

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα παροικιακά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας

*Βασίλειος Αναγνώστου, Θεολογία Αβδελλή,
Γεώργιος Κουτρομάνος*

Εισαγωγή

Η ελληνική παιδεία και γλώσσα στη Μεγάλη Βρετανία (Μ.Β.) διδάσκεται και διαδίδεται κυρίως μέσω των 129 παροικιακών σχολείων (Κ.Ε.Σ. 88, Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α. 34, Α.Ε.Σ.Α. 5, και Α.Ε.Σ.Λ. 2).¹ Αυτά τα σχολεία οργανώνονται και συντονίζονται από τον Ενιαίο Φορέα Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (Ε.Φ.Ε.Π.Ε.) και υποστηρίζονται με εκπαιδευτικό προσωπικό και υλικό από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν εκτός του αγγλικού ημερήσιου σχολικού ωραρίου τις απογευματινές ώρες των καθημερινών και τα Σάββατα. Σε αυτά, σύμφωνα με στοιχεία του Ε.Φ.Ε.Π.Ε. το 2003, φοιτούσαν 6.500 περίπου περίπου μαθητές ελληνικής ή ελληνοκυπριακής καταγωγής και διδασκαν 145 εκπαιδευτικοί.²

Σκοποί της λειτουργίας τους, μεταξύ άλλων, σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο 2413/1996 και το κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα (1997) για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, είναι η διατήρηση, η καλλιέργεια και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της πολιτιστικής ταυτότητας και της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης των αποδήμων ελληνικής καταγωγής. Επιπρόσθετα, ο ελληνικός νόμος 2413/1996 για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό επιδιώκει: 1) την ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων, των παραδόσεων και της ιστορίας του ελληνισμού που ζει στην Ελλάδα και το εξωτερικό, 2) την αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας του ελληνισμού της διασποράς για την ανάπτυξη της επιστήμης, του πολιτισμού και της παιδείας στην Ελλάδα και 3) τη συμβολή στην αμοιβαία κατανόηση, την ειρηνική συμβίωση και τη συνεργασία ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης και πολιτιστικής παράδοσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Νόμος 2413/1996).

Στους παραπάνω σκοπούς διακρίνεται το ευρύ φάσμα των στόχων που οφείλουν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στα ελληνικά

παρoικιακά σχολεία. Για να ανταποκριθούν αυτοί αποτελεσματικά στο έργο τους απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η σωστή προετοιμασία τους μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσής τους (βλ. Μακράκης, 1999· Λουκάς, 1999· Φιλιπούσης, 1999· Καναβάκης, 1999).

Κατά την περίοδο 1998-2003 στη Μεγάλη Βρετανία έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές εκπαιδευτικές συναντήσεις, ημερίδες και διήμερα, τριήμερα σεμινάρια με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης παιδείας στην παρoικιακή εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα πιο πρόσφατα που είναι το «Σεμινάριο Εκπαιδευτικών» (Σεπτέμβριος, 2003) και το συνέδριο για τις «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διασπορά» (Νοέμβριος, 2003) (www.hellenic-education.org.uk/ τελευταία πρόσβαση 06-05-2004) που οργανώθηκαν σε συνεργασία των Εκπαιδευτικών Αποστολών Ελλάδας και Κύπρου. Όμως, κατά πόσο οι επιμορφωτικές δραστηριότητες, που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα, ικανοποίησαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; Σε ποια θέματα επιθυμούν να επιμορφωθούν στο μέλλον και ποια είδη επιμόρφωσης θεωρούν αποτελεσματικότερα; Αυτά είναι μερικά από τα ζητήματα που εξέτασε η παρούσα έρευνα.

Η επιμόρφωση ως παράγοντας επιτυχίας

Σύμφωνα με τους Hay και McBer (2000), οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον σημαντικότερο και πιο επιδραστικό παράγοντα στην άνοδο της αποτελεσματικής μάθησης στις σχολικές μονάδες. Επιπρόσθετα, ο Fullan (2001) θεωρεί ότι κάθε εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το τι πράττουν και τι πιστεύουν ή ποιες στάσεις διατηρούν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτήν. Επίσης, μία από τις αναγκαίες παραμέτρους για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και τη δημιουργία του αποτελεσματικού σχολείου είναι η «συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη» ή «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Fullan, 2001· Elmore, 2000· House, 2000).

Τι εννοείται όμως με τον όρο «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών»; Σκοπός της «επαγγελματικής ανάπτυξης» ή «επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» αποτελεί η εξέλιξη τους όσον αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες ως αυτογνωσία και ως προσαρμογή στο επαγγελματικό περιβάλλον (Hargreaves & Fullan, 1993· Lange, 1990· Craft, 1996).

Τα είδη και οι τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών διακρίνονται σε: α) πιο πρακτικές δραστηριότητες, όπως οι πρακτικές διδασκαλίας μέσα στη σχολική μονάδα, παρατήρηση συναδέλφων που διδάσκουν, εργαστήρια με μικρές ομάδες εργασίας, άσκηση επιτόπιας έρευνας στην τάξη για συγκε-

κριμένο χρονικό διάστημα, ανοιχτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση, αυτορρυθμιζόμενη έρευνα, β) σε πιο θεωρητικές δραστηριότητες όπως γραφή ημερολογίου διδασκαλίας και σχολιασμός, εστιασμός σε κρίσιμα προβλήματα της διδασκαλίας, διαλέξεις και εισηγήσεις, παρουσιάσεις λαθών προφορικής επικοινωνίας, εστιασμός σε καθεμιά από τις τέσσερις βασικές περιοχές παραγωγής και κατανόησης λόγου – ανάγνωση, ακρόαση, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος (Craft, 1996· Hardgreaves & Fullan, 1993· Richards και Nunan, 1990). Στα παραπάνω προστέθηκε, πρόσφατα, η διερευνητική προσέγγιση της συνειδητοποίησης των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μιας δεύτερης κοινοτικής γλώσσας (Gebhard & Orpandy, 1999).

Ειδικά για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών ο ρόλος των εκπαιδευτικών φαίνεται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή ενός καλού δίγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος (Price, 1984). Η γνώμη των εκπαιδευτικών της γλώσσας επέχει βαρύνουσα θέση σε όλα τα ζητήματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε αυτό της επιμόρφωσής τους. Οι εκπαιδευτικοί δίγλωσσων μαθητών δεν εκφράζονται μονοδιάστατα, αλλά λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τους στόχους όσο και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο διδάσκουν (Hardgreaves, 1996). Αυτό τους βοηθά να θεωρούν πιο σφαιρικά και πολυεπίπεδα όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα, προβλήματα, ανησυχίες και λύσεις σε σχέση με όσους λειτουργούν έξω από αυτά (Bullough & Githlin, 2001).

Όσον αφορά στα θέματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο χώρο της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης γλώσσας διεθνώς, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική ποικιλία (Johnson, 1999· Freeman & Richards, 1996· Li, Mahoney & Richards, 1994· Freeman & Cornwell, 1993· Edge, 1992· Richards & Nunan, 1990· Freeman, 1989). Ο Richards στο *Beyond Training* (1998) αναλύει έξι περιοχές της διδασκαλίας - μάθησης της δεύτερης γλώσσας που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτές περιλαμβάνουν: 1) θεωρίες διδασκαλίας, 2) διδακτικές δεξιότητες, 3) δεξιότητες επικοινωνίας και γλωσσικές ικανότητες, 4) γνώση γραμματικής, συντακτικού, λεξιλογίου, 5) δεξιότητες της διδακτικής μεθοδολογίας, και 6) γνώση της επίδρασης των θεσμών, των σχέσεων της κοινότητας με την ευρεία πολιτισμική κοινωνία, της οργάνωσης και της ιστορίας της.

Ο Gore (1987), μιλώντας για την ανάγκη «στοχαστικής διδασκαλίας» ως διαδικασίας που ενισχύει το έργο των εκπαιδευτικών, της διοίκησης σχολι-

κών μονάδων, των μαθητών και γονιών εντός της γλωσσικής και πολιτισμικής κοινότητας, τονίζει πέντε βασικά αλληλεπιδρώντα στοιχεία, όπως: 1) την ικανότητα χρήσης, παραγωγής, κατανόησης της δεύτερης γλώσσας, 2) τη γνώση του πώς διδάσκεται θεωρητικά και πρακτικά η γλώσσα-στόχος, 3) την πρακτική εφαρμογή της γλώσσας μέσα στην πολιτισμική κοινότητα με πλήθος τρόπων, 4) τη σύνδεση γενικών και ειδικών αρχών διδακτικής μεθοδολογίας σε αληθινές περιστάσεις επικοινωνίας και την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, και 5) τα συστήματα αξιολόγησης των διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές.

Η υλοποίηση των σχολών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ρεπούσης, 2000). Αυτό τονίζεται και από τον Φιλίππου (1999) για την παρεχόμενη ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις νέες γενιές της ομογένειας για την περίπτωση των Ελληνο-Καναδών, τονίζοντας την ανάγκη της επείγουσας αντιμετώπισης του επιπέδου παιδαγωγικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ελληνομάθειας των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λουκά-Crann (1999) σε έρευνά τους για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία επισημαίνουν ως ένα από τα κύρια αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων την αναγκαιότητα της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ελληνικά παρoικιακά σχολεία της χώρας αυτής.

Αυτό επισημάνει με έμφαση και η Tansley (1986), στηριζόμενη στην εμπειρία της από το Πρόγραμμα Διδασκαλίας Μητρικής Γλώσσας (Mother Tongue Project) στη δεκαετία του 1980, τονίζοντας ότι ο παράγοντας «δυσκολία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης» στη Μεγάλη Βρετανία ήταν λιγότερο σημαντικός από τον παράγοντα «εκπαιδευτικός». Ιδιαίτερα η ποικιλομορφία των μορφωτικών και επαγγελματικών βιογραφικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο παραπάνω πρόγραμμα, των προσωπικοτήτων τους και των στάσεών τους απέναντι στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα έδειξαν τη δυναμική της σπουδαιότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών στο χώρο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό διαφοροποιούνται. Ο Μακράκης (1999), διακρίνοντας τους διδάσκοντες την ελληνική, στους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και στους ομογενείς, τόνισε ότι διαφορετικά προβλήματα απασχολούν τις δυο παραπάνω κατηγορίες εκπαιδευ-

τικών. Για τους μεν πρώτους, τα κύρια προβλήματα εντοπίζονται στην κατάρτισή τους στη διδακτική μεθοδολογία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τη γνώση του ομογενειακού/παρειακού κεφαλαίου των μαθητών, τη γνώση τους στη γλώσσα της χώρας εργασίας, την προσαρμογή τους στον κοινωνικό, πολιτισμικό και κλιματολογικό χώρο, τη γνώση τους στις ψηφο-γλωσσολογικές και κοινωνικές συνθήκες των ομογενών μαθητών και για στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα εργασίας, την απουσία επικοινωνίας με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους ομογενείς εκπαιδευτικούς, κ.ά. Από την άλλη πλευρά, οι ομογενείς εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες, όπως η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού, η ύπαρξη ανομοιογένειας ως προς το μορφωτικό/επαγγελματικό τους υπόβαθρο και επίπεδο, και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο εξωτερικό. Σε άλλη έρευνα, η Πετράκη (2003), σε είκοσι ομογενείς εκπαιδευτικούς για την επιμόρφωσή τους σε ελληνικά πανεπιστήμια, διαπίστωσε ότι υπάρχει πολυμορφία και διαφοροποίηση αυτών των εκπαιδευτικών ως προς τις κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις τους και την πολιτισμική ταυτότητά τους, τις τυπολογίες τους με βάση την επαγγελματική κατάρτισή τους και τις ποιότητες μορφές και φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Ο Καναβάκης (1999) και ο Μακράκης (1999) αναφέρουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που μεταβαίνουν για να διδάξουν στο εξωτερικό δεν έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους· προτείνουν ότι πρέπει να καταρτίζονται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο πριν αναλάβουν υπηρεσία στον νέο τόπο εργασίας τους.

Για τον Τάμη (1993) το ζήτημα της ποιότητας της γλωσσικής κατάρτισης και επάρκειας των εκπαιδευτικών αυτών απασχολεί την ελληνόγλωσση ομογενειακή εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι η επιμόρφωσή τους αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις κοινές συνισταμένες «στις προθέσεις όλων».

Η μελέτη για την επιμορφωτική κάλυψη που έχουν λάβει οι διδάσκοντες της Ελληνικής Γλώσσας στη Μεγάλη Βρετανία έως τώρα, αλλά και τι επιθυμούν στο μέλλον να δεχθούν, εκτείνεται σε ακόμη περισσότερες πτυχές. Το σίγουρο είναι ότι μία έρευνα αυτού του ζητήματος παρουσιάζεται ως αναγκαία, διότι δεν έχει διενεργηθεί άλλη σχετική τα τελευταία χρόνια για την επιμόρφωση των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ως ξένη στη Μεγάλη Βρετανία, εκτός από αυτή των Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λουκά-Crann, που διεξήχθη το 1997 στα πλαίσια του προγράμματος «Πα-

δεία Ομογενών» με σκοπό την ενημέρωση για την παραγωγή διδακτικού υλικού για τα ελληνικά παρoικιακά σχολεία.

Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα παρoικιακά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας.

Στόχοι της έρευνας ήταν:

1. η διερεύνηση του είδους της επιμόρφωσης που οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει,
2. η εξέταση των στάσεών τους για την προηγούμενη επιμόρφωση που είχαν λάβει,
3. η εξέταση του είδους της επιμόρφωσης που επιθυμούν στο μέλλον,
4. η εξέταση των παραγόντων που διευκολύνουν αυτούς να επιμορφωθούν στο μέλλον, και
5. η εξέταση των προσδοκιών τους για τις θεματικές ενότητες της μελλοντικής τους επιμόρφωσης.

Μεθοδολογία

Οι φάσεις της έρευνας:

Φάση Α΄ (Ιανουάριος 2003-Φεβρουάριος 2004): Στη φάση αυτή υλοποιήθηκε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το σκοπό, τους στόχους και τα προβλήματα της ελληνικής παρoικιακής εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία, καθώς επίσης για το ρόλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Επιπρόσθετα, διαμέσου προσωπικών επαφών και συζητήσεων με αρμόδιους φορείς της παρoικιακής εκπαίδευσης, συλλέχθηκαν πληροφορίες για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν τα τελευταία πέντε χρόνια (1998-2003) για το διδακτικό προσωπικό.

Φάση Β΄ (Μάρτιος-Μάιος 2003): Η φάση αυτή περιλάμβανε το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου («Ερωτηματολόγιο Επιμόρφωσης»). Ο αρχικός σχεδιασμός του βασίστηκε στα αποτελέσματα της Φάσης Α΄, ενώ στη συνέχεια αυτός τροποποιήθηκε σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από μη δομημένες συνεντεύξεις και συζητήσεις με ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Η τελική έκδοση του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε έπειτα από πιλοτική εφαρμογή σε οκτώ εκπαιδευτικούς (οι οποίοι και δεν συμπεριλήφθηκαν και στο δείγμα της κυρίως

έρευνας). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Φάση Γ' (Ιούνιος-μέσα Ιουλίου 2003): Στη Φάση Γ' υλοποιήθηκε η κυρίως έρευνα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν διαμέσου της μεθόδου της επισκόπησης (survey) και διαμέσου του «Ερωτηματολογίου Επιμόρφωσης» την περίοδο Ιουνίου-Ιουλίου 2003. Οι ερευνητές με κριτήριο τη γρήγορη πρόσβαση στο δείγμα επισκέφθηκαν εννέα σχολεία και διένειμαν ερωτηματολόγια σε 59 εκπαιδευτικούς. Από αυτούς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επέστρεψαν οι 42 (71.2%). Αν και το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, ωστόσο αποτελεί περίπου το 1/3 (29%) του συνόλου των 145 περίπου εκπαιδευτικών (Ε.Ε.Α.=42, Κ.Ε.Α.=36, Ωρομίσθιοι=67)³ που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2002-2003. Η σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές και την ιδιότητά τους φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Εκπαιδευτικοί	Συχνότητα	Ποσοστό
A. Φύλο		
Ανδρες	16	38%
Γυναίκες	26	62%
B. Ηλικία		
22-30	13	31%
31-40	21	50%
41-50	2	5%
51 και πάνω	6	14%
Γ. Χρόνια υπηρεσίας στην παρoικιακή εκπαίδευση		
1 έτος	5	12%
2 έτη	9	21%
3 έτη	8	19%
4 έτη	7	17%
5 έτη ή περισσότερα	13	31%
Δ. Σπουδές		
Ένα ή δύο πτυχία ή κάποια επιπρόσθετη επιμόρφωση	10	24%
Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Master)	24	57%
Εκπόνηση ή ολοκλήρωση διδακτορικής διατριβής	8	19%
Ε. Ιδιότητα		
Ε.Ε.Α.	11	27%
Κ.Ε.Α.	7	17%
Ωρομίσθιοι της Κ.Ε.Α. ή των σχολείων	23	56%

Φάση Δ' (Αύγουστος 2003-Ιανουάριος 2004). Η φάση αυτή περιλάμβανε την κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, καθώς επίσης και τη συγγραφή της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS, έκδοση 11, για Windows). Αρχικά υλοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων όπως συχνότητες, ποσοστά, τυπική απόκλιση, μέσος όρος. Επιπρόσθετα εξετάστηκε η αξιοπιστία των ενοτήτων του ερωτηματολογίου διαμέσου του Cronbach Alpha. Τα δεδομένα αναλύθηκαν περισσότερο χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης (One Way ANOVA), με σκοπό να εξεταστεί εάν υπάρχουν τυχόν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών μεταβλητών (όπως ηλικία, έτη διδασκαλίας εμπειρίας). Σε κάθε εκπαιδευτικό δόθηκε ένα συνολικό αποτέλεσμα (σκορ) σχετικά με τις προσδοκίες του, το οποίο υπολογίστηκε προσθέτοντας τον αριθμό που δήλωσε (1 έως 5) στις απαντήσεις των 21 ερωτήσεων (κατώτατο σκορ=21, ανώτατο σκορ=110). Τέλος, υλοποιήθηκε η συσχέτιση Pearson (two-tailed) ανάμεσα στα πλεονεκτήματα από την προηγούμενη επιμόρφωση και τις προσδοκίες από τη μελλοντική.

Το «Ερωτηματολόγιο Επιμόρφωσης». Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα, «Προσωπικές Πληροφορίες», περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τις σπουδές, τα έτη διδασκαλίας εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην Αγγλία, καθώς επίσης σε ποια ή ποιες τάξεις δίδασκαν (τη σχολική χρονιά της έρευνας). Η δεύτερη ενότητα, «Προηγούμενη Επιμόρφωση», ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το είδος της επιμόρφωσης (π.χ. ημερίδα, συνέδριο, εκπαιδευτικές συναντήσεις) που είχαν λάβει για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα Ελληνικά Παροικιακά Σχολεία τα τελευταία χρόνια και από ποιον φορέα (π.χ. την Ε.Ε.Α., Κ.Ε.Α., τον Ε.Φ.Ε.Π.Ε.). Επιπρόσθετα αυτή η ενότητα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς διαμέσου μιας πεντάβαθμης κλίμακας (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πολύ) να προσδιορίσουν τη βοήθεια που τους παρείχαν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας οι συνάδελφοί τους, ο διευθυντής τους, ο προϊστάμενός τους, διάφοροι ερευνητές-επιστήμονες, καθώς και άλλα πρόσωπα (π.χ. φίλοι, γονείς μαθητών). Η τρίτη ενότητα, «Τα πλεονεκτήματα της επιμόρφωσης», αποτελούνταν από 12 προτάσεις, οι οποίες αναφέρονταν στα πιθανά πλεονεκτήματα της επιμόρφωσης που είχαν λάβει οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να διαβάσουν την κάθε πρόταση και διαμέσου μιας πεντάβαθμης

Likert κλίμακας (1=διαφωνώ κάθετα, 2=διαφωνώ, 3=είμαι ουδέτερος/η, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα) να δηλώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους (Cronbach's alpha=0.88). Τέλος, η τέταρτη ενότητα, «Η επιμόρφωση κατά τη διάρκεια του επόμενου σχολικού έτους», αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τι είδους επιμόρφωση (π.χ. διαλέξεις, ομάδες εργασίες, υποδειγματικές διδασκαλίες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση) επιθυμούν κατά τη διάρκεια του επόμενου σχολικού έτους και από ποιον φορέα. Το δεύτερο μέρος ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς διαμέσου μιας πεντάβαθμης κλίμακας (βλ. ανωτέρω, κλίμακα δεύτερης ενότητας) να δείξουν ποιοι παράγοντες θα διευκόλυναν τη μελλοντική τους επιμόρφωση. Το τρίτο μέρος αποτελούνταν από 21 προτάσεις που αναφέρονταν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μελλοντική τους επιμόρφωση με σκοπό η διδασκαλία τους να γίνει αποτελεσματικότερη. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν παρόμοια με αυτή της τρίτης ενότητας (βλ. ανωτέρω) (Cronbach's alpha=0.90).

Αποτελέσματα

Προηγούμενη επιμόρφωση

A. Είδος επιμόρφωσης, φορείς επιμόρφωσης, αριθμός παρακολούθησεων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει ημερίδες και συνέδρια τα οποία είχαν διοργανωθεί είτε από την Ε.Ε.Α., είτε την Κ.Ε.Α., είτε τον Ε.Φ.Ε.Π.Ε. Επιπρόσθετα, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είχε συμμετάσχει σε «εκπαιδευτική συνάντηση», η οποία είχε διοργανωθεί από την Κ.Ε.Α. ή από το σχολείο στα οποία εργάζονταν. Επίσης, υπήρχε ένας μικρός αριθμός που δήλωσε ότι είχε συμμετάσχει σε επιμορφωτική δραστηριότητα διοργανωμένη από πανεπιστημιακό φορέα.

B. Τα πλεονεκτήματα της επιμόρφωσης

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα πλεονεκτήματα της επιμόρφωσης που είχαν λάβει. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τους μέσους όρους (Μ.Ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεών τους. Ο πίνακας αυτός δείχνει ότι η πλειοψηφία των μέσων όρων είναι χαμηλή, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν ότι είχαν αποκομίσει σε μεγάλο βαθμό οφέλη από την επιμόρφωση που είχαν λάβει. Μεταξύ των πλεονε-

κτημάτων, που δήλωσαν ότι περισσότερο είχαν αποκομίσει, ήταν ότι τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα το ρόλο και τους στόχους της εκπαίδευσης στα παρoικιακά σχολεία (Μ.Ο.=3.26), ότι είχαν χρήσιμες συζητήσεις με συναδέλφους για θέματα της διδασκαλίας (Μ.Ο.=3.24) και ότι τους ενημέρωσε για το διαθέσιμο διδακτικό υλικό και πώς να το χρησιμοποιούν (Μ.Ο.=3.21).

Πίνακας 2.

Τα πλεονεκτήματα από την προηγούμενη επιμόρφωση

<i>Η επιμόρφωση που έχω λάβει για τα Ελληνικά Παρoικιακά σχολεία της Αγγλίας:</i>	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. ...με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το ρόλο και τους στόχους της εκπαίδευσης στα παρoικιακά σχολεία.	3.26	1.531
2. ...με βοήθησε να κατανοήσω τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.	3.00	1.498
3. ...με ενημέρωσε για το διδακτικό υλικό που είναι διαθέσιμο και πώς θα το χρησιμοποιώ στη διδασκαλία μου.	3.21	1.240
4. ...με βοήθησε να προετοιμάζω νέο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία μου.	2.76	1.340
5. ...με βοήθησε να χρησιμοποιώ στην τάξη μου διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών.	2.43	1.451
6. ...με βοήθησε στην αξιολόγηση των γλωσσομαθησιακών επιπέδων των μαθητών μου.	2.60	1.483
7. ...με βοήθησε να καταλάβω τις διαφορετικές προσεγγίσεις που έχει η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας στις συνθήκες της Μ. Βρετανίας.	2.71	1.235
8. ...με βοήθησε να αντιμετωπίζω καλύτερα τα προβλήματα παθητικότητας/ συμπεριφοράς των μαθητών μου.	2.12	1.310
9. ...μου επέτρεψε να έχω χρήσιμες συζητήσεις με τους συναδέλφους μου για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία μου.	3.24	1.303
10. ...με ενημέρωσε σε θέματα διοίκησης και λειτουργίας του παρoικιακού σχολείου στη Μ. Βρετανία.	2.79	1.523
11. ...με βοήθησε στο να συζητώ με συναδέλφους μέσω της ηλεκτρονικής ιστοσελίδας με τα ελληνικά σχολεία στη Μ. Βρετανία.	1.60	1.014
12. ...με βοήθησε στο να αξιολογώ τα παλαιότερα και τα νεότερα εκπαιδευτικά υλικά και διδακτικά εγχειρίδια.	2.14	1.389
Σύνολο	2.65	1.438

Αντίθετα, οι τομείς που υστέρησαν στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος όσον αφορά στα πλεονεκτήματά τους από την προηγούμενη επιμόρφωσή τους ήταν οι σχετικοί με τα προβλήματα πειθαρχ-

χίας των μαθητών (Μ.Ο.=2.12, Τ.Α.=1.310), καθώς επίσης και οι σχετικοί με θέματα επικοινωνίας με συναδέλφους μέσω της ιστοσελίδας των ελληνικών σχολείων στη Μεγάλη Βρετανία (Μ.Ο.=1.60, Τ.Α.=1.523).

Γ. Υποστήριξη από άλλα πρόσωπα

Τα πρόσωπα, τα οποία σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τούς βοήθησαν περισσότερο στη διδασκαλία τους, ήταν είτε φίλοι τους (Μ.Ο.=3.43, Τ.Α.=1.399) είτε οι συνάδελφοί τους (Μ.Ο.=3.33, Τ.Α.=1.203). Ακολουθεί ο διευθυντής τους (Μ.Ο.=2.64, Τ.Α.=1.605) και λιγότερο ο προϊστάμενός τους (Μ.Ο.=1.57, Τ.Α.=0.966) ή κάποιος εξειδικευμένος ερευνητής (Μ.Ο.=1.50, Τ.Α.=1.088).

Μελλοντική επιμόρφωση

Α. Είδος επιμόρφωσης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι στη μελλοντική τους επιμόρφωση επιθυμούν περισσότερο τις ομάδες εργασίας, τις υποδειγματικές διδασκαλίες και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και λιγότερο την επιμόρφωση υπό τη μορφή διαλέξεων. Αυτού του είδους η επιμόρφωση στην πλειοψηφία τους επιθυμούν να υλοποιηθεί είτε στα σχολεία που εργάζονται, είτε υπό τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών αποστολών, είτε από τον Ε.Φ.Ε.Π.Ε.

Β. Παράγοντες διευκόλυνσης της επιμόρφωσης

Μεταξύ των παραγόντων που θα διευκόλυναν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν στο μέλλον, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, είναι: 1) η ύπαρξη ιστοσελίδας με επιμορφωτικό υλικό (Μ.Ο.=4.38, Τ.Α.=1.229), 2) η χορήγηση επιδόματος επιμόρφωσης (Μ.Ο.=4.00, Τ.Α.=1.343), 3) η εκπαιδευτική άδεια κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης (Μ.Ο.=3.67, Τ.Α.=1.572), και 4) η υποστήριξη από το διευθυντή τους (Μ.Ο.=3.45, Τ.Α.=1.501) όσο και η χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης (Μ.Ο.=3.45, Τ.Α.=1.485).

Γ. Προσδοκίες από τη μελλοντική επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης σε τι θεματικές ενότητες επιθυμούν να επιμορφωθούν στο μέλλον με σκοπό η διδασκαλία τους να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική. Παρατηρώντας τις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεών τους, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, σε γενικές γραμμές

τίνουν να έχουν μια σχετικά θετική τάση για τις 21 θεματικές ενότητες της επιμόρφωσης.

Περισσότερο επιθυμούν να επιμορφωθούν: 1) στο πώς να βοηθήσουν τους γονείς να εμπλακούν στη στήριξη της ελληνικής γλώσσας και του έργου που επιτελείται στα ελληνικά σχολεία (Μ.Ο.=4.36, Τ.Α.=0.850), 2) στο πώς να αξιολογούν τη χρησιμότητα και την ποιότητα των διδακτικών βιβλίων και των άλλων εποπτικών μέσων (Μ.Ο.=4.21, Τ.Α.=1.048), 3) στο να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για την ανεύρεση υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Μ.Ο.=4.19, Τ.Α.=1.131), και 4) στο να γνωρίσουν πώς οι νέες τεχνολογίες βοηθούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Μ.Ο.=4.12, Τ.Α.=1.064). Επίσης επιθυμούν να γνωρίσουν τα στοιχεία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος που επηρεάζουν την παροικιακή εκπαίδευση (Μ.Ο.=4.12, Τ.Α.=0.933). Τον μικρότερο μέσο όρο, σε σύγκριση με τις άλλες απαντήσεις, είχαν εκείνες που αφορούσαν στους γενικούς σκοπούς της Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3.07, Τ.Α.=1.438) και την επιμόρφωση σε προχωρημένο επίπεδο χειρισμού του υπολογιστή (Μ.Ο.=3.17, Τ.Α.=1.447).

Η ανάλυση της διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των σκορ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και τις ομάδες ηλικιών, την κατάσταση εργασίας τους καθώς και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους (η τιμή του p ήταν μεγαλύτερη από 0.05). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της ανάλυσης της διακύμανσης έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Οι άνδρες είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.=87.13, Τ.Α.=12.858) στο σκορ των προσδοκιών για την επιμόρφωση στο μέλλον σε σύγκριση με τις γυναίκες (Μ.Ο.=77.31, Τ.Α.=14.102), ($F=5.125$, $p=0.029$).

Πίνακας 3.

Οι προσδοκίες για τη μελλοντική επιμόρφωση

Με σκοπό η διδασκαλία μου να γίνει ακόμα πιο αποτελεσματική προσδοκώ να επιμορφωθώ:	M.O.	T.A.
A. Γενικά για την Ελληνόγλωσση Παρωικακή Εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία		
1. ...στους γενικούς σκοπούς της Ελληνικής Παρωικακής Εκπαίδευσης.	3,07	1,438
2. ...στους ειδικότερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.	3,38	1,361
3. ...στα στοιχεία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος που επηρεάζουν την παρωικακή εκπαίδευση.	4,12	0,993
4. ...στο πώς θα βοηθώ τους γονείς ώστε να εμπλακούν στη διδασκαλία της ελληνικής και να υποστηρίζουν το έργο του ελληνικού σχολείου.	4,36	0,850
Σύνολο	3,73	1,288
B. Χρήση και παραγωγή διδακτικού υλικού		
5. ...στο να χρησιμοποιώ το πολλαπλό βιβλίο στη διδασκαλία μου.	3,93	1,156
6. ...στο να χρησιμοποιώ το διαθέσιμο εποπτικό υλικό (π.χ. βιντεοκασέτες, χάρτες κλπ).	3,71	1,330
7. ...στο να παράγω και να χρησιμοποιώ νέο διδακτικό υλικό (π.χ. φυλλάδιο για τη διδασκαλία του λεξιλογίου).	4,00	1,288
Σύνολο	3,88	1,256
Γ. Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας		
8. ...σε βασικές γνώσεις χειρισμού του υπολογιστή.	3,43	1,467
9. ...σε προχωρημένο επίπεδο χειρισμού του υπολογιστή.	3,17	1,447
10. ...στο να γνωρίζω πώς οι νέες τεχνολογίες βοηθούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.	4,12	1,064
11. ...στο να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες για την ανεύρεση υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παρωικακά σχολεία (π.χ. βάσεις δεδομένων, διαδίκτυο).	4,19	1,131
Σύνολο	3,73	1,352
Δ. Προβλήματα πειθαρχίας		
12. ...στο να αντιμετωπίζω τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών στην τάξη μου σε συνεργασία με τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου.	3,86	1,280
Ε. Αξιολόγηση		
13. ...στο να αξιολογώ το επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών μου.	4,10	1,055
14. ...στο να αξιολογώ και να αναγνωρίζω τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα μιας τάξης.	4,00	1,169
15. ...στο να αυτο-αξιολογώ τα αποτελέσματα του διδακτικού μου έργου.	4,00	1,249
16. ...στο να αξιολογώ τη χρησιμότητα και την ποιότητα των διδακτικών βιβλίων και των άλλων εποπτικών μέσων.	4,21	1,048
Σύνολο	4,08	1,127

ΣΤ. Μέθοδοι/Στρατηγικές διδασκαλίας		
17...στο να διδάσκω την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σύμφωνα με τη θεωρία και πράξη της επικοινωνιακής μεθόδου.	3.81	1.234
18...στο να χρησιμοποιώ δομές της αγγλικής γλώσσας που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.	4.02	0.975
19...στο να χρησιμοποιώ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.	3.90	1.122
20...στο να χρησιμοποιώ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας τα σχέδια της εργασίας.	3.90	1.226
21...στο να χρησιμοποιώ στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.	3.76	1.031
Σύνολο	3.88	1.115
Σύνολο και των 21 προτάσεων	3.86	1.226

Επιπρόσθετα, η υλοποίηση της συσχέτισης Pearson έδειξε ότι δεν υπήρχε καμιά συσχέτιση μεταξύ του σκορ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των πλεονεκτημάτων της επιμόρφωσης που είχαν λάβει ($r=0.253$, $p>0.01$).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα που απορρέουν από την παρούσα έρευνα συζητούνται στη συνέχεια της ενότητας. Πρώτα απ' όλα, τα αποτελέσματα από την προηγούμενη επιμόρφωση έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ταξινόμησαν τα πλεονεκτήματα με σχετικά χαμηλούς δείκτες. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι αυτοί δεν ικανοποιήθηκαν σε υψηλό βαθμό από τις θεματικές ενότητες της προηγούμενης επιμόρφωσης.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υποστηρίχθηκαν στο διδακτικό τους έργο από πρόσωπα τα οποία είναι σε αυτούς πιο οικεία και σε συχνότερη επαγγελματική επαφή και σχέση μαζί τους (φίλοι και συνάδελφοι). Ο διευθυντής και η προϊστάμενη αρχή έλαβαν μικρό ποσοστό όσον αφορά στη συμμετοχή τους στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Αυτό το αποτέλεσμα πιθανόν να οφείλεται στα πολλαπλά διοικητικά καθήκοντα που τα στελέχη έχουν αναλάβει και στην έλλειψη χρόνου τους, γεγονός που στην παρούσα έρευνα εκλήφθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως δείγμα χαμηλού βαθμού υποστήριξης στο έργο τους.

Τρίτον, σε αντίθεση με την προηγούμενη επιμόρφωσή τους, όπου κυριαρχούσε η μορφή διαλέξεων και μονόδρομης επικοινωνίας, οι εκπαιδευτι-

κοί εκδήλωσαν την επιθυμία να εμπλακούν σε πιο σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες θα δίνουν τη δυνατότητα ενεργητικότερης συμμετοχής και άμεσης παρατήρησης των ιδιοτεροτήτων της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτές οι μορφές ήταν οι ομάδες εργασίας, οι υποδειγματικές διδασκαλίες και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τέταρτον, η παρούσα έρευνα έδειξε την ύπαρξη συγκεκριμένων παραγόντων, οι οποίοι διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές δραστηριότητες της παρoικιακής εκπαίδευσης. Ως τον πιο σημαντικό παράγοντα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν την ύπαρξη ιστοσελίδας με επιμορφωτικό υλικό. Ως θετικός επίσης παράγοντας επισημάνθηκε η χορήγηση επιδόματος επιμόρφωσης.

Πέμπτον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σε έναν αριθμό θεματικών ενοτήτων που έχουν σχέση με: 1) την ελληνόγλωσση παρoικιακή εκπαίδευση στη Μεγάλη Βρετανία, 2) τη χρήση και παραγωγή διδακτικού υλικού, 3) τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, 4) τα προβλήματα πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές τους, 5) την αξιολόγηση του γλωσσομαθησιακού επιπέδου των μαθητών, του διδακτικού υλικού και την αυτοαξιολόγηση του διδακτικού έργου, και 6) τις διάφορες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας. Ειδικότερα, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, η επιθυμία των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε θέματα που έχουν σχέση με τους γονείς δείχνει την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ αυτών των δύο ομάδων ώστε να ενισχυθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η ελληνόγλωσση εκπαίδευση των μαθητών. Επιπρόσθετα, σε αυτή τη συνεργασία θα μπορούσε να ενσωματωθεί και η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα που επίσης απορρέει από τα αποτελέσματα της μελλοντικής επιμόρφωσης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των διδακτικών βιβλίων και των άλλων εποπτικών μέσων που είναι διαθέσιμα σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στα παρoικιακά σχολεία. Η αναγκαιότητα αυτής της αξιολόγησης ίσως να απορρέει από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε διαφορετικά σχολεία εβδομαδιαίως, σε διαφορετικές τάξεις και γλωσσομαθησιακά επίπεδα μαθητών και συνεπώς χρησιμοποιούν διαφορετικά εγχειρίδια και μέσα. Αυτές οι ιδιοτεροτητες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους πιθανόν να τους οδήγησαν και στη σχετικά υψηλή τους προτίμηση να επιμορφωθούν στην παραγωγή και χρήση νέου διδακτικού υλικού.

Η ανάγκη επιμόρφωσης στη χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των

νέων τεχνολογιών στην παροικιακή εκπαίδευση ήταν ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα που απορρέει από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Σημαντική επίσης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε σύγχρονες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων αποτελεί και η χρήση των δομών της αγγλικής γλώσσας που μπορούν να στηρίξουν την ελληνική γλώσσα.

Οι ανωτέρω επιμορφωτικές ανάγκες (νέες τεχνολογίες και στρατηγικές διδασκαλίας) των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη σύγχρονη τάση πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων να εκσυγχρονίσουν τους τρόπους μάθησης και να παρέχουν στους μαθητές τους τη δυνατότητα αναζήτησης και εύρεσης εκπαιδευτικού υλικού σε ηλεκτρονική μορφή για την επίτευξη ποικίλων ομαδοσυνεργατικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων, καθώς επίσης και σχεδίων εργασίας που έχουν άμεση σχέση με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους.

Τα ανωτέρω αποτελέσματα, αν και δεν απορρέουν από το σύνολο των εκπαιδευτικών της παροικιακής εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία, ωστόσο αποτελούν μια ενδεικτική καταγραφή για την προηγούμενη επιμόρφωση του δείγματός μας, αλλά και των μελλοντικών επιμορφωτικών αναγκών του. Σύμφωνα με τα ανωτέρω αποτελέσματα φαίνεται ότι τα μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα θα μπορούν να είναι αποτελεσματικότερα αν λαμβάνουν υπόψη τα ακόλουθα:

1. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να συμμετάσχουν με θετική διάθεση σε κάθε είδους επιμόρφωση, χρειάζονται την ύπαρξη κάποιων παραγόντων διευκόλυνσης, μεταξύ των οποίων η χορήγηση άδειας και η υποστήριξη από το διευθυντή.
2. Η επιμόρφωση να στηρίζεται περισσότερο σε ενεργητικές μορφές, όπως ομάδες εργασίας και υποδειγματικές διδασκαλίες, και λιγότερο σε διαλέξεις.
3. Οι θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών συναντήσεων να εστιάζονται στη συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών για την προαγωγή της μάθησης της ελληνικής γλώσσας και της επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, να επικεντρώνονται σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών, του διδακτικού υλικού και έργου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επίσης και στην αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.

Πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπο-

ρούσαν να είναι αντιπροσωπευτικότερα εάν το μέγεθος του δείγματος ήταν μεγαλύτερο και η επιλογή του υλοποιούνταν με τυχαία δειγματοληψία. Ωστόσο, αυτό δεν ήταν εφικτό να επιτευχθεί εξαιτίας της έλλειψης διαθέσιμων πόρων και χρόνου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν αφορμή για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών με σκοπό την καλύτερη εξέταση και μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της ελληνικής παραιοικιακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να επικεντρωθούν:

1. στους παράγοντες εκείνους οι οποίοι οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν με χαμηλές τιμές την προηγούμενη επιμόρφωσή τους,
2. στο είδος της υποστήριξης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους και τα στελέχη της εκπαίδευσης της παραιοικίας,
3. στον προσδιορισμό του περιεχομένου της κάθε θεματικής ενότητας της μελλοντικής επιμόρφωσης.

Τέλος, οι μελλοντικές έρευνες μπορούν να αξιοποιήσουν εκτός από ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές συλλογής δεδομένων (συνεντεύξεις και παρατήρηση).

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται στη Γερμανία αναφορικά με την εισαγωγή και τη διδασκαλία των νέων τεχνολογιών στο σχολείο.
Κ.Ε.Σ.= Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο Γερμ. Αρχιεπισκοπής Θυατείρων και Μεγάλης Βρετανίας. Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α.=Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Συλλόγων Ελλήνων Κυπρίων Αγγλίας. Α.Ε.Σ.Α.=Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία Αγγλίας. Α.Ε.Σ.Λ.=Ανεξάρτητα Ελληνικά Σχολεία Λονδίνου.
2. Από αυτούς 78 ήταν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί των Υπουργείων Παιδείας Ελλάδας και Κύπρου, 42 ήταν της Ε.Ε.Α. και 36 της Κ.Ε.Α., και 67 ήταν ωρομίσθιοι.
3. Τα στοιχεία των αριθμών των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα παραιοικιακά σχολεία προέρχονταν από τον Ε.Φ.Ε.Π.Ε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Hardgreaves, A. & Fullan, G.M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, σειρά: Η εκπαίδευση σήμερα-αύριο* / μετ. Χατζηπαντελή, Π. Αθήνα: Πατάκης.

- Καναβάκης, Μ. (1999). *Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο Εξωτερικό, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου* (σσ. 443-450). Έργο: Παιδεία Ομογενών, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Καρατζιά-Σταυλιδάκη, Ελ., Λουκά-Crann, Μ. (1999). *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία: Ερευνητικά Ευρήματα και προβληματισμοί*. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου (σσ. 164-170). Έργο: Παιδεία Ομογενών, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Μαζράκης, Β. (1999). *Αρχές Σχεδιασμού και Ανάπτυξης ενός συστήματος Τηλεκατάρτισης των Εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας στους Ομογενείς της Λιασποράς*, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου (σσ. 451-456). Έργο: Παιδεία Ομογενών, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Νόμος (υπ' αριθ. 2413/1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τ. Αρ. Φύλλου 124.
- Πετράκη, Κ. (2003). *Επιμόρφωση Ομογενών Εκπαιδευτικών σε Ελληνικά Πανεπιστήμια, Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ*. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Ρεπούσης, Χ. Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αναλυτικό πρόγραμμα-μεθοδολογία-ελικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τάμης, Α.Μ. (1993). *Συναπτική εικόνα και προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά των ομογενών στην Αυστραλία*, Πρακτικά ΣΤ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου «Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (σσ. 276-288). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Παροικιακά Σχολεία*. Λεμεσός.
- Φιλιππούσης, Γ. (1999). *Δεδομένα και Προοπτικές για την Κατάρτιση και την Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών στον Καναδά*, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου (σσ. 432-442). Έργο: Παιδεία Ομογενών, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

Ξενόγλωσση

- Buliough, R.V. Jr & Gitlin, A. D. (2001). *Becoming a student of teaching. Linking Knowledge Production and Practice*. New York, London: Routledge Falmer.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (2001c). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. New York, London: Routledge Falmer.
- Gebhard, J.G. & Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness, A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge Language Education.
- Gore, J. (1987). Reflecting on reflective teaching, *Journal of Teacher Education*, 37, 33-39.
- Hardgreaves, A. (1996). Revisiting Voice, *Educational Research*, 21(1), 12-19.

- Hay / McBer (2000). *Research into teacher effectiveness. Report prepared for the Department for Education and Employment*, London.
- House, G. (2000). Recreating a school system: Lessons learned in Memphis about whole-school reform, *Education Week*, 19(30), 38, 41.
- Price, G. (1984). *The Languages of Britain*. London: Edward Arnold.
- Makrakis, V., Retalis, S., Koutoumanos, T. & Skordalakis, E. (1998). Evaluating the effectiveness of the NTUA's Web-based open learning system: A case study, *Journal of Universal Computer Science*, www.iicm.edu/jucs 4 3.
- Richards, J. C. & Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge language teaching library, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training. Perspectives on Language Training Education*. Teaching Library, Cambridge University Press.
- Tansley, P. (1986). *Community Languages in Primary Education*, Report from the SCDC Mother Tongue Project, NFER-Nelson Publishing Company Ltd.

Abstract

The aim of this research was to investigate Greek teachers' opinion about the training needs they have in order to teach effectively in the Greek community schools at Great Britain. A questionnaire was the tool that helped to collect the necessary data from 42 teachers at the end of the academic year 2002-2003. The results of the research showed that the majority of the sample did not believe that they gained important benefits from their previous training. For the future these teachers would like to be trained on issues that are relevant to the parent – school collaboration in favour of the teaching process, to the use of ICT in teaching, to student' assessment and to elements of English educational system that influenced the Greek community educational system.

Furthermore, the majority of the teachers declared that in future they would prefer to be trained with the methods of "peer group", "model teaching" and "long distance training" while, they are less favoured to the lecture method. Finally, among the factors that would encourage them to participate in training courses, in the future, are the existence of a web site with training resources, the provision of sabbatical leave and grand and the support of their head teacher.