ΝΕΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΕ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΕΣΠΑ 2007-2013

ΤΡΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΕΑΠ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Μελέτες για την Εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Επιμέλεια
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ

RCeL ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ

Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι Σ

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

ΤΡΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΕΑΠ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Μελέτες για την Εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Επιμέλεια
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ

Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας
Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL)
Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας
Φιλοσοφική Σχολή
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου
157 84 Αθήνα
rcel.enl.uoa.gr/peap

ΤΡΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΕΑΠ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Πρώτη έκδοση 2013

© Βασιλική Δενδρινού, επιστημονική ευθύνη και επιμέλεια έκδοσης

Απαγορεύεται η ανατύπωση ή η αποθήκευση μέρους ή του συνόλου του βιβλίου καθώς και η αντιγραφή του με οποιονδήποτε τρόπο, φωτοτυπικό ή ηλεκτρονικό, χωρίς την έγγραφη άδεια της υπευθύνου έκδοσης.

Βασιλική Δενδρινού: vdendrin@enl.uoa.gr

ISBN: 978-618-80759-2-4

Το έντυπο αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης: «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» με κωδικούς MIS 299506, 299512, 299514. Η ανωτέρω Πράξη υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠΕΔΒΜ) και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2007-2013).

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

ΕΣΠΑ 2007-2013
πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών
και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας

ΤΡΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΠΕΑΠ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Μελέτες για την Εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Επιμέλεια
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ

Αθήνα 2013

Επιστημονική ευθύνη και επιμέλεια έκδοσης
Βασιλική Δενδρινού

Επιμέλεια κειμένων
Μάρθα Γιαννακάκη
Χριστίνα Λύκου
Ντοριάνα Νικάκη

Ομάδα Έργου
Θωμαή Αλεξίου
Μάρθα Γιαννακάκη
Αλεξία Γιαννακοπούλου
Βασιλική Γκέκα
Βασιλική Δενδρινού
Καίτη Ζουγανέλη
Ευδοκία Καραβά
Ευαγγελία Καραγιάννη
Κλεοπάτρα Κοσοβίτσα-Βαρελά
Μαρία Λαφτσίδου
Μαρίνα Ματθαιουδάκη
Ντοριάνα Νικάκη
Κατερίνα Νικολάκη
Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Μαρία Σταθοπούλου

Γραφιστική επεξεργασία
Χριστίνα Φραντζεσκάκη

Παραγωγή και εκτύπωση
Παπαδόπουλος Ολοκληρωμένη Έντυπη Επικοινωνία Α.Ε.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ 9

ΜΕΡΟΣ Α' - ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ 13

Βασιλική Δενδρινού & Φωτεινή Αναστασίου
ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΜΕ ΠΕΑΠ 14

Βασιλική Δενδρινού & Φωτεινή Αναστασίου
ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΕΑΠ 25

Βασιλική Δενδρινού & Μαρία Σταθοπούλου
ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΕΑΠ 36

Μάρθα Γιαννακάκη
Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΑΠ 46

Μάρθα Γιαννακάκη & Ντοριάνα Νικάκη
ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΑΠ 59

Ευδοκία Καραβά & Μαρία Λαφτσίδου
ΤΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΑΠ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ 72

ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ 82

Αλεξία Γιαννακοπούλου & Κλεοπάτρα Κοσοβίτσα
ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΑΠ 83

Μαρία Σταθοπούλου & Φωτεινή Αναστασίου
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ 95

Μάρθα Γιαννακάκη & Βασιλική Γκέκα
Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ 102

Μαρίνα Ματθαιουδάκη & Θωμαή Αλεξίου
ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΟ «ΜΑΓΙΚΟ» ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 116

ΜΕΡΟΣ Γ' - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ **127**

Ευδοκία Καραβά
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΕΑΠ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ 128

Ευδοκία Καραβά & Καίτη Ζουγανέλη
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΑΠ 139

Σμαράγδα Παπαδοπούλου
ΤΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΕΑΠ 154

ΜΕΡΟΣ Δ' - ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ **171**

ΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ 216

OVERVIEW IN ENGLISH 219

CONTRIBUTORS IN THIS VOLUME 226

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο αφιερωματικός αυτός τόμος αφορά στο «Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» γνωστό με τα αρχικά ΠΕΑΠ. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της αγγλικής γλώσσας, το οποίο όμως αγγίζει στην ουσία και τη Γ' Δημοτικού. Και τούτο επειδή στην τρίτη τάξη η αγγλική αρχίζει να διδάσκεται τέσσερις ώρες την εβδομάδα και όχι μόνο δύο, όπως προβλέπει η εφαρμογή του ΠΕΑΠ, με στόχο την ανάπτυξη του σχολικού γραμματισμού στην αγγλική γλώσσα. Δηλαδή, το μάθημα στην Γ' Δημοτικού είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του «παιδικού» ΠΕΑΠ και του «Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών των Ξένων Γλωσσών» (ΕΠΣ-ΞΓ) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το οποίο είναι ευθυγραμμισμένο με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες και εφαρμόζεται από το 2011 πιλοτικά σε 188 δημοτικά και γυμνάσια της χώρας.

Το ΠΕΑΠ υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο της Πράξης «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα (http://rcel.enl.uoa.gr/peap/).

Αξίζει εξαρχής να σημειωθεί ότι στη διάρκεια της υλοποίησης του Έργου το ΠΕΑΠ διακρίθηκε πρώτα με το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών 2011 και κατόπιν αναγνωρίστηκε ως Δείγμα Καλής Πρακτικής από το Πρόγραμμα Poliglotti4.eu της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με αποτέλεσμα να γίνει ειδική πρόσκληση για την παρουσίασή του στην επιστημονική συνάντηση ειδικών που πραγματοποιήθηκε το 2012 στο Ερευνητικό Κέντρο για την Πολυγλωσσία της Ακαδημίας Mercator της Frysland στην Ολλανδία.

Ο σχεδιασμός του ΠΕΑΠ, το οποίο στοχεύει στην περαιτέρω ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού των μικρών μαθητών και σε μια στοιχειώδη ικανότητα επικοινωνίας μέσω προφορικού λόγου στην αγγλική γλώσσα, ξεκίνησε το Μάη του 2010. Το πρόγραμμα άρχισε να εφαρμόζεται πειραματικά από το Σεπτέμβρη του σχολικού έτους 2010-11 σε 800 ολοήμερα 12θέσια δημοτικά σχολεία με αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών (ΕΑΕΠ) και στη συνέχεια σε 961. Ο αρχικός προγραμματισμός, που αφορούσε μόνο την Α' και Β' Δημοτικού και προέβλεπε δύο σχολικές χρονιές πειραματικής εφαρμογής (2010-12) συν έναν τρίτο χρόνο για την συστηματική παρακολούθηση της γενίκευσης του προγράμματος σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας (2012-13), τροποποιήθηκε αφενός λόγω του ότι η οικονομική κρίση στη χώρα δεν επέτρεψε τη γενίκευσή του και αφετέρου επειδή προστέθηκε στην Πράξη έργο για τη Γ' Δημοτικού.

Η πολιτική απόφαση για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α' Δημοτικού ελήφθη πριν ξεκινήσει η εκπόνηση συντεταγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία υλοποιείται από ομάδα εμπειρογνωμόνων από πέντε ΑΕΙ της χώρας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στο πλαίσιο της Πράξης που περιλαμβάνει και το ΠΕΑΠ. Ωστόσο, η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας, και συγκεκριμένα της αγγλικής, δεν ήταν αυθαίρετη. Βασίστηκε σε μελέτη για την ξενόγλωσση εκπαίδευση που είχε πραγματοποιηθεί από το RCeL, δηλαδή το Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας του Πανεπιστημίου Αθηνών (www.rcel.enl.uoa.gr/). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής τεκμηρίωσαν αυτό που όλοι στην Ελλάδα γνωρίζουμε ήδη: οι πολίτες καταλαβαίνουν πως η γνώση ξένων γλωσσών συνιστά στρατηγικό παράγοντα προόδου για σταθερή ανάπτυξη και αρμονική σχέση μεταξύ της παγκόσμιας και της τοπικής κοινότητας και γι' αυτό θεωρούν απαραίτητη τη βελτίωση της πα-

ρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο, έτσι ώστε να μην ξοδεύει η μέση ελληνική οικογένεια τα υπέρογκα ποσά που ξοδεύει σήμερα πληρώνοντας ιδιωτικά για να μάθουν γλώσσες τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς θεωρούν απαραίτητο να μαθαίνουν τα παιδιά τους στο σχολείο πολύ καλά αγγλικά και να αποκτούν βασικές έστω γνώσεις σε μια ακόμη ευρέως διαδεδομένη ευρωπαϊκή γλώσσα. Επίσης, θα ήθελαν οι μαθητές να πιστοποιούνται από το κράτος για τη γλωσσομάθειά τους.

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη καθώς και την τεκμηριωμένη γνωμοδότηση ειδικών από τα Τμήματα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, το Υπουργείο Παιδείας έλαβε την απόφασή του περί εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας από την Α' Δημοτικού, συμμεριζόμενο παράλληλα την πρακτική που έχουν ακολουθήσει πολλές άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες εισήγαγαν την ξένη γλώσσα –την αγγλική στην συντριπτική τους πλειοψηφία– από την Α' Δημοτικού ή το νηπιαγωγείο. Τέλος, έλαβε υπόψη τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία μέσα από ποικίλα χρηματοδοτούμενα προγράμματα υπηρετεί την επίτευξη του ευρωπαϊκού στόχου για το «2+1» για όλους τους Ευρωπαίους πολίτες (δηλαδή, την εκμάθηση δύο ξένων γλωσσών συν τη μητρική τους γλώσσα). Τέλος, συνυπολόγισε τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία προβάλλει την έναρξη της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης σε νεαρή ηλικία ως μέτρο που υπηρετεί το στόχο της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη.

Η ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ φυσικά προβληματίστηκε από το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας ζητούσε η εφαρμογή του προγράμματος να είναι άμεση, μολονότι δεν υπήρχαν συνθήκες για την κατάλληλη προετοιμασία του έμψυχου δυναμικού ούτε κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία που επρόκειτο να εφαρμόσουν το ΠΕΑΠ υποχρεωτικά. Ωστόσο, τα αρνητικά αυτά στοιχεία φαίνονταν να αντισταθμίζονται από το γεγονός ότι το ΠΕΑΠ θα εφαρμοζόταν καταρχάς πειραματικά και με συνθήκες που έδιναν τη δυνατότητα της συνεχούς παρακολούθησης, αποτίμησης και ανατροφοδότησης από «πάνω προς τα κάτω» και από «κάτω προς τα πάνω», εμπλέκοντας σε μια κυκλικής μορφής ερευνητική διαδικασία εμπειρογνώμονες, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, αλλά και τους γονείς των εκπαιδευόμενων.

Ο σημαντικός αυτός στόχος μιας συνεχούς συντεταγμένης εσωτερικής αξιολόγησης επιτεύχθηκε με τη συνδρομή του γραφείου του Ειδικού Γραμματέα Α/θμιας και Β/θμιας Εκ/σης και της Διεύθυνσης Α/θμιας του Υπουργείου Παιδείας, που φρόντιζαν με αποτελεσματικότητα να κινούνται τα νήματα και να ελαχιστοποιείται η γραφειοκρατία.

Στο πλαίσιο του προγράμματος, εκδίδεται ηλεκτρονικό περιοδικό με τίτλο *ΠΕ@Π* που φιλοξενεί επιστημονικές μελέτες που αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος συνολικά, το οποίο είναι προσβάσιμο από κάθε ενδιαφερόμενο, χωρίς οικονομική επιβάρυνση, μέσω της διαδικτυακής πύλης του ΠΕΑΠ (http://rcel.enl.uoa.gr/peap/).

Στο πρώτο τεύχος του ηλεκτρονικού περιοδικού περιλαμβάνονται αποτελέσματα ερευνητικών μελετών που έγιναν τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος, ενώ το δεύτερο τεύχος του *ΠΕ@Π* περιλαμβάνει αποτελέσματα του δεύτερου και τρίτου χρόνου εφαρμογής του προγράμματος, βάσει των οποίων η ομάδα Έργου έχει διαπιστώσει σταθερά αυξανόμενη εμπιστοσύνη των εμπλεκομένων για το πρόγραμμα. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, η ομάδα Έργου προχωρά σε νέες μελέτες, οι οποίες σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τα πολύτιμα δεδομένα που αποκαλύπτονται μέσω της συστηματικής έρευνας και την επεξεργασία των στοιχείων. Την επιστημονική ευθύνη για το συ-

νολικό Έργο που πραγματοποιείται έχει η υπογράφουσα το παρόν σημείωμα. Για τη διενέργεια της ερευνητικής διαδικασίας και την ανάλυση δεδομένων σημαντική είναι η συμβολή των συνεργατών του RCeL.

Η ερευνητική διαδικασία για την αποτίμηση του ΠΕΑΠ 2010-13 αφορά φυσικά και στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο πραγματώνει τους στόχους του προγράμματος σπουδών και του αναλυτικού προγράμματος ύλης της Α' και Β' Δημοτικού. Για την εκπόνηση του υλικού η υπεύθυνη του Έργου και υπογράφουσα συνεργάστηκε με ομάδα εκπαιδευτικών αγγλικής, ώστε με τη δική τους συμβολή καθώς και με την εξειδικευμένη και τεχνική υποστήριξη πολλών ακόμη επιστημονικών συνεργατών και τεχνικών, να ολοκληρωθούν δύο πλήρη εκπαιδευτικά πακέτα για τις Α' και Β' τάξεις του δημοτικού, τα οποία είναι στα σχολεία προς χρήση από την αρχή της σχολικής χρονιάς 2013-14. Τα πακέτα περιλαμβάνουν καταρχάς φύλλα του μαθητή με οπτικά ερεθίσματα, όπως π.χ. εικονογραφημένες ιστορίες με worksheets και με flash cards. Το κάθε εκπαιδευτικό πακέτο με τίτλο *Alpha English* (για την Α' τάξη) και *Beta English* (για τη Β΄ τάξη) περιλαμβάνει επίσης Οδηγό του Εκπαιδευτικού με λεπτομερείς οδηγίες για το μάθημα με τους μικρούς μαθητές και CD γεμάτο ιστορίες, τραγούδια και ρίμες.

Την επιστημονική ευθύνη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το ΠΕΑΠ και αξιοποιούν το συνακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό έχει η Ευδοκία Καραβά, μέλος ΔΕΠ του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και βασική συνεργάτιδα της Πράξης. Στο πλαίσιο αυτού του Έργου παράγεται μια δέσμη επιμορφωτικού υλικού σε έντυπη και ψηφιακή μορφή με την πολύτιμη συνεργασία εμπειρογνωμόνων με εξειδικευμένες γνώσεις στη διδακτική της ξένης γλώσσας για μικρά παιδιά και ειδικούς σε τεχνικές η-μάθησης [e-learning].

Για το εκπαιδευτικό υλικό της Γ' Δημοτικού η υπογράφουσα ανέθεσε την επιστημονική ευθύνη στη Θωμαή Αλεξίου και τη Μαρίνα Ματθαιουδάκη, μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, οι οποίες έχουν εξειδίκευση στον ειδικό επιστημονικό χώρο που έχει γίνει γνωστός με το ακρωνύμιο EYL (English for Young Learners). Για την παραγωγή του εξαιρετικά επιτυχημένου *Magic Book* και του συνακόλουθου υλικού (cd, Workbook, Teacher's Book), οι κκ. Αλεξίου και Ματθαιουδάκη συνεργάστηκαν με εκπαιδευτικούς του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου Εύοσμου Θεσσαλονίκης και πολλούς τεχνικούς και ειδικούς εμπειρογνώμονες. Όπως το εκπαιδευτικό υλικό για την Α' και τη Β' Δημοτικού, έτσι και το εκπαιδευτικό υλικό της Γ' προσφέρεται και σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικτυακή πύλη του ΠΕΑΠ, η οποία συνεχίζει να αναπτύσσεται για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και γενικότερα για τη βέλτιστη εφαρμογή του Έργου.

Ολοκληρώνοντας τα τρία χρόνια εφαρμογής του προγράμματος, η ομάδα Έργου οργάνωσε ένα επιτυχημένο συνέδριο, στο οποίο κλήθηκαν ειδικοί από διαφορετικά μέρη της Ευρώπης να μιλήσουν, αλλά και να κάνουν εξωτερική αξιολόγηση του ΠΕΑΠ. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα δημοσιευθούν στο τρίτο τεύχος του *ΠΕ@Π* μαζί με την αξιολόγηση του συνεδρίου, του οποίου η επιτυχία φαίνεται να οφείλεται κυρίως στη συμμετοχή εκπαιδευτικών που παρουσίασαν τη δουλειά που έχουν κάνει αυτά τα χρόνια, αλλά και σε όλους αυτούς τους σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς αγγλικής που είχαν έρθει να το παρακολουθήσουν από όλα τα μέρη της Ελλάδας. Συνδεόμενος με την ιστοσελίδα του συνεδρίου μέσω της πύλης του ΠΕΑΠ, κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να βρει πλούσιο υλικό για το συνέδριο, ενώ σύντομα θα αναρτηθούν και οι ομιλίες των συμμετεχόντων σε μορφή βίντεο.

Διανύοντας το τέταρτο σχολικό έτος εφαρμογής του ΠΕΑΠ σε διευρυμένο αριθμό δημοτικών σχολείων από τον Σεπτέμβρη 2013-14, θα ήθελα –μιας και είναι ο τελευταίος χρόνος υλοποίησης του Έργου– να ευχαριστήσω θερμά όσους έχουν προσφέρει και συμβάλει με τον τρόπο τους στο ΠΕΑΠ, τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας και όχι μόνο, τους σχολικούς συμβούλους αγγλικής, τους επιστημονικούς συνεργάτες, καλλιτέχνες, τεχνικούς και πληροφορικούς και τους διοικητικούς στο Υπουργείο Παιδείας και στην ΕΥΔ. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς των παιδιών που παρακολουθούν το ΠΕΑΠ οι οποίοι έχουν ανταποκριθεί με ενθουσιασμό στις έρευνές μας και τα ίδια τα παιδιά που είναι, φυσικά, οι πρωταγωνιστές του προγράμματος.

Καθηγήτρια Β. Δενδρινού
Αθήνα, Αύγουστος 2013

ΜΕΡΟΣ Α’

ΜΕΛΕΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Βασιλική Δενδρινού & Φωτεινή Αναστασίου

ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΜΕ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας ευρείας κλίμακας έρευνας που πραγματοποιήθηκε με στόχο τη σκιαγράφηση του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σπουδών του ΠΕΑΠ, η οποία διενεργήθηκε σε δυο διαφορετικές φάσεις: στην αρχή και στο τέλος του πρώτου χρόνου εφαρμογής του ΠΕΑΠ το 2010-11. Οι διευθυντές των σχολείων ΠΕΑΠ και οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας που εφάρμοσαν το πρόγραμμα σπουδών απάντησαν σε ειδικά ερωτηματολόγια, δίνοντας ποσοτικά στοιχεία τα οποία αναλύθηκαν από την ομάδα Έργου του Προγράμματος, ενώ έγινε αντιπαραβολή κάποιων στοιχείων από αυτά με τα σχετικά ποσοτικά στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΛΣΤΑΤ). Τα ποσοτικά στοιχεία συσχετίστηκαν με τα ποιοτικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις της έρευνας. Τα αποτελέσματα προσέφεραν μια σαφή εικόνα σχετικά με τους μαθητές στις τάξεις ΠΕΑΠ, τους εκπαιδευτικούς και τον σχολικό εξοπλισμό.

1. Εισαγωγή

Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι πολύ σημαντικό για την υλοποίηση του προγράμματος αυτού. Μελετώντας το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται το πρόγραμμα, το οποίο ουσιαστικά διαμορφώνει τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, οι σχεδιαστές του μπορούν να το εναρμονίσουν στη σχολική πραγματικότητα και να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούνται για την πραγμάτωσή του στις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, ενώ μπορούν επίσης να προτείνουν απαραίτητες διαφοροποιήσεις σε επίπεδο διοικητικό και πολιτικό.

Στόχος λοιπόν της μελέτης που παρουσιάζεται εν προκειμένω ήταν ακριβώς αυτός που μόλις αναφέρθηκε –να ανιχνευθούν οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στις σχολικές μονάδες στις οποίες θα εφαρμοζόταν για πρώτη χρονιά, *πειραματικά*, το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), δηλαδή το 2010-11. Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2010-11 επέτρεψε στην ομάδα Έργου να αποκτήσει στοιχεία αφενός σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων στα οποία εφαρμόστηκε το ΠΕΑΠ, αφετέρου σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Παράλληλα, αντλήθηκαν δεδομένα που αφορούσαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολείων, καθώς και στοιχεία που αφορούσαν στο προφίλ των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και των μαθητών του σχολείου –ιδιαίτερα των μαθητών που αποτελούν την ομάδα-στόχο του ΠΕΑΠ.

Τα προαναφερθέντα στοιχεία η ομάδα Έργου τα είχε αναζητήσει κατά το σχεδιασμό του ΠΕΑΠ, αλλά διαπίστωσε σημαντικότατες ελλείψεις σε αυτόν τον τομέα. Καταρχάς, διαπίστωσε έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για τις υλικοτεχνικές υποδομές που διαθέτουν τα δημόσια σχολεία γενικότερα και φυσικά και για τα σχολεία ΠΕΑΠ. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε ένα ολοκληρωμένο ερευνητικό σχέδιο το οποίο διενεργήθηκε, υποστηριζόμενο από το ερευνητικό μας κέντρο, το RCeL.[1]

Βασικά εργαλεία της έρευνας ήταν τρία ερωτηματολόγια τα οποία ήταν σε ηλεκτρονική, αλλά και σε έντυπη μορφή. Το πρώτο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τους διευθυντές των 800 σχολικών μονάδων ΠΕΑΠ (βλ. Παράρτημα 1) και απαντήθηκε από τους 254 εξ αυτών. Οι ερωτήσεις ήταν όλες πλην μίας κλειστού τύπου και οι απαντήσεις του σημαντικού πανελλήνιου δείγματος διευθυντών σχολείων ΠΕΑΠ επέτρεψαν να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα σχολεία αυτά. Ενδιαφέρουσες πληροφορίες αντλήθηκαν και από ένα ανοιχτό ερώτημα του ερωτηματολογίου οι απαντήσεις του οποίου αναλύθηκαν ποιοτικά για να σκιαγραφήσουν τελικά την εικόνα ενός 12θέσιου δημοτικού σχολείου της χώρας.

Τα δύο άλλα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν για τους εκπαιδευτικούς αγγλικής που εφάρμοσαν το ΠΕΑΠ. Διαφορετικό ήταν το ερωτηματολόγιο που τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς (βλ. Παράρτημα 2) από εκείνο το οποίο τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν στο τέλος της πρώτης χρονιάς εφαρμογής του προγράμματος (βλ. Παράρτημα 3). Στο πρώτο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2010-11, από τους 2000 εκπαιδευτικούς αγγλικής ΠΕΑΠ απάντησαν 897 -άλλοι προθυμοποιούμενοι να ανταποκριθούν και άλλοι καθοδηγούμενοι από μέλη της ομάδας Έργου ή των συνεργαζόμενων σχολικών συμβούλων αγγλικής. Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ, το οποίο είχε και έναν χαρακτήρα συνολικής αποτίμησης του ΠΕΑΠ και ήταν αρκετά εκτενές, απάντησαν 405 εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας οικειοθελώς ή παρακινούμενοι. Οι πληροφορίες που έδωσαν τα δυο ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς βοηθούν να σχηματιστεί μια εικόνα για το προφίλ των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ και ειδικότερα όσων δίδαξαν την πρώτη χρονιά σε τάξεις ΠΕΑΠ (π.χ. ηλικία, εκπαίδευση, διδακτική προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Φυσικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις για τον εξοπλισμό του σχολείου τους βοήθησαν στην αντιπαραβολή των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από τους διευθυντές.

Το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας που αποτελεί τον κορμό της παρούσας μελέτης ήταν σε όλες τις περιπτώσεις ικανοποιητικό ώστε να εξαχθούν σχετικώς έγκυρα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Ωστόσο, οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αποφασίστηκε να διασταυρωθούν με στοιχεία από α) το Σύστημα Καταγραφής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2010-2011 (Survey-ανάκτηση στοιχείων 23/04/2011) και β) τους δημοσιοποιημένους πίνακες στατιστικών στοιχείων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που αφορούν στα σχολικά έτη 2008-2009 και 2009-2010 (ΕΛΣΤΑΤ 2008 & ΕΛΣΤΑΤ 2009 αντίστοιχα).[2]

2. Ο μαθητικός πληθυσμός

Το ΠΕΑΠ εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2010-11 σε 800 12θέσια δημοτικά σχολεία, τα οποία το Υπουργείο Παιδείας είχε αποφασίσει να εισάγει σε ένα «αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα» και να λειτουργήσουν ως ολοήμερα με πρόσθετα μαθήματα από εκπαιδευτικούς ειδικότητας τα αγγλικά, την αισθητική αγωγή και τη χρήση Η/Υ.

2.1 Πλήθος μαθητών στην τάξη

Σε αυτά τα σχολεία φοίτησαν 34.573 μαθητές στην Α' τάξη του Δημοτικού. Το ποσοστό αγοριών και κοριτσιών ήταν περίπου ισοδύναμο (49% κορίτσια και 51% αγόρια) και αποτελεί ένα σημαντικό δείγμα του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Α' Δημοτικού στην Ελλάδα το οποίο, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, ανερχόταν σε 99.969 τη χρονική στιγμή της μελέτης. Ο αριθμός των μαθητών

της Β' Δημοτικού ήταν λίγο μικρότερος και ανερχόταν σε 33.540 (από το σύνολο των 98.266 μαθητών της Β΄ Δημοτικού σε όλη την Ελλάδα) από τα οποία και πάλι το 51% περίπου ήταν αγόρια και το 49% κορίτσια.

2.2 Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Οι τάξεις ΠΕΑΠ είχαν κατά μέσο όρο 20 μαθητές, ανάμεσα στους οποίους –κατά δήλωση του 49% των εκπαιδευτικών– υπάρχουν και παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, αυτή η εκτίμηση δεν υποστηρίζεται από διάγνωση του ΚΕΔΔΥ, γεγονός που παρουσιάζει ενδιαφέρον, αφού κατά τους ειδικούς παιδαγωγούς δεν είναι σκόπιμο να εξετάζονται τα παιδιά τόσο μικρής ηλικίας για να διαγνωστούν, αφού οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμία, η δυσορθογραφία και η δυσαναγνωσία) είναι δύσκολο να εντοπιστούν στην Α' Δημοτικού ή και στη Β΄ Δημοτικού. Συγκεκριμένα, δείχνει την ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών που καταλήγει σε εσφαλμένες κρίσεις για μαθητές[3] που μπορεί να είναι λίγο πιο «δύσκολοι», να παρουσιάζουν μεγαλύτερες αντιστάσεις στο σχολικό περιβάλλον ή απλά να είναι παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, όπως θα έλεγε και ο Basil Bernstein. Ορισμένες φορές, τα παιδιά αυτά καταλήγουν σε τμήματα ένταξης, μετά από πρόταση του εκπαιδευτικού. Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές που παραπέμπονται είναι «αλλοδαποί», δηλαδή παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Πάντως, το ζήτημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χρήζει περαιτέρω έρευνας.[4]

2.3 Οι «δίγλωσσοι» μαθητές

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και ο κατά δήλωση των εκπαιδευτικών μεγάλος αριθμός «δίγλωσσων» μαθητών[5] στα σχολεία ΠΕΑΠ. Μόνο το 12,8% των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ αναφέρει ότι δεν έχει αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη του, ενώ το 65,6% δηλώνει πως έχει από 1-5 αλλόγλωσσους μαθητές στην Α' τάξη και το 68,9% πως έχει από 1-5 αλλόγλωσσους μαθητές στη Β' τάξη. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ κοντά στα συνολικά για την ελληνική επικράτεια ποσοστά «αλλοδαπών» μαθητών, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (12,8% για την Α' τάξη και 13,2% για τη Β' τάξη). Η πλειονότητα των μαθητών αυτών (που οι γονείς τους είναι οικονομικοί μετανάστες) είναι αλβανικής καταγωγής, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα:

Χώρα καταγωγής	% Α' τάξης	% Β' τάξης
Αλβανία	77,5	79,2
Βουλγαρία	4,8	3,8
Ρουμανία	3,6	4,2
62 διαφορετικές χώρες	14,1	12,8

Πίνακας 1

Εκτός βεβαίως από τους «αλλοδαπούς» μαθητές[6], κάποιοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε κοινότητες με μεγάλο ποσοστό Ρομά[7] αναφέρουν ιδιαιτερότητες, που και γι' αυτές θα άξιζε να γίνει μια ειδική μελέτη, μιας και τα παιδιά αυτά είναι στην πλειονότητά τους δίγλωσσα.

2.4 Μαθήματα αγγλικής εκτός σχολείου

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των τάξεων ΠΕΑΠ είναι πως αποτελούνταν από μαθητές που αντιμετώπιζαν διαφορετικές συνθήκες μάθησης, αφού το 62,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε στην αρχή της σχολικής χρονιάς ότι στην Α' Δημοτικού που δίδασκε είχε από 1 ως 5 μαθητές που παράλληλα με τα μαθήματα αγγλικών στο σχολείο παρακολουθούσαν μαθήματα και σε κέντρο ξένων γλωσσών. Το ποσοστό αυτό

διαφοροποιήθηκε κάπως στο τέλος της σχολικής χρονιάς αλλά, αντίθετα από ό,τι αναμενόταν από πολλούς, το ποσοστό αυτό μειώθηκε ελάχιστα. Όπως ανέφερε και μια εκπαιδευτικός στη στήλη «Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών», μια μαθήτριά της είπε:

> *«Κυρία, η μαμά μου σας έκανε το χατίρι...» Αυτά ήταν τα λόγια της μικρής Δέσποινας (μας γράφει μια εκπαιδευτικός από την Αθήνα), η οποία με ιδιαίτερη χαρά μια μέρα με βρήκε στο προαύλιο λέγοντάς μου ότι η μητέρα της την ξέγραψε από το φροντιστήριο. Σε καμία περίπτωση βέβαια εγώ δεν είχα ζητήσει από τους γονείς να μην στέλνουν τα παιδιά σε φροντιστήρια –δεν είχα κανένα δικαίωμα να το κάνω. Απλά σε συνάντηση που είχα με τους γονείς της Α' και Β' Δημοτικού παρουσίασα το πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στα παιδιά… Έδωσα συγκεκριμένα παραδείγματα και ανέφερα τις μεθόδους διδασκαλίας μου, τους στόχους του Υπουργείου αλλά και τους δικούς μου… Οι γονείς έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πώς θα γίνεται το μάθημα και εξέφρασαν την προθυμία τους να σταθούν αρωγοί μου, όπως εγώ κρίνω…*

Φαίνεται λοιπόν ότι οι γονείς των μικρών μαθητών είναι έτοιμοι να ακούσουν, αν κάποιος τους μιλήσει. Αυτή ήταν και η προσπάθεια που αρχίσαμε να καταβάλουμε ως ομάδα Έργου.

Στη Β' Δημοτικού φαίνεται να υπάρχει στην αρχή της σχολικής χρονιάς μια μεγαλύτερη τάση των γονέων να εγγράφουν τα παιδιά τους σε κέντρα ξένων γλωσσών, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη Β' τάξη σε ποσοστό 43% έχει από έναν έως πέντε μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα και εκτός σχολείου, αλλά το 37% έχει από έξι έως δέκα μαθητές. Παρουσιάζεται μια αυξητική λοιπόν τάση, αλλά παρόλα αυτά δεν φαίνεται να μεγαλώνει αυτός ο αριθμός κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αφού στο τέλος της το 41% είχε από έναν έως πέντε μαθητές που διδάσκονταν αγγλικά ταυτόχρονα και εκτός σχολείου.

Πάντως, έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια πως οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε φροντιστήριο για να μάθουν αγγλικά αρκετά νωρίς, από την Α' ή και τη Β' Δημοτικού. Ωστόσο, δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία από δημοτικά σχολεία που δεν είναι πιλοτικά ΠΕΑΠ. Τέτοιου είδους στοιχεία θα επέτρεπαν μια σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές της Α' και της Β' Δημοτικού στα πιλοτικά και μη πιλοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, τέτοιες πληροφορίες θα καταδείκνυαν την επιρροή που ενδεχομένως να άσκησε η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στα πιλοτικά σχολεία και κατά πόσον επηρέασε την τάση των γονέων να μην καταφεύγουν σε κέντρα ξένων γλωσσών.

2.5 Χαρακτηριστικά των μαθητών της Α' και Β' τάξης

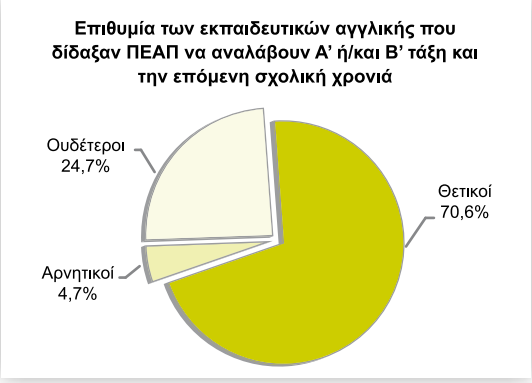
Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί αν αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες με μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού. Απάντησαν ότι περισσότερες δυσκολίες αντιμετώπισαν με μαθητές της Α' τάξης, αν και οι δυσκολίες ήταν διαχειρίσιμες. Συγκεκριμένα, 76% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι τα παιδιά της Α' τάξης δεν συγκεντρώνονται εύκολα σε αυτό που κάνουν στην τάξη, δεν είναι σε θέση να τηρήσουν τους κανόνες της τάξης και να δείξουν σεβασμό απέναντι στους άλλους. Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς σχετικά με τα χαρακτηριστικά αυτά των παιδιών, απάντησαν πως μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς τα παιδιά είχαν ήδη βελτιωθεί αισθητά ως προς τις συμπεριφορές και πρακτικές τους, δείχνοντας ότι είχαν προσαρμοστεί στο νέο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου και είχαν «μπει στο πνεύμα».

Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην τήρηση των κανόνων της σχολικής τάξης. Οι μαθητές της Β' τάξης, όντας ήδη ένα χρόνο στο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, έδειξαν μεγαλύτερη ανταπόκριση και στους κανόνες της σχολικής τάξης αλλά και στη συγκέντρωσή τους σε ό,τι έκαναν στη διάρκεια του μαθήματος. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι και αυτοί, όπως και τα παιδιά της Α' Δημοτικού, έδειξαν μια σταθερή βελτίωση στις συγκεκριμένες πτυχές της διδακτικής διαδικασίας.

3. Οι εκπαιδευτικοί

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,7%) που δίδαξαν ΠΕΑΠ τον πρώτο χρόνο της πειραματικής εφαρμογής του ήταν δημόσιοι λειτουργοί με μόνιμη θέση στο δημόσιο. Μικρό ποσοστό, δηλαδή το 14,6%, ήταν αναπληρωτές, που δεν έχουν μόνιμη σχέση εργασίας με το δημόσιο, ένα πολύ μικρό ποσοστό ήταν ωρομίσθιοι (μόλις το 0,4%), ενώ οι υπόλοιποι ήταν με κάποια ιδιότυπη σχέση εργασίας με το δημόσιο (π.χ. αναπληρωτής εκπαιδευτικός αμειβόμενος μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων). Τα στοιχεία αυτά ήταν σημαντικά για το Έργο, ιδιαίτερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η επένδυση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται (και δεν είναι αυτονόητες) για να διδάξουν μικρούς μαθητές δεν είναι ανταποδοτική, αν επιμορφωθούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορεί να μην ξαναδιδάξουν στο πρόγραμμα ή και να βρεθούν εκτός της δημόσιας εκπαίδευσης.

Το ζήτημα της αποτελεσματικής επένδυσης για επιμόρφωση τίθεται και με εκπαιδευτικούς που είναι μεν μόνιμοι στο δημόσιο, αλλά δεν έχουν οργανική θέση στο σχολείο που εφάρμοσαν το ΠΕΑΠ κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Συγκεκριμένα, από το 76,7% των εκπαιδευτικών που δίδαξαν ΠΕΑΠ, μόλις το 33,4% κατείχε οργανική θέση στη σχολική μονάδα. Δηλαδή, έγινε αντιληπτό κάτι το οποίο δεν ήταν γνωστό κατά τη σχεδίαση του υποέργου, που αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ· ότι, δηλαδή, ένα (άγνωστο) ποσοστό αυτών των εκπαιδευτικών δεν θα παραμείνει στην ίδια σχολική μονάδα την επόμενη χρονιά. Οι συνέπειες της ασυνέχειας μπορεί να είναι ορατές στις σχέσεις που μπορεί να χτίσει ο εκπαιδευτικός αγγλικής με τους μικρούς μαθητές και τους γονείς τους, καθώς επίσης και με τους δασκάλους στη σχολική μονάδα, όπου ο εκπαιδευτικός ειδικότητας είναι –εξ όσων μαρτυρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί– σχεδόν «ξένο σώμα». Αποκαλυπτικό είναι ότι ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της σχολικής χρονιάς δήλωσαν κατά πλειοψηφία πως θα επιθυμούσαν να ξαναδιδάξουν σε Α' και Β' τάξη με βάση το ΠΕΑΠ την επόμενη σχολική χρονιά, όπως δείχνει το παρακάτω γράφημα:



Αυτή η διαπίστωση ήταν σημαντική για την ομάδα Έργου, δεδομένου πως υπήρχαν ενδείξεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς πως ένα μεγάλο ποσοστό δεν επιθυμούσε να διδάξει τόσο μικρά παιδιά.[8]

Επιμένοντας στο θέμα της επένδυσης στην επιμόρφωση, ήταν σημαντικό να γνωρίζει η ομάδα Έργου, έστω και εκ των υστέρων, ότι το 14,6% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (στην πλειοψηφία τους 35 ετών και κάτω). Ως γνωστόν, οι αναπλη-

ρωτές δεν έχουν την ευκαιρία ή τη δυνατότητα να επιλέξουν τη σχολική μονάδα ή την περιοχή που θα εργαστούν κάθε σχολική χρονιά, ενώ μπορεί και να μην κληθούν καθόλου να καλύψουν ανάγκες στη δημόσια εκπαίδευση. Έτσι, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν και απέκτησαν μονοετή εμπειρία στο πρόγραμμα υπάρχει πιθανότητα να μη διδάσκουν τη σχολική χρονιά 2011-12, ώστε να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν.

Οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ –είτε με οργανική θέση είτε όχι– δίδασκαν, όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αγγλικής που διδάσκουν σε δημοτικά, σε περισσότερα του ενός σχολεία. Συγκεκριμένα, το 7,2% των εκπαιδευτικών, ποσοστό αρκετά σημαντικό, δίδασκε σε 2 έως 5 σχολεία, μερικά από τα οποία ήταν ανάμεσα στα 800 12θέσια που εφάρμοζαν το ΠΕΑΠ. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί σίγουρα είχαν περισσότερες προκλήσεις να προσπελάσουν κατά την πρώτη σχολική χρονιά, αφού επρόκειτο ούτως ή άλλως για ένα νέο πρόγραμμα που η εφαρμογή του εξαρτάται και από τη δική τους προσπάθεια και αφοσίωση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ, το 17,8% διέθετε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ή διδακτορικό δίπλωμα στη διδακτική της αγγλικής γλώσσας και το 96% περίπου διέθετε διδακτική εμπειρία σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, αφού σε άλλη μελέτη που δημοσιεύεται στο παρόν τεύχος (βλ. Δενδρινού & Αναστασίου «Γνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς αγγλικής στα σχολεία ΠΕΑΠ») φαίνεται ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου έχουν την κύρια διδακτική τους εμπειρία, δυσκολεύονται πολύ να διδάξουν μικρούς μαθητές. Συγκεκριμένα, μόλις το 3,8% των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ δεν διέθετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία γενικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4. Η υλικοτεχνική υποδομή

Πολλοί ειδικοί στη διδακτική και παιδαγωγοί έχουν υποστηρίξει πως οι κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και ο εξοπλισμός τους είναι παράγοντες καθοριστικοί για το τι και το πώς της διδακτικής και της μαθησιακής πράξης. Όμως, στην περίπτωση του ΠΕΑΠ η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ήταν και εξακολουθεί να είναι ακόμη σημαντικότερη, δεδομένου ότι η φύση του προγράμματος απαιτεί μια μη παραδοσιακή αρχιτεκτονική της τάξης, την οποία θα μπορούσε εύκολα να διαμορφώσει και μόνος του ο εκπαιδευτικός, αν υπήρχε στο σχολείο του μια αίθουσα αποκλειστικά για την εκμάθηση ξένων γλωσσών –μια αίθουσα όπου να μπορούν εύκολα να μετακινηθούν τα θρανία για να κινούνται εύκολα τα παιδιά για τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες, για να συνεργάζονται σε ομάδες ή δυάδες και να παίζουν θέατρο, παιχνίδια, κτλ., να κάνουν κατασκευές, χειροτεχνίες, κ.ά. Ωστόσο, το ποσοστό των σχολείων που διαθέτει μια τέτοια αίθουσα είναι μικρό, περίπου το 10%. Τα υπόλοιπα 12θέσια σχολεία είτε δεν έχουν μια επιπλέον αίθουσα την οποία να μπορούν να διαθέσουν για να διαμορφώσουν έναν τέτοιο χώρο, είτε η διεύθυνση του σχολείου δεν έχει ενδιαφερθεί να το κάνει. Σε επόμενη φάση θα διερευνηθούν και οι αιτίες ώστε να ευαισθητοποιηθούν για τη συγκεκριμένη ανάγκη οι διευθυντές των σχολείων και να διαθέσουν χώρο, αν υπάρχει έστω και μικρή δυνατότητα για κάτι τέτοιο.

Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν να γνωρίζουμε ποιος ήταν και είναι ο τεχνικός και τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων, δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό υλικό για την Α’ και τη Β’ Δημοτικού του ΠΕΑΠ μπορούσε να προσφερθεί αποκλειστικά σε ψηφιακή μορφή την πρώτη χρονιά εφαρμογής του, ενώ, αν η υλικοτεχνική υποδομή που θα είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί αγγλικής ήταν κατάλληλη, θα μπορούσε για λόγους οικονομίας εθνικών πόρων να συνεχίσει να προσφέρεται το εκπαιδευτικό υλικό μόνο

ψηφιακά και να μην κυκλοφορήσει σε έντυπη μορφή.[9] Το γεγονός, πάντως, ότι ο εκπαιδευτικός είχε αρχικά πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό μόνο ηλεκτρονικά, μέσω της ιστοσελίδας του ΠΕΑΠ, προκάλεσε παράπονα και διαμαρτυρίες. Αφενός ήταν κάτι διαφορετικό από αυτό που είχαν συνηθίσει οι εκπαιδευτικοί αγγλικής που έχουν μάθει να «διδάσκουν το βιβλίο», αφετέρου πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν τον απαιτούμενο ψηφιακό γραμματισμό, ώστε να αξιοποιούν τον όποιο διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό. Επιπλέον, αυτοί που είχαν και θα μπορούσαν να κάνουν το μάθημα των αγγλικών στο εργαστήριο Η/Υ του σχολείου, όπου αυτό υπήρχε, δεν είχαν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση αυτής της αίθουσας με τον εξοπλισμό της, γιατί το εργαστήριο ήταν συνήθως απασχολημένο με άλλα μαθήματα (μολονότι η αίθουσα εργαστηρίου με σταθερά θρανία και ειδικά οργανωμένο περιβάλλον δεν είναι η πλέον κατάλληλη για το μάθημα της ξένης γλώσσας με μαθητές τόσο μικρής ηλικίας). Δηλαδή, ένας βασικός λόγος που διαμαρτύρονταν οι εκπαιδευτικοί ήταν ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής δεν τους επέτρεπε να χειριστούν το εκπαιδευτικό υλικό ηλεκτρονικά, με αποτέλεσμα να πρέπει να προσφύγουν στην εκτύπωση και φωτοαντιγραφική αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού, πρακτικές που απαιτούν αναλώσιμα τα οποία πολλά σχολεία δεν διέθεταν. Πρόβλημα ήταν ότι και στα σχολεία που διέθεταν φωτοτυπικό μηχάνημα μόνο στο 80% από αυτά το μηχάνημα ήταν σε καλή κατάσταση.

Αυτές ήταν οι πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής και των διευθυντών των σχολείων ΠΕΑΠ (οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις αντιπαραβλήθηκαν και με τα ελάχιστα δημοσιοποιημένα συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία από την ΕΛΣΤΑΤ για τις κτηριακές υποδομές των σχολικών μονάδων όλης της Ελλάδας). Δεδομένου ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν στην αρχή και το τέλος του σχολικού έτους 2010-11, δόθηκε η ευκαιρία να διαπιστωθεί ότι οι υποδομές στα σχολεία ΠΕΑΠ βελτιώθηκαν στη διάρκεια της χρονιάς σε ποσοστό 58%. Στο 38% των σχολικών μονάδων οι υποδομές παρέμειναν οι ίδιες, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις (στο 4% των σχολείων) οι υποδομές ήταν χειρότερες ακόμη και από την αρχή της χρονιάς.

Η μεγαλύτερη βελτίωση σημειώθηκε στην τεχνολογική υποδομή των σχολείων ΠΕΑΠ, δεδομένου ότι ένα σημαντικό ποσοστό απέκτησε διαδραστικούς πίνακες στη διάρκεια της πρώτης σχολικής χρονιάς εφαρμογής του προγράμματος. Συγκεκριμένα, ενώ στην αρχή της χρονιάς μόνο το 10% περίπου των σχολείων διέθετε αυτού του τύπου τον τεχνολογικό εξοπλισμό, στο τέλος της χρονιάς διέθετε το 23,6% των σχολείων διαδραστικούς πίνακες, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για το πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ. Μέσω του διαδραστικού πίνακα το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ μπορεί να παρουσιάζεται πολυμεσικά και να αξιοποιείται πιο ουσιαστικά το ηχητικό υλικό σε συνδυασμό με την εικόνα, τα διαθέσιμα βίντεο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και τις δραστηριότητες που έχουν αναπτυχθεί για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην αρχή και το τέλος της χρονιάς, το ποσοστό των σχολείων ΠΕΑΠ που διέθεταν βιντεοπροβολέα που μπορούσαν να τον χρησιμοποιήσουν σε συνδυασμό με διαθέσιμο φορητό Η/Υ αυξήθηκε πολύ σημαντικά. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των σχολείων που διέθετε βιντεοπροβολέα από 39,8 ανέβηκε στο 73,6%, προσφέροντας ευκαιρίες για πολυμεσική προβολή του πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού ΠΕΑΠ. Ωστόσο, η έλλειψη δυνατό-τητας για ευρυζωνική σύνδεση είτε στην τάξη είτε στο γραφείο των καθηγητών δεν επιτρέπει την χρήση εκπαιδευτικού υλικού από το διαδίκτυο, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να «κατε-

βάζει» το όποιο βίντεο ή ηχητικό υλικό θέλει να αξιοποιήσει στο μάθημά του. Και, ενώ το ποσοστό των σχολείων που απέκτησαν ευρυζωνική σύνδεση στη διάρκεια του σχολικού έτους αυξήθηκε από 48,3% σε 51,5%, αυτό εξακολουθεί να μην είναι αρκετό.

Αύξηση υπήρχε και στο ποσοστό των σχολείων ΠΕΑΠ που απέκτησαν μηχάνημα για ψηφιακούς δίσκους [dvd player], αν και το ποσοστό των σχολείων που διέθεταν τέτοιο μηχάνημα ήταν εξαρχής μεγαλύτερο από εκείνο που διέθετε βιντεοπροβολέα. Το 59,6% των σχολείων που διέθετε dvd player αυξήθηκε στο 73,6% στο τέλος της χρονιάς.

Βάσει των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων ΠΕΑΠ εμφανίζεται σχετικά ικανοποιημένο από τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο του. Και αυτό μολονότι οι Έλληνες έχουμε τη φήμη στον τόπο μας ότι μονίμως γκρινιάζουμε και παραπονιόμαστε γι' αυτά που δεν έχουμε αντί να είμαστε ευχαριστημένοι με αυτά που έχουμε. Στην προκειμένη περίπτωση το 42,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο εξοπλισμός του σχολείου διευκόλυνε το έργο τους, ενώ υπάρχει ένα 9,4% που θεωρεί ότι η έλλειψη υποδομής είχε αρνητική συνέπεια στο διδακτικό έργο τους.

Συμπερασματικά, έγινε σαφές ότι υπάρχει ακόμη σημαντικό ποσοστό σχολείων ΠΕΑΠ που δεν έχουν τους απαιτούμενους τεχνικούς και τεχνολογικούς εξοπλισμούς ή που έχουν αλλά δεν είναι διατηρημένοι σε καλή κατάσταση, λόγω των μειωμένων κονδυλίων. Η έλλειψη οικονομικών πόρων έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν στα σχολεία αρκετά αναλώσιμα: έγχρωμο μελάνι για την εκτύπωση του υλικού και μελάνι για την αναπαραγωγή του, φωτοτυπικό χαρτί ή υλικά για τις χειροτεχνίες, κτλ., γεγονός που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους δημιουργεί άγχος.

5. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολείων ΠΕΑΠ που ανέφεραν οι διευθυντές, στους οποίους τέθηκε σχετικό ερώτημα «ανοιχτού τύπου», ήταν σε μεγάλο βαθμό αρνητικά. Ο πιο κάτω πίνακας, που δίνει μια συνοπτική παρουσίαση των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών των σχολείων, δείχνει πως οι διευθυντές ουσιαστικά δήλωσαν ποιο ή ποια είναι τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Θετικά χαρακτηριστικά	%
Καλή συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων	42
Συμμετοχή σε προγράμματα της ΕΕ	25
Πλούσια υλικοτεχνική υποδομή	3
Αρνητικά χαρακτηριστικά	**%**
Πολλοί αλλόγλωσσοι/ αλλοδαποί μαθητές	58
Μετακίνηση μαθητών	17
Ελλείψεις στις κτηριακές υποδομές	15
Υπεράριθμα τμήματα	12
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	7
Ελλιπής εξοπλισμός	3
Κακή συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων	3
Υποβαθμισμένη περιοχή	3

Πίνακας 2

Όπως γίνεται σαφές από τον πίνακα, το ζήτημα των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο και ιδιαίτερα των παιδιών που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, αφού εγκαταστάθηκαν πρόσφατα στην Ελλάδα, απασχολεί μεγάλη μερίδα των διευθυντών στα σχολεία ΠΕΑΠ. Συγκεκριμένα, από τα 230 σχολεία που οι διευθυντές τους ση-

μείωσαν ότι έχουν αλλόγλωσσους μαθητές στα 226 αναφέρθηκαν περισσότερες από 20 διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Είναι προφανές ότι αυτός ο γλωσσικός πλουραλισμός δημιουργεί μια πρωτόγνωρη κατάσταση στα ελληνικά δημόσια σχολεία και οι διευθυντές έδωσαν με σαφήνεια να κατανοηθεί ότι χρειάζεται να υπάρξει συγκεκριμένη και κοινή εκπαιδευτική πολιτική.

Το ζήτημα αυτό απασχολεί και τους εκπαιδευτικούς, ορισμένοι από τους οποίους έχουν εκφράσει την επιθυμία να επιμορφωθούν βάσει σύγχρονων μεθόδων που έχουν ακολουθηθεί σε σχολεία άλλων χωρών που αντιμετώπισαν ζητήματα αλλοδαπών μαθητών νωρίτερα από την Ελλάδα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τάξεις αγγλικών με αλλόγλωσσους μαθητές.

Δεύτερο σε συχνότητα πρόβλημα που αναφέρθηκε από ένα σχετικά μικρό ποσοστό των διευθυντών είναι η μετακίνηση των μαθητών από κοντινά χωριά που γίνεται συνήθως με λεωφορεία ή ταξί. Το τρίτο πρόβλημα, αν και ευτυχώς αναφέρεται από μικρό ποσοστό, είναι οι κτηριακές υποδομές. Αναφέρονται περιπτώσεις όπου τα μαθήματα γίνονται αναγκαστικά σε λυόμενα κτήρια, σε κοντέινερς, ακόμη και έξω από τον κύριο προαύλιο χώρο του σχολείου. Οι κακές κτηριακές υποδομές είναι απαγορευτικές και για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα που δεν έχουν πρόσβαση στην αίθουσα διδασκαλίας επειδή δεν υπάρχει ασανσέρ.

Μολονότι τα στοιχεία που μας δόθηκαν δείχνουν, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, ότι οι μαθητές στις τάξεις ΠΕΑΠ είναι κατά μέσο όρο 20 στην τάξη, το 12% των διευθυντών θεωρούν χαρακτηριστικό στοιχείο του σχολείου τους τα υπεράριθμα τμήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα εμφανίζονται τμήματα με περισσότερους από 25 μαθητές που είναι το ανώτατο όριο που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας. Φαίνεται βέβαια να συμβαίνει σπάνια στις τάξεις ΠΕΑΠ, όπου η φύση του προγράμματος και τα χαρακτηριστικά των μαθητών της μικρής ηλικίας απαιτούν διαρκώς την αμέριστη προσοχή του εκπαιδευτικού. Τα 15-20 παιδιά είναι το όριο που επιτρέπει την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Πολύ θετική φαίνεται να είναι η συνεργασία των σχολείων με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, όπως αναφέρει το 42% των διευθυντών, αναφέροντας πως οι σχέσεις είναι άριστες και η βοήθεια που έχουν από το Σύλλογο σε διάφορα ζητήματα είναι πολύ σημαντική. Ο Σύλλογος συμβάλλει ακόμη και στην αγορά εξοπλισμού, στη φροντίδα της καθαριότητας του σχολείου, στην ανακαίνιση χώρων αλλά και στη διοργάνωση εκδηλώσεων.

Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό των διευθυντών των σχολείων ΠΕΑΠ θεωρεί θετικό χαρακτηριστικό του σχολείου τους τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εθνικά και ευρωπαϊκά. Αναφέρθηκαν και άλλα θετικά χαρακτηριστικά από τους διευθυντές, όπως η άριστη υλικοτεχνική υποδομή σε τρία σχολεία, καθώς και αρνητικά, όπως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ίσως επειδή θεωρούν ότι έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις) ή ότι η περιοχή που εδράζεται το σχολείο τους είναι υποβαθμισμένη.

6. Συμπερασματικά

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ΠΕΑΠ σχετικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο θα γίνει και μελλοντικά η εφαρμογή του προγράμματος, εφόσον γενικευτεί σε όλα τα σχολεία της χώρας, δείχνει μια δυναμική σε διάφορα ζητήματα.

Συνοψίζοντας, να σημειωθεί καταρχάς πως υπήρξε σημαντική βελτίωση στον τεχνολογικό κυρίως εξοπλισμό των σχολείων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-11. Αυτό βεβαίως οφείλεται στο ότι το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα ΕΣΠΑ για την αγορά τεχνολογικού εξοπλισμού στα

σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως δείχνει ταυτόχρονα πως η πολιτεία έχει ευαισθητοποιηθεί στο γεγονός ότι η τεχνολογία, αν και δεν είναι ούτε πανάκεια στην εκπαίδευση και ούτε μπορεί να αντικαταστήσει το δάσκαλο, είναι απαραίτητο *εργαλείο* για τη νέου τύπου μάθηση που απαιτείται στα σχολεία σύγχρονων κοινωνιών του 21ου αιώνα.

Εξίσου σημαντικό είναι ότι, ενώ υπήρχαν εκπαιδευτικοί στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος με αντιστάσεις σε αυτό ή αντιδράσεις στο να αναλάβουν τάξη ΠΕΑΠ, στο τέλος της σχολικής χρονιάς ποσοστό μεγαλύτερο του 70% ήθελε να διδάξει και πάλι τάξη ΠΕΑΠ την επόμενη σχολική χρονιά.

Σαφές έγινε, επίσης, από την ανάλυση των ερωτηματολογίων στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς ότι, από τη στιγμή που έγινε αποδεκτό το ΠΕΑΠ, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βρουν από μόνοι τους την καλύτερη δυνατή λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και δεν περιμένουν απλά αδρανείς να τους παρέχει τις ιδανικές συνθήκες το κράτος.

Υπάρχουν επίσης ενδείξεις ότι τα παράπονα και οι διαμαρτυρίες σχετικά με την παροχή αποκλειστικά ψηφιακού υλικού μέσω της ιστοσελίδας του ΠΕΑΠ μειώθηκαν τους τελευταίους μήνες της χρονιάς, όχι μόνο επειδή υπήρξε η υπόσχεση της ομάδας Έργου ότι θα τους παρασχεθεί και έντυπο υλικό, αλλά και επειδή πολλοί εκπαιδευτικοί φρόντισαν να αρχίσουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να διευκολυνθούν στο έργο τους, παρόλο που τη σχετική επιμόρφωση στους Η/Υ δεν την προσέφερε το κράτος στους εκπαιδευτικούς αγγλικής, αν και την προσέφερε σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Άλλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από την ομάδα Έργου κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής δείχνουν μια ανοδική πορεία αποδοχής του ΠΕΑΠ, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από άλλους άμεσα ενδιαφερόμενους.

1 Στο RCeL είναι καταχωρημένα τα στοιχεία για τις εν λόγω σχολικές μονάδες, τα οποία ουσιαστικά ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, για λογαριασμό του οποίου υλοποιείται η Πράξη «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία», που συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο). Συγκεκριμένα, διαθέτει στοιχεία σχετικά με το ποιες σχολικές μονάδες διαθέτουν τι είδους εξοπλισμό, τι ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχουν, κτλ. Κατόπιν ειδικής αιτήσεως, μπορούν να διατεθούν σε ενδιαφερόμενους ερευνητές.

2 Ευχαριστούμε θερμά την στατιστικό μας Μαρία Λαφτσίδου, μέλος της ομάδας Έργου, η οποία συνέβαλε στην σύνταξη του ερωτηματολογίου και στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης.

3 Ειδικοί παιδαγωγοί που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης αναφέρουν πως είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που παραπέμπουν παιδιά σε τμήματα ένταξης, ανεξάρτητα από το αν έχουν διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ ή όχι, αφού η διάγνωση από ΚΕΔΔΥ δεν είναι απαραίτητη και αρκεί μια υπεύθυνη δήλωση του γονέα. Η απουσία όμως διάγνωσης από αρμόδια υπηρεσία δυσχεραίνει στη συνέχεια και το έργο της εξασφάλισης επιστημονικής υποστηρικτικής παρέμβασης από τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος σημειώνει ότι η τήρηση του νόμου επαφίεται κυρίως στους διευθυντές των σχολείων.

4 Το ζήτημα αυτό δεν μελετήθηκε επαρκώς στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ, αφού δεν προβλέπεται από το Έργο, αλλά προγραμματίζεται ειδική σχετική μελέτη αργότερα στο πλαίσιο άλλου Έργου.

5 «Δίγλωσσους» ονομάζουμε στην παρούσα μελέτη τους μαθητές που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα ως μέσο καθημερινής επικοινωνίας στο προσωπικό τους περιβάλλον από λίγο έως καθόλου ή που τη χρησιμοποιούν με άτομα τα οποία έχουν περιορισμένη γνώση αυτής.

6 Το ζήτημα των δίγλωσσων ή αλλοδαπών μαθητών, για τους οποίους η αγγλική είναι η τρίτη ή και η τέταρτη γλώσσα, φαίνεται να απασχολεί την ξενόγλωσση εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα και να έχουν αναπτυχθεί αρκετά

στερεότυπα και παρανοήσεις που προκύπτουν μάλλον από έλλειψη κατανόησης των κοινωνικών ζητημάτων που σχετίζονται με το πολύπλοκο αυτό θέμα. Γι' αυτό το λόγο προγραμματίζεται μελέτη σε συνάρτηση με το ΠΕΑΠ, μολονότι μια τέτοια δράση δεν προβλέπεται στο πλαίσιο του Έργου.

7 Σύμφωνα με επίσημα έγγραφα, όπως το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων (ΟΠΔ), ο πληθυσμός των Ρομά στην Ελλάδα αριθμεί περίπου 250.000-300.000 άτομα, δηλαδή ποσοστό 2,5% περίπου επί του συνολικού πληθυσμού.

8 Σημειώνεται ότι μέχρι πρόσφατα τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των καθηγητών αγγλικής (καθώς και άλλων ξένων γλωσσών) δεν τους προετοίμαζαν για να διδάξουν μαθητές παιδικής ηλικίας, εφόσον οι ξένες γλώσσες διδάσκονταν κατά κύριο λόγο στο Γυμνάσιο. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι αγγλικής έχουν την ευθύνη να κατευθύνουν και να βοηθούν καθηγητές της ειδικότητας που υπηρετούν και παρεμπιπτόντως να επιβλέπουν και το έργο των εκπαιδευτικών αγγλικής στο δημοτικό.

9 Σημειώνεται ότι το κόστος του ξενόγλωσσου βιβλίου είναι μεγάλο. Τα βιβλία από την ελεύθερη αγορά αποτελούν πανάκριβες εκδόσεις που στοιχίζουν κατά μέσο όρο 20 ευρώ το τεμάχιο. Αυτό σημαίνει ότι ένα βιβλίο για μια τάξη (π.χ. τη Γ' Δημοτικού) για μια χρονιά στοιχίζει στο κράτος 2.000.000 ευρώ περίπου.

Βασιλική Δενδρινού & Φωτεινή Αναστασίου

ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα μελέτης που πραγματοποιήθηκε στην αρχή και στο τέλος του πρώτου χρόνου εφαρμογής του ΠΕΑΠ στα σχολεία και η οποία βασίστηκε σε δυο διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία που σχεδιάστηκαν ειδικά για το ΠΕΑΠ. Στόχος της μελέτης ήταν η σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών αγγλικής που εφάρμοσαν το Πρόγραμμα καθώς και η καταγραφή της στάσης τους απέναντι στο ΠΕΑΠ και των απόψεών τους για το πρόγραμμα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε. Τα ποσοτικά στοιχεία αναλύθηκαν με περιγραφικές και συγκριτικές μεθόδους ανάλυσης και στη συνέχεια συσχετίστηκαν με τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μελέτης χρησιμοποιήθηκε για την περαιτέρω ανάπτυξη των Προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται, επίσης, πώς τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης αξιοποιήθηκαν από την ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ.

1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόσουν ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνήθως έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό, καθώς η επιτυχής εφαρμογή του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτούς. Ο ρόλος τους είναι ακόμη σημαντικότερος όταν πρόκειται για μαθητές νεαρής ή πολύ νεαρής ηλικίας και το πρόγραμμα αφορά σε μια ξένη γλώσσα. Όπως αναφέρουν οι Nikolov και Mihaljević Djigunović (2011: 106), «οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί παράγοντες κατά τη διδασκαλία σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας, καθώς δεν είναι μόνο οι κύριες πηγές πληροφορίας και παρακίνησης, αλλά είναι και οι υπεύθυνοι για ό,τι συμβαίνει στην τάξη». Συνεπώς, μια εμπεριστατωμένη μελέτη της εφαρμογής του όποιου νέου εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλει να έχει μια σαφή εικόνα ως προς το ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν σύμφωνα με το πρόγραμμα, ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους, ποιες είναι οι σπουδές τους και η γενικότερη διδακτική τους προϋπηρεσία καθώς και ποια η εμπειρία τους ειδικά με το μαθητικό κοινό με το οποίο θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα.

Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό, η ομάδα Έργου ως υπεύθυνη για την παρακολούθηση της εφαρμογής του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) αποφάσισε να συγκεντρωθούν στοιχεία που βοηθούν να σκιαγραφηθεί το προφίλ των περίπου 1.800 εκπαιδευτικών αγγλικής που δίδαξαν στην Α' και τη Β' Δημοτικού κατά την πρώτη σχολική χρονιά εφαρμογής, το 2010-2011. Τα στοιχεία ζητήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της σχολικής χρονιάς μέσω δομημένου ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα 2), στο οποίο απάντησαν συνολικά 897 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 163 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά μέσω της ιστοσελίδας του ΠΕΑΠ, ενώ οι 734 απάντησαν στην έντυπη εκδοχή του.[1] Το δείγμα των υποκειμένων που ανταποκρίθηκε στο ζητούμενο ήταν στατιστικά σημαντικό (αφού συγκεντρώθηκαν στοιχεία από

περίπου τους μισούς εκπαιδευτικούς από τον εκτιμώμενο συνολικό αριθμό τους που δίδαξαν στο πρόγραμμα) και τα στοιχεία αναλύθηκαν κυρίως με περιγραφικές αλλά και με συσχετιστικές στατιστικές μεθόδους.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο αυτό δίνουν μια εικόνα για τους εκπαιδευτικούς αγγλικής που εφάρμοσαν το ΠΕΑΠ τον πρώτο χρόνο εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού. Τα βασικά τους χαρακτηριστικά συζητιούνται παρακάτω.

Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής του δημόσιου σχολείου έχουν πτυχίο Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας από τα δύο ελληνικά πανεπιστήμια, τα οποία έχουν σχετικά Τμήματα, ή τίτλο από ΑΕΙ αλλοδαπής που έχει αναγνωριστεί (από το Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.) ως αντίστοιχο και ισότιμο με το πτυχίο αγγλικής των ΑΕΙ της ημεδαπής. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ έχουν πτυχίο αγγλικής, το οποίο σημαίνει πως έχουν παρακολουθήσει τα προγράμματα Αρχικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στη Διδακτική της Αγγλικής που περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τα οποία μέχρι πρόσφατα εστίαζαν αποκλειστικά στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως καθηγητών αγγλικής γλώσσας σε εφήβους και ενήλικες και όχι σε μικρά παιδιά. Έτσι, γνωρίζουμε πως οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν ΠΕΑΠ έχουν βασική εκπαίδευση στη διδακτική της ξένης γλώσσας αλλά όχι ειδικά για μικρά παιδιά –φαινόμενο όχι αποκλειστικά ελληνικό, αφού ο χώρος αυτός είναι σχετικά καινούργιος στην επιστήμη της γλωσσοδιδακτικής, προσελκύοντας ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική κοινότητα (π.χ. Nikolov, 2009), λόγω της αυξανόμενης συνειδητοποίησης των ιδιαίτερων προκλήσεων που παρουσιάζει ο χώρος (π.χ. Cameron, 2003).

Με δεδομένες τις παραπάνω πληροφορίες και συνδυάζοντας τα στοιχεία του ερωτηματολογίου αυτού σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, το έτος αποφοίτησής τους και την ηλικία τους, καταλήγουμε ότι από τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν ΠΕΑΠ ελάχιστοι ήταν εκείνοι που είχαν έστω υποτυπώδεις γνώσεις στο χώρο της ειδικής διδακτικής της ξένης γλώσσας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Ωστόσο, η μελέτη των στοιχείων μάς αποκαλύπτει πως οι εκπαιδευτικοί ήταν οι ίδιοι σχετικά νεαρής ηλικίας και ανάμεσα σε αυτούς ήταν και άτομα με μεταπτυχιακές σπουδές.[2] Συγκεκριμένα, το 70% των εκπαιδευτικών ήταν κάτω των 46, στοιχείο πολύ θετικό για ποικίλους λόγους. Ο σημαντικότερος από αυτούς είναι ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα ενεργοβόρα και κουραστική εξαιτίας του είδους και της εναλλαγής των δραστηριοτήτων που απαιτεί.

Πιο αναλυτικά, 30% ήταν άτομα 25-34 ετών, 39,7% ήταν ηλικίας 35-45 ετών, ενώ υπήρχε και ένα 31,5% των εκπαιδευτικών που ήταν 46 ετών και άνω. Αν και υπάρχουν πάντα οι εξαιρέσεις, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δεν είναι οι πλέον κατάλληλοι να διδάξουν την ξένη γλώσσα σε μικρούς μαθητές, όχι μόνο γιατί δεν έχουν την ενεργητικότητα και την αντοχή των νεότερων σε ηλικία συναδέλφων τους αλλά και επειδή είναι ελλιπείς οι γνώσεις τους σε σύγχρονες διδακτικές τεχνικές και στη χρήση διαδικτυακών πηγών και γενικότερα της τεχνολογίας που θα τους βοηθούσε να διδάξουν μικρούς μαθητές.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που ενημερώθηκαν, οι οποίοι παρακολούθησαν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια και δίδαξαν πιλοτικά με βάση το ΠΕΑΠ, την πρώτη χρονιά της πιλοτικής εφαρμογής τους ήταν «μετακινούμενοι». Συγκεκριμένα, μόνο το 41,67% είχε οργανική θέση στο σχολείο που δίδασκε, στοιχείο που μας ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή μας αποκάλυψε πως υπήρχε σοβαρή πιθανότητα το 58,33% των εκπαιδευτικών που δίδαξαν την πρώτη χρονιά να μην διδάσκουν και πάλι την επόμενη χρονιά. Αυτό το υψηλό ποσοστό

των «μετακινούμενων» εκπαιδευτικών που δεν κατείχαν οργανική θέση στο σχολείο με ΠΕΑΠ αποτελούνταν από αποσπασμένους (22,57%), αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (17,13%) και από καθηγητές αγγλικής με διάθεση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (13,66%). Ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,05%) ήταν εκπαιδευτικοί που είτε δίδασκαν σε άλλα σχολεία της περιοχής και διδάσκοντας ΠΕΑΠ συμπλήρωναν το ωράριό τους, είτε ήταν με διάθεση από το ΠΥΣΔΕ ή το ΠΥΣΠΕ, είτε ήταν με προσωρινή τοποθέτηση ή διάθεση (εφόσον στο σχολείο που είχαν οργανική ήταν υπεράριθμοι).

Οι πληροφορίες αυτές ήταν πολύτιμες για τον επανασχεδιασμό του Προγράμματος Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ. Αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν «αναλώσιμοι» και θα τους αντικαθιστούσαν άλλοι κάθε χρονιά, ο αρχικός σχεδιασμός και η οργάνωση του προγράμματος ήταν ανέφικτος και αντιοικονομικός, αφού προέβλεπε να επιμορφωθούν συστηματικά οι περίπου 2.000 εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ τα δυο πρώτα χρόνια πιλοτικής εφαρμογής του ΠΕΑΠ και το 2012-13 (έτος της γενικευμένης εφαρμογής του ΠΕΑΠ, σύμφωνα με την τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας), οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης. Το νέο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο στηρίχτηκε στα δεδομένα της παρούσας μελέτης, περιγράφεται στην εκπαιδευτική πύλη του ΠΕΑΠ (http://rcel.enl.uoa.gr/peap/).

Για τον επανασχεδιασμό του Προγράμματος Επιμόρφωσης ΠΕΑΠ, η ομάδα Έργου έλαβε υπόψη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δίδαξε στο πρόγραμμα είχε από 11 έως 20 χρόνια διδακτική εμπειρία και η μειοψηφία ήταν εκείνοι που είχε μόνο από 1 έως 5 χρόνια. Συγκεκριμένα, μόνο το 20% (για την ακρίβεια 19,84%) έχει διδάξει από 6 έως 10 χρόνια, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (για την ακρίβεια το 80,16%) διαθέτει πάνω από 10 χρόνια εμπειρίας. Μάλιστα το 5,46% από αυτό το υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών με πολυετή διδακτική πείρα είχε πάνω από 20 χρόνια εμπειρία και όχι μόνο στο δημόσιο σχολείο, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει διδάξει αγγλικά και σε κέντρα ξένων γλωσσών καθώς και σε άλλους οργανισμούς.[3] Η εμπειρία της πλειοψηφίας των πεπειραμένων εκπαιδευτικών ήταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στοιχεία που αποτιμήσαμε θετικά, αλλά προβλημάτισε το γεγονός ότι το 60% των εκπαιδευτικών δεν έχει την παραμικρή πείρα διδασκαλίας σε παιδιά 8 ετών και κάτω –ιδιαίτερα επειδή συνυπολογίσαμε ότι δεν είχαν την ειδική κατάρτιση ώστε να διδάξουν παιδιά πολύ μικρής ηλικίας. Πάντως, το ποσοστό που δεν είχε καμιά διδακτική εμπειρία με μαθητές του δημοτικού σχολείου και έχουν διδάξει μόνο μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενήλικες ήταν σχετικά μικρό (για την ακρίβεια το 12,15%).

Τέλος, να συμπληρώσουμε το προφίλ των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ αναφέροντας πως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν ήδη κάποιας μορφής οικειότητα με Η/Υ ήταν περισσότεροι από τους μισούς, αφού το 54,63% χρησιμοποιούσαν συχνά το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για να επικοινωνήσουν με την ομάδα Έργου. Αν και δεν υπήρχε ερώτημα στο ερωτηματολόγιο σχετικά με τον ψηφιακό γραμματισμό τους και δεν μπορούμε να συγκρίνουμε κατά πόσο το πρόγραμμα δημιούργησε κίνητρα για τη χρήση της τεχνολογίας, αυτό το δεδομένο έχει προκύψει συνδυαστικά από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και από άλλα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που άρχισαν να χρησιμοποιούν συστηματικά την τεχνολογία για το μάθημά τους αυξήθηκε σημαντικά στη διάρκεια της πρώτης χρονιάς της εφαρμογής του προγράμματος. Οι κυριότεροι λόγοι που τους έκαναν να αρχίσουν να το χρησιμοποιούν ήταν το γεγονός ότι το διδακτικό υλικό ήταν μόνο σε ψηφιακή μορφή και ότι παρέχονταν στην εκπαι-

δευτική πύλη του ΠΕΑΠ διάφορες πληροφορίες και εκπαιδευτικές πηγές στις οποίες ήθελαν να έχουν πρόσβαση.

2. Απόψεις των εκπαιδευτικών

Η παρατήρηση της διαδικασίας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας ως ερευνητικό πεδίο και ειδικότερα σε μαθητές παιδικής ηλικίας έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, δεδομένου ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών ξεκινά όλο και νωρίτερα, ιδιαίτερα στην Ευρώπη όπου η πολλαπλογλωσσία των πολιτών είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα. Όμως, οι έρευνες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένη γλώσσα σε παιδιά κάτω των 8 ετών είναι αρκετά πρόσφατες, αφού η εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε παιδιά της προσχολικής και της πρωτοσχολικής ηλικίας γίνεται τα τελευταία χρόνια σε ολοένα και περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες που ακολουθούν το σλόγκαν το οποίο έχει υιοθετήσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή «όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα». Οι έρευνες αυτές εστιάζουν στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, στη χρήση των γλωσσών, στις απόψεις τους και στην εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (π.χ. Edelenbos & Kubanek, 2007; Enever, Moon & Raman, 2009; Johnstone, 2009; Moon, 2009; Nikolov & Djigunovic, 2011; Pinter, 2006).

Η παρούσα έρευνα, η οποία αφορά και πάλι τη γνώμη των εκπαιδευτικών του πρώτου χρόνου ΠΕΑΠ σε σχέση με το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που κλήθηκαν να εφαρμόσουν χωρίς να το έχουν επιλέξει, πραγματοποιήθηκε με την αντιπαραβολή των δεδομένων που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς στην αρχή της χρονιάς εισαγωγής του ΠΕΑΠ (βλ. Παράρτημα 2) και το ερωτηματολόγιο συνολικής αποτίμησης του πρώτου χρόνου εφαρμογής του προγράμματος (βλ. Παράρτημα 3) κοντά στο τέλος της χρονιάς, όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρωμένη εικόνα για το πρόγραμμα. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο με «κλειστές» ερωτήσεις αλλά και με ανοιχτού τύπου ερώτημα διακινήθηκε μόνο σε ψηφιακή μορφή μέσω διαδικτύου και απάντησαν 405 εκπαιδευτικοί, το 1/5 των οποίων είχαν επιλεγεί ως συνεργάτες-αξιολογητές του ΠΕΑΠ. Οι απόψεις τους καταγράφονται πιο κάτω.

2.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών και δυσκολίες που αντιμετώπισαν

Για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' τάξη η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αγγλικής (για την ακρίβεια το 88,5%) έχει θετική γνώμη. Δηλαδή, σε αντίθεση με τους δασκάλους και τους γονείς των μαθητών, που αποτέλεσαν τους διστακτικούς υποστηρικτές της ξένης γλώσσας από τόσο νωρίς, οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ θεωρούν πως η ξενόγλωσση εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά από την Α' Δημοτικού. Στο εργαλείο της έρευνάς μας δεν ζητήθηκε να δικαιολογήσουν τη θετική τους γνώμη, αλλά σε ανεπίσημες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ακούμε πως το θεωρούν φυσικό:

> *…αφού και στα ιδιωτικά σχολεία και στα κέντρα ξένων γλωσσών τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν ξένες γλώσσες από την Α' Δημοτικού…*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα στοιχεία από άλλη άτυπη έρευνα (που μένει ωστόσο να επιβεβαιωθεί) ότι από τότε που άρχισε το ΠΕΑΠ στο σχολείο κατέβηκε και ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών που πηγαίνουν σε κέντρα ξένων γλωσσών για να μάθουν αγγλικά. Μάλιστα, για να προσελκύσουν νέους, μικρούς πελάτες, πολλά κέντρα διαφήμιζαν δωρεάν φοίτηση παιδιών μικρής ηλικίας σε αρχικού επιπέδου τάξεις, ως συνεισφορά των κέντρων στην επίλυση της οικονομικής κρίσης της χώρας που είχε αρχίσει να αποκαλύπτεται σε όλη της τη διάσταση.

Θετική ήταν η γνώμη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για το ΠΕΑΠ εάν κρίνουμε ότι το 71% εξέφρασε τη θέληση να ξαναδιδάξει στην

Α' και στη Β' τάξη την επόμενη σχολική χρονιά, ενώ 25% των εκπαιδευτικών είχε ουδέτερη άποψη. Πάντως, μόνο το 5% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν επιθυμεί να αναλάβει Α' και Β' τάξη την επόμενη σχολική χρονιά, αλλά ακόμη όμως και αυτό το μικρό ποσοστό φαίνεται να μην έχει πρόβλημα με το πρόγραμμα καθαυτό, αλλά με τις δυσκολίες που είχαν συναντήσει λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης των σχολείων τους, ώστε να μπορούν να έχουν στη διάθεσή τους τουλάχιστον τα απαραίτητα αναλώσιμα (π.χ. φωτοτυπικό χαρτί και υλικά όπως μαρκαδόρους, χαρτί γκοφρέ και χρωματιστά χαρτόνια). Άλλωστε, το 48% των εκπαιδευτικών, κατά τη συνολική αποτίμηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, έκρινε ότι οι υλικοτεχνικές υποδομές παίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων του ΠΕΑΠ. Συγκεκριμένα, θεωρούσαν ότι οι υποδομές συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό ώστε να διεξάγεται το μάθημα με τον τρόπο που είχε σχεδιαστεί. Όταν και εάν τις είχαν, θα ήταν πλήρως ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα, όπως φαίνεται και από το ακόλουθο σχόλιο εκπαιδευτικού που σχολίασε στο πεδίο ανοιχτής ερώτησης του ερωτηματολογίου συνολικής αποτίμησης (βλ. Παράρτημα 3):

> *Διδάσκω στις Α' και Β' τάξεις από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος και οι εντυπώσεις μου μέχρι τώρα είναι πολύ θετικές. Εάν υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα αγγλικών, με διαδραστικό πίνακα και άλλη υποστηρικτική υποδομή, όλα θα ήταν σχεδόν ιδανικά.*

Παρά τις θετικές εντυπώσεις των εκπαιδευτικών από το ΠΕΑΠ ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρόγραμμα σπουδών, αναλυτικό πρόγραμμα ύλης και ως συνακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν προβλήματα ως προς τις συνθήκες εφαρμογής του. Συγκεκριμένα, κυρίως εκείνοι που προέρχονταν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή εκείνοι που ήταν αποσπασμένοι στα δημοτικά σχολεία, θεωρούν ότι τα πολυμελή τμήματα ήταν παράγοντας που δυσχέραινε τη διεξαγωγή του μαθήματος τόσο την Α' όσο και στη Β' Δημοτικού. Αν και είναι ασαφές από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να θεωρούν πως 25 μαθητές είναι πολλοί για την Α' και Β' Δημοτικού –πολύ περισσότερο βέβαια οι περιπτώσεις που ξεπερνούν τους 25 μαθητές (το 4,5% συνολικά και για την Α' και για τη Β' τάξη), μη εφαρμόζοντας την οδηγία του Υπουργείου Παιδείας που με εγκύκλιο ορίζει πως η κάθε τάξη του δημοτικού δεν πρέπει να ξεπερνά τους 25 μαθητές.

Τα πολυμελή τμήματα είναι πρόβλημα για τη διενέργεια του μαθήματος, ιδίως στην Α' Δημοτικού. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ήταν δύσκολο να βοηθήσουν τα πρωτάκια να συγκεντρωθούν στις δραστηριότητες της τάξης, να πειθαρχήσουν στους κανόνες της και να σεβαστούν τους συμμαθητές τους γενικότερα αλλά και ειδικά όταν το τμήμα τους έχει πάνω από 21 μαθητές και δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός:

> *Τα προβλήματα που δημιουργούνται στο μάθημα προκαλούνται από τη μικρή διάρκεια συγκέντρωσης των μαθητών στην Α' Δημοτικού και από τη δυσκολία τους να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης και ομολογώ πως είναι πολύ κουραστικό για τον εκπαιδευτικό. Ένα ακόμη πρόβλημα που θεωρώ σημαντικό είναι η έλλειψη αίθουσας ξένων γλωσσών που στα πολυμελή τμήματα δυσκολεύει τη δουλειά μας.*

Αντίστοιχο, αλλά λιγότερο οξύ ήταν το πρόβλημα στη Β' Δημοτικού, επειδή οι μαθητές έχουν προσαρμοστεί σε μεγαλύτερο βαθμό στους κανόνες της τάξης και του σχολείου. Γενικά, πάντως, φαίνεται να σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών από την αρχή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς και στις

δύο τάξεις. Ωστόσο, οι μαθητές στα ολιγομελή τμήματα της Α' και της Β' τάξης είχαν μεγαλύτερη εξέλιξη ως προς τη συγκέντρωση και την πειθαρχία.

Πάντως, λιγότερες δυσκολίες με τους μαθητές και των δυο τάξεων ανέφεραν πως αντιμετωπίζουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι φέρονται να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, να έχουν θεμελιώσει τη θέση τους στο σχολείο και να νιώθουν ότι το γνωστικό τους αντικείμενο είναι ισότιμο με τα άλλα μαθήματα στο σχολείο. Έτσι, δεν παρουσιάζονται να έχουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στο να διεκδικήσουν τα απαραίτητα (αναλώσιμα κ.λπ.) για το μάθημά τους.

2.2 Αποτίμηση της χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού

Σίγουρα υπήρξαν εκπαιδευτικοί που, απροετοίμαστοι για την εισαγωγή της αγγλικής στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού, μη έχοντας επιλέξει να διδάξουν σε αυτές και χωρίς την ευκαιρία να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν για το ΠΕΑΠ, προσέτρεξαν στην αρχή της χρονιάς σε βιβλία του εμπορίου, ξενόγλωσσα βιβλία τα οποία δεν είναι σχεδιασμένα για τη διαπαιδαγώγηση των μικρών μαθητών αλλά για μιας συγκεκριμένης προσέγγισης γλωσσοδιδακτική που συνηθίζεται στα κέντρα ξένων γλωσσών. Δεν έχουμε όμως ακριβή γνώση της έκτασης αυτού του φαινομένου, δηλαδή πόσοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που έκαναν ακριβώς το αντίθετο από ό,τι πρόβλεπε το ΠΕΑΠ και ενέπλεξαν τους μικρούς μαθητές με την ενασχόληση γραφής από την Α' Δημοτικού (διδασκαλία της αλφαβήτου με τον παραδοσιακό τρόπο, κτλ.). Πληροφορίες για αυτές τις πρακτικές μας δίνονταν έμμεσα και όχι άμεσα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που παραβίαζαν το πρόγραμμα και τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Πάντως, οι άτυπες πηγές μας ενημέρωναν πως η έκταση του φαινομένου ήταν ασήμαντη. Όσο μάλιστα προχωρούσε το Έργο, το φαινόμενο μειωνόταν. Όσο περισσότερο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος παρεχόταν στους εκπαιδευτικούς σε ολοένα πιο ολοκληρωμένη μορφή, τόσο μεγαλύτερη ασφάλεια προφανώς ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί και το χρησιμοποιούσαν –ακόμη και εκείνοι που στην αρχή δεν το εμπιστεύτηκαν. Το ποσοστό του 57% των εκπαιδευτικών που αξιοποίησε το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ εξαρχής, μολονότι τον πρώτο καιρό ήταν σε πρωτόλεια μορφή, ανέβηκε στο σημαντικότατο ποσοστό του 78% μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς 2010-11.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που απάντησαν το ερωτηματολόγιο συνολικής αποτίμησης της πρώτης χρονιάς εφαρμογής του ΠΕΑΠ (βλ. Παράρτημα 3) είχαν, σε γενικές γραμμές, θετική θέση ως προς το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ. Βρήκαν τις οδηγίες διδασκαλίας απολύτως κατανοητές και τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις θεματικές τους κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών και της Α' και της Β' τάξης. Αυτό που άρεσε σε αρκετούς ήταν η ευελιξία του υλικού, καθώς μπορούσαν οι ίδιοι να καθορίζουν ποιες δραστηριότητες θα αξιοποιήσουν στο μάθημά τους ανάλογα με την τάξη τους. Και είναι γεγονός πως με την εισαγωγή του ΠΕΑΠ και το σχεδιασμό του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού, οι οδηγίες στους εκπαιδευτικούς ήταν πως είχαν τη δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούσαν και πίστευαν πως είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες, να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του ΠΕΑΠ στις ανάγκες των μαθητών τους ή και να κατασκευάζουν νέες δραστηριότητες σε κάποιες περιπτώσεις, αν το θεωρούσαν απαραίτητο. Ορισμένοι έμπειροι ή και με κέφι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν, ενώ μερικοί από αυτούς κατάφεραν κιόλας, να προσαρμόσουν ή και να φτιάξουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες μόνοι τους. Ιδιαίτερες προσπάθειες κατέβαλαν εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Β' Δημοτικού την πρώτη χρονιά με το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία των παιδιών της Α' Δημοτικού, αφού και οι μαθητές της Β' διδάσκονταν αγγλικά για πρώτη φορά, όπως οι μα-

θητές της Α'. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γινόταν όλο και πιο εμφανές ότι τα παιδιά της Β' τάξης χρειάζονταν ολοένα και περισσότερες αλλά και νέες προκλήσεις.[4]

Η βασική αντίρρηση των εκπαιδευτικών ως προς το υλικό ήταν στο ότι διατίθετο μόνο σε ψηφιακή μορφή. Σε ποσοστό 94% ζητούσαν το εκπαιδευτικό υλικό και σε έντυπη μορφή, ιδίως, διότι όσο προχωρούσε η χρονιά, υπήρχε έλλειψη αναλώσιμων στα σχολεία τους.

Θεωρώντας σημαντικό να γνωρίζουμε ποιο ήταν το προφίλ του εκπαιδευτικού που έκανε προσπάθειες προσαρμογής και κατασκευής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αναλύσαμε συσχετιστικά τα ποσοτικά στοιχεία που είχαμε στη διάθεσή μας από το δεύτερο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 3). Τα ευρήματα βοήθησαν να καταλάβουμε ότι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα αναφορικά με μεταπτυχιακές σπουδές δεν είχαν κάποιο ιδιαίτερο προβάδισμα έναντι εκείνων που είχαν το βασικό τους πτυχίο, αν και εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών στη διδακτική της αγγλικής γλώσσας φαίνονταν να είναι πιο σίγουροι για την ικανότητά τους να προσαρμόζουν και να κατασκευάζουν δραστηριότητες μόνοι τους σε σχέση με όσους είχαν μεταπτυχιακό σε άλλα αντικείμενα.

Γενικότερα, οι μεταπτυχιακές σπουδές και ειδικότερα οι διδακτορικές σπουδές –ακόμη και αν αυτές είναι στο χώρο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας– δεν φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με την πρόθεση ή την ικανότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάζει εκπαιδευτικό υλικό, ενώ καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζει η εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές στην ηλικία για την οποία σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επίσης, οι μεταπτυχιακές σπουδές φάνηκε να μην παίζουν ρόλο στο πόσο εδραιωμένη βλέπουν τη δική τους θέση στο σχολείο ή πόσο κατοχυρωμένο αντιλαμβάνονται το γνωστικό τους αντικείμενο έναντι των άλλων του σχολικού προγράμματος. Φυσικά, υπάρχουν διαφοροποιήσεις, ανάλογα με το αν κάποιος έχει οργανική θέση ή είναι αποσπασμένος στη σχολική μονάδα[5], με τα πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχει στο δημόσιο σχολείο, με τα χρόνια διδακτικής του εμπειρίας, κ.τ.λ.

Η διδακτική εμπειρία εμφανίζεται ως καθοριστικός παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζονται να έχουν τη μεγαλύτερη ευκολία να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους έχουν διδακτική εμπειρία από 11 έως 20 χρόνια. Ωστόσο, είναι δύσκολο να συμπεράνει κάποιος ότι όσο μεγαλύτερη η πείρα του εκπαιδευτικού, τόσο ευκολότερος είναι για αυτόν ο σχεδιασμός υλικού. Και τούτο επειδή μετά τα 20 χρόνια εμπειρίας φαίνεται μια πτώση ικανότητας, διάθεσης κ.τ.λ. σχεδιασμού υλικού, πτώση που έχει σχέση με τους παράγοντες ηλικία και κατάρτιση σε σύγχρονες προσεγγίσεις διδακτικής της αγγλικής που συζητήθηκαν νωρίτερα.

Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν πείρα 11-20 χρόνων, η διδακτική εμπειρία που φαίνεται να μετράει περισσότερο είναι η εμπειρία με παιδιά οχτώ ετών και κάτω. Όσοι δεν διέθεταν, έδειξαν λιγότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους, να σχεδιάζουν το δικό τους μάθημα και να κατασκευάζουν πρόσθετες δραστηριότητες. Δηλαδή, η έλλειψη εμπειρίας με μικρούς μαθητές είναι καθοριστικός παράγοντας για το πώς κρίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις ικανότητές τους.

Γενικότερα, καθίσταται σαφές από την έρευνά μας ότι τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσαρμογή του υλικού και στο σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων είχαν όσοι ήταν αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έλλειψη εμπειρίας με παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και η αίσθηση ότι πρέπει να προσαρμοστούν στο εντελώς νέο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου τούς έκανε να αισθάνονται ότι δεν έχουν τις ίδιες γνώσεις, ικανότητες, κ.τ.λ. σε σχέση με τους συναδέλφους

τους που είχαν διδάξει σε δημοτικά σχολεία στο παρελθόν. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και με την ευκολία τους να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες των μικρών μαθητών τους. Οι αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες γενικότερα στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Ένα αξιοσημείωτο εύρημα που προκύπτει από το συσχετισμό στοιχείων από τα δύο ερωτηματολόγια είναι πως ειδικά για τη διδασκαλία στην Α' τάξη όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν τον εαυτό τους ως λιγότερο ικανούς στην αρχή της σχολικής χρονιάς από ό,τι στο τέλος. Μετά από ένα σχολικό έτος στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί είδαν σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών και στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, ειδικά στους μαθητές της Α'. Έτσι ένιωσαν και εκείνοι πιο σίγουροι για το τι μπορούν να κάνουν με τα μικρά παιδιά, συνειδητοποιώντας πλέον πως είναι ουσιαστικά θέμα χρόνου το να ξεφύγουν από τη λογική του νηπιαγωγείου και να προσαρμοστούν στο νέο τους σχολικό περιβάλλον.

Πολύ σημαντικό ρόλο στο πόση σιγουριά είχαν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό που έκαναν και πώς το έκαναν, έπαιξε η στήριξη του διευθυντή του σχολείου. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, μια και οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν αποτελεσματικότερα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εκεί όπου είχαν την υποστήριξη του διευθυντή για την εφαρμογή του προγράμματος. Δηλώνουν, μάλιστα, εκείνοι που απάντησαν το δεύτερο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 3) ότι οι περισσότεροι διευθυντές που υποστήριξαν το ΠΕΑΠ από την αρχή της σχολικής χρονιάς έγιναν ακόμα πιο συνεργατικοί στη διάρκειά της, προφανώς μέσα από μια διαδικασία θετικής αλληλεπίδρασης. Είναι ενδεικτικό ότι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι απέδωσαν οι ίδιοι καλύτερα και κατάφεραν να κάνουν πολύ περισσότερα πράγματα όταν είχαν τη βοήθεια και την υποστήριξη του διευθυντή του σχολείου τους (ακόμη και για την εξεύρεση λύσης για την αίθουσα ξένης γλώσσας). Αντιθέτως, το μεγάλο ποσοστό των διευθυντών που είχαν μια τυπική έως αδιάφορη στάση στην αρχή της χρονιάς παρέμειναν μη συνεργάσιμοι έως το τέλος και αυτό προβληματίζει την ομάδα Έργου που σκέπτεται να οργανώσει ειδική ενημερωτική/ επιμορφωτική «εκστρατεία» ειδικά για τους διευθυντές των σχολείων που εφαρμόζουν το ΠΕΑΠ.

3. Συμπερασματικά

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το ΠΕΑΠ το 2010-11 αποκομίσαμε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν αφενός για να γίνουν συγκροτημένες προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο ευελπιστούμε πως θα μπορέσει ίσως κάποιες από αυτές να υλοποιήσει, και αφετέρου για να γίνουν ενέργειες από την ομάδα Έργου.

Οι προτάσεις μας προς το Υπουργείο Παιδείας αφορούν στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση για την εφαρμογή του ΠΕΑΠ στην Α' και τη Β' Δημοτικού νεαρών σε ηλικία εκπαιδευτικών που έχουν όμως διδακτική εμπειρία στο δημοτικό και γενικότερα με μαθητές μικρής ηλικίας. Οι αποσπάσεις από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν φαίνεται να είναι η ενδεδειγμένη λύση, εκτός και αν είναι επιλογή του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η εξασφάλιση των στοιχειωδών έστω αναλωσίμων ειδικά για τις μικρές τάξεις είναι εκ των ων ουκ άνευ και έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία από ό,τι για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού ή του Γυμνασίου. Αν δεν μπορούν να έχουν κάποια στοιχειώδη αναλώσιμα και υλικοτεχνική υποδομή, δεν μπορούν να κάνουν μάθημα κατάλληλο για τα μικρά παιδιά. Για την εξεύρεση αναλώσιμων και άλλων χρήσιμων πόρων καθώς και την εξασφάλιση υποτυπωδών υποδομών μπορεί η βοήθεια των διευθυντών των σχολικών μονάδων που εφαρμόζουν το ΠΕΑΠ να είναι καθοριστική και το

Υπουργείο Παιδείας θα ήταν σκόπιμο να βοηθήσει την ομάδα Έργου να τους προσεγγίσει, γιατί μόνη της δεν θα μπορέσει να προσελκύσει το ενδιαφέρον εκείνων που ξεκινούν από αδιάφορη ή αρνητική στάση απέναντι στην εισαγωγή της αγγλικής από την Α' Δημοτικού ή και απέναντι στο πρόγραμμα. Τέλος, θα πρέπει να φροντίσει η πολιτεία, μέσω άλλων Έργων που συγχρηματοδοτούνται από το ΕΣΠΑ, όπως το παρόν, να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής στη χρήση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Το Υπουργείο Παιδείας βεβαίως φρόντισε να εξασφαλίσει χρηματοδότηση, ώστε το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ να εκδοθεί και σε έντυπη μορφή, αφού το αίτημα αυτό των εκπαιδευτικών ήταν ομόφωνο από την αρχή έως το τέλος της πρώτης χρονιάς εφαρμογής του προγράμματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της παρούσας και άλλων ερευνών, η ομάδα Έργου του Πανεπιστημίου Αθηνών που υλοποιεί το ΠΕΑΠ έχει ολοκληρώσει την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού για την Α' και Β' Δημοτικού με βάση την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που το αξιοποίησαν και των αναγκών των τάξεών τους. Το εκπαιδευτικό υλικό –με τη μορφή έντυπου εκπαιδευτικού πακέτου– μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-14.

Η ομάδα Έργου εστιάζει από δω και στο εξής ακόμη περισσότερο σε ένα Πρόγραμμα Επιμόρφωσης ΠΕΑΠ, όπως αυτό επανασχεδιάστηκε, ώστε να είναι ένα μεικτό [blended] πρόγραμμα για την επανεκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αγγλικής για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε παιδιά μικρής ηλικίας, ένα πρόγραμμα που θα συνδυάζει την εξ αποστάσεως και τη δια ζώσης εκπαίδευση, την αυτο-εκπαίδευση και την υποστηριζόμενη επιμόρφωση. Εξάλλου, είναι το ζητούμενο από τη μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, όπως έδειξε η έρευνα συνολικής αποτίμησης της πρώτης χρονιάς εφαρμογής του προγράμματος, όπου ενδεικτικά μια εκπαιδευτικός αναφέρει:

> *Πιστεύω ότι είναι απαραίτητη η συνεχιζόμενη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα διδακτικής σε μικρές ηλικίες και θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο. Αυτό νομίζω ότι θα με βοηθήσει να νιώσω πιο σίγουρη και να διδάξω με άλλα δεδομένα πια. Άλλωστε, όλοι οι γονείς των μαθητών μου δηλώνουν ικανοποιημένοι από το Πρόγραμμα και νομίζω ότι έχει μέλλον στην ελληνική εκπαίδευση.*

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσαν πως επιθυμούν να συνεχίσουν να ενημερώνονται και να γίνουν πιο αποδοτικοί στο αντικείμενό τους. Ορισμένοι πρότειναν, πέρα από το πεδίο όπου γράφουν τις εμπειρίες τους από τη διδασκαλία με ΠΕΑΠ, να δημιουργηθεί ένα φόρουμ για τη μεταξύ τους επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Η πρόταση ελήφθη υπόψη από την ομάδα Έργου και στη νέα ηλεκτρονική πύλη του ΠΕΑΠ υπάρχει και «Η Γωνιά του Εκπαιδευτικού», όπου οι εκπαιδευτικοί αναρτούν τις εμπειρίες τους και τις προτάσεις τους και έχουν έτσι συνεχώς επαφή με νέες ιδέες αλλά και προτάσεις από την ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ. Στο ίδιο ερωτηματολόγιο εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για συνεχή ενημέρωση με δημοσιεύσεις, που περιλαμβάνουν αποτελέσματα ερευνών, και επιστημονικές εκδηλώσεις που θα τους παρέχουν γνώσεις τις οποίες να μπορούν να αξιοποιήσουν στη δουλειά τους.

Το σημαντικότερο ίσως συμπέρασμα για την ομάδα Έργου ήταν πως οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν με ικανοποίηση το ΠΕΑΠ, ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται οργανωμένα, με επιστημονικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό και με συνέπεια, το οποίο εξελίσσεται συνεχώς με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα ερευνών στις οποίες μετείχαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και

έχουν λόγο σε αυτό. Αυτό πιθανόν τους ωθεί στο να έχουν κίνητρο για εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση. Βλέπουν ότι έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε καινοτόμες δράσεις και να είναι και συμμέτοχοι σε αυτές.

Η καινοτομία του ΠΕΑΠ έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν αλλά βεβαίως και των μαθητών για τους οποίους σχεδιάστηκε. Είναι άλλωστε από τις λίγες φορές στον τόπο μας που οι αλλαγές και οι βελτιώσεις ενός προγράμματος λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ανατροφοδότηση και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι κύριοι πομποί του ΠΕΑΠ. Επομένως, πρόκειται για ένα πρόγραμμα απολύτως κυκλικό. Σχεδιάζεται από εμπειρογνώμονες στους οποίους περιλαμβάνονται ειδικοί επιστήμονες αλλά και μαχόμενοι εκπαιδευτικοί ειδικών προσόντων, εφαρμόζεται στην πράξη και η ανατροφοδότηση οδηγεί στον επανασχεδιασμό, έτσι ώστε αφενός το πρόγραμμα και το συνακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό να ανταποκρίνονται ρεαλιστικά σε ό,τι στην πραγματικότητα συμβαίνει μέσα στη σχολική αίθουσα, και αφετέρου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνεται στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα και τις απαιτήσεις των ίδιων των ενδιαφερομένων.

1 Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν τις διημερίδες που πραγματοποιήθηκαν στις αρχές της εφαρμογής του ΠΕΑΠ στην Αττική και Θεσσαλονίκη. Έτσι εξηγείται η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, συμμετοχή που δεν εξασφαλίζεται διόλου εύκολα αν η πρόσκληση είναι εξ αποστάσεως και απρόσωπη, όπως είναι συνήθως.

2 Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν πληροφορούν ότι υπάρχουν κάποιοι (αν και ελάχιστοι) εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ, κάτω των 35 ετών, που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στη διδακτική της ξένης γλώσσας και ένα μικρό ποσοστό από αυτούς εστίασε και στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές.

3 Μικρό ποσοστό από αυτούς τους εκπαιδευτικούς έχουν διδάξει και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε ΙΕΚ καθώς και σε ιδιωτικά σχολεία.

4 Η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν Β' τάξη την πρώτη χρονιά ήταν ιδιαίτερα σημαντική για τη συγγραφική ομάδα που προχώρησε στο διαχωρισμό αλλά και στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού για τις δύο τάξεις (βλ. Γιαννακάκη & Γκέκα, στον ίδιο τόμο).

5 Σημειώνεται ότι από το πλήθος των εκπαιδευτικών που είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ένα σημαντικό ποσοστό είχε προηγούμενη διδακτική εμπειρία μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την οποία και είχε αποσπασθεί για να καλύψει τις πρόσθετες ανάγκες που δημιουργήθηκαν με την εισαγωγή της αγγλικής από την Α' Δημοτικού.

Βιβλιογραφία

Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal, 57*(2), 105-112.

Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2007). Teacher assessment: The concept of 'diagnostic competence'. *Language Testing, 21*, 259-283.

Enever, J., Moon, J. & Raman, U. (Eds.) (2009). *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, UK: Garnet Education Publishing.

Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success?. In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp.31-42). Reading, UK: Garnet Education Publishing.

Komorowska H. (1997). Organisation, integration and continuity. In P. Doyle & A. Hurrell (Eds.), *Foreign Language Education in Primary Schools*. Brussels: Council of Europe Press.

Moon, J. (2009). The teacher factor in early foreign language learning programmes: The case of Vietnam. In M. Nikolov (Ed.), *The Age Factor and Early Language Learning* (pp.311–336). Berlin, NY: Mouton de Gruyter.

Nikolov, M. (2009). The age factor in context. In M. Nikolov (Ed.), *The Age Factor and Early Language Learning* (pp.1-38). Berlin, NY: Mouton de Gruyter.

Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All shades of every colour: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 95-119.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Learners.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Βασιλική Δενδρινού & Μαρία Σταθοπούλου

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τις στάσεις και τις απόψεις των εμπλεκομένων στο ΠΕΑΠ (εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερομένων) απέναντι στο ίδιο το Πρόγραμμα, όπως αυτές αποτυπώθηκαν από 28 σχολικούς συμβούλους της αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι ως συνεργάτες του Έργου είχαν οργανώσει 62 ενημερωτικές συναντήσεις με τους εμπλεκόμενους στο ΠΕΑΠ σε διάφορα μέρη της χώρας. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις 28 εκθέσεις των σχολικών συμβούλων ταξινομήθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν από την ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ. Τα δεδομένα αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής αναφορικά με την οργάνωση και την εφαρμογή του Προγράμματος, τη δομή και τη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής πύλης του ΠΕΑΠ, τις καινοτομίες του προγράμματος σπουδών και τον εξοπλισμό των σχολείων που εφάρμοσαν το Πρόγραμμα. Αποτύπωσαν, επίσης, τις απόψεις των μαθητών για τις τάξεις ΠΕΑΠ στις οποίες συμμετείχαν και τις απόψεις των γονέων τους σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α' Δημοτικού.

1. Οργάνωση και διενέργεια της μελέτης

Στο πλαίσιο της παρακολούθησης του πρώτου χρόνου εφαρμογής του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) στα 800 ολοήμερα σχολεία με αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, η ομάδα Έργου έκρινε αναγκαίο να καταγράψει συστηματικά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που δίδασκαν τάξεις ΠΕΑΠ αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, την ανταπόκριση των μαθητών, την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ, την καταλληλότητα του εξοπλισμού των σχολείων, τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, κ.ά. Επίσης, η ομάδα Έργου θέλησε να καταγράψει τις τυχόν αντιδράσεις τους ως προς την εισαγωγή του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, επειδή με την έναρξη της σχολικής χρονιάς δημοσιεύτηκαν στον ηλεκτρονικό τύπο κάποια κείμενα που αναφέρονταν σε διαφωνίες μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και ανησυχίες σχετικά με αυτή την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Παράλληλα, η ομάδα Έργου θέλησε να διερευνήσει τις στάσεις και άλλων άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων στο πρόγραμμα, μεταξύ των οποίων είναι οι μαθητές και οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους και οι δάσκαλοι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ΠΕΑΠ.

Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής και άλλων εμπλεκομένων στο ΠΕΑΠ αποτυπώθηκαν από 28 σχολικούς συμβούλους αγγλικής, συνεργάτες του Έργου (βλ. Παράρτημα 4), οι οποίοι σε εκδηλώσεις που οργάνωσαν ενημέρωσαν συνολικά 1135 άτομα σε 29 περιφερειακές πόλεις της Ελλάδας. Τα άτομα αυτά ήταν κυρίως εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ, αλλά σε πολλές περιπτώσεις ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση των συνεργατών Συμβούλων και οι έμμεσα εμπλεκόμενοι στο ΠΕΑΠ, δηλαδή δάσκαλοι και διευθυντές των σχολείων ΠΕΑΠ, περιφερειακοί διευθυντές και παιδαγωγικοί καθοδηγητές καθώς και εκπαιδευτικοί αγγλικής που δεν δίδασκαν στην Α' και Β' Δημοτικού εκείνη τη χρονιά. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ορισμέ-

νες εκδηλώσεις τις παρακολούθησαν και καθηγητές αγγλικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ενδιαφέρθηκαν και αρκετοί γονείς των μαθητών ΠΕΑΠ, που ήθελαν να μάθουν για το πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο θα διδάσκονται τα παιδιά τους την αγγλική γλώσσα.

Οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ και άλλες ομάδες ενδιαφερομένων της Αττικής και του Νομού Θεσσαλονίκης είχαν ήδη παρακολουθήσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς δύο σημαντικές ενημερωτικές διημερίδες, που οργανώθηκαν η μία στην Αθήνα στη μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων του Υπουργείου Παιδείας και η άλλη στην αίθουσα τελετών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στις διημερίδες αυτές, στις οποίες έλαβαν μέρος 500 και 300 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα, κλήθηκαν να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά οι σχολικοί σύμβουλοι αγγλικής που θα αναλάμβαναν κατόπιν το ρόλο του πολλαπλασιαστή. Για να βοηθηθούν οι σχολικοί σύμβουλοι στο έργο τους και με παράλληλο στόχο την προβολή του ΠΕΑΠ, οι διαλέξεις και οι παρουσιάσεις των εμπειρογνωμόνων του Έργου στις διημερίδες βιντεοσκοπήθηκαν και δημοσιεύτηκαν στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ.

Με βάση τη γνώση που αποκτήθηκε, το ηλεκτρονικό υλικό καθώς επίσης και τις ειδικά σχεδιασμένες από την ομάδα Έργου παρουσιάσεις, οι συνεργάτες σχολικοί σύμβουλοι λειτούργησαν αποτελεσματικά ως πολλαπλασιαστές και παρουσίασαν το ΠΕΑΠ σε Ημερίδες, εκδηλώσεις που οργάνωσαν εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος και σε ιδιαίτερες συναντήσεις που πραγματοποίησαν με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας, με στόχο την ενδελεχή ενημέρωσή τους ως προς το Πρόγραμμα. Οι ενημερώσεις αφορούσαν στο πρόγραμμα σπουδών και τη φιλοσοφία του ΠΕΑΠ, τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού και τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι εκδηλώσεις των πολλαπλασιαστών άρχισαν το Νοέμβριο του 2010 και ολοκληρώθηκαν τον Ιανουάριο του 2011.

Καθένας από τους 28 συνεργαζόμενους σχολικούς συμβούλους πραγματοποίησε 2-3 εκδηλώσεις στις περιοχές ευθύνης του και παρέδωσε στην ομάδα Έργου τα παρουσιολόγια των συναντήσεων. Το βασικότερο παραδοτέο τους ήταν μια μακροσκελής ημι-δομημένη έκθεση σχετικά με τα σχόλια, τα ερωτήματα και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ και των άλλων εμπλεκομένων.

Η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε σε δυο φάσεις. Αρχικά, μελετήθηκαν από την ομάδα Έργου με προσοχή οι εκθέσεις και έγινε μια καταγραφή ΟΛΩΝ των δηλώσεων των εκπαιδευτικών (παρατηρήσεων, σχολίων και προβληματισμών) που αποτυπώνονταν διαμεσολαβημένα στις εκθέσεις των συνεργατών μας. Η δεύτερη φάση ανάλυσης αφορούσε στη δημιουργία γενικών κατηγοριών που θα βοηθούσαν στην ομαδοποίηση των απαντήσεων, ώστε να είναι ευκολότερη η ερμηνεία των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερομένων. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε συναντάται στη βιβλιογραφία ως επαγωγική προσέγγιση στην ποιοτική ανάλυση δεδομένων [inductive approach to data analysis], αφού οι κατηγορίες ανάλυσης δημιουργήθηκαν μετά από τη συστηματική μελέτη των δεδομένων και δεν χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο με συγκεκριμένες κατηγορίες.

Ως αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας οι κατηγορίες που συγκροτήθηκαν αφορούν στα εξής.

- Στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς:
  - το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΠΕΑΠ
  - τη δομή και τη λειτουργικότητα της ιστοσελίδας του ΠΕΑΠ
  - το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ και ειδικότερα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες
  - τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων

  - τη σχέση τους με τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων ΠΕΑΠ
  - την εργασιακή τους σχέση με το δημόσιο.
- Στην ανταπόκριση των μαθητών της Α' και Β' τάξης στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας.
- Στις απόψεις των γονέων για την εισαγωγή και την υλοποίηση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας.

2. Τα συμπεράσματα της μελέτης

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ είναι στην πλειονότητά τους ικανοποιημένοι και μάλιστα περισσότερο αισιόδοξοι σε αντίθεση με τις πρώτες μέρες εφαρμογής του ΠΕΑΠ, όταν ήταν σαφώς ανήσυχοι εξαιτίας του ότι επρόκειτο για ένα εντελώς καινούργιο πρόγραμμα για το οποίο δεν ξεκίνησαν τη σχολική χρονιά προετοιμασμένοι. Βρέθηκαν για μια ακόμη φορά ενώπιον μιας εκπαιδευτικής αλλαγής που τους κατέλαβε εξ απήνης και δημιούργησε ανασφάλεια (μια πραγματικότητα ιδιαίτερα συνηθισμένη στον τόπο μας). Θα έπρεπε να καταλάβουν περί τίνος πρόκειται, να αφιερώσουν χρόνο να εκπαιδευτούν και να αυτοεκπαιδευτούν καθώς επίσης να καταβάλουν κόπο ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για κάτι εντελώς καινούριο. Όπως είναι φυσικό, οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ήταν πιο έτοιμοι να αγκαλιάσουν την αλλαγή και να αξιοποιήσουν την τεχνολογία για το μάθημά τους. Όπως σημειώνεται σε μια έκθεση σχολικού συμβούλου:

> *Οι νέοι σε ηλικία συνάδελφοι είναι πιο ήρεμοι επειδή ξέρουν ότι μπορούν να πάρουν βοήθεια από την ιστοσελίδα και ότι μπορούν και οι ίδιοι έτσι να συνδιαμορφώσουν το υλικό διδασκαλίας.*

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ήταν ιδιαίτερα σημαντικά για το ΠΕΑΠ, δεδομένης της χρονικής στιγμής που έγινε η συλλογή των δεδομένων· ήταν ακόμη στην αρχή του σχεδιασμού και της εφαρμογής του προγράμματος. Τα συμπεράσματα και η γενικότερη εικόνα που έδωσε στην ομάδα Έργου η παρούσα μελέτη καθόρισαν την περαιτέρω εξέλιξη του ΠΕΑΠ, το σχεδιασμό και τον επανασχεδιασμό της πορείας του, των εργαλείων, των μέσων και των υλικών του.

2.1 Απόψεις σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕΑΠ

Η ικανοποίηση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών εκδηλώθηκε αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, τις μαθησιακές-διδακτικές δραστηριότητες για την Α' και τη Β' Δημοτικού, που αναρτήθηκαν εξαρχής διαδικτυακά και αναπτύσσονταν σταδιακά καθώς υλοποιούνταν το πρόγραμμα. Και, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί αγγλικής εξέφρασαν την επιθυμία να έχουν το εκπαιδευτικό υλικό και σε έντυπη μορφή, φαίνεται να είναι και αρκετοί εκείνοι που χαίρονται για το γεγονός ότι μπορούν να κατασκευάσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έτσι που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Για παράδειγμα, μία σχολική σύμβουλος αναφέρει:

> *Καταρρίφθηκαν μύθοι σχετικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Συνειδητοποίησαν όλοι ότι τα βιβλία δεν είναι πανάκεια και ότι μπορούμε να κατασκευάσουμε το δικό μας syllabus ανάλογα με τους μαθητές που έχουμε.*

Γενικά πάντως το πάγιο αίτημα της μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών ήταν να τους δοθεί το εκπαιδευτικό υλικό και σε έντυπη μορφή, συνοδευόμενο από ηχητικό υλικό σε ψηφιακό δίσκο, ώστε να μην είναι αναγκασμένοι να το αναζητούν μόνοι τους και να το κατεβάζουν από την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ, είτε γιατί δεν θέλουν να καταβάλουν τον έξτρα χρόνο που η ενέργεια αυτή απαιτεί είτε γιατί δεν έχουν στο σχολείο τους την υλικοτεχνική υποδομή που απαιτεί η

χρήση ψηφιακού υλικού. Εκφράστηκαν ποικίλες γνώμες ως προς τη μορφή που είναι σκόπιμο να έχει το έντυπο που πρέπει να τους δοθεί: ζητούν υλικό πιο «χειροπιαστό» (φάκελο δραστηριοτήτων, βιβλίο εικόνων, κ.λπ.) το οποίο θα έχουν τα παιδιά και θα το χρησιμοποιούν με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Μερικοί θεωρούν ότι ένα βιβλίο θα ήταν πολύ χρήσιμο για να βλέπουν και οι γονείς τι δουλειά γίνεται στο σχολείο. Υπάρχουν μάλιστα και ορισμένοι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ (ευτυχώς ο αριθμός είναι σχετικά μικρός) που, σύμφωνα με τους συνεργάτες Συμβούλους, αγόρασαν βιβλία του εμπορίου, τα οποία δεν είναι ειδικά σχεδιασμένα για Έλληνες μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού και, αντίθετα από κάθε οδηγία της ομάδας Έργου και των καθοδηγητών τους σχολικών συμβούλων, δίδασκαν δυστυχώς εξαρχής γραφή και ανάγνωση.

Μαζί με τα αιτήματα για έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, διατυπώθηκε και ευρέως η ανησυχία για εξοικονόμηση πόρων, δεδομένης της οικονομικής κρίσης της χώρας. Έτσι, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο να υπάρχει σε *κάθε* σχολείο ευρυζωνική σύνδεση και διαδραστικοί πίνακες ή βιντεοπροβολείς και φορητοί υπολογιστές για κάθε τάξη, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να προβάλλουν flashcards, βίντεο τραγουδιών και εικονογραφημένες ιστορίες με αφήγηση σε όλη την τάξη. Έτσι, δεν θα χρειάζεται να εκτυπώνουν και να φωτοτυπούν συνεχώς το εκπαιδευτικό υλικό, μερικές φορές με δικά τους χρήματα, αφού το σχολείο δεν διαθέτει αναλώσιμα.

Στο πλαίσιο αυτό, δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ που δήλωναν πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στο μάθημά τους – είτε για να βρουν πρόσθετα ηχητικά (π.χ. τραγούδια, ρίμες, ιστορίες) είτε για να βρουν άλλου είδους εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. παιχνίδια, χειροτεχνίες, κτλ.) από ιστοσελίδες για τη διδασκαλία της αγγλικής. Στην τελευταία περίπτωση ζητούσαν τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις προτεινόμενων ιστοσελίδων από την ομάδα Έργου. Άλλοι εκπαιδευτικοί, ίσως λιγότερο ενθουσιώδεις ως προς τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά πρόθυμοι να συνεισφέρουν με δικές τους ιδέες για δραστηριότητες στην τάξη, ζήτησαν από την ομάδα Έργου τίτλους βιβλίων, παραμυθιών, τραγουδιών κ.λπ.

Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ δεν θα μπορούσε να χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία ούτε στις πρακτικές και τις επιδιώξεις του, ούτε στη διάθεσή του να ανταποκρίνεται με υπευθυνότητα στο διδακτικό του έργο, και μάλιστα πριν οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιμορφωθούν για να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, που μπορεί να αποζημιώνουν με τη χαρά και την ευθυμία τους τον εκπαιδευτικό που τους προσφέρει γνώση στα δικά τους μέτρα, αλλά δεν είναι καθόλου εύκολο να διδάξει κάποιος τόσο μικρά παιδιά, όπως άλλωστε δεν είναι εύκολο να διδάξει κάποιος «επαναστατημένους» έφηβους ή απαιτητικούς ενήλικες. Η κάθε ηλικιακή ομάδα έχει τις δικές της εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Αναλύοντας τα σχόλια της ετερογενούς ομάδας των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, όπως αποτυπώθηκαν από τους πολλαπλασιαστές μας, διαπιστώσαμε εντελώς αντιφατικές στάσεις και απαιτήσεις. Συνεπώς, ενώ για παράδειγμα είχαμε ένα δείγμα εκπαιδευτικών που, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ήθελαν πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για να το χρησιμοποιήσουν συμπληρωματικά σε αυτό που είχε ήδη δημοσιευτεί, υπήρχε και ένα άλλο δείγμα που σχολίασε τον όγκο του υλικού. Δηλαδή, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι είναι υπεραρκετό και ότι δεν υπάρχει ο χρόνος να καλυφθεί πρόσθετο υλικό από άλλες πηγές στο διαδίκτυο και από βιβλία του εμπορίου.

Από τα σχόλια που καταγράφηκαν για το εκπαιδευτικό υλικό διαπιστώθηκε ότι το έβλεπαν μεν θετικά αλλά φαινόταν και να τους φοβίζει, πράγμα εντελώς φυσικό, αφού ήταν η πρώτη

φορά που κάποιοι εκπαιδευτικοί έρχονταν αντιμέτωποι με τέτοιου τύπου εκπαιδευτικό υλικό και μάλιστα σε ψηφιακή μορφή. Φαινόταν κυρίως να φοβίζει, σύμφωνα με τους πολλαπλασιαστές μας, εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν συνηθίσει σε άλλου τύπου εκπαιδευτικές πρακτικές. Ορισμένοι από αυτούς μάλιστα αρνούνταν κατηγορηματικά να μάθουν να χρησιμοποιούν Η/Υ και δήλωσαν ότι εάν δεν υποχρεωθούν να το κάνουν σίγουρα θα το αποφύγουν.

Μια μερίδα εκπαιδευτικών φέρονται ενθουσιασμένοι με το εκπαιδευτικό υλικό. Έμαθαν μάλιστα πως έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται και σε φροντιστήρια! Τους το είπαν οι μαθητές τους που πηγαίνουν σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών στα οποία τους στέλνουν οι γονείς τους, μη εμπιστευόμενοι το δημόσιο σχολείο για την ξενόγλωσση εκπαίδευση που προσφέρει. Δηλαδή, φαίνεται να έχουν υιοθετήσει το σλόγκαν προώθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη γλωσσομάθεια, το «Όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα», και να το εφαρμόζουν έμπρακτα στέλνοντας μαθητές της Α΄ τάξης και προπαντός της Β' Δημοτικού στο φροντιστήριο. Οι εκπαιδευτικοί που σχολίασαν αρνητικά την απόφαση γονιών να στέλνουν τα μικρά παιδιά και στο φροντιστήριο θεωρούν ότι η διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθείται κατά κανόνα στο φροντιστήριο, μαζί με την αρνητική στάση μερικών γονιών απέναντι στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της ξένης γλώσσας στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ, δηλαδή μέσω διασκεδαστικών δραστηριοτήτων, (επειδή θεωρούν ότι αν τα παιδιά διασκεδάζουν δεν κάνουν μάθημα, δηλαδή δεν μαθαίνουν) επηρεάζει αρνητικά το δικό τους έργο.

Φυσικά, δεν λείπει και μια μερίδα εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που απαιτούν κίνηση (χορό, γυμναστικές ασκήσεις, κτλ.) είναι ακατάλληλες για την τάξη, όπου ο χώρος των αιθουσών διδασκαλίας είναι περιορισμένος και τις αποφεύγουν επικαλούμενοι και λόγους ασφάλειας των μαθητών, καθώς και θόρυβο για τον οποίον παραπονούνται οι δάσκαλοι από τις διπλανές αίθουσες. Παιχνίδια και δραστηριότητες στην τάξη που αποκλίνουν από την παραδοσιακή διδασκαλία γίνονται αντικείμενο κριτικής από μερικούς γονείς που θεωρούν πως τα παιδιά δεν μαθαίνουν έτσι. Χαρακτηριστικό το σχόλιο γονιού το οποίο παρατίθεται αυτολεξεί:

> *Τα παιδιά βλέπουν το μάθημα των αγγλικών σαν «χαβαλέ» και δεν μαθαίνουν. Δεν ξέρω τι ακριβώς φταίει, ο εκπαιδευτικός ή το πρόγραμμα… Σε οποιαδήποτε περίπτωση θα αναγκαστώ να ψάξω από την επόμενη χρονιά για κάποιο κέντρο ξένων γλωσσών.*

Φυσικά, καθόλου δεν αποκλείεται σε κάποιες τάξεις οι συνθήκες μάθησης να μην είναι ικανοποιητικές για τον οποιονδήποτε λόγο. Όμως, επειδή διερευνήσαμε την περίπτωση της συγκεκριμένης τάξης, όπου τα παιδιά και άλλοι γονείς είναι πολύ ευχαριστημένοι, θεωρούμε πως μάλλον το ζήτημα εδώ έχει να κάνει με τις προσδοκίες του εν λόγω γονιού και τι θεωρεί πως πρέπει να μαθαίνει το παιδί του.

2.2 Στάσεις απέναντι στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας από την Α' Δημοτικού

Ο προβληματισμός σχετικά με το εάν θα έπρεπε ή όχι να εισαχθεί η ξένη γλώσσα από την Α' Δημοτικού και αν αυτή η γλώσσα θα έπρεπε να είναι η αγγλική δεν τέθηκε από τους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, μολονότι και αυτοί είχαν κάθε ενδιαφέρον για να ακούσουν επιστημονικά τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία υπέρ της εισαγωγής της, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τους αμφισβητίες γονείς. Ο προβληματισμός τέθηκε από δασκάλους και διευθυντές σχολείων, καθώς και κάποιους παρευρισκόμενους γονείς, οι οποίοι διατύπωσαν τις ανησυχίες τους για το κατά πόσο μπορεί να δημιουργηθεί σύγχυση μεταξύ της μητρικής και

της ξένης γλώσσας σε αυτή την ηλικία, όταν οι μαθητές μόλις έχουν αρχίσει να μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν τη μητρική τους γλώσσα.

Μια πολύ μικρή μερίδα γονιών εξέφρασε την άποψη ότι η ξένη γλώσσα με την οποία θα πρέπει να ξεκινούν τα παιδιά θα πρέπει να είναι μια άλλη «αφού την αγγλική θα τη μάθουν έτσι κι αλλιώς». Εκ διαμέτρου αντίθετη ήταν η συντριπτική πλειοψηφία όχι μόνο των εκπαιδευτικών αγγλικής, αλλά και των δασκάλων και των λοιπών παρευρισκομένων γονέων. Η κρατούσα άποψη και ευχή ήταν να ξεκινούν τα παιδιά αγγλικά από πολύ νωρίς και να τα μαθαίνουν στο δημόσιο σχολείο αρκετά καλά, ώστε να μην αναγκάζεται η ελληνική οικογένεια να διαθέτει πρόσθετους πόρους για την εξωσχολική εκπαίδευση με τελικό στόχο την πιστοποίηση της γλωσσομάθειάς τους, που θεωρούν «απόδειξη» της γνώσης τους και απαραίτητο εφόδιο για τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αυτή τη γνώση, πιστεύει το 96% των εμπλεκομένων στο ΠΕΑΠ, πρέπει να την παρέχει το δημόσιο σχολείο.

Τέλος, μια επίσης μικρή μερίδα εκπαιδευτικών αγγλικής έθεσε το πρόβλημα των «αλλοδαπών» μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να μάθουν δυο ξένες γλώσσες ταυτόχρονα: τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και τα αγγλικά ως τρίτη. Εξέφρασαν σχετική ανησυχία όχι μόνο για τα αλλόγλωσσα παιδιά, αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς επίσης και για τον εαυτό τους που δεν είναι ειδικά εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση τόσο διαφορετικών ομάδων σε μια τάξη και ούτε τους παρέχονται τα μέσα για να βοηθηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

2.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ιστοσελίδα ήταν πολύ θετικές. Κρίνουν την πλοήγηση σε αυτήν εύκολη και το περιεχόμενο εύκολα προσβάσιμο. Χαρακτηριστικά, σχολικός σύμβουλος αναφέρει:

> *Η ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ έχει κριθεί ως το σημαντικότερο εργαλείο παιδαγωγικής αξιοποίησης, όπου ανά πάσα στιγμή μπορεί να ανατρέξει ο κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός ή γονέας για να ενημερωθεί γενικότερα για το ΠΕΑΠ αλλά και ειδικότερα για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.*

Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι τους έχει «λύσει τα χέρια» και ότι περιμένουν τη συνεχή βελτίωσή της. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί φέρονται να επισκέπτονται συχνά την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ, κυρίως το πεδίο όπου είναι αναρτημένες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτό επιβεβαιώνεται, αφού μετρώντας τις επισκέψεις στην ιστοσελίδα εκείνη την εποχή η ομάδα Έργου ανακάλυψε ότι ήδη μέχρι το Δεκέμβρη του 2010 η ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ είχε δεχτεί 20.000 επισκέψεις. Μεγάλη επιτυχία φαίνεται να είχε εξαρχής η σηματοδότηση «τελευταίες προσθήκες», πεδίο που ενημερώνεται αυτόματα και ενημερώνει τους επισκέπτες για κάθε τι νέο που αναρτάται στην ιστοσελίδα ΠΕΑΠ.

Παρόλα αυτά, μια μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού υλικού στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ είναι χρονοβόρα και πως βρίσκει υπερβολικό το χρόνο για να «κατεβάσει» το ηχητικό υλικό ή να αναζητήσει υλικό σε προτεινόμενες ιστοσελίδες.

Πολύ μεγάλη επισκεψιμότητα σημείωσαν και άλλα πεδία της ιστοσελίδας. Το ένα είναι το πεδίο με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στο οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μοιραστούν με άλλους τις θετικές και τις αρνητικές τους εμπειρίες καθώς και τα ευτράπελα στην τάξη τους, να αναφέρουν τα προβλήματά τους και να ζητήσουν ιδέες για την επίλυσή τους, καθώς και να αναφέρουν παράπονα στην ομάδα Έργου

ζητώντας τη βελτίωση κάποιας πτυχής του Έργου. Το δεύτερο πεδίο με καλή επισκεψιμότητα είναι το πεδίο με τις εκδηλώσεις, εφόσον εκεί βρίσκουν βιντεοσκοπημένο υλικό παρουσιάσεων, και το τρίτο το πεδίο με τις μελέτες και τα επιστημονικά άρθρα.

2.4 Η πραγματικότητα του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ, όπως πληροφορούν οι εκθέσεις των πολλαπλασιαστών, είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το Πρόγραμμα επειδή οι μαθητές τους είναι στην πλειοψηφία τους ενθουσιασμένοι. Αναφέρουν, μέσω των πολλαπλασιαστών, ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται ενεργά στις δραστηριότητες στην τάξη, ανυπομονούν για το μάθημα των αγγλικών και δεν δείχνουν συχνά σημάδια κόπωσης ή άρνησης παρά το επιμηκυμένο σχολικό ωράριό τους. Τους αρέσουν ιδιαίτερα τα παραμύθια, ειδικά όταν τους τα αφηγείται και ο εκπαιδευτικός χρωματίζοντας τη φωνή του. Σε μια έκθεση μάλιστα σημειώνεται το σχόλιο δασκάλας σε εκπαιδευτικό αγγλικής, που είπε σε συνάδελφό της: «Τι τους κάνετε στην τάξη και σας αγαπούν τόσο!». Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι μικροί μαθητές τους θυμούνται όσα μαθαίνουν στο μάθημα και μάλιστα πολλές φορές τρέχουν στο διάλειμμα να τους πουν κάτι καινούριο που έχουν μάθει στα αγγλικά.

Όλα αυτά ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και τους αποζημιώνουν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, με την έλλειψη μέσων (αναλωσίμων, κτλ.) και τις, σε ορισμένες περιπτώσεις, πολυπληθείς τάξεις μικρών παιδιών που ακόμη δεν έχουν μάθει τους κανόνες της τάξης και του σχολείου (ειδικά τα πρωτάκια) και χρειάζονται συνεχώς την προσοχή του εκπαιδευτικού. Φυσικά, όλοι συμφωνούν πως είναι ιδιαίτερα κουραστικό (και προπαντός για τους μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς) να διδάσκει κάποιος μικρά παιδιά και να φροντίζει να κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον τους με συνεχή εναλλαγή δραστηριοτήτων επί 40 λεπτά της ώρας!

Για το χρόνο και τη διάρκεια της διδακτικής ώρας καθώς και γενικά για το ωρολόγιο πρόγραμμα διατυπώθηκαν αντικρουόμενες απόψεις. Μια μερίδα θεωρεί ότι θα ήταν ιδανικό να κάνουν τα παιδιά αγγλικά μέχρι και 4 φορές την εβδομάδα για λιγότερη ώρα κάθε φορά, όμως (π.χ. από 20 λεπτά τη φορά) σε συνδυασμό με κάποιο άλλο μάθημα. Υπήρχαν και κάποιοι που εξέφρασαν την άποψη ότι θα πρέπει τα παιδιά της Α' και Β' Δημοτικού να κάνουν αγγλικά 3-4 φορές την εβδομάδα επί 40 λεπτά τη φορά. Ωστόσο, ήταν ελάχιστοι. Περισσότεροι ήταν εκείνοι που θεωρούν πως πρέπει να επιμηκυνθεί η διδακτική ώρα (από μία σε δύο ώρες κάθε φορά), ακόμη και αν το μάθημα γίνεται μια φορά την εβδομάδα γιατί ο χρόνος των 40 λεπτών τούς φαίνεται ελάχιστος, δεδομένης και της μικρής ηλικίας των μαθητών, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν όλα όσα είχαν σχεδιάσει. Την άποψη αυτή εξέφρασαν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αγγλικής ΠΕΑΠ αλλά και άλλων τάξεων του Δημοτικού καθώς και δάσκαλοι. Οι υπέρμαχοι αυτής της άποψης επιχειρηματολόγησαν πως η δυνατότητα του να γίνει το μάθημα των αγγλικών σε δυο συνεχόμενες διδακτικές ώρες μπορεί να εξυπηρετήσει σε ορισμένες περιπτώσεις το σχολικό πρόγραμμα και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η εμπειρία από το μάθημα των ελληνικών που συχνά γίνεται σε δυο συνεχόμενες ώρες δείχνει πως το μάθημα έτσι μπορεί να γίνει πιο ουσιαστικό, τα παιδιά να παρακολουθούν καλύτερα και ο χρόνος να κυλάει πιο εποικοδομητικά για όλους.

Μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το μάθημα δεν θα έπρεπε να γίνεται την 6η και 7η διδακτική ώρα γιατί τα παιδιά έχουν πλέον κουραστεί. Μερικοί διαφώνησαν μαζί τους και μια εξίσου σημαντική μερίδα δεν πιστεύει ότι μπορεί αυτό να αλλάξει μια και το μάθημα των αγγλικών είναι «υποβαθμισμένο». Οι πρώτες ώρες φυλάγονται για τα σημαντικά μαθήματα του προγράμματος, λένε. Πάντως, είναι αρκετοί εκείνοι επίσης που υποστηρίζουν

ότι δεν θεωρούν τις τελευταίες ώρες διδασκαλίας ως επιβαρυντικό παράγοντα και δεν πιστεύουν πως το σχολικό πρόγραμμα στα ολοήμερα σχολεία, όπου εφαρμόζεται το ΠΕΑΠ στη διάρκεια 7ωρου, είναι «βαρύ» για τόσο μικρούς μαθητές. Χαρακτηριστικό το απόσπασμα μιας έκθεσης πολλαπλασιάστριας του ΠΕΑΠ:

> *Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν με ενθουσιασμό και έκπληξη ότι οι μαθητές αγκάλιασαν το μάθημα από την πρώτη στιγμή. Τα παιδιά δεν δείχνουν σημάδια κόπωσης ή άρνησης παρά τις αρχικές επιφυλάξεις για το εκτενές ωράριό τους.*

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν πάντως οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις εκθέσεις των πολλαπλασιαστών, είναι η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Πολλοί αναφέρονται στην έλλειψη υπολογιστών, βιντεοπροβολέα, cd/dvd player, ενώ ελάχιστα δημοτικά σχολεία διέθεταν, όταν συλλέχτηκαν τα δεδομένα αυτής της μελέτης, διαδραστικούς πίνακες. Σε κάποια σχολεία το φωτοτυπικό μηχάνημα δεν λειτουργεί ή δεν έχουν τη δυνατότητα να φωτοτυπήσουν το απαραίτητο υλικό οι εκπαιδευτικοί γιατί δεν υπάρχει χαρτί ή δεν υπάρχει μελάνι για το μηχάνημα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί παραπονέθηκαν για την πλήρη έλλειψη οπτικοακουστικών μέσων στο σχολείο τους, για την έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο με ευρυζωνική σύνδεση και για το ότι το σχολείο τους δεν διαθέτει ξεχωριστή αίθουσα για το μάθημα των αγγλικών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν ελεύθερα όλες τις δραστηριότητες. Βεβαίως, τα παράπονα των εκπαιδευτικών έχουν βάση, αφού το πρόβλημα της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής είναι υπαρκτό αν και, όπως έδειξε σχετική μελέτη που δημοσιεύεται σε αυτό το τεύχος, η κατάσταση βελτιώθηκε σημαντικά σε μεγάλο αριθμό σχολείων της χώρας το σχολικό έτος 2010-11 (βλ. Δενδρινού & Αναστασίου «Το προφίλ των σχολικών τάξεων με ΠΕΑΠ», στον ίδιο τόμο). Ωστόσο, μόνο κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς το βλέπουν σαν ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει και οι ίδιοι να φροντίσουν να λύσουν. Αυτοί οι λίγοι πρότειναν, αν δεν υπάρχει η αίθουσα των αγγλικών να δημιουργείται «η γωνιά των αγγλικών», αντίστοιχη με τη «γωνιά των εικαστικών», πρακτική που ακολουθείται στο νηπιαγωγείο.

2.5 Σχέσεις εργασίας και συνεργασίας

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής θεωρούν ως πολύ σημαντικό ζήτημα τη σχέση τους και την επικοινωνία με τους δάσκαλους και τους διευθυντές των σχολείων όπου υπηρετούν, ώστε να μην είναι «ξένο σώμα» στο χώρο εργασίας τους, και αρκετοί από αυτούς δηλώνουν ότι υπάρχει εξαιρετική συνεργασία τόσο με τους δασκάλους όσο και με άλλους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (αισθητικής αγωγής και πληροφορικής), έτσι ώστε από κοινού να προάγουν τη διαθεματική διδασκαλία. Σε έκθεση πολλαπλασιάστριας ΠΕΑΠ αναφέρεται:

> *Σε κάποια σχολεία η συνεργασία μεταξύ καθηγητών θεατρικής αγωγής, μουσικής, εικαστικών και πληροφορικής είναι ήδη πραγματικότητα. Ενημερώθηκαν και οι συνάδελφοι του όμορου νομού με τηλεδιάσκεψη για να τους δείξω τις δυνατότητες και για να δημιουργήσω μια ομάδα συνεργασίας για όλη τη χρονιά.*

Ωστόσο, δεν είναι και λίγοι εκείνοι που δηλώνουν ότι υπάρχει μια τάση από τους δασκάλους να τους βλέπουν ως «επισκέπτες» στο σχολείο και να μην τους αντιμετωπίζουν ως ισότιμους συναδέλφους. Χαρακτηριστικά αναφέρει σχολικός σύμβουλος ότι, λόγω αυτού του προβλήματος, της ζήτησαν:

> *να κάνουν σεμινάριο στους δασκάλους ώστε να ενημερωθούν και να αποκτήσουν στάσεις και συμπεριφορές συνεργασίας με τις άλλες ειδικότητες.*

Η στάση των διευθυντών και των δασκάλων απέναντι στο μάθημα των αγγλικών, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα ειδικότητας, φαίνε-

ται σε ορισμένες περιπτώσεις να συνδυάζεται με το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής. Αναφέρονται, δηλαδή, περιπτώσεις που επειδή οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το μάθημα των αγγλικών ως «ξένο σώμα» και λίγο-πολύ ως υποδεέστερη διδακτική ώρα, οι καθηγητές αγγλικών δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στον εξοπλισμό, όπως για παράδειγμα το βιντεοπροβολέα, ή δεν τους επιτρέπεται η χρήση της αίθουσας προβολών ή το εργαστήρι πληροφορικής (εφόσον υπάρχουν στη σχολική μονάδα).

Αναφέρονται επίσης περιπτώσεις διευθυντών που δεν επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς αγγλικής να λείψουν από το σχολείο ώστε να παρακολουθήσουν τα ενημερωτικά σεμινάρια ΠΕΑΠ. Την κατάθεση αυτή επιβεβαιώνουν στις εκθέσεις και οι πολλαπλασιαστές μας, αφού το πρόβλημα το αντιμετώπισαν και οι ίδιοι, ενώ πολλές φορές μπήκαν στη διαδικασία να πρέπει να επικοινωνήσουν ξεχωριστά με τον κάθε διευθυντή για να τον πείσουν να επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει το ενημερωτικό ή επιμορφωτικό σεμινάριο.

Γενικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και όλοι οι λοιποί εμπλεκόμενοι αναφέρουν πως η σχετική με το πρόγραμμα ενημέρωση αυτών που διδάσκουν, η επιμόρφωσή τους και η εμπειρία που αποκτούν διδάσκοντας τα παιδιά της Α' και Β' Δημοτικού είναι πολύ σημαντικές, αλλά δεν ήταν καθόλου σίγουροι ότι οι ιθύνοντες θα μεριμνήσουν ώστε όσοι δίδαξαν την πρώτη χρονιά Α' και Β' τάξη να συνεχίσουν με τις ίδιες τάξεις και την επόμενη σχολική χρονιά. Επισημαίνουν πως οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών από τη δευτεροβάθμια στην πρωτοβάθμια πρέπει να γίνεται με φειδώ, γιατί οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν έχουν την ίδια διδακτική εμπειρία με παιδιά του δημοτικού σχολείου. Πρόβλημα για την εφαρμογή του ΠΕΑΠ θεωρούν πως αποτελεί και το εκπαιδευτικό προσωπικό με απόσπαση από τη δευτεροβάθμια, καθώς επίσης το μη μόνιμο προσωπικό, οι αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, κτλ. Πρόβλημα επίσης είναι και η εργασιακή κατάσταση κάποιων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε περισσότερα από δύο σχολεία. Κάποιοι μάλιστα αναφέρουν πως εργάζονται σε τόσα σχολεία για να συμπληρώσουν ωράριο (αναφέρθηκαν έξι σε δυο περιπτώσεις) που δεν έχουν το χρόνο για να ετοιμάσουν το μάθημα της επόμενης μέρας.

3. Συμπερασματικά

Η μελέτη αυτή, η οποία εντάσσεται σε μια ευρύτερη ενέργεια παρακολούθησης και συνεχούς αποτίμησης της εφαρμογής του ΠΕΑΠ, επιβεβαιώνει ερμηνείες και συμπεράσματα από ποσοτικά δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσω κλειστών ερωτηματολογίων και δημοσιεύονται στον ίδιο τόμο (βλ. Δενδρινού & Αναστασίου «Το προφίλ των σχολικών τάξεων με ΠΕΑΠ» και «Γνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς αγγλικής στα σχολεία ΠΕΑΠ»). Πέρα όμως από αυτό, αναδεικνύει τις θέσεις, απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ και άλλων εμπλεκομένων στο πρόγραμμα στις αρχές του πρώτου χρόνου εφαρμογής του, όπως αυτές καταγράφηκαν από τους πολλαπλασιαστές οι οποίοι, όπως είναι φυσικό, παρουσιάζουν όψεις της πραγματικότητας των εκπαιδευτικών στις εκθέσεις τους μέσα από τη δική τους προσωπική οπτική, που και αυτή αποτυπώνεται στις αναφορές τους.

Γενικά, πάντως, φαίνεται πως το πρόγραμμα είχε σχετικά καλή αποδοχή εξαρχής και πως, καθώς προχωρούσε, η μεγάλη πλειονότητα ήταν σταδιακά όλο και πιο ικανοποιημένη, προπαντός βλέποντας τον ενθουσιασμό των μαθητών, που αγκάλιασαν το μάθημα από την πρώτη στιγμή, συμμετέχοντας ενεργά στις δραστηριότητες. Οι ανησυχίες κάποιων εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκομένων σχετικά με το αν μαθαίνουν ή όχι τα παιδιά παρουσίασαν μια καθοδική πορεία, καθώς αρκετοί από αυτούς αποδέχτηκαν πως οι μικροί μαθητές ίσως

και να μαθαίνουν παίζοντας, τραγουδώντας, χορεύοντας και πως η χρήση του παραδοσιακού βιβλίου δεν είναι και απολύτως απαραίτητη.

Ως προς τις υποδομές και τον εξοπλισμό, υπήρχαν και φαίνεται πως ακόμη υπάρχουν προβλήματα που σε ορισμένες περιπτώσεις χαρακτηρίζονται αξεπέραστα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αγωνιούν για τη βελτίωση των συνθηκών εκμάθησης της αγγλικής στο δημόσιο σχολείο και φαίνονται πρόθυμοι να συνεργαστούν, ώστε να ξεπεραστούν οι οποιεσδήποτε δυσκολίες.

Κατά γενική ομολογία, η επιμόρφωση και η περαιτέρω στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση τάξης, το σχεδιασμό μαθημάτων, τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού κ.ά. είναι απολύτως αναγκαίες, και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγγλικής είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν και από τον προσωπικό τους χρόνο για να επιμορφωθούν και να ξέρουν ποιες μέθοδοι, τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας της ξένης γλώσσας είναι οι πλέον κατάλληλες για μαθητές νεαρής ηλικίας.

Ένα σημείο το οποίο έγινε ιδιαίτερα εμφανές πάντως και το οποίο απαιτεί διαπραγμάτευση με την ίδια την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και με τη διοίκηση των σχολείων, είναι η πολιτική και ιδεολογία της ομογενοποιημένης διδασκαλίας, η οποία κακώς φυσικοποιεί την αντίληψη πως σε όλα τα σχολεία της χώρας πρέπει να διδάσκονται τα ίδια πράγματα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, να έχουν ακριβώς το ίδιο ωρολόγιο πρόγραμμα, την ίδια διαχείριση του χρόνου στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, το οποίο είναι πανομοιότυπο για όλα τα σχολεία, την ίδια ακριβώς ύλη και πανομοιότυπο εκπαιδευτικό υλικό. Η πολιτική αυτή και η νοοτροπία που απορρέει από αυτήν, για την οποία η ελληνική πολιτεία σήμερα είναι αμφίθυμη, δεν αλλάζει εύκολα. Ο στόχος της διαφοροποιημένης μάθησης και διδασκαλίας έρχεται σε πλήρη ρήξη με το μύθο της ομοιογένειας και την άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και επομένως ότι μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα. Στόχος της διαφοροποιημένης μάθησης, τα χαρακτηριστικά της οποίας συνδέονται με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (π.χ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βιωματικές προσεγγίσεις, κοινότητες μάθησης, παιχνίδια ρόλων, κ.λπ.), είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που να επιτρέπει στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη», λειτουργώντας αυτόνομα και αλληλεπιδρώντας με τους άλλους. Ένα τέτοιο μαθητοκεντρικά οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο θα συνέβαλε στη σχολική κοινωνικοποίηση, σίγουρα θα μπορούσε να εξασφαλίσει και να διασφαλίσει την επιτυχία της εκμάθησης όχι μόνο της ξένης γλώσσας αλλά και των υπολοίπων αντικειμένων στο ελληνικό σχολείο.

Μάρθα Γιαννακάκη

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο συζητά τη στάση των εκπαιδευτικών προς το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) και τους παράγοντες που λειτούργησαν καθοριστικά στη διαμόρφωση της στάσης τους, οι οποίοι αποτιμήθηκαν μέσω ερωτηματολογίου που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της πρώτης χρονιάς εφαρμογής του προγράμματος. Η μελέτη των δεδομένων καταδεικνύει ότι, παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα από την αρχή, ο αριθμός αυτών που απέκτησαν θετική γνώμη αυξήθηκε σημαντικά προς το τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επηρεάστηκαν από τη θετική ανταπόκριση των μαθητών τους προς το πρόγραμμα συνολικά, και κυρίως προς το εκπαιδευτικό υλικό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά όταν ρωτήθηκαν εάν θα επέλεγαν να διδάξουν ξανά τάξη ΠΕΑΠ και την επόμενη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος. Το άρθρο, επίσης, συζητά τα πρακτικά ζητήματα που απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος, όπως η έλλειψη υποδομών στα σχολεία.

1. Εισαγωγή

Εστιάζοντας στο ελληνικό σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και στο Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου, στο παρόν άρθρο διερευνάται η στάση των εκπαιδευτικών και ο τρόπος με τον οποίο προσέλαβαν, ερμήνευσαν και βίωσαν το πρόγραμμα του ΠΕΑΠ τόσο στη αρχή όσο και στο τέλος της πρώτης χρονιάς πιλοτικής εφαρμογής του. Συγκεκριμένα, στόχος του άρθρου είναι: α) να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών από την αρχή μέχρι το τέλος της πιλοτικής χρονιάς εφαρμογής του στα δημοτικά σχολεία για κάθε τάξη ξεχωριστά (Α' και Β' Δημοτικού) και β) να διερευνήσει παράγοντες, όπως η ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα, η συνεργασία με άλλους συναδέλφους, οι υποδομές των σχολείων κ.ά., που στοιχειοθετούν την εμπειρία του εκπαιδευτικού και επηρεάζουν τη στάση του (θετική ή αρνητική) στο τέλος του σχολικού έτους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καθίσταται μια σημαντική πηγή ανατροφοδότησης για την αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος.

Στο άρθρο παρουσιάζεται αρχικά, ξεχωριστά για την Α' και τη Β' Δημοτικού, η γνώμη των εκπαιδευτικών για το ΠΕΑΠ σε ένα πολύ πρώιμο στάδιο εφαρμογής του (αρχή του σχολικού έτους) καθώς και η γνώμη τους, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο τέλος της χρονιάς μετά την εμπειρία τους στο Πρόγραμμα. Οι μεταβολές που παρατηρούνται στις στάσεις των εκπαιδευτικών οδηγούν σε ένα διαχωρισμό των εκπαιδευτικών στις εξής δύο ομάδες: i) εκείνους που διατήρησαν μέχρι το τέλος την αρχική θετική τους γνώμη προς το ΠΕΑΠ ή διαμόρφωσαν θετικότερη γνώμη για αυτό και ii) εκείνους που διατήρησαν ως το τέλος την αρχική αρνητική τους γνώμη ή διαμόρφωσαν πιο αρνητική γνώμη κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Στη συνέχεια, για κάθε μια από τις δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών εξετάζεται ξεχωριστά μια σειρά παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που

φαίνεται να διευκόλυναν ή να δυσχέραιναν το έργο τους. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία για εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών αλλά και την πορεία του Προγράμματος στα πρώτα στάδια εφαρμογής του.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω, αξιοποιούνται δεδομένα από το ερωτηματολόγιο αποτίμησης του ΠΕΑΠ, που σχεδιάστηκε από την επιστημονική ομάδα του Έργου με στόχο τη συνολική αποτίμησή του στο τέλος της πρώτης χρονιάς πιλοτικής εφαρμογής του (2010-2011) και διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς τον Ιούνιο αυτής της χρονιάς (βλ. Παράρτημα 3). Μέσα από το ερωτηματολόγιο αυτό καταγράφηκε η στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι λόγοι που αξιολογήθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως περισσότερο καθοριστικοί για τη διαμόρφωση της στάσης τους αυτής. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο αυτό αντλεί πληροφορίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. δυσκολίες των μαθητών, υλικοτεχνικές υποδομές σχολικών μονάδων, καταλληλότητα εκπαιδευτικού υλικού), όπως αυτές παρουσιάστηκαν από τον εκπαιδευτικό στις τάξεις του ΠΕΑΠ.

Ποιος είναι ωστόσο ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ΠΕΑΠ και γιατί αξίζει να εστιάσει η ομάδα Έργου στη στάση του και στην εμπειρία του στο Πρόγραμμα;

2. Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών

Η σημασία της διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών στο ΠΕΑΠ έγκειται αφενός στον ιδιαίτερο ρόλο που κατέχει ο εκπαιδευτικός σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένα η στάση του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή του. Ο εκπαιδευτικός είναι γενικά σε θέση με τις αποφάσεις του να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Richards & Lockhart, 1996; Williams & Burden, 1997). Αυτό συμβαίνει γιατί με το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματός του καθορίζει τη φύση και την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας καθώς και την επιτυχία ή μη της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα πρόγραμμα συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη στάση του και τα διαμορφωμένα πιστεύω του για το πρόγραμμα αυτό (Mulholland & Wallace, 2001; Plourde, 2002; Santagata, 2005). Ενδεχόμενη θετική στάση του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει σε πολύ θετικό αποτέλεσμα τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και στο τι τελικά μαθαίνουν οι μαθητές (Carter & Norwood, 1997; Kagan, 1992; Pajares, 1992). Η στάση που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός προς ένα καινοτόμο πρόγραμμα επηρεάζεται μεταξύ άλλων από την προσωπική ερμηνεία που προσδίδει ο ίδιος στο πώς πρέπει να εφαρμοστεί και να υλοποιηθεί το πρόγραμμα (Kagan, 1992). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα με εκ των προτέρων διαμορφωμένες προσωπικές ερμηνείες για το πώς αυτό μπορεί να εφαρμοστεί (Taylor & Sobel, 2001).

Κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το βαθμό στον οποίο είναι πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικό υλικό καθώς και το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν να οικειοποιηθούν την καινοτομία (Bandura, 1997). Συχνά στην αρχή μιας νέας εκπαιδευτικής δράσης οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ανατρέχουν σε παλαιότερες και πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αντιμετωπίζοντας την καινοτομία ως μη εφαρμόσιμη ή μη συμβατή με την υπάρχουσα «κουλτούρα μάθησης», τον τρόπο δηλαδή

που συνηθίζουν να μαθαίνουν οι μαθητές σε ένα σχολικό και ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον (Jin & Cortazzi, 2006; Nur, 2003). Είναι, λοιπόν, απαραίτητη η διερεύνηση των αρχικών στάσεων των εκπαιδευτικών προς το ΠΕΑΠ, καθώς θα καταδείξει τις αρχικές τους αντιδράσεις προς ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση.

Εξίσου απαραίτητη είναι όμως και η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών στο τέλος της χρονιάς, όταν πια οι εκπαιδευτικοί θα έχουν συγκεκριμένη εμπειρία στο πρόγραμμα αλλά και διαμορφωμένη άποψη για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Βασικά χαρακτηριστικά του, όπως ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η γλώσσα, η μάθηση και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας μέσα σε αυτό, θα έχουν στο τέλος πλέον της χρονιάς επηρεάσει τόσο την εργασία του εκπαιδευτικού μέσα στο πρόγραμμα όσο και την τελική στάση του προς αυτό.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει σαφές στον αναγνώστη ποια είναι τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά του προγράμματος τα οποία σίγουρα επηρέασαν τις καταγεγραμμένες στάσεις των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με άλλα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, στο ΠΕΑΠ η γλώσσα αποτελεί κοινωνική πρακτική και η μάθηση είναι αποτέλεσμα διάδρασης [interactive learning] (Dendrinos, 2013). Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για διάδραση και επικοινωνία στην τάξη του με σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών γραμματισμών των μικρών μαθητών στην ξένη γλώσσα. Επιπλέον, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο ΠΕΑΠ δεν είναι σε καμία περίπτωση συνδεδεμένη με την παρουσίαση μεμονωμένων γραμματικοσυντακτικών δομών στους μικρούς μαθητές.

Προς αυτή την κατεύθυνση είναι σχεδιασμένο και το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ, το οποίο αποτελείται από μια σειρά από προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την εμπλοκή των μαθητών σε διασκεδαστικές περιστάσεις επικοινωνίας (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Κοσοβίτσα, 2013). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, λειτουργώντας χωρίς σχολικό εγχειρίδιο, καλείται να χρησιμοποιήσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως ενδεικτικό αναλυτικό πρόγραμμα και όχι ως «διδακτέα ύλη». Η επιλογή των δραστηριοτήτων προς εφαρμογή στην τάξη γίνεται με βάση τις ανάγκες των μαθητών, οι οποίες τίθενται συστηματικά στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητοκεντρική προσέγγιση). Με βάση αυτό, ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί πια ως απλός διεκπεραιωτής ενός προκαθορισμένου αναλυτικού προγράμματος, αλλά αυτενεργεί, τροποποιώντας και εμπλουτίζοντας κατά περίπτωση το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό.

Επιπλέον, το ΠΕΑΠ ως πρόγραμμα αναγνωρίζει ότι οι ανάγκες των μαθητών ποικίλλουν. Είναι γνωστό ότι δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο (Cameron, 2001; Κοσοβίτσα, 2010). Αντίθετα, χαρακτηρίζονται από ποικίλα στυλ μάθησης (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό στυλ μάθησης, κ.ά.), τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού (Κοσοβίτσα, 2010). Το ΠΕΑΠ, λοιπόν, στοχεύει στη χρήση δραστηριοτήτων που να καλύπτουν το ευρύ φάσμα μαθησιακών στυλ των μαθητών (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Κοσοβίτσα, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίζει τις διαφορές στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ο κάθε μαθητής, αλλά και σε αυτά που μπορεί να προσφέρει ο κάθε μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία.

Η καλή γνώση των βασικών αρχών που διέπουν το πρόγραμμα βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί την εκπαιδευτική καινοτομία σε βάθος, να ερμηνεύσει ορθά τις βασικές αρχές της και να διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη άπο-

ψη και στάση γι' αυτή. Έτσι λοιπόν διαμορφώνεται η ανάγκη για σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τα πρώτα βήματα της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τα οποία ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να βιώνει μια σχετική αβεβαιότητα αναφορικά με την εφαρμογή του (Butler, 2005; Garton, Copland & Burns, 2011; Littlewood, 2007).

3. Ο σχεδιασμός της έρευνας

3.1 Το ερευνητικό εργαλείο

Με την εισαγωγή του ΠΕΑΠ στα πιλοτικά δημοτικά σχολεία το Σεπτέμβρη του 2010, δημιουργήθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στο νέο πρόγραμμα σχετικά με τη φιλοσοφία του. Για αυτό το σκοπό οργανώθηκαν από το Πανεπιστήμιο Αθηνών επιμορφωτικές ημερίδες σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τη φύση του προγράμματος[1] και ενθαρρύνθηκαν για τη διάχυση της νέας φιλοσοφίας σε γονείς και συναδέλφους. Κατά τη διάρκεια των ημερίδων αυτών, διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο που είχε σχεδιάσει η ομάδα Έργου με σκοπό να αντληθούν οι πρώτες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θα δίδασκαν στο ΠΕΑΠ (π.χ. εμπειρία διδασκαλίας, επαγγελματική κατάρτιση κ.ά.), τις υποδομές των σχολείων τους και τυχόν άλλες δυσκολίες που φαίνεται να αντιμετώπιζαν με την εισαγωγή του προγράμματος (βλ. Παράρτημα 2).

Η μέθοδος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε εκ νέου από την ερευνητική ομάδα του Έργου με σκοπό τη συνολική αποτίμηση του προγράμματος με την ολοκλήρωση της πιλοτικής χρονιάς εφαρμογής του.[2] Κρίθηκε απαραίτητο το ερωτηματολόγιο συνολικής αποτίμησης να προσανατολίζεται στη συλλογή δεδομένων που να περιγράφουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του ΠΕΑΠ. Εστιάζοντας, λοιπόν, στον εκπαιδευτικό ως πηγή πληροφόρησης για την πορεία εφαρμογής του προγράμματος, το ερωτηματολόγιο αποτίμησης του ΠΕΑΠ αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων για τους σκοπούς του παρόντος άρθρου, καθώς -μεταξύ άλλων- καλεί τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη που είχαν για το πρόγραμμα στην αρχή καθώς και στο τέλος της χρονιάς, αλλά και να απαριθμήσουν τους παράγοντες που θεώρησαν ότι επηρέασαν τη διαμόρφωση της στάσης τους αυτής κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Πρακτικά, το ερωτηματολόγιο αυτό ήταν διαθέσιμο σε ηλεκτρονική πλατφόρμα για να συμπληρωθεί διαδικτυακά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενημερώθηκαν για τη συμπλήρωσή του με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας. Η ομάδα του Πανεπιστημίου επεξεργάστηκε το σύνολο των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν και συνέλεξε 405 έγκυρα ερωτηματολόγια. Παράλληλα, συμπλήρωσε στοιχεία των εκπαιδευτικών που δεν είχαν απαντηθεί διασταυρώνοντας τις απαντήσεις με τα παλαιότερα ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρώσει οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Το ερωτηματολόγιο αποτίμησης υποδιαιρέθηκε από την ομάδα Έργου σε τέσσερα μέρη. Μετά το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία (π.χ. στοιχεία επικοινωνίας, ηλικία, σπουδές, διδακτική εμπειρία, τάξη του ΠΕΑΠ στην οποία δίδαξαν κ.ά.), ακολουθούν τρία μέρη, καθένα από τα οποία διερευνά πτυχές της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στο ΠΕΑΠ. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις αφορούν στα σχολεία και στις τάξεις του ΠΕΑΠ (π.χ. περιοχή στην οποία βρίσκονται, αριθμός μαθητών ανά τμήμα, υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου). Στη συνέχεια,

τα ερωτήματα αφορούν στη διαφορετικότητα που εντοπίστηκε στο μαθητικό δυναμικό των τάξεων του ΠΕΑΠ (π.χ. μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλόγλωσσοι μαθητές).

Το τελευταίο και εκτενέστερο μέρος του ερωτηματολογίου εστιάζει ξεχωριστά στους εμπλεκόμενους του ΠΕΑΠ (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, άλλους συνάδελφους εκπαιδευτικούς) καθώς και σε μια σύντομη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος.[3] Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη στάση τους προς το πρόγραμμα στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, καθώς και για τους παράγοντες που επηρέασαν κατά κύριο λόγο τη θετική ή αρνητική τους στάση. Κλήθηκαν έπειτα να περιγράψουν την αλληλεπίδραση που έδειχναν να έχουν οι μαθητές τους με τις δραστηριότητες του μαθήματος του ΠΕΑΠ και να αξιολογήσουν το βαθμό δυσκολίας που παρουσίαζε για τους μαθητές η συγκέντρωση στο μάθημα και η λειτουργία τους στο πλαίσιο των κανόνων μιας τάξης. Τα επόμενα ερωτήματα αφορούσαν στη σχέση που δημιουργήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και στη συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους, διευθυντές και σχολικούς συμβούλους αγγλικής. Με βάση τα δεδομένα αυτά μπόρεσαν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την εμπειρία των εκπαιδευτικών που δίδαξαν στο πρόγραμμα αλλά και για τη στάση τους προς αυτό.

3.2 Η επεξεργασία των δεδομένων

Με βάση μια πρώτη μελέτη των δεδομένων προκύπτει ότι υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που διατήρησαν την αρχική τους γνώμη μέχρι το τέλος της χρονιάς. Ωστόσο, η εμπειρία των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα τις περισσότερες φορές τους οδηγούσε στη διαμόρφωση μιας νέας γνώμης (θετικότερης ή αρνητικότερης) προς αυτό. Για τους σκοπούς της παρούσας ανάλυσης και με στόχο να συνδεθεί η στάση των εκπαιδευτικών προς το ΠΕΑΠ με την εμπειρία που βίωσαν σε αυτό διαμορφώθηκαν οι εξής δύο ομάδες εκπαιδευτικών των οποίων οι απαντήσεις εξετάστηκαν ξεχωριστά:

α) εκπαιδευτικοί που διατήρησαν τη θετική στάση τους μέχρι το τέλος της χρονιάς ή διαμόρφωσαν τελικά γνώμη πιο θετική από την αρχική τους, και

β) εκπαιδευτικοί που διατήρησαν την αρνητική στάση τους μέχρι το τέλος της χρονιάς ή διαμόρφωσαν γνώμη πιο αρνητική από την αρχική τους.

Έπειτα μελετήθηκαν διάφορες παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς που απέκτησαν θετικότερη γνώμη για το πρόγραμμα και γι' αυτούς που απέκτησαν αρνητικότερη γνώμη προς αυτό. Διερευνήθηκαν πρωτίστως για κάθε ομάδα οι παράγοντες που δηλώθηκαν ως πιο καθοριστικοί για τη διαμόρφωση της τελικής γνώμης των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν για κάθε ομάδα οι απαντήσεις αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, τις δυσκολίες των μαθητών στην τάξη, τη διαθεσιμότητα υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία τους, το μέγεθος των τμημάτων τους και τη συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους. Πολλά από τα παραπάνω αποσαφηνίστηκαν με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις στις οποίες καταγράφηκαν, μελετήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν με βάση επαναλαμβανόμενα μοτίβα σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών.

Η σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών οδήγησε σε εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα, αλλά και σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η εμπειρία αυτή συνδέεται –τουλάχιστον ως ένα βαθμό– με τη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζοντας ότι η διαμόρφωση της στάσης αυτής είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό, οι αιτίες του οποίου δεν μπορούν να

ανιχνευτούν με ακρίβεια με ένα μόνο ερευνητικό εργαλείο, στο παρόν άρθρο καμία πτυχή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζεται ως αιτία για τη διαμόρφωση της τελικής τους γνώμης. Κάτι τέτοιο θα έπρεπε να επιβεβαιωθεί με περαιτέρω έρευνα, όπως προσωπικές συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτικό ή παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελούν σε πρώτη φάση μια περιγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο ΠΕΑΠ.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Οι μεταβολές της στάσης των εκπαιδευτικών

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ξεκίνησαν την πιλοτική χρονιά εφαρμογής του προγράμματος ΠΕΑΠ με θετική στάση προς αυτό και στην Α' και στη Β' τάξη (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 1). Αυτό αποτελεί ιδιαίτερα ενθαρρυντικό εύρημα στα πρώτα στάδια μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Για τη Β' τάξη μάλιστα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που φαίνεται να ήταν θετικά διακείμενοι ήταν από την αρχή μέχρι το τέλος της χρονιάς μεγαλύτερο συγκριτικά με το αντίστοιχο της Α' τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, φαίνεται να έχουν πιο συχνά θετική άποψη για την εφαρμογή του προγράμματος στη Β' τάξη από ό,τι στην Α'. Το γεγονός αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι θεωρούν το πρόγραμμα περισσότερο κατάλληλο για την ηλικιακή ωριμότητα, τις εμπειρίες και την ικανότητα των μαθητών της Β' τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, για την Α' τάξη, στην αρχή της πιλοτικής εφαρμογής του περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν θετικά διακείμενοι προς το πρόγραμμα. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών διατήρησε αυτή τη θετική γνώμη μέχρι το τέλος της χρονιάς, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών που «διέρρευσαν» προς μια ουδέτερη ή/και αμιγώς αρνητική γνώμη ήταν εξαιρετικά χαμηλός (10 και 9 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα) (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 2). Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Α' τάξη με ουδέτερη στάση στην αρχή της χρονιάς διαμόρφωσαν τελικά θετική στάση.

Στη Β' τάξη σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική γνώμη και διατήρησαν αυτή τη θετική στάση μέχρι το τέλος της χρονιάς (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 3). Από όσους εκπαιδευτικούς ξεκίνησαν να διδάσκουν στο ΠΕΑΠ με ουδέτερη στάση η πλειοψηφία διαμόρφωσε θετική γνώμη, ενώ μόλις 2 από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα απέκτησαν αρνητική στάση μέχρι το τέλος της χρονιάς. Ακόμη και από τους λίγους εκπαιδευτικούς που ξεκίνησαν με αρνητική στάση τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι περισσότεροι απέκτησαν θετική γνώμη.

Και στις δύο τάξεις, λοιπόν, ο αριθμός των εκπαιδευτικών με θετική γνώμη ήταν αυξημένος στο τέλος της χρονιάς. Παράλληλα, μειώθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που είχαν αρχικά αρνητική ή ουδέτερη στάση. Ως εκ τούτου, οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν θετικά από την εφαρμογή του. Το πρόγραμμα στην πράξη πιθανώς επιβεβαίωσε θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή ανέτρεψε πιθανές αρνητικές τους αντιλήψεις και στάσεις. Η ανάπτυξη θετικότερων απόψεων και στάσεων στους εκπαιδευτικούς στο τέλος της χρονιάς αποτελεί αναμφίβολα επιτυχία του προγράμματος. Η επιτυχής αυτή πορεία μπορεί να αποδοθεί σε ένα συνδυασμό παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω.

4.2 Οι παράγοντες που επηρέασαν τη στάση των εκπαιδευτικών

Από τους εκπαιδευτικούς του ΠΕΑΠ ζητήθηκε να αξιολογήσουν τη συμβολή τριών βασικών παραγόντων ως προς τη διαμόρφωση της στάσης τους: της στάσης των μαθητών προς το ΠΕΑΠ, της εκπαιδευτικής προσέγγισης που

υιοθετεί το Πρόγραμμα και της προσωπικής τους εμπειρίας διδασκαλίας με πολύ νεαρούς μαθητές (παιδιά κάτω των 8 ετών).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο πιο καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της στάσης τους προς το ΠΕΑΠ είναι η ανταπόκριση των μαθητών τους στο πρόγραμμα. Αυτό ισχύει τόσο για τους εκπαιδευτικούς με θετικότερη γνώμη όσο και για τους εκπαιδευτικούς με αρνητικότερη γνώμη προς το ΠΕΑΠ μετά την εφαρμογή του (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 4). Συγκεκριμένα, η απήχηση του μαθήματος στους μαθητές, η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ευκολία με την οποία αφομοίωσαν το εκπαιδευτικό υλικό επηρέασαν θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών. Αυτό, στη συνέχεια, καλλιέργησε στους εκπαιδευτικούς θετικές σκέψεις αναφορικά με την καταλληλότητα του προγράμματος στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο εφαρμογής του. Από την άλλη πλευρά, ενδεχόμενη αρνητική στάση των μαθητών, που συνίσταται σε μειωμένη συμμετοχή ή σε προβλήματα πειθαρχίας στις τάξεις του ΠΕΑΠ, φαίνεται να επηρέασε αρνητικά τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί εκπαιδευτικοί με ανάλογες εμπειρίες στις τάξεις τους το θεώρησαν ακατάλληλο για παιδιά αυτού του επιπέδου ωριμότητας και αυτής της ηλικίας.

Δεύτερος σε συχνότητα παράγοντας που επηρέασε τους εκπαιδευτικούς είναι η εκπαιδευτική προσέγγιση του ΠΕΑΠ. Σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές στις οποίες βασίζεται το ΠΕΑΠ επηρέασαν τη διαμόρφωση της γνώμης τους γι'αυτό. Κάποιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν θετικά τις πρακτικές του ΠΕΑΠ θεωρώντας ότι εισάγουν ομαλά το μαθητή στην ξένη γλώσσα. Εκπαιδευτικός δηλώνει ότι διαμόρφωσε την άποψή του με βάση «το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Συμπληρώνει λέγοντας:

> *Από την αρχή πίστευα ότι βοηθά τα παιδιά να μπουν ομαλά και με ευχάριστο και φυσικό τρόπο στην εκμάθηση και τον εγγραμματισμό στην ξένη γλώσσα. Και επιβεβαιώθηκα!*

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι ενώ η εισαγωγή του προγράμματος τους βρίσκει σύμφωνους, πρακτικά ζητήματα, όπως η έλλειψη υποδομών για την εφαρμογή του ΠΕΑΠ στα σχολεία, επηρεάζουν αρνητικά τη γνώμη τους. Εντοπίζοντας ως πλέον απαραίτητη την αίθουσα αγγλικών για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσαρεστούνταν από την έλλειψή της στα σχολεία τους. Επίσης, δηλώνουν συχνά ότι καλύπτουν μόνοι τους έξοδα για να αγοράσουν υλικά και να πραγματοποιήσουν το μάθημά τους. Οι περιορισμοί αυτοί και οι δυσκολίες εγείρονται ως ζήτημα πρωτίστως από τους εκπαιδευτικούς με πιο αρνητική γνώμη στο τέλος της χρονιάς. Ωστόσο, και οι εκπαιδευτικοί με πιο θετική γνώμη επισημαίνουν παρόμοιες συνθήκες για την εργασία τους στο ΠΕΑΠ. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, λοιπόν, ακόμη και αν εντοπίζουν αρνητικά σημεία στις συνθήκες εφαρμογής του προγράμματος, κατά κανόνα εξακολουθούν να πιστεύουν στη φιλοσοφία του και στη χρησιμότητα της εισαγωγής του στο δημόσιο σχολείο. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός δηλώνει:

> *Η φετινή μου εμπειρία μου έδειξε ότι αρκετά πράγματα μπορούν ακόμη να αλλάξουν προς το καλύτερο και η ξένη γλώσσα να μαθαίνεται μέσα στο σχολείο.*

Συχνά αναφέρεται και η απουσία βιβλίου ή οργανωμένου έντυπου υλικού για διδασκαλία ως αρνητικός παράγοντας για πολλούς εκπαιδευτικούς. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες περιπτώσεις δεν οικειοποιήθηκαν τη φιλοσοφία της διδασκαλίας χωρίς σχολικό εγχειρίδιο και έτσι τη βίωσαν αρνητικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις δηλώνουν ότι η όλη διαδικασία της διδασκαλίας της αγγλικής σε τόσο μικρά

παιδιά χωρίς εγχειρίδιο είναι μια πρόκληση για την οποία δεν ήταν προετοιμασμένοι.

> *Βρεθήκαμε απροετοίμαστοι και χωρίς επαρκή εφόδια να ανταποκριθούμε σε μεγάλη πρόκληση.*

Λιγότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την προσωπική τους εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας ως παράγοντα καθοριστικό για τη διαμόρφωση της γνώμης τους. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς είχαν προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν και εμπειρία διδασκαλίας με παιδιά κάτω των 8 ετών. Πάντως, στην Α' τάξη από όσους είχαν αρνητικότερη γνώμη τελικά για το πρόγραμμα, οι περισσότεροι δεν είχαν εμπειρία διδασκαλίας με παιδιά αυτής της ηλικίας. Ενδέχεται, λοιπόν, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί λόγω πρώτης επαφής με αυτή την ομάδα μαθητών να διαμόρφωσαν μια πιο αρνητική στάση προς το πρόγραμμα εν γένει.

Εστιάζοντας στην απήχηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στους μαθητές παρατηρούνται ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών, ακόμη και στην ομάδα με αρνητικότερη γνώμη στο τέλος της χρονιάς, να δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες (κυρίως τα τραγούδια και τα παιχνίδια) λειτούργησαν πολύ καλά με τους μαθητές στην τάξη τους (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 5). Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό είχε θετική απήχηση στους μαθητές και αξιολογήθηκε θετικά ως κίνητρο στη μαθησιακή διαδικασία από τους εκπαιδευτικούς γενικά, ανεξάρτητα από την τελική γνώμη που διαμόρφωσαν για το πρόγραμμα.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι και στις δύο τάξεις οι εκπαιδευτικοί με θετικότερη γνώμη για το πρόγραμμα αξιολογούσαν πιο συχνά θετικά τις θεματικές περιοχές και τα σχέδια μαθήματος με τα οποία κλήθηκαν να δουλέψουν (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 6). Φαίνεται να είχαν, δηλαδή, μια θετικότερη εμπειρία χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος. Ακόμη όμως και από τους εκπαιδευτικούς με αρνητικότερη γνώμη, περίπου οι μισοί βρήκαν τις θεματικές του υλικού κατάλληλες για τους μαθητές τους και τα σχέδια μαθήματος κατανοητά για τους ίδιους. Η μεγαλύτερη δυσκολία που φαίνεται να εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί, ιδίως εκείνοι με αρνητικότερη γνώμη, ήταν στην εφαρμογή κάποιων δραστηριοτήτων. Συνήθως, ελλείψει χώρου αλλά και ξεχωριστής αίθουσας αγγλικών, οι εκπαιδευτικοί έκριναν την εφαρμογή κάποιων δραστηριοτήτων «επικίνδυνη».

Γενικά, σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν συστηματικά ότι θα ήθελαν να εμπλουτιστεί με επιπλέον δραστηριότητες για να έχουν ποικιλία να διαλέξουν το υλικό διδασκαλίας τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Έδειχναν, ωστόσο, να κατανοούν το γεγονός ότι το πρόγραμμα είναι σε ένα πρωταρχικό στάδιο και το υλικό βρίσκεται σε μια πρώιμη μορφή του. Για παράδειγμα, κατά την πρώτη χρονιά, παρέμεινε ενιαίο για τις δύο τάξεις και ο διαχωρισμός του για την Α' και Β' τάξη καθώς και ο εμπλουτισμός του, τον οποίο ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκε κατά τη δεύτερη χρονιά μετά την αξιοποίηση της εμπειρίας της πρώτης χρονιάς του προγράμματος.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αφορά στις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον των μαθητών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, που ως ηλικιακή ομάδα έχουν περιορισμένη εμπειρία από το περιβάλλον της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί με αρνητικότερη άποψη στο τέλος της χρονιάς δηλώνουν πολύ πιο συχνά ότι συνάντησαν στους μαθητές τους δυσκολίες στη συγκέντρωση ή στην τήρηση των κανόνων της τάξης (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 7). Σημαντικό, ωστόσο, είναι ότι τα ποσοστά των

εκπαιδευτικών που εντόπισαν τέτοιες δυσκολίες στους μαθητές τους είναι και στις δύο τάξεις αισθητά χαμηλότερα στο τέλος της χρονιάς. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι μαθητές εξοικειώνονταν με την εκπαιδευτική διαδικασία και με το μάθημα στο ΠΕΑΠ με το πέρασμα της χρονιάς.

Η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών σχετίζεται επίσης με τον αριθμό των μαθητών στις τάξεις του ΠΕΑΠ. Αξίζει, λοιπόν, να διερευνηθούν οι μεταβολές στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον αριθμό των μαθητών που είχαν στην τάξη τους. Η συσχέτιση αυτή στα δεδομένα φανερώνει μια τάση των εκπαιδευτικών με 21-25 παιδιά στην τάξη να αναπτύσσουν πολύ πιο συχνά αρνητική γνώμη στο τέλος της χρονιάς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερους μαθητές (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 8). Δεν μπορούμε, ωστόσο, με ασφάλεια να αποδώσουμε την αρνητικότερη γνώμη των εκπαιδευτικών στο μεγαλύτερο αριθμό μαθητών στην τάξη τους, καθώς πολλοί άλλοι παράγοντες έφεραν συνδυαστικά αυτό το αποτέλεσμα.

Οι εκπαιδευτικοί έθιξαν επίσης το ζήτημα της συνεργασίας τους με άλλους συναδέλφους, όπως το δάσκαλο της τάξης ή το διευθυντή του σχολείου, ως παράγοντα που επιδέχεται βελτίωση στην εφαρμογή του προγράμματος. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με το δάσκαλο της τάξης, από τους εκπαιδευτικούς με αρνητικότερη γνώμη στην Α' τάξη λίγοι είχαν καλή συνεργασία και υποστήριξη από το δάσκαλο, ενώ περίπου οι μισοί δεν είχαν καμία συνεργασία μαζί του (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 9). Οι εκπαιδευτικοί με θετικότερη γνώμη, από την άλλη πλευρά, είχαν σταθερά πιο συχνή συνεργασία με το δάσκαλο. Στη Β' τάξη, παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς με θετικότερη γνώμη είχαν καλή συνεργασία με το δάσκαλο, ενώ από τους λίγους εκπαιδευτικούς με αρνητικότερη γνώμη κανένας δεν είχε συνεργασία και υποστήριξη από το δάσκαλο.

Σε ένα πλαίσιο που οι εκπαιδευτικοί αγγλικής διδάσκουν ένα μάθημα ειδικότητας που τοποθετείται συχνά στις τελευταίες ώρες του προγράμματος, η έλλειψη συνεργασίας με το δάσκαλο σίγουρα επιτείνει το αίσθημα ορισμένων εκπαιδευτικών ότι τα αγγλικά δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμο μάθημα στο εργασιακό τους περιβάλλον. Ιδιαίτερα θετικό ήταν, ωστόσο, το εύρημα που αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών της Α' τάξης με τους διευθυντές των σχολείων, η οποία έγινε πιο συχνή στο τέλος της χρονιάς (βλέπε Παράρτημα 5, Πίνακας 9). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι με το πέρασμα του χρόνου οι διευθυντές εξοικειώθηκαν με το πρόγραμμα και διευκόλυναν το έργο του εκπαιδευτικού αγγλικής.

Αναφορικά με το θέμα της συνεργασίας με το δάσκαλο της τάξης και το σχολικό σύμβουλο, χωρίς οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών να είναι μεγάλες, οι εκπαιδευτικοί με θετικότερη γνώμη είχαν σταθερά περισσότερη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης και από το σχολικό σύμβουλο. Παράλληλα, με το πέρασμα της χρονιάς –κυρίως στην Α' τάξη– όλο και περισσότεροι δάσκαλοι και σχολικοί σύμβουλοι γίνονταν υποστηρικτικοί προς το πρόγραμμα, ίσως γιατί πείθονταν και οι ίδιοι από την εξέλιξη του προγράμματος για την ποιότητά του (βλ. Παράρτημα 5, Πίνακας 9).

Τέλος, η θετική απήχηση που είχε το πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς φαίνεται και από τον ιδιαίτερα υψηλό αριθμό εκπαιδευτικών που εξέφρασαν την επιθυμία να διδάξουν ξανά την επόμενη χρονιά στο πρόγραμμα του ΠΕΑΠ (70,6%). Μόνο το 4,7% δήλωσε ότι δεν θα ήθελε να αναλάβει ξανά τάξη ΠΕΑΠ, ενώ περίπου 2 στους 10 εκπαιδευτικούς εμφανίζονται διστακτικοί και όχι αποφασισμένοι για το αν θέλουν να διδάξουν ξανά στο πρόγραμμα.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν θετική εμπειρία. Πολλοί είχαν θετική άποψη γι' αυτό από την αρχή της χρονιάς, ενώ με την εμπειρία τους και τη θετική ανταπόκριση των μαθητών τους ακόμη περισσότεροι είχαν θετική στάση στο τέλος της χρονιάς. Ένας μικρός μόνο αριθμός εκπαιδευτικών διαμόρφωσε πιο αρνητική στάση προς το ΠΕΑΠ μετά από την εμπειρία τους σε αυτό. Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία, η έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και η τοποθέτηση των αγγλικών στις τελευταίες ώρες του προγράμματος είναι μερικοί από τους αρνητικούς παράγοντες που έθιξαν οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το αν στο τέλος διαμόρφωσαν θετικότερη ή αρνητικότερη στάση προς το πρόγραμμα ως σύνολο. Έτσι, λοιπόν, ακόμη και αν τελικά διαμόρφωσαν θετικότερη γνώμη για το ΠΕΑΠ, οι περιορισμοί αυτοί τους έκαναν να αδυνατούν σε κάποιες περιπτώσεις να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχει το πρόγραμμα για τους μικρούς μαθητές τους στο βαθμό που θα ήθελαν.

Ο πρώτος παράγοντας που λειτούργησε καθοριστικά για τον εκπαιδευτικό στο ΠΕΑΠ υπήρξε ο μαθητής και η ανταπόκρισή του στο πρόγραμμα. Είναι πολύ σημαντικό σε ένα πρόγραμμα, που εφαρμόζεται για πρώτη φορά, να υπάρχει τόσο θετική ανταπόκριση από τους μαθητές στους οποίους πρωτίστως απευθύνεται. Είναι χαρακτηριστικό ότι σημαντικοί παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική προσέγγιση του ΠΕΑΠ και η προσωπική εμπειρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε τόσο μικρά παιδιά, κρίθηκαν λιγότερο καθοριστικοί στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, αναδεικνύεται η σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή για το αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο ΠΕΑΠ ο εκπαιδευτικός αξιολόγησε το πρόγραμμα κυρίως βλέποντας την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται για μια πρώτη, πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, που θα δεχτεί στο μέλλον περαιτέρω σχεδιασμό και βελτίωση. Γενικά, αναγνώρισαν ότι το ΠΕΑΠ αποτελεί μια σοβαρή προσπάθεια και μια πρωτοποριακή εκπαιδευτική πρακτική για τα δεδομένα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αξίζει να αναρωτηθεί κανείς στο σημείο αυτό για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί το πρόγραμμα με βάση την πρώτη εμπειρία των εκπαιδευτικών στο ΠΕΑΠ. Σε πρώτη φάση, όπως σε κάθε καινοτόμο πρόγραμμα έτσι και στην περίπτωση του ΠΕΑΠ, κρίνεται απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις θεωρητικές αρχές σχεδιασμού του προγράμματος αλλά και σε πιθανά πρακτικά προβλήματα στην εφαρμογή του. Μέσα από την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά ενημερωμένοι πλέον για τη φιλοσοφία του προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν, θα είναι σε θέση να λειτουργήσουν με περισσότερη αυτοπεποίθηση στην τάξη τους και να διαχειρίζονται καλύτερα τα θέματα που τυχόν τους προβληματίζουν. Η επιμόρφωση θα βοηθήσει, λοιπόν, την όλη διαδικασία εξοικείωσης με το πρόγραμμα και τη διαμόρφωση των προσωπικών τους πεποιθήσεων σχετικά με την εφαρμογή του (Pajares, 1992).

Η επιμόρφωση σχετικά με το πρόγραμμα, ωστόσο, θα ήταν χρήσιμη και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στα δημοτικά σχολεία, των οποίων η συνεργασία είναι σημαντική για τον εκπαιδευτικό της αγγλικής στο νέο αυτό πρόγραμμα. Η ενημέρωση δασκάλων, διευθυ-

ντών και σχολικών συμβούλων αγγλικής για τις αρχές και τους στόχους του προγράμματος θα προωθήσει και θα υποστηρίξει αυτή τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της αγγλικής και των υπόλοιπων συναδέλφων τους. Έτσι, ακόμη και ο δάσκαλος της τάξης θα μπορέσει ενδεχομένως να προάγει στην πράξη μέσα από το μάθημά του τη διαθεματική προσέγγιση του ΠΕΑΠ και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της αγγλικής στην επίλυση πρακτικών ζητημάτων που εγείρονται συχνά κατά την εφαρμογή του προγράμματος (π.χ. η ώρα του προγράμματος στην οποία διδάσκονται τα αγγλικά).

Επιπλέον, απαραίτητη είναι και η επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις ανάγκες του εκπαιδευτικού. Ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΑΠ θα δημιουργήσει ποικιλία που θα λειτουργεί ως εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό ακριβώς οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του ΠΕΑΠ κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος αφενός διαχωρίστηκαν για την Α' και τη Β' τάξη και αφετέρου αναμορφώθηκαν από τους συγγραφείς τους που τις χρησιμοποίησαν στις τάξεις τους.[4] Τέλος, η συνεχής έρευνα για την αποτίμηση της εφαρμογής του ΠΕΑΠ είναι μια σημαντική κίνηση προς τη διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος.

Στην παρούσα έρευνα διαφαίνονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς το πρόγραμμα και αποκαλύπτεται το πώς βιώνει και το πώς παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του την εμπειρία του στις τάξεις του ΠΕΑΠ κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του. Ως εκ τούτου, η έρευνα αυτή απλώς καταγράφει πλευρές της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στις τάξεις του ΠΕΑΠ, ενώ κάνει και κάποιους πρώτους συσχετισμούς μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών και διαφόρων παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συσχετισμοί αυτοί θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν περαιτέρω για να οδηγηθεί κανείς σε πιο ασφαλή συμπεράσματα. Για παράδειγμα, μέσα από ένα στοχευμένο ερωτηματολόγιο με ερωτήματα ειδικά σχεδιασμένα ώστε να ανιχνεύουν τις αιτίες που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτυπωθούν με πιο ασφαλή τρόπο οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν τις στάσεις τους.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί και ξεχωριστά η στάση τους ως προς τη λογική της εισαγωγής ενός τέτοιου προγράμματος σε αυτή την ηλικία μαθητών και η στάση τους ως προς τις συνθήκες εφαρμογής του στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, η μέθοδος της παρατήρησης των μαθημάτων στην τάξη θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να διασταυρωθούν όσα δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στα ερωτηματολόγια με πραγματικά ερευνητικά δεδομένα από την τάξη. Κάτι τέτοιο θα έδινε μια διαφορετική –και πιο ποιοτική– διάσταση στην έρευνα.

1 Πιο συγκεκριμένα, στις ημερίδες αυτές αποσαφηνίστηκαν οι στόχοι του προγράμματος και παρουσιάστηκε μέρος του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού που είχε ήδη αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ στο διαδίκτυο.

2 Το ερωτηματολόγιο της συνολικής αποτίμησης της εφαρμογής του προγράμματος για το σχολικό έτος 2010-2011 παρατίθεται στο Παράρτημα 3.

3 Αναλυτικά η αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς έγινε το Μάρτιο του 2011 μέσω ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα 8α).

4 Αναλυτικά για τη διαδικασία διαχωρισμού του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΑΠ σε Α' και Β' τάξη, αναμόρφωσης και εμπλουτισμού του από τη συγγραφική ομάδα μετά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος βλ. Γιαννακάκη & Γκέκα, στον ίδιο τόμο.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Butler, Y. G. (2005). Comparative perspectives towards communicative activities among elementary school teachers in South Korea, Japan and Taiwan. *Language Teaching Research, 9*(4), 423-446.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, G. & Norwood, K. S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics, 97*(2), 62-67.

Dendrinos, B. (2013). (Ed.) *The "PEAP" Programme: English for Young Learners in Greek Primary School.* Athens: Research Centre for Language, Teaching, Testing and Assessment (RCeL), National and Kapodistrian University of Athens.

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη Κ. & Κοσοβίτσα, Κ. (2013). *Το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία*. Διαθέσιμο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0

Garton, S., Copland, F. and Burns, A. (2011). *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*. London: The British Council.

Jin, L. & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum, 19*(1), 5-20.

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27*(10), 65-90.

Κοσοβίτσα, Κ. (2010). Το προφίλ των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας. *ΠΕ@Π, 1.* Διαθέσιμο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2010/profil-ton-mathiton-proimis-paidikis-ilikias?cis=39

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching, 40*, 243-249.

Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*(2), 243-261.

Nur, C. (2003). English language teaching in Indonesia: changing policies and practical constraints. In W. K Ho & R. Y. L. Wong (Eds.), *English Language Teaching in East Asia Today: Changing Policies and Practices* (pp.163-172). Singapore: Eastern Universities Press.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Plourde, L. A. (2002). The influence of students teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology, 29*(4), 245-249.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: a video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 491-508.

Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education, 17*(4), 487-503.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Μάρθα Γιαννακάκη & Ντοριάνα Νικάκη

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα ενός τριετούς ερευνητικού Έργου που διερευνά τη στάση των γονέων απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση γλωσσών στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ). Δεδομένης της γενικότερα διαπιστωμένης στη βιβλιογραφία σημασίας του γονεϊκού ρόλου στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και της μεγάλης επιρροής που δέχονται τα παιδιά από το οικογενειακό περιβάλλον, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει το ρόλο των γονέων ως ενδιαφερόμενων μελών σε περιπτώσεις εφαρμογής γλωσσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, το άρθρο στόχο έχει: α) να συζητήσει τις στάσεις των γονέων προς το ΠΕΑΠ κατά τα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του, β) να παρουσιάσει τις θετικές και αρνητικές πτυχές της εφαρμογής του προγράμματος από τη σκοπιά των γονέων και γ) να καταδείξει τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιήθηκε η ανατροφοδότηση των γονέων για την αναμόρφωση και τον ανασχεδιασμό του προγράμματος. Αυτή η ευρείας κλίμακας έρευνα διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους γονείς σε δύο χρονικές περιόδους (σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012). Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη θετική στάση των γονέων απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση γλωσσών, γεγονός που επηρέασε θετικά την εφαρμογή του ΠΕΑΠ. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε εκπαιδευτικούς αγγλικής, επιμορφωτές, σχεδιαστές γλωσσικής πολιτικής καθώς και στους ίδιους τους γονείς των μικρών μαθητών.

1. Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ με σκοπό να διερευνηθεί η στάση των γονέων απέναντι στην εισαγωγή της αγγλικής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και να διαπιστωθεί εάν η στάση αυτή σημείωσε κάποια αξιοπρόσεκτη αλλαγή στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος στο ελληνικό δημόσιο σχολείο κατά τα σχολικά έτη 2010-2013.

Πιο συγκεκριμένα, εστιάζοντας στον ιδιαίτερο ρόλο που παίζουν οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον στην εκπαιδευτική πορεία των μικρών μαθητών, το άρθρο επιχειρεί να αναδείξει: α) τις απόψεις/στάσεις που διαμόρφωσαν οι γονείς για τη διδασκαλία της αγγλικής στους μικρούς μαθητές καθώς και για το πρόγραμμα κατά την πρώτη και δεύτερη χρονιά εφαρμογής του, β) τα θετικά σημεία καθώς και τις πιθανές δυσκολίες της εφαρμογής του προγράμματος, όπως αποτυπώθηκαν από την πλευρά των γονέων και γ) τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκε η ανατροφοδότηση των γονέων κατά τα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του προγράμματος για τη βελτίωσή του. Με τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων και τη συνακόλουθη αξιοποίησή τους στην πορεία της εφαρμογής του προγράμματος, οι γονείς αποκτούν έναν ιδιαίτερο ρόλο ως ενδιαφερόμενα μέλη της κοινωνίας στο πλαίσιο ενός προγράμματος που αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία για τα δεδομένα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Η μελέτη της στάσης των γονέων απέναντι σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα εν γένει και ειδικότερα σε καινοτομίες που αφορούν σε μαθητές μικρής ηλικίας έχει ιδιαίτερη σημα-

σία. Αρχικά, οι γονείς των μικρών μαθητών είναι υπεύθυνοι για επιλογές που καθορίζουν τη σχολική ζωή των παιδιών (π.χ. αν θα εγγραφεί σε Κέντρο Ξένων Γλωσσών) (Epstein et al., 2002; Μίτιλης, 2006) και συχνά γίνονται φορείς κοινωνικής και εκπαιδευτικής αλλαγής με τις κοινωνικά διαμορφωμένες ανάγκες και επιταγές τους αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Enever & Moon, 2009; Gimenez, 2009).

Μέσα από την ευρύτερη στάση τους για την εκπαίδευση και τις προσδοκίες τους από τα παιδιά, οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των μαθητών, τις προτιμήσεις που θα διαμορφώσουν καθώς και το σύνολο της ακαδημαϊκής πορείας που θα χαράξουν (Davis-Kean, 2005; Eccles, 1993; Epstein, 2001; Fantuzzo, et. al., 2006; Frome & Eccles, 1998; Griffith, 1996; Hoover-Dempsey, et. al., 2002; Marcon, 1999; Patrikakou, et. al., 2005). Συνεπώς, η στήριξη των γονέων προς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος στους μαθητές και στη συνακόλουθη επιτυχία του προγράμματος (Shumow, 1997). Γι' αυτό άλλωστε η σημασία της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς έχει γίνει πολλές φορές αντικείμενο μελέτης στη σχετική βιβλιογραφία (Drake, 2000; Ellis & Hughes, 2002; Hara & Burke, 1998; Kreider, 2002).

Ωστόσο, η επιρροή των γονέων προς τα παιδιά αρχίζει όπως είναι φυσικό πολύ νωρίτερα από την έναρξη της σχολικής τους ζωής. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το πρώτο περιβάλλον στο οποίο ένα παιδί αλληλεπιδρά με άλλα άτομα και μαθαίνει να κοινωνικοποιείται, ενώ παράλληλα αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα του (Galper et al., 1997). Αποτελεί αναμφίβολα σημαντική «σφαίρα επιρροής» (Epstein, 2001) που καθορίζει την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού (Chazan-Cohen et al., 2009; Marcon, 1999) και σε αυτό κατακτάται από τα παιδιά το μεγαλύτερο μέρος της πρώιμης γλωσσικής και κοινωνικής μάθησης (Bowman et al., 2001; Vygotsky, 1978). Έτσι, οι γονείς, έμπειροι πλέον από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από τα παιδιά, μπορούν σίγουρα να έχουν έναν ξεχωριστό ρόλο σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως το ΠΕΑΠ, που βασίζεται στη διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας και στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικών γραμματισμών σε μια ξένη γλώσσα.

Η αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος από την πλευρά των γονέων πραγματοποιήθηκε σε δύο χρονικά σημεία συλλογής δεδομένων από τους γονείς, στο τέλος της χρονιάς εισαγωγής του ΠΕΑΠ στο δημόσιο σχολείο (2010-2011) καθώς και στο τέλος της επόμενης σχολικής χρονιάς (2011-2012). Την πρώτη χρονιά αποτυπώθηκαν μέσω ερωτηματολογίου οι αρχικές εντυπώσεις των γονέων για το πρόγραμμα. Οι απόψεις και προτάσεις των γονέων μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν από την ομάδα Έργου με στόχο τη βελτίωση του προγράμματος. Κατά την επόμενη σχολική χρονιά (2011-2012) οι γονείς συμμετείχαν ξανά στην αποτίμηση του προγράμματος συμπληρώνοντας νέο ερωτηματολόγιο διαθέσιμο τόσο σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ όσο και σε έντυπη μορφή.

Η εκ νέου διερεύνηση των στάσεων των γονέων κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία. Καθώς εξελίσσεται το πρόγραμμα, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποκτούν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας και εξοικειώνονται με το εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα με την αύξηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και η εξοικείωση των μικρών μαθητών με το πρόγραμμα αλλά και η εμπειρία των ίδιων των γονέων. Συνεπώς, η άποψη και στάση τους για το πρόγραμμα σε αυτή τη φάση είναι σαφώς πιο ολοκληρωμένη σε σχέση με αυτή της πρώτης χρονιάς του προγράμματος.

2. Μεθοδολογία

Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2010-11, οι γονείς των οποίων τα παιδιά επρόκειτο να συμμετάσχουν στο ΠΕΑΠ ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα με επιστολή της υπεύθυνης Έργου, που εστάλη μέσω της αρμόδιας Διεύθυνσης του Υπουργείου σε όλα τα σχολεία ΕΑΕΠ με σκοπό να ενημερώσει τους γονείς για το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του προγράμματος, αλλά ταυτόχρονα να κατευνάσει τυχόν ανησυχίες τους για την εισαγωγή της ξένης γλώσσας σε τόσο νεαρή ηλικία. Επίσης, σε κάποιες περιοχές της χώρας προσκλήθηκαν γονείς στις τοπικές εκδηλώσεις που οργάνωσαν σχολικοί σύμβουλοι αγγλικής, στους οποίους είχε ανατεθεί ο ρόλος του επιμορφωτή για το ΠΕΑΠ. Έχοντας αναλύσει τις πληροφορίες που κατέθεσαν στην ομάδα Έργου οι επιμορφωτές, κατέστη σαφές ότι ένα σημαντικό ποσοστό των γονιών που παρακολούθησαν τις εκδηλώσεις είχαν αρνητική αντίδραση στην εισαγωγή της αγγλικής από την Α' Δημοτικού και εξέφρασαν τη δυσπιστία τους. Οι ανησυχίες τους εστίαζαν κυρίως στο φόβο για σύγχυση της αγγλικής γλώσσας με την ελληνική και την επιβάρυνση του προγράμματος των μικρών μαθητών. Σημειώθηκε επίσης ότι αρκετοί ήταν οι γονείς που κατέφυγαν σε κέντρα ξένων γλωσσών θεωρώντας απαραίτητη τη βοηθητική διδασκαλία σε φροντιστήρια για την ανταπόκριση των παιδιών τους στο πρόγραμμα.

Με εφαλτήριο την πρώτη αυτή εικόνα για τη στάση των γονέων, η ομάδα Έργου αποφάσισε να διερευνήσει τις αντιδράσεις τους προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, όταν οι γονείς θα είχαν δει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και την απήχηση που θα είχε το μάθημα των αγγλικών στα παιδιά τους.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι ένα δισέλιδο ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε από την ομάδα Έργου (βλ. Παράρτημα 6α).[1] Κατά την πιλοτική φάση της έρευνας αξιοποιήθηκε μικρό δείγμα των δεδομένων προκειμένου να διερευνηθούν οι αρχικές στάσεις και απόψεις των γονέων των μαθητών ΠΕΑΠ (Kourlessi, 2011).[2]

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητούνται τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων που αφορούν κυρίως στην σχέση τους με το μαθητή, το επίπεδο σπουδών τους, τις γλώσσες που μιλούν κτλ. Το δεύτερο και μεγαλύτερο κομμάτι αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου με τις οποίες οι γονείς καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη διδασκαλία των αγγλικών στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μια ερώτηση ανοιχτού τύπου μέσω της οποίας οι γονείς καλούνται να καταγράψουν τυχόν σχόλια για το πρόγραμμα και την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α' Δημοτικού.

Για την διανομή των ερωτηματολογίων και την συγκέντρωση δεδομένων, η ομάδα Έργου ζήτησε την συνδρομή των σχολικών συμβούλων αγγλικής.[3] Όσοι δέχτηκαν να αναλάβουν τον ρόλο του ενδιάμεσου τα προώθησαν στους διευθυντές σχολείων της περιφέρειας αρμοδιότητάς τους, και κατόπιν τα συνέλεξαν και τα επέστρεψαν στην ομάδα Έργου συμπληρωμένα.

Έτσι, μόλις πριν την ολοκλήρωση του πρώτου χρόνου εφαρμογής του ΠΕΑΠ, οι γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Α' Δημοτικού στο σχολείο. Μέχρι τον Ιούνιο του 2011, 7.250 έγκυρα ερωτηματολόγια είχαν σταλεί συμπληρωμένα από τους γονείς στην ομάδα Έργου. Η ανταπόκριση των εμπλεκομένων ήταν πιο θερμή απ' όσο αναμενόταν. Έτσι, το επιστημονικά ενδεδειγμένο αντιπροσωπευτικό δείγμα που συμπεριέλαβε η μελέτη ήταν 2.300 ερωτηματολόγια. Η επιλογή των ερωτηματολογίων προς ανάλυση έγινε έτσι ώστε να εκπροσωπούνται αναλογικά –ως προς το μα-

θητικό δυναμικό των σχολείων ΠΕΑΠ– οι γεωγραφικές περιοχές που συμμετείχαν στην έρευνα (Αττική, Στερεά Ελλάδα, Θεσσαλία, Ήπειρος, Μακεδονία, Θράκη, Πελοπόννησος, Αιγαίο, Ιόνιο, Κρήτη).

Προκειμένου να διερευνηθεί η στάση των γονέων κατά τη δεύτερη χρονιά του ΠΕΑΠ οι γονείς κλήθηκαν για ακόμα μια φορά να συμμετάσχουν στην αποτίμηση του προγράμματος απαντώντας εκ νέου σε ερωτηματολόγιο, στο διάστημα μεταξύ Απριλίου και Ιουνίου 2012, που σχεδιάστηκε από την ομάδα Έργου αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Κατά το σχεδιασμό του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε τη δεύτερη χρονιά αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της πρώτης φάσης της έρευνας καθώς και τα ευρήματα για τη στάση των γονέων που προέκυψαν κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος. Έτσι λοιπόν, αν και η δομή του ερωτηματολογίου παρέμεινε η ίδια με αυτή της πρώτης φάσης της έρευνας, πολλά ερωτήματα στο νέο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 6β) προέκυψαν μεταξύ άλλων από τις καταγεγραμμένες απόψεις των γονέων και αποτελούν ζητήματα που αναδείχθηκαν από διάφορα εμπλεκόμενα μέρη κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του ΠΕΑΠ.

Μετά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου η ομάδα Έργου ήρθε και πάλι σε επαφή με τους σχολικούς συμβούλους υπεύθυνους για την αγγλική γλώσσα, οι οποίοι με τη σειρά τους έστειλαν ενημερωτικές επιστολές σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς στα σχολεία για τη διάθεση του ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ. Στη συνέχεια, για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων, το ερωτηματολόγιο έγινε διαθέσιμο και σε έντυπη μορφή μέσω των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε όλοι οι γονείς να έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην αποτίμηση του προγράμματος. Παρόλα αυτά, η παρούσα μελέτη αφορά αποκλειστικά τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν σε έντυπη μορφή από τους γονείς στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2011-2012.

Η ανταπόκριση των γονέων ήταν για ακόμη μια χρονιά θερμή καθώς συγκεντρώθηκαν περίπου 11.000 ερωτηματολόγια γονέων από όλη την Ελλάδα. Δεδομένου ότι η ανταπόκριση των συμμετεχόντων ήταν εξαιρετικά θερμή για ακόμα μια χρονιά, εξετάστηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των 2.692 συμμετεχόντων που επιλέχθηκε με πληθυσμιακά κριτήρια.

3. Αποτελέσματα

3.1 Ερωτήματα κλειστού τύπου

Τα αποτελέσματα της **πρώτης φάσης** της έρευνας έφεραν στο φως τόσο τον ενθουσιασμό των γονιών για το ΠΕΑΠ όσο και ορισμένα σημεία του προγράμματος που τους προκάλεσαν κάποιους προβληματισμούς. Πιο συγκεκριμένα, το 74,8% των γονιών που συμμετείχαν στην έρευνα την πρώτη χρονιά έχει είτε θετική είτε απόλυτα θετική άποψη για το πρόγραμμα και το 83,3% θεωρεί ότι η επαφή των παιδιών τους με την αγγλική γλώσσα θα βοηθήσει την μετέπειτα εκμάθησή της. Άλλωστε, όπως θα δούμε και παρακάτω, τα περισσότερα από τα θετικά σχόλια των συμμετεχόντων εστιάζουν κυρίως στη φιλοσοφία του προγράμματος και, πιο συγκεκριμένα, στη μάθηση με παιγνιώδη τρόπο, με τον οποίο συμφωνούν σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες από την πρώτη κιόλας χρονιά εφαρμογής του ΠΕΑΠ (89%), όπως επίσης και με τη διδασκαλία χωρίς σχολικό εγχειρίδιο (82,8%).

Επιπρόσθετα, το 89,1% των γονέων επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά τους συμμετείχαν στο μάθημα των αγγλικών με χαρά και χωρίς ιδιαίτερο άγχος, ενώ μόνο το 9,3% δήλωσε ότι το παιδί τους αντιμετώπισε δυσκολίες. Ακόμη, το 80,2% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι τα παιδιά τους έτειναν να αναπαράγουν στο σπίτι λέξεις, ιστορίες ή τραγούδια που έμαθαν στο μάθημα των

αγγλικών. Γενικά, φαίνεται ότι το πρόγραμμα έχει πετύχει το στόχο του να «συστήσει» την αγγλική γλώσσα στους νεαρούς μαθητές χωρίς να δημιουργήσει ιδιαίτερα προβλήματα στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών και κυρίως χωρίς να τους προκαλέσει άγχος.

Παρόλα αυτά, μια μικρή μειοψηφία των συμμετεχόντων (19,6%) θεωρεί ότι το μάθημα των αγγλικών επιβαρύνει τους νεαρούς μαθητές, καθώς προσθέτει επιπλέον διδακτικές ώρες στο ημερήσιο πρόγραμμά τους. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι το 63,9% των συμμετεχόντων δηλώνουν είτε ότι δεν επικοινώνησαν ποτέ με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, είτε ότι σπάνια έρχονταν σε επαφή μαζί του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η αιτία της έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των δυο μερών δεν έγινε γνωστή, καθώς δεν σχολιάστηκε επαρκώς από τους γονείς στην ερώτηση ανοιχτού τύπου, αλλά θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί μελλοντικά.

Από τη μελέτη των απαντήσεων των γονέων κατά την **δεύτερη φάση** της έρευνας προκύπτει ότι η θετική στάση των γονέων προς το πρόγραμμα τείνει πλέον να παγιωθεί. Αν και η ανταπόκρισή τους υπήρξε ιδιαίτερα θετική από την πρώτη κιόλας χρονιά εφαρμογής του, τη δεύτερη χρονιά η στάση τους ήταν ακόμη πιο θερμή και ενθουσιώδης, καθώς φαίνεται να έχουν πλέον εξοικειωθεί με τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΠΕΑΠ. Το ποσοστό των γονέων που δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Α' Δημοτικού φτάνει πλέον το 84,8% των συμμετεχόντων. Παράλληλα, εκφράζεται και η προτίμηση των γονέων στα αγγλικά ως πρώτη ξένη γλώσσα που θα μάθουν τα παιδιά τους (81,4%).

Ακόμη, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες γονείς (88,8%) θεωρούν ότι η επαφή του παιδιού τους με τη γλώσσα θα τους δώσει ώθηση στην εκμάθησή της. Εννέα στους δέκα γονείς (91,4%) επιβεβαιώνουν ότι το παιδί τους συμμετέχει στο μάθημα των αγγλικών με χαρά και χωρίς πίεση, ενώ περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (54,7%) ισχυρίζονται ότι τα παιδιά τους τείνουν να μεταφέρουν στο σπίτι τη νέα γνώση που κατέκτησαν στο μάθημα των αγγλικών (π.χ. λέξεις, ιστορίες, τραγούδια κ.τ.λ.). Επιπλέον, ελάχιστοι ήταν και αυτή τη χρονιά οι γονείς που δήλωσαν ότι τα παιδιά τους αντιμετώπισαν δυσκολία στο μάθημα των αγγλικών (9%). Λιγότεροι σε σχέση με την πρώτη χρονιά ήταν και οι συμμετέχοντες που ισχυρίστηκαν ότι το πρόγραμμα του παιδιού τους επιβαρύνεται σημαντικά με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (12,5%).

Άλλωστε, το 88,2% των συμμετεχόντων δηλώνουν ικανοποιημένοι από τον παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας που υιοθετήθηκε από το ΠΕΑΠ (διδασκαλία μέσα από παιχνίδια, ιστορίες, τραγούδια, κτλ). Το υψηλό αυτό ποσοστό αποδοχής των μεθόδων διδασκαλίας του ΠΕΑΠ δείχνει ότι οι γονείς αναγνωρίζουν πλέον σε μεγάλο βαθμό ότι το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να αποφορτιστούν από το σχολικό πρόγραμμα μαθαίνοντας παράλληλα μια ξένη γλώσσα. Είναι πλέον σαφές ότι το πρόγραμμα δεν αποτελεί επιβάρυνση για τους μικρούς μαθητές, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τον σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων (40,2%) που θεωρεί ότι τα αγγλικά θα έπρεπε να διδάσκονται περισσότερες ώρες σε εβδομαδιαία βάση.

Παράλληλα, η πλειοψηφία των γονέων (64,2%) θα ήθελαν τα παιδιά τους να ξεκινήσουν να μαθαίνουν να γράφουν στα αγγλικά από τα μέσα της Β' Δημοτικού, ενώ το 66,7% των γονέων που συμμετείχαν στην δεύτερη φάση της έρευνας συμφωνούν με την απουσία σχολικού εγχειριδίου ή άλλου έντυπου υλικού από το πρόγραμμα.

Όσον αφορά στην επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ, τα αποτελέσματα

της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες (64,7%) δεν έχουν επαφή με τον εκπαιδευτικό της αγγλικής στο σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα φαίνεται πως η γενικότερη ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα δεν είναι ολοκληρωμένη. Ειδικότερα, ένα σημαντικό ποσοστό γονέων (83%) δεν γνώριζε την ύπαρξη της ιστοσελίδας του ΠΕΑΠ. Παρόλα αυτά, το 37% των συμμετεχόντων που ήταν ενήμεροι για την ύπαρξη της ιστοσελίδας δηλώνουν ότι την επισκέπτονται συχνά.

Η ανάγκη των γονέων για εμπλοκή φαίνεται και από το υψηλό ποσοστό συμμετεχόντων (85%) που δηλώνουν ότι θα τους ενδιέφερε να βοηθούν και οι ίδιοι τα παιδιά τους στο σπίτι μέσα από παιχνίδια και δραστηριότητες στα αγγλικά. Για το λόγο αυτό κρίθηκε, όπως θα δούμε και παρακάτω, απαραίτητος ο σχεδιασμός επιπλέον δραστηριοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για την ενασχόληση γονιών και μαθητών με την αγγλική γλώσσα και στο σπίτι. Είναι εξάλλου επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους τείνουν να επηρεάζουν θετικά την απόδοσή τους (Patrikakou, 2008).

Είναι σαφές ότι το δείγμα στις δύο φάσεις της έρευνας ήταν διαφορετικό και, ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα των δύο αυτών φάσεων δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα και να δώσουν ασφαλή συμπεράσματα. Εξάλλου, θα ήταν αδύνατο να εξεταστεί το ίδιο δείγμα και στις δυο φάσεις, δεδομένου ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στο ΠΕΑΠ και συνεπώς και οι γονείς τους αλλάζουν κάθε σχολική χρονιά. Αυτό όμως που μπορεί να διαφανεί είναι κάποιες γενικές τάσεις στις απόψεις των γονέων καθώς το πρόγραμμα εξελίσσεται.

Ένα πρώτο συμπέρασμα εξετάζοντας αντιπαραβολικά τα δεδομένα των δυο φάσεων είναι ότι κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος η συμμετοχή των γονέων στην έρευνα ήταν πολύ μεγαλύτερη. Συγκεκριμένα, την πρώτη χρονιά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 7.250 συμμετέχοντες, ενώ τη δεύτερη συμμετείχαν στην έρευνα 11.000 γονείς.

Αναφορικά με τις απόψεις τους, περισσότεροι είναι οι γονείς που δηλώνουν ότι έχουν θετική στάση προς το πρόγραμμα τη δεύτερη χρονιά. Ειδικότερα, στην πρώτη φάση της έρευνας 75% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει θετική στάση απέναντι στην πρώιμη εισαγωγή της αγγλικής, ενώ στη δεύτερη το ποσοστό αυτό αυξάνεται σε 85%. Ακόμη, λιγότεροι είναι και οι γονείς που θεωρούν τα αγγλικά ένα επιπλέον βάρος στο πρόγραμμα του παιδιού τους (13% τη δεύτερη χρονιά έναντι του 20% την πρώτη). Τα ευρήματα αυτά αποτελούν σημαντικές ενδείξεις ότι όλο και περισσότεροι γονείς σταδιακά εξοικειώνονται με τη φύση και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις του προγράμματος, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα ανοιχτού τύπου, καθώς τη δεύτερη χρονιά φάνηκε ότι είχαν κατευναστεί οι αρχικές τους ανησυχίες.

Από την άλλη πλευρά, καθώς το πρόγραμμα εξελίσσεται παρατηρείται μείωση στους γονείς που υποστηρίζουν την απουσία σχολικού εγχειριδίου (67% έναντι 83% την πρώτη χρονιά), ενώ παράλληλα το 64% των συμμετεχόντων τη δεύτερη χρονιά δηλώνουν ότι θα ήθελαν τα παιδιά τους να ξεκινούν να γράφουν στα αγγλικά στην Β' Δημοτικού. Και οι δυο αυτές τάσεις είναι πιθανό να οφείλονται στην εμπειρία των γονέων από τα κέντρα ξένων γλωσσών, όπου ακολουθούνται παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας και η εισαγωγή στην γραφή γίνεται από την πρώτη κιόλας διδακτική ώρα. Επίσης, είναι πιθανό να οφείλονται και στο ότι οι γονείς έχοντας πλέον δει το πρόγραμμα στην πράξη γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους μπορούν με ευκολία να ανταποκριθούν σε αυτό και έτσι έχουν περισσότερες απαιτήσεις.

Τέλος, είναι πολύ ενθαρρυντικό ότι στη δεύτερη φάση της έρευνας η πλειοψηφία των γονιών

δήλωσαν πως είναι πολύ πρόθυμοι να αναλάβουν έναν ενεργό ρόλο στο πρόγραμμα παίζοντας με τα παιδιά τους και αφιερώνοντας χρόνο για να κάνουν μαζί δραστηριότητες στα αγγλικά.

Συνολικά, τα δεδομένα που προέκυψαν από τα κλειστού τύπου ερωτήματα δίνουν μια ποσοτική διάσταση στην έρευνα αποτυπώνοντας με αριθμούς τις θετικές ή αρνητικές στάσεις των γονέων. Στο ανοιχτού τύπου ερώτημα, ωστόσο, η έρευνα παίρνει μια πιο ποιοτική πλέον διάσταση, καθώς οι γονείς χωρίς καθοδήγηση εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη και τη θέση τους απέναντι στο πρόγραμμα. Το τι επιλέγουν να σχολιάσουν οι γονείς σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αποτυπώνει με έναν αρκετά σαφή τρόπο τις βασικές εντυπώσεις των γονέων από το πρόγραμμα, τα θετικά ή αρνητικά τους σχόλια, αλλά και τις σύντομα διατυπωμένες προτάσεις τους για βελτίωση του προγράμματος.

3.2 Ερωτήματα ανοιχτού τύπου

Οι περισσότεροι γονείς σχολίασαν πολύ θετικά το πρόγραμμα του ΠΕΑΠ παρουσιάζοντάς το ως μια σοβαρή προσπάθεια που γίνεται στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της εκμάθησης της αγγλικής συχνά εστίασαν στα οφέλη της πρώιμης εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μιλώντας για καλύτερη αφομοίωση της νέας γνώσης σε αυτή την ηλικία και υποστηρίζοντας παράλληλα αυτή την καινοτομία στη δημόσια εκπαίδευση.

> *Η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην εποχή μας είναι απαραίτητη και καθοριστική για την επαγγελματική πορεία του παιδιού. Θεωρώ αναγκαία την εισαγωγή τους στην Α' τάξη του δημοτικού καθώς τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη επαφή με το αντικείμενο. Επίσης, ο τρόπος που διδάσκονται τα αγγλικά στην Α' Δημοτικού είναι ευχάριστος και δεν δυσκολεύει το παιδί περισσότερο.*

> *Πολύ καλή κίνηση, είμαι της άποψης ότι όσο πιο μικρό είναι το παιδί τόσο πιο εύκολα μαθαίνει. Την ίδια στιγμή ο βιωματικός τρόπος μάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι ό,τι καλύτερο, καθώς το παιδί δεν το αντιμετωπίζει σαν μια επιπλέον "υποχρέωση".*

Πολλοί γονείς, ιδιαίτερα την πρώτη χρονιά, παραδέχθηκαν ότι η αρχική τους στάση προς το πρόγραμμα ήταν επιφυλακτική. Στη συνέχεια, όμως, μέσα από την εμπειρία συμμετοχής των παιδιών τους στο ΠΕΑΠ, διαμόρφωσαν σταδιακά θετική στάση προς αυτό. Βασισμένοι κυρίως στην ενθουσιώδη αντίδραση των παιδιών για το μάθημα των αγγλικών, εκφράστηκαν πολύ ενθαρρυντικά για την απήχηση του ΠΕΑΠ στα παιδιά.

> *Αρχικά ήμουν διστακτική στο άκουσμα της προσθήκης των αγγλικών από τόσο νωρίς. Ο γιος μου ήδη αντιμετώπιζε προβλήματα προσαρμογής στις απαιτήσεις του δημοτικού και φοβόμουν ότι θα φορτωνόταν υπερβολικά. Στην πορεία όμως της τρέχουσας σχολικής χρονιάς είδα ότι η προσέγγιση είναι πολύ καλή, χωρίς δουλειά στο σπίτι και το κυριότερο, ενώ ο γιος μου είναι κλειστός και λιγομίλητος, συχνά μεταφέρει λέξεις, μου δείχνει εργασίες, με ρωτάει πώς γράφονται ή προφέρονται διάφορα πράγματα ή λέξεις! Του έχει κινήσει το ενδιαφέρον! Θετικότατο!*

Βασικό άξονα των απαντήσεων μιας πολύ μικρής μειοψηφίας γονέων που εκφράστηκαν αρνητικά για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από την Α' Δημοτικού αποτέλεσε η επιβάρυνση του προγράμματος των μικρών μαθητών. Κάποιοι τόνισαν πως θεωρούν ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο δεν είναι ομαλή για τους μικρούς μαθητές κυρίως λόγω του αυξημένου ωραρίου, καθώς και ότι η σημασία του ελεύθερου χρόνου στο σπίτι είναι ιδιαίτερα με-

γάλη σε αυτές της ηλικίες. Το περίεργο όμως είναι ότι κάποιοι από αυτούς τους γονείς άρχισαν να στέλνουν το παιδί τους και σε κέντρο ξένων γλωσσών, παράλληλα με το σχολείο!

Σχεδόν στην πλειοψηφία τους οι γονείς και στις δυο φάσεις της έρευνας σχολίασαν τις μεθόδους διδασκαλίας στο ΠΕΑΠ λέγοντας ότι αποδέχονται την πρώιμη εισαγωγή των αγγλικών στα σχολεία όταν αυτή πραγματοποιείται «μέσω παιχνιδιού, τραγουδιών και ιστοριών όπως στο ΠΕΑΠ». Έδειξαν, λοιπόν, να συμφωνούν με τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στο πρόγραμμα. Μίλησαν για έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο διδασκαλίας, «σαν παιχνίδι», που εισάγει τα παιδιά στη νέα γλώσσα προετοιμάζοντάς τα με «ήπιο» τρόπο για την εκμάθηση γραφής σε μεταγενέστερο στάδιο. Συχνά μάλιστα έκαναν και έναν παραλληλισμό της διδασκαλίας της αγγλικής στο ΠΕΑΠ με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών που επίσης ξεκινάει με επαφή του παιδιού με τον προφορικό λόγο και όχι με γραφή και αλφάβητο. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

> *Το πρόγραμμα βοήθησε πολύ τα παιδιά γιατί ήταν ευχάριστο στη διδασκαλία του. Αφού γινόταν με τραγούδια και παιχνίδια, τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν και το είχαν από τα πρώτα στην προτίμησή τους.*

> *Είμαι πολύ ικανοποιημένη από τον τρόπο εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ο γιος μου αναγνωρίζει λέξεις, λέει τραγούδια και γενικότερα είναι πολύ καλά προδιατεθειμένος απέναντι στα αγγλικά, έγιναν γι' αυτόν οικείο άκουσμα μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τον μεγαλύτερο γιο μου που ξεκίνησε τα αγγλικά στην Γ' τάξη.*

Η απουσία ενός τυπικού βιβλίου στο μάθημα των αγγλικών βρήκε σύμφωνη τη μεγάλη πλειοψηφία των γονέων κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος. Φαίνεται πως προτεραιότητα των γονέων σε εκείνο το στάδιο ήταν να μην επιβαρυνθούν οι μικροί μαθητές με επιπλέον φόρτο εργασίας από το μάθημα των αγγλικών. Ωστόσο, τη δεύτερη χρονιά αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες γονείς που πρότειναν την ένταξη έντυπου υλικού στο πρόγραμμα ιδιαίτερα στη Β' Δημοτικού. Οι γονείς αυτοί ισχυρίστηκαν πως η ύπαρξη ενός βιβλίου θα βοηθούσε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως το μάθημα των αγγλικών παρουσιάζει μια συνέχεια, αλλά θα δημιουργούσε παράλληλα και τις προϋποθέσεις για μια ομαλή μετάβαση στη Γ' Δημοτικού. Ένας ακόμα λόγος που οι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία για ένταξη σχολικού εγχειριδίου στο πρόγραμμα ήταν γιατί με την απουσία έντυπου υλικού ένιωσαν ότι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τη δουλειά που κάνουν τα παιδιά τους στο μάθημα των αγγλικών.

> *Με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο χωρίς βιβλίο ή τετράδιο εργασίας γίνεται ένα παιχνίδι με ζωγραφιές που δεν μπορείς καν να ελέγξεις.*

Όπως εξηγήθηκε παραπάνω, οι γονείς βρήκαν το πρόγραμμα μεθοδολογικά ενδιαφέρον και με δυνατότητες να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών τους, γεγονός που φαίνεται να τους δημιούργησε μια αισιοδοξία όσον αφορά στις προσπάθειες αναβάθμισης της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Συχνά αναγνώρισαν την ανάγκη ύπαρξης ενός πρωτοποριακού προγράμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο να αποκλίνει από την παραδοσιακή διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Σχολίασαν, επίσης, ότι με τις παραδοσιακές μεθόδους που διδάχθηκαν οι ίδιοι την ξένη γλώσσα κατέληξαν να μην μπορούν να χρησιμοποιήσουν άνετα τη γλώσσα.

Οι γονείς επίσης ζήτησαν να μπορούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν την ξένη γλώσσα στο δημόσιο σχολείο και να αισθάνονται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του λειτουργεί

αποτελεσματικά και οργανωμένα. Βασικό ζητούμενο γι' αυτούς είναι να πιστοποιούν τα παιδιά τους τη γνώση της αγγλικής μέσα από συστηματική δουλειά στο δημόσιο σχολείο. Όπως δήλωσαν, θέλουν να απαλλαγούν από τα έξοδα των φροντιστηρίων, τα οποία χαρακτήρισαν «δυσβάσταχτα». Επιπλέον, όμως, τα φροντιστήρια είναι γι' αυτούς σπατάλη πολύτιμου ελεύθερου χρόνου, τον οποίο τα παιδιά έχουν απόλυτη ανάγκη για ξεκούραση και παιχνίδι σε αυτή την ηλικία.

Θα ήταν κατά τη γνώμη μου ιδανικό να μαθαίνει το παιδί την ξένη γλώσσα στο σχολείο -σ' όλες τις βαθμίδες του- χωρίς να χρειάζεται να πηγαίνει σε φροντιστήριο και βέβαια, μέσα από το σχολείο να παίρνει και τον αντίστοιχο τίτλο, που στις μέρες μας είναι απαραίτητος όσο ποτέ άλλοτε.

Επιπλέον, δήλωσαν την ανάγκη τους για συστηματική ενημέρωση αναφορικά με τους στόχους, τις αρχές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του προγράμματος, ενώ θέλουν να γνωρίζουν περισσότερα για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι.

Νομίζω απαιτείται ακόμη μεγαλύτερη ενημέρωση των γονιών προκειμένου να στηρίξουν την εφαρμογή.

Ζήτησαν επίσης περισσότερη επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της αγγλικής, καθώς φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν καλούνται για ενημέρωση.

Θα ήθελα κάποια μορφή επικοινωνίας και ενημέρωσης από τη δασκάλα των αγγλικών για την πρόοδο του παιδιού μου.

Καθώς το ΠΕΑΠ φαίνεται να λειτουργεί σαν ένας παράγοντας που ενισχύει την εμπιστοσύνη των γονέων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, πολλοί από τους συμμετέχοντες ζητούν αύξηση ωρών ή ακόμη πιο πρώιμη εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας (στο νηπιαγωγείο). Αρκετοί γονείς μάλιστα προτείνουν και τη γενικευμένη εφαρμογή του προγράμματος, καθώς θεωρούν ότι θα έπρεπε μελλοντικά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του σχολικού προγράμματος στην Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Προτείνω περισσότερες ώρες διδασκαλίας για να γίνει η εκμάθηση των αγγλικών κυρίως από το σχολείο και όχι από τα φροντιστήρια.

Είναι μια πολύ θετική προσπάθεια, η οποία θα μπορούσε σιγά-σιγά να μπει σε μια πιο οργανωμένη και συστηματική βάση.

4. Αξιοποίηση ευρημάτων

Η ανατροφοδότηση των γονέων αλλά και όλων των άλλων εμπλεκομένων μελών που προέκυψε από την πρώτη φάση της έρευνας λήφθηκε υπόψη στο σχεδιασμό του προγράμματος κατά την δεύτερη χρονιά εφαρμογής του. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα Έργου, μένοντας πιστή στη φιλοσοφία και τις αρχές του προγράμματος, αναμόρφωσε το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό, ενώ σχεδίασε και νέες δραστηριότητες που εντάχθηκαν σε αυτό. Ακόμα, την δεύτερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος διαχωρίστηκε το εκπαιδευτικό υλικό της Α' και της Β' Δημοτικού, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών των δυο τάξεων ξεχωριστά.

Ένα από τα ευρήματα που αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό της δεύτερης χρονιάς ήταν και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν υπήρχε ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών την πρώτη χρονιά εφαρμογής του ΠΕΑΠ. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο πλαίσιο του προγράμματος (διδασκαλία σε περισσότερα από ένα σχολεία, διαφορετικό ωράριο από το

δάσκαλο της τάξης, κ.ά.), αποφασίστηκε να ενσωματωθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενότητα που αφορά τη σημασία του ρόλου του γονιού στη διδασκαλία μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας, με σκοπό να γεφυρώσει το κενό μεταξύ γονιού και εκπαιδευτικού. Τέλος, τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας αξιοποιήθηκαν από την ομάδα Έργου στο σχεδιασμό της δεύτερης φάσης, με σκοπό να τεθούν νέα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και στο σχεδιασμό του νέου ερευνητικού εργαλείου.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την δεύτερη φάση της έρευνας μελετήθηκαν εκτενώς και ελήφθησαν υπόψη στο σχεδιασμό του προγράμματος την τρίτη χρονιά εφαρμογής του. Αρχικά, η ομάδα Έργου για να ανταποκριθεί στην ανάγκη που εξέφρασαν οι γονείς για ενημέρωση αλλά και τη δική τους εμπλοκή στο πρόγραμμα προχώρησε στο σχεδιασμό της «Γωνιάς του Γονιού». Η «Γωνιά του Γονιού» είναι ένα πεδίο που εντάχθηκε στη νέα εκπαιδευτική πύλη του ΠΕΑΠ και απευθύνεται στους γονείς ενημερώνοντάς τους για το πρόγραμμα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μικρών μαθητών. Επίσης, περιλαμβάνει δραστηριότητες αποκλειστικά σχεδιασμένες για αυτούς, μέσω των οποίων μπορούν να παίξουν με τα παιδιά τους στα αγγλικά. Το υλικό που παρέχεται στους γονείς δεν αποσκοπεί στην διδασκαλία της γλώσσας αλλά στην εξοικείωση με αυτή και ανανεώνεται διαρκώς με νέα παιχνίδια και δραστηριότητες.

Ακόμη, κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 αποφασίστηκε να εμπλουτιστεί το εκπαιδευτικό υλικό της Β' Δημοτικού με ασκήσεις γραμματισμού στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών στο γραφωνημικό σύστημα την αγγλικής γλώσσας. Σκοπός του νέου υλικού που προστέθηκε στις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες είναι να διευκολυνθούν οι μικροί μαθητές στην μετέπειτα εκμάθηση του αγγλικού αλφάβητου στη Γ' Δημοτικού, καθώς και να ευαισθητοποιηθούν στην γραφή και στην ανάγνωση από την Β' Δημοτικού.

Μια ακόμη από τις αποφάσεις που πάρθηκαν μετά το τέλος της δεύτερης φάσης της έρευνας είναι να διατεθεί στους εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ το υλικό του προγράμματος σε έντυπη μορφή και πιο συγκεκριμένα σε δυο πλήρη εκπαιδευτικά πακέτα για την Α' και Β' Δημοτικού [teacher's kits] που θα περιλαμβάνουν όλα τα σχέδια μαθήματος, τα υλικά και τα μέσα που απαιτούνται για την υλοποίηση του προγράμματος (φύλλα εργασίας, flashcards, audio cds, κτλ.). Φυσικά, δεν θα μπορούσε να ενταχθεί έντυπο υλικό και για τους μικρούς μαθητές στα πλαίσια του ΠΕΑΠ, καθώς κάτι τέτοιο δεν συνάδει με τη φιλοσοφία του που στοχεύει στην εξοικείωση με την αγγλική με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που οι μαθητές έμαθαν τη μητρική τους γλώσσα. Τέλος, την τρίτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν σε περισσότερο βάθος στη διαχείριση αλλά και την αξιοποίηση των γονέων στις τάξεις του ΠΕΑΠ.

5. Συμπερασματικά

Εξετάζοντας τις απόψεις και στάσεις των γονιών απέναντι στο ΠΕΑΠ κατά τον πρώτο και δεύτερο χρόνο της εφαρμογής του, φαίνεται ότι, παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς τους, δέχτηκαν με ενθουσιασμό αυτήν την καινοτομία στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Η εμπειρία τους στο πρόγραμμα και ο ενθουσιασμός των παιδιών τους ήταν καταλυτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των απόψεών τους και ένας μεγάλος αριθμός γονέων δηλώνει πως επιθυμεί τη γενικευμένη εφαρμογή του προγράμματος σε όλα τα σχολεία της χώρας. Όπως δηλώνουν και οι ίδιοι, το ΠΕΑΠ συμβάλλει στην αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο και παρέχει μοναδικές -καθώς και ίσες- ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημασία του ρόλου του γονιού στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, ιδιαίτερα σε μαθητές πρώιμης παιδικής ηλικίας, την ανάγκη τους για συνεχή ενημέρωση αλλά και την επιθυμία τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο μέσα στο πρόγραμμα.

Μερικά επιπλέον ερωτήματα τα οποία θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν διεξοδικότερα στο μέλλον είναι τα ακόλουθα:

- Ποιοι παράγοντες συνετέλεσαν στο να αλλάξουν οι γονείς τη στάση τους απέναντι στο ΠΕΑΠ;
- Θα ήθελαν να λάβουν οι γονείς περισσότερη ενημέρωση για το ΠΕΑΠ και, αν ναι, με ποιον τρόπο (ενημερωτικές ημερίδες, σεμινάρια, συχνές καθορισμένες συναντήσεις με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς κτλ.);
- Σκοπεύουν οι γονείς του ΠΕΑΠ να αποφύγουν ή να καθυστερήσουν την εγγραφή των παιδιών τους σε κέντρα ξένων γλωσσών λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα;

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι το παρόν άρθρο δεν αποτελεί αξιολόγηση του προγράμματος αλλά σκιαγράφηση των απόψεων των γονέων για το ΠΕΑΠ. Για την γενικότερη αποτίμηση του προγράμματος απαιτείται να ληφθεί υπόψη η γνώμη όλων των ενδιαφερόμενων μερών –εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετείχαν στο ΠΕΑΠ– οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στο πρόγραμμα και η άποψή τους μπορεί να διαφέρει από αυτή των γονιών, κάτι που έχει ήδη ξεκινήσει και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ήδη σε άρθρα του παρόντος τόμου (βλ. Δενδρινού & Αναστασίου, ίδιος τόμος; Γιαννακάκη, ίδιος τόμος). Επιπλέον, η πλήρης αξιολόγηση ενός καινοτόμου θεσμού απαιτεί την παρέλευση ενός αναγκαίου και ικανού χρόνου για να γίνει εμφανής η επίδραση που είχε τόσο στους μαθητές και τους γονείς τους όσο και στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει βέβαια να παραληφθεί η ανάγκη για εξωτερική αξιολόγηση όλου του προγράμματος πριν τη γενικευμένη εφαρμογή του.

Συνοψίζοντας, μέσω της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται για ακόμη μια φορά η επιτακτική ανάγκη να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ του σχολικού και του ενδοοικογενειακού περιβάλλοντος. Ακόμη, οι γονείς μέσω της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να συνειδητοποιήσουν την επιρροή που ασκούν στα παιδιά τους αλλά και τη δυναμική που έχει η συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό (Patrikakou, et al., 2005).

1 Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου και την πιλοτική συγκέντρωση δεδομένων συνεργάστηκε η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΤΑΓΦ Χαρά Κουρλέση, η οποία είχε την βοήθεια της επιστημονικής υπεύθυνης του ΠΕΑΠ, καθ. Β. Δενδρινού, της τ. υπεύθυνης του σχετικού υποέργου καθ. Α. Παπακωνσταντίνου καθώς και της στατιστικού κ. Μ. Λαφτσίδου, την οποία ευχαριστούμε θερμά.

2 Τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης της έρευνας αναφέρονται στη διατριβή με τίτλο «Teaching English to very young learners: Parents' attitudes towards the PEAP project», η οποία εκπονήθηκε για την απονομή ΜΔΕ υπό την επίβλεψη της καθ. Α. Παπακωνσταντίνου στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με ειδίκευση στην «Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία» του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

3 Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους σχολικούς συμβούλους αγγλικής που συνεργάστηκαν μαζί μας και βοήθησαν να συγκεντρωθούν στοιχεία για την παρούσα έρευνα και ιδιαίτερα τις κκ. Δέσποινα Αγγελιδάκη και Ελένη Πουλλά από την Κρήτη, την κ. Βασιλική Κώτσιου από την Αιτ/νια, την κ. Ελένη Ζώη-Ρέππα από την Πελοπόννησο και την κ. Βασιλική Τσιτούρα από τη Δυτ. Μακεδονία.

Βιβλιογραφία

Bowman, B., Donovan, S. & Burns, S. (Eds.) (2001). *Eager To Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington DC: National Academy Press.

Chazan-Cohen, R. et al. (2009). Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development, 20*(6), 958-977.

Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford Press.

Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.

Drake, D. D. (2000). Parents and families as partners in the education process: Collaboration for the success of students in public schools. *ERS Spectrum, 18*(2), 34-39.

Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions and activity choices. In J. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp.145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ellis, D. & Hughes, K. (2002). *Partnerships by Design: Cultivating Effective and Meaningful School Family Community Partnerships*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Enever, J. & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge. In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp.5-21). Reading, UK: Garnet Education Publishing.

Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N. & Van Voorhis, F. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fantuzzo, J., Perry, M. A. & Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 142-152.

Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435-452.

Galper , A., Wigfield, A. & Seefeldt, C. (1997). Head start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performances on different activities. *Child Development, 68*, 897-907.

Gimenez, T. (2009). English at primary school level in Brazil: Challenges and perspectives. In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp.53-59). Reading, UK: Garnet Education Publishing.

Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research, 90*, 33-41.

Hara, S. R. & Burke, D. J. (1998) Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal, 8*(2), 9-19.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teacher and Teacher Education, 18*, 843-867.

Kourlessi, C. (2011). *Teaching English to Very Young Learners: Parents' Attitudes Towards the PEAP Project*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MA in Applied Linguistics. Athens: National & Kapodistrian University of Athens.

Kreider, H. (2002). *Getting Parents "Ready" for Kindergarten: The Role of Early Childhood Education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review, 28*, 395-412.

Μίτιλης, Α. (2006). Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις γονέων για το Ολοήμερο σχολείο. Στο Α. Μ. Μαρκαντωνάτου & Ν Σαλτέρης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Κοντινά και Μακρινά Πλάνα* (σσ.35-41). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Patrikakou, E. N. (2008). *The Power of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools for Student Success*. Lincoln, IL: Center on Innovation and Improvement.

Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.) (2005). *School-family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Edwards, C. P., Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: The getting ready intervention. *Journal of School Psychology, 49*, 361-383.

Shumow, L. (1997). Parents' educational beliefs: Implications for parent participation in school reforms. *School Community Journal, 7*(1), 205-218.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Ευδοκία Καραβά & Μαρία Λαφτσίδου

ΤΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΑΠ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Περίληψη

Οι πληροφορίες για το πλαίσιο στο οποίο θα εφαρμοστεί ένα νέο πρόγραμμα σπουδών για μια ξένη γλώσσα καθώς και το συνακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το σχεδιασμό ενός προγράμματος κατάλληλου για το παιδαγωγικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για τους οποίους προορίζεται. Με στόχο τη συγκέντρωση αυτής της πληροφόρησης, στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ αναπτύχθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που αναρτήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του προγράμματος, ώστε να είναι εύκολη η εξαγωγή της παρεχόμενης πληροφορίας. Το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο αποτέλεσε το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας που διεξήχθη με τους εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ που κλήθηκαν να το συμπληρώσουν, σχεδιάστηκε βάσει συγκεκριμένης μεθόδου και στρατηγικής, κατόπιν συνεργασίας μιας μεγάλης ομάδας ερευνητών που δουλεύουν για το ΠΕΑΠ. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν η παραγωγή ενός αξιόπιστου εργαλείου για τη συλλογή δεδομένων απαραίτητων για τη μετέπειτα εξέλιξη του προγράμματος σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει βήμα προς βήμα τα στάδια ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, αναδεικνύοντας τη διαδικασία σχεδιασμού του ως δείγμα καλής πρακτικής, χωρίς εκτενείς αναφορές σε ζητήματα περιεχομένου ή σε τεχνικές λεπτομέρειες.

1. Εισαγωγή

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός νέου προγράμματος σπουδών και την χρήση του συνακόλουθου εκπαιδευτικού υλικού είναι να γνωρίζουν εκείνοι που έχουν την επιστημονική ευθύνη για το πρόγραμμα λεπτομέρειες σχετικά με τις συνθήκες εφαρμογής του: ποιοι θα το εφαρμόσουν, πού και πώς. Τα δεδομένα αυτά μπορούν αφενός να συμβάλουν στην ορθότερη εφαρμογή του προγράμματος σε βάθος χρόνου και αφετέρου να αποτελέσουν σημαντική πηγή ανατροφοδότησης για το πρόγραμμα καθαυτό με αποτέλεσμα να οδηγήσουν σε σημαντικές τροποποιήσεις του.

Όταν ξεκίνησε ο σχεδιασμός των επιμέρους προγραμμάτων σπουδών και του ευρύτερου «Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» γνωστό πλέον ως ΠΕΑΠ (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Κοσοβίτσα, 2013), το οποίο η ομάδα Έργου είχε την υποχρέωση να εκπονήσει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα ώστε να δοκιμαστεί άμεσα, τα δεδομένα για τις συνθήκες εφαρμογής του ήταν ελάχιστα, αφού ούτε το Υπουργείο Παιδείας, για λογαριασμό του οποίου εκπονείτο το ΠΕΑΠ, δεν διέθετε τα απαραίτητα στοιχεία. Επίσης, όπως διαπιστώθηκε, όταν πλέον είχε αρχίσει να δοκιμάζεται, οι συνθήκες εφαρμογής του άλλαζαν τακτικά και οι αλλαγές, πολλές από τις οποίες ήταν σημαντικές, έπρεπε να αποτυπώνονται συστηματικά όχι μόνο για επιστημονικούς και παιδαγωγικούς λόγους αλλά και για λόγους εντελώς πρακτικούς, όπως π.χ. να γίνει εξαρχής πληροφόρηση και επιμόρφωση στους νέους κάθε χρονιά εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ.

Η συγκέντρωση πληροφοριών από εκείνους που μπορούν να τις παρέχουν –αλλά που δεν είναι πάντα πρόθυμοι να δώσουν τον απαιτούμενο χρόνο για να τις προσφέρουν, αν δεν

είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν– δεν είναι καθόλου εύκολη ιστορία. Αντίθετα μάλιστα· είναι ιδιαίτερα επίπονη. Είναι τόσο δύσκολο το έργο αυτό όσο δύσκολο είναι να κατασκευαστούν εργαλεία κατάλληλα για την συλλογή των πληροφοριών. Αυτό ακριβώς διαπίστωσε και η ομάδα Έργου που αναγκάστηκε να αναπτύξει τελικά ένα «πολυδύναμο» εργαλείο ένα εκτενές ερωτηματολόγιο (αντί 2-3 σύντομων ερωτηματολογίων) που θα απαντούσαν μόνο μια φορά ετησίως εκείνοι στους οποίους απευθυνόταν, αλλά θα παρείχε πολλές από τις απαραίτητες πληροφορίες.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς αγγλικής που δίδαξαν τις πρώτες χρονιές εφαρμογής του ΠΕΑΠ, δηλαδή 2010-2012, πέρασε από διάφορα στάδια ελέγχου μέχρι την οριστικοποίησή του· δηλαδή, μέχρι που να είναι κατάλληλο για να συλλέξει με τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο τις πληροφορίες εκείνες που οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να παρέχουν, αλλά και άλλες πληροφορίες με τις οποίες διασταυρώνονταν πληροφορίες που είχαν δώσει άλλοι εμπλεκόμενοι στο ΠΕΑΠ, όπως π.χ. οι διευθυντές των σχολείων ΕΑΕΠ, στους οποίους ζητήθηκε να συμπληρώσουν διαφορετικό ερωτηματολόγιο.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ ήταν εξαιρετικά χρήσιμα. Έδωσαν στην ομάδα Έργου μια ολοκληρωμένη εικόνα των συνθηκών εφαρμογής του προγράμματος σπουδών για την Α' και Β' Δημοτικού και του συνακόλουθου εκπαιδευτικού υλικού. Ταυτόχρονα, παρείχαν πληροφορίες που τροφοδότησαν σειρά παράλληλων ενεργειών, όπως τον σχεδιασμό του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μέσω του Ερωτηματολογίου του Εκπαιδευτικού ΠΕΑΠ, η στατιστική ανάλυση και η γενικότερη επεξεργασία τους τροφοδότησε άμεσα την αποτίμηση και εσωτερική αξιολόγηση του Έργου.

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο καθαυτό και όχι τα δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που έγινε αφορμή για μια σειρά από μελέτες για το ΠΕΑΠ, ορισμένες από τις οποίες περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο. Συζητιούνται τα στάδια ανάπτυξης του ερωτηματολογίου που έπρεπε να αποτελέσει ένα έγκυρο μεθοδολογικό εργαλείο κατάλληλο για τους στόχους μιας έρευνας που προσελκύει τη συμμετοχή (Brace 2008; Lietz 2010; MRS, 2010, 2011; Oppenheim 1992; Siniscalco & Auriat, 2009; Statistics Cananda 2003, 2009; Taylor-Powell, 1998).

Η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου συχνά φαντάζει μια εύκολη υπόθεση, ιδιαίτερα σε μη έμπειρους ερευνητές, κάτι που οποιοσδήποτε θα μπορούσε λίγο-πολύ να σχεδιάσει. Φυσικά αυτό δεν είναι αλήθεια. Απαιτεί πολύ καλή γνώση των υπό μελέτη φαινομένων, αλλά και εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία στο σχεδιασμό ερευνητικών εργαλείων. Λέγεται χαρακτηριστικά ότι «καμία στατιστική έρευνα δεν μπορεί να είναι καλύτερη από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή» (Moser & Kalton, 1985). Με τη φράση αυτή τονίζεται το γεγονός ότι σε μια έρευνα, ακόμη και αν εφαρμοστεί αποτελεσματικό σχέδιο δειγματοληψίας ή η πλέον ενδεδειγμένη ανάλυση των στοιχείων, δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα αν λάβουμε απαντήσεις από ένα ακατάλληλο ερωτηματολόγιο, από ασαφείς ερωτήσεις, κτλ. Είναι εξαιρετικά εύκολο να γράψει κανείς ερωτήσεις και να τις βάλει σε μια τυχαία σειρά, ωστόσο, αν οι ερωτήσεις είναι άστοχες, κακοδιατυπωμένες ή σε λανθασμένη σειρά, τότε οι συλλεγόμενες πληροφορίες μπορεί να έχουν μικρή αξία ή να είναι ακόμη και παραπλανητικές. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο, καθώς είναι το μέσο επικοινωνίας του ερευνητή με τον ερωτώμενο, έχει μεγάλη επίδραση όχι μόνο στην ποιότητα των στοιχείων που θα συλλεχθούν, αλλά και στην εντύπωση που θα δοθεί στον ερωτώμενο για την ποιότητα

της διεξαγόμενης έρευνας επηρεάζοντας έτσι την απόφασή του να λάβει ή όχι μέρος σε αυτή.

2. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο

Η επιλογή της τεχνικής συλλογής πληροφοριών γίνεται με γνώμονα τη φύση των διερευνούμενων ερωτημάτων, το απαιτούμενο εύρος και βάθος των πληροφοριών που συλλέγονται, τη χρονική στιγμή της έρευνας, το κόστος υλοποίησης, τους διαθέσιμους πόρους και τους χρονικούς περιορισμούς που ενδεχομένως υπάρχουν (Westat, 2010). Η τεχνική της έρευνας με ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε στην προκειμένη περίπτωση επειδή είναι κατάλληλη για τη συγκέντρωση περιγραφικών δεδομένων και για την καταγραφή στοιχείων που καλύπτουν πολλά θέματα. Η τεχνική αυτή έχει το πλεονέκτημα του σχετικά μικρού κόστους, που γίνεται ακόμη μικρότερο όταν το ερωτηματολόγιο είναι ηλεκτρονικό (αναρτημένο σε διαδικτυακό τόπο του Έργου, όπως στην περίπτωσή μας), καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην περίπτωση αυτή αποθηκεύονται αυτόματα σε βάση δεδομένων με την κωδικοποίηση που ορίζει ο ερευνητής. Έτσι, η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων μπορεί να ξεκινήσει αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συλλογής τους. Από την άλλη, βασικό της μειονέκτημα είναι ότι παρέχει μόνο μία γενική εικόνα, συχνά μη επαρκή, και ενδέχεται να μην αποτυπώνει τις «πραγματικές» στάσεις, συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά όσων συμμετέχουν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο (μεροληψία απόκρισης). Το τελευταίο μπορεί να οφείλεται είτε στην παρανόηση των ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες είτε στη σκόπιμη από μέρους τους απόκρυψη της πραγματικότητας επειδή ένιωσαν «απειλή». Πρόσθετη μεροληψία ενδέχεται να υπάρξει όταν τα άτομα που δέχονται να συμμετάσχουν διαφέρουν από τα άτομα που αρνούνται (μεροληψία μη απόκρισης). Επιπλέον, όταν η έρευνα διεξάγεται σε δείγμα του υπό μελέτη πληθυσμού, τότε η αποτύπωση που πραγματοποιείται αποκλίνει από την πραγματικότητα (σφάλμα δειγματοληψίας). Τα μειονεκτήματα αυτά λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας και ουσιαστικά αποτελούν τους εκ των προτέρων γνωστούς περιορισμούς της (Dornyei, 2010; Westat, 2010).

Το συντονισμό των ενεργειών και την ευθύνη για τη δημιουργία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ανέλαβε η ομάδα Έργου η οποία αποτελείται από επιστήμονες στο χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με σχετική εμπειρία στην κατασκευή ερευνητικών εργαλείων, καθώς επίσης από την στατιστικό, επιστημονική συνεργάτιδα του Έργου. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια ανάπτυξης του ερωτηματολογίου βήμα-βήμα και συζητιούνται οι εγγενείς δυσκολίες στην κατασκευή του.

2.1 Βήμα 1ο: Στόχοι του ερευνητικού εργαλείου

Το πρώτο και εξαιρετικά σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη οποιουδήποτε ερωτηματολογίου είναι ο σαφής προσδιορισμός του στόχου ή των στόχων του. Το βήμα αυτό είναι καθοριστικό γιατί θα επηρεάσει τον προσδιορισμό των αναγκών πληροφόρησης και την επιλογή, το εύρος ακόμα και τη διατύπωση των ερωτημάτων. Μετά από συστηματική συζήτηση και προβληματισμό και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών στο Έργο και τα κενά πληροφόρησης που είχε η ομάδα ‘Εργου συναποφασίστηκαν οι ακόλουθοι στόχοι:

- Η αποτύπωση του προφίλ των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το ΠΕΑΠ.
- Η ανίχνευση του βαθμού κάλυψης των αναγκών ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ο εντοπισμός αναγκών που δεν έχουν καλυφθεί.
- Η αποτύπωση της γνώμης των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσ-

σας στη Α' και Β' Δημοτικού, για τη φιλοσοφία και τους στόχους του ΠΕΑΠ.

- Η συγκέντρωση στοιχείων για τον τρόπο εφαρμογής του ΠΕΑΠ στα σχολεία ΕΑΕΠ.
- Η σκιαγράφηση του σχολικού περιβάλλοντος εφαρμογής του ΠΕΑΠ (υλικοτεχνικές υποδομές, υποστηρικτικές δομές του εκπαιδευτικού έργου, κουλτούρα συνεργασίας κ.ά.) και της επίδρασής του στην εφαρμογή του ΠΕΑΠ.
- Η καταγραφή του υλικού που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, καθώς και της ανατροφοδότησής τους για τις αναμορφωμένες δραστηριότητες του ΠΕΑΠ.
- Η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στις επιμορφωτικές ανάγκες και στη γνώμη των εκπαιδευτικών για το ΠΕΑΠ.

2.2 Βήμα 2ο: Ανάγκες πληροφόρησης

Μετά τον καθορισμό των στόχων του ερωτηματολογίου, θα πρέπει να προσδιοριστούν οι πληροφορίες που χρειάζονται προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Η ομάδα Έργου με βάση τους προκαθορισμένους στόχους ανέλυσε τον κάθε στόχο σε επιμέρους ερωτήματα και επέλεξε τα αντίστοιχα μετρήσιμα μεγέθη (παράμετροι), τα οποία με την μορφή ερωτήσεων ή δηλώσεων προς αξιολόγηση συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Έτσι, για την αποτύπωση, λόγου χάρη, του προφίλ των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ καθορίστηκε ότι χρειάζεται να καταγραφούν οι εξής παράμετροι: το φύλο, η ηλικία, η κατάρτιση, η διδακτική εμπειρία και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με το δημόσιο.

Κάποια από τα στοιχεία αυτά δεν επιλέχθηκαν μόνο για τη σκιαγράφηση του προφίλ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, αλλά για να εξυπηρετηθούν και άλλοι στόχοι. Συγκεκριμένα, στοιχεία σχετικά με την κατάρτιση και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών δίνουν την ευκαιρία για συσχετισμούς με τις στάσεις και απόψεις τους απέναντι στο πρόγραμμα καθώς και για εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Στο στάδιο αυτό αξιοποιήθηκαν επίσης η εμπειρία και οι γνώσεις από προηγούμενες σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ σε έρευνα με ερωτηματολόγιο που πραγματοποιήθηκε την προηγουμένη σχολική χρονιά και είχε παρόμοιους στόχους, αναδείχθηκαν νέα θέματα που φαίνεται να προβληματίζουν ή να δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών, όπως η μη χρήση βιβλίου. Επιπλέον, κάποια ερωτήματα του προηγούμενου ερωτηματολογίου κρίθηκε ότι συλλέγουν διαφορετική ή λιγότερη πληροφόρηση από αυτή που χρειάζεται η ομάδα Έργου. Σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, λόγου χάρη, τα ερωτήματα για τις υλικοτεχνικές υποδομές (ειδικές αίθουσες διδασκαλίες, οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, φωτοτυπικό μηχάνημα, πρόσβαση στο διαδίκτυο) κατέγραφαν αν η υποδομή υπάρχει ή όχι στο σχολείο, αλλά όχι αν αυτές αξιοποιούνται για τις ανάγκες του ΠΕΑΠ. Αποφασίστηκε λοιπόν στη νέα έρευνα να καταγραφεί όχι μόνο ποιες υποδομές υπάρχουν, αλλά και αν χρησιμοποιούνται ή όχι για τις ανάγκες του ΠΕΑΠ.

2.3 Βήμα 3ο: Επιλογή των τύπων των ερωτημάτων

Σε επόμενο βήμα της ανάπτυξης του ερωτηματολογίου έπρεπε να αποφασιστεί ποιος τύπος ερωτημάτων (ερωτήματα ανοιχτού/κλειστού τύπου) είναι κατάλληλος για κάθε μετρήσιμο μέγεθος που επιλέχθηκε να συμπεριληφθεί στην έρευνα.

Για τα ερωτήματα κλειστού τύπου επιλέχθηκαν επιπλέον οι προτεινόμενες απαντήσεις φροντίζοντας να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα πιθανών απαντήσεων και να μην επικαλύπτονται, ενώ σε περιπτώσεις που κάποια παράμετρος είχε καταγραφεί σε προηγούμενες χρονικές στιγμές, διατηρήθηκαν οι ίδιες επιλογές απά-

ντησης, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση με παλιότερες έρευνες. Σχετικά με το μέγεθος των τμημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, λόγου χάρη, ζητείται ο μέσος όρος των μαθητών, αλλά επειδή μία ακριβής απάντηση (ερώτημα ανοιχτού τύπου) από τη μια θα πρόσθετε γνωστικό βάρος στους συμμετέχοντες για να την προσδιορίσουν, από την άλλη δεν θα αξιοποιούνταν στην ανάλυση, το ερώτημα τέθηκε ως κλειστού τύπου με 5 επιλογές ανάμεσα στις οποίες κλήθηκαν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί.

Για τα ερωτήματα που αποτελούν δηλώσεις του βαθμού συμφωνίας ή σημαντικότητας αποφασίστηκε η κλίμακα της αξιολόγησης. Επιλέχθηκε η συνήθης κλίμακα 1 ως 5 για όλες τις ερωτήσεις αυτού του τύπου, όπου το 1 δηλώνει χαμηλή αξία/ σημαντικότητα/ συχνότητα ή αρνητική στάση, το 5 δηλώνει υψηλή αξία/ σημαντικότητα/ συχνότητα ή θετική στάση, ενώ το 3 να είναι το μεσαίο ουδέτερο σημείο της κλίμακας. Επιλέχθηκε κλίμακα με περιττό αριθμό σημείων, ώστε να μην πιέζονται οι ερωτώμενοι να πάρουν απαραίτητα μία θέση (αρνητική ή θετική), ακριβώς επειδή η έρευνα ενδιαφέρεται να καταγράψει και τις ουδέτερες στάσεις.

Τελικά καταρτίστηκε κατάλογος με τα ερωτήματα και τα μετρήσιμα μεγέθη που αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο, ελέγχθηκε ότι τα ερωτήματα συλλέγουν πληροφορίες που καλύπτουν τους στόχους της έρευνας και είναι σχετικές με αυτούς, όπως επίσης ότι οι συλλεγόμενες πληροφορίες είναι αξιοποιήσιμες -και με ποιο τρόπο- για τον σκοπό της έρευνας. Η λίστα, αφού εγκρίθηκε από τα μέλη της ομάδας Έργου, αποτέλεσε τη βάση για τη διατύπωση των ερωτημάτων και τη σύνταξη της πρώτης εκδοχής του ερωτηματολογίου.

2.4 Βήμα 4ο: Σύνταξη της πρώτης εκδοχής του ερωτηματολογίου

Για τις παραμέτρους που προσδιορίστηκαν στο πρώτο στάδιο δημιουργήθηκαν ερωτήματα και συντάχθηκε η πρώτη εκδοχή του ερωτηματολογίου. Δόθηκε προσοχή στο λεξιλόγιο και τη σύνταξη των ερωτημάτων, αλλά και των προτεινόμενων απαντήσεων στην περίπτωση των ερωτημάτων κλειστού τύπου, επιδιώκοντας να είναι ακριβή, σαφή και κατανοητά από τους ερωτώμενους. Επιλέχθηκε κατά το δυνατό ουδέτερο λεξιλόγιο, ενώ αποφεύχθηκαν μακροσκελή, σύνθετα ή υποθετικά ερωτήματα, όπως και ερωτήματα με διπλές αρνήσεις.

Στη συνέχεια τα ερωτήματα οργανώθηκαν σε μικρές ομάδες παρόμοιας θεματικής και αποφασίστηκε η σειρά υποβολής τους με στόχο να μοιάζει εύλογη και προφανής στους συμμετέχοντες, να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να τους διευκολύνει στην απάντηση των ερωτημάτων, υποβοηθώντας την ανάκτηση της απαιτούμενης πληροφορίας. Επιπρόσθετα, επειδή η τελική εκδοχή του ερωτηματολόγιου δεν θα ήταν έντυπη αλλά ηλεκτρονική, ελέγχθηκε αν οι απαιτήσεις στον τρόπο παρουσίασης είναι εφικτές στην ηλεκτρονική πλατφόρμα στην οποία θα μεταφερθεί.

Η συντακτική ομάδα επανεξέτασε προσεκτικά το λεξιλόγιο και τη δομή του ερωτηματολογίου και πρόσθεσε επεξηγήσεις σε όρους που κρίθηκε ότι δεν είναι απαραίτητα γνωστοί στους ερωτώμενους, όπως οι όροι *κοινωνικός και σχολικός γραμματισμός*. Οι αλλαγές και προσθήκες ενσωματώθηκαν στο ερωτηματολόγιο και ακολούθησε η φάση του πρώτου ελέγχου.

2.5 Βήμα 5ο: Εσωτερική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου

Η πρώτη εκδοχή του ερωτηματολογίου δόθηκε για έλεγχο στην επιστημονική υπεύθυνη του Έργου, που είναι έμπειρη τόσο στα θέματα της έρευνας όσο και στο σχεδιασμό ερωτηματολογίου και σε δύο εκπαιδευτικούς αγγλικής, συνεργάτες του Έργου, για την εσωτερική του αξιολόγηση. Τα άτομα αυτά δεν είχαν συμμε-

τάσχει στη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Ο εσωτερικός έλεγχος προηγήθηκε του ελέγχου από τους τελικούς χρήστες (μονάδες του υπό μελέτη πληθυσμού) με το σκεπτικό ότι τα προφανή προβλήματα μπορούν να εντοπιστούν γρηγορότερα και καλύτερα από τους ειδικούς.

Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτό το στάδιο ήταν λεπτομερής και αυστηρή. Κάθε ερώτημα ελέγχθηκε για την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή αν ρωτάει κάτι που χρειάζεται στην έρευνα και αν η πληροφορία που ανακτά μπορεί να αξιοποιηθεί. Επιπλέον, αξιολογήθηκε η σαφήνεια και η συνοχή τόσο των ερωτημάτων και των προτεινόμενων επιλογών απάντησης όσο και του συνόλου του ερωτηματολογίου. Τέλος, εξετάστηκε αν οι πληροφορίες που ζητούνται είναι γνωστές στους ερωτώμενους και αν οι ερωτώμενοι είναι διαθέσιμοι να τις παρέχουν, όπως επίσης αν υπάρχουν σημεία που μπορεί να θίξουν ευαισθησίες των ερωτώμενων και αν τα ερωτήματα καλύπτουν τις ανάγκες των ερωτώμενων.

Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των «ελεγκτών» δόθηκαν γραπτώς, ενώ ακολούθησε συνάντησή τους με την ομάδα Έργου όπου προτάθηκαν βελτιωτικές αλλαγές, ώστε τελικά να δημιουργηθεί μία νέα εκδοχή του ερωτηματολογίου. Οι αλλαγές που έγιναν περιελάμβαναν την αφαίρεση ερωτημάτων που αφορούσαν πληροφορίες που δεν θα ήταν χρήσιμες για το Έργο και την προσθήκη άλλων ερωτημάτων που δεν είχε σκεφτεί η ομάδα Έργου, όπως η προσθήκη ενός ερωτήματος σχετικά με τις δεξιότητες πληροφορικής των εκπαιδευτικών, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ που ήταν διαθέσιμο μόνο σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο. Το ερώτημα αυτό κρίθηκε ότι από τη μία καλύπτει τις ανάγκες των ερωτώμενων, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν σημειώσει σε προηγούμενες έρευνες ότι δυσκολεύονται στην πρόσβαση του υλικού ή στη μεταφορά του στην τάξη, και από την άλλη θα μπορούσε να συμβάλει στην αποτίμηση του τρόπου εφαρμογής του ΠΕΑΠ. Οι περισσότερες άλλες αλλαγές αφορούσαν κυρίως στη διατύπωση των ερωτημάτων και των προτεινόμενων επιλογών.

2.6 Βήμα 6ο: Εμπλουτισμός των αναγκών πληροφόρησης

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ερωτηματολογίου άλλες μελέτες των συνεργατών του ΠΕΑΠ που ήταν σε εξέλιξη ανέδειξαν νέα θέματα προς διερεύνηση, τα οποία εξετάστηκε αν θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην μεγάλης κλίμακας έρευνα με το Ερωτηματολόγιο του Εκπαιδευτικού ΠΕΑΠ. Αυτά τα «νέα» θέματα αφορούσαν κυρίως την στάση των εκπαιδευτικών π.χ. απέναντι στη γλωσσομάθεια σε πολύ νεαρή ηλικία και τις απόψεις τους για νέες δράσεις και προϊόντα του Έργου, όπως την ιστοσελίδα που εξελίχθηκε στην διαδικτυακή πύλη ΠΕΑΠ και τη λειτουργία Κοινοτήτων Πρακτικής. Αφορούσαν, επίσης, αιτήματα σημαντικού ποσοστού των αρχικά ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, όπως το ενδεχόμενο έναρξης διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης στα αγγλικά στη Β' Δημοτικού. Τέλος, αφορούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε μια σειρά από ζητήματα που αναδείκνυαν παράλληλες μελέτες για το ΠΕΑΠ.

Αξιολογήθηκαν οι νέες ανάγκες πληροφόρησης που προέκυψαν όπως και οι επιπτώσεις και τα οφέλη που θα είχε η προσθήκη νέων ερωτημάτων στο ήδη μεγάλο σε έκταση ερωτηματολόγιο. Πράγματι, με τις νέες προσθήκες το ερωτηματολόγιο θα γινόταν μεγαλύτερο και πιο απαιτητικό σε χρόνο και κόπο από τους ερωτώμενους, αλλά τα οφέλη που εκτιμήθηκε ότι θα αποκομιστούν ήταν σημαντικά και κρίσιμα για την περαιτέρω ανάπτυξη του προγράμματος. Αποφασίστηκε, συνεπώς, να γίνουν όλες οι απαραίτητες νέες προσθήκες ερωτημάτων στο ερωτηματολόγιο σε σημεία που δεν επηρεάζουν τη συνολική συνοχή του.

2.7 Βήμα 7ο: Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Η πιλοτική εφαρμογή του μεθοδολογικού εργαλείου υλοποιήθηκε σε μια μικρή ομάδα του πληθυσμού στόχου, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς αγγλικής που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου σε σχολεία με ΕΑΕΠ.

Η πιλοτική εφαρμογή είναι απαραίτητη γιατί ακόμα και ο πιο πεπειραμένος σχεδιαστής ερωτηματολογίου δεν μπορεί να είναι σίγουρος για τη σαφήνεια και για τη λειτουργία των ερωτημάτων, πριν αυτά δοκιμαστούν στην πράξη. Ο σχεδιαστής του ερωτηματολογίου ξέρει πάρα πολλά για τις ερωτήσεις (βλέπει/ διαβάζει ίσως και πράγματα τα οποία υπονοούνται, αν και δεν σημειώνονται), δεν έχει την ιδιότητα όμως και τις εμπειρίες των ερωτώμενων και επομένως δεν μπορεί να είναι βέβαιος ότι τα ερωτήματα γίνονται με τον ίδιο τρόπο αντιληπτά από τους ερωτώμενους ή ότι λαμβάνουν υπόψη τις ευαισθησίες και τις ανάγκες τους.

Συνηθίζεται στην περίπτωση της πιλοτικής εφαρμογής να γίνεται παρατήρηση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, όπου ο συμμετέχων παροτρύνεται να σκεφτεί δυνατά πώς αντιλαμβάνεται τις ερωτήσεις και πώς καταλήγει στην απάντησή τους, ενώ ο παρατηρητής κρατά σημειώσεις και κάνει ερωτήσεις για τα προβλήματα που πιθανόν ανακύπτουν. Καθώς όμως δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα λόγω της εργασίας των εκπαιδευτικών σε σχολεία, τους ζητήθηκε να καταγράψουν οι ίδιοι τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, λάθη που επισήμαναν, τι αλλαγές πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν και πόσος χρόνος ήταν απαραίτητος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ας σημειωθεί ότι παρόλο που η τελική εκδοχή του ερωτηματολογίου είχε αποφασιστεί ότι θα είναι διαδικτυακή, η πιλοτική εφαρμογή έγινε για πρακτικούς λόγους με χρήση του ερωτηματολογίου σε έντυπη μορφή.

Ακολούθησε συνάντηση της ομάδας σύνταξης με τους συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα. Στη συνάντηση αυτή τα μέλη της ομάδας είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με τους συμμετέχοντες, να ζητήσουν περαιτέρω διευκρινίσεις ή προτάσεις για βελτίωση των σημείων που δυσκόλεψαν ή δεν ήταν σαφή.

Η πιο κριτική παρατήρηση που έγινε σε αυτό το στάδιο ήταν η επισήμανση πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις ΠΕΑΠ σε περισσότερα από ένα σχολεία θα δυσκολευτούν ίσως να απαντήσουν σε πολλά ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στο σχολικό περιβάλλον, αφού οι εκπαιδευτικοί αγγλικής που εργάζονται σε δημοτικό σχολείο είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν ταυτόχρονα σε 2-3, μερικές φορές μέχρι και σε 4-5 σχολεία! Η λύση που δόθηκε ήταν να ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς αυτούς να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο λαμβάνοντας υπόψη μόνο το ένα σχολείο, αυτό για το οποίο έχουν σχηματίσει καλύτερη εικόνα. Οι υπόλοιπες αλλαγές που προτάθηκαν σε αυτό το στάδιο αφορούσαν κυρίως σε τυπογραφικά λάθη, στην επεξήγηση όρων και στη διατύπωση των ερωτήσεων.

2.8 Βήμα 8ο: Τελική εκδοχή του ερωτηματολογίου και μεταφορά του σε η-πλατφόρμα

Με βάση τις παρατηρήσεις του προηγούμενου σταδίου συντάχθηκε η τελική εκδοχή του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα 7) και μεταφέρθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα LimeSurvey, φροντίζοντας η εμφάνιση να είναι απλή, χωρίς σχήματα ή χρώματα που μπορεί να αποσπούν την προσοχή των συμμετεχόντων.

Στην πρώτη οθόνη της τελικής ηλεκτρονικής εκδοχής εμφανίζεται ο χρηματοδότης της έρευνας (ΕΣΠΑ), ο φορέας υλοποίησης της έρευνας (ΕΚΠΑ), ο τίτλος του ερωτηματολογίου, ένα σύντομο κείμενο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζει τον σκοπό της έρευνας

και τους παροτρύνει να συμμετέχουν. Επιπλέον, σημειώνεται ότι θα δημοσιευτούν μόνο συγκεντρωτικά στοιχεία της έρευνας που δεν θα αποκαλύπτουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων.

Στην πρώτη οθόνη υπάρχει, επίσης, το ερώτημα επιλογής για τη συμμετοχή στην έρευνα. Το ερώτημα επιλογής είναι σε ποιες τάξεις διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί αγγλικά, ώστε να αποκλείει όσους δεν διδάσκουν στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού που είναι ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας. Το ερώτημα επιλογής είναι το μόνο υποχρεωτικό ερώτημα, που σημαίνει ότι δεν μπορεί κάποιος να συνεχίσει αν δεν το απαντήσει. Ανάλογα με τις τάξεις στις οποίες διδάσκουν, εμφανίζονται οι αντίστοιχες ερωτήσεις. Με τον τρόπο αυτό, το ερωτηματολόγιο είναι πιο σύντομο και, επομένως, με λιγότερο γνωστικό βάρος για αυτούς που διδάσκουν μόνο μία τάξη, καθώς δεν βλέπουν τα ερωτήματα που αφορούν στην άλλη τάξη.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εκτός από το ερώτημα επιλογής δεν υπάρχει κανένα άλλο υποχρεωτικό ερώτημα, προκειμένου να έχει ο ερωτώμενος την ελευθερία να προσπεράσει ερωτήματα που δεν θέλει ή δεν μπορεί να απαντήσει. Στην περίπτωση που η απάντηση είναι υποχρεωτική, ενδέχεται να προκληθεί άγχος ή δυσαρέσκεια στον ερωτώμενο, και τελικά η απάντηση να είναι στην τύχη ή αυτή που ο ερωτώμενος κρίνει ότι είναι η αναμενόμενη, εκτός αν υπάρχει επιλογή "Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ" που μπορεί να επιλέξει αντί απάντησης.

Στην τελευταία οθόνη εμφανίζεται ευχαριστήριο μήνυμα για τη συμμετοχή στην έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ακόμη μία φορά για πιθανά λάθη κατά τη μεταφορά ή σχετικά με τις συνθήκες εμφάνισης των ερωτημάτων. Στην συνέχεια ζητήθηκε από συνεργάτες του ΠΕΑΠ, οι οποίοι έχουν διδακτική εμπειρία και δεν ήταν εμπλεκόμενοι στη δημιουργία του εργαλείου, να το συμπληρώσουν και να εκτιμήσουν εκ νέου τον χρόνο που απαιτείται. Η τελική εκτίμηση για τον μέσο απαιτούμενο χρόνο απάντησης συμπληρώθηκε στο εισαγωγικό κείμενο, ώστε να γνωρίζουν εκ των προτέρων οι συμμετέχοντες πόσο περίπου χρόνο αναμένεται να χρειαστεί να αφιερώσουν στη συμπλήρωσή του.

3. Αξιολόγηση του ερωτηματολογίου

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια ενημερώθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής που εφαρμόζουν το ΠΕΑΠ με προσωπική επιστολή της επιστημονικής υπεύθυνης του Έργου που τους καλούσε να λάβουν μέρος στην έρευνα. Τρεις βδομάδες μετά στάλθηκε ηλεκτρονικό μήνυμα στους διευθυντές των σχολείων που υπενθύμιζε το κάλεσμα για συμμετοχή των εκπαιδευτικών αγγλικής του ΠΕΑΠ στην έρευνα.

Συμμετείχαν τελικά 577 εκπαιδευτικοί σε σύνολο 1600 κατ' εκτίμηση. Το ποσοστό συμμετοχής είναι υψηλότερο από το αναμενόμενο σε έρευνες με αυτοσυμπληρούμενο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, γεγονός που πιθανότητα οφείλεται σε παράγοντες όπως η άμεση εμπλοκή των συμμετεχόντων στην εφαρμογή του ΠΕΑΠ, στο ενδιαφέρον τους για τα θέματα της έρευνας και στο ότι η έρευνα γινόταν από το Πανεπιστήμιο και όχι έναν οποιονδήποτε δημόσιο οργανισμό και από τη συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής.

Ακολούθησε η επεξεργασία των στοιχείων και η πρώτη στατιστική ανάλυση των ερωτημάτων κλειστού τύπου σύμφωνα με το σχέδιο που είχε καταρτιστεί εξαρχής. Τα αποτελέσματα αυτής της πρώτης ανάλυσης δημιούργησαν νέα ερωτήματα και ακολούθησε περαιτέρω στατιστική ανάλυση για την απάντησή τους.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου μελετήθηκαν χωριστά και σε βάθος από συνεργάτες του Έργου. Για λόγους αποτύπωσης μιας γενικής εικόνας έγινε

ωστόσο και ομαδοποίηση των απαντήσεων, ώστε να υπολογιστούν περιγραφικά στατιστικά (συχνότητες) των απαντήσεων που δόθηκαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, συγκεντρώθηκαν σε έκθεση αποτελεσμάτων και κοινοποιήθηκαν στους ενδιαφερόμενους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις των εμπλεκόμενων συνεργατών του Έργου για την αξιολόγηση, συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με στοιχεία άλλων μελετών και των γενικότερων στόχων του προγράμματος. Τελικά, εξήχθησαν συμπεράσματα και ελήφθησαν αποφάσεις για βελτιωτικές δράσεις στις ενέργειες και τα αποτελέσματα του Έργου.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συνέβαλαν σε μία σειρά πολύ κρίσιμων αποφάσεων ως προς το πρόγραμμα σπουδών, την εκπόνηση a-posteriori αναλυτικών προγραμμάτων για την Α' και Β' Δημοτικού, την ανάπτυξη πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού για διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Α΄ και Β' Δημοτικού, την έναρξη ενασχόλησης με τον πρώιμο σχολικό γραμματισμό (γραφή και ανάγνωση) στη Β΄ δημοτικού, την παραγωγή εκπαιδευτικών πακέτων για την Α' και Β΄ Δημοτικού και την παραγωγή δύο εγχειριδίων για την Γ' Δημοτικού, ένα για τους αρχάριους μαθητές και ένα για εκείνους που θα έχουν διδαχτεί με το ΠΕΑΠ τα δυο πρώτα χρόνια του δημοτικού. Επίσης, συνέβαλαν στην εισαγωγή νέων μορφών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ (μέσω τηλεδιάσκεψης και με ηλεκτρονικά μαθήματα), στην ανάπτυξη διαφοροποιημένου υλικού επιμόρφωσης (με την χρήση εκπαιδευτικού υλικού στην πράξη), στην υιοθέτηση νέων μορφών υποστήριξης των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του ΠΕΑΠ (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεφωνικής επικοινωνίας) και, τέλος, στην απόφαση να υποστηριχθούν νέες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών μέσα από Κοινότητες Πρακτικής. Κάποιες από τις αλλαγές αυτές υλοποιήθηκαν άμεσα χρονικά, ενώ για άλλες δρομολογήθηκε ο σχεδιασμός τους και η υλοποίησή τους σε βάθος χρόνου.

Μετά την ολοκλήρωση της αξιοποίησης των ευρημάτων της έρευνας και για σκοπούς εσωτερικής αξιολόγησης του ΠΕΑΠ, ακολούθησε η αποτίμηση και αξιολόγηση του συνόλου των επιλογών που έγιναν σε όλα τα στάδια της έρευνας ως προς την ευστοχία και την αποτελεσματικότητά τους. Ειδικά για το μεθοδολογικό εργαλείο, εξετάστηκε ο βαθμός που τα συλλεγόμενα στοιχεία εξυπηρέτησαν τους στόχους της έρευνας. Επιπλέον, εξετάστηκαν ξανά όλα τα ερωτήματα σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτά, ώστε να εντοπιστούν προβληματικά σημεία. Τα συμπεράσματα της τελικής αυτής αποτίμησης του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν σε επόμενες έρευνες.

Βιβλιογραφία

Brace, I. (2008). *Questionnaire Design - How to Plan, Structure and Write Survey for Effective Market Research*. London: Kogan Page.

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη Κ. & Κοσοβίτσα, Κ. (2013). *Το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία*. Διαθέσιμο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0

Dornyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York: Taylor & Francis Group.

Lietz, P. (2010). Research into questionnaire design: a summary of the literature. *International Journal of Market Research, 52*(2), 249-272.

Moser, C. & Kalton, G. (1985). *Survey Methods in Social* Investigation (2nd ed.). Dartmouth: Dartmouth Publishing.

MRS (2011). *Guidelines for Questionnaire Design*. London: MRS.

MRS (2012). *Guidelines for Online Research*. London: MRS.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. New York: Continuum.

Siniscalco, M. T. & Auriat, N. (2009). *Questionnaire design*. In K. N. Ross (Ed.), *Quantitative Research Methods in Educational Planning, Module 8.* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Statistics Canada (2003). *Survey Methods and Practices*. Ottawa, Ontario: Statistics Canada.

Statistics Canada (2009). *Quality Guidelines*. Ottawa, Ontario: Statistics Canada.

Taylor-Powell, E. (1998). *Questionnaire Design: Asking Questions with a Purpose*. Winsconsin: Cooperative Extension Publications (University of Wisconsin).

Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της Γλωσσικής Κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Westat, J. F. (2010). *The 2010 User-Friendly Handbook for Project Evaluation*. Arlington, VA: National Science Foundation.

ΜΕΡΟΣ Β’

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Αλεξία Γιαννακοπούλου & Κλεοπάτρα Κοσοβίτσα

ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Η διαδικασία δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού για το ΠΕΑΠ υπήρξε μία συνεχής, δυναμική και ανατροφοδοτούμενη προσπάθεια με στόχο την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μέσα σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μια ομάδα ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με μεγάλο εύρος ειδικοτήτων ανέλαβαν την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού και συνεργάστηκαν με μεγάλο αριθμό συντονιστών, εκπαιδευτικών, επιμελητών, ειδικών στη γραφιστική, εικονογράφων, μουσικών και ειδικών στην τεχνολογία. Το άρθρο αυτό παρουσιάζει όλα τα στάδια της διαδικασίας ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού και υπογραμμίζει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τη γλωσσική διδασκαλία στην πρώιμη παιδική ηλικία. Καταδεικνύει, επίσης, την προσπάθεια της επιστημονικής ομάδας να μετουσιώσει τη θεωρία σε πράξη και περιγράφει τις διαδικασίες ανάπτυξης, αξιολόγησης και αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού για την Α' και τη Β' Δημοτικού.

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό υλικό για τα αγγλικά των πρώτων τάξεων του δημοτικού διαμορφώθηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών και στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, τις βασικές παιδαγωγικές αρχές του Νέου Σχολείου και των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και τις ανάγκες των Ελλήνων μαθητών αυτής της ηλικίας. Το υλικό συγκροτήθηκε από τη συγγραφική μας ομάδα με βάση το γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο και τη φιλοσοφία του ΠΕΑΠ, το οποίο προβάλλει ως βασικό στόχο του προγράμματος την ανάπτυξη αναδυόμενου πολυγραμματισμού, συλλογικής κοινωνικής συνείδησης και διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας, ώστε τα μικρά παιδιά να συνειδητοποιήσουν από νωρίς ότι ανήκουν σε έναν κόσμο πολύ ευρύτερο από αυτόν που γνωρίζουν, έναν κόσμο όπου ο διαφορετικός γλωσσικός κώδικας είναι απαραίτητο εργαλείο για την κάλυψη των κοινωνικών και προσωπικών τους αναγκών.[1] Επίσης, το υλικό προβάλλει τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και υιοθετεί τη σύγχρονη αντίληψη ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι ενεργητική και κοινωνική διαδικασία.

Η παραγωγή του υλικού αυτού ήταν μια δημιουργική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε τη φιλοσοφία και τους στόχους του προγράμματος με όρους διδακτικής μεθοδολογίας, έτσι ώστε το περιεχόμενο να καθρεφτίζει τους γενικούς αυτούς στόχους με κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Ταυτόχρονα, ήταν μια πρόκληση για όλους όσους συμμετείχαμε σ' αυτή τη διαδικασία, κυρίως επειδή για πρώτη φορά φτιαχνόταν υλικό που να απευθύνεται σε πολύ μικρούς μαθητές που μαθαίνουν αγγλικά στο ελληνικό σχολείο (Δενδρινού, 2011). Κατά την πορεία ανάπτυξης του υλικού είχαμε έναν ισχυρό σύμμαχο: την εμπειρία μας μέσα στην τάξη που αποδείχτηκε πολύτιμη για την ποιοτικότερη αναμόρφωση του υλικού και τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών στο πλαίσιο των

οποίων τα παιδιά εμπλέκονται δυναμικά στην εκμάθηση της γλώσσας και κατακτούν τη γνώση μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, της επαφής τους με τους άλλους και της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον.

2. Τα πρώτα βήματα

Έχοντας στα χέρια μας το γενικό επιστημονικό πλαίσιο του ΠΕΑΠ, που αντανακλά τις νέες παιδαγωγικές αρχές για τη μάθηση των παιδιών αυτής της ηλικίας και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, έπρεπε να απαντήσουμε σε μια σειρά από ερωτήματα:

α) Τι είναι ικανά να κάνουν τα παιδιά της Α' και Β' Δημοτικού και τι θα πρέπει να μάθουν την πρώτη χρονιά που κάνουν αγγλικά στο σχολείο;

β) Ποιους στόχους θα θέσουμε για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν;

γ) Ποιες μεθόδους θα επιλέξουμε από μια τεράστια γκάμα μεθοδολογικών προσεγγίσεων για να πετύχουμε αυτούς τους στόχους;

δ) Τι μορφή θα έχει το υλικό που θα παραχθεί ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα και αποτελεσματικά;

ε) Πώς θα αξιολογήσουμε αν πετύχαμε τους στόχους μας;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά προέκυψαν μέσα από την καθοδήγηση και την υποστήριξη της επιστημονικής ομάδας του ΠΕΑΠ αλλά και την εκπαιδευτική μας εμπειρία. Καταγράψαμε το γνωσιακό, γλωσσικό, συναισθηματικό και κοινωνικό προφίλ των μικρών μαθητών, σύμφωνα με τις γενικές οδηγίες του ΠΕΑΠ για το μάθημα των αγγλικών[2] καθώς και τις κοινωνικές και μαθησιακές τους ανάγκες, και στη συνέχεια προτάξαμε μερικές παραμέτρους τις οποίες έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας για τη δημιουργία του μαθησιακού υλικού. Οι παράμετροι αυτές συνοψίζονται στη συνέχεια:

- Οι γλωσσικοί στόχοι να μην «υποβαθμίζουν» τους παιδαγωγικούς στόχους, αφού βασικός στόχος δεν είναι μόνο η καλλιέργεια της ξένης γλώσσας αλλά η ολόπλευρη ανάπτυξη του μικρού μαθητή.
- Κάθε δραστηριότητα να αποτελεί μαθησιακή εμπειρία που να προκαλεί το ενδιαφέρον και να είναι διασκεδαστική και ευχάριστη.
- Κάθε δραστηριότητα να εξυπηρετεί τη διαθεματικότητα, άρα και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης.
- Οι επιμέρους δραστηριότητες να δημιουργούν κίνητρα στους μικρούς μαθητές για να συμμετέχουν ενεργά στο μαθησιακό περιβάλλον και να κατακτούν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης αλλά και μέσω της διάδρασης με τους άλλους.
- Κάθε δραστηριότητα να δίνει στους μικρούς μαθητές ευκαιρίες, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, να κατανοήσουν αλλά και για να παραγάγουν λόγο στην αγγλική γλώσσα, αρχικά λέξεις και φράσεις και κατόπιν εκτενέστερο προφορικό λόγο, πάντα όμως μέσα σ' ένα κοινωνικά προσδιορισμένο συγκειμενικό πλαίσιο.
- Η ποικιλία και η γρήγορη εναλλαγή στις επιμέρους δραστηριότητες να είναι το ζητούμενο.
- Τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα να παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο.
- Οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες για συχνές επαναλήψεις.
- Οι νέες τεχνολογίες να αξιοποιούνται στο βαθμό του δυνατού.
- Ο προσωπικός ρυθμός και το προσωπικό στυλ μάθησης κάθε παιδιού να γίνονται σεβαστά.
- Οι θεματικές ενότητες να διαχειρίζονται τα πολιτισμικά στοιχεία αγγλόφωνων εθνοτήτων πλουραλιστικά και να προωθούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα (κοινωνική, φυλετική, φύλου και ατόμων).

3. Α' φάση: Σχεδιασμός και οργάνωση

Προέκυψαν έτσι οι βασικές αρχές που θα έπρεπε να διέπουν το υλικό για να είναι αποτελεσματικό ως προς τους στόχους του, διδακτικά ελκυστικό και παιδαγωγικά κατάλληλο για τα παιδιά της Α' και της Β' Δημοτικού. Τώρα η θεωρία έπρεπε να γίνει πράξη. Με την καθοδήγηση πάντα της επιστημονικής ομάδας του ΠΕΑΠ, αποφασίστηκε ότι έπρεπε να σχεδιάσουμε ένα υλικό δυναμικό που να μην είναι ένα βιβλίο που διδάσκει μια συγκεκριμένη ύλη, αλλά μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στην πραγματικότητα να αποτελούν μαθησιακές εμπειρίες.

Πρώτο μας μέλημα ήταν να σκεφτούμε έναν εύκολο στη μελέτη του και κατανοητό στη διαδικασία του τρόπο ανάπτυξης αυτών των δραστηριοτήτων. Καταλήξαμε σε μία φόρμα που θα περιείχε μία συνοπτική περιγραφή της δραστηριότητας (θεματική, γλωσσικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, προβλεπόμενος διδακτικός χρόνος και απαραίτητα υλικά και μέσα), την ανάπτυξη της δραστηριότητας σε βήματα (έτσι που να μπορούν να ακολουθούνται πιστά, να αλλάζουν ή να παραλείπονται από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τη δυναμική της τάξης τους), το απαραίτητο οπτικό υλικό (είτε ως εικόνες είτε ως πρότυπα χειροτεχνιών) καθώς και το ακουστικό υλικό, το οποίο θα μπορούσε να αντληθεί από το διαδίκτυο. Οι δραστηριότητες αποτελούνταν ουσιαστικά από όλα εκείνα τα στοιχεία που συναντά κανείς σε ένα λεπτομερές σχέδιο διδασκαλίας ή σ' ένα εκπαιδευτικό σενάριο.

Κατά τη δημιουργία των δραστηριοτήτων υπήρχε η ανάγκη να ορίσουμε πρώτα από όλα την παιδαγωγική σκοπιμότητα μιας δραστηριότητας, να αναζητήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές θα συμμετείχαν σε αυτήν και να ορίσουμε την κοινωνική περίσταση όπου θα χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα με κάποιον σκοπό. Για το λόγο αυτό έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας τα χαρακτηριστικά της ομάδας των μαθητών για την οποία σχεδιάζεται το υλικό. Με βάση την εκπαιδευτική εμπειρία μας, τις βιβλιογραφικές επισημάνσεις, τη γνώση των δυνατοτήτων των μαθητών και την πεποίθηση ότι στην πρώιμη ηλικία η επαφή με την αγγλική γλώσσα πρέπει να αποσκοπεί κυρίως σε κοινωνικούς γραμματισμούς, διαμορφώσαμε αξιολογικά ως προς τη χρησιμότητα μία λίστα με λέξεις, γλωσσικές δομές και λεκτικές πράξεις, οι οποίες θα κάλυπταν τις ανάγκες των θεματικών ενοτήτων και οι οποίες θα μπορούσαν να είναι εύληπτες και κατανοητές για τους μαθητές, μέσα από τραγούδια, ζωγραφική, κατασκευές και παιχνίδια. Η λίστα αυτή θα μπορούσε να προσαρμόζεται και να αλλάζει, εάν υπήρχε οποιαδήποτε νέα διδακτική ή παιδαγωγική ανάγκη, κατά την εφαρμογή τους στην τάξη (Johnson, 1983). Κάθε δραστηριότητα όμως έπρεπε πάνω απ' όλα να είναι μια μαθησιακή εμπειρία, όχι απλά η διδασκαλία λέξεων και γραμματικών δομών. Ένα παιχνίδι (π.χ. Hopscotch), ένα παραμύθι (π.χ. Little Red Riding Hood), ένα τραγούδι (π.χ. The Wheels on the Bus) έπρεπε να είναι ο λόγος που τα παιδιά θα χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα με διασκεδαστικό τρόπο, ώστε να θελήσουν να την κατανοήσουν και να τη μιλήσουν.

Για την οργάνωση της μάθησης και διδασκαλίας χρησιμοποιήσαμε πέντε κύκλους. Ξεκινήσαμε με τον πρώτο από τους κύκλους, ο οποίος ήταν εισαγωγικός σε επίπεδο γλώσσας αλλά και σε επίπεδο γνωριμίας των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς αγγλικής. Έτσι δημιουργήσαμε δραστηριότητες «γνωριμίας», χρησιμοποιώντας πρώτα χαιρετισμούς και συστάσεις, και ταυτόχρονα, υιοθετώντας το διδακτικό αξίωμα από τα «γνωστά στα άγνωστα» (Bruner, 1960), διαμορφώσαμε δραστηριότητες για να επισημάνουμε τις αγγλικές λέξεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές στον καθημερινό τους λόγο ή που βλέπουν στις ταμπέλες καταστημάτων, πινακίδες σήμανσης, κ.λπ. Στόχος μας ήταν να συνδέσουμε το μάθημα των αγγλικών με τον

κόσμο του μαθητή και το περιβάλλον γύρω του (Brewster, Ellis & Girard, 1992). Συνεχίσαμε με τον δεύτερο και τον τρίτο κύκλο και επιλέξαμε θεματικές ενότητες με ζώα, αριθμούς, σπίτια, οικογένεια και γενικά με θέματα από την καθημερινή ζωή των μαθητών. Στήνοντας τις δραστηριότητες, επιμέναμε πολύ στα οπτικά και στα ακουστικά ερεθίσματα, και έτσι αναζητούσαμε ρίμες ή τραγουδάκια τα οποία θα βοηθούσαν στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη αλλά και στην απομνημόνευση ολόκληρων φράσεων στην αγγλική γλώσσα.

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη ότι το σημαντικό κυρίως για τα παιδιά της Α' δημοτικού ήταν, όπως δείχνουν συγκεκριμένες μελέτες (Ματσαγγούρας & Βρυνιώτη, 2005: 96), να «αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μέσω της γνωριμίας και της απόκτησης φίλων», προσπαθούσαμε τις περισσότερες φορές να δημιουργήσουμε εκείνες τις επικοινωνιακές περιστάσεις όπου τα παιδιά θα έπαιζαν σε ομαδικά παιχνίδια, θα λειτουργούσαν ως ομάδα για μία κατασκευή, θα έφτιαχναν ένα κολλάζ ως τάξη. Ο εγωκεντρισμός σε αυτή την ηλικία είναι πολύ αναπτυγμένος (Donaldson, 1987), οπότε η ομαδική εργασία και το ομαδικό παιχνίδι δημιουργεί συνθήκες όπου ο εγωκεντρισμός κάμπτεται και το «εγώ» έρχεται σιγά-σιγά να αντικατασταθεί από το «εμείς».

Συνεχίζοντας λοιπόν τη δημιουργία δραστηριοτήτων στα πλαίσια των παραπάνω προβληματισμών και με την πεποίθηση ότι οι δραστηριότητες πρέπει να είναι μία ευκαιρία για την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων πέραν της επαφής με την ξένη γλώσσα, προσπαθήσαμε να εντάξουμε ως επικοινωνιακές περιστάσεις περισσότερα παιχνίδια, όπως παιχνίδια μνήμης, παιχνίδια αναγνώρισης, παιχνίδια ανάδειξης ομοιότητας ή διαφοράς καθώς και παιχνίδια με τη λογική των παζλς (Milton & Alexiou, 2006). Φτάνοντας σταδιακά στον τέταρτο κύκλο, προσπαθήσαμε να αποδώσουμε απλά κάποιες ιστορίες με το σκεπτικό ότι τα παραμύθια είναι τα αγαπημένα «αναγνώσματα» των μικρών παιδιών και ότι δημιουργούν εκείνες τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές συνθήκες (Forest, 2000) μέσα στις οποίες οι μικροί μαθητές εκπαιδεύονται να ακούν με προσοχή, να παρακολουθούν μία αφήγηση κατανοώντας τη χρονική συνέχεια, την αλληλουχία των γεγονότων και τη διαφορετικότητα των ηρώων, και παράλληλα αποκτούν γλωσσική ευχέρεια μέσα από τη συνεχή επανάληψη «γλωσσικών μοτίβων». Με αυτή τη δέσμευση αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε γνωστά στα παιδιά παραμύθια, όπου ο μύθος θα ήταν γνωστός, οπότε η κατανόηση θα ήταν πιο εύκολη. Στη συνέχεια αποφασίσαμε ότι κάθε φορά η ιστορία θα έχει μία ξεκάθαρη αρχή, θα παρουσιάζονται και θα περιγράφονται από την αρχή όλοι οι ήρωες, η εξέλιξη θα είναι γρήγορη και στο τέλος θα υπάρχει ένα πραγματικό «κλείσιμο» της ιστορίας, για να καλύπτει συναισθηματικά τα παιδιά.

Η προσφερόμενη γλώσσα έπρεπε να είναι απλή και να στηρίζεται σε γλωσσικές εκφράσεις που να έχουν ξανακούσει οι μαθητές αλλά σε καμία περίπτωση δεν έπρεπε να χαθεί η μαγεία και η αυθεντική γλώσσα του κάθε παραμυθιού. Προτιμήσαμε ιστορίες με επαναλαμβανόμενες εκφράσεις ως μέρος της ιστορίας, όπως «Η Χρυσομαλλούσα», «Τα τρία γουρουνάκια», «Η Κοκκινοσκουφίτσα», «Τα τρία κατσικάκια και το τέρας». Αναδεικνύοντας γλωσσικά εκείνα τα στοιχεία των παραμυθιών που ήταν απαραίτητα για την ιστορία, προσπαθήσαμε να δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να επαναλάβουν γνωστούς τρόπους χαιρετισμών και συστάσεων, να ακούσουν γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούνται σε περιγραφές ή στην έκφραση συναισθημάτων και να κατανοήσουν λεκτικές φράσεις οι οποίες ως επαναλαμβανόμενα «γλωσσικά μοτίβα» στηρίζονται στη μνήμη (Willingham, 2009) και βοηθούν στο γλωσσικό μιμητισμό.

Επειδή οι ιστορίες ήταν γνωστές έπρεπε να σκεφτούμε τρόπους επεξεργασίας που να βοηθούν στην ενεργοποίηση προφορικών ικανοτή-

των, όπως την κατάθεση δικών τους εμπειριών, την έκφραση συναισθημάτων και την ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας με τη νίκη του καλού έναντι του κακού, όπως συμβαίνει σε κάθε παραμύθι, οπότε χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις προσωπικού χαρακτήρα και τραγουδάκια, όπου ο χαρακτήρας που προσωποποιούσε το «κακό» να διακωμωδείται. Ταυτόχρονα, προσπαθήσαμε με την επεξεργασία της ιστορίας να αναπτύξουμε τη φαντασία τους και να τους δώσουμε τη δυνατότητα να αποκτήσουν σταδιακά κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες σε μια συζήτηση ή σε ένα διάλογο. Επίσης, στοχεύαμε με την επεξεργασία της ιστορίας να μπορούν οι μαθητές να απαντούν σε αντικειμενικές ερωτήσεις, όπως να γνωρίζουν τα ονόματα των ηρώων και την τοποθεσία που εξελίσσεται, να αντιδρούν στα δραματικά ή κωμικά σημεία, όπως επίσης να εξοικειωθούν με τη γλώσσα του σώματος, τη σημασία της σιωπής και του γέλιου. Τονίσαμε την αναγκαιότητα της χρήσης πολλών μέσων για να γίνει ελκυστική η αφήγηση, όπως ο χρωματισμός της φωνής, οι χειρονομίες, η στάση και οι κινήσεις του σώματος, οι μορφασμοί του προσώπου, οι παραστατικοί διάλογοι, καθώς και τη σημασία της ατμόσφαιρας της τάξης με την άνετη στάση των παιδιών, την οπτική επαφή όλων με τις εικόνες και με τον εκπαιδευτικό ή, στην καλύτερη περίπτωση, με τη διαμόρφωση μιας γωνιάς παραμυθιών.

Ταυτόχρονα με τους άλλους κύκλους προέκυψε η ανάγκη να δημιουργήσουμε δραστηριότητες για τον πέμπτο κύκλο, οι οποίες αφορούσαν σε εποχιακές εορτές, όπως τα Χριστούγεννα, το Καρναβάλι και το Πάσχα. Αυτές τις δραστηριότητες αποφασίσαμε να τις χρησιμοποιήσουμε για να ευαισθητοποιηθούν οι μικροί μαθητές σε νέο λεξιλόγιο, για να επαναλάβουν ήδη γνωστές γλωσσικές δομές και να εκτεθούν σε πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες στα έθιμα διαφορετικών λαών. Έτσι για την Α' Δημοτικού δώσαμε τη δυνατότητα στους μαθητές να κατασκευάσουν μία μάσκα αλλά για τα παιδιά της Β' δώσαμε με οπτικό υλικό την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να συγκρίνουν μάσκες και κοστούμια από τα καρναβάλια σε διάφορα μέρη του κόσμου, από την Κίνα μέχρι το Μεξικό, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες, να αποκτήσουν τη γνώση του καθολικού φαινομένου της μεταμφίεσης και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

4. Β' φάση: Εφαρμογή, παρατήρηση και αξιολόγηση

Η παραγωγή υλικού συνεχίστηκε και μετά το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Η διαδικασία αυτή αποδείχτηκε πολύτιμη και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση του υλικού, αφού η εμπειρία στην τάξη και η καθημερινή επαφή με τους μαθητές μάς βοήθησαν να κατανοήσουμε καλύτερα τα χαρακτηριστικά τους, το εύρος των ενδιαφερόντων τους και το είδος των δραστηριοτήτων που προτιμούν. Όσοι από τη συγγραφική ομάδα είχαμε τάξεις με μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού χρησιμοποιούσαμε το υλικό στις τάξεις μας και καταθέταμε τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες μας στις συναντήσεις της ομάδας. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς φάνηκε στην πράξη ότι κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικός, όπως και κάθε τάξη είναι μοναδική. Σε κάποιον μια δραστηριότητα «δούλεψε» καλά ενώ σε άλλον όχι τόσο καλά, σε κάποιον μια κατασκευή πέτυχε ενώ σε άλλον όχι, σε κάποιον ένα παιχνίδι στην αυλή του σχολείου λειτούργησε θετικά ενώ σε άλλον αρνητικά. Σε κάποια τάξη διαπιστώθηκε ότι ο προτεινόμενος χρόνος επαρκούσε για μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ σε άλλη τάξη είτε δεν ήταν αρκετός είτε απαιτούσε και άλλες ιδέες για να εμπλουτιστεί η δραστηριότητα. Αρχίσαμε να καταγράφουμε τις παρατηρήσεις μας για να τις αξιοποιήσουμε στη μελλοντική, τότε, αναμόρφωση του υλικού.

Όμως, υπήρχαν και κοινές διαπιστώσεις κυρίως ως προς τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών της Α' και της Β' τάξης. Όσοι από μας είχαμε μαθητές και των δύο τάξεων διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν δραστηριότητες που μπορούσε να κάνει η Β', ενώ δεν μπορούσε να τις κάνει η Α', ή άλλες που ήταν κατάλληλες για την Α', αλλά φαίνονται πολύ «παιδικές» στους μαθητές της Β'. Παρόλο που όλοι οι μαθητές ξεκινούσαν για πρώτη φορά τα αγγλικά, ήταν φυσικό οι γλωσσικές εμπειρίες τους να διαφέρουν, αφού οι μαθητές της Α' τάξης ξεκινούν τον γραμματισμό στη μητρική τους γλώσσα ενώ οι μαθητές της Β' τάξης έχουν ήδη κατακτήσει ένα αρχικό στάδιο γραμματισμού. Επιπλέον, εκτός από το γνωσιακό τους επίπεδο, οι ικανότητές τους διαφέρουν κυρίως σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο του προγράμματος ενός ολόκληρου σχολικού έτους, το οποίο τους διαφοροποιεί τόσο ως προς τη γνωστική εμπειρία όσο και ως προς την πνευματική ωριμότητά τους.

Ήταν λοιπόν φανερό ότι η παραγωγή κοινού εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές της Α' και μαθητές της Β' τάξης δεν εξυπηρετούσε πάντα τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη ότι «η μάθηση μιας γλώσσας στους μικρούς μαθητές συνδέεται, κατά κάποιον τρόπο, με τις βασικές γνωστικές ικανότητές τους» (Alexiou, 2009) θεωρήσαμε απαραίτητο να διαχωρίσουμε στις δραστηριότητες επιμέρους βήματα που θα αφορούσαν σε μαθητές της Α' τάξης και βήματα που θα ήταν κατάλληλα για τη Β' τάξη. Επιπλέον, η εμπειρία μας στην τάξη μάς έφερε σε επαφή με την ποικιλία της ύλης των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, κάτι που προσδιόρισε τη σύνδεση των αγγλικών με τα υπόλοιπα μαθήματα και μας οδήγησε στη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των γνωστικών εμπειριών των μαθητών στα πλαίσια μιας διαθεματικής προσέγγισης.

5. Γ' φάση: Αναμόρφωση του υλικού

Η σχολική χρονιά έφτανε στο τέλος της όταν η ανάγκη για παραγωγή ξεχωριστού εκπαιδευτικού υλικού για την Α' και για τη Β' Δημοτικού είχε γίνει επιτακτική και το υλικό που είχε δημιουργηθεί έπρεπε να αναμορφωθεί και να αναδιοργανωθεί. Εκτός από τις δικές μας παρατηρήσεις και επισημάνσεις, σημαντικό ρόλο στην αναμόρφωση του υλικού έπαιξαν τα ερωτηματολόγια με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που είχαν διδάξει το πρόγραμμα του ΠΕΑΠ, τα οποία είχαν συγκεντρωθεί από την επιστημονική ομάδα του Έργου, είχαν ταξινομηθεί και αξιολογηθεί. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών ήταν διαπιστώσεις που αφορούσαν στο σύνολο των μαθητών των πρώτων τάξεων και ανέδειξαν σημεία που έπρεπε να τα λάβουμε σοβαρά υπόψη μας.

Επίσης, το υλικό αξιολογήθηκε και από την ομάδα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης –συνεργάτες του ΠΕΑΠ–, οι οποίοι με τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις τους μας βοήθησαν σημαντικά. Η ανατροφοδότησή τους ήταν λεπτομερής και σχολαστική με σχόλια συγκεκριμένα για την εκπαιδευτική διαδικασία καθεμιάς δραστηριότητας για όλους τους κύκλους. Κυρίως μας βοήθησαν οι ιδέες και προτάσεις που έκαναν για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων. Έτσι, αρχίσαμε μία εκ νέου αναμόρφωση του υλικού σε επίπεδο ανάπτυξης της κάθε δραστηριότητας. Για το σκοπό αυτό σχηματίσαμε δύο ομάδες συγγραφής, μία για κάθε τάξη. Ξεκινήσαμε με το αναλυτικό πρόγραμμα, που τώρα μπορούσε να ξεκαθαρίσει σε σχέση με τους γλωσσικούς και τους παιδαγωγικούς στόχους, αφού αυτοί είχαν δοκιμαστεί, είχαν κριθεί και είχαν αξιολογηθεί. Δημιουργήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα της Α' Δημοτικού[3], για να μπορέσει η ομάδα της Β' να στηριχτεί σε αυτό και να οικοδομήσει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη Β'

τάξη. Καταγράφοντας τα δεδομένα, όπως προέκυπταν από τις επισημάνσεις των εκπαιδευτικών και τις δικές μας εμπειρίες στην τάξη, καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις:

- Να γίνει μια σπειροειδής ανάπτυξη του υλικού, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια και συνάφεια ανάμεσα στις προϋπάρχουσες γνώσεις και σε αυτές που θα αποκτηθούν στη συνέχεια, και να γίνεται περισσότερη επανάληψη ανά κύκλο.
- Να υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία και εναλλαγή δραστηριοτήτων, αφού είχε διαπιστωθεί ότι οι μικροί μαθητές κουράζονται εύκολα και βαριούνται γρήγορα.
- Να προστεθούν και άλλες δραστηριότητες και να επεκταθούν οι δραστηριότητες, ώστε με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών να καλύπτουν τις ώρες για ένα ολόκληρο σχολικό πρόγραμμα. Να εμπλουτιστούν οι δραστηριότητες με δράσεις που κινητοποιούν τα παιδιά, όπως το τραγούδι, η ζωγραφική, η κίνηση, ο χορός, το παιγνίδι και η δραματοποίηση.
- Να προστεθούν ή να αντικατασταθούν κάποιες θεματικές που δεν είχαν ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.
- Να αναπροσαρμοστούν οι στόχοι μερικών δραστηριοτήτων, είτε γιατί ήταν πολύ απαιτητικοί είτε γιατί είχαν πολύ μικρό γλωσσικό όφελος ή η υλοποίησή τους ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα.

Η αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων ξεκίνησε από τη δομή και οργάνωσή τους, ώστε να γίνει ένας σωστός συνδυασμός γλωσσικών στόχων, περιεχομένου, μεθοδολογικών εργαλείων και εκπαιδευτικού υλικού. Πιο συγκεκριμένα, επανασχεδιάσαμε γλωσσικούς και παιδαγωγικούς στόχους, ώστε οι μικροί μαθητές να ανταποκριθούν με ενδιαφέρον σε αυτούς και να αποκομίσουν γλωσσικά, γνωστικά, επικοινωνιακά και συναισθηματικά οφέλη. Η διατύπωση των στόχων βασίστηκε, όπως και πριν, πάνω σε δύο άξονες, τους γλωσσικούς και τους παιδαγωγικούς, που είναι εξίσου σημαντικοί για το σχεδιασμό μιας δραστηριότητας (Halliwell, 1994: 10). Η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου εξακολουθούσε να είναι πρωταρχικής σημασίας. Κατά τον επανασχεδιασμό όμως δόθηκε ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων με επιπλέον γλωσσικό εισερχόμενο προς μάθηση [language input]. Γενικά, έχοντας υπόψη μας το χρονικό περιορισμό των δυο ωρών την εβδομάδα, φροντίσαμε οι δραστηριότητες να είναι ουσιαστικές με ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον. Καταστήσαμε σαφές ότι η εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών δεν είναι αυτοσκοπός και δεν αποτελεί το βασικό στόχο κάθε δραστηριότητας. Αντιθέτως, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων που αποτελούν τους δύο βασικούς άξονες του σχεδιασμού της, την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, ώστε τα παιδιά να ακούνε και να μιλούν στο βαθμό του δυνατού για θέματα που συνδέονται με τις εμπειρίες τους.

Προσθέσαμε εποπτικό και ακουστικό υλικό, νέες ιστορίες και παραμύθια, τραγούδια και Φύλλα Εργασίας για το μαθητή. Προσπαθήσαμε όλες οι αναμορφωμένες δραστηριότητες να έχουν περισσότερο λόγο, χρώμα, ήχο και κίνηση και να προσφέρουν πολλαπλές διαδρομές μάθησης για όλους τους τύπους μαθητών (Lightbown & Spada, 1999: 58). Βεβαιωθήκαμε ότι είχαμε προσφέρει ευκαιρίες για να λειτουργήσουν μαθητές με διαφορετικά στυλ μάθησης, όπως οπτικές παραστάσεις και υποδείγματα για τους οπτικούς τύπους, ακουστικά ερεθίσματα για τους ακουστικούς και παιγνίδια με κίνηση και χορό για τους κινητικούς τύπους.

Οι δραστηριότητες διαβαθμίστηκαν ως προς τη γλωσσική δυσκολία χωρίς όμως να απουσιάζουν σύνθετες δομές αυθεντικού λόγου, όπως τραγούδια και παραμύθια, τις οποίες οι μαθητές μπορεί εύκολα να κατακτήσουν και να χρησι-

μοποιήσουν νωρίτερα από άλλες που θεωρητικά είναι περισσότερο στοιχειώδεις (Krashen & Terell, 1983). Επίσης, σχεδιάστηκαν επαναληπτικές δραστηριότητες (μία επαναληπτική ανά πέντε δραστηριότητες) που ανακυκλώνουν το λεξιλόγιο, ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα στο μαθητή να ανακαλέσει την προηγούμενη εμπειρία και γνώση, να εξοικειωθεί περισσότερο με κάποιες γλωσσικές δομές και να τις αφομοιώσει καλύτερα.

Κάθε δραστηριότητα επανασχεδιάστηκε με βάση όλα τα σχόλια που είχαν γίνει και αξιολογήθηκε εκ νέου από όλα τα μέλη της συγγραφικής ομάδας. Ξανακοιτάζοντας το υλικό, προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε αν αναδείκνυε στο σύνολό του μια μεθοδολογική ποικιλία και αν αφορούσε μαθητές με διαφορετικό στυλ μάθησης, διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο και διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Βεβαιωθήκαμε ότι ο προφορικός λόγος αποτελούσε το επίκεντρο σε κάθε δραστηριότητα και ότι οι περιστάσεις επικοινωνίας καθρέφτιζαν βιώματα και ενδιαφέροντα μαθητών αυτής της συγκεκριμένης ηλικίας (Reilly & Ward, 1997), με στόχο να αντιληφθούν το χώρο, το χρόνο, τις σχέσεις, όπως και να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον πραγματικό κόσμο με μέσο τον προφορικό λόγο στο φανταστικό παιχνίδι, ακόμη και στην περίπτωση χρήσης μιας ξένης γλώσσας. Δανειζόμενοι μάλιστα τις 7 αρχές (σχέσεις, κανόνες, συνήθειες, δικαιώματα, υποχρεώσεις, σεβασμός και ανταμοιβές) που η Read (2005) προτείνει για τη δημιουργία ενός ευχάριστου, θετικού για μάθηση και δημιουργία περιβάλλοντος τάξης, αξιολογήσαμε αν με κάθε δραστηριότητα δημιουργούσαμε τις ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να διαμορφώνουν θετικές σχέσεις, να ακολουθούν κανόνες για κάποιο συγκεκριμένο λόγο, όπως για να παίξουν ένα παιχνίδι, να ακολουθούν μία «ρουτίνα» στη μαθησιακή διαδικασία ώστε να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν ή τι απαιτείται από αυτούς κάθε φορά, να διεκδικούν χώρο και χρόνο για να εκφραστούν, να συνομολογούν με λόγια και πράξεις τον αλληλοσεβασμό και βέβαια να δίνεται η ευκαιρία, κάθε φορά, για την επιβράβευση των προσπαθειών τους, όχι σε ανταγωνιστικό πλαίσιο αλλά σε επίπεδο ενθάρρυνσης της συμμετοχής, όπως να χειροκροτήσουν όλοι τους συμμαθητές τους που έπαιξαν στην παράσταση.

Επίσης, ξανακοιτώντας το υλικό από την άποψη της παιδαγωγικής καταλληλότητάς του, ελέγξαμε εάν με τις δραστηριότητες είχαμε δημιουργήσει για τους μικρούς μαθητές τις ευκαιρίες για την ασυνείδητη ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, όπως το να ενεργοποιούν προηγούμενο γνωστικό υπόβαθρο («τι ξέρετε για την τροφή των ζώων του δάσους;»), να σχεδιάζουν («ποια υλικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να φτιάξουμε το σπιτάκι ενός μικρού ποντικού;»), να απομνημονεύουν (ρίμες για λεξιλόγιο), να αναζητούν πληροφορίες («παρατηρήστε την αφίσα και βρείτε πού έκρυψαν τα πασχαλινά αυγά»), να μεταφέρουν γνώσεις από ένα γνωστικό αντικείμενο σε άλλο (να θυμηθούν απλές μαθηματικές πράξεις), να συνεργάζονται (φτιάχνοντας ομαδικές εργασίες), να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο (να χειροκροτούν την κάθε ομάδα που παρουσιάζει τη δουλειά της ή τον κάθε συμμαθητή τους), κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση προσπαθήσαμε να μπούμε στη θέση του μικρού παιδιού ρωτώντας: «Μπορεί το παιδί να βρει νόημα σε αυτή τη δραστηριότητα ή να μάθει κάτι καινούριο ή να εμπεδώσει μια συμπεριφορά;» (Cameron, 2001: 40).

Διαπιστώσαμε ότι τα παραμύθια και οι ιστορίες είχαν εκπληκτική ανταπόκριση στους μαθητές, γι' αυτό το λόγο προσθέσαμε κι άλλα. Επίσης, συνειδητοποιήσαμε ότι υπήρχε η ανάγκη όχι μόνο οπτικού υλικού αλλά και πραγματικών αντικειμένων (μια κούκλα, ένας λύκος, κ.λπ.) ή βιντεοπροβολών, αφού οι σημερινοί μαθητές για να χαρούν ένα παραμύθι είτε θέλουν να το παίξουν, όπως παίζουν με τα παιχνίδια τους, και να παίρνουν ρόλους, είτε να το παρακολουθούν σε μία οθόνη όπου οι ήρωες

«ζωντανεύουν» (Zouganeli, 2004: 144). Με αυτές τις παρατηρήσεις καταλήξαμε στην πρόταση για βιντεοπροβολέα στην τάξη, στον οποίο το παραμύθι, διαθέσιμο σε προτεινόμενες συγκεκριμένες ιστοσελίδες, θα παίζεται οπτικοποιημένο και βέβαια στη δραματοποίηση, όπου όλα τα παιδιά θα παίρνουν μέρος και θα «παίζουν» το παραμύθι ως πρωταγωνιστές. Προσθέσαμε κι άλλες δραστηριότητες με σκοπό να αξιοποιήσουμε την ιστορία όχι για να διδάξουμε καινούργια γλώσσα αλλά για να δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να επαναλάβουν τη γλώσσα που έχουν ήδη μάθει σε μια πιο ελεύθερη και λιγότερο δομημένη περίσταση, ώστε να εξερευνήσουν και να παίξουν με τη γλώσσα, να την εσωτερικεύσουν και να συνειδητοποιήσουν την αξία της ως εργαλείου επικοινωνίας (Slaven & Slaven, 1991: 49).

Κρατήσαμε το μεγαλύτερο μέρος των αρχικών δραστηριοτήτων για την Α' Δημοτικού και έτσι η ομάδα της Β' ξεκίνησε να δουλεύει με νέο αναλυτικό πρόγραμμα και με ελάχιστες δραστηριότητες από το παλιότερο υλικό για να τις αναμορφώσει. Το υλικό της Α' τάξης δόθηκε σταδιακά και στην ομάδα εργασίας της Β' τάξης, η οποία φρόντισε να υπάρχουν όσες επαναλήψεις ήταν απαραίτητες και να αποφευχθούν οι επικαλύψεις.

Το υλικό που δημιουργήθηκε είναι πολυμορφικό και, όπως και στην έντυπη μορφή έτσι και εδώ, θέματα αισθητικής του λόγου, της εικόνας και του ήχου είναι στοιχεία που ενισχύουν την επιστημονική αρτιότητα του υλικού και έχουν ιδιαίτερο βάρος. Κατά την αναμόρφωση των δραστηριοτήτων είχαμε στη διάθεσή μας μία ομάδα καλλιτεχνών που θα υποστήριζαν τις ιδέες μας με εικόνες και τραγούδια κατάλληλα για τους μικρούς μαθητές, οπότε είχαμε την ελευθερία να προτείνουμε υλικό είτε εξαρχής φτιαγμένο από εμάς είτε παραδοσιακό υλικό προερχόμενο από την αγγλική κουλτούρα (τραγούδια, μελωδίες και παραμύθια). Συζητώντας για το οπτικό υλικό με την ομάδα των καλλιτεχνών που μας υποστήριζαν καταλήξαμε ότι θα ήταν μία πολύ καλή ευκαιρία οι μικροί μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές αισθητικές προτάσεις και να ευαισθητοποιηθούν σε μια ποικιλία τεχνοτροπιών. Οι καλλιτέχνες βοήθησαν σε αυτό κάνοντας αισθητικές προτάσεις που να προσομοιάζουν στη λογική των εικόνων στις οποίες οι μαθητές εκτίθενται στα τηλεοπτικά καρτούν ή στα κόμικς (στην περίπτωση των εικόνων για την παρουσίαση του λεξιλογίου), στην αισθητική του αφηρημένου εξπρεσιονιστικού σχεδίου (στην περίπτωση απλών ιστοριών) και στη ρεαλιστική απεικόνιση (στην περίπτωση αφηγηματικού λόγου), ώστε να αποκτήσουν οι μικροί μαθητές μια πλουραλιστική καλλιέργεια στην αισθητική της φόρμας και του χρώματος. Εξάλλου, κάθε μορφής καλλιτεχνικό έργο μπορεί να διεγείρει τη φαντασιακή λειτουργία των μαθητών, να ενεργοποιήσει συναισθηματικές καταστάσεις, να κινητοποιήσει ψυχονοητικές λειτουργίες και να προσφέρει πληροφορίες με διαφοροποιημένους κώδικες επικοινωνίας (Baker, 1995). Προσπαθήσαμε, επίσης, στην περίπτωση του φωτογραφικού υλικού να αναδείξουμε την ομορφιά της διαφορετικότητας και να εξοικειώσουμε το βλέμμα στην αναγνώριση του ωραίου έξω από στερεοτυπικά σύμβολα φόρμας ή εθνικού και φυλετικού προσδιορισμού. Επιπλέον, προσπαθήσαμε με την ποικιλία στη χρήση των εικόνων να βοηθήσουμε να χρησιμοποιηθεί το οπτικό υλικό και ως λειτουργικό κομμάτι κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου αλλά και ως στοιχείο ανάπτυξης της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Έχει ήδη αποδειχθεί πειραματικά η υπόθεση ότι η δημιουργική έκφραση είναι δυνατόν να επηρεαστεί από οποιοδήποτε διδακτικό μάθημα, ακόμη και αν αυτό δεν αποσκοπεί επί τούτου στην καλλιέργειά της, αν αυτό δίνει ερεθίσματα αισθητικής των εικόνων (Κούσουλας & Μελά, 2005).

Με το τέλος της αναμόρφωσης, το υλικό για την Α' Δημοτικού ετοιμάστηκε για να δοθεί για επεξεργασία σε ατελιέ και να δημιουργηθεί ως έντυπο υλικό και ταυτόχρονα οργανώθηκε για

να «αναρτηθεί» στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ για να χρησιμοποιηθεί ηλεκτρονικά από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, άρχισε και η διαδικασία για την ηχογράφηση των τραγουδιών και των ιστοριών, έγινε επιλογή των ανθρώπων που θα εκτελούσαν τραγούδια και μουσική από εκπαιδευτικούς αγγλικής με ειδικές σπουδές στη μουσική και φυσικούς ομιλητές της αγγλικής. Η ομάδα επιλέχθηκε καθώς και το στούντιο ηχογράφησης και άρχισε η παραγωγή του υλικού, με την ταυτόχρονη παρουσία και της συγγραφικής ομάδας και εκπροσώπων της επιστημονικής ομάδας του Έργου.

Οι μελωδίες των τραγουδιών, ανάλογα με τη μουσικότητα και τον τονισμό των λέξεων, επελέγησαν είτε από παραδοσιακά κομμάτια αγγλικών σκοπών, που έχουν για πολλά χρόνια χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, είτε δημιουργήθηκαν από τη μουσικό της ομάδας με σκοπό να προσομοιάζουν σε γνωστούς ρυθμούς και ακούσματα των μικρών μαθητών. Μετά την παραγωγή του, το ηχητικό μέρος του υλικού «αναρτήθηκε» και αυτό στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ για να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι εκτός από το ακουστικό υλικό που ηχογραφήθηκε, σε κάθε δραστηριότητα υπάρχουν προτάσεις και για επιπλέον τραγούδια ή ιστορίες και προτείνονται οι αντίστοιχες ιστοσελίδες όπου αυτά διατίθενται με ελεύθερη πρόσβαση.

6. Συμπερασματικά

Η αναμόρφωση του υλικού ολοκληρώνει ποιοτικά το εκπαιδευτικό υλικό, κάνοντάς το αποτελεσματικότερο και χρηστικότερο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το υλικό που δημιουργήθηκε είναι πολυμορφικό και οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε αυτό μέσω του διαδικτύου. Το υλικό υπάρχει ήδη και σε έντυπη μορφή, όμως η χρήση του διαδικτύου είναι αναπόσπαστο μέρος του, καθώς υπάρχουν και παραπομπές σε ιστοσελίδες με οπτικό και ακουστικό υλικό αλλά και επιπρόσθετο υλικό.

Ωστόσο, ακόμη και σε έντυπη μορφή, το εκπαιδευτικό υλικό της Α' και Β' Δημοτικού δεν είναι ένα βιβλίο για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Είναι μια ποικιλία δράσεων και ενεργειών που προτείνονται για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος σπουδών και λειτουργεί συμπληρωματικά με τον εκπαιδευτικό, υλικό δηλαδή και εκπαιδευτικός αλληλοσυμπληρώνονται και μαζί δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα τους στόχους του προγράμματος και τα κριτήρια με βάση τα οποία μπορεί και ο ίδιος να σχεδιάσει και να αξιολογήσει το δικό του υλικό για τις ανάγκες των μαθητών του.

Το υλικό ολοκληρώθηκε, όμως η δημιουργία του δεν μπορεί να έχει ένα τέλος. Κάθε εκπαιδευτικό υλικό για να είναι λειτουργικό πρέπει να ανανεώνεται. Εμείς θα συνεχίσουμε να προσθέτουμε ηλεκτρονικά νέες δραστηριότητες ή ιδέες για κάθε κύκλο αλλά και όσοι διδάσκουν αγγλικά σε μικρούς μαθητές μπορούν να καταθέσουν άλλες προτάσεις και νέες δραστηριότητες με παρόμοια μεθοδολογική προσέγγιση, προσθήκες στις ήδη υπάρχουσες και, βέβαια, νέες ιδέες για δραστηριότητες, παιχνίδια, εργασίες και καθετί που μπορεί να δώσει χαρά και κέφι στους μικρούς μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την αγγλική γλώσσα. Άλλωστε, αυτό είναι και το ζητούμενο σε αυτό το πρόγραμμα: να αξιοποιήσουμε τον ενθουσιασμό, την περιέργεια και τον αυθορμητισμό των μικρών παιδιών στην τάξη των αγγλικών για να μεγιστοποιήσουμε τη θετική επίδραση του μαθησιακού υλικού και να πετύχουμε κάθε μέρα σε κάθε τάξη κάθε μαθητής να μαθαίνει κάτι, να καταφέρνει κάτι και να αισθάνεται χαρούμενος γι' αυτό.

1 Το πλαίσιο του προγράμματος ΠΕΑΠ παρατίθεται στο http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0

2 Γενικές οδηγίες για το μάθημα και αναφορά στα χαρακτηριστικά μαθητών της πρώιμης ηλικίας παρατίθενται στο http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-didaktikes-odigies.

3 Για το αναλυτικό πρόγραμμα Α΄ Δημοτικού βλ. http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/a_class_analytiko_programma.pdf

Βιβλιογραφία

Alexiou, T. (2009). Young learners' cognitive skills and their role in foreign language vocabulary learning. In M. Nikolov (Ed.), *Early Learning of Modern Foreign Languages* (pp.46-61). Bristol: Multilingual Matters.

Baker, D. W. (1995). Art and cognitive development. *Visual Art Research, 21*(2), 37-42.

Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English.

Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Δενδρινού, Β. (2011). Οι Ξένες Γλώσσες στο Σχολείο: Η Αγγλική από την Πρώτη Δημοτικού. *Πε@Π, 1*. Διαθέσιμο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2010/oi-ksenes-glosses-sto-sxoleio?cis=39

Donaldson, M. (1987). *Children's Minds*. London: Routledge.

Forest, H. (2000). *Listening, Observing, Remembering and Practicing: An Ancient Way of Learning*. Available at: http://www.storyarts.org/articles/listening.html

Halliwell, S. (1994). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.

Johnson, K. (1983). Syllabus design: possible future trends. In K. Johnson & D. Porter (Eds.), *Perspectives in Communicative Language Teaching* (pp.47-58). London: Academic Press.

Κούσουλας, Φ. & Μελά, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη - Πρόταση για Δημιουργική Διδασκαλία - Έρευνα σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40*, 122-33.

Krashen, S. & Terell, T. (1983). *The Natural Approach.* Oxford: Pergamon.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Ματσαγγούρας, Η. & Βρυνιώτη, Κ. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40*, 78-102.

Milton, J. & Alexiou, Th. (2006). What Makes a Good Young Learner? Selection of Papers for the 13th International Conference of Applied Linguistics. In A. Kavadia, M. Joannopoulou & A. Tsangalidis (Eds.), *New Directions in Applied Linguistics* (pp.599-609). Thessaloniki: Aristotle University.

Read, C. (2005). Managing children positively. *English Teaching Professional, 38*, 4-7.

Reilly, V. & Ward, W. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Slaven, A. & Slaven, G. (1991). 'Ali' are you a boy or a monster? Drama as an English teaching aid. In C. Brumfit, J. Moon & R. Tongue (Eds.), *Teaching English to Children: From Practice to Principle* (pp.33-47). London: Collins.

Willingham, D. (2009). *What Will Improve a Student's Memory*. Available at: http://www.cdl.org/resource-library/pdf/What%20Will%20Improve%20a%20Students%20Memory.pdf

Zouganeli, K. (2004) Designing frameworks for teaching young learners. In J. Andrews, P. Bouniol & K. Zouganeli (Eds.), *The Teaching of English to Young Learners*, Vol. 2. Patras: Hellenic Open University.

Μαρία Σταθοπούλου & Φωτεινή Αναστασίου

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο συζητά τα αποτελέσματα μελέτης για τις απόψεις των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ ως προς το εκπαιδευτικό υλικό διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιήθηκε κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ΠΕΑΠ. Εκατόν εβδομήντα πέντε εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στην Α' και Β' τάξη Δημοτικού το σχολικό έτος 2010-11 λειτούργησαν ως αξιολογητές του υλικού και συμπλήρωσαν ειδικά σχεδιασμένα ερωτηματολόγια στα οποία εξέθεταν τις απόψεις τους για την καταλληλότητα και τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν από την ομάδα Έργου και αποτέλεσαν τη βάση για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε κατά το δεύτερο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος σπουδών.

1. Διενέργεια της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρακολούθησης του πρώτου χρόνου εφαρμογής του ΠΕΑΠ στα 800 ολοήμερα σχολεία με αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα σπουδών ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν τάξεις ΠΕΑΠ να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, με στόχο να αποτυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το υλικό που χρησιμοποιούν στις τάξεις τους και συγκεκριμένα να κρίνουν την αποτελεσματικότητά του ως προς τις θεματικές, τη λειτουργικότητα και τον τρόπο παρουσίασής του.

Τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση 175 ερωτηματολογίων, αξιοποιήθηκαν δημιουργικά από τη συγγραφική ομάδα του ΠΕΑΠ, η οποία και τελικά προχώρησε στην αναμόρφωση του υλικού για τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του και το διαχωρισμό των δραστηριοτήτων για την Α' και Β' τάξη. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ, οι περισσότεροι από τους οποίους είχαν 15-20 έτη προϋπηρεσίας στην Α/θμια εκπαίδευση, ενώ οι μισοί φαίνεται να έχουν διδάξει και στις δυο τάξεις του δημοτικού σχολείου.[1] Επίσης, οι αξιολογητές του ΠΕΑΠ[2] κλήθηκαν να συνεισφέρουν δεδομένου του διπλού ρόλου τους ως μελών της ευρύτερης ομάδας του ΠΕΑΠ αλλά και ως εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το υλικό στις τάξεις τους. Τέλος, το υλικό αξιολογήθηκε και από τα μέλη της συγγραφικής ομάδας με την παράλληλη ιδιότητά τους ως διδασκόντων στα εν λόγω σχολεία, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων και τον εντοπισμό εκείνων των δραστηριοτήτων που δεν είχαν την αναμενόμενη ανταπόκριση από τους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση από μεριάς της συγγραφικής ομάδας οδηγούσε στην κριτική των ομαδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων από το κάθε μέλος της ξεχωριστά και οι παρατηρήσεις τους αξιοποιούνταν σε κάθε αναδιαμόρφωση.

Ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου, στόχος του οποίου ήταν να διερευνήσει την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του ΠΕΑΠ κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του, αποτέλεσε μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία. Αφού αποφασίστηκαν τα κρι-

τήρια με βάση τα οποία το εκπαιδευτικό υλικό θα αξιολογούνταν και τα οποία αφορούσαν στη θεματική, στη δομή, στη λειτουργία και στην περιγραφή των δραστηριοτήτων, επιχειρήθηκε η δημιουργία ερωτηματολογίου, το οποίο όμως αναμορφώθηκε ποικιλοτρόπως και σε πολλαπλά επίπεδα μέχρι να λάβει την τελική του μορφή (βλ. Παράρτημα 8α). Αυτή προέκυψε ύστερα από δοκιμές και συζητήσεις με την ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ, μέλη της οποίας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ήταν και εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν το υλικό στις τάξεις τους. Γενικά, επιχειρήθηκε ένας συγκερασμός διαφόρων τύπων ερωτημάτων (κλειστού και ανοιχτού) για μεγαλύτερη ποικιλία απαντήσεων, αλλά και για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου.[3]

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιολογηθεί κάθε πτυχή του υλικού, και συγκεκριμένα κάθε δραστηριότητα της Α' και Β' τάξης χωριστά. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν ποιες ακριβώς δραστηριότητες χρησιμοποίησαν στις τάξεις τους και ποιες όχι, καθώς και να κρίνουν την καταλληλότητά τους εφόσον τις χρησιμοποίησαν. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, με βάση κλίμακα από 1 ως 5, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σε σχέση με το σύνολο των δραστηριοτήτων ως προς την περιγραφή τους, τις θεματικές περιοχές τους και τη δομή τους (π.χ. αν είναι πολύπλοκη και απαιτείται πολύς χρόνος προετοιμασίας, αν μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες της τάξης κ.λπ.) και τέλος τη γλωσσική ή γνωστική πολυπλοκότητά τους. Μέσω ερωτημάτων ανοιχτού τύπου δόθηκε επίσης η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσθέσουν σχόλια ή παρατηρήσεις σε σχέση με το υλικό και την καταλληλότητά του. Τέλος, επειδή κρίθηκε απαραίτητο να συγκεντρωθούν στοιχεία σε σχέση με τον πληθυσμό που έλαβε μέρος στην αξιολόγηση, το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήματα που αφορούσαν στην ηλικία των εκπαιδευτικών, στο χρόνο προϋπηρεσίας τους συνολικά αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στις τάξεις που δίδαξαν τη συγκεκριμένη χρονιά.

Τα δεδομένα των κλειστών ερωτήσεων των ερωτηματολογίων καταχωρήθηκαν σε βάση δεδομένων και αναλύθηκαν ποσοτικά. Αρχικά, τα ευρήματα (τα αποτελέσματα από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών που τελικά ανατροφοδότησαν την ομάδα των σχεδιαστών του υλικού) συμπεριλήφθηκαν και συζητήθηκαν σε έκθεση η οποία και αποτέλεσε τη βάση για τη συγγραφή του παρόντος άρθρου.[4]

2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτυπώθηκαν και αναλύθηκαν συστηματικά από την ομάδα Έργου. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης και ερμηνεύονται οι συγκεκριμένες τάσεις ως προς τη χρήση των δραστηριοτήτων.[5] Επίσης, σχολιάζεται αν η δομή των δραστηριοτήτων ικανοποίησε τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο ήταν κατά τη γνώμη τους λειτουργικές και γλωσσικά και γνωστικά απαιτητικές.

2.1 Χρήση και καταλληλότητα των δραστηριοτήτων

Σε σχέση με τις δραστηριότητες του Α' κύκλου, ο οποίος είναι εισαγωγικός και στοχεύει στην εξοικείωση των μικρών μαθητών με την ξένη γλώσσα, χρησιμοποιήθηκαν όλες από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο τάξεων. Παρόλα αυτά, αναφορικά με τις δραστηριότητες του Β' κύκλου, ο οποίος περιλαμβάνει δραστηριότητες που στόχο έχουν να παρουσιάσουν εκείνες τις βασικές λεκτικές φράσεις πάνω στις οποίες μπορεί να «χτιστεί» η πρώτη γνωριμία των παιδιών με την αγγλική γλώσσα σε επίπεδο κατανόησης και παραγωγής προφορι-

κού λόγου, υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις στις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών της Α' και Β' τάξης. Στην Α' τάξη διαπιστώθηκε ελάχιστη χρήση εκείνων των δραστηριοτήτων που απαιτούσαν μεγαλύτερη κινητικότητα των μαθητών, όπως, για παράδειγμα, οι δραστηριότητες «Animal dice» και «Blindfolded». Η τάση αυτή φάνηκε να είναι σαφώς μικρότερη στη Β' τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά στην αρχή της χρονιάς αλλά και στην πρώτη επαφή τους με τόσο μικρά παιδιά, φάνηκε ότι ήταν περισσότερο διστακτικοί να διδάξουν δραστηριότητες που είχαν ως επίκεντρο τη συμμετοχή των μαθητών μέσω παιχνιδιών και κινητικής έκφρασης. Εξαιτίας της έλλειψης πρότερης εμπειρίας με τόσο μικρά παιδιά, σύμφωνα και με τα στατιστικά στοιχεία που αντλήθηκαν από την έρευνα για το προφίλ των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ[7], φαίνεται εύλογο να μην είχαν εξοικειωθεί κατά τους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς με δραστηριότητες οι οποίες απαιτούσαν τραγούδι, χορό και εμπλοκή σε παιχνίδια. Το γεγονός ότι στη Β' τάξη οι δραστηριότητες που περιελάμβαναν περισσότερη κίνηση των μαθητών είχαν χρησιμοποιηθεί σε αισθητά μεγαλύτερο βαθμό φαίνεται να σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών που είναι μεγαλύτερη και την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν οι ίδιοι να αντεπεξέλθουν στην τήρηση των κανόνων της τάξης και στην εύρυθμη διεξαγωγή του μαθήματος. Επομένως, φαίνεται λογικό στην αρχή της σχολικής χρονιάς και κατά την πρώτη τους επαφή με το νέο αυτό πρόγραμμα να είναι διστακτικοί να διδάξουν δραστηριότητες που επιτρέπουν την κίνηση των μαθητών και μπορεί να είναι λιγότερο συμβατικές με τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθούσαν μέχρι πρότινος.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί της Α' τάξης φάνηκαν να ήταν διστακτικοί φτάνοντας στο Γ' κύκλο, ο οποίος παρουσιάζει τις επικοινωνιακές περιστάσεις μέσα από τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν γλωσσικά στοιχεία που αφορούν σε σταθερές και μεταβλητές του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, και να μην έχουν ξεπεράσει ακόμη τις προσωπικές τους φοβίες. Ειδικότερα, φάνηκε να μην αξιολογούν ως επαρκή την ικανότητά τους να εντάξουν στο μάθημά τους τέτοιου είδους δραστηριότητες, αφού στις απαντήσεις ορισμένων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου γίνεται αναφορά στην ανασφάλειά τους ως προς αυτές τις δραστηριότητες δηλώνοντας την ανησυχία τους ότι δεν θα μπορούσαν να διατηρήσουν την τάξη στο τμήμα τους. Συγκεκριμένα εκπαιδευτικός αναφέρει:

> *Υπάρχουν δραστηριότητες που δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τη διαχείριση της τάξης. Δημιουργείται πολύς θόρυβος και χάνεται η συνοχή της τάξης με αποτέλεσμα και ο εκπαιδευτικός να βγαίνει κουρασμένος από το μάθημα αλλά και οι μαθητές να οδηγούνται σε λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με το τι σημαίνει μάθημα αγγλικών, αλλά και μάθημα γενικά. Είναι γεγονός ότι η φιλοσοφία της διδασκαλίας των αγγλικών διαφέρει σημαντικά από αυτήν των υπόλοιπων μαθημάτων, με αποτέλεσμα να χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και χρόνος για να αντιληφθούν τα παιδιά ότι μπορούν να κάνουν μάθημα σε τόσο διαφορετικές συνθήκες (κίνηση, ομάδες, παιχνίδια, κ.λπ.) χωρίς να ξεφεύγουν από την έννοια της πειθαρχίας και του αλληλοσεβασμού.*

Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε μια αυξητική τάση σε σχέση με τη χρήση αυτών των δραστηριοτήτων στη Β' τάξη, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονταν οι ίδιοι ασφαλείς να τις διδάξουν στην Α' τάξη λόγω του πολύ νεαρού της ηλικίας των μαθητών τους και προφανώς της έλλειψης εμπειρίας από την πλευρά τους. Με άλλα λόγια, από την ανάλυση των απαντήσεών τους φαίνεται ότι στη Β' τάξη, όπου τα παιδιά είχαν ενταχθεί στη λογική λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί δίδαξαν τις προαναφερθείσες δραστηριότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στην Α' τάξη.

Πάντως, σύμφωνα και με τα σχόλια των εκπαιδευτικών αλλά και της συγγραφικής ομάδας, που λειτουργούσε παράλληλα και ως παρατηρητής διδάσκοντας το εκπαιδευτικό υλικό που είχε σχεδιάσει, τα παιδιά έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για δραστηριότητες που είχαν εντάξει τη ζωγραφική, το τραγούδι, την κίνηση, το χορό, το παιχνίδι και το θέατρο. Τα σχόλια δυο εκπαιδευτικών στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαπίστωση:

> *Οι μαθητές δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στο οπτικοακουστικό υλικό (κυρίως βίντεο) και η ανταπόκριση και ο βαθμός αφομοίωσης του υλικού/ δραστηριοτήτων γίνεται πιο εύκολα και πιο ευχάριστα με τη χρήση τους.*

> *Ένα βιντεάκι, ένα τραγούδι, μια ζωγραφιά, μια κατασκευή πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχουν σε κάθε δραστηριότητα και αρέσουν πάρα πολύ στους μικρούς μαθητές σε σημείο να τα επιζητούν και να τα θεωρούν δεδομένα.*

Όπως ήταν φυσικό, μετά την αναμόρφωση του υλικού ώστε να χρησιμοποιηθεί τη δεύτερη σχολική χρονιά πιλοτικής εφαρμογής του ΠΕΑΠ, διατηρήθηκαν αυτού του είδους οι δραστηριότητες λόγω της επιτυχίας που είχαν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μικρών μαθητών. Μάλιστα, η συγγραφική ομάδα φρόντισε να υπάρχει σχεδόν σε κάθε δραστηριότητα ένα τραγούδι, ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Πάντως, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρόλο που κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποίησαν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, η πλειοψηφία τους τις έκρινε κατάλληλες και ως προς τη θεματική, αλλά και ως προς τη λειτουργία, τη δομή και την περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας.

Τέλος, στα ερωτήματα ανοιχτού τύπου, ανεξάρτητα από το είδος των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της προετοιμασίας από μέρους τους έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος.

> *Χρειάστηκε να είμαι πολύ καλά προετοιμασμένη και ευέλικτη επειδή ποτέ δεν ήξερα αν η τάξη μου είναι ξεθεωμένη. Χρειάστηκα ποικιλία δραστηριοτήτων για να δώσω κίνητρο στους μαθητές μου. Δυστυχώς, μερικές φορές ήταν πολύ κουρασμένοι και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν ή να συμμετάσχουν, ειδικά στην Α' τάξη.*

Η ευελιξία που έπρεπε να διαθέτουν για να ανταποκριθούν φαίνεται και στα παρακάτω λόγια εκπαιδευτικού:

> *Κάποιες δραστηριότητες δεν χρησιμοποιήθηκαν είτε λόγω του ότι κρίθηκαν δύσκολες για τα παιδιά της ηλικίας αυτής είτε λόγω χρόνου. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν άλλες που είναι σύμφωνες με τις θεματικές που προτείνονται από το ΠΕΑΠ, προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των παιδιών ή και στη διάθεση και το ενδιαφέρον που δείχνουν.*

Η ευελιξία κάποιων εκπαιδευτικών έγκειται και στην ένταξη επιπλέον υλικού στο μάθημά τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μικρών μαθητών, κάποιοι σημειώνουν ότι θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο το πρόσθετο υλικό του ΠΕΑΠ που δίνεται σε μορφή ιστοσελίδων και χρησιμοποιούν ρίμες ή παραδοσιακά αγγλικά παιδικά τραγούδια, ανεξάρτητα από το τι προτείνεται, ακολουθώντας τις θεματικές ενότητες ή και προβάλλοντας ιστορίες από dvd παιδικών σειρών. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός αναφέρει:

> *Ο Ε' κύκλος βοηθά πολύ στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων με τρόπο που πραγματικά τα παιδιά λάτρεψαν και πολλά από τα τραγούδια τα έμαθαν από το πρώτο άκουσμα. Είναι εξαιρετικά βοηθητικός και απολύτως απαραίτητος.*

Να σημειωθεί, τέλος, ότι υπήρχε μια μειοψηφία εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι δεν χρησιμοποίησε καθόλου υλικό του Ε' κύκλου, που περιέχει εποχιακό υλικό μέσα από το οποίο οι μα-

θητές ανακυκλώνουν λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές που έχουν προηγηθεί, αλλά υλικό από διάφορα βιβλία εκδοτικών οίκων λόγω της έλλειψης αίθουσας Η/Υ και της αδυναμίας πρόσβασης στο διαδίκτυο σημειώνοντας ότι η αίθουσα πληροφορικής είναι κατειλημμένη από τον καθηγητή πληροφορικής ή κάποιας άλλης ειδικότητας.

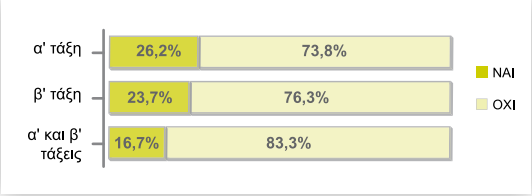
2.2 Θεματική, λειτουργία και δομή των δραστηριοτήτων

Ως προς το ζήτημα της καταλληλότητας της θεματικής των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι δραστηριότητες που χρησιμοποίησαν σχετίζονταν στο σύνολό τους με τα ενδιαφέροντα των μαθητών της Α' και Β' Δημοτικού, καθώς και με τις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά από το ευρύτερο σχολικό πρόγραμμα. Δεδομένου, με άλλα λόγια, ότι οι θεματικές των δραστηριοτήτων συμβαδίζουν με τις θεματικές που διδάσκονται τα παιδιά στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, οι γνώσεις που αποκτούνται μέσω της διδασκαλίας των αγγλικών αποκτούνται παράλληλα με τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός αναφέρει:

> *Στα θετικά του Προγράμματος είναι η ύπαρξη ποικιλίας δραστηριοτήτων, η άμεση σύνδεση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, η πρωτοτυπία του υλικού και η σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση.*

Το παραπάνω τονίζεται ως θετικό για την εξασφάλιση της συνέχειας, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν μόνο Α' ή μόνο Β' τάξη αλλά και από αυτούς που δίδαξαν παράλληλα και στις δύο τάξεις και που είχαν συνολικότερη εικόνα, αφού χρησιμοποίησαν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό ταυτόχρονα για τις δύο ηλικιακές ομάδες.

Στο ερώτημα αν υπήρχαν θεματικές στις οποίες τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν θετικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκει στην Α' τάξη (ή/και στη Β' τάξη) θεωρεί ότι οι δραστηριότητες ως προς τη θεματική τους είχαν απήχηση στα παιδιά, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα.

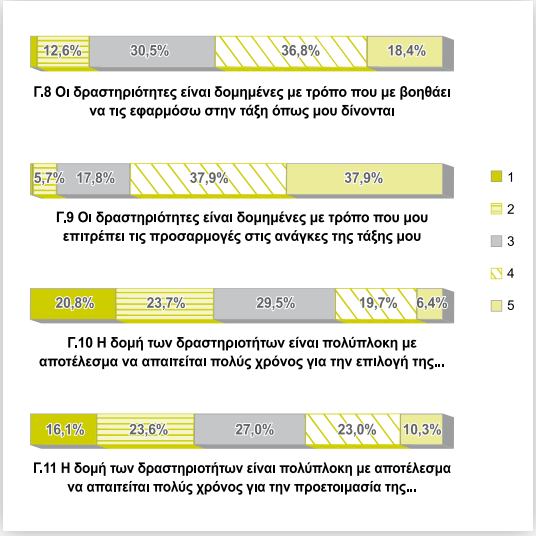


Διάγραμμα 1: Απήχηση των θεματικών στους μαθητές

Οι απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ήταν διαφωτιστικές ως προς τους λόγους για τους οποίους κάποιες θεματικές θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς πιο κατάλληλες από κάποιες άλλες. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε ότι η δραστηριότητα «Halloween» δεν ήταν τόσο κατάλληλη για τον συγκεκριμένο κύκλο, γιατί αφενός ήταν περισσότερο απαιτητική για τους μαθητές της Α' τάξης και αφετέρου δεν ήταν απόλυτα χρονικά συνδεδεμένο με τις ελληνικές Απόκριες. Έτσι, η συγκεκριμένη δραστηριότητα διατηρήθηκε μεν αλλά μετά και από κάποιες αναμορφώσεις συμπεριλήφθηκε στον εποχιακό κύκλο δραστηριοτήτων, ο οποίος λειτουργεί ως αφορμή για πολιτισμικές συγκρίσεις σε κοινά ή παρόμοιου λαογραφικού περιεχομένου έθιμα με άλλες χώρες.

Όσον αφορά στη δομή των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί ήταν στην πλειοψηφία τους ικανοποιημένοι. Παρατήρησαν ότι εφάρμοζαν τις δραστηριότητες είτε αυτούσιες όπως τους δίνονταν στην ιστοσελίδα του προγράμματος είτε τις προσάρμοζαν σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, θεώρησαν ότι ο τρόπος παρουσίασης και η δομή των δραστηριοτήτων δεν ήταν πολύπλοκη και ότι δεν απαιτούνταν πολύς χρόνος ούτε για την επιλογή της δραστηριότητας που θα διδάξουν αλλά ούτε και για

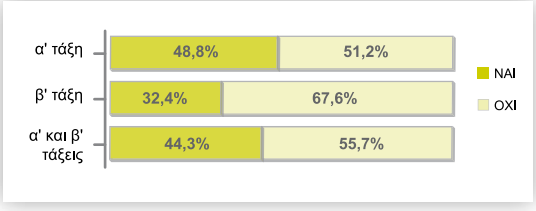
την προετοιμασία της. Τα παραπάνω συνοψίζονται στο παρακάτω διάγραμμα.



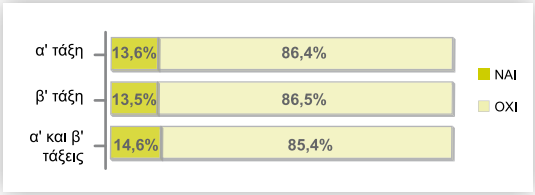
Διάγραμμα 2: Δομή των δραστηριοτήτων (1 καθόλου, 5 πάρα πολύ)

2.3 Γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού υλικού

Η εικόνα που παίρνουμε ως προς τις γλωσσικές και γνωστικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού υλικού είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και απασχόλησε εντόνως τη συγγραφική ομάδα κατά τη διαδικασία αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα Διαγράμματα 3 και 4, παρόλο που οι γνώμες των εκπαιδευτικών ως προς τις γλωσσικές απαιτήσεις φαίνεται να ποικίλλουν σε σχέση με τις γνωστικές, η πλειοψηφία σημειώνει ότι δεν είναι υπερβολικές γι' αυτές τις ηλικίες.



Διάγραμμα 3: Οι γλωσσικές απαιτήσεις του υλικού



Διάγραμμα 4: Οι γνωστικές απαιτήσεις του υλικού

Η παραπάνω εικόνα ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τα σχόλια των εκπαιδευτικών στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι περισσότερες αναφορές σχετικά με δραστηριότητες που δυσκόλεψαν τα παιδιά γλωσσικά σχετίζονταν με την Α' Δημοτικού, όπως φαίνεται και παρακάτω από τα σχόλια δυο εκπαιδευτικών.

> *Numbers and action: η Α' τάξη δυσκολεύτηκε στο κομμάτι των πράξεων*
>
> *Η δραστηριότητα «houses» έκρινα πως ήταν γλωσσικά αρκετά απαιτητική, ειδικά για την Α΄ τάξη. Ίσως να εντασσόταν καλύτερα στο Δ΄ κύκλο. Παρομοίως, η δραστηριότητα «Frosty the snowman» αποδείχτηκε αρκετά απαιτητική γλωσσικά διότι οι γλωσσικές δομές που περιλαμβάνει «έρχονται» αρκετά νωρίς μέσα στη χρονιά για μαθητές Α΄ Δημοτικού. Θέλω όμως να σημειώσω πως οι ίδιες δραστηριότητες, απλοποιημένες γλωσσικά, ή αν χρησιμοποιούνταν στη Β΄ Δημοτικού, δεν θα είχαν την ίδια γλωσσική δυσκολία.*

Εκπαιδευτικοί τόνισαν επίσης τη σημασία ύπαρξης στην Α' τάξη απλών λεκτικών πράξεων, και σημείωσαν ότι οι μαθητές χρειάζονται πολλές επαναλήψεις ώστε να συγκρατούν το νέο λεξιλόγιο.

> *Οι μαθητές δυσκολεύονται να προφέρουν και κυρίως να ανασύρουν και να αναπαράγουν το λεξιλόγιο. Χρειάζονται πολλές επαναλήψεις με flashcards και uno.*

Δεδομένου ότι η συγγραφική ομάδα έλαβε τα παραπάνω σχόλια υπόψη της κατά την αναμόρφωση του υλικού, αποφάσισε στις δύο τά-

ξεις ο κάθε κύκλος να περιλαμβάνει και μια επαναληπτική δραστηριότητα, η οποία παρουσιάζεται ανά πέντε δραστηριότητες· κάθε κύκλος έχει δομηθεί με τη λογική ότι η κάθε δραστηριότητα βασίζεται στην προηγούμενη και υπάρχει νοηματική, γλωσσική και παιδαγωγική συνέχεια. Κάθε νέα δραστηριότητα που εισάγεται βασίζεται σε πρότερη αποκτημένη γνώση, έτσι ώστε να γίνεται συνεχής επανάληψη και ανακύκλωση λεξιλογίου και δομών. Πάντως, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί σε αυτό το σημείο ότι η εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών δομών δεν είναι αυτοσκοπός και δεν αποτελεί βασικό στόχο κάθε δραστηριότητας. Αντιθέτως, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων που αποτελούν τους δύο κύριους άξονες του σχεδιασμού της δραστηριότητας, την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου.

Ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν γενικώς ικανοποιημένοι. Παρόλα αυτά, υπήρχαν αναφορές σχετικά με δραστηριότητες που δυσκόλεψαν τα παιδιά, ειδικά της Α' τάξης. Για παράδειγμα, η δραστηριότητα «The very hungry caterpillar» παρατηρήθηκε ότι ήταν απαιτητική για τα παιδιά της Α' τάξης, αφού ήταν αρκετά δύσκολο να κατανοήσουν τη μετατροπή της κάμπιας σε πεταλούδα. Γι' αυτό το λόγο, η συγκεκριμένη δραστηριότητα τελικά εντάχθηκε στο υλικό της Β' τάξης και μάλιστα στον επαναληπτικό κύκλο, ενώ η γλώσσα απλοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό.[6] Τέλος, η ανάλυση των ανοιχτού τύπου ερωτημάτων έδειξε ότι προβληματίζει κάποιους ο όγκος των δραστηριοτήτων για κάθε τάξη, κάτι το οποίο έλαβε υπόψη η συγγραφική ομάδα κατά τη διαδικασία αναμόρφωσης.

> *Ο όγκος δραστηριοτήτων όμως είναι αρκετά μεγάλος και επειδή προχωρώ με αργούς ρυθμούς δεν θα καλύψω όλες τις δραστηριότητες.*

3. Συμπερασματικά

Η μελέτη αυτή, η οποία εντάσσεται σε μια ευρύτερη ενέργεια παρακολούθησης και συνεχούς αποτίμησης της εφαρμογής του ΠΕΑΠ, αναδεικνύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ ως προς το εκπαιδευτικό υλικό του πρώτου έτους. Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκαν τα βασικά αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν το εκπαιδευτικό υλικό κατά την πρώτη σχολική χρονιά εφαρμογής του ΠΕΑΠ. Τα αποτελέσματα αυτά όχι μόνο συνέβαλαν θετικά στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και αξιοποιήθηκαν δημιουργικά από την ομάδα Έργου στην κατασκευή μελλοντικών εργαλείων αποτίμησης του ΠΕΑΠ.

1 Οι σχολικοί σύμβουλοι στις περιοχές αρμοδιότητάς τους ανέλαβαν να επικοινωνήσουν και να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για την ύπαρξη του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, το οποίο είχε αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του προγράμματος (http://rcel.enl.uoa.gr/englishinschool/).

2 Συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Α' και στη Β' τάξη, αρμοδιότητα των οποίων είναι η αξιολόγηση ποικίλων πτυχών του προγράμματος βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Οι αξιολογητές, για παράδειγμα, δίνουν ανατροφοδότηση στη συγγραφική ομάδα σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν στις τάξεις τους.

3 Οι αρχικές εκδοχές παρόλα αυτά περιελάμβαναν κυρίως ερωτήματα ανοιχτού τύπου.

4 Την έκθεση συνέταξε η Φωτεινή Αναστασίου.

5 Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Παράρτημα 8β.

6 Βλ. Δενδρινού & Αναστασίου, «Γνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς αγγλικής στα σχολεία ΠΕΑΠ» στον ίδιο τόμο.

7 Βλ. Γιαννακάκη & Γκέκα «Η φιλοσοφία σχεδιασμού και αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού ΠΕΑΠ» στον ίδιο τόμο.

Μάρθα Γιαννακάκη & Βασιλική Γκέκα

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ[1]

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στο εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά ενιαίο για την Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση του πρώτου χρόνου πιλοτικής εφαρμογής του, το αρχικό υλικό αναμορφώθηκε, εμπλουτίστηκε και διαχωρίστηκε για τις δυο τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό το παρόν άρθρο στόχο έχει: α) να παρουσιάσει τη διαδικασία σχεδιασμού του αρχικού εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε τον πρώτο χρόνο πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, β) να αναλύσει τη διαδικασία αναθεώρησης, αναμόρφωσης και διαχωρισμού του υλικού κατά τη δεύτερη χρονιά της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος και γ) να εξετάσει ενδεικτικά παραδείγματα αναμορφωμένων δραστηριοτήτων. Για τους σκοπούς του άρθρου ελήφθησαν υπόψη: α) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δίδαξαν στο ΠΕΑΠ σε ένα ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε, που στόχο είχε την αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού και β) οι αναφορές και τα σχόλια που διατυπώθηκαν από την επιστημονική ομάδα ανάπτυξης του υλικού αναφορικά με την πορεία ανασχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού. Η προσεκτική μελέτη των παραπάνω παραμέτρων οδήγησε στη δημιουργία ενός καταλόγου κριτηρίων, που χρησιμοποιήθηκαν από την επιστημονική ομάδα στη διαδικασία ανάπτυξης και αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού. Τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για την αντιπαραβολική ανάλυση ενός αριθμού δραστηριοτήτων στην αρχική και στην αναμορφωμένη τους εκδοχή, με σκοπό την εξέταση του αναμορφωμένου πλέον εκπαιδευτικού υλικού εν όψει της προβλεπόμενης γενικευμένης εφαρμογής του ΠΕΑΠ.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στην Ευρώπη μια ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για καλλιέργεια γλωσσομάθειας. Αυτή η τάση έχει σηματοδοτήσει την εισαγωγή πολλών προγραμμάτων εκμάθησης ξένων γλωσσών –και κυρίως της αγγλικής γλώσσας– στην πρώιμη παιδική ηλικία (Dendrinos, 2010). Ακόλουθος της νέας αυτής τάσης έγινε και η Ελλάδα από το 2010, όταν εφαρμόστηκε σε πιλοτικό επίπεδο το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)[2] σε 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Το πρόγραμμα εισήχθη ταυτόχρονα στην Α' και στη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν κοινό για τις δύο τάξεις. Το ΠΕΑΠ αποτελεί καινοτομία στην ξενόγλωσση δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς είναι η πρώτη φορά που μια ξένη γλώσσα εισάγεται στις δύο πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον, γεγονός που αποτέλεσε και το έναυσμα της συγγραφής του παρόντος άρθρου.

Το παρόν άρθρο εστιάζει αφενός στο εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του ΠΕΑΠ (2010-2011) και αφετέρου στη διαδικασία αναμόρφωσης αυτού του εκπαιδευτικού υλικού για τη δεύ-

τερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος (2011-2012). Στόχος του είναι: α) να παρουσιάσει τη διαδικασία σχεδιασμού του ενιαίου εκπαιδευτικού υλικού για την Α' και τη Β' τάξη που χρησιμοποιήθηκε κατά την πρώτη χρονιά πιλοτικής εφαρμογής του ΠΕΑΠ και β) να περιγράψει τη διαδικασία αναμόρφωσης του υλικού και το διαχωρισμό του για την Α' και τη Β' τάξη κατά τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος, παραθέτοντας χαρακτηριστικά παραδείγματα αναμορφωμένων δραστηριοτήτων.

Για τους σκοπούς του άρθρου μελετήθηκαν οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που δίδαξαν στο πλαίσιο του προγράμματος, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια αποτίμησης εκπαιδευτικού υλικού[3] που συμπλήρωσαν, καθώς και οι αναφορές και τα σχόλια της συγγραφικής ομάδας του Έργου που χρησιμοποίησαν οι ίδιοι το υλικό στις τάξεις τους, ανέλυσαν την πορεία αναμόρφωσης του υλικού και διατύπωσαν τους προβληματισμούς τους κατά τη διαδικασία. Η προσεκτική μελέτη των παραπάνω οδήγησε τις συγγραφείς του παρόντος άρθρου στην ανάπτυξη ενός καταλόγου κριτηρίων, που αποτέλεσε δομικό στοιχείο τόσο για τη βαθύτερη κατανόηση του σχεδιασμού του υλικού και της αναμόρφωσής του όσο και για την εξέταση των δραστηριοτήτων που παρατίθενται στο παρόν άρθρο ενδεικτικά ως παραδείγματα της φιλοσοφίας της αναμόρφωσης του υλικού.

2. Το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ

2.1 Η φύση και οι στόχοι του ΠΕΑΠ

Το ΠΕΑΠ απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό και κατακτημένους κοινωνικούς γραμματισμούς στη μητρική γλώσσα, ενώ στοχεύει στο να αναπτύξει τους κοινωνικούς γραμματισμούς των παιδιών στην ξένη γλώσσα, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική. Έτσι, τα παιδιά της Α' και της Β' Δημοτικού καλούνται να πάρουν μέρος κατά τρόπο βιωματικό σε πληθώρα δημιουργικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν παιγνιώδεις γλωσσικές ασκήσεις ενταγμένες σε οικείες, διασκεδαστικές περιστάσεις επικοινωνίας. Το πρόγραμμα προσφέρει ποικιλία δραστηριοτήτων και εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, χωρίς να έχει απαιτήσεις που να αφορούν συλλήβδην σε όλους τους μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ικανότητες και τα ίδια μαθησιακά στυλ (Grigerenko & Sternberg, 1995; Schmeck, 1988). Επίσης, δεν έχουν και τα ίδια είδη νοημοσύνης ανεπτυγμένα στον ίδιο βαθμό (Gardner, 1993).

Θέτοντας, λοιπόν, το μαθητή και τις ανάγκες του στο επίκεντρο, ένας ακόμη βασικός στόχος του ΠΕΑΠ είναι η ανάπτυξη του σεβασμού των μαθητών προς τον εαυτό τους και προς τους άλλους, αλλά και η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων απέναντι στη μητρική και στην ξένη γλώσσα. Κύριο μέλημα βέβαια παραμένει πάντα η δημιουργική έκφραση μέσα από κάθε γλωσσικό κώδικα. Ο απώτερος στόχος, ωστόσο, δεν είναι η ανάπτυξη παρόμοιας επικοινωνιακής ικανότητας με αυτή που έχει ο ιδανικός φυσικός ομιλητής της αγγλικής. Αντίθετα, στόχος είναι η καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας που θα εμφυσήσει στους νεαρούς μαθητές την ανάγκη να περιορίσουν τον «εγωκεντρισμό» τους και θα τους οδηγήσει στο να κατανοήσουν ότι ανήκουν σε έναν κόσμο αρκετά ευρύτερο από αυτόν που νόμιζαν, όπου η πολυγλωσσία είναι μια απαραίτητη συνθήκη.

Το ΠΕΑΠ στοχεύει στη μαθησιοκεντρική και εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων ειδικά σχεδιασμένων για τους μικρούς μαθητές του ελληνικού σχολείου. Για το λόγο αυτό, υιοθετεί μια εκλεκτική προσέγγιση [eclectic approach] ως προς τις μεθοδολογικές πρακτικές που χρησιμοποιεί στην ξενόγλωσση τάξη. Οδηγεί, έτσι,

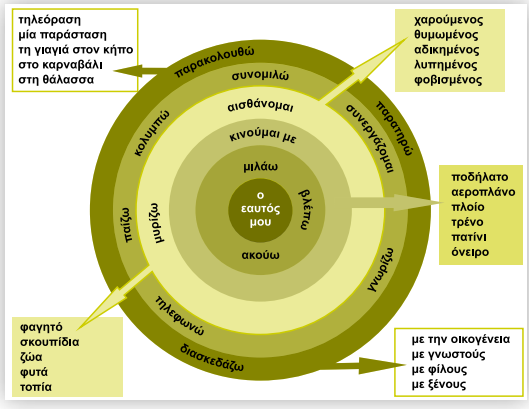
σε ένα συνδυασμό διαφόρων μεθόδων που στόχο έχουν να εμπλέξουν όσο το δυνατόν πιο ενεργά το νεαρό μαθητή. Χαρακτηριστικά, θα μπορούσαν να αναφερθούν η χρήση της μουσικής για διδακτικούς σκοπούς, που ως πρακτική φαίνεται να πηγάζει από τη Μέθοδο της Μάθησης με Υποβολή [Suggestopedia] (Lozanov, 1978; Papaconstantinou, 1991), ή η κίνηση και ο χορός, όπως αυτά εντάσσονται στη μεθοδολογική προσέγγιση Ολική Σωματική Αντίδραση [Total Physical Response] (Asher, 1969). Τέλος, η οργάνωση του υλικού σε δραστηριότητες προσεγγίζει τη φιλοσοφία της Δραστηριοκεντρικής Προσέγγισης [Task-based Learning] (Skehan, 2003; Willis, 1996).

2.2 Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού υλικού ΠΕΑΠ

Οι παραπάνω στόχοι του προγράμματος καθώς και η ιδιαίτερη φύση του αποτυπώνονται στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού του. Η όλη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΑΠ είναι εξαιρετικά καινοτόμος και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα από ερευνητικής πλευράς. Για πρώτη φορά για τα ελληνικά δεδομένα δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό υλικό που αντιβαίνει στη λογική της «πεπερασμένης» διδακτέας ύλης και ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, το υλικό του ΠΕΑΠ ξεφεύγει πλέον από τη λογική των αυτόνομων σχεδίων μαθήματος που πρέπει να ολοκληρώνονται σε κάθε διδακτική ώρα και αποκτά τη μορφή ενός *a posteriori* αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες[4] που συνθέτουν το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα του ΠΕΑΠ στοχεύουν στην κοινωνικά προσδιορισμένη χρήση της γλώσσας, και όχι στη μεμονωμένη παρουσίαση συγκεκριμένων γραμματικών δομών ή φράσεων για διδασκαλία. Η έμφασή τους είναι στη μάθηση μέσα από μια ευχάριστη, παιγνιώδη διαδικασία, καθώς το παιχνίδι είναι μια έννοια οικεία σε παιδιά τέτοιας ηλικίας που ενθαρρύνει τη βιωματική μάθηση και προσφέρεται για παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Η κίνηση, ο χορός και το τραγούδι αποτελούν επίσης αναπόσπαστο κομμάτι των δραστηριοτήτων.

Οι θεματικές περιοχές των δραστηριοτήτων συνδέονται αρχικά με το άμεσο περιβάλλον των παιδιών (το σπίτι, το σχολείο, τα μέρη της Ελλάδας κ.τ.λ.). Σταδιακά, όμως, οι θεματικές του υλικού εμπνέονται από το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Όπως εξηγείται εκτενώς στη συνέχεια του άρθρου, η επιλογή των κατάλληλων θεματικών για τους νεαρούς μαθητές αποτέλεσε πράγματι το σημείο εκκίνησης για μια επιτυχή διαδικασία μάθησης. Θεματικές που είναι αρκετά απαιτητικές γλωσσικά ή και γνωστικά για τους νεαρούς μαθητές έπρεπε να αποφευχθούν, καθώς οι προσλαμβάνουσες των παιδιών δεν θα επαρκούσαν για να τις επεξεργαστούν. Η λογική των θεματικών, που αποτελεί και λογική της ίδιας της κοινωνικοποίησης των παιδιών από τον εαυτό τους προς τα έξω, έχει αποδοθεί οπτικά μέσα από το παρακάτω γραφικό, το οποίο παρουσιάζει το «εγώ» του μαθητή ως το κέντρο μιας σειράς ομόκεντρων κύκλων που ολοένα και μακραίνουν από την αρχική, «στενή» εγωκεντρική αντίληψη των παιδιών.



Πηγή: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/plirofories

Παράλληλα με το σκεπτικό που ακολουθήθηκε για την επιλογή των θεματικών των δραστηριοτήτων, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η φιλοσοφία σχεδιασμού του υλικού, η οποία βασίστηκε στα ακόλουθα:

- στο ιδιαίτερο προφίλ του νεαρού Έλληνα μαθητή (το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι αποτέλεσμα μαζικής παραγωγής, αλλά είναι στοχευμένο προϊόν που προέκυψε από την εφαρμογή του και την παρατήρηση στην ξενόγλωσση τάξη του ελληνικού δημόσιου σχολείου),
- στο ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και τις προσλαμβάνουσες των νεαρών μαθητών στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, τόσο της πρωτεύουσας όσο και της επαρχίας (το εκπαιδευτικό υλικό δεν αφορά σε έναν οποιονδήποτε μαθητή σε μια οποιαδήποτε χώρα του κόσμου, όπως συνήθως συμβαίνει με βιβλία που συγγράφονται ευρέως),
- στις διαφορές στο γνωστικό επίπεδο μεταξύ των μαθητών της Α' και της Β' τάξης (το υλικό, οι θεματικές και ο βαθμός δυσκολίας σε γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη των μαθητών),
- στη δυνατότητα αυτενέργειας του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να τροποποιήσει και να προσαρμόσει ή ακόμα και να παραλείψει επιμέρους βήματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Οι τέσσερις αυτοί άξονες, βάσει των οποίων σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ, διαφοροποιούν το υλικό αυτό από το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που έχει σχεδιαστεί για νεαρούς μαθητές ως τώρα σε διεθνές επίπεδο. Το εκπαιδευτικό υλικό που έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια του διεθνούς ενδιαφέροντος για μια όλο και πιο πρώιμη επαφή των μαθητών με την ξένη γλώσσα φαίνεται να στοχεύει γενικά σε νεαρούς μαθητές μεταξύ 6 και 8 ετών που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την αγγλική ως ξένη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι οι αναμφισβήτητες διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών αυτών των ηλικιών αλλά και το διαφορετικό τους κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικού υλικού για διεθνή κατανάλωση.

Στην πράξη, το καινοτόμο μαθησιακό υλικό του ΠΕΑΠ διαμορφώνει και έναν ιδιαίτερο ρόλο για τον εκπαιδευτικό που θα το χρησιμοποιήσει. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στο ΠΕΑΠ διδάσκει και χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ μπορεί, εφόσον χρειαστεί, να επανασχεδιάζει ή να τροποποιεί το υλικό του. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν έτσι να τροφοδοτούν την επιστημονική ομάδα του 'Εργου με χρήσιμες πληροφορίες προερχόμενες από την τάξη, οι οποίες γεφυρώνουν εν μέρει την απόσταση μεταξύ του σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού σε θεωρητικό επίπεδο και της πρακτικής εφαρμογής του στις τάξεις ΠΕΑΠ. Στο σημείο αυτό μένει να παρουσιαστεί συνοπτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού.

2.3 Η διαδικασία διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού

Κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ΠΕΑΠ το πρόγραμμα εισήχθη ταυτόχρονα στην Α' και στη Β' Δημοτικού, γεγονός που σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κοινό και για τις δύο τάξεις. Το υλικό αυτό, όπως γίνεται αντιληπτό, σχεδιάστηκε από τη συγγραφική ομάδα, η οποία αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που δίδασκαν οι ίδιοι στις τάξεις που εφαρμόστηκε το ΠΕΑΠ. Ως εκ τούτου, η συγγραφική ομάδα είχε ένα διττό ρόλο, εφόσον ασχολήθηκε τόσο με το σχεδιασμό υλικού σε θεωρητικό επίπεδο όσο και με την πρακτική εφαρμογή του σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Αυτό αποτέλεσε ένα σημαντικό «προνόμιο», που επέτρεψε στους συγγραφείς να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους στην τάξη ως πολύτιμη πληροφόρηση για τη διαμόρφωση του υλικού.

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού ήταν προϊόν μιας αρκετά μεθοδικής διαδικασίας, η οποία ξεκίνησε με την επιλογή των κατάλληλων θεματικών περιοχών που η συγγραφική ομάδα έκρινε ότι αντικατόπτριζαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των νεαρών μαθητών. Με τον όρο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εννοούνται -μεταξύ άλλων- η εγωκεντρική σκέψη των παιδιών αυτής της ηλικίας και η ανάγκη τους να προσανατολίζονται ως προς το χρόνο και το χώρο σε σχέση με την άμεση πραγματικότητα ("the here and now principle") (Nikolov & Curtain, 2000). Οι συγγραφείς δηλαδή έλαβαν υπόψη την τάση των παιδιών να ερμηνεύουν τον κόσμο με κέντρο τον εαυτό τους και τα προσωπικά τους βιώματα (Cameron, 2001; Κοσοβίτσα, 2010). Η επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων και του υλικού τους βασίστηκε και σε κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά μάθησης των νεαρών μαθητών, όπως αυτά έχουν καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν την τάση να μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την εμπλοκή των αισθήσεών τους στη διαδικασία της μάθησης [multisensory learning], εμπλοκή που πραγματοποιείται με βάση τις προσωπικές τους προτιμήσεις και τα στυλ μάθησης που τους χαρακτηρίζουν (Κοσοβίτσα, 2010). Αυτό σημαίνει ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα που προσλαμβάνουν θα ήταν προτιμότερο να τους παρέχονται μέσα από πολυτροπικά κείμενα.[5]

Ακόμη, οι συγγραφείς έλαβαν υπόψη ότι οι μαθητές διαθέτουν πολλαπλά είδη νοημοσύνης (Gardner, 1993), με βάση τα οποία έχουν ανάγκη από ποικίλους τρόπους προσέγγισης του μαθησιακού υλικού (Κοσοβίτσα, 2010).[6] Αυτό τους το χαρακτηριστικό εγείρει την ανάγκη για περισσότερη ποικιλία στις δραστηριότητες, με σκοπό να εμπλακούν όλοι οι μαθητές επιτυχώς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα, η συγγραφική ομάδα επένδυσε αρκετά στην ποικιλία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού, η οποία μπορεί να λειτουργήσει και ως εφαλτήριο για τη διατήρηση της προσοχής των μικρών μαθητών που διασπάται σχετικά εύκολα (Cameron, 2001; McKay, 2006). Επίσης, οι συγγραφείς του υλικού εστίασαν και στη μάθηση μέσω ευχάριστων δραστηριοτήτων με ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία κάποιου νοήματος και όχι στη μεμονωμένη παρουσίαση γραμματικοσυντακτικών δομών (McCloskey, 2002).

Μετά τον αρχικό σχεδιασμό, το υλικό χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά στις τάξεις των συγγραφέων. Κατά τη διάρκεια αυτής της πιλοτικής εφαρμογής, οι συγγραφείς προέβαιναν σε συστηματική καταγραφή των θετικών στοιχείων αλλά και δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων και, εφόσον κρίνονταν αποτελεσματικές, αναρτούνταν στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ για να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς των πιλοτικών σχολείων. Οι τελευταίοι είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποίησαν κατά την πρώτη πιλοτική χρονιά εφαρμογής του προγράμματος μέσα από ερωτηματολόγια αποτίμησης που κλήθηκαν να συμπληρώσουν λίγο πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα ερωτηματολόγια αυτά, που στόχευαν στην αξιολόγηση του υλικού ως προς την καταλληλότητά του, κατέδειξαν τις θετικές πλευρές, τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και τις προτάσεις τους για πιθανή αναμόρφωσή του. Δίνοντας στην οπτική γωνία των εκπαιδευτικών ιδιαίτερη σημασία, η συγγραφική ομάδα προχώρησε σε αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αναμόρφωση αυτή καθώς και οι προβληματισμοί της ίδιας της συγγραφικής ομάδας κατεγράφησαν σε αναφορές.

3. Η διαδικασία αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού

Η διαδικασία της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΑΠ αποτέλεσε μια συλλογική προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας του

Έργου και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονταν σε αυτό, καθώς οι παρατηρήσεις τους καθόρισαν την πορεία αυτής της αναδιαμόρφωσης. Βασική παρατήρηση ήταν η ανάγκη για διαχωρισμό του εκπαιδευτικού υλικού στην Α' και τη Β' Δημοτικού που αρχικά ήταν ενιαίο και για τις δυο τάξεις. Πρακτικά, η διατήρηση ενός ενιαίου υλικού και για τις δύο τάξεις θα δημιουργούσε πρόβλημα στους μαθητές του ΠΕΑΠ κατά τη μετάβασή τους από την Α' στη Β' δημοτικού, εφόσον θα κατέληγαν να επαναλάβουν το ίδιο υλικό.

Η ανάγκη για διαχωρισμό κρίθηκε απαραίτητη και με βάση τις διαφορές στα χαρακτηριστικά των μαθητών της Α' και της Β' Δημοτικού. Η διαφοροποίηση αυτή στο προφίλ των μαθητών της Α' και της Β' έγκειται πρωτίστως στο βαθμό της ηλικιακής τους ωριμότητας, η οποία φαίνεται να επηρεάζει τη γνωστική τους ικανότητα (Johnstone, 2002). Μια άλλη παράμετρος που ελήφθη υπόψη για το διαχωρισμό του εκπαιδευτικού υλικού ήταν οι διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών της Α' και της Β' τάξης. Οι μαθητές της Α' τάξης έρχονται στο σχολείο με την πρότερη σχολική εμπειρία που απέκτησαν στο νηπιαγωγείο και με μια εμπειρία ζωής, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τα βιώματά τους. Ωστόσο, οι μαθητές της Β' τάξης έχουν περισσότερες εμπειρίες από τις αντίστοιχες των παιδιών της Α'. Αυτό συμβαίνει επειδή φέρουν την εμπειρία του νηπιαγωγείου αλλά και την εμπειρία της Α' τάξης και συνεπώς έχουν αναπτύξει περισσότερες κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες, όπως το να εργάζονται σε ομάδες, να αναγνωρίζουν λέξεις και γράμματα ή να χειρίζονται με άνεση το μολύβι στο σχεδιασμό γραμμάτων.

Μια άλλη ειδοποιός διαφορά μεταξύ των μαθητών της Α' και της Β' τάξης, η οποία ελήφθη σοβαρά υπόψη κατά τη φάση της αναμόρφωσης, είναι ότι η ικανότητα συγκέντρωσης των μαθητών της Α' είναι μικρότερη από αυτή των μαθητών της Β'. Το ίδιο φαίνεται να παρατηρείται και σε σχέση με τη μνημονική ικανότητα των μαθητών της Α' τάξης που είναι σε πιο πρώιμο στάδιο έναντι αυτής των μαθητών της Β' τάξης. Ακόμα και ο χρόνος που χρειάζονται οι μαθητές της Α' τάξης για να επεξεργαστούν τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνουν είναι μεγαλύτερος από αυτόν που χρειάζονται οι μαθητές της Β' (Scott, 1990; Shin, 2007). Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης των μαθητών της Α' και της Β' τάξης αποτελεί φυσικά και η ίδια η εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον της τάξης, του σχολείου και με τους κανόνες που διέπουν την εύρυθμη λειτουργία τους. Όπως είναι λογικό, αυτή η εξοικείωση γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη, καθώς αυξάνεται η παραμονή των παιδιών στο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι μαθητές της Β' τάξης φαίνεται να αποκτούν ένα σχετικό πλεονέκτημα έναντι των μαθητών της Α' τάξης. Άρα, με βάση όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά στα οποία οι μαθητές της Α' και της Β' τάξης διαφοροποιούνται, κρίθηκε απαραίτητη και η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων στις δύο τάξεις.

Μετά από το διαχωρισμό του υλικού ανά τάξη, που αποτέλεσε την αφετηρία της όλης διαδικασίας της αναμόρφωσης, η συγγραφική ομάδα του Έργου προχώρησε στην οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε έξι κύκλους για κάθε τάξη. Οι συγγραφείς αποφάσισαν ο πρώτος κύκλος και στις δύο τάξεις να είναι εισαγωγικός και να εξοικειώνει τα παιδιά με απλές καταστάσεις επικοινωνίας και απλό λεξιλόγιο. Ο δεύτερος κύκλος οργανώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να εξοικειώνονται με βασικές λεκτικές συστάδες [lexical chunks], πάνω στις οποίες θα έχτιζαν δειλά-δειλά την περαιτέρω παραγωγή προφορικού λόγου. Ο τρίτος κύκλος διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο της επανάληψης και λειτουργεί ανακυκλωτικά. Το κριτήριο αυτό δεν φαίνεται να είχε ληφθεί υπόψη σε μεγάλο βαθμό κατά την πρώτη πιλοτική χρονιά εφαρμογής του προγράμματος, γι' αυτό και αποτέλεσε κύριο μέλημα της ομάδας Έργου κατά τη

διαδικασία της αναμόρφωσης του υλικού. Πιο συγκεκριμένα, αποφασίστηκε ο κάθε κύκλος ανά πέντε δραστηριότητες να εμπεριέχει και μια δραστηριότητα αποκλειστικά επαναληπτική, γιατί, όσο ενθουσιώδη και αν είναι, τα παιδιά αυτής της ηλικίας ξεχνούν εύκολα. Ο τέταρτος θεματικός κύκλος περιέχει παραμύθια που χρησιμοποιούν ήδη γνωστές γλωσσικές δομές, οι οποίες εδραιώνονται καλύτερα στη μνήμη των παιδιών μέσω της διαδικασίας του αυτοματισμού που ενέχουν τα παραμύθια. Επιπλέον, δημιουργήθηκε και ο «εποχιακός κύκλος», οι δραστηριότητες του οποίου λειτουργούν ως αφορμές για πολιτισμικές συγκρίσεις και ανάπτυξη διαπολιτισμικού ήθους. Τέλος, δημιουργήθηκε και ένας ακόμη θεματικός κύκλος με έξτρα υλικό –κυρίως πολυτροπικό, όπως βίντεο, παρουσιάσεις power point και τραγούδια–, το οποίο οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν εφόσον το κρίνουν απαραίτητο.

Μια επιπλέον παράμετρος που λήφθηκε υπόψη κατά τη διαδικασία της αναμόρφωσης ήταν η επαναδιατύπωση των στόχων που συνόδευαν κάθε δραστηριότητα. Κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος, οι στόχοι των δραστηριοτήτων ονομάζονταν μαθησιακοί. Στη συνέχεια όμως, μετά την αναμόρφωση εμπλουτίστηκαν και διαχωρίστηκαν σε παιδαγωγικούς και γλωσσικούς. Αυτή η διάκριση κρίθηκε απαραίτητη για να καταστήσει σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι οι δραστηριότητες στοχεύουν όχι μόνο στην εκμάθηση της γλώσσας και στη διεύρυνση των γνώσεων των νεαρών μαθητών αλλά και στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξή τους (π.χ. ανάπτυξη κοινωνικών, συνεργατικών και άλλων δεξιοτήτων).

Σε γενικές γραμμές κατά την αναμόρφωση κάποιες από τις δραστηριότητες αντικαταστάθηκαν, ενώ άλλες δέχτηκαν αλλαγές στην πορεία των «βημάτων» τους. Πολλά από τα επιμέρους «βήματα» των δραστηριοτήτων απλουστεύθηκαν, αποσαφηνίστηκαν για τον εκπαιδευτικό ή εγκαταλείφθηκαν, εφόσον κρίθηκαν λιγότερο αποτελεσματικά από το προσδοκώμενο.

Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον παράγοντα του χρόνου ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων, ο οποίος πλέον τίθεται με σαφήνεια και συνοδεύει πάντα κάθε δραστηριότητα καθοδηγώντας τον εκπαιδευτικό. Τέλος, ακόμη και το ίδιο το υλικό πάνω στο οποίο βασίζονταν οι αρχικές δραστηριότητες (π.χ. κείμενα, τραγούδια, παραμύθια) εξετάστηκε από τη συγγραφική ομάδα με σκοπό να καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των νεαρών μαθητών.

3.1 Τα κριτήρια αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή, προκειμένου να επιτευχθεί μια όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, η συγγραφική ομάδα έλαβε υπόψη τα στοιχεία που προέκυψαν μέσα από: α) τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων ΠΕΑΠ και τις παρατηρήσεις και προτάσεις τους, και β) τα σχόλια που οι ίδιοι οι συγγραφείς κατέγραφαν μετά την εμπειρία τους μέσα στην τάξη. Οι παρατηρήσεις που αποτυπώθηκαν στα παραπάνω μελετήθηκαν συστηματικά, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν από τις συγγραφείς του παρόντος άρθρου. Παράλληλα, μελετήθηκε ενδελεχώς μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων τόσο στην αρχική τους μορφή, όπως εμφανίζονταν στο ενιαίο υλικό για τις δύο τάξεις, όσο και στην αναμορφωμένη τους εκδοχή. Με την ολοκλήρωση της αρχικής μελέτης έγινε ένας πρώτος έλεγχος των δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη ενός καταλόγου κριτηρίων μέσα από τον οποίο αποτυπώνεται η διαδικασία αναμόρφωσης του υλικού. Έτσι λοιπόν, προέκυψαν τα παρακάτω κριτήρια:

- Η επιλογή κατάλληλων θεματικών περιοχών για το διαχωρισμένο πλέον εκπαιδευτικό υλικό της Α’ και Β’ Δημοτικού με βάση την

ηλικιακή ωριμότητα, τα ενδιαφέροντα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών καθώς επίσης και τις διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών της Α' και της Β' Δημοτικού.

- Ο βαθμός της γνωστικής και γλωσσικής δυσκολίας των δραστηριοτήτων και η συνακόλουθη διαβάθμισή τους με βάση αυτό το βαθμό δυσκολίας.
- Η σύνδεση των δραστηριοτήτων και γενικότερα του μαθήματος των αγγλικών με άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών (διαθεματικότητα) όπου αυτό ήταν εφικτό.
- Η ανάγκη για συνεχή επανάληψη και ανακύκλωση λεξιλογίου και δομών μέσα από επαναληπτικές δραστηριότητες που συνδέεται με τη λογική συνέχεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (η κάθε δραστηριότητα προετοιμάζει και οδηγεί τους μαθητές στην επόμενη).
- Η χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων διαφορετικών τεχνικών διδασκαλίας για τους διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους των παιδιών.
- Οι πρακτικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων (παροχή εναλλακτικών δραστηριοτήτων για τυχόν δυσκολίες – δυνατότητα ευελιξίας και αυτενέργειας για τον εκπαιδευτικό).
- Η ενσωμάτωση πολιτιστικών στοιχείων στις δραστηριότητες.
- Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη έκθεση στη γλώσσα-στόχο, δηλαδή στην αγγλική, χωρίς όμως τον εξοστρακισμό της μητρικής γλώσσας των παιδιών από τη διδασκαλία.

Η αναμόρφωση των δραστηριοτήτων με βάση αυτά τα κριτήρια θα γίνει περισσότερο σαφής στον αναγνώστη μέσα από την παράθεση των ακόλουθων παραδειγμάτων.

4. Παραδείγματα αναμόρφωσης του υλικού

Με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια παρακάτω θα αναλυθούν τρία ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που αναμορφώθηκαν από την ομάδα Έργου ενόψει της νέας σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, θα μελετηθούν: α) ένα παράδειγμα αναμορφωμένης δραστηριότητας που μετατράπηκε σε ανακυκλωτική-επαναληπτική δραστηριότητα, ενταγμένη στο πρόγραμμα διδασκαλίας της Α' Δημοτικού, β) ένα παράδειγμα δυο αναμορφωμένων δραστηριοτήτων από το αρχικό ενιαίο υλικό και η πορεία αναμόρφωσής τους σε μια ενιαία δραστηριότητα προορισμένη για τη Β' τάξη και γ) ένα παράδειγμα δραστηριότητας που εγκαταλείφθηκε κατά τη δεύτερη χρονιά, επειδή κρίθηκε λιγότερο κατάλληλη όσον αφορά στη θεματική της καθώς και στη γνωστική και γλωσσική της δυσκολία. Αυτά τα παραδείγματα και η διαδικασία αναμόρφωσής τους θα εξεταστούν επίσης υπό το πρίσμα των παραπάνω κριτηρίων που η συγγραφική ομάδα έλαβε υπόψη. Περνώντας λοιπόν από τη θεωρητική ανάλυση της διαδικασίας της αναμόρφωσης στο πρακτικό επίπεδο των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν, παρατίθεται μια σειρά χαρακτηριστικών παραδειγμάτων.

4.1 Παράδειγμα 1: "Nelly, the small caterpillar"

Η πρώτη δραστηριότητα που αναλύεται είναι η δραστηριότητα με τίτλο "A very hungry caterpillar", βασισμένη στο παραμύθι του Eric Carle που αρχικά εμφανιζόταν στο Δ' κύκλο δραστηριοτήτων του ενιαίου υλικού για την Α' και τη Β' τάξη. Μετά τη διαδικασία αναμόρφωσης μετονομάστηκε σε "Nelly, the small caterpillar" και τοποθετήθηκε στο υλικό της Α' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, αποτελεί την καταληκτική δραστηριότητα του Β' κύκλου δραστηριοτήτων της Α' τάξης. Ως εκ τούτου, και σύμφωνα πάντα με τη λογική δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού,

αποτελεί επαναληπτική δραστηριότητα του συγκεκριμένου κύκλου.

Πριν την αναμόρφωση της δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν, αφού δείξουν στα παιδιά το εξώφυλλο του βιβλίου ως ερέθισμα για την έναρξη του μαθήματός τους, να διαβάσουν την ιστορία στην πρωτότυπη μορφή της από το βιβλίο και στη συνέχεια να εκθέσουν τους μικρούς μαθητές στην ιστορία μέσω βίντεο στο youtube. Μια προσεκτική εξέταση αυτού του αρχικού κειμένου, ωστόσο, καταδεικνύει την πολυπλοκότητα των γραμματικών δομών που παρουσιάζονταν στο κείμενο (π.χ. “He ate through”, “a little egg lay on the leaf”, “but he was still hungry”, “the warm sun came up and pop”), γεγονός που εντοπίζεται επίσης και στα σχόλια των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν τη δραστηριότητα και τη χαρακτήρισαν τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά απαιτητική. Έτσι, λοιπόν, στο αναμορφωμένο υλικό το κείμενο της ιστορίας, αν και βασισμένο στο πρωτότυπο, έχει τροποποιηθεί και περιλαμβάνει πια πιο απλές γραμματικές δομές, όπως: “Good morning” “How are you today?”, “I’m fine, thank you”, “Here are three cakes”. Εφόσον οι μικροί μαθητές έχουν ήδη εκτεθεί στις συγκεκριμένες δομές, η αναμορφωμένη δραστηριότητα παρέχει την ευκαιρία εμπέδωσης των δομών μέσω της επανάληψης, η οποία κρίνεται απολύτως απαραίτητη για τους μικρούς μαθητές, όπως έχει ήδη εξηγηθεί στο παρόν άρθρο.

Αλλαγές, ωστόσο, έχουν πραγματοποιηθεί και στους στόχους της δραστηριότητας, καθώς αυτοί διαχωρίστηκαν σε γλωσσικούς και παιδαγωγικούς. Στόχοι όπως το να εξοικειωθούν οι μαθητές με ονόματα ζώων (π.χ. caterpillar, butterfly), λεξιλόγιο για τη φύση (π.χ. sun, moon, leaf, cocoon) κ.ά. διατηρήθηκαν στη νέα δραστηριότητα ως γλωσσικοί στόχοι.[7] Προστέθηκαν παράλληλα διάφοροι παιδαγωγικοί στόχοι, όπως το να εξερευνήσουν οι μαθητές τον κύκλο ζωής της πεταλούδας και να αναγνωρίσουν τα στάδια αυτού του κύκλου ή το να δημιουργήσουν μια σωστή αντίληψη για την υγιεινή διατροφή. Στην αναμορφωμένη δραστηριότητα προστέθηκε, επίσης, ο προτεινόμενος χρόνος για την ολοκλήρωσή της (3-4 διδακτικές ώρες).

Περαιτέρω αλλαγές παρατηρήθηκαν και σε επιμέρους βήματα της δραστηριότητας. Στο τέταρτο βήμα, συγκεκριμένα, της τελικής μορφής της δραστηριότητας, όπου ο εκπαιδευτικός διαβάζει ξανά το παραμύθι και καλείται να σταματήσει τη διήγηση και να απευθύνει αρκετές ερωτήσεις στους μικρούς μαθητές, υπάρχει πλέον η οδηγία: «Φροντίζουμε να μην είναι πολλές οι ερωτήσεις και χάσουν το ενδιαφέρον τους οι μαθητές», καθώς αναμφισβήτητα η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μικρών μαθητών είναι βασικό ζητούμενο.

Επιπλέον, στην αρχική μορφή της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός καλούνταν να συζητήσει με τους μαθητές τα στάδια του κύκλου ζωής της πεταλούδας. Το επίπεδο των μαθητών, όμως, δεν επέτρεπε να πραγματοποιηθεί η σχετική συζήτηση στα αγγλικά. Συνεπώς, αυτό το βήμα της δραστηριότητας πιθανώς συχνά οδηγούσε σε μια εκτεταμένη χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η ομάδα Έργου, λοιπόν, προχώρησε σε αναμόρφωση αυτού του βήματος της δραστηριότητας προτείνοντας πολύ απλές δομές στην αγγλική για την παρουσίαση του κύκλου ζωής της πεταλούδας. Στόχος δεν ήταν να χρησιμοποιούν τα παιδιά αποκλειστικά την αγγλική γλώσσα, αλλά η μητρική να λειτουργεί συμπληρωματικά όπου υπήρχε ανάγκη. Η ομάδα προτείνει ενδεικτικά το εξής δείγμα παραγωγής λόγου:

«First, it’s an egg.
Then, it’s a small caterpillar.
It eats a lot of food.
And, then, it gets into a cocoon.
It sleeps and sleeps and sleeps.
And… then… it’s a beautiful butterfly»[8]

Τα προτεινόμενα λόγια του εκπαιδευτικού ενδείκνυται να συνοδεύονται από κινήσεις και επίδειξη σχετικών εικόνων και οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο) που καλύπτουν το ευρύτερο φάσμα των μαθησιακών στυλ και των αναγκών των νεαρών μαθητών μέσα από τη χρήση διαφορετικών τεχνικών διδασκαλίας.

4.2 Παράδειγμα 2: "My House and my Room"

Το δεύτερο παράδειγμα αναμορφωμένης δραστηριότητας που θα εξετάσουμε στο σημείο αυτό προέρχεται από το Β' κύκλο της Β' τάξης και είναι η δραστηριότητα "My House and my Room".[9] Στο αρχικό ενιαίο υλικό για την Α' και Β' τάξη τη συγκεκριμένη θεματική κάλυπταν δύο δραστηριότητες με τίτλους "Houses"[10] και "Rooms, Furniture and Other Items in the House"[11] αντίστοιχα. Μέσα από την πρώτη δραστηριότητα ("Houses") οι μαθητές μάθαιναν να περιγράφουν το εξωτερικό σπιτιών από όλο τον κόσμο. Ειδικότερα, εξοικειώνονταν με την αναγνώριση και τη χρήση λεξιλογίου για τα εξωτερικά μέρη ενός σπιτιού, με το να συγκρίνουν το σπίτι τους με διαφορετικά σπίτια άλλων λαών και με το να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους γι' αυτά, ευαισθητοποιημένοι πλέον στη διαφορετικότητα που παρουσιάζουν τα σπίτια από χώρα σε χώρα. Μέσα από τη δεύτερη δραστηριότητα "Rooms, Furniture and Other Items in the House" τα παιδιά μάθαιναν να περιγράφουν το εσωτερικό ενός σπιτιού (δωμάτια, έπιπλα, αντικείμενα) και εξοικειώνονταν με τη χρήση του αντίστοιχου λεξιλογίου.

Στο νέο αναμορφωμένο υλικό, ωστόσο, υπάρχει μόνο μία παρεμφερής δραστηριότητα με τίτλο "My House and my Room", η οποία τοποθετήθηκε στο υλικό της Β' τάξης. Στο πλαίσιο της νέας αυτής δραστηριότητας, τα παιδιά μαθαίνουν να περιγράφουν το σπίτι τους, τους εσωτερικούς του χώρους και τα αντικείμενά του, κατασκευάζοντας αρχικά ένα κολλάζ με το ιδανικό σπίτι για τη μασκότ της τάξης και στη συνέχεια το δωμάτιό τους με ανακυκλώσιμα υλικά και πλαστελίνες.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το υλικό διαχωρίστηκε για την Α' και τη Β' τάξη με βάση διάφορα κριτήρια, όπως η ηλικιακή ωριμότητα, τα ενδιαφέροντα, η πρότερη γνώση και εμπειρία των μαθητών αλλά και οι διαφορετικές ικανότητές τους, φαίνεται ότι η τοποθέτηση της νέας δραστηριότητας στη Β' τάξη έχει να κάνει με το βαθμό γλωσσικής και γνωστικής δυσκολίας που η θεματική της εν λόγω δραστηριότητας συνεπάγεται. Αντλώντας στοιχεία για τη δυσκολία των αρχικών δραστηριοτήτων από το ερωτηματολόγιο αποτίμησης του εκπαιδευτικού υλικού, που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σχολικού έτους, φαίνεται ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε ότι και οι δύο περσινές δραστηριότητες ("Houses" και "Rooms, Furniture and Other Items in the House") ήταν γλωσσικά απαιτητικές, ιδίως για την Α' τάξη. Η δραστηριότητα "Houses", που στόχευε στο να εξοικειώσει τους μικρούς μαθητές με τη διαφορετικότητα των σπιτιών στον κόσμο χαρακτηρίστηκε, επιπλέον, ως γνωστικά απαιτητική. Αναφορικά με την καταλληλότητα των δύο δραστηριοτήτων συγκεκριμένα για την Α' τάξη μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ανήκουν στις λιγότερο κατάλληλες ως προς τη θεματική, την περιγραφή και τη λειτουργία τους. Ωστόσο, και οι δυο αυτές δραστηριότητες κρίθηκαν περισσότερο κατάλληλες για τους μαθητές της Β' τάξης. Συνεπώς, στο νέο υλικό διατηρήθηκε η θεματική με τη μορφή μίας πλέον δραστηριότητας που τοποθετήθηκε στο πρόγραμμα σπουδών της Β' τάξης.

Η αναμορφωμένη δραστηριότητα με τίτλο "My House and my Room" δεν περιλαμβάνει πια τη γνωστική δυσκολία της σύγκρισης σπιτιών, όπως αυτή εμφανιζόταν στη δραστηριότητα "Houses". Επιπλέον, οι στόχοι της νέας

δραστηριότητας έχουν αφενός διαχωριστεί σε γλωσσικούς και παιδαγωγικούς, και αφετέρου έχουν εμπλουτιστεί σε σχέση με τους στόχους των δύο παλαιότερων δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στους παιδαγωγικούς στόχους έχουν προστεθεί η ομαδική εργασία καθώς και η παρουσίαση της δουλειάς των μαθητών σε οικείο ακροατήριο. Ωστόσο, και οι γλωσσικοί στόχοι έχουν εμπλουτιστεί στη νέα δραστηριότητα, καθώς νέο στόχο αποτελεί το να μάθουν τα παιδιά να μιλούν για τη θέση αντικειμένων στο δωμάτιό τους μέσα από τις προθέσεις που δείχνουν τόπο (in, on, under).

Όσον αφορά στον καθορισμό του χρόνου της νέας δραστηριότητας, μετά την αναμόρφωσή της προτείνονται 3-4 διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωσή της, επειδή η ομάδα Έργου έκρινε ότι τα παιδιά χρειάζονται πολύ χρόνο για τέτοιου είδους δραστηριότητες (κατασκευές). Εξετάζοντας τα επιμέρους βήματα της αναμορφωμένης δραστηριότητας παρατηρείται η εισαγωγή της επανάληψης αριθμών και χρωμάτων σε κάποια βήματα. Δίνεται, έτσι, η ευκαιρία στους μαθητές να επαναλάβουν παλαιότερο λεξιλόγιο παράλληλα με την έκθεση στο νέο υλικό. Τέλος, στη νέα δραστηριότητα η θεματική του σπιτιού φαίνεται να προσεγγίζεται μέσα από μια πιο διαθεματική σκοπιά, καθώς στα τελευταία βήματα της δραστηριότητας τα παιδιά εκτίθενται στην αγγλική γλώσσα μέσα από την περιγραφή του πίνακα “Van Gogh’s Bedroom” του διάσημου Ολλανδού ζωγράφου Van Gogh.

4.3 Παράδειγμα 3: “The wheels on the bus”- “Means of transport”

Η τελευταία δραστηριότητα που συζητείται στο παρόν άρθρο είναι μια δραστηριότητα που η συγγραφική ομάδα έκρινε ότι έπρεπε να αφαιρεθεί από το εκπαιδευτικό υλικό. Για την ακρίβεια, πρόκειται για δυο δραστηριότητες του αρχικού υλικού που ενέπιπταν στη θεματική των μέσων μαζικής μεταφοράς (δραστηριότητα “The wheels on the bus” και δραστηριότητα “Means of transport”). Οι δυο αυτές δραστηριότητες είχαν τοποθετηθεί στο Β’ κύκλο του αρχικά ενιαίου υλικού για την Α’ και τη Β’ τάξη.

Κατά τη διαδικασία αναμόρφωσης όμως του υλικού, η συγγραφική ομάδα βασιζόμενη στα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό κατέληξε στο ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ήταν από τις λιγότερο αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των αγγλικών στους νεαρούς μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ μόνο περίπου οι μισοί από αυτούς χρησιμοποίησαν αυτές τις δραστηριότητες είτε στην Α’ είτε στη Β’ τάξη, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η θεωρητική παρουσίασή τους, δηλαδή τα εκπαιδευτικά βήματα που έπρεπε να ακολουθηθούν, ήταν λεπτομερή και σαφή. Παρόλα αυτά, η πρακτική εφαρμογή κατέδειξε αρκετές δυσκολίες και αρκετοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να μην τις ολοκληρώσουν όπως είχαν προγραμματίσει. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα σχόλια μερικών εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην περιοχή της Κέρκυρας και παρατήρησαν ότι η δραστηριότητα “The wheels on the bus” αποδείχτηκε γνωστικά και γλωσσικά απαιτητική για τους μαθητές τους, επειδή τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με το λεωφορείο ως μέσο μεταφοράς και έτσι αδυνατούσαν να κατανοήσουν την ίδια τη δραστηριότητα.

5. Συμπερασματικά

Το παρόν άρθρο, αφού παρουσίασε τη φιλοσοφία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού του ΠΕΑΠ, έδωσε έμφαση στη διαδικασία αναμόρφωσης του υλικού, όπως αυτή καταγράφηκε με το πέρασμα από την πρώτη στη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος. Στοχεύοντας στο να σκιαγραφηθεί και να αναλυθεί όσο το δυνατόν διεξοδικότερα ο σχεδιασμός και η

αναμόρφωση του υλικού του προγράμματος, οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου οδηγήθηκαν στη σύνταξη ενός καταλόγου κριτηρίων, στον οποίο τελικά φαίνεται να βασίστηκε η διαδικασία αναμόρφωσης. Τα κριτήρια αυτά προήλθαν από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς και από την κριτική προσέγγιση των αναφορών και των παρατηρήσεων της ομάδας Έργου, μέλη της οποίας χρησιμοποίησαν τις δραστηριότητες στην τάξη τους. Στη συνέχεια, το άρθρο εστίασε στην ανάλυση τριών ενδεικτικών δραστηριοτήτων που ήταν προϊόν ενδελεχούς μελέτης, παρατήρησης και σύγκρισης του αναμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού με την πρότερη μορφή του.

Η παρούσα μελέτη επέτρεψε λοιπόν την εξαγωγή εξαιρετικά χρήσιμων συμπερασμάτων ειδικότερα εν όψει της προβλεπόμενης γενικευμένης εφαρμογής του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, κατέδειξε ότι το πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη το νεαρό Έλληνα μαθητή και το ιδιαίτερο προφίλ του και (ανα)προσαρμόζεται στις ανάγκες του. Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα δεν παραμένει στατικό. Απεναντίας, εξελίσσεται με βάση την ανατροφοδότηση που η ομάδα Έργου λαμβάνει από τα εμπλεκόμενα μέρη και τη διαδικασία αξιολόγησης που αυτή συνεπάγεται. Η διαδικασία αυτή είναι συνεχής και στόχος της είναι πάντα η βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού μέσα από διορθωτικές παρεμβάσεις και τροποποιήσεις. Οι τροποποιήσεις αυτές ποικίλλουν από μικρές αλλαγές στα βήματα των δραστηριοτήτων έως και ριζικές αλλαγές, όπως ενοποίηση ή αφαίρεση ολόκληρων δραστηριοτήτων.

Συνολικά, το ΠΕΑΠ ως μια ενδιαφέρουσα πρόταση για τη διδακτική της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές θέτει ένα ιδιαίτερο πλαίσιο για περαιτέρω έρευνα. Για παράδειγμα, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ευκαιρία που παρέχει το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ για μελέτη των πιθανών τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε να ενσωματωθεί σε αυτό κάποια μορφή αξιολόγησης της επίδοσης των νεαρών μαθητών. Η φύση της αξιολόγησης αυτής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερη, όσο ιδιαίτερα είναι άλλωστε και τα χαρακτηριστικά των μικρών μαθητών που αποτελούν την ομάδα-στόχο του ΠΕΑΠ.

Ένα επιπλέον σημείο που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον είναι ότι στο πλαίσιο της προβλεπόμενης αξιολόγησης του αναμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά εκτός από τον εκπαιδευτικό, λόγο θα μπορούσαν να έχουν και οι ίδιοι οι νεαροί μαθητές. Συγκεκριμένα, προτείνεται ανάπτυξη κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, καθώς μέχρι τώρα η γνώμη τους αντικατοπτριζόταν μόνο έμμεσα μέσα από τα σχόλια των εκπαιδευτικών.

1 Το παρόν άρθρο εντάσσεται στο ευρύτερο ερευνητικό Έργο που πραγματοποιείται σε σχέση με το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) από το Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας (RCeL) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι συγγραφείς θα ήθελαν να ευχαριστήσουν την καθ. Βασιλική Δενδρινού, τη Μαρία Σταθοπούλου, την Ντοριάνα Νικάκη και τη Φωτεινή Αναστασίου για τα πολύτιμα σχόλιά τους και τις συμβουλές τους κατά τη διάρκεια της συγγραφής του άρθρου.

2 Επισημαίνεται ότι ο όρος πρώιμη παιδική ηλικία αφορά σε μαθητές 6-8 ετών.

3 Το ερωτηματολόγιο αποτίμησης του εκπαιδευτικού υλικού (βλ. Παράρτημα 8α) δημιουργήθηκε από την ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ και δόθηκε σε 175 εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σε τάξεις ΠΕΑΠ.

4 Για να δείτε τις δραστηριότητες και το πρόγραμμα σπουδών μπορείτε να επισκεφτείτε την εκπαιδευτική πύλη του ΠΕΑΠ: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/

5 Πολυτροπικά ονομάζονται τα κείμενα που συνδυάζουν κείμενο, ήχο και εικόνα, καλύπτοντας έτσι το φάσμα των διαφορετικών στυλ μάθησης των μαθητών και των διαφορετικών δεξιοτήτων που καλούνται να αναπτύξουν (Kress, 2003; New London Group, 1996; Unsworth, 2001).

6 «Κάθε «νέα γνώση» μπορεί να μαθαίνεται με σχεδιαγράμματα (για μαθητές με λογικομαθηματική νοημοσύνη), με την κίνηση (για μαθητές με σωματική και κινησιακή νοημοσύνη), με τη μουσική (για μαθητές με μουσική νοημοσύνη), με ομαδικές εργασίες (για άτομα με διαπροσωπική νοημοσύνη) ή με εργασίες στο χώρο (για άτομα με χωρική νοημοσύνη) και με δραστηριότητες όπου το συναίσθημα παίζει το βασικό ρόλο στη δράση των μαθητών (για μαθητές με συναισθηματική νοημοσύνη)» (Κοσοβίτσα, 2010: 2).

7 Για το σύνολο των στόχων της αρχικής αλλά και της αναμορφωμένης δραστηριότητας βλ. Παραρτήματα 9α και 9β.

8 Βλ. Παράρτημα 9β.

9 Βλ. σχέδιο μαθήματος στο Παράρτημα 9ε.

10 Βλ. σχέδιο μαθήματος στο Παράρτημα 9δ.

11 Βλ. σχέδιο μαθήματος στο Παράρτημα 9γ.

Βιβλιογραφία

Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal, 53*(1), 3-17.

Cameron, L. (2001). *Teaching Language to Young Learners*. New York: Cambridge University Press.

Dendrinos, B. (2010). *Early Language Learning in Europe.* Available at: http://rcel.enl.uoa.gr/docsforpeap/EARLY%20LANGUAGE%20LEARNING%20IN%20EUROPE.pdf

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* New York: Basic Books.

Grigerenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and* Intelligence (pp.205-230). New York: Plenum Press.

Johnstone, R. (2002). Addressing the Age Factor: Some Implications for Language Policy. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Κοσοβίτσα, Κ. (2010). Το προφίλ των μαθητών πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Πε@Π, 1*. Διαθέσιμο: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/steps/teyxos-1-ioynios-2010/profil-ton-mathiton-proimis-paidikis-ilikias?cis=39

Kress, G. R. (2003). *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge Falmer.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.

McCloskey, M. (2002). *Seven Instructional Principles for Teaching Young Learners of English*. Paper presented at TESOL Symposium. San Diego.

McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92.

Nikolov, M. & Curtain, H. (Eds.) (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond.* Council of Europe: European Centre for Modern Languages.

Papaconstantinou, A. (1991). *Suggestopedia: An Art of Teaching, an Art of Learning.* Athens: Ελληνικά Γράμματα.

Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.

Scott, W. & L. H. Ytreberg (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.

Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum, 44*(2), 2-13.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching, 36*, 1-14.

Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice.* Buckingham, UK: Open University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, U.K: Longman.

Μαρίνα Ματθαιουδάκη & Θωμαή Αλεξίου

ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΟ «ΜΑΓΙΚΟ» ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκθέτει το επιστημονικό σκεπτικό, τη δομή και τη φιλοσοφία που διέπουν τη συγγραφή του *Magic Book*, του πρώτου διδακτικού εγχειριδίου αγγλικής γλώσσας ειδικά σχεδιασμένου για τους Έλληνες μαθητές που φοιτούν στη Γ΄ Δημοτικού. Η παραγωγή αυτού του καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού είναι το αποτέλεσμα μιας μεγάλης προσπάθειας προκειμένου να συνδυαστεί η θεωρία, η ερευνητική εμπειρία και η διδακτική πρακτική. Η συγγραφική ομάδα εφάρμοσε τις βασικές αρχές του ΠΕΑΠ συνδυάζοντάς τες με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών που εφαρμόζεται πιλοτικά ανά την Ελλάδα σε δημοτικά και γυμνάσια. Από μεθοδολογικής άποψης, το τελικό προϊόν ακολουθεί μια «εκλεκτική προσέγγιση», ενσωματώνοντας στοιχεία από διάφορες διδακτικές μεθόδους. Υιοθετεί ένα διδακτικό πλαίσιο μάθησης μέσω αφηγηματικού λόγου που δίνει προτεραιότητα στη σημασία και όχι μόνο στη μορφή της γλωσσικής εκφοράς, ενώ επιδιώκει η μάθηση να επιτυγχάνεται πολυαισθητηριακά, μέσω της εμπειρίας του παιδιού, καθώς έτσι βοηθιέται να ανακαλύπτει μόνο του τις λύσεις στα μαθησιακά «προβλήματα». Το εκπαιδευτικό υλικό έχει έναν σαφή και ισχυρό μαθητοκεντρικό παιδαγωγικό προσανατολισμό και στοχεύει στην καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας.

1. Το *Magic Book*

Η συγγραφή του *Magic Book* αποτελεί ένα μόνο τμήμα του διδακτικού υλικού το οποίο έχει μέχρι στιγμής δημιουργηθεί και συνεχίζει να δημιουργείται στο πλαίσιο του προγράμματος ΠΕΑΠ. Το βιβλίο ουσιαστικά αποτελεί κομμάτι του διδακτικού υλικού που παράγεται τα τελευταία δύο χρόνια με στόχο να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας τα τρία πρώτα χρόνια φοίτησής τους στην Α΄βάθμια εκπαίδευση.

Από το 2003 που η αγγλική γλώσσα εισήχθη για πρώτη φορά στη Γ΄ Δημοτικού μέχρι το σχολικό έτος 2011-2012, τα διδακτικά εγχειρίδια της τάξης αυτής επιλέγονταν από μια λίστα διδακτικών εγχειριδίων, ελληνικών και ξένων εκδοτικών οίκων, εγκεριμένων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η συγγραφή του βιβλίου έρχεται να καλύψει ένα κενό στο χώρο της δωρεάν παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Το *Magic Book* είναι το πρώτο βιβλίο για μαθητές Γ΄ Δημοτικού του δημόσιου ελληνικού σχολείου, το οποίο έχει σχεδιαστεί και γραφτεί αποκλειστικά από Έλληνες συγγραφείς. Η επίβλεψη και επιμέλεια της συγγραφής πραγματοποιήθηκε από μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια Β. Δενδρινού από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η συγγραφική ομάδα αποτελείται επίσης και από μια ομάδα μάχιμων εκπαιδευτικών της αγγλικής με πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία μικρών μαθητών και μαθητριών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Η συνεργασία αυτή μεταξύ πανεπιστημίου και μάχιμων εκπαιδευτικών μάς έδωσε τη δυνατότητα να στηρίξουμε τις διδακτικές επιλογές μας σε θεωρητικά μοντέλα και αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών στο χώρο της γλωσσικής εκμάθησης. Πιστεύουμε ότι με αυτόν τον τρό-

πο καταφέραμε να εμπλουτίσουμε τη διδακτική πράξη, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ένα διδακτικό εγχειρίδιο το οποίο βασίζεται και τροφοδοτείται από τη θεωρία αλλά ταυτόχρονα καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών τους στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής τάξης.

Η πρώτη έκδοση του βιβλίου –η οποία κυκλοφόρησε στα δημοτικά σχολεία το σχολικό έτος 2011-2012– είχε πιλοτικό χαρακτήρα. Σκοπός της πιλοτικής αυτής έκδοσης ήταν η χρήση του νέου εγχειριδίου στη σχολική τάξη και η άμεση και συνεχής ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς που θα το δίδασκαν αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές.[1] Στην μορφή του αυτή το βιβλίο είναι ασπρόμαυρο. Αν και αυτή η επιλογή έγινε αναγκαστικά για οικονομικούς και πρακτικούς λόγους, η ασπρόμαυρη εικονογράφηση έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματιστούν και να παίξουν χρωματίζοντάς το και μερικές φορές δημιουργώντας τις δικές τους προσωπικές ζωγραφιές.

2. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε νεαρούς μαθητές

Είναι φανερό ότι ο τρόπος διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μαθητές αυτής της ηλικίας (8-9 ετών) συναρτάται με το στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Όσο πιο μικροί είναι οι μαθητές μας τόσο πιο ολιστικά προσεγγίζουν τη γνώση. Για τους μαθητές αυτής της ηλικίας η εκμάθηση της ξένης γλώσσας στοχεύει στην εκμάθηση ενός άλλου κώδικα επικοινωνίας: θέλουν να τη μάθουν για να καταλάβουν και να επικοινωνήσουν όχι γιατί τους ενδιαφέρει η γραμματική ή η σύνταξη της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι θα εστιάσουν την προσοχή τους στα νοήματα της γλώσσας αλλά δεν θα διαθέτουν τις αναλυτικές δεξιότητες των μεγαλύτερων σε ηλικία μαθητών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση των γλωσσικών δομών και την ακριβή χρήση τους στο λόγο.

Ταυτόχρονα, οι νεαροί μαθητές έχουν την ικανότητα να μιμούνται με άνεση και ακρίβεια τους ήχους μιας ξένης γλώσσας, δεν διστάζουν να χρησιμοποιούν οτιδήποτε γνωρίζουν προκειμένου να επικοινωνήσουν χωρίς να ντρέπονται, ρισκάρουν και «παίζουν» με τον νέο κώδικα και είναι πάντοτε πρόθυμοι και ενθουσιώδεις πρωταγωνιστές στις δραστηριότητες που οργανώνει ο εκπαιδευτικός. Αυτά τα σημαντικά πλεονεκτήματα που φέρνουν στην τάξη οι νεαροί μαθητές αποτελούν ίσως και την καλύτερη εγγύηση για ένα πετυχημένο μάθημα. Αρκεί ο εκπαιδευτικός να τα αναγνωρίσει και να τα αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό δημιουργώντας μια τάξη πλούσια σε ερεθίσματα, διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα με στόχο να διατηρήσει και να αναπτύξει ακόμα περισσότερο τον ενθουσιασμό τους (Phillips, 1993).

3. Η δομή και το περιεχόμενο του βιβλίου

Ο τίτλος του διδακτικού εγχειριδίου *Magic Book* επιλέχθηκε μετά από συζητήσεις σχετικά με τους συμβολισμούς και τις υποδηλώσεις που μπορεί να έχει για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ένα «μαγικό» βιβλίο σχετίζεται με παραμύθια, φανταστικές ιστορίες και ήρωες με κρυφές δυνάμεις, στοιχεία που συναρπάζουν και εγείρουν την περιέργεια των παιδιών. Συνεπώς, μας επέτρεψε να επιλέξουμε ιστορίες και υλικό τα οποία θα ανταποκρίνονταν στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Εξάλλου, το «μαγικό» στοιχείο, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, σηματοδοτεί μια θετική και αισιόδοξη έναρξη στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική πραγματικότητα στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης αλλά και τις γενικότερες ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η συγγραφική ομάδα προσπάθησε να προσαρμόσει τις απαιτήσεις του βιβλίου στις ανάγκες τάξεων μικτών αναγκών και ικανοτήτων. Επιπλέον,

καταβλήθηκαν προσπάθειες ώστε οι θεματικές του βιβλίου να έχουν απήχηση στους μαθητές και των δύο φύλων αυτής της ηλικίας, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου, εθνικότητας και γεωγραφικής καταγωγής ή τόπου διαμονής. Το βιβλίο σχεδιάστηκε έτσι ώστε από τη μια μεριά η ύλη του να είναι κατανοητή ακόμα και από μαθητές που δεν έχουν αρχίσει να παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα αγγλικής γλώσσας, αλλά από την άλλη να είναι ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη έτσι ώστε να κεντρίζει την προσοχή, την περιέργεια και το ενδιαφέρον όλων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, η δομή αλλά κυρίως το περιεχόμενο του βιβλίου διαφοροποιήθηκαν σημαντικά από αυτά των διδακτικών εγχειριδίων που κυκλοφορούν στο εμπόριο και στα οποία ενδεχομένως κάποιοι από τους μαθητές να είχαν ήδη εκτεθεί.

Ένα σημαντικό μέρος του υλικού, όπως ιστορίες, δραστηριότητες, δημιουργικά παιγνίδια κ.ά., επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί στο βιβλίο με βάση τις θετικές εμπειρίες που είχε η συγγραφική ομάδα από τη χρήση του στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας Α.Π.Θ., όπου και διδάσκουν.

Το *Magic Book* αποτελείται από ένα εισαγωγικό κεφάλαιο –με τίτλο Pre-unit: Magic Letters–, το οποίο έχει στόχο την παρουσίαση του αλφάβητου, και οκτώ ενότητες, κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει τρία μαθήματα. Υπολογίζεται ότι ένα μάθημα καλύπτεται σε τρεις διδακτικές ώρες και επομένως μία ενότητα χρειάζεται εννιά διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί. Η κατανομή αυτή του χρόνου υπολογίστηκε έτσι ώστε να είναι ρεαλιστική και εφικτή στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος στα δημόσια σχολεία. Στο τέλος του βιβλίου συμπεριλάβαμε μια χωριστή ενότητα την οποία ονομάσαμε Special Days [Ειδικές Ημέρες] και η οποία είναι αφιερωμένη σε έξι ημέρες εορτών, επετείων ή διακοπών: Halloween, Ημέρα Δικαιωμάτων των Παιδιών, Χριστούγεννα, Ημέρα της Γης, Πάσχα, Καλοκαιρινές διακοπές. Τα «μαθήματα» αυτά ως χωριστή ενότητα του βιβλίου προσφέρουν ευελιξία στους εκπαιδευτικούς, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσουν ή να τα παραλείψουν, να τα προσαρμόσουν, να τα εμπλουτίσουν και να τα επεκτείνουν ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο και τις προσωπικές τους επιλογές και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Όσον αφορά στην παρουσίαση του αλφαβήτου στο εισαγωγικό κεφάλαιο, αυτή γίνεται θεματικά και καλύπτεται σε 6-12 μαθήματα ανάλογα με τον ρυθμό παρουσίασης που επιλέγει ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, τα γράμματα δεν παρουσιάζονται με την παραδοσιακή αλφαβητική σειρά, αλλά ανάλογα με τις λέξεις τις οποίες εισάγουν και οι οποίες έχουν επιλεγεί με βάση συγκεκριμένες θεματικές περιοχές. Συνολικά, τα γράμματα παρουσιάζονται μέσα από 6 θεματικές περιοχές (χρώματα, ζώα, τροφές, ρούχα, παιχνίδια, μέρη του σώματος) και μέσα από κάθε θεματική παρουσιάζονται 1-6 γράμματα και εισάγονται 6-9 λέξεις. Για παράδειγμα, στη θεματική «χρώματα» παρουσιάζονται τα γράμματα b, r, y, p, g, o, τα οποία εισάγουν αντίστοιχα τα χρώματα *blue, red, yellow*, *purple, green, orange.* Το εισαγωγικό αυτό κεφάλαιο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν να αναγνωρίζουν τα γράμματα του αγγλικού αλφάβητου, να εξοικειωθούν με την προφορά τους αλλά και να εξασκηθούν στη γραφή τους μέσα από προγραφικές δραστηριότητες, παιχνίδια, σταυρόλεξα, ζωγραφιές, λαβύρινθους, κ.τ.λ.

Αναφορικά με τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου, στοχεύσαμε στην ομαλή και σταδιακή μετάβαση της έμφασης από τις δεξιότητες πρόσληψης στις δεξιότητες παραγωγής. Έτσι, δίνεται προτεραιότητα στις δεξιότητες προφορικού λόγου (ιδιαίτερα στην κατανόηση προφορικού λόγου) στα πρώτα κεφάλαια και αργότερα επιτυγχάνεται η σταδιακή εισαγωγή στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η

σειρά αυτή ακολουθεί τη σειρά ακούω-μιλώ-διαβάζω-γράφω με την οποία μαθαίνουμε και τη μητρική γλώσσα.

Στο βιβλίο οι μαθητές αξιολογούν και αξιολογούνται. Όσον αφορά στην αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς, αυτή γίνεται με έμμεσο αλλά συνεχή τρόπο. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με ένα σχέδιο συνεργατικής έρευνας [project], το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τον βαθμό αφομοίωσης και εμπέδωσης της νέας γνώσης. Κάθε σχέδιο συνεργατικής έρευνας ζητά από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις νέες γνώσεις τους, να τις συσχετίσουν με προσωπικά βιώματα και να τις εφαρμόσουν σε ένα πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων εργασιών. Οι προτάσεις για τη δημιουργία των σχεδίων είναι απολύτως ενδεικτικές και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να τις τροποποιήσουν και να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της αξιολόγησης, το βιβλίο υιοθετεί την αυτοαξιολόγηση ως έναν εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, προκειμένου οι νεαροί μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών στις σχετικές ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με το τι γνωρίζει κάθε παιδί καθώς επίσης και για την προσωπική τους αντίληψη αναφορικά με τις γνώσεις αλλά και τις ελλείψεις τους.

Όσον αφορά στην εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση των ενοτήτων, κάθε ενότητα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να την αξιολογήσουν ως προς (α) την ιστορία, (β) τις δραστηριότητες και (γ) τα παιχνίδια και τα τραγούδια. Η αξιολόγηση της ενότητας γίνεται με τον χρωματισμό αστεριών: όσο περισσότερα αστεράκια χρωματίσουν οι μαθητές, τόσο υψηλότερα βαθμολογούν την ενότητα.

4. Η φιλοσοφία του βιβλίου

Η συγγραφή του βιβλίου βασίστηκε σε μια σειρά από θεμελιώδεις αρχές οι οποίες και αποτέλεσαν μια μορφή ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναμένεται να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική πράξη και να πραγματωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Νημά και Καψάλης, 2002). Οι αρχές αυτές είναι:

i. η αρχή της εποπτικότητας
ii. η αρχή της συνεργατικότητας
iii. η αρχή της επικοινωνίας
iv. η αρχή της διαθεματικότητας
v. η αρχή του μαθητοκεντρισμού
vi. η αρχή της εξατομικευμένης μάθησης
vii. η αρχή της βιωματικότητας

Πολλές από τις αρχές αυτές συνδέονται μεταξύ τους και επομένως η εφαρμογή της μίας προϋποθέτει την εφαρμογή μιας άλλης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αρχή της εποπτικότητας, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην παραστατική παρουσίαση του γλωσσικού εισαγόμενου [language input] διότι μέσω του οπτικού ερεθισμού διεγείρονται και άλλες αισθήσεις (Νημά & Καψάλης, 2002: 141). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η προσέγγιση μιας έννοιας πρέπει να περάσει πρώτα από τις αισθήσεις. Για τους μαθητές αυτής της ηλικίας, η χρήση των αισθήσεων στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί sine qua non και για τον λόγο αυτό η επιλογή του υλικού του βιβλίου βασίστηκε στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση [multisensory approach]. Συγκεκριμένα, η ομάδα του Έργου έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην εικονογράφηση του βιβλίου, στην παραγωγή επιλεγμένου ηχητικού υλικού και στη σύνθεση παιδικών τραγουδιών, αλλά και στο σχεδιασμό επιπρόσθετου οπτικού υλικού το οποίο αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ. Τέλος, η απουσία έγχρωμης εικονογράφησης στο βιβλίο έκανε ακόμα πιο επιτακτική την επιλογή κατάλληλων σκίτσων τα οποία

θα ήταν καλαίσθητα και θα μετέδιδαν με λιτό αλλά επιτυχημένο τρόπο τη σημασία λέξεων και φράσεων.

Όσον αφορά στην αρχή της συνεργατικότητας, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που βασίζονται σε συνεργατικές τεχνικές. Οι περισσότερες δραστηριότητες του βιβλίου εμπλέκουν δύο ή και περισσότερους μαθητές, οι οποίοι συνεργάζονται προκειμένου να βρουν τις απαντήσεις και λύσεις στα διάφορα «προβλήματα» ή ακόμα και για να δημιουργήσουν κάποιο κοινό σχέδιο συνεργατικής έρευνας για να παίξουν και να τραγουδήσουν.

Η αρχή της επικοινωνίας αφορά στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μέσα στην τάξη για την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Η θεματολογία του βιβλίου καθώς επίσης και οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί προωθούν συστηματικά την επικοινωνία και τη διάδραση με απώτερο στόχο την αύξηση του γλωσσικού εισαγόμενου και γλωσσικού εξαγόμενου [language output] μέσα στη σχολική τάξη.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην αρχή της διαθεματικότητας, η οποία ακολουθείται με συνέπεια στην επιλογή των χαρακτήρων και της θεματολογίας του βιβλίου. Για την αρχή της διαθεματικότητας, η συγγραφική ομάδα βασίστηκε στη διδακτέα ύλη των υπόλοιπων μαθημάτων της Γ΄ Δημοτικού και στα κείμενα που περιλαμβάνονται στο ανθολόγιο αυτής της τάξης. Έτσι, θέματα, ιστορίες και ήρωες που παρουσιάζονται στο βιβλίο είναι ήδη γνωστά στους μαθητές. Για παράδειγμα, η Lucy και η Lady Decay στην ενότητα 4 είναι χαρακτήρες οικείοι από την ιστορία του Ε. Τριβιζά *Δόνα η Τερηδόνα*. Επίσης, θέματα όπως η αγωγή υγείας, η διατροφή, η περιβαλλοντική αγωγή είναι θέματα τα οποία παρουσιάζονται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και επομένως οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει τα σχετικά γνωσιακά σχήματα. Τέλος, η αναφορά σε θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, όπως είναι η φτώχεια, η φιλανθρωπία, ο εθελοντισμός και τα ανθρώπινα δικαιώματα (έννοιες που διδάσκονται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος και στο μάθημα της Γλώσσας) έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών και παρουσιάζονται μέσα από παιγνιώδεις και διαδραστικές δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία και τις γνωστικές τους δεξιότητες.

Η αρχή του μαθητοκεντρισμού αποτέλεσε ίσως τον βασικότερο άξονα γύρω από τον οποίο εκτυλίχθηκε η συγγραφή του βιβλίου. Η τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής πράξης δημιούργησε την ανάγκη για σχεδιασμό διδακτικού υλικού με βάση τα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Απώτερος σκοπός ήταν βέβαια να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι με ευχάριστο τρόπο, σύμφωνα με παιδαγωγικές αρχές (με τα ηθικά διδάγματα) και με ιδιαίτερο σεβασμό στην ψυχολογία των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η μοναδικότητα του κάθε μαθητή αποτέλεσε μία σημαντική παράμετρο στο σχεδιασμό του βιβλίου. Σύμφωνα με την αρχή της εξατομικευμένης μάθησης, ο κάθε μαθητής αποτελεί ξεχωριστή προσωπικότητα με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά, προτιμήσεις, στυλ και ρυθμό μάθησης. Δεδομένης αυτής της πραγματικότητας, είναι αδύνατο να απαιτήσουμε από όλους τους μαθητές να συμπορεύονται με τον ίδιο ρυθμό και να επιτυγχάνουν εξίσου τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους. Η συγγραφή του βιβλίου υποστηρίζει την εξατομικευμένη μαθησιακή διαδικασία και έχει στόχο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων στις ικανότητες και τον ρυθμό του κάθε μαθητή. Η χρήση των συνεργατικών τεχνικών, της ομαδικής ή εταιρικής εργασίας, η αυτοαξιολόγηση που κάνουν οι μαθητές, αλλά και η αξιολόγηση του υλικού (ιστοριών, τραγουδιών, δραστηριοτήτων, κ.λπ.) εκ μέρους των

μαθητών έχουν κοινό στόχο τη στήριξη της εξατομικευμένης μάθησης.

Τέλος, για τους σκοπούς της αρχής της βιωματικότητας επιλέχθηκαν διδακτικές τεχνικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν να φέρουν το αντικείμενο μάθησης πιο κοντά στον μαθητή (βλ. Βεντούρης, 2005). Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες παιγνιώδεις και δημιουργικές προκειμένου να διευκολύνουν τη διαδικασία απόκτησης των δεξιοτήτων και την κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου. Τέτοιες δραστηριότητες και τεχνικές είναι τα σχέδια συνεργατικής έρευνας, οι δραματοποιήσεις, τα παιχνίδια ρόλων και οι ομάδες εργασίας.

Όπως είναι φανερό από την παραπάνω ανάλυση των αρχών στις οποίες στηρίχτηκε η συγγραφή του *Magic Book*, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση όχι μόνο στη μάθηση, όπως αυτή ορίζεται από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά κυρίως στην παιδαγωγική διάσταση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Η προσέγγισή μας, επομένως, στη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στη συγγραφή του βιβλίου, είναι καθαρά παιδοκεντρική, εστιάζει δηλαδή στο ενδιαφέρον και τον σεβασμό για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, έτσι ώστε να ενισχύει τη συμμετοχή και την αυτενέργεια των μαθητών (βιωματικότητα) κατά τον Pestalozzi (στον Brühlmeier, 2010). Επιπλέον, αισθητή είναι σε όλο το βιβλίο η έμφαση που δίνεται στη διαδικασία της μάθησης παρά στα αποτελέσματά της, στην πορεία δηλαδή που διανύει ο μαθητής στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση και όχι στην αξιολόγηση της μάθησής του με κοινά για όλους κριτήρια. Η προσέγγιση αυτή υπήρξε συνειδητή επιλογή, δεδομένης της ηλικίας και του γνωστικού επιπέδου των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού, και αποτέλεσε το βασικό γνώμονα που κατηύθυνε τις διδακτικές μας επιλογές και αποφάσεις.

Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών αυτής της ηλικίας ήταν επίσης ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τον επαγωγικό τρόπο διδασκαλίας και την υποστήριξη της μάθησης μέσω ανακάλυψης. Συγκεκριμένα, η αποφυγή ρητής διδασκαλίας της γραμματικής και η εστίαση στο νόημα παρά στη γραμματικο-συντακτική δομή της γλώσσας οδηγούν τον μαθητή να ανακαλύψει τα μοτίβα της γλώσσας μέσα από τη χρήση τους στις ιστορίες, στις δραστηριότητες, στα παιχνίδια και όχι μέσα από την παρουσίαση κανόνων ή μηχανικών ασκήσεων και επαναλήψεων. Η παρουσίαση γραμματικών κανόνων και η χρήση μεταγλώσσας είναι εντελώς ασύμβατη με το νεαρό της ηλικίας των μαθητών και με το γνωστικό τους επίπεδο.

Παράλληλα, δραστηριότητες όπως «ανακαλύψτε το μυστικό κώδικα» ή «ενώστε τις τελίτσες για να βρείτε τι κρατούσε ο Πινόκιο στα χέρια του» αποτελούν δραστηριότητες που βασίζονται σε τεχνικές που στηρίζουν τη μάθηση μέσω ανακάλυψης και σταδιακά οδηγούν τον μαθητή στην καλλιέργεια και την ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτενέργειας.

5. Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης

Στη συγγραφή του *Magic Book* υιοθετήσαμε την Εκλεκτική Προσέγγιση [Eclectic Approach] στη γλωσσική διδασκαλία. Αυτό σημαίνει στην ουσία ότι η μεθοδολογία διδασκαλίας που υιοθετεί και προωθεί το βιβλίο «δανείζεται» και αξιοποιεί στοιχεία από διάφορες μεθόδους και προσεγγίσεις διδασκαλίας. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυχαία, αλλά βασίζεται στην ανάγκη χρήσης τεχνικών και μεθόδων που έχουν ως κοινό στόχο τη γλωσσική ανάπτυξη των νεαρών μαθητών χωρίς να παραβλέπουν το γνωστικό τους επίπεδο, την αύξηση και διατήρηση των κινήτρων τους και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους γραμματισμών.

5.1 Λεξική Προσέγγιση

Η Λεξική Προσέγγιση [Lexical Approach] βασίζεται στις θεωρητικές αρχές της Επικοινωνιακής Προσέγγισης αλλά προσδίδει αυξημένη σημασία στο λεξιλόγιο, όπως αυτό χρησιμοποιείται σε αυθεντικά ή ημιαυθεντικά κείμενα και στην αξιοποίησή του για παιδαγωγικούς σκοπούς. Στο πλαίσιο αυτό, δεν γίνεται διάκριση μεταξύ γραμματικής και λεξιλογίου και θεωρείται ότι η γλώσσα αποτελείται από συστάδες λέξεων [lexical chunks]. Στην πραγματικότητα η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι η γραμματική ως δομή υποτάσσεται στο λεξιλόγιο. Οι γραμματικο-συντακτικές δομές είναι χρήσιμες αλλά τα λεξικά και μεταφορικά μοτίβα έχουν ιδιαίτερη αξία. Οι λεξικές συνάψεις [collocations] αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της γλώσσας και χρησιμοποιούνται ως άξονας οργάνωσης της διδακτέας ύλης. Βασικός στόχος της είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις λεξικές συστάδες στη γλώσσα, προκειμένου να αποκτήσουν ευχέρεια και άνεση στη χρήση της γλώσσας χωρίς να ανησυχούν για τη δομή (Lewis, 2002). Η χρήση αυτών των λεξικών συστάδων είναι διάχυτη στο *Magic Book* και η επιλογή τους έγινε με βάση (α) τη σχετική συχνότητα εμφάνισής τους στη γλώσσα και (β) την πλοκή της εκάστοτε ιστορίας. Έτσι, φράσεις όπως *let's see*, *you're back home, sure we can,* και λεξικές συνάψεις όπως *brush your teeth, sweep the floor, recycle paper, plant a tree,* κ.τ.λ. παρουσιάζονται πάντα στο συγκείμενο της εκάστοτε ιστορίας, εξυπηρετούν την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας και τελικά διευκολύνουν την κατανόησή της. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αρκετές γραμματικές δομές παρουσιάζονται με υπόρρητο τρόπο μέσα από τις φράσεις αυτές, π.χ. *this is our classroom.* Ο μαθησιακός στόχος σ' αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι η ρητή διδασκαλία της γραμματικής δομής (π.χ. τα κτητικά επίθετα), αλλά η κατανόηση της δομής και η ικανότητα των μαθητών να τη χρησιμοποιήσουν αβίαστα στο λόγο τους. Οι λεξικές συστάδες δεν αναλύονται και φυσικά δεν μεταφράζονται στη μητρική γλώσσα των μαθητών. Μαθαίνονται ολιστικά σαν μία λεξική μονάδα, διότι έτσι αποθηκεύονται και έτσι ανακαλούνται όταν οι μαθητές χρειαστεί να τις παραγάγουν. Επειδή το συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο δεν χρησιμοποιεί μηχανικές ασκήσεις και επαναλήψεις [drilling], η παρουσίαση και εκμάθηση αυτών των λεξικών φράσεων γίνεται αποκλειστικά μέσα από τις ιστορίες και τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να οδηγούν στη σταδιακή εκμάθηση των φράσεων με υπόρρητο τρόπο, αφού υπάρχει συνεχής ανακύκλωση του λεξιλογίου όχι μόνο μέσα στην ίδια την ενότητα αλλά και από τη μια ενότητα στην επόμενη.

5.2 Ολική Σωματική Αντίδραση

Η χρήση στοιχείων της Ολικής Σωματικής Αντίδρασης [Total Physical Responce] θεωρείται απαραίτητη σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο για μαθητές αυτής της ηλικίας. Στη μέθοδο αυτή οι μαθητές ακούν και υπακούουν σε εντολές στην ξένη γλώσσα, όπως αυτές εκφέρονται από τον εκπαιδευτικό, και ανταποκρίνονται αποκλειστικά μέσω σωματικών κινήσεων και δράσεων, *π.χ. stand up, come closer, raise your leg,* κ.λπ. (Cameron, 2001). Η χρήση των στοιχείων αυτών έχει ως στόχο να διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου χωρίς όμως να απαιτεί παραγωγή λόγου από τους ίδιους. Επειδή το *Magic Book* απευθύνεται σε νεαρούς μαθητές αυτής της προσέγγισης, στοιχεία της είναι εμφανή σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ηχητικά αρχεία (κυρίως τραγούδια και παιχνίδια), στα οποία οι μαθητές «απαντούν» με κινήσεις (π.χ. στην ενότητα 5: το τραγούδι *brush, brush, brush your teeth,* στην εισαγωγική ενότητα: *heads and shoulders, knees and toes,* κ.λπ.).

5.3 Δραστηριοκεντρική Προσέγγιση

Ο σκοπός της προσέγγισης αυτής, όπως σχεδιάστηκε αρχικά από τον Prabhu (1987) και αναπτύχθηκε αργότερα από τη Willis (1996), είναι η γεφύρωση της απόστασης μεταξύ δραστηριοτήτων στην τάξη και χρήσης της γλώσσας για την κάλυψη αναγκών σε πραγματικές συνθήκες. Όσον αφορά στην εφαρμογή της Δραστηριοκεντρικής Προσέγγισης [Task-based Approach] σε τάξεις νεαρών μαθητών, αυτή προβλέπει τη συνεργασία και εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που έχουν κάποιο ρεαλιστικό αποτέλεσμα, π.χ. επίλυση προβλήματος, συμπλήρωση παζλ, συμμετοχή σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι, ανταλλαγή εμπειριών, κ.λπ. (Willis, 1996). Το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι απαιτούν την εστίαση των μαθητών στο νόημα και το περιεχόμενο παρά στη μορφή ή/και στη δομή της γλώσσας. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφοροποιούν τις δραστηριότητες που προτείνει αυτή η προσέγγιση από οποιαδήποτε άλλη γλωσσική δραστηριότητα που πραγματοποιείται στην τάξη.

Στο *Magic Book* έγινε προσπάθεια να υιοθετηθεί η συγκεκριμένη προσέγγιση με την επιλογή δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν αρχή και τέλος, συνοχή, ξεκάθαρο νόημα και σκοπό, δίνουν έμφαση στην επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας και όχι στην ακριβή χρήση της γλώσσας και εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στην ολοκλήρωσή τους (π.χ. συμπλήρωση σταυρόλεξου και αποκωδικοποίηση φράσεων στην ενότητα 3, έρευνα για τις διατροφικές τους συνήθειες και γι' αυτές των φίλων τους στην ενότητα 5, συμπλήρωση ερωτηματολογίου για την περιβαλλοντική τους συνείδηση στην ενότητα 7, επιτραπέζιο παιχνίδι και sudoku στην ενότητα 7, παζλ στην ενότητα 8, κ.λπ.). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ακόμα και κάποια από τα τραγούδια του βιβλίου μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των δραστηριοτήτων, αφού εμπλέκουν τους μαθητές σε δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιαστούν, να ολοκληρωθούν και στη συνέχεια να αξιολογηθούν από τους εκπαιδευτικούς (π.χ. το τραγούδι «save the planet» στην ενότητα 7).

5.4 Εκμάθηση με βάση το Περιεχόμενο

Η Εκμάθηση με βάση το Περιεχόμενο [Content Language Integrated Learning] υποστηρίζει την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση κάποιες θεματικές παρά με βάση κάποια γλωσσική διδακτέα ύλη. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών και στη χρήση της γλώσσας για παρουσίαση και ανταλλαγή πληροφοριών. Έτσι, η εκμάθηση της γλώσσας έρχεται ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας αυθεντικού περιεχομένου και όχι ως αποτέλεσμα γλωσσικής διδασκαλίας (Richards and Rodgers, 2001). Στο βιβλίο υιοθετήθηκε μια συγκεκριμένη εκδοχή αυτής της προσέγγισης και συγκεκριμένα η διαθεματική. Στόχος μας ήταν να συνδεθεί το περιεχόμενο του διδακτικού εγχειριδίου της αγγλικής γλώσσας με αυτό των διδακτικών εγχειριδίων άλλων μαθημάτων της Γ΄ Δημοτικού (θέματα, ιστορίες, ήρωες).

5.5 Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης

Τέλος, η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης [Multiple Intelligence Theory] καταρρίπτει παλιότερες και παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με την εγγενή και ενιαία υπόσταση της νοημοσύνης και υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι πολυδιάστατη (Gardner, 1993). Εκτός από τη γλωσσική και λογικο-μαθηματική διάσταση της νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Gardner, υπάρχει η οπτικο-χωρική, η μουσική-ακουστική, η σωματική-κιναισθητική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η φυσιοκρατική (την ονομάζουν και φυσιογνωστική) νοημοσύνη. Κάθε άτομο διαθέτει όλες αυτές τις νοημοσύνες, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την κάθε μία, με αποτέλεσμα να προσλαμβάνει και

να επεξεργάζεται τις διάφορες πληροφορίες με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις ιδιαίτερες δυνατότητες και προτιμήσεις των μαθητών του και να τους δίνει την ευκαιρία, με τις δραστηριότητες που σχεδιάζει, να αξιοποιούν στο μέγιστο τον κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης που διαθέτουν.

Οι δραστηριότητες του *Magic Book* έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να απευθύνονται σε κάθε τύπο νοημοσύνης. Η καλλιέργεια της λογικο-μαθηματικής νοημοσύνης επιτυγχάνεται με δραστηριότητες όπως το Sudoku (ενότητα 7) και την αποκωδικοποίηση κρυπτόλεξων (ενότητα 3). Επιπλέον, σε όλες τις ενότητες έχουν περιληφθεί τραγούδια (πολλά από τα οποία εμπεριέχουν κίνηση) προκειμένου να καλυφθούν η μουσική-ακουστική και η σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη. Επίσης, σε αρκετές ενότητες προτείνονται σχέδια συνεργατικής έρευνας στα οποία οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν (οπτική-χωρική νοημοσύνη), ενώ στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι δραστηριότητες είναι είτε εταιρικές είτε συνεργατικές προκειμένου να καλλιεργήσουμε τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Η αυτοαξιολόγηση στο τέλος κάθε ενότητας στοχεύει στην καλλιέργεια της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, αφού αναπτύσσει και ενισχύει τις αναστοχαστικές δεξιότητες των μαθητών. Τέλος, η φυσιοκρατική νοημοσύνη αξιοποιείται και αναπτύσσεται με δραστηριότητες αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης (πχ. θεματική ομαδοποίηση στο προκεφάλαιο, κατηγοριοποίηση λέξεων σε ομάδες κ.τ.λ.).

6. Διδακτικό πλαίσιο: Μάθηση μέσω ιστοριών

Το διδακτικό πλαίσιο το οποίο επιλέχθηκε για τη συγγραφή του βιβλίου βασίζεται σε αυτόνομες ιστορίες. Η αφήγηση και διήγηση ιστοριών είναι βασικές τεχνικές κατάλληλες γι' αυτή την ηλικία, καθώς τα παιδιά τις γνωρίζουν στη μητρική τους γλώσσα και είναι εξοικειωμένα με το αφηγηματικό πλαίσιο των ιστοριών. Οι ιστορίες εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, εξασκούν τη φαντασία και αποτελούν μια κοινωνική εμπειρία που μοιράζονται όλοι. Η διαρκής επανάληψη λέξεων και φράσεων δημιουργούν μοτίβα που διευκολύνουν τη μάθηση, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται δεξιότητες συγκέντρωσης και κατανόησης προφορικού λόγου (Ellis & Brewster, 1991).

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά αδυνατούν να συγκεντρωθούν πάνω στο ίδιο θέμα για πολλή ώρα και γι' αυτό συνήθως προτείνονται δραστηριότητες που διαρκούν 5-10 λεπτά (Halliwell, 1992: 27). Η χρήση ιστοριών καταφέρνει να διατηρήσει την προσοχή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, δημιουργεί ανυπομονησία και εγείρει την περιέργειά τους, ιδιαίτερα όταν υπάρχει ενδιαφέρουσα πλοκή, εκπλήξεις, μυστήρια και χιούμορ.

Τέλος, οι ιστορίες μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες πολιτισμού (Ghosn, 2002). Μέσα από αυτές τα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και μαθαίνουν να εκτιμούν και να σέβονται το διαφορετικό. Διαπολιτισμικά στοιχεία προωθούνται συγκεκριμένα στην ενότητα των Special Days (π.χ. Halloween, Ημέρα Περιβάλλοντος, Πάσχα, κ.λπ.), όπως επίσης και στα τραγούδια και τις ρίμες.

Η χρήση ιστοριών προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να είναι πιο ευέλικτοι και να υιοθετούν ποικιλία μεθόδων και διδακτικού υλικού (Hadaway et al., 2002). Συγκεκριμένα, μπορούν εύκολα να τις συνδυάσουν και να τις εμπλουτίσουν με χειροτεχνίες και κατασκευές, παιχνίδια και τραγούδια. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται η πολυαισθητηριακή προσέγγιση (χρήση όλων των αισθήσεων), ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται διάφορα στυλ μάθησης.

Υπάρχουν 4 κύριοι χαρακτήρες οι οποίοι παρουσιάζονται σε όλες τις ενότητες και των οποίων ο ρόλος είναι να εισάγουν την ιστορία σε

κάθε ενότητα: ο Alex, η Lena, η Tammy και ο Yuri. Η επιλογή των χαρακτήρων και των ονομάτων τους στοχεύουν στην κατάρριψη οποιωνδήποτε στερεοτύπων, εθνικών, κοινωνικών ή φύλου. Σε κάθε καινούρια ενότητα οι μικροί ήρωες ανοίγουν ένα βιβλίο μέσα από το οποίο ξεπετάγεται μια ιστορία που τους μεταφέρει σε ένα φανταστικό και μαγικό κόσμο!

Κάθε ιστορία έχει διαφορετική πλοκή ώστε να υπάρχει ποικιλία και πολυμέρεια και κάθε ιστορία περιέχει κάποιο στοιχείο έκπληξης. Οι ιστορίες βασίζονται συνήθως σε γνωστά παραμύθια και χαρακτήρες (π.χ. Πινόκιο, η πεντάμορφη και το τέρας, Πήτερ Παν κ.τ.λ.), ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν περίπου την πλοκή της ιστορίας. Έτσι, δίνεται έμφαση στην ολιστική προσέγγιση και στη μάθηση μέσω ανακάλυψης, αφού τα παιδιά ήδη γνωρίζουν κάποιο κομμάτι της ιστορίας και κάποια νέα κομμάτια καλούνται να τα ανακαλύψουν. Οι περισσότερες ιστορίες (π.χ. οι μύθοι του Αισώπου) έχουν ηθοπλαστικό χα-ρακτήρα και παρουσιάζουν κάποιο δίδαγμα στο τέλος με στόχο να εξυπηρετήσουν όχι μόνο γλωσσικούς αλλά και παιδαγωγικούς στόχους.

Η συγγραφή του «μαγικού» βιβλίου ήταν μια εξαιρετική εμπειρία για όλη την ομάδα. Γράφοντας το βιβλίο η αγάπη για το παιδί ήταν η έμπνευσή μας, η αφετηρία και η πυξίδα σε ένα μοναδικό ταξίδι. Ευχόμαστε να το αγκαλιάσουν και να το αγαπήσουν τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί μας αλλά και οι γονείς.

The best teachers teach children not subjects.

J. Pestalozzi

1 Για την επανέκδοση του *Magic Book* το σχολικό έτος 2012-2013 έχουν ληφθεί υπόψη οι παρατηρήσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Βεντούρης, Α. (2005). *Η Συνάρτηση της Μάθησης. Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική.* Αθήνα: Εκδόσεις Μπόνια.

Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand. Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers.* London: Penguin.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice.* New York: Basic Books.

Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in the primary school ELT. *English Language Teaching Journal, 56*, 172-79.

Hadaway, N. L., Vardell, S. M. & Young, T. A. (2002). *Literature-based Instruction with English Language Learners K-12*. Boston, MA: Allyn & Bacon Longman.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom.* London: Longman.

Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach.* UK: Heinle.

Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy.* Oxford: Oxford University Press.

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

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In J. Willis and D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching (*pp.52-62)*.* Oxford: Heinemann.

ΜΕΡΟΣ Γ’

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ευδοκία Καραβά

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΕΑΠ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επικεντρώνεται στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του ΠΕΑΠ, που αποτελεί μία από τις βασικές δράσεις του Έργου, και παρουσιάζει τις εγγενείς δυσκολίες, το επιστημονικό σκεπτικό και τα στάδια ανάπτυξης του προγράμματος επιμόρφωσης. Στο άρθρο παρουσιάζονται δεδομένα από την έρευνα για το προφίλ των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, τα οποία μαζί με τις απρόβλεπτες συνθήκες του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου οδήγησαν στην απόφαση να ανατραπεί το αρχικό σχέδιο για το πρόγραμμα επιμόρφωσης που εστίαζε στην υιοθέτηση του μοντέλου επιμόρφωσης μέσω αλληλουχίας, και να επιλεγεί ένα πολυμορφικό πρόγραμμα με πολλαπλές μορφές επιμόρφωσης που να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ. Στην καρδιά του προγράμματος αυτού κυριαρχεί ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, του οποίου το επιστημονικό σκεπτικό και οι βασικές προδιαγραφές παρουσιάζονται αναλυτικά στο άρθρο.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στον τόπο μας το 2010-2011 ένα από τα πιο καινοτόμα προγράμματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), που εντάσσεται στις δράσεις της Πράξης «Πολιτική Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία». Ανταποκρινόμενοι στις στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προώθηση της κοινωνικής πολυγλωσσίας και πολλαπλογλωσσίας των Ευρωπαίων πολιτών, η πολιτεία αποφάσισε την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού στο ωρολόγιο πρόγραμμα 800 ολοήμερων δημοτικών σχολείων (2010-2011) και 961 ολοήμερων δημοτικών σχολείων (2011-2012) που εφαρμόζουν το Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών.

Η καινοτομία του ΠΕΑΠ δεν έγκειται στην εισαγωγή της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο σε τόση μικρή ηλικία. Αν και στη δική μας χώρα είναι η πρώτη φορά που εισάγεται μία ξένη γλώσσα στις πρώτες τάξεις του σχολικού προγράμματος, η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας μετά την ηλικία των 7 αποτελεί πλέον εξαίρεση στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, όπως αναφέρει η Emery (2012). Η καινοτομία του ΠΕΑΠ επικεντρώνεται κυρίως στη φύση και στο περιεχόμενο του προγράμματος, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την απονομή του Ευρωπαϊκού Σήματος Γλωσσών στο ΠΕΑΠ το 2011 και την ανάδειξη του προγράμματος ως δείγματος καλής πρακτικής από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το ΠΕΑΠ δεν στοχεύει στην ανάπτυξη του σχολικού γραμματισμού των μικρών μαθητών και στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας, αλλά στην ανάπτυξη των κοινωνικών γραμματισμών στην ξένη γλώσσα και στην ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας και θετικών στάσεων

απέναντι στην ξένη γλώσσα και στη μάθηση. Έτσι, το ΠΕΑΠ δεν στηρίζεται στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης ή ενός ξενόγλωσσου βιβλίου –που είναι η πάγια τακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημόσιο σχολείο– αλλά σε παιγνιώδεις και διαδραστικές δραστηριότητες, κατάλληλες για την ηλικία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μικρών μαθητών στα ελληνικά δημόσια σχολεία και οργανωμένες σε κλιμακούμενης δυσκολίας θεματικές ενότητες που εμπνέονται από τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται αυτονομία στον εκπαιδευτικό να επιλέγει τις θεματικές ενότητες και δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του και να τις προσαρμόζει ώστε να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε τόσο μικρά παιδιά είναι μια σχετικά νέα πρόκληση και η εισαγωγή της συμβαίνει πολύ συχνά μέσα σε ελάχιστο χρόνο, χωρίς πολλές φορές να έχει υπάρξει η ευκαιρία για επαρκή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Nikolov & Djigunovic, 2011). Σε κάθε εκπαιδευτική καινοτομία η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχή υλοποίηση, εφαρμογή και βιωσιμότητά του (Karavas-Doukas, 1998). Θεωρείται πλέον δεδομένο ότι μέσω της συστηματικής και συνεχούς επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Με δεδομένες τις απαιτητικές σήμερα συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού έργου αλλά και τις νέες διαστάσεις του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωσή τους και η επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για την Ευρωπαϊκή Ένωση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη μίας Ευρώπης ανταγωνιστικής με δυναμική οικονομία που στηρίζεται στη γνώση, σύμφωνα με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Μπολόνια (1999), της Λισαβόνας (2000) και των Συνόδων της Ε.Ε. που ακολούθησαν. Ιδιαίτερα για την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας των Ευρωπαίων πολιτών, που αποτελεί στόχο στρατηγικής σημασίας για την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενθαρρύνεται η εκμάθηση ξένων γλωσσών από μικρές ηλικίες, αλλά τονίζεται ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται πρώτον από την εξειδικευμένη και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεύτερον από κατάλληλα σχεδιασμένο μαθησιακό υλικό και τρίτον από το χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Έρευνα που διεξήγαγε ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Organisation for Economic Co-operation and Development -OECD) το 2005 σε πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε 25 χώρες ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υστερούν στην κατάρτιση και επιμόρφωσή τους έναντι των συναδέλφων τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει δε τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών που διδάσκουν μικρούς μαθητές χρειάζονται εξειδικευμένη κατάρτιση σε γλωσσικό, παιδαγωγικό, ψυχολογικό και πολιτιστικό επίπεδο καθώς και ιδιαίτερες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Garton, Copland & Burns, 2010; Papp, 2011; Rixon, 2000).

Με βάση τα παραπάνω και δεδομένης της καινοτομίας του Έργου για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα και της ανύπαρκτης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για διδασκαλία ξένων γλωσσών σε τόσο μικρές ηλικίες στον τόπο μας, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή και περαιτέρω ανάπτυξη του προγράμματος αποτέλεσε εξαρχής μείζονα προτεραιότητα για την ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ.

2. Έρευνα αναγκών για το σχεδιασμό του προγράμματος

Με την εισαγωγή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' Δημοτικού υπήρχε άμεση ανάγκη για την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι γνωρίζαμε εξαρχής ότι δεν είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε τόσο μικρές ηλικίες και δεν είχαν επιμορφωθεί στη διάρκεια της καριέρας τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις διδασκαλίας στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Στην αρχή του Έργου είχαμε ελάχιστα στοιχεία στα χέρια μας για τον αριθμό των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, την εμπειρία τους, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, τα στοιχεία επικοινωνίας τους και του σχολείου τους, καθώς και για τους σχολικούς συμβούλους αγγλικής που θα μπορούσαν να συμβάλουν στο έργο της επιμόρφωσης. Λόγω του μικρού χρονικού διαστήματος μεταξύ της απόφασης της πολιτείας να εισαγάγει τα αγγλικά στην Α' και Β' Δημοτικού και της εφαρμογής του ΠΕΑΠ στα 800 ολοήμερα Δημοτικά σχολεία, η ομάδα Έργου του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει ποιοι και πόσοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν τοποθετηθεί στα πιλοτικά σχολεία και δίδασκαν σε Α' και Β' τάξη. Τα συγκεκριμένα στοιχεία που συνιστούν το προφίλ των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αφού σύμφωνα με αυτά θα μπορούσαν να εντοπιστούν και οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Χωρίς γνώση των αναγκών και των ιδιαίτερων συνθηκών των ολοήμερων σχολείων και χωρίς πληροφορίες για τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία αυτά δεν θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε εκ των προτέρων και να υλοποιήσουμε ένα ολοκληρωμένο και συστηματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Έτσι λοιπόν αποφασίστηκε, κατά τον πρώτο χρόνο της εφαρμογής του ΠΕΑΠ, το πρόγραμμα επιμόρφωσης να εστιάσει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Α' και Β' Δημοτικού, στην επιλογή και στην ενημέρωση επιμορφωτών και παράλληλα στη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων για το προφίλ των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

Στο πλαίσιο αυτό, με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του ΠΕΑΠ, διενεργήθηκαν δύο ενημερωτικές διημερίδες, μία στην Αθήνα και μία στη Θεσσαλονίκη, για τους σχολικούς συμβούλους αγγλικής και τους εκπαιδευτικούς αγγλικής της Α' και Β' Δημοτικού των νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης σχετικά με τη φιλοσοφία και την εφαρμογή του ΠΕΑΠ στα 800 ολοήμερα σχολεία. Το υλικό των διημερίδων καθώς και οι ομιλίες που βιντεοσκοπήθηκαν αναρτήθηκαν στην εκπαιδευτική πύλη του προγράμματος για να είναι άμεσα προσβάσιμα από όλους τους εκπαιδευτικούς στην επικράτεια. Παράλληλα, σχεδιάστηκε υλικό για να χρησιμοποιηθεί από τους σχολικούς συμβούλους για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα σεμινάρια εκπαιδευτικών στις περιοχές ευθύνης τους. Έτσι, διενεργήθηκαν 69 τετράωρα ενημερωτικά-επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς αγγλικής στις τάξεις Α΄ και Β΄ Δημοτικού σε όλη την επικράτεια από τους επιμορφωτές/σχολικούς συμβούλους αγγλικής το Δεκέμβριο του 2010 και τον Ιανουάριο του 2011. Τέλος, στην πρώτη χρονιά εφαρμογής του ΠΕΑΠ διεξήχθη εξειδικευμένη επιμόρφωση διάρκειας 3 μηνών (από τον Ιούνιο έως τον Αύγουστο του 2011) στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μικρές ηλικίες σε 15 συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς τάξεων ΠΕΑΠ.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πέρα από την αρχική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ΠΕΑΠ και την εφαρμογή του, θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε ένα εξειδικευμένο και στοχευμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, εφόσον συλλέγαμε στοιχεία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ, τις σχολικές μονάδες και τους διευθυντές τους. Έτσι, στον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ΠΕΑΠ διενεργήθηκαν έρευνες σε διαφορετικές ομάδες προκειμένου να έχουμε μία ξεκάθαρη εικόνα των εκπαιδευτικών και των

ιδιαίτερων αναγκών τους. Οι έρευνες που διενεργήθηκαν ήταν οι εξής:

- Στην αρχή της σχολικής χρονιάς διερευνήθηκε μέσω ερωτηματολογίου το προφίλ 897 εκπαιδευτικών που δίδασκαν τάξεις ΠΕΑΠ (π.χ. πληροφορίες για σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας, διδακτική εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η γνώμη τους για την εισαγωγή των αγγλικών στην Α' και Β΄ Δημοτικού).
- Συγκεντρώθηκαν στοιχεία για το προφίλ 1.135 εκπαιδευτικών ανά την Ελλάδα κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών συναντήσεων που πραγματοποίησαν οι σχολικοί σύμβουλοι.
- Διερευνήθηκε το προφίλ των σχολικών μονάδων μέσω διαδικτυακών ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι διευθυντές των σχολείων ΠΕΑΠ. Αυτοί παρείχαν πληροφορίες για τα σχολεία τους, τους δασκάλους και τους μαθητές τους. Τα στοιχεία αξιοποιήθηκαν σε έκθεση που συντάχθηκε από την ομάδα Εργασίας του ΠΕΑΠ.
- Στα μέσα της χρονιάς 2010-2011 ακολούθησε η αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού από 175 εκπαιδευτικούς μέσω ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν από τους σχολικούς συμβούλους.
- Με το τέλος της σχολικής χρονιάς 2010-2011 επιχειρήθηκε η συνολική αποτίμηση του Έργου μέσω διαδικτυακών ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από 405 εκπαιδευτικούς. Συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για την εμπειρία τους, τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων, το μαθητικό δυναμικό τους και τις σχολικές μονάδες που εργάστηκαν. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν για την περαιτέρω ανάπτυξη και τη βελτίωση του ΠΕΑΠ.

Τα αποτελέσματα των ερευνών ανέδειξαν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με το σώμα των επιμορφούμενων, τις ανάγκες τους και τα χαρακτηριστικά τους. Τα αποτελέσματα των ερευνών που ολοκληρώνονταν σταδιακά κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς ανέδειξαν τις δυσκολίες και τους ποικίλους παράγοντες που έπρεπε να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό ενός συστηματικού και ολοκληρωμένου προγράμματος επιμόρφωσης. Στον αρχικό προβληματισμό της ομάδας Έργου για τη φύση του προγράμματος επιμόρφωσης είχε αποφασιστεί να υλοποιηθεί η επιμόρφωση μέσω δια ζώσης σεμιναρίων κατά τη διάρκεια του Έργου από ειδικά επιμορφωμένους επιμορφωτές (σχολικούς συμβούλους και εξωτερικούς συνεργάτες με εμπειρία στην επιμόρφωση), με τους οποίους θα ανέπτυσσε η ομάδα Έργου το απαραίτητο υλικό. Παράλληλα, και προκειμένου να γίνει εφικτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλη την επικράτεια, αποφασίστηκε να υιοθετηθεί το μοντέλο επιμόρφωσης των πολλαπλασιαστών [cascade model of training], στο οποίο επιμορφώνονται αλυσιδωτά ολοένα και μεγαλύτερες ομάδες επιμορφούμενων ως επιμορφωτές (πολλαπλασιαστές), οι οποίοι με τη σειρά τους επιμορφώνουν νέες ομάδες επιμορφούμενων. Τα αποτελέσματα των συνεχών ερευνών που εκπονήθηκαν στα πλαίσια του έργου της εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος και της εφαρμογής του ανέτρεψαν τον αρχικό σχέδιο του προγράμματος επιμόρφωσης για το ΠΕΑΠ.

3. Αποτελέσματα της έρευνας για το προφίλ των εκπαιδευτικών

Αναφέρονται παρακάτω επιλεκτικά μερικά από τα στοιχεία που καθόρισαν την απόφαση της ομάδας Έργου να εγκαταλείψει την ιδέα της δια ζώσης επιμόρφωσης και να στραφεί στη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού προγράμματος επιμόρφωσης για το ΠΕΑΠ.

Από ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 897 εκπαιδευτικούς (163 μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και 734 κατά τη διάρκεια επιμορφωτικών σεμιναρίων) από το σύνολο των

2000 εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ προέκυψε ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών ήταν αποσπασμένοι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ότι πάνω από το 1/3 ήταν ωρομίσθιοι. Το 47% του δείγματος είχαν πολυετή εμπειρία (11-20 έτη) διδασκαλίας στη δημόσια εκπαίδευση, αλλά σχεδόν το 1/3 είχε διδακτική εμπειρία *αποκλειστικά* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πλειοψηφία του δείγματος (61,7%) των εκπαιδευτικών δεν είχαν καμία εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές κάτω των 8 ετών. Κατά μέσο όρο οι τάξεις ΠΕΑΠ είχαν 20 μαθητές, από τους οποίους σημαντικό ποσοστό ήταν μαθητές άλλων εθνικοτήτων. Συγκεκριμένα, το 89,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος ανέφεραν ότι είχαν 1 έως 10 μαθητές άλλων εθνικοτήτων στην Α' Δημοτικού και το 92,3% ανέφεραν ότι είχαν 1 έως 10 μαθητές άλλων εθνικοτήτων στη Β' Δημοτικού. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65%) ανέφερε ότι είχαν 1 έως 5 μαθητές στην Α' Δημοτικού που έκαναν αγγλικά εκτός σχολείου, ενώ για τη Β' Δημοτικού ο μέσος όρος των μαθητών που έκανε αγγλικά εκτός σχολείου ήταν μεγαλύτερος.

Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ στη διδασκαλία μικρών μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αντιμετώπιζε λίγη έως μεγάλη δυσκολία σε θέματα που αφορούσαν στη διαχείριση των μαθητών και της σχολικής τάξης (να συγκεντρώνονται οι μαθητές, να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης και να σέβονται τους άλλους, βλ. Πίνακα). Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε δυσκολίες στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών (53%) και στη δημιουργία δραστηριοτήτων (58,3%), ενώ πολλοί (76,6%) ήταν οι εκπαιδευτικοί που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανεύρεση γραφικής ύλης. Ο στατιστικός συσχετισμός της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν ανέδειξε μια τάση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες με τόσο μικρούς μαθητές, αλλά και με το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν οργανική θέση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Συναντάτε δυσκολία στα παρακάτω;	Μεγάλη δυσκολία %	Λίγη δυσκολία %	Καθόλου δυσκολία %
Να συγκεντρώνονται οι μαθητές σε ό,τι κάνουν στην τάξη	17,2	75,9	6,8
Να ανταποκρίνονται οι μαθητές στους κανόνες της τάξης	23,8	70,2	5,9
Να σέβονται τους άλλους	15	70,7	14,3
Να προσαρμόζετε τις δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών σας	3,8	49,2	47
Να σχεδιάζετε μόνοι σας δραστηριότητες για το μάθημά σας	7,3	51	41,7
Να αντιμετωπίζετε τις ανησυχίες των γονέων	2,9	32,8	64,6
Να συνεργάζεστε με το δάσκαλο της τάξης	4,3	16,6	79,1
Να εξασφαλίζετε υλικά/ γραφική ύλη για το μάθημα	27,1	49,5	23,4

Πίνακας: Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές Α΄και Β΄Δημοτικού

Τα αποτελέσματα από την έρευνα για το προφίλ των εκπαιδευτικών ανέδειξαν μία από τις εγγενείς δυσκολίες του προγράμματος επιμόρφωσης, την πολυπλοκότητα των επιμορφωτικών αναγκών του σώματος των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ. Δεδομένου ότι:

- περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν αρκετά έμπειροι (11-20 έτη διδα-

σκαλίας) και πάνω από το 60% είχε εμπειρία διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά, παρά την εμπειρία τους, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάνει ποτέ συστηματική επιμόρφωση σε θέματα μεθοδολογίας στη διδασκαλία πολύ μικρών μαθητών,

- το 1/3 των εκπαιδευτικών είχαν διδακτική εμπειρία από 1-5 έτη χωρίς καμία επιμόρφωση,
- περισσότεροι από το 60% των εκπαιδευτικών δεν είχαν καμία διδακτική εμπειρία με πολύ μικρούς μαθητές, που σημαίνει ότι η πλειοψηφία τους δεν ήταν εξοικειωμένοι ούτε με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ούτε με τις προκλήσεις που προκύπτουν με τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, και
- υπήρχε μεγάλος αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών,

έγινε ξεκάθαρο ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης απευθύνεται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά αλλά και ανάγκες. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα επιμόρφωσης έπρεπε να συμπεριλάβει και γενικές αλλά και πιο εξειδικευμένες θεματικές ενότητες, ώστε να καλύψει τις ανάγκες και των έμπειρων αλλά και των σχετικά άπειρων εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε γνωστό ότι λόγω συγχωνεύσεων τα σχολεία του ΠΕΑΠ το σχολικό έτος 2011-2012 θα γίνονταν 960 (από 800 που ήταν την πρώτη χρονιά εφαρμογής). Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό προσωπικό στα πιλοτικά σχολεία από την έναρξη του προγράμματος μέχρι την επόμενη σχολική χρονιά θα άλλαζε κατά 40%. Αυτό το γεγονός δημιούργησε επιπλέον ανάγκες επιμόρφωσης για τους νέους εκπαιδευτικούς που θα συνεργάζονταν με το πρόγραμμα, καθώς ακόμη και ο αριθμός τους ήταν μεγαλύτερος σε σύγκριση με την πρώτη σχολική χρονιά. Επιπλέον, προς το τέλος της πρώτης χρονιάς εφαρμογής του ΠΕΑΠ ξεκίνησε η διαδικασία επιλογής νέων σχολικών συμβούλων, διαδικασία που έληξε το Δεκέμβριο της επόμενης σχολικής χρονιάς. Αυτή η μεγάλη καθυστέρηση στην επιλογή των σχολικών συμβούλων είχε ως αποτέλεσμα οι επιμορφωτές του προγράμματος να είναι στην ουσία ανενεργοί κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου της σχολικής χρονιάς 2011-2012 και άρα να μην μπορούν να συμβάλουν στο έργο της ενημέρωσης των νέων πλέον εκπαιδευτικών των τάξεων ΠΕΑΠ. Οι εξωγενείς και μη προβλέψιμοι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω έκαναν σαφές το γεγονός ότι ο σχεδιασμός ενός συνεκτικού επιμορφωτικού προγράμματος βασισμένου σε δια ζώσης σεμινάρια που θα υλοποιούσε το σώμα των επιμορφωτών κατά τα τρία έτη πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος δεν ήταν εφικτός λόγω των συνεχών αλλαγών στη σύσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα έπρεπε να διαμορφωθεί ανεξάρτητα από τις αλλαγές της σύστασης του εκπαιδευτικού προσωπικού ή του σώματος των επιμορφωτών μας.

Τέλος, άλλοι παράγοντες επίσης ενέτειναν την απόφαση της ομάδας Έργου να εγκαταλείψει το αρχικό σχέδιο της δια ζώσης επιμόρφωσης με τη μέθοδο των πολλαπλασιαστών. Παρά τις συνειδητές προσπάθειες της ομάδας Έργου να διερευνήσει το προφίλ και τις επιμορφωτικές ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, καταφέραμε να συγκεντρώσουμε στοιχεία από λιγότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς στα πιλοτικά σχολεία, παρόλο που α) έγιναν σεμινάρια από τους σχολικούς συμβούλους σε όλη την Ελλάδα και β) οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και ηλεκτρονικά. Το γεγονός ότι δεν έγινε εφικτή η επικοινωνία με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ δημιούργησε αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα του αρχικού σχεδίου επιμόρφωσης. Παράλληλα, δεδομένου ότι ικανός αριθμός πιλοτικών σχολείων ΠΕΑΠ είναι σε απομακρυσμένες περιοχές και νησιά της Ελλάδας, τα δια ζώσης σεμινάρια γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς είναι εξαιρε-

τικά χρονοβόρα, δαπανηρά και απαιτούσαν μεγάλο αριθμό ανθρώπινου δυναμικού. Ακολουθώντας έτσι το αρχικό σχέδιο επιμόρφωσης ήταν δύσκολο να διασφαλιστεί η ποιότητα και η «αξιοπιστία» της επιμόρφωσης μέσω της αλληλουχίας. Ήταν δύσκολο να συντονιστεί μεγάλος αριθμός επιμορφωτών (οι οποίοι δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις μεθοδολογίας διδασκαλίας για μικρούς μαθητές) και να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε όλη την Ελλάδα θα λάμβαναν υψηλού επιπέδου επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση δεν μπορούσε να εστιάσει μόνο σε δια ζώσης σεμινάρια από εκπαιδευμένους πολλαπλασιαστές. Για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες επιμόρφωσης, ποσοτικά και ποιοτικά, έπρεπε να δημιουργηθεί ηλεκτρονικό πρόγραμμα, αποτελούμενο από μια σειρά θεματικών που θα εστιάζει σε διαφορετικές πλευρές της μεθοδολογίας και που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών (και των έμπειρων αλλά και των νεότερων στο χώρο της διδασκαλίας). Το επιμορφωτικό υλικό διαμορφώθηκε και για δια ζώσης σεμινάρια, που θα πραγματοποιούνται από τους σχολικούς συμβούλους.

4. Το ηλεκτρονικό πρόγραμμα

Η απόφαση να γίνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε συνδυασμό με δια ζώσης σεμινάρια από επιμορφωτές καθορίστηκε μεν από τα αποτελέσματα των ερευνών, αλλά συνέτειναν στην απόφαση αυτή και δεδομένα και αποτελέσματα από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Τα ηλεκτρονικά προγράμματα επιμόρφωσης είναι πλέον διαδεδομένα σε διεθνές επίπεδο, γιατί προσφέρουν πολλαπλά οφέλη σε εργαζόμενους εκπαιδευτικούς κάνοντας χρήση νέων τρόπων μετάδοσης της γνώσης και επιτρέποντας νέες μορφές διάδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Elliot, 2007). Δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους, να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιλέξουν. Στην ηλεκτρονική επιμόρφωση δεν υπάρχουν περιορισμοί στον αριθμό των εκπαιδευτικών που μπορούν να επιμορφωθούν, καθιστώντας αυτή τη μορφή επιμόρφωσης οικονομικά ανταποδοτική σε σχέση με τη συμβατική επιμόρφωση και αποτελεσματική (Gonzalez & Vodicka, 2008; Vogel, 2006). Έτσι, όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999), σε περίπτωση προώθησης καινοτομιών στην εκπαίδευση μπορούν με τον τρόπο αυτό να επιμορφωθούν άμεσα και τάχιστα όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης εμπεριέχουν και προωθούν ποικιλία παιδαγωγικών πρακτικών και χαρακτηρίζονται από ενεργητικές μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές τεχνικές (Baker, 2003; Browne, 2005). Είναι δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, εύκολα στη πρόσβαση από διαφοροποιημένους μαθητικούς πληθυσμούς προσφέροντας νέες συναρπαστικές μαθησιακές ευκαιρίες (Kenngwe & Kidd, 2010). Σε έρευνα που έγινε σε πανεπιστήμια της Αμερικής, η πλειοψηφία των φοιτητών ανέφεραν ότι προτιμούν τα ηλεκτρονικά προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης από τη συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση (Hannay & Newvine, 2006).

Σε σύγκριση με συμβατικές δια ζώσης μορφές επιμόρφωσης, τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης είναι εξίσου ή και πιο αποτελεσματικά στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, εάν πληρούν ορισμένες προδιαγραφές. Αυτές είναι:

- να λαμβάνουν υπόψη και να βασίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων,
- να προωθούν δεξιότητες αυτομόρφωσης,
- το περιεχόμενό τους να είναι σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα και να αντλείται από την εκπαιδευτική πράξη και τη σχολική πραγματικότητα για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν τη σύνδεση θεωρί-

ας με την πράξη,

- να είναι ευέλικτα στη δομή τους, στοχεύοντας στις ποικίλες κατά τόπους εκπαιδευτικές ανάγκες,
- να ενσωματώνουν ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες,
- να εμπεριέχουν οπτικά και κιναισθητικά στοιχεία καθώς και δραστηριότητες κριτικής σκέψης για να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες και μαθησιακά στυλ, και
- οι εκπαιδευτικοί να μετέχουν ενεργά στη μάθηση και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες παρατήρησης και κριτικού αναστοχασμού.

Ο σχεδιασμός του ηλεκτρονικού προγράμματος επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ βασίστηκε στις παραπάνω προδιαγραφές. Το ηλεκτρονικό πρόγραμμα επιμόρφωσης απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς αγγλικής που διδάσκουν στην Α', Β' και Γ' Δημοτικού. Σκοπός του προγράμματος επιμόρφωσης είναι να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με το πώς σκέπτονται και πώς μαθαίνουν τη γλώσσα οι μικροί μαθητές, καθώς και με μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές κατάλληλες για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και των σχολικών μονάδων. Το ηλεκτρονικό πρόγραμμα επιμόρφωσης με τίτλο *Teaching English to Early Young Learners (TELL)* είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα και αποτελείται από αυτοδύναμες θεματικές ενότητες που εστιάζουν σε διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας σε τάξεις μικρών μαθητών. Μια θεματική, η πιο μεγάλη από άποψη περιεχομένου, είναι εισαγωγική και προσφέρει το γενικό θεωρητικό πλαίσιο για διδασκαλία σε τάξεις μικρών μαθητών. Σκοπός αυτής της θεματικής είναι να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με βασικές αρχές και αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τη γνωστική, γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη μικρών μαθητών και με τρόπους διαχείρισης της σχολικής τάξης. Άλλες θεματικές ενότητες αφορούν σε παιδαγωγικές πρακτικές και χρήση υλικού για μικρές ηλικίες μαθητών. Τα θέματα των ενοτήτων αυτών έχουν βασιστεί σε παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούνται συστηματικά στο υλικό του ΠΕΑΠ (χρήση παραμυθιών/ιστοριών, θεατρικού παιχνιδιού, τραγουδιών, κ.λπ.). Περιλαμβάνονται και θεματικές ενότητες που αφορούν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα για μικρούς μαθητές (βλ. http://rcel.enl.uoa.gr/peap/training/ilektroniko-programma-epimorfosis).

Όλες οι ενότητες έχουν την ίδια δομή και ακολουθούν παρόμοιους τρόπους πλοήγησης. Η κάθε ενότητα περιέχει πληροφορίες αναφορικά με τις θεωρητικές αρχές του θέματος που πραγματεύεται καθώς και ποικίλες δραστηριότητες αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και κριτικής παρατήρησης της διδασκαλίας. Για τις ανάγκες ανάπτυξης του επιμορφωτικού υλικού βιντεοσκοπήθηκαν πραγματικές τάξεις ΠΕΑΠ και σε όλες τις θεματικές ενότητες υπάρχουν δραστηριότητες κριτικής παρατήρησης βασισμένες σε αποσπάσματα από πραγματικά μαθήματα ΠΕΑΠ. Όλες οι δραστηριότητες συνοδεύονται από απαντήσεις ή ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Οι ενότητες μπορούν να μελετηθούν με οποιαδήποτε σειρά και όσες φορές θέλουν οι εκπαιδευτικοί. Μπορούν να διατρέξουν τα περιεχόμενα κάθε ενότητας σειριακά (χρησιμοποιώντας τα βέλη πλοήγησης) ή να αξιοποιήσουν τον πίνακα περιεχομένων στην αριστερή πλευρά (left sidebar), ο οποίος επιτρέπει ανά πάσα στιγμή να μεταβούν οι εκπαιδευτικοί σε όποιο επιμέρους κεφάλαιο της ενότητας θέλουν να μελετήσουν. Αναλυτικές πληροφορίες για την πλοήγηση και τις οπτικοακουστικές ρυθμίσεις του υλικού κάθε ενότητας βρίσκονται στην πάνω δεξιά γωνία κάθε ενότητας πατώντας το σύνδεσμο βοήθειας (helplink). Πέρα από την παρουσίαση πληροφοριών και τις ανάλογες δραστηριότητες αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και κριτικής παρατήρησης της διδασκαλίας, σε κάθε θεματική ενότητα υπάρχει σχετική

με το θέμα βιβλιογραφία και πηγές για ανεύρεση υλικού (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη και τις προδιαγραφές του ηλεκτρονικού προγράμματος επιμόρφωσης βλ. Παπαδοπούλου, ίδιος τόμος).

Στο πρόγραμμα επιμόρφωσης έχουν δικαίωμα πρόσβασης όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αγγλικά στην Α', Β' και Γ' Δημοτικού αφού εγγραφούν στην πλατφόρμα και αποκτήσουν κωδικό. Η πρώτη εισαγωγική ενότητα είναι «ανοιχτή» σε όλους τους εκπαιδευτικούς και δεν απαιτείται κωδικός πρόσβασης προκειμένου να εξοικειωθούν με το αντικείμενο και τη μορφή του η-μαθήματος.

Όσον αφορά στην υλοποίηση δια ζώσης σεμιναρίων από τους επιμορφωτές του προγράμματος, έχει σχεδιαστεί ειδικό πεδίο στην πλατφόρμα επιμόρφωσης όπου μπορούν (εφόσον αποκτήσουν ειδικό κωδικό πρόσβασης) να κατεβάσουν όλες τις δραστηριότητες των θεματικών με τις απαντήσεις τους και όλο το βιντεοσκοπημένο υλικό που χρησιμοποιείται για τις δραστηριότητες παρατήρησης. Οι επιμορφωτές, ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχουν στην περιοχή ευθύνης τους και ανάλογα με τον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους για τα σεμινάρια, μπορούν να σχεδιάσουν στοχευμένα σεμινάρια χρησιμοποιώντας και προσαρμόζοντας τις πληροφορίες που περιέχονται σε κάθε θεματική και επιλέγοντας τις ανάλογες δραστηριότητες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την ολοκλήρωση της κάθε ενότητας το υλικό αποστέλλεται σε 4-5 αξιολογητές από διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων (εκπαιδευτικούς με αυξημένη εμπειρία στη διδασκαλία πολύ μικρών μαθητών, σχολικούς συμβούλους, ειδικούς στην ηλεκτρονική μάθηση/επιμόρφωση), που αξιολογούν την κάθε θεματική βάσει ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη για την τελική διαμόρφωση της θεματικής ενότητας. Παράλληλα έχει σχεδιαστεί και η αξιολόγηση του υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Με την ολοκλήρωση κάθε θεματικής ενότητας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποστείλουν τα σχόλιά τους συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, το οποίο βρίσκεται στο τελευταίο πεδίο του πίνακα περιεχομένων κάθε ενότητας και ως σύνδεσμος στην πάνω αριστερή γωνία (send us feedback link).

Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα έχει μόλις αρχίσει να αναπτύσσεται και δεν έχει προβληθεί επαρκώς σε όλους τους εκπαιδευτικούς ΠΕΑΠ, το ηλεκτρονικό πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει αξιολογηθεί πολύ θετικά από όσους εκπαιδευτικούς έχουν μελετήσει τις προσφερόμενες θεματικές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επίδρασης που διενεργήθηκε τον Μάιο του 2013 (βλέπε Καραβά & Ζουγανέλη, ίδιος τόμος), η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που το παρακολούθησαν το έκριναν ως αποτελεσματικό για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Υπολείπεται, βέβαια, η συστηματική αξιολόγηση του προγράμματος από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα, η εμβέλεια και η επίδρασή του.

Βιβλιογραφία

Baker, A. (2003). Faculty development for teaching online: Educational and technological issues. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 34*(6), 273-278.

Browne, E. (2005). Structural and pedagogical change in further and higher education: A case study approach. *Journal of Further and Higher Education, 29*(1), 49-59.

Carter, V. (1996). Do media influence learning? Revisiting the debate in the context of distance education. *Open Learning, 11*(3), 31-40.

Elliot, D. (2007). Recent trends in online teacher training. *IATEFL CALL Review*, *Summer 2007*, 11-18.

Emery, H. (2012). A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development. *ELT Research Papers, 12/08*. British Council/University of Essex.

Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research Papers, 11/01*. British Council.

Gonzalez, L. & Vodicka, D. (2008). Professional learning: New strategies. *Leadership, 37*(4), 8-12.

Hannay, M. & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching, 2*(1), 1-11.

Jung, I. S. & Choi, S. H. (1999). A study on factors that affect on effectiveness of online open and distance training in a large corporate setting. *Korea Journal of Educational Research, 37*(1), 369-388.

Karavas-Doukas, E. (1998). Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past. In P. Rea-Dickens & K. Germaine (Eds.), *Managing Evaluation and Innovation: Building Bridges* (pp.25-50). London: Longman.

Keengwe, J. & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6*(2), 533-541.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β': Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Mestre, L. (2006). Accommodating diverse learning styles in an online learning environment. *Reference and User Services Quarterly, 42*(2), 27-32.

Nikolov, M. & Djigunovic, J. M. (2011). All shades of every colour: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 95-119.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Final report.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Διατμηματική Επιτροπή για την Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Papp, S. (2011). *Impact of Assessment on the Teaching and Learning of Young Learners of English: Results of a Large Scale Survey on Young Learner Assessment*. Cambridge UK: University of Cambridge ESOL examinations.

Rixon, S. (2000). *Worldwide survey of primary ELT*. Warwick: CELTE, University of Warwick/British Council.

Russell, T. (1998). *The No Significant Difference Phenomenon as Reported in 248 Research Reports, Summaries and Papers.* Raleigh, NC.: North Carolina State University.

Thompson, M. M. (1996). Distance delivery of graduate-level teacher education: Beyond parity claims. *Journal of Continuing Higher Education, 44*(3), 29-34.

Thompson, M. M. & Chute, A. G. (1998). A vision for distance education: networked learning environments. *Open Learning, 13*(2), 4-11.

Verduin, J. R. & Clark, T. A. (1991). *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*. San Franscisco: Jossey-Bass.

Vogel, C. (2006). *Professional Development: Training Day*. Availanle at: www.districtadministration.com

Willis, B. (1993). *Distance Education: A Practical Guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Ευδοκία Καραβά & Καίτη Ζουγανέλη

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας μέσω ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου που στόχο είχε να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ καθώς και την επίδραση που είχε αυτό το πρόγραμμα στις θεωρίες και πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ σχετικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές. Η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων αναδεικνύει τη θετική συμβολή και των δύο παραμέτρων επίδρασης που εξετάστηκαν στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα επίσης καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωσή τους απαραίτητη και διαρκή διαδικασία και τείνουν να προσβλέπουν σε μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Με αφορμή τις ανάγκες που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί, στο άρθρο παρουσιάζονται βελτιωτικές προτάσεις για την ανάπτυξη μιας περισσότερο ενδοσχολικής μορφής επιμόρφωσης που ενθαρρύνει, διευκολύνει και ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και προκαλεί τον αναστοχασμό και την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της διδασκαλίας στο οικείο πλαίσιο.

1. Εισαγωγή

Στα πρώτα στάδια της εφαρμογής ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται περισσότερο με φόβο για το νέο και τις αλλαγές που θα επιφέρει στους ίδιους, καθώς και με τη συνειδητοποίηση της ανάγκης να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες για την καινοτομία. Επίσης, πολλές φορές οι ανησυχίες τους αφορούν τη διδασκαλία και τις συνέπειες που μπορεί να προκληθούν από την αλλαγή στην καθημερινή διδακτική πρακτική και στη σχέση τους με τους μαθητές (Vaughan, 2002). Μέσω της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το «τι σημαίνει το νέο για μένα;» απαλύνονται και έρχονται στο προσκήνιο ανησυχίες σχετικές με το «πώς θα εφαρμόσω το νέο;» και «τι αλλαγές χρειάζεται να κάνω στις θεωρητικές μου θέσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τις πρακτικές μου;». Ο Fullan (2007) εξετάζοντας το θέμα της βελτίωσης των εκπαιδευτικών από ολιστική άποψη αναφέρεται στην «επαγγελματική ανάπτυξη» υποστηρίζοντας ότι στόχος των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να προκαλέσουν αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική, στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθώς και στην πρόοδο της γνώσης για τους μαθητές, παρεμβαίνοντας με τρόπο συστηματικό και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει έρευνα που διενεργήθηκε για τις ανάγκες του ΠΕΑΠ επικεντρώνοντας στο «Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών» και να διερευνήσει την επίδραση που έχει στις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις θεωρητικές αρχές για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μικρούς μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν στοιχεία της συμβολής της επιμόρφωσης στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους

στην περαιτέρω ανάπτυξη του ΠΕΑΠ, καθώς και αδυναμίες του προγράμματος που απαιτούν μέριμνα. Κυρίως, όμως, φέρνουν στην επιφάνεια τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη και παρέχουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που ανατροφοδοτούν την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση του ΠΕΑΠ.

Στο πρώτο μέρος του άρθρου γίνεται σύντομη αναφορά στο πλαίσιο και τη μορφή του «Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ» και ακολουθεί η περιγραφή της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που αποτελούν αφορμές για την ανάληψη δράσης για βελτίωση του προγράμματος ή και για περαιτέρω έρευνα.

2. Το πρόγραμμα: Πλαίσιο και χαρακτηριστικά

Συχνά αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών η ανάγκη να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσής τους, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της τάξης αλλά και στις εξελίξεις της επιστήμης με αναφορά στο γνωστικό τους αντικείμενο. Αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι βραχύχρονα σεμινάρια που διεξάγονται από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότητας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Χρήσιμες πληροφορίες που ενισχύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση παρέχονται από την Ευρωπαϊκή Έρευνα για τις Γλωσσικές Δεξιότητες, στην οποία η χώρα μας συμμετείχε[1] το 2011. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας για την Ελλάδα, όπως αναφέρονται στην ενδιάμεση εθνική έκθεση (Dendrinos & Zouganeli, 2012) μικρός αριθμός εκπαιδευτικών αγγλικής και γαλλικής έχει πρόσβαση σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση οποιασδήποτε μορφής. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η επιμόρφωσή τους πραγματοποιείται μέσω σεμιναρίων διάρκειας τριών ωρών, εντός του εργασιακού τους χρόνου και όχι εντός του διδακτικού ωραρίου. Το περιεχόμενο των σεμιναρίων επικεντρώνεται εξίσου σε θέματα σχετικά με τη θεωρία της διδακτικής και σε πρακτικές εφαρμογές. Αν και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι υποχρεωτική για την επαγγελματική τους βελτίωση, δεν τη θεωρούν προαπαιτούμενο για τη βαθμολογική τους εξέλιξη.

Στο πλαίσιο που ορίζεται από τις προαναφερόμενες συνθήκες ο σχεδιασμός του προγράμματος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να διδάξουν στις τάξεις Α΄ και Β΄ του δημοτικού σχολείου σύμφωνα με το ΠΕΑΠ έπρεπε να λάβει υπόψη μια σειρά παραμέτρων που σχετίζονται αφενός με θεσμικούς περιορισμούς, όπως η διάρκεια μιας επιμορφωτικής δράσης εντός του σχολικού χρόνου, και αφετέρου με την ανάγκη να συμπεριληφθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε επιμόρφωση, η οποία στοχεύει στο μετασχηματισμό (Darling-Hammond, 2006), δεδομένης της καινοτομικής φύσης του ΠΕΑΠ.

Εκτενής περιγραφή των περιορισμών του εκπαιδευτικού συστήματος και της επίδρασής τους στο σχεδιασμό του προγράμματος επιμόρφωσης γίνεται από την Καραβά (ίδιος τόμος). Εδώ, περιοριζόμαστε στο να αναδείξουμε μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά του, τα οποία διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια των τριών ετών της πιλοτικής εφαρμογής του ΠΕΑΠ, και να τονίσουμε τον πολυμορφικό χαρακτήρα που απέκτησε, έτσι ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό και να διασφαλιστεί η βιωσιμότητά του.

Το κύριο χαρακτηριστικό του προγράμματος για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ αφορά στη θεωρητική του βάση, η οποία στηρίζεται στη βεβαιότητα ότι για την επιτυχία της εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος δεν αρκεί να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν περιστασια-

κά οι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, είναι αναγκαίο να τους δοθούν ερεθίσματα και ευκαιρίες για συνεχή ενημέρωση, εκπαίδευση και κατάρτιση, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τις αλλαγές που καλούνται να ενσωματώσουν στις πρακτικές τους και να τις βιώσουν in vitro πριν τις εφαρμόσουν στη δική τους τάξη. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό του είναι η ευελιξία, η οποία επιτρέπει την προσαρμογή των διαδικασιών και των μορφών επιμόρφωσης, ανάλογα με την ανατροφοδότηση που παρέχεται από τη συνεχή έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της παρακολούθησης της εφαρμογής του ΠΕΑΠ.

Στοχεύοντας στην επαγγελματική βελτίωση όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών αγγλικής που διδάσκουν στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το «Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ» παρέχεται:

- εξ αποστάσεως, με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ,
- δια ζώσης, μέσω δικτύου συνεργασιών που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στην ομάδα υλοποίησης του ΠΕΑΠ στο ΕΚΠΑ και σε σχολικούς συμβούλους αγγλικής,
- μέσω τηλεδιάσκεψης.

3. Η επίδραση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς

3.1 Σκοπός και θεωρητικές αρχές

Προκειμένου να εκτιμηθεί η επίδραση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν στο ΠΕΑΠ κατά τα τρία πρώτα χρόνια της πιλοτικής του εφαρμογής, σχεδιάστηκε έρευνα που υλοποιήθηκε από τις 22 Απριλίου έως τις 20 Μαΐου 2013. Μέσω της έρευνας η επιδίωξη ήταν, επίσης, να αξιολογηθούν τα ισχυρά στοιχεία και οι αδυναμίες της επιμόρφωσης, να εξαχθούν συμπεράσματα για τις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για εκπαίδευση και κατάρτιση και να υπάρξει ανατροφοδότηση πολύτιμη για την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση του ΠΕΑΠ.

Για το σχεδιασμό της έρευνας και την ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου (βλ. Παράρτημα 10), η ερευνητική ομάδα στο RCeL[2] στηρίχθηκε στη θεωρητική αρχή ότι με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» δεν εννοούμε μόνο την επιμόρφωση για την ανάπτυξη ή και τη βελτίωση ικανοτήτων, αλλά κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τυπικά και άτυπα μέσα υποστήριξης των εκπαιδευτικών για να αποκτήσουν νέες ικανότητες, να αναπτύξουν νέες απόψεις για την παιδαγωγική ως θεωρία και ως ατομική πρακτική και να διερευνήσουν το περιεχόμενο και τα μέσα της εκπαίδευσης μέσα από νέες ή προχωρημένες οπτικές. Η αρχή αυτή διατυπωμένη από τον Fullan (2007) ενσωματώνει τον ισχυρισμό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται διά βίου και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί μέσα από την ενεργητική συμμετοχή στον αναστοχασμό και στην ανάλυση της διδακτικής πρακτικής (Fullan & Hargreaves, 1992).

Στο πλαίσιο των στόχων της έρευνας και με γνώμονα τη θεωρητική της βάση διατυπώθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους επηρέασε η διδακτική εμπειρία που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί στο ΠΕΑΠ τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις θεωρητικές τους αρχές για τη διδασκαλία μικρών μαθητών;
- Με ποιους τρόπους επηρέασε το πρόγραμμα τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις θεωρητικές τους αρχές για τη διδασκαλία μικρών μαθητών;

3.2 Δείγμα και εργαλεία της έρευνας

Η έρευνα εστίασε σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία στο ΠΕΑΠ, δηλαδή καθηγητές αγγλικής που διδάσκουν σε σχολεία ΕΑΕΠ από την αρχή της εφαρμογής του (2010-11) ή που έχουν διδάξει

για μία ή δύο χρονιές. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έγινε με την αξιοποίηση των δεδομένων (ηλεκτρονικές διευθύνσεις) που είχαμε στη διάθεσή μας από άλλες έρευνες που έχουν διενεργηθεί για τις ανάγκες παρακολούθησης και αξιολόγησης του ΠΕΑΠ. Αυτός ο τρόπος προσδιορισμού των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση του τελικού δείγματος ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκός για δύο βασικούς λόγους: πρώτον, διότι είχαμε στη διάθεσή μας, άμεσα, μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και, δεύτερον, είχαμε τη δυνατότητα να συντομεύσουμε σημαντικά το χρόνο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, θεωρούμε ότι ο συγκεκριμένος τρόπος διαμόρφωσης του τελικού δείγματος δεν διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επίσης, εμπεριέχει την πιθανότητα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να είναι μεροληπτικές, λόγω του ότι μάλλον οι περισσότερο αφοσιωμένοι στο πρόγραμμα δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, πιθανότητα που ωστόσο θα μπορούσε να υπάρχει σε οποιαδήποτε έρευνα με ερωτηματολόγιο.

Κατά την έναρξη της έρευνας απευθυνθήκαμε, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε 465 εκπαιδευτικούς στους οποίους δόθηκε χρόνος 15 ημερών για να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο. Επειδή μέχρι τη λήξη της πρώτης προθεσμίας η ανταπόκριση ήταν μέτρια (112 συμμετοχές), δόθηκε παράταση μιας εβδομάδας και παράλληλα έγινε υπενθύμιση σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Τελικά, 135 εκπαιδευτικοί ΠΕΑΠ συμμετείχαν στην έρευνα (ποσοστό απόκρισης 29%).

Ως βασικό εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο στα αγγλικά που διατέθηκε προς συμπλήρωση μέσω της πλατφόρμας Limesurvey. Ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο είναι εξίσου λειτουργικό όπως και ένα έντυπο, διότι εκείνοι που απαντούν έχουν τη δυνατότητα να το συμπληρώσουν στο χρόνο που διαθέτουν και επίσης μπορούν να επανέλθουν αν χρειάζεται να διακόψουν για κάποιο λόγο. Επίσης, ευνοεί την ανταπόκριση των ερωτώμενων σε ερωτήσεις που μπορεί να θεωρούνται «απειλητικές» διευρύνοντας την ευκαιρία να παραχθούν δεδομένα που αφορούν συναισθήματα ή πεποιθήσεις (Brace, 2004: 37). Ένα επίσης σημαντικό πλεονέκτημα του διαδικτυακού ερωτηματολογίου είναι ότι οι απαντήσεις καταχωρούνται κωδικοποιημένες κατά τη συμπλήρωση και έτσι είναι άμεσα διαθέσιμες για επεξεργασία και ανάλυση.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνητική ομάδα του RCeL και αναθεωρήθηκε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις έμπειρου ερευνητή και τις προτάσεις στατιστικού. Το αναθεωρημένο εργαλείο δόθηκε για πιλοτική συμπλήρωση σε τέσσερις εκπαιδευτικούς με χαρακτηριστικά ίδια με αυτά των εκπαιδευτικών που θα διαμόρφωναν το δείγμα. Το τελικό ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σύμφωνα με την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

3.3 Δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιλαμβάνει 12 ερωτήματα. Δομείται σε τέσσερα διακριτά μέρη, το πρώτο από τα οποία αφορά στα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (6 ερωτήματα) και τα τρία επόμενα δίνουν απαντήσεις στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, το δεύτερο μέρος αποτελείται από 1 ερώτημα με 13 δηλώσεις-προτάσεις βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η διδακτική εμπειρία που έχουν αποκτήσει στο ΠΕΑΠ έχει επηρεάσει τις γνώσεις τους, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, την αυτοπεποίθησή τους και τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία σε μικρούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν δηλώνοντας τη θέση τους σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη υπάρχουν έξι επιλογές που αντιστοιχούν στους τύπους επιμόρφωσης που διατίθενται από το πρό-

γραμμα. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τη/τις μορφή/ές επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει, επιλέγοντας μία ή περισσότερες απαντήσεις. Σκοπός αυτής της πρώτης ερώτησης είναι να διαπιστωθεί το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε κάθε μορφή επιμόρφωσης, έτσι ώστε να διαγνωσθούν ανάγκες για βελτίωση του προγράμματος επιμόρφωσης. Στην πρώτη ερώτηση περιλαμβάνεται η επιλογή «Άλλο». Στη δεύτερη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν την άποψή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα που έχουν για την επαγγελματική τους βελτίωση οι διάφορες μορφές επιμόρφωσης που διατίθενται από το πρόγραμμα. Εδώ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δηλώσουν άποψη ακόμη και για μορφές επιμόρφωσης που δεν έχουν παρακολουθήσει. Η επιλογή κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου ήταν σκόπιμη, διότι το ερώτημα διερευνά άποψη η οποία μπορεί να έχει διαμορφωθεί μέσα από την προσωπική εμπειρία ή να υποδηλώνει μια αντίληψη με συναισθηματική ή στερεοτυπική διάσταση. Για παράδειγμα, θεωρείται ότι οι νέες τεχνολογίες βοηθούν την επιμόρφωση και την εκπαίδευση. Ακόμη και εάν κάποιος εκπαιδευτικός δεν έχει λάβει επιμόρφωση στις ΤΠΕ, μπορεί να έχει διαμορφώσει άποψη.

Το ερώτημα στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει και αυτό 13 δηλώσεις-προτάσεις βαθμού συμφωνίας που διερευνούν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η εκπαίδευση ή/και η επιμόρφωση που έχουν λάβει έχει επηρεάσει θετικά τις γνώσεις τους, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, την αυτοπεποίθησή τους και την στάση τους απέναντι στη διδασκαλία σε μικρούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν δηλώνοντας τη θέση τους σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι επιλογές στο ερώτημα αυτό είναι ίδιες με τις επιλογές στο πρώτο ερώτημα του δεύτερου μέρους. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δύο ερωτημάτων κατά την επεξεργασία των δεδομένων μπορέσαμε να έχουμε διαφωτιστικές πληροφορίες σχετικά με τη σημαντικότητα της διδακτικής πράξης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στα ερωτήματα βαθμού συμφωνίας ή αξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να παραλείψουν μια ερώτηση ή να επιλέξουν την επιλογή ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ, σε περίπτωση που δεν μπορούσαν να εκφράσουν άποψη ή δεν ήθελαν να πάρουν θέση.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου δίνονται δύο (2) ανοικτές ερωτήσεις. Στην πρώτη οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχολιάσουν αν οι ανάγκες τους για επαγγελματική βελτίωση, ώστε να εφαρμόσουν το ΠΕΑΠ, έχουν καλυφθεί από το πρόγραμμα. Στη δεύτερη μπορούν να δηλώσουν τομείς στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της αγγλικής σε παιδιά στους οποίους χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση.

4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Προσωπικά στοιχεία του δείγματος

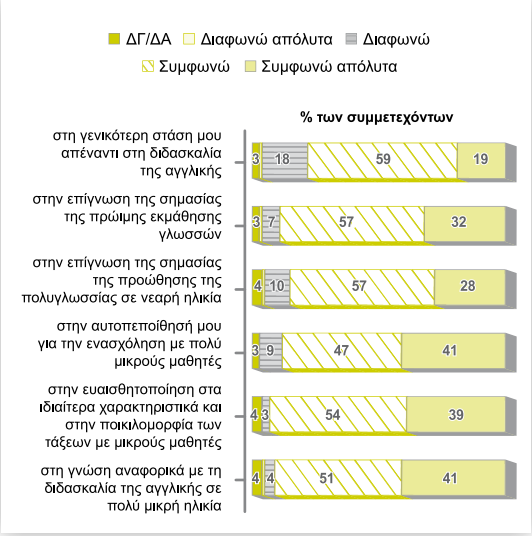
Με βάση τις ερωτήσεις από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορούσαν τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (90%) και ήταν ηλικίας 35+ (87%). Η πλειονότητα έχει χρησιμοποιήσει το υλικό ΠΕΑΠ τουλάχιστον για δύο χρόνια, ενώ σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν (97%) χρησιμοποιούν το υλικό ΠΕΑΠ μαζί με άλλο υλικό της επιλογής τους. Οι πιο συχνές πηγές υλικού που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν δραστηριότητες από το διαδίκτυο, ιστοσελίδες με μαθησιακό υλικό, φωτοτυπημένα φύλλα εργασίας, βίντεο από το διαδίκτυο και ιστορίες και τραγούδια που έφερναν οι ίδιοι. Μόνο 25% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι χρησιμοποιούν αποκλειστικά το υλικό του ΠΕΑΠ για τις τάξεις της Α΄ και Β΄ δημοτικού. Συμπεραίνουμε, λοι-

πόν, ότι η πλειοψηφία του δείγματος είχε εμπειρία με τη χρήση του υλικού ΠΕΑΠ και ήταν σε θέση να το εμπλουτίζει συστηματικά με υλικό από άλλες πηγές.

4.2 Διδακτική εμπειρία, στάσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τον αντίκτυπο της εμπειρίας που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο ΠΕΑΠ στις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητές τους καθώς και στην αυτοπεποίθησή τους και τις στάσεις τους απέναντι στη διδασκαλία σε μικρούς μαθητές. Αποτελείται από 1 ερώτημα με 13 δηλώσεις-προτάσεις βαθμού συμφωνίας. Για τις ανάγκες ανάλυσης των δεδομένων οι 13 δηλώσεις-προτάσεις χωρίστηκαν σε 3 αλληλοσχετιζόμενες κατηγορίες [Principal Component Analysis]: α) δηλώσεις που αφορούσαν την επίδραση σε στάσεις, απόψεις και θεωρίες διδασκαλίας (6 δηλώσεις), β) δηλώσεις που αφορούσαν την επίδραση σε επαγγελματικές ικανότητες (5 δηλώσεις) και γ) δηλώσεις που αφορούσαν την επίδραση σε τρόπους επαγγελματικής συνεργασίας (2 δηλώσεις). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει κατά κατηγορία.

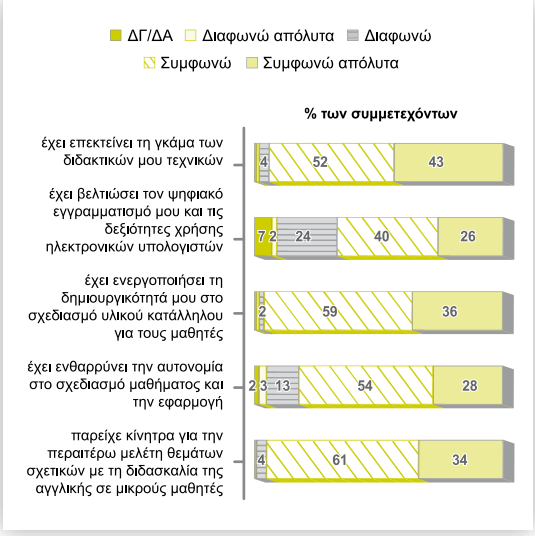
Όσον αφορά στην επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι η εμπειρία τους με το ΠΕΑΠ έχει επιδράσει θετικά στις στάσεις και στις απόψεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία σε μικρούς μαθητές. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η εμπειρία τους με το ΠΕΑΠ έχει συνεισφέρει σημαντικά στην ευαισθητοποίησή τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μικρών μαθητών και έχει διευρύνει τις γνώσεις τους αναφορικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε παιδιά (93% και 92% αντίστοιχα). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ενασχόλησή τους με πολύ μικρούς μαθητές (88%) και καλύτερη επίγνωση της σημασίας της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών (88%) και της πολυγλωσσίας για τις ηλικίες αυτές (85%). Τέλος, αν και το ένα τρίτο (1/3) των εκπαιδευτικών δεν δήλωσαν ξεκάθαρη θέση, για το 78% των εκπαιδευτικών η εμπειρία τους με το ΠΕΑΠ έχει συμβάλει στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στη διδασκαλία της αγγλικής γενικότερα και όχι μόνο με αναφορά στους μικρούς μαθητές. Οι παραπάνω πληροφορίες παρουσιάζονται περιληπτικά στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1

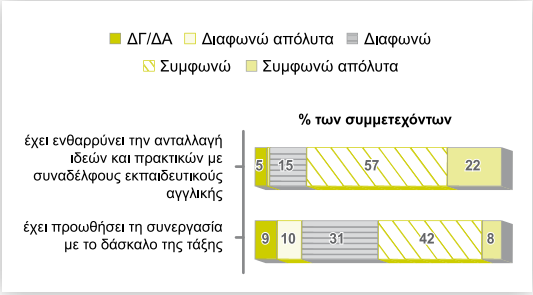
Το Διάγραμμα 2 δείχνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε δηλώσεις που αφορούν την επίδραση της εμπειρίας τους στις διδακτικές και τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων (95%) δήλωσε ότι η ενασχόλησή τους με το ΠΕΑΠ διεύρυνε την ποικιλία των διδακτικών τους πρακτικών, ενδυνάμωσε τη δημιουργικότητά τους στο σχεδιασμό κατάλληλων για την ηλικία των μαθητών δραστηριοτήτων και τους παρακίνησε να μελετήσουν περαιτέρω θέματα διδακτικής της ξένης γλώσσας σε παιδιά. Πολλοί εκπαιδευτικοί (82%), επίσης, δήλωσαν ότι η εμπλοκή τους με το ΠΕΑΠ ενίσχυσε την αυτονομία τους

στο σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών ενώ 66% των εκπαιδευτικών του δείγματος (40% Συμφωνώ, 26% Συμφωνώ απόλυτα) συμφωνούν ότι η εμπλοκή τους με το ΠΕΑΠ έχει βελτιώσει τις δεξιότητές τους στη χρήση Η/Υ. Είναι άξιο προσοχής ότι 25% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η εμπειρία τους με το ΠΕΑΠ δεν συνέβαλε στην περαιτέρω ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού τους. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη ανεπτυγμένες δεξιότητες χρήσης υπολογιστών. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψη ότι όλο το διδακτικό υλικό του ΠΕΑΠ, οι πληροφορίες για το πρόγραμμα καθώς και πρόσθετες δραστηριότητες που επικαιροποιούνται τακτικά διατίθενται ηλεκτρονικά, το εύρημα θεωρείται σημαντικό και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Οι πληροφορίες αυτές αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής τους εμπειρίας στις επαγγελματικές τους ικανότητες παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2

Το Διάγραμμα 3 παρουσιάζει τα αποτελέσματα ερωτήσεων που αφορούν την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στους τρόπους (συν)εργασίας των εκπαιδευτικών. Ενώ η πλειονότητα (79%) θεωρεί ότι η ενασχόλησή τους με το ΠΕΑΠ ενθάρρυνε τη συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς αγγλικής, δεν συνέβη το ίδιο με τον δάσκαλο τάξης. Μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι ενισχύθηκε η συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του ΠΕΑΠ.



Διάγραμμα 3

4.3 Είδη επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ: Απόψεις των εκπαιδευτικών

Το τρίτο και το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου εστίασαν στις επιμορφωτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ καθώς και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής βελτίωσης, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων (90%) δηλώνει την *αυτομόρφωση* ως μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στην οποία έχουν συμμετάσχει. Επίσης, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο (88%) δηλώνει οτι έχουν συμμετάσχει σε *σεμινάρια διοργανωμένα από τους σχολικούς συμβούλους*. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (47%) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες *αλληλοεπιμόρφωσης μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους της ειδικότητάς τους*. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις μορφές επιμόρφωσης για τη διεξαγωγή των οποίων το Παν/

μιο Αθηνών συνεργάστηκε με σχολικούς συμβούλους εμφανίζεται χαμηλή (δια ζώσης σεμινάρια 21%, σεμινάρια μέσω τηλεδιάσκεψης 13%). Το εύρημα εξηγείται από το γεγονός ότι διοργανώθηκε περιορισμένος αριθμός δια ζώσης σεμιναρίων από το Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, τα οποία έλαβαν χώρα κυρίως στο νομό Αττικής και στους νομούς Κορινθίας και Αργολίδας. Το ίδιο ισχύει και για τα σεμινάρια μέσω τηλεδιάσκεψης. Συμπεραίνεται ότι μερικοί από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτές τις μορφές επιμόρφωσης απάντησαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.[3]

Το Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης που αναπτύχθηκε για να προσφέρει την ίδια ποιότητα επιμόρφωσης και να είναι εύκολα προσβάσιμο σε όλους τους εκπαιδευτικούς (βλ. Παπαδοπούλου, ίδιος τόμος) δεν είχε ευρεία συμμετοχή (12% του δείγματος). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην έλλειψη ενημέρωσης για το πρόγραμμα αυτό είτε στην έλλειψη εμπειρίας και εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική μάθηση.



Διάγραμμα 4: Συμμετοχή σε δραστηριότητες επιμόρφωσης

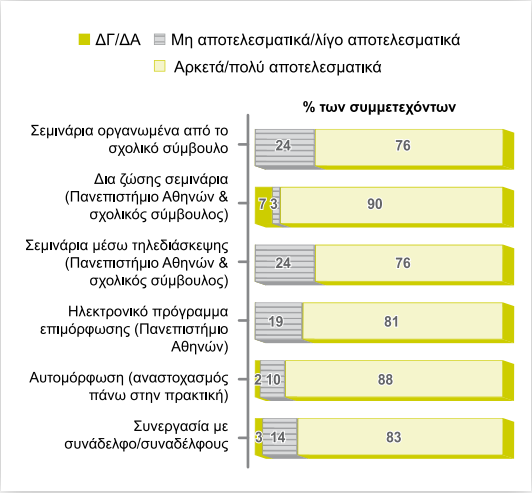
Με αναφορά στα παραπάνω δεδομένα, είναι ενδιαφέρον να εστιάσουμε στο μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν συμμετοχή στην «αυτομόρφωση». Δεδομένου ότι η αυτομόρφωση περιλαμβάνει το συστηματικό αναστοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη και την έρευνα με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχουμε ένα σημαντικό δεδομένο από αυτή την έρευνα σχετικά με το «πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί». Ωστόσο, θεωρούμε ότι η ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού είναι παρακινδυνευμένη λόγω της μάλλον ασαφούς έννοιας της «αυτομόρφωσης». Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα: είτε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επιμόρφωσης γιατί θεωρούν πιο αποτελεσματική τη διαδικασία της κριτικής ανατροφοδότησης και προσωπικής έρευνας, έχοντας αναπτύξει τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαδικασία αυτή, είτε ότι δεν επιμορφώνονται καθόλου.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επίσης να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα που αποδίδουν στις μορφές επιμόρφωσης που έχουν υλοποιηθεί για τις ανάγκες προετοιμασίας και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση του σχετικού ερωτήματος παρουσιάζονται παρακάτω και μπορούν να διαφωτίσουν τον προαναφερόμενο προβληματισμό.

Ενδιαφέρον παρουσίασε και ο τρόπος απάντησης του ερωτήματος που αφορούσε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς. Οι διάφορες μορφές επιμόρφωσης αξιολογηθήκαν από τους ερωτώμενους ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους ή την εμπειρία τους με τη δραστηριότητα αυτή. Έτσι, ενώ δεν είχαν συμμετάσχει (με βάση τα αποτελέσματα από την προηγούμενη ερώτηση) σε ανάλογη επιμορφωτική δραστηριότητα, 44% των εκπαιδευτικών έκριναν ως αποτελεσματικά τα σεμινάρια που οργανώνονται από τον σχολικό σύμβουλο, 25% τα σε-

μινάρια που υλοποιούνται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ για τα σεμινάρια μέσω τηλεδιάσκεψης και για το Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 21% και 24% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν αντίστοιχα θετική στάση. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση όσων δηλώνουν ότι *δεν* έχουν εμπλακεί στην αυτομόρφωση αλλά σε μεγάλο ποσοστό (71%) τη θεωρούν αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης καθώς και το μικρότερο ποσοστό (33%) όσων, αν και δεν έχουν συνεργασθεί με συνάδελφο, θεωρούν αυτή την πρακτική αποτελεσματική για την επαγγελματική τους βελτίωση. Ενδεχομένως η αξιολόγηση αυτή των εκπαιδευτικών βασίζεται σε προσωπικές αντιλήψεις ή θεωρητικές γνώσεις σχετικά με την επιμόρφωση, σε προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες ή ακόμη και στις απόψεις άλλων συναδέλφων που είχαν ανάλογη εμπειρία.

Στο κείμενο που ακολουθεί τα αποτελέσματα παρουσιάζονται επικεντρώνοντας στην αξιολόγηση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει στην ανάλογη επιμορφωτική δραστηριότητα (Διάγραμμα 5). Η εστίαση στις δραστηριότητες που έχει σχεδιάσει ή/και στις οποίες συμμετέχει το Πανεπιστήμιο Αθηνών δίνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (90%) που συμμετείχαν στα δια ζώσης σεμινάρια τα έκριναν θετικά και ανάλογη στάση δήλωσε το 76% και το 81% που έχουν εμπειρία των σεμιναρίων μέσω τηλεδιάσκεψης και του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης αντίστοιχα. Παρομοίως, η αυτομόφωση και η συνεργασία με συναδέλφους θεωρούνται αποτελεσματικές μορφές επιμόρφωσης από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν την ανάλογη εμπειρία (88% και 83% αντίστοιχα). Επίσης μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (76%) οι οποίοι θεωρούν αποτελεσματικά τα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων στα οποία συμμετείχαν.



Διάγραμμα 5: Απόψεις για την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης

4.4 Επίδραση των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης στις απόψεις και τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στην επίδραση των διαφορετικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στη βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους, της αυτοπεποίθησής τους και της στάσης τους απέναντι στη διδασκαλία σε μικρούς μαθητές. Αποτελείται από 1 ερώτημα με 13 δηλώσεις-προτάσεις βαθμού συμφωνίας. Για τις ανάγκες ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων οι 13 δηλώσεις/προτάσεις χωρίστηκαν σε 2 αλληλοσυσχετιζόμενες κατηγορίες [Principal Component Analysis]:

- επίδραση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στις στάσεις και τις προσωπικές θεωρίες για τη διδασκαλία
- επίδραση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων

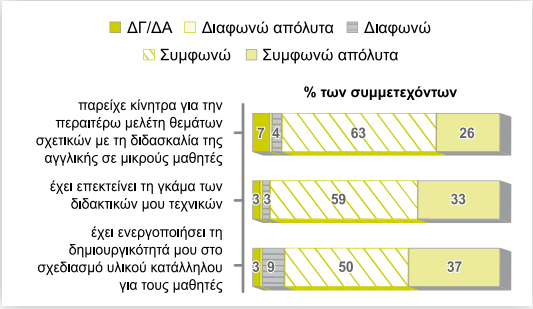
Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά κατηγορία.

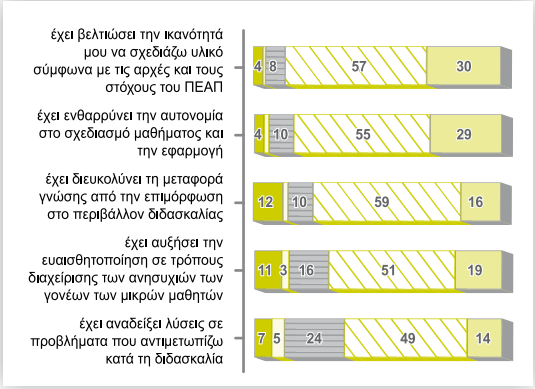
Στο Διάγραμμα 6 παρατηρούμε ότι για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (91%) η συμμετοχή τους στις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες έχει συμβάλει θετικά στην ευαισθητοποίησή τους στα χαρακτηριστικά και τη ποικιλομορφία των μικρών μαθητών καθώς και στην σπουδαιότητα της πρώιμης εκμάθησης ξένων γλωσσών (86%). Επίσης, μεγάλο ποσοστό (86%) νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία σε τάξεις μικρών μαθητών. Για ένα μικρότερο, αλλά σημαντικό, ποσοστό (68%) η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες έχει επιδράσει στη γενικότερη στάση τους στη διδασκαλία της αγγλικής.



Διάγραμμα 6

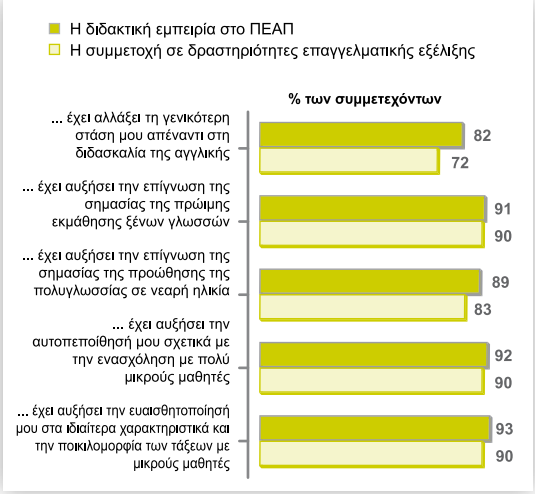
Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, εξίσου θετική ήταν η επίδραση των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης στην ανάπτυξη των επαγγελματικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων. Η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επιμόρφωσης για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (92%) επέδρασε θετικά στην διεύρυνση των διδακτικών τους τεχνικών, έδωσε κίνητρα για περαιτέρω μελέτη στο πεδίο της διδασκαλίας της αγγλικής σε παιδιά (89%) και ανέπτυξε τη δημιουργικότητά τους και τις τεχνικές για σχεδιασμό δραστηριοτήτων κατάλληλων για την ηλικία των μαθητών τους και σύμφωνα με τις αρχές του ΠΕΑΠ (87%). Για πολλούς εκπαιδευτικούς οι επιμορφωτικές δραστηριότητες ενίσχυσαν την αυτονομία τους στον σχεδιασμό μαθημάτων (84%), αλλά είναι εντυπωσιακό ότι μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διευκόλυνε τη μεταφορά γνώσης που αποκτήθηκε κατά την επιμόρφωση στην πράξη (75%). Ακόμη μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (63%) συμφωνεί ότι μέσω της επιμόρφωσης είχε τη δυνατότητα να βρει λύση σε προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά τη διδασκαλία, ενώ για ένα μικρότερο ποσοστό (29%) εκπαιδευτικών που διαφωνούν με τη σχετική δήλωση η επιμόρφωση φαίνεται ότι δεν έδωσε απαντήσεις σε προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πρακτική. Ένα ενθαρρυντικό εύρημα αφορά τις θετικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενίσχυση της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται ανησυχίες που εκφράζουν οι γονείς για τη διδασκαλία της αγγλικής στις πρώτες τάξεις (Α΄ και Β΄) του δημοτικού σχολείου. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών (70%) που συμφωνεί με τη σχετική δήλωση δείχνει ότι η επιμόρφωση επηρέασε σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε έναν από τους βασικούς συμμέτοχους του σχολείου και πιθανά συνέβαλε στην ενίσχυση της επάρκειάς τους, ώστε να είναι σε θέση να υπεραπιστούν και να προβάλουν το έργο τους στο δημόσιο σχολείο. Οι παραπάνω πληροφορίες για την επίδραση των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης στις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα.





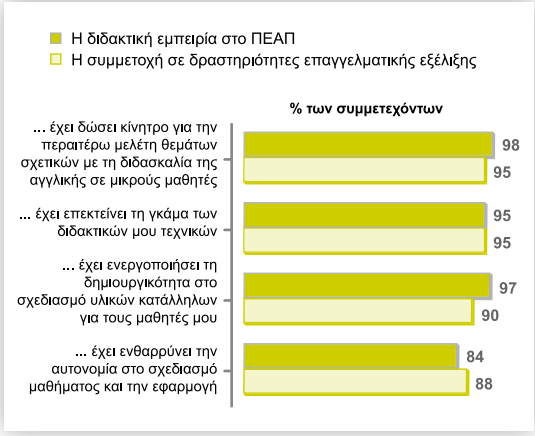
Διάγραμμα 7

Συγκρίνοντας την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας μέσω του ΠΕΑΠ με την επίδραση των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης στις απόψεις αναφορικά με τις θεωρίες διδασκαλίας των ερωτώμενων φαίνεται ότι και τα δύο συμβάλλουν στη διαμόρφωση νέων στάσεων και απόψεων για τη διδασκαλία μικρών μαθητών (Διάγραμμα 8). Το ενδιαφέρον είναι ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία της αγγλικής και οι απόψεις τους φαίνεται ότι έχουν επηρεαστεί περισσότερο από τη διδακτική τους εμπειρία παρά από την επιμόρφωση.



Διάγραμμα 8

Παρόμοια αποτελέσματα υπάρχουν και όσον αφορά την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και της συμμετοχής σε δραστηριότητες επιμόρφωσης στις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 9, σχεδόν σε όλα τα ερωτήματα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο ουσιαστική την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στην διεύρυνση των διδακτικών τους τεχνικών και στη δημιουργικότητά τους για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων. Η διδακτική τους εμπειρία, περισσότερο από τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση, τους έχει δώσει κίνητρο για περαιτέρω μελέτη στο χώρο. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται ότι επιδρά πιο θετικά στην αυτονομία των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας από ό,τι η εμπειρία τους.



Διάγραμμα 9

5. Το μέλλον του προγράμματος

Από τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ (βλ. Διαγράμματα 6 και 7) καθώς και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι το «πολυμορφικό» πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης κατάφερε να ικανοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τις επι-

μορφωτικές τους ανάγκες. Όπως τόνισαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι ανάγκες αυτές συνεχώς εξελίσσονται και ως εκ τούτου η επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη είναι μία δια βίου διαδικασία:

Πιστεύω ότι οι επιμορφωτικές μου ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό μέσα από το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης του ΠΕΑΠ. Αλλά η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεχιζόμενη διαδικασία. Εννοώ ότι έχουμε ακόμα να μάθουμε πολλά.

Οι επιμορφωτικές μου ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό αλλά πιστεύω ότι σεμινάρια πρέπει να γίνονται πιο συχνά.

Νομίζω ότι οι επιμορφωτικές μου ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί σε κάποιο βαθμό. Χρειάζομαι δραστηριότητες επαγγελματικής βελτίωσης σε συστηματική βάση.

Όταν διδάσκεις δεν σταματάς ποτέ να μελετάς και να μαθαίνεις. Είναι συνεχιζόμενη διαδικασία. Η εμπειρία μου με την εφαρμογή του ΠΕΑΠ με έχει βοηθήσει αλλά έχουμε δρόμο ακόμα.

Προκειμένου να ενισχυθούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των καινοτομικών πρακτικών που εισάγει το ΠΕΑΠ, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ανάγκη να επιμορφωθούν περαιτέρω σε θεωρητικά πεδία, όπως το «πώς μαθαίνουν τα παιδιά», αλλά και σε τεχνικές διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης και παροχής κινήτρων στους μικρούς μαθητές και στους γονείς τους.

Το κυριότερο πρόβλημά μου στην τάξη των μικρών μαθητών είναι η διαχείριση και η ενεργοποίηση αποτελεσματικών τεχνικών για να αντιμετωπίσω τη συμπεριφορά τους. Θα ήταν εξαιρετικό εάν είχα περισσότερες πληροφορίες γι' αυτή την ηλικία και για τους τρόπους διαχείρισης παιδιών που φαίνονται να μην ενδιαφέρονται να συνεργαστούν.

Πολύ ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι ενώ το πολυμορφικό πρόγραμμα επαγγελματικής βελτίωσης κρίθηκε αποτελεσματικό από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ, η συμμετοχή στις περισσότερες μορφές επιμόρφωσης ήταν σχετικά περιορισμένη. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού (90%). Επίσης, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (88%) που δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία της αναστοχαστικής διαδικασίας θεωρούν την αυτομόρφωση την πλέον αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Roberts (1998), η γνώση των εκπαιδευτικών δομείται, έστω και μερικώς, μέσω της εμπειρίας, του αναστοχασμού και της συνεργασίας και ο αναστοχασμός αποτελεί μέσον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο αναστοχασμός είναι μία διαδικασία προσωπικού διαλόγου και εσωτερικής συζήτησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αποκτά καλύτερη επίγνωση της διδακτικής του πρακτικής και των στάσεων και απόψεών του. Η επίγνωση της διδακτικής πρακτικής είναι η βάση για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι το πρώτο βήμα για την αλλαγή. Η επίγνωση, από την άλλη πλευρά, είναι το αποτέλεσμα του αναστοχαστικού διαλόγου μεταξύ της γνώσης και της εμπειρίας και μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε συνεργατικά (Mann, 2005). Η διαδικασία του αναστοχασμού περιλαμβάνει την παρατήρηση της διδασκαλίας και την αυτοαξιολόγηση, διαδικασίες που αποτελούν τη βάση για αλλαγή και επαγγελματική ανάπτυξη. Η ικανότητα του αναστοχασμού αναπτύσσεται με την εμπειρία αλλά και με εκπαίδευση, διότι απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες για αυτοπαρατήρηση και αυτοαξιολόγηση. Δεδομένου ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν συμμετείχε σε οργανωμένες και τυπικές μορ-

φές επιμόρφωσης, είναι πιθανόν ο όρος «αυτομόρφωση» να ερμηνεύτηκε διαφορετικά από μερικούς εκπαιδευτικούς.

Δεν θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε τα αποτέλεσματα της επίδρασης της διδακτικής πράξης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Διαγράμματα 1, 2, και 3). Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα οι ερωτώμενοι κρίνουν ότι η εμπλοκή τους με το ΠΕΑΠ και η ενασχόλησή τους με μικρούς μαθητές έχει συντελέσει στη διαμόρφωση των απόψεων και στάσεών τους απέναντι στη διδασκαλία μικρών μαθητών και έχει εμπλουτίσει τις διδακτικές τους τεχνικές. Συγκρίνοντας δε την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας με την επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες επαγγελματικής βελτίωσης (Διαγράμματα 8 και 9) βλέπουμε ότι σχεδόν σε όλους τους τομείς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντική την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας από ό,τι τη συμμετοχή τους σε οργανωμένες μορφές επιμόρφωσης.

Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με γενικότερες τάσεις στο χώρο της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προτρέπουν στην επιτόπια μάθηση [situated learning]. Οι τάσεις αυτές αναγνωρίζουν ότι η γνώση των εκπαιδευτικών δομείται σταδιακά και οι απόψεις τους διαμορφώνονται με βάση την εμπειρία τους, τον αναστοχασμό και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Η γνώση αυτή με άλλα λόγια συντελείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο μέσω κοινωνικής διαπραγμάτευσης (Mann, 2005).

Το προαναφερόμενο μαζί με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (βλ. Διάγραμμα 5) δείχνει το δρόμο για το μέλλον του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί: α) θεωρούν πολύ σημαντική τη διδακτική εμπειρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και β) προκρίνουν τον αναστοχασμό καθώς και τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων ως τις πιο συχνές και αποτελεσματικές μορφές επαγγελματικής βελτίωσης, το επιμορφωτικό προγράμμα πρέπει να στραφεί και να υποστηρίξει την ενδοσχολική επιμόρφωση. Επίσης, πρέπει να δημιουργήσει τις συνθήκες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία θα ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και τη διαπραγμάτευση για την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία ή για την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και πρακτικών. Η ενδοσχολική επιμόρφωση πρέπει να βασίζεται σε διαγνωσμένες ανάγκες που εντάσσονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας και να ανταποκρίνεται σε ζητήματα καθημερινής πρακτικής και σε προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι στοχευμένη και ουσιαστική. Άλλωστε, η επαγγελματική μάθηση γίνεται περισσότερο ουσιαστική όταν:

- αφορά πραγματικά προβλήματα τάξης
- ανατροφοδοτείται με ερευνητικά δεδομένα
- είναι οργανωμένη σε ένα πλαίσιο που καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών καθώς και τους τρόπους συν(εργασίας) και τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, θα επιτευχθεί η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και θα ικανοποιηθούν οι πραγματικές ανάγκες και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών.

Η δημιουργία Κοινοτήτων Πρακτικής (Wenger, 1998) προσφέρει μία νέα, εναλλακτική και πολλά υποσχόμενη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο μίας Κοινότητας Πρακτικής ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος μίας επαγγελματικής κοινότητας

με ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους και να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς για να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα κοινού ενδιαφέροντος και να εφαρμόζει και να ανταλλάσει δημιουργικές ιδέες και καλές πρακτικές (Αρβανίτη, 2013). Η δημιουργία Κοινοτήτων Πρακτικής μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού από «καταναλωτή» της γνώσης σε «παραγωγό». Η αλλαγή της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών απαιτεί χρόνο και επιστημονική, συναισθηματική και θεσμική υποστήριξη.

Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί ένα δίκτυο συνεργασίας μεταξύ επιστημονικών και θεσμικών φορέων, το οποίο θα θέσει τις βάσεις για την εισαγωγή της αλλαγής στις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και την παρακολούθηση της εφαρμογής της. Στο πλαίσιο της εφαρμογής, η συμβολή των σχολικών συμβούλων είναι καθοριστική για την οργάνωση Κοινότητας ή Κοινοτήτων Πρακτικής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, για τον καθορισμό των στόχων και του τρόπου λειτουργίας της κάθε Κοινότητας καθώς και για τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο του Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ δημιουργούμε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικό που θα υποστηρίζει και θα διευκολύνει τη δημιουργία και την ανάπτυξη Κοινοτήτων Πρακτικής. Ο σκοπός είναι να ανταποκριθούμε περισσότερο αποτελεσματικά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και κυρίως να διασφαλίσουμε τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Κοινοτήτων Πρακτικής του ΠΕΑΠ, που παρουσιάζεται σε συντομία σε άρθρο της Παπαδοπούλου (ίδιος τόμος), ευελπιστούμε να συμβάλουμε στην αναβάθμιση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προβάλλοντας ένα σύγχρονο μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το οποίο θα ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και θα εστιάζει στον εκπαιδευτικό ορίζοντας το ρόλο του ως «δημιουργού» της γνώσης μέσα από δράσεις συνεργατικής και επαγγελματικής μάθησης.

1 Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της αγγλικής και της γαλλικής γλώσσας και τα δεδομένα που παρουσιάζονται εδώ αφορούν και τις δύο ομάδες-στόχους.

2 Η ομάδα απαρτίζεται από τις κ.κ. Καραβά Ευδοκία (Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ) ως Επιστημονική Υπεύθυνη, Ζουγανέλη Καίτη (εκπαιδευτικό ΠΕ06, επιστημονική συνεργάτιδα του RCeL) και Λαφτσίδου Μαρία (στατιστικό, συνεργάτη του RCeL).

3 Για αναλυτικά στοιχεία για τα σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν και τους αριθμούς των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών βλ. Karavas (2013).

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπ@δευτικός Κύκλος, 1*(1), 8-29.

Brace, I. (2004). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. London: Kogan Page.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 1-15.

Dendrinos, B. & Zouganeli, K. (2012). *European Survey on Language Competences: the Greek Participation-Interim Report*. Athens: Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL), National and Kapodistrian University of Athens. Available at: http://www.rcel.enl.uoa.gr/fileadmin/rcel.enl.uoa.gr/uploads/collaborations/SURVEY_LANG_ESLC_EN_210912.pdf

European Union (2012). *First European Survey on Language Competence***.** Luxembourg: Publications of the European Union.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change**.** In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp.1-9). London: Falmer.

Karavas, K. (2013). Educating and preparing the PEAP teachers. In B. Dendrinos (Ed.), *The "PEAP" Programme: English for Young Learners in Greek Primary School.* Athens: Research Centre for Language, Teaching, Testing and Assessment (RCeL), National and Kapodistrian University of Athens. Available at: http://rcel.enl.uoa.gr/peap/en/articles/ programme

Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, *38*(3), 103-118

Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education.* London: Arnold

Vaughan, W. (2002). Professional development and the adoption and implementation of new innovations: Do teacher concerns matter?. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, 6*(5). Available at: http://ijll.synergiesprairies.ca/index.php/ijll

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Σμαράγδα Παπαδοπούλου

ΤΟ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΕΑΠ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει μια τεκμηριωμένη περιγραφή του καινοτόμου Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης, το οποίο αναπτύχθηκε από την ομάδα Έργου του ΠΕΑΠ, ώστε να ανταποκριθεί στις ποικίλες επιμορφωτικές ανάγκες του γεωγραφικά διάσπαρτου, ανομοιογενούς και ευμετάβλητου σώματος των εκπαιδευτικών του Προγράμματος. Συγκεκριμένα, το άρθρο πραγματεύεται τους παράγοντες που συνέτειναν στην ανάπτυξη του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης, περιγράφει αναλυτικά τα στάδια σχεδιασμού και ανάπτυξής του καθώς και τις προδιαγραφές του και αναδεικνύει τα στοιχεία βιωσιμότητάς του.

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο του παρόντος άρθρου είναι η τεκμηριωμένη περιγραφή του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ. Συγκεκριμένα, το άρθρο στοχεύει στο να εξηγήσει τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης, να καταστήσει σαφείς τους σκοπούς του, να αποτυπώσει τα στάδια σχεδιασμού και ανάπτυξής του, να παρουσιάσει τη δομή και το θεματικό περιεχόμενό του, να αναλύσει τις προδιαγραφές και τα χαρακτηριστικά του και να αναδείξει τα στοιχεία που το καθιστούν βιώσιμο.

Το ΠΕΑΠ, όπως και κάθε άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί επιτυχώς αν δεν είχε ληφθεί εγκαίρως μέριμνα για την ενημέρωση και την επιμόρφωση εκείνων που καλούνται να το αξιοποιήσουν, δηλαδή των εκπαιδευτικών αγγλικής. Βασικός βέβαια στόχος της ομάδας Έργου υπήρξε ο σχεδιασμός ενός εξειδικευμένου και στοχευμένου προγράμματος επιμόρφωσης, η υλοποίηση του οποίου προϋπέθετε τη συλλογή στοιχείων για τη σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών και τον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών τους. Για το λόγο αυτό, κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του ΠΕΑΠ διεξήχθησαν πολλαπλές έρευνες, προκειμένου να εξασφαλιστεί μία -κατά το δυνατό- σαφής εικόνα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ, τις σπουδές τους, την κατάρτισή τους και τη διδακτική τους προϋπηρεσία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των σχετικών ερευνών (βλ. Δενδρινού & Αναστασίου, ίδιος τόμος) αναδείχθηκαν οι ποικίλοι παράγοντες που έπρεπε να ληφθούν υπόψη για το σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου επιμορφωτικού προγράμματος για το ΠΕΑΠ, οδηγώντας στον επαναπροσδιορισμό των αρχικών αποφάσεων και ανατρέποντας το πρωτογενές πλάνο της αποκλειστικά δια ζώσης επιμόρφωσης (βλ. Καραβά, ίδιος τόμος).

Αναλυτικότερα, τα πορίσματα των ερευνών κατέδειξαν πως η σύσταση του σώματος των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ είναι ανομοιογενής (εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική προϋπηρεσία, εκπαιδευτικοί με ελάχιστη εμπειρία, εκπαιδευτικοί μη έχοντας λάβει ποτέ κανενός είδους συστηματική επιμόρφωση) και πως το πρόγραμμα επιμόρφωσης έπρεπε να σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη ποικίλα χαρακτηριστικά και διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες (βλ. Καραβά, ίδιος τόμος). Από τις έρευνες επίσης προέκυψε πως η σύσταση του σώματος των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ μεταβάλλεται κάθε σχολικό έτος, λόγω της υψηλής κινητικότητας των εκπαιδευτικών (βλ. Δενδρινού & Αναστα-

σίου, ίδιος τόμος; Καραβά, ίδιος τόμος). Το επιμορφωτικό πρόγραμμα, επομένως, έπρεπε να διαμορφωθεί ανεξάρτητα από τις μεταβολές στη σύσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Καθοριστικής σημασίας για τον επαναπροσδιορισμό της μορφής του επιμορφωτικού προγράμματος υπήρξε και η μεγάλη γεωγραφική διασπορά του σώματος των εκπαιδευτικών (βλ. Καραβά, ίδιος τόμος). Το πρόγραμμα επιμόρφωσης, λοιπόν, έπρεπε να έχει τέτοια μορφή που να διασφαλίζει με έναν οικονομικά αποδοτικό τρόπο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής, ανεξαρτήτως της γεωγραφικής περιοχής στην οποία βρίσκονται και διδάσκουν, θα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες επιμόρφωσης.

Η ανάγκη λοιπόν διαμόρφωσης ενός άρτιου και συστηματικού προγράμματος επιμόρφωσης, το οποίο θα λάμβανε υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του γεωγραφικά διάσπαρτου, ανομοιογενούς και ευμετάβλητου σώματος των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ, οδήγησε την ομάδα Έργου στη λήψη της απόφασης της υιοθέτησης ενός μεικτού μοντέλου, το οποίο περιλαμβάνει ηλεκτρονική επιμόρφωση μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας της εκπαιδευτικής Πύλης του ΠΕΑΠ σε συνδυασμό με δια ζώσης σεμινάρια από επιμορφωτές.

Η βασική αντίληψη πάνω στην οποία θεμελιώνεται η αναγκαιότητα της χρήσης ψηφιακών και διαδικτυακών τεχνολογιών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει εξασφαλισμένη τη δυνατότητα να μαθαίνει με πολλαπλούς τρόπους, να έχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης απαλλαγμένες από χωροχρονικούς περιορισμούς, να επιλέγει ελεύθερα τον τρόπο που μαθαίνει και να βρίσκεται στο «επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας». Η ανάπτυξη προγραμμάτων ηλεκτρονικής επιμόρφωσης βασίζεται στις συνεχώς εξελισσόμενες τεχνικές της ηλεκτρονικής μάθησης [e-learning] και επιτρέπει στους παρόχους επιμόρφωσης να προσφέρουν προγράμματα σε εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές (Μουζάκης, 2008).

Οι εμπειρίες από την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων καταγράφονται ως θετικές ως προς τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο για τη διάχυση επιμορφωτικού υλικού και την υποστήριξη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών (Μουζάκης, 2008). Σε σύγκριση μάλιστα με συμβατικές δια ζώσης μορφές επιμόρφωσης, τα προγράμματα ηλεκτρονικής επιμόρφωσης [e-training] αποδεικνύονται εξίσου ή και περισσότερο αποτελεσματικά στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και στην επίτευξη μαθησιακών στόχων όταν λαμβάνουν υπόψη τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και προωθούν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση [self-directed learning], όταν η ηλεκτρονική επιμόρφωση συνάδει με τη σχολική καθημερινότητα και το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, όταν οι θεματικές ενότητες του επιμορφωτικού προγράμματος σχεδιάζονται με τη συνεισφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών και όταν το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από ευέλικτη δομή, αξιοποιεί τις δυνατότητες των πολυμέσων και ενσωματώνει εύρος δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τον κριτικό αναστοχασμό, με στόχο να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, να διευκολύνει το καθημερινό τους έργο και να καθιστά την εργασία τους πιο ικανοποιητική σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Kante, 2002).

2. Σκοπός του η-προγράμματος

Το Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, που προσφέρεται διαδικτυακά με τη μορφή ενός ηλεκτρονικού μαθήματος ασύγχρονης αυτοεκπαίδευσης με τίτλο *Teaching English to Early Language Learners (TELL)* σχεδιάστηκε αποβλέποντας στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές που

εισηγείται το ΠΕΑΠ και είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία της αγγλικής σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, μέσω του η-προγράμματος επιδιώκεται η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με: α) τον τρόπο που μαθαίνουν και σκέφτονται τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία, β) τον τρόπο που η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας συνδέεται με την πρώιμη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στο σχολείο, γ) τον/τους ρόλο/-ους του εκπαιδευτικού αγγλικής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, και δ) τις διδακτικές τεχνικές και τις δραστηριότητες που ενδείκνυνται για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, ώστε οι εκπαιδευτικοί του ΠΕΑΠ να είναι σε θέση να υιοθετήσουν πρακτικές που κινητοποιούν τους μικρούς μαθητές και διευκολύνουν την εκμάθηση της αγγλικής με τρόπο φυσικό και διασκεδαστικό.

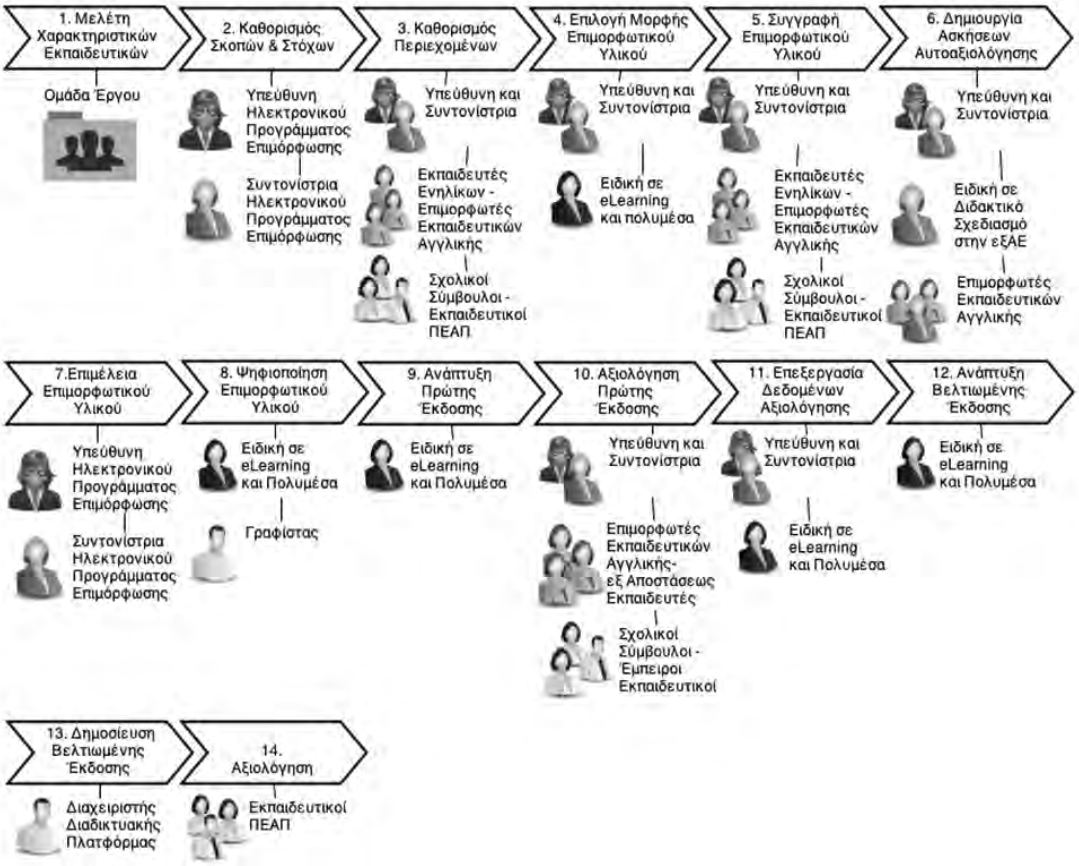
3. Στάδια σχεδιασμού του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού

Για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του επιμορφωτικού υλικού του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ ακολουθήθηκε μια σειρά βασικών βημάτων (βλ. παρακάτω Σχήμα) που διασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του τελικού ψηφιακού προϊόντος, η περιγραφή και ανάλυση των οποίων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Πιο αναλυτικά, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του επιμορφωτικού υλικού ξεκίνησε λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων (βλ. Κόκκος, 2005: 86-93) και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου (πρβλ. Conrad, 2000: 59) για την οποία προορίζεται το η-πρόγραμμα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς του ΠΕΑΠ. Η μελέτη των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ έγινε μέσω των ερευνών που διεξήχθησαν τον πρώτο χρόνο της πιλοτικής εφαρμογής του ΠΕΑΠ (2010-2011) (βλ. Δενδρινού & Αναστασίου, ίδιος τόμος). Ιδιαίτερα, η συγκέντρωση στοιχείων που αφορούν στις σπουδές, την προηγούμενη επιμόρφωση/κατάρτιση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ σε θέματα που άπτονται της μεθοδολογίας της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας υπήρξε καθοριστική για το σχεδιασμό του επιμορφωτικού υλικού, καθώς αυτό έπρεπε να εξυπηρετεί ισότιμα όλους τους επιμορφούμενους ανταποκρινόμενο στις διαφορετικές προσδοκίες και ανάγκες καθενός. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα επιμόρφωσης έπρεπε να συμπεριλάβει και γενικές αλλά και πιο εξειδικευμένες θεματικές ενότητες, ώστε να καλύψει τις ανάγκες και των έμπειρων αλλά και των λιγότερο πεπειραμένων εκπαιδευτικών.

Ακολούθησε ο καθορισμός των επιδιωκόμενων διδακτικών σκοπών και στόχων του η-προγράμματος και των θεματικών ενοτήτων που το απαρτίζουν. Το σημαντικότατο αυτό στάδιο αφορά στον καθορισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί του ΠΕΑΠ από τη μελέτη και τη διάδραση με το επιμορφωτικό υλικό κάθε θεματικής ενότητας. Πρόκειται, δηλαδή, για τα μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία μπορεί να προσδοκά ο επιμορφούμενος ότι θα έχει επιτύχει με την ολοκλήρωση της μελέτης του υλικού κάθε θεματικής ενότητας. Ο διδακτικός σχεδιασμός και η ανάπτυξη του περιεχομένου των θεματικών ενοτήτων βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στο στάδιο αυτό, αφού το υλικό έπρεπε να δημιουργηθεί ούτως ώστε να καταστήσει εφικτά, για κάθε εκπαιδευτικό του ΠΕΑΠ που παρακολουθεί το η-πρόγραμμα, τα καθορισμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (πρβλ. Conrad, 2000: 83-86; Ματραλής 1998β: 54-55).

Μετά τον καθορισμό των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων έγινε ο προσδιορισμός των περιεχομένων του υλικού κάθε θεματικής ενότητας. Τα περιεχόμενα αποφασίστηκαν



Στάδια σχεδιασμού και ανάπτυξης του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού

με γνώμονα την ικανοποίηση των στόχων του η-προγράμματος και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που είχαν καθοριστεί για κάθε θεματική ενότητα στο προηγούμενο στάδιο. Τα αναλυτικά περιεχόμενα κάθε θεματικής ενότητας προέκυψαν κατόπιν έρευνας, η οποία περιέλαβε την επισκόπηση της σύγχρονης συναφούς με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από πολύ μικρούς μαθητές βιβλιογραφίας και μια σειρά εποικοδομητικών συζητήσεων με ειδικούς επί του αντικειμένου, δηλαδή μέλη ΔΕΠ, μάχιμους εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους με εμπειρία και κατάρτιση στη διδασκαλία μικρών μαθητών, καθώς και επιμορφωτές εκπαιδευτικών αγγλικής και εκπαιδευτές εκπαιδευτών αναφορικά με τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στις επί του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου επιμορφώσεις.

Στο στάδιο αυτό αποφασίστηκε πως το περιεχόμενο θα έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των επιμορφουμένων, όπως προβλέπεται στην εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. Κόκκος, 2005: 94). Τα θέματα, τα παραδείγματα και τα προβλήματα που εξετάζονται συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί του

ΠΕΑΠ. Επίσης, κρίθηκε σκόπιμο να δίνονται στους επιμορφούμενους πολλά εναύσματα ώστε να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτές. Αποφασίστηκε, επίσης, το μαθησιακό περιεχόμενο να δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι νέες γνώσεις να οικοδομούνται πάνω σε προϋπάρχουσες και να πραγματοποιείται σταδιακή μετάβαση από τις βασικές αρχές σε πιο σύνθετες και περίπλοκες έννοιες, προκειμένου να διευκολύνεται η βαθιά κατανόηση (Morland & Bivens, 2004).

Στη συνέχεια, επελέγη η μορφή του υλικού η οποία κρίθηκε καταλληλότερη για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ. Συγκεκριμένα, στο στάδιο αυτό αποφασίστηκε πως το επιμορφωτικό υλικό του η-προγράμματος επρόκειτο να είναι εξ ολοκλήρου ψηφιακό και όσο το δυνατό πολυμεσικό, να συνδυάζει δηλαδή κείμενο, ηχητική αφήγηση, κινούμενα γραφικά, βίντεο, φωτογραφίες, σχεδιαγράμματα, νοητικούς χάρτες και πίνακες. Η ισχύς των πολυμέσων προέρχεται από τη συνένωση των δυνατοτήτων των ανωτέρω μέσων. Δηλαδή, ποικίλα μέσα παρουσίασης μιας πληροφορίας μπορούν να συνενώσουν τις δυνατότητες που έχει καθένα χωριστά και να βοηθήσουν τον επιμορφούμενο που αλληλεπιδρά με το υλικό να επεκτείνει τη γνώση του (βλ. Lee & Owens, 2000). Για την ακρίβεια, η χρήση πολυμέσων στο ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό του ΠΕΑΠ παρέχει τη δυνατότητα πληρέστερης παρουσίασης των πληροφοριών, μειώνει το χρόνο που χρειάζονται οι επιμορφούμενοι για την απόκτηση δεδομένης «ποσότητας γνώσης», βελτιώνει τη γνωστική τους ικανότητα και την ικανότητα κατανόησης αφηρημένων εννοιών, επιτρέπει τη δημιουργία συγκεκριμένων νοητικών αναπαραστάσεων, προσομειώνει πραγματικές διδακτικές περιστάσεις, αυξάνει το κίνητρο για διάδραση με το υλικό και εξυπηρετεί τη μη σειριακή πλοήγηση (βλ. Clark & Mayer, 2011).

Έχοντας καθορίσει τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και τα αναλυτικά περιεχόμενα και έχοντας αποφασίσει τις μορφές υλικού που θα χρειαστούν, έπρεπε να αποφασιστεί κατά πόσο θα γινόταν εξαρχής δημιουργία όλου ή μέρους του επιμορφωτικού υλικού, αν μπορούσε να γίνει χρήση (συνολικά ή εν μέρει) υπάρχοντος υλικού κατάλληλου για εξ αποστάσεως επιμόρφωση ή μπορούσε να χρησιμοποιηθεί (συνολικά ή εν μέρει) υπάρχον συμβατικό εκπαιδευτικό υλικό μετά από τροποποιήσεις ή/και εμπλουτισμό, ώστε να ενδείκνυται για η-επιμόρφωση (βλ. Ματραλής, 1998β: 31). Δεδομένου ότι τέτοιο υλικό δεν προϋπήρχε ώστε να επαναχρησιμοποιηθεί, το επιμορφωτικό υλικό του η-προγράμματος του ΠΕΑΠ κατά ένα μεγάλο μέρος σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε εκ του μηδενός και κατά ένα μικρό μέρος δημιουργήθηκε με προσαρμογή στις προδιαγραφές της η-επιμόρφωσης υπάρχοντος υλικού που είχε δημιουργηθεί για δια ζώσης επιμόρφωση.

Για την ανάπτυξη της πρώτης έκδοσης του επιμορφωτικού υλικού για κάθε θεματική ενότητα χρειάστηκε η συνεργασία ειδικών από διαφορετικούς χώρους: ειδικοί στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο, ειδικοί σε θέματα διδακτικού σχεδιασμού, ειδικοί σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ειδικοί στην η-επιμόρφωση, ειδικοί στην η-μάθηση και ειδικοί σε θέματα ψηφιοποίησης (π.χ. σε θέματα ψηφιακών γραφικών, ήχου, εικόνας, βίντεο κ.ά.), οι οποίοι συγκρότησαν την ομάδα ανάπτυξης του υλικού (πρβλ. Lewis & Whitlock, 2003).

Η εκ του μηδενός ανάπτυξη ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού αποτελεί αναμφίβολα μια χρονοβόρα διαδικασία. Εκτιμήσεις ειδικών στο χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης αναφέρουν ότι για την παραγωγή μιας ώρας διαδικτυακού μαθήματος απαιτούνται κατά προσέγγιση 200-300 ανθρωποώρες (Chapman, 2010; Kapp & Defelice, 2009), ανάλογα με τον τύπο και τις απαιτήσεις του μαθήματος. Για την ανάπτυξη του επιμορφωτικού υλικού του ΠΕΑΠ στο διαθέσιμο χρόνο επελέγη το μοντέλο της ταχείας

πρωτοτυποποίησης [rapid e-learning]. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η διαδικασία ξεκινά με την ταυτόχρονη ανάλυση και κατασκευή του πρώτου πρωτότυπου, το οποίο εξελίσσεται μέχρι την ολοκλήρωση της παραγωγής του τελικού προϊόντος (Toth, 2008). Η ταχεία πρωτοτυποποίηση δεν ισοδυναμεί απλώς με την ευκολότερη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και με τον εξορθολογισμό της όλης διαδικασίας της διαχείρισης του Έργου και του κύκλου παραγωγής του ηλεκτρονικού μαθήματος (Baldassarre et al., 2012: 2762). Η συνεισφορά του μοντέλου αυτού στην ανάπτυξη του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική, αφού οι ειδικοί του γνωστικού αντικειμένου της επιμόρφωσης είχαν άμεσα στη διάθεσή τους μια πρώτη λειτουργική έκδοση που τους έδινε τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με το υπό ανάπτυξη υλικό και τους σχεδιαστές του σε μια διαδικασία διαρκούς αξιολόγησης και αναθεώρησης.

Η εφαρμογή της ταχείας πρωτοτυποποίησης διευκόλυνε την ανάπτυξη καλής ποιότητας ηλεκτρονικού επιμορφωτικού υλικού με τη χρήση αυτοματισμών και προτύπων διάδρασης [interaction models] (Toth, 2008), τα οποία ήταν εξαρχής τυποποιημένα. Έτσι οι σχεδιαστές του επιμορφωτικού υλικού μπόρεσαν να εστιάσουν στο διδακτικό σχεδιασμό και να συνθέσουν το ημάθημα του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ χρησιμοποιώντας επαναχρησιμοποιήσιμα δομικά στοιχεία και κατάλληλο λογισμικό σύστημα σύνταξης [authoring tool]. Από τα ποικίλα τέτοια συστήματα που διατίθενται στην αγορά για τις ανάγκες της η-επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ επελέγη, ύστερα από συγκριτική μελέτη από την ομάδα ψηφιοποίησης, η αξιοποίηση πακέτου ψηφιακών εργαλείων που επιτρέπουν τη δημοσίευση επιμορφωτικού υλικού σε διάφορες ψηφιακές μορφές, όπως ιστοσελίδες, αυτόνομες διαδικτυακές εφαρμογές, αυτόνομες εφαρμογές σε CD/DVD και κυρίως ως τυποποιημένα πακέτα υλικού που μπορούν να ενταχθούν σε διάφορα ψηφιακά συστήματα διαχείρισης μαθησιακού περιεχομένου [learning content management systems].

Η πρώτη έκδοση του επιμορφωτικού υλικού κάθε θεματικής ενότητας του η-προγράμματος ολοκληρώθηκε με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και ασκήσεων για την αυτοαξιολόγηση των επιμορφουμένων. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και των «απαντήσεών» τους απαιτούσε σημαντική και απαιτητική προσπάθεια από τους υπεύθυνους για το διδακτικό σχεδιασμό του επιμορφωτικού υλικού, οι οποίοι έπρεπε κάθε φορά να καθορίζουν τους στόχους που εξυπηρετεί η άσκηση ή, πιο σωστά, τα οφέλη που αποκομίζει ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός με την εκτέλεσή της, να επιλέγουν το είδος της δραστηριότητας που θα ζητά η άσκηση να επιτελέσει ο επιμορφούμενος και να συνθέτουν την «απάντηση» της άσκησης που θα επιτρέψει στον επιμορφούμενο να ελέγξει τις γνώσεις που απέκτησε (βλ. Ματραλής, 1998β: 42).

Με την ολοκλήρωση της πρώτης έκδοσης του υλικού κάθε θεματικής ενότητας έπρεπε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα του επιμορφωτικού υλικού. Για το λόγο αυτό, η πρώτη έκδοση κάθε θεματικής ενότητας απεστάλη σε μια μικρή ομάδα αξιολογητών αποτελούμενη από άτομα προερχόμενα από διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων: εκπαιδευτικούς με αυξημένη εμπειρία στη διδασκαλία πολύ μικρών μαθητών, σχολικούς συμβούλους και ειδικούς στην ηλεκτρονική μάθηση/επιμόρφωση, οι οποίοι αξιολόγησαν την κάθε θεματική βάσει ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου όπου μπορούσαν να υποδείξουν τις όποιες αδυναμίες παρουσίαζε το υλικό, ώστε αυτό να βελτιωθεί στη δεύτερη επίσημη έκδοσή του.

Οι σημαντικότεροι άξονες για την αξιολόγηση του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού του ΠΕΑΠ ήταν ο διδακτικός σχεδιασμός, το μαθησιακό περιεχόμενο, τα πολυμέσα και η διεπαφή της ψηφιακής εφαρμογής. Συγκεκριμένα, εξετάστη-

κε: α) αν ο διδακτικός σχεδιασμός που ακολουθείται είναι κατάλληλος και αποτελεσματικός για τους επιμορφούμενους που παρακολουθούν το η-πρόγραμμα, β) αν η οργάνωση του μαθησιακού περιεχομένου ανταποκρίνεται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα, γ) αν το πολυμεσικό υλικό ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες των επιμορφουμένων και δ) αν η διεπαφή της ψηφιακής εφαρμογής είναι ελκυστική και η μέσω αυτής πλοήγηση ευέλικτη (πρβλ. Conrad, 2000: 185-196). Τα δεδομένα που καταγράφηκαν και οι τυχόν προτάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στο υλικό λήφθηκαν σοβαρά υπόψη για την τελική διαμόρφωση του υλικού κάθε θεματικής ενότητας. Με τη χρήση μάλιστα του διαδικτυακού ερωτηματολογίου τα δεδομένα της αξιολόγησης διαβιβάστηκαν γρήγορα στην ομάδα ανάπτυξης του υλικού, η οποία προέβη άμεσα στην βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού προετοιμάζοντας γρήγορα τις αναγκαίες αλλαγές.

Μετά τη δημιουργία της βελτιωμένης έκδοσης του υλικού κάθε θεματικής έγινε η ανάρτησή του στο σύστημα διαχείρισης διαδικτυακού περιεχομένου της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΠΕΑΠ με τη μορφή διαδικτυακών εφαρμογών πολυμέσων, ξεχωριστών για κάθε θεματική ενότητα. Προβλέφθηκε μάλιστα και η ευρεία αξιολόγηση του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού από τους ίδιους τους πρωτεύοντες χρήστες του, δηλαδή τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς του ΠΕΑΠ. Έτσι, με την ολοκλήρωση της μελέτης κάθε θεματικής ενότητας οι εκπαιδευτικοί του ΠΕΑΠ καλούνται να αποστείλουν τα σχόλιά τους συμπληρώνοντας το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο βρίσκεται στο τελευταίο πεδίο του πίνακα περιεχομένων κάθε ενότητας, και ως σύνδεσμος στην πάνω αριστερή γωνία της ψηφιακής εφαρμογής κάθε θεματικής ενότητας. Οι άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης που αποτυπώνονται στο εν λόγω ερωτηματολόγιο συμπίπτουν με εκείνα του ερωτηματολογίου της αποτίμησης της πρώτης έκδοσης του υλικού.

4. Δομή και θεματικό περιεχόμενο

Το Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης παρουσιάζει σπονδυλωτή δομή, διαρθρώνεται δηλαδή σε αυτοδύναμες θεματικές ενότητες που εστιάζουν σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας σε τάξεις πρώιμης παιδικής ηλικίας. Μια θεματική είναι εισαγωγική στη διδασκαλία της αγγλικής σε πολύ μικρούς μαθητές. Άλλες θεματικές ενότητες αφορούν σε παιδαγωγικές πρακτικές και χρήση υλικού για μικρές ηλικίες μαθητών. Εδώ εντάσσονται η χρήση ιστοριών για την εκμάθηση της αγγλικής στην πρώιμη παιδική ηλικία, η χρήση δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα, η χρήση τραγουδιών, ρυθμικών ποιημάτων και ομοιοκατάληκτων στίχων καθώς και η αξιοποίηση δραστηριοτήτων ζωγραφικής και χαρτοκοπτικής και η χρήση δραστηριοτήτων δραματοποίησης. Περιλαμβάνονται και θεματικές ενότητες που αφορούν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο γλωσσικό μάθημα με μικρούς μαθητές. Όσον αφορά τους όρους πρόσβασης στο η-πρόγραμμα, η πρώτη θεματική ενότητα διατίθεται ελεύθερα προς όλους τους επισκέπτες της Εκπαιδευτικής Πύλης του ΠΕΑΠ. Στις υπόλοιπες θεματικές ενότητες ελεύθερη πρόσβαση έχουν όλοι οι εγγεγραμμένοι στην εκπαιδευτική πύλη εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι αγγλικής.

Κάθε θεματική ενότητα, αν και αυτόνομη, σχετίζεται με τον κεντρικό επιμορφωτικό άξονα αλλά και με τις υπόλοιπες ενότητες, γεγονός που καθιστά το επιμορφωτικό πρόγραμμα συνεκτικό. Στη συνοχή του συμβάλλει και η κατά το δυνατό ενιαία δομή που υιοθετείται σε όλες τις θεματικές ενότητες και ο κοινός τρόπος παρουσίασης του περιεχομένου, που έχει προκύψει βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών που ακολουθήθηκαν και οι οποίες διαμόρφωσαν τα χαρακτηριστικά του η-προγράμματος.

5. Προδιαγραφές και χαρακτηριστικά

Οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα ασύγχρονης ηλεκτρονικής επιμόρφωσης, όπως είναι το Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ, εξαρτώνται πολύ περισσότερο από το επιμορφωτικό υλικό απ' ό,τι οι επιμορφούμενοι σε δια ζώσης σεμινάρια λόγω της έλλειψης επικοινωνίας με τον επιμορφωτή. Στην η-επιμόρφωση, επομένως, το επιμορφωτικό υλικό οφείλει να σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπληρώνει, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, την απουσία του επιμορφωτή και, συνεπώς, να επιτελεί τις ποικίλες διδακτικές λειτουργίες που εκείνος αναλαμβάνει στη δια ζώσης επιμόρφωση. Επιπλέον, το υλικό που χρησιμοποιείται στην η-επιμόρφωση πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία ώστε να παρέχει στους επιμορφούμενους τη δυνατότητα να μελετήσουν και να επιμορφωθούν στο δικό τους τόπο και χρόνο καθώς και με το ρυθμό της επιλογής τους (Ματραλής, 1998α: 48-49).

Στην περίπτωση, λοιπόν, του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ, προκειμένου το επιμορφωτικό υλικό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανωτέρω απαιτήσεις, ακολουθήθηκαν συγκεκριμένες προδιαγραφές, οι οποίες βασίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (βλ. Κόκκος, 2005), της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (βλ. Desmond, 2001) καθώς και της ηλεκτρονικής μάθησης (βλ. Clarke & Mayer, 2011). Οι προδιαγραφές αυτές διασφαλίζουν ότι το επιμορφωτικό υλικό: α) καθοδηγεί τον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό στη μελέτη του, β) προάγει τη σημαντική μάθηση, γ) αποσαφηνίζει δύσκολα σημεία και έννοιες, δ) ενισχύει την αλληλεπίδραση του επιμορφούμενου με το μαθησιακό περιεχόμενο, ε) αξιολογεί και ανατροφοδοτεί τον επιμορφούμενο για την πρόοδό του και στ) αφήνει στον επιμορφούμενο περιθώρια ελεύθερης επιλογής του τόπου, του χρόνου και του ρυθμού μελέτης (Ματραλής, 1998β: 24).

Η πρώτη από αυτές τις προδιαγραφές αναφέρεται στους σαφώς διατυπωμένους μαθησιακούς στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε ενότητας. Η αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων συνιστά μία από τις βασικές προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005: 93). Στα δια ζώσης επιμορφωτικά προγράμματα ο επιμορφωτής είναι εκείνος που συμβάλλει ώστε οι στόχοι της επιμόρφωσης να γίνουν όσο το δυνατόν πιο σαφείς, ρεαλιστικοί και να συνδέονται με τις ανάγκες των επιμορφούμενων. Στα προγράμματα η-επιμόρφωσης, όμως, αυτή η λειτουργία πρέπει να καλύπτεται μέσα από το επιμορφωτικό υλικό. Για το λόγο αυτό, στην αρχή του υλικού κάθε θεματικής ενότητας του η-προγράμματος του ΠΕΑΠ παρουσιάζονται με σαφήνεια οι μαθησιακοί της στόχοι, οι οποίοι κατευθύνουν τον επιμορφούμενο στη μελέτη του, του επιτρέπουν να εκτιμήσει μόνος του το μαθησιακό επίπεδο στο οποίο έχει φθάσει και να έχει εποπτεία της προόδου του, ενθαρρύνοντάς τον συγχρόνως να συνεχίσει την προσπάθειά του δείχνοντάς του ότι η πορεία προς την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος γίνεται σταδιακά με την επίτευξη επιμέρους μαθησιακών στόχων (Morland & Bivens, 2004).

Επιπλέον, μία εκ των ων ουκ άνευ προδιαγραφών για κάθε είδους επιμορφωτικό υλικό, πολύ περισσότερο για υλικό προοριζόμενο για η-επιμόρφωση, αφορά στο σαφές, επεξηγηματικό και φιλικό ύφος των κειμένων (Ματραλής, 1998β: 37-38). Ο εκπαιδευτικός αγγλικής που παρακολουθεί το Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ επιμορφώνεται απομονωμένος από τον επιμορφωτή και τους συναδέλφους του, στηριζόμενος σχεδόν αποκλειστικά στο παρεχόμενο από την εκπαιδευτική πύλη του ΠΕΑΠ ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό, προκειμένου να κατανοήσει, να μάθει και να μπορέσει να εφαρμόσει όσα μαθαίνει για τη διδασκαλία της αγγλικής σε μικρούς μαθητές. Η ύπαρξη ασαφειών ή η απουσία επαρκών

επεξηγήσεων στο υλικό θα προκαλούσαν παρανοήσεις που θα παρεμπόδιζαν την επιμορφωτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, στο επιμορφωτικό υλικό του ΠΕΑΠ έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι έννοιες που σχετίζονται με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της αγγλικής σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας να παρουσιάζονται απλά διατυπωμένες. Εκτός από την απλή διατύπωση, το υλικό διακρίνεται και για το φιλικό ύφος των κειμένων, καθώς σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και με βάση στοιχεία σχετικών ερευνών (βλ. Mayer, 2005; Nass & Brave, 2005), τα ηλεκτρονικά μαθήματα που περιέχουν γραπτά ή προφορικά κείμενα εκφερόμενα σε φιλικό τόνο αντί για επίσημο αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικά, καθώς ενεργοποιούν περισσότερες γνωστικές διεργασίες και ενισχύουν την προσπάθεια των επιμορφούμενων για κατάκτηση της γνώσης (πρβλ. Clark & Mayer, 2011: 182-188).

Για την ενεργοποίηση των γνωστικών διεργασιών των επιμορφούμενων συστήνεται επίσης στα η-μαθήματα όλες οι πληροφορίες που δίνονται με λεκτική μορφή (δηλαδή, γραπτό κείμενο που καλείται να αναγνώσει ο επιμορφούμενος ή/και προφορικό κείμενο που εκφωνεί ο αφηγητής και ακούει ο επιμορφούμενος) να συνοδεύονται πάντοτε από ένα οπτικό συμπλήρωμα με τη μορφή κάποιου γραφικού (σχεδιάγραμμα, νοητικός χάρτης, φωτογραφία, κινούμενες εικόνες, βίντεο κ.λπ.), που καθιστά το περιεχόμενο εύληπτο και πιο ελκυστικό (Clark & Mayer, 2011: 70). Στο ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό του ΠΕΑΠ η παρουσίαση της κειμενικής πληροφορίας στην οθόνη συνοδεύεται πάντοτε από μια σχετική εικόνα ή από ανάλογο βιντεοσκοπημένο υλικό, ώστε να αναδεικνύεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η συνύπαρξη στη οθόνη λέξεων και εικόνων και η παράλληλη πρόσληψη επιτρέπει τη συγκράτηση των πληροφοριών στην ενεργό μνήμη των επιμορφούμενων και εξυπηρετεί τη δημιουργία νοητικών συνδέσεων μεταξύ των παρουσιαζόμενων πληροφοριών (Clark & Mayer, 2011: 104). Έτσι, η πολυμεσική παρουσίαση ενθαρρύνει τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς προβαίνοντας σε νοητικές συνδέσεις των λεκτικών και των εικονικών πληροφοριών δομούν αρτιότερες νοητικές αναπαραστάσεις και επιτυγχάνουν βαθύτερη κατανόηση (βλ. Clark & Lyons, 2011; Fletcher & Tobias, 2005; Moreno & Mayer 2007). Το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό του ΠΕΑΠ παρέχει, επίσης, στους επιμορφούμενους τη δυνατότητα να διαβάσουν ή/και να ακούσουν τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στην οθόνη ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ (Clark, 2002).

Συγχρόνως, στο υλικό εμπεριέχεται πλήθος κατατοπιστικών παραδειγμάτων που συμπληρώνουν το θεωρητικό πλαίσιο και βοηθούν τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα το αντικείμενο της επιμόρφωσης. Στη δια ζώσης επιμόρφωση οι επιμορφωτές προβαίνουν στη συχνή χρήση παραδειγμάτων προκειμένου οι επιμορφούμενοι να κατανοήσουν καλύτερα το προς μάθηση αντικείμενο. Το υλικό στην η-επιμόρφωση οφείλει να αναπληρώνει και σε αυτό το στοιχείο τον επιμορφωτή παρέχοντας στους επιμορφούμενους πολλά παραδείγματα, ώστε να αντιλαμβάνονται πώς εφαρμόζονται οι γνώσεις που αποκτούν και να εμπλέκονται πιο ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία (Clark & Mayer, 2011: 223; Ματραλής, 1998β: 40; Μπάνου, 2001: 69). Στην περίπτωση, λοιπόν, του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης έχουν ενσωματωθεί σε όλο το φάσμα του υλικού αποσπάσματα βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών από αυθεντικές τάξεις του ΠΕΑΠ, συνεντεύξεις και μαρτυρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις του ΠΕΑΠ καθώς και εικονικές αναπαραστάσεις [animations] εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κατάλληλα σχεδιασμένων για τη διδασκαλία της αγγλικής σε πολύ μικρούς μαθητές.

Όλα αυτά τα στοιχεία συνιστούν παραδείγματα μοντελοποίησης, που επιδεικνύουν τον τρόπο

ολοκλήρωσης μιας διδακτικής ενέργειας (Clark & Mayer, 2011: 226) και βοηθούν τον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται στην πράξη οι μεθοδολογικές γνώσεις που αποκτά, να αναπτύξει θετική στάση απέναντι στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας γνωρίζοντας τη χρησιμότητα της εφαρμογής της, να εμπεδώσει τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται ώστε να είναι δυνατή η αποτελεσματική εφαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του ΠΕΑΠ, να συνειδητοποιήσει τα κριτήρια για τη λήψη συγκεκριμένων διδακτικών αποφάσεων και να αντιληφθεί τη βαρύτητα λανθασμένων διδακτικών χειρισμών ή εκτιμήσεων (πρβλ. Ματραλής, 1998β: 40). Τα παραδείγματα, επίσης, αποτελούν συχνά την αφόρμηση για την περαιτέρω επεξεργασία μιας πτυχής μιας θεματικής ενότητας στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας ή μιας άσκησης αυτοαξιολόγησης (Μπάνου, 2001: 69).

Εκτός από παραδείγματα, στο επιμορφωτικό υλικό του η-προγράμματος του ΠΕΑΠ περιλαμβάνονται και μελέτες περίπτωσης. Οι μελέτες περίπτωσης συνιστούν πρακτικές εφαρμογές όσων παρουσιάζονται θεωρητικά στο υλικό, στις οποίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους οι υπεύθυνοι του διδακτικού σχεδιασμού του υλικού για να εξηγήσουν, να διευκρινίσουν ή να αναδείξουν ορισμένα σημεία του θέματος που μελετάται. Όπως και τα παραδείγματα, έτσι και οι μελέτες περίπτωσης είναι χρήσιμες γιατί καθιστούν πιο απτές ή πιο ευκρινείς ορισμένες πληροφορίες. Ο στόχος τους όμως είναι ευρύτερος: ενώ δηλαδή το παράδειγμα αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του μαθησιακού περιεχομένου ή σε μια συγκεκριμένη πτυχή του αντικειμένου της θεματικής ενότητας, το οποίο μπορεί τεχνητά να κατατέμνει για να το διαλευκάνει, η μελέτη περίπτωσης διαπλέκει ή συνυφαίνει διαφορετικές πτυχές του αντικειμένου της θεματικής ενότητας παρουσιάζοντας, παραλλάσσοντας ή μιμούμενη συνειδητά πραγματικά περιστατικά ή καταστάσεις. Με άλλα λόγια, η διάκριση μεταξύ παραδείγματος και μελέτης περίπτωσης έγκειται στην πρόθεση των δημιουργών του επιμορφωτικού υλικού να συνδέσουν τις πτυχές του γνωστικού αντικειμένου σε ενιαίο σύνολο ή να αναδείξουν τους συσχετισμούς τους, να εισαγάγουν, δηλαδή, τον επιμορφούμενο στη βαθύτερη προβληματική του γνωστικού αντικειμένου, στην οποία τον έχει ήδη οδηγήσει το υλικό βήμα προς βήμα. Γι' αυτό και μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ο επιμορφούμενος έχει τη δυνατότητα να ελέγξει σε ποιο βαθμό έχει αφομοιώσει το επιμορφωτικό υλικό ή σε ποια σημεία έχει ενδεχομένως αδυναμίες, αλλά και να δοκιμάσει το βαθμό αυτονόμησής του έναντι του επιμορφωτικού υλικού, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει οιονεί πραγματικές και περίπλοκες διδακτικές περιστάσεις (Μπάνου, 2001: 69-71).

Για τη διευκόλυνση επίσης της μελέτης των επιμορφούμενων, η ύλη παρουσιάζεται κατατμημένη σε μικρά κεφάλαια και υποκεφάλαια (Clark & Mayer, 2011: 207). Σύμφωνα με έρευνες η κατατμημένη παρουσίαση της ύλης βοηθά στην καλύτερη πρόσληψη των πληροφοριών (βλ. Mayer, 2005) και επιτρέπει στους επιμορφούμενους να καθορίσουν καλύτερα τον ατομικό ρυθμό με τον οποίο θα μελετήσουν και θα επιμορφωθούν και τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν, αφού, παρά τον κατακερματισμένο χρόνο που διαθέτουν για τη μελέτη τους λόγω των ποικίλων υποχρεώσεών τους, ολοκληρώνουν τμηματικά κεφάλαια και θεματικές ενότητες της ύλης και αισθάνονται ότι προχωρούν προς την ολοκλήρωση του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης (πρβλ. Ματραλής, 1998β: 39).

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό, όπως παρέχεται στο η-πρόγραμμα, δεν δεσμεύει τους επιμορφούμενους να το μελετήσουν με ένα καθορισμένο τρόπο. Σε αντίθεση με τη δια ζώσης, αλλά

και τη σύγχρονη η-επιμόρφωση [synchronous teletraining], η ασύγχρονη ηλεκτρονική επιμόρφωση μπορεί να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε ο επιμορφούμενος να έχει τον έλεγχο της πορείας της μάθησής του (βλ. DeRouin, Fritzsche & Salas, 2004; Rouet & Potelle, 2005) αναφορικά με τρεις τομείς: τη σειρά με την οποία θα μελετήσει το μαθησιακό περιεχόμενο, το ρυθμό με τον οποίο θα μελετήσει και την πρόσβαση σε μαθησιακή υποστήριξη (Clark and Mayer, 2011: 312).

Όσον αφορά στη σειρά μελέτης του μαθησιακού περιεχομένου, στο η-πρόγραμμα του ΠΕΑΠ κάθε επιμορφούμενος μπορεί να ξεκινήσει από οποιαδήποτε θεματική ενότητα επιθυμεί και να μελετήσει όποια από τα περιεχόμενά της προτιμά και με οποιαδήποτε σειρά τον εξυπηρετεί, καθορίζοντας ο ίδιος τη μαθησιακή διαδρομή που θα ακολουθήσει. Για να διευκολύνεται μάλιστα η ελεύθερη πλοήγηση στο επιμορφωτικό υλικό, έχει προστεθεί στο αριστερό τμήμα κάθε θεματικής ενότητας αναλυτικός πίνακας περιεχομένων με τους τίτλους κάθε κεφαλαίου και υποκεφαλαίου, από όπου ο επιμορφούμενος μπορεί να επιλέγει τα κεφάλαια ή υποκεφάλαια που θέλει να μελετήσει (πρβλ. Clark & Mayer, 2011: 312). Η ψηφιακή εφαρμογή, πάντως, στην οποία προβάλλεται το επιμορφωτικό υλικό κάθε θεματικής ενότητας καταγράφει στη μνήμη το σημείο στο οποίο σταματά κάθε φορά ο επιμορφούμενος τη μελέτη του και τον καθοδηγεί την επόμενη φορά που θα επισκεφθεί το υλικό να συνεχίσει από εκείνο το σημείο, αν φυσικά ο ίδιος το επιθυμεί.

Όσον αφορά το ρυθμό μελέτης, κάθε επιμορφούμενος μπορεί να αποφασίσει ο ίδιος το χρόνο που θα αφιερώσει σε κάθε κεφάλαιο ή υποκεφάλαιο. Για τη διευκόλυνση των επιμορφούμενων σε όλο το υλικό παρέχεται ευελιξία πλοήγησης με τη χρήση κουμπιών για μετάβαση σε προηγούμενη ή επόμενη διαφάνεια, προηγούμενο ή επόμενο κεφάλαιο ή υποκεφάλαιο και έναρξη, παύση ή επανάληψη βίντεο, ηχητικών και κινούμενων γραφικών, ενώ υπάρχει πάντα διαθέσιμη και η δυνατότητα πλοήγησης μέσω του πίνακα περιεχομένου στο αριστερό μενού (πρβλ. Clark & Mayer, 2011: 333). Όσον αφορά στην πρόσβαση σε μαθησιακή υποστήριξη, κάθε επιμορφούμενος έχει τη δυνατότητα να επιλέξει να δει ή να παρακάμψει τον οδηγό πλοήγησης στο υλικό, τα παρεχόμενα παραδείγματα, τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και τα σχόλια ανατροφοδότησης.

Αυτό το μη γραμμικό μοντέλο μάθησης υποστηριζόμενο από στοιχεία πολυμέσων, διαδραστικό περιεχόμενο και πολλαπλές μαθησιακές διαδρομές μπορεί να οδηγήσει σε ένα καθοδηγούμενο ανεξάρτητο περιβάλλον μάθησης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είναι επικεντρωμένη στον εκπαιδευόμενο που έχει μεν τον έλεγχο της μαθησιακής του πορείας, αλλά παράλληλα καθοδηγείται από την ψηφιακή εφαρμογή κατά τη διάρκεια της μελέτης του. Ειδικότερα, οι βασικές παιδαγωγικές προϋποθέσεις της καθοδηγούμενης ανεξάρτητης μάθησης, που πληρούνται στην περίπτωση του η-προγράμματος του ΠΕΑΠ, προβλέπουν πως το επιμορφωτικό υλικό δημιουργείται με σκοπό ο εκπαιδευόμενος να είναι ο κύριος υπεύθυνος για την κατάκτηση της γνώσης, η παιδαγωγική προσέγγιση του επιμορφωτή να είναι «ενσωματωμένη» στο επιμορφωτικό υλικό και ο σχεδιασμός της μάθησης να είναι διαδραστικός, μη γραμμικός, να περιέχει στοιχεία πολυμέσων και να παρέχει ανάδραση στις ενέργειες του χρήστη (βλ. Αγγελάκη, Καλλές & Τρύφωνα, 2011).

Επίσης, σε περίπτωση που ο επιμορφούμενος επιθυμεί να εμβαθύνει ακόμα περισσότερο τη μελέτη του, στο υλικό πρέπει να περιλαμβάνονται κατάλογοι βιβλιογραφικών αναφορών, προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και οδηγίες για την ανεύρεση συμπληρωματικών πηγών (Ματραλής, 1998β: 44). Στο επιμορφωτικό υλικό του ΠΕΑΠ υπάρχει μια ξεχωριστή ενότητα σε

κάθε θεματική όπου παρουσιάζονται ορισμένα βιβλία με την περίληψή τους, καθώς και ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα και διαδικτυακές πηγές που προτείνεται να συμβουλευτούν ή να μελετήσουν οι επιμορφούμενοι πέρα ή σε συνέχεια της μελέτης του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού του η-προγράμματος. Η επιλογή των πηγών για περαιτέρω μελέτη έχει γίνει με ιδιαίτερη προσοχή και συνέπεια, ώστε να υπάρχει συμβατότητα με το περιεχόμενο της εκάστοτε θεματικής ενότητας που αναπτύσσεται στο υλικό, συνάφεια ως προς τις ιδιαιτερότητες του μαθησιακού περιεχομένου που έχουν επισημανθεί από τους δημιουργούς του επιμορφωτικού υλικού και χρήζουν περαιτέρω επεξεργασίας και ποικιλία ως προς τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες, σύμφωνα με τις αρχές της εξατομικευμένης μάθησης (πρβλ. Μπάνου, 2001: 68-69).

Τέλος, για την προαγωγή της σημαντικής για τη μάθηση αλληλεπίδρασης του επιμορφούμενου με το επιμορφωτικό υλικό είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση σε αυτό δραστηριοτήτων και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης, οι οποίες πρέπει να σχετίζονται άμεσα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. Conrad, 2000: 83-85). Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης είναι το πλέον χαρακτηριστικό στοιχείο της μεθόδου της η-επιμόρφωσης, δεδομένου ότι επιτρέπουν τη διάδραση με τον επιμορφούμενο εμπλέκοντάς τον ενεργά και έμπρακτα στη μαθησιακή διαδικασία και αποτελούν το κύριο μέσο αυτοελέγχου του επιμορφούμενου όσον αφορά την πορεία της μάθησής του (Ματραλής, 1998β: 41). Με την ευρεία έννοια, κάθε δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί άσκηση αυτοαξιολόγησης και κάθε άσκηση αυτοαξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί δραστηριότητα. Στην πράξη όμως οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης διαφοροποιούνται με βάση το βαθμό εμπλοκής που απαιτούν από την πλευρά των επιμορφούμενων, τη διαδικασία εμπλοκής που προϋποθέτουν και τον ειδικότερο μαθησιακό σκοπό που εξυπηρετούν. Υιοθετώντας μια βασική διάκριση που γίνεται στον εκπαιδευτικό χώρο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δραστηριότητες αντιστοιχούν γενικά σε «ασκήσεις ανοικτού τύπου», ενώ οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης σε «ασκήσεις κλειστού τύπου» (Μπάνου, 2001: 71).

Στο η-πρόγραμμα του ΠΕΑΠ περιλαμβάνονται πλήθος δραστηριοτήτων μελέτης, παρατήρησης και αναστοχασμού, οι οποίες προτείνουν στον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό να μελετήσει ένα ζήτημα και να εμβαθύνει τον προβληματισμό του σε σχέση με αυτό, τον καλούν να εφαρμόσει όσα έχει μάθει, εξυπηρετούν στην υπόμνηση και αξιοποίηση των εμπειριών του καθώς και στη διασύνδεσή τους με το θέμα που μελετά και τον βοηθούν να ελέγξει τις γνώσεις που απέκτησε. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες σε κάθε θεματική ενότητα ζητούν συνήθως από τον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό του ΠΕΑΠ να επεξεργαστεί αυθεντικά παραδείγματα από πραγματικές τάξεις ΠΕΑΠ, να διατυπώσει τις προσωπικές του κρίσεις για τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε κάποια κατάσταση ή κάποιο ζήτημα προτείνοντας καλύτερους ή εναλλακτικούς τρόπους για την αντιμετώπισή του βασισμένος σε όσα έχει μελετήσει, να ανατρέξει στην εμπειρία του αναζητώντας διδακτικές περιστάσεις τις οποίες είτε θεωρεί όμοιες με κάποια δοσμένη κατάσταση είτε θα τις χειριζόταν πλέον διαφορετικά υπό το πρίσμα των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε, να ανατρέξει στην εμπειρία του αναζητώντας καταστάσεις ή συμπεριφορές και φαινόμενα που ενισχύουν τις θεωρητικές αρχές τις οποίες μελετά και να προτείνει ένα σχέδιο διδακτικών ενεργειών για την αντιμετώπιση κάποιας κατάστασης ή ένα σχέδιο μαθήματος για την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων (πρβλ. Ματραλής, 1998β: 41-42).

Στο Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ περιλαμβάνονται επίσης και πολλές

ασκήσεις αυτοαξιολόγησης κλειστού/αντικειμενικού τύπου. Ο κυριότερος τύπος ασκήσεων αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιείται στο ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό είναι οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής. Περιλαμβάνει επίσης ασκήσεις σωστού-λάθους καθώς και ασκήσεις αντιστοίχισης. Όλες οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης ικανοποιούν δύο βασικές προϋποθέσεις. Αφενός κάθε επιμορφούμενος-εκπαιδευτικός του ΠΕΑΠ, ο οποίος έχει μελετήσει και κατανοήσει όλο το μαθησιακό περιεχόμενο μέχρι το σημείο που συναντά την εκάστοτε δραστηριότητα ή άσκηση αυτοαξιολόγησης, μπορεί να την εκτελέσει σωστά. Αφετέρου κάθε δραστηριότητα ή άσκηση αυτοαξιολόγησης συνοδεύεται από μια ορθή ή προτεινόμενη απάντηση και από ανατροφοδοτικά σχόλια που την επεξηγούν, ώστε να μπορεί ο επιμορφούμενος να ελέγξει κατά πόσο πέτυχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Για την ακρίβεια, οι απαντήσεις των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης βοηθούν τον επιμορφούμενο όχι μόνο να αξιολογήσει ο ίδιος την πρόοδό του, αλλά και να μάθει καλύτερα, του δείχνουν το σωστό αποτέλεσμα και τις σωστές ενέργειες που έπρεπε να κάνει εκτελώντας την άσκηση, αναφέρονται στα πιθανά λάθη που μπορεί να έχει κάνει εξηγώντας με σαφήνεια ποιο ήταν το λάθος και τι πρέπει να κάνει για να βελτιώσει την απόδοσή του και επεκτείνουν σε κάποιο βαθμό την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου παραθέτοντας νέα στοιχεία, τα οποία δεν αναφέρονται στο κυρίως κείμενο, με στόχο να αυξήσουν την ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα/ άσκηση (βλ. Janicki & Liegle, 2001: 74; Ματραλής, 1998β: 78-79).

6. Βιωσιμότητα του η-προγράμματος

Ένα η-εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρείται βιώσιμο όταν ισχύουν συγχρόνως οι τρεις ακόλουθες συνθήκες. Η πρώτη συνθήκη ορίζει ότι έχει αναπτυχθεί ένα μαθησιακό σχέδιο που εμπλέκει τη χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και έχει εφαρμοστεί μέσω ενός ηλεκτρονικού μαθήματος ή μιας σειράς μαθημάτων. Το όλο εγχείρημα θα πρέπει να έχει υποβληθεί σε μια διαδικασία δοκιμαστικής αξιολόγησης και θα πρέπει να έχει κριθεί, βάσει των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν, επωφελές για την επιμόρφωση και τη μάθηση. Η δεύτερη συνθήκη ορίζει ότι ο σχεδιασμός, το σύστημα και οι ηλεκτρονικοί πόροι του επιμορφωτικού προγράμματος έχουν την αποδεδειγμένη δυνατότητα να αξιοποιηθούν και πιθανότητα να αναπροσαρμοστούν, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε περιβάλλον διαφορετικό από εκείνο για το οποίο αρχικά αναπτύχθηκαν, ενώ η τρίτη συνθήκη υπαγορεύει πως η συντήρηση, η χρήση και η περαιτέρω ανάπτυξη του σχεδιασμού του συστήματος ή των πηγών του προγράμματος ηλεκτρονικής επιμόρφωσης παύουν να εξαρτώνται απόλυτα από τα άτομα που τα δημιούργησαν, ώστε, εάν η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα σταματήσει, να μην τεθούν σε κίνδυνο οι μελλοντικές προοπτικές του (Gunn, 2010: 90).

Στην περίπτωση του η-προγράμματος επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ πληρούνται σε μεγάλο βαθμό και οι τρεις ανωτέρω όροι. Συγκεκριμένα, ως προς την πρώτη συνθήκη βιωσιμότητας, το η-επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΠΕΑΠ, όπως τεκμηριώνεται και στην προηγηθείσα περιγραφή του, είναι προϊόν εμπεριστατωμένου σχεδιασμού στον οποίο στηρίχθηκε η υλοποίηση και εφαρμογή του η-μαθήματος αυτοεκπαίδευσης με τίτλο *Teaching English to Early Language Learners*. Το η-μάθημα αναπτύχθηκε με τη χρήση εργαλείων δημιουργίας η-μαθημάτων και παραγωγής πολυμεσικών μαθησιακών αντικειμένων και προσφέρθηκε ως ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό με την αξιοποίηση ενός συστήματος διαχείρισης διαδικτυακού περιεχομένου.

Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την πρώτη αξιολόγηση του ψηφιακού επιμορφωτι-

κού υλικού από τους εκπαιδευτικούς του ΠΕΑΠ, αν και είναι περιορισμένα, είναι ενθαρρυντικά, καθώς όσοι εκπαιδευτικοί έχουν συμπληρώσει το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αποτίμησης του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού κάθε θεματικής ενότητας έχουν αξιολογήσει θετικά όλους τους άξονες που τέθηκαν. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς σε σχόλιά τους αναγνωρίζουν την αξία του προγράμματος και συγχαίρουν την ομάδα Έργου που προέβη στην ανάπτυξή του. Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες ενδεικτικές μαρτυρίες εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ, όπως αποτυπώθηκαν στο πεδίο ανοιχτού σχολιασμού του διαδικτυακού ερωτηματολογίου:

> *Αυτή είναι ακριβώς η επιμόρφωση και η βοήθεια που χρειαζόμαστε. Εξαιρετική δουλειά. Μπράβο.*
>
> *Το υλικό της ηλεκτρονικής επιμόρφωσης παρέχει νέες οπτικές στη διδασκαλία μικρών μαθητών και αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στο οποίο μπορούμε να καταφεύγουμε και το οποίο μπορούμε να συμβουλευόμαστε όταν αντιμετωπίζουμε δυσκολίες στη σχολική τάξη. Συγχαρητήρια!.*
>
> *Πολύ καλύτερο [το Ηλεκτρονικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης] από το να παρακολουθούσα ένα δια ζώσης σεμινάριο. Μπράβο.*
>
> *Η ηλεκτρονική επιμόρφωση μου έδωσε την ευκαιρία να δω τη διδασκαλία των μικρών μαθητών υπό νέο πρίσμα! Σας ευχαριστώ.*

Ορισμένοι μάλιστα εκπαιδευτικοί του ΠΕΑΠ επαινούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του η-προγράμματος, όπως την ευελιξία στην πλοήγηση *(«Έχει γίνει εξαιρετική δουλειά, καθώς μπορείς να προχωράς στο υλικό και ανά πάσα στιγμή να ξαναγυρνάς στα σημεία που νιώθεις ότι δεν έχεις κατακτήσει ακόμα ώστε να τα ξαναεξετάσεις»)*, την ελκυστικότητα της διεπαφής *(«Ο σχεδιασμός είναι τόσο ελκυστικός. Έχω κολλήσει στην οθόνη!»)*, την παρεχόμενη ανατροφοδότηση *(«Έλαβα όση ανατροφοδότηση χρειαζόμουν. Συγχαρητήρια.»)* και τη χρήση πολυμέσων *(«Είχα ανάγκη αυτό το πολυμεσικό υλικό για να αναστοχαστώ πάνω στον τρόπο με τον οποίο εργάζομαι στην τάξη. Όσα μελέτησα με ενθαρρύνουν να συνεχίσω το έργο μου.»)*.

Ως προς τη δεύτερη συνθήκη βιωσιμότητας, προκειμένου να είναι δυνατή η αξιοποίηση του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού του ΠΕΑΠ σε πολλαπλά περιβάλλοντα και για ποικίλες χρήσεις, αυτό μπορεί εύκολα να παραχθεί σε ποικίλες ψηφιακές μορφές και να διανεμηθεί ανά πάσα στιγμή από πολλαπλά ψηφιακά μέσα. Συγκεκριμένα, το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό μπορεί να δημοσιευτεί ως διαδικτυακή εφαρμογή ή πακέτο διαδικτυακών εφαρμογών σε οποιοδήποτε σύστημα διαχείρισης διαδικτυακού (μαθησιακού) περιεχομένου και να προσπελαστεί από οποιονδήποτε περιηγητή ιστού [web browsers]. Μπορεί, επίσης, να διανεμηθεί ως αυτόνομη ψηφιακή εφαρμογή ή πακέτο ψηφιακών εφαρμογών για εγκατάσταση και τοπική χρήση σε Η/Υ ύστερα από καταφόρτωση [download] από οποιοδήποτε ιστότοπο ή σύστημα διαχείρισης περιεχομένου ή με αναπαραγωγή σε CD/DVD είτε ως εκτελέσιμο αρχείο είτε ως διαπλατφορμική εφαρμογή βασισμένη σε περιηγητή ιστού. Μάλιστα, λόγω της εξάπλωσης που έχει αρχίσει να γνωρίζει διεθνώς η φορητή μάθηση [mobile learning], έχει υπάρξει πρόβλεψη ώστε το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό του ΠΕΑΠ να μπορεί να προσαρμοστεί και να εκδοθεί σε μορφή που να το καθιστά προσπελάσιμο και από ταμπλέτες.

Η πιο σημαντική, ωστόσο, μορφή στην οποία μπορεί να διανεμηθεί το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό του ΠΕΑΠ είναι αυτή των τυποποιημένων πακέτων μαθησιακών αντικειμένων, τα οποία ακολουθούν ένα σύνολο προτύπων και προδιαγραφών η-μάθησης, όπως ορίζει το SCORM (Shareable Content Object Reference Model). Ακολουθώντας το μοντέλο αναφοράς SCORM

διασφαλίζεται ότι το επιμορφωτικό υλικό αποτελείται από ηλεκτρονικούς μαθησιακούς πόρους μάθησης που φέρουν ένα σύνολο από χαρακτηριστικά τα οποία επιτρέπουν τη βιωσιμότητά του (Müller, Trier, & Herzog, 2005). Για την ακρίβεια, οι ηλεκτρονικοί μαθησιακοί πόροι που ακολουθούν το SCORM είναι ανθεκτικοί στις τεχνολογικές μεταβολές, δηλαδή δεν χρειάζονται αναβάθμιση ή τροποποίηση, καθώς εξελίσσονται τεχνολογικά τα ψηφιακά μαθησιακά συστήματα, είναι διαλειτουργικοί, δηλαδή μπορούν να λειτουργήσουν σωστά σε διαφορετικά ψηφιακά συστήματα διαχείρισης μάθησης, και είναι επαναχρησιμοποιήσιμοι, δηλαδή αναπτύσσονται άπαξ, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν απεριόριστα σε διαφορετικά μαθήματα. Παράλληλα, μπορούν να ενταχθούν και σε αποθετήρια μαθησιακών αντικειμένων [learning object repositories] από όπου θα είναι εύκολα ανευρέσιμοι λόγω των συνοδευτικών μεταδεδομένων τους (Gonzalez-Barbone & Anido-Rifon, 2008).

Ως προς την τρίτη συνθήκη, λοιπόν, η ανθεκτικότητά του ψηφιακού επιμορφωτικού υλικού απέναντι στις αλλαγές της τεχνολογίας των συστημάτων η-μάθησης, η διαλειτουργικότητά του και η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησής του προσδίδουν στο η-πρόγραμμα επιμόρφωσης τεράστια ευελιξία, διασφαλίζοντας πως θα μπορεί μελλοντικά να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως, ανάλογα με τις τρέχουσες κάθε φορά ανάγκες για επιμόρφωση, χωρίς να απαιτείται εκ νέου δημιουργία ή αναπροσαρμογή από την ομάδα ανάπτυξης.

Ως εκ τούτου, το ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης του ΠΕΑΠ μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον και σε δια ζώσης επιμορφωτικά σεμινάρια, να ενσωματωθεί σε οποιαδήποτε πλατφόρμα η-μάθησης και να ενταχθεί σε επιμορφωτικές δράσεις δημόσιων φορέων που έχουν δικαίωμα να χορηγούν πιστοποιητικό επιτυχούς παρακολούθησης, να αποτελέσει υλικό αναφοράς και εφαλτήριο για αναστοχαστικές συζητήσεις και συνεργατικές δραστηριότητες στο πλαίσιο κοινοτήτων πρακτικής των εκπαιδευτικών του ΠΕΑΠ, να αποτελέσει υλικό μελέτης για εν δυνάμει εκπαιδευτικούς αγγλικής που φοιτούν στα τμήματα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των ΑΕΙ της χώρας και να αξιοποιηθεί ενδεχομένως και στο πλαίσιο μαζικών ανοιχτών διαδικτυακών μαθημάτων [Massive Open Online Courses – MOOCS] αποκτώντας διεθνή εμβέλεια.

Βιβλιογραφία

Αγγελάκη Μ., Καλλές Δ., Τρύφωνα Ν. (2011). Ανάπτυξη ενός e-learning συστήματος για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, Πάτρα, 28-30 Απριλίου.

Baldassarre, M. T., Bruno, G., Caivano D. & Convertini V. N. (2012). Rapid e-learning. In N. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp.2762-2764). New York: Springer.

Chapman, B. (2010). *How Long Does it Take to Create Learning?* [Research Study]. Published by Chapman Alliance LLC.

Clark, R. C. (2002). The new ISD: Applying cognitive strategies to instructional design. *ISPI Performance Improvement Journal, 41*(7), 8-14.

Clark, R. C. & Lyons, C. (2011). *Graphics for Learning* (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.

Clark, R. & Mayer, R. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction. Proven Guidelines for*

Consumers and Designers of Multimedia Learning (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Pfeiffer.

Conrad, K. (2000). *Instructional Design for Web-Based Training*. Massachusetts: HRD Press.

DeRouin, R. E., Fritzsche, B. A., & Salas, E. (2004). Optimizing e-learning: Research-based guidelines for learner-controlled training. *Human Resource Management, 43*(2-3), 147-162.

Desmond, K. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fletcher, J. D. & Tobias, S. (2005). The multimedia principle. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp.117-134). Cambridge: Cambridge University Press.

Gonzalez-Barbone, V., & Anido-Rifon, L. (2008). Creating the first SCORM object. *Computers & Education, 51*(4), 1634-1647.

Gunn, C. (2010). Sustainability factors for e-learning initiatives. *Research in Learning Technology, 18*(2), 89-103.

Janicki, T. & Liegle, J. O. (2001). Development and evaluation of a framework for creating web-based learning modules: A pedagogical and systems perspective. *Journal of Asynchronous Learning Network, 5*(1), 58-84.

Kante, C. (2002). E-training: The new frontier of the teacher professional development. *TechKnowLogia, 4*, 12-14.

Kapp, K. M. & Defelice, R. A. (2009). Time to develop one hour of training. *Learning Circuits: ASTD's Source for E- Learning*. Available at: http://www.astd.org/Publications/Newsletters/Learning-Circuits/Learning-Circuits-Archives/2009/08/Time-to-Develop-One-Hour-of-Training

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

Lee, W. W. & Owens, D. L. (2000). *Multimedia-based Instructional Design: Computer-based Training, Web-based Training, Distance Broadcast Training*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Pfeiffer.

Lewis, R. & Whitlock, Q. (2003). *How to Plan and Manage an E-Learning Programme*. Aldershot: Gower Publishing.

Ματραλής, Χ. (1998α). Ύπαρξη – σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες* (Τόμ. Α΄) (σσ.47-55). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματραλής, Χ. (1998β). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες* (Τόμ. Γ΄) (σσ.21-103). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Mayer, R. E. (2005). Principles for managing essential processing in multimedia learning: segmenting, pretraining, and modality principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp.169-182). Cambridge: Cambridge University Press.

Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review, 19*, 309-326.

Morland, D. V. & Bivens, H. L. (2004). Designing instructional articles in online courses for adult learners. *Innovate Journal of Online Education, 1*(2). Available at: http://roi-learning.com/papers/Designing_Online_Courses-Morland-Bivens-2004.pdf

Μουζάκης, Χ. (2008). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPICT License στην Ελλάδα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 1*(1), 91-118.

Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ.53-77). Αθήνα: Προπομπός.

Müller, C., Trier, M. & Herzog, M. (2005). Process-oriented production of learning units for sustainable e-learning offerings. In M. Breitner & G. Hoppe (Eds.), *E-Learning* (pp.331-348). Berlin: Springer.

Nass, C., & Brave, S. (2005). *Wired for speech: How Voice Activates and Advances the Human-computer Relationship*. Cambridge, MA: MIT Press.

Rouet, J. F., & Potelle, H. (2005). Navigational principles in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp.287-312). Cambridge: Cambridge University Press.

Toth, T. (2008). Authoring techniques and rapid e-learning. In E. Biech (Ed.), *ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals* (pp.407-418). ASTD Press.

ΜΕΡΟΣ Δ’

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πληροφορίες για τα σχολεία από τους διευθυντές/-ντριες

(συμπληρώνεται από το διευθυντή / τη διευθύντρια του σχολείου)

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Όνομα σχολείου

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

2. Διεύθυνση

Παρακαλώ γράψτε την/τις απάντηση(εις) εδώ:

- ΟΔΟΣ _____
- ΑΡΙΘΜΟΣ _____
- Τ.Κ. _____
- ΠΟΛΗ _____
- ΝΟΜΟΣ _____
- ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ _____

3. Τηλέφωνο

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

4. Ηλεκτρονική Διεύθυνση

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

5. Γραφείο Π.Ε.

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

6. Ονοματεπώνυμο & ειδικότητα Διευθυντή

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

7.Ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικών αγγλικής στο σχολείο σας

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

Αναφέρατε τα ονόματα των εκπαιδευτικών αγγλικής που υπηρετούν στο σχολείο σας και διευκρινίστε εάν έχουν οργανική θέση στο σχολείο

8. Εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

Αναφέρατε πόσοι και ποιών ειδικοτήτων είναι _____

9. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ή/και της κοινότητάς σας

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

Σημειώστε εάν το σχολείο ή η κοινότητά σας παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως π.χ. μεγάλο ποσοστό πολυγλωσσίας, ιδιαίτερη βοήθεια από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ιδιαίτερα προβλήματα στη μετακίνηση των μαθητών, μεγάλη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα κλπ.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ Α & Β ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

10. Αριθμός μαθητών Α' τάξης

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ (κατά προσέγγιση): _____

11. Αριθμός μαθητών Β' τάξης

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ (κατά προσέγγιση): _____

12. Αριθμός τμημάτων Α΄ Δημοτικού

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

13. Αριθμός τμημάτων Β΄ Δημοτικού

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

14. Αριθμός μαθητών στην Α΄ Δημοτικού με διαφορετική από την ελληνική μητρική γλώσσα

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ (κατά προσέγγιση): _____

15. Αριθμός μαθητών στην Β΄ Δημοτικού με διαφορετική από την ελληνική μητρική γλώσσα

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ (κατά προσέγγιση): _____

16. Αναφέρατε ποια είναι η μητρική γλώσσα των παραπάνω μαθητών στο σχολείο σας (π.χ. Αρκετά παιδιά μιλούν αλβανικά, μερικά παιδιά μιλούν πολωνικά και κάποια παιδιά μιλούν αραβικά)

Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σημειώστε όσα από τα παρακάτω υπάρχουν στο σχολείο σας προσδιορίζοντας παράλληλα σε ποια κατάσταση είναι – καλή ή κακή.

17. Εργαστήριο Η/Υ

Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

18. Γραφείο διδασκόντων με Η/Υ

Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

19. Αίθουσα Ξένων Γλωσσών

Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

20. Αίθουσες διδασκαλίας με Η/Υ

Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

21. Αίθουσα προβολών

Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

22. Αίθουσα βιβλιοθήκης

Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

23. Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

24. Ευρυζωνική σύνδεση / σύνδεση στο διαδίκτυο στο Εργαστήριο Η/Υ
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

25. Ευρυζωνική σύνδεση / σύνδεση στο διαδίκτυο στο Γραφείο Διδασκόντων
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

26. Άλλοι χώροι (συμπληρώστε)
Παρακαλώ γράψτε την απάντηση σας εδώ: _____

27. Φωτοτυπικό μηχάνημα
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

28. CD player
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

29. Τηλεόραση
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

30. Βίντεο / DVD player
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

31. Επιδιασκόπιο (OHP)
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

32. Βιντεοπροβολέας
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

33. Διαδραστικοί πίνακες
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

34. Βιντεοκάμερα
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

35. Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή
Παρακαλώ επιλέξτε μόνο ένα από τα παρακάτω: ○ ΚΑΛΗ ○ ΚΑΚΗ

Υποβάλετε το ερωτηματολόγιο
Ευχαριστούμε που συμπληρώσατε αυτό το ερωτηματολόγιο.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΕΑΠ (2010)

1. ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1.1 Ονοματεπώνυμο: .....

1.2 Ηλεκτρονική διεύθυνση: .....

1.3 Κάνω συχνή χρήση του email: ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

1.4 Ηλικιακή ομάδα ☐ έως 35 ☐ 36-45 ☐ 46+

1.5 Τηλ. επικοινωνίας: .....

1.6 Σχολείο στο οποίο υπηρετείτε φέτος: .....

1.7 Στο σχολείο σας υπηρετείτε: ☐ με οργανική θέση, ☐ ως αποσπασμένος/η, ☐ ως ωρομίσθιος/α, ☐ ως αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός ☐ με διάθεση από τη Δευτεροβάθμια ☐ Άλλο: .....

1.8 Σπουδές: ☐ Πτυχίο ΤΑΓΦ, ☐ Πτυχίο άλλης ειδίκευσης, ☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη Διδακτική της ξένης γλώσσας, ☐ ΜΔΕ άσχετο με τη Διδακτική, ☐ Διδακτορικό σχετικό με τη Διδακτική ☐ Άλλο: .....

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

2.1 Χρόνια υπηρεσίας στο δημόσιο .....

2.2 Άλλη διδακτική εμπειρία .....

2.3 Άλλη επαγγελματική εμπειρία .....

3. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΩΡΙΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

3.1 Στο σχολείο φέτος διδάσκετε:
☐ παιδιά μιας από τις δυο πρώτες τάξεις και άλλες τάξεις του δημοτικού,
☐ παιδιά των δυο πρώτων τάξεων και άλλες τάξεις.
☐ Άλλο: .....

3.2 Με ποιες ηλικίες μαθητών έχετε τη μεγαλύτερη εμπειρία; .....

3.3 Έχετε εμπειρία διδασκαλίας αγγλικής σε παιδιά κάτω των 8 ετών; ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

3.4 Ποια η γνώμη σας σχετικά με την εισαγωγή της αγγλικής στις Α' & Β' Δημοτικού;
☐ Πολύ θετική, ☐ Μάλλον θετική, ☐ Μάλλον αρνητική, ☐ Αρνητική, ☐ Δεν έχω άποψη.

3.5 Αν η γνώμη σας είναι αρνητική ή μάλλον αρνητική, εξηγήστε γιατί: .....

4. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΑΣ

		Α' τάξη	Β' τάξη
4.1	Μέσος όρος αριθμού αγοριών/κοριτσιών σε κάθε τάξη	/	/
4.2	Μέσος όρος αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών/τριών		
4.3	Μέσος όρος αριθμού μαθητών/τριών που έχουν ήδη ξεκινήσει αγγλικά εκτός σχολείου		

5. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΑΣ

Σημειώστε με ένα ✓ όσα από τα παρακάτω υπάρχουν στο σχολείο σας και τα χρησιμοποιείτε, προσδιορίζοντας παράλληλα, αν είναι σε καλή ή κακή κατάσταση.

		καλή	κακή
5.1	Εργαστήριο Η/Υ		
5.2	Γραφείο καθηγητών με Η/Υ και ευρυζωνική σύνδεση		
5.3	Αίθουσα ξένων γλωσσών		
5.4	Αίθουσα βιβλιοθήκης		
5.5	Φωτοτυπικό μηχάνημα		
5.6	Κασετόφωνο		
5.7	Βίντεο & DVD player		
5.8	Επιδιασκόπιο (OHP)		
5.9	Βιντεοπροβολέας		
5.10	Διαδραστικοί πίνακες		

6. ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΕ

Με βάση τη μέχρι τώρα εμπειρία σας με παιδιά κυρίως της Α' δημοτικού, σε ποιες από τις παρακάτω καταστάσεις αντιμετωπίζετε: **[3]** μεγάλες δυσκολίες, **[2]** κάποιες, αλλά αντιμετωπίσιμες δυσκολίες, **[1]** καμία δυσκολία

		3	2	1
6.1	Να συγκεντρώνονται τα παιδιά σε αυτό που κάνουμε			
6.2	Να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης			
6.3	Να σέβονται τους άλλους			
6.4	Να προσαρμόζω τις δραστηριότητες στις ανάγκες των μαθητών μου			
6.5	Να σχεδιάζω μόνος/η δραστηριότητες / το μάθημά μου			
6.6	Να αντιμετωπίζω τις ανησυχίες/προβληματισμούς των γονέων			
6.7	Να συνεργάζεται ο δάσκαλος της τάξης μαζί μου			
6.8	Να δουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου το μάθημα της αγγλικής στις Α' & Β τάξεις ως «ισότιμο» με τα άλλα μαθήματα.			
6.9	Να εξασφαλίσω υλικά και γραφική ύλη για τις ανάγκες του μαθήματος			

7.1 Έχετε επισκεφθεί την ιστοσελίδα που περιλαμβάνει το ΠΕΑΠ; ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

7.2 Αν *ναι*, πώς αξιολογείτε το περιεχόμενό της:
☐ **[α]** προβληματικό, ☐ **[β]** σχετικά καλό, ☐ **[γ]** πολύ καλό.

7.3 Τι άλλο θα θέλατε να συμπεριληφθεί στην ιστοσελίδα; .....
.....

8. Ποιο μέρος της ενημερωτικής συνάντησης που παρακολουθήσατε βρήκατε ιδιαίτερα ενδιαφέρον;
.....

9. Σε τι θα θέλατε να εστιάσουν μελλοντικές εκδηλώσεις επιμόρφωσης; .....
.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΑΠ (2010-2011)

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς αγγλικής που διδάσκουν στα 800 ολοήμερα δημοτικά σχολεία. Τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά και θα δημοσιοποιηθούν μόνο συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία που δεν περιλαμβάνουν αναγνωρίσιμες προσωπικές πληροφορίες.

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Είχατε συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ στην αρχή του σχολικού έτους;**

   ○ Ναι ○ Όχι

2. **Ονοματεπώνυμο**: .....

3. **E-mail**: .....

4. **Ηλικιακή ομάδα**: ○ έως 35 ○ 36-45 ○ 46+

5. **Σπουδές** (*σημειώστε όσα ισχύουν*):

   ☐ πτυχίο Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ☐ πτυχίο άλλης ειδίκευσης

   ☐ μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας

   ☐ ΜΔΕ άσχετο με τη διδακτική ☐ διδακτορικό σχετικό με τη διδακτική

   ☐ άλλο (*σημειώστε*): .....

6. **Χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας στο δημόσιο:** .....

7. **Χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια (δημόσιο)**: .....

8. **Είχατε προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε παιδιά κάτω των 8 ετών;** ○ Ναι ○ Όχι

9. **Σχέση εργασίας:** ○ μόνιμος ○ αναπληρωτής ○ ωρομίσθιος

10. **Τοποθέτηση:**

    ○ οργανική ○ απόσπαση από ΠΥΣΠΕ ○ από διάθεση ΠΥΣΠΕ

    ○ ολική διάθεση ○ μερική διάθεση

11. **Για το ΠΕΑΠ φέτος διδάξατε:** ○ Α' τάξη ○ Β' τάξη ○ Α' και Β' τάξεις

Β. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΣΑΣ

12. **Σε πόσα σχολεία δουλεύετε στα πλαίσια του προγράμματος του ΠΕΑΠ;**

    ○ 1 ○ 2 ○ 3+

Αν εργάζεστε σε περισσότερα από ένα σχολεία, συνεχίστε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λαμβάνοντας υπόψη μόνο ένα σχολείο, αυτό για το οποίο έχετε σχηματίσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

13. **Σχολείο**: .....

14. **Χωριό/ πόλη/ νησί**: ..... **Νομός**: .....

15. Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε βρίσκεται σε:

- ○ χωριό μέχρι 2.000 κατοίκους
- ○ κωμόπολη μέχρι 10.000 κατοίκους
- ○ πόλη μέχρι 50.000 κατοίκους
- ○ πόλη μέχρι 100.000 κατοίκους
- ○ πόλη άνω των 100.000 κατοίκων

*Για τις ερωτήσεις **16-18,** αν διδάσκετε σε περισσότερα από ένα τμήματα, επιλέξτε την απάντησή σας με βάση το μέσο όρο των μαθητών των τμημάτων σας.*

16. Αριθμός μαθητών ανά τμήμα	**<15**	**16-20**	**21-25**	**26+**
Α' τάξη	○	○	○	○
Β' τάξη	○	○	○	○

17. Αριθμός δίγλωσσων ανά τμήμα	**Κανένας**	**1-5**	**6-10**	**11-15**	**16-20**	**21+**
Α' τάξη	○	○	○	○	○	○
Β' τάξη	○	○	○	○	○	○

18. Αριθμός μαθητών ανά τμήμα που κάνει αγγλικά και εκτός σχολείου	**Κανένας**	**1-5**	**6-10**	**11-15**	**16-20**	**21+**
Α' τάξη	○	○	○	○	○	○
Β' τάξη	○	○	○	○	○	○

19. Για τις παρακάτω υλικοτεχνικές υποδομές, σημειώστε τι ισχύει για το σχολείο σας:	**δεν υπάρχει**	**δεν γνωρίζω**	**σε κακή κατάσταση**	**σε καλή κατάσταση**
Αίθουσα ξένων γλωσσών	○	○	○	○
Εργαστήριο Η/Υ	○	○	○	○
Βιβλιοθήκη	○	○	○	○
Φωτοτυπικό μηχάνημα	○	○	○	○
DVD player	○	○	○	○
Βιντεοπροβολέας	○	○	○	○
Διαδραστικός πίνακας	○	○	○	○
Ευρυζωνική σύνδεση στο γραφείο καθηγητών	○	○	○	○

20. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι υποδομές του σχολείου άλλαξαν;

○ όχι ○ ναι, βελτιώθηκαν/εμπλουτίστηκαν ○ ναι, χειροτέρεψαν

21. Πώς συνέβαλαν οι διαθέσιμες υποδομές του σχολείου στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων;

○ τη διευκόλυναν ○ δεν την επηρέασαν καθοριστικά ○ τη δυσχέραιναν

Γ. ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

22. Υπάρχουν στην τάξη σας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

○ όχι ○ ναι, με διάγνωση ΚΕΔΔΥ ○ ναι, κατά τη δική μου εκτίμηση μόνο

23. Εάν απαντήσατε *Ναι, με διάγνωση* ΚΕΔΔΥ, υπάρχει στο σχολείο σας τμήμα ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες; ○ Ναι ○ Όχι

24. Οι δίγλωσσοι μαθητές διδάσκονται την τρίτη τους γλώσσα φέτος στα πλαίσια του ΠΕΑΠ.

Από την φετινή σας εμπειρία οι δίγλωσσοι μαθητές σε σχέση με τους μονόγλωσσους:	**λιγότερο**	**το ίδιο**	**περισσότερο**
συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία	○	○	○
ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες	○	○	○
μπόρεσαν να αφομοιώσουν την αγγλική γλώσσα	○	○	○

Δ. ΤΟ ΠΕΑΠ

Ι. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

	θετική	**μάλλον θετική**	**ούτε θετική ούτε αρνητική**	**μάλλον αρνητική**	**αρνητική**
25. Από όσο θυμάστε, ποια ήταν η γνώμη σας για το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στην Α' τάξη στην αρχή του σχολικού έτους;	○	○	○	○	○
26. Πώς διαμορφώθηκε η γνώμη σας για το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στην Α' τάξη μέχρι το τέλος του σχολικού έτους;	○	○	○	○	○
27. Από όσο θυμάστε, ποια ήταν η γνώμη σας για το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στη Β' τάξη στην αρχή του σχολικού έτους;	○	○	○	○	○
28. Πώς διαμορφώθηκε η γνώμη σας για το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής Γλώσσας στην Β' τάξη μέχρι το τέλος του σχολικού έτους;	○	○	○	○	○

29. Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ) πόσο σημαντικοί ήταν οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της τελικής σας γνώμης για το ΠΕΑΠ	**στην Α' τάξη**					**στη Β' τάξη**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Η στάση των μαθητών στην τάξη σας	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Η εκπαιδευτική προσέγγιση που υιοθετεί το ΠΕΑΠ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Η εμπειρία της διδασκαλίας σε παιδιά κάτω των 8 ετών	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Άλλο: .....

ΙΙ. ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

30. Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ) πόσο καλά λειτούργησαν ως κίνητρο για μάθηση	**στην Α' τάξη**					**στη Β' τάξη**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
τα παραμύθια	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
τα τραγούδια	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
δραστηριότητες με παιχνίδι στον κεντρικό ρόλο	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
δραστηριότητες με κατασκευές στον κεντρικό ρόλο	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

31. Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ) πόσο δυσκολεύτηκαν οι μαθητές της <u>Α' τάξης</u>	**στην αρχή της χρονιάς**					**στη διάρκεια της χρονιάς**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
στο να συγκεντρώνονται σε αυτό που κάνατε στην τάξη	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
στο να ακολουθούν τους κανόνες της σχολικής τάξης	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

άλλο:.....

32. Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ) πόσο δυσκολεύτηκαν οι μαθητές της <u>Β' τάξης</u>	**στην αρχή της χρονιάς**					**στη διάρκεια της χρονιάς**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
στο να συγκεντρώνονται σε αυτό που κάνατε στην τάξη	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
στο να ακολουθούν τους κανόνες της σχολικής τάξης	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

άλλο:.....

ΙΙΙ. ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

33. Πόσοι γονείς μαθητών Α' και Β' δημοτικού	**λίγοι/ κανένας**	**λιγότεροι από τους μισούς**	**περισσότεροι από τους μισούς**
εκδήλωσαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν για το ΠΕΑΠ	○	○	○
θέλησαν να μάθουν αν είναι σκόπιμο να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο σπίτι	○	○	○
βρίσκονταν σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο του παιδιού τους	○	○	○

IV. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΑΣ

34. Υπήρξε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του ΠΕΑΠ;

○ Ναι ○ Όχι

Αν ναι, σημειώστε στην κλίμακα 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ) πόσο αποτελεσματική ήταν η συνεργασία σας με:	**δεν υπήρξε συνεργασία**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
τον/την δάσκαλο/α της τάξης	○	○	○	○	○	○
εκπαιδευτικό Πληροφορικής	○	○	○	○	○	○
εκπαιδευτικό Εικαστικών	○	○	○	○	○	○
εκπαιδευτικό Μουσικής	○	○	○	○	○	○

35. Σημειώστε κατά πόσο ήταν υποστηρικτικός/ή ο/η διευθυντής/τρια και ο/η σχολικός σύμβουλος	**αδιάφορος**	**τυπικός**	**υποστηρικτικός**
ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου στην αρχή της χρονιάς ήταν	○	○	○
ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου στη διάρκεια της χρονιάς ήταν	○	○	○
ο/η σχολικός/η σύμβουλος στην αρχή της χρονιάς ήταν	○	○	○
ο/η σχολικός/η σύμβουλος στη διάρκεια της χρονιάς ήταν	○	○	○

V. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

36. Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ)	**Α' τάξη**					**Β' τάξη**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
πόσο κατάλληλες είναι οι θεματικές περιοχές των δραστηριοτήτων για την ηλικία των μαθητών	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
πόσο κατανοητά ήταν τα σχέδια μαθήματος που ήταν αναρτημένα στην ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
πόσο εύκολο ήταν να εφαρμοστούν οι δραστηριότητες στην τάξη	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

37. Θα θέλατε να αναλάβετε ξανά τάξη ΠΕΑΠ την επόμενη σχολική χρονιά;

○ Ναι ○ Όχι ○ δεν είμαι σίγουρος/η

38. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιωθεί το πρόγραμμα του ΠΕΑΠ;

.....

.....

.....

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ

01. Αγγελιδάκη-Πετσαγγουράκη Δέσποινα
02. Ακτύπη Παναγιώτα
03. Αμανατίδου Κωνσταντία
04. Γεωργίου Αθανάσιος
05. Δεληγιάννη Αγγελική
06. Ευαγγελίδου Ευαγγελία
07. Ζαφειριάδου Παρθένα
08. Ζώη-Ρέππα Ελένη
09. Καλογεροπούλου Αριάδνη
10. Κιοκπάσογλου Καλλιόπη
11. Κολλάτου Μαρίνα
12. Κοτταδάκη Μαριάνθη
13. Κώτσιου Βασιλική
14. Λαμπρινάκος Γιάννης
15. Μαλίτσα Μαρία
16. Μανιάκας Θεόδωρος
17. Μπάλιου Ελεάννα
18. Μπεχλικούδη Δήμητρα
19. Μπιντάκα Ελένη
20. Μπλάτζιος Αναστάσιος
21. Παπαγγελή Δέσποινα
22. Πουλά Ελένη
23. Σκενδέρης Θεόδωρος
24. Σκιαδάς Γρηγόρης
25. Τσιτούρα Βασιλική
26. Τσιτσικλής Γιάννης
27. Φραγκούλης Αντώνιος
28. Χαρίτου Μαρία

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΑΠ (ΠΟΣΟΣΤΑ)

	Α΄ Τάξη		Β΄ Τάξη	
	Γνώμη για το ΠΕΑΠ (αρχή)	Γνώμη για το ΠΕΑΠ (τέλος)	Γνώμη για το ΠΕΑΠ (αρχή)	Γνώμη για το ΠΕΑΠ (τέλος)
	%	%	%	%
(Μάλλον) Θετική	66,7	82,1	73,3	90,6
Ουδέτερη	18,0	9,2	17,6	6,9
(Μάλλον) Αρνητική	15,3	8,8	9,1	7,9

Πίνακας 1: Η γνώμη των εκπαιδευτικών για το ΠΕΑΠ στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς.

Γνώμη για το ΠΕΑΠ στην **Α' Τάξη** (αρχή)		Γνώμη για το ΠΕΑΠ στην **Α' Τάξη** (τέλος)		
		(μάλλον) αρνητική	**ουδέτερη**	**(μάλλον) θετική**
		πλήθος	**πλήθος**	**πλήθος**
(μάλλον) αρνητική	45 (15,3%)	12	10	23
ουδέτερη	53 (18,0%)	5	7	41
(μάλλον) θετική	196 (66,7%)	9	10	177
Σύνολο εκπαιδευτικών	=294	= 26	=27	=241

Πίνακας 2: Μεταβολή στη στάση των εκπαιδευτικών προς το ΠΕΑΠ στην Α' τάξη.

Γνώμη για το ΠΕΑΠ στην **Β' Τάξη** (αρχή)		Γνώμη για το ΠΕΑΠ στην **Β' Τάξη** (τέλος)		
		(μάλλον) θετική	**ουδέτερη**	**(μάλλον) αρνητική**
		πλήθος	**πλήθος**	**πλήθος**
(μάλλον) θετική	232 (73,3%)	225	5	2
ουδέτερη	56 (17,6%)	44	10	2
(μάλλον) αρνητική	29 (9,1%)	18	7	4
Σύνολο εκπαιδευτικών	=317	=287 (90,6%)	=22 (6,9%)	=8 (7,9%)

Πίνακας 3: Μεταβολή στη στάση των εκπαιδευτικών προς το ΠΕΑΠ στη Β' τάξη.

Υπόμνημα χρωμάτων για πίνακες 2 και 3	
	Διατήρηση της γνώμης στο τέλος της χρονιάς
	Μεταβολή γνώμης και μετακίνηση προς πιο αρνητική γνώμη στο τέλος της χρονιάς
	Μεταβολή γνώμης και μετακίνηση προς πιο θετική γνώμη στο τέλος της χρονιάς

Συμβολή στη διαμόρφωση της	Α' Τάξη		Β' Τάξη	
	Διαμόρφωση στάσης για το ΠΕΑΠ		Διαμόρφωση στάσης για το ΠΕΑΠ	
	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή διαμόρφωση θετικότερης στάσης	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή διαμόρφωση αρνητικότερης στάσης	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή διαμόρφωση θετικότερης στάσης	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή διαμόρφωση αρνητικότερης στάσης
	%	%	%	%
- στάσης των μαθητών προς το ΠΕΑΠ	88,8	75,0	89,1	61,6
- εκπαιδευτικής προσέγγισης του ΠΕΑΠ	66,4	52,9	63,6	46,2
- εμπειρίας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε παιδιά κάτω των 8 ετών	65,5	63,8	63,5	41,6

Πίνακας 4: Ποσοστά εκπαιδευτικών που θεώρησαν τη στάση των μαθητών, την εκπαιδευτική προσέγγιση του ΠΕΑΠ και τη διδακτική εμπειρία τους με παιδιά κάτω των 8 παράγοντες καθοριστικούς για τη διαμόρφωση της γνώμης τους.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως κίνητρο για τους μαθητές	Α' Τάξη		Β' Τάξη	
	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη
	%	%	%	%
Παραμύθια	65,6	50,0	70,3	41,7
Τραγούδια	92,0	83,3	88,8	61,6
Παιχνίδια	94,4	75,0	92,8	53,9
Κατασκευές	76,1	55,6	81,0	53,9

Πίνακας 5: Ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεώρησαν τις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως κίνητρο για μάθηση.

	Α' Τάξη		Β' Τάξη	
	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη
	%	%	%	%
Κατάλληλες θεματικές δραστηριοτήτων	75	55,5	81,4	46,2
Κατανοητά σχέδια μαθήματος	77,4	52,8	75,5	46,2
Ευκολία εφαρμογής δραστηριοτήτων	35,9	11,1	44,6	7,7

Πίνακας 6: Ποσοστά των εκπαιδευτικών που βρίσκουν κατάλληλες τις θεματικές των δραστηριοτήτων, κατανοητά τα σχέδια μαθήματος και εύκολες τις δραστηριότητες στην εφαρμογή τους.

Δυσκολία των μαθητών σε…	Α' Τάξη		Β' Τάξη	
	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη
	%	%	%	%
- συγκέντρωση στο μάθημα στην αρχή της χρονιάς	53,2	79,5	38,4	75
- συγκέντρωση στο μάθημα στο τέλος της χρονιάς	26,9	68,6	25,8	46,2
- τήρηση κανόνων στην αρχή της χρονιάς	54,4	85,3	39,7	83,3
- τήρηση κανόνων στο τέλος της χρονιάς	27,4	62,9	25,7	30,8

Πίνακας 7: Ποσοστά των εκπαιδευτικών που συνάντησαν στους μαθητές τους δυσκολία συγκέντρωσης στο μάθημα και δυσκολία στην τήρηση των κανόνων της τάξης.

Αριθμός μαθητών ανά τμήμα	Α' Τάξη		Β' Τάξη	
	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη
	%	%	%	%
Έως 15	95,0	5,0	95,0	5,0
16-20	92,2	7,8	92,2	7,8
21-25	82,5	17,5	82,5	17,5
26+	85,7	14,3	85,7	14,3

Πίνακας 8: Ποσοστά εκπαιδευτικών με συγκεκριμένο αριθμό μαθητών στα τμήματα τους.

Υποστήριξη από....	Α' Τάξη		Β' Τάξη	
	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη	Διατήρηση (μάλλον) θετικής στάσης ή τελική στάση θετικότερη	Διατήρηση (μάλλον) αρνητικής στάσης ή τελική στάση αρνητικότερη
	%	%	%	%
- το διευθυντή του σχολείου στην αρχή της χρονιάς	69,5	55,6	66,6	61,5
- το διευθυντή του σχολείου στο τέλος της χρονιάς	73,2	60, 0	69,4	66,7
- το σχολικό σύμβουλο στην αρχή της χρονιάς	58,7	50,0	54,8	53,8
- το σχολικό σύμβουλο στο τέλος της χρονιάς	60,9	41,7	57,7	46,2
- το δάσκαλο της τάξης σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς	50,8	34,3	51,9	0,0

Πίνακας 9: Ποσοστά εκπαιδευτικών που είχαν υποστήριξη από συναδέλφους (διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, το δάσκαλο της τάξης)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΑΠ (2010-2011)

Μάρτιος, 2011

Αγαπητοί γονείς,

Συμπληρώνοντας το παρόν ερωτηματολόγιο συμμετέχετε ανώνυμα σε μια έρευνα η οποία διεξάγεται από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος εκμάθησης της Αγγλικής στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στόχος είναι να συγκεντρωθούν οι απόψεις γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν φέτος στα 800 ολοήμερα σχολεία, όπου παρακολουθούν το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ). Παρακαλείσθε να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να το συμπληρώσετε. Με αυτόν τον τρόπο θα έχετε συμβάλει ουσιαστικά στην αξιολόγηση και βελτίωση του έργου.

Παρακαλώ συμπληρώστε ή σημειώστε με ✓ την απάντησή σας

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Είστε: ☐ ο πατέρας του παιδιού ☐ η μητέρα του παιδιού
☐ άλλος κηδεμόνας _____ (παρακαλώ εξηγήστε)

2. Η ηλικία σας είναι: ☐ 18-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51+

3. Η εκπαίδευσή σας (σημειώστε το υψηλότερο που ισχύει):
☐ απόφοιτος/η Δημοτικού ☐ απόφοιτος/η Γυμνασίου ☐ απόφοιτος/η γενικού ή τεχνικού Λυκείου
☐ απόφοιτος/η ΙΕΚ ☐ απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐ μεταπτυχιακός/διδακτορικός τίτλος

4. Γνωρίζετε αγγλικά; ☐ πολύ καλά ☐ καλά ☐ μέτρια ☐ λίγο ☐ καθόλου

5. Μιλάτε άλλες γλώσσες; ☐ Όχι
☐ Ναι (παρακαλώ αναφέρατε ποιες) _____

6. Το παιδί σας πηγαίνει: ☐ Α' Δημοτικού ☐ Β' Δημοτικού ☐ το ένα παιδί Α' Δημοτικού και το άλλο Β' Δημοτικού

7. Ποια ήταν η πρώτη γλώσσα (η μητρική γλώσσα) που έμαθε να μιλάει το παιδί σας; _____

Β. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

8. Ποια είναι η γνώμη σας για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού;

☐	☐	☐	☐	☐
απόλυτα θετική	θετική	ούτε θετική/ούτε αρνητική	αρνητική	απόλυτα αρνητική

9. Θεωρείτε πως η επαφή των παιδιών με την αγγλική γλώσσα από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού βοηθάει στην εκμάθησή της;

☐	☐	☐	☐	☐
σίγουρα ναι	μάλλον ναι	ούτε ναι/ούτε όχι	μάλλον όχι	σίγουρα όχι

10. Το παιδί σας συμμετέχει στο μάθημα των αγγλικών με χαρά και χωρίς άγχος;

☐	☐	☐	☐	☐
σίγουρα ναι	μάλλον ναι	ούτε ναι/ούτε όχι	μάλλον όχι	σίγουρα όχι

11. Το παιδί σας μεταφέρει στο σπίτι λέξεις, ιστορίες ή τραγούδια που έμαθε στο σχολείο την ώρα των αγγλικών;

☐	☐	☐	☐	☐
πολύ συχνά	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ

12. Όταν το παιδί σας μιλάει ελληνικά, χρησιμοποιεί αγγλικές λέξεις ή εκφράσεις;

☐	☐	☐	☐	☐
πολύ συχνά	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ

13. Θεωρείτε πως το πρόγραμμα του παιδιού σας επιβαρύνεται με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

14. Εσείς πιστεύετε ότι τα αγγλικά θα πρέπει να διδάσκονται τις πρώτες ώρες του σχολικού προγράμματος;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

15. Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού τα παιδιά διδάσκονται αγγλικά μέσα από παιχνίδια, ιστορίες, τραγούδια κλπ.). Σας ικανοποιεί ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

16. Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το ΠΕΑΠ δεν ενθαρρύνει τη χρήση βιβλίου γιατί θέλουμε τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται ειδικά γι' αυτό το σκοπό. Ποια είναι η δική σας στάση σας ως προς αυτό το ζήτημα;

☐ απόλυτα θετική ☐ θετική ☐ ούτε θετική/ούτε αρνητική ☐ αρνητική ☐ απόλυτα αρνητική

17. Πόσο συχνά επισκέπτεστε τον/την εκπαιδευτικό των αγγλικών του σχολείου ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδο του παιδιού σας και την εξέλιξη του προγράμματος;

☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ μερικές φορές ☐ σπάνια ☐ ποτέ

18. Δυσκολεύεται το παιδί σας στο μάθημα των αγγλικών;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

19. Το παιδί σας μαθαίνει αγγλικά **εκτός** σχολείου;

☐ όχι, μαθαίνει αγγλικά μόνο στο σχολείο ☐ ναι, κάνει ιδιαίτερα
☐ ναι, πηγαίνει σε κέντρο ξένων γλωσσών ☐ άλλο _____ (παρακαλώ εξηγήστε)

20. Το παιδί σας:

☐ασχολείται μόνο του με την προετοιμασία για το σχολείο,
☐ ζητά τη βοήθειά σας (των γονιών, μελών της οικογένειας ή άλλου βοηθού) στην προετοιμασία για το σχολείο
☐ έχει τη βοήθειά σας, ανεξάρτητα με το αν τη ζητά ή όχι

Γ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ

Παρακαλείστε θερμά στο σημείο αυτό να καταγράψετε τυχόν σχόλια, παρατηρήσεις ή και απόψεις σας για το Πρόγραμμα αυτό και γενικά για την εισαγωγή της αγγλικής στην Α' Δημοτικού και Β' Δημοτικού (σε αυτό το «προκαταρκτικό» στάδιο εκμάθησης της γλώσσας δεν προτρέπεται η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΑΠ (2011-2012)

Μάρτης 2012

Αγαπητοί γονείς,

Συμπληρώνοντας το παρόν ερωτηματολόγιο συμμετέχετε ανώνυμα σε μια έρευνα η οποία διεξάγεται από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος εκμάθησης της Αγγλικής στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στόχος είναι να συγκεντρωθούν οι απόψεις γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν φέτος στα 960 ολοήμερα σχολεία, και παρακολουθούν το Πρόγραμμα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ). Παρακαλείσθε να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να το συμπληρώσετε. Με αυτόν τον τρόπο θα έχετε συμβάλει ουσιαστικά στην αξιολόγηση και βελτίωση του έργου.

Παρακαλώ συμπληρώστε ή σημειώστε με ✓ την απάντησή σας

ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΙΔΙΟΥ: _____

ΠΟΛΗ:_____ **ΝΟΜΟΣ:**_____

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Είστε: ☐ ο πατέρας του παιδιού ☐ η μητέρα του παιδιού
☐ κηδεμόνας _____ (παρακαλώ εξηγήστε)

2. Η ηλικία σας είναι: ☐ κάτω από 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ πάνω από 50

3. Η εκπαίδευσή σας (σημειώστε το υψηλότερο που ισχύει):
☐ απόφοιτος/η Δημοτικού ☐ απόφοιτος/η Γυμνασίου ☐ απόφοιτος/η γενικού ή τεχνικού Λυκείου
☐ απόφοιτος/η ΙΕΚ ☐ απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐ μεταπτυχιακός/διδακτορικός τίτλος

4. Μιλάτε αγγλικά; ☐ πολύ καλά ☐ καλά ☐ μέτρια ☐ λίγο ☐ καθόλου

5. Μιλάτε άλλες γλώσσες; ☐ Όχι ☐ Ναι (παρακαλώ αναφέρατε ποιές) _____

6. Το παιδί σας πηγαίνει: ☐ Α' Δημοτικού ☐ Β' Δημοτικού ☐ το ένα παιδί Α' Δημοτικού και το άλλο Β' Δημοτικού
Εάν το παιδί σας πηγαίνει Β τάξη, παρακολούθησε πέρυσι αγγλικά; ☐ Ναι ☐ Όχι

7. Ποια/Ποιες γλώσσες χρησιμοποιείτε στην καθημερινή επικοινωνία με το παιδί σας; _____

Β. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

8. Είστε ικανοποιημένοι που το παιδί σας διδάσκεται αγγλικά από την Α'/Β' Δημοτικού στο σχολείο;

☐	☐	☐	☐	☐
σίγουρα ναι	μάλλον ναι	ούτε ναι/ούτε όχι	μάλλον όχι	σίγουρα όχι

9. Θα θέλατε το παιδί σας να είχε ξεκινήσει με άλλη ξένη γλώσσα αντί της αγγλικής (π.χ. Γαλλικά, Γερμανικά κ.τ.λ.);

☐	☐	☐	☐	☐
σίγουρα ναι	μάλλον ναι	ούτε ναι/ούτε όχι	μάλλον όχι	σίγουρα όχι

10. Θεωρείτε πως η επαφή των παιδιών με την αγγλική γλώσσα από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού βοηθάει στην εκμάθησή της;

☐	☐	☐	☐	☐
σίγουρα ναι	μάλλον ναι	ούτε ναι/ούτε όχι	μάλλον όχι	σίγουρα όχι

11. Το παιδί σας συμμετέχει στο μάθημα των αγγλικών με χαρά και χωρίς άγχος;

☐	☐	☐	☐	☐
σίγουρα ναι	μάλλον ναι	ούτε ναι/ούτε όχι	μάλλον όχι	σίγουρα όχι

12. Το παιδί σας μεταφέρει στο σπίτι λέξεις, ιστορίες ή τραγούδια που έμαθε στο σχολείο την ώρα των αγγλικών;

☐	☐	☐	☐	☐
πολύ συχνά	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ

13. Θεωρείτε πως το πρόγραμμα του παιδιού σας επιβαρύνεται σημαντικά με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

14. Θεωρείτε πως το παιδί σας θα έπρεπε να διδάσκεται την αγγλική γλώσσα περισσότερες ώρες εβδομαδιαίως;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

15. Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού τα παιδιά διδάσκονται αγγλικά μέσα από παιχνίδια, ιστορίες, τραγούδια κλπ. Σας ικανοποιεί ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

16. Θεωρείτε πως θα ήταν καλό τα παιδιά σας να ξεκινήσουν να γράφουν στα αγγλικά από τα μέσα της Β' Δημοτικού;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

17. Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, το ΠΕΑΠ δίνει έμφαση στην εκμάθηση της αγγλικής μέσω του προφορικού λόγου και δεν ενθαρρύνει τη χρήση βιβλίου. Ποιά είναι η δική σας στάση σας ως προς αυτό;

☐ απόλυτα θετική ☐ θετική ☐ ούτε θετική/ούτε αρνητική ☐ αρνητική ☐ απόλυτα αρνητική

18. Δυσκολεύεται το παιδί σας στο μάθημα των αγγλικών;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

19. Πόσο συχνά επισκέπτεστε τον/την εκπαιδευτικό των αγγλικών του σχολείου ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδο του παιδιού σας και την εξέλιξη του προγράμματος;

☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ μερικές φορές ☐ σπάνια ☐ ποτέ

20. α) Γνωρίζετε ότι υπάρχει ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ (http://rcel.enl.uoa.gr/englishinschool/); ☐ Ναι ☐ Όχι
β) Εάν ναι, επισκέπτεστε την ιστοσελίδα του προγράμματος; ☐ Ναι ☐ Όχι

21. Θα σας ενδιέφερε να βοηθάτε και εσείς τα παιδιά σας με παιχνίδια και δραστηριότητες που θα μπορούσαμε να ετοιμάσουμε και να αναρτήσουμε στο διαδίκτυο; ☐ Ναι ☐ Όχι

22. Το παιδί σας μαθαίνει αγγλικά **εκτός** σχολείου;

☐ όχι, μαθαίνει αγγλικά μόνο στο σχολείο διότι .....
.....
☐ όχι, αλλά θα ξεκινήσει στο άμεσο μέλλον διότι .....
.....
☐ ναι, πηγαίνει σε κέντρο ξένων γλωσσών διότι .....
.....
☐ ναι, κάνει ιδιαίτερα διότι .....
.....
☐ άλλο _____ (παρακαλώ εξηγήστε)

23. Το παιδί σας:

☐ ασχολείται μόνο του με την προετοιμασία για το σχολείο,
☐ ζητά βοήθεια (των γονιών, μελών της οικογένειας ή άλλου βοηθού) στην προετοιμασία για το σχολείο
☐ έχει τη βοήθειά σας, ανεξάρτητα με το αν τη ζητά ή όχι

24. Στην Ελλάδα υπάρχει η αντίληψη ότι η απόκτηση ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας ταυτίζεται με τη γνώση μιας ξένης γλώσσας. Συμφωνείτε με την παραπάνω αντίληψη;

☐ σίγουρα ναι ☐ μάλλον ναι ☐ ούτε ναι/ούτε όχι ☐ μάλλον όχι ☐ σίγουρα όχι

Αν ναι, παρακαλώ εξηγήστε γιατί.....
.....
.....
.....

Γ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ

Παρακαλείστε θερμά να καταγράψετε παρακάτω τυχόν σχόλια, παρατηρήσεις ή και απόψεις σας για το Πρόγραμμα Εκμάθησης αυτό και γενικά για την εισαγωγή της αγγλικής στην Α' και Β' Δημοτικού.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΕΑΠ (2011-2012)

Με τη συμμετοχή σας στην παρούσα μελέτη θα συμβάλετε στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση του ΠΕΑΠ. Τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά και θα δημοσιοποιηθούν μόνο συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία που δεν θα περιλαμβάνουν αναγνωρίσιμες προσωπικές πληροφορίες. Για την απάντηση των ερωτημάτων σχετικά με τις Α' και Β' τάξεις χρειάζονται περίπου 20 λεπτά.

1	**Φέτος διδάσκετε (σημειώστε όσα ισχύουν):** ☐ στην Α' τάξη ☐ στην Β' τάξη
2	**Ονοματεπώνυμο (προαιρετικά): ……**……
3	**E-mail επικοινωνίας (προαιρετικά):** ……
4	**Στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ πέρυσι διδάξατε:** ☐ στην Α' τάξη ☐ στην Β' τάξη ☐ δεν δίδαξα Α' ή Β'
5	**Ήταν προσωπική σας επιλογή να διδάξετε φέτος στην Α' ή/και Β' δημοτικού;** ○ Ναι ○ Όχι ○ δεν είχα δυνατότητα επιλογής
6	**Λάβατε μέρος σε έρευνες ερωτηματολογίου του ΠΕΑΠ πέρυσι;** ○ Ναι ○ Όχι
7	**Ηλικιακή ομάδα:** ○ έως 35 ○ 36-45 ○ 46+
8	**Φύλο:** ○ Άνδρας ○ Γυναίκα
9	**Σπουδές:** ○ Πτυχιούχος αγγλικής Ελληνικού Πανεπιστημίου ○ Πτυχιούχος αγγλικής Πανεπιστημίου Αλλοδαπής
10	**Επιπλέον σπουδές (Σημειώστε όσα ισχύουν):** ☐ δεύτερο πτυχίο. Σημειώστε: …… ☐ μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) σχετικό με τη διδακτική της ξένης γλώσσας. Έτος απόκτησης:…… ☐ μεταπτυχιακό δίπλωμα σε άλλο επιστημονικό πεδίο. Σημειώστε: …… ☐ διδακτορικό δίπλωμα σχετικό με τη διδακτική της αγγλικής. Έτος απόκτησης:…… ☐ διδακτορικό δίπλωμα σε άλλο επιστημονικό πεδίο. Σημειώστε: ……
11	**Έχετε κάποια εκπαίδευση/επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής σε μικρές ηλικίες;** ○ Ναι ○ Όχι Αν ναι, σημειώστε διάρκεια και φορέα υλοποίησης της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης:……
12	**Χρήση Η/Υ και διαδικτύου. (Σημειώστε όσα ισχύουν):** ☐ Μπορώ χωρίς δυσκολία να πλοηγούμαι στο διαδίκτυο. ☐ Έχω δικό μου λογαριασμό e-mail και τον χρησιμοποιώ συχνά. ☐ Μπορώ να κατεβάζω αρχεία από ιστότοπους και να τα αποθηκεύω στον υπολογιστή μου. ☐ Μπορώ να δημιουργώ audio CD με αρχεία ήχου (για αναπαραγωγή σε CD player). ☐ Μπορώ να χειρίζομαι τον υπολογιστή μου για να γράφω κείμενα.
13	**Χρόνια συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα:……**
14	**Χρόνια προϋπηρεσίας στο δημόσιο:** • Υπηρετώ ……. χρόνια στην Α/βάθμια • Υπηρετώ ……. χρόνια στη Β/βάθμια
15	**Διαθέτετε προηγούμενη εμπειρία στην διδασκαλία των αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε παιδιά κάτω των 8 ετών;** ○ Ναι ○ Όχι

16	**Σχέση εργασίας με το δημόσιο:** ○ μόνιμος ○ αναπληρωτής πλήρους ωραρίου ○ αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου
17	**Πώς έχετε ενημερωθεί για το ΠΕΑΠ (φιλοσοφία, στόχοι, κτλ); (σημειώστε όσα ισχύουν)** ☐ από τις επιμορφωτικές διημερίδες σε Αττική και Θεσσαλονίκη που πραγματοποιήθηκαν πέρυσι ☐ από τις ενημερωτικές συναντήσεις των σχολικών συμβούλων στην περιοχή σας που πραγματοποιήθηκαν πέρυσι ☐ από τις ενημερωτικές συναντήσεις των σχολικών συμβούλων στην περιοχή σας που πραγματοποιήθηκαν φέτος ☐ από την ιστοσελίδα του ΠΕΑΠ ☐ από έγγραφα/εγκυκλίους του ΥΠΔΒΜΘ ☐ άλλο. Διευκρινίστε: ..... ☐ δεν έχω ενημερωθεί καθόλου
18	**Στο πλαίσιο του προγράμματος του ΠΕΑΠ διδάσκετε σε:** ○ ένα σχολείο ○ δύο σχολεία ○ περισσότερα σχολεία

Αν διδάσκετε σε περισσότερα από ένα σχολεία ΠΕΑΠ, συνεχίστε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λαμβάνοντας υπόψη μόνο ένα σχολείο ΠΕΑΠ, αυτό για το οποίο έχετε σχηματίσει πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

19	**Σχολείο ΠΕΑΠ:**	
20	**Κωμόπολη/ πόλη/ νησί:**	**Νομός:** .....
21	**Τοποθέτηση στο σχολείο ΠΕΑΠ:** ○ οργανική ○ απόσπαση από ΠΥΣΠΕ ○ από διάθεση ΠΥΣΠΕ ○ από διάθεση ΠΥΣΔΕ ○ μερική διάθεση ○ ολική διάθεση	
22	**Οι μαθητές σας που είναι φέτος στη Β΄ Δημοτικού είχαν διδαχθεί πέρυσι (στην Α΄ Δημοτικού) αγγλικά στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ;** ○ Ναι ○ Όχι	
23	**Μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα**	

	<15	16-20	21-25	26+
Α' τάξη	○	○	○	○
Β' τάξη	○	○	○	○

24 **Μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα που δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα**

	Κανένας	1-5	6-10	11-15	16-20	21+
Α' τάξη	○	○	○	○	○	○
Β' τάξη	○	○	○	○	○	○

25 **Μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα που μαθαίνει αγγλικά και εκτός σχολείου**

	Κανένας	1-5	6-10	11-15	16-20	21+
Α' τάξη	○	○	○	○	○	○
Β' τάξη	○	○	○	○	○	○

26 **Έχετε μαθητές με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ή μαθησιακές ανάγκες (όχι γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες) στα τμήματα ΠΕΑΠ;**

Α' τάξη	**Β' τάξη**
○ Ναι ○ Όχι	○ Ναι ○ Όχι

27	**Υλικοτεχνικές υποδομές σχολείου. Σημειώστε τι ισχύει για εσάς:**				
	Στο σχολείο μου	Υπάρχει και το/την χρησιμοποιώ για τις ανάγκες του ΠΕΑΠ	Υπάρχει, αλλά δεν το/την χρησιμοποιώ για τις ανάγκες του ΠΕΑΠ	Δεν υπάρχει	Δεν γνωρίζω αν υπάρχει
	Αίθουσα ξένων γλωσσών	○	○	○	○
	Εργαστήριο Η/Υ	○	○	○	○
	Φωτοτυπικό μηχάνημα	○	○	○	○
	CD player	○	○	○	○
	DVD player	○	○	○	○
	Βιντεοπροβολέας	○	○	○	○
	Διαδραστικός πίνακας	○	○	○	○
	Φορητός Η/Υ	○	○	○	○
	Ευρυζωνική σύνδεση	○	○	○	○

28	**Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ) πόσο <u>θεωρείτε ότι δημιουργούν πρόβλημα στο μάθημά σας</u> τα παρακάτω:**	**Α' τάξη**					**Β' τάξη**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	η «μικρής διάρκειας συγκέντρωση» των μαθητών	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	η δυσκολία των μαθητών να ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	το μεγάλο πλήθος μαθητών στην τάξη	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	η παρουσία στην τάξη μαθητών που **δεν** έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	η παρουσία μαθητών στην τάξη που μαθαίνουν αγγλικά εκτός σχολείου	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

29	**Αξιολογήστε από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ) πόσο εύκολη είναι:**	**Α' τάξη**					**Β' τάξη**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	η προσαρμογή των δραστηριοτήτων του ΠΕΑΠ στις ανάγκες των μαθητών σας	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	η υλοποίηση των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων από το ΠΕΑΠ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	η αντιμετώπιση των ανησυχιών/ προβληματισμών των γονέων	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

30	**Αξιολογήστε από το 1 (καθόλου) ως το 5 (πολύ) πόσο σημαντικά είναι για το μάθημά σας στις τάξεις ΠΕΑΠ τα παρακάτω:**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Αίθουσα ξένων γλωσσών	○	○	○	○	○
	Εργαστήριο Η/Υ	○	○	○	○	○
	Φωτοτυπικό μηχάνημα	○	○	○	○	○

	CD player	○	○	○	○	○
	DVD player	○	○	○	○	○
	Βιντεοπροβολέας	○	○	○	○	○
	Διαδραστικός πίνακας	○	○	○	○	○
	Φορητός Η/Υ	○	○	○	○	○
	Ευρυζωνική σύνδεση στο σχολείο	○	○	○	○	○
	Έντυπο εκπαιδευτικό υλικό	○	○	○	○	○
	Πρόσθετο βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό	○	○	○	○	○
	Γραφική ύλη	○	○	○	○	○
	Οπτικοακουστικό υλικό του ΠΕΑΠ	○	○	○	○	○
	Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό	○	○	○	○	○

31	**Αξιολογήστε από το 1 (καθόλου) ως το 5 (πολύ) πόσο σημαντικά είναι για τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικού στις τάξεις ΠΕΑΠ:**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου	○	○	○	○	○
	Υποστήριξη από το σχολικό σύμβουλο	○	○	○	○	○
	Υποστήριξη από το ΠΕΑΠ	○	○	○	○	○
	Συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης	○	○	○	○	○
	Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας	○	○	○	○	○
	Το στάτους του μαθήματος των αγγλικών στο σχολικό πρόγραμμα	○	○	○	○	○
	Η ανταλλαγή πληροφοριών και πρακτικών με συναδέλφους μέσω online χώρων επικοινωνίας και συνεργασίας	○	○	○	○	○
	Η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού σε μαθητές μικρής ηλικίας	○	○	○	○	○
	Η συνεχιζόμενη εκπαίδευσή/επιμόρφωσή σας σε θέματα διδακτικής σε μικρές ηλικίες	○	○	○	○	○

32	**Έχετε επισκεφθεί τον <u>ΝΕΟ</u> ιστότοπο του ΠΕΑΠ με τις αναμορφωμένες δραστηριότητες (http://rcel.enl.uoa.gr/peapabc/);**	○ Ναι		○ Όχι		
	Αν ναι, αξιολογήστε από το 1 (καθόλου) ως το 5 (πολύ)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	πόσο εύκολη είναι η πλοήγηση	○	○	○	○	○
	πόσο χρηστική είναι η οργάνωση των δραστηριοτήτων	○	○	○	○	○
	πόσο ικανοποιημένος είστε με το αποτέλεσμα της αναμόρφωσης των δραστηριοτήτων (όσοι είχατε διδάξει και πέρυσι ΠΕΑΠ)	○	○	○	○	○

33	**Σημειώστε τη γνώμη σας στην κλίμακα 1 (πολύ αρνητική) ως 5 (πολύ θετική)**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Για την εισαγωγή της αγγλικής Γλώσσας στην Α’ τάξη	○	○	○	○	○
	Για την εισαγωγή της αγγλικής Γλώσσας στη Β’ τάξη	○	○	○	○	○

34	**Σημειώστε στην κλίμακα 1 (καθόλου) ως 5 (πολύ) κατά πόσο οι παρακάτω γενικοί στόχοι του ΠΕΑΠ συμφωνούν με τις δικές σας αρχές για τη διδασκαλία των αγγλικών στην Α΄και Β’ Δημοτικού**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού των παιδιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να κατανοούν και να παράγουν λόγο κατάλληλο σε οικείες ή καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας	○	○	○	○	○
	Εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες και όχι διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης	○	○	○	○	○
	Εισαγωγή της αγγλικής με προφορικό λόγο	○	○	○	○	○
	Καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας	○	○	○	○	○

35	**Με βάση την εμπειρία σας, σημειώστε στην κλίμακα 1 (καθόλου) ως 5 (πολύ) σε τι βαθμό οι παρακάτω στόχοι του ΠΕΑΠ είναι δυνατό να υλοποιηθούν στην πράξη**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού των παιδιών	○	○	○	○	○
	Εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες και όχι διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης	○	○	○	○	○
	Εισαγωγή της αγγλικής με προφορικό λόγο	○	○	○	○	○
	Καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας	○	○	○	○	○

36	**Σημειώστε στην κλίμακα 1 (καθόλου) ως 5 (πολύ) πόσο ισχύουν για σας οι παρακάτω προτάσεις:**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
	Εξασφαλίζω την απαραίτητη γραφική ύλη για το μάθημα	○	○	○	○	○
	Χρειάζομαι πολύ χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος	○	○	○	○	○
	Έχω καλή συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης	○	○	○	○	○
	Έχω καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς άλλης ειδικότητας	○	○	○	○	○
	Έχω καλή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου	○	○	○	○	○
	Λαμβάνω υποστήριξη από το σχολικό σύμβουλο	○	○	○	○	○
	Έχω στη διάθεσή μου ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα (ΠΕΑΠ)	○	○	○	○	○
	Το μάθημα των αγγλικών έχει μεταχείριση «ισότιμου» μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα	○	○	○	○	○
	Ενημερώνομαι για θέματα διδακτικής σε μικρές ηλικίες	○	○	○	○	○
	Ανταλλάσσω εμπειρίες/πρακτικές με συναδέλφους των αγγλικών	○	○	○	○	○
	Χρησιμοποιώ το υλικό που προσφέρεται από το ΠΕΑΠ	○	○	○	○	○
	Χρησιμοποιώ πρόσθετο υλικό που ετοιμάζω μόνος/η μου	○	○	○	○	○
	Χρησιμοποιώ πρόσθετο υλικό που βρίσκω μόνος/η μου σε βιβλία, στο διαδίκτυο κλπ	○	○	○	○	○

37	**Στην Ελλάδα υπάρχει η αντίληψη ότι η γνώση μιας ξένης γλώσσας ταυτίζεται με την απόκτηση ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας.** α. Γιατί νομίζετε ότι έχει επικρατήσει αυτή η άποψη; ..... β. Συμφωνείτε εσείς με την άποψη αυτή; Εξηγήστε: ..... γ. Για σας τι σημαίνει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας; .....
38	**Στο πλαίσιο του σχολείου, η διδασκαλία της αγγλικής στις Α' και Β' τάξεις γίνεται 2 ώρες εβδομαδιαία. Νομίζετε πως είναι** ○ αρκετές ○ λίγες και χρειάζονται περισσότερες ○ πάρα πολλές ○ δεν θα έπρεπε να διδάσκονται καθόλου σε αυτές τις ηλικίες
39	**Τα παιδιά αρχίζουν να εκτίθενται στο σχολικό γραμματισμό (δηλ. μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν στη ξένη γλώσσα) στην Γ τάξη του δημοτικού. Ποια είναι η γνώμη σας;** ○ συμφωνώ ότι είναι η πιο κατάλληλη περίοδος ○ θα ήθελα να ξεκινούν νωρίτερα ○ θα ήθελα να ξεκινούν αργότερα
40	**Ποια είναι η στάση των γονέων των μαθητών σας απέναντι στο ΠΕΑΠ;** ....
41	**Θα θέλατε να λάβετε μέρος σε ειδικές έρευνες της ομάδας έργου ΠΕΑΠ στο μέλλον;** ○ Ναι ○ Όχι
42	**Πώς πιστεύετε ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί η εφαρμογή του ΠΕΑΠ;** ....

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΤΟΥ ΠΕΑΠ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΣΕ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Γράψτε τη γνώμη σας σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό του ΠΕΑΠ ώστε να μας βοηθήσετε να το βελτιώσουμε.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ονοματεπώνυμο .....

Ηλικία: ☐ κάτω από 30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ πάνω από 50

Σχολείο (ΠΕΑΠ): ..... Χωριό/νησί/πόλη και Νομός: .....

Χρόνια υπηρεσίας (συνολικά): ..... Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην Α/θμια:.....

Φέτος, σε ποιες τάξεις διδάσκετε: ☐ Α' Δημοτικού ☐ Β' Δημοτικού ☐ Α' και Β'

Σημειώστε με ✓ (χωριστά για την Α' & τη Β' τάξη) αν έχετε χρησιμοποιήσει τις παρακάτω δραστηριότητες και ποιες βρήκατε ιδιαίτερα κατάλληλες ως προς τη θεματική, τη λειτουργία τους στην τάξη (ποιες δουλέψανε πολύ καλά) και την περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας (τα βήματα).

Δραστηριότητα		**1. Χρησιμοποιήθηκε**		**2. Καταλληλότητα**					
				θεματική		**λειτουργία**		**περιγραφή**	
Κύκλος Α		Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη
Α.1	Our English class	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Α.2	Our class mascot	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Α.3	Our names in English	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Α.4	Words in common	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Α.5	Numbers 1-5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Κύκλος Β		Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη
Β.1a	Our pets	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.1b	Animal game	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.1c	Animal dice	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.1d	Animal pantomime	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.2	Foods & sweets	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.3	The wheels on the bus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.4	Blindfolded!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.5	Rooms of a house	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.6	Means of transport	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.7	Halloween	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.8	Colours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.9	Numbers & action	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Β.10	Living on a farm	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Κύκλος Γ		Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη	Α' Τάξη	Β' Τάξη
C.1	Hopscotch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C.2	The robot	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.3	A day in the jungle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.4	Five little monkeys	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.5	The Circassian circle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.6	Looking out of my window	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.7	Goldilocks & the 3 bears	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.8	The three little pigs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.9	Items in the house	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.10	Houses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.11	My Christmas mini book	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.12	Santa's workshop	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.13	Let it snow!	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.14	Frosty the snowman	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.15	The gingerbread man	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.16	The Christmas tree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.17	Tree & snowflake decor	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.18	Snowman	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.19	Rudolph	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.20	Jobs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C.21	My family	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Κύκλος Δ		Α' τάξη	Β' τάξη	Α' τάξη	Β' τάξη	Α' τάξη	Β' τάξη	Α' τάξη	Β' τάξη
D.1	Food rainbow	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D.2	The rainbow	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D.3	Masks & colours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D.4	A very hungry caterpillar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D.5	Town & Country	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Βαθμολογήστε με βάση την κλίμακα από το 1 έως το 5, ***όπου το 1 δηλώνει χαμηλό βαθμό συμφωνίας ή ικανοποίησης και το 5 υψηλό.***

Α. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Γενικά, η περιγραφή των δραστηριοτήτων με βοηθάει να οργανώσω το μάθημά μου χωρίς κόπο.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Η περιγραφή των δραστηριοτήτων επιτρέπει την αυτενέργειά μου.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Η περιγραφή των δραστηριοτήτων είναι λεπτομερής και αναλυτική.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Τι άλλο θα θέλατε να παρατηρήσετε σχετικά με την περιγραφή των δραστηριοτήτων;

.....

Β. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Οι δραστηριότητες γενικά καλύπτουν θεματικές που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών των δύο τάξεων του Δημοτικού.	☐	☐	☐	☐	☐

6. Τα θέματα των δραστηριοτήτων σχετίζονται με τις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά από το ευρύτερο σχολικό πρόγραμμα.	☐	☐	☐	☐	☐

7. Υπάρχουν θεματικές που δεν είχαν απήχηση στους μαθητές; ☐ Ναι ☐ Όχι

Εάν ναι, αναφέρετε ποιες .....

Ποιες άλλες θεματικές θεωρείτε κατάλληλες να συμπεριληφθούν στην Α΄ τάξη & τη Β΄ τάξη;

.....

Γ. ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Οι δραστηριότητες γενικά είναι δομημένες με τρόπο που με βοηθάει να τις εφαρμόσω στην τάξη όπως μου δίνονται.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Οι δραστηριότητες είναι δομημένες με τρόπο που μου επιτρέπει τις προσαρμογές στις ανάγκες της τάξης μου.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Η δομή των δραστηριοτήτων είναι πολύπλοκη (μακροσκελής και με πολλές εναλλακτικές), με αποτέλεσμα να απαιτείται πολύς χρόνος για την *επιλογή* της δραστηριότητας ή των βημάτων που θα ακολουθήσω.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Η δομή των δραστηριοτήτων είναι πολύπλοκη και απαιτείται πολύς χρόνος για την *προετοιμασία* της δραστηριότητας.	☐	☐	☐	☐	☐

12. Υπάρχουν δραστηριότητες *γλωσσικά* απαιτητικές για τους μαθητές αυτής της ηλικίας; ☐ Ναι ☐ Όχι

Εάν ναι, αναφέρετε ποιες και εξηγήστε το πρόβλημα:

.....

13. Υπάρχουν δραστηριότητες *γνωστικά* απαιτητικές για τους μαθητές αυτής της ηλικίας; ☐ Ναι ☐ Όχι

Εάν ναι, αναφέρετε ποιες και εξηγήστε το πρόβλημα

.....

14. Με τον τρόπο που είναι παρουσιασμένες, μπορείτε να αξιοποιήσετε τις δραστηριότητες στην τάξη σας; ☐ Ναι ☐ Όχι

Εάν όχι, αναφέρετε ποιες και εξηγήστε το πρόβλημα

.....

15. Τι άλλο θα θέλατε να παρατηρήσετε σχετικά με τις δραστηριότητες;

.....

16. Το πρόσθετο υλικό που σας προτείνεται (κύκλος Ε), με ιστοσελίδες υλικού και γλωσσικών ασκήσεων, με τραγουδάκια, ρύμες, εικόνες, κ.τ.λ., το χρησιμοποιείτε; ☐ Ναι ☐ Όχι

Εάν όχι, αναφέρετε ποιο υλικό δεν χρησιμοποιείτε και εξηγήστε το πρόβλημα

.....

.....

17. Παρακαλούμε να αναφέρετε τις γενικές σας εντυπώσεις σχετικά με τη χρήση του υλικού του ΠΕΑΠ (ποικιλία, ευχρηστία, καταλληλότητα για μαθητές, καταλληλότητα για τα δεδομένα της τάξης σας)

.....

.....

Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία,
Η Ομάδα Αποτίμησης του Υλικού του ΠΕΑΠ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Εκπαιδευτικό υλικό Α' Τάξης Δημοτικού

	Χρήση		Θεματική		Λειτουργία		Περιγραφή	
	πλήθος	%	πλήθος	%	πλήθος	%	πλήθος	%
Κύκλος Α								
A.1 Our English class	121	88,3	116	95,9	112	92,6	111	91,7
A.2 Our class mascot	117	85,4	111	94,9	103	88,0	107	91,5
A.3 Our names in English	127	92,7	121	95,3	111	87,4	111	87,4
A.4 Words in common	128	93,4	125	97,7	121	94,5	116	90,6
A.5 Numbers 1-5	131	95,6	123	93,9	117	89,3	116	88,5
Κύκλος Β								
B.1a Our pets	127	92,7	118	92,9	113	89,0	112	88,2
B.1b Animal game	92	67,2	84	91,3	80	87,0	79	85,9
B.1c Animal dice	52	38,0	50	96,2	44	84,6	46	88,5
B.1d Animal pantomime	97	70,8	88	90,7	85	87,6	83	85,6
B.2 Foods & sweets	109	79,6	101	92,7	90	82,6	94	86,2
B.3 The wheels on the bus	69	50,4	63	91,3	59	85,5	62	89,9
B.4 Blindfolded!	65	47,4	58	89,2	49	75,4	51	78,5
B.5 Rooms of a house	80	58,4	69	86,3	62	77,5	62	77,5
B.6 Means of transport	72	52,6	63	87,5	57	79,2	59	81,9
B.7 Halloween	50	36,5	41	82,0	37	74,0	35	70,0
B.8 Colours	128	93,4	120	93,8	116	90,6	112	87,5
B.9 Numbers & action	87	63,5	77	88,5	70	80,5	70	80,5
B.10 Living on a farm	80	58,4	73	91,3	63	78,8	61	76,3
Κύκλος Γ								
C.1 Hopscotch	30	21,9	27	90,0	25	83,3	24	80,0
C.2 The robot	60	43,8	53	88,3	45	75,0	45	75,0
C.3 A day in the jungle	55	40,1	51	92,7	44	80,0	45	81,8
C.4 Five little monkeys	59	43,1	54	91,5	52	88,1	50	84,7
C.5 The Circassian circle	20	14,6	16	80,0	14	70,0	15	75,0
C.6 Looking out of my window	24	17,5	20	83,3	15	62,5	17	70,8
C.7 Goldilocks & the 3 bears	32	23,4	28	87,5	28	87,5	28	87,5
C.8 The three little pigs	42	30,7	39	92,9	38	90,5	38	90,5
C.9 Items in the house	58	42,3	52	89,7	45	77,6	46	79,3
C.10 Houses	36	26,3	22	61,1	18	50,0	23	63,9
C.11 My Christmas mini book	53	38,7	50	94,3	48	90,6	49	92,5

C.12 Santa's workshop	28	20,4	28	100,0	23	82,1	22	78,6
C.13 Let it snow!	10	7,3	9	90,0	8	80,0	9	90,0
C.14 Frosty the snowman	25	18,2	23	92,0	20	80,0	21	84,0
C.15 The gingerbread man	14	10,2	13	92,9	12	85,7	11	78,6
C.16 The Christmas tree	65	47,4	61	93,8	59	90,8	57	87,7
C.17 Tree & snowflake decor	26	19,0	26	100,0	26	100,0	24	92,3
C.18 Snowman	25	18,2	23	92,0	22	88,0	22	88,0
C.19 Rudolph	21	15,3	19	90,5	19	90,5	18	85,7
C.20 Jobs	25	18,2	23	92,0	21	84,0	22	88,0
C.21 My family	79	57,7	74	93,7	72	91,1	71	89,9
Κύκλος Δ								
D.1 Food rainbow	22	16,1	21	95,5	20	90,9	19	86,4
D.2 The rainbow	36	26,3	35	97,2	33	91,7	32	88,9
D.3 Masks & colours	43	31,4	39	90,7	37	86,0	37	86,0
D.4 A hungry caterpillar	28	20,4	25	89,3	22	78,6	23	82,1
D.5 Town & country	9	6,6	8	88,9	8	88,9	8	88,9

Εκπαιδευτικό υλικό Β' Τάξης Δημοτικού

	Χρήση		Θεματική		Λειτουργία		Περιγραφή	
	πλήθος	%	πλήθος	%	πλήθος	%	πλήθος	%
Κύκλος Α								
A.1 Our English class	116	89,2	111	95,7	107	92,2	109	94,0
A.2 Our class mascot	101	77,7	92	91,1	89	88,1	90	89,1
A.3 Our names in English	123	94,6	110	89,4	111	90,2	109	88,6
A.4 Words in common	124	95,4	116	93,5	113	91,1	111	89,5
A.5 Numbers 1-5	121	93,1	108	89,3	106	87,6	104	86,0
Κύκλος Β								
B.1a Our pets	123	94,6	113	91,9	110	89,4	105	85,4
B.1b Animal game	95	73,1	88	92,6	85	89,5	83	87,4
B.1c Animal dice	53	40,8	51	96,2	46	86,8	49	92,5
B.1d Animal pantomime	94	72,3	86	91,5	85	90,4	85	90,4
B.2 Foods & sweets	106	81,5	96	90,6	90	84,9	90	84,9
B.3 The wheels on the bus	70	53,8	65	92,9	64	91,4	64	91,4
B.4 Blindfolded!	63	48,5	57	90,5	56	88,9	54	85,7
B.5 Rooms of a house	82	63,1	78	95,1	73	89,0	67	81,7
B.6 Means of transport	73	56,2	64	87,7	59	80,8	58	79,5

B.7 Halloween	58	44,6	50	86,2	50	86,2	47	81,0
B.8 Colours	122	93,8	113	92,6	112	91,8	104	85,2
B.9 Numbers & action	89	68,5	80	89,9	73	82,0	72	80,9
B.10 Living on a farm	89	68,5	86	96,6	79	88,8	72	80,9
Κύκλος Γ								
C.1 Hopscotch	34	26,2	31	91,2	27	79,4	27	79,4
C.2 The robot	49	37,7	43	87,8	41	83,7	38	77,6
C.3 A day in the jungle	62	47,7	56	90,3	50	80,6	49	79,0
C.4 Five little monkeys	52	40,0	49	94,2	46	88,5	44	84,6
C.5 The Circassian circle	16	12,3	15	93,8	15	93,8	14	87,5
C.6 Looking out of my window	27	20,8	25	92,6	22	81,5	22	81,5
C.7 Goldilocks & the 3 bears	33	25,4	30	90,9	31	93,9	31	93,9
C.8 The three little pigs	42	32,3	38	90,5	37	88,1	37	88,1
C.9 Items in the house	63	48,5	56	88,9	54	85,7	51	81,0
C.10 Houses	35	26,9	31	88,6	28	80,0	27	77,1
C.11 My Christmas mini book	50	38,5	49	98,0	46	92,0	46	92,0
C.12 Santa's workshop	33	25,4	32	97,0	30	90,9	28	84,8
C.13 Let it snow!	11	8,5	11	100,0	10	90,9	11	100,0
C.14 Frosty the snowman	26	20,0	24	92,3	21	80,8	20	76,9
C.15 The gingerbread man	16	12,3	16	100,0	16	100,0	15	93,8
C.16 The Christmas tree	74	56,9	69	93,2	67	90,5	65	87,8
C.17 Tree & snowflake decor	30	23,1	30	100,0	30	100,0	30	100,0
C.18 Snowman	26	20,0	22	84,6	22	84,6	20	76,9
C.19 Rudolph	27	20,8	23	85,2	23	85,2	21	77,8
C.20 Jobs	25	19,2	24	96,0	22	88,0	22	88,0
C.21 My family	74	56,9	70	94,6	66	89,2	66	89,2
Κύκλος Δ								
D.1 Food rainbow	29	22,3	27	93,1	26	89,7	24	82,8
D.2 The rainbow	40	30,8	38	95,0	38	95,0	37	92,5
D.3 Masks & colours	46	35,4	39	84,8	39	84,8	39	84,8
D.4 A hungry caterpillar	26	20,0	23	88,5	22	84,6	22	84,6
D.5 Town & country	12	9,2	12	100,0	12	100,0	10	83,3

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ "A VERY HUNGRY CATERPILLAR"

Τίτλος
A VERY HUNGRY CATERPILLAR Ακούμε την ιστορία της κάμπιας, μαθαίνουμε γι' αυτήν και συμμετέχουμε σε δραστηριότητες.
Περιγραφή
Η δραστηριότητα αξιοποιεί την κλασική ιστορία A very hungry caterpillar. Η ιστορία εστιάζει στα φαγητά που τρώει η πεινασμένη κάμπια μια ολόκληρη εβδομάδα και επομένως προσφέρεται για τη διδασκαλία και την εμπέδωση φαγητών, αριθμών, χρωμάτων, ημερών, και άλλων λέξεων. Στο τέλος της ιστορίας η κάμπια φτιάχνει ένα κουκούλι και μεταμορφώνεται σε μια όμορφη πεταλούδα.
Μαθησιακοί Στόχοι
• Να κατανοήσουν τα παιδιά καλύτερα τις έννοιες του χρόνου, χώρου, αριθμών, χρωμάτων, μεγέθους, σχημάτων. • Να ανακυκλώσουν λεξιλόγιο για αριθμούς, χρώματα, ημέρες, φαγητά. • Να εξοικειωθούν με ονόματα ζώων (caterpillar, butterfly), φαγητά (plums, strawberries, salami, sausage, watermelon, cherry pie, cupcake), λεξιλόγιο για τη φύση (sun, moon, leaf, cocoon), ασθένεια (stomachache), επίθετα (big, small, tiny, fat, warm, hungry, beautiful). • Να παρακολουθήσουν την αφήγηση μιας ιστορίας και να συμμετάσχουν αναλόγως. • Να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου με τη βοήθεια της επανάληψης. • Να κατανοήσουν μια ιστορία με τη βοήθεια της γλώσσας, φωνής, εικόνας, φυσικής κίνησης και χειρονομίας. • Να συμμετάσχουν σε διαθεματική δραστηριότητα. • Να συγκρίνουν τις προτιμήσεις τους. • Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους μέσα από τη δημιουργικότητα και τη δημοσίευση των έργων τους.
Υλικά & Μέσα
Το βιβλίο A very hungry caterpillar, by Eric Carle, Puffin Books. Το video με την ιστορία από το YouTube στη διεύθυνση: http://www.youtube.com/watch?v=-qoYPLtqgVk Φύλλα χαρτιού Α4, τρυπητήρι, κορδέλα, κουβάρι με χοντρή κλωστή, εικόνες των φαγητών της ιστορίας, μανταλάκια, ένα χάρτινο πιάτο, ζυμαρικά διαφόρων ειδών Μαρκαδόροι, κόλλα. Ηλεκτρονικές διευθύνσεις για χειροτεχνίες: http://www.dltk-kids.com/crafts/insects/butterflies.htm http://www.dltk-kids.com/crafts/insects/caterpillars.htm http://www.dltk-kids.com/nutrition/index.htm Παραρτήματα: ο κύκλος ζωής μιας πεταλούδας.

Οργάνωση τάξης			
Ατομική	✓	**Σε ζεύγη**	
Όλη η τάξη	✓	**Σε ομάδες**	
Καθηγητής με μαθητή	✓	**Άλλο**	

Προτεινόμενη διαδικασία	
Βήμα 1	Δείχνουμε στα παιδιά το εξώφυλλο του βιβλίου και τους ζητάμε να μας πουν τι παρατηρούν. Αφού αναγνωρίσουν την κάμπια, τους λέμε τον τίτλο της ιστορίας και τους εξηγούμε τι σημαίνει. Στη συνέχεια, τους ζητάμε να μαντέψουν τι συμβαίνει σ' αυτή την ιστορία.

Βήμα 2	Διαβάζουμε στα παιδιά την ιστορία. Προσπαθούμε να κάνουμε χρήση διαφόρων τεχνικών αφήγησης. Διατηρούμε οπτική επαφή μαζί τους, χρησιμοποιούμε κατάλληλη φωνή και τόνο, αλλάζουμε συχνά στάση, κάνουμε χειρονομίες, επισημαίνουμε την αλλαγή σε κάποια σκηνή ή την ένταση στην ιστορία. Καθώς διαβάζουμε, δείχνουμε τις εικόνες και ρωτάμε ερωτήσεις: Is the sun big or small? What is this? A green leaf. What is on the leaf? A small egg. What is this? A caterpillar. Is it big or small? It's small, very small. It's tiny. How many apples does he eat? One. What colour are the plums? Purple. Παρουσιάζουμε καινούριο λεξιλόγιο. The caterpillar looks for some food. It's very hungry. What does he eat? chocolate cake, ice-cream, a pickle, cheese, salami, a lollipop, a piece of cherry pie, a sausage, a cupcake and a slice of watermelon. Is he still hungry? What's the matter with him? He has a stomachache.
Βήμα 3	Μπορούμε να δείξουμε στα παιδιά την ιστορία σαν μια μικρή ταινία από το YouTube (βλ. διεύθυνση στα Υλικά & Μέσα). Σταματάμε την ιστορία κατά διαστήματα και κάνουμε ερωτήσεις, όπως στο Βήμα 2.
Βήμα 4	Διαβάζουμε ξανά την ιστορία και καθώς σταματάμε σε διάφορα σημεία, ενθαρρύνουμε τους μαθητές να λένε τις λέξεις ή τις φράσεις. Στην ιστορία υπάρχουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, π.χ. On Monday he ate through one apple but he was still hungry. On Tuesday he ate through two pears but he was still hungry. … Μπορούμε επίσης να εκμαιεύουμε λεξιλόγιο από τα παιδιά με διάφορες χειρονομίες και κινήσεις (tiny,big, fat, hungry).
Βήμα 5	Βοηθάμε τα παιδιά να φτιάξουν χειροτεχνίες ή να ζωγραφίσουν μια κάμπια, μια πεταλούδα και κάποιο φαγητό (βλ. Υλικά & Μέσα). Χρησιμοποιούμε τις χειροτεχνίες τους για εμπέδωση του λεξιλογίου.
Βήμα 6	Δίνουμε στα παιδιά εικόνες από τα φαγητά της ιστορίας (apple, pear, plum, strawberry, orange, piece of chocolate cake, ice cream cone, pickle, cheese, salami, lollipop, piece of cherry pie, sausage, cupcake, watermelon) και τους ζητάμε να τα χρωματίσουν, να κόψουν το περίγραμμα και να ανοίξουν τρύπα στην κάθε εικόνα (the caterpillar eats through the different foods). Στη συνέχεια μπορούμε να τους ζητήσουμε να βάλουν τα φαγητά με τη σειρά που εμφανίζονται στην ιστορία δένοντάς τα σε μια κλωστή από κουβάρι. Αφού τελειώσουν, μπορούν να ξαναπούν για άλλη μια φορά τι έφαγε η κάμπια όλη την εβδομάδα.
Βήμα 7	Ρωτάμε τα παιδιά αν γνωρίζουν ότι μερικά ζώα μεταμορφώνονται καθώς μεγαλώνουν. Τους δείχνουμε (σε φωτοτυπία, στον υπολογιστή, κ.λπ.) τον κύκλο ζωής της πεταλούδας (βλ. Παράρτημα Α) και συζητάμε μαζί τους τα διάφορα στάδια. Στη συνέχεια τους δίνουμε μία φωτοτυπία με τα στάδια ανακατεμένα και τους ζητάμε να τα κόψουν και να τα κολλήσουν σε ένα άλλο χαρτί στη σωστή σειρά. Η Β' τάξη μπορεί να κόψει και να κολλήσει και τις λέξεις που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο ή να συμπληρώσει το Παράρτημα Β. Εναλλακτικά μπορούν να φτιάξουν τα παιδιά τον κύκλο της ζωής της πεταλούδας πάνω σ' ένα χάρτινο πιάτο ως εξής: χωρίζουν το πιάτο στα τέσσερα (βλ. Παράρτημα Γ), και φτιάχνουν το αυγό με ένα κόκκο ρυζιού, την κάμπια με ένα μακαρονάκι κοφτό, το κουκούλι με ένα κοχυλάκι και την πεταλούδα με ένα φιογκάκι. Χρωματίζουν με μαρκαδόρους και γράφουν τα ονόματα (προαιρετικά).
Βήμα 8	Ζητάμε από τα παιδιά να διαλέξουν ποιο από τα φαγητά που έφαγε η κάμπια είναι το αγαπημένο τους και να το ζωγραφίσουν σε ένα χαρτάκι. Ετοιμάζουμε ένα γράφημα ή ζωγραφίζουμε στον πίνακα όλα τα φαγητά που έφαγε η κάμπια. Κάθε παιδί κολλάει το χαρτάκι με το αγαπημένο του φαγητό κάτω από την αντίστοιχη εικόνα. Όταν όλοι κολλήσουν το χαρτάκι τους, τους ζητάμε να βρουν ποιο φαγητό είναι το περισσότερο / το λιγότερο δημοφιλές (The most popular food / the least popular food is…).
Βήμα 9	Λέμε στα παιδιά πως θα κάνουν τη δική τους ιστορία για ένα πεινασμένο ζωάκι. Τους δίνουμε χαρτιά Α4 για να ζωγραφίσουν το εξώφυλλο και τι τρώει το ζωάκι τους κάθε μέρα της εβδομάδας. Το βιβλίο μπορεί να έχει τη μορφή της ιστορίας (βλέπε το βιβλίο A Very Hungry Caterpillar) και οι σελίδες Α4 μπορούν να τρυπηθούν στη μέση και να δεθούν με μία κορδέλα. Οι μαθητές της Β΄ τάξης μπορούν να γράψουν τον τίτλο της ιστορίας τους (A very hungry cat) και τα φαγητά που έφαγε (on Monday he ate through one small fish). Όλα τα βιβλιαράκια μπορούν να κρεμαστούν σε μια γωνιά της τάξης με μανταλάκια για να τα θαυμάζουν όλοι.
Βήμα 10	Η ιστορία προσφέρεται για πολλές δημιουργικές δραστηριότητες και διαθεματικές προσεγγίσεις. Ιδέες μπορείτε να βρείτε στην παρακάτω διεύθυνση: http://www.teachingheart.net/veryhungrycaterpillar.html

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ " NELLY, THE SMALL CATERPILLAR"

Περιγραφή δραστηριότητας	
Nelly, the small caterpillar Μαθαίνουμε την ιστορία μιας κάμπιας που μεταμορφώνεται σε πεταλούδα.	
Περιεχόμενο	
Εμπνευσμένη από την κλασική ιστορία «A very hungry caterpillar» του Eric Carle, η ιστορία μιας λυπημένης κάμπιας που με τη βοήθεια ενός γρύλου, ενός μυρμηγκιού και μιας αράχνης μεταμορφώνεται σε πεταλούδα.	
Γλωσσικοί στόχοι	
• Να επαναλάβουν χαιρετισμούς (Hello / Hi / Good morning / Goodbye / How are you today? I'm fine / very well, thank you), λεξιλόγιο για αριθμούς, χρώματα, φαγητά. • Να μάθουν περισσότερα ονόματα ζώων (caterpillar, butterfly, ant, cricket), φαγητά (pear, strawberries, cherries, green beans), λεξιλόγιο για τη φύση (leaf, forest, sunny, sky) και επίθετα (big, small, sad, hungry, ugly, beautiful, happy). • Να παρακολουθήσουν την αφήγηση μιας ιστορίας και να συμμετάσχουν σε αυτή. • Να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου με τη βοήθεια της επανάληψης. • Να κατανοήσουν μια ιστορία με τη βοήθεια γλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων. • Να εξοικειωθούν με λεξιλόγιο σχετικό με τον κύκλο ζωής της πεταλούδας (egg, caterpillar, cocoon, butterfly).	
Παιδαγωγικοί στόχοι	
• Να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες της αλληλουχίας και της διαφοράς σε σχέση με τους αριθμούς, τα χρώματα, τα μεγέθη και τα συναισθήματα. • Να εξερευνήσουν τον κύκλο ζωής της πεταλούδας και να αναγνωρίζουν τα στάδια του κύκλου. • Να ενισχύσουν μια σωστή αντίληψη για την υγιεινή διατροφή.	
Προτεινόμενος διδακτικός χρόνος:	
3-4 διδακτικές ώρες	
Προτεινόμενη διαδικασία	
Βήμα 1	Δείχνουμε στα παιδιά τις εικόνες με τους ήρωες της ιστορίας και τους ζητάμε να μας πουν τι παρατηρούν. Για να είναι ελκυστική η αφήγηση της ιστορίας ή δείχνουμε τη μισή σελίδα της καρτέλας (την άλλη μισή την καλύπτουμε) ή φωτοτυπούμε μεγάλες εικόνες σε Α4 χαρτί και τις πλαστικοποιούμε. Αφού αναγνωρίσουν την κάμπια, τους λέμε το όνομά της στα αγγλικά. This is Nelly, the caterpillar. Ρωτάμε αν έχουν δει κάμπιες και πώς είναι: - Is a caterpillar big or small? - (It's) small. - What colour is it? - (It's) green. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τους υπόλοιπους ήρωες: Annie, the ant, Crick, the cricket and Speedy, the spider. Μετά, τους διαβάζουμε τον τίτλο της ιστορίας: Nelly, the small caterpillar και τους ζητάμε να μαντέψουν τι συμβαίνει σ' αυτή την ιστορία.

Βήμα 2	Αφηγούμαστε παραστατικά την ιστορία. Προσπαθούμε να κάνουμε χρήση διαφόρων τεχνικών αφήγησης. Διατηρούμε οπτική επαφή μαζί τους, χρησιμοποιούμε κατάλληλη φωνή και τόνο, αλλάζουμε συχνά στάση, κάνουμε χειρονομίες, επισημαίνουμε την αλλαγή σε κάποια σκηνή ή την ένταση στην ιστορία. Βάζουμε και το CD και ξανακούμε την ιστορία από τις φωνές των φυσικών ομιλητών, ενώ εμείς προσπαθούμε ακούγοντας να «παίζουμε» την ιστορία. Μετά προσπαθούμε να συμμετάσχουν και τα παιδιά στην αφήγηση. Λέμε το πρώτο μέρος της ιστορίας (την πρώτη ημέρα της κάμπιας) χρησιμοποιώντας τις δυο πρώτες εικόνες και σταματάμε σε καίρια σημεία για να συμπληρώνουν τα παιδιά, π.χ.: - It's a sunny morning. Crick, the cricket, … - Annie … - … the ant and … - Speedy (the spider) … - … (the spider) are under a big tree in the … - … forest, etc. - "Hi, what's your name?" asks Annie, the ant. - (I'm) Nelly, etc. Αφού πούμε το πρώτο μέρος της ιστορίας κατ' αυτό τον τρόπο, μπορούμε να κάνουμε ερωτήσεις δείχνοντας την εικόνα, όπως: - What's this? - An ant / a cricket / a spider / a caterpillar. - What's his / her name? - Crick / Annie / Speedy / Nelly. - What colour is it? - (It's) green, etc. - Is it big or small? - (It's) small. - Is Nelly happy? - No, (she's sad), etc.
Βήμα 3	Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να πάρουν τους ρόλους των ηρώων και εμείς του αφηγητή. Τα παιδιά «ζωντανεύουν» το σημείο που γνωρίζονται οι ήρωες και εμείς αφηγούμαστε τα υπόλοιπα.
Βήμα 4	Στο επόμενο μάθημα λέμε την ιστορία από την αρχή δείχνοντας τις αντίστοιχες εικόνες. Σταματάμε σε διάφορα σημεία και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να λένε λέξεις ή φράσεις (language chunks). Προσπαθούμε να εκμαιεύσουμε λεξιλόγιο από τα παιδιά με διάφορες χειρονομίες και κινήσεις (small, big, sad, hungry, etc.). Αφού αφηγηθούμε την ιστορία, μπορούμε πάλι να κάνουμε μερικές ερωτήσεις δείχνοντας τις εικόνες, όπως: - How many strawberries / carrots, etc. does the caterpillar eat? - Two / three, etc. - What colour are the cherries / carrots / beans, etc.? - (They are) red / orange / green, etc. - Is Nelly still a caterpillar? - No, (she is a beautiful) butterfly. - Are the friends sad now? - No, (they're happy). Φροντίζουμε να μην είναι πολλές οι ερωτήσεις και χάσουν το ενδιαφέρον τους.
Βήμα 5	Δίνουμε στα παιδιά το Φύλλο Εργασίας με εικόνες από τα φαγητά της ιστορίας και τους ζητάμε να τα χρωματίσουν και να κόψουν το περίγραμμα. Όταν τελειώσουν, λέμε τα ονόματα των φαγητών και ζητάμε να μας τα δείχνουν: "Show me the cookies". Ρωτάμε αν το κάθε φαγητό είναι υγιεινό. Ζωγραφίζουμε στον πίνακα δύο στήλες (μία με P και μία με x) και ζητάμε από τα παιδιά να βάλουν με blu tack τα φαγητά στη σωστή στήλη. Πιθανός διάλογος: - Are pears good for you / healthy? - Yes. - Are chips good for you / healthy? - No, etc.

Βήμα 6	Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να πάρουν τους ρόλους των ηρώων και εμείς του αφηγητή. Επιλέγουμε διαφορετικά παιδιά για το κάθε κομμάτι της ιστορίας, έτσι ώστε ως το τέλος να έχουν πάρει όλα τα παιδιά ένα ρόλο. Τα παιδιά «ζωντανεύουν» τα σημεία που γνωρίζονται οι ήρωες την πρώτη ημέρα, που καλημερίζονται τη δεύτερη ημέρα, που δίνουν τα φαγητά στην κάμπια και την τελευταία σκηνή όπου λένε τι μπορούν να κάνουν και εμείς αφηγούμαστε τα υπόλοιπα. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δίνουν όλα τα φαγητά στην κάμπια χρησιμοποιώντας την επαναλαμβανόμενη φράση της ιστορίας: “Here are five tomatoes / six cherries”, etc.) Στο τέλος τραγουδάμε και χορεύουμε όλοι μαζί το χορό της πεταλούδας (Flitter, flutter butterfly).
Βήμα 7	Στο επόμενο μάθημα, λέμε πάλι την ιστορία με τη βοήθεια των παιδιών. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να λένε όλο και περισσότερα λόγια κάθε φορά που λέμε την ιστορία. Στη συνέχεια, ρωτάμε τα παιδιά τι γνωρίζουν για τον κύκλο ζωής της πεταλούδας. Εκμαιεύουμε απαντήσεις και περιγράφουμε τον κύκλο ζωής της πεταλούδας με απλά λόγια στα αγγλικά δείχνοντας τις εικόνες των σταδίων. Δείγμα παραγωγής λόγου: First, it’s an egg. (δείχνουμε το αυγό) Then, it’s a small caterpillar. (δείχνουμε την κάμπια) It eats a lot of food. (κάνουμε ότι τρώμε πολύ) And, then, it gets into a cocoon. (δείχνουμε το κουκούλι) It sleeps and sleeps and sleeps. (τυλίγουμε τα χέρια γύρω από το σώμα μας και κάνουμε ότι κοιμόμαστε) And … then… it’s a beautiful butterfly. (κάνουμε με τα χέρια μας την κίνηση της πεταλούδας). Αν έχουμε τη δυνατότητα, δείχνουμε το βίντεο Caterpillar to Butterfly real footage.
Βήμα 8	Συνεχίζουμε με παντομίμα. Λέμε στα παιδιά ότι είναι οι κάμπιες που θα μεταμορφωθούν σε πεταλούδες. Δίνουμε τις οδηγίες και κάνουν τις κινήσεις: Be an egg. (τα παιδιά σκύβουν και πιάνουν τους αστραγάλους τους για να κάνουν το σχήμα του αυγού) Wiggle like a caterpillar (κινούνται σαν την κάμπια) Go to sleep, little caterpillar (προσποιούνται ότι μπαίνουν σε ένα κουκούλι και κοιμούνται) Wake up, beautiful butterfly (προσποιούνται ότι ξυπνούν, πετάγονται μέσα από το κουκούλι) Fly, butterfly (προσποιούνται ότι πετούν)
Βήμα 9	Μπορούμε να φτιάξουμε με τα παιδιά τον κύκλο της ζωής της πεταλούδας πάνω σ’ ένα χάρτινο πιάτο ως εξής: χωρίζουν το πιάτο στα τέσσερα και φτιάχνουν το αυγό με ένα κόκκο ρυζιού, την κάμπια με ένα μακαρονάκι κοφτό, το κουκούλι με ένα κοχυλάκι και την πεταλούδα με ένα φιογκάκι. Χρωματίζουν με μαρκαδόρους. Στο τέλος τα παιδιά δείχνουν το πιατάκι τους και λένε: “This is an egg. This is a caterpillar. This is a cocoon. This is a beautiful butterfly”. Ή κάνουμε ερωτήσεις στα παιδιά: “What colour is the butterfly? And the cocoon?”, etc.

Επιπλέον προαιρετικά βήματα

- Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους λέμε πώς θα κάνουν το δικό τους βιβλιαράκι για ένα πεινασμένο ζωάκι. Τους δίνουμε χαρτιά Α4 για να ζωγραφίσουν το εξώφυλλο, και τι τρώει το ζωάκι τους. Κάθε μέλος της ομάδας κάνει μία ή δύο σελίδες του βιβλίου. Οι σελίδες μπορούν να τρυπηθούν στη μέση και να δεθούν με μία κορδέλα. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα βιβλιαράκια τους, τα οποία στο τέλος θα κρεμαστούν σε μια γωνιά της τάξης με μανταλάκια για να τα θαυμάζουν όλοι.
- Σε κάποιο άλλο μάθημα, λέμε την ιστορία “A very hungry caterpillar” και δείχνουμε το βίντεο με την ιστορία.
- Μπορούμε να κάνουμε χειροτεχνίες με θέμα τη μεταμόρφωση της κάμπιας σε πεταλούδα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ "ROOMS, FURNITURE AND OTHER ITEMS IN THE HOUSE"

Τίτλος			
ROOMS, FURNITURE AND OTHER ITEMS IN THE HOUSE Περιγράφουμε το εσωτερικό του σπιτιού μας, τα δωμάτια, τα έπιπλα ή/και τα αντικείμενα σε αυτό.			
Περιγραφή			
Οι μαθητές μιλούν για το σπίτι τους, περιγράφουν δωμάτια του σπιτιού και τα έπιπλα ή/και αντικείμενα σε αυτά.			
Μαθησιακοί Στόχοι			
• Να μάθουν τα παιδιά να περιγράφουν σπίτια και χώρους του σπιτιού, π.χ. This house is big. There are three rooms in the house. This is my bedroom. • Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο για τα δωμάτια, έπιπλα και αντικείμενα στο σπίτι, π.χ. There is a computer in my bedroom/ there is a sofa in the living room. What is this? A bed, chair, table, sofa, lamp, fridge, computer, television, etc.			
Υλικά & Μέσα			
• Σχεδιάγραμμα σπιτιού • Ξύλινο ή μαγνητικό κουκλόσπιτο		• Εικόνες με έπιπλα και άλλα αντικείμενα • Αδιαφανής σακούλα	
Οργάνωση τάξης			
Ατομική	✓	**Σε ζεύγη**	
Όλη η τάξη	✓	**Σε ομάδες**	
Καθηγητής με μαθητή	✓	**Άλλο**	
Προτεινόμενη διαδικασία			
Βήμα 1	Δείχνουμε στα παιδιά ένα κουκλόσπιτο ή μια εικόνα από το εσωτερικό ενός σπιτιού (Παράρτημα Ι) και τους λέμε ότι αυτό είναι το σπίτι της Mary. This is Mary's house. Παρουσιάζουμε τα δωμάτια του σπιτιού. There are five rooms in this house. This is a bedroom, living room, dining room, kitchen, bathroom, garden, garage.		
Βήμα 2	Ζητάμε από τα παιδιά να δείχνουν τα δωμάτια και στη συνέχεια να λένε ποια είναι, π.χ. Show me the kitchen / What room is this?		
Βήμα 3	Ρωτάμε τα παιδιά ποιο είναι το αγαπημένο τους δωμάτιο στο σπίτι. My favourite room is the kitchen (Μπορούν, αν θέλουν, να πουν γιατί τους αρέσει αυτό το δωμάτιο στα Ελληνικά).		
Βήμα 4	Συζητάμε με τα παιδιά για τις τυπικές δραστηριότητες που κάνουμε σε κάθε δωμάτιο μόνοι ή μαζί με την οικογένειά μας. Στη συνέχεια κάνουμε παντομίμα με διάφορες δραστηριότητες, π.χ. κοιμόμαστε, μαγειρεύουμε, πλένουμε τα δόντια μας, διαβάζουμε εφημερίδα, ανάβουμε τη μηχανή του αυτοκινήτου, ποτίζουμε τα λουλούδια, κλπ. και ζητάμε από τα παιδιά να μαντέψουν σε ποιο δωμάτιο του σπιτιού είμαστε: Where am I? In the kitchen/in the garage/in the bathroom. Αφού μιμηθούμε μερικές δραστηριότητες, δίνουμε τη δυνατότητα σε όσα παιδιά θέλουν να κάνουν παντομίμα και τα υπόλοιπα να μαντέψουν πού είναι, π.χ. Where is Sofia? In the garden.		
Βήμα 5	Τα παιδιά ζωγραφίζουν το αγαπημένο τους δωμάτιο και το δείχνουν σε όλους. This is my bedroom. I like my bedroom. It's very beautiful.		
Βήμα 6	Παρουσιάζουμε τα έπιπλα με εικόνες ή με έπιπλα και αντικείμενα κουκλόσπιτου. Βοηθάμε τα παιδιά να αναγνωρίζουν και στη συνέχεια να παράγουν τις λέξεις, π.χ. Show me the sofa/What is this? / Where is the bed?/What's in the living room? etc.		
Βήμα 7	Σε μια αδιαφανή σακούλα τοποθετούμε τα έπιπλα του κουκλόσπιτου και ζητάμε από τα παιδιά να τα ψηλαφίσουν και να μαντέψουν τι είναι. What is it? A chair.		
Βήμα 8	Δίνουμε στα παιδιά το πλάνο ενός σπιτιού και διάφορα έπιπλα και αντικείμενα. Τους ζητάμε να τα κόψουν και να τα κολλήσουν πάνω στο πλάνο. Η **Β' τάξη** μπορεί να κολλήσει και ταμπέλες με τα ονόματα των επίπλων και αντικειμένων.		

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ "HOUSES"

Τίτλος
HOUSES Περιγράφουμε ένα σπίτι και σπίτια απ' όλο τον κόσμο
Περιγραφή
Οι μαθητές μιλούν για το σπίτι τους και για σπίτια σε άλλα μέρη του κόσμου
Μαθησιακοί Στόχοι
• Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο για τα μέρη ενός σπιτιού, π.χ. door, windows, roof, chimney, balcony, garden. • Να συζητήσουν για τα χαρακτηριστικά σπιτιών και να συγκρίνουν το σπίτι τους με άλλα σπίτια, π.χ. This house is big. The windows are blue. Look! A roof. • Να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους, π.χ. I like the white house, I like the house in England. • Να ευαισθητοποιηθούν στη διαφορετικότητα μέσα από τη γνώση ότι οι άνθρωποι σε άλλες χώρες μένουν σε άλλους τύπους σπιτιών.
Υλικά & Μέσα
Εικόνες με σπίτια. Εικόνες από σπίτια απ' όλο τον κόσμο βρίσκονται στο visualphotos.com. (Μπορούμε να τις εκτυπώσουμε στο σχολείο και να κάνουμε πλαστικοποίηση αν υπάρχει μηχάνημα).

Οργάνωση τάξης			
Ατομική	✓	**Σε ζεύγη**	
Όλη η τάξη	✓	**Σε ομάδες**	
Καθηγητής με μαθητή	✓	**Άλλο**	

Προτεινόμενη διαδικασία	
Βήμα 1	Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες από σπίτια στην Ελλάδα (βλ. Παράρτημα Ι) και ρωτάμε: Πού βρίσκεται αυτό το σπίτι; Βρίσκεται σε πόλη ή σε χωριό; Διαλέγουμε ένα από αυτά τα σπίτια και το περιγράφουμε. Χρησιμοποιούμε λέξεις ή φράσεις π.χ. It is big. It is small. Look! A door, a blue door, two windows, two green windows, a big balcony, a roof, a beautiful garden, flowers. Επαναλαμβάνουμε το νέο λεξιλόγιο και βοηθάμε τα παιδιά πρώτα να το αναγνωρίσουν και μετά να το παραγάγουν, π.χ. Show me the window / the roof, etc. What is this? A door.
Βήμα 2	Δείχνουμε εικόνες από σπίτια σε άλλα μέρη του κόσμου (βλ. Παράρτημα ΙΙ) και ρωτάμε αν έχουν τα χαρακτηριστικά που μάθαμε, π.χ. Is this house big? Has it got a door? A roof? Is the door blue? Τα παιδιά απαντούν με Yes / No. Συζητάμε για τα σπίτια αυτά, πού βρίσκονται, τι οικογένειες μένουν εκεί, από τι υλικά είναι φτιαγμένα κλπ.
Βήμα 3	Δείχνουμε εικόνες από ένα αγγλικό σπίτι και ένα ελληνικό σπίτι στην εξοχή και στην πόλη (βλ. παράρτημα ΙΙΙ). Τους ρωτάμε ποιο τους αρέσει περισσότερο και γιατί. I like the red house. It's big. It's beautiful. I like the garden. Συζητάμε όλοι μαζί τις διαφορές και ομοιότητες. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, χρησιμοποιούμε λέξεις και φράσεις που έχουν μάθει για να τις εμπεδώνουν καλύτερα. Look at the roof. Look at the windows.
Βήμα 4	Τα παιδιά ζωγραφίζουν το σπίτι τους ή το σπίτι που θα ήθελαν να μένουν. Όταν τελειώσουν, τα ενθαρρύνουμε να δείξουν σε όλους το σπίτι τους και να το περιγράψουν με τη βοήθεια ερωτήσεων, όπως και προηγουμένως. This is my house. Κάνουμε ερωτήσεις: Has it got a balcony? A garden? A blue or a green door? Όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, κολλάμε όλα τα έργα των παιδιών σε ένα τοίχο της τάξης για να τα θαυμάσουν όλοι.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ “MY HOUSE AND MY ROOM”

Τίτλος
MY HOUSE AND MY ROOM Απεικονίζουμε ένα σπίτι σε κολλάζ και κατασκευάζουμε το δωμάτιό μας με ανακυκλώσιμα υλικά.
Περιεχόμενο
Τα παιδιά μαθαίνουν να περιγράφουν το σπίτι τους και το δωμάτιό τους κάνοντας δύο δημιουργικές συνθέσεις: • Ένα κολλάζ που απεικονίζει το ιδανικό σπίτι της μασκότ με εικόνες από περιοδικά. • Μία κατασκευή του δωματίου τους με ανακυκλώσιμα υλικά και πλαστελίνες.
Γλωσσικοί στόχοι
• Να μάθουν τις δομές “There’s (There is)/ There are” • Να μάθουν να μιλούν για τα δωμάτια του σπιτιού (“There's a living room/ bathroom/ kitchen/ garden/ garage. There are three bedrooms”). • Να μάθουν να μιλούν για τη θέση κάποιων επίπλων/αντικειμένων μέσα στο δωμάτιό τους (π.χ. “There’s a computer/ lamp on my desk. In my room there‘s a bookcase. The chair/desk is near the bed...”). • Να μάθουν να απαντούν στις ερωτήσεις “What is there in …?” και “Where’s/are...?”. • Να επαναλάβουν αριθμούς και χρώματα.
Παιδαγωγικοί στόχοι
• Να αντιληφθούν την έννοια του χώρου. • Να μάθουν να λειτουργούν σε ομάδες για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο. • Να έρθουν σε επαφή με την τέχνη μέσα από ένα έργο ζωγραφικής διάσημου ζωγράφου. • Να κάνουν συγκρίσεις και να εντοπίσουν διαφορές. • Να μάθουν να επιλέγουν συγκεκριμένες πληροφορίες/εικόνες μέσα από περιοδικά σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που τους έχουν δοθεί. • Να μάθουν να παρουσιάζουν τις εργασίες τους μπροστά σε οικείο ακροατήριο (τους συμμαθητές τους). • Να χρησιμοποιήσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες και τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν πρωτότυπες κατασκευές. • Να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες ενός απλού πίνακα με εικόνες και αριθμούς και να τις παρουσιάσουν με συνεχή λόγο στους συμμαθητές τους.
Υλικά & Μέσα
Υλικά: • Η μασκότ της τάξης. • Περιοδικά σπιτιού ή διαφημιστικά φυλλάδια από καταστήματα επίπλων. • Χαρτί του μέτρου, χαρτί γκοφρέ και κανσόν, blu tack. • Έγχρωμη φωτοτυπία του πίνακα ζωγραφικής 'Van Gogh's Bedroom'. • Κουτιά από παπούτσια. • Κόλλες, ψαλίδια, κομμάτια από ύφασμα, σπιρτόκουτα, πλαστελίνες, μαρκαδόροι, παστέλ, καπάκια από μπουκάλια, σπάγγος, ξύλινα καλαμάκια. • Θερμόκολλα.
Φύλλα εργασίας για το μαθητή: Ενδεικτικό Φύλλο Εργασίας 1 (βλ. Εκπαιδευτικό υλικό Α)
Προτεινόμενο υλικό από το διαδίκτυο ♦ Για τη δημιουργία του φύλλου εργασίας 1 http://www.supercoloring.com/pages/bed-for-a-girl/

http://www.supercoloring.com/pages/kitchen
http://www.supercoloring.com/pages/cleaning-the-bathroom
http://www.supercoloring.com/pages/living-room

♦ Για τον πίνακα του Van Gogh
http://www.googleartproject.com/museums/vangogh/the-bedroom

Οργάνωση τάξης

- Ατομική
- Όλη η τάξη
- Εκπαιδευτικός με μαθητή
- Σε ομάδες

Χρόνος

3-4 διδακτικές ώρες

Προτεινόμενη εκπαιδευτική διαδικασία

Βήμα 1	Μπαίνουμε στην τάξη και λέμε στα παιδιά ότι θα τους παρουσιάσουμε το σπίτι μας. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες και να δείξουμε σε slide show ή σε powepoint (βλ. δείγμα παρουσίασης εδώ) το σπίτι μας και τα διάφορα δωμάτιά του. Αρχίζουμε την παρουσίασή μας λέγοντας 'This is my house' ενώ ταυτόχρονα προβάλλουμε την αντίστοιχη εικόνα. Συνεχίζουμε λέγοντας "In my house there's a kitchen", "In my house there are two bedrooms" κ.ο.κ. μέχρι να παρουσιάσουμε όλα τα δωμάτια. Μετά από κάθε εικόνα που παρουσιάζουμε ζητάμε από τα παιδιά να επαναλάβουν τις ονομασίες των δωματίων και κατόπιν παίζοντας με τα slides τους κάνουμε σχετικές ερωτήσεις στα αγγλικά όπως για παράδειγμα "Is this my bedroom?", "What room is it?", "How many bedrooms are there in my house?", "What colour's the living room?". Εναλλακτικά μπορούμε να κάνουμε την παρουσίασή μας χρησιμοποιώντας ένα κουκλόσπιτο-παιχνίδι.
Βήμα 2	Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες (π.χ. 4 ομάδες των 6 παιδιών) και δίνουμε στην κάθε ομάδα από ένα περιοδικό για το σπίτι. Τους ζητάμε να φανταστούν ένα ιδανικό σπίτι, να ψάξουν στα περιοδικά να βρουν τα πιο όμορφα, κατά τη γνώμη τους, δωμάτια και να τα κόψουν. Παρακολουθούμε την εργασία των ομάδων και βοηθάμε χρησιμοποιώντας συχνά το νέο λεξιλόγιο και λέγοντας για παράδειγμα "Let's find a kitchen, a bedroom, a living room, a dining room, a bathroom, a garden, a garage...κ.λπ.", ή "This a beautiful kitchen", ή "What room is this?".
Βήμα 3	Δίνουμε στην κάθε ομάδα ένα κομμάτι χαρτί του μέτρου (ενδεικτικών διαστάσεων 80εκ. x 60 εκ.) και τους ζητάμε να κολλήσουν σ' αυτό τα δωμάτια που έχουν κόψει. Εμείς, όταν τελειώσουν, γράφουμε τον τίτλο π.χ. "Our house" και προσθέτουμε με μαρκαδόρο το εξωτερικό περίγραμμα του σπιτιού, τη σκεπή και την πόρτα της εισόδου. Σε περίπτωση που δεν έχουν βρεθεί φωτογραφίες κάποιου δωματίου, έχουμε προνοήσει να έχουμε εμείς διαθέσιμες ή για τον κήπο μπορούμε να ζωγραφίσουμε έξω από το περίγραμμα του σπιτιού λίγα δέντρα και λίγα λουλούδια.
Βήμα 4	Ζητάμε από τις διάφορες ομάδες να περιγράψουν το σπίτι που η καθεμιά δημιούργησε. Βοηθάμε τα παιδιά δείχνοντας το κολλάζ και κάνοντας ερωτήσεις όπως "How many bedrooms? Count...", ή "What's this?". Μετά εκθέτουμε την κάθε εργασία στο display board της τάξης.
Βήμα 5	Στη συνέχεια λέμε στα παιδιά ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι μνήμης. Τα χωρίζουμε σε ομάδες (π.χ. 4 ομάδες των 6 παιδιών) και δίνουμε στην κάθε ομάδα από ένα διαφορετικό φύλλο εργασίας (βλ. Εκπαιδευτικό υλικό Α). Τους ζητάμε να κοιτάξουν το φύλλο εργασίας προσεκτικά για 1 λεπτό. Μετά μας επιστρέφουν τα φύλλα εργασίας και προσπαθούν να θυμηθούν το σωστό αριθμό δωματίων που είχε το φυλλάδιό τους. Ενθαρρύνουμε την κάθε ομάδα να ξεκινήσει την παρουσίαση της λέγοντας «In my house there's one kitchen /there are 5 bedrooms» κ.ο.κ. Εμείς ελέγχουμε εάν θυμούνται καλά, διορθώνουμε ανάλογα και στο τέλος προτρέπουμε όλα τα παιδιά να χειροκροτήσουν την κάθε ομάδα που παρουσίασε, ακόμη κι αν έκανε λάθη.

Βήμα 6	Δείχνουμε στα παιδιά σε έγχρωμη φωτοτυπία τον πίνακα “Van Gogh's bedroom” (βλ. Εκπαιδευτικό υλικό Γ). Τους εξηγούμε ότι ο Van Gogh ήταν διάσημος Ολλανδός ζωγράφος. Ρωτάμε τα παιδιά τι τους αρέσει από τον πίνακα και τους ζητάμε να μας τον περιγράψουν. Κατευθύνουμε τη συζήτηση κάνοντας ερωτήσεις και παρέχοντας την απάντηση, όπου τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη λέξη. Επίσης χρησιμοποιούμε κινήσεις για να τους εξηγήσουμε πώς χρησιμοποιούμε τις προθέσεις *on, in, near* και ζητάμε από τα παιδιά να επαναλάβουν την κάθε καινούρια λέξη και φράση. Πιθανές ερωτήσεις και απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: -What is there in Van Gogh's bedroom? -There’s a bed, there is a table, there are two chairs -Where is this chair? -Near the bed. -And the other chair? -Near the door. -What colour is the bed? -It's yellow. -What colour are the walls? -They're blue.
Βήμα 7	Λέμε στα παιδιά ότι με υλικά που δεν χρειαζόμαστε θα προσπαθήσουμε να κατασκευάσουμε ένα όμορφο υπνοδωμάτιο (βλ. Εκπαιδευτικό υλικό Β). Καλό θα ήταν το βήμα αυτό να γίνει στην αίθουσα των εικαστικών αν υπάρχει και είναι διαθέσιμη στο σχολείο μας. Χωρίζουμε τις ομάδες μας και δίνουμε στην κάθε ομάδα ένα κουτί από παπούτσια το οποίο θα στεγάσει το υπνοδωμάτιο. Μέσα στο κουτί βάζουμε διάφορα υλικά (κομμάτια ύφασμα, πλαστελίνες, σπιρτόκουτα, κόλλα, κ.λπ.). Ζητάμε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους προκειμένου να επιπλώσουν τα δωμάτια τους. Μπορούν και να ζωγραφίσουν κάποια αντικείμενα μέσα στο βάθος των κουτιών.
Βήμα 8	Βοηθάμε την κάθε ομάδα να παρουσιάσει τι υπάρχει μέσα στο δωμάτιο που έφτιαξε κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις. Εδώ μπορούμε να παρουσιάζουμε και νέο λεξιλόγιο που θα προκύψει από τις κατασκευές των παιδιών όπως desk, bookcase, lamp, window,door... Στο τέλος, ντύνουμε τα κουτιά με γκοφρέ χαρτί, κολλάμε καρτελάκια με τα ονόματα των δημιουργών και τα εκθέτουμε στην τάξη μας[1].

[1] Μπορούμε να κολλήσουμε και τα ονόματα των αντικειμένων αν το ζητήσουν τα παιδιά.

IMPACT OF THE PEAP IMPLEMENTATION & TRAINING ACTIVITIES ON EFL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The present questionnaire is set within the framework of the "EYL Project" (PEAP) and aims to provide feedback on the impact the EYL Project has had on your Professional Development.

Open-ended questions may be answered in either English or Greek.

EFL Teacher's Profile

1. Gender: ○ Female ○ Male

2. Age: Choose one of the following answers

○ up to 35 ○ 36-45 ○ 46+

3. Years of teaching experience in general: Choose one of the following answers

○ 1-5 ○ 6-10 ○ 11-15 ○ 16+

4. Are you teaching PEAP classes this year? ○ Yes ○ No

5. Years of using the PEAP activities: Choose one of the following answers

○ 1 ○ 2 ○ 3

6. In your PEAP classes, you use: Check any that apply

○ the PEAP activities ○ activities designed by me ○ other teaching material

Impact from Teaching Experience

The following statements refer to the impact your involvement in the PEAP programme has had on your personal theories and teaching practices. Please indicate your degree of agreement/disagreement with each statement.

7. My teaching experience with very young learners, through PEAP, has	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
1. changed my attitude towards teaching English in general	○	○	○	○	○
2. raised my awareness of the importance of an early start for FL learning	○	○	○	○	○
3. raised my awareness of the importance of promoting multilingualism at an early age	○	○	○	○	○
4. provided incentives to study further issues related to Teaching English to Young Learners	○	○	○	○	○
5. extended my repertoire of teaching techniques	○	○	○	○	○
6. enhanced my ICT skills and computer literacy	○	○	○	○	○
7. stimulated my creativity in designing materials appropriate for my learners	○	○	○	○	○
8. raised my confidence in dealing with my very young learners	○	○	○	○	○

9. enhanced my sensitivity to the special characteristics and the diversity of young learner classes	○	○	○	○	○
10. encouraged autonomy in lesson planning and implementation	○	○	○	○	○
11. encouraged exchange of ideas and practices with FL colleagues	○	○	○	○	○
12. promoted cooperation with the class teacher of Greek	○	○	○	○	○
13. broadened my insights as regards teaching English to very young learners	○	○	○	○	○

Professional Development Activities in the context of PEAP

8. Please indicate the statements that apply to you as regards your professional development in the context of PEAP. Check any that apply	
I have attended seminars about PEAP organised by my school advisor.	○
I have attended face-to-face seminars organised by the University of Athens in cooperation with my school advisor.	○
I have attended seminars via teleconference, organised by the University of Athens in cooperation with my school advisor.	○
I have taken the online distance education programme for primary school EFL teachers provided by the University of Athens.	○
I have been self-trained by using the PEAP activities and reflecting upon practice.	○
I have worked on the PEAP activities with a colleague /colleagues.	○
other	○

9. Please indicate how effective for your professional development you consider each of the following "Professional Development Activities" offered in the context of PEAP	Very effective	Quite effective	Slightly effective	Ineffective	Don't know
Seminars about PEAP organised by my school advisor.	○	○	○	○	○
Face-to-face seminars organised by the University of Athens in cooperation with my school advisor.	○	○	○	○	○
Seminars via teleconference organised by the University of Athens in cooperation with my school advisor.	○	○	○	○	○
The online distance education programme for primary school EFL teachers provided by the University of Athens.	○	○	○	○	○
Self-training by using the PEAP activities and reflecting upon practice.	○	○	○	○	○
Working on the PEAP activities with a colleague /colleagues.	○	○	○	○	○

Impact from Professional Development Activities

Please indicate how much you agree or disagree with the following statements regarding your involvement in the PEAP professional development activities.

10. My involvement in the PEAP "Professional Development Activities" (as in Question 9 above) has	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
1. changed my attitude towards teaching English in general	○	○	○	○	○
2. raised my awareness of the importance of an early start for FL learning	○	○	○	○	○
3. raised my awareness of the importance of promoting multilingualism at an early age	○	○	○	○	○
4. provided incentives to study further issues related to Teaching English to Young Learners	○	○	○	○	○
5. extended my repertoire of teaching techniques	○	○	○	○	○
6. stimulated my creativity in designing materials appropriate for my learners	○	○	○	○	○
7. improved my ability to design materials according to the principles pertaining the PEAP aims	○	○	○	○	○
8. raised my confidence in dealing with my very young learners	○	○	○	○	○
9. enhanced my sensitivity to the special characteristics and the diversity of young learner classes	○	○	○	○	○
10. encouraged autonomy in lesson planning and implementation	○	○	○	○	○
11. facilitated transfer of knowledge, which I received during the training session, to my teaching context	○	○	○	○	○
12. enhanced my sensitivity to ways of dealing with my learners' parents concerns	○	○	○	○	○
13. suggested solutions to problems I face during teaching	○	○	○	○	○

11. Please discuss in brief if your teacher development needs, as regards the implementation of PEAP, have been met so far.

.....
.....
.....

12. Please state areas of young learner methodology which you feel you need further education and training in.

.....
.....
.....

ΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ

Η **Θωμαή Αλεξίου** είναι Λέκτορας στο Τμήμα Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Είναι μέλος της ερευνητικής ομάδας ΠΕΑΠ από το 2010 και συνεργάστηκε με την Μαρίνα Ματθαιουδάκη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την τελική παραγωγή των διδακτικών εγχειριδίων *Magic Book 1* και *Magic Book 2* της Γ' τάξης δημοτικού.

Η **Φωτεινή Αναστασίου** έχει σπουδάσει Γλωσσολογία (BA) στο Πανεπιστήμιο του Hertfordshire και είναι κάτοχος MA στη Μετάφραση από το Πανεπιστήμιο του Surrey. Είναι Υποψήφια Διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και υπήρξε συνεργάτιδα του ΠΕΑΠ για το διάστημα 2010-2012.

Η **Μάρθα Γιαννακάκη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και κάτοχος MA στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από το ίδιο πανεπιστήμιο. Είναι μέλος της ερευνητικής ομάδας ΠΕΑΠ και εργάζεται ως επιστημονική συνεργάτιδα στο RCeL. Έχει επίσης διδακτική εμπειρία ως καθηγήτρια αγγλικής στον ιδιωτικό τομέα.

Η **Αλεξία Γιαννακοπούλου** είναι πτυχιούχος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου και Διδάκτωρ του Τμήματος Πολιτισμού και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Koblenz-Landau (Γερμανία). Έχει εργαστεί ως καθηγήτρια αγγλικής σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ασχολήθηκε με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού ΠΕΑΠ. Διορίστηκε πρόσφατα σχολικός σύμβουλος της αγγλικής γλώσσας στην περιοχή της Αττικής.

Η **Βασιλική Γκέκα** είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και κάτοχος MA στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από το ίδιο πανεπιστήμιο με άριστα. Εργάζεται ως επιστημονική συνεργάτιδα στο RCeL και ως καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας στον ιδιωτικό τομέα.

Η **Βασιλική Δενδρινού** είναι Καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και Διευθύντρια του RCeL. Είναι ιδρυματική υπεύθυνη του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ) και έχει συντονίσει την επιστημονική έρευνα για το πρόγραμμα, την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών καθώς και την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού.

Η **Καίτη Ζουγανέλη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και κάτοχος MA στη Διδασκαλία της Αγγλικής σε Νεαρούς Μαθητές από το Πανεπιστήμιο του Warwick. Έχει εργαστεί ως καθηγήτρια αγγλικής στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, ως μέλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και ως Πάρεδρος με θητεία για την Αξιολόγηση και την Επιμόρφωση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Είναι επιστημονική συνεργάτιδα του RCeL και ως μέλος της ομάδας Έργου του ΠΕΑΠ ασχολείται με το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ.

Η **Ευδοκία Καραβά** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και Υποδιευθύντρια του RCeL. Είναι επιστημονική υπεύθυνη για το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ και διευθύντρια του η-προγράμματος για

τους καθηγητές αγγλικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του προγράμματος για την ηλεκτρονική πλατφόρμα των Κοινοτήτων Πρακτικής.

Η **Κλεοπάτρα Κοσοβίτσα-Βαρελά** είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με πανεπιστημιακές σπουδές στην Κοινωνιολογία, την Ψυχολογία και την Παιδαγωγική και με μεταπτυχιακές σπουδές στον κινηματογράφο και το θέατρο. Ως μέλος της ερευνητικής ομάδας ΠΕΑΠ συντόνισε τις συγγραφικές ομάδες που ανέπτυξαν και παρήγαγαν το εκπαιδευτικό υλικό ΠΕΑΠ για τους μαθητές της Α' και Β' Δημοτικού, συμμετείχε στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών υλικών και υπήρξε παιδαγωγική σύμβουλος καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού.

Η **Μαρία Λαφτσίδου** είναι απόφοιτος του Μαθηματικού Τμήματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και κατέχει MSc στη Στατιστική & την Επιχειρησιακή Έρευνα από το ίδιο πανεπιστήμιο. Από το 2011 είναι επιστημονική συνεργάτιδα για θέματα στατιστικής στο RCeL και έχει εμπλακεί σε πληθώρα μελετών που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του ΠΕΑΠ.

Η **Μαρίνα Ματθαιουδάκη** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Από το 2010 είναι μέλος της ομάδας Έργου για το ΠΕΑΠ και επιστημονική συνυπεύθυνη, μαζί με τη Θωμαή Αλεξίου, για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την τελική παραγωγή των διδακτικών εγχειριδίων της Γ΄ Δημοτικού, *Magic Book I* και *Magic Book II*.

Η **Ντοριάνα Νικάκη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ (με άριστα) και κάτοχος ΜΑ στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από το ίδιο πανεπιστήμιο. Ως μέλος της ομάδας Έργου του ΠΕΑΠ από το 2011, εργάζεται ως επιστημονική συνεργάτιδα στο RCeL και έχει εμπλακεί στο πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ.

Η **Σμαράγδα Παπαδοπούλου** είναι απόφοιτος του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ και κάτοχος MSc στη Διδακτική της Τεχνολογίας και τα Ψηφιακά Συστήματα από το Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Εργάζεται στο RCeL και ασχολείται με τη δημιουργία του Ηλεκτρονικού Προγράμματος Επιμόρφωσης ΠΕΑΠ, με τα επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών και με τη δημιουργία διαδικτυακών Κοινοτήτων Πρακτικής των εκπαιδευτικών ΠΕΑΠ.

Η **Μαρία Σταθοπούλου** είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ (με άριστα), κάτοχος ΜΑ στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία καθώς και Διδακτορικού Τίτλου του ιδίου Τμήματος. Ως μέλος της ομάδας 'Εργου του ΠΕΑΠ από το 2010, εργάζεται ως επιστημονική συνεργάτιδα στο RCeL και έχει συμβάλει στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών του ΠΕΑΠ.

OVERVIEW IN ENGLISH

THE VOLUME

This volume reports on the innovative project entitled “New Foreign Language Education Policy in Schools: English for Young Learners”, known with the acronym PEAP, through which English has been introduced as a compulsory subject in the first and second grade of Greek primary state school. The PEAP course started in 2010, on a pilot basis, in 800 state schools. Due to its popularity, it is now being implemented in 1330 state schools, having been expanded to include a revised curriculum and teaching-learning materials for the third grade of primary school.

The course for first and second year pupils aims to develop their social literacies through English, and in the third grade pupils begin developing their reading and writing competences while also working on their listening and speaking skills. These aims form the foundation upon which the PEAP curriculum, its syllabuses and instructional materials are based.

The PEAP curriculum views the balanced treatment of both communicative and pedagogic practices important. Respect towards diversity, enhancement of self-esteem and the development of an intercultural ethos of communication are considered as important as the development of everyday communicative practices. In its three years of successful implementation, the PEAP programme has become widely accepted due to the various ‘awareness raising’ events that the PEAP project team organized for teachers and other stakeholders, explaining the benefits of early language learning and referring to good practices in other EU countries. The whole project has been greatly facilitated by the enthusiasm of the specialist EFL teachers who have been involved in the implementation of the programme, but also by the first, second and third grade pupils who have embraced the programme.

The articles in Part A of this volume, entitled ‘The implementation of the programme’, present the results of the different surveys that the PEAP project team conducted in order to have a clear picture of the teaching and learning context. Two articles scaffold the PEAP school profile and the profile of the English language teachers who implemented the programme, while the three that follow present stakeholders’ views towards PEAP and parents’ attitudes towards early language learning in the context of PEAP. The last article refers to the design and development of a questionnaire used in the PEAP surveys.

Part B entitled ‘Educational material’ includes articles that present the development process of the teaching-learning material, key pedagogical principles and the stages of its revision on the basis of teachers’ feedback. The last article presents the *Magic Book*, a textbook especially designed for Greek third grade pupils of state primary schools.

Finally, Part C focuses on the PEAP teacher-training programme. It discusses the rationale for the selection of a multi-form blended training programme with an e-course at its heart. The stages of the development and the main specifications of the asynchronous e-training course are presented. Its effectiveness and impact on the teachers’ personal teaching theories and practices as well as on their professional development are also discussed in a separate article also included in the last part of the volume.

PART A - THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAMME

Bessie Dendrinos & Fotini Anastassiou

THE CONTEXT OF TEACHING-LEARNING: THE PEAP SCHOOL PROFILE

This paper reports on a large scale survey carried out in order to obtain a clear picture of the school context in which the PEAP curriculum was implemented. The PEAP School Profile Survey was conducted when the project was launched in two different phases: at the beginning and just before the end of the school year 2010-11. The respondents were the principals of the schools to which PEAP was introduced and the English teachers who were implementing the curriculum and using the PEAP materials. The quantitative data collected was examined, once it had been analysed statistically in descriptive and comparative terms. This information was supplemented with extra data provided to the team by the Hellenic Statistical Authority (EL.STAT.) and checked against the qualitative data derived from the participants' responses to the open questions of the survey and to the comments they were encouraged to make. The information accumulated regarded the pupils in the PEAP classes the first year the programme was launched, the teachers and the school equipment.

Bessie Dendrinos & Fotini Anastassiou

THE PEAP TEACHER PROFILE

This paper focuses on the data collected on the basis of two different tools at the beginning and the end of the first year that PEAP was implemented in schools. The data accumulated allowed the PEAP team to have a detailed profile of the English teachers who were implementing the programme, as well as a clear picture about their attitudes towards PEAP and their opinions concerning the curriculum and the teaching-learning materials used. Quantitative data was analysed using descriptive and comparative methods, and was then correlated to the data derived from teachers' open ended responses. The interpretation of the information derived from the tools designed for the PEAP project was used for developing the project and its materials further. In this paper light is shed on how the findings of this study were exploited by the PEAP team.

Bessie Dendrinos & Maria Stathopoulou

STAKEHOLDERS' VIEWS TOWARDS PEAP

The present paper presents stakeholders' views towards PEAP, as they were recorded by 28 School Advisors for English, after having organized 62 meetings with stakeholders in different parts of the country. The data collected from 28 reports handed in by the Advisors was classified, analysed and interpreted by the PEAP team. The information they provided concerns classroom and specialist teachers' views about how the project had been organized and implemented, about the structure and functionality of the PEAP website, the curricular artefacts, and how well equipped schools implementing the project were. They also recorded the pupils' views to their PEAP classes, as their teachers reported them, and the parents' views about the introduction of English from the first grade of school.

Martha Giannakaki

TEACHERS´ ATTITUDES TOWARDS PEAP

The present paper discusses the PEAP teachers' attitudes towards the programme and factors conducive to the formation of their attitudes, which were measured through a questionnaire that teachers were asked to answer at the end of the first year of its implementation. Data analysis shows that, whereas many teachers had a positive view of the programme from the beginning, their number had increased significantly by the end of the first school year. Teachers reported that they were affected by their students' positive reaction towards both the programme as a whole, and the educational material in particular. Asked whether they would choose to teach PEAP again if they have a choice, the majority responded yes. The paper also discusses the practical issues that teachers were concerned with in relation to the implementation of the programme, such as the lack of school infrastructure.

Martha Giannakaki & Doriana Nikaki

PARENTS´ ATTITUDES TOWARDS PEAP

This paper is the result of a three-year research project investigating parents' attitudes towards early language learning in the context of PEAP. Drawing on the significance of the parental role in students' education and the great influence exerted on young children by the home environment, the present study seeks to shed light on the parents' role as stakeholders in young learners' language courses. Specifically, this paper aims at: a) discussing parents' attitudes towards PEAP during the first two years of its implementation, b) highlighting positive and negative aspects of programme implementation from the parents' perspective and c) demonstrating the way parents' feedback was exploited in revising and redesigning aspects of the programme. The present study was conducted through a large-scale survey carried out in 2010-11 and 2011-12. The findings reveal the parents' positive attitudes towards early language learning and highlight their impact on the implementation of the PEAP project. The outcome of the study may be of use to EFL practitioners, teacher trainers and policy makers, as well as to parents of young learners.

Kia Karavas & Maria Laftsidou

THE e-QUESTIONNAIRE FOR PEAP TEACHERS: DESIGN AND DEVELOPMENT

Information about the framework in which a foreign language curriculum and the curricular materials are to be used is vital for creating a localized course, suitable for the pedagogic context, the teachers and pupils for whom it is intended. In order to accumulate such information, an electronic questionnaire was devised and uploaded on the project's server, so as to easily extract the data provided. This tool, which constituted the methodological apparatus of the survey carried out with PEAP teachers who were asked to complete the questionnaire, was methodically and strategically prepared and the design process involved a whole team of people working on the PEAP project. The result of this process was the production of a reliable tool for the compilation of data necessary for the PEAP curriculum and materials development

task. This paper discusses, in a step by step procedure, the stages of the development of this questionnaire, presenting the design process as a sample of good practice, without indulging extensively into issues of content or technical details.

PART B - EDUCATIONAL MATERIAL

Alexia Giannakopoulou & Kleopatra Kossovitsa

DEVELOPING TEACHING-LEARNING MATERIAL FOR PEAP

Developing the educational materials for the PEAP project has been a continuous, powerful, dynamic and interactive process, which aims at enhancing English language learning within a flexible environment. A team of academics and EFL teachers with a wide range of expertise have worked together to develop the syllabus and the materials, and a number of coordinators, practitioners, editors, graphic artists, illustrators, musicians and technology specialists have joined the team. This paper presents an overview of the material development process and highlights some of the key pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. It also demonstrates how the authoring team has attempted to turn theory into practice and describes the processes by which the educational materials for the first and second grade were developed, evaluated and reviewed.

Maria Stathopoulou & Fotini Anastassiou

REVISION OF THE PEAP MATERIALS BASED ON TEACHERS' VIEWS

This paper discusses PEAP teachers' views on the teaching-learning material used during the first year of implementation of the PEAP programme. One hundred and seventy-five (175) teachers, who functioned as material evaluators, completed specially designed questionnaires which elicited their views on the material suitability and usefulness. Teachers' feedback, which was analyzed both quantitatively and qualitatively by the PEAP team, ultimately informed the content of the revised material used during the second year of the PEAP curriculum implementation.

Vassiliki Geka & Martha Giannakaki

RATIONALE OF PEAP MATERIALS DESIGN AND REVISION

The present paper focuses on the PEAP curricular material. The educational material was initially common for both grades. However, after the completion of the first piloting year of implementation, the original material was revised, enriched and separated for the two grades. In this context, the goal of this paper is manifold: a) to present the design process of the original material that was used during the first piloting year, b) to analyse the process of revision, reform and separation of the material underwent during its second piloting year of implementation and c) to examine indicative examples of reformed activities. To this end, the following were taken into account: a) the educators' responses to a questionnaire administered with a view to evaluating the educational material of the programme and b) the reports and the comments recorded by the materials development team concerning the process of redesigning the

educational material for the second year of the programme implementation. After a careful examination of the aforementioned parameters, a list of criteria, which seem to have been used by the materials developers in the process of developing and redesigning the educational material of the programme, is constructed and presented in this paper. This list has also been used for the comparative analysis of a number of tasks in their initial and revised version, which aimed at examining the revised educational material of the programme in view of its expected large-scale implementation.

Marina Matthaioudakis & Thomai Alexiou

WRITING THE *MAGIC BOOK* FOR THE THIRD GRADE

This paper presents the rationale, structure and philosophy underlying the *Magic Book* –the first EFL textbook which is especially designed for third grade pupils of state primary schools in Greece. The production of this curricular artifact is the result of an endeavor to combine research experience, methodology and teaching practice. The team of authors worked collectively and designed the text book by implementing the basic principles of the PEAP programme and by making the link with the mainstream foreign language curriculum for compulsory education. The final product adheres to the principles of Communicative Language Teaching but follows an Eclectic Approach, thus integrating elements of various teaching methods. It adopts a story-based framework which allows for the prioritization of meaning over form, as well as the promotion of multisensory and discovery learning. Following a learner-centred approach the material has a strong pedagogic orientation.

PART C - TEACHER TRAINING

Kia Karavas

THE PEAP TEACHER TRAINING PROGRAMME: CHALLENGES AND DECISIONS

The paper focuses on one of the central components of the project -the PEAP teacher training and development programme- and discusses the inherent obstacles, the rationale and the developmental stages of the training programme. The paper presents data from the PEAP teachers profile survey which, together with the unforeseen contingencies of the wider educational context, led to the decision to reject the initial plan to adopt the cascade model of training and to select a multi-form blended learning training programme with an electronic distance education training programme at its heart. A discussion of the rationale and main features of the e-course for Teaching Young Learners closes the paper.

Kia Karavas & Keti Zouganeli

IMPACT OF THE PEAP TEACHER TRAINING PROGRAMME ON TEACHERS

This paper reports on the results of an impact study designed to investigate the effectiveness of the PEAP teacher training programme and the impact of this programme on PEAP teachers'

personal teaching theories and practices. An analysis of the quantitative and qualitative data highlights the positive effect of both impact parameters examined in the survey upon the teachers' professional development and their sense of ownership of PEAP. Findings also demonstrate that teachers consider their training as a necessary and continuous process and opt for forms of in-school training in order to improve their knowledge and skills. As a response to the teachers' expressed needs, recommendations are made about the programme in the future and the need to make training more school-based, with a view to encouraging, facilitating and supporting cooperation among teachers. Inherent in the aforementioned process is the teachers' desire to improve their teaching in their own context.

Smaragda Papadopoulou

THE PEAP e-TRAINING COURSE

This paper presents the e-training modular course which is being developed by the PEAP project team, in order to address the diverse needs of the geographically dispersed, heterogeneous body of PEAP teachers. Specifically, the paper first discusses the factors that led the PEAP team to the decision of developing an asynchronous e-training course. The main body of the paper describes the design of the course, its stages of development and its main specifications. The last part of the paper discusses the most important factors to be taken into account so that the course is functional and useful, as well as what needs to be done so that it is sustainable in the future.

CONTRIBUTORS IN THIS VOLUME

Thomai Alexiou is a Lecturer in the Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki. She has been a member of the PEAP team since 2010 and has collaborated with Marina Mattheoudakis for the design, development and final production of the third grade textbooks *Magic Book 1* and *Magic Book 2.*

Fotini Anastassiou holds a BA in Linguistics from the University of Hertfordshire and an MA in Translation from the University of Surrey. A Ph.D candidate in Applied Linguistics at the University of Thessaly, she worked on the PEAP project from 2010-2012.

Vassiliki Geka is a graduate of the Faculty of English Language and Literature, University of Athens and holds an MA (*summa cum laude*) in Applied Linguistics from the same university. She works full time at the RCeL and teaches English part-time in the private sector.

Martha Giannakaki is a graduate of the Faculty of English Language and Literature, University of Athens and holds an MA in Applied Linguistics from the same university. A member of the PEAP team, she works full time at the RCeL and teaches English part-time in the private sector.

Alexia Giannakopoulou is a graduate of the Faculty of English Language and Literature, University of Athens. She holds an M.Ed. in TEFL from the Hellenic Open University and a Ph.D from the Faculty of Cultural and Social Sciences of the University of Koblenz-Landau (Germany). She taught English to primary school pupils, was involved in the development of the PEAP teaching-learning materials and is presently a School Advisor for English in the area of Attika.

Bessie Dendrinos is a Professor in the Faculty of English Language and Literature, School of Philosophy, University of Athens and Director of the RCeL. She is scientifically responsible for PEAP and has coordinated the research for the project as well as the curriculum, syllabuses and materials development processes.

Kia Karavas is an Assistant Professor in the Faculty of English Language and Literature, School of Philosophy, University of Athens and Assistant Director of the RCeL. In the PEAP project she has scientific responsibility for the teacher training programme and is project manager of the e-course for primary EFL teachers and of the online platform for Communities of Practice.

Kleopatra Kossovitsa-Varela is a primary school teacher with university studies in Sociology, Psychology and Pedagogy, and higher studies in film and theatre. As a member of the PEAP team, she coordinated the groups of authors who developed and produced the PEAP materials for the first and second grade pupils, she took part in the design of the materials and served as educational consultant throughout the production process.

Maria Laftsidou holds a BSc in Mathematics and an MSc in Statistics & Operation Research from the Aristotle University of Thessaloniki. Since 2011, she has been a statistics consultant at the RCeL and she has been involved in numerous studies concerning the PEAP programme.

Marina Mattheoudakis is an Associate Professor in the Department of Theoretical and Applied Linguistics, School of English, Aristotle University of Thessaloniki. She has been a member of the PEAP team since 2010 and has collaborated with Thomai Alexiou for the design, development and final production of the third grade textbooks *Magic Book 1* and *Magic Book 2.*

Doriana Nikaki holds a BA in English Studies (honors degree) and an MA in Applied Linguistics from the Faculty of English Language and Literature, University of Athens. A member of the PEAP team since 2011, she works full time at the RCeL and has been involved in the PEAP teacher training seminars.

Smaragda Papadopoulou holds a BA in Greek Language and Literature from the University of Athens and an MSc in Teaching Technology and Digital Systems from the University of Piraeus. She is currently working at the RCeL and has been involved in the technical design of the online teacher training programme, in teacher training seminars and in the development of the online platform for Communities of Practice.

Maria Stathopoulou is a graduate of the Faculty of English Language and Literature, University of Athens (honors degree), holds an MA degree in Applied Linguistics (valedictorian) and a Ph.D from the same Faculty. A member of the PEAP team since 2010, she is currently working for the RCeL and has been involved with the development of the PEAP curriculum.

Keti Zouganeli holds a BA from the Faculty of English Language and Literature, University of Athens and an MA in EYL from the University of Warwick. She has worked as an English teacher in the public and private sector, as a tutor at the Hellenic Open University, and as a Deputy Counselor of the Pedagogical Institute. A member of the PEAP team, she is currently working at the RCeL, and coordinates various teacher training activities for the PEAP project.

http://rcel.enl.uoa.gr/peap/

ISBN: 978-618-80759-2-4

Το έντυπο αυτό δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης: «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» με κωδικούς MIS 299506, 299512, 299514. Η ανωτέρω Πράξη υλοποιείται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠΕΔΒΜ) και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (ΕΣΠΑ 2007-2013).



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ 2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ