχουσες που ενώ μοιράζονταν το κοινό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ιδιότητας διέφεραν ως προς την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Ήταν σημαντικό για τον σκοπό της έρευνας να καταγραφούν οι απόψεις νεότερων και πιο ώριμων εκπαιδευτικών, μόνιμων κι αναπληρωτών, γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Έτσι, στο τελικό δείγμα συμπεριλήφθηκαν:

- Πέντε εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας με μόνιμη σχέση εργασίας, εκ των οποίων δύο εργαζόμενες αποκλειστικά σε Γυμνάσια, δύο σε ΓΕΛ και μία σε συνδυασμό Γυμνασίου και Λυκείου ως αποσπασμένη
- Δύο εκπαιδευτικοί μόνιμες που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Δημοτικά για συμπλήρωση ωραρίου
- Δύο εκπαιδευτικούς μόνιμες με μετάταξη από την Δευτεροβάθμια στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς οργανική θέση
- Μία μόνιμη εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας με απόσπαση στην Πρωτοβάθμια
- Μία αναπληρώτρια εκπαιδευτικό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και

- Μία μόνιμη εκπαιδευτικό Αγγλικής που υπηρετεί στην Ειδική Αγωγή

Οι περιοχές εργασίας των εκπαιδευτικών ήταν αστικές, ημι-αστικές και νησιωτικές. Συνεπώς, το δείγμα καλύπτει μεγάλη γκάμα περιπτώσεων που αφορούν στις συνθήκες εργασίας του κλάδου των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Αυτή η ποικιλία υπόσχεται καλύτερη εκπροσώπηση των υπο-ομάδων και δυνατότητα άντλησης μεγαλύτερου εύρους πληροφοριών για το υπό εξέταση ζήτημα.

Η αλήθεια είναι πως η διαδικασία εντοπισμού συμμετεχόντων δεν ήταν ομαλή. Στις πρώτες κρούσεις της ερευνήτριας αρκετοί υποψήφιοι δήλωσαν απροθυμία να πάρουν μέρος όταν τους ανακοινώθηκε ότι δεν θα επρόκειτο για ένα ερωτηματολόγιο συμπλήρωσης απαντήσεων σε διατακτικά ή ερωτήματα κλίμακας Likert. Στο άκουσμα, μάλιστα, της λέξης συνέντευξη κάποιες αντιδράσεις ήταν τόσο απόλυτες ώστε η ερευνήτρια αισθάνθηκε αποκαρδιωμένη. Παρότι το κεντρικό φαινόμενο – η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών – δεν αποτελεί θέμα-ταμπού, η έννοια της συνέντευξης είναι τόσο μακρινή για τον μέσο εκπαιδευτικό στην Ελλάδα όσο και η πιθανότητα αξιοκρατικής επιβράβευσης των κόπων του. Το γεγονός ότι η συμμετοχή στη συνέντευξη θα απαιτούσε να αφιερώσουν ένα τμήμα του εξαιρετικά πολύτιμου και περιορισμένου ελεύθερου χρόνου τους ερχόταν να προσθέσει επιπλέον εμπόδια στην αποδοχή. Ένα ακόμη πρόβλημα ήταν η αρνητική στάση απέναντι στη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας την οποία αρκετοί συνάδελφοι θεωρούν μάταιη και χωρίς πρακτική αξία.

Η διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων υπήρξε αρκετά απλή. Μετά την αρχική επικοινωνία με τον υποψήφιο και την αποδοχή της συμμετοχής του, αποστέλλοταν στο ηλεκτρονικό του ταχυδρομείο επεξηγηματική επιστολή με τα στοιχεία της ερευνήτριας, τον σκοπό της έρευνας, την υπόσχεση τήρησης της ανωνυμίας και προστασίας των στοιχείων των συμμετεχόντων, αλλά και τη δυνατότητα ενημέρωσης σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας (βλέπε Παράρτημα). Στη συνέχεια, κανονιζόταν η ημέρα και η ώρα της συνάντησης. Σε αρκετές περιπτώσεις η συνέντευξη έγινε με ηλεκτρονική συνάντηση. Η ερευνήτρια υπενθύμιζε ξανά το περιεχόμενο της ηλεκτρονικής επιστολής, φρόντιζε να υπάρχει ησυχία και ηρεμία και ξεκινούσε τις ερωτήσεις. Η δομημένη συνέντευξη δεν επιτρέπει παρέκκλιση από τη σειρά των ερωτημάτων οπότε ακολουθούσε το πρωτόκολλο κατά γράμμα. Δεν

χρειάστηκε να γίνουν ερωτήσεις βολιδοσκόπησης γιατί σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχουσες στις απαντήσεις τους κάλυπταν και επόμενα ζητήματα οπότε όταν ερχόταν η σειρά τους θεωρούσαν ότι δεν είχαν κάτι να προσθέσουν. Στις πρόσωπο - με - πρόσωπο συναντήσεις η συνέντευξη μαγνητοφωνούνταν και ακολουθούσε σε δεύτερο χρόνο η απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των απαντήσεων. Στις ηλεκτρονικές συναντήσεις δεν γινόταν εγγραφή, αλλά η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις γρήγορα και με τη βοήθεια συμβόλων και προχωρούσε στην αποκωδικοποίηση και μεταγραφή με το πέρας της διαδικασίας. Στο τέλος των ερωτήσεων ευχαριστούσε την εκπαιδευτικό και της ζητούσε μια συνολική άποψη για την εμπειρία της συνέντευξης ώστε η διαδικασία να λήξει σε φιλικό και συναδελφικό κλίμα. Κάποιες μεταγραφές των συνεντεύξεων (3, 7, 10, 12) παρατίθενται ενδεικτικά στο Παράρτημα.

8.3 Επιλογή τρόπου ανάλυσης των δεδομένων κειμένου

Για την ανάλυση των δεδομένων κειμένου επιλέχθηκε συνδυασμός δύο προσεγγίσεων: της ανάλυσης περιεχομένου και του σχεδιασμού θεμελιωμένης θεωρίας. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια από τις πολλές μεθόδους ανάλυσης δεδομένων κειμένου (Hsieh & Shannon, 2005). Οι ερευνητές τη θεωρούν ως εύκαμπτη μέθοδο (Cavanagh, 1997), ενώ ανήκει σε μια οικογένεια ψυχαναλυτικών προσεγγίσεων που περιλαμβάνουν από ιμπρεσιονιστικές και ερμηνευτικές έως συστηματικές και αυστηρές αναλύσεις κειμένων (Rosengren, 1981). Στόχος της είναι να ενισχύσει τη γνώση και την κατανόηση για το υπό εξέταση φαινόμενο (Downe-Wamboldt, 1992). Εφαρμόζει την υποκειμενική ερμηνεία του περιεχομένου των δεδομένων κειμένου μέσω της συστηματικής ταξινόμησης, κωδικοποίησης και δημιουργίας θεμάτων ή σχημάτων (Hsieh & Shannon, 2005). Από τις τρεις μορφές της: την παραδοσιακή, την κατευθυνόμενη και την σωρευτική, επιλέχθηκε η δεύτερη. Σύμφωνα με αυτή, η προηγούμενη έρευνα θα καθοδηγήσει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και οι νέες κατηγορίες που θα προκύψουν, είτε θα προσφέρουν μιαν αντίθετη εικόνα του φαινομένου, είτε θα εκλεπτύνουν, επεκτείνουν και εμπλουτίσουν τη θεωρία – γεγονός που αποτελεί το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της (Hsieh & Shannon, 2005). Έτσι, θεωρείται καταλληλότερη για περιπτώσεις όπου η προηγούμενη έρευνα είναι ατελής ή υπάρχει ανάγκη λεπτομερέστερης περιγραφής του φαινομένου. Στην περίπτωση αυτού του ερευνητικού σχεδιασμού διαπιστώθηκε ότι δεν υφίσταται επαρκής βάση δεδομένων που να αφορούν ειδικά στο φαινόμενο

της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα και, συνεπώς, απαιτείται καλύτερη περιγραφή του. Ένα μειονέκτημα είναι το ζήτημα της ουδετερότητας κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Lincoln & Guba, 1985) το οποίο, όμως, αφορά ουσιαστικά στο σύνολο της ποιοτικής προσέγγισης στην έρευνα και αντιμετωπίζεται με τους τρόπους που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Τα ευρήματα της κατευθυνόμενης ανάλυσης περιεχομένου μπορούν να παράσχουν αποδείξεις για τη στήριξη ή όχι μιας θεωρίας (Hsieh & Shannon, 2005). Σε αυτό το σημείο η προσέγγιση συνδέεται με τον σχεδιασμό θεμελιωμένης θεωρίας. Ο εν λόγω σχεδιασμός προσφέρει μια σταδιακή, συστηματική διαδικασία για την ανάλυση δεδομένων και χαρακτηρίζεται από ακρίβεια, η οποία αποτελεί ζητούμενο όλων των ερευνητών (Creswell, 2008). Οι ρίζες της θεμελιωμένης θεωρίας εντοπίζονται στις μελέτες που έκαναν οι Glaser και Strauss στα τέλη του 1960 με πάσχοντες από ανίατες ασθένειες στο University of California San Francisco Medical Center. Τα συμπεράσματά τους συμπεριέλαβαν στο βιβλίο *The Discovery of Grounded Theory* (1967) που χρησιμοποιήθηκε έκτοτε ως οδηγός εφαρμογής της προσέγγισης. Οι εμπνευστές της συνδύαζαν τη συστηματικότητα και την ακρίβεια της ποσοτικής προσέγγισης με την προσοχή και την εμβάθυνση της ποιοτικής σχολής. Η θεωρία εξελίχθηκε περαιτέρω μέσω της συνεργασίας του Strauss με την Corbin στα 1990 και 1998, αποκτώντας μια πιο κανονιστική μορφή με προκαθορισμένες κατηγορίες και πρόβλεψη για έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Creswell, 2008). Στην επαναδιατύπωση αυτή αντιπαρατάθηκε ο Glaser (1992) ο οποίος υποστήριξε πως οι προκαθορισμένες κατηγορίες εμποδίζουν την αναδυόμενη δημιουργία της θεωρίας στη διάρκεια της έρευνας. Ακόμη, τόνισε τη σημασία κατανόησης των σχημάτων και των συνδέσεων των δεδομένων έναντι της απλής περιγραφής πράξεων. Τέλος, η Charmaz (2000, 2006) πρότεινε τη δική της προσέγγιση στον σχεδιασμό θεμελιωμένης θεωρίας με έμφαση στις ευέλικτες στρατηγικές, τη σημασία των καταστάσεων για τους συμμετέχοντες, τον ρόλο του ερευνητή και του δείγματος. Πρόκειται για τον λεγόμενο κονστρουκτιβιστικό σχεδιασμό.

Ο σχεδιασμός θεμελιωμένης θεωρίας προχωρά από την ανοικτή, στην αξονική και την επιλεκτική κωδικοποίηση με τρόπο συστηματικό για να καταλήξει στην ανάπτυξη ενός λογικού προτύπου ή μιας οπτικής παρουσίασης της θεωρίας που εμφανίζεται (Creswell, 2008). Στην ανοικτή κωδικοποίηση ο ερευνητής οργανώνει σε κατηγορίες

τα δεδομένα αφού τα συγκεντρώσει. Συνεχίζει με την αξονική κωδικοποίηση στην οποία επιλέγεται μία κατηγορία ως κεντρικό φαινόμενο. Γύρω από αυτήν τοποθετούνται: οι αιτιώδεις συνθήκες, δηλαδή οι παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο, οι στρατηγικές, δηλαδή οι πράξεις που προκύπτουν ως ανταπόκριση στο κεντρικό φαινόμενο, οι συνέπειες, δηλαδή τα αποτελέσματα από τις στρατηγικές, και οι συνθήκες παρέμβασης που επηρεάζουν τις στρατηγικές, καθώς και το πλαίσιο εμφάνισης του κεντρικού φαινομένου. Ακολουθεί η επιλεκτική κωδικοποίηση στην οποία χρησιμοποιούνται τα στοιχεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως για την ανάπτυξη μιας θεωρίας ή τη βελτίωση της υφιστάμενης.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, τα δεδομένα κειμένου αναλύθηκαν με βάση προκαθορισμένες κατηγορίες όπως αυτές προέκυψαν από τη βιβλιογραφία και την προηγούμενη έρευνα. Εφαρμόστηκε δηλαδή κατευθυνόμενη ανάλυση περιεχομένου. Στη συνέχεια, οργανώθηκαν αξονικά και επιλεκτικά με τη βοήθεια του σχεδιασμού θεμελιωμένης θεωρίας, ώστε να δημιουργηθεί μια οπτική παρουσίαση της θεωρίας. Μέσα από τα τελικά σχήματα καθίσταται δυνατή η επισκόπηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων κειμένου. Αυτά τα σχήματα μπορούν να γίνουν σημεία αναφοράς για την εξέλιξη και βελτίωση της θεωρίας σε μελλοντικές έρευνες.

8.4 Περιορισμοί έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα έδωσε ενδιαφέροντα και χρήσιμα συμπεράσματα εντούτοις υπόκειται σε μια σειρά περιορισμών. Κατά πρώτο, η έρευνα είναι αποκλειστικά ποιοτική. Αυτό σημαίνει ότι ναι μεν δίνεται βήμα στη διατύπωση πρωτότυπων απόψεων σε εκπροσώπους του υπό εξέταση κλάδου και στη σε βάθος διερεύνηση του φαινομένου, αλλά δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Για να μην υπάρξει καμία αμφισβήτηση ως προς τα αποτελέσματα θα χρειαζόταν η έρευνα να είναι μικτή, δηλαδή να περιλαμβάνει και ποσοτικό μέρος. Αυτό δεν θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί στα χρονικά περιθώρια εκπόνησης της παρούσας διατριβής για δύο λόγους: δεν υπήρχε έτοιμο ποσοτικό εργαλείο και δεν θα ήταν δυνατή η ανάλυση των δεδομένων και των δύο ειδών έρευνας. Δεύτερο, έγινε προσπάθεια στο δείγμα να συμπεριληφθούν εκπρόσωποι διαφορετικών χαρακτηριστικών για να καλυφθούν κατά το δυνατό περισσότερες περιπτώσεις. Παρόλα αυτά, στο ηλικιακό ζήτημα συγκεντρώθηκαν κυρίως εκπαιδευτικοί γύρω στα

30 οι οποίες είχαν παρόμοιες εμπειρίες και άρα παρόμοια αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, δεν στάθηκε δυνατό να βρεθεί άνδρας εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας διορισμένος στο δημόσιο, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις και του άλλου φύλου. Αυτό συνέβη γιατί τη συντριπτική πλειοψηφία του κλάδου αποτελούν γυναίκες εκπαιδευτικοί. Παρόμοια είναι η κατάσταση και στους υπόλοιπους κλάδους εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, με την αναλογία ανδρών – γυναικών να εντοπίζεται στο 30% και 70% αντίστοιχα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το 2015 (European Commission, 2015). Θα ήταν, όμως, εξαιρετικά ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ της μειοψηφίας των ανδρών και της πλειοψηφίας των γυναικών εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Τέλος, ένας περιορισμός που αφορά στην ίδια τη φύση της ποιοτικής έρευνας είναι η ενεργός παρουσία του ερευνητή που δεν μπορεί να διασφαλίσει την απόλυτη αντικειμενικότητα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν για τήρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας με έλεγχο μελών και εξωτερική αξιολόγηση, η φωνή της ερευνήτριας σε αρκετά σημεία είναι εμφανής. Το θετικό σημείο είναι ότι οι «αξιολογητές» της έρευνας συναίνεσαν τόσο με τα αποτελέσματα όσο και με το τμήμα της συζήτησης χωρίς να εκφράσουν επιφυλάξεις πράγμα που σημαίνει ότι τα ευρήματα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

ΜΕΡΟΣ: Γ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9. Αποτελέσματα

Ξεκινώντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής αυτής έρευνας θα ήταν χρήσιμο αρχικά να παρατεθεί ο πίνακας με τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν ώστε να δοθεί ξανά μια ξεκάθαρη εικόνα του δείγματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία

ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	1	2	3	4	5	6
ΦΥΛΟ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ
ΗΛΙΚΙΑ	38	38	37	38	37	37
ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Αστική Περιοχή	Αστική Περιοχή	Ημι-αστική Περιοχή	Αστική Περιοχή	Ημι-αστική Περιοχή	Ημι-αστική Περιοχή
ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	M.A	M.A	M.A	M.A	M.A	M.A
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2 Erasmus	Νέες Τεχνολογίες	Αξιολογητής ΚΠγ, Ευρωπαϊκά Προγράμματα	Αξιολογητής ΚΠγ, Μέντορας	Επιμορφώτρια, Comenius	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων
ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	12	10	9	10	10	10
ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη
ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι
ΒΑΘΜΙΑ	B κα A	Μετάταξη A από B	Απόσπαση A	B, ΓΕΛ	Ειδική Αγωγή	Μετάταξη A από B
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	-	4 χρόνια	-	3 χρόνια	5 χρόνια	4 χρόνια

Πίνακας 1: Συνέχεια

ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ	7	8	9	10	11	12
ΦΥΛΟ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ
ΗΛΙΚΙΑ	41	33	52	37	38	55
ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Νησιωτική Περιοχή	Αστική Περιοχή	Νησιωτική Περιοχή	Νησιωτική Περιοχή	Αστική Περιοχή	Αστική Περιοχή
ΑΝΩΤΕΡΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	M.A	B.A	B.A	M.A	M.A	B.A
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Ειδική Αγωγή	Αγωγή Υγείας	-	Ψυχολογία, ΤΠΕ	Ψηφιακή Τάξη, ΤΠΕ, Comenius 2.2.c	Μεθοδολογία, Ψυχολογία, Παιδαγωγική
ΧΡΟΝΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	7	10	18	13	10	16
ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ	ΑΣΕΠ
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Αναπληρώτρια	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη	Μόνιμη
ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΘΕΣΗ	Όχι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι
ΒΑΘΜΙΑ	A	Απόσπαση σε B	B, ΓΕΛ	B, Γυμνάσιο	B και A	B, Γυμνάσιο
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	6 χρόνια	-	-	3 χρόνια	3 χρόνια	16 χρόνια

Καθίσταται προφανές από το δείγμα ότι τα άτομα που ερωτήθηκαν είναι αποκλειστικά γυναίκες, γεγονός που οφείλεται στη συντριπτική πλειοψηφία

αποφοίτων θηλυκού γένους των τμημάτων ξενόγλωσσων φιλολογιών. Βρίσκονται οι περισσότερες στην δεκαετία των 30-40, με δύο εξαιρέσεις, κάτι το οποίο αποδεικνύει την ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού τα τελευταία χρόνια. Όλες οι συμμετέχουσες έχουν ενταχθεί στο δημόσιο σχολείο μετά την αξιολόγηση του γραπτού διαγωνισμού εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ και όχι από την λίστα προϋπηρεσίας, όπως ίσχυε στο παρελθόν. Διαθέτουν στο μεγαλύτερο μέρος μεταπτυχιακό τίτλο, αλλά και προσαυξημένα προσόντα ως προς τις επιμορφώσεις τους. Στις μεταγραφές των συνεντεύξεων μπορεί ο ενδιαφερόμενος να ανακαλύψει με λεπτομέρεια τους τομείς και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών που τις ώθησαν προς συγκεκριμένες επιμορφώσεις. Εδώ, για οικονομία χώρου, παρουσιάζονται ενδεικτικά οι πιο σημαντικές που περιλαμβάνουν: ευρωπαϊκά προγράμματα, προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας, ενημέρωση και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, εκπαίδευση αξιολογητών γραπτών και προφορικών εξετάσεων γλωσσομάθειας, μετεκπαιδεύσεις σε ζητήματα ειδικής αγωγής, ψυχολογίας και παιδαγωγικής. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα που περικλείουν σχεδόν το εύρος των επιλογών όπως: αστικά κέντρα, ημι-αστικές και νησιωτικές περιοχές – που αποτελούν ιδιαίτερο κομμάτι μελέτης για τον ελλαδικό χώρο. Οι περισσότερες διαθέτουν εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα και άρα δεν μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι αντιπροσωπεύουν το «κρατικοδίαιτο» είδος του δημοσίου υπαλλήλου που δεν γνωρίζει το τρόπο λειτουργίας του ιδιωτικού τομέα και στηλιτεύεται συχνά πυκνά από τον τύπο και την κοινωνία. Ο μέσος όρος υπηρεσίας τους στο δημόσιο είναι τα 10 χρόνια ένα επαρκές διάστημα για να έχουν προσαρμοστεί, κοινωνικοποιηθεί, δοκιμαστεί και ενδεχομένως απογοητευθεί από όσα έχουν συναντήσει. Τα δημογραφικά στοιχεία, τέλος, δείχνουν πως η σχέση εργασίας με το δημόσιο πλέον είναι μόνιμη για τους εκπαιδευτικούς – με μία μόνο εκπρόσωπο αναπληρωτών – χωρίς, όμως, αυτό να συνεπάγεται οργανικότητα σε σχολική μονάδα. Το θολό επαγγελματικό πεδίο της εκπαίδευσης σκιαγραφείται καλύτερα και από την κατηγορία βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, όπου διαφαίνεται πλήθος εργασιακών μεταβολών: αποσπάσεις, διαθέσεις, συμπλήρωση ωραρίου σε άλλη βαθμίδα, μετατάξεις, μετακινήσεις.

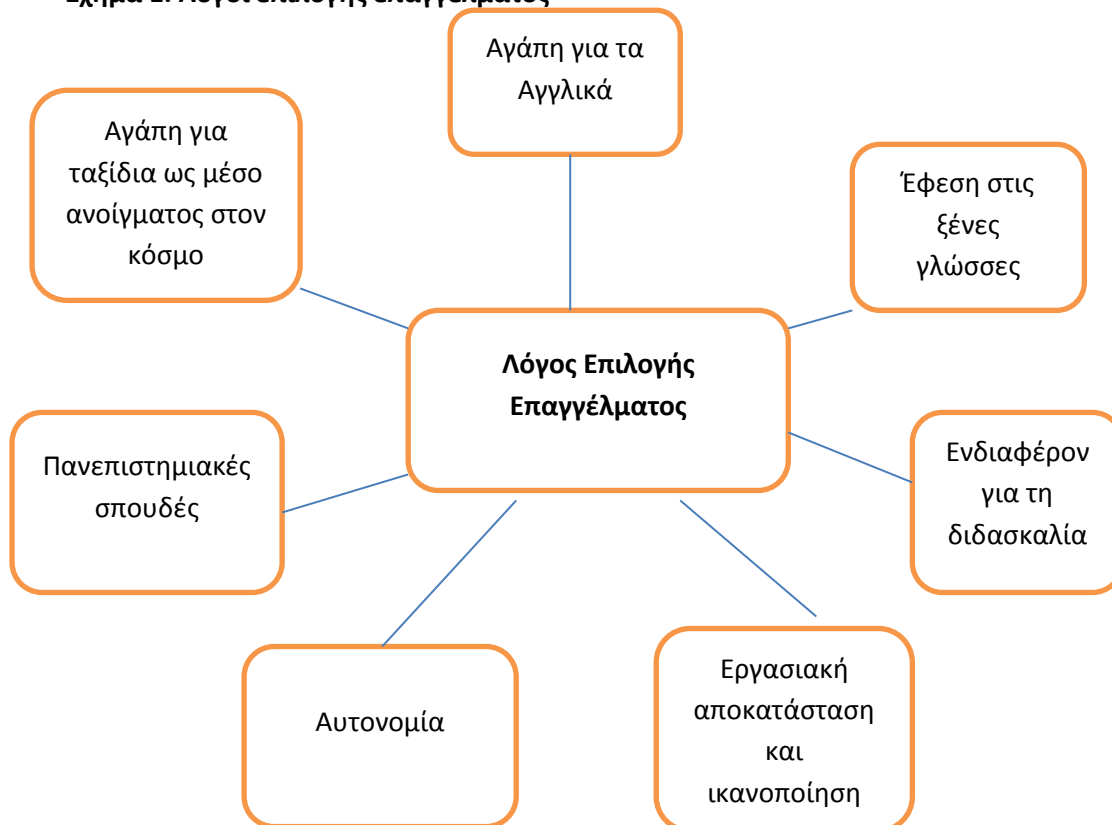
9.1 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Αγγλικής δημοσίων σχολείων στην Ελλάδα

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Αγγλικής δημοσίων σχολείων στην Ελλάδα εξετάζεται μέσα από τη συλλογή στοιχείων που αφορούν στους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που αποτελούν ουσιαστικά την αυτο-εικόνα τους, τη θεώρηση της έως τώρα επαγγελματικής τους πορείας, της προσήλωσης που αισθάνονται για το επάγγελμα και της αίσθησής τους από αυτό, τις πηγές ικανοποίησης και δυσαρέσκειας και της εικόνας που έχουν για τη μελλοντική τους ανάπτυξη. Στη συνέχεια τα στοιχεία συνδυάζονται για να δημιουργηθεί μέσω της εφαρμοσμένης θεωρίας η πλήρης εικόνα της ταυτότητας των εκπαιδευτικών Αγγλικής του δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα.

9.1.1 Λόγοι επιλογής επαγγέλματος

Η διερεύνηση του ζητήματος της επαγγελματικής ταυτότητας ξεκινά από τον λόγο για τον οποίο τα άτομα επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Στο Σχήμα 1 παρατίθεται αραχνόγραμμα στο οποίο παρουσιάζονται ακτινωτά τα αίτια που ώθησαν τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς σε αυτή την επιλογή.

Σχήμα 1. Λόγοι επιλογής επαγγέλματος



Η αγάπη για τη γλώσσα και η έφεση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών αναφέρονται συχνότερα από τις εκπαιδευτικούς (10 στις 12) με χαρακτηριστικές τις δηλώσεις της εκπαιδευτικού 7 ότι: «Ήδη από το δημοτικό είχα αποφασίσει...να ασχοληθώ με τα Αγγλικά γιατί ήμουν πολύ καλή μαθήτρια και έκανα τις ασκήσεις ξεκούραστα», της 8 ότι: «Από μαθήτρια θυμάμαι να ανυπομονώ να πάω...στα Αγγλικά», «είχα μεγάλη αγάπη για τα Αγγλικά ως γλώσσα, για την ξένη μουσική και τις αγγλόφωνες ταινίες» και της 12: «Από όταν ήμουν κοριτσάκι αγαπούσα τα Αγγλικά. Θυμάμαι ότι έκανα τη δασκάλα στα γειτονόπουλα. Το έβρισκα ενδιαφέρον να προσπαθείς να μιλήσεις ένα άλλο πρόσωπο σε μια γλώσσα και άρα σε μια κουλτούρα διαφορετική». Ακολουθούν το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία με την εκπαιδευτικό 3 να δηλώνει ότι επέλεξε το επάγγελμα λόγω της αγάπης της για τη διδασκαλία και της επιθυμίας της να ασκήσει ένα ανθρωποκεντρικό επάγγελμα, και η 11 που αναφέρεται στην πίστη της ότι μπορούσε να μεταδώσει την αγάπη για τη γλώσσα και τις γνώσεις της σε άλλους. Στο ίδιο μοτίβο η 9 μιλά για την πρόκληση της συναναστροφής με τους νέους και τους εφήβους όπως και την ευκαιρία να εμπλακεί σε μια σχέση ανταποδοτική, όπου μπορεί: «να δώσει και να πάρει από αυτούς». Η 10 προχωρά τη σκέψη λίγο παραπέρα και μιλά για την ιδέα: «...του ότι κάπως συμβάλλεις στη διαμόρφωση της σκέψης και του χαρακτήρα ενός νέου ανθρώπου προσδίδει ιδιαίτερο βάρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ειδικά για την Αγγλική είναι σαν να βοηθάς τα παιδιά να σπάσουν έναν κώδικα που θα αποτελέσει ένα από τα πιο χρήσιμα κλειδιά για να ξεκλειδώσουν το μέλλον τους...».

Η εργασιακή αποκατάσταση και ικανοποίηση είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας. Πρόκειται κατά την εκπαιδευτικό 4 για ένα επάγγελμα στο οποίο δεν θα έμενε ποτέ χωρίς δουλειά γεγονός με το οποίο συμφωνούν οι 1 και 12 που αναφέρονται αντίστοιχα στην «εργασιακή ικανοποίηση μέσω της διδακτικής μετάδοσης ενός αντικειμένου που μου είναι προσφιλές» και στην εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα. Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η επιλογή για λόγους αυτονομίας που σχετίζεται τόσο με την οικονομική ανεξαρτησία (βλ. 4), όσο και με την ανεξαρτησία στον χώρο εργασίας (βλ.3) και τη δυνατότητα διαχείρισης του υλικού ανάλογα με τις ανάγκες (βλ. 10). Όπως χαρακτηριστικά λέει η 10: «...είσαι κύριος του εαυτού σου». Η ίδια προσθέτει ακόμη μια παράμετρο εργασιακής ικανοποίησης που αφορά στο ωράριο εργασίας και τις

σταθερές διακοπές για να τονίσει ότι: «...αυτό είναι κάτι που σπανίζει πλέον στις μέρες μας».

Οι πανεπιστημιακές σπουδές, επίσης, φαίνεται να οδηγούν προς την επιλογή του επαγγέλματος με βάση τις δηλώσεις των συμμετεχουσών. Η εκπαιδευτικός 1 υποστηρίζει αυτή την άποψη όπως επίσης και η 11. Η πιο ενδιαφέρουσα τοποθέτηση, όμως, είναι αυτή της 5 η οποία αντικατοπτρίζει τα κενά στο σύστημα εισαγωγής στις Πανεπιστημιακές Σχολές, αφού όπως ισχυρίζεται: «Δεν είχα...σκοπό να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο επάγγελμα...Ήταν η βαθμολογία των Πανελληνίων Εξετάσεων που με οδήγησε στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας...». Μια ακόμη ενδιαφέρουσα άποψη για την επιλογή επαγγέλματος είναι αυτή της 4 που θεωρεί ότι οι ξένες γλώσσες αποτελούν ένα μέσο ανοίγματος στον κόσμο αφού προσφέρουν τη δυνατότητα για ταξίδια. Συνοψίζοντας θα ήταν ασφαλές να ειπωθεί ότι για τις περισσότερες συμμετέχουσες η πρόταση της 8 μπορεί να καλύψει τα αίτια της επιλογής τους: «Όνειρο ζωής, λοιπόν,...όπως και αν ακούγεται αυτό!»

9.1.2 Χαρακτηριστικά του επαγγελματία εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η αντίληψη της αυτο-εικόνας του εκπαιδευτικού, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως επαγγελματία, είναι το βασικότερο ίσως σημείο επί του οποίου οικοδομείται η έννοια της ταυτότητάς του. Στο Σχήμα 2 παρουσιάζεται το σύνολο των απόψεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι διαθέτουν ως επαγγελματίες. Για λόγους χωροταξίας το Σχήμα 2 παρατίθεται στην επόμενη σελίδα.

Σχήμα 2.

Περιγραφή Χαρακτηριστικών Επαγγελματιών Εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα



Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικών περιγράφουν τον εαυτό τους ως ευσυνείδητες και δραστήριες, με καλή διάθεση και ενέργεια. Είναι δημιουργικές, με πάθος για τις ΤΠΕ και την εφαρμογή καινοτομιών, αλλά και ενήμερες για τις τρέχουσες εξελίξεις στον τομέα τους. Θεωρούν πως πρέπει να είναι απαιτητικές αφού «...δεν θα επιβίωναν αλλιώς» καθώς και υπεύθυνες και μεθοδικές για να έχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύουν τις ανάγκες των μαθητών τους κάθε φορά και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στα δεδομένα του συγκεκριμένου. Στις αρετές τους προσθέτουν την εργατικότητα και την υπομονή, απαραίτητα στοιχεία για να ανταποκριθεί κάποιος στις απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού. Οι περισσότερες (7 στις 12) αναφέρουν ότι αισθάνονται αποτελεσματικές σε αυτό που κάνουν και ως εκ τούτου είναι ικανοποιημένες. Κάτι ακόμη το οποίο τονίζουν είναι η αυτονομία του επαγγέλματος.

Από την άλλη, παρουσιάζουν μian εικόνα του εαυτού λιγότερο φωτεινή. Ισχυρίζονται πως οι συνθήκες τις υποχρεώνουν να γίνονται στριφνές για να μπορέσουν να επιβληθούν στους μαθητές. Αισθάνονται ταλαιπωρημένες από την εναλλαγή βαθμίδων, που μειώνει την ποιότητα του μαθήματος και από τις συνεχείς μετακινήσεις από τόπο σε τόπο και από σχολείο σε σχολείο ως συνέπεια της

ανεπάρκειας οργανικών θέσεων. Τέλος, βιώνουν απογοήτευση από τον χώρο εξαιτίας της έλλειψης εκσυγχρονισμού και της στάσης γονέων και μαθητών που θεωρούν το μάθημα ως δευτερεύουσας σημασίας προτιμώντας να δώσουν την ψήφο εμπιστοσύνης τους για τη γλωσσομάθεια στα κέντρα εκμάθησης ξένων γλωσσών.

9.1.3 Στάση απέναντι στην Επαγγελματική πορεία ως τώρα

Συνεχίζοντας με την παρουσίαση των συστατικών μερών της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας παρατίθεται σχηματικά η εικόνα που έχουν δομήσει οι εκπαιδευτικοί για την μέχρι τώρα επαγγελματική τους πορεία. Η αναπαράσταση δεν είναι γραμμική με βάση τη συχνότητα των απαντήσεων, αλλά παρουσιάζει όλες τις απόψεις που αναφέρθηκαν από την πιο θετική στην πιο αρνητική.

Σχήμα 3. «Η κρίση οδηγεί στην ματαιώση»



Όπως καθίσταται προφανές οι αντιλήψεις καλύπτουν όλο το φάσμα από την απόλυτη ικανοποίηση και την αίσθηση επιτυχίας ως την απογοήτευση και τη διάψευση των προσδοκιών. Βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της εικόνας της εκπαιδευτικής πορείας είναι το εύρος των εμπειριών που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί και τα σημάδια που άφησαν αυτές στη βιογραφία τους. Έτσι, η επιτυχία μεταφράζεται στην εποχή που διανύουμε ως δυνατότητα διατήρησης μιας θέσης εργασίας όπως αναφέρει η 12 ενώ κάποιες από τις άλλες εκπαιδευτικούς (5 από τις 12) κρίνουν την πορεία τους απλά ικανοποιητική τονίζοντας ωστόσο το ζήτημα απουσίας ευκαιριών

επιμόρφωσης (7) και ανέλιξης (9) και το πρόβλημα των διαρκών αλλαγών περιβάλλοντος ή μετακινήσεων για υπηρεσιακούς λόγους (8). Ο πλούτος των εμπειριών που προσφέρει η συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή αναφέρεται επίσης συχνά με την εκπαιδευτικό (1) να την προσμετρά ως το μόνο θετικό αποτέλεσμα από τις εναλλαγές συγκειμένου χρόνου με τον χρόνο, αφού συμβάλλει: «...στην απόκτηση ευελιξίας και διαφοροποιημένης εργασιακής εμπειρίας». Η (8) επίσης, προσμετρά στην εμπειρία της την πιο «εμπεριστατωμένη εικόνα όσον αφορά την εκπαίδευση εν γένει, τους μαθητές και τις δυσκολίες...». Πιο εύγλωττα η (5) θεωρεί πως η εκπαιδευτική της πορεία έχει συμβάλει στην ωριμότητά της τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική. Ειδικά στο κομμάτι που αφορά στην υπηρεσία της σε σχολείο ειδική αγωγής με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών έχει διδαχθεί όπως λέει η ίδια: «να προσαρμόζομαι, πειραματίζομαι, επιλέγω, απορρίπτω και να προσπαθώ».

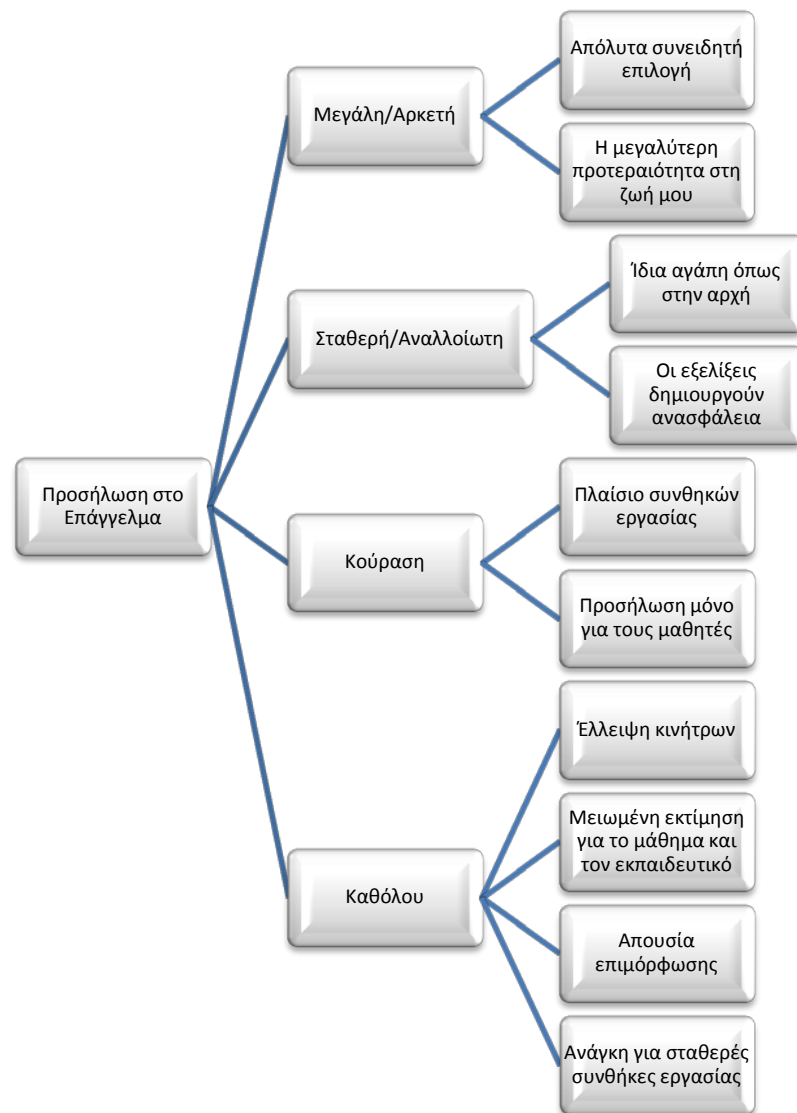
Η αρνητική θεώρηση της εκπαιδευτικής πορείας είναι, όμως, αυτή που συγκεντρώνει τα περισσότερα σχόλια και τα πιο έντονα συναισθήματα. Ακόμη και σε όσες εκπαιδευτικούς έχουν εκφραστεί θετικά για την πορεία τους, υποβόσκει ένα συναίσθημα αμφιβολίας και ανησυχίας. Η (8) δηλώνει πως: «κάνω ό,τι θεωρώ καλύτερο...χωρίς να μπορώ να πω κατά πόσο το επιτυγχάνω...». Για την (1) το πρόβλημα επικεντρώνεται στην έλλειψη οργανικής θέσης που προκαλεί: «...αισθήματα αγωνίας και αβεβαιότητας στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς και ...ματαιώσης όταν η τοποθέτηση γίνεται καθυστερημένα» με αποτέλεσμα να καταλήγει με τμήματα που κανείς άλλος δεν επιθυμεί να διδάξει ή με διδακτικά αντικείμενα άσχετα. Τη θέση αυτή υπερασπίζεται και η εκπαιδευτικός (6) που προσθέτει στις αλλαγές σχολείων τις δύσκολες συνθήκες και την έλλειψη υποδομών, κυρίως, όμως χαρακτηρίζει την πορεία δύσκολη εξαιτίας του «...φόβου μήπως απολυθώ». Το ζήτημα απώλειας της θέσης εργασίας είναι ένα μοτίβο που επαναλαμβάνεται σε διαφορετικά ερωτήματα στη διάρκεια των συνεντεύξεων υπογραμμίζοντας τον τρόπο της ανεργίας και τις πραγματικά τραγικές συνθήκες που επικρατούν αυτή τη στιγμή στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Η δήλωση της (10) ότι: «με την πάροδο των χρόνων η στασιμότητα των πραγμάτων μειώνει την ικανοποίηση και μετά την 'είσοδο' της χώρας στην κρίση οδηγεί προς την ματαιώση» συνοψίζει την ουσία της απογοήτευσης από τη μέχρι τώρα πορεία για τις

εκπαιδευτικούς. Η (12) ολοκληρώνει την εικόνα αυτή με τη φράση: «πίστευα αφελώς ότι θα μου έδινε κι άλλες δυνατότητες αλλά φευ!».

9.1.4 Η Προσήλωση στο επάγγελμα

Εκτός από την κρίση για την επαγγελματική πορεία ως τώρα, μια σημαντική έννοια στη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι αυτή της προσήλωσης στο επάγγελμα. Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζεται σαν βεντάλια το εύρος των απόψεων σχετικά με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα.

Σχήμα 4. Η προσήλωση στο επάγγελμα



Τα αποτελέσματα δείχνουν μια τεράστια ψαλίδα αφού από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται απόλυτα προσηλωμένες και «αμετανόητες» για την

επαγγελματική τους επιλογή και από την άλλη φαίνεται να βιώνουν σημαντική κόπωση ακόμη και ματαίωση που οδηγεί αναπόφευκτα στην έξοδο από το επάγγελμα. Συγκεκριμένα, η μεγάλη προσήλωση συνδέεται με την αγάπη για τους μαθητές και την διδασκαλία όπως υποστηρίζουν η (3) και η (4). Η πρώτη αναφέρει ως απόδειξη της προσήλωσής της τις προσπάθειες που καταβάλλει να ενημερώνεται για τις εξελίξεις, να συμμετέχει σε καινοτόμα προγράμματα, να προσαρμόζει τη διδασκαλία «ανιχνεύοντας τις ανάγκες των μαθητών και επιδιώκοντας...(την) εξατομικευμένη διδασκαλία». Η δεύτερη, διαχωρίζει την προσήλωση προς τους μαθητές η οποία είναι αδιαπραγμάτευτη από την προσήλωση για το επάγγελμα καθεαυτό. Χαρακτηριστική η φράση της εκπαιδευτικού (9) ότι το επάγγελμα : «είναι η μεγαλύτερη προτεραιότητα στη ζωή» της, όπως και η άποψη των (10) και (12) ότι η επιλογή του επαγγέλματος υπήρξε απόλυτα συνειδητή με την πρώτη να δηλώνει ότι: «εκτός απροόπτου θα ολοκληρώσω τον εργασιακό μου κύκλο με αυτό» και την δεύτερη ότι: «δεν θα ήθελα να κάνω κάτι διαφορετικό». Τέλος, η (8) αισθάνεται την προσήλωσή της αναλλοίωτη στην πάροδο του χρόνου αφού «νιώθει την ίδια αγάπη...όπως όταν πρωτοξεκίνησε τη διδασκαλία» αλλά οι εξελίξεις της δημιουργούν «...ανασφάλεια για το μέλλον».

Από την άλλη πλευρά, η κούραση μειώνει την προσήλωση. Αυτή προκαλείται σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς από τις συνθήκες εργασίας και επιδεινώνεται σε σημείο απογοήτευσης από την έλλειψη κινήτρων, τη μειωμένη εκτίμηση για το μάθημα και τον εκπαιδευτικό από κηδεμόνες και μαθητές και την απουσία ευκαιριών επιμόρφωσης. Η (1) προσφέρει την πιο γλαφυρή περιγραφή της κατάστασης: «ανάλογα με τις οικονομικοκοινωνικές συνθήκες...οι γονείς και...οι μαθητές δεν δείχνουν εκτίμηση προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού...». Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: «αισθάνονται την ανάγκη να τονίσουν στον εκπαιδευτικό ότι δεν νιώθουν την ανάγκη να μελετήσουν... επειδή παρακολουθούν φροντιστήριο ξένης γλώσσας». Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: «θεωρείται αυτονόητο...ότι ο βαθμός στα Αγγλικά θα πρέπει να είναι ικανοποιητικά υψηλός» άσχετα αν αυτός δεν ανταποκρίνεται στην προσπάθεια που έχει καταβάλει ο μαθητής. Η εκπαιδευτικός (7) τονίζει την μείωση της προσήλωσης από τις διαρκείς μετακινήσεις και την έλλειψη υποδομών, ενώ η (10) υπογραμμίζει την υποβάθμιση του επαγγέλματος «τόσο από το κράτος όσο και από την ελληνική κοινωνία» ως σημαντικό παράγοντα αποθάρρυνσης.

9.1.5 Η αίσθηση από το επάγγελμα

Σχήμα 5. Αίσθηση από το επάγγελμα



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αίσθηση που έχουν σχετικά με το επάγγελμά τους φαίνεται να συμφωνούν ως προς τις βασικές παραμέτρους με τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, την κρίση τους για την εκπαιδευτική τους πορεία και την προσήλωση που νιώθουν για τη διδασκαλία. Έτσι, αρκετές τονίζουν την αγάπη που αισθάνονται για το επάγγελμα, το ανάγουν σε λειτουργήμα – πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό στην οικοδόμηση της ταυτότητας – και εστιάζουν στις δεξιότητες και την ιδιαίτερη δυναμική που απαιτείται προκειμένου για την αποτελεσματική του άσκηση. Η (9) μιλάει για ένα επάγγελμα ανταποδοτικό λόγω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, η (3) επίσης αναφέρεται στην επαφή με το έμψυχο υλικό που κρατάει «τον εκπαιδευτικό σε διαρκή εγρήγορση μέσα στο ευρύτερο φάσμα της διδακτικής του πορείας» και η (4) τονίζει τη σημασία του «να βρίσκεσαι ανάμεσα σε παιδιά και να προσπαθείς να τα βοηθήσεις να κάνουν ένα βήμα παραπέρα στη ζωή τους». Η (5) όπως και η (9) αναφέρονται στη διαδικασία επαφής των μαθητών με μια διαφορετική κουλτούρα από τη δική τους. Γίνεται λόγος ακόμη, για τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, αφού σύμφωνα με την (12) πρόκειται για «ένα

επάγγελμα για γερά νεύρα και γερό στομάχι» που χρειάζεται διαρκή προσπάθεια, επιμόρφωση και αυτοσυγκράτηση. Όπως χαρακτηριστικά λέει η (10): «εμείς βάζουμε την ψυχή μας ενέχυρο σε αυτή τη διαδικασία. Είμαστε ο κυματοθραύστης για τα προβλήματα τόσο των μαθητών όσο και των κηδεμόνων τους».

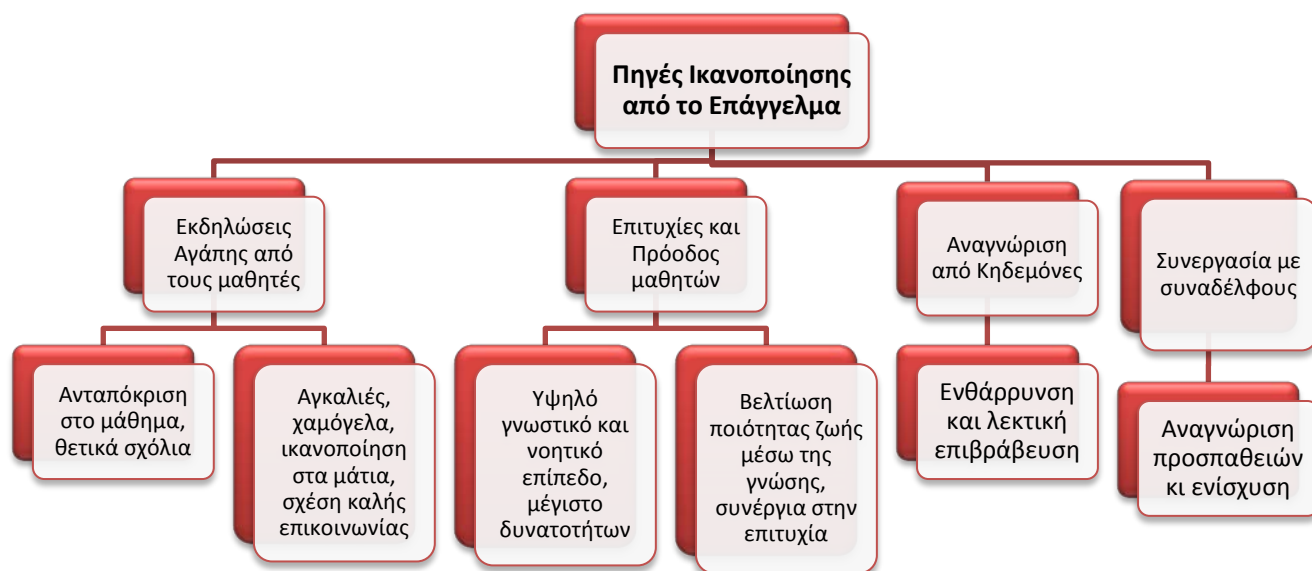
Στο στόχαστρο των εκπαιδευτικών για ακόμη μια φορά μπαίνει η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στο μάθημά τους και οι δύσκολες εργασιακές τους συνθήκες. Αρκετές (1, 2, 5, 6, 10) έχουν την αίσθηση ότι το επάγγελμα είναι υποτιμημένο και παραγκωνισμένο. Σύμφωνα με την (1) αυτό συμβαίνει λόγω της φροντιστηριακής νοοτροπίας – η οποία κατά την (10) δυσχεραίνει πολύ την κατάσταση – και της διάκρισης βασικών και δευτερευόντων/συμπληρωματικών μαθημάτων. Την αντιμετώπιση των μαθητών και των γονιών σε συνδυασμό με την αρνητική παρουσίαση του επαγγέλματος από τα ΜΜΕ και την προώθηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης καταγγέλει και η (8) λέγοντας ότι: «αφαιρούν από το επάγγελμα...το κύρος και την ‘αίγλη’ του παρελθόντος!». Επίσης, η (12) μιλά για τον αγώνα απέναντι σε κοινωνία και κράτος όπου κανείς πρέπει: «να πείσει τους άλλους ότι δεν είναι ελέφαντας, ότι έχει λόγο ύπαρξης στο αναλυτικό πρόγραμμα και ότι μπορεί να προσφέρει». Οι αντιξοότητες των τελευταίων χρόνων εξαιτίας της κρίσης στηλιτεύονται ως υπαίτιες της κατάστασης που επικρατεί στην παιδεία (βλ. 3) με ιδιαίτερη αναφορά στη μεταβλητότητα της εργασιακής θέσης αλλά και της έλλειψης αιθουσών και κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων. Το αποτέλεσμα είναι μια αίσθηση απογοήτευσης με την (10) να δηλώνει ότι για τους εκτός επαγγέλματος η έννοια λειτούργημα συνδέεται αποκλειστικά με χαμηλές μισθολογικές απολαβές και την (7) να μοιράζεται την ανησυχία της ότι κάποια στιγμή στη ζωή της θα αλλάξει επάγγελμα μιας που της φαίνεται αδύνατο να φτάσει μέχρι τα 67 (σύμφωνα με τα νέα δεδομένα για θεμελίωση συνταξιοδοτικού δικαιώματος) και να διδάσκει ακόμη στο δημόσιο.

9.1.6 Παράγοντες άντλησης ικανοποίησης από το επάγγελμα

Η εικόνα της επαγγελματικής ταυτότητας δεν μπορεί να ολοκληρωθεί αν δεν εξεταστούν οι παράγοντες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας που ωθούν τα άτομα στην αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους και στην επαγγελματική ολοκλήρωση. Εδώ τα πράγματα είναι ξεκάθαρα. Οι πηγές ικανοποίησης από το επάγγελμα είναι τέσσερις: η αγάπη των μαθητών, οι επιτυχίες που σημειώνουν, η αναγνώριση από τους κηδεμόνες και η συνεργασία με τους συναδέλφους. Ως προς τις

εκδηλώσεις αγάπης γίνεται λόγος για την προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η σχέση αυτή είναι ειλικρινής, χωρίς απώτερα κίνητρα και εκδηλώνεται με χαρά, ευγνωμοσύνη και χαμόγελα που όπως δηλώνει η (3): «υποδηλώνουν έμμεση αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου». Προέκτασή της αποτελεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, αφού χωρίς την κατάλληλη παιδαγωγική σχέση ο μαθητής δεν αισθάνεται την ίδια παρόθηση. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το «υψηλότερο και πολύπλοκότερο γλωσσικά και νοητικά επίπεδο διδασκαλίας» (βλ. 1) αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όταν τους βλέπουν να «προοδεύουν και να φτάνει ο καθένας το μέγιστο των δυνατοτήτων του» (βλ. 5). Η αίσθηση αυτή γίνεται ακόμη πιο ισχυρή όταν αναφερόμαστε στην ειδική αγωγή. Και στη γενική εκπαίδευση, όμως, το να βλέπει κάποιος «έναν αδύναμο μαθητή να ξεπερνάει τα εμπόδια και να προοδεύει ή όταν ένας δυνατός μαθητής – που κάνει χρόνια μάθημα σε φροντιστήριο – κατακτά νέες γνώσεις ή δεξιότητες στο σχολείο» όπως μας λέει η (10), αυξάνει κατακόρυφα την αυτοπεποίθηση και δίνει δύναμη στον εκπαιδευτικό να συνεχίσει τον αγώνα του. Ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό προσφέρουν ακόμη τα θετικά σχόλια από τους γονείς (12) οι οποίοι μπορεί κατά διαστήματα να αναγνωρίσουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και να τις επιβραβεύσουν (7) ή να αναζητήσουν τη συμβουλή τους (10). Αυτό το τελευταίο σχόλιο δείχνει και την ανάγκη των εκπαιδευτικών αγγλικής για στήριξη από το κοινωνικό σύνολο που με τη στάση του έχει καταρρακώσει το ηθικό τους. Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική πηγή ικανοποίησης είναι οι στιγμές αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου από τους συναδέλφους (10) και οι στιγμές εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ τους (10) – που, δυστυχώς, σπανίζουν.

Σχήμα 6. Πηγές ικανοποίησης από το επάγγελμα



9.1.7 Πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμα

Όσον αφορά στις πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που καταγράφηκαν ομαδοποιούνται γύρω από τις συνθήκες εργασίας και την απαξίωση του μαθήματος – δυο στοιχεία που εμφανίζονται διαρκώς στις συνεντεύξεις σε όλα σχεδόν τα ερωτήματα – την απουσία αξιολόγησης, τις χαμηλές οικονομικές απολαβές και την έλλειψη/απουσία επαρκούς επιμόρφωσης ή Επαγγελματικής Ανάπτυξης (που από αυτό το σημείο και σε όλη την έκταση της έρευνας θα κάνει την εμφάνισή της τακτικά). Οι συνθήκες υπό τις οποίες καλούνται να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα είναι μακράν πέρα από ιδανικές. Η (3) ξεκινά με την έλλειψη σταθερής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας «τόσο σε θέματα υπηρεσιακής άσκησης καθηκόντων όσο και σε θέματα που άπτονται της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού έργου». Οι (4), (11) και (12) αναφέρουν την έλλειψη υποδομών, κτιριακών και τεχνολογικών, αλλά και στοιχειωδών υλικών ώστε να μπορεί κάποιος να ανταποκρίνεται στις εργασιακές απαιτήσεις με αξιοπρέπεια. Η (1), η (6) και η (10) επαναφέρουν το ζήτημα των

υπηρεσιακών μεταβολών και μετακινήσεων με έμφαση στην αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κάθε χρόνο και τη μηδαμινή προοπτική σταθερότητας λόγω της έλλειψης οργανικών θέσεων. Όπως χαρακτηριστικά λέει η τελευταία: «είναι απαράδεκτο να έχει κανείς 15 χρόνια υπηρεσίας ως μόνιμος εκπαιδευτικός και, είτε να μετακινείται σε δύο και τρία σχολεία για να συμπληρώσει ωράριο, είτε να είναι τοποθετημένος σε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση από την κατοικία του». Άλλο ζήτημα είναι «η έλλειψη σαφούς γραμμικής διαβάθμισης του επιπέδου δυσκολίας των βιβλίων αγγλικών από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται είτε χάσματα είτε επαναλήψεις» (βλ. 1). Στις δυσμενείς συνθήκες οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν τα μεγάλα και μικτά τμήματα, τον μη διαχωρισμό επιπέδων γλωσσομάθειας και την απουσία τμημάτων ένταξης ή παράλληλης στήριξης για τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες.

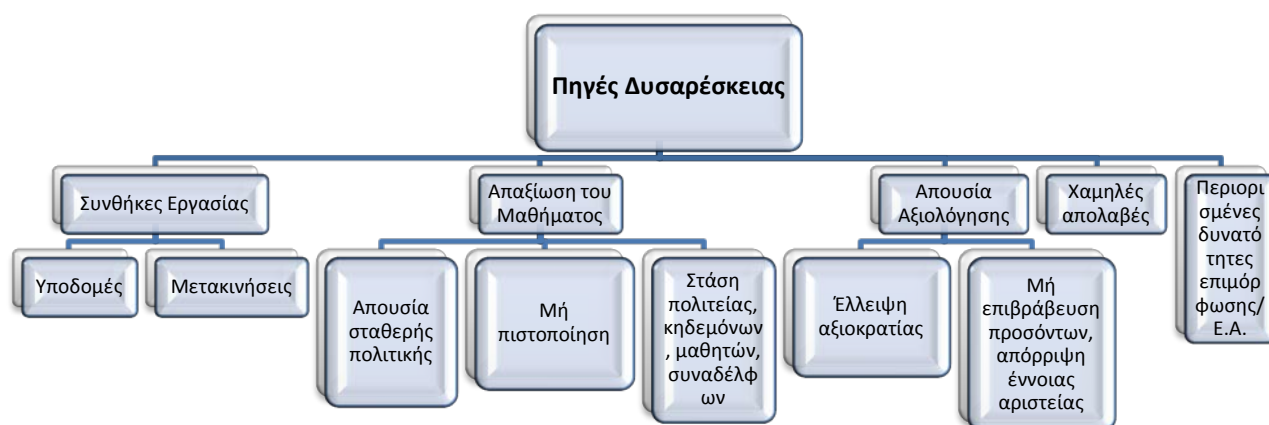
Ο επόμενος παράγοντας δυσαρέσκειας αλλά εξίσου σημαντικός σε βαρύτητα είναι η απαξίωση του μαθήματος από τους γονείς και τα παιδιά. Και εδώ οι ευθύνες πέφτουν στην πολιτεία που αδυνατεί να προσφέρει ένα πλαίσιο σταθερού εκπαιδευτικού προγραμματισμού με αποτέλεσμα τη μείωση ωρών και τον παραγκωνισμό του μαθήματος στην κατηγορία του «δευτερεύοντος». Όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί καυτηριάζουν την άρνηση της επίσημης πολιτείας εδώ και χρόνια να προσφέρει πιστοποίηση της γλωσσομάθειας μέσω του δημόσιου σχολείου – γεγονός αυτονόητο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η κατάσταση που διαιωνίζεται (βλ. 12) ενισχύει την προκατάληψη των μαθητών και των γονέων απέναντι στο μάθημα των Αγγλικών στο δημόσιο σχολείο. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός (9): «...η ξένη γλώσσα είναι θέμα φροντιστηρίων και στο δημόσιο είναι απλά μια χαλαρή ώρα χωρίς απαιτήσεις.» Ακόμη πιο έντονη η αντίδραση της (5) στην απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού της αγγλικής στην περίπτωση του οποίου συχνά τα προσόντα του ισοπεδώνονται με την πλειοψηφία του κοινωνικού συνόλου να εξισώνει το πανεπιστημιακό πτυχίο με το πιστοποιητικό γλωσσομάθειας κάποιου διεθνούς φορέα.

Ένας άλλος παράγοντας δυσαρέσκειας, που ενδεχομένως να προκαλέσει έκπληξη στον αναγνώστη που γνωρίζει τα ελληνικά στερεότυπα, είναι η απουσία αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως τα προσόντα τους δεν αναγνωρίζονται (6) και φυσικά δεν επιβραβεύονται. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών δεν ενισχύονται (10) και υπάρχει έντονο το συναίσθημα της έλλειψης αξιοκρατίας. Η (2), μάλιστα, δεν διστάζει να δηλώσει πως: «...η έννοια της αριστείας είναι απαγορευμένη και μόνο οι

συνδικαλιστές προωθούνται στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση». Τα λόγια της περικλείουν την απογοήτευση ενός ομολογουμένως καλά καταρτισμένου συνόλου εκπαιδευτικών που διορίστηκαν με αξιοκρατικές διαδικασίες, όπως ο γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, για να χαθούν στους λαβύρινθους της γραφειοκρατίας και τους βαλτότοπους του νεποτισμού και των υψηλών γνωριμιών.

Ολοκληρώνοντας, χρειάζεται να αναφερθούν δύο ακόμη παράγοντες δυσαρέσκειας από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα: ο μισθός και οι ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης. Οι απολαβές των εκπαιδευτικών ανέκαθεν ήταν μειωμένες με αποκορύφωμα, όμως, τα τελευταία χρόνια οπότε εξαιτίας της οικονομικής κρίσης η μείωση μισθών συνδυάστηκε και με αύξηση του εργασιακού ωραρίου. Πρόκειται για ένα σημείο αναφοράς αρκετών από τις ερωτηθείσες εκπαιδευτικούς αφού οι μειώσεις σε πολλές περιπτώσεις έθεσαν ζήτημα επιβίωσης για τις ίδιες και τις οικογένειές τους. Τέλος, οι ελάχιστες δυνατότητες επιμόρφωσης και εξέλιξης – που θα εξεταστούν με λεπτομέρεια στο επόμενο μέρος της έρευνας – δρουν αποκαρδιωτικά σε ανθρώπους που μπήκαν στον χώρο με όρεξη για δουλειά και εφαρμογή καινοτομιών.

Σχήμα 7. Πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμα



9.1.8 Προσδοκίες για μελλοντική ανάπτυξη

Η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών Αγγλικής στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την αποτύπωση των προσδοκιών τους για μελλοντική ανάπτυξη. Άλλωστε, η εικόνα που έχει κάποιος για το μέλλον μπορεί να τον κινητοποιήσει ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτο-πραγμάτωσης ή αντίθετα να τον ακινητοποιήσει εξαιτίας του τείχους που αισθάνεται ότι ορθώνεται απέναντί του και τον αποτρέπει από την πραγματοποίηση των ονείρων του. Η αποτύπωση των προσδοκιών αυτών εξυπηρετεί και έναν ακόμη σκοπό: λειτουργεί ως γέφυρα για την σύνδεση της επαγγελματικής ταυτότητας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Σχήμα 8. Προσδοκίες μελλοντικής ανάπτυξης

Προσδοκίες για Μελλοντική Ανάπτυξη

Δυνατότητες Ε.Α. (θέση ευθύνης)	Καμία	Καλύτερη Διαχείριση Τάξης
Βελτίωση στον παιδαγωγικό, γνωστικό τομέα	Μετακίνηση στον τόπο κατοικίας	Υπερκερασμός προβλημάτων
Αμφισβήτηση	Συνταξιοδότηση	Αλλαγή Επαγγέλματος

Το Σχήμα 8 δίνει μια εικόνα του τι αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από την επαγγελματική τους ενασχόληση στο μέλλον. Παρά το γεγονός ότι στη διατύπωση της ποικιλίας των απόψεων φαίνεται οι θετικές προσδοκίες να ξεπερνούν τις αρνητικές, στην πραγματικότητα οι ερωτηθείσες κατανέμονται σχεδόν ισομερώς στα δύο άκρα της πλάστιγγας.

Συγκεκριμένα: οι 1, 2, 4, 5, 9, 10 και 12 αντικρίζουν το επαγγελματικό τους μέλλον δυσοίωνα. Πιστεύουν πως υπάρχουν ελάχιστες αν όχι μηδαμινές πιθανότητες βελτίωσης των συνθηκών άσκησης του επαγγέλματος και αντίστοιχες πιθανότητες εξέλιξης ή ανάπτυξης. Η (1) επιρρίπτει την ευθύνη «στις συνθήκες μεταβλητότητας» στις οποίες έχει αναφερθεί στα προηγούμενα στάδια της συνέντευξης και δηλώνει πως δεν μπορεί να μιλήσει για μελλοντική ανάπτυξη, αφού «αυτή τη στιγμή δεν γνωρίζω καν σε ποια βαθμίδα θα καταλήξω». Η (2) μιλά για λίγες προσδοκίες «αν δεν αλλάξει το ισχύον πλαίσιο» και η (9) θεωρεί ότι δεν μπορεί δυστυχώς να αναφερθεί σε μελλοντική ανάπτυξη αλλά αντίθετα προσθέτει ότι: «αισθάνομαι τη θέση μου στο σχολείο να συρρικνώνεται».

Οι εκπαιδευτικοί (4) και (5) αποπνέουν με τα λεγόμενά τους ένα αίσθημα πλήρους ματαίωσης που τις ωθεί να αναζητήσουν πλέον άλλον τρόπο αυτο-πραγμάτωσης. Η μεν πρώτη ευθαρσώς δηλώνει πως η παραμονή της στο επάγγελμα είναι προσωρινή και εξ ανάγκης αφού: «μάλλον μένω όσο αντέξω και (μέχρι) να βρω κάτι άλλο που να με κάνει να νιώθω πλήρης» για να προσθέσει «αν υπάρχει κάτι τέτοιο». Οι φράσεις ‘όσο αντέξω’ και ‘αν υπάρχει κάτι τέτοιο’ καταμαρτυρούν την απογοήτευση που βιώνει η εκπαιδευτικός και την κρυφή της ελπίδα να ασκεί ένα επάγγελμα που να της προσφέρει την αίσθηση της πληρότητας. Η ματαίωση έρχεται να αντικρούσει τα θετικά αισθήματα εισαγωγής στο επάγγελμα και να αφήσει την εκπαιδευτικό που προσέβλεπε στην άσκηση της διδασκαλίας ως λειτουργήματος μετέωρη και σε αναζήτηση νέας διεξόδου για την εξασφάλιση των προς το ζην. Η δεύτερη, δηλαδή η (5), μιλά ξεκάθαρα για την επιθυμία της να αλλάξει επαγγελματικό πλαίσιο και να εκπονήσει διδακτορική διατριβή ως μέσο προώθησης της καριέρας της προς άλλη κατεύθυνση.

Οι εκπαιδευτικοί (10) και (12) παρουσιάζουν μίαν άλλη εικόνα αρνητικής θεώρησης του επαγγελματικού τους μέλλοντος. Ενώ και οι δύο προσβλέπουν στην ενασχόληση με διοικητική θέση αυτομάτως απορρίπτουν την ιδέα εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν αυτή τη στιγμή γενικά και ειδικά στον χώρο των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας. Η (10) τονίζει την απογοήτευσή της αφού ο «κλάδος...ουσιαστικά αποκλείεται (από την διεκδίκηση θέσης ευθύνης) μέσω της υφιστάμενης μοριοδότησης», «εκπαιδευτικές άδειες δεν δίνονται και ουσιαστικής αξιολόγησης απούσης μάλλον η κατάσταση είναι περισσότερο θέμα γνωριμιών παρά προσόντων...». Η (12) αντιμετωπίζει την έννοια της μελλοντικής ανάπτυξης με

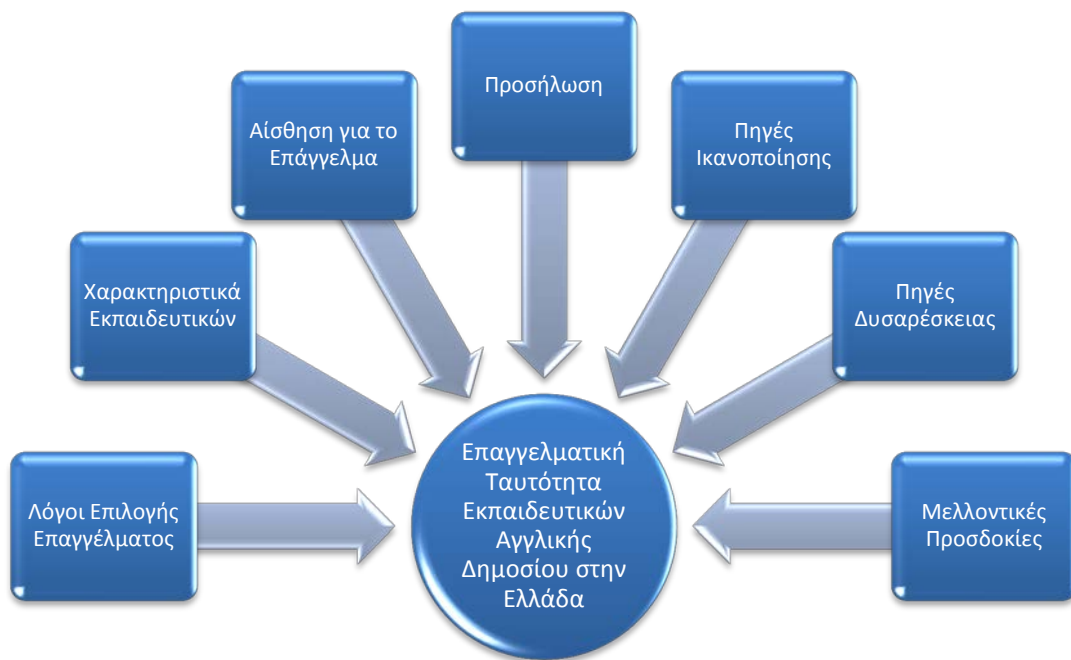
ειρωνία: «Μελλοντική ανάπτυξη; Εδώ γελάνε». Δηλώνει πως θα ήταν ευτυχής αν κατάφερνε να πάρει σύνταξη εν ζωή για να καταλήξει ότι θα ήθελε να δοκιμαστεί σε θέση διοίκησης λόγω της προηγούμενης εμπειρίας της ως ιδιοκτήτριας κέντρου ξένων γλωσσών. Θεωρεί, όμως, πως αυτό είναι μάλλον απίθανο αφού συμφωνεί με την (10) ότι: «η ειδικότητά μας δεν πριμοδοτείται για κάτι τέτοιο...».

Από την άλλη πλευρά του νομίσματος, οι : 3, 6, 7, 8, 11 αντιμετωπίζουν το μέλλον τους με μεγαλύτερη αισιοδοξία. Οι δηλώσεις τους επικεντρώνονται στο ζήτημα της επιμόρφωσης, της καλύτερης διαχείρισης της τάξης, της μετακίνησης κοντά στον τόπο κατοικίας και της προετοιμασίας των μαθητών για πιστοποίηση της γλωσσομάθειας μέσα από το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης. Η (3) προσβλέπει στον υπερκερασμό των προβλημάτων και τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης. Η (7) αναφέρεται στην συμβολή της εμπειρίας και της επιμόρφωσης στην καλύτερη διαχείριση της τάξης, ενώ οι (8) και (11) εστιάζουν στη διαρκή ενημέρωση για το διδακτικό αντικείμενο και στην επιμόρφωση σε όλους τους τομείς: γνωστικό, διδακτικό και παιδαγωγικό, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις και να πλησιάσουν το πρότυπο που έχουν σχηματίσει για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Τέλος, η (7) επανέρχεται στο ζήτημα των μετακινήσεων με την ελπίδα, όμως, ότι αυτό θα λυθεί στο μέλλον και θέτει, επίσης, το θέμα των απολαβών, αφού ειδικά για τους εκπαιδευτικούς που ασκούν το επάγγελμά τους μακριά από τον τόπο κατοικίας και χωρίς σταθερή σχέση εργασίας τα πράγματα στο κομμάτι του επιπέδου διαβίωσης είναι οριακά στην Ελλάδα της κρίσης.

9.1.9 Συμπεράσματα

Όλα τα παραπάνω στοιχεία της έρευνας συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση. Προχωρώντας από το ειδικό στο γενικό, θα ήταν χρήσιμο μετά την εξέταση των δεδομένων που προσέφεραν οι συμμετέχουσες να δοθεί μια συνοπτική εικόνα της θεώρησης της έννοιας μέσα από τρία διαγράμματα στα πλαίσια εφαρμογής του σχεδιασμού θεμελιωμένης θεωρίας.

Διάγραμμα 8. Εξωτερικές Δυνάμεις Διαμόρφωσης της Επαγγελματικής Ταυτότητας

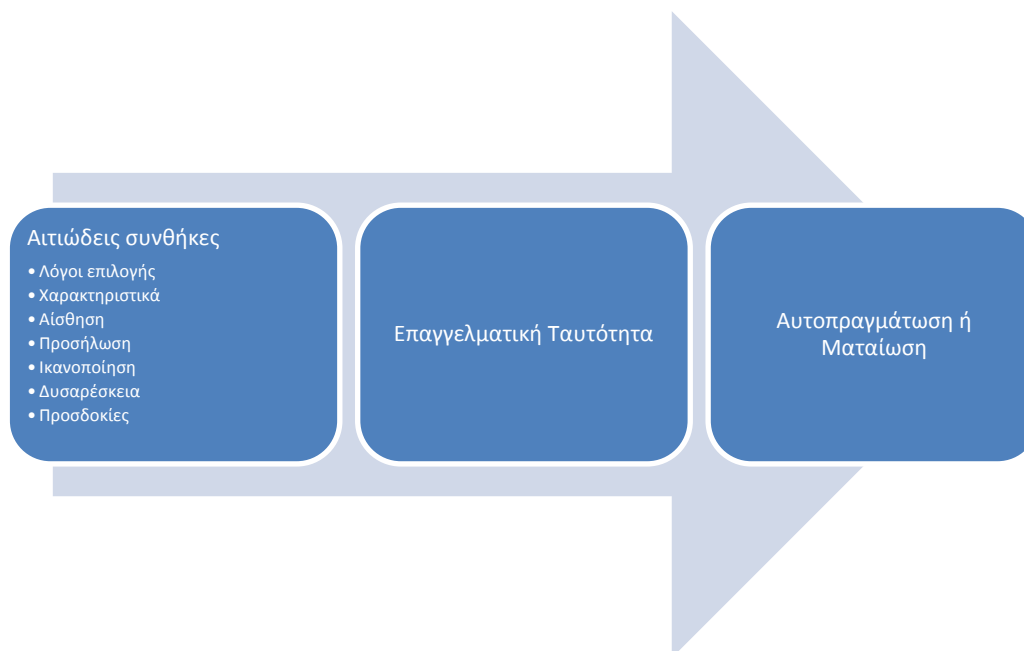


Στο Διάγραμμα 8 παρατηρείται ο τρόπος με τον οποίο δομείται αρχικά η ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Στο κέντρο βρίσκεται το υπό εξέταση φαινόμενο που η έρευνα καλείται να διαφωτίσει. Γύρω από αυτό οι εξωτερικές δυνάμεις που το διαμορφώνουν. Πρόκειται για τις βασικές έννοιες-κλειδιά που με βάση και την βιβλιογραφία οριοθετούν την έννοια.

Στο Διάγραμμα 9 η οπτική ανοίγει περισσότερο, ώστε εκτός από τις αιτιώδεις συνθήκες και το κεντρικό φαινόμενο να είναι εμφανή και τα αποτελέσματα ή αλλιώς οι δράσεις στις οποίες οδηγεί το φαινόμενο αυτό. Η βάση στην οποία έχει δομηθεί μια επαγγελματική ταυτότητα ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την επίδραση που θα έχει αυτή στο άτομο: αν δηλαδή θα οδηγήσει το άτομο στην αυτοπραγμάτωση και συνεπώς στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς του και την πλήρη ανάπτυξη των

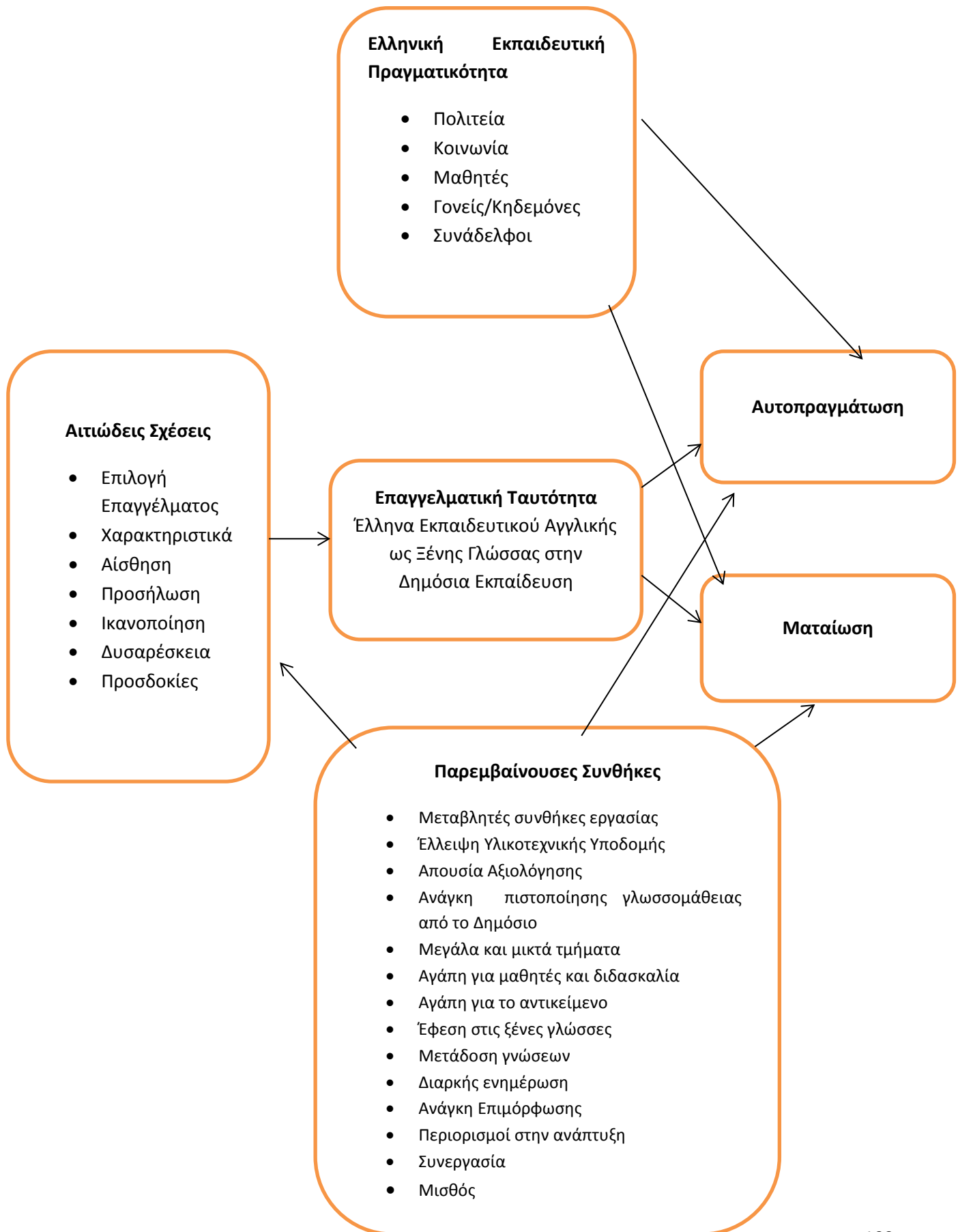
δυνατοτήτων του ή αν θα το οδηγήσει στην απογοήτευση, την ματαίωση και ενδεχομένως την παραίτηση.

Διάγραμμα 9. Αιτιώδεις συνθήκες και αποτελέσματα



Τέλος, στο Διάγραμμα 10 προστίθενται όλες εκείνες οι συνθήκες που επηρεάζουν όχι μόνο το αποτέλεσμα, δηλαδή τις δράσεις αλλά και τις αιτιώδεις συνθήκες. Ο λόγος για το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα το υπό διερεύνηση φαινόμενο, εδώ η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και οι παρεμβαίνουσες συνθήκες, δηλαδή οι επιμέρους παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του φαινομένου αφού η επίδρασή τους ακουμπά τόσο τις αιτιώδεις συνθήκες όσο και τις δράσεις. Για λόγους χωροταξίας, το διάγραμμα παρατίθεται στην επόμενη σελίδα. Πλέον είναι εμφανή όλα τα στοιχεία που αφορούν στην οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας ειδικότερα με τις ιδιαιτερότητες που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Διάγραμμα 10. Εφαρμογή Θεμελιωμένης Θεωρίας για την Επαγγελματική Ταυτότητα



9.2 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Το δεύτερο τμήμα της έρευνας αφορούσε στην ανάδειξη των κινήτρων ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας, των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης, των δυνατοτήτων που προσφέρονται, των αδυναμιών και των εμποδίων που μπορούν να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία τους για ανέλιξη και στους φορείς που μπορούν να συμβάλουν σε αυτή. Στόχος μέσω της παρουσίασης των αποτελεσμάτων είναι η ανακάλυψη σύνδεσης μεταξύ των διαφορετικών τμημάτων ώστε να προκύψει μια ενιαία θεωρία που να αφορά στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στην Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

9.2.1 Κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας

Το πρώτο ερώτημα αυτού του τμήματος της έρευνας αφορούσε στα κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν σε μεγάλο βαθμό δημιουργώντας μια ξεκάθαρη εικόνα για τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο Σχήμα 9 παρουσιάζονται τα εν λόγω κίνητρα όπως καταγράφηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 9. Κίνητρα Ενίσχυσης της Αποτελεσματικότητας



Ως προς τον εξοπλισμό και τις υποδομές, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις νέες τεχνολογίες, τη δημιουργία ειδικής αίθουσας για το μάθημα η οποία θα μπορούσε να έχει ακόμη και τη μορφή γλωσσικού εργαστηρίου στα πρότυπα των εργαστηρίων των φυσικών επιστημών και στον εμπλουτισμό του μαθήματος. Συγκεκριμένα, η (3) κάνει λόγο για: «Διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας σε ειδική αίθουσα διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών με την αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή» ενώ η (4) ζητά οι εκπαιδευτικοί : «(να) έχουν άμεση και απρόσκοπτη πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες προκειμένου να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους». Προσθέτει ακόμη ότι η παρώθηση θα αυξανόταν αν: «σε κάθε σχολείο υπήρχε ένα εργαστήριο Αγγλικής γλώσσας, με όλο τον απαραίτητο εξοπλισμό» και αυτό θα ωφελούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Η (8) αναφέρει ότι: «εξοπλισμός και νέες τεχνολογίες, έτοιμες για χρήση, στα σχολεία» θα έκαναν το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Παράλληλα υποστηρίζει ότι αυτό θα προωθούσε τη διαθεματικότητα και θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να: «εφαρμόσουν στην πράξη όλα αυτά που ακούνε κατά καιρούς, στα πολύ ενδιαφέροντα κατά τα άλλα, σεμινάρια ή επιμορφώσεις».

Στα κίνητρα ακολουθεί η σταθερή εκπαιδευτική πολιτική που συνδέεται με την ενίσχυση της διαθεματικότητας, τη συνέχεια στη διδακτέα ύλη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών. Η (1) τονίζει την ανάγκη: «...επιλογής των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να είναι προσαρμοσμένα στις εκάστοτε ανάγκες και να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού». Με τη σταθερή εκπαιδευτική πολιτική συνδέονται, ουσιαστικά άρρηκτα, και τα επόμενα δύο κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας που αναφέρονται από τις εκπαιδευτικούς: η αναβάθμιση του μαθήματος και η πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. Η πρώτη αφορά στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον διαχωρισμό επιπέδων, την ανάγκη δημιουργίας ολιγομελών τμημάτων και τη δυνατότητα διδασκαλίας του ειδικού μαθήματος των Αγγλικών στο ΓΕΛ. Η δεύτερη σχετίζεται με τη δυνατότητα πιστοποίησης της γλωσσομάθειας από το δημόσιο σχολείο ώστε αυτό να είναι σε θέση να ανταγωνιστεί τη φροντιστηριακή κουλτούρα της χώρας. Η (3) μιλά ξεκάθαρα για: «διοργάνωση εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας γνώσεων εντός της σχολικής μονάδας». Η (5) τονίζει την ανάγκη: «να συνδεθεί το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας με το δημόσιο σχολείο, από το δημοτικό έως το λύκειο, προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να λάβουν μια πιστοποίηση ανάλογα με το επίπεδό τους» και η (9) διευρύνει τις επιλογές μιλώντας για: «σύνδεση του δημόσιου σχολείου με το κρατικό πτυχίο γλωσσομάθειας και με άλλα αναγνωρισμένα πτυχία». Είναι ενδιαφέρουσα η επιλογή της λέξης «πτυχία», αφού αποδεικνύει τον βαθύ εμποτισμό της ελληνικής κοινωνίας με την θρηρία των πιστοποιητικών στα οποία έχουν την τάση να προσθέτουν βαρύτητα αναγύροντάς τα σε πανεπιστημιακούς τίτλους. Εδώ αυτό συμβαίνει ακόμη και από μίαν εκπαιδευτικό Αγγλικών που στο σύνολο της συνέντευξής της αντιμάχεται αυτή τη νοοτροπία.

Προχωρώντας στην ανάλυση των κινήτρων ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας αναφέρεται η αίσθηση ικανοποίησης και ασφάλειας από το επάγγελμα. Πρόκειται για ένα κλασικό εσωτερικό κίνητρο σε απευθείας σύνδεση με την πυραμίδα αναγκών του Maslow, αλλά και τους παράγοντες ικανοποίησης του Herzberg. Τον βασικό ρόλο παίζουν η αναγνώριση από τους γονείς, η προθυμία και φιλομάθεια των μαθητών, και η στήριξη από τη διεύθυνση. Η (11) μιλά για τη: «στήριξή του (εκπαιδευτικού) από την διεύθυνση, τους γονείς και τους μαθητές». Η (12) πάλι δηλώνει πως: «το μόνο που μας ενισχύει είναι η προθυμία και η φιλομάθεια κάποιων μαθητών».

Ακολουθούν τα οικονομικά κίνητρα που αφορούν καλύτερες απολαβές, χορήγηση επιδομάτων και χαμηλότερα όρια συνταξιοδότησης. Η (3) αναφέρει πως οι οικονομικές απολαβές θα πρέπει να είναι αντίστοιχες της παροχής εκπαιδευτικού έργου, μια δήλωση που υποκρύπτει την επιθυμία για αξιολόγηση η οποία ορίζεται ξεκάθαρα από άλλην εκπαιδευτικό, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Η πιο ενδιαφέρουσα δήλωση, όμως, ανήκει στην (8) σύμφωνα με την οποία: «...δυστυχώς, ...όταν δεν πληρώνεσαι αυτό που αξίζεις, καταλήγεις να αξίζεις αυτό που πληρώνεσαι».

Στα κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας περιλαμβάνεται η συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ψυχολόγους αφού όπως υποστηρίζει η (1) η στήριξή τους «για τον καλύτερο χειρισμό μαθητών με ιδιαιτερότητες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες με την ξένη γλώσσα» θα ήταν πολύτιμη. Ως κίνητρο αναφέρονται επίσης, οι προοπτικές επιμόρφωσης, ανέλιξης και επαγγελματικής ανάπτυξης από τις περισσότερες ερωτηθείσες. Το στοιχείο αυτό δικαιώνει την έρευνα που στόχος της είναι να καταδείξει αν η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και με ποιο τρόπο. Τέλος, κάποιες εκπαιδευτικοί άμεσα ή έμμεσα εστιάζουν στην ανάγκη για αξιολόγηση. Η (10) αναφέρει «την πιθανότητα εφαρμογής συστήματος αξιολόγησης», αφού προς το παρόν «οι ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί ωθούνται από εσωτερικά καθαρά κίνητρα». Η (11) ολοκληρώνει την ίδια σκέψη προσθέτοντας ότι η αξιολόγηση θα είχε νόημα «αν γινόταν με μια μορφή για παράδειγμα συμβουλευτικής καθοδήγησης».

9.2.2 Κίνητρα για Επαγγελματική Ανάπτυξη

Μιας που όπως αποδείχθηκε από το προηγούμενο κεφάλαιο της έρευνας στα κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου η Επαγγελματική Ανάπτυξη έχει ξεχωριστή θέση, το επόμενο ερώτημα ήταν σχετικό με τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται αυτή τη στιγμή στους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αρχικά αντιμετώπισαν δυσκολία στη διάκριση των εννοιών: κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά στο σύνολο έδωσαν αρκετά ενδιαφέρουσες απαντήσεις και υλικό.

Η εικόνα που παρουσιάζει το Σχήμα 10 είναι αρκετά συνοπτική, αλλά χαρακτηριστική της κατάστασης. Αυτό που κρύβει επιμελώς, όμως, είναι η βαθιά

απογοήτευση των εκπαιδευτικών που γίνεται εμφανής μόνο μέσα από την ανάγνωση των δηλώσεών τους.

Σχήμα 10. Κίνητρα Επαγγελματικής Ανάπτυξης



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται αυτή τη στιγμή είναι ελάχιστα ή ανύπαρκτα. Η (2) σε έντονο ύφος δηλώνει: «Θα αστειεύεστε!...Ο καθένας ενεργεί από μόνος του, όπως μπορεί, για να μην βαλτώσει». Στο ίδιο μοτίβο η (4) αναφέρει ότι δεν υπάρχει κανένα κίνητρο και οι εκπαιδευτικοί είναι: «self-motivated», αφού χρειάζεται να ενεργοποιήσουν τις εσωτερικές δυνάμεις παρώθησής τους προκειμένου να αναζητήσουν τρόπους ανάπτυξης. Η (5) συμφωνεί λέγοντας πως τα κίνητρα: «...είναι λίγα και θα πρέπει να τα ανακαλύψουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και να τα προωθήσουν». Παρόμοια άποψη έχουν οι (9) και (11) που αναφέρονται στην ίδια μέριμνα της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού της Αγγλικής. Σε πιο καταγγελτικό ύφος οι δηλώσεις των (8) και (10). Η μεν πρώτη στηλιτεύει το κράτος που πλέον δεν αναγνωρίζει τα προσauxημένα προσόντα: «...όσους χρόνια ασχολούνται με σπουδές, μεταπτυχιακά, διδακτορικά κτλ» ενώ η δεύτερη δηλώνει αφοριστικά ότι: «η επαγγελματική ανάπτυξη είναι για τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης μια έννοια παραγνωρισμένη» για την οποία: «κίνητρα δεν προσφέρονταν ούτε τώρα αλλά ούτε και κατά το παρελθόν».

Υπάρχει, φυσικά, και η αισιόδοξη άποψη όσων αναφέρουν κάποια από τα κίνητρα της επαγγελματικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν την ενδοσχολική ή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Χαρακτηριστικά η (3) δίνει το παράδειγμα των προγραμμάτων Erasmus +, Teachers4Europe, e-Twinning τα οποία πραγματικά μπορούν να ενισχύσουν την παρώθηση του εκπαιδευτικού προσφέροντας ένα άλλο πλαίσιο εργασίας και μια ευκαιρία για εφαρμογή καινοτομιών. Και σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, το βάρος της επιμόρφωσης και προετοιμασίας τόσο χρονικά όσο και, ενίοτε, οικονομικά πέφτει στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Τελευταία άποψη για τα κίνητρα ανάπτυξης η ύπαρξη εργασίας καθεαυτή. Πρόκειται για μίαν αντανάκλαση της δεινής θέσης στην οποία βρίσκεται αυτή τη στιγμή η αγορά εργασίας στην Ελλάδα με το πρόβλημα της ανεργίας να έχει γιγαντωθεί. Η (7), που είναι η μόνη από τις εκπαιδευτικούς με μη μόνιμη σχέση εργασίας, εκδηλώνει τον φόβο της λέγοντας πως: «το μόνο κίνητρο που προσφέρεται είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουμε δουλειά, μπορούμε να προσφέρουμε και μπορούμε να ζούμε στη χώρα μας χωρίς να μεταναστεύουμε». Η άποψη της (12) ολοκληρώνει τη γενική εικόνα των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα στο δημόσιο με τον πιο γλαφυρό τρόπο: «...Υπήρξε μια περίοδος περίπου πέντε χρόνια πριν που είχαν αρχίσει μια σειρά επιμορφώσεις, κύκλοι μαθημάτων, σεμινάρια εν όψει της επερχόμενης αξιολόγησης η οποία τελικά δεν εφαρμόστηκε και αρκετά από αυτά έμειναν ημιτελή..», για να καταλήξει: «το δημόσιο έχει το κακό ότι σε κάνει να βαλτώνεις».

9.2.3 Προσφερόμενες δυνατότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Μετά την εξέταση των κινήτρων Επαγγελματικής Ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τις προσφερόμενες δυνατότητες. Οι περισσότερες και πάλι προσανατολίζονται προς την ουσιαστική απουσία δυνατοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού σύμφωνα με την (8): «το θέμα...έγκειται περισσότερο σε προσωπική προσπάθεια και έρευνα». Η (9) σε μια προσπάθεια να δικαιολογήσει την κατάσταση αναφέρει ότι: «ένας σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει τα πράγματα είναι η έλλειψη πόρων ώστε να χρηματοδοτηθούν προγράμματα γενικής επιμόρφωσης των καθηγητών Αγγλικής», ενώ κάνει λόγο και για την έλλειψη χρόνου «λόγω φορτωμένου προγράμματος των εκπαιδευτικών».

Στην άλλη όψη του νομίσματος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις δυνατότητες που μπορεί κανείς να συναντήσει στην πορεία για επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα. Όπως λέει η (12): «τυπικά αυτές που προσφέρονται και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς». Πρόκειται για τη δυνατότητα ανάληψης θέσης ευθύνης (βλ. 2) δηλαδή ακολουθώντας το αφηγηματικό νήμα της (10): «...να γίνει κάποιος διευθυντής, υποδιευθυντής ή σύμβουλος ή (να εργαστεί) σε πρότυπα/πειραματικά σχολεία». Η ίδια εκπαιδευτικός, όμως, αμέσως συμπληρώνει την αμφιβολία της ως προς την αξιοκρατική προσέγγιση της διαδικασίας. Σε επόμενο υποκεφάλαιο που αφορά τα εμπόδια στην Επαγγελματική Ανάπτυξη το σχόλιο θα γίνει περισσότερο κατανοητό από τον αναγνώστη. Οι λοιπές δυνατότητες αφορούν στην επιμόρφωση που διακρίνεται σε ενδοϋπηρεσιακή και προσφερόμενη από ιδιωτικούς φορείς. Το πρώτο είδος περιλαμβάνει τις επιμορφώσεις, είτε πρόκειται για σεμινάρια είτε για εργαστήρια είτε για ημερίδες, που διοργανώνονται από τις Συμβούλους των Αγγλικών, αλλά και τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Σε αυτά αναφέρεται η (9) υπενθυμίζοντας «τις υποτροφίες κατάρτισης που προσφέρονται από το ΙΚΥ» και η (5) που μιλά τόσο για τα προγράμματα Erasmus+ όσο και για την «οργάνωση εκπαιδευτικών σε δίκτυα όπως το Edmodo, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάσσουν εμπειρίες, υλικό και άλλες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης». Εδώ έρχεται να προστεθεί, όμως, το σχόλιο της (4) ότι η συμμετοχή στα «ευρωπαϊκά προγράμματα που έχουν πιο υψηλές προδιαγραφές...ωθούν (τον εκπαιδευτικό) στην αυτο-επιμόρφωση στην ουσία προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτά». Η ίδια εκπαιδευτικός θέτει το ζήτημα της επιμόρφωσης από ιδιωτικούς φορείς αφού: «...ο καθηγητής Αγγλικών θα πρέπει να πληρώσει για να λάβει μία συγκροτημένη επιμόρφωση». Αναλογιζόμενοι τα προηγούμενα σχόλια περί οικονομικής δυσχέρειας μπορεί κανείς να καταλάβει την αντικειμενική δυσκολία στην αναζήτηση τρόπων επαγγελματικής ανάπτυξης αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα. Το Σχήμα 11 παρουσιάζει τη συνοπτική εικόνα των όσων προαναφέρθηκαν.

Σχήμα 11. Δυνατότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης που Προσφέρονται στους Εκπαιδευτικούς



9.2.4 Αδυναμίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ξεχωριστά για τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται, αυτές δεν μπόρεσαν να συγκρατήσουν την ορμή τους και προϋδέασαν για την άποψή τους σχετικά με τις αδυναμίες που εντοπίζουν. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι - όπως προκύπτει και από τα δημογραφικά στοιχεία - όλες οι συμμετέχουσες διαθέτουν πλούσιο βιογραφικό και στη συντριπτική τους πλειοψηφία ασκούν το επάγγελμα από συνειδητή επιλογή. Συνεπώς, οτιδήποτε μοιάζει να τους φράζει τον δρόμο προς τις προσδοκίες τους μετατρέπεται σε ορμητικό χείμαρρο και κατακλύζει την σκέψη τους. Άλλωστε, πόσες είναι οι φορές που τους δίνεται βήμα για να εκφραστούν χωρίς περιορισμούς και να αποθέσουν το ψυχικό τους φορτίο; Το Σχήμα 12 διακρίνει τις αδυναμίες σε όσες αφορούν έλλειψη (δηλαδή, μερική απουσία) κάποιου παράγοντα και σε όσες δηλώνουν παντελή απουσία κάποιου άλλου.

Σχήμα 12. Αδυναμίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης



Σύμφωνα με τα δεδομένα του πρώτου μέρους του σχήματος μια από τις σημαντικότερες ελλείψεις είναι αυτή της χρηματοδότησης. Η (4) χαρακτηριστικά λέει ότι εκτός από «self-motivated» η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πλέον και «self-

funded». Η (9) προσθέτει ότι η ελλιπής χρηματοδότηση «δεν βοηθάει στην ποιοτική αναβάθμιση του επαγγέλματος». Η (12) συνδυάζει την έλλειψη χρόνου με αυτή της οικονομικής βοήθειας για να καταλήξει: «ούτε χρήματα μπορεί να διαθέσει ούτε επιπλέον χρόνο σε επιμορφώσεις, αφού το κράτος δεν διακρίνει αυτόν που προσπαθεί για το καλύτερο από αυτόν που μπορεί να είναι ακατάλληλος για τάξη». Μια άλλη δυσκολία της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η μετακίνηση των εκπαιδευτικών λόγω της έλλειψης οργανικών θέσεων. Η (8) αναφέρει: «το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό ...δεν γνωρίζουν...σε ποιο σχολείο θα διδάσκουν, σε ποια περιοχή, σε ποια βαθμίδα και σε πόσα σχολεία, καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την όλη προσπάθεια...».

Στην απουσία, πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων που η (7) καταλογίζει στην: «έντονη ανταγωνιστικότητα...(αφού) ο καθένας φροντίζει για το ατομικό του συμφέρον». Ενδιαφέρουσα η άποψη της (10) για την απουσία προτάσεων αλληλοπαρατήρησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών σε δίκτυα αλλά και η αναφορά της στον θεσμό του μέντορα που: «υπάρχει αποκλειστικά στο πλαίσιο προετοιμασίας των τελειόφοιτων του ΕΚΠΑ, αλλά δεν είναι δυνατό να καλύψει μονάδες μακριά από το αστικό κέντρο» δημιουργώντας ξανά διαφοροποίηση στην παροχή ευκαιριών. Τέλος, η (5) δίνει τη δική της εκδοχή για απουσία φυσικών μαθησιακών εμπειριών και δραστηριοτήτων που να ωφελούν όλους και τονίζει την πλήρη ανεπάρκεια καλλιέργειας «της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών» η οποία αποδεδειγμένα θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

9.2.5 Εμπόδια στην Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η διάκριση ανάμεσα στις αδυναμίες και τα εμπόδια στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα έγινε για να δοθεί ακόμη περισσότερη έμφαση στην αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις αιτίες που αποτρέπουν την πορεία τους προς την αυτο-πραγμάτωση. Αρκετά από τα εμπόδια φαίνεται να συμπίπτουν με τις αδυναμίες που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί (βλ. 1, 8, 11), αλλά υπάρχουν και νέα στοιχεία από τις αφηγήσεις. Συγκεκριμένα, η έλλειψη χρηματοδότησης, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και η έλλειψη κινήτρων αποτελούν μια σαφή βάση αναφοράς στην οποία επιστρέφουν οι εκπαιδευτικοί. Η (4) κάνει λόγο για: «έλλειψη κινήτρων από τον μισθολογικό τομέα μέχρι τις φτωχές παροχές σε ορισμένα σχολεία» και η (10) προσθέτει ότι: «η μείωση

των απολαβών στερεί το δικαίωμα της αυτοχρηματοδότησης της όποιας επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης». Επίσης, η (7) επιρρίπτει το πρόβλημα του χρόνου στον αγχώδη τρόπο ζωής. Το Σχήμα 13 παρουσιάζει την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα εμπόδια στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη.

Σχήμα 13. Εμπόδια στην Επαγγελματική Ανάπτυξη

Έλλειψη Κινήτρων	Αύξηση ωραρίου και καθηκόντων	Συμπλήρωση με β' ανάθεση	Χαμηλή ποιότητα υλικοτεχνικής υποδομής
Αποκλεισμός από μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις	Διοικητική ακαμψία	Κατάργηση Εκπαιδευτικών αδειών	Αναβολή μόνιμων προσλήψεων
Έλλειψη χρηματοδότησης	Έλλειψη χρόνου εξαιτίας του τρόπου ζωής	Στάση συναδέλφων και συνδικαλιστών	Απουσία Αξιολόγησης

Στα νέα δεδομένα που εμφανίζονται αξίζει να γίνει αναφορά στη διοικητική ακαμψία, την κατάργηση των εκπαιδευτικών αδειών και τον αποκλεισμό από τις μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις. Όπως υποστηρίζει η (10): «παλαιότερα το υπουργείο χορηγούσε εκπαιδευτικές άδειες για συνέχιση των σπουδών κάτι που πλέον έχει καταργηθεί». Η (5) τονίζει τα εμπόδια από την πλευρά της διοίκησης: «που πολλές φορές δεν είναι ευέλικτη, ώστε να επιτρέπονται διαδικασίες ή πρωτοβουλίες που δεν εντάσσονται στις συνήθειες πρακτικές ενός δημόσιου σχολείου». Αυτό το σχόλιο μπορεί να συνδυαστεί με την άποψη της (3) για «έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών» - κάποιιοι από τους οποίους «δεν έχουν την διάθεση, την πρόθεση ή τη γνώση να πειραματιστούν» κατά την (5) - αλλά και της (2) που καταγγέλει «τους συνδικαλιστές που...καλούν διαρκώς να απέχουμε από κάθε μορφή επιμόρφωσης». Οι πιο ισχυρές αντιδράσεις, όμως, σημειώνονται στην μοριοδότηση των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας. Πολλές από τις εκπαιδευτικούς αναφέρουν τον αποκλεισμό του κλάδου από την επιμόρφωση Β' επιπέδου στις ΤΠΕ

που εκτός της επιμόρφωσης προσθέτει και μοριοδότηση για θέση ευθύνης. Η (10) είναι καταπέλτης απέναντι στην πολιτική του Υπουργείου Παιδείας σε αυτό το σημείο: «μας υπέδειξαν ξανά ότι μας θεωρούν δευτερεύουσα ειδικότητα και δεύτερο, μας στερούν τη δυνατότητα να εξελιχθούμε επαγγελματικά, αφού άλλες ειδικότητες θα προηγούνται μονίμως έναντι ημών στα μόρια». Γίνεται ακόμη λόγος και για την μη αναγνώριση της γνώσης της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, καθώς αυτή θεωρείται τυπικό προσόν διορισμού. Η (10) συνεχίζει σε καταγγελτικό ύφος: «...μοριοδοτούν τους καθηγητές πληροφορικής για τις ΤΠΕ Α' επιπέδου. Μάλιστα, σε εμάς μοριοδοτούν απευθείας τη δεύτερη ξένη γλώσσα μειώνοντας αισθητά το σκορ μας. Είναι απλά κατάφορη αδικία». Σε παρόμοιο ύφος η (12) δηλώνει απερίφραστα ότι: «Μάλλον στη μοριοδότηση για θέσεις ευθύνης το ελληνικό δημόσιο έχει δυο μέτρα και δύο σταθμά».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προσμετρούν στα εμπόδια και τα γνωστά προβλήματα του κλάδου που αναφέρθηκαν σε άλλο κεφάλαιο της έρευνας και αφορούν στη χαμηλή ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής που εμποδίζει την ενσωμάτωση καινοτομιών (βλ. 4), την αύξηση ωραρίου και την προσθήκη εξωδιδασκτικών καθηκόντων, τις αναθέσεις μαθημάτων πέραν των Αγγλικών, την απουσία αξιολόγησης και την αναβολή των μόνιμων διορισμών.

9.2.6 Είδη προτεινόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

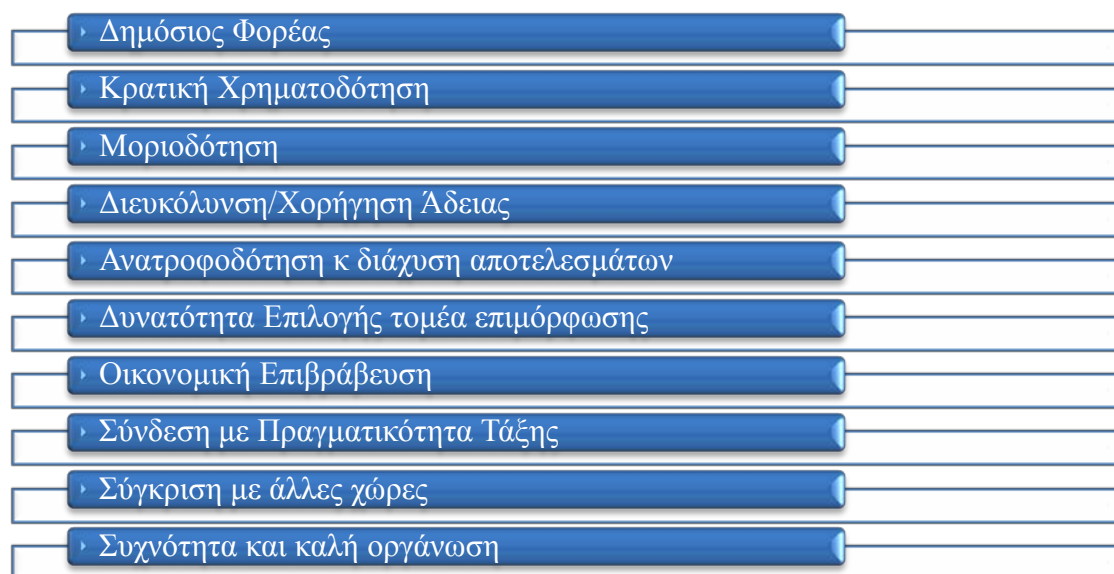
Μετά την εξέταση των δυνατοτήτων, αδυναμιών και εμποδίων της προσφερόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης το βήμα δόθηκε στις εκπαιδευτικούς για να προτείνουν οι ίδιες τα είδη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που θεωρούν πως θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας στο δημόσιο σχολείο για τον κλάδο τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένες για τις τελευταίες εξελίξεις στην παιδαγωγική και ανοιχτές στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, αξιολόγησης και συνεργασίας. Το Σχήμα 14 αποτυπώνει τις προτάσεις τους και αποδεικνύει το εύρος των ενδιαφερόντων τους, παρά την κρίση και τα προβλήματα. Πρόκειται για μια κατηγορία εκπαιδευτικών που εκφράζει τη δυσαρέσκειά της και καταγγέλει τα κακώς κείμενα διατηρώντας, όμως, πάντα την ελπίδα για βελτίωση και ανάπτυξη ενός επαγγέλματος που συνειδητά αγαπούν.

Σχήμα 14. Είδη Ενδοϋπηρεσιακής Κατάρτισης



Ένα άλλο ενδιαφέρον σημείο που προέκυψε κατά την επεξεργασία του υλικού για το συγκεκριμένο ερώτημα ήταν οι προϋποθέσεις που οι εκπαιδευτικοί έθεσαν προκειμένου η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, με τις μορφές που πρότειναν, να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο Σχήμα 15 παρουσιάζονται οι εν λόγω προϋποθέσεις.

Σχήμα 15. Προϋποθέσεις Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης



Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί θέτουν τις προϋποθέσεις εκείνες που τους προφυλάσσουν από τα ενδεχόμενα εμπόδια, όπως αυτά αναλύθηκαν προηγουμένως. Για εκείνες, η αποτελεσματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να παρέχεται από δημόσιο φορέα - διαφορετικά να χρηματοδοτείται από το κράτος, να παρέχεται διευκόλυνση στην παρακολούθηση με χορήγηση αδειών, να μοριοδοτείται και να επιβραβεύεται οικονομικά. Έτσι, η (2) προτείνει επιμορφώσεις από άτομα με προσαυξημένα προσόντα: «μετά από ειδική άδεια, που θα απαλλάσσει τον εκπαιδευτικό από την καθημερινή έννοια για το σχολείο». Για διευκόλυνση στην παρακολούθηση των επιμορφώσεων από τον διευθυντή μιλάει και η (9) που προσθέτει ότι τα σεμινάρια πρέπει να είναι χρηματοδοτούμενα από το κράτος. Με αυτήν την άποψη συμφωνεί η (6) που θεωρεί ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να: «συσχετίζονται με οικονομικά οφέλη».

Στο πιο «εκπαιδευτικό» κομμάτι της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιλέγουν τον τομέα ενίσχυσης των γνώσεών τους ανάλογα με τις ανάγκες τους, να υπάρχει ανατροφοδότηση και διάχυση των αποτελεσμάτων μεταξύ συναδέλφων όπως και σύνδεση της νέας γνώσης με την πραγματικότητα της τάξης. Συγκεκριμένα η (11) προτείνει οι δειγματικές διδασκαλίες να γίνονται: «σε πραγματικές συνθήκες όπου όλα τα προβλήματα του δημόσιου σχολείου είναι ορατά». Η (3) κάνει λόγο για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που στοχεύει στην «προβολή του εκπαιδευτικού έργου» και η (5) για την ανάγκη συνεργασιών «για την ανταλλαγή καλών πρακτικών». Αναφέρεται, επίσης, η άποψη για ανάγκη σύγκρισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με αυτή άλλων χωρών για εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων όπως και η ανάγκη η επιμόρφωση να προσφέρεται με καλή συχνότητα και οργάνωση. Ως προς την πρώτη η (4) υποστηρίζει τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα στα οποία: «μοιράζεσαι ...τις εμπειρίες και την καθημερινότητά σου στη διδασκαλία» και ανοίγει τον δρόμο για περισσότερες συνεργασίες εκτός συνόρων. Η (12) προτείνει την παρακολούθηση του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος και σε άλλες χώρες μέσω τεχνολογίας και τη συνακόλουθη συζήτηση με συναδέλφους αφού: «έτσι αποκτάς καλύτερη ιδέα του τι συμβαίνει εκεί έξω και ενισχύεις τη διδακτική σου ικανότητα». Ως προς τη συχνότητα και την οργάνωση, η (9) θεωρεί πως «τρία σεμινάρια ανά έτος, υποχρεωτικά» μπορούν να αποτελέσουν μια βάση οργάνωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αρκεί να πληρούνται και άλλες από τις προϋποθέσεις που έθεσαν οι υπόλοιπες συμμετέχουσες.

9.2.7 Ο ρόλος του συμβούλου, των επαγγελματικών ενώσεων, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του σχολείου στην ενίσχυση των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Έχοντας πλέον εξετάσει τα κίνητρα αποτελεσματικότητας, τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης (σε συνδυασμό με τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τα εμπόδια που παρουσιάζονται), αλλά και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τα είδη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η έρευνα στρέφεται σε αυτό το σημείο στο ρόλο που διαδραματίζουν τέσσερις παράγοντες στην ενίσχυση των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης. Πρόκειται για τον σχολικό σύμβουλο, τις επαγγελματικές ενώσεις, την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το σχολικό συγκείμενο. Η αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται εκτός από το άτομο, από φορείς που ως μέρος των καθηκόντων τους οφείλουν να μεριμνούν για αυτήν.

Ως προς τον ρόλο του συμβούλου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν στην πλειοψηφία τους ότι είναι κυρίως επιμορφωτικός και υποστηρικτικός. Η (3) λέει ότι πρέπει να παρέχει: «υποστηρικτικό – καθοδηγητικό έργο και να προασπίζει τα συμφέροντά τους». Η εκπαιδευτικός (10) προσθέτει ότι πρέπει να «αγωνίζεται για τα δικαιώματά» τους και να προβάλλει το έργο των εκπαιδευτικών «προσφέροντας κίνητρα για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη» άποψη με την οποία συμφωνεί και η (12) η οποία υποστηρίζει ότι οι σύμβουλοι «...έχουν οργανωθεί καλύτερα... και προσπαθούν να προωθήσουν και το έργο των συναδέλφων» αφού «μόνο η αναγνώριση...έχει μείνει πια». Η (1) παραθέτει μια θεώρηση του ρόλου του συμβούλου ως: «πολύτιμου συμμάχου, που θα προτείνει λύσεις ή θα παραπέμπει σε άλλους φορείς διαχείρισης ή πηγές επιμόρφωσης σε ζητήματα διενέξεων και δυσκολιών χειρισμού καταστάσεων». Φυσικά, διατυπώνονται και αντίθετες απόψεις με μεγάλη διακύμανση. Η (8) θεωρεί ότι: «υπάρχουν περιπτώσεις που οι σύμβουλοι αδυνατούν να δώσουν απαντήσεις σε καίρια ζητήματα» και η (11) αναφέρει ότι: «τις περισσότερες φορές οι θεωρίες και οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται είναι ανεφάρμοστες στην τάξη, διότι υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες που δεν λαμβάνονται υπόψη». Για τον λόγο αυτό προτείνει οι σύμβουλοι να διαθέτουν «μεγάλη διδακτική εμπειρία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε διάφορα σχολεία».

Για τις επαγγελματικές ενώσεις τα πράγματα περιπλέκονται λίγο περισσότερο. Κάποιες συμμετέχουσες είτε δεν αναγνώριζαν καθόλου τον ρόλο τους (βλ. 6) είτε δεν κατανοούσαν τον όρο επαγγελματική ένωση, όπως στην περίπτωση της (1) που μάλλον έκλινε προς την συνδικαλιστική ένωση και δεν θέλησε να απαντήσει. Η (12) αναφέρεται στην ΠΕΚΑΔΕ ως την μόνη επαγγελματική ένωση «που δίνει τον αγώνα της, κάποτε πιάνοντας τον παλμό και κάποτε όχι». Η (10) προχωρά τον συλλογισμό λέγοντας πως οι επαγγελματικές ενώσεις θα πρέπει να: «ξανακερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών που έχει χαθεί λόγω της γενικότερης απογοήτευσης». Αυτό συμβαίνει γιατί παρά τον επιμορφωτικό και υποστηρικτικό ρόλο που διαδραματίζουν – γεγονός αποδεκτό από αρκετές εκπαιδευτικούς – μερικές φορές όπως λέει η (8) «είναι σαν να μιλάμε για ένα εντελώς ουτοπικό δημόσιο σχολείο».

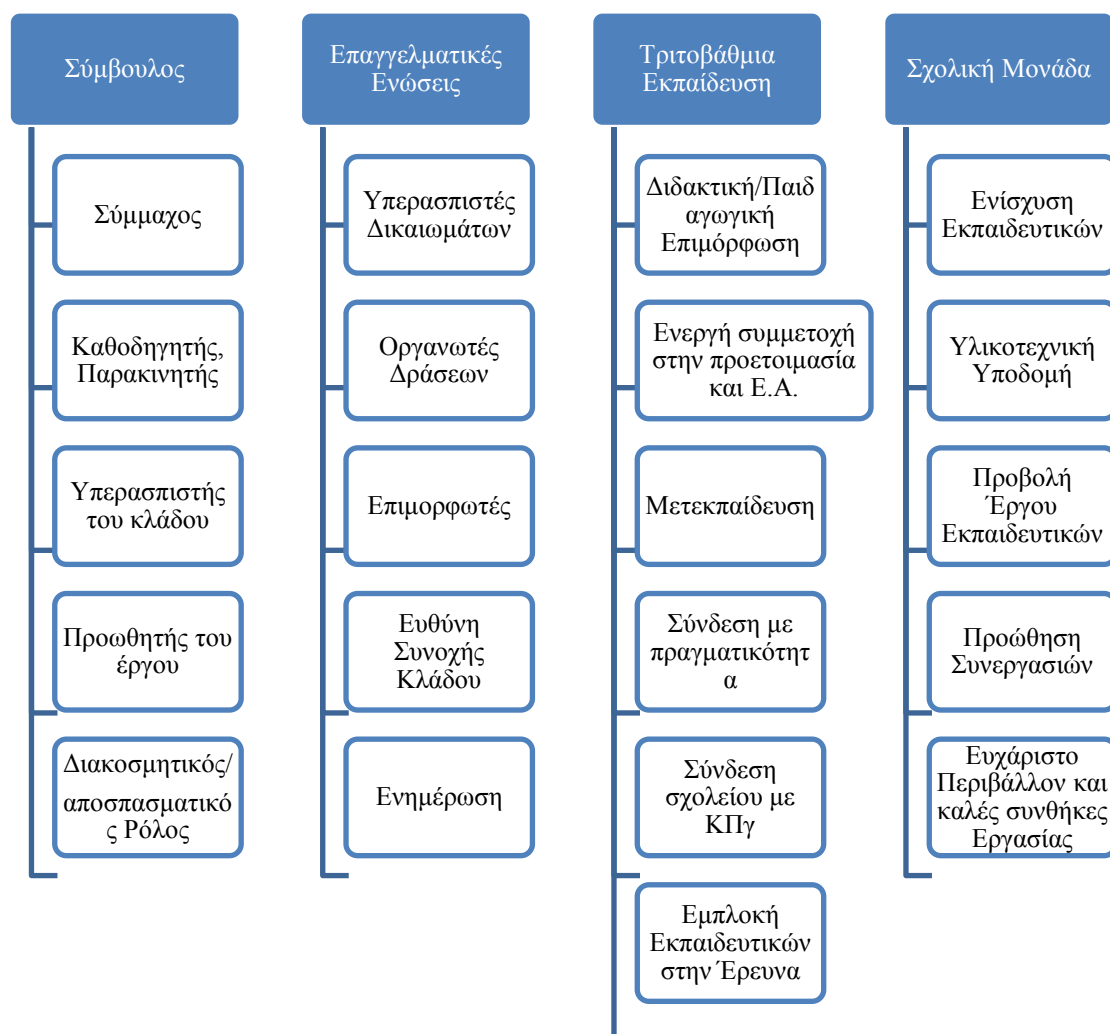
Και στην περίπτωση της συμβολής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενίσχυση των κινήτρων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όμως, παρουσιάζονται εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις. Από τη μια πλευρά οι (1), (3), (4) και (7) προασπίζουν τα οφέλη της συμβολής του πανεπιστημίου στη μελλοντική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και από την άλλη οι (8), (10) και (12) καταγγέλλουν τη μειωμένη συμμετοχή του στα τεκτονόμενα. Συγκεκριμένα, η (1) προτείνει οι πανεπιστημιακές σπουδές να περιλαμβάνουν περισσότερα μαθήματα που σχετίζονται με την πρακτική άσκηση του επαγγέλματος, όπως ψυχολογία, παιδαγωγικά, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυναμική ομάδων. Ακόμη, θεωρεί πως: « οι διδάσκοντες σε δημόσια σχολεία θα έπρεπε κατά διαστήματα να έχουν τη δυνατότητα να επιστρέφουν στο πανεπιστήμιο για ειδικευμένη επιμόρφωση με πλήρεις αποδοχές και εκπαιδευτική άδεια», αλλά και να ενισχύονται οικονομικά ώστε να παρακολουθούν επιμορφώσεις στη χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα διδασκαλίας. Η (3) τονίζει την σημασία του ρόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα στους τομείς της εφαρμοσμένης διδασκαλίας και η (7) στην απόκτηση γνώσεων «οι οποίες αποτελούν κίνητρο για τη μελλοντική εξέλιξη του εκπαιδευτικού». Αντίθετα, η (8) θεωρεί ότι προσφέρει ελάχιστα κίνητρα, η (10) εντοπίζει την προσφορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μόνο στην προετοιμασία των φοιτητών και τη σύνδεση με το ΚΠγ και η (12) είναι αφοριστική λέγοντας ότι περίμενε περισσότερα τόσα χρόνια.

Όσον αφορά στον ρόλο της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα προσφέροντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες,

ευχάριστο περιβάλλον και κατάλληλο κλίμα. Η υλικοτεχνική υποδομή, η παροχή πιστοποίησης στους μαθητές, η αίθουσα, τα ομοιογενή τμήματα και η αύξηση των ωρών διδασκαλίας κάνουν ξανά την εμφάνισή τους ως αιτήματα. Η (12) καταλήγει ότι θα πρέπει ακόμη: «...να θιγούν συμφέροντα...οπότε μάλλον δύσκολο σε αυτή την χώρα».

Στη συνολική εικόνα του ρόλου που διαδραματίζουν οι προαναφερόμενοι παράγοντες στην ενίσχυση των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχουσες υπογραμμίζουν την ανάγκη αναθεώρησης του υπάρχοντος οργανωτικού πλαισίου που τους στερεί έναν πιο ουσιαστικό ρόλο (βλ. 2), αλλά και το γεγονός ότι οι προσπάθειες που γίνονται «είναι αποσπασματικές και όχι συστηματικές» (βλ. 4). Τέλος, η (5) φέρνοντας στην επιχειρηματολογία την τακτική της χρυσής τομής δηλώνει πως όλοι οι φορείς μπορούν να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτήν: «το θετικό ή αρνητικό πρόσημο σχετίζεται με τα πρόσωπα που απαρτίζουν τους φορείς και τον βαθμό στον οποίο ενδιαφέρονται ή όχι να δημιουργήσουν τα κίνητρα που χρειάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός». Το Σχήμα 16 παρουσιάζει αναλυτικά τη συμβολή κάθε φορέα, όπως καταγράφηκε από την ανάλυση των δεδομένων κειμένου των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 16. Ο ρόλος των παραγόντων στην ενίσχυση της Ε.Α.



9.2.8 Συμπέρασμα

Συγκεντρώνοντας την ουσία των παραπάνω πληροφοριών και εφαρμόζοντας ακόμη μια φορά την αρχή της θεμελιωμένης θεωρίας παρατίθενται εδώ δύο διαγράμματα σχετικά με την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στην Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Διάγραμμα 10 τίθεται στο κέντρο ως εξεταζόμενο φαινόμενο η Επαγγελματική Ανάπτυξη και γύρω από αυτήν οι εξωτερικές δυνάμεις που τη διαμορφώνουν, αλλά διαμορφώνονται και από αυτήν. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ως άτομο - με τη θεώρηση του συγκεκριμένου και των οικονομικών-κοινωνικών-ιστορικών συνθηκών που το χαρακτηρίζουν - θα επηρεάσει

με τη στάση του την Επαγγελματική Ανάπτυξη, αλλά θα επηρεαστεί ταυτόχρονα από αυτήν τόσο ως μονάδα όσο και ως μέλος της κοινότητας των εκπαιδευτικών. Η Επαγγελματική ταυτότητα είναι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την Επαγγελματική Ανάπτυξη μιας που περιλαμβάνει την εικόνα του εαυτού την τρέχουσα στιγμή αλλά χαρακτηρίζεται από αέναη εξέλιξη, αναμόρφωση και αλλαγή. Αντανακλαστικά, η Επαγγελματική Ανάπτυξη ως έννοια, με βαρύνουσα σημασία και προοπτική, επηρεάζεται από την αυτο-εικόνα του ατόμου. Αν το άτομο δεν έχει μια θετική εικόνα για την επαγγελματική του ταυτότητα τότε μάλλον δύσκολα θα διεκδικήσει την αυτο-πραγμάτωση. Τα κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας, επίσης, επηρεάζουν την Επαγγελματική Ανάπτυξη. Άλλωστε, οι προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των κινήτρων ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας. Η προσδοκία επίτευξης των επαγγελματικών στόχων, η αναγνώριση από την κοινωνία και η δυνατότητα ανάληψης μιας θέσης ευθύνης ή της διδασκαλίας σε ένα πρότυπο/πειραματικό σχολείο δίνουν ώθηση στους εκπαιδευτικούς να εντείνουν τις προσπάθειες βελτίωσης του έργου τους, αναγάγοντάς το στη θέση του λειτουργήματος. Πρόκειται για μια σχέση δούναι και λαβείν. Επιπλέον, τα υφιστάμενα κίνητρα ανάπτυξης όπως και τα είδη επιμόρφωσης μπορούν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς προς την εξέλιξη με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους.

Αντίστροφα, η ύπαρξη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν και νέους τρόπους επιμόρφωσης, ενημέρωσης και ανανέωσης για να πετύχουν τον στόχο τους. Τέλος, ο σύμβουλος, οι επαγγελματικές ενώσεις, η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η σχολική μονάδα μπορούν να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς προσφέροντας δυνατότητες ανάπτυξης, αλλά και ενίσχυσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Από την άλλη, η Επαγγελματική Ανάπτυξη ισχυροποιεί και διευρύνει τον ρόλο των προαναφερθέντων παραγόντων, ώστε να βρίσκονται σε μια συνεργατική και συμβιωτική σχέση με τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό σύστημα. Το Διάγραμμα 10 παρουσιάζει αυτή την σχέση.

Διάγραμμα 11. Δυνάμεις Διαμόρφωσης Επαγγελματικής Ανάπτυξης

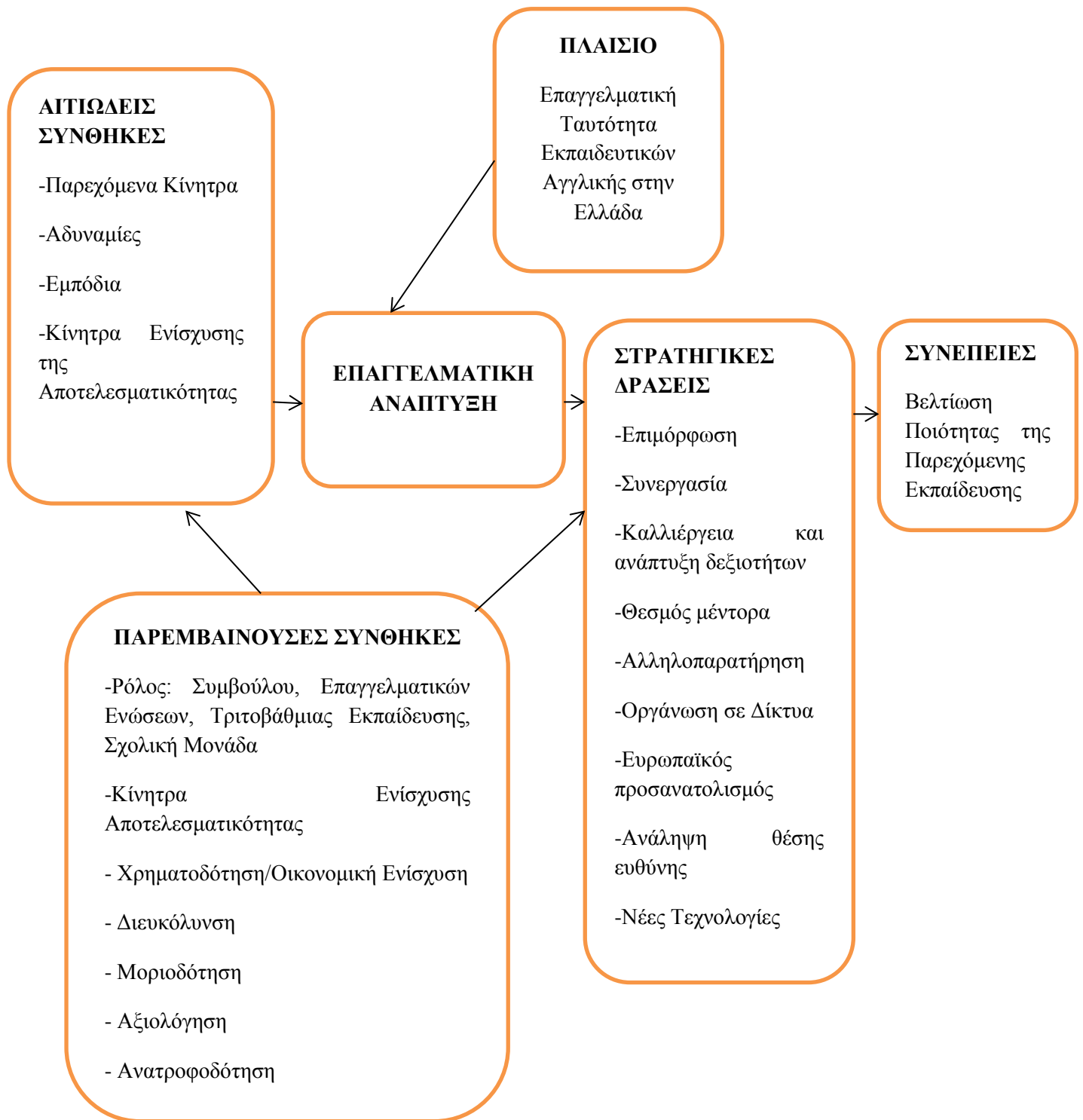


Προχωρώντας στη σύνθεση της πλήρους εικόνας που αφορά στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στην Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα προστίθενται στο Διάγραμμα 11 περίξ της κεντρικής έννοιας/φαινομένου, οι αιτιώδεις συνθήκες, το πλαίσιο εφαρμογής, το αποτέλεσμα υπό την μορφή των στρατηγικών δράσεων, οι συνέπειες αυτών και οι παρεμβαίνουσες συνθήκες που επηρεάζουν τόσο την εξέλιξη του κεντρικού φαινομένου όσο και τις στρατηγικές που προκύπτουν από αυτό. Συγκεκριμένα, στις αιτιώδεις συνθήκες δηλαδή στους παράγοντες που επηρεάζουν το φαινόμενο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης περιλαμβάνονται, τα παρεχόμενα κίνητρα, οι αδυναμίες και τα εμπόδια που παρουσιάζονται αυτή τη στιγμή, αλλά και τα κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας.

Το πλαίσιο διαμόρφωσης του κεντρικού φαινομένου δεν είναι άλλο από την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στη Δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν και χαρακτηρίζουν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι στη βάση αντίληψης του εαυτού και ευθύνονται για την προδιάθεση με την οποία εισέρχονται στη διαδικασία οι εν λόγω εκπαιδευτικοί. Οι δράσεις ως ανταπόκριση στο κεντρικό φαινόμενο

συμπεριλαμβάνουν μεταξύ άλλων την επιμόρφωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ανάληψη θέσης ευθύνης, την οργάνωση σε δίκτυα, τη συνεργασία, τον θεσμό του μέντορα. Πρόκειται στο σύνολό τους για τις στρατηγικές εκείνες που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία αποτελεί και απώτερο στόχο τόσο της πολιτείας όσο και των εκπαιδευτικών. Φυσικά, οι στρατηγικές δεν υφίστανται χωρίς παράγοντες επιρροής. Αυτοί ορίζονται ως παρεμβαίνουσες συνθήκες και αποτελούνται από τρόπους ενίσχυσης ή παρακώλυσης της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης και κατ' επέκταση των δράσεων που τη χαρακτηρίζουν. Εδώ ανήκουν η χρηματοδότηση, η διευκόλυνση, η μοριοδότηση, η ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση και ο ρόλος που διαδραματίζουν στη διαδικασία ο σύμβουλος, οι επαγγελματικές ενώσεις, η τριτοβάθμια εκπαίδευση και η σχολική μονάδα. Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική, η συμβολή των κινήτρων ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας. Αυτά κάνουν διπλή εμφάνιση τόσο στις αιτιώδεις συνθήκες όσο και στις παρεμβαίνουσες, γεγονός αρκετά αξιοσημείωτο. Ανατρέχοντας κάποιος στο σχετικό διάγραμμα των αποτελεσμάτων είναι εύκολο να κατανοήσει τον λόγο. Πρόκειται για το καύσιμο που θέτει σε λειτουργία την εκπαιδευτική μηχανή και κατά συνέπεια ευθύνεται τόσο για την Επαγγελματική Ανάπτυξη καθεαυτή όσο και για τις στρατηγικές που πηγάζουν από αυτή. Στο Διάγραμμα 12 παρουσιάζεται η τελική θεωρία για την Επαγγελματική Ανάπτυξη.

Διάγραμμα 12. Εφαρμογή Θεμελιωμένης Θεωρίας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη



ΜΕΡΟΣ Ε: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

10. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει σε βάθος την επαγγελματική ταυτότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και τα κίνητρα αποτελεσματικότητας μιας ιδιαίτερης κατηγορίας εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στη Δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Από τις δομημένες συνεντεύξεις 12 μελών του κλάδου συγκεντρώθηκε επαρκές υλικό για να οδηγήσει μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν απόψεις αναμενόμενες, αλλά και πρωτότυπες, άλλοτε συγκλίνουσες και άλλοτε αποκκλίνουσες, προσφέροντας πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων που παρουσιάστηκαν στο ΜΕΡΟΣ Γ: Κεφ. 11 σε σχέση με την υφιστάμενη βιβλιογραφία και έρευνα όπως αυτή ενδελεχώς αναλύθηκε στο ΜΕΡΟΣ Α: Κεφ. 1-7 αποτελούν το περιεχόμενο αυτού του τμήματος της εργασίας που θα διαιρεθεί σε τέσσερα διακριτά μέρη: τη συζήτηση της Επαγγελματικής Ταυτότητας, των παραγόντων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας από το επάγγελμα, της Επαγγελματικής Ανάπτυξης και των κινήτρων ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας.

10.1 Η Επαγγελματική Ταυτότητα

Η επαγγελματική ταυτότητα ως έννοια επηρεάζεται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία από τις κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες του συγκεκριμένου, τις προσδοκίες των άλλων και από ό,τι το άτομο επιλέγει ως πηγή διαμόρφωσης της εικόνας του (Reynolds, 1996· Wislade et al., 2000). Οι παράγοντες διαμόρφωσης της ταυτότητας περιλαμβάνουν: το συγκείμενο, την εμπειρία και τη βιογραφία (Beijaard et al., 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, αφού η Επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας βρέθηκε να επηρεάζεται από τη στάση της πολιτείας, της κοινωνίας, των μαθητών, των γονέων και των συναδέλφων, αλλά και από τις ιδιαίτερες συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. Παράλληλα, διαμορφώνεται από τις προσωπικές επιλογές του ατόμου όπως είναι ο λόγος άσκησης του επαγγέλματος, η αίσθηση, η προσήλωση και τα χαρακτηριστικά που πιστεύει πως πρέπει να διαθέτει

ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί κατά το δυνατό καλύτερα στον ρόλο του.

Συγκεκριμένα, η φροντιστηριακή κουλτούρα της Ελλάδας σε συνδυασμό με την επί σειρά ετών άρνηση της πολιτείας να δώσει τη δυνατότητα πιστοποίησης της γλώσσας μέσω του δημόσιου σχολείου, οδηγούν σε υποτίμηση του μαθήματος και αρνητική στάση από τους γονείς και τους μαθητές. Επιπλέον, η κοινωνία δεν αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών θεωρώντας την ειδικότητα ήσσονος σημασίας για το αναλυτικό πρόγραμμα. Την τάση αυτή ενισχύει ακόμη περισσότερο η έλλειψη σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής, η αυξομείωση ωρών και οι σοβαρές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή. Δυστυχώς, εδώ τα ευρήματα συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες (Karavas, 2010· Mavromattis, 1995) που τονίζουν τόσο την έλλειψη εγκαταστάσεων, υλικών και υποδομών όσο και τη δημόσια κριτική που στρέφεται εναντίον των εκπαιδευτικών. Μέσα σε μια εικοσαετία, η εικόνα της κατάστασης στη δημόσια εκπαίδευση δεν έχει παρουσιάσει κανένα σημείο βελτίωσης. Αν παρατηρήσει κανείς το πλούσιο βιογραφικό των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και την προσήλωση που αισθάνονται για το επάγγελμα παρά τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αντιλαμβάνεται τα σοβαρά λάθη στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια στη ματαίωση και άρα στη μείωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειοψηφία τους επιλέγουν το επάγγελμα για λόγους αλτρουϊστικούς, έχοντας ως στόχο την προσφορά στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών. Κινητοποιούνται εσωτερικά από την αγάπη τους για το αντικείμενο, τη διδασκαλία και την επικοινωνία με τους μαθητές. Η εσωτερική διάσταση της παρώθησης των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από όλες τις μέχρι σήμερα έρευνες (Brookhart & Freeman, 1992· Gheralis-Roussos, 2003· Karavas, 2010· Watt & Richardson, 2007). Αντιλαμβάνονται το επάγγελμα όχι ως απλή εργασία, αλλά ως λειτούργημα και τρόπο ζωής ακολουθώντας τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών (Broodfoot, 1990· Nias, 1989). Είναι συνειδητοποιημένοι επαγγελματίες που «βάζουν την ψυχή ...ενέχυρο» στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Διαθέτουν υψηλή αυτοεπάρκεια δηλαδή πίστη ότι μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση στους μαθητές (Karavas, 2010). Παρά τις μεταβλητές συνθήκες εργασίας (για τις οποίες θα γίνει λόγος αργότερα) θεωρούν ότι η επαφή με το έμψυχο υλικό τους κρατάει σε εγρήγορση, ενώ αναπτύσσουν ιδιαίτερες δεξιότητες όπως η αυτοσυγκράτηση. Η

προσήλωση παραμένει ισχυρή ειδικά σε όσους έχουν υπηρετήσει τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα αφού η εμπειρία τους, τους βοηθά να εκτιμήσουν καλύτερα ορισμένες καταστάσεις. Σε διεθνείς έρευνες τονίζεται η επιμονή των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας να παραμείνουν στον χώρο παρά τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις (OECD, 2005). Πρόκειται ενδεχομένως για τον μοναδικό κλάδο εκπαιδευτικών που δεν παρουσιάζει σημαντικό ποσοστό παραίτησης. Στην Ελλάδα, βέβαια, η σταθερότητα μιας θέσης στο δημόσιο σε συνδυασμό με τη μάστιγα της ανεργίας θα έκαναν και τη σκέψη ακόμη της παραίτησης να ακούγεται παράλογη.

Αυτό που φαίνεται να κουράζει και να σκιαγραφεί την σκοτεινή όψη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι το εργασιακό πλαίσιο. Οι εξελίξεις αντί για να ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς τους δημιουργούν έντονη ανασφάλεια. Ενώ τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση προκαλούν εντάσεις και αλλαγές στην ταυτότητα (Connelly & Clandinin, 1999) από τις οποίες μπορεί να προκύψουν θετικές εξελίξεις, η παρούσα ποιοτική έρευνα δείχνει ότι οι αλλαγές που ανταποκρίνονται στην τρέχουσα πραγματικότητα δημιουργούν αποκλειστικά αρνητικές αποχρώσεις στην ταυτότητα. Όπως και στην έρευνα του Crookes (1997) η έλλειψη υποδομών αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να αναλώσουν πολύτιμο χρόνο για τη δημιουργία των στοιχειωδών συνθηκών διεξαγωγής του μαθήματος, αντί να προχωρήσουν στην εφαρμογή καινοτομιών ή στην εξατομικευμένη μεθοδολογία. Εκεί που σημειώνεται διαφοροποίηση είναι στην εστίαση των εκπαιδευτικών αγγλικής στην Ελλάδα στο γνωστικό αντικείμενο. Οι Paechter και Head (1996) εντόπισαν στην ερευνά τους ότι στα μαθήματα με μικρότερη κοινωνική αναγνώριση οι εκπαιδευτικοί οριοθετούσαν την ταυτότητά τους στο πλαίσιο της γενικής διαπαιδαγώγησης του μαθητή. Στην υπό εξέταση περίπτωση, όμως, οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας παρά την εν γένει αρνητική στάση της πολιτείας και της κοινωνίας συνεχίζουν να θέτουν ψηλά τον πήχυ όσον αφορά στις απαιτήσεις τους από το αντικείμενο που διδάσκουν. Ναι μεν επιθυμούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή μέσω της παιδαγωγικής άσκησης, αλλά προσδοκούν να το επιτύχουν μέσα από το γνωστικό τους αντικείμενο. Για τον λόγο αυτό έχουν έντονα συναισθήματα απέναντι σε όσα εμπόδια συναντούν προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Έτσι εξηγείται η επιμονή

τους για σύνδεση του σχολείου με την πιστοποίηση στις ξένες γλώσσες και για διεκδίκηση υλικοτεχνικών υποδομών.

10.1.1 Παράγοντες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας

Η περίπλοκη φύση της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών ή αλλιώς στην κατά Herzberg θεώρηση των παραγόντων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας από το επάγγελμα. Με αυτό τον τρόπο γίνεται πιο προφανής η ουσία της επαγγελματικής ταυτότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αφού οι παράγοντες υποκίνησης φαίνεται να εντοπίζονται στην ίδια τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού, ενώ οι παράγοντες υγιεινής στις συνθήκες εργασίας (Dinham & Scott, 1998· 2000· Sergiovanni, 1967).

Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικών στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποδίδουν την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα κυρίως σε ενδογενή χαρακτηριστικά όπως η καλή σχέση επικοινωνίας με τους μαθητές, η παρακολούθηση της προόδου τους και σε δεύτερο επίπεδο η αναγνώριση από τους γονείς και τους συναδέλφους. Σύμφωνα με την έρευνα της Karavas (2010), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως αντλούν ικανοποίηση από τις εκδηλώσεις αγάπης των μαθητών, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα θετικά τους σχόλια ή την αποδοχή που καθρεφτίζεται στα μάτια τους καθώς και από την ανταπόκρισή τους προς το μάθημα. Την παρώθησή τους ενισχύει η εξέλιξη των μαθητών υπό την έννοια της εξατομικευμένης επίτευξης στόχων και όχι των ποσοστών επιτυχίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαρούμενοι όταν αισθάνονται ότι βοηθούν τους μαθητές να φτάσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους - όποιο και αν είναι αυτό - και να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους μέσω της κατάκτησης της γνώσης. Θεωρούν πως είναι συνεργάτες στην οικοδόμηση του μέλλοντός τους. Αυτό από μόνο του είναι σημαντικό γεγονός αν αναλογιστεί κάποιος πως στόχος της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι η ανακάλυψη της γνώσης και όχι η μηχανική μετάδοσή της (Beijaard et al., 2000). Κάτι το οποίο δεν παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα σε σχέση με την έρευνα της Karavas (2010) είναι η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διάθεση για εθελοντική προσφορά και το φιλότιμο, παρότι και τα δύο χαρακτηριστικά αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Η εξαετία που έχει παρεμβληθεί από την ολοκλήρωση της εν λόγω έρευνας έχει φέρει δραματικές αλλαγές στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών με

αποτέλεσμα η στάση τους να έχει γίνει πιο σκληρή και ρεαλιστική. Οι αλλαγές αυτές θα γίνουν πιο εμφανείς στη συζήτηση των παραγόντων υγιεινής που θα ακολουθήσει. Ολοκληρώνοντας την αναφορά στους παράγοντες ικανοποίησης από το επάγγελμα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποζητούν την αναγνώριση. Η ενθάρρυνση και η λεκτική επιβράβευση από τους γονείς μοιάζουν να είναι σημαντική ανταμοιβή για το έργο τους. Ακόμη, η αποδοχή των συναδέλφων και η καλή συνεργασία μαζί τους ενισχύει τη διάθεσή τους να συνεχίσουν την προσπάθεια. Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχε καταλήξει και η έρευνα των Dinham και Scott (1998) που κατέτασσε τη συναδελφική στήριξη και τις σχέσεις με την κοινότητα στους παράγοντες με τη μέγιστη επιρροή στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στον αντίποδα, οι παράγοντες υγιεινής που ερμηνεύονται και ως πηγές δυσαρέσκειας από το επάγγελμα είναι εξωτερικές και παρουσιάζουν ιδιαίτερη ποικιλία. Πρώτες στη λίστα των παραγόντων κάνουν την εμφάνισή τους οι συνθήκες εργασίας. Αυτές αναφέρονται στις κτιριακές εγκαταστάσεις, την υλικοτεχνική υποδομή, την έλλειψη τεχνολογικής υποστήριξης, αλλά ενίοτε και στοιχειωδών υλικών, στην αύξηση του ωραρίου χωρίς αντίστοιχη αύξηση των ωρών διδασκαλίας του αντικειμένου, στις αλλαγές σχολικών μονάδων, τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών και την έλλειψη οργανικών θέσεων. Κατά πόδας ακολουθούν οι συνθήκες που οδηγούν στην απαξίωση του μαθήματος. Εδώ ανήκουν: η απουσία σταθερής πολιτικής από το ΥΠΕΠΘ, ο μη διαχωρισμός σε επίπεδα, η απουσία γραμμικής οργάνωσης της ύλης, η έλλειψη παράλληλης στήριξης, τα μεγάλα και μικτά τμήματα, η απουσία πιστοποίησης από το δημόσιο σχολείο, τα σχολικά εγχειρίδια και ο χαρακτηρισμός του μαθήματος ως δευτερεύουσας σημασίας από γονείς, μαθητές και έμμεσα από το ίδιο το κράτος. Δυσαρέσκεια προκαλεί, επίσης, η απουσία αξιολόγησης που δημιουργεί ζητήματα αξιοκρατίας με τη μη-επιβράβευση των προσόντων και την «ποινικοποίηση» της έννοιας της αριστείας. Μια άλλη πηγή δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι οι χαμηλές απολαβές και η οικονομική δυσχέρεια που καλούνται να αντιμετωπίσουν εξαιτίας των περικοπών στους μισθούς τα τελευταία έτη. Τέλος, οι περιορισμένες δυνατότητες επιμόρφωσης και ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης δρουν αποθαρρυντικά ανατρέποντας τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και ανακόπτοντας την πορεία τους για αυτο-πραγμάτωση.

Σε σχέση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών τα αποτελέσματα για τους παράγοντες δυσαρέσκειας φαίνεται να συμβαδίζουν. Στο ευρύτερο πεδίο των εκπαιδευτικών ο φόρτος εργασίας, οι χαμηλές απολαβές και η αρνητική εικόνα της κοινωνίας είναι σημαντικοί παράγοντες δυσαρέσκειας σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2005). Σε άλλες έρευνες τονίζεται η αρνητική επιρροή των συνθηκών εργασίας, του μισθού και των προοπτικών καριέρας (Farber, 1982· Hargreaves, 1994· Kelly, 1997· Shann, 1998), αλλά και των ελλειπών εγκαταστάσεων, υλικού και εξοπλισμού (Manromattis, 1995). Ο Johnston (1997) εστιάζει ιδιαίτερα στην έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και στην αντιμετώπιση του κλάδου των εκπαιδευτικών αγγλικής από τους συναδέλφους ως υποδεέστερου. Στη δε έρευνα της Karavas (2010) τα αποτελέσματα σχεδόν ταυτοποιούνται. Όλες οι αντιξοότητες που προαναφέρθηκαν όπως η έλλειψη σεβασμού και επαγγελματικής αναγνώρισης, οι πολυπληθείς τάξεις μικτών δυνατοτήτων και οι άσχημες συνθήκες εργασίας περιγράφονται με τον ίδιο τρόπο. Αυτό αποδεικνύει εκ νέου ότι σε διάστημα έξι ετών δεν έχουν σημειωθεί οι αναμενόμενες αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης στη χώρα. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που θεωρούνταν απαραίτητες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκμάθησης αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και στηρίχθηκαν από ερευνητικά δεδομένα έμειναν, δυστυχώς, ευσεβείς πόθοι.

Πέραν της συμφωνίας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με την προϋπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα, εντοπίστηκαν ορισμένα σημεία διαφοροποίησης που χρήζουν προσοχής. Έτσι, ενώ η Karavas (2010) υποστηρίζει ότι οι πηγές δυσαρέσκειας περιλαμβάνουν την έλλειψη στήριξης από τον σύμβουλο, τα δεδομένα των συνεντεύξεων δεν οδηγούν σε αντίστοιχο συμπέρασμα. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχουσες δήλωσαν ικανοποιημένες από την παρουσία του συμβούλου στην επαγγελματική τους ζωή ιδιαίτερα στον τομέα της επιμόρφωσης. Καμία δεν ανέφερε την απουσία στήριξης του συμβούλου ως παράγοντα υγιεινής, ενδεχομένως γιατί έδωσαν προτεραιότητα σε άλλα σοβαρότερα ζητήματα. Μια άλλη σημαντική διαφοροποίηση αφορά στην έρευνα της Gheralis-Roussos (2003). Εκεί αναφέρεται ότι ο μισθός, η εξέλιξη και η κοινωνική αναγνώριση επηρεάζουν λιγότερο τα κίνητρα των εκπαιδευτικών γιατί η αρχική επιλογή του επαγγέλματός τους έγινε για αλτρουϊστικούς λόγους. Εφόσον, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν εξ αρχής το επαγγελματικό πλαίσιο στο οποίο επρόκειτο να εισαχθούν οι μειωμένες

απολαβές και η έλλειψη προοπτικών δεν επιτέλεσαν στην αύξηση της δυσαρέσκειας. Στην παρούσα έρευνα, το συμπέρασμα είναι αντίθετο. Το μισθολογικό ζήτημα και η απουσία ουσιαστικών ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν βασικούς παράγοντες δυσαρέσκειας από το επάγγελμα. Ας σημειωθεί εδώ πως όταν έγινε η έρευνα της Gheralis-Roussos το 2003 είχαν γίνει μόλις δύο διαγωνισμοί ΑΣΕΠ για την πλήρωση θέσεων εκπαιδευτικών και, συνεπώς, οι συμμετέχουσες στην έρευνά της είχαν εισέλθει στο δημόσιο μέσω επετηρίδας. Αυτό αυτομάτως διαφοροποιεί την επαγγελματική τους ταυτότητα σε σχέση με αυτήν των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα. Η αλλαγή στις εργασιακές συνθήκες ώθησε πολλές εκπαιδευτικούς με αξιόλογο βιογραφικό να αναζητήσουν μια εργασία με σχέση σταθερής αντιμισθίας προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες οικονομικές απαιτήσεις. Το δημόσιο μπορούσε να τους την προσφέρει καθώς και την ευκαιρία να αναπτυχθούν επαγγελματικά, αφού αρχικά προσέφερε τη δυνατότητα εκπαιδευτικών αδειών εκτός από τη διεκδίκηση θέσης στελέχους εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην έρευνα για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων η επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζεται ως σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης (Hargreaves, 1994· Latham, 1998· Vandenberghe & Huberman, 1999). Σε αυτή την έρευνα, όμως, δεν αναφέρθηκε καθόλου στις πηγές ικανοποίησης. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοητευμένοι από την τρέχουσα κατάσταση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη. Τέλος, ενώ το άγχος της αξιολόγησης φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (βλ. Zembylas & Papanastasiou, 2005) οι εκπαιδευτικοί Αγγλικών δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα φαίνεται να τη διεκδικούν ως τρόπο διασφάλισης της αξιοκρατίας.

10.2 Η Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εμφανίζεται σταθερά ως βασικός παράγοντας, τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους ως επαγγελματίες όσο και στην κινητοποίησή τους για αύξηση της αποτελεσματικότητας. Στο συγκεκριμένο πεδίο, όπως προαναφέρθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν υπάρχει αρκετό υλικό για σύγκριση δεδομένων με εξαίρεση την έρευνα της Karavas (2010) και της Gheralis-Roussos (2003). Ακόμη και στην περίπτωση τους, όμως, τα στοιχεία είναι περιορισμένα αφού δεν εστιάζουν αποκλειστικά στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Για

τους σκοπούς της συζήτησης έχει αντληθεί υλικό και από την ευρύτερη βιβλιογραφία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αγγλικής παγκοσμίως, με την ιδιαίτερη διάκριση ανάμεσα σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες.

Η παρούσα έρευνα δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα της κατάστασης της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των υπό εξέταση εκπαιδευτικών αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα. Κατά πρώτο, τα δεδομένα συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες συγκλίνοντας στο γεγονός ότι υφίσταται ελλιπής πρόβλεψη επαγγελματικής ανάπτυξης (Karavas, 2010) και οι ευκαιρίες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης περιορίζονται σημαντικά (Gheralis-Roussos, 2003), με τον εκπαιδευτικό να καλείται να αναλάβει το βάρος της επιμόρφωσής του. Τα κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς είναι ελάχιστα με πρωταγωνιστές τα ευρωπαϊκά προγράμματα που φαίνεται να προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εξαιτίας της δυνατότητας μετακίνησης σε μια άλλη χώρα. Από την άλλη, αυτά ακριβώς τα προγράμματα απαιτούν αρκετό χρόνο σε προετοιμασία καθώς και δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει να καλλιεργήσει με ίδια μέσα. Οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, πάλι, είναι μετρημένες στα δάχτυλα του ενός χεριού. Εκτός από τη διεκδίκηση μιας θέσης ευθύνης για όσους ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τη διοίκηση, υπάρχει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (με τα όποια προβλήματά της) που εξυπηρετεί την ανανέωση των γνώσεων, η επιμόρφωση από ιδιωτικούς φορείς που είναι εξαιρετικά δύσκολη εξαιτίας της οικονομικής δυσχέρειας και του περιορισμένου χρόνου και ο διορισμός σε κάποιο πρότυπο/πειραματικό σχολείο που είναι μάλλον απίθανος για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έστω και μόνο από την άποψη του αριθμού θέσεων. Οι αμφιβολίες των συμμετεχουσών στην έρευνα για την τήρηση της αξιοκρατίας σε κάθε προσπάθεια ή δυνατότητα ανάπτυξης είναι χαρακτηριστικές του κλίματος που επικρατεί. Αν λάβει κάποιος υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται για έμπειρες εκπαιδευτικούς στο απόγειο, στην πλειοψηφία τους, της εκπαιδευτικής τους καριέρας είναι εύκολο να συναισθανθεί τον βαθμό απογοήτευσης και ματαίωσης που βιώνουν. Τα περισσότερα προβλήματα εστιάζονται στην έλλειψη πόρων, οργάνωσης, κινήτρων και προοπτικών, ενώ έμφαση δίνεται και στην αδυναμία συνεργασίας και εξέλιξης διαφορετικών δεξιοτήτων.

Αυτό που προκαλεί έκπληξη είναι το πλήθος των εμποδίων που παρουσιάζονται στην Επαγγελματική Ανάπτυξη και η ένταση των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλούν στις εκπαιδευτικούς. Κόκκινο πανί για τις εκπαιδευτικούς Αγγλικής

Γλώσσας αποτελεί ο αποκλεισμός του κλάδου από μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις, η κατάργηση των εκπαιδευτικών αδειών, η διοικητική ακαμψία απέναντι σε νέες πρακτικές, το πλαίσιο εργασιακών συνθηκών. Το τελευταίο περιλαμβάνει εκτός από τις γνωστές ελλείψεις σε υποδομές, την αύξηση των εξωδίδακτικών καθηκόντων, την υποχρεωτική συμπλήρωση ωραρίου με μαθήματα β ανάθεσης, τις μετακινήσεις και την αναβολή μόνιμων διορισμών. Ακόμη, την επαγγελματική ανάπτυξη εμποδίζει η έλλειψη χρηματοδότησης και η απουσία αξιολόγησης για την οποία επιρρίπτονται ευθύνες στους συνδικαλιστές.

Ενδιαφέροντα είναι και τα δεδομένα που προέκυψαν αναφορικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν μια πληθώρα επιλογών από τις πιο δομημένες μορφές, όπως είναι τα σεμινάρια και οι ημερίδες, μέχρι τις πιο συνεργατικές, όπως η αλληλοπαρατήρηση και τα βιωματικά εργαστήρια. Φάνηκαν να αντιμετωπίζουν θετικά την εφαρμογή νέων τεχνολογιών, διεκδικώντας εξοικείωση με τις ΤΠΕ, αλλά και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σημαντική, επίσης, η αγωνία τους για μετεκπαίδευση σε τομείς που άπτονται άμεσα των δυσκολιών που συναντούν στον καθημερινό τους αγώνα όπως: η ειδική αγωγή, η διαχείριση ομάδων, η ψυχολογία, οι μαθησιακές δυσκολίες. Χωρίς να υπάρξει σχετική υποερώτηση, κάθε συμμετέχουσα σχεδόν θεώρησε υποχρέωσή της να αναφέρει τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Κυρίαρχο στοιχείο εδώ ήταν η ανάγκη για χρηματοδότηση, μοριοδότηση και σύνδεση με την πραγματικότητα της τάξης. Η συχνότητα και η καλή οργάνωση τονίστηκαν επαρκώς, ενώ φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να δίνουν ψήφο εμπιστοσύνης στον σύμβουλο και το δημόσιο γενικά, αφού προτιμούν να εμπιστευθούν σε αυτούς την επιμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, στη διερεύνηση του ρόλου του συμβούλου, των επαγγελματικών ενώσεων, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας βρέθηκε πως, παρά την κατάσταση που επικρατεί, οι εκπαιδευτικοί προσβλέπουν σε αυτούς για ενίσχυση των κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο τμήμα που αφορά τις επαγγελματικές ενώσεις σημειώθηκε η ίδια αντίφαση που εντόπισε η Gheralis-Roussos (2003), αφού από τη μια οι εκπαιδευτικοί τις θεωρούν απαραίτητες για την προώθηση των δικαιωμάτων τους και την ενημέρωση του κλάδου και από την άλλη τις κατηγορούν ως ανεπαρκείς και εκτός πραγματικότητας.

Συνδέοντας τα στοιχεία της έρευνας με τα ερευνητικά δεδομένα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχουν κάποια σημεία που αξίζουν την προσοχή.

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη οφείλει την επιτυχία της σε τρεις τομείς: τον επαγγελματικό, που αναφέρεται σε ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων, τον κοινωνικό, που αναφέρεται στη συνεργασία και την αναγνώριση και τον προσωπικό, που αναφέρεται στην ανάληψη ευθύνης για την επαγγελματική εξέλιξη (Bell & Gilbert, 1996· Fraser et al., 2007). Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής στην Ελλάδα φαίνεται να διαθέτουν και τα τρία στοιχεία – σε θεωρητικό, τουλάχιστον, επίπεδο. Τα εμπόδια παρουσιάζονται στην έλλειψη αναγνώρισης και στην αυτο-κατευθυνόμενη ανάπτυξη, αφού απουσιάζουν οι απαραίτητες οργανωτικές δομές (Tang & Choi, 2009). Η απουσία πληθώρας μαθησιακών ευκαιριών ως ανασταλτικού παράγοντα στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα εύρημα που συμφωνεί με τα δεδομένα των Varga-Atkins et al. (2009). Οι υφιστάμενες μορφές επιμόρφωσης περιορίζονται στα σεμινάρια και τις ημερίδες. Ο αναστοχασμός, η αξιολόγηση, η τήρηση ημερολογίων, η αλληλοπαρατήρηση, οι φάκελοι επιτευγμάτων, η συναδελφική καθοδήγηση, οι κοινότητες μάθησης που προσφέρονται σε συγκεκριμένα άλλων χωρών (Diaz-Maggioli, 2003· Hargreaves & Fullan, 1992) αποτελούν για την Ελλάδα άγνωστο τόπο. Η αναγνώριση δε των προσαυξημένων προσόντων των εκπαιδευτικών από την πολιτεία με οικονομική επιβράβευση (βλ. Darling-Hammond, 2005) είναι όνειρο θερινής νυκτός αφού, αντ' αυτού λόγω της κρίσης έχει αποφασιστεί η κατάργηση κάθε είδους επιδόματος. Τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν ότι η Ελλάδα αντιμετωπίζει την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας με όρους αναπτυσσόμενης χώρας προσφέροντας ελάχιστες πρωτοβουλίες και ευκαιρίες (Feiman-Nemser, 2001· Ghafor, 1998). Καθλωμένη σε μια μίζερη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση η ελληνική εκπαίδευση είναι πολύ μακριά από τις έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ανανέωσης όπως αναλύθηκαν στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας (Σαββίδης & Πασιαρδής, 2011· Sergiovanni & Starratt, 2002). Όπως και σε άλλες αναπτυσσόμενες χώρες, το μόνο που σώζει την κατάσταση είναι η ανοιχτή στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση προς την οποία οδεύουν αποκλειστικά αυτο-κατευθυνόμενοι με την υποστήριξη, κυρίως, του οικείου τους περιβάλλοντος (Dayoub & Bashiruddin, 2012· Simegn, 2014).

10.3 Κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας

Το σπουδαιότερο, ίσως, κομμάτι της έρευνας είναι αυτό που αφορά στα κίνητρα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σε μια εποχή που η εκπαίδευση αποτελεί το

οπλοστάσιο του μελλοντικού πολίτη του κόσμου στον αγώνα του για ποιότητα ζωής, οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απαιτείται να εντοπιστούν και να ενισχυθούν.

Με βάση τα δεδομένα κειμένου των συνεντεύξεων, που αναλύθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί Αγγλικών έχουν μια δομημένη εικόνα των στοιχείων που μπορούν να τους κινητοποιήσουν ως επαγγελματίες. Η βελτίωση των υποδομών και του εξοπλισμού τοποθετείται ψηλά στην κλίμακα μιας που αποτελεί προαπαιτούμενο για τη σωστή άσκηση του επαγγέλματος. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, στον γνωστικό, διδακτικό και παιδαγωγικό τομέα (Beijaard et al., 2000) δεν μπορούν να αξιοποιηθούν επαρκώς αν δεν υφίστανται ορισμένες συνθήκες. Η χάραξη σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής και η αναβάθμιση του μαθήματος ακολουθούν πηγαίνοντας ένα βήμα πιο πέρα το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και άρα αυξάνοντας τα κίνητρά τους. Ξεχωριστή θέση εδώ έχει στο ελληνικό συγκείμενο η σύνδεση του δημόσιου σχολείου με την πιστοποίηση γλωσσομάθειας. Αυτό το ζητούμενο θα αύξαινε άμεσα την παρόθηση των μαθητών μιας που θα τους έδινε στόχο για το μάθημα εντός σχολείου, ενώ θα αντιμετώπιζε την αρνητική στάση των κηδεμόνων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να μην χρειαστεί να πληρώσουν σε «φροντιστήριο» για να μάθει το παιδί μια ξένη γλώσσα. Έτσι θα μειωνόταν μια βασική πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Karavas, 2010· Gheralis-Roussos, 2003) και θα μπορούσαν πιο άνετα να ασχοληθούν με την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κίνητρο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας και το οικονομικό διαφοροποιώντας την έρευνα από προηγούμενες. Η ανάγκη για οικονομική ενίσχυση συνδέεται τόσο με το ζήτημα της αξιολόγησης όσο και με την ανασφάλεια που έχει προκαλέσει η οικονομική κρίση. Πολύ σημαντική, η έμφαση στις προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που οι συμμετέχουσες συνέδεσαν άμεσα με το θέμα της αποτελεσματικότητας. Καταρρίπτεται με αυτόν τον τρόπο η άποψη για έλλειψη φιλοδοξιών, σχεδίων και δομής καριέρας (CfBT, 1989· McKnight, 1992). Από την άλλη ενισχύεται η άποψη ότι η παραμονή στο επάγγελμα σχετίζεται θετικά με την Επαγγελματική Ανάπτυξη (Hargreaves, 1994· Latham, 1998· Vandenberghe & Huberman, 1999), τις ηγετικές φιλοδοξίες και την ικανοποίηση (Watt & Richardson, 2007). Τέλος, πολύ ενδιαφέρουσα η αναφορά στην αξιολόγηση ως μέσου ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας με τη μορφή της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Αυτή

αποδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για εξέλιξη και την ανάγκη τους για αυτο-πραγμάτωση. Ολοκληρώνοντας, αν επιχειρηθεί παραλληλισμός των δεδομένων της έρευνας με την εφαρμογή της θεωρίας των δύο παραγόντων του Herzberg στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τον Πασιαρδή (2004) θα βρεθεί απόλυτη ταύτιση. Το γεγονός παραμένει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κρίνονται απαραίτητες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον υπό εξέταση κλάδο, υποστηρίζοντας εκ νέου το συμπέρασμα της Karavas (2010).

10.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έδωσε αρκετά ενδιαφέροντες καρπούς που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για περαιτέρω έρευνα. Μια πρόταση που προκύπτει από την ίδια την διαδικασία της έρευνας είναι η διασταύρωση των αποτελεσμάτων με ποσοτική προσέγγιση. Για αυτό τον σκοπό θα χρειαστεί η κατασκευή και στάθμιση ερευνητικού εργαλείου με κλειστού τύπου ερωτήματα που θα αντληθούν από το υλικό που έχει δώσει η παρούσα έρευνα. Ουσιαστικά πρόκειται για το επόμενο βήμα της διαδικασίας. Με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ικανό αριθμό δείγματος καθηγητών αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων θα καταστεί δυνατή η διασταύρωση των στοιχείων της ποιοτικής έρευνας και η εξαγωγή αξιόπιστων και έγκυρων αποτελεσμάτων με δυνατότητα γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε νέα μονοπάτια στην αχαρτογράφητη περιοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης (Gheralis-Roussos, 2003· Evans, 2014). Έτσι, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση αφού αυτά συνδέονται με τον τρόπο επαγγελματικής σκέψης (Day, 2003) και συνεπώς με την εικόνα του εαυτού. Τα στάδια ανάπτυξης εξαρτώνται άμεσα από τις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε διάφορες φάσεις της ζωής (Hargreaves & Fullan, 1992· Σοφού & Διερωνίτου, 2015) και κατ' επέκταση με τα κίνητρα που τους ενισχύουν για την καλύτερη άσκηση του επαγγέλματός τους. Η ανάλυση της φύσης των αναγκών, άλλωστε, θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία της Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Fraser et al., 2007).

Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική, η διερεύνηση του ζητήματος της αξιολόγησης ως κινήτρου ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα της

έρευνας ανέδειξαν την αξιολόγηση ως ζητούμενο των εκπαιδευτικών σε μια κουλτούρα που την έχει ποινικοποιήσει εξαιτίας των ζητημάτων αξιοκρατίας που ταλανίζουν το ευρύτερο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν την έρευνα προς την ανακάλυψη των στάσεων απέναντι στις διαφορετικές μορφές αξιολόγησης και στον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να τις δουν να εφαρμόζονται. Ακόμη, θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα αίτια παρακώλυσης της διαδικασίας αξιολόγησης και της αρνητικής προδιάθεσης μερίδας των εκπαιδευτικών σε αντιπαράβολη με τους λόγους που ωθούν τον συγκεκριμένο κλάδο να την διεκδικήσει. Η σύγκριση με το διεθνές ή ευρωπαϊκό συγκείμενο σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της Αγγλικής ως Ξένης γλώσσας αλλά και η σύγκριση μεταξύ συγκειμένου αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής στη δημόσια εκπαίδευση σε Ελλάδα και Κύπρο θα μπορούσε να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα με προεκτάσεις που να προσέλκυαν το ενδιαφέρον και να αφορούσαν τη διεθνή εκπαιδευτική έρευνα.

10.5 Εισηγήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής

Μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τη σύγκριση με τη βιβλιογραφία, εκτός από προτάσεις για συνέχιση της έρευνας αναδύονται και ορισμένες χρήσιμες εισηγήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρχικά, προβάλλεται η ανάγκη για ενίσχυση του ρόλου του συμβούλου. Χρειάζεται να διευρυνθεί από την πολιτεία το πλαίσιο δικαιοδοσίας και δράσης του, προκειμένου να ανταποκριθεί στην αυξημένη εμπιστοσύνη που δείχνουν στον ρόλο του οι εκπαιδευτικοί. Ο σύμβουλος του γνωστικού αντικειμένου είναι ο υποστηρικτής και καθοδηγητής του εκπαιδευτικού, ο άνθρωπος με τον οποίο μπορεί να σχεδιάσει και να οργανώσει τα επόμενα βήματα στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Είναι, ίσως, ο μόνος παράγοντας που θα μπορούσε να αναλάβει το δύσκολο έργο της διαμορφωτικής αξιολόγησης την οποία επιζητούν οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου κλάδου. Αυτό συμβαίνει γιατί αισθάνονται συναδελφικά απέναντί του και θεωρούν πως στόχος αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και όχι η στοχοποίηση και η τιμωρία τους.

Στο ζήτημα της ενίσχυσης των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, εκτός από τον σύμβουλο μπορεί να συμβάλει και η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατέχοντας το προνόμιο της ακαδημαϊκής εξειδίκευσης και της πρόσβασης στην έρευνα είναι σε

θέση να οργανώσει προγράμματα επιμόρφωσης που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν η εφαρμογή προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που θα κάλυπταν τόσο την επιθυμία των εκπαιδευτικών για εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες όσο και το ζήτημα έλλειψης χρόνου λόγω μετακινήσεων. Σε όποια γωνιά της Ελλάδας και αν βρεθεί κανείς, η τεχνολογία μπορεί να εκμηδενίσει τις αποστάσεις. Μια ακόμη πρόταση αναφορικά με τον ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν η συμβολή της στην εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης. Με αυτό τον τρόπο θα οικοδομούνταν μια ανταποδοτική σχέση, καθώς η τριτοβάθμια θα προετοίμαζε και θα έδινε τα εφόδια στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν την έρευνα δράσης και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους θα ενίσχυαν την έρευνα προσθέτοντας νέα δεδομένα. Αν, μάλιστα, τα αποτελέσματα από την έρευνα δράσης παρουσιάζονταν σε ειδικές ημερίδες υπό την αιγίδα του πανεπιστημίου, αυτό θα ενίσχυε σημαντικά την παρώθηση των εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης του έργου τους.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι διευθυντές θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, σπάζοντας την απομόνωση της τάξης (European Commission, 2015). Η εφαρμογή της συμμετοχικής ηγεσίας συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχική κουλτούρα του σχολείου (Διερωνίτου, 2014) επιτρέποντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ρόλους ευθύνης, χωρίς να τίθεται ζήτημα αξιοκρατίας και μοριοδότησης. Η έμφαση στην παρατήρηση και την αλληλοπαρατήρηση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, επίσης, μπορεί να ενισχύσει τους επαγγελματικούς δεσμούς των εκπαιδευτικών και να ωθήσει σε συνεργασία, χωρίς τον φόβο της εισόδου εξωτερικών αξιολογητών στην τάξη. Ακόμη, η προσπάθεια για εφαρμογή διαθεματικών ερευνητικών εργασιών θα μπορούσε να λειάνει τις διαφορές μεταξύ των κλάδων των εκπαιδευτικών βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν πως κάθε ειδικότητα έχει λόγο ύπαρξης στο σχολείο και ανεξάρτητα από ειδικότητα όλοι ως παιδαγωγοί εργάζονται προς τον ίδιο στόχο: τον εμπλουτισμό της φαρέτρας των προσόντων του μελλοντικού πολίτη του κόσμου.

Σε ό,τι αφορά την πολιτεία και το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας είναι φανερό πως η οικονομική κρίση δεν επιτρέπει μεγάλες παρεμβάσεις ως προς τις υποδομές και τον εξοπλισμό, ούτε ως προς τις απολαβές των εκπαιδευτικών και τις μετακινήσεις τους. Παρόλ' αυτά, θα μπορούσε να εξαλείψει τις ανισότητες που εντοπίστηκαν σχετικά με τη μοριοδότηση για θέσεις ευθύνης και να χρησιμοποιήσει τις δομές του Κρατικού

Πιστοποιητικού γλωσσομάθειας προκειμένου να βρεθεί τρόπος για την πιστοποίηση της γνώσης της Αγγλικής μέσα στο δημόσιο σχολείο για όποιον το επιθυμεί. Με αυτόν τον τρόπο θα γινόταν ένα σημαντικό βήμα προς την αλλαγή νοοτροπίας απέναντι στο μάθημα. Τέλος, η πολιτεία θα μπορούσε να ενισχύσει τα κίνητρα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προσφέροντας μια ποικιλία ευκαιριών καριέρας στα πρότυπα των προτάσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2015). Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να προσφέρει τη δυνατότητα σε όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούν και διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα να αναλάβουν θέσεις όπως: μέντορας, ερευνητής (Donaldson, 2011), επιμορφωτής, σύνδεσμος, υπεύθυνος δικτύου, ώστε να αυξήσει τις φιλοδοξίες καριέρας τους, να τους δώσει την ικανοποίηση ότι τα προσόντα τους αναγνωρίζονται και να προσφέρει το έναυσμα για να αναλάβουν την ευθύνη της επιμόρφωσής τους.

11. Επίλογος

Οι εξελίξεις στην παγκόσμια οικονομική, πολιτική και κοινωνική σκακιέρα δημιουργούν ακόμη μεγαλύτερες ανάγκες για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το μόνο όπλο που διαθέτει ο μέσος άνθρωπος στη φαρέτρα του για να διεκδικήσει μίαν αξιοπρεπή διαβίωση είναι η γνώση. Πρόκειται για το κλειδί εκείνο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ανοίξει από τις πιο μικρές μέχρι τις πιο μεγάλες πόρτες και εμπεριέχει όλα τα στοιχεία που χρειάζονται στον άνθρωπο για να διασφαλίσει και το ζην και το ευ ζην του. Η παγκοσμιοποίηση και η λογική κατάργησης των συνόρων, σε συνδυασμό με τη μαζική μετακίνηση ατόμων από χώρα σε χώρα, είτε για αναζήτηση εργασίας είτε για αναζήτηση ασφάλειας, καθιστούν τη γλωσσομάθεια και, ειδικά την γνώση της Αγγλικής ως *lingua franca*, απαραίτητο εργαλείο επιβίωσης. Ως εκ τούτου η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στην Αγγλική ως Ξένη Γλώσσα από το δημόσιο σχολείο κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός χρειάζεται να εξεταστούν οι συνθήκες υπό τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο θα αυξήσουν την ικανοποίησή τους και οι τρόποι με τους οποίους θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή προσπάθησε να διερευνήσει το ζήτημα της επαγγελματικής ταυτότητας, της επαγγελματικής ανάπτυξης και των κινήτρων αύξησης της αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής ως Ξένης

γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Για τον σκοπό αυτό τέθηκαν επτά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιχειρήθηκε να απαντηθούν με αποκλειστικά ποιοτική προσέγγιση. Οι 12 δομημένες συνεντεύξεις έδωσαν βήμα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους, αλλά και την ευκαιρία να καταγραφούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα από την αντανάκλαση της πραγματικότητας που βιώνουν. Το υλικό που συγκεντρώθηκε οδήγησε στη δημιουργία σχημάτων θεμελιωμένης θεωρίας που εμπεριέχουν την ουσία των λόγων των ερωτηθέντων. Η επαγγελματική ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών εμφανίστηκε ισχυρή με στοιχεία που τη διαφοροποιούν από τις καταγραφές άλλων ερευνών. Το συγκεκριμένο αποδείχθηκε για μια ακόμη φορά να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των επαγγελματιών όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη που αναδείχθηκε ως ένα από τα πιο σημαντικά κίνητρα αποτελεσματικότητας. Η έρευνα κατέδειξε, επιπλέον, τον αγώνα των εκπαιδευτικών Αγγλικής για παραμονή σε ένα επάγγελμα που το επέλεξαν συνειδητά και με αγάπη, τη ματαιώση προς την οποία τους οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια η επίδραση της οικονομικής κρίσης, αλλά και την ελπίδα να αναδείξουν το λειτούργημά τους όπως οφείλουν και όπως του αξίζει. Ίσως στα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας να ανήκει η έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και ανανέωση – την οποία προς στιγμή δεν τολμούν ούτε να φανταστούν – αλλά και για αξιολόγηση προκειμένου να αναγνωριστεί η αξία και ο κόπος τους. Ακόμη, η εμπιστοσύνη στον ρόλο του Συμβούλου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ενίσχυση των αρμοδιοτήτων και της δικαιοδοσίας του, ώστε να μπορεί να διεκδικήσει καλύτερες συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς ως μέντορας και συνοδοιπόρος.

Η εργασία αυτή ολοκληρώνεται με την ευχή και την προσδοκία τα αποτελέσματα των ερευνών συνολικά να καταλήξουν στα κατάλληλα χέρια, ώστε οι ιθύνοντες να αναλάβουν δράση προς την εφαρμογή μέτρων για διόρθωση των προβλημάτων και ενίσχυση των εκπαιδευτικών με στόχο να σημειωθεί η πολυπόθητη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στον δημόσιο τομέα. Αποτελεί προαπαιτούμενο των καιρών μας η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε τομέα και πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση που προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου. Θα ήταν κρίμα να χαθεί η ευκαιρία στα γρανάζια μιας ανελέητης προσκόλλησης σε στερεότυπα που ανήκουν σε άλλη εποχή.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

- ΑΠΚΥ (2014). *Σημειώσεις ΕΠΑ 62*. Λευκωσία
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Akkerman, S., & Meyer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.
- Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30(3), 379-394.
- Attwood, T. (2001). *Teacher motivation: the low cost high gain approach to school improvement*. Corby.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over 10 years. *Teacher and Teaching Education*, 27(1), 10-20
- Bailey, K.M. (1992). The processes of innovation in language teacher development: what, why and how teachers change. In J. Flowerdew, M. Brock, & S. Hsia (Eds.), *Perspectives on second language teacher education* (pp. 253-282). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas Press
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E.A. Locke (Ed.), *Handbook of Principles of Organizational Behaviour* (pp. 120-136). Malden, MA: Blackwell
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. Smith, & M.A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management: the process of theory development* (pp. 9-35). New York: Oxford University Press
- Barber, B.R. (1995). *Jihad vs Mcworld*. New York: Ballantine Books
- Barnabe, C., & Bums, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Baron, R.A. (1998). *Psychology* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Barth, R. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: the Rhode Island Foundation
- Baumert, J., Klieme, E., Oelkers, J., & Schreerens, J. (2003, September). *Comparison of education systems: understanding the international variation of student achievement*. Paper presented at the ECER annual conference, Hamburg
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281-294.
- Beijaard, D., Meijer P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: a model from science education*. London: Falmer Press

- Bennett, N., & Carré, J. C. (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London & New York: Longman
- Berliner, D. C. (1994). Teacher expertise. In T. Husén, & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.), 10 (pp. 6020-6026). London: Pergamon.
- Bertaux, D. (1981). From the life-history approach to the transformation of sociological practice. In D. Bertaux (Ed.), *Biography and society: the life history approach in the social sciences* (pp. 29-45). London: Sage
- Bickmore, L.D. (2011). Professional learning experiences and administrator practice: Is there a connection? *Professional Development in Education*, 38(1), 95-112.
- Bloomfield, D. (2004, July). Emotional journey of professional experience. Presented at *Australian Teacher Education Association Conference*. Bathurst: Charles Stewart University
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp.33-64). Maidenhead Open University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press
- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Council of Europe
- Brisard, E., & Hall, K. (2001). Tradition and progress in initial teacher education in France since the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 187-197.
- Broadfoot, P. (1990). Research on teachers: Towards a comparative methodology. *Comparative Education*, 26(2/3), 165-169.
- Brooke, G.E. (1994). My personal journey toward professionalism. *Young children*, 49(6), 69-71.

- Brookhart, S. M., & Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Brown, J. D. (1992). The biggest problems TESOL members see facing ESL/EFL teachers today. *TESOL Matters*, 2(2), 3-5.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London: Falmer Press
- Burman, E., & Parker, I. (Eds.) (1993). *Discourse analytic research*. London: Routledge
- Calderhead, J. (1996). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(1981), 211-217
- Cambell, J. P., & Pritchard, R. D. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.63-130). Chicago: Rand McNally
- Canangarajah, A.S. (1999). Interrogating the 'native speaker fallacy': non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp.77-92). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates
- Carninus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Carnoy, M., Castells, M., Cohen, S. S., & Cardoso, F. H. (1993). *The new global economy in the information age: reflections on our changing world*. University Park: the Pennsylvania State University Press
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 709-725). New York: MacMillan
- Castells, M. (1996). *The rise of the networks society*. Malden, MA: Basil Blackwell

- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Cavanagh, S. (1997). Content Analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5-13.
- Center for British Teachers. (1989). *Pilot study of the career paths of EFL teachers*. Reading, Author
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In N.K. Denzine & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge
- Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research and Policy Practice*, 8, 59-72.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Clayton, T. (1989). International teaching of English to speakers of other languages: Where is our profession going? *Cross Currents*, 16, 55-61.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Commission of the European Communities (2007). *European reference framework for key competencies for lifelong learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Conley, S. (1991). Review of the literature on teacher participation in school decision-making. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education*, 17 (pp. 225-265). Washington DC: American Educational Research Association

- Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London, ON: Althouse Press
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London/Washington, DC: the Falmer Press
- Crookes, G. (1997). What influences: What and how second and foreign language teachers teach? *The Modern Language Journal*, 81, 67-79.
- Crystal, D. (2003a). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Crystal, D. (2003b). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- Csikszentmihalye, M. (1979). Intrinsic rewards and emergent motivation. In M. R. Lepper, & D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward: new perspectives on the psychology of human motivation*. Morristown, NJ: Lawrence Earl Baum Associates.
- Διερωνίτου, Ε. (2014, Μάρτιος). *Η αυτο-αξιολόγηση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παρώθηση – Αναστοχασμός – Μετασχηματισμός*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, New York: State University of New York Press
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp.376-412). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237-240.

- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C., Stobart, G., Sammon, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(2), 169-192.
- Dayoub, B., & Bashiruddin, A. (2012). Exploring English-language teachers' professional development in developing countries: Cases from Syria and Pakistan. *Professional Development in Education*, 38(4), 589-611.
- De Ruyter, D. J., & Conroy, J. (2002). The formation of identity: The importance of ideals. *Oxford Review of Education*, 28(4), 509-522.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York: Free Press
- Diaz-Maggioli, G. H. (2003). *Professional development for language teachers*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, ERIC Clearing House on Languages and Linguistics
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000a). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000b). *Teachers' work and growing influence of societal expectations and pressures* (ERIC Document I M 446068)
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: the continuing debate* (pp. 175-200). New York: Teachers College Press

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teachers' practical knowledge. *Science Education*, 76, 493-506.
- Eisner, E.W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: MacMillan Publishing Company
- EL Gazette. (2005, May). *Brown backs English boom*. EL Gazette, 1
- Epstein, A. (1978). *Ethos and identity*. London: Tavistok
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company
- European Commission. (2015, June). *Strengthening Teaching in Europe: New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL*. Education and Teaching.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37, 851-870.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198.

- Farber, B. (1982). *Stress and burnout: Implications for teacher motivation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. *Teachers College Record*, 103(6), 1011-1055.
- Fenstermacher, G. D. (1992). The concepts of method and manner in teaching. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry, (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 95-108). San Francisco: Jossey Bass
- Fessler, R., & Christensen, J. C. (Eds.) (1992). *The teacher career cycle*. Boston: Allyn & Bacon
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 3(4), 489-525.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153-169.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Friedman, T. (1999). *The Lexus and the olive tree: understanding globalization*. New York: Farrar, Straus & Giroux
- Frunzi, G. L., & Savini, P. N. (1997). *Supervision* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: A Simon & Schuster Company

- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research, 64*, 119-157.
- Zembylas, M., & Papanastasiou E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 433-459.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating teacher identity: emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory, 53*(1), 107-127.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357-374.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a historical sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher, 18*(7), 4-10.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Garrett, R. M. (1999). Teacher job satisfaction in developing countries. *Educational Research Supplemental Series (G)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 459150)
- Gee, J., & Crawford, V. (1998). Two kinds of teenagers: language, identity, and social class. In D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps, & D. Waff (Eds.), *Reconceptualising and literacies in adolescents' lives* (pp. 225-245). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of Research in Education, 25* (pp. 99-125). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Ghaffor, A. (1998). *Promoting oral communication in a Pakistani (EFL) primary classroom*. Unpublished Master thesis. Aga Khan University Institute for Educational Development, Karachi.
- Gheralis-Roussos, E. (2003). *The Motivation of English Language Teachers in Greek Secondary Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nottingham, UK

- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council
- Graham, A., & Phelps, R. (2003). Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: McMillan
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2011). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International Journal of Multilingualism, Multilingual Matters*, 1-15.
- Griva, E., & Papadopoulou, C. H. O. (2008). A general INSET framework for foreign language teachers at primary education. *Educational Studies*, 4, 67-80.
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: research project design. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 46, 543-547.

- Griva, E., & Chostelidou, D. (2011). English language teachers selected conceptions and attitudes to multilingual development in education. *Volume: Procedia Social and Behavioural Sciences, 15*, 1780-1785.
- Guskey, T. (1995). Professional development in education: in search of the optimal mix. In T. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice, 8*(3), 381–391.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. London: Cassell / New York, Teachers' College Press / Toronto: University of Toronto Press
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell/New York: Teachers' College Press
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*, (pp. 1–19). New York: Teachers College Press.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp.127-150). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Heron, J. (1981). Experiential research methodology. In P. Reason, & J. Rowan (Eds.), *Human Inquiry, a sourcebook of new paradigm research* (pp. 135-166). Chichester: Wiley
- Herzallah, A. A. (2011). *Professional Development Obstacles Facing Primary English Teachers in Northern Gaza*, Unpublished M.A. Thesis, The Islamic University of Gaza.

- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: World Publishing Co.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change: a system's thinking approach*. Buckingham: Open University Press
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: a primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Holyoake, J. (1993). Initial teacher training: the French view. *Journal of Education for Teaching*, 19(2), 215-226.
- Houtte Van, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: role of study, culture, and trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-254.
- Howley, W. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond, & Sykes, G. (Eds.), *Teaching as the Learning Profession* (pp. 127-150). San Francisco: Josey-Bass Publishers
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*, (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice*, (9th ed.). New York: McGraw-Hill
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, 3(2), 13-19.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education 1980* (pp. 42-57). London: Kogan Page
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.

- Hyatt, D., & Beigy, A. (1999). Making the most of the unknown language experience: pathways for reflective teacher development. *Journal of Education for Teaching: international research and pedagogy*, 25, 31-40.
- Θεοδώρου, Ε. (1996). Η επίδραση κοινωνιολογικών παραμέτρων στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών από τους μαθητές του Δημοτικού. *Εκπαιδευτικά: Τριμηνιαίο περιοδικό εκπαιδευτικού και κοινωνικού προβληματισμού*, 14-42, 88-97
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Johnson, S. D. (1995). Will our research hold up under scrutiny? *Journal of Industrial Teacher Education*, 32(3), 3-6.
- Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly*, 31(4), 681-712.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial organizational psychology. In M.D Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
- Kassotakis, M. (2000). Greece. In C. Brock & W. Tulasiewicz (Eds.), *Education in a single Europe* (2nd ed., pp.185-205). London: Routledge
- Katzell, R. A., & Thompson, D. E. (1990). Work motivation: Theory and practice. *American Psychologist*, 45(2), 144-153.
- Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kelchtermans, G., (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the*

- continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-251.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press
- Knafll, K. A., & Howard, M.J. (1984). Interpreting and reporting qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 7, 17-24.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 99-152). London: Routledge
- Komba, W. L. M., Anangisye, W. A. L. & Katabaro, J. K. (2013). The development of teacher professional identity at the University of Dar es Salaam: Perceptions and influencing factors. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(3), 187-204.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap* (What are we doing it for? Searching for the essence of good teaching). University of Utrecht: IVLOS
- Kwakman, K. (2003). Factor's affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Kymlicka, W., & Patten, A. (Eds) (2003). *Language rights and political theory*. Oxford: Oxford University Press
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kyriakou, C., & Sutcliff, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Latham, A. (1998). Teachers' satisfaction. *Educational Leadership*, 55, 82-83.
- Lawler, E. E., III (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole
- Lee, W. (1991). Empowering music teachers: a catalyst for change. *Music Educators Journal*, 78(1), 36-39.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinback, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In K. Leithwood, & K.S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 66-90). Lisse: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21.
- Lepper, M. R. & Greene, D. (Eds.) (1979). *The hidden costs of reward: new perspectives on the psychology of human motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Levinson, D. J., Darrow, C., Klein, E., Levinson, H., & Chiriboga, D. (1978). *The seasons of man's life*. New York: Knopf
- Lieberman, A. (2000) Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- Lightfoot, S.L. (1986). On goodness of schools: themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Ling, L. M., & MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98.

- Little, J. W. (1993). Professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 129-151.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Skyes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp.233-262). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Locke, E. A. (1991). Goal theory vs. Control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation. *Motivation and Emotion, 15*, 9-28.
- Locke, L. F. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*(1), 1-20.
- Lyng, S. T., & Blichfeldt, J.F. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report Norway*. Oslo: Work Research Institute
- Mahboob, A., Uhrig, K., Newman, K. L., & Hartford, B. S. (2004). Children of a lesser English: Status of non-native English speakers as college-level English as a second language teachers in the United States. In L. D. Kamhi-Stein (Ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on non-native English speaking professionals* (pp. 100-120). Ann Arbor: the University of Michigan Press
- Malone, T. W. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science, 5*(4), 333-369.
- Manolopoulou-Sergi, C. (2001). *Motivation and attitude in foreign language learning with specific reference to the EFL classrooms in Greek state Junior High Schools*. Unpublished PhD thesis, University of Athens, Athens.
- Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 157-172). Chichester: John Wiley and sons
- Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian Management*. Homewood, IL: Irwin
- Mavrommatis, I. (1995). *Classroom assessment in Greek primary schools*. Unpublished PhD thesis, School of Education, Bristol University, Bristol.

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Norstrand
- McCormick, C. B., & Pressley, M. (1997). *Educational Psychology: learning, instruction, assessment*. New York: Longman
- McKnight, A. (1992). "I loved the course, but...". Career aspirations and realities in adult TESOL. *Prospect*, 7(3), 20-31.
- McLure, M. (1993). Arguing for your self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: who's worth more? *ELT Journal*, 46(4), 340-349.
- Meyer, C. A. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership*, 49, 39-40.
- Mikaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement and the cost of primary education in francophone sub-Saharan Africa*. Hamburg Germany: Hamburg Institute of International Economics
- Miner, J. B. (1980). *Theories of organizational behavior*. Hinsdale, IL: Dryden
- Miner, J. B. (2002). *Organizational behavior: Foundations, theories and analyses*. New York: Oxford University Press
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Miskel, C. G. (1982). Motivation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 65-88.
- Murray, N. (1998). Comment: A conundrum for language teaching. *English Language Teaching Journal*, 52(2), 14-15.
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development – hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382.
- Mykletun, R. J. (1984). Teacher stress: perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45.
- Neves de Jesus, S., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: an international review*, 54(1), 119-134.
- Nias, J. (1981). Teachers satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 235-246.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly, & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151-171). London: Falmer Press
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman
- Odden, A., & Kelley, C. (1997). *Paying teachers for what they know and do: New and smarter compensation strategies to improve schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Odden, A., & Kelley, K. (2002). *Pay teachers for what they know and do: new and smarter compensation strategies to improve schools* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing
- Oser, F. K. (1992). Morality in professional action: A discourse approach for teaching. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 109-125). San Fransisco: Jossey Bass

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Paechter, C., & Head, J. (1996). Gender, identity, status and the body: Life in a marginal subject. *Gender and Education*, 8(1), 21-29.
- Papanastasiou, C., & Papanastasiou E. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 35-45.
- Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., & Papanis, E. (2009). Facilitating teachers' and educators' effective professional development. *Review of European Studies*, 1(2), 83-90.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 277-302). Clevedon: Multilingual Matters
- Pennington, M. C. (1995). *Work satisfaction, motivation and commitment in teaching English as a second language* (ERIC Document ED 404 850).
- Pennington, M. C., & Riley, P.V. (1991). Measuring job satisfaction in ESL using the job descriptive index perspectives. *Working Papers of the Department of English*, 3(1), 20-36.
- Pierce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Toronto, ON: Prentice Hall
- Prodromou, L. (1988). English as cultural action. *ELT Journal*, 42(2), 73-83.
- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39-50.

- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Putnam, R., & Borko, H. (1997). Teacher learning: implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *The International handbook of teachers and teaching* (pp. 1223-1296). Dordrecht: Kluwer
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Rampton, M. B. H. (1990). Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.
- Raymond, D., Butt R., & Townsend, E. (1992). Context for teacher development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*, (pp. 143-61). New York: Teachers College Press.
- Reinhart, J. S., & Short, P. M. (1991). Viewing reading recovery as restructuring phenomenon. *Journal of School Leadership*, 1, 370-399.
- Reinhart, J. S., & Short, P. M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teachers. *Education*, 114, 570-580.
- Reinhart, J. S., Short, P. M., & Johnson, P. E. (1997). Empowerment and conflict at school-based and non-school-based sites in the United States. *Journal of International Studies in Educational Administration*, 25, 77-87.
- Reinhart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 608-630.
- Rex, L. A., Murnen, T. J., Hobbs, J., & Mc Eachen, D. (2002). Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: "the dancer" and "graveyard shift at the 7-11". *American Educational Research Journal*, 39, 765-796.

- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69-77). London, Washington, DC: The Falmer Press
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cocaran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (3rd ed.), (pp. 732-756). New York: Routledge, Taylor and Francis Group/Association of Teacher Educators
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No. 609).
- Roux, R., & Valladares, J. L. M. (2014). Professional development of Mexican secondary EFL teachers: Views and willingness to engage in classroom research. *English Language Teaching*, 7(9), 21-27.
- Rueda, R., & Moll, L. C. (1994). A sociocultural perspective on motivation. In H.F. O'Neil, Jr., & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 117-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum
- Σαββίδης, Γ., & Πασιαρδής, Π. (2011). Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση, Τόμος II: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου και Εκπαιδευτικών*. (σσ. 345-397) Λευκωσία: ΑΠΚΥ
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 61-82.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

- Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles – a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475-491.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Seidlhofer, B. (1999). Double standards: Teacher education in the expanding circle. *World Englishes*, 18(2), 233-245.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York & London: Teachers' College Press, Columbia University
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *The Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-81.
- Shann, M.H. (1998). Personal commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91, 81-88.
- Short, P. M., & Reinhart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-960.
- Shulman, S. L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, S.L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Simegn, B. (2014). EFL teachers' self-initiated professional development: Perceptions and practices. *Educational Research and Reviews*, 9(21), 1109-1114.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.

- Sparkes, A. (1988). Strands of commitment within the process of teacher initiated innovation. *Educational Review*, 40, 300-317.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.) (1983). *Motivation and work behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.) (1991). *Motivation and work behavior* (5th ed.). New York: McGraw-Hill
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551-555.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Surgue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Tang, F. S. Y., & Choi, L. P. (2009) Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times. *Educational Review*, 61(1), 1-18.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: an 'interpretive' model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York and London: The Century Psychology Series. The Century Co.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tudhope, W.B. (1944). Motives for choice of the teaching profession by training college students. *British Journal of Educational Psychology*, 14, 129-141.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2015). *Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών. Τελική Πρόταση Επιστημονικής Επιτροπής*. Λευκωσία.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 90-102). Dublin: Authentik
- Valentine, C. W. (1934). An enquiry as to reasons for the choice of the teaching profession by university students. *British Journal of Educational Psychology*, 4, 237-259.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Varga-Atkins, T., Qualter, A., & O'Brien, M. (2009). School professionals' attitudes to professional development in a networked context: Developing the model of 'believers, seekers and sceptics'. *Professional Development in Education*, 35 (3), 321-340.
- Vroom, V. H. (1960). *Some personality determinants of the effects of participation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934)

- Φωτοπούλου, Β.Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χριστοδούλου, Μ., & Κορφιάτης, Κ. (2015). Η επαγγελματική ταυτότητα Κυπρίων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης και η σχέση τους με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος - Ελλάδα
- Wah Tan, T. (1997). *Professional development and perceptions of professional identity amongst some teachers in a school for mentally retarded children*. Paper presented at the 8th Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Kiel, Germany.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge, MA: MIT Press
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Watt, H., Richardson, P., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teacher and Teaching Education*, 28(6), 791-803
- Weiner, B. (1972) *Theories of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Academic Press
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag

- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage
- Weiner, B. (1994a). Ability versus effort revisited: the moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. *Educational Psychologists*, 29, 163-172.
- Weiner, B. (1994b). Integrating social and persons theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-575.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: CUP
- Winslade, J. (2002). Storying professional identity. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 4, 33-38.
- Winslade, J., Crocket, K., Monk, G., & Drewery, W. (2000). The storying of professional development. In G. McAuliffe, & K. Eriksen, (Eds.), *Preparing counselors and therapists: Creating constructivists and developmental programs* (pp. 99-113). Virginia Beach, VA: Association for Counsellor Education and Supervision
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woods, P. (1981). Strategies, commitment and identity: Making and breaking the teacher. In L. Barton, & S. Walker (Eds.), *Teachers and Teaching* (pp. 327-336). Lewes: Falmer Press
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Columbus, OH: Pearson/Allyn & Bacon

Wright, S. (2000). *Community and communication: the road of language in nation state building and European integration*. Clevedon: Multilingual Matters

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΘΕΜΑ: «Επαγγελματική Ανάπτυξη, Ταυτότητα και Κίνητρα για την Αποτελεσματικότητα των Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα»

Όνομα Ερευνητή: Λαβράνου Γ. Κ.

Όνομα Υπεύθυνης Καθηγήτριας: Δρ. Λαζαρίδου Α.

Όνομα Ακαδημαϊκού Υπεύθυνου: Δρ. Ζεμπύλας Μ.

Αγαπητέ Κύριε, Κυρία

Ονομάζομαι Λαβράνου Γεωργία Κωνσταντίνα, είμαι εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και φοιτήτρια στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΑΠΚΥ (Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου) στο πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική». Μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης των Θεματικών Ενοτήτων, με άριστα, φέτος έχω αναλάβει την εκπόνηση μεταπτυχιακής διατριβής με θέμα την επαγγελματική ανάπτυξη, την ταυτότητα και τα κίνητρα για αποτελεσματικότητα στους καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η προβληματική που με ώθησε στην ανάγκη διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος είναι η συχνή αναφορά μεταξύ συναδέλφων – σε επίσημο και ανεπίσημο πλαίσιο – για την έλλειψη επαγγελματικών προοπτικών, την αίσθηση ματαιώσης και απογοήτευσης, αλλά και την ενσυνείδητη παραμονή στο επάγγελμα. Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επαγγελματική ανάπτυξη ως κίνητρο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας, να εντοπίσει τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που προσφέρονται, να εστιάσει σε πιθανά εμπόδια και αδυναμίες και να σκιαγραφήσει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας χρειάζεται η συνδρομή σας με την ιδιότητά σας ως ενεργοί εκπαιδευτικοί της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο και, συγκεκριμένα, η συμμετοχή σας σε προσωπική συνέντευξη με δομημένες ερωτήσεις για την συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού.

Κατανοώ ότι το πρόγραμμά σας είναι ήδη επιβαρυνόμενο, αλλά η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν θα διαρκέσει περισσότερο από 10-20 λεπτά και οι απαντήσεις σας θα δώσουν τη δυνατότητα στον ερευνητικό αυτό σχεδιασμό να παράγει έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα προς όφελος ολόκληρου του κλάδου. Άλλωστε, η συνέντευξη μπορεί να διεξαχθεί ηλεκτρονικά ή και τηλεφωνικά, σε χρόνο και χώρο που θα επιλέξετε οι ίδιοι.

Τα στοιχεία των συμμετεχόντων θα προστατευθούν και θα αναφερθούν μόνο οι ιδιότητές τους – όπως προτάσσει η τήρηση της ηθικής στην έρευνα. Όποιος από τους συμμετέχοντες επιθυμεί, θα έχει πρόσβαση στα αποτελέσματα και το σύνολο της διατριβής αμέσως μετά την τελική της παρουσίαση στο ΑΠΚΥ τον Ιούνιο του 2016.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο που αφιερώσατε στην ανάγνωση της συνοδευτικής επιστολής. Θα σας ήμουν ευγνώμων αν επιλέξετε να λάβετε μέρος στην έρευνα. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνηση ή επιπλέον πληροφορία.

Με εκτίμηση,

Λαβράνου Γ.Κ.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Αναφέρετε τα αρχικά του ονόματός σας, το φύλο, την ηλικία και τον τόπο διαμονής σας.

2. Δώστε μια σύντομη περιγραφή του βιογραφικού σας (σπουδές, επιμορφώσεις, προγράμματα, εργασιακή πείρα)

3. Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας;

4. Πότε και με ποια διαδικασία αρχίσατε να εργάζεστε στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο;

5. Ποια η σχέση εργασίας σας σήμερα;

6. Σε ποια βαθμίδα διδάσκετε;

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως καθηγητές αγγλικής γλώσσας;

8. Πώς κρίνετε την εκπαιδευτική σας πορεία ως τώρα;

9. Πόση προσήλωση νιώθετε για το επάγγελμα που επιλέξατε;

10. Ποια αίσθηση έχετε για το επάγγελμά σας;

11. Να αναφέρετε από πού αντλείτε τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στο επάγγελμά σας.

12. Τι σας προκαλεί δυσαρέσκεια στην επαγγελματική σας επιλογή;

13. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τη μελλοντική σας ανάπτυξη;

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

14. Ποια κίνητρα θεωρείτε πως ενισχύουν ή μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

15. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κίνητρα που προσφέρονται για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

16. Ποιες είναι οι δυνατότητες (προοπτικές) Επαγγελματικής Ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

17. Ποιες αδυναμίες υπάρχουν στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

18. Ποια εμπόδια εντοπίζετε στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

19. Ποια είδη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης θεωρείτε πως μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

20. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο i) του συμβούλου, ii) των επαγγελματικών ενώσεων, iii) του πανεπιστημίου ή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά και iv) του σχολείου , στην ενίσχυση των κινήτρων για Επαγγελματική Ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ 3

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Αναφέρετε τα αρχικά του ονόματός σας, το φύλο, την ηλικία και τον τόπο διαμονής σας.

A.K., Γυναίκα, 37, Αλεξανδρούπολη

2. Δώστε μια σύντομη περιγραφή του βιογραφικού σας (σπουδές, επιμορφώσεις, προγράμματα, εργασιακή πείρα)

Σπούδασα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ. (2000). Παρακολούθησα μεταπτυχιακή εξειδίκευση καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας στη Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ε.Α.Π. (M.Ed. in TESOL, 2013) και τώρα φοιτώ στο ΑΠΚΥ στο προπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό.

Ως προς τις επιμορφώσεις: παρακολούθησα επί σειρά ετών πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων, συνεδρίων και ημερίδων στους τομείς της θεωρητικής και εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, της ειδικής αγωγής, των νέων τεχνολογιών καθώς επίσης και περιβαλλοντικών, πολιτιστικών, ευρωπαϊκών και βιοματικών δράσεων διά ζώσης ή με τη μέθοδο της ηλεκτρονικής σύγχρονης, ασύγχρονης και μεικτής διδασκαλίας.

Από το 2006 έως σήμερα, είμαι Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της ηπειρωτικής Ελλάδας (Λύκεια, Γυμνάσια, Δημοτικά, Διαπολιτισμικά Σχολεία) αλλά και εξετάστρια προφορικού λόγου Αγγλικής Γλώσσας Κ.Π.Γ.

3. Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας;

Οι λόγοι είναι πολλοί. Θα αναφέρω μερικούς.

- 1) Αγάπη για την Αγγλική Γλώσσα και τον πολιτισμό
- 2) Ενδογενή κίνητρα, όπως η αγάπη για τη διδασκαλία
- 3) Επιθυμία άσκησης ανθρωποκεντρικού επαγγέλματος
- 4) Επαφή με νέους και παιδιά συνεπάγεται την άντληση δύναμης και θετικής ενέργειας
- 5) Δυνατότητα δημιουργικότητας μέσα στον εργασιακό χώρο
- 6) Έλλειψη ρουτίνας στην καθημερινότητα
- 7) Δυνατότητα του εκπαιδευτικού να δουλεύει ανεξάρτητα στον εργασιακό του χώρο

4. Πότε και με ποια διαδικασία αρχίσατε να εργάζεστε στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο;

Το 2006, με τον Διαγωνισμό ΑΣΕΠ Εκπαιδευτικών.

5. Ποια η σχέση εργασίας σας σήμερα;

Μόνιμη καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

6. Σε ποια βαθμίδα διδάσκετε;

Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2015-2016) διδάσκω με απόσπαση σε Διαπολιτισμικό Σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αν και ανήκω οργανικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως καθηγητές αγγλικής γλώσσας;

Λοιπόν, δραστήρια και δημιουργική με πάθος για την τεχνολογία και τα καινοτόμα προγράμματα στην άσκηση του διδακτικού έργου, σε επαφή με τις πρόσφατες εξελίξεις στον χώρο της εφαρμοσμένης διδασκαλίας και σε διαρκή προσπάθεια ανίχνευσης των αναγκών της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας-τάξης και αντίστοιχης προσαρμογής της διδασκαλίας.

8. Πώς κρίνετε την εκπαιδευτική σας πορεία ως τώρα;

Ικανοποιητική παρά τη διαρκή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος σε ετήσια βάση.

9. Πόση προσήλωση νιώθετε για το επάγγελμα που επιλέξατε;

Αρκετά ικανοποιητική προσήλωση, καθώς φροντίζω να ενημερώνομαι για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, συμμετέχω σε καινοτόμα προγράμματα και προσπαθώ πάντα να προσαρμόζω τη διδασκαλία ανάλογα με το σχολείο, τη βαθμίδα και την ομάδα- στόχο, ανιχνεύοντας τις ανάγκες των μαθητών και επιδιώκοντας να παρέχω εξατομικευμένη διδασκαλία, όπου δύναται.

10. Ποια αίσθηση έχετε για το επάγγελμά σας;

Παρά τις αντιξοότητες των τελευταίων ετών λόγω κρίσης που αντικατοπτρίζονται στην παιδεία, θεωρώ πως η διδασκαλία παρέχει μία δυναμική που μπορεί να κρατήσει τον εκπαιδευτικό σε διαρκή εγρήγορση μέσα στο ευρύτερο φάσμα της διδακτικής του πορείας, καθώς έρχεται σε επαφή με έμπυχο υλικό.

11. Να αναφέρετε από πού αντλείτε τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στο επάγγελμά σας.

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση αντικαθρεφτίζεται στα χαμόγελα των μαθητών, και όχι τόσο στις επιδόσεις τους, που υποδηλώνει την έμμεση αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου.

12. Τι σας προκαλεί δυσαρέσκεια στην επαγγελματική σας επιλογή;

Δυσαρέσκεια μου προκαλεί η έλλειψη σταθερής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά τόσο με θέματα υπηρεσιακής άσκησης καθηκόντων, όσο και με θέματα που άπτονται της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού έργου. Σε πιο ειδικό επίπεδο, δυσαρέσκεια μου προκαλεί η υποβάθμιση του μαθήματος διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο, λόγω μείωσης ωρών και λοιπών εκπαιδευτικών πρακτικών.

13. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τη μελλοντική σας ανάπτυξη;

Προσδοκώ να υπερκεραστούν τα όποια προβλήματα παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια λόγω της υφιστάμενης κατάστασης της χώρας, ώστε να υπάρξουν περαιτέρω δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

14. Ποια κίνητρα θεωρείτε πως ενισχύουν ή μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Οικονομικές απολαβές αντίστοιχες της παροχής εκπαιδευτικού έργου, μείωση διδακτικού χρόνου (ωρών διδασκαλίας), άσκηση σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους της Ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, επιλογή κατάλληλων σχολικών βιβλίων και βοηθημάτων, διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας σε ειδική αίθουσα διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών με την αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή, διοργάνωση εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας γνώσεων εντός της σχολικής κοινότητας του Δημόσιου Σχολείου.

15. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κίνητρα που προσφέρονται για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Η Ενδοσχολική / Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και τα Ευρωπαϊκά προγράμματα όπως τα: Erasmus +, Teachers4Europe, e-Twinning.

16. Ποιες είναι οι δυνατότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Η Ενδοσχολική / Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και τα Ευρωπαϊκά προγράμματα όπως τα: Erasmus +, Teachers4Europe, e-Twinning

17. Ποιες αδυναμίες υπάρχουν στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη οργάνωσης, και την ελλιπή και μη έγκαιρη ενημέρωση για δράσεις και προγράμματα

18. Ποια εμπόδια εντοπίζετε στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Την έλλειψη κινήτρων, τον αυξημένο εργασιακό φόρτο σε συνδυασμό με την αύξηση ωρών διδασκαλίας και συναφών εξωδιδασκτικών καθηκόντων, τα πολλαπλά διδακτικά αντικείμενα δηλαδή η διδασκαλία μαθημάτων με β' ανάθεση, και η έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης εκπαιδευτικών.

19. Ποια είδη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης θεωρείτε πως μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Εκπαιδευτικά προγράμματα / δράσεις που οργανώνονται τοπικά από την κάθε διεύθυνση σε συνεργασία με τους συμβούλους. Ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και την ανατροφοδότησή τους μέσω της διάχυσης των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση με στόχο την προβολή του εκπαιδευτικού έργου.

20. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο i) του συμβούλου, ii) των επαγγελματιών ενώσεων, iii) του Πανεπιστημίου ή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά και iv) του σχολείου, στην ενίσχυση των κινήτρων για Επαγγελματική Ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Ο σύμβουλος οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευτικών παρέχοντας υποστηρικτικό – καθοδηγητικό έργο και να προασπίζει τα συμφέροντά τους, καθώς και αυτά ολόκληρου του κλάδου.

Οι επαγγελματικές ενώσεις οφείλουν να υποστηρίζουν τα συμφέροντα του κλάδου και να οργανώνουν δράσεις μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός θα έχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να παρέχει συνεπικουρικά κίνητρα για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς τόσο μέσα στην έρευνα πάνω στους τομείς της εφαρμοσμένης διδασκαλίας, όσο και μέσα από εκπαιδευτικές ημερίδες, δράσεις, συνέδρια

Το σχολείο μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη προβάλλοντας προς τα έξω το εκπαιδευτικό τους έργο (π.χ. διοργάνωση ημερίδων καλών πρακτικών) και παρέχοντας ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών.

ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ 7

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Αναφέρετε τα αρχικά του ονόματός σας, το φύλο, την ηλικία και τον τόπο διαμονής σας.

A.K., Θήλυ, 41 ετών, Λακκί, Λέρος

2. Δώστε μια σύντομη περιγραφή του βιογραφικού σας (σπουδές, επιμορφώσεις, προγράμματα, εργασιακή πείρα).

Έχω σπουδάσει Αγγλική Φιλολογία στο Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών και επίσης σπούδασα πάλι Αγγλική Φιλολογία στο LaVerne University of Athens. Έπειτα έκανα τις μεταπτυχιακές σπουδές μου στο Πανεπιστήμιο Essex της Μεγάλης Βρετανίας στην Αμερικανική Λογοτεχνία. Όσον αφορά στην επιμόρφωσή μου, έχω παρακολουθήσει πάρα πολλά σεμινάρια της Ελληνοαμερικανικής Ένωσης, του Βρετανικού Συμβουλίου και κάποιες φορές έχω παρακολουθήσει σεμινάρια της ΠΕΚΑΔΕ. Επιπλέον, έχω παρακολουθήσει το 2013-20014 το ετήσιο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης (διάρκειας 500 ωρών), με τίτλο: «Ειδική Αγωγή: Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία, Δυσαριθμησία, Διαταραχές Συμπεριφοράς-Υπερκινητικότητα, Ψυχικές Διαταραχές, Αυτισμός, Συμβουλευτική Γονέων» που διοργανώνεται από το Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Παράλληλα παρακολουθούσα εξ αποστάσεως το πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής από το Βρετανικό Συμβούλιο στην Αθήνα.

Όσον αφορά στην εργασιακή μου πείρα, έχω εργαστεί για πέντε χρόνια σε φροντιστήριο Ξένων Γλωσσών, έπειτα εργάστηκα για δύο εξάμηνα σε δημόσια Ι.Ε.Κ., ήμουν για δύο χρόνια ωρομίσθια σε δημόσια σχολεία του Ν. Αττικής και από το 2010 έχω εργαστεί ως αναπληρώτρια καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας σε Δημοτικά σχολεία στη Ρόδο, Κάλυμνο, Λέρο και Καλάβρυτα.

3. Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας;

Ήδη από το δημοτικό είχα αποφασίσει πως ήθελα να ασχοληθώ με τις ξένες γλώσσες και ειδικά με τα Αγγλικά γιατί ήμουν πάρα πολύ καλή μαθήτρια σε αυτό το μάθημα και έκανα τις ασκήσεις ξεκούραστα. Το συγκεκριμένο μάθημα μου έδινε χαρά γι' αυτό με ώθησε να ασχοληθώ με τη διδασκαλία της Αγγλικής.

4. Πότε και με ποια διαδικασία αρχίσατε να εργάζεστε στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο;

Η αλήθεια είναι πως άργησα να μπω στη διαδικασία για να εργαστώ στο δημόσιο. Έλαβα μέρος στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ που έλαβαν χώρα το 2006 και 2008. Ήταν οι δύο τελευταίοι διαγωνισμοί και έπειτα ως επιτυχούσα στους διαγωνισμούς αυτούς ξεκίνησα να εργάζομαι στο δημόσιο.

5. Ποια η σχέση εργασίας σας σήμερα;

Εργάζομαι ως αναπληρώτρια καθηγήτρια αγγλικών στο Δημοτικό Σχολείο Λακκίου, Λέρου.

6. Σε ποια βαθμίδα διδάσκετε;

Διδάσκω στην πρωτοβάθμια.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως καθηγητές αγγλικής γλώσσας;

Αναμφισβήτητα θα περιέγραφα τον εαυτό μου ταλαιπωρημένο και απογοητευμένο! Είμαι ταλαιπωρημένη από τις συνεχείς μετακινήσεις για να αποκτήσω μόρια και απογοητευμένη από τη συμπεριφορά των παιδιών και κυρίως των γονέων τους παρόλο που δεν έχω αντιμετωπίσει ποτέ προβλήματα από τους γονείς στο εργασιακό μου περιβάλλον! Απλά η γενική ατμόσφαιρα είναι απογοητευτική!

8. Πώς κρίνετε την εκπαιδευτική σας πορεία ως τώρα;

Αρκετά ικανοποιητική όσον αφορά στο εργασιακό μου περιβάλλον αλλά στατική όσον αφορά στην επιμόρφωσή μου από το δημόσιο. Ό,τι έχω πετύχει είναι καθαρά από προσωπικό ενδιαφέρον και προσωπικά έξοδα. Ξέρω πως μπορώ και θέλω να βελτιωθώ σε ένα περιβάλλον χωρίς κόμπλεξ και ανταγωνισμούς!

9. Πόση προσήλωση νιώθετε για το επάγγελμα που επιλέξατε;

Θεωρώ πως είμαι αρκετά προσηλωμένη, αλλά λόγω αδυναμίας πρόσβασης στο διαδίκτυο και σε άλλα κέντρα επιμόρφωσης (λόγω μετακίνησης σε μέρη που έχουν δύσκολη πρόσβαση) και λόγω κούρασης αδυνατώ να είμαι τόσο προσηλωμένη όσο θα ήθελα.

10. Ποια αίσθηση έχετε για το επάγγελμά σας;

Η αίσθηση που έχω είναι πως κάποια στιγμή στη ζωή μου θα αλλάξω επάγγελμα! Μου φαίνεται αδύνατο να φτάσω μέχρι τα 67 έτη, εάν φτάσω σε αυτή την ηλικία, διδάσκοντας στο δημόσιο!

11. Να αναφέρετε από πού αντλείτε την μεγαλύτερη ικανοποίηση στο επάγγελμά σας.

Τη μεγαλύτερη ικανοποίηση την αντλώ από τις αγκαλιές των παιδιών, και τα ενθαρρυντικά λόγια κάποιων γονιών οι οποίοι αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των εκαπιδευτικών και τις επιβραβεύουν με τα καλά τους λόγια.

12. Τι σας προκαλεί δυσαρέσκεια στην επαγγελματική σας επιλογή;

Μου προκαλούν δυσαρέσκεια οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω για να κάνω σωστά τη δουλειά μου! Δηλαδή η άσχημη συμπεριφορά των παιδιών, η απαξίωση του μαθήματος των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο, οι δυσκολίες της μη ύπαρξης διαχωρισμού των μαθητών σε επίπεδα. Επιπλέον, η ένταξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις του σχολείου χωρίς παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης, οι συνεχείς μετακινήσεις για να έχω επαγγελματική στέγη και ο χαμηλός μισθός δημιουργούν επιπρόσθετη δυσαρέσκεια.

13. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τη μελλοντική σας ανάπτυξη;

Θα επιθυμούσα να δουλεύω πιο κοντά στον τόπο κατοικίας μου, να έχω περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης, ένα καλύτερο μισθό και τα πτυχία των αγγλικών να χορηγούνται μέσω του δημόσιου σχολείου.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

14. Ποια κίνητρα θεωρείτε πως ενισχύουν ή μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Κατ'αρχήν ένας πιο ικανοποιητικός μισθός, χαμηλότερα όρια συνταξιοδότησης, περισσότερες ευκαιρίες επιμόρφωσης, καλύτερα βιβλία, διαχωρισμός των παιδιών σε επίπεδα από το Δημοτικό και χορήγηση των πτυχίων από το δημόσιο σχολείο.

15. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κίνητρα που προσφέρονται για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Κατά την γνώμη μου, αυτή την εποχή το μόνο κίνητρο που προσφέρεται είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουμε δουλειά, μπορούμε να προσφέρουμε και μπορούμε να ζούμε στη χώρα μας χωρίς να μεταναστεύουμε.

16. Ποιες είναι οι δυνατότητες (προοπτικές) Επαγγελματικής Ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Προσωπικά δεν βλέπω καμία δυνατότητα ή προοπτική Επαγγελματικής Ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο.

17. Ποιες αδυναμίες υπάρχουν στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Κατ'αρχήν δεν παρέχονται χρήματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Έπειτα δεν υπάρχει γενικά ομαλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γιατί υπάρχει έντονη ανταγωνιστικότητα και ο καθένας φροντίζει για το ατομικό του συμφέρον.

18. Ποια εμπόδια εντοπίζετε στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Η αναβολή μόνιμων προσλήψεων, η έλλειψη οικονομικών πόρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω του αγχώδους τρόπου ζωής που βιώνουμε με το υψηλό κόστος της ζωής μας.

19. Ποια είδη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης θεωρείτε πως μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Οι Νέες Τεχνολογίες, σεμινάρια ψυχολογίας και ειδικής αγωγής.

20. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο i) του συμβούλου, ii) των επαγγελματικών ενώσεων, iii) του Πανεπιστημίου ή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά και iv) του σχολείου , στην ενίσχυση των κινήτρων για Επαγγελματική Ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Η αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τον σύμβουλο είναι πάντα το ζητούμενο. Ο σύμβουλος πρέπει να είναι προσιτός, να κατανοεί τις εκάστοτε δυσκολίες και να ανταλλάσσει ιδέες με τους εκπαιδευτικούς για το κοινό καλό. Όσον αφορά στις επαγγελματικές ενώσεις, αυτές μπορούν να βοηθήσουν στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Το πανεπιστήμιο συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, οι οποίες αποτελούν κίνητρο για τη μελλοντική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Το σχολείο και το εκάστοτε ευχάριστο περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών.

ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ 10

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Αναφέρετε τα αρχικά του ονόματός σας, το φύλο, την ηλικία και τον τόπο διαμονής σας.

Κ.Σ., γυναίκα, 38, Αθήνα

2. Δώστε μια σύντομη περιγραφή του βιογραφικού σας (σπουδές, επιμορφώσεις, προγράμματα, εργασιακή πείρα).

Είμαι απόφοιτος του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ. Έχω μεταπτυχιακό τίτλο στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από Βρετανικό Πανεπιστήμιο. Έχω παρακολουθήσει πάνω από διακόσιες ημερίδες και σεμινάρια σχετικά με την διδασκαλία γενικά και τη διδασκαλία της Αγγλικής ειδικά. Ακόμη έχω παρακολουθήσει κύκλους σεμιναρίων σχετικών με ψυχολογία. Διαθέτω πιστοποίηση Α΄ επιπέδου στη χρήση υπολογιστή και έχω αναλάβει προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής αγωγής και ηλεκτρονικής αδελοποίησης. Έχω παρακολουθήσει ακόμη σεμινάριο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μέσω της δράσης Comenius 2.2.c. Μιλώ Γαλλικά και Ισπανικά. Πριν τον διορισμό μου στο δημόσιο είχα εργαστεί σε εταιρεία τηλεφωνίας, σε θέση γραμματειακή, σε μεταφραστικό γραφείο, σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών, αλλά και σε ιδιωτικό σχολείο.

3. Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας;

Αγαπούσα πάντα τις ξένες γλώσσες και μου άρεσε να ασχολούμαι με αυτές. Όταν πέρασα στη σχολή μου, είναι η αλήθεια, ήταν πολύ δύσκολο να φανταστώ ότι θα διοριζόμουν ως καθηγήτρια οπότε είχα προσπαθήσει να βρω άλλες διεξόδους επαγγελματικές. Τελικά μου δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθώ με την εκπαίδευση και χαίρομαι γι' αυτό. Η ιδέα του ότι κάπως συμβάλλεις στη διαμόρφωση της σκέψης και του χαρακτήρα ενός νέου ανθρώπου προσδίδει ιδιαίτερο βάρος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ειδικά για την Αγγλική είναι σαν να βοηθάς τα παιδιά να σπάσουν έναν κώδικα που θα αποτελέσει ένα από τα πιο χρήσιμα κλειδιά για να ξεκλειδώσουν το μέλλον τους. Εκτός από αυτά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σου

δίνει αυτονομία σε μεγάλο βαθμό όπως και δυνατότητα διαχείρισης του υλικού σου ανάλογα με τις ανάγκες. Με άλλα λόγια είσαι κύριος του εαυτού σου. Επίσης, έχει καλό ωράριο εργασίας και σταθερές διακοπές – κάτι που σπανίζει πλέον στις μέρες μας.

4. Πότε και με ποια διαδικασία αρχίσατε να εργάζεστε στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο;

Έδωσα εξετάσεις στον ΑΣΕΠ το 2002.

5. Ποια η σχέση εργασίας σας σήμερα;

Είμαι μόνιμη καθηγήτρια από το 2003 και έχω οργανική θέση εδώ και 5 χρόνια.

6. Σε ποια βαθμίδα διδάσκετε;

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα σε Γυμνάσιο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως καθηγητές αγγλικής γλώσσας;

Ενήμερη για τις εξελίξεις, πολύ υπομονετική αλλά και πεισματάρα, ενίοτε δημιουργική. Ταυτόχρονα, απογοητευμένη από την έλλειψη εκσυγχρονισμού, τη μείωση των ωρών και το κλίμα αναφορικά με το μάθημα.

8. Πώς κρίνετε την εκπαιδευτική σας πορεία ως τώρα;

Όχι τόσο ικανοποιητική όσο ανέμενα. Η επιτυχία μου στον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ μετά από κάποια χρόνια εργασίας στον ιδιωτικό τομέα ήταν φυσικό να μου δημιουργήσει σταθερές προσδοκίες. Αυτές σχετίζονταν τόσο με τη δυνατότητα εξέλιξης στο επάγγελμα όσο και με την αυτονομία λειτουργίας στη σχολική τάξη. Με την πάροδο των χρόνων η στασιμότητα των πραγμάτων μειώνει την ικανοποίηση και μετά την «είσοδο» της χώρας στην κρίση οδηγεί στη ματαιώση.

9. Πόση προσήλωση νιώθετε για το επάγγελμα που επιλέξατε;

Όσο και αν ακούγεται αντιφατικό, συνεχίζω να αισθάνομαι μεγάλη προσήλωση για το επάγγελμα που επέλεξα. Δεν θα ήθελα να κάνω κάτι διαφορετικό. Ίσως γιατί στο παρελθόν είχα τη δυνατότητα να δοκιμάσω τις ικανότητές μου και σε άλλους

επαγγελματικούς τομείς για να κερδίσω τα προς το ζην. Η επιλογή της διδασκαλίας ήταν απόλυτα συνειδητή. Αγαπώ αυτό το επάγγελμα και αν κάτι με στενοχωρεί είναι η υποβάθμισή του τόσο από το κράτος όσο και από την ελληνική κοινωνία.

10. Ποια αίσθηση έχετε για το επάγγελμά σας;

Πρόκειται για ένα επάγγελμα σημαντικό παρά το γεγονός ότι είναι υποτιμημένο. Δυστυχώς, τη διδασκαλία ως λειτούργημα όσοι βρίσκονται εκτός χώρου την αντιλαμβάνονται μόνο με όρους που αφορούν τις χαμηλές μισθολογικές απολαβές. Εμείς βάζουμε την ψυχή μας ενέχυρο σε αυτή τη διαδικασία. Είμαστε ο κυματοθραύστης για τα προβλήματα τόσο των μαθητών όσο και των κηδεμόνων τους. Για να γυρίσω στο μάθημα των Αγγλικών, όμως, πιστεύω πως η στάση της ελληνικής κοινωνίας που θεωρεί πως μόνο στο φροντιστήριο μαθαίνουν τα παιδιά δυσχεραίνει πολύ την κατάσταση.

11. Να αναφέρετε από πού αντλείτε τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στο επάγγελμά σας.

Σίγουρα από τους μαθητές μου, όταν βλέπω έναν αδύναμο μαθητή να ξεπερνάει τα εμπόδια και να προοδεύει ή όταν ένας δυνατός μαθητής – που κάνει χρόνια μάθημα σε φροντιστήριο – κατακτά νέες γνώσεις ή δεξιότητες στο σχολείο, τότε ξέρω πως κάπου συνέβαλα και εγώ, πως κάτι κάνω καλά. Ικανοποίηση νιώθω και από την αναγνώριση των κηδεμόνων όταν αισθάνονται την ανάγκη να αναζητήσουν τη συμβουλή μου, όπως και από στιγμές επικοινωνιακής συνεργασίας με τους συναδέλφους.

12. Τι σας προκαλεί δυσανεξία στην επαγγελματική σας επιλογή;

Οι συνθήκες εργασίας. Πρώτα απ' όλα το ζήτημα της έλλειψης οργανικών θέσεων που οδηγεί σε διαρκή μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Είναι απαράδεκτο να έχει κανείς 15 χρόνια υπηρεσίας ως μόνιμος εκπαιδευτικός και είτε να μετακινείται σε δύο ή τρία σχολεία για να συμπληρώσει ωράριο, είτε να είναι τοποθετημένος σε μεγάλη απόσταση από την κατοικία του. Δεύτερο, η αντιμετώπιση του μαθήματος ως υποτυπώδους σημασίας. Επίσης, η έλλειψη εξοπλισμού, δυνατότητας επιλογής βιβλίου, τα μεγάλα και μεικτά τμήματα, οι λίγες ώρες διδασκαλίας, η έλλειψη προσανατολισμού του μαθήματος, αφού δεν παρέχεται πιστοποίηση από το δημόσιο σχολείο. Τέλος, η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και ενίσχυσης της προσπάθειας των άλλων.

13. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τη μελλοντική σας ανάπτυξη;

Θα ήθελα να ασχοληθώ με το κομμάτι της διοίκησης ως σύμβουλος. Για διεκδίκηση θέσης Διευθυντή ούτε λόγος αφού ο κλάδος μας ουσιαστικά αποκλείεται μέσω της υφιστάμενης μοριοδότησης. Όπως και να έχει δεν πιστεύω πως θα μου δοθεί η ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης. Εκπαιδευτικές άδειες δεν δίνονται και ουσιαστικής μορφής αξιολόγησης απουσία, μάλλον η κατάσταση είναι περισσότερο θέμα γνωριμιών παρά προσόντων...Απογοήτευση, δηλαδή...

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

14. Ποια κίνητρα θεωρείτε πως ενισχύουν ή μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Αυτή τη στιγμή τα κίνητρα για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας είναι ελάχιστα. Χαρακτηριστικά θα αναφέρω την πιθανότητα εφαρμογής συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Θεωρώ πως οι ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί ωθούνται από εσωτερικά καθαρά κίνητρα, όπως η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η ικανοποίησή τους από το μάθημα. Νομίζω πως το οικονομικό κίνητρο ή η αναγνώριση θα ενίσχυαν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Επίσης, η πιστοποίηση γνώσης της γλώσσας μέσα από το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης.

15. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κίνητρα που προσφέρονται για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι για τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης μια έννοια παραγνωρισμένη. Κίνητρα δεν προσφέρονται τώρα αλλά ούτε και κατά το παρελθόν προσφέρονταν. Το μόνο που μπορώ να σκεφτώ είναι η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης.

16. Ποιες είναι οι δυνατότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Ως έχουν τα πράγματα αφορά κάποια σεμινάρια ή ημερίδες από τους συμβούλους και τα σωματεία, ελάχιστες επιμορφώσεις από φορείς εγκεκριμένους από το Υπουργείο Παιδείας και ορισμένες από ιδιωτικούς οργανισμούς που απαιτούν χρηματική συμμετοχή. Θεωρητικά προσφέρονται και δυνατότητες προαγωγής σε θέσεις ευθύνης

δηλαδή, μπορεί να γίνει κάποιος διευθυντής, υποδιευθυντής ή σύμβουλος ή να διδάξει σε πρότυπα/πειραματικά σχολεία. Υπογραμμίζω το θεωρητικά γιατί διατηρώ αμφιβολίες ως προς την αξιοκρατική προσέγγιση της διαδικασίας.

17. Ποιες αδυναμίες υπάρχουν στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Οι αδυναμίες είναι πολλές. Ως προς το κομμάτι της επιμόρφωσης δεν υφίσταται κάποιο πρόγραμμα επιμελώς οργανωμένο και σταθερά προσφερόμενο στους τομείς ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών αγγλικής. Η αλληλοπαρατήρηση και η συνεργασία σε δίκτυα δεν στηρίζεται ούτε προτείνεται. Ο θεσμός του μέντορα υπάρχει αποκλειστικά στο πλαίσιο προετοιμασίας των τελειοφοίτων του ΕΚΠΑ αλλά δεν είναι δυνατόν να καλύψει μονάδες μακριά από το αστικό κέντρο. Η έλλειψη χρηματοδότησης για βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, επίσης, δεν βοηθά στην εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

18. Ποια εμπόδια εντοπίζετε στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Δυστυχώς, υπάρχουν αρκετά εμπόδια. Προφανώς η έλλειψη χρηματοδότησης αλλά και η αύξηση των ωρών διδασκαλίας σε συνδυασμό με τα διοικητικά καθήκοντα εμποδίζουν την ανάπτυξη του προσωπικού. Παλαιότερα το υπουργείο χορηγούσε εκπαιδευτικές άδειες για συνέχιση των σπουδών κάτι που πλέον έχει καταργηθεί. Η μείωση των απολαβών στερεί το δικαίωμα της αυτοχρηματοδότησης της όποιας επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο, όμως, εμπόδιο κατα τη γνώμη μου σχετίζεται με τη μοριοδότηση για ανάληψη θέσης ευθύνης. Ο κλάδος των καθηγητών Αγγλικής αποκλείστηκε από την πιστοποίηση Β επιπέδου στις ΤΠΕ που αφορούσε εφαρμογές για τη βέλτιστη μεθοδολογική διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη. Έτσι, πρώτο μας υπέδειξαν ξανά ότι μας θεωρούν δευτερεύουσα ειδικότητα και δεύτερο μας στερούν τη δυνατότητα να εξελιχθούμε επαγγελματικά αφού άλλες ειδικότητες θα προηγούνται μονίμως έναντι ημών στα μόρια. Στο ίδιο πλαίσιο ανήκει και η μη μοριοδότηση της Αγγλικής ως Α ξένης γλώσσας καθώς τη θεωρούν προσόν πρόσληψης για τους καθηγητές Αγγλικών ενώ μοριοδοτούν τους καθηγητές πληροφορικής για τις ΤΠΕ Α επιπέδου. Μάλιστα, σε εμάς μοριοδοτούν απευθείας τη Β ξένη γλώσσα μειώνοντας αισθητά το σύνολο της μοριοδότησής μας. Είναι απλά κατάφορη αδικία και όπως λέμε στα Αγγλικά “I rest my case”.

19. Ποια είδη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης θεωρείτε πως μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση μπορεί να περιλαμβάνει σεμινάρια, εργαστήρια, αλληλοπαρατήρηση, δειγματικές διδασκαλίες αλλά και μετακινήσεις σε ευρωπαϊκές χώρες για σύγκριση και διεύρυνση των εκπαιδευτικών οριζόντων.

20. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο i) του συμβούλου, ii) των επαγγελματικών ενώσεων, iii) του Πανεπιστημίου ή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά και iv) του σχολείου, στην ενίσχυση των κινήτρων για Επαγγελματική Ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Ο σύμβουλος χρειάζεται να είναι συμπαραστάτης και παρακινήτης. Να αναγνωρίζει, να ενισχύει και να προβάλλει το έργο των εκπαιδευτικών προσφέροντας κίνητρα για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, να αγωνίζεται για τα δικαιώματά μας. Οι επαγγελματικές ενώσεις πρέπει να αναζητήσουν τρόπους να ξανακερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών που έχει χαθεί λόγω της γενικότερης απογοήτευσης. Θα πρέπει να στοχεύουν στη συνοχή του κλάδου, την ενημέρωση και τη διεκδίκηση. Το πανεπιστήμιο θα πρέπει να συμμετάσχει ενεργά όχι μόνο στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Νομίζω πως γίνονται κάποιες προσπάθειες σε αυτή την κατεύθυνση αλλά μόνο μέσω της ομάδας του ΚΠγ (Κρατικού Πιστοποιητικού γλωσσομάθειας). Το σχολείο θα πρέπει να αναγνωρίσει τη σημασία του μαθήματος ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα. Να φροντίσει για την υλικοτεχνική υποδομή: την αίθουσα, τα πολυμέσα, τους υπολογιστές. Κυρίως, όμως, θα πρέπει να φροντίσει ώστε να χορηγείται πιστοποίηση των γνώσεων των μαθητών στα Αγγλικά, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες. Βέβαια, για να γίνει αυτό χρειάζεται ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα και κατάλληλο υλικό. Ίσως απαιτείται και αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Α, και να θιγούν συμφέροντα...οπότε μάλλον δύσκολο σε αυτή τη χώρα. Πώς να γίνεις ανταγωνιστικός απέναντι στην ιδιωτική εκπαίδευση όταν κάθε επίπεδο αγγλικών αντιστοιχεί κατ' ελάχιστον σε 4 μαθήματα των 60 λεπτών εβδομαδιαία, σε μικρά τμήματα των 5-10 ατόμων και σε αίθουσες με διαδραστικούς πίνακες και αντίστοιχο υλικό; Good luck with that!

ΜΕΤΑΓΡΑΦΗ 12

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Αναφέρετε τα αρχικά του ονόματός σας, το φύλο, την ηλικία και τον τόπο διαμονής σας.

Μ.Λ., Γυναίκα, 55, Αττική

2. Δώστε μια σύντομη περιγραφή του βιογραφικού σας (σπουδές, επιμορφώσεις, προγράμματα, εργασιακή πείρα).

Είμαι απόφοιτος του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Στη διάρκεια της μακράς, είναι η αλήθεια, καριέρας μου έχω παρακολουθήσει άπειρα σεμινάρια, ημερίδες και επιμορφώσεις σχετικές με μεθοδολογία της διδασκαλίας και ζητήματα παιδαγωγικού και ψυχολογικού ενδιαφέροντος. Πριν διοριστώ στο δημόσιο εργάστηκα επί σειρά ετών σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Ήμουν, μάλιστα, για ένα διάστημα ιδιοκτήτρια τέτοιου κέντρου, αλλά αποφάσισα σε κάποια στιγμή να αναζητήσω την οικονομική ασφάλεια του δημοσίου για λόγους οικογενειακούς.

3. Για ποιο λόγο επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας;

Από όταν ήμουν κοριτσάκι αγαπούσα τα Αγγλικά. Θυμάμαι ότι έκανα τη δασκάλα σε κάτι γειτονόπουλα. Το έβρισκα πολύ ενδιαφέρον να προσπαθείς να μνήσεις ένα άλλο πρόσωπο σε μια γλώσσα και άρα μια κουλτούρα διαφορετική. Επίσης, πίστευα πως μου εξασφάλιζε επαγγελματική αποκατάσταση είτε στον ιδιωτικό είτε στον δημόσιο τομέα.

4. Πότε και με ποια διαδικασία αρχίσατε να εργάζεστε στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο;

Έδωσα ΑΣΕΠ το 1999, στον πρώτο διαγωνισμό και διορίστηκα το 2000.

5. Ποια η σχέση εργασίας σας σήμερα;

Είμαι μόνιμη εκπαιδευτικός, με οργανική θέση.

6. Σε ποια βαθμίδα διδάσκετε;

Στη δευτεροβάθμια, σε Γυμνάσιο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

7. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας ως καθηγητές αγγλικής γλώσσας;

Αυστηρή και απαιτητική. Αλλιώς δεν θα επιβίωνα τόσα χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Ίσως είναι ένα χούι που απέκτησα από τον καιρό που είχα το δικό μου φροντιστήριο.

8. Πώς κρίνετε την εκπαιδευτική σας πορεία ως τώρα;

Από πού να το πιάσω και πού να το αφήσω! Ελπίζω να μην σε πειράζει που εκφράζομαι έτσι...Λοιπόν, θα πω μάλλον επιτυχημένη, αφού παραμένω εργαζόμενη. Από την άλλη είχα περισσότερες προσδοκίες που διαψεύστηκαν. Το δημόσιο σχολείο μου έδωσε τη σταθερότητα που αναζητούσα για να μεγαλώσω τα παιδιά μου όταν χρειάστηκε. Πίστευα αφελώς ότι θα μου έδινε και άλλες δυνατότητες αλλά φευ!

9. Πόση προσήλωση νιώθετε για το επάγγελμα που επιλέξατε;

Προφανώς μεγάλη, αφού παρέμεινα σε αυτό και το έχω υπηρετήσει τόσο από την ιδιωτική όψη όσο και από την δημόσια. Το αγαπώ το επάγγελμά μου. Το επέλεξα συνειδητά και όπως φαίνεται εκτός απροόπτου θα ολοκληρώσω τον εργασιακό μου κύκλο με αυτό. Φυσικά στις μέρες μας τίποτε δεν είναι και σίγουρο!

10. Ποια αίσθηση έχετε για το επάγγελμά σας;

Είναι επάγγελμα για γερά νεύρα και γερό στομάχι. Όσοι νομίζουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Αγγλικής είναι βόλτα στο δάσος είναι βαθιά νυχτωμένοι. Χρειάζεται διαρκής προσπάθεια, επιμόρφωση, αυτοσυγκράτηση. Αγωνίζεσαι για και με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, το ίδιο το κράτος που σε θεωρεί δευτερεύουσας σημασίας...Βρίσκεσαι συχνά στη θέση να πρέπει να πείσεις τους άλλους ότι δεν είσαι ελέφαντας, ότι έχεις λόγο ύπαρξης στο αναλυτικό πρόγραμμα και ότι μπορείς να προσφέρεις.

11. Να αναφέρετε από πού αντλείτε τη μεγαλύτερη ικανοποίηση στο επάγγελμά σας.

Από τις ελάχιστες φορές που θα ακούσω ένα θετικό σχόλιο από γονείς ή παιδιά, από τις στιγμές τις σπάνιες και πολύτιμες ταυτόχρονα που θα αναγνωριστεί η δουλειά μου από συναδέλφους και, βέβαια, από τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών μου.

12. Τι σας προκαλεί δυσαρέσκεια στην επαγγελματική σας επιλογή;

Το αρνητικό κλίμα για το μάθημά μας, η έλλειψη υποδομών ή και στοιχειωδών υλικών, η διαίωσιση της μη-πιστοποίησης γνώσης της γλώσσας από το δημόσιο σχολείο, η στάση των γονέων που θεωρούν ότι το παιδί μαθαίνει μόνο στο φροντιστήριο, η έλλειψη προοπτικής, η οικονομική δυσχέρεια. Και να φανταστείς εγώ κατάφερα σχετικά σύντομα να αποκτήσω οργανική κοντά στον τόπο κατοικίας μου. Ειλικρινά, θαυμάζω και συμπονώ απεριόριστα τους συναδέλφους που είναι αναγκασμένοι να διδάσκουν με μια βαλίτσα στο χέρι.

13. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τη μελλοντική σας ανάπτυξη;

Μελλοντική ανάπτυξη; Εδώ γελάνε. Θα ήμουν ιδιαίτερα ευτυχής αν κατάφερα να πάρω σύνταξη εν ζωή...Για να σοβαρευτούμε, μιας που έχω υπάρξει manager σε δική μου επιχείρηση νομίζω θα μου άρεσε να δοκιμαστώ ξανά σε κάτι σχετικό. Το βρίσκω δύσκολο όμως να καταφέρω να γίνω διευθύντρια. Η ειδικότητά μας δεν πριμοδοτείται για κάτι τέτοιο...

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

14. Ποια κίνητρα θεωρείτε πως ενισχύουν ή μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Κακά τα ψέματα...η αποτελεσματικότητα θα μπορούσε να ενισχυθεί με οικονομικά κίνητρα. Πιστεύω πως και η αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλλει στην ίδια κατεύθυνση αν γινόταν με μια μορφή για παράδειγμα συμβουλευτικής καθοδήγησης. Σήμερα, νομίζω το μόνο που μας ενισχύει είναι η προθυμία και η φιλομάθεια κάποιων μαθητών.

15. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κίνητρα που προσφέρονται για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Κίνητρα για Επαγγελματική Ανάπτυξη δεν προσφέρονται. Υπήρξε μια περίοδος περίπου πέντε χρόνια πριν που είχαν αρχίσει μια σειρά επιμορφώσεις, κύκλοι μαθημάτων, σεμινάρια εν όψει της επερχόμενης αξιολόγησης, η οποία τελικά δεν εφαρμόστηκε και αρκετά από αυτά έμειναν ημιτελή...Το δημόσιο έχει το κακό ότι σε κάνει να βαλτώνεις.

16. Ποιες είναι οι δυνατότητες (προοπτικές) Επαγγελματικής Ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας στο δημόσιο σχολείο;

Τυπικά αυτές που προσφέρονται και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δηλαδή σεμινάρια και ημερίδες για ανανέωση των γνώσεων και δυνατότητα να θέσεις υποψηφιότητα για υποδιευθυντής ή διευθυντής.

17. Ποιες αδυναμίες υπάρχουν στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Πριν χρησιμοποιήσα τη λέξη τυπικά. Η κατηφόρα που βρισκόμαστε τα τελευταία χρόνια έχει συμπαρασύρει και το κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, δεν υπάρχει τίποτα. Ελάχιστες επιμορφώσεις από συμβούλους. Ό,τι άλλο κυκλοφορεί χρειάζεται χρήματα. Αυτή την εποχή ούτε χρήματα μπορεί κανείς να διαθέσει ούτε επιπλέον χρόνο σε επιμορφώσεις ειδικά αφού το κράτος δεν διακρίνει αυτόν που προσπαθεί για το καλύτερο από αυτόν που μπορεί να είναι και ακατάλληλος για τάξη.

18. Ποια εμπόδια εντοπίζετε στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Με βάση τα προηγούμενα τα εμπόδια είναι οικονομικά και χρονικά. Υπάρχουν, όμως, και τα διαδικαστικά που συμπεριλαμβάνουν κρατικές παραλείψεις, όπως η επιμόρφωση ΤΠΕ Β επιπέδου και η αναγνώριση της ξένης γλώσσας. Μάλλον στην μοριοδότηση ειδικοτήτων για θέσεις ευθύνης το ελληνικό δημόσιο έχει δυό μέτρα και δύο σταθμά.

19. Ποια είδη ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης θεωρείτε πως μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Θα μου άρεσε να μπορούσα να παρακολουθήσω κύκλους μαθημάτων εξ αποστάσεως όπως π.χ. με webinars. Άλλοι φορείς προσφέρουν παρόμοιες ευκαιρίες. Επίσης, θα ήθελα να παρακολουθήσω μαθήματα αγγλικών σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες μέσω βίντεο και να υπάρχει συζήτηση με συναδέλφους και τη σύμβουλο. Έτσι αποκτάς καλύτερη ιδέα του τι συμβαίνει εκεί έξω και ενισχύεις τη διδακτική σου ικανότητα.

20. Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο i) του συμβούλου, ii) των επαγγελματικών ενώσεων, iii) του Πανεπιστημίου ή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά και iv) του σχολείου, στην ενίσχυση των κινήτρων για Επαγγελματική Ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας του δημόσιου σχολείου;

Έχω παρατηρήσει ότι οι σύμβουλοι τελευταία έχουν οργανωθεί καλύτερα και προσφέρουν σεμινάρια με ενδιαφέρουσες ιδέες για διδασκαλία. Επίσης, προσπαθούν να προωθήσουν και το έργο των συναδέλφων. Μόνο η αναγνώριση μας έχει μείνει πια. Οι επαγγελματικές ενώσεις για μένα συνοψίζονται στην εξής μία, την ΠΕΚΑΔΕ, που δίνει τον αγώνα της κάποτε πιάνοντας τον παλμό και κάποτε όχι. Για το πανεπιστήμιο δεν ξέρω τι να πω...περίμενα περισσότερα πράγματα τόσα χρόνια. Μας έλεγαν για την κατάργηση της επάρκειας, αλλά δεν έκαναν κάποια κίνηση. Μετά μας έταζαν σύνδεση του ΚΠγ με το δημόσιο σχολείο αλλά ούτε αυτό το είδαμε. Ακούσαμε μόνο σε κάποια στιγμή να λένε για εθελοντική επιπλέον εργασία για προετοιμασία των μαθητών. Δεν θα το σχολιάσω. Μας έμεινε το σχολείο. Αυτό μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα προσφέροντας καλύτερες συνθήκες εργασίας και ευκαιρίες για συνεργασία.

