

**Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών
Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας**

**Recording teachers' views on their in-service training needs in the "Early EFL
Learning" framework**

*Αλεξάνδρα Αναστασιάδου, Σχολική Σύμβουλος – Περι/κή Δ/νση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Κεν. Μακεδονίας,
Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. (M.Ed., M.A. Ph.D. Postdoc) dhm3kat@yahoo.gr*

*Alexandra Anastasiadou, School Advisor- Regional Directorate for Central Macedonia, Tutor Hellenic Open
University (M.Ed., M.A. Ph.D. Post doc) dhm3kat@yahoo.gr*

Abstract: The aim of this paper is to delve into the training needs of EFL teachers within the "Programme of Learning English in Early Childhood"- PEAP in the Greek educational context. To this end, a study was conducted involving 205 teachers of English in Central Macedonia. Questionnaires were administered to the participants in order to trace their in-service training needs. Moreover, their familiarisation with appropriate teaching approaches and the characteristics of very young learners was put under the lens. Two variables were taken into consideration, namely the years of teaching experience and the teachers' studies - that is undergraduate and postgraduate. The statistical analysis of the accrued data revealed that the respondents rated their training preferences in a descending order of importance. Furthermore, the participants opted for receiving training concerning the traits of very young learners. These findings can be employed in the design of in-service training programmes for Early Language Learning.

Περίληψη: Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας οι οποίοι διδάσκουν σε μαθητές της πρωτοσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα έγινε διερεύνηση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και εξετάστηκε ο βαθμός εξοικείωσής τους με τα χαρακτηριστικά των πολύ μικρών μαθητών καθώς επίσης με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, ανιχνεύθηκαν οι επιμορφωτικές επιλογές των συμμετεχόντων σε συνάρτηση με την προϋπηρεσία τους και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Στην έρευνα συμμετείχαν 205 εκπαιδευτικοί των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας απαντώντας σε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα

ανέδειξαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ιεραρχική σειρά καθώς επίσης και τη βούληση τους να ασχοληθούν συστηματικά με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της πρωτοσχολικής ηλικίας. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν το υπόβαθρο που θα αποσκοπεί στο σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται σ' αυτές τις ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: Επιμορφωτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, πρόωμη παιδική ηλικία, Ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εμπερικλείει δύο βασικές αρχές οι οποίες είναι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τους. Η πρώτη αρχή συνιστά ένα γενικότερο όρο που συμπεριλαμβάνει τη δεύτερη (Freeman, 1989). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο υποδεικνύει την ανάγκη να εφοδιαστούν οι διδάσκοντες με νέες γνώσεις και δεξιότητες, ενώ η επιμόρφωση αποτελεί το πρακτικό μέρος το οποίο περιστρέφεται γύρω από κατάλληλες μεθόδους που διασφαλίζουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.α., 2007).

Καθώς η δομή της κοινωνίας μεταβάλλεται διαρκώς, δημιουργείται η αδήριτη ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί νέες γνώσεις και δεξιότητες με απώτερο στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες, μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις (European Union, 2010, p.12). Πιο αναλυτικά, οι ριζικές αλλαγές που προκύπτουν σε καθημερινή βάση στον κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα απαιτούν τον αναπροσδιορισμό του σκοπού του σχολείου, αφού η πρόσβαση στη γνώση είναι βασικός όρος για την βελτίωση του ατόμου ενώ η ελλιπής πληροφόρηση οδηγεί σε κοινωνικές ανισότητες (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03, σ. 3733; Δούκας κ.α., 2007, σ. 357; Δάρρα&Σαΐτης, 2010, σ. 83).

Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μέγιστης σημασίας και αποσκοπεί σε δύο στόχους: την εξέλιξη των διδασκόντων και κατ' επέκταση τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χατζηδήμου&Στραβάκου, 2005; Δούκας κ.α., 2007).

Σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η επιμόρφωση τους. Οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στην βασική τους εκπαίδευση δεν εκλαμβάνονται ως ικανοποιητικές και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για επιμόρφωση τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως εκπαιδευτικών λειτουργών (Δούκας, κ.α. 2007, σ. 359). Αυτή η επιμόρφωση ονομάζεται ενδοϋπηρεσιακή και καλείται να αυξήσει και να βελτιώσει τα προσόντα που απέκτησαν στις προπτυχιακές τους σπουδές (Jahangir, Saheen&Kazmi, 2012, σ. 32). Επιπλέον, τους εξασφαλίζει τη δυνατότητα να εντρυφήσουν στα διάφορα γνωστικά πεδία καθώς επίσης και να γίνουν κοινωνοί των σύγχρονων

εκπαιδευτικών μεθόδων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επιπρόσθετα, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θεωρείται ως μια διαρκής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία η οποία, αφενός, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική ανέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hargreaves, 1994; Φώκιαλη& Ράπτης, 2008, σ. 12), και αφετέρου κατοχυρώνει την ποιοτική βελτίωση του έργου του σχολείου (Χατζηδήμου&Στραβάκου, 2005).

1. Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο Lamb (1995)αφούδιερεύνησε την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες ελάχιστα αξιοποίησαν στην πράξη τις αποκτηθείσες γνώσεις. Συνεπώς, υποστήριξε ότι κατά το σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα αποφέρουν μακροπρόθεσμα οφέλη, απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος.

Η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (2007, σ. 3) τόνισεότι διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει σημαντική, θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα και την επίδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα μπορούν να συντελέσουν σε αισθητά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από την σχολική οργάνωση, την αποτελεσματική διοίκηση και την ικανοποιητική χρηματοδότηση. Αυτή η άποψη αποτυπώθηκε και στην έρευνα των Angrist και Lavy (2001), όπου διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την απόδοση των μαθητών. Πρότειναν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδειχθεί πιο αποδοτική και λιγότερο δαπανηρή από τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη ή την αύξηση των ωρών των μαθημάτων.

ΟιKaragiorgi και Symeou (2007 σ. 175) εξέτασαν τις ενδοϋπηρεσιακές ανάγκες των Κυπρίων εκπαιδευτικών.Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς, όπως: 1) κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο, 2) βελτίωση των προσόντων τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό και 3) ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι ερευνητές έκριναν ότι πρέπει να μετατοπιστεί η λήψη αποφάσεων από το υπουργείο Παιδείας (top-down) στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς (bottom-up) εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της επιμόρφωσης. Ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί έδειξαν προτίμηση για βραχύχρονη επιμόρφωση, ανταλλαγή απόψεων, συμμετοχή σε εργαστήρια, συζητήσεις, συμβουλευτική και ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών (σ.184).

Οι Jahangir, Saheen&Kazmi (2012) ερεύνησαν τις απόψεις διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Οι 46 συμμετέχοντες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην αντίληψη τους

σχετικά με την θετική επιρροή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην προσωπικότητα και τις γνώσεις των επιμορφούμενων.

Εφαρμόζοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου, η Panagiotidou (2013) ανέδειξε τη συμβολή αυτής της μεθόδου επιμόρφωσης στην επικοινωνία των επιμορφούμενων και την προώθηση της συνεργασίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαφάνηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τους μαθητές/τις μαθήτριες που σχετίζονται με το φύλο. Η ερευνήτρια πρότεινε το σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφώσεων για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων. Σε άλλη έρευνα της σχετικά με τη βελτίωση και αναπροσαρμογή της επιμορφωτικής διαδικασίας στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η Παναγιωτίδου (2016) επεσήμανε τη συμβολή της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των διδασκόντων. Τόνισε την αναγκαιότητα της προσαρμογής της διαδικτυακής επιμόρφωσης στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, κατέδειξε την ανάγκη εφαρμογής συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό και στοχαστικό περιβάλλον.

Τέλος, οι Κοτζαμπασάκη και Ιωαννίδης (2004) έκριναν ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν καρποφόρησε πλήρως εξαιτίας διαφόρων ελλείψεων των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

2. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Επιμόρφωση καθηγητών Αγγλικής

Διάφορες έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν πραγματοποιηθεί την τελευταία εικοσαετία (Χρυσόχοος, 1990; Karavas, 1993; Γκαντίδου, 2005; Γρίβα, 2005; Ντούλα, 2007; Nicolaidis&Mattheoudakis, 2008;Κουρκουλή, 2010; Στρυμπώνη, 2010; Τσουκίδου, 2010; Φλουρίδου, 2011; Καραγιάννη, 2012). Όλες αυτές οι έρευνες πρόταξαν την ανάγκη για επαρκή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αλλά και άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι μερικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές καινοτομίες δεν εφαρμόστηκαν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η αιτία της περιορισμένης εφαρμογής της επικοινωνιακής μεθόδου στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο ήταν η ελλιπής επιμόρφωση (Karavas, 1993, σσ. 6-7).

Ερευνώντας διαχρονικά ένα ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό πρόγραμμα για Έλληνες καθηγητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, οι Nicolaidis και Mattheoudakis (2008) συμπέραναν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εφόρμισαν τις γνώσεις, τις μεθόδους και αξιοποίησαν τα μέσα που παρουσιάστηκαν σ' αυτή τη σειρά επιμόρφωσης η οποία πραγματοποιήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια μικρής κλίμακας διαφοροποίηση η οποία οφείλεται κυρίως στη χρήση τεχνικών ευαισθητοποίησης και βιωματικής μάθησης, οι οποίες συμπεριλάμβαναν την παρατήρηση μαθήματος, τον προσωπικό αναστοχασμό και την κριτική ανατροφοδότηση από συνάδελφο (σ. 286). Τέλος

σχετικά με τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πρακτικών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρότειναν: 1) Να γίνει προσπάθεια να αλλάξουν οι βαθιά ριζωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών, 2) Να εφαρμοστούν πρακτικές που να δραστηριοποιούν τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και 3) Να επιστρατευτεί συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Καραγιάννη (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες καθηγητές Αγγλικής αισθάνονται ανεπάρκεια όταν αρχίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο εξαιτίας της ελλιπούς προπτυχιακής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και γι αυτό το λόγο επιδεικνύουν μεγάλη προθυμία για παρακολούθηση ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων. Η ερευνήτρια υπέδειξε ένα μοντέλο για την επιμόρφωσή τους που βασίζεται στη συνεργασία με τους συναδέλφους μέσω ηλεκτρονικών ημερολογίων όπου οι συμμετέχοντες θα ανταλλάσσουν εμπειρίες, θα αναστοχάζονται πάνω στις τεχνικές τους και θα αποκτούν θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση.

3. Διδασκαλία της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία στην Ελλάδα

Η εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Α και Β δημοτικού εφαρμόστηκε για πρώτη φορά πιλοτικά το έτος 2010 σε 800 σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) στο Ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, με το πρόγραμμα «Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ). Το υλικό του ΠΕΑΠ για την Α και Β δημοτικού είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο (ΠΕΑΠ, 2010) και διανέμεται στους καθηγητές σε ειδικό ντοσιέ(<http://rcel.enl.uoa.gr/peap>). Κατά το δεύτερο έτος της λειτουργίας του ΠΕΑΠ συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα και το υλικό της Γ δημοτικού το οποίο αποτελείται από δύο βιβλία το Magicbook 1 για τα σχολεία όπου η διδασκαλία της Αγγλικής αρχίζει στην Τρίτη τάξη και το Magicbook 2 για τα δημοτικά όπου τα παιδιά διδάσκονται Αγγλικά από την Α δημοτικού.

Οι μαθητές της πρωτοσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν ζωνρή φαντασία, εμφανίζουν μικρό εύρος προσοχής και συγκέντρωσης και αποκτούν τη γνώση του κόσμου κυρίως κιναισθητικά (Scott&Ytreberg, 1990, σσ. 1-3). Επίσης, οι πολύ μικροί μαθητές, που διδάσκονται Αγγλικά ως ξένη/δεύτερη γλώσσα, χρειάζονται ένα ενθαρρυντικό, ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον(Scott&Ytreberg, 1990; Philips, 1993, Johnstone, 2009).

Το ΠΕΑΠ(Dendrinos, 2013) λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά των πολύ μικρών μαθητών και αξιοποιεί ιστορίες, τραγούδια, παιχνίδια, δραματοποίηση, κατασκευές [στοχεύοντας στη](http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-plirofories) γλωσσική, γνωστική, και κοινωνικοπολιτική ανάπτυξη των παιδιών <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0>.

4. Η έρευνα

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην ιχνηλάτηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν σε μικρούς μαθητές στην Κεντρική Μακεδονία με τελικό στόχο την παρουσίαση προτάσεων για το σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Καθώς η εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στους μαθητές της «πρωτοσχολικής ηλικίας» (Γρίβα & Σέμογλου, 2013) έγινε εδώ και έξι χρόνια δηλαδή το ακαδημαϊκό έτος 2010-11, δεν υπήρχε αρκετό χρονικό περιθώριο για να γίνει μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν οι παρακάτω έρευνες:

- I. Η Αλεξίου (2009) αφού μελέτησε διαχρονικά τη γνωστική ικανότητα και την εκμάθηση λεξιλογίου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές πέντε έως εννέα χρονών ανέδειξε την ανάγκη δημιουργίας μαθησιακού υλικού και διδακτικών μεθόδων που προσιδιάζουν με το μαθησιακό προφίλ των πολύ μικρών μαθητών και συνεπώς μεγιστοποιούν τις δυνατότητες τους για μάθηση.
- II. Εξερευνώντας τη χρησιμότητα της μητρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής σε πολύ μικρούς μαθητές, η Ιωακειμίδου (2011) διαπίστωσε ότι η χρήση της μητρικής φθίνει βαθμιαία καθώς βελτιώνεται η γνώση της ξένης γλώσσας.
- III. Η Τσιάντη (2013), ερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Β δημοτικού για το υλικό που χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της Αγγλικής και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν θετική άποψη για το υλικό.
- IV. Η Φασόλη (2014) εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση που θεωρούν κατάλληλη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα ευρήματα της έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην επιμόρφωση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, εμπειρικλίνει βιωματικές πρακτικές και τους εξασφαλίζει γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη διδακτική πρακτική.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το πρόγραμμα είναι σχετικά νέο και ότι υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών που εστιάζουν στην εκμάθηση της Αγγλικής στην πρωτοσχολική ηλικία, επιχειρείται αυτή έρευνα η οποία θα επικεντρωθεί στις επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών Αγγλικής που διδάσκουν τάξεις μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η υπόθεση της έρευνας είναι η εξής: Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής έχουν ειδικές επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας των νεαρών μαθητών.

Έχοντας καθορίσει την κύρια υπόθεση της έρευνας, θεωρήθηκε απαραίτητο να διαμορφωθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα έτσι ώστε να διεξαχθεί η έρευνα πιο αποτελεσματικά:

Ποιες προτεραιότητες θέτουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας αναφορικά με τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές τους ανάγκες;

Είναι εξοικειωμένοι με τις κατάλληλες μεθόδους και τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας;

Υπάρχει διαφοροποίηση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους;

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές έχουν τις ίδιες επιμορφωτικές ανάγκες με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο βασικό πτυχίο;

4.3 Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις Περιφερειακές Ενότητες της Κεντρικής Μακεδονίας, το σχολικό έτος 2014-2015. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των προαναφερθέντων Περιφερειακών Ενοτήτων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν 811. Συλλέχθηκαν 205 ερωτηματολόγια που αντιστοιχούν στο 25,3% του συνόλου, παρέχοντας τη δυνατότητα για ασφαλή εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Από τους 205 συμμετέχοντες οι 193 (94,1%) ήταν γυναίκες, ενώ μόνο 12 συμμετέχοντες (5,9%) ήταν άνδρες(παράρτημα Ι). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν οργανική θέση (66,3%), ένα ποσοστό 21% ήταν αποσπασμένοι, 8,8% προέρχονταν από μετάταξη από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και 2,9% ήταν αναπληρωτές. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν αρκετά μεγάλη εργασιακή εμπειρία (44,4%) 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας και 29,8% πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας ενώ το 25,9% είχαν μικρότερη εμπειρία που κυμαίνονταν στα 1-10 χρόνια υπηρεσίας. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ανέρχονταν στο 16,1%, ενώ μόλις το 4,9% από αυτούς κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα.

4.4 Ερευνητικά εργαλεία

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο που συνιστά την κύρια μέθοδο συλλογής ποσοτικών δεδομένων (Dörnyei, 2003). Για την εφαρμογή της ποιοτικής μεθόδου

χρησιμοποιήθηκε ερώτηση ανοικτού τύπου που αποσκοπούσε στην ανίχνευση της γνώμης των εκπαιδευτικών για θέματα που χρήζουν άμεσης επιμόρφωσης. Εφόσον οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να αναπτύξουν την άποψη τους χωρίς περιορισμούς, συγκαταλέγονται στις ποιοτικές τεχνικές (Cohen, Manion&Morrison, 2000, σ. 248). Έτσι, επιχειρήθηκε ητριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων για τηθωράκιση της αξιοπιστίας της έρευνας (Hyland, 2002, σ.158).

Επιπλέον, η υπό συζήτηση έρευνα έλαβε ως πλαίσιο αναφοράς την τυπολογία του Coolahan (2002), η οποία αποδίδει στην επιμόρφωση τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Πρέπει να προσανατολίζεται μέσα και έξω από το σχολείο.

Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συναποφασίζουν για το περιεχόμενο και συνεπώς να εξασφαλίζουν ενεργή συμμετοχή στην επιμόρφωση τους.

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους είτε προάγοντας τη διαδικασία είτε επωμιζόμενοι την καθοδήγηση της ομάδας.

Προκρίνονται συνεργατικές, διαδραστικές μέθοδοι σε σχέση με τη χρήση των παραδοσιακών διαλέξεων (Coolahan 2002, σ. 27). Υπό αυτό το πλαίσιο, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε γύρω από τους παρακάτω άξονες: 1) την προτίμηση για τη μορφή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, 2) τις απόψεις για το περιεχόμενο του σεμιναρίου, 3) την επιλογή του είδους του σεμιναρίου και 4) τις προτάσεις για άμεση επιμόρφωση.

4.4 Ανάλυση των ευρημάτων

Η στατιστική ανάλυση επικεντρώθηκε στην ανάλυση μιας και δυο μεταβλητών. Στην μεν πρώτη και για κατηγορικές μεταβλητές υπολογίστηκαν η απόλυτη και σχετική (%) συχνότητα των απαντήσεων, ενώ για ποσοτικές μεταβλητές η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Για την συσχέτιση της ποσοτικής και της κατηγορικής μεταβλητής – χρόνια προϋπηρεσίας (3 ομάδες)- εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης (onewayANOVA) με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων TukeyHSD, ενώ για την ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος *t*-test. Η επεξεργασία έγινε με το πακέτο SPSS 17.0 (SPSSInc, Chicago, IL) και το επίπεδο σημαντικότητας που ελήφθη υπόψη ήταν το 5%.

Η κωδικοποίηση της κλίμακας Likert ήταν η εξής: Συμφωνώ Απόλυτα (1), Συμφωνώ (2) , Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Διαφωνώ (4), Διαφωνώ Απόλυτα (5) καταδεικνύοντας ότι όσο πιο μικρός είναι ο μέσος όρος τόσο περισσότερο συμφωνούν οι συμμετέχοντες με την ερώτηση.

5. Αποτελέσματα

5.1 Μορφή του επιμορφωτικού σεμιναρίου

Μία εξαιρετικά υψηλή πλειοψηφία των ερωτηθέντων (90%) δήλωσε ότι διαφωνεί (διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα) με την άποψη ότι ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο θεωρητική μορφή (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο θεωρητικό χαρακτήρα

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1 Συμφωνώ Απόλυτα	1	,5	,5
	3 Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	19	9,3	9,5
	4 Διαφωνώ	141	68,8	70,5
	5 Διαφωνώ Απόλυτα	39	19,0	19,5
	Total	200	97,6	100,0
Missing	System	5	2,4	
Total		205	100,0	

Στην πρόταση για το αν ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο πρακτικό χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες επέδειξαν ουδέτερη στάση με το «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (47,8%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο πρακτικό χαρακτήρα

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1 Συμφωνώ Απόλυτα	1	,5	,5
	3 Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	19	9,3	9,5
	4 Διαφωνώ	141	68,8	70,5
	5 Διαφωνώ Απόλυτα	39	19,0	19,5
	Total	200	97,6	100,0
Missing	System	5	2,4	
Total		205	100,0	

Τα σεμινάρια που περιλαμβάνουν εξίσου πρακτικό και θεωρητικό μέρος κέρδισαν τις προτιμήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμετεχόντων (97,5%) (συμφωνώ απόλυτα και συμφωνώ).

Πίνακας 3. Ένα σεμινάριο πρέπει να έχει εξίσου θεωρητικό και πρακτικό χαρακτήρα

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1Συμφωνώ Απόλυτα	1	,5	,5
	3ΟύτεΣυμφωνώούτεΔιαφωνώ	19	9,3	9,5
	4Διαφωνώ	141	68,8	70,5
	5Διαφωνώ Απόλυτα	39	19,0	19,5
	Total	200	97,6	100,0
Missing	System	5	2,4	
Total		205	100,0	

5.2 Περιεχόμενο του επιμορφωτικού σεμιναρίου

Η ανάλυση αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's Alpha για το συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν 0,741, γεγονός που επιδεικνύει σημαντική αξιοπιστία (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,741	10

Το πιο εντυπωσιακό εύρημα είναι ότι οι ερωτηθέντες εκδήλωσαν μεγάλη αποδοχή σε όλες τις θεματικές με φθίνουσα σειρά σημαντικότητας (Συμφωνώ Απόλυτα και Συμφωνώ), ως εξής: 1) Διαχείριση τάξης (97,6%) 2) Τρόποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης (96%), 3) Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (95,6%), 4) Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου (94,5%), 5) Νέες παιδαγωγικές τάσεις και προσεγγίσεις (91,1)%, 6) Σχεδιασμός υλικού από τον εκπαιδευτικό (89,2%), 7) Χρήση αυθεντικού υλικού (88,6%), 8) Σχέδιο μαθήματος (85,3), 9) Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη (84,7%) και 10) Διδασκαλία της γραμματικής (77%) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου

Πρόταση	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαχείριση τάξης	56,4	41,2	2,0	,5	-
7. Τρόποι αξιολόγησης- ανατροφοδότησης	51,0	45,0	3,0	1,0	-
1. Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	31,7	63,9	4,4	-	-
3. Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου	49,5	45,0	5,0	,5	-
9. Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι	44,3	46,8	8,9	-	-
6. Σχεδιασμός υλικού από τον εκπαιδευτικό	52,7	36,5	10,8	-	-
4. Χρήση αυθεντικού υλικού	15,3	73,3	10,9	,5	-
5. Σχέδιο μαθήματος	52,9	32,4	13,7	1,0	-
10. Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη	10,8	73,9	13,3	1,5	,5
8. Διδασκαλία της γραμματικής	8,0	69,0	20,5	2,5	-

5.3 Τυπολογία επιμορφωτικού σεμιναρίου

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας αναφορικά με το είδος του επιμορφωτικού σεμιναρίου ανέδειξε σημαντική προτίμηση σε όλες τις θεματικές σε κατιούσα σειρά προτεραιότητας (Συμφωνώ Απόλυτα και Συμφωνώ), ως εξής: 1) Παρουσίαση με powerpoint (91,6%), 2) Δειγματική διδασκαλία από συνάδελφο (87%), 3) Δημιουργία διδακτικού υλικού σε συνεργασία με τους συναδέλφους (80,4%), 4) Συνεργασία με συναδέλφους για διάφορα παιδαγωγικά θέματα και ολομέλεια (77,9%). Στη μοναδική πρόταση όπου οι ερωτηθέντες επέδειξαν ουδέτερη στάση (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) 41,8% είναι η θεματική 'δειγματική διδασκαλία από εμένα στην οποία θα λάβω ανατροφοδότηση'. Αξίζει βέβαια να τονιστεί ότι και σ' αυτήν την πρόταση το ποσοστό της συμφωνίας 40,3% ήταν αριθμητικά πολύ κοντά στο ποσοστό της ουδετερότητας (41,8%).

Πίνακας 6. Είδος ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου

Πρόταση	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώούτεΔιαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1. Παρουσίαση με power point	66,0	25,6	6,4	2,0	-
2. Δειγματική διδασκαλία από συνάδελφο	70,4	17,2	9,4	3,0	-
4. Δημιουργία διδακτικού υλικού με τους συναδέλφους	31,4	49,0	17,6	2,0	-
5. Συνεργασία με συναδέλφους για διάφορα παιδαγωγικά θέματα και ολομέλεια	28,1	49,8	21,2	1,0	-
3 Δειγματική διδασκαλία από εμένα στην οποία θα λάβω ανατροφοδότηση	28,9	11,4	41,8	14,4	3,5

5.4 Συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 7)

Παρατηρήθηκε ότι προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στις θεματικές 1, 2, 3, 5, 6, 7 και 9 με στατιστική σημαντικότητα *** $p < 0,001$. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη θεματική διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια υπηρεσίας προτιμούν περισσότερο την επιμόρφωση στη διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Ως προς τη διαχείριση της τάξης οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία 21+ δείχνουν μικρότερη τάση, ενώ αντίθετα οι άλλες δύο ομάδες εκδηλώνουν επιθυμία για περισσότερη επιμόρφωση σ' αυτό τον τομέα. Για τους τρόπους διδασκαλίας του λεξιλογίου οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν μεγάλη προτίμηση σε αντίθεση με τις άλλες δύο ομάδες. Για το σχέδιο μαθήματος και τους τρόπους δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν μικρή ροπή συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας φάνηκε να προκρίνουν την επιμόρφωση σε δύο τομείς: στους τρόπους αξιολόγησης-ανατροφοδότησης και στις νέες παιδαγωγικές τάσεις και μεθόδους.

Πίνακας 7. Συσχέτιση περιεχομένου επιμορφωτικού σεμιναρίου με τα χρόνια υπηρεσίας

Θεματικές	Χρόνια υπηρεσίας	N	Mean	Std. Deviation
1. Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	1 - 10	53	1,91	,40
	11-20	91	1,48 ***	,60
	21 +	61	1,93	,36
	Total	205	1,73	,54
2. Διαχείριση τάξης	1 - 10	53	1,23	,54
	11-20	91	1,32	,47
	21 +	60	1,90 ***	,48
	Total	204	1,47	,56
3. Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου	1 - 10	53	1,89 ***	,42
	11-20	90	1,51	,66
	21 +	59	1,36	,58
	Total	202	1,56	,61
4. Χρήση αυθεντικού υλικού	1 - 10	53	1,91	,45
	11-20	90	1,92	,58
	21 +	59	2,08	,50
	Total	202	1,97	,53
5. Σχέδιο μαθήματος	1 - 10	52	1,44	,80
	11-20	91	1,45	,73
	21 +	61	2,05 ***	,56
	Total	204	1,63	,75
6. Σχεδιασμός υλικού από τον εκπ/κό	1 - 10	52	1,38	,63
	11-20	90	1,40	,65
	21 +	61	2,02 ***	,56
	Total	203	1,58	,68
7. Τρόποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης	1 - 10	53	1,85	,53
	11-20	87	1,48	,64
	21 +	60	1,35 ***	,52
	Total	200	1,54	,61
8. Διδασκαλία της γραμματικής	1 - 10	53	2,09	,60
	11-20	87	2,29	,63

	21 +	60	2,08	,53
	Total	200	2,18	,60
	1 - 10	53	1,79	,60
9.Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι	11-20	90	1,77	,60
	21 +	60	1,33 ***	,63
	Total	203	1,65	,64
	1 - 10	53	2,09	,66
10.Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη	11-20	90	2,06	,62
	21 +	60	2,07	,45
	Total	203	2,07	,58

*** $p < 0,001$

5.5 Συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου σύμφωνα με τις σπουδές τους : Μεταπτυχιακές ή βασικές σπουδές (Πίνακας 8)

Χρησιμοποιήθηκαν τα *t*-tests για την ανίχνευση τυχόν διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις θεματικές 2, 3, 4, 5, 6, 7. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές επέλεξαν την επιμόρφωση στη διαχείριση της τάξης, στη διδασκαλία λεξιλογίου, στο σχέδιο μαθήματος, στους τρόπους δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό και στους τρόπους αξιολόγησης-ανατροφοδότησης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές προέκριναν τη χρήση αυθεντικού υλικού.

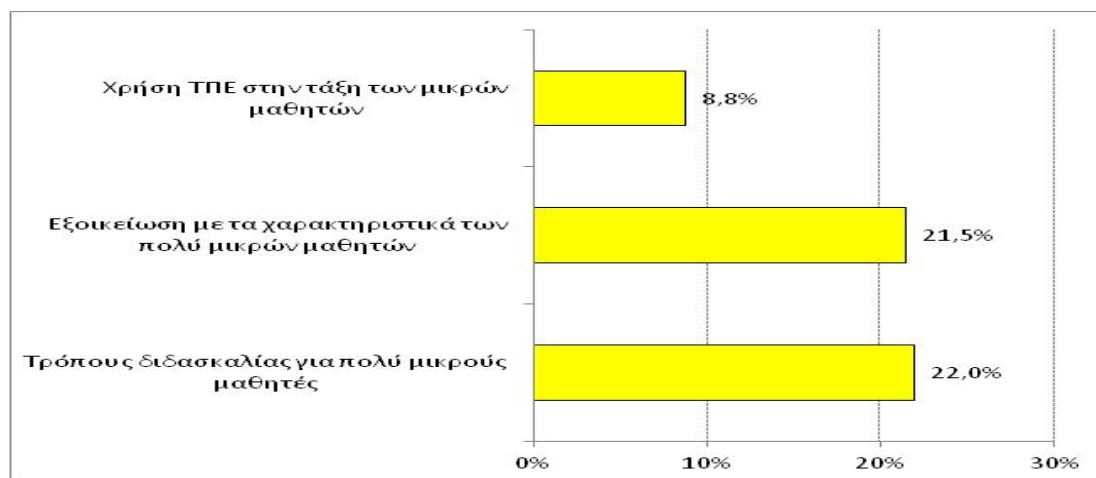
Πίνακας 8. Συσχέτιση περιεχομένου επιμορφωτικού σεμιναρίου με τις σπουδές

	Μεταπτυχιακά	N	Mean	Std. Deviation	p
1. Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	OXI	172	1,74	,53	,483
	NAI	33	1,67	,60	
2. Διαχείριση τάξης	OXI	171	1,41	,56	,001
	NAI	33	1,76	,50	
3. Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου	OXI	169	1,51	,62	,001
	NAI	33	1,85	,51	
4. Χρήση αυθεντικού υλικού	OXI	169	2,01	,54	,014

	NAI	33	1,76	,44	
5.Σχέδιο μαθήματος	OXI	172	1,51	,67	,000
	NAI	32	2,25	,88	
6. Σχεδιασμός υλικού από τον εκπαιδευτικό	OXI	172	1,47	,60	,000
	NAI	31	2,19	,79	
7.Τρόποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης	OXI	169	1,49	,63	,000
	NAI	31	1,84	,37	
8.Διδασκαλία της γραμματικής	OXI	169	2,18	,57	,890
	NAI	31	2,16	,73	
9.Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι	OXI	170	1,60	,56	,104
	NAI	33	1,88	,93	
10.Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη	OXI	170	2,10	,59	,086
	NAI	33	1,91	,52	

5.6 Ποιοτική ανάλυση

Οι απαντήσεις στο ερώτημα ανοικτού τύπου εκδήλωσαν την επιθυμία των ερωτηθέντων για άμεση επιμόρφωση δίνοντας προτεραιότητα σε: α) Τρόπους διδασκαλίας για πολύ μικρούς μαθητές (22%), β) Εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά των πολύ μικρών μαθητών (21,5%) και γ) Χρήση ΤΠΕ σε τάξεις πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (8,8%) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1.

6. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν συγκεκριμένα πορίσματα σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας στην Κεντρική Μακεδονία, τα οποία αιτιολογούνται διεξοδικά στη συνέχεια.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα επιμόρφωσης (Lamb, 1995; Karagiorgi&Symeou, 2007, Nicolaidis&Mattheoudakis, 2008; Φασόλη, 2014) καθώς επίσης και στην αναγκαιότητα αναστοχασμού και λήψης ανατροφοδότησης από συναδέλφους (Nicolaidis&Mattheoudakis, 2008; Καραγιάννη, 2012;Panagiotidou, 2013; Παναγιωτίδου, 2016).

Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων συνάδουν με την τυπολογία Coolahan (2002). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν προτίμηση για επιμόρφωση που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο σε θεματικές που έχουν σχέση με τη δειγματική διδασκαλία από τους ίδιους ή από συνάδελφο και εκτός σχολείου με συμμετοχή σε σεμινάρια που έχουν τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να κατατάξουν την άποψη τους για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους σε φθίνουσα σειρά προτεραιότητας και συνεπώς ακολουθήθηκε η bottom-up προσέγγιση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφέρουν τη γνώμη τους για τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τη χρήση διαδραστικών μέτρων στις οποίες απάντησαν θετικά ως προς τη δημιουργία υλικού και τη συνεργασία για παιδαγωγικά θέματα.

Τα παρακάτω πορίσματα προέκυψαν σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαχείριση της τάξης αφού οι μαθητές αυτής της ηλικίας δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Scott&Ytreberg, 1990). Επίσης, εκδήλωσαν προτίμηση για μορφές αξιολόγησης των μαθητών καθώς στην Α και Β δημοτικού η βαθμολογία των μαθητών δεν είναι αριθμητική αλλά εφαρμόζει αλφαβητική μέθοδο. Επίσης, τόνισαν την επιθυμία τους για παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας από συνάδελφο, ενώ δεν επέδειξαν την ίδια προθυμία για να παρουσιάσουν οι ίδιοι δειγματική διδασκαλία, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη γενικότερη Ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εκτίθενται σε συναδέλφους. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με τη διαπίστωση των Nicolaidis και Mattheoudakis (2008) σχετικά με την αναγκαιότητα να καταβληθεί προσπάθεια για επαναπροσδιορισμό των εδραιωμένων πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι συμμετέχοντες έδειξαν μικρότερη διάθεση για επιμόρφωση στη διδασκαλία της γραμματικής, πόρισμα που συνάδει με τις οδηγίες των συγγραφέων του υλικού σύμφωνα με τις οποίες αρχίζει επιφανειακή, μη συστηματική ενασχόληση με τη γραμματική μόνο στην Γ δημοτικού.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτηθέντες έδωσαν μεγάλη βαρύτητα στην επιμόρφωση στις μεθόδους διδασκαλίας για πολύ μικρούς μαθητές και στην αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Το πόρισμα αυτό είναι ενδεικτικό της ανάγκης των εκπαιδευτικών για περισσότερη εξοικείωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα υπήρξε διαφοροποίηση σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας ως προς τις προτιμήσεις τους για τις επιμορφωτικές δράσεις. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία έδειξαν περιορισμένη ανάγκη για επιμόρφωση στη διαχείριση της τάξης, στον σχεδιασμό μαθήματος και στους τρόπους δημιουργίας υλικού σε αντιπαράθεση με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν επιθυμία για περισσότερη επιμόρφωση σ' αυτά τα θέματα, αισθανόμενοι λιγότερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τους εμπειρότερους συναδέλφους τους. Στον αντίποδα της προαναφερθείσας προτίμησης, αναδεικνύεται η επιθυμία των αρχαιότερων εκπαιδευτικών για κατάρτιση στις νέες παιδαγωγικές μεθοδολογίες, γεγονός που πιθανόν δηλώνει ότι κατανοούν πως το μεγάλο χρονικό διάστημα από την περάτωση των προπτυχιακών σπουδών τους καθιστά αναγκαία την εξοικείωση τους με νέες μεθόδους. Παρόμοια προτίμηση παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης – ανατροφοδότησης φανερώνοντας την επίγνωση τους ότι στερούνται επαρκούς ενημέρωσης για την κατάλληλη αξιολόγηση σε μικρούς μαθητές.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο σπουδών ήταν διαμετρικά αντίθετες. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι βασικού πτυχίου δήλωσαν επιμορφωτικό έλλειμμα ως προς τη διαχείριση της τάξης, τον σχεδιασμό μαθήματος, τη διδασκαλία λεξιλογίου, τους τρόπους δημιουργίας υλικού και τις μορφές αξιολόγησης-ανατροφοδότησης σε αντίθεση με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι οποίοι πιθανόν έλαβαν πιο ενδελεχή κατάρτιση σε αυτά τα θέματα κατά την εκπόνηση των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

7. Προτάσεις

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να ιχνηλατήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε νεαρούς μαθητές στην περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας με απώτερο στόχο τη δημιουργία προτάσεων για εφαρμογή κατάλληλων ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Ένας επιπρόσθετος στόχος αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε να είναι η αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου που αφορά στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην πρώιμη ηλικία στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο. Δηλαδή, θα αποσκοπούν στην εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών σε μεθόδους ενδεδειγμένες για τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας αλλά και στην προώθηση αλληλεπίδρασης με συναδέλφους συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Τέλος, θα αποσκοπείται η διαμόρφωση ενός τέτοιου επιμορφωτικού πλαισίου, όπου θα παρέχεται η δυνατότητα στους

επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν δημιουργικά πραγματοποιώντας δειγματικές διδασκαλίες στις οποίες θα λαμβάνουν εποικοδομητική κριτική από τους συναδέλφους τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alexiou, T. (2009). Young learners' cognitive skills and their role in foreign language vocabulary learning. In Nikolov, M. (2009 ed.) *Early Learning of Modern Foreign Languages Processes and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-69.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development, *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong Learning: OECD Education Working Paper, Number 2* (Paris, Education Directorate, OECD). Available online at: [http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP\(2002\)2](http://www.oalis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP(2002)2) Last Accessed on 08-07-2015.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Brussels 3.8.2007. Retrieved May 28 2015. www.atee1.org.
- Chrysochoos, J. (1990). *The role of theories of language and language learning in the preservice and in-service training, education and development of language teachers*. Unpublished PhD Thesis, University of Durham.
- Cohen, L.; Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16/3, pp.297-334.
- Dendrinou, B. (2013). *The "PEAP" programme: English for young learners in the Greek primary school*. Athens: Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL), National and Kapodistrian University of Athens.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- European Union (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*. (Scheerens, J. ed.) Luxembourg: European Union.
- Evener, J.; Moon, J., & Raman, U. (2009). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Reading: Garnet Publishing Ltd.
- Fasoli, E. (2014). *ELT teachers' professional development: teachers' views on an effective in-service training in the state primary school context*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.

- Flouridou, C. (2011). *In-service needs of EFL teachers: a theoretical discussion on basic concepts of teacher development: the teaching of English as a foreign language in secondary education and an in-service training course for teaching*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.
- Freeman, D. (1989). Teacher training development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23: 1, pp. 27-45.
- Gkantidou, E. (2005). *Our voices are valuable. The perceptions of Greek primary English teachers and the advisor of their in-service education provision*. Unpublished EdD Thesis, University of Exeter, School of Education and Lifelong Learning, United Kingdom.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.
- Ioakimidi, F. (2011). *The use of mother tongue in teaching English to young learners in an EFL primary school context*. Unpublished master's thesis, Hellenic Open University: Patras.
- Jahangir, S. F., Saheen, N. & Kazmi, S. F. (2012). In service training: A contributory factor influencing teachers' performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. January Vol. 1. No 1pp. 31- 38.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalised success? In Enever, J., Moon, J., & Raman, U. (2009 eds.) *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives*. Reading: British Council.
- Karagianni, E. (2012). Teacher development and emotions: An ICT-based reflective/collaborative approach. Unpublished doctoral thesis, Athens: National and Kapodistrian University of Athens, Greece.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus, *European Journal of Teacher Education*, 30:2 pp. 175-194.
- Karavas, E. (1993). *English Language teachers in the Greek Secondary School: A Study of their Classroom Practices and their Attitudes Towards Methodological and Materials Innovation*. Unpublished PhD Thesis, University of Warwick.
- Kourkouli, E. (2010). *Investigating the effectiveness of the training processes employed in Greek EFL state induction teacher education courses*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.
- Nicolaidis, K. & Mattheoudakis, M. (2008). Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers, *European Journal of Teacher Education*, 31:3, 279-292, DOI: [10.1080/02619760802208460](https://doi.org/10.1080/02619760802208460).
- Lamb, M. (1995). The consequences of INSET. *English Language Teaching Journal*, 49(1), 72-80.
- Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ntoula, E. C. (2007). *EFL initial teacher training in Greek Peripheral Educational Centres: present and future*. Patras: Hellenic Open University.
- Panagiotidou, A. (2013). The on-line distance training of teachers on gender issues as a factor of blunting gender-defined attitudes and inequalities of the educational system. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 1:1, σσ. 119- 129.
- Philips, S. (1993). *YoungLearners*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Strymonni, O. (2010). *Towards eliminating the theory / practice dichotomy in induction training for EFL teachers of Greek state school: a proposal for teacher development*. Patras: Hellenic Open University.
- Tsianti, C. (2013). *Evaluating the 2nd grade materials of the “Learning English in early childhood” programme (PEAP)*. Unpublished master’s thesis, Hellenic Open University: Patras.
- Tsoukidou, V. (2010). *The need for stress relieving and self-confidence-boosting sessions in EFL teacher training courses to avoid EFL teacher burnout*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.
- (2003) Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β΄ αρ. φύλλον 303/ 13-03-2003 Παράρτημα, Τόμος Α. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γρίβα, Ε. (2005). *Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλική γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων και των θεσμικών δομών της επιμόρφωσης*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Δάρρα, Μ. & Σαΐτης, Χ. (2010). Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ερευνητικές διαπιστώσεις. Διοικητική ενημέρωση, τεύχος 52, 83-111.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 13, 113-123. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοτζαμπασάκη, Ε. & Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004* (Τεύχ. Α, σσ. 307-316). Αθήνα: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας.
- Παναγιωτίδου, Α. (2016). *Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων Π.Ο.Α.Ε. (Planning, Organisation, Application, Evaluation) στη διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Δράμα: εκπ@ιδευτικός κύκλος.

- ΠΕΑΠ (2010). Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία. <http://rcel.enl.uoa.gr/rcel/peap->(Ανακτήθηκε 07-07-2015).
- Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία- Γενικές διδακτικές οδηγίες. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-plirofories>(Ανακτήθηκε 07-07-2015).
- Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία- Το Πρόγραμμα. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0> (Ανακτήθηκε 07-07-2015).
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Παράρτημα I

Statistics

Sex		
N	Valid	205
	Missing	0

	Frequency	Percent
Valid		
Γυναίκα	193	94,1
Ανδρας	12	5,9
Total	205	100,0

Frequency Table

Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οργανική	136	66,3	67,0	67,0
	Αναπληρωτή ς	6	2,9	3,0	70,0
	Απόσπαση	43	21,0	21,2	91,1
	Μετάταξη	18	8,8	8,9	100,0
	Total	203	99,0	100,0	
Missing	System	2	1,0		
Total		205	100,0		

Χρόνια υπηρεσίας

	Frequency	Percent
Valid		
1 - 10	53	25,9
11-20	91	44,4
21 +	61	29,8
Total	205	100,0