Προετοιμάζοντας εκπαιδευτικούς Αγγλικής για τις προκλήσεις του 21ου αιώνα: Το αναμορφωμένο πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Αγγλικής του ΕΚΠΑ

Ευδοκία Καραβά

Περιληψη

Το άρθρο εστιάζεται στην αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών Αγγλικής και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και σύγχρονους προβληματισμούς στο χώρο της αρχικής κατάρτισης και αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι νέοι ρόλοι και τα αυξημένα και διαφοροποιημένα καθήκοντα που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και ειδικά οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί και πως τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης μπορούν να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Στο δεύτερο μέρος εξηγείται η λογική, η φύση και η διάρθρωση του αναμορφωμένου προγράμματος αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Αγγλικής του Πανεπιστημίου Αθηνών σε μία προσπάθεια να προετοιμάσει τους αυριανούς εκπαιδευτικούς Αγγλικής να επιτελέσουν αποτελεσματικά το μελλοντικό εκπαιδευτικό τους έργο..

Εισαγωγή: Η εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει

Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης και σημαντικές αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο έχουν επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη γνώση, τον γραμματισμό και την μάθηση, στις μορφές επικοινωνίας και στους τρόπους που νοηματοδοτούμε, και στη φύση των δε-

ξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο χώρο εργασίας και να επιβιώσουν αρμονικά σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Kalantzis and Cope 2008). Οι εξελίξεις αυτές έχουν με τη σειρά τους επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο και τη δομή σχολικών προγραμμάτων, σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις και σε τρόπους αξιολόγησης μαθητών, καθώς και στον τρόπο που προετοιμάζονται και επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης, της μάθησης και του σχολείου (Darling-Hammond 2006). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην επίτευξη της «κοινωνίας της γνώσης» (Day 2002) και η συμβολή του στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστική. Για να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και να προετοιμάσει αποτελεσματικά τους μαθητές για τις προκλήσεις του μέλλοντος, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει νέους και διαφοροποιημένους ρόλους και καθήκοντα και να αναπτύξει ένα νέο φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων. Μιλώντας για το ρόλο των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, οι Garrido και Alvarez (2006:170) αναφέρουν ότι «είναι σαφές ότι ο ρόλος του ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού έχει διευρυνθεί και διαφοροποιηθεί σε σχέση με το παρελθόν και ως εκ τούτου έχουν αλλάξει και τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του. Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους διαφοροποιημένους ρόλους και καθήκοντα των εκπαιδευτικών ως παιδαγωγών και ως μαθητών». Ειδικότερα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής, οι ρόλοι, τα επαγγελματικά προσόντα και οι δεξιότητες και γνώσεις που καλούνται να αναπτύξουν έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και προβληματισμού, λόγω της παγκοσμιοποίησης της Αγγλικής και της αυξανόμενης σημασίας της για το διεθνές εμπόριο και την επικοινωνία (Crandall 2000, Richards 2008).

Το άρθρο εστιάζεται στην αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών Αγγλικής και στο περιεχόμενο, τη δομή και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης. Το άρθρο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι νέοι ρόλοι και τα αυξημένα και διαφοροποιημένα καθήκοντα που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και ειδικά οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί και πως τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης μπορούν να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Στο δεύτερο μέρος εξηγείται η λογική, η φύση και η διάρθρωση του αναμορφωμένου προγράμματος αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Αγγλικής του Πανεπιστημίου Αθηνών σε μία προσπάθεια να προετοιμάσει τους αυριανούς εκπαιδευτικούς Αγγλικής να επιτελέσουν αποτελεσματικά το μελλοντικό εκπαιδευτικό τους έργο.

1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προετοιμασία του μαθητή ως αυριανό πολίτη και εργαζόμενο

Οι εξελίξεις στη τεχνολογία και στα μέσα επικοινωνίας, η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, η παγκοσμιοποίηση της γνώσης και της πληροφορίας έχουν αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη γνώση και τον γραμματισμό. Η γνώση δεν θεωρείται πλέον στατική και αδιαμφισβήτητη αλλά μεταβαλλόμενη, εξελισσόμενη και κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη (Kalantzis et al 2003, Johnson and Kress 2003, Marx et al 1998). Οι ραγδαίες εξελίξεις στις τεχνολογίες της επικοινωνίας έχουν διευρύνει τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβανόμαστε τον γραμματισμό και έχουν δημιουργήσει νέους γραμματισμούς που απαιτούνται για την αποτελεσματική επικοινωνία σε ιδιωτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Έτσι δεν μιλούμε πλέον για γραμματισμό (που περιορίζεται στην ενσυνείδητη και σωστή χρήση της γλώσσας και στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής) αλλά για πολυγραμματισμούς που συνεπάγεται γνώση των διαφορετικών χρήσεων της γλώσσας σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων, στρατηγικές για αποτελεσματική επικοινωνία και διαπραγμάτευση πολιτισμικών και γλωσσολογικών διαφορών, και ικανότητα χρήσης διαφορετικών εργαλείων και τρόπων νοηματοδότησης (Kalantzis and Cope 2004, Cope and Kalantzis 2007). Σημαντικές αλλαγές έχουν γίνει επίσης στον χώρο εργασίας και καθώς η «νέα οικονομία» απαιτεί ευέλικτους εργαζόμενους με πλήθος νέων δεξιοτήτων (Kalantzis and Cope 2008).

Η κοινωνία αποβλέπει στο σχολείο προκειμένου να αναπτύξει στους μαθητές τις δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που απαιτούνται από τον αυριανό πολίτη και εργαζόμενο. Ο ρόλος και συμβολή του εκπαιδευτικού στο έργο αυτό είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει μαθητές που είναι εγγράμματοι, αυτόνομοι, δημιουργικοί, συνεργάσιμοι, ευέλικτοι με πνεύμα πρωτοβουλίας και νεωτερισμού, ικανοί να προσαρμόζονται σε γρήγορες μεταβολές, ανοιχτοί στη μόνιμη επιμόρφωση και δια βίου εκπαίδευση, ικανοί να ανταποκρίνονται σε πολλές δραστηριότητες ταυτόχρονα και να βρίσκουν απαντήσεις σε απρόσμενες καταστάσεις. (Kalantzis et al 2003).

Για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του έργου του και να συνεισφέρει στην αναβάθμιση και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ποικίλους και περίπλοκους ρόλους και να αναπτύξει ένα νέο φάσμα δεξιοτήτων και γνώσεων. Ο ξενόγλωσσος εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι μοντέλο γλωσσικής παραγωγής, σχεδιαστής εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών και προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες της τάξης, αξιολογητής της επίδο-

σης και προόδου των μαθητών, σύμβουλος, εμψυχωτής, πηγή πληροφοριών και διαχειριστής της πληροφορίας, συντονιστής μαθησιακών περιβαλλόντων, πολιτισμικός διαμεσολαβητής που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το πολιτισμό άλλων λαών, να σεβαστούν τη διαφορετικότητα έχοντας συνείδηση του δικού τους πολιτισμού και πως διαφέρει από άλλους (Kelly et al 2002). Καλείται να προσαρμόζει μαθησιακό υλικό και διδακτικές πρακτικές ανάλογα με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και τα διαφορετικά στυλ μάθησης που έχουν οι μαθητές καθώς και με τις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και προτιμήσεις των μαθητών (Garrido και Alvarez 2006). Οι εκπαιδευτικοί επίσης καλούνται να έχουν αναπτύξει ευχέρεια στη χρήση των τεχνολογιών της επικοινωνίας και να κάνουν δημιουργική χρήση της τεχνολογίας στη τάξη. Πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με, και να ενημερώνονται συνεχώς για, ηλεκτρονικά προγράμματα εκμάθησης ξένης γλώσσας και άλλες εφαρμογές της τεχνολογίας στη εκπαίδευση, να γνωρίζουν ποια προγράμματα και εφαρμογές είναι παιδαγωγικά κατάλληλες για την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών και πώς να ενσωματώνουν αποτελεσματικά ηλεκτρονικές εφαρμογές στις διδακτικές τους πρακτικές (Grima and Fitzpatrick 2003, Volman 2005). Τέλος, καλούνται οι εκπαιδευτικοί να είναι δια βίου μαθητές και να επιμορφώνονται συστηματικά σχετικά με εξελίξεις στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, να είναι ανοιχτοί σε καινοτομίες και καινοτόμοι οι ίδιοι εκτελώντας συστηματικά έρευνα δράσης στις τάξεις τους στοχεύοντας στην συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Marx et al 1998).

2. Προετοιμάζοντας εκπαιδευτικούς για τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα: Τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης

Οι νέοι ρόλοι και τα αυξημένα και διαφοροποιημένα καθήκοντα που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιφέρει σημαντικές και ουσιαστικές αλλαγές στη φύση, το περιεχόμενο και τη δομή προγραμμάτων αρχικής (και συνεχιζόμενης) κατάρτισης των εκπαιδευτικών (βλ. Crandall 2000, Kelly et al 2004, Richards 2008, Trappes-Lomax and McGrath 1999). Υπάρχει πλέον η γενική παραδοχή ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης θα πρέπει να προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς με τρόπους συμβατούς με νέες τις νέες θεωρίες εκμάθησης και με νέες θεωρίες γνώσης ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και προκλήσεις του σχολείου. Έχει γίνει στροφή σε κουνστρουβιστικές προσεγγίσεις (constructivist perspectives) στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών που βασίζονται στην κοινωνικά και προσωπικά προσδιορισμένη γνώση και που

επικεντρώνονται στην σύνδεση της θεωρίας με τη πράξη (Crandall 2000, Richards 2008, Marx et al 1998, Snow et al 2006). Παραδοσιακά μοντέλα επιμόρφωσης που βασίζονται στη μετάδοση γνώσης και στην καθοδήγηση εκπαιδευτικών παρουσιάζοντας δείγματα καλών πρακτικών ως μοντέλα προς μίμηση θεωρούνται ξεπερασμένα και αναποτελεσματικά στη προετοιμασία εκπαιδευτικών για τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Οι τεράστιες διαφορές μεταξύ μαθητών, προγραμμάτων και των κοινωνικοπολιτισμικών περιβαλλόντων των σχολείων που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της παρουσίασης υποδειγματικών πρακτικών και την άμεση και αβίαστη εφαρμογή θεωρίας στη πράξη της διδασκαλίας. Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στην απρόβλεπτη πολυμορφία και πολυπλοκότητα της σημερινής σχολικής τάξης, τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών δεν μπορούν πλέον να βασίζονται σε έτοιμες 'συνταγές» για αποτελεσματική διδασκαλία ή να περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν αυτόματα και αβίαστα προκατασκευασμένη γνώση για άμεση εφαρμογή στη τάξη (Newby 2003). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκονται σε διαλογική σχέση με θεωρίες, μοντέλα και μεθόδους, να μπορούν να αξιολογούν κριτικά νέες ιδέες και θεωρίες, να αναλύουν τις προσωπικές τους θεωρίες και να αποκτήσουν συνείδηση των αρχών που διέπουν τις πρακτικές τους. Ως εκ τούτου ένας από τους βασικούς στόχους της προετοιμασίας εκπαιδευτικών είναι να αποκτήσουν βαθιά γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου, των μαθητών, στρατηγικών διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών που καλούνται να υλοποιήσουν και να τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν και να προσαρμόσουν αυτή τη γνώση στη διαμόρφωση των διδακτικών τους πρακτικών (Widdowson 2003).

Κάτω από το πρίσμα της νέας προσέγγισης στη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ο σκοπός προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης δεν είναι η 'κατήχηση' ασκούμενων φοιτητών αλλά η ανάπτυξη κριτικής γνώσης για τη γλώσσα και το πολιτισμό, η απόκτηση ευρέως φάσματος μεθοδολογικών πρακτικών και στρατηγικών, η ανάπτυξη της ικανότητας κριτικού αναστοχασμού των προσωπικών τους θεωριών και πρακτικών, η ανάπτυξη της ικανότητας ανάλυσης της αποτελεσματικότητας και καταλληλότητας μεθόδων, διδακτικών αρχών και πρακτικών για συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη δια βίου μάθηση και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, η αποδόμηση του μύθου του φυσικού ομιλητή και η συνειδητοποίηση της αξίας τους ως διαπολιτισμικοί ομιλητές, η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και την πολυμορφία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και τεχνικών για

να ανταποκριθούν στην πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού (Crandall 2000, Dooly and Villanueva 2006, Garrido and Alvarez 2006, Newby 2003, Snow et al 2006).

2.1. Η σημασία των προσωπικών θεωριών ασκούμενων φοιτητών και η ανάπτυξη κριτικής αναστοχαστικής σκέψης

Οι νέες προσεγγίσεις στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών έχουν αναδείξει τη σημασία των προσωπικών θεωριών των ασκούμενων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των παιδαγωγικών τους πρακτικών (Borg 2003, Richards 2008, Williams 1999). Οι ασκούμενοι φοιτητές ξεκινούν τη αρχική τους κατάρτιση έχοντας βαθιά ριζωμένες, παγιωμένες αντιλήψεις και παραδοχές σχετικά το ρόλο του εκπαιδευτικού, τη διδασκαλία και τη μάθηση που έχουν διαμορφωθεί βάση της εμπειρίας τους ως μαθητές. Οι θεωρίες αυτές οι οποίες είναι ανεπίσημες και εσωτερικευμένες, αποτελούν μέρος της διαμορφούμενης επαγγελματικής τους ταυτότητας και μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ακατάλληλων και μη ρεαλιστικών προσδοκιών για το έργο του εκπαιδευτικού (Borg 2003, Calderhead 1991, Deng 2004, Freeman and Richards 1996, Kagan 1992, Nettle 1998, Roberts 1998).

Έρευνες που έχουν γίνει (Calderhead and Robson 1991, Doolittle, Dodds and Placek 1993, Kagan 1992, Roberts 1998, Puchta 1999) έχουν δείξει ότι οι προσωπικές θεωρίες των ασκούμενων φοιτητών παίζουν σημαντικό ρόλο στο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και προσλαμβάνουν πληροφορίες κατά την αρχική τους κατάρτιση. Οι θεωρίες αυτές λειτουργούν σαν «φίλτρο» που διυλίζει τις νέες πληροφορίες, και κρατά αυτές που συνάδουν με τις προσωπικές αντιλήψεις τους. Οι προσωπικές τους θεωρίες επίσης επηρεάζουν τον τρόπο με το οποίο μεταφράζουν τις νέες γνώσεις σε πράξη. Ως εκ τούτου οι προσωπικές θεωρίες των φοιτητών διαμορφώνουν, επηρεάζουν και καθοδηγούν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και παραμένουν αναλλοίωτες τα πρώτα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας (Calderhead 1991, Cabaroglu and Roberts 2000, Davis 2003, Deng 2004).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρόλο που οι προσωπικές θεωρίες των ασκούμενων είναι σταθερές, «άκαμπτες» και ανθεκτικές σε αλλαγή (Almarza 1996, Brown and McGannon 1998, Fajet et al 2005, Guillame and Rudney 1993, Freeman 2002. Johnson 1996, Kennedy 1991, Nettle 1998), οι θεωρίες τους μπορούν να αλλάξουν η να επαναπροσδιοριστούν μέσα από προγράμματα αρχικής κατάρτισης (Cabaroglu and Roberts 2000, Hascher, Cocard and Moser 2004, Lightbown and Spada 1993, Mattheoudakis 2007, Sendan 1995). Για να συμβεί αυτό, θα πρέπει, μέσω της αρχικής κατάρτισης, να δο-

θούν ευκαιρίες στους ασκούμενους να εξωτερικεύσουν, συνειδητοποιήσουν και να αναλύσουν τις προσωπικές τους θεωρίες, να εντοπίσουν αντιφάσεις και ανακολουθίες για να μπορέσουν να ενσωματώσουν και να αποδεχτούν τις νέες πληροφορίες που παρέχονται (Almarza 1996, Crandall 2000, Deng 2004, Fajet et al 2005, Roberts 1998, Williams 1999).

Η εξωτερίκευση και ανάλυση των προσωπικών θεωριών των ασκουμένων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού και την ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης (βλ. Dewey 1916, Schon 1987). Ο αναστοχασμός περιλαμβάνει την ενσυνείδητη ανάλυση και αξιολόγηση της πρακτικής και των αρχών που την διέπουν με στόχο τον επαναπροσδιορισμό θεωριών και γνώσεων και την στοχευμένη αλλαγή της πρακτικής. Ένα κύριο χαρακτηριστικό του αναστοχοσμού είναι η ικανότητα εύρεσης λύσεων σε απρόσμενες ή προβληματικές καταστάσεις δηλαδή να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κατανοεί μία κατάσταση, να προσδιορίζει τα σημεία της πρακτικής που χρειάζονται ανάλυση και αξιολόγηση, να καθορίζει στόχους αλλαγής και περαιτέρω ανάπτυξης και να βρίσκει τρόπους για την επίτευξη τους (Richards 1998, Yost et al 2000). Η ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης διευκολύνει τους ασκούμενους φοιτητές να ανταπεξέλθουν σε απρόσμενες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν, τους βοηθά να τροποποιήσουν προσωπικές θεωρίες και να αναπτύξουν γνώση κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και τους εξοπλίζει με τα εργαλεία και τις δεξιότητες για δια βίου μάθηση και συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Balassa et al 2003, Brandt 2006, Kullman 1998).

Ευκαιρίες για ανάλυση προσωπικών θεωριών των φοιτητών και ανάπτυξη αναστοχαστικής σκέψης μπορούν να δοθούν μέσω των πανεπιστημιακών μαθημάτων αλλά κυρίως μέσω πρακτικής άσκησης στα σχολεία με την καθοδήγηση έμπειρων και ειδικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως μέντορες ασκούμενων (Darling-Hammond 2000, Joram and Gabrielle 1998).

2.2. Η σημασία και ο ρόλος της πρακτικής άσκησης στην επαγγελματική ανάπτυξη ασκουμένων

Πλήθος ερευνών παγκοσμίως έχουν αναδείξει τα πολλαπλά οφέλη της πρακτικής άσκησης σε σχολεία για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ασκούμενων φοιτητών (Cope and Stephen 2001, Deng 2004, Farrell 2006, Goodnough et al 2009, Hascher et al 2004, Hobson et al 2008, Hodkinson and Hodkinson 1999, Kleinsasser 1993, Invargson et al 2007, Wang 2001). Η πρακτική άσκηση σε σχολεία αποτελεί αναπόσπαστο και σημαντικό μέρος της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών ανεξάρτητα

από διδακτικό αντικείμενο που έχουν ειδικευτεί και σε πολλά μέρη του κόσμου (π.χ. Αγγλία, Σκωτία, Γερμανία, Ηνωμένες Πολιτείες κ.α.) το βασικό μέρος της αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών συντελείται στα σχολεία (βλ. Andrews and Martin 2003, Christie et al 2004, Ferguson and Donno 2003, Hodkinson and Hodkinson 1999, Marable and Raimondi 2007, O'Brien and Christie 2005).

Η πρακτική άσκηση είναι ο συνδετικός κρίκος θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής. Είναι ένας άλλος χώρος εκπαίδευσης που επιτρέπει στους ασκούμενους να πειραματιστούν με καινούργιες τεχνικές και προσεγγίσεις, να ανακαλύψουν τις δυνατότητες εφαρμογής τους, και να αναπτύξουν ικανότητες αναστοχασμού, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης (Brandt 2006). Η πρακτική άσκηση παρέχει ευκαιρίες στους ασκούμενους να συγκεκριμενοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στη πανεπιστημιακή τάξη, να εξοικειωθούν με την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης και το ρόλο του εκπαιδευτικού, να αναπτύξουν διδακτικές δεξιότητες, να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον, να αποκτήσουν συνείδηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, και να εφαρμόσουν διδακτικές τεχνικές και πρακτικές αξιολογώντας τη αποτελεσματικότητα τους (Crandall 2000, Moore 2003). Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης οι ασκούμενοι αποκτούν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις – μαθαίνουν με αλλά λόγια πώς να διδάσκουν και τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός. Κάτι που η πανεπιστημιακή τάξη από μόνη της δεν μπορεί να προσφέρει.

Η πρακτική άσκηση λοιπόν παίζει ουσιαστικό και σημαντικό ρόλο στη εκπαίδευση, κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών συμπληρώνοντας, επεκτείνοντας και ολοκληρώνοντας το έργο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Allsopp et al 2006, Crandall 2000). Ωστόσο, πρακτική άσκηση δεν σημαίνει απλά την τοποθέτηση ασκούμενων φοιτητών σε σχολεία, παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών από έμπειρους εκπαιδευτικούς, και αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των ασκούμενων από έμπειρους εκπαιδευτικούς. Προκείμενου η πρακτική άσκηση να συνεισφέρει ουσιαστικά στη επαγγελματική ανάπτυξη των ασκούμενων, ο συνεργαζόμενος εκπαιδευτικός στο σχολείο δεν πρέπει να λειτουργήσει απλά ως μοντέλο προς μίμηση και ως επιβλέπων αλλά ως *μέντορας* (Christie et al 2004).

2.3. Η συμβολή του εκπαιδευτικού ως μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη ασκούμενων φοιτητών

Ο καθηγητής-μέντορας είναι ο έμπειρος εκπαιδευτικός που καθοδηγεί, συμβουλεύει, υποστηρίζει τον ασκούμενο συνεισφέροντας στη επαγγελματική

και προσωπική του ανάπτυξη (Orland 2000). Ο καθηγητής μέντορας γίνεται εκπαιδευτής αναπτύσσοντας μια προσωπική σχέση με το ασκούμενο βοηθώντας τον να γίνει επαγγελματίας στο χώρο του (Glenn 2006). Προσφέρει τις πρακτικές του γνώσεις, μοιράζεται τη σοφία που έχει αναπτύξει με την πολυετή εμπειρία του, εξοικειώνει τον ασκούμενο με την πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης και το ρόλο του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει και καθοδηγεί τον ασκούμενο στις προσπάθειες του να εφαρμόσει παιδαγωγικές πρακτικές και τεχνικές, βοήθα τον ασκούμενο να αναλύσει τις πρακτικές του, να αναστοχαστεί και να αξιολογήσει τη αποτελεσματικότητα τους, ακούει και συζητά τους προβληματισμούς του ασκούμενου και τον βοήθα να ξεπεράσει τα συναισθήματα ανασφάλειας και αυτοαμφισβήτησης και το άγχος της οδυνηρής μετάβασης από τη πανεπιστημιακή τάξη στο χώρο εργασίας, (Arnold 2006, Carver and Katz 2004, Glenn 2006, Hawkey 1998, Johnson 1996, Tomlinson 1995). Ο ρόλος του καθηγητή μέντορα είναι ουσιαστικά δισδιάστατος. Επιτελεί επίσημους διαδικαστικούς ρόλους – παρατηρεί τον ασκούμενο στη συμμετοχή του στη εκπαιδευτική διαδικασία, συζητά και συμβουλεύει τον ασκούμενο μετά από κάθε παρατήρηση σταδιακά αναπτύσσοντάς του την ικανότητα του αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, και τέλος αξιολογεί τις διδακτικές ικανότητες του ασκούμενου. Παράλληλα επιτελεί συμβουλευτικούς ρόλους – υποστηρίζοντας τον ασκούμενο ψυχολογικά και συναισθηματικά στη σταδιακή εξοικείωση του με τη νέα του ταυτότητα, τη ταυτότητά του δηλαδή ως εκπαιδευτικού (για περιγραφή και κατηγοριοποίηση των ρόλων του μέντορα βλ. Glenn 2006, Marshall and Edwards 1997, Malderez and Bodoczky 1999, Tomlinson 1995).

Έρευνες διεθνώς (όπου εφαρμόζεται η πρακτική του καθηγητή μέντορα) έχουν καταδείξει ότι ο εκπαιδευμένος μέντορας μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει τις παιδαγωγικές πρακτικές ασκούμενων ουσιαστικά και αποτελεσματικά (Carver and Katz 2004) και ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων του ασκούμενου απέναντι στους μαθητές και στο ρόλο του εκπαιδευτικού (Hascher et al 2004).

Τα οφέλη όμως δεν υπάρχουν μόνο από πλευρά των ασκούμενων. Η εμπλοκή καθηγητών ως μεντόρων στη αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών αποτελεί ένα είδος συνεχιζόμενης κατάρτισης και εκπαίδευσης για τους ίδιους. Σε χώρες όπου έχουν γίνει σχετικές έρευνες, καθηγητές μέντορες έχουν αναφέρει ότι η εμπλοκή τους στη αρχική κατάρτιση ασκούμενων φοιτητών τους έχει ωφελήσει σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Moon 1994, Tauer 1998). Μέσω των συμβουλευτικών συναντήσεων με ασκούμενους και μέσω της συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο, ο μέντορας αναπτύσσει παιδαγωγικό λόγο, επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες και έρχεται σε επαφή με καινούργιες ιδέες και πρακτικές. Αναλύοντας την εκπαιδευτική διαδικα-

σία και τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, απαντώντας στα ερωτήματα και στις απορίες των ασκούμενων, οι μέντορες αποκτούν συνείδηση των δικών πρακτικών τους και αναπτύσσουν την ικανότητα του αναστοχοσμού και της αυτοαξιολόγησης.

Για να γίνει μέντορας ένας εκπαιδευτικός και να συμβάλει ουσιαστικά στη αρχική κατάρτιση των εκπαιδευόμενων, η πολυετή διδακτική πείρα δεν είναι από μόνη της αρκετή. Χρειάζεται συστηματική και εξειδικευμένη εκπαίδευση σε τεχνικές κατάρτισης, παρακολούθησης και αξιολόγησης. Για παράδειγμα, στην Ουγγαρία όπου πρόσφατα εφαρμόστηκε το σύστημα του καθηγητή μέντορα, οι μέντορες των εκπαιδευόμενων καθηγητών Αγγλικής περνούν 100 ώρες εντατικής εκπαίδευσης προκείμενου να αναλάβουν το ρόλο τους (Malderez and Bodoczky 1999).

Ο εκπαιδευτικός προκείμενου να γίνει μέντορας ασκουμένων χρειάζεται εκπαίδευση σε προσεγγίσεις παρατήρησης στη τάξη, σε τεχνικές εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σε δεξιότητες ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης καθώς και γνώση της μαθησιακής διαδικασίας της διδασκαλίας. (Moon 1994, Kajs 2002, Marshall and Edwards 1997, O' Donoghue 1997).

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις ανάγκες των ασκούμενων φοιτητών μας, τις νέες προκλήσεις και σημαντικές αλλαγές που επιτελούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο και τις νέες τάσεις στο χώρο της αρχικής κατάρτισης για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας, στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ έχει πλήρως αναμορφωθεί το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης το οποίο παρουσιάζεται παρακάτω.

3. Το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Αγγλικής του ΕΚΠΑ: Στόχοι και δομή

Στο τμήμα Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας στα πλαίσια του αναμορφωμένου προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, λειτουργεί το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διδακτική της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης στόχο έχει να αναπτύξει στους φοιτητές μας το γνωστικό υπόβαθρο της διδακτικής και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στο μελλοντικό διδακτικό τους έργο. Το πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης προσφέρεται στα δυο τελευταία έτη σπουδών και περιλαμβάνει δυο υποχρεωτικά μαθήματα και σειρά μαθημάτων επιλογής που σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική της αγγλικής ως ξένης γλώσσας.

3.1. Η Βασική Κατάρτιση

Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει κατ' αρχάς τα εξής δύο υποχρεωτικά μαθήματα που προσφέρονται σε φοιτητές/τριες που διανύουν το τρίτο έτος σπουδών στο Τμήμα, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση που επιλέγουν:

1) Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία στη Διδασκαλία και Εκμάθηση της Γλωσσών (Ε΄ εξάμηνο)
2) Μέθοδοι Διδασκαλίας της Αγγλικής (ΣΤ΄ εξάμηνο)

Τα δύο αυτά μαθήματα αποτελούν τον κορμό της βασικής κατάρτισης των φοιτητών/τριών και τους/τις προετοιμάζουν για το έργο της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Τους προσφέρουν την απαραίτητη θεωρητική και πρακτική γνώση προκειμένου να είναι σε θέση μελλοντικά:

- Να κατανοήσουν τις θεωρητικές βάσεις ενός γλωσσικού προγράμματος σπουδών για την αγγλική και να αξιολογήσουν τη δομή και τη διάρθρωσή του καθώς επίσης την προσέγγιση και μεθοδολογία που ρητά προσδιορίζει ή υπαινίσσεται.
- Να σχεδιάσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας-εκμάθησης ή αυτο-εκμάθησης της αγγλικής.
- Να αξιολογήσουν διδακτικά εγχειρίδια, βοηθητικά βιβλία και πρόσθετο διδακτικό-μαθησιακό υλικό (συμβατικό και ηλεκτρονικό), σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια.
- Να σχεδιάσουν και να συντάξουν πρόσθετο συμβατικό διδακτικό-μαθησιακό υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών/τριών.
- Να κατανοήσουν τους διαφορετικούς παιδαγωγικούς, μαθησιακούς και κοινωνικούς στόχους που εξυπηρετούν διαφορετικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και εκμάθησης μιας γλώσσας και να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού τους πληθυσμού.
- Χρησιμοποιώντας, ανάλογα με την περίπτωση, τον κατάλληλο παιδαγωγικό λόγο, και σύγχρονες προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και εκμάθησης της αγγλικής να διδάξουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα.
- Να κατανοήσουν τις βασικές θεωρητικές αρχές προγραμμάτων (αυτό)-αξιολόγησης και πιστοποίησης της επικοινωνιακής ικανότητας του/της μαθητή/τριας.
- Να διακρίνουν τα κριτήρια στη βάση των οποίων σχεδιάζονται και καταρτίζονται εργαλεία για τον έλεγχο της γνώσης και των ειδικότερων ικανοτήτων του/της μαθητή/τριας της Αγγλικής, καθώς επίσης για την επίδοσή του/της σε μέρος ή στο σύνολο του μαθήματος/προγράμματος σπουδών του/της.

Επίσης, τα πιο πάνω μαθήματα, στο πλαίσιο των οποίων οργανώνονται διαλέξεις πέραν των κανονικών ωρών του μαθήματος, σεμινάρια και εργαστηριακές ασκήσεις, προσφέρουν στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ευκαιρίες να ασκηθούν σε τρόπους με τους οποίους μπορεί ο/η καθηγητής/τρια της αγγλικής να αναπτύξει τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών/τριών του/της και τη γλωσσική τους επίγνωση. Ανταποκρινόμενοι δε στις ανάγκη των φοιτητών μας για εξάσκηση στο σχεδιασμό μαθημάτων, υλοποιείται στο πλαίσιο του μαθήματος *Μέθοδοι Διδασκαλίας της Αγγλικής*, εργαστήριο επιμόρφωσης πάνω στις τεχνικές και τη λογική σχεδιασμού μαθήματος για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών. Το ειδικά διαμορφωμένο υλικό που χρησιμοποιείται στα μαθήματα αυτά (Applied Linguistics Reader και ELT Methods and Practices Reader and Workbook) προσφέρει, μέσω των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων, συστηματικές ευκαιρίες να εξωτερικεύσουν, να συνειδητοποιήσουν και να αναλύσουν τις προσωπικές τους θεωρίες και να τις αξιολογήσουν μέσα από το πρίσμα των πληροφοριών που τους παρέχονται.

3.2. Πρόσθετη Διδακτική Κατάρτιση

Η πρόσθετη κατάρτιση των φοιτητών/τριών προσφέρεται μέσω μαθημάτων επιλογής. Δύο από τα μαθήματα που προβλέπεται να προσφέρονται ετησίως, που απευθύνονται σε όσους/ες ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να ασκήσουν το επάγγελμα του/της καθηγητή/τριας της αγγλικής, είναι τα εξής:

1) Παιδαγωγικές Πρακτικές της Διδακτικής της Αγγλικής

Το μάθημα αυτό προσφέρεται στους/τις φοιτητές/τριες του Ζ΄ εξαμήνου, αφότου δηλαδή ολοκληρώσουν τη βασική τους κατάρτιση στη διδακτική της αγγλικής που γίνεται στο Ε΄ και ΣΤ΄ εξάμηνο των σπουδών τους. Ουσιαστικά, το μάθημα αυτό συνεπάγεται την προπαιδαγωγική τους άσκηση, με σκοπό την εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών στη διάρκεια εργαστηριακών μαθημάτων. Το κάθε εργαστηριακό μάθημα απευθύνεται σε πολύ περιορισμένο αριθμό εκπαιδευομένων (15-20) που έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν σε πρακτικά ζητήματα διδακτικής της αγγλικής γλώσσας, τα οποία αφορούν διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας μαθητών/τριών διαφορετικής ηλικίας σε προγράμματα αγγλικής για διαφορετικούς σκοπούς, χρησιμοποιώντας συμβατικό ή πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό. Το κάθε εργαστηριακό μάθημα παρέχει ευκαιρίες για προσομοιωτική διδασκαλία, προπαιδαγωγικό σχεδιασμό και γενικότερα την εφαρμογή γνώσεων γύρω από πρακτικά ζητήματα (λ.χ. παιδαγωγικές τεχνικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού και προφορικού

λόγου, χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής, αξιοποίηση και ανάπτυξη διδακτικού υλικού, σχεδιασμό και κατάρτιση εργαλείων αξιολόγησης).

2) Πρακτική Άσκηση στη Διδασκαλία της Αγγλικής

Το μάθημα αυτό προσφέρεται στους/τις φοιτητές/τριες του Η΄ εξαμήνου, αφότου δηλαδή ολοκληρώσουν τη βασική τους κατάρτιση στη διδακτική της αγγλικής που γίνεται στο Ε΄ και ΣΤ΄ εξάμηνο των σπουδών τους. Ουσιαστικά, το μάθημα αυτό συνεπάγεται την Πρακτική Άσκηση των εκπαιδευομένων σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας (δημόσιας και ιδιωτικής) εκπαίδευσης. Μετά από τη σχετική προετοιμασία στην πανεπιστημιακή τάξη, οι φοιτητές/τριες που επιλέγουν το μάθημα αυτό, αποκτούν την εμπειρία της εκπαιδευτικής πράξης σε ένα από τα σχολεία που μετέχουν στο πρόγραμμα. Εποπτευόμενοι/ες από έναν/μια καθηγητή/τρια αγγλικής που αναλαμβάνει το ρόλο εκπαιδευτικού συμβούλου, εξοικειώνονται με τη σχολική τάξη και τη διδακτική διαδικασία, αφού σταδιακά μετέχουν σε αυτήν.

Στο πλαίσιο του Προγράμματος, προσφέρονται επίσης και άλλα μαθήματα επιλογής που ανήκουν στο χώρο της Διδακτικής όπως, λ.χ.

- *Ανάλυση της Επικοινωνίας στην Ξενόγλωσση Τάξη*
- *Θεωρίες και Πρακτικές Γραπτού Λόγου*
- *Ευρωπαϊκές προοπτικές για τη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση της γνώσης ξένων γλωσσών*
- *Γλώσσα και Πολιτισμός*
- *Ανάλυση Λαθών*

Το είδος και ο αριθμός των πρόσθετων μαθημάτων επιλογής για τη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα και την επάρκεια του διδακτικού προσωπικού κάθε ακαδημαϊκό έτος, καθώς επίσης και από τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των φοιτητών/τριών.

Τέλος, το Πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα από άλλα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής και ειδικότερα από τον Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας και τους Τομείς Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

3.3. Το επιδοτούμενο Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Φοιτητών/τριών» και το Πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Μεντόρων»

Στο πλαίσιο του μαθήματος «Πρακτική Άσκηση στη Διδασκαλία της Αγγλικής», υλοποιήθηκε Το Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Φοιτητών/τριών», το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και το Υπουργείο Παιδείας

Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων τα ακαδημαϊκά έτη 2000-1, 2005-6 και 2007-8.

Το επιδοτούμενο Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Φοιτητών» δίνει επιπλέον δυνατότητες στους/στις φοιτητές/τριες που επιλέγουν να εργαστούν για διάστημα δύο μηνών ως αμειβόμενοι/ες ασκούμενοι/ες καθηγητές/τριες [student teachers] σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι καθηγητές/τριες αγγλικής των ιδρυμάτων αυτών αναλαμβάνουν τον ρόλο του/της «Μέντορα Καθηγητή/τριας» και συμμετέχουν στη διαδικασία εκπαίδευσης των φοιτητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιπλέον δυνατότητες που δίνει το Πρόγραμμα είναι οι εξής:

- Συστηματική συνεργασία και ουσιαστική καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευμένο/η Μέντορα
- Περισσότερο χρόνο ενασχόλησης για την προετοιμασία της παιδαγωγικής πράξης (λ.χ. σχεδιασμός μαθημάτων και συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, επιλογή υλικού για διδακτικούς σκοπούς και κατασκευή δραστηριοτήτων, σχεδιασμός μέσων αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών/τριών κλπ.).
- Περισσότερο χρόνο για παρακολούθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Καθοδηγούμενη διδασκαλία με την ουσιαστική βοήθεια του/της Μέντορα.
- Συμβουλευτικές συναντήσεις με τον/την Μέντορα μετά τη διδακτική πράξη με στόχο την ανατροφοδότηση.
- Συνεργασία σε επιμέρους δραστηριότητες που συνδέονται με το διδακτικό έργο (λ.χ. συμμετοχή σε εκπαιδευτικές συναντήσεις, σε ευρωπαϊκά και άλλου τύπου προγράμματα του σχολείου κλπ.).

Το Τμήμα μας συμμετείχε για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα (το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης-ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Ενέργεια 3.4β΄, «Πρακτική Άσκηση Φοιτητών/τριών») το ακαδημαϊκό έτος 2000-01 κατά το οποίο τοποθετήθηκαν συνολικά 20 προπτυχιακές φοιτήτριες και εργάστηκαν σε δημόσιες υπηρεσίες, οργανισμούς και ιδιωτικές επιχειρήσεις (π.χ. φροντιστήρια ξένων γλωσσών, εκδοτικούς οίκους, τράπεζες) για διάστημα 2 έως 4 μηνών, κατά τις εργάσιμες ημέρες, ακολουθώντας το ωράριο του συγκεκριμένου εργασιακού χώρου. Το 2005-6 συμμετείχαν 60 φοιτητές/τριες, ενώ το 2007-8, 100 φοιτητές/τριες που τοποθετήθηκαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων (ΣΔΕ) για πρακτική άσκηση 2 μηνών.

Για την περίοδο 2010-2013 με το Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση των φοιτητών Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πα-

νεπιστημίου Αθηνών» επιδιώκεται η επέκταση, θεσμοθέτηση και ποιοτική αναβάθμιση της Πρακτικής Άσκησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παρέχονται κίνητρα για την αύξηση των συμμετεχόντων φοιτητών/ριών και για την προσέλκυση περισσότερων φορέων υποδοχής της πρακτικής άσκησης. Το 2010-11 και το 2011-12 προβλέπεται να συμμετάσχουν στο επιδοτούμενο Πρόγραμμα συνολικά 253 φοιτητές/τριες.

Οι εκπαιδευτικοί που αναλάμβαναν την παρακολούθηση των ασκούμενων σε σχολεία, είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν σε προγράμματα του τμήματος, είχαν εκτενή διδακτική εμπειρία αλλά λόγω έλλειψης χρηματοδότησης ήταν αδύνατη η εξειδικευμένη και συστηματική εκπαίδευση τους ως μέντορες. Με την χρηματοδότηση του Προγράμματος «Πρακτική Άσκηση Φοιτητών» το 2006/2007 μας δόθηκε η ευκαιρία να εκπαιδεύσουμε τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς υλοποιώντας έτσι ένα πολυπόθητο στόχο του τμήματος μέσω του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μεντόρων». Στο πλαίσιο του Προγράμματος αυτού υλοποιήθηκαν οι εξής ενέργειες. Τον Μάρτιο του 2006 διοργανώθηκε ενημερωτική συνάντηση/σεμινάριο για 60 συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς Αγγλικής που εκδήλωσαν ενδιαφέρουν να μετέχουν στο πρόγραμμα του μέντορα. Στο σεμινάριο αυτό για το οποίο αναπτύχθηκε ειδικό ενημερωτικό/επιμορφωτικό έντυπο, οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το μάθημα της πρακτικής άσκησης (δομή, στόχους, υποχρεώσεις ασκούμενων) τον ρόλο και τη συμβολή του μέντορα στην εκπαίδευση των φοιτητών μας, για τις τεχνικές καθοδήγησης και ανατροφοδότησης καθώς και για τις προοπτικές επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της εμπειρίας του μέντορα.

Επίσης, στη διάρκεια του Προγράμματος έγιναν έρευνα αφενός των αναγκών των ασκουμένων και αφετέρου αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της συνεργασίας, τα οποία ανακοινώθηκαν σε διημερίδα που πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2007 στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μεντόρων». Στη διημερίδα αυτή, που επικεντρώθηκε στο ρόλο και την συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη ασκούμενων, συμμετείχαν γνωστοί επιστήμονες-ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης καθηγητών από την Ελλάδα και το εξωτερικό και την παρακολούθησαν οι καθηγητές/τριες /μέντορες του Προγράμματος. Ακόμα, το Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Φοιτητών – Εκπαίδευση Μεντόρων» βραβεύθηκε με το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών του 2006 και το 2008 εκδόθηκε το επιμορφωτικό εγχειρίδιο Karavas E. *Mentoring Student Teachers of English: A Handbook*., National and Kapodistrian University of Athens, Faculty of English Studies, RCEL Publication Series 1 (RCEL publication series editors: Bessie Dendrinos & Kia Karavas) το οποίο και μοιράστηκε σε όλους τους/τις συνεργαζόμενους/ες καθηγητές/τριες /μέντορες του Προγράμματος.

3.4. Έρευνες και αξιολόγηση των προγραμμάτων

Προκείμενου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος και της εκπαίδευσης των συνεργαζόμενων μεντόρων εκπονήθηκαν έρευνες μέσω ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από φοιτητές και μέντορες. Η έρευνες είχαν ως στόχο να εντοπιστούν τυχόν διάφορες στις προσωπικές θεωρίες διδακτικής των ασκούμενων, και να ερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με την επάρκεια τους ως εκπαιδευτικοί (self efficacy concept Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy 2001) πριν και μετά τη πρακτική άσκηση. Στόχος επίσης των ερευνών ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας της πρακτικής άσκησης από τη πλευρά των ασκούμενων και των μεντόρων προκείμενου να εντοπιστούν προβλήματα και παραλείψεις που θα ληφθούν υπόψη για την περαιτέρω διαμόρφωση και αναβάθμιση του Προγράμματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανακοινώθηκαν σε συνέδρια του εσωτερικού και εξωτερικού και δημοσιεύτηκαν σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά (Karavas and Drossou 2009, Karavas and Drossou 2010).

Οι συστηματικές αξιολογήσεις του προγράμματος από τους φοιτητές έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών βρίσκουν το μάθημα της πρακτικής άσκησης εξαιρετικά σημαντικό για το μελλοντικό διδακτικό τους έργο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά μία φοιτήτρια «*Είναι μια ανεπανάληπτη εμπειρία για τους φοιτητές γιατί εμπλέκονται ενεργά σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, αυξάνει την αυτοπεποίθηση τους, και τους βοήθα να κάνουν συνειδητοποιημένες επιλογές για τη μελλοντική τους καριέρα*». Οι περισσότεροι δε μέντορες εξέφρασαν την επιθυμία τους να ξανασυμμετάσχουν στο πρόγραμμα καθώς και τη προθυμία τους να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης προκείμενου να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά το ρόλο τους.

4. Μελλοντικές ενέργειας στο πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης και εκπαίδευσης στη διδακτική της Αγγλικής

Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός φοιτητών που επιλέγουν το μάθημα της πρακτικής άσκησης και οι πολύ θετικές αξιολογήσεις του προγράμματος από τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς μέντορες καθώς και η επικείμενη θεσμοθέτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης, καθιστούν απαραίτητη την επέκταση και την ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος της πρακτικής άσκησης. Έτσι με την νέα χρηματοδότηση που έλαβε το Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας προβλέπονται οι εξής ενέργειες:

- Σχεδιασμός και ανάπτυξη μικροιστοτοπου για την προβολή του έργου της πρακτικής άσκησης στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

και για την ενημέρωση, αυτοεπιμόρφωση και αμφίδρομη επικοινωνία φοιτητών/καθηγητών μεντόρων/ επιβλέπονται Μέλη ΔΕΠ.

- Έκδοση ενημερωτικού φυλλαδίου για το Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης (ΠΠΑ) του ΤΑΓ&Φ με σκοπό την προώθηση του έργου και την ολοκληρωμένη ενημέρωση του ενδιαφερόμενου κοινού (φοιτητών, καθηγητών, οργανισμών που προσφέρουν ξενόγλωσση εκπαίδευση, κλπ.)
- Περιοδική έκδοση για τη διδασκαλία της Αγγλικής. Οι επιστημονικοί συνεργάτες του προγράμματος θα επιμεληθούν και θα εκδώσουν e-περιοδικό που θα περιλαμβάνει επιλεγμένες εργασίες φοιτητών και καθηγητών-μεντόρων που συμμετείχαν στο ΠΠΑ. Θα περιλαμβάνει επίσης άρθρα για τον εκπαιδευτικό ρόλο του μέντορα καθηγητή, και την επιστημονική διάσταση της διαδικασίας του mentoring.
- Δημιουργία γραφείου Πρακτικής Άσκησης που θα περιέχει μικρή βιβλιοθήκη με εξειδικευμένους τίτλους στο χώρο της διδακτικής και επιμόρφωσης ασκουμένων, συλλογή σχετικών άρθρων, όλα τα έντυπα που αφορούν την ΠΑ, επιμορφωτικό υλικό για τους φοιτητές (βιντεοσκοπημένα μαθήματα ξένης γλώσσας και συνοδευτικό επιμορφωτικό υλικό για αυτοεκπαίδευση).
- Βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων που θα διδάξουν οι φοιτητές μας κατά τη διάρκεια της ΠΑ. Τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς (π.χ. διάγνωση/εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των φοιτητών μας, εντοπισμός δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές μας στη σύνδεση θεωρίας –πράξης) και για επιμορφωτικούς σκοπούς (τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα θα χρησιμοποιηθούν για την επιμόρφωση καθηγητών μεντόρων και φοιτητών μας στα μαθήματα διδακτικής).
- Σχεδιασμός και διεξαγωγή έρευνας για τους/τις φοιτητές/τριες της ΠΑ με στόχο τον εντοπισμό των προβληματισμών των ασκούμενων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναστοχασμού. Η έρευνα θα γίνει μέσω ερωτηματολογίων και ημερολογίων που θα κρατούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της ΠΑ.

Παράλληλα μέσω του Προγράμματος Εκμάθησης Αγγλικής στη Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ- που συγχρηματοδοτείται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013) την ανάπτυξη και υλοποίηση του οποίου έχει αναλάβει το Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, έχει σχεδιαστεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα εξ'αποστάσεως πρακτικής άσκησης των φοιτητών μας μέσω μιας πλατφόρμα τηλεκπαιδευσης. Το έργο αυτό στη ουσία επιδιώκει τη σύνδεση α) της αρχικής με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση β) του πανεπιστημίου με το σχολείο και γ) της θεωρίας με τη πράξη. Επιδιώκουμε επίσης

και μία μόνιμη συνεργασία του Παν/μιου με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όπου θα επιμορφωθούν στο ρόλο τους ως μέντορες ασκούμενων φοιτητών.

Κάθε ακαδημαϊκό έτος ένα επιλεγμένο δείγμα ασκούμενων φοιτητών θα πραγματοποιούν από απόσταση την πρακτική τους άσκηση παρακολουθώντας μέσω ευρυζωνικής σύνδεσης σχολικές τάξεις οπού εφαρμόζεται το ΠΕΑΠ δηλ τις τάξεις εκπαιδευτικών που θα δεχθούν να συνδεθούν με το πανεπιστήμιο. Ειδικότερα οι ασκούμενοι φοιτητές με τη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού-μέντορα θα προβαίνουν βάση προδιαγραφών και αντικειμενικών κριτηρίων σε αποτίμηση και ανάλυση των παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται και θα μπορούν επίσης και οι ίδιοι να προτείνουν ιδέες που μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στη τάξη.

Τέλος, προβλέπεται και η συστηματική επιμόρφωση του αυξανόμενου αριθμού των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών ως μέντορες προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σώμα ειδικά εκπαιδευμένων μεντόρων καθηγητών όπου θα συμβάλλουν πιο ουσιαστικά στη κατάρτιση και εκπαίδευση των ασκούμενων φοιτητών μας. Αναγνωρίζοντας την ανεκτίμητη πρόσφορα των μεντόρων και ότι το έργο αυτό το αναλαμβάνουν χωρίς καμία μείωση στο ήδη βαρύ φόρτο εργασίας τους, σκοπεύουμε να κάνουμε συγκεκριμένες προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για τη καθιέρωση του προγράμματος εκπαίδευσης μεντόρων και για την αναγνώριση του έργου τους, είτε με τη μείωση του διδακτικού τους φόρτου κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, είτε με μοριοδότηση για την εξέλιξη τους- κάτι που συμβαίνει ήδη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες- και κάτι που ελπίζουμε να πετύχουμε για το σώμα των δικών μας συνεργαζόμενων μεντόρων και εμείς.

Βιβλιογραφία

Allsopp D., DeMarie D., Alvarez-McHatton P., Doone E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly* Winter: 19-35.

Almarza G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. In D. Freeman and J.C. Richards (eds), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 50–78.

Andrews S. and Martin E. (2003). No Teacher left behind: Mentoring and supporting student teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the Georgia Association of Colleges for Teacher Education. Georgia Association of Teacher Educators, St Simons Island, GA Spring 2003.

Arnold E. (2006). Assessing the quality of mentoring: sinking or learning to swim. *ELT Journal* 60/2: 117-124.

Balassa K., Bodoczky C. and Saunders D., (2003). An impact study of the national Hungarian mentoring project in English language training. *Mentoring and Tutoring* 11/3:307-320.

Borg S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. In *Language Teaching* 36: 81–109.

Brandt C. (2006). Allowing for practice: A critical issue in TESOL teacher preparation. *ELT Journal* 60/4: 355-364.

Brown J. and J. McGannon (1998). What do you know about language learning. The story of the beginning teacher. http: //www.cltr.uq.edu.au/alaa/proceed/bro–mcgan.html.

Cabaroglu N. and J. Roberts (2000). Development in student teachers' pre–existing beliefs during a 1 year PGCE programme. In *System* 28/3: 387–402.

Calderhead J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. In *Teaching and Teacher Education* 7/5: 531–535.

Calderhead J. and M. Robson (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. In *Teaching and Teacher Education* 7/1: 1–8.

Carver C.L. and Katz D.S. (2004) Teaching at the boundary of acceptable practice. What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education* 55/5:449-462.

Christie F., Conlon T. Gemmell T. and Long A. (2004). Effective partnerships? Perceptions of PGCE student teacher supervision. *European Journal of Teacher Education* 27/2:109-123.

Crandall J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics* 20:34-55.

Cope B. and Kalantzis M. (2007). New media, new learning. *The International Journal of Learning* 14/1:75-79

Cope P. and Stephen C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education* 17:913-924.

Darling-Hammond L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education* 57/3:300314

Day C. (2002). The challenge to be best: reckless curiosity and mischievous motivation. *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 8/3/4:421-434.

Davis, A. (2003). Teachers' and students' beliefs regarding aspects of language learning. *Evaluation and Research in Education* 17/4:207222.

Deng Z. (2004). The role of theory in teacher preparation: An analysis of the concepts of theory application. In *Asia–Pacific Journal of Teacher Education* 32/2: 144–157.

Doolittle S.A., P. Dodds and J.H. Placek (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of pre–service teachers. In *Journal of Teaching in Physical Education* 12: 355–365.

Dooly M. and Villanueva M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education* 29/2:223-240.

Farrell T.S.C. (2006). 'The teacher is an octopus' Uncovering pre-service English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal* 37/2:236-248.

Fajet W., M Bello., S.A Leftiwch., J.L. Mesler and A.N. Shaver (2005). Pre–service teachers' perceptions in beginning education classes. In *Teaching and Teacher Education* 21/717–727.

Freeman D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching* 35: 1–13.

Freeman D. J. C. and Richards (eds), (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Garrido C. and Alvarez I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education* 29/2:163-179.

Glenn W. J. (2006.) Model versus Mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. *Teacher Education Quarterly* Winter 33/1: 85-95.

Goodnough, K., Osmon, P., Dibbon, D., Glassman, M. and K. Stevens (2009). Exploring a trial model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education* 25:285-296.

Grima A. C. and Fitzpatrick A. (2003). Teachers and learners: new roles and competences in Grima A. C., Candelier M., Fitzpatrick A., Halink R., Heyworth F., Muresan L.and Newby D., (eds). *Challenges and Opportunities in Language Education. The contributions of the European Centre for Modern Languages 2000-2003*. European Centre for Modern Language: Council of Europe Publishing.

Guilaume A. M. and G. L. Rudney (1993). Student teachers' growth towards independence: An analysis of their changing concerns. In *Teaching and Teacher Education* 9: 65–80.

Hascher T, Y. Cocard and P. Moser (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. In *Teachers and Teaching: theory and practice* 10/6: 623–637.

Hawkey K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring and Tutoring* 14/2:137-147.

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. and P.D.Tomlinson (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25:207-216.

Hodkinson H. and Hodkinson P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education* 15:273-285.

Ingvarson L., Beavis A. and Kleinhenz E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: Implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education* 30/4:351-381.

Johnson K.E. (1996). The vision versus reality: The tensions of the TESOL practicum. in D. Freeman and J.C. Richards (eds), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 30–49.

Johnson D. and Kress G. (2003). Globalisation, literacy and society: redesigning pedagogy and assessment. *Assessment in Education* 10/1:5-14.

Joram E. and A.J. Gabriele (1998). Preservice teacher beliefs: Transforming obstacles into opportunities. In *Teaching and Teacher Education* 14/2: 175–191.

Kagan D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. In *Educational Psychologist* 27: 65–90.

Karavas E. (2008) *Mentoring Student Teachers of English- A Handbook*. University of Athens: RCEL Publications

Karavas E. and Drossou M. (2009) A comparative investigation of student teacher and mentor beliefs during teaching practice. *The International Journal of Learning* Vol 16, No 7: 123-138 (indexed and refereed).

Karavas E and Drossou M. (2010) How amenable are student teacher beliefs to change? A study of EFL student teacher beliefs before and after teaching practice in *Proceedings of the 14th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers.* University of Thessaloniki

Kalantzis M., Cope B. and Harvey A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education* 10/1:16-26.

Kalantzis M. and Cope B. (2004). Designs for learning. *E-Learning* 1/1:38-93.
Kalantzis M. And Cope B. (2008) *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
Kelly M., et al (2002). The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Main Report. A Report to the European Commission. Directorate General for Education and Culture. www.langsoiton.ac.uk/ttfl.
Kelly M. and Grenfell M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. University of Southampton.
Kennedy M. (1991). *A Research Agenda on Teacher Learning*. East Lansing: National Centre for Research on Teacher Learning.
Kleinsasser R. C. (1993) A tale of two technical cultures: Foreign language teaching. *Teaching and Teacher Education* 9/4: 373-383.
Kullman J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: concepts and context. *System* 26:471-484.
Lightbown P.M. and N Spada (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
Marshall N. and Edwards C. (1997) A mentor approach to teacher trainer development in McGrath I. (ed.) *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers*. Prentice Hall and British Council
Mattheoudakis M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 23: 1272-1288.
Moon J. (1994) Teachers as mentors: a route to in-service development. *ELT Journal* 48/4:347-355
Malderez A. and Bodoczky C. (1999). *Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
Marable M. A. and Raimondi S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring* 15/1:25-37.
Marx R., Blumenfield P. C. and Krajcik J. S. and Soloway E. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 14/1:33-52.
Moore R. (2003). Re-examining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education* 54/1:31-42.
Nettle E.B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. In *Teaching and Teacher Education* 14/2: 193–204.
Newby D. (2003). Theories of language learning and teaching and their influence on classroom practice. In Grima A. C., Candelier M., Fitzpatrick A., Halink R., Heyworth F., Muresan L. and Newby D. (eds.), *Challenges and Opportunities in Language Education. The contributions of the European Centre for Modern Languages 2000-2003.* European Centre for Modern Language: Council of Europe Publishing.
O'Brien J. and Christie F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new teacher induction scheme in Scotland. *Mentoring and Tutoring* 13/2: 189-203.
O'Donoghue C. (1997) Trainer induction: Reflecting on parallels between new trainers and teacher trainees. in McGrath I. (ed.) *Learning to Train: Perspectives on the Development of Language Teacher Trainers.* Prentice Hall and British Council
Orland L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education* 17:75-88.
Puchta H. (1999). Beyond materials, techniques and linguistic analysis: the role of

motivation, beliefs and identity. Plenary Session at the 33rd International IATEFL Annual Conference: March 28–April 1 Edinburgh.
Richards J.C. (2008) Second Language Teacher Education. *RELC Journal* 39/2:158-177
Roberts J. (1998). *Language Teacher Education.* Arnold: London
Sendan F. C. (1995). *Patterns of development in EFL student teachers' personal theories: A constructivist approach*. Unpublished PhD thesis University of Reading.
Tauer S. M. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teaching and Teacher Education* 14/2:205-218.
Trappes-Lomax H. and I. McGrath (eds), (1999). *Theory in Language Teacher Education.* Longman in association with the British Council.
Tomlinson P. (1995). *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school based teacher preparation.* Open University Press.
Tschannen-Moran M. and Woolflk Hoy A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17: 783-805
Snow M. A., Kamhi-Stein L. D. and Brinton D. M. (2006). Teacher training for English as lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 261-281.
Volman M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher. Educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education* 21:15-31.
Wang J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. In *Teaching and Teacher Education* 17:51-73
Widdowson H. G. (2003). Expert beyond experience. In Newby D. (ed.) *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages.* European Centre for Modern Languages/ Council of Europe, Strasbourg 2003.
Williams M. (1999). Learning Teaching: A social constructivist approach – Theory and Practice or Practice with Theory. In H. Trappes-Lomax and I. McGrath (eds,) *Theory in Language Teacher Education.* Longman in association with the British Council, 11–20.
Yost D., Sentner S. and Forlenza-Bailey A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education* 51/1:39-49

ABSTRACT

Preparing the English-language teacher for the 21th century: the revised programme of the University of Athens for prospective teachers

The new economy and new communication technologies have prompted a reconceptualisation of what literacy is and what kinds of literacy are needed by learners today in order to function effectively in tomorrow's economy and society. The promotion and development of the range of literacies and competencies needed by learners, has called for significant changes in teacher roles, responsibilities, competencies and skills and has in turn necessitated changes in the aims and content teacher education programmes in order to effectively prepare teachers for their new agendas. In this article an attempt is made to highlight the various new roles

and responsibilities that 21st century language teachers are expected to take on and fulfil, and how teacher education programmes can best prepare language teachers for these. Recent approaches to and the goals for the pre-service training and education of language teachers are presented as well as new areas of concern for the preparation of future teachers such as the importance of student teachers' beliefs and personal theories, the value of reflection and the importance of the teaching practice experience for the effective preparation and socialisation of teachers. These areas of concern have been taken into account in restructuring the Pre-service EFL Teacher Training and Education programme of the Faculty of English Studies of the University of Athens. A presentation of the reformed goals and structure of the programme together with innovations being planned for the improvement of the programme close this article.