ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της

ΑΘΗΝΑΣ ΒΑΡΣΑΜΙΔΟΥ

«Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»

Επόπτης: κ. Ανδρεαδάκης Νικόλαος Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης

Συνεπόπτες: κ. Κανάκης Ιωάννης Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης

κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2012

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	ΠΡΟΛΟΓΟΣ	**7**
	ΕΙΣΑΓΩΓΗ	**10**
1ο	**ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**	
1.1	Εισαγωγή	**15**
1.2	Αξιολόγηση	**16**
1.3	Εκπαιδευτική αξιολόγηση	**19**
1.4	Αυθεντική αξιολόγηση	**22**
1.4.1	Κριτήρια/Χαρακτηριστικά αυθεντικής αξιολόγησης	**28**
1.4.2	Πλεονεκτήματα-Αδυναμίες αυθεντικής αξιολόγησης	**31**
1.5	Τεχνικές αυθεντικής αξιολόγησης	**32**
1.5.1	Αξιολόγηση μαθητή/Αυτοαξιολόγηση	**34**
1.5.2	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού/Αυτοαξιολόγηση	**36**
1.5.3	Αξιολόγηση βάσει φακέλου μαθητή & εκπαιδευτικού	**39**
1.5.4	Αξιολόγηση βασισμένη στην παρατήρηση	**41**
1.5.5	Περιγραφική αξιολόγηση	**42**
1.6	Προσωπική ανάπτυξη μαθητή	**45**
1.7	Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού	**48**
1.8	Κριτική θεώρηση	
2ο	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΕΙ ΦΑΚΕΛΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**	
2.1	Εισαγωγή	**50**
2.2	Φάκελος υλικού του μαθητή: Ορισμοί & οριοθέτηση	**51**
2.3	Πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού του μαθητή	**59**
2.4	Είδη φακέλου υλικού του μαθητή & ψηφιακός φάκελος μαθητή	**67**
2.5	Αξιολόγηση βάσει φακέλου: πλεονεκτήματα & μειονεκτήματα	**70**
2.6	Αξιοπιστία και εγκυρότητα του φακέλου υλικού	**76**
2.7	Αξιολόγηση βάσει φακέλου και αυτοστοχασμός	**81**
2.8	Κριτική θεώρηση	**87**
3ο	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΕΙ ΦΑΚΕΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ**	
3.1	Εισαγωγή	**89**
3.2	Αξιολόγηση βάσει φακέλου του εκπαιδευτικού	**91**
3.3	Ορισμός του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού	**91**
3.4	Φάκελος υλικού του εκπ/κού και επαγγελματική ανάπτυξη	**98**
3.5	Ψηφιακός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού	**99**
3.6	Χρήση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού	**102**
3.7	Περιεχόμενο του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού	**104**
3.7.1	Τρόποι αξιοποίησης του περιεχομένου του φακέλου υλικού	**105**
3.7.2	Στάδια/Προϋποθέσεις για τη συγκρότηση και την εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού	**106**
3.8	Κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τη δόμηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού	**112**
3.9	Ένα παράδειγμα ανάπτυξης του φακέλου υλικού	**117**
3.10	Κριτική θεώρηση	**126**

4ο	**ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**	
4.1	Εισαγωγή	**127**
4.2	Προσωπική ανάπτυξη: οριοθέτηση	**127**
4.3	Προσωπική ανάπτυξη του μαθητή & αξιολόγηση	**130**
4.4	Προσωπική ανάπτυξη του μαθητή & φάκελος υλικού	**135**
4.5	Κριτική θεώρηση	**137**
5ο	**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ**	
5.1	Εισαγωγή	**140**
5.2	Επαγγελματισμός	**140**
5.2.1	Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών	**143**
5.2.2	Επαγγελματοποίηση	**151**
5.3	Επαγγελματική ανάπτυξη	**152**
5.3.1	Επαγγελματική ανάπτυξη & αυτοαξιολόγηση	**157**
5.4	Ερευνητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη	**159**
5.5	Προσωπική θεωρία εκπαιδευτικού	**164**
5.6	Η προσωπική θεωρία μου	**166**
6ο	**ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**	
6.1	Εισαγωγή	**169**
6.2	Το μοντέλο δύο φάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης του Gall: από την παρατήρηση στη συνεργασία	**171**
6.3	Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης του G. Perret: η έρευνα δράση στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης	**176**
6.4	Ο ρόλος της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών & την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών: το μοντέλο των Brown & Macatangay	**181**
6.5	Διαθεματική συνεργατική διδασκαλία: το μοντέλο των Stewart & Perry	**188**
6.6	Η εκπαιδευτική μονάδα ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης: ένα μοντέλο που εστιάζει στο σχολείο των Bezzina & Camilieri	**192**
6.7	Κριτική θεώρηση	**196**

7ο	**ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΩΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**	
7.1	Εισαγωγή	**200**
7.2	Έρευνα δράση	**201**
7.2.1	Έρευνα δράση & επαγγελματικές κοινότητες μάθησης	**211**
7.2.2	Έρευνα δράση και επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών	**213**
7.2.3	Αλλαγή των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών μέσα από την έρευνα δράση	**215**
7.3	Συνεργατική έρευνα δράση	**216**
7.4	Συμμετοχική έρευνα δράση	**218**
7.5	Μελέτη περίπτωσης	**221**
7.6	Κριτική θεώρηση	**222**
8ο	**ΜΑΘΗΣΗ & ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**	
8.1	Εισαγωγή	**225**
8.2	Μάθηση	**225**
8.3	Διδασκαλία	**228**
8.4	Μάθηση & Διδασκαλία στην πράξη	**232**
8.5	Διδακτική των ζωντανών γλωσσών	**234**
8.5.1	Η δομική γλωσσολογία	**235**
8.5.2	Η γλωσσολογία της εκφοράς	**236**
8.5.3	Η θεωρία της grammaire générative transformationnelle του Chomsky	**237**
8.5.4	Η επικοινωνιακή προσέγγιση	**238**
8.5.5	Η βιωματική προσέγγιση	**240**
8.6	Στόχοι & Δεξιότητες	**242**
8.7	Δραστηριότητες	**245**
8.8	Κριτική θεώρηση	**246**
9ο	**ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**	
9.1	Προβληματική της έρευνας	**248**
9.2	Αναγκαιότητα-πρωτοτυπία της έρευνας	**253**
9.3	Σημαντικότητα-επικαιρότητα της έρευνας	**256**
9.4	Σκοπός της έρευνας	**261**
9.5	Στόχοι της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα	**261**
9.6	Στρατηγική της έρευνας	**263**
9.7	Ερευνητικό δείγμα	**265**
9.8	Μέσα παραγωγής δεδομένων	**266**

10ο	**ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ-ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ (σχεδιασμός-εφαρμογή-αποτίμηση των διδακτικών παρεμβάσεων)**	
10.1	Εισαγωγή	**272**
10.2	Έρευνα δράση: Η προετοιμασία της/τα στάδια εφαρμογής	**274**
10.2.1	1ο στάδιο: Αναγνώριση/Προσέγγιση και ανάλυση της υπό διερεύνηση κατάστασης	**274**
10.2.2	2ο στάδιο: Παρέμβαση/προγραμματισμός και εφαρμογή της δράσης	**279**
10.2.2α	Οργάνωση διδακτικών παρεμβάσεων/Το 1ο δίωρο διδασκαλίας: προγραμματισμός-σχεδιασμός-αποτίμηση	**291**
10.2.2β	Το 21ο δίωρο διδασκαλίας: προγραμματισμός-σχεδιασμός-αποτίμηση	**316**
10.2.2γ	Το 27ο δίωρο διδασκαλίας: προγραμματισμός-σχεδιασμός-αποτίμηση	**336**
10.2.3	3ο στάδιο: Αξιολόγηση/Παρατήρηση της επιτευχθείσας αλλαγής/Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας	**354**
10.3	Θετικά σημεία της παρέμβασης	**356**
	α) Η έννοια της συνεργασίας	**356**
	i. Συνεργασία με την εκπ/κό της ίδιας ειδικότητας	**357**
	ii. Συνεργασία με τους μαθητές	**363**
	iii. Συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου	**367**
	iv. Συνεργασία με εκπ/κούς άλλων ειδικοτήτων	**372**
	v. Συνεργασία με τους γονείς	**375**
	vi. Συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο	**379**
	β) Η εκπαιδευτική μονάδα ως κοινότητα μάθησης	**380**
	γ) Εναλλακτική διδασκαλία και εναλλακτική αξιολόγηση	**382**
	δ) Αυτοαξιολόγηση μαθητή και εκπαιδευτικού	**385**
	ε) Προσωπική ανάπτυξη μαθητή	**391**
	στ) Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού	**395**
	ζ) Σύνδεση ΚΠγ με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας	**399**
	η) Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών	**404**
10.4	Αρνητικά σημεία της παρέμβασης	**407**
	α) Περιθώρια αυτονομίας εκπαιδευτικής μονάδας και εκπαιδευτικού	**407**
	β) Προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις ως εμπόδια στην εφαρμογή του φακέλου υλικού	**411**
	γ) Υποδομές και οικονομική στήριξη	**415**
	δ) Διδακτικός χρόνος	**418**

11ο **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΒΑΣΕΙ ΦΑΚΕΛΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ** **422**

11.1 Εισαγωγή **423**

11.2 Φάκελος υλικού του μαθητή ως εργαλείο α) προσωπικής ανάπτυξης, β) αξιολόγησης και γ) αυτοαξιολόγησης

11.3 Φάκελος υλικού του εκπ/κού ως εργαλείο: α) επαγγελματικής ανάπτυξης, β) αξιολόγησης και γ) αυτοαξιολόγησης **428**

11.4 Φάκελος υλικού ως συνδετικός κρίκος βελτίωσης μαθητή και εκπαιδευτικού **435**

11.5 Οι στάσεις των λοιπών εκπ/κών και του διευθυντή **439**

11.6 Φάκελος υλικού και κοινωνικές ανισότητες **448**

11.7 Διερεύνηση προϋποθέσεων εφαρμογής του φακέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα **452**

11.8 Κριτική θεώρηση **459**

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ **461**

Εισαγωγή **462**

Συμπεράσματα **474**

Προτάσεις προς την πολιτεία **479**

Περιορισμοί της μελέτης/Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ **481**

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ **514**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκλαμβάνεται ως διαμορφωτικό και επιταχυντικό μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στη διδακτική πράξη, ο όρος αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται η μέτρηση ποιοτικά και ποσοτικά της μάθησης ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της χρήσης των προσφορότερων διδακτικών μέσων, με σκοπό έναν επιθυμητό βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί. Η αξιολόγηση, διεθνώς, θεωρείται ως ένα από τα αποτελεσματικότερα εκπαιδευτικά εργαλεία για την προαγωγή της μάθησης και της βελτίωσης εκπαιδευτικών και μαθητών[1].

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συνιστά μια εκπαιδευτική και κοινωνική διαδικασία με ζωτικό ρόλο στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Διάφορες μορφές αξιολόγησης, τυπικές και άτυπες, κατατάξεις, ιεραρχήσεις μαθητών αρχίζουν από την πρώτη μέρα στο δημοτικό σχολείο και ακολουθούν το μαθητή σε όλη την πορεία του στην εκπαίδευση, φτάνοντας μέχρι και τις πρακτικές πρόσληψης και επιλογής στον επαγγελματικό τομέα. Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που τελείται κατά τη ροή του εκπαιδευτικού έργου, βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, συνυφασμένη με έννοιες, που έχουν, σαφώς, αρνητική χροιά, όπως βαθμοί, μόρια, εξετάσεις, μια εμπειρία συνήθως τραυματική για τους περισσότερους που φέρνει στη σκέψη τα σχολικά χρόνια, τον καθηγητή-εξεταστή, το φόβο και το άγχος του καταλόγου. Από την άλλη, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μόνο μια φάση μιας μακράς διαδικασίας που έχει ως σκοπό την εξασφάλιση και την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσα από την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να συνδεθεί με αυτή του εκπαιδευτικού στην κοινή βάση της ανάπτυξης και της βελτίωσης. Ο εκπαιδευτικός αξιολογώντας το μαθητή, ουσιαστικά, αξιολογεί τις διδακτικές στρατηγικές που έχει ο ίδιος επιλέξει στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, επομένως, είναι σε θέση να οδηγηθεί σε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή-αξιολογούμενου, αλλά και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου, ο οποίος αναλαμβάνει έναν παράλληλο, διπλό ρόλο, αυτό του αξιολογητή και του αξιολογούμενου.

Η καταλληλότητα, η αντικειμενικότητα, ακόμα και η ύπαρξη των διάφορων εξεταστικών συστημάτων και αξιολογικών κλιμάκων που αφορούν στην αξιολόγηση αυτού που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και του εκπαιδευτικού, ο οποίος φέρει το βάρος της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης και συγχρόνως πρέπει να αξιολογείται για τις επιλογές του, αμφισβητούνται έντονα, προκαλούν προβληματισμούς, πολιτικές αντιπαραθέσεις, κινητοποιήσεις. Το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιλαμβάνεται πάντα στις κομματικές εξαγγελίες των

[1] Χρησιμοποιούνται οι όροι «μαθητής», «εκπαιδευτικός», «ερευνητής», «διευθυντής» σε όλη την εργασία, χωρίς σεξιστικό υπαινιγμό ή διαφυλικό στερεότυπο, μόνο για λόγους συντομίας και απλοποίησης. Αξίζει, βέβαια, να υπογραμμιστεί πως χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι «η εκπαιδευτικός» και «η ερευνήτρια», κατά την ανάπτυξη του μεθοδολογικού τμήματος της έρευνας, για λόγους που αναφέρονται (ανάδειξη του προσωπικού στοιχείου και της αμεσότητας που περικλείει η έρευνα δράση ως μεθοδολογική στρατηγική).

πολιτικών παρατάξεων, χρωματίζεται πολιτικά και κομματικά, ενίοτε γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

Από την αρχή της επαγγελματικής καριέρας μου το θέμα της αντικειμενικής, έγκυρης, αξιόπιστης, δίκαιης αξιολόγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών βρισκόταν στο επίκεντρο άτυπων συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και επίσημων, κατά τη διάρκεια των τριμηνιαίων συνεδριάσεων των Συλλόγων Διδασκόντων, στις οποίες συμμετείχα. Οι έντονες συζητήσεις που αρθρωνόταν γύρω από το θέμα της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης, οι εκ διαμέτρου αντίθετες, πολλές φορές, τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για την εκτίμηση της επίδοσης του ίδιου μαθητή, η έκδηλη αγωνία μαθητών και γονέων στο τέλος του τριμήνου για τη βαθμολογία, καταδείκνυαν πως πρόκειται για ένα πρόβλημα συνεχές και ανεξάντλητο που χρήζει συστηματικής μελέτης και διερεύνησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, από την άλλη, ήταν πάντα ένα θέμα με ιδιαίτερες προεκτάσεις, καθώς αποτελούσε μόνιμη αφορμή αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Κάτι αναμενόμενο, αφού η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού κινείται στο πλαίσιο δύο κύριων προσεγγίσεων: από τη μια, η τεχνοκρατική προσέγγιση που έχει ως βάση την αξιολόγηση της επίδοσης του εκπαιδευτικού και σχετίζεται με την απόδοση ευθύνης και από την άλλη, η προσωποκεντρική ή αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία σχετίζεται με την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Άποψη μου είναι πως το υπό διερεύνηση θέμα, αυτό δηλαδή της αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού, είναι πολύπλοκο και η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από αυτό δεν πρέπει να είναι μονοδιάστατη. Η αξιολόγηση του μαθητή τίθεται στην κορυφή μιας νοητής πυραμίδας που περικλείει όλο το φάσμα της αξιολογικής διαδικασίας στην εκπαίδευση (αξιολόγηση εκπαιδευτικών, βιβλίων, αναλυτικών προγραμμάτων, μεθόδων, σχολικών μονάδων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος, επιμορφωτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικής πολιτικής στο σύνολό της). Οι παγκόσμιες εξελίξεις, η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, το θέμα της ανταγωνιστικότητας στην εκπαίδευση, αναγορεύουν το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και κατ΄επέκταση της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης ως μείζον και εξαιρετικής σημασίας στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Θεωρώ πως το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση πρέπει να γίνει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής έρευνας και μελέτης. Μόνο αν υπάρχει συνεχής επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών-αξιολογητών και αξιολογούμενων συγχρόνως, η οποία θα ξεκινάει από τα ακαδημαϊκά χρόνια τους και θα συνεχίζεται δια βίου, προσαρμοσμένη ανάλογα σε κάθε χρονική περίοδο της καριέρας τους και αν ληφθούν υπόψη, κατά περίπτωση, οι συγκεκριμένοι παράμετροι της δικής μας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μπορούμε να κάνουμε λόγο για βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης που θα ανταποκρίνεται στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους, όσοι με οποιοδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την παρούσα μελέτη. Η εκπόνηση της διατριβής διευκολύνθηκε σε μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη φίλων και συναδέλφων, τους οποίους επιθυμώ να ευχαριστήσω και από τη θέση αυτή. Η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπου έλαβε χώρα το ερευνητικό εγχείρημα, ήταν θεμελιώδης, καθώς ήταν πάντα ενθαρρυντικός και δημιουργούσε θετικό και συνεργατικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων. Τον ευχαριστώ, κυρίως, για το «άνοιγμα» του σχολείου του στην έρευνα και στην καινοτομία, αλλά και για την αμέριστη συμπαράσταση που μου έδειξε. Θεωρώ πως η θετική στάση των στελεχών της εκπαίδευσης προς την έρευνα και τις καινοτόμες εφαρμογές θα έπρεπε να θεσπιστεί ως κριτήριο επιλογής τους. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τη συνάδελφο Γαλλικής Γλώσσας με την οποία μοιράστηκα όλη την αγωνία της έκβασης του εγχειρήματος και που λειτούργησε ως αληθινός «κριτικός» φίλος σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Ιδιαίτερα, επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής: τον επίκουρο καθηγητή κ. Νίκο Ανδρεαδάκη που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας, για τις πολύτιμες συμβουλές του σε θέματα που αφορούσαν τη θεωρητική μελέτη του θέματος, καθώς και τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επικοινωνία μας, ουσιαστική, διαρκής και άμεση ήταν για μένα, πραγματικά, πολύτιμη. Χωρίς την καθοδήγηση και τη συμπαράσταση του η εργασία αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί. Θα ήθελα, ακόμα, να ευχαριστήσω και γραπτώς τον καθηγητή κ. Κανάκη Ιωάννη για τις αξιόλογες παρατηρήσεις και υποδείξεις του, καθώς και τον καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο για τα εποικοδομητικά και ενθαρρυντικά σχόλια του. Τέλος, πρέπει να υπογραμμίσω πως η συγγραφή της παρούσας διατριβής διευκολύνθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό από την τριετή εκπαιδευτική άδεια που μου χορηγήθηκε από την πολιτεία. Για το λόγο αυτό και από τη συγκεκριμένη θέση, εκφράζω τις θερμές ευχαριστίες μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και κυρίως βασική αποστολή του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων, αλλά και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελούν, αναμφίβολα, τα τελευταία χρόνια ορισμένα από τα ακανθώδη και συγκρουσιακά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής πραγματικότητας. Ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η θέση της αξιολόγησης είναι επιβεβλημένη και θεωρείται αυτονόητη στο σχολείο, σε ένα τόπο, όμως, κατεξοχήν δημιουργικής και ανθρώπινης προσπάθειας. Εξ ορισμού η αντίφαση μεταξύ της επιβαλλόμενης αξιολογικής διαδικασίας και της ελεύθερης έκφρασης που χαρακτηρίζει το σχολείο προκαλεί αντιπαραθέσεις και έντονους προβληματισμούς.

Όπως όλες οι διαδικασίες του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, η αξιολόγηση των μαθητών υφίσταται έντονη κριτική. Ένα βασικό θέμα που ανακύπτει αναφορικά με τη σχολική αξιολόγηση είναι η ύπαρξη επιστημονικής γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη εκείνων των διαδικασιών ελέγχου της μάθησης που να ανταποκρίνονται στην ανάγκη για αντικειμενική, έγκυρη και δίκαιη αξιολόγηση. Είναι όμως, γνωστό πως η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης είναι σχεδόν ανύπαρκτη ή παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις. Το γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης δεν περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και δεν καλύπτεται επαρκώς από τα ισχύοντα επιμορφωτικά προγράμματα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν, συνήθως, με βάση την εμπειρία τους. Ένα άλλο θέμα που ανακύπτει αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών είναι η σκοπιμότητα και η αναγκαιότητά της. Πολλοί προτείνουν με συγκεκριμένα επιχειρήματα την κατάργησή της, άλλοι αμφισβητούν τη σκοπιμότητά της, αντίθετα άλλη μερίδα ατόμων υποστηρίζει, αδιαμφισβήτητα, την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Πρόκειται, αναμφίβολα, για ένα θέμα, το οποίο είναι πάντα στην επικαιρότητα, ειδικά στο τέλος κάθε σχολικού έτους, όταν οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία των εξετάσεων (πανελλήνιες ή ενδοσχολικές) και έχει αναδειχθεί σε πόλο προβληματισμού και πολιτικής αντιπαράθεσης, αφού τα τελευταία χρόνια αποτελεί συνάρτηση της εκάστοτε ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Απαιτείται, λοιπόν, συστηματική μελέτη όλων των σκοπιμοτήτων που εξυπηρετούνται, καθώς και των ελλείψεων, των λαθών, των παραλείψεων που, κατά καιρούς, διαπιστώνονται. Υπό την ίδια οπτική γωνία, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως αναγκαία πρακτική στην κατεύθυνση της βελτίωσης υφίσταται επικρίσεις και αποτελεί σημείο αντεγκλήσεων και τριβών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, βέβαια, είναι απαραίτητη κυρίως για λόγους ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού, επειδή κανείς άνθρωπος δεν μπορεί να αναπτυχθεί στην απομόνωση, χωρίς ανατροφοδότηση και χωρίς μηνύματα από τους άλλους για την ποιότητα της εργασίας του. Είναι μια βοήθεια που πρέπει να επιζητά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας πως αυτό δεν υποδηλώνει ένδειξη

αδυναμίας, αλλά ουσιαστική μέριμνα για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, μια διαδικασία με σαφέστατα πολιτική χροιά, έχει καταδειχθεί ως θέμα που χαρακτηρίζεται από δυστοκία και διαρκείς αγκυλώσεις. Οι δύο προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (αυτή της απόδοσης λόγου και αυτή της προσωπικής ανάπτυξης) συγκρούονται μέσα σε ένα σύστημα συγκεντρωτικό και στην πράξη ακυρώνονται και οι δύο, καθώς διατυπώνονται από πολλές πλευρές ενστάσεις και προβληματισμοί ως προς την επιλογή των φορέων, τους στόχους, τη μεθοδολογία, τα κριτήρια, τη χρήση, τελικά, της αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό, συχνά γίνεται λόγος στη συναφή βιβλιογραφία για αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών για λόγους προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και για λόγους περιορισμού του ρόλου του φορέα της αξιολογικής διαδικασίας, αφού στο πλαίσιο αυτό, ο φορέας και το αντικείμενο ταυτίζονται. Ο φάκελος υλικού (μαθητή και εκπαιδευτικού) αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση της αυτοαξιολόγησης και της βελτίωσης που μπορεί να προκύψει μέσω αυτής και διεθνώς προβάλλεται ως ένα μέσο αξιόπιστο και ευέλικτο, καθώς εμπλέκει τον ίδιο τον αξιολογούμενο σε μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται εσωτερική και συμμετοχική. Ο φάκελος υλικού αποτελεί μια συλλογή στοιχείων που προετοιμάζεται από τον μαθητή ή τον εκπαιδευτικό (στην περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού) και που αξιολογείται για να καταδείξει την κατοχή, την κατανόηση, την εφαρμογή, τη δυνατότητα σύνθεσης και τελικά την οργάνωση από τον ίδιο τον αξιολογούμενο της μάθησής του. Ο αξιολογούμενος πρέπει να οργανώσει, να συνθέσει, και να περιγράψει μέσα στο φάκελο υλικού με σαφήνεια τα επιτεύγματά του και να εξωτερικεύσει αποτελεσματικά αυτό που έχει μάθει ή αυτό που έχει διδάξει, με άλλα λόγια, το προϊόν της μάθησής του ή της διδασκαλίας του ανάλογα για το εάν γίνεται λόγος για αξιολόγηση εκπαιδευτικού ή μαθητή, κινούμενος σε ένα αυθεντικό πλαίσιο εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Μέσα στις συγκρούσεις, τις πολιτικές αντιπαραθέσεις, την έντονη κριτική που ασκείται, βρίσκεται ο μαθητής, από τη μια πλευρά, που τίθεται στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης, ως «αντικείμενο» αξιολόγησης και ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, ο οποίος καλείται, στα πλαίσια των καθηκόντων του, όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις και να ενεργοποιήσει το μαθητή, αλλά, συγχρόνως, να «αποτιμήσει» την αξία του μαθητή του, να απορρίψει, να κατηγοριοποιήσει, να κατατάξει το μαθητικό δυναμικό, αξιολογώντας ταυτόχρονα τις δικές του ενέργειες και στρατηγικές, δεδομένου ότι αυτός οργανώνει τη διαδικασία της μάθησης. Αποτελεί κοινή διαπίστωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (πολιτείας, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) πως το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πρέπει να τεθεί σε μια ρεαλιστική βάση και να μην αντιμετωπίζεται ως «αναγκαίο κακό» της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Οι αλλεπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων ετών, οι αντιδράσεις, οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται, η κριτική που ασκείται μαρτυρούν ακριβώς πως πρόκειται για ένα θέμα που αξίζει να διερευνηθεί σε βάθος και να αναδειχθεί η πραγματική του διάσταση μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην κοινωνία.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου του φακέλου υλικού ως εργαλείου αξιολόγησης σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το **πρώτο μέρος** της εργασίας καλύπτει το θεωρητικό πλαίσιο, ενώ το **δεύτερο** εστιάζει στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** επιχειρούμε τις αναγκαίες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των βασικών όρων της μελέτης. Η αξιολόγηση είναι ένα νέο σχετικά γνωστικό αντικείμενο, κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία, ως εκ τούτου απαιτείται να γίνει διασάφηση τόσο της έννοιας της αξιολόγησης, όσο και παρεμφερών όρων, όπως αυθεντική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση (μαθητή και εκπαιδευτικού), αξιολόγηση βάσει φακέλου (μαθητή και εκπαιδευτικού), προσωπική ανάπτυξη μαθητή και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού σε σχέση με την αξιολόγηση. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται αναλυτική προσέγγιση του όρου «αξιολόγηση βάσει φακέλου του μαθητή». Επιχειρείται η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «φάκελος υλικού μαθητή» και περιγράφεται το πλαίσιο εφαρμογής του. Παρουσιάζονται τα είδη φακέλων, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία, καθώς και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που απορρέουν από την υιοθέτηση και εφαρμογή του. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται το ζήτημα της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του φακέλου, καθώς και ο θεμελιώδης ρόλος του αυτοστοχασμού σε σχέση με το φάκελο υλικού. Στο **τρίτο κεφάλαιο** προσεγγίζεται ο όρος «αξιολόγηση βάσει φακέλου του εκπαιδευτικού». Γίνεται η απαραίτητη εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, καθώς και η σύνδεσή του με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Περιγράφεται το πλαίσιο χρήσης και εφαρμογής του, το περιεχόμενό του και τα στάδια συγκρότησης και εφαρμογής του. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται μοντέλα-παραδείγματα ανάπτυξης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, καθώς και σαφή κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου του. Στο **τέταρτο κεφάλαιο** το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε, καταρχάς, αναλυτικά στη σχέση προσωπικής ανάπτυξης και αξιολόγησης και στη συνέχεια συνδέουμε την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή με το προτεινόμενο αξιολογικό εργαλείο, το φάκελο υλικού και την αξιολογική διαδικασία. Το **πέμπτο κεφάλαιο** σκιαγραφεί τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» και σε αυτό παρουσιάζεται, συγχρόνως, η σύνδεση επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, παρατίθενται ερευνητικές προσεγγίσεις σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη και προσεγγίζεται αναλυτικά η έννοια της προσωπικής θεωρίας. Στο **έκτο κεφάλαιο** του πρώτου μέρους, παρουσιάζονται μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή μέσα από πρακτικές-μοντέλα που προκύπτουν από εμπειρίες και εφαρμογές στο διεθνή χώρο. Η κεντρική θεματική του **έβδομου κεφαλαίου** εστιάζεται στην έρευνα δράση και στη μελέτη περίπτωσης, τις δύο στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας που αξιοποιήθηκαν κατά τη φάση υλοποίησης του ερευνητικού εγχειρήματος. Οριοθετείται η έρευνα δράση και συνδέεται με την

επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται τύποι της έρευνας δράσης (συνεργατική-συμμετοχική) και τίθεται στο επίκεντρο το θέμα των αλλαγών που επέρχονται στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών μέσα από την έρευνα δράση. Στο τέλος του πρώτου μέρους, **το όγδοο κεφάλαιο** καλύπτει το θέμα της μάθησης και της διδασκαλίας, αλλά και της διδακτικής της γαλλικής γλώσσας. Μετά από μια σύντομη ιστορική αναδρομή, παρουσιάζονται η επικοινωνιακή προσέγγιση και η βιωματική προοπτική στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας.

Στο **δεύτερο μέρος** της παρούσας γραφής παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το **πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους (9^{ο} της εργασίας)** αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και περιέχει την προβολή, την αναγκαιότητα, τη σημαντικότητα και την πρωτοτυπία της έρευνας, το βασικό σκοπό και τους στόχους της, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη στρατηγική, τα μέσα παραγωγής δεδομένων, την περιγραφή του ερευνητικού δείγματος, καθώς και τον αρχικό προγραμματισμό των διδακτικών παρεμβάσεων. Στο **δεύτερο κεφάλαιο αυτού του μέρους (10^{ο} της εργασίας)**, το οποίο είναι μεγάλης έκτασης, επιχειρείται η ανάλυση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της τελικής αποτίμησης των διδακτικών παρεμβάσεων. Περιγράφονται τα στάδια της έρευνας δράσης, όπως έλαβαν χώρα και παρουσιάζονται, ενδεικτικά, ορισμένες κομβικές διδακτικές παρεμβάσεις. Στο ίδιο κεφάλαιο, επιχειρείται η αποτίμηση των παρεμβάσεων, αλλά και η αξιολόγηση του όλου ερευνητικού εγχειρήματος. Τέλος, **στο τρίτο κεφάλαιο αυτού του μέρους (11^{ο} της εργασίας)** αρθρώνεται η συζήτηση γύρω από τα ευρήματα και διερευνώνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του φακέλου υλικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων, περιορισμών, προτάσεων, καθώς και της βιβλιογραφίας (ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης).

Στο τέλος της εργασίας έχουν τοποθετηθεί **τέσσερα** παραρτήματα. Το παράρτημα **1** περιλαμβάνει ορισμένες από τις κομβικές διδασκαλίες της παρέμβασης (προγραμματισμός-σχεδιασμός-αποτίμηση), που δεν έχουν ενταχθεί στο κύριο μέρος της εργασίας (για λόγους συντομίας), όλα τα σχέδια διδασκαλίας και τα φύλλα εργασίας των 27 συνολικά διδακτικών παρεμβάσεων, όπως επίσης και το συμπληρωματικό υλικό που δόθηκε στους μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, κυρίως για την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Το παράρτημα **2** περιλαμβάνει το portfolio των μαθητών, όπως τους επιδόθηκε στην αρχή του σχολικού έτους και συνόδευε τη μέθοδο διδασκαλίας. Το υλικό αυτό αποτέλεσε τμήμα του φακέλου και αξιοποιήθηκε ποικιλοτρόπως κατά τη διδακτική και αξιολογική πράξη. Το παράρτημα **3** περιλαμβάνει ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παραχωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (διαφορετικών ειδικοτήτων), όπου έλαβε χώρα η έρευνα. Υπάρχουν συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα στην αρχή του σχολικού έτους και άλλες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ή με τη λήξη του έτους.

Επιλέξαμε να παραθέσουμε ορισμένα μόνο αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον *ως προς τις θέσεις και τις στάσεις*. Η χρονική ένδειξη βοηθά στο να γίνει αντιληπτή η επιμορφωτική διάσταση της έρευνας δράσης, καθώς παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τις θέσεις σε σχέση με το χρόνο λήψης των συνεντεύξεων. Το παράρτημα **3** περιλαμβάνει, επίσης, το Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Τέλος, το παράρτημα **4** περιλαμβάνει το τελικό λεύκωμα που δημιουργήθηκε από τους μαθητές και μοιράστηκε κατά την εκδήλωση-παρουσίαση που έγινε με τη λήξη του σχολικού έτους. Με αφορμή την εκδήλωση, έγινε η παρουσίαση της έρευνας και του φακέλου υλικού από τους μαθητές του σχολείου. Παράλληλα, με το έντυπο υλικό επιδόθηκε και ένα Cd, που περιείχε ανάλογο υλικό (τραγούδια, φωτογραφίες, βίντεο…). Οι βιβλιογραφικές παραπομπές (όπου υπάρχουν στα παραρτήματα) παρατίθενται στην τελική λίστα της διατριβής.

1ο ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση και αποσαφήνιση βασικών όρων της μελέτης, που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και τις προεκτάσεις της τόσο στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Είναι γενικά παραδεκτό, όπως προκύπτει από τη μελέτη της συναφούς ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, πως μεταξύ των θεωρητικών δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση απόψεων ούτε ως προς τον ορισμό, ούτε ως προς το περιεχόμενο της έννοιας της αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα σχετικά νέο γνωστικό αντικείμενο, τόσο διεθνώς, όσο και για τα ελληνικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να μην έχει διαμορφωθεί με σαφήνεια η αντίστοιχη ορολογία. Κρίνουμε, επομένως, αναγκαίο να ξεκινήσουμε την παρούσα μελέτη διασαφηνίζοντας την έννοια τόσο της αξιολόγησης γενικά και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ειδικότερα, όσο και όρων[2] που απορρέουν και σχετίζονται με αυτήν, όπως αυθεντική αξιολόγηση, αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση μαθητή, αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, αξιολόγηση (μαθητή και εκπαιδευτικού) βασισμένη στο φάκελο υλικού, προσωπική ανάπτυξη μαθητή, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι έννοιες που θα εξεταστούν είναι:

- αξιολόγηση-εκπαιδευτική αξιολόγηση
- αυθεντική αξιολόγηση (κριτήρια και χαρακτηριστικά, πλεονεκτήματα-αδυναμίες, τεχνικές αυθεντικής αξιολόγησης)
- αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση μαθητή
- αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού
- αξιολόγηση βάσει φακέλου (μαθητή και εκπαιδευτικού)
- προσωπική ανάπτυξη μαθητή
- επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

[2] Έννοιες-κλειδιά της παρούσας εργασίας (όπως «αξιολόγηση βάσει φακέλου μαθητή», «αξιολόγηση βάσει φακέλου εκπαιδευτικού», «προσωπική ανάπτυξη μαθητή», «επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού») αναπτύσσονται διεξοδικά, λόγω της σημαντικότητας και της βαρύτητάς τους στο πλαίσιο της εργασίας, στα αντίστοιχα κεφάλαια που έπονται. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια αρχική προσέγγιση, η οποία λειτουργεί, ουσιαστικά, ως εισαγωγή στην περαιτέρω ανάπτυξη των εννοιών.

1.2 Αξιολόγηση

Ο όρος καθιερώθηκε, διεθνώς, από τον Tyler το 1949, στο θεμελιώδες έργο του *Basic Principles of Curriculum and Instruction*[3], ο οποίος ορίζει την αξιολόγηση ως τη διαδικασία καθορισμού στόχων που πρέπει να επιτευχθούν. Για τον Tyler, η αξιολόγηση παραπέμπει στην εκτίμηση, στον καθορισμό της αξίας ενός αντικειμένου[4], από κάποιο φορέα[5], βάσει σαφών, προκαθορισμένων και γνωστοποιημένων κριτηρίων. Οι Stufflebeam & Alkin (1968:2-4) εισάγουν στον ορισμό τους την έννοια της ανατροφοδότησης, μέσω της αξιολογικής διαδικασίας και προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως μηχανισμό ανατροφοδότησης του όλου σχεδίου ενέργειας με βασικό σκοπό τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίηση του, ορίζοντάς την ως διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη και εν συνεχεία κρίση εναλλακτικών αποφάσεων. Ο Scriven (1973:54˙1991:139˙1995:18-20˙1999[a]:11), κινούμενος στο ίδιο πνεύμα, αυτό της απόδοσης της αξίας ενός προσώπου ή ενός αντικειμένου, θεωρεί ότι η αξιολόγηση αναφέρεται στο συστηματικό προσδιορισμό της αξίας ή της σημασίας ενός προσώπου, πράγματος αλλά και ευρύτερα του προϊόντος-αποτελέσματος μιας διαδικασίας. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να παρατεθεί η ορολογία που έχει καθιερωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία από τον Scriven (1967:39-83) σχετικά με το χρόνο παρέμβασης της αξιολογικής διαδικασίας: *διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση* (formative evaluation) ονομάζεται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής του προγράμματος και σκοπός της είναι να δοθούν πληροφορίες χρήσιμες για τη βελτίωση της όλης στρατηγικής, αντίθετα η αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος ονομάζεται *τελική ή συνολική αξιολόγηση* (summative evaluation), η οποία λαμβάνει χώρα όταν το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποπερατωθεί. Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η τελική αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητο να επιχειρηθεί εκτίμηση της αρχικής κατάστασης, διαδικασία την οποία οι μελετητές αποκαλούν *αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση* (initial evaluation). Ο Stufflebeam (2001:46) θεωρεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί μελέτη σχεδιασμένη και εφαρμοσμένη, προκειμένου να βοηθηθούν οι ενδιαφερόμενες ομάδες να εκτιμήσουν την αξία των στόχων που θέτουν. Το νέο στοιχείο που εντάσσει ο Stufflebeam αναφέρεται στην πληροφόρηση των ομάδων που ενδιαφέρονται για την πορεία, αλλά και το βαθμό υλοποίησης των στόχων, έτσι ώστε να έχουν υποστήριξη στη λήψη κατάλληλων

[3] Ο Tyler εισήγαγε πρώτος και τον όρο «evaluation» στην εκπαιδευτική διαδικασία και επισήμανε πως η αξιολόγηση πρέπει να μετακινηθεί από την παραδοσιακή μορφή της (χαρτί-μολύβι-απομνημόνευση-βαθμός) και να εστιάσει περισσότερο στη διαδικασία διδασκαλίας πρωτίστως και εν συνεχεία μάθησης, καθώς και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα. Οι πρωτοποριακές για την εποχή θέσεις του αμερικάνου ερευνητή τον κατατάσσουν μεταξύ των πρώτων που συνέλαβαν την έννοια της διαφορετικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση (αυτής που σήμερα είναι γνωστή ως portfolio assessment). Tyler, Ralph (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press. Να υπογραμμίσουμε, επίσης, πως στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συναντάται και ο όρος «assessment», ο οποίος αποδίδεται περισσότερο ως «εκτίμηση» και είναι σαφώς πιο ήπιος από τον όρο «evaluation».

[4] «Αντικείμενο» σε μια αξιολογική διαδικασία καλείται αυτό το οποίο αξιολογείται (Δημητρόπουλος, 1998:24).

[5] «Φορέας» καλείται αυτός που διενεργεί την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1998:24).

αποφάσεων. Ο Demunter (2001:28) θεωρεί ότι η έννοια της αξιολόγησης πρέπει να εμπεριέχει και την ποιοτική διάσταση, προκειμένου να επιτρέψει την ανάπτυξη ενός προβληματισμού που θα διευκολύνει την κατανόηση των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα. Σύμφωνα με τον ορισμό του Demunter: *«Η αξιολόγηση επαληθεύει εάν ο στόχος ο οποίος είχε τεθεί επιτεύχθηκε, γνωρίζοντας ότι η ίδια η υλοποίηση μπορεί να τον εξελίξει. Διατυπώνεται μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν και επιχειρείται να τους δοθεί νόημα, εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότατη στην αξιολόγηση»*. Για τους Gelfer et al., (2004:127), η αξιολόγηση ορίζεται βάσει των σκοπών της. Βασικός σκοπός της πρέπει να θεωρείται η επένδυση στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ή μιας διαδικασίας. Ο Landsheere (1992:236) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι η κατά προσέγγιση εκτίμηση με ένα βαθμό μιας ορισμένης μορφής ή ενός ορισμένου χαρακτήρα μιας συμπεριφοράς (προς τα έξω εκδήλωσης) ή ενός προϊόντος εργασίας.

Ο Δημητρόπουλος (1998:14) παραθέτει ορισμούς θεωρητικών της αξιολόγησης που απορρέουν ή στηρίζονται στις θεμελιώδεις θέσεις των Tyler (1949:32), Stufflebeam & Alkin (1968:2-4), Scriven (1973:54˙1991:139˙1995:18-20˙1999[a]:11) και Demunter (2001:28): σύμφωνα με τους Worthen & Sanders (1987), αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος. Ο Suchman (1967) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας, ενός προγράμματος, η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση τεκμηρίων αυτής της κρίσης, ενώ σύμφωνα με τον Galloway (1975), η αξιολόγηση είναι ένας ευρύς και γενικός όρος, που αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών και λήψης ορθών αποφάσεων. Κατά τους Noizet & Caverni (1995:34), είναι πράξη με την οποία για ένα υποκείμενο, αντικείμενο, κατάσταση ή γεγονός εκφράζουμε μια κρίση με βάση ένα ή περισσότερα κριτήρια, όποια κι αν είναι αυτά.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1995:417-444 & 2003:16), αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια, χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη μέθοδο εκτιμήσεως. Ο όρος «αξία» αναφέρεται τόσο στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα, όσο και στο αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης με άλλα ομοειδή αντικείμενα ως προς κάποιο καθορισμένο χαρακτηριστικό, καθώς και στο βαθμό επίτευξης ενός δεδομένου αρχικού στόχου. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί μόνο το μέσο εκείνο που θα εκτιμήσει το βαθμό επίτευξης του στόχου που αρχικά έχει τεθεί, αλλά ταυτόχρονα συνιστά και τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας του όλου εγχειρήματος, καθώς και της αποτελεσματικότητας των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν. Ο Δημητρόπουλος (2003:24) ορίζει την αξιολόγηση ως την προσπάθεια και διαδικασία αποτίμησης της αξίας

προσώπων, πραγμάτων, θεσμών, συστημάτων, αποκαλούμενα «αντικείμενα» αξιολόγησης και ο Κωνσταντίνου (2004:13) θεωρώντας την αξιολόγηση αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, την ορίζει ως την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, καθώς και του αποτελέσματός της, τονίζοντας πως μέσα από την αξιολογική διαδικασία επιδιώκεται η διαπίστωση του βαθμού επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, καθώς και ο εντοπισμός των διαφόρων παραμέτρων που παρεμπόδισαν την υλοποίηση του. Υπογραμμίζει δε πως η αξιολόγηση, ως διαδικασία και πρακτική, αποτελεί ένα αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, με ιδιαίτερη βαρύτητα στις οργανωμένες και συστηματικές ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως είναι η εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2004:15).

Από την λειτουργική θεώρηση του όρου «αξιολόγηση» απορρέουν ορισμένα σημαντικά ερωτήματα στα οποία θα πρέπει να επιχειρηθούν απαντήσεις σε οποιαδήποτε απόπειρα αξιολόγησης:

α) Γιατί αξιολογούμε; Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα παραπέμπουν στο φιλοσοφικό, πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο-χαρακτήρα της αξιολόγησης. Παραπέμπουν, ακόμη, στην αναγκαιότητα, τη στοχοθεσία αλλά και τις δυνατότητες που προσφέρονται για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην πράξη.

β) Ποιον αξιολογούμε; Αφορά στο «αντικείμενο» της αξιολόγησης δηλαδή αυτόν που αξιολογείται (πρόσωπο, αντικείμενο, γεγονός, θεσμός, διεργασία).

γ) Τι αξιολογούμε; Αφορά στο είδος και το περιεχόμενο των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα «αντικείμενο» ή με άλλα λόγια στα κριτήρια που υιοθετούνται στην αξιολόγηση ενός «αντικειμένου».

δ) Πώς αξιολογούμε; Το ερώτημα αυτό παραπέμπει στις στρατηγικές, μεθόδους, τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση του είδους και του περιεχομένου των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα «αντικείμενο».

ε) Πότε αξιολογούμε; Αναφέρεται στο χρόνο παρέμβασης της αξιολόγησης, δηλαδή στη χρονική στιγμή ή τις χρονικές στιγμές κατά τις οποίες συλλέγονται οι πληροφορίες από το «αντικείμενο».

στ) Ποιος αξιολογεί; Το τελευταίο αυτό βασικό ερώτημα παραπέμπει στο φορέα αξιολόγησης, αυτόν δηλαδή που αξιολογεί. Αν υπάρχει ταυτοπροσωπία του φορέα με το «αντικείμενο»

αξιολόγησης τότε γίνεται λόγος για αυτοαξιολόγηση (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005[β]:14-15).

Όπως, εύλογα, μπορεί να διαπιστώσει κανείς από την παράθεση θεμελιωδών ορισμών για την αξιολόγηση, οι άξονες που ορίζουν την εννοιολόγηση είναι σαφείς: α) ανατροφοδότηση, β) λήψη ορθών αποφάσεων, γ) ενημέρωση. Αν επιχειρούσαμε να ανασυνθέσουμε έναν δικό μας ορισμό για την αξιολόγηση θα καταλήγαμε στο ότι πρόκειται για μια συστηματική και συνεχή διαδικασία, κατά την οποία αποτιμάται η αξία κάποιου προσώπου, αντικειμένου, κατάστασης, βάσει σαφών, προκαθορισμένων κριτηρίων ή διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί. Είναι αναγκαίο, όταν ο αποδέκτης της αξιολογικής διαδικασίας, είναι κάποιο πρόσωπο να γνωρίζει εκ των προτέρων τα κριτήρια που έχουν οριστεί.

1.3 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Στη συνείδηση πολλών, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ταυτίζεται, μέχρι σήμερα, με την εξέταση και βαθμολόγηση του μαθητή. Τις τελευταίες όμως δεκαετίες έχει δοθεί σημαντική έμφαση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και οι προσπάθειες να οριστεί η έννοια και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τείνουν να επεκτείνονται όλο και σε ευρύτερες περιοχές και να περιλαμβάνουν όλο και πιο πολλές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1998:21). Έτσι, στη χώρα μας χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι που αντανακλούν την προσπάθεια διεύρυνσης της ορολογίας, ώστε να αποδίδεται η αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας: όροι, όπως «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «σχολική αξιολόγηση», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» είναι συνήθεις στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια. Θεωρούμε ότι ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ο ευρύτερος εννοιολογικά και περιλαμβάνει όλους τους προηγούμενους για να αποδώσει την αξιολόγηση όλων των όψεων, παραγόντων, συντελεστών και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας οδηγεί στη διαπίστωση ότι αν και δεν υπάρχει ομοφωνία για την εννοιολόγηση του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση, εντούτοις, υπάρχουν κάποιοι θεμελιώδεις άξονες που διατρέχουν όλους τους σχετικούς ορισμούς. Οι έννοιες της αποτίμησης της αξίας ενός αντικειμένου, της χρήσης σαφών κριτηρίων, της ακολουθούμενης μεθοδολογίας και της ανατροφοδότησης, που αναφέρονται γενικά στην αξιολόγηση, εμπεριέχονται και στους ορισμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο Tyler (1949:32), ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «*τη μέθοδο καθορισμού του βαθμού στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται*

σαφώς». Οι Stufflebeam και Alkin (1968:2-4), όπως και στον ορισμό τους για την αξιολόγηση που παρατίθεται παραπάνω, αναφέρουν ότι με τη διαδικασία αξιολόγησης η εκπαίδευση τροφοδοτείται με πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων. Οι Eisner (1979:23-28) και House (1980:13-15), υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι, γενικά, η αποτίμηση της αξίας όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ο Cuba (1981:2-4) επισημαίνει ότι πρόκειται για μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει και την περιγραφή και την κρίση. Το Stanford Evaluation Consortium (1980:23-25) καθορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως «*μια συστηματική εξέταση γεγονότων που εκδηλώνονται και απορρέουν από ένα σύγχρονο πρόγραμμα, δηλαδή μια εξέταση που διεξάγεται για να οδηγήσει στη βελτίωση αυτού του προγράμματος και άλλων προγραμμάτων που έχουν τον ίδιο γενικό σκοπό*».

Η Goldstein (1991:219-236), συγκλίνει με τους Stufflebeam και Alkin (1968:2-4) περί διαδικασίας που επιτρέπει την ορθή λήψη αποφάσεων και θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι «*η συστηματική συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες για να λαμβάνονται έγκυρες αποφάσεις σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης*». Οι Broadfoot & Black (2004:7-26) θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη στην εκπαιδευτική διεργασία, επειδή ενθαρρύνει τη μάθηση, λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καταγράφει την εξέλιξη των δεξιοτήτων, τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν, επίσης, πως όλο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βελτιωθεί με την υιοθέτηση ενός υγιούς και αποδεκτού μηχανισμού αξιολόγησης, ο οποίος θα είναι προϊόν συναίνεσης και διαλόγου. Οι Black & William (1998[a]:139-148), εστιάζοντας κυρίως στη σχέση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της αξιολόγησης, ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και του μαθητή, ώστε να εξαχθούν έγκυρες πληροφορίες, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν διαγνωστικά και ανατροφοδοτικά στη διδασκαλία και στη μάθηση. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η Boston (2002:1-5), η οποία επισημαίνει πως μέσω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν πλήθος ευκαιριών για να αποτιμήσουν την αξία των μαθητών τους, οι οποίες θα έχουν, κυρίως, διαγνωστικό χαρακτήρα και θα αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση της προσφοράς κινήτρων και ανατροφοδότησης. Με τον τρόπο αυτό, θα αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης τους και θα προκύψουν, παράλληλα, προοπτικές επαγγελματικής ανάπτυξης τους.

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας, εστιάζουμε στον Κασσωτάκη (2003:12), σύμφωνα με τον οποίο «*ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται, συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων τω παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του*

εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα». Ο Δημητρόπουλος (1998:23), στο ίδιο πνεύμα, ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη «*συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία, διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού, εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς*». Ο Κουλαϊδής (1992:71-85), ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την αλληλεπίδραση κατά την οποία γίνεται μια συνειδητή προσπάθεια συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών σχετικά με τη γνώση και κατανόηση ή τις ικανότητες και στάσεις των μαθητών, των διδασκόντων και της αποτελεσματικότητας των υπόλοιπων στοιχείων, τα οποία συγκροτούν το αναλυτικό πρόγραμμα ή εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Δεληγιάννη (2002:28-43˙2003:29-40), αναφερόμενη στον όρο αυτό, εννοεί τη διαδικασία εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης με την οποία ολοκληρώνεται η διδασκαλία. Στους Ανδρεαδάκη κ. συν. (1993:149-165˙1995:23-24˙2005$^{\gamma}$:37) πληροφορούμαστε ότι, σύμφωνα με το Ν.2525/97, άρθρο 8, και το Ν.2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002, άρθρο 3 παρ. 6) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι: η πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία: θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες, με σκοπό:

α) να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων,

β) να διερευνηθούν οι συνθήκες ή τα εμπόδια υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων,

γ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό, επιλογή ή βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών,

δ) να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με την επιλογή προσώπων ή την ανατροφοδότηση του έργου τους,

ε) να αποτιμηθεί η συμβολή ή να καταλογιστεί το μερίδιο ευθύνης στα αποτελέσματα για καθένα από τους εμπλεκόμενους έμψυχους ή μη έμψυχους συντελεστές,

στ) να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005$^{\beta}$:19-20).

Ο Κωνσταντίνου (2004:15) παρατηρεί πως ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους

τίτλους σπουδών και βέβαια, σχεδόν αποκλειστικά στην επίδοση του μαθητή. Η εξέλιξη αυτή αποσιωπά και περιθωριοποιεί το πραγματικό και σαφώς το δεοντολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, ως διαδικασίας με συγκεκριμένους στόχους, συγκεκριμένες τεχνικές και συγκεκριμένα μέσα και μέτρα, η οποία σαφέστατα δεν αφορά μόνο στο μαθητή.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις εκτιμούμε πως συγκλίνουν στο ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα καθώς και προκαθορισμένους σκοπούς, με σκοπό τη λήψη ορθών αποφάσεων.

1.4 Αυθεντική αξιολόγηση

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από την ανασκόπηση της διεθνούς, κυρίως, βιβλιογραφίας, στη σύγχρονη εποχή του μεταμοντέρνου, η προβληματική της αξιολόγησης της παιδαγωγικής διαδικασίας αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και μελέτης, ταυτόχρονα όμως, βρίσκεται στο επίκεντρο πολιτικών πράξεων, επιλογών, προτάσεων και αντεγκλήσεων (Cumming et al., 1999:177-193˙ Harland, 2005:327-337˙ Huizen et al., 2005:267-290).

Όπως είναι γνωστό, οι διάφορες θεωρίες μάθησης αναγνωρίζουν πως η μάθηση εξαρτάται από την αλληλεπίδραση πληθώρας γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων (Resnick, 1989:32-24). Το πλαίσιο, επίσης, μέσα στο οποίο συντελείται η μαθησιακή διαδικασία έχει σημαντικές επιδράσεις τόσο στην ίδια τη μάθηση, όσο και στην επίδοση, καθώς τις νοηματοδοτεί και τις ορίζει (Wiggins, 1993:45-47˙Anderson et al., 1996:5-11). Οι πρόσφατες θεωρίες για την αξιολόγηση εμπεριέχουν την προαναφερθείσα διάσταση της μάθησης που συνδέεται με την πολυπλοκότητα της διεργασίας και απεμπολούν την αυστηρή έννοια της ακριβούς μέτρησης, η οποία κυριαρχούσε στην εκπαίδευση μέχρι πρόσφατα (Goldstein, 1989:24-28˙ Linn, 1990:422-436˙ Gipps, 1994:67-69). Σύμφωνα με το Cognition & Technology Group at Vanderbilt (1993:52-70) οι «νέες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση αναγνωρίζονται ως ένα από τα βασικά εκπαιδευτικά ζητήματα της δεκαετίας[6]». Αυτή η μετατόπιση εστίασης της αξιολόγησης έφερε στην επιφάνεια δύο σημαντικά θεωρητικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολογική διαδικασία: αφενός αναδύθηκε η έννοια της *εγκυρότητας*, η οποία σχετίζεται με την καταλληλότητα των αξιολογικών επιλογών που λειτουργούν ως δείκτες των επιθυμητών μαθησιακών εκροών και την καταλληλότητα των τρόπων ερμηνείας των αποτελεσμάτων ως δείκτες μάθησης, αφετέρου προέκυψε η ανάγκη για μάθηση και αξιολόγηση μάθησης *σημαντικής*

[6] *"New approaches to assessment have been identified as one of the major issues of the decade"* (Cognition & Technology Group at Vanderbilt (CTGV), 1993:52-70).

για τους μαθητές, δηλαδή, με νόημα για αυτούς και η οποία θα συντελείται μέσα σε ένα οικείο πλαίσιο (Messick, 1995:13-23).

Αν επιχειρούσαμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις που επηρέασαν τις εκπαιδευτικές επιλογές των τελευταίων χρόνων, θα εστιάζαμε σε τέσσερα θεμελιώδη κινήματα, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και ουσιαστικά διαγράφουν την εξέλιξη της θέσης που εμπλέκει το μαθητή στη διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης, δίνοντας του ευκαιρίες και δυνατότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών. Σύμφωνα με τις αρχές του «κοινωνικού εποικοδομητισμού», το πρώτο σημαντικό κίνημα του 20^{ου} αιώνα που επηρέασε βαθύτατα το θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και τη σχολική πρακτική, η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια, τη συνεργασία, την ενεργοποίηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, δίνοντας με τον τρόπο αυτό έμφαση στην κατανόηση, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, τη μεταγνώση, τη συνεχή ανατροφοδότηση και την μετααξιολόγηση. Το δεύτερο σημαντικό κίνημα, το οποίο αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου, είναι αυτό «της κριτικής σκέψης», στο πλαίσιο του οποίου γίνεται λόγος για διδασκαλία με στόχο την κατανόηση. Το τρίτο κίνημα είναι αυτό το οποίο κάνει λόγο για «ολιστική προσέγγιση της γνώσης» και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όπως το ΔΕΠΠΣ της χώρας μας (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ, τ.Β’303/13-03-2003˙ Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2005^{α}:1). Τα τρία προαναφερθέντα κινήματα κατέστησαν παρωχημένες και ανενεργές τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας και ανέδειξαν πλήθος αδυναμιών και σφαλμάτων που σχετίζονται με τη μάθηση, τη διδασκαλία και κατ΄επέκταση την αξιολόγηση του μαθητή. Υιοθετήθηκαν καινούργιες διδακτικές προσεγγίσεις με αποτέλεσμα να προταθούν καινοτομίες και στο ευαίσθητο θέμα της αξιολόγησης του μαθητή. Έτσι, σταδιακά, αναδύθηκε ένα τέταρτο κίνημα, αυτό της «αυθεντικής αξιολόγησης», σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση αποτελεί ανοικτή διαδικασία και συνευθύνη εκπαιδευτικού-μαθητή και βασική της προϋπόθεση θεωρείται, πλέον, η αυθεντική διδασκαλία και μάθηση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε την παραπάνω προσέγγιση υπό τους όρους “authentic assessment” και “authentic evaluation”. Όπως είναι φυσικό, το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης έγινε δεκτό με ενθουσιασμό από όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία (σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και αναλυτικών προγραμμάτων, συμβούλους…) ακριβώς επειδή εμπεριείχε όλα τα επιθυμητά χαρακτηριστικά για την εκπαιδευτική διεργασία. Οι Cumming et al., (1999:177-194) αναφέρουν εμφαντικά πως είναι πολύ δύσκολο κάποιος να πάρει θέση *κατά* του κινήματος της αυθεντικής αξιολόγησης, αφού πρόκειται εξ ορισμού «για κάτι καλό» (a good thing). Βέβαια, ο ενθουσιασμός με τον οποίο έγινε δεκτό το κίνημα της

αυθεντικότητας προκάλεσε και διαφορετικές ερμηνείες, που οδήγησαν στη συνέχεια σε παρερμηνείες και συγχύσεις.

Η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πως το επίθετο «αυθεντικός-η-ο» (authentic) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, επίσημα, σε πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης συνοδεύοντας το ουσιαστικό «επίτευγμα» (achievement) από τους Archbald & Newmann (1988:34-39). Οι ερευνητές έκαναν λόγο για «αυθεντικό επίτευγμα» (authentic achievement), υπονοώντας την προσπάθεια του μαθητή να αξιοποιήσει για τη βελτίωση του μια επιτυχία του που αναπτύσσεται σε ένα υπαρκτό, πραγματικό πλαίσιο. Σε μεταγενέστερες μελέτες τους οι παραπάνω ερευνητές (Newmann & Archbald, 1992:72-74) συνθέτουν τα χαρακτηριστικά της έννοιας της αυθεντικότητας (authenticity): **α)** παραγωγή γνώσης με προσωπική συμμετοχή, αντί της στείρας αναπαραγωγής μιας τυποποιημένης και αναμενόμενης απάντησης, **β)** έμφαση στις προγενέστερες γνώσεις και αξιοποίηση τους, γιατί διευκολύνουν, σε μεγάλο βαθμό, τη μάθηση, **γ)** βαθιά κατανόηση και όχι επιφανειακή προσέγγιση, **δ)** ενσωμάτωση της νέας γνώσης: η παραγωγή της γνώσης απαιτεί την ανάπτυξη της δεξιότητας οργάνωσης, σύνθεσης και ένταξης των πληροφοριών σε νέα πλαίσια, οικεία για αυτόν που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης και τέλος **ε)** η αξιολόγηση, στο πλαίσιο της αυθεντικότητας, έχει χρηστική αξία, καθώς ο αξιολογούμενος μπορεί να επιτύχει την προσωπική ανάπτυξή του. Επιπρόσθετα οι Newmann & Archbald (1992:72-74) επισημαίνουν πως η αυθεντικότητα ως έννοια εμπεριέχει και την καλλιέργεια υψηλών νοητικών δεξιοτήτων, αλλά εστιάζει και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων που συνδέονται με τον αληθινό κόσμο, κάτι που, αδιαμφισβήτητα, είναι χρήσιμο τόσο για αυτόν που μαθαίνει, όσο και για την κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσεται.

Ο πρώτος, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά, ο οποίος χρησιμοποίησε το επίθετο «αυθεντικός-η-ο» αναφερόμενος στη μάθηση και στην αξιολόγηση (authentic learning & authentic assessment) είναι ο Wiggins (1989:703-713), επισημαίνοντας τη διαφορά μεταξύ «αξιολόγησης ενός αυθεντικού επιτεύγματος» των Archbald & Newmann (1988:34-39) και «αυθεντικής αξιολόγησης ενός επιτεύγματος». Η αξιολόγηση ενός αυθεντικού επιτεύγματος δίνει έμφαση στη φύση του επιτεύγματος, ενώ η αυθεντική αξιολόγηση ενός επιτεύγματος εστιάζει στον τρόπο αξιολόγησης του επιτεύγματος. Σύμφωνα με τον Wiggins (1989:1-10˙1998[a]:703-713) η αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται αυθεντική, όταν εξετάζεται άμεσα η ικανότητα του μαθητή πάνω σε χρήσιμες, νοητικές, καθημερινές δράσεις. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα, μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης να γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο, όσο το δυνατό, ρεαλιστικό. Στη σκέψη του Wiggins (1989:1-10˙1998[a]:703-713) εμπεριέχεται, επίσης, και η έννοια της μεταγνώσης, καθώς ο μαθητής στοχαζόμενος επί των πρακτικών του έχει τη δυνατότητα να αυτοαξιολογείται και να εξελίσσεται. Η ταύτιση μεταξύ Archbald & Newmann

(1988:34-39) και Wiggins (1989:1-10˙1998[a]:703-713) έγκειται στην ανάδειξη του πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία ως παράγοντα σημαντικού που επηρεάζει βαθύτατα τη μάθηση. Γίνεται, για πρώτη φορά λόγος, για πλαίσιο που σχετίζεται με τον πραγματικό κόσμο και τίθεται υπό αμφισβήτηση το αυθαίρετο, μη ρεαλιστικό, αφηρημένο περιβάλλον του σχολείου. Οι θεμελιώδεις θέσεις των Archbald & Newmann (1988:34-39) και Wiggins (1989:1-10˙1990:1-10˙1998[a]:703-713) διευρύνθηκαν από πολλούς μελετητές και αναδύθηκε, σταδιακά, πλήθος διαστάσεων της έννοιας της αυθεντικότητας στη μάθηση και στην αξιολόγηση.

Ο Perrenoud (1998:32˙1999:43˙2006:14-18) υποστηρίζει πως η αυθεντική αξιολόγηση υπηρετεί τη μάθηση, καθώς επιτρέπει στο μαθητή να συμμετέχει, να λειτουργεί με κίνητρα, να αναλαμβάνει ευθύνες και να αντιλαμβάνεται πως η αξιολόγηση είναι ζωτικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διεργασίας. Επισημαίνει, επίσης, το δύσκολο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να απεμπολήσει πάγιες τακτικές και να κινηθεί διαφορετικά. Αυτή η αλλαγή ρόλου απαιτεί σε υψηλό βαθμό θεωρητικές γνώσεις στο πεδίο της αξιολόγησης, επειδή ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει σε βάθος με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιηθούν οι διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης που προτείνονται στη βιβλιογραφία. Για τον Torrance (1995:2), η αυθεντική αξιολόγηση εμπλέκει τους μαθητές σε μια διαδικασία, η οποία κατά το παρελθόν ήταν αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού και αποτυπώνει πρακτικά και ρεαλιστικά την πορεία τους προς τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Shapley & Bush (1999:111-132) η αυθεντική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα στην εκπαίδευση, καθώς μπορεί να «μετρήσει» καλύτερα αυτό το οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να κάνουν σε οποιαδήποτε στιγμή της μαθητικής τους πορείας. Η Huot (2007:30-31) τονίζει πως η προσπάθεια αποτίμησης της επίδοσης του μαθητή συνίσταται σε μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, την ικανότητα του μαθητή να εντάσσει και να χρησιμοποιεί τη γνώση και την κρίση σε ένα πλαίσιο αυθεντικό. Μια τέτοια προσπάθεια προσλαμβάνει κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Απαίτηση χρήσης γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα πλαίσιο που αντιπροσωπεύει καταστάσεις ή προβλήματα πραγματικά.
2. Έμφαση στην ανακάλυψη από το μαθητή της ακολουθούμενης πορείας προκειμένου να αντιμετωπιστεί η δεδομένη, αυθεντική κατάσταση, χωρίς να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του στο τελικό αποτέλεσμα.
3. Απαίτηση χρήσης πολύπλοκων νοητικών δεξιοτήτων.
4. Ανάκληση αποτελεσμάτων μάθησης ή δεξιοτήτων.
5. Παρατήρηση πολλών και διαφορετικών όψεων της διαδικασίας μάθησης.
6. Παροχή δυνατότητας στους μαθητές να επιλέγουν τρόπους χρήσης όσων έμαθαν.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η τοποθέτηση της Ryan (1994:3-5) αναφορικά με την αυθεντική αξιολόγηση: χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο μαθητής ατομικά, συγκρινόμενος μόνο με την προηγούμενη προσπάθειά του και σε καμιά περίπτωση με την προσπάθεια των συμμαθητών του. Ο φιλοσοφικός πυρήνας της αυθεντικής αξιολόγησης εστιάζει στο τι κάνει ο μαθητής κινούμενος μέσα σε διάφορα πλαίσια, σε διαφορετικές στιγμές της σχολικής χρονιάς, χωρίς όμως να αποκλείεται εντελώς ο εκπαιδευτικός από τη διαδικασία αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο, είναι ανά πάσα στιγμή ενήμερος για την πρόοδο των μαθητών του, αλλά επιπλέον, είναι σε θέση να στοιχειοθετεί επαρκώς τις αποφάσεις του. Ο μαθητής, μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας, άρα και αξιολόγησης, μπορεί να:

1. Χρησιμοποιεί πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και εφαρμόζει τις αποκτηθείσες γνώσεις σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας.

2. Αποφεύγει τη στείρα απομνημόνευση και την απλή συγκράτηση πληροφοριών, αφού πλέον είναι σε θέση να συσχετίζει δεδομένα και να οδηγείται σε συμπεράσματα και τεκμηριωμένη δράση.

3. Παρακολουθεί, συνδιαμορφώνει, έχει τεκμηριωμένο λόγο για τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής και αξιολογικής διαδικασίας.

4. Αποκτά δυνατότητα στοχασμού και κριτικής ανάλυσης της παιδαγωγικής διαδικασίας.

5. Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Η αυθεντική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Perrenoud (2000:45˙2006:14-18) σχετίζεται με την πραγματική μάθηση και για το μαθητή *«πραγματική μάθηση»* σημαίνει, πρωτίστως, μάθηση που *έχει σημασία* για αυτόν. Έτσι, η αυθεντική αξιολόγηση α) αντικατοπτρίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πραγματικά κατέχει και είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ο μαθητής, β) λειτουργεί ανατροφοδοτικά και παρέχει κίνητρα μάθησης, γ) δεν επικεντρώνεται απλά στο πέρασμα του μαθητή από τη μια βαθμίδα στην επόμενη, αλλά εστιάζει στην ανάπτυξη και εξέλιξη του, δ) θέτει προκλήσεις και δίνει εναύσματα και ε) καταλήγει στην παρουσίαση ενός τελικού προϊόντος.

Ο Mac Beath (2001[a]:157-166˙2001[b]:63) ορίζει το πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης επισημαίνοντας χαρακτηριστικά πως δύο είναι οι βασικοί στόχοι της αξιολογικής διαδικασίας: να καθορίζεται κάθε φορά με σαφήνεια και πληρότητα τι μαθαίνουν και πώς μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο, έχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα, αλλά και την ικανότητα να αποτιμούν οι ίδιοι την αξία της παρεχόμενης μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ως φύσει αξιολογητής κατά την εκπαιδευτική πράξη, είναι αδύνατο να διδάξει αποτελεσματικά χωρίς συνεχή ανατροφοδότηση πληροφόρησης για το πώς μαθαίνει ο μαθητής, αντιμετωπίζοντας συγχρόνως και πολλά άλλα πρακτικής υφής προβλήματα (αριθμός μαθητών, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, έλλειψη υποδειγματικής διοίκησης). Σύμφωνα με το παραπάνω σκεπτικό η διδασκαλία περιορίζεται σε

πράξη καλής πίστης, αλλά αναδύεται παράλληλα η πρόκληση να αναπτυχθούν συστήματα αξιολόγησης που θα απαλλάσσουν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό από την ευθύνη και το βάρος της αξιολόγησης της μάθησης και θα εναποθέτουν αυτή τη νευραλγική και πολυδιάστατη διαδικασία αποκλειστικά στο μαθητή και, όποτε κρίνεται απαραίτητο, και στους γονείς. Οι Broadfoot & Black (2004:7-26) θεωρώντας την αξιολόγηση απαραίτητη στην εκπαιδευτική διεργασία, επειδή ενθαρρύνει τη μάθηση, λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καταγράφει την εξέλιξη των δεξιοτήτων, τάσσονται υπέρ της αυθεντικής προσέγγισης της. Στην ίδια θέση συγκλίνουν και οι Black & Wiliam (1998[a]:139-148 & 1998[b]:7-74), οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο μαθητής πρέπει να τίθεται στο επίκεντρο, πρωτίστως, της αξιολογικής διαδικασίας και στη συνέχεια της διδακτικής, κάτι που, ίσως, τελικά είναι πιο δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να το επιτύχει. Η αυθεντική αξιολόγηση, επίσης, μπορεί να συμβάλλει στον περιορισμό των διαφορών μεταξύ μαθητών που προέρχονται από ανόμοια περιβάλλοντα (Egan & Gardner, 1992:397-407˙ Gordon & Bonilla-Bowman, 1996:32-51). Αυτό φαίνεται να επιτυγχάνεται λόγω του γεγονότος πως οι μαθητές, κινούμενοι μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, ωθούνται σε πολλές γλωσσικές ερμηνείες και προσεγγίσεις, χρησιμοποιούν υλικό οικείο για όλους και δεσμεύονται συλλογικά στην από κοινού επίλυση προβλημάτων (Gardner, 1993:23-28). Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό και το κάλεσμα του Carnegie Council on Adolescent Development (CCAD) (1990:9-10) προς όλα τα σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών να υιοθετήσουν αυθεντικές πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών και παράλληλα να:

- δημιουργούν μικρές κοινότητες μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων θα αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις σεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης κρίνονται θεμελιώδεις για την νοητική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών,
- διδάσκουν έναν κορμό μαθημάτων, η διδασκαλία των οποίων θα ωθεί τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά και να αναλαμβάνουν αρμοδιότητες και ευθύνες ως μέλη μιας πλουραλιστικής κοινωνίας,
- εξασφαλίζουν επιτυχία σε όλους τους μαθητές και να μέσα από τη συνεργατική και ευέλικτη μάθηση να περιορίζουν και να αποκλείουν διαχωρισμούς και κατατάξεις,
- δημιουργούν τις προϋποθέσεις για σύνδεση του σχολείου με το χώρο εργασίας, ευνοώντας συνεργασίες με τοπικούς οργανισμούς και κοινότητες, προκειμένου οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες και προοπτικές μετά την αποφοίτησή τους.

Η αυθεντική αξιολόγηση προϋποθέτει αυθεντική διδασκαλία και μάθηση, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους

μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό, πάνω σε ό,τι έχουν ήδη κάνει. Τα περιεχόμενα της μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός, αλλά και της ομάδας μέσα στην οποία συμμετέχει. Προωθείται, έτσι, η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα και εξασφαλίζεται η δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να τις συναξιολογεί (Σακελλαρίου, 2005:45 & 2002:13˙ Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005[α]:123). Ο Vygotsky (1997:147) υποστηρίζει πως η αυθεντική αξιολόγηση βασίζεται στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης, η οποία *«αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους»*.

Συνοψίζοντας, καταγράφουμε τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει η αυθεντική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: **α)** ανάπτυξη της αναλυτικής δεξιότητας του μαθητή, **β)** ανάπτυξη της δεξιότητας αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, **γ)** δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας, **δ)** έμφαση τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές δεξιότητες του μαθητή. Αν επιχειρούσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί η αυθεντική αξιολόγηση στην καθημερινή σχολική πρακτική, θα παραθέταμε την άποψη πολλών εκπαιδευτικών που δηλώνουν, συνοπτικά, πως οι μαθητές θα έπρεπε να μάθουν να χρησιμοποιούν τη διαλογική σκέψη (higher-order thinking skills, pensée réflexive), αντί της απομνημόνευσης (Wiggins, 1993:14 & 1998[a]:703-713˙ Stiggins, 1997:163-164˙ Mac Beath, 2001[a]:157-166).

1.4.1 Κριτήρια/Χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης

Οι Wiggins (1998[a]:703-713˙ 1998[b]:456) και Perrenoud (2000:87˙2001:25-28) προτείνουν ορισμένα κριτήρια/χαρακτηριστικά προκειμένου να αντιληφθούμε πώς από τη μάθηση μπορούμε να οδηγηθούμε στην αυθεντική αξιολόγηση:

1) Η αξιολόγηση περιλαμβάνει αποκλειστικά πραγματικές καταστάσεις, που περιέχονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (en contexte). Το παράδειγμα που παραθέτουν είναι χαρακτηριστικό: προκειμένου να αξιολογήσουμε την ορθογραφική ικανότητα ενός μαθητή, δεν πρέπει να του ζητήσουμε να «απαγγέλλει» κανόνες, αλλά να τον ωθήσουμε να γράψει σε συνθήκες που προσεγγίζουν την πραγματικότητα (σχολική αλληλογραφία, σημειώσεις, εργαστήριο λογοτεχνίας, μικρές αγγελίες, απαντήσεις ηλεκτρονικής αλληλογραφίας).

2) Η αξιολογική διαδικασία πρέπει, πρωτίστως, να έχει ως στόχο την περαιτέρω βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή.

3) Δεν υπάρχει χρονικό όριο, με την έννοια που έχει ο χρόνος στην υπάρχουσα αξιολογική διαδικασία. Παύουν να θέτονται αυθαίρετα χρονικά όρια από τους διδάσκοντες και πλέον ο χρόνος αποκτά σχετική σημασία και δεν λειτουργεί πιεστικά σε βάρος της εκτελούμενης προσπάθειας: ο μαθητής θεωρείται a priori ικανός αν φτάσει στο τέλος της προσπάθειας που του έχει ζητηθεί, πράγμα που σημαίνει πως η έννοια του χρόνου διεκπεραίωσης δεν δρα αρνητικά στην έκβαση της εργασίας.

4) Η αξιολόγηση απαιτεί συνεργασία με τους συμμαθητές και καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος. Επίσης, κατά τη διόρθωση λαμβάνονται υπόψη κυρίως μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός-διορθωτής δεν λαμβάνει υπόψη του, παρά σοβαρά λάθη, υπό την οπτική της δόμησης της γνώσης.

5) Τα κριτήρια διόρθωσης είναι προκαθορισμένα και γνωστοποιούνται στους μαθητές.

6) Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αξιολογικής διαδικασίας.

Στο ίδιο πνεύμα οι Jalbert, Dodier & Munn (2005:120) εξηγούν ποια χαρακτηριστικά πρέπει να προσλαμβάνει μια κατάσταση μάθησης και αυθεντικής αξιολόγησης:

1. Η αξιολογική διαδικασία λαμβάνει υπόψη και αξιοποιεί τα πραγματικά ενδιαφέροντα του μαθητή, καθώς και προγενέστερες γνώσεις του.

2. Ο μαθητής καλείται να επιλύσει και να ανταπεξέλθει σε πραγματικά προβλήματα που συναντώνται είτε στο σχολείο, είτε στην καθημερινή ζωή.

3. Ο μαθητής έχει το δικαίωμα να επαναλάβει την προσπάθειά του πολλές φορές πριν φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα, προκειμένου να έχει όλο το χρόνο για να παρατηρήσει την ακολουθούμενη πορεία, η οποία μετατρέπεται σε μια ευρετική πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης.

4. Ο μαθητής μπορεί να έχει πρόσβαση σε πολλές πηγές, με αποτέλεσμα να παύει ο εκπαιδευτικός και το σχολικό εγχειρίδιο να αποτελούν τους μοναδικούς φορείς γνώσεις στη σχολική τάξη.

5. Οι τελικές εργασίες του μαθητή απευθύνονται σε κάποιο κοινό (audience), το οποίο ορίζεται εκ των προτέρων (γονείς, μαθητές άλλης τάξης, συμμαθητές)

6. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλα κριτήρια για να κρίνει την αποτελεσματικότητα της πορείας και της ποιότητας της εργασίας του μαθητή, τα οποία είναι εκ των προτέρων γνωστά σε

όλους τους εμπλεκομένους στη διαδικασία (συμμαθητές, ομάδα εργασίας, στον καθένα ξεχωριστά).

Η αυθεντική αξιολόγηση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ωθεί τους μαθητές να δράσουν μέσα σε ένα αληθινό πλαίσιο-σενάριο και να έρθουν αντιμέτωποι με προβλήματα-καταστάσεις που σχετίζονται με την πραγματική ζωή (Darling-Hammond, 1997:56-58). Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό πως αυτά τα προβλήματα προς επίλυση που δίνονται στους μαθητές πρέπει να έχουν νόημα και σημασία για τους ίδιους (Henderson & Karr-Kidwell, 1998:89-90). Όταν η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο αυθεντικό και οικείο στους μαθητές, τότε αναπτύσσονται προσωπικά και παράλληλα βελτιώνουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους (Dana & Tippins, 1993:3-5). Ειδικότερα, οι μαθητές μέσω μιας αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας μπορούν να:

- εστιάζουν σε αυτό που είναι πραγματικά ουσιώδες για αυτούς,
- εμβαθύνουν και μπορούν να οδηγηθούν σταδιακά στην επίλυση πιο σύνθετων προβλημάτων,
- βρίσκουν λύσεις πραγματοποιήσιμες και όχι αφηρημένες και μη πραγματικές,
- επικεντρώνονται στην προσπάθεια να παράγουν ένα τελικό προϊόν και όχι να δώσουν μια μεμονωμένη, σωστή απάντηση,
- ενδιαφέρονται, πρωτίστως, για αυτό που ξέρουν και προωθούν την ανάπτυξή τους μέσω της προβολής της ενδυνάμωσής τους σε ένα συγκεκριμένο πεδίο,
- έχουν κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία γνωρίζουν, κατανοούν, αλλά και διαπραγματεύονται με τον εκπαιδευτικό,
- μπορούν να εξηγούν, να ερμηνεύουν και να προσεγγίζουν τα κριτήρια που και οι ίδιοι έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν,
- δεν ενδιαφέρονται για τη συγκέντρωση βαθμών ή πόντων, αλλά για την ουσία της προσπάθειας τους και για την προσωπική βελτίωσή τους (Moon et el, 2005:119-133).

Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό πως η έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση του μαθητή της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 γίνεται προσπάθεια, σε παγκόσμιο επίπεδο, εφαρμογής του πλαισίου της αυθεντικής αξιολόγησης στις παιδαγωγικές σχολές, σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Σημείο εκκίνησης αυτής της προσπάθειας είναι η πεποίθηση πως χρειάζονται διαφορετικές και πιο ισχυρές στρατηγικές αξιολόγησης, προκειμένου να εστιάσουμε με επιτυχία στην πολυπλοκότητα της γνώσης που οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν ή θα μεταφέρουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους (Rennert-Ariev, 2005:5-10). Οι Darling-Hammond et al., (1990[c]:531-555˙ 1999:202-206˙ 2000:523-545) υποστηρίζουν πως η αυθεντική αξιολόγηση αναφέρεται *και* στους εκπαιδευτικούς και χαρακτηρίζουν αυθεντική την αξιολογική διαδικασία που περιγράφει αναλυτικά και αποτιμά με αξιοπιστία την τωρινή γνώση

του εκπαιδευτικού, τις δεξιότητες του, τις διαθέσεις του αναφορικά με τη διδασκαλία και κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με βάσει κωδικοποιημένα επαγγελματικά πρότυπα-κριτήρια. Για τον Wiggins (1998[a]:703-713˙1998[b]:345), τα κριτήρια της αυθεντικότητας εντοπίζονται κυρίως στην ανάγκη να αποτυπώνεται κατά την αξιολογική διαδικασία και η διανοητική εργασία του αξιολογούμενου, αλλά, επίσης, να χαρακτηρίζεται από την ενεργητική και εθελοντική δέσμευση του. Η αξιολογική διαδικασία, όπως εφαρμόζεται και λειτουργεί στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση και κυρίως στο γυμνάσιο, δεν αποτελεί παρά ένα μέσο, ένα αποδεικτικό στοιχείο πως ο μαθητής απομνημονεύει πληροφορίες, τις οποίες εφαρμόζει τελείως μηχανικά.

1.4.2 Πλεονεκτήματα-αδυναμίες αυθεντικής αξιολόγησης

α) Πλεονεκτήματα αυθεντικής αξιολόγησης

Κατά την παραδοσιακή αξιολόγηση, όπως τη βιώνουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση και η οποία συνοδεύεται από πλήθος προβλημάτων και αδυναμιών, η έκφραση και αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή γίνεται μέσω εξετάσεων και βαθμών. Το μέχρι σήμερα καθιερωμένο σύστημα αξιολόγησης βασίζεται στη σύγκριση επιδόσεων μαθητών, κάτι που σε καμιά περίπτωση δεν διευκολύνει τη μάθηση. Η σύγχρονη παιδαγωγική τείνει προς την εξατομίκευση της διδασκαλίας, επομένως, κρίνεται αναγκαία και η απόλυτη-ατομική αξιολόγηση, όπου η σύγκριση γίνεται μεταξύ της επίδοσης του ίδιου του μαθητή και των δυνατοτήτων του (Δημητρόπουλος, 2003:25). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται μελετητές του διεθνούς εκπαιδευτικού χώρου (Darling-Hammond, 1990[b]:25-30˙Airasian, 1997:133˙Allal, 2001:407-422˙ Perrenoud, 2006:14-18), οι οποίοι κάνουν λόγο για εξατομικευμένη αξιολόγηση, που θα αναφέρεται στο μαθητή ως «όλον», στο οποίο η επίδοση δεν αποτελεί παρά μόνο μια διάσταση. Ο Chapman (1993:224) υποστηρίζει πως η αυθεντική αξιολόγηση συμβάλλει στη θετική εξέλιξη μαθητή και εκπαιδευτικού. Επισημαίνει πως η αυθεντική αξιολόγηση εστιάζει στις εγκεφαλικές λειτουργίες του αξιολογούμενου και μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση, επειδή εμπεριέχει τέσσερα πολύτιμα στοιχεία: α) *εμπιστοσύνη-αίσθημα πως ανήκει κανείς σε μια ομάδα:* η δημιουργία οικείου περιβάλλοντος και ευνοϊκού κλίματος στην τάξη ενθαρρύνουν τη μάθηση. Ο μαθητής δεν φοβάται την αποτυχία, αφού πάντα έχει τη δυνατότητα της δεύτερης ευκαιρίας, β) *περιεχόμενο διδασκαλίας με νόημα για τον αξιολογούμενο:* οι δραστηριότητες που θα οδηγήσουν στην αξιολόγηση επιλέγονται με βάση την παρώθηση που θα επιφέρουν στη μάθηση και όχι με βάση το βαθμό ευκολίας τους, γ) *έξυπνες επιλογές*: ο μαθητής έχει πλέον λόγο και άποψη στην αξιολογική διαδικασία και αυτό λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Δεν είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές να δείχνουν τις γνώσεις τους με τον ίδιο τρόπο, δ) *κατάλληλα όρια:* ο μαθητής χρειάζεται χρόνο για

να εξοικειωθεί με τη διαδικασία αξιολόγησης, ιδιαίτερα αν είναι συνηθισμένος σε κάτι διαφορετικό. Μια αξιολόγηση περιορισμένη στο χρόνο, δεν είναι αξιόπιστη, παρά μόνο αν ο χρόνος έχει τεθεί ως βασική παράμετρος της μάθησης. Η αυθεντική αξιολόγηση θεωρείται επιτυχημένη, όταν ο μαθητής γνωρίζει τις *προσδοκίες* του δασκάλου, κάτι που συνεπάγεται πως ο δάσκαλος οφείλει να κοινοποιεί στους μαθητές τις προσδοκίες του, πριν την έναρξη του μαθήματος (Perrenoud, 2006:14-18**)**.

β) Αδυναμίες αυθεντικής αξιολόγησης

Πολλοί θεωρητικοί της αξιολόγησης υποστηρίζουν πως παρά τα πολλά πλεονεκτήματα, η αυθεντική αξιολόγηση δεν μπορεί σε όλες τις περιπτώσεις να αντικαταστήσει την παραδοσιακή γραπτή εξέταση. Ο Messick (1995:5-8) παρατηρεί πως υπάρχει μια απόκλιση ανάμεσα στον απαιτούμενο χρόνο υλοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης και την απαίτηση να αξιολογηθεί επαρκώς όλη η προβλεπόμενη ύλη. Η αυθεντική δοκιμασία και «εξέταση» απαιτούν πολύ χρόνο και αξιολογούν ελάχιστα πράγματα. Άποψη που συμμερίζεται και ο Green (1995:54-57) τονίζοντας πως αν η διεύθυνση του σχολείου επιβάλλει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της αυθεντικής αξιολόγησης από τη μια σχολική χρονιά στην άλλη, πρέπει να διασφαλιστεί, αρχικά, η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων. Αλλαγές στη δομή των tests δημιουργούν δυσκολίες στη σύγκριση των τελικών αποτελεσμάτων, αλλά και επαναλήψεις των ίδιων πρακτικών οδηγούν σε φαινόμενα δολίευσης της διαδικασίας. Αναφορικά με τη δομή και κατασκευή των tests ή των δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν κατά την αυθεντική αξιολόγηση, ο Flores (1997:34) υπογραμμίζει κάποια προβλήματα που ανακύπτουν: η δόμηση τους απαιτεί χρόνο, η χρήση υλικού που πιθανόν θα καταστραφεί κατά τη διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης αναδύει το πρόβλημα του κόστους, η χρήση φτηνού υλικού και κατώτερης ποιότητας μπορεί να αποβεί σε βάρος της διαδικασίας, τέλος, τονίζει το πρόβλημα της αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών-εκπαιδευτικών. Προτείνει συνεχή κατάρτιση των αξιολογητών, προκειμένου η αξιολόγησή τους να βασίζεται σε συγκεκριμένα σαφή κριτήρια, αποδεκτά από όλους.

1.5 Τεχνικές αυθεντικής αξιολόγησης

Ο όρος τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή και διαπίστωσης της επίδοσης του, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2003:98), αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μια μέθοδος εφαρμόζεται στην πράξη της αξιολόγησης. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως μια συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης μπορεί να υπηρετείται από πολλές τεχνικές.

Στο πλαίσιο της κοινωνικής μάθησης, της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή και της ολικής αξιολόγησης έχουν προκύψει, ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, απόρροια του κινήματος της αυθεντικής αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση, η αλληλοαξιολόγηση, η αξιολόγηση βάσει ατομικού φακέλου του μαθητή (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, η κοινωνιομετρική τεχνική, οι εργασίες σε ομάδες, οι κατ΄οίκον εργασίες, τεχνικές, οι οποίες, σαφώς, διαφοροποιούνται από τις υπάρχουσες (υποχρεωτική γραπτή και προφορική εξέταση, σταθμισμένα και αστάθμητα tests…) και που αποσκοπούν στην ποιοτική και πραγματική αποτίμηση της αξίας του εκπαιδευομένου, απαλλαγμένη από στοιχεία αυθαίρετης και υποκειμενικής κρίσης. Κεντρικά σημεία της τάσης αυτής αποτελούν η πολλαπλότητα των κριτηρίων, οι συνδυαστικές τεχνικές, η πολλαπλότητα των μέσων και των υλικών αξιολόγησης του μαθητή, η διαχρονικότητα-εξελικτικότητα και η συνέχεια των διαδικασιών (Δημητρόπουλος, 2003:93˙ Ανδρεαδάκης, 2005:45).

Μέσα από τη φιλοσοφία της αυθεντικής αξιολόγησης διαφοροποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι της αξιολόγησης του μαθητή, διαδικασίας επιβεβλημένης και αυτονόητης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η αξιολόγηση παύει να νομιμοποιεί τον επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου, δεν στοχεύει στην ταξινόμηση των μαθητών σε μια υποθετική κλίμακα που αυθαίρετα κατασκευάζεται, αλλά τους εμπλέκει στη διαδικασία, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα τη δημιουργική και κριτική σκέψη τους. Δεν πρόκειται πλέον για μια τυπική αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στο τέλος μιας μακράς διαδικασίας, κατά την οποία, ο εκπαιδευτικός κινεί τα νήματα διαδραματίζοντας πρωτεύοντα ρόλο, αλλά για μια συνεχή αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή που σχετίζεται τόσο με την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευομένου, όσο και με την επαγγελματική ανάπτυξη του διδάσκοντος. Ο ίδιος ο μαθητής διαπιστώνει αν υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στην «κατακτημένη» γνώση και στην «απαιτούμενη», στηριζόμενος τόσο στη δική του κρίση, όσο και στην κρίση των συμμαθητών του, αλλά και του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει ρόλο συντονιστή. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στο μαθητή να δει τον εαυτό του σε σχέση με το αντικείμενο μάθησης, αλλά και να αυτοτοποθετηθεί στο κοινωνικό σύνολο της τάξης. Έτσι, αποκτά εσωτερικά κίνητρα μάθησης, που τον ωθούν στην εκούσια κατάκτηση της γνώσης, που είναι και το ζητούμενο. Επιτρέπει, επίσης, στον εκπαιδευτικό να αυτοαξιολογηθεί, να αναρωτηθεί για την ακολουθούμενη πορεία κατάκτησης της γνώσης σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που είχε αρχικά θέσει και να επαναπροσδιορίζει συνεχώς το ρόλο του μέσα στην τάξη (Stufflebeam et al., 1990:32˙ Darling-Hammond, 1994:45˙ Wiggins, 1998[b]: 345).

1.5.1 Αξιολόγηση μαθητή-Αυτοαξιολόγηση

Ο Κασσωτάκης στην Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία εκτίμησης από το ίδιο το άτομο των αποτελεσμάτων των προσπαθειών του με σκοπό τη βελτίωση ή την τροποποίηση τους, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2002:23), η αυτοαξιολόγηση είναι μια παρεμβατική τεχνική που το ίδιο το άτομο χρησιμοποιώντας την μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Ο Δημητρόπουλος (2003:120) συμφωνεί με τους παραπάνω ορισμούς, δίνοντας το χαρακτηριστικό παράδειγμα της βαθμολόγησης του γραπτού ενός μαθητή από τον ίδιο.

Σύμφωνα με τους Ανδρεαδάκη κ. συν. (1991:113-114˙1997:34˙2005$^{\gamma}$:38), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγική διαδικασία ανάπτυξης της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία αυτή, αντλεί χρήσιμα στοιχεία για τους μαθητές και για την αυτοαντίληψη τους. Όταν τα φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης συνδυάζονται με αντίστοιχα φύλλα ποιοτικής αυτοαξιολόγησης, τότε η αξιολογική διαδικασία γίνεται πιο εποικοδομητική και αποδίδει περισσότερο.

Η αλληλοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου ο μαθητής αξιολογείται από τους συμμαθητές του. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο πρακτικές έγκειται σε αυτό που είναι σε θέση να γνωρίζει ο μαθητής: στην αυτοαξιολόγηση γνωρίζει για να δράσει, ενώ στην ετεροαξιολόγηση γνωρίζει για να κρίνει. Ο Ματσαγγούρας (1996:56 & 2000:67) υποστηρίζει πως η κοινωνική μάθηση προϋποθέτει συνεργατική διδασκαλία. Όταν η δασκαλοκεντρική διδασκαλία κρίνεται ανεπαρκής αναζητούνται λύσεις προς την κατεύθυνση της μαθητοκεντρικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η αυτοαξιολόγηση, όσο και η ετεροαξιολόγηση μπορούν να συμβάλλουν στο να οδηγηθεί ο μαθητής στο ζητούμενο, δηλαδή την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του. Πρόσφατες έρευνες (Rolheiser & Ross, 2002:81-95˙ Perrenoud, 2006:14-18) δείχνουν πως η αυτοαξιολόγηση τοποθετείται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων του μαθητή, κυρίως, επειδή: **α)** με την αυτοαξιολόγηση αναπτύσσονται κίνητρα μάθησης, ο μαθητής μαθαίνει να αναλαμβάνει ευθύνες και να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, **β)** με την αυτοαξιολόγηση παρατηρείται σταδιακή αλλαγή σε επίπεδο στάσεων και όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι μαθητές μεγαλώνοντας έχουν συχνά την τάση να γίνονται κυνικοί και δύσπιστοι ως προς την αξιολόγηση, αλλά όταν συμμετέχουν και οι ίδιοι, ενεργά, στη διαδικασία και όταν η άποψή τους «μετράει» στην τελική βαθμολογία, τότε υποστηρίζουν πως η κρίση ήταν αντικειμενική, **γ)** η αυτοαξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να κρίνει την απόδοσή του, αλλά και στον εκπαιδευτικό να εξασφαλίσει σημαντικές πληροφορίες για την προσπάθεια των μαθητών, την εκπλήρωση των στόχων, τη συνεισφορά τους στην επιτυχία και

στην αποτυχία, το βαθμό εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους, πληροφορίες που, υπό άλλες συνθήκες, είναι πολύ δύσκολο να αποκτηθούν.

Με την εφαρμογή των δύο παραπάνω ήπιων μορφών αξιολόγησης εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική πράξη, δίνονται σαφείς πληροφορίες για τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, ενισχύονται θετικά οι εκπαιδευόμενοι και υπάρχει διαφάνεια κατά την αξιολογική διαδικασία. Βέβαια, απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά αυτές οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή είναι το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η εχεμύθεια (Ryan, 1994:35).

Είναι σημαντικό να παραθέσουμε στο σημείο αυτό την άποψη του Ross (2006:1-10), η οποία στηρίζεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στο πλαίσιο της διδασκαλίας και που αναδεικνύει μια διαφορετική όψη της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, ως τεχνική στην καθημερινή διδακτική πράξη: Αν και ένα πολύ υψηλό ποσοστό (76%) εκπαιδευτικών δηλώνει πως χρησιμοποιεί την αυτοαξιολόγηση ως τεχνική αξιολόγησης, εντούτοις, εκφράζει αμφιβολίες σχετικά με την αξία και την ορθότητα της. Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με μαρτυρίες ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, υπάρχουν «καλοί μαθητές», οι οποίοι, συνήθως, υποεκτιμούν την προσπάθειά τους και «αδύναμοι μαθητές», οι οποίοι υπερεκτιμούν τις δυνατότητες τους. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας του Καναδού μελετητή, κλήθηκαν να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη: Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν πέντε βασικοί λόγοι: **α)** η εμπλοκή των μαθητών στην από κοινού εκπόνηση των κριτηρίων αξιολόγησης αυξάνει τη δέσμευση τους στη μάθηση, **β)** διατηρείται το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών, **γ)** παρέχονται πληροφορίες για την πορεία του μαθητή, που διαφορετικά θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να συγκεντρωθούν, **δ)** η τεχνική αυτή είναι πιο αποτελεσματική από άλλες που έχουν δοκιμαστεί και **ε)** οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα, όταν ξέρουν πως μοιράζονται την ευθύνη της αξιολόγησης τους με τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, κινούμενοι, όμως στο ίδιο πλαίσιο που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές απάντησαν πως προτιμούν την αυτοαξιολόγηση επειδή **α)** γνωρίζοντας εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης τους, έχουν καλύτερα αποτελέσματα, **β)** η αξιολόγηση είναι δικαιότερη επειδή αποτιμάται και ο συναισθηματικός τομέας (π.χ. η καταβαλλόμενη προσπάθεια), **γ)** έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται με τον εκπαιδευτικό προσδοκίες και κοινούς στόχους, **δ)** αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους (Ross, 2006:1-10).

Και οι δύο αυτές πρακτικές δεν χρησιμοποιούνται ευρέως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν τέθηκαν ποτέ ως εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης στο αξιολογικό σύστημά

μας. Όταν χρησιμοποιούνται έχουν περισσότερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και λιγότερο εξεταστικό. Όπως είναι φανερό, σε κρίσιμες εξετάσεις ή σε εξετάσεις επιλογής είναι αδύνατο να εφαρμοστούν. Αυτό θεωρείται και το κυριότερο μειονέκτημα των παραπάνω πρακτικών (Δημητρόπουλος, 2003:120). Πολλοί υποστηρίζουν πως οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τις διαδικασίες αυτές, εκλαμβάνοντας αυτή την έλλειψη υπευθυνότητας ως μειονέκτημα της διαδικασίας, αλλά έρευνα του Τσαγκαράκη (1984:47-57) έδειξε πως με κατάλληλη εκπαίδευση οι μαθητές έχουν την τάση να βαθμολογούν υπεύθυνα και με αυστηρότητα τόσο τον εαυτό τους, όσο και τους συμμαθητές τους. Έρευνα του Τσίνα (2006:234) έδειξε ότι οι δάσκαλοι αν και δηλώνουν πως έχουν χρησιμοποιήσει τις παραπάνω τεχνικές, αυτό το κάνουν, κατά κύριο λόγο, στο τέλος του τριμήνου, αφού έχουν ήδη διαμορφώσει την τελική τους κρίση. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη (1995:417-444) και Δημητρόπουλο (1998:78), η στροφή προς ήπιες μορφές αξιολόγησης θα έπρεπε να υποστηριχθεί και να τύχει εφαρμογής στο ελληνικό αξιολογικό σύστημα, αφού παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα να αναπτύσσει την αυτογνωσία και την υπευθυνότητα του, διαδραματίζοντας καθοριστικά πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας οι δυο διαδικασίες εμφανίζονται συρρικνωμένες έως ανύπαρκτες. Ο Ματσαγγούρας (1985:77-86˙1995:56˙2004:7-26) υποστηρίζει πως η κοινωνική μάθηση προϋποθέτει συνεργατική διδασκαλία. Όταν η δασκαλοκεντρική διδασκαλία κρίνεται ανεπαρκής αναζητούνται λύσεις προς την κατεύθυνση της μαθητοκεντρικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η αυτοαξιολόγηση, όσο και η ετεροαξιολόγηση μπορούν να συμβάλλουν στο να οδηγηθεί ο μαθητής στο ζητούμενο, δηλαδή την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του. Συνοψίζοντας αναφορικά με την τεχνική της αυτοαξιολόγησης, κρίνουμε σκόπιμο να εμείνουμε στα παρακάτω σημεία: α) η αυτοξιολόγηση απαιτεί τη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης, κάτι που βεβαιώνεται από κάποιο τελικό προϊόν που είναι προσωπικό του δημιούργημα, β) οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν προφορικά ή γραπτά σε ερωτήσεις, όπως ποιο θεωρούν δυσκολότερο σημείο του μαθήματος, ποιο προτείνουν ως επόμενο βήμα, τι τελικά αποκόμισαν από τη συγκεκριμένη ενότητα.

1.5.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού-αυτοαξιολόγηση

Είναι γεγονός ότι στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, εκείνο που παραμένει ως σταθερό σημείο αναφοράς σε κάθε σχετική συζήτηση είναι η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός είναι το τελικό κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου. Στο πρόσωπό του εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, σ’ αυτόν προσβλέπει η πολιτεία και η

ευρύτερη κοινωνία, για να ανταπεξέλθει επιτυχώς το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Εντούτοις, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, βρίσκονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους και τους προκαλούν αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους (Darling-Hammond, 1990[a]:17-32˙ Δούκας, 2001[α]:172-183˙ Δούκας, 2001[β]:172-185˙ Χατζηπαναγιώτου, 2003:78).

Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής εξέλιξης θεωρούν κυρίως στόχους της την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1998:146): Η επαγγελματική ανάπτυξη[7] του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τους μαθητές και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής. Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992:35), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παρόμοιος είναι ο ορισμός που δίνει ο Griffin (1983, όπ. αναφ. στο Hargreaves, 1997:12-19), ο οποίος συνδέει την προσδοκία επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η Grossman (1994, όπ. αναφ. στο Hargreaves, 1995:34) δίνει έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Παρά τις όποιες διαφορές, όμως, στην καρδιά των διαθέσιμων ορισμών βρίσκεται η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του «*να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του*» (Μαυρογιώργος, 1999[α]:142-143˙ Mac Beath, 2001[a]:157-166˙ Παπαναούμ, 2003:53).

Όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε νοείται χωρίς τη συστηματική και συνειδητή σύνδεση των επιμέρους δραστηριοτήτων της ζωής και της ευρύτερης κοινωνικής

[7] Διεξοδική προσέγγιση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» εκπαιδευτικού επιχειρείται στο 5ο κεφάλαιο της διατριβής.

τους δράσης με την ίδια την εργασία που προσφέρουν στο σχολείο. Έτσι, δείκτες όπως η άτυπη «μάθηση» στο επάγγελμα, η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και η υποδοχή των νεοδιόριστων στο σχολείο, αποτελούν βαρόμετρο για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές συνδέονται στο πλαίσιο της συνολικής κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993^{α}˙ 23˙Mac Beath, 2001^{a}:157-166˙ Μαυρογιώργος, 2001:24). Η αξιολόγησή τους καταδεικνύει αύξουσα τάση καταμερισμού του διδακτικού έργου, αύξηση φόρτου εργασίας, υποβιβασμό των δεξιοτήτων, έτσι ώστε κάθε αναφορά για επαγγελματισμό να αποκτά χαρακτηριστικά ιδεολογήματος και αυτός να είναι μια συγκεκριμένη μορφή άσκησης ελέγχου στην καθημερινή στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Αρκετοί ερευνητές (Darling-Hammond, 1990^{a}:17-32˙ Scriven, 1990:54˙ Darling-Hammond, 1994:34˙ Ellet et al., 2002:63-74˙ Παρασκευόπουλος, 2004:23) συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (professional development) συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ενώ παράλληλα διευκολύνεται ο αναστοχασμός και γενικότερα η αξιοποίηση νέων γνώσεων στο χώρο εργασίας τους. Η αξιολόγηση που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οφείλει να έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και όχι γραφειοκρατικό-διαχειριστικό. Πρέπει να είναι υποστηρικτική διαδικασία και να στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και της απόδοσης του έργου των εκπαιδευτικών, γεγονός που ενδεχομένως θα συμβάλλει σημαντικά και στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων από την πλευρά των μαθητών (Μαυρογιώργος, 1999^{α}:142-143˙ Ματσαγγούρας, 2004:7-26).

Η θετική αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου τους, είναι δυνατόν να επιτευχθεί κάτω από ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Η σημαντικότερη ίσως προϋπόθεση που φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους είναι η προσωπική συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ακόμη, η ενεργοποίηση και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θεμελιώδη ζητήματα που αφορούν τους άξονες της αξιολογικής διαδικασίας, όπως: η συνδιαμόρφωση των σκοπών και των στόχων, των φορέων, των κριτηρίων και των μεθόδων/τεχνικών που θα αξιοποιηθούν για τη συλλογή των αξιολογικών δεδομένων. Πιο αναλυτικά, *στις περιπτώσεις όπου η στοχοθεσία επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ συγχρόνως συνεκτιμώνται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, τότε παρατηρείται αύξηση του βαθμού αποδοχής.* Στις περιπτώσεις

όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στον προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι το γεγονός αυτό συνεισφέρει στην κατανόησή τους και παράλληλα στην αναγνώρισή τους ως σημαντικά σε προσωπικό επίπεδο, με συνέπεια τη διασφάλιση σε μεγάλο βαθμό της αποδοχής των αποτελεσμάτων και των προτεινόμενων βελτιωτικών παρεμβάσεων. Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε το γεγονός πως η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στο ευαίσθητο θέμα της αξιολόγησής τους φαίνεται να επιτυγχάνεται, όταν εμπλέκονται οι ίδιοι στη συλλογή των δεδομένων. Ως καλύτεροι γνώστες της κατάστασης που επικρατεί στο χώρο εργασίας τους και όντας σε μια συνειδητή πορεία συνεχούς ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εκφράσουν τεκμηριωμένες απόψεις αναφορικά με την αξιολόγησή τους, που μπορούν να γίνουν αποδεκτές, επειδή προέρχονται από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διεργασίας (Peterson, 1990:156˙ McLaughlin, 1990:403-415). Ουσιαστικά, λοιπόν, αυτό που διασφαλίζεται διαμέσου της εμπλοκής των εκπαιδευτικών είναι η αξιοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας τους, η οποία αποτελεί σημαντική διάσταση στην αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης (Duke and Stiggins, 1990˙ Iwanicki, 1990˙ McLaughlin, 1990, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 1995:56). Αξίζει να αναφέρουμε και την άποψη του Scriven (1994:2˙ 1999[b]:12), σύμφωνα με την οποία θα μπορούσε και ο ίδιος ο μαθητής να εμπλακεί στην προσπάθεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Επισημαίνει, χαρακτηριστικά, πως οι αξιολογικές κρίσεις των μαθητών θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός, καθώς οι μαθητές μπορούν να παρατηρούν πραγματικά γεγονότα (τη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη, τον ενθουσιασμό του στη διδασκαλία, τον τρόπο με τον οποίο θέτει ερωτήματα ή δίνει εναύσματα για διάλογο). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θα αναδείξουμε το μείζονα ρόλο της *αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού* σε σχέση τόσο με την αξιολόγηση και περαιτέρω *προσωπική ανάπτυξη του μαθητή*, όσο και σε σχέση με τη δική του *επαγγελματική βελτίωση*.

1.5.3 Αξιολόγηση βάσει φακέλου (μαθητή & εκπαιδευτικού)[8]

Η μέθοδος της αξιολόγησης βάσει φακέλου θεωρείται ως η βασικότερη μέθοδος υλοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο ίδιος ο μαθητής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, συλλέγει με κριτικό τρόπο ενδεικτικά δείγματα της δουλειάς του σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, τα αναλύει ο ίδιος και τα παρουσιάζει για αξιολόγηση και γενικότερη συζήτηση στην τάξη. Ο ατομικός φάκελος του μαθητή είναι ένας προσωπικός φάκελος που τον τηρεί και τον ενημερώνει ο ίδιος ο μαθητής (Ανδρεαδάκης, 2005:32). Παράλληλα, ο

[8] Εκτενέστερη προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης βάσει φακέλου (μαθητή & εκπαιδευτικού) επιχειρείται στα επόμενα κεφάλαια (κεφάλαιο 2ο & κεφάλαιο 3ο).

εκπαιδευτικός μπορεί να διατηρεί τον προσωπικό φάκελό του, προκειμένου να αποτυπώνει τις φάσεις της διδασκαλίας του, να εντοπίζει σημεία που χρήζουν βελτίωσης και γενικά να οδηγείται μέσω αυτού σταδιακά στην επαγγελματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση.

Ο φάκελος υλικού αποτελεί βασική τεχνική αυτοαξιολόγησης μαθητή και εκπαιδευτικού. Μέσα σε αυτόν τοποθετούνται όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που αντανακλούν την προσπάθεια που καταβάλλεται και από τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές, (τις εργασίες που πραγματοποίησε ο μαθητής, τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε, καταλόγους με βιβλία που έχει διαβάσει, σημειώσεις του, ζωγραφιές, φωτογραφίες (Δημητρόπουλος, 2003:118), αλλά και πλάνα διδασκαλίας, παιδαγωγικά σενάρια, φύλλα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Θεωρείται πως η επιμελής τήρηση του φακέλου μπορεί να αποδειχθεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του μαθητή, με τη βοήθεια του οποίου διαπιστώνεται η πρόοδος του, αλλά και του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να διαπιστώνει μέσα από την πρόοδο των μαθητών τη δική του βελτίωση και ενδυνάμωση. Ο μαθητής μέσα από συζήτηση με το δάσκαλο του είναι σε θέση να εντοπίζει τα κενά και τις αδυναμίες του, αλλά και να ανακαλύπτει τη χαρά της μάθησης μέσα από τις επιτυχίες του. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό της ενεργούς συμμετοχής εκπαιδευτικού-μαθητή και της αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα τους, η αξιολόγηση ξεφεύγει από τα παραδοσιακά στεγανά της εξέτασης και μετατρέπεται σε μια ευχάριστη, συνεργατική και αμφίδρομη διαδικασία.

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου είναι πολλά: αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει, κεντρίζεται το ενδιαφέρον για διερεύνηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ασκείται στην εξεύρεση λύσεων. Επίσης, ο μαθητής έχει επίγνωση της μαθησιακής του πορείας και αποκτά εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Τσίνας, 2006:123). Η Ryan (1994:6) ταξινομεί τα στάδια εφαρμογής της αξιολόγησης με φακέλους με τον ακόλουθο τρόπο: **α)** καθορισμός σκοπών που θα εκπληρώσει ο φάκελος, **β)** καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων, με συμμετοχή του μαθητή, **γ)** συλλογή υλικού του φακέλου και τέλος **δ)** αξιολόγηση του φακέλου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου πρέπει να κοινοποιούνται και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης, τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους γονείς τους.

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου δεν αποτελεί συστηματικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή, αλλά ούτε και του εκπαιδευτικού τουλάχιστον, στην ελληνική πραγματικότητα. Η υιοθέτηση αυτής της εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης σπανίζει και πολλές φορές αντιμετωπίζεται αρνητικά ή με καχυποψία, κυρίως από εκπαιδευτικούς με πολυετή υπηρεσία, επειδή κρίνουν πως έτσι απομυθοποιούνται και χάνουν το κύρος που τους προσδίδει η απονομή βαθμών. *Σε κεφάλαιο που ακολουθεί θα αναλυθούν διεξοδικά έννοιες που σχετίζονται με το φάκελο υλικού (μαθητή & εκπαιδευτικού).*

1.5.4 Αξιολόγηση βασισμένη στην παρατήρηση

Ως ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης, η παρατήρηση αποδίδει, με την προϋπόθεση να γίνεται από εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί ανάλογα. Πρόκειται για τη συστηματική παρατήρηση του συνόλου της συμπεριφοράς του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος και γενικά της παραμονής του στο χώρο του σχολείου. Ο μαθητής παρακολουθείται στο φυσικό του περιβάλλον για σχετικά μεγάλα χρονικά διαστήματα, όποτε διαπιστώνονται η φυσική συμπεριφορά του και οι πραγματικές αντιδράσεις του. Στον ελληνικό σχολικό μηχανισμό, αυτός ο τρόπος αξιολόγησης δεν έχει τύχει ευρείας χρήσης και αποδοχής για λόγους πολύ συγκεκριμένους: η παραδοσιακή νοοτροπία για την αξιολόγηση που επικεντρώνεται γύρω από την εξέταση της επίδοσης, δρα ανασταλτικά στην επίσημη υιοθέτηση οποιουδήποτε άλλου τρόπου αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, καθώς το σχολείο περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων δεν θεωρείται αναγκαίο και υποχρεωτικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός σε βάθος το σύνολο της προσωπικότητας του μαθητή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν ποτέ πάνω σε μεθόδους μελέτης της προσωπικότητας του μαθητή, κάτι που όπως έχει αναφερθεί, τίθεται σε δεύτερη μοίρα, αφού προέχει ο αμιγώς γνωστικός τομέας.

Ως κυριότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης θεωρούνται τα εξής: α) μέσα από τη συστηματική παρατήρηση βελτιώνεται το επίπεδο πληροφοριών που συγκεντρώνονται για το μαθητή, έτσι η αξιολόγηση του είναι σφαιρική και πιο ουσιαστική, β) υλοποιούνται με ρεαλιστικό τρόπο οι επιδιώξεις που σχετίζονται με τη γνώση του μαθητή, γ) όταν η παρατήρηση διενεργείται σωστά η συμπεριφορά που παρατηρείται είναι φυσική και αντιπροσωπευτική της τυπικής συμπεριφοράς του μαθητή, δ) όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός του μαθητή κάνει την παρατήρηση έχει διάρκεια και έχει πολλές πιθανότητες να έχει επιτυχία.

Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της είναι τα εξής: α) υπάρχει πολύ έντονο το στοιχείο του υποκειμενισμού, αφού ο αξιολογητής είναι ο δάσκαλος του μαθητή και αυτονόητα επηρεάζεται αισθητά από την καθημερινή επαφή που μαζί του, β) ο μαθητής συνδιαμορφώνει την κρίση του αξιολογητή, αλλά η συμπεριφορά του δεν είναι σε όλες τις συνθήκες η ίδια, κάτι που μεταφράζεται σε πιθανή μη αντιπροσωπευτική συμπεριφορά κατά το χρονικό διάστημα της παρατήρησης, γ) υπάρχει ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της συστηματικής παρατήρησης, δ) η παρατήρηση απαιτεί εφαρμογή σε βάθος χρόνου για να έχει ορατά αποτελέσματα, πράγμα που σημαίνει πως μεμονωμένες παρατηρήσεις δεν αρκούν για εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, ε) με την παρατήρηση εντοπίζονται μόνο μερικές αντιδράσεις του μαθητή, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπιστούν όλες οι πτυχές του χαρακτήρα ή της συμπεριφοράς του, στ) η χρήση της συστηματικής παρατήρησης ως μέσου αξιολόγησης του μαθητή ενέχει πάντα το σφάλμα ερμηνείας, κάτι που σημαίνει πως ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να

παρερμηνευτούν οι παρατηρήσεις του αξιολογητή (Ryan, 1994:34˙ Κανάκης, 1993:255-266˙ Δημητρόπουλος, 2003:115).

Ο Ανδρεαδάκης (2005:35) χαρακτηριστικά επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σημειώνουν σε σχετικό φύλλο παρατήρησης, το οποίο καλείται φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης και σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνοπτικές παρατηρήσεις για κάθε μαθητή με βάση την πρόοδο που σημείωσε κατά το αντίστοιχο χρονικό διάστημα. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τα φύλλα στις δικές του ανάγκες (να προσθέσει, για παράδειγμα, παρατηρήσεις για τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, τις ιδιαίτερες κλίσεις του, τις σημαντικότερες αδυναμίες του…). Ενώ παράλληλα μπορεί να εξειδικεύσει τα φύλλα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των διαφόρων μαθημάτων που διδάσκει.

Βέβαια, είναι αυτονόητο πως χρειάζεται ιδιαίτερη διακριτικότητα και προσοχή κατά την παρατήρηση για να μην δοθεί στους μαθητές η εντύπωση πως παρακολουθούνται, κάτι που σίγουρα θα επηρεάσει αρνητικά τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς-αξιολογητές.

1.5.5 Περιγραφική αξιολόγηση

Από την μέχρι τώρα ανάλυση διαπιστώθηκε πως η χρήση ποσοτικών μεγεθών για την αποτύπωση μιας τόσο πολύπλοκης και δυναμικής έννοιας, όπως η μαθητική επίδοση, αποτελεί ένα διαρκές πρόβλημα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι βαθμοί αμφισβητούνται, αδυνατούν να εκτιμήσουν και να αποδώσουν με απόλυτη ακρίβεια νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες του ατόμου, προκύπτουν με βάση ασαφή και επισφαλή κριτήρια. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται η άποψη πως η αντικατάσταση των αριθμητικών βαθμών από την περιγραφική αξιολόγηση θα έδινε μια ποιοτική διάσταση στο χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας και θα αναδεικνυόταν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Αυτό θα ήταν εφικτό, επειδή με την υιοθέτηση της περιγραφικής αξιολόγησης, ως μέσου αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας στο σχολείο, εκφράζονται οι επιδόσεις του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα.

Με την περιγραφική αξιολόγηση, μαθητές και γονείς κατανοούν καλύτερα τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά επίσης και σημαντικές εκφάνσεις της συνολικής σχολικής δραστηριότητας του, της συμμετοχής και της συνεργασίας. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να επισημάνουμε πως η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά περιλαμβάνει την εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί ο μαθητής, καθώς και τις επιδόσεις του στον

κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα. Οι ποιοτικές διαστάσεις της επίδοσης, όπως η ικανότητα επαφών και συνεργασίας του μαθητή, η ετοιμότητα για επίδοση, η ικανότητα κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα και η υπευθυνότητα είναι δύσκολο να γίνουν άμεσα αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό και για το λόγο αυτό πρέπει να γίνει συστηματική παρατήρηση, διαπίστωση, αξιολόγηση και τελικά ενίσχυση των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών. Ο εκπαιδευτικός, χωρίς να υπεισέρχεται αδιάκριτα σε προσωπικά στοιχεία του μαθητή και αποφεύγοντας ακραίους χαρακτηρισμούς είτε θετικού είτε αρνητικού περιεχομένου, εντοπίζει τις διδακτικές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών, ενώ παράλληλα ελέγχει την αποτελεσματικότητα της δικής του διδασκαλίας. Για τη διάγνωση και την αξιολόγηση των παραπάνω διαστάσεων της επίδοσης, ο εκπαιδευτικός στηρίζεται σε μια ποικιλία τεχνικών, μεθόδων και διαγνωστικών εργαλείων, που εξασφαλίζουν την αποφυγή των παραδοσιακών και στερεότυπων τρόπων εξέτασης (Κανάκης 1988:273-281˙ Κωνσταντίνου, 1995:222-241˙ Χανιωτάκης, 1998:143˙ Κωνσταντίνου, 2004:125).

Ένα άλλο θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχηση ενός ψυχοσυναισθηματικού φαινόμενου με μια ποσοτική τιμή αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχηση του σε βαθμολογική κλίμακα (Κωνσταντίνου, 1995:222-241˙ Κωνσταντίνου, 2004:125). Επιπρόσθετα, με την υιοθέτηση της περιγραφικής αξιολόγησης αποφεύγονται οι κοινωνικές συγκρίσεις που απορρέουν από την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών και έτσι καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας και άμιλλας (Ματσαγγούρας, 1985:77-86˙ Χανιωτάκης, 1998:145).

Αν και η περιγραφική αξιολόγηση διευκολύνει περισσότερο από κάθε άλλο μέσο την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας, εντούτοις και αυτή συνδέεται με επικρίσεις, οι οποίες εστιάζονται κυρίως στα εξής σημεία: το ερμηνευτικό πεδίο της είναι εκτενές, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε εσφαλμένες εκτιμήσεις και παρερμηνείες. Επίσης, σημείο αρνητικής κριτικής αποτελεί η τάση του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις και πολλές φορές να δημοσιοποιεί, όχι εσκεμμένα, εκτιμήσεις που σχετίζονται με τον αυστηρά προσωπικό κόσμο του μαθητή. Πρόβλημα, τέλος, αποτελούν και οι γονείς, οι οποίοι δυσκολεύονται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν πλήρως τις περιγραφικές επισημάνσεις του εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 2004:127).

Βέβαια, ο Χανιωτάκης (1998:147) υποστηρίζει πως η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, όταν οι διαφορετικές λειτουργίες σχολικής μάθησης που εμπεριέχει αντανακλώνται σε μια διαφορετική σύλληψη της διδασκαλίας και μάθησης. Καθίσταται σαφές, επομένως, πως η απλή αλλαγή των μορφών πληροφόρησης και η αντικατάσταση των βαθμών με περιγραφικές εκθέσεις και διάλογο με τους γονείς δεν αποτελεί εγγύηση ότι η αξιολόγηση,

αυτόματα, θα προσανατολιστεί στο βασικό στόχο, που δεν είναι άλλος από την πορεία του μαθητή προς την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη του και τη θετική ενίσχυση των ικανοτήτων του. Μόνο με ανάλογες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας μπορεί η περιγραφική αξιολόγηση να ανταποκριθεί στους στόχους της και να αποκτήσει πολύπλευρο, εξατομικευμένο και ενισχυτικό χαρακτήρα για το μαθητή. Επιβάλλεται, κατά την περιγραφική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός να έχει την ευκαιρία να ασχολείται εξατομικευμένα με το μαθητή, να παρατηρεί συστηματικά όλες τις πτυχές των δραστηριοτήτων του, να εντρυφήσει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

1.6 Προσωπική ανάπτυξη μαθητή[9]

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι στο σχολείο έχουν επικρατήσει αρχές, κανόνες και προσανατολισμοί που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην άκρως παιδαγωγική μορφή της. Οι βαθμοί και οι εξετάσεις κατέχουν πρωτεύουσα θέση μέσα στο σχολικό μηχανισμό, μετατρέποντας έτσι τη συμπεριφορά των μαθητών από γνωσεοθηρική σε βαθμοθηρική και θέτοντας στο περιθώριο την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Παράλληλα, η συνεχής πίεση για υψηλούς βαθμούς έχει πάρει διαστάσεις αυτοσκοπού για μαθητές και γονείς. Η τάση αυτή μεταφέρεται και στο σπίτι, με αποτέλεσμα η οικογένεια να παραβλέπει τη μάθηση και την αγωγή και να ενδιαφέρεται αποκλειστικά για τη σχολική επίδοση. Χαρακτηριστικό και ιδιαίτερης σημασίας είναι το φαινόμενο που παρατηρείται κατά τη διαδικασία κοινοποίησης των ελέγχων σχολικής επίδοσης, όπου γονείς και μαθητές ενδιαφέρονται πρωτίστως να πληροφορηθούν από τον εκπαιδευτικό, όχι για μαθησιακές ελλείψεις, κενά ή αδυναμίες που ενδεχομένως υπάρχουν, αλλά γιατί πήραν μικρό βαθμό, γιατί δεν πήραν μεγαλύτερο και γιατί ο τάδε μαθητής αξιολογήθηκε με καλύτερο βαθμό.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαφαίνεται η αξία της πληροφοριακής και διαγνωστικής διάστασης της αξιολόγησης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με το μαθητή να τίθεται στο επίκεντρο. Ο μαθητής, ως βασικός αποδέκτης των αποτελεσμάτων της σχολικής επίδοσης, αντιλαμβάνεται την αξιολογική διαδικασία με διαφορετικό τρόπο και διαμορφώνει ανάλογη σχέση με τον εκπαιδευτικό με βάση την ηλικία του. Αυτό σημαίνει πως ο μαθητής του δημοτικού, όπου η σχέση του με τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται περισσότερο από συναισθηματικό στοιχείο, εκλαμβάνει την αξιολόγηση ως απόδειξη συμπάθειας ή στέρηση αγάπης από πλευράς δασκάλου και λιγότερο ως αποτέλεσμα της προσπάθειας που κατέβαλε. Αργότερα, σε ηλικία 9-13 ετών, σύμφωνα με τον Ziegenspeck (1977, όπ. αναφ. στο Ρέλλος, 2003:98), ο μαθητής αναγνωρίζει την αξιολόγηση ως αντικειμενική μαρτυρία της επίδοσης του

[9] Η έννοια της «προσωπικής ανάπτυξης» του μαθητή αναπτύσσεται εκτενώς στο 4ο κεφάλαιο.

και διακατέχεται από καθαρή πίστη στην αυθεντία του εκπαιδευτικού-αξιολογητή. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η εμπιστοσύνη στο σύστημα βαθμών αντικαθίσταται από έντονα αισθήματα δυσπιστίας και καχυποψίας. Η αξιολόγηση, θεωρείται πλέον από το μαθητή αυτής της ηλικίας, ως μέσο επιβολής της εξουσίας του δασκάλου στην τάξη. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1982:28-33), στο σχολείο τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο μαθητής αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον, ως πρόσωπα που εμπλέκονται άμεσα σε μια παιδαγωγική σχέση, ενώ αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον μέσα από συγκεκριμένα μη τυχαία και μη αυθαίρετα πλέγματα προσδοκιών.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδιώκουν τη σφυρηλάτηση μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους μαθητές. Όπως τονίστηκε και σε άλλη θέση, η συμμετοχή και η εμπλοκή του μαθητή κρίνεται εξαιρετικά πολύτιμη κατά την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας αφορά, πρωτίστως, στον ίδιο το μαθητή και η γνώση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ποικιλότροπα και να επηρεάσει τις μελλοντικές στάσεις του απέναντι στη μάθηση και να έχεις επιπτώσεις θετικές ή αρνητικές στην προσωπική ανάπτυξη του. Ο Αθανασίου (2000:34 & 2001:41) υπογραμμίζει πως κατά την κοινοποίηση των βαθμών επίδοσης και το σχολιασμό τους απαιτούνται παιδαγωγικοί χειρισμοί από τον εκπαιδευτικό και προπάντων στάση συμβουλευτική και διαλεκτική. Μπορεί να τους ενημερώσει για δυνατότητες και ελλείψεις που έχουν σε συγκεκριμένους τομείς, να τους ενισχύσει, να τους ενθαρρύνει για μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους. Είναι σημαντικό να ενημερωθούν για τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν βαθμολογούν, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν αντίστοιχα τις μελλοντικές τους προσπάθειες. Μέσω αυτής της ενημέρωσης και της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό αποκτούν ή αναγκάζονται να καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν στο μέλλον να τους επιτρέπουν να έχουν εμπιστοσύνη (Ματσαγγούρας, 1987:34˙ Μαυρογιώργος, 1993$^{\beta}$:28-33).

1.7 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη τοποθετείται στη βάση της συνεχιζόμενης ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (Hargreaves & Fullan, 1995:13-38˙ Ellet et al., 2002:64˙ Τσολακίδου, 2003:8) και κατ’ επέκταση στη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς και στην παροχή κινήτρων για αυτοβελτίωση (Βερέβη, 2003:23). Ουσιαστικά η δυνατότητα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκει να εντάξει τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της «κοινωνίας της μάθησης» (Day, 2003:219) όπου οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να μαθαίνουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες πλέον απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου (Ηλιού,

1993:19-21˙ Ηλιού, 2000:45-46) διασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Σε αρκετά συστήματα αξιολόγησης η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο του συστήματος (Pearlman and Tannenbaum, 2003:624). Στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης ίσως οι πιο κρίσιμες παραδοχές να εντοπίζονται στο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί για περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη (Πασιαρδής, 1996:17) καθώς και το ότι η συνεχώς εξελισσόμενη γνώση βρίσκει μέσω των προσπαθειών επαγγελματικής ανάπτυξης δίοδο προς την καθημερινή επαγγελματική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών (Duke and Stiggins, 1990:118).

Πώς όμως πραγματώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη; Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δεν είναι απλή. Εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων που συνδέονται με την ατομική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, τη συλλογική κουλτούρα της σχολικής μονάδας που προωθεί ή αναστέλλει συγκεκριμένες δραστηριότητες, το στάδιο επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών καθώς και από τις επίσημες και ανεπίσημες μορφές ενίσχυσης των εκπαιδευτικών (Day, 2003:219). Παρόλα αυτά η ανατροφοδότηση που μπορεί να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως άμεσο αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους αποτελεί βασικό παράγοντα στην πορεία για επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσω της ανατροφοδότησης δίδεται η ευκαιρία αλλά και τα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν να αποκτήσουν επιπρόσθετες, συμπληρωματικές γνώσεις σε τομείς της επαγγελματικής τους δραστηριότητας που πιθανά παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες έτσι ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, λοιπόν, η ανατροφοδότηση ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης μπορεί να έχει θετική συμβολή στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην υιοθέτηση νέων επαγγελματικών πρακτικών (Μαγγόπουλος, 2005:127-130).

Η αξιολόγηση και η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται άμεσα και με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναπτύσσοντας συγκεκριμένο στιλ διδασκαλίας παρουσιάζονται δύσπιστοι σε κάθε απόπειρα αλλαγής του παρά το γεγονός ότι συχνά αλλάζουν οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιούν το έργο τους (Day, 2003:221). Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας συνήθως δεν αναλαμβάνουν ρίσκα, δεν υιοθετούν καινοτομίες στην τάξη τους, ενώ αποδέχονται τις ρουτίνες παρά το γεγονός ότι όλα αυτά πιθανά περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη πλευρά παρουσιάζονται εκπαιδευτικοί που επιζητούν την αλλαγή και το νέο παίρνοντας επαγγελματικά ρίσκα, έχουν αυξημένες επαγγελματικές προσδοκίες και αποδέχονται την κριτική. Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν επιθυμία για υιοθέτηση του νέου στην καθημερινή πρακτική παρουσιάζονται περισσότερο σίγουροι για τις ικανότητές τους και η αποτελεσματικότητά τους

ενισχύει την αυτοπεποίθηση που νιώθουν για την υιοθέτηση νέων πρακτικών στη διδασκαλία (Duke and Stiggins, 1990:123).

Η αξιολόγηση που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται και με τις προτεραιότητες και τους στόχους της σχολικής μονάδας. Έτσι λοιπόν η ανάγκη για εφαρμογή νέων στρατηγικών διδασκαλίας (Manning, 1988:68) όπου κρίνεται απαραίτητο συνδέεται και με το γενικότερο σχεδιασμό για τη βελτίωση του σχολείου (Hopkins et al., 1990:100). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η σχολική μονάδα προσδιορίζει τα κριτήρια που περιγράφουν την αποτελεσματική λειτουργία της, παρέχοντας και την κατάλληλη ανατροφοδότηση η οποία θα συνεισφέρει στη διαρκή βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος, η αξιολόγηση που εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται και με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Pearlman and Tannenbaum, 2003:623). Συνήθως αυτή συντελείται όταν οι εκπαιδευτικοί αναλάβουν διοικητικές θέσεις γεγονός που σηματοδοτεί και την έξοδό τους από την τάξη. Η εξέλιξη αυτή συμβαίνει επειδή θεωρείται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δίνει λίγες δυνατότητες για επαγγελματική ανέλιξη (Neave, 1998:45).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι τομείς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στους οποίους μπορεί να έχει θετική συμβολή η αξιολόγηση του έργου τους αναφέρονται:

1. στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια,

2. στη διαφοροποίηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τον επαγγελματικό τους ρόλο,

3. στην ανάπτυξη που συντελείται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας δίνοντας την απαραίτητη προτεραιότητα στις ανάγκες της σχολικής μονάδας,

4. στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων αλλά και στην προετοιμασία των προϋποθέσεων για επαγγελματική ανέλιξη.

Αρκετοί ερευνητές (McLaughlin et al., 1996:342˙ Darling-Hammond et al., 1995:202-206˙ 1999:45-47) θεωρούν ότι ένα σύστημα αξιολόγησης μπορεί να ικανοποιήσει την ανάγκη τόσο της απόδοσης λόγου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Άλλοι ερευνητές (Duke and Stiggins, 1990:127˙ Κυριακίδης & Δημητρίου, 2002:31-46), όμως, θεωρούν ότι ένα σύστημα αξιολόγησης που επικεντρώνεται στην ικανοποίηση και των δύο προαναφερόμενων σκοπών πιθανά να μην έχει τη δυνατότητα να τους επιτύχει στον επιθυμητό βαθμό.

Σύμφωνα με τους Kyriakides & Campbell (2003:24-25) όταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενσωματώνει σκοπούς απόδοσης λόγου και επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ανάγκη οι σκοποί να συνδέονται και να υποστηρίζονται μεταξύ τους προκειμένου να ικανοποιούνται αμοιβαία. Η σύνδεση επιτυγχάνεται όταν εμφανίζονται τα παρακάτω στοιχεία:

1. οι αξιολογητές έχουν κοινή μεθοδολογική βάση εξασφαλίζοντας αυξημένη αξιοπιστία και περιορισμό των προκαταλήψεων,

2. το όργανο αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό,

3. οι παρατηρήσεις είναι αρκετές, προκειμένου να εξασφαλίζεται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων,

4. το σύστημα αποτίμησης αναγνωρίζει τους ικανούς εκπαιδευτικούς καθώς και αυτούς που χρειάζονται περαιτέρω στήριξη προκειμένου να βελτιωθούν,

5. οι εκροές των μαθητών συνυπολογίζονται,

6. η άποψη γονέων ή άλλων φορέων επίσης συνυπολογίζεται,

7. η εστίαση στη μέτρηση της απόδοσης γίνεται σε τέτοιο βαθμό που να είναι εφικτή η δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη,

8. η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη συνολική σχολική βελτίωση

Οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την υιοθέτηση νέων πρακτικών διδασκαλίας. Τούτο επιτυγχάνεται όταν το σύστημα αξιολόγησης και η προσφερόμενη ανατροφοδότηση συνδέονται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά το σύστημα αξιολόγησης που εστιάζει στην απόδοση λόγου στοχεύει στον έλεγχο της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ίσως το παράδοξο που εμφανίζεται στην απόδοση λόγου εντοπίζεται στο ότι συνήθως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ικανοποιεί το αναμενόμενο ελάχιστο της απόδοσης. Τούτο προκύπτει από τη διαπίστωση του Manning (1988:15) ο οποίος θεωρεί ότι ένα ποσοστό γύρω στο 90% των εκπαιδευτικών βρίσκεται συνήθως επάνω από το ελάχιστο αναμενόμενο επίπεδο απόδοσης. Ένα 8% περίπου χρειάζεται επιπλέον στήριξη για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο κατώτερο αποδεκτό επίπεδο απόδοσης. Ενώ σύμφωνα με τον Bridges (1990:150) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούνται ότι έχουν σοβαρότατα προβλήματα επαγγελματικής επάρκειας είναι 1%.

1.8 Κριτική θεώρηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καθίσταται σαφές μεταξύ των ειδικών και των θεωρητικών δεν υπάρχει απόλυτη ταύτιση απόψεων ούτε ως προς τον ορισμό, ούτε ως προς το

περιεχόμενο της έννοιας της αξιολόγησης, αλλά και των παρεμφερών όρων που προσεγγίσαμε. Οι περισσότεροι, βέβαια, ορισμοί αναφορικά με την αξιολόγηση συγκλίνουν στον απλό και γενικό ορισμό που στηρίζεται στην ετυμολογία της λέξης, σύμφωνα με τον οποίο αξιολόγηση σημαίνει απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση.

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, αλλά και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων και τριβής και θεωρείται αρνητικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λόγω λαθών, σφαλμάτων και αδυναμιών που κατά καιρούς διαπιστώνονται. Είναι ανάγκη, επομένως, να γίνει μια κοινή προσπάθεια με τη συμμετοχή και τη συναίνεση όλων όσοι εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία για απόδοση δικαιότερης και πιο αξιόπιστης αξιολόγησης. Αν η αξιολογική διαδικασία αποτελέσει προϊόν διαλόγου και χαίρει της αποδοχής όλων, τότε και οι εκπαιδευτικοί ως «φορείς», αλλά και «αντικείμενα» αξιολόγησης θα είναι αξιόπιστοι και θετικά διακείμενοι και οι μαθητές ως «αντικείμενα» αξιολόγησης θα αποδέχονται αναντίρρητα την κρίση των δασκάλων τους, αλλά και κάθε ενδιαφερόμενος, γονείς, μέσα μαζικής ενημέρωσης, κοινωνία, δεν θα εκφράζει επιφυλάξεις και αμφισβητήσεις. Πολύ δε περισσότερο, εάν η αξιολογική διαδικασία συνδεθεί με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών, θα αποκτήσει μια διαφορετική διάσταση από αυτήν που έχει σήμερα, καθώς θα προβάλλει ως εσωτερική ανάγκη συνδεόμενη με τη βελτίωση και όχι ως προϊόν επιβολής και καταναγκασμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΟ ΦΑΚΕΛΟ ΥΛΙΚΟΥ (ΜΑΘΗΤΗ)

2.1 Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αναζήτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, οι οποίες θα δρουν συνεπικουρικά με τις υπάρχουσες θεσμικά κατοχυρωμένες, τουλάχιστον για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και με το μαθητή να τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτιμώντας και αυτοαξιολογώντας διαρκώς τις δυνατότητες του, προτείνεται από πλήθος θεωρητικών της αξιολόγησης του μαθητή (Allal et al., 1993:15 ˙ Ryan, 1994:4-12˙ Stiggins, 1997:447-448˙ Wiggins, 1998[a]:703-704˙ Meyers et al., 2000[a]:21 & 2000[b]: 32˙ Perrenoud, 2001:25-28˙ Allal, 2003:5-8) ως βασικότερη τεχνική-μέθοδος της αυθεντικής αξιολόγησης, η *αξιολόγηση βασισμένη στο φάκελο υλικού* (portfolio assessment)[10]. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μια μετακίνηση από την παραδοσιακή αξιολόγηση σε εναλλακτικές και ηπιότερες προσεγγίσεις, επειδή άρχισε, πλέον, να γίνεται ορατός ο αρνητικός αντίκτυπος των συμβατικών μοντέλων στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Klenowsky, 2002:56-59). Σύμφωνα με τον Mc Millan (2004:45-48) τα χαρακτηριστικά της αξιολογικής διαδικασίας που λάμβανε χώρα μέχρι τη δεκαετία του 1990 ήταν τα ακόλουθα: α) δίνονταν έμφαση μόνο στις εκροές, β) τα τεστ βασισμένα σε «κρυφούς» ή άγνωστους δείκτες και κριτήρια εστίαζαν σε μεμονωμένες δεξιότητες των μαθητών και γ) υπήρχαν ελάχιστες δυνατότητες ανατροφοδότησης. Οι ερευνητές, λαμβάνοντας υπόψη νέες προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεσμεύεται ενεργά στη μάθηση του, άρχισαν να πειραματίζονται σε καινούργιες τεχνικές αξιολόγησης, προκειμένου να καταλήξουν σε ένα αποτελεσματικό, αξιόπιστο και έγκυρο αξιολογικό σχήμα (Mabry, 1999:90-92). Έτσι, επένδυσαν σε εναλλακτικές στρατηγικές αξιολόγησης του μαθητή και πρότειναν διαδικασίες πιο δίκαιες για όλους, που θα μείωναν το άγχος των μαθητών, αλλά και το φορτίο των εκπαιδευτικών. Ο φάκελος υλικού (portfolio) ανήκει στις νέες τεχνικές αξιολόγησης που προτάθηκαν και άρχισε να προβάλλεται ως εργαλείο που ακολουθεί την πρόοδο των μαθητών, ιδανικό για διαθεματικές προσεγγίσεις και κατάλληλο για την παρακολούθηση της ατομικής προόδου (Bahous, 2008:381-393). Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στο θέμα της αξιολόγησης βάσει φακέλου και αφού ορίσουμε το φάκελου υλικού θα εξετάσουμε πώς ο φάκελος σχετίζεται με την αξιολόγηση και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και με την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού που θα αποφασίσει να εντάξει την παραπάνω τεχνική στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας που είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, οι έννοιες της απόδοσης λόγου και της διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο φάκελος υλικού του μαθητή, αλλά

[10] Αποδίδουμε τους αγγλικούς όρους «portfolio» και «portfolio assessment» ως «φάκελος υλικού του μαθητή» και «αξιολόγηση βάσει φακέλου» αντίστοιχα, ακολουθώντας την απόδοση που προτάθηκε από την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά τη σύνταξη οδηγιών και στοιχείων μεθοδολογίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (ΟΑΕΔΒ, 1997).

και ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν μια εκ των έσω αυθεντική μαρτυρία για τον τρόπο διεξαγωγής τόσο της διδακτικής, όσο και της αξιολογικής διαδικασίας. Ένα πρώτο ερώτημα που ανακύπτει και το οποίο θα προσεγγίσουμε αργότερα είναι η σύνδεση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του βελτίωση και εν συνεχεία με την αξιολόγηση του μέσα από την εμπλοκή του στη διαδικασία (συνεχής αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση).

2.2. Φάκελος υλικού μαθητή: Ορισμοί και οριοθέτηση

Ο φάκελος υλικού του μαθητή, διεθνώς, χαίρει μιας ιδιαίτερα αυξανόμενης δημοτικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπως προαναφέρθηκε. Η χρήση του φακέλου υλικού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να κατανοήσει το βαθμό ανάπτυξης του μαθητή και στο μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και στην αξιολόγησή του. Η συστηματική μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τη σχετικά διαφορετική εννοιολογική χροιά που αποδίδουν στο φάκελο υλικού οι διάφοροι ερευνητές. Οι Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64) στο θεμελιώδη, πλέον, ορισμό τους[11], οριοθετούν το φάκελο υλικού ως «μια συλλογή εργασιών του μαθητή με έναν συγκεκριμένο στόχο: ο στόχος του φακέλου είναι να παρουσιάζονται βαθμιαία οι προσπάθειες, η πρόοδος και τα επιτεύγματα του μαθητή σε ένα ή/και σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Η συλλογή αυτή πρέπει να καθιστά εμφανή τη συμμετοχή του ιδιοκτήτη, τα κριτήρια βάσει των οποίων έχει επιλεγεί το συγκεκριμένο υλικό, αλλά και να καταγράφει την προσπάθεια αυτορρύθμισης και κριτικού στοχασμού του κατόχου, που πρέπει να διέπει όλη τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου». Οι παραπάνω μελετητές καταλήγουν πως ο φάκελος υλικού παρουσιάζει μια ιστορία. Το θέμα της ορίζεται από την απάντηση του μαθητή στην ερώτηση *τι έχω μάθει στη διάρκεια του μαθήματος και πως το έχω εντάξει στην πράξη*. Έχοντας ως σημείο εκκίνησης τον παραπάνω ορισμό των Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64), μπορούμε, ήδη, να διακρίνουμε τους τρεις (3) βασικούς άξονες που τον διατρέχουν και παράλληλα εντοπίζονται και σε ορισμούς άλλων ερευνητών: α) η προσπάθεια του μαθητή αποτυπώνεται σε βάθος χρόνου, β) η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία είναι ουσιαστική, καθώς από αυτήν πηγάζει η ανατροφοδότηση που επιδιώκεται και γ) ο στοχασμός είτε σε ατομικό, είτε σε συλλογικό επίπεδο είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας δόμησης του φακέλου.

Στο ίδιο πνεύμα, ακριβώς, κινείται και ο ορισμός των Arter & Spandel, (1992:32): ο φάκελος υλικού είναι η σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών του, την πρόοδό του ή την επίδοσή του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Η Ryan (1994:7), αποδεχόμενη τις παραπάνω προσεγγίσεις, διευρύνει τους ορισμούς του φακέλου, υπογραμμίζοντας πως πρόκειται για μια

[11] *"…purposeful collection of student work that exhibits the student´ s efforts, progress and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit and evidence of student self-reflection"* Paulson, Paulson & Meyer (1991:60-64).

σκόπιμη συλλογή δειγμάτων εργασιών του μαθητή βάσει κριτηρίων, έτσι ώστε η αξιολόγηση του να είναι εφικτή ανά πάσα στιγμή. Στον ορισμό της Ryan (1994:7) εμπεριέχεται η έννοια των κριτηρίων, αλλά και αυτή της αξιολόγησης, η οποία είναι απόρροια του κριτικού στοχασμού του κατόχου επί του περιεχομένου του φακέλου. Ο Messick (1994:13-23) στο δικό του ορισμό δίνει έμφαση στις έννοιες της αυτορρύθμισης (self-regulation) και του αυτοστοχασμού (self-reflection) και επισημαίνει πως ο φάκελος περιέχει μεν στοιχεία προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή, όμως τα στοιχεία αυτά νοηματοδοτούνται μόνο μέσω του στοχασμού. Ο Stiggins (1997:449), επιχειρώντας να ορίσει το φάκελο υλικού, αναφέρει ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα: όπως οι ηθοποιοί ή οι δημοσιογράφοι συλλέγουν αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς τους, προκειμένου πείσουν για το ταλέντο τους ή για να δείξουν σε μελλοντικούς εργοδότες τις ικανότητές τους στο γραπτό λόγο, έτσι και οι μαθητές μας μπορούν να συλλέγουν δείγματα της δουλειάς τους για να «διηγηθούν», ανά πάσα στιγμή, την προσωπική τους πορεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε γονείς, δασκάλους, συμμαθητές, μελλοντικούς εργοδότες. Οι Herman, Aschbacher & Winters (1992:5) και Valencia (1997:1-35) επισημαίνουν πως ο φάκελος υλικού αντιπροσωπεύει μια φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία απαιτείται να θεωρείται η αξιολόγηση ως ζωτικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα χρησιμεύει ως οδηγός μάθησης και ανάπτυξης, τόσο για το μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό. Οι Shapley & Bush (1999:111-132) χαρακτηρίζουν το φάκελο υλικού του μαθητή ως *«μια συλλογή εργασιών που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του, εμπλέκει όχι μόνο τον εκπαιδευτικό-αξιολογητή, αλλά και τον ίδιο το μαθητή και μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να επέλθει τόσο γνωστική πρόοδος, όσο και συναισθηματική ανταπόκριση και ενδυνάμωση»*. Η Barrett (2000:1-15) στο δικό της ορισμό του φακέλου υλικού, τονίζει πως ο σκοπός του είναι να εξασφαλίσει *«μια πιο πλούσια εικόνα»* των ικανοτήτων του μαθητή και να δείξει την πρόοδο του σε βάθος χρόνου. Οι φάκελοι μπορούν να αναπτυχθούν και να συνοδεύουν το μαθητή σε όλες τις φάσεις της ζωής του: αρχίζουν από την πρώιμη παιδική ηλικία, συνεχίζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής του μαθητή και καταλήγουν, τελικά, να είναι τεκμήρια επαγγελματικής ανάπτυξης στην ενήλικη ζωή του.

Όλοι οι σχετικοί ορισμοί αναφορικά με τη χρήση του φακέλου συγκλίνουν σε τούτο: ο φάκελος αποτελεί μια σκόπιμη συλλογή τεκμηρίων της εργασίας των μαθητών, η οποία περιγράφει την προσωπική διαδρομή του καθένα ξεχωριστά και εμπεριέχει την έννοια του αυτοστοχασμού επί του περιεχομένου. Η έννοια της σκόπιμης συλλογής υλικού που σχετίζεται με τη μάθηση, την πρόοδο και την επίτευξη στόχων των μαθητών εμπεριέχεται και στους ορισμούς των Wenzel et al., (1998:208-212) & Karlowicz (2002:82-87), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως ο φάκελος υλικού διευκολύνει τη μάθηση και δίνει πλεονεκτήματα στη διδακτική πράξη. Οι Abdal-Haqq (1996:1-5) και Gerrish et al., (1997:56-59) κάνουν λόγο για ένα «μέσο» δια του οποίου αξιολογούνται έμμεσα οι διδακτικές επιλογές και πρακτικές, ενώ οι Price (1994:35-38) και Endacott et al., (2002:45-49) αποδίδουν την ευρεία χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης στο γεγονός πως η αξιοποίηση των στοιχείων που περιέχει, δείχνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων. Ο Brown (1995:13-18) επισημαίνει μια άλλη διάσταση του φακέλου

υλικού: παίρνοντας τη μορφή προσωπικής συλλογής στοιχείων που αφορούν στη μάθηση, ο φάκελος αποτελεί και μια δέσμευση του κατόχου στη δια βίου μάθηση[12].

Οι φάκελοι, στη συναφή βιβλιογραφία, περιγράφονται και ως εκπαιδευτικά «μέτρα», ή ακόμα και ως διαγνωστικά εργαλεία, που έχουν ως σκοπό να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν την πρωτοβουλία της συμμετοχής στη μάθηση τους ή ως εργαλεία καταγραφής των μαθησιακών αναγκών, αλλά και παρατήρησης της προόδου που επιτυγχάνεται (Heartel, 1990:278-294˙ Wiggins, 1993:25-27). Προβάλλονται, επίσης, ως εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια αυστηρά προσωπική διαδικασία συγκρότησης, υιοθέτησης, εφαρμογής και αξιολόγησης (Wolf et al., 1991:34-37˙ Wade & Yarbrough, 1996:63-79˙ Smith & Tillema, 1998:193-205). Άλλοι ερευνητές (Graves & Sunstein, 1992:56-58) κάνουν λόγο για φακέλους «κατά παραγγελία» που σχετίζονται με την αξιολόγηση του κατόχου και άλλοι (Wolf, et al., 1989:34-35˙ Kremer-Hayron, 1993:34-35˙ Laboskey, 1994:56-57˙ Wolf et al., 1997:56-57˙ Hamilton, 1998:89-90˙ Smith & Tillema, 1998:193-205) χαρακτηρίζουν το φάκελο, χρησιμοποιώντας την κυριολεκτική έννοια του (envelope), ως «φάκελο μυαλού». Υποστηρίζουν πως πρόκειται για μια καταγραφή των συναισθημάτων, των αξιών, των πεποιθήσεων και των προδιαθέσεων του κατόχου σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο σε βάθος χρόνου. Αυτή η τελευταία λειτουργία του φακέλου ως εργαλείο που σχετίζεται περισσότερο με τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, αναδεικνύει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά και της μεταγνωστικής ικανότητας του κατόχου μέσω του φακέλου (Cruickshank, 1987:78-89˙ Zeichner & Liston, 1987:23-48). Επομένως, ο φάκελος μπορεί να φωτίζει τα κρυφά σημεία της μάθησης, είτε πρόκειται για αδυναμίες, είτε για προόδους (Redman:1994:67-70˙ Smith & Tillema, 1998:193-205) και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας της συνειδητοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας (Topping, 1998:249-276), παρέχοντας οφέλη τόσο στον κάτοχο, όσο και στον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να στοχαστεί κριτικά επί της διδακτικής πράξης του (Loughran & Corrigan, 1995:565-577). Ο φάκελος μπορεί να ωθήσει τον μεν εκπαιδευτικό να δρα ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, το δε μαθητή να λειτουργεί ως στοχαζόμενος μανθάνων (Laboskey, 1994:56-57˙ Borko et al., 1997:347-357˙ Bain et al., 1999:51-73). Αυτό που μελετάται, πλέον, ερευνητικά

[12] Να υπογραμμίσουμε πως οι ορισμοί του φακέλου υλικού που προκύπτουν από την αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας είναι πάρα πολλοί και συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Θεωρήσαμε σκόπιμο να προβούμε σε μια κριτική επιλογή μεταξύ των προτεινόμενων ορισμών και να παραθέσουμε αυτούς που προσθέτουν ένα καινούργιο στοιχείο σε σχέση με τους προηγούμενους και έτσι, μέσα από ένα πλέγμα τοποθετήσεων, να εντοπίσουμε τους βασικούς άξονες που τους διατρέχουν. Αναφέρουμε, ενδεικτικά, μερικούς από τους επιπλέον ορισμούς που δίνονται: ο φάκελος υλικού του μαθητή ορίζεται ως μια συλλογή εργασιών του μαθητή που συντελείται σε βάθος χρόνου (Hamps-Lyons, 2003:162-189), ο McMillan (2004:162-189) ορίζει το φάκελο ως μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή υλικού, που στοχεύει στην αξιολόγηση του μαθητή, δείχνει την πρόοδό του και δείχνει, επίσης, ποιοι μαθησιακοί σκοποί επιτεύχθηκαν. Για τους Porter & Cleland (1995), ο φάκελος ορίζεται ως μια συλλογή υλικού που συνοδεύεται από στοχαστικές κρίσεις και παρατηρήσεις, δίνοντας τη δυνατότητα όχι μόνο στο μαθητή να κατανοήσει τη μάθησή του, αλλά και στον αναγνώστη του φακέλου να αποκτήσει μια σχετική ιδέα για τη διαδικασία μάθησης που επιτελέσθηκε. Για τον Wolf (1998:35-39), φάκελος υλικού μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα μια αξιόπιστη αξιολογική διαδικασία, λόγω του γεγονότος πως διασφαλίζει μια συστηματική και λεπτομερή παρατήρηση της πορείας της διδασκαλίας. Οι Farr & Tone (1998:10-15) τονίζουν πως ο φάκελος υλικού μπορεί να γίνει ένα δυναμικό εργαλείο διαχείρισης της ανάπτυξης των μαθητών, οι οποίοι εκλαμβάνονται αφενός ως μανθάνοντες, αφετέρου ως σκεπτόμενα όντα. Άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία του φακέλου υλικού ως εργαλείου που μπορεί να δείξει, τόσο την προθυμία-ετοιμότητα του σχολείου σε σχέση με καινοτόμες εφαρμογές, όσο και την πρόοδο, τις προσπάθειες και τα επιτεύγματα των μαθητών σε βάθος χρόνου (Mc Lean et al., 1996:6-15).

είναι κατά πόσο οι πληροφορίες που συλλέγονται στο φάκελο μπορούν να αξιολογηθούν και κατά συνέπεια να αποτελέσουν έναν οδηγό διεύρυνσης της μάθησης και της διδασκαλίας (Tillema & Smith, 2000:193-210).

Οι έννοιες του κριτικού αυτοστοχασμού (critical self-reflection) και της αυτορρύθμισης (self-regulation) φαίνεται να διέπουν όλους τους σχετικούς ορισμούς του φακέλου υλικού. Ενδέχεται οι φάκελοι να διαφέρουν ως προς τη διαδικασία δόμησης, ως προς το περιεχόμενο ή ως προς τους στόχους, όμως, η επιδίωξη του κριτικού στοχασμού και εν συνεχεία της αυτορρύθμισης εκ μέρους του κατόχου θεωρείται θεμελιώδης συνιστώσα της εφαρμογής τους (Cole, 2005:1140-1142). Ο Hays (2004:801-803) επισημαίνει πως ο αυτοστοχασμός αποτελεί μια επίπονη διαδικασία για πολλούς, ενώ ο Montemayor (2004:23-29) υπογραμμίζει πως η τελική αποτίμηση του στοχασμού μπορεί να είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και πραγματικά δύσκολη, καθώς δεν υπάρχει κάποιος ακριβής και αξιόπιστος τρόπος «μέτρησης» του βαθμού ανάπτυξης της μεταγνώσης ή του αυτοστοχασμού. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων εξαρτώνται αποκλειστικά από τη διάθεση αυτοαξιολόγησης και εσωτερικής αναμέτρησης του κατόχου του φακέλου και δύσκολα μπορούν να ορισθούν και να αποτιμηθούν από έναν εξωτερικό αξιολογητή. Η ολοένα αυξανόμενη έμφαση που δίδεται από τη σύγχρονη διδακτική στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία μάθησης (competence-based learning), αλλά και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών ικανοτήτων απαιτεί από τους μαθητές να καθίστανται υπεύθυνοι για όλες τις φάσεις της διδακτικής πράξης και να μπορούν να αποτιμούν, όχι μόνο την τρέχουσα διαδικασία πρόσκτησης πληροφοριών και γνώσεων, αλλά και τη διαδικασία προσανατολισμού, προγραμματισμού και αξιολόγησης (Beishuizen et al., 2006:491-508). Ο Steffens (2006:67-70) ορίζει τρία βασικά βήματα αναφορικά με την αυτορρύθμιση των μαθητών: α) συμμετοχή στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, β) παρακολούθηση του τρόπου εκτέλεσης των δραστηριοτήτων μάθησης και γ) αξιολόγηση των εκροών. Αυτά τα τρία βήματα απαιτούν για την υλοποίησή τους, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, ισχυρά εργαλεία σχεδιασμού και ελέγχου στο μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και παροχή ευκαιριών για αναστοχασμό. Ο φάκελος υλικού επιτρέπει στο μαθητή να κατηγοριοποιήσει δείγματα δουλειάς του και να κατανοήσει τη μάθηση του, είτε πρόκειται για ατομική, είτε για συλλογική, στην περίπτωση που είναι μέλος μιας ομάδας εργασίας. Επιπλέον, του δίδεται η ευκαιρία να στοχαστεί επί της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξης του, καθώς συγκρίνει, αναλύει και ερμηνεύει στοιχεία που δείχνουν την πρόοδο του. Προκειμένου να καταστεί ικανός να κατευθύνει, να προγραμματίζει, να σχεδιάζει και να αξιολογεί τη μάθησή του, χρειάζεται ικανότητες αυτορρύθμισης και ο φάκελος υλικού μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη τους (Steffens, 2006:67-70). Για τον Moon (1999:67-70) η κριτική σκέψη βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας συγκρότησης του φακέλου, ενώ οι Brown & Sorrell (1999:16-19) και Jasper (1999:34-35) θεωρούν πως όταν ο κάτοχος του φακέλου εκφράζει γραπτώς τους στοχασμούς και την αυτοκριτική του μπορεί να αναπτύξει και να ανακαλύψει ευκολότερα την προσωπική θεωρία του. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι Endacott et al., (2002:45-49), οι οποίοι θεωρούν πως ο

μαθητής μέσω του φακέλου αναγνωρίζει και διαπιστώνει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή του, καθώς κάθε στοιχείο που προσθέτει του δείχνει τον τρόπο διάρθρωσής της. Οι Scholes et al., (2003:595-603) κάνουν λόγο για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning) μέσω του φακέλου και τονίζουν πως ο φάκελος προάγει ευκολότερα τη μάθηση, γιατί έχει ως προτεραιότητα την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αναπτύσσουν τις αναλυτικές και κριτικές ικανότητές τους και μπορούν να αποτιμήσουν με έναν καθαρά προσωπικό τρόπο τη βελτίωση τους. Υπογραμμίζουν δε, πως η καταγραφή της πορείας των μαθητών, όπως αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού, είναι θετική και για τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να διακρίνει εκφάνσεις της διδασκαλίας του και να τις τροποποιήσει ανάλογα.

Όλοι οι φάκελοι, επίσης, έχουν έναν σκοπό και όλα τα σχετικά στοιχεία συλλέγονται για να υπηρετήσουν αυτόν τον εκ των προτέρων ορισμένο σκοπό (Mathers et al., 1999:521-530). Όπως έχει, ήδη, αναφερθεί και αποτελεί κοινό τόπο όλων των σχετικών ορισμών, πρόκειται για μια σκόπιμη συλλογή στοιχείων. Ο Van der Vleuten (2004:35-38) διακρίνει τρεις βασικές λειτουργίες του φακέλου: α) προσωπική ανάπτυξη του κατόχου, β) αξιολόγηση και γ) μάθηση. Σύμφωνα με τις Seitz & Bartholomew (2008:63-68) ο φάκελος υλικού του μαθητή συγκροτείται, προκειμένου ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι (γονείς, διοίκηση, σχολικοί σύμβουλοι κτλ) να κατανοήσουν πως αρθρώνεται η μάθηση. Βέβαια, οι παραπάνω ερευνήτριες υπογραμμίζουν πως ο βασικός σκοπός κάθε φακέλου είναι, πρωτίστως, να διευκολυνθεί ο μαθητής στο να καταλάβει μόνος του πως πραγματώνεται η μάθηση του, μια διαδικασία αυστηρά προσωπική και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ή οι γονείς. Ο Kruse (2001:359-383) εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται η συστηματική συλλογή στοιχείων από τους μαθητές. Ο φάκελος ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης δείχνει και παρουσιάζει τις ικανότητες, τα ταλέντα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, την πρόοδο των μαθητών και τους καθιστά υπεύθυνους για τη μάθηση τους μέσω της στοχαστικής διαδικασίας. Οι μαθητές κατανοούν πώς αρθρώνεται η μάθηση τους, εκτιμούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και μαθαίνουν να συνδέουν πράγματα μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό, τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και να βελτιώνονται διαρκώς (Danielson, 1996:20-22˙ Danielson & Abrutyn, 1997:34-38˙ Gronlund & Engel, 2001:56-57˙ Kleinert et al., 2002:40-47).

Οι Van Tartwijk, Driessen & Rubens (2004:8-10) καταγράφουν τα έξι (6) στοιχεία-κλειδιά ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που καθορίζουν την επιτυχία εφαρμογής του φακέλου υλικού. Αυτά συνοψίζονται στα εξής: στόχοι, μαθησιακές δραστηριότητες, μαθησιακό περιβάλλον, κοινό, διοίκηση και υποδομές. Πιο αναλυτικά: α) σε ό,τι αφορά στους *στόχους*, οι ερευνητές υπογραμμίζουν πως στα αναλυτικά προγράμματα, όπου προβλέπεται η χρήση του φακέλου υλικού ως εργαλείου αυτοαξιολόγησης, οι στόχοι διατυπώνονται υπό τη μορφή ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, β) σε σχέση με τις *μαθησιακές δραστηριότητες*, γίνεται λόγος για επιλογή δραστηριοτήτων που εστιάζουν στην ανάπτυξη της

ικανότητας των μαθητών να αναλύουν και να αξιολογούν τις πράξεις τους, γ) αναφορικά με το *μαθησιακό περιβάλλον*, δίνονται οι πολλαπλές διαστάσεις του κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Εννοείται το φυσικό, κοινωνικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία μάθησης. Οι παράγοντες που καθορίζουν το πλαίσιο είναι οι εκπαιδευτικοί, οι ομάδες, οι σύμβουλοι, οι μαθησιακές προσπάθειες, τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία-μέσα και η αξιολόγηση. Ο φάκελος υλικού είναι τμήμα αυτού του περιβάλλοντος και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οργανώνουν τη δουλειά τους, προσεγγίζοντας σταδιακά τους μαθησιακούς στόχους που διατυπώνονται, δ) το *κοινό* αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών, μαθητών, συμβούλων διδασκαλίας που εντάσσουν το φάκελο υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένες ευθύνες και ρόλους μέσα από την πραγματοποίηση προσπαθειών (tasks), ε) ο ρόλος της *διοίκησης* είναι, επίσης, πολύ σημαντικός για την επιτυχή εφαρμογή του φακέλου υλικού. Η διοίκηση δεσμεύεται για τη δημιουργία του πλαισίου που έχει περιγραφεί παραπάνω και παρέχει οικονομική στήριξη στην προσπάθεια που επιτελείται. Κάνοντας εμφανή, με ρητό τρόπο, την εκπαιδευτική στρατηγική που ακολουθείται, ενθαρρύνει τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί σε καινοτόμες εφαρμογές και δράσεις, τέλος στ) αναφορικά με τις *υποδομές* που απαιτούνται, οι μελετητές υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα των εργαστηρίων πληροφορικής και της διαθεσιμότητας ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή, θεωρώντας πως η χρήση των νέων τεχνολογιών είναι βασική συνιστώσα της επιτυχούς ένταξης του φακέλου υλικού στη διδασκαλία και αξιολόγηση.

Οι Seely (1994:16), Cole et al., (1995:201-219) και Frederiksen et al., (1997:332-333) προσεγγίζουν λεπτομερώς τη χρηστικότητα του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης: ο φάκελος μπορεί να αποτελέσει ένα χρηστικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή που καταλύει τα στενά όρια της υπάρχουσας σχολικής αξιολόγησης, αφού αναγνωρίζει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους κι άλλοι φορείς εκτός του εκπαιδευτικού, ο οποίος, παραδοσιακά, θεωρείται μοναδικός φορέας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, ο φάκελος είναι δυνατόν να περιέχει τις σκέψεις του εκπαιδευτικού, αλλά και του ίδιου του μαθητή, ο οποίος θα αυτοαξιολογείται διαρκώς, καθώς και σχόλια των γονέων, των συμμαθητών, ή/και ενός εξωτερικού κριτή, ο οποίος μπορεί να κληθεί να αξιολογήσει την εργασία των μαθητών μέσω των φακέλων τους. Άλλοι ερευνητές (Rivera, 1994:14-17˙ Bauer, 2001:67-69) εστιάζουν στο περιεχόμενο του φακέλου και υποστηρίζουν πως ένας πλήρης φάκελος πρέπει να περιέχει: **α)** αυθεντικές εργασίες του μαθητή, **β)** συμπληρωμένα πρωτόκολλα αξιολόγησής του, **γ)** αναλύσεις και περιγραφές των παραπάνω από τον εκπαιδευτικό που να αποτυπώνουν ποιους από τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος έχει πετύχει ο μαθητής, ποιες είναι οι δυνατότητες του, ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί κατά την εκτέλεση των εργασιών του ή άλλα σχόλια για τα γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Είναι πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση των αποτελεσμάτων των αναλύσεων του, τόσο με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, όσο και με τη δική του επαγγελματική ενδυνάμωση. Διαφορετικά, υπάρχει κίνδυνος ο φάκελος δειγμάτων

εργασιών να μετατραπεί σε μια απλή συλλογή σχολικών εργασιών. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και κάποιες διαφορετικές τοποθετήσεις ερευνητών σχετικά με το φάκελο υλικού: οι Polin (1991:25-27) και Hamps-Lyons & Condon (2000:24-27) τονίζουν πως μέχρι τη δεκαετία του 1990 ο φάκελος υλικού δεν εκλαμβάνονταν ως αξιολογικό εργαλείο και ως εκ τούτου χρησιμοποιούνταν μόνο ρητορικά. Αναρωτιούνται, επίσης, πως θα αποκτήσει αξιοπιστία και θα πάψει να χρησιμοποιείται χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο ένα εργαλείο στο οποίο δεν αποδίδεται η δέουσα σημασία ως προς τη χρήση και τις λειτουργίες. Με άλλα λόγια, οι παραπάνω μελετητές εκφράζουν την ανησυχία τους ως προς τη χρήση του φακέλου ως αξιολογικού εργαλείου και εφιστούν την προσοχή στη θεωρητική κάλυψή του.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή, μέχρι το 1997, ήταν ασαφές και αποσπασματικό. Το 1997 θεσμοθετήθηκε μια σαφής αξιολογική διαδικασία, που αποτυπώθηκε στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (1998 και 2003, ΦΕΚ. τ.Β΄αρ.φύλλου 303/13-03-03:3743-3745) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών κατά γνωστικό αντικείμενο (ΦΕΚ τ.Β΄αρ.φύλλου 303/13-03-03). Σύμφωνα με την επίσημη κρατική πλευρά (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ73,τ.Α΄και ΦΕΚ.τ.Β΄ αρ.φύλλου 303/13/03/03:3743-3745), η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και οφείλει να συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές για να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών και αφετέρου συμβάλλει στην αυτογνωσία και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους για το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους. Σύμφωνα με τους Χατζηγεωργίου (1998:76)˙ Γιαλουρίδη (2002:122-126)˙ Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2005$^{\beta}$:5-6), τέτοιες τεχνικές αξιολόγησης είναι κυρίως:

1) Εργασίες που πραγματοποιεί στο σχολείο ο μαθητής (συνεργατικές δραστηριότητες).

2) Εργασίες, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής, πέραν αυτών που γίνονται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών σχολικών εργασιών (αναφορές σε βιβλία, έρευνες, προγράμματα από υπολογιστή…).

3) Αντίγραφα επαίνων, βραβείων ή άλλων διακρίσεων του.

4) Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης του μαθητή.

5) Παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικά με τα μαθήματα.

Ο «φάκελος επιδόσεων» του μαθητή, όπως συχνά αναφέρεται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, εντάσσεται στην έννοια της ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσής του. Η ποιοτική αξιολόγηση αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν αποκλειστικά και μόνο σχέση με τη δραστηριότητα του μαθητή στο πλαίσιο του σχολείου και τις μαθησιακές δεξιότητες και αποσκοπεί στην πληρέστερη ενημέρωση του μαθητή και των γονέων του σε ζητήματα σχετικά με τα παραπάνω θέματα και τη συνολική γενικά επίδοση και εικόνα του στο σχολείο (Π.Δ.86/2001/ΦΕΚ 73, τ. Α΄ και ΦΕΚ.τ. Β΄ 303/13-03-03:3743-3744).

Αναζητώντας ορισμούς για το φάκελο υλικού στην εγχώρια βιβλιογραφία, στον Ανδρεαδάκη (2006:24) διαβάζουμε: *Ο φάκελος υλικού του μαθητή είναι η συστηματική και οργανωμένη συλλογή*

ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του μαθητή. Ανάλογος είναι ο ορισμός των Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2005[α]:4): «*Ο φάκελος υλικού αποτελεί μια συλλογή των έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεση του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την πρόοδο, την προσπάθεια, αλλά και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα)*». Οι Κουλουμπαρίτση & Μουραντιάν (2004:8) διευρύνουν τον παραπάνω ορισμό και προσθέτουν: η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει και να μαρτυρά το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής, καθώς καταβάλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στο φάκελο, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο υλικού. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως αντίθετα από ό,τι πιστεύεται, ο φάκελος υλικού δεν είναι μια συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά, που συγκεντρώνονται σε ένα χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της χρονιάς. Στόχος του φακέλου υλικού δεν είναι να αποτελέσει μια καλή μαρτυρία πως ο εκπαιδευτικός «δούλεψε καλά» κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, αλλά και τη διαλεκτική σχέση μαθητή-γνωστικού αντικειμένου, μαθητή-εκπαιδευτικού και μαθητή-συμμαθητή (Seely, 1994:18˙ Κουλουμπαρίτση-Ματσαγγούρας, 2005:4).

Παρατηρούμε, καταλήγοντας, πως όλοι οι παραπάνω ορισμοί και τοποθετήσεις, είτε προέρχονται από την ελληνόγλωσση, είτε από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, διατρέχονται από ορισμένους βασικούς άξονες: α) ο φάκελος υλικού καταγράφει, μέσα από μια σκόπιμη συλλογή τεκμηρίων, την προσωπική διαδρομή του μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης, β) η ανάπτυξή του μπορεί να συντελεστεί σε βάθος χρόνου και το περιεχόμενο του μπορεί να αποτελέσει στοιχείο τόσο προσωπικής, όσο και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, γ) είναι ένα εργαλείο αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και αυτοστοχασμού, κάτι που σημαίνει πως προάγεται, μέσω αυτού, η συμμετοχή και εμπλοκή του κατόχου στην αξιολογική διαδικασία, δ) δείχνει τη δέσμευση του κατόχου στη διαδικασία της δια βίου μάθησης και τέλος ε) αποτελεί μέσο κατανόησης της διδακτικής πράξης, που μπορεί να αξιοποιηθεί ταυτόχρονα από το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Ο μεν μαθητής εμπλέκεται στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση και εκλαμβάνει αυτές τις δύο διαδικασίες ως αυστηρά προσωπικές, ο δε εκπαιδευτικός εντοπίζει τρωτά σημεία και αδυναμίες του και προβαίνει στη βελτίωση τους.

2.3 Πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού του μαθητή

Οι Seely (1994:23-25) και Ryan (1994:9-12) καταγράφουν την ενδεδειγμένη διαδικασία την οποία πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου ο φάκελος υλικού να αποτελέσει εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης στην καθημερινή διδακτική πράξη:

1) Πρέπει να καθοριστεί *ο γενικός σκοπός* του φακέλου υλικού. Ο καθορισμός του σκοπού προς επίτευξη με την υιοθέτηση του φακέλου υλικού του μαθητή ως εργαλείου αξιολόγησης (μαθητή, αλλά και εκπαιδευτικού) αποτελεί το καθοριστικό στάδιο, που πάντα πρέπει να προηγείται της διαδικασίας. Ο σκοπός μπορεί να διατυπωθεί μια φορά, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά μπορεί να αναδιατυπωθεί και να επαναπροσδιοριστεί πολλές φορές κατά τη διάρκεια εφαρμογής του φακέλου. Ο αρχικός σκοπός διατυπώνεται από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με τους μαθητές, αφού ληφθούν υπόψη οι παρακάτω παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή του: α) η φύση του θέματος-γνωστικού αντικειμένου, β) το κοινό στο οποίο απευθύνεται, γ) το είδος του φακέλου υλικού, δ) η ηλικία και οι ικανότητες των μαθητών, ε) οι διαθέσιμοι πόροι.

2) *Το θέμα του φακέλου και η αξιολόγησή του σε επίπεδο γνώσεων-δεξιοτήτων-στάσεων*. Ο φάκελος υλικού εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και το θέμα του αντλείται από τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση του φακέλου γίνεται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Οι *γνώσεις* δεν αποτελούν αυτοσκοπό στην παιδαγωγική διαδικασία, αλλά θεωρούνται απαραίτητες επειδή καθιστούν ικανό το μαθητή να εφαρμόζει με στοχαστικό τρόπο όσα έχει μάθει μέσα στο αυθεντικό πλαίσιο διδασκαλίας, κάτι το οποίο αποτελεί ζητούμενο για την επιτυχή εφαρμογή του φακέλου. Οι *δεξιότητες*, οι οποίες αποτελούν μια συνθετική δέσμη από εργαλεία επεξεργασίας όλων των πληροφοριών και δεδομένων που επεξεργάζεται κανείς στη διάρκεια της ζωής του (Λιοναράκης, 2005:33) συμπληρώνουν τον επόμενο σημαντικό τομέα αξιολόγησης του φακέλου. Δεξιότητες είναι η δημιουργικότητα, η κρίση, η σύγκριση, η αντιπαράθεση, η περιγραφή, η ερμηνεία, η ανάλυση, η επιχειρηματολογία, η αξιολόγηση, η ικανότητα ελέγχου, η αμφισβήτηση, η παρατήρηση, η προφορική έκφραση, η επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Τα τελευταία χρόνια μας απασχολούν ιδιαίτερα δεξιότητες που καθιστούν τα άτομα αυτόνομα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης που αφορούν στην ικανότητα του μαθητή να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για ένα κοινό έργο. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ικανότητες της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης κατά την πορεία κατάκτησης της γνώσης και στη δεύτερη στάσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και μεταγνωστικές δεξιότητες, τις οποίες εφαρμόζει το άτομο στην προσπάθειά του να ενταχθεί στον κοινωνικό του περίγυρο. Με την εφαρμογή του φακέλου, ο μαθητής καλλιεργεί συγκεκριμένες δεξιότητες και του δίνεται η ευκαιρία να τις αναπτύξει σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, που συνάδει, κατά το δυνατό, με τον πραγματικό κόσμο. Τέλος, η αξιολόγηση του φακέλου σε επίπεδο *στάσεων* αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της ακολουθούμενης διαδικασίας. Στάση

ονομάζουμε την συναισθηματική και αξιακή θέση που έχει ένα άτομο για κάποιο ζήτημα (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2005:6). Οι στάσεις επηρεάζονται από συναισθήματα, παραδόσεις, εμπειρίες, κουλτούρες και βέβαια από το χαρακτήρα του ατόμου. Υιοθετώντας ένα εργαλείο καταγραφής και αξιολόγησης τόσο προσωπικό και σημαντικό, όσο ο φάκελος υλικού, προέχει να δίδεται η δυνατότητα στο μαθητή να καταγράφει τις στάσεις και τις απόψεις του για την πρόοδο του και να μπορεί να διάκειται θετικά στις αλλαγές και στις καινοτομίες. Είναι πολύ ευαίσθητο το θέμα της διαμόρφωσης στάσεων σε μικρούς μαθητές και η χρήση του φακέλου μπορεί να συσχετιστεί με αυτό. Το να διάκειται κανείς θετικά στην προοπτική αλλαγών, να μπορεί να διατυπώνει κρίσεις, να συνδιαμορφώνει στόχους που τον αφορούν, να έχει λόγο και άποψη, να συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες που προτείνονται και ακολουθούνται είναι σίγουρα επιθυμητοί σκοποί μιας υγιούς εκπαιδευτικής διαδικασίας και η εφαρμογή του φακέλου κινείται προς την κατεύθυνση αυτή. Ο εκπαιδευτικός που προτείνει το φάκελο υλικού ως εργαλείο αξιολόγησης, έμμεσα, προσπαθεί να διαμορφώσει τις παραπάνω στάσεις στους μαθητές του: να έχουν άποψη και να αρθρώνουν λόγο σε θέματα που τους αφορούν, να έχουν ευρείς ορίζοντες, να ασκούν κριτική σε διαδικασίες που σχετίζονται με τους ίδιους, να συμμετέχουν, να ερμηνεύουν και να αναλύουν. Οι στάσεις του μαθητή είναι δυνατόν να εξελιχθούν μέσα από τη συνεχή αυτοαξιολόγηση και τον κριτικό στοχασμό πάνω στην ακολουθούμενη πορεία μάθησης. Το ίδιο, βέβαια, μπορεί να συμβεί και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος υιοθετώντας το φάκελο υλικού ως τεχνική αξιολόγησης τόσο του μαθητή που έχει απέναντί του, όσο και του ίδιου, τίθεται συνεχώς αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό παρατηρώντας και αξιολογώντας την πορεία του, τις στρατηγικές του, τα σφάλματά του.

3) *Το κοινό των αξιολογητών.* Η Seely (1994:26) ονομάζει ως κοινό (audience) τα άτομα προς τα οποία απευθύνεται ο φάκελος εργασιών. Κύριος αποδέκτης και αξιολογητής του φακέλου είναι ο ίδιος ο μαθητής-κάτοχος του, αλλά ο φάκελος μπορεί να απευθύνεται στους γονείς, στους συμμαθητές, στους δασκάλους της επόμενης χρονιάς, στο δ/ντή της σχολικής μονάδας, σε στελέχη της εκπαίδευσης, σε μελλοντικούς εργοδότες.

4) *Διαφύλαξη-αποθήκευση του φακέλου.* Η διαφύλαξη και αποθήκευση του φακέλου είναι συνάρτηση των διαθέσιμων χώρων του σχολείου. Αυτό, αν και είναι ένα ζήτημα πρακτικής υφής, φαίνεται πως επηρεάζει κρίσιμα, τόσο τη μορφή, όσο και το μέγεθος του φακέλου. Σε σχολικές μονάδες, όπου υπάρχει έντονο πρόβλημα χώρου, μια λύση προς την κατεύθυνση υιοθέτησης του φακέλου θα ήταν ενδεχομένως η εφαρμογή του ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών (digital portfolio). Για τον ψηφιακό φάκελο θα γίνει εκτενής αναφορά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Η Helen Barrett (2000:1-10 & 2005:27-29) περιγράφει με συγκεκριμένο και σαφή τρόπο το πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού στην τάξη. Επισημαίνει πέντε (5) βασικά στάδια που ορίζουν το πλαίσιο ένταξης του φακέλου υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη: **α)** συλλογή υλικού (collection), **β)** επιλογή του κατάλληλου υλικού (selection), **γ)** στοχασμός και διαμόρφωση κριτικής σκέψης επί του υλικού (reflexion), **δ)** προβολή του υλικού σε κοινό που έχει ορισθεί (projection) και τέλος **ε)** σύνδεση του

υλικού με το φάσμα των εμπειριών του μαθητή ή με άλλα γνωστικά αντικείμενα (connection). Τονίζει, καταρχήν, πως η διαδικασία συλλογής του υλικού είναι η πρωταρχική και θεμελιώδης δραστηριότητα εκκίνησης. Η καλύτερη συμβουλή είναι: *«Μην κρατάτε τα πάντα, αλλά μόνο όσα συνδέονται στενά με τα κριτήρια που έχουν από κοινού οριστεί»*. Η *συλλογή* (collection) των εργασιών εξαρτάται από το σκοπό του φακέλου, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και τη μελλοντική χρήση του περιεχομένου του. Στην αρχική αυτή φάση, λαμβάνει χώρα παράλληλα και η διαδικασία *της επιλογής*, (selection). Ο κάτοχος του φακέλου εξετάζει αυτά που έχει συλλέξει και αποφασίζει ποια από αυτά μπορούν να «προαχθούν» για μια μελλοντική αξιολόγηση ή για έναν φάκελο επίδειξης. Το κριτήρια επιλογής του υλικού αντικατοπτρίζουν τους στόχους της μάθησης. Η επόμενη φάση είναι αυτή του *στοχασμού (*reflexion): ο κάτοχος του φακέλου σκέφτεται και αξιολογεί το περιεχόμενο του. Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική, επειδή ο μαθητής συνειδητοποιεί το ρόλο του και προσπαθεί να αυτοαξιολογηθεί. Κατά τη φάση αυτή λαμβάνουν χώρα πολύ σημαντικές διεργασίες, όπως αυτή της διαμόρφωσης στάσεων μαθητών και εκπαιδευτικού. Στην συνέχεια, κατά τη φάση *της προβολής (*projection), ο κάτοχος του φακέλου κάνει τον απολογισμό του, εξετάζει τους συλλογισμούς του για τη μάθηση και παράλληλα ορίζει τους μελλοντικούς του στόχους. Τέλος, κατά τη φάση *της σύνδεσης* (connexion), ο φάκελος γίνεται εφαλτήριο για την ανάπτυξη σε βάθος χρόνου, προσφέροντας κίνητρα μάθησης στο μαθητή. Στην τελευταία φάση, ο φάκελος παρουσιάζεται στο κοινό που έχει οριστεί και ακολουθεί συζήτηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ανατροφοδότηση που εξασφαλίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγήσει στον καθορισμό και επίτευξη περισσότερων στόχων.

Οι Seitz & Bartholomew (2008:63-68) αποδέχονται την τοποθέτηση της Barrett (2000:1-10 & 2005:27-29) και καθιστούν στις μελέτες τους πιο συγκεκριμένο το πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού. Επισημαίνουν τρεις (3) φάσεις: **α)** τη στοχοθέτηση, **β)** τη διαδικασία βαθμιαίας αλλαγής ρόλων και **γ)** τη διαδικασία υιοθέτησης και τελικής εφαρμογής του φακέλου. Θεωρούν, καταρχήν, πως είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό, πριν ακόμα αρχίσει η εξέλιξη της διαδικασίας εφαρμογής του φακέλου, να συλλάβει την έννοια των στόχων του που σχετίζονται με το φάκελο υλικού. Αν πρόκειται για φάκελο υλικού του μαθητή, οι στόχοι μπορούν να τεθούν από κοινού. Συχνά, όμως, οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν, παράλληλα με τους μαθητές τους, τον προσωπικό φάκελο τους, για να αποτιμήσουν *και* τη δική τους διδακτική πορεία, όχι μόνο μέσα από την εξέλιξη των μαθητών που καταγράφεται στο φάκελο τους, αλλά αξιοποιώντας στοιχεία που προέρχονται από τους ίδιους. Εάν επιθυμούν να δείξουν στους άλλους (συμβούλους, αξιολογητές, διευθυντές, γονείς) στοιχεία της διδασκαλίας τους πρέπει να συγκεντρώνουν μετρήσιμα περιεχόμενα, εάν όμως επιθυμούν περισσότερο να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και να αναδείξουν τη δουλειά τους στην τάξη, τότε το περιεχόμενο πρέπει να ορίζεται διαφορετικά. Το να έχουν οι εκπαιδευτικοί έναν πλήρως συγκεκριμένο στόχο πριν αρχίσει η διαδικασία εφαρμογής του φακέλου είναι πολύ σημαντικό, γιατί αυτό τους επιτρέπει να διευκολύνουν την άρθρωση της διαδικασίας, αλλά και να κατευθύνουν καλύτερα τους μαθητές. Ένας φάκελος που έχει ξεκάθαρους στόχους βοηθάει

εκπαιδευτικούς, γονείς, διοίκηση, συμβούλους να καταλάβουν καλύτερα ένα παιδί ή και μια τάξη ολόκληρη μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (in context) (Hebert, 2001:78-80). Ο φάκελος υλικού που συγκροτείται πάνω σε συγκεκριμένους στόχους δίνει, επίσης, την ευκαιρία «διαδραστικής αξιολόγησης» (interactive assessment). Πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιεί ο Shores (1998:56-57) θέλοντας να δείξει πως ο στοχασμός επί των στόχων, ουσιαστικά, θέτει μαθητές και εκπαιδευτικό αντιμέτωπους με τους εαυτούς τους, αλλά με τους στόχους που έχουν οριστεί. Η βελτίωση των δύο εμπλεκομένων πλευρών (μαθητή και εκπαιδευτικού) σημαίνει εκπλήρωση αυτών των στόχων και ταυτόχρονα τίθεται σε ισχύ ένας μηχανισμός αλληλοαξιολόγησης και αμφίδρομης ανάπτυξης: ο μαθητής βελτιώνεται και η βελτίωση αυτή εγγυάται παράλληλη ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού (Fox, 2007:89-90).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι παραπάνω ερευνήτριες (Seitz & Bartholomew, 2008:63-68) θεωρούν πως μέσω του φακέλου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξελίσσεται και αλλάζει. Εάν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν πως οι μαθητές χρειάζονται την ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση τους και γίνουν συνεργάτες τους στην αίθουσα διδασκαλίας, τότε ο ρόλος τους αυτόματα διευρύνεται: *«…δεν μπορεί να είμαστε σίγουροι ως εκπαιδευτικοί για το τι είδους γνώση χρειάζονται οι μαθητές μας για να προετοιμαστούν καλύτερα για το μέλλον. Αυτό, όμως, που ξέρουμε καλά είναι πως πρέπει να γίνουν δια βίου μανθάνοντες και ικανοί να προσαρμοστούν στις μελλοντικές αλλαγές, οι οποίες θα έχουν έναν αναπόφευκτο αντίκτυπο στις ζωές τους…»* (Fox, 2007:89-90). Η διαδικασία εφαρμογής και υιοθέτησης του φακέλου υλικού μπορεί να στηρίξει τη μετατόπιση ρόλων και να βοηθήσει τους μαθητές να καταστούν υπεύθυνοι για τη μάθηση τους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές δουλεύουν από κοινού, μοιράζονται ιδέες, εντοπίζουν δυνατά και αδύνατα σημεία, κατανοώντας καλύτερα ποιοι τομείς χρήζουν βελτίωσης. Οι μαθητές κινούν τα νήματα της μάθησης τους (self-directed) και ο εκπαιδευτικός τους βοηθά να συγκροτήσουν το φάκελό τους και εστιάσουν στις αδυναμίες τους (scaffolding). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν μια μετατόπιση του παραδοσιακού ρόλου τους. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι, πλέον, αυτός που αναπαράγει και μεταφέρει τη γνώση, αλλά καθίσταται υπεύθυνος στο να διευκολύνει τη μάθηση.

Τέλος, αναλύουν την 3^{η} φάση του πλαισίου εφαρμογής του φακέλου, που αφορά στη διαδικασία άρθρωσης και ανάπτυξης του, εκκινώντας από τον καθορισμό του κοινού. Το κοινό το οποίο σχετίζεται με το φάκελο υλικού αποτελείται, πρωτίστως, από το μαθητή που βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας, από τον εκπαιδευτικό που βρίσκεται δίπλα στο μαθητή και που τον βοηθάει να αναπτυχθεί μέσω της μάθησης του και από τους γονείς, οι οποίοι προσδοκούν την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους. Έχοντας ως σημείο αναφοράς το φάκελο υλικού, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων βελτιώνονται. Για να χαρακτηρισθεί επιτυχής μια απόπειρα ένταξης του φακέλου υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη, πρέπει να γίνουν κατανοητές οι ευθύνες του κάθε μέλους του κοινού του φακέλου. Διακρίνονται τρία (3) στάδια κατά την ένταξη του φακέλου στη διδασκαλία: συλλογή (collection), επιλογή

(selection) και στοχασμός (reflection) και η διάκριση αυτή μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε σημεία σύγκλισης στη συναφή βιβλιογραφία (Barrett, 2000:1-10 & 2005:27-29).

Οι ρόλοι: Όπως έχει ήδη αναφερθεί τρία (3) μέλη απαρτίζουν το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο φάκελος υλικού: ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς. Η διαμόρφωση των μεταξύ τους σχέσεων καθορίζει την επιτυχία της προσπάθειας ένταξης και εφαρμογής του φακέλου. Το κάθε μέλος έχει συγκεκριμένες ευθύνες και αρμοδιότητες και η μεταξύ τους σχέση επισφραγίζει το τελικό προϊόν. Στο διάγραμμα **1** που ακολουθεί αποτυπώνεται το πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων στη βάση του φακέλου υλικού.

Η επικοινωνία: Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το φάκελο υλικού οφείλει να παρέχει στους μαθητές του μια ξεκάθαρη εικόνα για τη μάθηση, αλλά και για τους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους θα αξιολογηθεί αυτή η μάθηση (Wolk, 1997:67-72). Πρέπει, επίσης, να μπορεί να διερευνά τις ανάγκες των μαθητών του και να μπορεί να τις προσαρμόσει στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο φάκελος υλικού εξασφαλίζει αυτή την ευκαιρία, γιατί δίνει τη δυνατότητα να γνωστοποιούνται στοιχεία προόδου των μαθητών σε σχέση με το πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, ο φάκελος υλικού επιτρέπει τους μαθητές να μοιραστούν με άλλους (εκπαιδευτικό, συμμαθητές, γονείς) την πορεία της βελτίωσης τους και να εκφραστούν προσωπικά επί αυτής (Helm et al., 1998:23-29). Γενικά, μέσω του φακέλου, οι σχέσεις και η επικοινωνία των εμπλεκόμενων μελών ενισχύονται, όλοι με πρώτο το μαθητή καθίστανται υπεύθυνοι για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν και βέβαια αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης υπάρχει, πλέον, ένα αυθεντικό πλαίσιο εξέλιξής της.

Η συλλογή του υλικού: Το τρίπτυχο «συγκεντρώνω-επιλέγω-στοχάζομαι» (collect-select-reflect) αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα του πλαισίου εφαρμογής του φακέλου υλικού (Barrett, 2000:1-10 & 2005:27-29˙ Seitz & Bartholomew, 2008:63-68). Σε ό,τι αφορά, καταρχάς, στη συγκέντρωση-συλλογή (collection) του υλικού: ο φάκελος μπορεί να περιέχει ατομικές παραγωγές του μαθητή, φωτογραφίες, έγγραφα, βεβαιώσεις, πιστοποιήσεις συμμετοχών, projects είτε σε ατομικό, είτε σε συλλογικό επίπεδο. Όλα αυτά τα στοιχεία δεν είναι απαραίτητο να αποτελέσουν υλικό για τον τελικό φάκελο, ο οποίος θα παρουσιαστεί. Τα στοιχεία που είναι απαραίτητα είναι αυτά που δείχνουν την πρόοδο, τη βελτίωση και την ανάπτυξη της αντίληψης του μαθητή. Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό, να επισημάνουμε ποιο μπορεί να είναι το περιεχομένου του φακέλου:

- Κατάλογος εκπαιδευτικών στόχων, που έχουν από κοινού τεθεί.
- Δείγματα εργασιών των μαθητών στο σχολείο ή/και το σπίτι.
- Έλεγχοι προόδου.
- Κριτήρια αξιολόγησης και τεστ.
- Φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

- Φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή .
- Περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού.
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις του μαθητή για τη διδασκαλία.
- Ημερολόγια συσκέψεων του συλλόγου διδασκόντων.
- Συνεντεύξεις από μαθητή ή/και τους γονείς του.
- Έπαινοι, βραβεία ή άλλες διακρίσεις.
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις για τη διδασκαλία.

Η επιλογή (selection) του υλικού σχετίζεται με τον αρχικό στόχο. Ο κάτοχος οφείλει να αναρωτηθεί γιατί συγκροτεί το φάκελό του και τι ακριβώς θέλει να δει μέσω αυτού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την επιλογή του υλικού είναι εξαιρετικά σημαντικός, γιατί έχει τη δυνατότητα να δείξει στους μαθητές πως θα προχωρήσουν στην επιλογή στοιχείων. Ο εκπαιδευτικός έχει μια πιο πλατιά αντίληψη της έννοιας της βελτίωσης των μαθητών και μπορεί να τους δώσει κατευθύνσεις, ενθαρρύνοντάς τους. Η ενθάρρυνση και η παρώθηση είναι βασικές συνιστώσες της φάσης επιλογής του υλικού, επειδή οι μαθητές νιώθουν και αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των στοιχείων που επιλέγουν για το φάκελό τους. Έτσι, αφενός αισθάνονται ικανοποιημένοι για την πορεία που ακολουθούν, αφετέρου αποκτούν την αίσθηση της ιδιοκτησίας επί του φακέλου και του περιεχομένου του και αντιλαμβάνονται πλήρως το ρόλο του στη μάθησή τους. Βέβαια, αξίζει να υπογραμμίσουμε πως ορισμένοι μαθητές χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση από άλλους στη φάση της επιλογής του υλικού και αυτό είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός μπορεί να χειριστεί αναλόγως. Τέλος, η διαδικασία του στοχασμού (reflection) είναι πολύτιμη, καθώς οι μαθητές έχουν χρόνο να μελετήσουν τη διαδρομή τους, μέσα από το επιλεγέν υλικό και να σκεφτούν εάν τελικά ενισχύθηκαν, εάν εντοπίζουν αδυναμίες, ποιους τρόπους περαιτέρω βελτίωσης προτείνουν, ποιους μελλοντικούς, μακροπρόθεσμους ή βραχυπρόθεσμους στόχους θέτουν. Ο στοχασμός είναι μια βαθιά προσωπική και εσωτερική διεργασία, ως εκ τούτου, διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει κάποιες ερωτήσεις προς συζήτηση και ο καθένας να σκεφτεί επί αυτών (τι έμαθα από το φάκελό μου; Εάν ξανάρχιζα από την αρχή να συγκεντρώνω υλικό, τι θα πρόσθετα ή τι θα αφαιρούσα; Τι ακριβώς μου άρεσε και εκτίμησα σε αυτή την εμπειρία που είχα;). Αυτές οι ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα αυτοστοχασμού και ανοίγουν το δρόμο προς την αυτοαξιολόγηση. Οι μαθητές καθίστανται ικανοί να σκεφτούν για τη μάθησή τους και αποκτούν, μέσω αυτής της διαδικασίας, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (self-confidence). Οι μαθητές μέσω αυτής της διαδικασίας ωθούνται να αναλογιστούν όχι μόνο τις διαστάσεις και το πλαίσιο της μάθησής τους, αλλά αποκτούν και την ικανότητα να «ξέρουν πως σκέφτονται». Όταν ενθαρρύνονται για τις επιτυχίες τους και αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτό τους επιτρέπει να θέτουν στόχους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν ρίσκα, να κάνουν βήματα προόδου.

Η παρουσίαση του υλικού: Παρουσιάζω το φάκελό μου σημαίνει μοιράζομαι το περιεχόμενο του με άλλους (εκπαιδευτικούς, φίλους, συμμαθητές, γονείς). Πολλοί μελετητές (Meisels et al., 2001:61-85˙

Barrett, 2000:1-10 & 2005:27-29˙ Seitz & Bartholomew, 2008:63-68) χαρακτηρίζουν την τελική παρουσίαση ως μια «γιορτή» των μαθητών. Η παρουσίαση μπορεί να λάβει χώρα στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς ή στο κλείσιμο ενός κύκλου μαθημάτων (για παράδειγμα, με τη λήξη του τριμήνου) και το τελικό προϊόν που έχει επιλεγεί παρουσιάζεται από τους μαθητές στο κοινό και ακολουθεί συζήτηση επί αυτού. Η τελική μορφή του φακέλου μπορεί να διαφέρει (μπορεί να έχει έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή ή ακόμα μορφή blog ή ιστοσελίδας). Η διαμόρφωση του φακέλου εξαρτάται από τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας και τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους. Η τελική παρουσίαση είναι θετική για όλους: οι μαθητές νιώθουν ικανοποιημένοι, οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές ενδείξεις και στοιχεία για να σχεδιάσουν την επόμενη χρονιά και οι γονείς αισθάνονται πως έχουν λόγο και δεν παραγκωνίζονται στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους.

Αναφορικά με το πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου, αυτό που αξίζει να υπογραμμισθεί είναι πως οι φάκελοι αναπτύσσονται σε βάθος χρόνου. Απαιτείται υπομονή, επιμονή και συστηματική προσπάθεια, προκειμένου να εξασφαλισθεί ένα θετικό πλαίσιο εφαρμογής. Απαιτείται, επίσης, χρόνος για το σχεδιασμό, την οργάνωση, την εφαρμογή. Η αξιολόγηση που βασίζεται σε τεστ και συγκεκριμένους δείκτες απαιτεί πολύ λιγότερο χρόνο και προσπάθεια εκ μέρους της διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματά της γίνονται εύκολα αντιληπτά, είναι συγκρίσιμα και θεωρούνται από μεγάλο μέρος του πληθυσμού ως αντικειμενικά και δίκαια. Όμως, ο φάκελος υλικού και η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο προσφέρει κάτι παραπάνω: ο φάκελος ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση, τον αυτοστοχασμό και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ωθεί τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, που σχετίζεται με τον πραγματικό κόσμο και να αλληλεπιδράσουν, πρωτίστως, με τον ίδιο τον εαυτό τους και εν συνεχεία με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τους γονείς, την ευρύτερη κοινότητα. Η αξιολόγηση που γίνεται μέσω του φακέλου στρέφεται στην εκτίμηση της μάθησης και της απόκτησης ικανοτήτων των μαθητών, προκειμένου να τους καταστήσει πιο υπεύθυνους και πιο συνειδητοποιημένους. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολογικής διαδικασίας που βασίζεται στο φάκελο μπορούν να έχουν σημαντική χρήση και να αξιοποιούν προς όφελος της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ο φάκελος υλικού μπορεί να αποτελέσει ένα επικερδές και ωφέλιμο εργαλείο αξιολόγησης για όλους, για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, το σχολείο γενικότερα.

Διάγραμμα 1

Διαμόρφωση σχέσεων κατά τη διαδικασία εφαρμογής του φακέλου (Seitz & Bartholomew, 2008:63-68)

	Εκπαιδευτικός	**Μαθητής**	**Γονέας**
Ρόλοι	-να διευκολύνει -να αναθεωρεί -να συνεργάζεται -να αξιολογεί -να μαθαίνει	-να αναθεωρεί -να συλλέγει -να στοχάζεται -να συνεργάζεται -να αξιολογεί	-να αναθεωρεί -να υποστηρίζει -να ενθαρρύνει -να συνεργάζεται -να ακούει
Επικοινωνία	-να «γίνεται πηγή» -να διατυπώνει έναν ξεκάθαρο στόχ -να προετοιμάζει τους στόχους για τον ίδιο και το μαθητή -να επικοινωνεί -να μπορεί να εκτιμά το περιεχόμενο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τους δείκτες	-να μαθαίνει -να δομεί τη γνώση -να αυτοαξιολογείται -να καθίσταται υπεύθυνος για τη μάθησή του -να αναπτύσσει στόχους -να μπορεί να μετρά τις δυνατότητές του	-να «γίνεται πηγή» -να μαθαίνει για τη γνώση και τις ικανότητες του μαθητή -να κατανοεί τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου -να στηρίζει το παιδί
Συλλογή υλικού	-να καταγράφει εμπειρίες -να δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης -να συγκεντρώνει υποστηρικτικό υλικό -να υποστηρίζει τους στοχασμούς των μαθητών -να στοχάζεται σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών -να παρατηρεί -να αξιολογεί	-να συμμετέχει και να δεσμεύεται στις μαθησιακές ευκαιρίες -να συγκεντρώνει υλικό -να στοχάζεται κριτικά για τη μάθησή του -να ενσωματώνει το υλικό στη μαθησιακή διαδικασία -να οργανώνει το υλικό	-να ενθαρρύνει τη συλλογή υλικού -να παρατηρεί το παιδί (στο σπίτι ή στο σχολείο)
Παρουσίαση υλικού	-να βοηθά στην προετοιμασία του τελικού προϊόντος -να διευκολύνει και να δημιουργεί ευκαιρίες παρουσίασης των ικανοτήτων των μαθητών -να οργανώνει την παρουσίαση -να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τους μαθητές κατά την παρουσίαση	-να προετοιμάζει το τελικό προϊόν -να συμμετέχει ενεργά στην παρουσίαση του -να μπορεί να παρουσιάσει το φάκελό του -να στοχάζεται κριτικά επί της μάθησής του	-να συμμετέχει στην παρουσίαση -να ενθαρρύνει κατά τη διάρκεια της παρουσίασης -να ακούει -να ρωτάει -να «ανακαλύπτει» το υλικό

2.4 Είδη φακέλου υλικού του μαθητή και ψηφιακός φάκελος

Στη συναφή βιβλιογραφία (Seely, 1994:27˙ Ryan, 1994:10-11˙ Burke et al., 1994:27) απαντώνται διάφορα είδη φακέλου υλικού. Οι φάκελοι διακρίνονται σε τέσσερις (4) βασικές κατηγορίες και η επιλογή του φακέλου από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται πάντα από τις αξιολογικές ανάγκες της ομάδας μαθητών στην οποία απευθύνεται. Η Seely (1994:27-28) αναφέρει πως υπάρχει: α) ο φάκελος *επίδειξης της καλύτερης εργασίας* (showcase), β) ο φάκελος που περιέχει *δείγματα εργασίας* (documentation), γ) ο φάκελος *αξιολόγησης* (evaluation) και δ) ο φάκελος *επίδειξης της διαδικαστικής γνώσης* (process) (Seely, 1994:27-28). Η Ryan (1994:9-12), συνηγορώντας στον παραπάνω διαχωρισμό, αναφέρει, επίσης, τέσσερις (4) κατηγορίες φακέλων: α) ο φάκελος *συλλογής εργασιών* (collection portfolio), β) ο φάκελος *επίδειξης* (showcase or display portfolio), γ) ο φάκελος *αξιολόγησης* (assessment portfolio) και δ) ο φάκελος *επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού* (teacher professional portfolio). Ο Burke et al., (1994:27) αναφέρει τρεις (3) κατηγορίες φακέλου εργασιών του μαθητή: α) ο *προσωπικός φάκελος* (personal portfolio), β) ο φάκελος *επαγγελματικής ανάπτυξης* (professional portfolio), γ) ο *ακαδημαϊκός* φάκελος (academic portfolio). Για τους Cole & Ryan (2000:34-36) υπάρχουν τρία (3) είδη φακέλου υλικού του μαθητή: α) ο φάκελος επίδειξης, β) ο ακαδημαϊκός φάκελος και γ) ο φάκελος διαδικασίας. Άλλοι ερευνητές κάνουν λόγο για αφηγηματικό φάκελο (Danielson & Abrutyn, 1997:67-70), άλλοι αποκλειστικά για φάκελο επίδειξης (Cole & Ryan, 2000:34-36), άλλοι για φάκελο αξιολόγησης (Mc Millan, 2004:23-25). Οι Campell et al., (1997:56-57) αναφέρουν ως πολύ σημαντικούς τους φακέλους εργασίας (working portfolios) και τους φακέλους παρουσίασης (presentation portfolios). Ανάλογος είναι ο διαχωρισμός των Reetz (1995:20-22) & Swicegood (1994:6-15): προτείνουν τέσσερα (4) είδη φακέλου υλικού του μαθητή, α) ο φάκελος επίδειξης (ο οποίος περιέχει μια συλλογή των καλύτερων παραγωγών του μαθητή), β) ο φάκελος στοχασμού (ο οποίος εστιάζει σε συγκεκριμένες διαστάσεις της μάθησης), γ) ο αθροιστικός φάκελος (ο οποίος περιέχει υλικό που συγκεντρώνεται σε βάθος χρόνου) και τέλος δ) ο φάκελος που βασίζεται σε στόχους (ο οποίος σχετίζεται με στόχους που έχουν προκαθοριστεί).

Αν και οι ταξινομήσεις αυτές διαφοροποιούνται ως προς την εννοιολογική οριοθέτηση κάθε κατηγορίας, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Rolheiser et al., (2002:81-95), θα μπορούσε κανείς να διακρίνει μεταξύ τους σημεία σύγκλισης και για αυτό προτείνεται οι παραπάνω κατηγορίες να αναχθούν σε δύο (2) βασικές: α) το φάκελο *επίδειξης καλύτερου υλικού* (product portfolio), που χρησιμοποιείται περισσότερο για τελική αξιολόγηση, κατά την εξέλιξη σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς επίσης και για επαγγελματική αποκατάσταση, όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή αντίστοιχα για παρουσίαση της τελικής εργασίας του μαθητή, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγησή του και β) το φάκελο *παρουσίασης της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξης* (process portfolio), ο οποίος, ενδεχομένως, θα μπορούσε να παρουσιάζει την προσπάθεια του μαθητή για αυτοβελτίωση και αυτοδιόρθωση και το περιεχόμενό του να απευθύνεται στο εκπαιδευτικό και στους γονείς. Στον παραπάνω διαχωρισμό

συνηγορούν και οι Epstein (2005:1-3) και Lombardi (2008:7-10), οι οποίοι αναφέρουν πως γενικά οι φάκελοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: από τη μια, ο φάκελος διαδικασίας (process portfolio) και από την άλλη, ο φάκελος προϊόντος (product portfolio). Ο φάκελος που εστιάζει στη διαδικασία την ανάπτυξη του μαθητή σε βάθος χρόνου (προσλαμβάνοντας μια μορφή συνεχούς, διαμορφωτικής αξιολόγησης), ενώ ο φάκελος που εστιάζει στο προϊόν ουσιαστικά επικεντρώνεται στο καλύτερο τμήμα της εργασίας του μαθητή, παρουσιάζοντας την ποιότητά του και τη διαδρομή που ακολουθήθηκε. Μέσω της διαδικασίας επίδειξης, ο μαθητής επιλέγει το καλύτερο τμήμα της εργασίας του και παράλληλα ανακαλύπτει νέους δρόμους προσωπικής ανακάλυψης αυτού που έμαθε σε βάθος χρόνου.

E-portfolio-digital portfolio (ψηφιακός φάκελος): Ο ψηφιακός φάκελος υλικού αποτελεί μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πολλοί μελετητές (Barrett, 2005:27˙ Woodward & Nanlohy, 2004:227-238˙ Wall et al., 2006:261-273) κάνουν λόγο για έναν νέο τύπο φακέλου που μπορεί να αποτελέσει μια ηλεκτρονική έκδοση του φακέλου υλικού (εκπαιδευτικού και μαθητή), που είναι βασισμένος σε χαρτί και μολύβι, δημιουργημένος σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον και με ενσωμάτωση όχι μόνο κειμένου, αλλά και γραφικών, ήχου και βίντεο. Οι Wall et al., (2006:261-273) περιγράφουν τον ψηφιακό φάκελο ως α) επιλεγμένες και δομημένες συλλογές πληροφοριών, β) που συγκεντρώθηκαν για ειδικούς σκοπούς και για να παρουσιάσουν τις επιτεύξεις κάποιου ατόμου και την προσωπική του ανάπτυξη, γ) που αποθηκεύτηκαν ψηφιακά και που οργανώθηκαν με το κατάλληλο λογισμικό, δ) που αναπτύχθηκαν με τη χρήση κατάλληλων πολυμέσων, ε) που ανακτήθηκαν από μια ιστοσελίδα ή που επιδόθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή. Η χρήση του ψηφιακού φακέλου παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα και καθίσταται ιδιαίτερα εύκολη και ελκυστική από την πλευρά μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης του ψηφιακού φακέλου, όπως αποτυπώνονται στη διεθνή, κυρίως βιβλιογραφία, είναι τα εξής:

1) Οι συμβατικοί φάκελοι καταβάλουν πολύ φυσικό χώρο. Ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να αποθηκεύσει απεριόριστο όγκο πληροφοριών (στο σκληρό δίσκο, σε CdRom, σε DVD, σε memory stick…).

2) Οι ψηφιακοί φάκελοι εκτός από ελάχιστο φυσικό χώρο που καταλαμβάνουν, συγκρατούν μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών. Εικόνες, έργα τέχνης, γραπτά δείγματα εργασιών μπορεί να υποστούν σάρωση και να αποθηκευτούν.

3) Λόγω του ελάχιστου φυσικού χώρου που καταλαμβάνει, είναι εφικτή η αποθήκευση κοινών εργασιών σε υποφακέλους όλων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικού-συμμαθητών).

4) Οι ψηφιακοί φάκελοι μπορούν να εμπλουτιστούν με ήχο, μουσική, εικόνες, γραφικά, βίντεο και η υιοθέτησή τους να γίνει ιδιαίτερα ελκυστική για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή.

Οι Σοφός & Λιάπη (2007:148-156) οι οποίοι εφάρμοσαν, πειραματικά, τον ψηφιακό φάκελο σε μαθητές της Στ΄ τάξης καταγράφουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν: 1) ελάχιστη εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση του Η/Υ, 2) ανεπάρκεια χρόνου για την επιτυχή ολοκλήρωση των διάφορων δραστηριοτήτων, 3) περιορισμένη πρόσβαση στο σχολικό εργαστήριο της Πληροφορικής, 4) αδυναμία πρόσβασης στο Διαδίκτυο και καθυστέρηση στη φόρτωση των ιστοσελίδων, λόγω χαμηλών ταχυτήτων στη σύνδεση, 5) έλλειψη εξοπλισμού του εργαστηρίου Πληροφορικής με όλα τα ηλεκτρονικά μέσα, 6) δυσκολία στη δημιουργία Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων για κάθε εργασία. Η Barrett (2005:27-29), αναφορικά με τον ψηφιακό φάκελο του μαθητή, επισημαίνει πως η χρήση του σήμερα διευκολύνεται πολύ λόγω του υψηλού τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτουν τα περισσότερα σχολεία. Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του ψηφιακού φακέλου υλικού (τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού) είναι πολλά. Ως βασικότερο πλεονέκτημα αναδεικνύεται η παράλληλη ανάπτυξη μαθητή και εκπαιδευτικού, κατά την οποία ακολουθείται η παρακάτω πορεία (να υπογραμμίσουμε πως το τρίπτυχο «συλλογή-επιλογή-στοχασμός» διευρυμένο διέπει και το πλαίσιο εφαρμογής του ψηφιακού φακέλου, αφού ουσιαστικά πρόκειται για κοινή φιλοσοφία).

- *Συλλογή (collection):* Εκπαιδευτικοί και μαθητές μαθαίνουν να αποθηκεύουν στοιχεία που μαρτυρούν τις επιτυχίες τους τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη μάθηση.
- *Επιλογή (selection):* Εκπαιδευτικοί και μαθητές εξετάζουν και αξιολογούν παράλληλα τα στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει και αναγνωρίζουν αυτά που βεβαιώνουν τις επιτυχίες τους, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια.
- *Συλλογισμός/Αναστοχασμός (reflection):* Εκπαιδευτικοί και μαθητές γίνονται κριτικοί στοχαστές που αξιολογούν τις προσωπικές τους προσπάθειες μέσα στο χρόνο, καθώς και την πραγματοποίηση των στόχων τους. Επίσης, εντοπίζουν τα κενά και τις αδυναμίες της ανάπτυξής τους.
- *Προβολή (projection):* Εκπαιδευτικοί και μαθητές συγκρίνουν τους συλλογισμούς τους με τα κριτήρια και τους δείκτες που προϋπάρχουν και ορίζουν τους σκοπούς της μαθησιακής πορείας για το μέλλον. Σε αυτό ακριβώς αυτό το σημείο έγκειται ο καταλυτικός ρόλος του φακέλου υλικού σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διαρκή μάθηση και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.
- *Παρουσίαση (presentation):* Εκπαιδευτικοί και μαθητές μοιράζονται, κατά κάποιο τρόπο, τους φακέλους και την εμπειρία τους. Στο σημείο αυτό, οι «δημόσιες» δεσμεύσεις και από τη μια και από την άλλη πλευρά, μπορούν να δράσουν ενθαρρυντικά και να ενισχύσουν τη συνεργασία στρέφοντας παράλληλα τη διδασκαλία προς τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και ανατροφοδότηση.

Η κατανόηση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, πως η χρήση του φακέλου απαιτεί συνεργασία και αλληλοαποδοχή, αλλά και η αποδοχή κριτηρίων αξιολόγησης θα επιτρέψει στα

δύο εμπλεκόμενα μέρη να επωφεληθούν σε βάθος χρόνου σε μεγάλο βαθμό από την εφαρμογή και χρήση του φακέλου.

2.5 Αξιολόγηση βάσει φακέλου μαθητή (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα)

Ο φάκελος, όπως έχει ήδη τονιστεί, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει και να τεκμηριώσει την πρόοδο των μαθητών του για μια χρονική περίοδο, δίνοντας παράλληλα έμφαση περισσότερο στον τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων παρά στις ίδιες τις γνώσεις. Ο φάκελος δίνει, επίσης, τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του μαθητή, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες του, να προσδιορίσει τις στάσεις τους και να τις τροποποιήσει, να τεκμηριώσει με επάρκεια την πρόοδο του σε μια γνωστική περιοχή, να ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει και να αναλαμβάνει περισσότερη ευθύνη για την προσωπική του μάθηση (Ανδρεαδάκης, 2006:34-36). Η χρησιμοποίηση του φακέλου ως εργαλείο αξιολόγησης κέρδισε έδαφος, ειδικότερα μετά τη δεκαετία του 1990, έναντι άλλων μορφών αξιολόγησης, επειδή περικλείει μια ποικιλομορφία μεθόδων (Webb et al., 2002:879-898˙ Driessen et al., 2005:214-220˙ Friedman et al., 2005:535-531). Ο φάκελος περιέχει στοιχεία που έχουν επιλεγεί *αποκλειστικά* από τον κάτοχο του και αποτυπώνει την πρόοδο της μάθησης του, αλλά και το επίπεδο των ικανοτήτων του.

α) Πλεονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου είναι πολλά: ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να είναι αξιολογητής του εαυτού του, να εντοπίζει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του, να συνεργάζεται στενότερα με τον εκπαιδευτικό αλλά και τους συμμαθητές του. Ο φάκελος επίσης αποτελεί αξιόλογη πηγή πληροφοριών για τους γονείς, το διδάσκοντα του επόμενου έτους, τους διοικητικούς της εκπαίδευσης και για την εισαγωγή του μαθητή σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους εργοδότες, κ.λπ. (Ανδρεαδάκης, 2006:34). Σύμφωνα με τους Driessen et al., (2005:214-220), ο φάκελος αποδεικνύεται πολύτιμος στην καθημερινή διδακτική πράξη, λόγω της αφθονίας των πληροφοριών που μπορεί να περιέχει. Επιτρέπει στο μαθητή να παρουσιάζει τεκμηριωμένα τις προσωπικές και εκπαιδευτικές του εμπειρίες και την πρόοδο του μέσα σε ένα πλαίσιο αυθεντικό. Οι Mc Cullan et al., (2003:283-294) υποστηρίζουν πως με την αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού προωθείται η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη του κατόχου. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου, αρχικά, εισήχθη στην εκπαίδευση για να αποτιμήσει την επίδοση του μαθητή, μέσα σε όσο το δυνατόν αυθεντικά πλαίσια και να τον ενθαρρύνει να «υπολογίσει» μόνος του την πρόοδο του. Όταν, όμως, ο φάκελος υλικού χρησιμοποιείται περισσότερο αθροιστικά, παρά διαμορφωτικά, τότε οι ψυχομετρικές ιδιότητες πρέπει να καλύψουν απαιτήσεις, που σχετίζονται κυρίως με το θέμα της αξιοπιστίας (το θέμα της

αξιοπιστίας και εγκυρότητας της αξιολογικής διαδικασίας που βασίζεται στο φάκελο, θα το θίξουμε αμέσως παρακάτω), κάτι που αποτελεί σημείο έντονου προβληματισμού μεταξύ των θεωρητικών της αξιολόγησης.

Αναπτύσσεται, επιπρόσθετα, η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει, κεντρίζεται το ενδιαφέρον για διερεύνηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ασκείται στην εξεύρεση λύσεων. Επίσης, ο μαθητής έχει επίγνωση της μαθησιακής του πορείας και αποκτά εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Η Ryan (1994:8-9) συμφωνώντας με μελετητές που έχουν ήδη αναφερθεί (Barrett, 2000:1-10 & 2005:27-29˙ Meisels et al., 2001:61-85˙ Seitz & Bartholomew, 2008:63-68) ταξινομεί τα στάδια εφαρμογής της αξιολόγησης με φακέλους με τον ακόλουθο τρόπο: **α)** καθορισμός σκοπού που θα εκπληρώσει ο φάκελος, **β)** καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων, με συμμετοχή του μαθητή, **γ)** συλλογή υλικού του φακέλου και τέλος **δ)** αξιολόγηση του φακέλου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου πρέπει να κοινοποιούνται και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης, τόσο με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, όσο και με τους γονείς τους. Σύμφωνα με την Baus (2008:381-393) ο φάκελος υλικού:

- ενθαρρύνει και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (όπως, για παράδειγμα, καλλιεργεί την ικανότητα να μπορεί ο μαθητής να εντοπίζει δυνατά και αδύνατα σημεία της μάθησής του και να κατανοεί πλήρως τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας),
- μπορεί να παρέχει ποικίλες προοπτικές στη μάθηση και να συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζόντων του μαθητή,
- δίνει έμφαση σε εφαρμογές που λαμβάνουν χώρα σε σχέση με τον πραγματικό κόσμο,
- προσφέρει ένα ευρύ φάσμα αυθεντικών εμπειριών στους μαθητές,
- δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να στοχαστούν επί των πρακτικών τους και επί της μάθησής τους,
- προβάλλει την προσωπικότητα, αλλά και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Με άλλα λόγια, η ερευνήτρια (Baus, 2008:381-393) υποστηρίζει πως η εφαρμογή, χρήση και υιοθέτηση του φακέλου στην καθημερινή διδακτική πράξη παρέχει νέες προοπτικές μάθησης και προάγει τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης μέσα από την ανάλυση και κριτική προσέγγιση των επιτευγμάτων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεφύγει από την παραδοσιακή θέση του και να αναλάβει νέους ρόλους: αυτόν του μέντορα ή του διευκολυντή στη μαθησιακή διαδικασία, με κύρια προτεραιότητα την ενθάρρυνση των μαθητών να αυτοστοχάζονται και να εκτιμούν τη δουλειά τους.

Πολλοί είναι οι ερευνητές, σε διεθνές επίπεδο, οι οποίοι επένδυσαν στη χρήση του φακέλου ως βοηθητικού εργαλείου διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης (Farr & Tone, 1998:34-35˙ Gronlund, 2002:1-10˙ Weigle, 2002:20-22˙ Penanflorida, 2002:344-353˙ Hamps-Lyons, 2003:56-57˙ Mc Millan, 2004:45-49). Οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διαδικασία ένταξης του φακέλου στις καθημερινές διδακτικές

παρεμβάσεις τους, ενθαρρύνθηκαν να υιοθετήσουν διάφορα από τα είδη φακέλων που προτείνονται σε θεωρητικό επίπεδο και ενημερώθηκαν σχετικά με τα οφέλη της αξιολογικής διαδικασίας που βασίζεται στο φάκελο υλικό. Τα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση του φακέλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πολλαπλά: ο φάκελος προωθεί την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, διευρύνει τους ορίζοντες σχετικά με το τι μαθαίνεται κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής παρέμβασης, εστιάζει στη μάθηση για τη μάθηση, δείχνει την πρόοδο που επιτυγχάνεται μέσω στόχων, αποτελεί έναν σύνδεσμο που ωθεί τους μαθητές να εκτιμήσουν τους εαυτούς τους ως μανθάνοντες και δίνει ευκαιρίες για ανάπτυξη μέσω των ομαδικών εργασιών και της συνεργασίας. Με άλλα λόγια, ο φάκελος υλικού προσλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: α) ενημερώνει και β) πείθει τους μαθητές για τις δυνατότητες τους, καθώς τους ωθεί να αυτοαξιολογηθούν και να στοχαστούν επί των επιλογών τους, δύο πρακτικές άγνωστες κατά την παραδοσιακή αξιολόγηση. Ένα επιπλέον όφελος που απορρέει από τη χρήση του φακέλου είναι το γεγονός πως κινητοποιεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν πηγές διαφορετικές από το σχολικό εγχειρίδιο. Η βιβλιοθήκη, το διαδίκτυο, αλλά και άλλες πηγές, όπως εφημερίδες, αρχεία, έγγραφα αξιοποιούνται από τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού και αποτελούν αντικείμενα αυθεντικού τρόπου άντλησης της γνώσης. Οι μαθητές με έμμεσο τρόπο δεσμεύονται στη μάθησή τους, τη βιώνουν και ανακαλύπτουν στοιχεία που τους ενδιαφέρουν και τα οποία ενδεχομένως δεν υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο.

Ο Weigle (2002:40-42) κατηγοριοποιεί τις αρχές που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το φάκελο και επιχειρεί την αξιολόγηση βάσει φακέλου στην τάξη του: α) πρέπει να υπάρχει ένας σαφής, προκαθορισμένος σκοπός, β) πρέπει να αποσαφηνιστούν, επίσης, τα περιεχόμενα του φακέλου υλικού, γ) είναι απαραίτητο να υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης για κάθε άξονα των περιεχομένων του φακέλου και δ) να διευκρινιστεί πως τελικά θα αξιοποιηθεί ο φάκελος υλικού (από ποιον/ποιους θα αξιολογηθεί, σε ποιον/ποιους θα παρουσιαστεί, πως θα ληφθεί υπόψη η διαμορφωθείσα άποψη του κατόχου επί του περιεχομένου). Τις παραπάνω αρχές συμπληρώνουν α) η μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων που αυτό θέτει σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό σημαίνει πως είναι απαραίτητη η συνάφεια μεταξύ στόχων του αναλυτικού προγράμματος και στόχων που θέτονται μέσω της ανάδειξης του φακέλου υλικού ως αξιολογικού εργαλείου, β) η αποσαφήνιση των κριτηρίων αξιολόγησης του φακέλου (clear rubrics/assessment criteria) πρέπει να προηγείται της συγκρότησης του φακέλου και να επιχειρείται σε συνεργασία με τους μαθητές. Πρέπει να υπάρχει ένα κριτήριο σαφές και κατανοητό για κάθε «προσπάθεια» που πραγματώνουν οι μαθητές μέσω του φακέλου, γ) το θέμα του κοινού του φακέλου, το οποίο έχει ήδη θιγεί, είναι πολύ σημαντικό: γιατί εάν επιλεγεί κάποιος εξωτερικός αξιολογητής, τότε επιβάλλεται να έχει καταρτισθεί, αλλά και να έχει παρατηρήσει την τάξη επί μακρόν. Εννοείται πως κύριος αξιολογητής του φακέλου υλικού είναι ο κάτοχος, ο οποίος υπερασπίζει τη δουλειά του, την προβάλλει και αυτοαξιολογεί την προσωπική διαδρομή του.

Ο Shulman από το Stanford University, ο οποίος θεωρείται ένας από τους βασικούς θεωρητικούς της αξιολόγησης βάσει φακέλου συνοψίζει τα πέντε (5) βασικά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με τη χρήση του φακέλου υλικού στην πράξη (όπ. αναφ. στο Barrett, 2003:1-3):

- Οι φάκελοι επιτρέπουν την πρόσβαση σε πολλά «επεισόδια» διδασκαλίας, κάτι που είναι πολύ πιο αποτελεσματικό από μια απλή παρατήρηση της διδακτικής πράξης μια δεδομένη στιγμή.
- Οι φάκελοι ενθαρρύνουν τη σύνδεση μεταξύ διαδικασίας και προϊόντος. Γεφυρώνουν δηλαδή αυτό που γίνεται κατά τη διδακτική πράξη με αυτό που τελικά παρουσιάζεται στο φάκελο ως τελικό προϊόν.
- Οι φάκελοι θέτουν σε πρώτο πλάνο τρεις βασικές έννοιες: συνεργασία, αναστοχασμό και συζήτηση.
- Οι φάκελοι αξιοποιούν την προσωπική εμπειρία.
- Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και ο ίδιος από τη διαδικασία εφαρμογής φακέλου των μαθητών του. Έτσι λειτουργεί ως συμμετέχοντας και ως μανθάνων.

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ο Ανδρεαδάκης (2006:32-33) συνοψίζει τα βασικότερα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του φακέλου εργασιών στην εκπαιδευτική πράξη:

- η αξιολόγηση βάσει φακέλου δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να συμμετέχει με πιο ενεργητικό τρόπο στη διαδικασία διδασκαλίας- μάθησης,
- οι φάκελοι προσφέρουν τη δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών δεξιοτήτων του μαθητή,
- αποτελούν πλούσια πηγή αυθεντικών πληροφοριών για το τι συμβαίνει μέσα σε μια σχολική τάξη και μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών,
- είναι καλά προσαρμοσμένοι σε εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες του μαθητή,
- μπορούν να διευκολύνουν την ανακοίνωση των επιτευγμάτων του μαθητή σε άλλους (εκπαιδευτικός επόμενης χρονιάς, εκπαιδευτικά ιδρύματα, εργοδότες, κ.λπ.),
- ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή,
- ο εκπαιδευτικός αποκτά γνώση γύρω από το τι ο μαθητής εκτιμά και σε τι αποδίδει μεγαλύτερη ή μικρότερη αξία.

β) Μειονεκτήματα της αξιολόγησης που βασίζεται στο φάκελο υλικού

Βέβαια, όπως προκύπτει από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του φακέλου υλικού ως εργαλείου αξιολόγησης είναι πολλά, εντούτοις, υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα, που αξίζει να αναφερθούν: Οι Mc Millan (2004:45-46) και Baus (2008:381-393) αναφέρουν, καταρχήν, ως μειονέκτημα το χρόνο που απαιτείται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, τη συγκρότηση του φακέλου, την αξιολόγησή του, την τελική παρουσίαση του. Απαιτείται

πολύς προσωπικός χρόνος εκ μέρους του εκπαιδευτικού, προκειμένου να σχεδιαστεί ο φάκελος και στη συνέχεια να εκπονηθούν σαφή κριτήρια για κάθε άξονα των περιεχομένων του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ωθήσει τους μαθητές να δεσμευτούν στην αυτοαξιολόγησή τους, άρα, να τους εξασκήσει σε αυτή την προσπάθεια. Η ευαισθητοποίηση και εξάσκηση των μαθητών μπορεί να μεταφράζεται σε κατ΄ιδίαν συναντήσεις με κάθε μαθητή ξεχωριστά, εκτός ωρών διδασκαλίας, κάτι που σχετίζεται και πάλι με τον προσωπικό χρόνο του εκπαιδευτικού. Ο Mc Millan (2004:238-239) πολύ εμφαντικά επισημαίνει πως ο φάκελος υλικού στην πράξη απαιτεί: α) πολύ χρόνο, β) εμπειρία και γ) δέσμευση. Οι Lynch & Shaw (2005:263-297) εστιάζουν και στο θέμα της «δικαιοσύνης» κατά την αξιολόγηση μέσω του φακέλου υλικού: κάθε φάκελος είναι διαφορετικός, δεν περιέχει συγκρίσιμο περιεχόμενο και αποκαλύπτει μια διαφορετική όψη των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών. Αυτό είναι κάτι που σχετίζεται με την τελική αξιοπιστία και εγκυρότητα (reliability & validity) της αξιολογικής διαδικασίας, δυο χαρακτηριστικά που αποτελούν ζητούμενα κατά την αξιολόγηση και που πολύ δύσκολα αποκτώνται.

Σύμφωνα με τους Shapley & Bush (1999:111-113), ο φάκελος υλικού του μαθητή χρησιμοποιήθηκε στα δημόσια σχολεία του Dallas ως προαιρετική αξιολογική μορφή για τους μαθητές διαφόρων επιπέδων (από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη Β΄ θμια Εκπαίδευση) από το 1995-96. Η έρευνα που διεξήγαγαν οι παραπάνω μελετητές έδειξε πως, τρία χρόνια μετά την ένταξη του φακέλου στην εκπαιδευτική διεργασία, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας ήταν εξαιρετικά χαμηλή, καθώς η αξιολόγηση βάσει φακέλου δεν παρείχε υψηλής ποιότητας πληροφορίες, όπως αρχικά αναμενόταν, για την πρόοδο των μαθητών. Διάφοροι παράγοντες, όπως το υψηλό κόστος, η τεχνική υποστήριξη, η ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού εμπλέκονται στη διαδικασία και πολλές φορές την δυσχεραίνουν. Με την παραπάνω θέση συγκλίνουν κι άλλοι ερευνητές (Pitts et al., 1999:515-520˙ Baume et al., 2002:7-25˙ Mc Cullan et al., 2003:283-294), οι μελέτες των οποίων ανέδειξαν ως σημαντικότερο πρόβλημα που συνδέεται με την αξιολόγηση βάσει φακέλου τη μέτρια έως χαμηλή αξιοπιστία. Οι Driessen et al., (2005:214-220) προτείνουν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας: **α)** τυποποίηση: προτείνουν το περιεχόμενο του φακέλου να είναι πολύ αυστηρά δομημένο, να υπάρχει αυστηρός περιορισμός των εργασιών που θα γίνονται δεκτές και να γίνεται συνεχής έλεγχος των πηγών **β)** θέσπιση αυστηρών και αποδεκτών κριτηρίων, βάσει των οποίων θα εξάγεται η τελική αξιολογική κρίση, **γ)** αποδυνάμωση της μιας και μοναδικής αξιολογικής κρίσης. Όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός κρίσεων, τότε μπορεί να εξαχθεί ένας ασφαλής μέσος όρος και να επιτευχθεί, αν όχι στο έπακρο, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, αξιοπιστία και η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Βέβαια, αξίζει να αναφέρουμε πως γύρω από το θέμα της αξιοπιστίας του φακέλου αρθρώνεται μια τεράστια συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα και το θέμα αυτό θα το θίξουμε αμέσως παρακάτω. Ενδεικτικά, αναφέρουμε πως άλλοι ερευνητές (Norcini et al., 1997:39-59) αμφισβητούν την τυποποίηση στην αξιολόγηση του περιεχομένου του φακέλου, με το επιχείρημα πως έτσι περιορίζεται η συμμετοχή του μαθητή και χάνεται η παιδαγωγική

αξία του φακέλου. Αλλά και οι Driessen et al., (2005:214-220), οι οποίοι προτείνουν την τυποποίηση του υλικού, παρατηρούν πως αυτό ουσιαστικά αποτελεί μειονέκτημα, αφού ο φάκελος υλικού αποκτά αξία χάρη στον πλούτο των περιεχομένων του και στις πληροφορίες που περικλείει. Οι μαθητές εκθέτουν προσωπικές, αυθεντικές, εκπαιδευτικές εμπειρίες τους και η τυποποίησή τους αφαιρεί αυτόματα από το φάκελο κάθε παιδαγωγική σπουδαιότητα. Ο Shulman από το Stanford University, ο οποίος θεωρείται ένας από τους βασικούς θεωρητικούς της αξιολόγησης βάσει φακέλου συνοψίζει τους πέντε (5) κινδύνους που απορρέουν από τη χρήση του φακέλου υλικού στην πράξη (όπ. αναφ. στο Barrett, 2003:1-3):

- Επικάλυψη (lamination): Ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να γίνει ο φάκελος ένας χώρος απλής έκθεσης, μια ευκαιρία για να διογκωθεί ή να προβληθεί ένα τμήμα δουλειάς που δεν είναι και τόσο σημαντικό ή ακόμα και μια ευκαιρία για «ανούσια επίδειξη».
- Ασήμαντη επίδειξη (heavy lifting): Όλα όσα εμπεριέχονται στο φάκελο απαιτούσαν συστηματική και αξιόλογη προσπάθεια;
- Υπεραπλούστευση (trivialization): Πολλές φορές υπάρχει υλικό που δεν προάγει τον αναστοχασμό.
- Διαστρέβλωση (perversion): Σε πολλές περιπτώσεις, οι φάκελοι χάνουν τη δυνατότητα που έχουν να αξιολογούν τις ατομικές εκροές.
- Κακή παρουσίαση (mispresentation): Μήπως, τελικά, η έμφαση που δίνεται στην παρουσίαση της καλύτερης δουλειάς δεν αποτελεί μια πραγματική εικόνα της προόδου του μαθητή;

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία ο Ανδρεαδάκης (2006:45-47) εντοπίζει, επίσης, τα βασικότερα μειονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου:

- οι φάκελοι απαιτούν πολύ χρόνο για την αξιολόγησή τους,
- οι εργασίες που εκπονούν οι μαθητές είναι δύσκολο να αξιολογηθούν, ιδιαίτερα όταν ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή,
- η δυσκολία της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών όταν ένας φάκελος δεν περιέχει συγκρίσιμο περιεχόμενο,
- οι μαθητές θεωρούν σε ορισμένα μαθήματα ότι η μέθοδος αυτή στερείται ενδιαφέροντος,
- λόγω της φύσης και των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν οι φάκελοι, η αξιοπιστία της και η συγκρισιμότητα των επιδόσεων των μαθητών είναι συχνά αρκετά χαμηλή,
- η αξιολόγηση βάσει φακέλου θέτει συχνά σε μειονεκτική θέση τους μαθητές που δεν έχουν σημαντική βοήθεια από την οικογένεια τους,
- η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μέθοδο.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση βάσει φακέλου δεν αποτελεί συστηματικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή και δεν έχει μελετηθεί ενδελεχώς η προοπτική και η δυνατότητα εφαρμογής του. Η υιοθέτηση αυτής της εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης σπανίζει και

πολλές φορές αντιμετωπίζεται αρνητικά ή με καχυποψία, κυρίως από εκπαιδευτικούς με πολυετή υπηρεσία, επειδή κρίνουν πως έτσι απομυθοποιούνται και χάνουν το κύρος που τους προσδίδει η απονομή βαθμών.

2.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του φακέλου υλικού

Είναι σημαντικό να ορίσουμε τις δύο έννοιες (αξιοπιστία και εγκυρότητα) που αποτελούν ζητούμενα κατά την αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού, πριν υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες που σχετίζονται με αυτές. Η *αξιοπιστία* (reliability) αφορά στη συνέπεια ή στη σταθερότητα των αξιολογικών κρίσεων. Στην περίπτωση του φακέλου υλικού, η αξιοπιστία πρέπει να έχει χαρακτηριστικά «δια-αξιολογικής συμφωνίας». Ο όρος αυτός αναφέρεται στη συνέπεια με την οποία δύο ή περισσότεροι αξιολογητές, χρησιμοποιώντας προκαθορισμένα κριτήρια, αξιολογούν την ίδια επίδοση ή προσπάθεια. Υψηλή αξιοπιστία κατά την αξιολόγηση του φακέλου υλικού μπορεί να υπάρχει όταν **α)** τα περιεχόμενα παρουσιάζουν μια σχετική ομοιομορφία και οι ζητούμενες προς εκπλήρωση προσπάθειες είναι τυποποιημένες και προκαθορισμένες, **β)** τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθεί η κάθε προσπάθεια έχουν ορισθεί εκ των προτέρων, **γ)** οι κριτές/αξιολογητές γνωρίζουν επισταμένα τα κριτήρια που έχουν ορισθεί, τα έχουν μελετήσει και έχουν εμβαθύνει σε αυτά και τέλος **δ)** οι κριτές είναι άριστα επιμορφωμένοι και αξιοποιούν στο έπακρο εμπειρίες και γνώσεις. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία της αξιολογικής κρίσης για ένα φάκελο συνδέεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων σε διαφορετικές περιπτώσεις ή προσπάθειες (Herman et al., 1992:34-35˙ Herman et al., 1994:48-55˙ LeMathieu et al., 1995:11-28˙ Shapley & Bush, 1999:111-132). Μπορεί, επομένως, κατά την αξιολόγηση βάσει φακέλου, να απαιτείται ένα αξιόπιστο αποτέλεσμα, όμως το κεντρικό ζήτημα κρίνοντας την τεχνική ποιότητα μιας αξιολογικής διαδικασίας είναι η *εγκυρότητα* (validity). Ωστόσο, χωρίς πλήρη αξιοπιστία, η εγκυρότητα παραμένει ακαθόριστη. Υπάρχει ένας ορατός, αμφίδρομος σύνδεσμος μεταξύ των δύο εννοιών, καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Τα δεδομένα που συλλέγονται πρέπει να δείχνουν πώς κατά τη διαδικασία αξιολόγησης εκτιμάται το αντικείμενο αξιολόγησης και πώς η ερμηνεία που τελικά αποδίδεται, δικαιολογείται. Έτσι, πρέπει να υπάρχουν συσσωρευμένα και επαρκή στοιχεία, από την επεξεργασία των οποίων πρέπει να προκύπτουν δικαιολογημένες και σαφείς κρίσεις. Επίσης, στοιχεία που σχετίζονται με την αξιολόγηση του φακέλου ή με άλλους δείκτες της επίδοσης πρέπει να συνεξετάζονται, προκειμένου να ορισθεί έμπρακτα και με πληρότητα το κριτήριο που σχετίζεται με την εγκυρότητα. Για να ορισθεί ένα τέτοιο κριτήριο, πρέπει να αναθεωρηθούν και να γίνουν αντικείμενο μελέτης συγκλίνοντα και αποκλίνοντα στοιχεία του φακέλου (Herman et al., 1994:48-55˙ Reckase, 1995:12-31˙ Shapley & Bush, 1999:111-132). Η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας που βασίζεται στο φάκελο είναι αμφισβητήσιμη στη συναφή βιβλιογραφία. Οι αξιολογικές κρίσεις μπορεί να συγκλίνουν με άλλους τρόπους μέτρησης, όταν εκτιμάται η ίδια ικανότητα (συγκλίνουσα εγκυρότητα) και να παρουσιάζουν

αδυναμίες ή και αποκλίσεις από αυτούς, όταν κρίνεται μια διαφορετική ικανότητα (αποκλίνουσα εγκυρότητα) (Herman et al., 1994: 48-55˙ Reckase, 1995: 12-31˙ Shapley & Bush, 1999:111-132).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ευρεία χρήση του φακέλου υλικού, στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, οφείλεται αφενός στη δυνατότητα συλλογής αυθεντικών στοιχείων για την ανάπτυξη του μαθητή, αφετέρου στο γεγονός πως καταγράφονται οι επιτυχίες και τα κατορθώματα του μέσα σε ένα πλαίσιο που συνάδει με τον πραγματικό κόσμο. Οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία κάθε μέρα, σε βάθος χρόνου, επιλέγουν αυτά που θεωρούν σημαντικά και διατυπώνουν κρίσεις, στοχασμούς, αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις επί των στρατηγικών που ακολούθησαν για να τα συλλέξουν και εν συνεχεία να τα αξιοποιήσουν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Driessen et al., 2006:862-866). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού ως διαδικασία είναι πολύπλοκη και δύσκολη. Η πολυπλοκότητα συνδέεται, κυρίως, με την ανοιχτή μορφή που έχουν οι φάκελοι, αλλά και με τις έννοιες της αυτοαξιολόγησης και του αυτοστοχασμού που υπεισέρχονται.

Ο φάκελος χρησιμοποιείται ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του κατόχου, επομένως, ο ιδιοκτήτης του φακέλου τον συγκροτεί και μέσω αυτής της διαδικασίας, αλλά και μιας βαθιά εσωτερικής διεργασίας, προσπαθεί να κρίνει τις πρακτικές, τις επιλογές, τις στρατηγικές και τελικά το βαθμό προόδου του, στηριζόμενος στο υλικό του φακελό του. Από την άλλη, ο φάκελος κρίνεται *και* από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον εξωτερικό αξιολογητή (μέντορα). Ο εκπαιδευτικός ή ο τρίτος αξιολογητής πρέπει να κρίνει φακέλους που διαφέρουν σε περιεχόμενο, μέγεθος και σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και στη δομή, η οποία θα μπορούσε να είναι εξ αρχής ορισμένη και κοινή για όλους. Οι εξωτερικοί αξιολογητές ενδέχεται να εκτιμήσουν κάποια στοιχεία του φακέλου και να κρίνουν με έναν ορισμένο τρόπο τον κάτοχό του, όμως, συμβαίνει αρκετές φορές, να παραλείψουν ή να υπερεκτιμήσουν στοιχεία που μπορεί να θεωρούνται δευτερεύοντα ή ήσσονος σημασίας ή ακόμα και μη σχετικά για αυτούς με το σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα η ποιότητα-ορθότητα των γραπτών στοχασμών του κάθε μαθητή, ο τρόπος δόμησης τους ή ακόμα και το εξώφυλλο ή η συνολική εικόνα του φακέλου υλικού. Συμβαίνει, επίσης, πολλές φορές, οι αξιολογητές ενός φακέλου να επηρεάζονται από εντυπώσεις ή εικόνες που έχουν για τον κάτοχο του φακέλου εκ των προτέρων. Πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για προκαταλήψεις των εξωτερικών κριτών που επηρεάζουν την τελική κρίση τους και βάλλουν, με τον τρόπο αυτό, την αξιοπιστία του φακέλου (Driessen et al., 2006:862-866). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του φακέλου, επομένως, επηρεάζονται είτε από προκαταλήψεις και ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις των αξιολογητών, είτε από υπερεκτίμηση ή υποεκτίμηση των κρυφών στοιχείων που εμπεριέχει ο φάκελος. Σύμφωνα με τους Heller et al., (1998:5-40), αυτό που είναι ουσιώδες για να διατηρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του φακέλου είναι να μπορούν οι εξωτερικοί αξιολογητές συνειδητά να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ σχετικών και μη σχετικών ποιοτικών

χαρακτηριστικών του φακέλου υλικού. Πρόκειται για μια διαδικασία δύσκολη που απαιτεί ορθή κρίση, αμεροληψία και πλήρη συνείδηση της φιλοσοφίας του φακέλου.

Σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού (σχολικές μονάδες, αλλά και πανεπιστημιακά τμήματα), όπως είναι γνωστό, έχει εισαχθεί ο φάκελος υλικού ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης. Εκκινώντας από την αξιωματική θέση πως ο στοχασμός αποτελεί προαπαιτούμενο της αποτελεσματικής μάθησης, οι σχεδιαστές των αναλυτικών προγραμμάτων προτείνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου, προκειμένου, πρωτίστως, να αναπτυχθούν οι στοχαστικές ικανότητες των μαθητών (ή των φοιτητών). Η έννοια του στοχασμού, που όπως ήδη αναφέραμε, διατρέχει όλους τους σχετικούς με το φάκελο υλικού ορισμούς που δίνονται στη συναφή βιβλιογραφία, εκλαμβάνεται ως έχουσα κυκλική πορεία: στην αρχή, οι μαθητές αναλύουν τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες τους. Η ανάλυση αυτή τους επιτρέπει να διακρίνουν δυνατά και τρωτά σημεία της διαδρομής τους προς την κατάκτηση της γνώσης. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μελετούν τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και τους διευρύνουν, εάν αυτό είναι εφικτό, με άλλους που προτείνονται. Η διεύρυνση δεν είναι απαραίτητη, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει ουσιαστικές, κατευθυντήριες γραμμές, όμως οι στόχοι του μπορούν να γίνουν αντικείμενο πραγμάτευσης, να τροποποιηθούν ή να προσαρμοστούν στα δεδομένα της ομάδας. Στο 2^{ο} αυτό στάδιο, οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν τις ελλείψεις ή τις προόδους τους, που προέκυψαν από το 1^{ο} βήμα, σε σχέση με τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η γόνιμη αντιπαράθεση οδηγεί στο 3^{ο} βήμα: μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν τους μαθησιακούς στόχους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό. Πρόκειται, ουσιαστικά, για έναν παράλληλο μηχανισμό *κριτηριακής* και *αυθεντικής* αξιολόγησης που τίθεται σε ισχύ. Οι μαθητές στο φάκελο τους οφείλουν να ενσωματώσουν εκείνα τα στοιχεία που επιτρέπουν να διακρίνει κανείς πως χειρίστηκαν τις αδυναμίες και τις προόδους σε σχέση με τους στόχους, αλλά σε σχέση και με τη δική τους προσωπική ανάπτυξη, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Είναι μια διαδικασία άκρως προσωπική, νευραλγική και ευαίσθητη και βέβαια το ερώτημα που ανακύπτει είναι πως αυτή θα εκτιμηθεί από τον εκπαιδευτικό ή κάποιον μέντορα. Οι μαθητές, κατά την εφαρμογή του φακέλου, έχουν πολλαπλές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό (ή με τους προσωπικούς μέντορες, όταν γίνεται λόγος για πανεπιστημιακά ιδρύματα), ο οποίος τους παρέχει εποικοδομητικές κατευθύνσεις. Είναι φανερό πως παρά τις συζητήσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται, δεν μπορεί να υπάρξει ομοιομορφία στους φακέλους. Ο φάκελος είναι προσωπικός και οι κριτικοί στοχασμοί που εμπεριέχει αφορούν αποκλειστικά στον κάτοχό του. Η τελική αξιολόγηση του φακέλου γίνεται στη βάση των ακόλουθων συνολικών-γενικών κριτηρίων (Driessen et al., 2006:862-866):

- ως προς την καταλληλότητα και επάρκεια των αναλύσεων που έκαναν οι μαθητές κατά το πρώτο στάδιο επί των προόδων και των αδυναμιών τους,
- ως προς τον τρόπο διατύπωσης των προσωπικών μαθησιακών στόχων που θέτει ο κάθε μαθητής,

- ως προς την κατάκτηση αυτών των επιθυμητών στόχων σε ένα επαρκή βαθμό,
- ως προς τα στοιχεία που παρέχει ο μαθητής για να στηρίξει την ανάλυση των δυνατών και αδύνατων σημείων του που προηγήθηκε,
- ως προς τον τρόπο συγκρότησης του φακέλου (εάν περιέχει τα στοιχεία που ζητήθηκαν και αν δομήθηκε στο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο που δόθηκε).

Ο εκπαιδευτικός (ή οι εξωτερικοί αξιολογητές και μέντορες) έχουν επιμορφωθεί στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να στηρίζουν τους μαθητές που χρησιμοποιούν το φάκελο για την αξιολόγησή τους. Η επιμόρφωση συνίσταται σε ενημερωτικές συναντήσεις με σκοπό τη μελέτη φακέλων προηγούμενων ετών. Η αξιολογική κρίση που τελικά διατυπώνεται δεν είναι ποσοτική, αλλά ποιοτική (φάκελος φτωχός, ικανοποιητικός, καλός, επαρκής, πλήρης…). Οι κρίσεις αυτές γίνονται αντικείμενο πραγμάτευσης με τους μαθητές, οι οποίοι τοποθετούνται συγκλίνοντας ή αποκλίνοντας. Ο κάθε φάκελος μπορεί να εξετασθεί και από έναν ακόμη κριτή, πριν την εξαγωγή της τελικής κρίσης. Το περιεχόμενο της τελικής κρίσης είναι προϊόν της σύνθεσης των απόψεων των εμπλεκομένων (μαθητή-φοιτητή, εκπαιδευτικού, μέντορα, τρίτου αξιολογητή).

Οι Driessen et al., (2006:862-866)[13] εντοπίζοντας το πρόβλημα της εγκυρότητας των αξιολογικών κρίσεων για το φάκελο υλικού αναπτύσσουν και προτείνουν ένα εργαλείο, το οποίο, ουσιαστικά, έχει τη μορφή καταλόγου[14] που εμπεριέχει κριτήρια αξιολόγησης του φακέλου, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε στοιχεία που χαρακτηρίζονται ως «μη σχετικά» με το φάκελο ή στοιχεία αφανή. Τα στοιχεία αυτά, όμως, είναι εξίσου σημαντικά και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τους ερευνητές. Ο κατάλογος που προτείνεται εμπεριέχει 15 στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και μεντόρων που είχαν εμπλακεί στη διαδικασία αξιολόγησης των φακέλων, αλλά και από την ενδελεχή μελέτη φακέλων υλικού (επιλέχθηκαν προς ανάλυση 40 φάκελοι από 231 προτεινόμενους). Τα κύρια κριτήρια, όπως ήδη αναφέραμε, σχετίζονται με τη δομή, το περιεχόμενο, την παρουσίαση και την ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων. Η λίστα των συμπληρωματικών κριτηρίων που προτείνεται από τους ερευνητές είναι η ακόλουθη:

- Η καλή εμφάνιση του φακέλου,
- Η ορθογραφία και ο τρόπος δόμησης των προτάσεων του κατόχου (σε επίπεδο κυρίως μορφοσύνταξης),

[13] Πρόκειται για μια έρευνα που έλαβε χώρα στο Maastricht University στην Ολλανδία. Στη χώρα αυτή, σε πολλά πανεπιστημιακά τμήματα, οι φοιτητές αξιολογούνται από τους διδάσκοντες βάσει φακέλου. Οι φάκελοι συγκροτούνται με βάση τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολογούνται βάσει των κριτηρίων που αναφέρονται (περιεχόμενο, δομή, παρουσίαση) από διδάσκοντες και μέντορες. Οι αξιολογητές παρακολουθούν ειδική επιμόρφωση και το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας είναι προϊόν διαλόγου με τους κατόχους του φακέλου. Η βασική συνιστώσα της συγκρότησης των φακέλων είναι η ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας των φοιτητών.

[14] Ονομάζουν τον κατάλογο που προτείνουν Portfolio Analysis Scoring Inventory

- Η δομή του φακέλου (το περιεχόμενο παρουσιάζεται με ξεκάθαρο τρόπο; Υπάρχει ειδική θέση για τις περιγραφές, τις αναλύσεις, τις σκέψεις, τις ερμηνείες και τους μαθησιακούς στόχους; Μπορεί κάποιος που μελετά το φάκελο να εντοπίσει εύκολα τις διάφορες πτυχές του;),
- Η πληρότητα του φακέλου (υπάρχουν μήπως ελλειπή στοιχεία ή στοιχεία που έπρεπε να προσεγγισθούν και που δεν έχουν διευρυνθεί;)
- Ο βαθμός κριτικής σκέψης του μαθητή/φοιτητή για τις πρακτικές του (διατυπώνει με σαφήνεια τις αδυναμίες και τα δυνατά του σημεία;)
- Οι αναλύσεις που κάνει για τις ελλείψεις και τις προόδους του δίνονται με παράλληλες εσωτερικές και εξωτερικές εξηγήσεις; Η ανάλυση δεν πρέπει να είναι μια απλή απαρίθμηση γεγονότων και καταστάσεων, αλλά να περικλείει μια διεισδυτική ματιά και διάθεση αυτοκριτικής,
- Ο μαθητής/φοιτητής αναφέρει τα στοιχεία που εμπεριέχονται στο φάκελο με συστηματικό τρόπο;
- Ο μαθητής/φοιτητής επιχείρησε μια σύνδεση της ανάπτυξης των ικανοτήτων του με δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος;
- Σχετικά με το περιεχόμενο, ο κάτοχος του φακέλου περιορίστηκε στις κατευθυντήριες γραμμές που το δόθηκαν ή λειτούργησε αυτενεργώντας και διεύρυνε τα περιεχόμενα;
- Ο κάτοχος του φακέλου αναφέρεται σε προηγούμενες δικές του εκδοχές σχετικά με την πρόοδό του; Αναρωτιέται, δηλαδή, τι έκανε λάθος στο παρελθόν, τι πάει καλά στο παρόν, τι σκέφτεται για το μέλλον;
- Ο μαθητής/φοιτητής έχει διατυπώσει λογικούς και σαφείς στόχους; Η ανάλυση που επιχειρεί περί της προόδου και των ελλείψεων του έχει συνοχή και συνέπεια;
- Ο μαθητής/φοιτητής εκφράζει πως σχεδιάζει την εκπλήρωση των στόχων που έχει θέσει; Τι ακριβώς προγραμματίζει για την επίτευξη των στόχων αυτών;
- Ο μαθητής/φοιτητής κατάφερε να δείξει με ποιους τρόπους δεσμεύτηκε για να πραγματώσει τους στόχους του;
- Τελικά, ο κάτοχος του φακέλου μήπως κατέβαλλε περισσότερη προσπάθεια από αυτήν που απαιτούνταν για να συγκροτήσει το φάκελό του;

Ο παραπάνω κατάλογος δόθηκε σε εκπαιδευτικούς, μέντορες και εξωτερικούς αξιολογητές και τους ζητήθηκε να τοποθετηθούν. Η έρευνα των Driessen et al., (2006:862-866) έδειξε πως οι αξιολογητές των φακέλων αποδίδουν ελάχιστη σημασία σε κριτήρια, όπως η καλή εξωτερική εμφάνιση του φακέλου (στοιχείο ένα -1-) ή στην ορθογραφική και μορφοσυντακτική πληρότητα του φακέλου (στοιχείο δύο -2-). Αντίθετα, προκρίνουν ως πολύ σημαντικά τα κριτήρια που σχετίζονται με ποιότητα του στοχασμού και των αυτοαξιολογικών κρίσεων που διατυπώνονται. Έτσι, το στοιχείο έξι (-6-), για παράδειγμα, αναδεικνύεται ως το πιο σημαντικό κατά τη διαδικασία εκτίμησης ενός φακέλου υλικού. Τα μη σχετικά ή κρυφά στοιχεία του φακέλου είναι εξίσου καθοριστικά με τα κύρια, τα οποία προκύπτουν μέσω συζητήσεων αξιολογητών και αξιολογούμενων και είναι ωφέλιμο να λαμβάνονται υπόψη, προκειμένου να υπάρχουν έγκυρες και αξιόπιστες εκτιμήσεις των φακέλων από τους εξωτερικούς αξιολογητές.

Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε κάτι πολύ σημαντικό: η πρόκληση της ένταξης και χρήσης του φακέλου υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ήδη αναφέρθηκε, έγκειται στην ανάπτυξη μιας αξιολογικής διαδικασίας αξιόπιστης και έγκυρης, τόσο για θεσμικούς όσο και για πληροφοριακούς σκοπούς. Οι τεχνικοί δείκτες απαιτείται να είναι πιο αυστηροί όταν πρόκειται για αξιολόγηση φοιτητών, εκπαιδευτικών ή όταν πρόκειται για λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Από την άλλη, πρέπει να υπάρχει μια σχετική ευελιξία όταν πρόκειται για μαθητές χαμηλών βαθμίδων ή για απλή παροχή πληροφοριών για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Shapley & Bush, 1999:111-132). Για σοβαρές αποφάσεις, οι φάκελοι πρέπει να περιέχουν ακριβείς, αξιόπιστες, συνεπείς, δίκαιες και σημαντικές πληροφορίες και η αξιολόγησή τους να επιτρέπει την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων (Herman et al., 1994:48-55˙ Reckase, 1995:12-31). Επισημαίνεται πως πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή σε χαρακτηριστικά, όπως η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, όταν σχεδιάζεται, για παράδειγμα, ένα αξιολογικό σύστημα μιας τάξης, όμως για την αξιολόγηση μικρών μαθητών, ο φάκελος πρέπει να χρησιμοποιείται μέσα σε ένα πιο ελεύθερο και ανοικτό πλαίσιο, προκειμένου να μην χάνεται η αυθεντικότητα και η παιδαγωγική αξία του.

2.7 Αξιολόγηση βάσει φακέλου & αυτοστοχασμός

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο φάκελος υλικού προσφέρει τη δυνατότητα μιας κατανοητής και κυρίως αυθεντικής αξιολόγησης, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Smith & Yancey, 2000:45-47). Δημιουργώντας ένα χώρο επίδειξης και μελέτης των εργασιών των μαθητών, όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικός και μαθητές) μπορούν να προσεγγίσουν τις αδυναμίες και τις προόδους τους και στοχαζόμενοι επί της ανάπτυξης αντισταθμιστικών στρατηγικών να επιτύχουν τη βελτίωση των ικανοτήτων τους (Paulson et al., 1991:60-63). Σε αντίθεση με τα τεστ (σταθμισμένα και μη) και τις εξετάσεις της συμβατικής αξιολόγησης, ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναθεωρήσουν ένα μεγάλο μέρος της εργασίας τους και να μελετήσουν όψεις αυτής. Ένα στοιχείο της αξιολόγησης βάσει φακέλου, που πολλές φορές υποεκτιμάται ή λείπει από τη διαδικασία, είναι ο τρόπος ανάπτυξης της στοχαστικής ικανότητας των μαθητών που χρησιμοποιούν το φάκελο. Ο στοχασμός, στην περίπτωση του φακέλου υλικού, είναι μια εσωτερική διεργασία, εξαιρετικά επίπονη που απαιτεί συγκέντρωση, μεταγνωστικές στρατηγικές και βαθιά συνειδητοποίηση του ρόλου της αυτοαξιολόγησης στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ο στοχασμός, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης βάσει φακέλου, εκφράζεται και αποτυπώνεται συνήθως γραπτά: οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν ποια διαδρομή ακολούθησαν, το βαθμό προόδου που σημείωσαν, να καταγράψουν τις ελλείψεις τους και γενικά να αποτιμήσουν το περιεχόμενο του φακέλου, επιφέροντας προσωπικές κρίσεις και εκτιμήσεις. Αναλύουν, επίσης, τα επιτεύγματά τους σε σχέση με τους στόχους της τάξης και αξιολογούν το τελικό προϊόν, ορίζοντας το βαθμό βελτίωσής τους. Αυτές οι γραπτές αναφορές των μαθητών, οι οποίες, ουσιαστικά, αποτελούν

αυτοαξιολογικές και αυτοστοχαστικές κρίσεις, αποτελούν ένα κομβικό και κρίσιμο στοιχείο της δόμησης του φακέλου υλικού, αλλά και της αξιολόγησης του. Χαρακτηρίζονται ως ένα «ζωτικό εργαλείο» της μαθησιακής διαδικασίας, επειδή μέσω αυτών οι μαθητές μπορούν να επικεντρώνονται στη βελτίωσή τους, να κατανοούν τι πήγε άσχημα ή τι πήγε καλά, να είναι σε θέση να εντοπίζουν στρατηγικές μάθησης για ενδεχόμενη μελλοντική χρήση και βέβαια να καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να φροντίσει για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος εντός του οποίου να επιτευχθεί η ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων των μαθητών (Fernsten & Fernsten, 2005:303-309). Ίσως, στην εποχή της ταχύτητας, όπου ο χρόνος είναι πολύτιμος, να ακούγεται άτοπο το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει χρόνο για στοχασμό και αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις των μαθητών, όμως η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής, που προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού, επιτρέπει να δοθεί μια δυναμική και ανοικτή προοπτική της μάθησης, που είναι σίγουρα ωφέλιμη για τους μαθητές. Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων ή με άλλα λόγια, η διατύπωση του «πως ξέρουμε αυτό που ξέρουμε» μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των γραπτών στοχαστικών κρίσεων των μαθητών. Οι Fernsten & Fernsten (2005:303-309) προτείνουν ορισμένες στρατηγικές, προκειμένου να διευκολυνθεί η στοχαστική διαδικασία και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

α) Δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος/Δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο κρίνεται ως πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη μιας ειλικρινούς και αποτελεσματικής στοχαστικής διαδικασίας είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη. Εάν ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να στοχαστούν επί των όψεων της εργασίας τους, πρέπει να είναι έτοιμος, αλλά και ανοικτός στο να ακούσει για δραστηριότητες-ενέργειες που, ενδεχομένως, συγκρούονται με το δικό του ορισμό περί παραγωγικής εργασίας. Με το να τιμωρήσει με χαμηλούς βαθμούς, ή να προβεί σε επιπλήξεις και συστάσεις, όταν οι συμπεριφορές των μαθητών δεν συνάδουν με το δικό του ορισμό της «καλής μελέτης» είναι κάτι που αντιβαίνει στο σκοπό και στους στόχους της αυτορρύθμισης. Οι ερευνητές δίνουν μια σειρά από παραδείγματα, τα οποία δείχνουν πώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί, είτε θετικά είτε αρνητικά, από τις αυτοστοχαστικές κρίσεις των μαθητών του και τελικά να παρουσιάζει δυσχέρειες η μαθησιακή διαδικασία και να αλλοιώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του φακέλου: εάν κάποιος μαθητής γράψει πως έκανε μια εργασία, κυριολεκτικά, το τελευταίο λεπτό ή πως πραγματοποίησε μέσα σε δύο μέρες μια εργασία που για τον εκπαιδευτικό η πραγματοποίησή της απαιτούσε τρεις εβδομάδες, αυτή η κρίση του μαθητή, από μόνη της, είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης και βέβαια αποτελεί δείγμα της αυτορρύθμισης του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιολογεί πόσο καλά ένα τελικό προϊόν ανταποκρίνεται στα προκαθορισμένα κριτήρια επιτυχίας που έχουν αποφασισθεί από κοινού για όλη την τάξη και να δίνει

τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν μόνοι τους τις κρίσεις τους. Ο στοχασμός πρέπει να γίνει ένα μέσο ή ένα εργαλείο για τους μαθητές, που θα τους επιτρέψει να καταλάβουν ποιες στρατηγικές λειτούργησαν και ποιες όχι. Μπορεί, επομένως, να συμβεί να αξιολογηθούν *αρνητικά* από τον εκπαιδευτικό ορισμένες αυθόρμητες και *ειλικρινείς* κρίσεις των μαθητών, εάν ο εκπαιδευτικός τις μεταφράζει ως ανεπαρκή ή φτωχή εργασία. Μπορεί, όμως, να συμβεί και το αντίθετο: να αξιολογηθούν *θετικά* από τον εκπαιδευτικό ορισμένες *ψευδείς* ή υπερβολικές παρατηρήσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές έμαθαν πως όταν κάποιος τους ρωτάει ποιο είναι το χειρότερο χαρακτηριστικό τους, πρέπει να απαντούν «είμαι εργασιομανής», σαν να επρόκειτο να προσληφθούν από μια εταιρεία. Το παραπάνω μπορεί να συμβεί και με το φάκελο υλικού: μπορεί μέσα από τις κρίσεις τους να παρουσιαστούν στον εκπαιδευτικό ως μαθητές απολύτως συνειδητοποιημένοι και εργασιομανείς, αυτό δηλαδή που θα ήθελε να ακούσει ο εκπαιδευτικός, επιζητώντας επιβράβευση και θετικά σχόλια. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό του εκπαιδευτικού που άλλαξε το βαθμό του μαθητή του, όταν διάβασε ένα τμήμα των στοχαστικών παρατηρήσεων του: ο μαθητής έγραφε πως έκανε μέσα σε ένα βράδυ ένα εξαμηνιαίο project, σε αντίθεση με αυτό που πίστεψε ο εκπαιδευτικός, όταν είδε την εργασία. Ο εκπαιδευτικός, όπως ήταν φυσικό, αισθάνθηκε προδομένος και εξαπατημένος. Πως μπορεί κανείς μέσα σε μια νύχτα να πραγματοποιήσει μια εργασία εξαμήνου και αυτό να μην γίνει αντιληπτό εξαρχής;

Ο Conway (1994:83-102) αναφέρει πως ο εκπαιδευτικός έχει την ηθική ευθύνη να συζητήσει και να θέσει σε ειλικρινείς βάσεις το θέμα του αυτοστοχασμού. Τιμωρώντας μαθητές που διατύπωσαν κρίσεις που δεν θα ήθελε να ακούσει, είναι όμως αυθόρμητες και ειλικρινείς, και επιβραβεύοντας μαθητές που εκφράζουν αυτά που θα ήθελε να ακούσει, ωραιοποιώντας ή παραποιώντας την πραγματικότητα είναι ενέργειες που αυτομάτως ακυρώνουν το στοχασμό που εμπεριέχει η αξιολόγηση βάσει φακέλου. Όλες οι αυθόρμητες στοχαστικές κρίσεις των μαθητών επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει πληροφορίες που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα είχε. Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πως αυτές οι αυστηρά προσωπικές πληροφορίες των μαθητών δεν θα πρέπει να επηρεάζουν τον ίδιο και τις κρίσεις του και να εκλαμβάνονται μόνο ως τμήμα των μαθησιακών εμπειριών του μαθητή. Ο ειλικρινής διάλογος σχετικά με τη διαδικασία του αυτοστοχασμού μπορεί να ανοίξει το δρόμο για άλλες συζητήσεις σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, τα στυλ μάθησης και την ποικιλία των μοντέλων μελέτης. Αυτές οι συζητήσεις προωθούν την αυτοπραγμάτωση των μαθητών και επιτρέπουν καλύτερη διαχείριση των εμποδίων, αλλά και των προκλήσεων της ακαδημαϊκής ζωής. Ωστόσο, μαθητές που δεν θα πεισθούν πως οι ειλικρινείς κρίσεις τους θα εκτιμηθούν από τον εκπαιδευτικό, λογικά, θα μπουν στον πειρασμό να γράψουν αυτό που θέλει να ακούσει ο εκπαιδευτικός τους, ακυρώνοντας ουσιαστικά τη διαδικασία αυτοστοχασμού ή υποβιβάζοντάς την σε μια άσκηση άνευ παιδαγωγικής αξίας και σημασίας.

β) Ανάπτυξη ορθών υπενθυμίσεων-προφορικών παρεμβάσεων

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Fernsten & Fernsten, 2005:303-309), το δεύτερο στοιχείο που ενισχύει και διευκολύνει τη στοχαστική διαδικασία στην τάξη είναι η ανάπτυξη και ο σχεδιασμός σωστών και σαφών υπενθυμίσεων (prompts). Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας να παίξει το ρόλο ενός υποβολέα σε ένα θεατρικό έργο. Έχει τη δυνατότητα να υπενθυμίζει, να επανατοποθετεί, να υποβοηθά τους μαθητές, όντας, ουσιαστικά, αθέατος, χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτός ο ρόλος του. Οι παραινέσεις και οι υπενθυμίσεις που απευθύνει στους μαθητές πρέπει να τίθενται σε ένα πλαίσιο που υποκινεί, με έμμεσο τρόπο, την ανάπτυξη των μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων τους. Ο εκπαιδευτικός, που επιθυμεί να ενισχύσει τον αυτοστοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα των μαθητών, μπορεί να το πετύχει αφήνοντας περιθώρια ανεξαρτησίας και αυτονομίας στους μαθητές. Και για να μπορέσει να το επιτύχει αυτό πρέπει, καταρχήν, να είναι σαφής σχετικά με τη στοχοθεσία της διδακτικής ενότητας ή του project προς επεξεργασία.

Κάποια παραδείγματα φωτίζουν την έννοια των ορθών και σαφών προφορικών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Αντί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την ασαφή και αόριστη υπενθύμιση *«τι σκέφτεστε σχετικά με αυτό το θέμα;»*, που δίνει απαντήσεις σχεδόν τυποποιημένες και αναμενόμενες, θα μπορούσε, θέτοντας την διαφορετικά, να λάβει απαντήσεις που θα ήταν προϊόντα στοχασμού και αυτοκριτικής. Εάν η διδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης ενός τελικού προϊόντος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σίγουρος πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος του έχει καταστεί σαφές, σε ένα πρώτο επίπεδο, ποιες θεωρούνται αποτελεσματικές στρατηγικές μιας οποιασδήποτε διαδικασίας και εν συνεχεία της αξιολογικής που αποτελεί το θέμα προς διερεύνηση και εμβάθυνση. Οι ερευνητές παραθέτουν, ακόμη, το εξής πολύ κατατοπιστικό παράδειγμα: ένας εκπαιδευτικός, που παραπονιόταν πως ορισμένοι μαθητές του σε μια εργασία σχετική με τις πρακτικές των επιχειρήσεων, δεν συμπεριέλαβαν την ιεραρχία των αναγκών σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow (ένα τμήμα της θεωρίας που έχει κομβική σημασία για το θέμα), ρωτήθηκε εάν αυτό είχε συζητηθεί στην τάξη. Η απάντηση ήταν αρνητική. Το θέμα της ιεράρχησης των αναγκών σύμφωνα με τον Maslow δεν είχε συζητηθεί στην τάξη και ο εκπαιδευτικός θεώρησε αυτονόητο να το συμπεριλάβουν *όλοι* οι μαθητές στην εργασία τους, εφόσον είχαν εργαστεί επισταμένα. Το να πιστεύει, όμως κανείς, πως *όλοι* οι μαθητές έχουν κοινές αναφορές για την πραγματοποίηση μιας εργασίας είναι λάθος. Εάν ο χρόνος δεν επιτρέπει μια επανάληψη ή την αναφορά πολλαπλών πηγών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει στη διάθεση των μαθητών έναν κατάλογο άρθρων ή πηγών, από όπου μπορούν να έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Μια ερώτηση εστιασμένη στον κριτικό στοχασμό θα ήταν: *«Πως η θεωρία του Maslow ενσωματώθηκε στην ανάλυση σας; Εάν αυτό δεν έγινε, για ποιους λόγους κρίθηκε ακατάλληλη για την εργασία σας;»* Οι ερωτήσεις αυτές θα επέτρεπαν στους μαθητές να θέσουν ερωτήματα στους εαυτούς τους και να προβούν σε ερμηνείες των απαντήσεων τους. Όλοι οι στοχασμοί που δίνουν πληροφορίες σχετικά με τις επαναλήψεις, τις επιλογές, τις αναλύσεις,

τις προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές είναι χρήσιμες στο να κατανοήσει πλήρως ο μαθητής την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ο εκπαιδευτικός ενδεχόμενες αδυναμίες της διδασκαλίας του. Άλλες παρόμοιες ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει ο εκπαιδευτικός παρακινώντας τους μαθητές να στοχαστούν κριτικά επί των πρακτικών τους θα ήταν: *«Ποια στρατηγική χρησιμοποιήσατε για να προσεγγίσετε το θέμα και με ποιον τρόπο, τελικά, αυτή αποδείχθηκε χρήσιμη ή αναποτελεσματική στην πορεία της δουλειάς σας;»* ή ακόμα: *«Τι κάνετε όταν νιώθετε πως "κολλάτε"; Πως τα βγάζετε πέρα με τους συμμαθητές σας που έχουν διαφορετικές ιδέες σε μια ομαδική εργασία;»*. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συζητήσει με τους μαθητές του και το θέμα των προσδοκιών από τους κριτικούς στοχασμούς τους. *«Πως οι αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις τους θα συσχετιστούν με την αξιολόγηση τους από τον εκπαιδευτικό; Πως, τελικά, η κάθε παρατήρηση των μαθητών προάγει τη μάθηση; Πως αυτές οι αυτοστοχαστικές τοποθετήσεις συμβάλλουν στην αυθεντικότητα της μάθησης; Τι έμαθαν οι μαθητές και πως ο φάκελος που περιέχει και τις αυτοαξιολογικές κρίσεις τους βοήθησε τη μάθηση; Με ποιον τρόπο ο φάκελος παρέχει στοιχεία σχετικά με την εκπλήρωση των στόχων που είχαν τεθεί; Αξιολογήθηκαν δίκαια; Υπάρχουν ενδείξεις πως οι μαθητές κέρδισαν ικανότητες που θα τους καταστήσουν ανεξάρτητους μανθάνοντες;»* Ο διάλογος επί αυτών των ερωτήσεων βοηθά τους μαθητές να δουν θετικά την ιδέα του φακέλου υλικού και οι τοποθετήσεις τους μπορούν να ενισχύσουν τη μάθησή τους.

Κάθε μια από τις παραπάνω προφορικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών απαιτεί έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και ωθεί τους μαθητές προς την ανάπτυξη της μεταγνώσης. Η έννοια της μεταγνώσης περικλείει, πρωτίστως, έναν εσωτερικό διάλογο, κατά τη διάρκεια και βέβαια μετά τη μαθησιακή διαδικασία και υπονοεί «αυτό που ξέρω πως γνωρίζω, πως και με ποιο τρόπο αυτό έχει καταστεί γνωστό σε μένα και πως μπορώ να το χρησιμοποιήσω». Η μεταγνώση σημαίνει βαθιά σκέψη, σχεδιασμό και δυνατότητα αυτοαξιολόγησης και αυτό ζητείται μέσω της αξιολόγησης βάσει φακέλου (Pesut & Herman, 1992:148-154).

γ) Χρήση ενός κοινού και αλληλοκατανοητού λόγου

Ο τρίτος παράγοντας που προάγει τον αποτελεσματικό αναστοχασμό είναι η ανάπτυξη ενός κοινού και κατανοητού λόγου. Είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ορίζει και να διαλευκαίνει ο,τιδήποτε δεν είναι οικείο στους μαθητές, ειδικότερα δε, να μπορεί να δίνει ξεκάθαρες απαντήσεις σε ό,τι αφορά στη φύση της αξιολόγησης βάσει φακέλου. Οι μαθητές, όπως είναι ευνόητο, αγνοούν το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας και βέβαια, δεν έχουν επιστημονική κατάρτιση, οπότε δεν θεωρείται τίποτα δεδομένο σε σχέση με το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο. Όταν χρησιμοποιείται κοινός λόγος, κατανοητός από τους μαθητές, τότε διευκολύνεται και η διαδικασία της μεταγνώσης.

Σύμφωνα με τον Rodgers (2002:230-253) είναι κρίσιμο και ζωτικό να μοιράζονται εκπαιδευτικός και μαθητές έναν κοινό λόγο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως επίσης, είναι σημαντικό να αναπτύσσουν

στοχασμούς μέσα από ένα κοινό και αλληλοκατανοητό λεξιλόγιο. Εάν για παράδειγμα, ζητείται από τους μαθητές να «συνοψίσουν», να «τονίσουν», να «ανακεφαλαιώσουν», να «συνθέσουν», να «αξιολογήσουν», πρέπει να έχει καταστεί σαφές, κατά τη διδακτική πράξη, ποια είναι η διαφορά μεταξύ «σύνοψης», «περίληψης», «σύνθεσης», «νοήματος», «ανάλυσης». Οι διευκρινίσεις, οι συζητήσεις, η κατασκευή μοντέλων (π.χ. πίνακες που αναφέρουν και επεξηγούν με αναλυτικό τρόπο το σχετικό λεξιλόγιο που είναι άγνωστο στους μαθητές) διευκολύνουν, απλουστεύουν και σίγουρα καθιστούν πιο εποικοδομητική τη διαδικασία αναστοχασμού. Η χρήση ενός κοινού λόγου, που θα είναι απόλυτα σαφής και κατανοητός, βοηθά τους μαθητές να αποφύγουν επιφανειακές στοχαστικές τοποθετήσεις, οι οποίες παράγονται περισσότερο για να εντυπωσιάσουν τον εκπαιδευτικό και λιγότερο για να εμβαθύνουν στη μάθηση και στην αξιολόγηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποίησαν πίνακες ή σχεδιαγράμματα για να ορίσουν βασικές έννοιες, θεωρούν πως η διαδικασία της αξιολόγησης βάσει φακέλου εξελίχθηκε καλύτερα από άλλες φορές, κατά το παρελθόν, που δεν είχαν επιχειρήσει κάτι παρόμοιο. Ο Little (1993:56-57 & 1999:80-82) υπενθυμίζει πως οι μαθητές αποκτούν έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης, όταν γνωρίζουν το πλαίσιο αναφοράς. Η εννοιολογική αποσαφήνιση, επομένως, με όρους κατανοητούς από τους μαθητές, κατέχει βαρύνουσα σημασία κατά τη διαδικασία συγκρότησης του φακέλου. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, οφείλουν να διευκρινίσουν τα ακόλουθα: *«Τι είδους οργάνωση χρειάζεται για το φάκελο; Η λίστα περιεχομένων είναι απαραίτητη και τι εννοούν λέγοντας λίστα περιεχομένων; Πρέπει το υλικό να τοποθετείται με αύξουσα χρονολογική σειρά; Οι ομαδικές εργασίες με ποιον τρόπο θα ενσωματώνονται στον ατομικό φάκελο; Οι ιδέες που βοήθησαν ή αυτές που παρεμπόδισαν τη διαδικασία πρέπει να καταγράφονται με κάποιο τρόπο; Όλο το υλικό πρέπει να είναι έντυπο;»*

δ) Συγκρότηση συγκεκριμένων αξόνων-θεμάτων στο φάκελο

Κατά τη δόμηση του φακέλου υλικού, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγεί ποιοι είναι οι άξονες του φακέλου και τι θα συμπεριλαμβάνεται σε κάθε θέμα. Οι άξονες, βέβαια, μπορεί να προκύψουν και σε συνεργασία με τους μαθητές. Εάν για παράδειγμα, μια εργασία εστιάζει στη δημιουργικότητα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει ποιες είναι οι προσδοκίες από την παρουσίαση της συγκεκριμένης εργασία, να δώσει έναν επαρκή αριθμό πηγών και να διευκρινίσει πως το συγκεκριμένο θέμα εντάσσεται στη ροή του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διευκρινίζουν ακόμα και θέματα που, ενδεχομένως, θεωρούνται ήσσονος σημασίας, όπως για παράδειγμα, να εξηγούν τι είναι το στυλ γραφής APA σε ένα επιστημονικό άρθρο ή ακόμα, ποιος πρέπει να είναι ο ελάχιστος αριθμών πηγών-αναφορών για ένα θέμα. Είναι, όμως, πολύ σημαντικό να δίνεται έμφαση και σε θέματα πιο ευαίσθητα και νευραλγικά, όπως αυτό της λογοκλοπής: πώς χρησιμοποιούνται οι βιβλιογραφικές αναφορές και ποια βήματα ακολουθούνται για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο λογοκλοπής; Πολλές φορές δεν είναι αρκετό να καταλάβουν οι μαθητές τις λεπτομέρειες της αξιολογικής διαδικασίας και να δεχτούν την έννοια της δικαιοσύνης σε σχέση με ρητά,

προκαθορισμένα κριτήρια, πρέπει να γνωρίζουν τι ακριβώς αξιολογείται, έτσι ώστε να μπορούν να αντιστοιχούν τις προσπάθειες τους στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η δόμηση σαφών αξόνων στο φάκελο υλικού. Κατά τη διάρκεια του κριτικού στοχασμού είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν τι μαθητές τι ακριβώς υλοποίησαν, τι ήταν πετυχημένο, τι χρήζει βελτίωσης με όρους διαδικασίας και προϊόντος. Δίνοντας ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές προς το στοχασμό και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν δικό του «χάρτη» επιτυχίας.

Συνοψίζοντας αξίζει να αναφέρουμε πως ο αναστοχασμός είναι ένας τρόπος να «έχει κανείς στο μυαλό του» όλη την πορεία που ακολούθησε κατά τη διαδικασία μάθησης, να μπορεί να διαχωρίζει τις αποτελεσματικές από τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές, να κατανοεί τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και να γνωρίζει τα βήματα της μαθησιακής διαδικασίας που πρέπει να υιοθετήσει, να εφαρμόσει ή να αποφύγει. Τελικά, ο αναστοχασμός προάγει την αυτορρύθμιση και βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν στρατηγικά (Martin-Kniep, 2000). Ο Dewey στο *"How we think"* (1933) ορίζει το στοχασμό ως μια *«πειθαρχημένη προσπάθεια, η οποία, απλώς, συνοψίζει αυτό που συνέβη»*. Η αποτελεσματική αναστοχαστική πρακτική πρέπει να εκτείνεται πέρα από μια απλή ερμηνεία της εμπειρίας, ονομάζοντας και ορίζοντας θέματα που προέρχονται από αυτήν. Ο στοχασμός πρέπει να περικλείει δημιουργία ερωτήσεων-υποθέσεων που σχετίζονται με τρόπους καλύτερης και βαθύτερης σκέψης. Η αποτελεσματική αναστοχαστική πρακτική μπορεί να γίνει το κλειδί για την εποικοδομητική αλλαγή και τη βελτίωση.

2.8 Κριτική θεώρηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως ο φάκελος υλικού, ο οποίος διεθνώς προβάλλεται ως ένα αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης ενταγμένο σε ένα πλαίσιο αυθεντικό και προσωπικό, μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική ενδυνάμωση και ολοκλήρωση του μαθητή. Ο μαθητής, ωθούμενος από τον εκπαιδευτικό, καθίσταται βασικός υπεύθυνος για τη μάθηση και κατά συνέπεια για την αξιολόγησή του και συνειδητοποιεί σταδιακά πως πρόκειται για μια υπόθεση προσωπική, άρα, βαθιά εσωτερική. Ο φάκελος αποτελεί ένα βοήθημα, ένα εργαλείο βάσει του οποίου μπορεί να γίνει κατανοητή η διαδικασία μάθησης, επομένως, η ατομική πορεία του κάθε μαθητή προς την κατάκτηση της γνώσης. Η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό τίθεται σε δεύτερη μοίρα, καθώς ο μαθητής, στηριζόμενος στο υλικό του φακέλου του, μπορεί να διατυπώνει κρίσεις και να εξάγει ασφαλή συμπεράσματα για την πρόοδο και βελτίωσή του. Μέσα σε ένα αυθεντικό και ασφαλές πλαίσιο, απαλλαγμένο από αρνητική προδιάθεση και επιφύλαξη, οι μαθητές δεν έρχονται αντιμέτωποι μόνο με τους μαθησιακούς στόχους, αλλά εκκινούν μια αναμέτρηση με τον ίδιο τους τον εαυτό και αυτή η ανάληψη αυτής της ευθύνης (το να μπορεί κάποιος να αναμετράται με ειλικρίνεια με τον εαυτό του) είναι εξαιρετικής σημασίας κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΟ ΦΑΚΕΛΟ ΥΛΙΚΟΥ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)

3.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε αναλυτικά η έννοια της αξιολόγησης βάσει φακέλου του μαθητή και συνδέθηκε με την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωσή του. Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται η διεξοδική προσέγγιση της αξιολόγησης βάσει φακέλου του εκπαιδευτικού και στο ίδιο πνεύμα, συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει ένα διπλό ρόλο. Αφενός αξιολογεί το μαθητή, αφετέρου μέσα από τις κρίσεις που διατυπώνει αξιολογεί τις επιλεγείσες στρατηγικές διδασκαλίας του, επομένως, αυτοαξιολογείται. Μαθητής και εκπαιδευτικός, κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο και έχοντας κοινούς σκοπούς που σχετίζονται με την αμφίδρομη βελτίωση, αξιολογούν και αξιολογούνται, στηριζόμενοι σε ένα αυθεντικό και πολυσήμαντο μέσο: το φάκελο υλικού, ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην παράλληλη ανάπτυξη και των δύο εμπλεκομένων μελών.

3.2 Αξιολόγηση βάσει φακέλου εκπαιδευτικού

Ως βασικός σκοπός οποιουδήποτε αξιολογικού μηχανισμού θεωρείται η ενδελεχής μελέτη και έρευνα της αποτελεσματικότητας μιας υπό εξέταση διαδικασίας ή ενός προγράμματος βάσει σαφών και προκαθορισμένων κριτηρίων. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τη διαδικασία σε σχέση με την ατομική πρόοδο των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί κοινή συνισταμένη μεταξύ προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την περαιτέρω βελτίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Decker & Decker, 2001:24-28˙ Seegers et al., 2003:56-57). Σύμφωνα με τους Fetterman (1994:1-15) & Shaddish (1994:32-34) η αξιολόγηση είναι η διαδικασία εφαρμογής προκαθορισμένων κριτηρίων με στόχο την εξακρίβωση της αξίας, της ποιότητας, της χρησιμότητας, της αποτελεσματικότητας ή της σημαντικότητας ενός «αντικειμένου» σε σχέση με τα συμφωνηθέντα κριτήρια. Άποψη την οποία συμμερίζονται κι άλλοι ερευνητές, οι οποίοι επισημαίνουν πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση βασίζεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια, προκειμένου να αποφασιστεί εάν αυτά τα κριτήρια χαρακτηρίζονται σχετικά ή απόλυτα κατά την εφαρμογή τους και προκειμένου να συγκεντρωθούν επαρκείς πληροφορίες για την εξακρίβωση της ποιότητας του «αντικειμένου» της αξιολογικής διαδικασίας (Worthern et al., 2000:45-46). Βέβαια, η Dalandshere (2001:111-133) αναγνωρίζει στη διαδικασία της αξιολόγησης κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις και εμφαντικά υπενθυμίζει το θεμελιώδες έργο του Bourdieu (1997:118-119), στο οποίο ο οποιοσδήποτε αξιολογικός μηχανισμός στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μέσο αναπαραγωγής της άνισης κατανομής

του οικονομικού και μορφωτικού κεφαλαίου, επομένως, η αξιολόγηση οργανώνει και αναπαράγει την κατανομή των κοινωνικών τάξεων. Αιρετικά, υπογραμμίζει πως η αξιολόγηση σήμερα εκλαμβάνεται περισσότερο ως τεχνολογία και ως εκ τούτου κρίνει πως δεν υπάρχει σαφές θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο. Και δικαιολογεί αυτήν την τάση θεωρώντας την αξιολόγηση ως αποτέλεσμα της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης κατά τον προηγούμενο αιώνα, όπου οι ανάγκες διαμορφώθηκαν βάσει της βιομηχανικής οικονομίας. Η αξιολόγηση, λόγω των συνθηκών εκείνης της εποχής, συνδέθηκε αποκλειστικά με την επιλογή, κάτι όμως που χρήζει αναθεώρησης στις μέρες μας.

Παραδοσιακά, τα σταθμισμένα τεστ ή τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται ως αξιολογικά εργαλεία λόγω, αφενός εύκολης χρήσης από διοικητικής σκοπιάς, αφετέρου λόγω της αποτελεσματικότητας που μπορεί να έχουν, καθώς αποτιμούν περισσότερο ποσοτικά και λιγότερο ποιοτικά το «αντικείμενο» της αξιολόγησης. Όμως, πέρα από το βαθμό ευκολίας των χρησιμοποιηθέντων τεστ ή άλλων παρεμφερών εργαλείων, *η ακρίβεια* της αποτίμησης αποτελεί το θεμέλιο λίθο της διαδικασίας και δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την ποσοτική απόδοση, η οποία ίσως είναι περισσότερο κατανοητή, άρα και αποδεκτή. Προκειμένου να συλλεχθούν ακριβείς πληροφορίες, η αυθεντική αξιολόγηση προβάλλεται βιβλιογραφικά ως διαδικασία με περισσότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία σε σχέση με τις μορφές που παραδοσιακά έτειναν να χρησιμοποιούνται, καθώς εμπλέκει το ίδιο το «αντικείμενο» που υπόκειται σε αξιολόγηση σε μια διαδικασία που ανάγεται περισσότερο σε προσωπική, παρά σε διεκπεραιωτική και απρόσωπη (Teitel et al., 1998:1-10˙ Gelfer et al., 2004:127-132˙ Killion, 2007:40-42). Ο Fetterman (1994:1-15) υπογραμμίζει πως η αξιολόγηση πρέπει να εκλαμβάνεται και να αναπτύσσεται ως μια συνεχής διαδικασία, για να μπορεί να παρέχει σαφείς πληροφορίες για την επίτευξη των στόχων και των σκοπών που έχουν τεθεί και ειδικότερα στην εκπαίδευση να αναπτύσσεται στη βάση σύνδεσης της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαίο να καταστεί σαφές, κυρίως στους «φορείς» της αξιολογικής διαδικασίας πως τόσο οι αντικειμενικές, όσο και οι υποκειμενικές πληροφορίες είναι πολύτιμες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Οι υποκειμενικές πληροφορίες σχετίζονται με κρίσεις, αντιλήψεις, γνώμες και συναισθήματα των «αντικειμένων» της αξιολογικής διαδικασίας, κάτι το οποίο συνήθως τίθεται στο περιθώριο, καθώς υποτιμάται ή θεωρείται ως ήσσονος σημασίας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οφείλει να συνδέεται με την καθημερινή σχολική πρακτική, τις εμπειρίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη, να αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους και στη συνειδητοποίηση του επαγγελματικού τους ρόλου ως εκπαιδευτικών καθώς και στην ανάπτυξη του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στην καθημερινή σχολική πρακτική αλλά και στην όποια εκπαιδευτική πολιτική ή αλλαγή προτείνεται από την πολιτεία και τους διάφορους φορείς ή θεσμούς (Darling-Hammond, 1990[a]:17-13˙ Day, 1999:28-31˙ Bailey et al., 2001:20-23). Βασικός σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η

επιστημονική υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση να κάνει συνειδητές επιλογές, αφού εξετάζει τόσο τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής του πράξης όσο και τους υλικούς και ιδεολογικούς όρους που κυριαρχούν στο σχολείο και την κοινωνία. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού, τα συστήματα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού πρέπει να χαρακτηρίζονται από ποικιλία περιεχομένου, πολλαπλότητα σκοπού και μορφής και ευελιξία συντονισμού, θέτοντας ως βασική παράμετρο την έννοια της αυτοαξιολόγησης του (Duke & Stiggins, 1990:345˙ Darling-Hammond, 1990[b]:25-50˙ Mizell, 2004:67).

Σε πολλές χώρες, η διαδικασία που στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών όσον αφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας βασίζεται σε συστήματα αξιολόγησης που σκοπό έχουν να εκτιμήσουν την απόδοση του εκπαιδευτικού. Συνήθως, οι αξιολογήσεις αυτές γίνονται από το διευθυντή του σχολείου, τους επιθεωρητές, τους σχολικούς συμβούλους ή από ειδικές επιτροπές και εξωτερικούς αξιολογητές και όχι από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παρόλο που οι εκτιμητές αυτοί προσπαθούν να είναι αντικειμενικοί, υπάρχουν συχνά αμφιβολίες για την αντικειμενικότητά τους αλλά και την δυνατότητά τους να συμβάλουν μέσα από τις αξιολογικές τους κρίσεις στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας. Αν ο εκπαιδευτικός εκληφθεί ως *ένας στοχαστικός επαγγελματίας*, τότε η αξιολόγηση του αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες θεωρείται ανεπαρκής. Αντίθετα, μια αυτοαξιολόγηση βασισμένη στους προσωπικούς αναστοχασμούς του εκπαιδευτικού για τη δουλειά του θεωρείται απαραίτητο εργαλείο για επανάδραση και συνεπώς ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού. Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντοπίσει πτυχές στη δουλειά του που μπορούν να βελτιωθούν μέσα από αυτό το μοντέλο (δράση-αναστοχασμός-ανατροφοδότηση-επανάδραση) τότε έχει ένα δυνατό κίνητρο για να κάνει τις ανάλογες βελτιώσεις. Έρευνες δείχνουν ότι τα άτομα με προσωπική παρώθηση επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε έρευνες των Fontana & Fernandes (1994:407-417) και Frederiksen & White (1997:332), οι οποίες έδειξαν πως όταν οι αξιολογούμενοι κατανοούν πλήρως τα κριτήρια της αξιολόγησης, παρουσιάζουν μεγαλύτερη βελτίωση από ότι στην περίπτωση που δεν τα κατανοούν και δεν τα αποδέχονται.

3.3 Ορισμός του φακέλου υλικού

Τόσο ο φάκελος υλικού γενικά (portfolio)[15], όσο και ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού (teacher portfolio) αποτελούν βασικά εργαλεία μιας αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας. Είναι δύσκολο να

[15] Αποδίδουμε τους αγγλικούς όρους «teacher portfolio» και «portfolio assessment» ως «φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού» και «αξιολόγηση βάσει φακέλου» αντίστοιχα, ακολουθώντας την απόδοση που προτάθηκε από την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά τη σύνταξη οδηγιών και στοιχείων μεθοδολογίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (ΟΑΕΔΒ, 1997). Η επιστημονική ομάδα εργασίας που εκπόνησε το εγχειρίδιο υπογραμμίζει πως αναζητήθηκαν άλλοι όροι προκειμένου να αντικατασταθεί η λέξη «φάκελος», λόγω δυσάρεστων συνειρμών με τους οποίους μπορεί αυτή να συνδεθεί. Παρόλα αυτά κρίθηκε πως όλοι οι εναλλακτικοί όροι (ντοσιέ, αρχείο, χαρτοφύλακας) είτε δεν είναι δόκιμοι στην ελληνική

αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό η έννοια του φακέλου στην εκπαίδευση, λόγω των πολλών διαστάσεων που περικλείει ο όρος (Dysthe & Engelsen, 2004:240-258). Παρόλα αυτά, η αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τρεις βασικούς άξονες που φαίνεται να διατρέχουν το σύνολο των ορισμών σχετικά με τη χρήση και υιοθέτηση του φακέλου υλικού, κατά την εκπαιδευτική διεργασία: *Αυτοαξιολόγηση-επαγγελματική ανάπτυξη-αξιολόγηση*. Οι παραπάνω άξονες-τομείς διαφαίνονται στους ορισμούς πλήθους μελετητών (Ritsarson & Kile, 1992:23˙ Zeichner & Wray, 2001:613-621˙ Salzman et al., 2002:54˙ Wilkerson & Lang, 2003:1-31˙ Barret, 2005:27-29˙ Beck et al., 2005:221-244), οι οποίοι συνδέουν, κατά κύριο λόγο, την υιοθέτηση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ανάπτυξη και την αξιολόγηση του, κυρίως, μέσα από τη δική του συμμετοχή και εμπλοκή. Ανατρέχοντας, λοιπόν, στη διεθνή βιβλιογραφία και αναζητώντας έναν ακριβή ορισμό για το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού θα υποστηρίζαμε πως ο φάκελος αποτελεί εφαλτήριο συνεχούς *αυτοαξιολόγησης* και μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για περαιτέρω βελτίωση και *επαγγελματική ανάπτυξη* καθώς μπορεί να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και να λειτουργήσει ως ένα ευέλικτο και χρηστικό εργαλείο *αξιολόγησης* των παραδοσιακά αξιολογητών-εκπαιδευτικών.

Αναφέρουμε, καταρχήν, ορισμένες από τις διατυπώσεις που έχουν δοθεί και που συνδέουν την αξιοποίηση του φακέλου υλικού με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: «*Ο φάκελος χαρακτηρίζεται ως μια δραστηριότητα άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*» (Barret, 2000:1-10) ή «*ο φάκελος αποτελεί ένα εργαλείο που αποτυπώνει διαχρονικά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και που μπορεί να ενθαρρύνει τους φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αλλά και τους εν ενεργεία, να εμβαθύνουν πάνω στη διδασκαλία τους και να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες και τις πρακτικές που κατευθύνουν το μάθημα τους, δημιουργώντας ταυτόχρονα πλαίσια εποικοδομητικών διαλόγων με συναδέλφους*» (Zeichner & Wray, 2001:613-621) ή «*ο φάκελος γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη και παρέχει στον εκπαιδευτικό χρηστικές πληροφορίες, που θα τον βοηθήσουν να βελτιωθεί επαγγελματικά, αλλά και να συνεργαστεί αποτελεσματικά με άλλους εκπαιδευτικούς*» (Ritsarson & Kile, 1992:23).

Ο Collins (1992:452-463) αναφέρεται σε δυο διαφορετικά ήδη φακέλων του εκπαιδευτικού, όπως και οι Zeichner & Wray, (2001:613-621), τα οποία συνδέονται τόσο με την προσωπική ενδυνάμωση, όσο και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: σε αυτόν που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα για την εκπαίδευση και μετέπειτα στρατολόγηση-πρόσληψη μελλοντικών εκπαιδευτικών και σε αυτόν που μπορεί να υιοθετηθεί από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς κατά τη ροή της διδακτικής τους πράξης για την αξιολόγηση τους. Ο μελετητής υποστηρίζει, πως ειδικά για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ο φάκελος αποτελεί πολύτιμη πηγή δεδομένων αναφορικά με το βαθμό κατάκτησης από

γλώσσα, είτε δεν εκφράζουν με επιτυχία τη διαδικασία της αξιολόγησης που περιγράφεται. Γι΄αυτό και διατηρήθηκε και προτάθηκε τελικά η λέξη «φάκελος». *Αξιολόγηση μαθητών της Α΄Λυκείου Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*, ΚΕΕ (1997, σ.49). Επίσης, είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως στη συναφή βιβλιογραφία απαντάται και ο όρος «teaching portfolio» (φάκελος διδασκαλίας), ο οποίος χρησιμοποιείται ακριβώς όπως και ο όρος «teacher portfolio».

τους ίδιους των τεχνικών διδασκαλίας που καλούνται θεωρητικά να αναπτύξουν, κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την ανέλιξη τους. Άποψη που διατρέχει και το έργο των Zeichner & Wray (2000:34-35˙2001:613-621), οι οποίοι σημειώνουν πως σε πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες ο φάκελος προωθείται ως εργαλείο κατάδειξης της πορείας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ο φάκελος, για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και μπορεί να εκληφθεί ως ένα εργαλείο βελτίωσης και ανατροφοδότησης στο πλαίσιο του εκάστοτε αξιολογικού μηχανισμού ή μηχανισμού στρατολόγησης τους. Πολλοί ερευνητές (Mc Laughlin, 1990:403-415˙ Mc Laughling & Vogt, 1996:45-49˙ Williams et al., 2003:89-91) συμφωνούν με τον παραπάνω διαχωρισμό και συγκλίνουν ως προς τη χρήση του ως βασικού και έγκυρου αξιολογικού εργαλείου στα ακαδημαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η χρήση του φακέλου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το επάγγελμα τους, να αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου τους και να μπορούν να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με δικούς τους όρους (Campbell et al., 2000:67-70).

Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται ευρέως σε σχολεία και πανεπιστήμια του εξωτερικού ως μια εναλλακτική μέθοδος κατανόησης και αξιολόγησης των επιτευγμάτων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό του χώρο και όπως παρατηρεί ο Klenowski (2000:215-237), ειδικότερα, η χρήση του φακέλου στα προγράμματα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ξεκίνησε κυρίως από τη δεκαετία του 1990, με στόχο να ωθήσει το φοιτητή-μελλοντικό εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια πιο ενεργή και κριτικά στοχαστική προσέγγιση του ρόλου ως εκπαιδευτικού. Αποτελεί ουσιαστικά, όπως ήδη έχει διευκρινισθεί, μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή πειστηρίων για την αποδοτικότητα, τις γνώσεις και ικανότητες του ατόμου, που συντελείται σε προσυμφωνημένο πλαίσιο.

Από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης έχει ήδη εισαχθεί σε πολλά παιδαγωγικά τμήματα πανεπιστημίων της Ευρώπης και της Αμερικής για την αξιολόγηση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών και αποτελεί επίσης ένα σημαντικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Dootlittle, 1994:10˙ Andrejko, 1998:1-12˙ Barrett, 2000:1-10 & 2005:27-29˙ Beck et al., 2005:221-244˙ Chitpin & Evers, 2005:419-433). Ο Krause (1996:130-139) θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν το φάκελο υλικού, κατά την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση, έγιναν ευκολότερα ενεργοί συμμετέχοντες της μάθησης τους και περισσότερο στοχαστικοί και κριτικοί απέναντι στη διδασκαλία τους. Στο ίδιο ακριβώς πνεύμα οι Otis-Wilborn & Winn (2000:78-92) δίνουν έμφαση στην ανάγκη να χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές δεδομένων προκειμένου να αξιολογούνται οι μελλοντικοί, αλλά και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και καταλήγουν στην αξία του φακέλου υλικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης ως έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου αποτίμησης. Η Lyons (1998:28-30) συνδέει, όπως και οι προηγούμενοι μελετητές, το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του και περιγράφει το portfolio ως ένα

είδος «πιστοποιητικού» που αποτυπώνει τον νέο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, μελλοντικών και εν ενεργεία. Όπως οι Wolf (1998:414-442) και Broadfoot (1998:447-477), η Lyons (1998:20-30) θεωρεί πως η επικράτηση νέων ποιοτικών εργαλείων αξιολόγησης, όπως ο φάκελος υλικού, σε μια διαδικασία επικεντρωμένη, επί μακρόν, στην ποσοτική αποτίμηση, που χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατία και ανελαστικότητα, μόνο ως θετική μπορεί να εκληφθεί. Επίσης, παρατηρεί πως οι έννοιες «φάκελος υλικού» και «αξιολόγηση βασισμένη στο φάκελο υλικού» αποτελούν πυλώνες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, επειδή σχετίζονται τόσο με το θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όσο και με αυτό της ποιοτικής αποτίμησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Ο Shulman (1998:23-37) κάνει λόγο για μια δομημένη ιστορία (structured history) των πράξεων της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στο στοχασμό, το διάλογο και τη συζήτηση, εκκινά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού. Η Darling (2001:107-121), στο ίδιο πνεύμα με τον Shulman (1998:23-37), αναφερόμενη στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού επισημαίνει πως *«ο φάκελος διηγείται μια ιστορία που έχει συνοχή (coherent story) και που παρουσιάζει τις αναλύσεις, τις εμπειρίες, τους στόχους που ο κάθε εκπαιδευτικός συσχετίζει με το μάθημα του. Δεν πρόκειται για μια απλή συλλογή ενδείξεων ή προϊόντων, αλλά, πρώτα απ΄όλα, για μια βαθιά κατανόηση της διδασκαλίας, της μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης»*. Ο Wolf (1996:34-37) περιγράφει το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού ως μια συλλογή πληροφοριών γύρω από την καθημερινή διδακτική πρακτική, οι οποίες τον βοηθούν να κατανοήσει το νόημα της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Χαρακτηρίζει το φάκελο ως ένα χώρο έκθεσης της εργασίας του από όπου αντλεί συνεχή ανατροφοδότηση. Ο ορισμός του Zidon (1996:56-70), ακριβώς στο ίδιο πνεύμα με τους προηγούμενους, δίνει έμφαση στη σχέση συνεχούς αυτοαξιολόγησης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και χρήσης του φακέλου υλικού. Άποψη με την οποία συγκλίνει ο Freeman (1998:45-46), ο οποίος κάνει λόγο για αίσθημα αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης που αποκτάται μέσω του φακέλου υλικού. Οι Anderson & DeMeulle (1998:23-31) υπογραμμίζουν πως ο φάκελος υλικού αποτελεί ένα μέσο, το οποίο μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς μανθάνοντες, αλλά και πιο συνειδητοποιημένους σχετικά με το επάγγελμα τους. Ο Mc Kinney (1998:85-103) προσθέτει ένα ακόμα στοιχείο αναφορικά με την υιοθέτηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού: αντιλαμβάνεται το φάκελο ως ένα εργαλείο που μυεί τους εκπαιδευτικούς -εν δυνάμει και μελλοντικούς- στην έρευνα και θεωρεί πως αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί καθώς ερευνούν οι ίδιοι το έργο τους, αποκτούν ευθύνη για τη διδασκαλία τους και τις εκροές αυτής. Οι Dutt-Doner & Gilman (1998:159-165) προσθέτουν την έννοια της συνεργασίας στον ορισμό που δίνουν και περιγράφουν το φάκελο του εκπαιδευτικού ως ένα «βοήθημα» στην ανάπτυξη της γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία και γενικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο όμως για να λειτουργήσει απαιτείται η συνεργασία με συναδέλφους, μαθητές και διοικητικές αρχές.

Πολλοί μελετητές, μέσα από τους ορισμούς τους για το φάκελο υλικού, αναδεικνύουν ένα ακόμα ουσιώδες στοιχείο σχετικά με την αξιοποίηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού: συνδέουν το φάκελο με την επαγγελματική ανάπτυξη και παράλληλα κάνουν λόγο για *αναστοχασμό* και για *ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων* με την υιοθέτηση του φακέλου. Ίσως ο κύριος όγκος της σχετικής βιβλιογραφίας να δίνει διαφορετικές διαστάσεις αναφορικά με τη χρήση του φακέλου, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από την παράθεση των ορισμών που προηγήθηκε, εντούτοις, υπάρχει ομοφωνία ως προς την ανάδειξη του ως εργαλείου που προωθεί την ιδέα του στοχαζόμενου επαγγελματία (Adams, 1995:568-572˙ Wade & Yarlborough, 1996:63-79˙ Woodward, 1998:415-423˙ Birman et al., 2000:28-32˙ Klenowski, 2002:67-70˙ Conderman, 2003:106-111˙ Dinhams & Scott, 2003:229-244˙ Tucker et al., 2003:572-602). Έτσι, οι Anderson & DeMeulle (1998:23-31), χρησιμοποιώντας όρους του Schön (1983)[16], επιμένουν πως ο εκπαιδευτικός που υποστηρίζει το φάκελο υλικού κατά τη διδακτική του πράξη, μπορεί να εκληφθεί ως «στοχαζόμενος επαγγελματίας» (reflective practitioner), που μελετά σε βάθος τη διδασκαλία του και επιδιώκει τη βελτίωση, μέσα από την παρατήρηση, το στοχασμό, τη συνεργασία και την εποικοδομητική κριτική. Ο Mc Kinney (1998:85-103), αναφερόμενος κυρίως στα οφέλη του φακέλου υλικού στην κατάρτιση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, υποστηρίζει πως ο φάκελος τους δίνει τη δυνατότητα να αναθεωρούν τις ιδέες τους για τη διδασκαλία και να στοχάζονται επί των πρακτικών τους σε συνεχή βάση και όχι μόνο κατά τη διάρκεια των σπουδών, αλλά και στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Με αυτήν την άποψη ταυτίζονται και οι Snyder et al., (1988:128), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως η χρήση του φακέλου επιτρέπει, καταρχήν τους σπουδαστές και εν συνεχεία τους εκπαιδευτικούς, να αναπτύσσουν αξιόπιστους, προσωπικούς δείκτες της διδασκαλίας τους, που προέρχονται και αποτιμώνται από τους ίδιους. Ο Klenowski (2000:215-237) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας μπορεί να ορίζει με δικούς του όρους την επαγγελματική του ανάπτυξη και με την υιοθέτηση του φακέλου υλικού του δίνεται η δυνατότητα να απαντά κριτικά σε διλήμματα που συναντά κατά τη διδασκαλία. Θέση με τη οποία συγκλίνει και η Lyons (1998:20-30), η οποία συνδέει το φάκελο με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τονίζει πως σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου επικρατούν, πλέον, οικονομικοί όροι, ο φάκελος μπορεί να αποτυπώσει τις έννοιες «αποτελεσματική διδασκαλία» και «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» με σαφήνεια και πληρότητα και να αποτιμήσει, όχι αποκλειστικά ποσοτικά, την απόδοση του εκπαιδευτικού. Τέλος, ο Tucker, (2005:303-309) αναφερόμενος στο ρόλο του φακέλου υλικού τόσο στην εκπαίδευση των σπουδαστών των παιδαγωγικών τμημάτων, όσο και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, επισημαίνει πως αναδεικνύεται ως εξαιρετικά σημαντικός στην εκπαιδευτική

[16] Ο Schön (1983 & 1987) κάνει λόγο για «σκέψη κατά την πράξη» (thinking in action) μια έννοια, η οποία περικλείει μια κονστρουκτιβιστική προοπτική για τη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης, κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει και συλλαμβάνει την πραγματικότητα με βάσει το σύνολο των προσωπικών του εμπειριών. Η αξιοποίηση της εμπειρίας οδηγεί στη μάθηση, αυτή είναι η βασική θέση του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Bruner, 1990). Η έννοια του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία πηγάζει από την προοπτική πως η αίθουσα διδασκαλίας είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πλαίσιο που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αναθεωρεί συνεχώς τον τρόπο εργασίας του και να στοχάζεται επί των ακολουθούμενων πρακτικών του.

διεργασία, καθώς ο φάκελος αποτελεί *«ένα εργαλείο αυτορρύθμισης, αξιολόγησης, αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης ταυτόχρονα του εκπαιδευτικού»*.

Η σχετική βιβλιογραφία συγκλίνοντας σε πολλά σημεία, υπαινίσσεται πως ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει μια πρακτική μέθοδο κατάδειξης τόσο του μαθησιακού περιβάλλοντος, όσο και των εκροών της διδασκαλίας (Seldin, 1991:45-48˙ Rhoton, 2002:1-8˙ Gelfer et al., 2004:127-132). Μπορεί επίσης να προβάλλει τον αναστοχασμό ως βασικό στοιχείο της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς δεν αποτελεί απλά ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αλλά ένα εργαλείο που στοχεύει πρωτίστως στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Wilcox, 1997:170-173). Πρόκειται για μια πραγματική περιγραφή των επιτευγμάτων της διδασκαλίας και του βαθμού βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Seldin, 1991:45-48). Επιπρόσθετα, ο ατομικός φάκελος των εκπαιδευτικών μπορεί να συγκροτηθεί με βάση τα εθνικά κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (στις περιπτώσεις όπου έχουν ήδη εκπονηθεί) και να συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο σε μια αυθεντική και ουσιαστική αποτίμηση της απόδοσης τους (Campbell et al., 2000:34-35˙ Klecker, 2000:35-38). Στη συναφή βιβλιογραφία, εντοπίζουμε παραδείγματα ανάπτυξης του επαγγελματικού φακέλου των εκπαιδευτικών. Οι Campbell et al., (2000:34-35) στην προσέγγιση τους παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συγκροτήσουν τον ατομικό τους φάκελο με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν θεσπιστεί[17]. Το ίδιο πνεύμα και ο Klecker (2000:35-38) προτείνει τρόπους αξιοποίησης του φακέλου με βάση τα κριτήρια που έχουν εκπονηθεί από το Kentucky Teacher Internship Program.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε κάτι που φαίνεται να διατρέχει όλους τους ορισμούς που έχουν επιχειρηθεί για το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού: η πρόθεση της δόμησης ενός φακέλου δεν είναι σε καμιά περίπτωση η απλή συλλογή εγγράφων και στοιχείων που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Ο φάκελος δεν είναι άλμπουμ φωτογραφιών ή λεύκωμα, όπως πολλές φορές λανθασμένα εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς (Murphy et al., 2006:97-112). Ο φάκελος αναφέρεται στη διδασκαλία και τη μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και όπως με πολλή έμφαση τονίζει ο Wolf (1996:34-37), ο στόχος της δόμησης του φακέλου δεν είναι να δημιουργηθούν περίτεχνοι και ωραία διακοσμημένοι φάκελοι, αλλά να *«καλλιεργηθεί περίτεχνα η διδασκαλία και η μάθηση»*. Τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού και τα οποία εμπεριέχονται σε όλους τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί είναι: *συλλογή* (collection), *επιλογή* (selection) και *στοχασμός* (reflection) (Kieffer & Faust, 1993:23-28).

Παράλληλα με τον όρο «teacher portfolio» (φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού), στη συναφή βιβλιογραφία εμφανίζεται ο όρος «teacher portfolio assessment» (αξιολόγηση βάσει φακέλου εκπαιδευτικού), προκειμένου να αναδείξει την έμφαση που πρέπει να δίνεται από οποιοδήποτε αξιολογικό

[17] Οι ατομικοί φάκελοι των εκπαιδευτικών περιέχουν έγγραφα και άλλα δεδομένα που συγκεντρώνονται με βάση τα εκπονηθέντα κριτήρια αξιολόγησης από το Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium (με τα κριτήρια αξιολόγησης θα ασχοληθούμε σε παρακάτω υποκεφάλαιο).

μηχανισμό στην προσωπική ανάπτυξη και προσωπική εμπλοκή του ίδιου του εκπαιδευτικού σε μια διαδικασία που αφορά αποκλειστικά στον ίδιο. Η σύνδεση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του φαίνεται σε όλους τους ορισμούς που παρατίθενται. Θεωρείται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη και πως μπορεί να μετατραπεί σε μια διαδικασία αποδεκτή, έγκυρη και αξιόπιστη, μόνο εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αποτιμήσει την πορεία του και η εκτίμηση του να ληφθεί υπόψη με στόχο τη βελτίωση και την ανατροφοδότηση. Ο φάκελος υλικού αποτελεί ένα εργαλείο που συνδέει την αξιολόγηση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου προωθείται διεθνώς ως ουσιώδες συστατικό μιας αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας. Ο φάκελος υλικού επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να στοχαστεί επί των εμπειριών και των πρακτικών του και να τις αναθεωρήσει, σχεδιάζοντας παράλληλα τη μελλοντική του μάθηση (π.χ. η διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης) (Paczusca & Turner, 1997:76-83). Οι Arter & Spandel (1992:36-44) υπογραμμίζουν πως ο φάκελος, καταγράφοντας τη διαδικασία της μάθησης των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει ευέλικτο εργαλείο αξιολόγησης τους, καθώς δημιουργείται από τους ίδιους και αποτυπώνει τη δική τους οπτική επί της διδασκαλίας τους. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση βάσει φακέλου εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο επί της διαδικασίας (formative assessment), αλλά εστιάζει και σε επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες που καταγράφονται στο φάκελο και αποτιμώνται ανάλογα, τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους παραδοσιακούς φορείς αξιολόγησης του (διευθυντή, σχολικούς συμβούλους, επιθεωρητές ή εξωτερικούς αξιολογητές) (Murphy et al., 2006:97-112). Το περιεχόμενο του φακέλου ποικίλει καθώς μπορεί να περιλαμβάνει καταγραφή των προσωπικών επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού, αντίγραφα των εργασιών του, παρατηρήσεις τρίτων (συναδέλφων, επιθεωρητών ή διευθυντών), προσωπικές αξιολογήσεις, προσωπικές θεωρήσεις για την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και άλλα παρεμφερή δεδομένα (Gelfer et al., 2004:127-132). Θα εμβαθύνουμε στο μείζον θέμα του περιεχομένου αμέσως παρακάτω.

Αποδομώντας τους παραπάνω ορισμούς και βασιζόμενοι στους άξονες που φαίνεται να τους διατρέχουν, θα καταλήγαμε σε τούτο: καθώς όλοι οι φάκελοι μοιράζονται κοινές δέσμες χαρακτηριστικών, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί ως η σκόπιμη συλλογή πληροφοριών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη διδασκαλία του και την απόδοση του και μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την αξιολόγηση του, αφού αποτελούν αυθεντικές και προσωπικές μαρτυρίες. Ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως στοχαζόμενος επαγγελματίας και αυτοαξιολογώντας συνεχώς τη διδακτική του πορεία, καθίσταται υπεύθυνος για την επαγγελματική του ανάπτυξη και στη βάση αυτή συνδέει την πρόοδο των μαθητών του με τη δική του βελτίωση, όπως αυτή αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού.

3.4 Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού & επαγγελματική ανάπτυξη

Ο ατομικός φάκελος, όπως διαπιστώσαμε από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, όσο και για τους υπηρετούντες, καθώς μπορεί να καταγράψει με σαφήνεια τα διάφορα στάδια της ανάπτυξης της επαγγελματικής πορείας τους. Οι Gelfer et al., (2004:127-132) χαρακτηρίζουν αυτή την οργανωμένη συλλογή στοιχείων και δεδομένων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως επιλεκτική (selective), αναστοχαστική (reflective), και συνεργατική (collaborative). Σύμφωνα με τον Scriven (1996:367-382) το κάθε στοιχείο που εμπεριέχεται στο φάκελο έχει επιλεγεί βάσει κάποιου συγκεκριμένου σκοπού για να καταδείξει τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών μέσα στο χρόνο, αλλά και σε συγκεκριμένα πλαίσια. Έτσι οι διευθυντές ή γενικά οι υπεύθυνοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν μια σαφή εικόνα της δουλειάς των αξιολογούμενων, η οποία πρωτίστως είναι προϊόν της προσωπικής κρίσης και επιλογής των εκπαιδευτικών. Ο βασικός σκοπός του ατομικού φακέλου είναι να περιγράψει μέσα από την προσωπική επιλογή στοιχείων και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα το βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Κάθε στοιχείο που εμπεριέχεται αποτελεί τεκμήριο της επαγγελματικής του ανάπτυξης, όπως την εκλαμβάνει ο ίδιος και αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό κατά την αξιολογική διαδικασία, καθώς εμπλέκεται άμεσα και προσωπικά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Αντίγραφα και προσωπικές σημειώσεις, παρατηρήσεις του ίδιου ή άλλων συναδέλφων, προσωπικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις αποτελούν στοιχεία που μπορούν να εμπεριέχονται στον ατομικό φάκελο. Άλλα στοιχεία μπορεί να είναι ημερολόγια, δημογραφικά στοιχεία του μαθητικού δυναμικού, δεδομένα για τη συγκεκριμένη τάξη, πληροφορίες που ίσως δεν συνδέονται ευθέως με τη διδασκαλία, αλλά που σχετίζονται με άλλες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα παράλληλα και πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα (Gelfer et al., 2004:127-132). Η ανάπτυξη του φακέλου απαιτεί *προγραμματισμό*, *χρόνο*, *οργάνωση* και *συνεργασία* με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και επιθεωρητές ή εξωτερικούς αξιολογητές και σχολικούς συμβούλους. Η μορφή του φακέλου σχετίζεται με τη διάθεση ή τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού και ποικίλει από πρόσωπο σε πρόσωπο. Μπορεί να είναι ένας απλός φάκελος, αλλά μπορεί να διακοσμηθεί με φωτογραφίες της τάξης και των μαθητών, αλλά και με παραθέσεις που εξηγούν την προσωπική φιλοσοφία διδασκαλίας του εκπαιδευτικού που τηρεί το φάκελο.

Ο ατομικός φάκελος, ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, προσιδιάζει σε έναν εκπαιδευτικό που θέλει να θεωρείται στοχαζόμενος επαγγελματίας, αφού δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δουλειά τους και τα επιτεύγματά τους. Μέσα από το μοντέλο αναστοχασμός-ανατροφοδότηση-επανάδραση οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται και αναπτύσσουν περαιτέρω την επαγγελματική τους προσωπικότητα και τις ικανότητές τους στηριζόμενοι σε προσωπικές τους αξιολογήσεις μέσα από τη συστηματική διαδικασία της ανάπτυξης ενός ατομικού φακέλου επιτευγμάτων. Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια (Beck, 1999:34˙ Beck et al., 2005:221-244), το θέμα της αξιολόγησης που βασίζεται στο φάκελο υλικού είναι πολύ σημαντικό και χρήζει διερεύνησης, καθώς στις

Ηνωμένες Πολιτείες το 90% των παιδαγωγικών σχολών χρησιμοποιούν, ήδη, το φάκελο για λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή των υποψηφίων, ενώ κατά 40% χρησιμοποιείται ο φάκελος για χορήγηση αδειών διδασκαλίας, αλλά και για τη διαδικασία πιστοποίησης των εκπαιδευτικών. Άλλη έρευνα του Πανεπιστημίου της Φλόριντα (Wilkerson & Lang, 2003:1-31) έδειξε πως κάθε δημόσιος οργανισμός στις Ηνωμένες Πολιτείες χρησιμοποιεί με κάποιο τρόπο (άμεσα ή έμμεσα) το φάκελο υλικού για την πιστοποίηση ή τη διαπίστωση επάρκειας του προσωπικού. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα (το Παν/μιο του Colorado, το Παν/μιο Marquette, το Murray State University) χρησιμοποιούν το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού για αποφάσεις που αφορούν στην επιλογή του προσωπικού και άλλοι δημόσιοι οργανισμοί στο εξωτερικό χρησιμοποιούν την παραπάνω μέθοδο συνεπικουρικά με την παραδοσιακή αξιολόγηση. Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε πως ο φάκελος υλικού δεν αποτελεί μόνο εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών ή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αλλά χρησιμοποιείται ευρέως σε προγράμματα πιστοποίησης εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως. Για παράδειγμα, η Staff and Educational Development Association (SEDA) στη Μεγάλη Βρετανία, ήδη, από το 1992 κατευθύνει 62 προγράμματα πιστοποίησης των εν δυνάμει πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών σε πλήθος χωρών, μεταξύ των οποίων η Μεγάλη Βρετανία, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, το Χονγκ-Κονγκ, η Σιγκαπούρη, η Σρι-Λάνκα και σχεδόν 1700 εκπαιδευτικοί έχουν πιστοποιηθεί συμμετέχοντας με επιτυχία σε αυτή τη διαδικασία (Baume & Baume, 1996:51-58˙ SEDA:2002). Ερευνητές του Πανεπιστημίου της Οτάβα του Καναδά (Chitpin & Evers, 2005:419-433) μελέτησαν τη χρήση και εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού και το βαθμό σύνδεσής του με την επαγγελματική του ανάπτυξη και κατέληξαν πως πολλά από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας του φιλοσόφου Karl Popper (1979) μπορούν να προσαρμοστούν στη διαδικασία ένταξης του φακέλου στη διδακτική πράξη. Έρευνα των Deveci et al., (2006:193-199), κατά την οποία μελλοντικοί εκπαιδευτικοί της στοιχειώδους εκπαίδευσης χρησιμοποίησαν το φάκελο υλικού ως εργαλείο αξιολόγησης τους, έδειξε πως, αν και στην αρχή οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αισθάνθηκαν πανικό στην προοπτική της χρήσης αυτής της καινοτόμου τεχνικής, στη συνέχεια εξέφρασαν την πεποίθηση πως ήταν μια εμπειρία σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βέβαια, αξίζει να υπογραμμίσουμε πως ένα μεγάλο μέρος της συναφούς με τον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού βιβλιογραφίας, είναι αφιερωμένο στην ανάπτυξη και αξιοποίηση του φακέλου κυρίως στις παιδαγωγικές σχολές, αφορώντας στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς (Barton & Collins, 1993:200-210˙ Lyons, 1998 & 1999:63-65˙ Windsor et al., 1999:9-31˙ Brown, 2001:1-13). Οι Chitpin & Evers (2005:419-433) παρατηρούν πως ελάχιστες είναι οι μελέτες που αφορούν αποκλειστικά στη συγκρότηση, τήρηση και γενικά εφαρμογή του φακέλου στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

3.5 Ψηφιακός φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού

Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό πως *ο ψηφιακός ή ηλεκτρονικός φάκελος* (digital portfolio) δεν βρίσκει εφαρμογή μόνο ως τεχνική αξιολόγησης του μαθητή, αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού. Ένα μεγάλο τμήμα της συναφούς με τον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού βιβλιογραφίας, είναι αφιερωμένο στον ηλεκτρονικό φάκελο, ο οποίος μπορεί να περιέχει αρχεία σε ηλεκτρονική μορφή, ψηφιακές φωτογραφίες, γραπτές αναφορές που έχουν σκαναριστεί, βίντεο (Quigley et al., 2003:86-88). Ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να συνδεθεί με την προσωπική ιστοσελίδα του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να επιτρέπει σε άλλους εκπαιδευτικούς ή στις διοικητικές αρχές να έχουν πρόσβαση στα αρχεία μέσω του διαδικτύου. Η Barret (2005:27-29) επισημαίνει πως ο ηλεκτρονικός φάκελος, όπως και ο συμβατικός[18], επιτρέπει να διαφανούν οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού και να οδηγηθεί μέσω αυτού σε μια συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η διαδικασία ένταξης του φακέλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στηρίζεται σε δύο άξονες που είναι κοινοί μεταξύ ηλεκτρονικών και συμβατικών φακέλων: α) ο φάκελος δεν είναι απλή συλλογή πληροφοριών ή «πρόχειρο τετράδιο», ή «απλός χώρος αποθήκευσης δεδομένων» στην περίπτωση του ψηφιακού φακέλου, όπως εσφαλμένα πιστεύουν πολλοί και β) από τη στιγμή που η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένες νόρμες-κριτήρια, έχουμε ανάγκη από καινοτόμα εργαλεία, προκειμένου να συγκεντρώσουμε και να οργανώσουμε με ορθότητα και αξιοπιστία τις αποδείξεις μιας πετυχημένης διδασκαλίας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς που έχουν αρκετά έτη υπηρεσίας, όσο και για τους νεοδιόριστους. Ο ψηφιακός φάκελος αποτελεί ένα ευέλικτο και καινοτόμο εργαλείο (Beck et al., 2005:224). Οι Hartnell-Young & Morris (1999:132) αναδεικνύουν μια άλλη σημαντική διάσταση του ψηφιακού φακέλου, καθώς υποστηρίζουν πως ο τύπος αυτού του φακέλου μπορεί να εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς, αλλά ο σημαντικότερος όλων είναι πως προωθεί τη μάθηση τόσο των μαθητών, κάτι που θεωρείται αυτονόητο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας, όσο και των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο θα έπρεπε να αποτελεί ζητούμενο, μέσα από τη διάδραση. Σημείο διερεύνησης στη σχετική βιβλιογραφία αποτελεί η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από τον τρόπο που ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να αλλάξει τις σχέσεις «συγγραφέα» ή «κατόχου» του φακέλου και κοινού στο οποίο θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο του, κυρίως λόγω της διαδραστικότητας που διαφοροποιεί τον ηλεκτρονικό από τον ψηφιακό φάκελο (Woodward & Nanlohy, 2004:227-238). Οι μελετητές υποστηρίζουν πως ένα ουσιώδες πλεονέκτημα του ψηφιακού φακέλου είναι πως δίνει τη δυνατότητα για ευκολότερη και πιο άμεση επίδειξη του περιεχομένου του (Woodward & Nanlohy, 2004:227-238).

Η συναφής βιβλιογραφία εστιάζει σε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ συμβατικού και ηλεκτρονικού φακέλου. Η αξία του ψηφιακού φακέλου έγκειται κυρίως στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές που τον υιοθετούν εξοικειώνονται στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και παράλληλα βελτιώνονται και αναπτύσσονται. Αναγνωρίζεται πως και στους δυο τύπους φακέλων εμπεριέχονται τα ίδια στοιχεία, δηλαδή δείκτες κριτηρίων, στοχασμοί εκπαιδευτικών ή μαθητών ανάλογα, ντοκουμέντα, η φιλοσοφία της διδασκαλίας, σχέδια διδασκαλίας (Barrett, 1997:32˙ Piper, 2000:67˙ Davies & Willis, 2001:7-31˙ Lamson et al., 2001: 56-57). Οι Barrett (2000:34-38) και Davies & Willis (2001:7-31) συγκλίνουν στο

[18] Με τον όρο συμβατικός φάκελος εννοείται στη βιβλιογραφία ο φάκελος που βασίζεται στο χαρτί (paper-based portfolio) και έρχεται σε αντιδιαστολή με τον ηλεκτρονικό ή ψηφιακό (digital portfolio)

σημείο πως ο ψηφιακός φάκελος μπορεί να εκληφθεί ως μέρος ή συμπλήρωμα του συμβατικού και όχι ως ξεχωριστό και αυτόνομο τμήμα. Επίσης, σύγκλιση υπάρχει ως προς το ρόλο του φακέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία: τόσο ο συμβατικός, όσο και ο ψηφιακός φάκελος ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της επαγγελματικής και προσωπικής ενδυνάμωσης και των καλών πρακτικών διδασκαλίας (Hartnell-Young & Morris, 1999:132˙ Barrett, 2000:34-38˙ Piper, 2000:67). Επιπρόσθετα, μεγάλο τμήμα της συναφούς βιβλιογραφίας αφιερώνεται στο θέμα της ιδιοκτησίας του φακέλου και οι μελετητές συγκλίνουν στο γεγονός πως με τον ψηφιακό φάκελο αυξάνεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας, τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Piper, 2000:67). Βέβαια, η Woodward (2000:329-347) τονίζει πως όλοι οι «συγγραφείς» και όλοι οι τύποι φακέλων μπορούν να προωθήσουν το αίσθημα ιδιοκτησίας και προσωπικής κατοχής και αυτό δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη φύση του φακέλου. Η ιδέα της χρήσης του ψηφιακού φακέλου απλά ως εργαλείου μάθησης σχετικά με τις νέες τεχνολογίες έχει διερευνηθεί κυρίως από τους Hartnell-Young & Morris (1999:132), Barrett (2000:34-38) & Piper (2000:67) και η συζήτηση εστιάζει κυρίως στο εάν ο ψηφιακός φάκελος επιτρέπει τη μάθηση *για* την τεχνολογία ή *μέσω* της τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα οι Hartnell-Young & Morris (1999:132) υποστηρίζουν πως ο ψηφιακός φάκελος στηρίζει, παρά κατευθύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και δίνουν έμφαση στο γεγονός πως η τεχνογνωσία που απαιτείται για να δομηθεί ο ηλεκτρονικός φάκελος αποτελεί *τμήμα* και όχι *προϋπόθεση* της ανάπτυξης του φακέλου και έτσι πρέπει να εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης θεωρούν, συμφωνώντας με τους αυστραλούς ερευνητές Woodward & Nanlohy (2004:227-238), πως ο ψηφιακός φάκελος, λόγω ευελιξίας και διαδραστικότητας, δίνει περισσότερες ευκαιρίες στους ιδιοκτήτες τους να παρουσιάσουν και να καταγράψουν το υλικό που επιλέγουν και που δείχνει την ανάπτυξη και τη βελτίωση τους (Hartnell-Young & Morris, 1999:132˙ Barrett, 2000:34-38˙ Piper, 2000:67). Σχετική έρευνα του Kimeldorf (1997:56-58) επιβεβαίωσε ακριβώς την προηγούμενη παραδοχή: ο ψηφιακός φάκελος σε σύγκριση με το συμβατικό μπορεί να καταγράψει καλύτερα την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του κατόχου, επειδή περιέχει πολλές και διαφορετικές πηγές δεδομένων (έγγραφα, ηχητικά ντοκουμέντα, εικόνες κτλ) και παράλληλα καθίσταται ευκολότερη η επίδειξη του περιεχομένου του.

Μια άλλη σημαντική διάσταση του ψηφιακού φακέλου σχετίζεται με τη δέσμευση του κατόχου στην προσωπική του μάθηση και περαιτέρω βελτίωση. Ο Armitage (1998:16) θεωρεί πως ο ψηφιακός φάκελος αυξάνει τα κίνητρα συμμετοχής και συμφωνώντας με τον Kimeldorf (1997:56-58) υπογραμμίζει πως αυτός ο τύπος φακέλου δίνει περισσότερες ευκαιρίες επίδειξης του υλικού που περιέχει και τονώνει το αίσθημα αυτοεκτίμησης του κατόχου. Επίσης, θεωρείται πως ο ψηφιακός φάκελος δίνει περισσότερες ευκαιρίες στοχασμού και συζήτησης σχετικά με το υλικό που περιέχει, κάτι που αναμφισβήτητα λειτουργεί ως υποστήριξη της μάθησης και της βελτίωσης (Norton & Wilberg, 1998:45-46). Οι Niguidula (1997:26-29) και Simon & Forgette-Giroux (2002:83-101) μελετώντας τον ψηφιακό φάκελο σε σύγκριση με το συμβατικό καταλήγουν πως αν ο ψηφιακός φάκελος δεν δομηθεί σωστά και δεν βασιστεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μπορεί να μετατραπεί απλά σε ένα «πυροτέχνημα» ή μια «παροδική ενασχόληση».

Καταλήγοντας, σχετικά με τον ψηφιακό φάκελο, αξίζει να εστιάσουμε σε τρία βασικά σημεία που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας: α) ο ψηφιακός φάκελος δεν διαφοροποιείται από τον συμβατικό ως προς τη δόμηση, τη χρήση, το περιεχόμενο, τις φάσεις ανάπτυξης και τους στόχους. Ο ψηφιακός φάκελος διέπεται ακριβώς από τις ίδιες αρχές και την ίδια φιλοσοφία με το συμβατικό, β) η βασική διαφοροποίηση έγκειται στον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου, καθώς με τον ψηφιακό φάκελο αυτό καθίσταται πιο εύκολο, πιο άμεσο και πιο ελκυστικό και γ) ο ψηφιακός φάκελος δεν έχει ως στόχο να βελτιωθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις νέες τεχνολογίες. Αυτή ουσιαστικά είναι η βασική παρανόηση που γίνεται: η συγκρότηση του ψηφιακού φακέλου προωθεί την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη *μέσω* της τεχνολογίας, αλλά η εμβάθυνση στην τεχνολογία δεν αποτελεί ζητούμενο. Το ζητούμενο, παραμένει, όπως και με το συμβατικό φάκελο, η βελτίωση, η ενδυνάμωση και η ανάπτυξη του κατόχου. Γενικά, πρόκειται για ένα ευέλικτο και καινοτόμο εργαλείο που προωθεί την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να αποτυπώσει με αυθεντικό τρόπο την πορεία του ιδιοκτήτη.

3.6 Χρήση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε έναν πολύ σημαντικό προβληματισμό αναφορικά με τη χρήση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, που προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε: ένα δίλημμα αναδύεται ως προς τον *τρόπο χρήσης* του φακέλου υλικού, αν δηλαδή ο φάκελος θα συνδεθεί αποκλειστικά με την απολογισμικότητα-αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, αποκτώντας χαρακτήρα άκρως τεχνοκρατικό ή αμιγώς με την επαγγελματική του ανάπτυξη, οπότε οι στόχοι του διαφοροποιούνται. Οι Beck et al., (2005:224), κάνουν λόγο για δύο τύπους φακέλου (teacher accountability και teacher development) και θέτουν το ερώτημα αν ο φάκελος θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως εργαλείο στην αξιολογική διαδικασία για πρόσληψη ή ανέλιξη του εκπαιδευτικού ή αν θα σχετίζεται περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη του. Και εμβαθύνοντας ακόμα περισσότερο, οι Αμερικανοί ερευνητές αναρωτιούνται αν οι δύο παραπάνω στόχοι μπορούν να είναι συμβατοί στο πλαίσιο της ίδιας διαδικασίας. Υπάρχουν ερευνητές (Wolf et al., 1989:35-39˙ Wolf et al., 1997:129-136˙ Wolf et al., 1998:45-46˙ Klecker, 2000:35-38˙ Campbell et al., 2000:76), οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο φάκελος υλικού μπορεί να χρησιμοποιείται για να αξιολογεί επιτεύγματα και να δείχνει τη συμβατότητα του έργου των εκπαιδευτικών με τους δείκτες απόδοσης που έχουν θεσπιστεί. Από την άλλη, ερευνητές όπως η Darling (2001:107-121) προτείνουν να τίθεται ως βασική και αποκλειστική προτεραιότητα κατά την εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του ανάπτυξη, υποστηρίζοντας παράλληλα πως ο καλύτερος τρόπος για να υλοποιηθεί αυτός ο στόχος είναι ο «αφηγηματικός στοχασμός» (narrative reflection), όπως μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού στη συγκρότηση του φακέλου.

Προκειμένου να εμβαθύνουν στις διαφορές μεταξύ των δύο τύπων φακέλων, οι Beck et al., (2005:221-224), συγκρίνουν το TPA (Teacher Performance Assessment) με το φάκελο υλικού που προτείνει η Darling (2001:107-121)[19]: υποστηρίζουν, μελετώντας το σχέδιο TPA, πως η αρχική πρόθεση του σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που προτάθηκε στην Καλιφόρνια, ήταν να διαπιστωθεί εάν οι εν ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πληρούν τα κριτήρια διδασκαλίας και εκπαιδευτικής ποιότητας που είχαν οριστεί. Το TPA απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν ικανοποιητική απόδοση σε σχέση με τους δείκτες που έχουν εκπονηθεί (teacher performance expectations) στους οποίους εμπεριέχονται: α) ο βαθμός μεταδοτικότητας της ύλης προς τους μαθητές, β) ο τρόπος αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών, γ) η υποστήριξη και η δέσμευση στη μάθηση που μπορούν να παρέχουν στους μαθητές, δ) ο προγραμματισμός που σχεδιάζουν, ε) η δημιουργία και η διατήρηση αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας και στ) η ανάπτυξη τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Η φιλοσοφία του παραπάνω σχεδίου αξιολόγησης βασίζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού. Οι νομοθέτες και οι εμπνευστές του σχεδίου υποστηρίζουν πως ο φάκελος μπορεί να καταστεί ένα έγκυρο εργαλείο απολογισμικότητας σε σχέση με τους δείκτες που έχουν θεσπιστεί. Το TPA portfolio ενδιαφέρεται, πρωτίστως όπως φαίνεται, για τη σύνδεση μεταξύ προγραμματισμού, αξιολόγησης μαθητών και οργάνωσης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με συγκεκριμένους δείκτες. Ο φάκελος αποτελεί τεκμήριο ενός ημερήσιου ή εβδομαδιαίου κύκλου διδασκαλίας. Όπως, όμως παρατηρούν οι Beck et al., (2005:221-224), ενώ οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται στο να στοχαστούν επί των πρακτικών τους, προκειμένου να βελτιωθούν στο μέλλον, στην πραγματικότητα ένας τέτοιος φάκελος υλικού που στοχεύει σχεδόν αποκλειστικά στην απολογισμικότητα δεν κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στο *πως* θα στοχαστούν πάνω στη διδασκαλία τους και στις πρακτικές τους.

Από την άλλη πλευρά, η Darling (2001:107-121) κάνει λόγο για διαμορφωτική και όχι αθροιστική ανάπτυξη του φακέλου υλικού και επισημαίνει πως ο φάκελος υλικού, ειδικά για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης, επειδή «αφηγείται με σαφή τρόπο την πορεία της μαθησιακής τους εμπειρίας». Θεωρεί πως όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δεξιότητα της αφήγησης των προσωπικών εμπειριών και πρακτικών που προκύπτουν από την καθημερινή διδασκαλία και χρησιμοποιούν το φάκελο για να αποτυπώσουν τη φιλοσοφία τους, τα βιώματα, ακόμα και τα λάθη ή τις δυσκολίες τους, τότε μπορούν να πετύχουν ταυτόχρονα την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τους, όταν στο μέλλον θα κληθούν να διδάξουν. Ο φάκελος, επομένως σύμφωνα με την Darling (2001:107-121), δεν αποτελεί μια απλή συλλογή ή απόκτηση προϊόντων ή εκθεμάτων με άμεσο σκοπό την αριθμητική αποτίμηση της απόδοσης, αλλά ξετυλίγει, με αφηγηματικό τρόπο, την πορεία του εκπαιδευτικού στη

[19] Το TPA (Teacher Performance Assessment) προτείνεται από ερευνητές της California και πρόκειται για ένα σχέδιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βάσει κριτηρίων απόδοσης. Ο φάκελος υλικού αποτελεί βασικό εργαλείο για την αποτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και θεωρείται πως μπορεί με τον τρόπο αυτό να «μετρηθεί» αξιόπιστα και έγκυρα η απόδοση τους (teacher accountability perspective) (**pact.gse.usi.edu/uci_tpa**). Από την άλλη, η Darling (2001:107-121) υποστηρίζει πως ο φάκελος δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως τεχνοκρατικό εργαλείο αποτίμησης, αλλά να στοχεύει πρωτίστως στην επαγγελματική ανάπτυξη και μετά στην απολογισμικότητα.

διδασκαλία και τη μάθηση του, καθώς και την ανάπτυξη του ως επαγγελματία[20]. Το βασικό εύρημα των ερευνών της Darling (2001:107-121) ήταν πως οι σπουδαστές των παιδαγωγικών σχολών που μπόρεσαν να διηγηθούν την εμπειρία τους, δημιούργησαν πετυχημένους, θεματικούς φακέλους. Η πλειοψηφία των εν δυνάμει εκπαιδευτικών που αντιμετώπισαν υπό αυτήν την οπτική το φάκελο, δέχθηκαν πως αποτελεί μια μοναδική ιστόρηση του «μανθάνειν να διδάσκεις». Βέβαια, υπήρχαν συμμετέχοντες που δεν κατανόησαν πλήρως τι ακριβώς απαιτείται για τη δόμηση του φακέλου και άλλοι που αισθάνθηκαν άγχος ή πανικό σχετικά με το ρόλο του στην αξιολόγηση τους. Η βασικότερη ανησυχία σε σχέση με την αξιολόγηση αφορούσε στην υποκειμενικότητα της διαδικασίας, αφού ως κύριος πρωταγωνιστής σε με τέτοια πορεία, αναδεικνυόταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ζητούσαν πρότυπα φακέλου, προκειμένου να δομήσουν τον προσωπικό τους φάκελο ή έστω μια καθοδήγηση για τις φάσεις που θα ακολουθήσουν. Η ερευνήτρια καταλήγει πως, ειδικά οι μελλοντικοί ή οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, χρειάζονται βοήθεια για να δημιουργήσουν φακέλους που θα μπορούν να συμβάλλουν σε μια συνεχή, διαμορφωτική αξιολόγηση τους. Με άλλα λόγια, ο φάκελος υλικού που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη, απαιτεί πρωτίστως τη συνεργασία και τη συμμετοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών που υιοθετούν το φάκελο και των εμπνευστών του, καθώς μόνο μέσα σε ένα γόνιμο και θετικό πλαίσιο θα υλοποιηθεί ο αρχικός σκοπός: Η επαγγελματική ενδυνάμωση με την αξιοποίηση της προσωπικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε πως στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, εστιάζουμε στο φάκελο που σχετίζεται με την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού.

3.7 Περιεχόμενο του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του περιεχομένου του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού. Πολλοί ερευνητές (Dootlittle, 1994:10˙ Andrejko, 1998:1-12˙ Barrett, 2000:1-10 & 2005:27-29) υποστηρίζουν πως το περιεχόμενο μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με το πώς θα χρησιμοποιηθεί ο φάκελος, αλλά, σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι συγκλίνουν στα εξής σημεία ως προς το περιεχόμενό του: ο φάκελος, επομένως, αποτυπώνει και εμπεριέχει:

- Το επαγγελματικό status και το επαγγελματικό «γίγνεσθαι» του εκπαιδευτικού
- Την αναλυτική περιγραφή της τάξης του τη δεδομένη χρονική περίοδο (περιεχόμενο διδασκαλίας, χρονική διάρκεια, γνωστικό αντικείμενο, μαθητικό δυναμικό)
- Συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις (π.χ. Εθνικοί Διαγωνισμοί Εκπαιδευτικών)

[20] A portfolio is a narrative that tells a coherent story of your learning experiences in the program and highlights thoughtful reflection on, and analysis of these experiences. It is not simply an acquisition of pieces and products, it is an unfolding of your understandings about teaching and learning and about your development as a professional (Darling, 2001:111).

- Την προσωπική του φιλοσοφία για τη διδασκαλία του, αλλά και τους μαθησιακούς στόχους που θα προσπαθήσει να επιτύχει
- Έγγραφα και βεβαιώσεις που θα μαρτυρούν τη συνεχή προσπάθειά του για βελτίωση και αποτελεσματική διδασκαλία
- Σχέδια μαθήματος, φυλλάδια, σημειώσεις που μοιράστηκαν στους μαθητές για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο
- Επιλεγμένες εργασίες μαθητών, όπως διαγωνίσματα, τεστ, κουίζ, ομαδικές εργασίες
- Ηχητικά, οπτικά ή/και ακουστικά ντοκουμέντα από τη διδασκαλία του
- Παρατηρήσεις και σχόλια συναδέλφων (μέσα από συνεντεύξεις στον ίδιο ή γραπτές αναφορές δικές τους)
- Γραπτούς προβληματισμούς σε σχέση με τη διδασκαλία
- Φωτογραφίες

Είναι λάθος να θεωρούμε το φάκελου υλικού του εκπαιδευτικού ως χώρο αποθήκευσης εγγράφων και αξιολογήσεων. Αυτή σύμφωνα με τους Gelfer et al., (1996:5-10) είναι η συχνότερη παρανόηση που γίνεται. Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού δημιουργείται και τηρείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και περιέχει τα καθήκοντά του, την τεχνογνωσία του πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο, αλλά καταγράφει και την επαγγελματική βελτίωση ή τουλάχιστον τη διάθεσή του για συνεχή ανάπτυξη. Το μέγεθος του φακέλου ποικίλει, αλλά τυπικά μπορεί να είναι μέχρι 10 σελίδες και τα περιεχόμενα του πρέπει να είναι καταγεγραμμένα στο παράρτημα που υπάρχει στο τέλος ή ως αναφορά στο εσωτερικό του φακέλου.

3.7.1 Τρόποι αξιοποίησης του περιεχομένου του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους: α) ως μέσο-τεχνική αυθεντικής αξιολόγησης της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (είτε για υπηρεσιακή ανέλιξη, είτε για προαγωγή) και β) ως έναυσμα ανατροφοδότησης και αναστοχασμού με σκοπό τη βελτίωση του επαγγελματικού του προφίλ. Ως βασική μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να παίξει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη συνολική αποτίμηση της αποδοτικότητας του.

Βέβαια, αξίζει να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως η αξιολόγηση βάσει φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού προσκρούει σε κάποιες διαπιστωμένες αδυναμίες, όπως η υποκειμενικότητα της συγκρότησης του φακέλου, η μεταβλητότητα αναφορικά με το περιεχόμενο, η έλλειψη συναίνεσης σχετικά με τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, η συγκρισιμότητα του περιεχομένου, η στάθμιση. Προκειμένου να περιοριστούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι διαπιστωμένες αδυναμίες του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, ορισμένοι μελετητές (Barrett, 2005:27-29˙ Driessen et al., 2005:214-220) προτείνουν να

περιλαμβάνονται στο φάκελο στοιχεία, όπως: **α)** οι απόψεις του εκπαιδευτικού για το γνωστικό του αντικείμενο (προσδοκίες, ευθύνες, φιλοσοφία διδασκαλίας, ακολουθούμενη μεθοδολογία), **β)** αναλυτική περιγραφή από τον ίδιο της καταβαλλόμενης προσπάθειας προκειμένου να επιτύχει τους αρχικούς στόχους που έχει θέσει, **γ)** αντιπροσωπευτικές διδασκαλίες, **δ)** περίληψη αξιολογήσεων από τους μαθητές ή τους φοιτητές. Αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του αξιολογικού αποτελέσματος, άλλοι μελετητές (Gelfer et al., 2004:129) προτείνουν τη διαβαθμιστική κλίμακα του Likert για κάθε στοιχείο προς αξιολόγηση που εμπεριέχεται στο φάκελο (π.χ. επιμόρφωση, διαχείριση μαθήματος, τεχνογνωσία, κατάρτιση, εμπειρία).

3.7.2 Στάδια-προϋποθέσεις για τη συγκρότηση και την υιοθέτηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

Όπως ήδη τονίσαμε ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού είναι προσωπική του υπόθεση. Η υιοθέτησή του από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα σχετίζεται τόσο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (προαγωγή, ιεραρχική κατάταξη), όσο και με την επαγγελματική του ενδυνάμωση.

Ερευνητές από το διεθνή χώρο (Gelfer et al., 2004:129˙ Driessen et al., 2005:214-220) εξηγούν πως: καταρχήν πρέπει να γίνει κατανοητό πως η αξιοποίηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού απαιτεί *χρόνο*. Χρειάζονται τουλάχιστον δύο χρόνια επιμελούς τήρησης του φακέλου, προκειμένου να εξαχθούν κάποια ασφαλή συμπεράσματα. Μια βασική προϋπόθεση είναι η *αποδοχή* του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης και από τις δύο πλευρές, δηλαδή και από τη Διοίκηση του ιδρύματος και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς. Αν, από τη μια πλευρά, οι αρχές του εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του φακέλου και από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν μια τέτοια προσέγγιση ως σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, υπάρχει κίνδυνος αποτυχίας του προγράμματος ένταξης του φακέλου ως εργαλείου στην αξιολογική διαδικασία που ακολουθείται. Επίσης, βασική παράμετρος εγγύησης της επιτυχούς εφαρμογής του φακέλου είναι το αίσθημα της *ιδιοκτησίας* από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει το φάκελο ως κάτι αυστηρά προσωπικό του και να εμπλέκεται οικειοθελώς στη συγκρότηση του τόσο κατά την έναρξη, όσο και κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Θεωρείται σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει εκ των προτέρων πως, από ποιους και βάσει ποιων κριτηρίων θα αξιοποιηθεί ο φάκελος, ειδικά όταν πρόκειται για την επαγγελματική του εξέλιξη. Η *σωστή επιλογή* πληροφοριών που θα ενσωματωθούν στο φάκελο αντικατοπτρίζει το προφίλ του εκπαιδευτικού και αποτελεί δική του ευθύνη. Η χρήση *μοντέλων* που έχουν ήδη εφαρμοστεί επιτυχώς σε άλλα ιδρύματα και μπορούν να χρησιμεύσουν ως παράδειγμα αποτελεί μια καλή πρακτική για την αποδοχή του φακέλου. Τέλος, πρέπει να γίνει αποδεκτό πως ο φάκελος υλικού

του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί παρά μόνο μια μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία είναι ζωτικό και ουσιώδες κομμάτι όλης της αξιολογικής διαδικασίας και πρέπει να εντάσσεται μέσα σε αυτήν.

Οι Gelfer et al., (2004:127-130) συνοψίζοντας το παραπάνω σκεπτικό, υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού απαιτεί προγραμματισμό, χρόνο, οργάνωση και συνεργασία μεταξύ μαθητών, συναδέλφων, γονέων και επιθεωρητών ή εξωτερικών αξιολογητών. Η τελική οργάνωση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζεται στους εξής σαφείς και ευδιάκριτους άξονες: **α)** *προγραμματισμός*: Ο προγραμματισμός έγκειται στο στοχασμό του εκπαιδευτικού αναφορικά με το περιεχόμενο του φακέλου, το σκοπό του, τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει για τη συγκρότηση του. Ο σωστός αρχικός προγραμματισμός θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση που θα ακολουθήσει, **β)** *οργάνωση:* Η οργάνωση αναφέρεται στο πως ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας του και μαθησιακών χαρακτηριστικών ή αναγκών των μαθητών του. Ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο οργανώνει τη διδασκαλία του αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού και αυτό μπορεί να συμβάλλει στην αξιοποίηση ορισμένων στοιχείων, προκειμένου οι μαθητές του να μαθαίνουν με επιτυχία, **δ)** *παρουσίαση της γνώσης*: Περιγράφονται εκείνες οι στρατηγικές διδασκαλίας που έχουν επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό και είναι κατάλληλες, κατά την κρίση του, για κάθε μαθητή ξεχωριστά, προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του, **ε)** *αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή*: Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή παρουσιάζονται με κάθε λεπτομέρεια μέσα στο φάκελο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περικλείει στο φάκελό του, τις αναλύσεις και τις περιγραφές του για την πρόοδο των μαθητών, τις συζητήσεις γύρω από το μάθημα, τις δυνατότητες ανατροφοδότησης που μπορεί να δώσει ένας διάλογος με τους μαθητές, **ε)** *αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-γονέων:* Περιγράφονται με λεπτομέρειες οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού-γονέων που σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας, **στ)** *αξιολόγηση:* Αναφορικά με την αξιολόγηση, μπορούν να περιληφθεί ο κατάλογος των αξιολογικών τεχνικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγηση των μαθητών του, όχι απαραίτητα αποκλειστικά οι αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης, αλλά ίσως και αυτές που παραδοσιακά ακολουθούνται, **ζ)** *καθοδήγηση της τάξης:* Περιλαμβάνει την προσέγγιση που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη, κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να διασφαλίσει την πειθαρχία και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τυχόν προκλητικές συμπεριφορές μεμονωμένων μαθητών. Μπορεί να συμπεριλάβει έναν προτεινόμενο από τον ίδιο, κατάλογο κανόνων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, σχέδια υποστήριξης μαθητών που χρήζουν μέριμνας και τα οποία αντικατοπτρίζουν τη φιλοσοφία του στη διδασκαλία, στρατηγικές ενθάρρυνσης και ανταμοιβής των μαθητών, **η)** *ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος σπουδών:* Στο τμήμα αυτό του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού μπορεί να εμπεριέχεται κάθε τροποποίηση ή προσθήκη που πρότεινε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να πετύχει εξατομίκευση της διδασκαλίας του, **θ)** *διάφορα τεκμήρια επαγγελματικής ανάπτυξης:* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει βεβαιώσεις σεμιναρίων και πανεπιστημιακών μαθημάτων που έχει ολοκληρώσει ή και ο,τιδήποτε άλλο θεωρεί

σημαντικό πως επιβεβαιώνει την επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη[21]. Βέβαια, η τελική λίστα των ντοκουμέντων που έχουν επιλεγεί για να τοποθετηθούν στο φάκελο εξαρτάται από τις απαντήσεις που δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που συγκροτεί το φάκελο σε ορισμένες κριτικές και στοχαστικές ερωτήσεις που ο ίδιος θέτει στον εαυτό του. Οι Gelfer et al., (2004:127-130) παραθέτουν μια σειρά τέτοιων ερωτήσεων και τις απευθύνουν σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν να συγκροτήσουν τον ατομικό τους φάκελο. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

α) *Ποια είναι η προσωπική μου φιλοσοφία για τη μάθηση και πως ορίζω το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός;* Η εργασία των εκπαιδευτικών εξαρτάται και επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη φιλοσοφία και την προσωπική θεωρία τους σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιες αρχές που διέπουν τη διδασκαλία τους και που χαρακτηρίζουν τον τρόπο επίτευξης των στόχων τους. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός που ασπάζεται την εποικοδομητική θεώρηση της μάθησης θα οργανώσει διαφορετικά την τάξη του από κάποιον συνάδελφό του που υιοθετεί περισσότερο τη συμπεριφοριστική προσέγγιση. Με την κονστρουκτιβιστική θεώρηση, ο εκπαιδευτικός θα ωθεί τους μαθητές να δοκιμάζουν λύσεις, να μάθουν από τα λάθη, να ανακαλύπτουν τη γνώση, ενώ με τη μπιχεβιοριστική θα δίνεται περισσότερη έμφαση στην οργάνωση και στον έλεγχο. Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός ορίζει το ρόλο του κατά την εκπαιδευτική διεργασία συνδέεται άμεσα με την προσωπική του θεωρία. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αισθάνονται περισσότερο διοικητικοί υπάλληλοι και λιγότερο υπεύθυνοι των εκροών της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, υπάρχουν άλλοι που εντάσσουν τους εαυτούς τους σε μια ομάδα αποτελούμενη από γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς, μαθητές και διοίκηση. Υπάρχουν κάποιες μέθοδοι προκειμένου να εκφραστεί μέσα στον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού η προσωπική φιλοσοφία του και η αντίληψη του ρόλου του ως εκπαιδευτικού: **(1)** Μπορούν να συμπεριλάβουν στο τμήμα του *προγραμματισμού* του φακέλου μια φράση, η οποία να περικλείει την προσωπική τους απάντηση στην ερώτηση «πως μαθαίνουν οι μαθητές;». Η ίδια φράση μπορεί να αναρτηθεί σε εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, έτσι ώστε να είναι ορατή από όλους (επισκέπτες, κριτικούς φίλους και μαθητές) και να γνωστοποιεί άμεσα τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού **(2)** Μπορούν να συμπεριλάβουν στο φάκελο, στο τμήμα *οργάνωση της διδασκαλίας*, μια φράση ή μια παράγραφο που να αποτυπώνει την προσωπική τους θεώρηση

[21] Οι άξονες του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, είναι αυτοί οι οχτώ που αναφέραμε. Βέβαια, αξίζει να υπογραμμίσουμε πως υπάρχουν ερευνητές, οι οποίοι ουσιαστικά αναφέρονται στους ίδιους άξονες και στο ίδιο περιεχόμενο, δίνοντας όμως, διαφορετικούς «τίτλους» σε κάθε άξονα. Για παράδειγμα σύμφωνα με τους Murphy et al., (2006:97-112), η δόμηση του φακέλου διατρέχεται από τρία στοιχεία: **α)** τμήμα-τομέας-άξονας, **β)** ντοκουμέντα-δεδομένα και **γ)** γραπτός αναστοχασμός του εκπαιδευτικού. Στο 1^{ο} τμήμα, υπάρχουν εφτά ευδιάκριτα μέρη: **α)** επαγγελματική γνώση, **β)** διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, **γ)** διαχείριση δεξιοτήτων, **δ)** Τ.Π.Ε, **ε)** παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών, **στ)** άλλες επαγγελματικές δεξιότητες και ανάμειξη στην εκπαιδευτική κοινότητα, **ζ)** επαγγελματική ανάπτυξη. Σε κάθε τμήμα από αυτά που αναφέρονται τοποθετούνται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα έγγραφα (ενδεικτικά αναφέρουμε για παράδειγμα πως στο 5^{ο} τμήμα, σε αυτό που αναφέρεται στην παρακολούθηση της διαδικασίας μάθησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει: **1)** ένα πλάνο αξιολόγησης των μαθητών του, όπως αυτός το έχει σκεφτεί, **2)** ένα παράδειγμα αξιολογικού εργαλείου που χρησιμοποίησε, **3)** ένα παράδειγμα ανατροφοδότησης που είχε από τους μαθητές του, **4)** ένα φύλλο αξιολόγησης, **5)** το προφίλ της τάξης του. Η ίδια σύγκλιση παρατηρείται και ως προς την επιλογή των ντοκουμέντων του φακέλου, αλλά και ως προς την παρουσίαση του τρόπου, σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται επί του περιεχομένου του φακέλου και άρα επί της διδασκαλίας και της μάθησης τους. Συμπεραίνουμε πως η δομή του φακέλου και ο τρόπος συγκρότησης του δεν διαφέρει στη βιβλιογραφία, καθώς οι μελετητές του φακέλου συγκλίνουν αναφορικά με το θέμα αυτό.

σχετικά με το ρόλο τους (ο εκπαιδευτικός είναι διευκολυντής, καθοδηγητής, συνεργάτης, μέλος μια ομάδας, manager κτλ) **(3)** Στο τμήμα του φακέλου που αναφέρεται στην *ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος* μπορούν να περιγράψουν πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη σύνδεση αναλυτικού προγράμματος και στόχων του σχολείου. Αν για παράδειγμα το σχολείο προωθεί μια φιλοσοφία αποδοχής της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει πως μέσα από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στη δική του τάξη προωθείται η πολυπολιτισμικότητα.

β) *Τι δίδαξα και τι έμαθαν οι μαθητές μου;* Το portfolio του εκπαιδευτικού μπορεί να περιέχει πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένους στόχους που τίθενται πάντα στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Όμως είναι πολύ σημαντικό να μην επιχειρηθεί μια απλή απαρίθμηση των στόχων (κατάλογος σκοπών και στόχων), αλλά να επιτευχθεί στοχασμός πέρα από τους στόχους αυτούς, έτσι ώστε να ενεργοποιηθούν οι μεταγνωστικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, να αναστοχαστούν πάνω στους αρχικούς στόχους και να αναλογιστούν πόσο αποτελεσματική ήταν η διδασκαλία τους με βάσει τις εκροές και τα αποτελέσματα. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να αποτυπωθεί στο φάκελο υλικού η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι: **(1)** Είναι δυνατόν να προστεθούν στο φάκελο του εκπαιδευτικού αντίγραφα από σχέδια μαθήματος που δείχνουν επακριβώς τη σύνδεση αρχικών στόχων-εκροών της μαθησιακής διεργασίας. Αυτά τα αντίγραφα μπορούν να τοποθετηθούν σε διάφορα τμήματα του φακέλου (παρουσίαση της γνώσης, ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, αξιολόγηση), **(2)** Ακόμα, μπορούν να προστεθούν στοιχεία και δεδομένα που σχετίζονται με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, αν υπάρχουν μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει σε ποιες συγκεκριμένες χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν και κατά πόσο η συμμετοχή τους ήταν αποτελεσματική, **(3)** Μπορούν να περιγράψουν την «ανεπίσημη» πλευρά του αναλυτικού προγράμματος. Για παράδειγμα, να αναφέρουν αν είχαν κάποιον ειδικό προσκεκλημένο ομιλητή στην τάξη, αν ανέπτυξαν άλλα παρεμφερή θέματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά είναι εκτός αυτού και το βαθμό αποδοχής τους από τους μαθητές. Όλα αυτά τα στοιχεία μπορούν να τοποθετηθούν στο τμήμα *παρουσίαση της γνώσης* και *ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*, **(4)** Τέλος, μπορούν να συμπεριλάβουν στο φάκελο έναν κατάλογο των εργασιών που πραγματοποίησαν οι μαθητές σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα ή και εκτός αυτού.

γ) *Πως δίδαξα;* Αυτό αποτελεί ένα θεμελιώδες ερώτημα για τον εκπαιδευτικό, επειδή καλείται να στοχαστεί επί της διδασκαλίας του, δηλαδή επί της συγκεκριμένης πορείας που ακολούθησε. Με δεδομένο πως η μάθηση εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει τη γνώση, η απάντηση στο ερώτημα αυτό σχετίζεται με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, απευθυνόμενος σε ετερογενές κοινό μαθητών, όπου υπάρχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ, διαφορετικά επίπεδα και διαφορετικές αφετηρίες. Επομένως πρέπει αφενός να διδάξει

ακολουθώντας το πρόγραμμα, αφετέρου να βρει τρόπους ώστε να διδάξει αποτελεσματικά, κινητοποιώντας, εμπλέκοντας και ανταμείβοντας όλους τους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους. Οι μέθοδοι που προτείνονται για να αποτυπωθεί η απάντηση στο ερώτημα αυτό στο φάκελο υλικού είναι οι εξής: **(1)** Μπορεί να συμπεριλάβει αντίγραφα των σχεδίων διδασκαλίας του, αλλά και συμπληρωματικά σχέδια που εκπόνησε για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να προσαρμόσει τη διδαχθείσα γνώση στις ανάγκες τους, **(2)** Επιπρόσθετα, μπορεί να παρουσιάσει φωτογραφικό υλικό από την τάξη του, αλλά και βιντεοταινίες της διδασκαλίας του, διαφάνειες, αλλά και υλικό για Η/Υ, **(3)** Τέλος, μπορεί να προσθέσει επιστολές από συναδέλφους που παρακολούθησαν τη διδασκαλία του, παρατηρήσεις από το διευθυντή ή ακόμα και από τους γονείς των μαθητών ή και από τους ίδιους τους μαθητές.

δ) *Τι ανατροφοδότηση είχα από συναδέλφους, γονείς, μαθητές, διευθυντή;* Η ανατροφοδότηση βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν καλύτερα αυτό που κάνουν και αυξάνει την ικανότητα τους να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιβεβαίωση και θετική αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι συγκεκριμένη, άμεση, να προέρχεται από μια αξιόπιστη πηγή, να βασίζεται σε αυθεντικές και πάνω από όλα εποικοδομητικές παρατηρήσεις. Έτσι, όταν υπάρχει ανατροφοδότηση από συναδέλφους, διευθυντή, γονείς και βέβαια μαθητές, τότε όχι μόνο επιτυγχάνεται η επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού, αλλά παράλληλα του δίνεται η ευκαιρία να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Οι μέθοδοι που προτείνονται, έτσι ώστε να αποτυπώνεται η ανατροφοδότηση στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού είναι οι εξής: **(1)** Μπορεί να συμπεριλάβει στο φάκελο αντίγραφα αναφορών ή επιστολών που να προέρχονται από περιοδικές επισκέψεις ή παρατηρήσεις της τάξης του από κριτικούς φίλους, **(2)** Μπορεί να προσθέσει σημειώματα αξιολογήσεων των διευθυντών ή των σχολικών συμβούλων και παράλληλα να ενσωματώσει δικά του σχόλια επί των αξιολογήσεων αυτών, **(3)** Ακόμα, μπορεί να συμπεριλάβει οποιαδήποτε αναγνώριση ή έπαινο που έλαβε για τη διδασκαλία του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει πως εργάστηκε για να κερδίσει τον έπαινο ή ακόμα βάσει ποιων κριτηρίων επιλέχθηκε και βραβεύτηκε η δική του δουλειά.

ε) *Πως θεμελίωσα σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών μου;* Η σφυρηλάτηση θετικών σχέσεων και επικοινωνίας με τους γονείς θεωρείται βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Βέβαια, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς σπάνια επιτυγχάνεται με αυθόρμητο τρόπο. Οι γονείς συνήθως χρειάζονται ενθάρρυνση, προκειμένου να εμπλακούν σε ένα περιβάλλον που θεωρούν εχθρικό ή απειλητικό. Η ένταξη τους εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την προθυμία και τη διάθεση των εκπαιδευτικών να επιζητήσουν την εμπλοκή τους. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μπορεί να αποτελεί στοιχείο του φακέλου υλικού και να ενσωματωθεί με συγκεκριμένους τρόπους σε αυτόν. Οι μέθοδοι που προτείνονται είναι οι εξής: **(1)** Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει αντίγραφα των επιστολών που έστειλε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στους γονείς, **(2)** Μπορεί να προσθέσει απομαγνητοφωνημένες τηλεφωνικές συνομιλίες που είχε με τους γονείς ή ακόμα να περιγράψει πως οι γονείς

συμμετείχαν σε εκτός τάξης δραστηριότητες που οργανώθηκαν, **(3)** Στο φάκελο υλικού μπορούν να ενταχθούν ενημερωτικά σημειώματα του εκπαιδευτικού προς τους γονείς σχετικά με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, **(4)** Να περιγράψει τον τρόπο διεξαγωγής των συναντήσεων που είχε με τους γονείς.

στ) *Τι έμαθα;* Οι εκπαιδευτικοί συνήθως περιγράφουν πως η απάντηση στην ερώτηση αυτή, όπως αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού ως την πιο διασκεδαστική αναφορικά με τη συγκρότηση του portfolio. Απαντώντας στην ερώτηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να περιγράψουν, με τον δικό τους τρόπο, πως «αυξήθηκε» και η δική τους γνώση. Για παράδειγμα, μελετούν το αρχικό σχέδιο μαθήματος και το συγκρίνουν με το τελικό αποτέλεσμα, το οποίο είναι ορατό σε σχέση με τη βελτίωση των μαθητών. Οι αλλαγές που γίνονται με βάση την παρατήρηση των μαθητών οδηγούν στην παράλληλη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αφού μπορούν να αποτιμούν και να εκτιμούν και τη δική τους πορεία. Οι μέθοδοι που προτείνονται για να αποτυπωθεί αυτό στο φάκελο είναι: **(1)** Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει μια λίστα των νέων στρατηγικών που χρησιμοποίησε και να χαρακτηρίσει την αποτελεσματικότητα της κάθε καινούργιας στρατηγικής, **(2)** Μπορεί να παραθέσει έναν κατάλογο των σεμιναρίων, συνεδρίων ή πανεπιστημιακών μαθημάτων που παρακολούθησε και να περιγράψει πως ενσωμάτωσε τις νέες γνώσεις στη διδασκαλία του, **(3)** Να παρουσιάσει γραφήματα που έχει εκπονήσει ο ίδιος που να δείχνουν τη διακύμανση της επίδοσης των μαθητών του.

Συνοψίζοντας όσα αναφέραμε σχετικά με το φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού, αξίζει να επισημάνουμε πως ο κάθε φάκελος καθίσταται μοναδικός λόγω της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην κατασκευή του και στη βάση αυτής της λογικής μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να βοηθήσει αποτελεσματικά στην περαιτέρω επαγγελματική του βελτίωση. Ο φάκελος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τις ικανότητες του και να βελτιωθεί, καθώς μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των φορέων αξιολόγησης (διευθυντών, σχολικών συμβούλων, εξωτερικών αξιολογητών) και του ίδιου. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα είναι πως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός περιγράφει τη διδασκαλία του υπό την προσωπική του οπτική γωνία. Κατά τη φάση συγκρότησης του φακέλου, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας και εντοπίζει τα σημεία όπου πρέπει να βελτιωθεί. Με τη χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης ή μέτρησης της βελτίωσης, απόδοσης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οικοδομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, δέσμευσης και ενθουσιασμού μεταξύ των εμπλεκομένων.

3.8 Κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τη δόμηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

Όπως έχουμε, ήδη, υπογραμμίσει, ζούμε πλέον στην εποχή της απολογισμικότητας. Από όλες τις σχετικές συζητήσεις προκύπτει πως αν το ζητούμενο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ποιότητα, τότε απαιτείται ένα σύνολο διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας, δηλαδή διαδικασίες αξιολόγησης και αποτίμησης της αποτελεσματικότητας όσων έχουν θεσπισθεί να παρέχονται και αποτελούν εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διεθνώς, τα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών οργανώνονται πλέον με βάση τα κριτήρια απόδοσης εκπαιδευτικών, όπως αυτά έχουν οριστεί (Edelfelt & Raths, 1998:78-79˙ Darling-Hammond, 1999:75-77˙ Galluzzo, 1999:34-36˙ Myers & Crowe, 2000:67-70˙ Association For Childhood Education, 2000 & 2001), προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των υπό διορισμό εκπαιδευτικών σε αυτά τα κριτήρια απόδοσης. Αυτό που διδάσκεται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς είναι με ποιους τρόπους θα αποκτήσουν επίγνωση του ρόλου τους και πως θα καταστούν στοχαζόμενοι επαγγελματίες, οι οποίοι θα επιλέγουν και θα χρησιμοποιούν τις καλύτερες και αποτελεσματικότερες πρακτικές κατά τη διδακτική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού, όπως ήδη τονίσαμε προγενέστερα, αποτελεί ένα ευέλικτο και αυθεντικό εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του αρχικού στόχου.

Θεωρούμε αναγκαίο να εμβαθύνουμε στο θέμα των κριτηρίων αξιολόγησης, όπως αυτά προτείνονται διεθνώς και να μελετήσουμε τη θέση τους στη συγκρότηση, δόμηση και χρήση του φακέλου υλικού. Πιο συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στα κριτήρια που προτείνονται από το INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)[22] και θα τα αντιπαραβάλλουμε με αυτά που προτείνονται από άλλα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (National Association for the Education of Young Children & Association of Childhood Education International).

Τα κριτήρια που INTASC -ουσιαστικά πρόκειται για 10 βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και να είναι εκ των προτέρων γνωστές από τους εκπαιδευτικούς- είναι τα εξής:

1η αρχή: Ο εκπαιδευτικός κατέχει άριστα τη βασική φιλοσοφία και τη δομή του μαθήματος που καλείται να διδάξει και μπορεί να δημιουργεί κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, ώστε το διδασκόμενο αντικείμενο να γίνεται κατανοητό από *όλους* τους μαθητές.

[22] Το Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) δημιουργήθηκε το 1987 και αποτελεί ουσιαστικά μια κοινοπραξία των Ηνωμένων Πολιτειών που έχει την ευθύνη για την πιστοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και την αξιολόγηση των νεοδιόριστων. Η φιλοσοφία του βασίζεται στην παραδοχή πως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να μεταδίδει τη γνώση με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες *όλων* των μαθητών και φυσικά να μπορούν όλοι να την κατακτήσουν και να μάθουν. Από το 1992 η κοινοπραξία διαμόρφωσε δείκτες απόδοσης τους οποίους όλοι οι εκπαιδευτικοί (μελλοντικοί, νεοδιόριστοι και με πολλά έτη υπηρεσίας) οφείλουν να γνωρίζουν. Σύμφωνα με τις αρχές του INTASC, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα μέσο που υποβοηθά την κατανόηση των δεικτών-κριτηρίων και συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.
(http://www.ccsso.org/Projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/)

2η αρχή: Ο εκπαιδευτικός κατανοεί με ποιον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν και αναπτύσσονται και μπορεί να παρέχει κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες που υποστηρίζουν τη νοητική, κοινωνική και προσωπική τους ανάπτυξη.

3η αρχή: Ο εκπαιδευτικός κατανοεί πως ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και κατάκτησης της γνώσης και είναι σε θέση να δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης που προσαρμόζονται σε κάθε μαθητή ξεχωριστά.

4η αρχή: Ο εκπαιδευτικός κατανοεί και χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών στρατηγικών προκειμένου να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών εμπλέκοντας τους σε επιλύσεις αυθεντικών προβλημάτων και βελτιώνοντας παράλληλα τις δεξιότητες τους.

5η αρχή: Ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί (ατομικά ή συλλογικά) την τάξη του και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει τη κοινωνική αλληλεπίδραση, την ενεργή δέσμευση στη μάθηση και την «ατομική κινητοποίηση» (self-motivation).

6η αρχή: Ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει τη γνώση της αποτελεσματικής λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας για να ενισχύσει τη συνεργασία και τη συνεργατική αλληλεπίδραση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

7η αρχή: Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό γίνεται με βάση τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, τους ίδιους τους μαθητές, την κοινότητα και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.

8η αρχή: Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και χρησιμοποιεί επίσημες αλλά και ανεπίσημες μορφές αξιολόγησης προκειμένου να αποτιμήσει τη συνεχή νοητική, κοινωνική και φυσική ανάπτυξη του μαθητή.

9η αρχή: Ο εκπαιδευτικός κινείται ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, ο οποίος αξιολογεί σε συνεχή βάση τα αποτελέσματα των επιλογών του και των πράξεων του (προς τους μαθητές, τους γονείς, αλλά και τους άλλους επαγγελματίες της μαθησιακής κοινότητας) και ο οποίος παράλληλα επιδιώκει ευκαιρίες για να αναπτυχθεί ο ίδιος επαγγελματικά.

10η αρχή: Ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να σφυρηλατεί εποικοδομητικές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών, αλλά και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς, με σκοπό να ενισχύει κυρίως τη μάθηση των μαθητών, αλλά και τη δική του βελτίωση.

Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε τα κριτήρια αξιολόγησης που προτείνονται από την Association of Childhood Education International (ACEI)[23] και από τη National Association for the Education of Young

[23] Αξίζει να υπογραμμίσουμε πως στις Ηνωμένες Πολιτείες τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ή ακόμα και οι πανεπιστημιακές σχολές προσπαθούν να εναρμονίζουν τους στόχους των αναλυτικών τους προγραμμάτων και την απόδοση των υποψηφίων τόσο με τους δείκτες του NAEYC όσο και με αυτούς του ACEI (Ledoux & McHenry, 2006:103-116).

Children (NAEYC) και θα τα συγκρίνουμε με αυτά του INTASC. Καταρχήν, σύμφωνα με την ACEI οι δείκτες-κριτήρια αξιολόγησης είναι οι παρακάτω:

1.Ανάπτυξη-μάθηση-κίνητρα: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, κατανοούν και χρησιμοποιούν τις βασικές αρχές και θεωρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού για να δημιουργήσουν έτσι μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες υποστηρίζουν την ατομική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, την κατάκτηση της γνώσης και την ενεργοποίηση κινήτρων μάθησης.

2^{α}. Αντικείμενο διδασκαλίας-εργαλεία έρευνας-δόμηση του περιεχομένου της γνώσης: Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και κατανοούν πλήρως το αντικείμενο και χρησιμοποιούν εργαλεία έρευνας για να δημιουργήσουν κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και να καλλιεργήσουν παράλληλα την ανάπτυξη δεξιοτήτων για διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης.

2^{β}. Συνδέσεις μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τρόπους σύνδεσης του αναλυτικού προγράμματος με θέματα του πραγματικού κόσμου. Με τον τρόπο αυτό θεμελιώνεται η γνώση και αναπτύσσονται οι απαιτούμενες δεξιότητες.

3^{α}. Ενσωμάτωση και εφαρμογή της γνώσης: Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία με βάση τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, τις θεωρίες μάθησης, το αντικείμενο διδασκαλίας, τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και τις επιρροές από την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα.

3^{β}. Προσαρμογή της γνώσης στους μαθητές: Οι υποψήφιοι προς στρατολόγηση εκπαιδευτικοί κατανοούν πως οι μαθητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης έχουν διαφορετική ανάπτυξη και προσέγγιση της μάθησης σε σχέση με άλλους άλλων βαθμίδων και είναι σε θέση να δημιουργούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες προσαρμόσιμες στη διαφορετικότητα των μαθητών.

3^{γ}. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης, επίλυση προβλημάτων και επίδοση: Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα τεχνικών διδασκαλίας που ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύσσουν κριτικά τη σκέψη τους, να επιλύουν αυθεντικά προβλήματα και να βελτιώνουν την επίδοση τους.

3^{δ}. Ενεργή δέσμευση στη μάθηση: Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για τη δημιουργία κινήτρων και φροντίζουν ώστε να υπάρχει ενεργή δέσμευση στη μάθηση, θετική κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη ατομικών και ομαδικών κινήτρων, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.

3^{ε}. Επικοινωνία για την ανάπτυξη της μάθησης: Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για τεχνικές αποτελεσματικής λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας προκειμένου να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία στην αίθουσα διδασκαλίας.

4. Αξιολόγηση: Οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διοριστούν είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τυπικές και άτυπες μορφές αξιολόγησης για να προωθούν τη συνεχή νοητική, κοινωνική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

5^{α}. Πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης: Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στρατηγικές για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση.

5^{β}. Αναστοχασμός και αξιολόγηση: Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποτιμούν συνεχώς και να αναστοχάζονται επί των πρακτικών διδασκαλίας τους. Αυτοαξιολογώντας τις επιλογές τους, κρίνουν παράλληλα την επίδραση που έχουν αυτές στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην ανάπτυξη των μαθητών τους, στην επικοινωνία με τους γονείς και στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

5^{γ}. Συνεργασία με την οικογένεια: Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σπουδαιότητα οικοδόμησης και διατήρησης θετικών σχέσεων με την οικογένεια και την ευρύτερη τοπική κοινωνία στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Υπό την οπτική αυτή, καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας με τους γονείς και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους φορείς.

5^{δ}. Συνεργασία με συναδέλφους και γενικά την εκπαιδευτική κοινότητα: Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν θετικό κλίμα συνεργασίας τόσο με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τη NAEYC οι προτεινόμενοι δείκτες αξιολόγησης είναι οι εξής:

1. *Προώθηση της ανάπτυξης και της μάθησης των μαθητών:* Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να δημιουργούν υγιή και υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των μαθητών τους.
2. *Σφυρηλάτηση σχέσεων συνεργασίας με τους γονείς και την υπόλοιπη κοινότητα:* Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το θεμελιώδη ρόλο της οικογένειας στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και ως εκ τούτου καλλιεργούν αμφίδρομες σχέσεις συνεργασίας, οι οποίες υποστηρίζουν τη μάθηση.
3. *Παρατήρηση-καταγραφή-αξιολόγηση:* Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους σκοπούς, τα οφέλη και τη χρήση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τη συστηματική παρατήρηση και άλλες αποτελεσματικές στρατηγικές αξιολόγησης με υπεύθυνο τρόπο, σε συνεργασία με τους γονείς και άλλους επαγγελματίες, προκειμένου να επηρεάσουν θετικά την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών.
4. *Διδασκαλία και μάθηση:* Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να ενσωματώνουν και να αποτυπώνουν στη διδασκαλία τους το αποτέλεσμα της συνεργασίας τους με τους μαθητές και

τις οικογένειες. Επίσης, είναι σε θέση να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις, κάτι που προωθεί τη θετική ανάπτυξη για όλους τους μαθητές.

5. *Όντας επαγγελματίας:* Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αυτοαναγνωρίζονται ως εν δυνάμει μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Βρίσκονται σε μια διαρκή κατάσταση μάθησης και στοχάζονται κριτικά επί των πρακτικών διδασκαλίας τους. Αξιοποιούν τη γνώση που προέρχεται από διαφορετικές πηγές για να βελτιωθούν ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες.

Από την παράθεση των κριτηρίων-δεικτών που προηγήθηκε μπορούμε να διαπιστώσουμε πως οι βασικοί άξονες που διατρέχουν τα αρχές του INTASC αποτυπώνονται με τον ίδιο ή παρεμφερή τρόπο στον κατάλογο κριτηρίων των ACEI & NAEYC. Έτσι, η γνώση του αντικειμένου, η δημιουργία θετικού πλαισίου, η οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με γονείς, κοινότητα και εκπαιδευτικούς, η αποδοχή και ενσωμάτωση ανεπίσημων ή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, η προώθηση της κριτικής σκέψης μέσα από την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων και η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία αποτελούν τους βασικούς άξονες που φαίνεται να διατρέχουν τους καταλόγους δεικτών αξιολόγησης που παραθέσαμε και να συγκλίνουν με αυτούς που προτείνονται από το INTASC. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν ήδη υιοθετήσει τους δείκτες που προτείνονται από το INTASC και τους προσαρμόζουν στα δικά τους αναλυτικά προγράμματα (National Staff Development Council, 2001˙ Ledoux & McHenry, 2006:103-116). Όπως, ήδη, επισημάναμε η χρήση του φακέλου υλικού στη διαδικασία αξιολόγησης και αποτίμησης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποτελεί μια αυθεντική επιλογή και έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλής τις τελευταίες δεκαετίες (Zubizarreta, 1994:323-326˙ Danielsen, 1996:45-48). Βέβαια, προκειμένου να ενταχθεί και να χρησιμοποιηθεί ο φάκελος υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένες προϋποθέσεις σχετικές με το περιεχόμενο, την επιλογή του κατάλληλου προσώπου που θα αξιολογήσει το υλικό του φακέλου (Cole & Ryan, 1998:12-15). Οι Ledoux & McHenry (2006:103-116) ερευνητές στο Widener University των Ηνωμένων Πολιτειών προτάσσουν στο σχέδιο μελέτης τους τον ψηφιακό φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού και ορίζουν τις προϋποθέσεις χρήσης και εφαρμογής του στα τμήματα προετοιμασίας μελλοντικών εκπαιδευτικών ως εξής:

α) Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην αρχική τους πιστοποίηση θα χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό φάκελο,

β) Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί κατά το 1^{ο} έτος σπουδών τους θα διδάσκονται το αντικείμενο της αξιολόγησης βάσει φακέλου και θα έχουν επαφή με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό προσφέρει την απαραίτητη εκπαίδευση και βέβαια την υποστήριξη της διαδικασίας,

γ) Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούν τις αρχές-κριτήρια που προτείνονται από το INTASC και κατά τη συγκρότηση του φακέλου τους θα τις λαμβάνουν υπόψη. Έτσι, θα οφείλουν να εμπλουτίζουν το φάκελο με υλικό το οποίο θα ανταποκρίνεται πλήρως σε κάθε ένα από τα κριτήρια που προτείνονται,

δ) Οι εκπαιδευτικοί θα επιλέγουν μόνοι τους την αντιπροσωπευτικότερη ή την «καλύτερη» εργασία τους ως στοιχείο επίτευξης ενός συγκεκριμένου δείκτη,

ε) Η συγκρότηση του φακέλου θα αρχίζει από το 1^{ο} έτος σπουδών και κατά τη διάρκεια των 3 πρώτων ετών φοίτησης θα υπάρχουν θεωρήσεις του υλικού που περιέχει. Η τελική θεώρηση θα γίνεται και θα σχεδιάζεται από το εκάστοτε τμήμα,

στ) Η επάρκεια του εκπαιδευτικού θα πιστοποιείται με την τελική θεώρηση του περιεχομένου του ψηφιακού φακέλου με το πέρας των σπουδών. Το τέλος της διαδικασίας μπορεί να υπάρχουν εξετάσεις και επιτυχημένες δειγματικές διδασκαλίες.

Βέβαια, οι αμερικανοί ερευνητές θέτουν κάποια ανοιχτά ερωτήματα ως προς την ένταξη και χρήση του φακέλου υλικού, τόσο αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, όσο και σχετικά με την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών: Αναρωτιούνται αν όντως ο συμβατικός ή ο ψηφιακός φάκελος θα συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αν ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει τη φιλοσοφία του ήδη από τα ακαδημαϊκά χρόνια, θα εξακολουθήσει μέχρι το τέλος της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας να είναι ένας «δια βίου μαθητής». Επίσης, αναρωτιούνται εάν η αποδοχή της απολογισμικότητας και των κριτηρίων θα δημιουργήσει μια νέα γενιά εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι περισσότερο συνδεδεμένοι με τους μαθητές τους και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν δίνονται εύκολα και οι ερευνητές παρατηρούν πως ίσως δοθούν σε βάθος χρόνου, αφού η διαδικασία λειτουργήσει και αποτιμηθεί συνολικά (Ledoux & McHenry, 2006:103-116).

3.9 Ένα παράδειγμα ανάπτυξης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

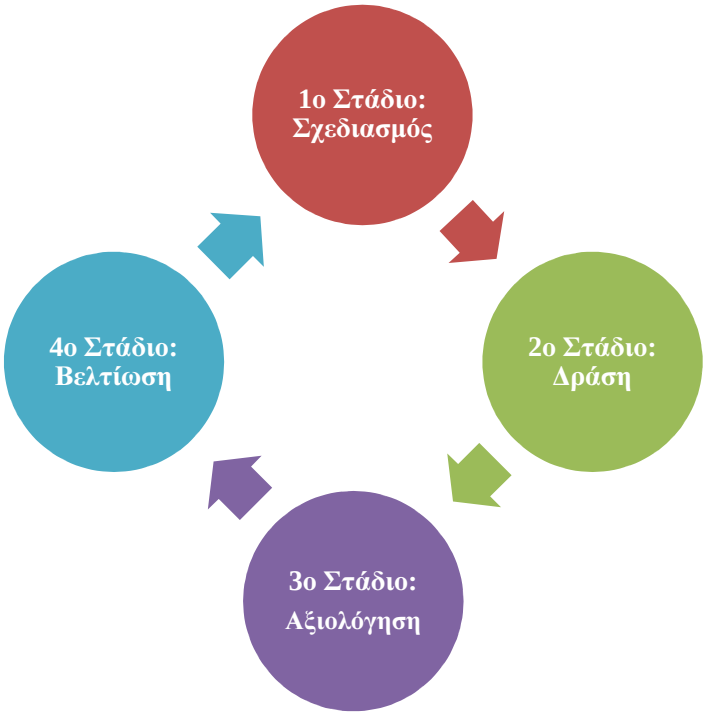
Θεωρούμε χρήσιμο να παραθέσουμε ένα παράδειγμα ανάπτυξης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία. Επιλέγουμε το παράδειγμα που δίνεται από το Center for Learning and Professional Development του Πανεπιστημίου της Αδελαΐδα στην Αυστραλία στο *Developing your teaching portfolio* (2005:3-16), επειδή κρίνουμε πως αυτό συνάδει με την επιλογή του προσωπικού μας φακέλου κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό.

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού για τους ερευνητές του συγκεκριμένου Πανεπιστημίου αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που τον αποδέχεται και τον τηρεί. Συγκλίνοντας με τους βασικούς άξονες της συναφούς βιβλιογραφίας για το φάκελο, θεωρούν πως ο φάκελος καταγράφει τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού και δίνει αφενός τη δυνατότητα στοχασμού επί της διδασκαλίας, αφετέρου μπορεί να αποτελέσει μέσο στήριξης του έργου του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά,

επισημαίνουν πως ο φάκελος υλικού είναι ένα «ζωντανό» εργαλείο, το οποίο αλλάζει συνεχώς, καθώς ο εκπαιδευτικός αξιολογεί σε συνεχή βάση τη διδασκαλία του, αναστοχάζεται και δρα ανάλογα με τα συμπεράσματα που εξάγει, αναπτύσσοντας διαφορετικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας του. Έτσι, το περιεχόμενο δεν είναι ποτέ στατικό. Το μέγεθος του φακέλου ποικίλει και εξαρτάται από τον κάτοχο. Συνήθως κυμαίνεται μεταξύ 6 με 12 σελίδων, αλλά μπορεί να περιέχει πρόσθετο υλικό στο παράρτημα ή στα παραρτήματα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για την περιληπτική αποτύπωση των σημαντικότερων διδακτικών επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών, με επιλεγμένα παραδείγματα και προσωπικά σχόλια. Τονίζουν πως δεν υπάρχει προκαθορισμένος τρόπος για να δομηθεί ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού, επειδή πρόκειται για προσωπικό μέσο αποτύπωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά και ως εκ τούτου ο καθένας είναι υπεύθυνος για τη δόμηση του. Παρόλα αυτά και χωρίς απόκλιση από τη σχετική βιβλιογραφία, καταλήγουν σε 4 βασικούς άξονες που διατρέχουν τη συγκρότηση του φακέλου: **α)** προσωπική προσέγγιση της διδασκαλίας, **β)** ανατροφοδότηση από μαθητές και συναδέλφους, **γ)** στοχαστικές κρίσεις σχετικά με τον τρόπο που η προσωπική διδασκαλία επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών και **δ)** πραγματικός αντίκτυπος στη μάθηση των μαθητών. Παραθέτουν το παρακάτω διάγραμμα, προκειμένου να δείξουν πως ο φάκελος αναπτύσσεται μέσα από συγκεκριμένα στάδια:

Διάγραμμα 2

Η ανάπτυξη του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το Centre for Learning and Professional Development του Πανεπιστημίου της Αδελαΐδα (*Developing your teaching portfolio*, 2005:3-16).



α) Προετοιμασία του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

Οι ερευνητές του Πανεπιστημίου της Αδελαΐδα, όπως ήδη έχουμε επισημάνει, θεωρούν πως ο φάκελος υλικού είναι μοναδικός και δεν έχει συγκεκριμένη πλατφόρμα συγκρότησης, άρα διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, όμως τα παρακάτω στοιχεία θεωρούνται απαραίτητα για τη δόμηση του:

- Προσωπικές λεπτομέρειες και στοιχεία (ονοματεπώνυμο, εκπαιδευτική μονάδα υπηρεσίας, στοιχεία επικοινωνίας, θέση, έτη υπηρεσίας, σχέση με τη διοίκηση κτλ).
- Κατάλογος περιεχομένων, ώστε ο αναγνώστης να εντοπίζει εύκολα τα περιεχόμενα.
- Μια σύντομη εισαγωγή σχετικά με τα περιεχόμενα του φακέλου.
- Μια περίληψη της φιλοσοφίας της διδασκαλίας (μπορεί να υπάρχουν αναφορές στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση, αλλά και στα διδακτικά σχέδια του εκπαιδευτικού). Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τεκμηριώνει και βιβλιογραφικά τη φιλοσοφία διδασκαλίας του.

- Κριτικός στοχασμός επί των διδακτικών δραστηριοτήτων και του αντίκτυπου αυτών στην πορεία μάθησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει μια περιγραφή της προσέγγισης που υιοθετεί, των δραστηριοτήτων που επιλέγει, των δυσκολιών που συναντά ή τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα, των συζητήσεων που έχει με μαθητές, συναδέλφους και γονείς. Επίσης, μπορεί να προσθέσει μια στοχαστική περίληψη των θετικών όψεων της διδασκαλίας του, όπως τις αντιλαμβάνεται ο ίδιος ή οι μαθητές του και να σημειώσει όλες τις αλλαγές που επιχείρησε μέχρι να φτάσει στη θετική ανταπόκριση.
- Μια περίληψη των τρεχουσών δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχει.
- Μια περίληψη μελλοντικών δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης που σχεδιάζει να επιχειρήσει και τις πιθανές δυνατότητες εφαρμογής τους στην αίθουσα διδασκαλίας.
- Ένας συνοπτικός σχεδιασμός των δράσεων για βελτίωση της διδασκαλίας.
- Παρουσιάσεις σε συνέδρια, δημοσιεύσεις, επιβραβεύσεις σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Παραρτήματα με στοιχεία που να τεκμηριώνουν τα περιεχόμενα του φακέλου.

Επιπρόσθετα και σύμφωνα με την παραπάνω παράθεση υπογραμμίζουν πως ο φάκελος του εκπαιδευτικού μπορεί να χωρίζεται, νοερά, σε δυο μέρη: Στο $1^{ο}$ να εμπεριέχεται ο,τιδήποτε σχετίζεται με τη διδακτική πράξη (στοχαστικές παρατηρήσεις, επιλεγείσες δραστηριότητες, αντίκτυπος στους μαθητές, φιλοσοφία διδασκαλίας) και στο $2^{ο}$ μέρος να συμπεριλαμβάνονται τα παραρτήματα, τα οποία θα αποτελούνται από στοιχεία που επιβεβαιώνουν το περιεχόμενο του $1^{ου}$ τμήματος του φακέλου. Καταρχήν, αναφορικά με το $1^{ο}$ μέρος, παραθέτουν μια σειρά ερωτήσεων, πάνω στις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχαστεί κριτικά για να απαντήσει και να καταλήξει έτσι στο τι θα συμπεριλάβει στο φάκελο του:

α) Ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας

- Ποια σημεία της διδασκαλίας σας θεωρείτε ως τα πιο ισχυρά; Υπάρχουν τομείς που θεωρείτε πως χρήζουν βελτίωσης;
- Ποια θεωρείτε ως την αποτελεσματικότερη διδακτική δραστηριότητα που επιχειρήσατε; Και ποια ως τη λιγότερο αποτελεσματική;
- Ποιες διδακτικές προσεγγίσεις ήταν οι πιο επωφελείς για τους μαθητές; Για ποιο λόγο;
- Δώστε παραδείγματα από εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που επιχειρήσατε στην τάξη.
- Χρησιμοποιείτε πάντα τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας για όλους τους μαθητές;
- Ποιος είναι ο πρωταρχικός σας σκοπός σε σχέση με τη βελτίωση των μαθητών σας;
- Πως θα περιγράφατε τη σχέση σας με τους μαθητές σας;

β) Ερωτήσεις σχετικές με το αντικείμενο διδασκαλίας

- Πώς επιβεβαιώνετε πως το διδακτικό υλικό που επιλέγετε αντικατοπτρίζει ακριβώς το αντικείμενο διδασκαλίας;
- Συζητάτε με συναδέλφους τις τρέχουσες εξελίξεις στο αντικείμενο που διδάσκετε;
- Τι ακριβώς κάνετε προκειμένου να εμβαθύνετε στο γνωστικό σας αντικείμενο;

γ) Ερωτήσεις σχετικές με συγκεκριμένες όψεις της διδασκαλίας σας

- Έχετε καθορίσει εκ των προτέρων τους στόχους της διδασκαλίας σας και έχετε σκεφτεί τις εκροές της διδακτικής πράξης;
- Τι θα θέλατε οι μαθητές σας να θυμούνται στο μέλλον από σας ως δάσκαλός τους;
- Πόσο αποτελεσματικός θεωρείτε πως είστε ως εκπαιδευτικός; Πόσο αποτελεσματικός θεωρείτε πως είστε στη στήριξη των μαθητών στη μάθηση τους; Οι μαθητές σας συμφωνούν σε αυτό;
- Τι άλλαξε στη διδασκαλία σας με την πάροδο της τελευταίας πενταετίας; Με ποιο τρόπο επετεύχθησαν αυτές οι αλλαγές που παρατηρείτε; Είστε ικανοποιημένος-η από τις αλλαγές που έγιναν; Σε ποιο βαθμό;
- Αξιολογείτε περιοδικά τις εκροές της διδασκαλίας σας σε σχέση με τους μαθητές σας;
- Χρησιμοποιείτε τις αξιολογικές κρίσεις μαθητών ή συναδέλφων στοχαζόμενοι επί αυτών, προκειμένου να βελτιώσετε την ποιότητα της διδασκαλίας σας;

Μια συστηματική μέθοδος ανάπτυξης του φακέλου, σε γενικές γραμμές, πρέπει να βασίζεται στα εξής τρία σημεία: **α)** Προσδιορισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και του πεδίου ευθύνης του και κριτικός *στοχασμός* επί αυτών, **β)** *Επιλογή* δεικτών για τις διδακτικές δραστηριότητες και για τον αντίκτυπο αυτών ή την αποτελεσματικότητα τους, **γ)** *Συλλογή* στοιχείων που να υποστηρίζουν και να βεβαιώνουν το περιεχόμενο. Παρατηρούμε, επομένως, πως το τρίπτυχο reflection-selection-collection που διατρέχει τη συναφή με τη συγκρότηση του φακέλου βιβλιογραφία, αποτελεί βασικό άξονα της δόμησης του φακέλου για το συγκεκριμένο πανεπιστημιακό ίδρυμα.

Σε ό,τι αφορά στο 2^{ο} μέρος (παραρτήματα), οι ερευνητές της Αδελαΐδα, διακρίνουν 7 τομείς:

- *Παραδείγματα των αξιολογήσεων των μαθητών:* Οι αξιολογήσεις των μαθητών αποτελούν τον πιο συνηθισμένο τρόπο αξιολόγησης της διδασκαλίας. Όμως είναι γνωστό, πως το πλαίσιο διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα (για παράδειγμα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μέγεθος της τάξης, το επίπεδο του μαθήματος, το αν ένα μάθημα είναι υποχρεωτικό ή επιλεγόμενο). Για τους λόγους αυτούς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σχολιάζουν πάντα τις αξιολογικές τους κρίσεις, καθώς και τον τρόπο που αυτές συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας. Ακόμα, μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να σχολιάσουν τα αποτελέσματα τους και να αυτοαξιολογηθούν.

• *Παραδείγματα αξιολογήσεων από συναδέλφους:* Η ανατροφοδότηση από συναδέλφους φωτίζει διαφορετικά τη διδασκαλία και προσφέρει στοιχεία που δεν μπορούν να αποδώσουν οι αξιολογικές κρίσεις των μαθητών. Έτσι, οι κρίσεις συναδέλφων σχετικά με τη διδασκαλία, τη διοίκηση, την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να συμπεριληφθούν στα παραρτήματα του φακέλου υλικού.

• *Επιστολές των μαθητών:* Εκούσιες επιστολές των μαθητών μπορούν να παρέχουν έγκυρους δείκτες του αντίκτυπου της διδασκαλίας. Όμως ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξηγήσει και να σχολιάσει πως απέκτησε αυτές τις επιστολές και πως οι μαθητές αποφάσισαν να τις συντάξουν.

• *Αντίτυπα και παραδείγματα εργασιών των μαθητών:* Εάν ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει και εισάγει μια καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας, η οποία ενθάρρυνε τους μαθητές να παράγουν εργασίες υψηλού επιπέδου, αυτό το υλικό μπορεί να συμπεριληφθεί στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού.

• *Παρουσιάσεις και δημοσιεύσεις*: Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει στο παράρτημα του φακέλου μια λίστα με τις δημοσιεύσεις που έκανε ή τις συμμετοχές σε συνέδρια. Ως στοιχεία μπορεί να έχει μια παρουσίαση power point ή ένα αντίτυπο μιας δημοσίευσης σε περιοδικό, αποτέλεσμα του ερευνητικού του έργου.

• *Συμμετοχές σε εργαστήρια ή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης:* Εάν ο εκπαιδευτικός συμμετείχε σε εργαστήρια ή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία έχουν συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας του, μπορεί να συμπεριλάβει μια περίληψη ή το πρόγραμμα του εργαστηρίου, καθώς και το βαθμό της δικής του συμμετοχής.

• *Συμμετοχή σε επιτροπές ή συλλόγους σχετικούς με το αντικείμενο διδασκαλίας του:* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπεριλάβει στοιχεία που να βεβαιώνουν τη συμμετοχή του σε επιτροπές ή συλλόγους που σχετίζονται με τη μάθηση και τη διδασκαλία.

β) Αναθεώρηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού

Αφού ο εκπαιδευτικός σχεδιάσει την προετοιμασία του φακέλου και μελετήσει τη δομή του και τα στοιχεία που θα επιλέξει για να τον συγκροτήσει, θεωρείται ουσιαστικό να ζητήσει τη βοήθεια ενός συναδέλφου για να δει τη δομή και να προσφέρει συμβουλές σχετικά με τη βελτίωση του. Όπως ήδη αναφέραμε, η έννοια της συνεργασίας διέπει όλους τους ορισμούς του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η «ματιά» ενός συναδέλφου επί της δόμησης του φακέλου. Το κλειδί στο πως οι άλλοι μπορούν να αντιληφθούν το φάκελο βρίσκεται στην απάντηση από τον εκπαιδευτικό-κάτοχο των εξής ερωτήσεων:

- Είναι ο φάκελος υλικού κατανοητός και συνοπτικός; Το περιεχόμενο του φακέλου αποτυπώνεται με ακρίβεια στον πίνακα περιεχομένων; Ο φάκελος πρέπει να είναι συνοπτικός και αντιπροσωπευτικός των διδακτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού και ο συνάδελφος που θα τον δει, δεν πρέπει να δυσκολευτεί ειδικά σε αυτό το τελευταίο σημείο.

- Ο φάκελος αντικατοπτρίζει με ακρίβεια τη διδασκαλία του κατόχου; Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι τίμιος εκτιμώντας τη διδασκαλία του. Ο φάκελος υλικού περιέχει στοιχεία στοχασμού και στόχος του είναι να καταστήσει τον εκπαιδευτικό στοχαζόμενο επαγγελματία. Οι συνάδελφοι που θα θεωρήσουν το φάκελο πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν τη βάση της διδακτικής προσέγγισης του κατόχου και να εκτιμήσουν τον αντίκτυπο της στη μάθηση και βελτίωση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σκεφτεί, επομένως, πολύ προσεκτικά ποια στοιχεία θα συμπεριλάβει προκειμένου οι άλλοι να αντιληφθούν πλήρως και επαρκώς τη διδακτική του προσέγγιση.
- Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού στηρίζεται επιστημονικά και βιβλιογραφικά; Οι συνάδελφοι που θα θεωρήσουν το φάκελο πρέπει να αποτιμήσουν την εγκυρότητα των στοιχείων που υπάρχουν και που μαρτυρούν τη διδασκαλία του κατόχου. Η προσέγγιση που υιοθετείται προάγει τη μάθηση και τη βελτίωση των μαθητών; Πώς αυτό στηρίζεται βιβλιογραφικά;

γ) Στοχασμός επί της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης

Είναι βασικό να υπογραμμίσουμε πως ο στοχασμός για την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως την αντιλαμβάνεται ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, αποτελεί το θεμέλιο λίθο της συγκρότησης του φακέλου και σαφώς πρέπει να προηγείται της δόμησης. Πριν ξεκινήσει η δόμηση του φακέλου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του και να σκεφτεί όχι μόνο την τυπική δομή της διδασκαλίας, αλλά και το άτυπο πλαίσιο αυτής. Η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην αίθουσα και στην επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά περιλαμβάνει και το στοιχείο της αλληλεπίδρασης με μαθητές και συναδέλφους. Η διδασκαλία πρέπει να περιέχει στοιχεία από τις ακόλουθες 4 θεματικές περιοχές και μέσα στο φάκελο υλικού πρέπει να φαίνεται η προσωπική προσέγγιση καθεμιάς από αυτές τις περιοχές κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.

- *Μάθηση των μαθητών:* **α)** Ανησυχία και σεβασμός προς όλους τους μαθητές και τον τρόπο μάθησης τους, **β)** οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου της εκάστοτε διδακτικής ενότητας με λογικό τρόπο, **γ)** οι βασικές αρχές της Παιδαγωγικής διέπουν τη διδασκαλία, **δ)** προώθηση των μαθητών να λειτουργούν ως αυτόνομοι μανθάνοντες, **ε)** παραγωγή κατάλληλου υλικού ακόμα και για on line μάθηση, **στ)** παιδαγωγική επίβλεψη ερευνητικών σχεδίων των μαθητών.
- *Διαχείριση της μάθησης και της διδασκαλίας:* **α)** επιλογή κατάλληλων αξιολογικών μηχανισμών και ανατροφοδότηση μέσω αυτών, **β)** σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, **γ)** ευθύνη για την τήρηση της επίσημης πολιτικής (ασφάλεια μαθητών, παροχή ίσων ευκαιριών), **δ)** διευθέτηση των σχολικών πόρων, **ε)** οργάνωση εργαστηρίων, σχεδίων εργασίας, projects.
- *Κριτική για τη διδασκαλία:* **α)** στοχασμός επί των διδακτικών επιλογών και του αντίκτυπου αυτών στους μαθητές, **β)** κριτικές για την ποιότητα του περιεχομένου του μαθήματος, **γ)** ανάληψη ερευνητικών

πρωτοβουλιών στη διδασκαλία και στη μάθηση, **δ)** πληροφορίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση (μέσα από τη μελέτη και την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας).

- *Αλληλεπιδράσεις εκτός αίθουσας διδασκαλίας:* **α)** διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού στους μαθητές εκτός μαθήματος, **β)** παροχή συμβουλών και υποστήριξης στους μαθητές, **γ)** δράση ως «συμβούλου» στους συναδέλφους, **δ)** διευκόλυνση και υποστήριξη μαθητικών προγραμμάτων, ε) διδασκαλία εκτός του προγράμματος, **στ)** συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τη μάθηση και τη διδασκαλία ή ακόμα και ηγετική συμμετοχή σε αυτά.

Θεωρούμε σημαντικό να αναλύσουμε στη συνέχεια το ρόλο των αξιολογικών κρίσεων των μαθητών στη συγκρότηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τους μαθητές και το αποτέλεσμα της κρίσης του λαμβάνεται υπόψη από τον ίδιο για τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Όμως αξιολογικές κρίσεις των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του αποτελούν εξίσου πολύτιμα δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως κατά τη συγκρότηση του φακέλου. Η πιο συνηθισμένη μορφή αξιολόγησης από τους μαθητές έχει ποσοτική μορφή, καθώς προέρχεται από γραπτά ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Mc Keachie, 1997:1218-1225) οι αξιολογικές κρίσεις των μαθητών που προέρχονται με αυτόν τον τρόπο είναι αξιόπιστες, έγκυρες, αμερόληπτες και χρήσιμες. Βέβαια, πρέπει να λαμβάνονται κι άλλοι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν το αποτέλεσμα, όπως το μέγεθος και η δυναμική της τάξης, και να αποτιμώνται ανάλογα. Όταν ο εκπαιδευτικός-κάτοχος του φακέλου επιλέξει να συμπεριλάβει στο φάκελο του προσωπικές αξιολογικές κρίσεις των μαθητών του για τη διδασκαλία του, οφείλει παράλληλα να περιλάβει και αντίγραφα των σχεδίων διδασκαλίας του ή να περιγράψει περιληπτικά την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών που επέλεξε.

Ερμηνεία των αξιολογικών κρίσεων των μαθητών (SELT Student Evaluation of Learning and Teaching).

Κατά την ερμηνεία των αξιολογικών κρίσεων των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής στοιχεία: α) υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ αξιολογικών κρίσεων που προέρχονται από ένα άτομο και αυτών που προέρχονται από πολλούς εξωτερικούς αξιολογητές. Είναι διαφορετική η βαρύτητα των κρίσεων των μαθητών από αυτές συναδέλφων, διευθυντών ή άλλων αξιολογητών και στο πλαίσιο αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη διαφορετικά ή να συνεκτιμώνται, β) οι μαθητές δεν μπορούν να σχολιάσουν παρά ορισμένες όψεις της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και αυτό είναι απόλυτα αναμενόμενο. Μπορούν για παράδειγμα να σχολιάσουν και να κρίνουν τον αντίκτυπο της διδασκαλίας στη δική τους μάθηση, αλλά δεν μπορούν να έχουν άποψη για τον αντίκτυπο αυτής στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος ή για την ερευνητική διάθεση του εκπαιδευτικού ή ακόμα για το ρόλο αυτού εκτός αίθουσας διδασκαλίας, γ) για την εξαγωγή ασφαλών και έγκυρων συμπερασμάτων για τη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συλλέγει και να συγκρίνει τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών του σε βάθος χρόνου, αλλά και σε διαφορετικά μαθήματα. Για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, θεωρείται αξιόπιστο να συγκρίνονται κρίσεις δυο διαφορετικών τάξεων κατά τη διάρκεια τριών χρόνων, δ)

σύγκριση του αριθμού μαθητών με τις απαντήσεις που δόθηκαν. Απαιτείται να απαντήσουν τα δυο τρίτα της τάξης για να υπάρξουν αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα, ε) τα αποτελέσματα των κρίσεων των μαθητών εξαρτώνται πάντα από το πλαίσιο και πρέπει να ερμηνεύονται βάσει πλαισίου. Στοιχεία που έχουν σημασία για την ερμηνεία αυτών των κρίσεων είναι:

- *Το φύλο του μαθητή:* Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν χαμηλότερες κρίσεις από μαθητές του αντίθετου φύλου και υψηλότερες από μαθητές του ίδιου φύλου. Αυτό αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης στη σχετική βιβλιογραφία.
- *Το μέγεθος της τάξης:* Υπάρχει η σχετική τάση να δέχονται υψηλότερες κρίσεις οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρές τάξεις.
- *Το επίπεδο του μαθήματος:* Υπάρχει η τάση να λαμβάνουν υψηλότερες αξιολογικές κρίσεις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα που σχετίζονται με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου (μαθήματα που εξετάζονται γραπτά ή που σχετίζονται με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση).
- *Το περιεχόμενο του μαθήματος:* Συνήθως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά, φυσικές επιστήμες ή γενικά τεχνικά μαθήματα λαμβάνουν χαμηλότερες κρίσεις από όσους διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα.
- *Υποχρεωτικό ή μάθημα επιλογής:* Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα επιλογής λαμβάνουν υψηλότερες κρίσεις από όσους διδάσκουν υποχρεωτικά μαθήματα.
- *Φυλετική προέλευση:* Αυτό αποτελεί ένα κενό στη βιβλιογραφία, καθώς δεν έχει διερευνηθεί ακόμα η σχέση της φυλετικής προέλευσης του μαθητή με τις αξιολογικές κρίσεις που διατυπώνει.
- *Ανάπτυξη θεμάτων εκτός προγράμματος:* Οι εκπαιδευτικοί που προκαλούν συζητήσεις εκτός μαθήματος, για θέματα αντιπαράθεσης όπως το φύλο, οι διακρίσεις, ο σεξουαλικός προσανατολισμός προκαλούν παράλληλα αντιστάσεις από την πλευρά των μαθητών και αυτές αντικατοπτρίζονται στις αξιολογικές τους κρίσεις, με αποτέλεσμα αυτές να ποικίλουν μεταξύ τους.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών και μαρτυρούν τις αποκλίσεις σε αυτές που μπορεί να σημειωθούν. Όμως, πιο αποφασιστικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις κρίσεις των μαθητών είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού στη μάθηση τους. Ο εκπαιδευτικός που επιλέγει να συμπεριλάβει τμήματα των κρίσεων των μαθητών επί της διδασκαλίας του, οφείλει να λάβει υπόψη του όλους τους παραπάνω παράγοντες που παραθέσαμε. Είναι σημαντικό να επαναλάβουμε πως οι κρίσεις των μαθητών πρέπει να ενσωματώνονται στο φάκελο και να μη λαμβάνονται υπόψη αυτόνομα, αλλά πάντα σε σχέση με κρίσεις συναδέλφων, αξιολογητών ή ακόμα και αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας όλα όσα αναφέραμε θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε πως αφενός η σπουδαιότητα του φακέλου έγκειται στη μοναδικότητα του, αφετέρου η δόμηση του στηρίζεται στην προσωπική θεώρηση του εκπαιδευτικού-κατόχου περί διδασκαλίας και μάθησης. Η συνεργασία, οι κρίσεις των μαθητών, η

προσωπική σφραγίδα του εκπαιδευτικού θεμελιώνουν τη συγκρότηση του φακέλου και αποτελούν τους βασικούς άξονες της ανάπτυξης του.

3.10 Κριτική θεώρηση

Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, μπορούμε να καταλήξουμε στο εξής: ο φάκελος υλικού μπορεί να αποτελέσει τη λύση στο μείζον θέμα της αποτίμησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού, αλλά και της ποιοτικής παρακολούθησης του βαθμού της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Εμπλέκοντας τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στην αξιολογική διαδικασία, καθιστώντας τον υπεύθυνο για την επαγγελματική του ενδυνάμωση και παρακινώντας τον να δρα ως στοχαζόμενος επαγγελματίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας, η διαδικασία ένταξης, χρήσης, αποδοχής και συγκρότησης του φακέλου δεν είναι καθόλου εύκολη, καθώς επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων (υποκειμενικότητα της διαδικασίας, χρόνος που απαιτείται, φόρτος εργασίας, τρόπος αξιολόγησης του περιεχομένου, τελικός φορέας, κριτήρια αξιολόγησης, αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων των εκπαιδευτικών, χρονική εκκίνηση υιοθέτησης του φακέλου κτλ). Ο φάκελος δεν είναι παρά το μέσο ή για άλλους το εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και εν συνεχεία του μαθητή και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι έννοιες μεταγνώση, μεταδιαδικασία, αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός και επαγγελματική ανάπτυξη φωτίζονται διαφορετικά υπό το πρίσμα αυτό και σίγουρα λαμβάνουν διαφορετικές διαστάσεις. Ο φάκελος συγκροτείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, βάσει κριτηρίων, με σκοπό να αποτυπωθεί η γνώση του και οι διδακτικές του δεξιότητες. Βέβαια ο ρόλος του δεν είναι αποκλειστικά η επίδειξη τμήματος της καλύτερης δουλειάς του εκπαιδευτικού, αλλά αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές είναι πως ο φάκελος αποτελεί ένα μέσο αναστοχασμού. Προσφέρει την ευκαιρία να εξετάσει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία του και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του αξιοποιώντας τόσο τη γνώση που προκύπτει από την κατανόηση της βελτίωσης των μαθητών, όσο και την εποικοδομητική κριτική που μπορεί να δεχτεί από συναδέλφους. Από τη συναφή βιβλιογραφία και από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει πως ο φάκελος χρησιμοποιείται διεθνώς τόσο για την αξιολόγηση και στρατολόγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όσο και ως μέσο ανατροφοδότησης στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και το βαθμό του επαγγελματισμού τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

4.1 Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αλλά και δημιούργημα της κοινωνίας και αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την ιδεολογία της. Όπως είναι λογικό οι απαιτήσεις, οι προσδοκίες, οι ανάγκες της κοινωνίας επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη θεσμική-οργανωτική διάρθρωση και τη μορφή λειτουργίας του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2001:1-5˙2004:56). Ο κάθε μαθητής αξιολογείται και κατατάσσεται, αρχικά στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία, ανάλογα με την επίδοσή του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Είναι αλήθεια, όμως, πως κατά την αξιολόγηση αγνοούνται συστηματικά οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί προσανατολισμοί του και ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη από τους θεσμικά κατοχυρωμένους φορείς αξιολόγησης η προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του μαθητή, αν και οι πρόσφατες επιταγές του ΔΕΠΠΣ είναι εντελώς διαφορετικές, κάτι που θα εξεταστεί αμέσως παρακάτω. Δεν αξιολογούνται η πρόοδος και οι επιδόσεις του σε ζωτικούς τομείς, όπως είναι η κοινωνική δράση, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία του για το περιβάλλον, το ομαδικό πνεύμα που ενδεχομένως αναπτύσσει (Δήμου, 1989:123-151). Διαπιστώνει, λοιπόν, κανείς, πως υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίσημη κοινωνική και παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, όπως αυτή αποτυπώνεται σε επίσημα κείμενα, και την πρακτική που τελικά υιοθετείται και εφαρμόζεται μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση κατά την πραγματοποίηση της παύει να έχει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα που επιτάσσει επίσημα το σχολείο και μετατρέπεται σε μηχανισμό που αξιολογεί στείρες γνώσεις, επιβάλλοντας τους μαθητές σε μια ανελέητη προσπάθεια κατάκτησης μορίων και βαθμών.

4.2 Προσωπική ανάπτυξη: οριοθέτηση

Η προσωπική ανάπτυξη είναι μια διαρκής, βελτιωτική διαδικασία, η οποία σχετίζεται με την απόκτηση ωριμότητας[24] ενός ατόμου. Η ωριμότητα, ως απόρροια της προσωπικής ανάπτυξης, σηματοδοτεί μια στιγμή ή και μια φάση της ζωής, κατά την οποία ένα άτομο θεωρείται πλήρως ανεπτυγμένο κοινωνικά, πνευματικά, συναισθηματικά, φυσικά και νοητικά (Chow et al., 2002:167-180). Ο βαθμός ωριμότητας διαφέρει από άτομο σε άτομο και είναι αυτός που καθορίζει τη συμπεριφορά του, τις ανάγκες του, αλλά και το επίπεδο κινήτρων που το χαρακτηρίζει. Η πλήρης ωρίμανση, συνώνυμη με την πλήρη προσωπική ανάπτυξη, μπορεί να οριστεί ως ο απώτερος στόχος της

[24] Ο όρος «maturity» αποδίδεται στα ελληνικά ως «ωριμότητα» και «ωρίμανση», καθώς οι δύο όροι δεν παρουσιάζουν εννοιολογική απόκλιση. Στη σχετική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο όρος «maturity» στα αγγλικά και «maturité» στα γαλλικά.

ανθρώπινης ανάπτυξης, σύμφωνα με την έννοια της αυτο-πραγμάτωσης (self-actualization) του Maslow (1954:34). Πολλοί μελετητές θεωρούν πως η ωρίμανση επέρχεται ηλικιακά. Ο Saul (1947:29), πολύ χαρακτηριστικά, επισημαίνει πως η ωρίμανση, που είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα της προσωπικής ανάπτυξης, δεν είναι παρά μια «αγωνιώδης προσπάθεια να μεγαλώσει-να ενηλικιωθεί κάποιος». Ωστόσο, μόνο η ηλικία δεν αρκεί για να υπάρξει προσωπική ανάπτυξη, αλλά θεωρείται ως προαπαιτούμενο για την ανάληψη ευθυνών και αρμοδιοτήτων (Hill & Holmbeck, 1986:24-28). Επιπρόσθετα, εκτός από την ηλικία και την ανάπτυξη αυτονομίας, ένα άλλο απαραίτητο συστατικό της ωρίμανσης είναι η ικανότητα να ζει κανείς σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, συνυπάρχοντας με άλλα άτομα (Bomar & Sabatello, 1996:421-442). Ο βαθμός ωρίμανσης και προσωπικής ανάπτυξης εξαρτάται, επίσης, από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και για όλους τους ιδιαίτερους και διαφορετικούς αυτούς λόγους δεν μπορεί να αποτυπωθεί ποσοτικά και αριθμητικά.

Η λέξη «ώριμος» σημαίνει «ανεπτυγμένος», όμως, καθώς η ανθρώπινη βελτίωση δεν μπορεί να ορισθεί, είναι αδύνατο να γίνεται λόγος για βαθμίδες προσωπικής ανάπτυξης, αφού αυτές είναι διαφορετικές στο κάθε άτομο. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να οριστεί, ως ένα βαθμό, η ψυχοκοινωνική ωριμότητα ως το σύνολο της προσωπικής ωρίμανσης, των συναισθημάτων, της κοινωνικής συνειδητοποίησης και της κοινωνικής ένταξης, ωστόσο, τα στοιχεία αυτά θα είχαν γενικό χαρακτήρα και δεν θα μπορούσαν να αποτυπώσουν με ακρίβεια το βαθμό προσωπικής ανάπτυξης του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Η προσωπική ανάπτυξη προτείνεται, στη συναφή βιβλιογραφία, να διερευνάται μέσω ενός τεστ (personal development test), το οποίο στηρίζεται στη θεμελιώδη έννοια του Dewey «η αλληλεξάρτηση ενός ανεξάρτητου ατόμου» (Cassel & Chow, 2000:45-49). Το τεστ αυτό βασίζεται σε 200 ερωτήσεις που καλείται να απαντήσει το άτομο και οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η ερμηνεία των απαντήσεων που δίνονται μπορεί να φωτίσει κάποια σημεία του βαθμού της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως το προτεινόμενο τεστ έχει χαρακτήρα απόλυτο και κατηγορηματικό.

Οι δύο όψεις που εμπεριέχει η έννοια του Dewey (αλληλεξάρτηση ενός ανεξάρτητου ατόμου), ουσιαστικά, οριοθετούν την προσωπική ανάπτυξη ή την ωρίμανση ενός ατόμου. Το πρώτο «συστατικό» της έννοιας είναι η «ανεξαρτησία», η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως η προσωπική ωρίμανση ενός ατόμου, η ικανότητα να ορίζει κανείς τον εαυτό του, να αυτοελέγχει τις πράξεις του και να κρίνει τα αποτελέσματά τους. Ανεξάρτητος θεωρείται κάποιος που μπορεί να στηρίζεται στις δυνάμεις του για να παίρνει σημαντικές αποφάσεις ή να προτείνει λύσεις σε προσωπικά προβλήματα που ανακύπτουν. Επιπλέον, να μπορεί να σταθμίζει και να κρίνει τις γνώμες άλλων, πριν τη λήψη κάποιας σημαντικής απόφασης, χωρίς όμως να επηρεάζεται από αυτές. Το να συμβουλευτεί κάποιον δεν θεωρείται δείγμα εξάρτησης, αντίθετα, σημαίνει πως μπορεί να αξιοποιεί στοιχεία που προέρχονται από τον κοινωνικό περίγυρο και να τα προσαρμόζει το δικό του γίγνεσθαι. Επιπρόσθετα, ανεξάρτητο

θεωρείται το άτομο που δρα αυτόνομα, χωρίς να υποκύπτει, προκειμένου να ικανοποιήσει ψυχολογικές ανάγκες άλλων. Η έννοια της ανεξαρτησίας συνδέεται με την εμπιστοσύνη που έχει κανείς στον εαυτό του και με την ικανότητα να θέτει στόχους και να έχει προσδοκίες, χωρίς όμως να γίνεται «σκλάβος» αυτών (Stein & Book, 2000:45-52). Το δεύτερο «συστατικό» της έννοιας του Dewey, είναι η «αλληλεξάρτηση», η οποία μπορεί να περιγραφεί ως η διαδικασία κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης ενός ατόμου, το οποίο συνειδητοποιεί πως όλα τα άτομα του κοινωνικού πλαισίου είναι ίσα. Η κοινωνική ένταξη προϋποθέτει την αρμονική συνύπαρξη του ατόμου με άλλα άτομα (διαφορετικού φύλου, ηλικίας, κουλτούρας, εθνικότητας, θρησκείας…) (Cassel & Chow, 2000:45-49). Η αλληλεξάρτηση συνδέεται, επίσης, με την προσωπική και κατ΄επέκταση κοινωνική δέσμευση, υπογραμμίζοντας την κοινωνική ευθύνη του ατόμου. Ακόμα, υπονοεί και την επιθυμία να τεθούν σε δεύτερη μοίρα προσωπικοί στόχοι, προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο.

Το τεστ που προτείνεται (personal development test) βάσει της ορολογίας του Dewey, επιδιώκει να «μετρήσει» την προσωπική ωρίμανση του ατόμου, έτσι όπως αυτή σχετίζεται με το βαθμό της κοινωνικής ενσωμάτωσής του. Αποτελείται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από ένα ερωτηματολόγιο που περιέχει 200 ερωτήσεις (αλήθεια-ψέμα). Οι 200 ερωτήσεις χωρίζονται σε δύο μέρη: α) προσωπική ανάπτυξη και β) κοινωνική ενσωμάτωση. Το πρώτο μέρος που επιδιώκει να αποτυπώσει την προσωπική ωρίμανση-ανάπτυξη αποτελείται από τέσσερα (4) τμήματα: α) η αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή, η πεποίθηση στην ικανότητα πως μπορεί κάποιος να οργανώνει τις κινήσεις που απαιτούνται, προκειμένου να ανταπεξέλθει σε μια αναμενόμενη, ίσως δύσκολη, κατάσταση), β) η ικανότητα αντιμετώπισης (δηλαδή, η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς αλλαγές και αρνητικά, κυρίως, γεγονότα της ζωής, γενικά, καταστάσεις που προκαλούν άγχος), γ) η θετική βεβαιότητα (δηλαδή, η ικανότητα να εκφράζει κανείς συναισθήματα και σκέψεις με ανοικτό τρόπο και η ικανότητα να μπορεί να υπερασπίζεται τα προσωπικά δικαιώματά του με σθένος και αυτοπεποίθηση) και τέλος δ) ο αυτοέλεγχος (δηλαδή, η πεποίθηση πως η επιτυχία ή η αποτυχία μιας προσπάθειας αποδίδεται σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες. Αυτοί που πιστεύουν πως μπορούν να «ελέγξουν» τη ζωή τους, είναι αυτοί που προσπαθούν διαρκώς και θέτουν νέους στόχους, ενώ αντίθετα, αυτοί που πιστεύουν πως δεν έχουν την ικανότητα να αλλάξουν τίποτα, απλώς, αναμένουν τα πράγματα να συμβούν για αυτούς και αποδίδουν ευθύνες στο πεπρωμένο και στη μοίρα). Το δεύτερο μέρος του τεστ προσωπικής ανάπτυξης επιδιώκει να «μετρήσει» την κοινωνική ένταξη και αποτελείται, επίσης, από τέσσερα (4) μέρη: α) μέλος ομάδας (δηλαδή, το συναίσθημα πως κάποιος είναι μέλος μιας ομάδας και ανήκει κάπου), β) η συν-πάθεια (δηλαδή, η ικανότητα να μπαίνει κάποιος στη θέση του άλλου, να συμπάσχει, να μπορεί να κατανοεί την κατάσταση που βιώνει κάποιος άλλος), γ) η αυτοεκτίμηση (δηλαδή, η προσωπική εκτίμηση για την ενδυνάμωση και τη βελτίωση) και τέλος δ) η ικανότητα φροντίδας (δηλαδή, η διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα με τους Cassel & Kolstad

(1998:67-70), η διάθεση προσφοράς είναι βασική συνιστώσα της «κοσμικής συνείδησης»). Το τεστ αυτό, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες αποτύπωσης της προσωπικής ανάπτυξης μαθητών (Chow et al., 2002:167-180), μπορεί, απλώς, να δείξει κάποια στοιχεία ενδυνάμωσης και βελτίωσης, χωρίς να καλύπτει με ασφάλεια όλες τις εκφάνσεις αυτής της εσωτερικής διεργασίας.

Η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης και ο όρος αυτός απαντάται σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα. Οι μαθητές καλούνται, μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση να αναπτυχθούν σε προσωπικό και μαθησιακό επίπεδο και βαθμιαία να οδηγηθούν, όχι μόνο στην κατάκτηση της γνώσης, αλλά και στην ουσιαστική γνωριμία με τον εαυτό τους. Προσωπική ανάπτυξη σημαίνει, πρωτίστως, ανάπτυξη της συνείδησης, όχι μόνο της λογικής, αλλά και της διευρυμένης, στην οποία περικλείεται το ασυνείδητο, σε όλη του τη γκάμα, από το πλησιέστερο στην επιφάνεια υποσυνείδητο, ως το ανώτερο, το πνευματικό ή μεταφυσικό. Ευνόητο είναι ότι για την υλοποίηση στο επίπεδο αυτό η αναφορά στην προσωπική ανάπτυξη γίνεται καταχρηστικά, γιατί δεν πρόκειται πια για ατομική και διαπροσωπική, αλλά και για υπερπροσωπική και κοσμική συνείδηση (Λανάρης, 2005:106). Επομένως, η προσωπική ανάπτυξη που επιδιώκεται στο σχολείο γίνεται μια συνεχής διαδικασία που μεταμορφώνει τη ζωή των μαθητών και τους οδηγεί στη βελτίωση μέσω της αυτο-ενεργοποίησης και της αυτο-πραγμάτωσής τους. Μέσα από μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης (γνωστική, συναισθηματική, σωματική, πνευματική), οι μαθητές μπορούν να εξωτερικεύουν τις δυνάμεις τους, να δρουν, να εμπλέκονται και τελικά να συνειδητοποιούν το ρόλο τους και την υπόστασή τους.

4.3 Προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και αξιολόγηση

Μέσω της εκπαίδευσης, οι μαθητές, οι μελλοντικοί πολίτες, μαθαίνουν να ζουν και να μεγαλώνουν αρμονικά, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να επωφελούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία ως στόχο έχει να τους μεταδώσει αξίες σημαντικές για την προσωπική ενδυνάμωσή τους. Η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των μαθητών στο κοινωνικό πλαίσιο, διδάσκοντας τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη, μέσα από παραδείγματα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο και την αληθινή ζωή, γιατί μόνο με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η σύνδεση της εκπαιδευτικής διεργασίας με την προσωπική ανάπτυξή τους. Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές πως η προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου δεν συντελείται «εν κενώ», αλλά εξελίσσεται και πραγματώνεται μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, στο οποίο βρίσκεται το άτομο (οικογενειακό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτιστικό). Υπό την οπτική αυτή, η συνύφανση πραγματικής ζωής και εκπαίδευσης οδηγεί στην προσωπική ανάπτυξη, άρα, κατ΄επέκταση στη βαθμιαία κατάκτηση της ωρίμανσης (Chow et al., 2002:167-180).

Ωστόσο, μέσα σε ένα χώρο κατεξοχήν δημιουργικής έκφρασης και ελευθερίας, όπου ο μαθητής ωθείται να αναπτυχθεί προσωπικά και να γνωρίσει τις δυνατότητές του, να ανταλλάξει εμπειρίες, να αισθανθεί μέλος μιας ομάδας, η μονομερής αξιολόγηση, που δεν εμπλέκει το μαθητή παρά μόνο ως «αντικείμενο» της διαδικασίας, κατέχει βαρύνουσα σημασία και δρα ανασταλτικά στην προσπάθεια ενδυνάμωσης και ανάπτυξης. Η αξιολόγηση του μαθητή στο σχολείο αποτελεί μια διαδικασία αυτονόητη, στενά συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη και κατ΄επέκταση την κοινωνική, αλλά και την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχή, απαραίτητη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου, πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν και σαφέστατα προσανατολισμένη στον έλεγχο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, καθώς και στην απόδοση γνωστικών στοιχείων (Παπακωνσταντίνου, 2002:121). Ο Κωνσταντίνου (2002:38) τονίζει πως η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή εμφανίζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό. Αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση και η λειτουργία της αξιολόγησης έχει αντίκτυπο σε επίπεδο ατομικό, προσωπικό και κοινωνικό. Επιφέρει, δηλαδή, θετικές ή αρνητικές συνέπειες στο ίδιο το άτομο αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η σύνδεση της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή με την αξιολόγησή του, μέσα στο ισχύον πλαίσιο, φαντάζει ουτοπική και ασύμβατη. Μπορεί μεν στα αναλυτικά προγράμματα να υπάρχουν επίσημες διακηρύξεις περί συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης, στην πράξη όμως, αυτές αναιρούνται, καθώς οι εδραιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις (όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των ίδιων των μαθητών πολλές φορές), δεν αφήνουν περιθώρια πραγματοποίησης τους. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δεν στοχεύει σε ιεραρχική κρίση και βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό να ληφθούν έγκαιρα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2004:50).

Είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή με την αξιολόγησή του, όπως αποτυπώνεται στο ΔΕΠΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ.1366/τ.Β’/18-10-2001, 1373/τ.Β’/18-10-2001, 1374/τ.Β’/18-10-2001, 1375/τ.Β’/18-10-2001, 1376/τ.Β’/18-10-2001:11-12 και Φ.Ε.Κ./τ.Α΄303/13-03-2003): Βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των ελλείψεων σε μαθησιακό και ατομικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο και την προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Ειδικότερα, η αξιολόγηση αποσκοπεί: -στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης, -στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της

μάθησης, -στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, καθώς και των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και τα στάδια της γνώσης που προσφέρονται από τα Προγράμματα Σπουδών, -στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και την ενθάρρυνση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης, -στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας,-στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, -στην ικανότητα επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές-διεπιστημονικές διαδικασίες, -στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας, -στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης, -στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και τέλος -στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους.

Οι *βασικές αρχές της αξιολόγησης*, όπως εκφράζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2001:12-13 & 2003: 4117-4118) για την υποχρεωτική εκπαίδευση και που πρέπει να σηματοδοτούν την αξιολογική διαδικασία, διατυπώνονται ως εξής:

i) Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης,

ii) Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται κυρίως στη εκτίμηση της επίδοσής τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους μάθησης, και όχι στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους,

iii) Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά, όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών,

v) Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα. Οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή και να γνωστοποιούνται έγκαιρα στους μαθητές. Γίνονται γνωστά επίσης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται προς όφελος των μαθητών,

v) Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά τόσο την επίδοσή τους όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνουν σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους,

vi) Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου. Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών,

vii) Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον,

viii) Οι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες αξιολογούνται με βάση τις γενικές αρχές της αξιολόγησης. Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης των ατόμων αυτών, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στις δυνατότητες που ανέπτυξε και αξιοποιεί ο μαθητής σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται: α) στην αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή, ώστε η αξιολόγηση να μην εστιάζεται μόνο στις αδυναμίες του, β) στην παρωθητική αρχή της αξιολόγησης (ενθάρρυνση της προσπάθειας) και γ) στη συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε μαθητή. Θα πρέπει επίσης να συνεκτιμάται η επιτυχής παρακολούθηση της τάξης από το μαθητή, δηλαδή ο βαθμός της ένταξής του, καθώς σκοπός της αξιολόγησης είναι και η συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται ο μαθητής,

ix) Σε όλες τις μορφές αξιολόγησης πρέπει, ανάλογα με την ηλικία και την πνευματική του ωρίμανση, να εμπλέκεται και ο μαθητής αξιολογώντας την προσπάθειά του και, βοηθούμενος από τους εκπαιδευτικούς, να αποκτά όλο και αποτελεσματικότερες δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

Οι *τεχνικές αξιολόγησης* που επίσημα προτείνονται, με στόχο πάντα την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, διαρθρώνονται ως εξής: οι τεχνικές της αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου. Συνδέονται με βασικές οργανωτικές-επικοινωνιακές περιστάσεις που διασφαλίζουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση στην ικανότητα απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της, ενώ επίσης μπορεί να αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή "ταυτότητα" κάθε μαθητή. Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών/δελτίο του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση) κλπ.

Τέλος, αναφορικά με τα *μέσα έκφρασης* του αξιολογικού αποτελέσματος, στο ΔΕΠΠΣ (2001:12-13 & 2003:3744) διαβάζουμε πως το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (π.χ. ο βαθμός) δεν είναι αυτοσκοπός ούτε μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών αλλά βασικός μοχλός

"κινητοποίησης" του σχολείου και του εκπαιδευτικού για τη λήψη ενδεδειγμένων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων, που αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση. Συνάγεται το συμπέρασμα πως εγγύτερα στους σκοπούς και τους στόχους του ΔΕΠΠΣ και των συνακόλουθων Α.Π.Σ. βρίσκεται η *περιγραφική* μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Έτσι κατανοούνται από τους μαθητές και τους γονείς όχι μόνο οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του μαθητή, αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή. Με αυτή τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για βαθμοθηρία και στείρα απομνημόνευση, καθώς και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Πολύ περισσότερο όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του, αφετέρου επισημαίνεται η επίδραση των παραγόντων που εμπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης. Για τις ανάγκες των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού και του γυμνασίου, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης, που είναι καλό να διαθέτουν μεγάλο εύρος κλίμακας.

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς τόσο το ΔΕΠΠΣ, όσο και τα επιμέρους αναλυτικά προγράμματα σπουδών ανά γνωστικό αντικείμενο δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή μέσω της διδασκαλίας και στη συνέχεια της αξιολόγησης. Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην πράξη η κατάσταση είναι διαφορετική: η επίδοση στις γραπτές εξετάσεις παραμένει ουσιώδης για την αποτύπωση της γενικής επίδοσης του μαθητή, η ποσοτική απόδοση είναι αποδεκτή από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της αξιολόγησής του είναι περιορισμένη. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι συγκεκριμένες (γραπτές εξετάσεις κατά κύριο λόγο) και ως βασικό μέσο έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος κρίνεται η αριθμητική απόδοση της επίδοσης. Η προσωπική ανάπτυξη αποτελεί ένα ζήτημα προς διερεύνηση, καθώς δεν μπορεί να «μετρηθεί» ποσοτικά, ούτε να οριστεί με σαφήνεια για τον κάθε μαθητή. Η αξιολογική διαδικασία που κινείται κατ΄αποκλειστικότητα από τον εκπαιδευτικό αποτελεί ένα είδος αυτοαναίρεσης ή εμπλοκής για τη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης, καθώς δεν αποδίδει κανένα ρόλο στο μαθητή που υφίσταται την αξιολόγηση παθητικά, χωρίς να του δίνονται περιθώρια λόγου, συμμετοχής, αντίδρασης. Η ύπαρξη, επομένως, ενός αξιολογικού μηχανισμού που αφαιρεί το λόγο από το μαθητή αποτελεί τροχοπέδη στην προσωπική ανάπτυξη. Ο μαθητής βρίσκεται στην αίθουσα διδασκαλίας για να ακούει την παράδοση του εκπαιδευτικού και να μην έχει άποψη για ένα θέμα αυστηρά προσωπικό και ιδιωτικό, όπως είναι η αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση εναπόκειται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος

βάσει των εμπειριών και κυρίως βάσει της προσωπικής φιλοσοφίας του, κατατάσσει τον κάθε μαθητή στην κλίμακα της τάξης. Έτσι, η προσωπική ανάπτυξη, ενώ αποτελεί διακηρυγμένη πρόθεση των αναλυτικών προγραμμάτων και του ΔΕΠΠΣ, στην πραγματικότητα, παραμένει μια αδρανής διαδικασία.

4.4 Προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και φάκελος υλικού

Ο φάκελος υλικού αποτελεί το βασικό εργαλείο της αυθεντικής αξιολόγησης, καθώς καθιστά το μαθητή υπεύθυνο για τον εαυτό του και τις επιδόσεις του. Ο μαθητής χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας τις δυνατότητες που δίνει ο φάκελος υλικού μπορεί να παρακολουθεί την πορεία του, να εντοπίζει λάθη και αδυναμίες, να αυτοαξιολογείται και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να οδηγείται στη βελτίωση και στην προσωπική ανάπτυξη. Είναι θεμελιώδες το γεγονός πως ο φάκελος υλικού επιτρέπει το μαθητή να εμπλακεί, καταρχήν, στη διδακτική πράξη και στη συνέχεια στην αξιολογική διαδικασία. Η αξιοποίηση του περιεχομένου του φακέλου δίνει τη δυνατότητα στοχασμού και αυτοκριτικής, καθώς ο μαθητής ερευνά την ακολουθούμενη πορεία και παίρνει θέση επί αυτής. Η αξιολόγηση γίνεται ατομική υπόθεση και ο πρωτεύων ρόλος δεν ανήκει στον εκπαιδευτικό, αλλά στον ίδιο. Με τον τρόπο αυτό πραγματώνεται η προσωπική ανάπτυξη και ο μαθητής ωθείται να ανακαλύψει, όχι μόνο την προσφερόμενη γνώση, αλλά, κυρίως, τον ίδιο του τον εαυτό, να γίνει πιο υπεύθυνος και πιο συνειδητοποιημένος. Σύμφωνα με τον Gordon (2003:335-340), οι βασικοί στόχοι της προσωπικής ανάπτυξης, οι οποίοι συνδέονται με το φάκελο υλικού είναι οι εξής:

- Δέσμευση στη μάθηση,
- Ικανότητα να ανήκει κανείς σε μια ομάδα και να εργάζεται συλλογικά, όπως και να αναλάβει αρχηγική ιδιότητα, εάν προκύψει αυτή η ανάγκη,
- Ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τον εαυτό του, τις δυνατότητές του και να μπορεί να αναλύει την ψυχολογική κατάσταση της κάθε στιγμής, η οποία μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μάθησή του,
- Συνειδητοποίηση του ρόλου του και της σχέσης του με τη μάθηση και τη γνώση.

Έρευνα του Gordon (2003:335-340) σε φοιτητές του Πανεπιστημίου του Σύδνεϋ έδειξε πως η χρήση του φακέλου ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική αναφορικά με την προσωπική ανάπτυξή τους. Ζητήθηκε από τους φοιτητές που χρησιμοποίησαν το φάκελο υλικού για την αξιολόγησή τους για ένα ακαδημαϊκό έτος, να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με το βαθμό της προσωπικής ανάπτυξης που επετεύχθη, κατά την άποψή τους, μετά το πέρας της εφαρμογής. Οι φοιτητές, στηριζόμενοι στο υλικό που συγκέντρωσαν, αλλά και σε προσωπικές σημειώσεις που οικειοθελώς κρατούσαν, περιέγραψαν το πλαίσιο της προσωπικής ανάπτυξής τους: τόνισαν το γεγονός πως ωφελήθηκαν δουλεύοντας συλλογικά και αξιοποιώντας τις εμπειρίες της ομάδας, μπόρεσαν να στοχαστούν κριτικά επί των επιλογών τους, μπόρεσαν να γνωρίσουν μόνοι τους πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης, αυτοαξιολογήθηκαν και

τελικά ανυψώθηκε η αυτο-εκτίμηση και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Ορισμένοι φοιτητές, οι οποίοι ξεκίνησαν να συγκροτούν το φάκελο υλικού με σκεπτικισμό και επιφύλαξη, εξέφρασαν έκπληξη από τον αντίκτυπο που είχε, τελικώς, η αυτοαξιολογική διαδικασία στην ικανότητά τους να στοχάζονται επί των εμπειριών τους, να αναπτύσσουν νέους τρόπους μάθησης, να ενστερνίζονται τις αλλαγές που συνέβαιναν στις προσωπικές προσεγγίσεις τους. Ο φάκελος υλικού λειτούργησε ως μια πρόκληση, γιατί τους έδωσε τη δυνατότητα να στοχαστούν κριτικά πάνω στο θέμα της προσωπικής ανάπτυξής τους, να επιχειρηματολογήσουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Η ιδέα της σύνδεσης της προσωπικής ανάπτυξης μέσω της παιδαγωγικής χρήσης και αξιοποίησης του φακέλου δεν είναι, σαφέστατα, καινούργια. Όπως έχει ήδη υπογραμμισθεί, η αυθεντική αξιολόγηση προτάσσει το φάκελο υλικού ως βασικό εργαλείο της και εστιάζει μέσω αυτού στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Assister & Shaw, 1993:56˙ Ashcroft & Foreman-Peck, 1994:89). Ο φάκελος ορίζεται ως μια «ιστορία» της ατομικής προόδου του κάθε μαθητή, η οποία ανήκει στον ίδιο και μπορεί να «χρησιμοποιηθεί» αποκλειστικά από τον ίδιο, προκειμένου να γίνει κατανοητή η πρόοδος και η βελτίωσή του. Όπως και αν χρησιμοποιηθεί ο φάκελος, είτε ως διαγνωστικό εργαλείο αξιολόγησης (Barootchi & Keshavarz, 2002:279-288), είτε ως μέσο αυτοστοχασμού (Schroeder, 1996:118-122), η προσωπική ανάπτυξη του κατόχου θεωρείται δεδομένη, στο πλαίσιο της δια βίου δέσμευσης στη μάθηση (Slusarchuk, 1998:10-11).

Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία ο όρος που χρησιμοποιείται περισσότερο, προκειμένου να καταδειχθεί η σύνδεση του φακέλου υλικού με την προσωπική ανάπτυξη του κατόχου είναι ο όρος: «personal development planning» (PDP). Ο όρος αναφέρεται στην προσωπική ανάπτυξη, η οποία εκλαμβάνεται ως έννοια ταυτόσημη με την αυτορρύθμιση (self-regulation) και υπονοεί μια διαδικασία που εξελίσσεται σε βάθος χρόνου και αποτυπώνει τη βελτίωση του μαθητή, ο οποίος αξιολογείται βάσει φακέλου και είναι σε θέση να στοχάζεται κριτικά επί της ενδυνάμωσής του και να αιτιολογεί με σαφή επιχειρήματα υπέρ του βαθμού βελτίωσης που ένιωσε πως είχε εμπλεκόμενος σε μια πορεία που οδηγεί σε γνωστική και προσωπική άνθηση (Clegg & Bufton, 2008:435-450). Η ικανότητα ενός μαθητή να μπορεί να εκφράζει αντικειμενικά και με σαφήνεια το βαθμό ανάπτυξής του σχετίζεται, πρωτίστως, με την έννοια της αυτοαξιολόγησης και σε ένα δεύτερο επίπεδο, υπολανθάνον, αλλά αλληλένδετο με το προηγούμενο, με την έννοια της μεταγνώσης. Οι ερευνήτριες Clegg & Bufton (2008:435-450) παρατήρησαν, μελετώντας φοιτητές που διατηρούσαν φακέλους επί ένα χρόνο, πως το πρώτο διάστημα σπάνια έμπαιναν στη διαδικασία να στοχαστούν πάνω σε θέματα σχετικά με την επιλογή του υλικού ή την προσωπική ανάπτυξή τους βάσει αυτού. Τους ενδιέφεραν περισσότερο ζητήματα πρακτικής υφής (η διαχείριση του χρόνου ή άλλα πρακτικά ζητήματα των σπουδών τους). Οι φοιτητές ωθήθηκαν να σκεφτούν κριτικά το θέμα της βελτίωσης τους και μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων φάνηκε πως η ικανότητα να στοχάζονται, να βοηθούνται ατομικά από το φάκελο, να γνωρίζουν τις δυνατότητες τους, να αναπτύσσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητες

τους, τελικώς, να αναπτύσσονται προσωπικά, εντάσσεται σε μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και εξελίσσεται σταδιακά και διαφορετικά για τον καθένα. Η ανασκόπηση της προσωπικής πορείας (ουσιαστικά, δηλαδή, η συνειδητοποίηση της προσωπικής ανάπτυξης) γίνεται σε βάθος χρόνου και είναι μια διαδικασία απαιτητική, βαθιά εσωτερική και σίγουρα ξεχωριστή για τον καθένα.

Η προσωπική ανάπτυξη, συμπεραίνουμε, είναι μια διαδικασία με διαφορετικές διαστάσεις και προεκτάσεις για τον καθένα και ο φάκελος υλικού αφήνει περιθώρια στον κάτοχο να βιώσει με τον πλέον προσωπικό τρόπο τη φάση της προόδου του. Με το ισχύον αξιολογικό σύστημα, η ανάπτυξη του μαθητή σε προσωπικό επίπεδο προσκρούει σε έναν αξιολογικό μηχανισμό που αφαιρεί το δικαίωμα ουσιαστικής συμμετοχής και οδηγεί στην απομόνωση και στην παθητικότητα. Ο μαθητής δεν μπορεί να αισθανθεί την ανάπτυξη σε προσωπικό επίπεδο (επισκιάζεται από την έντονη προσπάθεια της βελτίωσης στο αμιγώς γνωστικό τμήμα), καθώς δεν του ζητείται η άποψη και δεν του αποδίδονται ρόλοι. Έτσι, γίνεται θεατής της διδακτικής και αξιολογικής πράξης και δεν του δίνεται η προοπτική να κατανοήσει με σαφήνεια την αποστολή του σχολείου, την έννοια της μάθησης, αλλά και το ρόλο της αξιολόγησης, την οποία θεωρεί διαδικασία που έχει χαρακτηριστικά τιμωρίας και συνετισμού.

4.5 Κριτική θεώρηση

Η εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα, συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλη του τη ζωή, έχοντας ως στόχο όχι απλώς την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά, την ολόπλευρη, ισόρροπη και αρμονική προσωπική ανάπτυξή του. Γίνεται συχνά λόγος για δια βίου παιδεία, για ικανότητα του να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει, για αυτόβουλη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση του μαθητή δεν μπορεί πλέον να περιορίζεται στην αποτίμηση της επίδοσής του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά να καλύπτει ένα εκτενές φάσμα δραστηριοτήτων. Αυτό ακριβώς αποτυπώνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά ανακύπτει το ερώτημα αν όλες αυτές οι εξαγγελίες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος υλοποίησης στην καθημερινή διδακτική πράξη ή προσκρούουν σε παγιωμένες αντιλήψεις ετών σχετικά με τους ρόλους του εκπαιδευτικού-αξιολογητή και του μαθητή-αξιολογούμενου. Στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας, τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, όπως αυτά αποτυπώνονται με τα ισχύοντα μέσα έκφρασης, εξακολουθούν να προσδιορίζουν την μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική σταδιοδρομία του ατόμου. Οι σχολικοί βαθμοί εξακολουθούν να παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην κοινωνική επιλογή, νομιμοποιώντας έτσι την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, θέτοντας ταυτόχρονα στο περιθώριο οποιαδήποτε καλή πρόθεση και εξαγγελία για προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του μαθητή. Ο μαθητής δεν αξιολογείται με βάση την προσπάθεια που καταβάλλει, αλλά σύμφωνα με το βαθμό που του αποδόθηκε σε ένα πρόχειρο διαγώνισμα ή σε μια προφορική εξέταση στο τέλος του τριμήνου (ειδικά στις πολυπληθείς

τάξεις), ο οποίος εκφράζεται είτε γραμματικά, (στις πρώτες τάξεις του δημοτικού) είτε, αποκλειστικά, αριθμητικά (στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Έτσι, η βαθμοθηρία γίνεται αυτοσκοπός για γονείς και μαθητές και η αξιολόγηση χάνει την παιδαγωγική και διαγνωστική της διάσταση. Ενώ, μέσα από το μηχανισμό της αξιολόγησης, θα έπρεπε να ενισχύεται και να προάγεται η αναζήτηση της γνώσης, η αυτενέργεια και η υπευθυνότητα του μαθητή, η κριτική και δημιουργική του σκέψη, στην πραγματικότητα, ο μαθητής καταπιέζεται για συνεχώς μεγαλύτερες επιδόσεις, με αποτέλεσμα να περιορίζεται στο ελάχιστο η προσωπική, συναισθηματική και κοινωνική του ενδυνάμωση. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου και η πρακτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο δημοτικό, αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα ελαχιστοποιούσε σε μεγάλο βαθμό την πίεση για υψηλούς βαθμούς, την απομνημόνευση, την αναγόρευση ποσοτικών δεικτών σε αυτοσκοπό. Από την άλλη, θα αναδεικνυόταν τα ενδιαφέροντα, οι προσωπικές κλίσεις και ιδιαιτερότητες του μαθητή και έτσι θα γινόταν αντιληπτό πως ο εκπαιδευτικός και το σχολείο δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον και αντιμετωπίζουν το μαθητή ως «όλον». Μια τέτοια εφαρμογή απαιτεί πρωτίστως αλλαγή κουλτούρας και στήριξη από τον κρατικό μηχανισμό. Χρόνιες δυσλειτουργίες πρέπει να καμφθούν, παγιωμένες αντιλήψεις να αναθεωρηθούν και βέβαια να δοθούν ισχυρά οικονομικά και ηθικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να αποδεσμευτούν από εμπειρίες και τακτικές ετών και να ανταποκριθούν επιτυχώς σε νέες αυξημένες απαιτήσεις.

Από την παραπάνω ανάλυση καθίσταται σαφές πως η ανάγκη συνδυασμού της αξιολόγησης της επίδοσης με τη γενικότερη αξιολόγηση είναι επιτακτική. Θα έπρεπε κατά την αξιολόγηση να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό αρχικό επίπεδο γνώσεων του κάθε μαθητή, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του, η προσπάθεια που καταβάλει, η συνέπειά του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η συνολική του δραστηριότητα σε εκδηλώσεις του σχολείου. Με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης, όπως αυτό εφαρμόζεται στη χώρα μας, δεν αξιολογείται παρά η επίδοση σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες και ελάχιστα συνυπολογίζονται τα στοιχεία που έχουν προαναφερθεί. Βέβαια, αξίζει να αναφέρουμε την προσπάθεια που καταβάλλεται για καινοτόμες εφαρμογές της αξιολόγησης που προτείνονται μέσα από τα καινούργια βιβλία, τόσο του δημοτικού, όσο και του γυμνασίου (φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων). Ο εκπαιδευτικός, όμως, λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης σε ζητήματα αξιολόγησης, εξακολουθεί να χρησιμοποιεί παραδοσιακές τεχνικές, μέσα σε ένα κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και φαίνεται πως δεν είναι σε θέση να παρακολουθεί και να αξιολογεί με επιστημονικό τρόπο την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Εναλλακτικές μορφές ελέγχου της επίδοσης ή συνδυασμός τεχνικών χρησιμοποιούνται σπάνια ή αποφεύγονται λόγω άγνοιας ή ανύπαρκτης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης που κατεξοχήν χρησιμοποιούνται, τόσο στις γραπτές, όσο και στις προφορικές δοκιμασίες, συνιστούν μονομερή και αποσπασματική διαδικασία της εξέτασης της επίδοσης και καθιστούν ευάλωτο και τρωτό το

παραδοσιακό σύστημα εξετάσεων. Η ανεύρεση ενός αξιολογικού συστήματος που να επιτρέπει το σαφή προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση της σχολικής προόδου των μαθητών και την αντικειμενική εκτίμηση τους δεν πρέπει να φαντάζει ουτοπία, αν και μια δραστική αλλαγή σίγουρα θα προσέκρουε σε παγιωμένες αντιλήψεις δεκαετιών περί «μάθησης» και «εξέτασης» και η υιοθέτηση της θα απαιτούσε βάθος χρόνου. Σαφέστατα, είναι δύσκολο να εκπονηθεί ένα ιδανικό μοντέλο αξιολόγησης, αλλά όχι ανέφικτο, αν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής έρευνας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον να εξετάσουμε το ρόλο του φακέλου υλικού στην προσωπική, συναισθηματική και μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και στην επαγγελματική του αξιολογητή-εκπαιδευτικού. Ο φάκελος υλικού, μέθοδος που έχει τις αρχές της στην αυθεντική αξιολόγηση και βασίζεται στην παρατήρηση και την ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση, δίνει τη δυνατότητα στους δύο άμεσα εμπλεκομένους στην αξιολογική διαδικασία (εκπαιδευτικό και μαθητή) να αυτοπροσδιορίζονται και να εξελίσσονται διαρκώς, παρακολουθώντας μέσα από συνεχή αυτοκριτική, την πορεία της προσωπικής ανάπτυξής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

5.1 Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική και την αξιολόγηση αναμφίβολα συνιστούν ορισμένα από τα ακανθώδη και συγκρουσιακά ζητήματα της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού, στενά συνδεδεμένη με την επαγγελματική του ανάπτυξη, δεν μπορεί παρά να αποτελεί οργανικό τμήμα της προτεινόμενης αξιολογικής διαδικασίας, αλλά σπάνια, στον επίσημο ρηματικό λόγο για την εκπαίδευση στη χώρα μας επιχειρείται η παραπάνω συσχέτιση. Διεθνώς παρατηρείται η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, με έμφαση στην έννοια της αυτοαξιολόγησης, η οποία προϋποθέτει εμπλοκή και πλήρη αποδοχή της διαδικασίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Εκκινώντας από την αξιωματική θέση πως ο βασικότερος στόχος της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι να επιδράσει θετικά στη διδασκαλία και τη μάθηση αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού συστήματος και φυσικά τις εκροές των μαθητών (Manning, 1988:12˙ Ovando, 2001:214˙ Ellett et al., 2002:64), στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στις έννοιες «επαγγελματισμός» και «επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», μελετώντας ταυτόχρονα ορισμένα από τα υπάρχοντα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης υπό το πρίσμα της συσχέτισης τους, τόσο με την επαγγελούμενη ποιότητα, όσο και με την αξιολόγηση.

5.2. Επαγγελματισμός

Ο όρος «επαγγελματισμός» (professionalism) λόγω της δυναμικής που εμπεριέχει, αλλά και των πολλαπλών ερμηνειών που επιδέχεται, καθιστά οποιαδήποτε επιχειρούμενη ανάλυση εξαιρετικά δύσκολη και μη στατική. Όλες οι απόπειρες προσέγγισης του όρου «επαγγελματισμός» αντανακλούν τη θεμελιώδη άποψη του Langford (1978:45) πως το επάγγελμα ορίζεται ως ένα κοινωνικό φαινόμενο και ως τέτοιο πρέπει να αντιλαμβάνεται από το κοινωνικό πλαίσιο ένταξής του. Πιο συγκεκριμένα, ο Langford (1978:45) γράφει: *«Το επάγγελμα είναι κοινωνικό φαινόμενο και όσοι ανήκουν σε αυτό θεωρούν εαυτούς μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Δεν αρκεί, όμως, μόνο αυτό, αλλά πρέπει να αναγνωρίζονται ως ανήκοντες στη συγκεκριμένη ομάδα και από τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης κοινότητας»*. Σύμφωνα με την Helterbran (2008:124) η δυσκολία προσέγγισης του όρου «επαγγελματισμός» έγκειται στη διττή του διάσταση: από την μια ενέχει την έννοια της αμοιβής για την εκάστοτε προσφερόμενη εργασία και από την άλλη την έννοια της ποιότητας και της μέτρησης της επίδοσης ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο

επαγγελματικό τομέα. Στην ίδια άποψη συγκλίνει και η Kennedy (2007:96), η οποία αναφέρει πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσουμε με ακρίβεια τον όρο «επαγγελματισμός», πέρα από την κοινώς αποδεκτή χρήση του, που σχετίζεται με την έννοια της αμοιβής για οποιαδήποτε προσφερόμενη υπηρεσία. Οι Grady et al., (2008:603) υποστηρίζουν πως ενώ ο ορισμός μοιάζει αμφίσημος και δύσκολα αποσαφηνίζεται, εντούτοις ορισμένα στοιχεία, όπως η απόδοση σεβασμού από το κοινωνικό σύνολο στον επαγγελματία για τις ιδιαίτερες δεξιότητες και γνώσεις του, αλλά και η διακριτική ευχέρεια στο πεδίο της λήψης αποφάσεων μοιάζουν κοινά σε όλες τις απόπειρες ορισμού της έννοιας. Οι ίδιοι, στον ορισμό που επιχειρούν, συνδέουν την έννοια του επαγγελματισμού με αυτή της κοινωνικής αποδοχής, αλλά και της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης. Ο Day (2003:40 & 1999:78) συμφωνεί πως όλες οι προσπάθειες ορισμού του τι σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας παρουσιάζουν στοιχεία αντίφασης και ανταγωνισμού, κυρίως λόγω των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών εργασίας για πολλές επαγγελματικές ομάδες. Η Sachs (2003:6-7), διαπιστώνει πως ο όρος δεν εμφανίζεται πάντα με ίδιο εννοιολογικό εύρος και η ίδια χρησιμοποιεί τον όρο «νέος επαγγελματισμός» κάνοντας τη διάκριση από «παλαιές μορφές» επαγγελματισμού, σύμφωνα με τις οποίες η ταξινόμηση των επαγγελμάτων βασιζόταν σε κοινά συνδετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των μελών των επαγγελματικών ομάδων. Ο «νέος επαγγελματισμός» ενέχει το στοιχείο της αλλαγής και της απομάκρυνσης από την παραδοσιακή επαγγελματική εξουσία. Ο Hargreaves (1994[b]:424) συνδέει την έννοια του «νέου επαγγελματισμού» με την επαγγελματική ανάπτυξη και επισημαίνει πως οι αλλαγές στην κουλτούρα, στις αξίες και στις πρακτικές που εντοπίζονται παγκοσμίως, οδηγούν αφενός στον περιορισμό της αυτονομίας, αφετέρου σε νέους τύπους σχέσεων. Οι Larsson, (1977:34)˙ Talbert & McLaughlin, (1994:123-153)˙ Day, (2003:30) επισημαίνουν πως παραδοσιακά οι «επαγγελματίες» ξεχωρίζουν από τις άλλες ομάδες εργαζομένων, επειδή διαθέτουν: α) μια εξειδικευμένη βάση γνώσης, δηλαδή μια *τεχνική κουλτούρα*, β) μια δέσμευση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών τους, δηλαδή μια *ηθική παροχή υπηρεσιών*, γ) μια ισχυρή συλλογική ταυτότητα, δηλαδή μια *επαγγελματική δέσμευση* και δ) συναδελφικό, αντί για γραφειοκρατικό έλεγχο για την πρακτική και το επαγγελματικό τους επίπεδο, δηλαδή μια *επαγγελματική αυτονομία.* Ο Riley (2003:19-27), κινούμενος στο ίδιο πνεύμα, προσεγγίζει τον επαγγελματισμό ως την κοινή συνισταμένη στοιχείων, όπως η γνώση ενός συγκεκριμένου πεδίου, ο κοινωνικός σκοπός, η αίσθηση του καθήκοντος και ο βαθμός μερικής αυτονομίας. Στην ίδια άποψη συγκλίνουν και οι Haralambos & Holborn (2000:54), οι οποίοι θεωρούν πως η έννοια του επαγγελματισμού, παραδοσιακά τουλάχιστον, επικεντρώνεται στην ταξινόμηση, την οργάνωση και το ρόλο του επαγγελματία στον κοινωνικό ιστό. Ο Ματσαγγούρας (2005[α]:69) υποστηρίζει πως ο όρος επαγγελματισμός σχετίζεται με την επαγγελματική ποιότητα, στην οποία στοχεύουν σταδιακά οι αλληλοδιάδοχες φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και αναφέρεται σε προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται ως στάση και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, που χαρακτηρίζονται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση,

επιδεξιότητα και κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητα.

Όλες οι απόπειρες για αποτύπωση κοινών χαρακτηριστικών που περικλείει ο όρος επαγγελματισμός κινούνται στη λογική της καταγραφής εκείνων των στοιχείων που είναι ιδιαίτερα εμφανή στα παραδοσιακά αποκαλούμενα επαγγέλματα κύρους. Κεντρικό ρόλο στη συζήτηση αυτή κατέχει η συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση των επαγγελματικών ομάδων, καθώς και η σχέση τους με το κοινωνικό σύνολο. Προς την κατεύθυνση αυτή, ίσως η εγκυρότητα των μελετών γύρω από τα επαγγέλματα να τίθεται υπό αμφισβήτηση, καθώς αυτά ορίζονται ως προς την αόριστη, αμφίσημη και δύσκολα οριοθετημένη έννοια του επαγγελματισμού. Ο Eraut (1994:35) επιλέγει να χαρακτηρίσει τον επαγγελματισμό ως μια ιδεολογία που αντιτίθεται στην επιχειρούμενη προσπάθεια διάκρισης των «αληθινών» επαγγελμάτων, από άλλα που φαίνεται πως διεκδικούν αυτό το χαρακτηρισμό. Σχετικά πρόσφατες αναλύσεις (Smyth et al., 2000:54˙ Kennedy, 2007:98), συγκλίνουν με την προσέγγιση του Eraut, καθώς ορίζουν τον επαγγελματισμό ως ιδεολογία που συνδέεται με θέματα ελέγχου και απόδοσης λόγου.

Επομένως, από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει πως είναι αδύνατο να συγκλίνουμε σε έναν και μοναδικό ορισμό του επαγγελματισμού, καθώς οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και επαγγελματικές συνθήκες επιβάλλουν ένα πλέγμα διαφορετικών αναλύσεων και αλληλοσυγκρουόμενων προσεγγίσεων. Η Sachs (2003:6), πολύ αιχμηρά αναφέρει: *«...είναι ανώφελο να επιδιώκουμε έναν σταθερό και καθολικά αποδεκτό ορισμό για μια ρευστή και συνεχώς μεταβαλλόμενη έννοια. Ο επαγγελματισμός θα είναι πάντα κάτι πιο πάνω από το γενικό. Αντιλαμβάνομαι την έννοια του επαγγελματισμού ως έναν πεδίο αντιπαραθέσεων κυρίως σε ό,τι αφορά στη σημασία του»*. Αυτό το «πεδίο συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων» που αναφέρει η Sachs, σχετίζεται με τον τρόπο που οι εμπλεκόμενες επαγγελματικές ομάδες αντιλαμβάνονται την έννοια του επαγγελματισμού. Ενώ, λοιπόν, ο υπό εξέταση όρος δύσκολα μπορεί να αποσαφηνιστεί, εντούτοις, υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία, τα οποία προκύπτουν από την προηγούμενη ανάλυση, που ωθούν μια επαγγελματική ομάδα να αξιώνει μια θέση στο επαγγελματικό γίγνεσθαι: *η ευθύνη, το υψηλό γνωστικό υπόβαθρο* και *η αυτονομία* (Hoyle & John, 1995:123).

Εκτός όμως από τις προαναφερθείσες συζητήσεις αναφορικά με τον καθορισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του επαγγέλματος και του επαγγελματισμού, από κοινωνιολογική σκοπιά, ερευνώνται οι ιδεολογικές προεκτάσεις που σχετίζονται με την έννοια αυτή. Έτσι, οι δύο κύριες ιδεολογικές προσεγγίσεις, η λειτουργική (functionalist) και η βεμπεριανή (weberian), εστιάζουν κατά κύριο λόγο σε θέματα οικονομικής υφής (salary), αλλά και σε θέματα κοινωνικού κύρους (status). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, ο επαγγελματισμός εμπεριέχει την έννοια της εμπιστοσύνης μιας ολόκληρης κοινωνίας στο πρόσωπο του επαγγελματία. Το επάγγελμα θεωρείται *υπηρεσία (λειτούργημα)* προσφερόμενη στο κοινωνικό σύνολο και η επαγγελματική αυτορρύθμιση αποτελεί μηχανισμό

εξασφάλισης της ποιότητας. Υπό το πρίσμα αυτό, η ανταμοιβή σχετίζεται με το βαθμό εκτίμησης της κοινωνίας για την προσφερόμενη υπηρεσία. Τα κίνητρα επομένως για την παροχή υπηρεσιών στο κοινωνικό σύνολο είναι άυλα (αλτρουιστικά) και οι συνοδευτικές ανταμοιβές απλά επικυρώνουν αυτή τη θέση (Barber, 1963:669-688˙ Kennedy, 2007:97). Από την άλλη, η βεμπεριανή προσέγγιση εστιάζει πρωτίστως στο θέμα της ανταμοιβής και κατά δεύτερο λόγο στην προσφερόμενη υπηρεσία στο κοινωνικό σύνολο από τη συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα στο πλαίσιο του επαγγελματισμού. Το κοινωνικό κύρος (status), μπορεί να αυξήσει την αποκλειστικότητα και τη δύναμη της επαγγελματικής ομάδας, αυξάνοντας παράλληλα τις αμοιβές που μπορούν να απαιτηθούν. Επομένως, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η απόκτηση και η διατήρηση δύναμης μέσω της αποκλειστικότητας αποτελεί εχέγγυο για απαίτηση υψηλότερων αμοιβών (Haralambos & Holborn, 2000:14-17). Οι δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις, εγείρουν βαθύ προβληματισμό σχετικά με την έννοια των κινήτρων στο πλαίσιο του επαγγελματισμού: οι επαγγελματικές ομάδες ορίζουν τον επαγγελματισμό τους βάσει διαφορετικών κινήτρων, τα οποία μπορεί να οριοθετούνται μεταξύ πλήρους αυταπάρνησης και προσωπικού συμφέροντος. Αν, επομένως, δεχτούμε τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες η ταξινόμηση των επαγγελματικών ομάδων στον κοινωνικό ιστό σχετίζεται με τη θέση τους, το κύρος τους και την ικανότητα αμοιβής, τότε είναι κατανοητή η επιθυμία των διάφορων επαγγελματικών ομάδων να αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα του επαγγελματισμού, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν το κύρος, αλλά και την αμοιβή τους.

5.2.1 Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερος κλάδος της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, ο οποίος αναφέρεται στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο παραπάνω όρος έχει πάψει να ερευνάται αποκλειστικά από μια παραδοσιακή κοινωνιολογική προοπτική, αλλά, πλέον, από ένα μεγάλο τμήμα της συναφούς βιβλιογραφίας (Clark, 1995:125˙ Cheers, 2001:15-17˙ Day, 2003:34˙Kennedy, 2007:95-111) συνδέεται με την επίσης, αμφίσημη έννοια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (continuing professional development). Από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Day, 2003:35˙ Kennedy, 2007:95-111˙ Helterbran, 2008:124) προκύπτει πως δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινά αποδεκτός για την προσέγγιση του όρου «επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών» (teacher professionalism). Ο Day (2003:29) συσχετίζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με την αυτονομία τους και εξετάζει την έννοια του επαγγελματισμού κάτω από πρίσμα του νέου πλαισίου υπευθυνότητας και λογοδοσίας στο οποίο εργάζονται. Όντας επαγγελματίας κάτω από διαρκώς αυξανόμενο έλεγχο, αυτό συνεπάγεται ανησυχητικό περιορισμό των ηθικών στόχων της διδασκαλίας. Η Kennedy (2007:95-111) συμμερίζεται την παραπάνω άποψη, διαπιστώνοντας πως η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών έχει λάβει διπλή διάσταση: από τη μια ο επαγγελματισμός εκλαμβάνεται ως μέσο

κοινωνιολογικής ταξινόμησης και από την άλλη ως όργανο πολιτικού ελέγχου. Οι Nixon et al., (1997:5-8), μελετώντας ιστορικά τις μεταβολές στους στόχους του επαγγελματισμού στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα διαπίστωσαν ότι οι έννοιες της συναδελφικότητας, της διαπραγμάτευσης, του συντονισμού και της συνεργασίας με τους γονείς, γίνονται πλέον σταθερές αξίες και σηματοδοτούν μια νέα εκδοχή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών (educational changes) συμβαδίζει με το σεβασμό των αναγκών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούνται πλέον, όχι μόνο φορείς μάθησης, αλλά και αλλαγής.

Ο Hargreaves (1994b:424-436) αναφερόμενος στο «νέο επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών, εντοπίζει τάσεις μέσω των οποίων το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται λιγότερο απομονωμένο, ο σχεδιασμός του πιο συνεργατικός και η διδασκαλία περισσότερο προσανατολισμένη προς ένα αποτέλεσμα. Υποστηρίζει δε, πως για να βελτιώσει κάποιος τα σχολεία, πρέπει να είναι έτοιμος να επενδύσει στην επαγγελματική ανάπτυξη και προκειμένου να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικοί, η επαγγελματική τους ανάπτυξη πρέπει να τεθεί στο πλαίσιο της θεσμικής ανάπτυξης. Οι Bacharach & Conley (1989:320) εύστοχα επισημαίνουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες, τότε αναγνωρίζεται και το γεγονός ότι είναι πολλά τα προβλήματα τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την εκτέλεση των παιδαγωγικών και διδακτικών καθηκόντων τους, αλλά παράλληλα και πολλές οι λύσεις που μπορούν να προτείνουν. Σε αυτή την περίπτωση, αναγνωρίζεται και γίνεται δεκτή και η πιθανότητα λάθους και αποτυχίας, που αποτελεί πραγματικότητα για κάθε επαγγελματία, ως μη οφειλόμενη σε έλλειψη δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ο Baggini (2005:5-11) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός όντας επαγγελματίας αποδέχεται τις αλλαγές και τις προκλήσεις και ανταλλάσει πρόθυμα προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες με συναδέλφους θέτοντας ως στόχο τη συνεχή αυτοβελτίωση.

Βέβαια, αξίζει να αναφέρουμε πως χρησιμοποιώντας τα παραδοσιακά κοινωνιολογικά πλαίσια που ήδη αναφέραμε, η διδασκαλία *απαξιώνεται* στο πλαίσιο του επαγγελματισμού: λαμβάνοντας υπόψη τις αναλύσεις της πλειοψηφίας των κοινωνιολόγων, οι οποίες αντλούν τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού από τα αποκαλούμενα επαγγέλματα κύρους, τότε ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και η διδασκαλία βρίσκονται σίγουρα σε δυσμενή θέση, ειδικά σε ό,τι αφορά τα κίνητρα (άυλα και αλτρουιστικά), όπως έχει ήδη λεχθεί. Υπό τη σκοπιά αυτή, εγείρεται προβληματισμός ως προς το αν η διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί επάγγελμα ή όχι. Πολλοί υιοθετούν τη συγκριτική προσέγγιση που προαναφέραμε, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία κρίνεται ως προς τα χαρακτηριστικά που έχουν καθοριστεί για τα επαγγέλματα κύρους και υποβαθμίζουν τον επαγγελματισμό που ενέχει. Για παράδειγμα, ο Etzioni (1969) θεωρεί τη διδασκαλία ημι-επαγγελματική δραστηριότητα (semi-profession), αλλά και οι Haralambos & Holborn (2000) τη χαρακτηρίζουν ως επάγγελμα «κατώτερο» (lower profession). Άποψη την οποία συμμερίζεται και ο Doyle (1990:8), καθώς από το ερευνητικό του

έργο συνάγεται το συμπέρασμα πως η διδασκαλία γενικά αντιμετωπίζεται ως ημι-επάγγελμα, λόγω χαμηλού γοήτρου σε σχέση με άλλα επαγγέλματα κύρους. Η Kennedy (2007:98), επισημαίνει πως και η ύπαρξη και μόνο τόσο εκτενών συζητήσεων αναφορικά με το αν η διδασκαλία ταξινομείται στα επαγγέλματα ή όχι, είναι απόδειξη της ιδεολογικής φύσης της έννοιας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Αυτή η αέναη προσπάθεια για να οριστούν τα επαγγέλματα είναι ενδεικτική της αλληλεπίδρασης της δύναμης των εμπλεκομένων ομάδων. Η Helterbran (2008:123) αναφερόμενη στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει πως, ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά αυτοχαρακτηρίζονται επαγγελματίες, εντούτοις αναγνωρίζουν πως δεν τους αποδίδονται στοιχεία, όπως σεβασμός, αμοιβή και αναγνώριση που απολαμβάνουν άλλοι επαγγελματίες. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Cheers (2001:15-17), Blackwell et al., (2003:356-361), Farkas et al., (2003:34) και Norris (2004:25-27), και οι οποίοι, στο ερευνητικό τους έργο, εντοπίζουν την παράδοξη νοοτροπία να τυγχάνουν χαμηλής εκτίμησης από το κοινωνικό σύνολο όσοι προσφέρουν υπηρεσίες σε ανήλικους από αυτούς που ενδεχομένως προσφέρουν τις ίδιες υπηρεσίες σε ενηλίκους. Η Helterbran (2008:123) εντρυφώντας στην προηγούμενη παραδοχή, υποστηρίζει πως η αποδοχή και ο σεβασμός στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών απορρέουν περισσότερο από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γονείς των μαθητών και με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας στην οποία εργάζονται και πολύ λιγότερο λόγω της αναγνώρισης του έργου που προσφέρουν. Προσθέτει δε, πως λόγω της επαφής των περισσοτέρων με την τυπική εκπαίδευση, η διδασκαλία και η διαδικασία της μάθησης ατονούν σε κύρος και εκτίμηση, καθώς μια μεγάλη πλειοψηφία θεωρεί εαυτούς ειδικούς στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Εξαιτίας όλων αυτών των στερεότυπων κοινωνικών αντιλήψεων που προαναφέραμε και καθώς της αντίληψης πως ο οποιοσδήποτε μπορεί να διδάξει είναι εντελώς παράδοξα διάχυτη (Blackwell et al., 2003:356-361), καθίσταται φανερό πως ποτέ δεν θα αποδοθούν από το κοινωνικό σύνολο στους εκπαιδευτικούς χαρακτηριστικά, όπως σεβασμός, κοινωνικό κύρος, ανταμοιβή. Όμως αυτές οι εδραιωμένες παραδοχές δεν θα πρέπει να αποτελούν αιτίες που δεν θα επιτρέψουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναγνωριστούν ως επαγγελματίες. Σε συνθήκες συνεχούς αλλαγής σε όλους τους τομείς και με τις έννοιες λογοδοσημότητα, αξιολόγηση και επίτευγμα να έχουν υπεισέλθει δυναμικά στο λεξιλόγιο της σύγχρονης εκπαίδευσης[25] κρίνεται ως θέμα μείζονος σημασίας η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφερθούν για το επαγγελματικό τους προφίλ και να εστιάσουν στη βελτίωση των χαρακτηριστικών τους που ενδεχομένως αξιολογηθούν (Helterbran et al., 2004:267-271˙ Helterbran, 2008:124).

Το θέμα αν η διδασκαλία είναι ή δεν είναι επάγγελμα, υπό την παραδοσιακή οπτική, είναι ίσως ελάσσονος σημασίας σε σχέση με το θέμα του «γιατί» και «πως» ο επαγγελματισμός χρησιμοποιείται σε σχέση με τη διδασκαλία. Βέβαια, είναι κοινά αποδεκτό πως οι συνθήκες όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι απαιτήσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν αλλάζουν διαρκώς, καθώς οι

[25]Η συγγραφέας αναφέρει χαρακτηριστικά πως ζούμε στην εποχή των τριών **A**: **a**chievement, **a**ssessment, **a**ccountability (Helterbran, 2008:124).

επικοινωνιακές τεχνολογίες διαβρώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ως μοναδικού κατόχου μιας εξειδικευμένης γνώσης, ο κοινωνικός ιστός καθίσταται όλο και πιο χαλαρός, κάνοντας τον εκπαιδευτικό ρόλο των σχολείων πιο σύνθετο. Επίσης, η ανάγκη για οικονομικό ανταγωνισμό σε μια όλο και πιο ανταγωνιστική παγκόσμια αγορά οδηγεί αμείλικτα σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες προσανατολισμένες στις ανάγκες της αγοράς. Έτσι, μέσα στο προαναφερθέν πλαίσιο των συνεχώς μεταβαλλόμενων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και γνωστικών συνθηκών, παρατηρείται μια απομάκρυνση από το παραδοσιακό πρότυπο του επαγγελματία εκπαιδευτικού που λειτουργούσε σε συνθήκες μερικής αυτονομίας. Προκύπτει, επομένως, πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμορφωθούν με το μοντέλο της κοινωνικής αγοράς (Elliott, 1993:175-186˙ Calgren, 1999: 43-56˙ Day, 2003:43-44).

Η αυστραλιανή Sachs (2001:145-160), συνδέοντας την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη, κάνει λόγο για δύο διαφορετικά μοντέλα που χρήζουν διερεύνησης: Από τη μια το διαχειριστικό μοντέλο (managerial model) και από την άλλη το δημοκρατικό (democratic model). Το διαχειριστικό μοντέλο συνδέει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και τη συμμόρφωση στις πολιτικές επιταγές. Σύμφωνα με το δημοκρατικό μοντέλο, από την άλλη, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών σχετίζεται περισσότερο με την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα ευκαιριών και την ίση μεταχείριση. Η συγγραφέας υποστηρίζει πως στον ηγεμονικό ρηματικό λόγο του επιστημονικού πεδίου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το διαχειριστικό μοντέλο κατέχει εξέχουσα θέση και είναι αυτό που «επιβάλλεται» θεσμικά (Sachs, 2001:151). Το πλαίσιο της σχετικής συζήτησης συνδέεται με την προώθηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Αυτό το μοντέλο προέρχεται από το χώρο της οικονομίας, όπου η απόδοση λόγου, η ύπαρξη σαφών στόχων, οι δείκτες ποιότητας κρίνονται ως απαραίτητα στοιχεία για την εξασφάλιση αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας. Βέβαια, ο Apple (1996:54) αναφέρει πως η απόπειρα σύνδεσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών με τη λογοδοσημότητα και την αποτελεσματικότητα τους δεν μπορεί να είναι ούτε τυχαία, ούτε ουδέτερη, ούτε αμιγώς τεχνοκρατική. Είναι περισσότερο μια περίπτωση πολιτικής σχεσιοδυναμικής. Η επικράτηση του διαχειριστικού μοντέλου στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποδόθηκε από πολλούς μελετητές (Carlgren, 1999:34˙ Smyth et al., 2000:45˙ Kennedy, 2007:99) στην παγκοσμιοποίηση και στο ρόλο της στη διεθνή πολιτική και οικονομική σκηνή. Σε οικονομικό πλαίσιο, η παγκοσμιοποίηση, όπως εμφανίζεται σήμερα, αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στον ισχυρό οικονομικό ανταγωνισμό μεταξύ των διαφόρων χωρών, απόρροια του οποίου είναι και η ένταξη αρχών της οικονομίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Βέβαια, υπάρχουν μελετητές (Goodson, 2003:79), οι οποίοι αναπτύσσουν ισχυρό αντίλογο ως προς την παραπάνω θέση. Η ένταξη αρχών της οικονομίας στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ως

προτεραιότητα πρέπει να τίθεται η ηθική και παιδαγωγική όψη της διδασκαλίας, αποτελεί μια διαδικασία που δεν συνάδει, εκ των πραγμάτων, με τις αρχές της μάθησης και του σχολείου εν γένει. Οι Hargreaves & Goodson (1996:20) χρησιμοποιούν την έκφραση «ρητορικό τέχνασμα» (a rhetorical ruse) για να χαρακτηρίσουν τον επαγγελματισμό, υποστηρίζοντας πως ωθεί τους εκπαιδευτικούς να συμμορφωθούν με προθυμία στην ιδέα της ολοένα και πιο εντατικής εργασίας που καλούνται να επιτελέσουν. Άποψη την οποία συμμερίζονται οι Αμερικανοί ερευνητές Grady et al., (2008:603-604), αναφερόμενοι στο παράδειγμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στη χώρα τους. Υποστηρίζουν πως εκεί ο επαγγελματισμός έχει επιβληθεί από τις αρχές και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τον αποδέχονται χωρίς περιθώρια αντίδρασης. Το καθημερινό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι τόσο επιβαρυμένο, γεγονός που εξηγεί, εν μέρει, το λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει αισθητή παρουσία και δεν αρθρώνουν ουσιαστικό λόγο σε ένα άκρως νευραλγικό ζήτημα που τους αφορά άμεσα. Εξαντλημένοι από την υπερβολική καθημερινή εργασία δεν έχουν περιθώρια αντίδρασης και αφήνουν στις πολιτικές αρχές να πραγματεύονται το δικό τους επαγγελματισμό. Βέβαια, υπάρχουν κι άλλοι λόγοι, όπως οι άσχημες σχέσεις με τους γονείς, τα πολυμελή τμήματα μαθητών, η χαμηλή ποιότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά ακόμα και η προσδοκία μιας ολόκληρης κοινωνίας πως το σχολείο και η εκπαίδευση μπορούν να αξιοποιηθούν ως «γενική θεραπεία» όλων των δεινών[26].

Το δημοκρατικό μοντέλο επιδιώκει να απομυθοποιήσει την επαγγελματική εργασία και να οικοδομήσει σχέσεις συνεργασίας, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας στην οποία εργάζονται. Η έννοια-κλειδί στο μοντέλο αυτό είναι η σημασία της συνεργατικής δράσης (collaborative action), μια έννοια, όμως, που αποκτά αρνητική χροιά, όταν εξετάζεται υπό το πρίσμα της αναγνώρισης της διδασκαλίας ως «αληθινού» ή όχι επαγγέλματος (Sachs, 2001:132˙ Kennedy, 2007:96-99). Η J. Sachs (2001:132-143) υποστηρίζει πως η επαναδιεκδίκηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών απαιτεί μια επανεκτίμηση των επαγγελματικών και εργασιακών θεμάτων και σχέσεων μεταξύ των εργοδοτών, των σωματείων και των εκπαιδευτικών, καθώς και των υπολοίπων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνει οι νέες μορφές σχέσεων να δίνουν μεγαλύτερες υπευθυνότητες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να κατακτούν τους στόχους επίδοσης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργατική δράση έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα μοντέλο επαγγελματισμού, προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και το οποίο θα μπορεί να εμπεριέχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους. Η συγγραφέας εντοπίζει πέντε βασικές αξίες που συνιστούν τα θεμέλια μιας αποτελεσματικής προσέγγισης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: α) *Μάθηση:* η έννοια αυτή δεν αναφέρεται μόνο στους μαθητές, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η

[26] Στην ίδια άποψη συγκλίνουν κι άλλοι μελετητές (Day, 2003:37˙ Hargreaves, 1994:5), οι οποίοι θεωρούν πως καθώς τα εξωτερικά συστήματα ελέγχου και αυξάνονται μέσω της διαδικασίας της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών, της επιθεώρησης των σχολείων και της συνεχούς αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται μια μείωση της εμπιστοσύνης του κοινού στην ικανότητά τους να παρέχουν καλές υπηρεσίες, με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

συνεργασία με συναδέλφους, αλλά και η διαφορετική προσέγγιση των μαθητών αποτελούν εγγύηση για προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, β) *Συμμετοχή*: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εαυτούς ως ενεργούς φορείς του δικού τους επαγγελματικού κόσμου, γ) *Συνεργατικότητα*: η έννοια αυτή υπονοεί τόσο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας στην οποία εργάζονται, δ) *Συνεργασία*: η ανάπτυξη κοινής γλώσσας μεταξύ των εκπαιδευτικών για την τεκμηρίωση των πρακτικών τους αποτελεί δείγμα της συνεργατικής κουλτούρας και ε) *Δραστηριοποίηση*: Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση και το σχολείο τους.

Η Helterbran (2008:124) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί, όντας διαρκώς αντιμέτωποι με ένα φάσμα συνεχών αλλαγών στον εργασιακό τους χώρο, αλλά και με πολιτικές επιταγές που σχετίζονται με την ποιότητα και αποδοτικότητα της εργασίας τους, δεν πρέπει να παραμένουν αμέτοχοι και παθητικοί θεατές των εξελίξεων, αλλά οφείλουν να επιδιώκουν συνειδητά να οικοδομήσουν τον επαγγελματισμό τους. Θεωρεί δε, πως όλα εκείνα τα στοιχεία που συμβάλλουν στο να αναγνωριστεί κάποιος ως επαγγελματίας μπορούν να ενισχυθούν, αλλά και να αφομοιωθούν και από τους εκπαιδευτικούς. Η ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας είναι θέμα συνειδητοποίησης, δέσμευσης και πρακτικής. Βέβαια, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών πρέπει να τίθεται στη βάση του μαθητοκεντρικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Δεν θα ενδιαφερόταν κανείς ποτέ για το πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ή για το πώς οι εκπαιδευτικοί θα επιδιώξουν και θα οικοδομήσουν τον επαγγελματισμό τους, εάν οι μαθητές δεν ήταν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πρακτικής ή αγνοούνταν συστηματικά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει πρόσφατη έρευνα της Helterbran (2008:124-126) στις Ηνωμένες Πολιτείες, σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα του επαγγελματισμού τους. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά για την ενίσχυση του επαγγελματισμού τους και οι απαντήσεις ήταν τυπικά αναμενόμενες (κατάρτιση προσωπικού πλάνου διδασκαλίας, φιλικές σχέσεις με τους γονείς, αγάπη για την εργασία και τους μαθητές, δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών). Απόκλιση μεταξύ των απαντήσεων υπήρχε στην ερώτηση που αφορούσε στα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού: οι αδιόριστοι και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ζητήματα ικανότητας, δέσμευσης, αφοσίωσης, ενθουσιασμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας κάνουν λόγο για συνειδητοποίηση, σεβασμό, φρόνηση. Τα παραπάνω συμπεράσματα συγκλίνουν με εκείνα προγενέστερης σχετικής έρευνας (Gill, 2005:89-90). Είναι πολύ σημαντικό να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία του επαγγελματισμού τους και να προβληματιστούν σχετικά με τις στρατηγικές που μπορούν υιοθετήσουν προκειμένου να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους σε κάθε στιγμή της σταδιοδρομίας τους. Η Helterbran (2008:124-126), στηρίζοντας το ερευνητικό της έργο

στις μελέτες των Dewey (1929˙1933˙1974)[27] και Schön (1984)[28], προτείνει τέσσερις δυναμικές και αλληλοεξαρτώμενες προσεγγίσεις για τους εκπαιδευτικούς που συνειδητά επιθυμούν να αναγνωριστούν ως επαγγελματίες: **α)** *Προγραμματισμός συνεργασίας* (collaborative planning). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της ηθελημένης συνεργασίας, δεν μοιράζονται, απλά, πληροφορίες και εμπειρίες για τη διδασκαλία τους, αλλά αποκτούν και εξασκούν την αντιληπτική ικανότητα να διαχωρίζουν τις καλές από τις άσχημες πρακτικές. Ενθαρρύνεται, έτσι, κυρίως ποιοτικά η αίσθηση της ιδιοκτησίας, αλλά και η υπευθυνότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο Wilms (2003:606-615) θεωρεί πως καθώς ο προγραμματισμός της διδασκαλίας γίνεται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς σε πλήρη απομόνωση, η οποία πολλές φορές κρίνεται αναπόφευκτη (Retting et al., 2003:71-76), η ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών και η συνεργασία σπάνια αποτελούν μέλημα των εκπαιδευτικών και αυτό είναι ένα θέμα βαρύνουσας σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν οι ίδιοι να ερμηνεύσουν τον τρόπο εργασίας τους και να τον καταστήσουν κατανοητό στους συναδέλφους τους. Βέβαια, λόγω έλλειψης υποδομών σε πολλά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητήσουν με δική τους πρωτοβουλία συναδέλφους δεκτικούς στην ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών, πολλές φορές εκτός σχολείου. Αυτό, ίσως, είναι δύσκολο, αλλά όχι ανέφικτο: η αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει εκπαιδευτικούς που δέχονται τις αλλαγές, που λειτουργούν αυθόρμητα και επιζητούν τη βελτίωση τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών τους. Η έννοια της συνεργασίας δύσκολα γίνεται δεκτή, καθώς απαιτεί σκληρή προσπάθεια, αλλά αξίζει οι εκπαιδευτικοί να επενδύσουν σε αυτή, καθώς τα οφέλη είναι πολλαπλά (Leonard & Leonard, 1999:237-242), **β)** *Αντανακλαστικότητα- στοχασμός* (reflectivity): ο στοχασμός υπονοεί την επιδίωξη να ερευνήσει ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του, τη διαχείριση της τάξης του, τις σχέσεις με τους συναδέλφους του και τους μαθητές του. Συνδέεται βαθιά με την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη και εμπεριέχει την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Ο Schön (1983) εισήγαγε τη συνειδητοποίηση του στοχασμού ως μια υγιή εκπαιδευτική πρακτική που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν στις πρακτικές τους, να αυτοαξιολογηθούν και απολαύσουν τη διαδικασία προς την κατάκτηση του επαγγελματισμού. Ο στοχασμός αποτελεί δέσμευση του εκπαιδευτικού ως προς τον εαυτό του, τους μαθητές του και τους

[27] Ο John Dewey (1859-1952) στο βιβλίο του με τίτλο *«How we think»* (1910) αναπτύσσει την έννοια του στοχασμού στην εκπαίδευση. Το έργο του Dewey τόσο ιστορικά, όσο και εννοιολογικά παρέχει τη βάση για την κατανόηση του στοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο. Ο στοχασμός για τον Dewey απαιτεί ειδικές γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όπως η παρατήρηση και η περιγραφή των φαινομένων, η ικανότητα ανάλυσης τους, καθώς και η ικανότητα αξιολόγησης τους. Ο στοχασμός για το J. Dewey ξεκινά με τον προσδιορισμό του προβλήματος. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που οδηγούν στο στοχασμό είναι: **α)** η ευρύτητα πνεύματος, **β)** η υπευθυνότητα και **γ)** η αφοσίωση. Στο έργο του Dewey έχει τις ρίζες του το μοντέλο του εκπαιδευτικού «στοχαζόμενου επαγγελματία» του D. Schön (Καλαϊτζοπούλου, 2001:23-25)

[28] Ο D. Schön στο βιβλίο του *«The Reflective Practitioner»* (1983) συνδέει την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πιο καθαρά με ποιον τρόπο αυτή μπορεί να αποτελέσει τμήμα της καθημερινής επαγγελματικής ζωής. Η υιοθέτηση της άποψης που θέλει τον εκπαιδευτικό επαγγελματία και μάλιστα στοχαζόμενο επαγγελματία, συνεπάγεται ταυτόχρονα την υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης απέναντι στις εκ των άνω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Στηρίζει το έργο του στις έννοιες «πρακτική γνώση» και «στοχασμός κατά τη δράση», περιγράφει τα στάδια του στοχασμού «κατά τη δράση» και τέλος, καθιστά ορατή τη σημασία του επαναπροσδιορισμού του προβλήματος ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την επίλυσή του, παραπέμποντας στους συλλογισμούς του Dewey (Καλαϊτζοπούλου, 2001:23-25).

συναδέλφους του. Απαιτεί υψηλές διανοητικές ικανότητες, καθώς εμπλέκει τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως στοχαζόμενος επαγγελματίας σε μια ιδιαίτερα ευαίσθητη διαδικασία, κατά την οποία πρέπει να «δει τον εαυτό του με τα μάτια των άλλων». Βέβαια, καθώς ο στιγμιαίος κριτικός στοχασμός δεν αρκεί για να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας, οι μελετητές προτείνουν να εκτείνεται σε βάθος χρόνου, προκειμένου να υπάρξουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (York et al., 2001:78-80). Οι DeMulder & Rigsby (2003:267-290) υποστηρίζουν πως ο στοχασμός, όπως και η συνεργασία, δεν επιβάλλονται, αντίθετα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όταν σχετίζονται με την ηθική δέσμευση και το αίσθημα της ιδιοκτησίας, **γ)** *ανάπτυξη-βελτίωση* (growth): οι Hiebert & Stigler (2000:3-20), χαρακτηρίζουν τα σχολεία ως χώρους μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς μπορούν να προσφέρουν ποικίλες ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης σε αυτούς, που παραδοσιακά τουλάχιστον, λειτουργούν ως φορείς γνώσης και δεξιοτήτων. Μια μέθοδος για να ενισχυθεί η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο είναι η προσωπική τους δέσμευση στην έρευνα που βασίζεται σε εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προέρχονται από την ίδια την τάξη τους. Μέσα από την έρευνα δράση, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν ένα θέμα-πρόκληση για αυτούς και να προτείνουν λύσεις αναλύοντας τα δεδομένα που θα προκύψουν. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να μελετηθούν, συστηματικά, θέματα που συμβαίνουν μέσα στις τάξεις και που διαφορετικά θα παρέμεναν επί μακρόν στο περιθώριο ή στην αφάνεια και παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και την πορεία τους προς τον επαγγελματισμό, **δ)** *Αναθεώρηση προσωπικών χαρακτηριστικών* (revisiting personal characteristics): ορισμένα ειδικά προσωπικά χαρακτηριστικά εντάσσονται στο προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Ζωτικά στοιχεία του επαγγελματισμού αποτελούν, από τη μια, οι στάσεις και από την άλλη, ο προσωπικά διαμορφωμένος ρόλος για την ίδια την ύπαρξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διεργασία. Καταρχήν, αναφορικά με τη στάση του εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη, είναι γεγονός πως διαχέει όλες του τις πράξεις και όλη του τη συμπεριφορά. Η υιοθέτηση προσωπικής στάσης ορίζει τη διαφορά μεταξύ διδασκαλίας που εκλαμβάνεται ως δια βίου δέσμευση και διδασκαλίας που λογίζεται ως υποχρέωση. Ο Riley (2003:19-27) προσεγγίζοντας τον όρο «θετική στάση» υποστηρίζει πως ενέχει στοιχεία, όπως εμπιστοσύνη, πρωτοβουλία, προσωπική επένδυση στη διδασκαλία και στο μαθητή, ενθουσιασμό και πάθος. Το δεύτερο προσωπικό στοιχείο του εκπαιδευτικού που μπορεί να αποτελέσει εχέγγυο του επαγγελματισμού του είναι ο ρόλος που ο κάθε εκπαιδευτικός ενσυνείδητα επιλέγει να επωμιστεί κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Αυτός ο ατομικός ρόλος που διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό αναλύεται σε ένα πλέγμα συμπεριφορών: μπορεί να είναι η ακρίβεια, η προσωπική προετοιμασία, η υιοθέτηση συγκεκριμένου τρόπου ομιλίας, η προσωπική συμβολή στο σχολείο και στην κοινότητα, το αίσθημα ευθύνης προς τους μαθητές και στους συναδέλφους. Οι εκπαιδευτικοί κρίνονται από τις πράξεις τους, αλλά και τις στάσεις τους, έτσι ο βαθμός επαγγελματισμού ή μη επαγγελματισμού τους εξαρτάται ακριβώς από αυτό το στοιχείο (Tichenor & Tichenor, 2004:89-95).

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καθίσταται σαφές πως η δέσμευση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματισμό είναι αναγκαία και έχει βαρύνουσα σημασία στο πλαίσιο των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ποιον ακριβώς ρόλο επιθυμούν να αναλάβουν, αλλά και πως θέλουν οι άλλοι (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, κοινωνία) να τους αντιμετωπίζουν. Ο επαγγελματισμός απαιτεί δέσμευση στην αλλαγή, στην ενίσχυση και στην προσωπική και επαγγελματική βελτίωση. Αυτό που προκύπτει είναι πως η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία πρέπει να εκληφθεί πρωτίστως ως αναζήτηση, ως μακρόχρονη και επίπονη προσπάθεια, αλλά και ως πρόκληση.

5.2.2 Επαγγελματοποίηση

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε έγινε φανερό πως η έννοια του επαγγελματισμού (professionalism) γενικά, αλλά και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (teacher professionalism) ειδικότερα, είναι δύο έννοιες με δυναμικό, όσο και αντιφατικό περιεχόμενο. Στην κατεύθυνση αυτή, η έννοια της επαγγελματοποίησης (professionalization) είναι εξίσου σημαντική στη σχετική συζήτηση. Ο όρος «επαγγελματοποίηση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία, μέσω της οποίας οι επαγγελματικές ομάδες επιδιώκουν και κερδίζουν την αποδοχή τους ως επαγγέλματα (Hoyle & John, 1995:67-70). Στο ίδιο πνεύμα, αναφερόμενοι στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, οι Ozga & Lawn (1981:89), υποστηρίζουν πως πρόκειται για τη διαδικασία αναγνώρισης της διδασκαλίας ως «αληθινού» επαγγέλματος. Οι Gale & Desmore (2003:56) προσθέτουν μια επιπλέον διάσταση στην υπό εξέταση έννοια, τονίζοντας την πάγια θέση που προβάλλεται στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, να αναγνωριστεί η διδασκαλία ως κάτι περισσότερο από επιστήμη. Η παραπάνω πρόθεση σχετίζεται άμεσα με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βασίζεται στο διαχειριστικό μοντέλο επαγγελματισμού. Η επαγγελματική αναγνώριση μπορεί να πραγματωθεί με διάφορους τρόπους, αλλά το ζητούμενο στη διαδικασία της επαγγελματοποίησης είναι η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας (Gale & Desmore, 2003:57). Η σημασία της διαδικασίας έγκειται, όχι τόσο στην απόκτηση αποδοχής, αλλά στον αντίκτυπο που έχει στην επαγγελματική ταυτότητα των ατόμων της ομάδας. Η Kennedy (2007:100) συγκλίνει με την προηγούμενη άποψη, προσθέτοντας πως η επαγγελματοποίηση είναι μια αέναη και δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας η επαγγελματική υπόσταση διαμορφώνεται, αρθρώνεται, επιδιώκεται και ανανεώνεται. Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτική της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί μια μορφή επαγγελματοποίησης και στην περίπτωση αυτή πρέπει να ερευνηθούν σε βάθος τα στοιχεία εκείνα του επαγγελματισμού που προάγει η επαγγελματική ανάπτυξη.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από την έννοια του επαγγελματισμού και της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών έχει, εγγενώς, πολιτική χροιά, καθώς δεν μπορεί να είναι ούτε στατική, ούτε ουδέτερη και καθώς υπολανθάνει το στοιχείο του ελέγχου και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε πως η αμφίσημη έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, κινείται μεταξύ της τάσης να καταδειχθεί η εκπαίδευση ως μέσο για την αύξηση της παραγωγικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο και, από την άλλη, ως μέσο προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ίσων ευκαιριών και της ευημερίας. Χρησιμοποιούμενη συνειδητά ή ασυνείδητα, η έννοια αυτή δεν παύει να είναι ένα «εργαλείο» προαγωγής ή καταστολής που έχει ιδεολογικές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις, γεγονός που της δίνει, αδιαμφισβήτητα, πολιτική χροιά.

5.3 Επαγγελματική ανάπτυξη

Στο πλαίσιο που αναπτύχθηκε παραπάνω αναφορικά με τις έννοιες «επαγγελματισμός» και «επαγγελματοποίηση» των εκπαιδευτικών, καθίσταται σαφές πως η νομιμοποίηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών επιλογών, διεθνώς, βασίζεται σε ορισμένες έννοιες, οι οποίες σταδιακά αποκτούν τα χαρακτηριστικά ενός ηγεμονικού εκπαιδευτικού λόγου. Διαπιστώνεται η σταδιακή επικράτηση οικονομικών αντιλήψεων και κριτηρίων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς οι λέξεις «ποιότητα», «λογοδοσία», «αξιολόγηση», «απόδοση» χρησιμοποιούνται πλέον για να περιγράψουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως διεθνείς εκπαιδευτικοί παράγοντες. Ορισμένοι μελετητές αναφέρονται στην ανάδυση ενός διεθνούς παιδαγωγικού ρητορικού λόγου που αξιοποιεί περισσότερο τη γλώσσα των οικονομικών, παρά αυτή της κοινωνικής πολιτικής (Kazamias et al., 2001:54˙ Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:46-47). Όπως, πολύ έντονα, επισημαίνει ο Neave (1998), η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής, η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως εθνικό εγχείρημα του μέλλοντος και οι νέοι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, λογοδοσία) είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» και διατυπωμένοι σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό, παρά το κοινοτικό-συλλογικό μοντέλο οργάνωσης.

Είναι γεγονός ότι στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και στις μέρες μας ακόμα πιο έντονα, εκείνο που παραμένει ως σταθερό σημείο αναφοράς σε κάθε σχετική συζήτηση, είναι η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης τείνει να σχετίζεται άμεσα με τη συνεχή εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τον επαγγελματισμό τους. Καθώς η ποιότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αλλά

και την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας και επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εύλογα, η διαδικασία της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τίθεται στο επίκεντρο μιας εκτενούς συζήτησης. Αρκετοί ερευνητές (Scriven, 1990:54˙ Darling-Hammond, 1990[a]:17-32˙ Darling-Hammond, 1994:34˙ Ellet et al., 2002:63-74˙) συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους, στο πλαίσιο του ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ανατροφοδότηση που μπορεί να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως άμεσο αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους αποτελεί βασικό παράγοντα στην πορεία για επαγγελματική ανάπτυξη, και άρα βασικό παράγοντα εξασφάλισης της ποιότητας. Όμως μέσα σε ένα πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις, ραγδαίες αλλαγές, πολυπλοκότητα και αβεβαιότητα, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπιστούν και να προσδιοριστούν οι παράγοντες που προωθούν ή αναστέλλουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Mc Diarmid et al., 1989:18-20˙ Mc Diarmid, 1995:32˙ Birman et al., 2000:28-33˙ Association for Supervision and Curriculum Development Research Brief, 2003:4˙ Kedzior & Fifield, 2004:5).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (teacher professional development), παρά την ευρεία χρήση του τις δύο τελευταίες δεκαετίες, δεν εμφανίζεται πάντα με το ίδιο εννοιολογικό εύρος στη συναφή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, ο Keiny (1994:157-167) μελετώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομητισμού, θεωρεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη περιορίζεται στη διερεύνηση των επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και στη χρησιμοποίηση τους ως εισροών, προκειμένου να δομηθούν νέες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης. Ο Glatthorm (1995:56) άκρως τεχνοκρατικά και συνδέοντας την επαγγελματική ανάπτυξη με την αξιολόγηση, υποστηρίζει πως ο όρος αφορά στην εξέλιξη που επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και *συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας* του εκπαιδευτικού. Ο ορισμός των Hargreaves & Fullan (1995:34-37), είναι πιο διευρυμένος από αυτούς των Keiny & Glatthorm καθώς οι Καναδοί μελετητές εκλαμβάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη *συνειδητοποίηση του επαγγέλματος* του εκπαιδευτικού. Ο ορισμός των Hargreaves & Fullan αντλεί στοιχεία από το επιστημονικό πεδίο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέει τη συνεχή ενδυνάμωση τους με τη συνειδητοποίηση και αποδοχή του ρόλου τους ως επαγγελματίες. Ο ορισμός του Griffin (1983:45-48) συμπληρώνει τον ορισμό των Hargreaves & Fullan, προσθέτοντας, όμως, και το στοιχείο της αλλαγής στη διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης: η προσδοκία της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με την προσδοκία *αλλαγών* στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στις προσωπικές πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας, αλλά τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Στον ορισμό του Griffin εντοπίζουμε τη σύνδεση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τόσο με η

βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών, όσο και με τη βελτίωση *της μαθητικής επίδοσης*, παράγοντας που κατέχει εξέχουσα θέση στο σύγχρονο πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση εστιάζεται και σε ζητήματα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών συνδέοντας την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή με την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μέσω ενός ανατροφοδοτικού αξιολογικού μηχανισμού.

Η Darling-Hammond (1994:67-70), επεκτείνοντας τους προηγούμενους ορισμούς και συνδέοντας και η ίδια την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τον επαγγελματισμό τους, ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια συνεχή διαδικασία, η οποία αναφέρεται τόσο στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης, όσο και στη δημιουργία προϋποθέσεων μετάβασης από μια απασχόληση σε ένα επάγγελμα, με αποδεκτές επαγγελματικές αρχές, κοινούς δείκτες και κοινές πρακτικές, και μάλιστα με έμφαση στις ερευνητικές πρακτικές. Όπως υποστηρίζει η Darling-Hammond (1990[b]:25-50), σε άλλο σημείο του συγγραφικού της έργου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ως σκοπό να προστατέψει το δημόσιο συμφέρον, διασφαλίζοντας ότι **α)** όλα τα άτομα που έχουν την άδεια να ασκήσουν εκπαιδευτικό έργο έχουν προετοιμαστεί επαρκώς, **β)** οι εκπαιδευτικοί θα δεσμεύονται σε μια υπεύθυνη πορεία δράσης, **γ)** θα αναλαμβάνουν πρωτίστως την ευθύνη για την ευημερία των μαθητών τους.

Η Grossman (1994:78) δίνει έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με *την κουλτούρα του σχολείου*, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Για την Lieberman (1996:187-190), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία *δια βίου*, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας από τη μια, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από την άλλη. Η τοποθέτηση της Lieberman, συγκλίνει με προγενέστερη των Hargreaves & Fullan (1995:13-38), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τοποθετείται στη βάση της *συνεχιζόμενης ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού,* άποψη με την οποία συγκλίνουν και άλλοι μελετητές (Ellet et al, 2002:64˙ Day, 2003:219) και κατ' επέκταση στη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς και στην παροχή κινήτρων για αυτοβελτίωση (Lieberman, 1996:187-190). Ουσιαστικά η δυνατότητα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκει να εντάξει τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της «κοινωνίας της μάθησης» (Day, 2003:219) όπου οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να μαθαίνουν προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες πλέον απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου διασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η επαγγελματική μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική, όταν στηρίζεται σε μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδέουν την προηγούμενη γνώση με νέες εμπειρίες σε αυτή τη διαδικασία συνίσταται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συνεχής υποστήριξη των

εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός παράγοντας αλλαγής των καθημερινών πρακτικών (Hargreaves & Fullan, 1995:13-38˙ Ganser, 2000:69-74˙ Desimore et al., 2002: 81-102).

Άλλοι μελετητές (Darling-Hammond & Mc Laughlin, 1999:202-206˙ Grace, 1999:54-57) θεωρούν ως μείζον στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης τον *αναστοχασμό*, υποστηρίζοντας πως μέσω μιας κατεξοχήν συνεργατικής διαδικασίας, ο στοχασμός δεν πραγματώνεται μόνο μεμονωμένα, αλλά κυρίως σε αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, με στελέχη της εκπαίδευσης, με γονείς, γεγονός που τον καθιστά περισσότερο αποτελεσματικό.

Πολλοί ερευνητές (Clark, 1995:124˙ Goodson, 1995:175-192˙ Oberg & Underwood, 1995:253-276˙ Raymond at al., 1995:224-253), επιχειρούν να αποσυνδέσουν την επαγγελματική ανάπτυξη από τον επαγγελματισμό και θεωρούν πως η επαγγελματική διαδικασία πρέπει να *προσωποποιηθεί* (να εξατομικευτεί) (personalised). Κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικός, έχει τις δικές του εμπειρίες και την προσωπική του φιλοσοφία για την εκπαίδευση. Αυτή η μοναδικότητα συνδέεται με την αυτοβιογραφία του κάθε εκπαιδευτικού μέσα και έξω από την τάξη και το σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι Goodson (1995:175-192˙ 1997:7-21) & Robertson (1995:77-106), η αφετηρία της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να τεθεί στη βάση της θεώρησης του εκπαιδευτικού ως προσώπου (teacher-as-person) και όχι τόσο ως επαγγελματία (teacher-as-practice). Σύμφωνα με τον Senge (1990:307) υπάρχει μια φυσική σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική ζωή του ατόμου με όλους τους άλλους τομείς της ζωής του, συνεπώς αυτή η ατομική κυριότητα σε όλους τους τομείς της ζωής πρέπει να υποστηρίζεται και στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Hargreaves (1994[a]:57) θεωρεί πως η διδασκαλία είναι συνδεδεμένη με τις ζωές των εκπαιδευτικών, το προσωπικό και επαγγελματικό τους ιστορικό, το τι είδους άνθρωποι είναι και επομένως πρέπει να επιτρέπει και να προάγει την εξισορρόπηση μεταξύ μαθησιακών και αναπτυξιακών ευκαιριών, οι οποίες να μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να εστιάζονται κυρίως στις *προσωπικές ανάγκες* (του εκπαιδευτικού ως ανθρώπου), στις μακροπρόθεσμες *επαγγελματικές ανάγκες* (του εκπαιδευτικού ως μέλους μιας μαθησιακής κοινότητας επαγγελματιών), καθώς και στις ανάγκες του εργαζόμενου και τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Day, 1999:78˙ 2003:246-247). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Kelchtermans (1993:443-456), ο οποίος θεωρεί πως η επαγγελματική συμπεριφορά και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή, μόνο όταν τοποθετηθεί, πρώτα, στο πλαίσιο της προσωπικής ζωής και σε δεύτερο χρόνο στο πλαίσιο της σταδιοδρομίας. Έρευνα της Nias (1989:5-6) έδειξε πως όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη δουλειά τους, αναφέρονται πάντα, πρωτίστως, στους εαυτούς τους. Η ερευνήτρια αποκαλεί αυτή τη συμπεριφορά «επίμονη αυτοαναφορά» (persistent self-referentialism) και υπογραμμίζει πως η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζει σαφέστατα την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, παράλληλα, εξελίσσονται και προσωπικά. Κινούμενος στο ίδιο πνεύμα ο Day (2003:230) προτείνει τύπους παρεμβάσεων, έτσι ώστε η επαγγελματική ανάπτυξη να εγγυάται και την προσωπική: α) ενθάρρυνση του στοχασμού των εκπαιδευτικών, β) παροχή ευκαιριών μάθησης που

να συνδέουν την επαγγελματική με την προσωπική ζωή και γ) προαγωγή της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, μέσα από την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας και της αλληλεξάρτησης.

Τέλος, οι Stufflebeam, et al., (1990:32), Apple, (2002:45) και Apple et al., (1995:20-42) προσεγγίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη πιο διευρυμένα, αναδεικνύοντας το σημαντικό ρόλο της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και της αλλαγής και της πρόκλησης. Υποστηρίζουν πως η έννοια αυτή, περιλαμβάνει όλα παραπάνω, αλλά προχωρά και πέρα απ' αυτά: είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή *μαζί με άλλους*, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη *δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής*, στους στόχους της διδασκαλίας και επιπλέον, δέχονται *ερεθίσματα* για την κριτική ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.

Η αναδίφηση της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ως οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής εξέλιξης συγκλίνουν με αυτούς της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας ή τους συμπληρώνουν, θεωρώντας κυρίως στόχους της την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Ο Δημητρόπουλος (1998:146) θεωρεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη, η οποία δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Είναι, επιπρόσθετα, η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τους μαθητές και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής. Ο Ξωχέλλης (2006:30-31) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με την έννοια του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και των επαγγελματικών εμπειριών του εκπαιδευτικού. Η Παπαναούμ (2003:58-59) υποστηρίζει πως ο προσδιορισμός «επαγγελματική» στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σπάνια χρησιμοποιείται για να τη διακρίνει από άλλες διαστάσεις της ανάπτυξης, όπως η προσωπική ή η κοινωνική. Στη γενικευμένη του χρήση τις ενσωματώνει, καθώς υπονοεί ότι για την επιτέλεση του επαγγελματικού έργου επιστρατεύονται όλες οι εμφανείς ή αφανείς όψεις της προσωπικότητας και των γνώσεων του ατόμου. Επίσης, προσδίδει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ένα χαρακτήρα κανονιστικό, καθώς προβάλλει ως απώτερο στόχο την παροχή επαγγελματικού έργου υψηλής ποιότητας. Ο διευρυμένος ορισμός του Ματσαγγούρα (2005^{α}:79) εμπεριέχει τα παραπάνω, αλλά αναδεικνύει και το ρόλο του *κριτικού στοχασμού* κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Θεωρεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σταδιακή απόκτηση: α) εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, β) προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και γ) ικανοτήτων διακριτικής

παρέμβασης, που είναι απαραίτητα στοιχεία, ώστε ο εκπαιδευτικός, με αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας και ευθύνης να προβαίνει στη στοχαστικο-κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών και στην αποτελεσματική παρέμβαση, με στόχο να προωθήσει μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης.

Αποδομώντας τους ορισμούς που παρατίθενται καταλήγουμε σε τούτο: η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι *μια δια βίου διαδικασία*, η οποία εκλαμβάνει τον εκπαιδευτικό ως ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση του, εφόσον *εκούσια* συμμετέχει σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και *αναστοχάζεται κριτικά* πάνω σε αυτές. Δεσμεύεται στην *αλλαγή*, αξιοποιώντας τις διδακτικές εμπειρίες του και μέσω αυτής αναπτύσσεται ως *άνθρωπος* και ως *επαγγελματίας*. Η επαγγελματική ανάπτυξη προϋποθέτει τη *συνεργασία* των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στοχεύει στη *βελτίωση της ποιότητας* του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαιδευτικής διεργασίας (εκπαιδευτικών ως αντικείμενα και υποκείμενα της επαγγελματικής ανάπτυξης και μαθητών) και τοποθετημένη στη βάση αυτή σχετίζεται άμεσα και εύλογα με την *αξιολόγηση* του έργου των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός είναι το τελικό κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου. Στο πρόσωπό του εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, σε αυτόν προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία, για να ανταπεξέλθει επιτυχώς το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Εντούτοις, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, βρίσκονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους και τους προκαλούν αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους (Darling-Hammond, 1990[d]:339-347˙Δούκας, 2001[α]:172-183˙Δούκας, 2001[β]:172-185˙Day, 2003:34˙ Heibert et al., 2004:5-6).

5.3.1 Επαγγελματική ανάπτυξη και αυτοαξιολόγηση

Κύριο στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, υπό την προϋπόθεση ότι νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, στην οποία ο εκπαιδευτικός συμμετέχει συνειδητά και η οποία στοχεύει στην υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις, πρέπει από τη μια να δοθεί έμφαση από την πολιτεία στην διαρκή επιμόρφωσή του και από την άλλη να δοθούν κίνητρα και εναύσματα ώστε η αξιολόγηση να μην προσκρούει σε λιμνάζουσες πεποιθήσεις του παρελθόντος (τουλάχιστον για τα δεδομένα της χώρας μας), αλλά να πεισθεί η εκπαιδευτική κοινότητα και ο ίδιος πως αποβλέπει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή του. Οι Decker & Decker (2001:225) αναφέρουν πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια απαραίτητη διαδικασία, επειδή παρέχει πληροφορίες που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας και της καλύτερης εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο Ronald (1988:11) αναφερόμενος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρει πως η αξιολογική διαδικασία πρέπει να έχει διττή υπόσταση: **α)** να μετράει την ικανότητα των εκπαιδευτικών και **β)** να επικεντρώνεται και να προϋποθέτει την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Στη βάση της παραπάνω λογικής, το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να δίνει στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση, αλλά και την ευκαιρία να γνωρίσουν νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και να συζητήσουν με άλλους εκπαιδευτικούς τον τρόπο ένταξης καινοτομιών στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Η πρόκληση έγκειται στη μετατροπή μιας τυπικής διαδικασίας σε μια εποικοδομική και παραγωγική εμπειρία για τον εκπαιδευτικό.

Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και αποδοχής της αξιολογικής διαδικασίας είναι η έννοια της *αυτοαξιολόγησης*. Ως σημαντικότερο εργαλείο της αυτοαξιολόγησης θεωρείται από πολλούς μελετητές (Dootlittle, 1994:10˙ Andrejko, 1998:1-12˙ Barrett, 2000:1-10 & 2005:27-29˙ Zeichner et al., 2001:613-621˙ Sparks, 2002:1-9) ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά, αναφέρουμε έρευνα του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια (Beck, Livne, Bear, 2005:221-244), κατά την οποία εφαρμόστηκε ο ηλεκτρονικός φάκελος του εκπαιδευτικού σε τέσσερα σχολικά προγράμματα και επιχειρήθηκε η σύνδεση της αυτοκριτικής-αυτοαξιολόγησης των συμμετεχόντων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, έδειξε πως οι διαμορφωτικοί φάκελοι που επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστήριξαν σε πολύ μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους απόδοση. Η Lisa Andrejko (1998:3) αναφέρει πως στο Southern Lehigh Middle School στο Center Valley Penn χρησιμοποιείται ήδη από το 1992 ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού ως βασικό εργαλείο αξιολόγησης του έργου του. Πρόκειται για πεποίθηση πλέον, μετά την επιτυχή εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου, πως η εμπλοκή του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία επιτυγχάνεται η συνεχής επαγγελματική του ενδυνάμωση και εξασφαλίζεται τόσο η αποδοχή, όσο και η εγκυρότητα και αξιοπιστία της ακολουθούμενης διαδικασίας. Τέλος, οι Gelfer et al., (2004:131) και Goodson (2007:432-434) υποστηρίζουν πως ο φάκελος υλικού είναι μια αποτελεσματική μέθοδος που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν μόνοι τους τις δεξιότητες τους. Επίσης, ο φάκελος μπορεί να γίνει η βάση για μια συνεχή επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των αξιολογητών του (διευθυντής και επιθεωρητές-σχολικοί σύμβουλοι). Ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα που απορρέει από τη χρήση του φακέλου είναι η ευκαιρία που έχει ο εκπαιδευτικός να περιγράψει ο ίδιος, υπό τη δική του οπτική γωνία, τη διαδικασία της διδασκαλίας του. Με τη χρήση του φακέλου οικοδομείται μια σχέση, μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή, εμπιστοσύνης, συναίνεσης και αποδοχής, επειδή, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που κινεί τα νήματα της αξιολόγησης του, θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη (το θέμα του φακέλου υλικού έχει αναλυθεί διεξοδικά στο ανάλογο κεφάλαιο της μελέτης).

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε πως αν και οι προαναφερθείσες έννοιες (ποιότητα-επαγγελματική ανάπτυξη-αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση), διεθνώς, όπως διαφάνηκε από την ανάλυση που προηγήθηκε, συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει επίσημη και σαφής

διατύπωση θέσεων για την αποτίμηση της ποιότητας ή τη βελτίωση της μέσα από διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και συνολικής αξιολόγησης. Η μελέτη της εκπαιδευτικής νομοθεσίας μας οδηγεί στη διαπίστωση πως απουσιάζει από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας, αλλά και αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο όρος «ποιότητα» συνδέεται, ασαφώς, με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αυτή η σύνδεση, στη βάση που τίθεται, προκαλεί σύγχυση. Ειδικότερα, ο Νόμος 2525/1997 ορίζει την έννοια της αξιολόγησης ως εξής: «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτή καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*» (άρθρο 8, παρ.1). Αντίστοιχα, ο Νόμος 2986/2002 ορίζει ότι «*σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (άρθρο 4, παρ.1). Ενώ, λοιπόν, η διασφάλιση της ποιότητας, διεθνώς, προβάλλεται ως πολιτική προτεραιότητα και ως στρατηγικός στόχος, στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία οι ασαφείς αναφορές στην έννοια αυτή προκαλούν αντιδράσεις και συγκρούσεις.

5.4 Ερευνητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ποιότητα στην οποία στοχεύουν και πορεύονται οι αλληλοδιάδοχες φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξη αποδίδεται, όπως ήδη επισημάναμε, από τον όρο «επαγγελματισμός». Οι ιδιότητες του επαγγελματισμού, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικά των ατόμων που αντιπροσωπεύουν μια επαγγελματική ομάδα, διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, εκπαίδευσης και πρακτικής. Ο χρόνος ανάπτυξης που απαιτείται μεταξύ αρχάριου και έμπειρου εξαρτάται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από την ίδια τη φύση του επαγγέλματος. Αξίζει να αναφέρουμε πως παρά την πολυπλοκότητα της μετάδοσης της γνώσης, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ακολουθεί παρόμοιους κανόνες με την επαγγελματική ανάπτυξη άλλων ομάδων (Cohen & Hill, 1998:32˙ Wang et al., 1999:54˙ Krull, 2001:101).

Ο ρόλος των ερευνών στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ουσιώδης, καθώς η αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν, επιτρέπει να γίνει αντιληπτός, τόσο ο τρόπος ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όσο και ο τρόπος διευκόλυνσης της ίδιας της διαδικασίας. Αν και η έρευνα με θέμα τον κύκλο ζωής προοδεύει εδώ και δεκαετίες, μέχρι πριν λίγα χρόνια υπήρχε ελάχιστο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της στο χώρο της διδασκαλίας. Οι Sprinthall et al., (1996:666-703) διαπίστωσαν πως στα μέσα της δεκαετίας του ΄90 διαφάνηκε η ανεπάρκεια των παλιότερων προσεγγίσεων απέναντι στις σύγχρονες ανάγκες. Δύο διαφορετικές προσεγγίσεις εντοπίζονται στις υπάρχουσες έρευνες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Η πρώτη, βασισμένη στις θεωρίες του Erickson (1982)[29] και των συνεχιστών του, περιγράφει

[29] Ως θεωρία, η «*Ψυχοκοινωνική Εξελικτική πορεία του ανθρώπου*» που πρότεινε ο Erik Erickson (1902-1994) τη δεκαετία του ΄60, έγινε ευρύτατα γνωστή και αποδεκτή από τους ψυχολογικούς κύκλους και γιατί δίνει έμφαση στους κοινωνικούς παράγοντες που

την επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα των *αλλαγών της προσωπικότητας των ενηλίκων* μαθητευομένων. Η δεύτερη προέρχεται από τη θεωρία του Kohlberg (1984)[30], σχετικά με την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης. Τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης, για τους μελετητές της δεύτερης θεωρίας, μπορούν να ερμηνευτούν και να ταξινομηθούν με βάση το βαθμό *αλλαγών* που επιτυγχάνονται σε επίπεδο **α)** γνώσεων και δεξιοτήτων, **β)** στάσεων, προσδοκιών και προβληματισμών και **γ)** επαγγελματικών στόχων (Krull, 2001:101).

Στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως ενηλίκων σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, υπάρχουν πολλές θεωρίες και μελέτες που αναγνωρίζουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τούτο δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται διαφορετικά και έχουν διαφορετικές στάσεις, δεξιότητες, γνώση, συμπεριφορά σε διαφορετικά στάδια της επαγγελματικής τους πορείας. Στη συναφή βιβλιογραφία υπονοείται πως τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αλλάζουν σχετίζονται με τις ανησυχίες και τους φόβους τους, την εκπαιδευτική τους συμπεριφορά, το βαθμό κατανόησης των μαθητών, το βαθμό συνειδητοποίησης των αρχών του σχολείου, αλλά και με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις για την εργασία τους και το επάγγελμα τους. Επίσης, περιγράφεται η πολυπλοκότητα της προσωπικής αντίληψης, της γνωστικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης, αλλά και της θεωρητικής γνώσης. Είναι διάχυτη η ιδέα πως καθώς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλάζουν, ταυτόχρονα τροποποιούνται και οι ανάγκες τους σε σχέση με τις επαγγελματικές δραστηριότητες, τις σχέσεις τους, τα ενδιαφέροντα τους. Προκύπτει, επομένως, πως η σχετική βιβλιογραφία συσχετίζει τις επαγγελματικές φάσεις της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με τις φάσεις εξέλιξης του εγώ, της προσωπικότητας και του γνωστικού συστήματος, και συνήθως αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις, καθεμιά από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες, προτεραιότητες και κρίσεις[31].

Ο Krull, (2001:101) επιχειρώντας μια ανάλυση των δεδομένων των ερευνών που έχουν ως στόχο να ορίσουν τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εντόπισε την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων. Έτσι, για παράδειγμα, οι Fuller & Brown (1975:25-52) αναφερόμενοι στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και προσπαθώντας να μελετήσουν την πορεία ανάπτυξης τους στο πλαίσιο μιας διαρκούς και συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, κάνουν λόγο για **α)** ανησυχίες και προβληματισμούς πριν την ανάληψη υπηρεσίας, **β)** για προβλήματα επιβίωσης μετά το διορισμό, **γ)** για άγχος που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της

επηρεάζουν τη ζωή και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου, αλλά και γιατί βλέπει να συμβαίνουν αναπτυξιακές αλλαγές καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ανθρώπινη προσωπικότητα διαμορφώνεται, καθώς το Εγώ προοδεύει μέσα από μια σειρά αλληλένδετων σταδίων (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999:125-126).

[30] Ο Kohlberg (1927-1987), δημοσίευσε το 1958 τη θεωρία του με τίτλο: *«Τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης»*, εμπνευσμένος από τις μελέτες του J. Piaget. Εστιάζει στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου και προτείνει έξι ευδιάκριτα αναπτυξιακά στάδια, αποσυνδέοντας τα από τον παράγοντα «ηλικία», κάτι που είχε μελετηθεί νωρίτερα από τον J. Piaget, ο οποίος υποστήριζε, επίσης, πως η λογική και η ηθική αναπτύσσονται μέσα από συγκεκριμένα στάδια (Crain, 1985:118-136).

[31] Πολλές από τις βασικές έρευνες με θέμα την εξέλιξη της σταδιοδρομίας προσπάθησαν να αναγνωρίσουν «διαδοχικά στάδια», «φάσεις», «κύκλους» που μπορούν να περιγράψουν όχι μόνο την πορεία της σταδιοδρομίας ατόμων που ασκούν το ίδιο επάγγελμα, αλλά και ατόμων από διαφορετικά επαγγέλματα. Φυσικά αυτό δεν σημαίνει ότι αυτά τα διαδοχικά στάδια είναι απαράλλακτα, δηλαδή ότι εμφανίζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο, ούτε ότι είναι παγκόσμια, δηλαδή ότι όλα τα μέλη ενός δεδομένου επαγγελματικού κύκλου θα περάσουν από αυτά (Super, 1980:405-414˙ Huberman, 1995:194-195).

διδασκαλίας τους και τέλος, **δ)** για ανησυχίες που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Οι ανησυχίες και οι φόβοι των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους ερευνητές, αφορούν στην εκπλήρωση των στόχων, στον αντίκτυπο της διδασκαλίας τους στην ανάπτυξη και βελτίωση των μαθητών, αλλά και στη δική τους εξέλιξη και ενδυνάμωση ως άτομα και ως επαγγελματίες. Η ανάλυση και αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας αυτής έθεσαν τα θεμέλια για την περαιτέρω διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης ως αλληλεπίδρασης μεταξύ των επαγγελματικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών και των εμπειριών τους και επίσης, για πρώτη φορά, γίνεται μια απόπειρα για ταξινόμηση φάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Burden (1980:32-33˙ 1982:21-25˙ 1990:311-328) σε έρευνες που πραγματοποίησε, ζήτησε από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν με δικούς τους όρους τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Προέκυψαν τρία βασικά στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης: **α)** το στάδιο της επιβίωσης, **β)** το στάδιο της προσαρμογής και **γ)** το στάδιο της ωριμότητας. Ο Mc Donald (1982:34), κινούμενος στο ίδιο πνεύμα, υποστηρίζει στο ερευνητικό του έργο πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ακολουθεί συγκεκριμένη εξελικτική πορεία, μέσα από εναλλασσόμενα στάδια ανάπτυξης: εντοπίζει, καταρχήν, ένα πρώτο στάδιο, το στάδιο της *μετάβασης*, το οποίο σηματοδοτεί την επίσημη ένταξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, στη συνέχεια ακολουθούν τα στάδια της *εξερεύνησης* και της *ανακάλυψης* και τέλος αυτό της *εμπειρικής και επαγγελματικής διδασκαλίας*.

Νεότερες έρευνες (Fessler, 1985:32-35˙ Leithwood, 1990:71-90˙ Super, 1994:63-74) παρουσιάζουν μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία εντάσσουν στα προτεινόμενα στάδια, αρχές ανάπτυξης και εξέλιξης ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνει ο Fessler (1985:32-35) και το οποίο διαφοροποιείται από όσα είχαν προηγηθεί, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσλαμβάνει χαρακτηριστικά της ανάπτυξης και εξέλιξης ενηλίκων. Ο ερευνητής αντιμετωπίζει την ανάπτυξη ως ένα πεδίο ρευστότητας, δυναμισμού και ευελιξίας, το οποίο δεν σχετίζεται με τη γραμμικότητα των προηγούμενων προσεγγίσεων. Η πορεία των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός δυναμικού και ευέλικτου κοινωνικού συστήματος. Λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές, όπως ο ενθουσιασμός, οι αλληλεπιδραστικές δεξιότητες διδασκαλίας, οι στάσεις προς τους μαθητές, τους συναδέλφους και το επάγγελμα, προτείνει ένα μοντέλο οχτώ σταδίων, το οποίο διαρθρώνεται ως εξής: **α)** ακαδημαϊκή κατάρτιση, **β)** ένταξη στο επάγγελμα, **γ)** οικοδόμηση ικανοτήτων, **δ)** ενθουσιασμός και ενδυνάμωση, **ε)** απογοήτευση, **στ)** σταθερότητα και στασιμότητα, **ζ)** καθοδική πορεία της καριέρας, **η)** έξοδος από το επάγγελμα[32].

[32] Ίσως το μοντέλο του Fessler (1985:32-35) (Teacher Career Cycle Model), με την πρώτη ματιά, να φαίνεται πως δεν διαφέρει από μοντέλα των αρχών της δεκαετίας του 1980 και να δίνει την εντύπωση της γραμμικότητας (ο εκπαιδευτικός που μετά την ακαδημαϊκή εκπαίδευση εντάσσεται στο επάγγελμα και ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία, φτάνει στη στιγμή της εξόδου). Η βαθύτερη μελέτη του μοντέλου, όμως, μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως η σημασία του έγκειται στην ευελιξία και στο δυναμισμό που εμπεριέχει το κάθε στάδιο. Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός δεν κινείται γραμμικά από στάδιο σε στάδιο, αλλά μπορεί να κινείται *μεταξύ* των σταδίων επηρεαζόμενος τόσο από το *προσωπικό* του περιβάλλον, όσο και από το *οργανωτικό* περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, μεταβλητές όπως θετικά ή αρνητικά γεγονότα στη ζωή, προσωπικές διαθέσεις, δευτερεύοντα ενδιαφέροντα, οικογενειακή υποστήριξη, μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, μεταβλητές που

Οι Good (1996:32-34) και Good & Brophy (1995:195), ερευνώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από ψυχολογική σκοπιά, εντοπίζουν δύο παράγοντες που διακρίνουν τον αρχάριο από τον έμπειρο και καταξιωμένο εκπαιδευτικό της διδακτικής πράξης: καταρχήν, ο αρχάριος είναι καλύτερος στην ιεράρχηση και ταξινόμηση των στόχων, στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη και στην ανεύρεση άμεσων και εφαρμόσιμων λύσεων. Από την άλλη, ο έμπειρος εκπαιδευτικός διαθέτει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών ή προσωπικών μοντέλων, τα οποία μπορεί να εφαρμόσει με επιτυχία, προκειμένου να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών.

Όλες οι παραπάνω ερευνητικές προσεγγίσεις αποτυπώνουν τη δυναμική της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς διαφαίνεται πως συνδέουν γενικές ψυχολογικές και ψυχαναλυτικές έννοιες της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου με μοντέλα ανάπτυξης της επαγγελματικής γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό όμως να επισημάνουμε πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αδύνατο να μελετηθεί χωρίς να ληφθεί υπόψη η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών και η πρακτική τους γνώση, που εκφράζεται μέσα από την εμπειρία[33]. Η γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να μελετηθούν ξεχωριστά, καθώς η μια επικαλύπτει την άλλη. Σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Krull, 2001:102˙ MacBeath, 2001ª:157-166˙ Day, 2003:234˙ Easton, 2004:56˙ Easton 2008:1-10) υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής σκέψης και επιτυχημένης διδασκαλίας. Όμως, στην εκπαιδευτική διεργασία, αυτό το γεγονός συχνά αγνοείται εντελώς ή του αποδίδεται ελάχιστη σημασία. Ο Hargreaves (1997:12-19 & 2003:55) υποστηρίζει πως η καλή διδασκαλία δεν είναι μόνο ζήτημα αποτελεσματικότητας, ανάπτυξης ικανοτήτων, κατάκτησης τεχνικών και κατάλληλων γνώσεων μέσα από μια απρόσωπη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Η καλή διδασκαλία περιλαμβάνει επίσης και συναισθηματικό έργο. Είναι σημαντικό να αποτιμηθούν σε βάθος οι ρητές επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γεφυρωθεί τα χάσμα που παραδοσιακά υπάρχει μεταξύ της ακαδημαϊκής γνώσης και της σχολικής πρακτικής από τη μια, και των επαγγελματικών αναγκών των νεοδιόριστων και των εκπαιδευτικών με πολλά έτη υπηρεσίας από την άλλη στο πλαίσιο της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο Day (2003:141-143) μελετώντας το φάσμα των ερευνών (Butt, 1984˙ Ball et al., 1985˙ Nias, 1989˙ Huberman, 1989˙ Bolam, 1990˙ Mc Lean, 1992) σχετικά με τον εντοπισμό των κρίσιμων σταδίων στη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, επιχειρεί μια ταξινόμηση των δεδομένων που έχουν προκύψει: έτσι, σύμφωνα με τον Bolam (1990:153) υπάρχουν πέντε στάδια που χαρακτηρίζουν την καριέρα του εκπαιδευτικού: **α)** το προπαρασκευαστικό στάδιο (the preparatory stage), **β)** το στάδιο του διορισμού (the

---

σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου, όπως η διοίκηση, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η αίσθηση εμπιστοσύνης και υψηλών προσδοκιών από την κοινότητα όπου ανήκει το σχολείο, η υποστήριξη, μπορούν να έχουν θετική ή αρνητική επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

[33] Ο Dewey (1859-1952) ήδη από το 1933 επισήμανε τη διττή διάσταση της εμπειρίας στο εκπαιδευτικό έργο. Η εμπειρία μπορεί να έχει από τη μια παιδαγωγική διάσταση και από την άλλη, αντιπαιδαγωγική και εξηγεί τη θέση του δίνοντας ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα: ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος διδάσκει με τον ίδιο τρόπο κάθε μέρα για δέκα συνεχόμενα χρόνια, δεν υπάρχει αμφιβολία πως βελτιώνεται ως επαγγελματίας. Όμως, αναρωτιέται, ρητορικά, ο Dewey πρόκειται για *«δέκα χρόνια διδασκαλίας»* ή, στην πραγματικότητα, για *«ένα χρόνο διδασκαλίας που επαναλήφθηκε δέκα φορές;»*

appointment stage), **γ)** το στάδιο της επίσημης ένταξης (the induction stage), **δ)** το στάδιο εντός υπηρεσίας (the in-service stage) και **ε)** το μεταβατικό στάδιο (the transitional stage). Το έργο των Sikes (1985), Huberman (1989:31-57 & 1995:193-224) και Fessler (1985:32-35) υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν από πέντε φάσεις κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους: **α)** εγκαινιάζοντας την καριέρα-αρχική δέσμευση (εύκολο ή επώδυνο ξεκίνημα), **β)** σταθεροποίηση: θεώρηση της δέσμευσης (εδραίωση, χειραφέτηση, ενσωμάτωση στην ομάδα των συναδέλφων), **γ)** νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες (πειραματισμός, υπευθυνότητα), **δ)** φτάνοντας σε ένα ανώτατο οριακό επαγγελματικό επίπεδο (αίσθηση θνησιμότητας, εγκατάλειψη των προσπαθειών για προαγωγή, ικανοποίηση ή καθήλωση) και **ε)** η τελική φάση (αυξημένη ανησυχία για τη μάθηση των μαθητών και αυξανόμενη αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων, απομυθοποίηση, συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και των σχετικών ενδιαφερόντων)[34].

Ο Ματσαγγούρας (2005^{α}:64-69) στηριζόμενος σε άλλες μελέτες (Super, 1994˙ Furlong & Maynard, 1995˙ Richardson & Placier, 2001) σχετικά με τον εντοπισμό των σταδίων της επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκλίνοντας σε πολλά σημεία με τις προαναφερθείσες έρευνες, καταλήγει στις εξής ευδιάκριτες φάσεις-στάδια: **α)** *φάση προσαρμογής* (1-3 χρόνια), η οποία χαρακτηρίζεται από το άγχος του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού να επιβιώσει επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης, **β)** *φάση ένταξης* (4-6 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διακρίνεται από μια σχετική άνεση διαχείρισης διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων, αλλά και από την προσπάθεια του να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά, **γ)** *φάση πειραματισμού* (7-11 χρόνια), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε πειραματισμούς εμπλουτισμού της διδασκαλίας του σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, **δ)** *φάση επαγγελματικής κρίσης* (12-19 χρόνια), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αμφιβάλλουν για το ρόλο τους, για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και για τις προοπτικές βελτίωσης των πραγμάτων, **ε)** *φάση επαγγελματικής ωριμότητας* (20-30 χρόνια), η οποία εξαρτάται από τον τρόπο που διαχειρίστηκε ο εκπαιδευτικός την προηγούμενη φάση. Αυτό σημαίνει πως ένας αριθμός εκπαιδευτικών παρουσιάζει συμπτώματα εξουθενωμένου δασκάλου, ένα άλλο ποσοστό με έντονα χαρακτηριστικά συντηρητισμού, ενώ, τέλος, ένα άλλο ποσοστό παραμένει ενεργό και αξιοποιεί με προσαρμοστικό τρόπο την εμπειρία του, και **στ)** *φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης* (31-35 χρόνια), η οποία μπορεί να συνοδεύεται από θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και συνήθως επικρατεί μια τάση απόσυρσης και αδράνειας.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε πως η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και αποτελεί εγγενές τμήμα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει πως ο σχεδιασμός κάθε νέου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί τη στήριξη μιας πλειάδας παραγόντων, όπως των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων,

[34] Ο Huberman (1995:195-220) υποστηρίζει πως η εμπειρική βιβλιογραφία που αναγνωρίζει «φάσεις» ή «στάδια» στην εκπαίδευση είναι αντιφατική και άνιση. Υπάρχουν μόνο κάποιες ισχυρές τάσεις που επαναλαμβάνονται σε διάφορες μελέτες. Ο ίδιος, στις έρευνες που πραγματοποίησε στην Ελβετία, κατέληξε σε εφτά στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία ελάχιστα διαφοροποιούνται από τα παραπάνω (**1^{ο} στάδιο**: *Επιβίωση και ανακάλυψη*, **2^{ο} στάδιο**: *Σταθεροποίηση*, **3^{ο} στάδιο**: *Πειραματισμός-Ενεργός δράση*, **4^{ο} στάδιο**: *Απολογισμός-Αμφιβολίες*, **5^{ο} στάδιο**: *Γαλήνη*, **6^{ο} στάδιο**: *Συντηρισμός*, **7^{ο} στάδιο**: *Αποδέσμευση*)

του διοικητικού μηχανισμού, των θεσμικών τοπικών φορέων, αλλά και τού κοινωνικού συνόλου. Οι Schlechty (1997:89 & 2002:67-68) και Carroll et al., (2004:1-10) και θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στη μάθηση και επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όταν αισθάνονται πως αυτή λαμβάνει προσωπικό χαρακτήρα, πηγάζει και ορίζεται από τους ίδιους και πραγματώνεται σε ένα αυθεντικό περιβάλλον εργασίας.

5.5 Προσωπική θεωρία εκπαιδευτικού

Η έννοια της προσωπικής θεωρίας στη βιβλιογραφία εμφανίζεται με διάφορους όρους, όπως «λανθάνουσα ή άρρητη θεωρία» (implicit theory), «προσωπική ή πρακτική γνώση» (personal or practical knowledge), «διαισθητική θεωρία» (intuitive making strategies), «υποκειμενική θεωρία» (subjective theory), «θεωρία δασκάλων» (teachers΄ theory perspective), «προσωπική θεωρία» (personal theory) (Ross et al., 1992:35˙ Francis, 1997:177˙ Bottery, 1997:280˙ Ματσαγγούρας, 2005^{γ}:194-195). Η άμεση, προσωπική εμπειρία που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός από τη διδακτική πράξη, αρχικά ως μαθητής και αργότερα ως φοιτητής και διδάσκων αποτελεί το βασικότερο θεμέλιο στη διαμόρφωση της προσωπικής του θεωρίας. Η εμπειρία που μετουσιώνεται σε προσωπική θεωρία διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο τόσο στη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όσο και στην πορεία και εξέλιξη της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Οι Βούλγαρης & Ματσαγγούρας (2005:148-157) αποτυπώνουν εύστοχα στον ορισμό τους τη σημασία και το εύρος της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών: η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του κυρίως σε διλημματικές καταστάσεις. Το σύστημα αυτό είναι ένα σύνολο εμπειριών, αλλά και θεωρητικών γνώσεων το οποίο διαμορφώνεται σταδιακά, καθώς ο εκπαιδευτικός διανύει τα διάφορα στάδια της επαγγελματικής του πορείας. Η προσωπική θεωρία έχει τη βάση της στην εμπειρία που απέκτησε ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και ως διδάσκων, καθώς και στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα και παραμένει σε μεγάλο βαθμό σε λανθάνουσα και μη συστηματοποιημένη κατάσταση (Ματσαγγούρας, 2005^{γ}:188). Στη διεθνή βιβλιογραφία, πλήθος ερευνητών (Carr & Kemmis, 1986:45 &1997:151˙ Ross et al, 1992:35-37˙ Carr, 1995:67-69˙ Fullan, 1993:115˙ Jacob et al., 2000:23-25) εκτιμά πως ο ρόλος της προσωπικής θεωρίας είναι πολύ σημαντικός στην εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού για συγκεκριμένους λόγους: καταρχήν, επειδή με βάση την προσωπική του θεωρία ο κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται με συγκεκριμένο τρόπο τις διδακτικές καταστάσεις, τις αξιολογεί και τις ερμηνεύει. Κυρίως σε προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διδακτική πράξη, η προσωπική θεωρία καθορίζει το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της παρέμβασης που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα. Επίσης, η προσωπική θεωρία κατέχει

βαρύνουσα σημασία στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς μέσα από τα γνωστικά σχήματα της προσωπικής θεωρίας ο εκπαιδευτικός (προγενέστερα ως φοιτητής των παιδαγωγικών σχολών, άρα εν δυνάμει εκπαιδευτικός) αποδέχεται ή απορρίπτει την επιστημονική γνώση που του προσφέρεται. Ερευνητικά έχει καταδειχθεί πως οι αρχικές και εδραιωμένες προσωπικές θεωρίες δύσκολα τροποποιούνται ή ανατρέπονται (Chinn & Brener, 1993:65˙ King & Newmann, 2000:576-580).

Άποψη με την οποία συγκλίνει και ο Mezirow (1991:34-36 & 2000:34-39), ο οποίος εισάγει τον όρο «μετασχηματίζουσα μάθηση» στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρεται στο ρόλο των προσωπικών θεωριών στη διαδικασία της ενήλικης μάθησης. Σύμφωνα με το έργο του Αμερικανού στοχαστή Jack Mezirow μόνο η μάθηση που εμπεριέχει *κριτικό στοχασμό* μπορεί να επιφέρει μετασχηματισμούς στο σύστημα αντιλήψεων των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, πολλά από τα τρέχοντα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στηρίζουν την εφαρμογή τους στο συσχετισμό της έννοιας του κριτικού στοχασμού με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και αναδεικνύουν τη σημασία του κριτικού στοχασμού στη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση. Η θεωρία του ξεκινά από την αξιωματική θέση πως ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε τις καταστάσεις καθορίζεται από το σύστημα των προσωπικών μας αντιλήψεων. Το σύστημα αντιλήψεων που ο καθένας από εμάς κουβαλά είναι προϊόν επιβολής του πολιτισμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο υπάρχουμε, και το έχουμε αποδεχθεί μέσω των διαφόρων φάσεων της κοινωνικοποίησης. Συχνά περιέχει λανθασμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές με αποτέλεσμα η ένταξή μας στην πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Σχεδόν πάντα αποδεχόμαστε εμπειρίες εύκολα προσαρμόσιμες στο αντιληπτικό μας σύστημα και απορρίπτουμε εκείνες που διαφέρουν. Ως ενήλικοι, είναι απαραίτητο να εναρμονίζουμε τη ζωή μας με τις πραγματικές συνθήκες, να αναπτύσσουμε την ικανότητα να επανεξετάζουμε κριτικά τις πεποιθήσεις μας για τον εαυτό μας, τους ρόλους που έχουμε αναλάβει και τις σχέσεις μας με τους άλλους. Σε αυτό μπορεί να συμβάλλει η εκπαιδευτική διεργασία και ο Αμερικάνος θεωρητικός το στηρίζει με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (transformative learning) που «*επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας*» (Mezirow, 1991:56-58).

Προκύπτει, επομένως, πως η συστηματική ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας έχει μεγάλη σημασία και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, διότι μαζί με τη γενικότερη ιδεολογία και κοσμοθεωρία του για τη ζωή, απαρτίζει το θεωρητικό πλαίσιο που συνθέτει οργανικά τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία της ατομικότητας του σε ενιαία προσωπικότητα και κατευθύνει τον εκπαιδευτικό του ρόλο. Επισημαίνουμε πως η προσωπική θεωρία, όπως προκύπτει από την παραπάνω βιβλιογραφική τεκμηρίωση, παραμένει αντικείμενο συνεχούς προβληματισμού και επανεξέτασης του περιεχομένου της

από τον εκπαιδευτικό. Αποτελεί χώρο διαρκούς προβληματισμού που παραμένει ανοικτός στην ευρύτερη διδακτική έρευνα. Έτσι, συνδέεται η διδακτική έρευνα με την προσωπική θεωρία και κατ΄επέκταση και με την καθημερινή διδακτική του πράξη.

5.6 Η προσωπική θεωρία μου

Θεωρώ σημαντικό στο σημείο αυτό να περιγράψω, σε γενικές γραμμές, την προσωπική μου θεωρία και φιλοσοφία σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως την έχω αποτυπώσει και στον προσωπικό φάκελο μου. *Η προσωπική θεωρία μου* για τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού αντανακλάται στη θεωρία του D. Hargreaves (1975:163): οι μαθητές από τη φύση τους θέλουν να μάθουν, επειδή η μάθηση είναι συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο να διευκολύνει τη μάθηση και οι μαθητές πρέπει να είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τι θα μάθουν. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να το σχεδιάζουν δάσκαλος και μαθητές από κοινού, είτε ο ένας, είτε ο άλλος, είτε σε μικρές ομάδες και να μην το καθορίζει εκ των προτέρων ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας άνωθεν υποδείξεις. Η σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή πρέπει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη. Οι βαθμοί, σύμφωνα με τη θεωρία του Hargreaves (1975:163 & Hargreaves et al., 1975:54-58) αντιμετωπίζονται με καχυποψία και για το λόγο αυτό σημασία έχει η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή στην αξιολόγηση του. Εξάλλου, η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Blackledge et al., 2004) απορρίπτει το αξίωμα της ανωτερότητας της εκπαιδευτικής ή ακαδημαϊκής γνώσης σε σχέση με την καθημερινή, βασισμένη στον κοινό νου, γνώση που είναι διαθέσιμη για όλους τους ανθρώπους από το γεγονός πως ζουν στον κόσμο. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως μέχρι σήμερα, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στηρίζονται ακριβώς στο αξίωμα της ανωτερότητας της ακαδημαϊκής γνώσης και αυτό ακριβώς είναι που τίθεται υπό αμφισβήτηση από τη νέα κοινωνιολογία. Θεωρούμε, στηρίζοντας τους συλλογισμούς μας στη συναφή βιβλιογραφία, πως η εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία, είτε μέσω της αυτοαξιολόγησης, είτε μέσω της αλληλοαξιολόγησης, μπορεί να βελτιώσει τις κριτικές τους δεξιότητες (Jacques, 1991:89), να αυξήσει την ικανότητα τους να επιλύουν προβλήματα (Gibbs et al., 1986:67-70), να συμβάλλει στην ανάπτυξη των στοχαστικών τους δεξιοτήτων (Schön, 1987:46-49), αλλά και να τους ενεργοποιήσει στη διαδικασία της μάθησης, καθιστώντας τους «αυτορρυθμιζόμενους» μανθάνοντες[35] (Boud, 1991:78˙ Brown & Knight, 1994:56˙ Boud & Holmes, 1995:63-78). Στη βάση αυτή, η επιλογή της έρευνας δράσης ως βασικού μεθοδολογικού εργαλείου στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, ενισχύεται και επιβεβαιώνεται, καθώς ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αναδεικνύεται ο ρόλος του. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, η έρευνα δράση υιοθετήθηκε αρχικά (Stenhouse, 1975˙ Carr & Kemmis, 1986:45 & 1997:56-60), προκειμένου να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και

[35] Ο όρος «αυτορρυθμιζόμενοι μανθάνοντες» αποτελεί ακριβή μετάφραση των αγγλικών όρων που συναντούμε στη βιβλιογραφία «self-reliant & self-directed learners».

πράξης, εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς σε μια κυκλική διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού με κύριο σκοπό τη βελτίωση των μαθητών, μέσα από την παράλληλη δική τους ενδυνάμωση. Κάθε κύκλος της έρευνας δράσης επιδιώκει να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την ενδελεχή μελέτη του προηγούμενου κύκλου. Παραδείγματα, όπως αυτά που αναφέρονται στο σχετικό κεφάλαιο, αλλά και πολλά ακόμη από τη διεθνή βιβλιογραφία (Mc Niff, 1988:23˙ Kemmis & Wilkinson, 1998:34-36˙ Hopkins, 1993:89) αναλύουν την εφαρμογή της έρευνας δράσης στις σχολικές αίθουσες -ακόμα και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση- και φωτίζουν τη διαδικασία δράσης με τελικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.

Επίσης, οι βασικές αρχές και έννοιες του *κονστρουκτιβισμού* διέπουν την προσωπική θεωρία μου: η ενεργητική, συμμετοχική, ανακαλυπτική, αυθεντική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, η αξιοποίηση της εμπειρίας και της δημιουργικότητας του μαθητή, η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης αποτελούν ορίζουσες της θεωρίας που έχω διαμορφώσει. Καταρχήν, η συνεργατική και συμμετοχική μάθηση αποτελεί βασική στρατηγική διδασκαλίας, γιατί οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, της συμφωνίας ή της διαφωνίας (Μαυροσκούφης, 2008:20-21). Θεωρώ πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους είναι ο θεμέλιος λίθος της διδακτικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να παρωθεί τους μαθητές να συνδιαλέγονται αμβλύνοντας με τον τρόπο αυτό τις όποιες διαφορές. Η ανακαλυπτική μάθηση εκλαμβάνει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης ως συμμετοχή σε μια ερευνητική προσπάθεια, στην οποία συμμετέχουν τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές: προσδιορίζεται το θέμα, διατυπώνονται εικασίες, αναζητούνται λύσεις ή σχετικό υλικό, γίνονται συγκρίσεις, αναλύσεις, ερμηνείες, αξιολογείται το τελικό αποτέλεσμα, τελικά γενικεύεται και γίνεται μια σύνθεση της ακολουθούμενης πορείας. Η ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές με την παρώθηση του εκπαιδευτικού επιφέρει θετικές εμπειρίες και αποτελεί μια συναρπαστική διαδρομή. Με τη συμμετοχή και την ανακάλυψη οδηγούμαστε σε αυθεντικά πλαίσια μάθησης και στην απόκτηση πολύτιμων εμπειριών. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γεγονότα, αντικείμενα, καταστάσεις που προσιδιάζουν σε πραγματικά πλαίσια, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν προσωπικές στρατηγικές πρόσκτησης της γνώσης. Επίσης, δρώντας σε πλαίσια της αληθινής ζωής και επιλύοντας αυθεντικά προβλήματα αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η φαντασία τους. Αναζητούν λύσεις, σχεδιάζουν, προτείνουν, επεκτείνουν τη σκέψη τους και την αναπτύσσουν κριτικά. Τέλος, το περιβάλλον μάθησης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία.

Βαρύνουσα σημασία κατέχει στη δημιουργία ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης και διδασκαλίας και η *συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών*, αλλά και η *δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος* στην τάξη. Οι έρευνες διεθνώς έχουν καταδείξει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει

στη διδασκαλία της γλώσσας η ύπαρξη συνθηκών στην τάξη που να επιτρέπουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία και που να ωθούν το μαθητή να κάνει χρήση όλων των δεξιοτήτων που έχει ήδη κατακτήσει. Τέτοιες στρατηγικές είναι π.χ. **(α)** χρήση διδακτικού υλικού, το οποίο να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ευελιξία στη χρήση και να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα παιδιά (παράλληλα, αξιοποίηση της σύγχρονης τάσης για γλωσσική διδασκαλία μέσα από όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος, **(β)** αποδοχή και αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας και της κουλτούρας των αλλόγλωσσων μαθητών ή της μητρικής γλώσσας όταν πρόκειται για διδασκαλία ξένης γλώσσας, **(γ)** η συνεργατική μάθηση: διδασκαλία σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες και αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, ακόμη και με ανάμειξη μαθητών με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας κατά τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων, **(δ)** διδασκαλία μέσω δραστηριοτήτων οι οποίες να είναι σαφείς, αυθεντικές και με συγκεκριμένο στόχο, **(ε)** τροποποιητικές διδακτικές στρατηγικές, (sheltered subject matter instruction), κατά τις οποίες το περιεχόμενο του μαθήματος παραμένει το ίδιο αλλά διαφοροποιείται *ο τρόπος παρουσίασής του*, έτσι ώστε να συνδυάζεται η εκμάθηση της ξένης γλώσσας με την απόκτηση γνώσεων στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, επίσης, είναι πολύ σημαντικός: οι εκπαιδευτικοί, με τις στάσεις, τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες τους από τους μαθητές τους αποτελούν βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντικός είναι ο ρόλος της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές: (α) συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα και εκείνων που διδάσκουν άλλα γνωστικά αντικείμενα, με στόχο να προσαρμοστεί η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, και (β) συνεργατική διδασκαλία (partnership teaching), κατά την οποία το μάθημα γίνεται από δύο δασκάλους οι οποίοι ασχολούνται *και οι δύο* κατά καιρούς είτε με ολόκληρη την τάξη, είτε με ομάδες είτε με μεμονωμένους μαθητές, εναλλάσσονται ενίοτε στους ρόλους του «πρώτου τη τάξει» και του «βοηθού» δασκάλου και κυρίως συζητούν πάνω στα υλικά και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν στη συγκεκριμένη τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

6.1 Εισαγωγή

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, πρέπει να αντιμετωπίζεται διευρυμένα, καθώς πλήθος μεταβλητών μπορεί να επηρεάσει την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Όλα τα προτεινόμενα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία διαρθρώνονται σε αλληλένδετα, διαδοχικά στάδια, αναγνωρίζουν παράγοντες, όπως τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις τους για τους ίδιους και την εργασία τους, την επιρροή του οικογενειακού και εργασιακού περιβάλλοντος, ως στοιχεία μείζονος σημασίας που έχουν αντίκτυπο, θετικό ή αρνητικό στη διαδικασία ανάπτυξης τους. Όπως εύλογα προκύπτει από τα προηγούμενα, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού διαφέρει από αυτή του εκπαιδευτικού με περισσότερα έτη υπηρεσίας, καθώς υπάρχει, σαφώς, διαφοροποίηση σε επίπεδο αναγκών. Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται στην αρχή της σταδιοδρομίας του και πρέπει να ξεπεράσει την πίεση, το αίσθημα μοναξιάς, τις αμφιβολίες για τις ικανότητες του σίγουρα πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, από έναν εκπαιδευτικό που διανύει μια φάση ενδεχόμενης στασιμότητας λόγω πολλών ετών υπηρεσίας.

Η αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας (Borko & Putnam, 1995:35-65˙ Bell & Gilbert, 1996:31-40˙ Goldsmith & Schifter, 1997:19-54˙ Bell, 1998:56˙ Tytler et al., 1999:193-213) μας επιτρέπει να διακρίνουμε και να απομονώσουμε έναν βασικό παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση των σύγχρονων στρατηγικών επαγγελματικής ανάπτυξης: πρόκειται για την ολοένα αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στο ρόλο και στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να μπορούν να ρυθμίζουν, βάσει προσωπικών κριτηρίων, τη μάθηση τους. Η θέση αυτή υπολανθάνει τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με παγιωμένες παραδοχές που αφορούν στη μάθηση και στη διδασκαλία τους (για παράδειγμα στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες γενικότερα, δίνεται πλέον έμφαση στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, κάτι που προϋποθέτει αλλαγή θεώρησης αναφορικά με την παραδοσιακή φύση των Μαθηματικών).

Τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώθηκε από πολλούς ερευνητές, διεθνώς, ένα πλήθος μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία, στηρίζουν τη διάρθρωσή τους σε μια πλειάδα παραγόντων. Έτσι, οι Joyce & Showers (1980:379-385) εντοπίζουν πέντε βασικούς άξονες που πρέπει να διατρέχουν κάθε μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης: α) εξερεύνηση της θεωρίας, β) επίδειξη ή προσομοίωση, γ) πρακτική δεξιοτήτων, δ) ανατροφοδότηση από ειδικούς, ε) εκγύμναση και εφαρμογή στον εργασιακό χώρο. Ο Huberman (1995:193-224) διευρύνει τη θέση των Joyce & Showers (1980:379-385) και προσθέτει στο

μοντέλο που ο ίδιος προτείνει ένα επιπλέον στοιχείο, αυτό του στοχασμού. Κάνει λόγο για ομάδες εργασίας που μοιράζονται πρακτικές, κάτι που αντανακλά την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας που έχουν οι προσωπικές πεποιθήσεις και θεωρίες των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής. Οι Borko & Putnam (1995:35-65) υποστηρίζουν πως η αποδοχή αλλαγών στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η βάση της επιτυχίας ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ο Guskey (1995:114-131˙ 2002:381-391˙ 2003:38-54) θεωρεί πως πολλά στοιχεία, όπως η σημασία αλλαγών, η ανάγκη υποστηρικτικών ομάδων, η ανάγκη ανατροφοδότησης, η ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση και στήριξη, χαρακτηρίζουν ένα επιτυχημένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Hopkins (1990, όπ. αναφ. στο Sprinthall et al., 1996:690) μελετώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών και σχολικού κλίματος συμπεραίνει πως η αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, άρα η ανάπτυξη τους, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ προσωπικών κινήτρων και σχολικού κλίματος. Οι Joyce & Showers, σε νεότερη μελέτη τους, (1995:79-85) συσχετίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας και θεωρούν πως η επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών ορίζεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε «ομάδες υποστήριξης». Σε άλλα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης δίνεται έμφαση στη γνωστική ενδυνάμωση και ανανέωση (Sprinthall et al., 1996:690), σε άλλα στην επιστημολογική ανάπτυξη (Perry, 1970:34), σε άλλα η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαδίζει με την προσωπική και την κοινωνική βελτίωση (Guskey, 1986:5-12˙ Bell & Gilbert, 1996:31-40).

Η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει ακόμα να διακρίνουμε την παγιωμένη θέση από πολλούς ερευνητές (Sprinthall et al., 1996:690-692) πως η γνώση των εκπαιδευτικών είναι κυρίως «τέχνη», η οποία ορίζεται ως απόρροια της καθημερινής εμπειρίας, είναι βαθιά υποκειμενική και διαισθητική και ως εκ τούτου δεν αρκεί για να εγγυηθεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Ματσαγγούρας (2005^{α}:74-79) κάνει λόγο για τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία θα μπορούσε να πει κανείς, παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: α) το τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο έχει τις ρίζες του στη Θετικιστική Παιδαγωγική, β) το ερμηνευτικό μοντέλο, η βάση του οποίου είναι η Ερμηνευτική Παιδαγωγική και γ) το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο, του οποίου βασική θεωρητική υποδομή αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία μεταξύ άλλων επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο εκπαιδευτικό και να υπογραμμίσει τις ευθύνες και τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλλει στη χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα εστιάσουμε σε ορισμένα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς διαφοροποιούνται από όσα ήδη αναφέραμε, και στη συνέχεια θα μελετήσουμε κάποιες εφαρμογές μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης στην καθημερινή διδακτική πράξη, τα οποία προέρχονται από το διεθνή χώρο. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε πως ο όρος «μοντέλο» επαγγελματικής ανάπτυξης εμφανίζεται με δύο διαφορετικές εννοιολογικές διαστάσεις στη βιβλιογραφία:

αφενός τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζονται με την *εξέλιξη* του εκπαιδευτικού και αποτυπώνουν απόπειρες χαρτογράφησης της επαγγελματικής του πορείας μέσα από φάσεις ή στάδια, αφετέρου σχετίζονται με τη *βελτίωση* των πρακτικών του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Στην υποενότητα αυτή, θα επικεντρωθούμε, κυρίως, στα μοντέλα που σχετίζονται με την αλλαγή και τη βελτίωση των καθημερινών πρακτικών των εκπαιδευτικών και θα μελετήσουμε το βαθμό στον οποίο συνδέονται με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, την ανάπτυξη και ενδυνάμωση του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Να επισημάνουμε, επίσης, πως τα μοντέλα που παρουσιάζονται στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν ανάλογα κατά την έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε.

6.2 Το μοντέλο δύο φάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης του Gall (2000:1-4): Από την παρατήρηση στη συνεργασία.

Ο Gall (2000:1-4), ερευνητής στο Πανεπιστήμιο του Oregon, προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που στοχεύει κυρίως στη βελτίωση της διδασκαλίας και μέσω αυτής στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τον ερευνητή, ο σκοπός του προτεινόμενου μοντέλου είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν «διαδικαστική γνώση», δηλαδή να βρουν απαντήσεις στο πρακτικό και καίριο ερώτημα «πώς να διδάξω» και όχι «δηλωτική γνώση», η οποία συνήθως αντιστοιχεί σε συσσώρευση πληροφοριών, πολλές φορές αόριστων, σχετικά με τη διδασκαλία. Το μοντέλο στοχεύει στην απόκτηση συγκεκριμένων ικανοτήτων απόδοσης, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με περιορισμένους τομείς (για παράδειγμα πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει αποτελεσματικές οδηγίες στους μαθητές), αλλά και με ευρύτερους (πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση για να εκπληρώσει τους στόχους μιας διδακτικής ενότητας).

Ο ερευνητής, στηριζόμενος στις μελέτες του Schön (1984:15-17) για την επαγγελματική πρακτική, αλλά και στη θεωρία του Gagné (1985:67) για την ανακαλυπτική μάθηση, υποστηρίζει, τελείως τεχνοκρατικά, πως το πιο σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη της ικανότητας λύσης καθημερινών και αυθεντικών προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Gagné, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη λύση προβλημάτων διευκολύνεται όταν «*ο μανθάνων βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα που δεν είχε αντιμετωπίσει προηγουμένως. Τότε δεσμεύεται στην ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning) και μέσα από την ευρετική πορεία προς τη γνώση προσεγγίζει το πρόβλημα, εφευρίσκοντας λύσεις. Για την επίλυση του προβλήματος, ο μανθάνων οφείλει να ανακτήσει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με το πρόβλημα, κάτι όμως που προϋποθέτει την προγενέστερη απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων για να καταφέρει κάτι τέτοιο*». Εκκινώντας από την ανάλυση που προτείνει ο Gagné και οι συνεργάτες του για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, ο Gall (2000:1-4) στηρίζει το μοντέλο ανάπτυξης που προτείνει σε τέσσερις βασικούς άξονες-αρχές:

1. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται αντιμέτωποι με αυθεντικές καταστάσεις (σε πραγματικό χρόνο και μέσα σε πραγματικές τάξεις). Οι προσομοιώσεις ή οι καταστάσεις που περιγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια δεν αρκούν για την ουσιαστική ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

2. Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αναπτύσσουν τις δικές τους προσωπικές λύσεις στα προβλήματα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν.

3. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν, εκ των προτέρων, τη θεωρητική γνώση που σχετίζεται με το υπό επίλυση πρόβλημα για να μπορούν να κρίνουν, σε ύστερο χρόνο, εάν η συγκεκριμένη θεωρία είναι χρήσιμη στη λύση που επιζητούν.

4. Η ανατροφοδότηση από ειδικούς-έμπειρους εκπαιδευτικούς θεωρείται απαραίτητο στοιχείο στην πορεία αναζήτησης λύσεων. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητούν με έμπειρους συναδέλφους και να συνάγουν συμπεράσματα από τις προτάσεις που θα είναι απόρροια της συνεργασίας.

Ο ερευνητής θέτει στο επίκεντρο του μοντέλου που προτείνει μια αυθεντική κατάσταση που αντιμετωπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους: πώς να δίνουν οδηγίες-κατευθύνσεις στους μαθητές προκειμένου να εκπληρώσουν τους στόχους μιας διδακτικής ενότητας, βελτιώνοντας παράλληλα τις πρακτικές τους και αποκτώντας δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Θεωρεί δε, πως για την επίλυση προβλημάτων πρέπει να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένες παραδοχές:

α) *Αναγνώριση και αποδοχή πως μια κατάσταση είναι προβληματική*. Ο ερευνητής δίνει ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα: αν ο εκπαιδευτικός δεν αναγνωρίζει πως δίνοντας οδηγίες στους μαθητές, αυτό μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, εάν οι μαθητές ανταπεξέρχονται με δυσκολία σε αυτό που τους ζητείται να πράξουν, τότε είναι πολύ φυσικό να μην αντιμετωπίζει ως προβληματική αυτή την κατάσταση. Η δέσμευση στην αλλαγή είναι ο θεμέλιος λίθος της επαγγελματικής ανάπτυξης.

β) *Προγραμματισμός της λύσης του προβλήματος*. Ο σχεδιασμός της λύσης είναι μια γνωστική πράξη και ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει ένα απόθεμα αρκετών πιθανών λύσεων πριν καταλήξει σε αυτήν που θα υιοθετήσει για την τελική διευθέτηση. Κάποια προβλήματα απαιτούν περισσότερο χρόνο για σχεδιασμό λύσεων από ό,τι άλλα.

γ) *Εφαρμογή της λύσης του προβλήματος*. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί και εφαρμόζει τη λύση που επέλεξε, ενώ παράλληλα σκέφτεται εάν αυτή η λύση θα μπορούσε να έχει πιθανή εφαρμογή και σε άλλα παρόμοια προβλήματα.

δ) *Αξιολόγηση* της αποτελεσματικότητας της λύσης μετά την εφαρμογή της. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογήσει εάν η επιλεγείσα λύση εφαρμόστηκε με επιτυχία και να σκεφτεί εάν μια διαφορετική,

ενδεχομένως καλύτερη λύση, μπορεί να προγραμματιστεί και να τεθεί σε ισχύ για το ίδιο ή και για άλλο πρόβλημα.

Το μοντέλο ανάπτυξης του Gall (2000:1-4), το οποίο, όπως ήδη έχει λεχθεί, στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένης δεξιότητας των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει δύο φάσεις, η χρονική διάρκεια των οποίων προσαρμόζεται στις ρητές ανάγκες των εκπαιδευτικών: στην πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να προσεγγίζει προβλήματα που αντιμετωπίζουν συνάδελφοί του και στη δεύτερη μαθαίνει να λύνει άμεσα προβλήματα που αφορούν στον ίδιο και στη διδασκαλία του. Βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας θεωρούνται αφενός η διάθεση συνεργασίας, αφετέρου η διάθεση για «ανοιχτές τάξεις στην παρατήρηση». Η κάθε φάση περιλαμβάνει έξι διακριτά βήματα. Το μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών, χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ αρχαρίων και έμπειρων.

1η φάση: (παρατήρηση-στοχασμός)

1. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια αυθεντική κατάσταση, για παράδειγμα παρακολουθούν σε βίντεο πως ένας εκπαιδευτικός σε πραγματικό χρόνο και σε πραγματική τάξη δίνει οδηγίες στους μαθητές του σχετικά με τους στόχους της διδακτικής ενότητας που πρέπει να διδάξει τη συγκεκριμένη μέρα. Ένας ειδικός-έμπειρος εκπαιδευτικός (ή εκπαιδευτής εκπαιδευτικών, σύμβουλος) συζητά μαζί τους την προβληματική φύση της κατάστασης (εάν οι οδηγίες που δίνονται είναι σαφείς και πλήρεις, εάν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους στόχους, εάν εκδηλώνεται κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς).
2. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκθέσουν το δικό τους τρόπο διδασκαλίας (πως οι ίδιοι θα έδιναν οδηγίες για την εκπλήρωση του συγκεκριμένου στόχου), ενώ παράλληλα ακούν τον εκπαιδευτικό της ταινίας να εξηγεί πως προσεγγίζει ο ίδιος το πρόβλημα που τίθεται.
3. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως ο εκπαιδευτικός της ταινίας θέτει σε εφαρμογή το πλάνο διδασκαλίας του και καταγράφουν τις αντιδράσεις των μαθητών.
4. Ο ειδικός-έμπειρος εκπαιδευτικός, που συντονίζει τη δράση, ενημερώνει τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα της προσέγγισης του εκπαιδευτικού της ταινίας και παράλληλα συζητά με τους συμμετέχοντες τις δικές τους προτάσεις (σύμφωνα με το 2ο βήμα).
5. Οι εκπαιδευτικοί μελετούν δεδομένα ερευνών, θεωρίες, καλές πρακτικές που σχετίζονται με την κατάσταση που αντιμετωπίζουν και στοχάζονται για τους τρόπους αξιοποίησης της βιβλιογραφίας στις δικές τους καθημερινές πρακτικές.
6. Επαναλαμβάνονται τα βήματα 1-5 μέχρι οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να παράγουν δικές τους λύσεις και αποτελεσματικές προτάσεις, αλλά και να μπορούν να συγκεντρώνουν και να αξιολογούν τα δεδομένα που προκύπτουν αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δικών τους λύσεων.

<u>2η φάση</u> (προσωπική εμπλοκή-συνεργασία)

Η δεύτερη φάση, σύμφωνα με τον ερευνητή, είναι και η πιο σημαντική, καθώς οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται πλέον μέσα στις τάξεις τους και σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους ή εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, αναζητούν λύσεις σε αυθεντικά καθημερινά προβλήματα, συζητούν, αναλύουν, στοχάζονται. Θέτουν ως κύριο στόχο, τόσο τη δική τους συνεχή ανάπτυξη, μέσα από την ανακαλυπτική μάθηση, αλλά και την ενδυνάμωση των μαθητών τους. Τα βήματα είναι ακριβώς ίδια, όπως στην 1η φάση.

Το προτεινόμενο μοντέλο του Gall περιορίζεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά σύμφωνα με τον ερευνητή, υπάρχει δυνατότητα διεύρυνσης. Το ουσιαστικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν αυθεντικές καταστάσεις, αντλώντας στοιχεία που θα τους βοηθήσουν να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν. Η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων τίθεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας με στόχο τόσο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, όσο πρωτίστως, την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των μαθητών. Επίσης, οι «ανοιχτές» τάξεις για παρατήρηση και η σφυρηλάτηση σχέσεων συνεργασίας αποτελούν δύο βασικές παραμέτρους του μοντέλου. Η αξιωματική θέση των Bruner και Gagné πως η γνώση δεν δανείζεται και δεν μεταφέρεται, αλλά κερδίζεται και ανακαλύπτεται, τόσο από τους ανήλικους εκπαιδευομένους, όσο και από τους ενήλικες, αποτελεί τη βάση του μοντέλου. Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως ο προσανατολισμός του μοντέλου του Gall προς τη γνώση του *πως* σε αντίθεση με τη γνώση του *τι* και ο σεβασμός που δείχνει προς τις δεξιότητες που απαιτούνται για το χειρισμό των αβέβαιων και μεταβαλλόμενων προβλημάτων της διδακτικής πρακτικής, μας επιτρέπει να εντοπίσουμε αρκετά σημεία επιρροής από τη θεωρία του Schön (1983). Οι μελέτες του Schön για την επαγγελματική γνώση και το στοχασμό έγιναν δεκτές με ενθουσιασμό, τόσο από τους ερευνητές, όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία ήταν απογοητευμένη από τον ορθολογιστικό συνδυασμό «μέσα-σκοποί», που κυριαρχεί στον εκπαιδευτικό λόγο. Τα παραδείγματα για τη διάκριση ανάμεσα στο στοχασμό της πράξης και στο στοχασμό στην πράξη, δεν προέρχονται από το χώρο της διδασκαλίας, αλλά ο προσανατολισμός του προς τη γνώση-εν-χρήσει συνεισέφερε στην ανάπτυξη που παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια στην έρευνα με θέμα τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Louden, 1995:276). Στο σημείο αυτό όμως αξίζει να αναφέρουμε και την επισήμανση του Eraut (1994:35 & 1996:1-27), ο οποίος υποστηρίζει πως παρότι η «γνώση της διαδικασίας» είναι στην καρδιά του επαγγελματικού έργου, προκειμένου αυτό το έργο να έχει ποιότητα, είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με «το να ξέρεις ότι», δηλαδή τα είδη της γνώσης που εκπορεύονται από στοχασμό πάνω σε άμεσες εμπειρίες και εκείνα που μαθαίνει κανείς από άλλους γνώστες, όπως εκφράζονται από τις εμπειρίες και τις έρευνες συναδέλφων. Διαπιστώνουμε, επομένως, πως το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης συνδυάζει στοιχεία που προέρχονται από προγενέστερους ερευνητές και στηρίζει τη διάρθρωση του σε αυτά. Σχηματικά, το μοντέλο του Gall αποτυπώνεται στο διάγραμμα **3** που ακολουθεί.

Διάγραμμα 3
Το μοντέλο ανάπτυξης του Gall (2000:1-4)

Πρόβλημα
1. Αναγνώριση και αποδοχή της προβληματικής κατάστασης
2. Προγραμματισμός-Σχεδιασμός λύσης
3.Υιοθέτηση και εφαρμογή των λύσεων
4. Αξιολόγηση-Εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της λύσης

1η φάση (παρακολούθηση-στοχασμός)	**2η φάση (εμπλοκή-συνεργασία)**
1. Παρακολούθηση συναδέλφων-συζήτηση	**1.** Διδασκαλία του ίδιου του εκπαιδευτικού στην τάξη του
2. Παρουσίαση λύσεων-προτάσεων	**2.** Συζήτηση-Αλληλεπίδραση με συναδέλφους
3. Παρατήρηση-στοχασμός	**3.** Αναστοχασμός-κριτική προσέγγιση
4. Συζήτηση με ειδικούς	**4.** Κατευθύνσεις από ειδικούς-Συζήτηση
5. Μελέτη θεωρίας και εφαρμογή της στην πράξη	**5.** Μελέτη συναφούς βιβλιογραφίας
6. Επανάληψη-Παραγωγή αποτελεσματικών λύσεων -Σύγκριση-Αξιολόγηση	**6.** Επανάληψη-Σύγκριση- Αξιολόγηση

6.3 Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης του Gillian Perret, (2003:1-14): Η έρευνα δράση στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο Gillian Perret (2003:1-14), ερευνητής στο Πανεπιστήμιο του Sydney στην Αυστραλία, προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην έρευνα δράση και το οποίο εφαρμόστηκε με επιτυχία στο πλαίσιο ενός προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Το πρόγραμμα, διάρκειας τεσσάρων μηνών, έλαβε χώρα στην S.W. Metropolitan Region του Sydney, μια περιοχή με υψηλό ποσοστό μαθητών που διδάσκονται αγγλικά και με πολλούς εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας και οργανώθηκε από τρεις συμβούλους του Department of School Education σε συνεργασία με τον εμπνευστή του μοντέλου. Είκοσι-πέντε (25) εθελοντές εκπαιδευτικοί αγγλικών από την ευρύτερη περιοχή και έξι σύμβουλοι κλήθηκαν από τους οργανωτές του προγράμματος ως παρατηρητές. Επίσης, εθελοντικά συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα. Καθώς η έρευνα δράση είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου, γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με αυτόν τον τύπο παρέμβασης και μέσα από συγκεκριμένα βήματα προγραμματισμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού να βελτιωθούν ως ερευνητές, ως επαγγελματίες, αλλά και ως άνθρωποι, επιδιώκοντας συγχρόνως την αύξηση της αυτονομίας των μαθητών τους. Το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόστηκε στο παραπάνω πρόγραμμα βασίστηκε σε τρεις βασικές υποθέσεις-παραδοχές για τη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας, οι οποίες προέρχονται από τις προσεγγίσεις του εποικοδομητισμού για τη διδασκαλία και για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: **1.** Οι εκπαιδευτικοί στην αναζήτηση καλύτερων τρόπων διερεύνησης των πραγματικών αναγκών των μαθητών τους πρέπει να ενεργούν ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες (Schön, 1983:75˙ Wallace, 1991:23-27), **2.** Η έρευνα δράση, η οποία εμπεριέχει το στοιχείο της αλλαγής στην εκπαιδευτική διεργασία, μπορεί να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο προς την κατεύθυνση της προαγωγής του στοχασμού, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών τους (Cohen & Manion, 2000:258), **3.** Οι μαθητές πρέπει να δρουν αυτόνομα και καταστούν οι ίδιοι υπεύθυνοι για την πορεία της μάθησης τους, αναπτύσσοντας αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης. Η ευθύνη των εκπαιδευτικών έγκειται στο να δείξουν στους μαθητές καλύτερους και αποτελεσματικότερους τρόπους μάθησης.

Ως σκοπός του προγράμματος, όπου εφαρμόστηκε το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, ορίστηκε η ενίσχυση και προαγωγή της αυτονομίας μαθητών και εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και οι μεν και οι δε, μέσα από μια ανακαλυπτική πορεία, όντας παράλληλα ικανοί να σχεδιάζουν μελλοντικές δραστηριότητες μάθησης προσαρμοσμένες στις προσωπικές τους μαθησιακές ανάγκες. Το κέρδος από την εφαρμογή του μοντέλου αναμένεται διπλό: αφενός οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να βοηθούν αποτελεσματικά τους μαθητές τους, έτσι ώστε να γίνουν αυτόνομοι στη μάθησή τους και αυτή η αυτονομία να μην περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου, αφετέρου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προσωπικά. Οι επιμέρους στόχοι ορίστηκαν ως εξής: **α)** προαγωγή της

συνεργατικότητας μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, **β)** εισαγωγή νέου υλικού για εκμάθηση στρατηγικών και για ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (σκέψης, συζήτησης, μελέτης). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες επιλέχθηκαν λόγω των πιθανοτήτων που παρουσιάζουν ως προς τη διευκόλυνση των μαθητών να γίνουν αυτόνομοι, και **γ)** αναγνώριση και αποδοχή των πλεονεκτημάτων της έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική διεργασία. Η διάρθρωση του μοντέλου έχει ως εξής (να επισημάνουμε πως το πρόγραμμα διήρκεσε τέσσερις μήνες και χωρίστηκε σε δύο κύκλους οχτώ εβδομάδων. Ο κάθε κύκλος περιλάμβανε τέσσερις συναντήσεις -πρωί και απόγευμα- και μια σύντομη προαιρετική συνάντηση στο τέλος κάθε κύκλου):

1η φάση: *Οι εκπαιδευτικοί μελετούν τις στρατηγικές μάθησης και ερευνούν τις στρατηγικές των μαθητών τους*

Στο πρώτο στάδιο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτών και του ερευνητή που προέρχεται από τον πανεπιστημιακό χώρο, εκτός σχολείου, έρχονται σε επαφή με βιβλιογραφικό υλικό που σχετίζεται με τις στρατηγικές μάθησης[36]. Γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή με παράλληλη μελέτη αντίστοιχων κειμένων, όπου δίνεται έμφαση στις δύο βασικές θεωρήσεις της γλώσσας: την ψυχογλωσσολογική και τη λειτουργική και ταξινομούνται οι στρατηγικές μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχοντας σε εργαστηριακές ασκήσεις, κρίνουν ποιες από τις στρατηγικές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στις τάξεις τους ή σε διαφορετικές τάξεις και διαφορετικούς μαθητές. Στο τέλος αυτού του πρώτου σταδίου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις στρατηγικές μάθησης και να συνειδητοποιήσουν πως η αποτελεσματική εκμάθηση της γλώσσας είναι συνδυασμός διαφορετικών στρατηγικών, με διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής και σε διαφορετικές καταστάσεις. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ερευνήσουν τις στρατηγικές μάθησης των δικών τους μαθητών. Αξιολογούν ερωτηματολόγια που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, συγκρίνουν τις προσεγγίσεις διαφόρων ερευνητών, μελετούν παραδείγματα, εντρυφούν σε διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία, προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα πως οι μαθητές μπορούν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους. Δουλεύοντας σε ομάδες, προσαρμόζουν, απλοποιούν, σχεδιάζουν ένα δικό τους μεθοδολογικό εργαλείο για να το χορηγήσουν στους μαθητές τους και να ανακαλύψουν ποιες στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούν. Επιστρέφοντας στα σχολεία τους, διαχειρίζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που επέλεξαν, παρωθούν τους μαθητές τους να συνεργαστούν και στην επόμενη συνάντηση καλούνται να αντιπαραβάλλουν τα ευρήματα τους και να τα παρουσιάσουν στους συναδέλφους τους. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο.

2η φάση: *Οι εκπαιδευτικοί εκθέτουν τα ευρήματα τους και αναστοχάζονται*

Κατά τη δεύτερη φάση του προτεινόμενου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να παρουσιάσουν τα ευρήματα που προέρχονται από τους μαθητές τους. Στο

[36] Ο ερευνητής αναφέρει πως το υλικό που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς περιλάμβανε κείμενα των Selinker (1972), Wong-Fillmore (1979), Weden & Rubin (1987) Willing (1989) και Rebecca Oxford (1990).

συγκεκριμένο πρόγραμμα ενδοσχολικής εκπαίδευσης, τα ευρήματα ήταν ποικίλα και ορισμένα προκαλούσαν έκπληξη. Αποτέλεσαν αντικείμενο πολλών συζητήσεων, σχολιάστηκαν και αναλύθηκαν σε βάθος από τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά, ορισμένοι ανέφεραν πως υπήρχαν μαθητές που ήταν πολύ θετικοί και εξέφρασαν την επιθυμία να τους γνωστοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά και άλλοι που αισθάνθηκαν πως απειλούνται. Οι στρατηγικές των μαθητών διαφοροποιούνταν κυρίως ως προς την ηλικία και το επίπεδο στο οποίο βρισκόταν. Επίσης, διαφοροποιήσεις υπήρχαν ανάμεσα σε νεοφερμένους μαθητές στην τάξη και σε μαθητές που διδάσκονταν επί χρόνια από τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Στο δεύτερο στάδιο, δίνεται στους συμμετέχοντες η ευκαιρία αναστοχασμού, μέσα από την παρακολούθηση μιας σχετικής διάλεξης[37].

3η φάση: *Εξοικείωση με την έρευνα δράση*

Το τρίτο στάδιο του προτεινόμενου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης ξεκινά με εργαστηριακές ασκήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί, υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτών, καλούνται να μελετήσουν το θέμα των *ερωτήσεων* στη διδασκαλία. Μελετούν τους τύπους ερωτήσεων (ανοικτές ή κλειστές) και συζητούν για τον τρόπο με τον οποίο η κάθε ερώτηση που τίθεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και προς όφελος των μαθητών. Επίσης καλούνται να εξετάσουν τις προϋποθέσεις που κρύβονται πίσω από τον όρο «δεξιότητες σκέψης» και να αναλύσουν τι σημαίνει επίλυση αυθεντικού προβλήματος για τους μαθητές της αγγλικής γλώσσας. Στη συνέχεια ακολουθεί το πιο κρίσιμο σημείο του προγράμματος, όπου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίσουν τι σημαίνει έρευνα δράση και να εξοικειωθούν με τις αρχές της. Δίνεται έμφαση σε τρία βασικά σημεία: **α)** η έρευνα δράση ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές που έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση, **β)** επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων, ουσιαστικά σε κάθε πλαίσιο στο οποίο ένα συγκεκριμένο πρόβλημα χρειάζεται επίλυση και **γ)** παρέχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί η γνώση σε θεωρητικό επίπεδο, δίνοντας έμφαση στο ερευνητικό στοιχείο της μεθόδου. Δίνονται οδηγίες στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο θα αναλάβουν το ρόλο τους στην έρευνα δράση και για το πώς θα γίνει η εμπλοκή των μαθητών (στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επινοήσουν τρόπους διδασκαλίας στρατηγικών). Επιστρέφοντας στα σχολεία τους έχουν αρκετό χρόνο για να συντάξουν ένα πλάνο εργασίας, ατομικά ή σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων που διδάσκουν σε παρόμοιες τάξεις, ενώ συγχρόνως μπορούν να έχουν τηλεφωνική επικοινωνία με τους σχολικούς συμβούλους της περιοχής τους.

4η φάση: *Οι εκπαιδευτικοί εκθέτουν τα ευρήματα τους*

Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, οδηγήθηκαν σε δύο κύκλους της έρευνας δράσης: στην αρχή, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, προγραμμάτισαν, ενήργησαν, παρατήρησαν, στοχάστηκαν και παράλληλα εξέθεσαν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών τους. Και στη συνέχεια, με ένα τρόπο ίσως λιγότερο δομημένο και χωρίς επίβλεψη, οδηγήθηκαν στο δεύτερο κύκλο, όπου προγραμμάτισαν, παρατήρησαν, αναστοχάστηκαν πάνω στα

[37] Ο ερευνητής αναφέρει τον τίτλο της διάλεξης: «*Thinking about thinking and discussing*»

δικά τους σχέδια, λειτουργώντας ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές. Οι τελικές εκθέσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσίαζαν μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς εστίαζαν σε ποικίλους τρόπους διδασκαλίας στρατηγικών μάθησης. Ο δεύτερος κύκλος έκλεισε με τη συγγραφή σύντομων ερευνητικών αναφορών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες συγκεντρώθηκαν από τους οργανωτές για μελλοντική χρήση (αντιπαραβολή, σύγκριση, διάχυση των αποτελεσμάτων). Ακολούθησε αξιολόγηση του προγράμματος και του προτεινόμενου μοντέλου και τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά ως προς τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έμαθαν τι είναι η έρευνα δράση και με ποιους τρόπους μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή στις τάξεις τους και μέσω αυτής της πρακτικής ενισχύθηκαν επαγγελματικά και προσωπικά.

Συμπερασματικά, από το πρόγραμμα αυτό ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης βάσει ενός μοντέλου που στηρίζεται στην ένταξη της έρευνας δράσης στη σχολική πραγματικότητα, ωφελήθηκαν, καταρχήν, οι μαθητές, οι οποίοι βελτίωσαν τα αγγλικά τους και τις στρατηγικές τους για το πώς να μαθαίνουν τη γλώσσα, στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέπτυξαν νέους τρόπους σκέψης για την ενίσχυση των μαθητών τους και τέλος, οι εκπαιδευτές, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν και να πειραματιστούν με ένα νέο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το γεγονός πως το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε διάστημα πολλών εβδομάδων εκλήφθηκε ως μεγάλη επιτυχία. Έγινε κατανοητό πως η έρευνα δράση μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα υπηρεσιακής εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία τους και φάνηκαν πρόθυμοι να τις εντάξουν στην καθημερινή διδακτική τους πράξη, αν υπάρχει ανάλογη θεσμική στήριξη. Είναι ουσιώδες να τονίσουμε πως η αξιωματική θέση των Bruner και Gagné για την ανακαλυπτική μάθηση βρίσκεται στην καρδιά και αυτού του μοντέλου. Στο διάγραμμα **4** που ακολουθεί, το μοντέλο αναπαρίσταται σχηματικά.

Διάγραμμα 4

Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης του Perret (2003:1-14) (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής)

1η Φάση	**2η Φάση**	**3η Φάση**	**4η Φάση**
-Εργαστηριακές ασκήσεις -Προώθηση της συνεργασίας -Επισκόπηση της βιβλιογραφίας (στρατηγικές μάθησης) -Κατανόηση-εμβάθυνση του υλικού -Ταξινόμηση των στρατηγικών -Συλλογική εργασία για προετοιμασία μεθοδολογικών εργαλείων συλλογής δεδομένων	-Συλλογή των απαντήσεων των μαθητών -Αναφορές των εκπαιδευτικών -Σχολιασμός και ανάλυση των δεδομένων -Στοχασμός -Εργαστηριακές δραστηριότητες -Ανατροφοδότηση	-Συζητήσεις-αλληλεπίδραση -Εισαγωγή στην έρευνα δράση -Εξοικείωση με τις αρχές της έρευνας δράσης (πλαίσιο) -Ανάδειξη του ρόλου του εκπ/κού ως ερευνητή -Η έρευνα δράση στην τάξη -Συμβουλές-ενθάρρυνση	-Αποτελέσματα της έρευνας δράσης -Προφορικές παρουσιάσεις από τους εκπαιδευτικούς -Παραγωγή γραπτών αναφορών -Σύγκριση-αντιπαράθεση -Αξιολόγηση - Αυτοαξιολόγηση -Διάχυση ευρημάτων

6.4 Ο ρόλος της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών: Το μοντέλο των Brown & Macatangay (2002)

Οι Marie Brown και Ana Macatangay (2002:35-45), ερευνήτριες στο Πανεπιστήμιο του Manchester, υποστηρίζουν πως καθώς η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο αναγνωρίζεται ως εθνική πολιτική προτεραιότητα που συνδέεται με τη βελτίωση των δεικτών και της σχολικής αποτελεσματικότητας, απαιτούνται διαρκώς νέες προσεγγίσεις της έννοιας, προκειμένου να εξασφαλιστεί ρεαλιστική και ουσιαστική βελτίωση εκπαιδευτικών και μαθητών. Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνουν προήλθε από την έρευνα που πραγματοποίησαν σε τρεις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα North West Consortium for the Study of Effectiveness in Urban Schools (NWCSEUS). Επρόκειτο, ουσιαστικά, για μια συνεργασία των σχολείων Manchester και Salford και των Πανεπιστημίων του Manchester και του Manchester Metropolitan, με σκοπό να εδραιωθεί μια κουλτούρα έρευνας στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να βελτιωθούν οι καθημερινές πρακτικές και οι δείκτες διδασκαλίας. Ως γενικός σκοπός ορίστηκε η κριτική ανάλυση του αντίκτυπου του προγράμματος έρευνας δράσης NWCSEUS στην επαγγελματική ανάπτυξη τριών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τα δύο προαναφερθέντα σχολεία, έτσι ώστε να προκύψουν ασφαλείς και δόκιμες πληροφορίες, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μελλοντικά σε παρόμοιες προσπάθειες.

Είναι σημαντικό να εξετάσουμε, καταρχήν, τη θέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του Ηνωμένου Βασιλείου στη σχετική βιβλιογραφία. Οι O' Brien & Mac Beath (1999:69-83) τοποθετούν τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μεταξύ των εθνικών στόχων των κυβερνήσεων του Ηνωμένου Βασιλείου. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τη σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά και τη βελτίωση των προτύπων επίδοσης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί σύνεση και προσοχή. Δεν αρκεί να μάθουν οι εκπαιδευτικοί νέες δεξιότητες ή γνώση περιεχομένου, αλλά αυτό που κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό είναι να έρθουν όλοι σε επαφή και στη συνέχεια να υιοθετήσουν επινοητικούς και αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας. Ο Fullan (1991:123) γράφει: *«Η συνεχής ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της βελτίωσης και της οποιασδήποτε μεταρρύθμισης. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας»*. Στο Green Paper (Department for Education and Employment, 2000) υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις για την υποστήριξη της ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας στο σχολείο. Ο Bolam (2000:267-280), προτείνει τρόπους ένταξης της έρευνας στη καθημερινή διδακτική πράξη. Μεταξύ αυτών, είναι και η παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, να διεξάγουν έρευνα στις τάξεις τους και στα σχολεία τους, είτε ανεξάρτητοι, είτε σε συνεργασία με εξωτερικούς ερευνητές και να αποκτήσουν έτσι μια πιο διευρυμένη οπτική στη συλλογή, ανάλυση και χρήση ερευνητικών δεδομένων για την εργασία τους. Οι Sebba (1997:19-20) και Joyce et al., (1999:45) υποστηρίζουν πως η εισαγωγή της

έρευνας στα σχολεία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και αξίζει την ενεργή υποστήριξη των φορέων, ως στοιχείου προώθησης τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, όσο και της ανάπτυξης της ίδιας της σχολικής μονάδας, όπου θα διεξαχθεί η έρευνα. Στην κατεύθυνση αυτή, η *έρευνα δράση* αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση που στοχεύει στην παροχή πρακτικών μεθόδων στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους μέσα από την ίδια την εμπειρία τους, αλλά και να μοιραστούν αυτές τις γνώσεις με συναδέλφους (Altrichter et al., 2001:45). Οι Lytle και Cochran-Smith (1994:2-11) θεωρούν πως η έρευνα δράση παρέχει μια μεθοδολογία στους εκπαιδευτικούς για να ερευνήσουν και να βελτιώσουν παράλληλα τις καθημερινές πρακτικές τους στην τάξη, καθώς αποτελεί ένα μοναδικό εργαλείο που τους επιτρέπει «να γνωρίσουν τη γνώση τους». Θα μπορούσε ακόμα να θεωρηθεί ως μια διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τρεις ρόλους: το ρόλο του ερευνητή, το ρόλο αυτού του εντοπίζει το πρόβλημα και το ρόλο αυτού που το χειρίζεται. Κατά τη διαδικασία χειρισμού του προβλήματος, οι νέες ιδέες ή οι προσωπικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να ενισχύσουν την διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Mc Niff et al., (1996:76) η έρευνα δράση εμπεριέχει στοχασμό και αυτοαξιολόγηση και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή εδραιωμένων πρακτικών ή ακόμα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Σε ένα ευρύ πλαίσιο, η έρευνα δράση μπορεί να γεφυρώσει το κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης, προκειμένου να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή εκπαιδευτικών αρχών. Πολλοί ερευνητές (Mc Niff, 1988:32˙ Elliott, 1989:81-101˙ Whitehead, 1989:41-52˙ Elliott, 1991:81-101˙ Lomax, 1994:34) υποστηρίζουν πως η βαθιά κατανόηση της διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στη θεωρία που προέρχεται από έρευνα και πως όταν οι εκπαιδευτικοί ερευνούν τις πρακτικές τους, διαμορφώνουν μια νέα προοπτική ανάπτυξης της γνώσης. Ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης θεωρούνται η καλύτερη κατανόηση και εκτίμηση της έρευνας στο χώρο του σχολείου, η αύξηση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού των εκπαιδευτικών, ο στοχασμός και η ευρύτερη κατανόηση του κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου της σχολικής μονάδας (Stevenson, 1991:277-292).

Το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Brown και Macatangay (2002:35-45), προήλθε από τη διερεύνηση του αντίκτυπου της έρευνας δράσης σε τρεις εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα NWCSEUS, ένα πρόγραμμα που φιλοδοξούσε να στηρίξει τη βελτίωση των σχολείων της περιοχής δια μέσου της έρευνας δράσης. Πιο συγκεκριμένα: ο σκοπός της συνεργασίας των σχολείων Manchester & Salford LEAs και των Πανεπιστημίων Manchester & Manchester Metropolitan ήταν να εδραιωθεί μια ερευνητική κουλτούρα στις εκπαιδευτικές μονάδες, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι πρακτικές και οι δείκτες διδασκαλίας, προωθώντας συγχρόνως την έρευνα δράση ως ένα πλαίσιο συστηματικού, αυστηρού και στοχαστικού ελέγχου και αξιολόγησης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα κατέχουν κεντρικό ρόλο. Εξάλλου, σύμφωνα με σχετικές αναφορές του OFSTED (Government's Office For Standards in Education) σε αρκετά σχολεία της περιοχής απουσίαζαν οι διαδικασίες συστηματικού ελέγχου και αξιολόγησης. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1995 και ήταν πολλοί οι εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν την επιθυμία να λάβουν μέρος. Τελικά συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί από τα δύο προαναφερθέντα σχολεία, οι οποίοι ενθαρρύνθηκαν να

αναλάβουν την έρευνα των πρακτικών τους σε στενή συνεργασία, τόσο με τις διοικούσες επιτροπές των σχολείων (Local Education Authorities), όσο και με τα δύο ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα που αναφέρθηκαν (Higher Education Institutions). Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα παρείχαν ακαδημαϊκή στήριξη, ενώ από τις διοικούσες επιτροπές κλήθηκαν οι επιθεωρητές του προγράμματος. Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του εγχειρήματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν να πραγματοποιηθεί μια κριτική ανάλυση του αντίκτυπου της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επίσης, θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να μελετηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την έρευνα δράση και μπορεί να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις Brown και Macatangay (2002:35-45), ο σχεδιασμός του μοντέλου που προέκυψε από την εφαρμογή της έρευνας δράσης στα προαναφερθέντα σχολεία, στηρίχτηκε σε πολλά σημεία στις μελέτες των Carter & Halsall (1998:73), για τους οποίους η έρευνα με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών έχει ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά: **α)** στηρίζεται στη συστηματική συλλογή ερευνητικών δεδομένων, που αναλύονται για κάποιο σαφώς οριοθετημένο σκοπό, **β)** αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς και συχνά υποστηρίζεται από «κριτικούς φίλους»[38], **γ)** εστιάζει στην επαγγελματική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στον εργασιακό χώρο, **δ)** φωτίζει πτυχές αυτής της επαγγελματικής δραστηριότητας, με πρόθεση να επιφέρει θετικές αλλαγές και να βελτιώσει την πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών, **ε)** επικεντρώνεται και στη διδασκαλία, αλλά και στη μάθηση. Γενικά, ο σκοπός της είναι διττός: αφενός να κατανοήσουν και να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους, αφετέρου να συνειδητοποιήσουν την επιστημολογική βάση της γνώσης τους.

Το πρώτο σχολείο που συμμετείχε, ήταν ένα σχολείο στοιχειώδους εκπαίδευσης, το οποίο είχε κατά το παρελθόν ελάχιστες ευκαιρίες πρόσβασης σε προγράμματα σχεδιασμού σχολικής ανάπτυξης και για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να επικεντρώσει το NWCSEUS πρόγραμμα του στην ανάπτυξη του ρόλου του συντονιστή του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών που θα συμμετείχαν στις εξετάσεις των key stages, εξασφαλίζοντας όμως, παράλληλη βελτίωση του ίδιου. Τελικά, ορίστηκαν δύο συντονιστές εκπαιδευτικοί από το σχολείο (ένας εκπαιδευτικός μαθηματικών και ένας θρησκευτικών), οι οποίοι με τη βοήθεια των εξωτερικών εμψυχωτών από τα Πανεπιστήμια, αλλά και με τη στήριξη της διοικούσας επιτροπής ανέλαβαν την έρευνα δράση για το σχολείο τους.

Το πρόγραμμα διαρθρώθηκε σε τέσσερα στάδια: **α)** προγραμματισμός, **β)** δράση, **γ)** παρατήρηση και **δ)** αξιολόγηση. Άρχισε το 1995 και η συνολική του διάρκεια ξεπέρασε τους δεκαοχτώ μήνες. Καταρχήν, ο προγραμματισμός του αναλυτικού προγράμματος ενισχύθηκε με την υιοθέτηση ενός προτύπου σχεδιασμού, προκειμένου να διευκολυνθούν οι ερευνητές. Οι δύο συντονιστές ανέλυσαν εργασίες των μαθητών, πήραν

[38] Ο Day (2003:91) αναφέρει πως ο κριτικός φίλος (critical friend) είναι ένας συνάδελφος ή ένας εκπαιδευτής, ο οποίος ασκεί καλοπροαίρετη κριτική στην πρακτική του εκπαιδευτικού, ενώ πολλές φορές αναλαμβάνει να βοηθήσει έμπρακτα τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Στην έρευνα δράση απαιτείται η αρωγή κριτικών φίλων που να έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε, σε όχι πάντοτε ευχάριστες συνεργασίες.

συνεντεύξεις, ενώ ο εκπαιδευτικός των μαθηματικών ανέλυσε αποτελέσματα αξιολογικών δοκιμασιών των μαθητών. Στη συνέχεια, οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί έπρεπε να σχεδιάσουν ένα σύστημα παρατήρησης των τάξεων και τέλος να εφαρμόσουν στην πράξη αυτό το σύστημα. Κατά το επόμενο στάδιο, αυτό της παρατήρησης, οι ερευνητές κατεύθυναν την παρατήρηση των τάξεων και των εκπαιδευτικών και κλήθηκαν να αναλύσουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να «ανοίξουν τις τάξεις τους» μαζί με άλλους συναδέλφους μέσα από συζητήσεις και ειλικρινείς διαλόγους. Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας ήταν αυτό της αξιολόγησης. Καθώς κανένας από τους δύο συντονιστές δεν είχε προηγούμενη εμπειρία από συμμετοχή σε έρευνα, μεθοδολογικά, καθοδηγήθηκαν αποκλειστικά από τους πανεπιστημιακούς βοηθούς. Να επισημάνουμε πως οι «διευκολυντές» αρχικά προσπάθησαν να εξοικειώσουν τους εκπαιδευτικούς με τις αρχές της έρευνας δράσης και τις προεκτάσεις της στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το δεύτερο σχολείο ήταν ένα σχολείο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές, οι οποίοι μετά από κάποιο διάστημα νοσηλείας, παρουσιάζουν προβλήματα επανένταξης στο σχολείο τους (hospital school). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1995 και διήρκεσε συνολικά δύο έτη. Επικεντρώθηκε στην παροχή συναισθηματικής στήριξης σε μαθητές που ήταν ευάλωτοι λόγω προσωπικών προβλημάτων. Ο ειδικότερος στόχος της εκπαιδευτικού που ανέλαβε το ρόλο της ερευνήτριας, στην περίπτωση αυτή, ήταν να εξετάσει το βαθμό στον οποίο ένα τέτοιο σχολείο (hospital school) μπορεί να παρέχει εκπαίδευση στους μαθητές, βοηθώντας τους συγχρόνως να επανενταχθούν ομαλά στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να το πετύχει αυτό η εκπαιδευτικός έδρασε με ποικίλους τρόπους, καθώς διένυε τα στάδια που ήδη έχουν αναφερθεί: ενθάρρυνε την οικογένεια, συζήτησε με τα παιδιά τους προσωπικούς τους στόχους, συνεργάστηκε με διεπιστημονικές ομάδες εκπαιδευτικών, ανάπτυξε κριτήρια αποδοχής και παρείχε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές που θα εγγυόταν την απόλυτη επανένταξη τους. Η εκπαιδευτικός αυτού του σχολείου είχε προηγουμένη εμπειρία στην έρευνα δράση, αλλά παρόλα αυτά οι μεθοδολογικές παρατηρήσεις του πανεπιστημιακού διευκολυντή ήταν πολύτιμες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Βρετανίδων ερευνητριών, είναι να εστιάσουμε σε τέσσερα στοιχεία της έρευνας δράσης, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη περίπτωσης των τριών εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα[39] και τα οποία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες σχετίζονται απόλυτα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα

[39] Τα ερευνητικά δεδομένα για τη δόμηση του μοντέλου προήλθαν σύμφωνα με τις ερευνήτριες με τρεις τρόπους: α) Με ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών-ερευνητών που ανέλαβαν την έρευνα δράση στις εκπαιδευτικές τους μονάδες και παρείχαν πληροφορίες για την πορεία της διαδικασίας, β) με ημι-δομημένες συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών που συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την απόκτηση συμπληρωματικών πληροφοριών για τις συνθήκες και τους παράγοντες που επηρέασαν την έρευνα, αλλά και για να επικυρωθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και γ) από την επισκόπηση υλικών των σχολείων (π.χ. γραπτά μαθητών ή αναφορές μαθητών, ηγεσίας, εκπαιδευτικών) που προέκυψαν από την έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων επιχείρησε να δείξει την πιθανή σχέση της έρευνας δράσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών.

τέσσερα αυτά στοιχεία είναι: **α)** το ημερολόγιο, **β)** ο στοχασμός στην πράξη, **γ)** η συνεργασία και **δ)** η βαθμιαία ανάπτυξη.

Ημερολόγιο: Και οι τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως το ημερολόγιο είναι ένα ουσιώδες στοιχείο της έρευνας δράσης. Αν και όλοι παραδέχτηκαν πως η διατήρηση του είναι εξαιρετικά χρονοβόρα, εντούτοις κατέληξαν πως το ημερολόγιο διευκολύνει το στοχασμό, βοηθά στον καθορισμό των στόχων και στην εξεύρεση μελλοντικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως το ημερολόγιο ήταν για αυτούς μια εξαιρετική πηγή στοιχείων για υποστήριξη αποφάσεων στην πράξη, καθώς παρείχε πληροφορίες που τους επέτρεπαν να φτάσουν σε αιτιολογημένα συμπεράσματα. Τα ημερολόγια χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δράση ως μέσα συλλογής δεδομένων και ως εργαλεία αξιολόγησης της εξέλιξης του προγράμματος. Τα αρχικά κείμενα των ημερολογίων συζητηθήκαν με τους πανεπιστημιακούς βοηθούς και αφού εμπλουτίστηκαν με επιπλέον πληροφορίες, αποτέλεσαν εναύσματα στοχασμού, αξιολόγησης και καθορισμού μελλοντικών στόχων.

Στοχασμός στην πράξη: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ως ερευνητές στην πρόγραμμα υποστήριξαν πως ο στοχασμός συμβαδίζει με την τήρηση ημερολογίου, καθώς αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται. Ο στοχασμός εκλήφθηκε ως ουσιώδες συστατικό της έρευνας δράσης, το οποίο βοήθησε πολύ τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και αξιολόγηση των σκέψεων τους, καθώς τους διευκόλυνε στην ανάλυση προβλημάτων και τους κράτησε επικεντρωμένους στα ερευνητικά ερωτήματα. Ο στοχασμός αποτέλεσε, επίσης, ένα στοιχείο διευκόλυνσης των συζητήσεων και του διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών συντονιστών.

Συνεργασία: Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 2000:258˙Altrichter et al., 2001:45), αλλά και από την εξέλιξη του προγράμματος αυτού προκύπτει πως η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων αποτελεί το θεμέλιο λίθο της έρευνας δράσης. Στα δύο σχολεία, όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετείχε ενεργά και σε εθελοντική βάση στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές υποστήριξαν πως χάρη στις ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν μεταξύ συναδέλφων, μπόρεσαν να αποκτήσουν μια ευρύτερη οπτική του ερευνητικού προβλήματος. Αξίζει να αναφέρουμε πως οι δύο εκπαιδευτικοί του πρώτου σχολείου, αρχικά, δήλωσαν πως η προοπτική της συνεργασίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης τους προκαλούσε άγχος, αλλά στη συνέχεια, υποστήριξαν πως η συνεργασία μπορεί να στηριχθεί σε στέρεες βάσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές κερδίσουν την εμπιστοσύνη του υπόλοιπου προσωπικού και αυτή είναι μια προσπάθεια που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς. Ο εκπαιδευτικός που θα «ανοίξει την τάξη του» και δεχθεί να γίνει αντικείμενο παρατήρησης, δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να αισθανθεί πως απειλείται. Αν ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν κερδίσει την εμπιστοσύνη των συναδέλφων και δεν αποδειχθεί αξιόπιστος, τότε είναι πολύ πιθανό το υπόλοιπο προσωπικό να μην προθυμοποιηθεί να λάβει μέρος στην έρευνα. Οι «κριτικές φιλίες» στην έρευνα δράση αποτελούν ένα βασικό στοιχείο. Ο Day (1999:78-82) πολύ

χαρακτηριστικά τονίζει πως όταν ο εκπαιδευτικός έχει την τύχη να συζητά και να συνεργάζεται με τους άλλους, τότε βελτιώνεται ο ίδιος, η εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και οι μαθητές.

Βαθμιαία ανάπτυξη-Αλλαγή: Η έρευνα δράση είχε τελικά θετικό αντίκτυπο και στους τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, όπως προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν, καθώς συντελέστηκαν πολλές αλλαγές και σε πολλά επίπεδα. Και οι τρεις δήλωσαν στις συνεντεύξεις πως βοηθήθηκαν πολύ στην καθημερινή εργασία τους και βελτιώθηκαν επαγγελματικά, καθώς μπορούσαν πλέον να αντιμετωπίζουν προβλήματα με πιο κριτικό και συστηματικό τρόπο. Η εμπειρία τους, μέσα από την έρευνα δράση, η οποία απαιτεί προγραμματισμό, εφαρμογή, παρατήρηση και αξιολόγηση, τους δίδαξε να εργάζονται διαφορετικά, θέτοντας ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση των μαθητών τους μέσα από τη δική τους συνεχή ενδυνάμωση. Απέκτησαν μια πιο θετική στάση ως προς την εργασία τους και έγιναν πιο δεκτικοί στις αλλαγές. Η διαδικασία μάθησης, όπως είναι φανερό, ήταν για τους συμμετέχοντες υποκειμενική, αφού ο καθένας ερμήνευσε τα γεγονότα και εκτίμησε το βαθμό αλλαγών του βάσει των δικών του κριτηρίων. Απέκτησαν σταδιακά καλύτερη κατανόηση του ρόλου τους, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, κάτι πολύ σημαντικό είναι πως οι δύο εκπαιδευτικοί του πρώτου σχολείου δήλωσαν πως ανέπτυξαν ηγετικές δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, όλοι υποστήριξαν πως αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση τους και άλλαξε η αντίληψη τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έχοντας, στη συνέχεια, την ευκαιρία να παρουσιάσουν τη δουλειά τους σε εκπαιδευτικά συνέδρια, αντιλήφθηκαν με ικανοποίηση πως το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να χαίρει εκτίμησης από το κοινωνικό σύνολο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η έρευνα δράση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική δραστηριότητα, καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν πιο υπεύθυνοι για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς μπορούν να τη βιώσουν ως μια βαθιά προσωπική υπόθεση. Τους δίνεται η δυνατότητα να εργαστούν σε ένα οικείο περιβάλλον (στο δικό τους εργασιακό χώρο) και επειδή αισθάνονται «υπόλογοι» για τα αποτελέσματα, αντλούν ικανοποίηση από τη διαδικασία. Η αλληλεξάρτηση από το σχολείο είναι προφανής, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβαδίζει με αυτή του σχολείου. Η συνεργασία με πανεπιστημιακούς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν πως η τεχνογνωσία τους αναγνωρίζεται από την ακαδημαϊκή κοινότητα, κάτι που συμβάλλει, επίσης, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έρευνα δράση παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης σε όλο το προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας. Μέσα από τη συνεργατική κουλτούρα που διαμορφώνεται, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αλλαγές και προκλήσεις, στοχάζονται και αυτοαξιολογούνται. Γενικά, ενθαρρύνεται η υιοθέτηση αλλαγών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε εξ ολοκλήρου στη συνεργασία (μεταξύ σχολείων, διοικούσας επιτροπής και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) και σύμφωνα με το Green Paper (2000) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πρωτίστως μια συνεργατική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλάβουν την οικοδόμηση της.

Συγκρίνοντας την εφαρμογή της έρευνας δράσης που έγινε στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου με αυτήν που περιγράψαμε στην προηγούμενη υποενότητα που έλαβε χώρα στην Αυστραλία, μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία διατρέχουν τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση: καταρχήν, και στις δύο περιπτώσεις ήταν μια διαδικασία συνεργατική, όπου ομάδες ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης εργάσθηκαν μαζί σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Επίσης, ήταν μια διαδικασία συμμετοχική, καθώς τα ίδια τα μέλη της ομάδας έλαβαν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην υλοποίηση της έρευνας. Επιπρόσθετα, επρόκειτο για μια διαδικασία αυτοαξιολογική, όπου οι τυχόν τροποποιήσεις αξιολογούνταν συνεχώς μέσα στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης, επειδή ο τελικός στόχος ήταν η βελτίωση της πρακτικής με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο. Στην πρακτική έρευνα δράση, όπως δηλαδή στις δύο περιπτώσεις που αναφέραμε, οι συμμετέχοντες διερεύνησαν τις ίδιες τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, έχοντας ως άμεσο στόχο την ανάπτυξη της πρακτικής τους κρίσης ως άτομα και την περαιτέρω ενίσχυση τους. Ο ρόλος του διευκολυντή ήταν σημαντικός και στις δύο περιπτώσεις, καθώς επιχειρούσε πάντα να προσφέρει μια επιφάνεια αντήχησης, πάνω στην οποία οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να μαθαίνουν περισσότερα για τα αίτια των πράξεων τους, καθώς και για τη διαδικασία αναλογισμού (Cohen & Manion, 2000:263). Κάτι επίσης πολύ σημαντικό που απορρέει από τις δύο εφαρμογές είναι το στοιχείο της αλλαγής και της βελτίωσης που εμπεριέχει η έρευνα δράση: Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογήθηκαν και προσπάθησαν, στο πλαίσιο του εφικτού, να εξετάσουν το βαθμό αλλαγής των στάσεων και της συμπεριφοράς τους. Το κυριότερο επιχείρημα υπέρ της έρευνας δράσης στο σχολείο είναι η βελτίωση της πρακτικής μέσα από την ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αυτός ακριβώς ήταν ο σκοπός και των δύο προγραμμάτων. Τέλος, η έρευνα δράση βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς, πρόκειται δηλαδή για μια εμπειρική μέθοδο. Αυτό διαφάνηκε στα δύο προγράμματα, καθώς συλλέχθηκαν πληροφορίες, οι οποίες στη συνέχεια αποτέλεσαν αντικείμενο συζητήσεων, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό και αξίζει να επισημάνουμε είναι πως οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί της πράξης και στα δύο προγράμματα δήλωσαν πως άλλαξαν, πως ενδυναμώθηκαν επαγγελματικά, πως αυτοαξιολογήθηκαν και αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση τους και πως, τελικά, αυτή η συμμετοχή τους είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, αλλά και στην εκπαιδευτική μονάδα, όπου εργάζονταν.

Στο διάγραμμα **5** που ακολουθεί, το μοντέλο των Brown & Macatangay (2002:35-45) αναπαρίσταται σχηματικά.

Διάγραμμα 5
Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Marie Brown και Ana Macatangay (2002:35-45)
Η έρευνα δράση στην πράξη

Η έρευνα δράση στη σχολική μονάδα	
Φάσεις	**Στοιχεία της έρευνας δράσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-ερευνητή**
α) Προγραμματισμός	α) Ημερολόγιο
β) Δράση	β) Στοχασμός στην πράξη
γ) Παρατήρηση	γ) Συνεργασία
δ) Αξιολόγηση	δ) Βαθμιαία ανάπτυξη-Αλλαγή

6.5 Διαθεματική συνεργατική διδασκαλία: Ένα καινοτόμο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι Timothy Stewart & Bill Perry (2005:1-16) ερευνητές στο Πανεπιστήμιο Kumamoto της Ιαπωνίας προτείνουν ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο βασίζεται στη διαθεματική συνεργατική διδασκαλία. Το μοντέλο είναι αποτέλεσμα έρευνας χρονικής διάρκειας δύο ετών, στο πλαίσιο της οποίας δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων σε σχολείο της Ιαπωνίας κλήθηκαν να διδάξουν συνεργατικά[40]. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προέκυψε το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Darling-Hammond, 1990[c]:531-555˙ Mc Beath, 2001[a]:157-166˙ Day, 2003:34) μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρείται πλέον ουσιαστικός παράγοντας ενίσχυσης της ποιότητας της διδασκαλίας. Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας σε νέα δεδομένα, σύμφωνα πάντα με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και της σχολικής μονάδας, η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια παράμετρο που αξίζει να ληφθεί υπόψη και να αξιοποιηθεί κατάλληλα.

[40] Αξίζει να επισημάνουμε πως όλα τα μαθήματα στο σχολείο, όπου διεξήχθη η έρευνα, γίνονται στα αγγλικά. Το μόνο μάθημα που γίνεται στην ιαπωνική γλώσσα είναι αυτό της Έκθεσης-Έκφρασης. Στην ομαδική διαθεματική διδασκαλία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που δίδασκαν την αγγλική γλώσσα και άλλοι που δίδασκαν τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (ο προγραμματισμός, η διδασκαλία και η αξιολόγηση πραγματοποιούνταν από δύο εκπαιδευτικούς). Οι ερευνητές αναφέρουν πως η διαθεματική ομαδική διδασκαλία στο συγκεκριμένο σχολείο αποτελεί μια πρακτική που προωθείται πολύ.

Η συνεργατική ή ομαδική διδασκαλία (team teaching) μπορεί να προσλάβει διαφορετικές μορφές. Σύμφωνα με τον Sandholtz (2000:39-54) υπάρχουν τρεις τύποι συνεργατικής διδασκαλίας: α) δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αόριστα μοιράζονται τις ευθύνες της διδασκαλίας, αλλά δεν διδάσκουν μαζί, β) η διδασκαλία προγραμματίζεται από κοινού, αλλά πραγματοποιείται ατομικά και γ) ο προγραμματισμός, η διδασκαλία και η αξιολόγηση γίνονται από κοινού. Υπάρχουν δηλαδή επίπεδα ομαδικής διδασκαλίας, ανάλογα με το βαθμό συνεργατικότητας μεταξύ των εμπλεκομένων, αλλά και το βαθμό κατανομής των ευθυνών. Έτσι μια «χαμηλή» συνεργασία σημαίνει πως ο προγραμματισμός μπορεί να είναι ομαδικός, αλλά η διδασκαλία και η αξιολόγηση στη συνέχεια πραγματοποιούνται μόνο από ένα μέλος της ομάδας, κάτι βέβαια που αποτρέπει την παρατήρηση της τάξης. Μια συνεργασία «υψηλού» επιπέδου σημαίνει πως όλες οι εκφάνσεις του μαθήματος, από τον προγραμματισμό μέχρι το χρόνο διδασκαλίας είναι αποτελέσματα κοινής προσπάθειας πολλών εκπαιδευτικών. Ο Buckley (2000:56) δίνει τον ακόλουθο ορισμό: *«Η ομαδική διδασκαλία εμπεριέχει μια ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται τακτικά, συνεργατικά και με κοινούς στόχους προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές στην πορεία μάθησης τους»*. Στο ίδιο πνεύμα και οι Austin & Baldwin (1991:3) θεωρούν τη συνεργασία ως μια προσπάθεια που περικλείει κοινούς στόχους, συντονισμένες ενέργειες και κοινή απονομή ευθυνών αναφορικά με τα τελικά αποτελέσματα στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε πως παρά το γεγονός πως στη βιβλιογραφία η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατέχει βαρύνουσα θέση, εντούτοις στην πράξη ελάχιστα προωθείται και επιδιώκεται.

Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνουν οι ερευνητές επικεντρώνεται στην έννοια της αποτελεσματικής συνεργασίας σε μια ομαδική διδασκαλία. Αναγνωρίζουν πως ο όρος «αποτελεσματικότητα» σε ό,τι αφορά στη συνεργασία είναι βαθιά υποκειμενικός, καθώς αντανακλά το βαθμό προσωπικής ικανοποίησης του κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικού ξεχωριστά και στηρίζουν το μοντέλο τους, αποκλειστικά, στις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να διασφαλίσουν εγκυρότητα και αξιοπιστία. Το μοντέλο είναι η αναπαράσταση της εμπειρίας των δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών, όπως αυτή αποτυπώθηκε στις συνεντεύξεις και αποτελείται από τέσσερα διακριτά μέρη που σχετίζονται με τους στόχους της αποτελεσματικής ομαδικής διδασκαλίας. Τα στάδια που περιέχει το μοντέλο είναι τα εξής: **α)** έναρξη της συνεργασίας, **β)** δέσμευση στη συνέχιση της συνεργασίας, **γ)** ένταξη της συνεργασίας στη διαδικασία της διδασκαλίας και **δ)** συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων της συνεργασίας.

1^{ο} στάδιο: *Έναρξη της συνεργασίας*

Θεμέλιος λίθος κατά την έναρξη της συνεργασίας θεωρείται η αμοιβαία συγκατάθεση. Σε αυτό το αρχικό στάδιο, η προώθηση ή όχι της συνεργασίας εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το προσωπικό του στυλ διδασκαλίας και την εμπειρία του. Βέβαια, ο κάθε εκπαιδευτικός διατηρεί το δικαίωμα να επιλέγει το συνεργάτη του, ανάλογα με τα κριτήρια που ο ίδιος

θέτει και αυτό αποτελεί βασική ορίζουσα επιτυχίας της επικείμενης συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη βιώσει τη διπλή ταυτόχρονη διδασκαλία, συνήθως, συναινούν πιο εύκολα σε σχέση με άλλους δεν είχαν στο παρελθόν παρόμοια εμπειρία. Η έρευνα έδειξε πως η αποτυχία μιας ομαδικής διδασκαλίας, πολύ συχνά, οφείλεται σε βεβιασμένες ή άστοχες αποφάσεις στο πρώτο στάδιο.

2ο στάδιο: *Δέσμευση στη διατήρηση της συνεργασίας*

Το δεύτερο στάδιο του προτεινόμενου μοντέλου σχετίζεται με την προσωπική δέσμευση του κάθε συμμετέχοντα να συνεχίσει τη συνεργασία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η φύση της δέσμευσης, όπως προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αντίληψη του ρόλου του κάθε εκπαιδευτικού στη συνεργατική σχέση που οικοδομείται. Με άλλα λόγια, η ευελιξία και ο βαθμός αποδοχής της ρευστότητας των ρόλων στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας, καθορίζουν την επιτυχία της προσπάθειας. Ένας εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται στενά και άκαμπτα το ρόλο του στη διδακτική πράξη, είναι πολύ πιθανό να απογοητευτεί με την ομαδική διδασκαλία, επειδή η δυναμική φύση της διαδικασίας απαιτεί συνεχή επαναξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό των παιδαγωγικών πεποιθήσεων και προτεραιοτήτων.

3ο στάδιο: *Η ομαδική διδασκαλία στην πράξη*

Το τρίτο στάδιο εστιάζει στο πιο κρίσιμο σημείο: τι συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί δεσμευτούν στη συνεργασία και βρεθούν πλέον στη φάση της πρακτικής εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας; Σίγουρα ανακύπτουν εντάσεις και τριβές μεταξύ τους και η διαδικασία πολλές φορές αποδεικνύεται δύσκαμπτη και στάσιμη. Όμως οι πιθανές διαφωνίες μπορούν να αποσοβηθούν χάρη στον ειλικρινή διάλογο, την ανοιχτή επικοινωνία και τις φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις. Η σφυρηλάτηση φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αίσθηση χιούμορ, η καλή πρόθεση αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας. Η ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού από το συνεργάτη του οφείλεται, πρωτίστως, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και καθώς αυτή αποτυπώνεται στη διδακτική πράξη, τόσο οι μαθητές, όσο και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται και αναπτύσσονται. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών που αρχίζουν να συνειδητοποιούν τις προκλήσεις και τις θετικές αλλαγές που προκύπτουν από την καθημερινή διαφορετική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν, αντιλαμβάνονται παράλληλα και την πιθανή παιδαγωγική και επαγγελματική ανάπτυξη που προκύπτει από αυτήν.

4ο στάδιο: *Συνειδητοποίηση της αποτελεσματικής συνεργασίας*

Το τελευταίο στάδιο σχετίζεται με το βαθμό συνειδητοποίησης των θετικών αποτελεσμάτων της ομαδικής διαθεματικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εστιάζουν σε δύο σημεία: α) επωφελούνται οι μαθητές, καθώς τους δίνεται μεγαλύτερη προσοχή μέσα στην τάξη και β) οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν μια μοναδική ευκαιρία για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Η

εναλλαγή των ρόλων αυξάνει τη δημιουργικότητα και διευρύνει τις παιδαγωγικές προοπτικές. Επίσης, στο τελικό αυτό στάδιο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την επιλογή να ανανεώσουν τη συνεργασία τους και το ίδιο πρόσωπο ή να συνεχίσουν με κάποιον άλλο. Βέβαια, είναι πολλοί οι προσωπικοί και επαγγελματικοί λόγοι που ωθούν τη συνέχεια της συνεργασίας με τον ίδιο εκπαιδευτικό, ειδικά όταν έχει οικοδομηθεί μια αληθινή διαπροσωπική σχέση μεταξύ τους. Αρνητικές εκτιμήσεις είναι αναμενόμενο να καταγράφονται καθώς, όπως ήδη τονίσαμε, η προσωπικότητα, η προηγούμενη εμπειρία και το στυλ διδασκαλίας του καθενός επηρεάζουν την εξέλιξη της διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, αξίζει να τονίσουμε πως οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ θετικά στην ιδέα της συνεργατικής διαθεματικής διδασκαλίας, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με έναν διαφορετικό τύπο διδασκαλίας και τους προσφέρεται μια ολιστική αντίληψη της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, μοιράζονται μια κοινή παιδαγωγική φιλοσοφία κατανοώντας διαφορετικούς ρόλους και προσδοκίες. Οι λόγοι αποτυχίας της συνεργατικής διδασκαλίας, εκτός από τη λήψη βεβιασμένων αποφάσεων στο πρώτο στάδιο, είναι οι ανεπαρκείς δεξιότητες επικοινωνίας και η άρνηση συμβιβασμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία και η γνώση έχουν διττό ρόλο στη διαθεματική διδασκαλία: είναι πιθανό κάποιος εκπαιδευτικός με λίγα έτη υπηρεσίας να αναγκαστεί να αναλάβει ένα ρόλο πιο ενδοτικό, στο πλαίσιο της συνεργασίας με έναν εκπαιδευτικό που είναι πιο έμπειρος. Επίσης, άλλα προβλήματα που καταγράφονται αφορούν στην έλλειψη σεβασμού, όταν για παράδειγμα κάποιος εκπαιδευτικός αμφισβητεί τη γνώση και την εμπειρία του άλλου ή όταν προσπαθεί να έχει την εποπτεία του μαθήματος. Οι ρητές δεσμεύσεις στο πρώτο στάδιο της συνεργατικής διδασκαλίας σχετικά με τις προσδοκίες είναι απαραίτητες για την μετέπειτα επιτυχία.

Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε πως, σύμφωνα με τους ερευνητές, ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς πρέπει να υπάρχει αντίστοιχη δέσμευση και από τη διοικητική πλευρά. Η οργάνωση εργαστηριακών δραστηριοτήτων, σεμιναρίων ανοιχτού διαλόγου, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση αυτού του εναλλακτικού τρόπου επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν υποχρεώσεις της διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν και να δεσμευτούν σε καινοτόμες πρακτικές, όπως για παράδειγμα, στην έρευνα δράση και παράλληλα να αντιληφθούν πως η αλληλεξάρτηση και η συναίνεση μπορούν να επιφέρουν άριστα αποτελέσματα στην πρόοδο των μαθητών τους. Πρέπει να γίνει κατανοητό πως ο κάθε εκπαιδευτικός δεν είναι απομονωμένος στην τάξη του, αλλά ανήκει σε μια ομάδα και ως μέλος της ομάδας μπορεί να αισθάνεται πιο σίγουρος και πιο αποτελεσματικός. Ο Buckley (2000:58) πολύ εύστοχα περιγράφει την διαθεματική συνδιδασκαλία: «*…απαιτεί προγραμματισμό, εξειδικευμένη διαχείριση, προθυμία για ρίσκο και αλλαγή, ευρύτητα πνεύματος, φαντασία, δημιουργικότητα, αλλά είναι ανοιχτό το ενδεχόμενο να οδηγήσει στην αποτυχία και ίσως και στην ταπείνωση*». Στο διάγραμμα **6** που ακολουθεί αποτυπώνονται σχηματικά τα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας σύμφωνα με τους ερευνητές.

Διάγραμμα 6

Διαθεματική-συνεργατική διδασκαλία: Ένα καινοτόμο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης
Timothy Stewart & Bill Perry (2005:1-16). Στοιχεία αποτελεσματικής ομαδικής διδασκαλίας

6.6 Η εκπαιδευτική μονάδα ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης: Ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζει στο σχολείο

Οι Bezzina & Camilleri (2001:158-170) ερευνητές από τη Μάλτα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους (έντονη γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμός, αυστηρή ιεραρχική δομή, στοιχεία που χαρακτηρίζουν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα), προτείνουν ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, το οποίο αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο της διαρκούς ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κατά την άποψη των ερευνητών, η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να συνδέεται με την παροχή ευκαιριών μάθησης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και να έχει διττό στόχο: από τη μια να τίθεται ως βασική προτεραιότητα η προσωπική ανάπτυξη και από την άλλη η συλλογική και μέσα από το φάσμα αυτό να εξασφαλίζεται η βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έναρξη της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης, για τους εμπνευστές αυτού του μοντέλου, δεν συμπίπτει χρονικά με την ένταξη των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, καθώς το ξεκίνημα της τοποθετείται νωρίτερα, στην ακαδημαϊκή προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, κάτι που προϋποθέτει τη συνεργασία των Παιδαγωγικών Σχολών.

Η εκπαιδευτική μονάδα, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο των Bezzina & Camilleri (2001:158-170), αναβαθμίζεται και ξεφεύγει από τα παραδοσιακά όρια. Πλέον, διευρύνεται και εκλαμβάνεται ως κέντρο μάθησης. Αυτός ο διευρυμένος ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας επιτρέπει μια διαφορετική θεώρηση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και της διοίκησης και αξιολόγησης τους. Στηρίζοντας θεωρητικά τις έρευνες τους στη σχετική βιβλιογραφία (Hargreaves & Fullan, 1995˙ Goodson, 1995˙ Raymond et al., 1995) υποστηρίζουν πως η ιδιαιτερότητα του προτεινόμενου μοντέλου έγκειται στην

εγκατάλειψη της απομόνωσης της τάξης, μιας ανέκαθεν εδραιωμένης πρακτικής και στη σταδιακή διαμόρφωση μιας νέας κατάστασης, στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο και μέσα από συνεργατικές δράσεις κινείται προς την κατεύθυνση της ολικής βελτίωσης (του ιδίου, των συναδέλφων του, των μαθητών και βέβαια της εκπαιδευτικής μονάδας). Αυτή η προοπτική στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας, η οποία μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από δραστηριότητες προσωπικού και συλλογικού στοχασμού. Ο εκπαιδευτικός, στο μοντέλο αυτό, συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ουσιαστικά καθοδηγεί ο ίδιος την πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η βάση του μοντέλου είναι πως όλα τα σχολεία μπορούν να αναπτυχθούν, αρκεί να αναδείξουν τον ουσιαστικό ρόλο των εκπαιδευτικών και υιοθετήσουν συνεργατική κουλτούρα. Η εκπαιδευτική μονάδα χαρακτηρίζεται, πλέον, από πολλούς ερευνητές ως «επαγγελματική κοινότητα» (Louis et al., 1996:9-21), ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να στηρίζει τη λειτουργία της στους ακόλουθους βασικούς άξονες, σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο:

α) *Ύπαρξη κοινών αξιών και κανόνων*: Οι εμπλεκόμενοι σε μια εκπαιδευτική μονάδα (δ/ντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπικοί θεσμικοί φορείς) οφείλουν να ορίζουν από κοινού τις αξίες που θεωρούν πως πρέπει να διατρέχουν την οργάνωσή της, επειδή αυτό τους βοηθά στο να επικεντρωθούν στους στόχους και να μην παρεκκλίνουν (Everard, 1990:140). Ειδικά, ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικός.

β) *Στοχαστικός διάλογος*: Ο στοχασμός επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση και συνειδητοποίηση της πρακτικής. Η κοινή δέσμευση στο στοχασμό αποτελεί εγγύηση για ανεύρεση εφικτών λύσεων σε προβλήματα που ανακύπτουν (Zeichner & Tabachnick, 1991:78)

γ) *Ανταλλαγή πρακτικών και εμπειριών:* Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε επαγγελματικές κοινότητες δεσμεύονται στην ανταλλαγή πρακτικών με συναδέλφους και ασπάζονται την άποψη πως μέσα από την ανταλλαγή ευνοείται η βελτίωση και παύουν να υφίστανται αδικαιολόγητες ανταγωνιστικές διαθέσεις.

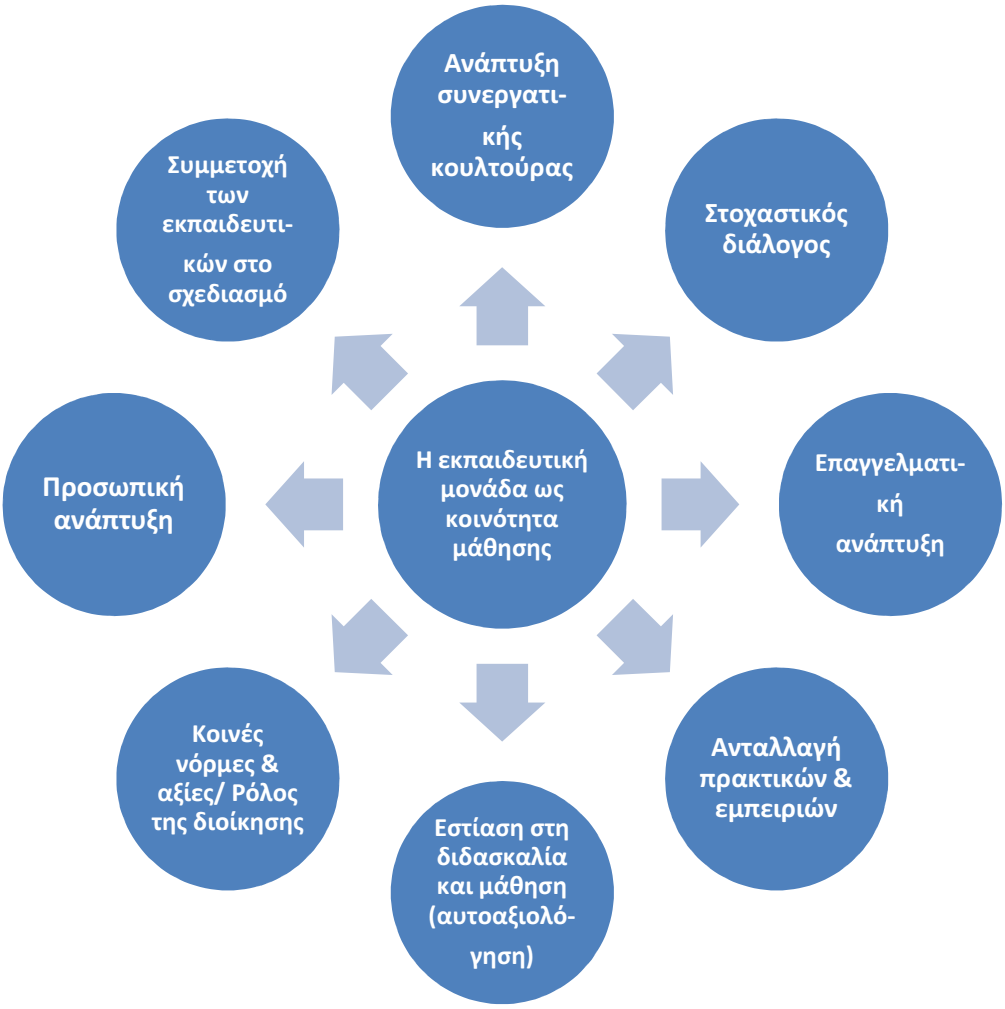
δ) *Συλλογική εστίαση στη διδασκαλία και στη μάθηση:* Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν, πρωτίστως, σε τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και ενδιαφέρονται να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών τους. Δεν αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας και της μάθησης η τελική αξιολόγηση, η οποία δρα αποθαρρυντικά στην ψυχολογία των μαθητών, αλλά προωθούνται ήπιες και εναλλακτικές μορφές, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση.

ε) *Συνεργασία:* Η συνεργασία είναι το αποτέλεσμα της δέσμευσης στο στοχαστικό διάλογο και στην ανταλλαγή πρακτικών. Ενθαρρύνει όλους τους εμπλεκόμενους να συμμετέχουν στην οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς τους επιτρέπει να μοιράζονται προβληματισμούς και ανησυχίες πάνω σε τρέχοντα θέματα.

Η μελέτη του μοντέλου αυτού μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πως η δομή του και ο σχεδιασμός του κινούνται στη λογική των περισσότερων από τα προαναφερθέντα μοντέλα, καθώς στηρίζεται στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας για την ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης. Οι ερευνητές ασπάζονται τη θεμελιώδη θέση που διατρέχει τη συναφή βιβλιογραφία πως η βελτίωση της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό σύστημα της Μάλτας δεν αφήνει περιθώρια ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς δράσεις και προσεγγίσεις άνωθεν επιβαλλόμενες αποτυγχάνουν, επειδή στερούνται ενός πολύ σημαντικού στοιχείου: δεν επιτρέπουν την προσωπική ανάμειξη του εκπαιδευτικού και συχνά αποτρέπουν τη συνεργασία, καθώς δεν εξασφαλίζουν την από κοινού δέσμευση. Κάθε εκπαιδευτικός είναι μοναδικός, επομένως η εφαρμογή ενός μοντέλου που σχεδιάζεται και οργανώνεται κεντρικά, χωρίς να ενσωματώνει τις ανάγκες και τις επιθυμίες όλων των εκπαιδευτικών της βάσης δεν μπορεί να είναι βιώσιμη. Οι ερευνητές, πολύ χαρακτηριστικά, υποστηρίζουν πως αν ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογεί την πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης, μέσα από μια διαδικασία στην οποία έχει συνειδητά επιλέξει να συμμετέχει και να συνδιαμορφώσει τους άξονες της, τότε μπορεί να αποκτήσει έναν υψηλό βαθμό προόδου και βελτίωσης. Η αυτοαξιολόγηση βρίσκεται στη βάση και αυτού του μοντέλου, καθώς ο εκπαιδευτικός ενεργοποιείται, αλλάζει και οδηγείται σε μια πορεία εσωτερικού στοχασμού. Στο διάγραμμα **7** που ακολουθεί αποτυπώνεται σχηματικά το προτεινόμενο μοντέλο.

Διάγραμμα 7

Η εκπαιδευτική μονάδα ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης:
Ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζει στο σχολείο
Bezzina & Camilleri (2001:158-170)



6.7 Κριτική θεώρηση

Το να δεσμεύεται κανείς να συμμετέχει ενεργά στην προσωπική του ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια μιας σχεδόν σαραντάχρονης καριέρας εκπαιδευτικού είναι σχέδιο φιλόδοξο. Σημαίνει να θέτει και να διατηρεί υψηλούς στόχους διδασκαλίας, να αλληλεπιδρά με διαφορετικούς τρόπους με ένα σύνολο μαθητών, των οποίων οι ανάγκες, τα κίνητρα, οι συνθήκες ζωής και οι δυνατότητες θα διαφέρουν, όμως οι προσδοκίες για επιδόσεις εκ μέρους τους (των μαθητών) πρέπει να είναι και δόκιμες και υψηλές (Day, 2003:28). Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι, θέματα όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε νέες δεξιότητες διαχείρισης της αίθουσας, στην ενεργό μάθηση και τη συνεργατική διαδικασία, ακόμα και στην αυτοαξιολόγηση τους, είναι το ίδιο σημαντικά με τη συνειδητοποίηση ότι, αυτό που συμβαίνει μέσα στην αίθουσα συνδέεται στενά με ό,τι συμβαίνει έξω απ' αυτήν. Η ποιότητα, η ευρύτητα και η ευελιξία του έργου των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι στενά συνδεδεμένες με την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τον τρόπο που εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες. Το πλέγμα αυτό συνθέτει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ ο κεντρικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σ' αυτό το ρόλο, στα μεταβαλλόμενα πλαίσια όπου εργάζονται και στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση (Day, 2003:54).

Η μελέτη των προαναφερθέντων μοντέλων βελτίωσης, ανανέωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών μας επιτρέπει να διακρίνουμε ορισμένους βασικούς άξονες-τομείς, οι οποίοι διατρέχουν τη δομή τους και εμφανίζονται σε όλες σχεδόν τις προτάσεις. Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε πως ο κατάλογος των προτεινόμενων μοντέλων σαφώς και δεν περιορίζεται σε αυτά που έχουν αναφερθεί, καθώς πολλοί ερευνητές, διεθνώς, προτείνουν διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης προσαρμοσμένα στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών των χωρών τους. Η επιλογή των συγκεκριμένων μοντέλων έγινε με κριτήριο το βαθμό αποδοχής τους από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη δική τους βελτίωση, αλλά και με την παράλληλη ενδυνάμωση των μαθητών τους. Τα παραπάνω μοντέλα εφαρμόστηκαν σε πραγματικές συνθήκες, αξιολογήθηκαν και συνεχώς ανανεώνονται, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, τα προαναφερθέντα μοντέλα μας «δάνεισαν» στοιχεία και ιδέες κατά την ανάπτυξη του ερευνητικού εγχειρήματος.

Αξίζει να επισημάνουμε πως σχεδόν σε όλα τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται διεθνώς, απαντάται το τρίπτυχο τύπων εκπαιδευτικού που προτείνεται από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία: ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής (teacher as researcher) του Stenhouse (1975), ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (teacher as reflective practitioner) του Schön (1983) και ο εκπαιδευτικός-developer (teacher as developer) των Joyce & Showers (1995). Επιγραμματικά, να επισημάνουμε πως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των πρακτικών του, επιδιώκει την απόκτηση γνώσης στο επίπεδο της αναπαράστασης, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την

πληρέστερη εικόνα αυτού που κάνει και των αποτελεσμάτων που πετυχαίνει, ενώ ο εκπαιδευτικός-developer στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση προσεγγίσεων μοντέλων και πλάνων εργασίας. Για τον εκπαιδευτικό-developer, η μίμηση, η «εκγύμναση» και η «συμβουλευτική» είναι οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.

Καταρχήν, οι εμπνευστές όλων των μοντέλων υποστηρίζουν πως η *συνεργασία* μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ζωτικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης τους και συνεπώς και της βελτίωσης του σχολείου. Όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των προτεινόμενων μοντέλων, ως πρωταρχικό μέλημα ορίζεται η ανάπτυξη και η διατήρηση πνεύματος συνεργατικής κουλτούρας. Όταν επικρατεί συνεργατική κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα, οι εργασιακές σχέσεις είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη και οι εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να μοιραστούν εμπειρίες, να αναλύσουν λάθη και να παραδεχτούν αδυναμίες. Η επαγγελματική ανάπτυξη πραγματώνεται μέσα από την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Στο πλαίσιο της συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν από κοινού διδακτικές καταστάσεις βασισμένες στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης και να μοιράζονται τις εμπειρίες που αποκομίζουν από την εφαρμογή αυτών των καταστάσεων στην τάξη. Επίσης, σε όλα σχεδόν τα προτεινόμενα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εξαίρεται η σημασία του ρόλου του «κριτικού φίλου», έννοια που διατρέχει τη συναφή βιβλιογραφία (Mc Beath, 2001[b]:35˙ Day, 2003:91). Η σημασία του κριτικού φίλου έγκειται στη συνεισφορά ενός εξωτερικού παράγοντα, ο οποίος καλείται ως φίλος και σύμμαχος να κρίνει και να υποστηρίξει ταυτόχρονα τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Ο δεύτερος άξονας που παρουσιάζεται σε όλα τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται με *το ρόλο του διευθυντή* και γενικά της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ευθύνη για την επαγγελματική μαθησιακή πορεία των εκπαιδευτικών, άρα και του σχολείου, μπορεί να αναζητηθεί στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών. Ο Barth (1990:90 & 1996:29) υποστηρίζει: *«Σε μια κοινότητα μάθησης, ο πιο σημαντικός ρόλος του διευθυντή, είναι εκείνος του μαθητευόμενου που ηγείται, ο ρόλος εκείνου που συμμετέχει στην κύρια δραστηριότητα του σχολείου, αποτελώντας παράδειγμα συμπεριφοράς που αναμένεται να υιοθετήσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί»*. Οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων κινούνται πέρα από τα περιορισμένα όρια της διεκπεραιωτικής διοίκησης και επενδύουν σε μια εκπαιδευτική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της διοίκησης. Ενθαρρύνουν τη δημιουργία πλαισίων εργασίας που ευνοούν τη συνεργασία και το στοχασμό και αποδέχονται πως μέσα από τα καινούργια αυτά πλαίσια εξασφαλίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και της εκπαιδευτικής μονάδας που ηγούνται (Evans & Teddlie, 1995:1-22˙ Reitzug & Burello, 1995:58-50˙ Clement & Vandenbherg, 2001:44-57). Κάθε μοντέλο σχεδιασμού προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης αναγνωρίζει πως ο διοικητικός μηχανισμός πρέπει να φροντίζει και να υποστηρίζει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ατόμου, δημιουργώντας ένα κλίμα, στο οποίο όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες εκτιμώνται και επιδοκιμάζονται.

Στη συνέχεια, στη βάση όλων των μοντέλων βρίσκεται, πρωτίστως, η θεώρηση του *εκπαιδευτικού ως ερευνητή*. Ο Stenhouse, ήδη από το 1975, όρισε το διευρυμένο επαγγελματισμό του «εκπαιδευτικού ως ερευνητή» ως εμπεριέχοντα τα εξής στοιχεία, πολλά εκ των οποίων απαντώνται στον τρόπο διάρθρωσης των μοντέλων που παραθέσαμε: **α)** τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για συστηματική αμφισβήτηση της διδασκαλίας του, ως βάση για την ανάπτυξη του, **β)** τη δέσμευση και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού να μελετήσει τη διδασκαλία του, **γ)** το ενδιαφέρον να αμφισβητηθεί και να δοκιμαστεί η θεωρία στην πράξη, με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων, **δ)** την προθυμία του εκπαιδευτικού να επιτρέψει σε συναδέλφους να παρατηρήσουν το έργο του -άμεσα ή μέσω βιντεοσκοπήσεων- και να το συζητήσει μαζί τους σε ειλικρινή βάση. Σχεδόν σε όλα τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, προωθείται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την *έρευνα δράση*. Η έρευνα δράση ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να προχωρήσει πέρα από τους περιορισμούς που τίθενται από τα σχολεία ή ακόμα να εργαστεί στο πλαίσιο των περιορισμών, προκειμένου να βελτιώσει το υπάρχον σύστημα, με οποιονδήποτε τρόπο θεωρείται ο πιο αποτελεσματικός. Πρόκειται για μια μικρής έκτασης παρέμβαση στη σχολική πραγματικότητα, που δοκιμάζει νέες ιδέες στην πράξη, με τη μορφή «συλλογικών αναστοχαστικών αναζητήσεων» (Kemmis & Mc Taggart, 1988:5).

Ένας τέταρτος άξονας που φαίνεται να διατρέχει την πλειοψηφία των μοντέλων, είναι η θεώρηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως *κοινοτήτων μάθησης*. Ως αντικείμενο πολιτικής, πολλές φορές, αυτές οι κοινότητες θεωρούνται το πλαίσιο που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά, μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης και σύμφωνα με την οποία όλοι -ακόμα και πέρα από τα όρια του σχολείου τους- συμμερίζονται τις ιδέες της καλής πρακτικής. Ακόμα, η θεώρηση του σχολείου ως κοινότητας μάθησης μπορεί να εκληφθεί ως μια ευκαιρία για να σφυρηλατηθεί ένας σύνδεσμος ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε πως, ενώ σε αρκετά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, η εκπαιδευτική μονάδα εκλαμβάνεται ως οργανισμός μάθησης στο πλαίσιο της μεταφοράς της ευθύνης για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στο ίδιο το σχολείο, σε άλλα συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: η διαμόρφωση νέων σχέσεων ανάμεσα στην ανώτατη εκπαίδευση και τις σχολικές μονάδες, οι οποίες περιλαμβάνουν συχνές ευκαιρίες ανταλλαγής γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, καθώς και ένα εύρος διαφόρων μικρών και μεγάλων ευκαιριών μάθησης, αποτελεί πρόκληση, αλλά και μπορεί να προσφέρει ουσιαστική στήριξη.

Τέλος, ένα άλλο σημαντικό, αλλά λανθάνον στοιχείο μεταξύ των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η έννοια της *αξιολόγησης*. Διεθνώς, έχουν πλέον εισαχθεί κριτήρια σε μια πληθώρα επιπέδων, ως μέσο παροχής σημείων αναφοράς, σύμφωνα με τα οποία πρέπει να αξιολογούνται και να βαθμολογούνται τόσο οι επιδόσεις, όσο και η ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πειραματιστούν σε νέες πρακτικές, προκειμένου να βελτιωθούν οι ίδιοι, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ενδυνάμωση των μαθητών τους, αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η έννοια της απόδοσης λόγου κατέχει

εξέχουσα θέση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, όμως είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσει κανείς αξιόπιστα την αποτελεσματική διδασκαλία ως προϊόν της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, πέρα από στοιχειώδεις γενικότητες. Η διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο και στην καλή διδασκαλία η εφαρμογή της σοφίας, της έμπνευσης, της εμπειρίας, της γνώσης του περιεχομένου, καθώς και παιδαγωγικών και οργανωτικών στρατηγικών, είναι αδύνατο να αποτιμηθούν με ακρίβεια και αξιοπιστία. Το έργο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει κατανοητό, εάν δεν γίνουν αντιληπτές, πρωτίστως, οι προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με αυτό. Με άλλα λόγια, η *αυτοαξιολόγηση* του εκπαιδευτικού κρίνεται ως η πλέον σημαντική πρακτική, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφής εικόνα για το έργο που επιτελεί. Στην πλειοψηφία τους τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης στηρίζονται στην προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού και προωθούν άμεσα ή έμμεσα την ιδέα της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην ακολουθουμένη αξιολογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, όταν χρησιμοποιείται η έρευνα δράση ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση στην εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια πορεία εσωτερικής συγκέντρωσης πληροφοριών, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε όσους εμπλέκονται να συμμετέχουν σε συνεχείς και συστηματικές συζητήσεις που αφορούν, πρωτίστως, στους ίδιους και στο βαθμό ανάπτυξής τους, αλλά και στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ορισμένα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, όπως η εμπλοκή σε κοινωνική βάση και η βελτίωση σε εκπαιδευτική βάση, καθώς επίσης και η διαλεκτική λογική στη διερεύνηση για την παραγωγή γνώσεων, θεωρείται πως συγγενεύουν στενά με εκείνα της αξιολόγησης, οπότε σε πολλά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης η πορεία της αξιολόγησης γενικά και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ειδικότερα, ταυτίζεται με εκείνη της έρευνας δράσης (Demunter, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο
ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΩΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Εισαγωγή

Έχουν γίνει κατά καιρούς πολλές προσπάθειες να οριστεί η ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες και να προσδιοριστεί το κατά πόσο μπορεί ή θα έπρεπε να διαφοροποιείται από την ποσοτική έρευνα. Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τα ερωτήματα που εγείρονται, γεγονός που δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα δεν αντιπροσωπεύει μια ενιαία ομάδα τεχνικών ή φιλοσοφιών που εφαρμόζονται κατά γράμμα και ακολουθούνται χωρίς παρεκκλίσεις. Η ποιοτική έρευνα συσχετίζεται με ορισμένες σχολές σκέψης, οι οποίες εμπίπτουν, γενικότερα, στο χώρο της ερμηνευτικής κοινωνιολογικής παράδοσης και δεν μπορεί να αρχειοθετηθεί και να περιοριστεί σε ένα σύνολο απλών ρυθμιστικών κανόνων και αρχών και αυτό, ίσως, αποτελεί το ισχυρό της σημείο. Σε γενικές γραμμές, η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση, η οποία είναι ερμηνευτική, με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα. Τέλος, στηρίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης, οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας, του πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, έχοντας ως βάση λεπτομερή στοιχεία, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό και κοινωνικό πλαίσιό τους (Mason, 2009:17-18).

Οι ερευνητικές στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν κατά το παρόν ερευνητικό εγχείρημα είναι α) η έρευνα δράση και β) η μελέτη περίπτωσης σε συνδυασμό. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των δύο στρατηγικών της ποιοτικής έρευνας που επιλέχθηκαν και αποσαφηνίζεται ο λόγος της συγκεκριμένης επιλογής. Για λόγους ευκρίνειας, θεωρούμε σημαντικό, στο σημείο αυτό, να περιγράψουμε *το γενικό πλαίσιο* της ερευνητικής απόπειρας: η έρευνα δράση θα λάβει χώρα σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα της περιφέρειας και ο σκοπός της θα είναι να καταδειχθεί ο ρόλος της αξιολόγησης βάσει φακέλου στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Η προς μελέτη περίπτωση είναι *η τάξη* των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, οι οποίοι διδάσκονται τη γαλλική γλώσσα και οι οποίοι θα κληθούν, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, να οικοδομήσουν τον προσωπικό τους φάκελο επιτευγμάτων και να αξιολογηθούν βάσει του φακέλου υλικού υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Ταυτόχρονα, η ίδια η εκπαιδευτικός θα βρίσκεται σε μια διαρκή φάση αυτογνωσίας και ανατροφοδότησης, καθώς θα προσπαθεί να αποτιμήσει τη δική της

εξέλιξη και πορεία μέσα από το υλικού του προσωπικού της φακέλου. Βέβαια, να υπογραμμίσουμε πως πρόθεσή μας δεν είναι να υπερβούμε το παρόν νομοθετικό πλαίσιο περί αξιολόγησης του μαθητή. Η θεσμοθετημένη αξιολόγηση θα ασκηθεί σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία και παράλληλα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θα παρακολουθεί την πορεία των μαθητών, αλλά και τη δική της μέσα από το πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού.

7.2 Έρευνα δράση

Η έρευνα δράση (action research)[41] ως έννοια αποδίδεται στον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin (1946:34-46), ο οποίος τη χρησιμοποίησε, αρχικά, σε προγράμματα που εφάρμοσε στις Ηνωμένες Πολιτείες το 1940, προκειμένου να αντλήσει αξιόπιστες πληροφορίες για διάφορους οργανισμούς επιχειρώντας την αλλαγή τους. Η συστηματική εργασία, αλλά και η φήμη του Lewin συνέβαλλαν στην αναγνώριση και αποδοχή της έρευνας δράσης μεταξύ άλλων προτεινόμενων πρακτικών έρευνας. Όλα τα σύγχρονα μοντέλα έρευνας δράσης, ουσιαστικά, στηρίζονται στις μελέτες του Kurt Lewin, ο οποίος έθεσε τις βάσεις για την κατάκτηση της γνώσης μέσω της επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Σύμφωνα με τις διατυπωθείσες απόψεις του Lewin, ο ερευνητής μετακινείται από τον παραδοσιακό του ρόλο, σύμφωνα με τον οποίο ήταν ο εξ αποστάσεως παρατηρητής μιας κατάστασης. Πλέον, ο ερευνητής εντάσσεται στην υπό μελέτη περίπτωση και δρα εκ των έσω. Ο Lewin χρησιμοποίησε τον όρο «action research» για να αναφερθεί σε μια *κυκλική διαδικασία* διερεύνησης κοινωνικών προβλημάτων που διεξάγεται από τους άμεσα ενεχόμενους στα προβλήματα και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: προγραμματισμό, δράση, παρατήρηση και κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ο εκδημοκρατισμός των διαδικασιών αποτελεί πρωτεύον στοιχείο του συγκεκριμένου ερευνητικού σχήματος και πιστοποιείται από την καθολική συμμετοχή των άμεσα εμπλεκομένων στην παθογενή-προβληματική κατάσταση με κοινό στόχο την επίλυση του προβλήματος.

Στη Μεγάλη Βρετανία, η έρευνα δράση συσχετίστηκε, πρωτίστως, με την οργανωτική ανάπτυξη και εφαρμόστηκε από ερευνητές στο Tavistock Institute (Rapaport, 1970:499-513). Βέβαια, στη Μεγάλη Βρετανία, κατά τη δεκαετία του 1970, ο L. Stenhouse (1975) στις πρωτοποριακές του μελέτες εισάγει τον όρο action research στον ερευνητικό σχεδιασμό και στρέφεται κυρίως στη μελέτη

[41] Στα ελληνικά ο όρος «action research» έχει αποδοθεί ποικιλοτρόπως: ως «έρευνα δράση» (Παπακωνσταντίνου, 1991:32˙ Βάμβουκας, 1998:89), ως «πραγματολογική έρευνα» (Ξωχέλλης, 1985:67), ως «ενεργός έρευνα» (Κοσμίδου, 1989:45), ως «ενεργητική συμμετοχική έρευνα» (Κατσαρού, 1994:56), ως «κριτική αυτοδιερεύνηση» (Ματσαγγούρας, 2005:370-371), ως «αναστοχαστική πρακτική» (reflective practice) ή «αυτομόρφωση» (self-study) (Μίχου, 2005). Στην παρούσα μελέτη, επιλέγουμε μεταξύ των προτεινόμενων αποδόσεων, τον όρο «έρευνα δράση», ο οποίος αποτελεί πιστή μετάφραση στην ελληνική γλώσσα του γαλλικού όρου «recherche action» και ο οποίος συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό στοιχείων που υπονοούνται σε πολλούς από τους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί.

και διερεύνηση εκπαιδευτικών θεμάτων, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια ο J. Elliott (1991:69-72) διευρύνει τη θεωρία του Stenhouse και προσεγγίζει την έννοια περισσότερο κριτικά, θέτοντας τους βασικούς άξονες της έρευνας δράσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η έρευνα δράση στην εκπαίδευση αναδύθηκε, κυρίως, ως μια πρόκληση απέναντι στην παραδοσιακή ακαδημαϊκή έρευνα. Προτάθηκε ως μια νέα μεθοδολογική στρατηγική με στόχο την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και τη θεμελίωση αλλαγών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του.

Στην Αυστραλία, οι Carr & Kemmis (1986:1-10), αναγνώρισαν την προσπάθεια των Βρετανών, κάνοντας παράλληλα αναφορά σε πιο «κριτικές» και πιο «ώριμες» μορφές της έρευνας δράσης. Κατά συνέπεια, διαπιστώνουμε πως μια τέταρτη γενιά έρευνας δράσης αναδύθηκε μέσα από τη σύνδεση της κριτικής και της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Η σύγχρονη τάση προς πιο συμμετοχικές προσεγγίσεις προέκυψε κυρίως από τις προσπάθειες των Reason & Rowan (1981:34-38), οι οποίοι εστιάζουν στην ανάδειξη των πραγματικών αναγκών των συμμετεχόντων, περισσότερο από ό,τι προγενέστεροι μελετητές.

Στις γερμανόφωνες χώρες η έρευνα δράση γνώρισε μια πτώση μέχρι τη δεκαετία του 1980, αλλά από τα μέσα της δεκαετίας αυτής επανήλθε στο ερευνητικό προσκήνιο, κυρίως στην Αυστρία. Η αυστριακή εκδοχή είναι ουσιαστικά μια επανέκδοση της προγενέστερης γερμανικής προσέγγισης, αλλά αξίζει να τονίσουμε πως αναδύθηκε κυρίως μέσα από την επιρροή της αγγλικής παράδοσης στην έρευνα δράση, κυρίως των Elliott και Stenhouse (Altrichter & Gstettner, 1993:329-360). Βιβλιογραφικά, εντοπίζονται ορισμένες διαφορές σχετικά με την προσέγγιση της έρευνας δράσης ως μεθοδολογικής στρατηγικής μεταξύ των άγγλων και των γερμανών ερευνητών: οι γερμανοί μελετητές της έρευνας δράσης επιδιώκουν την πλήρη θεωρητική ανάπτυξη, τη συστηματική σκέψη και προσπαθούν να θέσουν και να θεμελιώσουν τους στόχους και τις ιδέες τους *πριν* την εφαρμογή τους κατά την πράξη (Altrichter & Gstettner, 1993:329-360). Από την άλλη πλευρά, οι άγγλοι θεωρητικοί της έρευνας δράσης φαίνεται να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στη διαδικασία και στη δυναμική που εμπεριέχει, στην εξέλιξη και στις υποθέσεις που κάνουν, ακόμα κι αν αυτές αποδειχθούν λανθασμένες και λιγότερη στη θεωρητική ανάπτυξη (Elliott, 2003:169-180). Οι γερμανοί μελετητές της έρευνας δράσης επιμένουν σε θεμελιώδεις έννοιες κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ οι άγγλοι φαίνεται πως δεν τονίζουν στον ίδιο βαθμό τις έννοιες αυτές. Σύμφωνα με την αγγλική προσέγγιση, η λύση των προβλημάτων μπορεί να επέλθει διαμέσου του σχολείου και του ιδιαίτερου πλαισίου του (δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως το προφίλ των εκπαιδευτικών, τη μεθοδολογία της προσέγγισης, τον τρόπο εισαγωγής μιας αλλαγής ή ακόμα τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν πιο αποτελεσματικοί και θα συμβάλλουν σε αυτό που αποκαλούν «υψηλούς δείκτες»).

Στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία, ο όρος «recherche action» (έρευνα δράση) χρησιμοποιείται όπως και στα αγγλόφωνα κείμενα, προκειμένου να δείξει την ερευνητική μέθοδο που ανταποκρίνεται πλήρως στις τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους θέτοντας τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της διαδικασίας (Haramein, 1993:89-95˙ Lanaris, 2001:56-59). Είναι σαφές πως η έρευνα κατέχει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όμως διαπιστώνονται, στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία, δύο στάσεις αναφορικά με το ρόλο της: η πρώτη συμπίπτει με την παραδοσιακή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η έρευνα παράγει γνώσεις που θα έπρεπε να οδηγούν σε ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Όμως οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως αυτή η γνώση «έτοιμη προς κατανάλωση» απέχει από την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και ελάχιστα συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους. Η αδυναμία αυτή οδήγησε σταδιακά στην εξέλιξη των ερευνητικών σχημάτων και ουσιαστικά στην ανάπτυξη της δεύτερης ερευνητικής στάσης. Πλέον, οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη γνώσεων άμεσα συνδεδεμένων με την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και γνώσεων που βοηθούν σε μεγαλύτερη κατανόηση αυθεντικών καθημερινών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη για την επαγγελματική του ανάπτυξη και γίνεται ο ίδιος παραγωγός γνώσεων που συντελούν στην αλλαγή της επαγγελματικής του πρακτικής. Στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία, συναντούμε τρεις ερευνητικές μεθόδους που κινούνται στο πνεύμα αυτό και αλληλοσυμπληρώνονται: η επιστήμη δράση (science action), μοντέλο έρευνας που εμπνέεται από τη θεωρία του Schön (1987:89), η έρευνα δράση (recherche action) και η έρευνα εκπαίδευση (recherche formation) (Lanaris, 2001:56-62). Αυτά τα τρία ερευνητικά σχήματα παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία στην ανάπτυξη τους και η σχέση τους είναι συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Και στα τρία ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας και γίνεται ο ίδιος παραγωγός θεωρητικών γνώσεων που τον αφορούν άμεσα. Στην έρευνα εκπαίδευση αποδίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στο ρόλο των αυτοβιογραφικών στοιχείων του εκπαιδευτικού-ερευνητή κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής αλλαγής (Lanaris, 2001:56-62). Παρατηρούμε, επομένως, πως τόσο στο γερμανόφωνο, όσο για στο γαλλόφωνο χώρο η παραγωγή θεωρητικών γνώσεων μέσα από την έρευνα δράση, αλλά και η συσχέτιση έρευνας - πρακτικής αποτελούν βασικό ζητούμενο.

Ο πιο επιγραμματικός και σαφής ορισμός για την *έρευνα δράση* (action research) δίνεται από τον άγγλο ερευνητή Elliott (1991:69): η έρευνα δράση είναι η *«μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης»*. Ο ορισμός αυτός εστιάζει την προσοχή μας σε ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για να ασχοληθεί κάποιος με την έρευνα δράση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εννοούμε τη βούληση του να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο σχολείο. Η έρευνα δράση έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα

της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες, μετά από προβληματισμό και συζήτηση. Σύμφωνα με τη γερμανόφωνη βιβλιογραφία, η ως τώρα εμπειρία έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το κάνουν αυτό με επιτυχία και να επιδεικνύουν εντυπωσιακά αποτελέσματα, όταν τους παρέχονται ευκαιρίες και υποστήριξη (Altrichter, Peter, Posch, Somekh, 2001:22-25). Ο Elliott (1991:69) συμφωνεί με τους Carr & Kemmis (1986:1-10) και εξηγεί πως και αυτός αλλά και οι αυστραλοί μελετητές εκλαμβάνουν την έρευνα δράση ως μια διαδικασία, η οποία «σπάει τα σύνορα» μεταξύ εμπειρικής και φιλοσοφικής έρευνας.

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής στην έρευνα δράση βρίσκεται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο που μελετά. Συμμετέχοντας ενεργά, αντιπαρατίθεται με προβληματικές καταστάσεις και προκειμένου να τις κατανοήσει συνολικά και ολιστικά και να τις αντιμετωπίσει, υποχρεούται να καθιερώσει μια προβληματική, να διατυπώσει υποθέσεις και να αναπτύξει την κατάλληλη δράση για να τις υπερκεράσει, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό τη θεωρία με την πράξη, προβάλλοντας παράλληλα την υποκειμενικότητα, το όλο, τη μη-γραμμικότητα κ.λπ. (Kemmis et al., 1988:234-236). Μεταγενέστεροι ερευνητές (Reinharz, 1992˙ Cancian, 1993˙ Stringer, 1996, όπ. αναφ. στο Robson, 2007:255-257), στηριζόμενοι κυρίως στις μελέτες του Lewin, ο οποίος είδε την έρευνα δράση ως ένα «εργαλείο εκδημοκρατισμού», την αντιμετωπίζουν περισσότερο ως μια ενσάρκωση των δημοκρατικών αρχών στην έρευνα και εισάγουν στο χώρο των κοινωνικών επιστημών τις αρχές της συμμετοχικής έρευνας δράσης. Οι Cohen & Manion (2000:248-282), κινούμενοι ακριβώς στο ίδιο πνεύμα, περιγράφουν πολύ αναλυτικά την παραπάνω στρατηγική, που πρόθεσή μας είναι να υιοθετήσουμε. Χαρακτηρίζουν την έρευνα δράση ως παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εκ των έσω εξέταση των επιδράσεων της παρέμβασης αυτής. Η έρευνα δράση ενδιαφέρεται για τη διάγνωση ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει. Μπορεί να είναι *συμμετοχική*, *συνεργατική*, *αυτοαξιολογική* και πάντα ο τελικός της στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής που διερευνάται. Ο Blum (1959, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000:248-282) διακρίνει δύο γενικά στάδια στην έρευνα δράση: α) ένα διαγνωστικό στάδιο, κατά το οποίο αναλύονται τα προβλήματα και αναπτύσσονται οι υποθέσεις και β) ένα θεραπευτικό στάδιο, κατά το οποίο οι αρχικές υποθέσεις ελέγχονται μέσω ενός πειράματος, το οποίο σχετίζεται με την αλλαγή και το οποίο κατευθύνουμε συνειδητά, κατά προτίμηση στο πλαίσιο μιας κατάστασης της κοινωνικής ζωής. Τα στάδια αυτά που προτείνει ο Blum (1959, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000:248-282) διευρύνθηκαν στη συνέχεια από άλλους μελετητές, οι οποίοι αντιμετωπίσουν την έρευνα δράση ως μια διαδικασία περισσότερο κυκλική, παρά γραμμική και την ορίζουν βάσει συγκεκριμένων διακριτών σταδίων. Λεπτομερής προσέγγιση αυτών των σταδίων επιχειρείται αμέσως παρακάτω.

Ο Warrigan (2006:1-14) αποδέχεται τις παραπάνω τοποθετήσεις και συμπληρώνει πως η έρευνα δράση είναι μια συνεχής, συμμετοχική διαδικασία, η οποία μπορεί να έχει ένα σημείο

εκκίνησης, αλλά συχνά δεν έχει σημείο τέλους. Ο βασικός σκοπός αυτής της ερευνητικής μεθοδολογικής προσέγγισης είναι να δημιουργήσει διαρκείς μαθησιακές ικανότητες και να δώσει στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να αυξήσουν τον έλεγχο της προσωπικής τους κατάστασης. Με άλλα λόγια, να είναι συνεχώς σε θέση να αποτιμούν την πορεία τους και να μαθαίνουν μέσα από προσωπικές καταστάσεις που άπτονται τις δικής τους πραγματικότητας. Αυτή η θέση υπονοεί τη συνέχιση της έρευνας δράσης και πέρα από το προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο, που συνήθως τίθεται αρχικά.

Για πολλούς ερευνητές (Kemmis & Taggart, 2000:567-605˙ Warrigan, 2006:1-14) η έρευνα δράση είναι μια διαδικασία «που προκύπτει» στη πορεία. Ακόμα κι αν επιλυθεί με κάποιο τρόπο το πρόβλημα που έχει εντοπιστεί και αποτελεί την αιτία έναρξης της έρευνας, ακόμα κι αν έχει καταγραφεί η απόλυτη ικανοποίηση των συμμετεχόντων, είναι δυνατόν να αλλάξει η κατεύθυνση της πορείας του εγχειρήματος, λόγω μια τυχαίας παρέμβασης. Αυτό ίσως φαίνεται μη επιστημονικό ή ίσως προσδίδει στην έρευνα δράση χαρακτηριστικά, όπως έλλειψη σοβαρότητας, αυστηρότητας ή λογικής, όμως μια βαθύτερη μελέτη μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πως η συγκεκριμένη προσέγγιση περικλείει μια διαδικασία απόλυτα δομημένη και λογικά διαμορφωμένη, που στοχεύει σε υπαρκτά αποτελέσματα και σε συνεχή αξιολόγηση της δράσης. Η έρευνα δράση κατευθύνεται από τη μάθηση που κερδίζει ο ερευνητής μέσω της διαδικασίας και όχι από ένα σύνολο κανόνων που a priori έχει σκεφτεί να επιβάλλει *στην* υπό διερεύνηση κατάσταση και *στους* συμμετέχοντες. Οι αποφάσεις σχετικά με την πορεία της έρευνας λαμβάνονται μέσω του διαλόγου μεταξύ του ερευνητή και όσων εμπλέκονται. Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ ερευνητή και «πελατών» του αποτελεί την καρδιά της έρευνας δράσης. Η έννοια της συνεργασίας στηρίζεται σε επιστημονικές παραδοχές σχετικές με τη δόμηση της γνώσης, κυρίως του κοινωνικού εποικοδομητισμού, σύμφωνα με τις αρχές του οποίου, η γνώση δεν υπάρχει μόνο αντικειμενικά και *εκτός* αυτού που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης, αλλά και υποκειμενικά, καθώς μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες. Η γνώση διαμορφώνεται μέσω της ανταλλαγής προοπτικών και εμπειριών και για το λόγο αυτό η προώθηση της ιδέας της συνεργασίας θεωρείται μείζονος σημασίας στη διαδικασίας της μάθησης (Warrigan, 2006:1-14).

Πολλές από τις πρώιμες μορφές της έρευνας δράσης συνδύαζαν ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις και εστίαζαν σε εμφανείς σκοπούς και βήματα. Μέσα από την έρευνα δράση επιχειρούνταν μια ενδελεχής ανάλυση μιας συγκεκριμένης προβληματικής ή παθογόνου κατάστασης προκειμένου να επέλθει η βελτίωση της. Η *βελτίωση* και η *εμπλοκή* αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις άξονες της έρευνας δράσης (Elliott, 1991:35-38). Οι σκοποί της επικεντρώνονταν κυρίως στη βελτίωση των πρακτικών ή στην κατανόηση αυτών των πρακτικών μέσω του συνδυασμού του συστηματικού στοχασμού και των στρατηγικών καινοτομιών, προκειμένου να επέλθει περισσότερο

βελτίωση των πρακτικών και λιγότερο προαγωγή της γνώσης. Στο διάγραμμα **8** που ακολουθεί, παραθέτουμε το πλαίσιο της έρευνας δράσης, όπως προτείνεται από τον Elliott (1991:35-38).

Διάγραμμα 8
Ο κύκλος της έρευνας δράσης
Elliott (1991:35-38)

1. Εντοπισμός και προσδιορισμός της αρχικής ιδέας:

Η έννοια της «αρχικής ιδέας» αναφέρεται σε μια κατάσταση που παρουσιάζει πρόβλημα και ως εκ τούτου, χρήζει αλλαγής ή βελτίωσης (για παράδειγμα, οι μαθητές μιας τάξης δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο αξιολόγησης τους. Με ποιο τρόπο θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να συνεργαστεί μαζί τους, έτσι ώστε να βελτιώσει τις υπάρχουσες μορφές/πρακτικές αξιολόγησης;)

2. Αναγνώριση

(α): Αναλυτική περιγραφή όλων των παραμέτρων της κατάστασης: Ποιος δεν είναι ικανοποιημένος; Από που απορρέει αυτή η δυσαρέσκεια; Με τι ακριβώς σχετίζεται η έλλειψη ικανοποίησης;

(β): Ενδελεχής εξήγηση και προσέγγιση όλων των όψεων της προβληματικής κατάστασης: Πως προέκυψε η δυσαρέσκεια; Ποιοι είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν;

3. Δόμηση του γενικού πλάνου δράσης

(α): Γενική αποτίμηση της αρχικής ιδέας: Τι ακριβώς επιθυμούμε να αλλάξουμε;

(β): Ανάλυση των παραγόντων που θα συμβάλλουν στην επιχειρούμενη αλλαγή: π.χ. αλλαγή του τρόπου παρουσίασης των αξιολογικών αποτελεσμάτων στους μαθητές.

(γ): Διαπραγματεύσεις και συζητήσεις με τους εμπλεκομένους πριν την τελική υιοθέτηση των αλλαγών: π.χ. συζητήσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το δ/ντή…

(δ): Αποτίμηση του απαιτούμενου υλικού: π.χ. εξοπλισμός, εργαστήρια κτλ

(ε): Αποτίμηση του «ηθικού» πλαισίου της υπό εξέτασης κατάστασης.

4. Ανάπτυξη των επόμενων βημάτων

Απόφαση για τον τρόπο υιοθέτησης και εφαρμογής των επιδιωκόμενων αλλαγών, αλλά και για τον τρόπο μελλοντικού ελέγχου.

5. Εφαρμογή μελλοντικών βημάτων δράσης

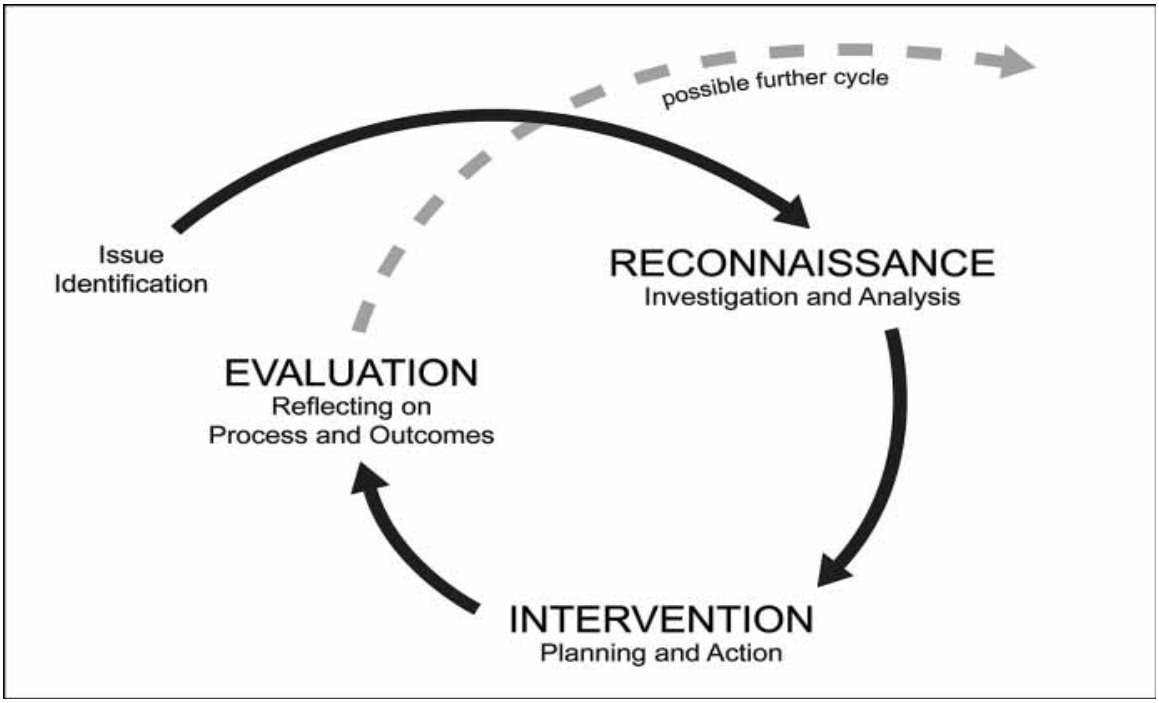
Παραδοχή πως απαιτείται αρκετός χρόνος για να υιοθετηθούν οι αλλαγές, αλλά και για να αλλάξουν οι συμπεριφορές και οι στάσεις όλων των εμπλεκομένων.

Στο ίδιο πνεύμα, άλλοι ερευνητές (Mc Niff, 1988:1-18˙ Cardno & Piggot-Irvine, 1996:15-29˙ Cardno, 2006:453-471), αποδέχονται τη σχηματική απεικόνιση του Elliott (1991:35-38) και συγκλίνοντας με αυτή, επισημαίνουν πως η διαδικασία της έρευνας δράσης είναι κυκλική[42]. Στα στάδια-φάσεις που διακρίνουν, αποδέχονται το διαχωρισμό του Elliott (1991:35-38), με τρόπο πιο περιεκτικό και σύντομο: εντοπίζουν το πρώτο στάδιο, αυτό της *αναγνώρισης* και της αναλυτικής προσέγγισης της προβληματικής κατάστασης, στη συνέχεια, το στάδιο του προγραμματισμού μιας στρατηγικής με σκοπό την αλλαγή και εν συνεχεία την εφαρμογή της (αυτό το στάδιο καλείται στάδιο *παρέμβασης*) και τέλος το στάδιο της *αξιολόγησης*, κατά το οποίο παρατηρείται η επιτευχθείσα αλλαγή και αποτιμάται η αποτελεσματικότητα της. Με το στοχασμό, κατά το τρίτο στάδιο, μπορεί ο ερευνητής να δει διαφορετικά το αρχικό πρόβλημα, να σκεφτεί μελλοντικές διαστάσεις της ίδιας της προβληματικής κατάστασης και να επιχειρήσει έναν νέο κύκλο μελέτης (έρευνα), παρέμβασης (δράση) και αξιολόγησης (επιπλέον έρευνα) και ούτω κάθε εξής (Mc Niff, 1988:1-18˙ Cardno & Piggot-Irvine, 1996:15-29˙ Cardno, 2006:453-471). Καθίσταται σαφές πως η έρευνα δράση αποτελεί ένα μέσο ανάπτυξης της μεταγνωστικής δεξιότητας του εμπλεκόμενου ερευνητή, καθώς του επιτρέπει να προσεγγίσει μια αρχικά προβληματική κατάσταση υπό το φως της λύσης, όπως αυτή έχει επέλθει μέσα από τις επιχειρούμενες αλλαγές κατά την εφαρμογή της ερευνητικής προσπάθειας. Σχηματικά, τα στάδια της έρευνας δράσης, σύμφωνα με τους Mc Niff (1988:1-18), Cardno & Piggot-Irvine (1996:15-29), Cardno (2006:453-471), φαίνονται στο διάγραμμα **9** που ακολουθεί:

[42] Ο Elliott (1991:35-38), αναφερόμενος στα στάδια-φάσεις της έρευνας δράσης κάνει λόγο για *Action Research Cycle*, στηριζόμενος ουσιαστικά στις αρχικές διαπιστώσεις του Lewin κατά τη δεκαετία του 1940. Μεταγενέστεροι ερευνητές (Mc Niff, 1988: 1-18˙ Cardno & Piggot-Irvine, 1996:15-29˙ Cardno, 2006: 453-471) αποδέχονται την κυκλική πορεία της έρευνας δράσης, αναφέροντας χαρακτηριστικά: The process of action research is *cyclic*, it moves through stages of investigating and analysing a problem (reconnaissance), to planning a change strategy and then implementing this (intervention), followed by monitoring the change and reflecting on its effectiveness (evaluation).

Διάγραμμα 9

Η κυκλική πορεία της έρευνας δράσης
(Mc Niff, 1988: 1-18˙ Cardno & Piggot-Irvine, 1996:15-29˙ Cardno, 2006:453-471)



Στην παραπάνω άποψη, περί κυκλικής πορείας της έρευνας δράσης, τη συμμερίζονται και οι Kemmis & Wilkinson (1998:21-23), οι οποίοι εκλαμβάνουν την έρευνα δράση ως ελικοειδή ή κυκλική διαδικασία, που περιλαμβάνει το σχεδιασμό μιας αλλαγής, τη δράση και μετά την παρατήρηση αυτού που συμβαίνει μετά την αλλαγή, την απεικόνιση αυτών των διαδικασιών και συνεπειών και τέλος το σχεδιασμό περαιτέρω δράσης και την επανάληψη του κύκλου.

Ο Bassey (1988, όπ. αναφ. στο Robson, 2007:258-259) παρουσιάζει έναν πιο λεπτομερή προσδιορισμό των διαφόρων σταδίων της έρευνας δράσης, ο οποίος απεικονίζεται στο διάγραμμα **10** που ακολουθεί. Αξίζει βέβαια να επισημάνουμε κάτι το οποίο αποτελεί κοινό τόπο στις τοποθετήσεις όλων των μελετητών της έρευνας δράσης: Εάν ακολουθώντας τα προτεινόμενα στάδια, η αλλαγή κριθεί ανεπαρκής, τότε η όλη διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί. Όπως και με τις περισσότερες αναπαραστάσεις αυτού που συμβαίνει στην έρευνα, πρόκειται ουσιαστικά για μια εξιδανίκευση και στην πράξη είναι απίθανο να είναι τόσο ξεκάθαρη, όσο προτείνεται.

Διάγραμμα 10

Τα στάδια της έρευνας δράσης
Bassey (1988:94-95)

1. *Προσδιορισμός της διερεύνησης:* Ποιο είναι το ζήτημα που μας ενδιαφέρει; Ποια ερευνητικά Ερωτήματα θέτουμε; Ποιος θα εμπλακεί; Που και πότε θα συμβεί;
2. *Περιγραφή της κατάστασης:* Τι απαιτείται να κάνουμε εδώ; Τι προσπαθούμε να κάνουμε; Ποιες σκέψεις ενισχύουν αυτό που κάνουμε;
3. *Συλλογή και ανάλυση αξιολογικών δεδομένων:* Τι συμβαίνει στην κατάσταση τώρα, όπως το αντιλαμβάνονται οι διάφοροι συμμετέχοντες; Χρησιμοποιώντας ερευνητικές μεθόδους μπορούμε να βρούμε κάτι για αυτό;
4. *Κριτική αξιολόγηση των δεδομένων και αναζήτηση αντιφάσεων:* Τι αντιφάσεις υπάρχουν μεταξύ αυτού που θα επιθυμούσαμε να συμβαίνει και αυτού που φαίνεται ότι συμβαίνει;
5. *Αντιμετώπιση μιας αντίφασης με την εισαγωγή μιας αλλαγής:* Απεικονίζοντας κριτικά και Δημιουργικά τις αντιφάσεις, ποια αλλαγή νομίζουμε ότι ίσως να είναι ευεργετική να εισαγάγουμε;
6. *Παρακολούθηση της αλλαγής:* Τι συμβαίνει μέρα με τη μέρα όταν εισαχθεί η αλλαγή;
7. *Ανάλυση αξιολογικών δεδομένων σχετικά με την αλλαγή:* Τι συμβαίνει σε αυτήν την κατάσταση Τώρα -όπως γίνεται αντιληπτό από διάφορους συμμετέχοντες- ως αποτέλεσμα των αλλαγών που εισήχθησαν; Χρησιμοποιώντας ερευνητικές μεθόδους, τι μπορούμε να βρούμε για αυτό;
8. *Κριτική αξιολόγηση της αλλαγής/ Σκέψεις και μελλοντικές δράσεις:* Ήταν αξιόλογη η αλλαγή; Θα τη συνεχίσουμε στο μέλλον; Τι θα κάνουμε μετά; Είναι η αλλαγή επαρκής;

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε στις θεμελιώδεις μελέτες του Lawrence Stenhouse στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις δεκαετίες 1960 & 1970, ο οποίος εισήγαγε τον όρο «εκπαιδευτικός ως ερευνητής» (teacher as researcher), όταν διεύθυνε το Nuffield/School Council Humanities Curriculum Project (1967-1972). Ο Stenhouse (1975:34) αναφέρει πως το ουσιώδες στην εκπαίδευση είναι να βρεθούν τρόποι, οι οποίοι θα καταστήσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση περισσότερο *εκπαιδευτικές* διαδικασίες (educational) και λιγότερο διεκπεραιωτικές. Υποστηρίζει πως αυτό απαιτεί βαθιές αλλαγές στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και μια διαφορετική παιδαγωγική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα μεταδίδουν αληθινές και αυθεντικές πληροφορίες στους μαθητές, στηριζόμενοι πρωτίστως στο ανθρώπινο στοιχείο που εμπεριέχει η διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός θα είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για «αγωγή-μάθηση μέσα από τη συζήτηση» διασφαλίζοντας την αποδοχή πολλαπλών ερμηνειών των διαφόρων εννοιών με έναν τρόπο κριτικό και στοχαστικό. Ο

άγγλος ερευνητής πιστεύει πως η παραδοσιακή κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης στα σχολεία μπορεί να αλλάξει με βάση τους σκοπούς και τις αρχές του Humanities Curriculum Project, εάν οι εκπαιδευτικοί υιοθετήσουν και αποδεχτούν τη θέση της έρευνας στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Στην ίδια θέση συγκλίνει μεταγενέστερα και ο Elliott (1983:105-123), ο οποίος τονίζει πως πάγια θέση του είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς (εν ενεργεία και εν δυνάμει) να δεσμευτούν στην έρευνα και να εκτιμήσουν τη συμβολή της ανθρώπινης διάστασης στην παιδαγωγική πράξη. Ο ίδιος μελετητής (Elliott, 2007:229-246), συνοψίζει τα τέσσερα βασικά *κριτήρια αξιολόγησης* της έρευνας δράσης που επιχείρησε σε ένα σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου: α) η έρευνα δράση εστιάζει σε ένα πρόβλημα το οποίο είναι πρακτικής φύσης και απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, β) περικλείει συλλογή δεδομένων από διάφορες πηγές (εκπαιδευτικός της τάξης, μαθητές και ερευνητής), τα οποία μέσω της τριγωνοποίησης αποκτούν εγκυρότητα και αξιοπιστία, γ) επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανακαλέσουν και να αναθεωρήσουν τις υπάρχουσες επαγγελματικές τους γνώσεις και να τις αξιολογήσουν με βάση τα στοιχεία και τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και δ) επεκτείνει τη δεξιότητα της κατανόησης των εκπαιδευτικών της παρούσας κατάστασης και τους παρέχει δυνατότητες για δράση[43].

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε στο σημείο αυτό τη θέση των Carr & Kemmis (1997:247) σχετικά με το ρόλο του ερευνητή-εκπαιδευτικού που εμπλέκεται στην ερευνητική διαδικασία. Αποδεχόμενοι το χαρακτηρισμό που εισήγαγε ο Stenhouse τη δεκαετία του 1970 «teacher as a researcher», υποστηρίζουν πως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της μεταγνώσης, αποκτά την ικανότητα να αναλύει αναδρομικά τις κοινωνικές συνθήκες του εγχειρήματος του, να τις εκτιμά και ανάλογα να προγραμματίζει τη μελλοντική του δράση. Με τον τρόπο αυτό, συνδέεται η ερευνητική απόπειρα με το παρελθόν και το μέλλον με συνδετικό κρίκο τον ερευνητή, αλλά ταυτόχρονα επιτυγχάνεται κάτι πολύ σημαντικό: συνδέεται η γνώση με την πράξη, κάτι το οποίο αποτελεί ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη θέση αυτή καταλήγει και ο Huberman (1993:35-37), ο οποίος υποστηρίζει πως η έρευνα δράση θέτει ουσιαστικά και όχι τυπικά το θέμα του συσχετισμού θεωρίας και πράξης.

[43] Ο Elliott (2007:229-246) κλήθηκε σε ένα σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου, όπως επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αδυνατούσαν να συζητήσουν διάφορα θέματα που τους δίνονταν σε μορφή γραπτού κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί είχαν αποφανθεί πως αυτό συνέβαινε λόγω χαμηλής αναγνωστικής δεξιότητας. Ο Elliott παρατήρησε το μάθημα όπου οι μαθητές καλούνταν να πάρουν θέση σε διάφορες πληροφορίες που τους δίνονταν και εντυπωσιάστηκε και ο ίδιος από το γεγονός πως όλοι παρέμεναν σιωπηλοί. Στο τέλος του μαθήματος και απόντος του εκπαιδευτικού της τάξης πήρε συνεντεύξεις από τους μαθητές ρωτώντας τους γιατί δεν αντιδρούν και παραμένουν σιωπηλοί. Οι μαθητές απάντησαν πως αυτό συνέβαινε επειδή δεν έβρισκαν ελκυστικό το υλικό που τους δίνονταν και όχι επειδή δεν το καταλάβαιναν (η αρχική εκτίμηση του εκπαιδευτικού της τάξης), αλλά και επειδή είναι θεμελιώδης αρχή στο σχολείο να «είναι αναγκασμένοι να συμφωνήσουν» με όσα λένε τα κείμενα που τους δίνονται. Ο εκπαιδευτικός, όπως και οι υπόλοιποι συνάδελφοι του, μετά από αυτό παραδέχτηκαν πως «έκαναν λάθος διάγνωση» της τρέχουσας κατάστασης και αναγνώρισαν πως οφείλουν να συζητούν και να διαπραγματεύονται με τους μαθητές προκειμένου να επιτευχθούν ουσιαστικές αλλαγές, ωφέλιμες για όλους. Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου ανέπτυξαν την δεξιότητα της κατανόησης της παρούσας κατάστασης (situational understanding) και τους δόθηκαν νέες δυνατότητες για έρευνα. Αυτό είναι ένα παράδειγμα συνεργατικής έρευνας δράσης (collaborative action research).

7.2.1. Έρευνα δράση και Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Πολλοί ερευνητές (Robinson, 1993: 2-4˙ Zygouris-Coe et al., 2001:399-412˙ Bradley-Levine et al., 2009:152-161) υποστηρίζουν πως η έρευνα δράση, εκτός από την αντιμετώπιση μιας παθογενούς κατάστασης, μπορεί να επιτελέσει ουσιαστικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών στο να αλλάξουν, σταδιακά, εδραιωμένες και πάγιες πρακτικές τους. Με την εισαγωγή της έρευνας στην καθημερινή διδακτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους, να τις προσεγγίσουν επιστημονικά και εν συνεχεία να αναλύσουν κριτικά τα προβλήματα που καθημερινά ανακύπτουν και να συναινέσουν στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Σύμφωνα με τον Calhoun (2007:479-497), η έρευνα δράση απαιτεί «συνεχή και πειθαρχημένη αναζήτηση»[44] και δίνει την ευκαιρία στους ενεχόμενους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους, ώστε να μελετήσουν πραγματικές καταστάσεις και προκλήσεις στο πλαίσιο της ίδιας τους της αίθουσας διδασκαλίας και να δεσμευτούν στην αλλαγή. Ομοίως, ο Zeichner (2003:301-326) θεωρεί πως η έρευνα δράση προωθεί ένα είδος μάθησης-μαθητείας για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο δεν απαντάται σε πολλά από τα τρέχοντα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ο συγγραφέας σημειώνει πως η έρευνα δράση οικοδομεί συνήθειες έρευνας και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στην πορεία τους και να αναλάβουν πιο ενεργή δράση, εγκαταλείποντας τάσεις του παρελθόντος. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επαναλάβουν τη δράση ή να μοιραστούν το προϊόν της έρευνας με άλλους συναδέλφους, προβάλλοντας στην εκπαιδευτική κοινότητα ένα μοντέλο στοχασμού και ανάλυσης της μάθησης μέσω της διάχυσης των αποτελεσμάτων του ερευνητικού εγχειρήματος.

Στο πλαίσιο αυτό, μια πρωτοβουλία προωθείται και τυγχάνει ευρείας αποδοχής διεθνώς είναι η δημιουργία των *επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης* (Professional Learning Communities -PLC-) ή «communities of knowledgeable peers» (Zygouris-Coe et al., 2001:399-412˙ Bradley-Levine et al., 2009:152-161). Υποστηρίζεται πως με την έρευνα δράση το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, δηλαδή σε χώρο επαγγελματικής ενδυνάμωσης, μέσα από τη δέσμευση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Με την αλληλοπαρατήρηση, την υποστήριξη, το στοχασμό και το διάλογο επί των καθημερινών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν επαγγελματικά και παράλληλα να γίνουν πιο δεκτικοί σε αλλαγές και καινοτόμες δράσεις. Το σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης μπορεί να παρέχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, όπου θα έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίζει ο ένας τον άλλον και να στοχάζονται κριτικά επί των πρακτικών τους (Dufour & Eaker, 1998:45-46˙ Westheimer, 1999:71-105˙ Dufour et al., 2005:34-38). Πιο συγκεκριμένα, ο Dufour (2004:6-11) θέτει τους τρεις βασικούς άξονες για επιτυχημένες κοινότητες μάθησης: α) προσπάθεια για εξασφάλιση επιτυχίας για όλους τους μαθητές, β) δημιουργία πλαισίου συνεργατικής κουλτούρας και γ) εστίαση κυρίως στα αποτελέσματα της

[44] Action research requires «*continual disciplined inquiry*» (Calhoun, 2007:479-497).

έρευνας, στη διάχυση και στην αξιοποίηση τους. Ο Dufour (2004:6-11) προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να αναρωτηθούν για τη διαδικασία μάθησης που λαμβάνει χώρα στη δική τους αίθουσα διδασκαλίας και να την αξιολογήσουν αντικειμενικά και ουδέτερα, ενώ συγχρόνως τους ενθαρρύνει να διαμορφώσουν προσωπικούς στόχους και στρατηγικές που θα μπορούν στη συνέχεια να σταθμίσουν μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία. Στο ίδιο ακριβώς πνεύμα, ο Shulman (2000:48-45) τονίζει τη σπουδαιότητα της αξιοποίησης δεδομένων που προκύπτουν άμεσα από τη διδακτική πράξη, στη διαδικασία λήψης μελλοντικών εκπαιδευτικών αποφάσεων. Η διάχυση, η επικαιροποίηση και η επιστημονική αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα δράση που λαμβάνει χώρα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, καθιστούν τη διαδικασία διαφανή και χωρίς ερωτηματικά. Βέβαια, υπάρχουν μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν πως η διαδικασία μετατροπής του σχολείου σε ουσιαστική επαγγελματική κοινότητα μάθησης μέσα από την έρευνα δράση, ίσως, είναι ακόμα λίγο αόριστη και ασαφής (Berliner et al., 1996:1108-1149˙ Westheimer, 1999:71-105).

Παρόλα αυτά, βιβλιογραφικά, προκύπτουν αρκετά παραδείγματα που δηλώνουν την επιτυχή λειτουργία ορισμένων σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Bambino, 2002:25-27˙Rust & Meyers, 2006:69-86): στο Teachers Network Leadership Institute (TNLI) η πρωτοβουλία της ανάπτυξης της έρευνας δράσης λήφθηκε ακριβώς για να μεταφέρει τη φωνή των εκπαιδευτικών στην αρένα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τους εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν ήταν μια «ευεργετική» εμπειρία και δήλωσαν πως αισθάνθηκαν πιο συνειδητοποιημένοι, πιο ώριμοι και με περισσότερη κριτική διάθεση απέναντι στις καθημερινές δυσκολίες. Από την άλλη, πολλά από τα στελέχη της εκπαίδευσης που είχαν πάρει μέρος (πάνω από το 80%) δήλωσαν πως αυξήθηκαν οι γνώσεις τους και οι δεξιότητες τους σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Το παράδειγμα αυτό δείχνει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, η οποία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη και ειδικά στη συγκεκριμένη περίπτωση να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ σχολικής αίθουσας και διοικητικού μηχανισμού (Rust & Meyers, 2006:69-86). Ένα άλλο παράδειγμα επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι η δημιουργία του Critical Friends Group (CFG). Πρόκειται για μικρές ομάδες εκπαιδευτικών που συζητούν θέματα παιδαγωγικής υφής και ανταλλάσσουν εμπειρίες και γνώμες. Με τη συμμετοχή σε αυτές τις μικρές ομάδες οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να μιλούν για τη δουλειά τους, να αποδέχονται εποικοδομητικές κρίσεις, να διατυπώνουν αμερόληπτα σχόλια για τη δουλειά των συναδέλφων και γενικά να αυτοβελτιώνονται και να βελτιώνουν παράλληλα τους μαθητές τους (Bambino, 2002:25-27˙ Wood, 2007:699-739).

Οι εκπαιδευτικοί στα παραπάνω παραδείγματα, αλλά και σε άλλα που απαντώνται σε διεθνές επίπεδο, που χρησιμοποίησαν την έρευνα δράση σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, εκτιμούν πως η προσπάθεια αυτή αποτελεί μοναδική πρόκληση για τη δουλειά τους (Rust & Meyers, 2006:69-86). Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υπερβούν δυο καθοριστικά εμπόδια

για τη συνέχιση και την ευόδωση της προσπάθειας: α) το φόβο της έρευνας και β) την έλλειψη χρόνου για εργασία από κοινού και αλληλοϋποστήριξη (Bradley-Levine et al., 2009:152-161). Η Peraro (2005:234-270) στην αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή της υποστηρίζει πως παρά τις πολλές και συστηματικές προσπάθειες για να λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης βασιζόμενες στις αρχές της έρευνας δράσης, αυτό στην πράξη φαίνεται να είναι μια διαδικασία μη βιώσιμη. Παρατηρεί δε, πως ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου κρίνεται εξαιρετικής σημασίας στην προσπάθεια αυτή, προκειμένου να εξασφαλισθεί χώρος και χρόνος στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις εμπειρίες τους. Η ίδια μάλιστα τονίζει πως στη δική της μελέτη χρειάστηκαν τουλάχιστον πέντε χρόνια προκειμένου η έρευνα να αποκτήσει χαρακτήρα τελετουργικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική πρακτική και να ενσωματωθεί σε αυτήν, αφού στην αρχή παρατηρούσε άρνηση και φόβο ως προς την αποτελεσματικότητα και το λόγο ύπαρξης της από εκπαιδευτικούς και διοίκηση.

Σίγουρα υπάρχουν στη βιβλιογραφία αρνητικά παραδείγματα, τα οποία μπορούν να μας διδάξουν σχετικά με σφάλματα ή κενά κατά τη διαδικασία. Από τα θετικά παραδείγματα (όπως στην περίπτωση του Teachers Network Leadership Institute), σημειώνουμε τη θέληση των εκπαιδευτικών να μοιραστούν με άλλους εκπαιδευτικούς την εμπειρία τους και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της δράσης μέσα από διαλέξεις και φόρα που οργανώθηκαν στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Rust & Meyers (2006:69-86) πολύ εύστοχα παρατηρούν πως η διάχυση των ευρημάτων αποτελεί τη «λαμπρή πλευρά της έρευνας δράσης». Κατατάσσουν την έλλειψη οικειότητας των εκπαιδευτικών με ερευνητικές δομές και την έλλειψη χρόνου, μεταξύ των βασικών προβλημάτων που ανέκυψαν στην πορεία, αλλά επιμένουν πως η έρευνα των προσωπικών πρακτικών και η ανταλλαγή εμπειριών μπορούν να γεφυρώσουν τους μικρόκοσμους των εκπαιδευτικών και να βοηθήσουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

7.2.2 Έρευνα δράση και επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών

Στην εποχή της ολοένα αυξανόμενης απαίτησης για απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω αξιόπιστων και κοινώς αποδεκτών αξιολογικών μηχανισμών, η έμφαση δίνεται, κυρίως, σε ερευνητικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε πρακτικές και στρατηγικές εξασφάλισης της επιτυχίας των μαθητών, μέσα από την παράλληλη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, οι σχολικές κοινότητες δεσμεύονται στη συνεχή συνεργασία, στον από κοινού στοχασμό και στο διάλογο, έτσι ώστε να υπάρξουν ορατά αποτελέσματα και άμεσα εφαρμόσιμες λύσεις σε ιδιαίτερες ή προβληματικές καταστάσεις (Noffke & Stevenson, 1995:34˙ Arhar et al., 2001:67˙ Hewitt & Little, 2005:78˙ Schoen, 2007:211-216). Η διαδικασία

συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η επικαιροποίηση των αποτελεσμάτων, η ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών βελτιώνει την ποιότητα των εκπαιδευτικών εκροών (Mc Taggart et al., 1997:123-139˙ Schoen & Nolen, 2004:26-29˙Stringer, 2004:56-58). Στο πλαίσιο αυτό, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται ως προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της έρευνας δράσης ως ενός συστηματικού και καινοτόμου τρόπου σκέψης. Μέσω αυτής της μορφής έρευνας, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναζητήσουν δεδομένα, να συνεργαστούν, να αξιολογήσουν και να αξιολογηθούν, να αναλύσουν, να διερευνήσουν, να επανακαθορίσουν στόχους και πρακτικές (Schoen & Bullard, 2002:36-39). Συγκεκριμένα, η έρευνα δράση περιλαμβάνει πέντε στάδια, όπως έχει ήδη ειπωθεί: (α) ανάπτυξη και οριοθέτηση πλαισίου κριτικών ερωτημάτων, (β) συλλογή δεδομένων, (γ) ανάληψη της δράσης, (δ) στοχασμός πάνω στον αντίκτυπο της έρευνας και (ε) κοινοποίηση των αποτελεσμάτων (Schoen & Thomas, 2006:75-79).

Η αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης ενισχύεται από την ανάπτυξη και βελτίωση όλων των παραγόντων και συντελεστών που ενδεχομένως σχετίζονται με αυτήν (κυρίως μαθητές και εκπαιδευτικούς). Θεωρητικά, η έρευνα δράση εκλαμβάνεται ως η συσσώρευση και η περαιτέρω ανάπτυξη και εμβάθυνση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και πλαισίων κατά τις φάσεις της *απόκτησης* (acquisition), *ροής* (fluency) και *γενίκευσης* (generalization). Αυτές οι τρεις φάσεις, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά (Schoen, 2007:211-216), συνοψίζουν τις πέντε προηγούμενες και ουσιαστικά αποτυπώνουν με πιο περιληπτικό τρόπο τα στοιχεία των φάσεων που έχουν προαναφερθεί. Σύμφωνα με την Schoen (2007:211-216), κατά τη φάση της *απόκτησης*, το άτομο μαθαίνει δεξιότητες παρατήρησης, αναζήτησης, συλλογής και εντοπισμού δεδομένων. Αφού αποκτηθούν αυτές οι θεμελιώδεις δεξιότητες, πρέπει να εδραιωθούν μέσω της εφαρμογής. Κατά τη φάση της *ροής*, το άτομο αποκτά υποστήριξη. Η υποστήριξη μπορεί να μπορεί να εκλάβει διάφορες μορφές (σεμινάρια, workshops, συναντήσεις ομάδων, ατομικές διαλέξεις, παρατήρηση των προσπαθειών, γραπτές αναφορές…). Θεωρείται ιδανικό κατά τη φάση της ροής, το εμπλεκόμενο άτομο να έχει αποκρυσταλλώσει το στόχο της έρευνας δράσης, να έχει συμβουλευτεί ανθρώπινες πηγές (συναδέλφους, γονείς, μαθητές, διευθυντές, μέλη της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας), να έχει εντρυφήσει στη σχετική βιβλιογραφία με το θέμα, να έχει συλλέξει δεδομένα από τις χιλιάδες, πλέον, διαθέσιμες πηγές. Κατά τη φάση αυτή, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν πλήρως τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει κατά το προηγούμενο στάδιο, κάτι το οποίο για να συμβεί πρέπει να αρχίσει η εφαρμογή της ερευνητικής προσπάθειας. Τέλος, η τρίτη φάση, *η γενίκευση*, θεωρείται πολύ σημαντική, επειδή εστιάζει στη διάχυση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής προσπάθειας και στην ενημέρωση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Κατά τη φάση της γενίκευσης, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μοιράζονται την εμπειρία τους με άλλους συναδέλφους και μέσα από εποικοδομητικούς διαλόγους δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να επαναληφθεί ή να συνεχιστεί, υπό -ενδεχομένως- άλλους όρους, η έρευνα δράση.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μετά το πέρας της ερευνητικής απόπειρας επιφέρει, μεταξύ άλλων, κάτι πολύ σημαντικό: θετική προδιάθεση εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς την αλλαγή. Η αίσθηση αισιοδοξίας, δύναμης, ενέργειας δίνει στους εκπαιδευτικούς τη βεβαιότητα πως είναι ικανοί για περαιτέρω βελτίωση των ίδιων και των μαθητών τους και παράλληλα αυξάνει τις πιθανότητες επανάληψης της έρευνας από τους ίδιους ή από άλλους συναδέλφους. Τέλος, η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης σφυρηλατεί σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να στοχαστούν κριτικά πάνω στην παιδαγωγική ερευνητική εμπειρία που βίωσαν και να κρίνουν από κοινού την ακολουθούμενη πορεία, εντοπίζοντας λάθη ή παραλείψεις και τονίζοντας τα θετικά σημεία. Η έρευνα δράση, ουσιαστικά, καλεί τους εκπαιδευτικούς που δέχονται τις καινοτόμες παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο να αναμετρηθούν με τον εαυτό τους και τις πρακτικές τους και να καταλήξουν πιο έμπειροι και πιο συγκροτημένοι (Schoen, 2007: 211-216).

7.2.3 Αλλαγή των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών μέσω της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράση, όπως έχει ήδη ειπωθεί, σχετίζεται περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, τη βελτίωση των καθημερινών πρακτικών τους και τον κριτικό στοχασμό πάνω σε αυτές. Η έρευνα δράση είναι μια μορφή έρευνας, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μελετούν τη διδασκαλία τους και ενθαρρύνονται στην απόκτηση κατανόησης των πρακτικών τους μέσω του κριτικού στοχασμού (Cochran-Smith & Lytle, 1993:65-68). Βιβλιογραφικά, όμως, προκύπτει πως ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας σχετίζεται εξίσου και με την προσωπική βελτίωση των μαθητών, αλλά και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Rogers et al., 2007:217-221). Με την έρευνα δράση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικοδομήσουν προσωπικές και ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές τους, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα να καταλαβαίνουν τους μαθητές ως «μανθάνοντες», αφού και οι ίδιοι θα μπουν στη διαδικασία να μάθουν, αλλά και να τους δώσουν την ευκαιρία να έχουν μια ενεργή παρουσία μέσα στην τάξη. Η έρευνα δράση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τη μάθηση ή ακόμα και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών υπό ένα διαφορετικό πρίσμα, δημιουργώντας αμφίδρομες σχέσεις εμπιστοσύνης και επικοινωνίας και τοποθετώντας παράλληλα τους μαθητές «εντός του αναλυτικού προγράμματος» (Van Manen, 1990:152-157). Όπως χαρακτηριστικά παρατηρούν οι Rock & Levin (2002:7-21), οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την έρευνα δράση στις τάξεις τους, είχαν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν, να μιλήσουν, να ακούσουν τους μαθητές μέσα σε ένα πλαίσιο τελείως διαφορετικό από το καθιερωμένο. Χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα δεδομένων και τεχνικών (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, γραπτές και προφορικές αξιολογήσεις), μπορούν να οικοδομούν σχέσεις, ίσως ανεπίσημες, αλλά σίγουρα πιο αυθεντικές και

πιο ουσιαστικές από τις καθιερωμένες. Στο σημείο αυτό έγκειται ακριβώς η δύναμη της έρευνας δράσης: Όταν οι μαθητές γίνονται πολύτιμες πηγές συλλογής δεδομένων, η ίδια η διαδικασία παρέχει νέες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς που «κινούν τα νήματα», καθώς τους καθιστά πιο παρατηρητικούς σε ό,τι αφορά στη διαδικασία μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής ενθαρρύνει τους μαθητές να αποφασίζουν μαζί του, τους δίνει δικαίωμα λόγου στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και τους καθιστά εξίσου υπεύθυνους για τη δική τους μάθηση δεσμεύοντας τους ηθικά[45]. Ο Van Manen, (1990:152-157) αναφέρει πολύ παραστατικά: *«ο παιδαγωγικός στοχασμός, μέσα από την έρευνα δράση, μας εξασκεί στο να δούμε και να διακρίνουμε σημαντικές στιγμές από τις ζωές των μαθητών μας»* [46].

7.3 Συνεργατική έρευνα δράση

Η συνεργατική έρευνα δράση (collaborative action research) είναι μια πορεία που μπορεί να πηγάζει μέσα από τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες του σχολείου ή των εκπαιδευτικών και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς και το συνεργάτη-ερευνητή σε μια κοινή ερευνητική πορεία. Με την έννοια αυτή μπορεί να εκληφθεί ως ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ικανό να προωθήσει την άμεση εφαρμογή της μάθησης που αποκτάται στο σχολικό χώρο. Πρόκειται ουσιαστικά για μια πιο εξειδικευμένη μορφή της έρευνας δράσης, καθώς απαιτεί τη συμμετοχή και συνεργασία όλων των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Elliott (2007:229-246) θεωρεί πως το βασικό στοιχείο της συνεργατικής έρευνας δράσης είναι η δημιουργία *κοινοτήτων μάθησης* στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί, σε εθελοντική βάση, μπορούν να εστιάζουν σε κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, μοιραζόμενοι μεταξύ τους εμπειρίες και ιδέες. Με τη δέσμευση και την εμπλοκή όλων (εκπαιδευτικών, αρχών του σχολείου, μαθητών, εξωτερικού ερευνητή), δημιουργούνται μικρές ομάδες εργασίας, οι οποίες μπορούν να επεκταθούν και σε γειτονικές σχολικές μονάδες. Αυτές οι μικρές ομάδες ανά σχολική μονάδα συντονίζονται από μια εξωτερική ομάδα ερευνητών, η οποία παρέχει διαρκή υποστήριξη και ενθάρρυνση. Για τον Elliott (2007:229-246) μια «καλή» συνεργατική έρευνα δράση πρέπει να:

- Αποτελεί μια δημοκρατική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί υποβάλουν τις δράσεις τους σε συλλογική διερεύνηση από άλλους εκπαιδευτικούς με τους οποίους

[45] Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα λόγια μιας εκπαιδευτικού, η οποία συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα έρευνας δράσης στις Ηνωμένες Πολιτείες: *«…It' s not about me, it is about the kids. My focus should be on the students thinking, their feelings and their aspirations»* (Rogers et al., 2007:217-221).

[46] *«…pedagogical reflection, through action research, exercises our ability to see and perceive significant moments in children's life»* Van Manen, (1990:152)

συνεργάζονται. Συμμετέχοντας σε μια συμμετοχική έρευνα δράση, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θέληση να αλλάξουν τις υπάρχουσες δράσεις τους με άλλες που θα προκύψουν με κοινή συναίνεση.

- Ευνοεί την ανάπτυξη της πειραματικής διδασκαλίας μέσω ομάδων εργασίας ή δίκτυα εργασίας σε συνεχή και βιώσιμη βάση.
- Επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν κοινά στοιχεία στην εκπαιδευτική διαδικασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Επίσης, τους επιτρέπει να δομήσουν από κοινού τη γνώση σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης των εκπαιδευτικών τους στόχων μέσα σε ιδιαίτερες, αλλά πολύ συγκεκριμένες συνθήκες.
- Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς μπορούν να μοιράζονται κοινά βιώματα από τις σχολικές τάξεις τους.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας θεωρίας σχετικής με το πώς θα επέλθουν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές στη διδασκαλία και στη μάθηση.
- Επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν με συστηματικό τρόπο ένα σύνολο εμπειριών και ιδεών εύκολα προσβάσιμο στην εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου άλλοι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να συγκρίνουν τις δικές τους πρακτικές με αυτές των συναδέλφων που έχουν τη διάθεση να τις γνωστοποιήσουν.

Αυτά τα κριτήρια δείχνουν πως μια «κοινότητα πρακτικών» (community of practice), δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν κοινά στοιχεία σε συγκεκριμένα πλαίσια δράσης. Η άποψη πως τα ευρήματα της έρευνας δράσης δεν μπορούν να γενικευτούν, επειδή προέρχονται ουσιαστικά από μικρές μελέτες περίπτωσης δεν φαίνεται να ευσταθεί, σύμφωνα με τον Elliott (2007:229-246).

Από όσα προηγήθηκαν αναφορικά με τη συνεργατική έρευνα δράση, καταλήγουμε πως ο γενικός σκοπός της συνεργατικής έρευνας δράσης στην εκπαίδευση είναι η επιδίωξη αλλαγών στις υπάρχουσες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Zygouris-Coe et al., 2001:399-412). Σύμφωνα με τους Oja & Smulyan (1989:78-79) τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου έρευνας δράσης συνοψίζονται στα εξής τέσσερα σημεία: (α) πρόκειται για δράση εξ ορισμού συμμετοχική, (β) εστιάζει σε ζητήματα πρακτικής υφής, (γ) συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, (δ) απαιτεί ένα καλά δομημένο σχέδιο δράσης το οποίο θα επιτρέψει την ανάπτυξη των τριών προαναφερθέντων χαρακτηριστικών. Αυτό το δομημένο σχέδιο δράσης στη συνεργατική έρευνα δράση επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να συνεργάζονται, να θέτουν κοινούς στόχους, να σχεδιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα από κοινού, να αναλύουν και να παρουσιάζουν δεδομένα.

7.4 Συμμετοχική έρευνα δράση

Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως η *συμμετοχική* έρευνα δράση (participatory action research) κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών, λόγω του γεγονότος πως μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική βιώσιμη διέξοδο για τους ερευνητές. Ενώ όμως τα οφέλη της συμμετοχικής έρευνας δράσης σχετίζονται περισσότερο με τις έννοιες της κοινωνικής αλλαγής και της δράσης, ελάχιστα δίνεται έμφαση στη συμβολή της στην προσωπική αλλαγή των εμπλεκομένων (Cahill, 2007:267-292). Σύμφωνα με τους Savin-Baten & Wimpenny (2007:331-343), η συμμετοχική έρευνα δράση (PAR), όπως ακριβώς δηλώνει ο όρος, ενέχει τον παράλληλο συσχετισμό των εννοιών της συμμετοχής και της δράσης. Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας στοχεύει στην κοινή προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η υπό εξέταση ομάδα και στην αποδοχή και συνειδητοποίηση πως η λύση δεν μπορεί να προέλθει από μεμονωμένες δράσεις, αλλά μέσα από συντονισμένες και συλλογικές πράξεις. Οι Kidd & Kral (2005:187), συνοψίζουν πολύ εύστοχα το πλαίσιο της συμμετοχικής έρευνας δράσης και δίνουν έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των εμπλεκομένων, κάτι που όπως έχει ειπωθεί παραπάνω, αγνοείται από άλλους μελετητές, αλλά αποτελεί βασικό στοιχείο του συγκεκριμένου τύπου έρευνας: *«Η συγκεκριμένη προσέγγιση έρευνας εμπεριέχει τις έννοιες της αλληλοκατανόησης, της αμφίδρομης εμπλοκής και της αλλαγής. Πρόκειται για μια διαδικασία που τελικά προάγει την προσωπική ανάπτυξη»*[47]. Η συμμετοχική έρευνα δράση στοχεύει στη συστηματική εξέταση μιας προβληματικής κατάστασης υπό το πρίσμα των εμπειριών και των προσδοκιών των εμπλεκομένων και «παθόντων» μελών, επιδιώκοντας παράλληλα ουσιαστικές αλλαγές του πλαισίου. Κατά συνέπεια, αυτή η μέθοδος έρευνας μπορεί να συνδεθεί με κοινωνικές αλλαγές και προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον Τρίτο Κόσμο (Kemmis & Mc Taggart, 2005:65-67). Ως παραδείγματα συμμετοχικών ερευνητικών προσεγγίσεων μπορούμε να αναφέρουμε τις εργασίες του Camilo Torres στην Κολομβία, του Paolo Freire[48] στη Βραζιλία, του Mahatma Ghandi

[47] *«…understanding, mutual involvement, change and a process that promotes personal growth»* Kidd & Kral (2005:187).

[48] Η έννοια που χαρακτηρίζει το έργο του Freire (1977:45 & 2006:57-58) είναι αυτή της κοινωνικής αλλαγής. Επηρεασμένος βαθύτατα από τον τόπο καταγωγής του, τη Βραζιλία, ο λατινοαμερικάνος μελετητής ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και γύρω από το ζήτημα αυτό ανέπτυξε μια συγκροτημένη και βαθιά ανθρωπιστική θεωρητική προσέγγιση και εκπαιδευτική πρακτική. Για τον Freire, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Ο ρόλος της έγκειται είτε στη συμμόρφωση των εκπαιδευομένων σύμφωνα με τις κυρίαρχες επιταγές, είτε στην απελευθέρωσή τους από αυτές. Στη δεύτερη περίπτωση η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά τα χαρακτηριστικά οργανωμένης προσπάθειας που έχει ως σκοπό να αμφισβητήσουν οι συμμετέχοντες όλα αυτά που προηγουμένως θεωρούσαν δεδομένα και στη συνέχεια ενεργώντας πάνω στην πραγματικότητα να μπορέσουν να τη μετασχηματίσουν. Ο μετασχηματισμός της πραγματικότητας μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω του *κριτικού στοχασμού*. Ο Freire (1977) πιστεύει πως η επίγνωση που αποκτάται μέσα στη χειραφετική εκπαιδευτική διεργασία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την πράξη. Η αυθεντική εκπαίδευση δημιουργεί την προσδοκία ότι οι εκπαιδευόμενοι, από τη στιγμή που θα συνειδητοποιήσουν τον ψεύτικο τρόπο ζωής που έχουν αποδεχτεί, δεν θα παραμείνουν παθητικοί, αλλά θα δράσουν πολιτικοκοινωνικά, με στόχο την απελευθέρωσή τους. Στο σημείο ακριβώς αυτό, αναδεικνύεται ο καταλυτικός ρόλος του εκπαιδευτή-δασκάλου. Ο Freire (1977:45 & 2006:57-58) στις μελέτες του κάνει λόγο για τα επιθυμητά προσόντα του προοδευτικού δασκάλου, στηριζόμενος στις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν την περιοχή του. Θεωρεί πως πρόκειται για προσόντα που αποκτώνται σε βάθος χρόνου, δεν είναι κληρονομικά και δεν μεταδίδονται. Αναπτύσσονται μέσα από την καθημερινή

στην Ινδία και του Julius Nyerere στην Τανζανία (Fals-Borda, 2001:27-37). Αναγνωρίζεται πως η συμμετοχική έρευνα δράση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση τοπικών παθογόνων καταστάσεων μέσω του στοχασμού και της νόησης. Για το λόγο αυτό, ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας δεν αποτελεί μόνο μια μεθοδολογική εναλλακτική πρόταση, αλλά πολύ περισσότερο μια φιλοσοφία ζωής, η οποία, όπως εύστοχα ο Fals-Borda (2001:27-37) επισημαίνει: *«μπορεί να μετατρέψει τους εμπλεκομένους σε ενεργά, σκεπτόμενα άτομα»*. Η συμμετοχική έρευνα δράση επιδιώκει να παρωθήσει τους συμμετέχοντες να ενεργοποιηθούν, προκειμένου να εξαλείψουν ή να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Cockburn & Trentham, 2002:20-30). Έτσι, η δράση μπορεί να επιφέρει σημαντικές κοινωνικές αλλαγές μέσα από το στοχασμό κατά την πράξη, αλλά και μέσα από την ίδια την πράξη (Savin-Baden & Wimpenny, 2007:331-343).

Αξίζει να αναφέρουμε πως η συμμετοχική έρευνα δράση οριοθετείται χρονολογικά μεταξύ των δεκαετιών 1960 και 1970 και ουσιαστικά εκκινά με τις εργασίες της Φιλανδής ερευνήτριας Swantz (1975:44-53) στο Bureau for Research on Land Use and Productivity στο Πανεπιστήμιο του Dar-es-Salaam στην Τανζανία. Εισήγαγε ένα σημαντικό αριθμό προτάσεων που σχετίζονταν με το θέμα των αλλαγών στις κοινότητες της αφρικανικής χώρας. Στη συνέχεια, ο Hall (1975:24-32 & 2001:171-178), μελετώντας τις πρακτικές και τις διεξόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ίδια χώρα, κατέληξε πως οι ήδη χρησιμοποιούμενες μέθοδοι κρίνονταν εξαιρετικά ανεπαρκείς. Διαισθάνθηκε πως οι υπάρχουσες μέθοδοι επικύρωναν την καταπιεστική εδραιωμένη ιδεολογία και δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στην κοινωνική πραγματικότητα ενός πάσχοντος λαού. Κατέληξε πως η συμμετοχική έρευνα δράση, μια τεχνική που εκλαμβάνει τα μέλη της υπό εξέταση κοινότητας ως ζωτικούς παράγοντες της ερευνητικής διαδικασίας και όχι απλά ως πηγές συλλογής δεδομένων, μπορεί να τύχει επιτυχούς εφαρμογής σε παρόμοιες κοινωνικές ομάδες. Ο Hall (1981:16-17 & 2001:171-178) έθεσε τις

πρακτική παράλληλα με την πολιτική απόφαση πως ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι μείζονος σημασίας. Ο εκπαιδευτής πρέπει να υποκινεί το διάλογο με επίκεντρο πάντα τα προβλήματα των συμμετεχόντων, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης. Ο εκπαιδευτής με κανέναν τρόπο δεν θεωρείται μοναδικός κάτοχος της αλήθειας που μεταβιβάζει κάθετα τις γνώσεις του στους εκπαιδευομένους και τους ζητά να αφομοιώσουν τα λόγια του. Αντίθετα, πρέπει να δίνει εναύσματα, να δημιουργεί προϋποθέσεις συζήτησης, να γίνεται κι ο ίδιος εκπαιδευόμενος. Τονίζει πως ο εκπαιδευτής πρέπει να διακρίνεται από *ταπεινοφροσύνη* και να μην επιβάλλει τις προσωπικές του απόψεις στην ομάδα λειτουργώντας ως αυθεντία και ως μοναδικός φορέας γνώσης. Ένα πρόσθετο προσόν του διδάσκοντος θα έπρεπε να είναι η *αποφασιστικότητα*. Σίγουρα, δεν είναι οι αποκλειστικοί υπεύθυνοι για το μέλλον των εκπαιδευομένων, αλλά θα πρέπει να διακρίνονται από τόλμη και αποφασιστικότητα και να μην αποφεύγουν την ευθύνη λήψης αποφάσεων. Επισημαίνει πως ένα σχολείο ανοικτό και δημοκρατικό μπορεί να είναι δημιούργημα δασκάλων με θάρρος, αποφασιστικότητα, δύναμη. Στα κείμενα του Freire διαφαίνεται ξεκάθαρα η άποψή του πως ο στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να συνειδητοποιήσουν οι κυριαρχούμενοι τις αιτίες της καταπίεσης τους και στη συνέχεια να δράσουν πολιτικά για να αποτινάξουν την εξάρτηση. Η έννοια της σύγκρουσης, θεωρεί, πως υπάρχει στη συνείδησή μας και όσο την αποφεύγουμε συντηρούμε τα κακώς κείμενα. *Αξίζει, βέβαια, να τονίσουμε πως στις δυτικές κοινωνίες οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, λόγω διαφορετικών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, αντικειμενικά διαφοροποιούνται από αυτές που αναφέρει ο λατινοαμερικάνος μελετητής.*

βασικές αρχές της συμμετοχικής έρευνας δράσης, αρχές οι οποίες πλέον, βιβλιογραφικά, θεωρούνται αντιπροσωπευτικές (Woodward & Hetley, 2007:97-105). Συνοπτικά, η φιλοσοφία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης περικλείει τα παρακάτω (Hall, 1981: 6-17 & 2001:171-178)

- Η υπό εξέταση ομάδα παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα και ο ερευνητής, όπως και τα μέλη της ομάδας το γνωρίζουν.
- Ο απώτερος στόχος της έρευνας είναι η θεμελιώδης και δομική αλλαγή της υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης, αλλά και η προσωπική βελτίωση των εμπλεκομένων μελών. Η προσωπική βελτίωση δεν αναφέρεται μόνο στα μέλη της υπό εξέτασης ομάδας, αλλά και στον ίδιο τον ερευνητή (ή τους ερευνητές).
- Η συμμετοχική έρευνα δράση εμπλέκει, δραστηριοποιεί και δεσμεύει όλα τα μέλη της ομάδας καθ΄όλη τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας.
- Η συμμετοχική έρευνα δράση εστιάζει κυρίως σε ευαίσθητες πληθυσμιακές ομάδες που καταπιέζονται ή γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης (μετανάστες, γυναίκες, άνεργους…).
- Βασική αποστολή της συμμετοχικής έρευνας δράσης αποτελεί η ενίσχυση της συνειδητοποίησης των μελών της ομάδας πως έχουν ικανότητες και ισχύ. Επίσης, η συμμετοχική έρευνα δράση λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρύνει την οργάνωση και την κινητοποίηση.
- Ο όρος «ερευνητής» μπορεί να αναφέρεται τόσο στο πρόσωπο με τις εξειδικευμένες γνώσεις, που έρχεται να μελετήσει την ομάδα, όσο και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που εμπλέκονται στη δράση.
- Αν και το εξειδικευμένο άτομο, ο ερευνητής, είναι συχνά «εκτός» της τρέχουσας προβληματικής κατάστασης, εντούτοις λειτουργεί ως ενεργός συμμετέχων και μανθάνων σε μια διαδικασία που προσβλέπει στη συλλογική δράση και όχι στην προσωπική του αποσύνδεση από το υπάρχον πρόβλημα.

Συνοψίζοντας, αξίζει να σημειώσουμε πως η συμμετοχική έρευνα δράση είναι συνδυασμός έρευνας, εκπαίδευσης και δράσης. Επιπλέον, η συμβολή του ερευνητή έγκειται στο να βοηθήσει τα μέλη της ομάδας να μάθουν από τους εαυτούς τους, να εκτιμήσουν τις δυνάμεις τους και να αποκτήσουν πολύτιμη γνώση. Η γνώση που παράγεται αποκαλείται «λαϊκή γνώση» (popular knowledge) και αντιτίθεται στην «επίσημη γνώση» (official knowledge) που εδραιώνεται από τις κυρίαρχες δυνάμεις. Ο Brydon-Miller (2001:76) αναφέρει πολύ χαρακτηριστικά: *«Ο στόχος της PAR είναι η αλλαγή»*[49].

[49] *«…the goal of PAR is transformation»* Brydon-Miller (2001:76). Education, research and action: Theory and methods of participatory action research. In D.L.Tolman, & M. Brydon-Miller (Eds.), *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods.* New York, NY: New York University Press.

7.5 Μελέτη περίπτωσης

Ο Robson (2007:212) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης. Τα σημαντικά σημεία έγκεινται στο ότι η μελέτη περίπτωσης είναι:

α) μια στρατηγική, δηλαδή μια στάση ή προσέγγιση περισσότερο, παρά μια μέθοδος, όπως είναι η παρατήρηση ή η συνέντευξη

β) ενδιαφέρεται για την έρευνα, υπό την ευρεία της έννοια και περιλαμβάνει, για παράδειγμα, την αξιολόγηση

γ) εμπειρική, υπό την έννοια πως βασιζόμαστε στη συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει

δ) αναφέρεται στο συγκεκριμένο

ε) διεξάγεται χρησιμοποιώντας πολλαπλές μεθόδους αποδείξεων ή συλλογής δεδομένων.

Το βασικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης είναι η επικέντρωση σε μια συγκεκριμένη περίπτωση που μελετάται καθεαυτή (Robson, 2007:212). Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως η θετικιστική «καθιερωμένη άποψη» περί επιστήμης έχει γκρεμιστεί πλήρως στις μέρες μας, αν και η «στοιχειωμένη» παρουσία της παραμένει στις απόψεις και στις πρακτικές πολλών κοινωνικών επιστημόνων που έχουν ποσοτική κλίση. Η μελέτη περίπτωσης δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες για τη ρεαλιστική άποψη περί επιστήμης. Η μελέτη του συγκεκριμένου είναι κεντρική στη μελέτη περίπτωσης.

Η δυσκολία στη μελέτη περίπτωσης έγκειται στον προσδιορισμό ή στην οριοθέτηση του τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο *«περίπτωση»*. Στη μελέτη περίπτωσης ο,τιδήποτε θα μπορούσε να είναι σημαντικό, ακόμα και η ελάχιστη λεπτομέρεια που ίσως φαίνεται ασήμαντη σε μια δεδομένη στιγμή, να αποκτά ιδιαίτερο βάρος στη συνέχεια, όταν θα φωτίζεται υπό το φως της λύσης ή της επιβεβαίωσης. Ένα βασικό πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι πως η ιδιαίτερη δύναμη της έγκειται στην προσοχή που δίνεται στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης. Επίσης, η μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται ως ένα βήμα προς τη δράση: οι ερευνητές ξεκινούν μέσα σε έναν κόσμο δράσης και συνεισφέρουν σε αυτό. Η ενορατική τους γνώση μπορεί να ερμηνευτεί με άμεσο τρόπο και να τεθεί σε χρήση: για την αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού, για την ανάδραση που προέρχεται μέσα από τους ίδιους θεσμούς, για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, αλλά και για την εκπαιδευτική πολιτική (Cohen & Manion 2000:154-157).

Ο ρόλος του ερευνητή είναι εξαιρετικά δύσκολος κατά τη μελέτη περίπτωσης: δρώντας μέσα σε ένα φυσικό πλαίσιο (τη σχολική τάξη στο δικό μας ερευνητικό εγχείρημα), από τη μια θα επιθυμεί να είναι συγκαλυμμένος ή να μη δρα ως συμμετέχων, αλλά από την άλλη αν δεν συμμετέχει, δεν θα εξηγείται εύκολα η παρουσία του, καθώς είναι πολύ εμφανής στους πραγματικούς συμμετέχοντες (στους μαθητές της τάξης στην προκειμένη περίπτωση) (Cohen & Manion 2000:154-157). Για το λόγο αυτό, η θέση μας στο παρόν ερευνητικό σχήμα είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη και νευραλγική, τόσο επειδή θα πρέπει να υπερβαίνουμε ανά πάσα στιγμή την υποκειμενικότητα, η οποία εκ των πραγμάτων θα υπάρχει, όσο και γιατί θα είμαστε σε μια διαρκή φάση εσωτερικής αναζήτησης και αυτογνωσίας.

7.6 Κριτική θεώρηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορούμε να συνοψίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης ως εξής: το αντικείμενο της διαδικασίας σχετίζεται με τα προβλήματα (ή το πρόβλημα) ενός ατόμου ή μιας επαγγελματικής ομάδας που δραστηριοποιείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Ως στόχος τίθεται η αύξηση της αποτελεσματικότητας στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο ρόλος του ερευνητή είναι να ενταχθεί ομαλά στην υπό διερεύνηση επαγγελματική πραγματικότητα, να την παρακολουθήσει συστηματικά και να επιχειρήσει τη στενή συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με αυτήν την πραγματικότητα, όντας όμως και ο ίδιος υποκείμενο της ίδιας του της ερευνητικής απόπειρας. Όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ο ερευνητής, τότε αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη για την αλλαγή της εκπαιδευτικής του πρακτικής, μέσα από τη μελέτη της εμπειρίας του, επιχειρώντας ουσιαστικά μια παρέμβαση μικρής ή μεγαλύτερης κλίμακας.

Κατά τη διαδικασία της έρευνας δράσης, ο ερευνητής αναλύει τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης και όλα τα δεδομένα που συλλέγει. Στη συνέχεια, μελετά το εύρος και τη βαρύτητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και λαμβάνει αποφάσεις με στόχο την περαιτέρω βελτίωση της αποτελεσματικότητας, του ίδιου, αλλά και του πλαισίου μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Τέλος, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί ή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αναλαμβάνουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους πρακτικής και ενδυναμώνονται προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά διάφορα προβλήματα επαγγελματικής πρακτικής που ενδεχομένως θα προκύψουν στο μέλλον. Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε πως δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία στο πως ορίζεται η έρευνα δράση σε σχέση με το θετικιστικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό επιστημολογικό παράδειγμα. Ο Bottery (1997, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2005:370) θεωρεί πως και τα τρία αυτά είδη κριτικής αυτοδιερεύνησης είναι αναγκαία και χρήσιμα στην εκπαίδευση και επισημαίνει ότι εύκολα διολισθαίνει ο ερευνητής από το ένα είδος στο άλλο. Θεωρεί, όμως, ότι η θετικιστική εκδοχή της έρευνας δράσης που αφορά στην επίλυση μεθοδολογικών προβλημάτων γίνεται ευκολότερα αντιληπτή στα σύγχρονα εκπαιδευτικά

συστήματα, διότι εντάσσεται ομαλά στην τεχνοκρατική αντίληψη που τα χαρακτηρίζει. Τα άλλα δύο είδη έχουν λιγότερες πιθανότητες επιβίωσης, διότι αμφισβητούν κυρίαρχες δομές και προσανατολισμούς, μια πρακτική που δεν γίνεται εύκολα ανεκτή από τα ιεραρχικώς οργανωμένα συγκεντρωτικά συστήματα, όπως είναι συνήθως της εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης μπορούν να αποτυπωθούν ως εξής: α) ο σκοπός αυτής ερευνητικής απόπειρας είναι η *βελτίωση των εκπαιδευτικών καταστάσεων*. Ο ερευνητής είναι συγχρόνως και *υποκείμενο της έρευνας* και μελετά το πρόβλημα μέσα στο φυσικό του πλαίσιο, δηλαδή τη σχολική τάξη. Η έρευνα δράση είναι μια *διαδικασία εκδημοκρατισμού* της έρευνας, γιατί περιορίζει τη συνεχή εξάρτηση από εξωτερικούς κριτές ή ειδικούς, β) με την έρευνα δράση, τονίζεται περισσότερο *η αξία της διαδικασίας* και *όχι αυτή του τελικού προϊόντος* της βελτιωτικής παρέμβασης και γ) η έρευνα δράση δίνει τη δυνατότητα να προταθούν λύσεις και παρεμβάσεις *από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς* της πράξης, οι οποίοι, συνήθως, στο πλαίσιο των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, καλούνται να εφαρμόσουν λύσεις ή προτάσεις που προτείνονται από έναν απρόσωπο μηχανισμό. Βέβαια, βαρύνουσα σημασία κατά την εξέλιξη αυτού του ερευνητικού σχήματος κατέχει η έννοια της *συνεργασίας*. Πρόκειται, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά (Oja & Smulyan, 1989:87-91˙Zygouris-Coe, 2001:399-412) για τον ακρογωνιαίο λίθο του εγχειρήματος, αν και δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση στην έρευνα δράση. Πάντως, αποδεικνύεται μια χρήσιμη δίοδος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη σχολική μεταρρύθμιση και την κοινωνική αλλαγή (Pappas, 1997:215-231).

Σε ό,τι αφορά στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, υιοθετώντας την αξιολόγηση βάσει φακέλου στην τάξη για ένα σχολικό έτος θα είμαστε σε θέση να παρατηρούμε διαρκώς και εκ των έσω την πορεία αυτής της πρακτικής και να καταγράφουμε τα προβλήματα και τις αδυναμίες που θα συναντούμε. Επίσης, θα είμαστε σε θέση να αξιολογούμε συνεχώς τη δική μας εξέλιξη, αξιολογώντας ταυτόχρονα τους μαθητές μας, οι οποίοι, βέβαια, θα πρέπει πρωτίστως να εκτιμούν τη δική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Πρόκειται για μια ευαίσθητη ισορροπία, για μια συνεχή εσωτερική αναμέτρηση που, ίσως, θα είναι δύσκολο να μετρηθεί και να αποτιμηθεί με ακρίβεια, λόγω του υποκειμενικού στοιχείου που υπεισέρχεται. Λαμβάνοντας υπόψη πως η έρευνα δράση ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν αυτές σε ήδη υπάρχοντα συστήματα (Cohen & Manion, 2000:248-282), πρόθεσή μας είναι να μελετήσουμε πως η αξιολόγηση βάσει φακέλου μπορεί να υιοθετηθεί στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση και κατά πόσο αυτή η εναλλακτική πρακτική αξιολόγησης μπορεί να απαγκιστρώσει την αξιολογική διαδικασία από λάθη και παραλείψεις που έχουν συσσωρευτεί από το παρελθόν δίνοντας, ταυτόχρονα, ώθηση στο μαθητή για προσωπική ανάπτυξη, αλλά και στον εκπαιδευτικό για συνεχή επαγγελματική καλυτέρευση. Οι σκοποί της έρευνας δράσης στο σχολείο και στην τάξη εμπίπτουν σε πέντε βασικές

κατηγορίες και σε αυτές θα εστιάσουμε κατά την έρευνά μας (Robson, 2007:255-257˙ Cohen & Manion 2000:248-282˙ Altrichter, Peter, Posch, Somekh, 2001:22-25):

α) είναι μέσο θεραπείας προβλημάτων που έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή βελτίωσης ενός δεδομένου συνόλου συνθηκών

β) είναι μέσο επιμόρφωσης που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες και μεθόδους, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία τους

γ) είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα το οποίο συνήθως εμποδίζει τις καινοτομίες και τις αλλαγές

δ) είναι μέσο βελτίωσης της κατά κανόνα φτωχής επικοινωνίας ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και τον ακαδημαϊκό ερευνητή και θεραπείας της αποτυχίας της παραδοσιακής έρευνας να δώσει σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες

ε) παρόλο που της λείπει η αυστηρότητα της πραγματικής επιστημονικής έρευνας, είναι μέσο για την παροχή μιας εναλλακτικής λύσης, προτιμότερης από την πιο υποκειμενική, μη εμπεριστατωμένη προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην τάξη.

Πρόθεσή μας είναι να εστιάσουμε σε όλους τους παραπάνω άξονες και να καταγράψουμε το πλαίσιο εφαρμογής της καινοτόμου δράσης που προτείνουμε, μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο

ΜΑΘΗΣΗ & ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

8.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζουμε τις έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας, καθώς και το θέμα της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών. Καθώς η έρευνα αφορά σε μια τάξη, η οποία διδάσκεται ξένη γλώσσα (γαλλικά), θεωρούμε σημαντικό να εμβαθύνουμε σε θέματα διδακτικής και να μελετήσουμε τις σύγχρονες τάσεις, όπως αυτές προκύπτουν από τη συναφή βιβλιογραφία. Η εφαρμογή του φακέλου υλικού, όπως είναι εμφανές, δεν συνδέεται μόνο με το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αλλά πρωτίστως, με αυτό της διδασκαλίας. Η διαφορετική αξιολόγηση δεν μπορεί παρά να είναι απόρροια και φυσικό αποτέλεσμα της διαφορετικής διδασκαλίας, σε αντίθετη περίπτωση, ακυρώνεται και ατονεί. Με άλλα λόγια, ο φάκελος υλικού δεν μπορεί να τύχει εφαρμογής σε ένα πλαίσιο κλειστό και δασκαλοκεντρικό, όπου οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικού διέπονται από δυσπιστία, καχυποψία, φόβο και αρνητικά συναισθήματα. Η αυθεντική αξιολόγηση χρειάζεται ένα πλαίσιο ασφαλές, ανοικτό και δημοκρατικό. Για το λόγο αυτό, οι διδακτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού (ειδικά στην περίπτωσή μας του εκπαιδευτικού που διδάσκει μια ζωντανή γλώσσα) οφείλουν να χαρακτηρίζονται από αλληλεπίδραση, συνεχή ανατροφοδότηση και συμπλοκότητα. Χωρίς βέβαια, αυτό να είναι προϊόν επιβολής, αλλά να απορρέει από την προσωπική θεωρία του. Οι μαθητές, από την άλλη, πρέπει να ωθούνται στη συμμετοχή και στη συμπλοκότητα και να καλούνται να βιώσουν το μάθημα ως μια προσωπική, πολύτιμη εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό, είναι δυνατόν και η αξιολόγησή τους να λάβει διαστάσεις προσωπικής υπόθεσης: μαθαίνουν ξένη γλώσσα για τους ίδιους, όχι γιατί αυτό προβλέπεται, απλώς, από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά γιατί συνειδητά επιθυμούν να εμπλακούν στη διαδικασία μάθησης, επομένως, μπορούν, κατ΄επέκταση, να αξιολογούν την πορεία τους, στηριζόμενοι στα περιεχόμενα του φακέλου, χωρίς να χρειάζονται την επιβαλλόμενη παρέμβαση του εκπαιδευτικού.

8.2 Μάθηση

Η μελέτη του φαινομένου της μάθησης αποτελεί ένα από τα κύρια ερευνητικά πεδία της πειραματικής ψυχολογίας. Το φαινόμενο της μάθησης εδώ και σχεδόν έναν αιώνα βρίσκεται στο επίκεντρο των ερευνητικών ενδιαφερόντων τόσο των θεωρητικών, όσο και των εμπειρικών επιστημόνων. Θεμελιώθηκαν ποικίλες θεωρίες για την ανθρώπινη μάθηση και όπως είναι φυσικό, πλήθος ορισμών έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν την επιστημονική ταυτότητα των συντακτών τους. Έτσι, για τους συμπεριφοριστές (Gage & Berliner, 1988:229), η μάθηση ορίζεται ως η μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της άσκησης ή της εμπειρίας. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι (Holloway, 1985:14-15 & 1989:23-25) την ορίζουν ως την αλλαγή

στη συμπεριφορά, που οφείλεται στους αποτελεσματικούς και μόνιμους μετασχηματισμούς των εσωτερικών παραστάσεων. Ο Carl Rogers (1974:45-49), θέτοντας τις βάσεις των ανθρωπιστικών θεωριών, υπογραμμίζει πως η μόνη μάθηση η οποία επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά είναι η μάθηση η οποία αυτοανακαλύπτεται, αυτοδιατίθεται, η οποία έχει αποκτηθεί προσωπικά και έχει αφομοιωθεί με την εμπειρία. Ο Leagans (1971:90) συνδέει τη μάθηση με τη θεωρία των αναγκών και υποστηρίζει πως πρόκειται για μια εσωτερική διαδικασία, για ένα προσωπικό ζήτημα του κάθε μανθάνοντα[50]. Αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ανάπτυξης του και συμβαίνει όταν το άτομο αισθάνεται μια ανάγκη, καταβάλλει προσπάθεια να καλύψει αυτή την ανάγκη του και βιώνει την ικανοποίηση από το αποτέλεσμα της προσπάθειας του. Ο Mac Beath (2005:29) υποστηρίζει πως η μάθηση είναι μια έντονα κοινωνική δραστηριότητα, σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση[51].

Είναι δύσκολο, διατρέχοντας όλες τις θεωρίες μάθησης[52], να καταλήξει κανείς σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για το τι ακριβώς είναι η μάθηση και πως συντελείται η μαθησιακή διεργασία. Οι σύγχρονες αντιλήψεις τονίζουν τον ενεργητικό χαρακτήρα της μάθησης και τη σχετικότητα της επιστημονικής γνώσης, επιφέροντας σημαντικές επιπτώσεις στις εδραιωμένες αντιλήψεις για το έργο του εκπαιδευτικού και τη φύση της διδασκαλίας και μάθησης. Είναι αποδεκτό από το σύνολο των θεωρητικών πως η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία. Είναι στενά συνδεμένη με τον τρόπο με τον

[50] Αξίζει να σημειώσουμε πως τόσο στη αγγλόφωνη, όσο και στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος «learner» ή «apprenant», για να δηλωθεί «αυτός που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης», ο οποίος μπορεί να είναι τόσο ανήλικος, όσο και ενήλικας. Ο όρος στα ελληνικά αποδίδεται ως «μανθάνων» και αντιδιαστέλλεται στον όρο «μαθητής» που αναφέρεται σε κάποιον που υπάγεται στο σχολικό πλαίσιο και αντιστοιχεί στους όρους «student» ή «élève».

[51] Γενικά οι θεωρίες μάθησης μπορούν να υποδιαιρεθούν σε τρεις κύριες ομάδες: Υπάρχουν οι *συμπεριφοριστικές θεωρίες*, κυρίως της σχολής του ερεθίσματος-αντίδρασης με διαφορετικούς βαθμούς συνθετότητας. Υπάρχουν οι *γνωστικές θεωρίες* που βασίζονται σε διαφορετική άποψη για τη φύση της γνώσης. Και υπάρχουν και εκείνες οι θεωρίες που ονομάστηκαν *ανθρωπιστικές* και που βασίζονται σε διάφορες αναλύσεις της προσωπικότητας και της κοινωνίας (Rogers, 1999:138-155˙Κολιάδης, 2006:13-15). Η εκπαίδευση είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση που εμπλέκει τρία μέρη: τον εκπαιδευτικό-σχεδιαστή, το μαθητή και το μαθησιακό αντικείμενο. Καθεμία από τις θεωρίες μάθησης τονίζει τον πρωταρχικό ρόλο του ενός ή του άλλου από αυτά τα τρία στοιχεία. Σε πολύ γενικές γραμμές, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες υπογραμμίζουν το ρόλο *του δασκάλου*-φορέα στην επιλογή του ερεθίσματος και στη επιλογή και ενίσχυση των ενδεδειγμένων αντιδράσεων. Οι γνωστικές θεωρίες τονίζουν *το περιεχόμενο*, ενώ οι ανθρωπιστικές στρέφουν την προσοχή μας προς την ενεργό συμμετοχή *του εκπαιδευόμενου* (Rogers, 1999:138).

[52] Στις τρεις (3) παραπάνω κύριες ομάδες των θεωριών μάθησης υπάγονται οι επιμέρους θεωρίες για το πώς συντελείται η μάθηση: **α)** η Μορφολογική θεωρία (Gestalt Theory-Wetheimer), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν τη φύση ενός προβλήματος, **β)** η Αναπτυξιακή Θεωρία (Genetic Epistemology-J. Piaget), σύμφωνα με την οποία, κατά τη διαδικασία της μάθησης, σημασία έχουν οι γνωστικές δομές που εμφανίζονται στα διάφορα ηλικιακά στάδια του ανθρώπου, **γ)** ο Εποικοδομητισμός (Constructivist Theory-J. Bruner), σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται στις εμπειρίες των μαθητών και να αναζητούνται τρόποι που τους καθιστούν ικανούς για μάθηση, **δ)** η Θεωρία της Κοινωνικής Ανάπτυξης (Social Development Theory, L. Vygotsky), σύμφωνα με την οποία η γνωστική ανάπτυξη προσδιορίζεται από την ηλικία, αλλά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, **ε)** η Θεωρία Συνθηκών Μάθησης (Conditions of Learning R. Gagné), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα μάθησης, άρα και διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας, **στ)** η Δομική Θεωρία (Structural Learning J. Scandura), σύμφωνα με την οποία αυτό που προέχει είναι η εκμάθηση κανόνων που σχετίζονται με μια γνωστική περιοχή, **ζ)** η Καταστασιακή Μάθηση (Situated Learning-J. Lave), η οποία προτείνει μαθησιακές δραστηριότητες σε άλλο πλαίσιο από αυτό της σχολικής τάξης, όπου η γνώση παρέχεται με αφηρημένο τρόπο, **η)** Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory-A. Bandura), σύμφωνα με την οποία η μάθηση ορίζεται από την αλληλεπίδραση γνωστικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, **θ)** Η Θεωρία της Γνωστικής Ευελιξίας (Cognitive Flexibility Theory,-R. Spiro, P. Feltovitch, R. Coulson), η οποία προτείνει τη χρήση μελετών περίπτωσης για την υποστήριξη της διδασκαλίας, **ι)** η Θεωρίας Υποδοχής ή Ένταξης της Μάθησης (Subsumption Theory & Reception Theory-D. Ausubel), σύμφωνα με την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της υποδοχής και της ένταξης της νέας γνώσης στις ήδη υπάρχουσες, παρά με την ανακάλυψη (Μαυροσκούφης, 2008:11-16).

οποίο τα άτομα αναπτύσσονται σε σχέση με το κοινωνικό και φυσικό τους περιβάλλον και με δεδομένο πως η εμπειρία είναι συνεχής, συνεχής είναι και η μάθηση (Rogers, 1999:117).

Παρόλα αυτά μεταξύ των ορισμών που έχουν διατυπωθεί υπάρχουν κάποιες κοινές συνισταμένες, οι οποίες μπορούν σχηματικά να αποτυπωθούν ως εξής:

Διάγραμμα 11
Βασικές παραδοχές για την ανθρώπινη μάθηση

1. Η μάθηση έχει νευροφυσιολογική υποδομή
2. Η τάση για μάθηση είναι έμφυτη στον άνθρωπο
3. Η μάθηση είναι μια εσωτερική διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων
4. Η μάθηση επηρεάζεται από εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες
5. Η μάθηση διευκολύνεται από προηγούμενες γνώσεις
6. Η μάθηση και ως διαδικασία και ως περιεχόμενο είναι κοινωνικά προσδιορισμένη
7. Τα αποτελέσματα της μάθησης διαμορφώνουν τη συμπεριφορά
8. Η σχολική μάθηση συντελείται με διαφορετικούς τρόπους και μέσα σε διαφορετικά πλαίσια
9. Η ποιότητα της σχολικής μάθησης εξαρτάται από το πλαίσιο και τις διαδικασίες απόκτησης

Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα υιοθετούμε το *σύγχρονο μοντέλο μάθησης*, το οποίο σε αντίθεση με το παραδοσιακό δεν στηρίζεται στην εισροή των δεδομένων προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, αλλά στη δράση του ίδιου του μαθητή. Σχηματικά, το σύγχρονο μοντέλο μάθησης διαφοροποιείται από το λεγόμενο παραδοσιακό, ως εξής:

Διάγραμμα 12

Παραδοσιακό & Σύγχρονο μοντέλο μάθησης (Rogers, 1999:114)

Παραδοσιακό μοντέλο μάθησης	Σύγχρονο μοντέλο μάθησης
-Παθητική μάθηση	-Δυναμική μάθηση
-Απόκτηση γνώσεων έξωθεν	-Αναζήτηση γνώσεων
-Συμπλήρωση ελλείμματος	-Επιδίωξη ικανοποίησης
-Αντίδραση στα εξωτερικά ερεθίσματα	-Πηγή είναι η εσωτερική παρόρμηση
-Λέξεις-κλειδιά: «παρέχω» & «μεταδίδω»	-Λέξεις-κλειδιά: «ανακαλύπτω» & «δημιουργώ»
-Μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων	-Αντιμετώπιση αυθεντικών προβλημάτων
-Υπάρχει απόλυτη ανάγκη δασκάλου	-Δάσκαλος: καθοδηγητής/ αυτορρύθμιση

8.3 Διδασκαλία

Η διδασκαλία είναι μια κοινωνικά προσδιορισμένη λειτουργία, δεν είναι μια απόλυτα φυσική λειτουργία και μπορεί να συντελεστεί μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οργανωμένες με ποικίλους τρόπους. Η διδασκαλία είναι εκ φύσεως και εξ ορισμού ανατρεπτική δραστηριότητα, επειδή θέτει συνεχώς ζητήματα υπό εξέταση. Δεν αποδέχεται τα πράγματα μόνο λόγω της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, του σχολείου, της πολιτείας ή του τύπου (Mac Beath, 2005:28). Μεταξύ των θεμάτων που απασχολούν τη διδακτική έρευνα τα τελευταία χρόνια είναι ο προγραμματισμός της ωριαίας διδασκαλίας, η προσέλκυση και η διατήρηση του μαθητικού ενδιαφέροντος, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εκπαιδευτική διεργασία, η συνεργασία μεταξύ τους κτλ. Ο όρος *«αποτελεσματική διδασκαλία»* αποτελεί βασικό στοιχείο προς διερεύνηση της διδακτικής έρευνας και η συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από το θέμα αυτό ασφαλώς δεν είναι μονοδιάστατη. Η αποτελεσματική διδασκαλία συνεπάγεται ενημέρωση για τα πορίσματα της πρόσφατης έρευνας πάνω στη μάθηση. Πλήθος μελετητών ερεύνησαν τις οργανωτικές και διδακτικές ενέργειες που μπορούν να καταστήσουν αποτελεσματική τη διδασκαλία (Brophy & Good, 1986, Slavin, 1987, Waxman & Walberg, 1991, Reynolds et al., 1994, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2005$^{\beta}$:239). Οι ενέργειες αυτές μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω σημεία:

- Γίνεται σαφής γνωστοποίηση και αιτιολόγηση των διδακτικών στόχων του μαθήματος.
- Παρουσιάζονται με οργανωμένο και λογικό τρόπο οι πληροφορίες και επισημαίνεται ο τρόπος συσχετισμού του ενός θέματος με το άλλο.
- Εμπλέκονται οι μαθητές σε μαθησιακές δραστηριότητες σε όλη σχεδόν τη διδακτική ώρα.
- Επαναλαμβάνονται τα προηγούμενα μαθήματα και γενικά οι μαθητές βοηθούνται συνεχώς με τεχνικές, όπως είναι οι προοργανωτές, τα παραδείγματα, οι σχηματοποιήσεις και οι συχνές επαναλήψεις.
- Εξασφαλίζονται θετικές μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές.
- Η μαθησιακή διεργασία καθοδηγείται και ανατροφοδοτείται.
- Εκφράζονται άμεσα ή έμμεσα υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές.
- Απαιτείται συνέπεια από τους μαθητές για τις υποχρεώσεις τους.
- Χρησιμοποιείται ευρύ φάσμα διδακτικών μεθόδων και τεχνικών.
- Αξιοποιούνται διδακτικά οι μαθητικές παρανοήσεις και τα λάθη.
- Διδάσκονται με άμεσο τρόπο οι μεταγνωστικές στρατηγικές.
- Προσεγγίζονται με ήπιο τρόπο τα προβλήματα συμπεριφοράς και εφαρμόζονται με συνέπεια και αντικειμενικότητα οι κανονισμοί και οι συμφωνίες.

Ο Mac Beath (2005:31-35) θεωρεί πως η διδασκαλία και ακόμα περισσότερο η αποτελεσματική διδασκαλία, δικαιολογημένα βρίσκονται υπό μελέτη για πάνω από μισό αιώνα, καθώς υπάρχουν ακόμα πολλά σημεία προς διερεύνηση. Αποδέχεται τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην αποτελεσματική διδασκαλία οι προηγούμενοι μελετητές, τα διευρύνει και προσδίδει στοιχεία εκδημοκρατισμού στις διαδικασίες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Για τον Mac Beath (2005:31-35) ο όρος «αποτελεσματική διδασκαλία» είναι σύνθετος και προϋποθέτει σε γενικές γραμμές, τα εξής:

- Συζήτηση για τους στόχους στην αρχή του μαθήματος.
- Αφίσα με τις λέξεις-κλειδιά που χρειάζονται στη συζήτηση για τη μάθηση.
- Έκφραση των ιδεών στη γλώσσα των μαθητών.
- Προβληματισμός για το τι ξέρει ήδη ο μαθητής.
- Ενθάρρυνση τρόπων έκφρασης των ερωτημάτων.
- Αύξηση του χρόνου αναμονής/σκέψης.
- Εκτινασσόμενο κάθισμα και όχι σήκωμα του χεριού.
- Εκπαίδευση των μαθητών στο να θέτουν ερωτήσεις.
- Ψηφοφορία στην τάξη για αναθεώρηση απόψεων σε ένα θέμα.
- Δημιουργία των τεστ από τους ίδιους τους μαθητές.
- Αξιολόγηση από τους μαθητές των δικών τους εργασιών, καθώς και των εργασιών των συμμαθητών τους.
- Παρατηρήσεις στο τέλος του μαθήματος, με τους μαθητές να έχουν τον πρώτο λόγο.

Στο διάγραμμα **13** που ακολουθεί παρουσιάζονται, σε ένα πλέγμα επτά φάσεων, οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά την ωριαία διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2005$^{\beta}$:240).

Διάγραμμα 13

Ανάλυση δραστηριοτήτων της ωριαίας διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2005^{β}:240)

1η φάση: Προετοιμασία διδακτικού πλαισίου
➢ Εξέταση προηγούμενου ➢ Ψυχολογική προετοιμασία ➢ Προβληματοποίηση διδακτικού αντικειμένου ➢ Γνωσιολογική προετοιμασία ➢ Μεθοδολογική προετοιμασία
2η φάση: Επαφή μαθητή με δεδομένα
➢ Πληροφόρηση, επίδειξη ή αναζήτηση δεδομένων ➢ Ενεργοποίηση στρατηγικών κατανόησης
3η φάση: Επεξεργασία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων
➢ Οργανωτική επεξεργασία ➢ Αναλυτική επεξεργασία ➢ Παραγωγική επεξεργασία ➢ Συστηματοποίηση συμπερασμάτων
4η φάση: Εφαρμογή
➢ Εξάσκηση σε παρόμοιες καταστάσεις ➢ Γενίκευση της νέας γνώσης ➢ Μεταφορά της νέας γνώσης
5η φάση: Έλεγχος και ανατροφοδότηση της κατανόησης
➢ Έλεγχος κατανόησης με ερωτήσεις ➢ Έλεγχος ατομικών εργασιών ➢ Ανατροφοδότηση με επαναλήψεις ή οδηγίες
6η φάση: Ανακεφαλαίωση
➢ Λεκτική ανακεφαλαίωση ➢ Σχηματική ανακεφαλαίωση ➢ Απολογιστική ανακεφαλαίωση
7η φάση: Μαθησιακή και μεταγνωστική αξιολόγηση
➢ Μαθησιακή αξιολόγηση • Αξιολόγηση δηλωτικής γνώσης • Αξιολόγηση διαδικαστικής γνώσης • Αξιολόγηση στάσεων ➢ Μεταγνωστική αξιολόγηση • Προγραμματισμός σκέψης • Καθοδήγηση σκέψης • Αξιολόγηση σκέψης • Συναισθηματική αντίδραση • Γνωστικές τάσεις και έξεις

8.4 Μάθηση & Διδασκαλία στην πράξη

Με γνώμονα την κονστρουκτιβιστική ή εποικοδομητική[53] προσέγγιση της μαθησιακής διεργασίας (Constructivist Theory), αλλά και τη Θεωρία της Κοινωνικής Ανάπτυξης (Social Development Theory), οι οποίες θεωρούμε πως ενισχύουν την επιλογή μας για έρευνα δράση στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, θέσαμε, ήδη από το ξεκίνημα, τις βάσεις του ερευνητικού μας σχήματος: ο βασικός προβληματισμός, πάνω στον οποίο θα στηριχθεί η έρευνα απορρέει από την ιδέα του Vygotsky (1987:32) για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης[54] και τις απόψεις του Bruner (1990:23-28)[55] για τη αξιόλογη μάθηση. Η γνώση δεν δανείζεται, δεν είναι μεταφερόμενο είδος και δεν αποστέλλεται από μια πηγή σε μια άλλη, αλλά ανακαλύπτεται και κερδίζεται από τον ενδιαφερόμενο μέσα από συγκεκριμένη και επιλεγμένη εμπλοκή του με το διδακτικό υλικό και άλλες μαθησιακές πρακτικές. Ο Vygotsky (1987:32), αναφερόμενος στη μάθηση, κάνει λόγο για μια γέφυρα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, θεωρώντας την οικοδόμηση αυτής της γέφυρας ως τον ακρογωνιαίο λίθο της ανθρώπινης μάθησης. Η διδασκαλία δεν είναι μια δογματική, ακροαματική διαδικασία με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί εν είδει αυθεντίας, απονέμοντας ποινές και τιμωρίες, αλλά μια διαδικασία ανοικτή, ενεργητική και μαθητοκεντρική, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής συμμετέχει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του, καλλιεργούνται κίνητρα μάθησης και

[53] Από τη μεγάλη ποικιλία των θεωριών μάθησης που ανήκουν στον ευρύτερο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας, ο κονστρουκτιβισμός είναι εκείνη η θεωρία που άσκησε στον αγγλοσαξονικό χώρο, ιδίως στις ΗΠΑ, ήδη από τη δεκαετία του 1970, τις σοβαρότερες επιρροές στη διδακτική πράξη. Μάλιστα, συνδέθηκε με τη μέθοδο project. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει πως η επικράτηση του κονστρουκτιβισμού κατάφερε να εκτοπίσει από τις σχολικές τάξεις το παράδειγμα του συμπεριφορισμού (Μαυροσκούφης, 2008:17). Βασική αρχή της κονστρουκτιβιστικής επιστημολογίας είναι ότι τα μόνα μέσα που διαθέτει ο μαθητής είναι οι αισθήσεις του. Μέσω αυτών αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και οικοδομεί σταδιακά μια εικόνα για τον κόσμο. Επομένως, η γνώση είναι ατομική υπόθεση και δεν μεταβιβάζεται. Κάθε μαθητής μαθαίνει με το δικό του ρυθμό και αναπτύσσει δικές του στρατηγικές μάθησης. Η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια υπόθεση υποκειμενική και για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την εμπλοκή των μαθητών μέσα από δραστηριότητες αυτόνομης μάθησης, ανάλογους του τρόπου σκέψης και των ενδιαφερόντων τους. Η εκδοχή του «κοινωνικού εποικοδομητισμού» (socio-constructivism) λαμβάνει υπόψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία και το κοινωνικό περιβάλλον.

[54] Ο Vygotsky (1987:35-38) υπέθεσε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες δεξιότητες που οι μαθητές έχουν κατανοήσει πλήρως, άλλες που μπορούν να γίνουν κατανοητές και άλλες που είναι πάνω από το επίπεδο των δυνατοτήτων των μαθητών. Η Ζώνη της Εγγύτερης ή Επικείμενης Ανάπτυξης -όπως αποδίδεται στα ελληνικά η αγγλική φράση Zone of Proximal Development (ZPD)- ορίζεται ως: «*…η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως προσδιορίζεται από την ανεξάρτητη λύση προβλημάτων και στο ανώτερο επίπεδο της «εν δυνάμει» ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από τη λύση προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους*». Για το Vygotsky η γνώση δομείται κοινωνικά με αλληλεπίδραση ατόμων-κοινωνίας. Η νέα γνώση δομείται με βάση την κοινή συνεισφορά των συμμετεχόντων. Η μάθηση συντελείται μέσω κοινωνικά διαμορφωμένων ευκαιριών και ο δάσκαλος είναι συνεργάτης και βοηθός, καθώς στηρίζει τη διδασκαλία του στην οικοδόμηση της γνώσης από κοινού με τους μαθητές. Ο μαθητής, από την άλλη, σκέπτεται ενεργά, εξερευνά, ερμηνεύει, ρωτά. Στη βάση της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης βρίσκεται η ενεργητική κοινωνική συμμετοχή.

[55] Ο Bruner (1966, 1968, 1986, 1990), επηρεασμένος από τις θέσεις του Piaget αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, στο θεμελιώδες έργο του εισάγει τον όρο «ανακαλυπτική μάθηση» (discovery learning), ο οποίος χαρακτηρίζεται από πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με την πρόσκτηση, την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Bruner πρέπει να φροντίζει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε ο μαθητής να «συναντάται» με μια κατάσταση-πρόβλημα, με κάτι απρόοπτο, με ένα εμπόδιο ίσως. Μια τέτοια διασάλευση της ισορροπίας θα αποτελέσει το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, καθώς ο μαθητής θα ενεργοποιηθεί και θα ακολουθήσει μια προσωπική πορεία κατάκτησης της γνώσης. Αξιωματική θέση στη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης κατέχει η παραδοχή πως κάθε καινούργια γνώση μπορεί να παρουσιαστεί με μια απλοποιημένη μορφή, ώστε ο κάθε μαθητής να έχει τη δυνατότητα να την κατανοήσει, στηριζόμενος στις προηγούμενες επιμέρους γνώσεις του και αξιοποιώντας εποικοδομητικά τις προηγούμενες εμπειρίες του (Bruner, J.S., 1968: *The process of education* μετάφραση Κληρίδη: Αθήνα, εκδ. Καραβία σ.σ. 30-45).

ενθαρρύνονται οι ομαδικές πρακτικές και η συνεργασία. Ο εποικοδομητισμός αποδίδει βαρύνουσα σημασία στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και ιδέες των μαθητών σε σχέση με το θέμα που θα διδαχθούν. Με τον τρόπο αυτό, η γνώση οικοδομείται μέσα από μια ευρετική πορεία προς τη μάθηση, με το μαθητή στο επίκεντρο της διαδικασίας (Mayer, 1999:15-16 & 2006:35-38). Οι βασικές επιδιωκόμενες δεξιότητες (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) μπορούν να κατακτηθούν μέσα από μια πορεία προσωπική και εθελούσια. Η νόηση, για τη θεωρία του εποικοδομητισμού, είναι λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασιζόμενη πάνω στη συνολική εμπειρία του ατόμου[56]. Το θέμα του ρόλου της προηγούμενης εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης προσεγγίζεται, υπό μια διαφοροποιημένη οπτική γωνία, και από τον αμερικανό στοχαστή J. Mezirow (1991:56-59˙2007:35-38). Βέβαια, αν και το έργο του αναφέρεται γενικά στη μάθηση, τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια από τις κύριες εστίες αναφοράς των μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005:75-78)[57]. Τα γενικά χαρακτηριστικά του εποικοδομητισμού μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω σημεία:

- πρέπει να ενθαρρύνονται πολλαπλές οπτικές και αναπαραστάσεις των εννοιών και των περιεχομένων,
- οι σκοποί και οι στόχοι πρέπει να προκύπτουν κατόπιν συζήτησης με τους μαθητές,
- οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλαμβάνουν καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και εποπτικό ρόλο,
- οι δραστηριότητες, τα μέσα, οι ευκαιρίες και το περιβάλλον μάθησης πρέπει να ενθαρρύνουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή την αυτοανάλυση, την αυτορρύθμιση, τον αναστοχασμό και την αυτοαντίληψη,
- οι μαθητές έχουν κεντρικό ρόλο στη διαχείριση και τον έλεγχο της γνώσης,
- οι συνθήκες και το περιβάλλον μάθησης, οι δεξιότητες, τα περιεχόμενα και τα καθήκοντα πρέπει να συσχετίζονται και να είναι αυθεντικά και να αναπαριστούν την πολυπλοκότητα του πραγματικού κόσμου,

[56] Ουσιαστικά, οι βάσεις κοινωνικού εποικοδομητισμού τέθηκαν από τους J. Dewey & W. Kilpatrick στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίοι προώθησαν ως βασικό διδακτικό αξίωμα το μάθημα να γίνεται μέσα από την πράξη (learning by doing) και ως απώτερο εκπαιδευτικό σκοπό να βελτιωθεί η κοινωνία μέσα από τον εκδημοκρατισμό της. Το κίνημα της Προοδευτικής Αγωγής συνενώνει δημιουργικά διαφορετικές και σε μερικές περιπτώσεις, αντίθετες αντιλήψεις για τη φύση της σχολικής ζωής και την αποστολή της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, θεωρεί ότι οι εμπειρίες, οι πειραματισμοί και οι δραστηριότητες της καθημερινής ζωής μπορούν να αποτελέσουν το κλίμα και το αντικείμενο της σχολικής εργασίας. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο θα μπορέσει να αναπτύξει το άτομο και να το προετοιμάσει ως πολίτη για την κοινωνική ζωή (Ματσαγγούρας, 2005:73-74). Στη συνέχεια, οι απόψεις αυτές διευρύνθηκαν και επεκτάθηκαν με τις έρευνες των Piaget, Bruner και Vygotsky.

[57] Η συλλογιστική του J. Mezirow (1991:56-59) εκκινεί από το αξίωμα ότι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που διαθέτει ο καθένας. Αυτό το σύστημα αντιλήψεων μας έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και το έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα μέσω της κοινωνικοποίησης. Το αντιληπτικό μας σύστημα είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητα μας, ώστε υιοθετούμε την τάση να αποδεχόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτουμε εκείνες που διαφέρουν. Αυτό που κρίνεται ως μείζονος σημασίας στη διαδικασία της μάθησης, είναι να μπορεί ο μαθητής-εκπαιδευόμενος να επανεξετάζει κριτικά εδραιώμενες πεποιθήσεις. Ο J. Mezirow αναπτύσσει τη θεωρία της «Μετασχηματίζουσας μάθησης» και εισάγει τις έννοιες του *κριτικού στοχασμού* και του *κριτικού αυτοστοχασμού*, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή και η επανεκτίμηση διαστρεβλωμένων απόψεων και πεποιθήσεων. Δεν αποκλείει το ενδεχόμενο να πραγματοποιείται και στο σχολείο κάποιας μορφής μετασχηματίζουσα μάθηση, όμως θεωρεί πως ο στοχασμός μπορεί να προσλάβει ολοκληρωμένη διάσταση, μόνο στην ενήλικη φάση της ζωής (Κόκκος, 1998:32˙1999:45˙2005:75-78).

- οι πρωτογενείς πηγές δεδομένων πρέπει να χρησιμοποιούνται με τρόπο που να εγγυώνται την αίσθηση αυθεντικότητας και πολυπλοκότητας,
- η έμφαση πρέπει να δίνεται όχι στην αναπαραγωγή, αλλά στην παραγωγή της γνώσης,
- η παραγωγή της γνώσης συντελείται σε ατομικά πλαίσια μέσω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης, της συμμετοχής και της εμπειρίας,
- οι προηγούμενες γνώσεις, πεποιθήσεις και στάσεις των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης,
- πρέπει να δίνεται έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, στις κριτικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου και στη βαθιά κατανόηση,
- τα σφάλματα των μαθητών αποτελούν μια καλή ευκαιρία για να διεισδύσουν οι εκπαιδευτικοί στο βάθος των προηγούμενων γνωστικών δομών,
- η εξερεύνηση είναι μια ιδιαίτερα κατάλληλη προσέγγιση για την ενθάρρυνση των μαθητών στην ανεξάρτητη αναζήτηση της γνώσης και στην επίτευξη των στόχων τους,
- στους μαθητές πρέπει να προσφέρονται ευκαιρίες για γνωστική μαθητεία με αυξανόμενης δυσκολίας καθήκοντα και δεξιότητες,
- η γνωστική πολυπλοκότητα πρέπει να αντανακλάται στις σχέσεις μεταξύ των εννοιών και στο διεπιστημονικό χαρακτήρα της γνώσης,
- πρέπει να ευνοείται η συμμετοχική και συνεργατική μάθηση, ώστε οι μαθητές να εκτίθενται σε εναλλακτικές οπτικές,
- η παροχή συγκεκριμένων οδηγιών και μέσων υποστήριξης στους μαθητές συμβάλλει στην επιτυχία τους, με την προϋπόθεση ότι αυτές δεν θα υπερβαίνουν τα όρια των ικανοτήτων τους,
- η αξιολόγηση πρέπει να είναι αυθεντική και να συσχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία

(Μαυροσκούφης, 2008:18-19˙ Πασχάλης, 2002: 48-69).

8.5 Διδακτική ζωντανών γλωσσών

Η επιστήμη της γλωσσολογίας έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της γλώσσας, ενώ η διδακτική των ζωντανών γλωσσών είναι, ουσιαστικά, ένας κλάδος της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας που εστιάζει στις δυσκολίες διδασκαλίας μιας συγκεκριμένης γλώσσας και κουλτούρας. Οι βασικές θεωρίες της γλώσσας (les théories du langage) είναι οι εξής: **α)** η δομική γλωσσολογία (linguistique structurale), **β)** η γλωσσολογία της εκφοράς (linguistique de l'énonciation) κυρίως στη γαλλόφωνη βιβλιογραφία και **γ)** η grammaire générative-transformationnelle του Chomsky (1959: 26-58˙ 1969:34-37) στον αγγλόφωνο χώρο και η εξέλιξη τους επηρέασε βαθύτατα και τη διδακτική των γλωσσών.

8.5.1 Η δομική γλωσσολογία

Η έννοια της *δομής* που διατρέχει τη νεότερη γλωσσολογία αποτελεί τον πυρήνα ενός ολόκληρου φιλοσοφικού και επιστημονικού ρεύματος του 20ου αιώνα, του δομισμού ή στρουκτουραλισμού. Η δομική γλωσσολογία στηρίζεται στις σκέψεις του F. de Saussure (1857-1913), ο οποίος θεωρείται ως ο θεμελιωτής της γλωσσολογίας, εισάγοντας με το έργο του «*Cours de Linguistique Générale*» (1916) μια σειρά από θεμελιώδεις έννοιες-διχοτομίες (όπως langage-langue-parole, signifié-signifiant-référent, synchronie-diachronie, axe paradigmatique-syntagmatique) (Androulakis, 1999:23-24). Αναπτύσσει τη θεωρία του «σημείου» επισημαίνοντας πως η γλώσσα αποτελείται από «μονάδες» που είναι διακριτές, δηλαδή διαφοροποιούνται μεταξύ τους και δίνουν ένα σύνολο, μόνο εάν ενωθούν, εξηγώντας πως είναι οι «φωνικές» διαφορές (les différences phoniques) που δίνουν τη σημασία μιας λέξης και τη διαφοροποιούν από όλες τις άλλες. Το γεγονός του συνδυασμού αυτών των «μονάδων» μεταξύ τους δίνει τη λογική και τη συνοχή της γλώσσας. Αυτές οι θεμελιώδεις «μονάδες» καλούνται από τον Saussure «σημεία» (signes). Τα γλωσσολογικά σημεία ενώνουν μια ιδέα, μια έννοια (un concept) με την ακουστική της εικόνα ή για να χρησιμοποιήσουμε ακριβώς τους όρους που εισήγαγε ο Ελβετός γλωσσολόγος ένα σημαίνον (signifiant) με ένα σημαινόμενο (signifié). Χρησιμοποιεί επίσης τον όρο «référent», για να δείξει το αντικείμενο του πραγματικού κόσμου, στο οποίο αναφέρεται το σημείο. Ο σύνδεσμος μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου είναι αυθαίρετος, με την έννοια πως δεν υπάρχει αιτιολογικός δεσμός μεταξύ τους, επομένως, η σχέση τους είναι αποτέλεσμα κοινωνικής σύμβασης. Η αρχή του αυθαίρετου του σημείου δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση, όμως προκαλεί μια παρατήρηση: το σημαίνον δεν εξαρτάται από την ελεύθερη επιλογή του ομιλούντος προσώπου, αφού τα υποκείμενα δεν μπορούν να αλλάξουν τίποτα απολύτως σε ένα σημείο, εφόσον αυτό έχει καθιερωθεί σε μια γλωσσική κοινότητα. Το σημαίνον είναι αναιτιολόγητο, δηλαδή αυθαίρετο σε σχέση με το σημαινόμενο, με το οποίο δεν έχει κανένα φυσικό δεσμό στην πραγματικότητα. Κάθε σημείο βρίσκεται σε σχέση με άλλα σημεία του γλωσσικού συστήματος. Το σύνολο αυτών των σχέσεων αποτελεί την αξία του σημείου. Ο Saussure αναφέρει χαρακτηριστικά: «*…η γλώσσα είναι ένα σύστημα, του οποίου όλοι οι όροι βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και όπου η αξία του ενός προκύπτει από την ταυτόχρονη παρουσία του άλλου*». Με άλλα λόγια, η γλώσσα, για τους δομικούς γλωσσολόγους, είναι ένα αυστηρό σύστημα με απόλυτη δομή και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία.

Η θεωρία του Saussure επηρέασε βαθιά τη σκέψη των γλωσσολόγων και έδωσε εναύσματα για περαιτέρω μελέτη και εμβάθυνση. Ο δομισμός διέπεται από απόλυτη αυστηρότητα ως προς τη σύσταση της γλώσσας και τα δύο μεγάλα ρεύματά του, ο φονξιοναλισμός-λειτουργισμός (fonctionnalisme ή École Européenne de Martinet) και ο distributionnalisme (κυρίως με το έργο του L. Bloomfield) επικρατούν και επηρεάζουν την Ευρώπη και την Αμερική αντίστοιχα στις αρχές του αιώνα. Ο φονξιοναλισμός προτείνει μια συγκεκριμένη πορεία για να αναλύσει, σε πρώτο επίπεδο, τη φωνολογία της γλώσσας,

γενικεύοντας την στη συνέχεια και σε άλλα επίπεδα (μορφολογία, λεξικολογία, σύνταξη). Οι μονάδες δεν έχουν γλωσσολογική αξία, παρά μόνο σε σχέση με τη δυνατότητα τους να αντιτίθενται ή να ενώνονται. Ο Martinet, επηρεασμένος από τη θεωρία του Saussure, αναπτύσσει το σχήμα της «διπλής άρθρωσης» ως χαρακτηριστικό που διαχωρίζει την ανθρώπινη ομιλία από τα άλλα συστήματα επικοινωνίας (Androulakis, 1999:29). Η θεωρία του Bloomfield, από την άλλη, αποτυπώνει την προσπάθεια περιγραφής της δομής της γλώσσας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η λειτουργική και επικοινωνιακή πλευρά της. Βασίζεται στον εμπειρισμό και υποστηρίζει πως η γλώσσα έχει δύο άξονες (τον παραδειγματικό και τον συνταγματικό, σύμφωνα με το διαχωρισμό του Saussure). Από τη σχολή αυτή (distributionnalisme) προήλθε ο συμπεριφορισμός (behaviorism) με την ιδέα της γλωσσικής συμπεριφοράς ως ερέθισμα/απάντηση (stimulus & réponse). Οι αρχές της δομικής γλωσσολογίας επηρέασαν, όπως ήταν φυσικό, και τη διδακτική των γλωσσών: η δομική προσέγγιση προτείνει μια συστηματική, μεθοδική και αυστηρή διαδικασία διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, που βασίζεται στη χρήση συγκεκριμένων ερεθισμάτων για λήψη προσδοκώμενων απαντήσεων, που τις ακολουθεί η ενθάρρυνση. Κατασκευάζονται σειρές μηχανικών ασκήσεων (exercices structuraux), με σκοπό να απαλλαγούν οι μαθητές από τις γλωσσικές συνήθειες της μητρικής και να αποκτήσουν αυτοματισμούς στη γλώσσα που μαθαίνουν, μέσα σε μια πορεία μεθοδικά προδιαγεγραμμένη. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές υποτάσσονται στη μέθοδο, που είναι συστηματικά προγραμματισμένη και δεν αφήνει περιθώρια για προσωπικές παρεμβάσεις και επιλογές. Ο εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει και ο μαθητής εκτελεί (Τοκατλίδου, 1985:84-85).

8.5.2 Η γλωσσολογία της εκφοράς

Η γλωσσολογία της εκφοράς (linguistique de l'énonciation) αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση, που ουσιαστικά σηματοδοτεί την εξέλιξη ή διεύρυνση της δομικής γλωσσολογίας. Αναλύει το λόγο, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο παραγωγής (εκφοράς[58]) μιας σειράς γλωσσικών στοιχείων (που καλούνται «εκφερόμενα»-énoncés). Η γλώσσα δεν θεωρείται ως ένα αντικείμενο αδρανές και η φράση, δηλαδή το προϊόν της ομιλίας, αναλύεται με τη βοήθεια μιας σειράς εξωγλωσσικών παραγόντων που καθορίζουν και επηρεάζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της: οι συνομιλητές, οι σχέσεις τους, ο τόπος, ο χρόνος, οι συνθήκες, η περίσταση αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία της φράσης. Επομένως, εκείνο που έχει σημασία στην επικοινωνία είναι το εκφερόμενο και όχι η φράση, πολύ λιγότερο η λέξη. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο γλωσσολογικό μοντέλο, παρατηρείται, εξετάζεται και ερμηνεύεται, όχι μόνο η εσωτερική λειτουργία του γλωσσικού κώδικα, αλλά και η

[58] Ο Benveniste καλεί «εκφερόμενο» (énoncé) το αποτέλεσμα της «εκφοράς». Εκφορά (énonciation) είναι η πράξη (φαίνεται εξάλλου από την κατάληξη «-tion» πως πρόκειται για πράξη) παραγωγής μια φράσης, η πράξη του ίδιου του ομιλητή που επιστρατεύει τη γλώσσα για λογαριασμό του (*L'énonciation est la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation*, L'appareil formel de l'énonciation, 1970 p.p.23-25)

εξωτερική του, με άλλα λόγια, όλοι οι παράγοντες (κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ψυχολογικοί) που προκαλούν την εκφορά. Ο Ducrot (1980) αναφέρει χαρακτηριστικά: *«η λέξη, ως αφηρημένη γλωσσική οντότητα, δεν συνεργάζεται παρά μόνο έμμεσα στην έννοια του εκφερόμενου: στην αρχή συνδυάζεται με τις άλλες λέξεις, για να αποτελέσει τη σημασία της φράσης και αυτή η φράση σε σχέση με την περίσταση του λόγου, παράγει την έννοια του εκφερόμενου»*. Γίνεται αντιληπτό, επομένως, πως η γλωσσική πράξη αναθεωρείται και πλέον ερμηνεύεται μέσα στο πλαίσιο της, μέσα στο συγκείμενο (contexte). Η γλωσσολογία της εκφοράς, όπως ήταν αναμενόμενο, επέφερε αλλαγές και στους προσανατολισμούς της διδακτικής των γλωσσών. Ενώ μέχρι τότε το ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στους τρόπους διδασκαλίας, πλέον το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους ο μαθητής μαθαίνει. Το επίκεντρο πλέον είναι ο μαθητής, άρα ο εν δυνάμει ομιλητής, που συνδιαλεγόμενος με το συνομιλητή αποκτά την πρόθεση να δράσει, με το λόγο του, πάνω στον κόσμο που τον περιβάλλει. Πρέπει, επομένως, να κατακτήσει στρατηγικές λόγου, που μπορούν, σε μια συγκεκριμένη περίσταση ή σε μια συγκεκριμένη γλωσσική-πολιτιστική κοινότητα να υπηρετήσουν την πρόθεση του. Για το λόγο αυτό η γλωσσολογία της εκφοράς συνδέθηκε τόσο στενά με την εθνογραφία της επικοινωνίας (Τοκατλίδου, 1985:99). Το συγκεκριμένο γλωσσολογικό μοντέλο επικεντρώνει την ανάλυση του στα στοιχεία που αποτελούν την περίσταση επικοινωνίας (situation de communication) που μπορεί να είναι κοινωνικοπολιτισμικής και ψυχογλωσσικής φύσης. Όλοι οι εξωγλωσσικοί παράγοντες που καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο του εκφερόμενου συνυπολογίζονται στο παιδαγωγικό υλικό που καλείται πλέον επικοινωνιακό (Androulakis, 1999:42).

8.5.3 Η θεωρία της grammaire générative transformationnelle του Chomsky

Αν η γλωσσολογία της εκφοράς στο γαλλόφωνο χώρο, χωρίς να αντιτίθεται πλήρως στις αρχές του δομισμού, ενδιαφέρθηκε για τη χρήση της γλώσσας μέσα στο πλαίσιο της, η πλήρης αμφισβήτηση της θεωρητικής υπόθεσης πάνω στην οποία στηρίχτηκε η δομική προσέγγιση τέθηκε από τον N. Chomsky (1959:26-58). Ο Chomsky αναγνωρίζει ορισμένα καθολικά-παγκόσμια (universaux) στοιχεία κοινά σε όλες τις γλώσσες. Η θεωρία του (grammaire[59] générative-transformationnelle) εξηγεί τη δημιουργικότητα του ομιλητή, ο οποίος μπορεί να παράγει και να καταλάβει, από πολύ νωρίς, έναν απεριόριστο αριθμό φράσεων και στηρίζεται στην άρθρωση της ανθρώπινης ομιλίας σε δύο επίπεδα: α) τη βαθιά δομή (νοητική) και β) τη δομής της επιφάνειας (η παρούσα παραγωγή). Η γλωσσική συμπεριφορά χωρίζεται σε compétence (που είναι η ικανότητα του ατόμου που μιλάει, να σχηματίζει και να αναγνωρίζει γραμματικές φράσεις μέσα από τον απεριόριστο αριθμό πιθανών συνδυασμών της

[59] Ο όρος «γραμματική» (grammaire) που χρησιμοποιείται από τον Chomsky έχει μια ευρεία έννοια, περιλαμβάνει το σύνολο των γλωσσολογικών περιγραφών και αναπτύσσεται σε τρεις βασικούς άξονες: τον συντακτικό, τον σημαντικό (sémantique) και τον φωνολογικό.

γλώσσας) και σε performance (που είναι η συγκεκριμένη πραγματοποίηση αυτής της ικανότητας). Ο μαθητής πλέον δεν είναι tabula rasa που πάνω της μπορούμε να χαράξουμε κάποιους μηχανισμούς, αλλά ένα πλάσμα που έχει τη μυστηριώδη ικανότητα να ανακατασκευάζει, με ελάχιστο αριθμό δεδομένων, όλο το σύστημα των φωνολογικών, συντακτικών και σημαντικών κανόνων, εφαρμόζοντας, συνήθως ασυνείδητα, κάποιες άγνωστες στρατηγικές (Τοκατλίδου, 1985:90). Κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας επικεντρώνεται στο μαθητή και το κριτήριο για το σχεδιασμό ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας είναι ο μαθητής, οι κοινωνικές και γλωσσικές του ανάγκες, η προηγούμενη εκπαίδευση του, η πολιτισμική του αφετηρία. Το πιο σημαντικό είναι πως το ενδιαφέρον, πλέον, δεν εστιάζει στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά στον τρόπο μάθησης. Ουσιαστικά, ο Chomsky (1959:34) διατυπώνοντας έντονη κριτική στις απόψεις του Skinner (1957:85-88) και τη δομική προσέγγιση, σχετικά με τη διδακτική των γλωσσών, δεν παρουσίασε νέες μεθόδους, αλλά ανέδειξε θέματα που μέχρι τότε δεν αποτελούσαν πεδία προβληματισμού, καθώς εκλαμβάνονταν ως δεδομένα. Για παράδειγμα, η παραδοχή για αποποινικοποίηση του λάθους οδήγησε στην ανάλυση του και στην αντιμετώπιση του. Αυτό που θεωρούνταν «λάθος», δηλαδή κάτι που έπρεπε να τιμωρηθεί, πλέον αποτελεί «ίχνος» της πορείας του μαθητή και μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην επιλογή τεχνικών, στρατηγικών και μέσων που θα βοηθήσουν το μαθητή να μάθει (Τοκατλίδου, 1985:93). Επομένως, η διδακτική των γλωσσών πλέον ενδιαφέρεται όχι για τη γλώσσα ως σύστημα που διδάσκεται, αλλά εστιάζει και αναδεικνύει και τους εξωγλωσσικούς παράγοντες που ορίζουν το γλωσσικό σύστημα. Για να υπάρχει επικοινωνία πρωταρχικό ρόλο παίζει η περίσταση επικοινωνίας και όλες οι επιμέρους συνθήκες οι οποίες συμβάλλουν στη νοηματοδήτηση της φράσης που παράγεται (το πλαίσιο, η συγκεκριμένη στιγμή που θα ειπωθεί μια φράση) και αυτό ακριβώς επιχειρείται με βάση τη θεωρία του Chomsky.

8.5.4 Η επικοινωνιακή προσέγγιση (l'approche communicative)

Η εθνογραφία της επικοινωνίας (στις δεκαετίες 1960 & 1970) που σχετίζεται άμεσα με την ανθρωπολογία ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσα στην κοινωνική και διαπροσωπική της διάσταση, με τη βοήθεια καινοτόμων μεθόδων, κυρίως με τη συμμετοχική παρατήρηση, αλλά και μέσω ποιοτικών ερευνών. Ο Hymes (1971), έχοντας ως αντικείμενο τη λειτουργική ανάλυση των εκφάνσεων του λόγου που δεν είναι παγκόσμιες ή καθολικές, αντίθετα με αυτό που πρέσβευε ο Chomsky, προτείνει ένα φάσμα κατηγοριών[60], βάσει των οποίων μπορεί κανείς να περιγράψει μια περίσταση επικοινωνίας. Η

[60] Ο Hymes (1967:78-89) ταξινομεί τους παράγοντες που συντελούν στο επικοινωνιακό πλαίσιο κατά τη διδασκαλία μιας ζωντανής γλώσσας με το μοντέλο **s p e a k i n g,** όρος ο οποίος είναι κατασκευή ακροστοιχίδας που σχηματίζεται από τα αρχικά των παραγόντων-συνιστωσών του επικοινωνιακού πλαισίου. ***Settings:*** Πλαίσιο, χώρος, χρόνος, χώρος, ψυχολογικό κλίμα, ***Participants:*** Συμμετέχοντες στην επικοινωνία, ***Ends:*** Στόχοι ή τελική επιδίωξη, ***Acts:*** Λεκτικές πράξεις ή αλλιώς το θέμα αναφοράς, ***Key***: Ύφος, τόνος συνομιλητών, ***Instrumentalities***: Μέσα επικοινωνίας, κανάλια, κώδικες, όχι μόνο γλωσσικοί, αλλά και κινητικοί, ενδυματολογικοί κτλ, ***Norms:*** Νόρμες γλωσσικών και πολιτισμικών συνηθειών, σιωπές και ερμηνείες των μηνυμάτων, ***Genre:*** είδος λόγου, παραμύθι, τραγούδι, αφήγηση, επιστολή, κουβέντα…

τοποθέτηση της γλώσσας μέσα στην περίσταση επικοινωνίας σηματοδοτεί το πέρασμα της διδακτικής των γλωσσών στην επικοινωνιακή προσέγγιση και η εθνογραφία της επικοινωνίας αποτελεί μια από τις θεωρητικές βάσεις όπου στηρίζεται αυτή η νέα πρόταση της διδακτικής. Πλέον, γίνεται λόγος για προσέγγιση (approche) και όχι για μεθοδολογία (méthodologie), επιλογή που υποδηλώνει μια παιδαγωγική ανοίγματος και ελευθερίας στα περιεχόμενα, στις δραστηριότητες, στο υλικό. Ο άξονας της διδασκαλίας δεν είναι η γνώση (savoir) πάνω στη γλώσσα (δηλαδή η απομνημόνευση κανόνων και η εφαρμογή τους μέσα από παραδείγματα, που έχουν ως σκοπό να επιβεβαιώνουν τους διδαγμένους κανόνες), αλλά το τι μπορεί ο μαθητής να κάνει με τη γλώσσα (savoir faire), πως μπορεί να αξιοποιήσει αυτό που μαθαίνει μέσα σε περιστάσεις επικοινωνίας και μέσα σε πραγματικά πλαίσια. Η γλώσσα επανατοποθετείται στην περίσταση επικοινωνίας που την ενεργοποιεί και έρχεται σε πρώτο πλάνο η σημασία του μηνύματος της φράσης για το συνομιλητή (Τοκατλίδου, 1985:98). Η επικοινωνιακή προσέγγιση αναγνωρίζει το μαθητή ως βασικό συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιδιώκει πρωτίστως την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας του. Έτσι αναδεικνύεται η έννοια της αυθεντικότητας σε ό,τι αφορά στα μέσα, στις τεχνικές, αλλά και στην επιλογή του διδακτικού υλικού. Στο πλαίσιο αυτό οι ρόλοι επαναπροσδιορίζονται: ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια αυτός που ωθεί τους μαθητές να εφαρμόσουν χωρίς παρεκκλίσεις αυτό που τους διδάσκει, αλλά παίρνει την πρωτοβουλία να οργανώνει το μάθημα του, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες επικοινωνίας των μαθητών του. Αυτό που είναι επιθυμητό στην επικοινωνιακή προσέγγιση είναι οι μαθητές να παίρνουν το λόγο, να αντιδρούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα: να κάνουν μια γνωριμία, να αγοράζουν κάτι, να συμβουλεύουν, να διηγούνται κτλ… Οι γνώσεις που υπάγονται καθαρά στο γλωσσολογικό σύστημα (για παράδειγμα, η κλίση ενός ρήματος) αξιοποιούνται από το μαθητή για να συμμετέχει σε μια γλωσσική πράξη, αλλά η απόκτηση τους δεν αποτελεί πια πρωταρχικό στόχο του (Androulakis, 1999:111). Η γλώσσα που διδάσκεται έχει χρηστική αξία για αυτόν που τη μαθαίνει και τοποθετημένη εκτός των κοινωνικών, πολιτιστικών και ψυχολογικών παραγόντων που την καθορίζουν δεν μπορεί να αξιοποιηθεί. Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ικανοποίηση επικοινωνιακών και πρακτικών αναγκών αυτού που μαθαίνει μια γλώσσα αντικαθιστά την έννοια της γραμμικής προόδου με την αυστηρή απόκτηση του λεξιλογίου και της γραμματικής.

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθούν ορισμένα από τα εμπόδια στα οποία προσκρούει η επικοινωνιακή προσέγγιση στην τάξη: **α)** το συντηρητικό περιβάλλον: οι εκπαιδευτικοί όντας μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, συνήθως, αρνούνται να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους ή διστάζουν να ενσωματώσουν αλλαγές, καθώς αυτές δεν προβλέπονται ρητά από το πρόγραμμα, **β)** η αρνητική στάση προς τις ξένες γλώσσες: συχνά η διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων θεωρείται πιο σημαντική από την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, **γ)** η έλλειψη κινήτρων

από την πλευρά των μαθητών, **δ)** το συναίσθημα των μαθητών πως βρίσκονται πολύ μακριά (γεωγραφικά, πολιτισμικά, χρονικά) από τις συνθήκες χρήσης της γλώσσας που μαθαίνουν στο σχολείο. Οι μαθητές στα ελληνικά δημόσια σχολεία που διδάσκονται ξένες γλώσσες δεν έχουν πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας στη γλώσσα που μαθαίνουν, αφού μπορούν να επικοινωνούν στη μητρική γλώσσας τους με τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας και **ε)** στα πολυπληθή τμήματα είναι δύσκολο να ακολουθηθεί μια επικοινωνιακή προσέγγιση, με την έννοια πως δεν μπορεί να υπάρξει συμμετοχή και πλήρης ενεργοποίηση (Androulakis, 1999:116). Εκτός από τα παραπάνω προβλήματα που σχετίζονται περισσότερο με το θεσμικό πλαίσιο, υπάρχουν και αντικειμενικές δυσκολίες για την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στην τάξη, όπως η μη επαρκής αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, η επιλογή αυθεντικού υλικού, που δεν αποτελεί πάντα εγγύηση μιας επικοινωνιακής διαδικασίας στην πράξη, η χρήση τεχνικών (όπως το παιχνίδι ρόλων) που δεν οδηγούν πάντα στον αυτοσχεδιασμό και την εμπλοκή, αλλά στην επανάληψη στερεοτύπων.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση φαίνεται πως έχει κερδίσει έδαφος στη διδακτική των γλωσσών και τα αποτελέσματα της θεωρούνται εντυπωσιακά, σε σχέση με το δομικό παράδειγμα που επικράτησε επί δεκαετίες. Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης είναι σίγουρα θετική, όμως μένουν να διευκρινιστούν θέματα μεθοδολογικά και θεωρητικά, με δεδομένες τις καταγεγραμμένες επικοινωνιακές δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός στην πράξη. Ας μην ξεχνάμε πως η τάξη είναι τμήμα ενός θεσμικού συστήματος και δεν μπορεί να λειτουργήσει ως περιβάλλον ανεξάρτητο, φυσικό και αυτόνομο.

8.5.5 Η βιωματική προοπτική (la perspective actionnelle)

Η εξέλιξη της επικοινωνιακής προσέγγισης, σύμφωνα κυρίως με το Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών είναι η βιωματική προέκταση και προοπτική της διδασκαλίας. Πλέον, γίνεται λόγος περισσότερο για προοπτική (perspective) και λιγότερο για προσέγγιση (approche). Δεν επιβάλλεται καμιά συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας, αλλά προτείνεται η διαγραφή μιας κοινής πορείας, εκπαιδευτικού και μαθητή που ορίζεται ως «βιωματικού τύπου» (de type actionnel) και που επιτρέπει να αποκτηθούν βαθμιαία οι ικανότητες των έξι (6) επιπέδων που έχουν θεσπιστεί[61]. Η βιωματική προοπτική διευκολύνει την απόκτηση εφοδίων στο γνωστικό επίπεδο (savoir), δείχνοντας παράλληλα τρόπους αξιοποίησης τους (savoir-faire) μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής (savoir-être). Για τη βιωματική προσέγγιση, το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι ο μαθητής, ο οποίος καλείται και «χρήστης» της γλώσσας, αλλά και οι ανάγκες του. Ο μαθητής προσεγγίζοντας μια γλώσσα γίνεται ένα πρόσωπο που δρα κοινωνικά, εκπληρώνοντας προσπάθειες μέσα σε περιβάλλοντα και περιστάσεις

[61] Επίπεδο **Α1:** Στοιχειώδης γνώση, επίπεδο **Α2:** Βασική γνώση, επίπεδο **Β1:** Μέτρια γνώση, επίπεδο **Β2:** Καλή γνώση, επίπεδο **Γ1:** Πολύ καλή γνώση, επίπεδο **Γ2:** Άριστη γνώση.

συγκεκριμένες[62]. Η λέξη-κλειδί είναι πλέον η εκπλήρωση προσπαθειών από το μαθητή και αυτό εκκινά από την πεποίθηση πως κάποιος μαθαίνει μια γλώσσα, ωθούμενος από μια ανάγκη, επειδή θέλει να αξιοποιήσει με κάποιον τρόπο αυτή τη γλώσσα, να τη χρησιμοποιήσει. Η εκμάθηση, επομένως, οργανώνεται γύρω από την τελική προσπάθεια (la tâche finale): η δημιουργία μιας αφίσας, η λήψη μιας συνέντευξης, η οργάνωσης μιας διάλεξης, η δημιουργία ενός διαφημιστικού σποτ ή ενός τουριστικού φυλλαδίου αποτελούν μερικές μόνο από τις τελικές προσπάθειες-απόπειρες που μπορούν να επιχειρήσουν οι μαθητές. Έτσι, όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται (μικρο-προσπάθειες που λειτουργούν συσωρευτικά) εφοδιάζουν το μαθητή με γλωσσικά και μη γλωσσικά εργαλεία, προκειμένου να επιτύχει την τελική προσπάθεια. Τα πλεονεκτήματα της βιωματικής προοπτικής είναι πολλά: α) συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, αφού ο μαθητής ωθείται να δράσει, άρα, να μπει σε μια αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση και να συνδιαλαγεί, β) δημιουργείται μια άμεση σχέση μεταξύ διαδικασίας μάθησης και χρήσης της γλώσσας, γ) επιτρέπει την ομαδική κινητικότητα στην τάξη, αφού οι τελικές προσπάθειες γίνονται σε συλλογικό επίπεδο και δ) οικοδομούνται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Η ανακοίνωση της τελικής προσπάθειας από το ξεκίνημα, ο ορατός στόχος και όλο το φάσμα των αντιδράσεων που προκύπτει (η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αξιοποίηση ιδεών και προτάσεων, η σύναψη ενός εικονικού συμβολαίου μεταξύ των μελών των ομάδων και του εκπαιδευτικού) έχουν αποτέλεσμα έναν ουσιώδη τρόπο μάθησης και διδασκαλίας.

Παράλληλα με τη βιωματική προοπτική που προτείνεται από το Πλαίσιο, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε και την παιδαγωγική του project (la pédagogie du projet): πρόκειται για μια διαδικασία διδασκαλίας, η οποία ως τμήμα μιας ακολουθούμενης βιωματικής προοπτικής, βασίζεται στην εκπόνηση μιας συλλογικής ή/και ατομικής εργασίας, αλλά παράλληλα αυτόνομης, που οδηγεί στην απόκτηση νέων γνώσεων ή στη διεύρυνση των υπαρχουσών. Τόσο για το μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό, η παιδαγωγική του project είναι πολύ σημαντική: στον μεν μαθητή παρέχει κίνητρα συμμετοχής και δυνατότητες αξιοποίησης ερεθισμάτων από την καθημερινή ζωή του, στο δε εκπαιδευτικό παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης της δημιουργικότητας του. Παράλληλα, μπορεί να μελετά αλλά και να «φροντίζει» καλύτερα το κοινό του, παίρνοντας πρωτοβουλίες και προτείνοντας δράσεις. Βέβαια και με τη βιωματική προσέγγιση συνδέονται προβλήματα, όπως έλλειψη εξοπλισμού και υλικών, άγχος από την

[62] Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, **de type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout **l'usager et l'apprenant** d'une langue comme **des acteurs sociaux** ayant à accomplir **des tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.... (CECR, 2000, page 15).

πλευρά του εκπαιδευτικού, ανησυχία γονέων για την επιτυχία μιας διδασκαλίας που δεν ακολουθεί κατά γράμμα ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, έλλειψη θεσμικής υποστήριξης.

Οι σύγχρονες τάσεις στη διδακτική των γλωσσών, όπως προκύπτει από όλα αναφέρθηκαν, επικεντρώνονται όχι τόσο στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους, αλλά πρωτίστως στον ίδιο το μαθητή. Ο διάλογος για τη διδακτική των ζωντανών γλωσσών ζητά επαναπροσδιορισμό των στόχων με κύριο κριτήριο τις ανάγκες, κοινωνικές, γλωσσικές, επικοινωνιακές των μαθητών. Η αναζήτηση και η περιγραφή της «ταυτότητας» του μαθητή κρίνεται αναγκαία, όπως έχουμε ήδη τονίσει. Η δεξιότητα της επικοινωνίας είναι πολύ σημαντική και η ανάπτυξή της δεν επικεντρώνεται απλώς στην κανονική χρήση των γλωσσικών τύπων που διδάσκονται, αλλά στην κατάκτηση του συστήματος και στην εφαρμογή αυτού του συστήματος για επικοινωνία. Αυτό που η σύγχρονη διδακτική των ζωντανών γλωσσών θεωρεί αξίωμα είναι πως ο μαθητής που μπαίνει σε μια διαδικασία μάθησης ξένης γλώσσας αρχίζει να συστηματοποιεί τις εμπειρίες του σε ενδιάμεσες μορφές του συστήματος, η κατάκτηση του οποίου αποτελεί και τον τελικό στόχο. Σύμφωνα με την ψυχογλωσσολογική υπόθεση, μετά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, ο μαθητής διατηρεί σε λανθάνουσα κατάσταση τη δυνατότητα να μάθει άλλη μια γλώσσα, ακριβώς όπως τα μικρά παιδιά. Εσωτερικεύει μια «νοητική γραμματική», η οποία ακούσια ενεργοποιείται και τον οδηγεί σε κάποιες επιλογές όταν μαθαίνει μια ξένη γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό της όποιας καινούργιας διδακτικής προσέγγισης (επικοινωνιακή ή βιωματική προοπτική) αναθεωρείται τόσο η διδασκαλία, όσο και η αξιολόγηση του μαθητή: δεν γίνεται λόγος για τελική ή επιλεκτική αξιολόγηση, αλλά για μια συνεχή διαδικασία που αποτελεί τμήμα της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες μάθησης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αλλάζουν. Αλλάζουν όμως και οι αξιολογικές δραστηριότητες και έχουν ως στόχο την ανάδειξη του ρόλου του μαθητή στη διδακτική πράξη. Ο ίδιος ο μαθητής καλείται να διαπιστώσει αν υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στην «κατακτημένη» και την «απαιτούμενη» γνώση, στηριζόμενος τόσο στη δική του κρίση, όσο και στην κρίση των συμμαθητών του, αλλά και του εκπαιδευτικού. Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στο μαθητή να δει τον εαυτό του σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, να αναμετρηθεί με τον εαυτό του και έτσι να αποκτήσει ένα εσωτερικό κίνητρο μάθησης.

8.6 Στόχοι & Δεξιότητες (objectifs & compétences)

Στόχος καλείται η εκφορά μιας πρόθεσης που περιγράφει το αναμενόμενο αποτέλεσμα μιας πράξης. Στη διδακτική[63], στόχος καλείται η εκφορά της πρόθεσης που περιγράφει τι γνωρίζει ή τι μπορεί να κάνει ο μαθητής μετά τη μάθηση. Υπάρχουν γενικοί στόχοι, οι οποίοι προέρχονται από το ευρύτερο πλαίσιο που θέτει η εκπαίδευση και ειδικοί που αφορούν στο τι τελικά ο μαθητής είναι ικανός να κάνει με αυτό που έμαθε. Οι στόχοι έχουν μια κατάληξη (finalité), δηλαδή διέπονται από

[63] Ordonnance, n° 76/75 du 16 avril 1976.

ορισμένες βασικές κατευθυντήριες αρχές. Για παράδειγμα, ο στόχος της διδασκαλίας ξένων γλωσσών μπορεί να είναι: α) η πρόσβαση του μαθητή σε μια απλή θεματολογία σχετική με τη γλώσσα που μαθαίνει, β) η γνωριμία διαφορετικών πολιτισμών, γ) η ανάπτυξη της κατανόησης μεταξύ των λαών, δ) η επικοινωνία. Έτσι, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας επιτρέπει ένα άνοιγμα προς τους ανθρώπινους πολιτισμούς μέσα σε μια παγκόσμια και εποικοδομητική διάσταση. Οι στόχοι, όμως, χαρακτηρίζονται και από έναν σκοπό (but). Ο σκοπός δηλώνει με γενικό τρόπο τις προς εκπλήρωση προθέσεις μιας ομάδας, ενός θεσμού, μιας οργάνωσης, ενός ατόμου μέσω ενός προγράμματος ή μιας δράσης. Αν επομένως η *κατάληξη* της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι αυτή που περιγράφεται στο παραπάνω παράδειγμα, ο *σκοπός* της διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας μπορεί να είναι: α) η ανάπτυξη και η απόκτηση γλωσσικών εφοδίων από το μαθητή που θα του επιτρέψει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που μαθαίνει σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, β) η ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης και της δημιουργικότητας του, γ) η επαφή και η προσπάθεια προσέγγισης αυθεντικών ντοκουμέντων που σχετίζονται με την υπό εκμάθηση γλώσσα, δ) η ανάπτυξη μιας ανοικτής στάσης σε επίκαιρα θέματα γενικού ενδιαφέροντος.

Υπάρχει, επίσης, διαχωρισμός των στόχων σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης της ξένης γλώσσας. Σε επίπεδο διδασκαλίας οι στόχοι χωρίζονται σε **α)** συνολικούς (objectifs globaux), οι οποίοι εξειδικεύουν την ακολουθούμενη διδακτική προσέγγιση, **β)** γενικούς (objectifs généraux), που περιλαμβάνουν όλα αυτά που οι μαθητές πρέπει να έχουν μάθει στο τέλος ενός υποχρεωτικού, για παράδειγμα, πρώτου κύκλου μάθησης. Το να μάθουν να εργάζονται σε ομάδες θα μπορούσε να είναι ένας γενικός στόχος της διδασκαλίας. Η διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών πρέπει, ακόμα, να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύσσουν κριτικές ικανότητες, να παίρνουν αποφάσεις, να αντιδρούν σε απόπειρες χειραγώγησης τους, **γ)** κοινούς (objectifs communs), οι οποίοι αναφέρονται παράλληλα σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και σχετίζονται με τη διαθεματικότητα και τέλος **δ)** ειδικούς (objectifs spécifiques), οι οποίοι περιγράφουν αυτό που αναμένεται από το μαθητή ως επιθυμητή αντίδραση σε μια περίσταση επικοινωνίας (οι ειδικοί στόχοι αρθρώνονται σε διάφορα επίπεδα: φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, λεξιλογικό, επικοινωνιακό). Ένας στόχος διδασκαλίας, αλλά και μάθησης χαρακτηρίζεται πραγματοποιήσιμος (opérationnel) εάν διατυπώνει με ακρίβεια και σαφήνεια την τελική κατάληξη. Έτσι, για παράδειγμα, για το στόχο «είμαι ικανός να διατυπώσω μια πρόσκληση» η πραγματοποιησιμότητα του θα αναζητηθεί στο αν ο μαθητής μπορεί να ορίζει τον παραλήπτη, την επικοινωνιακή περίσταση, τις εισαγωγικές φράσεις, το γλωσσικό ύφος, τη στιγμή της επικοινωνίας. Σε επίπεδο εκμάθησης οι στόχοι χωρίζονται σε **α)** διαμορφωτικούς (objectifs formatifs), οι οποίοι αναφέρονται στην πνευματική και αισθητική πρόοδο του μαθητή, **β)** επικοινωνιακούς (objectifs communicatifs), οι οποίοι εστιάζουν στο πλαίσιο επικοινωνίας που δίνεται (να ζητούν πληροφορίες ή την τιμή ενός προϊόντος), **γ)** γλωσσικούς (objectifs linguistiques), οι οποίοι σχετίζονται με την κατάκτηση του φωνητικού, μορφοσυντακτικού, γραμματικού, λεξιλογικού επιπέδου της

γλώσσας, **δ)** κοινωνικοπολιτισμικούς (objectifs socio-culturels), οι οποίοι σχετίζονται με τη πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με το ανθρωπιστικό παράδειγμα και **ε)** διαπολιτισμικούς (objectifs interculturels), που σχετίζονται με την επαφή και έκθεση σε διαπολιτισμικά δεδομένα (Proscolli, 1999:110-113).

Σήμερα, όμως, που πλέον έχουμε υπεισέλθει στην υιοθέτηση της βιωματικής προοπτικής στον τομέα της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών δεν γίνεται λόγος για στόχους διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίοι συνδέονται περισσότερο με το συμπεριφοριστικό παράδειγμα αλλά, σύμφωνα πάντα με το Πλαίσιο γλωσσών, για *ικανότητες* που πρέπει να αναπτυχθούν (compétences visées). Οι ικανότητες χωρίζονται σε δύο επίπεδα: **α)** γενικές ικανότητες (compétences générales) **β)** επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες (compétences communicatives langagières). Οι γενικές ικανότητες περιλαμβάνουν τα εξής σημεία προς ανάπτυξη: savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre. Ενώ οι επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες περικλείουν τις γλωσσολογικές (compétences linguistiques), τις κοινωνικογλωσσολογικές (sociolinguistiques) και τις πραγματικές (compétences pragmatiques) ικανότητες. Καταλήγουμε στο παρακάτω διάγραμμα-σχήμα, προκειμένου να συγκρίνουμε τους στόχους που πρέπει να κατακτηθούν με τις ικανότητες που πρέπει να αποκτηθούν:

Διάγραμμα 14
Objectifs d'apprentissage à atteindre & compétences à acquérir

Objectifs (selon Niveau Seuil, 1975)	**Compétences visées** (selon le Cadre Européen Commun de Référence, 2000)
Objectifs généraux	**Compétences générales**
Objectifs formatifs	Savoir-être
Objectifs socioculturels	Savoir & savoir être
Objectifs interculturels	Savoir-être, savoir, savoir-faire, savoir-apprendre
Objectifs fonctionnels	Aptitudes & savoir faire
Objectifs spécifiques	**Compétences communicatives langagières**
Objectifs linguistiques	Compétences linguistiques
Objectifs sociolinguistiques	Compétences sociolinguistiques
Objectifs communicatifs	Compétences pragmatiques

8.7 Δραστηριότητες (activités)

Η βιωματική προοπτική της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών προτείνει δραστηριότητες επικοινωνιακές (activités communicatives), διαδραστικές (activités interactives) και γνωστικές (activités cognitives). Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες αναφέρονται, όπως το δηλώνουν, στην επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία να αναπτύξει την ικανότητα του να ικανοποιεί πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας. Οι διαδραστικές δραστηριότητες ευνοούν την προσωπική συμμετοχή και την εμπλοκή του μαθητή, δίνοντας του την αίσθηση της ικανοποίησης και της εμπιστοσύνης στις δυνάμεις του. Τέλος, οι γνωστικές δραστηριότητες επιτρέπουν την ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, όπως η κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου ή παραγωγικών, όπως η έκφραση στο γραπτό και προφορικό λόγο και βέβαια συμβάλλουν στην πραγμάτωση ικανοτήτων υψηλότερου επιπέδου (ανακάλυψη, επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, δυνατότητα εκπόνησης ενός πλάνου-project,..). Υπάρχουν ακόμα δραστηριότητες που γίνονται για να ευνοηθεί η κοινωνικότητα των μαθητών, όπως οι δημιουργικές και οι παιγνιώδεις (Proscolli, 1999:148-151). Τέλος, οι συνθετικές εργασίες (projects) αποτελούν πρόταση της βιωματικής προσέγγισης. Η τεχνική των συνθετικών εργασιών ως βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση παρέχει κίνητρα και ερεθίσματα στους μαθητές να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους, να εφαρμόσουν κεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, να αυτενεργήσουν, να εκφραστούν συναισθηματικά, να δημιουργήσουν και τέλος, να αυτονομηθούν. Παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες στο μαθητή να αναδείξει τις δυνατότητές του, να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει τις κλίσεις και τα ταλέντα του, να

«μάθει πώς να μαθαίνει», να «μάθει μέσα από την πράξη». Μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να διερευνά άλλα γνωστικά πεδία. Ο μαθητής συνειδητοποιεί τη δημιουργική χρήση της γλώσσας, αλλά και τη διαπολιτισμική της διάσταση μέσα από την ανακάλυψη αναπαραστάσεων του άλλου. Αποκτά μεθοδολογικές ικανότητες, αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες, μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες ως εργαλείο πρόσβασης στη γνώση και στη μάθηση. Αποκτά ερευνητικές ικανότητες μέσα από τη χρήση πολλών και διαφορετικών πηγών (π.χ. βιβλιοθήκη, διαδίκτυο). Μέσα από τις συνθετικές εργασίες οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, συνειδητοποιώντας την αξία της ξένης γλώσσας ως μέσου για την ανακάλυψη και κατανόηση νέων γνώσεων και εμπειριών, καθώς και ως μέσου εμπλουτισμού των τρόπων κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξής τους (ΑΠΣ για τη γαλλική γλώσσα).

8.8 Κριτική θεώρηση

Από όλα όσα προηγήθηκαν συμπεραίνουμε πως πλέον για τη σύγχρονη γλωσσολογία, η γλώσσα αποτελείται όχι από ένα ενιαίο και στατικό σύστημα, αλλά από μια σειρά μικροσυστημάτων, τα οποία δεν αποτελούνται από φράσεις, αλλά από εκφορές φράσεων, δηλαδή από παραγωγές που τίθενται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (contexte). Το πλαίσιο αυτό ορίζεται από ένα πλήθος συνιστωσών: ποιος μιλάει, που μιλάει, πότε, ποια είναι η πρόθεση του, σε ποιον-ποιους απευθύνεται, ποιο είναι το μήνυμα, ποιο είναι το ύφος της γλώσσας του κτλ… Επομένως, και οι νέες τάσεις στη διδακτική των γλωσσών υποδεικνύουν ένα διαφορετικό ρόλο και μια καινούργια ταυτότητα για το μαθητή: αυτή του προσώπου που δρα, που κινείται, που εμπλέκεται αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, προκειμένου να κατακτήσει την ξένη γλώσσα. Μια σειρά από ερωτήματα ανακύπτουν, όπως τι σημαίνει τελικά μαθαίνω μια γλώσσα, τι σημαίνει μαθαίνω να τη χρησιμοποιώ, ποιες ικανότητες ή/και στρατηγικές πρέπει να αναπτύξω, ποια είναι η έννοια του λάθους, υπό ποιες προϋποθέσεις η εκμάθηση μιας γλώσσας επιτρέπει και την απόκτηση της. Η βασική αρχή, πλέον, της διδακτικής είναι ο μαθητής και αυτός είναι πλέον ο κύριος πρωταγωνιστής της διδακτικής πράξης, μαζί με την προσωπική του δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, ο μαθητής, δρώντας, θέτει σε ισχύ έναν προσωπικό μηχανισμό εξέλιξης, βασιζόμενος στις ατομικές αναπαραστάσεις του ως προς τη γλώσσα-στόχο. Μαθαίνει συνειδητά μια ξένη γλώσσα εσωτερικεύοντας έναν κώδικα απόλυτα προσωπικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του, οι οποίες μπορεί να προκύπτουν *και* σταδιακά ανάλογα με τη φάση εκμάθησης που διανύει. Η ξένη γλώσσα γίνεται μια «προσωπική κατασκευή», είναι το προϊόν μιας συνεχούς πορείας που καταλήγει στην εξεύρεση λύσεων πολλαπλών προβλημάτων. Η ακολουθούμενη στρατηγική, θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής: ο μαθητής εντοπίζει (ταυτοποιεί το καινούργιο), συγκρίνει (προσαρμόζει αυτό που μαθαίνει σε ήδη γνωστά πεδία), κάνει εικασίες, τις δοκιμάζει, τις επαληθεύει ή τις διαψεύδει, δρα και συμμετέχει κατά τη διάρκεια όλων των διδακτικών φάσεων και τέλος όλη αυτή

η πορεία, η οποία είναι προσωπική και αφορά στον καθένα ξεχωριστά καταλήγει στη μάθηση. Ίσως μοιάζει με μια πειραματική διαδρομή κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλουτίσει και να διευρύνει τους γλωσσικούς ορίζοντες των μαθητών, παρέχοντας τους ευκαιρίες έκθεσης στη γλώσσα που διδάσκονται. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί αυθεντικές συνθήκες μάθησης και χρησιμοποιώντας υλικό που προσιδιάζει στην πραγματική ζωή ωθεί τους μαθητές να μάθουν ανακαλύπτοντας και σχεδιάζοντας το δικό τους μαθησιακό χάρτη. Τελικά, μαθαίνω μια γλώσσα σημαίνει αλληλεπιδρώ, αποκτώ γνώσεις και ικανότητες, υιοθετώ στάσεις και συμπεριφορές, έχοντας ως πρόθεση μια ευρύτερη γλωσσική εκπαίδευση.

2ο ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1 Προβληματική της έρευνας

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε κοινωνικής διεργασίας και ειδικότερα της εκπαίδευσης. Την τελευταία δεκαετία, οι έννοιες «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα»[64] του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιμέρους λειτουργιών του, αν και προέρχονται από το χώρο των οικονομικών επιστημών, έχουν πλέον υπεισέλθει δυναμικά στο λεξιλόγιο της σύγχρονης εκπαίδευσης και μονοπωλούν το ενδιαφέρον μελετητών και ερευνητών. Το πλαίσιο συζήτησης συνδέεται με την προώθηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και κατ΄επέκταση της διδακτικής πράξης, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η σχετική στενότητα πόρων επιβάλλει την αναγκαιότητα για αποδοτικότητα ή απόδοση και αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, στην οποία επενδύονται μεγάλες ποσότητες χρηματικών και ανθρώπινων πόρων (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:21-22). Έτσι, διαμορφώνεται ένας σύγχρονος λόγος με νεοφιλελεύθερο πολιτικό περιεχόμενο για την απόδοση λόγου και την ανάληψη ευθύνης κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Στο παραπάνω πλαίσιο, εφαρμόζονται συνεχώς ή δοκιμάζονται πιλοτικά ποικίλα συστήματα αξιολόγησης τα οποία αφορούν στη συνολική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη, από τις αρχές της δεκαετίας συνδέει την αξιολόγηση με την επιτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών της επιλογών και στους στόχους της Λισαβόνας τίθεται ως προϋπόθεση η γνώση και η εκπαίδευση για να μπορέσει να καταστεί παγκοσμίως ανταγωνιστικότερη στον τομέα της οικονομίας. *«…η Ευρώπη μέχρι το 2010 πρέπει να γίνει ανταγωνιστικότερη και η πλέον δυναμική βασισμένη στη γνώση, οικονομία στον κόσμο, ικανή για συνεχή, οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες εργασίες και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (The Lisbon European Council, Μάρτιος, 2000:1-2)[65]. Στις αρχές του 2001 στην Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο: «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων», επισημαίνεται ότι:

[64] Συχνά, η έννοια της «αποτελεσματικότητας» συγχέεται με την έννοια της «αποδοτικότητας» ή «απόδοσης». Στα αγγλικά, οι όροι αποδίδονται αντίστοιχα ως effectiveness (αποτελεσματικότητα) & efficiency (αποδοτικότητα ή απόδοση). Στα επιστημονικά κείμενα οι έννοιες αυτές συχνά χρησιμοποιούνται χωρίς σαφή οριοθέτηση ή εναλλακτικά (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:73). Πρόκειται για έννοιες που προέρχονται από την οικονομία της παραγωγής, τις οποίες δανείστηκαν οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης και τις ανέπτυξαν, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην περίπτωση της εκπαίδευσης.

[65] The Lisbon European Council, 23 & 24 march 2000: *Preparing the transition to a competitive, dynamic and knowledge-based economy:* (…the Lisbon goal that Europe should become "*the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion"* (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

«…ο συνδυασμός των πιο αυστηρών προϋπολογισμών για την εκπαίδευση και της μεγαλύτερης πίεσης για επιτυχία σημαίνει ότι οι πόροι πρέπει να στοχοθετηθούν εκεί όπου υπάρχουν πραγματικά ανάγκες. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι οι αρμόδιες αρχές πρέπει να καταστεί δυνατό να κατανοήσουν ποια σχολεία λειτουργούν καλά, ποια λιγότερο καλά ή άσχημα και να διοχετεύσουν τους πόρους προς τις κατευθύνσεις που χρειάζεται. Συνεπώς οι αρχές χρειάζονται έναν εθνικά αναγνωρισμένο ορισμό του τρόπου με τον οποίο πρέπει να μετριέται η επιτυχία (Βρυξέλλες, 2001)[66]. Την ίδια χρονική περίοδο (Μάιος, 2001) δίνεται στη δημοσιότητα η «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης»[67]. Η συγκεκριμένη έκθεση εμπεριέχει 16 δείκτες ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίοι καλύπτουν 4 άξονες: α) τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, β) την επιτυχία στο σχολείο και τη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γ) την παρακολούθηση της μαθητικής πορείας και δ) τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης.

Στο Παρίσι, στη Σύνοδο Υπουργών Παιδείας των χωρών της Ε.Ε., τον Οκτώβριο του 2003 επαναλαμβάνεται η ανάγκη για μετάβαση από την Κοινωνία της Πληροφορίας στην Κοινωνία της Γνώσης, καθώς και για σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Παγκοσμίως, η κίνηση «εκπαιδευτική απολογισμικότητα» βρίσκει απήχηση και υποστήριξη σε πολλές χώρες, αλλά και η τεχνική ανάλυσης «κόστους-οφέλους»[68] εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα και αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης, η οποία μέσω της συστημικής προσέγγισης αποσκοπεί στην εξασφάλιση της ποιότητας (Knezevich 1973˙ Rossmiller & Geske 1976˙ Kin, 1976˙ Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1996:81-86, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2003:24˙ Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:37˙ Πετρίδου, 2008:1-10).

---

[66] Στο Report from the Commission "The concrete future objectives of education systems" στην παράγραφο 4.5 με τίτλο «effectiveness», αναφέρεται μεταξύ άλλων: «*…although Member States report increases in the investments in human resource spending (as proposed by the Lisbon Conclusions), they also stress the need for their education systems to make more use of quality assurance and evaluation systems in assessing their quality and becoming more effective in what they deliver; to ensure the best use of resources available to them; and to direct investment in human and financial terms where it will be most useful*». Brussels, 31/01/2001(http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/concretefuturobjectiv-oth-enl-t02.pdf).

[67] Οι εμπειρογνώμονες των Υπουργείων Παιδείας των 26 χωρών που έλαβαν μέρος στις εργασίες της παρούσας έκθεσης, εκπόνησαν τους 16 προτεινόμενους «δείκτες ποιότητας» της εκπαίδευσης (Μαθηματικά, Αναγνωστικές ικανότητες, Θετικές Επιστήμες, Τ.Π.Ε, Ξένες γλώσσες, Ικανότητα μάθησης, Αγωγή του πολίτη, Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, Ολοκλήρωση του Β΄ κύκλου της Β΄θμιας εκπαίδευσης, Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, Συμμετοχή γονέων, Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών, Ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, Αριθμός μαθητών ανά Η/Υ, Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή). Οι 4 άξονες είναι κατά σειρά οι εξής: **α)** Επιδόσεις (αντιστοιχούν οι 7 πρώτοι δείκτες ποιότητας), **β)** Επιτυχία & μετάβαση (αντιστοιχούν οι επόμενοι 3 δείκτες), **γ)** Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης (αντιστοιχούν οι επόμενοι 2 δείκτες) και τέλος, **δ)** Πόροι & δομές (αναφέρονται οι 4 τελευταίοι δείκτες ποιότητας). Αξίζει, βέβαια, να αναφέρουμε πως στο πλαίσιο του προγράμματος «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» που είχε τεθεί υπό την αιγίδα και εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με επιστημονικώς υπεύθυνο τον Ιωσήφ Σολομών (1999), είχαν εκπονηθεί δείκτες ποιότητας που αφορούσαν στην αυτοαξιολόγηση των ελληνικών σχολικών μονάδων. Οι προτεινόμενοι άξονες ήταν οι εξής: **α)** Διαθέσιμα μέσα-πόροι, **β)** Προγράμματα σπουδών & βιβλία, **γ)** Προσωπικό σχολείου, **δ)** Διοίκηση, **ε)** Κλίμα & σχέσεις συνεργασίας, **στ)** Διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, **ζ)** Εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Ο κάθε άξονας περιλάμβανε συγκεκριμένους δείκτες ποιότητας.

[68] Η ανάλυση του «κόστους-οφέλους» αποτελεί τεχνική στην οποία το κόστος μιας εκπαιδευτικής επένδυσης και τα οφέλη που τελικά απορρέουν από αυτήν συσχετίζονται. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση «κόστους-οφέλους» μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα και να αποτελέσουν ένα σημαντικό στοιχείο για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:137).

Η επικρατούσα, άκρως, τεχνοκρατική και νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση και η πρόθεση να εφαρμοστούν αυστηρά συστήματα ελέγχου και μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι απόλυτα δικαιολογημένη, αν αναλογιστεί κανείς πως η εκπαίδευση δεν έχει μόνο διαστάσεις φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές. Οι Karadjia-Stavlioti (1997:79), Δημητρόπουλος (2003:25) & Πετρίδου (2008:1-10) υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση έχει *και* οικονομολογικές διαστάσεις. Αυτή ίσως είναι μια άποψη που ενοχλεί, επειδή απομυθοποιεί την εξιδανικευμένη θεωρία της παιδείας. Όμως, είναι σημαντικό να αποδεχτούμε το γεγονός πως το κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με βάση τις αρχές της οικονομίας. Η λειτουργία του απαιτεί υψηλή χρηματοδότηση, επενδύσεις μεγάλων κεφαλαίων, κολοσσιαίες δαπάνες. Δεν είναι δυνατόν να μην απαιτείται η προεξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του. Η ύπαρξη αξιολογικού μηχανισμού, η λειτουργία του οποίου διέπεται από αυστηρά κριτήρια, αποτελεί τη μόνη εγγύηση αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό εθελοτυφλούμε αν προτείνουμε την απεμπολή της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αξιολόγηση, μέσω της οποίας θα ασκείται συστηματικός έλεγχος, με στόχο τη βελτίωση και την ανατροφοδότηση, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την αποτίμηση της μαθητικής επίδοσης και την αξιολόγηση των μαθητών και φτάνοντας έως την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων, των εποπτικών μέσων, των εκπαιδευτικών μονάδων, πρέπει να επιδιώκεται από όλους όσους μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πολύ δε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς. Ευρείας κλίμακας αξιολόγηση όλων των όψεων, παραγόντων και συντελεστών της εκπαίδευσης δεν επιχειρήθηκε ακόμα στη χώρα μας, ούτε και σε αυτή τη δεκαετία.

Βασική προϋπόθεση στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι να διασφαλιστεί *θετικό πλαίσιο* κατά την εφαρμογή της. Η συμμετοχή του μαθητή στην αξιολογική διαδικασία αποτίμησης της επίδοσής του κρίνεται απαραίτητη, αφού με τον τρόπο αυτό τίθεται ως πρωταρχικός στόχος η *προσωπική του ανάπτυξη*. Από την άλλη, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση θεωρείται δεδομένη, μόνο όταν συμμετέχουν σε αυτήν ως «φορείς». Όταν από φορείς, γίνονται «αντικείμενα» αξιολόγησης, ευκταίο είναι η εμπλοκή τους να λειτουργήσει αυτοδεσμευτικά ώστε να τους κινητοποιήσει, εξασφαλίζοντας «ανοικτές τάξεις για παρατήρηση» (Mc Laughlin, 1990:403-415), να παρέχει ανοχή για πιθανά λάθη, να κάνει αποδεκτή τη δημιουργική κριτική και την παροχή βοήθειας σε όσους εκπαιδευτικούς την έχουν ανάγκη. Η όλη προσπάθεια ενδιαφέρεται να έχει συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς, να γίνεται με τους εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε κάθε τι που πραγματοποιείται να έχει τη συνειδητή συμμετοχή και την υψηλή επαγγελματική δέσμευσή τους. Ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς προσδιορίζει και τη θέση τους ως προς αυτήν. Όταν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και επαγγελματικής βελτίωσης την αποδέχονται. Αντιθέτως, αν εκλάβουν την αξιολόγηση του έργου τους ως μηχανισμό ελέγχου με στόχο να τιμωρήσει και να

συσχετιστεί με αποφάσεις που θα επηρεάσουν την επαγγελματική πορεία τους, τότε, σε μεγάλο βαθμό, την απορρίπτουν.

Από το παραπάνω πλαίσιο προκύπτουν οι *τρεις βασικοί άξονες* της μελέτης μας: *Καταρχάς,* η σχολική επίδοση ή επιτυχία του μαθητή, που προσδιορίζεται ως μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, λειτουργεί με αφετηρία την αντιαυταρχική αγωγή και την ολόπλευρη καλλιέργεια και προετοιμασία, για μια κριτική και δυναμική ένταξή του, όχι μόνο στο σχολικό χώρο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Η παιδαγωγική αυτή οπτική αποσκοπεί να αποτιμήσει την εφαρμογή ή την υλοποίηση των μαθησιακών δράσεων που αναφέρονται με μια ποικιλία βασικών αρχών: την αξιολόγηση του μαθητή ως μια διαρκή και συνειδητή διαδικασία, που ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και βασίζεται κύρια, στην εκτίμηση της ατομικής επίδοσης του με συγκεκριμένα, ήδη, γνωστά κριτήρια σε αυτόν, τα οποία απορρέουν από τους γενικούς και ειδικούς στόχους του προγράμματος σπουδών και που στοχεύει πρωτίστως *στην προσωπική του ανάπτυξη*. Η γενικότερη μαθησιακή λειτουργία αφορά, εκτός από την πρόσκτηση των γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων, και στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, σε σύγκριση με προηγούμενες επιδόσεις του μαθητή και ποτέ σε σύγκριση με την προσπάθεια των συμμαθητών του. Η διαδικασία της χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα, χρησιμοποιεί ποικιλία αξιολογικών μεθόδων προσαρμοσμένων στην ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ιδιαίτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Ενισχύεται δε, με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού, με στόχο την αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Από τη γενικότερη θεώρηση των εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ιδιαίτερα από τον προσδιορισμό να προσφέρεται το 10% της διδακτέας ύλης, με βιωματικές/διερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, εκτιμούμε ότι η καινοτομία των Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι η εφαρμογή του φακέλου υλικού του μαθητή (portfolio assessment), άποψη την οποία συμμερίζονται αρκετοί μελετητές (Κωνσταντίνου, 2002:37˙ Παμουκτσόγλου, 2005:5-12˙ Φωτιάδου, 2005:129-130˙ Ανδρεαδάκης, 2006:34). Με άλλα λόγια, ο πρώτος άξονας της παρούσας μελέτης σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια ήπια αξιολογική διαδικασία και με βασικό εργαλείο τον προσωπικό φάκελο υλικού. Ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας, την οποία αντιλαμβάνεται ως αυστηρά προσωπική, ως εκ τούτου, συμμετέχει και ορίζει ο ίδιος, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, τους άξονες της αξιολόγησής του.

Ο δεύτερος άξονας της μελέτης μας είναι *ο φάκελος υλικού*. *Ο φάκελος υλικού του μαθητή* αποτελεί για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αναφέρεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μια νέα δυναμική πρόταση, που μορφοποιείται στο πλαίσιο μιας ουσιαστικής εσωτερικής μεταρρύθμισης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όπου η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο, όχι απλά να προσδιορίσει την «ταυτότητα» του μαθητή ως ένα «προϊόν» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά να τον ενισχύσει, ώστε *να αναπτύξει την προσωπικότητα του*. Η εφαρμογή του

φακέλου υλικού του μαθητή δεν είναι μία τυχαία διαδικασία, αλλά απαιτεί το σχεδιασμό που θα προσδιορίζει το σκοπό και την επικέντρωσή του στο γνωστικό αντικείμενο ή το σχέδιο εργασίας, τον καθορισμό του γενικού περιεχομένου, που πρέπει να αξιολογηθεί, την οργάνωση του, τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του από τον ίδιο το μαθητή, τα κριτήρια αξιολόγησής του, την αξιολόγηση των θεματικών ενοτήτων που περιλαμβάνει και τη διαφύλαξη του. Από την άλλη, *ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού* μπορεί, επίσης, να προβάλλει τον αναστοχασμό ως βασικό στοιχείο της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς δεν αποτελεί απλά ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αλλά ένα εργαλείο που στοχεύει πρωτίστως στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Wilcox, 1997:170-173). Πρόκειται για μια πραγματική περιγραφή των επιτευγμάτων της διδασκαλίας και του βαθμού βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Seldin, 1991:45-48).

Καθίσταται σαφές, επομένως, πως γίνεται λόγος για παράλληλη συγκρότηση και τήρηση δύο διαφορετικών φακέλων (του μαθητή και του εκπαιδευτικού) μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο, αυτό της διδακτικής πράξης. Έτσι δημιουργείται ένα είδος «αλυσίδας»: ο εκπαιδευτικός καλείται, σύμφωνα με τη ρητή υπαγόρευση στο πλαίσιο των καθηκόντων του, να αξιολογήσει το μαθητή, ο οποίος ωθούμενος να τηρήσει φάκελο υλικού καθίσταται υπεύθυνος για την πορεία του και αυτοαξιολογείται. Ο εκπαιδευτικός αποτιμώντας το φάκελο υλικού του μαθητή του και συγκροτώντας παράλληλα δικό του φάκελο, θέτει τις βάσεις της επαγγελματικής του ανάπτυξης, καθώς μέσα από τη βελτίωση του μαθητή, επιτυγχάνει και τη δική του ενδυνάμωση. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια αμφίδρομη και κυκλική πορεία, με κοινό παρονομαστή το φάκελο υλικού: η βελτίωση του μαθητή συνεπάγεται βελτίωση του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχει θετικό αντίκτυπο στην πορεία του μαθητή. Είναι ένας άκρως ευαίσθητος μηχανισμός που τίθεται σε ισχύ, η επιτυχία του οποίου εξαρτάται από τη θέληση και τη διάθεση των δύο εμπλεκομένων μελών.

Από την ένταξη του φακέλου υλικού στην αξιολογική διαδικασία προκύπτει και ο *τρίτος άξονας* της μελέτης μας: ο εκπαιδευτικός, ως φορέας αλλά και αντικείμενο αξιολόγησης, καλείται να υιοθετήσει το φάκελο υλικού προκειμένου να αξιολογήσει το μαθητή, αυτοαξιολογώντας συγχρόνως τις δικές του στρατηγικές και μεθόδους και θέτοντας ως στόχο τη δική του *επαγγελματική ανάπτυξη*. Πρόκειται για μια επιλογή που απαιτεί, όπως προκύπτει από τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας (Shapley & Bush, 1999:111-132˙Morris, Chrispeels & Burke, 2003:765-766˙Deveci & Ersoy, 2006:193-199˙ Goodson, 2007:432-434) ιδιαίτερες μεταγνωστικές δεξιότητες, συνεργατική κουλτούρα, επιθυμία αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού, αλλά και αποδοχή της σύνδεσης μεταξύ της αξιολόγησης του έργου του με την επαγγελματική ανάπτυξή του. Αξίζει, βέβαια να επισημάνουμε πως οι έρευνες, διεθνώς, στρέφονται, είτε στην ένταξη του φακέλου υλικού (ψηφιακού ή συμβατικού) στην καθημερινή διδακτική πράξη, ως εναλλακτική αξιολογική πρόταση και στη σύνδεση του με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, είτε στη χρήση του φακέλου ως εργαλείο αξιολόγησης και

επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Πρόθεσή μας, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, είναι να διερευνήσουμε το βαθμό στον οποίο ο φάκελος υλικού, που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους για την αξιολόγηση του μαθητή θα συμβάλλει τόσο στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή-αξιολογούμενου, όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αξιολογητή και αξιολογούμενου παράλληλα, αφού διαρκώς θα βρίσκεται σε μια φάση εξέλιξης, εσωτερικής αναμέτρησης και αναστοχασμού. Μέσα από την παραπάνω πορεία προκύπτει και ο διττός ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση και εφαρμογή του φακέλου: από τη μια θα καλείται να αποτιμήσει την προσπάθεια του μαθητή, η οποία θα καταγράφεται και θα αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού του και από την άλλη θα αυτοαξιολογείται διαρκώς εκτιμώντας τις στρατηγικές του και αποτιμώντας τη δική του πορεία, η οποία, επίσης, θα περιγράφεται στο φάκελο που και ο ίδιος θα διατηρεί. Οι έννοιες υπό διερεύνηση που προκύπτουν από την παραπάνω προσέγγιση είναι *η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* και *η προσωπική ενδυνάμωση του μαθητή* σε σχέση πάντα με την εισαγωγή του *φακέλου υλικού* στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Συνοψίζοντας όσα αναφέραμε, επισημαίνουμε πως στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε σε *τρεις βασικούς άξονες*, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Θα επιχειρήσουμε να δείξουμε τη σχέση *του φακέλου υλικού* ως εργαλείο αξιολόγησης με τα δύο εμπλεκόμενα μέλη της αξιολογικής διαδικασίας, το μαθητή (αντικείμενο αξιολόγησης) και τον εκπαιδευτικό (συγχρόνως φορέα και αντικείμενο αξιολόγησης) και θα διερευνήσουμε το ρόλο του, τόσο στην *προσωπική ανάπτυξη του μαθητή*, όσο και στην *επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*.

9.2 Αναγκαιότητα-πρωτοτυπία της έρευνας

Η αξιολόγηση της ποιότητας του μαθησιακού προϊόντος εντάσσεται σε μια παγκόσμια προσπάθεια αναβάθμισης όλων των δεικτών του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Η εύλογη απαίτηση για συνολική αξιολόγηση, αλλά και για ουσιαστική, παιδαγωγική αναβάθμιση των υπαρχόντων συστημάτων μαθητικής και γενικά εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προσκρούει συχνά σε παγιωμένες θέσεις ετών και σε έκδηλη αρνητική προδιάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όπως έχει υπογραμμιστεί και σε άλλη θέση της παρούσας γραφής, η έγκυρη, αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού με τον τρόπο αυτό έμμεσα ελέγχεται και η ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής έγκειται στην προσπάθεια ανίχνευσης και καταγραφής του πλαισίου εφαρμογής του φακέλου υλικού ως αξιολογικό εργαλείο στην καθημερινή διδακτική πράξη, καθώς και ο ρόλος του στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή που «υφίσταται» την αξιολογική διαδικασία, αλλά και στην περαιτέρω επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται

υιοθετώντας το φάκελο να αξιολογήσει, όπως ορίζουν ρητά τα καθήκοντά του, αλλά, παράλληλα, να αυτοαξιολογηθεί εκτιμώντας ανάλογα την προσωπική του πορεία προς την επίτευξη των στόχων του. Θεωρείται αναγκαία, επομένως, η διερεύνηση τόσο της συμβολής του φακέλου στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, όσο και στην επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού. Όπως έχει ήδη ειπωθεί, παρατηρείται μια ασυνέχεια ή ένα κενό στη σχετική βιβλιογραφία: Γίνεται λόγος, από τη μια, για φάκελο υλικού του μαθητή που σχετίζεται με την αξιολόγηση και την προσωπική ανάπτυξή του και από την άλλη για φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού που συνδέεται, κυρίως, με την επαγγελματική του εξέλιξη, προαγωγή ή/και απόλυση. Θεωρούμε αναγκαίο να συνδεθεί ο φάκελος υλικού ταυτόχρονα και με τους δύο εμπλεκόμενους στην αξιολογική διαδικασία και να διερευνηθεί ο βαθμός ανάπτυξης τους (προσωπικής και επαγγελματικής). Καθώς η εφαρμογή θα γίνει σε ένα πλαίσιο κατεξοχήν συγκεντρωτικό, όπως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό η προτεινόμενη καινοτομία μπορεί να έχει απήχηση και ανταπόκριση. Στα σημεία αυτά, σε γενικές γραμμές, έγκειται και *η πρωτοτυπία* της μελέτης μας.

Σε ό,τι αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα αξιολόγησης, θεωρούμε ενδιαφέρον να αναφέρουμε την ιδιαίτερα συγκρουσιακή και αιρετική άποψη του Παπακωνσταντίνου (2002:41-42): Οι εκπαιδευτικοί, ως μοναδικοί φορείς αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης στο σχολείο, μιας διαδικασίας νευραλγικής και δυναμικής ταυτόχρονα, χωρίς ανάλογη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση σε μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης, βρίσκονται πολλές φορές στο επίκεντρο μιας προβληματικής σχετικά με την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα των αξιολογικών αποτελεσμάτων, όπως αυτά αποτυπώνονται με αριθμητικές ή γραμματικές κλίμακες. Ο Έλληνας μελετητής πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει πως παρόλο που αναγνωρίζεται η προηγούμενη παραδοχή, πως δηλαδή προβάλλει επιτακτική η ανάγκη επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και υπέρβαση του παραδοσιακού εμπειρισμού στην αξιολόγηση, αλλά και γενικότερα κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων τους, εντούτοις αυτό δεν σημαίνει πως δεν αναγνωρίζεται θεωρητικά η δυνατότητα ύπαρξης μιας εξαίρετης παιδαγωγικής εφαρμογής ή ενός εμπνευσμένου παιδαγωγικού χειρισμού. Οι προσωπικές δεξιότητες, οι κατάλληλοι χειρισμοί, οι επιτυχημένες επιλογές με «εντυπωσιακά» αποτελέσματα δεν αποκλείονται, με την έννοια ότι είναι δυνατόν να εκδηλωθεί και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης αυτό που ο Όμηρος περιέγραψε με τον όρο *μήτις*. Η παιδαγωγική *μήτις*, ως έννοια που μπορεί να στηρίξει ψυχοπαιδαγωγικές όψεις της εκπαιδευτικής πράξης, βρίσκει εφαρμογή σε φευγαλέες πραγματικότητες που διαμορφώνονται εξελικτικά, είναι δομικά χαλαρές και αμφίβολες, καθώς δεν προσφέρονται ούτε σε ακριβή μέτρηση, ούτε σε σίγουρο υπολογισμό, ούτε σε αυστηρή λογική. Και ίσως μέσα σε ένα σύστημα δασκαλοκεντρικό, που ευνοεί μόνο την αναπαραγωγή της έτοιμης γνώσης, είτε αυτή προέρχεται από το δάσκαλο, είτε από το σχολικό εγχειρίδιο, με το μαθητή σε ρόλο παθητικού ακροατή και την αξιολόγηση διαδικασία κανονιστική και αποδεικτική, μια παρόμοια πρακτική να μη θεωρείται άξια λόγου και να κρίνεται δεδομένη. Όμως η σύγχρονη πραγματικότητα της γνώσης και της

πληροφορίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό άρτια κατάρτιση, προκειμένου να μπορεί να εντοπίζει και να εκτιμά τις «δυνάμει» ικανότητες του παιδιού και να το βοηθά να τις αναπτύξει. Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των παθητικών νοητικών ικανοτήτων του μαθητή, αλλά γίνεται διαδικασία ενεργητικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμψυχωτής, ως βασικός συντελεστής, δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης και επιδιώκοντας πρωτίστως τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς ανατροφοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση πλέον με χαρακτήρα καθαρά εκπαιδευτικό, συμβουλευτικό και επανατροφοδοτικό αποσκοπεί στο να πληροφορήσει πρωτίστως το μαθητή, αλλά και τον εκπαιδευτικό για την πορεία της μάθησης. Μέσα από αυτήν ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης και εντοπίζονται πιθανές δυσλειτουργίες. Καθίσταται μια διαδικασία εξατομικευμένη, που στοχεύει στην ατομική εξέλιξη του μαθητή, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως σύνολο συγκρινόμενος μόνο με τον εαυτό του. Αναδεικνύεται, με τον τρόπο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εξαιρετικής σημασίας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, αφού καλείται να απαγκιστρωθεί από χρόνιες τακτικές και πρότυπα του παρελθόντος και να διδάξει με νέα βιβλία, να αξιολογήσει χρησιμοποιώντας και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, να απομυθοποιήσει δεδομένες καταστάσεις, να εμπλέξει το μαθητή του στην πορεία προς τη μάθηση με γνώμονα πάντα το σεβασμό στην προσωπικότητά του και με κύριο μέλημα την προσωπική του ανάπτυξη, αλλά, ταυτόχρονα, να αυτοαξιολογηθεί και να αναμετρηθεί πολλές φορές με τον «παλιό του εαυτό».

Με τη συστηματική εφαρμογή του φακέλου υλικού ως βασική μέθοδο της αξιολογικής διαδικασίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ανακύπτουν εύλογα ερωτήματα τα οποία σχετίζονται και με τα δύο εμπλεκόμενα μέλη, το μαθητή και τον εκπαιδευτικό: η αξιολόγηση βασισμένη στο φάκελο υλικού αποτελεί στην πράξη μια έγκυρη και αξιόπιστη διαδικασία, η οποία μπορεί να στηριχτεί σε κοινά αποδεκτά κριτήρια; Ποιος είναι ο βαθμός αποδοχής αυτής της εναλλακτικής πρότασης από την εκπαιδευτική κοινότητα; Ο φάκελος υλικού μπορεί να αποτελέσει ένα ευέλικτο εργαλείο αξιολόγησης στην υπηρεσία μαθητή και εκπαιδευτικού θέτοντας ως προϋπόθεση την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Πώς, τελικά, ο φάκελος υλικού μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων μελών; Με άλλα λόγια, μπορεί ο φάκελος υλικού να συμβάλλει στη θεώρηση της αξιολογικής διαδικασίας υπό ένα πρίσμα θετικό και πιο ήπιο, με δεδομένη την άρνηση που προκύπτει, τόσο από το μαθητή, όσο και από τον εκπαιδευτικό στο να την αποδεχτούν ως ενεργό τμήμα της διδακτικής πράξης; Η λίστα των ερωτημάτων που προκύπτουν δεν εξαντλείται, όπως είναι αναμενόμενο, μόνο στην παραπάνω παράθεση. Κατά την εξέλιξη του ερευνητικού εγχειρήματος, εύλογα, ανακύπτουν ερωτήματα και διαπιστώσεις, που αποτιμώνται και κρίνονται ανάλογα.

9.3 Σημαντικότητα-επικαιρότητα της έρευνας

Ο Mac Beath (2001[a]:27) αναφερόμενος στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παραθέτει την αξιωματική, πλέον, θέση του Ernest House (1973) πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία με εμφανώς πολιτικό χαρακτήρα. Πρόκειται για μια διαδικασία κατευθυνόμενη από συγκεκριμένα κίνητρα και τα αποτελέσματα της γίνονται ή δεν γίνονται αποδεκτά ανάλογα με το αν βοηθούν ή εμποδίζουν αυτόν που την υφίσταται. Άρα, είναι απόλυτα δικαιολογημένη η επιφύλαξη του αξιολογούμενου, καθώς, μπορεί το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής να μην είναι θετικό για αυτόν. Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει το μαθητή, όχι γιατί το επιθυμεί, αλλά γιατί αυτό θεσμικά ορίζεται, λόγω, κυρίως, της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου. Στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός από «φορέας» αξιολόγησης, μετατρέπεται σε «αντικείμενο», όταν τίθεται σε ισχύ η διαδικασία αξιολόγησης του ίδιου και της διδασκαλίας του. Μια πράξη, η οποία έχει σαφώς πολιτική χροιά, καθώς υπάρχει κίνητρο και συγκεκριμένο ενδιαφέρον, προκειμένου να αποτιμηθεί, με κάποιο τρόπο, το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται και κατ΄επέκταση ο ανθρώπινος παράγοντας. Τα πέντε θεμελιώδη ερωτήματα, που αποτελούν παραμέτρους της αξιολογικής διαδικασίας, όπως το ποιος αξιολογεί, τι αξιολογείται, πότε αξιολογείται, γιατί αξιολογείται και ποιος, τελικά, είναι ο στόχος αυτής της διαδικασίας, φαίνεται πως τίθενται στο επίκεντρο μιας εκτενούς συζήτησης σχετικά με τους τρόπους αποτίμησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα. Είναι βασικό να μπορεί κάποιος να έχει αποκρυσταλλωμένη άποψη για το πολιτικό γίγνεσθαι μιας χώρας, αλλά, ενδεχομένως, και του διεθνούς χώρου, προκειμένου να πάρει θέση σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Είναι, επίσης, πολύ σημαντικό αυτό που αναφέρει ο Mac Beath (2001[a]:27): η αξιολόγηση πρέπει να διαθέτει μια «γλώσσα», ώστε να πείθει το κοινό στο οποίο απευθύνεται, διατηρώντας, όμως, ταυτόχρονα την αμεροληψία και τη σταθερότητα της. Πρόκειται για ένα κομβικό σημείο της αξιολογικής διαδικασίας, αφού ο αξιολογούμενος πρέπει να συναινέσει και να την αποδεχτεί, χωρίς, όμως, η συναίνεση του να είναι προϊόν καταναγκασμού και επιβολής άνωθεν.

Τις τελευταίες δεκαετίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μέσω επίσημων εθνικών και ευρωπαϊκών κειμένων, εξαίρεται η αναγκαιότητα αποτύπωσης και αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση, κυρίως σε επίπεδο σχολικών μονάδων, αλλά και σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού. Βέβαια, η σχετική συζήτηση εμπεριέχει αναφορές στη στενότητα ανθρώπινων και χρηματικών πόρων, από όπου, κυρίως, απορρέει η ανάγκη για απόδοση λόγου και προώθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε όλα τα κείμενα που έχουν δημοσιευτεί σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η κοινή συνιστώσα είναι πως η αξιολογική διαδικασία αποτελεί βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία έχει έναν τριπλό στόχο: α) τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, β) την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και γ) την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο

πλαίσιο αυτό, ο Ν.2986/2002 (ο οποίος, όμως, τελικά δεν τέθηκε σε πλήρη ισχύ) αποτέλεσε μέχρι το 2010 τη βάση της τρέχουσας συζήτησης, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Είναι αλήθεια πως για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής δημόσιου σχολείου για τη φοίτηση των παιδιών τους, με βάση κριτήρια σχολικής επιτυχίας, όπως γίνεται για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο, δεν μπορεί η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ή του έργου των εκπαιδευτικών να συνδεθεί με τη δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων των εξετάσεων των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας, σε εθνικό επίπεδο, αντιμετωπίζονται περισσότερο ως συλλογή πληροφοριών για όλες τις όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ως ένας τρόπος διερεύνησης των καλών παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη. Υπό τη λογική αυτή, η αξιολόγηση συνδέεται, πρωτίστως, με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την ανατροφοδότηση και την αναβάθμιση των σχολικών μονάδων και αυτό είναι κάτι που πρέπει να γίνει αντιληπτό από όλους. Το πρόβλημα, βέβαια, είναι πως ακόμα δεν έχει βρεθεί κάποιος τρόπος αποτελεσματικής σύνδεσης των διάφορων στατιστικών στοιχείων που κατά καιρούς προκύπτουν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του.

Το πρόσφατο Πολυνομοσχέδιο (Ν.3848/2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών και αναβάθμιση του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών και της αξίας του εκπαιδευτικού έργου*») του Υπουργείου Παιδείας (αρ. ΦΕΚ 71, 19/05/2010), αναζωπύρωσε τη συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας και αποτέλεσε σημείο έντονων αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Το Πολυνομοσχέδιο επιχειρεί να καθιερώσει κανόνες αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην επικεφαλίδα του άρθρου 32 επιχειρείται *προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*. Μεταξύ άλλων, καθιερώνεται ο θεσμός του Μέντορα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και θεσπίζεται το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Κατάρτισης, ως αναγκαία προϋπόθεση για την είσοδο ενός αποφοίτου ανάλογου πανεπιστημιακού τμήματος στην εκπαίδευση.

Διαπιστώνουμε, επομένως, πως το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί μείζον θέμα του τρέχοντος πολιτικού λόγου, σε εθνικό επίπεδο, και βρίσκεται διαρκώς στην επικαιρότητα. Αποτελεί σημείο τριβών και αντεγκλήσεων, ακριβώς, λόγω της πολιτικής χροιάς που το περιβάλλει. Η δυσπιστία και η άρνηση πηγάζουν αφενός από εφαρμογές του μακρινού παρελθόντος, οι οποίες όμως έχουν πλέον παρέλθει ανεπιστρεπτί, αλλά και λόγω άγνοιας του βαθύτερου πλαισίου της αξιολογικής διαδικασίας. Είναι δύσκολο να πεισθεί αυτός που θα υποστεί αξιολόγηση πως ο μηχανισμός της αξιολόγησης τίθεται σε ισχύ, προκειμένου να βοηθήσει τον αξιολογούμενο να εντοπίσει αδυναμίες και παραλείψεις και μέσα από τον αναστοχασμό να βελτιωθεί και να ενδυναμωθεί. Είναι απόρροια της ανθρώπινης φύσης η επιφύλαξη μπροστά στην κρίση ενός τρίτου ατόμου και επιπλέον, δικαιολογημένα πλανάται το

ερώτημα του έγκυρου και αξιόπιστου τρόπου ποσοτικής αποτίμησης παραμέτρων που σχετίζονται με ανθρώπινα στοιχεία, όπως η φαντασία, η δημιουργικότητα, η έφεση, το όραμα και που δεν μπορούν να αποδοθούν με την ακρίβεια των αριθμών και των δεικτών. Αν οι εκπαιδευτικοί συλλάβουν το νόημα του παραπάνω προβληματισμού, σχετικά με την επιφύλαξη και τη δυσπιστία απέναντι σε οποιοδήποτε αξιολογικό σχήμα που προτείνεται για την αποτίμηση του έργου τους, τότε θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν πως στην ίδια θέση που βρίσκονται οι ίδιοι ως «αντικείμενα» αξιολόγησης, βρίσκονται, λόγω της επιλεκτικής λειτουργίας που επιτελεί το σχολείο, οι μαθητές τους. Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός διδάσκει, αλλά καλείται παράλληλα να αξιολογήσει το μαθητή, ο οποίος, εκ των πραγμάτων, βρίσκεται σε «κατώτερη» θέση, αφού αφενός η άποψη του δεν λαμβάνεται υπόψη, αφετέρου ο μοναδικός φορέας αξιολόγησης στο συγκεκριμένο πλαίσιο είναι ο εκπαιδευτικός. Από την άλλη, η κρίση που διατυπώνει ο εκπαιδευτικός για το μαθητή αποτυπώνεται αποκλειστικά αριθμητικά[69] και σπάνια συνοδεύεται από επεξηγηματικά σημειώματα προς τους γονείς ή τον ίδιο. Επίσης, αυτή η αριθμητική απόδοση της επίδοσης του μαθητή δεν συνδέεται με την απόδοση του ίδιου του εκπαιδευτικού, που είναι υπεύθυνος για τη διάρθρωση της διδακτικής πράξης και για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Με άλλα λόγια, η απόδοση (χαμηλή ή υψηλή) του μαθητή δεν εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως στοιχείο ή τεκμήριο της δικής του απόδοσης. Καταλήγουμε, επομένως, πως η αξιολογική διαδικασία, όπως εφαρμόζεται σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται από μονομέρεια και υποκειμενισμό: αξιολογείται μόνο ο μαθητής και το αποτέλεσμα της αξιολογικής πράξης που διατυπώνεται μόνο από τον εκπαιδευτικό, άρα είναι καθαρά υποκειμενικό, δεν αφορά στον ίδιο και δεν σχετίζεται με την αποτίμηση της δικής του πορείας και του δικού του ρόλου κατά τη διδασκαλία. Ο ίδιος δεν αξιολογείται και παραμένει μοναδικός εκφραστής του βαθμού προόδου των μαθητών.

Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ αξιολόγησης του μαθητή και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με στόχο την παράλληλη ενδυνάμωση και των δύο, θεωρούμε πως είναι ο φάκελος υλικού. Ο φάκελος υλικού του μαθητή, από τη μια, που του δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στην αξιολόγηση του, να έχει άποψη και αυτή να λαμβάνεται υπόψη, αλλά, κυρίως, να είναι ο ίδιος υπεύθυνος για μια διαδικασία απολύτως προσωπική και ατομική και από την άλλη ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης, η οποία κατέχει βαρύνουσα θέση κατά την αξιολογική διαδικασία σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία, και η οποία όμως συχνά αποδυναμώνεται και αμφισβητείται, μπορεί με την υιοθέτηση, συγκρότηση και εφαρμογή του φακέλου υλικού να αποτελέσει σημαντική συνιστώσα του εκάστοτε προτεινόμενου αξιολογικού μηχανισμού. Έτσι, στο πλαίσιο των προτάσεων που τελευταία βρίσκονται στο επίκεντρο των συζητήσεων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, η σύνδεση του φακέλου

[69] Εκτός των τεσσάρων πρώτων τάξεων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

υλικού με την προσωπική βελτίωση του μαθητή και την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική και άκρως ενδιαφέρουσα πρόταση, η οποία αξίζει να διερευνηθεί σε βάθος. Θεωρούμε πως ο φάκελος υλικού ως πολυσήμαντο εργαλείο αξιολόγησης μαθητή και εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος κατά την αξιολογική διαδικασία, αλλά και να βελτιώσει τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συσχετίσει την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή με την επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας κοινής αξιολογικής διαδικασίας, η οποία θα λειτουργεί αμφίδρομα και κυκλικά. Ο φάκελος υλικού των δύο εμπλεκόμενων μελών, του μαθητή και του εκπαιδευτικού, αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ «φορέα» και «αντικειμένου» αξιολόγησης. Οι ρόλοι διαρκώς εναλλάσσονται και ο εκπαιδευτικός γίνεται από «φορέας», «αντικείμενο» αξιολόγησης για να ξαναγίνει «φορέας» αξιολόγησης όχι μόνο του μαθητή, αλλά και του εαυτού του και ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης της διαδικασίας, αλλά γίνεται συναξιολογητής και καθίσταται υπεύθυνος για την πορεία και την πρόοδο του. Η αριθμητική απόδοση δεν έχει πια σημασία, καθώς κάθε σελίδα του φακέλου υλικού αποτελεί μια αξιόπιστη και κυρίως προσωπική μαρτυρία. Όντας υπεύθυνοι για την τήρηση και συγκρότηση των φακέλων τους, μαθητής και εκπαιδευτικός συνειδητοποιούν πως η βελτίωση και η ενδυνάμωση του ενός είναι ανάλογη της προόδου του άλλου κι έτσι επιδίδονται σε μια συνεχή προσπάθεια με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη. Ο μαθητής ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό ως προς τους τρόπους αξιοποίησης των δεδομένων που προκύπτουν από τις σελίδες του φακέλου του και είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα κενά και τις αδυναμίες του. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο εκπαιδευτικός, παρατηρώντας τις αδυναμίες του μαθητή, καθώς αξιοποιεί τα στοιχεία του φακέλου που τηρεί ο μαθητής του, βελτιώνει τις στρατηγικές του, στοχάζεται κριτικά επί αυτών, αλλάζει τον τρόπο διδασκαλίας του και την προσαρμόζει στο κοινό στο οποίο απευθύνεται, με σκοπό να καλύψει τα κενά και τις ελλείψεις που διαπιστώνονται. Αποτυπώνει όλη την ακολουθούμενη πορεία στο δικό του φάκελο και έτσι κατέχει ένα πολύτιμο υλικό που περιγράφει, με ακρίβεια, την προσπάθεια του τη δεδομένη χρονική στιγμή. Το υλικό αυτό αποτελείται από στοιχεία και τεκμήρια που επιλέγονται από τον ίδιο, άρα, κατά την αξιολόγηση του στο πλαίσιο οποιουδήποτε προτεινόμενου αξιολογικού μηχανισμού, η προσωπική του θέση κατέχει βαρύνουσα και πρωταρχική σημασία, καθώς είναι απολύτως τεκμηριωμένη και σαφώς λαμβάνεται υπόψη.

Στη βάση του παραπάνω συλλογισμού, η προσπάθεια σύνδεσης του φακέλου υλικού με την ανάπτυξη τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού στη βάση της αξιολόγησης τους καταδεικνύει τη *σημαντικότητα* του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατεξοχήν, συγκεντρωτικό, όπως το ελληνικό, στο οποίο η αξιολόγηση περιορίζεται στην αποτίμηση της μαθητικής επίδοσης, αποκλειστικά με όρους ποσοτικούς, η ένταξη του φακέλου υλικού του μαθητή και του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική, ήπια και ταυτόχρονα δυναμική πρόταση που,

ίσως, καταφέρει να σβήσει μνήμες του παρελθόντος. Ο μαθητής, μέσα στο καινούργιο προτεινόμενο πλαίσιο, θα έχει λόγο για την αξιολόγηση του και από αξιολογούμενος θα γίνεται σταδιακά συναξιολογητής, αλλά και ο εκπαιδευτικός θα εξελίσσεται και θα βελτιώνεται, καθώς θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται λάθη και παραλείψεις, που θα προκύπτουν από την πορεία του μαθητή και να διορθώνεται διαρκώς. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό πως ο φάκελος υλικού, λειτουργώντας σε ένα θετικό πλαίσιο εφαρμογής, στοχεύει στη συμμετοχή και την αυτενέργεια του κατόχου του. Έτσι, ως στόχος τίθεται η βελτίωση και σε καμιά περίπτωση η τιμωρία ή επιβολή κυρώσεων.

Η *επικαιρότητα* του παρόντος ερευνητικού σχήματος πηγάζει από την εκτενή συζήτηση που αρθρώνεται τις τελευταίες δεκαετίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η εκπαίδευση εμφανίζεται ως βασική συνιστώσα της οικονομικής ανάπτυξης και ως εκ τούτου αποτελεί εθνική επένδυση του κάθε κράτους. Είναι εύλογο να απαιτείται η αποτίμηση των παραγόντων και των συντελεστών του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και να τίθεται ως βασικός στόχος η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, στο κείμενο της UNESCO «*Education: The treasure within*» (1996), χαρακτηρίζεται ως μέσο θεραπείας όλων των προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου: τη φτώχεια, τον αποκλεισμό, τον αναλφαβητισμό, τον πόλεμο, την κοινωνική πίεση, επομένως, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές και επιλογές μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου, όπου θα υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη, ανάπτυξη, ελευθερία, πρόοδος. Και σε πολλά ακόμα κείμενα *(«Λευκή Βίβλος: Διδασκαλία & Μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης»* της Ε.Ε, 1996, ΟΟΣΑ *«Δια βίου μάθηση για όλους»*, 1996), διαφαίνεται ο επίσημος λόγος που διαμορφώνεται σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κρατών. Πρόκειται για ένα θέμα που βρίσκεται στην καρδιά της τρέχουσας επικαιρότητας, ειδικά στη χώρα μας, λόγω των πρόσφατων πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τη λύση πολλών προβλημάτων και δεινών, όταν έχει σαφή ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Το ίδιο και η αξιολόγηση, η οποία επιχειρείται με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και όχι τον έλεγχο και την καταστολή. Ένας αξιολογικός μηχανισμός που σέβεται τα ζωτικά τμήματα της εκπαιδευτικής διεργασίας, το μαθητή και τον εκπαιδευτικό, μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο συνεχούς ανάπτυξης και ενδυνάμωσης. Θεωρούμε πως εντάσσοντας το φάκελο υλικού, άρα την αυτενέργεια και τη συμμετοχή, σε μια τόσο ευαίσθητη και προσωπική διαδικασία, μπορούμε να απομονώσουμε οποιαδήποτε μορφή δυσπιστίας και επιφύλαξης ως προς τη διαδικασία αυτή. Και βέβαια, να τη μετατρέψουμε σε μια συμμετοχική και δημιουργική φάση της διδακτικής πράξης, κατά την οποία κανείς δεν κρίνεται αρνητικά, αλλά αντίθετα ενθαρρύνεται στο να εντοπίσει μόνος του τα λάθη του και τις αδυναμίες του και να συνεχίσει την αυτόνομη πορεία του προς τη συνεχή μάθηση.

9.4 Σκοπός της έρευνας

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά λαμβάνει χώρα προκειμένου να ικανοποιήσει κάποιο σκοπό, να εξυπηρετήσει κάποιες ανάγκες. Δεν πρέπει να λησμονείται ότι στη σημερινή οικονομική, πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα το διεθνές κίνημα της «απολογισμικότητας» ή «λογοδοσημότητας» (accountability) επιδρά σε σημαντικότατο βαθμό και στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή ως «αντικείμενο» της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς αναζητούνται διεθνώς ήπιοι τρόποι αξιολόγησης του, αλλά παράλληλα συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, όπως έχει ήδη ειπωθεί, προτείνεται ο φάκελος υλικού ως μια νέα και δυναμική αντιπρόταση και αποτελεί πρόκληση η διερεύνηση των προϋποθέσεων εφαρμογής και υιοθέτησης του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο κεντρικός *σκοπός* της μελέτης μας είναι η διερεύνηση του ρόλου της αξιολόγησης που βασίζεται στο *φάκελο υλικού* τόσο στην *προσωπική ανάπτυξη του μαθητή*, όσο και *στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*.

9.5 Στόχοι της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα

Οι επιμέρους *στόχοι* της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

- η διερεύνηση των προϋποθέσεων εφαρμογής του φακέλου υλικού στην υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας,
- η διερεύνηση-εξέταση του βαθμού αποδοχής της παραπάνω μεθόδου-τεχνικής από τις δύο άμεσα εμπλεκόμενες ομάδες (εκπαιδευτικό και μαθητές), αλλά και από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (λοιπούς εκπαιδευτικούς, γονείς, διοίκηση),
- ο εντοπισμός και η καταγραφή των δυνατών και αδύνατων πλευρών της αξιολόγησης βασισμένης στο φάκελο υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη,
- η ανατροφοδότησή της ακολουθούμενης διαδικασίας προκειμένου να βελτιωθεί σε στοιχεία που ενδεχομένως χρήζουν επαναπροσδιορισμού,
- η διερεύνηση της δυνατότητας σύνδεσης της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή που «υφίσταται» την αξιολόγηση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού που «ασκεί» αξιολόγηση, με συνδετικό κρίκο το φάκελο υλικού. Δηλαδή, η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή είναι συνάρτηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού; Με άλλα λόγια, η πρόοδος του μαθητή σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό) μπορεί να διασφαλίσει και την επαγγελματική

ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Υπό ποιες ακριβώς προϋποθέσεις; Ποια εμπόδια παρατηρούνται που δυσχεραίνουν τη διαδικασία;

- ο φάκελος υλικού ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει μια αξιόπιστη μαρτυρία, η οποία θα μπορούσε μελλοντικά να χρησιμοποιηθεί κατά την αξιολόγηση του;
- Με ποιον τρόπο θα γίνει η συγκρότηση του φακέλου υλικού (εκπαιδευτικού και μαθητή); Ποιο θα είναι το περιεχόμενο του;
- ο φάκελος υλικού του μαθητή ευνοεί το ίδιο όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική τους αφετηρία;
- Οι υπάρχουσες υποδομές των σχολικών μονάδων μπορούν να στηρίξουν ένα παρόμοιο εγχείρημα;

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αποτελεί μια προσπάθεια αποτύπωσης και καταγραφής των προϋποθέσεων ένταξης, υιοθέτησης, αποδοχής και εφαρμογής της αξιολόγησης βασισμένης στο φάκελο υλικού στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Επιχειρείται η σύνδεση του φακέλου υλικού με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και με την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού. *Στην προκειμένη περίπτωση, πρόθεσή μας είναι να εφαρμόσουμε το φάκελο υλικού κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους για την αξιολόγηση των μαθητών της Β΄τάξης Γυμνασίου στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας και παρακολουθώντας ταυτόχρονα τη δική μας επαγγελματική ανάπτυξη και πορεία, μέσα από την τήρηση ατομικού φακέλου υλικού, να αποτιμήσουμε θετικά ή αρνητικά το όλο εγχείρημα.* Εξάλλου υπενθυμίζεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία επικοινωνίας, ανάλυσης και σύνθεσης διαφορετικών απόψεων, παραγόντων και συνθηκών, οπότε ο ρόλος και των δύο εμπλεκομένων πλευρών (εκπαιδευτικού-μαθητών) αναδύεται ως εξαιρετικά σημαντικός για την τελική έκβαση του εγχειρήματος.

Το πλαίσιο διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας προσδιορίζεται αφενός από τους σκοπούς και στόχους της, αφετέρου από την εξέλιξη του ερευνητικού σχεδιασμού. Έτσι λοιπόν οι απόψεις και οι στάσεις των ενδιαφερόμενων ομάδων (στην προκειμένη περίπτωση της *εκπαιδευτικού* που θα εφαρμόσει την αξιολόγηση βασισμένη στο φάκελο υλικού στην τάξη του κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και *των μαθητών* που θα κληθούν να βιώσουν έναν καινούργιο τρόπο αξιολόγησης) μπορούν δυνητικά να συμβάλουν στην ανάδειξη περαιτέρω ερευνητικών ερωτημάτων, εμπλουτίζοντας τις αρχικές ερευνητικές προθέσεις.

Κομβικό ερώτημα της παρούσας ερευνητικής πρότασης αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το υπό εξέταση θέμα, δηλαδή η αξιολόγηση βάσει φακέλου, μπορεί να γίνει αποδεκτή από εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτίστως (στη συνέχεια από τους γονείς και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα) ως εναλλακτικό, λιγότερο ανταγωνιστικό και χρηστικό εργαλείο καθημερινής αξιολόγησης και να τύχει επίσημης εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (στην υποχρεωτική εκπαίδευση). Με άλλα λόγια, σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού, αφού υιοθετηθεί και

εφαρμοστεί, μπορεί να συμβάλλει στη διαρκή ανάπτυξη του μαθητή και στην επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού; Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

- ποιο είναι το ευρύτερο πλαίσιο υιοθέτησης και εφαρμογής της αξιολόγησης που βασίζεται στο φάκελο υλικού στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση;
- υπό ποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορεί να εφαρμοστεί στην ελληνική τάξη (ποια πρακτικής υφής προβλήματα προκύπτουν, πως μπορούν να αντιμετωπιστούν);
- ποιος είναι ο βαθμός αποδοχής της παραπάνω τεχνικής από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς;
- ποιος είναι ο βαθμός αποδοχής αυτής της πρακτικής από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς άλλων γνωστικών αντικειμένων; Μήπως τα έτη υπηρεσίας, η ειδικότητα, η επιμόρφωσή τους επηρεάζουν τη στάση τους;
- σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού μπορεί να επηρεάσει την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή;
- σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι της αυθεντικής αξιολόγησης σε ένα πλαίσιο κατεξοχήν συντηρητικό, με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας, όπως είναι η ελληνική σχολική μονάδα;
- πως διαμορφώνεται η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης του φακέλου; (υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή του μαθητή;). Εξασφαλίζεται η αξιοπιστία του αξιολογικού αποτελέσματος;
- σε ποιο βαθμό ο φάκελος υλικού παρέχει ουσιαστική βοήθεια σε μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα;
- σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού και να συνδράμει στην περαιτέρω επαγγελματική του βελτίωση;
- μπορεί να υπάρξει συσχέτιση και αν ναι, σε ποιο βαθμό μεταξύ του φακέλου υλικού του μαθητή και του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού αναφορικά με την εξέλιξη και των δύο; Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση βάσει φακέλου μπορεί να έχει διττό ρόλο στην εκπαιδευτική διεργασία, δηλαδή, να συμβάλλει αφενός στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφετέρου στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;

9.6 Στρατηγική της έρευνας

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα προέρχεται, κατά κύριο λόγο, από το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Σε μακροεπίπεδο, δεδομένα προκύπτουν μέσα από τη συνεχή παρατήρηση των μαθητών, την αυτοπαρατήρηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικού, αλλά και μέσα από συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν στην ερευνήτρια-εκπαιδευτικό από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, καθώς και από το δ/ντή του σχολείου.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αρχική μας πρόθεσή μας ήταν να διερευνήσουμε τις συνθήκες ένταξης της αξιολόγησης που βασίζεται στο φάκελο υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη και όντας μέσα στην υπό μελέτη τάξη (από την πλευρά του εκπαιδευτικού που αποδέχεται και υιοθετεί αυτή την πρακτική) να διερευνήσουμε, ενδελεχώς, τις προϋποθέσεις επιτυχούς ένταξής της στην αξιολογική διαδικασία. Η αρχική πρόθεση υλοποιήθηκε κατά τη φάση διεξαγωγής της έρευνας και ο φάκελος υλικού αποτέλεσε για ένα σχολικό έτος (2009-2010) βασικό αξιολογικό εργαλείο των μαθητών της Β΄τάξης Γυμνασίου[70] στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας. Χωρίς να παρακάμψουμε την κείμενη νομοθεσία που προβλέπει συγκεκριμένη αξιολόγηση των μαθητών ανά τρίμηνο στο Γυμνάσιο, εξηγήσαμε στους μαθητές μας, ήδη, στην πρώτη συνάντηση που είχαμε μαζί τους, πως η διαδικασία του τριμηνιαίου διαγωνίσματος έχει αποκλειστικά τυπικό χαρακτήρα και δεν θα ληφθεί υπόψη κατά την αξιολόγησή τους στη διάρκεια του σχολικού έτους. Ήταν πολύ σημαντικό να τεθεί σε σωστή βάση, από την έναρξη του σχολικού έτους, η σχέση της εκπαιδευτικού που ήταν παράλληλα και η ερευνήτρια, τόσο με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, όσο και με τους συναδέλφους, αλλά και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η έρευνα πραγματοποιείται με επιτυχία, όταν λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο θετικό και αυτό, θεωρούμε, πως εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση και τη συμπεριφορά του ίδιου του ερευνητή. Στην προκειμένη περίπτωση, η στάση του ερευνητή κρίνεται ακόμα πιο σημαντική από ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο ερευνητικό εγχείρημα, λόγω του γεγονότος πως πρόκειται για έρευνα δράση, δηλαδή, για μια προσέγγιση που απαιτεί εμπλοκή και συμμετοχή και που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αποστασιοποίηση, την αποξένωση και τη διαφοροποίηση.

Δεν περιοριστήκαμε, όμως, στο φάκελο υλικού του μαθητή, αλλά διατηρώντας το δικό μας φάκελο, πρόθεσή μας ήταν να καταγράφουμε διαρκώς την ακολουθούμενη πορεία και να συλλέγουμε όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία, αφενός για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μας, αφετέρου για την επαγγελματική εξέλιξη της εκπαιδευτικού, εκτιμώντας ταυτόχρονα τις δυσκολίες ή τις αδυναμίες που ανέκυπταν. Ήταν εν γνώσει μας από την αρχή της ερευνητικής απόπειρας πως το εγχείρημα αυτό προϋποθέτει αυτογνωσία και βαθιά συνειδητοποίηση και αποδοχή του παράλληλου διπλού ρόλου μας. Η εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου έγινε στην Β΄τάξη Γυμνασίου στο μάθημα της ξένης γλώσσας (γαλλικά) και είχε διάρκεια ένα σχολικό έτος. Οι ερευνητικές στρατηγικές που χρησιμοποιήσαμε προκειμένου να διερευνήσουμε το υπό εξέταση θέμα ήταν, όπως έχει, ήδη, αναφερθεί στο σχετικό κεφάλαιο (7): α) *η έρευνα δράση*, και β) *η μελέτη περίπτωσης* σε συνδυασμό.

Υιοθετώντας, λοιπόν, την αξιολόγηση βάσει φακέλου στην τάξη για ένα σχολικό έτος μπορέσαμε να παρατηρούμε διαρκώς και εκ των έσω την πορεία αυτής της πρακτικής και να καταγράφουμε τα προβλήματα και τις αδυναμίες που συναντούσαμε. Επίσης, τεθήκαμε στο μέσο μιας πρωτόγνωρης και άκρως ενδιαφέρουσας διαδικασίας, καθώς ήμαστε σε θέση να αξιολογούμε συνεχώς τη δική μας

[70] Παρακάτω εξηγούμε αναλυτικά για ποιους λόγους επιλέξαμε τη συγκεκριμένη τάξη για την εφαρμογή του φακέλου υλικού.

εξέλιξη, αξιολογώντας ταυτόχρονα τους μαθητές μας, οι οποίοι, βέβαια, έπρεπε πρωτίστως να εκτιμούν τη δική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Ήταν μια ευαίσθητη ισορροπία, μια συνεχή εσωτερική αναμέτρηση που, ίσως, είναι δύσκολο να μετρηθεί και να αποτιμηθεί με ακρίβεια, λόγω του υποκειμενικού στοιχείου που υπεισέρχεται. Λαμβάνοντας υπόψη πως η έρευνα δράση, η βασική ερευνητική στρατηγική που υιοθετήσαμε, ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν αυτές σε ήδη υπάρχοντα συστήματα (Cohen & Manion, 2000:248-282), πρόθεσή μας ήταν να μελετήσουμε *πως* η αξιολόγηση βάσει φακέλου μπορεί να υιοθετηθεί στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση και κατά πόσο αυτή η εναλλακτική πρακτική αξιολόγησης μπορεί να απαγκιστρώσει την αξιολογική διαδικασία από λάθη και παραλείψεις που έχουν συσσωρευτεί από το παρελθόν δίνοντας, ταυτόχρονα, ώθηση στο μαθητή για προσωπική ανάπτυξη, αλλά και στον εκπαιδευτικό για συνεχή επαγγελματική καλυτέρευση. Για το λόγο αυτό, όπως τονίσαμε και σε άλλο σημείο, η θέση μας ήταν ιδιαίτερα ευαίσθητη και νευραλγική, τόσο επειδή έπρεπε να υπερβαίνουμε ανά πάσα στιγμή την υποκειμενικότητα, η οποία εκ των πραγμάτων υπήρχε, όσο και γιατί ήμαστε σε μια διαρκή φάση εσωτερικής αναζήτησης και αυτογνωσίας και να παραμένουμε όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικοί. Αυτό, όμως ήταν κάτι που γνωρίζαμε εξ αρχής κι έτσι η θέση μας ήταν αρκετά ευέλικτη και εύπλαστη σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής απόπειρας.

9.7 Ερευνητικό δείγμα

Η ιδέα του δείγματος, όπως είναι σαφές, συνδέεται άμεσα με την έννοια του πληθυσμού αναφοράς. Αν επομένως ισχυριστούμε πως ο πληθυσμός αναφοράς στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα είναι το σύνολο των μαθητών που θα φοιτούν στην δευτέρα τάξη γυμνασίου κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και το σύνολο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν γαλλικά στην τάξη αυτή, τότε το δείγμα μας περιορίζεται στους μαθητές της τάξης της ερευνήτριας και στην ίδια την εκπαιδευτικό που θα διεξαγάγει την έρευνα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εφαρμογή του φακέλου υλικού μαθητή και εκπαιδευτικού έγινε στη Β΄τάξη Γυμνασίου και διήρκησε ένα ολόκληρο σχολικό έτος (2009-2010). Η συγκεκριμένη τάξη αποτελούνταν από 10 μαθητές (9 αγόρια και 1 κορίτσι), οι οποίοι είχαν διδαχθεί τη γαλλική γλώσσα κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή περίπου για 60-70 ώρες. Υπήρχε ένας μαθητής με διαφορετική υπηκοότητα από την ελληνική, καθώς και δύο μαθητές που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, υπήρχαν 2 εγγεγραμμένοι μαθητές (αλλοδαποί), οι οποίοι δεν παρουσιάστηκαν καθόλου και η φοίτηση τους χαρακτηρίστηκε ελλιπής. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν η γράφουσα.

9.8 Μέσα παραγωγής δεδομένων

Το ερευνητικό εγχείρημα της παρούσας έρευνας αξιοποιεί μεθόδους και τεχνικές από το χώρο των ποιοτικών προσεγγίσεων. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως στην έρευνα δράση, που ακολουθήσαμε και ίσως λιγότερο στη μελέτη περίπτωσης, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές. Αντίθετα, η έρευνα δράση χαρακτηρίζεται από μια διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού πάνω στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή ασυνείδητα, μέσα στην τάξη του, με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του και να δρα σκεπτόμενος, με στόχο να αναπτύξει τη γνώση του. Έτσι, το κέρδος είναι διπλό: η σκέψη ανοίγει νέες προοπτικές δράσης και ελέγχεται μέσα από την πρακτική εφαρμογή της (Altrichter et al., 2001:25). Πρόθεσή μας ήταν να κινηθούμε μεθοδολογικά στο παραπάνω πλαίσιο που περιγράψαμε. Έτσι, στηριχτήκαμε περισσότερο σε συνεντεύξεις, κυρίως, μαθητών και σε μικρότερη έκταση των άλλων εμπλεκομένων, στην παρατήρηση, σε προσωπικό ημερολόγιο σημειώσεων, σε σημειώσεις-παρατηρήσεις-αυτοαξιολογήσεις-αλληλοαξιολογήσεις των μαθητών και σε αυτοαξιολογικές παρατηρήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού. Τα παραπάνω μέσα παραγωγής δεδομένων εναλλάσσονταν κατά την πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Θεωρήσαμε σκόπιμο να διαχωρίσουμε τα χρησιμοποιούμενα μέσα παραγωγής ερευνητικών δεδομένων σε **α)** κύρια και **β)** επικουρικά. Έτσι, ως κύρια μέσα παραγωγής δεδομένων κατά το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα θεωρούμε: α) *τα προσωπικά ημερολόγια* της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, τα οποία είναι συνολικά 4 (400-450 χειρόγραφες σελίδες) και αποτυπώνουν, σε καθαρά υποκειμενικό τόνο, τη διδακτική πράξη και την αξιολογική διαδικασία, όπως έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Έχουν προσωπικό χαρακτήρα, είναι χειρόγραφα, γραμμένα μετά τη λήξη της κάθε διδασκαλίας και επιχειρούν μια αποτίμηση της διδακτικής και αξιολογικής πράξης από την πλευρά της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, β) *οι συνεντεύξεις,* οι οποίες είτε βιντεοσκοπήθηκαν, είτε μαγνητοφωνήθηκαν, είτε ήταν υπό μορφή γραπτών σημειώσεων που εν συνεχεία αποκωδικοποιήθηκαν. Πρόκειται για συνεντεύξεις που ελήφθησαν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους: στην αρχή, κατά τη διάρκεια και με τη λήξη του εκπαιδευτικού έτους. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις μαθητών, κατά τις ίδιες χρονικές περιόδους, στις οποίες διατυπώνουν απόψεις για τη διαφορετική διδασκαλία και αξιολόγηση που βίωναν κατά τη συγκεκριμένη χρονιά. Αξίζει να αναφέρουμε πως υπάρχουν, επίσης, συνεντεύξεις της συναδέλφου της γαλλικής γλώσσας, η οποία, επίσης, εφάρμοσε το φάκελο υλικού στις δικές της τάξεις, γ) *η παρατήρηση* των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συμμετείχε αδιαλείπτως σε όλα τα δρώμενα της σχολικής μονάδας, είχε την ευκαιρία να παρατηρεί και να καταγράφει τη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και των συναδέλφων εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση και εφαρμογή του φακέλου υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος δ) *η ανάλυση περιεχομένου* του Α.Π.Σ & του ΔΕΠΠΣ.

Το *ημερολόγιο* της έρευνας (diary) αποτελεί ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο και το χρησιμοποιήσαμε ευρέως στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα. Ο Robson (2007:306) το χαρακτηρίζει ως ένα είδος αυτο-χορηγούμενου ερωτηματολογίου. Ως τέτοιο μπορεί να εκτείνεται από παντελή έλλειψη δομής, μέχρι ένα σύνολο απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Το ημερολόγιο συνοδεύει την παρατήρηση και θα μπορούσε να είναι ο προάγγελος της συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Altrichter et al., (2001:31-33) το ημερολόγιο μπορεί να γίνει ένας «σύντροφος» που ακολουθεί τον ερευνητή, καθώς ο ίδιος εξελίσσεται παράλληλα με την έρευνά του, συνδέει τις ερευνητικές δραστηριότητες με καινοτομίες, καταγράφει την εξέλιξη των ιδεών και των αντιλήψεων στα διάφορα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό, κάνει ορατές τόσο τις επιτυχημένες όσο τις (φαινομενικά) αποτυχημένες διαδρομές προς τη μάθηση και την ανακάλυψη, έτσι ώστε ο ερευνητής να μπορεί να τις επανεξετάζει και να τις αναλύει. Το ημερολόγιο του ερευνητή σαφώς ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, αλλά όταν χρησιμοποιείται συνειδητά μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο συλλογής και παραγωγής ερευνητικών δεδομένων. Στο ερευνητικό μας εγχείρημα, αρχικά, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το ημερολόγιο ως ένα ερωτηματολόγιο, δηλαδή, πρόθεσή μας ήταν να το δομήσουμε αυστηρά, αφιερώνοντας πολύ χρόνο, παραμερίζοντας, στο μέτρο του εφικτού, την όποια υποκειμενική κρίση και συμπεριλαμβάνοντας μόνο εκείνα τα στοιχεία που γνωρίζαμε εκ των προτέρων πως θα ήταν χρήσιμα στην έρευνα μας. Αυτή η προγενέστερη γνώση προϋποθέτει κάτι πολύ σημαντικό: πρέπει να γνωρίζουμε πολύ καλά τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα διάφορα στοιχεία με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, κάτι που σαφώς συνεπάγεται ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας. Βέβαια, στο πλαίσιο μιας ποιοτικής προσέγγισης, η αυστηρότητα στη δόμηση του ημερολογίου δεν είναι αυτοσκοπός, καθώς αποτελεί αυτό, ως μέσο συλλογής και παραγωγής δεδομένων, μια προσωπική μαρτυρία του ερευνητή και σαφέστατα διέπεται από υποκειμενισμό. Κάτι, όμως, που δεν κρίνεται ως μεμπτό, αφού η συλλογή και καταγραφή προσωπικών μαρτυριών είναι ο ακρογωνιαίος λίθος μιας ποιοτικής προσέγγισης.

Το ημερολόγιο, ως μέσο συλλογής-παραγωγής δεδομένων, μπορεί να ζητηθεί να χρησιμοποιηθεί και από τους μαθητές. Αυτό είναι κάτι που επιχειρήσαμε από την αρχή του σχολικού έτους, καθώς συνεχώς τονίζαμε στους μαθητές τη σπουδαιότητα της τήρησης προσωπικών σημειώσεων, είτε σε μορφή ημερολογίου, είτε ως τμήμα του φακέλου υλικού που διατηρούσαν. Άποψη μας είναι πως, λειτουργώντας σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει και απαλλαγμένοι από το άγχος της ποσοτικής αποτίμησης της επίδοσής τους από την εκπαιδευτικό, είναι σε θέση να σημειώνουν σημαντικά πράγματα που μαρτυρούν την προσωπική τους ανάπτυξη. Αξιολογικές κρίσεις για την εκπαιδευτικό και για την ακολουθούμενη διαδικασία αποτέλεσαν ανεκτίμητες μαρτυρίες για την πορεία της έρευνας. Οι σκέψεις αυτές των μαθητών αποδείχθηκαν πολύτιμες, καθώς πολλές φορές, ως ενήλικες δεν μπορούμε να αντιληφθούμε πράγματα που έχουν αξία για τους ανήλικους μαθητές μας. Έτσι, η συλλογή και παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων έγινε

μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εμπλεκόμενων μελών (των μαθητών της τάξης και της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας). Συνοψίζοντας αναφορικά με τη χρήση του ημερολογίου, ως μέσου συλλογής-παραγωγής δεδομένων, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε την άποψη των Altrichter et al (2001:33): *«Τα ημερολόγια περιέχουν δεδομένα που συλλέγονται μέσα από τη συλλογική παρατήρηση και από επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις και είναι συχνά εμπλουτισμένα με επεξηγηματικά σχόλια και φωτογραφίες. Μπορεί όμως να περιέχουν γραπτές σκέψεις γύρω από τις ερευνητικές μεθόδους και γύρω από το δικό μας ρόλο ως ερευνητές, παρόμοιες ίσως με τις συζητήσεις του εθνογράφου με τον εαυτό του»*.

Η *συνέντευξη* αξιοποιήθηκε κατά τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών της τάξης που κλήθηκαν να δομήσουν τον προσωπικό τους φάκελο, του διευθυντή του σχολείου, των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 2000:374) αναδύονται οι τρεις βασικοί στόχοι της συνέντευξης ως ερευνητικής τεχνικής: α) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας (στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών της τάξης, όπου υιοθετήσαμε το φάκελο υλικού ως μέθοδο αξιολόγησης και σε μικρότερο εύρος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή των υπολοίπων εκπαιδευτικών), β) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν υποθέσεις-εικασίες ή να υποδειχθούν νέες και γ) η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας. Θεωρήσαμε πως ήταν προτιμότερο να χρησιμοποιήσουμε τη *μη δομημένη συνέντευξη*, επειδή προϋποθέτει μια ανοιχτή κατάσταση και έχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία. Όπως σημειώνει ο Kerlinger, (όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 2000:376), αν και οι στόχοι της έρευνας καθορίζουν τις ερωτήσεις που τίθενται, το περιεχόμενο τους, η αλληλουχία τους και η διατύπωσή τους βρίσκονται αποκλειστικά στα χέρια του συνεντευκτή (στην περίπτωση του δικού μας ερευνητικού εγχειρήματος ο συνεντευκτής είναι η ίδια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια που προωθεί την αξιολόγηση βάσει φακέλου στην καθημερινή διδακτική πράξη).

Επίσης, πρόθεσή μας όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ήταν να χρησιμοποιήσουμε την *παρατήρηση* ως μέσο παραγωγής επιπλέον ερευνητικών δεδομένων. Για το Robson (2007:367) η παρατήρηση είναι μια φυσική και προφανής τεχνική σε κάθε διερεύνηση, επειδή μας επιτρέπει να παρακολουθήσουμε τις πράξεις και τις συμπεριφορές των υπό εξέταση ανθρώπων και στη συνέχεια να καταγράψουμε, να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε αυτό που παρατηρήσαμε. Χρησιμοποιήσαμε τη *συμμετοχική παρατήρηση*, επειδή είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση στα ευέλικτα σχέδια και ιδιαίτερα σε εκείνα που χρησιμοποιούν την έρευνα δράση ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση. Με δεδομένο πως η συμμετοχική παρατήρηση απαιτεί μεγάλη επένδυση χρόνου και προσπάθειας, γνωρίζουμε πως δεν πρέπει να χρησιμοποιείται χωρίς μεγάλη περίσκεψη για τους πόρους που απαιτεί σε μια μελέτη του πραγματικού κόσμου. Μελετώντας τα μειονεκτήματα, κυρίως, της παρατήρησης προσπαθήσαμε να τα περιορίσουμε: στη δική μας περίπτωση, για παράδειγμα, δεν υπήρχε η πίεση για

να θεμελιώσει ο παρατηρητής κάποιο ρόλο μέσα στην ομάδα, αφού ήταν, εκ των προτέρων, μέλος της ομάδας και μάλιστα με πολύ συγκεκριμένη θέση. Η έννοια της υποκειμενικότητας, η οποία ίσως αποτελεί το σημαντικότερο μειονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης μπορεί να έχει λογική εξήγηση: σύμφωνα με το Robson (2007:373), όταν δουλεύεις με ανθρώπους, οι επιστημονικοί σκοποί μπορούν να επιδιωχθούν εξηγώντας τη σημασία των εμπειριών του παρατηρούμενου μέσω των εμπειριών του παρατηρητή.

Τέλος, η *ανάλυση περιεχομένου* χρησιμοποιήθηκε στη διερεύνηση του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για τη γαλλική γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στη σχετική νομοθεσία για την αξιολόγηση του μαθητή, καθώς και σε άλλα έγγραφα ή επίσημα γραπτά κείμενα που αναφέρονται σε ζητήματα αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση (τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού). Ο Robson (2007:424) υποστηρίζει πως η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να αποδειχθεί μια διαδικασία εξαιρετικά επίπονη και χρονοβόρα και για το λόγο αυτό προτείνει τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή: αναλύσεις που είναι πέρα από τις δυνατότητες μιας μικρής κλίμακας έρευνας μπορούν να ολοκληρωθούν μηχανικά, εάν υπάρχει πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και ένα εξειδικευμένο λογισμικό. Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της ανάλυσης περιεχομένου είναι πως τα δεδομένα βρίσκονται σε μια σταθερή μορφή και επομένως προσφέρονται για εκ νέου αναλύσεις, παρέχοντας τη δυνατότητα για συνεχείς ελέγχους αξιοπιστίας.

Ως επικουρικά μέσα παραγωγής δεδομένων θεωρούμε τα ακόλουθα: α) τα συνολικά 27 σχέδια διδασκαλίας συνοδευόμενα από τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας και αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό, κατά τη φάση της προετοιμασίας της έρευνας δράσης, είχαμε προβλέψει 31 διδασκαλίες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, εκ των οποίων τελικά πραγματοποιήθηκαν οι 27 (χάθηκαν μαθήματα, όπως ήταν αναμενόμενο, λόγω εορτών, εκδηλώσεων, αργιών, έκτακτων καιρικών συνθηκών κτλ). Πριν από την κάθε διδασκαλία ετοιμάζαμε ένα σχέδιο μαθήματος δίνοντας έμφαση, τόσο στη διαφορετική διδασκαλία, όσο και στη διαφορετική αξιολόγηση των μαθητών. Αυτά τα σχέδια αποτελούν τμήμα του φακέλου υλικού της εκπαιδευτικού. Επίσης, με τη λήξη κάθε διδακτικού τριμήνου επιδίδονταν στους γονείς των μαθητών ένα φύλλο ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών, συνοδευόμενο από ένα φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης. Αυτά τα φύλλα αξιολόγησης, τα εκλαμβάνουμε, επίσης, ως επικουρικά μέσα παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, β) οι συνολικά τρεις συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών (πέρα από αυτές που ορίζονται για την επίδοση της βαθμολογίας), ήταν ιδιαίτερα σημαντικές και θα αναλυθούν σε βάθος αμέσως παρακάτω, γ) οι συναντήσεις που είχαμε με τις σχολικές συμβούλους γαλλικής γλώσσας ήταν, επίσης, εποικοδομητικές και χρήσιμες, καθώς είχαμε την ευκαιρία να συζητάμε θέματα που αφορούν στην ειδικότητα μας και στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, δ) οι επιστολές των μαθητών προς την εκπαιδευτικό σχετικά με την αποτίμηση της χρονιάς, καθώς και σημειώματα των

μαθητών με αξιολογικές κρίσεις προς την εκπαιδευτικό. Οι επιστολές αυτές γράφτηκαν στο τέλος της χρονιάς με την παρώθηση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της δικής της αξιολόγησης, ε) η επιτυχής συμμετοχή των μαθητών στις εξετάσεις πιστοποίησης της γαλλικής γλώσσας, επίσης, αποτελεί ένα επικουρικό στοιχείο συλλογής δεδομένων, καθώς έγινε ως συμπλήρωμα και επιστέγασμα της προσπάθειας που καταβλήθηκε όλη τη χρονιά, τόσο από τους μαθητές, όσο και από την εκπαιδευτικό, στ) το έντυπο και ψηφιακό υλικό που συνόδευε πολλές από τις διδασκαλίες αποτελεί τεκμήριο του φακέλου υλικού της εκπαιδευτικού, αλλά και μέσο παραγωγής δεδομένων, αφού μετά το πέρας της κάθε διδασκαλίας υπήρχε αποτίμηση της πορείας της. Το υλικό που δίνονταν από την εκπαιδευτικό στους μαθητές κρίνονταν, πρωτίστως, από τους ίδιους και εν συνεχεία από την εκπαιδευτικό που διαπίστωνε τις εκάστοτε αδυναμίες με βάση την ανταπόκριση των μαθητών στο επιπλέον υλικό που τους δινόταν, ζ) η βιντεοσκοπημένη παρουσίαση των φακέλων υλικού που έγινε στο τέλος του σχολικού έτους και η παρουσίαση της ερευνητικής απόπειρας στην τελική εκδήλωση του σχολείου (στις 14/06/2010) αποτελούν, τέλος, βοηθητικά μέσα παραγωγής δεδομένων και αξιοποιήθηκαν ανάλογα. Σχηματικά, μπορούμε να αποτυπώσουμε τα μέσα παραγωγής δεδομένων ως εξής:

Διάγραμμα 15

Σχηματική αναπαράσταση των μέσων παραγωγής ερευνητικών δεδομένων

ΜΕΣΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
Α) ΚΥΡΙΑ ΜΕΣΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ	**Β) ΕΠΙΚΟΥΡΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ**
Ημερολόγια εκπαιδευτικού	Σχέδια διδασκαλίας
Συνεντεύξεις	Φύλλα εργασίας μαθητών
Παρατήρηση	Φύλλα αυτοαξιολόγησης
Ανάλυση περιεχομένου ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ	Σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης & Φύλλα ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών
	Συναντήσεις με τους γονείς
	Συναντήσεις με τις σχολικές συμβούλους
	Επιστολές μαθητών και σημειώματα αξιολογικών κρίσεων των μαθητών προς την εκπαιδευτικό
	Συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης της γαλλικής γλώσσας
	Έντυπο και ψηφιακό συνοδευτικό υλικό
	Βιντεοσκοπημένη παρουσίαση των φακέλων υλικού των μαθητών
	Παρουσίαση του φακέλου υλικού γενικά του ερευνητικού εγχειρήματος στην τελική εκδήλωση του σχολείου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ-ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Σχεδιασμός-εφαρμογή και αποτίμηση των διδακτικών παρεμβάσεων

10.1 Εισαγωγή

Η έρευνα είναι μια δραστηριότητα που ουσιαστικά ανήκει στο δημόσιο χώρο. Η εκτέλεση της σπάνια είναι μια εξ ολοκλήρου ατομική υπόθεση. Όλοι οι ερευνητές επιδιώκουν να συνδέσουν την εργασία τους με αυτήν που έχει προηγουμένως γίνει από άλλους ερευνητές. Με την ολοκλήρωση της έρευνας, ο ερευνητής έχει την ευθύνη να κοινοποιήσει τα ευρήματά του μέσω κάποιας δημοσίευσης (Robson, 2007:624-625).

Σύμφωνα πάντα με το σκοπό που έχουμε θέσει, αλλά και τους επιμέρους στόχους, πρόθεσή μας, στο πλαίσιο του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, είναι να ανιχνεύσουμε και να διαπιστώσουμε το βαθμό ετοιμότητας του ελληνικού δημόσιου σχολείου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να ενσωματώσει την αξιολόγηση βάσει φακέλου (εκπαιδευτικού και μαθητή) στην επίσημη και θεσμοθετημένη αξιολογική διαδικασία ή ενδεχομένως να συναινέσει στην αντικατάσταση αυτής από άλλες, ηπιότερες μορφές αξιολόγησης. Εκκινώντας από τη θέση πως η αξιολόγηση, ως εκπαιδευτική πράξη, οφείλει να εστιάζει στα ενδιαφέροντα του μαθητή και να λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης, προσαρμοσμένη στο ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού ξεχωριστά, αλλά παράλληλα να εξασφαλίζει και να εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, πρόθεσή μας είναι να μελετήσουμε σε βάθος όλες τις παραμέτρους που υπεισέρχονται στο υπό διερεύνηση ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε κατά πόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει (υλικοτεχνική υποδομή, πάγιες πεποιθήσεις, ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση, έντονος συγκεντρωτισμός και ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας), μπορεί να δημιουργηθεί ένα αυθεντικό πλαίσιο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Επίσης, επιθυμούμε να μελετήσουμε τον τρόπο, αλλά και το βαθμό σύνδεσης, κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, της ακαδημαϊκής γνώσης που παρέχεται στους μαθητές με καταστάσεις της πραγματικότητας, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτορρύθμιση, η αυτοδιόρθωσή τους. Με άλλα λόγια, να διερευνήσουμε κατά πόσο η τεχνική της αξιολόγησης βάσει φακέλου του μαθητή και του εκπαιδευτικού, που διεθνώς προβάλλεται και στηρίζεται από τους επίσημους θεσμικούς φορείς, μπορεί να τύχει αποδοχής και εφαρμογής στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία, πρόθεσή μας είναι να μελετήσουμε σε βάθος όλες τις πτυχές και τις διαστάσεις αυτής της δύσκολης, αλλά άκρως ενδιαφέρουσας αποστολής που καλείται να εκπληρώσει. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη

και η διερεύνηση των προσωπικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, κατά τη διάρκεια μιας εξαιρετικά ευαίσθητης διαδικασίας: όταν καλείται να εκτιμήσει τις δυνατότητες του μαθητή, αξιολογώντας παράλληλα τη δική του πορεία προς τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Όπως είναι κατανοητό, οι έννοιες μεταγνώση και μετααξιολόγηση θα αποτελέσουν αντικείμενο στοχασμού και προβληματισμού, καθώς κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ο εκπαιδευτικός που θα κινεί τη διαδικασία θα είναι η ίδια η ερευνήτρια. Έτσι, μεταξύ αναπόφευκτης υποκειμενικότητας και επιβαλλόμενης αντικειμενικότητας, θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε το εγχείρημα, αποτυπώνοντας και αποτιμώντας τόσο τη δική μας επαγγελματική ανάπτυξη, όσο και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μας.

Η προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, είναι ένα κομβικό σημείο της μελέτης μας: ο φάκελος υλικού θα βοηθήσει, πραγματικά, την εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει και να βελτιώσει τα δυνατά της σημεία εντοπίζοντας παράλληλα τις αδυναμίες της, προκειμένου να ωφεληθεί η ίδια, αλλά να προκύψει, πρωτίστως, η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή; Είναι σημαντικό να γίνει αποδεκτή, από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, θεσμικούς φορείς, η προοπτική της εφαρμογής της αξιολόγησης βάσει φακέλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να κινηθούμε και προς την κατεύθυνση αυτή. Βιβλιογραφικά προκύπτει, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, πως η μάθηση αποκτά νόημα για όλους όταν συμμετέχουν και εμπλέκονται σε αυτήν, το ίδιο και η αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα, επομένως, της έρευνας μπορεί να αποτελέσουν τεκμήριο για την υιοθέτηση και εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου, εκπαιδευτικού και μαθητή, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας οδηγεί στην αποδοχή, κατά την εφαρμογή του δικού μας ερευνητικού σχεδίου, των προτεινόμενων σταδίων της έρευνας δράσης στα οποία καταλήγει και συγκλίνει μεγάλος αριθμός μελετητών και έχουν ήδη περιγραφεί λεπτομερώς στο αντίστοιχο κεφάλαιο της θεωρητικής μελέτης του θέματος (Mc Taggart et al., 1997:123-139˙ Rock & Levin, 2002:7-21˙ Schoen & Nolen, 2004:26-29˙ Stringer, 2004:56-58˙ Elliott, 2007:229-246˙ Schoen, 2007:211-216). Να τονίσουμε στο σημείο αυτό, πως εκτός της έρευνας δράσης, το ερευνητικό μας σχήμα έχει χαρακτηριστικά και μελέτης περίπτωσης.

10.2 Έρευνα δράση[71] - Η προετοιμασία της-Τα στάδια εφαρμογής

10.2.1 *1ο Στάδιο: Αναγνώριση/Προσέγγιση και ανάλυση της υπό διερεύνηση κατάστασης (από 01/06 μέχρι 12/09/2009)*

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έρευνα δράση έλαβε χώρα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας στην Β΄τάξη Γυμνασίου, ενός δημοσίου σχολείου της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας[72], κατά τη διάρκεια ενός διδακτικού έτους (σχολικό έτος 2009-2010). Η ερευνήτρια[73] ήταν συγχρόνως και η εκπαιδευτικός της τάξης, στην οποία εφαρμόστηκε ο φάκελος υλικού του μαθητή και του εκπαιδευτικού, με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Εκκινούμε, λοιπόν, από την αξιωματική θέση της έρευνας δράσης πως διαπιστώνεται μια παθογένεια στο εκπαιδευτικό σύστημα, στη συγκεκριμένη περίπτωση σε σχέση με τη δόμηση και λειτουργία του αξιολογικού μηχανισμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση, και μέσα από το προτεινόμενο ερευνητικό σχήμα θα ενεργοποιηθεί, με συστηματικό τρόπο, ο προβληματισμός της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για μια προβληματική κατάσταση που δεν μπορεί να επιλυθεί αμιγώς τεχνοκρατικά και θετικιστικά. Η επίλυση της μπορεί να σχετίζεται με τον τρόπο που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια την αντιλαμβάνεται ως προβληματική και βέβαια με την προσωπική θεωρία που έχει αναπτύξει και εδραιώσει σε όλη τη διάρκεια της πορείας της. Στην έρευνα δράση, *προσεγγίζω* ένα πρόβλημα σημαίνει πρωτίστως το *ερμηνεύω* (διαισθητικά ή σε επιστημονική βάση) και στη συνέχεια *αναστοχάζομαι κριτικά* πάνω στην επίλυση του και *προτείνω* αλλαγές, εναλλακτικές λύσεις ή διαρθρωτικές παρεμβάσεις.

---

[71] Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως στο κεφάλαιο 10.2 *«Έρευνα δράση-Η προετοιμασία της-Τα στάδια εφαρμογής»* θα περιγράψουμε, καταρχάς, τα τρία στάδια της έρευνας, όπως τα σχεδιάσαμε πριν την έναρξη του ερευνητικού εγχειρήματος, χωρίς όμως να υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες και αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων που προέκυπταν κατά τα στάδια αυτά. Η ανάλυση και περιγραφή των δεδομένων θα επιχειρηθεί στο αμέσως παρακάτω υποκεφάλαιο, όπου πλέον για κάθε στάδιο θα γίνεται εκτενής αναφορά και λεπτομερής ανασκόπηση των στοιχείων που έχουμε στη διάθεση μας. Να σημειώσουμε, επίσης, πως στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζουμε αναλυτικά, καταρχήν, το *1ο δίωρο διδασκαλίας*, αρχικά, όπως το σχεδιάσαμε και εν συνεχεία όπως έλαβε χώρα και το αξιολογήσαμε, βάσει των σημειώσεων μας στο προσωπικό ημερολόγιο και των διατυπωθεισών κρίσεων των μαθητών. Ο λόγος που γίνεται αυτή είναι η επιλογή είναι σαφής: η 1η διδασκαλία είναι κομβικής σημασίας για την εξέλιξη της έρευνας και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία του αυθεντικού πλαισίου διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης που θέλουμε να δημιουργήσουμε. Κατά τον ίδιο τρόπο, σε επόμενο υποκεφάλαιο, θα προσεγγίσουμε και θα αποτιμήσουμε διδασκαλίες που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον (π.χ. η τελευταία διδασκαλία του 1ου τριμήνου, όπου οι μαθητές συμπλήρωσαν το φύλλο αυτοαξιολόγησης που τους δόθηκε ή όταν έγινε η παρουσίαση των φακέλων υλικού ή ακόμα, μια διδασκαλία που έλαβε χώρα στο εργαστήριο της πληροφορικής). Ορισμένες εξ αυτών, για λόγους συντομίας, παρατίθενται στο παράρτημα. Οι διδακτικές παρεμβάσεις που τοποθετούνται *εντός* είναι οι εξής: **1η (15/09/2009), 21η (16/03/2010)** & **27η (11/05/2010).** Στο 1ο παράρτημα, παρατίθενται οι εξής διδακτικές παρεμβάσεις: **3η (22/09/2009), 7η (03/11/2009), 11η (15/12/2009), 19η (23/02/2010) & 23η (13/04/2010).** Τα φύλλα εργασίας και των 27 παρεμβάσεων τοποθετούνται, επίσης, στο 1ο παράρτημα.

[72] Πρόκειται για μια περιφερειακή σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν όλες οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών. Υπάρχει μικρός αριθμός μαθητών, κάτι που δίνει τη δυνατότητα για συνεργασία και δημιουργία θετικού πλαισίου εργασίας. Βέβαια και ο ρόλος της Διεύθυνσης σε αυτό είναι καταλυτικός.

[73] Καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είναι η γράφουσα θεωρήσαμε σημαντικό να χρησιμοποιηθεί το α΄πρόσωπο ενικού κατά την περιγραφή της διεξαγωγής της έρευνας δράσης. Έτσι γίνεται η γραφή πιο ζωντανή και άμεση. Εξάλλου το προσωπικό στοιχείο είναι χαρακτηριστικό των ποιοτικών προσεγγίσεων. Προσπαθήσαμε να πετύχουμε μια ομαλή μετάβαση από το α΄πρόσωπο πληθυντικού (το οποίο υποδηλώνει αποστασιοποίηση και γενίκευση) στο α΄πρόσωπο ενικού που είναι ευθύ και άμεσο. Έτσι, εκκινούμε με πρώτο πρόσωπο πληθυντικού και σταδιακά μεταβαίνουμε σε πιο προσωπικό στυλ και ύφος γραφής.

Κατά το πρώτο στάδιο του ερευνητικού εγχειρήματος που σχεδιάσαμε, μελετήσαμε και αναλύσαμε σε βάθος την υπάρχουσα κατάσταση. Πολλοί μελετητές (Cohen & Manion, 2000:248-282˙ Altrichter, Peter, Posch, Somekh, 2001:22-25˙ Lanaris, 2001:67-72˙ Ματσαγγούρας, 2005γ:385-387˙ Elliott, 2007:229-246˙ Robson, 2007:255-257) αναφερόμενοι στο πρώτο στάδιο της έρευνας δράσης, συγκλίνουν μεταξύ τους και το αποδίδουν χρησιμοποιώντας το γενικό όρο «*προσδιορισμός του προβλήματος*». Είναι πολύ σημαντικό να αποσαφηνιστεί έγκαιρα και λεπτομερώς το προς διερεύνηση ζήτημα, να τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, να καταστεί σαφές εκ των προτέρων ποιος ή ποιοι θα εμπλακούν, αλλά επίσης και να έχουν απαντηθεί τα ουσιώδη ερωτήματα, *που* και *πότε* θα συμβεί το ερευνητικό εγχείρημα. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητη η θεωρητική εμβάθυνση του θέματος, προκειμένου να ληφθούν υπόψη όλες οι επιμέρους παράμετροι που σχετίζονται με αυτό. Η επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας πρέπει να έχει προηγηθεί χρονικά, προκειμένου να έχει, ήδη, μάθει ο ερευνητής από ανάλογες μελέτες, τους στόχους τους, την πορεία που ακολούθησαν και βέβαια τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, κάτι που έγινε για εμάς κατά το ακαδημαϊκό έτος πριν από την έναρξη της έρευνας δράσης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (2008-2009). Η μέχρι τώρα εμπειρία μας από τη διδακτική πράξη, αλλά και η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας έχουν δείξει πως το υπάρχον αξιολογικό σύστημα στην υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας διακρίνεται από λάθη, παραλείψεις και ασάφειες. Η αξιολόγηση του μαθητή και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, είναι δυο ζητήματα, τα οποία, ενώ αποτελούν ορίζουσες του τρέχοντος εκπαιδευτικού λόγου, εντούτοις συχνά τίθενται στο περιθώριο και αποσιωπούνται ή άλλοτε ανασύρονται σκόπιμα, παραπλανώντας ή δημιουργώντας εσφαλμένες εντυπώσεις και συγκρούσεις. Με την έρευνα μας επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο η αξιολόγηση βάσει φακέλου μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο αποτελεσματικής, έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης του μαθητή, μελετώντας παράλληλα το ρόλο της στην προσωπική του ανάπτυξη, καθώς και αυτόν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που την αποδέχεται, την υποστηρίζει και την εντάσσει στην καθημερινή διδακτική του πράξη.

Στη φάση της αναγνώρισης, επομένως, θέσαμε το ερευνητικό αντικείμενο και αναλύσαμε τα πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με αυτό. Αναλύσαμε όλες τις δυσκολίες σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εντοπίσαμε που ακριβώς έγκειται το πρόβλημα. Παράλληλα, μελετήσαμε θεωρητικά το άκρως ευαίσθητο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, το οποίο συνδέεται άμεσα με το ζήτημα της αποτίμησης της επίδοσης, άρα της αξιολόγησης, του μαθητή και επισημάναμε που ακριβώς βρίσκεται η παθογένεια του. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και η εμπειρία από την 9χρονη θητεία μας στην εκπαίδευση μας βοήθησαν στο να σχηματίσουμε αποκρυσταλλωμένη άποψη επί του θέματος.

Με την έρευνα δράση που εφαρμόσαμε αναζητήσαμε εναλλακτικές μορφές θεωρητικής και πρακτικής προσέγγισης των πραγμάτων στο ευαίσθητο θέμα της αξιολογικής διαδικασίας, αφού ως

σκοπό έχουμε θέσει τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών οι οποίες θα εφαρμοστούν σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για τους λόγους αυτούς, από την αρχή της παρέμβασης επικεντρωθήκαμε στο πρόβλημα και εξετάσαμε με κάθε λεπτομέρεια τη φύση του, το ιστορικό του, το ρόλο των εμπλεκομένων προσώπων, τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης και το κοινωνικό πλαίσιο. Η βαθιά κατανόηση του προβλήματος είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997:239) η έρευνα δράση δεν συντελείται στο κενό, αλλά επιτυγχάνεται αν δει κανείς το πρόβλημα μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο και κατά την ιστορική του εξέλιξη. Η οριοθέτηση του προβλήματος μπορεί να είναι μια επίπονη διαδικασία και για το λόγο αυτό προτείνεται βιβλιογραφικά η θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να προσδιορίσει το πρόβλημα, αλλά και να το εντάξει σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, να το αναδείξει και να το περιγράψει με ακριβείς επιστημονικούς όρους, πρέπει να κατέχει ένα ευρύτερο παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο θεώρησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2005$^{\gamma}$:387).

Επιπρόσθετα, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε πως κατά το πρώτο αυτό στάδιο, συζητήσαμε διεξοδικά με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και με τους υπόλοιπους συναδέλφους των άλλων ειδικοτήτων για το τι πρόκειται να συμβεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Κρίναμε σημαντικό, αυτές οι ενημερωτικές συζητήσεις να μην συμπίπτουν με την έναρξη του διδακτικού έτους, αλλά να λάβουν χώρα νωρίτερα, πριν την ανάληψη καθηκόντων. Η φάση της συζήτησης και της ενημέρωσης πρέπει να προηγείται χρονικά της επίσημης έναρξης του διδακτικού έτους. Είναι απαραίτητο να έχουμε εξασφαλίσει την αποδοχή και τη δέσμευση των συναδέλφων και του διευθυντή σε σχέση με το ερευνητικό μας εγχείρημα και να έχουμε δημιουργήσει ένα θετικό πλαίσιο εφαρμογής[74]. Βιβλιογραφικά προκύπτει πως οι συναντήσεις με το προσωπικό της σχολικής μονάδας είναι ουσιαστικής σημασίας, αν αναλογιστεί κανείς πως τίθεται με τον τρόπο αυτό ο θεμέλιος λίθος έναρξης της διαδικασίας. Επιπρόσθετα, ο αναστοχασμός και η συζήτηση μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός πλάνου δράσης με στόχο την αλλαγή (Cardno, 2006:453-471).

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας δράσης με απασχόλησε έντονα το θέμα των μέσων παραγωγής δεδομένων κατά το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα. Πρόκειται για έρευνα δράση, άρα

[74] Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η έρευνα δράση, ουσιαστικά, ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2009. Είχε προηγηθεί η θεωρητική προσέγγιση του υπό διερεύνηση ζητήματος και είχαμε καταλήξει στην ερευνητική στρατηγική. Έτσι, προηγήθηκαν της έναρξης του σχολικού έτους, άτυπες συναντήσεις, τόσο με τον Προϊστάμενο του Γραφείου όπου ανήκει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, όσο και με το δ/ντή του σχολείου προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο θετικό πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας. Οι πρώτες και πολύ σημαντικές συναντήσεις έλαβαν χώρα τον Ιούνιο του 2009 και ακολούθησαν και άλλες δύο (2) τον Ιούλιο & Αύγουστο του 2009, πριν από την έναρξη του σχολικού έτους. Η αποτίμηση αυτών των συναντήσεων κρίνεται ως ιδιαίτερα θετική, καθώς η ιδέα μιας έρευνας με το συγκεκριμένο θέμα κίνησε το ενδιαφέρον των στελεχών της εκπαίδευσης που συνάντησα και έγινε δεκτή με ενθαρρυντικά σχόλια. Επίσης, από την 1$^{\eta}$/09/2009, ημέρα παρουσίασης των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και μέχρι την έναρξη των μαθημάτων, ήμουν παρούσα στο σχολείο και έκανα προσωπικές συζητήσεις με τους συναδέλφους για το ερευνητικό εγχείρημα που είχα σχεδιάσει για το τρέχον σχολικό έτος. Θεώρησα σημαντικό να ενημερώσω πλήρως τους συναδέλφους για την έρευνα, επειδή η υποστήριξη και η συμμετοχή τους θα ήταν απαραίτητη στη συνέχεια και θα την είχα απόλυτη ανάγκη.

για μια προσέγγιση αμιγώς ποιοτική, η οποία δεν μπορεί να αρχειοθετηθεί και να περιοριστεί σε ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι θα προκύψουν με τρόπο μηχανικό και κανονιστικό. Στην έρευνα δράση ο ερευνητής έχει ανάγκη να σκέφτεται και να δρα στρατηγικά, με τρόπους που συνδυάζουν διανοητικές, φιλοσοφικές τεχνικές και πρακτικές ανησυχίες και όχι να τις κατανέμει σε «στήλες» και σε «πλαίσια» (Masson 2009:15-17). Η ποιοτική έρευνα εμπίπτει γενικά στο χώρο της ερμηνευτικής κοινωνιολογικής παράδοσης, άρα αυτό που πρωτίστως με απασχόλησε ήταν να επιλέξω τα μέσα εκείνα που θα μου έδιναν τη δυνατότητα να εντοπίσω κατάλληλους τρόπους «ερμηνείας» και κατανόησης του κοινωνικού κόσμου, στη συγκεκριμένη περίπτωση των δυνατοτήτων αλλαγής του αξιολογικού μηχανισμού στην εκπαίδευση και της δημιουργίας ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης και διδασκαλίας. Όφειλα να στοχαστώ κριτικά αναφορικά με τα όργανα και τις διαδικασίες παραγωγής των ερευνητικών δεδομένων, θεωρώντας πως η έρευνα δράση βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες ίσως φαντάζουν ελαστικές, πολύ ευαίσθητες και προσωπικές. Αυτό όμως είναι και το συναρπαστικό στοιχείο μιας τέτοιας προσέγγισης, καθώς βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης, οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση του πολύπλοκου, της λεπτομέρειας και του ευρύτερου πλαισίου, χωρίς να διέπονται από αυστηρούς κανόνες και ρυθμίσεις.

Η φύση του προβλήματος, η εννοιολογική αποσαφήνιση στην οποία είχα καταλήξει μετά από συστηματική μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, αλλά και οι βασικές αρχές που έχουν επιλεγεί για την προσέγγιση του προβλήματος αποτέλεσαν, τελικά, τις παραμέτρους που καθόρισαν την επιλογή των οργάνων και μέσων παραγωγής δεδομένων. Στο παρόν ερευνητικό σχήμα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο σχετικό υποκεφάλαιο, προτείνουμε το διαχωρισμό των μέσων παραγωγής δεδομένων σε α) κύρια και β) επικουρικά. Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, ως κύρια μέσα παραγωγής ερευνητικών δεδομένων θεωρήσαμε τα προσωπικά ημερολόγια, τις συνεντεύξεις, την παρατήρηση των μαθητών και του πλαισίου της έρευνας και την ανάλυση περιεχομένου των εγγράφων που σχετίζονται με θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ειδικότερα με το θέμα της αξιολόγησης της ξένης γλώσσας. Ως επικουρικά μέσα κρίναμε τα προτεινόμενα σχέδια διδασκαλίας συνοδευόμενα από φύλλα εργασίας και φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα φύλλα ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών, τις βιντεοσκοπήσεις για την παρουσίαση των φακέλων, τη συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης για τη γαλλική γλώσσα, καθώς και όλο το έντυπο και ψηφιακό υλικό που διανεμήθηκε στους μαθητές και αποτιμήθηκε ανάλογα, τόσο από τους ίδιους, όσο και από εμένα.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να έχει προηγηθεί χρονικά η ενδελεχής μελέτη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη γαλλική γλώσσα (ΑΠΣ), όπως και του ΔΕΠΠΣ, καθώς πάνω σε αυτά θα στηριχθεί η έρευνα δράση. Όπως έχουμε ήδη τονίσει η *ανάλυση περιεχομένου* χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη μας για τη διερεύνηση του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ για τη γαλλική γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, για την εμβάθυνση της σχετικής νομοθεσίας για την αξιολόγηση του μαθητή, καθώς και σε άλλα έγγραφα ή επίσημα γραπτά κείμενα που αναφέρονται σε ζητήματα αξιολόγησης στην υποχρεωτική

εκπαίδευση (τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού). Η ανάλυση περιεχομένου συγγενεύει από πολλές απόψεις με τη δομημένη παρατήρηση. Η ομοιότητα αυτή γίνεται ιδιαίτερα εμφανής όταν η δομημένη παρατήρηση διεξάγεται καταγράφοντας με κάποιον τρόπο την υπό παρατήρηση κατάσταση (Robson, 2007:416-417). Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου είναι το γεγονός πως τα δεδομένα βρίσκονται σε μια σταθερή μορφή και επομένως μπορούν να αναλυθούν εκ νέου, παρέχοντας τη δυνατότητα για ελέγχους αξιοπιστίας και επαναληπτικές μελέτες. Έτσι είχα στη διάθεση μου, πολύ πριν την έναρξη του σχολικού έτους, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη γαλλική γλώσσα στο γυμνάσιο, καθώς και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, τα προσέγγισα κριτικά και στη βάση αυτή ξεκίνησα τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η αρχική εκτίμηση μου ήταν πως αυτό το πρώτο στάδιο θα είχε διάρκεια περίπου 15 μέρες (αν εξαιρέσουμε, βεβαίως, το διάστημα από τις αρχές Ιουνίου 2009, όπου είχα αρχίσει να έχω άτυπες και ανεπίσημες συναντήσεις με τον Προϊστάμενο, το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τη σχολική σύμβουλο γαλλικής γλώσσας), κυρίως σε ό,τι αφορά στη δεύτερη επιμέρους φάση, αυτή της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με δεδομένο πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στο σχολείο για ανάληψη υπηρεσίας την 1^{η} Σεπτεμβρίου και τα μαθήματα ξεκινούν περίπου στις 10 Σεπτεμβρίου, είχα προβλέψει πως θα είχα στη διάθεση μου περίπου 10 μέρες για να εξασφαλίσω θετικό πλαίσιο για την έρευνα. Αξίζει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό πως, όπως προκύπτει βιβλιογραφικά (Robson, 2007:260-261), είναι βασικό σε κάποιον που επιθυμεί να εισαγάγει μια αλλαγή να γνωρίζει εκ των προτέρων πως το όλο εγχείρημα του ενδέχεται να προκαλέσει συγκρούσεις ή και διαφωνίες. Όμως οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις θεωρούνται θεμελιώδεις στην αλλαγή. Η αλλαγή ενέχει αμφιβολία, κυκλοθυμία και αβεβαιότητα σχετικά με το νόημα της. Η αποτελεσματική εφαρμογή της είναι, πρώτα από όλα μια διαδικασία αποσαφήνισης και έγκειται στον ίδιο τον ερευνητή να αμβλύνει τις αντιπαραθέσεις και προχωρήσει στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών, ειδικά σε ένα πλαίσιο συγκεντρωτικό και δύσκαμπτο, όπως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχηματικά, η πρώτη φάση της έρευνας δράσης αποτυπώνεται ως εξής στο διάγραμμα **16** που ακολουθεί.

Διάγραμμα 16

1ο Στάδιο: Αναγνώριση/Προσέγγιση και ανάλυση της υπό διερεύνηση κατάστασης
(01/06/2009-12/09/2009)

1η φάση	-Αποσαφήνιση του υπό διερεύνηση θέματος -Επισκόπηση της βιβλιογραφίας -Περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης -Εντοπισμός της παθογένειας -Ερευνητικά ερωτήματα -Ποιοι θα εμπλακούν; (καθορισμός δείγματος) -Που θα λάβει χώρα; (σχολική μονάδα, ιδιαιτερότητες) -Πότε θα λάβει χώρα; (διάρκεια) -Στοχασμός/προβληματισμός αναφορικά με τα μέσα παραγωγής δεδομένων -Προβληματισμός για τον τρόπο επεξεργασίας δεδομένων -Τι σκεφτόμαστε να κάνουμε; (επιλογή μεθόδων διδασκαλίας) -Χρησιμοποίηση-εμπλοκή ή μη του προσωπικού -Κατανομή εργασιών
2η φάση	-Προκαταρκτικές συζητήσεις με το δ/ντή της σχολικής μονάδας -Συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς -Συζητήσεις με το σχολικό σύμβουλο -Ενημέρωση άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων -Σφυρηλάτηση σχέσεων συνεργασίας -Προώθηση της ιδέας του κριτικού φίλου -Προώθηση της ιδέας της έρευνας δράσης -Προώθηση της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης -Θετική προδιάθεση στην αλλαγή -Δημιουργία θετικού πλαισίου
3η φάση	-Ανάλυση περιεχομένου -Μελέτη ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ για τη γαλλική γλώσσα στο Γυμνάσιο -Παράλληλη μελέτη άλλων εγγράφων που σχετίζονται με την έρευνα -Μελέτη υλικού της σχολικής μονάδας

10.2.2 *2ο Στάδιο: Παρέμβαση/Προγραμματισμός και εφαρμογή της δράσης (12/09/2009 μέχρι 30/06/2010)*

Το δεύτερο στάδιο, αυτό κατά το οποίο λαμβάνει χώρα η παρέμβαση είναι και το πιο «ευαίσθητο» σε ό,τι αφορά στη δομή και στην εξέλιξη του. Οι Cohen & Manion (2000:277) υπογραμμίζουν χαρακτηριστικά πως αυτό είναι το πλέον κρίσιμο στάδιο του εγχειρήματος, γιατί *«στο σημείο αυτό φυτεύονται οι σπόροι επιτυχίας ή αποτυχίας»*. Κατά το στάδιο αυτό, γίνεται η ανάλυση και στη συνέχεια η αποτίμηση των αξιολογικών δεδομένων που έχουμε συλλέξει στην προηγούμενη φάση, καθώς και των νέων που θα προκύψουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας. Είναι σημαντικό να συλλέξουμε στοιχεία από τους άμεσα εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, σχολικός σύμβουλος, εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων στην παρούσα περίπτωση) για το τι συμβαίνει τώρα, όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, μελετώντας

παράλληλα το θεσμοθετημένο πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού (κυρίως σε ό,τι αφορά στο λανθάνοντα συσχετισμό μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και παράλληλης βελτίωσης του μαθητή). Με άλλα λόγια, να συλλέξουμε δεδομένα, μέσα από συνεντεύξεις κυρίως, αλλά και την ανάλυση περιεχομένου του σχετικού νομοθετικού πλαισίου, για τον υπάρχοντα αξιολογικό μηχανισμό στο γυμνάσιο. Αρχική μου πρόθεση, κατά το στάδιο αυτό, ήταν αφενός, να καταγράψω τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το ζήτημα της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης, αφετέρου να ερευνήσω το βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που καλείται να αξιολογήσει, με τη βελτίωση των μαθητών του, κάτι εξαιρετικά επίπονο και δύσκολο, καθώς θα έπρεπε να ξεπεράσω τα όρια του υποκειμενισμού και διαπιστώσω πλέον πως λειτουργεί στην πράξη η αυτοαξιολόγηση. Οι διατυπωθείσες απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και οι δικιές μου αποτελούν πολύτιμη πηγή συλλογής και άντλησης δεδομένων, τα οποία έχουν βαρύνουσα σημασία στην εξέλιξη της έρευνας. Στη συνέχεια, αξιολόγησα κριτικά και αντικειμενικά τα δεδομένα που προέκυψαν και αναζήτησα αντιφάσεις ή επικαλύψεις. Κατά τη διάρκεια της 2^{ης} φάσης, είχα, ήδη, αναλύσει και προσδιορίσει το πρόβλημα, όπως και τις καταστάσεις που συσχετίζονται με αυτό. Πλέον, ήμουν σε θέση να διατυπώσω τις πρώτες εικασίες για τα πιθανά αίτια του προβλήματος και ανάλογα να προτείνω νέες διδακτικές, αξιολογικές ή οργανωτικές δομές που κατά τη γνώμη μου θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη λύση του προβλήματος (Ματσαγγούρας, 2005^{γ}:396).

Η υλοποίηση των εναλλακτικών προτάσεων συχνά συνεπάγεται χρήση νέων διαδικασιών και αντικατάσταση των ήδη υπαρχουσών. Η εναλλακτική καινούργια πρόταση που προτείνεται στο πλαίσιο του ερευνητικού σχήματος που επιχειρούμε είναι *ο φάκελος υλικού εκπαιδευτικού και μαθητή*. Οι εναλλακτικές λύσεις δοκιμάζονται και συλλέγονται στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή τους. Στο σημείο αυτό, απαιτείται συστηματικότητα και υψηλή ακρίβεια στη συλλογή των δεδομένων, προκειμένου να μην αμφισβητηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ένα άκρως νευραλγικό σημείο κατά τη φάση της εφαρμογής των νέων προτάσεων είναι *η αξιολόγησή* τους, η οποία πραγματοποιήθηκε ουσιαστικά κατά την 3^{η} φάση, αλλά πρέπει να έχει προηγηθεί η προσέγγιση και προεργασία τους νωρίτερα. Ήξερα πολύ καλά πως θα έπρεπε να είμαι σε θέση, ανά πάσα στιγμή, να αποτιμώ την πορεία της λύσης που πρότεινα και να εκτιμώ εάν επήλθε βελτίωση και σε ποιο βαθμό, όπως επίσης να έχω την ευελιξία να προσαρμόζω νέες δράσεις για να φτάσω στο επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή τη βελτίωση της παθογενούς κατάστασης. Το βασικό θέμα που προκύπτει αναφορικά με την αξιολόγηση του εγχειρήματος είναι *η εκ των προτέρων εκπόνηση των αξιολογικών κριτηρίων*. Η εκπόνηση τους εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη φύση του προβλήματος που έχει εντοπιστεί κατά την πρώτη φάση του προσδιορισμού της προβληματικής κατάστασης. Ένα άλλο θέμα, επίσης, πολύ σημαντικό αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης που με απασχόλησε έντονα κατά τη 2^{η} φάση, ήταν αν θα είναι αμιγώς τεχνοκρατικά ή θα έχουν περισσότερο χαρακτηριστικά ποιοτικών προσεγγίσεων. Η επιλογή των λύσεων

που τελικά προτείνονται είναι προϊόν της θεωρητικής προσέγγισης που έχει προηγηθεί και μπορούν να εναλλάσσονται σε όλη τη διάρκεια του ερευνητικού εγχειρήματος.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι έννοιες της απόδοσης λόγου και της διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο φάκελος υλικού του μαθητή, αλλά και ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν μια εκ των έσω αυθεντική μαρτυρία για τον τρόπο διεξαγωγής τόσο της εκπαιδευτικής, όσο και της αξιολογικής διαδικασίας. Ο φάκελος δεν είναι μόνο εργαλείο αξιολόγησης, αλλά και εργαλείο διδασκαλίας, αφού το περιεχόμενο του αποτελεί τεκμήριο της διδακτικής πορείας που ακολουθείται. Ένα πρώτο ερώτημα που ανακύπτει και το οποίο θα προσεγγίσουμε αναλυτικά στο πλαίσιο της έρευνας μας είναι η σύνδεση του φακέλου υλικού του μαθητή με την προσωπική του ανάπτυξη και η ταυτόχρονη σύνδεση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του βελτίωση και εν συνεχεία, με την αξιολόγηση του μέσα από την εμπλοκή του στη διαδικασία (συνεχής αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση). Κατά την έναρξη της εφαρμογής της παρέμβασης, έκρινα απαραίτητο να προηγηθεί η ενημέρωση των μαθητών της τάξης μου, αλλά και των γονέων για τη διαφορετική δομή της αξιολογικής διαδικασίας κατά το τρέχον σχολικό έτος στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας. Είναι σημαντικό να συναινέσουν οι γονείς στο ερευνητικό εγχείρημα που ετοιμάζουμε και να τους καταστεί σαφές πως τίθεται σε επιστημονική βάση. Λόγω του γεγονότος πως υπάρχει επίσημο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης μαθητή, το οποίο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ή να παρακάμψουμε, έπρεπε να τονιστεί σε μαθητές και γονείς το γεγονός πως για τυπικούς λόγους θα γίνεται παράλληλα με την αξιολόγηση βάσει φακέλου και η προβλεπόμενη από τη νομοθεσία αξιολόγηση με τις γραπτές και προφορικές δοκιμασίες που ορίζονται.

Σε ό,τι αφορά στο φάκελο υλικού του μαθητή, μετά τη μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας, κατέληξα στην υιοθέτηση του φακέλου *συλλογής εργασιών ή προσωπικού φακέλου* (collection portfolio & personal portfolio). Η συναφής βιβλιογραφία μας επιτρέπει να ορίσουμε το περιεχόμενο του φακέλου, καθώς και το πλαίσιο εφαρμογής του. Σε ό,τι αφορά στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε έναν πολύ σημαντικό προβληματισμό αναφορικά με τη χρήση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε: ένα δίλημμα αναδύεται ως προς τον *τρόπο χρήσης* του φακέλου υλικού, αν δηλαδή ο φάκελος θα συνδεθεί αποκλειστικά με την απολογισμικότητα-αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού, αποκτώντας χαρακτήρα άκρως τεχνοκρατικό ή αμιγώς με την επαγγελματική του ανάπτυξη, οπότε οι στόχοι του διαφοροποιούνται. Οι Beck et al., (2005:224), κάνουν λόγο για δύο τύπους φακέλου (teacher accountability και teacher development) και θέτουν το ερώτημα αν ο φάκελος θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως εργαλείο στην αξιολογική διαδικασία για πρόσληψη ή ανέλιξη του εκπαιδευτικού ή αν θα σχετίζεται περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη του. Και εμβαθύνοντας ακόμα περισσότερο, οι αμερικανοί ερευνητές αναρωτιούνται αν οι δύο παραπάνω στόχοι μπορούν να είναι συμβατοί στο

πλαίσιο της ίδιας διαδικασίας. Υπάρχουν ερευνητές (Wolf et al., 1989:35-39˙ Wolf et al., 1997:129-136˙ Klecker, 2000:35-38˙ Campbell et al., 2000:76), οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο φάκελος υλικού μπορεί να χρησιμοποιείται για να αξιολογεί επιτεύγματα και να δείχνει τη συμβατότητα του έργου των εκπαιδευτικών με τους δείκτες απόδοσης που έχουν θεσπιστεί. Από την άλλη, ερευνητές όπως η Darling (2001:107-121) προτείνουν να τίθεται ως βασική και αποκλειστική προτεραιότητα κατά την εφαρμογή του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του ανάπτυξη, υποστηρίζοντας παράλληλα πως ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι ο «αφηγηματικός διαλογισμός-στοχασμός» (narrative reflection), όπως μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού στη συγκρότηση του φακέλου. Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω προβληματισμούς καταλήξαμε να εστιάσουμε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, στο φάκελο που σχετίζεται με την *επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού* (teacher professional development) και τελικά να υιοθετήσουμε αυτόν τον τύπο φακέλου.

Μετά την επιλογή του τύπου του φακέλου μαθητή και εκπαιδευτικού, θεώρησα σημαντικό να επικεντρωθώ στη διάρθρωση και παράλληλα στη διδακτική του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας. Καταρχάς, θεώρησα πως πρέπει να προηγηθεί της έναρξης των μαθημάτων η οργάνωση του χώρου, δηλαδή της αίθουσας διδασκαλίας, όπου θα διεξάγεται το μάθημα. Σκεφτόμουν από την αρχή του σχολικού έτους πως θα έπρεπε να επιδιώξω να έχω μια αίθουσα αποκλειστικά για το μάθημα της γαλλικής γλώσσας της συγκεκριμένης τάξης, προκειμένου οι μαθητές να αναγνωρίζουν το συγκεκριμένο χώρο ως δικό τους, να αισθάνονται ασφαλείς, αλλά και υπεύθυνοι για μια αίθουσα που θα ανήκει στους ίδιους. Γνώριζα βέβαια, πως κάτι τέτοιο θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο, με δεδομένο το πρόβλημα της σχολικής στέγης, το οποίο εμπειρικά, λόγω των ετών που είμαι στην εκπαίδευση, το γνωρίζω καλά. Επίσης, ήξερα πως στο συγκεκριμένο σχολείο, όπου είχα υπηρετήσει παλαιότερα, υπάρχει πρόβλημα αιθουσών, αλλά είχα την ελπίδα πως θα μπορούσε να βρεθεί ένας μικρός χώρος, ο οποίος θα λειτουργούσε ως εργαστήριο ξένων γλωσσών και θα μπορούσα να τον μοιράζομαι και με τους υπόλοιπους συναδέλφους που θα δίδασκαν ξένες γλώσσες. Ήθελα να φροντίσω για τη διαρρύθμιση του χώρου πριν την έναρξη των μαθημάτων (θρανία σε σχήμα Π, διακόσμηση της αίθουσας, έδρα καθηγητή ορατή από όλους και όχι «ψηλά»…), έτσι ώστε να αντικατοπτρίζεται η κουλτούρα συνεργασίας που επιθυμώ να εισαγάγω. Αυτό, σκεφτόμουν, πως έπρεπε να γίνει είτε είχα, είτε δεν είχα δική μου αίθουσα διδασκαλίας. Όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει, η έρευνα δράση εκλαμβάνεται ως ένα εργαλείο εκδημοκρατισμού του σχολείου και συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών. Θεωρείται μιας μικρής έκτασης παρέμβαση στη σχολική πραγματικότητα, που δοκιμάζει νέες ιδέες στην πράξη, με τη μορφή «συλλογικών αναστοχαστικών αναζητήσεων» (Cohen & Manion, 2000:376). Για τους λόγους αυτούς, επιθυμία μου ήταν να εξοικειωθούν οι μαθητές, ήδη με την έναρξη του εκπαιδευτικού έτους, με την καινοτόμο πρακτική διδασκαλίας και αξιολόγησης που θα ακολουθηθεί

μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους. Επίσης, πάντα είχα υπόψη μου τους τρεις βασικούς άξονες της έρευνας δράσης, όπως αυτοί καταγράφονται στη συναφή βιβλιογραφία: *βελτίωση-εμπλοκή-συνεργασία.*

Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αξίζει να υπογραμμίσουμε πως τα γαλλικά, ως γλώσσα επιλογής, διδάσκονται, ήδη, από την Ε' τάξη Δημοτικού, οπότε υπολόγιζα αρχικά πως θα απευθύνομαι σε κοινό που έχει μια στοιχειώδη εξοικείωση με τη γλώσσα. Βέβαια, τελικά διαπίστωσα πως οι μαθητές μου δεν είχαν διδαχθεί γαλλικά στο Δημοτικό (λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού). Είχαν διδαχθεί, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, περίπου 65-70 ώρες γαλλικά κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, όταν φοιτούσαν στην Α΄τάξη Γυμνασίου. Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι συνολικά 70 (2 ώρες κάθε εβδομάδα). Επιδιώξαμε να έχουμε στη διάθεση μας ένα συνεχόμενο δίωρο ανά εβδομάδα, έτσι ώστε να υπάρχει συνέχεια, αλλά και αυτονομία στη διδακτική και αξιολογική πράξη και αυτό τελικά πραγματοποιήθηκε χάρη στη συναίνεση του διευθυντή, ο οποίος από την αρχή ήταν θετικά διακείμενος απέναντι στο ερευνητικό εγχείρημα. Ο λόγος που επέλεξα τη Β΄τάξη γυμνασίου για να πραγματοποιήσω την παρέμβαση σχετίζεται με το διδακτικό υλικό που είχα στη διάθεση μου. Πιο συγκεκριμένα, τον Ιούνιο του 2009 προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για πρώτη φορά, σχολικό εγχειρίδιο για τα γαλλικά (μέχρι τότε το βιβλίο γαλλικών το επέλεγε ο εκπαιδευτικός μέσα από μια λίστα εγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας και η προμήθεια του βάρυνε τον προϋπολογισμό της σχολικής επιτροπής). Η συγγραφή των βιβλίων είχε ξεκινήσει πολύ νωρίτερα (ίσως και από το 2004-2005, όταν το μάθημα ήταν 3ωρο στο Γυμνάσιο) και ολοκληρώθηκε, σύμφωνα με τις ανακοινώσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά το έτος 2009-2010. Προτάθηκαν δύο καινούργια σχολικά εγχειρίδια, για την Α΄γυμνασίου και για τη Γ΄γυμνασίου (action.fr-gr). Για τη Β΄γυμνασίου η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν να συνεχιστεί το βιβλίο που είχαν διδαχθεί οι μαθητές κατά την προηγούμενη χρονιά, μέχρις ότου τελειώσει η συγγραφή του αντίστοιχου βιβλίου για την τάξη αυτή. Κάτι τέτοιο όμως δεν προβλεπόταν για το τρέχον έτος και αυτό μου το επιβεβαίωσαν και οι σχολικοί σύμβουλοι γαλλικής γλώσσας, με τους οποίους είχα συναντήσεις πριν την έναρξη των μαθημάτων, αλλά διαφαινόταν και μέσα από τις σχετικές εγκυκλίους που είχαν αποσταλεί από το Υπουργείο Παιδείας. Το βιβλίο που είχαν διδαχθεί οι μαθητές ήταν το «C'est clair 1», των εκδόσεων «Trait d'Union», ένα βιβλίο που είχα διδάξει κατά το παρελθόν, ήταν επικοινωνιακό, ελκυστικό και έδινε ευκαιρίες δημιουργίας ενός αυθεντικού πλαισίου διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Προτίμησα, λοιπόν, και αφού δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα, τόσο από την πλευρά της Διεύθυνσης του σχολείου, όσο και από την πλευρά της συναδέλφου της γαλλικής γλώσσας, η οποία θα αναλάμβανε τα δύο άλλα τμήματα, να επιχειρήσω τη διδακτική και αξιολογική παρέμβαση που σχεδίαζα στη Β΄γυμνασίου, έχοντας ένα εγχειρίδιο που γνωρίζαμε καλά και οι μαθητές (αφού το είχαν διδαχθεί κατά το προηγούμενο σχολικό έτος), αλλά και εγώ που το είχα διδάξει αρκετές χρονιές.

Επίσης, θεώρησα πως η Β΄τάξη γυμνασίου είναι μια τάξη κομβική για τους μαθητές. Πλέον, έχουν ξεπεράσει την παιδική ηλικία και βρίσκονται σε μια σημαντική καμπή της ζωής τους. Αρχίζουν να αντιμετωπίζουν με περισσότερη ωριμότητα το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα, ξεκινά για αυτούς η φάση της εφηβείας, νιώθουν περισσότερο υπεύθυνοι. Βέβαια, παρουσιάζουν και ακραίες συμπεριφορές, θέλουν να μεγαλώσουν γρήγορα, αντιδρούν αρνητικά σε πολλά, αλλά θεωρώ πως αυτές οι καταστάσεις είναι ελεγχόμενες στο σχολικό πλαίσιο, πολύ δε περισσότερο σε ένα μικρό, περιφερειακό σχολείο, όπου δεν υπάρχουν ιδιαίτερα περιστατικά παραβατικότητας. Ήθελα να κρατήσω μόνο τα θετικά αυτής της ηλικίας και να προχωρήσω την έρευνα με τη συγκεκριμένη τάξη, βασιζόμενη στην ωριμότητα που μπορούν να δείξουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, εάν τους δοθούν τα σωστά κίνητρα. Ήταν, ίσως, και λίγο θέμα διαίσθησης η επιλογή της τάξης αυτής. Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε εφαρμογή της δράσης στην Α΄τάξη γυμνασίου και ενώ οι συνάδελφοι, στις πρώτες συναντήσεις, μου έλεγαν πως στη Β΄τάξη υπάρχουν μόνο αγόρια και θα είναι ζωηρά και ατίθασα, εντούτοις, από ένστικτο και διαίσθηση περισσότερο, επέλεξα να διδάξω στη συγκεκριμένη, θεωρητικά, «δύσκολη» τάξη. Όπως ήδη ανέφερα, υπήρχαν δύο αλλοδαποί μαθητές οι οποίοι όμως δεν φοιτούσαν, ένας μαθητής διαφορετικής εθνικότητας και δύο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ας εστιάσουμε επί του παρόντος, στον αρχικό προγραμματισμό των διδασκαλιών, όπως τον σχεδίασα το Σεπτέμβριο και την τελική διαμόρφωση του ημερολογίου των παρεμβάσεων στο τέλος της χρονιάς. Να υπογραμμίσω πως το αίτημα μου για συνεχόμενο δίωρο μια φορά την εβδομάδα έγινε δεκτό από τη Διεύθυνση κι έτσι πριν ακόμα από τον Αγιασμό και την έναρξη των μαθημάτων είχαμε αποφασίσει να βρίσκομαι στο σχολείο κάθε Τρίτη. Βέβαια, δεν ήμουν μόνο κάθε Τρίτη στο σχολείο για τις προγραμματισμένες παρεμβάσεις-διδασκαλίες, αλλά με κάθε αφορμή που δινόταν (γιορτές, εκδηλώσεις, εκδρομές) επεδίωκα να είμαι παρούσα, επειδή δεν ήθελα να αντιμετωπίζομαι ως «ξένο σώμα», τόσο από τους συναδέλφους, όσο και από τους μαθητές. Μάλιστα, τις πρώτες μέρες, πριν την ανάληψη καθηκόντων της συναδέλφου που θα τοποθετούνταν με απόσπαση, δίδασκα κανονικά στις άλλες δύο τάξεις.

Αρχικό ενδεικτικό ημερολόγιο μαθημάτων

11/09/2009: Αγιασμός-διανομή βιβλίων

1ο Δίωρο: 15/09/2009	17ο Δίωρο: 19/01/2010
2ο Δίωρο: 22/09/2009	18ο Δίωρο: 26/01/2010
3ο Δίωρο: 29/09/2009	19ο Δίωρο: 02/02/2010
4ο Δίωρο: 06/10/2009	20ο Δίωρο: 09/02/2010
5ο Δίωρο: 13/10/2009	21ο Δίωρο: 16/02/2010
6ο Δίωρο: 20/10/2009	22ο Δίωρο: 23/02/2010
7ο Δίωρο: 27/10/2009	23ο Δίωρο: 04/03/2010
8ο Δίωρο: 03/11/2009	**24ο Δίωρο: 09/03/2010**
9ο Δίωρο: 10/11/2009	25ο Δίωρο: 16/03/2010
10ο Δίωρο: 17/11/2009	26ο Δίωρο: 23/03/2010
11ο Δίωρο: 24/11/2009	27ο Δίωρο: 13/04/2010
12ο Δίωρο: 02/12/2009	28ο Δίωρο: 20/04/2010
13ο Δίωρο: 08/12/2009	29ο Δίωρο: 27/04/2010
14ο Δίωρο: 15/12/2009	30ο Δίωρο: 04/05/2010
15ο Δίωρο: 22/12/2009	31ο Δίωρο: 11/05/2010

16ο Δίωρο: 12/01/2010

Τα μαθήματα του σημειώνω με έντονη γραφή είναι αυτά που τελικά δεν πραγματοποιήθηκαν (στις 27/10/2009 έγινε η σχολική γιορτή για την 28η Οκτωβρίου, στις 17/11/2009 πραγματοποιήθηκε πάλι σχολική γιορτή για την επέτειο του Πολυτεχνείου, στις 08/12/2009 το σχολείο έκλεισε λόγω του ιού της νέας γρίπης και στις 09/03/2009 δεν έγιναν μαθήματα λόγω έκτακτων καιρικών συνθηκών). Επομένως, πραγματοποιήθηκαν συνολικά 27 συναντήσεις-παρεμβάσεις (δηλαδή 54 ώρες) σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και «χάθηκαν» 4 (δηλαδή 8 ώρες διδασκαλίας) για τους λόγους που προαναφέραμε. Αξίζει να αναφέρω πως το αρχικό πρόγραμμα τηρήθηκε με ακρίβεια και πέρα από τα μαθήματα που δεν έγιναν, για τους λόγους που αναφέρω, δεν υπήρξε καμιά απολύτως απόκλιση. Να σημειώσω, επιπλέον, πως το αίτημα μου στη Διεύθυνση και στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου να μην πραγματοποιηθεί κανένας σχολικός περίπατος τις ημέρες που λάμβανε χώρα η έρευνα, έγινε αμέσως δεκτό.

Ας επικεντρωθούμε, επί του παρόντος, στο σχεδιασμό των πρώτων μαθημάτων, έτσι ώστε να αντιληφθούμε πως αναπτύχθηκε τελικά το ερευνητικό εγχείρημα. Έκρινα σημαντικό από την αρχή της ερευνητικής απόπειρας να γνωρίζω καλά σε ποιους μαθητές απευθύνομαι. Ήξερα, βέβαια, πολύ καλά την περιοχή και το σχολείο και είχα, ήδη, μια εμπεριστατωμένη άποψη για το κοινό στο οποίο θα απευθυνθώ. Γνώριζα, επίσης, αρκετούς από τους γονείς των μαθητών, αφού είχα υπηρετήσει στο παρελθόν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και είχα αναπτύξει καλές σχέσεις με τους περισσότερους. Πολλοί μαθητές μου έτυχε να έχουν αδελφούς-ες παλιότερους μαθητές μου και αυτό ήταν ιδιαίτερα θετικό, γιατί με γνώριζαν και ήξεραν και τον τρόπο εργασίας μου. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί η συστηματική *μελέτη του κοινού* στο οποίο θα απευθυνόμαστε, πριν αρχίσει η έρευνα και οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται. Να γνωρίζουμε τη μορφωτική και οικονομικοπολιτιστική αφετηρία των μαθητών, καθώς αυτή η γνώση, τουλάχιστον στο μάθημα της ξένης γλώσσας, είναι εξαιρετικά πολύτιμη. Με δεδομένο πως υπάρχουν περιβάλλοντα που θεωρούν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ως μη σημαντική ή που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ήσσονος σημασίας στο πλαίσιο του σχολείου, θεωρώ πως πριν μπούμε στην αίθουσα διδασκαλίας για την πρώτη συνάντηση με τους μαθητές, οφείλουμε να διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά της ομάδας με την οποία θα συνεργαστούμε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Και αυτό, κατά την άποψη μου, πρέπει να το επιδιώκουμε πάντα και όχι μόνο λόγω του συγκεκριμένου πλαισίου. Με άλλα λόγια, η διερεύνηση του κοινού δεν γίνεται μόνο για ερευνητικούς λόγους, αλλά και για αποκλειστικά διδακτικούς. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποκτήσει νοοτροπία ερευνητή μέσα στην τάξη και η έρευνα δράση τον ωθεί προς την κατεύθυνση αυτή. Έτσι, με τη βοήθεια του διευθυντή του σχολείου, αλλά ενδεχομένως και των διευθυντών των δημοτικών σχολείων, από όπου προέρχονται οι μαθητές, μπορούμε να συλλέξουμε τα πρώτα δεδομένα για την έναρξη της διδασκαλίας μας ή της έρευνας μας, στην προκειμένη περίπτωση. Εννοείται πως θα τονίζουμε πάντα πως η συλλογή δεδομένων γίνεται αποκλειστικά για επιστημονικούς λόγους και δεν τίθεται θέμα μη διαφύλαξης του απορρήτου και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών.

Το θέμα της ανομοιογένειας των τμημάτων και της ανισότητας που αναπαράγεται λόγω της ανομοιογένειας αυτής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι ένα θέμα που χρήζει μελέτης και διερεύνησης, ακριβώς επειδή η συζήτηση, από κοινωνιογλωσσολογική σκοπιά, που αρθρώνεται γύρω από αυτό είναι τεράστια. Είναι ευνόητο πως η αφετηρία των μαθητών είναι αποφασιστικής σημασίας για την πορεία και εξέλιξη τους, καθώς αποτυπώνει και το λόγο που παράγουν στο σχολείο (Bernstein, 1971[a]:67-70[75]· Bourdieu et Passeron, 1970:37-39[76]) και αυτό έπρεπε να ληφθεί υπόψη κατά την έναρξη

[75] Ο βρετανός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Basil Bernstein (1971[b]), διατύπωσε τη θεωρία των ταξικά διαφορετικών «κωδίκων επικοινωνίας» μεταξύ των ομιλητών. Οι έρευνες του έδειξαν πως τα εργατικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν εντελώς διαφορετικό κώδικα επικοινωνίας σε σχέση με τον επίσημο κώδικα του σχολείου, που κατά βάση χρησιμοποιείται από τις ανώτερες κοινωνικές ομάδες. Αποδίδει τη σχολική αποτυχία των μαθητών εργατικής προέλευσης στην άγνοια, λόγω κοινωνικής αφετηρίας, της πρότυπης γλώσσας του σχολείου, άρα καταλήγει πως η διαφορά των δύο κωδίκων επικοινωνίας δεν

του ερευνητικού σχήματος που θα ακολουθήσουμε, ειδικά σε μια προσέγγιση που σχετίζεται με τη διδασκαλία μιας ζωντανής γλώσσας. Η ανομοιογένεια μετατρέπεται σε ανισότητα όταν μαθητές που παρουσιάζουν κοινωνιογλωσσολογικές αποκλίσεις από το πρότυπο που είναι ακαδημαϊκά αποδεκτό αντιμετωπίζονται με ένα είδος «υπεροψίας» από το σχολείο, καθώς δείχνει «να μην προσέχει τη διαφορά και τη μειονεξία» (Τοκατλίδου, 1986:17-18) και αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αφετηρία, με τα ίδια μέσα, τις ίδιες μεθόδους, το ίδιο μοναδικό βιβλίο, που μαζί με τον εκπαιδευτικό αντιπροσωπεύει μέσα στο σχολείο τη νόμιμη και πρότυπη γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης της κοινωνικής και πολιτισμικής αφετηρίας των μαθητών αναλύονται αμέσως παρακάτω. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, φοιτούν μαθητές που πλειοψηφικά, προέρχονται από χαμηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα και έχουν ανάλογες μορφωτικές αφετηρίες. Εντούτοις, θεωρώ πως οι γονείς ενδιαφέρονται αρκετά για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους και επενδύουν στην εκπαίδευση τους.

είναι μόνο γλωσσική, αλλά βαθιά ταξική. Ο Bernstein υποστηρίζει πως ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινότητα του παιδιού που προέρχεται από την εργατική τάξη υπάρχει *ανακολουθία*, που οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν δύο ριζικά διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας. Επεκτείνεται και στο θέμα της κουλτούρας, καθώς θεωρεί πως η γλώσσα βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την κουλτούρα των κοινωνικών ομάδων και συμπεραίνει πως τόσο η γλώσσα όσο και η κουλτούρα είναι ταξικά διαφοροποιημένες. Ο κώδικας επικοινωνίας των ανώτερων μορφωτικά και κοινωνικά ομάδων (όπως όμως και ο κώδικας επικοινωνίας που απαιτείται στην εκπαιδευτική διεργασία) ονομάστηκε από τον Bernstein «επεξεργασμένος» κώδικας (elaborated). Τα παιδιά των κοινωνικά ανώτερων στρωμάτων έχουν από την κουλτούρα του περιβάλλοντος τους εξοικείωση με τη γενίκευση και την αφαίρεση και εξασκούνται από πολύ νωρίς στη συστηματική μετατροπή της ατομικής εμπειρίας σε λόγο. Τα εργατικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν κώδικα επικοινωνίας που τον ονόμασε «περιορισμένο» (restricted) και ο οποίος περιέχει υψηλό ποσοστό εξωλεκτικής επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, τα παιδιά της εργατικής τάξης, αναγκασμένα από τις συνθήκες ζωής τους, να χειρίζονται και να επικοινωνούν μόνο με τον κώδικα επικοινωνίας του περιβάλλοντος τους, δηλαδή έναν «κατώτερο» γλωσσικό κώδικα σε σχέση με τον κώδικα που ζητείται στο σχολείο, δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν ή να έρθουν σε επαφή με αυτόν που επίσημα απαιτείται στην εκπαίδευση. Αντίθετα, τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων υπερτερούν γλωσσικά, επειδή ευθύς με τη γέννηση τους βρέθηκαν σε καλλιεργημένο γλωσσικά περιβάλλον. Άρα λοιπόν, προκύπτει το ζήτημα της άνισης εξοικείωσης των μαθητών με την πρότυπη γλώσσα του σχολείου, η οποία προέρχεται από την ταξική διαφορά τους. Ο περιορισμένος κώδικας εμποδίζει τα παιδιά των εργατικών τάξεων να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις αξίες και τις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά από την άλλη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αγνοώντας τη μεγάλη διαφορά αφετηρίας μεταξύ των μαθητών ουσιαστικά καταδικάζουν αυτούς με χαμηλή κοινωνική προέλευση στην αποτυχία. Τα παιδιά των εργατικών τάξεων δεν μπορούν να μάθουν πως λειτουργεί ο επεξεργασμένος κώδικας, άρα δεν μπορούν να καλλιεργήσουν τη λεκτική εξατομίκευση, την αφαίρεση, τη γενίκευση και τους λείπει η εξοικείωση με τον αποπλαισιωμένο λόγο. Σύμφωνα, επομένως, με τη θεωρία του Bernstein τα παιδιά των εργατικών τάξεων, που είναι φυσικοί ομιλητές μιας άλλης αγγλικής γλώσσας, δεν μπορούν να μάθουν την πρότυπη αγγλική των υψηλών στρωμάτων και του σχολείου, επειδή δεσπόζει η κοινωνική προκατάληψη, ακόμα και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, πως αυτά τα παιδιά μιλούν μια γλώσσα εκ των πραγμάτων λαθεμένη, οι ομιλητές της οποίας έχουν ένα γλωσσικό μειονέκτημα που δύσκολα θα μπορέσουν να αντισταθμίσουν.

[76] Το πρόβλημα, άρα και το θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης είναι πως το σχολείο *«μεταφράζει την κοινωνική διαφορά σε φυσική ανισότητα»* (Bourdieu, 1985). Το σχολείο δεν αναγνωρίζει την ταξική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που κατέχουν διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια και μεταφράζει την οικειότητα που έχουν τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων ως απόδειξη διανοητικής ικανότητας και ως έφεση για μάθηση (άρα αυτά τα παιδιά εκ των πραγμάτων θεωρούνται ευφυέστερα έναντι των υπολοίπων). Από την άλλη τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, εντελώς παράδοξα, αξιολογούνται και ταξινομούνται ανάλογα με τις ελλείψεις που έχουν. Την άγνοια της επίσημης κουλτούρας το σχολείο τη θεωρεί απόδειξη χαμηλότερης διανοητικής ικανότητας, δεν θα προσπαθήσει να την καλύψει, αντίθετα θα τη «χρησιμοποιήσει» για να ταξινομήσει τα παιδιά ως λιγότερο ικανά, άρα να δρομολογήσει, ήδη από τις πρώτες τάξεις, την πορεία τους προς την αποτυχία. Με άλλα λόγια, το βασικό αίτιο της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που προέρχονται από μη μορφωσιογόνα περιβάλλοντα δεν βρίσκεται στην άγνοια της επίσημης κουλτούρας του σχολείου, αλλά στο γεγονός πως το ίδιο το σχολείο οφείλει να δεχτεί πως και οι μαθητές αυτοί φέρουν κουλτούρα, η οποία όμως είναι *διαφορετική* από την κυρίαρχη. Άρα το σχολείο οφείλει να δέχεται ως διαφορετική κουλτούρα αυτή που φέρουν οι μαθητές των κατώτερων στρωμάτων, προκειμένου να μην ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να μην αδικούνται οι ήδη αδικημένοι. Με άλλα λόγια, η τυπική ισότητα αδικεί τους μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Bourdieu & Passeron, 1964˙ Bourdieu & Passeron, 1977˙Bourdieu, 1985).

Επίσης, είναι πάντα παρόντες στις εκδηλώσεις του σχολείου και ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τα τεκταινόμενα στο χώρο του σχολείου.

Παράλληλα, όφειλα να προετοιμάσω, αρκετά πριν την έναρξη της πρώτης συνάντησης με τους μαθητές τον προσωπικό μου φάκελο υλικού: όπως έχουμε ήδη τονίσει, αυτός ο φάκελος θα ακολουθεί την πορεία των μαθητών και παράλληλα θα αποτελεί τεκμήριο της δικιάς μου επαγγελματικής ανάπτυξης. Θα είναι εργαλείο αξιολόγησης μου και παράλληλα τεκμήριο της διδακτικής πορείας που ακολουθώ. Με βάση τη συναφή βιβλιογραφία, είχα, ήδη, από το Σεπτέμβριο προετοιμάσει το φάκελο μου: είχα διαχωρίσει τους άξονες που θα περιείχε και ασχολήθηκα αρκετά με τη διατύπωση της προσωπικής φιλοσοφίας μου για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Αυτή η σαφής και ρητή διατύπωση που πρέπει να υπάρχει στο φάκελο του εκπαιδευτικού ήταν προϊόν, τόσο της μελέτης της βιβλιογραφίας, αλλά και της εμπειρίας μου ως εκπαιδευτικός που υπηρετεί τη Δημόσια εκπαίδευση επί 9 έτη.

Ένα θέμα πρακτικής κυρίως υφής που με απασχόλησε έντονα, πριν την έναρξη των συναντήσεων με τους μαθητές μου, ήταν αυτό *του τρόπου φύλαξης των φακέλων*. Σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία, οι φάκελοι υλικού φυλάσσονται, κατά κύριο λόγο, στο χώρο του σχολείου και σπανιότερα οι μαθητές τους μεταφέρουν στο σπίτι. Βέβαια, σε σχέση με το ζήτημα αυτό, ανακύπτει το εξαιρετικά νευραλγικό και ευαίσθητο θέμα της υποδομής των ελληνικών σχολικών μονάδων. Σκεφτόμουν πως αν μου δινόταν τελικά η ευχέρεια να διαθέτω δική μου αίθουσα αποκλειστικά για το μάθημα της ξένης γλώσσας, τότε δεν θα υπήρχε πρόβλημα φύλαξης των φακέλων των μαθητών, αλλά και του δικού μου. Στην αντίθετη περίπτωση, υπολόγιζα πως θα χρειαστώ τη βοήθεια του διευθυντή ή του Συλλόγου Διδασκόντων, προκειμένου να συναινέσουν στο να μας παραχωρηθεί κάποιος ειδικός χώρος φύλαξης[77].

Εκτός από το ζήτημα της φύλαξη των φακέλων, ένα άλλο πρακτικό ζήτημα που έπρεπε να διευθετηθεί πριν την έναρξη των συναντήσεων με τους μαθητές ήταν αυτό *της έγκαιρης προμήθειας των βιβλίων*. Όπως έχω ήδη αναφέρει, κατά το σχολικό έτος 2009-2010 προτάθηκαν δύο νέα σχολικά εγχειρίδια για τις Α΄& Γ΄τάξεις γυμνασίου, τα οποία και είχαν έγκαιρα αποσταλεί στο σχολείο και διανεμήθηκαν στους μαθητές ήδη από την πρώτη μέρα. Για την τάξη όμως που ανέλαβα, έπρεπε να ακολουθηθεί η διαδικασία προμήθειας, όπως αυτή οριζόταν από την κείμενη νομοθεσία. Πρόκειται για

[77] Στο σημείο αυτό, οφείλω να αναφερθώ στο θέμα της σχολικής στέγης, το οποίο είναι ένα μείζον θέμα και που ίσως παραγκωνίζεται, κυρίως λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων. Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα αντιμετώπιζε εδώ και αρκετά χρόνια πρόβλημα στέγης, καθώς το κτίριο, όπου στεγαζόταν ήταν παλιό και χρειαζόταν συνεχώς επισκευές. Με την έναρξη του σχολικού έτους, η σχολική μονάδα μεταστεγάστηκε σε κτίριο που της παραχωρήθηκε από το Δήμο, προκειμένου να επισκευαστεί εξ ολοκλήρου το σχολείο. Αυτό είχε ως συνέπεια να υπάρχει εξαιρετική έλλειψη χώρων στο κτίριο, όπου έγινε η εγκατάσταση και όπου φυσικά ήταν αδύνατον να έχω δική μου αίθουσα, μόνο για τα γαλλικά. Οι φάκελοι υλικού, τελικά, παρέμεναν στα σπίτια των μαθητών και τους είχαν στο σχολείο κάθε φορά που είχαμε μάθημα. Πάντως, η ευθύνη φύλαξης τους ήταν αποκλειστικά των μαθητών.

μια γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία παραμένει η ίδια εδώ και δέκα χρόνια (σύμφωνα με την εμπειρία μου) και δεν διαφαίνεται απλούστευσή της. Η διαδικασία που συνήθως ακολουθείται είναι η εξής: στην ξένη γλώσσα υπάρχει μια λίστα εγχειριδίων διάφορων εκδοτικών οίκων εγκεκριμένων από το Υπουργείο, μεταξύ των οποίων ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας καλείται να επιλέξει αυτό που θεωρεί καταλληλότερο για την κάθε τάξη. Τα εγχειρίδια των ξένων γλωσσών πληρώνονται από τη σχολική επιτροπή της σχολικής μονάδας, κάτι που προϋποθέτει μια χρονοβόρα γραφειοκρατική διαδικασία, η οποία επαναλαμβάνεται αυτούσια κάθε χρόνο (σύνταξη πρακτικού, συγκρότηση ομάδας παραλαβής, αποστολή πρακτικού στο αρμόδιο γραφείο, έγκριση από το γραφείο και αποστολή παραγγελίας στον εκδοτικό οίκο). Οι μαθητές, συνήθως, καλούνται να αγοράσουν το συνοδευτικό βιβλίο ασκήσεων, το κόστος του οποίου δεν καλύπτεται από τη σχολική επιτροπή. Απαιτείται χρονικό διάστημα τουλάχιστον 15 ημερών για να ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία και να παραληφθούν από τη σχολική μονάδα τα αντίτυπα των βιβλίων, για το λόγο αυτό θεώρησα εξαιρετικά σημαντικό να έχει περατωθεί η διαδικασία πριν τις 10 Σεπτεμβρίου, έτσι ώστε την πρώτη μέρα μαθημάτων οι μαθητές να είναι ήδη εφοδιασμένοι με τα βιβλία τους. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητη η συναίνεση και η προθυμία του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τελικά και αυτός ο «σκόπελος» της γραφειοκρατίας ξεπεράστηκε και δεν χρειάστηκε να γίνει όλη αυτή η διαδικασία, αφού όλοι οι μαθητές είχαν το βιβλίο από την προηγούμενη σχολική χρονιά, αλλά και το βοηθητικό βιβλίο ασκήσεων.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα τεχνικής και πρακτικής υφής που έπρεπε να προβλέψω ήταν αυτό *του εξοπλισμού της αίθουσας*. Θεωρώ αναγκαίο να υπάρχει βιντεοπροβολέας και ηλεκτρονικός υπολογιστής, καθώς η χρήση και η παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελούν βασικές παραμέτρους της μελέτης, όπως την είχα σχεδιάσει. Στο θέμα αυτό δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα, γιατί το σχολείο, ακόμα και στο χώρο όπου μεταφέρθηκε προσωρινά, μέχρι την αποπεράτωση των εργασιών επισκευής, διέθετε μια μεγάλη αίθουσα πληροφορικής με όλο τον απαραίτητο εξοπλισμό. Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφέρω πως τόσο ο συνάδελφος που διδάσκει πληροφορική, όσο και ο διευθυντής του σχολείου ήταν θετικοί στην αξιοποίηση του εργαστηρίου. Ειδικά, ο διευθυντής παρωθούσε πάντα τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν το εργαστήριο, τους έδειχνε εμπιστοσύνη ως προς τη χρήση των μηχανημάτων και προσπαθούσε να δώσει κίνητρα για να «μπουν στο εργαστήριο» ακόμα και σε εκπαιδευτικούς που έδειχναν φόβο μπροστά στις Νέες Τεχνολογίες.

Το διάγραμμα **17** που ακολουθεί φωτίζει την πορεία ακολούθησα κατά το $2^{ο}$ στάδιο της έρευνας δράσης. Να υπογραμμίσουμε πως η μετάβαση από τη μια φάση στην άλλη δεν ήταν γραμμική, αλλά πολλά πράγματα γίνονταν παράλληλα ή επικαλύπτονταν.

Διάγραμμα 17

2ο Στάδιο: Παρέμβαση/ Προγραμματισμός & Εφαρμογή της δράσης (12/09/2009-30/06/2010)

1η Φάση	-Μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης -Επιλογή τύπου φακέλων βάσει της βιβλιογραφίας -Οργάνωση φακέλων -Οργάνωση χώρου διδασκαλίας -Συνάντηση με τους γονείς/ενημέρωση -Συναντήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό & το Δ/ντή -Επιλογή διαδικασιών αξιολόγησης του εγχειρήματος (συνεχής αξιολόγηση) --Επίλυση προβλημάτων πρακτικής υφής (αίθουσα, εξοπλισμός, προμήθεια βιβλίων, φύλαξη φακέλων)
2η Φάση	-Διερεύνηση κοινού -Εφαρμογή του προγράμματος (μικροεπίπεδο σχολικής τάξης) -Κατανομή χρόνου (πρόβλεψη-μεταγνώση) -Εισαγωγή αλλαγών (φάκελος μαθητή & φάκελος εκπαιδευτικού) -Εισαγωγή στην έννοια του «φακέλου» -Εκπόνηση κριτηρίων αξιολόγησης του φακέλου (από κοινού με τους μαθητές) -Προσέγγιση των όρων «εναλλακτική αξιολόγηση» & «εναλλακτική διδασκαλία» -Συνεχής παρατήρηση και τήρηση ημερολογίου -Καταγραφή αντιδράσεων, απόψεων, στάσεων -Μέθοδοι-μέσα συλλογής στοιχείων (συνεχείς συναντήσεις με τους εμπλεκομένους, εκθέσεις, συνεχείς αποδελτιώσεις σημειώσεων του ημερολογίου, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση της ομάδας, ετεροαξιολόγηση, συνεντεύξεις) -Τήρηση προσωπικού ημερολογίου/ Μεταγνώση/ Αναστοχασμός
3η Φάση	-Η έρευνα δράση στην καθημερινή διδακτική πράξη -Σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων -Κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης (ευρετική πορεία μάθησης) -Εμπλοκή/ βελτίωση/ συνεργασία (το βασικό τρίπτυχο) -Συνεχής παρακολούθηση-αξιολόγηση της αλλαγής που εισάγουμε -Τήρηση φακέλων/ Εντοπισμός προβλημάτων που ανακύπτουν -Ανάλυση δεδομένων που σχετίζονται με την αλλαγή (πως γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές, από τους άλλους εκπαιδευτικούς, από τους γονείς, από την ίδια την ερευνήτρια;) -Διερεύνηση στάσεων των εμπλεκομένων ως προς την αλλαγή -Αξιολόγηση μαθητών βάσει των κριτηρίων φακέλου -Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού -Περιγραφική-ποιοτική αξιολόγηση αντί ποσοτικής-αριθμητικής -Εκτίμηση της αποδοχής του νέου τρόπου (από μαθητές, γονείς, συναδέλφους) -Συνεχής αυτοαξιολόγηση

10.2.2α 2ο Στάδιο 12/09/2009-30/06/2010): Οργάνωση διδακτικών παρεμβάσεων[78]/ Το 1ο Δίωρο διδασκαλίας στις 15/09/2009: Προγραμματισμός-Σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός-Σχεδιασμός του 1ου δίωρου[79]

Οι δυσκολίες, που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι γνωστές και καταγεγραμμένες. Ο περιορισμένος αριθμός ωρών διδασκαλίας εβδομαδιαίως, η ανομοιογένεια των τμημάτων αναφορικά με το επίπεδο των μαθητών στην ξένη γλώσσα, η πρωτοφανής, αλλά υπαρκτή τάση να θεωρείται η ξένη γλώσσα ως μάθημα ήσσονος σημασίας, αποτελούν ασφαλώς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το μαθητή και του προκαλούν έντονη αρνητική προδιάθεση προς το διδασκόμενο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας, καλείται στο πλαίσιο των διδακτικών και παιδαγωγικών καθηκόντων του, να εφευρίσκει διαρκώς νέους τρόπους, ώστε να προσφέρει ισχυρά κίνητρα στους μαθητές, με σκοπό να τους κρατάει σε εγρήγορση, να τους κινεί το ενδιαφέρον και να τους ενεργοποιεί, προς μια ευρετική, αυτόνομη, ευέλικτη και ελκυστική πορεία προς τη μάθηση και την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα.

Συνολικά, οι παρεμβάσεις-διδασκαλίες που πραγματοποίησα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν 27 (δηλαδή 54 ώρες διδασκαλίας)[80], όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί. Οι μαθητές είχαν διδαχθεί τα τρία πρώτα κεφάλαια του βιβλίου («C'est Clair 1», των εκδόσεων «Trait d'Union») και συνέχισα με

[78] Επιλέγω να παρουσιάσω αναλυτικά ορισμένες από τις διδασκαλίες, οι οποίες θεωρώ πως είχαν κομβική σημασία για τη διεξαγωγή της έρευνας. Έτσι, θα παρουσιαστούν (από το α΄ τρίμηνο) οι εξής διδασκαλίες για τους λόγους που αναφέρονται: η **1η διδασκαλία** στις **15/09/2009** (επειδή έγινε η πρώτη επαφή των μαθητών με την έννοια του φακέλου υλικού ως εργαλείου της αξιολόγησης τους), η **3η διδασκαλία** στις **29/09/2009** (επειδή εκπονήθηκαν από κοινού τα κριτήρια αξιολόγησης του υλικού του φακέλου και άρχισε η σταδιακή εισαγωγή του στη διδακτική πράξη) και η **7η διδασκαλία** στις **03/11/2009** (επειδή έγινε συνάντηση και ενημέρωση των γονέων, γράφτηκε το διαγώνισμα που προβλέπεται και αξιοποιήθηκαν διδακτικά οι νέες τεχνολογίες σε ένα μάθημα που έγινε στο εργαστήριο πληροφορικής). Από το β΄ τρίμηνο, θα γίνει προσέγγιση των εξής διδακτικών παρεμβάσεων: η **11η διδασκαλία** στις **15/12/2009** (επειδή έγινε η επίδοση της βαθμολογίας του α΄ τριμήνου και δόθηκε στους γονείς το φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη παρέμβαση έλαβε χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής και έγινε και η πρώτη παρουσίαση των φακέλων των μαθητών) και η **19η διδασκαλία** στις **23/02/2010** (επειδή έγινε η δεύτερη παρουσίαση των φακέλων). Τέλος, από το γ΄ τρίμηνο επιλέγηκαν οι εξής παρεμβάσεις: η **21η διδασκαλία** στις **16/03/2010** (επειδή έγινε η 5η συνάντηση με τους γονείς και η εξοικείωση με τα ζητούμενα των εξετάσεων γλωσσομάθειας), η **23η διδασκαλία** στις **13/04/2010** (επειδή οι μαθητές «κατασκεύασαν» ένα τεστ και αυτοαξιολογήθηκαν. Ταυτόχρονα διδάχτηκαν ένα γραμματικό φαινόμενο με την τεχνική του «παιχνιδιού ρόλων») και η **27η διδασκαλία** στις **11/05/2010** (επειδή ήταν η τελευταία του σχολικού έτους, έγινε η τελική παρουσίαση των φακέλων και ο απολογισμός σε μια παρέμβαση που έλαβε χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής). Για λόγους συντομίας στο κεφάλαιο 10 θα παρουσιαστούν αναλυτικά τρεις (3) διδακτικές παρεμβάσεις (προγραμματισμός-σχεδιασμός & αποτίμηση): η **1η** διδασκαλία **(15/09/2009),** η **21η (16/03/2010)** και η τελευταία (η **27η**) στις **11/05/2010.** Οι υπόλοιπες έχουν τοποθετηθεί στο 1ο παράρτημα.

[79] Κάτι σημαντικό που αξίζει να υπογραμμισθεί στο σημείο αυτό, είναι πως η παρουσίαση που ακολουθεί του προγραμματισμού και στη συνέχεια της αποτίμησης του 1ου δίωρου διδασκαλίας αναφέρεται αποκλειστικά σε ό,τι συνέβη, αμιγώς, σε διδακτικό πλαίσιο. Εννοώ πως, κάθε φορά που πήγαινα στο σχολείο, είχα παράλληλες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, όπως και με το διευθυντή επί του ερευνητικού εγχειρήματος, οι οποίες θα αποτιμηθούν σε διαφορετικό χρόνο. Εννοώ, επίσης, πως πολλά γεγονότα λάμβαναν χώρα παράλληλα κι έτσι για λόγους ευκρίνειας και κατανόησης επιλέγω να τα παρουσιάσω αυτόνομα.

[80] Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη γαλλική γλώσσα, για τη Β΄τάξη γυμνασίου προβλέπονται 70 ώρες διδασκαλίας, οι οποίες όμως τελικά, όπως έχω υπογραμμίσει, δεν πραγματοποιηθήκαν. Οι ώρες που χάθηκαν ήταν 8 (λόγω των σχολικών εορτών ή άλλων αιτιών). Αν είχαν γίνει και αυτές οι 8 ώρες τότε θα είχα συνολικά 62 ώρες διδασκαλίας (δηλαδή και πάλι δεν θα είχα φτάσει το όριο των 70 προβλεπόμενων ωρών, σύμφωνα με το ΑΠΣ, αφού υπολείπονται άλλες 8). Το γεγονός αυτό εγείρει ερωτηματικά ως προς τον τρόπο διάρθρωσης των ωρών που προτείνονται σε θεωρητικό επίπεδο σε σχέση με αυτό που πραγματικά συμβαίνει μέσα στην τάξη σε πραγματικό χρόνο διδασκαλίας.

τη διδασκαλία των τριών επόμενων. Με βάση το ημερολόγιο που είχα εκπονήσει, χώρισα το διδακτικό έτος σε τρεις περιόδους: **α)** Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος (για το 4^{ο} κεφάλαιο), **β)** Ιανουάριος-Μάρτιος (για το 5^{ο} κεφάλαιο) και **γ)** Απρίλιος-Μάιος (για το 6^{ο} κεφάλαιο). Να υπογραμμίσω στο σημείο αυτό πως το προσωπικό ημερολόγιο[81] μου ήταν για μένα ένα είδος «εξομολογητή». Εκεί έγραφα τα πάντα, τόσο κατά την προετοιμασία των συναντήσεων, όσο και μετά το πέρας τους. Θεωρώ σημαντικό, λοιπόν, να παραθέτω αυτούσιες ορισμένες σκέψεις μου, οι οποίες είναι γραμμένες αυθόρμητα και αβίαστα στο ημερολόγιο και οι οποίες στηρίζουν το λόγο μου και δίνουν έμφαση σε κάποια κομβικά σημεία του ερευνητικού σχήματος.

Ήδη, από τις πρώτες συναντήσεις εξήγησα στους μαθητές, όσο πιο παραστατικά και απλά μπορούσα, τι ήθελα να πετύχουμε όλοι μαζί κατά την τρέχουσα χρονιά. Έπρεπε να ξεπεράσουμε σε πολλά σημεία τους εαυτούς μας και τα παιδιά και εγώ. Έπρεπε να αντιληφθούμε έναν άλλο ρόλο, διαφορετικό από αυτόν που γνωρίζαμε, για μας μέσα στο σχολείο. Ειδικά, οι μαθητές ήθελα να καταλάβουν πως στο μάθημα των γαλλικών, ένα μάθημα ζωντανό και επικοινωνιακό, δεν βρίσκονται εκεί για να «υφίστανται» δοκιμασίες και να συγκρίνονται μεταξύ τους, αλλά για να απολαύσουν τη διαδικασία της μάθησης, για να ζήσουν μια περιπέτεια, αυτή της ανακάλυψης της ξένης γλώσσας και της δημιουργίας. Απέφευγα συστηματικά να τους αναφέρω τη λέξη «αξιολόγηση», η οποία θα ηχούσε παράξενα, στο θετικό και φιλικό πλαίσιο που ήθελα να δημιουργήσω. Έτσι, έκανα λόγο για αυτενέργεια, για συμμετοχή, για προσπάθεια που επιβραβεύεται από τον εαυτό τους και από μένα και ήθελα να καταλάβουν πως η ξένη γλώσσα μαθαίνεται με τον τρόπο αυτό: όταν γίνει αντιληπτό πως είναι *προσωπική ανάγκη*, πως είναι μια διαδικασία από όπου αντλούμε χαρά και ευχαρίστηση. Ίσως, αυτό να ήταν, τελικά, και ένα βασικό πλεονέκτημα για μένα. Διδάσκω μια γλώσσα ζωντανή και μπορώ να έχω στη διάθεση μου πολλά αυθεντικά μέσα για να κάνω τη διδασκαλία μου ελκυστική. Η ελπίδα μου ήταν πως κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων θα έπειθα τους μαθητές για τη διαφορετική διδασκαλία και αξιολόγηση που είχα την πρόθεση να εφαρμόσω. Και προπάντων, θα τους έπειθα για τα οφέλη του φακέλου υλικού, στον οποίο στήριζα την ερευνητική μου απόπειρα. Ήδη από τις πρώτες συναντήσεις, τους έκανα λόγο για συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης της γαλλικής γλώσσας, μέσα από το σχολείο. Η δυσπιστία τους και η αμφισβήτηση ήταν έντονη τις πρώτες φορές και η αντίδραση ήταν πάντα η ίδια: Χωρίς «εξωτερική» βοήθεια είναι αδύνατο να παρουσιαστεί κάποιος με αξιοπρέπεια σε αυτές τις εξετάσεις. Το Σεπτέμβριο σκεφτόμουν πως έχω πολύ χρόνο μέχρι το Φεβρουάριο που γίνονται οι εγγραφές στις εξετάσεις για να τους πείσω και να τους κάνω να πιστέψουν στους εαυτούς τους, αλλά και σε μένα. Ήταν ένα στοίχημα, με τον εαυτό μου κυρίως, που ήθελα να το κερδίσω…

[81] Αξίζει να σημειωθεί πως τα τέσσερα (4) συνολικά ημερολόγια που καλύπτουν την έρευνα δράση περιέχουν 400-450 χειρόγραφες σελίδες σημειώσεων.

Στο σημείο αυτό θεωρώ σημαντικό να περιγράψω το σχεδιασμό της πρώτης συνάντησης με τους μαθητές μου στις 15/09/2009 και στη συνέχεια να αποτιμήσω αυτή την πρώτη συνάντηση με βάση το προσωπικό μου ημερολόγιο. Να υπογραμμίσω ακόμα πως λόγω του γεγονότος πως δεν παρουσιάστηκε έγκαιρα συνάδελφος γαλλικών στο σχολείο, τις δύο πρώτες εβδομάδες, με τη θέληση μου, έκανα μάθημα σε όλες τις τάξεις. Ήταν κάτι που μου ζήτησε ο διευθυντής του σχολείου και που τελικά έπραξα με μεγάλη ευχαρίστηση, γιατί θα είχα τη δυνατότητα να γνωρίσω και τους υπόλοιπους μαθητές και να τους ενημερώσω για την έρευνα που θα επιχειρούσα. Έτσι, πριν το πρώτο μάθημα, μου δόθηκε η ευκαιρία να συναντηθώ με τους μαθητές μου και να τους εξηγήσω ακριβώς τι περίμενα από αυτούς, αλλά και από τον εαυτό μου. Και αυτό ήταν πολύ θετικό, καθώς δεν ήθελα η πρώτη συνάντηση της χρονιάς να ήταν αυστηρή και τυποποιημένη. Για κάθε συνάντηση, ετοίμαζα το πλάνο του σχεδίου διδασκαλίας[82] και ένα φύλλο εργασίας προς τους μαθητές. Παράλληλα, εκπονούσα φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα οποία διένειμα σε τακτά χρονικά διαστήματα (συνήθως στο τέλος μια διδακτικής ενότητας). Τις δύο ώρες που είχα στη διάθεση μου, σκέφτηκα να τις κατανείμω ως εξής: να αφιερώσω το πρώτο 45λεπτο στην εισαγωγή στην έννοια του φακέλου υλικού και της αξιολόγησης μέσα σε ένα πλαίσιο διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει και το δεύτερο 45λεπτο σε μια επικοινωνιακή και ευχάριστη εισαγωγή στο μάθημα.

Σκέφτηκα, λοιπόν, ξεκινήσω, κάνοντας μια εισαγωγή στην έννοια του φακέλου υλικού, προκειμένου να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές πάνω στο ζήτημα αυτό, χωρίς όμως υπερβολές και χωρίς να αφήσω να διαφανεί άγχος ή αβεβαιότητα ως προς τη χρήση του. Το σημαντικό παρέμενε να επικεντρωθώ, πρωτίστως, στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και να μην αναγάγω το ζήτημα της αξιολόγησης ως πρωτεύον ζήτημα της εκπαιδευτικής πράξης ή ως πρωτεύον ζήτημα για μένα. Ήξερα πως όφειλα να τους εξηγήσω, με απλά λόγια, το διαφορετικό που θα συνέβαινε την τρέχουσα χρονιά αναφορικά με την αξιολόγηση τους και να τους εισαγάγω στην έννοια του «φακέλου υλικού». Να απαντήσω στις ερωτήσεις τους, να τους περιορίσω την έμφυτη αγωνία και το άγχος για τη βαθμολογία, να δεσμευτώ πως θα είμαι αρωγός και συμπαραστάτης τους στην πορεία κατάκτησης της ξένης γλώσσας. Όπως το είχα προβλέψει, αφιέρωσα την πρώτη ώρα στην εισαγωγή στην έννοια του φακέλου υλικού και στην από κοινού αποδοχή ενός εικονικού συμβολαίου πως θέτουμε ρεαλιστικούς στόχους που επιθυμούμε να κατακτήσουμε μαζί μέχρι το τέλος της χρονιάς. Επίσης, σκέφτηκα να τους προτείνω να αποφασίσουμε, από κοινού, ποιο θα είναι το περιεχόμενο του φακέλου. Ουσιαστικά πρόκειται για το

[82] Αξίζει να υπογραμμίσω πως τα σχέδια διδασκαλίας αποτυπώνουν *τις αρχικές προθέσεις* μου για την ανάπτυξη του μαθήματος, σε επίπεδο σκοπού και στόχων. Περιγράφουν αναλυτικά αυτό που προτίθεμαι να διδάξω και αποτελούν έναν λογικό σχεδιασμό, ένα είδος «πλάνου» ή «οδηγού διδασκαλίας». Δεν μετατρέπουν όμως τη διδακτική πράξη σε άκαμπτη και αυστηρή διαδικασία, καθώς απόλυτη τήρηση των σχεδίων διδασκαλίας δεν μπορεί να υπάρξει. Όταν οι μαθητές ωθούνται σε δραστηριότητες και προσπάθειες για να φτάσουν οι ίδιοι, αυτόνομα, στη μάθηση, τότε οι αρχικοί στόχοι των σχεδίων διδασκαλίας εγκαταλείπονται, τροποποιούνται, προσαρμόζονται. Εξάλλου η διδασκαλία είναι μια διαδικασία ανοιχτή, ελεύθερη και εύκαμπτη, στο πλαίσιο της οποίας υπάρχει ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των δρώντων προσώπων (των μαθητών & του εκπαιδευτικού).

πρώτο στάδιο εισαγωγής μιας αλλαγής στο μικροεπίπεδο της τάξης. Έχω, ήδη, κάνει την απόπειρα εισαγωγής μιας καινοτόμου πρακτικής κατά το πρώτο στάδιο, με τις προκαταρκτικές συζητήσεις και συναντήσεις που είχα με το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς. Είναι βασικό να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές πως σχεδιάζεται μια διαφορετική προσέγγιση της αξιολόγησης τους που δεν θα παραπέμπει αποκλειστικά σε γραπτές δοκιμασίες για ποσοτική και αριθμητική αποτίμηση της επίδοσης τους. Πρέπει να καταστεί σαφές πως θέτουμε έναν κοινό στόχο, να αναπτύξουμε δεξιότητες επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα, να κατακτήσουμε βασικές δομές της μέσα από μια πορεία προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθένα. Έτσι, θα είναι σημαντικότερο να αξιολογεί ο καθένας συνειδητά την πορεία του, τις δυνάμεις του, τις δυνατότητες του, τα όρια του και αυτή η κρίση του να αποτυπώνεται, αλλά και να καταδεικνύεται στο το φάκελο υλικού ή να αξιολογείται με τη βοήθεια των συμμαθητών του, παρά να αναλάβει ο εκπαιδευτικός τον παραδοσιακό και μονότονο ρόλο του μοναδικού κριτή της μαθητικής επίδοσης.

Τα πρώτα μαθήματα, το ήξερα πολύ καλά, θα ήταν βαρύνουσας σημασίας για τη συνέχεια του ερευνητικού μου εγχειρήματος, επειδή ουσιαστικά τότε θα έθετα τις βάσεις της εξέλιξης της ακολουθούμενης πορείας. Έγραφα στο ημερολόγιο[83] μου στις 15/09/2009: «*…έχω προετοιμαστεί αρκετά ως προς τρόπο που θα παρουσιάσω στα παιδιά το εγχείρημα, όμως, δεν θέλω αυτή η πρώτη συνάντηση μαζί τους να χάσει σε αυθορμητισμό και αμεσότητα. Δεν θέλω, ακόμα, να φανεί ως κάτι ξένο ως προς το πρόγραμμα του σχολείου, εννοώ το κανονικό πρόγραμμα. Έχω μεγάλη αγωνία για το πώς αυτό θα γίνει δεκτό, για το τι ανταπόκριση θα έχει, για το πώς θα το παρουσιάσω…*»

Και στα πρώτα αυτά μαθήματα, θα έπρεπε να πείσω τους μαθητές πως θα έχουμε, κατά την τρέχουσα χρονιά, μια κοινή πορεία: η δική τους πρόοδος θα σημαίνει και βελτίωση δική μου. Ήξερα πως αυτό θα ακουστεί ως παράδοξο στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός θέλει να βελτιωθεί μέσα από την πρόοδο των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός που ξέρει άριστα το γνωστικό του αντικείμενο; Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει άπταιστα την ξένη γλώσσα που διδάσκει, θα βελτιωθεί εάν βελτιωθούν οι μαθητές του; Ο εκπαιδευτικός που θεωρείται αυθεντία μέσα στην τάξη; Για όλα αυτά ήθελα να πείσω τους μαθητές μου: πως στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης δεν επιδιώκεται και δεν είναι αυτοσκοπός μόνο και κατ΄αποκλειστικότητα η βελτίωση του μαθητή, αλλά και αυτή του εκπαιδευτικού. Ξέρω πως είναι δύσκολο να γίνει αυτό αντιληπτό, ειδικά από ανήλικους μαθητές, αλλά ως νοοτροπία, σταδιακά, μπορεί να αλλάξει και αυτό το πιστεύω απόλυτα. Ήθελα, ακόμα, να τους δείξω πως η αξιολόγηση είναι μια υπόθεση που αφορά, πρωτίστως, στους ίδιους. Είναι θεμελιώδες να μπορούν να κρίνουν τον εαυτό τους και να έχουν άποψη για τη μάθηση τους και την πορεία τους. Να μπορούν να εντοπίζουν που έχουν αδυναμίες και να σκέφτονται τρόπους για να τις καλύψουν. Στο σημείο αυτό έγκειται ο ρόλος του

[83] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα 7.

εκπαιδευτικού: οι μαθητές νιώθουν πως έχουν συγκεκριμένες ελλείψεις, πως κάτι δεν κατάλαβαν καλά, πως έχουν ανάγκη επανάληψης. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται δίπλα τους για να τους βοηθήσει, να τους δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να εμπεδώσουν τα «δύσκολα» σημεία και όχι για να τους μειώσει το βαθμό, επειδή υστερούν κάπου ή επειδή «δεν κατάλαβαν καλά κάτι» και έχουν το θάρρος να το παραδεχτούν. Εξάλλου, εάν αντιμετωπίσουμε τη θέση του εκπαιδευτικού αμιγώς τεχνοκρατικά μέσα στην τάξη και τον εκλάβουμε ως επαγγελματία που ασκεί συγκεκριμένο έργο, είναι αυτός που πρέπει, πρωτίστως, να αξιολογείται και στη συνέχεια οι μαθητές του.

Μιλώντας στους μαθητές για το φάκελο υλικού στην πρώτη συνάντηση που είχα μαζί τους, ήξερα πως θα έπρεπε να παρουσιάσω το θέμα της αξιολόγησης βάσει φακέλου όσο πιο κατανοητά και επεξηγηματικά μπορούσα. Θα απευθυνόμουν σε μικρούς μαθητές, οι οποίοι, πρώτη φορά θα άκουγαν για διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης τους και θα έπρεπε να είμαι ιδιαίτερα προσεκτική. Αφενός δεν έπρεπε να τρομάξουν ή να φοβηθούν, αφετέρου δεν έπρεπε να συμβεί το αντίθετο, δηλαδή να θεωρήσουν πως είναι μια «χαλαρή» διαδικασία, την οποία μπορούν να αποφύγουν ή ακόμα να μην της δώσουν καθόλου σημασία, κρίνοντας της ως ανούσια και ασήμαντη. Όλα αυτά με απασχολούσαν έντονα πριν την πρώτη συνάντηση, γιατί ήξερα πως θα ήταν καθοριστική για την μετέπειτα πορεία. Είχα, βέβαια, την εμπειρία και ήξερα πως θα κινηθώ στην τάξη, αλλά αυτό δεν ήταν αρκετό, γιατί θα βρισκόμουν αντιμέτωπη με μια καινούργια κατάσταση και έπρεπε, εκ των προτέρων, να έχω προβλέψει τα πάντα για να μην βρεθώ εκτεθειμένη ή να μην μπορώ να απαντήσω πειστικά σε ερωτήσεις των μαθητών μου. Σκεφτόμουν πως η παρουσίαση δεν θα έπρεπε να γίνει με όρους επιστημονικούς, αλλά με έναν τρόπο απλό και οικείο για τους μαθητές. Η αρχική μου σκέψη ήταν να έχω μαζί μου, σε αυτό το πρώτο μάθημα, το δικό μου φάκελο, τον οποίο είχα, ήδη, αρχίσει να ετοιμάζω: ένα μεγάλο ντοσιέ με λάστιχο, διακοσμημένο με τρόπο, ώστε να φαίνεται το προσωπικό στυλ, χωρισμένο σε τμήματα, με τα περιεχόμενα στην αρχή και με δύο αρχικές σελίδες, όπου είχα γράψει κάποιες ιδέες μου για τη διδασκαλία. Θεώρησα πως αυτό θα ήταν το πλέον αυθεντικό πλαίσιο, ώστε να καταλάβουν οι μαθητές τι ακριβώς ζητούσα από αυτούς.

Ακόμα, σκεφτόμουν πως ένα μείζον θέμα, που απαιτεί ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών εκ μέρους μου είναι αυτό της *εκπόνησης των κριτηρίων αξιολόγησης* του υλικού του φακέλου, γνωρίζοντας από τη συναφή βιβλιογραφία πως αυτή είναι μια από τις βασικές δυσκολίες της εφαρμογής της αξιολόγησης βάσει φακέλου. Πρέπει να ορισθεί το περιεχόμενο, να είναι εκ των προτέρων γνωστό στους μαθητές πώς αυτό θα αποκωδικοποιείται και βέβαια να καταστεί σαφές βάσει ποιων κριτηρίων θα επιχειρηθεί η αποτίμηση της μαθητικής επίδοσης. Έπρεπε σε αυτήν την πρώτη συνάντηση να προτείνω κριτήρια αξιολόγησης των φακέλων και να ακολουθήσει η από κοινού αποτίμηση και αποδοχή τους. Στη συνέχεια, τα κριτήρια αυτά θα μπορούσαν να διευρυνθούν ή να περιοριστούν, πριν γίνουν αποδεκτά. Σε αυτήν, λοιπόν, την πρώτη 45λεπτη συνάντηση, θα έπρεπε να κινηθώ μεταξύ των παρακάτω αξόνων που

είχα σκεφτεί: **α)** να παρουσιάσω το φάκελο υλικού ως διαφορετικό εργαλείο αξιολόγησης και να τονίσω τη σημασία του κατόχου του για την αξιοποίηση του, **β)** να προτείνω ιδέες για το περιεχόμενο του και να καταγράψω τις ιδέες των μαθητών μου, **γ)** να προτείνω κριτήρια αξιολόγησης του και να συλλέξω τις αντίστοιχες προτάσεις των μαθητών και **δ)** μέσω ενός «εικονικού» συμβολαίου να δεσμευτούμε όλοι για την πορεία μας κατά την τρέχουσα χρονιά. Βιβλιογραφικά προκύπτει πως ο φάκελος υλικού στερείται ενδιαφέροντος σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα. Εκκινούμε από την πεποίθηση πως κατά τη διδασκαλία μιας ζωντανής γλώσσας μπορεί να αποτελέσει ενδιαφέρον και αξιόλογο εργαλείο αξιολόγησης, αλλά αυτό βέβαια, θα επιβεβαιωθεί ή θα καταρριφθεί στην πορεία της έρευνας.

Συνοπτικά, στηρίζουμε το ερευνητικό σχήμα που σχεδιάζουμε (έρευνα δράση) στις εξής τρεις παραδοχές: **α)** ο μαθητής αναγνωρίζεται ως κύριος συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, **β)** στο μάθημα της ξένης γλώσσας αυτό που τίθεται ως θεμελιώδης στόχος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας και όχι η στείρα απομνημόνευση γραμματικών φαινομένων, κλίσεων, κανόνων, ορθογραφίας…, και **γ)** η αξιολογική διαδικασία στρέφεται σε ήπιες και διαφορετικές μορφές που στόχο έχουν να κατευθύνουν το μαθητή στο να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει». Κινούμενη στο παραπάνω πλαίσιο, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επιχείρησα να προωθήσω τη μάθηση μέσω της σύνδεσης της με αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, μέσω της αξιοποίησης των προηγούμενων εμπειριών των μαθητών και τέλος μέσω της αλληλεπίδρασης.

Για το δεύτερο 45λεπτο, είχα σκεφτεί να κάνω μια ευχάριστη εισαγωγή στο μάθημα και μια ομαλή μετάβαση από την προηγούμενη χρονιά. Με δεδομένο πως μετά από τις καλοκαιρινές διακοπές οι μαθητές χρειάζονται ένα έναυσμα, ένα ισχυρό κίνητρο για να ενταχθούν πάλι στη διαδικασία της μάθησης, χωρίς όμως αυτή να γίνεται βαρετή και ανούσια για αυτούς, σκέφτηκα διάφορες δραστηριότητες για αυτήν την πρώτη συνάντηση[84], ώστε να τους κινήσω το ενδιαφέρον και να τους παροτρύνω να συμμετέχουν όλοι. Η εμπλοκή όλων ήταν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς βασικός στόχος μου και πάντα την επεδίωκα. Λαμβάνοντας υπόψη πως απευθύνομαι σε μαθητές που έχουν, ήδη, μια εξοικείωση με τη γαλλική γλώσσα από την προηγούμενη τάξη, *στο πρώτο μάθημα* θέτω, σύμφωνα πάντα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη γαλλική γλώσσα, τους εξής *στόχους*:

- ✓ Να επανενταχτούν οι μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (σύντομη επανάληψη, μικροί προφορικοί διάλογοι, υπενθύμιση των φράσεων που ακούμε μέσα στην τάξη, παρουσιάσεις κτλ).

[84] Αξίζει να υπογραμμιστεί πως οι μαθητές της τάξης ήδη γνωρίζονταν μεταξύ τους. Οπότε έκρινα πως οι τεχνικές αλληλογνωριμίας και αυτοπαρουσίασης των μελών της ομάδας δεν θα είχαν νόημα για τους μαθητές, αλλά περισσότερο για εμένα. Ωστόσο, θεώρησα σωστό να επιχειρηθεί μια πρώτη προσπάθεια χωρισμού σε ομάδες κατά την πρώτη διδακτική παρέμβαση, έτσι ώστε να γίνει αντιληπτό το πλαίσιο της διδασκαλίας που ήθελα να εισαγάγω. Βέβαια, είχα πάντα κατά νου πως η σύνθεση των ομάδων δεν θα είναι στατική, αλλά ευέλικτη (εναλλαγές των μελών, των ρόλων κτλ). Επίσης, σκέφτηκα κατά την πρώτη συνάντηση, να καταλήξουμε σε κάποιες «αρχές» κοινής αποδοχής και να τις εντάξουμε σε ένα εικονικό συμβόλαιο δέσμευσης όλων ως προς την επίτευξη κοινών στόχων. Οι αρχές αυτές δεν είναι απαραίτητο να εστιάζουν σε θέματα μάθησης (πχ θα διαβάζω πάντα ή θα κάνω πάντα τα καθήκοντά μου), αλλά και σε γενικότερα θέματα διδασκαλίας, σχέσεων και εύρυθμης λειτουργίας (πχ δεν θα μασάω τσίχλα, δεν θα διακόπτω τους συμμαθητές, θα συνεργάζομαι με όλους κτλ).

- ✓ Να λειτουργήσουν ομαδικά και να εκτιμήσουν το ρόλο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.
- ✓ Να γίνει ένας απολογισμός για το τι γνωρίζουν οι μαθητές για τη Γαλλία και το γαλλικό πολιτισμό και να εμπλουτίσουν περαιτέρω τις γνώσεις τους (με την τεχνική του brainstorming και χρησιμοποιώντας λέξεις και από τη μητρική γλώσσα, αλλά και από τη διδασκόμενη, μπορούμε να εντοπίσουμε λέξεις, πολιτισμικά στοιχεία, αναφορές, τραγούδια, στίχους, που θα φέρουν σε επαφή τους μαθητές με τη γαλλική κουλτούρα). Σκέφτηκα να κάνω μια παρουσίαση power point, όπου θα προβληθούν εικόνες από τη Γαλλία, τα αξιοθέατα, οι δρόμοι, τα μουσεία, ένα εικονικό ταξίδι στο Παρίσι και σίγουρα αυτό θα αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή και εμπλοκή. Αυτό απαιτεί ειδική προετοιμασία από την πλευρά μου, είτε να φέρω τον δικό μου φορητό υπολογιστή στην αίθουσα διδασκαλίας, είτε να πάμε στο εργαστήριο της πληροφορικής. Δεν είναι, όμως, ακατόρθωτο. Είναι κάτι που μπορεί να γίνει αν το θέλουμε πραγματικά. Επίσης, έχω στη διάθεση μου φωτογραφικό υλικό ή ταξιδιωτικούς οδηγούς για το Παρίσι ή άλλες πόλεις και αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα. Είναι βασικό, να εντοπίσουμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών (π.χ. ποδόσφαιρο, μουσική, κινηματόγραφος, κινούμενα σχέδια, αυτοκίνητα κτλ), έτσι ώστε να έχουμε την ευελιξία να κινηθούμε σύμφωνα με αυτά και να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον. Σκέφτομαι ακόμα πως θα μπορούσα να τους μοιράσω ένα φύλλο αρχικής αξιολόγησης[85], προκειμένου να συλλέξω όλα αυτά τα δεδομένα. Ή ακόμα να σκεφτώ ένα κοινωνιόγραμμα, για να εντοπίσω, ίσως, μαθητές που δεν έχουν αποδοχή και λόγω αυτού του γεγονότος θα χρειαστούν περισσότερη παρώθηση. Το σημαντικό είναι να εμπλακούν όλοι και να απολαύσουν το μάθημα. Οι σκέψεις μου για αυτή την πρώτη συνάντηση είναι πολλές: θα μπορούσα, ακόμα, να έχω προμηθευτεί γαλλικά περιοδικά, να τα ξεφυλλίσουμε όλοι μαζί και να εντοπίσουμε λέξεις που ήδη ξέρουν οι μαθητές.
- ✓ Να τους ενθαρρύνω συνεχώς πως ήδη γνωρίζουν αρκετά πράγματα και πως θα μάθουν ακόμα περισσότερα στη συνέχεια. Να αξιοποιήσουμε, δηλαδή, προηγούμενες γνώσεις, προκειμένου να αισθανθούν οι μαθητές πως τα γαλλικά είναι μια γλώσσα που μαθαίνεται ευχάριστα και εύκολα.
- ✓ Να θυμηθούμε, όλοι μαζί το αλφάβητο και την προφορά των λέξεων (συλλαβισμός απλών λέξεων στον πίνακα ή με τη χρήση καρτών με καθημερινές, εύκολες λέξεις, όπως taxi, cinéma, chocolat, maman, famille, banane, bébé, crème…).
- ✓ Να θέτουμε απλές ερωτήσεις και να απαντάμε (Comment tu t'appelles? Qu'est-ce que c'est? Qui est-ce? ect…), κάνοντας έτσι σύντομες παρουσιάσεις.

Η μέθοδος που θα ακολουθούμε («C'est Clair 1», Édition: «Trait d'Union») αφιερώνει την «Unité Zéro», στην επανένταξη των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, διαθέτει φωτογραφίες, μικρά κείμενα, ηχητικά ντοκουμέντα, κρυπτόλεξα, τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε για να πετύχουμε την πρώτη επαφή των μαθητών με τη γαλλική γλώσσα και το γαλλικό πολιτισμό. Αν και την έχουν διδαχθεί οι

[85] Το φύλλο αρχικής αξιολόγησης της 1ης διδακτικής παρέμβασης βρίσκεται στη σελίδα 338. Το φύλλο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί και στη μητρική γλώσσα.

μαθητές, μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο του πρώτου μαθήματος, με την έννοια πως μπορούμε να πάρουμε ιδέες από αυτήν την πρώτη ενότητα. Επίσης, αν υπάρχει η δυνατότητα τεχνικής υποστήριξης, θα μπορούσαμε να πραγματοποιήσουμε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης πάνω σε όλα αυτά (μνημεία, αξιοθέατα, αθλητισμός, κουζίνα, μόδα) χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα λογισμικά (Hot Potatoes, Web Questions). Αυτές οι δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία μάθησης, να αυτοαξιολογηθεί και να καταστεί ο ίδιος υπεύθυνος για τη μάθηση του. Στο τέλος του πρώτου μαθήματος, σκέφτομαι να προτείνω στους μαθητές να φέρουν για την επόμενη φορά φωτογραφίες, σκίτσα, εικόνες, κάρτες, τραγούδια, ο,τιδήποτε μπορούν να βρουν σχετικό με τη γαλλική γλώσσα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ενδεχόμενο πως ορισμένοι μαθητές, προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικοικονομικά περιβάλλοντα ίσως δεν θα έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές για να αντλήσουν πληροφορίες, οπότε δεν θα πρέπει να αισθανθούν μειονεκτικά ή άσχημα. Για το λόγο αυτό θεωρώ σημαντικό, να γνωρίζουμε εκ των προτέρων τη σύνθεση (κοινωνική, μορφωτική, πολιτιστική) του κοινού στο οποίο απευθυνόμαστε. Το ίδιο θα συμβεί και με το φάκελο υλικού, που είναι σημαντικό, όπως έχει ήδη ειπωθεί, να συζητηθεί με τους μαθητές ήδη από την πρώτη ώρα διδασκαλίας. Στην περίπτωση που διακρίνουμε πως υπάρχει μερίδα μαθητών που αδυνατεί να ανταπεξέλθει στη δραστηριότητα αναζήτησης εικόνων, φωτογραφιών κτλ που αναθέσαμε, μπορούμε να προτείνουμε τη λύση της ομαδικής εργασίας. Έτσι, εντάσσουμε τους μαθητές σε μια ομάδα και παρωθούμε την ιδέα της συνεργασίας μεταξύ τους.

Είναι σημαντικό να τονίσω κάτι που έχω, ήδη, αναφέρει, σχετικά με τη διάρθρωση της κάθε διδακτικής παρέμβασης: για κάθε μάθημα εκπονούσα εκ των προτέρων *ένα αναλυτικό σχέδιο μαθήματος*, όπου αποτύπωνα τους επιδιωκόμενους κάθε φορά στόχους και συνόψιζα τι επιθυμώ να κατακτήσουν οι μαθητές σε επίπεδο λεξιλογίου, δομής της γλώσσας, γραμματικής, φωνητικής, πολιτιστικού πλαισίου, σύμφωνα πάντα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τον εκπαιδευτικό οδηγό που συνοδεύει το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και το Ενιαίο Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών. Ο γενικός σκοπός της κάθε παρέμβασης ήθελα να είναι η κινητοποίηση και η εμπλοκή όλων των μαθητών, αλλά και η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές μέσα σε όσο το δυνατόν αυθεντικά πλαίσια. Οι πέντε βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν (κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και προφορική αλληλεπίδραση) αποτελούσαν βασική μου μέριμνα κατά την εκπόνηση των σχεδίων διδασκαλίας. Αυτά τα σχέδια μαθήματος, τα οποία ουσιαστικά περικλείουν την προσωπική μου φιλοσοφία για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου, αποτελούν τεκμήρια-στοιχεία του φακέλου υλικού μου. Επίσης, το κάθε σχέδιο μαθήματος συνοδεύεται από παρατήσεις και προτάσεις, οι οποίες προσεγγίζονται αναλυτικά μετά το πέρας της διδακτικής ώρας, όταν πλέον κατέγραφα σε *προσωπικό ημερολόγιο* την εξέλιξη του μαθήματος. Θεωρώ, ήδη από το ξεκίνημα, πως αυτή η διαδικασία ενίσχυσης της μεταγνωστικής μου δεξιότητας θα αποτελέσει ένα θεμελιώδες στοιχείο στην έρευνα. Τα σχέδια αυτά, όπως ήταν αναμενόμενο, ήταν αδύνατον να τηρηθούν κατά γράμμα. Τις

περισσότερες φορές σχεδίαζα και προγραμμάτιζα δραστηριότητες που είτε δεν είχα το χρόνο να υλοποιήσω, είτε τις τροποποιούσα, καθώς οι μαθητές «με πήγαιναν αλλού», σε κάτι πιο δημιουργικό, με περισσότερη φαντασία ή σε κάτι που δεν είχα προβλέψει.

Είναι σαφές πως πάντα είχα υπόψη μου, καθ΄όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη γαλλική γλώσσα και το συμβουλευόμουν, όπως και τον οδηγό του εκπαιδευτικού που συνοδεύει το εγχειρίδιο, αλλά και το Πλαίσιο, προκειμένου να εκπονήσω τα σχέδια διδασκαλίας μου. Η μελέτη του ΑΠΣ αποτελεί, όπως ήδη έχω υπογραμμίσει, ένα πολύτιμο μέσο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων και για το λόγο αυτό είχα την πρόθεση να το αξιοποιήσω στο έπακρο. Εξάλλου, το ΑΠΣ δίνει πολλές ιδέες για διαθεματικά σχέδια εργασίας, για εναλλακτικές δραστηριότητες, για τρόπους αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της γλώσσας, για projects…Σύμφωνα, επομένως, με το ΑΠΣ για τη γαλλική γλώσσα, *οι γλωσσικές πράξεις* (actes de parole) για την Α΄τάξη Γυμνασίου είναι οι ακόλουθες (παραθέτω, αρχικά, τις γλωσσικές λειτουργίες που προβλέπονται για την Α΄τάξη, προκειμένου να έχουμε για σφαιρική εικόνα του τι ακριβώς έχουν ήδη διδαχθεί οι μαθητές):

- ✓ Saluer/se présenter (χαιρετώ/παρουσιάζομαι)
- ✓ Saluer/présenter quelqu'un (χαιρετώ/παρουσιάζω κάποιον)
- ✓ Demander/Donner des renseignements personnels/identifier/décrire quelqu'un (ρωτώ/δίνω πληροφορίες για μένα/ταυτοποιούμαι-παρουσιάζομαι/περιγράφω κάποιον)
- ✓ Identifier/décrire quelque chose (αυτοπαρουσιάζομαι/περιγράφω κάτι)
- ✓ Demander quelque chose/accepter/refuser (ζητώ κάτι/δέχομαι/αρνούμαι)
- ✓ Demander un renseignement/donner/refuser (ζητώ πληροφορίες/δίνω κάτι/αρνούμαι κάτι)
- ✓ Inviter/ proposer/accepter/ refuser (προσκαλώ/προτείνω)
- ✓ Exprimer un goût/demander un avis /donner refuser (εκφράζω μια προτίμηση/ζητώ μια γνώμη)
- ✓ Raconter/décrire (διηγούμαι/περιγράφω)

Το ΑΠΣ για τη Β΄τάξη, προβλέπει τις παρακάτω γλωσσικές λειτουργίες:

- ✓ Présenter/décrire des personnes (παρουσιάζω και περιγράφω πρόσωπα)
- ✓ Demander/donner/refuser un avis/conseiller (ζητώ, ρωτώ, δίνω, αρνούμαι μια γνώμη, συμβουλεύω)
- ✓ Demander/donner/ refuser la permission/se plaindre (ζητώ, ρωτώ, δίνω, αρνούμαι την άδεια, παραπονούμαι-διαμαρτύρομαι)
- ✓ Poser/ suggérer/accepter/refuser (θέτω ερωτήσεις, υποβάλω ιδέες, δέχομαι, αρνούμαι)
- ✓ Exprimer se gouts/exprimer ses sentiments (εκφράζω απόψεις/εκφράζω συναισθήματα)
- ✓ Demander/donner /refuser un renseignement (ζητώ, δίνω, αρνούμαι μια πληροφορία)

- ✓ Appeler/répondre au téléphone/faire préciser/faire repérer (καλώ κάποιον, απαντώ στο τηλέφωνο, δίνω εξηγήσεις-διευκρινίσεις, εντοπίζω κάτι)
- ✓ S'excuser/excuser /ne pas s'excuser (ζητώ συγνώμη, συγχωρώ, δεν συγχωρώ)
- ✓ Exprimer son inquiétude/rassurer (εκφράζω την ανησυχία μου, καθησυχάζω κάποιον)
- ✓ Entrer en contact/accueillir (έρχομαι σε επαφή/ υποδέχομαι)
- ✓ Raconter/décrire (διηγούμαι, περιγράφω)

Το διάγραμμα **18** που ακολουθεί μπορεί να μας χρησιμεύσει στη σύνταξη του σχεδίου μαθήματος. Ενδεικτικά[86], παραθέτουμε ένα σχέδιο μαθήματος σε επίπεδο *στόχων* και *γλωσσικών πράξεων*.

Διάγραμμα 18

Διάρθρωση του μαθήματος/ Leçon 1

TACHES	OBJECTIFS			
	Lexicaux	**Morpho-syntaxiques**	**Fonctionnels**	**Culturels**
Identifier/ Se présenter	-Je m'appelle -C'est… -Je parle -J'habite	-Le verbe «être» -Les verbes du 1er groupe : «habiter», «parler», «aimer» -Les articles indéfinis -Les articles définis	-Qui est-ce ? -Qu'est-ce que c'est ? -Comment tu t'appelles ? -Tu parles grec ?	-Petite leçon multiculturelle
Dire sa nationalité	-grec-grecque -allemand-e -français-e -russe -anglais-e	-Le féminin des adje-ctifs de nationalité	-Tu es de quelle nationalité ? -Tu parles quelle langue ?	
Différencier «tu» et «vous»	-Tu t'appelles comment ?	-Formuler des questions	-Comment vous appelez vous ?	
Saluer/ Prendre congé	-Au revoir -A bientôt -à demain	-Saluer -Remercier -Intonation (surprise, affirmation, interrogation)	-Bonjour! -Ça va? -À toute à l'heure -Merci!	

[86] Το αρχικό αυτό σχέδιο, όπως και το τελικό (που παραθέτω αμέσως παρακάτω) ήταν αυτά ακριβώς που σχεδίασα πριν την έναρξη του 1ου δίωρου. Στη συνέχεια, κατά την αποτίμηση της 1ης διδασκαλίας, αναλύω πως αυτά τα δύο αρχικά σχέδια, καθώς και το αντίστοιχο φύλλο εργασίας, εφαρμόστηκαν μέσα στην τάξη. Είναι αυτονόητο πως για το πρώτο 45λεπτο δεν υπήρχε διδακτικό «σχέδιο», με την έννοια πως δεν μπήκα στην τάξη για κάνω μάθημα. Ήταν περισσότερο η πρώτη επαφή και η πρώτη συζήτηση που είχα με τους μαθητές. Η προετοιμασία, όπως τόνισα, ήταν αυστηρή, από την πλευρά μου, αλλά δεν ήθελα να χάσει αυτή η πρώτη επαφή, αλλά ούτε και οι επόμενες, σε αυθορμητισμό και αμεσότητα.

β) Αποτίμηση του 1ου δίωρου

Στο παρόν υποκεφάλαιο, θα περιγράψω, βασιζόμενη στο προσωπικό μου ημερολόγιο, πως τελικά, εξελίχθηκε το 1ο δίωρο διδασκαλίας και παράλληλα σχολιάζοντας τις αποκλίσεις ή/και τις συγκλίσεις που παρατηρήθηκαν σε σχέση με όσα αρχικά σχεδίασα, θα επιχειρήσω να το αποτιμήσω, κάνοντας ταυτόχρονη αξιολόγηση των πρακτικών που ακολούθησα, αλλά και της δικής μου στάσης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Επίσης, αυτό που είναι ενδιαφέρον, θεωρώ, στο υποκεφάλαιο αυτό, πέρα από την αυτοκριτική μου και το δικό μου αναστοχασμό επί των στρατηγικών που επέλεξα, είναι η περιγραφή του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτό το καινούργιο που πρότεινα, καθώς και η καταγραφή των αντιδράσεων τους. Στα σημεία αυτά, τα οποία συνοψίζονται ως εξής: α) αυτοξιολόγηση, β) αναστοχασμός επί των ακολουθούμενων στρατηγικών, γ) καταγραφή αντιδράσεων των μαθητών, θα εστιάσω στη συνέχεια.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό που είχα κάνει και με βάσει τους προβληματισμούς που είχα θέσει στον εαυτό μου, θα αφιέρωνα το πρώτο 45λεπτο αυτής της πρώτης συνάντησης με τους μαθητές κάνοντας μια σύντομη εισαγωγή στην έννοια του φακέλου υλικού και της διαφορετικής αξιολόγησης που θα τους πρότεινα. Όπως ήδη τόνισα, δεν ήθελα να τους μιλήσω με όρους αυστηρά επιστημονικούς, λέγοντας τους πως αυτό που κάνω λέγεται «έρευνα δράση», πως εγώ είμαι η «ερευνήτρια», πως θέλω τη συνεργασία τους για να πραγματοποιηθεί το ερευνητικό εγχείρημα κτλ… Θεωρώ πως κάτι τέτοιο θα προκαλούσε φόβο, δυσπιστία και αμφισβήτηση στα παιδιά. Ακριβώς το αντίθετο από αυτό που ήθελα να δημιουργήσω: ένα φιλικό και αυθόρμητο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε και να απολαύσουμε τη διαδικασία της μάθησης. Ήμουν η δασκάλα τους που θα τους δίδασκε γαλλικά με έναν διαφορετικό τρόπο και που θα τους αξιολογούσε διαφορετικά, ζητώντας και τη δική τους συμμετοχή. Αυτό ακριβώς ήταν το μήνυμα που ήθελα, αρχικά, να περάσει στους μαθητές. Η πρώτη, λοιπόν, συνάντηση εξελίχθηκε ομαλά και θετικά κατά την άποψη μου. Ήταν θετικό το γεγονός πως 3 παιδιά με γνώριζαν ήδη, ως δασκάλα των αδελφών τους παλαιότερα, όταν υπηρετούσα στο ίδιο σχολείο. Αυτό το γεγονός ήταν αρκετά ενθαρρυντικό και για μένα, γιατί μπορούσα εύκολα να αναπτύξω γέφυρες επικοινωνίας με τους μαθητές μου. Τους εξήγησα με απλά λόγια τη δική μου θεωρία περί αξιολόγησης μαθητή και έκανα τη σύνδεση της με τη δική μου αξιολόγηση.

Μεταφέρω αυτούσιο ένα τμήμα των σκέψεων μου, όπως τις κατέγραψα αμέσως μετά τη λήξη του 1ου δίωρου στο ημερολόγιο μου[87]: *«…μετά θέλησα να τους μιλήσω για τον τρόπο αξιολόγησης τους. Τους είπα με λίγα λόγια πως για μένα, κατά την αξιολόγηση τους, προέχει να μπορούν να σχηματίσουν τη δική τους άποψη για τον εαυτό τους, να μπορούν να κρίνουν μόνοι τους την πορεία τους και πως αυτό θα λαμβάνω εγώ υπόψη μου. Ήθελα να τους δώσω το λόγο και να ακούσω τις απόψεις τους. Μου είπαν*

[87] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009 σελίδες 9-10.

αρκετά ενδιαφέροντα πράγματα. Ήθελα να επικεντρωθούμε κυρίως στο πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την αξιολόγηση τους. Μου είπαν χαρακτηριστικά: "Κυρία, οι βαθμοί μπαίνουν από τους καθηγητές, εμείς πώς μπορούμε να κρίνουμε τους εαυτούς μας; Θα είμαστε αντικειμενικοί;" ή ακόμα: "Αυτό δεν μπορεί να γίνει, γιατί εμείς θα βάζουμε πάντα καλούς βαθμούς στους εαυτούς μας". Κι άκουγα συνέχεια τις λέξεις "βαθμός" & "βαθμολογία". Τα παιδιά της Β΄τάξης ξέρουν πολύ καλά τους κανόνες του παιχνιδιού. Πρέπει να πάρουν βαθμούς, να πάρουν καλούς βαθμούς που θα τους κατατάξουν στην ανάλογη κλίμακα της τάξης. Ήδη, μου το είχαν πει: "…ο Κώστας[88] είναι ο καλύτερος στα γαλλικά, ενώ ο Δημήτρης δεν ξέρει τίποτα". Μου είπαν ακόμα πως όταν παλιότερα κάποιος εκπαιδευτικός τους ζήτησε να αυτοβαθμολογηθούν, έκαναν πολύ πλάκα μέσα στην τάξη, γιατί είχαν την ευκαιρία να γελάσουν και να αλληλοπειραχθούν».

Είναι εμφανές πως είχα πολύ δρόμο να διανύσω μέχρι να πετύχω αυτό που είχα θέσει ως στόχο: να εισαγάγω μια αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού που διδάσκει και να καταφέρω να αλλάξω μια νοοτροπία ετών. Οι μαθητές αυτοί, όπως και όλοι οι μαθητές, βιώνουν την αξιολόγηση από την πρώτη μέρα φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Από τον τρόπο που κρατούν το βιβλίο, το μολύβι, από τον τρόπο που σχεδιάζουν, που εκφράζονται, φαίνεται η αφετηρία τους και η σύγκλιση ή η απόκλιση που έχουν από την κουλτούρα του σχολείου. Από το σημείο αυτό, άτυπα μεν, ορατά δε, ξεκινάει η κατάταξή τους και η αξιολόγηση τους. Οι μαθητές έχουν μάθει να υφίστανται την αξιολόγηση και έχουν μάθει να δέχονται a priori την κρίση του εκπαιδευτικού κι αυτό είναι κάτι που φαίνεται στα λόγια των μαθητών μου. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης δεν υφίσταται και σίγουρα θα χρειαστεί μεγάλη προσπάθεια, ώστε να πεισθούν οι μαθητές πως η δική τους άποψη μετράει πρωτίστως για τη δική τους πορεία και στη συνέχεια η δική μου. Η δική τους, όμως, ειλικρινής και αληθινή γνώμη, που θα είναι προϊόν σκέψης και αναστοχασμού.

Στη συνέχεια τους μίλησα για το φάκελο υλικού: όπως το είχα σχεδιάσει, τους έδειξα το δικό μου φάκελο και ζήτησα τη γνώμη τους. Τους φάνηκε ενδιαφέρων και ήθελαν να τον δουν και να τον ξεφυλλίσουν. Τους είπα πως αυτός ο φάκελος θα είναι «ο βοηθός μας» όλη τη χρονιά και τους ζήτησα να έχουν μαζί τους έναν τέτοιο φάκελο την επόμενη φορά. Τους εξήγησα πως ακριβώς θα λειτουργεί ο φάκελος ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης, δηλαδή αξιολόγησης δικής τους και δικής μου και συζητήσαμε το περιεχόμενο του. Τους είπα πως μπορούμε να τον χωρίσουμε σε ενότητες και να τοποθετούμε ανάλογα το υλικό μας, να κάνουμε μια αρχική λίστα των περιεχομένων και πως, ακόμα, είναι ελεύθεροι να εμπλουτίζουν το φάκελο τους, όπως επιθυμούν. Το συγκεντρωμένο υλικό θα παρουσιάζεται στην τάξη, θα κρίνεται από όλους, θα μοιράζεται σε όλους εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο και στη συνέχεια θα παραμένει ως τεκμήριο στην αντίστοιχη ενότητα του φακέλου. Ήθελα να τους μεταδώσω το μήνυμα της αίσθησης της ιδιοκτησίας για το φάκελο τους. Ο φάκελος είναι προσωπικός, συγκροτείται και τηρείται

[88] Για λόγους δεοντολογικούς τα ονόματα που χρησιμοποιώ είναι φανταστικά.

από τον ιδιοκτήτη του και αποτυπώνει την προσωπική πορεία του. Ο κάτοχος είναι υπεύθυνος για το υλικό που συγκεντρώνει και βρίσκει τρόπους να το παρουσιάσει στην τάξη και στον εκπαιδευτικό και να το αξιοποιεί για τον εαυτό του. Με ρώτησαν γιατί χρειάζεται αυτός ο φάκελος στο μάθημα, τι θα περιέχει και πως θα τον βαθμολογώ και τους απάντησα πως σε αυτόν δεν θα συγκεντρώνουμε απλώς τις φωτοτυπίες και τα φύλλα εργασίας, αλλά θα μπορούν να τον εμπλουτίζουν οι ίδιοι και να συσχετίζουν το υλικό του με το μάθημα και τη δική τους πορεία. Ήθελα να τους τονίσω πως και μόνο το γεγονός πως κάποιος θα ανακαλύπτει τρόπους εμπλουτισμού του φακέλου επιφέρει από μόνο του θετική κρίση. Δεν είναι δυνατόν κάτι τέτοιο να αποτιμηθεί αρνητικά από τον εκπαιδευτικό. Και πως παράλληλα με αυτούς θα έχω κι εγώ το δικό μου φάκελο κι έτσι θα υπάρχει υποστήριξη και αλληλοβοήθεια ως προς την επίλυση των αποριών που θα προκύπτουν. Όλα αυτά βέβαια ακούγονταν δυσνόητα σε αυτήν την πρώτη συνάντηση και ήξερα πως χρειαζόμασταν πολύ χρόνο για να αφομοιώσουμε τον τρόπο λειτουργίας και ένταξης του φακέλου στη ροή του μαθήματος.

Η συζήτηση στη συνέχεια στράφηκε στο θέμα των γραπτών διαγωνισμάτων, το θέμα που όπως φάνηκε απασχολούσε έντονα τους μαθητές. Αντιγράφω από το ημερολόγιο[89]: «*…βέβαια, καθώς μιλούσαμε για το φάκελο υλικού, δέχτηκα ερωτήσεις, όπως "και με τα διαγωνίσματα τι θα γίνει; Δεν θα γράφουμε;" Εδώ ήταν ένα αρκετά δύσκολο σημείο για μένα, γιατί έπρεπε να τους εξηγήσω πως διαγώνισμα θα γράψουμε, γιατί αυτό ακριβώς προβλέπεται από τη νομοθεσία, όμως τόνισα, πως για μένα δεν έχει καμιά σημασία αυτό… αυτό που μετράει είναι να αισθάνονται οι ίδιοι πως έμαθαν, πως έκαναν βήματα προόδου, πως αισθάνονται οι ίδιοι σίγουροι και υπεύθυνοι για τη μάθηση τους. Αυτό το μήνυμα ήθελα να τους περάσω σε αυτό το πρώτο μάθημα: πως αυτό που με ενδιαφέρει είναι να νιώθουν οι ίδιοι πως κάνουν βήματα προόδου, πως μπορούν να αποτιμήσουν την πρόοδο τους, πως μπορούν να πουν με ειλικρίνεια "προσπάθησα, έκανα ένα βήμα" ή "εδώ δυσκολεύτηκα και θέλω τη βοήθεια του καθηγητή μου ή τη βοήθεια του συμμαθητή μου". Στο σημείο αυτό τους τόνισα και το θέμα της συνεργασίας. Συνεργασία μεταξύ τους και μαζί μου. Εγώ δεν βρίσκομαι εκεί για να τιμωρώ, βάζοντας κακούς βαθμούς. Η αλήθεια είναι πως με άκουγαν με ενδιαφέρον και περιέργεια…*». Γεννά ερωτηματικά το θέμα αυτής της εκτενούς αναφοράς στα γραπτά διαγωνίσματα, ήδη, από το ξεκίνημα των μαθημάτων. Αυτή η εμμονή και η επίμονη αναφορά μαρτυρά τη θέση που κατέχει η αξιολόγηση στο μυαλό των παιδιών. Είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό στο σχολείο το να γράψεις καλά στο διαγώνισμα και να καταφέρεις να έχεις έναν άριστο βαθμό, που όμως μπορεί να είναι προϊόν απομνημόνευσης ή μπορεί να είναι εντελώς τυχαίο γεγονός (ο άριστος, όπως και ο χαμηλός βαθμός). Ελάχιστη σημασία αποδίδεται στην ουσία της παρεχόμενης γνώσης και στην αξιοποίησή της. Οι μαθητές έχουν μάθει να βρίσκονται στο σχολείο για να μάθουν, να ακούσουν παθητικά, να διδαχθούν και στη συνέχεια να αξιολογηθούν πάνω σε αυτό που έμαθαν από αυτόν που τους το δίδαξε και όχι για να μάθουν και να βιώσουν αυτό που έμαθαν, όντας οι

[89] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδες 12-13.

ίδιοι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Ένας χαμηλός βαθμός, όμως, στα γαλλικά σημαίνει πως ο μαθητής δεν διάβασε αυτά που του δίδαξα ή μήπως δεν τα δίδαξα με τον κατάλληλο τρόπο, που θα του επέτρεπε να τα μάθει και να αριστεύσει στο διαγώνισμα; Από τη μια, λοιπόν, η εμμονή και η έμφαση στα διαγωνίσματα και από την άλλη το θέμα της αυθαίρετης «κατασκευής» αυτών των διαγωνισμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Από τη στιγμή που δεν υπάρχουν ενιαία, εθνικά, ρητά κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών, ο κάθε εκπαιδευτικός απονέμει βαθμούς και κατασκευάζει τεστ και διαγωνίσματα κατά το δοκούν. Κι έτσι αναπαράγεται ένα σύστημα αυθαιρεσίας και υποκειμενισμού, στο οποίο ο μαθητής παραγκωνίζεται και παρά τις επαγγελλόμενες καλές προθέσεις «με το μαθητή στο επίκεντρο», τελικά, ο μόνος που κινεί τα νήματα στο θέμα της αξιολόγησης είναι ο εκπαιδευτικός.

Στη συνέχεια, αναφέρθηκα στο θέμα της συμμετοχής στις εξετάσεις πιστοποίησης ξένων γλωσσών και τόνισα πως με συστηματική προσπάθεια και έχοντας αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια από την πλευρά μου, θα μπορούσαν οι μαθητές να παρουσιαστούν στις εξετάσεις και να πιστοποιήσουν το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Αυτή τη νύξη την είχα κάνει και σε ορισμένους από τους γονείς των μαθητών, τους οποίους συνάντησα την ημέρα του αγιασμού. Οι γονείς ενδιαφέρθηκαν για αυτή την ιδέα και μου είπαν πως το αφήνουν «εν λευκώ» πάνω μου για να αποφασίσω εάν θα συμμετέχουν ή όχι τα παιδιά στις εξετάσεις. Η αλήθεια είναι πως αυτή η πρόταση ενέχει μεγάλο ρίσκο από την πλευρά μου. Εννοώ πως αναλαμβάνω μια επιπρόσθετη ευθύνη απέναντι σε γονείς, μαθητές, σχολείο και καλούμαι να ανταπεξέλθω. Είναι, όμως, κάτι που θέλω να τολμήσω κατά τη φετινή χρονιά. Αυτό που θέλω να διαπιστώσω και να διερευνήσω είναι κατά πόσο η αξιολόγηση βάσει φακέλου μαθητή και εκπαιδευτικού θα έχει θετικό αντίκτυπο στην αμφότερη ανάπτυξη. Η συμμετοχή στις εξετάσεις και μια ενδεχόμενη επιτυχία των μαθητών θα επικυρώσει έμπρακτα και ορατά, εν μέρει βέβαια, την αρχική μου εικασία. Είναι, όμως, κάτι που απαιτεί εξαιρετική δουλειά και προετοιμασία από μένα, αλλά και διάθεση από την πλευρά των μαθητών. Έχοντας το φάκελο ως εργαλείο αξιολόγησης και λειτουργώντας αυτός επικουρικά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, θα έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώνουν βιωματικά, να επιζητούν την αλληλεπίδραση, να επικοινωνούν περισσότερο, να μοιράζονται πληροφορίες, άρα να βρουν το δικό τους τρόπο για να μαθαίνουν. Καθώς οι μαθητές θα συλλέγουν ντοκουμέντα, στοιχεία, πληροφορίες για το φάκελο τους θα εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης και θα έχουν ένα κίνητρο να ασχολούνται περισσότερο με τα γαλλικά. Έτσι, η συμμετοχή στις εξετάσεις μπορεί να είναι ο τελικός στόχος αυτής της χρονιάς. Βασιζόμενοι σε μια εναλλακτική αξιολόγηση, άρα και σε μια εναλλακτική διδασκαλία, θέτουμε ως στόχο, ήδη από την πρώτη συνάντηση, τη συμμετοχή σε επίσημες εξετάσεις πιστοποίησης. Οι εξετάσεις αυτές, αξίζει να τονίσω, δεν σχετίζονται με την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, αφού είναι ανεξάρτητες από αυτό. Επικυρώνουν, απλώς, το επίπεδο γλωσσομάθειας των συμμετεχόντων. Θεωρώ πως η συμμετοχή σε αυτές θα μπορούσε να γίνει ένα ισχυρό διττό κίνητρο για τους μαθητές. Αφενός για να καταλάβουν πως στο δημόσιο σχολείο μπορούν να μάθουν μια ξένη γλώσσα, αφετέρου για να είναι σε εγρήγορση κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς και

να δείχνουν ενδιαφέρον για ένα μάθημα, το οποίο στη σκέψη πολλών θεωρείται δευτερεύον (σύμφωνα με τον αυθαίρετο διαχωρισμό των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα). Στο ημερολόγιο[90] έγραφα: *«…σε αυτή την πρώτη συνάντηση, είχα την ευκαιρία να τους μιλήσω και για τη σημασία των ξένων γλωσσών, για το πόσο σημαντικό είναι να μπορούμε να επικοινωνούμε σε μια ξένη γλώσσα. Τους τόνισα, επίσης, πόσο σημαντικό είναι να μιλάμε γαλλικά όντας ευρωπαίοι πολίτες και τους έθεσα έναν πρώτο προβληματισμό σχετικά με τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Οι μαθητές, στην πλειοψηφία τους, φάνηκαν θετικοί στην ιδέα, αν και μου εξέθεσαν συγκεκριμένους και αναμενόμενους προβληματισμούς: "χωρίς φροντιστήριο πως θα δώσουμε εξετάσεις;" ή ακόμα: "μόνο κάνοντας μάθημα εκτός σχολείου μπορούμε να πάμε στις εξετάσεις, αφού δεν ξέρουμε τίποτα". Αυτό ήταν μια πρόκληση για μένα… Εξάλλου την εμπειρία την είχα, γιατί να μην το δοκιμάσω;»*.

Επομένως, το πρώτο 45λεπτο, όπως προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε είχε χαρακτήρα επεξηγηματικό και αναγνωριστικό. Ήθελα να θέσω τις βάσεις του εγχειρήματος και να εξηγήσω στους μαθητές τι ακριβώς περίμενα από τους ίδιους. Η ιδέα του φακέλου τους φάνηκε ενδιαφέρουσα, αλλά είχα την αίσθηση πως δεν πείσθηκαν για τον τρόπο αξιολόγησης τους. Το διαγώνισμα που θα είχε τυπικό χαρακτήρα και ο βαθμός του που δεν θα έχει σημασία για μένα, είμαι σίγουρη πως τους φάνηκαν πρωτόγνωρα και περίεργα. Δεν ξέρω, ακόμα, αν κατάλαβαν τι εννοούσα λέγοντας *«θα αυτοαξιολογούμαστε και εγώ και εσείς με βάση το φάκελο μας»*. Και για ποιο λόγο η αξιολόγηση του καθηγητή τους θα ήταν τόσο σημαντική για τους ίδιους. Ήξερα πως αυτό είναι το δυσκολότερο σημείο, γιατί έπρεπε αφενός να δώσω το στίγμα της διαφορετικής αξιολόγησης και να τους καταστήσω σαφές πως θα συναποφασίζουμε για την πορεία τους, λαμβάνοντας υπόψη, πρωτίστως, τη δική τους κρίση, αφετέρου δεν ήθελα να φανεί αυτό ως μια διαδικασία «θαμπή» ή «χαλαρή». Να μην σχηματίσουν δηλαδή την εντύπωση πως χωρίς προσπάθεια, θα υπάρχει ανταμοιβή. Εγώ αυτό που ήθελα να καταλάβουν είναι πως η ανταμοιβή είναι η δική τους ειλικρινής κρίση. Πως εάν μάθουμε να κρίνουμε, με συνέπεια, τον εαυτό μας, τότε μπορούμε να βελτιωθούμε πραγματικά, χωρίς να έχουμε ανάγκη τις κρίσεις άλλων που αυθαίρετα θεωρούνται «αυθεντίες». Σε ό,τι αφορά στη δική μου στάση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά την πρώτη αυτή συνάντηση, θα έλεγα πως ήμουν αρκετά φιλική με τους μαθητές και απολύτως σταθερή σε αυτά που υποστήριζα. Είχα προβλέψει τις ερωτήσεις και τις αντιδράσεις τους, στο μέτρο του εφικτού βέβαια, και δεν αιφνιδιάστηκα σε κάποιο σημείο. Η θέση μου ήταν ξεκάθαρη: είμαστε εδώ για να απολαύσουμε, καθένας από την πλευρά του, μια διαδικασία που θα μας οδηγήσει σε κάτι πολύ σημαντικό. Οι μαθητές θα κατακτήσουν μια ξένη γλώσσα και εγώ, ως εκπαιδευτικός, θα τους συμπαρασταθώ στην πορεία αυτή και θα διδαχθώ και εγώ από την κοινή μας εμπειρία. Πρέπει, όμως, να αξιολογηθούμε και εκείνοι και εγώ, αφού αυτό θεσμικά ορίζεται. Ας γίνει, λοιπόν, η αξιολόγηση μια «νοητή αλυσίδα». Η δική τους βελτίωση που θα αποτυπώνεται στο φάκελο

[90] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδες 15-16

τους και θα τη γνωρίζουν καλά οι ίδιοι, θα σημαίνει και δική μου ενδυνάμωση, γιατί θα νιώθω πως η προσπάθεια μου έχει θετικό αντίκτυπο σε εκείνους και αυτό θα καταγράφεται στο δικό μου φάκελο. Θεωρώ πως, αν επαναλάμβανα αυτή την πρώτη συνάντηση, δεν θα άλλαζα κάτι ως προς τον τρόπο που παρουσίασα το εγχείρημα. Τώρα που έχω φτάσει στο τέλος και θυμάμαι εκείνο το πρώτο μάθημα, έχω μια πολύ γλυκιά αίσθηση και ανάμνηση. Η περιέργεια και η αγωνία των μαθητών θα μειώνονταν στη συνέχεια, όταν θα διαπίστωναν πως τελικά είναι ωραίο και ενδιαφέρον να αξιολογούμε εμείς τον εαυτό μας και να ξέρουμε εάν τα πήγαμε καλά ή όχι. Δεν έχουμε να φοβηθούμε κάποιον, δεν υπάρχει λόγος να νιώθουμε μειονεκτικά απέναντι σε κανέναν, παρά μόνο απέναντι στον εαυτό μας, αφού σε αυτόν λογοδοτούμε. Και πως η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει μια διαδρομή, ένα ταξίδι, μια εσωτερική ανάγκη που θα μας αφήσει τις καλύτερες εικόνες.

Ας εστιάσουμε, στο σημείο αυτό, στο δεύτερο 45λεπτο που ήταν ουσιαστικά η εισαγωγή στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας κατά την τρέχουσα χρονιά. Οι μαθητές, στην αρχή, προσπαθώντας να κατανοήσουν αυτά που συζητήσαμε την προηγούμενη ώρα, μου έθεταν ερωτήσεις και διατύπωναν απορίες. Γράφω στο ημερολόγιο[91]: «*…ξεκίνησα την 5η ώρα αμέσως μετά, το τονίζω αυτό, γιατί ήταν χωρίς την παρεμβολή άλλου μαθήματος, οπότε τα παιδιά είχαν στο μυαλό τους αυτά ακριβώς που συζητήσαμε. Τους γεννήθηκαν αρκετές απορίες και ένιωθα πως άρχισαν σταδιακά να βλέπουν το μάθημα και τη διδασκαλία του διαφορετικά. Με ρώτησαν ξανά για το πώς θα αξιολογούνται, τους προξένησε απορία το θέμα του φακέλου, επίσης είχα την αίσθηση πως ήθελαν να διερευνήσουν τη δική μου στάση στο θέμα της αξιολόγησης, η οποία πρέπει να τους φάνηκε κάπως περίεργη και σίγουρα διαφορετική από ό,τι είχαν μέχρι τότε συνηθίσει*». Τους εξήγησα πως δεν χρειάζεται να ανησυχούν και πως αυτά θα έχουμε την ευκαιρία να τα συζητάμε όλη τη χρονιά. Ήθελα να μετριάσω την αγωνία τους και να επικεντρωθούμε στο μάθημα. Εξάλλου, ήδη, είπαμε αρκετά για την αξιολόγηση. Εάν θεωρούμε πως πρέπει να αλλάξει και να είναι διαφορετική δεν χρειάζεται να την αναγάγουμε, ήδη, από το πρώτο μάθημα σε μείζον θέμα. Με βάση, λοιπόν, το σχέδιο που είχα ετοιμάσει και αφού προβληματίστηκα αρκετά πάνω στις ιδέες που είχα για αυτό το πρώτο 45λεπτο κατέληξα στο εξής: σκέφτηκα να μην πάμε στο εργαστήριο, αλλά να φέρω στην αίθουσα το φορητό υπολογιστή μου και να δουλέψουμε με αυτόν από κοινού. Άποψη μου είναι πως «μαθαίνω μια γλώσσα, σημαίνει πως έρχομαι σε επαφή με τον πολιτισμό της και την κουλτούρα της» κι έτσι ξεκίνησα παρουσιάζοντας τους, αρχικά, στον υπολογιστή μια εικονική βόλτα στο Παρίσι και στα περίχωρα της Γαλλίας. Ήταν ένα πολύ ωραίο power point[92] που

[91] 1ο Ημερολόγιο 15/09/2009, σελίδα 15.
[92] Όλο το ψηφιακό υλικό που χρησιμοποιήθηκε βρίσκεται σε Cd.

είχα στη διάθεση μου, με αυθεντικές εικόνες από ένα ταξίδι στη Γαλλία, συνοδευόμενο από ένα γνωστό γαλλικό τραγούδι. Στη συνέχεια, τους μοίρασα κάρτες, φωτογραφίες, τουριστικούς οδηγούς, χάρτες και περιοδικά. Κάνοντας ένα είδος brainstorming και πριν χωριστούν σε ομάδες, τους ζήτησα να μου αναφέρουν όλες τις λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό βλέποντας όλα αυτά και ακούγοντας τα λόγια από το γαλλικό τραγούδι. Είναι αλήθεια πως θυμήθηκαν πολλές λέξεις και ήθελαν όλοι να συμμετέχουν. Εξάλλου αυτό ήταν σαν ένα είδος παιχνιδιού: θαυμάζουμε τις κάρτες, κοιτάμε τα τοπία, ακούμε μουσική και συνδυάζουμε όλα αυτά με γαλλικές λέξεις που μας έρχονται στο μυαλό. Ήταν μια διαδικασία ευχάριστη και δημιουργική. Λέξεις, όπως aéroport, musée, restaurant, avion, carte-postale, voyage, Tour Eiffel, Paris, train, bon voyage, théâtre, cinéma, croissant, café, taxi, gare, voiture, fromage, concert, musique, spectacle…ήρθαν στο μυαλό των παιδιών, καθώς κάναμε όλοι μαζί αυτή την εικονική βόλτα στη Γαλλία.

Στη συνέχεια, μιλώντας τους γαλλικά (γενικά ήθελα να αποφεύγω όσο γίνεται τη χρήση της μητρικής γλώσσας και να τη χρησιμοποιώ μόνο όταν ήταν αναγκαίο) τους έδειξα μια καρτέλα που είχα ήδη ετοιμάσει: ήταν, ουσιαστικά, μια fiche d'identité δική μου. Έγραφα τα στοιχεία μου (nom, prénom, nationalité, profession, adresse, langues, loisirs) και δείχνοντάς την στους μαθητές αυτοπαρουσιάστηκα. Η καρτέλα που σχεδίασα ήταν η παρακάτω:

Ma fiche d'identité
NOM: ……
PRÉNOM: ……
PROFESSION: ……
ADRESSE: ……
NATIONALITÉ: ……
LANGUES PARLÉES: ……
J'AIME: ♥♥♥ ……
JE DÉTESTE: 😕😟……

Με αφορμή τη δική μου παρουσίαση, τους ζήτησα να κάνουν το ίδιο, αφού χωριστούν σε ομάδες[93]. Η κάθε ομάδα διέθετε λίγο χρόνο για να προετοιμαστεί και να σκεφτεί τρόπους παρουσίασης του κάθε μέλους. Έτσι, στο πλαίσιο της ομάδας, ο καθένας αυτοπαρουσιαζόταν και στη συνέχεια έκανε ένα μικρό διάλογο με το διπλανό του, όπου έδινε βασικές πληροφορίες (πως λέγομαι, που κατοικώ, ποιες γλώσσες μιλάω, ποια είναι η εθνικότητα μου, ποια είναι η ιδιότητά μου, η ηλικία μου, τι μου αρέσει, τι δεν μου αρέσει). Αυτό, στην αρχή ήταν λίγο δύσκολο, γιατί, όπως είναι φυσικό, το να εκφραστεί κανείς προφορικά σε μια ξένη γλώσσα απαιτεί εξοικείωση. Στο ημερολόγιο[94], σχετικά με αυτό σημειώνω: *«…τους ζήτησα να κάνουν το ίδιο, αλλά τους ήταν λίγο δύσκολο. Ήταν και οι καλοκαιρινές διακοπές στη μέση… Πρότεινα, λοιπόν, να κάνουμε σύντομους διαλόγους μεταξύ μας, κι έτσι θέτοντας εγώ τις ερωτήσεις, ίσως ήταν λίγο πιο εύκολη η προσπάθεια. Αυτό έγινε τελικά και διαπίστωσα πως με τις ερωτήσεις που έθετα ήταν αρκετά πιο εύκολο».* Ήθελα, ακόμα, να εξοικειωθούν με το θέμα της ομαδικής δουλειάς και της συνεργασίας. Ο ανήλικος μαθητής, αξιωματικά, μαθαίνει καλύτερα από έναν συνομήλικο, παρά από έναν ενήλικα. Για το λόγο αυτό, επεδίωκα, ήδη, από την πρώτη συνάντηση την ιδέα της συνεργασίας και της ομαδικότητας.

Για την υπόλοιπη ώρα που μας απέμεινε και συνεχίζοντας στο ίδιο μοτίβο των παρουσιάσεων και των αυτοπαρουσιάσεων, σκέφτηκα να κάνουμε ένα ομαδικό παιχνίδι ρόλων (jeu de rôles), δημιουργώντας ένα πλαίσιο, όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικό και αυθεντικό: Μιλώντας τους γαλλικά, τους εξήγησα τι περίμενα να κάνουμε: *"Je m'appelle Coralie, je suis française, je suis là pour la premiére fois et je ne parle pas grec. Je suis une nouvelle camarade de classe"* «Είμαι η Coralie, είμαι γαλλίδα, είμαι εδώ για πρώτη φορά και δε μιλάω γαλλικά Είμαι η καινούργια σας συμμαθήτρια». Ζήτησα από τους μαθητές, όντας ενταγμένοι στις ομάδες, να παρουσιαστούν στην καινούργια «φίλη» τους και να κάνουν έναν σύντομο διάλογο μαζί της. Επέμενα πως δεν ξέρω λέξη στα ελληνικά κι έτσι, μπαίνοντας τελείως στο πλαίσιο που είχα δημιουργήσει, προσπαθούσαν να συνεννοηθούν με τη συμμαθήτρια και να βρουν τρόπους επικοινωνίας. Στο ημερολόγιο[95] για αυτή τη δραστηριότητα έγραφα: *«…επαναλάμβανα συνέχεια πως δεν ξέρω ελληνικά, αυτό ήταν ένα κίνητρο για τα παιδιά, γιατί ήθελαν μεν να μιλήσουν με την καινούργια συμμαθήτρια, αλλά επειδή τους ήταν δύσκολο, έψαχναν λέξεις, εκφράσεις, ανέσυραν στη μνήμη τους κάτι που είχαν ακούσει παλιά… με το να λέω συνέχεια "désolée, je ne parle pas grec ", τους ωθούσα να βρουν τρόπους, ώστε να επικοινωνήσουν στα γαλλικά, να συνεννοηθούν μαζί μου, μιλώντας μόνο γαλλικά. Ήταν ένα ωραίο παιχνίδι, που εξελίχθηκε καλά και κυρίως με τη συμμετοχή όλων. Εγώ είχα καθίσει σε ένα θρανίο, δίπλα σε ένα παιδί και επέμενα πως είμαι η καινούργια συμμαθήτρια. Η έδρα ήταν κενή…».* Θεωρώ πως ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη, σε αυθεντικό πλαίσιο, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους κάνει να εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης. Οι παρουσιάσεις

[93] Κατά το χωρισμό σε ομάδες προέκυψαν ορισμένα προβλήματα, τα οποία όμως ήταν απολύτως ελεγχόμενα (κυρίως αναφορικά με το ζήτημα της σύνθεσης της ομάδας, καθώς οι μαθητές ήθελαν να είναι μαζί με τον περισσότερο οικείο τους).
[94] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα 19.
[95] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα 20.

και οι διάλογοι που έγιναν σε αυτή την πρώτη συνάντηση, καθώς και η διάθεση συμμετοχής των μαθητών ήταν στοιχεία, ιδιαίτερα, ενθαρρυντικά για μένα. Αυτό ακριβώς επιζητούσα, να τους τραβήξω το ενδιαφέρον και να τους κάνω να αντιμετωπίσουν διαφορετικά, τόσο το μάθημα της ξένης γλώσσας σε πρώτο επίπεδο, όσο και της αξιολόγησης τους, μετέπειτα. Τελειώνοντας αυτή την πρώτη επαφή που είχα με τους μαθητές, τους ζήτησα για την επόμενη φορά να έχουν έτοιμους τους φακέλους και να φέρουν χαρτόνια, μαρκαδόρους, ψαλίδια, κόλλες, προκειμένου να κάνουμε καρτέλες παρουσίασης, όπως αυτή που τους έδειξα, για τον καθένα χωριστά. Επίσης, τους ζήτησα να βρουν υλικό, φωτογραφίες, εικόνες, κάρτες που σχετίζονται με τη Γαλλία. Μεμονωμένα ή ομαδικά. Στο ημερολόγιο[96] σημείωσα στο τέλος της πρώτης διδασκαλίας: «*…αυτό ακριβώς ήθελα στη φάση αυτή… να ενισχύσω το ενδιαφέρον τους και να τους ελκύσω την προσοχή στο θέμα της γαλλικής γλώσσας. Ήταν ένα στοίχημα… ένα στοίχημα που κάθε χρόνο βάζω με τον εαυτό μου στην αρχή της χρονιάς… Η αλήθεια, όμως, είναι πως το ξεκίνημα συνοδεύεται πολλές φορές και από ένα αίσθημα απογοήτευσης και απαισιοδοξίας. Δηλαδή, πάλι τα ίδια θα διδάξω; Και τι αποτέλεσμα θα έχω φέτος; Κι εδώ μου έρχεται στο μυαλό η περίφημη ερώτηση του Dewey για την εμπειρία: "Είναι πραγματικά δέκα χρόνια εμπειρίας ή μήπως ένας χρόνος που επαναλήφθηκε 10 φορές;"* Στη συνέχεια, της παραπάνω δραστηριότητας ασχοληθήκαμε με το φύλλο εργασίας, το οποίο ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο και εύκολα κατανοητό.

Παραθέτω στη συνέχεια, το τελικό σχέδιο διδασκαλίας για το δεύτερο 45λεπτο, ακριβώς όπως το είχα σχεδιάσει, το φύλλο εργασίας που μοίρασα στο παιδιά, καθώς και το φύλλο αρχικής αξιολόγησης (το σχέδιο αναφέρεται κυρίως στο 2ο 45λεπτο, καθώς είχα αφιερώσει το 1ο στην παρουσίαση του φακέλου υλικού[97]).

[96] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα 21.

[97] Είναι σημαντικό να αναφέρω πως όπου σημειώνονται αποκλίσεις μεταξύ σχεδίου και τελικής διδασκαλίας είναι κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου ή διαφορετικών κατευθύνσεων που δεχόμουν από τους μαθητές. Πολλές φορές, σχεδίαζα στα αρχικά σχέδια δραστηριότητες που δεν είχα το χρόνο να ολοκληρώσω, όπως επίσης, πολλές φορές οι προβλεπόμενες δραστηριότητες άλλαζαν σε κάτι πιο δημιουργικό που προτείνονταν από τους μαθητές. Η διδασκαλία, εξάλλου, είναι κάτι ζωντανό και δεν μπορεί να έχει μια πορεία αυστηρά προδιαγεγραμμένη μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

1^{ο} Δίωρο: 15/09/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται αυτές τις δύο πρώτες ώρες διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μεταβούν ομαλά στη φετινή χρονιά, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, που θα τους επιτρέψουν να θυμηθούν λεξιλόγιο σχετικό με συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις (se présenter, saluer, prendre congé).
- ✓ Να διαπιστώσουν πως τα γαλλικά είναι μια γλώσσα εύκολη, που μαθαίνεται ευχάριστα, έχοντας μια πρώτη επαφή με το γαλλικό πολιτισμό.
- ✓ Να επιβεβαιώσουν πως ήδη γνωρίζουν αρκετά στα γαλλικά (λέξεις, εκφράσεις, οδηγίες).
- ✓ Να εξοικειωθούν με την έννοια της ομαδικής εργασίας και με παιχνίδι ρόλων.
- ✓ Να αξιοποιήσουν και αξιολογήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους από την προηγούμενη τάξη.
- ✓ Να εξοικειωθούν με την έννοια του φακέλου εργασίας και με την αξιολογική διαδικασία που προτείνεται και, παράλληλα, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία μάθησης και τη ροή της διδασκαλίας.
- ✓ Να δραστηριοποιηθούν για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Να είναι σε θέση να αυτοπαρουσιάζονται και να παρουσιάζουν ένα φίλο τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να έχουν ενεργή συμμετοχή σε ένα παιχνίδι ρόλων και να μπορούν να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.
- ✓ Να θυμηθούν τις προφορικές οδηγίες, να εκφραστούν στα γαλλικά, να επικοινωνήσουν μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο που έχουν ήδη κατακτήσει.
- ✓ Να είναι σε θέση να κάνουν σύντομους προφορικούς διαλόγους μεταξύ τους (saluer, prendre congé).
- ✓ Να μπορούν να συμπληρώνουν την καρτέλα με τα στοιχεία τους και στη συνέχεια να είναι σε θέση, με βάση αυτά, να παρουσιάζονται.

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Παρουσίαση στο φορητό υπολογιστή του power point “Ballade virtuelle en France et ses provinces” και παράλληλη παρουσίαση του τουριστικού οδηγού του Παρισιού, φωτογραφιών, καρτ ποστάλ, περιοδικών, καθώς και του χάρτη της Γαλλίας.

- ✓ Χωρισμός σε ομάδες (των δύο ή των τεσσάρων: 5 ομάδες των δύο ατόμων ή 3 ομάδες των τριών και μια ομάδα τετραμελή).
- ✓ Χρησιμοποιώντας την τεχνική του brainstorming, οι μαθητές ωθούνται να σκεφτούν λέξεις στα γαλλικά που χρησιμοποιούμε και στα ελληνικά ή να θυμηθούν λέξεις και εκφράσεις από την προηγούμενη χρονιά που σχετίζονται ή όχι απαραίτητα με όσα βλέπουμε. Συγκέντρωση και καταγραφή όλων των λέξεων που ανασύρονται με παιγνιώδη τρόπο από τη μνήμη των μαθητών.
- ✓ Ερωτήσεις στα γαλλικά και «υποδείξεις» (regardez, feuilletez, parlez, admirez….), προκειμένου να γίνει αντιληπτό το λεξιλόγιο «της τάξης».
- ✓ Έχοντας ως βοήθημα την καρτέλα παρουσίασης, παρουσιάζομαι και ζητώ από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο.
- ✓ Χωρίζονται σε ομάδες και κάνουν σύντομους προφορικούς διαλόγους αυτοπαρουσίασης και αλληλογνωριμίας.
- ✓ Διευρύνουμε την προηγούμενη πρακτική προτείνοντας ένα παιχνίδι ρόλων. Ενθαρρύνουμε την ομαδική εργασία και τη συμμετοχή όλων στην προτεινόμενη δραστηριότητα.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Βλέπουμε στον υπολογιστή την «Εικονική βόλτα στη Γαλλία», ξεφυλλίζουμε τους χάρτες, τους τουριστικούς οδηγούς, βλέπουμε τις καρτ-ποστάλ, τις φωτογραφίες, τα περιοδικά και ζητώ από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» να αναφέρουν λέξεις και εκφράσεις που τους έρχονται στο μυαλό, βλέποντας όλο αυτό το υλικό. Ρωτώ, επίσης, τους μαθητές στη μητρική γλώσσα, τι τους φέρνει στο μυαλό η γαλλική γλώσσα (εννοώ λέξεις, εκφράσεις, προϊόντα, τόπους, μνημεία κτλ). Γράφουμε στον πίνακα κάποιες βασικές λέξεις και τους βοηθώ να θυμηθούν κι άλλες (taxi, cinéma, ascenseur, orchestre, croissant, banane, bébé, le Louvre, la Tour Eiffel, les Versailles…).
- ✓ Τους ανοίγω το χάρτη της Γαλλίας και τον αναρτώ στον πίνακα: βλέπουμε μαζί τις διάφορες περιοχές και τα προϊόντα που παράγονται σε κάθε περιοχή. Τους δίνω διάφορες οδηγίες στα γαλλικά και τους παροτρύνω να πάρουν το λόγο και να συμμετέχουν. Μοιράζω, παράλληλα, φωτογραφίες από το Παρίσι και άλλες πόλεις και θαυμάζουμε τα μνημεία και τα αξιοθέατα. Βλέπουμε τον τουριστικό οδηγό του Παρισιού και συζητάμε για τους προορισμούς που προτείνονται. Ξεφυλλίζουμε γαλλικά περιοδικά και σημειώνουμε λέξεις και εκφράσεις.
- ✓ Παρουσιάζομαι στα γαλλικά, δείχνοντας τους την καρτέλα μου, που έχω ήδη ετοιμάσει και τους ζητώ να χωριστούν σε μικρές ομάδες (ανά δυο ή τρεις) για να κάνουν το ίδιο.

Παρουσιάζει ο καθένας τον εαυτό του και μετά κάνει διάλογο με το διπλανό του και μαζί μου. Θυμόμαστε βασικά πράγματα από την προηγούμενη χρονιά. Τους δείχνω την «προσωπική μου καρτέλα», (μια δική μου κατασκευή με χαρτόνι), όπου γράφω όλα τα στοιχεία μου. Παράλληλα, προτείνω ένα παιχνίδι ρόλων, αυτό της/του καινούργιας/ου συμμαθήτριας/τη που έρχεται στην τάξη. Εγώ είμαι, για παράδειγμα, η καινούργια συμμαθήτρια και ένας- ένας κάνει την πρώτη γνωριμία μαζί μου.

- ✓ Μοιράζω το φύλλο εργασίας και το συμπληρώνουμε όλοι μαζί.
- ✓ Ζητώ από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα φύλλο αρχικής αξιολόγησης.
- ✓ Ωθώ τους μαθητές να ετοιμάσουν τον προσωπικό τους φάκελο και να τοποθετήσουν σε αυτό όλο το σχετικό υλικό που θα εντοπίσουν με βάση όσα κάναμε.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……
DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Vous passez une petite annonce dans un magazine des jeunes. Vous pouvez la compléter à l'aide des mots ci-dessous?

(cherche, m'appelle, bleus, habite, ans, cheveux)

Bonjour! Je …… Catherine et j'ai 14 …… J'…….. à Thessalonique et je fais du français à l'école depuis 2 ans. J'aime la musique et le roller et je déteste la gym. J'ai les yeux ……. et les ……..blonds. Je ……. un correspondant parlant français ou anglais de tous les pays d'Europe.

Activité 2 : Un forum organise un concours et vous remplissez votre fiche personnelle!

NOM : ……..
PRÉNOM : ……..
AGE : …….
NATIONALITÉ : ……..
J'HABITE : ……
JE PARLE : ……
J'AIME : …….
JE DÉTESTE : ……
MON ADRESSE : ……..
MON TÉLÉPHONE : ……..

Activité 3 : Parmi les mots suivants, choisissez ce que vous aimez et ce que vous détestez. Prenez la parole!

(le miel, les bananes, le cinéma, le théâtre, la musique classique, la musique pop, le français, le football, le fromage, les promenades, le shopping, les parfums, la mode, la gymnastique, le ski, le roller, la télévision, les crêpes, Zinedine Zidane, les croissants)

J'AIME ♥♥♥♥	**JE DÉTESTE**
les bananes	**le miel**

BONNE CHANCE A TOUS!!!!

FICHE D'ÉVALUATION

NOM : …… PRÉNOM :…….. CLASSE : …….

Goûts & préférences

- Quelle musique tu aimes? ……..
- Quels films tu préfères? ……
- Quel est ton programme de télévision favori? …….
- Tu lis combien de livres par an? Quelles lectures tu aimes? ……
- Quel(s) magazine(s) tu achètes? ……
- Tu regardes la télévision combien d'heures par jour? ……
- Quel est ton passe-temps favori? …….
- Quelles sont tes activités extra-scolaires? …….
- Indique 3 choses que tu aimes à l'école et 3 choses que tu n'aimes pas …….
- Quelles matières tu préfères? Pourquoi? ……
- Quelles matières tu n'aimes pas? Pourquoi? …….

CLÉ INTERNATIONAL, SANTILLANA, S.A. (2005)

10.2.2$^{\beta}$ Το 21^{ο} Δίωρο διδασκαλίας στις 16/03/2010: Προγραμματισμός/Σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός/Σχεδιασμός του 21^{ου} δίωρου

Το β΄ τρίμηνο έχει τελειώσει και έχει οριστεί η επίδοση της βαθμολογίας για τις 16/03/2010. Θα έχω την ευκαιρία να έχω άλλη μια συνάντηση με τους γονείς (ουσιαστικά πρόκειται για την 5^{η} συνάντηση που έχω μαζί τους από την αρχή της χρονιάς) και θα τους ενημερώσω, εκ νέου, για την πορεία των μαθητών, καθώς και για τη συμμετοχή στις εξετάσεις, στηριζόμενη στο φύλλο ποιοτικής αποτίμησης και στο σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης που συντάσσω για τον καθένα ξεχωριστά. Η επίδοση της βαθμολογίας θα γίνει εκτός ωρών διδασκαλίας, όπως και στο προηγούμενο τρίμηνο, προκειμένου να μην χαθούν άλλες διδακτικές ώρες (την προηγούμενη Τρίτη τα σχολεία ήταν κλειστά λόγω δυσμενών καιρικών συνθηκών).

Σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα των παρεμβάσεων, βρισκόμαστε πλέον σε ένα κρίσιμο σημείο: τελειώνοντας την ενότητα 5 και κάνοντας την εισαγωγή στην καινούργια ενότητα, σκέφτομαι να εντάξω κάποιες δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου, έτσι ώστε να επιχειρήσουμε μια προσέγγιση των πρακτικών που προτείνονται στις εξετάσεις πιστοποίησης, σύμφωνα πάντα με το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών. Σκέφτομαι να προσεγγίσουμε με συστηματοποιημένο τρόπο δραστηριότητες που προτείνονται, σύμφωνα με το Πλαίσιο και τις ήδη υπάρχουσες (αυτές που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο) να τις διευρύνουμε, εντάσσοντας τες σε μια όσο το δυνατόν πιο αληθινή και αυθεντική περίσταση. Να υπογραμμίσω πως δεν είναι η πρώτη φορά που επιχειρούμε κάτι παρόμοιο στην τάξη, καθώς πάντα αναθέτω τη σύνταξη σύντομων σημειωμάτων και μηνυμάτων στους μαθητές Έχουμε, ήδη, προσεγγίσει το περιεχόμενο και τη δομή των μικρών αγγελιών (petites annonces), όπως και αυτή του φιλικού γράμματος (lettre amicale). Πολλές φορές, έχοντας ως έναυσμα το σχολικό βιβλίο, τους παρωθώ να συντάξουν γραπτά ένα σημείωμα παρουσίασης τους, μια μικρή αγγελία, μια απάντηση σε μικρή αγγελία, μια κάρτα επισκεπτηρίου, δίνοντας τους πάντα ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο *(p.ex., Tu rédiges une petite annonce pour une revue dans le but de trouver un-e ami-e par correspondance)*. Τα σημειώματα αυτά που συντάσσονται από τους μαθητές ταξινομούνται στο φάκελο χρονολογικά, αλλά και στην ειδική θεματική του φακέλου με τίτλο «παραγωγή γραπτού λόγου». Κάθε φορά που γίνονται οι παρουσιάσεις των φακέλων ή κάθε φορά που συντάσσουμε κάτι καινούργιο, εμπλουτίζοντας έτσι το υλικό του φακέλου, ωθώ τους μαθητές να δουν τα προηγούμενα γραπτά τους, να τα μελετήσουν προσεκτικά και να παρατηρήσουν την πορεία τους. Η πορεία του κάθε μαθητή αποτυπώνεται έμπρακτα σε αυτά τα σημειώματα, τα οποία βρίσκονται στο φάκελο μαρτυρώντας την προσπάθεια που έχει καταβληθεί και αποτελούν το πλέον αυθεντικό τεκμήριο της εξέλιξης του σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας. Είναι εντυπωσιακό *και* για μένα, όταν παρατηρώ και μελετώ τους φακέλους των μαθητών να διαπιστώνω πώς αποτυπώνεται και καταγράφεται η εξέλιξη του κάθε μαθητή. Ένα σημείωμα ή ένα λιτό μήνυμα, με αδυναμίες γραμματικές και λεξιλογικές, το

οποίο τοποθετείται χρονολογικά στην αρχή του σχολικού έτους, φαίνεται διευρυμένο και εμπλουτισμένο στη μέση του τριμήνου και ακόμη πιο ολοκληρωμένο προς το τέλος. Επίσης, αυτή η προσπάθεια καταγραφής της εξελικτικής πορείας μέσω του φακέλου φαίνεται πως κινητοποιεί το σύνολο των μαθητών, αφού όλοι μπαίνουν στη λογική της «σύγκρισης με τον προηγούμενο εαυτό τους» και προσπαθούν να έχουν μια ανοδική διαδρομή. Αυτή η ηθική δέσμευση, στην οποία έχω ήδη αναφερθεί, θεωρώ πως είναι μια βασική συνιστώσα για την επιτυχία του φακέλου. Οι μαθητές νιώθουν την ανάγκη της βελτίωσης επειδή βρίσκονται αντιμέτωποι με τον εαυτό τους και επειδή δεν συγκρίνονται με κάποιον συμμαθητή, ο οποίος εκ των πραγμάτων, είναι διαφορετικός, έχει άλλες δυνατότητες, άλλες αδυναμίες, άλλες προσδοκίες. Ο φάκελος τονίζει την αυτονομία, τη συμμετοχή, την αυτενέργεια και αποτελεί τεκμήριο προόδου μόνο και αυστηρά του κατόχου του. Βέβαια, ο φάκελος μπορεί να μην καταγράφει πάντα ανοδική πορεία και βελτίωση του κατόχου, αλλά θεωρώ πως μια καμπή ή μια αδυναμία καταγεγραμμένη μπορεί να λειτουργήσει θετικά, με την έννοια πως ο μαθητής ή ο κάτοχος γενικότερα, στοχάζεται πάνω σε αυτήν και μπορεί ευκολότερα να την αντιπαρέλθει, καθώς καταβάλλει μια καινούργια προσπάθεια, ωθούμενος από τον τελικό στόχο που προβάλλει η φιλοσοφία του φακέλου, την προσωπική του ανάπτυξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει το μαθητή να εντοπίσει τις αδυναμίες και να τον εντάξει σε ένα πλαίσιο αυτονομίας σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση του. Είναι σαφέστατα πιο σημαντικό να καταστεί κάποιος υπεύθυνος για τη δική του πορεία, από το να ακούει παθητικά τις κρίσεις των τρίτων, χωρίς να μπορεί να έχει λόγο επ΄αυτών. Αυτό προσπαθώ να μεταδώσω από την αρχή της χρονιάς στους μαθητές και ακόμα περισσότερο τώρα που οδεύουμε προς τη λήξη του σχολικού έτους: να αποκτήσουν υπευθυνότητα και να αξιολογούν με σύνεση και σοβαρότητα τις προσπάθειες τους. Είναι κάτι που αφορά στους ίδιους, κάτι εντελώς προσωπικό. Τους τονίζω πολλές φορές και τους δημιουργεί εντύπωση πως μέσα σε ένα διδακτικό πλαίσιο, όπου εγώ ασκώ συγκεκριμένα καθήκοντα ως επαγγελματίας, πρέπει να κρίνομαι και να αξιολογούμε εγώ και όχι αυτοί που βρίσκονται σε διαδικασία μάθησης.

Θεωρώ πως η ανάπτυξη της προφορικής ικανότητας οδηγεί και στην ανάπτυξη της γραπτής δεξιότητας της έκφρασης. Προφορικός και γραπτός λόγος συνδέονται κατά τη διδακτική πράξη, χωρίς βέβαια να πρέπει αναγκαστικά να είναι αλληλένδετη η εξέλιξη τους. Η διαφορετική εξέλιξη εξαρτάται από τις ανάγκες αυτού που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα (κυρίως σε ό,τι αφορά στους ενήλικες μανθάνοντες, καθώς μπορεί κάποιος να ενδιαφέρεται πρωτίστως να κατανοεί και να απαντά σε γραπτά ντοκουμέντα και άλλος να επικοινωνεί προφορικά). Στην υποχρεωτική εκπαίδευση υπάρχει το αναλυτικό πρόγραμμα που ορίζει με σαφήνεια τον τρόπο ανάπτυξης των δύο δεξιοτήτων.

Προετοιμάζοντας τους μαθητές για τις εξετάσεις πιστοποίησης στο τέλος της χρονιάς, έχω ήδη προσεγγίσει δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, όπως και δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Σκέφτομαι σε αυτή τη διδακτική παρέμβαση, να

επικεντρωθώ σε αυθεντικές παραγωγές και να ωθήσω τους μαθητές, όντας σε ένα πραγματικό πλαίσιο, να προσπαθήσουν να γράψουν σύντομα μηνύματα και σημειώματα. Η πρόσφατη παιδαγωγική εκδρομή στο αρχαιολογικό μουσείο της Αθήνας μου έδωσε την έμπνευση: αναμνηστικές κάρτες με τα μνημεία της πρωτεύουσας αποτελούν το αυθεντικό υλικό που έχω προμηθευτεί και σκέφτομαι να το αξιοποιήσω προτείνοντας στους μαθητές την εξής δραστηριότητα: *Tu es à Athènes avec ta classe et tu envoies une carte à Catherine, ton amie qui habite à Paris, pour lui donner quelques détails sur ton voyage.* Σκέφτομαι πως θα μπορούσαμε να έχουμε έναν «αληθινό» φίλο με αλληλογραφία, εάν το σχεδίαζα από την αρχή της χρονιάς και επιδιώκαμε να αξιοποιήσουμε ηλεκτρονικές σελίδες με αγγελίες σχολείων που επιζητούν εταίρους για αλληλογραφία, οπότε το πλαίσιο θα ήταν εντελώς πραγματικό. Αλλά και αυτό που προτείνω δεν είναι εκτός της πραγματικότητας των παιδιών. Παράλληλα με προβληματίζει το γεγονός πως μπαίνουμε στη διαδικασία να συντάξουμε μια κάρτα, με την έννοια πως είναι πλέον πολύ πιο εύκολη η ηλεκτρονική επικοινωνία. Όμως θεωρώ πως το να στείλει κάποιος μια κάρτα (η οποία δεν θέλει φάκελο, παρά μόνο ένα γραμματόσημο, άρα η αποστολή της είναι εξαιρετικά απλή και εύκολη) από ένα μέρος όπου βρίσκεται για διακοπές ή κάνοντας ένα ταξίδι είναι μια πρακτική που συνηθίζεται και δεν είναι αυθαίρετη και χωρίς λογική-αυθεντική βάση. Αυτό που θέλω να παρατηρήσουν σε πρώτη φάση, με δεδομένο πως μπορεί κάποιοι να μην έχουν γράψει ποτέ κάρτα, είναι τη δομή της. Έχοντας μια κάρτα ως παράδειγμα, μπορούμε να εντοπίσουμε κάποια απαραίτητα στοιχεία, πριν προχωρήσουμε στη σύνταξη του περιεχομένου. Τα στοιχεία αυτά είναι εμφανή και είναι αυτά που ορίζουν την κάρτα (*le lieu et la date, la formule d'appel, la formule finale ou formule de salutation, la signature, l'adresse du destinataire).* Σκέφτομαι να ετοιμάσω μια κάρτα (ή και περισσότερες με διαφορετικά μηνύματα) και να τις μοιράσω στις ομάδες. Να τους δώσω χρόνο (5΄ ή 10΄ λεπτά), προκειμένου να παρατηρήσουν τη μορφή και τη δομή τους και να μου θέσουν ερωτήσεις. Αφού δοθούν οι απαραίτητες εξηγήσεις, στην ξένη γλώσσα, μπορούμε να περάσουμε στην σύνταξη των προσωπικών μηνυμάτων. Για παράδειγμα, μια κάρτα μπορεί να δίνει τα εξής αρχικά στοιχεία (τα οποία μπορούμε να «διαβάσουμε», πριν μας απασχολήσει το περιεχόμενο):

Athènes, le 17 mars 2010 ***Chère Catherine,*** *Bonjour d'Athènes!!! Je suis là avec ma classe pour une excursion éducative!* *Le nouveau musée archéologique m'a beaucoup plu…Il est très intéressant!* *Il fait très beau, c'est le temps idéal pour faire des promenades au centre-ville…* *On rentre demain matin!* ***Bisous et à bientôt!*** ***Sophie***	 **..... à Catherine LEGRAND**…… **.....18, rue des pommes**…… **.....CP 75006, Paris**…..…..…..….. **.....FRANCE**……... ....

Παρατηρώντας την τυπολογία της κάρτας, πριν εντοπίσουμε τα στοιχεία που μας ενδιαφέρουν, διαπιστώνουμε πως είναι χωρισμένη στη μέση. Εστιάζουμε **α)** στη θέση του γραμματόσημου (πάνω δεξιά), **β)** στη θέση του περιεχομένου του μηνύματος (στην αριστερή πλευρά) και τέλος **γ)** στη διεύθυνση του παραλήπτη (δεξιά, κάτω από το γραμματόσημο). Στην αριστερή πλευρά, παρατηρούμε αυτά που είναι έντονα υπογραμμισμένα και δίνουμε τις ανάλογες εξηγήσεις.

- *Athènes (le lieu), Sophie est à Athènes.*
- *le 17 mars 2010 (la date), Sophie est à Athènes le 17 mars.*
- *Chère Catherine (la formule d'appel), elle écrit à Catherine (c'est le destinataire)*
- *Bisous et à bientôt (la formule finale ou formule de salutation)*
- *Sophie (signature), Sophie est l'expéditeur*

Στη συνέχεια, παρατηρούμε τη δεξιά πλευρά: Πρόκειται για τη διεύθυνση του παραλήπτη και εξηγούμε πως γράφουμε μια διεύθυνση (*Le prénom du destinataire, son nom en lettres majuscules d'habitude, le numéro de la rue, le nom de la rue, le code postal, la ville et le pays).* Στη συνέχεια, προσεγγίζουμε και το περιεχόμενο του μηνύματος και δίνουμε εξηγήσεις, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Οι μαθητές, δουλεύοντας σε ομάδες, μπορούν να μελετήσουν τα παραδείγματα που τους δίνονται και να κατανοήσουν την τυπολογία μια κάρτας. Είναι σημαντικό να καταστούν σαφή όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία, τα οποία βέβαια απορρέουν από μια σειρά προφορικών ερωτήσεων:

- *Qui écrit la carte?*
- *Où est-elle?*
- *Pour quelle raison elle est à Athènes?*
- *À qui elle envoie la carte?*
- *Où habite Catherine?*
- *Quand Sophie envoie la carte?*
- *Quel temps fait-il?*
- *Quand est-ce qu'elle rentre?*

Αυτές οι αναγνωριστικές ερωτήσεις επιτρέπουν την «ανάγνωση» της κάρτας σε δύο επίπεδα: α) σε ό,τι αφορά στην τυπολογία κι στη δομή της και β) σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο. Με βάση αυτά τα δεδομένα, οι μαθητές καλούνται σε μια ομαδική δραστηριότητα: έχοντας διάφορες κάρτες από το ταξίδι στην Αθήνα, προσπαθούν να συντάξουν μηνύματα, ακολουθώντας την προτεινόμενη διαδικασία. Οι γραπτές παραγωγές εμπλουτίζονται συνεχώς με λεξιλόγιο που προκύπτει στην πορεία. Είναι βασικό το γεγονός πως συνεργάζονται μεταξύ τους σε μια παραδοσιακά θεωρούμενη ατομική δραστηριότητα. Μπορούν όμως στο τέλος να καταθέσουν τόσο ατομικές, όσο και συλλογικές παραγωγές. Οι τελικές παραγωγές των μαθητών τοποθετούνται στο φάκελο στην κατάλληλη θεματική.

Παράλληλα με την πραγματοποίηση της δραστηριότητας της παραγωγής γραπτού λόγου, σκέφτομαι να το εκλάβουμε αυτό ως αφορμή, προκειμένου να επανεξετάσουμε το περιεχόμενο του φακέλου ως προς τη συγκεκριμένη θεματική. Σκέφτομαι να προτείνω στους μαθητές να εντοπίσουν όλα τα σημειώματα, μηνύματα, παραγράφους, φιλικά γράμματα που έχουν γράψει από την αρχή της χρονιάς και να τα μελετήσουν εκ νέου. Είναι ήδη ταξινομημένα χρονολογικά, άρα η προσπέλαση τους δεν είναι καθόλου δύσκολη. Στη συνέχεια, έχοντας ο καθένας το δικό του υλικό, μπορεί να βγάλει συμπεράσματα για την εξέλιξη του και να κατανοήσει τις αδυναμίες του. Μπορεί, δηλαδή, να επιτύχει μια αυτόνομη αξιολόγηση της πορείας του, βλέποντας την ανάπτυξη των προσπαθειών του, χωρίς να χρειάζεται απαραίτητα τη γνώμη του εκπαιδευτικού. Θεωρώ πως ο εκπαιδευτικός, στη φάση αυτή, δρα συνεπικουρικά: ενθαρρύνει το μαθητή και τον βοηθά να κατανοήσει που πρέπει να δώσει περισσότερη έμφαση, χωρίς να τον χειραγωγεί και να του επιβάλλει την άποψή του. Τα διάφορα ορθογραφικά, λεξιλογικά, γραμματικά ή συντακτικά λάθη που εντοπίζονται αποτελούν στοιχεία στοχασμού και εμβάθυνσης. Τα λάθη αυτά, εάν υπάρχει μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια, θα έχουν σίγουρα φθίνουσα πορεία και αυτό θα είναι ένα στοιχείο που δίνει αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση στους μαθητές. Παράλληλα με την ανάπτυξη της δεξιότητας της μεταγνώσης, οι μαθητές καλλιεργούν και αυτή της ερμηνείας: βλέποντας τα κείμενα τους, τα λάθη τους, τις επιβραβεύσεις τους, την εξέλιξη τους μέσα από τα σημειώματα που συνέταξαν, αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλύουν και να εξηγούν την πορεία τους, ορίζοντας ένα πλαίσιο αποσαφήνισης της. Αναζητούν, πιθανώς, την αιτία των λαθών τους, εντοπίζουν τη συχνότητα εμφάνισης τους, εξηγούν τον «τύπο» του κάθε λάθους και

αναπτύσσουν τρόπους και μηχανισμούς αποφυγής τους. Είναι ουσιώδες να τονίσουμε πως με την ανάπτυξη της δεξιότητας της ερμηνείας, οι μαθητές δεν παραμένουν στο γεγονός (στην προκειμένη περίπτωση σε ένα ορθογραφικό λάθος, για παράδειγμα), αλλά το εντάσσουν σε ένα μεγαλύτερο σύστημα (στο σύνολο των γραπτών παραγωγών τους) και προσπαθούν να το ερμηνεύσουν, να το εξηγήσουν. Βέβαια, για την ερμηνεία του στηρίζονται τόσο στη βοήθεια του εκπαιδευτικού, όσο και δική τους διάθεση για στοχασμό, κριτική και αυτοαξιολόγηση.

Το σχέδιο διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι το παρακάτω:

21 ο Δίωρο: 16/03/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εξοικειωθούν με τη δεξιότητα *παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου*, με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τη δεξιότητα αυτή:
- ✓ Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το «τελετουργικό» (rituel) ενός ανεπίσημου-φιλικού γράμματος και να το ακολουθούν στις προσωπικές γραπτές παραγωγές τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την τυπολογία μιας καρτ-ποστάλ και να εντοπίζουν βασικά στοιχεία της (παραλήπτης, αποστολέας, τόπος, χρόνος…).
- ✓ Να είναι σε θέση να συντάσσουν φιλικά γράμματα ή σύντομα φιλικά σημειώματα (όπου θα παρουσιάζονται, θα παρουσιάζουν κάτι -για παράδειγμα το σχολείο τους, το δωμάτιο τους, τον τόπο όπου κάνουν διακοπές, την πόλη τους-, θα προσκαλούν κάποιον, θα αποδέχονται μια πρόσκληση, θα απορρίπτουν μια πρόταση εξηγώντας τους λόγους. Ακόμα στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να περιγράφουν μια τυπική μέρα τους, τις καθημερινές τους συνήθειες, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους στο σχολείο).
- ✓ Να «αναγνωρίζουν» και να «διαβάζουν» μια μικρή αγγελία και να προσεγγίζουν το περιεχόμενο της και το μήνυμα της. Παράλληλα να είναι σε θέση να συντάσσουν προσωπικές μικρές αγγελίες ή να απαντούν σύντομα σε κάποιες.
- ✓ Να συντάσσουν κάρτες επισκεπτηρίου και να αναγνωρίζουν τα στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτές.
- ✓ Να εξοικειωθούν περισσότερο με τον προφορικό λόγο και να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο της ενότητας, οι οποίες θα εμπλουτίζονται συνεχώς.
- ✓ Να αποκτήσουν επαφή και εξοικείωση με το πνεύμα των εξετάσεων του επιπέδου Α1 και να προσεγγίσουν θέματα που έχουν ήδη προταθεί, κατά τις προηγούμενες εξεταστικές περιόδους.
- ✓ Να προσεγγίσουν κριτικά το φύλλο εργασίας που δίνεται και να αυτοαξιολογήσουν την πορεία τους προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Οι μαθητές ωθούνται να κατανοήσουν την ανάπτυξη και διάρθρωση του φιλικού γράμματος ή της καρτ-ποσταλ (με περισσότερα στοιχεία κυρίως σε σχέση με τη δομή και το περιεχόμενο).
- ✓ Να εστιάσουν στην «ανάγνωση» των μικρών αγγελιών, των καρτών (καρτ ποστάλ) και των καρτών επισκεπτηρίου, φιλικών σημειωμάτων.
- ✓ Να παράγουν ανάλογα κείμενα σε διαφορετικές περιστάσεις (μικρή αγγελία, κάρτα, φιλικό γράμμα, ηλεκτρονικό μήνυμα ταχυδρομείου κτλ) σε σχέση με το πνεύμα των δραστηριοτήτων που προτείνονται στις εξετάσεις.
- ✓ Να εκτιμήσουν την ομαδική εργασία.
- ✓ Να προσεγγίσουν συλλογικά το φύλλο εργασίας που δίνεται.
- ✓ Να ολοκληρωθεί η διδακτική ενότητα να παράλληλα να επανεξεταστεί ο φάκελος.
- ✓ Συνολική αποτίμηση του περιεχομένου σε σχέση με τους στόχους της διδακτικής ενότητας (σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, φωνητικής, προφορικής επικοινωνίας και κατανόησης, γραπτής επικοινωνίας και κατανόησης, πολιτιστικών στοιχείων).

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή εστιάζουμε στη σελίδα 50 του βιβλίου (που περιέχει το φιλικό γράμμα που προσεγγίσαμε με αναλυτικό τρόπο κατά την προηγούμενη διδακτική παρέμβαση) και θέτουμε ερωτήσεις επανάληψης για να θυμηθούμε το περιεχόμενο του.
- ✓ Επιμένουμε στο τελετουργικό συγγραφής του ανεπίσημου-φιλικού γράμματος ή μιας κάρτας τονίζοντας τα βασικά στοιχεία (τόπος, ημερομηνία, formule d'appel, formule finale, signature, registre de langue, ton).
- ✓ Ελέγχονται οι γραπτές παραγωγές των μαθητών (πρόκειται για φιλικά γράμματα που έπρεπε να συντάξουν απαντώντας σε συγκεκριμένη consigne που είχε δοθεί: σύνταξη ενός γράμματος-απάντησης στο γράμμα της Amandine).
- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συντάσσουν φιλικά γράμματα. Σε κάθε ομάδα δίνεται μια διαφορετική consigne. Οι ομάδες είναι τρεις και τα θέματα μοιράζονται: **α)** περιγραφή μέσα σε ένα φιλικό γράμμα μια καθημερινής μέρας σε έναν φίλο δια αλληλογραφίας, **β)** παρουσίαση του εαυτού και των προτιμήσεων με σκοπό να βρει κάποιος έναν φίλο δια αλληλογραφίας, **γ)** περιγραφή του εβδομαδιαίου προγράμματος του σχολείου.
- ✓ Στη συνέχεια, οι γραπτές παραγωγές παρουσιάζονται προφορικά σε όλη την τάξη και αξιολογούνται συνολικά, ενώ εμπλουτίζονται με επιπλέον λεξιλόγιο.

✓ Μοιράζονται στους μαθητές κάρτες και ζητείται να μπουν στη θέση του αποστολέα. Δίνουμε ένα υποθετικό σενάριο: βρισκόμαστε σε διακοπές στο μέρος που εικονίζεται στην κάρτα και στέλνουμε ένα πολύ σύντομο κείμενο σε έναν φίλο-η μας στο Παρίσι. Εξηγούμε πως οι κάρτες στέλνονται και χωρίς φάκελο και δίνουμε οδηγίες για το πώς θα γραφεί πάνω στην κάρτα η ταχυδρομική διεύθυνση του παραλήπτη.

✓ Οι κάρτες των μαθητών συγκεντρώνονται και σχολιάζονται συλλογικά και στη συνέχεια τοποθετούνται στο φάκελο υλικού.

✓ Το περιεχόμενο του φακέλου αναθεωρείται και γίνεται αντικείμενο συζήτησης. Οι κάρτες και τα γράμματα των μαθητών τοποθετούνται στον ανάλογο άξονα (θεματική) του φακέλου και με τον τρόπο αυτό αποτιμάται και η πορεία των μαθητών. Το σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό με ποιον τρόπο απαντούμε σε μικρές αγγελίες και πως συντάσσουμε φιλικά γράμματα ή καρτ ποστάλ.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

✓ Εκκινούμε από τη σελίδα 50 του σχολικού εγχειριδίου που περιέχει το φιλικό γράμμα που προσεγγίσαμε κατά το προηγούμενο διδακτικό δίωρο. Θέτουμε προφορικές ερωτήσεις και παρακινούμε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν (οι ερωτήσεις αφορούν τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στο τελετουργικό συγγραφής του φιλικού γράμματος).

- *Qui écrit la lettre? (Quel est l'expéditeur?)*
- *À qui est-ce qu'elle envoie la lettre? (Quel est le destinataire?)*
- *Pourquoi est-ce qu'elle écrit cette lettre?*
- *D'où est-ce qu'elle écrit?*
- *Quand elle écrit la lettre ?*
- *Comment elle s'appelle ?*
- *Qu'est-ce qu'elle aime ?*
- *Qu'est-ce qu'elle déteste ?*
- *Elle est bonne en maths ?*
- *Son prof de maths est-il sévère ?*
- *Elle travaille avec ses parents l'après-midi pour faire ses devoirs ?*
- *À quelle heure elle finit les cours ?*

Προσπαθούμε μα κινητοποιήσουμε όλους τους μαθητές και να τους δώσουμε το λόγο. Είναι πολύ σημαντικό να καταλάβουν με ποιον τρόπο δομούμε ένα φιλικό γράμμα και ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο του. Η δραστηριότητα του βιβλίου μπορεί να γίνει παράλληλα για να

ολοκληρωθεί η φάση της κατανόησης του γράμματος. Επιμένουμε στη δομή και στο rituel épistolaire (τι γράφουμε στην αρχή και τι στο τέλος).

✓ Στη συνέχεια, οι μαθητές παρουσιάζουν τα φιλικά γράμματα που συνέταξαν την προηγούμενη φορά (πρόκειται για δραστηριότητα που ξεκίνησε στην τάξη και ολοκληρώθηκε στο σπίτι των παιδιών). Τα γράμματα παρουσιάζονται και διορθώνονται συλλογικά, καθώς παράλληλα εμπλουτίζονται με επιπλέον εκφράσεις και λεξιλόγιο. Εντοπίζονται οι αδυναμίες ή τα δυσνόητα σημεία για τους μαθητές και καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό. Είναι πολύ σημαντική η φάση της διόρθωσης, γιατί δεν πρέπει να έχει χαρακτηριστικά τιμωρίας ή αυστηρού ελέγχου, αλλά να καταβάλλεται προσπάθεια ενεργοποίησης της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.

✓ Παρουσιάζονται προφορικά επιπλέον περιστάσεις, κατά τις οποίες καλούμαστε να συντάξουμε ένα φιλικό γράμμα (*se présenter pour chercher un-e correspondant-e, présenter son emploi du temps à un-e ami-e par correspondance, décrire sa journée préférée ou sa journée typique, écrire de son lieu des vacances pour dire un mot à un-e ami-e, inviter quelqu'un chez lui, refuser une invitation amicale, accepter une invitation, décrire sa chambre à un-e ami-e par correspondance).* Εξηγούμε πως οι περιστάσεις είναι πάρα πολλές, αλλά ο τόνος και το registre de langue σε ένα τέτοιου είδους γράμμα παραμένουν τα ίδια.

✓ Μοιράζουμε στους μαθητές κάρτες που έχουμε ήδη προμηθευτεί. Οι κάρτες απεικονίζουν διάφορα μέρη και ζητούμε από τους μαθητές να μπουν στη θέση του αποστολέα και να γράψουν κάτι σε ένα φανταστικό φίλο (υποτίθεται πως είναι σε διακοπές και γράφουν σε έναν φίλο τους, περιγράφοντας, πολύ σύντομα το μέρος όπου βρίσκονται, τον καιρό, τη διάθεση τους, την παρέα τους. *Tu es à Thessalonique, tu passes tes vacances et tu envoies une carte postale à ton ami Jean à Lyon*). Δεν θα πρέπει να ξεπεράσουν τις 40 με 50 λέξεις. Εξηγούμε, επίσης, κατά ποιον τρόπο γράφουμε τη διεύθυνση του παραλήπτη πάνω στην κάρτα, καθώς μια καρτ-ποστάλ μπορεί να σταλεί και χωρίς φάκελο.

✓ Δίνουμε στους μαθητές ένα παράδειγμα που έχουμε ήδη ετοιμάσει σε μια δική μας κάρτα:

Thessalonique, le 03 juin 2010

Cher Jean, bonjour de Thessalonique!

Je suis là et mes vacances sont magnifiques. Thessalonique est une ville fantastique et je passe super!!! Il fait beau et le soleil brille!

Grosses Bises

Maria

- ✓ Στη συνέχεια διορθώνονται οι κάρτες των μαθητών (τους ζητούμε να ξεκινήσουν γράφοντας στο πρόχειρο και μετά να αντιγράψουν αυτό που έχουν σκεφτεί πάνω στην κάρτα). Επιμένουμε κατά τη διόρθωση πως το περιεχόμενο πρέπει να είναι σύντομο και περιεκτικό. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ποιος γράφει, σε ποιον γράφει, πότε γράφει, για ποιο λόγο και από πού γράφει. *Qui écrit? À qui écrit? Quand? D'où, Pourquoi?*). Με τις κάρτες που ήδη έχουμε μοιράσει, οι μαθητές μπαίνουν σε αυθεντικό πλαίσιο και γράφουν, όπως θα έγραφαν σε ένα φίλο τους γαλλόφωνο. Οι κάρτες ολοκληρώνονται και αναρτώνται στους τοίχους της τάξης και μετά ο κάθε μαθητής τοποθετεί τη δική του στον ατομικό του φάκελο. Κατά τη διόρθωση τονίζουμε τον τρόπο σύνταξης της formule d'appel και της formule finale (formule de salutation). *Cher Jean- Chère Catherine*

  Mon cher Jean- Ma chère Catherine

  Cher papa, chère maman, chers parents

  Grosses bises, bisous, gros bisous

  À bientôt, amitiés, amicalement, salut, je t'embrasse, je vous embrasse
- ✓ Μοιράζουμε τα φύλλα εργασίας και επικεντρωνόμαστε σε θέματα που σχετίζονται με το πνεύμα των εξετάσεων του επιπέδου Α1. Εξηγούμε τις διαφορές στον τρόπο σύνταξης, του φιλικού γράμματος, της καρτ-ποστάλ, της μικρής αγγελίας, της κάρτας επισκεπτηρίου και προσεγγίζουμε τις περιστάσεις που προτείνονται στο φύλλο εργασίας.
- ✓ Οι μαθητές αυτοαξιολογούν την πορεία τους και επανεξετάζουν το περιεχόμενο του φακέλου τους. Οι φάκελοι εμπλουτίζονται περισσότερο και ζητείται από τους μαθητές να ετοιμάσουν κι άλλες καρτ-ποστάλ για την επόμενη φορά (δίνεται πάλι μια συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας : *Tu es à Athènes en excursion avec ton école. Tu envoies une carte postale à Isabelle, ton amie française à Strasbourg.* Οι μαθητές θα συγκεντρώσουν κάρτες και θα συντάξουν το περιεχόμενο τους, αλλά και θα γράψουν τη διεύθυνση του παραλήπτη. Αυτό το επιπλέον υλικό θα τοποθετηθεί στο φάκελο υλικού και θα αποτελεί επιπλέον τεκμήριο της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Comment rédiger une carte postale. Observez la carte ci-dessous : Tu es à Athènes où tu passes tes vacances. Tu écris à Catherine à Paris pour dire un bonjour….

Athènes, le 02 avril 2010 *Chère Catherine, bonjour d'Athènes!!!* *Mes vacances sont géniales. Il fait beau et le ciel est tout bleu…La ville est super et surtout le centre est très pittoresque…* *Je rentre lundi prochain. J'ai acheté un cadeau pour toi!* *Bisous* *Kostas*	 **…..…Catherine Duval…….** **…..25, rue de Paix ……** **……CP 75006 Paris .....** **……FRANCE…….** **……**

- **Ville + date (Athènes, le 02 avril, 2010)**
- **Formule d'appel (Chère Catherine, Cher Jean)**
- **Formule de salutation (Bisous, gros bisous, grosses bises)**
- **Signature (Kostas, Marie, Hélène)**
- **Adresse du destinataire: Catherine Duval 25, rue de Paix CP 75006 Paris FRANCE**

Activité 2 : Observez la carte postale ci-après, puis répondez aux questions données :

Zurich, le 05 mai 2010

Chers parents,
Bonjour de Zurich!!! Je passe des moments inoubliables avec mes amis. Demain, nous allons visiter la rivière Lima et nous allons faire une petite croisière en bateau. Il ne fait ni chaud, ni froid...la température est très bonne!
Je rentre vendredi soir...

Bisous
Nicolas

…..Mme & M. Dupont …….
…..25, rue d'Europe……
……CP 75006 Paris .....
……FRANCE…….
……

- *Qui écrit la carte? .....*
- *À qui il envoie la carte? .....*
- *D'où est-ce qu'il écrit?.....*
- *Qu'est-ce qu'il fait à Zurich? .....*
- *Quel temps fait-il? .....*
- *Quand est-ce qu'il écrit?.....*
- *Quand est-ce qu'il rentre chez lui?.....*

<u>Activité 3</u> : Tu es à Chalcidique pour tes vacances d'été. Tu écris une carte postale à Isabelle à Paris pour lui raconter ce que tu fais là.

	 ……. ……. ……. ……. ……. ……. …….

BONNE CHANCE À TOUS!!!

β) Αποτίμηση του 21ου δίωρου

Όπως έχει, ήδη, αναφερθεί στις 16/03/2010 θα δοθούν οι βαθμοί του Β΄ τριμήνου και το γεγονός αυτό καθορίζει τη συγκεκριμένη μέρα, αφού όλες οι συζητήσεις αρθρώνονται γύρω από το θέμα της βαθμολογίας. Συζητήσεις γύρω από την ανοδική ή καθοδική πορεία των βαθμών, τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών, τους τρόπους κατάληξης στον ένα και μοναδικό βαθμό μονοπωλούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές έχουν αγωνία και ρωτούν «πόσο πήραν», πολύ πριν την ώρα που έχει ορισθεί να γίνει η επίδοση των ελέγχων. Το υποχρεωτικό διαγώνισμα που έβαλα στο β΄ τρίμηνο είχε τη μορφή του προηγούμενου και διαπίστωσα πως πλέον οι μαθητές, όντας περισσότερο εξοικειωμένοι με αυτό το διαφορετικό τύπο γραπτής δοκιμασίας (με ακουστικές και προφορικές δραστηριότητες, με ερωτήσεις σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής κτλ), δεν αντέδρασαν ιδιαίτερα, όπως στο πρώτο τρίμηνο, που εναγωνίως μετρούσαν τις μονάδες της κάθε δραστηριότητας και έκαναν αθροίσεις. Τους έχω πει πολλές φορές πως η αποστήθιση γραμματικών κανόνων και η στείρα απομνημόνευση λεξιλογίου που γίνεται μόνο για να γράψει κανείς καλά σε ένα γραπτό διαγώνισμα δεν έχει νόημα, πρωτίστως για τους ίδιους και μετά για μένα. Η γραμματική και το λεξιλόγιο για να κατακτηθούν πρέπει α) να ενταχθούν σε ένα αυθεντικό πλαίσιο και β) να προσιδιάζουν στα ενδιαφέροντα και στον πραγματικό κόσμο των παιδιών. Είναι γνωστό το παράδειγμα που αναφέρεται στα βιβλία διδακτικής[98]: η εκφορά της άρνησης σε μια φράση μαθαίνεται εύκολα και αποστηθίζεται ο σχετικός κανόνας που διδάσκεται βήμα-βήμα. Τα βιβλία γραμματικής δίνουν ερωτήσεις και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αρνητικά, για να επιβεβαιώσουν τον κανόνα που έμαθαν: *Tu viens au cinéma? –Non, je ne viens pas au cinéma!* Έχουμε όμως αναρωτηθεί, πόσες φορές στην πραγματική ζωή μας ρώτησε κάποιος «έρχεσαι σινεμά;» ή «πάμε σινεμά;» και απαντήσαμε: «όχι, δεν έρχομαι σινεμά» ή «όχι, δεν πάω σινεμά». Στην ερώτηση «πάμε σινεμά;» μπορεί κάποιος να απαντήσει: «έχω πολλή δουλειά», ή «είμαι κουρασμένος απόψε» ή «πάμε καλύτερα θέατρο» ή «προτιμώ να δω τον αγώνα στην τηλεόραση» και χίλιες ακόμα προτάσεις με τις οποίες αρνούμαστε, αλλά δεν χρησιμοποιούμε ούτε μια άρνηση. Αντίθετα, μπορεί να δεχτούμε την πρόσκληση, απαντώντας αρνητικά: «και δεν το λες τόση ώρα!». Η ξένη γλώσσα σημαίνει επικοινωνία και αυτό είναι κάτι που το τονίζω συνεχώς στην τάξη. Ο «καλός» βαθμός στο διαγώνισμα που έχει εντελώς πρόσκαιρη και σχετική αξία και που είναι προϊόν απομνημόνευσης κανόνων λεξιλογίου και γραμματικής δεν έχει καμιά πραγματική σημασία. Εξάλλου, πλέον βαθμολογούν μόνοι τους τα γραπτά τους, αφού κάνω κάποιες γενικές παρατηρήσεις στο ξεκίνημα του μαθήματος και έτσι ξέρει ο καθένας που βρίσκεται. Είναι εντυπωσιακό πως η βαθμολόγηση στο γραπτό διαγώνισμα που έγινε από τους ίδιους ήταν απολύτως ειλικρινής. Βέβαια, δεν τους έδωσα τα γραπτά και τις εξηγήσεις απλώς για να βάλουν έναν βαθμό, γιατί αυτό ουσιαστικά θα ακύρωνε όσα κατά καιρούς τους λέω. Τους ζήτησα, παράλληλα, να

[98] «*Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*», Β. Τοκατλίδου (1985, σελίδες 99-100).

γράψει ο καθένας ένα σύντομα σημείωμα (4-5 γραμμές) για τον εαυτό του και την πορεία του στη γραπτή δοκιμασία, βεβαιώνοντας τους πως αυτό ενδιαφέρει στους ίδιους και πως δεν θα κοινοποιηθεί στην τάξη. Είναι χαρακτηριστική η ειλικρίνεια που χαρακτηρίζει αυτά τα σημειώματα και για το λόγο αυτό, επιμένω, πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια δεξιότητα που μπορεί σταδιακά να καλλιεργηθεί και να κατακτηθεί.

Ετοίμασα πάλι τα σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης και ζήτησα από το διευθυντή να τα επιδώσω στους γονείς. Δεν είχε καμιά αντίρρηση και για τη σύνταξη τους ακολούθησα τη διαδικασία του προηγούμενου τριμήνου (δηλαδή κλιμακωτή αξιολόγηση κατά κριτήρια, συνοδευόμενη από το σημείωμα περιγραφικής αποτίμησης). Στο ημερολόγιο[99] σημειώνω: «*… ετοιμάζω στο σχολείο τα φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης που θέλω να μοιράσω στους γονείς και ζητώ πάλι την άδεια του διευθυντή. Δεν έχει κανένα πρόβλημα και σκέφτομαι να τα μοιράσω και στους συναδέλφους, όπως έκανα και στο προηγούμενο τρίμηνο. Τα μοιράζω και εξηγώ περί τίνος πρόκειται. Συζητώ με έναν συνάδελφο, ο οποίος αφού ρίχνει μια ματιά στο φύλλο, μου λέει πως το απορρίπτει αμέσως και πως δεν το θέλει ούτε για το αρχείο του, για πιθανή μελλοντική αξιοποίηση, γιατί κατά τη δική του αξιολόγηση των μαθητών, δεν λαμβάνει υπόψη του τόσο αναλυτικά κριτήρια, όπως τα παραθέτω στον πίνακα που έχω ετοιμάσει, αλλά κάποια προσωπικά, όπως η στάση προς το μάθημα, η συμπεριφορά και οι επιδόσεις σε γραπτά και προφορικά. Του προτείνω να το κρατήσει για το αρχείο του και πάλι μου λέει πως δεν το χρειάζεται και φυσικά δεν επιμένω*». Είναι αξιοσημείωτη η επιμονή σε τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που ακολουθούμε επί σειρά ετών. Δεν υποστηρίζω πως κάτι τέτοιο είναι απαραίτητα λάθος (υπενθυμίζω και την αρχαία θεά Μήτις του Ομήρου, τη θεά που μας βοηθάει να τα «βγάζουμε πέρα» σε δύσκολες περιστάσεις), όμως η άρνηση και η απόρριψη του καινούργιου και η αντίσταση στην αλλαγή με προβληματίζει έντονα λόγω αυτής της συζήτησης. Όταν τη προηγούμενη φορά (στις 04/03/2010) είχαμε την παιδαγωγική συνεδρίαση του β΄ τριμήνου και συζητούσαμε πάλι το θέμα των βαθμών, έγραφα στο ημερολόγιο[100]: «*…ένας συνάδελφος που μόλις διορίστηκε λέει πως νιώθει τύψεις, γιατί στο α΄ τρίμηνο έβαλε πολύ υψηλούς βαθμούς και τώρα το μετάνιωσε και τους κατέβασε όλους, αποδίδοντας αυτή τη συμπεριφορά του στην απειρία του. Ο διευθυντής του λέει πως η αξιολόγηση και η κατάταξη των μαθητών είναι κάτι που βαθμιαία, με το πέρασμα των χρόνων μαθαίνεται, καθώς περνούν τα χρόνια και αποκτάς εμπειρία. Μια άλλη συνάδελφος επιμένει πως και στο τρίμηνο αυτό έχει βάλει πολύ χαμηλούς βαθμούς, γιατί τα παιδιά δεν προσπαθούν καθόλου και δεν διαβάζουν ποτέ. Σκέφτομαι πόσο δύσκολο τελικά είναι να κάνουμε αυτοκριτική και να αναρωτηθούμε ποιο είναι το δικό μας μερίδιο ευθύνης σε αυτό που ονομάζουμε "κακή επίδοση" των μαθητών μας. Αν όλη η τάξη γράψει χαμηλούς βαθμούς, φταίνε μόνο τα παιδιά; Όταν έφτασε η σειρά μου να μιλήσω στη συνεδρίαση εξήγησα άλλη μια φορά το ρόλο του φακέλου υλικού στην αξιολόγηση και τον τρόπο με τον οποίο τον χρησιμοποιώ κατά την*

[99] 3ο Ημερολόγιο, 16/03/2010, σελίδες 285-286.
[100] 3ο Ημερολόγιο, 04/03/2010, σελίδες 278-279.

τρέχουσα χρονιά. Και με αφορμή τις προηγούμενες τοποθετήσεις, υπογράμμισα πως το θέμα της αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών δεν αφορά εμάς ή μάλλον μας αφορά στο κομμάτι που αυτή σχετίζεται με τη δική μας επαγγελματική ανάπτυξη. Γιατί να είμαστε μόνο εμείς "φορείς" αξιολόγησης του μαθητή, αφήνοντας απ΄εξω τον ενδιαφερόμενο; Πως θα μας φαινόταν εάν στη δική μας επικείμενη αξιολόγηση, εμείς δεν είχαμε άποψη ή δεν προβλεπόταν η δική μας συμβολή σε μια υπόθεση που αφορά σε μας τους ίδιους! Ή εάν δεν ξέραμε εκ των προτέρων τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούμε. Αυτό όμως το κάνουμε στους μαθητές μας και χωρίς ποτέ να τους δώσουμε ένα θετικό κίνητρο, ζητάμε από αυτούς να διαβάζουν για να παίρνουν καλούς βαθμούς. Οι μαθητές τι γνωρίζουν; Γνωρίζουν πως θα γράψουν ένα διαγώνισμα και πως ο βαθμός έχει ουσιαστική σημασία στη διαμόρφωση του βαθμού του τριμήνου. Δεν γνωρίζουν πως και γιατί "κατασκευάσαμε" το συγκεκριμένο τεστ, τι ακριβώς "μετράμε", πόσο αποτιμούμε το κάθε τμήμα του θέματος. Ο καθένας από μας έχει τα δικά του κριτήρια. Υπάρχουν ενιαία εφαρμόσιμα κριτήρια από όλους τους εκπαιδευτικούς; Η αλήθεια είναι πως όσες φορές τα λέω αυτά στο Σύλλογο, υπάρχουν ορισμένοι συνάδελφοι που συμφωνούν και μου λένε "καλά τα λες", αλλά υπάρχουν και αρκετοί που αντιδρούν και λένε πως αν αφήσουμε τα παιδιά να αξιολογούνται μόνα τους, τότε χάσαμε το ρόλο μας και το γόητρο μας ή ακόμα και το λόγο ύπαρξης μας στην τάξη. Αυτό, για μένα, είναι λυπηρό: η ύπαρξη μας δικαιολογείται από το αξιωματικό δικαίωμα μας να απονέμουμε βαθμούς. Εξηγώ πως στη δική μου τάξη, οι μαθητές προσπαθούν να αυτοαξιολογηθούν και νιώθουν αυτό το διαφορετικό που γίνεται και που είναι προς όφελος τους. Δεν ξέρω, ακόμα και σήμερα, αρχές Μαρτίου, αν όλοι οι συνάδελφοι αντιλαμβάνονται αυτό που γίνεται. Ίσως ακούγεται και εκτός πραγματικότητας. Το να εισάγεις μια καινοτομία, είναι ριψοκίνδυνο…».

Η συνάντηση με τους γονείς ήταν παρόμοια με τις προηγούμενες φορές. Οι γονείς των μαθητών που θα παρουσιαστούν στις εξετάσεις με ρωτούν τα διαδικαστικά της συμμετοχής και τους δίνω τις απαραίτητες εξηγήσεις. Αναλύω τα σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και κάνω τις απαραίτητες διευκρινήσεις. Με χαροποιεί ιδιαίτερα το γεγονός πως οι γονείς μου δείχνουν τόση εμπιστοσύνη, αλλά, παράλληλα, νιώθω την πίεση του τελικού αποτελέσματος: ο στόχος που θέτω είναι πλέον διπλός, αφενός να κάνει όλη η τάξη βήματα προόδου, να αγαπήσει τα γαλλικά, να ανακαλύψει τα χιλιάδες ευχάριστα πράγματα που κρύβει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και η προσέγγιση ενός διαφορετικού πολιτισμού, αφετέρου να έχουν καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις πιστοποίησης οι μαθητές που θα λάβουν μέρος. Είναι μια προσωπική δέσμευση προς τους γονείς που με εμπιστεύονται τόσο, αλλά και προς τον εαυτό μου. Πάντα υποστήριζα πως στο δημόσιο σχολείο μπορεί να γίνει συστηματική προσέγγιση της ξένης γλώσσας και οι μαθητές να φτάσουν σε κάποιο πτυχίο. Τώρα, μπορώ να το υλοποιήσω και να δείξω έμπρακτα πως είναι εφικτό. Στο ημερολόγιο[101] σχετικά με αυτή τη συνάντηση με τους γονείς σημειώνω: «*…συναντώ καταρχήν όλους*

[101] 3ο Ημερολόγιο, 16/03/2010, σελίδες 287-288.

τους γονείς μαζί και μετά τον καθένα ξεχωριστά. Τους ενθαρρύνω όσο μπορώ, γιατί βλέπω πως και οι ίδιοι έχουν αγωνία, σχεδόν όση και τα παιδιά. Τους ζητώ να δουν και να διαβάσουν το φύλλο που τους μοίρασα και να διαπιστώσουν την πορεία των παιδιών μέσα από το αναλυτικό σημείωμα. Συνεργάζομαι καλά με τους γονείς και νιώθω πως μου έχουν εμπιστοσύνη. Κάνουμε και την προσπάθεια για την πιστοποίηση των γνώσεων με τη συμμετοχή στις εξετάσεις και νιώθω πως αυτό το εκτιμούν πολύ…». Η επίδοση των βαθμών γίνεται όπως κάθε φορά, με διευκρινήσεις, επισημάνσεις, επίμονες αναγωγές της βαθμολογίας με βάση τα «πρωτεύοντα» μαθήματα. Είναι πλέον μια διαδικασία «τελετουργική», ίσως η διαδικασία που, για πολλούς, αυξάνει το γόητρο και το κύρος μας απέναντι σε γονείς και μαθητές.

Στο διδακτικό τμήμα, όπως έχω αναφέρει και στον προγραμματισμό, γίνεται προσέγγιση της παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Η διαδικασία με τις κάρτες ήταν αρκετά ευχάριστη και θεωρώ πως πήγε καλά. Το σημαντικό ήταν πως οι μαθητές «μπήκαν» σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, που συσχετιζόταν με προηγούμενες εμπειρίες τους: είχαν πραγματοποιήσει την επίσκεψη στην Αθήνα, είχαν προμηθευτεί κάρτες και είχαν ένα κίνητρο, στο μάθημα των γαλλικών, να τις συμπληρώσουν. Αρχικά, τους δόθηκε χρόνος για να παρατηρήσουν την τυπολογία (σε πρώτη φάση) και το περιεχόμενο[102] (σε δεύτερη φάση) των καρτών που ετοίμασα. Χωρισμένοι σε ομάδες (οι ομάδες είναι πάντα τρεις, αλλά τα μέλη συχνά εναλλάσσονται), είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν τον τρόπο που γράφεται μια κάρτα, τον τρόπο με τον οποίο χωρίζεται το κυρίως σώμα με το περιεχόμενο, από τη διεύθυνση του παραλήπτη, αλλά και τα διάφορα άλλα στοιχεία που τους επισήμανα (ημερομηνία, τόπος, registre de langue, formules…). Μου έθεσαν αρκετές ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που γράφουμε τη διεύθυνση ή την ημερομηνία και αυτό που διαπίστωνα είναι πως οι μαθητές προτιμούν τα ηλεκτρονικά μηνύματα στον υπολογιστή ή στο κινητό. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, όμως, τους άρεσε, γιατί θυμήθηκαν το ταξίδι που κάναμε και ήθελαν στο περιεχόμενο να προσθέσουν στιγμές από αυτές που ζήσαμε κατά τη διάρκεια του ταξιδιού. Τελικά, οι κάρτες συμπληρώθηκαν και προστέθηκαν στο φάκελο υλικού. Κατά τη συμπλήρωση τους, μου έθεταν ερωτήσεις, κυρίως σχετικές με το λεξιλόγιο, και τους απαντούσα με περιφράσεις ή συνώνυμα που τα έγραφα στον πίνακα *(<u>voir les monuments</u>= voir le Parthénon, le musée archéologique, Sounion, les merveilles d'Athènes…, <u>il fait beau</u>= il y a du soleil, il ne pleut pas, il fait chaud, <u>un souvenir</u>= un cadeau d'Athènes, une carte-postale, une tasse…).* Αυτό που τους ζήτησα να κάνουν στη συνέχεια, παρουσιάζει ενδιαφέρον: τους ζήτησα να ανοίξουν το φάκελο τους και να αναζητήσουν τη θεματική «παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου» και να εντοπίσουν όλες τις δραστηριότητες που κάναμε από την αρχή της χρονιάς, μέχρι εκείνη τη στιγμή. Εκτός από τις «καθοδηγούμενες» από εμένα και το βιβλίο, υπήρχαν, για μερικούς, και γραπτές δραστηριότητες που είχαν εκπονήσει μόνοι τους και τις είχαμε αξιολογήσει όλοι μαζί. Έτσι, όλα τα θέματα που προσεγγίσαμε γραπτά από την αρχή της χρονιάς *(la description de ma*

[102] Σε επίπεδο λεξιλογίου και registre de langue.

chambre, ma journée préférée, mon emploi du temps, ma présentation, la présentation de mon collège, une petite annonce, la lettre d'Amandine, une lettre amicale…), βρισκόταν μέσα στο φάκελο, ταξινομημένα χρονολογικά και παρουσιάζοντας την εξελικτική πορεία του κάθε μαθητή. Η μελέτη και ο στοχασμός πάνω σε αυτά επέτρεπε στους μαθητές να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να τις προσεγγίζουν πλέον κριτικά. Αυτό τους βοήθησε πολύ, γιατί θυμήθηκαν λέξεις και εκφράσεις και εμπλούτισαν περισσότερο το κείμενο τους. Οι παραγωγές των μαθητών ήταν πολύ καλές και η ομαδική εργασία, όπως και η παραπομπή στο φάκελο κινητοποίησε το σύνολο της τάξης. Θεωρώ πως με λίγη προσοχή και επιμέλεια μπορούν να συνεχίσουν και να έχουμε ακόμα πιο διευρυμένες γραπτές παραγωγές. Τους μοίρασα κι άλλες κάρτες για να τις συμπληρώσουν στο σπίτι και κάποιοι μου πρότειναν να στείλουν σε μένα μια ηλεκτρονική κάρτα για το ταξίδι μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τους εξήγησα πως δεν έχει νόημα (πραγματικό, όχι μαθησιακό), αφού ήμουν μαζί τους στο ταξίδι, αλλά πως εάν ήθελαν θα μπορούσαν να μου στείλουν. Στο ημερολόγιο[103], σημειώνω σχετικά με αυτή τη δραστηριότητα: *«… τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από το υλικό που είχε ο φάκελος σχετικά με όσα κάναμε εκείνη την ημέρα. Έδειχναν ενθουσιασμό για ό,τι σχετικό έβρισκαν και με ρωτούσαν εάν θα μπορούσαν να το γράψουν στην κάρτα. Τους εξηγούσα πως το περιεχόμενο μιας κάρτας είναι σύντομο και λιτό, αλλά πως είναι ελεύθεροι να γράψουν ό,τι νομίζουν. Πλέον θεωρώ πως καταλαβαίνουν τη διαφορά μεταξύ μιας κάρτας, ενός φιλικού γράμματος, μιας μικρής αγγελίας, ενός ηλεκτρονικού μηνύματος σε ό,τι αφορά στη δομή, στη μορφή, στο περιεχόμενο, τη γλώσσα. Και το πιο σημαντικό είναι πως όλα αυτά βρίσκονται ταξινομημένα στο φάκελο τους και μπορούν ανά πάσα στιγμή να ανατρέχουν σε αυτά. Αυτό που έγινε σήμερα ήταν πολύ καλό, γιατί τα παιδιά κατάλαβαν για ποιο λόγο επιμένω στη χρονολογική και ως προς το περιεχόμενο κατάταξη του υλικού. Κάποιος που έχει οργανώσει συστηματικά το φάκελο του, μπορεί να βασιστεί σε αυτόν για να ανταπεξέλθει σε οποιαδήποτε "δοκιμασία". Πάντως, αξίζει να τονίσω πως τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός πως τους είπα, την ώρα που εκπονούσαμε μια γραπτή δοκιμασία (άρα κάτι πολύ σοβαρό στο αντιληπτικό σύστημα των παιδιών, γιατί συνδέεται με διαγωνίσματα, τεστ κτλ…), να ανοίξουν το φάκελο. Αυτό είναι κάτι που δεν συνηθίζεται. Όταν γράφουμε, κυρία, μου λένε, δεν επιτρέπεται να έχουμε βοήθεια, ειδικά στα διαγωνίσματα. Και αυτό μου δίνει αφορμή να σκεφτώ πάλι το δικό μας ρόλο ως εκπαιδευτικοί. Εάν "κατασκευάζαμε" τεστ και διαγωνίσματα, τέτοια που θα ανέπτυσσαν την κριτική σκέψη ή τις δεξιότητες ερμηνείας, ανάλυσης, επιχειρηματολογίας, παρατήρησης, σύγκρισης των μαθητών, μήπως θα ήταν ανώφελο να πούμε "κλείστε τα βιβλία και βγάλτε μια κόλλα χαρτί"; Σκέφτομαι να το κάνω πράξη στο επόμενο τρίμηνο, όταν θα γράψουμε πάλι διαγώνισμα (είναι προαιρετικό βέβαια στο γ΄ τρίμηνο), αλλά θα μπορούσα να τους δώσω το τεστ (που θα "κατασκευάζαμε" επιτόπου όλοι μαζί ή θα αποτελούνταν από ερωτήσεις-θέματα που θα τους είχα ζητήσει να μου φέρουν σε ομάδες) και να έχουν ανοιχτά και τα βιβλία, αλλά και τους φακέλους. Και μετά θα τους ζητήσω να αυτοαξιολογηθούν. Θα είναι η πλήρης*

[103] 3ο Ημερολόγιο, 16/03/2010, σελίδες 289-290.

ανατροπή στο κατεστημένο: το διαγώνισμα το προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές, το γράφουν με όλο το υλικό ελεύθερο και στη συνέχεια αυτοαξιολογούνται, αξιολογώντας ταυτόχρονα και την εκπαιδευτικό τους…. Είναι καλή ιδέα και θα την υλοποιήσω στις επόμενες διδακτικές παρεμβάσεις. Προς το παρόν, η δραστηριότητα που προσεγγίζουμε ολοκληρώνεται και συμπληρώνει το υλικό του φακέλου. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται έμμεσα και συμμετέχουν ενεργά οι ίδιοι σε αυτήν. Αυτός είναι ο στόχος μου και αυτό θέλω να τους μεταδώσω από την αρχή της χρονιάς…».

Θεωρώ πολύ σημαντικό το ζήτημα που αναδύθηκε, λόγω της χρησιμοποίησης του φακέλου κατά τις γραπτές παραγωγές. Ο φάκελος είναι ουσιαστικά μια βάση δεδομένων (που μπορεί να είναι γραπτά, ηχητικά, ακουστικά κτλ…) και ο ρόλος του είναι να χρησιμοποιείται συνεπικουρικά τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην αξιολόγηση. Όμως μια γραπτή δοκιμασία θεωρείται, λόγω φύσης και ύφους, ως μια πολύ σοβαρή και αυστηρή διαδικασία. Άρα το γεγονός της δικής μου προτροπής να προστρέξουν στο φάκελο για να βοηθηθούν εκλαμβάνεται ως κάτι που δεν επιτρέπεται να γίνει ή απαγορεύεται. Μετά τις εξηγήσεις που δόθηκαν και μόλις οι μαθητές κατάλαβαν πως η προσφυγή στο φάκελο με δική μου παραίνεση γίνεται για να βελτιωθούν, να γράψουν καλύτερα, να προσεγγίσουν με περισσότερη προσοχή τη δραστηριότητα που εκπονούμε, τότε θεωρώ πως κατανόησαν πως αν ανοίξουν το φάκελο δεν θα το κάνουν «για να κλέψουν» ή «να αντιγράψουν», αλλά για να πάρουν ιδέες και να στηριχθούν σε όσα έγραφαν παλιότερα για να βελτιώσουν αυτό που γράφουν εκείνη τη στιγμή. Πρόκειται για μια ολόκληρη θεωρία που χρειάζεται να ανατραπεί, αλλά οι μαθητές αυτής της ηλικίας μπορούν να αισθανθούν τη διαφορά και να δεχτούν το καινούργιο και το διαφορετικό. Γράφω στο ημερολόγιο[104]: «*… μου λένε τα παιδιά, κυρία, θα αντιγράψουμε αν δούμε το φάκελο και τους απαντώ, ωραία, αντιγράψτε…. Με κοιτάζουν περίεργα, αλλά αμέσως αντιλαμβάνονται πως το να διαβάσουν παρόμοιες δραστηριότητες, με αφορμή άλλα πλαίσια, δεν τους βοηθάει καθόλου, με την έννοια πως θα πάρουν κάτι έτοιμο και θα το αντιγράψουν στην κάρτα που κάνουμε. Πρέπει να σκεφτούν, να το προσαρμόσουν, να προσθέσουν κάτι από ένα άλλο σημείο, να αφαιρέσουν κάτι άλλο, να κάνουν μια σύγκριση, μια αντιπαράθεση, να ερμηνεύσουν, να σκεφτούν ποιο ταιριάζει και ποιο όχι. Άρα δεν αντιγράφουν, ούτε κλέβουν, εάν ανοίξουν το φάκελο. Αντίθετα, αναπτύσσουν δεξιότητες που βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση…*».

[104] 3ο Ημερολόγιο, 16/03/2010, σελίδες 289-290.

10.2.2ν Το 27ο Δίωρο διδασκαλίας στις 11/05/2010: Προγραμματισμός/Σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός/Σχεδιασμός του 27ου δίωρου

Βρισκόμαστε στο τέλος της σχολικής χρονιάς και προγραμματίζω την τελευταία διδακτική παρέμβαση. Η λήξη του διδακτικού έτους συμβαδίζει πάντα με γραφειοκρατικές και διοικητικές διαδικασίες που πρέπει να τηρηθούν με απόλυτη συνέπεια. Το κλείσιμο των βιβλίων ύλης, η παιδαγωγική συνεδρίαση που θα ακολουθήσει, η ανακοίνωση και παράδοση της εξεταστέας ύλης στους μαθητές, η έγκριση του προγράμματος των εξετάσεων, οι επιτηρήσεις και οι εισηγήσεις του καθένα, τα θέματα που θα επιλεγούν αποτελούν μερικές μόνο πτυχές της γραφειοκρατικής διαδικασίας που χαρακτηρίζει το τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών εστιάζουν κυρίως στις επικείμενες γραπτές εξετάσεις. Η βαθμολογία του γ΄ τριμήνου, όπως και ο βαθμός του κάθε μαθητή στις τελικές εξετάσεις καθορίζει την προαγωγή ή την παραπομπή του και αυτό είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, αφού εκείνοι κινούν τα νήματα της αξιολογικής διαδικασίας, εκτιμώντας την προσπάθεια των μαθητών.

Η συμμετοχή των μαθητών μου στις εξετάσεις γλωσσομάθειας είναι αναμφισβήτητα ένα γεγονός σημαντικό για το σχολείο. Το έχουν πληροφορηθεί οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων και μου ζητάνε επιπλέον πληροφορίες, καθώς θεωρούν πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να παρουσιαστεί κανείς σε επίσημες εξετάσεις, χωρίς εξωτερική βοήθεια και στηριζόμενος αποκλειστικά στην προσπάθεια που γίνεται στην τάξη. Επίσης, οι μαθητές των άλλων τάξεων, αλλά και οι συμμαθητές των παιδιών που θα δώσουν, θέτουν συνεχώς ερωτήσεις για το πότε θα μπορέσουν να συμμετέχουν και οι ίδιοι, αν θα τα καταφέρουν, αν είναι «δύσκολα τα προφορικά». Οι γονείς των μαθητών που θα λάβουν μέρος στις εξετάσεις ήρθαν στο σχολείο αρκετές φορές μετά την τελευταία συνάντηση που είχα μαζί τους, κατά την επίδοση της βαθμολογίας του β΄ τριμήνου. Αυτή η οικειοθελής προσέλευση ήταν για μένα πολύ σημαντική: οι γονείς ενδιαφέρονται για την εξέλιξη των παιδιών τους και κρίνουν πως το γεγονός της συμμετοχής τους σε επίσημες, θεσμοθετημένες εξετάσεις ξένης γλώσσας είναι κάτι που χρειάζεται και τη δική τους υποστήριξη. Τους επανέλαβα πως έχω εμπιστοσύνη στα παιδιά και πως διακρίνονται από συνέπεια και μεθοδικότητα. Πραγματικά, θεωρώ πως η πορεία όλων των μαθητών της τάξης ήταν εξελικτική, αλλά ιδιαίτερα των μαθητών που θα παρουσιαστούν στις εξετάσεις ξεπέρασε κάθε δική μου προσδοκία. Ένιωθα πως τα παιδιά κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια για να επιτύχουν σε αυτές τις εξετάσεις, θέλοντας να δείξουν σε όλους (γονείς, συμμαθητές, κοινωνικό περίγυρο) πως μπορούν να τα καταφέρουν. Να υπογραμμίσω πως δεν είχαν καμιά προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής σε εξετάσεις γλωσσομάθειας (ούτε στην αγγλική γλώσσα) και έτσι το αντιμετώπιζαν ως ένα προσωπικό στοίχημα. Ήθελα να τους κατευθύνω σωστά, να παρουσιαστούν αξιοπρεπώς στις εξετάσεις και κυρίως να τους εμφυσήσω την αγάπη για έναν άλλο πολιτισμό και για μια γλώσσα χρήσιμη και ενδιαφέρουσα. Η προετοιμασία βέβαια ήταν κοινή για όλους. Εννοώ πως οι υπόλοιποι μαθητές, που δεν θα συμμετείχαν

στις εξετάσεις, δεν αποκλείστηκαν σε καμιά περίπτωση από δραστηριότητες που εστίαζαν στην προετοιμασία, καθώς αυτές γίνονταν πάντα συλλογικά και απευθύνονταν σε όλους. Αξίζει να τονίσω πως δεν υπήρξαν διαμαρτυρίες από τα παιδιά που δεν θα έδιναν εξετάσεις σχετικά με το επιπλέον υλικό που μοίραζα στην τάξη. Τους εξήγησα από την πρώτη μέρα που οι συγκεκριμένοι μαθητές μου ανακοίνωσαν την πρόθεση τους να λάβουν μέρος στην εξετάσεις πως η προετοιμασία θα γίνεται στην τάξη και πως η διδασκαλία θα απευθύνεται σε όλους. Πάντα, όμως, προσπαθούσα να επινοώ τρόπους, προκειμένου να συμμετέχουν όλοι και κυρίως να τους δίνω ένα κίνητρο κινητοποίησης και εμπλοκής. Η συμμετοχή στα projects θεωρώ πως είναι το επιστέγασμα αυτής της προσπάθειας μου: εμπλέκονταν όλοι, οι ομάδες ενεργοποιούνταν και τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά.

Σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα αυτής της παρέμβασης με δεδομένο πως είναι η τελευταία του σχολικού έτους, σκέφτομαι να αξιοποιήσουμε το εργαστήριο της πληροφορικής, προκειμένου να κλείσουμε τη χρονιά με ευχάριστο τρόπο, ξεφεύγοντας από το στενό πλαίσιο της τάξης, προσεγγίζοντας, συγχρόνως, αυθεντικές δραστηριότητες που συνάδουν με το πνεύμα των εξετάσεων, παρουσιάζουν όμως ενδιαφέρον και για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Έχουμε ολοκληρώσει την 6η ενότητα του βιβλίου και έχουμε ήδη εστιάσει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εξετάσεις γλωσσομάθειας (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου & κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου). Σκέφτομαι να αξιοποιήσουμε παιδαγωγικά την ιστοσελίδα www.francparler.org, μια ιστοσελίδα του Διεθνούς Οργανισμού Γαλλοφωνίας (Organisation Internationale de la Francophonie, O.I.F.) με πλούσιο διδακτικό υλικό, που δίνει πολλαπλές προοπτικές και δυνατότητες αξιοποίησης στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας. Η συγκεκριμένη σελίδα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς γαλλικών όλου του κόσμου που επιθυμούν να ενημερωθούν ή να αποκτήσουν μια επιπλέον κατάρτιση. Αποτελείται από πολλές θεματικές (forum, activités pour la classe, dossiers, entretiens, actualité, petites annonces, auto-formation, parcours pédagogiques…) και η πλοήγηση σε αυτήν είναι εξαιρετικά εύκολη. Στο εργαστήριο πληροφορικής, όπως έχω ήδη αναφέρει, υπάρχει συνεχής διαδικτυακή κάλυψη και οι υπολογιστές επαρκούν για όλους τους μαθητές, οπότε προγραμματίζω για την τελευταία παρέμβαση της χρονιάς να αξιοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες σε μια προσέγγιση που σίγουρα θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Το θέμα των μικρών αγγελιών, ως μια αυθεντική δραστηριότητα, το έχουμε ήδη προσεγγίσει με πολλούς τρόπους. Σκέφτομαι πως αξιοποιώντας το υλικό της συγκεκριμένης ιστοσελίδας θα μπορέσουν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με αυθεντικό υλικό σε ηλεκτρονική μορφή και να διαπιστώσουν τη δομή και το περιεχόμενο αληθινών μικρών αγγελιών. Βέβαια, αυτό έχει ήδη γίνει και κατά την προηγούμενη συνάντηση, όταν είχαμε την ευκαιρία να ξεφυλλίσουμε γαλλικά περιοδικά και εφημερίδες και να εντοπίσουμε ενδιαφέροντα στοιχεία. Τότε είχαμε εντοπίσει άρθρα για τη μόδα, τον αθλητισμό, την τηλεόραση, τραγούδια, αλλά και μικρές αγγελίες σε έντυπη μορφή.

Για την τρέχουσα παρέμβαση, προγραμματίζω να δώσω καταρχήν χρόνο στους μαθητές, έτσι ώστε να πλοηγηθούν στην ιστοσελίδα. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στην ενότητα των μικρών αγγελιών και θα εντοπίσουμε τις υποκατηγορίες που εμπεριέχει *(correspondances de classe, concours des blogs, voyages scolaires, pratiques professionnelles, emploi, pratiquer son français).* Μπορούμε να επισκεφτούμε και άλλες θεματικές (rubriques, jeux…), ανάλογα με το ενδιαφέρον που θα δείξουν οι μαθητές. Ανοίγοντας τους συνδέσμους *«correspondances de classe»* ή *«pratiquer son français»* βρισκόμαστε μπροστά σε μια πληθώρα πραγματικών μικρών αγγελιών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο ανάλυσης και πειραματισμού. Οι αγγελίες είναι κατανεμημένες ανά θεματική και η «ανάγνωση»-προσπέλαση τους είναι εξαιρετικά εύκολη, καθώς συνάδει απόλυτα με το επίπεδο των μαθητών: υπάρχει το όνομα του αποστολέα, η ηλικία, η χώρα προέλευσης τους, η ηλεκτρονική διεύθυνση του, καθώς και το κείμενο της αγγελίας, που είναι λιτό και περιεκτικό. Με μια πρώτη και γρήγορη ματιά οι μαθητές μπορούν αφού να εντοπίσουν τα αρχικά στοιχεία, να διαβάσουν το περιεχόμενο της αγγελίας και να δουν πόσες φορές διαβάστηκε, αλλά και πόσες απαντήσεις έλαβε. Επίσης, μπορούν να αντιληφθούν πως οι μαθητές που διδάσκονται γαλλικά σε όλο τον κόσμο είναι πάρα πολλοί και πως τους συνδέουν κοινά ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά. Η παιδαγωγική αξιοποίηση μιας μικρής αγγελίας που συναντούμε σε μια ιστοσελίδα μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους: **α)** με διευκρινιστικές προφορικές ερωτήσεις (qui écrit la petite annonce? où est-ce qu'il/elle habite? quelle est son adresse électronique? quelles langues est-ce qu'il/elle parle? qu'est-ce qu'il/elle cherche?...), **β)** με έτοιμες καρτέλες προς συμπλήρωση που μπορούμε να μοιράσουμε στην τάξη, ακολουθώντας την τυπολογία των αγγελιών που υπάρχουν στην ιστοσελίδα. Για παράδειγμα:

NOM:
AGES DES ÉLÈVES:
ÉTABLISSEMENT:
VILLE/ RÉGION:
PAYS:
RUBRIQUE: Pratiquer son français
ANNONCE: ……

Η παραπάνω κάρτα μπορεί να μοιραστεί στην τάξη, αφού γίνει η αρχική πλοήγηση στις μικρές αγγελίες και να ζητηθεί από τους μαθητές να τη συμπληρώσουν με τα δικά τους στοιχεία, γράφοντας παράλληλα ένα μικρό κείμενο ως δική τους αγγελία, αντλώντας έμπνευση από τα κείμενα που έχουν διαβάσει. Εντάσσεται στην rubrique-άρθρο *«pratiquer son français»*, επομένως, το κείμενο που θα παράγουν θα πρέπει να συνάδει με τον τίτλο της θεματικής. Μοιράζοντας τις κάρτες που έχουμε ήδη έτοιμες, θεωρώ, πως εξοικονομούμε πολύτιμο χρόνο διδασκαλίας και αποφεύγουμε να χρησιμοποιήσουμε το τετράδιο, καθώς η χρήση του μέσα στο εργαστήριο είναι δύσκολη. Οι μαθητές προτιμούν κάτι πιο άμεσο και πιο εύκολο στη χρήση στην συγκεκριμένη περίπτωση. Οι κάρτες αυτές μπορούν να εκτυπωθούν και να μοιραστούν στις ομάδες ή και ατομικά στον καθένα. Έτσι, μπορούν οι μαθητές να εμπεδώσουν καλύτερα μια ηλεκτρονική μικρή αγγελία και να καταλάβουν τον τρόπο σύνταξής της, **γ)** όντας στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, μπορούμε να κάνουμε άμεση πρακτική, πηγαίνοντας στο σύνδεσμο *«passer une annonce»*. Εκεί, εμφανίζεται ακριβώς η προηγούμενη κάρτα που μοιράσαμε στους μαθητές, έχοντας απλώς κάποια επιπλέον στοιχεία (τα οποία όμως δεν είναι προς συμπλήρωση, αφού στα περισσότερα αρκεί ένα «κλικ»). Μπορούμε να τη συμπληρώσουμε ηλεκτρονικά, κάνοντας πρακτική, χωρίς όμως να πατήσουμε «αποστολή» και να καταχωρηθεί στο σύστημα, **δ)** εκτός από την ηλεκτρονική σύνταξη της δικής μας μικρής αγγελίας, μπορούμε να απαντήσουμε σε αυτές που υπάρχουν, επιλέγοντας το σύνδεσμο *«répondre»*. Οι μαθητές συμπληρώνουν τα στοιχεία τους και καταχωρούν μια σύντομη απάντηση. Γενικά, θεωρώ πως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να επιτύχουμε την παιδαγωγική αξιοποίηση μιας ηλεκτρονικής μικρής αγγελίας στην τάξη και πως η επεξεργασία και προσέγγιση της ελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και τους κινητοποιεί. Το γεγονός πως ο καθένας έχει τον υπολογιστή του και πλοηγείται μόνος, του δίνει αυτονομία και αυτενέργεια. Το ίδιο συμβαίνει και με τις διορθώσεις, καθώς αυτές είναι ατομικές και δεν κοινοποιούνται στους υπόλοιπους.

Σε αυτή την τελευταία παρέμβαση, σχεδιάζω και τη βιντεοσκόπηση των παρουσιάσεων των φακέλων. Έχω ήδη ζητήσει από τους μαθητές να σκεφτούν τρόπους παρουσίασης τους και βέβαια σχετικά με τη βιντεοσκόπηση τους έχω τονίσει πως, σε καμιά περίπτωση, δεν είναι υποχρεωτική. Σε αυτήν θα συμμετέχουν όσοι θέλουν να δείξουν το φάκελο τους και δεν υπάρχει λόγος πίεσης ή αναγκαστικής συμμετοχής. Θεωρώ πως αυτή η τελευταία συνάντηση με τους μαθητές παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Ουσιαστικά σημαίνει τον τερματισμό της έρευνας σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα της, αφού είναι η τελευταία μέρα μαθημάτων. Οι μαθητές διδάχθηκαν διαφορετικά και αξιολογήθηκαν διαφορετικά από τους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης που είχαν συνηθίσει. Ο φάκελος τους έγινε οργανικό κομμάτι της διδακτικής πράξης, εμπλουτιζόταν και αξιοποιούνταν τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά. Συνόδευε το μάθημα και αποτελούσε εργαλείο που βοηθούσε και τη διδασκαλία. Από την άλλη, ο δικός μου φάκελος κατέγραφε τις δικιές μου αγωνίες πριν από κάθε παρέμβαση, αποτύπωνε την εξέλιξη μου, που ήταν πάντα συνάρτηση της προόδου των μαθητών και λειτουργούσε συνεπικουρικά στη διδασκαλία. Στις παρουσιάσεις των φακέλων που έλαβαν χώρα στο

τέλος του α΄ τριμήνου και β΄ τριμήνου, διαπίστωσα την εξελικτική πορεία των μαθητών, αλλά και τη σταδιακή αλλαγή νοοτροπίας: όταν στις πρώτες συναντήσεις επέμεναν να τους επισημαίνω τα λάθη με κόκκινο στυλό και τους ξένιζε κάθε φορά που χρησιμοποιούσα άλλο χρώμα, λέγοντας μου πως «στο γυμνάσιο έτσι γίνεται», όταν επίμονα με ρωτούσαν εάν «βάζω καλούς ή κακούς βαθμούς» και περίμεναν με αγωνία το απροειδοποίητο γραπτό διαγώνισμα, όταν θεωρούσαν πως το μάθημα γαλλικών στο εργαστήριο πληροφορικής «δεν είναι μάθημα», έφτασαν στο σημείο να εργάζονται ομαδικά, μαθαίνοντας από τους συμμαθητές, να αυτοαξιολογούνται με σοβαρότητα και συνέπεια, να αξιοποιούν συμπληρωματικές πηγές για τη μάθηση τους, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, να θεωρούν τον εαυτό τους ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση και στην αξιολόγηση τους.

Θεωρώ πως ο φάκελος υλικού δεν είναι μόνο μέσο αξιολόγησης και συνεπικουρικό εργαλείο διδασκαλίας. Ο φάκελος μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων του κατόχου και αυτή είναι, ίσως, η σημαντικότερη πτυχή της εφαρμογής του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καταρχήν, ο εκπαιδευτικός που τον υιοθετεί, έχει ήδη αναπτύξει μια φιλοσοφία αποδοχής, σεβασμού, κατανόησης, αλλά και πίστης στην αξία του μαθητή ως ατόμου. Δεν είναι ο εκπαιδευτικός που μεταδίδει τη γνώση του στους μαθητές αναπαράγοντας κανόνες γραμματικής, αριθμητικές πράξεις και κλίσεις ρημάτων, αλλά αυτός που συναισθάνεται πως ο μαθητής βρίσκεται στο σχολείο, πρωτίστως, *για να μάθει να μαθαίνει ανακαλύπτοντας* και όχι για να υφίσταται δοκιμασίες και να κατατάσσεται σε κλίμακες και εν συνεχεία για να κοινωνικοποιηθεί αναπτύσσοντας δεξιότητες. Από την άλλη, ο μαθητής που ωθείται από τον εκπαιδευτικό να συγκροτήσει το φάκελο του, καλείται συγχρόνως να εγκαταλείψει θεωρήσεις και αντιλήψεις που τον συνοδεύουν από την αρχή της μαθητικής του πορείας και πολλές φορές να έρθει αντιμέτωπος με το ρόλο του ως «μανθάνοντας», μέχρι να φτάσει στην τελική ανατροπή. Η αλλαγή αυτή των δεδομένων που υπάρχουν στο αντιληπτικό σύστημα του δεν μπορεί να γίνει παρά βαθμιαία. Η υποστήριξη και η συνεχής συμπαράσταση του εκπαιδευτικού, αλλά και η γενικότερη στάση του στο σχολικό περιβάλλον (εννοώ αυτό που η βιβλιογραφία αποκαλεί «παραπρόγραμμα» ή «κρυφό πρόγραμμα») συμβάλλουν στη σταδιακή επίτευξη των αλλαγών σε επίπεδο στάσεων. Οι μαθητές ωθούνται στην αυτενέργεια, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην ενεργητική συμμετοχή και τελικά στην αυτοαξιολόγηση μέσω του στοχασμού και αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της μεταγνώσης.

Το αρχικό σχέδιο διδασκαλίας για την τελευταία διδακτική παρέμβαση ήταν το παρακάτω:

27 ο Δίωρο: 11/05/2011

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να θυμηθούν, με βιωματικό τρόπο, διάφορα σημεία της διδασκαλίας των γαλλικών κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς.
- ✓ Να προετοιμαστούν για τις γραπτές εξετάσεις (αλλά και τις εξετάσεις του γαλλικού διπλώματος).
- ✓ Να προσεγγίσουν με άμεσο και διασκεδαστικό τρόπο ορισμένα σημεία (που ίσως ήταν πιο δύσκολα της φετινής διδασκαλίας)
- ✓ Να εκτιμήσουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και να νιώσουν τη σπουδαιότητα του φακέλου υλικού.
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας και να προετοιμαστούν για τις ενδοσχολικές εξετάσεις.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Να γίνει επανάληψη της διδαχθείσας ύλης της φετινής χρονιάς (πρόκειται για το τελευταίο μάθημα πριν την έναρξη των ενδοσχολικών εξετάσεων και τη λήξη του σχολικού έτους).
- ✓ Να επιχειρηθεί βιωματική προσέγγιση σημαντικών σημείων μέσα από αυθεντικά κείμενα, όντας στο εργαστήριο Πληροφορικής.
- ✓ Να γίνει η γενική αποτίμηση της φετινής χρονιάς (μελέτη των φακέλων υλικού και συζήτηση για το περιεχόμενο τους, συζήτηση για το ρόλο της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην εκπαιδευτική διεργασία).
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας.
- ✓ Παράδοση της ύλης των γραπτών εξετάσεων.

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Το τελευταίο διδακτικό δίωρο της φετινής χρονιάς λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής. Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού ακολουθούν την πορεία που έχει σχεδιαστεί για αυτή την τελευταία συνάντηση. Σκοπός του μαθήματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να θυμηθούν οι μαθητές, με άμεσο και βιωματικό τρόπο, κάποια ενδιαφέροντα σημεία της

φετινής διδασκαλίας, αλλά παράλληλα να εξοικειωθούν με τις εξετάσεις (του σχολείου, αλλά και για την απόκτηση του γαλλικού πτυχίου, στις οποίες συμμετέχουν ορισμένοι).

- ✓ Επισκεπτόμαστε την ιστοσελίδα (http://www.francparler.org), όπου μπορούμε να βρούμε πολλές μικρές αγγελίες. Αφήνουμε, καταρχήν, τους μαθητές να πλοηγηθούν στη σελίδα και να τη γνωρίσουν, βλέποντας τη δομή της και το περιεχόμενο της. Εξηγούμε κάποιες λέξεις και τους δείχνουμε πως ακριβώς λειτουργεί η σελίδα και ποιος είναι ο σκοπός της. Ο λόγος που επιλέγουμε να ασχοληθούμε, υπό αυθεντικές συνθήκες, σε αυτό το τελευταίο μάθημα με το θέμα των μικρών αγγελιών είναι κυρίως επειδή πρόκειται για ένα θέμα ευχάριστο, που σίγουρα έλκει το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά αποτελεί επίσης και δραστηριότητα των εξετάσεων. Επομένως, κρίνεται σημαντικό να το προσεγγίσουμε σε αυτό το τελευταίο μάθημα.
- ✓ Μετά την περιήγηση στην ιστοσελίδα, επικεντρωνόμαστε στην ανάγνωση διάφορων μικρών αγγελιών. Για παράδειγμα, οι αγγελίες που αφορούν σε ανταλλαγές μαθητών είναι πολύ ενδιαφέρουσες, γιατί οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά των διάφορων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να δουν τι ψάχνουν οι μαθητές άλλων χωρών, ποιες είναι οι γλώσσες που μιλάνε, ποιες είναι οι δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, να βρουν στοιχεία που τους ενώνουν μαζί τους… Πρόκειται για μια προσέγγιση πολύ ευχάριστη, που αρέσει στα παιδιά και εμπλέκονται με διάθεση και όρεξη. Εξάλλου, πρόκειται για αυθεντικό υλικό και είναι βέβαιο πως κάθε φορά που αφήνουμε το σχολικό εγχειρίδιο και βγαίνουμε από την αίθουσα διδασκαλίας, μπορούμε να κάνουμε πολύ ευχάριστα και δημιουργικά πράγματα.
- ✓ Αφού περιηγηθούμε στις αγγελίες και εντοπίσουμε τα κοινά σημεία μεταξύ τους, μπορούμε να επικεντρωθούμε σε μια από αυτές που θα την επιλέξουν οι μαθητές, για να την εξετάσουμε αναλυτικά και σε βάθος και -γιατί όχι;- να απαντήσουμε αν κρίνουμε πως μας ενδιαφέρει.
- ✓ Εξηγούμε το λεξιλόγιο και δίνουμε έμφαση στον τρόπο κατά τον οποίο γράφεται μια μικρή αγγελία. Στη συγκεκριμένη διεύθυνση, μπορούμε, αν το θέλουμε, να απαντήσουμε στις μικρές αγγελίες που υπάρχουν. Αυτό μπορούμε, στην παρούσα φάση, να το κάνουμε εικονικά. Δηλαδή, να συντάξουμε τις απαντήσεις, χωρίς απαραίτητα να τις αποστείλουμε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Υπάρχουν επίσης αγγελίες για αλληλογραφία (παραδοσιακή ή ηλεκτρονική) μεταξύ των μαθητών. Και με αυτό το κομμάτι μπορούμε να ασχοληθούμε κατά τον ίδιο τρόπο. Το σημαντικό είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με αυθεντικά κείμενα, να προσεγγίσουν τις μικρές αγγελίες, να κατανοήσουν τη δομή τους, αλλά και τον τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο απαντούμε σε αυτές.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας

- ✓ Μοιράζουμε την ύλη των εξετάσεων και εξηγούμε πως το σημαντικό είναι η αυτοαξιολόγηση, δηλαδή η δική μας ανάμειξη σε μια διαδικασία που μας αφορά. Ο βαθμός των εξετάσεων δεν έχει καμιά απολύτως σημασία, εάν δεν κατανοήσουμε πρωτίστως, πως ο καθένας από εμάς πρέπει να νιώθει καλά με τον εαυτό του και την προσπάθεια που καταβάλλει. Ο καλύτερος κριτής-αξιολογητής μας δεν μπορεί να είναι παρά ο υπεύθυνος και συνειδητοποιημένος εαυτός μας.
- ✓ Αναθεωρούμε το περιεχόμενο του φακέλου και τονίζουμε πόσο σημαντικό είναι να τον έχουμε και κατά την επόμενη χρονιά. Το υλικό του είναι πολύτιμο, γιατί μας μαρτυρά την πορεία που κάναμε κατά τη φετινή χρονιά κι έτσι μπορεί να μας ακολουθεί και να εμπλουτιστεί με περισσότερο υλικό την επόμενη σχολική χρονιά.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Το τελευταίο μάθημα της φετινής σχολικής χρονιάς λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής. Σκοπός μας είναι να δημιουργήσουμε ένα αυθεντικό πλαίσιο και να προσεγγίσουμε αυθεντικό υλικό. Το θέμα των μικρών αγγελιών, που επιλέγουμε, θεωρούμε πως είναι παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους μυεί στον τρόπο σύνταξης και απάντησης μιας μικρής αγγελίας. Επίσης, το θέμα αυτό άπτεται της θεματολογίας των εξετάσεων για το γαλλικό δίπλωμα κι έτσι το όφελος μπορεί να είναι διπλό. Επιλέγουμε την ιστοσελίδα **http://www.francparler.org** και ζητούμε καταρχήν από τους μαθητές να περιηγηθούν σε αυτήν. Βλέποντας τη δομή της, τους εξηγούμε πως ακριβώς γράφεται μια μικρή αγγελία και ποια είναι τα βασικά σημεία που πρέπει να προσέξει ο συντάκτης της, προκειμένου να ελκύσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, έτσι ώστε ο τελευταίος να ενδιαφερθεί και να απαντήσει.
- ✓ Επικεντρωνόμαστε στη σελίδα που περιέχει αγγελίες σχολείων που ζητούν ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών. Μπορούμε να διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μονάδων, την ηλικία των μαθητών, τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται, την περιοχή στην οποία βρίσκονται, το προφίλ των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, μπορούμε να εστιάσουμε στο περιεχόμενο της μικρής αγγελίας. Ας πάρουμε για παράδειγμα μια μικρή αγγελία που βρίσκουμε στην ιστοσελίδα:

"Bonjour à tous ! Notre beau village souhaite vivement trouver des correspondants et se faire des amis partout dans le monde francophone avec des écoles, associations ou particuliers pour vous présenter notre village (cultures, coutumes etc..: Nous offrons déjà l'hébergement à toutes personnes qui souhaiteraient découvrir notre

village ”. Με βάση το περιεχόμενο αυτής της αγγελίας, μπορούμε να σκεφτούμε και να απαντήσουμε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- *Qui écrit cette annonce?*
- *Dans quel but?*
- *À qui s’adresse cette annonce?*
- *D’où est-ce qu’elle vient cette annonce?*
- *Qu’est-ce qu’il cherche son rédacteur ?*
- *Quelqu’un qui ne parle pas français pourrait-il y répondre ?*
- *Comment le rédacteur essaie d’attirer l’intérêt des lecteurs ?*

✓ Στη συνέχεια και αφού έχει καταστεί σαφές το περιεχόμενο της αγγελίας, προτρέπουμε τους μαθητές να συντάξουν μια απάντηση σε αυτήν. Περιγράφουμε τα χαρακτηριστικά του δικού μας σχολείου (δανειζόμενοι εκφράσεις και κάνοντας παράλληλα επανάληψη στην ενότητα 4 του βιβλίου) και εξηγούμε για ποιους λόγους ενδιαφερόμαστε για τη συγκεκριμένη μικρή αγγελία. Με αυτόν τον τρόπο, κάνουμε επανάληψη στο λεξιλόγιο, αλλά παράλληλα κάνουμε εξάσκηση και στον προφορικό και γραπτό λόγο.

✓ Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζουμε και με άλλες μικρές αγγελίες. Βρίσκουμε, ακόμα, αγγελίες μαθητών γαλλόφωνων από διάφορες χώρες που ζητούν αλληλογραφία με έλληνες μαθητές που μαθαίνουν γαλλικά και μελετούμε τα χαρακτηριστικά τους (ηλικία, ενδιαφέροντα, τόπος κατοικίας, γλώσσες που μιλάνε) και παρωθούμε τους μαθητές να βρουν παιδιά με τα οποία έχουν κοινά ενδιαφέροντα, προκειμένου να απαντήσουν στην αγγελία τους. Αν κάποιοι ενδιαφέρονται πραγματικά, τους παρωθούμε να συντάξουν την απάντηση τους στην αγγελία και αν το επιθυμούν να τη στείλουν στο συντάκτη της αγγελίας και να αρχίσουν αλληλογραφία μαζί του. Τονίζουμε πως πρόκειται για σελίδα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, οπότε δεν υπάρχει κίνδυνος για ψευδείς αγγελίες ή παραπλάνηση. Η άσκηση αυτή βοηθά στην επανάληψη και εμπέδωση της ύλης, αλλά και στην προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις του γαλλικού διπλώματος.

✓ Δίνουμε την ύλη των εξετάσεων και τονίζουμε, για άλλη μια φορά, πως το ουσιαστικό σε μια διαδικασία, όπου ο μαθητής καλείται να «αποδείξει» στον εκπαιδευτικό, εάν αυτά που εκείνος του δίδαξε, τα έχει αφομοιώσει και κατακτήσει, είναι η δική του συμμετοχή σε πρώτο επίπεδο και σε δεύτερο η κρίση του εκπαιδευτικού. Πρώτα, ο μαθητής οφείλει να συνειδητοποιήσει πως η αξιολόγηση του αφορά στον ίδιο και ο ίδιος έχει λόγο που ακούγεται και λαμβάνεται υπόψη και στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει θέση κρίνοντας, όμως, αρχικά τις δικές του προσπάθειες. Είναι πολύ σημαντικό, με τη λήξη της χρονιάς, οι μαθητές να καταλάβουν πόσο σημαντική είναι η δική τους εμπλοκή στην αξιολογική διαδικασία. Ο φάκελος υλικού αποτελεί ένα εργαλείο που μαρτυρά την πορεία

τους προς την κατάκτηση της γνώσης και ο εκπαιδευτικός είναι ο διαμεσολαβητής ή ο διευκολυντής της διαδικασίας. Ο ρόλος του μαθητή είναι βαρύνουσας σημασίας και αυτός πρέπει να αναδεχθεί. Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν, πως όντας συνειδητοποιημένοι για το ρόλο των βαθμών, μπορούν να κατανοήσουν πως η τελική γραπτή εξέταση δεν είναι παρά μια *στιγμή*. Η πορεία τους έχει καταγραφεί στο φάκελο και αυτό είναι που έχει σημασία. Η αξιολόγηση είναι συνεχής, διαμορφωτική και όχι τελική. Τυπικά βέβαια είναι και τελική (από τη στιγμή που μιλάμε για τελικές εξετάσεις και για εξαγωγή βαθμού με βάση την επίδοση του μαθητή σε αυτές), αλλά με την εφαρμογή του φακέλου, ο ρόλος αυτής της τελικής γραπτής εξέτασης περιορίζεται σε ρόλο διεκπεραιωτικό και τυπικό. Το ουσιαστικό είναι να εμπλακούν οι μαθητές, να προσπαθούν και να είναι σε θέση να εκτιμούν την προσπάθεια τους.

- ✓ Συμπληρώνεται το τελευταίο φύλλο εργασίας και ολοκληρώνεται έτσι ο κύκλος των φετινών μαθημάτων.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Lisez les petites annonces ci-dessous, puis répondez aux questions :

A) Bonjour à tous!!! Je m'appelle Gérard, j'ai 14 ans et je suis français. J'aime le sport et je joue de la guitare. Je parle anglais et italien. Je cherche des correspondants de tous le pays du monde de mon âge. Voilà mon adresse électronique : gerard105@yahoo.fr

B) Salut à tous!!! Je m'appelle Farid, j'ai 13 ans et j'habite au Maroc. J'aime les animaux et j'ai un chien, Hector. Je déteste les maths...Ma matière préférée est l'informatique. Je souhaite correspondre avec des garçons et des filles, surtout des pays européens. Farid Nerval, 15 rue de Liberté, 23009, Casablanca, Maroc.

C) Bonjour!!! Je m'appelle Maria et je suis espagnole. J'ai 15 ans. Je suis petite et brune. J'adore la danse et je fais du français à l'école. Ma passion est la musique! J'aime correspondre en français avec des enfants de tous les pays du monde. Voilà mon adresse électronique : marialopez@gmail.sp

D) Bonjour les enfants!!! Je m'appelle Yoko et je suis japonaise. J'habite à Tokyo et j'ai 14 ans. Je parle anglais et français mais je préfère correspondre en français parce que je fais du français à l'école depuis un an. J'aime le cinéma et le théâtre. Mon adresse est : yokojapon@hotmail.jp

1) Vous parlez italien. Avec qui vous pouvez correspondre?

.....

2) Quel est le pays d'origine de Farid?

.....

3) Vous aimez les films d'horreur et les films de science-fiction. Avec qui vous pouvez correspondre? .....

4) Et si vous aimez la musique? À qui vous pouvez vous adresser? .....

5) Elle habite en Europe et elle adore la danse et la musique. Qui est-ce? .....

6) Quelle est la matière préférée de Farid? .....

7) Yoko, elle a quel âge? .....

8) Quelle est sa nationalité? .....

9) Qui joue d'un instrument de musique? .....

10) Il a un animal domestique. Qui est-ce? .....

Activité 2 : Rédigez, maintenant, votre petite annonce!!!

.....
.....
.....

BONNE CHANCE ET BONNES VACANCES!!!!

β) Αποτίμηση του 27ου δίωρου

Η τελευταία παρέμβαση της σχολικής χρονιάς στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας συμπίπτει με τη λήξη του διδακτικού έτους. Οι μαθητές θα προμηθευτούν το πρόγραμμα των τελικών εξετάσεων και έχοντας την εξεταστέα ύλη του κάθε μαθήματος θα έχουν χρόνο προετοιμασίας, καθώς η διαδικασία των εξετάσεων ξεκινά λίγες μέρες μετά τη λήξη του έτους. Ουσιαστικά, η συγκεκριμένη συνάντηση είναι η τελευταία εντός τάξης που είχα με τους μαθητές. Τους έδωσα την ύλη των εξετάσεων, τονίζοντας ακόμα μια φορά, πως θέλω να προετοιμαστούν στηριζόμενοι στο υλικό του φακέλου τους και αξιοποιώντας το, όπως θεωρούν εκείνοι καλύτερα. Στο ημερολόγιο[105], γράφω σχετικά με την παράδοση της ύλης: «*… μέσα στην τάξη επικρατούσε το γνωστό κλίμα της τελευταίας μέρας μαθημάτων. Τους ανακοίνωσα πως μετά την παράδοση της ύλης, θα πάμε στο εργαστήριο πληροφορικής και ενθουσιάστηκαν. Θεωρώ θετικό το γεγονός πως διέκρινα, μέσα σε όλα, μια "σπίθα λύπης" στα μάτια των παιδιών. Είναι δυνατόν να είναι "θετική η λύπη"; Και όμως… ένιωθα πως και για τα παιδιά ήταν μια, αν όχι σημαντική -αυτό θα φανεί σε βάθος χρόνου- αλλά σίγουρα μια διαφορετική χρονιά. Μια χρονιά που βίωσαν μια διδακτική προσέγγιση διαφορετική και που θα ήθελα να τη θυμούνται. Στο άκουσμα της ύλης δεν δυσανασχετούν, εξάλλου πολλές φορές συζητούσαμε κατά τη διάρκεια της χρονιάς, το θέμα των γραπτών εξετάσεων. Τους είπα πως ο σύμμαχος τους στην προετοιμασία τους θα είναι ο φάκελος, ο οποίος είναι η βιογραφία τους κατά τη φετινή χρονιά. Κοιτούν τους φακέλους, τους έχουν έτοιμους για τη βιντεοσκόπηση που τους ζήτησα να κάνουμε και κάποιος μου λέει: "γιατί να μην έχουμε φάκελο και στα άλλα μαθήματα; Θα ήταν πιο εύκολο το διάβασμα μας", και συνεχίζει εκφράζοντας μια εύλογη απορία: "στα Μαθηματικά, όμως, τι θα βάζαμε μέσα;". Σκέφτομαι πως είναι πολύ σωστή η ερώτηση. Θεωρώ πως και στα θετικά μαθήματα, ο φάκελος μπορεί να έχει εφαρμογή και μάλιστα τους εξηγώ πως εκεί το υλικό μπορεί να είναι και περισσότερο, αφού η σύνδεση αυτών των μαθημάτων με την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων είναι άμεση. Νιώθω πως τα παιδιά έχουν κάνει αρκετά βήματα προόδου. Το γεγονός πως σκέφτονται την εφαρμογή του φακέλου και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα είναι ένα στοιχείο θετικό. Καθώς τους κοιτώ αυτή την τελευταία μέρα, μου έρχονται στο μυαλό όλες οι αγωνίες, οι ανησυχίες, οι προβληματισμοί που με απασχολούσαν από την αρχή της χρονιάς. Η χαρά που ένιωθα κάθε φορά που ανακάλυπτα πως τα παιδιά προχωρούσαν και αυτή η πρόοδος τους με έκανε να αισθάνομαι πως αγαπούν το μάθημα και κατ΄επέκταση αγαπούν το σχολείο. Δεν μου αρέσει να ακούω από μικρά παιδιά πως αποστρέφονται το σχολείο και τη γνώση που προσφέρεται σε αυτό και αυτό που προσπαθώ πάντα να τους μεταδώσω -όσο μπορώ βέβαια- είναι να αγαπούν τη μάθηση και το σχολείο. Είναι ίσως άνισος ο αγώνας, καθώς το σχολείο έχει να ανταγωνιστεί το διαδίκτυο, την τηλεόραση, τα βιντεοπαιχνίδια… όμως δεν είναι μάταιος…*».

Στις συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων στα διαλείμματα μονοπωλεί το θέμα των γραπτών τελικών εξετάσεων. Καταθέτουμε τη βαθμολογία του γ΄ τριμήνου, κλείνουμε τα βιβλία ύλης, δίνουμε

[105] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα 340.

την εξεταστέα ύλη και προετοιμάζουμε τα θέματα της τελικής εξέτασης. Αυτή την αδικαιολόγητη επιμονή στην ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης τη σχολιάζω στο ημερολόγιο[106]: «… *έντονος προβληματισμός επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων, για άλλη μια φορά, σχετικά με το θέμα της παραπομπής ή της προαγωγής των μαθητών. Οι μαθητές επειδή φοβούνται την αποτυχία και την παραπομπή για το Σεπτέμβριο καταβάλλουν μια εξαναγκαστική προσπάθεια τις τελευταίες μέρες, προκειμένου να αποκτήσουν την εύνοια των εκπαιδευτικών και να αλλάξει προς το καλύτερο η βαθμολογία τους. Αναρωτιέμαι όμως: υπάρχει κάτι πραγματικά παιδαγωγικό σε τέτοιες συμπεριφορές; Τα παιδιά, ουσιαστικά, κινητοποιούνται επειδή φοβούνται για κάτι και αυτό το θεωρούμε θετικό; Δεν μπορούμε να επιτύχουμε την οικειοθελή συμμετοχή τους; Και τελικά, παρά τον εκφοβισμό όλοι οι μαθητές θα περάσουν, είτε τώρα, είτε το Σεπτέμβριο. Και αυτό το ξέρουμε καλά όλοι και οι μαθητές και εμείς. Όλα αυτά συμβαίνουν και παρατηρώ μια τεράστια αντίφαση: υπάρχει ο φόβος της αποτυχίας και της απόρριψης που ωθεί κάποιους μαθητές να κάνουν μια ύστατη προσπάθεια στο τελευταίο τρίμηνο, κυρίως για λόγους κοινωνικούς και ψυχολογικούς. Όμως τελικά, θα περάσουν όλοι, παρά τις δικιές μας χαμηλές βαθμολογίες και τους εκφοβισμούς. Άρα ακυρώνονται τα λόγια μας και η αξιοπιστία μας από τις ίδιες μας τις πράξεις κι έτσι χάνουμε το παιχνίδι…»*.

Δίνοντας την ύλη, σκέφτηκα πόσο διαφορετικές θα ήταν αυτές οι τελικές γραπτές εξετάσεις, εάν οι μαθητές είχαν ανοιχτά βιβλία και ανοιχτούς φακέλους. Δεν θα χρειαζόταν να ψάχνουμε θέματα απομνημόνευσης και αποστήθισης, αλλά θέματα που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, την ικανότητα ανάλυσης, επιχειρηματολογίας, εμβάθυνσης των μαθητών. Θα υπήρχε η πλήρης απελευθέρωση από την παπαγαλία και από τη στείρα και ανούσια παράθεση γεγονότων, πράξεων, κανόνων. Οι μαθητές θα διάβαζαν προσπαθώντας να καταλάβουν τι διαβάζουν και τι μαθαίνουν, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα σχεδίαζαν δραστηριότητες που θα ωθούσαν τους μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά τη γνώση. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν προβλέπεται στο παρόν θεσμικό πλαίσιο κι έτσι δεν μπαίνω καν στη διαδικασία να το προτείνω στο διευθυντή για την εξέταση του δικού μου μαθήματος, γιατί γνωρίζω εκ των προτέρων την απάντηση του. Οι τελικές εξετάσεις εκλαμβάνονται ως μια διαδικασία πολύ αυστηρή, η οποία διέπεται από αρχές και κανόνες που δεν επιτρέπουν καμιά απολύτως παρέκκλιση. Στο πλαίσιο αυτό οφείλω να κινηθώ και τη συγκεκριμένη διαδικασία οφείλω να σεβαστώ, διαπιστώνοντας, βέβαια, για μια ακόμη φορά τα ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας που έχει ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση των διδακτικών και παιδαγωγικών καθηκόντων του. Η νομοθεσία ορίζει συγκεκριμένη εξέταση επί συγκεκριμένης ύλης που έχει εκ των προτέρων δοθεί στους μαθητές. Μάλιστα, ορίζεται και το απολύτως τυποποιημένο πλαίσιο εξέτασης (για παράδειγμα στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας, όπως και σε όλα των ξένων γλωσσών, οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις κατανόησης ενός διδαγμένου κειμένου,

[106] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα 344-345.

λαμβάνοντας συγκεκριμένη βαθμολογία, να γράψουν ορθογραφία και τέλος να απαντήσουν σε ερωτήσεις γραμματικής και λεξιλογίου, συγκεντρώνοντας συνολικά είκοσι μονάδες).

Το θέμα της ορθογραφίας με έχει απασχολήσει έντονα και κατά το παρελθόν, αλλά και κατά τη φετινή χρονιά και το έχω συζητήσει με συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους. Η ορθογραφία ως πρακτική προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο της εξέτασης της ξένης γλώσσας στις Β΄ & Γ΄ τάξεις γυμνασίου αποφέροντας τέσσερις μονάδες επί συνόλου είκοσι. Ζητείται από τους μαθητές να μάθουν να γράφουν «απ΄έξω» μερικές φράσεις που έχουν διδαχθεί (μέχρι 50-60 λέξεις). Ο εκπαιδευτικός υπαγορεύει τις φράσεις και οι μαθητές αναπαράγουν αυτό που ακούν και έχουν αποστηθίσει. Αυτοί που τάσσονται υπέρ της χρησιμότητας της υποστηρίζουν πως με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν να ορθογραφούν, ασκείται η μνήμη τους, μαθαίνουν «ωραίες φράσεις» για να τις χρησιμοποιούν στις εκθέσεις. Στην πραγματικότητα, όμως, πρόκειται για μια πρακτική που δεν έχει σχέση με αυθεντικό, κοινωνικό πλαίσιο. Στην πραγματική ζωή δεν υπαγορεύουμε στον άλλον, παρά για να γράψει, ίσως, τον αριθμό τηλεφώνου μας ή τη διεύθυνση μας, μια σύντομη δηλαδή πληροφορία η οποία μπορεί και να γίνει δεκτή με κωδικοποιημένο τρόπο, όχι με τα «ωραία, καλλιγραφικά γράμματα» που επιβάλλει η πρακτική της ορθογραφίας στο σχολείο. Με τη συγκεκριμένη πρακτική δεν συμφωνώ για τους λόγους που αναφέρω παραπάνω, αλλά και γιατί τη θεωρώ μια διαδικασία ανούσια, που δεν προσφέρει τίποτα στους μαθητές. Συνήθως, στην προσπάθεια τους να μάθουν «απ΄έξω» τις φράσεις που ορίζονται, χωρίς να καταλαβαίνουν το νόημα, παράγουν ακατανόητες προτάσεις ή άλλες φορές επιχειρούν να αντιγράψουν. Όπως έχω κάνει πολλές φορές στο παρελθόν, η ορθογραφία που επιβάλλεται ως πρακτική των τελικών εξετάσεων, εξετάζεται με έμμεσο τρόπο: επιλέγω ένα μικρό κείμενο που έχω διδάξει και δίνοντας μια όσο το δυνατόν πιο επικοινωνιακή εκφώνηση, ζητώ από τους μαθητές να γράψουν μόνο κάποιες καταλήξεις. Στο ημερολόγιο[107] αναφέρω σχετικά: *«…δίνοντας την ύλη στους μαθητές και ζητώντας τους να διαβάσουν για τις εξετάσεις, σύμφωνα με αυτό που ορίζεται, ένιωθα πολύ άσχημα, γιατί ουσιαστικά ακύρωνα ένα μέρος της δουλειάς μου. Τους μιλούσα για ορθογραφία, μια πρακτική χωρίς αντίκρισμα και τους έλεγα πως θα εξεταστούν σε αυτήν. Όλη τη χρονιά, προσάρμοσα τα διαγωνίσματα, επινόησα εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ώθησα τους μαθητές να βιώσουν το μάθημα και να εκτιμήσουν μόνοι τους την πρόοδο τους. Και τώρα δίνοντας την ύλη νιώθω πως αναιρώ την προσπάθεια μου και αντιλαμβάνομαι, άλλη μια φορά, πόσο συγκεντρωτικό και δύσκαμπτο είναι το εκπαιδευτικό σύστημα μας. Η εισαγωγή αλλαγών μπορεί μεν να προσκρούει σε παγιωμένες αντιλήψεις, αλλά δεν υποβοηθείται καθόλου από το πλαίσιο. Αν εγώ θελήσω να μην εξετάσω τους μαθητές μου στην ορθογραφία, δεν θα μπορέσω να το κάνω, γιατί δεν επιτρέπεται κάτι τέτοιο. Θα πρέπει να ακολουθήσω κατά γράμμα αυτό που ζητείται και να το εφαρμόσω, για να μην υποστώ κυρώσεις. Προσπαθώ να εξηγήσω στα παιδιά πώς θα εξεταστούν στην ορθογραφία και τους δίνω ορισμένα παραδείγματα. Νομίζω πως τους*

[107] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα 346.

ανησυχεί κάπως αυτό… αντικειμενικά η ορθογραφία των γαλλικών είναι δύσκολη, με την έννοια πως δεν γράφεις, ό,τι ακούς. Δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία αυτού που παράγεται φωνητικά με αυτό που αποδίδεται γραπτά. Τους καθησυχάζω λέγοντας πως θα δεν θα έχουν να γράψουν παρά μόνο κάποιες καταλήξεις. Σε ό,τι αφορά στην υπόλοιπη ύλη, τους εξηγώ πως θα υπάρχουν δραστηριότητες σαν αυτές που έχουμε εκπονήσει από κοινού στη διάρκεια της χρονιάς…».

Η παρουσίαση και βιντεοσκόπηση των φακέλων γίνεται στην αρχή ομαδικά και στη συνέχεια ατομικά. Η αλήθεια είναι πως η κάμερα προκαλεί άγχος και ανασφάλεια και ίσως δεν αποδίδει και την πραγματικότητα πολλές φορές, με την έννοια πως ο συνεντευξιαζόμενος μπορεί να δώσει μια ωραιοποιημένη διάσταση της. Η αρχική συζήτηση δεν καταγράφηκε στην κάμερα, γιατί ήθελα να δημιουργήσω πρώτα ένα θετικό κλίμα αποδοχής και καλής πρόθεσης στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι μαθητές έχουν συνδέσει το φάκελο υλικού με το μάθημα των γαλλικών. Οι φάκελοι είναι ωραία διακοσμημένοι και το υλικό τους είναι ταξινομημένο με τον τρόπο που έχουμε συναποφασίσει. Τους ωθώ να παρατηρήσουν μια συγκεκριμένη θεματική από το Σεπτέμβριο, μέχρι εκείνη τη στιγμή. Είναι καταγεγραμμένες όλες οι εκφάνσεις της διδασκαλίας, υπάρχουν σημειώματα, παρατηρήσεις, σχόλια, αυτοδιορθώσεις. Ταυτόχρονα τους δείχνω όλες τις φωτογραφίες της χρονιάς, που τις έχω εκτυπώσει και δεν τις είχαν δει μέχρι εκείνη τη στιγμή: οι φωτογραφίες από τις ομαδικές εργασίες που εκπονούσαμε λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, οι αφίσες που φτιάξαμε με θέμα τη διατροφή, το φόρουμ στο οποίο συμμετείχαμε, οι κατασκευές για τις Απόκριες και το Πάσχα, τα κολάζ με θέμα τα αξιοθέατα της Γαλλίας, οι κατασκευές για την ώρα, τους μήνες, τις εποχές, το πρόγραμμα της τάξης αναρτημένο και γραμμένο στα γαλλικά. Όλη η σχολική χρονιά περνά μπροστά από τα μάτια μας, κοιτάζοντας το φωτογραφικό υλικό και αναλύοντας το υλικό που εμπεριέχει ο φάκελος. Οι μαθητές είναι ενθουσιασμένοι και θυμούνται λεπτομέρειες, που εγώ είχα ξεχάσει. Γενικά, δημιουργείται ένα κλίμα ενθάρρυνσης και θετικής διάθεσης. Στο ημερολόγιο[108], σχετικά με την τελευταία ώρα μαθήματος, λίγο πριν πάμε στο εργαστήριο πληροφορικής, σημειώνω: «*… βλέπαμε τις φωτογραφίες, έχοντας μπροστά μας τους φακέλους και κινηματογραφικά περνούσε μπροστά από τα μάτια μας όλη η χρονιά. Ο χειμώνας με τη χιονισμένη αυλή, μετά η Άνοιξη, η εκδρομή στην Αθήνα και όλο το υλικό που ήταν το επιστέγασμα των προσπαθειών μας: οι κάρτες που συμπληρώναμε, οι μικρές αγγελίες που γράφαμε, οι κατασκευές μας… τα παιδιά είχαν φτιάξει αφίσες για τη διατροφή, κάρτες Χριστουγέννων, ρολόγια για να μάθουμε την ώρα, προγράμματα τάξης, αφίσες για το Παρίσι και τη Γαλλία… Και όλα αυτά ήταν εκεί, στις φωτογραφίες που βλέπαμε…, έχοντας ως καλύτερο πλαίσιο τα γελαστά πρόσωπα των παιδιών. Φωτογραφίες από τη μέρα που κάποιος μαθητής έφερε κρέπες, που έφτιαξε ο ίδιος σύμφωνα με μια γαλλική συνταγή που είχαμε βρει, φωτογραφίες από τα γλυκά που έφεραν κάποιοι άλλοι. Το βλέπω πως συγκινούνται και τους κάνω αστεία: "μη βάλετε τα κλάματα στην κάμερα", αλλά είμαι κι εγώ τόσο φορτισμένη που νομίζω πως πρώτη εγώ θα*

[108] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα 347.

βουρκώσω… Ήταν πολύ όμορφες εκείνες οι στιγμές, ήταν ουσιαστικά η τελευταία φορά στην αίθουσα διδασκαλίας πριν το κλείσιμο της χρονιάς. Θα τους ξανάβλεπα στις εξετάσεις ή και για λίγο όταν θα έγραφαν άλλα μαθήματα. Ήταν ωραία, γιατί είμαστε χαλαροί, μετά το πέρας μιας προσπάθειας και πριν την έναρξη μιας άλλης που θα ήταν αγχώδης και πιεστική…».

Στη συνέχεια, για την τελευταία ώρα, πήγαμε στο εργαστήριο. Η περιήγηση στην προτεινόμενη ιστοσελίδα ήταν ευχάριστη. Τους εξήγησα πως πρόκειται για μια σελίδα με αυθεντικό υλικό και πραγματικές αγγελίες, όπου δεν υπάρχει κίνδυνος κακόβουλων ή παραπλανητικών δημοσιεύσεων. Αναζητήσαμε τις μικρές αγγελίες, απαντήσαμε εικονικά σε κάποιες, επεξεργαστήκαμε άλλες με βάση τις καρτέλες που τους μοίρασα. Οι μαθητές, γεμάτοι ζωντάνια και ενέργεια, μου πρότειναν διάφορες δραστηριότητες που μου προκαλούσαν έκπληξη: να δημοσιεύσουμε μια αγγελία για το σχολείο μας, ζητώντας συνεργασία με ένα άλλο σχολείο, όπου οι μαθητές θα μιλάνε γαλλικά, να βρούμε φίλους για ηλεκτρονική αλληλογραφία κτλ. Αυτή ακριβώς είναι η έννοια της βιωματικής μάθησης: να μπορούν οι μαθητές να κάνουν βήματα προόδου, να εκκινούν από ένα δεδομένο σημείο και να καθίστανται ικανοί να φτάνουν σε ένα άλλο, που βρίσκεται πιο μπροστά. Εντύπωση τους προκαλούσε το γεγονός πως πολλοί μαθητές της δικής τους ηλικίας από όλο τον κόσμο έψαχναν να γνωρίσουν φίλους. Στο ημερολόγιο[109] εκείνης της ημέρας σημειώνω: «*… ήθελα κάτι εντελώς αυθεντικό για την τελευταία ώρα μαθήματος και νομίζω πως ήταν καλή η επιλογή της ιστοσελίδας. Αληθινές αγγελίες μαθητών ή και σχολείων που εστιάζουν σε συγκεκριμένα ζητούμενα. Είναι μια καλή πρακτική και από τα σχόλια που κάνουν επιβεβαιώνω τις αρχικές μου σκέψεις. Είναι το τελευταίο μάθημα της χρονιάς, έχουμε δει τους φακέλους, έχουμε αναπολήσει όλες τις στιγμές της χρονιάς που πέρασε… Μια ολόκληρη χρονιά αποτυπωμένη στο φάκελο, με χιλιάδες στιγμές αγωνίας, χαράς, επιβράβευσης, απογοήτευσης… Ξέρω πως ο φάκελος θέλει εφαρμογή σε βάθος χρόνου, γιατί πώς να αλλάξει μια νοοτροπία ετών μέσα σε ένα σχολικό έτος; Όμως αν καταφέρω τουλάχιστον οι μαθητές μου να καταλάβουν πως η αξιολόγηση τους είναι δική τους υπόθεση και όχι αποκλειστικά του εκπαιδευτικού που τους διδάσκει, αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Η μάθηση τους και στη συνέχεια η αξιολόγηση τους αφορά στους ίδιους και οι ίδιοι πρέπει πρώτα να εμπλακούν, προκειμένου να καταφέρουν να αποτιμήσουν τη δική τους προσπάθεια, χωρίς εκφοβισμούς, κόκκινο στυλό και απειλές. Μόνο με δική τους συμμετοχή και ανάληψη ευθύνης. Αν καταφέρω έστω αυτό, θα είναι σημαντικό. Και όταν τα παιδιά μου λένε πως θα έχουν το φάκελο τους και κατά την επόμενη χρονιά και πως θα συνεχίσουν να τον εμπλουτίζουν, είναι κάτι που μου δίνει μεγάλη χαρά. Νομίζω πως οι πρώτες βάσεις έχουν τεθεί. Εγώ έχω ήδη μάθει πολλά, έχω εντοπίσει αδυναμίες της διδασκαλίας μου και θα ήθελα να τις διορθώσω την επόμενη χρονιά. Αυτή είναι η έννοια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Έχοντας το δικό μου φάκελο, με όλα τα ντοκουμέντα μέσα, μπορώ να κάνω την αποτίμηση μου. Πολλές φορές τα σχέδια δεν μου έβγαιναν, λόγω έλλειψης χρόνου και πολλές φορές τα άλλαζα, αφού η*

[109] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα 348-349.

διδασκαλία δεν είναι μια διαδικασία στατική και προβλέψιμη. Η διαδικασία είναι μια εύπλαστη διαδικασία και σε αυτό το πνεύμα κινούμαι. Όσο για τα σχέδια, μου χρησιμεύουν περισσότερο ως ένα είδος οδηγού πριν το μάθημα, ως ένα είδος πλάνου. Η χρονιά τελειώνει, μαζί και η έρευνα… δεν θυμάμαι πλέον την πίεση, το λίγο διδακτικό χρόνο… δεν έχω κανένα αρνητικό συναίσθημα. Θεωρώ πως αυτό το τέλος συμπίπτει με μια αρχή: και εγώ και τα παιδιά αλλάξαμε κι αυτό είναι καλό….tout ce qui est stable est contestable….).

Η σχολική χρονιά έλαβε τέλος και πλέον είναι η ώρα του αναστοχασμού και της περισυλλογής. Οι φάκελοι υλικού (των μαθητών και ο δικός μου) αποτελούν ισχυρούς συμμάχους για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η μαθησιακή και διδακτική βιογραφία μας είναι καταγεγραμμένη με ένα μοναδικό τρόπο. Υπάρχουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που μαρτυρούν την προσωπική διαδρομή του καθένα και ο καθένας από εμάς έχει να αναμετρηθεί μόνο με τον εαυτό του και τους στόχους που ο ίδιος έθετε σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Αισθάνομαι ικανοποίηση όταν οι μαθητές μου λένε πως βοηθήθηκαν από το φάκελο, πως μπορούν πλέον να τον «διαβάζουν», πως αγαπούν το μάθημα των γαλλικών, πως θέλουν να ταξιδέψουν στη Γαλλία και πως θέλουν να πιστοποιήσουν το επίπεδο γλωσσομάθειας τους. Νιώθω πως συνέβαλλα κι εγώ στην ανάπτυξη θετικής στάσης ως προς το σχολείο και τη μάθηση, νιώθω πως τους έδειξα κάτι διαφορετικό και πως αυτό είχε ανταπόκριση και εκτιμήθηκε. Τέλος, νιώθω πως άλλαξα κι εγώ ως εκπαιδευτικός, αλλά και ως άνθρωπος. Η θετική στάση των μαθητών που δημιουργήθηκε χάρη στη διαφορετική διδασκαλία που επιχείρησα να εισαγάγω, άρα και τη διαφορετική αξιολόγηση, σημαίνει και δική μου προσωπική ενδυνάμωση και ανάπτυξη. Ίσως τελικά, ο φάκελος να μην ήταν παρά μια αφορμή, ένα έναυσμα, προκειμένου να ανακαλύψουμε και οι μαθητές και εγώ άγνωστες ικανότητες, δυνατότητες και προεκτάσεις του εαυτού μας, οι οποίες βγήκαν στην επιφάνεια, έγιναν αντικείμενο ερμηνείας, νοητικής επεξεργασίας και τέλος αξιοποιήθηκαν. Η αξιοποίηση των εν δυνάμει ικανοτήτων, καθώς και η αλλαγή, κυρίως, σε επίπεδο στάσεων, είναι το κλειδί της φιλοσοφίας του φακέλου υλικού. Κάθε αλλαγή, βέβαια, συντελείται σε βάθος χρόνου και αφομοιώνεται αργά, άρα, απαιτείται συστηματική και μακροπρόθεσμη παρατήρηση, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

10.2.3 *3ο στάδιο: Αξιολόγηση/Παρατήρηση της επιτευχθείσας αλλαγής/Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας (30/06/2010-30/06/2011)*

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την ερμηνεία των δεδομένων, την εξαγωγή των συμπερασμάτων και τη συνολική αξιολόγηση του εγχειρήματος. Η συζήτηση των ευρημάτων θα πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα των κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν εκ των προτέρων συμφωνηθεί. Κατά το στάδιο της αξιολόγησης, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000:277-278), εξετάζονται σφάλματα, προβλήματα, αδυναμίες και παραλείψεις. Στη συνέχεια, μπορεί να ακολουθήσει μια ανασκόπηση, στην οποία μελετώνται τα αποτελέσματα του προγράμματος, γίνονται προτάσεις και αποφασίζονται οι διαδικασίες για τη διάδοση των αποτελεσμάτων στα ενδιαφερόμενα μέλη.

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε πως αυτό που παρουσιάσαμε, μέχρι στιγμής, αναφέρεται αμιγώς στο διδακτικό τμήμα της παρέμβασης που έλαβε χώρα. Η διαφορετική διδασκαλία αποτέλεσε τη βάση της διαφορετικής αξιολόγησης, η οποία είχε ως βασικό εργαλείο το φάκελο υλικού του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Μέσα και γύρω από το παραπάνω πλαίσιο που περιγράφηκε, πραγματοποιήθηκαν πολλές δραστηριότητες εμβόλιμες ή περιστασιακές που προέκυπταν στην πορεία. Αυτές περιλάμβαναν: επιπλέον άτυπες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, του διευθυντή της σχολικής μονάδας, για να συζητηθεί η πρόοδος και τα προβλήματα και για να γίνει ανταλλαγή πληροφοριών, τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή ακόμα σχολικών μονάδων, περιφερειακές συνδιασκέψεις και άλλες σχετικές δραστηριότητες, που ενισχύθηκαν από τα υλικά που είναι διαθέσιμα, κείμενα, βιντεοταινίες, μαγνητοφωνήσεις (Cohen & Manion, 2000:277-278). Στο τρίτο αυτό στάδιο, καλούμε να αξιολογήσω κριτικά *την αλλαγή* που έχει εισαχθεί. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα, η αλλαγή αφορά, πρωτίστως, σε μένα την ίδια, σε επαγγελματικό, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, κάτι που σημαίνει πως η αποτίμηση της αλλαγής και της αληθινής εξέλιξης θα είναι μια διαδικασία εξαιρετικά νευραλγική και άκρως ευαίσθητη. Επίσης, καλούμε να αποφασίσω τι θα κάνω μετά. Κρίσιμα ερωτήματα, όπως «ήταν αξιόλογη η αλλαγή;», «θα τη συνεχίσω στο μέλλον;», «είναι η αλλαγή επαρκής;» θα με απασχολήσουν έντονα μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας. Ο Robson (2007:261) στηριζόμενος στο έργο του Fullan (1991:91˙2003:45-48) εκπονεί μια λίστα παραδοχών για όσους επιθυμούν να εισάγουν αλλαγές:

- ✓ Δεν θα πρέπει να θεωρούμε δεδομένο ότι η δική μας εκδοχή σχετικά με την εισαγωγή της αλλαγής είναι και η ορθότερη. Πρέπει να γίνει ανταλλαγή και αντιπαραβολή της δικής εκδοχής μέσω της αλληλεπίδρασης με απόψεις άλλων ενδιαφερομένων.
- ✓ Η αλλαγή ενέχει αμφιβολία, κυκλοθυμία και αβεβαιότητα σχετικά με το νόημα της. Η αποτελεσματική εφαρμογή είναι μια διαδικασία αποσαφήνισης.
- ✓ Οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες είναι όχι μόνο αναπόφευκτες, αλλά θεμελιώδεις στην αλλαγή.

- ✓ Οι άνθρωποι χρειάζονται πίεση για να αλλάξουν, αλλά αυτό μπορεί να γίνει αποτελεσματικό μόνο υπό συνθήκες που τους επιτρέπουν να αντιδράσουν και να αλληλεπιδράσουν. Η επανακοινωνικοποίηση βρίσκεται στην καρδιά της αλλαγής.
- ✓ Η αποτελεσματική αλλαγή χρειάζεται χρόνο. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαδικασία που απαιτεί τουλάχιστον δύο χρόνια μελέτης και παρακολούθησης.
- ✓ Η έλλειψη εφαρμογής δεν αποδίδεται απαραίτητα στην απόρριψη ή στην αντίσταση. Υπάρχουν πολλοί άλλοι λόγοι, μεταξύ των οποίων οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι ή ακόμα η έλλειψη χρόνου.
- ✓ Δεν είναι δυνατόν να περιμένουμε να αλλάξουν όλοι ή οι περισσότεροι. Η πρόοδος θα επέλθει με την αύξηση του αριθμού των ανθρώπων που έχουν επηρεαστεί.
- ✓ Είναι απαραίτητο ένα σχέδιο που να βασίζεται στις παραδοχές αυτές και να ενισχύεται από τη γνώση για τη διαδικασία αλλαγής.
- ✓ Ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του όλες αυτές τις παραδοχές κατά την εφαρμογή, με δεδομένο πως η διαδικασία αλλαγής ή προώθησης μιας καινοτομίας μπορεί να αποβεί απογοητευτική ή αποκαρδιωτική για τον ίδιο.

Σύμφωνα με τον Fullan (2001:52) η αληθινή αξία της έρευνας δράσης διαφαίνεται όταν αυτή έχει εφαρμοστεί για ένα πλήρες χρονικό διάστημα και έχει αποτιμηθεί ανάλογα η πορεία της από τον ερευνητή. Στο τέλος αυτής χρονικής περιόδου, σύμφωνα πάντα με τη συναφή βιβλιογραφία (Fullan, 2001:52˙ Warrigan, 2006:1-14), ο ερευνητής μπορεί να καλέσει εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ή και του ίδιου, μπορεί να καλέσει τους γονείς των μαθητών και να συζητήσουν τη διαφορετική αξιολογική και μαθησιακή πορεία που ακολούθησε, μπορεί να οργανώσει μια ημερίδα διάχυσης και προβολής των ευρημάτων.

Είναι αλήθεια πως οι ποιοτικές προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, ίσως πολύ περισσότερο από τις ποσοτικές, έτυχαν και συνεχίζουν να τυγχάνουν πολύ μεγάλης κριτικής για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Οι ποιοτικές έρευνες έχουν κατηγορηθεί πως χρησιμοποιούν «μαλακές» ή «θαμπές» ερευνητικές διαδικασίες, ότι τα ευρήματα τους είναι συχνά «αποκυήματα φαντασίας και όχι επιστήμη» και ότι οι ερευνητές που τις διεξάγουν «δεν έχουν κανένα τρόπο να επιβεβαιώσουν, εάν αυτό που δηλώνουν είναι αληθινό ή όχι» (Denzin & Lincoln, 2000, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2006:333-339). Για την αντιμετώπιση αυτής της κριτικής, βιβλιογραφικά προκύπτει (Eisenhart & Howe, 1992˙ Fontana & Frey, 1994˙ Anfara et al., 2002, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2006:333-339) πως ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει ερευνητικές μεθοδολογικές στρατηγικές που θα ενδυναμώσουν τη συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού και την ίδια τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας. Οι ερευνητές των ποιοτικών προσεγγίσεων θα πρέπει να φανερώνουν και να επεξηγούν λεπτομερώς τις στρατηγικές αυτές και όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να ενδυναμώνεται η ποιότητα και το κύρος της έρευνας, όπως και η συνολική της ακεραιότητα. Σύμφωνα με τους Anfara et al., 2002 (όπ. αναφ. στο Συμεού, 2006:333-339), *«ρόλο-κλειδί στην ποιοτική έρευνα διαδραματίζει ο τρόπος κατά τον οποίο*

λογοδοτούμε για τους εαυτούς μας, πως αποκαλύπτουμε τον κρυφό κόσμο της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να δείχνουμε το χέρι και να ανοίγουμε το μυαλό του ερευνητή στους αναγνώστες μας». Υπάρχουν παραδείγματα στη σχετική βιβλιογραφία που μας δείχνουν τις στρατηγικές που επιστρατεύονται στο πλαίσιο ποιοτικών προσεγγίσεων, με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των. Η μελέτη αυτών των παραδειγμάτων θα μας κατευθύνει ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων στα οποία θα καταλήξουμε στο τρίτο στάδιο της μελέτης μας.

Για λόγους ευκρίνειας και συνοχής επιλέγουμε, στο παρόν υποκεφάλαιο, να εστιάσουμε καταρχήν *με γενικό τρόπο* στα θετικά και αρνητικά σημεία του ερευνητικού εγχειρήματος, καθώς και σε ορισμένα πρακτικής υφής θέματα που προέκυψαν και στη συνέχεια, στο κεφάλαιο που ακολουθεί να προβούμε στην εκτενή συζήτηση των ευρημάτων.

10.3 Θετικά σημεία της παρέμβασης

α) Η έννοια της συνεργασίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η έρευνα δράση είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση εκ των έσω των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Σύμφωνα με τον Robson (2007:258-259), το συμμετοχικό και συνεργατικό ύφος μεταξύ των μετεχόντων της έρευνας και κυρίως από πλευράς του ερευνητή αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο δόμησης και ανάπτυξης του ερευνητικού εγχειρήματος. Οι Fuller & Petch (1995:34-38), επισημαίνουν πως η συνεργασία του ερευνητή με άλλους, οι οποίοι παραδοσιακά, χαρακτηρίζονται, μάλλον, υποτιμητικά ως «υποκείμενα» της έρευνας πρέπει να αρθρώνεται πάνω σε στέρεες και υγιείς βάσεις και να επιδιώκεται σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης της έρευνας. Οι αρχικές σκέψεις του ερευνητή μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαλόγου με συναδέλφους ή με άλλους ενδιαφερόμενους και στη συνέχεια να διευρυνθούν και να εμπλουτιστούν. Επιπρόσθετα, η εμπλοκή επαγγελματιών ή άλλων μετεχόντων μπορεί να καταστεί εξαιρετικά εποικοδομητική τόσο κατά τη φάση συλλογής, όσο και σε αυτή της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ο εκδημοκρατισμός των διαδικασιών της έρευνας δράσης και εξασφαλίζονται η διαφάνεια, η αποδοχή και η συμμετοχή.

Το παρόν ερευνητικό σχήμα στηρίχτηκε, ήδη από το ξεκίνημα του, σε βάσεις συνεργασίας και συμμετοχής. Κρίνω πως η προσωπική θεωρία του ερευνητή που αναλαμβάνει την παρέμβαση είναι καθοριστική για την εξέλιξη του εγχειρήματος. Συγκεκριμένα, η επιδίωξη σχέσεων συνεργασίας και εμπλοκής των «υποκειμένων», αλλά και ατόμων που σχετίζονται με την έρευνα πρέπει να είναι απόρροια της φιλοσοφίας του ερευνητή, προκειμένου να μην έχει χαρακτηριστικά πίεσης ή επίφασης. Η συνεργασία κατά την ανάπτυξη της έρευνας υπήρξε πολυεπίπεδη: **α)** συνεργασία με την εκπαιδευτικό

της ίδιας ειδικότητας του σχολείου, η οποία ανέλαβε τη διδασκαλία των γαλλικών στις άλλες τάξεις, **β)** συνεργασία με τους μαθητές της τάξης μου και τους μαθητές του υπόλοιπου σχολείου, **γ)** συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, **δ)** συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων, **ε)** συνεργασία με τους γονείς και τέλος **στ)** συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο της αντίστοιχης ειδικότητας της περιφέρειας.

i. Συνεργασία με την εκπαιδευτικό της ίδιας ειδικότητας[110]

Καταρχήν είναι σημαντικό να αναφέρω πως από τις 11/09/2009 (έναρξη του σχολικού έτους), μέχρι και τις 06/10/2009, δηλαδή για διάστημα ενός μήνα περίπου, δεν είχε τοποθετηθεί εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να διδάσκω εγώ (με δική μου θέληση και συναίνεση) το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε όλες τις τάξεις. Είχα αποφασίσει να κάνω την παρέμβαση στη Β΄τάξη γυμνασίου, όμως εκ των πραγμάτων, δεν μπορούσα να ακολουθήσω διαφορετική διδασκαλία και αξιολόγηση στις άλλες τάξεις, γιατί κάτι τέτοιο θα ήταν ένα είδος αυτοαναίρεσης. Εξάλλου, η θέση μου περί διδασκαλίας και αξιολόγησης δεν διαμορφώθηκε σε διάστημα ενός σχολικού έτους, ούτε έχει ημερομηνία λήξης με το τέλος του σχολικού έτους και της έρευνας. Έτσι, σχεδίασα την εισαγωγή του φακέλου υλικού στην τάξη που είχα επιλέξει και παράλληλα προσπαθούσα στις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις να ευαισθητοποιήσω όλους τους μαθητές του σχολείου στο ζήτημα της διαφορετικής αξιολόγησης και της προσωπικής εμπλοκής τους στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός της ίδιας ειδικότητας που αναμενόταν να τοποθετηθεί στο σχολείο θα έπρεπε αφενός να έχει θετική στάση στο θέμα της εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών, αφετέρου να δεχτεί να συνεχίσει τη διαφορετική προσέγγιση που είχε ξεκινήσει στις τάξεις που θα αναλάμβανε. Αυτή η προοπτική μου προκαλούσε ένα επιπρόσθετο άγχος, καθώς δεν μπορούσα να είμαι βέβαιη για τη στάση και γενικά τη φιλοσοφία ενός άγνωστου συναδέλφου περί διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ήξερα όμως πως η συνεργασία μεταξύ μας θα ήταν θεμελιώδης για την εξέλιξη του εγχειρήματος και θα την επεδίωκα με κάθε τρόπο. Η συνάδελφος παρουσιάστηκε στις 06/10/2009 και η έκπληξή μου ήταν μεγάλη όταν διαπίστωσα πως τη γνώριζα ήδη. Στο ημερολόγιο[111], σημειώνω σχετικά με τα συναισθήματα μου εν αναμονή της τοποθέτησης της συναδέλφου, αλλά και για την πρώτη συνάντηση που είχα μαζί της: «*…όλο αυτό το διάστημα είχα την αγωνία για το τι θα γίνει, μήπως*

[110] Επιλέγω να αναφερθώ σε κάποια κομβικά σημεία που χαρακτήρισαν τη συνεργασία με τη συνάδελφο εκπαιδευτικό: **α)** η πρώτη συνάντηση που είχαμε, **β)** οι από κοινού διδασκαλίες, **γ)** η συμμετοχή των μαθητών στις εξετάσεις γλωσσομάθειας και **δ)** η συμμετοχή μας στην τελική εκδήλωση του σχολείου.
[111] 1ο Ημερολόγιο, 06/10/2009, σελίδες:40-41.

ο συνάδελφος που θα τοποθετηθεί έχει αρνητική στάση σε ζητήματα έρευνας και καινοτομιών στην εκπαίδευση, μήπως είναι επιφυλακτικός ή μήπως ακόμα εναντιωθεί στο εγχείρημα. Η έκπληξή μου, λοιπόν, ήταν μεγάλη όταν διαπίστωσα πως τη συνάδελφο την είχα, ήδη, γνωρίσει κατά την πρώτη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων. Η συνάδελφος παρακολουθούσε το επιμορφωτικό πρόγραμμα και είχα την ευκαιρία να έχω μαζί της μια εποικοδομητική και ουσιαστική συζήτηση σχετικά με το ζήτημα της ένταξης του φακέλου υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ήδη από τον Αύγουστο είχαμε συζητήσει το θέμα της διαφορετικής αξιολόγησης και διδασκαλίας και είχα εντυπωσιαστεί από τις επιτυχημένες παρεμβάσεις και εύστοχες παρατηρήσεις της. Δεν το κρύβω πως ένιωσα πολύ φιλικά και οικεία απέναντι της και το ίδιο ακριβώς εισέπραττα από την ίδια. Από τις πρώτες κουβέντες μαζί της κατάλαβα πως δεν θα υπήρχε κανένα πρόβλημα συνεργασίας μεταξύ μας. Αυτό που ήθελα κυρίως εγώ ήταν να έχω έναν "κριτικό φίλο", ένα συνάδελφο της ίδιας ειδικότητας με τον οποίο θα μπορούσα ανοιχτά να συζητήσω τα πάντα. Εννοώ χωρίς το φόβο της κακοπροαίρετης αντίδρασης ή της εκ των προτέρων απόρριψης. Ήθελα να έχουμε συζητήσεις πάνω στο θέμα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, όπως επίσης και πάνω στο θέμα της αξιολόγησης, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και της δικής μας διδασκαλίας, των δικών μας παρεμβάσεων. Η ανταλλαγή απόψεων θα ήταν μια σημαντική διάσταση του εγχειρήματος, γιατί στη βάση αυτή θα μπορούσαν να γίνουν τροποποιήσεις και βελτιώσεις. Η Μαρία[112] *από την πρώτη στιγμή με διαβεβαίωσε πως θα μου έδινε τη γνώμη της για τις παρεμβάσεις και θα προσπαθούσε να εφαρμόσει τη διαφορετική αξιολόγηση που πρότεινα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και στα δικά της τμήματα. Αυτό ήταν κάτι που με χαροποίησε ιδιαίτερα, γιατί θα μπορούσαμε να έχουμε μια συνεργασία πάνω σε αυθεντική βάση: οι συζητήσεις και τα συμπεράσματά μας θα προέρχονταν από μια πραγματική εφαρμογή που θα λάμβανε χώρα στις τάξεις που είχαμε κληθεί να διδάξουμε γαλλικά. Και αυτό ακριβώς επεδίωκα: να έχουμε δεδομένα που θα προέκυπταν από πρακτικές εφαρμογές και όχι θεωρίες που δεν έχουν τύχει επιβεβαίωσης. Την διαβεβαίωσα πως οι παρατηρήσεις της, θετικές και αρνητικές, θα ήταν για μένα καθοριστικές και πως σε καμιά περίπτωση δεν θα υπήρχε θέμα παρεξήγησης. Ήθελα να είναι αντικειμενική, προκειμένου να έχουμε αξιόπιστα και όχι εξωραϊσμένα αποτελέσματα. Η πρώτη επαφή ήταν για μένα ουσιαστική, γιατί τέθηκαν οι βάσεις της συνεργασίας. Η συζήτηση μας στράφηκε γύρω από θέματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας και κατάλαβα πως η συνάδελφος είχε μια πολύ "ανοιχτή" ματιά σε θέματα αξιολόγησης και μάθησης. Αυτό που εισέπραξα σε εκείνη την πρώτη συνάντηση ήταν πως η συνάδελφος διέθετε εξαιρετική κατάρτιση και είχε διάθεση για σωστή δουλειά και συνεργασία…».* Στη συναφή βιβλιογραφία, ο ρόλος του κριτικού φίλου (critical friend) στη διάρθρωση μιας ερευνητικής απόπειρας ή ακόμα και ενός απλού project κρίνεται βαρύνουσας σημασίας. Η σημασία του ρόλου του κριτικού φίλου έγκειται στη συνεισφορά ενός εξωτερικού παράγοντα, ο οποίος καλείται ως «φίλος» ή «σύμμαχος» να κρίνει ανεπηρέαστα και να τροφοδοτήσει με «προκλητικές

[112] Για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας των προσώπων που εμπλέκονται στην έρευνα τα ονόματα που χρησιμοποιούνται είναι φανταστικά.

ερωτήσεις και παρεμβάσεις» τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του ερευνητή (Costa & Kallich, 1993:49-51). Θεωρώ πως η δική μου, στο μέτρο του εφικτού, αμερόληπτη άποψη για την έκβαση του εγχειρήματος σίγουρα είναι σημαντική, αλλά, ίσως, μπορεί να αποβεί «επικίνδυνη» υπό την έννοια πως ως ερευνήτρια και εκπαιδευτικός παράλληλα, θα διακατέχομαι από έντονη ανάγκη επιτυχίας του εγχειρήματος. Η συνεισφορά ενός εξωτερικού παράγοντα, στην προκειμένη περίπτωση, μιας καταρτισμένης και έμπειρης συναδέλφου μπορεί να αποτελέσει μέτρο αντικειμενικότητας, αλλά και υποστήριξης. Ο Mac Beath (2001[a] :147-148) τονίζει πως η ανάμειξη κριτικών φίλων σε ένα ερευνητικό σχήμα μπορεί να μειώσει κάθε αίσθηση απειλής, όταν αυτοί διαθέτουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν διακριτικές προσεγγίσεις, κριτικές αναλύσεις, αλλά και όταν έχουν θετική στάση σε θέματα εκπαιδευτικών αλλαγών. Ο κριτικός φίλος στην περίπτωση της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως ένας εκ των έσω αξιολογητής του εγχειρήματος. Ο Mac Beath (2001[a]:147-148) αναφερόμενος σε έναν κριτικό φίλο που μπορεί να λειτουργήσει και ως σύμβουλος-εσωτερικός αξιολογητής, παραθέτει τα χαρακτηριστικά του:

- να είναι αξιόπιστος όσον αφορά τη γνώση και την εμπειρία σχετικά με τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης,
- να προσπαθεί να καταλάβει ο ίδιος την υπάρχουσα κατάσταση,
- να έχει θετική άποψη για το σχολείο,
- να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός,
- να βοηθά την κριτική σκέψη επί των πρακτικών που επιλέγονται,
- να ενθαρρύνει τη διάχυση νέων ιδεών,
- να χρησιμοποιεί τις παρατηρήσεις και τις κρίσεις του ως πηγή στοιχείων ανοιχτών προς συζήτηση,
- να δέχεται κριτική,
- να μη φοβάται την αντιπαράθεση και να τη χειρίζεται παραγωγικά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως πολλές διδακτικές παρεμβάσεις, τόσο δικές μου, όσο και της συναδέλφου έλαβαν χώρα με ταυτόχρονη παρουσία μας στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτό ήταν κάτι που το είχαμε συζητήσει εκτενώς, ήδη από την αρχή του σχολικού έτους και συμφωνήσαμε πως πρόκειται για μια καλή ιδέα, που θα μπορούσε να υλοποιηθεί. Το σκεπτικό ήταν το εξής: θα επιχειρούσε η μια από τις δύο τη διδακτική παρέμβαση, όπως την είχε προγραμματίσει και σχεδιάσει και η άλλη θα ήταν παρούσα μέσα στην τάξη και θα παρακολουθούσε τη διαδικασία. Υπήρχε δικαίωμα παρέμβασης, εάν αυτό κρινόταν σκόπιμο και με το τέλος της διδασκαλίας θα ακολουθούσε συζήτηση επί των πρακτικών που επελέγησαν και εφαρμόστηκαν. Η ιδέα δεν φάνηκε να ξενίζει τους μαθητές, γιατί ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι με την παρουσία μας στο σχολείο και μας γνώριζαν πολύ καλά.

Θεωρώ πως η εμπειρία ήταν θετική τόσο για εμάς, όσο και για τους μαθητές. Στο ημερολόγιο[113] γράφω σχετικά με την πρώτη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με ταυτόχρονη παρουσία και των δύο στην αίθουσα διδασκαλίας: «*…είχαμε ενημερώσει τα παιδιά πως το μάθημα των γαλλικών θα γινόταν στο εργαστήριο πληροφορικής και πως θα παρακολουθούσα και εγώ το μάθημά τους. Έδειξαν ενθουσιασμό και με ρωτούσαν τι θα κάνουμε, εάν θα απαντάω κι εγώ σε ερωτήσεις κτλ… Τους εξηγήσαμε πως θα αξιοποιήσουμε τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές του εργαστηρίου και το βιντεοπροβολέα και θα δούμε μαζί ένα βίντεο με μαθητές της ηλικίας τους διαφόρων εθνικοτήτων που παρουσιάζονται και κάνουν σύντομους διαλόγους μεταξύ τους. Στη συνέχεια, θα έπρεπε και οι ίδιοι να κάνουν το ίδιο. Η παρέμβαση κύλησε πολύ καλά και το παράδοξο ήταν πως υπήρχε απόλυτη ησυχία μέσα στην τάξη. Το θέμα της διατήρησης της τάξης ήταν κάτι που μας απασχόλησε έντονα νωρίτερα και το είχαμε συζητήσει. Φοβόμασταν μήπως η ταυτόχρονη παρουσία μας προκαλέσει αναστάτωση ή εκληφθεί ως μια κατάσταση χαλαρή. Τελικά, όμως, η παρουσία δύο εκπαιδευτικών λειτουργεί μάλλον θετικά, γιατί τα παιδιά σχηματίζουν τη γνώμη πως κάποιος -που δεν είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης τους- τα παρακολουθεί και προσπαθούν να σταθούν στο ύψος της περίστασης. Νομίζω πως δεν θα έπρεπε να θεωρούμε a priori πως οι μαθητές θα κάνουν φασαρία ή δεν θα ανταποκριθούν. Όλα είναι θέμα συνεργασίας και καλής αίρεσης. Η μεταξύ μας συζήτηση έγινε στο γραφείο των καθηγητών, παρουσία και άλλων συναδέλφων. Εμείς ήμαστε ενθουσιασμένες από την έκβαση της διδασκαλίας και μεταδίδαμε τον ίδιο ενθουσιασμό και στους άλλους. Ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία, μια πρακτική η οποία σαφέστατα δεν συνηθίζεται στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι περισσότεροι συνάδελφοι είδαν θετικά όλη αυτή την απόπειρα, υπήρξαν όμως και ορισμένοι που την αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό και ίσως επιφύλαξη. Έλεγαν χαρακτηριστικά πως αυτά δεν μπορούν να εφαρμοστούν στα ελληνικά σχολεία, πως ο κάθε εκπαιδευτικός κλείνει την πόρτα του και κάνει το μάθημα του όπως εκείνος θεωρεί σωστά και πως με κάτι τέτοιες πρακτικές προλειαίνεται το έδαφος για την επικείμενη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αυτό που σχολιάσαμε μεταξύ μας ήταν κυρίως το γεγονός πως θα μπορούσαμε να είμαστε πιο χαλαρές, πιο αυθεντικές. Ομολογήσαμε και οι δύο πως μέσα στην τάξη μόνες μας λειτουργούμε, ίσως, πιο αυθόρμητα. Και σε αυτό το σημείο ακριβώς σκέφτηκα αυτό που αναφέρει ο Mac Beath για τον κριτικό φίλο: "να είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός μέσα στο πλαίσιο του σχολείου". Ενώ ξέραμε πως δεν πρόκειται σε καμία περίπτωση για αξιολόγηση, εντούτοις ήμαστε συγκρατημένες. Και συμπεραίνω πως μια αξιολογική διαδικασία με εσωτερικό ή εξωτερικό αξιολογητή θα πρέπει να βασίζεται, πάνω από όλα, στη συναίνεση, στην αποδοχή και στην κατανόηση πως στόχος είναι η βελτίωση και μόνο…*».

Άψογη συνεργασία μεταξύ μας υπήρξε και με το θέμα της συμμετοχής των μαθητών στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Πολλές φορές η συνάδελφος ήρθε νωρίτερα στο σχολείο και πέρα από το διδακτικό ωράριο της βοήθησε ουσιαστικά στην προετοιμασία των μαθητών στην προφορική εξέταση.

[113] 2ο Ημερολόγιο, 10/11/2009, σελίδες 99-100.

Η συμμετοχή μαθητών του σχολείου σε επίσημες θεσμοθετημένες εξετάσεις ήταν κάτι που θα συνέβαινε για πρώτη φορά και η διεύθυνση, όπως και όλος ο σύλλογος των διδασκόντων στήριξε σθεναρά την προσπάθεια. Η αξιοποίηση, επίσης, της εμπειρίας τόσο της δικής μου, όσο και της συναδέλφου σε θέματα εξετάσεων και προετοιμασίας συνέβαλλε στην επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος.

Ένα γεγονός σχετικό με τη συμμετοχή[114] μαθητών σε εξετάσεις γλωσσομάθειας, αλλά και με το θέμα της μεταξύ μας συνεργασίας έλαβε χώρα στο σχολείο όπου συμπλήρωνε το ωράριό της η συνάδελφος. Ενδιαφέρθηκαν και εκεί ορισμένοι μαθητές να παρουσιαστούν στις εξετάσεις και συμφωνήσαμε να τους κάνω εγώ την εξάσκηση στα προφορικά (δηλαδή να πάω κάποιες μέρες που δεν θα είχα μάθημα και να τους κάνω μια προσομοίωση εξετάσεων, έτσι ώστε να εξοικειωθούν με τον τρόπο διενέργειάς τους). Παραθέτω το γεγονός, όπως ακριβώς το κατέγραψα εκείνη τη μέρα στο προσωπικό ημερολόγιο[115]: *«…σήμερα η Μαρία ήρθε πολύ στενοχωρημένη στο σχολείο. Μιλήσαμε, βέβαια, στο τηλέφωνο και μου τα είχε πει, αλλά σήμερα μπορούσαμε να μιλήσουμε αναλυτικά. Στο άλλο σχολείο υπάρχουν μερικά παιδιά που θα δώσουν εξετάσεις. Ζήτησε, λοιπόν, από το διευθυντή αυτό που είχαμε συμφωνήσει: να πάω κάποιες μέρες -όχι σε ώρα μαθήματος, αλλά σε διάλειμμα ή στην ώρα των γαλλικών- και να κάνω μια προσομοίωση των προφορικών στους μαθητές. Ο διευθυντής, πριν καν ακούσει λεπτομέρειες, αρνήθηκε και μάλιστα με πολύ επιτακτικό και έντονο τρόπο. Είπε πως αυτές τις "συνεργασίες" και τις "ανταλλαγές" δεν τις καταλαβαίνει, πως νομικά δεν υπάρχει κατοχύρωση και πως αν θέλαμε να το συνεχίσουμε θα έπρεπε να ζητήσουμε άδεια από τον προϊστάμενο. Ήταν άκρως απογοητευτική αυτή η στάση. Δηλαδή, θα έπρεπε να ζητήσουμε έγγραφη άδεια για να συνεργαστούμε; Αυτό είναι το ανοιχτό και ευέλικτο σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης; Και πως μιλάμε για διδασκαλία "ανοιχτών θυρών", όταν για κάτι τόσο απλό και προς όφελος των μαθητών και παράλληλα θυσιάζοντας χρόνο εκτός του ωραρίου μας βρίσκουμε αυτή την άκαμπτη στάση; Πως μπορούμε να αναλάβουμε ξανά παρόμοια ευθύνη, έχοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας; Η Μαρία θυσίασε χρόνο, όπως κι εγώ για την προετοιμασία των μαθητών και αυτό που θέλαμε ήταν τουλάχιστον η αποδοχή και η θετική αντιμετώπιση. Απογοητευτήκαμε και οι δύο, γιατί το είχαμε σχεδιάσει και δεν φανταζόμαστε μια τέτοια έκβαση. Νιώθω κι εγώ υπεύθυνη με την απογοήτευση της Μαρίας, ίσως, γιατί εγώ από την αρχή επέμενα στο θέμα της συμμετοχής των μαθητών, στο θέμα της δραστηριοποίησης μας, της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Δεν θέλω, επίσης, να νιώθει αδικημένη από την έκβαση του θέματος των εξετάσεων, με την έννοια πως εκείνη με βοήθησε πάρα πολύ, ενώ εγώ που θέλω να τη βοηθήσω στο*

[114] Αξίζει να αναφερθεί πως η προετοιμασία των μαθητών για συμμετοχή σε εξετάσεις γλωσσομάθειας γίνεται *ανεπίσημα*, αφού κάτι τέτοιο προς το παρόν δεν προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα (και μάλιστα κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δεν λειτούργησε και η Ενισχυτική Διδασκαλία) και δεν υπάρχει νόμιμα θεσμοθετημένη σύνδεση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με την πιστοποίηση της. Εναπόκειται στη διάθεση και στη θέληση του καθηγητή της ξένης γλώσσας να προσπαθήσει ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα να προετοιμάσει παράλληλα τους μαθητές για τις εξετάσεις αυτές.

[115] 4ο Ημερολόγιο, 27/04/2010, σελίδες:328-329.

άλλο σχολείο, ουσιαστικά, δεν μπορώ λόγω του διευθυντή που θέλει νομική κατοχύρωση για κάτι τόσο απλό…». Το γεγονός αυτό, σαφέστατα, δεν επηρέασε τη συνεργασία μας, αλλά έδειξε σε μεγάλο βαθμό πως η επίδραση εξωτερικών παραγόντων μπορεί να είναι δυσμενής και να έχει αρνητικό αντίκτυπο σε μια υγιή συνεργατική σχέση. Διαπίστωσα, επίσης, πως τα περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστα. Ο εκπαιδευτικός καλείται στα πλαίσια των καθηκόντων του να ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και να περιορίζεται στις εξωδιδακτικές ασχολίες που αναλαμβάνει. Η ανάληψη παράλληλων πρωτοβουλιών ή γενικά δράσεων είναι, πολλές φορές, δύσκολη και δύσκαμπτη. Και είναι φυσικό η αντίδραση ή η αρνητική αντιμετώπιση αυτών να δρα ανασταλτικά. Ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται σε δράσεις εκτός ωραρίου δεν περιμένει κανενός είδους υλική ανταμοιβή, παρά μόνο ηθική και άυλη. Η θετική στάση της διεύθυνσης, των γονέων, του συλλόγου και η αποδοχή συνιστούν την ανταμοιβή του, όταν αναλαμβάνει μια πρωτοβουλία οικειοθελώς και με γνώμονα την προσωπική πρόοδο των μαθητών του. Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι καθοριστικός προς την κατεύθυνση αυτή. Θεωρώ πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που λειτουργεί παράλληλα ως ηγέτης, έχει το ταλέντο να χειρίζεται αποτελεσματικά τέτοιου είδους περιπτώσεις και πάντα προς όφελος των μαθητών.

Τέλος, το γεγονός που αποτέλεσε το επιστέγασμα της συνεργασίας μας ήταν η συμμετοχή μας στην τελική εκδήλωση του σχολείου, η οποία έλαβε χώρα τον Ιούνιο με τη λήξη του σχολικού έτους. Μια άψογη συνεργασία, η οποία κατέληξε σε μια ουσιαστική φιλική σχέση, ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας με την τελική εκδήλωση. Είχαμε πολλές συζητήσεις και επαφές για το πώς θα μπορούσαμε να προβάλλουμε όλη την προσπάθεια που καταβάλλαμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονικής και τελικά μέσα από παρατηρήσεις, αλληλοδιορθώσεις, εποικοδομητικά σχόλια και ουσιαστικό διάλογο καταλήξαμε στο εξής: θα μπορούσαμε να επικαιροποιήσουμε την προσπάθειά μας και να πετύχουμε διάχυση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του φακέλου υλικού στην τοπική κοινωνία μέσα από μια σύντομη παρουσίαση του εγχειρήματος σε γονείς και συναδέλφους που θα συμμετείχαν στην εκδήλωση. Σκεφτήκαμε παράλληλα να ετοιμάσουμε ένα λεύκωμα με φωτογραφίες των παιδιών και δικές τους παρουσιάσεις στα γαλλικά, όπως και φωτογραφίες από φάσεις της σχολικής ζωής κατά την τρέχουσα χρονιά. Όλο αυτό απαιτούσε σκληρή προετοιμασία από μέρους μας και με δεδομένο πως είχαμε μαθητές που συμμετείχαν και στις εξετάσεις γλωσσομάθειας το καθιστούσε ακόμα πιο επίπονο. Τελικά, όμως, θεωρώ πως το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικό και η παρέμβασή μας στην εκδήλωση ήταν ουσιώδης και σημαντική. Θέσαμε ως βασικό άξονα την εμπλοκή των μαθητών και έτσι η παρουσίαση και η τελική επιλογή των κειμένων έγινε από τους ίδιους. Παρουσιάσαμε φωτογραφικό υλικό από όλη τη χρονιά, δείγματα των εργασιών των μαθητών, δείγματα του υλικού των φακέλων, μουσικές επιλογές στα γαλλικά, καθώς και πολλές κάρτες και φωτογραφίες από περιοχές της Γαλλίας. Οι μαθητές εξήγησαν με απλά λόγια στους γονείς που παρευρέθηκαν πως αξιολογήθηκαν την

τρέχουσα χρονιά και πως εξέλαβαν το φάκελο υλικού. Στο ημερολόγιο[116] σημειώνω για την ημέρα της εκδήλωσης: «*…οι μαθητές είχαν την τελική άποψη για τα κείμενα και την επιλογή των φωτογραφιών. Τους μοιράσαμε το λεύκωμα, όπως και ένα Cd με φωτογραφικό υλικό από τη χρονιά και έδειχναν ενθουσιασμένοι. Γενικά, ήταν μια μέρα χαράς για όλους. Οι γονείς και οι συνάδελφοι μας έδιναν συγχαρητήρια για την προσπάθειά μας, για τη συνεργασία μας και το τελικό προϊόν που παρουσιάσαμε και νιώθαμε πως οι κόποι μας είχαν κάποιο αντίκρισμα. Είναι αλήθεια, πως λόγω αυτής της εκδήλωσης δεθήκαμε περισσότερο μεταξύ μας, αλλά και με τους μαθητές μας. Οι μαθητές είχαν ήδη δώσει εξετάσεις και περιμέναμε τα αποτελέσματα, γενικά υπήρχε ένα κλίμα αισιοδοξίας και δημιουργικότητας. Το λεύκωμα τους άρεσε και ξεφύλλιζαν τις σελίδες του, κοιτούσαν τις φωτογραφίες, σχολίαζαν, αναπολούσαν τις στιγμές που ζήσαμε όλη τη χρονιά. Σίγουρα ήταν κάτι διαφορετικό και όπως λέγαμε χαρακτηριστικά με τη Μαρία μπορεί στη φάση αυτή να μην καταλαβαίνουν απόλυτα τι σημαίνει αξιολόγηση βάσει φακέλου, αλλά αργότερα σίγουρα θα το κατανοήσουν καλύτερα και ίσως εκτιμήσουν περισσότερο την προσπάθειά μας…*».

Κάνοντας μια ανασκόπηση του θέματος της συνεργασίας μεταξύ μας, καταλήγω στην παραδοχή πως οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, όταν λειτουργούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, όταν λειτουργούν όχι ως μονάδες, αλλά ως ομάδα. Η εισαγωγή καινοτομιών, η δοκιμή εναλλακτικών αξιολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων, ο πειραματισμός μπορούν να έχουν επιτυχή έκβαση και να εγγυηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, όταν διέπονται από αρχές συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Παραθέτω μόνο μια φράση από το τελευταίο ημερολόγιο[117] που περικλείει όλο το παραπάνω σκεπτικό: «*…μέσα σε ένα πλαίσιο γραφειοκρατικό και τελείως συγκεντρωτικό είχα την τύχη να συνεργαστώ τη φετινή χρονιά με μια εξαιρετική συνάδελφο*».

ii. Συνεργασία με τους μαθητές

Όπως έχει, ήδη, αναφερθεί η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, το σύνολο, δηλαδή, των πεποιθήσεων που έχει διαμορφωθεί μέσα από μαθητικά βιώματα, την παιδαγωγική κατάρτιση και την επαγγελματική εμπειρία του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις στις οποίες συμμετέχει και καθορίζει τις επιλογές του. Η επιλογή της έρευνας δράσης ως μεθοδολογικής προσέγγισης στο πλαίσιο ενός ερευνητικού σχήματος σχετίζεται, σε μεγάλο βαθμό, με το εσωτερικό αξιακό σύστημα του εκπαιδευτικού που καλείται «προσωπική φιλοσοφία». Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται ως ερευνητής στην έρευνα δράση έχει, ήδη, αναπτύξει σαφή άποψη τόσο για το ρόλο του, όσο και για το ρόλο των μαθητών του, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Κατανοεί πως η έρευνα δράση

[116] 4ο Ημερολόγιο, 14/06/2010, σελίδες:360-361.
[117] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα:352.

είναι μια σύγχρονη μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης που έχει ως στόχο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς δρώντα υποκείμενα που ερευνούν, πειραματίζονται, εφαρμόζουν νέες πρακτικές με σκοπό τη βελτίωση των μαθητών τους, αλλά και τη δική τους. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει μια έρευνα δράση αποποιείται τον παραδοσιακό ρόλο του, σύμφωνα με τον οποίο είναι ο μοναδικός φορέας γνώσης και αξιολόγησης, άρα εξουσίας, στο σχολείο. Η άποψη που επικρατεί πως στο σχολείο κυριαρχεί η εξουσία του εκπαιδευτικού και ο μαθητής περιορίζεται σε ρόλο παθητικού ακροατή που υφίσταται αυτή την εξουσία, παύει να έχει ισχύ στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Πολύ δε περισσότερο, στο πλαίσιο μιας έρευνας που έχει ως στόχο την υιοθέτηση του φακέλου υλικού ως εργαλείου αυτοαξιολόγησης του μαθητή, κατ΄επέκταση, μιας πρακτικής που προβάλλει την ενεργό συμμετοχή, την εμπλοκή, την αυτενέργεια, που ελευθερώνει και καθιστά υπεύθυνο το μαθητή. Ο φάκελος υλικού, ως τεχνική της αυθεντικής αξιολόγησης, απεμπολεί πρακτικές του παρελθόντος και αποδίδει έναν ουσιαστικό, πρωταγωνιστικό ρόλο στο μαθητή: μέσω του φακέλου μπορεί να κρίνει την πορεία του εντοπίζοντας κενά και αδυναμίες και ταυτόχρονα διαμορφώνει μια στάση ζωής, καθώς συμμετέχει, διεκδικεί, συνειδητοποιεί, δρα, γενικά, έχει φωνή που λαμβάνεται υπόψη.

Το παραπάνω σκεπτικό ορίζει το πλαίσιο της σχέσης που διαμορφώθηκε με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Οι βάσεις της συνεργασίας και κατ΄επέκταση της ουσιαστικής συμμετοχής τους, τέθηκαν, ήδη, από τις πρώτες παρεμβάσεις. Ήθελα να καταστεί σαφές στους μαθητές πως αυτό που με ενδιαφέρει, πρωτίστως, είναι η δική τους εμπλοκή στο μάθημα και η δική τους άποψη για την αξιολόγησή τους. Ήθελα, επίσης, να κατανοήσουν πως με τον όρο συνεργασία δεν εννοούσα μόνο τη συνεργασία με μένα, αλλά κυρίως τη συνεργασία μεταξύ τους. Στο ημερολόγιο[118] γράφω για εκείνη την πρώτη επαφή μαζί τους και τη συζήτηση περί συνεργασίας: «*…αυτό ακριβώς το μήνυμα ήθελα να περάσω από την πρώτη συνάντηση που είχα μαζί τους. Πως πρωτίστως με ενδιαφέρει να νιώθουν οι ίδιοι πως κάνουν βήματα προόδου, πως οι ίδιοι μόνοι τους μπορούν να αποτιμήσουν την πορεία τους, να πουν με βεβαιότητα, ναι, έκανα ένα βήμα ή πως εδώ δυσκολεύτηκα, θέλω τη βοήθεια του καθηγητή ή ακόμα καλύτερα του συμμαθητή μου. Στο σημείο αυτό, ανέφερα το θέμα της συνεργασίας μεταξύ τους και μαζί μου. Τους τόνισα πως εγώ είμαι εκεί για να τους διευκολύνω, όχι για τους μαλώνω ή να τους τιμωρώ μέσω των βαθμών που μόνο εγώ έχω το δικαίωμα να βάζω. Η αλήθεια είναι πως με άκουγαν με περιέργεια, απορία και ενδιαφέρον. Δεν ακούς κάθε μέρα τέτοια, ειδικά όταν στα διαλείμματα ακούμε μόνο απειλές "έκανες αυτό; Θα σου κατεβάσω 2 μονάδες στο τρίμηνο!". Δεν ξέρω τι εικόνα σχημάτισαν με βάση όλα αυτά, αλλά στο θέμα της συνεργασίας θα επιμείνω, γιατί το θεωρώ εξαιρετικά σημαντικό. Πρέπει να γίνει πάγια πρακτική μεταξύ τους η συνεργασία, η εργασία σε ομάδες, η από κοινού προσπάθεια…*».

Η συνεργατική σχέση με τους μαθητές επιβεβαιώνεται, πέρα από την καθημερινή επαφή σε επίπεδο τάξης και διδασκαλίας, και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των σχολικών εορτών ή

[118] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα:13.

ακόμα και των εκδρομών. Θεωρώ πως η προετοιμασία μιας γιορτής, ή οι δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο του μαθήματος με αφορμή κάποια γιορτή (κατασκευές Χριστουγέννων, Πάσχα, Πρωτομαγιάς, Καρναβαλιού, αξιοποίηση τραγουδιών ή βίντεο) μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές, εκπαιδευτικός και μαθητές μπορούν να εκφράζονται δημιουργικά και ελεύθερα, να ανταλλάσουν απόψεις, να συζητούν και ακόμα είναι δυνατόν να ανατρέπεται η γνωστή ισορροπία: δεν ορίζει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής εκτελεί, αλλά μέσα από μια αμφίδρομη σχέση έχουν και οι δύο ίσους ρόλους. Σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους επεδίωκα μια σχέση συνεργασίας με τους μαθητές, η οποία θεωρώ πως αποκτούσε ακόμα πιο στέρεες βάσεις κατά τη φάση προετοιμασίας παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Στο ημερολόγιο[119] σημειώνω: «*…στο σχολείο, μια μέρα πριν τη χριστουγεννιάτικη γιορτή, επικρατεί γιορτινή ατμόσφαιρα. Τα παιδιά είναι χαρούμενα, το δέντρο στολισμένο στην κεντρική αίθουσα, πρόβες, χορωδία, τραγούδια… Μάλιστα, έχει οργανωθεί και ένα μικρό θεατρικό, οπότε όλοι είναι σε εγρήγορση για την αυριανή γιορτή. Το κλίμα χαρούμενο και εορταστικό… Υπάρχουν, όμως, αρκετοί που διαφωνούν, τα παιδιά είναι στον κόσμο τους, κακώς δίνουμε τόση βαρύτητα σε τέτοιες γιορτές, έχουμε χάσει το παιχνίδι με την έλλειψη συγκέντρωσης και σοβαρότητας. Δεν συμφωνώ με όλα αυτά: το "κρυφό" πρόγραμμα του σχολείου για μένα είναι εξίσου σημαντικό με το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν είμαστε μόνο δάσκαλοι της τάξης που παραδίδουμε παρακάτω, εξετάζουμε και βάζουμε βαθμούς. Είμαστε και παιδαγωγοί, διαπαιδαγωγούμε τα παιδιά, τους διδάσκουμε τρόπους και στάσεις ζωής και θεωρώ πως όλα αυτά παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή του σχολείου. Οι γιορτές, οι εκδηλώσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όλα αυτά χρειάζονται στην καθημερινότητα του σχολείου. Η βιβλιογραφία λέει πως ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή θα έπρεπε να είναι και η συμμετοχή του σε δράσεις του σχολείου. Επομένως, γιατί ενοχοποιούμε τις γιορτές; Για μένα δεν είναι μέρες που χάνουμε μάθημα, αλλά μέρες που αν αξιοποιηθούν σωστά μπορούν να μας δώσουν άριστα παιδαγωγικά αποτελέσματα. Εξάλλου, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κάνουν κάτι διαφορετικό, να δημιουργήσουν, να συμμετέχουν, να συνεργαστούν, τόσο μεταξύ τους, όσο και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικά με τους εκπαιδευτικούς, γιατί στο πλαίσιο της διδασκαλίας οι ρόλοι είναι a priori καθορισμένοι: ο δάσκαλος διδάσκει, ο μαθητής ακούει. Σε μια γιορτή, οι ρόλοι ή καλύτερα το πλαίσιο αλλάζει: ο δάσκαλος αποκτά άλλο πρόσωπο, γίνεται πιο προσιτός, πιο προσηνής, είναι πιο κοντά στα παιδιά και αυτό τα παιδιά το εκτιμούν…*».

Τέλος, η διαδικασία λήψης συνεντεύξεων και βιντεοσκοπήσεων που έλαβε χώρα με τη λήξη του διδακτικού έτους επιβεβαιώνει τη σχέση συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης που διαμορφώθηκε μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Η συνέντευξη είναι, ουσιαστικά, μια μορφή επικοινωνίας που έχει ως στόχο την καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης. Στη συναφή βιβλιογραφία (Altrichter et al., 2001:155-156) διακρίνονται σε δύο τα επίπεδα επικοινωνίας κατά την εξέλιξη μιας συνέντευξης: το

[119] 2ο Ημερολόγιο, 22/12/2009, σελίδες: 174-176.

επίπεδο του περιεχομένου και το επίπεδο της σχέσης. Τα επίπεδα αυτά αλληλοεπηρεάζονται, γιατί η σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων επηρεάζει για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τα πράγματα (περιεχόμενο επικοινωνίας). Και αντίστροφα, η ερμηνεία αυτών που λέγονται επηρεάζει τη σχέση. Όταν ένας εκπαιδευτικός παίρνει συνέντευξη από μια μαθήτρια, η αλληλεξάρτηση των δύο επιπέδων μπορεί να προκαλέσει προβλήματα, γιατί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές δεν δημιουργούν απλώς μια σχέση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, έχουν ήδη αναπτύξει διάφορες συμπεριφορές ο ένας απέναντι στον άλλο. Οι συνεντεύξεις που ελήφθησαν, όπως και η βιντεοσκόπηση της παρουσίασης των φακέλων εργασίας έγιναν μέσα σε ένα πλαίσιο θετικό και ευχάριστο. Οι μαθητές παρουσίασαν το περιεχόμενο των φακέλων, παρά το σχετικό και δικαιολογημένο άγχος της έκθεσης στην κάμερα. Στο ημερολόγιο[120] γράφω για τη μέρα των συνεντεύξεων: «*…σήμερα τα παιδιά έφεραν διάφορα γλυκά που έφτιαξαν μόνα τους με αφορμή τις συνταγές που είχαμε στο βιβλίο. Φάγαμε τα γλυκά, κάναμε πλάκα και μετά τους ζήτησα να κάνουμε τις μικρές συνεντεύξεις που είχαμε προγραμματίσει. Το πλαίσιο ήταν ιδανικό: νιώθαμε πολύ άνετα και όλο το σκηνικό απείχε από τη γνώριμη εικόνα του καθηγητή που βρίσκεται στην έδρα, παραδίδει το μάθημα, εξετάζει και βαθμολογεί. Η κάμερα είναι αλήθεια πως τους άγχωνε, αλλά ήταν μόνο στην αρχή: όταν άρχιζαν να μιλούν, δεν σταματούσαν. Αυτό που εισέπραττα εγώ ήταν πως περνούσαν καλά, πως το διασκέδαζαν. Το χαμόγελό τους μου έδειχνε πως απολάμβαναν τη διαδικασία. Πολλές φορές στη διάρκεια της χρονιάς μου εκμυστηρεύονταν θέματα προσωπικά, ζητούσαν τη γνώμη μου, έβλεπα πως με θεωρούσαν ως ένα πρόσωπο οικείο, δικό τους και αυτό μου άρεσε πολύ… Αυτή ακριβώς τη σχέση ήθελα να έχω με τα παιδιά, να περνούν καλά στο μάθημα, να μαθαίνουν γιατί το θέλουν και εμένα να με βλέπουν περισσότερο ως σύμβουλο και λιγότερο ως καθηγήτρια που με την απειλή του βαθμού θα τους υποχρεώσει να διαβάσουν. Τους έλεγα πολλές φορές πως η εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι ένα ταξίδι, μια περιπέτεια… που μόνο εάν εμπλακείς και απολαύσεις τη διαδρομή θα βγεις κερδισμένος…*».

Θεωρώ πως η συνεργασία με τους μαθητές υπήρξε υποδειγματική και αυτό είναι κάτι που φαίνεται και στις συνεντεύξεις. Θεωρώ, επίσης, πως η εργασία σε ομάδες ήταν επικερδής για τους μαθητές. Η συνεργασία είναι μια πρακτική που μπορεί να διδαχθεί και να «περάσει» στην καθημερινή διδακτική πρακτική ως κάτι αυτονόητο. Οι μαθητές, μετά τις πρώτες παρεμβάσεις έμαθαν σε ποια ομάδα ανήκουν, τι ρόλο αναλαμβάνουν κάθε φορά και σε ποιο αποτέλεσμα έχουν κληθεί να καταλήξουν. Στις τελικές ομαδικές εργασίες αντικατοπτριζόταν το πνεύμα συνεργασίας και συμμετοχής που διέτρεχε τις ομάδες. Στο ημερολόγιο[121] σημειώνω σχετικά με την ανάρτηση του 1ου project: «*… οι μαθητές σήμερα χωρισμένοι στις ομάδες που είχαμε ορίσει από κοινού παρουσίασαν τις εργασίες τους. Ήταν μια διαδικασία ευχάριστη και παραγωγική: η κάθε ομάδα με βάση το θέμα που είχε επιλέξει παρουσίαζε την εργασία της στην τάξη. Τόνιζαν τα ενδιαφέροντα σημεία, έδειχναν πληροφορίες*

[120] 4ο Ημερολόγιο, 04/05/2010, σελίδες:337-338.
[121] 2ο Ημερολόγιο, 24/11/2009, σελίδα:130.

που είχαν βρει και τέλος δέχονταν παρατηρήσεις και ερωτήσεις από τους υπόλοιπους. Βέβαια, υπήρχαν και γέλια και σχόλια για την επιλογή των φωτογραφιών, αλλά αυτό σε μια μικρή τάξη είναι απολύτως ελεγχόμενο. Από την άλλη, πιστεύω πως είναι στη φύση των παιδιών να σκαρφίζονται αφορμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να χαλαρώνει η ατμόσφαιρα. Εξαρτάται, όπως έχω ξαναπεί πολλές φορές, από τη νοηματοδότηση που οι ίδιοι δίνουν στην έννοια "μάθημα". Τι σημαίνει ακριβώς "κάνω μάθημα"; Είναι από τα ερωτήματα που με απασχολούν στην έρευνα… Οι εργασίες ήταν σε μορφή αφίσας -αν και τους είπα πως αυτό δεν είναι απαραίτητο- και στο τέλος της διαδικασίας τις αναρτούσαμε στους τοίχους της τάξης. Ευτυχώς δεν υπήρχε πρόβλημα σχετικά με τη διακόσμηση της τάξης με εργασίες μαθητές, γιατί ξέρω πως σε πολλά σχολεία κάτι παρόμοιο δεν επιτρέπεται. Οι εργασίες είναι οι προσωπικές παραγωγές των παιδιών, επομένως, όντας στους τοίχους της τάξης, ενισχύουν το αίσθημα ιδιοκτησίας τους: δική τους αίθουσα, δικές τους εργασίες, δικό τους μάθημα… Έτσι ακριβώς λειτουργεί και ο φάκελος υλικού, το αίσθημα ιδιοκτησίας του κατόχου είναι πολύ σημαντικό για να νιώθει ο κάτοχος πως πρόκειται για κάτι προσωπικό, ατομικό, που σχετίζεται αποκλειστικά με τη δική του πρόοδο…».

Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως η συνεργασία και με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου υπήρξε άριστη. Με τη λήξη του σχολικού έτους, συμμετείχαν όλοι οικειοθελώς σε βιντεοσκοπήσεις και συνεντεύξεις και ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν στην τελική εκδήλωση. Το γεγονός πως με θεωρούσαν και ως «δική τους» καθηγήτρια, αφού στην αρχή σχεδόν επί ένα μήνα τους έκανα μάθημα, θεωρώ πως ήταν καθοριστικό. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα πλέγμα συνεργασίας που περιλάμβανε όλους τους εμπλεκομένους: τους μαθητές του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση, λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη πως το ερευνητικό σχήμα έλαβε χώρα σε ένα μικρό, επαρχιακό σχολείο (είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που σαφέστατα επηρέασε την εξέλιξη και διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο). Θεωρώ πως η συνεργασία ενισχύεται σε ένα πλαίσιο γνώριμο και οικείο.

iii. Συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί το βασικό φορέα και εκφραστή της κουλτούρας και της δυναμικής της σχολικής μονάδας που ηγείται και παράλληλα, σύμφωνα με πλήθος διεθνών ερευνών (Purkey & Smith, 1983:443˙ Stall & Mortimore, 1997:28-30) αποτελεί βασικό παράγοντα εγγύησης της ποιότητας του σχολείου. Στο πλαίσιο των καθηκόντων του, καλείται όχι απλά να ασκεί διοίκηση, αλλά, παράλληλα να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και τη δράση του να εμπνέει και να εμψυχώνει τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας κατάλληλο κλίμα για παρώθηση όλου του έμψυχου υλικού της σχολικής μονάδας. Ο Πασιαρδής (2004:45-49) αποσαφηνίζει τη διαφορά μεταξύ αποτελεσματικού ηγέτη και διευθυντή σχολικής μονάδας: ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι, συνήθως, εκείνος ο διευθυντής που μπορεί να μεταδώσει

αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Ο διευθυντής-ηγέτης έχει πρωτίστως υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό του και μετά από τους άλλους και είναι *δια βίου μαθητής*, προσπαθώντας να προσθέσει συνεχώς περισσότερα στις γνώσεις και στις δεξιότητες που ήδη κατέχει. Ο Σαΐτης (2005:251) καταλήγει πως η βασική διαφορά μεταξύ «προϊσταμένου» και «ηγέτη» έγκειται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά, αλλά κυρίως στα ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος.

Η διεύθυνση στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ασκείται επί σειρά ετών από το ίδιο πρόσωπο: πρόκειται για ένα άτομο με εξαίρετο χαρακτήρα και άρτια διοικητική κατάρτιση. Θεωρώ, βέβαια, πως για την άσκηση διοικητικού έργου, εκτός από την επιστημονική κατάρτιση, κρίνονται απαραίτητες ορισμένες δεξιότητες που αναφέρονται στη συναφή βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2005:250-251) και διαθέτει ο συγκεκριμένος διευθυντής: α) η ικανότητα του «συνεργάζεσθαι», β) η επαγγελματική ικανότητα και τέλος γ) η αντιληπτική ικανότητα. Ο διευθυντής του σχολείου, όπου έλαβε χώρα η έρευνα δράση, διαθέτει την εμπειρία να δημιουργεί εργασιακό περιβάλλον τέτοιο, ώστε να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της σχολικής μονάδας. Έχει κατανόηση και υπομονή και κυρίως σέβεται τις ιδέες των άλλων και προσπαθεί να δημιουργεί ένα οικείο και ζεστό κλίμα εντός του σχολείου. Μπορεί, επίσης, να χειρίζεται με ιδιαίτερο τρόπο τα προβλήματα που ανακύπτουν και να προτείνει εφαρμόσιμες λύσεις. Το πιο σημαντικό, κατά την άποψή μου, είναι το γεγονός πως είναι ανοιχτός σε ιδέες και καινοτόμες δράσεις και συμβάλλει, όσο του επιτρέπεται από τη νομοθεσία και στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας που του παρέχεται, στη δημιουργία μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί ως μια αυθεντική κοινότητα μάθησης. Αξίζει να αναφερθεί πως η συνεργασία μου με το διευθυντή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας δεν προέκυψε αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας δράσης. Γνωριζόμαστε, ήδη, πέντε χρόνια και αυτό, θεωρώ, πως ήταν πολύ σημαντικό για την εξέλιξη του εγχειρήματος. Όταν του ανέφερα, πριν την έναρξη του σχολικού έτους, την ιδέα της υλοποίησης μιας έρευνας δράσης εντός της σχολικής μονάδας, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς όλους τους συναδέλφους και κυρίως προς τους μαθητές, η αντίδρασή του ήταν απολύτως θετική: το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό στην έρευνα και να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης. Όταν υπεισήλθα σε λεπτομέρειες σχετικά με την ανάπτυξη του ερευνητικού εγχειρήματος (κυρίως σε ό,τι αφορά στην άρθρωση των διαφόρων φάσεων, στο ρόλο μου ως εκπαιδευτικού και ερευνητή παράλληλα, στους τρόπους συλλογής και παραγωγής των δεδομένων, στην εφαρμογή του φακέλου υλικού και στην εμπλοκή των μαθητών, αλλά των εκπαιδευτικών) με διαβεβαίωσε πως θα ήταν στο πλευρό μου για ό,τι προέκυπτε και πως θα παρωθούσε τους συναδέλφους, αλλά και τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά. Θεώρησε πως είναι πολύ σημαντικό να λάβει χώρα μια ερευνητική διαδικασία μέσα σε ένα ανοιχτό και δημοκρατικό πλαίσιο και μου εγγυήθηκε, από την πλευρά του, την ομαλή έκβαση του όλου

εγχειρήματος. Στο ημερολόγιο[122] σημειώνω σχετικά με τον τρόπο αποδοχής της ιδέας της έρευνας δράσης στις πρώτες συναντήσεις που είχα μαζί του: «*… η συνάντηση με το διευθυντή πήγε πολύ καλά. Του εξήγησα με συνοπτικό τρόπο αυτό που είχα σχεδιάσει για την τρέχουσα χρονιά και του ζήτησα την άδεια για την έρευνα. Μου είπε, εμφαντικά, πως κάθε σχολείο πρέπει να δέχεται καινοτόμες εφαρμογές, για να μπορέσουμε, επιτέλους να ξεφύγουμε από τις πρακτικές του παρελθόντος. Μου κάνει, εν μέρει, εντύπωση η πρωτοποριακή στάση του: οι συνάδελφοι που έχουν μεγάλη προϋπηρεσία και εμπειρία στην εκπαίδευση αρνούνται, συνήθως, τις αλλαγές και το καινούργιο. Όμως, το συγκεκριμένο διευθυντή τον γνωρίζω αρκετά χρόνια και ξέρω καλά τι εννοεί, αλλά και πως αυτό που μου λέει το υποστηρίζει: κάθε χρόνο το σχολείο αναλαμβάνει δράσεις, παίρνει μέρος σε αγώνες, διακρίνονται μαθητές, υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα… άρα, θεωρώ πως η αντίδρασή του συνάδει απόλυτα με αυτό που πρεσβεύει όντας επί σειρά ετών στη διεύθυνση του σχολείου… Για μένα είναι πολύ σημαντικό που έχω την αποδοχή και την υποστήριξη του ατόμου που ηγείται της σχολικής μονάδας. Δεν μπορεί να εξελιχθεί μια έρευνα όταν υπάρχει εχθρικό κλίμα ή όταν υπάρχει άρνηση και αντίσταση. Ξέρω καλά πως η στάση του διευθυντή θα επηρεάσει την πορεία της έρευνας και νιώθω ικανοποίηση από την αποδοχή που εισπράττω…*». Η πρώτη επαφή με το διευθυντή ήταν καθοριστική και έδωσε το στίγμα της συνεργασίας που θα ακολουθούσε. Χωρίς να κινδυνεύει να χαρακτηριστεί υπερβολή, θα έλεγα πως κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους υπήρχε απόλυτη σύμπνοια και αλληλοϋποστήριξη. Ήταν πολύ σημαντικό για μένα το γεγονός πως δεν ένιωθα αποκομμένη από το σχολείο, ούτε ως ο ερευνητής που ψυχρά εκτελεί ένα σχέδιο και αναμένει τα αποτελέσματα. Ήμουν μέλος του συλλόγου, ήμουν παρούσα σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, μου ζητήθηκε η άποψη σε πολλές περιπτώσεις και αυτό θεωρώ πως έγινε χάρη στη στάση του διευθυντή. Η έρευνα δράση επιδιώκει ακριβώς αυτό: ο ερευνητής δεν μελετά από απόσταση κάποιο πεδίο ή τα αντικείμενα της μελέτης του. Αντίθετα, βρίσκεται στο χώρο έρευνας και εμπλέκεται και ο ίδιος στην υπό διερεύνηση κατάσταση. Αυτό, όμως, είναι δύσκολο να επιτευχθεί, επειδή σε οποιοδήποτε χώρο η παρουσία ενός ερευνητή (δηλαδή, ουσιαστικά, ενός «ξένου») δύσκολα γίνεται αποδεκτή, καθώς εύλογα υπάρχει καχυποψία ή δυσπιστία. Στο συγκεκριμένο σχολείο, δεν υπήρξε ούτε μια στιγμή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που να νιώσω πως δεν είμαι πλήρες μέλος της ομάδας. Μπορούσα να πραγματοποιώ τις παρεμβάσεις μου, να καταγράφω την κατάσταση, να παρατηρώ, να συλλέγω δεδομένα, να λαμβάνω συνεντεύξεις, χωρίς ποτέ να αισθανθώ πως είμαι ο «απόμακρος ερευνητής» που σχεδιάζει μια έρευνα. Θεωρώ πως η συμβολή του διευθυντή στη δημιουργία αυτού του φιλικού πλαισίου ήταν βαρύνουσας σημασίας. Το καλό εργασιακό περιβάλλον οφείλεται, πρωτίστως, στο διευθυντή, ο οποίος με ευέλικτους χειρισμούς μπορεί να ωθήσει τους υφισταμένους να εργαστούν και να εκφραστούν χωρίς φόβο και χωρίς καταπίεση.

[122] 1ο Ημερολόγιο, 01/09/2009, σελίδα: 5.

Είναι σημαντικό να γίνει ιδιαίτερη μνεία και σε ένα ακόμα γεγονός που επιβεβαιώνει τη συνεργατική σχέση με το διευθυντή της σχολικής μονάδας: στο τέλος του α΄ τριμήνου, κατά την επίδοση της βαθμολογίας, είχα σχεδιάσει φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης, για να τα μοιράσω στους μαθητές. Ζήτησα την άδεια του διευθυντή για την επίδοσή τους και συναίνεσε αμέσως. Βρήκε την ιδέα της ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και παρότρυνε τους συναδέλφους να κρατήσουν για το αρχείο τους ένα φύλλο εξ αυτών που είχα σχεδιάσει. Η στάση αυτή μου έδειξε την ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει, αλλά και να εμψυχώνει τα μέλη της ομάδας του. Ανάλογη ήταν και η προσέγγιση που έκανε στους γονείς παρουσιάζοντας το φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης και παραπέμποντας τους στη συνέχεια σε εμένα για περαιτέρω εξηγήσεις. Στο ημερολόγιο[123] σημειώνω για το περιστατικό αυτό: «*… ζήτησα από το διευθυντή να μοιράσω ένα φύλλο που θα συνόδευε το βαθμό των παιδιών και του εξήγησα τι ακριβώς είναι αυτό. Χωρίς δεύτερη κουβέντα μου είπε πως θα το υπογράψει και πως θα το δώσουμε μαζί στους γονείς, αλλά και στους συναδέλφους. Μάλιστα, τόνισε σε όλους πως μπορούμε να παίρνουμε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες και να λειτουργούμε πάντα με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών. Θεωρώ πως έχοντας την υποστήριξη του διευθυντή, ένα σχολείο, τελικά, μπορεί να λειτουργήσει ως ένας αυτόνομος οργανισμός μάθησης κι ας μην διαθέτει και πάρα πολλά μέσα. Αν η έρευνα δράση λάμβανε χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο εχθρικό-καχύποπτο και αρνητικό δεν θα μπορούσε να έχει επιμορφωτικό χαρακτήρα, δεν θα μπορούσε ίσως να καταλήξει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων. Η εμπλοκή στην έρευνα δράση σημαίνει, αρχικά, πως υπάρχει εξέλιξη, ανάπτυξη, πως θεραπεύεται μια παθογένεια. Το κλίμα, επομένως, και η διαμόρφωσή του είναι δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες, προκειμένου να έχει η έρευνα δράση τις διαστάσεις που πρέπει να έχει. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση, που η έρευνα δράση λαμβάνει χώρα σε μια σχολική μονάδα, είναι ο διευθυντής που κινεί τα νήματα και ορίζει το πλαίσιο. Κάποιος άλλος ίσως να μου έλεγε πως αυτή η επίδοση ενός φύλλου ποιοτικής αξιολόγησης θεσμικά δεν προβλέπεται, άρα δεν υπάρχει καμιά νομική κατοχύρωση η κάλυψη, έτσι ώστε να δοθεί στους μαθητές. Συμφωνώ, όμως έρευνα σημαίνει κάνω βήματα προς τα εμπρός, κάποια πράγματα πρέπει να δοκιμαστούν, να γίνουν πειραματισμοί και όταν όλα αυτά γίνονται στο πλαίσιο της βελτίωσης, γιατί να τα απορρίπτουμε πριν καν τα δούμε εφαρμοσμένα στην πράξη;*».

Θεωρώ πως ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα είναι μια από τις σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής. Παράλληλα, όμως, πρόκειται για μια υπόθεση εξαιρετικά δύσκολη. Ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας καλείται να χειριστεί ανθρώπους και να έχει μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση: αφενός επιδιώκει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αφετέρου επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς, άρα, δημιουργία αρμονικού και ήρεμου κλίματος στο σχολείο. Ο διευθυντής, επίσης, είναι αυτός που διαχειρίζεται προβλήματα, προλαμβάνει καταστάσεις, γίνεται δέκτης κριτικής και παραπόνων. Ταυτόχρονα είναι και αυτός που εμπνέει και

[123] 2ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα:155.

εμψυχώνει, προκειμένου να υπάρχει συνεχής βελτίωση και προσήλωση στους αντικειμενικούς στόχους του σχολείου. Στο πλαίσιο της έρευνας, υπήρχε συνεχής ενθάρρυνση του διευθυντή προς όλους τους συναδέλφους για τη χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής και για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική πράξη. Θεωρώ πολύ σημαντική αυτή την κίνηση, επειδή συνήθως οι νέες τεχνολογίες αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη από εκπαιδευτικούς δεν έχουν συνηθίσει τη χρήση και την αξιοποίηση τους. Στο ημερολόγιο[124] γράφω σχετικά με αυτό: «*… σήμερα η Μαρία πήγε τα παιδιά στο εργαστήριο και ο διευθυντής της έδωσε συγχαρητήρια μπροστά σε όλους… Μάλιστα, έλεγε πως θα ήθελε πολύ να ξαναγινόταν μαθητής για να παρακολουθήσει ένα μάθημα ξένης γλώσσας στο εργαστήριο. Παράλληλα, είπε σε όλους πως το εργαστήριο είναι ανοικτό, ανά πάσα στιγμή, για όλους τους συναδέλφους. Τόνισε πως πλέον υπάρχουν άπειρες δυνατότητες με λογισμικά που είναι στη διάθεσή μας για να κάνουμε το μάθημα πιο ελκυστικό και πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά… Ενθάρρυνε ακόμα και τους συναδέλφους μεγαλύτερης ηλικίας που δεν είχαν επαφή με τις νέες τεχνολογίες, να τις χρησιμοποιήσουν και αυτό ήταν κάτι εντυπωσιακό: ο ίδιος χειρίζεται άψογα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και προσπαθεί συνεχώς να μαθαίνει και να εξελίσσεται. Σκέφτομαι πως όταν υπάρχουν σε ηγετικές θέσεις άτομα με ανοιχτά μυαλά και καλή διάθεση μπορούν να επιτευχθούν πολλά: θα μπορούσε να οργανωθεί ακόμα και ένα σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης με πρωτοβουλία του διευθυντή και συμμετοχή του καθηγητή πληροφορικής προς όλους τους συναδέλφους, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες. Διαπιστώνω, επομένως, πως πολλές φορές αρκεί ένας άνθρωπος που εμπνέει για επιτευχθούν εκπαιδευτικές αλλαγές προς όφελος όλων…*».

Τέλος, καθοριστική ήταν η συμβολή του διευθυντή στην πρότασή μου να συμμετέχουν οι μαθητές στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Μου είπε πως με στηρίζει απόλυτα και πως ακόμα και σε περίπτωση αποτυχίας των παιδιών, αυτό που θα είχε σημασία είναι η εμπειρία που θα αποκόμιζαν, αλλά όσα θα είχαν μάθει κάνοντας την προετοιμασία. Στο ημερολόγιο[125] γράφω σχετικά με αυτό: «*… σκέφτηκα πως θα ήταν καλό πριν κάνω τις εγγραφές των παιδιών στις εξετάσεις, να έχω μια συζήτηση με το διευθυντή. Του ανακοίνωσα, λοιπόν, την πρόθεσή μου να προετοιμάσω κάποιους μαθητές που το θέλουν και πιστεύω πως έχουν τις δυνατότητες, για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Αυτό που μου είπε αμέσως είναι πως πρόκειται για μια πολύ καλή πρωτοβουλία, την οποία θα στηρίξει αμέριστα. Μάλιστα, με ενθάρρυνε, λέγοντας μου, πως ακόμα και σε περίπτωση αποτυχίας αυτό που μετράει είναι η εμπειρία. Συζητήσαμε το θέμα της εξωτερικής βοήθειας, η οποία λείπει από τα παιδιά, λόγω απόστασης από μεγάλο αστικό κέντρο και μου είπε πως είναι πολύ θετικό το γεγονός πως θα γίνει αυτή η απόπειρα μέσω του σχολείου και πως έτσι θα έπρεπε να γίνεται το μάθημα της ξένης γλώσσας για να έχει νόημα και για τον εκπαιδευτικό, αλλά και για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Η σύνδεση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με το πιστοποιητικό γλωσσομάθειας είναι πάγιο αίτημα των καθηγητών*

[124] 2ο Ημερολόγιο, 12/01/2010, σελίδα: 189.
[125] 3ο Ημερολόγιο, 26/01/2010, σελίδα:215.

ξένων γλωσσών και χαίρομαι πολύ που το ασπάζονται και διευθυντές. Η συζήτηση στράφηκε και σε θέματα οργανωτικής φύσης, ίσως, χρειαζόμουν μια αίθουσα επιπλέον για συμπληρωματικά μαθήματα ή για τα προφορικά, οπτικοακουστικά μέσα κτλ… Με διαβεβαίωσε πως θα μπορούσα να έχω στη διάθεση μου τα πάντα. Μου έδωσε εν λευκώ τα κλειδιά του εργαστηρίου πληροφορικής για να το χρησιμοποιώ όταν είναι ελεύθερο. Γενικά, μου έδειξε για άλλη μια φορά πως συναινεί στην προσπάθειά μου και πως με στηρίζει απόλυτα. Του εξήγησα πως μια επιτυχής συμμετοχή των μαθητών στις εξετάσεις θα ήταν και ένας τρόπος προβολής του σχολείου. Γενικά αυτό που ακούγεται είναι πως στα μικρά σχολεία γίνεται πολύ καλή δουλειά από τους εκπαιδευτικούς, αλλά τώρα θα είχαμε και μια έμπρακτη απόδειξη, ένα ορατό αποτέλεσμα. Για μένα η συναίνεση και η αποδοχή του διευθυντή ήταν μια επιπλέον δέσμευση: ήθελα να έχουμε μια αξιοπρεπή συμμετοχή πρωτίστως για τα παιδιά που θα έπαιρναν μέρος και κατά δεύτερο λόγο για να μην απογοητεύσω ή διαψεύσω την αποδοχή του διευθυντή… ήθελα πραγματικά να το προσπαθήσω πολύ και να έχουμε θετικά αποτελέσματα…». Γενικά, από όλα όσα προηγήθηκαν, μπορώ να συμπεράνω πως η συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας υπήρξε άρτια και αρμονική. Ο αλληλοσεβασμός, η υποστήριξη, η αποδοχή και η εκ των προτέρων θετική αντιμετώπιση ήταν τα χαρακτηριστικά μιας σχέσης, η οποία δεν ξεκίνησε, αλλά και ούτε θα τελειώσει στο πλαίσιο ενός ερευνητικού σχεδίου.

iv. Συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων

Κατά την έρευνα δράση ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αναλαμβάνει την ευθύνη για την αλλαγή της επαγγελματικής πρακτικής του ή γενικότερα για την εισαγωγή μιας καινοτόμου εφαρμογής στο σχολείο, επιδιώκοντας κυρίως τη στενή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της μονάδας. Η συνεργασία, η οποία ως έννοια συνδέεται άμεσα με την έρευνα δράση, συμβάλλει στην πραγματοποίηση αλλαγών, όχι μόνο στους ακολουθούμενους τρόπους διδασκαλίας, αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της συνεργασίας, ο ερευνητής σχεδιάζει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς διδακτικές πρακτικές ή παρεμβάσεις, συζητά και ανταλλάσει εμπειρίες που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτών των πρακτικών στην τάξη, συνδυάζοντας, ουσιαστικά, τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή. Η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, που σχετίζονται κυρίως με την έννοια της προσωπικής θεωρίας.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ήταν μια θεμελιώδης συνιστώσα του εγχειρήματος και η ανάπτυξή της ξεκίνησε πολύ νωρίς, ήδη από τις πρώτες συναντήσεις με το σύλλογο διδασκόντων στην αρχή του σχολικού έτους. Το γεγονός πως ήμουν μέλος του συλλόγου λειτούργησε θετικά και θεωρώ πως κανένας συνάδελφος δεν με αντιμετώπισε με δυσπιστία ή καχυποψία. Στις πρώτες συναντήσεις εξήγησα

λεπτομερώς την ανάπτυξη του ερευνητικού σχεδίου και ζήτησα τη συνεργασία όλων. Επέμεινα στο γεγονός πως η έρευνα δράση αποτελεί, ουσιαστικά, μια μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και συνδέεται άμεσα με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το κλίμα στο σύλλογο διδασκόντων ήταν φιλικό και θετικό, κάτι το οποίο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι αυτός που εμπνέει και ενώνει το σύλλογο σε μια κοινή πορεία προς την κατάκτηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Στο ημερολόγιο[126] σημειώνω σχετικά με τις πρώτες συζητήσεις που είχα με τους συναδέλφους και το κλίμα που είχε διαμορφωθεί μεταξύ μας: «*… στις πρώτες συζητήσεις που είχα με τους συναδέλφους προσπάθησα να θέσω το πλαίσιο της έρευνας. Εξήγησα τι ακριβώς είναι η έρευνα δράση και με ποιος θα ήταν ο ρόλος μου. Ήθελα να είμαι πλήρες μέλος του συλλόγου, θα δίδασκα κανονικά το μάθημά μου και όντας ενταγμένη στην καθημερινή επαγγελματική και εκπαιδευτική πραγματικότητα θα μπορούσα να την παρακολουθώ συστηματικά, επιδιώκοντας αλλαγές. Η έννοια της αλλαγής, βέβαια, ξενίζει αρκετούς. Δύσκολα κάποιος μπορεί να αποποιηθεί πρακτικές ετών που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση και να υιοθετήσει νέες, η αποτελεσματικότητα των οποίων δεν είναι ασφαλής ή βέβαιη. Είχα διαπιστώσει από αυτές τις πρώτες συζητήσεις που είχα με τους συναδέλφους πως η έννοια του φακέλου εργασιών ή υλικού δεν ήταν εντελώς άγνωστη. Όμως επικρατούσε σύγχυση ως προς τους τρόπους αξιοποίησης και χρήσης του. Επικρατούσε, επίσης, η άποψη πως ο φάκελος υλικού είναι μια συλλογή εργασιών, ζωγραφιών, σημειώσεων. Οι περισσότεροι αγνοούσαν τον τρόπο αξιοποίησης και αξιολόγησης όλου αυτού του συγκεντρωμένου υλικού. Πώς αξιολογείται ένας φάκελος; Βάσει ποιων κριτηρίων; Πώς αξιολογείται η ατομική πρόοδος του κάθε μαθητή; Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού; Αυτά ήταν θεμελιώδη ερωτήματα που ήδη μου έθεταν οι συνάδελφοι και θα είχαμε την ευκαιρία να τα προσεγγίσουμε συλλογικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το κλίμα αυτές τις πρώτες μέρες είναι εξαιρετικά φιλικό και ευχάριστο. Το γεγονός πως είμαστε λίγοι εκπαιδευτικοί, αφού ακόμα δεν έχουν τοποθετηθεί οι υπόλοιποι, συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού πλαισίου αποδοχής και συνεργασίας. Τα σχόλια όλων ήταν ενθαρρυντικά και όλοι με διαβεβαίωσαν πως θα συνεργαστούν μαζί μου για ο,τιδήποτε προκύψει…*».

Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί πως η συνεχής και αγαστή συνεργασία με τη συνάδελφο της ίδιας ειδικότητας λειτουργούσε ως εφαλτήριο της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Είχαμε πολλές συζητήσεις παρουσία συναδέλφων, οι οποίοι έκαναν παρεμβάσεις και κατέθεταν απόψεις σχετικά με τα υπό συζήτηση θέματα. Θεωρώ πως η σύμπνοια μεταξύ συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας είναι πολύ σημαντική και ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ όλων. Η άποψη αυτή διατυπώνεται και στις προσωπικές σημειώσεις[127]: «*…θεωρώ πως η Μαρία είναι μια εξαίρετη και αξιέπαινη συνάδελφος. Και στην εκπαίδευση έχουμε ανάγκη από άτομα που έχουν όρεξη για διάθεση*

[126] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2010, σελίδα:9
[127] 4ο Ημερολόγιο, 20/04/2010, σελίδες:317-318.

και προσφορά. Όταν, λοιπόν, σήμερα, όντας στο γραφείο των καθηγητών την ευχαρίστησα δημοσίως και εξέφρασα την παραπάνω γνώμη, πήρε το λόγο ένας συνάδελφος που διανύει τον τελευταίο χρόνο της υπηρεσίας του. Μας έδωσε συγχαρητήρια κι αυτός για τη συνεργασία μεταξύ μας, μας είπε πως αυτό είναι πάρα πολύ σπάνιο και πως συνήθως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοι γίνονται επίζηλοι, όταν κάποιος νεότερος κάνει πράγματα και προσφέρει στην εκπαίδευση, επειδή, όπως τόνισε, οι μεγαλύτεροι νιώθουν πως απειλούνται από τους νέους, που έρχονται με φιλοδοξίες, στόχους, πολλές φορές με πολύ περισσότερα προσόντα από τους ίδιους. Αυτό, σκέφτομαι, πως είναι αλήθεια, αλλά μου φαίνεται και αρκετά παράλογο. Γιατί κάποιος συνάδελφος με πολυετή υπηρεσία να νιώθει πως απειλείται από έναν νεότερο; Βέβαια, αυτή η μαρτυρία του συναδέλφου είναι απαύγασμα της εμπειρίας του. Και συνέχισε λέγοντας πως σπάνια υπάρχει συνεργασία μεταξύ συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας. Μάλιστα, έκανε χιούμορ λέγοντας πως εμείς φέτος καταρρίψαμε ένα μύθο ετών. Θεωρώ, λοιπόν, πως για τους υπόλοιπους συναδέλφους η συνεργασία μου με τη Μαρία, η μεταξύ μας σχέση, οι κοινές προσπάθειες για τα παιδιά που προετοιμάζονταν για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας, όλα αυτά δημιουργούσαν ένα θετικό πλαίσιο, ένα πλαίσιο που ενθάρρυνε το διάλογο, τη συναίνεση, την αποδοχή…».

Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί πως όλοι οι συνάδελφοι δέχτηκαν με προθυμία, κατά τη λήξη του σχολικού έτους, να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις. Η διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων έλαβε χώρα, είτε στην αίθουσα των καθηγητών, είτε σε αίθουσες του σχολείου, ανάλογα με την επιθυμία του κάθε εκπαιδευτικού και ήταν μια διαδικασία που χαρακτηριζόταν από αλληλεπίδραση και ζωντάνια. Αξίζει να σημειωθεί πως στην παραπάνω διαδικασία συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί (ακόμα και όσοι ήταν με διάθεση από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες, ωρομίσθιοι ή αναπληρωτές). Στο ημερολόγιο[128] σημειώνω σχετικά με το κλίμα που διαμορφώθηκε μεταξύ των συναδέλφων πριν και κατά τη λήψη των συνεντεύξεων: *«…σήμερα έφυγα πολύ χαρούμενη και με ένα αίσθημα πληρότητας από το σχολείο. Σκεφτόμουν το μάθημα με τα παιδιά, που μου ζητούσαν επίμονα να ξανακάνουμε προφορικά, σκεφτόμουν τις ωραίες συζητήσεις με τους συναδέλφους, σκεφτόμουν την αρμονική συνεργασία με τη Μαρία… Ευχαρίστως συνεχίζω την έρευνα και του χρόνου! Οι συνάδελφοι δέχτηκαν χωρίς ίχνος δισταγμού να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις πάνω σε θέματα διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τους το ζήτησα ευγενικά και χωρίς καχυποψία ή δυσπιστία μου απάντησαν θετικά. Το ίδιο και ο διευθυντής, ο οποίος μάλιστα ενθάρρυνε και τους υπόλοιπους να λάβουν μέρος στη διαδικασία. Τους εξήγησα πως οι συνεντεύξεις μπορούν να γίνουν όπως οι ίδιοι επιθυμούν, με μαγνητόφωνο, με βιντεοσκόπηση, με χειρόγραφες σημειώσεις. Όλοι ήταν θετικοί… Βέβαια, το θέμα της έκθεσης στην κάμερα ξενίζει, αλλά εξήγησα πως τίποτε δεν πρόκειται να γίνει χωρίς συναίνεση και φυσικά τόνισα την ανωνυμία που θα τηρηθεί, όπως και την αξιοποίηση των ευρημάτων καθαρά για επιστημονικούς-ερευνητικούς σκοπούς. Ίσως φανεί υπερβολικό αυτό που θα πω, ή ίσως εκληφθεί ως προσπάθεια ωραιοποίησης της πραγματικότητας, όμως είναι αλήθεια: όλοι οι συνάδελφοι απάντησαν*

[128] 4ο Ημερολόγιο: 20/04/2010, σελίδα: 324.

καταφατικά, όλοι δέχτηκαν να συνεργαστούν μαζί μου. Θεωρώ πως βασικό ρόλο διαδραματίζει τόσο το γεγονός πως η έρευνα λαμβάνει χώρα σε ένα μικρό σχολείο, όπου η συνεργασία θεωρείται δεδομένη και επιδιώκεται από όλους, όσο και στο γεγονός πως ηγείται της σχολικής μονάδας ένας άνθρωπος που βασίζει τη φιλοσοφία του στη συνεργασία μεταξύ των μελών της…».

Θεωρώ πως μέσα στο πλαίσιο της έρευνας τόσο εγώ ως ερευνήτρια, όσο και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί βιώσαμε έναν εντελώς προσωπικό τρόπο συνεργασίας, επαναπροσδιορίσαμε τους ρόλους μας, αναστοχαστήκαμε κριτικά πάνω σε αντιλήψεις, πρακτικές, επιλογές και οδηγηθήκαμε τελικά σε έναν ορισμένο βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έρευνα δράση, ουσιαστικά, ενθαρρύνει την «από κοινού» μάθηση: η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών καταλήγουν στην ανάπτυξη και στη βελτίωση και αυτό ήταν κάτι που μπόρεσε να επιτευχθεί στο πλαίσιο του παρόντος ερευνητικού σχήματος.

ν. Συνεργασία με τους γονείς

Από το ξεκίνημα της έρευνας θεώρησα ως πολύ σημαντική τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Ήθελα οι γονείς να γνωρίζουν απόλυτα αυτό που σχεδίαζα και να έχω τη συγκατάθεση τους. Οι γονείς είναι αυτοί που μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές προς την προσωπική ανάπτυξη τους και τους εκλαμβάνω ως συμμάχους των εκπαιδευτικών. Συναντήθηκα αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους μαζί τους και τους έθεσα προβληματισμούς και σκέψεις, που συζητούσαμε από κοινού. Το γεγονός πως με γνώριζαν και πως μου έδειχναν απόλυτη εμπιστοσύνη σίγουρα λειτουργούσε θετικά, αλλά ήθελα πάντα να είμαι ειλικρινής μαζί τους και να τους παραθέτω τη κατάσταση, όπως ακριβώς ήταν. Η πρώτη επαφή που είχα με τους γονείς των μαθητών ήταν κατά την πρώτη ημέρα λειτουργίας του σχολείου. Στο ημερολόγιο[129], σημειώνω σχετικά: «*… όταν τέλειωσε ο Αγιασμός, ζήτησα από το διευθυντή να έχω μια συζήτηση κατ΄ιδίαν με τους γονείς των μαθητών και μου έδωσε την άδεια. Δεν ήταν όλοι οι γονείς παρόντες (κυρίως μητέρες των μαθητών είχαν παρευρεθεί) και προσπάθησα να τις εξηγήσω με απλά λόγια αυτό που σχεδίαζα. Αναφέρθηκα στο φάκελο υλικού και τις διαβεβαίωσα πως η εφαρμογή δεν θα ήταν εκτός θεσμικού πλαισίου. Παρουσίασα την έννοια του φακέλου, κάνοντας παράλληλες αναφορές στις έννοιες της αυτενέργειας και της αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Τόνισα πως αυτό που προέχει είναι να καταστούν τα ίδια τα παιδιά αποτιμητές της πορείας τους και να είναι σε θέση να κρίνουν τον εαυτό τους με τα δικά τους εργαλεία. Τους μίλησα, επίσης, και για τις σκέψεις που έκανα για τη συμμετοχή των παιδιών στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Ήθελα να τους πείσω πως στο Δημόσιο σχολείο τα παιδιά μπορούν να μάθουν ξένες γλώσσες, καθώς ήξερα καλά πως πρόκειται για ένα παρεξηγημένο θέμα. Η ιδέα έγινε δεκτή με ενθουσιασμό, οι γονείς μου ομολόγησαν πως πρώτη φορά άκουγαν κάτι παρόμοιο. Θεώρησαν πως*

[129] 1ο Ημερολόγιο, 11/09/2009, σελίδες: 4-5.

οφείλουν και οι ίδιοι να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν διαφορετικά το μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο και εγώ τους διαβεβαίωσα πως θα είμαι δίπλα τους, έτσι ώστε να αλλάξουμε όλοι μαζί αυτή τη νοοτροπία της ραθυμίας ή της έλλειψης ενδιαφέροντος για την ξένη γλώσσα. Αυτό που, επίσης, ήθελα να καταστήσω σαφές ήταν πως η ξένη γλώσσα δεν είναι υποδεέστερο ή δευτερεύον μάθημα, αλλά σημαντικό και χρήσιμο. Δεν ήθελα να χρησιμοποιήσω βαρείς επιστημονικούς όρους αναφερόμενη στην έρευνα, ήθελα να παρουσιάσω το όλο εγχείρημα ως μια καινοτομία: πως θα αξιολογώ διαφορετικά, θα ζητώ από τα παιδιά να εμπλακούν στη διαδικασία και πως -αν και νωρίς- θέτουμε τις βάσεις για έναν στόχο, τη συμμετοχή στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Οι γονείς ήταν όλοι θετικοί κι αυτό ήταν κάτι που με βοήθησε πολύ. Θεωρώ πως το γεγονός της προηγούμενης γνωριμίας μας διευκόλυνε αυτή την πρώτη συνάντηση. Είχα διδάξει στα παιδιά τους, με γνώριζαν καλά και φάνηκε να μου δείχνουν εμπιστοσύνη. Είναι βασικό, επίσης, να αναφέρω πως ο διευθυντής μίλησε με τα καλύτερα λόγια για μένα και την προσπάθεια μου στους γονείς λίγο πριν να τους συναντήσω κι αυτό ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικό…»

Η 2η συνάντηση με τους γονείς έγινε στα μέσα του 1ου τριμήνου. Ως είθισται, όταν οι μαθητές εξεταστούν γραπτά για το α΄ τρίμηνο και οι εκπαιδευτικοί σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα για την επίδοσή τους, οι γονείς έρχονται στο σχολείο, προκειμένου να ενημερωθούν για θέματα συμπεριφοράς, επίδοσης, διαγωγής. Αυτή ήταν για μένα η αφορμή να έχω μια δεύτερη επαφή με τους γονείς των μαθητών μου. Ήθελα κατά τη συνάντηση αυτή να αναφερθώ εκτενέστερα στο θέμα της αξιολόγησης βάσει φακέλου και να επισημάνω πως ακριβώς λειτουργεί ο φάκελος στην τάξη. Μετά την αρχική ευαισθητοποίηση την ημέρα του αγιασμού, θεώρησα σημαντικό, να προσεγγίσω το θέμα με περισσότερες λεπτομέρειες και να δώσω συμπληρωματικές πληροφορίες. Στο ημερολόγιο[130], σημειώνω σχετικά με αυτή τη συνάντηση: *«… υπήρχαν στο γραφείο αρκετοί γονείς μαθητών μου και διαπίστωσα πως θα μπορούσα να έχω μια δεύτερη συνάντηση μαζί τους. Η συνάντηση με τους συναδέλφους ακολουθούσε μια συγκεκριμένη διαδικασία: ο κάθε γονιός πήγαινε από γραφείο σε γραφείο και ρωτούσε για την επίδοση -κυρίως- του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας το βαθμολόγιο ανά χείρας, έδινε πληροφορίες στο γονέα, με βάση το βαθμό που είχε γράψει το παιδί. Άκουγα πολλά, παρατηρήσεις του τύπου "γράψαμε 2 τεστ και στα δυο ήταν αδιάβαστος" ή "τεμπελιάζει, αδιαφορεί, απορώ τι κάνει στο σπίτι;" κτλ… Βέβαια, υπήρχαν και γονείς των οποίων τα παιδιά είχαν γράψει καλούς βαθμούς και έφευγαν γελαστοί και ευχαριστημένοι από τα κολακευτικά σχόλια. Κι εκεί… βλέποντας τις μαμάδες να αγωνιούν για το μέλλον των παιδιών τους και που για αυτές, όπως και όλους τους γονείς, η σχολική επιτυχία μεταφράζεται σε επαγγελματική, μελλοντική αποκατάσταση, σκεφτόμουν όλα αυτά που έχω διαβάσει για τις κοινωνικές ανισότητες. Μια μητέρα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο στέλνει το παιδί στο σχολείο και περιμένει από τους εκπαιδευτικούς να το μορφώσουν και να του παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια για να επιτύχει αργότερα στη ζωή του. Αγνοούν, όμως, πως συχνά οι*

[130] 1ο Ημερολόγιο: 03/11/2009, σελίδες:82-83.

εκπαιδευτικοί αξιολογώντας το μαθητή, αξιολογούν την κοινωνική θέση του και τη μορφωτική αφετηρία της οικογένειας. Κι αυτή η προέλευση, η κοινωνική θέση, συνοδεύουν το μαθητή από την πρώτη μέρα έλευσης του στο σχολείο, μέχρι την αποφοίτησή του. Από την άλλη, η σχολική επιτυχία "χαρίζεται" κάπου, σε κάποιο πρόσωπο. Όταν, όμως, πίσω από το παιδί βρίσκεται ένας γονιός που δεν αδιαφορεί μεν, αλλά εργάζεται από το πρωί μέχρι το βράδυ και δεν μπορεί να βοηθήσει το παιδί, τότε ίσως κι αυτό μη έχοντας που να "χαρίσει" την επιτυχία του αδιαφορεί και απέχει. Όλο αυτό το πλαίσιο με τις παραμέτρους που θέτω είναι θλιβερό εάν το αντιληφθούμε στην πλήρη διάστασή του…. Όταν οι γονείς ήρθαν σε μένα για να με ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους είπα πως αυτό που με ενδιαφέρει, πρωτίστως, είναι να μάθουν να επικοινωνούν στην ξένη γλώσσα, πως είναι σημαντικό να συμμετέχουν και να μου δείχνουν πως έχουν διάθεση να μάθουν. Εξήγησα και πάλι πως φέτος γίνεται κάτι καινούργιο στο σχολείο και πως θα ήθελα τη στήριξή τους. Όλοι με διαβεβαίωσαν πως θα είναι στο πλευρό μου και πως θα παρωθούν συνεχώς τα παιδιά να έχουν ενεργή συμμετοχή. Και έφτασα και στο "λεπτό" ζήτημα των βαθμών. Τους εξήγησα πως ο βαθμός στο διαγώνισμα, ο όποιος βαθμός, δεν έχει σημασία για μένα. Αυτό ήταν παράξενο, το έβλεπα στα μάτια τους, αλλά έβλεπα και τις αντιδράσεις των συναδέλφων που ήταν παρόντες και με άκουγαν. Με κοιτούσαν, ομολογώ, με περιέργεια. Το είπα πολλές φορές, ο ένας και μοναδικός βαθμός στο υποχρεωτικό γραπτό διαγώνισμα δεν μου λέει κάτι. Εγώ επιμένω σε μια διαμορφωτική αξιολογική διαδικασία που θα εμπλέκει τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Η πρόοδος του κάθε παιδιού είναι δική του υπόθεση κι αυτή μπορεί να αποτυπώνεται στο φάκελο υλικού. Και καθώς κοιτούσα στα μάτια τους γονείς, σκεφτόμουν πως μπορώ να τους πείσω, με ποιο τρόπο; Με ποια στρατηγική; Την ίδια έκπληξη που είδα πρώτη φορά στα μάτια των παιδιών, έβλεπα και στα μάτια των γονιών τους. Πώς να αποβάλλεις πρακτικές ετών από το μυαλό τους; Και αν δεχτώ πως ίσως με τα παιδιά είναι διαφορετικά, γιατί είναι μικρότερα και πιο δεκτικά στις αλλαγές, τι μπορεί να γίνει με τους γονείς; Που αξιολογήθηκαν έτσι, που έμαθαν να θεωρούν πως "αυτό είναι το σωστό και δεν χρειάζεται να αλλάξει"; Πραγματικά, δεν ξέρω εάν μπορώ να το καταφέρω. Ευτυχώς οι γονείς με γνωρίζουν, μου δείχνουν εμπιστοσύνη. Αν ήμουν σε κάποιο άλλο σχολείο, ίσως να ήταν ακόμα πιο δύσκολα τα πράγματα, γιατί δύσκολα θα με αποδέχονταν οι γονείς, αλλά και οι συνάδελφοι. Με όλες αυτές τις σκέψεις και προτάσεις μάλλον καχύποπτα θα με έβλεπαν…».

Η επίδοση της βαθμολογίας του α΄ τριμήνου (στις 15/12/2009) μου έδωσε την ευκαιρία να έχω μια ακόμη συνάντηση με τους γονείς των μαθητών. Ο βαθμός του κάθε μαθητή στα γαλλικά, που ήταν αποτυπωμένος στην καρτέλα του, συνοδευόταν από ένα φύλο ποιοτικής αξιολόγησης, το οποίο με τη συγκατάθεση του διευθυντή επιδόθηκε στους γονείς. Στη συνάντηση που είχα μαζί τους, αφού προηγήθηκε η παρέμβαση του διευθυντή, ο οποίος έδωσε τις σχετικές εξηγήσεις, τους εξήγησα με λεπτομέρειες πως ακριβώς «διαβάζεται» ένα φύλλο ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης. Θεωρώ πως οι γονείς εκτίμησαν ιδιαίτερα την προσπάθεια μου και μου έθεταν καίριες και ουσιαστικές ερωτήσεις. Το σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης που συνόδευε το φύλλο, αλλά και οι δικές μου προφορικές

παρατηρήσεις βοήθησαν τους γονείς να σχηματίσουν μια αρκετά πλήρη εικόνα της προσπάθειας που καταβλήθηκε από όλους κατά τη διάρκεια του α΄ τριμήνου. Θεώρησα σωστό να τονίσω το γεγονός πως η περιγραφική αξιολόγηση και τα σχόλια που τη συνθέτουν προκύπτουν κυρίως από κρίσεις και παρατηρήσεις των παιδιών, αφού αυτοαξιολογήθηκαν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του τριμήνου. Είναι θετικό το γεγονός, επίσης, πως το σημείωμα της περιγραφικής αξιολόγησης δεν αφήνει περιθώρια σύγκρισης μεταξύ των μαθητών, αφού ο καθένας διαβάζει κάτι διαφορετικό, που αποτυπώνεται λεκτικά και όχι αριθμητικά.

Τέλος, είχα μια προγραμματισμένη συνάντηση με τους γονείς στις 26/01/2010, όταν τους κάλεσα με δική μου πρωτοβουλία ενόψει των εγγραφών για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Ήθελα να έχω τη συγκατάθεσή τους και να τους εξηγήσω λεπτομερώς πως θα γινόταν η σύνδεση του μαθήματος του σχολείου με τις εξετάσεις πιστοποίησης. Αν και μου το είχαν δηλώσει πολλές φορές από την αρχή του σχολικού έτους πως στηρίζουν απόλυτα αυτή την προσπάθεια, εντούτοις, ήθελα να έχω μια συνάντηση μαζί τους για να γνωρίζω πως εξακολουθώ να έχω τη στήριξη τους. Στο ημερολόγιο[131], σημειώνω σχετικά με τη συνάντηση αυτή: «*…στο σχολείο, ήδη, με περίμεναν κάποιες μητέρες μαθητών μου. Αισθάνομαι την αγωνία τους από τον τρόπο που με κοιτάνε και προσπαθώ να τις εξηγήσω, για άλλη μια φορά, αυτό που κάνουμε φέτος. Παράλληλα, θέτω εκ νέου το θέμα των εξετάσεων και της συμμετοχής των παιδιών. Οι μητέρες μου λένε χαρακτηριστικά "εσείς ξέρετε… πείτε μας μόνο τι ακριβώς θέλετε από τη δική μας πλευρά". Είναι πολύ συγκινητικό όλα αυτό για μένα. Αισθάνομαι ευθύνη απέναντι στα παιδιά και απέναντι στους γονείς που τους έχω μπροστά μου και τους μιλάω… Τους λέω πως το μόνο που θέλω είναι να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν, να απολαμβάνουν το μάθημα της ξένης γλώσσας που είναι πολύ σημαντικό. Και όλα τα υπόλοιπα να τα αφήσουν σε μένα και στα παιδιά…*». Αυτή η συνάντηση υπήρξε ουσιαστική και δεσμευτική για όλους. Δεσμευτήκαμε σε έναν κοινό στόχο: την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών στις εξετάσεις γλωσσομάθειας και θα καταβάλαμε κάθε δυνατή προσπάθεια για να επιτύχουμε σε αυτό. Γενικά, θεωρώ πως οι γονείς επικρότησαν την προσπάθεια ένταξης του φακέλου υλικού ως αξιολογικού εργαλείου των μαθητών και ήταν θετικοί και προσηνείς καθ΄όλη τη διάρκεια του εγχειρήματος. Δεν διατύπωσαν ούτε μια στιγμή αρνητικές κρίσεις, δέχτηκαν να λάβουν μέρος τα παιδιά στις βιντεοσκοπήσεις και τις συνεντεύξεις στο τέλος της χρονιάς και η συνεχής παρουσία τους στο σχολείο επιβεβαίωνε συνεχώς τη διάθεση συνεργασίας και συναίνεσης που τους διέκρινε. Η συνάντηση αυτή με τους γονείς δεν ήταν, σαφώς, η τελευταία, καθώς ενόψει των εξετάσεων γλωσσομάθειας πραγματοποιήθηκαν κι άλλες συναντήσεις ενημερωτικού χαρακτήρα. Οφείλω να τονίσω πως όλες έλαβαν χώρα μέσα σε ένα ενθαρρυντικό και φιλικό πλαίσιο, κάτι που επισφράγιζε μια αυθεντική συνεργασία και μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Οι γονείς ήταν παρόντες και κατά την εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου γνωστοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της

[131] 3ο Ημερολόγιο, 26/01/2010, σελίδα: 215.

παρέμβασης και αποτιμήθηκε η προσπάθεια εφαρμογής του φακέλου υλικού. Σε γενικές γραμμές, είναι σημαντικό οι γονείς να είναι παρόντες στα δρώμενα του σχολείου και στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους σέβονται και να επιζητούν τη συνεργασία μαζί τους. Οι γονείς δεν πρέπει να βρίσκονται «απέναντι», αλλά «δίπλα», αφού ο κρίκος που τους συνδέει με τους εκπαιδευτικούς είναι η βελτίωση της μάθησης των παιδιών.

vi. Συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο

Παράλληλα με την έναρξη του ερευνητικού εγχειρήματος, θεώρησα καλό να ενημερώσω τη σχολική σύμβουλο της Περιφέρειας σχετικά με την παρέμβαση που σχεδίαζα. Της παρουσίασα λεπτομερώς τα στάδια της έρευνας δράσης, όπως τα είχα σκεφτεί και ζήτησα τη στήριξη της. Της εξήγησα πως ως στόχο θέτω την αλλαγή σε επίπεδο διδασκαλίας, αξιολόγησης, νοοτροπίας και με διαβεβαίωσε πως θα ήταν δίπλα μου σε ο,τιδήποτε χρειαζόμουν. Η έρευνα δράση, ως μεθοδολογική στρατηγική, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων τους. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να λειτουργεί ως κριτικός φίλος και παράλληλα ως εμψυχωτής της προσπάθειας. Στην προκειμένη περίπτωση, ο ρόλος της σχολικής συμβούλου ήταν καταλυτικός τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας (με συχνές επισκέψεις στη σχολική μονάδα και κατ΄ιδίαν γόνιμες συζητήσεις), όσο και μετά τη λήξη του ερευνητικού τμήματος και κυρίως κατά τη φάση της επικαιροποίησης και διάχυσης των ερευνητικών δεδομένων: μια σειρά σεμιναρίων, που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας της περιφέρειας οργανώθηκαν από την ίδια με θέμα την αξιολόγηση βάσει φακέλου, μου έδωσε την ευκαιρία να έχω μια άμεση επαφή με συναδέλφους που σκόπευαν να υιοθετήσουν το φάκελο υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη και να απαντήσω σε πολλές ερωτήσεις. Ο εποικοδομητικός διάλογος που έπονταν των σεμιναρίων συνέβαλλε στο να γνωστοποιηθούν διάφορες διαστάσεις της αυθεντικής αξιολόγησης, να τεθούν προβληματισμοί και ερωτηματικά και να προσεγγιστούν συλλογικά. Ήταν μια καλή ευκαιρία να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στο θέμα της αξιολόγησης βάσει φακέλου και να κρίνουν μια παρέμβαση που έλαβε χώρα σε πραγματικό χρόνο και υπό πραγματικές συνθήκες.

Γενικά, η συνεργασία, η οποία ως έννοια εμπεριέχει πολλές νευραλγικές παραμέτρους, είναι βασική συνιστώσα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Από την άλλη η έρευνα δράση ως στρατηγική θέτει τη συνεργασία ως βασική παράμετρο της διάρθρωσής της. Επομένως σε ένα πλαίσιο δημοκρατικό και ανοικτό η συνεργασία δεν είναι, σε καμιά περίπτωση, αποτέλεσμα επιβολής ή εξαναγκασμού, αλλά απόρροια καλής θέλησης και θετικής προδιάθεσης. Θεωρώ πως η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων μελών ανήκει σαφέστατα στα θετικά σημεία της έρευνας και θεμελίωσε σχέσεις εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας.

β) Η εκπαιδευτική μονάδα ως κοινότητα μάθησης

Σύμφωνα με τον Elliott (2005:42), σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο διαμορφώνονται ομάδες σχολείων που αποτελούν τις Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης (learning communities). Πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας κυβερνητικής πρωτοβουλίας που χρηματοδοτείται από το Εθνικό Κολλέγιο για τη σχολική Ηγεσία (National College for School Leadership) και ωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης, σύμφωνα με την οποία, συμμερίζονται τις ιδέες των «καλών πρακτικών» που έχουν εφαρμόσει. Οι κοινότητες μάθησης διαμορφώνονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, από το οποίο προκύπτουν και αναζητούν χρηματοδότες για την υποστήριξή τους. Παράλληλα, η έρευνα δράση μπορεί να εκληφθεί, όπως έχει προαναφερθεί, ως μια πρόταση ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των μετεχόντων.

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό σχήμα, τέθηκε ως στόχος η εφαρμογή του φακέλου υλικού ως εργαλείου αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικού. Παράλληλα, σφυρηλατήθηκαν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα, η οποία έχει πάντα μια συγκεκριμένη κουλτούρα, εκφραστής της οποίας θεωρείται ο διευθυντής, λειτούργησε ως ένας ανεξάρτητος και ευέλικτος οργανισμός μάθησης, παρά το στενό πλαίσιο σχετικής αυτονομίας που της δίδεται θεσμικά. Οι καθημερινές συζητήσεις, οι παρεμβάσεις κατά τη διεξαγωγή των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, η συνεχής ανταλλαγή απόψεων, η επιτυχής λειτουργία του θεσμού του «κριτικού φίλου», η διδασκαλία από κοινού και η διδασκαλία «ανοιχτών θυρών» που επελέγησαν και βέβαια η γνωστοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη λήξη του σχολικού έτους κατά την τελική εκδήλωση του σχολείου αποτελούν τους άξονες που μπορούν να ορίζουν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης.

Βέβαια, θα ήταν υπερβολή και αστοχία να χαρακτηριστεί η σχολική μονάδα, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ως οργανισμός ή κοινότητα μάθησης υπό την ευρεία έννοια που αποδίδεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Elliott, 2005:42), όμως, θεωρώ πως η έρευνα δράση προσέφερε προοπτικές επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών, έθεσε προβληματισμούς και ερωτήματα και συνέβαλλε στο να επικαιροποιηθούν στοιχεία και δεδομένα. Και μόνο το γεγονός πως συνέβη κάτι διαφορετικό από αυτό που προβλέπεται, μια καινοτόμος δράση, ήταν σημαντικό και σίγουρα είχε θετικό αντίκτυπο. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, της διοίκησης επισφράγισε τη θετική εξέλιξη του εγχειρήματος και θεμελίωσε το ρόλο της σχολικής μονάδας. Το σχολείο ήταν το πλαίσιο αναφοράς, μέσα στο οποίο εξελίχθηκε η έρευνα. Όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, η έρευνα δράση θεωρήθηκε *και* ως ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, χάρη στο οποίο μπόρεσαν να εμπλουτίσουν το θεωρητικό υπόβαθρό τους, να ανανεώσουν γνώσεις και ιδέες και να εμβαθύνουν σε ένα καινούργιο αντικείμενο. Είναι σαφές

πως ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα εμπλέκει, καταρχήν, όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας. Υπάρχει δέσμευση για τη δημιουργία μιας κοινής επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία στη συνέχεια μπορεί να οδηγήσει στην κοινή αντίληψη των πραγμάτων, αλλά και στη θέσπιση κοινών στόχων. Με τον τρόπο αυτό, η προώθηση των επαγγελματικών αλλαγών μπορεί να γίνει ευκολότερα. Η κοινή δέσμευση ήταν κάτι που επεδίωκα διαρκώς, ήδη, από τις πρώτες συναντήσεις-συζητήσεις που είχα με τους συναδέλφους. Το θέμα του φακέλου υλικού, το οποίο ήταν εν μέρει γνωστό, έγινε αντικείμενο διαλόγου και εφαλτήριο πολλαπλών προσεγγίσεων. Σκοπός μου δεν ήταν να τους πείσω για τη χρησιμότητα του φακέλου, αλλά να διαπιστώσουμε από κοινού πως στόχος μας είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών, αλλά και η αυτοβελτίωση. Εάν γίνει αποδεκτό πως όλοι ασπαζόμαστε έναν κοινό στόχο και δεσμευόμαστε να τον επιτύχουμε, τότε υπάρχει σύμπνοια και συλλογική προσπάθεια και μπορεί να υπάρξει και αποτέλεσμα.

Κατά τις δύο τελευταίες φάσεις της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα δειγματικές διδασκαλίες. Θεωρώ πως η οργάνωση αυτών των παρεμβάσεων εντός της σχολικής μονάδας θεμελιώνει το ρόλο της ως οργανισμού μάθησης: η κάθε παρέμβαση γινόταν στην αίθουσα διδασκαλίας, με ταυτόχρονη παρουσία εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας, αλλά και της σχολικής συμβούλου. Ακολουθούσε συζήτηση, τόσο μεταξύ των μετεχόντων εκπαιδευτικών, όσο και των υπόλοιπων συναδέλφων και του διευθυντή. Η συζήτηση στρεφόταν σε θέματα διδασκαλίας και αξιολόγησης κυρίως, όμως, ο πυρήνας της ήταν η ανταλλαγή «καλών πρακτικών». Ο διάλογος επί των στρατηγικών που ακολουθήθηκαν και των εμπειριών που αποκομίσθηκαν ήταν πάντα εποικοδομητικός και έδινε αφορμές για αναστοχασμό και περαιτέρω βελτίωση. Χωρίς διάθεση κακής κριτικής και χωρίς δύσπιστη και αρνητική στάση εξελίχθηκαν συζητήσεις, οι οποίες ήταν χρήσιμες και αποτελεσματικές για όλους. Στο ημερολόγιο[132], σημειώνω σχετικά με τις επιμορφωτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο των δειγματικών διδασκαλιών: «*… όταν τέλειωσε η διδασκαλία, είχαμε όλοι μαζί μια συζήτηση εντός της αίθουσας, η οποία συνεχίστηκε και στο γραφείο των καθηγητών με την παρουσία του διευθυντή. Ο διευθυντής τάχθηκε υπέρ του ανοιχτού σχολείου σε τέτοιες δράσεις και υπέρ των ανοιχτών τάξεων. Όπως έλεγε, χαρακτηριστικά, μετά από 32 χρόνια στην τάξη ποτέ δεν ήρθε κάποιος για να δει πως διδάσκει, να του κάνει παρατηρήσεις, να τον ενθαρρύνει, να του δώσει κάποιες κατευθύνσεις για να μπορέσει να βελτιωθεί. Η αλήθεια είναι πως επικρατεί φόβος και άγχος σχετικά με το θέμα των ανοιχτών ή των από κοινού διδασκαλιών. Η πλειοψηφία θεωρεί τον τρόπο αυτό μια μορφή αξιολόγησης που θα έχει αρνητικές συνέπειες ή που δεν θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά, αλλά μόνο κατασταλτικά. Το κλίμα που διαμορφώθηκε σήμερα δείχνει ακριβώς το αντίθετο: συζητάμε όλοι μαζί, επισημαίνουμε θετικά και αρνητικά σημεία και σκεφτόμαστε τρόπους αξιοποίησης των παρεμβάσεων υπέρ του κοινού στόχου, που είναι η βελτίωση της μάθησης των παιδιών. Εγώ που έκανα τις δειγματικές διδασκαλίες δέχομαι την κριτική των άλλων και επισημαίνω τα σημεία που κατά τη γνώμη μου έχρηζαν*

[132] 3ο Ημερολόγιο, 08/02/2010, σελίδα: 232.

βελτίωσης. Δεν περιμένω, σίγουρα, την παρουσία της σχολικού συμβούλου για να κάνω "καλά το μάθημά μου", αλλά η συζήτηση μαζί της, όπως και με τους υπόλοιπους συναδέλφους μου δίνει προοπτικές αναστοχασμού, άρα εξέλιξης, με βοηθάει να σκεφτώ διαφορετικά, υπό άλλες οπτικές γωνίες, ορισμένα πράγματα. Η διδασκαλία περιλάμβανε και την αξιοποίηση του φακέλου υλικού, οπότε αυτό μας δίνει λαβές για συζήτηση και εμβάθυνση. Πέρα από την αμιγώς θεωρητική προσέγγιση του φακέλου εργασιών, μπορούμε να επεκταθούμε και στην πρακτική εφαρμογή του. Αυτό ακριβώς επιδιώκει η έρευνα δράση, να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη… Ένας συνάδελφος με πολλά χρόνια υπηρεσίας που οδεύει προς την αφυπηρέτηση παρεμβαίνει για να μας πει πόσο σημαντικό είναι αυτό που γίνεται και πόσο επωφελούμαστε όλοι, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας, αλλά όλοι οι συνάδελφοι. Συμμερίζεται την άποψη του διευθυντή πως ποτέ στα 33 χρόνια της υπηρεσίας του δεν υπήρξε κανείς που να τον καθοδηγήσει, να τον ενθαρρύνει, να του δώσει κάποιες συμβουλές ή ιδέες. Το θέμα δεν είναι τόσο να δεχτεί ή να απορρίψει ένας συνάδελφος το φάκελο και την αυθεντική αξιολόγηση, αλλά να πάρει μέρος στη συζήτηση, να εκθέσει τις απόψεις του, να συμμεριστεί ιδέες και προτάσεις. Αυτό επιδιώκω σε πρώτη φάση, να υπάρξει μια αρχική ευαισθητοποίηση του τι σημαίνει "ερευνώ το έργο μου" και "στοχάζομαι επί των πρακτικών μου". Ο φάκελος ως εργαλείο θα συζητηθεί και έχει ήδη συζητηθεί πολλές φορές…».

Τέλος, κατά την ημερίδα που πραγματοποιήθηκε με τη λήξη του σχολικού έτους παρουσιάστηκαν από τους μαθητές εντυπώσεις και σκέψεις που προέκυψαν από την εφαρμογή του φακέλου υλικού ως εργαλείου αξιολόγησής τους. Η παρουσίαση έδωσε την αφορμή για μια εκτενή συζήτηση περί αξιολόγησης, μάθησης και διδασκαλίας, κατά την οποία διατυπώθηκαν κρίσεις, αντιρρήσεις και προτάσεις. Η συμμετοχή ήταν καθολική και η συζήτηση διεξήχθη σε ένα συναδελφικό και θετικό πλαίσιο. Συντονιστής της συζήτησης ήταν ο διευθυντής και συμμετείχαν και οι μαθητές που χρησιμοποίησαν το φάκελο. Ρωτήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη χρήση του και την εφαρμογή του και απάντησαν με ειλικρίνεια και αμεσότητα. Οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ερωτήματα πρακτικής κυρίως υφής και αυτά προσεγγίσθηκαν συλλογικά με παρεμβάσεις της ερευνήτριας και των μαθητών. Θεωρώ πως αυτή τελευταία συνάντηση που έγινε στο πλαίσιο της ημερίδας που οργανώθηκε, ήταν καθοριστική, γιατί η έρευνα είχε τελειώσει και πλέον υπήρχαν ορατές κάποιες προοπτικές ανοιχτές για όλους. Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί πως αυτή η συλλογική συζήτηση δεν η μοναδική που έλαβε χώρα: σε κάθε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων υπήρχαν παρεμβάσεις, που έδιναν αφορμές για εμβάθυνση και στοχασμό.

γ) Εναλλακτική διδασκαλία & εναλλακτική αξιολόγηση

Ήδη, από τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις, ήθελα να δείξω στους μαθητές πως η διαφορετική αξιολόγηση (δηλαδή η αξιολόγηση βάσει φακέλου, για την οποία τους μιλούσα), δεν μπορεί να

λειτουργήσει σε ένα πλαίσιο άκαμπτης και δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Θα ήταν ένα είδος αυτοαναίρεσης εάν από τη μια αξιολογούσα με φάκελο κι από την άλλη ακολουθούσα μια διδακτική πρακτική βασισμένη, για παράδειγμα, στις αρχές του συμπεριφορισμού. Ή βέβαια, δεν θα είχε καμιά βάση η αξιολογική διαδικασία που πρότεινα, γιατί, εκ των πραγμάτων, ακολουθώντας συμπεριφοριστική διδασκαλία, ο μαθητής τίθεται στο περιθώριο και δεν έχει περιθώρια αυτενέργειας, συμμετοχής, αυτονομίας πολύ δε περισσότερο κατά την αξιολόγησή του. Το θέμα της εναλλακτικής διδασκαλίας με απασχόλησε έντονα κατά τη φάση της προετοιμασίας και του σχεδιασμού της έρευνας δράσης. Το γεγονός, όμως, πως διδάσκω μια ξένη γλώσσα, είναι ενθαρρυντικό προς αυτή την κατεύθυνση. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στηρίζεται στην επικοινωνία και στη βιωματική προσέγγιση και πάνω σε αυτούς τους δύο άξονες ήθελα να αρθρώσω την πρότασή μου. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών, η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη μεθοδολογία ή από το εγχειρίδιο που θα χρησιμοποιηθεί, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο θα ενισχυθούν οι ικανότητες του μαθητή και θα του δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα, έτσι ώστε να μετατρέψει τη διδασκαλία και στη συνέχεια την αξιολόγηση σε υπόθεση προσωπική (Πρόσκολλη, 1999:10). Γίνεται λόγος για διδασκαλία «με επίκεντρο το μαθητή», για «διαφορετική διδασκαλία», όμως, κατά πόσο αυτό είναι εφικτό μέσα στο στενό και συγκεντρωτικό πλαίσιο του συστήματος; Στο ημερολόγιο[133], σημειώνω σχετικά με τις σκέψεις που έκανα περί διαφορετικής ή εναλλακτικής διδασκαλίας και τις προοπτικές επιτυχίας μιας τέτοιας προσέγγισης: *«… είχα πάντα στο μυαλό μου τη φράση "αξιολογώ εναλλακτικά, σημαίνει διδάσκω εναλλακτικά", άρα, προσπαθώ να αλλάξω και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια της μάθησης, κάτι που θα είναι σίγουρα ανατροπή, αφού έχουν διαμορφώσει, ήδη, μια προσωπική θεωρία του τι σημαίνει μάθηση και αξιολόγηση της από τον εκπαιδευτικό. Διδάσκω εναλλακτικά σημαίνει έχω τους μαθητές συμμάχους, όχι αντιπάλους, πως έχω δίπλα μου τους γονείς, πως έχω κριτικούς φίλους, των οποίων η άποψη γίνεται δεκτή από μένα χωρίς δυσπιστίες και ερωτηματικά… όμως, μέσα σε ποιο πλαίσιο; Πώς αυτό θα ήταν εφικτό, όταν δεν θα είχα τα μέσα ή πολλές φορές την αυτονομία να δράσω διαφορετικά, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα θα με υποχρέωνε ανά πάσα στιγμή να είμαι εντός συγκεκριμένων ορίων, να ακολουθώ συγκεκριμένες στρατηγικές και να "βγάλω την ύλη"; Όλα αυτά με είχαν απασχολήσει έντονα κατά τη φάση του σχεδιασμού των σταδίων της έρευνας και τα είχα σκεφτεί διεξοδικά. Κατέληξα, λοιπόν, στο εξής: δεν είναι δυνατόν να εισαγάγω το φάκελο υλικού, χωρίς αυτός να συνδεθεί με διαφορετική διδασκαλία. Στο μέτρο του εφικτού, με τη στήριξη του διευθυντή και μέσα από συνεχείς συζητήσεις με συναδέλφους, θα προσπαθούσα, διαθέτοντας την ελάχιστη αυτονομία που είχα από το αναλυτικό πρόγραμμα, να ακολουθήσω μια διδασκαλία στηριζόμενη στην αυτενέργεια και τη συμμετοχή των μαθητών. Εξάλλου, αυτή την έννοια έχει η έρευνα δράση: παρεμβαίνω, κάνοντας μια καινοτόμο εφαρμογή, για να αλλάξει μια προβληματική κατάσταση. Η αλλαγή δεν επέρχεται με υποταγή*

[133] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα: 17.

και επανάληψη γνωστών τακτικών και στρατηγικών. Η επίτευξη της αλλαγής θέλει χρόνο, αλλά και επιμονή…».

Κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις προσπαθούσα να δημιουργήσω αυθεντικά πλαίσια μάθησης, δηλαδή πλαίσια που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο και την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δίνει αφορμές και ευκαιρίες δημιουργίας τέτοιων αυθεντικών πλαισίων, καθώς όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν, έτσι ώστε να προκύψει η αυθεντικότητα και η αλήθεια του πραγματικού κόσμου. Στα πρώτα μαθήματα, όταν οι διδακτικοί στόχοι στρέφονταν, κυρίως, σε θέματα αυτοπαρουσίασης (se présenter, découvrir leurs camarades de classe, poser des questions simples en français, parler de leur entourage familial ou géographique), χρησιμοποιήθηκαν κατασκευές, χάρτες, τουριστικοί οδηγοί, βιντεοπροβολές, αφίσες. Προτάθηκαν μικρές αγγελίες, παρουσιάσεις σε forum, συνομιλίες μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, απαντήσεις σε ηλεκτρονική αλληλογραφία. Όλες αυτές οι προτάσεις αξιοποιήθηκαν εντός τάξης και προετοίμαζαν τους μαθητές για την τελική προσπάθεια (la tâche finale): στο τέλος της κάθε ενότητας, θα έπρεπε να επινοήσουν κάποιο τρόπο εμπλουτισμού του φακέλου (σε σχέση πάντα με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας) και να παρουσιάσουν το υλικό που επέλεξαν στην ολομέλεια της τάξης, ακούγοντας παρατηρήσεις, ερωτήσεις, σχόλια. Η επιλογή του υλικού ήταν ελεύθερη. Μπορεί να ήταν ένα συλλογικό κολλάζ, μια αφίσα, ένα τραγούδι, μια συνταγή μαγειρικής, ένα ποίημα, μια φωτογραφία. Μετά από μια σύντομη συζήτηση, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, μπορούσαν να επιλέξουν μόνοι τους το τελικό προϊόν που επιθυμούσαν για να παρουσιάσουν στην τάξη. Οι παρουσιάσεις ήταν σύντομες και περιεκτικές: η κάθε ομάδα έδειχνε το υλικού που επέλεξε και εξηγούσε για ποιο λόγο το συγκεκριμένο «προϊόν» είναι χρήσιμο για το φάκελο υλικού και πως αυτό μαρτυρά την κατάκτηση της γλώσσας από τους ίδιους. Κατά τις παρουσιάσεις προσπαθούσα να περιορίσω τις δικές μου παρεμβάσεις και να έχουν το λόγο οι μαθητές, θέτοντας ερωτήσεις και κάνοντας σχόλια μεταξύ τους.

Στις επόμενες διδακτικές παρεμβάσεις οι στόχοι διαφοροποιούνταν ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε ενότητας (apprendre à parler de son école, horaires, emploi du temps, matières enseignées, exprimer ses goûts et ses préférences, exprimer la possession, parler de sa journée typique) και πάντα το πλαίσιο που δίνονταν στους μαθητές ήταν όσο το δυνατόν πιο κοντά στην καθημερινή ζωή: μακέτες του σχολείου, αφίσες, ζωγραφιές, διαφημιστικά φυλλάδια, συμμετοχή σε ιστοσελίδες, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, άρθρα εφημερίδων, τραγούδια, flashcards, κινούμενα σχέδια. Υπενθύμιζα πάντα πως ο φάκελος υλικού μαρτυρά τον προσωπικό τρόπο εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας, τις γνώσεις και την πρόοδό τους και πως πρέπει να εμπλουτίζεται με στοιχεία που αποτυπώνουν αυτή την πορεία προς την κατάκτηση της ξένης γλώσσας, γιατί ουσιαστικά, αυτή η συλλογή ντοκουμέντων, αλλά και όλες οι τελικές προσπάθειες με το πέρας των

διδακτικών ενοτήτων αξιολογούν τη μάθησή τους. Στο ημερολόγιο[134], σημειώνω κάποιες σκέψεις για το πώς μπορεί να λειτουργήσουν η εναλλακτική διδασκαλία και αξιολόγηση μέσα σε ένα πλαίσιο συγκεντρωτικό: *«… στην προσπάθεια μου να ακολουθήσω εναλλακτική διδασκαλία, ανακαλύπτω διαρκώς καινούργια πράγματα: ψάχνω σε παιδαγωγικά περιοδικά, στο διαδίκτυο, συμβουλεύομαι άρθρα και ιδέες άλλων εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας, κάνω εκτενείς συζητήσεις με τους συναδέλφους στο σχολείο. Προσπαθώ να εφευρίσκω τρόπους, ώστε να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό και πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές μου. Κι έχοντας πάντα στο μυαλό πως ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο και πως εγώ δεν βρίσκομαι στην τάξη ως μοναδικός φορέας γνώσης και αξιολόγησης, αλλά περισσότερο με συντονιστικό ρόλο, προσπαθώ να ωθήσω τους μαθητές στη λήψη πρωτοβουλιών και στη συμμετοχή. Σκέφτομαι πως πρέπει να τους βοηθήσω να αγαπήσουν το μάθημα της ξένης γλώσσας, να μην το βλέπουν ως μια καταναγκαστική διαδικασία, να μη βαριούνται και να το απολαμβάνουν. Καθένας μαθαίνει διαφορετικά, τους το έχω τονίσει επανειλημμένα αυτό, και εγώ προσπαθώ να προσαρμόζω τη διδασκαλία στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Το γεγονός πως έχω μια μικρή τάξη 10 ατόμων είναι αδιαμφισβήτητα το πλέον θετικό. Μπορώ να δουλέψω άνετα, να έχω επικοινωνία με όλους τους μαθητές, να πάρουν όλοι το λόγο και να ακουστούν. Θεωρώ, λοιπόν, πως αυτό που διαβάζουμε στη βιβλιογραφία περί μαθητοκεντρικής διδασκαλίας μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα μικρό σχολείο, γιατί μπορείς να αναπτύξεις σχέσεις συνεργασίας με τους μαθητές, τους γονείς, τους υπόλοιπους συναδέλφους… και να επιτύχεις θαυμαστά αποτελέσματα…».* Η προσπάθεια ανεύρεσης εναλλακτικών προτάσεων διδασκαλίας, θεωρώ, πως ήταν πολύ σημαντική προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης: ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε εγρήγορση, καθώς ανακαλύπτει, εφαρμόζει, αξιολογεί και επιλέγει νέες πρακτικές και στρατηγικές. Δεν εμμένει σε δομές διδασκαλίας που έχει επαναλάβει κατά το παρελθόν, αλλά προσπαθεί συνεχώς να επινοεί νέες ή να ανανεώνει τις υπάρχουσες. Αυτή η συνεχής αναζήτηση οδηγεί στην επαγγελματική ενδυνάμωση και στην οικοδόμηση ενός σύγχρονου επαγγελματικού προφίλ. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να απαλλαγεί από τακτικές του παρελθόντος και να προσεγγίσει τη διδασκαλία με τρόπο επικοινωνιακό και βιωματικό, προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

δ) Αυτοαξιολόγηση μαθητή & εκπαιδευτικού

Ο φάκελος υλικού θεωρείται, βιβλιογραφικά, ως βασικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Ο κάτοχος του φακέλου, έχοντας αναπτύξει αίσθημα ιδιοκτησίας, τον συγκροτεί με προσωπικό τρόπο, έτσι ώστε να αποτυπώνονται σε αυτόν όλα τα στάδια της πορείας του προς την κατάκτηση της γνώσης. Κάθε στοιχείο που εμπεριέχεται στο φάκελο είναι προϊόν επιλογής και στοχασμού και για το

[134] 3ο Ημερολόγιο, 19/01/2010, σελίδες:197-198.

λόγο αυτό αποκτά υπόσταση και ιδιαίτερη αξία κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ο φάκελος συνοδεύεται από φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα οποία εστιάζουν σε συγκεκριμένους άξονες της διδακτικής ενότητας (σε γνωστικό, συναισθηματικό, σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών, σε γραμματικό, μορφοσυντακτικό, λεξιλογικό, πολιτισμικό επίπεδο) και συμπληρώνονται ατομικά από τον κάθε μαθητή. Η ανάγνωση αυτών των φύλλων δίνει τη δυνατότητα στον κάτοχο του φακέλου να αντιληφθεί την πορεία του, να ενθαρρυνθεί, να βελτιώσει, να διορθώσει ή να επαναπροσδιορίζει κάποια σημεία της μάθησής του. Παράλληλα, η προσπάθεια επιλογής και ταξινόμησης του υλικού, η παρουσίασή του, η συμμετοχή του μαθητή στην τελική προσπάθεια, η άμεση εμπλοκή του στη διδασκαλία και η παρώθηση από τον εκπαιδευτικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να αυτενεργεί αποτελούν όψεις και εκφάνσεις της αυτοαξιολογικής διαδικασίας. Ο μαθητής, τηρώντας φάκελο, μαθαίνει σταδιακά *πως* να μαθαίνει. Απεμπολεί πρακτικές που έχουν εδραιωθεί μέσα του και αναζητά τρόπους, έτσι ώστε η μάθησή του να έχει νόημα για τον ίδιο και να μην είναι προϊόν επιβολής του εκπαιδευτικού ή του συστήματος γενικότερα. Οι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο για να μάθουν «απ΄εξω» όλα όσα ορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και που αφορούν αμιγώς το γνωστικό πεδίο, αλλά για να δραστηριοποιηθούν, να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αδράξουν ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης.

Κατά την πρώτη διδακτική παρέμβαση εξήγησα στους μαθητές, με απλά λόγια, τι ακριβώς ζητούσα από αυτούς: να δομήσουν το φάκελο τους και να είναι σε θέση να τον «διαβάζουν» ανά πάσα στιγμή, προκειμένου να διαπιστώνουν σε ποιο βαθμό έχουν κατακτήσει τους στόχους που συλλογικά θα θέταμε στην έναρξη της κάθε ενότητας. Η έννοια του φακέλου δεν ήταν παντελώς άγνωστη, καθώς ορισμένοι ανέφεραν πως είχαν φάκελο εργασιών και στο νηπιαγωγείο και το γεγονός αυτό, ασφαλώς, ήταν θετικό, γιατί έδειχνε την εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο εργαλείο. Η διαφοροποίηση θα ήταν κυρίως ως προς τους τρόπους αξιοποίησης του περιεχομένου του: ο φάκελος δεν θα ήταν μια συλλογή από ζωγραφιές, αλλά μια ταξινομημένη και αυστηρά δομημένη «ιστορία», που θα μιλούσε για την ατομική πορεία του κάθε μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα, τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Η πρώτη επαφή με την έννοια της αυτοαξιολόγησης μέσω του φακέλου εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως παιχνίδι. Στο ημερολόγιο[135], σημειώνω σχετικά με τον τρόπο που έγινε η προσέγγιση της έννοιας της αυτοαξιολόγησης μέσω του φακέλου: «*… τους είπα πως αυτό που έχει σημασία για μένα, αλλά κυρίως για τους ίδιους, είναι να διαμορφώνουν δική τους άποψη για την πορεία τους, άποψη που και εγώ θα λαμβάνω υπόψη μου, αλλά που, πρωτίστως, θα έχει αξία για τους ίδιους. Ήθελα να τους δώσω το λόγο και να ακούσω τις απόψεις τους. Ήθελα να επικεντρωθούμε, κυρίως, στο πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ένα θέμα τόσο απόλυτα προσωπικό όσο η αξιολόγησή τους. Μου είπαν πως οι ίδιοι δεν μπορούν να αυτοαξιολογηθούν, γιατί πως είναι δυνατόν κάποιος να μη βάλει καλούς βαθμούς στον εαυτό του; Τους εξήγησα, με αφορμή το σχόλιο αυτό, πως*

[135] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδες:9-10.

αυτοαξιολογώ δεν σημαίνει, αξιωματικά, βάζω "βαθμούς" στον εαυτό μου. Αυτοαξιολογώ σημαίνει πως είμαι σε θέση να μιλήσω για την πορεία μου, να την περιγράψω, να την αποτιμήσω λεκτικά, όχι απαραίτητα ποσοτικά. Οι βαθμοί κακώς θεωρούνται αλληλένδετοι με κάθε αξιολογική διαδικασία. Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι για να εκφραστεί μια κρίση, όχι κατ΄ανάγκη ποσοτικοί. Προσπάθησα να τους δείξω πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία καθαρά προσωπική, που έχει ως στόχο τη βελτίωση και την ανάπτυξη. Όταν κάποιος μπορεί να αποτιμά τις πράξεις του -στη συγκεκριμένη περίπτωση τη μάθησή του- αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του και γίνεται υπεύθυνος. Καλλιεργείται, έτσι, μια στάση ζωής: παίρνω υπεύθυνα θέση για κάτι που με αφορά και δεν αφήνω κάποιον "εξωτερικό παρατηρητή" να εκφέρει άποψη για μένα ή για ένα ζήτημα δικό μου. Ήθελα να τους τονίσω πως σε όποια ηλικιακή φάση κι αν βρισκόμαστε, η μάθηση είναι διαδικασία ουσιαστική και έχει νόημα όταν την επιδιώκουμε, όχι όταν υποχρεωτικά εμπλεκόμαστε σε αυτή. Επομένως, το να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό μάθαμε κάτι ή κατακτήσαμε τη γνώση, είναι θέμα δικό μας. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μας βοηθήσει εκφέροντας κρίσεις και λέγοντας την άποψή του, αλλά κυρίως εμείς, που βρισκόμαστε σε διαδικασία μάθησης, πρέπει να νιώθουμε καλά με τον εαυτό μας και το αντικείμενο της μάθησής μας και να αποτιμούμε την πορεία μας…».

Αυτές τις πρώτες απόπειρες εισαγωγής του φακέλου υλικού και προσέγγισης της έννοιας της αυτοαξιολόγησης ακολούθησαν κι άλλες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αξίζει να σημειωθεί πως όταν στο α΄ τρίμηνο οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν για πρώτη φορά ένα έντυπο αυτοαξιολόγησης δεν είχαν επαρκώς συνειδητοποιήσει τι έπρεπε να κάνουν και μου έθεταν συνεχώς ερωτήσεις. Αλλά αυτές οι εύλογες δυσκολίες ξεπεράστηκαν σταδιακά μέσα από τη συνεχή επαφή με το φάκελο υλικού και με πολλές επεξηγηματικές παρατηρήσεις ως προς τη χρήση και την αξιοποίησή του. Στο β΄ τρίμηνο, η διαδικασία κύλησε ομαλότερα και αυτό αποτυπώνεται στις σημειώσεις του ημερολογίου[136]: *«… τους μοιράζω τα φύλλα αυτοαξιολόγησης για την ενότητα που έχουμε ολοκληρώσει, τα συμπληρώνουν και στη συνέχεια συζητάμε όλοι μαζί. Τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει πως πάνω στα φύλλα αυτά δεν βάζουν βαθμούς, όπως μου έλεγαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά διατυπώνουν κρίσεις, ουσιαστικά, εκφέρουν τη γνώμη τους για τη μάθησή τους. Βλέπω πως απαλλαγμένοι από το άγχος των βαθμών, μπορούν και μιλούν ελεύθερα για τον εαυτό τους. Έχουν το θάρρος και την ειλικρίνεια να πουν κάτι, ακόμα και αρνητικό, για τον εαυτό τους. Σκέφτομαι πως υπάρχει μεταξύ μας μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Τα παιδιά γνωρίζουν πως εγώ ως εκπαιδευτικός δεν θα "επηρεαστώ" από τη δική τους κρίση, για να τους μειώσω το βαθμό και αυτό είναι κάτι που πλέον το έχουν συνειδητοποιήσει. Αντίθετα, τους έχω υπογραμμίσει πολλές φορές πως η δική τους κρίση αφορά αποκλειστικά στους ίδιους: οι ίδιοι θα βελτιωθούν, όταν γνωρίζουν μόνοι τους τις αδυναμίες και τα σημεία όπου δυσκολεύονται. Από την άλλη, κι εγώ μπορώ περισσότερο να τους βοηθήσω, καθώς μπορώ να διαπιστώσω που χρειάζονται βοήθεια και στήριξη…».*

[136] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδα:266.

Πολλές φορές, εμβόλιμα στις διδακτικές παρεμβάσεις ζητούσα από τους μαθητές, να συντάξουν σύντομα σημειώματα, για να περιγράψουν το μάθημα, τη συμμετοχή τους, τα συναισθήματά τους, το ρόλο μου. Αυτό δεν ήταν ποτέ εύκολο, καθώς διαπίστωνα πως οι μαθητές δεν έχουν απόλυτη εξοικείωση με το γραπτό λόγο. Συνήθως επαναλαμβάνουν φράσεις και νοήματα και δεν μπορούν να επικεντρωθούν με λιτό και άμεσο τρόπο σε αυτό που τους ζητείται και να το αποδώσουν περιεκτικά. Από την άλλη, η διαδικασία επίδειξης των φακέλων ήταν πάντα μια καλή αφορμή για μια έμμεση προσέγγιση του θέματος της αυτοαξιολόγησης. Κάθε φορά που οι μαθητές παρουσίαζαν προφορικά το υλικό που συγκέντρωσαν, είχαμε την ευκαιρία να αναφερθούμε στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιούν αυτό το υλικό προς όφελός τους, άρα, να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν. Στο ημερολόγιο[137], σημειώνω: «*… τους τονίζω πως δεν πρέπει να μπαίνουν στη διαδικασία να συγκρίνουν τους φακέλους μεταξύ τους, γιατί στην αρχή, αυτό προσπαθούν να κάνουν. Τους ζητώ να συμπληρώσουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης, όταν τελειώνουν την παρουσίαση και να το τοποθετήσουν μέσα στο φάκελό τους. Σε γενικές γραμμές μπορώ να πω πως είναι αντικειμενικοί και απαντούν με ειλικρίνεια για τον εαυτό τους, ξέρουν που τα πάνε καλά και που όχι. Διαπιστώνω, βέβαια, πως είναι πιο εύκολο να απαντούν σε ερωτήσεις όπου υπάρχει η διαβάθμιση "πολύ", "λίγο", "αρκετά" κτλ… ενώ σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου υπάρχει δυσκολία… Τελικά, είμαι πεπεισμένη πως αυτή η διαδικασία, η πρακτική της αυτοαξιολόγησης, μπορεί να γίνει κτήμα και καθημερινή πρακτική των μαθητών, αρκεί να υπάρχει σοβαρότητα, χρόνος και επιμονή. Αυτός που μπαίνει στη διαδικασία να αυτοαξιολογηθεί πρέπει να είναι απαλλαγμένος από το φόβο ή το άγχος πως αυτό που θα γράψει θα χρησιμοποιηθεί εναντίον του. Πρέπει να ξέρει πως είναι η δική του κρίση, σχετίζεται και αφορά μόνο στον ίδιο, δεν θα κοινοποιηθεί σε άλλους, αλλά ούτε και αφορά σε τρίτους…*». Η δική μου άποψη για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών αποτυπώνεται στις σελίδες του ημερολογίου[138]: «*…θέλω πάντα να δείχνω εμπιστοσύνη στα παιδιά και να τους μιλάω με ειλικρίνεια, ως ίσος προς ίσο και να μην τους λέω ψέματα ή να παρουσιάζω ωραιοποιημένη την πραγματικότητα. Θέλω να πιστεύω πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται την εντιμότητα του άλλου και είναι σε θέση να του δείξουν εμπιστοσύνη. Δεν συμφωνώ με τις τιμωρίες και δεν συμφωνώ με τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη. Και βέβαια, σε καμιά περίπτωση δεν συμφωνώ με τη χρήση της βαθμολογίας ως "όπλου" απειλής ή εκφοβισμού. Μπορούμε να επιβάλλουμε πειθαρχία στη σχολική αίθουσα και με άλλους τρόπους, κυρίως με τη στάση και τη συμπεριφορά μας και όχι μοιράζοντας τιμωρίες ή απειλώντας με βαθμούς. Και αν ωθούμε τους μαθητές να αυτοαξιολογούνται, τότε έχουμε επιτύχει παράλληλα ένα εξαίρετο μάθημα αυτοπειθαρχίας…*».

Η έρευνα δράση έδωσε και σε μένα προοπτικές αυτοαξιολόγησης και αυτοπαρατήρησης. Πέρα από τις συζητήσεις με τους συναδέλφους, το διευθυντή και τη σχολική σύμβουλο, οι οποίες

[137] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδα:161.
[138] 3ο Ημερολόγιο, 19/01/2010, σελίδα:201.

συνοδεύονταν πάντα από σχόλια και κρίσεις, είχα την ευκαιρία τηρώντας τα ημερολόγια να αξιολογώ κάθε διδακτική παρέμβαση μετά το πέρας της, αξιολογώντας ταυτόχρονα τις επιλογές μου. Θεωρώ πως ο ερευνητής, τηρώντας ημερολόγια, εξελίσσεται παράλληλα με την έρευνα του. Συνδέει τις ερευνητικές δραστηριότητες με τις καινοτομίες, καταγράφει την εξέλιξη των ιδεών και των αντιλήψεων στα διάφορα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό κάνει ορατές τόσο τις πετυχημένες, όσο και τις αποτυχημένες διαδρομές προς τη μάθηση και την ανακάλυψη, έτσι ώστε να μπορεί να τις επανεξετάζει και να τις αναλύει (Altrichter et al., 2001:32). Τα ημερολόγια που ο συγγραφέας στοχάζεται πάνω στον εαυτό του και τις συνθήκες που τον περιβάλλουν είναι σημαντικά τεκμήρια αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης. Γράφω[139] σχετικά με τη διάθεση αυτοκριτικής που με διακατέχει, μετά τη λήξη της κάθε διδακτικής παρέμβασης: «*… η συνεχής αυτοκριτική που πρέπει να κάνω φέτος, η συνεχής αντιπαράθεση με τον εαυτό μου, μου έχει γίνει τρόπος ζωής, βίωμα, έμμονη ιδέα. Πόσο δύσκολο είναι αυτό μερικές φορές! Λέω συχνά στα παιδιά να συγκρίνονται μόνο με τον παλιό εαυτό τους και να καταγράφουν τα βήματα -ακόμα και τα πιο μικρά και ίσως αυτά που φαίνονται ασήμαντα- προόδου τους. Το ίδιο θα πρέπει να κάνω κι εγώ: να συγκρίνομαι με το παλιό εαυτό μου, πριν αρχίσω την έρευνα, πριν αρχίσω το διάβασμα, πριν εμπλακώ σε όλη αυτή τη διαδικασία. Τώρα που είμαι στην καρδιά της ερευνητικής διαδικασίας, που γνωρίζω πράγματα, έχω, όντως, αλλάξει τις πρακτικές και τις στρατηγικές μου; Πώς είναι η στάση που έχω διαμορφώσει σε σχέση με αυτή του παρελθόντος; Έχω βελτιωθεί; Έχω γίνει λίγο καλύτερη; Αυτό, ίσως είναι το ζητούμενο για μένα φέτος: θα πρέπει να βρω μια ισορροπία, δηλαδή και οι μαθητές μου να αλλάξουν, αλλά και εγώ ως δασκάλα τους να γίνω πιο αποτελεσματική και πιο σίγουρη για τη δουλειά μου. Και όλα αυτά με βάση το φάκελο, το διπλό φάκελο, από τη μία το φάκελο που τηρούν οι μαθητές και από την άλλη το φάκελο που έχω εγώ και παρακολουθώ τη δική μου πορεία και εξέλιξη. Νομίζω, τελικά, πως αυτή η αναμέτρηση με τον εαυτό μου είναι το πιο δύσκολο κομμάτι και θα με "βασανίσει" μέχρι το τέλος. Ίσως, ακόμα, σε μια αξιολογική διαδικασία που ωθεί την έννοια της αυτοαξιολόγησης και εμπλέκει τον ίδιο τον αξιολογούμενο, δηλαδή, το "αντικείμενο" της διαδικασίας, αυτή η υπόθεση της αυτοαξιολόγησης να είναι και το πιο δύσκολο ή το πιο σκοτεινό σημείο. Με ποιο τρόπο θα είναι σε θέση ο αξιολογούμενος να γίνει έγκυρος, αξιόπιστος και αληθινός κριτής του εαυτού του; Μήπως, όταν υπεισέρχονται παράγοντες, όπως η ιεραρχική εξέλιξη, η μισθολογική άνοδος, τότε να υπάρχει πρόβλημα; Αυτό είναι ένα θέμα που με απασχολεί έντονα. Σκέφτομαι, όμως, πως εάν οι αυτοαξιολογικές κρίσεις του κάθε εκπαιδευτικού τεκμηριώνονται μέσα από στοιχεία και ντοκουμέντα του φακέλου του που συνδέουν την πρόοδο των μαθητών του με τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη, τότε, προφανώς, δεν μπορεί να τεθεί θέμα μεροληψίας. Και μου έρχονται στο μυαλό τα λόγια ενός έμπειρου συναδέλφου, ο οποίος από την αρχή της έρευνας επιμένει πως οι φάκελοι δεν μπορούν να τύχουν εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί δεν υπάρχει η νοοτροπία να υιοθετηθεί κάτι καινούργιο, γιατί "έτσι έχουμε*

[139] 2ο Ημερολόγιο, 24/11/2009, σελίδες:122-123.

μάθει". Υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών, ακόμα και νεότερων, που υιοθετούν την παραπάνω άποψη. Έχουμε μάθει να διδάσκουμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο, να αξιολογούμε τους μαθητές μας και να μην αυτοαξιολογούμαστε ή να μην δεχόμαστε την αξιολόγησή μας…».

Θεωρώ πως η τήρηση των ημερολογίων και η μετέπειτα πολλαπλή προσέγγιση και ανάγνωση των κειμένων είχε βαρύνουσα σημασία στην εσωτερική αναμέτρηση και στη διαδικασία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης. Το ημερολόγιο έχει ιδιωτικό χαρακτήρα και προσωπικό ύφος και για το λόγο αυτό θεωρείται εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Ο κάτοχος περιγράφει τις στρατηγικές και τις πρακτικές του και μπορεί σε ένα χώρο τόσο προσωπικό να διατυπώνει αμερόληπτα και αντικειμενικά κρίσεις για τις επιλογές του. Το να περιγράψει κανείς στο ημερολόγιο απογοητεύσεις ή αποτυχίες δεν είναι μεμπτό, ούτε θεωρείται τρωτό σημείο της διδακτικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, είναι προϊόν αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης και είναι πολύ σημαντικό. Στο ημερολόγιο[140] σημειώνω σχετικά με το πώς βίωσα μια πρώτη απογοήτευση: «*… μπαίνοντας στην αίθουσα άκουσα κάτι που με έκανε να απογοητευτώ πολύ: "κυρία, ούτε σήμερα να κάνουμε μάθημα, να πάμε πάλι στο εργαστήριο πληροφορικής για να δούμε ταινία". Δεν το πίστευα αυτό που άκουγα… Δηλαδή θεώρησαν πως την προηγούμενη φορά δεν κάναμε μάθημα. Ένιωσα μεγάλη απογοήτευση, γιατί είχα προετοιμάσει την παρέμβαση με κάθε λεπτομέρεια, θέλοντας να δώσω αρκετό χρόνο στους μαθητές να πάρουν το λόγο, να παρέμβουν, να συμμετέχουν στο μάθημα. Και τώρα μου λένε πως αυτό δεν ήταν μάθημα, αλλά παιχνίδι… Προσπάθησα να τους εξηγήσω πως ήταν μάθημα, αφού κρατούσαν σημειώσεις, μιλούσαν, συμμετείχαν, αλλά δεν ξέρω εάν τους κάλυψα πλήρως, γιατί άκουσα ερωτήσεις του τύπου "μα δεν κάναμε γραμματική", "δεν κλίναμε ρήματα", "δεν μας διορθώσατε τις ορθογραφίες". Τελικά, καθετί διαφορετικό, καθετί που ξεφεύγει από αυτό που ευλαβικά ακολουθούμε, ενοχοποιείται…*».

Πολλές φορές, επίσης, κατά τη διάρκεια της έρευνας, αναρωτιόμουν με ποιο τρόπο όλη αυτή η προσπάθεια εισαγωγής μιας αλλαγής και μιας καινοτομίας θα ωφελήσει και τους μαθητές, και τη σχολική μονάδα, αλλά και εμένα την ίδια. Και έχοντας πάντα διάθεση αυτοκριτικής, προσπαθούσα να πειραματιστώ σε νέες προσεγγίσεις και να εμπλέξω όσο γίνεται περισσότερο τους μαθητές τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη μάθηση. Όπως έχω, ήδη, υπογραμμίσει είναι πολύ δύσκολο να απομάθει κάποιος, πολύ δε περισσότερο, όταν το πλαίσιο είναι άκαμπτο και δεν βοηθάει τη διαδικασία απομάθησης. Υπήρξαν περιπτώσεις που κατέβαλα προσπάθεια, προκειμένου να πείσω τους μαθητές πως υπάρχει και άλλη οπτική, πέρα από αυτή που γνωρίζουν και πως πρέπει να έρθουν σε επαφή και με αυτήν (από το πιο απλό, όπως η διόρθωση με μελάνι άλλου χρώματος εκτός του παραδοσιακού κόκκινου, σε άλλα πιο σύνθετα ζητήματα, όπως, η αποσύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την απονομή βαθμών, η επίδοση των σημειωμάτων περιγραφικής αξιολόγησης, η διόρθωση των διαγωνισμάτων από τους ίδιους τους μαθητές, η «κατασκευή» των τεστ από τους ίδιους, τα παιχνίδια ρόλων κτλ). Στο

[140] 1ο Ημερολόγιο, 29/09/2009, σελίδες:30-31.

ημερολόγιο[141], εκθέτω προβληματισμούς για το θέμα της αυτοαξιολόγησής μου: «*… ταυτόχρονα σκέφτομαι πως όλο αυτό που κάνω θα ωφελήσει τα παιδιά, αλλά και εμένα ως καθηγήτρια. Θέλω να είμαι αισιόδοξη και θέλω να πιστεύω πως όλο αυτό θα είναι θετικό, τόσο για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μου, αλλά και για μένα, που θα με κάνει να αναθεωρήσω τις πρακτικές μου, να πειραματιστώ με καινούργια πράγματα, να δοκιμάσω να εφαρμόσω νέες στρατηγικές διδασκαλίας και μέσα από όλα αυτά να καταφέρω, βοηθώντας τους μαθητές μου, να γίνω καλύτερη και πιο αποτελεσματική στη διδασκαλία μου…*». Έχω συνδέσει την αυτοαξιολόγηση με την προσωπική βελτίωση και ενδυνάμωση και προσπαθώ να τη βιώνω ως μια διαδικασία που στοχεύει στην καλυτέρευση και στην επαγγελματική ανάπτυξη.

ε) Προσωπική ανάπτυξη μαθητή

Ο φάκελος υλικού στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς μέσω αυτού ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης, αποκτά άποψη και κρίση, αυτενεργεί και συμμετέχει. Ο εκπαιδευτικός, ενθαρρύνοντάς τον να διαμορφώνει συνεχώς κρίσεις για την προσωπική εξέλιξή του, του παρέχει ευκαιρίες και προοπτικές βελτίωσης και ενδυνάμωσης. Είναι ουσιαστικό να υπογραμμισθεί το γεγονός πως μια αξιολογική διαδικασία που βασίζεται στο φάκελο υλικού δεν έχει ως τελικό στόχο την αυστηρή αποτίμηση επιδόσεων σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, αλλά κυρίως την αλλαγή σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών. Ο φάκελος συμβάλλει στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς του μεταδίδει το μήνυμα της συμμετοχής, της ανάληψης ευθυνών, της ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Από την άλλη, όμως, η προσωπική ανάπτυξη ως έννοια δεν μπορεί να μετρηθεί βάσει κάποιας κλίμακας, αφού πρόκειται για υπόθεση αυστηρά προσωπική, που διαφέρει από άτομο σε άτομο. Προσωπική ανάπτυξη σημαίνει, πρωτίστως, ανάπτυξη της συνείδησης, ως εκ τούτου, μόνο βάσει ποιοτικών δεικτών θα μπορούσε να προσεγγισθεί η έννοια (δηλαδή μέσα από προσωπικές σημειώσεις μαθητών, συμπληρωμένα φύλλα αξιολόγησης, συνεντεύξεις, ημερολόγια).

Κατά την εξέλιξη της έρευνας διαπίστωνα συνεχώς το βαθμό δυσκολίας που εμπεριέχεται στην προσπάθεια εισαγωγής αλλαγών. Ο φάκελος υλικού, ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης, μπήκε στην τάξη και ξεκίνησε η διαδικασία αξιοποίησης του, όμως, η καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία διέπεται από κανονισμούς και διατάξεις, επέβαλλε την αξιολογική διαδικασία που θεσμικά προβλέπεται και είναι υποχρεωτικό να ακολουθηθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, υπήρχε εξαρχής μια αντίφαση: από τη μια, εντός τάξης, στο μάθημα της ξένης γλώσσας, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν το φάκελο υλικού και όριζαν οι ίδιοι το βαθμό ανάπτυξής τους βάσει κριτηρίων

[141] 2ο Ημερολόγιο, 02/12/2009, σελίδες:134-135.

που προέκυπταν συλλογικά, από την άλλη όμως, σε όλα τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα η αξιολογική διαδικασία ήταν η προβλεπόμενη, συνεπώς, εντελώς διαφορετική. Και όχι μόνο αυτό: έπρεπε και στο μάθημα της ξένης γλώσσας, παρά την εισαγωγή και εφαρμογή του φακέλου, να ακολουθηθεί η προβλεπόμενη αξιολογική διαδικασία. Κατά τον πρώτο μήνα της έρευνας, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με μια καινούργια πραγματικότητα, την οποία αντιμετώπιζαν με έκπληξη, δυσπιστία και αβεβαιότητα. Χρειάστηκε αρκετός χρόνος, ώστε να πεισθούν πως ο φάκελος υλικού είναι μια αξιόπιστη αξιολογική πρόταση προς όφελος τους. Η εικόνα που είχαν στο μυαλό τους ήταν πως ο φάκελος είναι ένα ντοσιέ, όπου μέσα τοποθετούνται ζωγραφιές, που θα επιδειχθούν στο τέλος της χρονιάς. Ήθελα να τους καταστήσω σαφές πως η έννοια του φακέλου είναι διαφορετική και πως μπορούν χρησιμοποιώντας τον να οδηγηθούν σταδιακά στην ανάπτυξη και στην πρόοδο. Πάντα συνέδεα την έννοια της ατομικής προόδου, η οποία για τους μαθητές είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτή της επίδοσης στο γνωστικό αντικείμενο, με την έννοια της προσωπικής ανάπτυξης, η οποία συνδέεται περισσότερο με την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εμπλοκή, τη λήψη αποφάσεων, τη διαμόρφωση στάσεων. Στα ημερολόγια[142] παρακολουθώ και καταγράφω την πορεία των μαθητών προς την ανάπτυξη, αλλά εκφράζω και τη δική μου αγωνία για την έκβαση του εγχειρήματος: «*… είναι το 3ο μάθημα σήμερα και τα παιδιά επιμένουν να διορθώσω τα τετράδια τους με κόκκινο στυλό. Ενώ τους το έχω πει πολλές φορές πως αυτό δεν έχει σημασία, εντούτοις, επιμένουν. Και σκέφτομαι πώς είναι δυνατόν να μου ζητάνε να δουν ένα τετράδιο γεμάτο υπογραμμίσεις και παρατηρήσεις με ένα χρώμα που μόνο τραυματικές εμπειρίες μπορεί να φέρει σε όλους; Πώς μπορώ να τους πείσω πως ακόμα και η χρήση άλλου χρώματος στυλό είναι μέρος της διαδικασίας; Δύσκολο μου φαίνεται… Ειδικά, όταν έρθει ο Νοέμβρης και θα πρέπει να γράψουμε το διαγώνισμα. Πώς θα μπορέσω να πείσω τα παιδιά πως αυτό που έχει σημασία είναι να μπορούν να συλλέγουν και να αξιολογούν πληροφορίες όλη τη χρονιά για τη μάθησή τους και όχι το να γράψουν άριστα μια φορά σε ένα τεστ; Φαίνεται πως είναι ένα εγχείρημα δύσκολο, κυρίως επειδή προσκρούει σε αντιλήψεις ήδη διαμορφωμένες εδώ και χρόνια που σίγουρα δεν αλλάζουν σε 1-2 μαθήματα. Πάντως ακούγοντας τα παιδιά να μου λένε: "πότε θα κάνουμε μάθημα;", "να πάμε στο εργαστήριο για να παίξουμε ή να χάσουμε μάθημα", ή "δεν μας διορθώνετε με κόκκινο", αισθάνομαι πως πρέπει να καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια για να τους πείσω να δουν έστω μια άλλη όψη της πραγματικότητας. Αλλά και πάλι, πώς να τα καταφέρω; Πώς να τα βάλλω με όλο το σύστημα; Όταν την επόμενη ώρα μπαίνει άλλος συνάδελφος και μιλάει για ποσοτική αποτίμηση χρησιμοποιώντας το βαθμό ως μέσο εκφοβισμού; Μήπως τελικά η προσωπική ανάπτυξη μέσω του φακέλου είναι μια ουτοπία για το δικό μας σύστημα; Μήπως είναι ανέφικτο να καταλήξουν οι μαθητές υπεύθυνοι για την πρόοδό τους, όταν το σύστημα είναι τέτοιο που τους ωθεί στην απομνημόνευση και στη μονομέρεια;…*».

[142] 1ο Ημερολόγιο, 29/09/2009, σελίδες:34-35.

Παρατηρώ, επίσης, κάτι εντελώς παράδοξο που σχετίζεται με την έννοια της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών: η συζήτηση γύρω από το φάκελο προσλαμβάνει πολλές διαστάσεις, καθώς τίθενται ερωτήματα, απορίες, προβληματισμοί και προσπαθώ να τα προσεγγίσω όλα και να δώσω σαφείς απαντήσεις. Όμως, ενώ, κάποιοι δείχνουν να κατανοούν τη διαφορετική αξιολόγηση που προτείνω, έχουν διάθεση συνεργασίας και προσπαθούν να επωφεληθούν, υπάρχουν μαθητές που εξακολουθούν να ρωτάνε επίμονα «μάθημα πότε θα κάνουμε;» και ουσιαστικά να ακυρώνουν όλη την προηγούμενη συζήτηση, καθώς καταλαβαίνω πως στο αντιληπτικό σύστημά τους, η διαφορετική διδασκαλία και κατά συνέπεια η διαφορετική αξιολόγηση δεν εντάσσονται στο πλαίσιο ενός «κανονικού» μαθήματος. Το οξύμωρο είναι πως ζητούν «μάθημα», «βαθμούς», «διόρθωση με κόκκινο», μαθητές που κατά την προηγούμενη χρονιά είχαν χαμηλούς βαθμούς και εξακολουθούν να παρουσιάζουν κενά και αδυναμίες. Οι μαθητές αυτοί, οι οποίοι ουσιαστικά λόγω του υπάρχοντος αξιολογικού μηχανισμού βρίσκονται χαμηλά στην αριθμητική κλίμακα της τάξης, ζητούν να κάνουμε «μάθημα», όπως έχουν μάθει, με βαθμούς, διαγωνίσματα, επιπλήξεις και συστάσεις. Θεωρώ πως η εισαγωγή μιας αλλαγής χρειάζεται εφαρμογή σε βάθος χρόνου. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις περί μάθησης, ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, δύσκολα αλλάζουν ή έστω τροποποιούνται. Στο ημερολόγιο[143] σημειώνω σχετικά με την εξέλιξη της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών: *«…είμαι μέσα στην τάξη και η αγωνία μου είναι να μην ακούσω ξανά τη φράση "και μάθημα πότε θα κάνουμε;". Είναι μια ερώτηση που την ακούω περισσότερο από μαθητές που χαμηλής επίδοσης ή και από μαθητές που χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση. Μαθητές που κατατάχθηκαν στη συγκεκριμένη θέση της βαθμολογικής κλίμακας της τάξης, λόγω του συστήματος αξιολόγησης που υπάρχει. Αυτοί, λοιπόν, ζητάνε "μάθημα" και "βαθμούς"… όταν προσπαθώ να τους περάσω το μήνυμα πως ο ένας και μοναδικός βαθμός έχει σχετική αξία, καθώς αυτό που προέχει είναι η δική τους εκτίμηση για την επίδοσή τους. Θέλω να καταστούν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, για την πορεία τους, αλλά φαίνεται πως αρνούνται. Ή ακόμα σκέφτομαι πως μπορεί και να μην με πιστεύουν, όταν τους λέω πως οι βαθμοί έχουν αξία σχετικοί. Το εντυπωσιακό όμως είναι πως αυτοί οι μαθητές που έχουν στιγματιστεί λόγω του βαθμολογικού ζητήματος είναι οι πρώτοι που ζητάνε "μάθημα" και "διαγώνισμα" και αυτό το σημειώνω…».*

Θεωρώ πως η στάση αυτή σταδιακά άλλαξε, κυρίως, λόγω του γεγονότος της συμμετοχής στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Η προοπτική αυτή έδινε έναν στόχο αντικειμενικό και ορατό στους μαθητές και έκριναν πως μπορούν, βοηθούμενοι από το φάκελο υλικού, να τον επιτύχουν. Η επίδειξη, επίσης, του περιεχομένου των φακέλων, καθώς και η παρουσίαση των συλλογικών εργασιών, συνέβαλλε στο να υπάρχει θετική εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών. Η ανταλλαγή πληροφοριών, οι διάλογοι που ακολουθούσαν, η προσπάθεια τεκμηρίωσης, τα σχόλια και οι κρίσεις των άλλων δεν

[143] 1ο Ημερολόγιο, 29/09/2009, σελίδα:37.

ήταν παρά δείγματα προσωπικής ανάπτυξης. Στο ημερολόγιο[144] σημειώνω χαρακτηριστικά: «*… κάνουμε συλλογική διόρθωση, όπως πάντα, και δεν ανακοινώνω τα αποτελέσματα του καθενός στην τάξη. Τους αρέσει, πιστεύω, όταν κάνουμε θέματα εξετάσεων και ιδιαίτερα το ακουστικό μέρος και αυτό με εντυπωσιάζει. Τους ζητώ να σκεφτούν σοβαρά και να το συζητήσουν με τους γονείς τους, το τι θα κάνουμε με τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Τελειώνοντας κάνουμε μια μικρή αναδρομή στους φακέλους. Θέλω να έχουν το αίσθημα της ιδιοκτησίας, να ξέρουν πως ο φάκελος τους ανήκει, είναι δικός τους, ένα προσωπικό εργαλείο που μαρτυρά και καταγράφει τη δική τους πορεία. Αυτό θέλω να καταλάβουν και να πιστέψουν πως η επίδοσή τους φαίνεται μέσα στις σελίδες του φακέλου και όχι στα γραπτά διαγωνίσματα, που δεν κρατάνε παρά μερικά λεπτά…*».

Οι μαθητές, σταδιακά, οδηγήθηκαν στην αλλαγή. Από την αρχική άκαμπτη και δύσπιστη θέση, οδηγήθηκαν στην υιοθέτηση μιας θετικής και υποστηρικτικής στάσης. Η συνεχής παρώθηση για συμμετοχή, για εμπλοκή στο μάθημα, η επιμονή να χρησιμοποιούν το φάκελο ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης, η συμμετοχή στις εξετάσεις γλωσσομάθειας, η συχνή χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής, λειτούργησαν, τελικά, θετικά. Οι μαθητές μπορούσαν να έχουν άποψη για το μάθημα, συμμετείχαν ενεργά στα παιχνίδια ρόλων, πρότειναν δραστηριότητες που δεν είχα σκεφτεί εγώ, γενικά, είχαν ιδέες και διάθεση δραστηριοποίησης. Ανέτρεπαν προβλεπόμενα παιχνίδια ρόλων, κατασκεύαζαν τεστ και έκαναν αυτοδιορθώσεις, συγκέντρωναν υλικό, έκαναν κατασκευές, projects, αφίσες κτλ. Η ιδέα της συμμετοχής στην ημερίδα που οργάνωσε το σχολείο κατά τη λήξη του σχολικού έτους ήταν συλλογική. Η πρότασή μου να παρουσιάσουμε το υλικό των φακέλων και τις εργασίες της χρονιάς βρήκε ανταπόκριση από τους μαθητές και τους ζήτησα να σχεδιάσουν τη δική μας παρέμβαση. Δική τους ιδέα ήταν η δημιουργία ενός λευκώματος με φωτογραφίες από τις δραστηριότητες της χρονιάς, η οποία εμπλουτίστηκε και διευρύνθηκε στη συνέχεια. Στο ημερολόγιο[145] σημειώνω σχετικά με την ιδέα της συμμετοχής στην τελική εκδήλωση: «*…ρώτησα τα παιδιά εάν θα ήθελαν να συμμετέχουμε στην εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς και μου απάντησαν με ενθουσιασμό. Το θέμα, όμως, ήταν τι θα παρουσιάζαμε και αυτό δεν θα ήθελα να ήταν κάτι που το σκέφτηκα εγώ, αλλά τα παιδιά. Μου είπαν πως μπορούμε να κάνουμε ένα βιβλιαράκι με τις δραστηριότητες της χρονιάς, με φωτογραφίες δικιές τους, των φακέλων κτλ… Κάποιοι πρότειναν να κάνουμε καρτέλες αυτοπαρουσίασης, όπως κάναμε στα πρώτα μαθήματα. Κάποιοι άλλοι να δείξουμε τους φακέλους στους γονείς, ετοιμάζοντας κάποια προσωπικά σχόλια. Γενικά, οι ιδέες ήταν πολλές και θα μπορούσαμε να σκεφτούμε διεξοδικά τι θα παρουσιάζαμε…*».

Αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε είναι πως ο φάκελος υλικού, που ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης, προωθεί την αυτενέργεια και τη συμμετοχή, μπορεί να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, παρά το συγκεντρωτικό πλαίσιο της εφαρμογής. Χρειάζεται επιμονή,

[144] 3ο Ημερολόγιο, 19/01/2010, σελίδα:206.
[145] 4ο Ημερολόγιο, 20/04/2010, σελίδα:322.

συστηματική παρακολούθηση και κυρίως χρόνος, προκειμένου να μπορεί να μιλήσει κανείς με βεβαιότητα για προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή. Η αλλαγή ενέχει πάντα δυσπιστία, αμφιβολία, αβεβαιότητα και είναι δύσκολο να πεισθεί κάποιος πως η εισαγωγή μιας αλλαγής θα τον βελτιώσει προσωπικά ή επαγγελματικά. Συνήθως, επικρατεί η άποψη πως η σταθερότητα είναι εγγύηση της προόδου και πως οι αλλαγές επιφέρουν αναπροσαρμογές και κινδύνους. Αυτό που είναι ουσιώδες είναι το πλαίσιο και οι συνθήκες εφαρμογής της αλλαγής: στη συγκεκριμένη περίπτωση το πλαίσιο ήταν μεν συγκεντρωτικό και ανελαστικό, αλλά οι συνθήκες στη σχολική μονάδα ήταν ευνοϊκές (μικρός αριθμός μαθητών, περιφερειακό σχολείο, σαφής στοχοκεντρική διοίκηση).

στ) Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Στην έρευνα δράση ο εκπαιδευτικός, με βάση τη δική του ερμηνεία, ή όπως την έχουμε ονομάσει πολλές φορές, με βάση τη δική του προσωπική θεωρία, φτάνει στο επίπεδο να διδαχτεί από τις εμπειρίες του, δηλαδή, να γίνει συνειδητός επαγγελματίας, να αναλάβει την ευθύνη του έργου του και βέβαια να εξελιχθεί επαγγελματικά. Στοχαζόμενος επί των πρακτικών και των στρατηγικών που επέλεξε μπορεί να διαπιστώσει το βαθμό αλλαγής που παρατηρεί στον εαυτό του, (αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο), αλλά και στο επαγγελματικό προφίλ του (αλλαγές σε επαγγελματικό επίπεδο). Ο προσωπικός φάκελος υλικού λειτουργεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης και καταγράφει με λεπτομερή τρόπο, βάση των ντοκουμέντων που εμπεριέχει, το βαθμό προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Στην παρούσα έρευνα, ήδη από το ξεκίνημά της, προβληματιζόμουν έντονα ως προς το θέμα της επίτευξης αλλαγών, τόσο σε προσωπικό, αλλά κυρίως σε επαγγελματικό επίπεδο. Ήξερα πως η εμπλοκή σε ένα τέτοιο εγχείρημα σημαίνει a priori βελτίωση των πρακτικών και των διδακτικών επιλογών μου, υπό την έννοια πως θα πειραματιζόμουν σε νέες ιδέες και προτάσεις και θα μπορούσα να διδαχθώ από αυτές. Όμως, δεν μπορούσα, εκ των προτέρων, να γνωρίζω σε ποιο βαθμό θα άλλαζα και θα εξελισσόμουν ως εκπαιδευτικός και ως επαγγελματίας. Στο ημερολόγιο[146] γράφω σχετικά με αυτούς τους προβληματισμούς: *«…τελικά, έχουν περάσει 3 μήνες από το Σεπτέμβρη που άρχισε η έρευνα. Αλλαγές σε μένα έχουν γίνει; Σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο; Εννοώ εάν έχω νιώσει πως ως εκπαιδευτικός ή ως άνθρωπος έχω βελτιωθεί σε κάποια σημεία. Είναι δύσκολο να απαντήσω σε αυτήν την ερώτηση… Αυτό είναι το πιο δύσκολο κομμάτι: πρέπει εγώ να αυτοαξιολογηθώ, να κρίνω τον εαυτό μου. Αυτό που ζητάω επίμονα από τα παιδιά να το κάνουν, το ζητάω τώρα από τον εαυτό μου. Θεωρώ πως η δική μου βελτίωση είναι συνάρτηση της βελτίωσης των παιδιών. Άρα, λοιπόν, για να μπορέσω εγώ να πω με βεβαιότητα πως βελτιώθηκα επαγγελματικά και προσωπικά, πρέπει προηγουμένως να αναλύσω α) τις αξιολογικές κρίσεις των παιδιών για τους εαυτούς τους. Θεωρούν πως βελτιώθηκαν; Αν ναι, αυτό είναι θετικό, αν*

[146] 2ο Ημερολόγιο, 22/12/2009, σελίδες:170-171.

όμως όχι, μήπως θα πρέπει να ανατρέξω στις επιλογές μου και να δω τι εγώ έκανα λάθος ή δεν εκτίμησα σωστά, έτσι ώστε οι μαθητές να μη νιώθουν βελτίωση και ανάπτυξη; β) τις αξιολογικές κρίσεις των παιδιών για τη διδασκαλία και τη ροή του μαθήματος και τέλος γ) τις αξιολογικές κρίσεις τους για μένα την ίδια. Βέβαια, θα αξιοποιήσω και το φάκελό μου, που είναι το βασικό εργαλείο της δικής μου αξιολόγησης. Είναι πρόκληση η δική μου αξιολόγηση, άρα η διαπίστωση του βαθμού επαγγελματικής ανάπτυξής μου. Όπως έχω ξαναπεί, δεν διστάζω να ακυρώσω ένα τεστ εάν διαπιστώσω πως η πλειοψηφία δεν έγραψε καλά. Η ομαδική αποτυχία για μένα σημαίνει προσωπική και επαγγελματική αποτυχία δική μου και δεν θα διστάσω, ούτε θα φοβηθώ να το ομολογήσω. Θα διδάξω ξανά το ίδιο και θα προσπαθήσω να βρω διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης…».

Θεωρώ, επίσης, πως και μόνο η συμμετοχή στην έρευνα έχει θετικό αντίκτυπο στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Ενισχύεται η αυτοαντίληψη και μέσα από τις σημειώσεις των ημερολογίων μπορώ να ερευνήσω και να μελετήσω κριτικά και σύνθετα τον εαυτό μου. Οι σημειώσεις αυτές δεν αναφέρονται αμιγώς στο διδακτικό τμήμα της παρέμβασης, αλλά εστιάζουν σε ποικίλα ζητήματα, όπως άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους, ανάλυση συναισθημάτων και προβληματισμών, συζητήσεις με τους μαθητές και τους γονείς και δίνουν τη δυνατότητα αναστοχασμού και εσωτερικής ενδοσκόπησης. Ίσως είναι άτοπο να κάνει λόγο κανείς για αλλαγή προσωπικότητας μέσω της έρευνας, αφού το αξιακό και αντιληπτικό σύστημα είναι ήδη διαμορφωμένο και εξάλλου η δέσμευση στην αλλαγή και η στάση υπέρ των καινοτομιών μαρτυρούν μια συγκεκριμένη και σαφή θέση. Παρόλα αυτά, σταδιακές αλλαγές παρατηρούνται και καταγράφονται. Στο ημερολόγιο[147] περιγράφω την αβεβαιότητα που με διακατέχει ως προς το θέμα της επίτευξης προσωπικών και επαγγελματικών αλλαγών: *«… ξέρω πως θα είναι πολύ δύσκολο να πω με σιγουριά και να περιγράψω το βαθμό αλλαγής που παρατηρήθηκε στην εκπαιδευτική συμπεριφορά μου. Αλλά, όπως έχω υπογραμμίσει, θα λάβω υπόψη μου, πρωτίστως, τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών πριν καταλήξω κάπου. Ίσως και η συμμετοχή και η ενδεχόμενη επιτυχία στις εξετάσεις γλωσσομάθειας να συσχετιστούν με τη δική μου βελτίωση. Εάν, δηλαδή, εγώ κάνοντας αυτό το διαφορετικό μάθημα και αξιολογώντας με φάκελο μπορώ να παρουσιάσω με επιτυχία μαθητές μου σε επίσημες εξετάσεις, τότε αυτή η επιτυχία θα μπορούσε να συνδεθεί με τη δική μου επαγγελματική εξέλιξη…».* Τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν ήξερα τα αποτελέσματα των εξετάσεων και ήταν φυσικό να διακατέχομαι από αγωνία και ανασφάλεια.

Βέβαια, σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη μπορώ να διαπιστώσω πως υπήρξε βελτίωση, καθώς έγιναν κατανοητά, σε μεγαλύτερο βαθμό, θέματα αξιολόγησης, έρευνας, εκπαιδευτικών αλλαγών. Η έρευνα δράση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια πτυχή ενός επιμορφωτικού προγράμματος που εμπλέκει εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, διεύθυνση, ερευνητή, και από το οποίο θα μπορούσαν όλοι να επωφεληθούν. Η εμπλοκή σε ένα τέτοιο ερευνητικό σχήμα

[147] 2ο Ημερολόγιο, 22/12/2009, σελίδα:172.

βοηθά στο να γίνουν καλύτερα αντιληπτά θέματα διδασκαλίας, επικοινωνίας, συνεργασίας και γενικότερα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το θέμα, όμως, της προσωπικής βελτίωσης με απασχολεί έντονα στις σημειώσεις που κρατώ μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις: έτσι, γράφω για παράδειγμα στο ημερολόγιο[148]: *«…σε ό,τι αφορά στη δική μου βελτίωση… εδώ τα πράγματα είναι εντελώς υποκειμενικά. Και αυτό τελικά είναι το παράδοξο, αν όχι οξύμωρο: ενώ ως εκπαιδευτικοί διατυπώνουμε εύκολα κρίσεις για τους μαθητές μας, δυσκολευόμαστε στο να κρίνουμε τις δικές μας πρακτικές και επιλογές. Να κρίνουμε την ανάπτυξή μας, τη βελτίωσή μας. Σκέφτομαι πως για να μπορέσω να κρίνω τον εαυτό μου και να είναι αξιόπιστο το αποτέλεσμα και όχι αποκύημα της φαντασίας και του υποκειμενισμού μου, θα πρέπει να στηριχτώ σε στοιχεία, σε ντοκουμέντα. Τα στοιχεία αυτά υπάρχουν, βρίσκονται μέσα στο φάκελο μου. Όλα τα πλάνα εργασίας, τα διδακτικά σενάρια, τα σχέδια, το συμπληρωματικό υλικό μου, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης των μαθητών, τα περιγραφικά σημειώματα, η περιγραφή της φιλοσοφίας μου περί διδασκαλίας και μάθησης… Θεωρώ πως αν και ο φάκελος ως εργαλείο ανήκει στο χώρο των ποιοτικών προσεγγίσεων μπορεί να αξιοποιηθεί και ποσοτικά. Και σκέφτομαι, παράλληλα, ένα σύστημα αξιολόγησης, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να παρουσιάζει την εξέλιξή του μέσα από έναν προσωπικό φάκελο. Με τεκμήρια, τα οποία κανείς δεν θα μπορεί να αμφισβητήσει, αφού θα εμπεριέχονται στο φάκελο και θα προέρχονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να ξεφύγει η αξιολογική διαδικασία από το στενό πλαίσιο του ελέγχου και της καταστολής που αποκτά, όταν υπάρχει αμφιβολία και κυρίως καχυποψία. Με συναίνεση και αποδοχή θα μπορούσε ο φάκελος του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά ως βασικό αξιολογικό εργαλείο στην εκπαίδευση…».*

Η έρευνα δράση ενεργοποιεί άμεσα τον εκπαιδευτικό που την αναλαμβάνει. Θεωρώ πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι άμεση απόρροια ενός παρόμοιου ερευνητικού σχήματος. Στο φάκελο του εκπαιδευτικού, επίσης, εμπεριέχονται όλα τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης από την έναρξη της έρευνας, μέχρι τη λήξη της. Σχετικά με το πώς χρησιμοποίησα το δικό μου φάκελο και πως αυτός αποτελεί τεκμήριο επαγγελματικής ανάπτυξης, σημειώνω στο ημερολόγιο[149]: *«… ο φάκελος που τηρώ είναι μια απόδειξη της επαγγελματικής ανάπτυξής μου. Θεωρώ πως η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά τόσο με το τι σημαίνει έρευνα δράση, όσο και με το τι σημαίνει φάκελος υλικού εκπαιδευτικού και μαθητή με έχει κάνει πιο ευαισθητοποιημένη σε αυτά τα θέματα. Βλέπω εντελώς διαφορετικά, κυρίως, τη διδασκαλία. Την αξιολόγηση, ήδη, την αντιμετώπιζα διαφορετικά λόγω προηγούμενης μελέτης, τώρα όμως βλέπω πως η διδασκαλία με την αξιολόγηση πάνε μαζί και πως όταν ζητάς διαφορετική αξιολόγηση, δεν μπορείς να εμμένεις σε μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Νομίζω πως ως εκπαιδευτικός βελτιώνομαι, γίνομαι καλύτερη. Πρόβλημα επικοινωνίας δεν είχα ποτέ με τα παιδιά, γιατί πάντα υπήρχε μεταξύ μας ένας κοινός κώδικας. Όμως, σε προσωπικό και επαγγελματικό*

[148] 3ο Ημερολόγιο, 09/02/2010, σελίδες:236-237.
[149] 3ο Ημερολόγιο, 09/02/2010, σελίδες:238-239.

επίπεδο νιώθω πως γίνομαι ολοένα καλύτερη. Η οργάνωση του φακέλου, η προετοιμασία των παρεμβάσεων, η αποτίμηση που κάνω στα ημερολόγια, οι σκέψεις που καταθέτω, οι ανεπίσημες συζητήσεις με τους συναδέλφους… όλα αυτά συμβάλλουν στο να γίνομαι καλύτερη και στο να με κάνουν να νιώθω καλά. Υπάρχουν απογοητεύσεις και πικρίες, όμως, μπορούν να ξεπεραστούν και ποτέ δεν θέλω να μένω στα αρνητικά ή στα άσχημα σημεία. Ίσως κι αυτή η στάση τελικά να είναι μέρος της προσωπικής θεωρίας του κάθε εκπαιδευτικού. Ελπίζω πως μέχρι το τέλος της χρονιάς να έχω παρατηρήσει και καταγράψει κι άλλες αλλαγές στον εαυτό μου και να έχω βελτιωθεί περισσότερο. Αυτή ακριβώς είναι η καρδιά της έρευνας δράσης: να προσπαθεί συνεχώς ο ερευνητής να αναμετρηθεί με τον εαυτό του, να ενεργοποιείται διαρκώς, να αναστοχάζεται κριτικά επί των πρακτικών του και να προσπαθεί να αυτοβελτιωθεί. Η αυτοαξιολόγηση, όμως, παραμένει διαδικασία επίπονη και ψυχοφθόρα. Ο εκπαιδευτικός που έχει συνηθίσει να έχει το ρόλο του φορέα αξιολόγησης, πρέπει τώρα, όντας πάλι φορέας, να κρίνει τον εαυτό του…».

Η λέξη «recherche» που συνοδεύει τον όρο «δράση» στα γαλλικά σημαίνει «αναζήτηση». Η έρευνα δράση, επομένως, είναι μια συνεχής αναζήτηση της αλήθειας που υπάρχει στον πραγματικό κόσμο. Εμπλεκόμενος στην έρευνα δράση, ο εκπαιδευτικός, έχοντας υιοθετήσει συγκεκριμένη στάση και άποψη, αναζητά να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχηματίσει μια προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα πιο σαφή και πιο πλήρη, καθώς αναμετράται συνέχεια με τον εαυτό του και τις επιλογές του. Προσπαθεί να εισάγει αλλαγές, γνωρίζοντας όμως, πως η εισαγωγή αλλαγών απαιτεί χρόνο και επιμονή. Πρόκειται για μια «περιπέτεια» ή ένα «ταξίδι» που μπορεί να μην τελειώσει και ποτέ. Στο ημερολόγιο[150], σημειώνω σχετικά με τα συναισθήματα μου κατά τον απολογισμό της έρευνας: «*… πάντως, μου αρέσει η φετινή περιπέτεια, η εμπλοκή των συναδέλφων, αυτό το καινούργιο, το διαφορετικό που γίνεται στο σχολείο…, οι αντιπαραθέσεις που καμιά φορά υπάρχουν, οι αντικρουόμενες απόψεις περί αξιολόγησης και μάθησης, οι διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, η καταγραφή της κάθε μέρας στο ημερολόγιο, όλα αυτά, πλέον, με γεμίζουν. Και ακόμα κι αυτές τις στιγμές που είμαι μόνη στο σπίτι και γράφω στο ημερολόγιο μου αρέσουν πάρα πολύ: βγάζω από το μυαλό μου κάθε άλλη σκέψη και επικεντρώνομαι στο τι έγινε στην τάξη, στο γραφείο, στο διάλειμμα, τι μου είπαν τα παιδιά, πως αντέδρασαν, τι αντίκτυπο είχε κάτι που πρότεινα. Συγκεντρώνομαι και γράφω με τις ώρες και ξέρω πως πολλές φορές ξεφεύγω και μακρηγορώ, αλλά κι αυτό είναι στο πλαίσιο της έρευνας και εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία του ερευνητή…».* Γενικά, θεωρώ πως όταν ο εκπαιδευτικός γίνεται ταυτόχρονα ερευνητής μπορεί να έχει μια πιο διεισδυτική ματιά επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία δεν είναι παρά μια όψη του πραγματικού κόσμου. Ο εκπαιδευτικός αλλάζει, αναπτύσσει γνώσεις, πειραματίζεται, κατανοεί τον εαυτό του και το ρόλο του και τελικά αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του.

[150] 4ο Ημερολόγιο, 23/03/2010, σελίδα:299.

ζ) Σύνδεση ΚΠγ με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Όπως είναι γνωστό, τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές, δεν υπάρχει επίσημη και θεσμική σύνδεση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠγ) με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο. Οι μαθητές διδάσκονται ξένες γλώσσες επί σειρά ετών (αγγλικά, μάλιστα, από την α΄ τάξη δημοτικού), χωρίς, όμως, να διαπιστώνεται με κάποιο τρόπο το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Αποτελεί πάγιο αίτημα των συλλόγων των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών, αλλά και πολλών συλλόγων γονέων η σύνδεση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με το ΚΠγ. Η σύνδεση αυτή θα εξασφάλιζε συνέχεια και συνοχή στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αφού πλέον θα ήταν ενταγμένη μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και θα στρεφόταν στην επίτευξη σαφών, προκαθορισμένων στόχων και ταυτόχρονα θα απάλλασσε τις οικογένειες από το δυσβάσταχτο κόστος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα, θα υπήρχε αναγνώριση του έργου που προσφέρουν οι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί, το οποίο πολύ συχνά απαξιώνεται ή περιθωριοποιείται. Είναι γνωστή η στάση πολλών (εκπαιδευτικών και γονέων), οι οποίοι θεωρούν το μάθημα της ξένης γλώσσας ήσσονος σημασίας και το κατατάσσουν στα «δευτερεύοντα» μαθήματα, υποστηρίζοντας πως η ξένη γλώσσα δεν διδάσκεται σωστά στο δημόσιο σχολείο, πως η εκμάθησή της μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά με εξωτερική βοήθεια ή ακόμα, σε ακραίες περιπτώσεις, πως δεν υπάρχει ουσιαστικός λόγος να μαθαίνει κανείς ξένες γλώσσες. Οι απόψεις αυτές βαραίνουν το έργο του ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού, καθώς πολλές φορές αισθάνεται παραγκωνισμένος και αδικημένος, έχοντας, παράλληλα, να αντιμετωπίσει πλήθος άλλος ζητημάτων πρακτικής ή μη υφής που δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το έργο του (μείωση των ωρών διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και συμπλήρωση ωραρίου με διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα, αίθουσες χωρίς κατάλληλο εξοπλισμό, μετακινήσεις σε πολλά σχολεία, έλλειψη οργανικών θέσεων, ωρομισθία και πρόσφατα αποφάσεις για την κατάργηση του δικαιώματος επιλογής).

Ήδη από το ξεκίνημα της έρευνας είχα σκεφτεί το ενδεχόμενο να προετοιμάσω[151] τους μαθητές για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας, παρά τις γνωστές και ήδη καταγεγραμμένες δυσκολίες που παρουσιάζει ένα τέτοιο εγχείρημα (ελάχιστες ώρες διδασκαλίας, απουσία εξοπλισμού, ανομοιογενές τμήμα, έλλειψη κινήτρων, απουσία συγκεκριμένου διδακτικού πλαισίου). Ήθελα, παρόλα αυτά, να συνδέσω την αυθεντική αξιολόγηση με την πιστοποίηση γλωσσομάθειας και να διαπιστώσω σε ποιο βαθμό αυτό θα είναι εφικτό. Το γεγονός της έλλειψης εξωτερικής βοήθειας για τους μαθητές ήταν άκρως θετικό για την πορεία της έρευνας, γιατί η προσπάθεια θα στηρίζονταν αμιγώς στη διδασκαλία

[151] Αξίζει να αναφερθεί πως δεν θα ήταν η πρώτη φορά που θα επιχειρούσα κάτι παρόμοιο: κατά το παρελθόν, είχα προετοιμάσει με επιτυχία μαθητές για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας και είχα τη σχετική εμπειρία. Η πρόκληση στην συγκεκριμένη απόπειρα έγκειται στην προσπάθεια σύνδεσης της **αξιολόγησης βάσει φακέλου** με **θεσμοθετημένες εξετάσεις πιστοποίησης** επιπέδου της ξένης γλώσσας.

των γαλλικών εντός του σχολείου. Οι αρχικές συζητήσεις με το διευθυντή ήταν ενθαρρυντικές, όπως και η πρώτη προσέγγιση του θέματος που έγινε με τους γονείς: ο διευθυντής με διαβεβαίωσε πως θα στήριζε την προσπάθεια και πως θα μου παρείχε τον εξοπλισμό που θα είχα ανάγκη (εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσα προετοιμασίας προφορικών, οπτικοακουστικά μέσα) και οι γονείς από την πλευρά τους υποστήριξαν πως είναι αξιέπαινη μια τέτοια πρωτοβουλία και πως θα παρωθούσαν την εμπλοκή των μαθητών σε αυτή. Βέβαια, διέκρινα απορία και έκπληξη στις αντιδράσεις τους, κυρίως λόγω του γεγονότος πως κάτι παρόμοιο εντός του σχολείου δεν είχε επιχειρηθεί, αλλά και επειδή στη συνείδηση πολλών η επιτυχής παρουσία σε θεσμοθετημένες εξετάσεις πιστοποίησης ξένης γλώσσας συνδέεται με εξωτερική βοήθεια και διάθεση χρημάτων. Σχετικά με την αντίδραση διευθυντή και γονέων στην πρώτη ανακοίνωση της ιδέας της σύνδεσης της διδασκαλίας των γαλλικών με το ΚΠγ, σημειώνω στο ημερολόγιο[152]: «*…η ιδέα έγινε δεκτή με ενθουσιασμό από τους γονείς και μου είπαν πως πρώτη φορά άκουγαν κάτι παρόμοιο. Θεώρησαν πως οφείλουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν διαφορετικά το μάθημα της ξένης γλώσσας στο σχολείο και εγώ τους διαβεβαίωσα πως θα είμαι δίπλα τους, έτσι ώστε να αλλάξουμε όλοι μαζί αυτή τη νοοτροπία της ραθυμίας και της έλλειψης ενδιαφέροντος και κινήτρων στην ξένη γλώσσα. Δεν ήθελα σε αυτές τις πρώτες συναντήσεις να αναφέρω όρους, όπως "φάκελος υλικού" ή "αυθεντική αξιολόγηση". Θεώρησα καλό να αναφέρω, απλώς, πως εισάγουμε μια καινοτομία στο θέμα της αξιολόγησης, θα αξιολογούνται διαφορετικά τα παιδιά, κυρίως βάσει της δικής τους εμπλοκής και συμμετοχής. Ήθελα να τους δείξω πως με αυτή τη διαφορετική αξιολόγηση και έχοντας ως στόχο τη συμμετοχή στις εξετάσεις γλωσσομάθειας θα μπορούσαν τα παιδιά να κινητοποιηθούν και να αναπτύξουν δεξιότητες αυτονομίας και αυτενέργειας. Οι γονείς ήταν θετικοί, αν και μερικοί εξέφρασαν απορία: γίνεται αυτό μέσω του σχολείου; Χωρίς να πληρώσουμε; Η πιστοποίηση της ξένης γλώσσας γίνεται μόνο δαπανώντας χρήματα, αυτό υπάρχει στην αντίληψη των γονέων και είναι λογικό, αφού αυτή είναι η πραγματικότητα, αυτό συμβαίνει. Ακούγοντας αυτά τα λόγια νιώθω πως η ευθύνη μου απέναντι στα παιδιά και τους γονείς είναι τεράστια… Πρέπει να καταβάλλω προσπάθεια και να μην τους απογοητεύσω… Η στάση του διευθυντή απέναντι στους γονείς εξαιρετικά ενθαρρυντική. Τον διέκρινε θετική προδιάθεση και αυτό γινόταν εύκολα αντιληπτό…*».

Η εμπλοκή των μαθητών στις εξετάσεις θα τους παρείχε επιπλέον κίνητρα. Θα έπαυαν να θεωρούν το μάθημα της ξένης γλώσσας ανούσιο ή χωρίς ενδιαφέρον για αυτούς, γιατί, πλέον θα είχαν έναν πραγματικό στόχο μέχρι το τέλος της χρονιάς, να προετοιμαστούν και να παρουσιαστούν με επιτυχία στις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Παράλληλα, θα χρησιμοποιούσαν το φάκελό τους ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και διαπίστωσης της ατομικής πορείας τους. Όλα τα στοιχεία του φακέλου θα αποτελούσαν ντοκουμέντα της εξέλιξης και της προσωπικής ανάπτυξής τους και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τους ίδιους, προς τις σωστές κατευθύνσεις. Ο φάκελος υλικού θα έδινε μια ευκαιρία για αναστοχασμό, για εσωτερική ενδοσκόπηση και για αναμέτρηση με

[152] 1ο Ημερολόγιο, 11/09/2009, σελίδες:5-6.

τον εαυτό μας. Ο εκπαιδευτικός, απλώς, στη διαδικασία αυτή, καθοδηγεί και δείχνει πως η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση. Ουσιαστικά, ήθελα να τους καταστήσω σαφές πως θα έχουν μια διπλή αποστολή κατά τη φετινή χρονιά: αφενός να αξιοποιούν το φάκελό τους και να συνειδητοποιούν διαρκώς τις φάσεις της μαθησιακής πορείας τους, αφετέρου να προετοιμάζονται, με τη δική μου βοήθεια, για τη διαδικασία διαπίστωσης του επιπέδου τους στην ξένη γλώσσα. Στο ημερολόγιο[153], σημειώνω σχετικά με αυτές τις αρχικές σκέψεις: «*…όλα αυτά με κάνουν να σκέφτομαι πιο έντονα το θέμα της συμμετοχής των παιδιών στις εξετάσεις του Ιουνίου για την απόκτηση του πρώτου διπλώματος στα γαλλικά, κάνοντας μάθημα μόνο στο δημόσιο σχολείο, με αξιολόγηση εναλλακτική που βασίζεται στο φάκελο υλικού και με τους μαθητές στο επίκεντρο, ωθώντας τους συνεχώς να αυτοαξιολογούνται και να αποτιμούν μόνοι τους την προσπάθεια που καταβάλλουν. Άραγε μπορούν να παρουσιαστούν αξιοπρεπώς σε αυτές τις εξετάσεις; Ως εκπαιδευτικός μπορώ εγώ να κατακτήσω αυτό το διπλό στόχο της αξιολόγησης βάσει φακέλου και της επιτυχούς πιστοποίησης;. Θεώρησα καλό να μοιραστώ αυτούς τους προβληματισμούς με τους μαθητές. Ήδη, στην πρώτη συνάντησή μας, είχαμε θίξει το θέμα, τώρα, όμως θα μπορούσαμε να το συζητήσουμε σε μια πιο ρεαλιστική και ώριμη βάση. Οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν ποικίλες: αρχικός ενθουσιασμός, σκεπτικισμός, απογοήτευση… Το συζητήσαμε για δέκα λεπτά περίπου και τους ζήτησα να μεταφέρουν αυτές τις σκέψεις και στους γονείς τους. Έχω την αίσθηση πως οι περισσότεροι το είδαν θετικά και φάνηκαν αποφασισμένοι να συμμετέχουν και να "δουν" διαφορετικά το μάθημα της ξένης γλώσσας. Αυτό, ίσως, τελικά είναι και το ζητούμενο για εμάς που διδάσκουμε ξένες γλώσσες στο δημόσιο σχολείο: να προσπαθήσουμε να συμβάλλουμε στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο η ξένη γλώσσα αντιμετωπίζεται από γονείς και μαθητές. Αυτή είναι η αληθινή πρόκληση, το στοίχημα με τον εαυτό μας. Αυτό θα προσπαθήσω να καταφέρω φέτος: να συμβάλλω, έτσι ώστε να αλλάξει αυτή η θεώρηση, να πάψει να θεωρείται η ξένη γλώσσα υποδεέστερο μάθημα, να πάψει να υπάρχει ο διαχωρισμός μεταξύ πρωτευόντων και δευτερευόντων μαθημάτων…*».

Από τις αντιδράσεις των μαθητών συνειδητοποιώ πόσο «παρεξηγημένο» είναι το μάθημα της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Οι μαθητές είναι πεπεισμένοι πως δεν μπορούν να μάθουν γαλλικά (άρα να πιστοποιηθούν επιτυχώς), εάν δεν κάνουν μάθημα εκτός σχολείου, καταβάλλοντας το αντίστοιχο αντίτιμο. Πρόκειται για μια εδραιωμένη πεποίθηση που κυριαρχεί στις συζητήσεις και απαξιώνει το έργο των εκπαιδευτικών της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Οι μαθητές διδάσκονται ξένες γλώσσες, χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει αποτέλεσμα, κάτι που υποβαθμίζει το έργο των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών. Κατά την άποψή μου, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών (ειδικότερα της γαλλικής γλώσσας) είναι αποσπασματική και δεν χαρακτηρίζεται από συνέχεια: οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ξένη γλώσσα[154] στην ε΄ τάξη και στη συνέχεια να συνεχίσουν τη διδασκαλία της στην στ΄ τάξη Δημοτικού. Στο Γυμνάσιο μπορούν να αλλάξουν την επιλογή τους και να

[153] 1ο Ημερολόγιο: 06/10/2009, σελίδες:45-46.
[154] Η αγγλική γλώσσα διδάσκεται υποχρεωτικά, ήδη, από την α΄ τάξη δημοτικού.

ξεκινήσουν κάποια άλλη από τις προτεινόμενες, το ίδιο και στο Λύκειο. Δεν υπάρχει σαφές πλαίσιο που να εγγυάται τη συνοχή και την αδιάλειπτη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς οι μαθητές αλλάζουν βαθμίδα εκπαίδευσης. Η πολυγλωσσία δεν εξασφαλίζεται με την επιδερμική επαφή με μια γλώσσα και σαφέστατα δεν μπορεί να γίνει λόγος για κατάκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων (κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου-κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου) από τους μαθητές, όταν η διδασκαλία της ξένης γλώσσας εντάσσεται σε ένα ασαφές και χαλαρό πλαίσιο. Η απουσία πλαισίου χαρακτηρίζει και την επιλογή των εγχειριδίων (ενώ στο Δημοτικό υπάρχει ελεύθερη επιλογή, στο Γυμνάσιο υπάρχουν εγκεκριμένα εγχειρίδια μόνο για τις α΄ και γ΄ τάξεις, ενώ στο Λύκειο υπάρχει πάλι ελεύθερη επιλογή μεταξύ των βιβλίων των εκδοτικών οίκων). Επίσης, δεν υπάρχει σαφήνεια στο πλαίσιο που ορίζει τον αριθμό μαθητών ανά τμήμα, την επίδραση διάφορων παραγόντων που υπεισέρχονται για τη δημιουργία τμημάτων (παραμεθόριες, νησιωτικές, ορεινές περιοχές), τον τρόπο πραγματοποίησης της παράλληλης διδασκαλίας. Πολλές διατάξεις εφαρμόζονται κατά το δοκούν, παρατηρούνται παρατυπίες και παραλείψεις. Διαπιστώνουμε προχειρότητα και έλλειψη σωστού σχεδιασμού στον τομέα της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο θεώρησης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς. Στο ημερολόγιο[155] σημειώνω σχετικά με τις αντιδράσεις των μαθητών: «*…τα παιδιά βρήκαν καλή την ιδέα της συμμετοχής στις εξετάσεις, αλλά παράλληλα μου εξέφρασαν την απογοήτευσή τους. Δεν μπορούμε να μάθουμε ξένη γλώσσα στο σχολείο, αυτό δεν έγινε ποτέ και είναι αδύνατο. Τους ρώτησα γιατί δεν μπορούν να μάθουν ξένη γλώσσα στο σχολείο και μπορούν στο φροντιστήριο. Και η απάντηση ήταν αφοπλιστική: γιατί στο φροντιστήριο πληρώνουμε και έτσι μαθαίνουμε! Φυσικά τους είπα, γιατί νομίζετε πως εδώ δεν πληρώνετε; Ίσως, να πληρώνετε και παραπάνω! Αλλά και πάλι η αντίδραση ήταν ίδια. Στο φροντιστήριο είναι αλλιώς, δεν χάνονται ώρες, δεν κάνουν καταλήψεις, δεν κάνουν φασαρία στο μάθημα, οι καθηγητές τους δίνουν σημειώσεις κτλ… Δυστυχώς, αυτή είναι η άποψη που επικρατεί και όχι μόνο για το μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά για όλα τα μαθήματα. Το φροντιστήριο προετοιμάζει άριστους μαθητές, ενώ το σχολείο, που θα μπορούσε να είναι ο χώρος της κατεξοχήν δημιουργικότητας και ελεύθερης έκφρασης των μαθητών αποκτά ένα δευτερεύοντα και αποδυναμωμένο ρόλο στο αντιληπτικό σύστημα όλων. Απαξιώνεται και εκμηδενίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του έργου που παράγουν. Αυτό ακριβώς θέλω να δείξω φέτος: να πείσω μαθητές και γονείς πως και στο δημόσιο σχολείο γίνεται συστηματική δουλειά και μπορούμε να έχουμε πολύ καλά αποτελέσματα. Θα είναι μια ανατροπή… αλλά, πρωτίστως, μια μεγάλη πρόκληση για μένα, ένα στοίχημα που θέλω να κερδίσω…*».

Ένα άλλο θέμα πολύ ουσιώδες αναφορικά με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και την ενδεχόμενη σύνδεσή της με το ΚΠγ είναι το θέμα του διαθέσιμου χρόνου. Το

[155] 1ο Ημερολόγιο, 06/10/2009, σελίδα:47.

αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει δύο[156] (2) διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα (σύνολο περίπου 70-72 ώρες). Κατά την έρευνα έγιναν 27 παρεμβάσεις (δηλαδή 54 διδακτικές ώρες). Παρατηρούμε μια σημαντική απόκλιση μεταξύ του προβλεπόμενου χρόνου και του χρόνου που τελικά έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας. Η προετοιμασία για τις εξετάσεις, η επιμελής τήρηση και μετέπειτα αξιοποίηση του φακέλου, η σύνδεση του φακέλου με την αυτοαξιολόγηση και το ΚΠγ ήταν ορισμένοι από τους βασικούς άξονες του ερευνητικού εγχειρήματος ως προς την κατεύθυνση της πιστοποίησης του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών και η άρτια ανάπτυξή τους απαιτούσε αφενός αυστηρή προετοιμασία, αφετέρου διάθεση χρόνου, όχι μόνο διδακτικού, αλλά και προσωπικού. Ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκούσε σε καμιά περίπτωση και προσπαθούσα να επωφεληθώ από κενά λόγω απουσιών συναδέλφων, εκδρομές, συνεδριάσεις κτλ. ή αφιερώνοντας πολύ προσωπικό χρόνο, εκτός διδακτικών ωρών. Θεωρώ πως για να υπάρξει επιτυχής σύνδεση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με τις εξετάσεις πιστοποίησης ο διαθέσιμος χρόνος επιβάλλεται να αυξηθεί.

Το αποτέλεσμα μας δικαίωσε όλους: και τους μαθητές που, τελικά, συμμετείχαν και είχαν εξαιρετικά αποτελέσματα και τους γονείς που με εμπιστεύτηκαν, αλλά και για μένα που τόλμησα μέσα από την έρευνα να επιτύχω ένα διπλό στόχο: να εισαγάγω μια καινοτομία με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο αλλαγών (προσωπικών, επαγγελματικών, θεσμικών), δίνοντας παράλληλα ένα υπαρκτό κίνητρο στους μαθητές, αυτό της συμμετοχής στις επίσημες εξετάσεις πιστοποίησης. Είχαμε τα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού, όταν το σχολείο, δηλαδή, ήταν κλειστό. Στην τηλεφωνική επικοινωνία που είχα με τους μαθητές και τους γονείς τους δεν μου έκρυψαν τον ενθουσιασμό τους. Την ίδια αντίδραση είχε και ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ανέφερε πως τέτοιες προσπάθειες αναδεικνύουν το έργο μας και πρέπει να προβάλλονται και να επικροτούνται. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως στην εκδήλωση για τη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου (2010) στην οποία παρευρέθηκα, απονεμήθηκαν τα διπλώματα στους επιτυχόντες μαθητές μέσα σε μια ατμόσφαιρα γιορτινή και χαρούμενη. Στο ημερολόγιο[157], σημειώνω σχετικά με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στους γονείς: *«… μίλησα με τη μητέρα ενός μαθητή που πέρασε στις εξετάσεις και με πολύ υψηλό ποσοστό επιτυχίας και ήταν πολύ ευχαριστημένη. Της είπα πως τελικά άξιζε η προσπάθεια, αφού είχαμε αυτό το αποτέλεσμα. Ήταν ενθουσιασμένη και επαναλάμβανε πως αυτό δεν γίνεται χωρίς φροντιστήριο. Μάλιστα, μου ζήτησε να συνεχίσουμε και τη επόμενη χρονιά με τα διπλώματα που ακολουθούν… Τον ίδιο ενθουσιασμό έδειξε και ο διευθυντής, όταν του ανακοίνωσα τα αποτελέσματα, μάλιστα μου είπε πως θα το περάσει στην τοπική εφημερίδα. Σίγουρα, ήταν κάτι πολύ σημαντικό για το σχολείο. Μια προσπάθεια που έδειξε πως στο δημόσιο σχολείο γίνεται δουλειά και παράγεται σημαντικό έργο από τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς… Για μένα ήταν μια δικαίωση. Ανέλαβα την ευθύνη,*

[156] Μέχρι το 2005 οι διαθέσιμες ώρες για τη διδασκαλία γαλλικής-γερμανικής γλώσσας ήταν τρεις (3). Εκκρεμούν ακόμα δικαστικές αποφάσεις για την επαναφορά του τρίωρου.
[157] 4ο ημερολόγιο, 20/07/2010, σελίδα: 370.

κουράστηκα πάρα πολύ, όμως, η σημερινή ανακοίνωση των αποτελεσμάτων αντισταθμίζει όλη την κούραση, όλη την προσπάθεια που κατέβαλλα και όλο το άγχος και την αγωνία που είχα μέχρι σήμερα.…».

η) Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών

Ο Mac Beath (2001[a]:23-29) αναφέρει πως ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανοικτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του, ώστε να αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των μαθητών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό η αυθεντική διδασκαλία και μάθηση αποκτούν ρόλο πρωτεύοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα από την παράλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση και ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, είναι εφικτό να επιτευχθούν οι στόχοι, που έχουν αρχικά τεθεί. Η αυθεντική διδασκαλία αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό, πάνω σε ό,τι έχουν ήδη κάνει. Τα περιεχόμενα της μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός, αλλά και της ομάδας μέσα στην οποία συμμετέχει. Προωθείται, έτσι, η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα και εξασφαλίζεται η δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005[β]:1-5). Η αυθεντική διδασκαλία, άμεσα συνδεδεμένη και με τη χρήση των Τ.Π.Ε., απέχει πολύ από τυποποιημένα σχήματα, αντίθετα, είναι ευέλικτη και τροποποιείται ανάλογα με τους αντικειμενικούς στόχους. Κυρίως, αποφεύγεται η τυπικά δασκαλοκεντρική μορφή και ο μαθητής τίθεται στο κέντρο μιας διαδικασίας που έχει ως σκοπό την πλήρη εμπλοκή του και την αυτενέργειά του. Βέβαια, αξίζει να τονίσουμε πως από την έντονα μαθητοκεντρική άποψη του Papert (1980:34-39), η οποία έτεινε να αγνοεί και να «περιθωριοποιεί» τον εκπαιδευτικό, οδηγούμαστε βαθμιαία στην αναγνώριση του ρόλου, τον οποίο καλείται να διαδραματίσει στο σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος (Hoyles & Noss, 1993:415-438). Σύμφωνα με την Chapelle (2001:34), η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να μετατραπεί σε ένα ισχυρό ερέθισμα, καθώς το σύνολο πλέον των μαθητών έχει κάποια σχετική εμπειρία από τη χρήση του υπολογιστή ή του διαδικτύου και η σύγχρονη πρόκληση έγκειται στη μετατροπή της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών σε σχέση με τους υπολογιστές σε μαθησιακή εμπειρία. Οι Warschauer & Healey (1998:67) θεωρούν ότι οι αλλαγές που η τεχνολογία επιφέρει στους τρόπους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας συνδέονται με τα νέα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά δεδομένα που έχουν επικρατήσει στο δυτικό κόσμο. Επισημαίνουν πως η απομνημόνευση δεν αποτελεί πλέον βασικό συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά το ζητούμενο είναι πλέον να αποκτήσει ο μαθητής κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να μπορεί να εξατομικεύει τη μαθησιακή διαδικασία, μετατρέποντας την σε μια διαρκή και συνεχή εκπαίδευση. Οι ερευνητές, Motteram & Slaouti (2000:89) υπογραμμίζουν πως αξίζει να προσπαθήσει

ο εκπαιδευτικός να επενδύσει στην ανάπτυξη της τεχνολογίας, διότι η τεχνολογία *«πραγματικά βελτιώνει τη μάθηση»*. Ο ρόλος του μεταβάλλεται από αυτόν του *ενορχηστρωτή της μάθησης*, ο οποίος θεωρείται απλά υπεύθυνος για τη μεταφορά γνώσεων στους μαθητές, σε ένα ρόλο *ενορχηστρωτή-αξιολογητή της καταλληλότητας του λογισμικού σε δεδομένους μαθητές σε δεδομένο περιβάλλον*. Σύμφωνα με αυτόν τον εντελώς καινούργιο και ενεργητικό ρόλο διάδρασης που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός, η αξιολόγηση, επαναξιολόγηση και κατάλληλη προσαρμογή της τεχνολογίας στις ανάγκες του εκπαιδευτικού έργου, αποτελούν βασικά στοιχεία της αποστολής του. Παράλληλα, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης της προσφερόμενης γνώσης, αλλά μπορεί πλέον να προσεγγίζει τη γνώση με έναν τρόπο που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλο για την προσωπικότητά του. Ο Motteram (2000:67-70) δίνοντας έμφαση στην εμπλοκή της τεχνολογίας στη σύγχρονη διδακτική πράξη, κάνει λόγο για δυναμικές ομάδες μαθητών που εργάζονται αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο ή επιλεγμένα από τον εκπαιδευτικό λογισμικά.

Σύμφωνα με τους Ράπτη & Ράπτη (2001:34-38), για τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η διαδικασία κατά την οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση περιλαμβάνει εσωτερικούς παράγοντες, στους οποίους συγκαταλέγονται η νοημοσύνη, οι αντιληπτικοί μηχανισμοί, η συναισθηματική κατάσταση του καθενός. Στους εξωτερικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση, το ίδιο το προς μάθηση υλικό, οι υποβοηθητικές εργασίες του διδάσκοντα και άλλα. Το μαθησιακό αυτό περιβάλλον το δημιουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές. Ορισμένοι από τους εξωτερικούς παράγοντες μπορούν με τη διδασκαλία να διαμορφωθούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχεται η μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στο άτομο που μαθαίνει. Κατάλληλα λογισμικά μαζί με ειδικά διαμορφωμένες ερευνητικές εργασίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στην τάξη που να προάγει τόσο την προφορική, όσο και τη γραπτή κατανόηση της ξένης γλώσσας. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε στο σημείο αυτό, την άποψη του Ζωγόπουλου (2001:56-59), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση του μέλλοντος θα εστιάζει στα νέα μοντέρνα τεχνολογικά μέσα διδασκαλίας με σύγκλιση των δικτύων, των πολυμέσων και άλλων οπτικοακουστικών μέσων. Οι στάσεις των μαθητών, αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών, καθώς και η αποδοχή της χρήσης των υπολογιστών στη διδασκαλία απαιτεί προσπάθεια προσαρμογής τόσο στις αντιλήψεις, όσο και στις επαναλαμβανόμενες διδακτικές συνήθειες. Η υιοθέτηση των υπολογιστών στη χρήση τους ως διδακτικά εργαλεία προϋποθέτει την απόκτηση ανάλογων γνώσεων και εξάσκησης και βέβαια ριζική αλλαγή μιας ήδη διαμορφωμένης και παγιωμένης διδακτικής πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, και με δεδομένη τη δική μου πεποίθηση πως οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διαδικασία της μάθησης, μέλημα μου ήταν, από την αρχή της χρονιάς να προσπαθήσω να εξοπλίσω την αίθουσα διδασκαλίας με τα απαραίτητα οπτικοακουστικά μέσα. Όπως πολλές φορές είχα πράξει στο παρελθόν, σκεφτόμουν πως όταν η συχνή μετακίνηση ολόκληρης της τάξης στο εργαστήριο ήταν δύσκολη, θα μπορούσα να έχω

στην αίθουσα το δικό μου φορητό υπολογιστή. Το θετικό ήταν, όπως προανέφερα, πως ο εξοπλισμός υπήρχε, όπως επίσης, και το θετικό πλαίσιο για τη χρήση και αξιοποίηση του.

Στο ημερολόγιο[158] σημειώνω σχετικά με την πρώτη διδακτική παρέμβαση που έλαβε χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής: «*…σήμερα πήγα πολύ νωρίτερα στο σχολείο, γιατί ήθελα να ετοιμάσω το εργαστήριο πληροφορικής. Αφού στο 1ο μάθημα είπαμε τόσα πράγματα για το γαλλικό πολιτισμό, είδαμε φωτογραφίες, χάρτες, ταξιδιωτικό υλικό, θα μπορούσαμε σήμερα να κάνουμε ένα εικονικό ταξίδι στο Παρίσι μέσω του υπολογιστή. Σκέφτηκα να αξιοποιήσουμε διάφορα λογισμικά που έχω στη διάθεσή μου και να κάνουμε κουΐζ και σταυρόλεξα ή δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών, πολλαπλών επιλογών κτλ, αλλά όλα αυτά απαιτούσαν άρτια προετοιμασία και πολύ χρόνο. Εγκατέστησα τα λογισμικά σε όλους τους υπολογιστές του εργαστηρίου -έχοντας τη σύμφωνη γνώμη του καθηγητή της πληροφορικής, αλλά και του διευθυντή-, ετοίμασα έντυπο υλικό για τους μαθητές, συνέδεσα τον βιντεοπροβολέα και έλεγξα πολλές φορές εάν όλα λειτουργούν κανονικά. Είναι μεγάλη η ευθύνη του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει το εργαστήριο και πρέπει πάντα να είμαστε προσεκτικοί και πολύ καλά προετοιμασμένοι. Ο σκοπός του μαθήματος ήταν να έρθουν σε επαφή με τη γαλλική κουλτούρα, να ακούσουν τη γλώσσα από αυτόχθονες ομιλητές και να έχουν την ευκαιρία να κάνουν διαλόγους μεταξύ τους. Η είσοδος στο εργαστήριο ήταν λίγο προβληματική, καθώς όπως έχω ξαναπεί, δεν ήταν ακριβώς αίθουσα πληροφορικής, αλλά ένας χώρος δίπλα στο γραφείο των καθηγητών που προσωρινά μας εξυπηρετούσε, μέχρι να γίνει η μεταφορά του σχολείου στο νέο χώρο. Ο θόρυβος ήταν αναμενόμενος, αλλά ταυτόχρονα ελεγχόμενος, εξάλλου τα παιδιά ήταν λίγα. Είχα ενημερώσει τους μαθητές από την προηγούμενη ώρα για το τι θα δούμε και τους ζήτησα να έχουν μαζί τους μόνο ένα τετράδιο και στυλό για να κρατούν σημειώσεις από αυτά που βλέπουν και μετά να συζητήσουμε όλοι μαζί. Ευτυχώς, δεν υπήρξαν τεχνικά προβλήματα, μια και το βασικότερο άγχος μου κάθε φορά είναι μήπως κάτι δεν πάει καλά και δεν μπορούμε να συνεχίσουμε το μάθημα. Βλέπαμε τις εικόνες, σχολιάζαμε όλοι μαζί, τους μιλούσα γαλλικά, κρατούσαν σημειώσεις, ρωτούσαν λέξεις ή ακόμα μου ζητούσαν πληροφορίες για το ταξίδι, τα αξιοθέατα, τα διάφορα μέρη που μπορεί κανείς να επισκεφτεί. Νομίζω πως ήταν ενδιαφέρον, όπως και η συνέχεια που ασχοληθήκαμε με παρεμφερείς δραστηριότητες. Διαφορετική διδασκαλία και διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος της ξένης και ένταξη των Νέων Τεχνολογιών σε αυτό… και όλα αυτά με έναν κοινό σκοπό: και οι μαθητές να νιώθουν πως έμαθαν και βελτιώθηκαν, αλλά και εγώ να νιώθω πως μέσα από τη δική τους βελτίωση γίνομαι καλύτερη και αλλάζω ως καθηγήτρια και ως άνθρωπος. Σε αυτές τις πρώτες συναντήσεις νιώθω πως παίρνω μέρος σε ένα παιχνίδι, πως όλο αυτό είναι μια πρόκληση για μένα… αλλά πάντα έχω επιφύλαξη και προβληματισμό για την εξέλιξή του…*».

Γενικά, θεωρώ, πως στο μέτρο του εφικτού, οι Νέες Τεχνολογίες αξιοποιήθηκαν επαρκώς κατά την έρευνα, καθώς αφιερώθηκαν συνολικά 15 ώρες από τις 54 που πραγματοποιήθηκαν στην

[158] 1ο Ημερολόγιο, 22/09/2009, σελίδες:26-27.

παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Ο σκοπός μου δεν ήταν η άμεση ανάδειξη των Νέων Τεχνολογιών ως στοιχείου απαραίτητου της διδασκαλίας, αλλά η συνεπικουρική χρήση τους. Οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών πως χρησιμοποιούμε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για «να παίξουμε» ή «να χάσουμε μάθημα» σταδιακά άλλαξαν, αν και η αλλαγή αυτή ήταν βαθμιαία και δύσκολη. Η συμμετοχή στις εξετάσεις πιστοποίησης συνέβαλλε προς την κατεύθυνση αυτή: πολλές φορές ενόψει της συλλογικής προετοιμασίας αξιοποιήσαμε το εργαστήριο πληροφορικής, το διαδίκτυο, το βιντεοπροβολέα και άλλα μέσα που είχαμε στη διάθεση μας και οι μαθητές συνειδητοποίησαν πόσο απαραίτητα και υποστηρικτικά είναι όλα αυτά τα μέσα κατά τη διδασκαλία. Τέλος, θεωρώ σημαντική και τη στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος ήταν πάντα θετικά διακείμενος στο θέμα της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στην καθημερινή διδακτική πράξη και προσπαθούσε να παρωθήσει όλους τους εκπαιδευτικούς να τις αξιοποιήσουν παιδαγωγικά.

10.4 Αρνητικά σημεία της παρέμβασης

α) Περιθώρια αυτονομίας εκπαιδευτικής μονάδας & εκπαιδευτικού

Η ετυμολογική ανάλυση της λέξης «αυτονομία» οδηγεί στη λέξη αυτόνομος, της οποίας η σύνθεση υπογραμμίζει το εννοιολογικό της περιεχόμενο: «αυτόνομος» είναι αυτός που κυβερνιέται με τους δικούς του νόμους (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1993). Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2000:34), ο όρος αυτονομία έχει μεν ένα εννοιολογικό περιεχόμενο που αντλείται από το χώρο της ψυχολογίας, αλλά αποκτά λειτουργικότητα και ιδιαίτερη σημασία όταν τοποθετείται σε κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο. Στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα, η εκπαιδευτική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία εκτελεί μηχανιστικά και παθητικά (Μαυρογιώργος, 1992:45˙ Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:23˙ Μαυρογιώργος, 1999^{α}:148). Παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο μαρτυρούν πως η εκπαιδευτική μονάδα έχει να επιτελέσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, τόσο για την άσκηση, όσο και για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (1999^{β}:141), οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να προχωρήσουν, αν αυτές δεν έχουν γίνει πρωτίστως κατανοητές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπίζεται η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει, μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την τοπική εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετεί, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται. Είναι σημαντικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως η συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής εννοείται ως εξής: α) κριτική υποδοχή της ασκούμενης κεντρικά εκπαιδευτικής πολιτικής και β) δυνατότητα διαμόρφωσης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται κεντρικά.

Η νεοφιλελεύθερη πολιτική, υιοθετώντας το μοντέλο της ελεύθερης αγοράς *και* στο χώρο του σχολείου, εστιάζοντας στην αναδόμηση του συστήματος, επαγγέλλεται τη γραφειοκρατική αποκέντρωση και προσδιορίζεται από τρεις δείκτες: α) τη στροφή προς την εκπαιδευτική μονάδα (πλήρης αυτοδιοίκηση), β) τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς και γ) την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (Hargreaves, 1994[a]:34˙ Mc Beath, 2001[a]:45&2002:78˙ Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος 2006:23). Η εκπαιδευτική μονάδα εμφανίζεται ως ένας παράγοντας πολύ σημαντικός, τόσο για την αποτελεσματικότερη άσκηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και για τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία. Ο Μαυρογιώργος (1999[α]˙1999[β]:148) εύστοχα παρατηρεί πως σήμερα περισσότερο από ποτέ αναδύεται η ανάγκη για επιστημονική διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας, που μπορεί να έχει την πλήρη ευθύνη για ζητήματα οικονομικής διαχείρισης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων. Στις εισηγητικές εκθέσεις των Ν. 1566/85 & 2986/02 γίνεται λόγος για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας, για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, για περιθώρια αυτονομίας, αλλά στην πράξη διαπιστώνεται μια χρόνια δυσκαμψία του συστήματος και πολύ συχνά η καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα διαψεύδει τις διακηρυγμένες προθέσεις περί συμμετοχής και αποκέντρωσης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας περιορίζεται σε ρόλο «εφαρμοστή» της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και παρά τη ρητορική των προαναφερθέντων κειμένων, η εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί την εμπειρία της, περιορίζεται αισθητά σε ό,τι αφορά σε θέματα ανάπτυξης καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων και τέλος παρατηρείται αδυναμία στην αντιμετώπιση των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνουμε πως υπάρχουν περιθώρια *σχετικής* αυτονομίας για κάθε εκπαιδευτική μονάδα και το ζητούμενο στο ρηματικό λόγο της εμπλοκής και της συμμετοχής είναι να καλλιεργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να κάνουμε πράξη το όραμα της *αποτελεσματικής* εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό δύναται να προωθηθεί πρωτίστως με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς, με τοπικούς φορείς, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στο παραπάνω πλαίσιο σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, καθίσταται σαφές πως και τα περιθώρια αυτονομίας του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστα. Αν και όλες οι επαγγελλόμενες αλλαγές φαίνεται να έχουν στο επίκεντρό τους τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εκλαμβάνεται ως ο επαγγελματίας που παίρνει κρίσιμες αποφάσεις για τους μαθητές και τη διδασκαλία του, εντούτοις φαίνεται να αγνοείται συστηματικά η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας του. Τα τελευταία χρόνια, μέσα από τις συνεχείς προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, υπάρχει μια έντονη

πίεση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όλες οι προτεινόμενες αλλαγές είχαν επιπτώσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, στις συνθήκες εργασίας, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στις σχέσεις με τους μαθητές και βέβαια, αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν οι άλλοι, αλλά και οι ίδιοι το επάγγελμά τους. Έτσι, η δουλειά του εκπαιδευτικού φαίνεται να χαρακτηρίζεται περισσότερο από ρήξεις, παρά από συνέχειες. Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος δεν περιορίζεται πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν τη διδασκαλία (σχεδιασμός, διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων), αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία (συνεργασία με γονείς, φορείς) (Μαυρογιώργος, 1999^{α}:148).

Κατά την έρευνα, η σχετική αυτονομία εκπαιδευτικής μονάδας και εκπαιδευτικού ήταν ένα θέμα, το οποίο, ήδη, από το ξεκίνημα έθετε ένα σοβαρό εμπόδιο: η παρέμβαση αφορούσε στην εισαγωγή του φακέλου υλικού ως αξιολογικού εργαλείου μαθητών και εκπαιδευτικού, όμως η εφαρμογή δεν θα μπορούσε να γίνει παρά *παράλληλα* με αυτό που θεσμικά προβλέπεται, δηλαδή την αξιολόγηση του μαθητή βάσει διαγωνισμάτων και προφορικών ερωτήσεων (για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν υπάρχει ακόμα συγκεκριμένο και σαφές πλαίσιο). Έτσι, υπήρχε, ουσιαστικά, μια αντίφαση: αφενός επιχειρούνταν η σταδιακή εισαγωγή μιας αλλαγής, αφετέρου υπήρχε ένα δεσμευτικό πλαίσιο, το οποίο λειτουργούσε ως τροχοπέδη αυτής της προσπάθειας. Χρειάστηκε πολύς χρόνος, επιμονή και συνεχής διάλογος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, προκειμένου να καταστεί σαφές το γεγονός πως αυτή η «διπλή» αξιολόγηση (αξιολόγηση βάσει φακέλου και αξιολόγηση βάσει γραπτών -κυρίως- δοκιμασιών) δεν θα έπρεπε να εκληφθεί ως κάτι πιεστικό και αγχωτικό. Και πως *στην κυριολεξία* δεν θα επρόκειτο για «διπλή» αξιολόγηση, αλλά για μια αξιολόγηση διαφορετική που αναδεικνύει άλλα μέσα (το φάκελο υλικού, την παρατήρηση, τις ομαδικές εργασίες κτλ). Οι μαθητές, κατά τις πρώτες παρεμβάσεις κυρίως, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν μπορούσαν να συλλάβουν σε όλη του την έκταση το εγχείρημα που είχε σχεδιαστεί. Γνώριζαν πολύ καλά την αξιολόγηση βάσει γραπτών δοκιμασιών και παράλληλα, άκουγαν για πρώτη φορά, για μια διαφορετική μορφή αξιολόγησης στην οποία τους ζητούνταν να εμπλακούν και οι ίδιοι, χωρίς όμως παράλληλα να παρακαμφτεί η γνώριμη διαδικασία. Όλο αυτό, ίσως, ήταν δύσκολο να γίνει αντιληπτό, για το λόγο αυτό επέμενα και επαναλάμβανα συνεχώς πως οι υποχρεωτικές και προβλεπόμενες γραπτές δοκιμασίες (των δύο πρώτων τριμήνων) θα έχουν χαρακτήρα τυπικό. Στο ημερολόγιο[159] σημειώνω σχετικά με το θέμα της προβλεπόμενης αξιολόγησης και των αντιδράσεων των μαθητών: *«… αφού τους παρέθεσα όλα αυτά που είχα σκεφτεί για το φάκελο υλικού και εξήγησα πως αυτός ο φάκελος θα γίνει ο "βοηθός" μας για την αξιολόγησή μας, με ρώτησαν, όπως ήταν αναμενόμενο, εάν θα γράφουμε διαγωνίσματα. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός πως η πρώτη ερώτησή τους ήταν αυτή, εάν θα γράφουμε*

[159] 1^{ο} Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα:12.

διαγωνίσματα και αν βάζω καλούς βαθμούς! Βρήκα αφορμή από αυτή την ερώτηση να τους θέσω ακριβώς το πλαίσιο της φετινής χρονιάς: αφενός θα έχουμε το φάκελο και θα αξιολογούμαστε βάσει αυτού, αφετέρου δεν μπορούμε να παρακάμψουμε τη νομοθεσία και να ακυρώσουμε τις γραπτές δοκιμασίες, ούτε τις προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος της χρονιάς. Ήταν δύσκολο για μένα να το εξηγήσω με σαφήνεια, γιατί δεν ήθελα να φανεί πως το ένα αναιρεί ή εμποδίζει το άλλο. Σκέφτηκα πως δεν χρειάζεται να επεκταθώ πολύ σε αυτό το πρώτο μάθημα σε θέματα διαγωνισμάτων και βαθμών, γιατί ακριβώς το αντίθετο ήθελα να πετύχω, δηλαδή, να απαλλαγούν τα παιδιά από αυτό το άγχος, κι έτσι εξήγησα πως οι γραπτές δοκιμασίες δεν θα έχουν παρά τυπικό και σχετικό χαρακτήρα…».

Υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες αναδύθηκε το θέμα της σχετικής αυτονομίας εκπαιδευτικής μονάδας και εκπαιδευτικού: όταν, για παράδειγμα, κατά την προετοιμασία των μαθητών του σχολείου όπου συμπλήρωνε το ωράριό της η συνάδελφος γαλλικής γλώσσας, ζητήθηκε από το διευθυντή να γίνει μια προσομοίωση των προφορικών με ταυτόχρονη παρουσία δυο εκπαιδευτικών στην τάξη, η απάντηση ήταν αρνητική και η εξήγηση που δόθηκε αφορούσε στο γεγονός πως η κείμενη νομοθεσία δεν προβλέπει κάτι τέτοιο. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική μονάδα, μέσω του διευθυντή δεν μπορεί να αναλάβει παρόμοια ευθύνη. Από την αντίδραση αυτή φαίνεται καθαρά πως η εκπαιδευτική μονάδα λειτουργεί ως «εκτελεστής» της κεντρικής εξουσίας ή στην προκειμένη περίπτωση ως «μεταφραστής κατά γράμμα» της νομοθεσίας. Σαφώς και δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο, αλλά είναι προς όφελος των μαθητών και δεν θα υπήρχε καμιά διαταραχή στο πρόγραμμα, αλλά και καμιά επιβάρυνση στους συναδέλφους. Ο διευθυντής, μάλιστα, τόνισε πως για να επέτρεπε κάτι παρόμοιο εντός του σχολείου του, θα έπρεπε να είχαμε εξασφαλίσει άδεια από τον Προϊστάμενο του γραφείου. Στο ημερολόγιο[160] γράφω σχετικά με αυτό το γεγονός: *«…η στάση του διευθυντή του άλλου σχολείου μας απογοήτευσε πολύ: δηλαδή θέλουμε να προσφέρουμε κάτι παραπάνω στα παιδιά που προετοιμάζουμε για τις εξετάσεις και δεν μας δίνεται η ευκαιρία; Πραγματικά, δεν μπορώ να κατανοήσω, ούτε να δικαιολογήσω αυτή τη στάση. Δεν θα παίρναμε ούτε μισό λεπτό από συνάδελφο, όλη η προετοιμασία θα γινόταν στα διαλείμματα ή στην ώρα των γαλλικών με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών. Μάλιστα, ο διευθυντής μας είπε πως αν θέλουμε να κάνουμε προσομοιώσεις εξετάσεων και άλλα τέτοια παρόμοια "νεωτεριστικά" να πάρουμε τους μαθητές στα σπίτια μας!!! Αυτή η αντίδραση ήταν εξοργιστική. Δηλαδή, ουσιαστικά, κλείνει τις πόρτες του σχολείου σε δύο εκπαιδευτικούς που θέλουν να κάνουν κάτι παραπάνω, που θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά… Φαίνεται πόσο απουσιάζει η διορατικότητα και η διοικητική φαντασία από ορισμένα στελέχη της εκπαίδευσης και πόσο πιο στενά καθιστούν τα περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων που ηγούνται, όταν αρνούνται να αναλάβουν, έστω, και την πιο ανώδυνη ευθύνη…».*

[160] 4ο Ημερολόγιο, 27/04/2010, σελίδα:329.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για πολλές σχολικές μονάδες παραμένει ουτοπία. Δεν υπάρχει κριτική υποδοχή της πολιτικής που ασκείται κεντρικά, σπάνια αναλαμβάνονται ευθύνες και πρωτοβουλίες πέρα αυτών που προβλέπονται και δεν διαμορφώνεται κλίμα υποστήριξης και συνεργατικότητας. Η ιδέα της εκπαιδευτικής μονάδας της καινοτομίας, της αυτονομίας, της συλλογικής ευθύνης και του δημόσιου απολογισμού προσκρούει στο αρτηριοσκληρωτικό και συγκεντρωτικό σύστημα που εγκλωβίζει εκπαιδευτικούς και σχολεία σε ένα πλαίσιο άκαμπτο και περιοριστικό.

β) Προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις ως εμπόδια στην εφαρμογή του φακέλου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κυρίαρχο στοιχείο της προσωπικής θεωρίας αποτελούν οι πεποιθήσεις, τις οποίες έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός μέσα από τα μαθητικά βιώματά του, την παιδαγωγική κατάρτιση και την επαγγελματική εμπειρία του. Οι εδραιωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν διαμορφωθεί τόσο σε θεωρητικό επίπεδο σπουδών, όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπου η κυρίαρχη κουλτούρα συναντάται με τα μεταρρυθμιστικά κινήματα και τα καινοτόμα προγράμματα. Η συνάντηση αυτή φέρνει σε αντιπαράθεση την οντολογία με τη δεοντολογία της εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός καλείται μέσα από διλημματικές επιλογές να λάβει θέση και να πάρει αποφάσεις πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούν σημαντικούς τομείς, όπως είναι οι παρακάτω, που απαρτίζουν «κοινούς τόπους» προβληματισμού όλων των προσανατολισμών και των αποκλίσεων, διότι καθορίζουν την ουσία της εκπαίδευσης. Οι κυριότεροι από αυτούς τους τόπους είναι οι εξής έντεκα (11): α) η αποστολή της εκπαίδευσης, β) ο ρόλος του σχολείου, γ) το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, δ) η φύση της γνώσης, ε) η διαδικασία της μάθησης, στ) οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, ζ) η φύση του μαθητή, η) ο μαθησιακός ρόλος του μαθητή, θ) οι μορφές πειθάρχησης και κινητοποίησης των μαθητών, ι) ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού και κ) ο κοινωνικός ρόλος του κοινωνικού επαγγέλματος (Ματσαγγούρας, 2000:276). Οι θέσεις που υιοθετεί και εκφράζει ένας εκπαιδευτικός αναφορικά με τους παραπάνω κοινούς τόπους δεν είναι τυχαίες, αλλά αντιστοιχούν στις βασικές αρχές διακριτών σχολών φιλοσοφίας της εκπαίδευσης (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005:148-149).

Κατά την εξέλιξη της έρευνας πραγματοποιήθηκαν πολλές άτυπες συζητήσεις, αλλά και συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για θέματα συναφή με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, από τις οποίες προέκυπταν ενδιαφέρουσες θέσεις και απόψεις. Θέσεις αλληλοσυγκρουόμενες που αντανακλούν διαφορετικές προσωπικές θεωρίες. Στην παρούσα υποενότητα, θα εστιάσουμε σε θέσεις, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν εμπόδιο στην εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν, βάσει της εμπειρίας και του θεωρητικού υπόβαθρου που διαθέτουν, ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης, το οποίο τους επηρεάζει βαθιά, κυρίως, σε προβληματικές ή διλημματικές

καταστάσεις. Η έννοια του φακέλου υλικού δεν ήταν άγνωστη στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, αλλά οι απόψεις τους για τη χρήση και αξιοποίησή του στην εκπαίδευση διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας, τις προηγούμενες σπουδές, τις ακαδημαϊκές εμπειρίες και βέβαια, θεωρώ, πως υπήρξε μια *μερική* μετακίνηση σε ορισμένους (όχι στην πλειοψηφία) από τις άκαμπτες αρχικές τοποθετήσεις σε αυτές που διατυπώθηκαν στο τέλος του διδακτικού έτους, κατά τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων. Στο ημερολόγιο[161] σημειώνω σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της εισαγωγής αλλαγών στη εκπαίδευση: «*… ρωτάω τους συναδέλφους για το φάκελο υλικού και πως θα τους φαινόταν εάν υπήρχε μόνο ο φάκελος ως αξιολογικό μέσο, αντί των γραπτών διαγωνισμάτων. Οι απαντήσεις εκφράζουν διάφορες διαστάσεις του θέματος, χωρίς να διαφοροποιούνται επί της ουσίας: είναι δύσκολο στη χρήση, δεν ξέρουμε πώς να το εφαρμόσουμε, είναι ανεφάρμοστο στο δικό μας σύστημα, ίσως είναι καλό για άλλες χώρες, αλλά για το ελληνικό σύστημα δεν κάνει… Θέλει πολύ χρόνο και δεν ξέρουμε εάν μας δίνει έγκυρες και αντικειμενικές, μετρήσιμες πληροφορίες, όπως ένα γραπτό διαγώνισμα. Μάλιστα, ένας συνάδελφος με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση μου λέει: "εμείς έτσι μάθαμε τόσα χρόνια με τα διαγωνίσματα… τώρα με όλα αυτά τα καινούργια δεν ξέρουμε τίποτα… Πώς να τα χρησιμοποιήσουμε; Ένα διαγώνισμα το ετοιμάζουμε ή το έχουμε ήδη έτοιμο και το δίνουμε. Ο φάκελος τι είναι ακριβώς;"*. Αυτό που διαπιστώνω από αυτές τις τοποθετήσεις είναι πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν φόβο ή και ανασφάλεια στην ενδεχόμενη μελλοντική χρήση ενός διαφορετικού αξιολογικού μέσου από αυτό με το οποίο έχουμε μάθει να μετράμε την επίδοση των μαθητών. Η συζήτηση συνεχίζεται και οι απόψεις που διατυπώνονται είναι πολύ χαρακτηριστικές αυτής της αρνητικής προδιάθεσης, αλλά και της αντίστασης στην αλλαγή. Στο ημερολόγιο[162] σημειώνω: «*… ο συνάδελφος με την πολυετή εμπειρία στην τάξη λέει εμφαντικά: "εμάς έτσι μας βαθμολογούσαν οι δικοί μας δάσκαλοι, έτσι μάθαμε κι εμείς τόσα χρόνια. Αν τώρα μας επιβάλλουν κάτι άλλο, θα είναι δύσκολο για μας να το μάθουμε και να το προσαρμόσουμε στο μάθημά μας. Και γιατί να το δεχτούμε; Υπάρχει κάτι πιο έγκυρο από το βαθμό; Όταν ένας αξίζει 10, θα πάρει 10, αν αξίζει 20, θα πάρει 20. Μέσα στην τάξη για μένα υπάρχει μια "σκάλα", σε κάθε σκαλί τοποθετούμε ένα μαθητή. Γράφει διαγώνισμα και βλέπουμε σε ποιο σκαλί θα τον βάλουμε…*».

Σε κάποια άλλη περίπτωση, η συζήτηση για το θέμα του φακέλου με μια συνάδελφο με πενταετή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση αρθρώθηκε διαφορετικά και έδειχνε να υπάρχει μεταστροφή από την αρχική αρνητική αντίδραση και στάση. Στο ημερολόγιο[163] σημειώνω σχετικά με εκείνη τη συζήτηση: «*… φεύγοντας οι γονείς, είχα την ευκαιρία να συζητήσω με μια συνάδελφο που ήταν παρούσα και άκουσε το διάλογο που είχα με τους γονείς. Με ρώτησε με επιφυλακτικότητα και δυσπιστία πως μπορώ να είμαι σίγουρη πως ο φάκελος είναι ένα 100% αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης. Την*

[161] 1ο Ημερολόγιο, 20/10/2009, σελίδες:74-75.
[162] 1ο Ημερολόγιο, 20/10/2009, σελίδα:75.
[163] 1ο Ημερολόγιο, 20/10/2009, σελίδες:86-87.

ρώτησα εάν είναι σίγουρη για την απόλυτη αξιοπιστία μιας αριθμητικής τιμής και μου είπε πως αυτή η τιμή, αυτός ο βαθμός προκύπτει από μια γραπτή εξέταση ή από την προφορική συμμετοχή. Επέμεινα και της είπα πως το γραπτό διαγώνισμα το κατασκευάζουμε εμείς και δεν αποτυπώνει παρά μια στιγμή τελείως σχετική της σχολικής χρονιάς. Άρα είναι 100% αξιόπιστο; Της ανέφερα, επίσης, τη σχετικότητα της αριθμητικής κλίμακας που συχνά δημιουργεί λανθασμένες παραδοχές. Στη συνέχεια αναφέρθηκα στην αξιοπιστία του φακέλου και της είπα πως η αξιοπιστία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, τόσο από τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά κυρίως από τη διάθεση αυτοκριτικής που χαρακτηρίζει τον κάτοχο του φακέλου. Ο φάκελος διαμορφώνει και μια στάση ζωής: συμμετέχω και ενεργοποιούμε σε ό,τι με αφορά. Της εξήγησα για το περιεχόμενο του φακέλου και για τα από κοινού κριτήρια αξιολόγησης που θεσπίζουμε με τους μαθητές. Της είπα, επίσης, πως τώρα όταν αξιολογούμε δεν γνωρίζουν οι αξιολογούμενοι τα κριτήρια βάσει των οποίων τους αξιολογούμε, γιατί ο καθένας μας έχει τα δικά του, δεν είναι ενιαία, δεν ισχύουν για όλα τα σχολεία, αλλά το πιο σημαντικό είναι πως οι μαθητές δεν τα γνωρίζουν εκ των προτέρων. Κάτι που δεν συμβαίνει σε καμιά αξιολογική διαδικασία στον πραγματικό κόσμο. Μου έκανε εντύπωση το γεγονός πως η συνάδελφος μου είπε πως πρώτη φορά σκεφτόταν την αξιολόγηση σε αυτή τη βάση. Συμφώνησε πως όντως έτσι αυθαίρετα αξιολογούμε στηριζόμενοι μόνο σε ένα βαθμό που προκύπτει από ένα γραπτό διαγώνισμα και μου είπε πως στο τρίμηνο αυτό πριν βάλει βαθμούς θα λάμβανε υπόψη της κι άλλες παραμέτρους. Αυτή η έστω μικρή μετατόπιση από την αρχική δύσπιστη θέση για μένα είναι σημαντική. Σκέφτομαι πως ίσως τελικά αυτός να είναι ο ρόλος μου στο σχολείο τη φετινή χρονιά: να κάνω παρεμβάσεις. Να μπορώ να επεμβαίνω στην προβληματική κατάσταση που εντοπίζεται και να επιφέρω αλλαγές, έστω μικρές και ανεπαίσθητες… Θέλω βέβαια αυτό να γίνεται χωρίς να φαίνομαι "ξένη" στο σχολείο, αλλά διατηρώντας φιλικές και άριστες σχέσεις με όλους τους συναδέλφους…»

Παγιωμένες αντιλήψεις που φαίνεται να εμποδίζουν την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών υπάρχουν και στο θεμελιώδες θέμα της αποστολής του σχολείου, αλλά και σε αυτό της προετοιμασίας της διδακτικής παρέμβασης. Για ορισμένους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία, λόγω της συσσωρευμένης πολύχρονης εμπειρίας, δεν είναι παρά μια διαδικασία που επαναλαμβάνεται. Επομένως, δεν υπάρχει λόγος για κάτι καινοτόμο ή κάτι διαφορετικό στην τάξη (ένα πειραματισμό, μια καινούργια στρατηγική), επειδή η ροή του μαθήματος είναι γνωστή και προδιαγεγραμμένη. Στο ημερολόγιο[164] σημειώνω σχετικά με αυτή τη στάση: «*… συζητώ στο γραφείο με ένα συνάδελφο με 15ετή προϋπηρεσία στην τάξη, ο οποίος έχει πλέον διαμορφώσει το δικό του στυλ διδασκαλίας και φαίνεται πολύ δύσκολο να αλλάξει τις πρακτικές εδώ και χρόνια. Με βλέπει με το έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό που έχω μπροστά μου και μου λέει: "τι θες και τα ετοιμάζεις όλα αυτά; Δεν έχουν απολύτως κανένα νόημα. Οι μαθητές που είναι να μάθουν, θα μάθουν. Για τους υπόλοιπους δεν*

[164] 2ο Ημερολόγιο, 24/11/2009, σελίδες:117-118.

μπορούμε να κάνουμε κάτι εμείς…". Μου φαίνεται αφενός πεσιμιστική, αφετέρου ελιτιστική αυτή η θέση. Δηλαδή τα παιδιά που από το νηπιαγωγείο έχουν μια προδιαγεγραμμένη πορεία προς την επιτυχία (προφανώς λόγω κοινωνικής και μορφωτικής προέλευσης της οικογένειας), αυτά θα βοηθηθούν από το σύστημα και από εμάς που είμαστε γρανάζι του συστήματος, όμως εκείνα τα παιδιά που "είναι για να μη μάθουν ποτέ", δεν θα μάθουν, γιατί δεν μας ενδιαφέρει να μάθουν; Τότε, ποιος ακριβώς είναι ο ρόλος μας και ο ρόλος του σχολείου; Βοηθάμε τους καλύτερους (άρα τους "ανώτερους") να γίνουν καλύτεροι και καταδικάζουμε τους χειρότερους (άρα τους "κατώτερους") να γίνουν ή να παραμείνουν χειρότεροι; Μου έρχεται στο μυαλό όλη η θεωρία του Bourdieu: μήπως τελικά το σχολείο είναι ένας θεσμός, ένας μηχανισμός που λειτουργεί ευνοώντας τους ανώτερους και καταδικάζοντας τους κατώτερους; Και μήπως, τελικά, εμείς οι εκπαιδευτικοί υποβαθμίζουμε και περιορίζουμε το ρόλο μας και αρνούμαστε να δεχτούμε πως μπορούμε να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά εάν το θελήσουμε; Η συζήτηση αρθρώνεται γύρω από τους παραπάνω άξονες και στρέφεται και στο φάκελο υλικού: ο συνάδελφος μου λέει πως όλα αυτά είναι ξενόφερτα και πως δεν ταιριάζουν στην ελληνική πραγματικότητα. Μου τονίζει πως το δικό μας σύστημα έχει ιδιαιτερότητες. Λέει χαρακτηριστικά: "Άμα είναι να περάσεις στο Πανεπιστήμιο, θα περάσεις χωρίς φακέλους και ιστορίες". Συμφωνώ πως το δικό μας σύστημα έχει ιδιαιτερότητες, διέπεται από αρχές συγκεντρωτισμού και αφήνει ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας στον εκπαιδευτικό και στη σχολική μονάδα. Όμως, δεν μπορώ να δεχτώ αυτή την επίμονη αντίσταση στο καινούργιο και στην αλλαγή (ως μέρος της προσωπικής θεωρίας). Ίσως, βέβαια, να είναι απολύτως συμβατή με την ανθρώπινη φύση, αφού καθετί καινούργιο εκ των πραγμάτων και a priori πολλές φορές τρομάζει και το αντιμετωπίζουμε ως κάτι που θα ανατρέψει μια κατάσταση, στην οποία έχουμε μάθει και έχουμε συνηθίσει ή το βλέπουμε ως μια απειλή. Δυστυχώς, η εκπαίδευση δεν συμβαδίζει με την εξέλιξη και την ανανέωση…».

Η αντίσταση στην αλλαγή εξηγείται βάση των θεωριών μάθησης ενηλίκων: οι ενήλικες με διαμορφωμένο, ήδη, το αντιληπτικό και αξιακό σύστημα, το οποίο μπορεί να περιέχει λανθασμένες και διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, στην πραγματικότητα, δεν μπορούν να σκεφτούν ή να συμπεριφερθούν, παρά σύμφωνα με αυτό. Η έννοια «habitus» που ανήκει στον Bourdieu εκφράζει ακριβώς αυτό το σύνολο από βαθιά εσωτερικευμένες σταθερές προδιαθέσεις του ατόμου, που το προσανατολίζουν να σκέφτεται με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο. Το habitus αποκτάται από τα άτομα μέσω της κοινωνικοποίησης και γίνεται «δεύτερη φύση» τους, με αποτέλεσμα να δρουν σύμφωνα με αυτό, χωρίς να το συνειδητοποιούν. Το θεωρούν έμφυτη ιδιότητά τους, αλλά εκείνο δεν είναι παρά κοινωνικό προϊόν. Έτσι το habitus επηρεάζει αδιόρατα, αλλά καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατανοούν τα μηνύματα, αξιολογούν τις καταστάσεις και οργανώνουν τη ζωή τους. Λειτουργώντας σύμφωνα με τους κώδικές τους, τείνουν να αποδέχονται και να αναπαράγουν ερμηνείες των εμπειριών που τους είναι ήδη οικείες. Προκύπτει, λοιπόν, πως τα άτομα δεν μπορούν με τις δικές τους δυνάμεις να αποκωδικοποιούν την

πραγματικότητα με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που έχουν συνηθίσει. Για να γίνει αυτό, απαιτούνται διεργασίες μεθοδικής απομάθησης και νέας εκμάθησης, που είναι δυνατόν να οργανώνονται μόνο από εκπαιδευτικούς θεσμούς που υιοθετούν τέτοιους σκοπούς (Bourdieu, 1985:67-70). Στο ημερολόγιο[165] αναρωτιέμαι πως μπορεί να επιτευχθεί η διαδικασία απομάθησης: *«… ο συνάδελφος με τον οποίο συζητώ επιμένει πως ο βαθμός στα γραπτά είναι πολύ σημαντικός γιατί "γραπτώς θα αξιολογηθούν τα παιδιά για να μπουν στο Πανεπιστήμιο, άρα μόνο αυτό έχει σημασία". Αυτό που έχει, επομένως, σημασία είναι η διατύπωση μιας μοναδικής κρίσης, μέσω μιας γραπτής δοκιμασίας. Αυτό πιστεύει η πλειοψηφία κι αυτό, ίσως, τελικά πρέπει να αλλάξει. Πώς να αλλάξει όμως η προσωπική θεωρία του καθενός, που έχει ήδη αποκρυσταλλωθεί σε ιδέες και σε ένα σύστημα αξιών και αντιλήψεων πολύ συγκεκριμένο; Ειδικά, όταν μιλάμε για ενήλικες… που έχουν συσσωρευμένη εμπειρία σε θέματα-πυλώνες, όπως η αξιολόγηση και η διδασκαλία; Αυτό θα άλλαξε ενδεχομένως, μόνο μέσω του θεσμού της επιμόρφωσης, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων θα μπορούσαν να αλλάξουν ως ένα βαθμό όλες αυτές οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν την προσωπική θεωρία, αλλά και πάλι μέσω του φίλτρου του κριτικού στοχασμού…».*

Η διεργασία επανεξέτασης των εσφαλμένων αντιλήψεων είναι μείζονος σημασίας στην ενήλικη μάθηση, καθώς οι ενήλικες αποδέχονται σχεδόν κατ΄αποκλειστικότητα εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα στο ήδη διαμορφωμένο αντιληπτικό τους σύστημα και φαίνεται να απορρίπτουν αυτές που διαφέρουν. Ο Mezirow (1991:224-225) υπογραμμίζει πως η διαδικασία του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή και ότι η ενίσχυσή της θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται.

γ) Υποδομές και οικονομική στήριξη

Είναι προφανές πως για την πραγματοποίηση των στόχων μιας εκπαιδευτικής μονάδας απαιτείται, εκτός των αναγκαίων ανθρώπινων και υλικών πόρων, και ικανή διοίκηση που θα τους αξιοποιήσει κατάλληλα. Η επίτευξη, επομένως, πολλών από τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτονται δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τα χρήματα που θα διατεθούν, αλλά κυρίως από την ικανότητα των μελών της σχολικής επιτροπής να αξιοποιηθούν σωστά τα όποια διαθέσιμα κονδύλια (Σαΐτης, 2005:209). Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής μονάδας, όπου έλαβε χώρα η έρευνα δράση υπήρχαν διαπιστωμένα και χρόνια προβλήματα κτιριακής, κυρίως, φύσης και όχι τόσο υποδομών: το σχολείο λειτουργούσε σε ένα κτίριο που είχε υποστεί φθορές, λόγω του χρόνου και σίγουρα έχριζε ανακατασκευής, όμως, ήταν άρτια εξοπλισμένο. Υπήρχε εργαστήριο πληροφορικής με 10 υπολογιστές και διαρκή σύνδεση στο διαδίκτυο, βιβλιοθήκη, εργαστήριο Φυσικής και Τεχνολογίας.

[165] 3ο Ημερολόγιο:02/02/2010, σελίδα:228.

Κατά το σχολικό έτος που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση η σχολική μονάδα μεταφέρθηκε προσωρινά σε κτίριο που διατέθηκε από το Δήμο, προκειμένου να γίνουν οι κατάλληλες επισκευές στο παλιό κτίριο, οι οποίες τελικά είχαν διάρκεια μεγαλύτερης των έξι μηνών. Η μετακόμιση στο ανακαινισμένο κτίριο έγινε τον Απρίλιο, έτσι από την αρχή της σχολικής χρονιάς τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στο χώρο που είχε παραχωρηθεί και διαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να λειτουργεί ως σχολείο. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί η αδιάκοπη προσωπική εργασία του διευθυντή, προκειμένου να λειτουργήσουν όλα κανονικά και η μετακόμιση από το ένα σχολείο στο άλλο να μην έχει αρνητικές συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία. Το κτίριο όπου στεγάστηκε το σχολείο για έξι μήνες ήταν μικρό και απουσίαζαν βασικοί χώροι (βιβλιοθήκη και εργαστήρια φυσικών επιστημών). Όμως, είχε διαμορφωθεί ο χώρος του εργαστηρίου πληροφορικής και υπήρχε διαρκής σύνδεση με το διαδίκτυο, όπως και μόνιμα εγκατεστημένος βιντεοπροβολέας. Το ανακαινισμένο σχολείο[166] στο οποίο μεταφερθήκαμε μετά τις πασχαλινές διακοπές ήταν «ένα καινούργιο σχολείο»: με πολλούς χώρους, όμορφο, βαμμένο, με ωραίο εξοπλισμό (γραφεία, βιβλιοθήκες), που προδιέθετε θετικά όλους μας. Υπήρχε εργαστήριο φυσικών επιστημών και τεχνολογίας, όπως και εργαστήριο πληροφορικής, αλλά δεν υπήρχε πλεονάζουσα αίθουσα για τις ξένες γλώσσες. Η διάθεση ενός χώρου αποκλειστικά για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ήταν κάτι που το προσπάθησα από την έναρξη της έρευνας, αλλά, δεν έγινε εφικτό λόγω της μετακόμισης και της μετέπειτα έλλειψης χώρων. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως υπήρχαν (και στα δύο κτίρια) χώροι φύλαξης των φακέλων (φοριαμοί εντός των τάξεων), όμως, τελικά, οι μαθητές προτίμησαν να φυλάσσουν τους φακέλους στο σπίτι, με ατομική ευθύνη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός πως, όταν κατά την τελική εκδήλωση του σχολείου σχεδιάσαμε μια σύντομη παρέμβαση για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ο διευθυντής προσφέρθηκε να χρηματοδοτηθεί η εκτύπωση των λευκωμάτων των μαθητών μέσω της σχολικής επιτροπής. Είχαμε αποφασίσει με τη συνάδελφο της γαλλικής γλώσσας που συνεργαζόμασταν όλη τη χρονιά να αναλάβουμε μόνες το κόστος αναπαραγωγής και εκτύπωσης του λευκώματος για όλους τους μαθητές και το ανακοινώσαμε στο σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής παρενέβη και επέμεινε πως δεν θα έπρεπε να επιβαρυνθούμε οι δυο μας αυτό το κόστος και πως θα το καλύψει εξ ολοκλήρου η σχολική επιτροπή. Αξίζει να αναφερθεί, γιατί έχει σημασία και υπογραμμίζει τις σχέσεις συνεργασίας που είχαν αναπτυχθεί μεταξύ όλων των μελών του συλλόγου πως όταν έγινε η παραπάνω συζήτηση, όλοι οι συνάδελφοι προσφέρθηκαν να συμβάλλουν

[166] Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως διατέθηκαν πολλά χρήματα για την ανακατασκευή του κτιρίου, το οποίο, όμως, μετά τις πρόσφατες εξαγγελίες περί συνενώσεων και συγχωνεύσεων, θα πάψει να λειτουργεί ως σχολείο, αφού η σχολική μονάδα συνενώνεται με διπλανό γυμνάσιο. Αυτό είναι ένα πλήγμα για την τοπική κοινωνία και για την ευρύτερη περιοχή. Ένα σχολείο είναι σημείο αναφοράς, πηγή πολιτισμού και ζωής τόσο για την επαρχία, όσο για τα αστικά κέντρα. Θεωρώ πως θα αυξηθεί η μαθητική διαρροή, ειδικά στη συγκεκριμένη περιοχή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (πρώιμη παιδική εργασία, μη κοινωνικοποίηση, παραβατικότητα κτλ).

οικονομικά, προκειμένου να μην επωμισθούμε μόνο οι δυο μας το κόστος. Στο ημερολόγιο[167], σημειώνω σχετικά με τη συζήτηση γύρω από το θέμα της χρηματοδότησης του εντύπου: «*… συζητούσαμε όλοι μαζί το σχεδιασμό της τελικής εκδήλωσης και εκφράσαμε μαζί με τη Μαρία την πρόθεσή μας να λάβουμε μέρος, προκειμένου να παρουσιάσουμε στους γονείς τους φακέλους των μαθητών και τις απόψεις τους για τη φετινή χρονιά που αξιολογήθηκαν διαφορετικά. Μάλιστα, αναφέραμε το λεύκωμα που θέλουμε να μοιράσουμε και πως σκεφτόμαστε να αναλάβουμε μόνες τα έξοδα εκτύπωσης και αναπαραγωγής για όλους. Ήταν, πραγματικά, συγκινητική η παρέμβαση σύσσωμου του συλλόγου, όλοι τόνισαν πως θα μοιραστούμε τα έξοδα και πως δεν πρέπει να επιβαρυνθούμε μόνο οι δύο μας. Παρενέβη ο διευθυντής, ο οποίος δήλωσε πως την έγχρωμη εκτύπωση θα την αναλάβει εξ ολοκλήρου η σχολική επιτροπή κι αυτό ήταν κάτι πραγματικά πολύ καλό… Υπάρχουν, τελικά, διευθυντές που είναι θετικοί στην έρευνα και στηρίζουν καινοτόμες δράσεις. Τον ευχαριστήσαμε και στη συνέχεια αναφερθήκαμε σε λεπτομέρειες (αριθμός σελίδων, φωτογραφιών, είδος εκτύπωσης, βιβλιοδεσία, κτλ…). Ο διευθυντής ρώτησε τους συναδέλφους ένα θέλουν να κάνουν κάποια παρέμβαση και οι υπόλοιποι στην εκδήλωση, παρουσιάζοντας τμήμα της δουλειάς τους, αλλά η απάντηση ήταν αρνητική από όλους…*».

Το ίδιο ακριβώς συνέβη και με την εκτύπωση του portfolio που είχα εκπονήσει για τους μαθητές της δικής μου τάξης. Στην περίπτωση αυτή, βέβαια, τα αντίτυπα ήταν λιγότερα, όμως και πάλι ήταν έγχρωμα και αυτό το ανέλαβε η σχολική επιτροπή. Οφείλω να τονίσω πως δεν υπήρχε ποτέ πρόβλημα με το υλικό που φωτοτυπούσα ή με τη χρήση άλλων μέσων (κασετόφωνο, βιντεοπροβολέας) ή ακόμα και με διακόσμηση της τάξης. Τελικά, βάσει όλων αυτών, συμπεραίνω πως η εισαγωγή μιας αλλαγής χρειάζεται υλικοτεχνική στήριξη, όμως κάποια εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν όταν δρούμε μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικό και υποστηρικτικό. Τα projects των μαθητών έγιναν με υλικά δικά τους και δικά μου, χωρίς μεμψιμοιρίες και αδιαφορία. Σε περίπτωση που υπήρχε μαθητής που αδυνατούσε να έχει κάποια υλικά (χαρτόνι, μαρκαδόρους, μπογιές), αυτά υπήρχαν μόνιμα στην τάξη ή καλύπτονταν από τους συμμαθητές. Η έννοια της συνεργασίας είχε καλλιεργηθεί, ήδη από τις πρώτες συναντήσεις, και δεν επέτρεπα ποτέ να εκφραστούν σχόλια που μειώνουν ή προσβάλλουν τους άλλους. Αυτό ήταν ένα ζήτημα που εξ αρχής πρόσεξα το χειρισμό του, γιατί δεν ήθελα να δημιουργηθεί η παραμικρή «σκιά» εντός της τάξης. Επαναλαμβάνω, βέβαια, πως το γεγονός πως είχα ένα μικρό τμήμα λειτουργούσε άκρως θετικά: δεν ξέρω αν μπορεί κάποιος να εξασφαλίσει υλικά για 30 μαθητές ή να επεξεργαστεί με σοβαρότητα 30 σχέδια εργασίας.

[167] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα:353.

δ) Διδακτικός χρόνος

Ο χρόνος είναι μοναδικός πόρος και μάλιστα ανελαστικός, αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2005:100). Μοναδικός, γιατί κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να αποκτήσει με κάποιο τρόπο περισσότερο χρόνο και ανελαστικός, γιατί όσο μεγάλη κι αν είναι η ζήτηση, η προσφορά παραμένει σταθερή. Επιπρόσθετα, ο χρόνος είναι φθαρτό παραγωγικό στοιχείο και δεν αποθηκεύεται για χρήση στο μέλλον. Αυτό σημαίνει πως ο χρόνος που χάνεται δεν μπορεί να αναπληρωθεί ποτέ και με κανέναν τρόπο.

Στη βάση αυτής της λογικής, βασική μέριμνα από την αρχή του ερευνητικού εγχειρήματος ήταν η σωστή διαχείριση του διαθέσιμου διδακτικού και μη χρόνου, χωρίς όμως αυτή η προσπάθεια σωστής διαχείρισης να λειτουργεί αγχωτικά ή πιεστικά προς τους μαθητές και εμένα και ανασταλτικά στο μάθημα. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπονται περίπου 70-72 ώρες για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στη β΄ γυμνασίου. Οι ώρες που, τελικά, πραγματοποιήθηκαν ήταν 54. Χάθηκαν συνολικά 16-18 ώρες, οι οποίες ήταν αδύνατον να αναπληρωθούν. Αναπληρώθηκαν ορισμένες εξ αυτών, αλλά με μεγάλες δυσκολίες και συνεχείς πιέσεις προς τους συναδέλφους και το διευθυντή (να διατεθούν ώρες από εκδρομές, περιπάτους, συνεδριάσεις κτλ.…). Η προετοιμασία για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας ήταν επίπονη και απαιτούσε χρόνο, καθώς ο προβλεπόμενος διδακτικός δεν επαρκούσε για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων που καθορίζονταν. Έτσι, πολλές φορές, ήταν αδύνατον να ολοκληρωθούν όλα όσα είχαν προβλεφθεί, με αποτέλεσμα αυτή η απόκλιση να προκαλεί άγχος και πρόσθετη πίεση σε μένα. Στο ημερολόγιο[168], σημειώνω σχετικά με τον περιορισμένο χρόνο που είχα στη διάθεσή μου: *«…μετά τις συζητήσεις που έκανα με τους μαθητές για το θέμα τον εξετάσεων με απασχολεί έντονα το θέμα του χρόνου: δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας να προετοιμάσει επαρκώς και αξιοπρεπώς τους μαθητές του για εξετάσεις διπλωμάτων, μη παρεκκλίνοντας ταυτόχρονα από την ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, έχοντας στη διάθεσή του μόνο 2 ώρες ανά εβδομάδα. Ειδικά, στις μεγαλύτερες τάξεις, όταν πλέον θα προσεγγίζεται το επίπεδο Β, είναι πραγματικά ανέφικτο να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο χωρίς περισσότερο διδακτικό χρόνο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να πιεστεί πάρα πολύ, αλλά και πάλι είναι αδύνατον να επιτύχει παράλληλα δύο στόχους (εξετάσεις και αναλυτικό πρόγραμμα), έχοντας μόνο δύο εβδομαδιαίες ώρες. Κατά τη γνώμη μου, εάν θέλουμε να μιλάμε με σοβαρότητα και υπευθυνότητα για ουσιαστική διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο που θα συνδέεται με την πιστοποίηση, τότε θα πρέπει να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίες ή να προταθεί ένα διαφορετικό πλαίσιο: ενισχυτική διδασκαλία, πρόσθετη στήριξη, μαθήματα ξένης γλώσσας ενταγμένα σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Διαφορετικά, εθελοτυφλούμε εάν ελπίζουμε πως με το παρόν αναλυτικό πρόγραμμα ή*

[168] 1ο Ημερολόγιο:20/10/2009, σελίδα:66.

ακόμα και με τα παρόντα εγχειρίδια μπορούμε να συνδέσουμε τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο με το ΚΠγ…».

Το θέμα της διάθεσης επιπλέον ωρών (μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας) ήταν κάτι που το είχαμε θίξει, ήδη, από τις πρώτες παρεμβάσεις με το διευθυντή, αλλά και τη συνάδελφο των γαλλικών. Εάν μπορούσε να υλοποιηθεί ενισχυτική διδασκαλία, θα μπορούσαμε να πραγματοποιήσουμε με άνεση χρόνου την προετοιμασία για τις εξετάσεις και παράλληλα η συνάδελφος δεν θα ήταν αναγκασμένη να συμπληρώνει ωράριο σε τρία σχολεία. Όμως, κάτι τέτοιο ήταν ανέφικτο, καθώς ο προσανατολισμός που δόθηκε από τον Προϊστάμενο του γραφείου ήταν να γίνει συμπλήρωση ωραρίου όλων των ειδικοτήτων και να μην πραγματοποιηθεί ενισχυτική διδασκαλία σε κανένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά παράλληλα να μην πραγματοποιηθεί και κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κτλ). Αυτό αποτελεί άλλο ένα παράδειγμα της σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Ο διαθέσιμος χρόνος και η κατανομή του ορίζεται άνωθεν και δεν υπάρχει περιθώριο παρέμβασης ή διαφορετικής διαχείρισης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο ημερολόγιο[169] σημειώνω σχετικά με την πρόταση να υλοποιηθεί ενισχυτική διδασκαλία, προκειμένου να έχουμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μας: «*… σήμερα παρουσιάστηκε στο σχολείο η συνάδελφος που περιμέναμε και αμέσως κάναμε μια κουβέντα με το διευθυντή, σχετικά με το ωράριο και τη συμπλήρωσή του. Η ιδέα μας ήταν να πραγματοποιηθεί στο σχολείο ενισχυτική διδασκαλία στα γαλλικά, έτσι ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά, εάν τελικά συμμετείχαν στις εξετάσεις. Η επικοινωνία του διευθυντή με τον προϊστάμενο δεν μας έδωσε κανένα περιθώριο επανεξέτασης του ζητήματος. Η απάντηση ήταν κατηγορηματική πως κανένα επιπλέον πρόγραμμα (ούτε ενισχυτικής, ούτε άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν θα πραγματοποιούνταν για συμπλήρωση ωραρίου). Επέμεινα και τόνισα πως σε ένα σχολείο, όπου ήμουν παλιότερα, είχα ενισχυτική διδασκαλία επί τρία συνεχόμενα έτη (αλλά και τρίωρη διδασκαλία), με αποτέλεσμα να προετοιμάσω συστηματικά μαθητές για τις εξετάσεις και μάλιστα μέχρι το επίπεδο Β2. Δυστυχώς, όμως, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει φέτος. Ο διευθυντής συμφωνεί πως κάτι παρόμοιο θα ήταν προς όφελος όλων (μαθητών, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών), όμως αδυνατεί να πάρει μια τέτοια απόφαση, γιατί δεν του το επιτρέπεται άνωθεν. Παρατηρώ και πάλι αυτή τη δεσμευτική αυτονομία των σχολικών μονάδων. Ενώ είναι προς όφελος όλων, εντούτοις, δεν μπορεί να ενταχθεί σε επίσημο πλαίσιο και να λειτουργήσει… Άρα, ο ελάχιστος διαθέσιμος διδακτικός χρόνος πρέπει να διατεθεί σωστά (ή μήπως "μαγικά";) προκειμένου να έχουμε επίτευξη των στόχων μας…».*

Καθώς το ερευνητικό εγχείρημα οδεύει προς το τέλος, ο χρόνος δεν επαρκεί και αυτή η έλλειψη προκαλεί πρόσθετο άγχος. Η αγωνία για την κατανομή του χρόνου αποτυπώνεται στις

[169] 1ο Ημερολόγιο: 06/10/2009, σελίδα:40.

σελίδες του ημερολογίου[170]: «*… και πάλι σκέφτομαι πως έχω πολύ λίγο χρόνο μέχρι το τέλος της χρονιάς και δεν ξέρω εάν θα προλάβω να ολοκληρώσω όλα αυτά που θέλω να κάνω. Και σκέφτομαι, παράλληλα, πως ο εκπαιδευτικός που θέλει να είναι συνεπής και να κάνει επιπλέον πράγματα (εργαστήριο, projects, τραγούδια, παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων…), πώς θα εξασφαλίσει χρόνο για να ασχοληθεί με όλα αυτά; Το αναλυτικό πρόγραμμα δρα περιοριστικά. Πρέπει να το ακολουθήσεις κατά γράμμα, να μην παρεκκλίνεις και να είσαι πάντα εντός του συγκεκριμένου πλαισίου. Φέτος, έχουμε και την προετοιμασία για τις εξετάσεις, κάτι που απαιτεί προσπάθεια, αλλά και άλλα πράγματα, πέρα του αναλυτικού προγράμματος. Είναι ψυχοφθόρο για τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει να ασχοληθεί με όλα αυτά, έχοντας στη διάθεση του μόνο ένα δίωρο. Και από την άλλη, βέβαια, δεν θέλω να δίνω την εντύπωση στα παιδιά πως βιάζομαι, πως τρέχω, πως δεν προλαβαίνουν να με παρακολουθήσουν, μεταδίδοντάς τους το άγχος που έχω για το χρόνο. Γιατί η αλήθεια είναι πως ο χρόνος με πιέζει πολύ, αλλά δεν θέλω να το αντιληφθούν τα παιδιά…*».

Η ανακοίνωση πως το σχολικό έτος λήγει επίσημα στις 12/05/2010 προκαλεί αναστάτωση στον αρχικό προγραμματισμό. Ενώ είχα προβλέψει και σχεδιάσει συγκεκριμένο αριθμό παρεμβάσεων μέχρι το τέλος της χρονιάς (που συνήθως έληγε στις 18 με 20/05), υπάρχει αυτή η ξαφνική ανακοίνωση που ανατρέπει τη σειρά των διδακτικών παρεμβάσεων και αναδεικνύει πάλι το πρόβλημα με το χρόνο. Στο ημερολόγιο[171] σημειώνω σχετικά με αυτό: «*… έχω στο μυαλό μου τις ανακοινώσεις της υπουργού Παιδείας και προσπαθώ να βρω λύση στο θέμα του χρόνου: το σχολικό έτος τελειώνει στις 12/05 και στις 14/05 θα αρχίσουν οι Πανελλήνιες, αυτό σημαίνει πως οι προαγωγικές στα γυμνάσια θα ξεκινήσουν στις 18/05. Αυτό για μένα σημαίνει πως πρέπει να αλλάξω τον προγραμματισμό των μαθημάτων που είχα κάνει. Υπολόγιζα πως έχω 5-6 μαθήματα μετά τις διακοπές του Πάσχα και διαπιστώνω πως είναι 4, ουσιαστικά 3 γιατί το τελευταίο θα είναι στις 12/05 που είναι και η τελευταία μέρα… Αναρωτιέμαι πώς θα προλάβω να τελειώσω όλα αυτά που έχω ετοιμάσει; Είμαστε στην ενότητα 6 του βιβλίου, μια ενότητα πολύ σημαντική και θέλω να την προσεγγίσουμε διεξοδικά, να δούμε το λεξιλόγιο, να κάνουμε ένα projet με το θέμα της διατροφής. Δύσκολο να επιτευχθεί… ελπίζω τουλάχιστον να μη χαθεί ούτε μια ώρα από δω και στο εξής. Αλλά και πάλι, αναρωτιέμαι, γιατί να λήγει τόσο νωρίς φέτος το σχολικό έτος; Χάσαμε μαθήματα λόγω των εκλογών, της γρίπης, λόγω κακοκαιρίας και για άλλες αιτίες. Πολλοί υποστηρίζουν πως η πρόωρη λήξη μπορεί να συσχετίζεται με τις επικείμενες κρίσεις των στελεχών της εκπαίδευσης… Πάντως το θέμα είναι πως υπάρχει αυτή η ημερομηνία και οφείλουμε να προγραμματίσουμε βάσει αυτής…*».

Από όσα προηγήθηκαν μπορούμε να συμπεράνουμε πως ο διδακτικός χρόνος τελικά δεν επαρκεί: ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εισάγει αλλαγές, να δείξει στους μαθητές μια διαφορετική

[170] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδες:254-255.
[171] 4ο Ημερολόγιο, 13/04/2010, σελίδες:303-304.

διάσταση της διδασκαλίας, να αξιοποιήσει παιδαγωγικά το εργαστήριο πληροφορικής και να προσεγγίσει βιωματικές δραστηριότητες περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το διαθέσιμο χρόνο και από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ειδικά, η σύνδεση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με την πιστοποίηση γλωσσομάθειας θα έπρεπε να σχεδιαστεί στη βάση της αύξησης και της καλύτερης κατανομής του διδακτικού χρόνου. Είναι αδύνατον να γίνεται λόγος για μαθητές που μπορούν να φτάσουν το επίπεδο Β2 διδασκόμενοι την ξένη γλώσσα για δύο ώρες την εβδομάδα και χωρίς να υπάρχει σύνδεση της διδασκαλίας της γλώσσας στο Δημοτικό με αυτή στο Γυμνάσιο. Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, διακρίνονται από άρτια παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, αλλά και από διάθεση να αναδείξουν το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν με γνώμονα την πρόοδο των μαθητών, μέσα από συμμετοχές σε διαγωνισμούς (Ημέρα Ευρωπαϊκών Γλωσσών, Γαλλοφωνία κτλ), ευρωπαϊκά προγράμματα (Spring Day of Europe, Printemps de l'Europe, Printemps des poêtes…), εξετάσεις πιστοποίησης (ΚΠγ, Delf etc). Δεν έχουν όμως χρόνο στη διάθεσή τους και καταλήγουν, βρίσκοντας άκαμπτη και ανάλγητη στάση από τις διοικητικές αρχές να παραιτούνται των προσπαθειών και να απογοητεύονται. Μια αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία, καθώς και μια καλύτερη κατανομή του διαθέσιμου χρόνου. Εξάλλου, όπως έχουμε υπογραμμίσει, πλαίσιο μπορεί να βρεθεί (ενισχυτική ή πρόσθετη διδασκαλία), το ζητούμενο είναι να παρθούν γενναίες αποφάσεις υπέρ της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο (και σαφέστατα, όχι μονομερώς: ενισχύοντας δηλαδή την ήδη προνομιακή θέση της αγγλικής γλώσσας, αλλά υποστηρίζοντας και προβάλλοντας και τις υπόλοιπες γλώσσες).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΒΑΣΕΙ ΦΑΚΕΛΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

11.1 Εισαγωγή

Η εποχή μας, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν κυκεώνα μεταβολών και αλλαγών σε πολλά επίπεδα (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, εκπαιδευτικό), θέτει υπό αμφισβήτηση τις χρόνιες, σταθερές και παγιωμένες δομές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από τις αρχές του συγκεντρωτισμού, κάτι που καθιστά την εκπαιδευτική μονάδα εκτελεστή ή εφαρμοστή των αποφάσεων που λαμβάνονται κεντρικά και παρέχοντάς της ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας. Αυτή η ακαμψία και η σταθερότητα μεταφράζεται σε αγκύλωση, αλλά και άρνηση, σε πολλές περιπτώσεις, αναφορικά με την εισαγωγή των αλλαγών που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή. Οι συνθήκες, υπό το πρίσμα των γενικών μεταβολών, είναι ιδανικές για τη δημιουργία μιας πιο δυναμικής κουλτούρας και μάθησης στα σχολεία, άρα προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να προβληματιστούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η διοίκηση πάνω στις επιλεγόμενες πρακτικές τους, να εντοπίσουν τρωτά και δυνατά στοιχεία, να στραφούν στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων του πραγματικού κόσμου, να διαμορφώσουν στρατηγικές για το μέλλον, να κρίνουν τις προτεινόμενες αλλαγές και να υιοθετήσουν αυτές που συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακινηθούν, έτσι ώστε να αποκτήσουν επαγγελματική αντίληψη της εργασίας τους και να εντοπίσουν, να αναλύσουν και να προσεγγίσουν κρίσιμα ζητήματα που τους απασχολούν και τα οποία, αρκετές φορές, λειτουργούν δεσμευτικά στο έργο τους. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα δράση δεν είναι παρά ένα «άνοιγμα», ένα έναυσμα, μια ευκαιρία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξετάσουν όψεις της πρακτικής τους που επιθυμούν να βελτιώσουν, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα συνεργατικές σχέσεις με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, τους εξωσχολικούς παράγοντες, τα διοικητικά στελέχη.

Η συγκεκριμένη έρευνα δράση πραγματοποιήθηκε για χρονικό διάστημα ενός σχολικού έτους (Σεπτέμβριος 2009-Ιούνιος 2010) και είχε ως στόχο την εισαγωγή του φακέλου υλικού ως βασικού αξιολογικού εργαλείου μαθητή και εκπαιδευτικού. Η διαδικασία ήταν ενθαρρυντική και έλαβε χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο ασφαλές, υποστηρικτικό και θετικό. Αναπτύχθηκαν αυθεντικές σχέσεις συνεργασίας με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (μαθητές, γονείς, διεύθυνση, συναδέλφους) και παράλληλα η ερευνήτρια απέκτησε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της προβληματικής κατάστασης, ανέπτυξε στρατηγικές δράσης, με σκοπό τη βελτίωση, αξιολόγησε τα αποτελέσματα της προσπάθειας και τέλος μοιράστηκε εμπειρίες με συναδέλφους, δημοσιοποιώντας τους επαγγελματικούς προβληματισμούς από τους οποίους προέκυψε η πρακτική εφαρμογή. Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στη συζήτηση που αρθρώνεται γύρω από την

ερμηνεία των ευρημάτων και θα δείξουμε το ρόλο που είχε ο φάκελος υλικού αξιοποιούμενος ως βασικό εργαλείο αξιολόγησης μαθητή και εκπαιδευτικού αφενός στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, αφετέρου στην επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού.

11.2 Φάκελος υλικού του μαθητή ως εργαλείο: α) προσωπικής ανάπτυξης, β) αυτοαξιολόγησης και γ) αξιολόγησης

Η σταδιακή εισαγωγή του φακέλου υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη απαιτούσε συστηματική προετοιμασία και διαρκή εγρήγορση. Η κατάρτιση σε θεωρητικό επίπεδο δεν φαινόταν από μόνη της να επαρκεί και ενώ είχαν προβλεφθεί παράμετροι και αστάθμητοι παράγοντες, εντούτοις, στην πράξη, απαιτούνταν λεπτοί χειρισμοί και συνεχείς αλλαγές στις επιλεγόμενες στρατηγικές. Σε ένα πρώτο επίπεδο, έπρεπε να πεισθούν οι μαθητές για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του νέου αξιολογικού εργαλείου και να το δεχτούν συνεπικουρικά με την αξιολόγηση που προβλέπεται. Το υπάρχον αξιολογικό πλαίσιο λειτουργούσε δεσμευτικά και συχνά αποτρεπτικά. Οι μαθητές έπρεπε να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοκριτικής και στοχασμού εντασσόμενοι στο ασφαλές πλαίσιο που ήθελα να δημιουργήσω, λειτουργώντας, όμως, μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο εντελώς διαφορετικό, με τις γραπτές δοκιμασίες και τη μοναδική κρίση του εκπαιδευτικού να κυριαρχούν και να επικροτούνται. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, έπρεπε βαθμιαία να καταστούν υπεύθυνοι για την ανάπτυξη των φάσεων της μάθησής τους και να χρησιμοποιήσουν το φάκελο, όχι ως μέσο συγκέντρωσης καλών εργασιών και φωτοτυπιών, αλλά ως προσωπικό στήριγμα και ως σημείο αναφοράς για την εξέλιξη της πορείας τους προς την κατάκτηση της γνώσης. Η διαδικασία συνειδητοποίησης από την πλευρά των μαθητών πως η αξιολόγηση είναι αυστηρά προσωπική υπόθεση και αφορά στους ίδιους πρωτίστως και στη συνέχεια στον εκπαιδευτικό ήταν απαιτητική και χρονοβόρα. Είναι δύσκολο να αλλάξουν παραδοχές ετών, ακόμα και σε μικρούς μαθητές, όταν αυτές είναι συνυφασμένες με θεμελιώδη ζητήματα, όπως αυτό της μάθησης και της διδασκαλίας. Οι μαθητές γνώριζαν καλά μια συγκεκριμένη κατάσταση και κινούνταν σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές που τη διέτρεχαν. Ο,τιδήποτε διαφορετικό, ήταν φυσιολογικό, να αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό και με επιφύλαξη. Έπρεπε, επομένως, να γίνουν μικρά και σταθερά βήματα προς την επίτευξη των αλλαγών, μια διαδικασία που ήταν, ωστόσο, δύσκολη και τις περισσότερες φορές μη προβλέψιμη.

Οι αρχικές αντιδράσεις των μαθητών κινούνταν μεταξύ έκπληξης, απορίας, επιφύλαξης και δυσπιστίας. Η αποστολή που κλήθηκα να εκπληρώσω κατά τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις ήταν διπλή: αφενός να παρουσιάσω το καινούργιο αξιολογικό εργαλείο, χωρίς όμως να υπεισέλθω σε ζητήματα δυσνόητα για αυτούς, αφετέρου να τους διαβεβαιώσω πως το πλαίσιο χρήσης αυτού του εργαλείου θα ήταν θετικό και βοηθητικό για τους ίδιους. Είναι δύσκολο να καταφέρει κανείς να πείσει κάποιον που έχει μάθει πως ο αξιολογικός μηχανισμός διέπεται από ορισμένες αρχές (γραπτές εξετάσεις, βαθμολογία, κατάταξη,

κρίση του εκπαιδευτικού) πως θα αξιολογείται πλέον διαφορετικά και μάλιστα θέτοντας την κρίση του βασικού φορέα αξιολόγησής του σε δευτερεύουσα μοίρα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια ανατροπή, για μια διατάραξη της ισορροπίας που έχει καθιερωθεί και που μοιάζει απολύτως σταθερή και αμετάβλητη. Οι ερωτήσεις των μαθητών, στην αρχή, ήταν περισσότερο διευκρινιστικές και διερευνητικές. Ήθελαν να γνωρίζουν τι ακριβώς θα συμβεί με τις γραπτές εξετάσεις τους και βέβαια με ποιον τρόπο θα αξιολογηθούν στο τέλος του τριμήνου. Ήταν μια αναμενόμενη αντίδραση, αλλά αυτό που δεν περίμενα ήταν η έκτασή της: ενώ είχαν προηγηθεί πολλές παρεμβάσεις και είχαν γίνει μακροσκελείς συζητήσεις για το θέμα του φακέλου υλικού, ακόμα μέχρι και το τέλος του πρώτου τριμήνου οι μαθητές έδειχναν μια έντονη εμμονή στη γραπτή δοκιμασία και την ανήγαγαν ως την πλέον σημαντική κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Θεωρώ πως αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών άρχισαν να παρατηρούνται με την έναρξη του δευτέρου διδακτικού τριμήνου. Μέχρι τότε εξελίχθηκε μια περίοδος αναγνώρισης, ευαισθητοποίησης, εξοικείωσης και πρώτης επαφής με το καινούργιο αξιολογικό μέσο. Μέσα από τα ημερολόγια μπορούμε να παρατηρήσουμε τον τρόπο εξέλιξης της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών: στο 1ο ημερολόγιο[172], μετά την πρώτη διδακτική παρέμβαση, σημειώνω σχετικά με τις αρχικές αντιδράσεις τους: «*… τα παιδιά άκουσαν προσεκτικά αυτά που τους είπα, χωρίς βέβαια να αναφέρω επιστημονικούς όρους που θα τους μπέρδευαν. Εγώ ήθελα να καταστεί σαφές πως η αξιολόγηση φέτος θα είναι δική τους υπόθεση και όχι δική μου. Εγώ θα τους συντονίζω, θα τους παροτρύνω, θα οργανώνω δραστηριότητες που θα έχουν ως στόχο να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αγαπήσουν την ξένη γλώσσα και να βελτιωθούν αυτοαξιολογώντας την προσπάθειά τους. Τους είπα πως δεν με ενδιαφέρει αν θα γράψουν καλά στο διαγώνισμα που προβλέπεται και δεν μπορούμε να το παρακάμψουμε, γιατί αυτό δεν αντιπροσωπεύει παρά μια στιγμή, εντελώς σχετική, ολόκληρης της χρονιάς. Δεν ξέρω πως αντιλαμβάνονταν όλα αυτά που σίγουρα άκουγαν για πρώτη φορά. Με ρώτησαν για τους βαθμούς που βάζω, για το εάν αφήνω μετεξεταστέους, ποιος είναι ο μικρότερος βαθμός που έβαλα ποτέ. Έβλεπα μια εμμονή σε αυτό που γνώριζαν και θεωρούσαν απόλυτα δικαιολογημένο. Ίσως να ακούγονταν περίεργα όλα αυτά, μια καθηγήτρια που θέλει να αποποιηθεί το ρόλο που της αποδίδεται δεν είναι κάτι που συμβαίνει συχνά στο σχολείο! Ήξερα όμως πως αυτή ήταν η πρώτη φάση, όταν κανείς εισάγει κάτι καινούργιο απαιτείται χρόνος. Η εισαγωγή αλλαγής σημαίνει πως πρώτα έχει αποσαφηνιστεί πλήρως ποιο είναι το νόημα της… και αυτό ήθελα να πετύχω σε αυτές τις πρώτες παρεμβάσεις…*». Στις 03/11/2009, ακολουθώντας τη διαδικασία που προβλέπεται, γράψαμε ένα διαφορετικό διαγώνισμα ενταγμένο μέσα σε ένα όσο το δυνατό πιο αυθεντικό πλαίσιο. Γνώριζα πως ήταν νωρίς ακόμα για παρατήρηση ουσιαστικών αλλαγών στα παιδιά, αλλά ήθελα να πιστεύω πως κάτι θα είχε αλλάξει μετά από την τρίμηνη επαφή και χρήση του φακέλου υλικού και πως δεν θα θεωρούσαν τόσο σημαντική αυτή την επίσημη γραπτή δοκιμασία. Οι σημειώσεις στο ημερολόγιο[173] μαρτυρούν ακριβώς το αντίθετο: οι μαθητές είχαν έντονη αγωνία και άγχος για το πώς θα ανταπεξέλθουν

[172] 1ο Ημερολόγιο, 15/09/2009, σελίδα:16.
[173] 1ο Ημερολόγιο, 03/11/2009, σελίδες:81&91.

και για το τι βαθμό θα πάρουν: «*… είχα ετοιμάσει το διαγώνισμα και ήμουν έτοιμη και για τις αντιδράσεις των παιδιών. Θα με ρωτούσαν εάν είναι εύκολο, πόσο "πιάνει" η κάθε άσκηση, αν κάνω ένα λάθος πόσο θα μου "κατεβάσετε", τα ορθογραφικά λάθη μετράνε; Τα ήξερα όλα αυτά πολύ καλά από τα προηγούμενα χρόνια, αλλά είχα την ελπίδα πως μπορεί μετά από τρεις μήνες συστηματικής χρήσης του φακέλου, να υπήρχε μια μικρή μετατόπιση, μια ανεπαίσθητη ίσως αλλαγή. … Πριν ακόμα μπω στην αίθουσα, τα παιδιά με περίμεναν στο διάδρομο: "Κυρία, είναι εύκολο, πόσο θα μας βάλετε κτλ"… Σκεφτόμουν πως τελικά μάταια μιλούσα τόσο καιρό και προσπαθούσα να τους δείξω μια διαφορετική προσέγγιση που θα ήταν προς όφελός τους. Φαινόταν πως αυτό δεν γινόταν αντιληπτό. Οι μαθητές είχαν δεχτεί έναν συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης και αυτόν θεωρούσαν έγκυρο και σωστό. Με απογοήτευσε πολύ αυτή η στασιμότητα από την αρχή της έρευνας. Ένιωθα πως δεν κάναμε ούτε ένα βήμα προς τα εμπρός, πως δεν μπορούσα να τους πείσω να εξετάσουν, έστω, το διαφορετικό που πρότεινα. Άραγε ο φάκελος τι εξυπηρετούσε μέχρι τότε; Μάλλον οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει πλήρως ποιος είναι ο ρόλος του και για αυτό φταίω εγώ. Πρέπει να αναπτύξω κι άλλες στρατηγικές, διαφορετικές, για να τους δείξω τι ακριβώς είναι. Και θα πρέπει να κάνω μια νέα συζήτηση μαζί τους για το πώς τον αντιλαμβάνονται. Βέβαια, το πλαίσιο με πιέζει, όταν την επόμενη ώρα ακούνε ακριβώς το αντίθετο από αυτό που τους λέω εγώ, τότε πώς να αντιδράσουν; Ποιο να εκλάβουν ως αποδεκτό; Μάλλον, αυτό που πρεσβεύουν οι πολλοί και ισχύει σταθερά επί χρόνια…»*.

Θεωρώ πως παρατηρήθηκαν ανεπαίσθητες αλλαγές στη στάση των μαθητών ως προς την αξιολόγηση βάσει φακέλου προς το τέλος του πρώτου τριμήνου. Σε αυτό συνέβαλε αφενός η διαδικασία παρουσίασης του υλικού του φακέλου στην ολομέλεια της τάξης, αφετέρου η συμπλήρωση του φύλλου αυτοαξιολόγησης που δόθηκε. Οι μαθητές είχαν οργανώσει τους φακέλους τους και τοποθετούσαν σε αυτούς υποστηρικτικό υλικό που προέρχονταν από εμένα, αλλά και από τους ίδιους. Κλήθηκαν να αναζητούν πηγές σχετικές με τη διδαχθείσα ενότητα και να βρίσκουν τρόπους να συνδέουν το υλικό που συνέλλεγαν με το καθημερινό μάθημα. Στο τέλος της κάθε ενότητας έπρεπε να εκπονήσουν μια εργασία (ένα project), το οποίο ήταν συνήθως ομαδικό. Η τελική προσπάθεια παρουσιάζονταν στην τάξη και ακολουθούσε συζήτηση επί αυτής (πως επιλέχθηκε το συγκεκριμένο υλικό, γιατί έγινε αυτή η επιλογή, πως συνδέεται με την ενότητα, τι καινούργιο έμαθαν χάρη στην αναζήτηση των πηγών και πως αυτό που έμαθαν μόνοι τους και προστίθεται σε αυτό που διδάχθηκαν μπορεί να φανεί χρήσιμο σε όλη την τάξη). Ήταν ένα είδος ανακεφαλαίωσης ή επανάληψης που περιείχε όμως τη «φωνή» και τη «ματιά» των μαθητών. Το κεφάλαιο έκλεινε και οι μαθητές παρουσίαζαν, ουσιαστικά, τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τη διδασκαλία του. Η τελική εργασία και η διαδικασία παρουσίασής της δεν ήταν παρά η επιβεβαίωση της συμμετοχής και της εμπλοκής τους.

Από την άλλη, η συμπλήρωση των φύλλων αυτοαξιολόγησης, αλλά και η παράλληλη τήρηση του portfolio[174] που είχα σχεδιάσει και κάλυπτε μορφολογικά, λεξιλογικά, γραμματικά, κοινωνικοπολιτισμικά, επικοινωνιακά την ενότητα, σχημάτιζαν το πλαίσιο εσωτερικής διεργασίας και αυτοκριτικής που ήθελα να δημιουργήσω. Η αρχική προσέγγιση των φύλλων αυτοαξιολόγησης (που αρθρώνονταν σε γνωστικό, συναισθηματικό και επίπεδο στάσεων) ήταν, ίσως, επιφανειακή και χωρίς διάθεσης πραγματικής αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές αντιμετώπιζαν με αβεβαιότητα και αμφιβολία ένα φύλλο που αφορούσε στην πορεία τους και καλούνταν οι ίδιοι να συμπληρώσουν, καθώς δεν γνώριζαν πως ακριβώς αυτό θα «χρησιμοποιηθεί» από εμένα που θα τους αξιολογούσα. Κατά τη γνώμη μου, η αμφιβολία ήταν απολύτως δικαιολογημένη, καθώς η αξιολογική διαδικασία που γνώριζαν όριζε φορέα αξιολόγησης τον εκπαιδευτικό της τάξης και σίγουρα υποσυνείδητα υπήρχε η σκέψη της ενδεχόμενης αρνητικής «χρήσης» των προσωπικών κρίσεων τους από εμένα για την εξαγωγή της τελικής βαθμολογίας. Τους διαβεβαίωνα πως οι απαντήσεις τους στο φύλλο αξιολόγησης είναι ατομικές και πως δεν θα ανακοινωθούν στην τάξη. Τόνιζα πως θα ακολουθήσει μόνο συζήτηση επί αυτών ανάμεσα σε εμένα και στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, προκειμένου να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα και κυρίως να γίνουν κατανοητά λάθη και παραλείψεις και από τις δύο πλευρές. Υπογράμμιζα, πολλές φορές, πως μια δική τους αρνητική αξιολογική κρίση, θα ήταν αρνητική και για μένα και αυτό ήταν ένα πολύ λεπτό σημείο, που οι μαθητές αδυνατούσαν να καταλάβουν. Εξηγούσα, όμως, πως εάν παρατηρούν πως κάπου χρειάζονται περισσότερη βοήθεια ή διαπιστώνουν κενά και αδυναμίες, αυτό σημαίνει πως κι εγώ θα πρέπει να αναθεωρήσω τις πρακτικές μου και να αναρωτηθώ τι δεν έκανα σωστά ή πως πρέπει προσεγγίσω εκ νέου ένα γραμματικό φαινόμενο, ένα παιχνίδι ρόλων, ένα διάλογο, μια ακουστική δραστηριότητα. Ήθελα να καταστεί σαφές πως η δική τους πρόοδος είναι ανάλογη της δικής μου και πως οδηγούμε και εγώ στην επαγγελματική ενδυνάμωση, εάν οι ίδιοι νιώθουν πως προοδεύουν. Αυτό που διαπίστωσα αναφορικά με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας ήταν πως οι μαθητές προτιμούσαν τις ερωτήσεις με κλίμακα «πολύ», «λίγο», «αρκετά» κτλ και δυσκολεύονταν ιδιαίτερα σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και ανάπτυξης, όπου έπρεπε να εκφράσουν τη γνώμη τους. Συμπληρώσαμε, τελικά, τρία ατομικά φύλλα αυτοαξιολόγησης (ένα στο τέλος του κάθε τριμήνου) και οι σημειώσεις στα ημερολόγια[175] μαρτυρούν την εξέλιξη της προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και της διάθεσης αυτοκριτικής των μαθητών: *«…η συμπλήρωση του φύλλου που τους μοίρασα γίνεται εν μέσω ερωτήσεων και απορριών. Με ρωτάνε πώς να το συμπληρώσουν και τι να γράψουν. Θεωρούν πως υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και τους εξηγώ πως αυτό είναι ένα φύλλο προσωπικής προόδου, πως δεν είναι "διαγώνισμα", όπως αρχικά νόμιζαν και πως ο καθένας το συμπληρώνει σύμφωνα με τις δικιές του κρίσεις και απόψεις. Οι αντιδράσεις αυτές μου αποκαλύπτουν την παντελή έλλειψη*

[174] Το portfolio αυτό ήταν κατασκευασμένο από εμένα και κάλυπτε τις τρεις διδαχθείσες ενότητες. Στο τέλος την κάθε ενότητας οι μαθητές το συμπλήρωναν και παρατηρούσαν, μέσα από μια διαδικασία προσωπική και εσωτερική, το βαθμό βελτίωσης τους (σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο). Αυτό το portfolio είχε εκτυπωθεί και μοιραστεί στους μαθητές από την αρχή του έτους και αποτελούσε τμήμα του φακέλου τους.

[175] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδα:163, 3ο Ημερολόγιο, 16/02/2010, σελίδα 251 & 4ο Ημερολόγιο, σελίδα:315.

εξοικείωσης των μαθητών με εργαλεία αυτοαξιολόγησης. Αν και στα σχολικά εγχειρίδια, πλέον, υπάρχουν παρόμοια φύλλα στο τέλος των ενοτήτων, εντούτοις, φαίνεται πως οι μαθητές δεν έχουν ανάλογη εξοικείωση. Επιμένω πως η συμπλήρωσή του αφορά στους ίδιους και πως δεν σχετίζεται με το βαθμό που θα βάλω εγώ στο τρίμηνο ή με τη δική μου άποψη για αυτούς. Θέλω να συνειδητοποιήσουν πως μπορούν μόνοι τους να παίρνουν θέση, να ενεργοποιούνται, να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που τους αφορούν. Η αυτοαξιολόγηση, εκτός από βαθιά εσωτερική διεργασία, διαμορφώνει και μια στάση ζωής (15/12/2009)…»… «… είναι το 2ο φύλλο που συμπληρώνουμε και θεωρώ πως η κατάσταση είναι λίγο καλύτερη: οι μαθητές έχουν καταλάβει πως δεν είναι "διαγώνισμα" και κυρίως έχουν πειστθεί με τη στάση μου και πλέον μου δείχνουν εμπιστοσύνη. Ξέρουν πως οι κρίσεις δεν χρησιμοποιούνται σε καμιά περίπτωση αρνητικά από εμένα και ό,τι κι αν γράψουν αφορά στους ίδιους και δεν σχολιάζεται στην τάξη. Εγώ συζητώ μαζί τους μόνο για να δω τι πρέπει να αλλάξω για να τους βοηθήσω περισσότερο, να τους κάνω να αισθανθούν πιο δυνατοί και πιο σίγουροι για αυτό που μαθαίνουν (16/02/2010)…» …. «… οδεύουμε προς το τέλος της χρονιάς και το τέλος της έρευνας. Τα παιδιά, τελικά, έχουν κερδίσει κάτι από όλο αυτό; Έχουν κατανοήσει τι είναι ο φάκελος υλικού και γιατί τους ζητάω να τον ανανεώνουν και να τον συμβουλεύονται συνεχώς; Γιατί επιμένω τόσο πολύ να αναλάβουν την ευθύνη της αξιολόγησής τους; Θεωρώ πως έχουμε κάνει αρκετά βήματα, ίσως αργά, αλλά σίγουρα σταθερά, προς αυτή την κατεύθυνση. Τα παιδιά παρουσιάζουν τους φακέλους τους, νιώθουν περηφάνια για το υλικό που συγκέντρωσαν, για τις εργασίες που έκαναν, για όσα μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους και εμένα. Επίσης, νομίζω πως έχουν κατανοήσει πλήρως τη θέση μου: δεν είμαι στη τάξη, παρά για να τους μάθω μια ξένη γλώσσα, δεν είμαι σε θέση ισχύος, αφού έχω την ίδια αγωνία με τους ίδιους για την πρόοδό τους… Δεν βρίσκομαι εκεί για να βάζω τιμωρίες, αλλά για να τους κάνω να νιώσουν ως ανάγκη τους το μάθημα. Το γεγονός της συμμετοχής στις εξετάσεις λειτουργεί θετικά: οι μαθητές μπορούν να καταλάβουν πως και χωρίς εξωτερική βοήθεια μπορούν να επιτύχουν υψηλούς στόχους, αρκεί να υπάρχει συλλογική δουλειά και θέληση. Το φύλλο που συμπληρώνουμε σήμερα έχει χαρακτήρα επιβεβαιωτικό: να κάνουμε μια επαλήθευση όσων μάθαμε όλη τη χρονιά και οι μαθητές ξέρουν πλέον πώς να το συμπληρώσουν. Θεωρώ πως η αρχική αμφιβολία έχει δώσει τη θέση της σε μια διάθεση δημιουργικότητας και χαράς της ανακάλυψης. Τους αρέσει να εμπλουτίζουν το φάκελο και απολαμβάνουν τη διαδικασία παρουσίασης στην τάξη. Βέβαια, το έχω πει πολλές και το επαναλαμβάνω, το γεγονός πως απευθύνομαι σε ένα ολιγομελές τμήμα είναι άκρως ενθαρρυντικό και θετικό: έχουμε χρόνο να ασχοληθούμε ξεχωριστά με τον κάθε φάκελο και να συζητήσουμε. Διαφορετικά, ο ήδη ελάχιστος διαθέσιμος χρόνος δεν θα επαρκούσε… (20/04/2010).

Από όλα προηγήθηκαν, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η εξέλιξη της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και η αλλαγή στάσης και νοοτροπίας απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης επήλθε σταδιακά και ήταν περισσότερο εμφανής μετά τη λήξη του πρώτου τριμήνου. Οι μαθητές δεν πιέστηκαν να αλλάξουν, ούτε να ασπαστούν τη δική μου εκδοχή, αλλά έγινε προσπάθεια να καταστεί σαφές πως υπάρχει και μια δεύτερη όψη της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία τους εμπλέκει περισσότερο και σίγουρα λειτουργεί υποστηρικτικά στην προσπάθεια που καταβάλλουν και την οποία κλήθηκαν να γνωρίσουν και

να κατανοήσουν. Μέσα από τις αρχικές αντιδράσεις (αμφιβολία, κυκλοθυμία, απορία, αμφισβήτηση) υπήρξε αλληλεπίδραση, γιατί μπορούσα να σχεδιάζω τα επόμενα βήματα στηριζόμενη σε κάτι ορατό και πραγματικό. Με τον τρόπο αυτό μπορούσαμε, συλλογικά, να προχωρούμε στα επόμενα στάδια και να διαπιστώνουμε το βαθμό αλλαγών που είχαν επιτευχθεί. Ήταν θετικό το γεγονός πως οι μαθητές δεν ήταν αρνητικοί, ούτε απέρριψαν αυτό που τους πρότεινα, αλλά ούτε θα μπορούσα να πω πως το δέχτηκαν, γιατί το πρότεινα εγώ (η καθηγήτριά τους), η οποία είχε θέση ισχύος στο αντιληπτικό τους σύστημα. Θεωρώ πως όλη η προσπάθεια ήταν απόρροια της προσωπικής μου θεωρίας και στηρίχτηκε σε βάσεις συνεργασίας και αμφίδρομης επίδρασης. Διδαχθήκαμε όλοι και οι μαθητές και εγώ και επιπρόσθετα, είμαι σίγουρη πως αν στην ηλικία αυτή οι μαθητές δεν συνειδητοποίησαν πλήρως τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, αυτό θα γίνει, σίγουρα, κατά την ενηλικίωσή τους. Σίγουρα, δεν ήταν ένα μάθημα, όπως αυτά που έχουν συνηθίσει: η διδασκαλία ήταν διαφοροποιημένη και αυτό που τους ζητούσα διαρκώς ήταν να εκφράζουν την άποψή τους, να αναπτύσσουν την αυτονομία τους, να ενεργοποιούνται, να μαθαίνουν από τα λάθη τους και κυρίως να αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μια υπόθεση προσωπική, στην οποία οφείλουν να εμπλακούν. Σε συζήτηση που είχα μαζί τους τη φετινή χρονιά μου είπαν πως αναπολούν το μάθημα της περασμένης χρονιάς, πως διατηρούν ακόμα το φάκελό τους, αλλά πως πλέον δεν τον εμπλουτίζουν και δεν τον αξιοποιούν σε κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο. Η κατάθεση αυτή των συγκεκριμένων απόψεων εγείρει ερωτηματικά ως προς τη συνέχεια της εφαρμογής, αλλά και για τη διάρκεια των εκπαιδευτικών αλλαγών που είχαν εισαχθεί.

11.3 Φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού ως εργαλείο: α) επαγγελματικής ανάπτυξης, β) αυτοαξιολόγησης, γ) αξιολόγησης

Η έρευνα δράση εμπλέκει τον εκπαιδευτικό που την αναλαμβάνει σε μια διαδικασία κατανόησης μιας συγκεκριμένης κατάστασης, επιχειρώντας ταυτόχρονα, αλλαγές μέσα από σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Η βελτίωση και η εμπλοκή είναι τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, υπό την έννοια πως ωθείται η *βελτίωση μιας πρακτικής* συγχρόνως με *τη βελτίωση της κατανόησης* της συγκεκριμένης πρακτικής από αυτόν που την ασκεί και *τη βελτίωση της κατάστασης* στην οποία λαμβάνει χώρα αυτή πρακτική. Η κατανόηση και η μετέπειτα ερμηνεία που λαμβάνουν χώρα σε πολλές διαστάσεις και πολλά επίπεδα καθιστούν τον εκπαιδευτικό που εμπλέκεται ερευνητή-επαγγελματία. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, είτε μέσω της παρακολούθησης ενός υποδείγματος έρευνας δράσης, είτε με άλλους τρόπους (άμεση συμμετοχή) προσφέρει ένα προφανές μέσο διευκόλυνσης της αλλαγής.

Ο σχεδιασμός του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος ξεκίνησε σχεδόν ένα χρόνο πριν από την πραγματοποίηση του. Ο σκοπός ήταν διπλός: αφενός να αξιοποιηθεί ο φάκελος υλικού του μαθητή και να γίνει αντιληπτή η έννοια της αυτοαξιολόγησης και της συμμετοχής στη διδασκαλία και στη μάθηση,

αφετέρου να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός-ερευνητής βάσει φακέλου και να διερευνηθεί ο βαθμός επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η συναφής βιβλιογραφία (η οποία προέρχεται κυρίως από το διεθνή χώρο) κάνει λόγο για αξιολόγηση βάσει φακέλου εκπαιδευτικού, καθώς και για διαδικασία συγκρότησης του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με στόχο την ενδυνάμωση και τη βελτίωση. Επομένως, γίνεται εύκολα κατανοητό, πως ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού, ο οποίος καταγράφει τη φιλοσοφία και τις θέσεις του σε θέματα διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά και τη διδακτική πορεία του, λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της αξιολόγησής του και της βελτίωσης του σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Από την άλλη, υπάρχει μια προφανής σύνδεση μεταξύ του φακέλου υλικού του μαθητή και αυτού του εκπαιδευτικού: η πορεία που καταγράφεται στο φάκελο υλικού του μαθητή δεν μπορεί παρά να αποτυπώνει την πορεία του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, η βελτίωση του μαθητή είναι συνάρτηση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού και το αντίστροφο (με τη σύνδεση αυτή θα ασχοληθούμε στην αμέσως επόμενη ενότητα).

Κατά τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η έννοια του φακέλου υλικού, παρουσίασα στους μαθητές το δικό μου φάκελο. Ήθελα να έχουν μια συγκεκριμένη ιδέα και μια σαφή εικόνα για το τι ακριβώς πρόκειται, πως αρθρώνεται, πως είναι δομημένος, πως φαίνεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας. Ήθελα, επίσης, οι μαθητές να μην αισθάνονται πως μόνο εκείνοι θα έχουν φάκελο, άρα μόνο αυτοί θα αξιολογούνται, καθώς ήξερα πως στο αντιληπτικό τους σύστημα ο φάκελος θα φαινόταν ως ένα μέσο αξιολόγησης που δεν θα διέφερε από αυτά που ήδη γνώριζαν και χρησιμοποιούνταν για την αξιολόγησή τους, αλλά έχοντας κι εγώ φάκελο, θα βρίσκομαι στην ίδια θέση με αυτούς. Βέβαια, στα πρώτα μαθήματα προσπάθησα να καταστήσω σαφές πως ο φάκελος ήταν ένα μέσο ήπιας και εναλλακτικής αξιολόγησης που δεν συσχετίζεται με την αυστηρή, ποσοτική αποτίμηση των διαγωνισμάτων και γενικά των γραπτών εξετάσεων.

Επιπρόσθετα, ήθελα να γίνει κατανοητό, στο μέτρο του εφικτού βέβαια, πως οι δύο φάκελοι συνδέονται μεταξύ τους στη βάση της κοινής βελτίωσης. Αυτό ήταν κάτι που οι μαθητές δεν μπορούσαν εύκολα να συνειδητοποιήσουν, καθώς για αυτούς ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός φορέας γνώσης και αξιολόγησης στην τάξη, βρίσκεται σε θέση «ανώτερη» από αυτούς και λειτουργεί ως «αυθεντία». Θεωρώ πως παράλληλα με την κατανόηση της έννοιας του φακέλου από τους μαθητές, σημείωνα και εγώ πρόοδο και βελτίωση: οι μαθητές κατανοούσαν το φάκελο, τον εμπλούτιζαν, παρουσίαζαν το υλικό στην τάξη, άρα, τον είχαν αποδεχθεί ως «σύμμαχο» στη διαδικασία της μάθησης και ταυτόχρονα εγώ ένιωθα πως οι προσπάθειές μου τελεσφορούσαν και είχαν θετικό αποτέλεσμα. Καθώς παρατηρούσα τους μαθητές να παίρνουν θέση και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης (στα παιχνίδια ρόλων, στις δραστηριότητες στο εργαστήριο, στις κατασκευές, στην επιλογή των τελικών εργασιών, ακόμα, και στη συμμετοχή στις εξετάσεις γλωσσομάθειας), είχα την αίσθηση πως βελτιώνομαι παράλληλα και εγώ, γιατί σταδιακά πετύχαινα το στόχο μου, που δεν ήταν άλλος παρά η ενεργοποίηση και η αυτενέργεια των

μαθητών. Είναι πολύ δύσκολο να περιγράψει κανείς την έννοια της προσωπικής και επαγγελματικής βελτίωσης χωρίς να πέσει στην παγίδα του υποκειμενισμού και της μεροληψίας, αλλά και χωρίς να φανεί η a priori θετική στάση του ερευνητή στην καταγραφή και ερμηνεία των ευρημάτων που τον αφορούν. Αυτός ο φόβος του υποκειμενισμού αποτυπώνεται στις σελίδες των ημερολογίων[176]: «*… ξέρω πως θα είναι πολύ δύσκολο να περιγράψω με βεβαιότητα και χωρίς μεροληψία το βαθμό αλλαγής που παρατηρήθηκε σε εμένα την ίδια, στην εκπαιδευτική μου συμπεριφορά. Θεωρώ όμως πως βλέποντας τα παιδιά βαθμιαία να αλλάζουν, αλλάζω κι εγώ. Και μόνο τα εναύσματα που παίρνω από τους φακέλους, όταν βλέπω που δυσκολεύονται και τι πρέπει να προσέξω και να εμβαθύνω για να το καταλάβουν καλύτερα, είναι αρκετά για να με κάνουν να νιώσω πως αλλάζω και εγώ. Ακόμα και η συμμετοχή των παιδιών στις εξετάσεις, που θα προσπαθήσω να είναι επιτυχής, δεν θα είναι ένα δείγμα της δικής μου ανάπτυξης και καλυτέρευσης; Ή ακόμα, η συνεργασία που έχω αναπτύξει με τους μαθητές δεν με κάνει καλύτερη σε προσωπικό επίπεδο; Και όχι μόνο με τους μαθητές, αλλά και με τους συναδέλφους και το διευθυντή; Σκέφτομαι, επίσης, και το δικό μου φάκελο: μέχρι στιγμής ο δικός μου φάκελος εμπεριέχει τα ημερολόγια και τις σημειώσεις μου από κάθε μάθημα, τα δικά μου φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα σχέδια διδασκαλίας που ετοιμάζω, δικές μου επιπλέον σημειώσεις για το μάθημα… Η φιλοσοφία μου και οι στρατηγικές που ακολουθώ, πιστεύω πως φαίνονται μέσα από αυτά που γράφω. Ωθώ τους μαθητές στην αυτονομία, δεν βάζω τιμωρίες, δεν απειλώ με τους βαθμούς και δεν βλέπω το βαθμό ως μέσο σωφρονισμού και σύνεσης. Θέλω να πιστεύω πως τα παιδιά το εισπράττουν αυτό και για αυτό και ανταποκρίνονται θετικά. Βέβαια, θεωρώ πως με βοηθάει το μάθημα που διδάσκω… Διδάσκω ξένη γλώσσα, ένα μάθημα που δίνει δυνατότητα ευελιξίας και μου επιτρέπει να κάνω πολλά πράγματα. Ίσως σε ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο η εφαρμογή του φακέλου να ήταν εξαιρετικά δύσκολη. Αν και στο πλαίσιο της διαθεματικότητας θα μπορούσαν να γίνουν πολλά και να ατονήσει κάπως αυτή η "ισχυρή περιχάραξη" μεταξύ των μαθημάτων που αναφέρει ο Bernstein. Το θέμα της δικής μου αξιολόγησης μέσω του φακέλου, θα το δω ξανά, πολλές φορές, μέχρι το τέλος …».*

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως μέσο που καταγράφει τη βελτίωση και την επαγγελματική του ανάπτυξη, άρα, στη βάση αυτής της λογικής μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Μέσω του προσωπικού φακέλου, ο κάθε εκπαιδευτικός α) παρατηρεί και διαπιστώνει το βαθμό ανάπτυξης του σε σχέση με την ανάπτυξη των μαθητών του, β) μπορεί να διακρίνει ποιους στόχους έχει επιτύχει και ποιους νέους στόχους μπορεί να θέσει, γ) μπορεί να κατανοήσει ποιες στρατηγικές πρέπει να ενεργοποιήσει, προκειμένου να καλύψει κενά και αδυναμίες των μαθητών του, άρα και δικές του και τέλος δ) έχει τη δυνατότητα να συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Η σύνδεση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού με την αξιολόγηση του έργου που παράγει, είναι πρόδηλη στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παραμένει ένα θέμα που συνήθως αποσιωπάται ή άλλοτε ανασύρεται και «χρησιμοποιείται»

[176] 2ο Ημερολόγιο, 22/12/2009, σελίδες:172-173.

για διάφορους λόγους και σκοπούς. Και ενώ, όπως προκύπτει από πολλές έρευνες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια προσκρούσει, συνήθως, σε αντιδράσεις που περιβάλλονται μανδύα πολιτικό και κομματικό, καθώς και σε συνδικαλιστικές εξάρσεις. Στο ημερολόγιο[177] σημειώνω σχετικά με την ενδεχόμενη σύνδεση του φακέλου του εκπαιδευτικού με την αξιολόγησή του: «*… η αξιολόγηση στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από σπασμωδικές και αποσπασματικές προτάσεις και δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής μια σοβαρή πρόταση εισαγωγής ενός αξιόπιστου μοντέλου αξιολόγησης. Καθώς πλέον τίθεται και θέμα χρηματοδοτήσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, θεωρώ πως αυτό δεν θα συνεχιστεί για πολύ. Σκέφτομαι, λοιπόν, πως στο πλαίσιο αναζήτησης ενός ορθολογικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, το οποίο θα είναι αποδεκτό από όλους και το οποίο δεν θα έθετε το μείζον πρόβλημα του φορέα αξιολόγησης, καθώς αυτή είναι η βασική αντίρρηση των εκπαιδευτικών (ποιος θα μας αξιολογεί), θα μπορούσε να υιοθετηθεί ένα ευέλικτο σύστημα ή ένα μοντέλο αξιολόγησης βασισμένης στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού. Φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης θα ήταν το ίδιο πρόσωπο και το αποτέλεσμα της αξιολογικής κρίσης -χωρίς να τίθεται θέμα άρσης μονιμότητας ή μείωσης του μισθού- να γίνεται αντικείμενο συζήτησης με τον οικείο σχολικό σύμβουλο, άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας, ακόμα και με το διευθυντή του σχολείου, με σκοπό τη βελτίωση μέσω της ανταλλαγής καλών πρακτικών και εμπειριών (θετικών ή αρνητικών). Θα μπορούσε, στο πλαίσιο αυτό, να ενισχυθεί ο ρόλος του "κριτικού φίλου" και χωρίς εμπάθειες και αδικαιολόγητους ανταγωνισμούς, αλλά μέσα σε ένα κλίμα συναίνεσης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, θα μπορούσαμε να κρίνουμε τη διδασκαλία μας, να εντοπίζουμε τα μελανά σημεία, να αναζητούμε συλλογικά τρόπους βελτίωσης. Αν συγκρίναμε τα συμπεράσματά μας με αυτά άλλων, αν συζητούσαμε από κοινού τα προβλήματα μας, αν ανταλλάσαμε ακόμα και θεωρητικές γνώσεις -με οργάνωση* workshops *ή επιμορφωτικών δράσεων στο σχολείο- αν διαχέαμε τα αποτελέσματα, θεωρώ πως θα μπορούσαμε να πετύχουμε κάτι θετικό ως προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η σύνδεση της απόδοσης των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ίσως, ακούγεται "σκληρή" για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά και αυτή θα μπορούσε να γίνει με ήπιο τρόπο στη βάση της χρήσης του φακέλου υλικού. Δεν χρειάζεται να ενοχοποιούμε πάντα τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι γνωστό, άλλωστε, πως αυτά συσχετίζονται με πολλούς παράγοντες -τοποθεσία του σχολείου, υλικοτεχνική υποδομή, διαθεσιμότητα προσωπικού, εξοπλισμός κτλ…-, όμως και αυτά αποτελούν μια εικόνα, δείχνουν κάτι. Και κατά την άποψή μου, όλες αυτές οι παράμετροι θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη ή να συμπεριληφθούν στην αξιολογική διαδικασία. Το θέμα του ποιος θα ασκεί αξιολόγηση, ποιος θα είναι ο "φορέας", θα μπορούσε να μετατοπιστεί στον ίδιο τον εκπαιδευτικό: εμείς οι ίδιοι θα αξιολογούσαμε τη διδασκαλία μας και τις πρακτικές μας και πλέον θα τοποθετούσαμε αντιληπτικά το θέμα του φορέα σε άλλη βάση. Βέβαια, θα μπορούσε να πει κανείς, μήπως τότε υπερεκτιμούσαμε τις ικανότητές μας, λόγω της έμφυτης τάσης να κρίνουμε θετικά τις πράξεις μας; Πώς όμως ζητάμε από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν, όταν εμείς δεν τολμάμε να το κάνουμε με υπευθυνότητα και σοβαρότητα για*

[177] 3ο Ημερολόγιο, 26/01/2010, σελίδες: 210-211.

τον εαυτό μας; Εγώ θα έλεγα πως χωρίς να τίθεται θέμα άρσης της μονιμότητας ή μισθολογικής μείωσης, οι εκπαιδευτικοί να αυτοαξιολογούνται, προκειμένου να διαπιστώνουν οι ίδιοι το βαθμό βελτίωσης τους. Θεωρώ πως δεν χρειαζόμαστε το σχολικό σύμβουλο που θα μας αξιολογήσει ή οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο, για να κάνουμε "καλά" τη δουλειά μας. Δηλαδή εάν δεν υπήρχε καν στον ορίζοντα η προοπτική αξιολόγησης (όπως δεν υπάρχει τόσα χρόνια) δεν θα δουλεύαμε καλά; Αυτό, θεωρώ, τελικά πως είναι το πιο νευραλγικό κομμάτι της αξιολόγησης: να εκληφθεί ως βελτίωση προσωπική και επαγγελματική. Αυτό, όμως, είναι κυρίως θέμα προσωπικής θεωρίας και νοοτροπίας. Η λέξη "αξιολόγηση" πρέπει να αποφορτιστεί, να αλλάξει εννοιολογική χροιά και να νοηματοδοτηθεί διαφορετικά…».

Κατά την έρευνα, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού εκλήφθηκε ως μέσο αξιολόγησης, άρα επαγγελματικής ανάπτυξης. Αξιοποιήθηκε αποκλειστικά από εμένα την ίδια και όχι από κάποιο τρίτο άτομο (σχολικό σύμβουλο ή διευθυντή) κι έτσι δεν μπορώ να βεβαιώσω τι αποτέλεσμα θα είχε μια αξιολογική διαδικασία, στην οποία θα είχαν εμπλακεί περισσότερα άτομα ως φορείς. Σε προσωπικό επίπεδο, επομένως, θεωρώ πως ο φάκελος με βοήθησε αφενός να συστηματοποιήσω τη δουλειά μου, αφετέρου να συγκεντρώσω αυθεντικά στοιχεία, τα οποία να μαρτυρούν τη διδακτική μου πορεία και τα οποία σε μια ενδεχόμενη αξιολογική διαδικασία θα μπορούσα να παραθέσω και να δικαιολογήσω. Ο φάκελος, επιπρόσθετα, με οδήγησε στη βαθιά συνειδητοποίηση του ρόλου μου ως εκπαιδευτικού και ως ανθρώπου που έρχεται σε καθημερινή επαφή με μαθητές. Θεωρώ πως πρόκειται για ένα στήριγμα της διδακτικής πράξης, αλλά και για μια αυθεντική απόδειξη του τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στην τάξη. Κάθε μικρό βήμα των μαθητών προς την κατάκτηση της ξένης γλώσσας ή και της αλλαγής τους αναφορικά με το ρόλο τους, τη δική μου αποστολή, τη θέση του φακέλου κτλ…, το κατέγραφα ως ένα δείγμα βελτίωσης δικής τους, άρα και δικής μου. Δεν ήταν δυνατόν να ζητώ επίμονα από τους μαθητές να εκλάβουν την αυτοαξιολόγησή τους ως μια πράξη αλληλένδετη με τη μαθησιακή και προσωπική τους βελτίωση και να μην μπορώ και εγώ να κάνω το ίδιο. Θα ήταν μια πράξη αυτοαναίρεσης και αυτοδιάψευσης. Βέβαια, ο φάκελος δεν καταγράφει μόνο μια θετική πορεία, αλλά *όλη* την πορεία της διδακτικής «περιπέτειας», η οποία εμπεριέχει απογοητεύσεις, αμφιβολίες, πικρίες, λάθη. Όλα αυτά όμως είναι προσωπικά στοιχεία και όλα μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση. Στο ημερολόγιο[178] σημειώνω πως εκλαμβάνω τη δική μου βελτίωση μέσω του φακέλου: «*… σε ό,τι αφορά τη δική μου βελτίωση, τα πράγματα είναι εντελώς υποκειμενικά και προσωπικά. Πώς πρέπει να κρίνω τον εαυτό μου; Να πω ναι, βελτιώθηκα, χωρίς όμως αυτό να το στηρίζω κάπου; Χρειάζονται αποδείξεις, στοιχεία, ντοκουμέντα. Για αυτό το λόγο επιμένω πως ο φάκελος υλικού πρέπει να γίνει αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας μας, ένα κομμάτι του διδασκαλικού εαυτού μας, που μας ακολουθεί παντού, στο οποίο προσθέτουμε, αφαιρούμε, τροποποιούμε, διαγράφουμε στοιχεία. Θεωρώ πως οι δυο φάκελοι (των παιδιών και ο δικός μου), μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία της δικής μου αξιολόγησης: αν σε ένα σύστημα αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός θα ήταν σε θέση να παρουσιάζει την*

[178] 3ο Ημερολόγιο, 09/02/2010, σελίδες:236-237.

εξέλιξή του μέσα από τον προσωπικό του φάκελο, με τεκμήρια που κανείς δεν θα μπορούσε να αμφισβητήσει, με γνώμονα πρωτίστως την καλή θέληση και την καλή πίστη, θα μπορούσε μελλοντικά να χρησιμοποιηθεί ως βασικό και απολύτως αξιόπιστο αξιολογικό εργαλείο…».

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού, επίσης, μπορεί να αποτελέσει ένα αποδεικτικό στοιχείο πως οι εκπαιδευτικοί «κάνουν καλά τη δουλειά τους», ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία. Το τελευταίο διάστημα, υπάρχει μια καθοδηγούμενη απαξίωση της προσφοράς και γενικότερα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Η κοινή γνώμη, μεθοδευμένα κατά την άποψή μου, εκφράζει τη διαρκή τάση πως οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από το σύστημα, χωρίς, ουσιαστικά, να προσφέρουν τίποτα. Στο πλαίσιο αυτό, ο φάκελος υλικού θα μπορούσε να αποτελέσει μια αδιάψευστη μαρτυρία πως ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη παράγει έργο και βοηθάει με κάθε δυνατό τρόπο τους μαθητές. Βέβαια, ο σκοπός μας δεν είναι να πείσουμε κανέναν για το αυτονόητο, ούτε να απολογηθούμε για αυτό που κάνουμε εντός τάξης, ωστόσο, θα μπορούσαμε να έχουμε ένα αδιάσειστο στοιχείο της προσφοράς και της αποδοτικότητας μας, το οποίο κανείς δεν θα μπορούσε να αμφισβητήσει, αφού θα αποτελούνταν από πραγματικά και αυθεντικά στοιχεία. Ο φάκελος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διηγείται μια ιστορία, που έχει συνοχή, αρχή και τέλος: την ιστορία αφενός της διδακτικής πράξης, αφετέρου της σχέσης μας και της συνεργασίας μας με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους. Η αλλαγή αυτής της νοοτροπίας απαξίωσης του έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να ξεκινήσει σε τοπικό επίπεδο: έχοντας συμμάχους τους γονείς των μαθητών, διαχέουμε το έργο μας και δείχνουμε τον τρόπο δουλειάς μας. Είναι, πραγματικά λυπηρό, να κυριαρχεί η άποψη πως οι εκπαιδευτικοί είναι το «αγκάθι» της εκπαίδευσης και να επωμίζονται όλες τις αποτυχίες και στρεβλώσεις του συστήματος. Όλες αυτές οι σκέψεις σχετικά με τη χρήση του φακέλου ως αποδεικτικού μέσου πως ο εκπαιδευτικός εργάζεται και κάτω από δύσκολες συνθήκες τις περισσότερες φορές (διορισμοί σε δυσπρόσιτα σχολεία, ανύπαρκτες μεταθέσεις, ελλιπής εξοπλισμός σχολείων, έλλειψη ηθικών και υλικών κινήτρων, απαξίωση, απομόνωση) καταγράφονται στα ημερολόγια[179]: «*… το τελευταίο διάστημα βομβαρδιζόμαστε από πληροφορίες που κάνουν λόγο για αλλαγές και αναδιαρθρώσεις στο χώρο της παιδείας και που φέρουν τον εκπαιδευτικό ως τον "κακό" και τον "τεμπέλη" του συστήματος, αυτόν που είναι υπαίτιος για όλα τα δεινά στο χώρο της εκπαίδευσης. Όλα αυτά προκαλούν σε όλους μας ένα αίσθημα ανασφάλειας και απογοήτευσης. Η επικείμενη αξιολόγηση, που ακούγεται ως απειλή και κανείς δεν τη συνδέει με την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση, οι περικοπές των μισθών, η γενικότερη απαξίωση, όλα αυτά βαραίνουν καθημερινά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δικαιολογημένα χαρακτηρίζονται από ένα αίσθημα παραίτησης. Συζητώ με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς που έχουμε στο σχολείο και ακούω όλα αυτά που βιώνουν, την εργασιακή ανασφάλεια κυρίως, το γεγονός πως δεν ξέρουν αν θα δουλέψουν άλλη χρονιά ή αν θα έπρεπε να στραφούν αλλού. Εργασιακή ανασφάλεια που θα πλήξει όλους σε λίγο διάστημα με τις επικείμενες συγχωνεύσεις των σχολείων.*

[179] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδες:346-347.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, σκέφτομαι ποιος ρόλος θα μπορούσε να αποδοθεί στο φάκελο υλικού: θα μπορούσε να είναι μια μαρτυρία, ένα αυθεντικό στοιχείο, ένα αδιάψευστο ντοκουμέντο πως οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, πως προσπαθούν καθημερινά, έχοντας ελάχιστα μέσα και ελάχιστη αυτονομία. Θα μπορούσε ο φάκελος σε συνδυασμό με το φάκελο των παιδιών να εγγυηθεί την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας…».

Επιπρόσθετα, θεωρώ πως το υλικό του φακέλου του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και ως υλικό ενός προγράμματος επιμόρφωσης. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το φάκελο ως εργαλείο αξιολόγησης και επαγγελματικής βελτίωσης έχει, εκ των προτέρων, αναπτύξει μια θετική στάση στο θέμα των αλλαγών και έχει πεισθεί πως μπορεί να βοηθηθεί αξιοποιώντας τον. Δεν είναι προϊόν επιβολής άνωθεν (εξάλλου η αξιολόγηση βάσει φακέλου εκπαιδευτικού θεσμικά δεν προβλέπεται), άρα, είναι μια συνειδητή επιλογή που έχει τη βάση της στην προσωπική του θεωρία. Επομένως, η εμπειρία του εκπαιδευτικού που ενέταξε το φάκελο του στην καθημερινή ροή του μαθήματος θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε workshops, εργαστήρια, επιμορφωτικές ημερίδες και να γίνει αντικείμενο στοχασμού και βαθιάς μελέτης. Το υλικό του φακέλου μπορεί να επιδειχθεί σε συναδέλφους, να σχολιαστεί, να αναλυθεί, να προσεγγιστεί και να δικαιολογηθεί η επιλογή του. Στο ημερολόγιο[180], σημειώνω σχετικά με αυτή τη διάσταση που θα μπορούσε να έχει ο φάκελος υλικού: «*… ο φάκελος, εκτός από μέσο αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης θα μπορούσε να εκληφθεί και ως επιμορφωτικό εργαλείο: ο εκπαιδευτικός που τον έχει συγκροτήσει και έχει παράλληλα ωθήσει τους μαθητές του να διατηρούν το δικό τους φάκελο, μπορεί να μοιραστεί αυτή την πολύτιμη εμπειρία, που συνδυάζει τη θεωρητική κατάρτιση με την πρακτική εφαρμογή, με άλλους συναδέλφους στο πλαίσιο ημερίδων ή επιμορφωτικών εργαστηρίων. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εξηγήσει τους λόγους που τον ώθησαν στη χρήση του φακέλου και να παρουσιάσει τη βελτίωση του -αν καταγράφηκε-, τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, τους τρόπους που επινόησε για να τις ξεπεράσει, το ρόλο των μαθητών του και το ρόλο της σχολικής μονάδας. Θεωρώ πως πρόκειται για την πλέον αυθεντική μαρτυρία για αυτό που πραγματικά συμβαίνει εντός τάξης… Είναι σαν να μπαίνει κανείς στα "άδυτα" της διδασκαλίας του καθενός και να αφουγκράζεται τον παλμό και το ρυθμό της. Το υλικό, επίσης, του φακέλου θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο μελέτης, καθώς ο εκπαιδευτικός θα καλούνταν να δικαιολογήσει τις επιλογές του και να διευκρινίσει πως τελικά μέσω του συγκεντρωμένου υλικού, κατέληξε στην αυτοαξιολόγηση…».*

Από όλα όσα προηγήθηκαν, μπορούμε να συμπεράνουμε πως η εμπλοκή στην έρευνα και η ταυτόχρονη τήρηση του φακέλου είναι δυο στοιχεία τα οποία καθιστούν τον εκπαιδευτικό επαγγελματία, ενδυναμώνουν το ρόλο του και οδηγούν στην επαγγελματική του βελτίωση. Το πιο σημαντικό είναι πως συνδυάζοντας τη συμμετοχή στην έρευνα δράση με τη χρήση ενός προσωπικού αξιολογικού, αλλά και επιμορφωτικού μέσου, όπως είναι ο φάκελος υλικού, μπορεί να συνδυάσει, ουσιαστικά τη θεωρητική γνώση του με την πρακτική εφαρμογή και να επωφεληθεί διπλά: αφενός να κερδίσει εκπαιδευτικές

[180] 4ο Ημερολόγιο, 11/05/2010, σελίδα:355.

εμπειρίες και να στοχαστεί κριτικά επί των ακολουθούμενων πρακτικών του, αφετέρου να βελτιωθεί προσωπικά και επαγγελματικά.

11.4 Ο φάκελος υλικού ως συνδετικός κρίκος βελτίωσης μαθητή & εκπαιδευτικού

Κατά την έρευνα υιοθετήθηκαν δύο φάκελοι, αφενός ο φάκελος υλικού του μαθητή, αφετέρου ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού. Ο γενικός σκοπός ήταν να καταδειχθεί μέσα από την ταυτόχρονη εφαρμογή, ο ρόλος του φακέλου ως μέσου αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης-ενδυνάμωσης-επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Θεωρώ πως η συμβολή του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης ήταν θετική και για τις δύο πλευρές: οι μαθητές βίωσαν μια διαφορετική από αυτή που γνώριζαν όψη της αξιολογικής διαδικασίας και από την άλλη εγώ ως εκπαιδευτικός της τάξης και ερευνητής συγχρόνως μπόρεσα να διευρύνω τις πρακτικές μου, να πειραματιστώ, να δοκιμάσω καινούργιες προσεγγίσεις και τελικά να οδηγηθώ στη βαθιά συνειδητοποίηση του ρόλου μου και της αποστολής μου στο σχολείο, άποψη που σαφώς, είχα διαμορφώσει λόγω της προγενέστερης θεωρητικής κατάρτισής μου, αλλά πλέον είχα την ευκαιρία αυτή τη γνώση να τη συνδυάσω με μια αυθεντική πρακτική εφαρμογή. Οι μαθητές άλλαζαν σταδιακά θέση και θεώρηση καθώς αρθρώνονταν οι διδακτικές παρεμβάσεις και διευρύνονταν οι συζητήσεις που είχαν μαζί μου. Η δεδομένη δική μου θετική στάση λειτουργούσε ενθαρρυντικά και υποστηρικτικά. Ήθελα να καταστήσω σαφές πως δεν βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας για να υφίστανται την αξιολόγηση που εγώ -αξιωματικά- κινώ, αλλά για να διατυπώνουν τις απόψεις τους για τη μάθησή τους και κυρίως να διδάσκονται τρόπους και στρατηγικές μάθησης. Παράλληλα, ήθελα να καταλάβουν πως εγώ δεν βρίσκομαι σε «ανώτερη» θέση σε σχέση με αυτούς, αλλά στην ίδια, γιατί κι εγώ αξιολογούμαι και βελτιώνομαι, όταν βελτιώνονται οι ίδιοι. Πρόκειται για μια πολύ λεπτή ισορροπία, η οποία στην αρχή ήταν δυσνόητη από τους μαθητές, ωστόσο, σταδιακά θεωρώ πως έγινε αντιληπτή, κυρίως λόγω της δικής μου σταθερής στάσης και συμπεριφοράς. Η απόφαση για συμμετοχή στις εξετάσεις γλωσσομάθειας λήφθηκε μετά από συζητήσεις με τους γονείς, το διευθυντή και βέβαια τους ίδιους τους μαθητές, μετά από δική μου παρότρυνση. Αναλάμβανα εξ ολοκλήρου το ρίσκο να παρουσιάσω μαθητές σε επίσημες εξετάσεις, ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα, έχοντας διαθέσιμο τον ελάχιστο διδακτικό χρόνο της ξένης γλώσσας και ταυτόχρονα αξιολογώντας τους μαθητές με φάκελο, χωρίς απεμπόληση, όμως, του αξιολογικού μηχανισμού που ίσχυε για το γυμνάσιο. Ήταν ένα εγχείρημα δύσκολο και παρά τη σχετική εμπειρία που είχα σε θέματα προετοιμασίας στις εξετάσεις γλωσσομάθειας, ήξερα πως έπρεπε να καταβάλω μεγάλη προσπάθεια. Έπρεπε να ενισχύσω το ρόλο του φακέλου προς αυτή την κατεύθυνση και παράλληλα να ενεργοποιήσω τους μαθητές, προκειμένου να προετοιμαστούν σωστά και επαρκώς για τις εξετάσεις. Το εγχείρημα είχε θετικό αποτέλεσμα (όλοι οι μαθητές πέτυχαν και με υψηλό ποσοστό) και θεωρώ πως αυτή η επιτυχία είναι

ένα πρώτο στοιχείο που συνδέει την ανάπτυξη των μαθητών με τη δική μου βελτίωση. Στο ημερολόγιο[181], σημειώνω σχετικά με τη σύνδεση αυτή στη βάση των δύο φακέλων: «*… τα επιτυχή αποτελέσματα των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν εγγύηση και της δικής μου επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης. Στηριζόμενοι σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία και υιοθετώντας τις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης καταφέραμε κάτι πολύ σημαντικό, το οποίο είναι προϊόν συλλογικής δουλειάς και συνεργασίας. Θεωρώ πως οι μαθητές έχοντας ως "βοηθό" το φάκελό τους, μπόρεσαν να οργανώσουν το υλικό τους, να το ταξινομήσουν, να το κατατάξουν, να το ιεραρχήσουν και να βέβαια να το χρησιμοποιήσουν, για να πετύχουν. Το υλικό αυτό που ήταν από τη μια "καθοδηγούμενο" από μένα και από την άλλη υλικό δικό τους, που συγκέντρωναν κατά βούληση στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός αυτής της επιτυχίας, κυρίως γιατί έλαβε χώρα στις πραγματικές συνθήκες μιας τάξης και όχι στις εξιδανικευμένες και πειραματικές συνθήκες ενός εργαστηρίου ή μιας εικονικής τάξης. Μπορώ, λοιπόν, να πω πως μέσα από μια επιτυχία των μαθητών που υποκινήθηκε από μένα, υπήρξε αμφίδρομη βελτίωση. Από την αρχή της χρονιάς ήθελα να το καταφέρω αυτό: να πιστέψουν τα παιδιά σε μια διαφορετική θεώρηση του μαθήματος και να επωφεληθούν μέσω αυτής. Ανησυχώ, όμως, για τη συνέχεια… Οι μαθητές στις συνεντεύξεις δήλωσαν πως θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν το φάκελο και την επόμενη χρονιά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, επειδή ένιωθαν πως τους βοήθησε… αλλά δεν ξέρω κατά πόσο αυτό θα είναι εφικτό…*».

Ένα δεύτερο στοιχείο το οποίο συνδέει την ανάπτυξη των μαθητών με τη δική μου στη βάση της παράλληλης χρήσης των δύο φακέλων είναι αυτό της βαθμιαίας αποδοχής των εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι μαθητές, κατά τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις, παρέμεναν ανέκφραστοι ή εξέφραζαν απορίες που εμπεριείχαν αμφιβολία και σκεπτικισμό αναφορικά με την εισαγωγή ενός διαφορετικού εργαλείου αξιολόγησης, το οποίο θα ήταν μεν συνεπικουρικό της διαδικασίας που προβλέπεται, ωστόσο, θα λειτουργούσε αυτόνομα και θα την υποσκέλιζε. Στη συνέχεια όμως, καθώς οι διδακτικές παρεμβάσεις προχωρούσαν, οι μαθητές συνειδητοποιούσαν πως αυτό που τους παρουσίαζα είχε πραγματική βάση, καθώς το υποστήριζα διαρκώς και τους ενθάρρυνα να το δεχτούν, αλλά και γιατί ήταν σε θέση να καταλάβουν πως λειτουργούσε υπέρ τους. Δεν υπήρξε καμιά αντίφαση από την πλευρά μου (του τύπου απειλή με το βαθμό ή διάθεση τιμωρίας, αποβολής κτλ) και οι μαθητές κατανοούσαν πως αυτό που προτείνω είναι προς όφελός τους. Όταν στη συνέχεια, άρχισε να εμπλουτίζεται ο φάκελος, έγινε ακόμα περισσότερο κατανοητός ο ρόλος του: οι μαθητές συγκέντρωναν υλικό, το κατάτασσαν στις ανάλογες στήλες του φακέλου, συνέθεταν την τελική εργασία, αυτοαξιολογούνταν, «κατασκεύαζαν» τεστ και δραστηριότητες, συμμετείχαν και η φωνή τους ήταν σεβαστή και δεκτή. Από τις συνεντεύξεις φάνηκε έντονα αυτό το θετικό και υποστηρικτικό κλίμα που υπήρχε στην τάξη: όλοι δήλωσαν πως ήταν μια εποικοδομητική χρονιά, κατά την οποία έμαθαν πολλά και κυρίως ανέπτυξαν μια διαφορετική αίσθηση του τι σημαίνει «μάθηση» και «αξιολόγηση». Θεωρώ πως καθώς οι μαθητές αποδέχονταν τις αλλαγές και το

[181] 4ο Ημερολόγιο, 20/07/2010, σελίδα:370

καινούργιο πλαίσιο, ανέπτυσσαν παράλληλα μια θετική προδιάθεση, όχι μόνο απέναντι στο μάθημα των γαλλικών, αλλά απέναντι στη μάθηση γενικότερα. Η συνειδητοποίηση των μαθητών πως μαθαίνουμε γιατί το έχουμε ανάγκη και δεν ερχόμαστε στο σχολείο υποχρεωτικά και καταναγκαστικά σήμαινε και ταυτόχρονη δική μου βελτίωση. Ένιωθα πως είχα συμβάλλει κι εγώ, έστω και λίγο, σε αυτή την αλλαγή στάσης και αυτό το αποτύπωνα μέσω των ημερολογίων[182] στο δικό μου φάκελο υλικού. Θεωρώ πως ο φάκελος δεν είναι ένα ψυχρό εργαλείο, αλλά ένας «σύμμαχος», που καταγράφει όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και τη συναισθηματική άνθηση, αλλά και τη βελτίωση σε επίπεδο αξιών, στάσεων και αντιλήψεων: *«… κατά τη διάρκεια της τελικής εκδήλωσης επικρατούσε ένα κλίμα χαράς και αισιοδοξίας στο σχολείο. Όλοι ένιωθαν πως το τέλος της χρονιάς ήταν μια αφορμή για εσωτερική ανασυγκρότηση και για απολογισμό. Οι δικοί μου μαθητές συμμετείχαν στην εκδήλωση και εξέφρασαν σε όλους την ικανοποίησή τους από αυτό το καινούργιο που βίωσαν κατά τη φετινή χρονιά. Μου έκανε εντύπωση το γεγονός πως επιμελήθηκαν τα κείμενα και πως αποτύπωσαν ακριβώς αυτό που ένιωθαν. Θεωρώ πως όλο αυτό ήταν μια "απόλυτη" στιγμή για τους ίδιους, αλλά και για μένα… Κάτι διαφορετικό που ξέφυγε από τα συνηθισμένα πλαίσια και που προσέφερε νέες προοπτικές και άνοιγε νέους ορίζοντες για όλους. Σε εκείνη την τελευταία μέρα που ουσιαστικά ήμουν μαζί με τα παιδιά τα συναισθήματα ήταν ποικίλα: χαρά, λύπη, ανακούφιση, αγωνία για το τι θα γίνει αργότερα… Όμως, μένω μόνο στα θετικά: μέσα από τη διαφορετική θεώρηση που προτάθηκε, οι μαθητές "βγήκαν στο προσκήνιο", συμμετείχαν και μου έδωσαν αφορμές να σκεφτώ χιλιάδες επιπλέον πράγματα και δραστηριότητες που θα μπορούσαμε να κάνουμε, εάν είχαμε κι άλλο χρόνο. Είμαι σίγουρη όμως πως όλα αυτά θα τα εφαρμόσω και πάλι και πως όλη αυτή η εμπειρία που κέρδισα από αυτούς τους μαθητές θα την αξιοποιήσω στο έπακρο. Και μόνο αυτή η σκέψη με κάνει να πιστεύω ακράδαντα πως τελικά η βελτίωση ήταν αμφίδρομη…».*

Τέλος, ένα τρίτο στοιχείο που φαίνεται να συνδέει την ανάπτυξη των μαθητών με τη δική μου μέσω του φακέλου υλικού είναι η ανατροπή που επήλθε σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης. Μεταξύ των μαθητών, αλλά γενικά στην εκπαιδευτική κοινότητα, επικρατεί η άποψη πως η βελτίωση επέρχεται μέσω ενός ισχυρού και αξιόπιστου αξιολογικού μηχανισμού. Ο μηχανισμός που ισχύει και είναι αποδεκτός είναι αυτός της αξιολόγησης μέσω γραπτών δοκιμασιών και εξετάσεων. Οι μαθητές θεωρούσαν πως θα γίνουν καλύτεροι και θα μάθουν γαλλικά εάν δοκιμαστούν γραπτά και εάν πάρουν υψηλούς βαθμούς. Εγώ ήθελα να τους δείξω πως οι βαθμοί είναι σχετικοί, δεν αποτυπώνουν παρά μια στιγμή ολόκληρης της χρονιάς και πως τους «βάζει» ένα πρόσωπο (εγώ) για να αποτιμήσει κάτι, που ουσιαστικά ανήκει στους ίδιους. Ήθελα να γίνει κατανοητό πως η αξιολόγηση για να είναι ανατροφοδοτική και να έχει αποτέλεσμα πρέπει να ξεκινάει από τον ίδιο τον αξιολογούμενο και να καταλήγει στον ίδιο, στη βάση της προσωπικής του ανάπτυξης. Να εκληφθεί δηλαδή ως μια πράξη που στοχεύει στη βελτίωση και όχι στην κατάταξη μέσω του εξαναγκασμού. Ήταν ένα πολύ λεπτό σημείο που έπρεπε να γίνει κατανοητό από όλους. Με δεδομένο

[182] 4ο Ημερολόγιο, 20/07/2010, σελίδα:371.

βέβαια πως οι μαθητές γνώριζαν μια διαφορετική πραγματικότητα, που τους είχε επιβληθεί ως μοναδική και αδιαπραγμάτευτη, η προσπάθειας απομάθησης ήταν εξαιρετικά δύσκολη. Θεωρώ πως η στάση των μαθητών απέναντι στην αξιολόγηση άλλαξε, λόγω της δικής μου στάσης. Χωρίς να είμαι ελαστική και χαριστική απέναντί τους, ήθελα να τους δείξω πώς να χρησιμοποιούν τις ικανότητες τους προς όφελος της μάθησής τους. Και παράλληλα με ποιους τρόπους να μπορούν να αξιολογούν την πρόοδό τους στηριζόμενοι αφενός στην κρίση τους, αφετέρου στο φάκελό τους. Για το λόγο αυτό παρωθούσα την ιδέα της συμμετοχής στις εξετάσεις, για να δουν πως η διαφορετική αξιολόγηση δεν σημαίνει «παίρνω εύκολα χαριστικούς βαθμούς», γιατί έχω έναν «ελαστικό» εκπαιδευτικό, αλλά έχω, μέσω αυτής, ουσιαστικά και ορατά αποτελέσματα. Στις εξετάσεις γλωσσομάθειας δεν τους εξέτασα εγώ προφορικά, ούτε διόρθωσα εγώ τα γραπτά τους. Είναι επίσημες εξετάσεις, το επιτυχές αποτέλεσμα των οποίων επισφράγισε την αρχική παραδοχή: άλλαξε η θεώρηση τους περί αξιολόγησης, αλλά η νέα πρόταση που τους παρουσίασα δεν ερμηνεύτηκε λανθασμένα ή δεν επικράτησε διαστρεβλωμένη. Στο τελευταίο ημερολόγιο[183] σημειώνω σχετικά με αυτή την τοποθέτηση: *«… από την αρχή της χρονιάς κάνω λόγο για την παθογένεια του αξιολογικού συστήματος και από την αρχή αντιμετωπίζω τις εδραιωμένες παραδοχές των μαθητών για την αξιολόγηση τους. Με αυτή την παθογένεια προσπαθώ να τα βάλλω και να την αλλάξω, έστω και σε μικρό βαθμό. Μιλούσα όλη τη χρονιά για αυθεντική αξιολόγηση και για αξιολόγηση βάσει φακέλου και φοβόμουν μήπως αυτό ερμηνευτεί λάθος από τους μαθητές. Δεν ήθελα να τους δημιουργηθεί η αίσθηση πως θα παίρνουν υψηλούς βαθμούς, επειδή έχουν μια καθηγήτρια που επιμένει να αναλάβουν εκείνοι το ρόλο του αξιολογητή, ούτε να σχηματίσουν τη εντύπωση πως ο φάκελος είναι συλλογή από φωτοτυπίες. Θεωρώ, τώρα που έχει λήξει η χρονιά και έχουν βγει και τα αποτελέσματα των εξετάσεων γλωσσομάθειας πως μπορώ να πω με βεβαιότητα πως οι μαθητές μου πίστεψαν στην αυθεντική αξιολόγηση και πείσθηκαν πως μέσω αυτής μπορούν να οδηγηθούν στην προσωπική βελτίωση. Η επιτυχής συμμετοχή σε αυτές το επιβεβαιώνει. Αξιολογήθηκαν διαφορετικά, διδάχθηκαν διαφορετικά, συμμετείχαν, οργάνωσαν το φάκελο τους και όλη αυτή η προσπάθεια είχε ένα αποτέλεσμα. Δεν ήταν μια διαδικασία επιφανειακή που είχε σκοπό να "πλασάρει" το φάκελο, χωρίς αληθινές και στέρεες βάσεις. Οι μαθητές ωθήθηκαν στην αυτενέργεια και στη λήψη πρωτοβουλιών από μένα και δικαιωθήκαμε όλοι. Αυτή η διπλή, αμφίπλευρη δικαίωση δείχνει ακριβώς την αμφίδρομη βελτίωση μέσω της αυθεντικής διδασκαλίας και αξιολόγησης…»*.

Το όφελος της υιοθέτησης του φακέλου ήταν επομένως διπλό: η βελτίωση των μαθητών ήταν συνάρτηση της δικής μου βελτίωσης και το αντίστροφο. Μια μικρή παθογένεια του συστήματος, αυτή που σχετίζεται με τις εδραιωμένες αντιλήψεις των μαθητών περί αξιολόγησης θεραπεύτηκε, έστω και σε ένα μικρό βαθμό. Ωστόσο, ακόμα και αυτή η μικρή θεραπεία που επήλθε μέσω της έρευνας δράσης είναι σημαντική. Εξάλλου, σύμφωνα με τη γνωστή φράση: «οι μικρές αλλαγές κάνουν τη διαφορά». Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα, κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί το γεγονός της συμμετοχής των μαθητών

[183] 4ο Ημερολόγιο, 20/07/2010, σελίδα:372.

στη διαδικασία, η οποία ήταν μια συμμετοχή καθολική και πραγματική. Δεν ήταν επίφαση συμμετοχής και αυτό αποτυπώνεται, τόσο στις συνεντεύξεις και βιντεοσκοπήσεις των μαθητών, όσο και στην παρουσία τους στην τελική εκδήλωση. Οι μαθητές απόλαυσαν τη διαδικασία, έκαναν projects, αγάπησαν το μάθημα των γαλλικών και κέρδισαν εμπειρίες. Από την άλλη εγώ ήμουν δίπλα τους για να τους ωθώ να πάρουν «το παιχνίδι» στα χέρια τους και να φέρουν το μάθημα στα μέτρα τους, εμπλεκόμενοι όσο το δυνατόν περισσότερο. Θεωρώ πως μέσα από αυτή την κυκλική διαδικασία προέκυψε κάτι θετικό για όλους μας.

11.5. Οι στάσεις των λοιπών εκπαιδευτικών και του διευθυντή

Έχει γίνει, ήδη, εκτενής αναφορά στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην προσπάθεια εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών. Στην παρούσα υποενότητα, θα εστιάσουμε στο θέμα των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με θεμελιώδη ζητήματα της έρευνας (αξιολόγηση μαθητών, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση, φάκελος υλικού, επιμόρφωση) και θα ερμηνεύσουμε δεδομένα που προέρχονται, τόσο από τις σημειώσεις των ημερολογίων, όσο και από τις συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη λήξη του σχολικού έτους. Καταρχήν, οφείλω να υπογραμμίσω, όπως ήδη το έχω τονίσει, πως η συνεργασία μου με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και το διευθυντή, όπου έλαβε χώρα η έρευνα υπήρξε αρμονική καθ΄όλη τη διάρκεια του ερευνητικού εγχειρήματος και αυτό ήταν κάτι που το είχα επιδιώξει από την αρχή. Έγιναν πολλές άτυπες και ανεπίσημες συζητήσεις με τους συναδέλφους και μου δόθηκαν πολλές αφορμές (συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων, συναντήσεις με γονείς, εξορμήσεις, παιδαγωγικές εκδρομές, τελική ημερίδα), ώστε να κάνω παρεμβάσεις και να δημιουργήσω ένα κλίμα θετικό, αφενός ως προς τις ερευνητικές προσπάθειες, αφετέρου ως προς την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών. Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν την έννοια του φακέλου υλικού, ωστόσο αγνοούσαν τον ακριβή ρόλο που μπορεί να παίξει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς και θέματα πρακτικής κυρίως υφής, που σχετίζονται με τη χρήση και την αξιοποίηση του φακέλου. Έτσι, κατά τις αρχικές συζητήσεις προσεγγίσθηκε το θέμα της αυθεντικής αξιολόγησης και δόθηκαν διευκρινίσεις σχετικά με το περιεχόμενο, τα κριτήρια αξιολόγησης, τη δόμηση, τη λειτουργία του φακέλου, που αποτελεί το βασικό μέσο αυτής της αξιολογικής προσέγγισης. Η αξιολογική διαδικασία που προβλέπεται (υποχρεωτικό γραπτό διαγώνισμα στα δύο πρώτα τρίμηνα και προαιρετικό στο τρίτο) μου έδωσε, επίσης, αφορμές για συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιλήψεις περί χρησιμότητας του βαθμού που προέκυπτε από το γραπτό διαγώνισμα αποτυπώνονται σε αυτές τις άτυπες συζητήσεις. Στο ημερολόγιο[184] σημειώνω σχετικά με αυτές: «*… ο συνάδελφος με τον οποίο συζητώ είναι πολύ νέος στην εκπαίδευση και μου καταθέτει μια πολύ συγκεκριμένη άποψη περί αξιολόγησης των*

[184] 1ο Ημερολόγιο, 13/10/2009, σελίδες:53-54.

μαθητών: η αξιολόγηση έχει πολύ σαφή λειτουργία στην εκπαίδευση, λειτουργεί ως μέσο συνετισμού των μαθητών. Δυστυχώς, τα παιδιά δεν διαβάζουν καθόλου, παρασύρονται από την τηλεόραση και από το διαδίκτυο και θωρούν το διάβασμα "δραστηριότητα" υποδεέστερη και ανούσια. Έρχονται εντελώς αδιάβαστοι στο σχολείο, χωρίς να έχουν λύσει τις ασκήσεις τους και χωρίς να έχουν κάνει τίποτα απολύτως στο σπίτι. Τότε ο καθηγητής έχει ως "όπλο" το βαθμό του. Με το βαθμό, θα μπορέσει να τους κάνει να σοβαρευτούν και να διαβάσουν. Η άποψη του συναδέλφου παρουσιάζει ενδιαφέρον και μου δίνει λαβές για περαιτέρω συζήτηση. Χρησιμοποιούμε το βαθμό για να συνετίσουμε τους μαθητές, αλλά και για να έχουμε κάτι "χειροπιαστό" να δείξουμε στους γονείς, όταν αυτοί θα έρθουν να μας ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Και αναρωτιέμαι, αλλά δίνω και εναύσματα για συζήτηση στο συνάδελφο: ο ένας και μοναδικός βαθμός του τριμήνου είναι τεκμήριο αξιόπιστο; Μήπως εάν είχαμε στη διάθεσή μας μια δέσμη στοιχείων (τα οποία θα είχαν και την προσωπική "σφραγίδα" των μαθητών), αυτό θα ήταν όντως μια αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή; Η απορία του συναδέλφου είναι έντονη: πώς θα συλλέξουμε όλα αυτά τα στοιχεία; Του εξηγώ το ρόλο του φακέλου υλικού και φαίνεται δύσπιστος, επιμένει πως το γραπτό διαγώνισμα είναι έγκυρο και αξιόπιστο, εξάλλου "γραπτώς θα εξετάζονται οι μαθητές μέχρι να μπουν στο Πανεπιστήμιο και μόνο αυτός ο γραπτός βαθμός έχει αξία και τίποτα άλλο". Ο φάκελος δημιουργεί ερωτηματικά: πως θα αξιολογηθεί το περιεχόμενο; Πώς τελικά θα αποτυπώνεται το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας; Πόσος χρόνος θα χρειαστεί για τη συγκέντρωση των στοιχείων; Δίνω κάποιες εξηγήσεις και αναφέρομαι και στα φύλλα ποιοτικής αποτίμησης του μαθητή και στην περιγραφική αξιολόγηση, αλλά και στην έννοια της αυτοαξιολόγησης. Ο συνάδελφος έχει συγκεκριμένη άποψη και μου λέει πως όλα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν σε χώρες, όπως η Αγγλία και η Φινλανδία που επενδύουν στην εκπαίδευση, αλλά όχι σε εμάς. Συμφωνώ ως προς το σκέλος της υποχρηματοδότησης της παιδείας στη χώρα μας, όπως συμφωνώ και ως προς το θέμα της σχετικής αυτονομίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Όμως, τη νοοτροπία πως δεν δεχόμαστε καμιά αλλαγή, γιατί δεν θα γίνουμε ποτέ Φινλανδία, δεν την ασπάζομαι. Είναι πεσιμιστική και εκφράζει υποεκτίμηση και υποτίμηση των δυνατοτήτων μας. Δείχνει, επίσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ρωτάω το συνάδελφο εάν έχει "δει" ποτέ το διαγώνισμα ως μέσο για να κριθούμε εμείς, όχι τα παιδιά. Μου απαντάει πως όχι, εμείς κατασκευάζουμε το διαγώνισμα σύμφωνα με το προφίλ των μαθητών μας και περιμένουμε να δούμε το βαθμό ανταπόκρισής τους. "Κατασκευάζουμε", όμως, ένα διαγώνισμα, χωρίς ποτέ να έχουμε διδαχθεί πως γίνεται αυτό. Και ακόμα, κατασκευάζουμε ένα τεστ, για να δούμε πόσο καλά έμαθαν οι μαθητές, αυτά που εμείς τους είπαμε, αυτά που εμείς θεωρούμε σημαντικά. Κι αν όλοι γράψουν άσχημα, θα αναρωτηθούμε εάν εμείς δεν τους κινητοποιήσαμε επαρκώς ή εάν κάτι "δεν πήγε καλά" στο διδακτικό κομμάτι; Λέω στο συνάδελφο την άποψή μου και ακόμα πως σε μια διαδικασία μαθησιακή στην οποία όμως ο μαθητής συμμετέχει υποχρεωτικά κι εμείς γιατί αυτή είναι δουλειά μας, δεν είναι δυνατόν να κρίνεται, με δικά μας εργαλεία, ο μαθητής και να μην κρίνεται ή να μην έχει ποτέ κριθεί ο επαγγελματίας, δηλαδή ο εκπαιδευτικός. Όλη αυτή η συζήτηση με το συνάδελφο με ωθεί να σκεφτώ πως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η επιλογή ξεκινάει πολύ νωρίς, ίσως και από το Νηπιαγωγείο, και φτάνει μέχρι και το Λύκειο.

Βέβαια, σε καμιά περίπτωση δεν λέω να απεμπολήσουμε την αξιολόγηση του μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά να στραφούμε σε άλλες, ηπιότερες μορφές και να εξετάσουμε το ρόλο που θα μπορούσε να έχει και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, αλλά και του εκπαιδευτικού. Και αναρωτιέμαι κάνοντας αυτή τη συζήτηση: τελικά η παθογένεια έγκειται στο αξιολογικό σύστημα ή στις εδραιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών; Γιατί εάν το σύστημα άλλαζε, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αλλάξουν; Κατά την άποψη μου απαιτείται πιλοτική εφαρμογή και βέβαια επιμόρφωση των άμεσα εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, διευθυντών, σχολικών συμβούλων). Ο συνάδελφος ακούει όλα αυτά και μου θέτει ερωτήσεις: το φύλλο ποιοτικής αποτίμησης ή περιγραφικής αξιολόγησης θα είναι κατανοητό από τους γονείς που έχουν συνηθίσει να βλέπουν βαθμούς; Από τα παιδιά; Εξηγώ πως θα μπορούσε να είναι απολύτως κατανοητό εάν έχει δομηθεί σωστά, εάν η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι λιτή και απλή, εάν οι άξονες που αξιολογεί είναι σαφείς και ξεκάθαροι και εάν μέσα σε αυτό περιγράφεται πλήρως η εικόνα του παιδιού. Όμως παρά τις διευκρινίσεις, διαφαίνεται μια καχυποψία, μια αμφιβολία ή και ένας φόβος: εμείς έτσι μάθαμε, έτσι μας βαθμολογούσαν οι καθηγητές μας. Δέχομαι πως υπάρχει φόβος και ανησυχία για καθετί καινούργιο, που έρχεται να αντικαταστήσει πρακτικές ετών, αλλά δεν μπορώ να δεχτώ την κάθετη άρνηση σε καθετί καινούργιο…».

Από αυτές τις αρχικές συζητήσεις με τους συναδέλφους διαφαίνονται οι απόψεις περί αξιολόγησης μαθητών, οι οποίες συγκλίνουν σε τούτο: το γραπτό διαγώνισμα είναι απολύτως απαραίτητο, γιατί αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο τεκμήριο της επίδοσης. Οι ενστάσεις που διατυπώνονται έναντι αυτής της πρακτικής δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις διαμορφωμένες αντιλήψεις. Το θέμα της βαθμολογίας απασχολεί όλους, ειδικά κατά το πρώτο τρίμηνο, όταν γίνεται η αρχική επιλογή των μαθητών. Οι προβληματισμοί είναι έντονοι και αρθρώνονται κυρίως γύρω από το θέμα της διαχείρισης της βαθμολογίας. Νομιμοποιούμαστε να έχουμε απόκλιση μεταξύ βαθμού στο γραπτό διαγώνισμα και τελικού βαθμού του τριμήνου; Οι συζητήσεις γύρω από το θέμα αυτό είναι χαρακτηριστικές και αποτυπώνουν τις απόψεις των συναδέλφων. Στο ημερολόγιο[185], σημειώνω σχετικά με αυτές τις συζητήσεις κατά το πρώτο διδακτικό τρίμηνο: *«… το κυρίαρχο θέμα μεταξύ των εκπαιδευτικών στο γραφείο ήταν τα γραπτά διαγωνίσματα και η επίδοση των μαθητών σε αυτά. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν η εξής: εάν κάποιος γράψει 08 στο διαγώνισμα, μπορώ να του βάλω 12 στο τρίμηνο; Αναρωτιέμαι τι σημαίνει άραγε 08/20 σε ένα "γελοίο", όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (δηλαδή πολύ εύκολο) διαγώνισμα. Μήπως, τελικά, οι μαθητές δεν μπόρεσαν να "διαβάσουν" αυτό που τους ζητήθηκε; Ή μήπως αυτό το 08 είναι προϊόν τύχης και συγκεκριμένης συγκυρίας; Και ποιος ο ρόλος της "αυτοεκπληρούμενης προφητείας" μέσα στο πλαίσιο αυτό; Ανοίγει, επίσης, και το θέμα των τελικών εξετάσεων και ένας συνάδελφος μου λέει πως πέρυσι άφησε πολλούς μετεξεταστέους, για να διαβάσουν το καλοκαίρι. Τελικά, σε "γελοία" θέματα δεν έγραψαν, αλλά πέρασαν όλοι! Άρα ποιος ο λόγος να παραπέμπουμε μαθητές; Για να τους πείσουμε πως πρέπει να*

[185] 1ο Ημερολόγιο, 20/10/2009, σελίδες:66-67.

διαβάσουν, αυτοί τελικά να μην διαβάζουν κι εμείς να τους περνάμε, γιατί είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση στο γυμνάσιο; Μήπως τότε μιλάμε για "παρωδία" εξετάσεων; Από όλα αυτά φαίνεται η παθογένεια του συστήματος, που και εμείς διατηρούμε. Βέβαια, δεν μπορούμε να αλλάξουμε κάτι αφού αυτό ορίζεται επίσημα, όμως μπορούμε παρόλα αυτά να προτείνουμε αλλαγές και αναδιαρθρώσεις. Ο φόβος της απόρριψης ή η επανάληψη τάξης δεν έχει κανένα παιδαγωγικό αποτέλεσμα, το αντίθετο μάλιστα, εάν τους "περνάμε" τελικά, αποδυναμώνεται και υποβαθμίζεται ο δικός μας ρόλος. Σκέφτομαι, λοιπόν, πως εάν υπήρχε ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης, εάν δηλαδή η αξιολόγηση ήταν μια διαδικασία που λάμβανε χώρα καθ΄όλη τη διάρκεια της χρονιάς και κρίναμε κι άλλα πράγματα (τελικές εργασίες, συμμετοχή, συνεργασία, αυτενέργεια, δημιουργικότητα), μήπως τότε αποδίδαμε παιδαγωγική χροιά στον αξιολογικό μηχανισμό; Η συζήτηση για την απόκλιση μεταξύ 08 και 12 συνεχίζεται και θέτω το εξής ερώτημα: αυτό το 08 τι ακριβώς εκφράζει; Τι σημαίνει; Οι απαντήσεις ποικίλουν: είναι η προσπάθεια που κατέβαλλε ο μαθητής, αυτά που έμαθε (μάλλον που δεν έμαθε), την ύλη που αφομοίωσε, το βαθμό στον οποίο ανταποκρίθηκε σε αυτά που του ζητήθηκαν. Και εάν όλη η τάξη έχει χαμηλή επίδοση σε ένα "γελοίο", όπως χαρακτηρίζεται τεστ; Μήπως αυτό το 08 αντιπροσωπεύει και τη δική μας προσπάθεια; Ένας συνάδελφος με πολλά χρόνια υπηρεσίας μου λέει πως αυτό δεν ευσταθεί σε καμιά περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός ξέρει καλά τη δουλειά του και δεν μπορεί να κάνει λάθος. Η χαμηλή βαθμολογία βαραίνει μόνο το μαθητή. Μια συνάδελφος με αρκετά χρόνια υπηρεσίας διαφωνεί: της έχει συμβεί να ακυρώσει τεστ, εάν δει πως όλη η τάξη δεν κατάλαβε κάτι και να αναθεωρήσει τις στρατηγικές της. Εκείνη τονίζει πως η ευθύνη βαραίνει τον εκπαιδευτικό, αφού η δική του δουλειά αντικατοπτρίζεται στην πρόοδο των μαθητών. Συμφωνώ, γιατί δεν πρέπει να βλέπουμε την πρόοδο των μαθητών ξεκομμένη από τη δική μας βελτίωση, ούτε να θεωρούμε εαυτούς αυθεντίες (πως δηλαδή δεν χρειάζεται να βελτιωθούμε περαιτέρω, επειδή είμαστε καθηγητές). Διατυπώνονται δύο απόψεις, εκ διαμέτρου αντίθετες. Από τη μια ο εκπαιδευτικός που έχει πολλαπλά κριθεί και ξέρει άριστα να κάνει τη δουλειά του, από την άλλη ο εκπαιδευτικός που βελτιώνεται μέσα από την πρόοδο και τη βελτίωση των μαθητών του. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που παρίστανται παίρνουν θέση επί του ζητήματος και τελικά κυριαρχεί ή άποψη πως ο εκπαιδευτικός έχει ήδη κριθεί, δεν θα κρίνεται και μέσα από τα αποτελέσματα των μαθητών. Στρέφω τη συζήτηση στο φάκελο υλικού και διατυπώνεται η άποψη πως δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο δικό μας σύστημα, λόγω ιδιαιτεροτήτων: δεν έχουμε χρόνο να ασχοληθούμε με κάτι καινούργιο και επίσης δεν ξέρουμε πως θα το αποτιμήσουμε ποσοτικά. Επιμένω πως ο φάκελος μπορεί να αξιοποιηθεί ποσοτικά, αλλά κυρίως η ποιοτική αποτίμησή του παρουσιάζει παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Οι συνάδελφοι δείχνουν να απορρίπτουν αυτό το αξιολογικό μέσο, λόγω της πεποίθησης πως ξέρουμε πολύ καλά την εικοσάβαθμη κλίμακα και πλέον την έχουμε συνηθίσει…».

Οι ήδη διαμορφωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών περί αξιολόγησης, διδασκαλίας και μάθησης βαραίνουν την ερευνητική πορεία. Όντας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (αυτό που ορίζεται από τη σχετική νομοθεσία) οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν περιθώρια διαφορετικών επιλογών και αυτό είναι απολύτως λογικό, αφού δεν μπορούν σε καμιά περίπτωση να αντιτεθούν σε αυτό που θεσμικά

ορίζεται. Όμως, ο προβληματισμός τίθεται, κυρίως, αναφορικά με το θέμα των εδραιωμένων στάσεων και αντιλήψεων που φαίνεται να αποτελούν εμπόδιο στην εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών. Αυτές οι στάσεις περί αξιολόγησης μαθητή δυσχεραίνουν την αλλαγή στάσεων και των ίδιων των μαθητών, καθώς η διαδικασία απομάθησης φαίνεται να είναι μακρά και δύσκολη. Στο ημερολόγιο[186], σημειώνω σχετικά με το πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εμποδίζουν, πολλές φορές, την αλλαγή στάσεων των μαθητών: «*… αυτό που ζητάω διαρκώς από τους μαθητές είναι να είναι μέσα στο μάθημα και να βιώνουν την κάθε στιγμή, γιατί μόνο όταν βιώνεις κάτι μπορείς και να το μάθεις. Από την άλλη αναρωτιέμαι πόσο δύσκολο μπορεί να είναι κάτι στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Όταν τις προηγούμενες και τις επόμενες ώρες κυριαρχεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, που ενδεχομένως αρθρώνεται στις αρχές του συμπεριφορισμού, είναι ουσιαστικά σαν να επιχειρείς μια "πλύση εγκεφάλου" των μαθητών, όταν προσπαθείς να τους δείξεις έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης. Κάθε φορά προσπαθώ να σκεφτώ δραστηριότητες, ενδιαφέροντα πράγματα για τα παιδιά και να αποφύγω την επανάληψη και τη μονοτονία. Ομολογώ πως αυτό δεν είναι πάρα πολύ εύκολο. Η διαδικασία απομάθησης ακόμα και για μένα είναι δύσκολη, πόσο μάλλον για τους μαθητές. Πρέπει να τα "βάλω με τον εαυτό μου" άπειρες φορές και να μην πέσω στην παγίδα της επανάληψης και της πεπατημένης που γνωρίζω καλά (παράδοση, εξέταση, βαθμολόγηση). Πώς, λοιπόν, πρώτα εμείς οι εκπαιδευτικοί θα μπούμε στη διαδικασία απομάθησης και θα απεγκλωβιστούμε από αναχρονιστικές πρακτικές; Πώς θα μπορέσουμε να υιοθετήσουμε νέες, καινοτόμες, πρωτοποριακές στρατηγικές που θα τονίσουν και θα καταστήσουν ενδιαφέρον το έργο μας; Γιατί πρώτα πρέπει να πεισθούμε εμείς οι ίδιοι και στη συνέχεια να πείσουμε τους μαθητές μας και τους γονείς για ένα σύγχρονο μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας που διευρύνει τους ρόλους και τον δικό μας και των μαθητών μας… Ο Mezirow στο έργο του κάνει λόγο για αλλαγές μέσω του κριτικού στοχασμού. Αυτό τελικά χρειάζεται, κριτικός στοχασμός που θα αναπτυχθεί μέσω επιμορφωτικών ημερίδων και θεωρώ πως η έρευνα δράση έχει και επιμορφωτικές διαστάσεις. Όλες οι συζητήσεις με τους συναδέλφους δίνουν αφορμές για εμβάθυνση και προβληματισμό και αυτό είναι κάτι θετικό… ένα βήμα προς την κατανόηση της θεωρίας και σύνδεσής της με την πρακτική εφαρμογή…*». Σε άλλο σημείο του ημερολογίου[187] εκφράζω την ίδια αγωνία σχετικά με το θέμα της απομάθησης των εκπαιδευτικών: «*… αυτό που φαίνεται μετά από τόσες συζητήσεις είναι πως κυριαρχεί η άποψη πως η επίδοση σε ένα γραπτό διαγώνισμα είναι πολύ σημαντική. Αυτό συμβαίνει και αυτό κατά τη γνώμη μου πρέπει να αλλάξει. Πώς όμως αλλάζει η προσωπική θεωρία του καθενός, η οποία έχει αποκρυσταλλωθεί σε ιδέες και σε ένα σταθερό σύστημα αξιών και αντιλήψεων;. Ειδικά όταν μιλάμε για ενήλικες, οι οποίοι λόγω της συσσωρευμένης εμπειρίας έχουν μετατραπεί σε ειδήμονες σε θέματα αξιολόγησης και επίδοσης; Αυτό, θα άλλαζε μόνο μέσω του θεσμού της επιμόρφωσης, αλλά και πάλι μέσα από το φίλτρο του κριτικού στοχασμού… Και οι μαθητές τελικά κρίνονται και επικρίνονται, χωρίς να μπορούν να πάρουν θέση για κάτι που τους αφορά… αυτό ακριβώς προσπαθώ να δείξω φέτος, πως η αξιολόγηση είναι δική τους υπόθεση και*

[186] 3ο Ημερολόγιο, 26/01/2010, σελίδες:208-209.
[187] 3ο Ημερολόγιο, 02/02/2010, σελίδα:228.

αφορά πρωτίστως στους ίδιους, ούτε σε μένα, ούτε στους άλλους εκπαιδευτικούς. Εγώ και ο κάθε εκπαιδευτικός είμαστε εκεί για να τους βοηθήσουμε, όχι για να τους τιμωρήσουμε βάζοντας χαμηλούς βαθμούς. Αλλά η αυτοαξιολόγηση απαιτεί ανώτερες νοητικές δεξιότητες και αυτό χρειαζόμαστε και εμείς όταν μιλάμε για τη δική μας αξιολόγηση. Όταν το ζητάμε από τα παιδιά, πρέπει πρωτίστως να το κάνουμε εμείς, να έχουμε μια εσωτερική, σκληρή μάχη με τον εαυτό μας…».

Οι στάσεις αυτές δεν παρουσιάζουν διαφοροποίηση ως προς την ηλικία ή τα έτη υπηρεσίας: νεότεροι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια εμπειρίας θεωρούν πως οι μαθητές βρίσκονται στο σχολείο για να υφίστανται δοκιμασίες και να τιμωρούνται. Επιπρόσθετα, θεωρούν πως ο φάκελος υλικού μπορεί να τύχει εφαρμογής μόνο στα ιδιωτικά σχολεία. Θεωρώ πως η έρευνα δράση και ο ερευνητής που την πραγματοποιεί μπορεί να επιφέρει αλλαγές, έστω μικρές και ανεπαίσθητες, ακόμα και μέσω των συζητήσεων, γιατί με τον τρόπο αυτό δίνονται λαβές για προβληματισμούς, σκέψεις και εμβαθύνσεις. Σίγουρα, οι νοοτροπίες και οι στάσεις των ενηλίκων δεν αλλάζουν, παρά μέσω του κριτικού στοχασμού, ωστόσο όλες αυτές οι διεξοδικές συζητήσεις, αλλά και η φυσική παρουσία του ερευνητή μπορούν να αποτελέσουν εναύσματα στοχασμού και περισυλλογής. Στο ημερολόγιο[188], σημειώνω σχετικά με τις απόψεις μιας συναδέλφου για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών: «*… στη συζήτηση παρεμβαίνει μια συνάδελφος, η οποία δεν συμφωνεί με τη δική μου πρακτική: λέει πως έχει βάλει σε όλη την τάξη 10 και 11, γιατί δεν διαβάζουν καθόλου και γιατί δεν έγραψαν καθόλου καλά στο διαγώνισμα. Δηλαδή εμείς ως εκπαιδευτικοί δεν έχουμε καθόλου μερίδιο ευθύνης για την αποτυχία των παιδιών; Μου εξηγεί πως όλα τα παιδιά πηγαίνουν φροντιστήριο στο μάθημά της (διδάσκει αγγλικά) και βλέπουν πολύ υποτιμητικά το μάθημα του σχολείου. Σε αυτό συμφωνώ, γιατί οι ξένες γλώσσες έχουν κατώτερη θέση στο σχολείο, σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα που χαρακτηρίζονται πιο σημαντικά, αλλά και πάλι είναι δείγμα αναλγησίας από την πλευρά μας να ρίχνουμε όλες τις ευθύνες στους μαθητές για τις αποτυχίες τους. Η συνάδελφος μου λέει πως αν βαθμολογούσε αντικειμενικά θα έβαζε ακόμα χαμηλότερους βαθμούς. Ο βαθμός δηλαδή είναι μέσο τιμωρίας και εκφοβισμού. Της λέω την άποψή μου και συζητάμε επί αυτής: για μένα ο βαθμός είναι το "άψυχο" μέρος της διαδικασίας, το τυπικό ή ακόμα και το τελικό. Το ουσιαστικό είναι να μπορέσουν να νιώσουν τα παιδιά πως αναπτύσσονται, πως κερδίζουν κάτι, πως κάτι τους μένει από το μάθημα και το αγαπούν. Ας κάνουμε κι εμείς κάτι για να κάνουμε ελκυστικό το μάθημά μας, αφού τα παιδιά έρχονται υποχρεωτικά, δεν έρχονται γιατί το θέλουν. Ας τους δείξουμε πώς να ανακαλύπτουν τη γνώση και ας οριοθετήσουν μόνα τους την έννοια της μάθησης. Ας τους διδάξουμε τη διάθεση να μαθαίνουν…».*

Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις στο τέλος κάθε τριμήνου αφενός επιβεβαιώνουν το διαχωρισμό των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα (οι εκπαιδευτικοί που λόγω «εθιμικού δικαίου» παίρνουν πρώτοι το λόγο και εκφράζουν την άποψή τους για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, είναι αυτοί που διδάσκουν φιλολογικά μαθήματα, καθώς και φυσική, χημεία, μαθηματικά και μάλιστα, πρώτα οι

[188] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδες:263-264.

μόνιμοι και στη συνέχεια οι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι), αφετέρου υπογραμμίζουν τις εδραιωμένες στάσεις των εκπαιδευτικών. Κάθε παιδαγωγική συνεδρίαση ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή, ένα τελετουργικό. Μετά τους εκπαιδευτικούς των πρωτευόντων μαθημάτων, παίρνουν το λόγο οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, θρησκευτικών, πληροφορικής, τεχνολογίας και τέλος οι εκπαιδευτικοί εικαστικών, μουσικής και φυσικής αγωγής. Υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ των μαθημάτων και κυριαρχεί η άποψη πως ο μαθητής που είναι άριστος στα Μαθηματικά, θα είναι καλός σε όλα, ή και το αντίστροφο (πολλές φορές υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών αδύνατων στα φιλολογικά μαθήματα για παράδειγμα, που, ωστόσο, είναι εξαιρετικοί στις ξένες γλώσσες και αυτό δεν γίνεται εύκολα δεκτό και αντιληπτό). Στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις το μοτίβο επαναλαμβάνεται: η επίδοση των μαθητών είναι χαμηλή και η συμπεριφορά δεν είναι η αρμόζουσα. Βέβαια, παρατηρείται το εξής παράδοξο: ενώ γίνεται λόγος για χαμηλή επίδοση, εντούτοις, οι βαθμοί παραμένουν υψηλοί και δεν συνάδουν με αυτό που εκφράζεται δημοσίως. Στην παιδαγωγική συνεδρίαση στο τέλος του δεύτερου διδακτικού τριμήνου εκφράζεται και ο διευθυντής επί του θέματος της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης: στο ημερολόγιο[189] σημειώνω χαρακτηριστικά: «*… οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν πρώτοι το λόγο αναφέρουν πως η επίδοση των μαθητών, γενικά, είναι πολύ χαμηλή και πως δεν έγραψαν καθόλου καλά στο γραπτό διαγώνισμα. Τα παιδιά αδιαφορούν, δεν διαβάζουν, με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν καθόλου. Ακούγονται γενικά σχόλια για κάθε τμήμα και ελάχιστα για κάθε μαθητή ξεχωριστά, αφού ο χρόνος δεν επαρκεί. Ο διευθυντής παρεμβαίνει και παρατηρεί το εξής παράδοξο: ενώ όλοι κάνουν λόγο για χαμηλή επίδοση και αδιαφορία, οι βαθμοί δείχνουν το αντίθετο. Άρα, ο εκπαιδευτικός βάζει έναν πολύ χαμηλό βαθμό στο διαγώνισμα (ως εκφοβισμό), αλλά στη συνέχεια βάζοντας υψηλό βαθμό στο τέλος του τριμήνου αυτοαναιρείται και οι μαθητές γνωρίζουν καλά πως κανένας τελικά δεν θα υποστεί τις συνέπειες της χαμηλής βαθμολογίας (μπορεί να παραπεμφθεί για το Σεπτέμβριο, αλλά γνωρίζει πως θα "περάσει"). Για το λόγο αυτό, θεωρώ πως είναι "παρωδία", το σύστημα της παραπομπής και της επανεξέτασης. Ήμουν σε πολλά σχολεία στο παρελθόν και πάντα άκουγα διευθυντές να λένε "θα τους περάσουμε όλους", αφενός για να έχουμε τμήματα, αφετέρου για να μειωθεί η μαθητική διαρροή, ειδικά σε απομακρυσμένες περιοχές, όπου το πρόβλημα είναι πολύ έντονο. Άρα, το αξιολογικό σύστημα είναι που χρειάζεται επανεξέταση, αφού από αυτό προκύπτει το πρόβλημα. Στη συζήτηση παρεμβαίνει ένας ωρομίσθιος φιλόλογος συνάδελφος, ο οποίος διδάσκει για πρώτη φορά και εκφράζει την άποψή του: στο πρώτο τρίμηνο, λόγω απειρίας, ήταν επιεικής με τους μαθητές, τώρα όμως νιώθει τύψεις και θέλει να κατεβάσει την αρχική βαθμολογία, για να "μην του πάρουν τον αέρα". Το λόγο παίρνει ο διευθυντής, ο οποίος τονίζει πως με την εμπειρία αποκτάς τη γνώση να κατατάσσεις τους μαθητές. Ο ίδιος μετά από 32 χρόνια στην τάξη, μπορεί, πλέον, με μια πρώτη συνάντηση με ένα τμήμα να καταλάβει που βρίσκεται ο καθένας και να τον τοποθετήσει ιεραρχικά. Η συνάδελφος της αγγλικής γλώσσας εμμένει στις απόψεις που εκφράζει από την αρχή της χρονιάς: τα παιδιά δεν διαβάζουν καθόλου και θα βάλει πολύ χαμηλούς βαθμούς σε όλους. Όταν φτάνει η δική μου σειρά, εξηγώ και πάλι αυτό που κάνω τη φετινή χρονιά:*

[189] 3ο Ημερολόγιο, 04/03/2010, σελίδες:276-277.

αξιολογώ τους μαθητές με φάκελο υλικού, διατηρώντας παράλληλα το δικό μου φάκελο, προκειμένου να διαπιστώσω εάν η πρόοδος των μαθητών θα είναι ανάλογη με τη δική μου επαγγελματική ανάπτυξη. Οι συνάδελφοι μου θέτουν ερωτήσεις και για το δικό μου φάκελο και επιθυμούν να μάθουν εάν αυτός συσχετίζεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αναφέρομαι στην έννοια της αυτοαξιολόγησης (μαθητών και εκπαιδευτικών) και ορισμένοι εκφράζουν την άποψη πως οι μαθητές δεν μπορούν σε καμιά περίπτωση να κριθούν μόνοι τους, επειδή δεν έχουν την ωριμότητα και τη σοβαρότητα. Εμείς είμαστε μέσα στην τάξη για να τους κρίνουμε, αλλιώς αν μπορούσαν μόνοι τους, ακυρώνεται ο ρόλος μας. Με αφορμή την ερώτηση για τη δική μας επικείμενη αξιολόγηση ρωτάω πως θα μας φαινόταν εάν εμάς μας αξιολογούσαν ερήμην μας, χωρίς τη δική μας συμμετοχή και χωρίς να ληφθεί υπόψη η γνώμη μας. Μου απαντούν πως αυτό δεν θα γίνει και πως είναι διαφορετικό από την αξιολόγηση των μαθητών: τα παιδιά είναι μικρά και "δεν ξέρουν"… και πως τους βάλουμε να αξιολογηθούν μόνοι τους, τότε χάνουμε το γόητρο και τη θέση μας. Δηλαδή η ύπαρξη μας δικαιολογείται μέσω του αξιωματικού και αναφαίρετου δικαιώματος μας να βάζουμε βαθμούς. Κάνω λόγο, επίσης, για τα σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης που θα μοιράσω στους μαθητές με τη συγκατάθεση του διευθυντή και κάποιοι μου ζητούν επιπλέον διευκρινίσεις. Βέβαια, ορισμένοι μου λένε πως δεν τους ενδιαφέρει μια τέτοια προσέγγιση της αξιολόγησης και αρνούνται να κρατήσουν το φύλλο στο προσωπικό τους αρχείο για μελλοντική χρήση, γιατί αναφέρουν χαρακτηριστικά πως "αυτό δεν τους χρειάζεται". Η συνεδρίαση αυτή με απογοήτευσε… κράτησε πολύ ώρα και αυτό που διαπιστώνω είναι πως οι απόψεις δεν αλλάζουν. Αλλά σκέφτομαι παράλληλα πως η έρευνα δράση είναι αφορμή για στοχασμό. Θεωρώ πως όλες αυτές οι συζητήσεις δεν πάνε χαμένες, καθώς σε κάποια άλλη χρονική στιγμή θα φανούν χρήσιμες… Και μόνο το γεγονός πως συζητάμε όλοι μαζί και καταγράφονται διαφορετικές απόψεις είναι θετικό και εποικοδομητικό για όλους…».

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, επίσης, έγινε αντικείμενο συζητήσεων μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού, στον οποίο αναφέρομαι συχνά, είναι κάτι εντελώς καινούργιο, το οποίο οι εκπαιδευτικοί αγνοούν. Έχω εμμείνει, κυρίως, στη σύνδεση του φακέλου υλικού με την επαγγελματική ανάπτυξη και αφήνω σε δεύτερη μοίρα το ρόλο του ως αξιολογικό εργαλείο. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και υπέρ της ύπαρξης ενός αξιολογικού μηχανισμού που θα αποτυπώνει με ακρίβεια και αμεροληψία το εκπαιδευτικό έργο. Χαρακτηριστική είναι η άποψη των συναδέλφων με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (μεταξύ των οποίων και του διευθυντή), οι οποίοι υπογραμμίζουν πως από το 1980 που διορίστηκαν ποτέ δεν ήρθε κανείς να «δει τι κάνουν μέσα στην τάξη». Οι σχολικοί σύμβουλοι που αντικατέστησαν τους επιθεωρητές έχουν πολλά σχολεία στην ευθύνη τους και σπάνια προτείνουν να παρακολουθήσουν κάποια διδασκαλία. Στο ημερολόγιο[190], σημειώνω σχετικά με αυτή τη μακροσκελή συζήτηση περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: «*… ο συνάδελφος, ο οποίος βρίσκεται στην αφυπηρέτηση,*

[190] 2ο Ημερολόγιο, 10/11/2009, σελίδες:101-103.

μου παρουσίασε καταρχήν το σύστημα του επιθεωρητισμού που βίωσε ως μαθητής, αλλά και στα πρώτα χρόνια του διορισμού του. Μου είπε πως από εκείνο το σκληρό και κατασταλτικό σύστημα, σήμερα έχουμε περάσει στην εποχή της παντελούς έλλειψης αξιολόγησης. Τον ρωτάω εάν θα επέτρεπε το σχολικό σύμβουλο ή έναν νεώτερο συνάδελφο να μπει μέσα στην τάξη και να παρακολουθήσει τον τρόπο διδασκαλίας του. Είναι φανερά θετικός και πρόθυμος. Δεν θα είχε κανένα απολύτως πρόβλημα να μπει ο οποιοσδήποτε στην τάξη του, οποιαδήποτε στιγμή και να τον παρακολουθήσει. Αυτή είναι η "διδασκαλία ανοιχτών θυρών" ή ο θεσμός του "κριτικού φίλου" που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Ρωτάω κάτι πιο αιχμηρό: ποιος θα μπορούσε να αποτιμήσει με ακρίβεια το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται εντός της αίθουσας διδασκαλίας, όταν αυτή παραμένει κλειστή και κανείς -τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα- δεν μπορεί να εισέλθει στα "άδυτα" της; Ο συνάδελφος, καταρχήν, είναι κατηγορηματικός στο θέμα της άσκησης αξιολόγησης των διοικητικών προϊσταμένων του εκπαιδευτικού: έχει συγκεκριμένη θεωρία και παραδείγματα, οι θέσεις αυτές των στελεχών δεν καταλαμβάνονται αξιοκρατικά κι έτσι ο οποιοσδήποτε προϊστάμενος ή διευθυντής, ο οποίος έχει μια δοτή θέση, δεν μπορεί να αξιολογήσει έγκυρα και αντικειμενικά τον εκπαιδευτικό. Δεν μπορούσε να έχουμε εμπιστοσύνη σε τέτοια άτομα. Από την άλλη υποστηρίζει πως η αξιολόγηση χρειάζεται, γιατί υπάρχουν πολλοί που "λουφάρουν" ή δεν καλά τη δουλειά τους, άρα ποιος θα μας αξιολογήσει; Το ερώτημα παραμένει αναπάντητο. Ο συνάδελφος φοβάται την αξιολόγηση βάσει κομματικών κριτηρίων και λέει πως αυτό δεν πρέπει να το επιτρέψουμε να συμβεί σε καμιά περίπτωση. Εκφράζει, επίσης, την άποψη πως δεν θα βρεθεί τελικά αξιολογικό σύστημα χωρίς "ρωγμές" και "παραθυράκια", όπως λέει χαρακτηριστικά, που να είναι αποδεκτό από όλους. Του αναφέρω τους σχολικούς συμβούλους, των οποίων η αποδοχή ως φορείς αξιολόγησης, ίσως, είναι ευκολότερη. Έχουν επιστημονικό κύρος και έχουν περάσει από τη σχολική τάξη. Ο συνάδελφος αποδέχεται το σχολικό σύμβουλο, που όμως, βρίσκεται τακτικά στην αίθουσα και τον παρακολουθεί. Βρίσκω την ευκαιρία να αναφερθώ και στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού ως μέσο αξιολόγησης του. Η λέξη "φάκελος" δεν αρέσει στο συνάδελφο, καθώς μου λέει πως παραπέμπει σε άλλες εποχές. Εξηγώ πως ο όρος portfolio *αποδίδεται στα ελληνικά ως "φάκελος" και πως δεν έχει σχέση με την έννοια που είχε η λέξη παλιότερα. Η χρήση του φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης ξενίζει, μου λέει ο συνάδελφος πως δεν ξέρουμε πώς να τον χρησιμοποιήσουμε, αλλά και πως αυτή η διαδικασία είναι χρονοβόρα, τι ακριβώς πρέπει να συμπεριλάβουμε και ποιος τελικά θα δει αυτό το φάκελο… Προσπαθώ να αφήσω να εννοηθεί πως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης θα είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, σε ένα σύστημα που θα αξιοποιείται η θέση του και η άποψή του. Ο συνάδελφος φαίνεται να δυσπιστεί. Απορρίπτει τους διοικητικούς προϊσταμένους λόγω επιλογής τους με αδιαφανείς διαδικασίες, αλλά φαίνεται να διστάζει και σε ένα ενδεχόμενο σύστημα όπου το πρόβλημα του φορέα θα ήταν λυμένο. Θεωρώ απολύτως δικαιολογημένη αυτή τη στάση, επειδή ο φάκελος υλικού είναι κάτι άγνωστο. Ίσως με την έρευνα αυτή, κάποιοι εκπαιδευτικοί να το γνωρίσουν λίγο, να ευαισθητοποιούνται πάνω σε αυτό, αλλά απαιτείται εξοικείωση σε βάθος χρόνου και βέβαια επιμόρφωση μέσα από πρακτικές εφαρμογές και όχι "πρότυπα" μαθήματα…».*

Στο τέλος του σχολικού έτους οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, όπως και ο διευθυντής δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις. Δεν παρατηρήθηκε κάποια αξιοσημείωτη μετακίνηση από τις θέσεις που εκφράζονταν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε θέματα αξιολόγησης, μάθησης και διδασκαλίας. Οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν διαμορφώσει ένα συγκεκριμένο μοτίβο διδασκαλίας και αξιολόγησης, απόρροια της εμπειρίας και της προσωπικής θεωρίας τους και το ακολουθούν. Ωστόσο, το γεγονός πως βίωσαν εκ του σύνεγγυς μια έρευνα δράση θεωρώ πώς ήταν άκρως εποικοδομητικό: όλες οι συζητήσεις γύρω από το φάκελο υλικού και την αξιολόγηση μαθητή και εκπαιδευτικού ήταν γόνιμες και χρήσιμες, Έδωσαν εναύσματα και περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό. Επομένως, θεωρώ πως αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας έγιναν, όχι αναφορικά με τις προσωπικές θέσεις και τοποθετήσεις για την αξιολόγηση, αφού αυτές αλλάζουν -εάν αλλάζουν- σε βάθος χρόνου και μέσω του κριτικού στοχασμού, αλλά κυρίως, ως προς την αντιμετώπιση μιας ερευνητικής απόπειρας, αλλά και ως προς το γεγονός της ενεργοποίησης και ευαισθητοποίησης σε συναφή θέματα. Οι εκπαιδευτικοί είδαν θετικά την έρευνα, συμμετείχαν, ενεπλάκησαν και από την άλλη γνώρισαν μια άλλη διάσταση διδασκαλίας και μάθησης (την οποία σαφέστατα μπορεί να γνώριζαν ήδη, αλλά συνειδητοποίησαν την πρακτική και καθημερινή εφαρμογή της) και έλαβαν εναύσματα για στοχασμό και εμβάθυνση. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως αυτή η καθολική και οικειοθελής συμμετοχή στην παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων από την πλευρά των συναδέλφων επισφραγίζει τον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών της έρευνας δράσης. Υπάρχει η αίσθηση πως η έρευνα έχει περισσότερους ιδιοκτήτες και όχι μόνο τον ερευνητή και υπάρχει ένα επιπλέον επίπεδο δέσμευσης, τόσο στην επιτυχή ολοκλήρωσή της, όσο και στην ανάληψη δράσης με βάση τα ευρήματά της.

11.6 Φάκελος υλικού και κοινωνικές ανισότητες

Σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία, μεταξύ των μειονεκτημάτων του φακέλου υλικού συγκαταλέγεται το γεγονός πως ο φάκελος μπορεί να οξύνει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών και η χρήση του να ευνοήσει αυτούς που προέρχονται από μορφωσιογόνα περιβάλλοντα. Οι μαθητές της τάξης, όπου εφαρμόστηκε ο φάκελος υλικού ως αξιολογικό εργαλείο, είχαν σχεδόν όλοι την ίδια κοινωνική και πολιτιστική αφετηρία. Καθώς η σχολική μονάδα βρίσκεται σε μια αγροτική περιοχή, όχι κοντά σε μεγάλο αστικό κέντρο, ήταν αναμενόμενο το προφίλ των μαθητών (διερεύνηση του οποίου έγινε κατά τη φάση της προετοιμασίας της έρευνας δράσης). Όπως έχει υπογραμμισθεί, μεταξύ των μαθητών υπήρχαν δύο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ένας με διαφορετική υπηκοότητα, ωστόσο αυτά τα δύο χαρακτηριστικά δεν αποτέλεσαν εμπόδιο στην εφαρμογή του φακέλου υλικού. Η τήρηση του φακέλου (συμπληρωματικό υλικό, τελική εργασία, αναζήτηση πηγών, παρουσίαση, αξιολόγηση, συμπλήρωση portfolio) γινόταν ομαδικά και καταβαλλόταν πάντα προσπάθεια να λειτουργούν αρμονικά οι ομάδες. Σε ό,τι αφορά στη χρήση του βοηθητικού υλικού (χαρτόνια, μαρκαδόροι, ψαλίδια, μπογιές κτλ) δεν παρατηρήθηκε κάποιο

ιδιαίτερο πρόβλημα, γιατί οι μαθητές, αφενός διέθεταν το υλικό αυτό, αφετέρου υπήρχε διαθέσιμο υλικό και από μένα με ελεύθερη χρήση από όλους. Έτσι, δεν διαφάνηκε κάποιο πρόβλημα που να σχετίζεται με την αφετηρία του κάθε μαθητή, τουλάχιστον ως προς τον τρόπο δόμησης και συγκρότησης του φακέλου.

Ωστόσο, σε πολλές από τις άτυπες συζητήσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή το θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων εμφανιζόταν στο προσκήνιο και γινόταν αντικείμενο αντιπαραθέσεων και ενίοτε συγκρούσεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφραζαν την άποψη «αυτός-η δεν μπορεί να μάθει γράμματα» ή «φαίνεται το παιδί από την πρώτη μέρα εάν θα σπουδάσει ή όχι». Στο ημερολόγιο[191] σημειώνω σχετικά με το θέμα των ανισοτήτων, όπως αυτό εμφανίζεται στις ανεπίσημες συζητήσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας: «*… με απασχολεί έντονα το θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αυτό έμμεσα θίγεται στις συζητήσεις με τους συναδέλφους. Συχνά ακούω έναν συνάδελφο να λέει πως "αυτός που είναι για γράμματα, φαίνεται από την αρχή". Ίσως και εγώ και πολλοί συνάδελφοι αγνοούμε, όταν σκεφτόμαστε κάτι τέτοιο, πως οι μαθητές εντελώς αυθαίρετα, ήδη, από την πρώτη μέρα φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο, κατατάσσονται, ίσως υποσυνείδητα, σε "καλούς" και "κακούς". Και φυσικά, στο Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει το τυπικό κριτήριο της γραπτής δοκιμασίας, άρα, εκεί τι συμβαίνει; Το κοινωνικό, μορφωτικό, οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας ακολουθεί το παιδί και αυτό γίνεται αντιληπτό από εμάς: φαίνεται σε πολλά, στον τρόπο με τον οποίο θα ανοίξει το βιβλίο, στον τρόπο με τον οποίο θα μιμηθεί τη διαδικασία της ανάγνωσης, πως θα προσεγγίσει μόνο προφορικά μια εικόνα, ή ακόμα και στη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει και η οποία μπορεί να είναι διαφορετική από την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου…, η οποία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη… Το παιδί, σαφέστατα, μιλάει μια γλώσσα, απλώς, είναι διαφορετική από αυτή που "μιλιέται" στο σχολείο, την ακαδημαϊκή, την επίσημη. Όλα αυτά είναι σημάδια-ενδείξεις και ο εκπαιδευτικός τα αξιοποιεί, προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα για το παιδί. Συμπεράσματα, όμως, αυθαίρετα, που δεν στηρίζονται πουθενά, όμως παραμένουν και συνοδεύουν το μαθητή για χρόνια, συχνά εκείνες οι πρώτες κρίσεις ακολουθούν το μαθητή μέχρι και το Λύκειο. Ακόμα, σκέφτομαι πως και με τις εργασίες που αναθέτουμε για το σπίτι, τι ακριβώς αξιολογούμε; Μήπως αξιολογούμε πάλι την αφετηρία του παιδιού; Το παιδί που θα μας φέρει πληροφορίες από πολλές πηγές, που θα μας κάνει ένα ευφάνταστο κολάζ με πολύχρωμους μαρκαδόρους και ωραία χαρτόνια -με φανερή παρουσία ενήλικα δίπλα του για την αναζήτηση πηγών ή στην κατασκευή του κολάζ- θα αξιολογηθεί, τελικά, καλύτερα από εκείνο που δεν έχει ενδεχομένως όλο αυτό το υλικό διαθέσιμο. Και ίσως, δεν έχει και κάποιον για να του χαρίσει τη σχολική του επιτυχία, η οποία, όπως λέω πολύ συχνά "χαρίζεται". Τεράστιο το θέμα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και το συζητώ με αφορμή τα λόγια του συναδέλφου, με τον οποίο μοιράζομαι αυτές τις σκέψεις… Το να δεχτείς a priori πως το τάδε παιδί "δεν κάνει για το σχολείο" είναι μοιρολατρικό, απογοητευτικό, αλλά και ενισχύει τον αποκλεισμό και τη διαρροή. Και βέβαια, τέτοιες θέσεις, φέρνουν στην επιφάνεια το ρόλο των εκπαιδευτικών. Αν δεχτούμε εκ των προτέρων πως δεν μπορούμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, τότε όχι απλώς δεν αίρουμε*

[191] 2ο Ημερολόγιο, 24/11/2009, σελίδες:126-127.

τις ανισότητες, όπως καλώς ευαγγελίζεται το σχολείο, αλλά τις επιτείνουμε ακόμα περισσότερο. Γιατί οι "ανώτεροι" εξακολουθούν να είναι "ανώτεροι" και οι "κατώτεροι" εξακολουθούν να είναι "κατώτεροι", καθώς υποσυνείδητα σε εμάς δεν υπάρχει καμιά ελπίδα σωτηρίας για αυτούς. Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση της εκπαίδευσης είναι ένα πολύ σημαντικό τμήμα και όταν βρίσκω αφορμές το θίγω με τους συναδέλφους, προκειμένου να καταγράφω απόψεις και θέσεις…».

Το θέμα της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας σε σχέση με την κοινωνική και μορφωτική προέλευση των μαθητών, επίσης, γίνεται αντικείμενο συζήτησης αρκετές φορές, καθώς υπάρχουν συνάδελφοι που υποστηρίζουν πως δεν γίνεται να κάνουν μαθητοκεντρικό μάθημα, έχοντας μικρό αριθμό μαθητών και μάλιστα μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Υποστηρίζουν πως δεν μπορεί να υπάρξει διάδραση, άρα, ο εκπαιδευτικός κινεί τα νήματα και αναγκάζεται να κάνει ένα μάθημα που ορίζεται από τον ίδιο. Η συζήτηση με το συνάδελφο, που εκφέρει αυτή την άποψη διεξάγεται σε δύο επίπεδα: καταρχήν εκθέτει την άποψή του, χωρίς διακοπή και στη συνέχεια, δέχεται να ακούσει και μια άλλη εκδοχή που προτείνεται σε σχέση με τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και το θέμα των ανισοτήτων. Στο ημερολόγιο[192], καταγράφω αυτή τη συζήτηση, καθώς και τους δικούς μου προβληματισμούς: «*… συζητώ με έναν συνάδελφο, ο οποίος έχει πολλά χρόνια εμπειρίας. Μου εκφράζει την άποψη πως στα μικρά σχολεία δεν μπορεί να γίνει μαθητοκεντρικό μάθημα. Μου φαίνεται παράδοξο αυτό που υποστηρίζει και του ζητώ να μου το εξηγήσει. Μου λέει, λοιπόν, πως επειδή υπάρχουν λίγοι μαθητές, οι οποίοι συνήθως έχουν χαμηλό επίπεδο (λόγω περιοχής του σχολείου), δεν μπορούν να δώσουν πολλά εναύσματα στον εκπαιδευτικό, αλλά ούτε και να πάρουν το λόγο επί συγκεκριμένου θέματος, γιατί δεν μπορούν, δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα, λόγω της χαμηλής αφετηρίας τους . Έτσι, η διδασκαλία περιορίζεται στον καθηγητή, ο οποίος γίνεται αυτός που κινεί τα νήματα, ο απόλυτος κυρίαρχος μέσα στην τάξη. Δηλαδή, ο αριθμός των μαθητών και η προέλευσή τους είναι πρόβλημα για να στραφεί η διαδικασία στους ίδιους; Μπορούμε να σκεφτούμε τι θα γινόταν μέσα σε ένα τμήμα 25-30 ατόμων; Και η προέλευση γιατί να είναι τροχοπέδη στη μαθητοκεντρική διδασκαλία; Επειδή οι μαθητές δεν διαθέτουν ερεθίσματα για να βοηθήσουν το μάθημα; Αυτός, όμως, είναι ο ρόλος μας: να τους δώσουμε ερεθίσματα, να τους κινητοποιήσουμε και όχι να τους καταστήσουμε ακόμα πιο αδρανείς και παθητικούς. Παραθέτω την άποψή μου στο συνάδελφο και εξηγώ πως για μένα ο μικρός αριθμός είναι πλεονέκτημα για τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ο συνάδελφος συμφωνεί ως προς τη "διδασκαλία", δηλαδή μπορείς να κάνεις έναν μονόλογο και να παραδώσεις, χωρίς οχλήσεις από τα παιδιά, αφού η κατάσταση είναι ελεγχόμενη, όμως, επιμένει πως δεν μπορείς να "αφήσεις το παιχνίδι στα χέρια τους", γιατί δεν θα οδηγηθείς πουθενά. Ως προς το 2ο σκέλος, αυτό της κοινωνικής αφετηρίας, θεωρώ, πως στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, αυτό θα ήταν μια πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Έχοντας λίγους μαθητές και μάλιστα μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα, τότε μπορούμε να*

[192] 3ο Ημερολόγιο, 19/01/2010, σελίδες:202-203.

οργανώσουμε με τέτοιο τρόπο τη δουλειά μας, ώστε να ευνοούνται αποκλειστικά οι μαθητές μας και μέσα από τη δική τους βελτίωση να γινόμαστε και εμείς καλύτεροι…».

Πολλές φορές η απόδοση της βαθμολογίας φέρει στην επιφάνεια προβλήματα που σχετίζονται με την αφετηρία των μαθητών. Έτσι, για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας παιδαγωγικής συνεδρίασης, γίνεται αντικείμενο συζήτησης η βαθμολογία ενός μαθητή (χαμηλής κοινωνικής προέλευσης), η οποία παρουσιάζει αποκλίσεις: έχει χαμηλούς βαθμούς στα «πρωτεύοντα» μαθήματα και υψηλούς στα «δευτερεύοντα» (οικιακή οικονομία, μουσική, εικαστικά). Ο διευθυντής ζητά να υπάρξει μια σχετική σύγκλιση, γιατί αυτό δεν μπορεί να συμβαίνει. Σύγκλιση, επίσης, πρέπει να υπάρχει μεταξύ των βαθμών διαφορετικών μαθητών (δεν μπορεί να έχει ο τάδε 19 και ο άλλος που είναι πολύ «κατώτερος» να έχει 17 - έστω σε άλλο γνωστικό αντικείμενο-, γιατί έτσι υπάρχει αδικία, καθώς «δεν έχουν όλοι οι μαθητές το ίδιο μυαλό»). Στο ημερολόγιο[193], σημειώνω σχετικά με τις συζητήσεις γύρω από το θέμα της βαθμολογίας και της κοινωνικής προέλευσης: *«… ο διευθυντής τονίζει πως δεν επεμβαίνει στη δουλειά μας, αλλά δεν μπορεί ο ένας μαθητής να έχει το ίδιο μυαλό με κάποιον άλλον, που είναι πολύ καλός σε κάποια μαθήματα. Θέλω να αναφέρω τη θεμελιώδη θεωρία του Jacquard περί ευφυΐας, αλλά προσπαθώ να το θέσω με έμμεσο τρόπο: όλοι οι μαθητές, όλοι οι άνθρωποι, άσχετα από το χρώμα της επιδερμίδας τους, ή την προέλευσή τους, έχουν τον απαιτούμενο βαθμό ευφυΐας, ώστε να ολοκληρώσουν τις ακαδημαϊκές σπουδές τους. Εξηγώ πως αυτή είναι, πλέον, μια αξιωματική θέση που καταρρίπτει το μύθο περί ευφυΐας. Όμως, οι συνάδελφοι έχουν τις απόψεις τους και σε καμιά περίπτωση δεν θέλω να τους αλλάξω, απλώς, να τους ευαισθητοποιήσω, να δουν και μια άλλη πρόταση, μια άλλη οπτική. Αυτός νομίζω είναι και ο φετινός μου ρόλος: να επιφέρω μικρές αλλαγές και να ωθήσω τους συναδέλφους να σκεφτούν περαιτέρω, να εμβαθύνουν, να αναστοχαστούν. Εξηγώ, άλλη μια φορά, πως η αξιολόγηση βάσει φακέλου είναι μια εναλλακτική πρόταση που εμπλέκει όλους τους μαθητές στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση και πως θα βοηθούσε όλους τους μαθητές…».*

Γενικά, θεωρώ πως η κοινωνικομορφωτική προέλευση των μαθητών δεν δημιούργησε κανένα απολύτως πρόβλημα στην παρούσα έρευνα. Υπήρξε συνεργασία μεταξύ των μαθητών και το γεγονός πως ήταν κάτοικοι της ίδιας περιοχής με ό,τι αυτό συνεπάγεται (κοινές έξοδοι τα σαββατοκύριακα ή τα απογεύματα, κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ τους, παρέες) ήταν τελικά θετικό. Οι μαθητές γνωρίζονταν μεταξύ τους, είχαν ήδη αναπτύξει φιλικές σχέσεις και ποτέ δεν έπεσε στην αντίληψη μου κάποιο σχόλιο υποτιμητικό ή χλευαστικό για κάποιον. Βέβαια, υπήρχαν διαμορφωμένες παρέες (ειδικά μεταξύ των αγοριών), αλλά αυτό δεν ήταν αρνητικό. Οι συνθέσεις των ομάδων άλλαζαν συχνά και αυτή η κυκλική συμμετοχή του καθενός σε όλες τις ομάδες ήταν ενθαρρυντική ως προς το θέμα της αποδοχής. Εγώ ήθελα να έχω μια τάξη με μαθητές-μέλη που είχαν ακριβώς τα ίδια δικαιώματα (στο να πάρουν το λόγο, για παράδειγμα, καθώς και η προφορική συμμετοχή μπορεί να είναι *και* δείκτης κοινωνικής προέλευσης), αλλά και τις ίσες υποχρεώσεις. Κυρίως, όμως, ήθελα να δώσω σε όλους το ίδιο φάσμα

[193] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδες:260-261.

δυνατοτήτων: να αισθανθούν όλοι πως μπορούν να τα καταφέρουν και να κάνουν το μάθημα «δική τους υπόθεση». Οι μαθητές με τις μαθησιακές δυσκολίες ενισχύθηκαν πολύ προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς όντας ενταγμένοι μέσα στις ομάδες, μπορούσαν να συνεισφέρουν καλύτερα από ό,τι όταν εργαζόταν μόνοι τους. Θεωρώ πως μέσα από την ενθάρρυνση και τη διαρκή ώθηση για συμμετοχή ενισχύθηκαν όλοι οι μαθητές και βγήκαν στην επιφάνεια επιπλέον δυνατότητές τους. Ο φάκελος, όπως και η συμμετοχή, στη συνέχεια, στις εξετάσεις γλωσσομάθειας, δεν ήταν παρά οι αφορμές για να συνδεθούν περισσότερο μεταξύ τους και να αναπτύξουν καλύτερες σχέσεις. Ωστόσο, θεωρώ πως το γεγονός πως απευθυνόμουν σε ένα ολιγομελές τμήμα ήταν θετικό και ως προς την κατεύθυνση χειρισμού των ενδεχόμενων κοινωνικών διαφορών. Σε ένα μικρό τμήμα, όπου όλοι γνωρίζονται και έχουν, ήδη, αναπτύξει δεσμούς φιλίας μεταξύ τους, η συνεργασία δεν μπορεί να είναι απόρροια επιβολής, αλλά φυσικό επακόλουθο. Υπήρξαν πολλές στιγμές κατά τις οποίες ο μαθητής που αντιμετώπιζε το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών ενθαρρύνθηκε από τα μέλη της ομάδας του να πάρει το λόγο και να παρουσιάσει μια συλλογική εργασία. Επιπρόσθετα, θεωρώ πως μεταξύ των μαθητών δεν υπήρχε κανενός είδους αθέμιτος ανταγωνισμός και αυτό ήταν θετικό για την εξέλιξη της έρευνας. Πολλές φορές (όταν κάτι παρόμοιο έπεφτε στην αντίληψή μου) υπογράμμιζα πως δεν πρέπει να υπάρχει σύγκριση με το διπλανό, αλλά μόνο με τον παλιό εαυτό μας. Με την ολοκλήρωση της έρευνας, οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη πως «δέθηκαν» περισσότερο μεταξύ τους και πως ωφελήθηκαν από τη συνεργατική μάθηση και διδασκαλία. Για το εάν, τελικά, ο φάκελος υλικού αμβλύνει ή περιορίζει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών που εκκινούν από την κοινωνική προέλευση, κατά την άποψη μου, αυτό αφενός είναι θέμα παιδαγωγικών χειρισμών του εκπαιδευτικού, αφετέρου εξαρτάται από τη σύνθεση της τάξης (σε ένα ολιγομελές τμήμα, όπως αυτό της έρευνας, δεν παρατηρήθηκε κάτι αρνητικό που να σχετίζεται με τη μορφωτική ή οικονομική αφετηρία των μαθητών). Ίσως σε ένα μεγαλύτερο τμήμα, σε μια σχολική μονάδα ενός αστικού κέντρου αυτό να είναι εμφανές, αν και στην περίπτωση αυτή, πάλι έγκειται στον εκπαιδευτικό να προωθήσει την ιδέα του φακέλου, αίροντας τις όποιες διαφορές.

11.7 Διερεύνηση των προϋποθέσεων εφαρμογής του φακέλου υλικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο φάκελος υλικού ως μέσο αξιολόγησης μαθητή και εκπαιδευτικού εφαρμόστηκε σε μια πραγματική τάξη ενός ελληνικού σχολείου στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Βασική μας πρόθεση ήταν να μελετήσουμε το ρόλο του στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι συγκρότησαν το φάκελό τους και παρωθήθηκαν στην ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης τους και στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού, η οποία υιοθέτησε αυτή την πρακτική και προσπάθησε να συνδέσει τη δική της βελτίωση με αυτή των μαθητών. Επιπρόσθετα, ο φάκελος υλικού του μαθητή συνδέθηκε με τις εξετάσεις γλωσσομάθειας και οι μαθητές

ακολούθησαν μια διαδικασία προετοιμασίας, η οποία στηρίχτηκε τόσο στην προσωπική προσπάθειά τους, η οποία ήταν απόρροια του επιμελώς συγκροτημένου φακέλου τους, όσο και στην παρώθηση που δόθηκε από την εκπαιδευτικό. Το αποτέλεσμα ήταν θετικό για όλους: οι μαθητές πέτυχαν, ένιωσαν πως έκαναν βήματα προόδου, ήρθαν σε επαφή με ένα καινούργιο μέσο αξιολόγησης, το οποίο τους έθετε πραγματικά και όχι ρητορικά στο επίκεντρο, συμμετείχαν, ανέπτυξαν δεξιότητες, δημιούργησαν, κατασκεύασαν. Από την άλλη, εγώ ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια συγχρόνως, μπόρεσα να βελτιώσω τις διδακτικές πρακτικές μου, να πειραματιστώ με καινούργιες, να μελετήσω περισσότερο, εμβαθύνοντας το θεωρητικό μου υπόβαθρο και τελικά να συνδέσω τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εφαρμογή και να διακρίνω επιπλέον διαστάσεις μιας ουσιαστικά και όχι τυπικά αυθεντικής διδακτικής και αξιολογικής προσέγγισης. Από το εγχείρημα ωφελήθηκαν και οι άμεσα εμπλεκόμενοι (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς), καθώς η έρευνα δράση μπορεί να εκληφθεί και ως ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, που δίνει αφορμές και εναύσματα για αναστοχασμό και περαιτέρω βελτίωση. Στην παρούσα υποενότητα, θα προσεγγίσουμε ενδελεχώς το θέμα των προϋποθέσεων εφαρμογής του φακέλου υλικού ως αξιολογικού μέσου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι γνωστό πως η αξιολόγηση του μαθητή στο γυμνάσιο, όπως προβλέπεται θεσμικά, διέπεται από ορισμένες αρχές (γραπτές δοκιμασίες στα τρίμηνα, προφορική εξέταση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εργασίες -όταν αυτό είναι εφικτό-). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού -τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές- παραμένει κενό γράμμα (τελευταία διαρρέουν διάφορα «σενάρια» περί επαναπροσδιορισμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ωστόσο ακόμα δεν υπάρχει κάτι επίσημα θεσμοθετημένο προς την κατεύθυνση αυτή). Κατά την εφαρμογή, χωρίς να παρακαμφθεί αυτό που ορίζεται, οι μαθητές αξιολογήθηκαν εναλλακτικά και τους δόθηκαν ευκαιρίες συμμετοχής, όχι μόνο στην αξιολόγηση, αλλά κυρίως στη διδασκαλία. Οι βασικότερες προϋποθέσεις εφαρμογής του φακέλου υλικού, όπως προέκυψαν από την ερμηνεία των δεδομένων, είναι οι ακόλουθες:

1. Είναι βασικό, πριν την έναρξη της εφαρμογής, να προηγηθεί ένα στάδιο ευαισθητοποίησης και πρώτης επαφής με το καινούργιο αξιολογικό εργαλείο. Είναι σαφέστατα δύσκολο για τους μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν παρά μια συγκεκριμένη διάσταση της αξιολογικής διαδικασίας, αυτή που τους θέλει να υφίστανται δοκιμασίες και να κατατάσσονται, να πεισθούν πως το καινούργιο μέσο που εισάγεται είναι προς όφελός τους και πως πραγματικά θα λαμβάνεται υπόψη, μέσω αυτού, η θέση και η στάση τους. Στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκαν πολλές και εκτενείς συζητήσεις με τους μαθητές (και όχι μόνο κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, αλλά και με πολλές άλλες αφορμές, όπως σε εκδρομές, στα διαλείμματα κτλ), προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι αρχές της αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας. Είναι, επίσης, πολύ σημαντική και η στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποφασίζει να εντάξει το φάκελο στην καθημερινή διδασκαλία του και στην αξιολόγηση. Δεν μπορεί να αυτοαναιρείται, ούτε να «παραβαίνει», έστω ακούσια, τις αρχές που επικαλείται (για παράδειγμα, δεν μπορεί να προσπαθεί να επιβάλλει την πειθαρχία, λέγοντας «θα σου κατεβάσω το βαθμό». Είναι ένα ακραίο μεν παράδειγμα, το οποίο, όμως, δείχνει την αντίφαση που

υπάρχει: δεν μπορεί κάποιος να εξαίρει την αυθεντική αξιολόγηση και την εμπλοκή, τονίζοντας, σε μια στιγμή έντασης, την πλήρη εξουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη). Η παράλληλη τήρηση των φακέλων (μαθητή και εκπαιδευτικού) είναι θετική, καθώς οι μαθητές δεν νιώθουν πως μόνο αυτοί αξιολογούνται, αλλά και ο εκπαιδευτικός τους ακολουθεί την ίδια διαδικασία και αποτιμά τη δική του βελτίωση. Είναι δύσκολο, επίσης, να γίνει κατανοητή η σύνδεση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού με αυτή των μαθητών: οι μαθητές θεωρούν τον εκπαιδευτικό «αυθεντία», άρα, δεν χρειάζεται βελτίωση. Και η προσέγγιση αυτού του σημείου χρειάζεται σωστούς, παιδαγωγικούς χειρισμούς. Γενικά, απαιτείται ένα προπαρασκευαστικό στάδιο πριν την τελική εφαρμογή. Ένα στάδιο κατά το οποίο θα παρουσιαστεί ο φάκελος, θα γίνει αντικείμενο συζήτησης, θα μελετηθούν οι προεκτάσεις του και θα δοθεί χρόνος στους μαθητές για εξοικείωση.

2. Μια δεύτερη βασική προϋπόθεση είναι να γίνει αντιληπτή η σύνδεση της διαφοροποιημένης αξιολογικής διαδικασίας με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία, με το μαθητή στο περιθώριο αποτελεί επίφαση της αξιολόγησης βάσει φακέλου, γιατί ο φάκελος ωθεί το μαθητή στην αυτενέργεια και στη συμμετοχή. Η αρχή αυτή πρέπει να καταστεί σαφής πολύ έγκαιρα, διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να παρουσιαστεί η αυθεντική αξιολόγηση ως μια ανούσια διαδικασία, ελάχιστα διαφοροποιημένη από αυτή που βασίζεται στις γραπτές δοκιμασίες και ο φάκελος να είναι μια καλοδιατηρημένη συλλογή από φωτοτυπίες και ζωγραφιές. Ο εκπαιδευτικός που εντάσσει το φάκελο στην καθημερινή διδακτική πράξη οφείλει να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του: να δίνει ευκαιρίες συμμετοχής στους μαθητές, να ωθεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση, να δίνει σαφείς κατευθύνσεις, να προσπαθεί να εμπλέξει όλους τους μαθητές. Δεν μπορεί να τους ζητάει να έχουν άποψη για την αξιολόγηση τους και να αυτοαξιολογούνται μέσω του φακέλου, όταν δεν μπορούν να πάρουν μέρος στο ζωτικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας που είναι η διδασκαλία ή να παραμένουν απαθείς στη διδασκαλία και να πρέπει να πάρουν θέση στην αξιολόγηση. Αυτό, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, κρύβει μια τεράστια αντίφαση, η οποία σίγουρα θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στην προσπάθεια. Με την εναλλακτική διδασκαλία και αξιολόγηση οι μαθητές μπορούν να αναθεωρήσουν και τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν τη μάθηση: η μάθηση δεν είναι κάτι στατικό, που επιβάλλεται σε αυτούς από τρίτους (γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικό περίγυρο), αλλά είναι μια διαρκής, αδιάλειπτη διαδικασία στην οποία εμπλέκεται κανείς εκούσια, όχι υποχρεωτικά. Άρα, αξιολογείται για να διαπιστωθεί κατά πόσο πέτυχε τους αρχικούς στόχους του και αυτό, πρωτίστως, είναι κάτι που αφορά εκείνον που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης και όχι αυτόν που οργανώνει και καθοδηγεί τη διαδικασία. Αυτός που καθοδηγεί τη διαδικασία μάθησης χρειάζεται το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας, προκειμένου να διαπιστώσει το βαθμό της δικής του ανάπτυξης, μέσω της επίτευξης των στόχων του μαθητή του. Είναι μια άκρως ευαίσθητη ισορροπία, η οποία πρέπει να γίνει πλήρως αντιληπτή, έτσι ώστε να αναπτυχθεί διάδραση και αλληλοϋποστήριξη.

3. Η διαφοροποιημένη-αυθεντική διδασκαλία αρθρώνεται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου. Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το φάκελο χρειάζεται να αφιερώνει πολύ χρόνο, προκειμένου να προετοιμάζει και στη συνέχεια να οργανώνει αυθεντικές διδακτικές παρεμβάσεις. Πρέπει να βρει τρόπους, αφενός να δραστηριοποιήσει τους μαθητές, κινώντας τους το ενδιαφέρον για το μάθημα, αφετέρου να εντάξει σε αυτό δραστηριότητες που απορρέουν από αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η θεωρητική εμβάθυνση σε θέματα διδακτικής κρίνεται απαραίτητη ως προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς ο εκπαιδευτικός, ουσιαστικά, καλείται, μέσω της υιοθέτησης του φακέλου υλικού, να συνδέσει τη θεωρία του με καθημερινές, διδακτικές πρακτικές. Βέβαια, η διδασκαλία δεν είναι μια στατική διαδικασία, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Υπό την έννοια αυτή, σίγουρα υπάρχουν παρεκκλίσεις από τα αρχικά σχέδια διδασκαλίας, κάτι που είναι απολύτως κατανοητό, αποδεκτό και ρεαλιστικό. Η βασική αρχή είναι τα όποια σχέδια, ή οι οποίοι διδακτικοί προσανατολισμοί να έχουν αυθεντική βάση, να είναι απόρροια, δηλαδή, καταστάσεων που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο, τον κόσμο των μαθητών και να προσαρμόζονται ανάλογα με το προφίλ του κοινού. Με τον τρόπο αυτό είναι ουσιαστική, τόσο η διδακτική, όσο και η αξιολογική διαδικασία.

4. Το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η προσπάθεια, παίζει καθοριστικό ρόλο: το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από αρχές συγκεντρωτισμού και αφήνονται ελάχιστα περιθώρια μερικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς και στη σχολική μονάδα. Επομένως, το αυστηρό και συγκεντρωτικό πλαίσιο μπορεί να είναι ένα εμπόδιο στην προσπάθεια εφαρμογής της διαφορετικής αξιολογικής διαδικασίας από αυτήν που προβλέπεται. Υπό την έννοια αυτή, οι άμεσα εμπλεκόμενοι (λοιποί εκπαιδευτικοί, διεύθυνση της σχολικής μονάδας, γονείς) μπορεί να αντιμετωπίζουν αρνητικά ή ακόμα και με επιφύλαξη και καχυποψία την εισαγωγή ενός νέου μέσου, που φέρει μια καινούργια διάσταση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης από αυτή που είναι ήδη γνωστή και εφαρμόζεται. Η προπαρασκευαστική φάση ευαισθητοποίησης, η οποία έχει αναφερθεί παραπάνω για τους μαθητές, προτείνεται και για τους υπόλοιπους άμεσα συσχετιζόμενους. Κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει έγκυρη και σαφής ενημέρωση-πληροφόρηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της αυθεντικής αξιολόγησης, προκειμένου να ατονήσει η αβεβαιότητα και να ενισχυθεί η διάθεση αλλαγής. Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει, συνεπικουρικά με τη διαδικασία που προβλέπεται, να εντάξει το φάκελο υλικού στη διδασκαλία του, πρέπει να λειτουργεί ως «πηγή» πληροφόρησης και ανατροφοδότησης για τους υπόλοιπους. Οι άτυπες και αυθόρμητες συζητήσεις που προκύπτουν αβίαστα, χωρίς σχεδιασμό και ειδική προετοιμασία, αποτελούν τις καλύτερες αφορμές για ευαισθητοποίηση και προβληματισμό. Είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν εδραιωμένες παραδοχές ή να καμφθούν οι αρχές ενός συγκεντρωτικού συστήματος, στο πλαίσιο του οποίου υπάρχει ομοιομορφία ως προς τις διδακτικές και αξιολογικές επιλογές, ωστόσο μια διαφορετική απόπειρα, η οποία στηρίζεται σε σαφείς και κατανοητούς άξονες, μπορεί να δώσει εναύσματα με περαιτέρω εμβάθυνση και αναστοχασμό. Εξάλλου, οι αλλαγές απαιτούν

χρόνο για να γίνουν αντιληπτές και να είναι αποτελεσματικές. Επίσης, είναι αδύνατον να αλλάξουν όλοι και να πεισθούν για τα οφέλη που απορρέουν από μια τέτοια προσέγγιση: η πρόοδος επέρχεται με τη σταδιακή αύξηση των ανθρώπων που έχουν επηρεαστεί, επομένως, και ένας μόνο να επηρεαστεί θετικά και να αντιμετωπίσει διαφορετικά αυτό που προτείνεται είναι ενθαρρυντικό και δημιουργεί προοπτικές «επηρεασμού» και άλλων. Η αλλαγή, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, είναι μια διαδικασία, όχι μια στιγμή ή ένα γεγονός.

5. Διάφορα ζητήματα πρακτικής υφής, επίσης, παίζουν ρόλο στην προσπάθεια εφαρμογής του φακέλου υλικού. Πολλές φορές μπορεί να υπάρχουν σαφέστατα καλές προθέσεις, να έχει επιπλέον διαμορφωθεί θετική προδιάθεση από τους συμμετέχοντες (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διεύθυνση, γονείς), ωστόσο η απόπειρα εισαγωγής μιας αλλαγής να προσκρούει σε ζητήματα που σχετίζονται με την ανεπάρκεια πόρων ή ακόμα και χρόνου. Θεωρώ πως τα βασικά ζητήματα πρακτικής υφής που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν τα εξής: α) διαθέσιμη αίθουσα διδασκαλίας, β) χώροι φύλαξης των φακέλων και γ) διαθεσιμότητα εργαστηρίου πληροφορικής. Είναι βασική προϋπόθεση για να αρθρωθεί μια αυθεντική διδακτική παρέμβαση, ειδικά στο μάθημα της ξένης γλώσσας, να υπάρχει στη διάθεση του εκπαιδευτικού μια αίθουσα, η οποία να μπορεί να μετατραπεί σε εργαστήριο (και στο χώρο αυτό να γίνονται όλα τα μαθήματα ξένων γλωσσών, όταν, βέβαια, κάτι τέτοιο είναι εφικτό). Η αίθουσα μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα (σχήμα των καθισμάτων, θέση της έδρας διδασκαλίας, διακόσμηση, ανάρτηση των ομαδικών ή ατομικών εργασιών των μαθητών, εξοπλισμός με οπτικοακουστικά μέσα, γενική χωροταξία). Αν η διαθέσιμη αίθουσα διαθέτει και αποθηκευτικούς χώρους (ντουλάπες ή φοριαμούς) μπορεί να λυθεί, ταυτόχρονα, και το θέμα φύλαξης των φακέλων των μαθητών. Αρχική πρόθεσή μου ήταν να βρεθεί κάποια αίθουσα αποκλειστικά για τα μαθήματα των ξένων γλωσσών, κάτι που σίγουρα θα λειτουργούσε θετικά, τόσο για την εξέλιξη της έρευνας, όσο και για τους μαθητές, οι οποίοι θα ανέπτυσσαν το αίσθημα της ιδιοκτησίας, όχι μόνο σε σχέση με το φάκελο, αλλά και για έναν χώρο που θα ήταν δικός τους. Κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθεί, αφενός λόγω της ανακατασκευής του σχολείου και της αναγκαστικής μετακόμισης σε χώρο που δεν είχε προβλεφθεί να λειτουργήσει ως σχολείο (άρα οι διαθέσιμοι χώροι ήταν ελάχιστοι και το βασικό μέλημα ήταν να λειτουργήσουν ως αίθουσες διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα), αφετέρου δεν υπήρχε πρόβλεψη στο καινούργιο κτίριο για εργαστήριο ξένων γλωσσών (λόγω έλλειψης χώρου, αλλά και διαθέσιμων πόρων). Έτσι, οι διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα στην αίθουσα, όπου πραγματοποιούνταν όλα τα μαθήματα. Η αίθουσα δεν διέθετε κατάλληλους αποθηκευτικούς χώρους, με αποτέλεσμα η φύλαξη των φακέλων να είναι αποκλειστική ευθύνη των μαθητών. Επίσης, χωροταξικά, δεν μπορούσε να διαμορφωθεί σύμφωνα με αυτό που είχα αρχικά σχεδιάσει (το θετικό ήταν πως στο χώρο, όπου μεταφέρθηκε το σχολείο μέχρι να ολοκληρωθούν οι εργασίες ανακατασκευής, οι αίθουσες ήταν τόσο μικρές που δεν υπήρχε διαθέσιμος χώρος για την έδρα του εκπαιδευτικού. Ήταν θετικό, γιατί ο εκπαιδευτικός ήταν «αναγκασμένος» να είναι συνεχώς δίπλα στους μαθητές, καταργώντας την

απόσταση -φυσική και ψυχική- που προκαλεί η έδρα). Η αίθουσα δεν διέθετε επιπλέον εξοπλισμό (αλλά το εργαστήριο πληροφορικής ήταν πλήρως εξοπλισμένο), έτσι πολλές φορές χρησιμοποιήθηκε από κοινού ο δικός μου φορητός υπολογιστής (ο μικρός αριθμός μαθητών συντελούσε θετικά σε μια τέτοια χρήση, η οποία σίγουρα θα ήταν δυσχερής σε μια πολυπληθή τάξη). Δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα από την πλευρά του διευθυντή ως προς το θέμα της διακόσμησης της αίθουσας, έτσι οι τελικές παραγωγές των μαθητών μπορούσαν ελεύθερα να αναρτηθούν στους τοίχους, ακόμα και στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου πολλές φορές. Το εργαστήριο πληροφορικής ήταν πάντα ανοικτό για όλους και ο διευθυντής ωθούσε όλους τους εκπαιδευτικούς να το αξιοποιούν για το μάθημά τους. Βασική προϋπόθεση για τη σωστή και παιδαγωγική αξιοποίηση του εργαστηρίου είναι η συστηματική προετοιμασία από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Εκτός από τις βασικές γνώσεις που πρέπει να διαθέτει (οι οποίες πρέπει να είναι αρτιότερες, εάν θελήσει να ασχοληθεί με την αξιοποίηση του ψηφιακού φακέλου), είναι βασικό να αφιερώσει αρκετό χρόνο, έτσι ώστε να ετοιμάσει άψογα και σωστά το εργαστήριο για τη διδακτική παρέμβασή του. Γενικά, τα ζητήματα πρακτικής υφής που προκύπτουν σχετίζονται, κυρίως, με το θέμα των διαθέσιμων πόρων. Με δεδομένη την υποχρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εφαρμόσει μια καινοτόμο δράση, καλείται να ξεπεράσει πολλά εμπόδια, ανεπίλυτα πολλές φορές, που δυσχεραίνουν το έργο του και το καθιστούν δύσκολο και ανεφάρμοστο. Είναι αναμενόμενη η απογοήτευση ή και η παραίτηση που ενδεχομένως θα παρατηρηθούν, επειδή ο εκπαιδευτικός βιώνει ένα συναίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης. Δεν μπορεί να «τα βάλλει» με ένα ολόκληρο σύστημα και να προσπαθεί να επιφέρει αλλαγές με μηδαμινή στήριξη -ακόμα και ηθική- και όντας μόνος. Απαιτείται υποστήριξη, μέριμνα και διάθεση πόρων.

6. Ένα άλλο ζήτημα, εξίσου σημαντικό, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση της επιτυχούς ένταξης του φακέλου υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι αυτό του διαθέσιμου διδακτικού και όχι μόνο χρόνου. Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να υιοθετήσει το φάκελο ως βασικό αξιολογικό εργαλείο, πρέπει να αφιερώσει πολύ προσωπικό χρόνο, τόσο στην αρχή της απόπειρας για τη σωστή ενημέρωση των μαθητών, όσο και κατά τη φάση της προετοιμασίας και συγκρότησης του φακέλου. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως οι μαθητές που ωθούνται να αξιολογηθούν βάσει φακέλου (άρα, συγκεντρώνοντας αξιόπιστα τεκμήρια της προόδου τους και ερμηνεύοντας τα, προκειμένου να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα για την ανάπτυξη και πρόοδό τους), κινούνται και ως *ερευνητές* που συγκεντρώνουν, καταγράφουν, ερμηνεύουν και αποκωδικοποιούν στοιχεία και δεδομένα. Ο ρόλος αυτός τους αποδίδεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προσπαθεί να τους καταστήσει σαφές πως η αξιολόγηση είναι ατομική υπόθεση και όχι συλλογική, ή συγκριτική. Όμως, απαιτείται επιπλέον χρόνος για να γίνει μια επαρκής και σωστά διαρθρωμένη προετοιμασία. Ο χρόνος αυτός, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν υπάρχει: υπάρχουν οι προβλεπόμενες ώρες για κάθε γνωστικό αντικείμενο και πέραν αυτών δεν ορίζεται επιπλέον χρόνος για την προσέγγιση καινοτόμων εφαρμογών, ούτε καν προβλέπεται ο ελάχιστος χρόνος για κάποιον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να εφαρμόσει μια καινοτομία

με επιστημονική βάση. Υπάρχει χρόνος (συνήθως εκτός ωρολογίου προγράμματος) για εκπαιδευτικά προγράμματα, όμως, τα τελευταία χρόνια, λόγω έλλειψης προσωπικού, ούτε αυτός ο χρόνος μπορεί να είναι διαθέσιμος. Παραμένει άλυτο, κατ΄εμέ, το πρόβλημα του χρόνου για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Πρέπει να γίνει αντιληπτό πως δεν απαιτείται μόνο ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος εντός τάξης, αλλά και επιπλέον χρόνος (τουλάχιστον μια ώρα ανά εβδομάδα), προκειμένου να γίνει ευαισθητοποίηση των μαθητών, πρωτίστως, σε θέμα έρευνας και εν συνεχεία σε θέματα, όπως η αυθεντική αξιολόγηση και διδασκαλία, ο φάκελος υλικού κτλ. Η ενημέρωση-ευαισθητοποίηση των μαθητών, αλλά και των λοιπών εμπλεκομένων δεν μπορεί να γίνεται διαρκώς άτυπα, στα διαλείμματα ή στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Σε ό,τι αφορά στη σύνδεση του φακέλου υλικού με την προετοιμασία και παρουσίαση των μαθητών στις εξετάσεις γλωσσομάθειας, το πρόβλημα του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου ήταν ιδιαίτερα οξύ και έντονο: πολλές φορές δεν υπήρχε η δυνατότητα να ολοκληρωθεί η διδακτική παρέμβαση, να παρουσιαστούν όλοι οι φάκελοι, να πάρουν το λόγο όλοι οι μαθητές, να λυθούν απορίες, να συζητηθούν οι συλλογικές παραγωγές. Αυτή η ανεπάρκεια χρόνου ήταν βασικό πρόβλημα και δεν ήθελα σε καμιά περίπτωση να διαφαίνεται στους μαθητές το άγχος που είχα για τη σωστή διαχείριση του χρόνου. Απαιτείται άρτια προετοιμασία πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις, χωρίς αυτό, βέβαια, να είναι απόλυτο χαρακτηριστικό μιας επιτυχούς διαχείρισης του χρόνου που έχουμε στη διάθεσή μας: οι παρεμβάσεις των μαθητών ορίζουν το μάθημα σε μια μαθητοκεντρική διδασκαλία, ως εκ τούτου, είναι αδύνατον να προβλεφθούν τα πάντα με ακρίβεια δευτερολέπτου. Επομένως, απαιτείται επιπλέον χρόνος (στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, σαφέστατα, απαιτείται τουλάχιστον τρίωρη διδασκαλία ανά εβδομάδα, εάν θέλουμε να αναφερόμαστε σε μια σοβαρή και συγκροτημένη προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης), ο οποίος θα αξιοποιηθεί προς όφελος των μαθητών.

7. Τέλος, η σημαντικότερη ίσως προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη του φακέλου υλικού στη διδασκαλία και την αξιολόγηση είναι η στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού, η οποία είναι το απαύγασμα της προσωπικής θεωρίας του. Η εφαρμογή του φακέλου κινδυνεύει να γίνει παρωδία ή επίφαση μιας συμμετοχικής και δημιουργικής διαδικασίας, εάν είναι προϊόν επιβολής ή καταναγκασμού. Είναι απαραίτητο να ασπάζεται ο εκπαιδευτικός τις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης (άρα και της αυθεντικής διδασκαλίας), για να μπορέσει να υποστηρίξει το φάκελο υλικού και να ωθήσει τους μαθητές του να αποκομίσουν οφέλη από τη χρήση του. Για το λόγο αυτό, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επικαιροποιούν τις θεωρητικές γνώσεις τους, να τις ανανεώνουν και να τις εμβαθύνουν. Βέβαια, δεν είναι δυνατόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μια μόνο πρακτική εφαρμογή, να πεισθούν για την αποτελεσματικότητα ενός διαφορετικού μέσου, το οποίο τους είναι ανοίκειο και δυσνόητο στη χρήση. Εξάλλου, όπως έχει υπογραμμισθεί πολλές φορές, αλλαγές σε εδραιωμένες παραδοχές που σχηματίζουν την προσωπική θεωρία μπορεί να επέλθουν μόνο μέσω του κριτικού-εσωτερικού αναστοχασμού. Επομένως, απαιτείται ευαισθητοποίηση, άμεση επαφή με το νέο

προτεινόμενο εργαλείο, πρακτική εφαρμογή και συμμετοχή στις εφαρμογές που υλοποιούνται, αλλά και καλλιέργεια θετικής προδιάθεσης ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών.

11.8 Κριτική θεώρηση

Από όλα όσα προηγήθηκαν προκύπτει πως η έρευνα δράση παρέχει ευκαιρίες για εισαγωγή αλλαγών και παράλληλα στο πλαίσιο της μπορεί να υπάρξει αμφίδρομη βελτίωση: τα εμπλεκόμενα μέλη (ερευνητής, μαθητές, λοιποί εκπαιδευτικοί, γονείς) μπορούν να βιώσουν έναν δικό τους τρόπο συνεργασίας, να αναδιαμορφώσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους ρόλους τους, να αναστοχαστούν πάνω στις αντιλήψεις, τις ενέργειες και τις πρακτικές τους. Στους μαθητές δόθηκε μια μοναδική δυνατότητα: να εκφραστούν ελεύθερα και να αναρωτηθούν για τη μάθησή τους, να αιτιολογήσουν τις αυτοαξιολογικές κρίσεις τους αποτιμώντας τα αυθεντικά στοιχεία του φακέλου τους, να επιχειρηματολογήσουν και να εστιάσουν σε θέματα, τα οποία έμοιαζαν να μην τους αφορούν, παρά μόνο δομικά και επιφανειακά (όπως η μάθηση και η αξιολόγηση). Τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν και μια άλλη όψη της μάθησης, η οποία σχετίζεται με τον πραγματικό κόσμο και τους εμπλέκει αυθεντικά στη μαθησιακή διεργασία. Οι μαθητές απέκτησαν «φωνή», η οποία γινόταν αποδεκτή και αντικείμενο συζήτησης, έτσι με τον τρόπο αυτό υιοθετούσαν και διαμόρφωναν σταδιακά και μια διαφορετική στάση ζωής. Μπορούσαν να πάρουν θέση και να γίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικοί σε θέματα που θα έπρεπε πρωτίστως να αφορούν στους ίδιους και όχι σε τρίτους. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε την ευκαιρία, μέσω της έρευνας δράσης, να τροποποιεί τις διδακτικές προσεγγίσεις της, να δοκιμάζει και να πειραματίζεται, σε ένα πλαίσιο ανοικτό και δημοκρατικό, πάνω σε νέες τεχνικές και πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ήταν μια βαθιά εσωτερική διεργασία, η οποία οδηγούσε βαθμιαία στο να συνειδητοποιεί το ρόλο της μέσα στη σχολική αίθουσα (δηλαδή, τους τρόπους δόμησης του επαγγελματικού προφίλ της), αλλά και το βαθμό της προσωπικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας βίωσαν, εκ των έσω, μια αυθεντική εφαρμογή του φακέλου υλικού, διατύπωσαν προτάσεις, ενστάσεις, κρίσεις. Είχαν την ευκαιρία να «διδαχθούν» από ένα πραγματικό παράδειγμα, να προσεγγίσουν σε θεωρητικό, αλλά και πρακτικό επίπεδο τις διαστάσεις μιας αυθεντικής αξιολογικής και διδακτικής προσέγγισης και να παίξουν πολλές φορές το ρόλο του «κριτικού φίλου». Βέβαια, όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί, δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές στον ίδιο βαθμό σε όλους. Δεν θα ήταν ρεαλιστικό, αλλά ουτοπικό, να αναμένουμε να οικειοποιηθούν όλοι στον ίδιο βαθμό μια προτεινόμενη καινοτομία. Τέλος, οι γονείς των μαθητών που ενεπλάκησαν στην έρευνα δράση μπόρεσαν να εκτιμήσουν τις αρχές της συνεργασίας και να παρακολουθήσουν την πορεία των παιδιών τους, βασιζόμενοι στα πραγματικά τεκμήρια που περιείχε ο φάκελός τους. Γενικά, επρόκειτο για μια διαδικασία που ήταν επικερδής και εποικοδομητική: η έρευνα

δράση λειτούργησε ως ένα μέσο επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης, που συνέβαλλε στον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων και των ρόλων.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου (μαθητή και εκπαιδευτικού) εφαρμόστηκε σε μια πραγματική τάξη μιας επαρχιακής σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Ήταν μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στην καθημερινή εκπαιδευτική λειτουργία και μια ερμηνεία εκ των έσω των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης, η οποία είχε, καταρχήν, βελτιωτικό προσανατολισμό. Η σχετική αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού δρούσε ανασταλτικά στην ενδεχόμενη πλήρη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης, παρόλα αυτά, πραγματοποιήθηκαν πολλές αυθεντικές διδακτικές παρεμβάσεις, κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών και ωθήθηκαν στην εμπλοκή και στην οικειοθελή διαδικασία βελτίωσης. Ο φάκελος υλικού μαθητή και εκπαιδευτικού λειτούργησε ως ο συνδετικός κρίκος μιας αμφίδρομης ανάπτυξης, η οποία στηρίχτηκε στο αυθεντικό και άκρως προσωπικό υλικό των φακέλων. Ήταν, παράλληλα, μια ευκαιρία ανάπτυξης της γνώσης σε θεωρητικό επίπεδο, δίνοντας έμφαση στο ερευνητικό στοιχείο που περικλείει η επιλεγείσα μεθοδολογική στρατηγική. Παρά τις ήδη καταγεγραμμένες δυσκολίες και τα εμπόδια που προέκυψαν στην πορεία, οι θεμελιώδεις διαστάσεις της έρευνας δράσης (μέσο θεραπείας, μέσο επιμόρφωσης, μέσο εισαγωγής καινοτομιών, μέσο βελτίωσης και μέσο παροχής εναλλακτικών λύσεων) διαφάνηκαν και αναπτύχθηκαν, σε ορισμένο βαθμό, κατά τη διάρκεια εξέλιξης του ερευνητικού εγχειρήματος. Η ασυμβατότητα που περικλείει ο όρος «έρευνα δράση» (δηλαδή, από τη μια «έρευνα», κάτι που παραπέμπει σε ακρίβεια, συνέπεια και προϋπόθεση ενός σαφούς και αυστηρού σκοπού και από την άλλη «δράση», δηλαδή, διαδικασία δοκιμαστική, αδέσμευτη και ευπροσάρμοστη), δεν ήταν παρά μια πρόκληση και μια αφορμή, για να επιλυθούν προβλήματα, χωρίς να προκύψει εμφανής σύγκρουση μεταξύ των δύο στοιχείων. Έγινε προσπάθεια, ώστε να κατανοηθούν όλοι οι παράγοντες που είχαν σχέση με το άμεσο πρόβλημα, η φύση του οποίου βρισκόταν, όπως ήταν αναμενόμενο, σε διαρκή μεταβολή, καθώς η έρευνα και τα γεγονότα εξελισσόταν σε πραγματικό χρόνο. Στο καταληκτικό αυτό κεφάλαιο, θα αναπτύξουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας και θα διατυπώσουμε προτάσεις σχετικές με την ενδεχόμενη εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου (εκπαιδευτικού και μαθητή) αυτόνομα ή συνεπικουρικά με το υπάρχον αξιολογικό σύστημα.

Συμπεράσματα

1. Το ισχύον σύστημα αξιολόγησης θεωρείται, όπως έχει ήδη υπογραμμισθεί, ξεπερασμένο και τρωτό, καθώς περικλείει πλήθος σοβαρών δυσλειτουργιών (παιδαγωγικών, διδακτικών, αλλά και θεσμικών), ελλείψεων σε θέματα επιμόρφωσης αλλά και υλικοτεχνικών υποδομών (Κωνσταντίνου, 2004:148). Τα βασικότερα προβλήματα εντοπίζονται στην περιορισμένη χρήση και αξιοποίηση συνδυαστικών μεθόδων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα, στο πλαίσιο της αξιολόγησης, τα οποία απορρέουν από την ελλιπή επιμόρφωση, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών εκπαίδευσης. Ένα άλλο σημαντικό θέμα αφορά στην έλλειψη θεσμοθέτησης της συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες ανάλυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Οι μαθητές υφίστανται την αξιολογική διαδικασία, χωρίς να τους δίνονται περιθώρια εμπλοκής και συμμετοχής. Ωστόσο, οι μαθητές καλούνται, πλέον, σε ένα πλαίσιο ανανέωσης και εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών, να κατανοούν τα κρίσιμα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, να συμμετέχουν δημιουργικά σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο κόσμο και να διαμορφώνουν ιδέες, συμπεριφορές και στάσεις ζωής υπεύθυνες και επωφελείς, τόσο για τους ίδιους, όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Καλούνται, γενικά, να αντιμετωπίσουν διαφορετικά τη μάθησή τους και να την αναγάγουν σε υπόθεση προσωπική και εσωτερική. Επομένως, καλούνται να έχουν ενεργό συμμετοχή αφενός στη μάθησή τους, αφετέρου στην αξιολόγησή τους, διαδικασία που προβλέπεται και οριοθετείται στο πλαίσιο κάθε μαθησιακής διεργασίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα γνώρισαν μια άλλη πλευρά της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Ήρθαν σε επαφή με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και εργαζόμενοι σε ομάδες, ωθήθηκαν να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από μια προσωπική και εκούσια πορεία. Οι αντιλήψεις τους περί αξιολόγησης και κατ΄επέκταση μάθησης δεν τροποποιήθηκαν, όπως εξάλλου ήταν αναμενόμενο, σε σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά οι όποιες αλλαγές στο αντιληπτικό σύστημα τους διαφάνηκαν σε βάθος χρόνου και παρατηρήθηκαν, κυρίως, μετά το πέρας του ερευνητικού εγχειρήματος. Από την αξιωματική παραδοχή πως ο εκπαιδευτικός κινεί τα νήματα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι εκείνος που έχει τον τελευταίο λόγο σε θέματα επίδοσης και μάθησης, οι μαθητές, βαθμιαία, συνειδητοποίησαν πως η αξιολόγηση (άρα, ουσιαστικά, η μάθησή τους) είναι *και* υπόθεση ατομική, που δεν αφορά σε κάποιο τρίτο άτομο, που παρεμβαίνει με διαθέσεις ελέγχου και επιβολής ποινών. Η μάθηση είναι αποτελεσματική, όταν είναι προϊόν προσωπικής εμπλοκής και συμμετοχής σε μια διαδικασία που αρθρώνεται στη βάση των αναγκών των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2004:148˙ Ανδρεαδάκης, 2005:45). Μόνο όταν εκληφθεί ως «προσωπική ανάγκη» μπορεί να είναι επικερδής και ουσιαστική. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν για την αξιολόγησή τους τα φύλλα αυτοαξιολόγησης που τους δίνονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα, τα ντοκουμέντα του φακέλου υλικού, αλλά και το προσωπικό portfolio (που ακολουθούσε τη διδακτική πορεία του

εγχειριδίου) και αξιολογούσε τη βελτίωση σε επίπεδο, τόσο γνωστικό, όσο και συναισθηματικό. Χωρίς να παρακαμφθεί το ισχύον αξιολογικό σύστημα (κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να γίνει, παρά την έρευνα, γιατί δεν υπάρχει ευελιξία και αυτονομία, ούτε από πλευράς εκπαιδευτικού, ούτε από πλευράς εκπαιδευτικής μονάδας), οι μαθητές γνώρισαν ένα νέο αξιολογικό εργαλείο και το χρησιμοποίησαν, καθοδηγητικά, προς όφελος τους. Η ουσιαστική χρησιμότητα του φακέλου διαφάνηκε σε βάθος χρόνου, κάτι απολύτως αναμενόμενο, καθώς η επίτευξη αλλαγών απαιτεί χρόνο και εξοικείωση με το καινούργιο, που έρχεται να αντικαταστήσει πρακτικές και τακτικές ετών, άρρηκτα συνυφασμένες με την προσωπική νοηματοδότηση της μάθησης και της αξιολόγησης. Ο φάκελος υλικού, αρχικά, είχε εκληφθεί ως μέσο συλλογής εργασιών και απαιτήθηκε χρόνος, μέχρις ότου καταστεί σαφές πως ο ρόλος του είναι διαφορετικός και σχετίζεται, τόσο με τη βελτίωση της επίδοσης όσο και με την προσωπική ανάπτυξη. Οι μαθητές, σταδιακά, οδηγήθηκαν στο να κατανοήσουν πως μαθαίνοντας δρουν ουσιαστικά ως ερευνητές της πορείας και της μάθησής τους. Έπρεπε να απεμπολήσουν τον αυστηρά ποσοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και να της δώσουν ποιοτική χροιά και διάσταση, κυρίως, μέσα από την προσωπική συμμετοχή. Μια προσπάθεια αρκετά δύσκολη, εάν αναλογιστεί κανείς το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η παρέμβαση. Όμως, αποτελέσματα υπήρξαν: οι μαθητές άλλαξαν τρόπο θεώρησης της μάθησής τους αξιοποιώντας το φάκελο, παρά το συγκεντρωτικό πλαίσιο εφαρμογής. Ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και να μπορούν να πραγματοποιούν «τελικές εργασίες-προσπάθειες» στηριζόμενοι σε αυθεντικό υλικό, που προέρχονταν είτε από προσωπικές πηγές, είτε ήταν καθοδηγούμενο από την εκπαιδευτικό. Εκτίμησαν το γεγονός πως είχαν αυτονομία μέσα στη σχολική αίθουσα και δεν υπήρχε ποτέ η απειλή του χαμηλού βαθμού, της τιμωρίας, αλλά ούτε και η αδικαιολόγητη εμμονή στα αποτελέσματα της μοναδικής και πολύ σημαντικής γραπτής δοκιμασίας. Έμαθαν να εκφράζονται ελεύθερα, να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα άμεσα και επικοινωνιακά σε διάφορες περιστάσεις όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματικότητα, να αξιοποιούν τις δυνάμεις τους, αλλά και να ζητούν βοήθεια, όταν το έκριναν απαραίτητο. Η όλη πορεία ήταν ανατρεπτική, υπό την έννοια πως έθεσε υπό αμφισβήτηση κάτι που θεωρούνταν δεδομένο, αλλά όλη η διαδικασία ήταν παράλληλα και ένα μάθημα ζωής για όλους: στην πραγματική ζωή καλούμαστε να έχουμε άποψη, να την εκφράζουμε ελεύθερα και να παίρνουμε ενεργά θέση σε τρέχοντα ζητήματα που μας αφορούν, να μην δεχόμαστε απειλές, ούτε και καταπίεση. Αυτό ακριβώς είναι το παράδειγμα της αξιολόγησης βάσει φακέλου. Οι μαθητές μαθαίνουν έναν τρόπο ζωής, διαμορφώνουν μια στάση, αυτή της συμμετοχής και της ελεύθερης έκφρασης μέσα σε ένα πλαίσιο ανοικτό και δημοκρατικό. Χρειάζεται χρόνος, προκειμένου να καταστεί σαφή η παραπάνω θεώρηση, αλλά αυτό δεν είναι ανέφικτο. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα γνώρισαν μια εναλλακτική διδασκαλία, η οποία, τελικά, όπως έκριναν οι ίδιοι, τους ταίριαζε και τους εξέφραζε. Κέρδισαν γνώσεις και εμπειρίες, έμαθαν από το διπλανό και από την εκπαιδευτικό τους, έμαθαν να αξιοποιούν πηγές (ηλεκτρονικές, γραπτές, ηχητικές), έμαθαν να ερευνούν τον τρόπο μάθησής τους και να κατανοούν συνεχώς πως η μάθηση δεν είναι μια στατική και

τυποποιημένη διαδικασία με συγκεκριμένες διαστάσεις, αλλά είναι μια διαρκής, προσωπική, εσωτερική διεργασία, η οποία είναι διαφορετική στον καθένα, αφού ο καθένας έχει δομήσει διαφορετική προσωπικότητα και η συμπεριφορά του διέπεται από διαφορετικές αρχές, αξίες, πεποιθήσεις και βέβαια διαφορετικά βιώματα. Επιπρόσθετα, ήταν σημαντικό να κατανοήσουν πως η έννοια της αλλαγής δεν έχει ποτέ μόνιμο χαρακτήρα: το να αντιμετωπίσει κάποιος διαφορετικά τη μάθησή του και να αλλάξει τρόπο θεώρησης, σημαίνει, ταυτόχρονα, πως είναι ανοικτός και θετικός και σε μελλοντικές ενδεχόμενες αλλαγές, επί των ίδιων πρακτικών που άλλαξε τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η αλλαγή δεν έχει ημερομηνία λήξης και δεν μπορεί να οριοθετηθεί χρονικά. Η κάθε παρέμβαση ήταν ένα βήμα προς την κατάκτηση και την κατανόηση της προσωπικής πορείας και οικοδομούσε σταδιακά την επίτευξη των επιθυμητών αλλαγών. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές άλλαξαν, όμως αυτές οι αλλαγές στον τρόπο θεώρησης της μάθησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης δεν θα έπρεπε να γίνουν αντιληπτές ως η «δια μαγείας» λύση όλων των προβλημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγησή τους. Για το λόγο αυτό, γινόταν συνεχής αναφορά στην εσωτερική αναζήτηση, στην αυτοαξιολόγηση και στην αναμέτρηση με τις προσωπικές-εσωτερικές δυνάμεις.

2. Για τον εκπαιδευτικό που αποφασίζει να εντάξει το φάκελο υλικού στην καθημερινή διδασκαλία και να τον αξιοποιήσει ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών του, αλλά και δικής του, η διαδικασία είναι ουσιαστική, μόνο όταν γίνει εκ των προτέρων αντιληπτό πως η διδακτική πρακτική και το πλαίσιο της θεωρούνται πολιτισμικά και παιδαγωγικά κατασκευάσματα και όχι κοινωνικά δεδομένα. Για το λόγο αυτό, οι αλλαγές που επιτυγχάνονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο στον εκπαιδευτικό, θεωρούνται απόρροια της προσωπικής φιλοσοφίας του. Ο εκπαιδευτικός που αποδέχεται το φάκελο υλικού ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών, αλλά και ως εργαλείο δικής του αξιολόγησης διαθέτει σίγουρα μια εκ των προτέρων «ανοικτή» ματιά σε θέματα διδασκαλίας και αξιολόγησης. Εκλαμβάνει τη διδασκαλία ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, στο πλαίσιο της οποίας υπάρχει αμφίδρομη βελτίωση. Στηρίζει τη δική του καλυτέρευση στη βελτίωση των μαθητών του και επιδιώκει την εμπλοκή και τη συμμετοχή τους. Κατανοεί πως ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος είναι ελάχιστος και προσπαθεί να τον αξιοποιεί προς όφελος των μαθητών και όχι κάνοντας ατέλειωτους μονολόγους που δεν εξυπηρετούν, παρά ελάχιστα και απλώς υπερτονίζουν την απόλυτη κυριαρχία του εντός τάξης. Ουσιαστικά και όχι ρητορικά προσπαθεί να έχει «στο επίκεντρο το μαθητή», κάτι που είναι μεν εύηχο και προτείνεται αδιαμφισβήτητα, στην πράξη, όμως, απαιτεί προσήλωση, διαρκή προσπάθεια και δεν είναι καθόλου εύκολο. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ταυτόχρονα οι δύο φάκελοι (μαθητή και εκπαιδευτικού) με έναν κοινό στόχο: να επιτευχθεί βελτίωση στις δύο εμπλεκόμενες πλευρές, αλλά και μια αλλαγή θεώρησης των υπαρχουσών πρακτικών. Οι φάκελοι υλικού των μαθητών ήταν για την εκπαιδευτικό μια αυθεντική και άμεση διήγηση της ιστορίας της τάξης. Υπήρχαν σε αυτούς όλα τα απαραίτητα στοιχεία που έδειχναν την ακολουθούμενη πορεία και κατέγραφαν το προφίλ των μαθητών. Καθώς οι φάκελοι εμπλουτιζόταν και

οι μαθητές μπορούσαν να αιτιολογούν τα στοιχεία που συνέλεγαν, να τα συνδέουν με την ανάπτυξή τους και να διατυπώνουν επιχειρήματα επί αυτών, η εκπαιδευτικός μπορούσε να παρατηρεί τόσο τη βελτίωση των μαθητών, όσο και την επίτευξη αλλαγών σε προσωπικό επίπεδο: οι μαθητές έγιναν πιο δεκτικοί σε θέματα καινοτομιών και απόκτησαν άποψη, η οποία ακουγόταν και ήταν σεβαστή. Έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα και αυτό κινητοποιούσε ακόμη περισσότερο την εκπαιδευτικό στην αναζήτηση νέων πρακτικών, προκειμένου να διατηρηθεί ή και να αυξηθεί η συμμετοχή. Έτσι, δημιουργήθηκε μια νοητή αλυσίδα: από τη μια, οι μαθητές βίωναν μια διαφορετική προσέγγιση της μάθησής τους και αναθεωρούσαν αυτά που πίστευαν για τη μάθηση και την αξιολόγηση και από την άλλη, η εκπαιδευτικός σχεδίαζε παρεμβάσεις, με σκοπό να ενεργοποιούνται περαιτέρω οι μαθητές, να βελτιώνονται και κατά τον ίδιο χρόνο, να καλυτερεύουν και οι δικές της επιλογές, καθώς μπορούσαν να είναι πιο εύκολα προσαρμόσιμες σε αυτό που ταίριαζε στο κοινό της τάξης και μπορούσε να αποτελέσει εγγύηση της ανάπτυξής του. Ήταν μια διαδικασία, η οποία βασίστηκε εξ ολοκλήρου στην ανατροφοδότηση, στην αλληλεπίδραση και στη συμπλοκότητα. Εάν δεν υπήρχε ανταπόκριση από την πλευρά των μαθητών και εάν εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν παθητικά και στατικά το θέμα της μάθησής τους, δεν θα υπήρχαν εναύσματα συνεργασίας για ανατροφοδότησης της διαδικασίας. Όταν εκ των προτέρων δέχεται κανείς πως η βελτίωση του είναι ανάλογη της βελτίωσης αυτού στον οποίο απευθύνεται και έχει απέναντί του, δεν μπορεί παρά να προσπαθεί, όχι μονόπλευρα, αλλά συλλογικά, για την κοινή ενδυνάμωση. Υπό το πλαίσιο αυτό, ο φάκελος υλικού μπορεί να θεωρηθεί και ως εργαλείο που υποστηρίζει όχι μόνο τη συνεργασία, αλλά και τον αλτρουισμό στις τάξεις. Μέσω των φακέλων διαγράφονται δύο πορείες παράλληλες και αλληλένδετες ταυτόχρονα. Η ενδελεχής μελέτη των συνθηκών κάτω από τις οποίες δομούνται οι φάκελοι μας επιτρέπει να κατανοήσουμε πως δεν υπάρχει ουσιαστική ασυμβατότητα μεταξύ των επιθέτων «παράλληλη» και «αλληλένδετη» πορεία. Η πορεία προς τη βελτίωση είναι διαφορετική για το καθένα από τα εμπλεκόμενα μέλη (μαθητή και εκπαιδευτικό), άρα, έχει παράλληλη ανάπτυξη, ωστόσο, η βελτίωση του ενός απορρέει από τη βελτίωση του άλλου, επομένως, υπάρχει σύνδεση και αλληλοϋποστήριξη, με άλλα λόγια, υπάρχει *και* αλληλένδετη ανάπτυξη. Παράλληλα, ο φάκελος της εκπαιδευτικού κατέγραφε με πειστικά και αυθεντικά στοιχεία (φύλλα εργασίας, σχέδια μαθήματος, φύλλα αυτοαξιολόγησης, ημερολόγια) τη θέση της στο θέμα των διδακτικών παρεμβάσεων, αλλά και γενικά την αποτίμηση του ερευνητικού εγχειρήματος. Σημειωνόταν σφάλματα, παραλείψεις, προβλήματα, αδυναμίες και παράλληλα προτείνονταν λύσεις ή σχεδιάζονταν εφαρμογές για μια ενδεχόμενη μελλοντική πρόληψη παρόμοιων αδυναμιών. Ο φάκελος λειτουργούσε και ως μέσο πρόληψης, αλλά και πρόβλεψης: υπήρχαν συμβάντα, που συνδεόμενα με άλλα που είχαν λάβει χώρα σε προγενέστερο χρόνο, μπορούσαν να αξιοποιηθούν θετικά και οδηγήσουν σε λύσεις ή προτάσεις. Γενικά, τα στοιχεία που εμπεριέχονται στο φάκελο υλικού του εκπαιδευτικού που τον αξιοποιεί κατά τη διδασκαλία του, μπορούν να αποτελέσουν αδιάψευστες μαρτυρίες της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξής του. Καθώς η διδασκαλία του καθενός

παραμένει μια διαδικασία «κλειστή», ο φάκελος δίνει τη δυνατότητα να υπάρχουν αυθεντικά ντοκουμέντα που να στοιχειοθετούν τη βελτίωση και την ενδυνάμωση, αλλά και να «φωτίζουν» τη διδακτική πράξη. Η βελτίωση ως έννοια δεν μπορεί να αποτιμηθεί ποσοτικά, παρά μόνο ποιοτικά, επομένως, η επαγγελματική εξέλιξη (άρα η βελτίωση) του κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να προσεγγιστεί με άμεσο και αυθεντικό τρόπο βάσει του προσωπικού φακέλου. Το περιεχόμενο είναι υπαρκτό και αληθινό και δείχνει τη βελτίωση των δεξιοτήτων της διδασκαλίας, το βαθμό ανάπτυξης νέων μεθόδων μάθησης, την ανάπτυξη της αναλυτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Αξιοποιώντας το υλικό του φακέλου, ο εκπαιδευτικός καταθέτει, ουσιαστικά, την άποψή του για την εξέλιξή του, επομένως, αναστοχάζεται επί των πρακτικών του και αυτοαξιολογείται. Μπορεί να τροποποιεί τις επιλογές του, να εντοπίζει αδυναμίες, να βελτιώνεται διαρκώς στο πλαίσιο μιας αλληλεπιδραστικής και αμφίδρομης διαδικασίας. Οι προσωπικές κρίσεις του που καταγράφονται στα ημερολόγια και αποτελούν την πλέον αυθεντική μαρτυρία του τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, δεν είναι παρά ένα μέσο ανύψωσης της αυτογνωσίας του: ο εκπαιδευτικός που μελετά συστηματικά τις παρατηρήσεις του, οδηγείται σε προσωπικά συμπεράσματα, τα οποία μπορούν να γίνουν αντικείμενο συζήτησης με έναν «κριτικό φίλο», με τον οικείο σχολικό σύμβουλο, ή ακόμα να αποτελέσουν υλικό μια επιμορφωτικής ημερίδας ή μιας προσωπικής παρέμβασης. Μια ανοικτή αξιολογική διαδικασία που θα επέτρεπε στον εκπαιδευτικό να εκφέρει την άποψή του επί της διδασκαλίας και των επιλογών του και η οποία θα συνέδεε την αξιολόγηση με τη βελτίωση (του εκπαιδευτικού και του μαθητή), θα μπορούσε να στηριχθεί, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στην αξιοποίηση του φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού. Ο φάκελος είναι μέσο της ποιοτικής και αυθεντικής αξιολόγησης, επομένως, είναι αδύνατον να αποτιμηθεί ποσοτικά το περιεχόμενό του, το οποίο σαφώς διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Ωστόσο, το υλικό μπορεί να ταξινομηθεί σε υποενότητες και να αξιολογηθεί βάσει κριτηρίων, αλλά με ποιοτικούς δείκτες και σίγουρα με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Επομένως, ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού, κατά την παρούσα έρευνα, αποτέλεσε μέσο αναστοχασμού, αυτοαξιολόγησης και κατά συνέπεια βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εκπαιδευτικός άλλαξε, όχι μόνο ως προς την επιλογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και ως προς τον τρόπο θεώρησης της συνεργασίας με τα εμπλεκόμενα μέλη, της παρώθησης των μαθητών, της αλληλεπίδρασης.

3. Η εκπαιδευτική μονάδα, στην οποία πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή, λειτούργησε, στο πλαίσιο της μερικής αυτονομίας που διαθέτει ως μια «ημι-αυτόνομη» κοινότητα μάθησης (Elliott, 2003:169-180). Οι εκτενείς συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων ειδικοτήτων (πολλές φορές με αντιπαραθέσεις, που έδιναν ευκαιρίες ανατροφοδότησης), η αέναη υποστήριξη του διευθυντή, η παρώθηση των γονέων να έχουν διαρκή παρουσία στο σχολείο, η τελική διάχυση του αποτελέσματος, ήταν τα στοιχεία εκείνα που συνέβαλαν στο να ανυψωθεί ο ρόλος της σχολικής μονάδας. Η έρευνα δράση έδωσε αφορμές και εναύσματα για συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και παράλληλα αποτέλεσε μια ευκαιρία για να σφυρηλατηθεί ένας νέος σύνδεσμος μεταξύ θεωρίας και πράξης, στο

πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας. Μπορεί η παρέμβαση (δηλαδή η διπλή εφαρμογή του φακέλου υλικού) να αφορούσε σε μια συγκεκριμένη τάξη και σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, εντούτοις, τα οφέλη ήταν πολλαπλά για όλους: δόθηκαν ευκαιρίες συζήτησης των προτεινόμενων πρακτικών και κατά συνέπεια ανταλλαγής ιδεών, πληροφοριών, απόψεων, δόθηκαν ερεθίσματα ενεργοποίησης και συμμετοχής, προτάθηκαν και έγιναν αντικείμενο συζητήσεων εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, επομένως, αναπτύχθηκαν προοπτικές επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης, όχι μόνο για την εκπαιδευτικό που ανέλαβε την έρευνα, αλλά και για τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, γονείς). Η έρευνα δράση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενδιαφέρεται, πρωτίστως, για την επίλυση προβλημάτων που αναδύονται σε ένα πραγματικό πλαίσιο και δίνει ευκαιρίες προσέγγισης τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα το πλαίσιο ήταν σαφές: υπό μια πιο ευρεία έννοια ήταν ολόκληρη η σχολική μονάδα, υπό μια πιο περιορισμένη έννοια, η τάξη στην οποία έγινε η εφαρμογή. Το πρόβλημα εντοπίστηκε, προσεγγίσθηκε και προτάθηκαν τρόποι επίλυσής του, οι οποίοι συζητήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς και αποτέλεσαν αντικείμενο προβληματισμού και στοχασμού. Δεν έγιναν όλοι δεκτοί στον ίδιο βαθμό από όλους, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις, διαφάνηκε στάση «οχύρωσης», η οποία, ωστόσο, είναι απολύτως δικαιολογημένη και χαρακτηρίζει την αντίδραση των εκπαιδευτικών στις προτάσεις αλλαγής και βελτίωσης. Αυτό που, ουσιαστικά, άλλαξε στην εκπαιδευτική μονάδα είναι το γεγονός πως λειτούργησε ανοικτά και υποστηρικτικά. Δεν είχε διεξαχθεί κατά το παρελθόν ένα παρόμοιο εγχείρημα και τελικά η παρέμβαση ήταν επωφελής, υπό την έννοια πως το σχολείο υποστήριξε και δέχτηκε μια καινοτόμο εφαρμογή, χωρίς αντιδράσεις, διχόνοιες ή περιστολές. Η έρευνα δράση είχε, παράλληλα, τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος, στο οποίο ακούσια συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Ήταν θετικό το γεγονός πως προσέγγισαν μια καινούργια πρόταση και στοχάστηκαν επί των προεκτάσεών της. Οι ανεπαίσθητες αλλαγές που παρατηρήθηκαν μπορούν να μελετηθούν σε βάθος χρόνου, καθώς καμιά αλλαγή δεν συντελείται στιγμιαία, αλλά πάντα διαμορφωτικά και σταδιακά. Τέλος, οι περιορισμοί που υπήρχαν (λόγω της μερικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας) είχαν εκ των προτέρων ληφθεί υπόψη, προκειμένου να μη δυσχεράνουν την έκβαση του εγχειρήματος. Γενικά, το γεγονός πως όλοι απέκτησαν επιπλέον εκπαιδευτικές εμπειρίες και ήρθαν αντιμέτωποι με κάτι καινοτόμο ήταν σαφώς θετικό. Η κουλτούρα που διέπει την κάθε σχολική μονάδα είναι ο θεμέλιος λίθος στην εισαγωγή αλλαγών και είναι ο διευθυντής αυτός που διαμορφώνει το κλίμα συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ο ρόλος του διευθυντή ήταν καταλυτικός κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς σε κάθε φάση υλοποίησής της ήταν ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός. Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης, στο πλαίσιο της αυτονομίας που διαθέτει, αρκεί να αξιοποιηθούν ανάλογα οι δυνατότητες και τα ταλέντα του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά και να αναπτυχθεί μια συμμετρική σχέση με όλα τα μέλη. Κατά την εξέλιξη της παρούσας έρευνας, η εκπαιδευτικός που την ανέλαβε είχε, πρωτίστως, το ρόλο της διδάσκουσας και

της συναδέλφου και έπειτα αυτόν της ερευνήτριας. Δεν υπήρχε κανενός είδους ανταγωνισμός και οι εναλλασσόμενοι ρόλοι ήταν πάντα στη διάθεση των συμμετεχόντων.

4. Η συμβολή του φακέλου υλικού στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών ήταν κοινή για όλους τους μαθητές, παρά τις διαφορετικές, μορφωτικές κυρίως, αφετηρίες. Οι μαθητές ωθήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες, προκειμένου να αμβλυνθούν οι όποιες διαφορές μεταξύ τους και να εξομαλυνθούν προβλήματα που αναπόφευκτα υπάρχουν στις τάξεις (απομόνωση μαθητών, πίεση μελών της ομάδας, συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις). Το γεγονός πως το τμήμα ήταν ολιγομελές και υπήρχε κοινή κοινωνική αφετηρία ήταν θετικό, γιατί ο χειρισμός του δεν ήταν δύσκολος. Σε ένα μεγαλύτερο τμήμα, σαφέστατα, προκαλούνται προβλήματα, δυσεπίλυτα πολλές φορές, τα οποία ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να τα προσεγγίσει και να τα διευθετήσει. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των φακέλων είναι αδύνατη, σε ένα πολυπληθές τμήμα, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να παρουσιαστεί όλο το υλικό, στη συνέχεια να αποτιμηθεί από τους ίδιους τους μαθητές και να γίνει αντικείμενο συζήτησης και έναυσμα προσωπικής ανάπτυξης. Ο φάκελος είναι ατομικός, όπως έχει υπογραμμιστεί αρκετές φορές, ωστόσο οι ομαδικές εργασίες είναι απαραίτητο να ενισχύονται, έτσι ώστε να υπάρχει καθολική συμμετοχή και εμπλοκή. Η επιλογή του υλικού της «τελικής εργασίας», κατά την παρούσα έρευνα, πραγματοποιούνταν συλλογικά: τα μέλη της ομάδας συγκέντρωναν το υλικό, επέλεγαν μεταξύ των προτεινόμενων πηγών και το προσάρμοζαν στις ανάγκες τους, αλλά και στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης. Υπήρχε μέριμνα από την πλευρά της εκπαιδευτικού, ώστε να μην νιώθουν μειονεκτικά οι μαθητές, οι οποίοι δεν θα μπορούσαν, εκ των πραγμάτων, να έχουν πρόσβαση σε ορισμένες πηγές (για παράδειγμα στον τύπο ή στο διαδίκτυο). Για το λόγο αυτό, οι μαθητές που είχαν αυτή την αντικειμενική δυσκολία, ωθούνταν στο να εργαστούν διαφορετικά: να ταξινομήσουν το υλικό, να σκεφτούν τίτλους και υπότιτλους, να επιλέξουν τα στοιχεία που ταιριάζουν στο προφίλ της ομάδας ή ακόμα να αναλάβουν τη συρραφή της εργασίας, την παρουσίαση ή την ανάρτησή της. Προκειμένου να αποφευχθούν οι έριδες μεταξύ των μαθητών, διερευνήθηκαν, εκ των προτέρων, οι τάσεις που διαμορφώνονταν μεταξύ τους και έτσι επιλέχθηκε η τακτική των ομάδων, τα μέλη των οποίων αλλάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα. Με τον τρόπο αυτό, δεν υπήρχαν προστριβές, αλλά και οι όποιες διενέξεις που διαφάνηκαν σε ορισμένες χρονικές στιγμές, δεν ήταν σημαντικές και επιλύθηκαν άμεσα. Επομένως, η ομαδικές εργασίες λειτούργησαν θετικά στο θέμα της άμβλυνσης των κοινωνικών και οικονομικών διαφορών που υπήρχαν μεταξύ των μαθητών. Η ίση αντιμετώπιση όλων είναι η έννοια-κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή του φακέλου υλικού και αυτό εξαρτάται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό (Krause, 1996:130-139). Επιπλέον, το υλικό του κάθε φακέλου (το οποίο είναι προσωπικό και δομεί την ιστορία του κάθε μαθητή χωριστά), κατά την παρούσα έρευνα, ενισχύονταν και από την εκπαιδευτικό. Οι φάκελοι περιείχαν κοινά στοιχεία (φύλλα αυτοαξιολόγησης, ποιοτικής και περιγραφικής αξιολόγησης, το προσωπικό portfolio, φύλλα εργασίας), αλλά και στοιχεία που διέφεραν από μαθητή σε μαθητή (προσωπικά σημειώματα για τη διδασκαλία και τη διερεύνηση των αναγκών,

αυτοαξιολογικές κρίσεις, προσωπικό υλικό που σχετίζονταν με το μάθημα, σημειώσεις, παρατηρήσεις). Η προσπάθεια μετρίασης των διαφορών επικεντρώθηκε, κυρίως, στη διαδικασία συλλογής του πρόσθετου υλικού. Η εκπαιδευτικός, όταν το έκρινε απαραίτητο, έθετε προσωπικό υλικό στη διάθεση της τάξης και ωθούσε όλους τους μαθητές να επιλέξουν αυτό που θεωρούσαν πως τους ταιριάζει, έτσι ώστε να μην γίνουν αντιληπτές οι διαφορετικές αφετηρίες, όπου αυτές εντοπίζονταν. Συμπερασματικά, έγκειται αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό της τάξης να άρει τις διαφορές και να δημιουργήσει ένα κλίμα αληθινής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Ο φάκελος δεν πρέπει να λειτουργήσει ως μέσο που οξύνει τα προβλήματα που απορρέουν από τις διαφορετικές αφετηρίες, αλλά αντίθετα, να αποτελέσει «σύμμαχο» τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών, που μπορεί να συγκεράσει τις ανισότητες.

5. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αρχικά και στη συνέχεια η διαφοροποιημένη αξιολόγηση δεν μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς ένα στάδιο προσαρμογής και ευαισθητοποίησης των μαθητών. Η αλλαγή θεώρησης συντελείται σε βάθος χρόνου και παρατηρείται βαθμιαία (Klenowski, 2002:67-70). Είναι απολύτως λογικό να υπάρχει αντίσταση ή αβεβαιότητα για ο,τιδήποτε καινούργιο εισάγεται, γιατί ο φόβος της αλλαγής είναι συνυφασμένος με την ανθρώπινη φύση. Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές ωθήθηκαν βαθμιαία στη γνωριμία με τη νέα διδακτική πρόταση και με το αξιολογικό μέσο που ήταν απόρροια αυτής της διαφορετικής προσέγγισης και το δέχτηκαν, αφού προηγουμένως είχαν πεισθεί από τη στάση της εκπαιδευτικού πως η χρήση του είναι επωφελής για τους ίδιους. Η απεμπόληση εδραιωμένων πρακτικών και τακτικών είναι μια διαδικασία επίπονη, χρονοβόρα και εσωτερική. Απαιτείται χρόνος, αλλά και συνεχής εξοικείωση με το καινούργιο που προτείνεται, έτσι ώστε η αλλαγή να είναι ουσιαστική και γόνιμη. Μόνο εάν είναι προϊόν στοχασμού και εσωτερικής αναμέτρησης μπορεί να έχει σημασία για αυτόν που την υφίσταται και να μπορέσει να συμπαρασύρει και άλλους. Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να προσεγγίσει βιωματικά τη μάθηση και να ξεφύγει από το ισχύον μοντέλο, πρέπει να υποστηρίζεται τόσο από το πλαίσιο (την εκπαιδευτική μονάδα), όσο και από τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και εάν αυτό ακούγεται αυτονόητο. Με τη στάση του οφείλει να επιβεβαιώνει το παράδειγμα που φέρει και να μην αυτοαναιρείται στις διάφορες φάσεις της καθημερινής σχολικής ζωής.

6. Η σύνδεση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο με τις διαβαθμισμένες εξετάσεις πιστοποίησης του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί, εάν τεθεί σε ισχύ ένας ρεαλιστικός μηχανισμός στήριξης της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Κατά την παρούσα έρευνα, οι μαθητές συγκροτώντας τον προσωπικό φάκελό τους και υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού παρουσιάστηκαν με επιτυχία στις εξετάσεις και μπόρεσαν να έχουν έναν ορατό δείκτη της προσωπικής ανάπτυξής τους. Η αρχική πρόθεση ήταν να εμπλακούν οι μαθητές στη διαδικασία των εξετάσεων (οι οποίες, βέβαια, δεν σχετίζονται με τον επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου, καθώς οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και είναι ανεξάρτητες από τη φοίτηση των μαθητών), έχοντας διδαχθεί και αξιολογηθεί διαφορετικά. Οι διδακτικές προσεγγίσεις δεν είχαν

χαρακτήρα εξετασιοκεντρικό, αλλά δίνονταν βαρύτητα στον επικοινωνιακό και βιωματικό τομέα. Ήταν ουσιώδες για την εκπαιδευτικό να μπορούν οι μαθητές να εκφράζονται προφορικά σε αυθεντικές περιστάσεις (να ζητήσουν μια απλή πληροφορία, να απαντήσουν σε μια καθημερινή ερώτηση, να εκφράσουν μια απορία ή μια επιθυμία), παρά να αποστηθίζουν κανόνες και να κλίνουν ρήματα στους διάφορους χρόνους. Επιπρόσθετα, ήταν σημαντικό να αξιοποιείται ο φάκελος υλικού παράλληλα με την προετοιμασία για τις εξετάσεις. Η αξιοποίηση του φακέλου ήταν μια διαδικασία που απαιτούσε χρόνο και κυρίως αλλαγή στάσεων. Οι μαθητές, σε βάθος χρόνου, μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν πώς ακριβώς λειτουργεί ο φάκελος και πώς μπορούν να στηρίζονται στο περιεχόμενό του για να εκτιμούν τη βελτίωση και την ανάπτυξή τους. Ο φάκελος συνδέθηκε με τις εξετάσεις πιστοποίησης και αποτέλεσε πολύτιμο «βοηθό», σε μια προσπάθεια που απαιτούσε κόπο, αυτογνωσία και επιμονή. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν δικαίωση για όλους: αφενός για την εκπαιδευτικό που ένιωσε πως υπάρχει αναγνώριση της προηγούμενης, εντατικής προσπάθειας, αφετέρου για τους μαθητές που είχαν, πλέον, ένα πραγματικό στοιχείο της βελτίωσής τους. Όπως έχει, ήδη, υπογραμμισθεί, η έννοια της βελτίωσης είναι υποκειμενική και μη μετρήσιμη με ποσοτικούς δείκτες (Lieberman, 1995:187-190). Έτσι, το περιεχόμενο του φακέλου, το οποίο καταγράφει την εξελικτική πορεία του κατόχου, θα μπορούσε να τεθεί υπό αμφισβήτηση από κάποιο τρίτο άτομο που ενδεχομένως θα θεωρούσε τη βελτίωση του κατόχου ως μη γενόμενη (λόγω του υποκειμενισμού που τη διέπει). Ωστόσο, η επιτυχία στις εξετάσεις η οποία στηρίχθηκε αποκλειστικά στο περιεχόμενο του φακέλου υλικού είναι ένα αδιάψευστο και αντικειμενικό στοιχείο προσωπικής και μαθησιακής ενδυνάμωσης, το οποίο δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει ή να αγνοήσει.

7. Η υλικοτεχνική υποδομή και διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αποτελούν, επίσης, στοιχεία, για τα οποία προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας: η ένταξη του φακέλου υλικού στην καθημερινή διδακτική πράξη δεν ήταν ένα γεγονός μεμονωμένο και τυποποιημένο, αλλά συνδέθηκε σθεναρά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και κατ΄επέκταση με τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση. Ωστόσο, δεν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η διδασκαλία, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες από όλους (εκπαιδευτικό και μαθητές), ήταν μια εξ ολοκλήρου αυθεντική διαδικασία, καθώς υπήρχαν παράγοντες που δρούσαν ανασταλτικά στην εξέλιξή της. Δεν υπήρχε αίθουσα ξένων γλωσσών, ως εκ τούτου, δεν ήταν δυνατή η χωροταξική προσαρμογή της υπάρχουσας αίθουσας σε ένα αυθεντικό πλαίσιο. Η από έδρας διδασκαλία, πολλές φορές, ήταν αναπόφευκτη, καθώς δεν υπήρχε εναλλακτική επιλογή. Από την άλλη, η φύλαξη των φακέλων ήταν αποκλειστική ευθύνη των μαθητών, κάτι που σε αρκετές περιπτώσεις ήταν αρνητικό (όταν οι μαθητές ξεχνούσαν το φάκελο ή όταν, λόγω του όγκου στα τελευταία μαθήματα, αδυνατούσαν να τον μεταφέρουν). Για να υπάρξει υιοθέτηση και εφαρμογή του φακέλου με θετική έκβαση, πρέπει, πρωτίστως, να επιλυθούν όλα τα σχετικά πρακτικά και τεχνικά ζητήματα. Για την επίλυσή τους, σαφώς, απαιτείται να δαπανηθούν χρήματα ή έστω να γίνει σωστή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων. Διαφορετικά, η διαδικασία μπορεί

εύκολα να περάσει στη φάση του εκφυλισμού και να μην γίνει αποδεκτή από τους μαθητές, καθώς θα θεωρηθεί ως κάτι ανούσιο και περιττό. Επιπρόσθετα, το εργαστήριο της πληροφορικής πρέπει να είναι προσβάσιμο και διαθέσιμο σε όλους, όπως και όλο το οπτικοακουστικό υλικό που διαθέτει το σχολείο. Καταλήγουμε, επομένως, σε τούτο: η υποδομή της σχολικής μονάδας παίζει ρόλο στην προσπάθεια αξιοποίησης του φακέλου, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να αποβεί ανασταλτικός παράγοντας κατά τη διαδικασία εφαρμογής. Απαιτείται συστηματική προετοιμασία, διορατικότητα και αναλυτική δεξιότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιεί το φάκελο υλικού, προκειμένου να παρακαμφθούν τα εμπόδια που προκύπτουν λόγω της ελλιπούς υποδομής.

8. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου έχει νόημα και είναι ουσιαστική για αυτόν που θεωρείται «αντικείμενο» της αξιολογικής διαδικασίας, όταν αρθρώνεται σε βάσεις συμμετοχής και άμεσης εμπλοκής (Mabry, 1999:90-92). Αυτή, εξάλλου, είναι η βασική αρχή που διέπει μια αυθεντική αξιολογική πράξη. Υπό την έννοια αυτή, τα κριτήρια, βάσει των οποίων θα αποτιμηθεί το περιεχόμενο του φακέλου και κατά συνέπεια ο βαθμός βελτίωσης του κατόχου, πρέπει να είναι προϊόν διαλόγου και συναίνεσης. Τόσο οι μαθητές, όσο και ο εκπαιδευτικός που επιδίδονται σε μια κοινή και αμφίδρομη πορεία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των φακέλων τους, πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων ποιοι θα είναι οι άξονες της ακολουθούμενης αξιολογικής διαδικασίας. Οι μαθητές, αφενός, ωθούνται στο να αυτοαξιολογηθούν και να διατυπώσουν κρίσεις για την πορεία τους στηριζόμενοι στο υλικό του φακέλου (τόσο το υπάρχον, όσο και αυτό που συλλέγουν αυτόνομα), ο εκπαιδευτικός, αφετέρου, καλείται να αξιολογήσει τις πρακτικές του και να αιτιολογήσει επαρκώς τις επιλογές του, διατυπώνοντας επιχειρήματα και προτάσεις. Και οι δύο πλευρές βρίσκονται σε φάση αυτοαξιολόγησης, μιας διεργασίας που απαιτεί στοχασμό και ενεργοποίηση υψηλών νοητικών λειτουργιών, επομένως, θεωρείται αυτονόητο να γνωρίζουν πώς θα αρθρωθεί η αξιολογική διαδικασία, η οποία ανάγεται σε υπόθεση αυστηρά προσωπική. Με άλλα λόγια, ποια ακριβώς μεθοδολογία θα ακολουθηθεί, προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα για την πορεία τους. Η μεθοδολογία που θα προταθεί, θα εμπλέκει, κυρίως, τους ίδιους και θα στηρίζεται, κατά βάση, σε κρίσεις και συμπεράσματα δικά τους. Η παρέμβαση τρίτων (για παράδειγμα, του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγηση του μαθητή ή του «κριτικού φίλου» και του οικείου σχολικού συμβούλου στην περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού), έχει καθαρά υποστηρικτικό και βοηθητικό χαρακτήρα. Αυτό που έχει σημασία είναι να συνειδητοποιήσει ο εκάστοτε κάτοχος του φακέλου την άρθρωση και ανάπτυξη όλων των φάσεων της μάθησής του και κατά συνέπεια της αποτίμησης της προσωπικής πορείας του. Στην παρούσα έρευνα, τα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου του φακέλου ορίστηκαν από κοινού με τους μαθητές και αναφορικά με την αποτίμηση του υλικού που συνέλλεγαν υπήρχε μια θετική εξέλιξη: ενώ αρχικά, οι μαθητές δυσκολεύονταν να εκφέρουν κρίσεις και να διατυπώσουν τις προσωπικές απόψεις τους, κυρίως, λόγω του φόβου που προκαλούσε η έννοια της αξιολόγησης, σταδιακά, δεν δίσταζαν να εκφραστούν, ακόμα και αρνητικά για κάποιες επιλογές τους, επειδή είχαν πεισθεί για το

προτεινόμενο αξιολογικό μοντέλο και είχαν αποδεσμευτεί από την ένταση που προκαλεί η ποσοτική αποτίμηση. Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού δομήθηκε βάσει των αξόνων που προτείνονται στη βιβλιογραφία και η αξιοποίησή του αφορούσε στον κάτοχο. Το περιεχόμενο έγινε αντικείμενο συζήτησης, τόσο με τον «κριτικό φίλο», όσο και με τη σχολική σύμβουλο της ειδικότητας και αποτέλεσε επιμορφωτικό υλικό ημερίδων που διοργανώθηκαν. Βέβαια, ο φάκελος ακολουθεί τον κάτοχο, άρα, δεν έχει ημερομηνία λήξης και ανανεώνεται διαρκώς, όπως ανανεώνονται οι πρακτικές και οι επιλογές. Πρέπει να γίνει κατανοητό πως δεν ακολουθείται μια τυποποιημένη και στατική διαδικασία, αλλά μια συνεχής και ευέλικτη πορεία που οδηγεί στη συνειδητοποίηση του εαυτού και των πολλών -ανατρεπτικών πολλές φορές- ρόλων που καλείται να αναλάβει (μαθητής-φορέας αξιολόγησης-ερευνητής και εκπαιδευτικός-αντικείμενο αξιολόγησης-ερευνητής).

9. Για να γίνουν ορατά τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης που έχει ως σκοπό τη θεραπεία μιας προβληματικής κατάστασης, απαιτείται χρόνος. Το ισχύον αξιολογικό σύστημα διακρίνεται από πολλά σημεία που χρήζουν βελτίωσης και βέβαια το παράδειγμα μιας σχολικής μονάδας, όπου έλαβε χώρα μια παρέμβαση μικρής κλίμακας, δεν είναι αρκετό, ούτε αντιπροσωπευτικό. Σίγουρα διαφάνηκαν κάποιες τάσεις και διαθέσεις θετικές προς τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, ωστόσο, για να αφομοιωθούν πλήρως οι αρχές της αυθεντικής αξιολογικής και διδακτικής πράξης χρειάζεται έρευνα και εφαρμογή σε βάθος χρόνου. Όπως έχει, ήδη, υπογραμμισθεί, επιπλέον χρόνος απαιτείται τόσο για το σχεδιασμό των αυθεντικών διδακτικών παρεμβάσεων και του φακέλου υλικού (εκτός αίθουσας διδασκαλίας), όσο και για την υλοποίηση των παρεμβάσεων (διδακτικός χρόνος εντός της αίθουσας διδασκαλίας). Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε, μετά το πέρας της έρευνας, είναι πως ο χρόνος δεν επαρκεί και αυτή η χρονική ένδεια λειτουργεί καταπιεστικά και στους μαθητές, αλλά και στον εκπαιδευτικό. Για να μπορέσουν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν αξιοποιώντας το υλικό του φακέλου τους, χρειάζονται πολλές παρεμβάσεις και εκτενείς συζητήσεις. Δεν πρόκειται, απλώς, για μια τυπική αποδοχή ενός διαφορετικού μέσου αξιολόγησης, αλλά για μια πρόταση που εστιάζει στην αλλαγή θεώρησης των πραγμάτων: οι μαθητές πρέπει να προσεγγίσουν διαφορετικά την έννοια της μάθησης, μια διαδικασία καθόλου εύκολη ή αυτονόητη. Είναι προφανές πως δεν αρκεί μια παρέμβαση ετήσιας διάρκειας και σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο για να επέλθει ουσιαστική ρήξη με αυτό που μέχρι πριν την έναρξη του ερευνητικού εγχειρήματος θεωρούνταν αξιωματικά μοναδικό, αναντικατάστατο, αλάθητο. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι μαθητές, μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια, άλλαξαν εν μέρει, όμως, για να γίνει λόγος για ουσιαστικές και βαθιές τομές στο πως αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν την έννοια της μάθησης και κατ΄επέκταση της αξιολόγησης τους, χρειάζεται συνέχεια και διάρκεια. Το ίδιο ακριβώς συνέβη και με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας: οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι και το καινούργιο και το διαφορετικό που προτάθηκε, άλλοι το είδαν θετικά, άλλοι αρνητικά, άλλοι με επιφύλαξη ή ενδοιασμό. Για να αλλάξει μια αντίληψη που έχει αποκρυσταλλωθεί στο αντιληπτικό σύστημα των ενηλίκων είναι

μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και πολλές φορές, ακόμα και με το πέρασμα του χρόνου, αποδεικνύεται, σε μεγάλο βαθμό, ανέφικτη. Επομένως, οι θετικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν για να αφομοιωθούν πλήρως απαιτείται συνεχής επαφή και εξοικείωση με το προτεινόμενο διδακτικό και αξιολογικό μοντέλο σε βάθος χρόνου.

10. Έχει επικρατήσει η άποψη πως η επίδοση αποτιμάται με σαφήνεια και ακρίβεια μόνο με ποσοτικούς δείκτες. Μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμερίζονται αυτή την άποψη και να θεωρούν πως η αριθμητική απόδοση της επίδοσης γίνεται ευκολότερα αντιληπτή, επειδή απεικονίζεται βάσει μιας κλίμακας βαθμών, ο καθένας εκ των οποίων εκφράζει κάτι συγκεκριμένο και απτό (καλός, μέτριος ή κακός μαθητής) (Κωνσταντίνου, 2004:28-29). Η εφαρμογή του φακέλου υλικού κατά την έρευνα δράση έδειξε πως η αποτίμηση της επίδοσης μπορεί να γίνει βάσει ποιοτικών δεικτών και να είναι απολύτως κατανοητή από όλους τους εμπλεκομένους. Υπήρχε μια αρχική, καταγεγραμμένη δυσκολία στο να καταστεί σαφής η προτεινόμενη αξιολογική διαδικασία, καθώς οι μαθητές έμοιαζαν να μην μπορούν να απαγκιστρωθούν από τις πάγιες τακτικές και τεχνικές αξιολόγησής τους, που είχαν συνηθίσει κατά τα προηγούμενα μαθητικά χρόνια τους και να εμμένουν σε αυτές, χωρίς, ίσως, να απορρίπτουν άμεσα αυτό που αντιπροτείνονταν, αλλά θεωρώντας το ως ελάσσονος σημασίας ή άνευ λόγου ύπαρξης κατά τη διδακτική πράξη. Όταν οι μαθητές κλήθηκαν, για πρώτη φορά, να διατυπώσουν προσωπικές κρίσεις σχετικά με τη βελτίωσή τους και να την περιγράψουν, δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το λόγο αυτής της διαδικασίας και συμμετείχαν, επειδή, θεώρησαν πως «έπρεπε» να συμμετέχουν, αφού αυτό ήταν κάτι που προτείνονταν από την εκπαιδευτικό τους. Χρειάστηκαν μακροσκελείς συζητήσεις και παρεμβάσεις, μέχρι να γίνει πλήρως κατανοητός ο λόγος προσφυγής σε τεχνικές αυτοαξιολόγησης. Για παράδειγμα, τα φύλλα ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης που συνόδευαν την υποχρεωτική αριθμητική αποτύπωση της επίδοσης συνέβαλλαν στο να δοθούν σαφείς και πειστικές απαντήσεις και εξηγήσεις σχετικά με το λόγο των συγκεκριμένων επιλογών. Το περιεχόμενο τους ήταν δομημένο με σαφήνεια και εξέφραζε πλήρως την εικόνα του κάθε μαθητή, χωρίς να αφήνει περιθώρια για απορίες και ερωτηματικά. Εξάλλου, πολλά σημεία μπορούσαν να διαλευκανθούν και προφορικά, αφού οι συναντήσεις με τους γονείς ήταν συνεχείς. Η ποιοτική αποτίμηση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι αυθαίρετο και υποκειμενικό, που δεν έχει στέρεες βάσεις. Αντίθετα, μια ποιοτική προσέγγιση της επίδοσης μπορεί να αποτυπώσει με πληρέστερο τρόπο από ό,τι η αριθμητική, την έννοια της βελτίωσης, η οποία εξ ορισμού δεν μπορεί να αποδοθεί αυστηρά ποσοτικά. Ένα σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης γίνεται, τελικά, σύμφωνα με αυτό που έδειξε η έρευνα, ευκολότερα αντιληπτό από ένα βαθμό με σχετική αξία και σίγουρα δεν οξύνει τον αδικαιολόγητο ανταγωνισμό και την κατάταξη. Συμπερασματικά, η ποιοτική αποτίμηση μπορεί να γίνει αντιληπτή και κατανοητή από τους μαθητές και τους γονείς, εάν στηρίζεται σε επιστημονική βάση και εκφέρεται με σοβαρότητα και συνέπεια. Το πρόβλημα έγκειται στην άγνοια: όταν ο μαθητής δεν γνωρίζει άλλο τρόπο αξιολόγησής του από αυτόν που έχει συνηθίσει επί σειρά ετών, είναι αναμενόμενο,

να δυσκολεύεται να αποδεχτεί κάτι καινούργιο ή να το αντιμετωπίζει με περίσκεψη ή ακόμα και να το θεωρεί περιττό. Όταν, σταδιακά, γνωρίσει αυτό το καινούργιο που προτείνεται, μπορεί να το κατανοήσει περισσότερο και να εξοικειωθεί με αυτό. Και βέβαια, να αντιληφθεί το λόγο για τον οποίο προτείνεται, που δεν είναι άλλος παρά η δική του προσωπική βελτίωση.

Προτάσεις προς την πολιτεία

1. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου (μαθητή και εκπαιδευτικού) αποτελεί μια σύγχρονη αξιόπιστη πρόταση, η οποία συνδέει την αξιολογική διαδικασία με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Αφενός ο φάκελος υλικού του μαθητή, ως βασικό εργαλείο της αυθεντικής αξιολόγησης, αποτελεί μια ευκαιρία ενθάρρυνσης των προσπαθειών που καταβάλλονται, καθώς δεν υπάρχει σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές, αλλά μόνο με τις προηγούμενες προσπάθειες, καλλιεργεί το κριτικό και δημιουργικό πνεύμα των μαθητών και αναπτύσσει την υπευθυνότητά τους, επιπρόσθετα, απαλλάσσει από το άγχος που προκαλεί η ποσοτική διάσταση της αξιολογικής διαδικασίας και δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, αίροντας τις κοινωνικές ανισότητες, αφετέρου ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού επιτρέπει στον κάτοχο να στοχαστεί επί των εμπειριών και των πρακτικών του και να τις αναθεωρήσει, σχεδιάζοντας παράλληλα τη μελλοντική μάθηση του. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξή του και μπορεί να μετατραπεί σε μια διαδικασία αποδεκτή, έγκυρη και αξιόπιστη, μόνο εάν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αποτιμήσει την πορεία του και η εκτίμηση του να ληφθεί υπόψη με στόχο τη βελτίωση και την ανατροφοδότηση.

Καταρχήν, αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθητή, προτείνεται ένα αξιολογικό σύστημα, το οποίο θα φέρει ως βασικό μέσο αποτίμησης της επίδοσης το φάκελο υλικού και θα στοχεύει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης του κατόχου, δίνοντας τη θεσμοθετημένη δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει ουσιαστικά στη διαδικασία της αξιολόγησής του. Σε πρώτη φάση, προτείνεται η εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου μαθητή, πιλοτικά, σε ορισμένα σχολεία της Α΄θμιας εκπαίδευσης και σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, έπειτα, προτείνεται η συνέχεια της πιλοτικής εφαρμογής στην επόμενη βαθμίδα και τέλος, η γενίκευσή της. Κατά την αρχική φάση της πιλοτικής εφαρμογής, θα μπορούσε να λειτουργήσει συνδυαστικά με το ισχύον σύστημα, προκειμένου να υπάρξει ένα στάδιο εξοικείωσης και ομαλής μετάβασης. Η αρχική πιλοτική εφαρμογή κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να πεισθεί η εκπαιδευτική κοινότητα για τον τρόπο αξιοποίησης του αξιολογικού μέσου που προτείνεται και σαφέστατα πρέπει να στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει από ανάλογες προγενέστερες έρευνες, έτσι ώστε να υπάρχει εγκυρότητα και αξιοπιστία. Ως μέσα έκφρασης και αποτύπωσης του αποτελέσματος της αξιολογικής διαδικασίας προτείνονται τα σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης, τα οποία θα συντάσσονται σε

απλό, λιτό και ουσιαστικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα: η διαφοροποιημένη αξιολόγηση θα πρέπει να συνδεθεί άρρηκτα με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με άλλα λόγια, η κάθε διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να σχετίζεται με τη βιωματική μάθηση, να εστιάζει στην επίλυση προβλημάτων του πραγματικού κόσμου, και να συνοδεύεται από φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα οποία θα συμπληρώνονται από τους μαθητές. Ο φάκελος θα εμπλουτίζεται, είτε με υλικό που θα επιλέγεται από τους μαθητές, είτε με υλικό που θα προτείνεται από τον εκπαιδευτικό (δίνοντας ένα ευρύ φάσμα διαθέσιμων πηγών) και το οποίο, τελικά, θα παρουσιάζεται και θα αποτιμάται συλλογικά στην τάξη. Η έννοια-κλειδί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου είναι η αυτοαξιολόγηση. Ο μαθητής ωθείται να «διαβάσει» και να «φωτογραφίσει» την πορεία του, όπως καταγράφεται στο φάκελό του και αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτογνωσίας, να προσπαθεί να κάνει βήματα προς την κατάκτηση της γνώσης, έχοντας ως στήριγμα, τόσο την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, όσο και το υλικό του προσωπικού φακέλου του. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να έχει διάρκεια και συνέχεια, καθώς εξελίσσεται παράλληλα με τη βελτίωση των μαθητών και δεν είναι στατική και αδρανής. Η υπερβολική έμφαση που δίνεται στις γραπτές δοκιμασίες μετριάζεται χρησιμοποιώντας το φάκελο υλικού, καθώς η αξιολόγηση αρθρώνεται πάνω σε ποικίλους άξονες (συμμετοχή, ομαδικές εργασίες, δημιουργικότητα, πνεύμα συνεργασίας, προφορικές παρεμβάσεις, δεξιότητες παρουσίασης, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και πρωτοβουλιών, αναλυτική ικανότητα, κριτική σκέψη…). Ο μαθητής συνειδητοποιεί, σταδιακά, πως η αξιολόγησή του είναι προσωπική υπόθεση, επομένως, αναθεωρεί *και* τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τη μάθησή του. Η απεμπόληση της ποσοτικής διάστασης της αποτίμησης της επίδοσης λειτουργεί θετικά και αποδεσμευτικά, καθώς ο μαθητής εκφράζεται ελεύθερα, συμμετέχει και συνεργάζεται. Τέλος, θα έπρεπε να προωθηθούν οι «τελικές παραγωγές» των μαθητών (ομαδικές ή ατομικές), οι οποίες θα μπορούσαν να εκλάβουν χαρακτηριστικά μιας έρευνας μικρής έκτασης, μέσω των οποίων οι μαθητές ανακαλύπτουν αυτόνομα και εκούσια τη γνώση, χωρίς καταπίεση και εκφοβισμό.

Ο φάκελος υλικού προτείνεται και ως βασικό αξιολογικό εργαλείο κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ένας φάκελος που τηρείται με επιμέλεια αποτελεί μια αυθεντική και υπαρκτή μαρτυρία του τι ακριβώς συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αφού προέρχεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γίνεται «φορέας» και «αντικείμενο» αξιολόγησης στο πλαίσιο της ίδιας διαδικασίας. Ο φάκελος συνδέει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού με τη βελτίωση των μαθητών του και ουσιαστικά αποτυπώνει το βαθμό της επαγγελματικής ανάπτυξής του σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Το περιεχόμενό του μπορεί να γίνει αντικείμενο συζήτησης με «κριτικούς φίλους» εντός ή εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας ή με τον οικείο σχολικό σύμβουλο και να αποτελέσει αφορμή για ανταλλαγή εμπειριών, καλών πρακτικών και τεχνικών διδασκαλίας. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου εκπαιδευτικού δεν συνδέεται με την ποινικοποίηση των επιλογών του, αλλά με την ενδυνάμωση του επαγγελματικού προφίλ του και την προσωπική βελτίωσή του, μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών του. Επομένως, προτείνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να αρθρώνεται στη βάση

της προσωπικής συμμετοχής του αξιολογούμενου, να έχει αποκλειστικά ποιοτική διάσταση και να συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Βέβαια, η επαγγελματική ανάπτυξη ως απόρροια μιας αξιολογικής διαδικασίας προϋποθέτει επιμόρφωση, προκειμένου να υπάρχει βελτίωση των πρακτικών και των διδακτικών επιλογών. Ο εκπαιδευτικός αξιολογούμενος βάσει φακέλου και αφού έχει επιμορφωθεί σχετικά θα είναι υπεύθυνος για τη βελτίωσή του και θα αυτή θα καταγράφεται στο φάκελο, βάσει των αυθεντικών στοιχείων που θα περιέχει (ημερολόγια, προσωπικά σημειώματα αυτοαξιολόγησης, κρίσεις των μαθητών, κριτική προσέγγιση συζητήσεων με «κριτικούς φίλους» ή σχολικούς συμβούλους, αποτιμήσεις διδακτικών παρεμβάσεων, φύλλα εργασίας, σχέδια διδασκαλίας…). Έτσι, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το διπλό ρόλο του «φορέα» και του «αντικειμένου» της αξιολογικής διαδικασίας και η δεσμευτική παρουσία τρίτων ατόμων περιορίζεται, καθώς καλούνται να προσεγγίσουν τις επιλογές του εκπαιδευτικού μόνο με διάθεση καλοπροαίρετης κριτικής. Συμπερασματικά, προτείνεται αναδιάρθρωση του συστήματος αξιολόγησης (μαθητή και εκπαιδευτικού) με στροφή στην ποιοτική αξιολόγηση και στην ουσιαστική εμπλοκή του αξιολογούμενου στην πλέον προσωπική και εσωτερική διαδικασία.

2. Είναι δεδομένο πως ένας άρτια καταρτισμένος και σωστά επιμορφωμένος εκπαιδευτικός αποτελεί κύρια προϋπόθεση, αλλά και εγγύηση για μια ουσιαστική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Η αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση πρέπει, πρωτίστως, να αναζητηθεί στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στη μόρφωσή του και στη συνεχή κατάρτισή του. Εστιάζοντας στο μείζον θέμα της αξιολόγησης (μαθητή και εκπαιδευτικού) προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη για αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών, τόσο των λεγόμενων «καθηγητικών» σχολών, όσο και των παιδαγωγικών τμημάτων, με έμφαση, κυρίως, στο θέμα της αξιολόγησης. Σε πολλά πανεπιστήμια του εξωτερικού οι δυνάμει εκπαιδευτικοί αξιολογούνται βάσει φακέλου κατά την ακαδημαϊκή εκπαίδευσή τους, με αποτέλεσμα να γνωρίζουν εκ των έσω τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου αξιολογικού εργαλείου και να είναι σε θέση να το υιοθετούν, στη συνέχεια, με επιτυχία και στις τάξεις τους. Προτείνεται, επομένως, η επαφή με το φάκελο υλικού να αρχίζει στο πανεπιστήμιο (για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) και να συνεχίζεται, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, σε διάφορες φάσεις της μετέπειτα επαγγελματικής πορείας. Παράλληλα, προτείνεται η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, υποδιευθυντών, προϊσταμένων) και η εξοικείωσή τους με θέματα έρευνας, καθώς η θετική στάση τους μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην αποδοχή της παραπάνω πρότασης. Στη σύγχρονη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, όπου κατακτημένες γνώσεις και δεξιότητες δεν μπορούν να θεωρούνται δεδομένες ή αρκετές, ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να μένει θεατής, έχοντας ως μοναδικό εφόδιο τη βασική πανεπιστημιακή μόρφωση ή έστω μια υποτυπώδη επιμόρφωση που έλαβε χώρα μόνο στην αρχή της καριέρας του ή ακόμα, να του ζητείται να υιοθετήσει το φάκελο υλικού, έχοντας μόνο μια επιδερμική και ασαφή ενημέρωση επί αυτού. Κρίνεται αναγκαίο να τεθεί σε ισχύ μηχανισμός διαρκούς επιμόρφωσης που θα αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της παιδαγωγικής

πορείας του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, προτείνεται, μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων, να ωθούνται οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως αυτόνομοι ερευνητές και μελετητές του έργου τους. Μια έρευνα δράση μπορεί να πραγματοποιηθεί μεμονωμένα από τον κάθε εκπαιδευτικό και τα ευρήματά της να αποτελέσουν εναύσματα συζητήσεων και παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Χωρίς εξοικείωση, ευαισθητοποίηση και ουσιαστική επαφή με την πρακτική χρήση του φακέλου υλικού, μέσω επιμορφωτικών παρεμβάσεων, ημερίδων, workshops, είναι αδύνατον να πεισθεί η εκπαιδευτική κοινότητα για την αξιοπιστία, αλλά και για την παιδαγωγική αξιοποίηση του συγκεκριμένου αξιολογικού εργαλείου. Ο φάκελος αντικαθιστά πρακτικές ετών, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες, άρα, η αλλαγή στάσεων επί αυτών είναι μια διαδικασία δύσκολη και χρονοβόρα. Η λύση που προτείνεται είναι η διάχυση των πρακτικών εφαρμογών βάσει φακέλου, ο διάλογος και η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών. Είναι αλήθεια πως εάν η προτεινόμενη αλλαγή είναι προϊόν διαλόγου και συναίνεσης των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στη συνέχεια στην εφαρμογή, ενισχύεται η αποδοχή της.

3. Προτείνεται η καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης, ως μέσου αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε πρώτη φάση και στη συνέχεια και στο λύκειο. Δίνοντας, πρωτίστως, ιδιαίτερη έμφαση στην έγκυρη πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να πειστούν για τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την υιοθέτηση και εφαρμογή της και με δεδομένη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε, να γίνει μια σωστά προετοιμασμένη εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης αρχικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Ένα δοκιμαστικό στάδιο πιλοτικής εφαρμογής σε ορισμένα σχολεία θα αποτελούσε εγγύηση εξοικείωσης, αλλά και εντοπισμού αδυναμιών, οι οποίες θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν ανάλογα. Η ενεργοποίηση των σχολικών συμβούλων προς την κατεύθυνση αυτή πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη. Στην 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση η αριθμητική αποτύπωση της επίδοσης νομιμοποιεί τον επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου και οξύνει το ανταγωνιστικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών. Αντίθετα, με την εξατομικευμένη αξιολόγηση, μέσω περιγραφικών σημειωμάτων, και το μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας, καλλιεργείται η ευγενής άμιλλα, η ικανότητα συνεργασίας, η αυτονομία. Παράλληλα, προτείνεται η θεσμοθέτηση της ακώλυτης προαγωγής στο γυμνάσιο, με λήψη ταυτόχρονων υποστηρικτικών μέτρων για την κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση των μαθητών που χρήζουν βοήθειας. Η ενισχυτική διδασκαλία και η πρόσθετη διδακτική στήριξη πρέπει να υποστηριχθούν περισσότερο, με παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σήμερα αποφεύγουν να εμπλακούν στη διαδικασία, σαφώς, για οικονομικούς λόγους. Η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα, δομικές και οργανωτικές αλλαγές είναι βασικές κατευθύνσεις προς τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας στην τάξη.

4. Προτείνεται να δοθούν διευρυμένες αρμοδιότητες στην εκπαιδευτική μονάδα και στο διευθυντή, προκειμένου να υπάρχει ευελιξία και αυτονομία κυρίως σε ό,τι αφορά στην ανάληψη και οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων. Με το ισχύον πλαίσιο, η εκπαιδευτική μονάδα, μέσω του διευθυντή, δεν έχει παρά διεκπεραιωτικό και τυπικό ρόλο και περιορίζεται στο να εκτελεί αποφάσεις άνωθεν. Δεν υπάρχει η δυνατότητα να λειτουργήσει θεσμοθετημένα ως αυθεντική κοινότητα μάθησης προς όφελος των εκπαιδευτικών και των μαθητών και οι όποιες προσπάθειες ανάδειξης του ρόλου της στηρίζονται είτε στην καλή θέληση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, είτε σε μεμονωμένες ανεπίσημες πρωτοβουλίες, οι οποίες συχνά προσκρούουν στο άκαμπτο νομοθετικό πλαίσιο. Ένα μαθησιακά αξιόλογο περιβάλλον δεν είναι απαραίτητα αυτό που έχει διαμορφωθεί, ώστε να αποδίδει τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επίσημα καθοριστεί, αλλά αυτό στο οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, να ενεργοποιηθούν, να αναπτύξουν κίνητρα μάθησης και να ενδυναμωθούν προσωπικά και επαγγελματικά. Λειτουργώντας η εκπαιδευτική μονάδα ως κοινότητα μάθησης και παρωθώντας αφενός τους εκπαιδευτικούς να ανταλλάσουν εμπειρίες, αφετέρου τους μαθητές να συμμετέχουν και να διεκδικούν τους ρόλους τους, χωρίς παθητικότητα και αδράνεια, είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα πραγματικά σημαντικό μαθησιακό περιβάλλον. Έχοντας διευρυμένες αρμοδιότητες η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως αυτόνομος οργανισμός ή κοινότητα μάθησης και είναι δυνατή η οργάνωση τακτικών συναντήσεων των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των οποίων θα διεξάγονται συζητήσεις και παρεμβάσεις. Μόνο μέσα από συζήτηση με άλλους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει να επαναπροσδιορίζει και να αλλάζει τις πρακτικές και τις στρατηγικές που ακολουθεί. Υπό την έννοια αυτή, ακόμα και η έρευνα δράση, την οποία μπορούν να αναλάβουν μεμονωμένα ή συλλογικά οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια «διαδικασία συζήτησης», που είναι επικερδής για όλους, ακόμα και για αυτούς που δεν μετέχουν άμεσα. Οι συζητήσεις με άλλους μπορεί να προκαλέσουν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν εάν οι συνήθεις τρόποι προσδιορισμού των καταστάσεων στην τάξη τους είναι κατασκευασμένες θεωρίες που τις έχουν αποδεχτεί με την πάροδο του χρόνου ή εάν αποτελούν θεωρίες σε χρήση που προτείνονται στο πλαίσιο της πρακτικής τους ως τρόποι αντιμετώπισης των καταστάσεων στις τάξεις τους. Επομένως, στο πλαίσιο της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προτείνεται να δοθούν ευθύνες και αρμοδιότητες στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να αναλάβουν δράση στον τομέα της επιμόρφωσης και της οργάνωσης δράσεων (ημερίδες, σεμινάρια, workshops με στόχο τη διάχυση των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από πρακτικές εφαρμογές και την προώθηση μιας διαδικασίας αμοιβαίας μάθησης).

5. Τέλος, αναφορικά με το πλαίσιο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση προτείνεται να θεσμοθετηθεί, καταρχήν, η σύνδεση όλων των γλωσσών που διδάσκονται (και όχι μόνο της αγγλικής, όπως προωθείται, μονοπωλιακά, μέχρι σήμερα) με τις διαβαθμισμένες εξετάσεις πιστοποίησης του επιπέδου γλωσσομάθειας. Η σύνδεση αυτή προϋποθέτει α) επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων (πρέπει να γίνει περισσότερο

επικοινωνιακό και βιωματικό και να εμπλουτιστεί με συνοδευτικό οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό), και παράλληλα των αναλυτικών προγραμμάτων, β) να υπάρχει συνέχεια και διάρκεια στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο (μέχρι σήμερα η διδασκαλία είναι αποσπασματική), γ) να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χρήση του portfolio γλωσσών και να προσεγγίσουν πρακτικές εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν, δ) να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της ξένης γλώσσας να συμμετέχουν σε δράσεις, όπως τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας, καθώς έτσι μπορούν να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών, ε) να υπάρχει εξοπλισμός στη διάθεση των εκπαιδευτικών (βίντεο, υπολογιστής, προβολέας…), στ) να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία της β΄ ξένης γλώσσας προτείνεται να αρχίζει στη γ΄ τάξη Δημοτικού και να συνεχίζεται και στις υπόλοιπες. Στο γυμνάσιο κρίνεται αναγκαίο, στο πλαίσιο της σύνδεσης της ξένης γλώσσας με το ΚΠγ, να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας σε τρεις (3) εβδομαδιαίως (όπως ίσχυε μέχρι και το 2005). Είναι αδύνατον να φτάσουν οι μαθητές στο επιθυμητό επίπεδο Β2 (καλή γνώση της γλώσσας) διδασκόμενοι μόνο 2 ώρες την εβδομάδα την ξένη γλώσσα, παρά τη συστηματική προσπάθεια του εκπαιδευτικού και την καλή πρόθεση από μέρους τους, ζ) προτείνεται να διδάσκεται η ξένη γλώσσα ανά επίπεδα γνώσεων (όπως ήδη γίνεται με την αγγλική γλώσσα), άρα να διατεθούν αίθουσες για τις ξένες γλώσσες και την παράλληλη διδασκαλία τους και τέλος η) προτείνεται να συσταθούν οργανικές θέσεις ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να γίνουν συμπληρωματικοί διορισμοί και να πάψει να ισχύει ο θεσμός του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού. Με το παρόν σύστημα, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο ήσσονος σημασίας και συχνά αυτή τη θεώρηση την ενστερνίζονται μαθητές και γονείς, αλλά και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων. Εάν η ξένη γλώσσα συνδεθεί επίσημα με το ΚΠγ, αφενός θα αναγνωριστεί η δουλειά του εκπαιδευτικού, αφετέρου οι μαθητές θα πιστοποιήσουν τις γνώσεις τους εντός σχολείου, απαλλάσσοντας έτσι τις οικογένειες από το δυσβάσταχτο κόστος της ιδιωτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και θα αποκτήσουν ένα ουσιαστικό εφόδιο επαγγελματικής εξέλιξης. Είναι μια πρόταση που πρέπει να υλοποιηθεί άμεσα, προκειμένου να μην χαθεί επιπλέον πολύτιμος χρόνος.

Περιορισμοί της έρευνας/ Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε περιορισμένο αριθμό υποκειμένων και έλαβε χώρα σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες που έχουν ήδη αναφερθεί. Έτσι, η οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων της θα ήταν επισφαλής. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να επαναληφθεί η έρευνα δράση σε μια εκπαιδευτική μονάδα ενός αστικού κέντρου και σε ένα πολυπληθές τμήμα. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια παρόμοια παρέμβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον,

προτείνεται η ανάληψη μιας πρωτοβουλίας που θα ενέπλεκε, στη βάση της αξιοποίησης του φακέλου υλικού, περισσότερα γνωστικά αντικείμενα ταυτόχρονα και θα είχε διαθεματικό προσανατολισμό. Εκτός από το σαφή σκοπό που είχε η παρούσα έρευνα (διερεύνηση των προϋποθέσεων ένταξης του φακέλου υλικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συσχέτιση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών με την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού), θα μπορούσαν να μελετηθούν, ενδελεχώς, και άλλες πτυχές, όπως ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ή των στελεχών της εκπαίδευσης στο θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι στάσεις τους ως προς τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, το «προσωπικό μοντέλο» αξιολόγησης που ασπάζεται, κατά περίπτωση, ο κάθε εκπαιδευτικός, η αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών ή των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, ο βαθμός ανάπτυξης των μαθητών που προέρχονται από δυσμενή περιβάλλοντα με βάση την αυθεντική αξιολόγηση.

Συνοψίζοντας την παρούσα μελέτη θα υποστηρίζαμε πως από τη στιγμή που η παιδεία αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης μιας χώρας καθίσταται ολοφάνερη η αναγκαιότητα αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μια προσέγγιση που προβάλλεται διεθνώς ως μια αξιόπιστη πρόταση που εμπλέκει τον αξιολογούμενο, τον καθιστά υπεύθυνο για την πορεία του και του δίνει ευκαιρίες ανάπτυξης της αυτογνωσίας και ανύψωσης της αυτοεκτίμησης του. Το βασικό εργαλείο μιας αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας είναι ο φάκελος υλικού (μαθητή και εκπαιδευτικού), ο οποίος μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ανοίγοντας προοπτικές συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Όσο περισσότερο η εκπαίδευση θα προσανατολίζεται σε ποιοτικές παραμέτρους της διδασκαλίας και της μάθησης, τόσο μεγαλύτερη βαρύτητα θα αποκτά η ποιοτική-διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο φάκελος υλικού, ως εργαλείο αξιολόγησης μαθητή και εκπαιδευτικού, είναι ένα νέο προτεινόμενο μέσο, το οποίο, είναι αναμενόμενο να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και σκεπτικισμό. Εναπόκειται στον καθένα από εμάς, ανάλογα με το ρόλο του στην εκπαιδευτική διεργασία, να προσεγγίσει τις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης και να τις προσαρμόσει στο προσωπικό προφίλ του.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

A

Abdal-Haqq, I. (1996). *Making time for teacher professional development.* Report N^{o} ED 400259, ERIC Document Reproduction Service.

Adams, T. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher education, *Educational Administration Quarterly*, 39 (5), pp. 568-572.

Airasian, P.W. (1997). *Classroom assessment (3rd ed.),* New York: McGraw-Hill.

Allal, L. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations, in: *Revue Suisse des sciences de l'éducation,* 23, pp. 407-422.

Allal, L. (2003). L'acquisition et l'évaluation des compétences dans le contexte du curriculum. *Puzzle-Bulletin du CIFEN* (Centre interfacultaire de formation des enseignants, Université de Liège), 13, pp. 5-8.

Allal, L., Daniel, B., Perrenoud, P. (1993). *Évaluation formative et didactique du français,* Neuchâtel (Suisse): Delachaux.

Altrichter, H., Gstettner, P. (1993). Action Research: A closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research,* 1.3, pp. 329-360.

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης.* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Anderson, J.R., Reder, L.M., Simon, H.A. (1996). Situated learning and education, *Educational Researcher,* 25 (4), pp. 5-11.

Anderson, R.S., DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teacher Education Quarterly,* pp. 23-31.

Andrejko, L. (1998). The case of the teacher portfolio, in: *Journal if staff development,* 19, pp.1-12.

Androulakis, G. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Apple, M. (1996). *Cultural politics and education.* Buckingham: Open University Press.

Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apple, M.W., & Jungcs, S. (1995). You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teachers Development,* pp.20-42. New York: Teachers College Press.

Archbald, D.A., Newmann, F.M. (1988). *Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary School,* Reston, VA, National Association of Secondary School Principals.

Arhar, J., Holly, M.L., Kasten, W.C. (2001). *Action research for teachers: Travelling the yellow brick road.* 2nd ed. Columbus, OH: Merrill.

Armitage, C. (1998). The benefits of pause for thought, *The Australian,* p.16.

Arter, J.A., Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment, in: *Educational Measurement: Issues and Practice,* 11, p.p.36-44.

Ashcroft, K., Foreman-Peck, L. (1994). *Managing teaching and learning in further and higher education.* Bristol, PA: Falmer Press.

Assister, A., Shaw, E. (1993). *Using records of achievement in higher education.* London: Kogan Page.

Association of Childhood Education International (2000-2001). *Global guidelines for early childhood education and care in the 21st century.* Retrieved May, 10, 2009 at: http:// www.acei.org/wguides.htm.

Association for Supervision and Curriculum Development Research Brief (2003). *What professional development structures best affects classroom instruction?* July 22, 1 (15).

Austin, A.E., & Baldwin, R.C. (1991). *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching.* ASHE-ERIC Higher Education Report, Nº 7, Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.

B

Bacharach, S.B., & Conley, S.C. (1989). Uncertainty & Decision-making in teaching: Implications for managing line professionals, in: T.J.Sergiovanni & J.H. Moore (Eds.). *Schooling for tomorrow: Directing Reforms to issues that count.* pp. 311-329., Boston: Allyn & Bacon.

Baggini, J. (2005). What professionalism for teachers today. *Education Review* 18 (2) pp. 5-11.

Bahous, R. (2008). The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 33(4), pp. 381-393.

Bailey, K.M., Curis, A., Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: the self as source.* Boston: Heinle & Heinle.

Bain, J.D., Ballantyne, R., Pacher, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student reflectivity during field experience placements, *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 5(1), pp. 51-73.

Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership,* 59, pp. 25-27.

Barber, B. (1963). Some problems in the sociology of professionals. *Daedalus,* 92 (4), pp. 669-688.

Barootchi, M., Keshavarz, M.H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research,* 44 (3), pp. 279-288.

Barrett, H. (1997). Collaborative planning for electronic portfolios: asking strategic questions. In the proceedings of the *National Educational Computing Conference,* Seattle, Washington.

Barrett, H. (2000). *Electronic teaching portfolios:multimedia skills & portfolio development=powerful professional development.* Available online at: trassition.alaska.edu/www/portfolios/site2000.htlm. (Accessed on 18 July 2008).

Barrett, H. (2003). Differentiating electronic portfolios and online assessment management systems. http://www.electronicportfolios.com/systems/concerns.html. (Accessed on 12 December 2010).

Barrett, H. (2005). Le processus de développement du portfolio électronique, in *Studies Higher Education*, 26, pp.27-29.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within.* San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Barth, R. (1996). *Building a community of learners*, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10, California: California School Leadership Centre.

Barton, J., Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 400, pp. 200-210.

Bauer, A. (2001). Assessing learning and evaluating progress: The grade's not the thing. In: Bauer, A. & Brown, G.M. (επιμ.). *Adolescents and inclusion- Transforming Secondary Schools.* Brookes Publishing Company.

Baume, D., Baume, C. (1996). A national scheme to develop and accredit university teachers, *International Journal for Academic development*, 1 (2), pp. 51-58.

Baume, D., Yorke, M. (2002). The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education. *Studies Higher Education*, 27 (1), pp. 7-25.

Beck, J. (1999). Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy. In: *Neo-liberal England British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n° 2.

Beck, R., Linve, L., Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development, in: *European Journal of Teacher Education*, 3, pp. 221-244.

Beishuizen, J., Boxel, P., Banyart, P., Twiner, Al., Vermeij, H., Underwood, J. (2006). The introduction of portfolios in higher education: a comparative study in the UK and the Netherlands. *European Journal of Education*, 41(3/4), pp. 491-508.

Bell, B. (1998). Teacher development in science education, in: B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.). *International Handbook of Science Education.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A model from science education.* London: Falmer Press.

Berliner, D.C., Baron, T., Blanchard, J., et al. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism, in: J. Sikula (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition, pp 1108-1149. New York: Simon & Schuster Mac Millan.

Bernstein, B. (1971^{a}). On the classification and framing of educational knowledge, in Young, M. (επιμ.), *Knowledge and Control*. London: 1971.

Bernstein, B. (1971^{b}). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Routledge & Kegan Paul, London.

Bezzina, C., Camilleri, A. (2001). The professional development of teachers in Malta, *European Journal of teacher education,* 24 (2), pp. 157-170.

Birman, B., Desimore, L., Garet, M., & Porter, A. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership* 57 (8), pp. 28-33.

Black, P., Wiliam, D. (1998[a]). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80,* pp.139-148.

Black, P., Wiliam, D. (1998[b]). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education,* 5, pp.7-74.

Blackledge, D., Hunt, B. (2004). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blackwell, P.J., Futrell, M.H., & Imig, D.G. (2003). Burnt water paradoxes of schools of education. *Phi Delta Kappan,* 84 (5), pp. 356-361.

Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development, *Journal of in- service Education,* 26, pp 267-280.

Bomar, J.A., Sabatello, R.M. (1996). Family system dynamics, gender and psychosocial maturity in late adolescence. *Journal of Adolescent Research,* 11 (4), pp. 421-442.

Borko, H., Michalec, P., Timmons, M., Siddel, J. (1997). Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice, *Journal of Teaching Education,* 48 (5), pp. 347-357.

Borko, H., Putman, B. (1995). Teaching portfolios: a new alternative, *Journal of Teaching Education,* 49 (6), pp. 35-65.

Boston, C. (2002). The concept of formative assessment, *Practical Assessment, Research and Evaluation, 8,* pp.1-10.

Bottery, M. (1997). Teacher Professionalisation through Action Research, *Teachers and Teaching,* 3 (2).

Boud, D. (1991). *Implementing Student Self-assessment.* Campbelltown, Higher Education Research and development Society of Australia.

Boud, D., Holmes, H. (1995). Peer and self marking in a large technical subject, in: Boud, D. (eds.) *Enhancing Learning through self assessment,* pp. 63-78. London: Kogan Page.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία, στο: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης,* Φραγκουδάκη, Α. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bourdieu, P. (1997). *The State Nobility,* Cambridge: Potity Press.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers,* Paris : Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction,* Paris : Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage.

Bradley-Levine, J., Smith, J., Carr, K. (2009). The role of action research in empowering teachers to change their practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research,* v.3, pp. 152-161.

Broadfoot, P. (1998). Records of achievement and the learning society: a tale of two discourses, *Assessment in education: Principles, Policy and Practice,* 5 (3), pp. 447-477.

Broadfoot, P., Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education, in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11, pp.7-26.

Brown, R. (1995). *Portfolio development and profiling for nurses*, 2nd ed. Quay Publications, Lancaster.

Brown, J.O. (2001). The portfolio: a reflective bridge connecting the learner, higher education and the workplace. *The Journal of Continuing Higher Education,* 49 (2), pp. 1-13.

Brown, H., Sorrel, J. (1999). Use of clinical journals to enhance critical thinking. *Nurse Educator,* 18 (5), pp. 16-19.

Brown, B. Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education.* London: Kogan Page.

Brown, M., & Macatangay A. (2002). The impact of action research for professional development: Case studies in two Manchester schools. *Westminster Studies in Education,* Vo. 25 (1), pp. 35-45.

Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction.* Cambridge Mass: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1968). *The process of education,* (μτφρ. Κληρίδης). Αθήνα: Καραβίας.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brydon-Miller, M. (2001). Education, research and action: Theory and methods of participatory action research. In D.L. Tolman, & M. Brydon-Miller (Eds.), *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods*, pp. 76-89. New York, NY: New York University Press.

Buckley, F.J. (2000). *Team teaching: What, why and how?* Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.

Burden, P.R. (1980). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development.* ERIC, Document Reproduction Service nº ED 198 087.

Burden, P.R. (1982). Implications of teacher career development: New roles for teachers, administrators and professors. *Action in Teacher Education,* 4 (4), pp. 21-25.

Burden, P.R. (1990). Teacher development, in: W.R. Houston (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education,* pp. 311-328. New York: Mac Millan.

Burke, J., Jessup, G. (1994). *Assessment* in NVQs: disentangling validity from reliability. In: T. Horton (eds.), *Assessments Debates.* London: Hodder & Stoughton.

C

Cahill, C. (2007). The personal is political: Developing new subjectivities through participatory action research. *Gender, Place and Culture,* 14 (3), pp. 267-292.

Calgren, I. (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies,* 31 (1), pp. 43-56.

Calhoun, E. (2007). Leaders as researchers: Supporting practitioner enquiry through the NCSL Research Associate Programme. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, pp. 479-497.

Campbell, D.M., Cignetti, P.B., Melenyser, B.J., Nettles, D.H., Wyman, R.M. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education.* MA: Allyn & Bacon, Needham Heights.

Cardno, C. (2006). Leading change from within: action research to strengthen curriculum leadership in a primary school. *School Leadership and Management,* 26 (5), pp. 453-471.

Cardno, C., Piggot-Irvine, E. (1996). Incorporating action research in school senior management training. *International Journal on Educational Management,* 10 (5), pp. 19-24.

Carnegie Council on Adolescent Development (1990). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century.* New York: Carnegie Corporation.

Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry.* Buckingham: Open University Press.

Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research.* London: Falmer.

Carr, W., Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική-εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράση.* Αθήνα: Κώδικας.

Carroll, T., Fulton, K., Abercrombie, K., & Yoon, I. (2004). *Fifty years after Brown v. Board of Education: A two-tiered education system.* National Commission on Teaching and America's Future. Washington: DC.

Carter, K., & Halsall, R. (1998). Teacher research for school improvement, in: Halsall, R. (Eds.) *Teacher Research and School Improvement opening the doors from the inside.* Milton Keynes: Open University Press.

Cassel, R.N., Kolstad, R. (1998). *The Democratic Maturity Test (demo).* California: The Cassel Institute.

Cassel, R.N., Chow, P. (2000). *Manual: Personal Development Test (PDT). Project Innovation,* Chula Vista, California.

CECR, (2009). Cadre Européen Commun de référence pour les langues, disponible au site : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp (accédé le 14 avril 2010).

Center for Learning and Professional Development (2005). *Developing your teaching portfolio.* The University of Adelaide, Australia, pp. 3-16.

Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chapman, J. (1993). *The effectiveness of schooling and of educational resource management,* Paris: OECD.

Cheers, S. (2001). Issues of professionalism, quality and professionalisation. *Primary Educator* 7 (4), pp. 15-17.

Chinn, C., Brener, W. (1993).The role of anomalous data. *Review of Educational Research, v.48/3.*

Chitpin, S., Evers, C.W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis, in, *Teachers and Teaching: Theory & Practice,* 11, pp.419-433.

Chomsky, N. (1959). Compte rendu de B.F. Skinner Verbal Behavior, *Langage*, 35, pp. 26-58.

Chomsky, N. (1969). Compte rendu de B.F. Skinner Verbal Behevior. *Langage*, v.35 (μετάφραση στα γαλλικά).

Chow, P., Thompson, I., Wood, W., Beauchamp, M., Lebrun, R. (2002). Comparing the personal development of college student, high school students, with prison inmates, in *Education* 123 (1), pp. 167-180.

Clark, C. (1995). Teachers as designers in self-directed professional development, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teachers Development*, pp.124-139. New York: Teachers College Press.

Clegg, S., Bufton, S. (2008). Student support through personal development planning: retrospection and time, *Research Papers in Education*, 23(4), pp. 435-450.

Clement, M., & Vandenberg, R. (2001). How schools leaders can promote teachers professional development: An account from the field, *School Leadership & Management*, 21 (1), pp. 43.

Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (1993). *Inside/Out: Teacher research and knowledge.* New York: Teachers College Press.

Cockburn, L., Trentham, B. (2002). Participatory action research: Integrating community occupational therapy practice and research. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 69 (1), pp. 20-30.

Cohen, D., & Hill, H. (1998). State Policy and classroom performance: mathematics reform in California. *CPRE Policy Brief.* Research Bulletin 23-May: University of Pennsylvania.

Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.

Cole, G. (2005). The definition of "portfolio". *Medical Education*, 39 (2), pp. 1140-1142.

Cole, N.S., Moss, R. A. (1995). Bias in tests use, in: *Educational measurement* 3th ed., pp. 201-219. New York: Mac Millan.

Cole, D.J., Ryans, C.W. (1998). Documentation of teacher field experience of professional year interns via electronic portfolios, Dallas, TX: *Association of teacher education* (ERIC Document Reproduction Service, N^{o} ED 418057).

Cole, D.J., Ryan, C.W. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond.* 2nd edition Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Collins, A. (1992). Portfolios for science education: Issues in purpose, structure and authenticity. *Science Education*, 76 (4), pp. 452-463.

Commission of the European Communities (1996). White Bible: Teaching and Learning. Towards the Society of Knowledge. www.europa-eu.int/documents/comm/index (accessed, on 15 July 2010).

Conderman, G. (2003). Using portfolios in special teacher education programs, *Preventing school failure*, 47 (3), pp. 106-111.

Conway, G. (1994). Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers? In: L. Black, D.

Costa, A.l., Kallich, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leardership,* 51, (2), pp. 49-51.

CTGV (1993). Anchored instruction and situated cognition revisited, *Educational Technology* 33 (3), pp. 52-70.

Crain, W.C. (1985). Kohlberg's stages of moral development, *Theories of development,* Prentice-Hall, pp.118-136.

Cruickshank, D. R. (1987). *Reflective teaching: the preparation of students of teaching* Reston, VA, Association of Teacher Educators.

Cumming, J., Graham, S. (1999). Contextualising Authentic Assessment, *Assessment in Education,* 6 (2), pp. 177-194.

D

Dalandshere, G. (2001). Implicit theories, unexamined assumptions and the status quo of educational assessment, *Assessment in Education*, 8, pp. 113-133.

Dana, T.M., Tippins, D.J. (1993). Considering alternative assessment for middle level learners. *Middle School Journal,* 25 (2), pp. 3-5.

Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Danielson, C., Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classrooms.* Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Darling, L.F. (2001). Portfolio as practice: the narrative of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education,* 17, pp.107-121.

Darling-Hammond, L. (1990[a]). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, pp. 17-32.

Darling-Hammond, L. (1990[b]). Teacher professionalism: why and how. In Lieberman, A. (Eds.). *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London: Falmer Press, pp. 25-50.

Darling- Hammond, L. (1990[c]). A proposal for evaluation in the teaching profession, *in: Elementary school journal,* 86, pp. 531-555.

Darling- Hammond, L. (1990[d]). Instructional policy into practice: The power of the bottom over the top. *Education Evaluation and Policy Analysis,* 12 (3), pp.339-347.

Darling-Hammond L. (1994). Performance - Based Assessment and Educational Equity, Harvard Educational Review, Vol. 64 (1), pp 34-70.

Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blue-print for creating schools that work.* San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (1999). Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influence of the national board for professional training standards. Washington, DC: Association of Colleges of Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service, N° 432570).

Darling-Hammond, L. (2000). Authentic assessment of teaching in context, in: *Teaching and teacher education,* 16, pp. 523-545.

Darling-Hammond, L., McLaughlin M.W., & Milbrey, W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan* 76 (8), pp. 597-604.

Darling-Hammond, L., McLaughlin M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: policy problems and prospects. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds). *Is teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 202-206). San Francisco: Jossey-Bass.

Davies, M., Willis, E. (2001). Through the looking glass preservice professional portfolios, *The Teacher Educator,* 37 (1), pp. 7-31.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning* (pp.28-31). London: Falmer Press.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α, Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.

Decker, C.A., Decker, J.R. (2001). *Planning and administering early childhood programs.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

De Mulder, E.K., & Rigsby, L.C. (2003). Teachers' voices on reflective practice. *Reflective practice,* 4 (3), pp. 267-290.

Demunter, P. (2001). *La formation des formateurs des adultes: Pour une filière professionnelle et qualifiante.* Charleroi: Funoc.

Desimore, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 24 (2), pp. 81-112.

Deveci, H., Ersoy, F., Ersoy, A. (2006). The views or prospective elementary school teachers on the use of portfolio assessment in teacher education. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 6, pp.193-199.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Chicago: Henry Regnery.

Dewey, J. (1993). *How we think,* Buffalo, NY, Prometheus Books.

Dinhams, S., Scott, C. (2003). Benefits to teachers of the professional learning portfolio: a case study, *Teacher Development,* 7 (2), pp. 229-244.

Dootlittle, P. (1994). Teacher portfolio assessment, in *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 4, pp.1-10.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research, in: W.R. Houston (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education,* pp.3-24, New York: Mac Millan.

Driessen, E., Vleuten, D., Schuwirth, L., Tartwijk, J., Vermunt, J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study, in *Medical Education,* 39, pp. 214-220.

Driessen, E., Overeem, K., Tartwijk, J.V., Vleuten, P.M., Muijtjens, M.M. (2006). Validity of portfolio assessment: which qualities determine ratings? *Medical Education,* 40, pp. 862-866.

Dufour, R. (2004). What is a professional learning community? *Education Leadership,* 4, pp. 6-11.

Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement.* Bloomington, Ind.: National Education Service, pp. 56-59.

Dufour, R., Eaker, R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities.* Bloomington, IN: National Education Service.

Duke, D., Stiggins, R. (1990). Beyond minimum competence: evaluation for professional development, in: *The new handbook of teacher evaluation*, California: Corwin Press.

Dutt-Doner, K., Gilman, D.A. (1998). Students react to portfolio assessment, *Contemporary Education,* 69 (3), pp. 159-165.

Dysthe, O., Engelsen, K.N. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Education in Higher Education,* 29 (2), p.p. 239-258).

E

Easton, L.B. (2004). *Powerful Designs for Professional Learning.* Oxford Ohio: National Staff Development Council, 2004, 2008.

Easton, L.B. (2008). From professional development to professional learning *Phi Delta Kappan,* June 2008, pp. 755-761.

Edelfelt, R.A., Rathes, J.D. (1998). A brief history of standards in teacher education. Reston, VA: Association of Teacher Educators (ERIC, Document Reproduction Service, N° 461627).

Egan, K., Gardner, H. (1992). An exchange: The unschooled mind: How children think and how schools should teach. *Teachers College Record*, 94, pp. 397-407.

Eisner, E.W. (1979). *The educational Imagination,* New York, Mac Millan.

Ellet, C., Annuziata, Schiavove, (2002). Web based support for teacher evaluation and professional growth: The professional assessment and comprehensive evaluation system (PACES), in: *Journal of Personnel evaluation in education,* vol, 16:1, pp.63-74, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Elliott, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2), pp. 105-123.

Elliott, J. (1989). Educational Theory and the professional learning of teachers: on overview, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 81-101.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation? *Educational Action Research* 1 (1), pp. 175-186.

Elliott, J. (2003). Interview with John Elliott, 6 December 2002. *Educational Action Research*, 11.2, pp. 169-180.

Elliot, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης, στο: *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elliott, J. (2007). Assessing the quality of action research. *Research Papers in Education*, 22 (2), pp. 229-246.

Endacott, P., Gray, M., Jasper. M., McMullan, M., Miller, C., Scholes, J., Webb, C. (2002). Evaluation of the "Use of portfolios in the assessment of learning and competence" in nursing, midwifery and health visiting. Plymouth University, Plymouth.

Epstein, A. (2005). Portfolio: types. http://www.teachervision.fen.com/teacher-training/curriculum-planning/20153.htlm (Accessed on March 4, 2010).

Eraut, M. E. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.

Eraut, M.E. (1996). Professional Knowledge in teacher education in: Nuutinen-P (Eds.). University of Joensu, Bulletin of the Faculty of Education, N° 64, pp. 1-27.

Erickson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization.* New York: Free Press.

Evans, L., & Teddlie, C. (1995). Facilitating change in schools: Is there one best style? *School Effectiveness and school improvement*, 6 (1), pp. 1-22.

Everard, K.B. (1990). *Values, beliefs, education and training and developing competence in dealing with values*, NAVET, Occasional Paper.

F

Fals-Borda, O. (2001). Participatory action research in social theory: Origins and challenges, in: P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research*, pp. 37-27, London: Sage.

Farkas, S., Johnson, J., & Duffett, A. (2003). *Stand by me: What teachers say about unions, merit pay and other professional matters.* New York: Public Agenda.

Farr, R., Tone, B. (1998). *Portfolio and performance assessment: helping students evaluate their progress as readers and writers*, 2nd ed. Forth Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Fernsten, L., Fernsten, J. (2005). Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice, in: *Reflective Practice, vol.* 6, (2), pp. 303-309.

Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice, 13*, pp. 1-15.

Fessler, R. (1985). *A model for teacher professional growth and development.* In Career-long teacher education, (Eds.) Burke & Heideman. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.

Fontana, D., Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 407-417.

Fox, I. (2007). *Learning to learn in the 21st century,* http://www.ian.fox.co.nz/. (Accessed December 14, 2010).

Francis, D. (1997). Critical Incident Analysis. *Teachers and Teaching,* v.3/2.

Frederiksen, J.R., White, B.J. (1997). *Reflective assessment of students' research within an inquiry-based middle school science curriculum.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Freeman, J.J. (1998). *The teaching portfolio as a vehicle for professional growth.* Ph.D. thesis, University of New Hampshire.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μετάφρ. Γ. Κρητικού). Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2006). *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μετάφρ. Γ. Κρητικού). 2nd edition, Αθήνα: Ράππας.

Friedman, B., Davis, M.H., Harden, R.M. (2005). Portfolios as a method of student assessment. *Med Teacher*, 23, pp. 535-551.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the forces of educational reform.* London: Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3rd Eds. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London: Routledge Falmer.

Fullan, M., Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Fuller, F.F., & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher, in: W.R. Houston (Eds.) *Teacher Education* (74th Year Book of the National Society for the Study of Education), Part 2, pp. 25-52. Chicago: University of Chicago Press.

Fuller, R., Petch, A. (1995). *Practitioner Research: The Reflexive Social Worker,* Open University Press, Buckingham.

G

Gage, N.L., Berliner, D. (1988). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.

Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.

Gale, T., & Desmore, K. (2003). *Engaging teachers: towards o radical democratic agenda for schooling.* Maidenhead: Open University Press.

Gall, M.D. (2000). *Toward a training model to improve teaching performance,* pp.1-4., Oregon: University of Oregon Press.

Galluzzo, G. (1999). Aligning standards to improve teacher preparation and practice. Washington, DC: *National Association of Accreditation of Teacher Education*. (ERIC: Document Reproduction Service, N^{o} ED 438261).

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, pp. 69-74.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.

Gelfer, J.I., Perkins, P. G. (1996). A model for the preparation of portfolio assessment in early childhood education program. *Early Childhood Education Journal,* 21, pp. 5-10.

Gelfer, J.I., Xu, Y., Perkins, P.G. (2004). Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 127-132.

Gerrish, K., McManus, M., Ashworth, P. (1997). *Levels of achievement: A review of the assessment of Practice Researching Professional Education*, N° 5. English National Board for Nursing, Midwifery and Health Visiting, London.

Gibbs, G., Habeshaw, S., Habeshaw, T. (1986). *Interesting ways to assess your students.* Bristol: Technical and Educational Services.

Gill, V. (2005). *The ten commandments of professionalism for teachers.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gipps, C.V. (1994). *Beyond Testing: towards a theory of educational assessment,* London, Falmer Press.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development, in: Anderson, L. (Eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education.* London: Pergamon Press.

Goldsmith, L., & Schifter, D. (1997). Understanding teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers, in: Fennema, E. & Nelson, B. (Eds). *Mathematics Teachers in Transition*, pp 19-54. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldstein, H. (1989). Psychometric test theory and educational assessment, in: H. Simons & J.Elliott (Eds), *Rethinking Appraisal and Assessment,* Buckingham, Open University.

Goldstein, B. (1991). Using Interviews as Performance Assessment in General Education Proceedings of the Third International Conference on *Assessing Quality in Higher Education*, Center for Assessment Research and Development, pp. 219-236.

Good, T.L. (1996). Teaching effects and teacher education, in: J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd edition, pp. 617-665. New York: Mac Millan.

Good, T.L., & Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology.* New York: Longman.

Goodson, I.F. (1995). Sponsoring the teacher's voices: Teachers' lives and teacher development, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teacher Development,* pp. 175-192, New York: Teachers College Press.

Goodson, I. F. (1997). «Trendy theory» and teacher professionalism. *Cambridge Journal of Education* 27 (1) pp. 7-21.

Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, professional lives.* Maidenhead: Open University Press.

Goodson, T. (2007). The electronic portfolio: Shaping an emerging genre, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 3, pp. 432-434.

Gordon, J. (2003). Assessing students´ personal and professional development using portfolios and interviews, *Medical Education,* 37, pp. 335-340.

Gordon, E.W., Bonilla-Bowman, C. (1996). Can performance-based assessment contribute to the achievement of educational equity? In: J.B. Baron & D.P. Wolf (Eds), *Performance-based student achievement: Challenges and possibilities,* pp. 32-51. Chicago: National Society for the Study of Education.

Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59 (1), pp. 54-57.

Graves, D. H., & Sustein, B.S. (1992). *Portfolio portraits,* London, Heinemann.

Green, B. (1995). A comparability of scores from performance assessments, in: *Educational Measurement: Issues and Practices,* 43, pp.54-57.

Griffin, G.A. (1983). Introduction: The work of staff development, in: Griffin, G.A. (Eds.). *Staff Development, 82nd Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago, Il: University of Chicago Press.

Gronlund, N.E. (2002). *Assessment of student achievement.* 7nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Gronlund, G., Engel, B. (2001). *Focused portfolio: A complete assessment for the young child.* St. Paul, MN: Redleaf Press.

Grossman, P.L. (1994). In pursuit of a dual agenda: Creating a Middle-Level Professional Development School, in: Darling-Hammond, L. (Eds.). *Professional Development Schools: Schools for developing a profession.* New York: Teachers College Press.

Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher,* 15 (5), pp. 5-12.

Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: in search of the optimal mix, in: Guskey, t. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices,* pp. 114-131, New York: Teachers College Press.

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and practice,* 8 (3/4), pp.381-391.

Guskey, T. (2003). Analyzing list of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87 (637), pp.38-54.

H

Hall, B.L. (1975). Participatory research: An approach for change. *Convergence*, 8 (2), pp. 24-32.

Hall, B.L. (1981). Participatory research, popular knowledge and power: A personal reflection. *Convergence*, 14 (3), pp. 6-17.

Hall, B.L. (2001). I wish this were a poem of practices of participatory research. In *Handbook of action research. Participative inquiry and practice.* pp. 171-178. London: Sage.

Hamilton, M.L. (1998). *Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education,* New York, Corwin.

Hamps-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. In *Exploring the dynamics of second language writing,* ed. B. Kroll, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 162-189.

Hamps-Lyons, L., Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: principles for practice, theory and research.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Haralambos, M., & Holborn, M. (2000). *Sociology themes and perspectives: Fifth edition.* London: Harper Collins.

Haramein, A. (1993). La personne trait d'union entre la recherche et la formation. Dans Bordeleau L.G. et al., (édition). *Libérer la recherche en éducation*, tome 2. Actes du 3e Congrés des Sciences de l'éducation de langue française. Ottawa: Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

Hargreaves, A. (1994[a]). Restructuring: post modernity and the prospects for educational change. *Journal of Educational Policy*, 9, pp. 47-65.

Hargreaves, A. (1994[b]). *Changing Teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post modern age,* New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective* pp. 9-34 Oxford: Pergamon Press.

Hargreaves, A. (1997). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25, (1), pp. 12-19.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society.* Buckingham: Open University Press.

Hargreaves, D. (1975). *Interpersonal Relations and Education,* Student Edition, London: Routledge and Kegan Paul.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education,* 10 (4), pp. 423-438.

Hargreaves, D.H., Hester, S.K., Mellor, F.J. (1975). *Deviance in Classrooms.* London: Routledge and Kegan Paul.

Hargreaves, A., & Fullan. M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Πατάκης.

Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities, in: A. Hargreaves A., & I.F. Goodson (Eds) *Teachers' professional lives.* London: Falmer Press.

Harland, T. (2005). Developing portfolio to promote authentic enquiry in teacher education, *Teaching in Higher Education,* 10 (3), pp. 327-337.

Hartnell-Young, E., Morris, M. (1999). *Digital professional portfolios for change,* Australia, Hawker Brownlow Education.

Hays, R.B. (2004). Reflective on learning portfolios. *Medical Education* 38, pp. 801-803.

Heartel, E.H. (1990). Performance tests, simulations and others methods, in: J. Millman & L. Darling Hammond (Eds). *The new handbook of teacher evaluation.* Newbury Park, CA, Sage, pp. 278-294.

Hebert, E.A. (2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment?* San Francisco: Jossey-Bass.

Heibert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2004). *Opening Classroom Doors.* Retrieved July, 17, 2008, from: **http://www.aft.org/americaneducator/**

Heller, J., Sheingold, K., Myford, C. (1998). Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment. *Educational Assessment* 5(1), pp. 5-40.

Helm, J.H., Beneke, S., Stenheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children´ s work.* New York: Teachers College Press.

Helterbran, V. (2008). Professionalism: Teachers taking the reins. *The clearing house* 81 (3), pp. 23-127.

Helterbran, V., & Fennimore, B.S. (2004). Collaborative early childhood professional development: Building from a base of teacher investigation. *Early childhood Education Journal* 31 (4), pp. 267-271.

Henderson, P., Karr-Kidwell, P.J. (1998). *Authentic Assessment: An extensive literary review and recommendations for administrators.* Report N^{o} TM 028235, Eric Document Reproduction Service, N^{o} ED 418140.

Herman, J.L., Ashbacher, P.R., Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment.* Alexandria: VA Association for supervision and curriculum development.

Herman, J.L., Winters, L. (1994). Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership,* 52 (3), p.p. 48-55.

Hewitt, R., Little, M. (2005). *Leading action research in schools.* Daytona Beach: University of central Florida, Department of education.

Hiebert, J., & Stigler, W.J. (2000). A proposal for improving classroom teaching: Lessons from the TIMSS video study. *Elementary School Journal* 101 (1), pp. 3-20.

Hill, J., Holmbeck, G. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. In G. White-Hurst (Eds.), *Annals of child development,* Greenwich, CT:JAI.

Holloway, W. (1985). *Μάθηση και Εκπαίδευση,* (μτφρ. Κονδύλη, Γ.). Αθήνα: Κουτσούμπος.

Holloway, W. (1989). *Subjectivity and Method in Psychology: Gender Meaning and Science*. Newbury Park: Sage, California.

Hopkins, D. (1993). *A Teacher's guide to classroom research.* (2nd ed.) Buckingham: Open University Press.

Hopkins, K., Stanley, J., Hopkins, B. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation.* N.J.: Prentice-Hall.

House, E. (1973). *School Evaluation: The Politics and Process,* San Francisco, McCutchan Publishing Corporation.

House, E. (1980). *School Evaluation: The politics and Process,* San Francisco, Mc Cutchan Publishing Corporation.

Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional knowledge professional practice.* London: Cassell.

Hoyles, C., & Noss, R. (1993). Deconstructing Microwords. In D. L. Ferguson (Eds.). *Advanced technologies in the teaching of mathematics and science* (pp. 415-438). Proceeding of the NATO Advanced Research Workshop on Advanced Educational Technologies in the Teaching of Mathematics and Science; Milton Keynes, England, July 12-14, 1990. Berlin: Springer-Verlag.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers, *Teachers' College Record,* 91 (1), Fall, pp. 31-57.

Huberman, M. (1993). Changing Minds, in Day, C., ET AL. (επιμ.), *Research on Teacher Thinking.* London: Falmer.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections, in: Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices,* pp. 193-224, New York: Teachers College Press.

Huizen, P.V., Bert, V.O., Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education, *Curriculum Studies,* 37 (3), pp. 267-290.

Huot, J. (2007). *Un aperçu de l'approche pédagogique basée sur la performance* (**http://fox.nstn.ca/huot/formation/edu-perf.html**), consulté le 14 août 2009.

Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social life. *Journal of Social Issues, v.23* (1)

Hymes, D. (1971). On Communicative Competence, *Pride, J.S.Holmes.*

I, J, K.

Jacob, E., & Adams, J. (2000). *Taking charge of curriculum: Teachers Networks and curriculum implementation.* p. 19., New York: Teachers College Press.

Jacques, D. (1991). *Learning in Groups.* (2nd ed.) London: Kogan Page.

Jalbert, P., Dodier, P., Munn, J. (2005). Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation, in *Service de consultation en développement pédagogique,* pp.120-125 Société: Grics.

Jasper, M. (1999). *The development of reflective writing strategies in nursing education,* Unpublished Phd Thesis. University of Portsmouth, Portsmouth.

Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: the messages of research, *Educational Leadership,* 37 (5), pp. 379-385.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal,* 2nd ed., pp. 79-85, New York: Longman.

Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1999). *The new structures of school improvement: inquiring schools and achieving students.,* p.45, Milton Keynes: Open University Press.

Karadjia-Stavlioti E. (1997). *A-level performance and the development of Greek culture in the Greek Supplementary Schools of London: A cost- effectiveness analysis*, unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London.

Karlowicz, K.A. (2002). The value of student portfolios to evaluate undergraduate nursing programs. *Nurse Educators,* 25, pp. 82-87.

Kazamias, A., Zambeta, E., Karadjia, E. (2001). Educational Reform 2000-Towards a paideia of open horizons- The Modern Greek Sisiphus, in: Limplad, S & Popkevits, T. (Eds.). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reasons of power. A report from EGSIE project,* Uppsala: University of Uppsala.

Kedzior, M., & Fifield, S. (2004). Teacher Professional Development. *Education Policy Brief,* vol. 15 (4), University of Delaware Education Research and Development Center.

Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers professional development. *Teaching and teacher Education,* 10 (2), pp. 157-167.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers professional development, *Teaching and Teacher Education,* 9 (5/6), pp. 443-456.

Kemmis, S., Mc Taggart, R. (1988). *The action research planner*, Victoria: Deakin University Press, Geelong.

Kemmis, S., Mc Taggart, R. (2000). Participatory action research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research,* pp. 567-605, 2nd eds. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kemmis, S., Mc Taggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere.* Beverly Hills, CA: Third Edition.

Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice, in *Action Research in Practice: Partnerships for social justice in education.* Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (eds.). London: Routledge.

Kennedy, A. (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland. *Research Papers in Education.* Vol.22, n° 1, March 2007, pp. 95-111.

Kidd, S.A., Kral, M.J. (2005). Practicing participatory action research. *Journal of Counseling Psychology,* 52 (2), pp. 187-195.

Kieffer, R.D., Faust, M.A. (1993). Portfolio process and teacher change: elementary, secondary and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment. Paper presented at the *National Reading Conference.* Charleston.

Killion, J. (2007). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development,* 2nd ed. Thousand Oaks, California: Corwin 2007, p.38.

King, B., & Newmann, F. (2000). Will teachers learning advance school goals? *Phi Delta Kappan,* April, 2000, pp. 576-580.

Kimeldorf, M. (1997). *Portfolio power: the new way to showcase all your job skills and experience,* Princeton, NJ, Petersons Publishing Group.

Klecker, B.M. (2000). Content validity of preservice teacher portfolio in a standards-based program. *Journal of Instruction Psychology*, 27, pp. 35-38.

Kleinert, H., Green, P., Hurte, M. (2002). Creating and using meaningful alternate assessments. *Teaching Exceptional Children,* 34(4), pp. 40-47.

Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching, *Assessment in education,* 7(2), pp. 215-237.

Klenowski, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles.* London: Routledge.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development,* Vol.2, New York: Harper & Row.

Krashen, S. (1985). *The Imput Hypothesis: Issues and Implications,* Longman, London, New York.

Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: Effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education,* 47 (2), pp. 130-139.

Kremer-Hayron, L. (1993). *Teacher self-evaluation.* Boston, MA, Kluwer Academic Publishers.

Krull, E. (2001). Teacher professional development in Estonia: theory and practice. *European Journal of Teacher Education* 24 (2), pp. 100-113.

Kruse, S.D. (2001). Creating communities of reform: Continuous improvement planning teams. *Journal of Educational Administration,* 39 (4), pp. 359-383.

Kyriakides, L., Campbell, R. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research, in: *Journal of Personnel evaluation in education,* 17, 21- 40, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

L

Laboskey, V.K. (1994). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education, in: J. Calderhead & P. Gates (Eds). *Conceptualizing reflection in teacher development.* London, Falmer Press.

Lamson, S., Thomas K., Aldrich, J., King, A. (2001). Assessing preservice candidates' web-based electronic portfolios, paper presented at *Association of Teacher Educators,* Portland, 5-8 August.

Lanaris, C. (2001). Changer et connaître: la recherche formation, une voie privilégiée de changement de pratique éducative. Dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche* sous la direction de Corriveau, L., & Tulasiewicz, X. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Landsheere, G. (1992). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: Puf.

Langford, G. (1978). *Teaching as a profession.* Manchester: Manchester University Press.

Larsson, M.S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis,* Berkeley, CA: University of California Press.

Leagans, P. (1971). *Behavioural Change in Agriculture.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Ledoux, M., McHenry N. (2006). Electronic portfolio adoption for teacher education candidates, *Early Childhood Education Journal,* 34 (2), p.p. 103-116.

Leithwood, K. (1990). The principal's role in teacher development, in: B. Joyce (Eds.). *Changing school culture through staff development.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum, pp. 71-90.

LeMathieu, P.G., Gitomer, D.H., Eresh, J.T. (1995). Portfolios in large-scale assessment: Difficult but not impossible. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 14 (3), pp. 11-28.

Leonard, L.J., & Leonard, P.E. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The journal of Education Research* 92 (4), pp. 237-242.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal Social Issus,* 2 (4), pp. 34-46.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan,* 76 (8).

Linn, R.L. (1990). Essentials of student assessment: from accountability to instructional aid, *Teachers College Record,* 91, pp.422-436.

Little, D. (1999). *The European language portfolio and self assessment.* Strasbourg, Council of Europe.

Little, J.W. (1993). *Teachers' professional development in a climate of educational reform.* New York, NY: Teachers College Press.

Lomax, P. (1994). The narrative of an educational journey of crossing track, paper based on an inaugural address as *Professor of Educational Research* in the School of Teacher Training at Kingston University.

Lombardi, J. (2008). To portfolio or not to portfolio? *College teaching,* vol. 56 (1), pp. 7-10.

Louden, W. (1995). Understanding reflection through collaborative research, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teachers Development,* pp.276-329. New York: Teachers College Press.

Loughran, J. & Corrigan, D. (1995). Teaching portfolios: a strategy for developing learning and teaching in pre-service education, *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), pp. 565-577.

Louis, K.S., Kruse, S., & Raywid, M.A. (1996). Putting teachers at the center of reform: learning schools and professional communities, *NASSP, Bulletin,* 80, pp. 9-21.

Lynch, B., Shaw, P. (2005). Portfolios, power and ethics. *TESOL Quarterly*, 39 (2), p.p. 263-297.

Lyons, N. (1998). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism.* New York, NY: Teachers College Press.

Lyons, N. (1999). How portfolios can shape emerging practice. *Educational Leadership,* 56 (8), pp. 63-65.

Lytle, S., & Cochran-Smith, M. (1994). Research on teaching and teacher research: The issues that divide, *Educational Researcher,* 19 (2), pp. 2-11.

M

Mabry, L., (1999). *Portfolio plus: a critical guide to alternative assessment.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Manning, R. (1988). The *teacher evaluation Handbook step by step techniques and forms for improving instruction.* USA: Prentice Hall.

Martin-Kniep, G.O. (2000). *Becoming a better teacher: eight innovations that work.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality.* New York: Harper & Brothers.

Mathers, N.J., Challis, M.C., Howe, A.C., Field, N.J. (1999). Portfolios in continuing medical education-Effective and efficient? *Medical Education,* 33 (2), pp. 521-530.

Mayer, R. W. (1999*). Instructional-Design Theories and Models*, edited by Charles Reigeluth, Lawrence Erlbaum Associates.

Mayer, R.W. (2006). *General Psychology,* San Francisco: State University.

Mc Beath, J. (2001[a]). Το σχολείο που μαθαίνει, Στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* pp.157-166, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mc Beath, J. (2001[b]). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*. (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mc Beath, J. (2002). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mc Beath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο: *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,* Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mc Cullan, M., Endacott, R., Gray, M. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature, in: *Practical Assessment Research & Evaluation,* 3, pp. 283-294.

Mc Diarmid, G. W. (1995). Realizing New Learning for all Students: A framework for the professional development of Kentucky Teachers. *National Center for Research on Teacher Learning.* Michigan State University: East Lansing, Michigan.

Mc Diarmid, G. W., Ball, D., & Anderson, C. (1989). Why staying ahead one chapter just won t work: subject-specific pedagogy, in: Reynolds, M. (Eds.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher,* pp. 193-205. New York: Pergamon Press.

Mc Donald, F.J. (1982). A theory of the professional development of teachers, Paper presented at the meeting of *the American Educational Research Association*, New York.

Mc Keachie, W.J. (1997). Student rating, the validity of use. *American Psychologist,* pp. 1218-1225.

Mc Kinney, M. (1998). Preservice teachers' electronic portfolios: integrating technology, self-assessment and reflection. *Teacher Education Quarterly,* pp.85-103.

Mc Laughlin, M. (1990). Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press, pp. 403-415.

Mc Laughlin, M., Vogt, M. (1996). *Portfolios in teacher education.* Newark, De: International Reading Association.

Mc Lean, M., Bailey, D.B., & Worley, M. (1996). *Assessing infants and preschoolers with special needs.* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Mc Millan, J.H. (2004). *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction.* 3rd ed. Boston, MA: Pearson.

Mc Niff, J. (1988). *Action Research: Principles and practice*. London: Routledge.

Mc Niff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project.* London: Routledge.

Mc Taggart, R., Henry, H. Johnson, E. (1997). Traces of participatory action research: Reciprocity among educators. *Educational action research,* 5 (1), pp. 123-139.

Meisels, S.J., Xue, Y., Bickel, D.D. (2001). Parental reactions to authentic performance assessment. *Educational Assessment,* 7(1), pp. 61-85.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments, *Educational Researcher,* 23 (2), pp. 13-23.

Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment, in: *Practical Assessment Research & Evaluation,* 11, pp. 5-8.

Meyers, M., Meyers, R. (2000[a]). *The professional educators.* New York: Longman.

Meyers, C.B., Crowe, A.R. (2000[b]). *Standards-driven, practice-based assessment of pre-service teacher education: A focus on subject matter knowledge and competence in social studies.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000). ERIC Document Reproduction Service, N° 443789.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation.* San Franciso: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mizell, H. (2004). *NCLB: Survey finds many educators experience little positive NCLB impact on professional development.* Retrieved July 16, 2008, from: http://www.nsdc.org/library/policy/nclbsurvey204.cfm.

Montemayor, L. (2004). Portfolio assessment: Impact beyond reliability. *Presentation at AMEE, Conference,* Edinburg, Scotland.

Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional Development Theory and Practice.* Kogan Page, London.

Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. (2005). Development of Authentic Assessments for the middle school classroom, *The Journal of Secondary Gifted Education,* 2 (3), pp. 119-133.

Morris, M., Chrispeels, J., Burke, P. (2003). The power of two: Linking external with internal teachers' professional development, in: *Phi Delta Kappan*, 6, pp. 764-767.

Motteram, G. (2000). Communicating with computers. In P. Bret & G. Motteram (Eds.). *A special interest in computers: Learning and teaching with information and communications technologies* (pp. 9-30). Whitstable, England: International Association of Teachers of English as a Foreign Language.

Motteram, G., & Slaouti, D. (2000). *Educational technology for ELT* (Vol. 3-Unit 10). Patras: Hellenic Open University Press.

Murphy, P., Chetcuti, D., Grima, G. (2006). The formative and summative uses of a professional development portfolio: A Maltese case study, *Assessment in Education,* 13 (1), pp. 97-112.

N

National Association for the Education of Young Children (2001). *NAEYC standards for early childhood professional preparation: Initial licensure program.* Retrieved July, 23 2009, at: www.naeyc.org/faculty/pdf/2001/pdf.

National Staff Development Council (2001). Standards for staff development. Oxford OH: Author.

Neave, G. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μετάφρ. Α. Σακκουλά). Αθήνα: Έκφραση.

Newmann, F.M., Archbald, D. A. (1992). The nature of authentic academic achievement, in: H. Berlak, F.M. Newmann, E.Adams, D.A. Archbald, T. Burgess, J. Rave, & T.A. Romberg, *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment,* Albany, NY, State University of New York Press.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching at work.* London & New York: Routledge.

Niguidula, D. (1997). Picturing performance with digital portfolios, *Educational Leadership,* 55 (3), pp. 26-29.

Nixon, J., Martin, J., Mac Keowe, P., & Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education,* 18 (1), pp. 5-28.

Noffke, S., Stevenson, R. (1995). *Educational action research: Becoming practically critical.* New York: Teachers College Press.

Noizet, G., Caverni, L.P. (1995). *La psychologie de l'évaluation scolaire,* Paris: Puf.

Norcini, J., Shea, A. (1997). The credibility and comparability of standards, in: *Applied Measurement Education,* 10, pp.39-59.

Norris, N.D. (2004). *The promise and failure of progressive education.* Lanham, MD: Scarecrow Education.

Norton, P., Wilberg, K. (1998). *Teaching with technology,* Orlando, FL, Harcourt Brace.

O

Oberg, A., & Underwood, S. (1995). Facilitating teacher self-development: reflections on experience, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teacher Development,* pp. 253-276. New York: Teachers College Press.

O' Brien, J., & Mac Beath, J. (1999). Co-ordinating staff development: The training and development of staff development co-ordinators, *Journal of in-Service Education,* 25, pp. 69-83.

OECD (1996). *Lifelong Learning for all,* Paris: OECD.

Oja, S., Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach.* London: Falmer-Press.

Otis-Wilborn, A., Winn, J. (2000). The process and impact of standards-based teacher education reform. Teacher Education and Special Education, 23 (2), pp. 78-92.

Ovando, M. (2001). Teachers' perceptions of a learned-centered teacher evaluation system in: *Journal of Personnel evaluation in education,* vol.15 (3), pp. 213-231, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ozga, J.T., & Lawn, M. A. (1981). *Teachers, professionalism and class: a study of organized teachers.* London: The Falmer Press.

P, Q

Paczuska, A., Turner, I. (1997). Recording achievement: the tension between personal development and academic standards. *Innovation in Education and Training International,* 34 (2), pp. 76-83.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Pupils, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Pappas, C. (1997). Making collaboration problematic in collaborative school-university research: Studying with urban teacher researchers to transform literacy curriculum genres. In J. Flood, B. Heath & D. Lapp

(eds), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts.* New York: Mc Millan Library Reference USA, pp. 215-231.

Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership,* pp. 60-63.

Pearlman, M., Tannenbaum, R. (2003). *Teacher evaluation practices in the accountability era, στο international handbook of educational evaluation.* pp.609-642, London: Kluwer academic publishers.

Penanflorida, A.H. (2002). Nontraditional forms of assessment and response to student writing: a step toward learner autonomy. In: *Methodology in language teaching: an anthology of current practice,* eds., J.C. Richards & W.A. Renandya, Cambridge: Cambridge University, pp. 344-353.

Peraro, M. (2005). Developing a professional learning community through action research. (Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College). *Dissertation Abstracts International,* 66.

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.* Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.* Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In Dolz & Ollagnier (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? In, *Formation Professionnelle Suisse,* 4, pp. 25-28.

Perrenoud, Ph. (2006). Évaluations: Réflexions authentiques sur des apprentissages importants, in, *Formation Professionnelle Suisse,* 134, pp. 14-18.

Perret, P. (2003). Teacher development through action research: A case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education,* 27 (2) pp. 1-10.

Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Peterson, K. (1990). Assistance and assessment for beginning teachers, in: *The new handbook of teacher evaluation.* California: Corwin Press.

Pesut, D., & Herman, J. (1992). Metagognitive skills in diagnostic reasoning: making the implicit explicit, *Nursing diagnosis,* 3, pp. 148-154.

Piper, C. (2000). *Electronic portfolios in teacher education reading methods courses,* AACE, available online at: www.chapman.edu/soe/faculty/piper/aera.htm.

Pitts, J., Thomas, P., Cole, C. (1999). Educational Portfolios in the assessment of general practice trainers: reliability of assessors, in *Medical Education,* 33, pp. 515-520.

Polin, L. (1991). Portfolio assessment. *The writing notebook,* 8 (3), pp. 25-27.

Popper, K.R. (1979). *Objective knowledge.* Oxford: Oxford University Press.

Porter, C., Cleland, B. (1995). *The portfolio as a learning strategy.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Price, A. (1994). Midwifery portfolios: making reflective records. *Modern Midwife,* 4, pp. 35-38.

Proscolli, A. (1999). *Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE. Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage,* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Purkey, S., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementery School Journal,* 83 (4), 427- 452.

Quigley, M. Rhodes, C. Nowak, J. (2003). Literacy portfolios in the electronic age. In J.H. Cohen & R.B. Wiener (Eds.), *Literacy portfolios,* Upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, pp. 86-88.

R

Rapaport, R. (1970). Three dilemmas in action research. *Kidd,* 23, pp. 499-513.

Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1995). Contexts for teacher development: insights from teachers' stories, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teachers Development,* pp. 224-253. New York: Teachers College Press.

Reason, P., Rowan, J. (1981). *Human Inquiry: A sourcebook of new paradigm research.* Chichester: Wiley.

Reckase, M.D. (1995). Portfolio assessment: A theoretical estimate of score reliability. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 11(1), p.p. 12-31.

Redman, W. (1994). *Portfolios for development: a guide for trainers and managers,* London, Kogan Page.

Reetz, L.J. (1995). *Portfolio assessment in inclusion settings: A shared responsibility.* Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Indianapolis, IN.

Reitzug, U.C., & Burello, L.C. (1995). How principals can build self-renewing schools, *Educational Leadership,* 52 (7), pp. 48-50.

Rennert- Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching, in: *Practical Assessment Research & Evaluation,* 2, pp. 1-10.

Resnick, L.B. (1989). Introduction in: L.B. Resnick (Eds). *Knowing, Learning and Instruction: essays in honour of Robert Glaser,* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Retting, M.D., McCullough, L.L., Santos, K., & Watson, C. (2003). A blueprint for increasing student achievement. *Educational Leadership* 61 (3), pp.71-76.

Rhoton, J., & Stiles, K. (2002). Exploring the professional development design process: Bringing an abstract framework into practice. *Science Educator,* 11 (1), pp. 1-8.

Riley, K. (2003). Redefining the profession-teachers with attitude. *Education Review* 16 (2), pp. 19-27.

Ritsarson, V., Kile, S. (1992). The use of videocase in teacher education, Paper presented at the meeting of the *American Educational Research Association,* San Francisco.

Rivera, D. (1994). Portfolio Assessment. *LD Forum,* 19(4), p.p. 14-17.

Robertson, H.J. (1995). Teacher development and gender equity, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teachers Development,* pp.77-106 New York: Teachers College Press.

Robinson, V.J.M. (1993). *Problem based methodology.* Oxford: Pergamon Press.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rock, T.C., Levin, B.L. (2002). Collaborative action research projects: Enhancing pre-service teacher development schools. *Teacher Education Quarterly,* 29 (1), pp. 7-21.

Rodgers, C.R. (2002). Voices inside schools, seeing student learning: teacher change and the role of reflection, *Harvard Educational Review,* 72 (2), pp. 230-253.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C. (1974). *On becoming a person.* London: Constable.

Rogers, D., Mason-Bolick, C., Anderson, A., Gordon, E., Manfra, M., Yow, J. (2007). «It is about the Kids»: Transforming teacher-student relationships through action research. *The Clearing House,* May-June 2007, 80 (5), pp. 217-221.

Rolheiser, C., Ross, J.A. (2002). Influences on student cognition about evaluation. *Assessment in Education,* 9, pp. 81-95.

Ronald, T. (1988). Improving teacher evaluations, in: *Practical Assessment Research & Evaluation,* 7, pp.1-12.

Ross, E.W. (1992). Practice in Teacher Education, in: Ross, W., et al. (επιμ.), *Teacher Personal Theorizing.* Albany, N.Y.: Suny Press.

Ross, J.A. (2006). The reliability, validity and utility of self-assessment, in: *Practical Assessment Research & Evaluation,* 10, pp.1-10.

Rust, F., Meyers, E. (2006). The bright side: Teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers and teaching: Theory and practice,* 12, pp. 69-86.

Ryan, C. (1994). *Authentic Assessment.* USA: Teacher Created Materials Inc.

S

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy,* 26 (2), pp.149-161.

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession.* Buckingham: Open University Press.

Salzman, S. A., Denner, P.R., Harris, L.B. (2002). *Teacher education outcome measures: Special study survey.* Washington: American Association of Colleges of Teacher Education.

Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly,* 27 (3), pp. 39-54.

Saul, L.J. (1947). *Emotional Maturity*. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.

Savin-Baden, M., Wimpenny, K. (2007). Exploring and implementing participatory action research. *Journal of Geography in Higher Education,* 31 (2), pp. 331-343.

Schlechty, P.C. (1997). *Inventing better schools: An Action Plan for Education Reform.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schlechty, P.C. (2002). *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals and superintendents,* San Francisco: Jossey-Bass.

Schoen, S.F. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *The Clearing House* May- June 2007, pp. 211-217.

Schoen, S. F., Bullard, M. (2002). Action research during recess: A time for children with autism to play and learn. *Teaching Exceptional Children,* 35 (1), pp. 36-39.

Schoen, S. F., Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behaviour and increasing learning. *Teaching Exceptional children,* 37 (1), pp. 26-29.

Schoen, S. F., Thomas, R. (2006). Altering the inappropriate comments of a student with multiple disabilities. *Journal of Instructional Psychology, 33* (1), pp. 75-79.

Scholes, J., Webb, C., Gray, M., Endacott, R., Miller, C., Jasper, M., McMullan, M. (2003). Making portfolios work in practice. *Issues & Innovations in Nursing Education.*

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: CA, Jossey-Bass.

Schroeder, C.C. (1996). The student learning imperative: Implications for student affairs. *Journal of College Student Development,* 37 (2), pp. 118-122.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation,* pp. 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.

Scriven, M. (1973*). Handbook for model training program in qualitative educational evaluation.* Berkeley: University of California Press.

Scriven, M. (1990). Teacher selection. In: *The new handbook of teacher evaluation*. California: Corwin Press.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus,* 4th ed. Sage Publications.

Scriven, M. (1994). Using students ratings in teacher evaluation, *Evaluation Perspectives,* 4, pp. 1-4.

Scriven, M. (1995). Student Ratings offer useful input to teacher evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 4, pp. 18-20.

Scriven, M. (1996). Types of evaluator and types of evaluation. *Evaluation Practice, 17,* pp. 367-382.

Scriven, M. (1999[a]). The Nature of Evaluation Part 1: Relation to psychology. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 6, pp. 11-13.

Scriven, M. (1999[b]). The Nature of Evaluation Part 1:Training. *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 6, pp. 12-15.

Sebba, J. (1997). Educational research developing and implementing the government's action plan, *Research Intelligence,* 67, pp. 19-20.

Seegers, M., Dochy, F., Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards.* Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Press.

Seely, A. (1994). *Portfolio assessment.* Teacher created materials: Inc.

Seitz, H., Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education,* 36 p.p. 63-68.

Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio.* Bolton, MA: Anker.

Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline,* New York: Currency/Doubleday.

Shaddish, W.R. (1994). Need-based evaluation theory: What do you need to know to do good evaluation. *Evaluation Practice,* 15, pp. 347-358.

Shapley, K. S., Bush, M.J. (1999). Developing a valid and reliable portfolio assessment in the primary grades: Building on practical experience, in *Applied Measurement in Education,* 12, pp. 111-132.

Shores, E.F. (1998). *The portfolio book: A step-by-step guide for teachers.* Beltsville, MD: Cryphon House.

Shulman, L.S. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity, in: N. Lyons (Eds.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism.* New York: Teachers College Press, pp. 23-37.

Shulman, L. S. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning,* 1, pp. 48-53.

Simon, R., Forgette-Giroux, R. (2002). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level, *Assessment in Education,* 7 (1), pp. 83-101.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour.* New York: Appleton Century Crofts.

Slusarchuk, B. (1998). Progressing through lifelong learning: The features of progress files. *Adults Learning,* 9 (6), pp.10-11.

Snyder, J., Lippincott, A., Bower, D. (1988). Portfolios in teacher education: technical or transformational? In: N. Lyons (Eds.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism.* New York, Teachers College Press.

Smith, K., & Tillema, H.H. (1998). Evaluating portfolio use as a learning tool for professionals, *Scandinavian Journal of Educational Research,* 41 (2), pp. 193-205.

Smith, J. B. & Blake Yancey, K. (Eds). (2000). *Self-assessment and development in writing: a collaborative inquiry* (Cresskill, NJ, Hampton Press).

Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A., & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press.

Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals.* Oxford, OH: National Staff Development Council.

Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J.

Staff and Educational Development Association (2000). *The SEDA teacher accreditation Scheme*, Birmingham, SEDA, available at: http://www.seda.demon.co.ok/taccred.html.

Stall, L., & Mortimore, P. (1997). School effectiveness and school improvement in: Perspectives on School Effectiveness and School Improvement, edited by J. White and M. Barber, London, pp 9- 24.

Stanford Evaluation Consortium (1980). *The design of experiments and the design of curriculum,* Eds. Stanford Evaluation Consortium.

Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environment: lessons of a European peer review, *European Journal of Education.*

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann Educational Books.

Stein, J.S., Book, H.E. (2000). *The E.Q. edge.* New York: Stoddart Publishing Ltd.

Stevenson, R. (1991). Action research as professional development in a US case study of inquiry-oriented in-service education, *Journal of Education for Teaching,* 17, pp.277-292.

Stewart, T., & Perry, B. (2005). Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *Teaching English as a second or foreign language.* 9 (2), pp. 1-16.

Stiggins, R.J. (1997). *Student-centered classroom assessment.* Upper Saddle River: NJ Prentice Hall.

Stringer, E. (2004). *Action research in education.* Columbus, OH: Pearson.

Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation models.* San Francisco: Jossey-Bass.

Stufflebeam, D., Alkim, M. (1968). Evaluation Theory Development, *Evaluation Comment,* 2, pp.2-4.

Stufflebeam, D., Sanders, J. (1990). Using the personal evaluation standards to improve teacher evaluation, in: *The new handbook of teacher evaluation*, California: Corwin Press.

Super, D. (1980). Coming of the age in Middletown. *American Psychologist,* 40 (4), pp. 405-414.

Super, D. (1994). A life-Span, life-space perspective on convergence, in: Savikas, M. & Lent, R. (Eds.). *Convergence in Career Development Theories.* pp. 63-74, Palo Alto, CA: CPP Books.

Swantz, M.L. (1975). Research as an educational tool for development. *Convergence*, 8, pp. 44-53.

Swicewood, P. (1994). Portfolio-based assessment practices. *Intervention in school and Clinic*, 30, pp. 6-15.

T

Talbert, J.E., & McLaughlin, M. (1994). Teacher professionalism in local school contexts, *American Journal of Education,* 102, pp. 123-153.

Teitel, L., Ricci, M., Coogan, J. (1998). Experienced teachers construct teaching portfolios: A culture of compliance vs a culture of professional development, in: N. Lyons (Eds.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism.* New York NY: Teachers College Press, pp. 678-689.

Tichenor, M.S., & Tichenor, J.M. (2004). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The professional Educator* 27 (1/2), pp. 89-95.

Tilemma, H.H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: differential use of feedback in portfolio construction, *Studies in Educational Evaluation,* 26 (1), pp. 193-210.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities, *Review of Educational Research,* 68 (3), pp. 249-276.

Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment.* Buckingham- Philadelphia: Open University Press.

Tucker, G. (2005). Portfolio assessment and reflection, in: *Reflective Practice,* 6, pp. 303-309.

Tucker, P.D., Stronge, L.H., Gareis, C.R., Beers, C.S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: do they make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 39 (5), pp. 572-602.

Tyler, Ralph (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* Chicago: University of Chicago Press.

Tytler, R., Smith, R., Grover, P., & Brown, S. (1999). A comparison of professional developments models for teachers of primary Mathematics and Science. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 27 (3), pp. 193-213.

U

UNESCO, (1996). *Education: The treasure within,* Paris: UNESCO.

V

Van der Vleuten et al., (2004). Portfolio Assessment: Where we are and where we going? *Presentation at the AMEE Conference:* Edinburg, Scotland.

Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory and Practice,* 29 (3), pp. 152-157.

Van Tartwijk, J., Driessen, E., Rubens, W. (2004). Functions of electronic portfolio in higher education, in: P. Boezerooij & P. Gorrissen (Eds.). *Dutch e-learning in Europe* (Utrecht, SURF Foundation), pp. 8-10.

Valencia, S. (1997). Portfolios across educational contexts: issues of evaluation, teacher development and system validity. *Educational Assessment,* 4, pp.1-35.

Vygotsky, L.S. (1987). *Thought and Language,* Athens: Gnosis publications.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

W

Wade, R., & Yarbrough, D. (1996). Portfolios as a tool for reflective thinking in teacher education? *Teacher & Teaching Education,* 12 (3), pp. 63-79.

Wall, K., Higgins, S., Miller, J., Packard, N. (2006). Developing digital portfolios: investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning. *Technology, Pedagogy and Education,* 15, pp.261-273.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, Y., Frechtling, J., & Sanders, W. (1999). *Exploring linkages between professional development and student learning: a pilot study.* A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, April 1999.

Warrigan, J. (2006). Action research: A viable option for effecting change. *J. Curriculum Studies,* 38 (1), pp.1-14.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). *Computers and language learning: An overview. Language Teaching,* 31, pp. 57-71.

Webb, C., Gray, M., Jasper, M. (2002). Models of portfolios. *Medical Education,* 36, pp. 879-898.

Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wenzel, L.S., Briggs, K.L., Puryear, B.L. (1998). Portfolio: authentic assessment in the age of the curriculum revolution. *Journal of Nursing Education,* 37, pp. 208-212.

Westheimer, J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teacher's professional work. *Educational Administration Quarterly,* 35, pp. 71-105.

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind «how do I improve my practice? » *Cambridge Journal of Education,* 19, pp. 41-52.

Wiggins, G. P. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment, part 1, *Phi Delta Kappan,* 70, pp. 703-713.

Wiggins, G. P. (1990). The case for Authentic Assessment, in *Practical Assessment Research & Evaluation,* 2, pp. 1-10.

Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Explore the purpose and limits of testing.* San Francisco. Jossey-Bass.

Wiggins, G. P. (1998[a]). A true test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, part 2, *Phi Delta Kappan,* 70, pp. 703-713.

Wiggins, G. P. (1998[b]). *Educative Assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco. Jossey-Bass.

Wilcox, B.L. (1997). The teacher s portfolio: An essential tool for professional development. *The Reading Teacher,* 51 (2), pp. 170-173.

Wilkerson, J.R., Lang, W.S. (2003). Portfolios, the Pied Piper of teacher certification assessment: legal and psychometric issues. *Education Policy Analysis Archives,* 11 (45), pp.1-31.

Wilms, W.W. (2003). Altering the structure and culture of American public schools. *Phi Delta Kappan* 84 (8), pp. 606-615.

Windsor, P.J.T., Butt, R.L., Reeves, H. (1999). Portraying professional development in preservice teacher education: Can portfolios do the job? *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 5 (1), pp. 9-31.

Wolf, A. (1998). Portfolio assessment as national policy: The National Council for Vocational Qualifications and its quest for a pedagogical revolution, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice,* 5 (3), pp. 414-442.

Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. *Educational Leadership,* 53 (6), pp.34-37.

Wolf, D., et al., (1989). Portfolio assessment: Sampling Student Work, in *Educational Leadership,* 46 (4), p.p. 35-39.

Wolf, D., Dixby, J., Glenn, L., & Gardner, H. (1991). To use their mind well, in: G.Grant (Eds.) *Review of research in education,* Washington, DC, AERA.

Wolf, D, et al., (1997). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation and evaluation, in *Phi Delta Kappan,* 73, pp. 129-136.

Wolf, K., Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly,* Winter, pp. 9-23.

Wolk, R.A. (Eds.). (1997). *Quality counts: A report on the condition of public education in the 50 states.* Education Week, 16 (suppl.).

Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record,* 109, pp. 699-739.

Woodward, H. (1998). Reflective journals and portfolios: learning through assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 23 (4), pp. 415-423.

Woodward, H. (2000). The digital portfolio. *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 25 (2), pp. 329-347.

Woodward, H., Nanholy, P. (2004). Digital portfolios: fact or fashion? *Assessment and Evaluation in Higher Education,* 29 (2), pp. 227-238.

Woodward, W., Hetley, R. (2007). Diffusion, decolonializing and participatory action research. *Integrating Psychology Behaviour.* 41, pp. 97-105.

Worthern, B.R., Sanders, J.R., Fitzpatrick, J.L. (2000). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Z

Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational action research,* 11, pp. 301-326.

Zeichner, K. M., & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect, *Harvard Educational Review,* 57 (1), pp. 23-48.

Zeichner, K. M, & Tabachnick, B.R. (1991). Reflection on reflective teaching, in: B.R. Tabachnick & K.M. Zeichner (Eds.). *Issues and practices in Enquiry Oriented Teacher Education.* London: Falmer Press.

Zeichner, K., Wray, S. (2000). The teaching portfolio as a vehicle for student teacher development: what we know and what we need to know. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association,* New Orleans, LA.

Zeichner, K., Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education,* 17, pp. 613-621.

Zidon, M. (1996). Portfolios in preservice teacher education: What the students say, *Action in Teacher Education,* 19 (1), pp. 59-70.

Zubizarreta, J. (1994). Teaching portfolios and the beginning teacher. *Phi Delta Kappan,* 76 (4), pp. 323-326.

Zygouris-Coe, V., Pace, B., Malecki, C., Weade, R. (2001). Action Research : a situated perspective. *Qualitative Studies in Education,* v.14/3, pp. 399-412.

Y

York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators.* Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου.* Ιωάννινα: εκδ. ίδιου.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Ερωτηματολόγιο* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Ρόδος.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Ρέθυμνο.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. (1991). Η λογική της σχολικής επιτυχίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 4, σελ. 113-114.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ. (1993). Στάσεις μαθητών απέναντι στις διαδικασίες «βαθμολογίας»- ιεράρχησης μέσα στο σχολικό μηχανισμό. Στο Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 149-165.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ. κ. ά. (1995). *Σχολική αποτυχία: Από την οικογένεια του σχολείου στο σχολείο της οικογένειας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανδρεαδάκης, Ν. κ. ά. (1997). *Αξιολόγηση των μαθητών της α΄ τάξης λυκείου: Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005^{α}). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, διπλωματικής, πτυχιακή.* Αθήνα: Ατραπός.

Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2005^{β}). Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Μηχανισμός Επιλογής ή Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών», (σελ. 89-95). Στο: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»* που οργάνωσε το Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ)» στην Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2005.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. κ.ά. (2005^{γ}). *Αυτοαξιολόγηση μαθητή ως διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του στο σχολείο. Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ατραπός.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Βάμβουκας, Μ. (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σελ. 23-25, Αθήνα: Πατάκης.

Βούλγαρης, Σ., Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων, στο *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (επιμ.)., Γ. Μπαγάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαλουρίδης, Γ. (2002). Φάκελος Επιτευγμάτων: Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, σελ. 122-124.

Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, σελ. 28-33.

Δεληγιάννη, Α. (2002): Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, σελ. 28-43.

Δεληγιάννη, Α. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Aspects, *72*, 29-40.

ΔΕΠΠΣ (2003) ΦΕΚ τ. Β΄303/13-03-2003

Δημητρόπουλος, Ε. (1985). Μελέτη της επίδρασης του είδους των ερωτήσεων στην επίδοση των μαθητών κατά τη γραπτή εξέταση. *Φιλόλογος*, τ. 40, σελ. 86-101.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή*. (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. Στην *Επιστημονική Επετηρίδα* του Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων, τ.2, σελ. 123-151, Ιωάννινα.

Δούκας, Χ. (2001α). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Μέντορας*, 3, σελ. 172-183.

Δούκας, Χ. (2001β) Ποιότητα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, σελ. σελ. 172-185.

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ηλιού, Μ. (1993.) Αντιλήψεις και πρακτικές αξιολόγησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, σελ. 19-21.

Ηλιού, Μ. (2000). Οι εκπαιδευτικοί: Εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σελ. 45-46.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανάκης, Ι. (1988). Η παραδοσιακή και η σύγχρονη αντίληψη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. *Σχολείο και ζωή*, 10, σελ. 273-281 & 11, σελ. 340-344.

Κανάκης, Ι. (1993). Οι ερωτήσεις του δασκάλου και οι αντιδράσεις του στις απαντήσεις των μαθητών. Στο Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 255-266.

Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. (1996). Αποτελεσματικά σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, σελ. 81-86.

Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σελ. 417-444.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. (11η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε. (1994). Ενεργητική Συμμετοχική έρευνα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 25.*

Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Κόκκος, Α. και Λιοναράκης, Α. (Eds). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (τ. Α΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*: *Το Πεδίο, Οι Αρχές της Μάθησης, Οι Συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιάδης, Ε. (2002). *Θεωρία Μάθησης και Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτική Πράξη,* (Α΄ Β΄ και Γ΄ τόμος). Αθήνα: έκδ. ιδίου.

Κοσμίδου, Χ. (1989). Η ενεργός έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 48.*

Κουλαΐδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα. Στο**:** *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε), σελ. 71-85, Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κουλουμπαρίτση, Α., Μουρατιάν, Ζ. (2004). Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ο φάκελος εργασιών του μαθητή: η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 7, σελ.1-10.

Κυριακίδης, Λ., Δημητρίου, Δ. (2002). Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης τους όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, σελ. 31- 46.

Κωνσταντίνου, Χ. (1995). Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως «θεραπευτικό» παιδαγωγικό μέσο. *Τα Εκπαιδευτικά,* 39-40, σελ. 222-241.

Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 7, σελ. 37-52.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα: «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,* Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιοναράκης, Α. (2005). *Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* σελ. 32-37, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαγγόπουλος, Γ. (2005). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών Α΄θμιας Εκπαίδευσης.* Διπλωματική Εργασία. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1985). Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, σελ. 77-86.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού,* σελ. 456-476 Αθήνα: Σείριος.

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές της διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σελ. 7- 26.

Ματσαγγούρας, Η. (2005^{α}). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 63-81.

Ματσαγγούρας, Η. (2005^{β}). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005^{γ}). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης,* Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια αντί (παλη) πρόταση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993^{α}). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993^{β}). "Συμμετοχή" των μαθητών στο μάθημα: Άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο δημοτικό σχολείο. Στο Στ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα.* Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 28-33.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999^{α}). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ.: *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Β΄*, (σελ. 142-143). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999^{β}). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., &

Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2001). *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*. Γιάννενα: Παν/μιο Ιωαννίνων.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη Κριτικής Σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μίχου, Α. (2005). Ερευνώντας τη δυναμική της τάξης: Ένα παράδειγμα έρευνας δράσης. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. (1985). Διδακτική έρευνας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.3, σελ. 67-69.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Αξιολόγηση στο Ολοήμερο Σχολείο και φάκελος του μαθητή/ Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σελ. 5-12.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2005^{α}). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στα: Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Τ.Ε.Π.Α. του ΑΠΘ με θέμα: *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005^{β}). Προσχολική Παιδαγωγική/Προβληματισμοί-Προτάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1991). Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά τμήματα. Στο Φιλίππου, Γ.,& Καΐλα, Μ. (επιμ.), *Σχολική εμπειρία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία, στο: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση, υλικό στήριξη*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ιδίου.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασχάλης, Α. (2002). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες στη διδακτική πράξη. *Νέα Παιδεία*, 102, σελ. 48-69.

Πετρίδου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Ε.Α.Π. Ακαδημαϊκό έτος 2007-2008. Θεσσαλονίκη.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Διδασκαλία και Μάθηση στην εποχή της Πληροφορίας- Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ.ιδ.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: έκδ.ιδίου.

Σακελλαρίου, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Κοινωνικής και Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ατραπός.

Σακελλαρίου, Μ. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο: Πανταζής, Σ., και Σακελλαρίου, Μ.: *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Σοφός, Α., Λιάπη, Β. (2007). Η σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της εννοιολογικής χαρτογράφησης στη δημιουργία ενός ψηφιακού φακέλου (portfolio) εργασιών του μαθητή: Μια νέα πρόκληση. Στο Δαπόντες & Τζιμόπουλος (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπ/κών για τις Τ.Π.Ε. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*. Σύρος, 2007.

Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής παιδαγωγικής εταιρείας *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα,* Τόμος Β΄. σελ. 333-339.

Τεγόπουλος –Φυτράκης, (1993). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία.

Τοκατλίδου, Β. (1985). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τσαγκαράκης, Σ. (1984). Ετεροαξιολόγηση: Προβληματισμός και Μεθοδολογία. *Λόγος και Πράξη*, 22, σελ. 47-57.

Τσίνας, Ε. (2006). *Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών*. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Τσολακίδου, Σ. (2003). Το σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στη Δανία. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, σελ. 8-9, Αθήνα: Πατάκης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φωτιάδου, Τ. (2005). Το Portfolio ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5*, 128-139.

Χανιωτάκης, Ν. (1998). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Η φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού. Ανάπτυξη αναπαραστάσεων για βασικές έννοιες στο παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ για τη γαλλική γλώσσα (παρατίθενται στο παράρτημα της διατριβής).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1[1]

«Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή & την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»

Αθηνά Βαρσαμίδου

[1] Το παράρτημα **1** περιλαμβάνει ορισμένες κομβικές διδασκαλίες (προγραμματισμό-σχεδιασμό-αποτίμηση), όλα τα σχέδια διδασκαλίας και τα φύλλα εργασίας των 27 διδακτικών παρεμβάσεων, όπως επίσης και το συμπληρωματικό υλικό που δόθηκε στους μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, κυρίως για την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις γλωσσομάθειας. Οι βιβλιογραφικές παραπομπές (όπου υπάρχουν) παρατίθενται στην τελική λίστα της διατριβής.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ 1

1ο	**ΚΟΜΒΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ & ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (προγραμματισμός-σχεδιασμός-αποτίμηση)**	
1.1	3η διδακτική παρέμβαση (22/09/2009)	**4**
1.2	7η διδακτική παρέμβαση (03/11/2009)	**19**
1.3	11η διδακτική παρέμβαση (15/12/2009)	**30**
1.4	19η διδακτική παρέμβαση (23/02/2010)	**55**
1.5	23η διδακτική παρέμβαση (13/04/2010)	**80**
2ο	**ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**	
2.1	1ο σχέδιο διδασκαλίας (15/09/2009)	**101**
2.2	2ο σχέδιο διδασκαλίας (22/09/2009)	**106**
2.3	3ο σχέδιο διδασκαλίας (29/09/2009)	**110**
2.4	4ο σχέδιο διδασκαλίας (06/10/2009)	**113**
2.5	5ο σχέδιο διδασκαλίας (13/10/2009)	**117**
2.6	6ο σχέδιο διδασκαλίας (20/10/2009)	**122**
2.7	7ο σχέδιο διδασκαλίας (03/11/2009)	**126**
2.8	8ο σχέδιο διδασκαλίας (10/11/2009)	**129**
2.9	9ο σχέδιο διδασκαλίας (24/11/2009)	**134**
2.10	10ο σχέδιο διδασκαλίας (02/12/2009)	**140**
2.11	11ο σχέδιο διδασκαλίας (15/12/2009)	**145**
2.12	12ο σχέδιο διδασκαλίας (22/12/2009)	**152**
2.13	13ο σχέδιο διδασκαλίας (12/01/2010)	**157**
2.14	14ο σχέδιο διδασκαλίας (19/01/2010)	**161**
2.15	15ο σχέδιο διδασκαλίας (26/01/2010)	**167**
2.16	16ο σχέδιο διδασκαλίας (02/02/2010)	**172**
2.17	17ο σχέδιο διδασκαλίας (09/02/2010)	**180**
2.18	18ο σχέδιο διδασκαλίας (16/02/2010)	**187**
2.19	19ο σχέδιο διδασκαλίας (23/02/2010)	**193**
2.20	20ο σχέδιο διδασκαλίας (04/03/2010)	**201**
2.21	21ο σχέδιο διδασκαλίας (16/03/2010)	**212**
2.22	22ο σχέδιο διδασκαλίας (23/03/2010)	**220**
2.23	23ο σχέδιο διδασκαλίας (13/04/2010)	**228**
2.24	24ο σχέδιο διδασκαλίας (20/04/2010)	**236**
2.25	25ο σχέδιο διδασκαλίας (27/04/2010)	**245**
2.26	26ο σχέδιο διδασκαλίας (04/05/2010)	**255**
2.27	27ο σχέδιο διδασκαλίας (11/05/2010)	**262**

3°	**MATÉRIEL SUPPLÉMENTAIRE** (grammaire-vocabulaire-préparation aux examens de langue française)	
3.1	Unités **1** & **2** «Moi c'est Stéphane », «Moi j'ai douze ans»	**270**
3.2	Unité **3** «C'est ton grand-père ? »	**273**
3.3	Unité **4** «Où est-ce que vous allez? »	**281**
3.4	Unité **5** «À neuf heures, on a anglais »	**291**
3.5	Unité **6** «Moi, je ne prends pas de petit déjeuner! »	**296**
3.6	Tests de vocabulaire (n° 1, n° 2 et n° 3)	**301**
3.7	Préparation aux examens de langue française	**307**
4°	**ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE & DE VOCABULAIRE** (Niveaux A1 & A2)	
4.1	Les articles définis (le, la, l', les)	**331**
4.2	Je me présente	**333**
4.3	Le verbe «être»	**335**
4.4	Les verbes du 1er groupe	**337**
4.5	Les verbes pronominaux «se laver»	**339**
4.6	Les articles indéfinis (un, une, des)	**341**
4.7	Le féminin des adjectifs	**343**
4.8	Le pluriel	**345**
4.9	Les verbes «avoir» & «aller»	**347**
4.10	L'impératif	**349**
4.11	Les articles partitifs (du, de la, de l' des & de)	**351**
4.12	Les verbes du 2ième groupe & les verbes du 1er groupe avec des particularités	**353**
4.13	Les verbes du 3ième groupe	**355**
4.14	Les adjectifs possessifs, démonstratifs & interrogatifs	**357**
4.15	Le passé composé avec «avoir»	**359**
4.16	Le passé composé avec «être»	**361**
4.17	L'impératif	**363**
4.18	Les verbes «faire» & «jouer» (la construction)	**365**
4.19	Le futur simple	**366**
4.20	Les prépositions du temps et du lieu	**368**
4.21	Le verbe «venir»	**369**
5°	**EXERCICES-ACTIVITÉS DE RÉVISION**	**370**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{ο}
ΚΟΜΒΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ & ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1.1 Το 3^{ο} δίωρο διδασκαλίας στις 29/09/2009: Προγραμματισμός-σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός-σχεδιασμός του 3^{ου} δίωρου[2]

Οι μαθητές, ήδη από τα δύο πρώτα δίωρα, έχουν αντιληφθεί, εν μέρει βέβαια, αυτό που τους επαναλαμβάνω από την πρώτη μέρα διδασκαλίας: η αξιολόγηση τους, κατά την τρέχουσα χρονιά, θα είναι διαφορετική, όπως διαφορετική θα είναι και η διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Έχει καταστεί σαφές πως αυτή η διαφορετική διδασκαλία και αξιολόγηση είναι συνάρτηση, πρωτίστως, της δικής τους εμπλοκής και συμμετοχής και για το λόγο αυτό ωθούνται να αντιμετωπίσουν διαφορετικά το μάθημα. Έχουν γίνει, ήδη, πολλές αναφορές στην έννοια του φακέλου υλικού, έχει συζητηθεί το θέμα του περιεχομένου, του ύφους του φακέλου, το θέμα της τήρησης και αποθήκευσής του. Οι μαθητές αναρωτιούνται πώς θα αξιολογείται το περιεχόμενο κι έτσι σκέφτηκα σε αυτό το 3^{ο} δίωρο, να αφιερώσω ένα δεκάλεπτο στο να δώσω τις σχετικές απαντήσεις, ζητώντας, βέβαια, τη συμμετοχή όλων. Αυτό που με ενδιαφέρει, είναι να γίνει κατανοητό πως το μάθημα είναι ανοιχτό προς όλους και πως όλες οι απόψεις είναι δεκτές και γίνονται αντικείμενο συζήτησης. Θεωρώ πως οι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης, εάν αυτό ζητείται σε ένα πλαίσιο στενό και δύσκαμπτο ή αν αυτό θεωρηθεί πως είναι κάτι που επιβάλλεται άνωθεν (στην προκειμένη περίπτωση, από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βρίσκεται, εκ των πραγμάτων, σε «ανώτερη» θέση από αυτή των μαθητών, τουλάχιστον στο δικό τους αντιληπτικό σύστημα). Η αυτοαξιολόγηση αφορά στην αποτίμηση του εαυτού μας, άρα είναι μια βαθιά προσωπική διεργασία, κατά την οποία η παρέμβαση κάποιου, ιδιαίτερα μάλιστα αυτού που παραδοσιακά την ασκεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να επιφέρει δυσπιστία και αμφισβήτηση. Σκέφτομαι πως σε αυτή την τρίτη συνάντηση οι μαθητές θα έχουν προμηθευτεί το φάκελο υλικού και θα έχουν ήδη εντάξει σε αυτόν κάποιο αρχικό υλικό που σχετίζεται με τις πρώτες διδασκαλίες, άρα θα πρέπει αυτό το υλικό να παρουσιαστεί στην τάξη και να αξιολογηθεί γενικά. Γνωρίζω πως το θέμα της από κοινού εκπόνησης κριτηρίων αξιολόγησης του

[2] Επιλεκτικά, όπως έχω ήδη αναφέρει, στο κυρίως τμήμα της διατριβής, παρουσιάζω ορισμένες διδασκαλίες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του ερευνητικού εγχειρήματος, θεωρώντας πως είναι κομβικής σημασίας στην εξέλιξη της προσπάθειας εισαγωγής και εφαρμογής του φακέλου υλικού. Η **3^{η}** διδασκαλία (στις 29/09/2009) έπεται μιας διδασκαλίας στο εργαστήριο της πληροφορικής και συμπληρώνει την 1^{η}, καθώς οι μαθητές έχουν πλέον έρθει σε επαφή με την έννοια της αυτοαξιολόγησης και του βασικού εργαλείου της, που είναι ο φάκελος υλικού και αρχίζουν σταδιακά, με δυσκολία βέβαια στην αρχή, να επέρχονται οι πρώτες αλλαγές. Η διαφορετική διδασκαλία και αξιολόγηση αρχίζουν να γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, αλλά με ρυθμό αργό και ίσως δύσκαμπτο. Να σημειώσω, επίσης, πως όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές του Παραρτήματος βρίσκονται στο κυρίως μέρος της διατριβής (βιβλιογραφία).

περιεχομένου του φακέλου και κατ΄επέκταση της ατομικής επίδοσης των μαθητών είναι πολύ ευαίσθητο και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής στο χειρισμό του. Πολύ δε περισσότερο, όταν δεν υπάρχει η παραμικρή, προηγούμενη εμπειρία και εξοικείωση με το θέμα. Εκτός αυτού, η συλλογή υλικού, η επεξεργασία του, η ταξινόμηση του, η παρουσίαση του στην ολομέλεια της τάξης αποτελεί μια προσπάθεια, η οποία είτε είναι ατομική, είτε είναι συλλογική, επιφέρει θετική κρίση. Δεν μπορεί να αποτιμηθεί αρνητικά η οποιαδήποτε εμπλοκή και συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διεργασία. Και αυτό είναι κάτι που θα προσπαθήσω να μεταφέρω στους μαθητές και να το καταστήσω σαφές μέσα στην τάξη. Να τονίσω, επιπλέον, πως αυτή η 3^{η} συνάντηση έπεται της προηγούμενης που έλαβε χώρα στο εργαστήριο της πληροφορικής[3].

Σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα αυτής της 3^{ης} συνάντησης, σχεδιάζω να επιχειρήσω την εισαγωγή στο 4^{ο} κεφάλαιο του βιβλίου, αφού έχουν ήδη προηγηθεί τέσσερις ώρες για τη μετάβαση από την ενότητα τρία (3) που είχε διδαχθεί κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Μετά, επομένως, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, την κατασκευή καρτών αυτοπαρουσίασης, τη χρήση των νέων τεχνολογιών (εικονική επίσκεψη στη Γαλλία και στις επαρχίες της) που προηγήθηκαν, σκέφτομαι να κάνω την εισαγωγή στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θέτοντας το γενικό σκοπό της διδασκαλίας στο εξής πλαίσιο:

- ✓ Ομαλή μετάβαση στην καινούργια ενότητα, με παράλληλη αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών. Οι προγενέστερες γνώσεις αποτελούν το έναυσμα ή το εφαλτήριο για να οικοδομηθεί η νέα γνώση και η αξιοποίηση τους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική[4].
- ✓ Περιγραφή των ηρώων της ιστορίας του βιβλίου και διατύπωση υποθέσεων για την εξέλιξη της ιστορίας, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού[5], αλλά και αξιοποίηση της ιδέας για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.

[3] Παρακάτω θα γίνει εκτενής περιγραφή του προγραμματισμού και της αποτίμησης άλλης διδακτικής παρέμβασης, που έλαβε χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής.

[4] Ο Krashen (1985:7-43) διατύπωσε την υπόθεση της εισερχόμενης πληροφορίας (input hypothesis), προκειμένου να δείξει πώς μαθαίνουμε και κατακτούμε μια γλώσσα, όπως βέβαια και πως *δεν* μαθαίνουμε και *δεν* κατακτούμε μια γλώσσα. Η θεωρία του Krashen (1985) έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή στη διδασκαλία της 2^{ης} γλώσσας και έχει, επίσης, χρησιμοποιηθεί πολλαπλά σε σχέση με τη διγλωσσία. Έχει, όμως, δεχτεί και έντονη κριτική. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γλώσσα κατακτιέται μόνο με έναν τρόπο: Κατανοώντας μηνύματα ή αλλιώς προσλαμβάνοντας «κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες» (comprehensive input). Κατανοώντας την εισερχόμενη πληροφορία (πχ αυτό που ακούμε ή διαβάζουμε ή μας διδάσκουν) μπορούμε να βασιστούμε σε αυτή και να προχωρήσουμε παραπέρα, να μάθουμε δηλαδή τη νέα πληροφορία. Ο τύπος που συμπυκνώνει τη διαδικασία αυτή είναι: i+1. Προχωράμε δηλαδή λίγο πιο πέρα (+1) από το επίπεδο, στο οποίο βρισκόμαστε. Αυτό ισχύει για την κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας από τη μητρική, αλλά και για τη γνώση γενικότερα. Είναι, λοιπόν, βασικό να έχουμε τις ευκαιρίες πρόσληψης πληροφοριών που είναι κατανοητές, ώστε να προχωρήσουμε πέρα από αυτές (+1). Για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας (πολύ δε περισσότερο για τον εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας που έχει και δίγλωσσους μαθητές στην τάξη) η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν τις εισερχόμενες πληροφορίες και να προχωράνε πέρα από αυτές είναι, κυριολεκτικά, παιδαγωγική πρόκληση. Το αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι η παραγωγή και η δόμηση νέας γνώσης (output), τόσο στο επίπεδο της γλώσσας που διδάσκεται, όσο και σε επίπεδο γνώσης γενικότερα.

- ✓ Εξοικείωση με τη φωνητική και προφορά (ένα ιδιαίτερα «ευαίσθητο» τμήμα της διδασκαλίας των γαλλικών) και εξάσκηση στην προφορική χρήση της γλώσσας.
- ✓ Δραματοποίηση του διαλόγου μεταξύ των μαθητών, ενθάρρυνση για δημιουργία ενός άλλου παρεμφερούς διαλόγου (ένα μικρό «θεατρικό», το οποίο θα είναι παραγωγή των μαθητών) και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών.

Η 3η αυτή διδασκαλία αρθρώνεται σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους:

- ✓ Οι μαθητές να είναι σε θέση να παρουσιάζουν τους ήρωες της ενότητας, χρησιμοποιώντας το ανάλογο λεξιλόγιο και αξιοποιώντας τις προφορικές παρουσιάσεις των ίδιων που έγιναν κατά τις προηγούμενες διδασκαλίες. Δίνεται έμφαση στην προφορική και επικοινωνιακή χρήση της ξένης γλώσσας.
- ✓ Να είναι σε θέση να περιγράφουν το χώρο του σχολείου, χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που δίνεται, αλλά και εμπλουτίζοντας το με συμπληρωματικές λέξεις και εκφράσεις, οι οποίες είτε δίνονται στην ξένη γλώσσα, χωρίς παράλληλη μετάφραση, είτε ανακαλύπτονται από τους ίδιους. Στην πρώτη περίπτωση, γίνονται κατανοητές όταν χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο ή μέσα από μιμητικές κινήσεις. Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές κάνουν εικασίες, διατυπώνουν υποθέσεις και έχοντας ως «στήριγμα» το βιβλίο και την εικονογράφηση μπορούν να ανακαλύψουν το λεξιλόγιο και να το αφομοιώσουν ευκολότερα, αφού θα είναι προϊόν δικής τους προσπάθειας και εμπλοκής.
- ✓ Να εξοικειωθούν με τις ακουστικές ασκήσεις του βιβλίου και με ασκήσεις προφοράς και φωνητικής.
- ✓ Να εξοικειωθούν με τις ομαδικές εργασίες.
- ✓ Να είναι σε θέση να αξιολογούν την ακολουθούμενη πορεία αξιοποιώντας το υλικό που συγκεντρώνεται στο φάκελο.

Σκέφτηκα να εκτυπώσω τις φωτογραφίες των ηρώων της ιστορίας και με έναυσμα αυτές, να θέσω προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές. Ερωτήσεις του τύπου:

- *Qui est-ce?*
- *Comment il s'appelle? Comment elle s'appelle?*
- *Où est-ce qu'il habite? Où est-ce qu'elle habite?*

---

[5] Η θεωρία του Vygotsky (1987) σχετικά με τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) μας επιτρέπει να κατανοήσουμε *πώς* συντελείται η ανθρώπινη μάθηση και ποιες διεργασίες ακολουθεί. Η μάθηση και η εξέλιξη για τον Vygotsky δεν συμπίπτουν άμεσα, αλλά αποτελούν δύο διαδικασίες που βρίσκονται σε πολύπλοκες αμοιβαίες σχέσεις. Η μόνη «αξιόλογη μάθηση», όπως την αναφέρει χαρακτηριστικά, δηλαδή η μάθηση που πραγματικά μας οδηγεί από ένα (α) σημείο σε ένα άλλο σημείο (β), πιο ώριμο, πιο ικανοποιητικό, πιο ολοκληρωμένο, είναι εκείνη που ξεπερνά *το υπάρχον επίπεδο ανάπτυξης*. Με άλλα λόγια, η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης δεν είναι παρά μια γέφυρα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Στη γέφυρα αυτή, όσο σπουδαίος και καταλυτικός είναι ο ρόλος του δασκάλου, εξίσου σπουδαίος είναι και ο ρόλος των συνομήλικων, καθώς ο ανήλικος μαθητής μπορεί ευκολότερα να μάθει σε αλληλεπίδραση με αυτούς.

- *Quelle est sa nationalité?*
- *Il a quel âge? Elle a quel âge?*
- *Quelles langues est-ce qu'il/elle parle?*
- *Qu'est-ce qu'il/elle porte?*
- *Parlez-moi de sa famille.*
- *Est-ce qu'il a des animaux?*

Με τις ερωτήσεις αυτές, οι μαθητές θα θυμηθούν τους ήρωες της ιστορίας και κυρίως θα πάρουν το λόγο και θα συμμετέχουν στο μάθημα. Στόχος μου είναι να ενεργοποιηθούν και να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα. Ήδη, τα δύο πρώτα μαθήματα (4 διδακτικές ώρες) αφιερώθηκαν στην καλλιέργεια της δεξιότητας της προφορικής έκφρασης, μέσα από τις αυτοπαρουσιάσεις και τους σύντομους διαλόγους μεταξύ μας. Όπως, έχουμε, ήδη, τονίσει, η ανάπτυξη της προφορικής ικανότητας είναι πολύ σημαντική στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Οι μαθητές ασκούνται, μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αποδοχής, να παρουσιάζουν δεδομένα και να τα αποδίδουν με ενδιαφέροντα τρόπο ενώπιων του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους. Η δεξιότητα της προφορικής έκφρασης οδηγεί, στη συνέχεια, στην κατάκτηση της γραπτής δεξιότητας της έκφρασης.

Μια άλλη ιδέα για την έναρξη της 4^{ης} ενότητας και την εισαγωγή σε αυτήν, την οποία επεξεργάζομαι κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας, είναι η εξής: βασιζόμενοι στις εκτυπωμένες κάρτες με τις φωτογραφίες των ηρώων, μπορούμε να παίξουμε το γνωστό στους μαθητές παιχνίδι: «Μάντεψε ποιος-ποια;». Έχουμε 4 βασικούς ήρωες στο βιβλίο (Stéphane, Alice, Marion et Akim). Διαλέγουμε έναν ήρωα (πχ. Stéphane) και λέμε τα εξής:

- *Il est grand et brun. Il a 12 ans, il est grec mais il habite à Paris. Il un chat et deux poissons….Devinez!!!! Qui est-ce? (C'est Stéphane).*
- *Elle est brune, elle a 12 ans, elle a un frère et une sœur. Elle est française…Devinez!!! Qui est-ce? (C'est Alice).*
- *Elle est française mais elle parle chinois. Devinez!!! Qui est-ce? (C'est Marion).*
- *Il est brun et il est français. Il parle français et arabe. Devinez!!! Qui est-ce? (C'est Akim)*

Μπορούμε ακόμα να προτείνουμε μια άλλη παραλλαγή του ίδιου παιχνιδιού: Έχουμε έναν ήρωα στο μυαλό μας και ζητάμε να μας θέσουν γενικές ερωτήσεις. Για παράδειγμα:

- *C'est un garçon ou une fille? –C'est un garçon!*
- *Il est grand? –Oui, il est grand!*
- *Il est français? –Non, il n'est pas français!*
- *Il parle français? –Oui, il parle français!*
- *Où est-ce qu'il habite? –Il habite à Paris!*

- *Quelle est sa nationalité? –Il est grec!*
- *Ah, c'est fini! C'est Stéphane!!!*

Το παιχνίδι με τις κάρτες παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους βοηθά να θυμηθούν τους ήρωες, αλλά και την πλοκή της ιστορίας με τρόπο αυθεντικό και ευχάριστο. Η παιγνιώδης μορφή της δραστηριότητας καθιστά τη διδασκαλία επικοινωνιακή, καθώς υπάρχει η αίσθηση πως ξεφεύγουμε από τα στεγανά του βιβλίου (ανάγνωση του καινούργιου διαλόγου, εξήγηση λέξη προς λέξη του λεξιλογίου, μετάφραση, πρακτικές που ούτως ή άλλως αποφεύγω κτλ). Το σημαντικό είναι να πάρουν το λόγο οι μαθητές, να συμμετέχουν στη διδασκαλία και να ανακαλύψουν μόνοι τους τη νέα γνώση, αξιοποιώντας την προϋπάρχουσα.

Στη συνέχεια, σκέφτομαι να αξιοποιήσω την εικονογράφηση του βιβλίου. Η εικόνα, πολλές φορές, «λέει» πολλά περισσότερα πράγματα από το ίδιο το κείμενο και προσφέρεται για πολλαπλές «αναγνώσεις». Η συγκεκριμένη εικόνα του βιβλίου δίνει εναύσματα για σχολιασμό και προφορική αξιοποίηση. Ερωτήσεις, όπως οι εξής μπορούν να τεθούν στους μαθητές, παρατηρώντας συλλογικά την εικόνα του βιβλίου:

- *Où sont les enfants?*
- *Qui est le grand brun?*
- *Et la jeune fille, à côté de lui, c'est qui?*
- *Qu'est-ce qu'ils font?*
- *Vous reconnaissez les autres personnages?*

Αυτές οι αρχικές ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν στην εισαγωγή στο κείμενο του διαλόγου και στο καινούργιο λεξιλόγιο, το οποίο μπορεί να δίνεται και σταδιακά *(p.ex : Ils sont dans un collège. Le collège est grand! Voilà le bureau du directeur et la salle des profs! Regardez le secrétariat au fond! Il y a deux étages, le premier et le second!).* Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το περιεχόμενο του διαλόγου και μόνο από την παρατήρηση της εικόνας μπορούν να κατανοήσουν, ήδη, πολλά στοιχεία. Μια άλλη δραστηριότητα που λειτουργεί πολύ ενθαρρυντικά για τους μαθητές είναι η εξής: Ζητώντας τους να παρατηρήσουν *μόνο* τον τίτλο και την εικόνα του διαλόγου, μπορούμε να τους ζητήσουμε να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που θα τους δοθούν σε γραπτή μορφή. Για παράδειγμα:

- *<u>Où sont Alice et Stéphane?</u>* *-Dans la chambre de Stéphane.*
  -Chez Alice.
  -Au collège.
- *<u>Le collège est</u> : -grand.*
  -petit.
- *<u>Le gymnase, c'est</u> : -la salle des profs.*

-la salle de gym.

- la cantine.

Το λεξιλόγιο είναι πολύ απλό και γίνεται εύκολα αντιληπτό από τους μαθητές, ώστε να μπορούν να απαντούν στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με σχετική ευχέρεια, χωρίς να χρειαστεί να διαβάσουν το κείμενο. Η ευκολία με την οποία απαντούν τους τονώνει την αυτοπεποίθηση και επιθυμούν να συμμετέχουν περισσότερο. Ειδικότερα, οι μαθητές που παρουσιάζουν κάποια μορφή μαθησιακών δυσκολιών ενθαρρύνονται και διάκεινται θετικά στο μάθημα.

Στη συνέχεια, ακούμε το διάλογο 2 ή 3 φορές (είτε με κλειστά, είτε με ανοιχτά βιβλία) και εστιάζουμε στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με το περιβάλλον του σχολείου. Απομονώνουμε ορισμένες λέξεις (le collège, le secrétariat, le bureau du directeur, la cantine, la salle des profs, la salle de gym, la salle d'informatique, la salle de français, le couloir…) και θέτουμε σχετικές ερωτήσεις, περιγράφοντας το πλαίσιο: *Alice et Stéphane sont au collège. Le collège est très grand. Il y a le bureau du directeur, la salle des profs, la salle de gymnastique, la salle d'informatique, la cantine, le secrétariat. Il y a aussi deux étages, le premier et le second. Alice et Stéphane vont à la cantine. Marion et Akim viennent de la salle d'informatique.* Στη συνέχεια και αφού γίνει κατανοητό το παραπάνω πλαίσιο, θέτουμε ερωτήσεις για το σχολείο των μαθητών: *Notre collège est-il grand? Est-ce qu'il y a une cantine? Vous allez souvent à la cantine? Est-ce qu'il y a une salle de gym? Vous aimez la gymnastique? Est-ce qu'il y a une salle d'informatique? Vous aimez l'informatique? Est-ce qu'il y a une salle de français? Vous aimez le français?* Προς το παρόν αποφεύγουμε να χρησιμοποιήσουμε τις εκφράσεις (situer dans l'espace) που δίνονται στο εγχειρίδιο. Αυτό είναι κάτι που θα γίνει στις επόμενες διδασκαλίες και σταδιακά. Αυτό που χρειάζεται, στην παρούσα φάση, είναι να μεταβούμε ομαλά στο 4^{ο} κεφάλαιο του βιβλίου και να έχουμε μια πρώτη επαφή, μέσα σε ένα πλαίσιο, όσο το δυνατόν πιο αυθεντικό, με το περιεχόμενο και το ύφος του διαλόγου που δίνεται. Και αυτό επιτυγχάνεται τόσο με τις εισαγωγικές προφορικές ερωτήσεις, όσο και με τη συνεχή προφορική χρήση της γλώσσας που επιχειρείται στη συνέχεια.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση, τόσο των μαθητών, όσο και τη δική μου, σκέφτηκα να ζητήσω από τους μαθητές να αξιοποιήσουν το λεξιλόγιο που δόθηκε, όπως αυτοί νομίζουν καλύτερα και το προϊόν αυτής της προσπάθειας τους να αποτελέσει υλικό και τεκμήριο του φακέλου τους. Μπορούμε να συζητήσουμε κάποιες ιδέες (για παράδειγμα, να ετοιμάσουν ομαδικά ή συλλογικά ένα κολάζ ή μια μακέτα με τα μέρη του σχολείου, ή ακόμα να φωτογραφίσουν το κτίριο και να ονομάσουν τα διάφορα μέρη του). Βέβαια, η συλλογή στοιχείων είναι προσωπική υπόθεση του καθένα και καθένας μπορεί να αξιοποιήσει διάφορες πηγές που θα έχει στη διάθεση του, ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του. Ο δικός μου φάκελος θα εμπλουτιστεί με

τα σχέδια διδασκαλίας που ετοίμασα και στο ημερολόγιο θα διατυπώσω κρίσεις για την εκτίμηση της διδασκαλίας με βάση την εξέλιξη της πορείας των μαθητών μου.

β) Αποτίμηση του 3ου δίωρου

Βασιζόμενη στο προσωπικό ημερολόγιο μου και στις επιπλέον σημειώσεις που πλαισίωναν την κάθε διδακτική παρέμβαση, επιχειρώ στο παρόν υποκεφάλαιο την αποτίμηση-αξιολόγηση του 3ου δίωρου διδασκαλίας. Υπενθυμίζω πως είχαν προηγηθεί δύο παρεμβάσεις, εκ των οποίων η 2η έλαβε χώρα στο εργαστήριο της πληροφορικής και ήταν άκρως ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική για τους μαθητές, όπως την εκτίμησα. Ο στόχος μου ήταν, σε αυτά τα πρώτα μαθήματα, να γίνει αφενός η εξοικείωση με την έννοια του φακέλου υλικού ως εργαλείου αξιολόγησης (σε πρώτο και ορατό επίπεδο των μαθητών και σε ένα δεύτερο και ίσως πιο αδιαφανές για τους μαθητές επίπεδο, ως εργαλείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού), αφετέρου η ομαλή μετάβαση στην καινούργια ενότητα του βιβλίου και η σύνδεσή της με τις προγενέστερες γνώσεις των μαθητών. Είχα ήδη ζητήσει από τους μαθητές να προμηθευτούν τους φακέλους τους και είχαμε ήδη ξεκινήσει τη διαδικασία συγκρότησης τους. Θεωρώ πως χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης ορισμένα σημεία της συγκεκριμένης διδασκαλίας, όπως καταγράφονται στο προσωπικό ημερολόγιο και από αυτά εκκινώ την αποτίμηση του 3ου δίωρου[6]:

Καταρχήν, θα ήθελα να εστιάσω στο θέμα των παγιωμένων αντιλήψεων, τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Μια διδακτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο της πληροφορικής προετοιμάζεται με πολύ προσοχή και αρθρώνεται πάνω σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Απαιτείται χρόνος και άρτια γνώση των νέων τεχνολογιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την προετοιμασία της και όπως είναι φυσικό προκαλεί άγχος ως προς την τελική έκβασή της (όλα πρέπει να λειτουργήσουν σωστά, να διατηρηθεί κλίμα ηρεμίας, να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί, να μην ξεπεραστεί ο προβλεπόμενος χρόνος). Συχνά όμως παρερμηνεύεται και ίσως απαξιώνεται από τους μαθητές, οι οποίοι είναι συνηθισμένοι στον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας (τάξη, πίνακας, έδρα, κιμωλία). Οι μαθητές μπορεί να δείχνουν ενθουσιασμό και ευχαρίστηση συμμετέχοντας σε ένα μάθημα που γίνεται στο εργαστήριο, επειδή κυρίως, βγαίνουν από την τάξη, αφήνουν πίσω το βιβλίο και το μολύβι, στην πραγματικότητα, όμως, αυτό, ίσως, να εκλαμβάνεται ως «χάσιμο χρόνου» ή ως

[6] Αρχικά, εντοπίζω κάποια στοιχεία που σχετίζονται με την προηγούμενη διδακτική παρέμβαση και που ήρθαν στην επιφάνεια κατά την έναρξη της 3ης διδασκαλίας. Οι μαθητές, τη στιγμή ακριβώς, που έμπαινα στην τάξη που μίλησαν για το προηγούμενο δίωρο και μου ζητούσαν επίμονα να ξαναπάμε στο εργαστήριο και να «μην κάνουμε μάθημα». Θεωρώ πως αυτή η στάση χρήζει διερεύνησης και αναδεικνύει ένα θέμα πολύ σοβαρό, αυτό του τι σημαίνει «μάθηση» και «μάθημα» για τους μαθητές και για το λόγο αυτό επιμένω στην προσέγγιση του. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η μάθηση σχετίζεται με το πώς αντιμετωπίζουν και την αξιολόγηση τους και αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη συνέχεια της έρευνας.

παιχνίδι που ελάχιστη σχέση έχει με το μάθημα, όπως αυτό εννοείται. Γράφω στο ημερολόγιο στις 29/09/2009[7]: «*…μπαίνοντας στην τάξη, η πλήρης απογοήτευση… Κυρία, να μην κάνουμε και σήμερα μάθημα, να πάμε πάλι στο εργαστήριο. Δεν το πίστευα αυτό που μου έλεγαν. Θεώρησαν πως την προηγούμενη φορά που πήγαμε στο εργαστήριο, ήταν για να παίξουμε και όχι για να κάνουμε μάθημα. Κι όμως τους άρεσε πολύ, μου το είπαν και την προηγούμενη φορά μου το λένε και τώρα… και θέλουν να ξαναπάμε, αλλά το βλέπουν αλλιώς, θεωρούν πως χάνουμε μάθημα… Ενώ στην πραγματικότητα, μάθημα γίνεται, απλώς γίνεται με άλλο τρόπο που δεν μπορούν να τον κατανοήσουν, με έναν τρόπο που είναι υποτιμημένος στη συνείδηση τους*». Επομένως, η εισαγωγή μιας αλλαγής απαιτεί, πρωτίστως, αλλαγή νοοτροπίας. Παράλληλα σκέφτομαι πως αν θεωρείται πως ξεφεύγει τόσο πολύ από το καθιερωμένο πλαίσιο ένα μάθημα της ξένης γλώσσας στο εργαστήριο, πόσο μάλλον η εισαγωγή και η εφαρμογή της διαφορετικής αξιολόγησης. Από τις αντιδράσεις των μαθητών, καταλαβαίνω πως το μάθημα (σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα), όπως γίνεται μέσα στην τάξη, δεν τους αρέσει, αλλά το θεωρούν «μάθημα», ενώ αντίθετα, αυτό που λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο τους αρέσει, αλλά δεν το θεωρούν «μάθημα». Είναι παράδοξο αυτό που συμβαίνει και θεωρώ πως σχετίζεται με το τι εννοείται ως μάθηση και διδασκαλία. Οι μαθητές γνωρίζουν την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ήδη, από τα πρώτα τους χρόνια στις σχολικές αίθουσες και το πλαίσιο είναι σαφές: ο εκπαιδευτικός διδάσκει, οι μαθητές ακούν, γράφουν και επαναλαμβάνουν και στο τέλος αξιολογούνται για τη μάθηση τους και μπαίνουν σε μια νοητή κλίμακα αποτίμησης της επίδοσης τους. Είναι μια συγκεκριμένη, ίσως δυσχερής διαδικασία, χωρίς περιθώρια παρεκκλίσεων. Όμως αυτό είναι το «μάθημα» που γνωρίζουν οι μαθητές και πιστεύουν πως έτσι πρέπει να γίνεται και αυτή η διαδικασία να ακολουθείται. Μπαίνοντας στο εργαστήριο, βγαίνουν από το πλαίσιο που βιώνουν καθημερινά κι αυτό τους αρέσει πολύ, όμως, θεωρούν πως αφού δεν βρίσκονται στην τάξη, δεν κάνουν και «μάθημα». Έχω πολύ δρόμο να διανύσω ακόμα μέχρι να γίνει αντιληπτή η σημασία της αλλαγής, τόσο από τους μαθητές μου, όσο και από τους συναδέλφους. Στο ημερολόγιο[8], αναφορικά με τις παγιωμένες αντιλήψεις των συναδέλφων, σημειώνω πολύ εμφαντικά: «*…θυμάμαι πριν μερικά χρόνια σε ένα σχολείο, μια συνάδελφος, μου έλεγε κάθε φορά που πήγαινα με τους μαθητές στο εργαστήριο: "πάλι θα χάσετε μάθημα" και αισθανόμουν πολύ άσχημα, γιατί έκανα τρομερή προσπάθεια να βρω ελεύθερο το εργαστήριο, να αναλάβω την ευθύνη για τα μηχανήματα, να πείσω το διευθυντή πως όλα θα πάνε καλά, να ετοιμάσω το χώρο και το μάθημα μου και να ακυρώνονται τόσο εύκολα και αβίαστα όλα αυτά με τη φράση "πάλι θα χάσετε μάθημα"… Ήταν συνάδελφος με πολλά χρόνια εμπειρίας, η οποία όμως πρέσβευε πως το μάθημα γίνεται μόνο μέσα στην τάξη, ακολουθώντας το συγκεκριμένο πλαίσιο που γνωρίζουμε, αυτό που είχε μάθει ως μαθήτρια*

[7] 1ο ημερολόγιο, 29/09/2009, σελίδα 30.
[8] 1ο ημερολόγιο, 29/09/2009, σελίδες 30-31.

και αυτό που έθετε ως εκπαιδευτικός». Ο Mezirow (1991), βέβαια, εξηγεί αυτή τη στάση των ενηλίκων με βάση τη θεωρία του και την αποδίδει στο πολιτισμικό πλαίσιο που έχει ο καθένας εσωτερικεύσει ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης. Συχνά, λανθασμένες ή διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, παραδοχές, δυσχεραίνουν την αποδοχή αλλαγών και επιτείνουν την αντίσταση σε αυτές. Μόνο μέσω του κριτικού στοχασμού, δηλαδή της ανάπτυξης της ικανότητας να επανεξετάζει κανείς κριτικά τις πεποιθήσεις του, μπορεί να οδηγηθεί σε επανεκτίμηση διαστρεβλωμένων αντιλήψεων και παραδοχών. Αν επομένως στους ενήλικες απαιτείται κριτικός στοχασμός ή ακόμα και κριτικός αυτοστοχασμός για να αναθεωρηθούν παρωχημένες και λανθασμένες ιδέες και παραδοχές, για τους ανήλικους μαθητές μπορεί αυτή διαδικασία να είναι ευκολότερη υπό την έννοια πως το σύστημα αντιλήψεων τους ακόμα διαμορφώνεται. Οι σημειώσεις στο ημερολόγιο[9] είναι πολύ χαρακτηριστικές: *«…όταν υπάρχουν τέτοιες παγιωμένες αντιλήψεις από τους εκπαιδευτικούς, είναι αδύνατον να πεισθούν τα παιδιά πως κι αυτό είναι μάθημα. Όταν, λοιπόν, τους εξήγησα πως κι αυτό που κάναμε ήταν μάθημα, αφού συμμετείχαν, ρωτούσαν, είχαν απορίες, μάθαιναν τελικά κτλ… πάλι δεν ξέρω εάν τους κάλυψα πλήρως, γιατί άκουγα σχόλια του τύπου "δεν κάναμε όμως γραμματική, δεν κλίναμε ρήματα, δεν μας διορθώσατε", αυτά που ακούω χρόνια τώρα… καθετί που ξεφεύγει από το καθιερωμένο, από αυτό που και εμείς μάθαμε από τους δασκάλους μας ως μαθητές, από αυτό που ευλαβικά ακολουθούμε ως δάσκαλοι, καθετί διαφορετικό, ενοχοποιείται. Και είναι πολύ απογοητευτικό αυτό για κάποιον που επιχειρεί να εισάγει μια καινοτομία, να εισάγει κάτι διαφορετικό. Έτσι έχουμε μάθει ως εκπαιδευτικοί, έτσι μας έμαθαν ως μαθητές, αυτήν την παγιωμένη τακτική ετών, μπορούμε τελικά να την αλλάξουμε σε ένα χρόνο; Αυτή η "άτυπη μαθητεία" επομένως που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως κάτι θετικό που συμβάλλει στη συγκρότηση της ταυτότητας μας, για μένα τίθεται υπό αμφισβήτηση. Η άτυπη μαθητεία, τελικά, είναι κάτι θετικό ή όχι; Για μένα η άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα μόνο κακό κάνει, καθώς λόγω αυτής διαιωνίζεται μια κατάσταση ετών, που φαίνεται να προβάλλει αντιστάσεις σε καθετί καινούργιο ή διαφορετικό. Δεν θα απογοητευτώ όμως… Και δεν θα πω "αφού θέλετε μάθημα, θα κάνουμε μάθημα". Τι "μάθημα" όμως; "Μάθημα-τιμωρία", όπως το εννοούν οι μαθητές; Άρα θα συμμορφωθώ στο ρόλο που περιμένουν από μένα; Ή "μάθημα ελεύθερο", όπως το εννοώ εγώ, που τους αρέσει μεν, αλλά δεν το θεωρούν "μάθημα"; Είναι ένα δίλημμα… μια πρόκληση. Θα ήταν άδικο, αλλά και άτολμο από την πλευρά μου να πέσω σε αυτήν την παγίδα που ήθελα να αποφύγω. Εγώ θα έκανα αυτό που είχα σχεδιάσει, θα έκανα "μάθημα" και θα έπειθα τους μαθητές μου πως μπορεί να κάνουμε κάτι διαφορετικό από αυτό που έχουν συνηθίσει, όμως κάνουμε "μάθημα".*

[9] 1ο ημερολόγιο, 29/09/2009, σελίδες 32-33.

Στην αρχή αυτού του διδακτικού δίωρου, οι μαθητές παρουσίασαν το υλικό που είχαν συγκεντρώσει για τη Γαλλία. Επρόκειτο για κάρτες, φωτογραφίες και μικρά κείμενα που βρήκαν στο διαδίκτυο σχετικά με το γαλλικό πολιτισμό κυρίως, τα μνημεία, τους δρόμους του Παρισιού, τα προϊόντα. Η προσπάθεια να συγκεντρωθεί σε συγκεκριμένο τμήμα του φακέλου υλικού και να αξιοποιηθεί ανάλογα ήταν θετική. Ορισμένοι σκέφτηκαν τίτλους και λεζάντες για το υλικό τους, κάτι που διευκόλυνε την ταξινόμηση και ιεράρχηση του. Η ιδέα της έκθεσης όλου αυτού του υλικού άρεσε στους μαθητές και σκεφτήκαμε να αποτελέσει μια ομαδική παραγωγή και να εκτεθεί στην τάξη. Βέβαια, υπήρχαν και δύο μαθητές που δεν ασχολήθηκαν με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, με τη δικαιολογία πως δεν είχαν χρόνο να ψάξουν. Τους εξήγησα πως αυτό είναι προαιρετικό και πως γίνεται μόνο για τη δική τους βελτίωση. Θεωρώ πως κινητοποιήθηκαν περισσότερο από τον ενθουσιασμό των συμμαθητών τους, όταν παρουσίαζαν το υλικό του και το τοποθετούσαν προσεκτικά στο φάκελο και λιγότερο από τη δική μου τοποθέτηση. Η παρώθηση από συνομήλικους, σαφέστατα, δρα περισσότερο θετικά από ότι η παρουσία και η στάση του εκπαιδευτικού, ο οποίος κατέχει συγκεκριμένο ρόλο στο αντιληπτικό σύστημα των μαθητών. Είχα την ευκαιρία, στην αρχή του μαθήματος, να τονίσω και πάλι τη σημασία του φακέλου τους στην αξιολόγηση τους. Ήθελα να επιμείνω στο θέμα της αυτοαξιολόγησης και ήθελα να κατακτήσουν απόλυτα την έννοια αυτή. Ήξερα, βέβαια, πως αυτή η πορεία είναι επίπονη και δύσκολη και αυτό το μαρτυρούσαν και οι αρχικές αντιδράσεις σε σχέση με τη διδασκαλία στο εργαστήριο. Όμως ήξερα πως ως δεξιότητα κατακτιέται, άρα χρειάζεται προσπάθεια, επιμονή και εξοικείωση.

Σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα, ακολούθησα την πορεία που είχα προγραμματίσει. Βέβαια, ίσως σκεφτεί κανείς πως η εκπόνηση λεπτομερών σχεδίων διδασκαλίας για μια αμιγώς ποιοτική προσέγγιση λανθάνει μια αντίφαση. Στην πραγματικότητα όμως, αυτά τα σχέδια διδασκαλίας αποτελούσαν ένα είδος «δείκτη» ή «οδηγού» για τη διάρθρωση του μαθήματος. Ο παράγοντας «πραγματικός χρόνος διδασκαλίας» δεν επιτρέπει πολλές φορές να ακολουθηθούν με ακρίβεια όλες οι στρατηγικές που έχουν προβλεφθεί, εξάλλου και η διδακτική πράξη δεν είναι ποτέ απολύτως προβλέψιμη. Χρειάζονται όμως, για να υπάρχει ένα πλαίσιο. Όπως και τα φύλλα εργασίας που συνοδεύουν τα σχέδια είναι απαραίτητα και αποτελούν τεκμήρια του φακέλου των μαθητών, αλλά και του εκπαιδευτικού. Η εισαγωγή στην ενότητα έγινε όπως είχε σχεδιαστεί (με εκτυπωμένες τις φωτογραφίες των ηρώων και παιχνίδια του τύπου «μάντεψε ποιος-α;»). Η παιγνιώδης άσκηση ενεργοποίησε όλους τους μαθητές και όλοι ήθελαν να λάβουν μέρος στη δραστηριότητα και να πάρουν το λόγο. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προφορική έκφραση, κάτι που, συνήθως, δυσκολεύει τους μαθητές. Στο ημερολόγιο[10], σχετικά με το διδακτικό τμήμα αυτής της παρέμβασης

[10] 1ο ημερολόγιο, 29/09/2009, σελ. 36-37.

σημειώνω: «*…μιλήσαμε για τους ήρωες της ενότητας, θυμηθήκαμε την ιστορία και την πλοκή της κι εγώ προσπαθούσα να τα κάνω όλα αυτά, μιλώντας τους γαλλικά. Θεωρώ πολύ σημαντικό να χρησιμοποιείται η ξένη γλώσσα στο μάθημα. Η μητρική μπορεί να χρησιμοποιείται ως εφαλτήριο, ως έναυσμα ή ως βοήθημα για να μπορούμε να εκφραζόμαστε στην ξένη γλώσσα. Τους παρουσίασα στη συνέχεια την ενότητα και ξεκινήσαμε από τον τίτλο, κάνοντας εικασίες για την εξέλιξη. Μάθαμε καινούργιες λέξεις και τους ωθούσα να συμμετέχουν, να πάρουν το λόγο, να μιλήσουν. Και όλα αυτά έχοντας τη μόνιμη αγωνία, μην μου πουν πάλι "και μάθημα πότε θα κάνουμε;" Το θέμα είναι να πεισθούν πως αυτό που κάνουμε είναι μάθημα. Ακόμα σκέφτομαι πως πρέπει να αναπτύξω άλλες στρατηγικές, να βρω άλλους τρόπους για να τους καταστήσω υπεύθυνους για την πορεία τους, δείχνοντας τους παράλληλα τη σχετικότητα των βαθμών. Ξέρω πως αυτό απαιτεί χρόνο… Όταν από την Α΄ Δημοτικού έχουν μάθει να βαθμολογούνται για όλα, είναι δύσκολο στη Β΄ Γυμνασίου να απομάθουν και να μεταβούν σε μια άλλη κατάσταση, παντελώς άγνωστη. Με εντυπωσιάζει, ακόμα, το γεγονός πως μαθητές με χαμηλή επίδοση τις προηγούμενες χρονιές, επιζητούν βαθμούς και εξετάσεις. Μαθητές, δηλαδή, που λόγω του βαθμολογικού συστήματος τοποθετούνται χαμηλά στην κλίμακα της τάξης, δυσκολεύονται να πεισθούν, ίσως περισσότερο από άλλους, για την αποτελεσματικότητα της διαφορετικής αξιολόγησης και εμμένουν εμφαντικά στον υπάρχοντα αξιολογικό μηχανισμό που λειτουργεί ως τροχοπέδη στις όποιες προσπάθειες τους».*

Τέλος, στο δίωρο αυτό αφιέρωσα ένα δεκάλεπτο, όπως και τις προηγούμενες φορές, στη σημασία του φακέλου υλικού που τους ζήτησα να προμηθευτούν. Τους εξήγησα πως ο φάκελος τους συνδέει τη δική τους πορεία με τη δική μου και πως παρακολουθώντας το περιεχόμενο του θα μπορούν και οι ίδιοι να βελτιώνονται, αλλά και εγώ να τροποποιώ τη διδασκαλία μου, να την προσαρμόζω στις ανάγκες τους και να την καλυτερεύω. Στο ημερολόγιο[11] γράφω τα εξής: «*…τους είπα πως μπορούμε να χωρίσουμε το περιεχόμενο του φακέλου σε υποενότητες. Τους ζήτησα να έχουμε ένα ντοσιέ με διαφάνειες και να το χωρίσουμε ανάλογα, πχ λεξιλόγιο, γραμματική, εργασίες στο σχολείο, εργασίες στο σπίτι, φύλλα εργασίας, ελεύθερος χώρος για προσωπικό υλικό κτλ… Τους ζήτησα να σκεφτούν λίγο πως θα μπορούσαν να ταξινομήσουν το υλικό του φακέλου και πως θα πρότειναν να αξιολογείται το κάθε τμήμα του. Τόνισα πως για μένα, κριτήρια που έχουν σημασία για τη συνολική αποτίμηση είναι η συνεργασία μεταξύ τους, η καλή διάθεση, η διάθεση για μάθηση, η ατομική προσπάθεια που καταβάλλεται, η φαντασία, η δημιουργικότητα, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει ο κάθε μαθητής, η συνολική συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου. Ξέρω πως αυτά ακούγονται περίεργα από τους μαθητές, κυρίως επειδή αντιπροσωπεύουν έννοιες που δεν αποτιμώνται αριθμητικά… και η αξιολόγηση στο μυαλό των μαθητών συνδέεται μόνο με την απόδοση βαθμών.*

[11] 1ο ημερολόγιο, 29/09/2009, σελ. 38-39.

Ήθελα όλα αυτά που τους έλεγα, να τα έβλεπαν να γίνονται πράξη στην πορεία, να καταλάβαιναν πως πραγματικά το εννοώ πως για μένα και πολύ περισσότερο για αυτούς ο ένας και μοναδικός βαθμός δεν παίζει κανένα ρόλο και πως το ουσιώδες είναι να μάθουν να αυτοαξιολογούνται. Να μάθουμε όλοι να κρίνουμε τον εαυτό μας (χωρίς υπερβολές και χωρίς αναστολές). Και στη συνέχεια, θα δουν πως εμένα θα με χρειάζονται μόνο για να τους συμβουλεύω και όχι για να τους κατατάξω ή να τους απονείμω βαθμούς. Τους άφησα να το σκεφτούν αυτό το θέμα με τα κριτήρια αξιολόγησης του φακέλου. Είναι κάτι που πρέπει να ωριμάσει, δεν μπορεί να αλλάξει από τη μια μέρα στην άλλη και σαφώς είναι δύσκολο να αφομοιωθεί σε μια ή δυο ώρες διδασκαλίας. Ειδικά, όταν τις επόμενες ώρες ακολουθείται ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας και παντού ακούγεται η απειλή του βαθμού "μη μιλάτε, θα σας βάλω μηδέν", ή ακόμα "μην κάνετε φασαρία, θα σας κατεβάσω τρεις βαθμούς"…

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με το φύλλο εργασίας που μοιράστηκε στους μαθητές και η προσέγγιση του έγινε ομαδικά. Παραθέτω το σχέδιο διδασκαλίας (περιληπτικά), καθώς και το φύλλο εργασίας, όπως αρχικά το είχα σχεδιάσει.

3^{ο} Δίωρο: 29/09/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να έρθουν σε επαφή με την 4^{η} ενότητα του βιβλίου, κάνοντας ένα ομαλό πέρασμα από την 3^{η} ενότητα που διδάχτηκαν την προηγούμενη χρονιά.
- ✓ Να ακούσουν το διάλογο και να εξοικειωθούν με τη φωνητική και τη προφορά.
- ✓ Να εξασκηθούν στην προφορική χρήση της γλώσσας.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Να είναι σε θέση να περιγράφουν τους ήρωες της ενότητας και να μπορούν να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με αυτούς (πως είναι; που βρίσκονται; γιατί βρίσκονται στο χώρο αυτό;), να κάνουν υποθέσεις πάνω στην εξέλιξη του διαλόγου και της ιστορίας.
- ✓ Να μπορούν να παρουσιάζουν τους ήρωες της ενότητας, χρησιμοποιώντας το ανάλογο λεξιλόγιο.
- ✓ Να μπορούν να περιγράφουν το χώρο του σχολείου, ανακαλύπτοντας και αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που δίνεται.
- ✓ Να εξοικειωθούν με ακουστικές δραστηριότητες και με πρακτικές φωνητικής και προφοράς.

- ✓ Να εκτιμούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και να αναπτύξουν στρατηγικές αξιοποίησης των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Προφορικές ερωτήσεις εισαγωγής στην καινούργια ενότητα.
- ✓ Παρουσίαση των κεντρικών ηρώων.
- ✓ Υποθέσεις για το χώρο (που βρίσκονται οι ήρωες; τι παρατηρούμε κτλ).
- ✓ Χρήση του κασετοφώνου και άκουσμα του διαλόγου (2-3 φορές).
- ✓ Σχολιασμός της φωτογραφίας του διαλόγου (εμπλουτισμός του λεξιλογίου).
- ✓ Λεξιλογική εκμετάλλευση του διαλόγου.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή, συνδέουμε την προηγούμενη ενότητα του βιβλίου που είχαν διδαχθεί οι μαθητές την προηγούμενη χρονιά, με την καινούργια ($4^{η}$) στην οποία θα κάνουμε την εισαγωγή. Έτσι, παρουσιάζουμε τους ήρωες και θυμόμαστε κάποια στοιχεία για αυτούς. Διαβάζουμε τον τίτλο και παρατηρούμε την εικόνα που υπάρχει στην ενότητα αυτή. Έχουμε, ήδη, εκτυπώσει τις φωτογραφίες των ηρώων και κάνουμε παιγνιώδεις δραστηριότητες (όπως περιγράφεται στο κεφάλαιο «προγραμματισμός της συγκεκριμένης διδασκαλίας»).
- ✓ Πριν ακούσουμε για πρώτη φορά το διάλογο, κάνουμε υποθέσεις, έχοντας ως έναυσμα την κεντρική φωτογραφία του διαλόγου. Εντοπίζουμε τους ήρωες και τους παρουσιάζουμε, καθώς υπενθυμίζουμε στοιχεία από την περσινή χρονιά. Σχολιάζουμε τη φωτογραφία και κάνουμε υποθέσεις (στη μητρική γλώσσα, αλλά όπου μπορούμε χρησιμοποιούμε τη γλώσσα που μαθαίνουμε).
- ✓ Κλείνουμε τα βιβλία και ακούμε για πρώτη φορά το διάλογο και προσπαθούμε να επιβεβαιώσουμε ή να διαψεύσουμε τις αρχικές υποθέσεις.
- ✓ Ακούμε για δεύτερη φορά το διάλογο με ανοιχτά βιβλία και εντοπίζουμε λέξεις που σχετίζονται με το χώρο του σχολείου, όπως τους βλέπουμε στο διάλογο και τις ακούμε στην ηχογράφηση (bureau, secrétariat, gymnase, cantine, salle des profs, salle de cours, collège …). Γράφουμε τις λέξεις στον πίνακα και τις εξηγούμε.
- ✓ Ακούμε για τρίτη φορά το διάλογο και κάνουμε προφορικές ερωτήσεις κατανόησης (κάποιες ερωτήσεις υπάρχουν στο βιβλίο, αλλά τις εμπλουτίζουμε και με άλλες συμπληρωματικές, σελίδα 36, άσκηση 1).

- ✓ Δραματοποιούμε το διάλογο και αναθέτουμε ρόλους στους μαθητές.
- ✓ Με το κασετόφωνο πραγματοποιούμε τις δραστηριότητες στη σελίδα 37 και κάνουμε πρακτική την προφορά των λέξεων. Εμπλουτίζουμε τις λέξεις που δίνονται και με άλλες επιπλέον.
- ✓ Περιγράφουμε το δικό μας σχολικό χώρο με τις λέξεις που έχουμε μάθει.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας που δίνεται.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Il y a un mot qui ne convient pas sur la liste… Lequel?

a) gymnase, cantine, télévision

b) collège, maison, école

c) bureau, salle des profs, salle de cours

d) nouveau, en face, grand

Activité 2 : Mots cachés!!! Où sont- ils?

C	**G**	**H**	**K**	**U**	**V**	**A**	**I**	**O**	**L**	**G**	**P**
O	**S**	**A**	**L**	**L**	**E**	**F**	**C**	**H**	**K**	**P**	**C**
L	**H**	**J**	**Z**	**A**	**N**	**B**	**O**	**U**	**V**	**A**	**M**
L	**V**	**K**	**Q**	**U**	**I**	**A**	**U**	**A**	**O**	**P**	**L**
È	**M**	**V**	**J**	**K**	**R**	**D**	**R**	**R**	**V**	**A**	**O**
G	**Y**	**M**	**N**	**A**	**G**	**E**	**S**	**J**	**E**	**L**	**H**
E	**C**	**A**	**N**	**T**	**I**	**N**	**E**	**O**	**T**	**A**	**A**
F	**S**	**D**	**K**	**A**	**K**	**L**	**I**	**L**	**A**	**L**	**U**
D	**E**	**G**	**K**	**K**	**C**	**A**	**I**	**O**	**G**	**L**	**T**
R	**F**	**V**	**X**	**A**	**O**	**Q**	**D**	**I**	**E**	**E**	**A**
V	**B**	**U**	**A**	**E**	**M**	**I**	**N**	**E**	**K**	**R**	**N**
A	**S**	**O**	**E**	**I**	**D**	**G**	**H**	**W**	**L**	**W**	**O**

BONNE CHANCE!!!

1.2 Το 7^{ο} δίωρο διδασκαλίας στις 03/11/2009: Προγραμματισμός-σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός-σχεδιασμός του 7^{ου} δίωρου

Βρισκόμαστε, πλέον, στα μισά του 1^{ου} τριμήνου και έχω προγραμματίσει να αφιερώσω το πρώτο 45λεπτο αυτής της διδακτικής παρέμβασης στο γραπτό διαγώνισμα, όπως αυτό θεσμικά προβλέπεται. Επίσης, έχω καλέσει τους γονείς των μαθητών για μια δεύτερη συνάντηση (η πρώτη επαφή με τους γονείς έγινε στις 11/09/2009, την ημέρα του αγιασμού, όπου είχα την ευκαιρία να τους μιλήσω για αυτό που σκόπευα να κάνω κατά την τρέχουσα χρονιά). Τέλος, για τη διδακτική αυτή παρέμβαση έχω προβλέψει για το 2^{ο} 45λεπτο να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά και διδακτικά οι νέες τεχνολογίες σε ένα μάθημα που θα λάβει χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής.

Οι μαθητές φαίνεται να είναι πλέον αρκετά εξοικειωμένοι με την έννοια του φακέλου. Ο φάκελος τηρείται και φυλάσσεται από τους ίδιους, αφού στο σχολείο δεν υπάρχει χώρος κατάλληλος για τη φύλαξη του. Είναι ένας φάκελος που εμπλουτίζεται από τους ίδιους, κατά το δοκούν. Με το τέλος κάθε διδασκαλίας, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να ψάξουν και να βρουν το υλικό τους, το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης, αξιοποιείται και αξιολογείται ανάλογα. Παράλληλα, ο φάκελος εμπλουτίζεται με υλικό που μοιράζεται στους μαθητές από μένα και ακολουθεί τις διδακτικές παρεμβάσεις. Αυτό που επιθυμώ να καταστεί σαφές και που επαναλαμβάνω συνεχώς σε όλες τις συναντήσεις μας είναι πως ο φάκελος είναι στην ευθύνη του καθενός: ο φάκελος είναι ατομικός και καταγράφει μια πορεία, την πορεία του καθενός ξεχωριστά κατά την τρέχουσα χρονιά στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Ανατρέχοντας στο αρχικό υλικό[12], το οποίο είναι ταξινομημένο χρονολογικά, αλλά και ως προς το περιεχόμενο (ανάλογα με τους άξονες του φακέλου), οι μαθητές μπορούν να ενεργοποιούν στρατηγικές αναστοχασμού, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης, ερμηνείας, ανάλυσης, παρατήρησης, αυτοαξιολόγησης, προφορικής και γραπτής έκφρασης, επίλυσης προβλημάτων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές στηριζόμενοι στο φάκελο, αναρωτιούνται τι είναι τελικά ικανοί να κάνουν με όλα αυτά που έμαθαν και πως αυτά μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν στην πράξη. Η έννοια της μεταγνώσης, άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιοποίηση του φακέλου υλικού στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, συμπληρώνει το φάσμα των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται. Θεωρώ, επίσης, πολύ σημαντικό το αίσθημα ιδιοκτησίας που έχουν αναπτύξει μέχρι τώρα για το φάκελό τους. Ο φάκελος είναι οργανικό τμήμα του μαθήματος, αυτό έχει καταστεί σαφές ήδη από τις πρώτες συναντήσεις,

[12] Το υλικό του φακέλου είναι ταξινομημένο *χρονολογικά* και αυτό είναι κάτι στο οποίο επέμενα πολύ. Η χρονολογική ταξινόμηση βοηθάει πολύ, όπως φάνηκε στην πορεία, στην αποτίμηση του περιεχομένου του φακέλου και κατ΄επέκταση στην προσπάθεια αυτοαξιολόγησης. Έτσι, η αξιολόγηση της πορείας του μαθητή γίνεται, από τον ίδιο, με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Ανατρέχει στο φάκελο, εντοπίζει σημεία που τον δυσκολεύουν, βλέπει αδυναμίες και ελλείψεις, ζητά τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών, τα προσεγγίζει ξανά και τέλος κατακτά τη γνώση με προσωπικό και αυτόνομο τρόπο. Βέβαια, εκτός από τη χρονολογική ταξινόμηση του υλικού, γίνεται και ταξινόμηση ως *προς το περιεχόμενο*, σύμφωνα με τους άξονες-τμήματα του φακέλου που έχουν συμφωνηθεί.

αλλά ανήκει στον καθένα ξεχωριστά. Είναι ένα τεκμήριο, μια καλή μαρτυρία για την πορεία τους, κάτι όμως εντελώς προσωπικό. Οι φάκελοι διαφέρουν μεταξύ τους, γιατί διαφορετική είναι και η πορεία του καθενός προς την κατάκτηση της γνώσης, αφού διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες έχει ο κάθε κάτοχος. Ο φάκελος διηγείται μια συγκεκριμένη, ξεχωριστή ιστορία, την προσωπική ιστορία του ιδιοκτήτη σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και για το λόγο αυτό το περιεχόμενο δεν είναι συγκρίσιμο και δεν οξύνει αδικαιολόγητους ανταγωνισμούς, αφού δεν μπορεί να αποδοθεί αριθμητικά.

Το θέμα της γραπτής δοκιμασίας μας έχει απασχολήσει αρκετά. Ήδη από τις πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις, οι μαθητές ρωτούν επίμονα τι θα γίνει με το διαγώνισμα, πότε θα το γράψουμε, πως αυτό θα βαθμολογηθεί, τι θα περιέχει, κατά πόσο ο βαθμός που θα γράψουν θα επηρεάσει τον τελικό βαθμό του τριμήνου. Βέβαια, ίσως η συχνότητα των ερωτήσεων να ακολουθεί μια φθίνουσα πορεία από την αρχή της χρονιάς μέχρι τώρα, όμως θεωρώ πως η επιμονή στο γραπτό διαγώνισμα είναι δικαιολογημένη, αφού οι μαθητές γνωρίζουν μόνο αυτό τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης τους. Θεωρούν πολύ σημαντικό το βαθμό στη γραπτή εξέταση (πολύ περισσότερο στην επίσημη γραπτή εξέταση του τριμήνου), επειδή αυτός ο βαθμός κρίνει την τελική επίδοση τους. Ο φάκελος υλικού αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση, που προς το παρόν, λειτουργεί, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, συνεπικουρικά με την αξιολόγηση που θεσμικά προβλέπεται και φαίνεται να κατέχει ένα δευτερεύοντα ρόλο. Τον έχουν δεχτεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ως τμήμα της διδασκαλίας, αλλά θεωρώ πως είναι πολύ νωρίς για να γίνει αποδεκτή η αξιοπιστία και η φερεγγυότητα του. Έτσι, στη συνείδηση των μαθητών κατέχει βαρύνουσα σημασία ο βαθμός στο γραπτό διαγώνισμα και η αξία του φακέλου αποδυναμώνεται, αφού η νομοθεσία προβλέπει και αναγνωρίζει ως επίσημη τη συγκεκριμένη διαδικασία.

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση, υπογράμμισα στους μαθητές πως η αξιολογική διαδικασία που προβλέπεται, δεν μπορεί να παρακαμφθεί. Από τη στιγμή που υπάρχει συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και προβλέπει υποχρεωτικά γραπτή εξέταση των μαθητών (δύο (2) φορές στα δύο (2) πρώτα τρίμηνα και προαιρετικά στο 3^{ο}), αυτό πρέπει να γίνει σεβαστό, παρά την έρευνα. Τόνισα, όμως, πως αυτό είναι καθαρά το τυπικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας και πως αφού γίνει όπως προβλέπεται, δεν θα έχει καμιά απολύτως σημασία για μένα, αλλά δεν θα πρέπει να έχει ούτε και για τους ίδιους. Αυτό ήταν, ίσως, το δυσκολότερο σημείο για να γίνει αντιληπτό. Οι μαθητές προμηθεύτηκαν φακέλους, τους διακόσμησαν, τους εμπλουτίζουν με το υλικό τους, ανατρέχουν σε αυτούς όταν θέλουν να λύσουν απορίες ή να θυμηθούν κάτι, όμως ακόμα στο αντιληπτικό τους σύστημα δεν έχει γίνει η ταύτιση του φακέλου με την αξιολόγηση τους. Δεν μπορούν ακόμα να συλλάβουν απόλυτα την έννοια της αυτοαξιολόγησης και επιζητούν τη δική μου κρίση για την αποτύπωση της πορείας τους. Ξέρω πως αυτή η αλλαγή που σχετίζεται με αλλαγή αντιλήψεων και

στάσεων απαιτεί χρόνο, αλλά είναι κάτι που μπορεί να γίνει. Οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου έχουν περιθώρια, λόγω ηλικίας, να δεχτούν αλλαγές και καινοτομίες. Από την άλλη, αυτό το γραπτό διαγώνισμα, λειτουργεί δεσμευτικά για μένα. Πρέπει να το γράψουμε, αλλά ταυτόχρονα δεν πρέπει να ακυρώνει όλη την προσπάθεια που έχω κάνει από την αρχή της χρονιάς για τη διαφορετική αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού και όχι σε έναν και μοναδικό βαθμό που θα προκύψει από τη γραπτή δοκιμασία. Είναι ένα σημείο πολύ ευαίσθητο και ξέρω πως οφείλω να το χειριστώ πολύ προσεκτικά. Αφενός θα το γράψουμε (τηρώντας τη νομοθεσία, αλλά και τη διαδικασία που προβλέπεται από το Α.Π.Σ. για τη γαλλική γλώσσα), αφετέρου θα έχει πιο ελεύθερη και αυθεντική δομή και δεν θα έχει τη βαρύνουσα σημασία που έχει το κάθε διαγώνισμα στην αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών. Και θέλω να τους πείσω πως όσα τους λέω τα εφαρμόζω και στην πράξη. Δεν θέλω σε καμιά περίπτωση να νιώσουν πως εξαπατούνται ή πως όσα λέω δεν έχουν πραγματική υπόσταση. Εξηγώ, λοιπόν, πως το διαγώνισμα έχει τυπικό ρόλο στο μάθημα μας, αλλά αφού υπόκειται σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και πρέπει να έχει συγκεκριμένη δομή, αυτό θα τηρηθεί. Αυτό φαίνεται πως μπερδεύει τους μαθητές κι έτσι ενώ συμφωνούν για την τυπική του σημασία στο μάθημα μας, εντούτοις αγωνιούν για το βαθμό που θα αποτυπώσει την προσπάθεια τους σε αυτό. Βρίσκομαι πάλι σε μια λεπτή ισορροπία: από τη μια ο φάκελος που με τόση προσπάθεια και τόσο κόπο προσπαθώ να εντάξω στη διδακτική πράξη κι από την άλλη, ένα υποχρεωτικό τριμηνιαίο διαγώνισμα, που θα αναστείλει, παροδικά ελπίζω, την προσπάθεια μου. Ο σχεδιασμός της γραπτής δοκιμασίας έγινε με πολύ προσοχή. Αφενός προσπάθησα να «κατασκευάσω» ένα τεστ επικοινωνιακό, μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, αφετέρου έπρεπε να συνάδει με όσα προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία και το Α.Π.Σ. Εκτός αυτού, έπρεπε να αφιερώσω μια διδακτική ώρα για τη γραπτή δοκιμασία, γιατί αυτό προβλέπεται. Κατέληξα στο παρακάτω τεστ[13]:

[13] Το test που δίνεται περιλαμβάνει 4 δοκιμασίες. Η **1η** είναι μια δραστηριότητα που σχετίζεται με τη φωνητική. Χρησιμοποιούμε το ηχητικό υλικό της μεθόδου για να προσεγγίσουμε τη φωνητική και την προφορά. Παρόμοιες δραστηριότητες έχουν γίνει μέσα στην τάξη και οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι. Η **2η** δραστηριότητα εστιάζει στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές καλούνται, βλέποντας το οπτικό ντοκουμέντο που παρατίθεται, να περιγράψουν το δωμάτιο που βλέπουν χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που έχουν μάθει. Η **3η** δραστηριότητα συνοδεύεται από το κείμενο το βιβλίου, το οποίο δίνεται παράλληλα φωτοτυπημένο και τέλος η **4η** δραστηριότητα σχετίζεται και πάλι με την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν το δικό τους χώρο. Η βαθμολογία της κάθε άσκησης επισημαίνεται στο τέλος και προκύπτει από αυτήν ο συνολικός βαθμός 20. Το test είχε διάρκεια μια διδακτική ώρα.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1: Quelle phrase vous entendez?

1. Claude est un paysan breton

2. C'est à Christian

3. Dominique est bon

4. Michel est mignon

1. Claude est une paysanne bretonne

2. C'est à Christianne

3. Dominique est bonne

4. Michèle est mignonne

(4 points)

Activité 2 : Voilà la chambre de Patrick, un camarade de classe! Vous pouvez la décrire à votre mère?

Maman, écoute…. la chambre de Patrick est très grande, il y a ……

……

……

……

……

(6 points)

Activité 3 : Entourez la bonne réponse, en vous appuyant sur le texte photocopié

1. La cantine est **a)** en face
b) à coté de la salle des profs ?
c) à droite

2. Le bureau du directeur est **a)** à droite
b) à gauche du secrétariat
c) au fond

3. La salle des profs est **a)** à coté
b) à droite du secrétariat
c) à gauche

4. La gymnase, c'est **a)** la salle de cours
b) la salle des profs
c) la salle de gymnastique **(4 points)**

Activité 4 : Vous décrivez votre chambre à un-e ami-e par correspondance

Dans ma chambre, il y a ……
……
……
……
……
……

(6 points)

BONNE CHANCE À TOUS!!!

Η προετοιμασία αυτού του διδακτικού δίωρου περιλαμβάνει και τη 2η συνάντηση με τους γονείς των μαθητών. Οι γονείς, καθώς βρισκόμαστε στα μισά που 1ου τριμήνου, έρχονται συχνά πλέον στο σχολείο και συζητούν με τους συναδέλφους για την πρόοδο των παιδιών τους. Ο Νοέμβριος, παραδοσιακά, θεωρείται ο μήνας των διαγωνισμάτων και καθώς αυτά κατέχουν εξέχουσα θέση στη συνολική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών, οι γονείς εκδηλώνουν έντονη αγωνία και ενδιαφέρον για την πορεία των παιδιών σε αυτά. Κάλεσα τους γονείς των μαθητών μου με σκοπό να συζητήσουμε αφενός την πρόοδο των παιδιών, αφετέρου για να τους ενημερώσω εκ νέου για τη διαφορετική αξιολόγηση που εφαρμόζεται κατά την τρέχουσα χρονιά στο μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά και για να θίξω το θέμα της συμμετοχής των μαθητών στις εξετάσεις πιστοποίησης της γαλλικής γλώσσας που γίνονται κάθε χρόνο με τη λήξη του σχολικού έτους. Επίσης, ήθελα την άδεια τους για συμμετοχή των μαθητών σε βιντεοσκοπήσεις που σκόπευα να κάνω, στο πλαίσιο του μαθήματος.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα, σκέφτηκα πως αφού το 1ο 45λεπτο θα αφιερωθεί εξ ολοκλήρου στο γραπτό διαγώνισμα, να ακολουθήσει μια διδασκαλία στο εργαστήριο, προκειμένου να ολοκληρώσουμε την ενότητα με δραστηριότητες στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Το λογισμικό που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είναι το «lexique.fle». Είναι ένα λογισμικό, πολύ εύκολο στη χρήση, το οποίο άμεσα εγκαθίσταται σε όλους τους υπολογιστές. Περιέχει ασκήσεις αυτοαξιολόγησης πάνω σε πολλούς θεματικούς άξονες *(ma famille, l'alphabet, les chiffres, les vêtements…)* και μπορούμε, βασιζόμενοι σε αυτό, να προσεγγίσουμε τα σχετικά θεματικά πεδία, κάνοντας μια σύντομη επανάληψη. Επίσης, μπορούμε χρησιμοποιώντας το «français facile», μια ιστοσελίδα με ευχάριστες και εύκολες δραστηριότητες να κάνουμε επανάληψη στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με το θέμα που αναλύουμε στο κεφάλαιο 4 (ma chambre). Βέβαια, απαιτείται η έγκαιρη και σωστή προετοιμασία του εργαστηρίου από μένα. Όπως έχω ήδη συνεννοηθεί με τη διεύθυνση του σχολείου, την ημέρα των δικών μου διδακτικών παρεμβάσεων το εργαστήριο της πληροφορικής είναι ελεύθερο. Χρειάζεται να πηγαίνω νωρίτερα για να τακτοποιώ το χώρο, αλλά και να ελέγχω τη σωστή εγκατάσταση των διάφορων λογισμικών (όταν αυτό χρειάζεται) στους υπολογιστές. Έχω σχεδιάσει, επομένως, αρχικά να χρησιμοποιήσουμε το «lexique.fle» και στη συνέχεια το «français facile». Αξίζει να τονίσω πως υπάρχει συνεχής σύνδεση στο ιντερνέτ και αυτό επιλύει πολλά προβλήματα, δεδομένου πως κάποιες δραστηριότητες από το «français facile», χρειάζονται σύνδεση στο διαδίκτυο.

β) Αποτίμηση του 7ου δίωρου (03/11/2009)

Όπως, έχει ήδη υπογραμμισθεί, αυτή η διδακτική παρέμβαση είναι σημαντική για τρεις λόγους: **α)** οι μαθητές καλούνται να γράψουν το 1ο γραπτό διαγώνισμα του τριμήνου, **β)** θα γίνει η 2η συνάντηση με τους γονείς των μαθητών και **γ)** θα γίνει η ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας

στο εργαστήριο της πληροφορικής με δραστηριότητες που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία. Βασιζόμενη στο προσωπικό ημερολόγιο, θα περιγράψω πως διεξήχθη το συγκεκριμένο διδακτικό δίωρο. Καταρχήν, σε ό,τι αφορά στο γραπτό διαγώνισμα, θεωρώ σημαντικό να τονίσω πως, ήδη, από τις πρώτες διδασκαλίες επαναλάμβανα στους μαθητές πως αυτό έχει τυπική σημασία για τη ροή του μαθήματος. Η έμφαση δινόταν στο φάκελο υλικού και αυτό που περίμενα από τους μαθητές είναι να μπορούν μόνοι τους να αποτιμούν την πορεία τους, βασιζόμενοι στο φάκελο τους και όχι στη μια και μοναδική γραπτή δοκιμασία, το αποτέλεσμα της οποίας μπορεί να είναι θέμα τύχης, «καλής» ή «κακής» στιγμής, καλής ή κακής ψυχολογικής κατάστασης. Στο ημερολόγιο[14] σημειώνω: *«…πριν ακόμα μπω στην αίθουσα, τα παιδιά με περίμεναν στο διάδρομο με έκδηλη αγωνία "κυρία, είναι εύκολο;", "τι μας βάλατε;", "πόσο πιάνει η κάθε άσκηση;"… Τους έβλεπα να αγωνιούν και σκεφτόμουν πως μάλλον, μάταια μιλούσα την τελευταία φορά και ίσως μάταια προσπαθώ να τους πείσω πως μόνοι τους μπορούν να αξιολογούνται καλύτερα… Σε ένα πλαίσιο τόσο συγκεντρωτικό, όπου τα περιθώρια αυτονομίας του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστα, είναι αδύνατον να προχωρήσει η οποιαδήποτε αλλαγή, όταν η εισαγωγή της προσκρούει, όχι απαραίτητα σε άρνηση, αλλά σε εσφαλμένη νοοτροπία που έχει πλέον αποκρυσταλλωθεί στο αντιληπτικό σύστημα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Επανέλαβα και πάλι πως αυτή η τυπική γραπτή δοκιμασία μπορεί να εκληφθεί θετικά, ως ένα ακόμα τεκμήριο του φακέλου υλικού, του δικού τους και του δικού μου. Τους έκανε εντύπωση το κασετόφωνο που κρατούσα: "κυρία, γιατί το φέρνετε, αφού θα γράψουμε διαγώνισμα;"… Τους εξήγησα πως είχαμε και μια ακουστική δραστηριότητα κι αυτό τους έκανε εντύπωση…»*. Οι μαθητές εξακολουθούν να θεωρούν σημαντική τη γραπτή δοκιμασία, ίσως να τη θεωρούν, όπως φαίνεται από τις σημειώσεις του ημερολογίου, ως την πιο σημαντική στιγμή του τριμήνου. Είναι δύσκολο να περάσει και να γίνει αποδεκτή μια αλλαγή από τη μια μέρα στην άλλη. Θεωρώ πως αυτό είναι κάτι που γίνεται βαθμιαία και σε βάθος χρόνου. Είμαστε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και έχω στη διάθεση μου ακόμα δύο τρίμηνα για να πείσω μαθητές, γονείς και συναδέλφους για τη διαφορετική πλευρά της αξιολογικής διαδικασίας (μαθητή και εκπαιδευτικού) που αναδεικνύει ο φάκελος υλικού. Η αντίδραση των μαθητών όταν τους δίνω το διαγώνισμα αποτυπώνεται στο ημερολόγιο[15] μου: *«…εξηγώ πως η πρώτη άσκηση είναι άσκηση φωνητικής και διαμαρτύρονται λέγοντας μου πως πρώτη φορά γράφουν σε διαγώνισμα τέτοια άσκηση… αρχίζουμε να γράφουμε και βλέπω πως αμέσως αρχίζουν να υπολογίζουν τις μονάδες που "πιάνει" η κάθε άσκηση κι εγώ σκέφτομαι πόσο πολύ αναλώνεται η σκέψη τους στη συγκέντρωση μορίων και βαθμών. Καθώς γράφουν τους επιλύω απορίες, τους δίνω εξηγήσεις, επαναλαμβάνω πως δεν μετράει για μένα και δεν θα έπρεπε να μετράει ούτε για αυτούς ο βαθμός που θα προκύψει, αλλά πάλι η ίδια ερώτηση από την*

[14] 1ο ημερολόγιο, 03/11/09 σελ.91.
[15] 1ο ημερολόγιο, 03/11/09 σελ.92-93.

πλευρά τους: "κυρία, αν γράψω 14 πόσο θα μου βάλετε στον έλεγχο;", "κυρία, βάζετε μεγάλους βαθμούς;", "κυρία, έχετε αφήσει ποτέ κανέναν στα γαλλικά;"… Αθώες ερωτήσεις, μικρών 14χρονων μαθητών, που όμως κρύβουν μεγάλες αλήθειες. Όλα περιστρέφονται γύρω από τους βαθμούς… Το διαγώνισμα τελικά το χαρακτηρίζουν "εύκολο" και "μικρό" σε σχέση με άλλα που έχουν συνηθίσει. Τελειώνουμε, τα μαζεύω και πάλι με ρωτάνε: "κυρία, πότε θα τα διορθώσετε;", "πότε θα πάρουμε βαθμούς τριμήνου;". Πάω στο γραφείο και με ρωτάει ένας συνάδελφος πως τα πήγαν… Του απαντώ πως μάλλον καλά τα πήγαν, αλλά είχαν μια αδικαιολόγητη εμμονή στη βαθμολογία. Μου απαντά πως χρειάζεται να αγωνιούν και να φοβούνται λίγο, μήπως και στρωθούν και διαβάσουν. Ο βαθμός, μου λέει, είναι κίνητρο μάθησης… Τεράστια συζήτηση ανοίγεται με αυτά που λέει ο συνάδελφος και δεν έχω χρόνο να απαντήσω… Το κρατώ, όμως, για τη στιγμή που θα μου δοθεί ξανά η ευκαιρία…». Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν, όπως και οι μαθητές, μεγάλη σημασία στη γραπτή δοκιμασία. Ο βαθμός λειτουργεί ως κίνητρο ή ως φόβητρο για τους μαθητές και οξύνει τον ανταγωνισμό μεταξύ τους, άποψη την οποία διατυπώνουν και αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό που μπορώ να διαπιστώσω από αυτή την πρώτη γραπτή εξέταση των μαθητών είναι πως πρόκειται για μια διαδικασία πολύ σημαντική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχει βαρύνουσα σημασία και πως αυτή καθορίζει, στο μεγαλύτερο βαθμό, την πρόοδο των μαθητών. Η επίδοση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την απόδοση σε αυτή τη γραπτή δοκιμασία. Ειδικά, το γραπτό διαγώνισμα του 1^{ου} τριμήνου θεωρείται κομβικής σημασίας, γιατί βάσει αυτού διαμορφώνεται μια αρχική εικόνα για την επίδοση του μαθητή.

Σε ό,τι αφορά στη συνάντηση με τους γονείς, θεωρώ πως ήταν μια καλή αφορμή για να συζητήσουμε εκ νέου το θέμα της διαφορετικής αξιολόγησης των παιδιών. Οι γονείς, λόγω της επικείμενης λήξης του τριμήνου, είχαν αρχίσει να έρχονται στο σχολείο και να ζητούν πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών. Αρκετοί εξ αυτών, πριν τη συνάντηση μαζί μου, η οποία ήταν προγραμματισμένη και τους είχα στείλει ειδοποίηση μέσω των μαθητών, είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν και με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Ήμουν παρούσα στις συζητήσεις αυτές και στο ημερολόγιο[16] σημειώνω: *«…άκουγα πολλά σχόλια από τους συναδέλφους προς τους γονείς και παρατηρήσεις του τύπου: "γράψαμε δυο τεστ και στα δύο ήταν αδιάβαστος, τεμπελιάζει, αδιαφορεί, απορώ τι κάνει στο σπίτι…". Βέβαια, υπήρχαν και γονείς, των οποίων τα παιδιά είχαν γράψει καλούς βαθμούς κι αυτοί έφευγαν γελαστοί και χαρούμενοι από τα κολακευτικά σχόλια… Κι εκεί, βλέποντας αυτές τις μαμάδες που αγωνιούσαν για τα παιδιά τους και που για αυτές η σχολική επιτυχία μεταφράζεται σε μελλοντική επαγγελματική επιτυχία, σκεφτόμουν όλα αυτά που έχω διαβάσει για τις κοινωνικές ανισότητες. Μια μητέρα που δεν έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο στέλνει το παιδί στο*

[16] 1^{ο} Ημερολόγιο, 03/11/2009, σελίδες 82-83.

σχολείο και περιμένει από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να μορφώσουν το παιδί της και να του δώσουν τα εφόδια που θα είναι απαραίτητα για να επιτύχει αργότερα στη ζωή του. Αγνοεί όμως πως οι εκπαιδευτικοί, συχνά, αξιολογώντας το μαθητή, αξιολογούν την κοινωνική του θέση και τη μορφωτική προέλευση της οικογένειας του. Και αυτή η προέλευση και η κοινωνική θέση συνοδεύουν το μαθητή από την πρώτη μέρα έλευσης του στο σχολείο, μέχρι την αποφοίτηση του. Η σχολική επιτυχία του μαθητή "χαρίζεται" πάντα σε κάποιο πρόσωπο… Όταν όμως πίσω από το μαθητή υπάρχει ένας γονιός που δεν αδιαφορεί μεν, αλλά εργάζεται από το πρωί μέχρι το βράδυ και δεν μπορεί να παρακολουθεί αδιαλείπτως την πρόοδο του παιδιού του, τότε το παιδί μάλλον δεν βρίσκει σε ποιον να χαρίσει τη σχολική του επιτυχία και αυτό, αν το συνειδητοποιήσουμε στην πλήρη διάσταση του, είναι θλιβερό…».

Ήθελα να ενημερώσω τους γονείς και να τονίσω τη σημασία της αξιολόγησης βάσει φακέλου που επιχειρούσα κατά την τρέχουσα χρονιά στο μάθημα μου. Επίσης, ήθελα την άδεια τους για τις βιντεοσκοπήσεις και σκόπευα να κάνω, αλλά και να έχω μια πρώτη εικόνα από την πρόθεση τους για τη συμμετοχή ή όχι των παιδιών στις εξετάσεις πιστοποίησης. Ήξερα πως είναι δύσκολο να κάνω λόγο για εναλλακτική αξιολόγηση στα γαλλικά, όταν λίγα λεπτά πριν άκουγαν από συναδέλφους, που διδάσκουν τα λεγόμενα «πρωτεύοντα» μαθήματα, για βαθμούς, διαγωνίσματα, γραπτές εξετάσεις. Στο ημερολόγιο[17] εξηγώ πως ακριβώς έγινε η ενημέρωση των γονέων: «*…αρχικά τους είπα πως αυτό που με ενδιαφέρει είναι να μάθουν να επικοινωνούν στην ξένη γλώσσα και πως το πιο σημαντικό είναι να συμμετέχουν και να έχουν διάθεση και θέληση για να μάθουν. Τους εξήγησα πως φέτος γίνεται κάτι διαφορετικό και καινούργιο στο σχολείο και θα ήθελα τη στήριξη τους. Όλοι με διαβεβαίωσαν πως θα είναι στο πλευρό μου και πως θα παρωθούν και οι ίδιοι τα παιδιά τους να συμμετέχουν όσο περισσότερο γίνεται. Με ρώτησαν για τα διαγωνίσματα και τους είπα πως ο ένας βαθμός του διαγωνίσματος δε μου λέει κάτι πως δεν έχει καμιά σημασία για μένα. Εγώ ζητάω η πρόοδος του παιδιού να αποτυπώνεται στο φάκελο και το παιδί να μπορεί να τη "διαβάζει", να την "αποκωδικοποιεί". Την ίδια έκπληξη που είδα στα μάτια των μαθητών, όταν το είπα για πρώτη φορά, την έβλεπα και αυτή τη στιγμή. Και σκεφτόμουν, καθώς κοιτούσα τους γονείς που είχαν τρομερή αγωνία, πως μπορώ να τους πείσω; Πώς να αποβάλω πρακτικές ετών από το μυαλό τους; Τα παιδιά είναι μικρότερα και ίσως αλλάζουν πιο εύκολα…. Τι γίνεται όμως με τους γονείς, οι οποίοι έτσι αξιολογήθηκαν, έτσι έμαθαν και θεωρούν πως "αυτό είναι το σωστό"; Ευτυχώς οι γονείς με γνώριζαν, είχα μαθητές τα μεγαλύτερα παιδιά τους και μου έδειχναν εμπιστοσύνη. Αν ήμουν σε κάποιο άλλο σχολείο, τα πράγματα θα ήταν πάρα πολύ δύσκολα. Με όλα αυτά που τους έλεγα σίγουρα θα με έβλεπαν καχύποπτα και δεν θα μπορούσαν να με αποδεχτούν εύκολα. Για το θέμα των εξετάσεων μου*

[17] 1ο Ημερολόγιο, 03/11/2009, σελίδες 84-85.

είπαν πως το αφήνουν εν λευκώ πάνω μου να το χειριστώ όπως εγώ νομίζω, το ίδιο και με το θέμα των βιντεοσκοπήσεων, με διαβεβαίωσαν πως δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα από την πλευρά τους…». Θεωρώ πως η συνάντηση με τους γονείς πήγε αρκετά καλά. Το θετικό είναι πως βρίσκομαι σε ένα σχολείο, στο οποίο η δουλειά μου είναι γνωστή από τα προηγούμενα χρόνια και αυτό βοηθάει πολύ στην οικοδόμηση καλών σχέσεων με τους γονείς. Η επικοινωνία αυτού του είδους είναι πολύ σημαντική και μπορεί να ενισχύσει το έργο του εκπαιδευτικού. Οι γονείς πρέπει να είναι στο πλευρό μας και να υπάρχει ανατροφοδότηση. Στη δεύτερη αυτή συνάντηση που είχα μαζί τους προσπάθησα να τους δείξω πως το μάθημα της ξένης γλώσσας είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές. Είναι ένα άνοιγμα σε έναν καινούργιο πολιτισμό, σε μια διαφορετική κουλτούρα, πέρα βέβαια, από το χρηστικό κομμάτι, το οποίο είναι ίσως περισσότερο κατανοητό: η ξένη γλώσσα αποτελεί εφόδιο και σημαντικό πλεονέκτημα στην εύρεση εργασίας. Τόνισα πως με καλή διάθεση και εκμεταλλευόμενοι το χρόνο που μας διατίθεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορούμε να συμμετέχουμε στις εξετάσεις πιστοποίησης και να θέσουμε έναν ορατό στόχο, μέχρι το τέλος της χρονιάς. Η προσπάθεια βέβαια θα είναι δύσκολη, καθώς θα πρέπει όλοι να δοκιμαστούμε και να συνεργαστούμε μεταξύ μας, αλλά είναι κάτι που αξίζει τον κόπο να το τολμήσουμε. Οι μαθητές δεν έχουν άλλου είδους εξωτερική βοήθεια στα γαλλικά και θα στηριχθούν μόνο στο μάθημα του σχολείου. Αυτό είναι μια πρόκληση για μένα και το εξηγώ στους γονείς: θέλω να έχει ένα αντίκρισμα η δουλειά του καθηγητή της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο. Διαφορετικά, ακυρώνεται και υποβιβάζεται κάθε προσπάθεια. Θα προσπαθήσω να διδάξω διαφορετικά, να αξιολογήσω διαφορετικά και τελικά να δοκιμαστούν οι μαθητές και στις εξετάσεις πιστοποίησης και μαζί με αυτούς να δοκιμαστεί και η δική μου δουλειά. Οι γονείς δεν έχουν καμιά απολύτως αντίρρηση και μου εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους. Αυτή η έκφραση αποδοχής και εμπιστοσύνης είναι το πιο σημαντικό για μένα, γιατί αισθάνομαι πως αυτό που κάνω τυγχάνει ανταπόκρισης από τους γονείς των μαθητών. Τους εξηγώ, πολύ απλά, το διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης: ο φάκελος του κάθε μαθητή «μιλάει» και διηγείται μια ιστορία, είναι κάτι σαν τη «βιογραφία» του μαθητή. Διηγείται την ατομική ιστορία του κάθε μαθητή σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο. Ξέρω πως αυτή προσέγγιση θέλει χρόνο για να αφομοιωθεί και πως αυτή συνάντηση δεν είναι παρά μια ευαισθητοποίηση, μια πρώτη επαφή με τη διαφορετική αξιολόγηση των μαθητών, αλλά στη φάση αυτή, είναι αυτό ακριβώς που θέλω: μια αρχική εξοικείωση με την έννοια του διαφορετικού τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην αξιολόγηση.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα του 2^{ου} 45λεπτου, όπως έχω ήδη αναφέρει, η διδασκαλία έλαβε χώρα στο εργαστήριο της πληροφορικής. Αρχικά, χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό lexique.fle για δραστηριότητες επανάληψης σε θέματα που είχαν ήδη διδαχθεί οι μαθητές και στη συνέχεια με τη βοήθεια της σελίδας français facile, εμβαθύνουμε στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με το

κεφάλαιο που ολοκληρώνουμε. Κάνοντας περιήγηση στην ακόλουθη σελίδα (http://www.tolearnfrench.com/exercises/exercise-french-2/exercise-french-45009.php), προσεγγίζουμε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και οι μαθητές ελέγχουν εάν έχουν κατακτήσει το συναφές λεξιλόγιο. Παράλληλα, κάνουμε δραστηριότητες προφοράς που γίνονται είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Στο τέλος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων υπάρχει το συνολικό σκορ του κάθε μαθητή, κάτι όμως που δεν γνωστοποιείται στους υπόλοιπους, αφού ο καθένας είναι μπροστά στον υπολογιστή του και βλέπει μόνο τη δική του βαθμολογία. Το προτεινόμενο σχέδιο διδασκαλίας για τη διδακτική αυτή ώρα είναι το ακόλουθο:

7^{ο} Δίωρο 03/11/2009 (στο εργαστήριο πληροφορικής)

Γενικός σκοπός του μαθήματος

- ✓ Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για ασκήσεις επανάληψης

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψης της διδαχθείσας ύλης. Πιο συγκεκριμένα:
- ✓ Επανάληψη λεξιλογίου (έπιπλα, δωμάτιο, αριθμοί κτλ)
- ✓ Επανάληψη προθέσεων τόπου
- ✓ Επανάληψη ανώμαλων ρημάτων

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

Σε αυτή την ώρα διδασκαλίας, αμέσως μετά το υποχρεωτικό ωριαίο διαγώνισμα, μέσα στο εργαστήριο πληροφορικής επιδιώκεται καταρχήν η επαφή των μαθητών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και παράλληλα η επανάληψη, με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο, της ύλης που έχουν διδαχθεί μέχρι στιγμής.

Προτεινόμενες σελίδες και λογισμικά:

http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/present_aller.htm

http://pagesperso-orange.fr/blsmcpce1/grammairealler.html

http://www.skole.trondheim.kommune.no/furuhaug/fransk/ma_chambre.htm

http://www.tolearnfrench.com/exercises/exercise-french-2/exercise-french-45009.php

http://www.lepointdufle.net/p/prepositions.htm

http://peinturefle.free.fr/indexactivite.htm

http://www.polarfle.com/exercice/debpreplieu.htm

http://www.utc.fr/~aleverge/PREP/pages/exercices/exercice2bis.htm

http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm

http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-47094.php

http://www.appuifle.net/hotpot.htm

http://www1.bonline.se/allezhop/farger.html

Lexique FLE (logiciel)

1.3 Το 11^{ο} δίωρο διδασκαλίας στις 15/12/2009: Προγραμματισμός-σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός-σχεδιασμός του 11^{ου} δίωρου

Βρισκόμαστε στην αρχή του 2^{ου} τριμήνου και λίγο πριν τη διακοπή των μαθημάτων λόγω των Χριστουγέννων. Τα σχολεία ήταν κλειστά κατά την προηγούμενη εβδομάδα, εξαιτίας της νέας γρίπης και έτσι υπήρξε μια καθυστέρηση στην επίδοση της βαθμολογίας του 1^{ου} τριμήνου. Η βαθμολογία ορίστηκε να επιδοθεί στις 15/12/2009, σε ώρες εκτός προγράμματος. Έχουν ήδη χαθεί αρκετές διδακτικές ώρες και αυτή ήταν μια πρόταση του διευθυντή με την οποία συμφώνησε ομόφωνα ο Σύλλογος Διδασκόντων. Σε ό,τι αφορά στο δικό μου μάθημα, έχω ήδη καταθέσει τη βαθμολογία των μαθητών, αλλά παράλληλα έχω ετοιμάσει και ένα φύλλο ποιοτικής αποτίμησης[18] της επίδοσης που επιθυμώ να το μοιράσω στους γονείς, εξηγώντας τους παράλληλα με ποιον τρόπο μπορούν να το «διαβάσουν» και να το αποκωδικοποιήσουν Ζήτησα την άδεια του Διευθυντή για την παράλληλη επίδοση αυτού του φύλλου στους γονείς και συμφώνησε. Σκέφτηκα, ακόμα, να μοιράσω αυτό το φύλλο και στους συναδέλφους, έτσι ώστε να το χρησιμοποιήσουν μελλοντικά εάν το επιθυμούν, να το τροποποιήσουν ή απλώς να το διαφυλάξουν στο αρχείο τους. Με αφορμή αυτό, θα μπορούσαμε να κάνουμε και μια συζήτηση γύρω από το θέμα της αξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Θα ήθελα, επίσης, να τονίσω πως η εξαγωγή της βαθμολογίας του τριμήνου ήταν ένα θέμα που με απασχόλησε πολύ έντονα και με δυσκόλεψε. Έπρεπε, καταλήγοντας σε ένα βαθμό, να αποτιμήσω όλη την προσπάθεια του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια του τριμήνου και παράλληλα να είμαι δίκαιη και ειλικρινής με όλους. Πώς όμως να αποδώσω ποσοτικά, με έναν αριθμό, την προσπάθεια, τη συνέπεια, τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα, τις ιδέες που κατέθετε ο κάθε μαθητής, το υλικό που συγκέντρωνε, τη διάθεση που έδειχνε στο μάθημα; Ομολογώ πως τα προηγούμενα χρόνια, βαθμολογώντας εμπειρικά περισσότερο, δεν προβληματιζόμουν σχεδόν καθόλου. Βέβαια, ποτέ δεν λάμβανα υπόψη μου μόνο το βαθμό στη γραπτή δοκιμασία, ούτε επηρεαζόμουν από βαθμούς στα λεγόμενα «πρωτεύοντα» μαθήματα, αλλά εστίαζα στη συνολική εικόνα του μαθητή στο μάθημα μου, όμως η βαθμολογία ήταν κάτι που προέκυπτε άμεσα και χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Πολλές φορές συλλάμβανα τον εαυτό μου να πέφτει στην παγίδα της σύγκρισης των μαθητών: αυτός είναι λίγο καλύτερος από τον άλλο, άρα, θα βάλω στον ένα 18 και στον άλλον 17 για να φανεί η διαφορά και να είμαι και εγώ δίκαιη απέναντι τους. Φέτος όμως για μένα είναι πολύ διαφορετικά τα πράγματα. Θεωρώ πως έχω αλλάξει και πως έχω βελτιωθεί, χωρίς όμως να παρεκκλίνω από την προσωπική μου θεωρία. Μπορεί και στο παρελθόν να μη συμφωνούσα με την αριθμητική αποτύπωση της επίδοσης, όμως φέτος, αξιολογώντας τους μαθητές διαφορετικά,

[18] Το φύλλο αυτό παρατίθεται στη συνέχεια (σελίδες 119-120).

διαπιστώνω, έμπρακτα, πόσο προβληματικό είναι το υπάρχον σύστημα. Έχω, ήδη, ζητήσει από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν και αυτή είναι πλέον μια πρακτική που την ακολουθούμε συνεχώς, στο τέλος κάθε ενότητας, έχουμε διορθώσει συλλογικά το γραπτό διαγώνισμα και βέβαια, το πιο σημαντικό έχουμε τους φακέλους μας και τους χρησιμοποιούμε, ανατρέχοντας ανά πάσα στιγμή στο περιεχόμενο τους, για να αποτιμήσουμε τη διαδρομή μας, να εντοπίσουμε τις αδυναμίες μας και να βελτιωθούμε. Οι μαθητές, πλέον, θεωρούν το φάκελο τους τμήμα του μαθήματος των γαλλικών, τον έχουν πάντα μαζί τους, τον εμπλουτίζουν όπως εκείνοι νομίζουν και νιώθουν περήφανοι, όταν έχουν νέο υλικό και το παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Ο δικός μου ρόλος είναι περισσότερο ενθαρρυντικός και παρωθητικός. Ανακαλύπτουμε μαζί τη νέα γνώση, τους δίνω κάποιες κατευθύνσεις, συμπληρώνουμε τα φύλλα εργασίας και στη συνέχεια μόνοι τους προσπαθούν να προσαρμόσουν το υλικό και τις γνώσεις στον εαυτό τους και στις ανάγκες τους. Θεωρώ πως και η αυτοαξιολόγηση που έχουν κάνει στο τέλος του τριμήνου είναι αντικειμενική και δίκαιη. Δεν τους ζήτησα να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους, αλλά να περιγράψουν την πορεία τους από την αρχή της χρονιάς μέχρι τη λήξη του 1^{ου} τριμήνου και σε αυτά τα δικά τους σημειώματα στηρίχθηκα ουσιαστικά για να συντάξω τα φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης που σκοπεύω να μοιράσω στους γονείς.

Εκτός από την επίδοση της βαθμολογίας του 1^{ου} τριμήνου, έχω σχεδιάσει για την παρούσα διδακτική παρέμβαση να γίνει μια παρουσίαση, σύντομης διάρκειας, των φακέλων στην τάξη. Καθώς βρισκόμαστε λίγο πριν το κλείσιμο των σχολείων για τις διακοπές των Χριστουγέννων και έχουμε διανύσει ένα σημαντικό διάστημα από την αρχή της χρονιάς, θεωρώ πως είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να κάνουμε έναν συλλογικό απολογισμό. Θέλω να διαπιστώσω, μέσα από την παρουσίαση των φακέλων, εάν και κατά πόσο έχουν επηρεαστεί οι μαθητές από την τήρηση του φακέλου τους και εάν έχουν αλλάξει, έστω και λίγο, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης τους. Ήδη από την προηγούμενη φορά τους ζήτησα να ετοιμάσουν τους φακέλους τους και να σκεφτούν τρόπους παρουσίασης τους στην τάξη. Η έκθεση και παρουσίαση των φακέλων εμπεριέχει στοιχεία αυτοκριτικής και αναστοχασμού. Οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με το υλικό τους, όπως αυτό υπάρχει στο φάκελο τους, με το μάθημα και με τους στόχους που θέτουμε κάθε φορά συλλογικά, αλλά και τους ατομικούς στόχους που θέτει ο καθένας για τον εαυτό του και την πρόοδο του. Τους έχω επισημάνει πολλές φορές πως ο φάκελος αντικατοπτρίζει, όχι μόνο την πορεία τους στα γαλλικά, αλλά και τους ίδιους ως μαθητές και ως ανθρώπους: ο τρόπος τήρησης του υλικού, η συγκέντρωση του, η ταξινόμηση του, οι σκέψεις που διατυπώνουν πάνω στο υλικό, η προσπάθεια που καταβάλλουν για να το εντοπίσουν και να το συσχετίσουν με το μάθημα, οι ιδέες που έχουν στη συνέχεια για τον πως αυτό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και να βοηθηθούν όλοι από αυτό, όλα αυτά δείχνουν τη στάση τους ως προς το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, την εκπαιδευτικό τους, τους

συμμαθητές τους και τελικά ως προς τον ίδιο τους τον εαυτό. Είναι μια πολύ λεπτή ισορροπία που δημιουργείται και καλούμαστε όλοι μαζί να διατηρήσουμε στο πλαίσιο του μαθήματος. Από τη μια πλευρά εγώ ως εκπαιδευτικός που τους διδάσκω γαλλικά και τους ζητώ να έχουν άποψη για την αξιολόγηση τους και να μην φοβούνται να τη διατυπώνουν και από την άλλοι οι μαθητές που μαθαίνουν γαλλικά, που έχουν συνηθίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο αξιολόγησης, στο οποίο η κρίση του εκπαιδευτικού κατέχει βαρύνουσα σημασία και που ωθούνται να αυτοαξιολογηθούν στηριζόμενοι σε ένα καινούργιο εργαλείο, που δεν έχει καμιά σχέση με τις γραπτές δοκιμασίες που γνωρίζουν καλά. Ουσιαστικά, γίνεται λόγος για μια ανατροπή, για μια αλλαγή που προσλαμβάνει τεράστιες διαστάσεις, εάν αναλογιστεί κανείς πως λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο δύσκαμπτο που αφήνει ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας, τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και τους μαθητές. Προγραμματίζοντας αυτές τις πρώτες παρουσιάσεις των φακέλων των μαθητών, προβληματιζόμουν έντονα σχετικά με το αποτέλεσμα. Ναι μεν έχουμε κάνει βήματα προόδου, τα οποία τα θεωρώ πολύ σημαντικά, όμως από την άλλη, γνωρίζω καλά πως η επίτευξη αλλαγών απαιτεί χρόνο. Και δεν ήθελα σε καμιά περίπτωση να θεωρηθούν οι φάκελοι υλικού ως ένας τρόπος επίδειξης των εργασιών των μαθητών ή μια απλή συλλογή από φωτογραφίες, κάρτες, τραγούδια. Αυτό που επιθυμούσα και το εξηγούσα κάθε φορά είναι να είναι σε θέση να σκέφτονται πάνω στο υλικό που έχουν. Όχι απαραίτητα μόνο πάνω στο υλικό που συγκεντρώνουν οι ίδιοι, αλλά στο σύνολο του υλικού που εμπεριέχει ο φάκελος. Να μπορούν να «διαβάζουν» το φάκελο τους με πολλούς τρόπους και μέσα από αυτές τις πολλαπλές και παράλληλες αναγνώσεις να οδηγούνται στη βελτίωση. Να μπορούν να καταλαβαίνουν την πορεία τους, όπως την αποτυπώνει το περιεχόμενου του φακέλου και να την αποτιμούν. Συχνά τους έλεγα πως χωρίς το φάκελο δεν έχουμε κανένα απολύτως στοιχείο που να «διηγείται την ιστορία μας», δεν είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε μια έγκυρη κρίση για τον εαυτό μας, αφού δεν μπορούμε να στηριχθούμε σε κάτι χειροπιαστό. Το να πούμε γενικά «είμαι καλός ή κακός» ή «πρέπει να βελτιωθώ», χωρίς να βασιζόμαστε κάπου, ίσως δεν έχει πραγματική υπόσταση και αυτή την κρίση δεν μπορούμε να την αξιοποιήσουμε προς όφελος μας, αφού δεν στηρίζεται σε κάτι υπαρκτό. Με την ίδια λογική, το να συγκρινόμαστε με ένα συμμαθητή είναι ανούσιο, γιατί ο καθένας έχει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του. Το να συγκρινόμαστε όμως με τον προηγούμενο εαυτό μας και να διαπιστώνουμε τα βήματα προόδου που έχουμε κάνει σε σχέση με τους στόχους που θέτουμε ή τις αδυναμίες που έχουμε είναι μια δεξιότητα που απαιτεί σκέψη και αναστοχασμό και που μπορεί να καλλιεργηθεί με τη βοήθεια του φακέλου υλικού. Ο φάκελος περιέχει ντοκουμέντα και ακριβή στοιχεία, οπότε έχουμε στα χέρια μας ένα εργαλείο που μας δίνει το πλεονέκτημα να αυτοαξιολογηθούμε επί μιας πραγματικής και αληθινής βάσης. Επίσης, η χρονολογική και ως προς τους θεματικούς άξονες τοποθέτηση του υλικού διευκολύνει πολύ τον

τρόπο αξιοποίησης του περιεχομένου. Αυτά είναι σημεία στα οποία επιμένω ιδιαίτερα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και επιζητώ την κατανόηση τους από τους μαθητές.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα της παρέμβασης αυτής, σκέφτηκα προσεγγίσουμε για πρώτη φορά τη δεξιότητα κατανόησης και την παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις πιστοποίησης της γαλλικής γλώσσας (στο επίπεδο Α), όπως αυτή προβλέπεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών. Έχοντας ως support τα θέματα μιας συγκεκριμένης εξεταστικής περιόδου (του Μαΐου 2007), μπορούμε να εστιάσουμε στις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων και να μελετήσουμε τον τρόπο που εκφέρονται, πως διατυπώνονται και τι ακριβώς ζητείται από τους υποψηφίους. Να υπογραμμίσω πως ακουστικές δραστηριότητες έχουμε, ήδη, κάνει αρκετές και οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το τμήμα αυτό των εξετάσεων, που παραδοσιακά, θεωρείται πιο δύσκολο (μαζί με τα προφορικά), κυρίως επειδή περιέχει ασκήσεις σε αυθεντικό πλαίσιο, κάτι που για τους μαθητές δεν είναι οικείο και γνωστό.

Στη 2η διδακτική ώρα σκέφτηκα να επικεντρωθούμε σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις επικείμενες γιορτές των Χριστουγέννων και να αξιοποιήσουμε παιδαγωγικά το έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό που έχω στη διάθεση μου. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Σκέφτηκα να μην πάμε στο εργαστήριο πληροφορικής αυτή τη φορά (αφού δεν είχα σχεδιάσει δραστηριότητες στους υπολογιστές), αλλά με το δικό μου λάπτοπ στην τάξη, να κάνουμε καταρχήν μια προβολή ηλεκτρονικού υλικού που σχετίζεται με τα Χριστούγεννα και να αφιερώσουμε τη συνέχεια σε κατασκευές, οι οποίες θα μπορούσαν να διακοσμήσουν την αίθουσα. Είχα ζητήσει, ήδη από την προηγούμενη φορά, να φέρουν υλικά που χρειάζονται για τις κατασκευές (ψαλίδια, κόλλες, χαρτόνια κτλ) και σε συνδυασμό με το δικό μου υλικό να φτιάξουμε κάρτες χριστουγεννιάτικες ή άλλες δημιουργίες (δέντρα, κεριά, αστέρια κτλ), τα οποία θα μπορούσαμε να χαρίσουμε στους συμμαθητές των άλλων τάξεων, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς, σε άλλους φίλους και φυσικά να διακοσμήσουμε τους τοίχους της αίθουσας. Βέβαια, το σημαντικό θα ήταν να μάθουν τις ευχές στα γαλλικά, να τις χρησιμοποιούν και να εξοικειωθούν με αυτές. Όπως και ένα βασικό λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα Χριστούγεννα. Σκέφτηκα πως αυτό θα μπορούσε να γίνει με βιωματικό τρόπο ως εξής: έχω στη διάθεση μου διάφορες flashcards, που απεικονίζουν αντικείμενα σχετικά με τις γιορτές (δέντρα, αστέρια, δώρα, μπάλες, χιόνι, χιονάνθρωπος, Αϊ Βασίλης …). Μπορώ να τις δείχνω στους μαθητές, ρωτώντας για παράδειγμα *«Qu'est-ce que c'est?»*[19] και να

[19] Το θέμα αυτού του τύπου των ερωτήσεων στην τάξη με έχει απασχολήσει έντονα: πρόκειται σαφέστατα για «αφελείς ερωτήσεις», που δεν εντάσσονται σε κανένα επικοινωνιακό πλαίσιο, με την έννοια πως ποτέ κανείς δεν θα ρωτήσει κάποιον «τι είναι αυτό;», δείχνοντας του το αντικείμενο. Αυτή η ερώτηση μπορεί να γίνει σε ένα παιδί μικρής ηλικίας (ενός ή δύο ετών), που μαθαίνει να μιλάει ή εκφράζοντας έκπληξη ή απορία καμιά φορά μπορεί να ρωτήσουμε: «τι είναι αυτό;», χωρίς όμως να περιμένουμε την απάντηση: «αυτό είναι ένα τραπέζι». Εννοώ πως στη διδασκαλία της ξένης

πρέπει να βρουν τη σωστή απάντηση, μεταξύ κάποιων που θα προτείνω (οι απαντήσεις θα είναι πάλι σε μορφή flashcards και θα πρέπει να διαλέξουν τη σωστή). Δείχνω τις εξής εικόνες:

Qu'est-ce que c'est?

- C'est un sapin?
- C'est une guirlande?
- C'est un cadeau?

Qu'est-ce que c'est?

-C'est une guirlande?

-C'est une étoile?

-C'est un cadeau?

Οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν τη σωστή απάντηση, μεταξύ των προτεινόμενων και να συνδυάσουν την εικόνα με τη σωστή κάρτα που περιέχει τη λέξη. Μια άλλη αυθεντική δραστηριότητα είναι να γράψουν μια χριστουγεννιάτικη κάρτα (απευθυνόμενοι σε ένα φίλο στη Γαλλία για παράδειγμα). Σκέφτομαι να τους μοιράσω, στην αρχή, μερικές χριστουγεννιάτικες κάρτες και πριν κατασκευάσουμε άλλες, να προσπαθήσουμε να γράψουμε το περιεχόμενο της.

Athènes, le 15 décembre 2009

Cher Paul,

Je te souhaite Joyeux Noël et Bonne Année 2010!!!

Une année pleine de moments heureux, de santé et de sourires!!!

γλώσσας, τέτοιες φράσεις παράγονται αποκλειστικά για να κατανοηθεί η σημασία της λέξης, αλλά η λέξη από μόνη της δεν έχει σημασία, εάν δεν ενταχθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα που προτείνω εδώ με τις flashcards έπεται της παρουσίασης του σχετικού λεξιλογίου που έγινε με τη βοήθεια του υπολογιστή και είναι συμπληρωματική. Το σχετικό λεξιλόγιο δίνεται και στο φύλλο εργασίας.

Bisous

Costas, ton ami de Grèce…

Έτσι, μαθαίνουμε κάποιες λέξεις, τις οποίες στη συνέχεια, αξιοποιώντας την τεχνική του brainstorming μπορούμε να εμπλουτίσουμε περισσότερο *(Noël, fête, famille, cadeau, enfant, réveillon, nuit, chanter, chanson, manger, réunion, sapin, rennes, guirlandes, décorer, crèche, hiver, buche de Noël…).* Τις λέξεις αυτές μπορούμε να τις γράψουμε πάνω σε χαρτόνια και στη συνέχεια να τα ενώσουμε με κορδέλες κάνοντας μια «γιρλάντα» με την οποία μπορούμε να διακοσμήσουμε την αίθουσα. Άλλες ιδέες είναι να κάνουμε χρωματισμούς (coloriages) σε εικόνες που έχουμε ήδη εκτυπώσει από τις πολλές ιστοσελίδες που έχουμε στη διάθεση μας για παιγνιώδεις δραστηριότητες για τα Χριστούγεννα. Υπάρχει μια ιστοσελίδα μέσω της οποίας μπορούν οι μαθητές να στείλουν ένα γράμμα στον Άγιο Βασίλη και μπορούμε να τους βοηθήσουμε να συντάξουν ένα σύντομο και απλό γράμμα. Αυτή είναι μια δραστηριότητα που έχω σκεφτεί να κάνουμε στο τελευταίο μάθημα πριν τις διακοπές, με παράλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση ενός τραγουδιού (Vive le vent).

Συνοπτικά, αυτό το δίωρο αρθρώνεται ως εξής: **α)** για ένα τέταρτο περίπου οι μαθητές παρουσιάζουν τους φακέλους τους (αν όχι όλοι, τουλάχιστον 2-3) και γίνεται μια σύντομη συζήτηση πάνω στο θέμα της αξιολόγησης τους, **β)** στη συνέχεια προσεγγίζουμε τη δεξιότητα «κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου», σύμφωνα με το Πλαίσιο και τέλος **γ)** κατασκευάζουμε κάρτες και άλλο υλικό για τα Χριστούγεννα, μαθαίνοντας βιωματικά το σχετικό λεξιλόγιο. Το σχέδιο διδασκαλίας που είχα εκπονήσει για την παρέμβαση αυτή είναι το παρακάτω:

11 ο Δίωρο: 15/12/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να έχουν μια πρώτη επαφή με τις δεξιότητες «παραγωγή γραπτού λόγου» και «κατανόηση γραπτού λόγου», όπως αυτές ορίζονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών, έχοντας ως παράδειγμα τα θέματα που δόθηκαν στις εξετάσεις (Μάιος 2007).
- ✓ Να κατανοούν αυτό που τους ζητείται από την εκφώνηση της δραστηριότητας και να επικεντρώνονται μόνο σε αυτό, εντοπίζοντας τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες.
- ✓ Να εκτιμούν τη συνεργατική μάθηση και να μαθαίνουν, όντας ενταγμένοι σε ομάδες.
- ✓ Να μαθαίνουν παίζοντας και κατασκευάζοντας χριστουγεννιάτικες κάρτες.
- ✓ Να αξιολογούν το υλικό του φακέλου τους και να εκτιμούν την προσωπική τους πορεία.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Να εξοικειωθούν με το γραπτό λόγο (εξάσκηση στη συγγραφή σύντομων μηνυμάτων παρουσίασης, πρόσκλησης, αποδοχής, άρνησης).
- ✓ Να διευρύνουν το λεξιλόγιο τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να γράφουν μικρά κείμενα με σκοπό την παρουσίαση τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να συντάσσουν μια απλή πρόσκληση, να την αποδεχτούν ή να την απορρίψουν ανάλογα με αυτό που τους ζητείται.
- ✓ Να εξοικειωθούν με την κατανόηση σύντομων μηνυμάτων, που εμπεριέχονται σε αγγελίες, αφίσες, διαφημιστικά, φυλλάδια.
- ✓ Να μπορούν να «αποκωδικοποιούν» ένα οπτικό μήνυμα και να «διαβάζουν» κάποια σημαντικά στοιχεία σε αυτό.
- ✓ Να εξοικειωθούν με θέματα εξετάσεων, σύμφωνα με το Πλαίσιο.
- ✓ Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο που δίνεται και να εμβαθύνουν σε αυτό.
- ✓ Να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη συνεργατική μάθηση μέσω των κατασκευών.
- ✓ Να μπορούν να δίνουν ευχές και να αξιοποιούν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα Χριστούγεννα μέσω των κατασκευών.
- ✓ Να εκτιμούν την εργασία σε ομάδες.
- ✓ Να είναι σε θέση να αυτοαξιολογούνται και να εκτιμούν το φάκελο υλικού.

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Οι μαθητές είναι ήδη προετοιμασμένοι από τις προηγούμενες φορές σχετικά με τη σύνδεση του μαθήματος των γαλλικών με το δίπλωμα, που είναι επίσημα θεσμοθετημένο. Έχουν τις φωτοτυπίες από την προηγούμενη φορά και με ολοκληρωμένο το ακουστικό τμήμα (κατανόηση προφορικού λόγου), προχωρούμε στην κατανόηση των γραπτών δραστηριοτήτων.
- ✓ Εξηγούμε τις εκφωνήσεις των διαφόρων δραστηριοτήτων, γιατί αυτό είναι και το σημαντικότερο (αν κατανοήσουν τι ζητείται, είναι εύκολο να συνεχίσουν).
- ✓ Εισάγουμε το νέο λεξιλόγιο και το γράφουμε στον πίνακα.
- ✓ Ωθούμε τους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είναι χωρισμένοι σε ομάδες ή ατομικά, στην παραγωγή σύντομων μηνυμάτων, σύμφωνα πάντα με αυτό που ζητείται. Τους καθοδηγούμε προς τη σωστή κατεύθυνση, διορθώνουμε τα λάθη, επισημαίνουμε τα δύσκολα σημεία στον καθένα ξεχωριστά, ανάλογα με το τι έχει γράψει και κινούμαστε διαρκώς ανάμεσα στα θρανία.
- ✓ Αξιολογούμε ατομικά τις γραπτές παραγωγές του καθένα και συνεχίζουμε ακολουθώντας τις δραστηριότητες που προτείνονται.
- ✓ Την επόμενη ώρα, ασχολούμαστε με χριστουγεννιάτικες κατασκευές. Χρησιμοποιούμε υλικό που έχουμε ετοιμάσει καθώς και το υλικό των μαθητών για να κατασκευάσουμε χριστουγεννιάτικες κάρτες ή να χρωματίσουμε χριστουγεννιάτικα σχέδια (έχω ήδη εκτυπώσει σχέδια για χρωματισμό).
- ✓ Μαθαίνουμε τις ευχές στα γαλλικά, καθώς και άλλες σχετικές λέξεις, που προκύπτουν από τις κατασκευές και τους χρωματισμούς.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας, επικεντρωνόμαστε στη κατανόηση γραπτού λόγου (έχει προηγηθεί για ένα τέταρτο περίπου η παρουσίαση των φακέλων υλικού). Έχοντας ως παράδειγμα τα θέματα των εξετάσεων της περιόδου Μαΐου 2007 και έχοντας ήδη ολοκληρώσει την προηγούμενη φορά το ακουστικό τμήμα (συλλογική κατανόηση προφορικού λόγου), προχωρούμε στην κατανόηση σύντομων γραπτών μηνυμάτων και στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως προβλέπεται από το Πλαίσιο.
- ✓ Επισημαίνουμε πως το γραπτό μέρος διαρκεί μια ώρα και περιλαμβάνει δύο μέρη: **α)** την κατανόηση τεσσάρων σύντομων μηνυμάτων, τα οποία πάντα υποστηρίζονται από οπτικό υλικό, κάτι που σίγουρα βοηθάει πολύ και μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα **β**) τη γραπτή

παραγωγή άλλων δύο μηνυμάτων, με βάση ορισμένες πληροφορίες που δίνονται. Ακόμα, υπογραμμίζουμε πως το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μόνο ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών *(questions à choix multiple).*

- ✓ Τονίζουμε τον τύπο των μηνυμάτων που πρέπει να κατανοήσουμε. Συνήθως πρόκειται για αφίσες, σύντομα μηνύματα στο διαδίκτυο, αγγελίες, προγράμματα τηλεόρασης, διαφημιστικά εκδηλώσεων, πληροφοριακά φυλλάδια για μουσεία ή άλλους χώρους, ενημερωτικά έντυπα για συναυλίες ή άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις. Είναι σημαντικό να δοθεί μια λίστα με το αντίστοιχο λεξιλόγιο, προκειμένου οι μαθητές να ξέρουν κάθε φορά περί τίνος πρόκειται *(affiche, message sur le Net, prospectus, brochure, publicité, programme de la télévision, e-mail, petite annonce).*
- ✓ Ξεκινάμε από το πρώτο μήνυμα του πρώτου μέρους (κατανόηση γραπτού λόγου): Σχολιάζουμε την εικόνα και ωθούμε τους μαθητές να εντοπίσουν τις πληροφορίες που είναι σημαντικές. Τους εξασκούμε σε αυτό, δηλαδή στη γρήγορη ανάγνωση ενός οπτικού ερεθίσματος και στην απομόνωση των χρήσιμων πληροφοριών. Τους ζητάμε να διαβάσουν πολύ προσεκτικά αυτό που καλούνται να κάνουν. Διευκολύνουμε την ανάγνωση τους, εξηγώντας λέξεις στα γαλλικά ή θέτοντας ερωτήσεις προκειμένου να καταλάβουν τι ακριβώς ζητείται, χωρίς όμως παρέμβαση της μητρικής γλώσσας.
- ✓ Κάνουμε συλλογικά τη δραστηριότητα και συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο με τις υπόλοιπες, παρακινώντας πάντα τους μαθητές να ενεργούν μόνοι τους, να εμπλέκονται στη διαδικασία και να αυτενεργούν.
- ✓ Περνώντας στο δεύτερο μέρος εξηγούμε, καταρχήν, τη δομή του: πρόκειται για δύο δραστηριότητες όπου οι μαθητές καλούνται αφενός να συμπληρώσουν μια καρτέλα με τα στοιχεία τους (εγγραφή στη βιβλιοθήκη, συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό, δήλωση για αλληλογραφία, καρτέλα στοιχείων για είσοδο σε ένα μουσείο κτλ), αφετέρου να παράγουν ένα πολύ σύντομο κείμενο. Η πρώτη δραστηριότητα είναι ήδη γνωστή (τόσο από την προηγούμενη χρονιά, όσο και από τη φετινή). Η δεύτερη δραστηριότητα, είναι η παραγωγή ενός σύντομου κειμένου 40-50 λέξεων, όπου καλούνται να περιγράψουν κάτι πολύ απλό, να διατυπώσουν μια πρόσκληση, να αποδεχτούν ή να αρνηθούν μια πρόταση. Και η δραστηριότητα αυτή δεν είναι εντελώς άγνωστη, καθώς έχουμε ήδη επιμείνει πολύ στις περιγραφές χώρων (δωμάτιο, σχολείο, αίθουσα κτλ).
- ✓ Εκπονούμε συλλογικά τις δραστηριότητες και κατευθύνουμε τους μαθητές, επισημαίνοντας λέξεις, δίνοντας τους εκφράσεις, ακούγοντας που δυσκολεύονται. Συγκεντρώνουμε τις τελικές παραγωγές και τις διορθώνουμε ατομικά. Ουσιαστικά πρόκειται για μια πρώτη προσέγγιση του γραπτού λόγου (κατανόηση και παραγωγή) και

αυτό που ζητάμε είναι μια αρχική εξοικείωση. Στη συνέχεια, θα έχουμε την ευκαιρία να εμβαθύνουμε περισσότερο.

- ✓ Την επόμενη ώρα την αφιερώνουμε στην κατασκευή χριστουγεννιάτικων καρτών και στο χριστουγεννιάτικο στολισμό της αίθουσας. Χρησιμοποιούμε το φύλλο εργασίας για να μάθουμε λέξεις σχετικές με τις γιορτές του τέλους του έτους και συγκεντρώνουμε το καινούργιο λεξιλόγιο. Τα υλικά των μαθητών (χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια, μαρκαδόροι) χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλα δικά μας προκειμένου να διακοσμήσουμε την τάξη ενόψει Χριστουγέννων. Οι κάρτες τελειώνουν και αναρτούνται στην τάξη. Όποιοι επιθυμούν κάνουν συμπληρωματικές κάρτες ή διάφορες άλλες κατασκευές (αγγελάκια, αστέρια, μπάλες, δέντρα) ή χρωματίζουν τα έντυπα που έχουμε εκτυπώσει (με ανάλογα θέματα).
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας και συζητάμε για το φάκελο υλικού. Καταγράφουμε τις ιδέες των μαθητών για το περιεχόμενο του, αλλά και την αξιολόγηση του.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Observez le vocabulaire donné :

NOËL…

Joyeux Noël !!! Bonne Année à tous !!!

Le Père Noël =

La neige =

Le bonhomme de neige=

Le sapin=

La boule de sapin=

La guirlande =

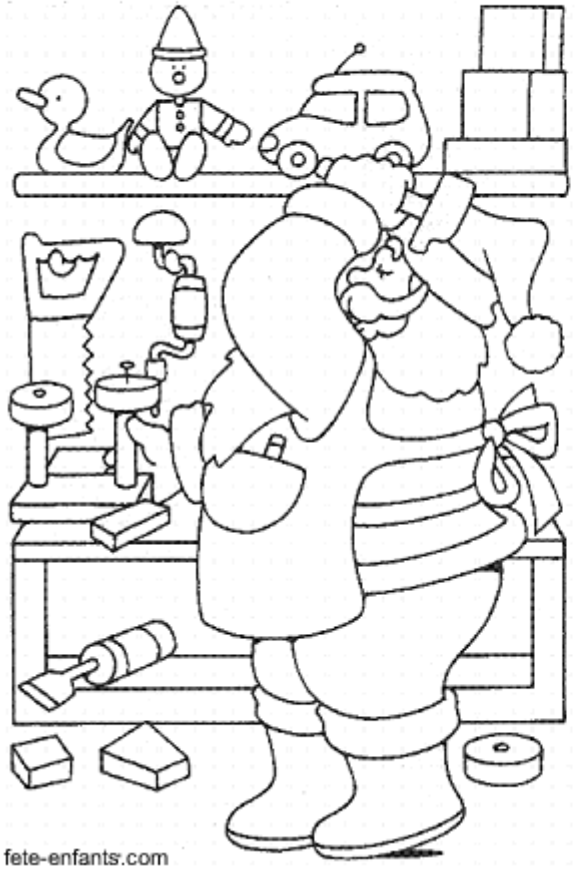
Le cadeau=

Activité 2 : Mots mêlés : Trouvez dans la grille les mots suivants : lutin, père Noël, arbre de Noël, neige, renne, Noël

L	U	T	I	N	O
F	A	G	H	K	A
D	K	H	K	A	R
L	P	I	U	G	B
A	E	Q	G	U	R
E	R	E	N	N	E
O	E	P	O	V	D
D	N	U	E	O	E
F	O	V	L	O	N
H	E	A	C	B	O
K	L	V	K	L	E
N	E	I	G	E	L

Activité 3 : Trouvez les 9 différences (source: http://www.fete-enfants.com/noel-enfants/jeux-noel-enfants.html#jeu3)

Trouve les 9 différences entre les deux dessins.



β) Αποτίμηση του 11ου δίωρου

Όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί, η παρούσα διδακτική παρέμβαση θεωρείται κομβικής σημασίας για την εξέλιξη του ερευνητικού εγχειρήματος για τους εξής λόγους: **α)** γίνεται η επίδοση της βαθμολογίας του 1ου τριμήνου, **β)** οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τους φακέλους τους στην τάξη και να αυτοαξιολογηθούν και **γ)** γίνεται μια αρχική προσέγγιση των δραστηριοτήτων που προτείνονται από το Πλαίσιο για τις εξετάσεις πιστοποίησης της ξένης γλώσσας. Παράλληλα, πραγματοποιούνται παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με τις γιορτές των Χριστουγέννων.

Η επίδοση της βαθμολογίας ορίστηκε για τις 15/12/2009, εκτός ωρών διδασκαλίας. Είχα ετοιμάσει ένα φύλλο ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης, για να μοιράσω στους γονείς, δίνοντας τους, παράλληλα, εξηγήσεις για το πώς «διαβάζεται» αυτό το φύλλο. Στο ημερολόγιο[20] σημειώνω: *«…οι γονείς των μαθητών ρωτούσαν με έντονη αγωνία τους συναδέλφους για την πρόοδο των παιδιών τους. Ο βαθμός του γραπτού διαγωνίσματος καθόριζε το βαθμό του τριμήνου: "έγραψε 14 δεν μπορούσα να του βάλω παραπάνω, αν και προσπαθούσε. Στο επόμενο τρίμηνο, θα το ανεβάσω". Έβλεπα γονείς που επέπλητταν τα παιδιά τους λόγω της βαθμολογίας, άλλους που διατύπωναν διάφορα σχόλια, άλλους να χαίρονται, άλλους να φεύγουν απογοητευμένοι. Ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα εμφανής στις παρατηρήσεις των γονέων… Εγώ έβαλα υψηλούς βαθμούς, δεν μπορούσα να κάνω αλλιώς… Όλοι οι μαθητές προσπαθούσαν, συμμετείχαν, συνεργαζόταν, μου έφερναν σχετικό υλικό, ετοίμαζαν κατασκευές και projects… όλα αυτά, από μόνα τους, επιφέρουν θετική κρίση. Θα μπορούσα εγώ να τα αξιολογήσω αρνητικά; Εξάλλου, θεωρώ πως ο κάθε μαθητής, μετά από όλα όσα είχαμε πει ήταν σε θέση, έστω σε μικρό ακόμα βαθμό, να αυτοκαθορίζεται και να γνωρίζει που βρίσκεται. Και η αυτοαξιολόγηση που κάναμε έδειξε ακριβώς αυτό… Εξήγησα πάλι στους γονείς τη διαφορετική αξιολόγηση που μπορεί να γίνει βάσει του φακέλου υλικού και τόνισα πόσο σημαντική είναι η επιμελής τήρηση του από τους μαθητές. Παράλληλα, τους έδωσα το φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης που συνόδευε τον έλεγχο των παιδιών και τους εξήγησα πώς αυτό αποκωδικοποιείται. Θεωρώ πως έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ειδικά για το σημείωμα περιγραφικής αξιολόγησης που υπήρχε στο τέλος και όπου περιέγραφα, με απλά και κατανοητά λόγια, την πορεία του κάθε μαθητή. Οι γονείς με διαβεβαίωσαν και πάλι πως αφήνουν τα πάντα πάνω μου και πως μου έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη. Είναι σημαντικό να αναφέρω πως πριν μιλήσω με τους γονείς, ο διευθυντής έκανε μια μικρή εισαγωγή και τους είπε πως παράλληλα με τους ελέγχους, μόνο για το μάθημα των*

[20] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδα 153

γαλλικών, θα λάβουν και ένα συμπληρωματικό φύλλο σχετικό με την αξιολόγηση των παιδιών τους. Ήταν μια κίνηση που με χαροποίησε πολύ, γιατί έβλεπα πως ο διευθυντής ήταν στο πλευρό μου και ενθάρρυνε τη δουλειά μου…».

Ουσιαστικά, πρόκειται για την τρίτη συνάντηση που είχα με τους γονείς των μαθητών, από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Κατά την άποψη μου, είναι πολύ σημαντική η συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και πρέπει να επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η προγραμματισμένη συνάντηση για την επίδοση της βαθμολογίας του Α΄ τριμήνου μου επιβεβαίωσε, για πολλοστή φορά, ότι γενικά στο σχολείο έχουν επικρατήσει αρχές, κανόνες και προσανατολισμοί που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην άκρως παιδαγωγική της μορφή. Οι βαθμοί κατέχουν πρωτεύουσα θέση μέσα στο σχολικό μηχανισμό, μετατρέποντας έτσι, τόσο τη συμπεριφορά των γονέων, όσο και αυτή των μαθητών σε βαθμοθηρική. Τα μαθήματα χωρίζονται άτυπα σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα και αυτός ο διαχωρισμός επηρεάζει έντονα τη στάση των γονέων. Ένας «καλός» βαθμός στα Μαθηματικά αυτόματα σημαίνει «καλούς» βαθμούς σε όλα τα αντικείμενα και το αντίστροφο.

Θεωρώ πως μια ιδιότυπη σχέση δημιουργείται μεταξύ εκπαιδευτικού-γονέων, λόγω της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός, οποίος καλείται στα πλαίσια των καθηκόντων του να αποτιμήσει την αξία του μαθητή και να εκφράσει με κάποιο μέσο το αποτέλεσμα της αξιολόγησης που θα έχει ως άμεση συνέπεια την ιεραρχική του κατάταξη στην τάξη ή και την εισαγωγή του σε κάποια ανώτερη σχολή, συχνά γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής, αμφισβήτησης και αντιμετωπίζεται με καχυποψία από τους γονείς, οι οποίοι πολύ συχνά αντιστρατεύονται το έργο και τις προσπάθειες του σχολείου. Πολλές φορές, η αξιολόγηση του παιδιού αντιμετωπίζεται ως υπόθεση «τιμής» από την οικογένεια. Έτσι, μια μη ανταποκρινόμενη στις γονεϊκές προσδοκίες αξιολόγηση έχει αντίκτυπο για αυτούς στο προσωπικό τους κύρος και γόητρο. Κατά την άποψη μου, αποτελεί θεσμική υποχρέωση γονέων και εκπαιδευτικών να συνεργάζονται και να αλληλοενημερώνονται αφήνοντας στο περιθώριο προκαταλήψεις και αρνητική προδιάθεση. Η αξιολόγηση μπορεί να αναδειχθεί σε πεδίο συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς, μέσα σε μια κοινή προσπάθεια για αγωγή και μάθηση του παιδιού. Ο γονέας έχει το δικαίωμα να πληροφορείται για τη μαθησιακή συμπεριφορά και την επίδοση του μαθητή και ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να ικανοποιεί αυτό το δικαίωμα του γονέα για αδιάλειπτη ενημέρωση, είτε μέσω άτυπων συναντήσεων, είτε μέσω της θεσμοθετημένης ενημέρωσης στο τέλος κάθε τριμήνου.

Αναφορικά με τις προγραμματισμένες συναντήσεις ο Αθανασίου (2000:23-25) υποστηρίζει πως αυτές γίνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, όταν οι γονείς καλούνται

επίσημα να επισκεφτούν το σχολείο και να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς θέματα που αφορούν, όχι μόνο στη σχολική επίδοση, αλλά και στη γενικότερη στάση και παρουσία των μαθητών στο σχολείο. Ο τρόπος αυτός επικοινωνίας είναι και ο πλέον ενδεδειγμένος, επειδή επιτρέπει μια άμεση επαφή μεταξύ των ενδιαφερομένων. Η παρουσία των μαθητών σε τέτοιες συναντήσεις προσδίδει μια ιδιαίτερη χροιά, γιατί αναγκάζει γονείς και εκπαιδευτικούς να είναι ειλικρινείς και να επιζητούν την άποψη και του μαθητή κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν κάνει μια προεργασία πριν τη συνάντηση, ώστε να δώσουν στους γονείς πληροφορίες απόλυτα τεκμηριωμένες. Η αξιολόγηση για το γονέα είναι μια διαδικασία με ιδιαίτερη βαρύτητα και η συζήτηση για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού του πρέπει να διεξάγεται μέσα σε κλίμα εχεμύθειας, εμπιστοσύνης και σεβασμού. Κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε το υποκειμενικό στοιχείο που διακατέχει το γονέα ως φυσικό επακόλουθο της σχέσης του με το παιδί. Απαιτεί υψηλές επιδόσεις και ανάλογη βαθμολογία προβάλλοντας, συχνά, δικές του φιλοδοξίες. Αν η αξιολόγηση δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονέων, είτε η αποτυχία χρεώνεται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε ενεργοποιείται ένας μηχανισμός ποινών και τιμωριών εναντίον του μαθητή.

Είναι, επομένως, προφανής η αξία της πληροφοριακής και διαγνωστικής διάστασης της αξιολόγησης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο με αφορμή την αποτίμηση της μαθητικής επίδοσης μπορεί να προωθήσει μια εποικοδομητική και γόνιμη συνεργασία με τους γονείς με πολλαπλά οφέλη για το μαθητή. Οι τυπικές και άτυπες συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, τόσο για την πρόοδο, όσο και για τη συμπεριφορά, τη φοίτηση, τη συμμετοχή του μαθητή στις διάφορες εκφάνσεις της σχολικής καθημερινότητας, αλλά και για τους στόχους του σχολείου πρέπει να έχουν, πρωτίστως, χαρακτήρα συμβουλευτικό και να στοχεύουν στην ουσιαστική μάθηση. Ο Αθανασίου (2000:23-25) υπογραμμίζει πως κατά την κοινοποίηση των βαθμών επίδοσης και το σχολιασμό τους απαιτούνται παιδαγωγικοί χειρισμοί από τον εκπαιδευτικό και προπάντων στάση συμβουλευτική και διαλεκτική. Μπορεί να τους ενημερώσει για δυνατότητες και ελλείψεις που έχουν σε συγκεκριμένους τομείς, να τους ενισχύσει, να τους ενθαρρύνει για μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους. Είναι σημαντικό να ενημερωθούν για τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν βαθμολογούν, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν αντίστοιχα τις μελλοντικές τους προσπάθειες. Μέσω αυτής της ενημέρωσης και της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό αποκτούν ή αναγκάζονται να καταβάλουν περισσότερες προσπάθειες, έτσι ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν στο μέλλον να τους επιτρέπουν να έχουν εμπιστοσύνη.

Στο ημερολόγιο[21] σχετικά με την ημέρα επίδοσης της βαθμολογίας σημειώνω: «*…συζητώντας το θέμα των ελέγχων βρήκα την ευκαιρία να ρωτήσω εάν τελικά υπήρχαν συνάδελφοι που έβαλαν κάτω από τη βάση… αυτό ήταν ένα θέμα που είχαμε θίξει και κατά την παιδαγωγική συνεδρίαση. Υπήρχαν ορισμένοι συνάδελφοι που επέμεναν να ξεκινήσουν το Α΄ τρίμηνο με βαθμολογία κάτω από τη βάση, για να παρωθήσουν τους μαθητές να διαβάζουν περισσότερο. Τότε είχαν διαμορφωθεί δύο τάσεις: από τη μια ορισμένοι που υποστήριζαν πως στο γυμνάσιο οι μαθητές πρέπει να επαναλαμβάνουν την τάξη και να μένουν στάσιμοι αν αυτό χρειάζεται και από την άλλη, όσοι υποστήριζαν πως η ακώλυτη προαγωγή στο γυμνάσιο που μπορεί να μην υπάρχει θεσμικά, όμως στην πράξη συμβαίνει. Το Σεπτέμβριο είχαμε μαθητές που είχαν παραπεμφθεί, όμως πέρασαν τελικά όλοι τις εξετάσεις και χωρίς καν να προσπαθήσουν ιδιαίτερα. Και αυτό, πραγματικά, είναι εξευτελιστικό, τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για το σχολείο ως θεσμό, για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Υπήρχαν, λοιπόν, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, κυρίως των λεγόμενων πρωτευόντων μαθημάτων, αλλά και άλλοι που έβαλαν κάτω από τη βάση του 10 με σκοπό να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών. Έχουμε, όμως, αναρωτηθεί ποτέ μήπως αυτός ο χαμηλός βαθμός σχετίζεται και με τη δική μας επίδοση; Δηλαδή αξιολογώντας με 8 ένα μαθητή μας, μήπως θα έπρεπε να σκεφτούμε τι εμείς οι ίδιοι δεν κάναμε καλά, ώστε ο συγκεκριμένος μαθητής να αξιολογηθεί με τόσο χαμηλό βαθμό; Αυτό, θεωρώ, είναι ένα θεμελιώδες ερώτημα που συσχετίζει την αξιολόγηση του μαθητή με αυτή του εκπαιδευτικού. Οφείλουμε να καταλάβουμε πως το να ακυρώσουμε ένα τεστ, αν όλη η τάξη δεν έχει γράψει καλά, δείχνει θάρρος και διάθεση για αναμέτρηση με τον εαυτό μας. Δεν είμαστε "αυθεντίες" μέσα στην τάξη, ούτε έχουμε το αλάθητο. Έχουμε απέναντί μας τα παιδιά και μπορούμε να μάθουμε και εμείς από τα παιδιά, αλλά και από την ίδια τη διαδικασία. Δεν εννοώ βέβαια να μάθουμε το γνωστικό μας αντικείμενο, αυτό το ξέρουμε πολύ καλά, αλλά να βελτιωθούμε, να μάθουμε πώς να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας στις ανάγκες των μαθητών, πως θα γίνουμε ευέλικτοι και ανοικτοί σε ιδέες και καινοτομίες…*».

Κατά την άποψη μου, μαθητές προερχόμενοι, κυρίως, από χαμηλότερα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα απορρίπτονται ή/και επαναλαμβάνουν την τάξη, κάτι που επιβεβαιώνει την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Η αποστολή της αξιολόγησης είναι, καταρχήν, παιδαγωγική και σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να έχει χαρακτήρα ποινικό ή πειθαρχικό, κάτι που ίσως παραπέμπει σε παλαιότερες εποχές, όταν αποδιδόταν διάφοροι υποτιμητικοί και χλευαστικοί χαρακτηρισμοί στο μαθητή, λόγω της σχολικής επίδοσης και της διαγωγής του. Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την προέλευση τους, έρχονται στο

[21] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδες 155-156

σχολείο για να κοινωνικοποιηθούν και βέβαια για να αποκτήσουν γνώσεις και εφόδια. Είναι σαφές πως όλοι οι μαθητές δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία, ο καθένας από αυτούς αποτελεί ξεχωριστή οντότητα και πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τον εκπαιδευτικό. Σίγουρα, κατά τη διδακτική πορεία και μέσα από την καθημερινή επικοινωνία που έχει με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει διαφορές μεταξύ των μαθητών, σε άλλους παρατηρεί ελλείψεις και αδυναμίες, σε άλλους διακρίνεται σημαντική πρόοδος και έφεση στην αφομοίωση της γνώσης. Στα καθήκοντα του είναι η αξιολόγηση των μαθητών και μέσω αυτής, με καταλλήλους παιδαγωγικούς χειρισμούς, που απορρέουν από άρτια επιστημονική κατάρτιση, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους. Η ακώλυτη προαγωγή αμβλύνει τις ανισότητες και τις ταξικές διαφορές, αφού η στασιμότητα πλήττει, αναμφίβολα, μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Όπως εύστοχα παρατηρεί η Φραγκουδάκη (1985:86): *«Η ακώλυτη προαγωγή ευνοεί αποδεδειγμένα τους μαθητές από χαμηλή κοινωνική προέλευση, γιατί αυτοί κυρίως βρίσκονται ανάμεσα στους αργοπορημένους»*.

Στο διδακτικό τμήμα αυτού του δίωρου, έχω προγραμματίσει, όπως ήδη έχω αναφέρει, την παρουσίαση των φακέλων των μαθητών. Η διάρκεια της παρουσίασης δεν θα πρέπει να ξεπερνά το ένα τέταρτο και παράλληλα οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης[22], το οποίο θα μπει στο φάκελο και περιέχει ερωτήσεις τόσο σχετικά με το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, όσο και με το συναισθηματικό τομέα. Στο ημερολόγιο[23] σημειώνω: «*… αρχίσαμε τις παρουσιάσεις και τους έδειξα αρχικά το δικό μου φάκελο. Το περιεχόμενο του, την ταξινόμηση που είχα κάνει, τα σχέδια διδασκαλίας που είχα. Ήθελα να τους δείξω άλλη μια φορά πως κι εγώ είμαι στη θέση τους και αξιολογούμαι και εγώ… Αρχίζουμε τις παρουσιάσεις των μαθητών, έχουμε όλοι τους φακέλους μας μπροστά μας και παρατηρώ πως είναι πολύ ωραία φτιαγμένοι, έχουν γράψει τα στοιχεία τους, τους έχουν διακοσμήσει με αυτοκόλλητα. Το στοιχείο της ιδιοκτησίας, νομίζω, είναι εμφανές. Είναι χωρισμένοι, όπως είχαμε συμφωνήσει από τα πρώτα μαθήματα, σε τομείς: φωτοτυπίες σχολείου, εργασίες, φύλλα εργασίας, ατομικές εργασίες, ομαδικές εργασίες, κατασκευές, ελεύθερο υλικό, παρατηρήσεις, σχόλια και σκέψεις των μαθητών, φύλλα αυτοαξιολόγησης, διαγωνίσματα, σχόλια δικά μου για τις εργασίες τους, υλικό εξετάσεων, ακουστικές δραστηριότητες. Τους λέω να μην συγκρίνουν τους φακέλους μεταξύ τους, γιατί στην αρχή προσπαθούν να το κάνουν. Τονίζω πως ο φάκελος είναι αυστηρά προσωπικός και το περιεχόμενο του δεν γίνεται αντικείμενο σύγκρισης. Υπάρχει ένας μαθητής που ξέχασε το φάκελο του και μου υπόσχεται πως θα τον παρουσιάσει την επόμενη φορά. Συμπληρώνουν το*

[22] Το φύλλο αυτοαξιολόγησης βρίσκεται στη σελίδα 122.
[23] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδες 161-162.

φύλλο αυτοαξιολόγησης και βλέπω πως, σε γενικές γραμμές, είναι αντικειμενικοί και απαντούν με ειλικρίνεια για τον εαυτό τους. Ξέρουν που τα πάνε καλά και που όχι. Τελικά, είμαι πεπεισμένη πως αυτή η τακτική ή η πρακτική της αυτοαξιολόγησης μπορεί να γίνει κτήμα των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, αρκεί να υπάρχει σοβαρότητα και να το ζητάς για συγκεκριμένους λόγους. Να συνδεθεί δηλαδή η αυτοαξιολόγηση με την ανάπτυξη και τη βελτίωση. Και χωρίς να υπάρχει ο φόβος ή το άγχος για αυτόν που μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία πως αυτό που θα πει ή θα εκφράσει γραπτά, θα χρησιμοποιηθεί εναντίον του. Να ξέρει πως είναι η δική του κρίση και σχετίζεται μόνο με τον ίδιο και την ανάπτυξη του και φυσικά δεν θα κοινοποιηθεί σε άλλους, αλλά ούτε και αφορά σε τρίτους…».

Οι παρουσιάσεις των φακέλων έδειξαν πως οι μαθητές έχουν κατανοήσει, σε γενικές γραμμές, τη λειτουργία του καινούργιου αξιολογικού εργαλείου και προσπαθούν να το αξιοποιήσουν στην πράξη. Ίσως ακόμα στο μυαλό τους να είναι συνδεδεμένος με συλλογή υλικού που σχετίζεται με το μάθημα, αλλά θεωρώ πως θα το εκτιμήσουν σε βάθος χρόνου. Την επόμενη χρονιά θα αναζητούν το φάκελο και θα επιθυμούν να τον εμπλουτίζουν, καθώς το περιεχόμενο του και η κριτική τους ματιά επί αυτού θα αποτελεί μια αυθεντική μαρτυρία για τη βελτίωση τους. Ο φάκελος έχει μια συνέχεια και μια συνοχή: συνέχεια σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο, καθώς αυτό ακολουθεί τη διαδικασία της μάθησης και ανανεώνεται διαρκώς και συνοχή σε ό,τι αφορά στη δική τους σχέση με το περιεχόμενο. Όσο πιο κριτικά το αντιμετωπίζουν, τόσο περισσότερο αντιλαμβάνονται το βαθμό της προσωπικής τους ανάπτυξης. Το φύλλο αυτοαξιολόγησης δεν ήταν το πρώτο που συμπληρώναμε και παρατήρησα πως οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με αυτού του τύπου τις παρεμβάσεις. Στο ημερολόγιο[24] γράφω επιπλέον: *«… τους ζήτησα επίσης να γράψουν κάτι και για μένα, ο καθένας μόνος τους, αλλά τα παιδιά δεν ήθελαν. Τους είπα να γράψουν κάτι για το μάθημα, τι τους αρέσει και τι όχι και πάλι δεν ήθελαν… Σκέφτηκα να το αφήσω προς το παρόν, γιατί δεν ήθελα να τους πιέσω και γιατί άκουγα δικαιολογίες του τύπου "δεν θέλουμε να γράψουμε τίποτα για σας" ή "είστε πολύ καλή" και πάλι σκεφτόμουν μήπως φοβούνται πως αν πουν κάτι αρνητικό, αυτό θα έχει επίπτωση στη βαθμολογία τους. Δεν θέλω να κάνουν τέτοιες σκέψεις και θα προσπαθήσω να το αποβάλλω όσο γίνεται. Θα τους το ζητήσω σε άλλο χρόνο, όταν η ιδέα θα έχει ωριμάσει μέσα τους…».* Η πρακτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές είναι μια πρακτική που είτε δεν συνηθίζεται, είτε αποφεύγεται. Οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται, συνήθως, από άγχος και θεωρούν πως βάλλεται το κύρος και η «αυθεντία» τους, μπροστά σε μια υποθετική ανατροπή της δεσπόζουσας κατάστασης μέσα στη σχολική

[24] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδα 162.

αίθουσα, όπου εκείνοι κινούν τα νήματα και οι μαθητές είναι οι παθητικοί ακροατές. Αυτή η λιμνάζουσα πρακτική, ίσως ευνοϊκή για πολλούς, πλήττεται υπό την προοπτική αλλαγής ρόλων, και ο εκπαιδευτικός από κρίνων, κρίνεται και μάλιστα από τους μαθητές του. Είναι δύσκολο να αποδεχθεί και να οδηγηθεί κανείς σε αυτή την πρακτική αν δεν διακατέχεται από επιθυμία αυτοβελτίωσης. Βασική προϋπόθεση για να καταστεί αποτελεσματική η διαδικασία κρίσης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του είναι η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος μέσα από μια σχέση αλληλοκατανόησης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου, η οποία σφυρηλατείται με καλή πρόθεση και διάθεση αυτοκριτικής και από τις δύο πλευρές. Από την άλλη, ίσως και οι μαθητές να μην επιθυμούν να συμμετέχουν σε μια παρόμοια διαδικασία, καθώς κι εκείνοι διακατέχονται από άγχος και φόβο σχετικά με την κρίση που θα επιφέρουν. Η τήρηση ανωνυμίας είναι βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή αυτής της πρακτικής. Η αυτοαξιολόγηση, όπως και η αξιολόγηση από τους μαθητές πρέπει να είναι πρακτικές αυτονόητες στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ειδικά η αυτοαξιολόγηση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι για συνεχή διαδικασία που αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίζουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να προσδιορίζουν περιοχές περαιτέρω βελτίωσή τους.

Στη συνέχεια, προσεγγίσαμε τα θέματα των εξετάσεων πιστοποίησης και σημειώνω χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο[25]: «*… μετά ασχοληθήκαμε με τα θέματα των εξετάσεων, κάναμε τα γραπτά αυτή τη φορά, εξηγήσαμε το λεξιλόγιο και το εμπλουτίσαμε με επιπλέον λέξεις που τους έδινα. Τα γραπτά τους δυσκόλεψαν λίγο και δεν ήθελα να επιμείνω πολύ σε γραμματικές και συντακτικές παρατηρήσεις. Διαπιστώνω πάντως πως από την αρχή της χρονιάς δεν μου φτάνει ο χρόνος. Μέχρι να παρουσιάσουμε τους φακέλους και να ξεκινήσουμε την ανάλυση του γραπτού, χτύπησε το κουδούνι…*». Είναι αλήθεια πως η διδασκαλία της 2ης ξένης γλώσσας στην εκπαίδευση παρουσιάζει δυσκολίες γνωστές και πολλές φορές ανυπέρβλητες. Ένα από τα βασικά προβλήματα είναι η έλλειψη πραγματικού διδακτικού χρόνου. Ο χρόνος (2 ώρες την εβδομάδα στο Γυμνάσιο) δεν επαρκεί για τις δραστηριότητες που προγραμματίζονται και βέβαια δεν επαρκεί σε καμιά περίπτωση για την προετοιμασία ενός διπλώματος μέσα από το δημόσιο σχολείο. Τέλος, (δηλαδή την επόμενη διδακτική ώρα) κάναμε τις κατασκευές για τα Χριστούγεννα που είχα προβλέψει. Στο ημερολόγιο[26] γράφω: «*… ήταν ωραία εμπειρία για τα παιδιά, γιατί δεν είχαν ξανακάνει κάτι παρόμοιο. Μάθαμε τις*

[25] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδες 162-163.
[26] 2ο Ημερολόγιο, 15/12/2009, σελίδες 163-164.

ευχές στα γαλλικά, κάναμε πολλές παιγνιώδεις δραστηριότητες, διακοσμήσαμε την τάξη και γενικά το χαρήκαμε όλοι. Ήταν νομίζω καλό κλείσιμο για την ημέρα της παρουσίασης των φακέλων, της πρώτης προσέγγισης του γραπτού μέρους των εξετάσεων και της επίδοσης των βαθμών του τριμήνου. Μας χρειαζόταν να ξεφύγουμε λίγο… Χρωματίσαμε, κάναμε κάρτες, λύσαμε σταυρόλεξα, βγήκαμε φωτογραφίες. Ήταν μια ώρα δημιουργίας και έμπνευσης και θεωρώ πως αυτές οι στιγμές μας δένουν περισσότερο με τα παιδιά. Χτυπάει το κουδούνι και δεν βγαίνουν έξω… θέλουν να τελειώσουν τα έργα τους. Αυτό είναι μια ηθική ικανοποίηση για μένα. Η αίθουσα έχει γίνει πολύ ωραία και τα παιδιά τη δείχνουν στους συμμαθητές τους. Τους υπόσχομαι να πάμε ξανά στο εργαστήριο και ενθουσιάζονται. Αλλά σκέφτομαι, πάλι, μήπως μου πουν ξανά "και μάθημα πότε θα κάνουμε;". Λες να νομίζουν ακόμα πως όλα αυτά που κάνουμε δεν είναι μάθημα; Μπορεί, αλλά μου μένει να το διαπιστώσω στην πορεία. Προς το παρόν, παλεύω με νοοτροπίες που θεωρώ πως πρέπει να αλλάξουν και στα παιδιά και στους γονείς και σε μένα την ίδια. Συνεχώς αναμετρώμαι με τον εαυτό μου και κάνω αυτοκριτική. Αυτή είναι η αληθινή πρόκληση που έχω να αντιμετωπίσω, το στοίχημα που θέλω να κερδίσω…». Στη συνέχεια, παρατίθεται το φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης που δόθηκε στους γονείς, καθώς και το φύλλο αυτοαξιολόγησης των μαθητών που τοποθετήθηκε στο φάκελο υλικού.

ΦΥΛΛΟ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

ΣΧΟΛΕΙΟ: XXXX **ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ:** 2009-2010

ΤΑΞΗ: Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ **ΜΑΘΗΜΑ:** ΓΑΛΛΙΚΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: …… **ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:** 15/12/2009

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: XXXX **ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ:** XXXXX

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	**Α΄ΤΡΙΜΗΝΟ**				**Β΄ΤΡΙΜΗΝΟ**				**Γ΄ΤΡΙΜΗΝΟ**			
Α)ΠΡΟΣΟΧΗ-ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ-ΣΥΝΕΠΕΙΑ	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Προσέχει στο μάθημα												
2. Καταβάλλει προσπάθεια												
3.Ανταποκρίνεται με συνέπεια στις υποχρεώσεις τους												
4.Η προσπάθεια του έχει θετικά αποτελέσματα												
Β)ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΜΕΘΟΔΙΚΟΤΗΤΑ-ΚΡΙΣΗ	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Έχει παρατηρητικότητα												
2. Εργάζεται μεθοδικά												
3. Διαθέτει κριτική σκέψη												
Γ) ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα												
2. Συνεργάζεται αρμονικά στην τάξη												
3. Συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου												
Δ) ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ-ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
1.Αναλαμβάνει θετικές πρωτοβουλίες												
2. Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα												
Ε) ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΕΚΦΡΑΣΗ	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Εκφράζεται με άνεση στον προφορικό λόγο												
2. Εκφράζεται με άνεση στο γραπτό λόγο												
3. Επικοινωνεί άνετα με το σχολικό περίγυρο (διδάσκοντες και συμμαθητές)												

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ
…… …… …….. …… …… …… *1= Σχεδόν ποτέ ή σχεδόν καθόλου ή ελάχιστα *2= Μερικές φορές ή λίγο ή μέτρια *3= Συχνά ή αρκετά ή καλά *4= Σχεδόν πάντοτε, πάρα πολύ ή πολύ καλά ή άριστα
Τόπος & Ημερομηνία: XXXXXX, 15/12/2009
Υπογραφή Διδάσκουσας:
Υπογραφή Διευθυντή:

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ολοκληρώνοντας την ενότητα 4 του βιβλίου μου:

Α) *Είμαι σε θέση να απαντώ με άνεση σε προφορικές ερωτήσεις;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Β) *Μπορώ να περιγράφω το δωμάτιο μου γραπτά και προφορικά*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Γ) *Μπορώ να χρησιμοποιώ τις προθέσεις που δηλώνουν τόπο*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Δ) *Καταλαβαίνω το κείμενο της ενότητας*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Ε) *Μπορώ να κλίνω και να χρησιμοποιώ σε προτάσεις τα ρήματα « aller» & «venir»*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Στ) *Ξεχωρίζω τη διαφορά ανάμεσα στις ερωτήσεις «Est-ce que» & «Qu'est-ce que»*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Ζ) *Μπορώ να εντοπίζω τα έπιπλα του δωματίου και να τα ονοματίζω*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Η) *Νιώθω πως έχω βελτιωθεί στα γαλλικά από την αρχή της χρονιάς μέχρι σήμερα;*

α) πολύ β) αρκετά γ) λίγο δ) καθόλου

Θ) *Νιώθω πως μπορώ να εντοπίζω μόνος-η μου τις αδυναμίες και τις ελλείψεις μου;*

α) πολύ β) αρκετά γ) λίγο δ) καθόλου

Ι) *Μπορώ να χρησιμοποιώ το φάκελο μου για να αξιολογώ τον εαυτό μου;*

α) πολύ β) αρκετά γ) λίγο δ) καθόλου

Κ) *Νιώθω πως το περιεχόμενο του φακέλου με βοηθάει στην κατάκτηση της ξένης γλώσσας;*

α) πολύ β) αρκετά γ) λίγο δ) καθόλου

Λ) *Αισθάνομαι πως το επιπλέον υλικό του φακέλου με κουράζει;*

α) πολύ β) αρκετά γ) λίγο δ) καθόλου

1.4 Το 19^{ο} δίωρο διδασκαλίας στις 23/02/2010: Προγραμματισμός-σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός-σχεδιασμός του 19^{ου} δίωρου

Καθώς βρισκόμαστε πλέον προς το τέλος του Β΄ τριμήνου και διδακτικά στο τέλος της 5^{ης} ενότητας σκέφτομαι να κάνουμε την προγραμματισμένη παρουσίαση των φακέλων, καθώς και τη συμπλήρωση του φύλλου αυτοαξιολόγησης που έχω ετοιμάσει και που συνοδεύει τη συγκεκριμένη ενότητα. Γίνονται, επίσης, στο σχολείο οι απαραίτητες ενέργειες-διαδικασίες πριν τη λήξη του τριμήνου. Οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν τις υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες του Β΄ τριμήνου και ετοιμάζουν τη βαθμολογία. Η επίδοση της βαθμολογίας δρομολογείται για το 1^{ο} 15νθήμερο του Μαρτίου, όπως ορίζεται από τη νομοθεσία. Σε ό,τι αφορά στη δική μου βαθμολόγηση, έχω ετοιμάσει το φύλλο ποιοτικής αποτίμησης της επίδοσης που θα το δώσω και στο τρίμηνο αυτό, παρέχοντας τις απαραίτητες εξηγήσεις στους γονείς. Θα έχω, παράλληλα, και την 4^{η} συνάντηση μαζί τους και θα έχω την ευκαιρία να συζητήσουμε την πορεία των παιδιών στην ξένη γλώσσα. Να υπογραμμίσω στο σημείο αυτό, πως τελικά οι μαθητές που θα λάβουν μέρος στις εξετάσεις πιστοποίησης είναι τέσσερις (4). Πριν τις εγγραφές, είχα μια τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς και τους εξήγησα τους όρους και τις προϋποθέσεις συμμετοχής και με διαβεβαίωσαν, εκ νέου, πως μου έχουν απόλυτη εμπιστοσύνη και πως θα είναι στο πλευρό μου για ο,τιδήποτε χρειαστεί. Αυτό είναι μια μεγάλη ηθική ικανοποίηση για μένα, γιατί, όπως έχω ήδη τονίσει, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικού αποτελεί βασική συνιστώσα της ανάπτυξης των μαθητών. Η από κοινού λήψη αποφάσεων, η διάθεση προσφοράς, η διάθεση συνεργασίας, η αμφίδρομη εμπιστοσύνη μπορούν να συμβάλλουν στην προσωπική βελτίωση των μαθητών, κάτι που αποτελεί στόχο τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών.

Σκέφτομαι να αφιερώσω περισσότερο χρόνο αυτή τη φορά για την παρουσίαση των φακέλων των μαθητών. Έχει περάσει, πλέον, αρκετό χρονικό διάστημα και θέλω να διαπιστώσω κατά πόσο οι μαθητές μου θεωρούν αξιόπιστο εργαλείο το φάκελο υλικού και κατά πόσο τελικά τον αξιοποιούν για να αποτιμήσουν την πορεία τους. Σε κάθε μάθημα επιμένω πολύ και θεωρώ πως πλέον έχει γίνει κτήμα τους. Ξέρουν πως στο μάθημα των γαλλικών θα έχουν μαζί τους το φάκελο, θα μου δείξουν το υλικό που συγκέντρωσαν, θα τον εμπλουτίσουμε με υλικό που θα τους μοιράσω εγώ, θα ταξινομηθεί χρονολογικά και ως προς το περιεχόμενο και θα αποτελεί μια επιπλέον μαρτυρία για τη γνωστική και συναισθηματική τους διαδρομή. Βλέπω, επίσης, πως πλέον αντιμετωπίζουν με αρκετή σοβαρότητα το θέμα της αυτοαξιολόγησης τους. Έχουν αποκτήσει πλήρη συνείδηση του τι ακριβώς κάνουν και συμπληρώνουν τα φύλλα αυτοαξιολόγησης με προσοχή και σύνεση. Είναι αρκετά αυστηροί με τον εαυτό τους και δεν υπερβάλλουν. Μου κάνει εντύπωση πως όταν ενθαρρύνω κάποιον που δεν τα πήγε και τόσο καλά σε μια δραστηριότητα ή σε μια δοκιμασία (για παράδειγμα σε αυτές που κάνουμε για την προετοιμασία για τις εξετάσεις πιστοποίησης), μου

απαντά με απόλυτη ειλικρίνεια και σοβαρότητα πως δεν προσπάθησε αρκετά, πως δεν αισθάνεται πως έδωσε το μέγιστο των δυνάμεων του και πως την επόμενη φορά θα διαβάσει περισσότερο. Θεωρώ πως ο φάκελος υλικού μπορεί να δράσει και δεσμευτικά για τον αξιολογούμενο: όταν αποτυπώνεται μια αδυναμία, ένα σφάλμα, μια έλλειψη, αυτό μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για να διορθωθεί σύντομα. Εννοώ πως το λάθος ή η αδυναμία είναι καταγεγραμμένα στον προσωπικό φάκελο, άρα «υπάρχουν» και έχουν υπόσταση για τον ίδιο τον αξιολογούμενο, γιατί πρωτίστως γίνονται αντιληπτά από τον ίδιο. Ο ίδιος τα ανακαλύπτει, τα εντοπίζει και τα διορθώνει ή τα αντιπαρέρχεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Επέρχεται βελτίωση με έμμεσο τρόπο και αυτό σχετίζεται κυρίως με την ψυχολογία του αξιολογούμενου. Δεσμεύεται στον εαυτό του να προοδεύσει και ο φάκελος βοηθά και στηρίζει αυτή τη διαδικασία. Το υλικό του φακέλου, άρα το προσωπικό υλικού του μαθητή, αποτελεί το σημείο αναφοράς στην προσπάθεια βελτίωσης. Είναι διαφορετικό να υπάρχει μια γραπτή δοκιμασία με πολλές κόκκινες -άρα λανθασμένες- υπογραμμίσεις από τον εκπαιδευτικό και αυτή να επιδίδεται απλώς στο μαθητή, ο οποίος θα βρεθεί σε δυσάρεστη θέση έναντι των συμμαθητών, θα αισθανθεί άσχημα και το πιο πιθανό να μην δείξει ενδιαφέρον. Συνήθως αυτές οι διορθωμένες γραπτές δοκιμασίες αποτελούν αντικείμενο σύγκρισης, όταν δίνονται δημόσια στους μαθητές. Το υλικό του φακέλου δεν είναι συγκρίσιμο εκ των πραγμάτων και από την άλλη, τα σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης που δίνονται ως «διορθώσεις» των διαφόρων δραστηριοτήτων δεν μπορούν να επιφέρουν συγκρίσεις, αφού είναι μοναδικά και διαφορετικά για τον καθένα.

Πολλές φορές συνεργάζονται μεταξύ τους και παρατηρώ πως έτσι μαθαίνουν ευκολότερα. Είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και κάθε φορά που κάνουμε εργασίες σε ομάδες βλέπω πως εμπλέκονται όλοι και πως επικοινωνούν μεταξύ τους. Επιδιώκω, όσο βέβαια μου το επιτρέπει ο χρόνος, να έχουμε ομαδικές δραστηριότητες, γιατί θεωρώ πως μέσω αυτών, βελτιώνεται τόσο η σχέση μου με τους μαθητές, όσο και οι σχέσεις μεταξύ τους. Στις ομαδικές δραστηριότητες φροντίζω τη σύνθεση των ομάδων, τον αριθμό των συμμετεχόντων, το θέμα που θα ανατεθεί στην καθεμιά. Ορίζεται ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας, ένα πρόσωπο που εναλλάσσεται κάθε φορά, όπως επίσης και οι ρόλοι των υπολοίπων μελών. Έχω διαπιστώσει πως προκύπτουν ενδιαφέρουσες παραγωγές και εργασίες, όταν οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και πολλές φορές έρχονται στην επιφάνεια ιδέες ή σκέψεις που μόνος του ο καθένας δεν θα μπορούσε, πιθανώς, να διατυπώσει. Επίσης, οι ομαδικές δραστηριότητες βοηθούν πολύ στην εξομάλυνση διαφορών που ενδεχομένως υπάρχουν μεταξύ των συμμαθητών. Το κοινωνιόγραμμα στην αρχή της σχολικής χρονιάς επιτρέπει να διακρίνουμε τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται στην τάξη και η μελέτη του κρίνεται απολύτως αναγκαία πριν την έναρξη των ομαδικών εργασιών.

Κατά τη διδακτική αυτή παρέμβαση, σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα, σχεδιάζω να κατανείμω το χρόνο ως εξής: **α)** παρουσίαση των φακέλων υλικού των μαθητών (20΄), **β)** προφορική έκφραση και παραγωγή προφορικού λόγου (30΄), **γ)** δεξιότητες γραμματικές (χρήση κτητικών επιθέτων) και επιπλέον δραστηριότητες (45΄με 50΄). Σκέφτομαι να αφιερώσω περίπου 30 λεπτά, μετά την παρουσίαση των φακέλων, στην ανάπτυξη της δεξιότητας της προφορικής έκφρασης και στην παραγωγή προφορικού λόγου. Είναι αλήθεια πως η προφορική έκφραση αποτελεί ένα δύσκολο κομμάτι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ο μαθητής καλείται να παράγει λόγο, να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα που μαθαίνει και να επικοινωνήσει, να μεταδώσει δηλαδή ένα μήνυμα, που πρέπει να γίνει αντιληπτό από τον παραλήπτη, έτσι ώστε να ευδοκιμήσει η προσπάθεια επικοινωνίας και να συνεχιστεί. Οι μαθητές που μαθαίνουν γαλλικά, έχουν συνήθως, την επαφή με την ξένη γλώσσα, γιατί έχουν προηγουμένως διδαχθεί την αγγλική γλώσσα. Αυτή η εκμάθηση και η επαφή με μια άλλη ξένη γλώσσα σίγουρα είναι θετική, γιατί οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει στρατηγικές και μηχανισμούς κατάκτησης της γλώσσας και επίσης βοηθάει πολύ και στην προφορική έκφραση. Βέβαια, χρειάζεται αρκετή εξάσκηση και εξοικείωση με αυθεντικά πλαίσια (ραδιοφωνικές εκπομπές, τραγούδια, διαφημιστικά μηνύματα, ποικίλα ακουστικά ερεθίσματα), προκειμένου να κατακτηθεί η προφορά, ο επιτονισμός, η αυθόρμητη απάντηση και να μην συγχέεται η προφορά της μιας γλώσσας με την προφορά της άλλης. Στο μάθημα των γαλλικών προσπαθώ να χρησιμοποιώ στο ελάχιστο τη μητρική γλώσσα (τα ελληνικά) και ζητώ από τους μαθητές να μου μιλούν στα γαλλικά (όταν θέλουν να διατυπώσουν μια ερώτηση, όταν θέλουν να πάρουν το λόγο, όταν θέλουν να απαντήσουν σε κάτι που τους ρωτάω). Ξέρω πως είναι επηρεασμένοι από την προφορά της αγγλικής γλώσσας που ακούγεται παντού και για το λόγο αυτό τους εξηγώ πως στο πλαίσιο του μαθήματος θα εκμεταλλευόμαστε στο έπακρο το διαθέσιμο χρόνο μας για να εκφραζόμαστε και να επικοινωνούμε στη γλώσσα που μαθαίνουμε. Γίνεται μια φιλότιμη προσπάθεια για να επιτευχθεί αυτό και είναι αλήθεια πως αποτελεί πλέον κοινό στόχο μας: την ώρα του μαθήματος των γαλλικών να μιλάμε και να ανταλλάσουμε μηνύματα μόνο στα γαλλικά.

Η παραγωγή προφορικού λόγου υπάρχει και ως δοκιμασία στις εξετάσεις πιστοποίησης. Ο μαθητής καλείται να έχει μια αλληλεπίδραση με τον εξεταστή-εκπαιδευτικό (une sorte d'interview), να αναλάβει ένα ρόλο σε ένα παιχνίδι ρόλων (jeu de rôle) , να αποδώσει πληροφορίες ενός σύντομου κειμένου (médiation), να αποκωδικοποιήσει προφορικά ένα οπτικό ερέθισμα (μια αφίσα, ένα μήνυμα, ένα διαφημιστικό φυλλάδιο κτλ) και να δώσει κάποιες πληροφορίες για αυτό. Ο τύπος των προφορικών δραστηριοτήτων διαφοροποιείται ανάλογα με το εξεταζόμενο επίπεδο, αλλά και τον «τύπο» εξετάσεων (ΚΠγ ή DELF). Επίσης, ο μαθητής καλείται, στο πλαίσιο της προφορικής εξέτασης, να κάνει μια σύντομη αυτοπαρουσίαση και να απαντήσει σε μερικές «αναγνωριστικές ερωτήσεις». Θεωρώ πως η εξάσκηση σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι πολύ σημαντική και

πρέπει να γίνεται σε ανύποπτο χρόνο, με αυθεντικό και άμεσο τρόπο, χωρίς οι μαθητές να έχουν την αίσθηση πως εξετάζονται ή πως θα βαθμολογηθούν για αυτό που θα πουν. Συνήθως ντρέπονται να εκφραστούν στην ξένη γλώσσα, επειδή ανησυχούν για την προφορά τους ή επειδή φοβούνται μήπως πουν κάτι λάθος και γελάσουν οι υπόλοιποι. Γενικά, θεωρώ πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους ενθαρρύνει να πάρουν το λόγο και να δοκιμάσουν να εκφραστούν. Χωρίς επικριτικό τόνο, χωρίς ύφος εξέτασης, αλλά με ενθαρρυντικά και βοηθητικά σχόλια από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορεί να δημιουργηθεί ένα αυθεντικό και κυρίως θετικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί η δεξιότητα της παραγωγής προφορικού λόγου.

Αξίζει βέβαια να υπογραμμίσω πως καθώς δεν είναι η πρώτη φορά που εξασκούμε τη δεξιότητα αυτή (όπως τόνισα η επικοινωνία στο μάθημα στηρίζεται, σε γενικές γραμμές, στη χρήση της ξένης γλώσσας), οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει μια σχετική ευχέρεια και εξοικείωση. Όμως θα είναι η πρώτη φορά που θα προσεγγίσουμε με πιο συστηματοποιημένο τρόπο την προφορική έκφραση, όπως αυτή ζητείται στις εξετάσεις. Αυτό που προσπαθώ να μεταδώσω στους μαθητές είναι πως το ουσιαστικό είναι να επικοινωνήσουν, να καταφέρουν να περάσουν ένα μήνυμα στο συνομιλητή τους για να υπάρξει επικοινωνία. Συχνά τους λέω πως κανείς δεν μπορεί να έχει τέλεια προφορά στην ξένη γλώσσα, ούτε οι αυτόχθονες ομιλητές δεν έχουν ενιαία προφορά. Αυτή εξαρτάται από τη γεωγραφική θέση της περιοχής όπου βρίσκονται, από τις επιρροές που έχουν δεχθεί, την ιστορία του τόπου τους και από πλήθος άλλων παραγόντων. Επομένως, δεν συντρέχει λόγος ανησυχίας για την προφορά, αλλά ούτε και πρέπει γίνεται αντικείμενο χλευασμού. Σχεδιάζω να ξεκινήσουμε με προφορικές ερωτήσεις και σύντομες αυτοπαρουσιάσεις του καθένα, έχοντας ως βοήθημα και στήριγμα το σχολικό βιβλίο. Στη συνέχεια, μπορούμε να προσεγγίσουμε δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων που έχουν δοθεί στις εξετάσεις, προκειμένου να έχουν οι μαθητές μια επαφή και με αυτό το τμήμα που περιλαμβάνει η εξέταση (υπενθυμίζω πως έχουμε ήδη προσεγγίσει σε προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις την κατανόηση προφορικού λόγου, αλλά και την παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου).

Το παιχνίδι ρόλων (jeu de rôle) ως τεχνική διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και για την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων. Στην προκειμένη περίπτωση, θα αναδείξουμε τη συγκεκριμένη τεχνική για την ανάπτυξη της προφορικής ικανότητας, βασιζόμενοι σε θέματα που έχουν δοθεί στις εξετάσεις πιστοποίησης, τα οποία βέβαια θα τροποποιήσουμε σύμφωνα με τις ανάγκες, αλλά και το επίπεδο των μαθητών της τάξης. Το παιχνίδι ρόλων απαιτεί ένα σενάριο διδασκαλίας, για να ενταχθεί με αυθεντικό τρόπο στη διδακτική πράξη, άρα μια καλά δομημένη προετοιμασία. Να υπογραμμίσω, ακόμη, πως ως τεχνική διδασκαλίας χρησιμοποιείται και προτείνεται ευρέως και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρόκειται για μια δραστηριότητα, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ρόλους που συνδέονται με μια υπό εξέταση αυθεντική

κατάσταση στο σχολικό, φιλικό, οικογενειακό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο την κατανόηση τόσο της κατάστασης αυτής, όσο και των στάσεων[27] τους απέναντι της. Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση, οι μαθητές ενεργοποιούνται, εμπλέκονται άμεσα, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αναπτύσσουν τη διαπραγματευτική και γλωσσική τους ικανότητα και όταν γίνεται λόγος για ενήλικες μανθάνοντες είναι δυνατόν να επιτευχθεί ακόμα και η αλλαγή των στάσεων τους απέναντι σε συγκρουσιακά ζητήματα. Το παιχνίδι ρόλων εξασφαλίζει τη μάθηση μέσα από τη δράση και την παρατήρηση. Προσφέρει επίσης στους ενηλίκους εκπαιδευόμενους συνειδητοποίηση, η οποία τους αποστασιοποιεί από τις καθημερινές τους συνήθειες και τους βοηθά να επανεξετάσουν τον εαυτό τους και να κάνουν μια νέα αρχή (Κόκκος, 1998˙ Noyé & Piveteau 1999˙ Courau 2000).

Βέβαια, εκτός από τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα, η τεχνική αυτή παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της: η επιτυχία του παιξίματος των ρόλων εξαρτάται από τη διάθεση και τη δημιουργικότητα των μαθητών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει καλά τις αρχές της επικοινωνίας και τη δυναμική των σχέσεων της ομάδας στην οποία απευθύνεται και τέλος, πολλές φορές, η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών (στους ενήλικες) μπορεί να μην έχει διάρκεια και να υποστεί βαθμιαία αλλαγή μετά την εκτέλεση της δραστηριότητας (Rogers, 1999˙ Κόκκος 1999&2005). Το παιχνίδι απαιτεί χρόνο προετοιμασίας, εναλλαγή ρόλων προκειμένου να δραστηριοποιηθούν όλοι και αυτόνομη προετοιμασία για να υπάρχει αυθορμητισμός. Επίσης, αξίζει να τονίσουμε πως είναι απολύτως φυσιολογικό, κάποιος μαθητής να αρνείται να λάβει μέρος στην προτεινόμενη δραστηριότητα. Αυτό οφείλεται αφενός στις παγιωμένες του αντιλήψεις περί εκπαίδευσης και μάθησης (τόσο οι ενήλικες, όσο και οι μαθητές του σχολείου γνωρίζουν και έχουν συνηθίσει σε ένα σύστημα εκπαίδευσης δασκαλοκεντρικό, όπου η τεχνική της εισήγησης κατέχει πρωτεύοντα ρόλο και όπου ο εκπαιδευτικός μαζί με το εγχειρίδιο αποτελούν μοναδικούς φορείς γνώσης), αφετέρου στο γεγονός πως η παθητική ακρόαση λειτουργεί συχνά «προστατευτικά» για αυτούς.

Έχω προετοιμάσει τη χρήση και ένταξη της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλου στη διδακτική πράξη ως εξής: σκέφτομαι να τους προτείνω ένα αυθεντικό πλαίσιο, και μέσα σε αυτό να αναλάβουν ρόλους και να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν. Η παρουσίαση αυτού του πλαισίου θα γίνει στα γαλλικά. *Tu voyages à Paris… Tu veux acheter des souvenirs ou des cadeaux pour tes amis ou pour ta famille. Tu entres dans un magasin et tu discutes avec la vendeuse.* Μπορούν να δοθούν και επιπλέον εξηγήσεις, για παράδειγμα να αναφέρουμε τα εξής: *Tu demandes le prix, la couleur, la matière, le poids, les dimensions de l'objet que tu veux acheter. Ou tu demandes d'informations supplémentaires sur l'objet demandé.* Επιδιώκουμε να γίνει κατανοητό αυτό το

[27] Βέβαια, το θέμα της αλλαγής σε επίπεδο στάσεων αφορά περισσότερο στους ενήλικες μανθάνοντες και λιγότερο στους ανήλικους μαθητές και είναι κάτι που σαφώς δεν επιδιώκεται κατά τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

πλαίσιο και στη συνέχεια να μπορέσουν οι μαθητές να «μπουν στο παιχνίδι». Μπορούμε, επίσης, να τους δείξουμε κάποιες κάρτες με συγκεκριμένα αντικείμενα που μπορούν να αγοράσουν και να ζητήσουν πληροφορίες πάνω σε αυτά *(un foulard, un parfum, un T-Shirt, un livre, un album de photos, une agenda, une Tour Eiffel, un faux-bijou, une cravate, une porte-monnaie, une ceinture ect…).*

Σκέφτομαι πως για να «μπουν στο παιχνίδι» πρέπει να φανταστούν το πλαίσιο που τους προτείνω. Να καταλάβουν πως κάνουν ένα ταξίδι και ψάχνουν ένα δώρο για ένα φιλικό ή συγγενικό πρόσωπο. Βλέποντας τις κάρτες με τα δώρα, πιστεύω πως θα καταλάβουν το επικοινωνιακό πλαίσιο, την περίσταση και θα προσπαθήσουν να ανταποκριθούν. Μπορούν να δουλέψουν ομαδικά και να ετοιμάσουν μικρούς διαλόγους. Ένα μέλος της ομάδας μπορεί να παίζει το ρόλο του πωλητή και κάποιος άλλος αυτόν του αγοραστή. Ακόμα, μπορούμε να κάνουμε τους αρχικούς διαλόγους με τη δική μου βοήθεια (δηλαδή να παίζω εγώ το ρόλο του πωλητή, όπως γίνεται και στις εξετάσεις). Βέβαια, στη συγκεκριμένη περίπτωση με ενδιαφέρει περισσότερο να νιώσουν τι είναι το παιχνίδι ρόλων και να διασκεδάσουν μαθαίνοντας από την προτεινόμενη δραστηριότητα και λιγότερο να κατανοήσουν τη διαδικασία που ακολουθείται στις εξετάσεις. Έτσι, μπορούμε να έχουμε μικρές προφορικές παραγωγές του τύπου:

- *Bonjour!*
- *Bonjour! Que désirez-vous?*

- *Je voudrais acheter un cadeau pour mon ami à Athènes…Vous savez…je suis grec et c'est ma première fois à Paris… Donc, je cherche un cadeau…*
- *Ah, parfait… Regardez… Il y a des livres, des bijoux, des T-shirts, des albums de photos, des ceintures… Jetez un coup d'œil, s'il vous plait!*
- *C'est difficile!*
- *C'est pour un garçon ou pour une fille?*
- *C'est pour une fille! Elle a 12 ans!*
- *D'accord, ce foulard? Ça vous plait?*
- *Oui, c'est bon! Est-ce qu'il y a en rose? Parce qu'elle adore cette couleur!*
- *Oui, bien sûr! Regardez… voilà en rose!*
- *Ah, merci, c'est très beau!!! Combien ça coûte?*
- *Il y a un prix spécial aujourd'hui… Ça coûte 15 euros!*
- *Ah, ok! Voilà… Vous pouvez l'emballer s'il vous plait?*
- *Oui, bien sûr! Le voilà!*
- *Merci bien, au revoir!*
- *Au revoir, merci encore!!!*

Πρόκειται, απλώς, για μια προτεινόμενη δραστηριότητα που μπορεί να πραγματοποιηθεί για εξάσκηση των μαθητών στην προφορική έκφραση. Η δραστηριότητα αυτή προσαρμόζεται στο επίπεδο της τάξης, στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα. Επίσης, προετοιμάζω τις προφορικές ερωτήσεις «αναγνώρισης»: οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τους ίδιους και τα ενδιαφέροντα τους και στη συνέχεια να επιχειρήσουν να κάνουν μια σύντομη αυτοπαρουσίαση τους. Μπορούν να τεθούν ερωτήσεις όπως:

- *Comment tu t'appelles?*
- *Tu as quel âge?*
- *Tu as des frères ou des sœurs?*
- *Où est-ce que tu habites?*
- *Ta famille est grande? Parle-moi de ta famille!*
- *Quelle est ta matière préférée à l'école?*
- *Tu aimes le sport? Quel sport tu pratiques?*
- *Qu'est-ce que tu fais quand tu as du temps libre?*
- *Tu regardes la télé?*
- *À quelle heure tu vas à l'école le matin?*
- *Tu aimes la musique? Quelle sorte de musique tu préfères?*

Αυτές οι απλές ερωτήσεις, οι οποίες βέβαια προσαρμόζονται ανάλογα με το μαθητή και τα ενδιαφέροντα του, αποτελούν την εκκίνηση της σύντομης παρουσίασης που θα ακολουθήσει. Σε ό,τι αφορά στην αυτοπαρουσίαση των μαθητών, η οποία είναι αυθόρμητη και άμεση και γίνεται δίνοντας λίγο χρόνο προετοιμασίας, μπορεί να είναι του τύπου:

- *Bonjour! Je m'appelle Marie, j'ai 13 ans et j'habite à Athènes. Je suis grecque et je parle grec, anglais et français. J'ai un frère, Markos! J'aime les animaux et j'ai un chat…J'adore la musique et je déteste la télé. Quand j'ai du temps libre, je surfe sur le net et je vois mes copains! J'adore le sport et le roller, c'est ma passion!*
- *Bonjour! Je m'appelle Loukas, j'ai 13 ans et j'habite à Athènes moi aussi! Je suis fils unique et je parle grec, anglais et français. Ma matière préférée est la chimie. J'adore le foot et je regarde les matchs de mon équipe à la télé. J'aime aller au cinéma avec mes amis. J'aime les animaux, mais je n'ai pas d'animal domestique chez moi!*

Οι προφορικές παραγωγές των μαθητών μπορούν να διευρύνονται και να εμπλουτίζονται συνεχώς με καινούργιο λεξιλόγιο. Αυτό που είναι θεμελιώδες κατά την παρούσα χρονική στιγμή είναι καταλάβουν οι μαθητές **α)** το παιχνίδι ρόλων, **β)** τις αναγνωριστικές ερωτήσεις της μικρής «συνέντευξης» και **γ)** να αυτοπαρουσιάζονται με σχετική ευχέρεια. Εννοείται πως η σειρά με την οποία θα γίνουν οι προφορικές δραστηριότητες ποικίλει (μπορούμε να ξεκινήσουμε από τις αρχικές ερωτήσεις ή την αυτοπαρουσίαση και στη συνέχεια να περάσουμε στο παιχνίδι ρόλων που είναι και πιο διασκεδαστικό και άμεσο). Οι αρχικές ερωτήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν με άλλες που εμπίπτουν στη θεματική του βιβλίου και έτσι να αξιοποιήσουμε παράλληλα και το σχολικό εγχειρίδιο.

Η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων είναι αναμφισβήτητα επίπονη και απαιτητική. Η απομνημόνευση κανόνων δεν ωφελεί, γιατί αυτοί αποθηκεύονται για σύντομο διάστημα στη βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με αποτέλεσμα να ξεχνιούνται πολύ γρήγορα και συνήθως οι ασκήσεις που συνοδεύουν τους κανόνες έχουν ως σκοπό απλά και μόνο την επιβεβαίωσή τους. Η γραμματική, σύμφωνα με την Τοκατλίδου (1985:73) αποτελεί το πιο αφηρημένο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς, όπως υπογραμμίζει, όλα τα παραδείγματα επιστρατεύονται για να στηριχτεί η διατύπωση του κανόνα. Όμως, όλα αυτά τα παραδείγματα παρουσιάζονται ως αποσπάσματα λόγου, που προϋποθέτει την ύπαρξη *επικοινωνιακής περίστασης*, η οποία προκάλεσε την παραγωγή λόγου και έθεσε σε λειτουργία κάποιους γλωσσικούς τύπους. Η επικοινωνιακή περίσταση όμως απουσιάζει: δεν ξέρουμε ποιος μιλάει, σε ποιον απευθύνεται, που βρίσκεται, πότε γίνεται η γλωσσική πράξη. Βλέπουμε απλώς μια αποσπασματική και αποκομμένη επικοινωνιακά φράση ως επισφράγιση του κανόνα γραμματικής. Οι μαθητές πρέπει να ανακαλύψουν μόνοι τους κανόνες, για να μπορέσουν να τους εφαρμόσουν στην

πράξη. Θεωρώ πως αν η γραμματική δεν διδάσκεται σε ένα αυθεντικό πλαίσιο και δεν συσχετίζεται με την πραγματική ζωή και τις ανάγκες των μαθητών δεν μπορεί να κατακτηθεί, ούτε και να εφαρμοστεί.

Ο φάκελος υλικού μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση των γραμματικών φαινομένων με αποτελεσματικό τρόπο: αν υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στο φάκελο, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν πως τα γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται και επαναλαμβάνονται συχνά, ίσως βέβαια με διαφορετικές εκφάνσεις. Όμως σε τακτά χρονικά διαστήματα έρχονται αντιμέτωποι με το ίδιο γραμματικό φαινόμενο και μπορούν, χάρη στο φάκελο, να το προσεγγίζουν διαφορετικά κάθε φορά, να εμβαθύνουν σε αυτό και σιγά-σιγά να το κατακτούν. Εξάλλου, η ανάπτυξη της δεξιότητας της μεταγνώσης είναι ουσιαστική κατά την εφαρμογή του φακέλου υλικού στην πράξη. Για παράδειγμα, τα κτητικά επίθετα (που θεωρούνται ως ένα γραμματικό φαινόμενο δύσκολο για τους μαθητές, λόγω κυρίως της ύπαρξης των δύο γενών, που τα διαφοροποιεί από τη μητρική γλώσσα), διδάχθηκαν κατά την προηγούμενη χρονιά, στην ενότητα 3 του βιβλίου. Αν υπήρχε ο φάκελος τότε, οι μαθητές, τώρα, θα μπορούσαν να τα θυμηθούν πιο εύκολα, αλλά και να αξιοποιήσουν με περισσότερη ωριμότητα αυτά που είχαν διδαχθεί. Σκέφτομαι να προσεγγίσουμε προφορικά το θέμα της γραμματικής. Με προφορικές ερωτήσεις και χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα της τάξης να εισάγουμε τα καινούργια κτητικά επίθετα (έχουν ήδη διδαχθεί τις φόρμες του ενικού: ma, mon, mes, ta, ton, tes, sa, son, ses). Το φύλλο εργασίας βοηθάει στην περαιτέρω κατανόηση και εμβάθυνση του γραμματικού φαινομένου. Επίσης, η εργασία σε ομάδες βοηθάει πολύ στην κατάκτηση των γραμματικών φαινομένων. Δίνοντας συγκεκριμένα παραδείγματα (c'est ma trousse, c'est la trousse de Georges, donc, c'est sa trousse, c'est notre classe, c'est le stylo de Marie, donc, c'est son stylo…), οι μαθητές μπορούν να κατηγοριοποιήσουν και να ταξινομήσουν τα κτητικά επίθετα, ανακαλύπτοντας μόνοι τους κανόνες εφαρμογής. Και είναι αξιωματικά δεκτό πως ό,τι ανακαλύπτουμε και κατακτούμε βιωματικά, είναι αυτό που μας «μένει» και που μπορούμε να εφαρμόσουμε και να χρησιμοποιήσουμε στην πράξη. Το σχέδιο διδασκαλίας, καθώς και το φύλλο εργασίας για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι το εξής:

19 ^{ο} Δίωρο: 23/02/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να επικοινωνήσουν προφορικά και να είναι σε θέση να απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις (σχετικές με τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές, τους μήνες, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους, τις προτιμήσεις τους, με βάση το υλικό που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο).
- ✓ Να μπορούν και οι ίδιοι να θέτουν ερωτήσεις του ίδιου περιεχομένου και να κάνουν σύντομους διαλόγους μεταξύ τους με παρεμφερή θέματα (με τη βοήθεια και ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού).
- ✓ Να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων (jeu de rôle), να αντιλαμβάνονται τους ρόλους που τους αναθέτονται, να δημιουργούν μικρούς διαλόγους και να παρουσιάζονται προφορικά.
- ✓ Να αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού ρόλων και να απαντούν σε απλές αναγνωριστικές ερωτήσεις (τύπου σύντομης «συνέντευξης»).
- ✓ Να προσεγγίσουν τα κτητικά επίθετα, κάνοντας ταυτόχρονα επανάληψη στα κτητικά επίθετα (του ενικού αριθμού) που διδάχθηκαν κατά την προηγούμενη χρονιά.
- ✓ Να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τα κτητικά επίθετα και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν στο λόγο, αντιλαμβανόμενοι τον τρόπο χρήσης τους.
- ✓ Να χρησιμοποιούν τα κτητικά επίθετα συντάσσοντας μικρές παραγράφους και προσεγγίζοντας τις ασκήσεις που δίνονται στο βιβλίο του μαθητή.
- ✓ Να εργάζονται σε ομάδες και να αξιοποιούν τις ιδέες των μελών της ομάδας για την κατάκτηση γραμματικών φαινομένων, αλλά και την ανάπτυξη του παιχνιδιού ρόλων.
- ✓ Να προσεγγίζουν εξατομικευμένα τις βοηθητικές ασκήσεις που δίνονται στο τετράδιο των εργασιών.
- ✓ Να εκτιμούν το περιεχόμενο του φακέλου εργασίας και να είναι σε θέση να αποτιμούν την επίδοση τους αναθεωρώντας συνεχώς το υλικό που έχουν στη διάθεση τους.
- ✓ Να συμπληρώνουν με ευχέρεια το σχετικό φύλλο εργασίας, καθώς ο εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει την προσπάθεια τους και θα τους ωθεί στη συμμετοχή

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Οι μαθητές να μπορούν να απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις με τα ερωτηματικά επίθετα που έχουν διδαχθεί και έχοντας ως βοήθημα το σχολικό βιβλίο.
- ✓ Να είναι σε θέση να παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ρόλων και να συμμετέχουν σε προφορικές δραστηριότητες (συνεντεύξεις, αυτοπαρουσιάσεις).
- ✓ Να μπορούν να χρησιμοποιούν στην πράξη τα κτητικά επίθετα, κάνοντας μια ταυτόχρονη επανάληψη των κτητικών επιθέτων που διδάχθηκαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος.
- ✓ Να είναι ικανοί να προσεγγίσουν τις ασκήσεις που δίνονται στο τετράδιο εργασιών (επιλογή ορισμένων από τις δραστηριότητες που προτείνονται).
- ✓ Να εκτιμούν την ομαδική εργασία να προετοιμάσουν τα δύο projects που προτείνονται στο βιβλίο (γραπτή και προφορική προετοιμασία).
- ✓ Να αξιοποιούν το φάκελο τους, επαναπροσδιορίζοντας συνεχώς το υλικό και το περιεχόμενο του.

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Εκκινούμε με την παρουσίαση των φακέλων (20΄).
- ✓ Στο ξεκίνημα του μαθήματος γίνονται προφορικές ερωτήσεις με παρώθηση όλων των μαθητών για συμμετοχή (οι ερωτήσεις εστιάζουν σε θέματα λεξιλογίου που έχουν ήδη προσεγγισθεί).
- ✓ Ανάπτυξη της δεξιότητας: παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε αναγνωριστικές ερωτήσεις και βάσει αυτών να κάνουν μια σύντομη αυτοπαρουσίαση τους.
- ✓ Ζητείται από τους μαθητές να κάνουν σύντομους διαλόγους μεταξύ τους και να χρησιμοποιήσουν τα ερωτηματικά επίθετα, δίνοντας παράλληλα απαντήσεις στις ερωτήσεις που θέτουν. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού γίνεται μόνο για διευκόλυνση των διαλόγων ή για εμπλουτισμό του λεξιλογίου.
- ✓ Δίνεται το παιχνίδι ρόλων, αναθέτονται οι ρόλοι, δίνονται εξηγήσεις και ο απαιτούμενος χρόνος για την προετοιμασία.
- ✓ Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το διάλογο της συγκεκριμένης ενότητας και να εντοπίσουν τα κτητικά επίθετα που υπάρχουν (υπάρχει το επίθετο «notre» ως συνοδευτικό του ουσιαστικού «professeur») και αυτό μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την προσέγγιση του φύλλου εργασίας που περιέχει σχετικές δραστηριότητες.

- ✓ Κατηγοριοποιούνται με συστηματικό τρόπο τα κτητικά επίθετα και παρουσιάζονται στον πίνακα με τη μορφή παραδειγμάτων. Καθίσταται σαφές πως τα επίθετα συνοδεύουν πάντα ουσιαστικά κι έτσι δεν υπάρχουν μόνα τους στο λόγο. Δίνονται γραπτά και προφορικά παραδείγματα. Στη φάση αυτή, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες επινοούν φράσεις και προσωπικά παραδείγματα και τα παρουσιάζουν στην τάξη.
- ✓ Στη συνέχεια, συγκεντρώνεται το υλικό για την προετοιμασία των ομαδικών εργασιών (η παρουσίαση έχει σχεδιαστεί για την επόμενη φορά). Ο εκπαιδευτικός παρέχει στήριξη και δίνει συμβουλές στους μαθητές για την επίτευξη του τελικού προϊόντος.
- ✓ Προσεγγίζονται -επιλεκτικά- ορισμένες από τις δραστηριότητες που προτείνονται στο τετράδιο των ασκήσεων (κυρίως αυτές που αναφέρονται στο λεξιλόγιο που έχει διδαχθεί, στα κτητικά και ερωτηματικά επίθετα, στο on). Γενικά, το σημαντικό είναι να γίνει μια επιλογή που να συνάδει με τη ροή του μαθήματος.
- ✓ Το φύλλο εργασίας συμπληρώνεται είτε κατά τη ροή του μαθήματος, είτε στο τέλος ως επισφράγισμα όσων έχουν διδαχθεί.
- ✓ Μελετάται το περιεχόμενο του φακέλου υλικού και ακολουθεί συζήτηση για τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης του περιεχομένου του.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην εκκίνηση του μαθήματος γίνονται, όπως πάντα, προφορικές ερωτήσεις σε σχέση με το διάλογο του βιβλίου ή με το λεξιλόγιο και τα γραμματικά φαινόμενα που έχουν διδαχθεί, προκειμένου αφενός να γίνει η ομαλή μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα, αφετέρου να επιτευχθεί μια σύντομη επανάληψη και εμπέδωση όσων έχουν διδαχθεί. Οι ερωτήσεις κάθε φορά μπορούν να εμπλουτίζονται περισσότερο:
  - *Quelle heure est-il?*
  - *Quel cours vous avez après?*
  - *Vous aimez les maths ?*
  - *Le prof des maths est sympathique ?*
  - *À quelle heure vous finissez aujourd'hui ?*
  - *À quelle heure vous avez anglais dans l'après-midi ?*
  - *Quelle est ta matière préférée ?*
  - *Et ton jour préféré ?*
  - *Quel temps fait-il aujourd'hui ?*
  - *Quelle saison tu préfères ?*
  - *Quand est-ce que tu as des vacances ?*

- *Quand vous finissez les examens ?*

✓ Στη συνέχεια, θέτουμε ερωτήσεις αναγνώρισης και σχεδιάζουμε μια μικρή συνέντευξη. Μπορούμε να συνδυάσουμε το «παιχνίδι των ρόλων» με τις αρχικές αναγνωριστικές ερωτήσεις της συνέντευξης ως εξής: *Tu es un(e) célèbre acteur (actrice) et tu es interviewé(e) par un journaliste. C'est ta première fois en Grèce. Imagine le dialogue avec le journaliste.* Μπορούμε να παίξουμε το ρόλο του δημοσιογράφου και να θέσουμε ερωτήσεις ως εξής (το κείμενο είναι ενδεικτικό και μπορεί να εμπλουτίζεται, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης):

- *Bonjour! Bienvenue en Grèce! C'est votre première fois à Athènes?*
- *Bonjour! Merci! Oui, c'est ma première fois et j'adore la Grèce!*
- *Dites-moi… vous habitez où?*
- *J'habite à Paris avec ma famille et mes deux chiens!*
- *Ah, vous aimez les animaux?*
- *Oui, j'adore les animaux, surtout Rex et Homère, mes chiens….*
- *Quand vous avez du temps libre, qu'est-ce que vous faites?*
- *Je voyage, je sors avec des copains, je vais au cinéma….*
- *Vous écoutez de la musique?*
- *Oui, j'écoute du rock, du pop et quelquefois de la musique classique!*
- *Vous faites du sport?*
- *Oui, je fais du basket et je joue au foot, surtout les weekends.*
- *Merci… Bon séjour à Athènes!*
- *Merci, au revoir….*

✓ Στη συνέχεια ωθούμε τους μαθητές να παρατηρήσουν το κείμενο που δίνεται στο βιβλίο και να απομονώσουν το κτητικό επίθετο που υπάρχει *(notre professeur).* Βέβαια, ήδη γνωρίζουν από την προηγούμενη χρονιά τα κτητικά επίθετα στον ενικό -δηλαδή όταν γίνεται λόγος για έναν κτήτορα-, ο οποίος μπορεί να κατέχει ένα ή πολλά αντικείμενα (ma, ta sa, mon ton son, mes, tes, ses). Στο συγκεκριμένο σημείο, οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν την έκφραση *«notre professeur»* κι έτσι δίνονται αρκετά παρόμοια παραδείγματα[28]:

- *Voilà, c'est notre salle des cours!*
- *C'est notre tableau !*
- *C'est notre carte de France !*

[28] Τα παραδείγματα είναι εκτός επικοινωνιακής περίστασης, δίνονται απλώς για να υποστηρίξουν τον κανόνα. Θεωρώ πως η διαμορφωτική αξιοποίηση του φακέλου θα ήταν η λύση στο θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής.

- *C'est notre école !*

✓ Με σύντομες προτάσεις υπενθυμίσουμε τα κτητικά επίθετα που έχουν ήδη διδαχθεί. Με μιμητικές κινήσεις και χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα[29] της αίθουσας, παρουσιάζουμε τα ήδη γνωστά κτητικά επίθετα:

- *Voilà-voici mon sac!*
- *Voilà-voici mon paletot!*
- *Voilà-voici le sac de Marie…C'est son sac!*
- *Voilà-voici la trousse de Georges…C'est sa trousse!*
- *Voilà-voici les cahiers de Christine…Ce sont ses cahiers!*
- *Voilà-voici mes stylos!*
- *Voilà-voici mes crayons!*

✓ Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του φύλλου εργασίας, ανακαλύπτουμε τα υπόλοιπα κτητικά επίθετα και τα κατηγοριοποιούμε, σχηματίζοντας μικρές φράσεις με αυτά. Ωθούμε τους μαθητές, δουλεύοντας σε ομάδες, να ταξινομήσουν τα κτητικά επίθετα, όπως αρχικά τα αντιλαμβάνονται και στη συνέχεια να τα κατατάξουν. Τους ζητούμε να σχηματίσουν φράσεις και μέσα από αυτές μπορούμε να αντιληφθούμε αν έχουν γίνει κατανοητά ή όχι. Η διδασκαλία των κτητικών θεωρείται από τα πλέον δύσκολα γραμματικά φαινόμενα (κυρίως λόγω της ύπαρξης των δύο γενών που υπάρχουν, κάτι που προκαλεί σύγχυση στους μαθητές, καθώς δεν υπάρχει μια αντιστοιχία με τα ελληνικά).

✓ Το τετράδιο των ασκήσεων περιέχει συμπληρωματικές ασκήσεις και μπορούμε, αφού έχουμε ήδη κάνει μια προεπιλογή, να προσεγγίσουμε ορισμένες από αυτές (για παράδειγμα στη σελίδα 26 την άσκηση 2, αλλά και στην προηγούμενη σελίδα τις ασκήσεις που αναφέρονται στο λεξιλόγιο).

✓ Συζητάμε το υλικό των ομάδων για τις συλλογικές εργασίες που έχουμε μοιράσει από τα προηγούμενα μαθήματα. Βοηθούμε τους μαθητές να ταξινομήσουν το υλικό τους και τις ιδέες τους και εμπλουτίζουμε το λεξιλόγιο τους, όπου κρίνουμε απαραίτητο. Έτσι, για παράδειγμα στο θέμα *«Quelle est ta journée préférée»*, δίνουμε ιδέες για δραστηριότητες

[29] Τα αντικείμενα της τάξης χρησιμοποιούνται εδώ ως «μέσα», που μπορούν να εμπλακούν σε κάποια περίσταση επικοινωνίας, η οποία θα οδηγούσε το μαθητή στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο παράγεται ο λόγος, που τελικά θα υπηρετήσει κάποιο στόχο, που είχε εκ των προτέρων οριστεί. Το να πω απλώς «να η τσάντα μου», είναι μια φράση επικοινωνιακά αφελής, αφού οι μαθητές ξέρουν πως η συγκεκριμένη τσάντα είναι δική μου. Είναι προτιμότερο, θεωρώ, να χρησιμοποιηθούν τα αντικείμενα της τάξης ενταγμένα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Αν πω «δώσμου την τσάντα μου» ή «φέρε μου το στυλό σου» ή «δες το τετράδιο της», μέσα σε έναν προφορικό διάλογο ή αυθόρμητα στη ροή του μαθήματος, τότε οι φράσεις αυτές θα χρησιμοποιηθούν για να επιτύχω ένα γλωσσικό στόχο, που τίθεται στο πλαίσιο μιας περίστασης (πχ συμπληρώνω το απουσιολόγιο και λέω: «Marie, passe-moi **ton stylo**, s'il te plait»).

που μπορούν να γίνουν τη συγκεκριμένη μέρα. *Je préfère vendredi après-midi, parce que je n'ai pas de devoirs à faire et je suis libre. Vendredi après-midi, j'invite mes copains chez moi et on joue tous ensemble. On écoute de la musique, on surfe sur le net ou on discute.* Γενικά, όλο αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα καλό παράδειγμα γραπτών και προφορικών παραγωγών, οι οποίες θα έχουν την προσωπική σφραγίδα των ομάδων. Οι μαθητές επιλέγουν να κάνουν αφίσες ή να παρουσιάσουν εν είδει φυλλαδίου τις ιδέες που σκέφτηκαν, να διακοσμήσουν το περιεχόμενο τους, να το εμπλουτίσουν περισσότερο. Η τελική παρουσίαση των ομαδικών εργασιών θα γίνει την επόμενη φορά.

- ✓ Ακολουθεί συζήτηση για το φάκελο υλικού και για την αξιοποίηση του περιεχομένου του. Οι μαθητές συγκεντρώνουν σε αυτόν και το υλικό των ομαδικών εργασιών και προβληματιζόμαστε για το πώς αυτό το υλικό θα αξιοποιηθεί στο τέλος του σχολικού έτους, καθώς ενδεχομένως να υπάρχει η δυνατότητα να γίνει επίδειξη του περιεχομένου στους γονείς και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές των άλλων τάξεων.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Observez le texte suivant (texte adapté tiré du site : (http://www.class.uh.edu/mcl/fll/french/frexercises/Chapitre5/97GrA4B.htm)

J'ai beaucoup d'amis. Presque tous mes amis ont une grande famille. **Ma** famille, au contraire, est toute petite : **mon** papa, **ma** maman et **mon** frère, Émile. Dans **leurs** familles, il y a plus d'enfants : **Leurs** frères et sœurs sont plus nombreux. J'ai une amie marocaine qui a une très grande famille : **son** papa, **sa** maman, **son** frère, **sa** sœur et **ses** grands-parents!

Activité 2 : Quelle est la réponse correcte?(texte adapté, tiré du site suivant)
http://faculty.virginia.edu/ajmlevine/grammar/adjectives_possess_multi1.html

1. *…….. livres sont excellents!*

a) son

b) ses

c) sa

2. *Vous connaissez ……. professeur de français, Monsieur Dupré?*

a) ma

b) mon

c) mes

3. *Il faut respecter ……parents.*

a) ton

b) ta

c) tes

4. *Vous avez ……carte d'identité?*

a) vos

b) votre

c) sa

5. *Vous avez …..papiers?*

a) vos

b) votre

c) ses

6. *Je cherche …….. clés*

a) mon

b) mes

c) ma

BONNE CHANCE À TOUS!!!

β) Αποτίμηση του 19ου δίωρου

Όπως έχω αναφέρει αυτή η διδακτική παρέμβαση αρθρώνεται ως εξής: **α)** παρουσίαση των φακέλων (20΄), **β)** ανάπτυξη της δεξιότητας παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου και εξοικείωση με το «παιχνίδι ρόλων» (30΄) και **γ)** ανάπτυξη των compétences grammaticales (les adjectifs possessifs) (45΄-50΄). Σε ό,τι αφορά στην παρουσίαση του φακέλου, έχω ήδη ζητήσει από τους μαθητές να έχουν έτοιμο το υλικό του φακέλου τους και να βρουν τρόπους παρουσίασης του στην ολομέλεια της τάξης. Η παρουσίαση του περιεχομένου του φακέλου συνοδεύεται πάντα από ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης που συμπληρώνεται από τους μαθητές και ολοκληρώνει την προσπάθεια αυτοαξιολόγησης. Στο ημερολόγιο[30] εκφράζω την ανησυχία μου για την παρουσίαση που θα γίνει: *«…με απασχολεί έντονα το θέμα του φακέλου και το θέμα της αυτοαξιολόγησης που απορρέει από το φάκελο. Ήδη τους είπα την προηγούμενη φορά να ετοιμάσουν τους φακέλους, να ταξινομήσουν το υλικό τους και να προσπαθήσουν μέσα από το φάκελο να "διαβάσουν", τόσο τη διδασκαλία των γαλλικών της φετινής χρονιάς, όσο και τη δική τους διαδρομή. Και από αυτή την πολλαπλή ανάγνωση να προσπαθήσουν να βγάλουν συμπεράσματα και να αυτοαξιολογηθούν. Τους είπα και για την ιδέα των βιντεοσκοπήσεων (το έχω ήδη συζητήσει με τους γονείς) και ενθουσιάστηκαν. Σήμερα θα τα έχουν ετοιμάσει όλα αυτά; Με ανησυχεί αυτό το γεγονός και το έχω πει πολλές φορές: όντας σε ένα σύστημα βαθμοκεντρικό, ο,τιδήποτε ξεφεύγει από αυτό το πλαίσιο θεωρείται ανοίκειο και ξένο. Και δικαιολογημένα, γιατί καθετί ξένο και άγνωστο προκαλεί και φόβο παράλληλα. Πως θα αποβληθεί αυτός ο φόβος όμως; Το καινούργιο είναι διαφορετικό, αλλά μήπως τελικά είναι καλύτερο από αυτό που έχουμε συνηθίσει; Μήπως θα έπρεπε να το δοκιμάζαμε, να το κρίναμε και μετά εάν το θεωρούσαμε λάθος ή τελείως ανεφάρμοστο για το δικό μας σύστημα να το απορρίπταμε; Όμως, δυστυχώς, θεωρώ πως έχουμε την τάση να απορρίπτουμε το νέο, επειδή φοβόμαστε και κατά συνέπεια αντιστεκόμαστε στην αλλαγή. Είναι πολύ σημαντικό να νικήσουμε αυτό το φόβο, το φόβο της αλλαγής. Έτσι μάθαμε, έτσι ξέρουμε τόσα χρόνια, να βαθμολογούμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να χωρίζουμε τους μαθητές σε κλίμακες. Αυτό όμως είναι και το σωστό; Επειδή έτσι μάθαμε όταν είμαστε εμείς μαθητές ή επειδή έτσι δίδασκαν και αξιολογούσαν οι δικοί μας καθηγητές και δάσκαλοι; Όλα αυτά με απασχολούν όσο σκέφτομαι το θέμα του φακέλου και παροτρύνω τα παιδιά να στοχαστούν πάνω στο φάκελο και να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα στο θέμα της δικής τους αξιολόγησης…».* Η επιμελής τήρηση του φακέλου είναι κάτι στο οποίο επιμένω πολύ από της αρχή της χρονιάς. Η σωστή ταξινόμηση του υλικού κατά χρονολογική σειρά και ως προς το περιεχόμενο βοηθάει τους μαθητές να «διατρέχουν» εύκολα το υλικό τους και αυτό να γίνεται

[30] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδες 256-257.

γρήγορα αντιληπτό. Συχνά, τους δείχνω το δικό μου φάκελο, το υλικό του οποίου είναι ταξινομημένο με τον ίδιο τρόπο για να έχουν ένα πρότυπο, ένα παράδειγμα. Μου κάνει εντύπωση που κάθε φορά που λέω πως «μαθαίνω και εγώ μαζί τους» με κοιτάζουν περίεργα. Το να «μάθει» ο καθηγητής μέσα από το μάθημά του στην τάξη του είναι κάνει που ανατρέπει τη γνωστή εικόνα του εκπαιδευτικού, ο οποίος βρίσκεται πίσω από την έδρα, εξετάζει, παραδίδει και βαθμολογεί. Θεωρώ πως η αναμέτρηση με το φάκελο είναι μια διαδικασία δύσκολη που απαιτεί διάθεση για στοχασμό, σοβαρότητα και συνέπεια. Είναι δύσκολο να επιφέρει κάποιος αρνητική κρίση για τον εαυτό του, αλλά θεωρώ πως αν αυτή η κρίση που ούτως ή άλλως αφορά αποκλειστικά στον ίδιο, δεν συσχετιστεί με ποινή ή άλλου είδους τιμωρία, αλλά μόνο με την καλυτέρευση, τότε μπορεί να είναι αυθόρμητη, ειλικρινής, άρα αξιόπιστη και να αξιοποιηθεί ανάλογα. Και η προσωπική αναμέτρηση με το φάκελο αφορά τόσο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή. Η αξιοποίηση του φακέλου συνδέεται άμεσα με το θέμα των αλλαγών (σε επίπεδο στάσεων, νοοτροπίας, αντιλήψεων) και αυτό είναι κάτι που με απασχολεί έντονα. Στο ημερολόγιο[31] σημειώνω: «*… πάντως είναι δύσκολο να αλλάξει μια εδραιωμένη νοοτροπία μέσα από μια σύντομη διδασκαλία, που δεν καταλαμβάνει παρά ένα δίωρο του αναλυτικού προγράμματος. Βλέπω πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν πια διαφορετικά το μάθημα, αλλά αυτό αρκεί; Όταν την επόμενη ώρα, μπαίνουν στο πλαίσιο που εγώ αποφεύγω; Μπορεί έτσι να υπάρξει αλλαγή; Βλέπουν πως πάμε συχνά στο εργαστήριο και έχουν πάψει αυτό να το θεωρούν "χαμένο μάθημα". Βλέπουν πως επιμένω στο φάκελο και τους ωθώ να αυτοαξιολογούνται, κινώντας ουσιαστικά τα νήματα της αξιολόγησης τους με την προσωπική τους συμμετοχή. Όλα αυτά είναι σίγουρα διαφορετικά και τα παιδιά το καταλαβαίνουν… Αυτό θέλω να τους μείνει από τη φετινή χρονιά, αυτή η διαφορετική διδασκαλία, η διαφορετική αξιολόγηση και φυσικά πάνω από όλα να αγαπήσουν το μάθημα και να μην το βλέπουν ως ένα υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος, που οφείλουν να παρακολουθήσουν, αλλά ως δική τους ανάγκη, ως ανακάλυψη, ως συμμετοχή… πιστεύω πως σε βάθος χρόνου θα εκτιμηθεί περισσότερο η φετινή προσπάθεια*».

Η παρουσίαση των φακέλων γίνεται με την έναρξη του μαθήματος και έχει διάρκεια περίπου 20΄ λεπτά, μεγαλύτερη δηλαδή από αυτή της προηγούμενης φοράς. Οι μαθητές έχουν τους φακέλους τους και ο καθένας κάνει μια σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο του. Παρουσιάζει επίσης, συμπληρωματικό υλικό που έχει προσθέσει και σχετίζεται με την ενότητα. Το υλικό αυτό αξιολογείται από την τάξη και το τμήμα εκείνο που παρουσιάζει ενδιαφέρον μοιράζεται και τους υπόλοιπους. Καθένας δέχεται ερωτήσεις για το φάκελο του και απαντά

[31] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδες 258-259.

ανάλογα. Θέτουν ερωτήσεις και σε μένα, όταν εντοπίζουν κάποιο σημείο που το θεωρούν δύσκολο και αυτό είναι καλό, γιατί υπάρχει αλληλεπίδραση και έτσι προσεγγίζονται με άμεσο τρόπο οι αδυναμίες και γίνονται αντικείμενο συζήτησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την επίδειξη των φακέλων είναι περισσότερο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Παρωθεί, δίνει εξηγήσεις, επεμβαίνει όταν οι μαθητές το ζητούν, κατευθύνει τη διαδικασία. Πολλές φορές μου ζητάνε το δικό μου φάκελο και όταν τους τον παρουσιάζω στην τάξη, βλέπω πως αυτό τους αρέσει και παίρνουν ιδέες και για τους δικούς τους. Θεωρώ πως το πιο σημαντικό είναι να νιώθουν πως και εγώ αξιολογώ τον εαυτό μου με βάση το φάκελο μου και πως δεν το ζητώ αυθαίρετα μόνο από τους ίδιους. Στο ημερολόγιο[32] γράφω σχετικά με την παρουσίαση: «*… τα παιδιά με περιμένουν με τους φακέλους τους. Επικρατεί πανδαιμόνιο, επειδή όλοι θέλουν να αρχίσουν πρώτοι, να μου δείξουν τους φακέλους, να δω πως τα οργάνωσαν και να τους επιβραβεύσω. Εξηγώ πως αυτό που έχει σημασία είναι να είναι ευχαριστημένοι οι ίδιοι και όχι και εντυπωσιαστώ εγώ! Δεν ξέρω αν το καταλαβαίνουν αυτό… τους λέω πως θέλω να νιώθουν οι ίδιοι καλά, να νιώθουν πως προοδεύουν στα γαλλικά και αυτό να το βλέπουν στο φάκελο. Αλλά και πάλι με ρωτάνε επίμονα αν μου αρέσει ο φάκελος τους. Βλέπω τους φακέλους πάνω στα θρανία. Κάποιοι είναι πολύ όμορφοι, έχουν αυτοκόλλητα, είναι διακοσμημένοι, έχουν ωραία εξώφυλλα. Μου αρέσει αυτό, γιατί φαίνεται το προσωπικό στοιχείο και σίγουρα καταδεικνύεται το αίσθημα ιδιοκτησίας. Επαναλαμβάνω άλλη μια φορά, πριν ξεκινήσουν οι παρουσιάσεις, πως θέλω να αξιολογούν μόνοι τους το περιεχόμενο και μέσα από αυτή την αξιολόγηση του περιεχομένου να οδηγούνται στη δική τους αξιολόγηση. Αρχίζει πρώτος έναν μαθητής και μου δείχνει το φάκελο του από το Σεπτέμβριο μέχρι τώρα. Η αλήθεια είναι πως το υλικό είναι αρκετό, αλλά είναι σωστά ταξινομημένο. Τον ρωτάω αν νιώθει πως δεν θυμάται καλά κάτι και μου αναφέρει ένα γραμματικό φαινόμενο. Τον προτρέπω να ανατρέξει στο φάκελο… βρίσκει αμέσως αυτό που τον ενδιαφέρει και το ξανακοιτά. Αμέσως θυμάται κάτι που είπαμε τότε και το σημειώνει με μολύβι. Μου υπόσχεται πως θα το ξαναδεί όταν θα πάει στο σπίτι του. Αυτό ακριβώς είναι το νόημα του φακέλου και αυτό θέλω να γίνει κατανοητό. Να υπάρχει κριτικός στοχασμός πάνω στο περιεχόμενο και μέσω αυτού να υπάρχει πρόοδος και βελτίωση. Να υπάρχει μια διαμορφωτική προσπέλαση του. Τους μοιράζω και τα φύλλα αυτοαξιολόγησης[33] για την ενότητα, τα συμπληρώνουν και τα συζητάμε όλοι μαζί. Βλέπω πως έχουν το θάρρος και την ειλικρίνεια να πουν κάτι αρνητικό για τον εαυτό τους, χωρίς πλέον να φοβούνται πως θα τους βάλω χαμηλό βαθμό. Τους έχω αποδείξει με τη βαθμολογία μου πως δεν επηρεάζομαι από τις αρνητικές κρίσεις του εαυτού τους και πως αυτό που με ενδιαφέρει είναι να αξιοποιούν οι ίδιοι προς όφελος τους τις κρίσεις τους, θετικές ή αρνητικές. Το γεγονός*

[32] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδες 266-267.
[33] Αυτό το φύλλο αυτοαξιολόγησης βρίσκεται στη σελίδα:74.

πως πλέον δεν με φοβούνται επειδή τους αξιολογώ είναι ενθαρρυντικό, δείχνει πως κάνουμε μαζί μια προσπάθεια που βρίσκεται σε εξέλιξη…».

Στη συνέχεια προσεγγίζουμε τη διδακτική τεχνική «παιχνίδι ρόλων». Τους εξηγώ πως αυτό προβλέπεται και στις εξετάσεις πιστοποίησης και αφορά στο τμήμα «κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου». Βέβαια, κάνω το διαχωρισμό των δύο και τους δίνω τις σχετικές διευκρινίσεις: «κατανόηση προφορικού λόγου» σημαίνει να κατανοούν και να εντοπίζουν πληροφορίες από ένα ακουστικό κείμενο, ενώ «παραγωγή προφορικού λόγου» είναι να επικοινωνούν στην ξένη γλώσσα, να περνάνε μηνύματα, να κατανοούν το συνομιλητή τους και να γίνονται κατανοητοί μέσα σε μια δεδομένη περίσταση επικοινωνίας. Το παιχνίδι ρόλων σε συνδυασμό με τις αναγνωριστικές ερωτήσεις και τις αυτοπαρουσιάσεις παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές. Δεν τους είναι κάτι παντελώς άγνωστο, αφού από την αρχή της σχολικής χρονιάς προσπαθούμε να επικοινωνούμε στα γαλλικά και να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα όσο το δυνατόν περισσότερο, αποφεύγοντας τη μητρική. Το παιχνίδι ρόλων είναι διασκεδαστικό και θέλουν περισσότερο χρόνο για να το ολοκληρώσουν. Γράφω σχετικά με το χρόνο στο ημερολόγιο[34]: *«… συνέχεια σκέφτομαι πως αν ένας καθηγητής θέλει να είναι συνεπής και να κάνει επιπλέον δουλειά (εργαστήριο, τραγούδια, προετοιμασία για τις εξετάσεις, ομαδικές εργασίες…) πιέζεται πάρα πολύ από το χρόνο. Το αναλυτικό πρόγραμμα δρα περιοριστικά. Πρέπει να το ακολουθήσεις κατά γράμμα, να μην παρεκκλίνεις πολύ και να είσαι πάντα εντός του συγκεκριμένου πλαισίου. Σκέφτομαι πως εγώ έχω αναλάβει την προετοιμασία για τις εξετάσεις, κάτι που απαιτεί προσπάθεια και σίγουρα πολλή δουλειά εκτός του αναλυτικού προγράμματος. Είναι ψυχοφθόρο για τον εκπαιδευτικό που το αναλαμβάνει, έχοντας στη διάθεση του ένα αυστηρά περιορισμένο δίωρο και μη μπορώντας να κάνει διαφορετικά. Και από την άλλη, δεν θέλω να δίνω την εντύπωση στα παιδιά πως βιάζομαι, πως τρέχω να προλάβω την ύλη των εξετάσεων, μεταδίδοντας τους το δικό μου άγχος για το χρόνο…».* Ολοκληρώνουμε την ώρα με τις παρουσιάσεις και τη συνέντευξη και στη συνέχεια προσεγγίζουμε τη γραμματική. Η γραμματική είναι το «αδύναμο σημείο» της διδασκαλίας και η επινόηση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων γίνεται για να αποκτά βιωματική προσέγγιση και να κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους. Προσπαθώ να αξιοποιώ το φάκελο όχι πλέον ως εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή, αλλά ως «στήριγμα» της διδασκαλίας. Το φύλλο εργασίας βοηθά αρκετά, όπως και η ανακάλυψη των κτητικών επιθέτων από τους ίδιους τους μαθητές. Στο ημερολόγιο[35] περιγράφω τη δυσκολία που συναντώ κάθε φορά στη βιωματική προσέγγιση ενός γραμματικού φαινομένου: *«… η διδασκαλία της γραμματικής ανέκαθεν με προβλημάτιζε. Το δύσκαμπτο πλαίσιο των κανόνων, των κλίσεων, των καταλήξεων με απωθεί και ξέρω πως είναι*

[34] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδα 254.
[35] 3ο Ημερολόγιο, 23/02/2010, σελίδα 267.

δύσκολο να απομνημονευθούν κανόνες, χωρίς πρακτική εφαρμογή, γιατί αυτή η απομνημόνευση δεν θα έχει διάρκεια και συνέχεια. Προσπαθώ να επινοώ τρόπους για να γίνει κατανοητή η γραμματική, χωρίς αποστήθιση και καταναγκασμό. Θεωρώ πως ο φάκελος με βοηθάει σε αυτό. Ο φάκελος στη διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να λειτουργεί και ως "βοήθημα" της διδασκαλίας. Βάζω τα παιδιά να ανακαλύπτουν τα κτητικά επίθετα του κειμένου, κάνω μικρές προτάσεις συνοδευόμενες από μιμητικές κινήσεις, τους ωθώ να δουλέψουν σε ομάδες και να τα χρησιμοποιήσουν. Τους δίνω το φύλλο εργασίας και το προσεγγίζουμε ομαδικά. Βλέπω να αγχώνονται με τη γραμματική, αλλά δεν θέλω να την προσπερνούμε επιφανειακά και απλώς να λέμε πως τελειώσαμε, χωρίς να γίνει κατανοητή. Η approche actionnelle (η βιωματική προσέγγιση) πρεσβεύει ακριβώς αυτό: να γίνεται κτήμα η γραμματική με τρόπο ευχάριστο, επικοινωνιακό και μέσα από την εμπλοκή και τη συμμετοχή των μαθητών. Αν δεν εμπλακούν δεν θα μάθουν, αυτό είναι βέβαιο. Αν δεν πάρουν το λόγο, αφήνοντας στην άκρη στερεότυπα και κατάλοιπα, δεν θα επικοινωνήσουν. Αν δεν συμμετέχουν στη διδασκαλία, αλλά και στην αξιολόγηση τους, δεν θα μάθουν ποτέ να εκτιμούν τις δυνάμεις τους και όλα θα τα περιμένουν από τον εκπαιδευτικό, που θα θεωρούν μοναδικό κριτή της πορείας τους…». Η διδασκαλία της γραμματικής ολοκληρώνεται και οι μαθητές ταξινομούν το υλικό του φακέλου. Τους προτείνω να βρουν σχετικό υλικό ή να ανατρέξουν στην αντίστοιχη ενότητα της προηγούμενης χρονιάς και να μελετήσουν το γραμματικό φαινόμενο που μελετούμε. Ξέρω πως αυτό είναι δύσκολο να γίνει, αλλά δεν είναι και απραγματοποίητο. Χρειάζεται επιμονή και σωστή κατεύθυνση.

FICHE D'AUTOÉVALUATION

Ολοκληρώνοντας την ενότητα 5 του βιβλίου μου:

α) *Είμαι σε θέση να απαντώ με άνεση σε προφορικές ερωτήσεις;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

β) *Γνωρίζω τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

γ) *Μπορώ να χρησιμοποιώ τις κατάλληλες προθέσεις για να δηλώσω χρόνο;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

δ) *Μπορώ να απαντώ στην ερώτηση «τι ώρα είναι»;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

ε) *Γνωρίζω τα μαθήματα που περιλαμβάνει το καθημερινό μου πρόγραμμα στο σχολείο;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

στ) *Μπορώ να συντάσσω μικρές παραγράφους για να περιγράψω τη μέρα που προτιμώ ή το μάθημα που προτιμώ χρησιμοποιώντας τις λέξεις της ενότητας του βιβλίου;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

ζ) *Μπορώ να διαβάσω μια μικρή αγγελία και να εντοπίσω τις βασικές πληροφορίες σε αυτήν; (ποιος τη γράφει, που απευθύνεται, για ποιο σκοπό…)*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

η) *Μπορώ να συντάξω ένα φιλικό-ανεπίσημο γράμμα;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

θ) *Μπορώ να εντοπίσω τις βασικές πληροφορίες που δίνονται σε ένα γράμμα (ποιος το γράφει, από πού, σε ποιον το στέλνει, ποιο είναι το περιεχόμενο του);*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

η) *Μπορώ να «διαβάζω» μια κάρτα επισκεπτηρίου;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Προσωπικές ερωτήσεις που αφορούν στο μάθημα και στην αξιολόγηση

1) Νιώθεις πως το μάθημα των γαλλικών, έτσι όπως διδάσκεται από την καθηγήτρια σου, έχει κάτι διαφορετικό σε σχέση με τα άλλα μαθήματα; …….....
……
……
2) Ποιες βασικές διαφορές μπορείς να εντοπίσεις; …….....
……
……
3) Πιστεύεις πως η δική σου συμμετοχή στην αξιολόγηση σου είναι σημαντική ή μήπως θεωρείς πως αποκλειστικός υπεύθυνος για αυτή τη διαδικασία είναι ο καθηγητής σου;
……
……
……
4) Ο φάκελος υλικού που έχεις σε βοηθάει να καταλάβεις την πορεία σου σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος; …….....
……..

5) Νιώθεις πως από την αρχή της χρονιάς μέχρι σήμερα που βρισκόμαστε περίπου στη μέση, έχεις διευρύνει τις γνώσεις σου στα γαλλικά; …….
……..

6) Αισθάνεσαι πως έχεις αλλάξει, σε σχέση με την αρχή του σχολικού έτους, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεσαι την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο; …….
……
……

7) Θεωρείς πως ο φάκελος μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο αξιολόγησης σου που εμπλέκει και σένα ή μήπως είναι αρκετά τα γραπτά διαγωνίσματα που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση; ……..
……
……

8) Πως σου φαίνεται το μάθημα που γίνεται στο εργαστήριο της πληροφορικής; Θα ήθελες να πηγαίνεις πιο συχνά για μάθημα εκεί; Εξήγησε για ποιους λόγους……
…
……..
……

9) Γράψε μια κρίση για την καθηγήτρια σου (αισθάνεσαι πως προετοιμάζει το μάθημα; Σας δίνει επαρκές υλικό; Πρέπει να σας δίνει επιπλέον συμπληρωματικό υλικό; Τι σου αρέσει και τι δε σου αρέσει στη διδασκαλία της; Επικοινωνεί με τους μαθητές ή μήπως είναι πολύ απόμακρη;)……..
……
……..
……
……..
……

10) Γράψε κάποιες γενικές κρίσεις για το μάθημα των γαλλικών, όπως γίνεται τη φετινή χρονιά. ……..
……
……
……
…….....

Ευχαριστώ πολύ!!!!

1.5 Το 23^{ο} δίωρο διδασκαλίας στις 13/04/2010: Προγραμματισμός-σχεδιασμός και αποτίμηση

α) Προγραμματισμός-σχεδιασμός του 23^{ου} δίωρου

Πρόκειται για την πρώτη διδακτική παρέμβαση, μετά τις διακοπές του Πάσχα. Το β΄ τρίμηνο έχει ήδη τελειώσει και βρισκόμαστε στο γ΄ τρίμηνο, άρα οδεύουμε πως τη λήξη του σχολικού έτους. Γραπτές δοκιμασίες θεσμικά δεν προβλέπονται για τη χρονική αυτή περίοδο, παρά μόνο προαιρετικά τεστ σε συνεννόηση ή όχι με τους μαθητές. Έτσι, το περίφημο «βιβλίο των διαγωνισμάτων» με τις ημερομηνίες και τα μαθήματα δεν υπάρχει και είναι στην κρίση του κάθε εκπαιδευτικού το πώς θα αποτιμήσει την προσπάθεια των μαθητών του και συνεπώς και τη διδασκαλία του. Αυτό που με απασχολεί έντονα είναι ο χρόνος που απομένει μέχρι το τέλος. Η ανακοίνωση του Υπουργείου πως το σχολικό έτος θα λήξει στις 12/05/2010 ανατρέπει τον αρχικό προγραμματισμό μου, γιατί είχα υπολογίσει πέντε διδακτικές παρεμβάσεις μέχρι το Μάιο, ενώ τώρα διαπιστώνω πως περιορίζονται σε τέσσερις. Στο σημείο που βρισκόμαστε και αυτή η μια διδακτική παρέμβαση είναι πολύτιμη. Έχω ήδη αναφερθεί στο ρόλο του χρόνου, κατά την υλοποίηση της έρευνας, κυρίως σε ό,τι αφορά στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Πολλές φορές άλλαξα τα σχέδια διδασκαλίας και περιόρισα το περιεχόμενο της, λόγω έλλειψης χρόνου, προσπαθώντας όμως να μην αποβεί αυτό σε βάρος της διδακτικής πράξης και του αποτελέσματος. Βέβαια, η ανατροπή των αρχικών σχεδίων πάντα λειτουργεί πιεστικά και προκαλεί άγχος, καθώς ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει πως ως βασικός αντίπαλος του για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του, αναδεικνύεται πλέον ο χρόνος.

Η συμμετοχή των μαθητών στις εξετάσεις πιστοποίησης είναι αναμφισβήτητα ένα γεγονός σημαντικό: οι γονείς μου εξέφρασαν από την αρχή της χρονιάς την πλήρη υποστήριξη τους και μου έδειξαν εμπιστοσύνη, οι μαθητές συμμετέχουν οικειοθελώς και σαφέστατα θέλουν να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα και να ανταμειφθούν οι προσπάθειες τους, ο διευθυντής του σχολείου, επίσης, ενδιαφέρεται για την έκβαση της εξέτασης, αφού είναι κάτι που αφορά στη σχολική μονάδα (να σημειώσω πως είναι η πρώτη φορά που μαθητές του σχολείου θα πιστοποιηθούν για το επίπεδο γλωσσομάθειας τους, στηριζόμενοι *αποκλειστικά*[36] στην προσπάθεια που γίνεται εντός του σχολείου). Η αξιοπρεπής παρουσίαση στις εξετάσεις αυτές απαιτεί συστηματική προετοιμασία, εξάσκηση σε συγκεκριμένο υλικό, σωστή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Η προετοιμασία για τη συμμετοχή σε αυτές δεν με αγχώνει, με την έννοια πως θεωρώ πως έχω πλέον τη σχετική εμπειρία και μπορώ να δώσω στους μαθητές τις σωστές κατευθύνσεις. Αυτό που, κυρίως, μου

[36] Θεωρώ σημαντικό να αναφέρω πως οι μαθητές που συμμετείχαν στις εξετάσεις γλωσσομάθειας, όπως όμως και όλοι οι μαθητές της τάξης, δεν είχαν κανενός είδους εξωτερική βοήθεια (φροντιστήριο, ιδιαίτερα κτλ…). Επίσης, κατά το συγκεκριμένο σχολικό έτος (2009-2010), δεν υλοποιήθηκε η Ενισχυτική Διδασκαλία στο Γυμνάσιο σε κανένα γνωστικό αντικείμενο, αν και ζητήθηκε από τους συναδέλφους, λόγω έλλειψης προσωπικού (τουλάχιστον στη συγκεκριμένη περιφέρεια).

προκαλεί άγχος είναι α) να έχω το χρόνο για να αξιοποιήσω το υλικό που έχω στη διάθεση μου (δηλαδή, αφενός το υλικό του σχολικού βιβλίου, αφετέρου πρόσθετο δικό μου υλικό για τις διάφορες «δοκιμασίες» που προβλέπονται) και β) να προσαρμόσω αυτό το υλικό σε όλη την τάξη, δεδομένου πως υπάρχουν και μαθητές που δεν θα παρουσιαστούν στις εξετάσεις, άρα η διδασκαλία θα πρέπει να εμπλέκει και να κινητοποιεί και αυτούς για να μην αισθανθούν αποκλεισμένοι, σαν να βιώνουν κάτι που δεν τους αφορά.

Διδακτικά, έχουμε ήδη ξεκινήσει την 6η ενότητα του βιβλίου, μια ενότητα που παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον σε επίπεδο στόχων και μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, τόσο για τη συλλογική προετοιμασία των εξετάσεων, όσο και για την ενεργητική εμπλοκή του συνόλου της τάξης στη διδακτική πράξη. Ήδη έχουν κατατεθεί και καταγραφεί κάποιες αρχικές ιδέες των μαθητών για ομαδικές εργασίες, καθώς η συγκεκριμένη ενότητα ενδείκνυται για συνολικές παραγωγές και projects. Με απασχολεί έντονα η ιδέα ενός τεστ, που θα προέκυπτε από ιδέες και προτάσεις των μαθητών. Όπως έχω ήδη αναφέρει, η ιδέα γεννήθηκε, όταν πριν λίγο καιρό, οι μαθητές εξέφρασαν έκπληξη μπροστά στο ενδεχόμενο να προσεγγίσουν μια δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, έχοντας πρόσβαση στο υλικό του φακέλου. Όταν μετά από όσα έχουμε πει φτάνουμε στα μέσα της χρονιάς και οι μαθητές θεωρούν πως δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το υλικό του φακέλου ως βοήθημα σε μια δραστηριότητα, επειδή «τα γραπτά έτσι γίνονται, με κλειστά βιβλία», θεωρώ πως δεν έχει γίνει πλήρως κατανοητός ο ρόλος του φακέλου υλικού. Οι μαθητές έχουν τους φακέλους τους, τους εμπλουτίζουν, παρουσιάζουν το νέο υλικό τους, το αξιολογούμε όλοι μαζί, επικροτώ την προσπάθεια που καταβάλλουν, μοιράζεται το υλικό του ενός σε όλους, ανταλλάσσονται πληροφορίες και ό,τι καινούργιο ανακαλύπτεται σε σχέση με τη διδακτική ενότητα και τέλος, οι μαθητές ωθούνται να αξιοποιήσουν όλο αυτό το υλικό για την αξιολόγηση τους. Όμως, στην προκειμένη περίπτωση, δίστασαν να χρησιμοποιήσουν το προϋπάρχον υλικό, επειδή θεώρησαν πως *«κάτι τέτοιο δεν επιτρέπεται όταν γράφουμε»*. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως όταν άλλες φορές χρησιμοποιούσαμε το φάκελο για άλλες δραστηριότητες (για παράδειγμα για την κατανόηση του προφορικού λόγου ή για ακουστικές δραστηριότητες ή ακόμα για την παραγωγή προφορικού λόγου ή για την κατανόηση της γραμματικής, λεξιλογίου, της φωνητικής), αυτό δεν ξένιζε τους μαθητές. Το να είναι ανοιχτός ο φάκελος σε τέτοιες δραστηριότητες ήταν κάτι απολύτως αποδεκτό και κατανοητό. Το πρόβλημα αναδύθηκε, όταν κατά τη διάρκεια δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου θεωρήθηκε πως η προσφυγή σε ήδη υπάρχον υλικό δεν επιτρέπεται. Θέλοντας να κάνω μια προσπάθεια, έτσι ώστε να «απομυθοποιηθεί» η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, άρρηκτα συνδεδεμένη στη σκέψη των παιδιών με τα υποχρεωτικά γραπτά διαγωνίσματα, τους πρότεινα, ήδη από την προηγούμενη φορά, να σκεφτούν πάνω σε τι θα ήθελαν να δοκιμαστούν σε ένα πιθανό μελλοντικό τεστ. Συγκεκριμένα, τους το πρότεινα ως ένα είδος παιχνιδιού: τους ζήτησα

να μου ετοιμάσουν, ομαδικά ή ατομικά, ένα «εύκολο» και ένα «δύσκολο» τεστ. Ήθελα, βάζοντας τους στη θέση του εκπαιδευτικού που προετοιμάζει ένα τεστ, να σκεφτούν ποια είναι τα δυνατά και ποια τα αδύναμα σημεία τους, αλλά παράλληλα να βοηθηθώ και εγώ στην κατανόηση του τι θεωρούν σημαντικό από αυτά που έχουν διδαχθεί, τι όχι, πως εννοούν το «δύσκολο» και πως το «εύκολο». Σκέφτομαι πως αυτή είναι μια καλή «άσκηση» και για τους μαθητές, αλλά και για μένα. Αφενός οι μαθητές θα στοχαστούν πάνω στη διδαχθείσα ύλη[37], άρα θα αποτιμήσουν παράλληλα την εξέλιξη της διαδρομής τους και θα εκτιμήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται, αφετέρου θα αντιληφθώ και εγώ το πώς η διδασκαλία μου γίνεται δεκτή, πως αντιμετωπίζεται, τι επιδράσεις έχει, ποιους από τους στόχους της τελικά επιτυγχάνει, πως εξελίσσεται και αν συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μου. Ίσως, βέβαια, να μην είναι αρκετό ένα προτεινόμενο τεστ για να τα καταλάβω όλα αυτά. Όμως θεωρώ πως θα αποκομίσουμε, τόσο οι μαθητές, όσο και εγώ κάτι πολύ σημαντικό: θα σκεφτούμε κριτικά την πορεία μας και θα αυτοαξιολογηθούμε. Προτείνοντας, για παράδειγμα, ένας μαθητής ένα συγκεκριμένο θέμα για το «δύσκολο» τεστ, αυτόματα θα μπει στη διαδικασία να σκεφτεί πως αυτό το θέμα-σημείο (γραμματικό, λεξιλογικό, προφορικής κατανόησης, σύνταξης, φωνητικής κτλ..), το οποίο το ανάγει σε δύσκολο, είναι κάτι που χρήζει προσπάθειας, προκειμένου να βελτιωθεί. Από την άλλη, εγώ ως εκπαιδευτικός της τάξης, θα καταλάβω πως ο συγκεκριμένος μαθητής εντοπίζει μια αδυναμία του, την οποία ενδεχομένως, δεν αντιλήφθηκα έγκαιρα, άρα δεν κάλυψα σωστά. Αυτή η διαδικασία θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά και για τις δύο πλευρές και σίγουρα θα ωφεληθούν όλοι. Θα αποκτήσει μια αμφίδρομη διάσταση: ο εκπαιδευτικός θα κατανοήσει έμπρακτα τις αδυναμίες της διδασκαλίας του, οι οποίες θα καταγράφονται ως αδυναμίες των μαθητών του και θα σχεδιάσει παρεμβάσεις για την κάλυψη τους, ως εκ τούτου, θα επωφεληθεί τόσο ο μαθητής, όσο και ο ίδιος που πλέον θα έχει μια συμπληρωματική πολύτιμη γνώση για τη διδακτική πορεία του.

Σε ό,τι αφορά στην τρέχουσα διδακτική παρέμβαση, σκέφτομαι να επικεντρωθούμε κυρίως σε στόχους λεξιλογικούς, καθώς το κείμενο ενδείκνυται για μια τέτοιου είδους προσέγγιση. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε, για ακόμα μια φορά, την τεχνική του παιχνιδιού ρόλων, έτσι ώστε να ενεργοποιήσουμε πρακτικές προφορικής έκφρασης και κατανόησης. Επίσης, χρησιμοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών, μπορούμε να διευρύνουμε το υπάρχον λεξιλόγιο, εμπλουτίζοντας το με καινούργιες λέξεις και εκφράσεις. Η διδασκαλία της γραμματικής της ενότητας, θεωρώ, πως παρουσιάζει μια σχετική δυσκολία, με την έννοια πως καλούμαστε να διδάξουμε στους μαθητές ένα σημαντικό γραμματικό φαινόμενο (αυτό της χρήσης των μεριστικών άρθρων), το οποίο δεν

[37] Να υπογραμμίσω πως τους πρότεινα να σκεφτούν θεματικές που θα τους ενδιέφεραν, από όλη τη χρονιά. Να μην περιοριστούν δηλαδή στο μάθημα της ημέρας. Επίσης, εννοείται πως δεν τους ζήτησα να «φτιάξουν» ερωτήσεις και δραστηριότητες, αλλά να σκεφτούν τι θα επέλεγαν ως δύσκολο και τι ως εύκολο.

απαντάται στη μητρική γλώσσα. Αυτή η έλλειψη αντιστοιχίας, η οποία σαφέστατα δεν συμβαίνει μόνο με το συγκεκριμένο φαινόμενο, καθώς υπάρχουν πολλά ακόμα και σε όλες τις γλώσσες που δεν απαντούν πλήρως σε αντίστοιχα της μητρικής γλώσσας, προσανατολίζει προς μια βιωματική και επικοινωνιακή διδακτική προσέγγιση, η οποία θα έχει ως στόχο την πλήρη κατανόηση του γραμματικού φαινομένου από τους μαθητές. Σκέφτομαι να στρέψω αρχικά την προσοχή τους, στη διαφορά που υπάρχει μεταξύ του οριστικού και του μεριστικού άρθρου και στη συνέχεια να μεταβούμε στην προφορική κατανόηση και έκφραση, έχοντας ως σημείο εκκίνησης την εμπέδωση και κατανόηση αυτής της βασικής διαφοράς. Σκέφτομαι να προτείνω μια δραστηριότητα που να διαρθρωθεί ως εξής: αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που δόθηκε την προηγούμενη φορά, μπορούμε, καταρχήν να το θυμηθούμε και να το διευρύνουμε με την τεχνική του brainstorming. Έτσι μια αλυσίδα λέξεων, όπως *petit déjeuner, pain, beurre, confiture, miel, thé, café, jus d'orange, tartines, croissants, pain au chocolat, poulet, frites, viande, fruits, fromage, jambon, crêpes, déjeuner, dîner, yaourt, soupe, champignons…*και πολλές ακόμα μπορούν να προστεθούν στη λίστα. Οι ίδιες λέξεις μπορούν να προκύψουν και με την επίδειξη των γνωστών flashcards, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν βοηθητικά στη διδασκαλία. Αφού ανασυρθούν όλες αυτές οι λέξεις, μπορούμε να μοιράσουμε στους μαθητές τους παρακάτω πίνακες, ζητώντας να παρατηρήσουν προσεκτικά τα σημεία που τονίζονται.

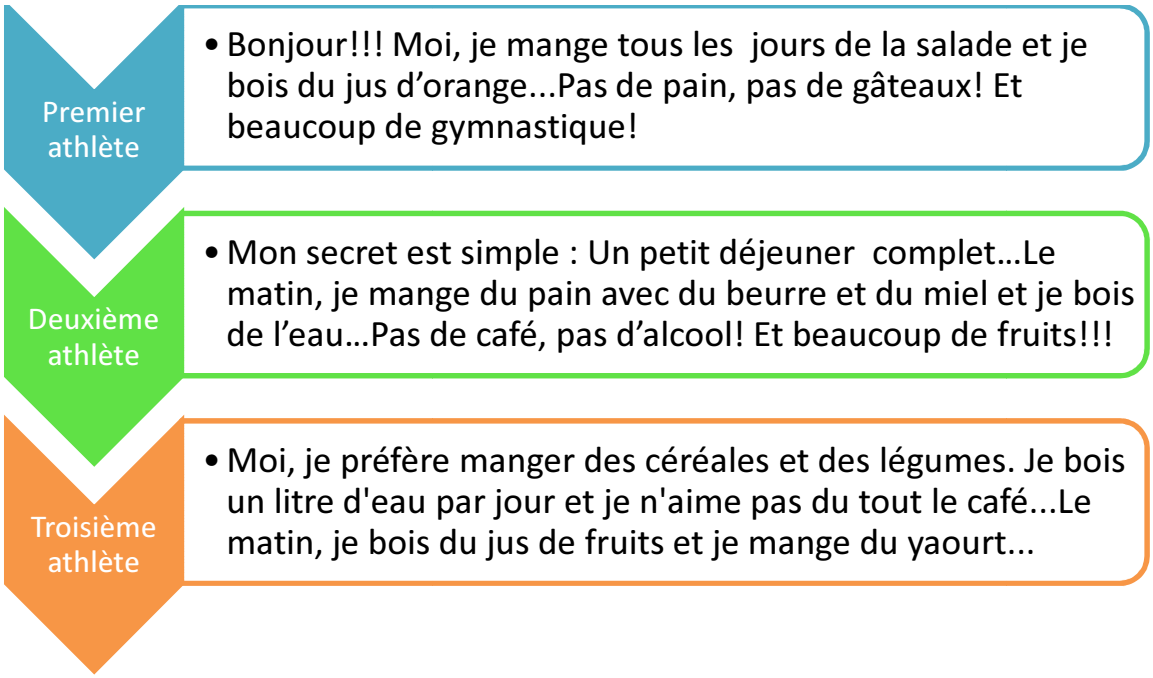
PRÉNOM	**J'AIME ♥♥♥**	**JE MANGE**
Athéna	la salade	de la salade
Georges	le fromage	du fromage
Catherine	le jambon	du jambon
Nicolas	les épinards	des épinards
Costas	la confiture	de la confiture
Hélène	le chocolat	du chocolat
Thomas	les légumes	des légumes
Paul	le miel	du miel
Maria	le spaghetti	du spaghetti
Sophie	les céréales	des céréales

PRÉNOM	J'AIME ♥♥♥	JE BOIS
Athéna	la bière	de la bière
Georges	le café	du café
Catherine	le champagne	du champagne
Nicolas	l'eau	de l'eau
Costas	le thé	du thé
Hélène	le chocolat	du chocolat
Thomas	le lait	du lait
Paul	le coca	du coca
Maria	le jus d'orange	du jus d'orange
Sophie	le vin	du vin

Στη συνέχεια, αφού προσεγγίσουμε τους πίνακες και απαντήσουμε στις ερωτήσεις των μαθητών, μπορούμε να κάνουμε σύντομες προφορικές, στην αρχή και αργότερα γραπτές αναφορές, χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που δίνεται στους πίνακες και κατ΄επέκταση αυτό της ενότητας. Για παράδειγμα, δίνουμε το εξής πλαίσιο: *Un forum de jeunes fait une enquête : Qu'est-ce que c'est ´´ la nourriture saine´´ pour eux? Qu'est-ce que les jeunes préfèrent manger et boire? Tu participes et tu donnes ton opinion.* Μπορούμε να ξεκινήσουμε δίνοντας ένα παράδειγμα και ωθώντας τους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είναι χωρισμένοι σε ομάδες, να καταθέσουν τις δικιές τους ιδέες. *Pour moi, la nourriture saine est très importante… Au petit déjeuner, je bois du lait ou du jus d'orange et je mange des céréales. Après, à midi, je mange de la salade, du fromage, des légumes et je bois de l'eau. Et le soir, je mange du yaourt avec des fruits secs.* Θεωρώ πως αυτή η δραστηριότητα είναι ευχάριστη και μπορεί να γίνει σχετικά εύκολα, καθώς εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Εξάλλου το θέμα της διατροφής είναι πάντα επίκαιρο, διαφημίζεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και βρίσκεται στο επίκεντρο σχετικών συζητήσεων. Οι αρχικές προφορικές παραγωγές μπορούν να διευρυνθούν σε γραπτές και αυτές να αποτελέσουν υλικό του φακέλου. Έτσι, θα υπάρχει μια συνέχεια στη θεματική «παραγωγή γραπτού λόγου» από την αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς ήδη προσεγγίσαμε διάφορα θέματα: *la description de ma chambre, de mon collège, ma présentation, petites annonces, lettre amicale, carte-postale, carte de visite, fiche d'inscription, fiche personnelle.* Μπορούμε, επιπλέον, να προτείνουμε την «κατασκευή» ενός διαφημιστικού σποτ ή μιας αφίσας, με βάση το λεξιλόγιο που έχουμε στη διάθεση μας. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να

γίνει, τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά και έχει τη μορφή ενός project. Μια ιδέα θα ήταν να εντοπίσουμε φωτογραφίες αθλητών-τριών (μια και οι αθλητές-τριες συνδέονται, λόγω επαγγέλματος με την υγιεινή διατροφή και επίσης το θέμα του αθλητισμού βρίσκεται στη σφαίρα των άμεσων ενδιαφερόντων των μαθητών), να προτείνουμε ένα διαφημιστικό μήνυμα (*p.ex. «athlétisme et santé» ou «la nourriture saine chez les athlètes», ou encore «mon secret pour être en forme», «un bon corps sans sacrifices», ect.*.) και να κάνουμε μια αφίσα ή ένα διαφημιστικό σποτ (ανάλογα με τα μέσα που θα έχουμε στη διάθεση μας). Στην αφίσα για παράδειγμα μπορούμε να κολλήσουμε τις φωτογραφίες που έχουμε συλλέξει, να γράψουμε με διάφορα χρώματα το κεντρικό σύνθημα και να «δώσουμε το λόγο» τους αθλητές:

«Mon secret pour être en forme»



Το αρχικό σχέδιο διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, καθώς και το προτεινόμενο φύλλο εργασίας, δίνονται αμέσως παρακάτω:

23 ο Δίωρο: 13/04/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να κατανοήσουν τη χρήση και την εφαρμογή των μεριστικών άρθρων, τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο (μέσα από προφορικές ερωτήσεις ή με δραστηριότητες που δίνονται στο βιβλίο και στο φύλο εργασίας που θα μοιραστεί).
- ✓ Να εμπλουτίσουν επιπλέον το λεξιλόγιο τους με λέξεις και εκφράσεις που σχετίζονται με τη διατροφή (παράλληλα να εξοικειωθούν με τη χρήση συγκεκριμένων ρημάτων που σχετίζονται με τη διδακτική ενότητα, όπως manger, boire, vouloir, prendre, préférer...).
- ✓ Να μπορούν να περιγράφουν τα στάδια μιας τυπικής ημέρας (κάτι που έχουμε ήδη προσεγγίσει και σε προηγούμενα μαθήματα), αλλά πλέον γίνεται με πιο συστηματικό τρόπο (βασιζόμαστε στη σελίδα 55 του βιβλίου και περιγράφουμε τις δραστηριότητες που μπορεί να περικλείει μια τυπική ημέρα).
- ✓ Να είναι σε θέση να περιγράφουν τις διατροφικές τους συνήθειες, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και τα κατάλληλα ρήματα για κάθε χρονική στιγμή της ημέρας *(Le matin, je me réveille à sept heures et demie et puis je prends mon petit déjeuner. Je mange des céréales et du pain avec du beurre et de la confiture et je bois du lait.)*
- ✓ Να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ του μεριστικού και του οριστικού άρθρου με δεδομένο πως στα ελληνικά το μεριστικό άρθρο δεν υπάρχει (εμείς λέμε «τρώω ψωμί», ενώ στα γαλλικά θα πούμε «τρώω από το ψωμί», δηλαδή, τρώω ή πίνω κάτι από ένα σύνολο που δεν μετριέται, που δεν ορίζεται. Είναι πολύ σημαντικό να καταστεί σαφές πως το μεριστικό άρθρο διαφοροποιείται εννοιολογικά, τόσο από το αόριστο (un, une, des), τόσο και από το οριστικό (le, la, l', les)
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που μοιράζεται και να προσεγγίσουν συλλογικά ορισμένες από τις ασκήσεις που δίνονται στο βιβλίο
- ✓ Να επαναξιολογήσουν το υλικό του φακέλου τους και να προτείνουν ιδέες για την τρίτη συλλογική εργασία της σχολικής χρονιάς, η οποία θα σχετίζεται με το θέμα της διατροφής και των διατροφικών συνηθειών.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τη διατροφή (petit déjeuner, déjeuner, dîner, goûter).

- ✓ Να γίνει η εισαγωγή στα μεριστικά άρθρα (articles partitifs) και αρχική ευαισθητοποίηση των μαθητών στη χρήση τους (παράλληλη εισαγωγή στα ρήματα που σχετίζονται με την ενότητα prendre, manger, boire, vouloir...).
- ✓ Να επιτευχθεί η κατηγοριοποίηση των μεριστικών άρθρων και να γίνει προφορική εξάσκηση στη χρήση τους (du, de la, de l' des, de). Μια αρχική εξοικείωση με τον αρνητικό τύπο, με τον οποίο θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στα επόμενα μαθήματα.
- ✓ Να μπορούν να εντοπίζουν τη διαφορά μεταξύ μεριστικών, αόριστων και οριστικών άρθρων.
- ✓ Να μπορούν να κατανοούν τα διάφορα «στάδια» μιας ημέρας και των δραστηριοτήτων που γίνονται (se réveiller, prendre le petit déjeuner, aller à l'école, rentrer, déjeuner, faire mes devoirs...). Προφορική και γραπτή εξάσκηση με βάση το κείμενο του διαλόγου του βιβλίου.
- ✓ Να συμπληρώνουν τις δραστηριότητες που δίνονται στο βιβλίο ή στο συνοδευτικό βιβλίο ασκήσεων.
- ✓ Να συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας που μοιράζεται.
- ✓ Να γίνει μια εκτενής συζήτηση για το περιεχόμενο του φακέλου υλικού, καθώς και ο σχεδιασμός υλοποίησης του 3^{ου} ομαδικού projet της σχολικής χρονιάς με θέμα τη διατροφή και τις διατροφικές συνήθειες (καταγραφή των ιδεών των μαθητών και σκέψεις για τους τρόπους υλοποίησης τους).

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Αρχικά ακούμε μια φορά το διάλογο από το Cd και θέτουμε ερωτήσεις για τον τίτλο και για την εικόνα του βιβλίου (προφορικές ερωτήσεις, τις οποίες ήδη έχουμε θέσει και στο προηγούμενο μάθημα), προκειμένου να κάνουμε την ομαλή μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα.
- ✓ Στη συνέχεια, ζητάμε από τους μαθητές να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τις λέξεις που σχετίζονται με τη διατροφή και να τις κατηγοριοποιήσουν, δουλεύοντας σε ομάδες (οι ομάδες λειτουργούν όπως δημιουργήθηκαν από την αρχή της χρονιάς). Με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών μπορούμε να οδηγηθούμε στη διεύρυνση του λεξιλογίου.
- ✓ Με τις λέξεις συγκεντρωμένες και κατηγοριοποιημένες στον πίνακα, κάνουμε προφορικές προτάσεις *(Au petit déjeuner, je mange des céréales et des tartines au beurre et je bois du thé. Je ne bois jamais de café. Je déteste le café).* Ήδη με τη φράση αυτή, βλέπουμε τη χρήση των μεριστικών άρθρων και τη χρήση του οριστικού άρθρου. Μπορούμε να κάνουμε φράσεις για όλες τις φάσεις της ημέρας, μιλώντας αρχικά για τις

δικές μας διατροφικές συνήθειες και μετά να παρωθούμε τους μαθητές να πάρουν το λόγο και να μιλήσουν για τον εαυτό τους.

- ✓ Το μάθημα συνεχίζεται και οι παραπάνω φράσεις εμπλουτίζονται περαιτέρω, με άλλες εκφράσεις ή και με δείκτες χρονικούς (marquers temporels). *P.ex. Dimanche matin, je me réveille d'habitude, tard, à 11 heures. Je me lave, je me peigne et puis je prends un petit déjeuner complet. Je bois une tasse de lait et je mange des tartines beurrées et du miel. Je n'aime pas beaucoup le café).* Προσπαθούμε συνεχώς να εμπλουτίζουμε τις υπάρχουσες προτάσεις με επιπλέον λεξιλόγιο.
- ✓ Στη συνέχεια, δείχνουμε στους μαθητές κάποιες flashcards που έχουμε ήδη ετοιμάσει και απεικονίζουν φαγητά, γλυκά, ποτά κτλ… Οι μαθητές χωρίζονται στις ομάδες τους και η κάθε ομάδα, παίρνοντας κάποιες από τις κάρτες ετοιμάζει ένα παιχνίδι ρόλων. Δίνονται διάφορα τέτοια παιχνίδια σε όλες τις ομάδες και η καθεμία προετοιμάζει το δικό της (για παράδειγμα: *α) Vous êtes dans un restaurant et vous discutez avec le serviteur, b) Vous parlez avec un ami francophone et vous lui expliquez ce que vous mangez au petit déjeuner, c) Vous recommandez à un ami francophone un plat typique grec.* Προετοιμάζονται οι διάλογοι και παρουσιάζονται στη τάξη.
- ✓ Μοιράζεται το φύλλο εργασίας και συμπληρώνεται. Επίσης προσεγγίζονται συλλογικά και ορισμένες από τις δραστηριότητες του βιβλίου
- ✓ Τέλος, ακολουθεί συζήτηση για τους πιθανούς τρόπους υλοποίησης της τρίτης συλλογικής εργασίας και καταγράφονται οι ιδέες των μαθητών. Οι μαθητές, με αφορμή την ενότητα που διδάσκονται, μπορούν να εμπλουτίσουν το φάκελο τους με το υλικό που εκείνοι θεωρούν απαραίτητο και χρήσιμο.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Αρχικά, εκκινούμε με προφορικές ερωτήσεις, προκειμένου να επιτύχουμε την ομαλή μετάβαση στην καινούργια διδακτική ενότητα. Σχολιάζουμε τον τίτλο και την εικόνα του βιβλίου και υπενθυμίζουμε κάποια βασικά σημεία που έχουμε ήδη επισημάνει. Επίσης, ακούμε μια φορά το διάλογο και ζητάμε από τους μαθητές να τον δραματοποιήσουν. Για παράδειγμα θέτουμε ερωτήσεις ως εξής:
    - *Qui parle dans le dialogue?*
    - *Où sont-ils ?*
    - *Il est quelle heure ?*
    - *On est quel jour ?*
    - *Qui est-ce Madame Moreau ?*

- *Qu'est-ce qu'elle fait ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a sur la table ?*
- *Stéphane, a-t-il faim ?*
- *Le matin, il se réveille tard ou tôt ?*
- *Qu'est-ce qu'il mange au petit déjeuner ?*
- *Est-ce qu'il boit du lait ?*
- *Et Alice ? Elle prend du petit déjeuner ?*
- *Qu'est-ce qu'elle boit le matin ?*
- *Le dimanche, elle se lève tôt ou tard ?*
- *Qu'est-ce qu'elle mange dimanche matin ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a pour le déjeuner aujourd'hui ?*
- *Pour faire une omelette, de quoi est-ce qu'on a besoin ?*
- *Stéphane, qu'est-ce qu'il veut boire ?*

Οι μαθητές απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις που θέτουμε κι έτσι γίνεται περισσότερο κατανοητό το κείμενο του διαλόγου, καθώς υπενθυμίζουμε με έμμεσο τρόπο το λεξιλόγιο που έχουμε διδάξει την προηγούμενη φορά.

✓ Στη συνέχεια, δίνουμε χρόνο στους μαθητές για να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τις λέξεις και εκφράσεις που σχετίζονται με το θέμα της διατροφής. Οι λέξεις αυτές (που μπορεί να είναι τόσο ουσιαστικά, όσο και ρήματα) κατατάσσονται σε κατηγορίες στον πίνακα, ανάλογα με τη χρονική στιγμή της ημέρας στην οποία αναφέρονται. Έτσι, αφού δώσουμε την ακόλουθη αντιστοιχία: *Le petit déjeuner c'est au matin, le déjeuner c'est à midi, le goûter c'est dans l'après-midi et le dîner c'est au soir,* μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τόσο τις λέξεις του κειμένου, όσο και άλλες επιπλέον που μπορούμε να δώσουμε. Για παράδειγμα: *Le matin, je prends mon petit déjeuner. Je mange des croissants ou du pain au chocolat et je bois du lait. Je ne bois pas de café.* Με αφορμή αυτή τη φράση, ρωτάμε τους μαθητές τις δικές τους προτιμήσεις, αρχικά, για το πρωινό τους. Έτσι, συγκεντρώνουμε λέξεις που βρίσκονται στο βιβλίο *(du pain, du beurre, de la confiture, des céréales, du thé, du café, de l'eau, du chocolat, des croissants),* αλλά να προσθέσουμε και άλλες, τις οποίες μπορούμε να βρούμε στη σελίδα 54 του βιβλίου *(du miel, des tartines, des biscuits, du jus d'orange, du yaourt...).* Είναι καλό οι λέξεις, στο στάδιο αυτό να δίνονται με το μεριστικό άρθρο, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειώνονται με τη χρήση του. Δίνουμε το λόγο στον καθένα και του ζητάμε να απαντήσει στη ερώτηση *«Qu'est-ce que tu prends au petit déjeuner?»* και συγκεντρώνουμε τις προτάσεις των μαθητών. Επιμένουμε στη χρήση των μεριστικών

άρθρων και εξηγούμε πως ακριβώς τα άρθρα αυτά συνοδεύουν ουσιαστικά και δηλώνουν πως από ένα σύνολο μη μετρήσιμο, εμείς παίρνουμε ένα τμήμα. *Je mange du pain, du poulet, de la salade, je bois du vin, de l'eau, du champagne.* Εξηγούμε παράλληλα, πως το οριστικό άρθρο χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε συγκεκριμένα σε ένα ουσιαστικό. *J'aime la salade verte* **mais** *je mange de la salade verte. Je préfère le jus d'orange* **mais** *je bois du jus d'orange*. Ο πίνακας που προτείνεται στον προγραμματισμός της παρέμβασης μπορεί να χρησιμεύσει για την κατανόηση της διαφοράς μεταξύ των άρθρων.

- ✓ Στη συνέχεια, εμπλουτίζουμε τις προφορικές προτάσεις των μαθητών και με χρονικούς δείκτες, δίνοντας ορισμένα παραδείγματα και χρησιμοποιώντας και επιπλέον ρήματα *(p.ex se réveiller à, aller à..., déjeuner à, dans l'après-midi, le soir, avant de me coucher, le dimanche matin, le weekend, le samedi matin..., je prends, je préfère, je bois, je mange, je veux, je choisis, je dîne, je goûte...* Έτσι, μπορούμε να πούμε, μιλώντας αρχικά για τον εαυτό μας: *Moi, le dimanche matin, je me réveille tard...presque à 10 heures, je me lave, je me peigne, je m'habille et puis je prends mon petit déjeuner. D'habitude, je prends du thé sans sucre et je mange des biscuits ou des croissants. Quelquefois, je mange des céréales ou du pain avec du jambon et du fromage. Mais, je ne mange pas de pain. Je n'aime pas le pain.* Και μπορούμε, κατά τον ίδιο τρόπο να συνεχίσουμε και για τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της ημέρας, χρησιμοποιώντας ρήματα, επιρρήματα και λέξεις που σχετίζονται με τη διατροφή, αλλά προσθέτοντας και άλλες δραστηριότητες που έχουμε ήδη μάθει από τις προηγούμενες ενότητες: *À midi, je suis à l'école et d'habitude je bois du d'orange et quand je rentre chez moi je déjeune en famille. Je prends du poulet et de la salade avec du riz ou des frites. Souvent, je mange du spaghetti ou des légumes. Je bois de l'eau ou quelquefois du coca cola. Après, je fais mes devoirs et mange du yaourt ou des fruits. J'aime surtout les pommes et les bananes.* Με τον τρόπο αυτό, ενσωματώνουμε όλο το λεξιλόγιο που έχουμε διδάξει σε σύντομες προφορικές φράσεις και σημειώνουμε στον πίνακα τις άγνωστες ή δύσκολες λέξεις. Επιμένουμε στη χρήση των λέξεων που δηλώνουν χρόνο *(après, puis, ensuite, d'habitude, souvent, rarement, finalement, à 10 heures, le dimanche matin...).* Ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο και χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις τους να παρουσιάσουν μια τυπική τους μέρα, περιλαμβάνοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία. Με τον τρόπο αυτό γίνεται εξάσκηση τόσο στο καινούργιο λεξιλόγιο, όσο και στα ρήματα (ειδικότερα στα ρήματα της μέσης φωνής, τα οποία θα τα προσεγγίσουμε αναλυτικά στο επόμενο μάθημα).

✓ Στη συνέχεια, προτείνουμε στους μαθητές παιχνίδια ρόλων. Χωρίζονται στις ομάδες που έχουν δημιουργήσει ήδη από την αρχή της χρονιάς και τους μοιράζουμε τις flash cards που έχουμε ετοιμάσει. Οι κάρτες απεικονίζουν διάφορες στιγμές της ημέρας, καθώς και τρόφιμα ή ποτά. Οι μαθητές μοιράζονται τις κάρτες και εξηγούμε εάν υπάρχουν άγνωστες λέξεις σε αυτές. Δίνουμε διαφορετικές consignes σε κάθε ομάδα και τους αφήνουμε χρόνο να ετοιμάσουν τους διαλόγους τους. Ενδεικτικά προτείνονται τα εξής: *α) Vous êtes dans un restaurant et vous discutez avec le serviteur, b) Vous parlez avec un ami francophone et vous lui expliquez ce que vous mangez au petit déjeuner, c) Vous recommandez à un ami francophone un plat typique grec.* Δίνουμε εξηγήσεις στους μαθητές για να καταλάβουν ακριβώς αυτό που πρέπει να κάνουν. Καθώς περνάμε από τις ομάδες για να παρατηρήσουμε την πορεία τους, συμπληρώνουμε το λεξιλόγιο και τους βοηθούμε όπου χρειάζεται. Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση των παιχνιδιών ρόλων από τους μαθητές, μπορούμε να κάνουμε μια αρχική προσομοίωση, έχοντας εμείς κάποιο ρόλο. Για παράδειγμα: *On est à Paris pour un échange scolaire et vous discutez avec Sandrine de vos préférences alimentaires.*

- *Bonjour Sandrine, ça va ?*
- *Bonjour Marie, ça va bien...merci !*
- *Mmmmm, qu'est-ce qu'on mange ce matin ? Il y a du pain, de la confiture, des céréales, du miel, de la confiture, du beurre...*
- *Moi, d'habitude, je mange du pain avec de la confiture et du beurre... Et toi ?*
- *Moi, je mange des croissants ou des tartines beurrées.*
- *Et, qu'est-ce qu'on boit ? Tu veux du lait ou du thé ?*
- *Du lait, s'il te plait...sans sucre !*
- *Moi aussi, je bois du lait ou quelquefois du jus d'orange...*
- *Parfait...donc, bon appétit et après on va à l'école !*

✓ Στο τέλος της διδακτικής ενότητας, μοιράζουμε το φύλλο εργασίας και το συμπληρώνουμε συλλογικά, συγκεντρώνοντας παράλληλα τις απορίες των μαθητών.

✓ Συζητούμε για το περιεχόμενο του φακέλου υλικού και οι μαθητές καταθέτουν ιδέες για την υλοποίηση του 3ου projet, το οποίο θα σχετίζεται με τις διατροφικές συνήθειες. Οι ιδέες των μαθητών καταγράφονται και θα αξιολογηθούν κατά την επόμενη διδακτική ενότητα. Επίσης, καθώς βρισκόμαστε στην αρχή του 3ου τριμήνου, ζητάμε από τους μαθητές να αξιολογήσουν μόνοι τους την πορεία τους κατά τη φετινή χρονιά, στηριζόμενοι στο υλικό που έχουν συγκεντρώσει στο φάκελο.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Complétez par le verbe ou le mot qui manque parmi ceux qui sont proposés :

a) Le matin je ..... tôt, à sept heures dix
(je déjeune, je me réveille, je me couche)

b) Au petit déjeuner, je mange ..... avec du beurre.
(du spaghetti, de la salade, du pain)

c) Le soir, je bois ..... avant de me coucher.
(du lait, du miel, du sucre)

d) À midi, je mange d'habitude .....avec des frites.
(des fruits, des champignons, du poulet)

Activité 2 : Trouvez l'intrus

a) du pain, des céréales, du thé, des tartines

b) du spaghetti, de la salade, du pain, du café

c) de l'eau, du riz, du champagne, de la limonade

d) du fromage, du jambon, du pain, du lait

Activité 3 : Complétez par l'article partitif qui manque (du, de la, de l', des ou de)

a) Le matin, je bois .....lait.

b) À midi, je bois .....bière.

c) Je mange ..... salade verte.

d) Je bois ..... café, mais je ne bois jamais .....thé.

e) J'aime manger .....céréales.

f) J'aime boire ..... limonade.

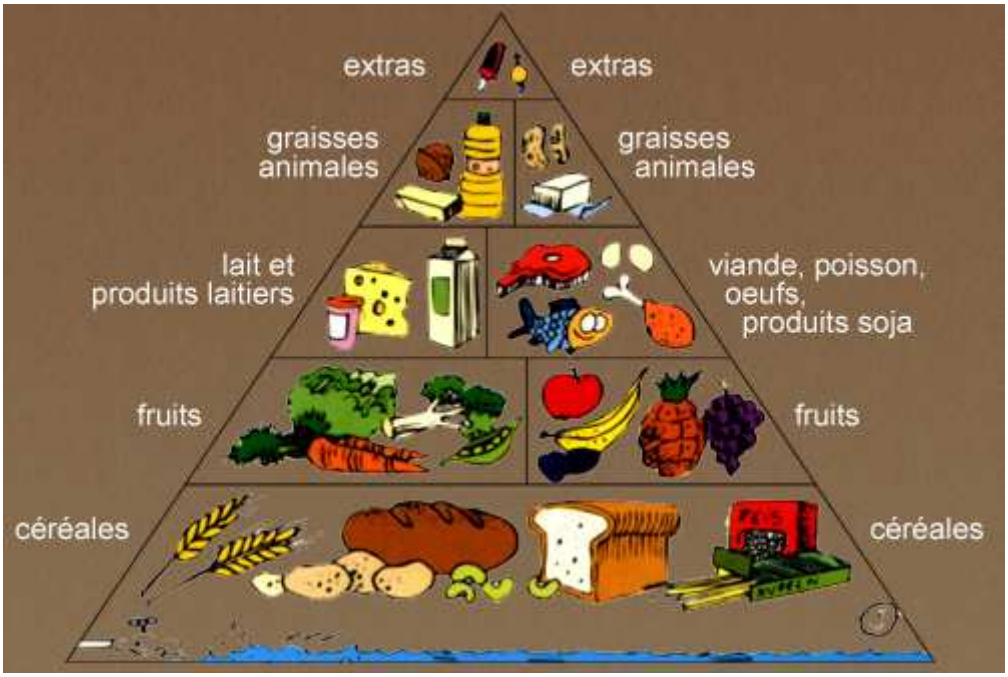
g) Le matin, je bois ..... eau et quelquefois .....thé.

Activité 4 : Observez les photos données et dites ce qui est bon pour la santé.

Il faut manger.....

.....

Les féculents
Les fruits et légumes
les produits laitiers
Viande-poisson-œufs
Les produits sucrés
Les boissons
Les corps gras
Confiture


extras
extras
graisses animales
graisses animales
lait et produits laitiers
viande, poisson, oeufs, produits soja
fruits
fruits
céréales
céréales

β) Αποτίμηση 23ου δίωρου

Το γ΄ τρίμηνο είναι απαλλαγμένο από τη δαμόκλειο σπάθη των υποχρεωτικών γραπτών διαγωνισμάτων και έτσι δίνεται μια σχετική αυτονομία στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τους μαθητές με διαφορετικούς τρόπους. Βέβαια, αν κάποιος το επιθυμεί, μπορεί και στο τρίμηνο αυτό να εξετάσει γραπτά, ανακοινώνοντας το ή όχι στους μαθητές. Σε ό,τι με αφορά, έχω αποφασίσει να μην βάλω γραπτό διαγώνισμα, αλλά ήδη από το τελευταίο μάθημα πριν τις διακοπές του Πάσχα, συζήτησα με τους μαθητές την ιδέα να μου ετοιμάσουν εκείνοι ένα τεστ. Πρότεινα να σκεφτούν καταρχήν, αν ήταν στη θέση μου, ποια θέματα θα επέλεγαν ως πολύ δύσκολα (για ένα υποτιθέμενο δύσκολο τεστ) και ποια θα προτιμούσαν για ένα εύκολο. Όπως έχω ήδη επισημάνει, η δραστηριότητα αυτή, που ουσιαστικά αντιστρέφει τους όρους, αφού δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μπουν στη θέση του εκπαιδευτικού τους και να κάνουν κάτι που αξιωματικά μόνο εκείνος έχει το δικαίωμα να κάνει στην τάξη, έχει διπλή «ανάγνωση»: αφενός οι μαθητές, έμμεσα, θα εντοπίσουν τις αδυναμίες, τις δυσκολίες, τα λάθη τους, αλλά και τις επιτυχίες και τα δυνατά τους σημεία, αφετέρου ο εκπαιδευτικός θα διακρίνει θετικά και αρνητικά στοιχεία της εξέλιξης της διδασκαλίας του και θα μπορέσει να στοχαστεί επί αυτών, αξιολογώντας τις στρατηγικές και τις πρακτικές που έχει επιλέξει. Στο ημερολόγιο[38], σημειώνω σχετικά με αυτή την πρόταση στην τάξη: *«… τους πρότεινα να ετοιμάσουν για την τάξη δύο τεστ, ένα εύκολο και ένα δύσκολο. Τους ζήτησα να επιλέξουν μόνο τα θέματα, δηλαδή τα θεματικά πεδία, όχι να ετοιμάσουν "ασκήσεις"… Η αντίδραση τους ήταν αναμενόμενη: "μα κυρία, εσείς τα ετοιμάζετε τα διαγωνίσματα κι εμείς τα γράφουμε, έτσι γίνεται πάντα". Δεν ήθελα να τους πω για ποιο λόγο τους βάζω σε αυτή τη διαδικασία, ήθελα να το καταλάβουν μόνοι τους. Τους πρότεινα να εργαστούν ομαδικά και αν ήθελαν να συναντηθούν κατά τις διακοπές του Πάσχα μεταξύ τους και να καταλήξουν σε προτάσεις. Θα είχε ενδιαφέρον να δω τι θα προέκυπτε ως "εύκολο" και ως "δύσκολο" από μια ομάδα τριών διαφορετικών μελών. Τα παιδιά μου έλεγαν πως πρώτη φορά τους ζητάει κάποιος καθηγητής να ετοιμάσουν μόνοι τους το διαγώνισμα και για να αποφορτίσω το κλίμα, αλλά και επειδή ήθελα να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον ακόμα περισσότερο τους είπα πως όχι μόνο θα το ετοιμάσουν οι ίδιοι, αλλά θα το διορθώσουν και μόνοι τους, χωρίς τη δική μου παρέμβαση. Θα διορθώσει ο καθένας το δικό του ή θα κάνουμε αλληλοδιόρθωση. Ομολογώ πως για τους μαθητές ήταν πρωτόγνωρα όλα αυτά, με αποτέλεσμα να μου κάνουν πολλές ερωτήσεις. Κάποιος με ρώτησε εάν όταν το γράψουμε θα είναι ανοιχτός ο φάκελος και τα βιβλία. Τους είπα φυσικά θα είναι όλα ανοιχτά, θέλοντας να τους δώσω να καταλάβουν πως το μάθημα της ξένης γλώσσας, αλλά κατ΄επέκταση όλα τα μαθήματα, δεν θέλουν αποστήθιση για να γίνουν κατανοητά. Το θέμα είναι να αναπτύσσεται η κριτική τους ικανότητα, η ικανότητα να*

[38] 4ο Ημερολόγιο, 23/03/2010, σελίδα 291.

πραγματεύονται ένα θέμα επιχειρηματολογώντας, κάνοντας αντιπαράθεση στοιχείων, συγκρίνοντας, εμβαθύνοντας… Επίσης, ήθελα να καταλάβουν πως μια γραπτή εξέταση δεν σημαίνει απαρίθμηση κανόνων, λέξεων, πράξεων, ορισμών, προκειμένου να δούμε κατά πόσο ο μαθητής έμαθε απ΄εξω όσα λέει το βιβλίο. Η γραπτή εξέταση, για μένα είναι σημαντική, όταν υπάρχει ανάλυση και στοχασμός. Τους εξηγώ πως στα γαλλικά δεν μπορούν να αντιγράψουν, πως θα γίνει αυτό; Αν εγώ προτείνω ακόμα και ένα θέμα που ήδη έχουμε κάνει και υπάρχει στο φάκελο, κάποια πράγματα θα αλλάξουν, δεν μπορεί να προσαρμοστεί αυτούσιο, άρα θα πρέπει να σκεφτούν, να συνδυάσουν, να επιλέξουν και κατά συνέπεια να μάθουν πώς να μαθαίνουν». Και συνεχίζω στο ημερολόγιο[39], σχετικά με την επόμενη συνάντηση: «*… οι μαθητές, πρώτη μέρα σήμερα μετά τις διακοπές του Πάσχα, μου έφεραν τα θέματα που συγκέντρωσαν. Τους ρίχνω μια ματιά και ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας μου εξηγεί ποιο είναι το "εύκολο" και ποιο το "δύσκολο". Τα βλέπω και διαπιστώνω τις τάσεις που διαμορφώνονται: "εύκολα" θεωρούνται οι κάρτες, τα μεριστικά άρθρα, η περιγραφή του δωματίου, οι μέρες της εβδομάδας, η ώρα. Ενώ "δύσκολα" θεωρούνται τα κτητικά επίθετα, οι προθέσεις του τόπου, τα ανώμαλα ρήματα, η εκφορά των ερωτήσεων. Σκέφτομαι πως αυτά που θεωρούν "δύσκολα" είναι κυρίως γραμματικά φαινόμενα που θέλουν βιωματική προσέγγιση για να γίνουν κατανοητά, κάτι αρκετά επίπονο για τη γραμματική. Με χαροποιεί το γεγονός πως θεωρούν εύκολο το να γράψουν μια κάρτα, αλλά σκέφτομαι πως πρέπει να αναπτύξω στρατηγικές, έτσι ώστε να προσεγγίσουμε εκ νέου όσα θεωρούν δύσκολα και σκέφτομαι με τι τρόπους θα μπορούσα να διδάξω πιο κατανοητά και βιωματικά τη γραμματική. Αυτός ο στοχασμός επί των πρακτικών που επέλεξα και η προσπάθεια ανεύρεσης τρόπων τροποποίησης ή προσαρμογής τους μου δίνει ένα εξαιρετικό πλεονέκτημα: εντοπίζω τις αδυναμίες των μαθητών, που οι ίδιοι μου δηλώνουν και που ίσως να μην είχα αντιληφθεί, αξιολογώ τη διδασκαλία μου και συγχρόνως επινοώ τρόπους βελτίωσης της. Επομένως, βελτιώνοντας εγώ τη διδασκαλία μου και προσαρμόζοντας την σε αυτό που ζητούν οι μαθητές, επιτυγχάνω και τη δική τους βελτίωση. Το υλικό που μου δίνουν οι μαθητές, αποτελεί στοιχείο του φακέλου μου και θα αποτελέσει αντικείμενο στοχασμού και κριτικής…».*

Η βαθμολογία του τρίτου τριμήνου και αυτή των τελικών εξετάσεων βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων και πάλι μεταξύ των εκπαιδευτικών, ακόμα κι αν δεν προβλέπεται γραπτή δοκιμασία. Εξάλλου αρκετοί συνάδελφοι επιλέγουν να εξετάσουν γραπτώς τους μαθητές και στο τρίμηνο αυτό. Η βαθμολογία του γ΄ τριμήνου συνδέεται άμεσα και με το θέμα της προαγωγής, της παραπομπής και της στασιμότητας. Ο βαθμός στο τρίμηνο αυτό είναι καθοριστικός για το βαθμό που θα απαιτηθεί να γράψει ο κάθε μαθητής στις τελικές εξετάσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν θα περάσει ή όχι την τάξη. Για τους λόγους αυτούς, το θέμα της αξιολόγησης γίνεται αντικείμενο

[39] 4ο Ημερολόγιο, 13/04/2010, σελίδα 302.

συζητήσεων, αντιπαραθέσεων, συγκρούσεων πολλές φορές μεταξύ εκπαιδευτικών που εκφράζουν διαφορετικές στάσεις. Στο ημερολόγιο[40] επισημαίνω την περίπτωση ενός συναδέλφου: «*… ένας συνάδελφος μου λέει πως έβαλε κάτω από τη βάση στο προηγούμενο τρίμηνο στους μισούς μαθητές της τάξης του ως τιμωρία για την αδιαφορία που δείχνουν το μάθημα. Μου εξηγεί πως αυτό απέδωσε για αρκετούς, γιατί ήδη από την επόμενη μέρα, άρχισαν να συμμετέχουν, γιατί αυτός ο βαθμός κάτω από τη βάση σήμαινε πρωτίστως πως θα έμεναν μετεξεταστέοι. Ήταν μια αφύπνιση για αυτούς και λόγω των χαμηλών βαθμών ενεργοποιήθηκαν αρκετά. Ακόμα, μου είπε πως τους ανέθεσε εργασίες, μόνο σε αυτούς που ήταν κάτω από τη βάση και τους ζήτησε τρόπους να τις υλοποιήσουν. Αυτό μου φάνηκε πολύ καλό ως ιδέα. Δηλαδή εγώ προτιμώ σαφέστατα να τους κινητοποιήσω δίνοντας τους ως κίνητρο τη συμμετοχή και τη δημιουργική προσέγγιση δραστηριοτήτων, παρά ως "αντικίνητρο" ένα βαθμό κάτω από τη βάση, που σίγουρα δρα ανασταλτικά στην ψυχολογία των μαθητών. Τελικά, αναρωτιέμαι, έχει νόημα να αφήνουμε μετεξεταστέους, όταν στις επαναληπτικές εξετάσεις το Σεπτέμβρη θα τους περάσουμε όλους; Ενδυναμώνουμε το κύρος μας έτσι ή μήπως τελικά καταφέρνουμε ακριβώς το αντίθετο; Να υποβαθμίζεται το δημόσιο σχολείο και να λένε όλοι "γιατί να διαβάσω αφού θα περάσω ούτως ή άλλως;"*. Σε αυτό ακριβώς το σημείο θεωρώ πως έγκειται η σπουδαιότητα του φακέλου υλικού στην αξιολόγηση του μαθητή. Ο φάκελος προβάλλει μια αξιολόγηση προσωπική, που εμπλέκει δεσμευτικά τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Ο βαθμός παύει να βρίσκεται στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας και παύει επίσης να καθορίζει την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Αντίθετα, ο ίδιος παρακολουθεί την εξέλιξη της διαδρομής τους, συγκρίνεται με τον εαυτό του, εντοπίζει τις αδυναμίες του και αυτό που περιμένει από τον εκπαιδευτικό είναι να του δώσει διδακτικά, παιδαγωγικά και προσωπικά τη δυνατότητα του αυτοκαθορισμού. Βέβαια, η αξιολόγηση, που θα βασίζεται αποκλειστικά στο φάκελο και στα σημειώματα περιγραφικής αξιολόγησης ως μέσο έκφρασης του αποτελέσματος, σίγουρα θα αποδυναμώσει την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές πλέον δεν θα κατατάσσονται ανάλογα με το βαθμό τους, ο εκπαιδευτικός δεν θα θεωρεί το βαθμό επιστέγασμα του κύρους του και η αξιολογική διαδικασία θα είναι προσωπική υπόθεση του καθένα. Θεωρώ πως έτσι προτεραιότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα γίνει η ποιότητα και όχι η ποσότητα.

Σε ό,τι αφορά στο διδακτικό τμήμα αυτής της παρέμβασης (διδασκαλία των μεριστικών άρθρων και επισήμανση της διαφοράς τους με το οριστικό, καθώς και λεξιλογική αξιοποίηση τους), εκτιμώ πως παρουσίασε μεν ενδιαφέρον για τους μαθητές, ανέδειξε δε τις συνηθισμένες δυσκολίες που συνδέονται με τη διδασκαλία της γραμματικής. Αρχικά, ξέροντας πως είναι δύσκολο για τους μαθητές να κατανοήσουν την ύπαρξη ενός άρθρου που δεν υπάρχει στη μητρική γλώσσα τους,

[40] 4ο Ημερολόγιο, 13/04/2010, σελίδες 307-308.

χρησιμοποιήσαμε το σχολικό βιβλίο και το διάλογο που παραθέτει, προκειμένου να εντοπίσουμε σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται αυτά τα άρθρα. Η πρώτη προσέγγιση έχει ήδη γίνει, κατά την προηγούμενη συνάντηση, έτσι υπάρχει μια σχετική εξοικείωση. Οι προφορικές ερωτήσεις, όπως και η χρήση των flashcards βοηθούν πάρα πολύ προς την κατεύθυνση της κατανόησης του γραμματικού φαινομένου. Θεωρώ, όμως, πως η πιο σημαντική δραστηριότητα και αυτή που κινητοποίησε ουσιαστικά τους μαθητές ήταν το «παιχνίδι ρόλων» (le jeu de rôles). Δόθηκε η περίσταση επικοινωνίας, το πλαίσιο, οι ρόλοι και χρόνος για την προετοιμασία των ομάδων. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσω πως πλέον (όντας στα μέσα του γ΄ τριμήνου), οι ομάδες δουλεύουν καλά και αναδεικνύουν το πνεύμα συνεργασίας που επιδιώκω μεταξύ των μαθητών. Στην αρχή, θεωρώ πως χάναμε πολύτιμο χρόνο μέχρι να γίνει η σύνθεση της ομάδας, μέχρι να οριστεί ο εκπρόσωπος, μέχρι να γίνει κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας της. Πλέον, υπάρχει εξοικείωση και οι μαθητές ξέρουν πως η σύνθεση αλλάζει κυκλικά, όπως και ο εκπρόσωπος. Είναι βασικό πλεονέκτημα για μένα το γεγονός πως έχω ένα ολιγομελές τμήμα, άρα πολύ ευέλικτο και προσαρμόσιμο. Υπάρχουν πάντα τρεις ομάδες και το γεγονός πως οι μαθητές διατηρούν φιλικές σχέσεις και εκτός σχολείου είναι σίγουρα θετικό. Αν και το κοινωνιόγραμμα στα πρώτα μαθήματα μου φανέρωσε πολλά στοιχεία για τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, παρατηρώ πως οι σχέσεις βελτιώνονται με το πέρασμα του χρόνου. Στο ημερολόγιο[41], σημειώνω σχετικά: *«…το παιχνίδι ρόλων είναι μια τεχνική που φαίνεται πως αρέσει στα παιδιά. Θεωρώ πως εμπίπτει στο πλαίσιο μιας αυθεντικής δραστηριότητας. Τους έδωσα τρία διαφορετικά θέματα, ένα για κάθε ομάδα. Οι παρουσιάσεις τους ήταν πολύ καλές, ιδιαίτερα μια από αυτές που μας έκανε να γελάσουμε, να περάσουμε καλά και εμένα προσωπικά με ενθουσίασε: ένα ζευγάρι βρίσκεται στο εστιατόριο και θέλει να παραγγείλει. Έρχεται ο σερβιτόρος και αυτοί διαφωνούν. Ο διάλογος μεταξύ τους ήταν τόσο ζωντανός και άμεσος που μου άρεσε πολύ και άρεσε πολύ και στα παιδιά. Στο τέλος, ο σερβιτόρος απηυδισμένος φεύγει και το ζευγάρι μένει νηστικό. Το επικοινωνιακό πλαίσιο που τους έδωσα εγώ ήταν διαφορετικό και πιο «επίπεδο» θα έλεγα, ίσως χωρίς φαντασία. Τους είπα απλώς πως είστε σε ένα εστιατόριο και καλείτε το σερβιτόρο για να δώσετε την παραγγελία σας. Μου άρεσε πάρα πολύ το γεγονός πως τα παιδιά πήγαν ένα βήμα παραπάνω από αυτό που τους ζήτησα. Σκέφτηκαν κάτι άλλο, είχαν φαντασία και αξιοποίησαν δημιουργικά αυτή την ιδέα τους. Αυτό ακριβώς επιζητώ, να καλλιεργείται η δημιουργικότητα και η αυτενέργεια των μαθητών. Μας παρουσίασαν, ουσιαστικά, ένα μικρό θεατρικό, με μιμητικές κινήσεις, εκφράσεις του προσώπου (δυσαρέσκεια, χαρά, ενθουσιασμός, απογοήτευση κτλ…) και ήταν εκπληκτικό το πώς χρησιμοποίησαν και τον παραγλωσσικό κώδικα για να επιτύχουν το ζητούμενο, δηλαδή την επικοινωνία. Στο τέλος, τους χειροκροτήσαμε όλοι και τα μέλη της ομάδας*

[41] 4ο Ημερολόγιο, 13/04/2010, σελίδα 312-313.

που συμμετείχαν ένιωθαν περήφανοι και χαρούμενοι. Στο διάλειμμα, το έλεγαν σε όλους και έδειχναν ενθουσιασμό. Εκτός αυτού, οι άλλες ομάδες που τους άρεσε η ιδέα και ήθελαν κι εκείνοι να κάνουν κάτι παρόμοιο, μου έλεγαν στο διάλειμμα πως την επόμενη φορά θα ετοιμάσουν κι εκείνοι ένα σκετσάκι και θα το παρουσιάσουν. Μου είπαν μάλιστα και το θέμα και το βρήκα εξαιρετικό ως ιδέα: το ζευγάρι βρίσκεται πάλι στο ίδιο εστιατόριο, δεν διαφωνεί πλέον, έρχεται ο σερβιτόρος, δίνουν την παραγγελία, όμως από όλα όσα θέλουν να παραγγείλουν δεν υπάρχει απολύτως τίποτα! Το σκέφτομαι και το βρίσκω εξαιρετικό με την έννοια πως δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος για να μάθουν τα μεριστικά, αλλά και για να κατανοήσουν την άρνηση. Αν το ζευγάρι λέει: " Je voudrais des frites", ο σερβιτόρος θα απαντά "désolé, il n'y a pas de frites", άρα θα γίνει μια αυθεντική, άμεση και αποτελεσματική, θεωρώ, προσέγγιση των άρθρων. Και αν εγώ μετά από αυτό τους βάλω να ακούσουν και το "un drôle de restaurant" από το "le français en chantant" , θα είναι μάλλον ο καλύτερος τρόπος για να κλείσουμε το επόμενο μάθημα…». Το παιχνίδι ρόλων και η διεύρυνση που έκαναν οι μαθητές ήταν κάτι πολύ σημαντικό τόσο για τους ίδιους, όσο και για μένα. Καταρχήν, οι μαθητές κατάλαβαν τι είναι το παιχνίδι ρόλων και πως αυτό μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση τους. Πήραν τους ρόλους και το πλαίσιο και σκέφτηκαν κάτι άλλο, μια αστεία εκδοχή της ιστορίας που εγώ όταν προετοίμαζα τη διδασκαλία δεν την είχα σκεφτεί. Προσάρμοσαν την εκδοχή τους στο πλαίσιο, την προετοίμασαν, έγραψαν τα κείμενα των ρόλων, μοίρασαν μεταξύ τους τους ρόλους και παρουσίασαν το τελικό αποτέλεσμα στην τάξη. Έδωσαν θεατρική διάσταση σε ένα τυπικό παιχνίδι ρόλων, κινητοποιήθηκαν, μίλησαν στα γαλλικά, έδωσαν αυτή τη διασκεδαστική νότα, κάτι εκ των πραγμάτων δύσκολο να εκφραστεί στην ξένη γλώσσα και τελικά επικοινώνησαν, «πέρασαν το μήνυμα». Από την άλλη, εγώ ως εκπαιδευτικός αισθάνθηκα ικανοποίηση, γιατί διαπίστωσα πως η διδασκαλία μου έχει θετική ανταπόκριση. Μου άρεσε πολύ αυτή η ανατροπή, το γεγονός πως οι μαθητές σκέφτηκαν και κάτι επιπλέον, γιατί αυτό μου δείχνει πως ενδιαφέρονται και πως προσπαθούν. Ήταν κάτι που δεν το είχα προβλέψει και γνωρίζω βέβαια πως κατά τη διδακτική πράξη δεν υπάρχουν αυστηρά πλαίσια και όρια. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία ζωντανή, εύπλαστη, όμορφη. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ποτέ κανείς εκπαιδευτικός δεν μπορεί να προβλέψει με απόλυτη ακρίβεια όλα τα στάδια και όλες τις εκφάνσεις της, ακόμα κι αν σχεδιάσει λεπτομερώς όλα τα βήματα που προτίθεται να ακολουθήσει. Είναι μια διαδικασία μεταξύ ανθρώπων, άρα ακολουθεί το ρυθμό της ομάδας και δεν είναι προβλέψιμη. Αυτό όμως είναι και το μαγικό της υπόθεσης: η διδασκαλία προσαρμόζεται στο κοινό, υπάρχει αλληλεπίδραση και όταν υπάρχει αλληλεπίδραση, επομένως ανταπόκριση, τότε υπάρχει και αποτέλεσμα. Το γεγονός πως οι μαθητές διεύρυναν την αρχική ιδέα μου για το παιχνίδι ρόλων μου δείχνει πως ανταποκρίνονται,

πως έχουν διάθεση να συμμετέχουν, πως προσπαθούν. Στο ημερολόγιο[42] σημειώνω μεταξύ άλλων: «*… η ιδέα αυτή των μαθητών για το παιχνίδι ρόλων έδωσε αφορμή και για άλλες. Τους πρότεινα την ιδέα του διαφημιστικού σποτ ή της αφίσας με τους αθλητές και μου είπαν να κάνουμε αφίσα για να διακοσμήσουμε και την τάξη. Κάποιος μαθητής μου πρότεινε να ετοιμάσει κρέπες στο σπίτι του και να της φέρει στην τάξη για να φάμε όλοι μαζί. Μάλιστα, μου έλεγαν να τους ετοιμάσω κι εγώ μια γαλλική συνταγή για να δοκιμάσουν! Και τους το υποσχέθηκα για την επόμενη φορά! Ήταν πραγματικά ενθουσιασμένοι και μου άρεσε αυτό πολύ. Τελικά, έχουμε μια πολύ καλή σχέση μεταξύ μας. Μου αρέσει που με εμπιστεύονται και μου λένε αυτά που τους απασχολούν, μου αρέσει να νιώθω πως περνάνε καλά στο μάθημα και θέλω να αισθάνονται και τη δική μου ικανοποίηση, πως κι εγώ περνάω πολύ καλά. Όταν κάποιος πάρει ένα χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, έρχεται στο διάλειμμα και μου λέει χαμηλόφωνα και εμπιστευτικά: "κυρία, αν το μάθει η μαμά μου…" και τον καθησυχάζω και του λέω "έχει τόση σημασία για την εξέλιξη της ζωής σου ένας χαμηλός βαθμός στο β΄ τρίμηνο της β΄ γυμνασίου;", θέλοντας να τονίσω τη σχετικότητα. Όλα αυτά με δένουν με τα παιδιά και νομίζω πως εισπράττουν την αγάπη μου, όπως εισπράττω κι εγώ τη δική τους. Όλα αυτά τα γράφω σήμερα με αφορμή το ανατρεπτικό παιχνίδι ρόλων, το οποίο τελικά συνέβαλε στο να έρθουμε πιο κοντά και να νιώσουμε καλύτερα.…».*

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ήταν πολύ σημαντική. Οι μαθητές έμαθαν με βιωματικό τρόπο, ανακαλύπτοντας ουσιαστικά δικούς τους τρόπους μάθησης. Επινόησαν μια φανταστική ιστορία, την απέδωσαν θεατρικά, ένιωσαν χαρά και ικανοποίηση για το τελικό αποτέλεσμα και βέβαια παρείχαν ένα ισχυρό κίνητρο στην τάξη: οι υπόλοιποι ήθελαν να τους μιμηθούν και να «παράγουν» δικιές τους παρόμοιες ιστορίες. Από την άλλη, εγώ ως εκπαιδευτικός τους διαπίστωσα με ικανοποίηση πως οι μαθητές μου ανταποκρίθηκαν, πως συμμετείχαν με διάθεση στη διαδικασία και πως τελικά «τα πήγαν καλά», έκαναν βήματα προόδου, χάρη στις δικιές τους προσπάθειες. Αυτό ήθελα να επιτύχω: να μάθουν στηριζόμενοι στον εαυτό τους και όχι στην στείρα απαρίθμηση των κανόνων που ίσως περίμεναν από μένα. Και εκτιμώ πως, σε ένα βαθμό, το πέτυχα, αφού οι μαθητές είχαν αυτενέργεια και ανέπτυξαν πρωτοβουλίες. Έτσι, θεωρώ πως βελτιώθηκα και εγώ, καθώς διέκρινα πως η διδασκαλία μου κατάφερε να τους κινητοποιήσει και να τους κάνει να εμπλακούν, να τη βιώσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση, έχοντας παράλληλα ως εφόδιο τη χαρά της προσωπικής ανακάλυψης και κατάκτησης. Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία των φακέλων μας, καθώς αποτυπώνουν την εξέλιξη μας από την αρχή της σχολικής χρονιάς, μέχρι και την ημέρα αυτή. Θεωρώ πως υπάρχει θετική εξέλιξη και για τους μαθητές και για μένα. Οι μαθητές μαθαίνουν γιατί *θέλουν* να μάθουν και δείχνουν με τη συμμετοχή τους πως απολαμβάνουν τη διαδικασία, από την

[42] 4ο Ημερολόγιο, 13/04/2010, σελίδα 314.

άλλη, εγώ μαθαίνω από αυτούς, γιατί *θέλω να μάθουν* και προσπαθώ να γίνομαι καλύτερη για να τους στηρίξω περισσότερο. Ο τελικός σκοπός μας είναι κοινός: καθώς είμαστε σε διαδικασία μάθησης και εκείνοι και εγώ προσπαθούμε να μάθουμε, άρα να βελτιωθούμε. Η βελτίωση η δική τους προκύπτει από τη δική μου προσπάθεια και η βελτίωση η δική μου προκύπτει από τη δική τους προσπάθεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο
ΣΧΕΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

2.1 Το 1ο δίωρο: 15/09/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται αυτές τις δύο πρώτες ώρες διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μεταβούν ομαλά στη φετινή χρονιά, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, που θα τους επιτρέψουν να θυμηθούν λεξιλόγιο σχετικό με συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις (se présenter, saluer, prendre congé).
- ✓ Να διαπιστώσουν πως τα γαλλικά είναι μια γλώσσα εύκολη, που μαθαίνεται ευχάριστα, έχοντας μια πρώτη επαφή με το γαλλικό πολιτισμό.
- ✓ Να επιβεβαιώσουν πως ήδη γνωρίζουν αρκετά στα γαλλικά (λέξεις, εκφράσεις, οδηγίες).
- ✓ Να εξοικειωθούν με την έννοια της ομαδικής εργασίας και με παιχνίδι ρόλων.
- ✓ Να αξιοποιήσουν και αξιολογήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους από την προηγούμενη τάξη.
- ✓ Να εξοικειωθούν με την έννοια του φακέλου εργασίας και με την αξιολογική διαδικασία που προτείνεται και, παράλληλα, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία μάθησης και τη ροή της διδασκαλίας.
- ✓ Να δραστηριοποιηθούν για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Να είναι σε θέση να αυτοπαρουσιάζονται και να παρουσιάζουν ένα φίλο τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να έχουν ενεργή συμμετοχή σε ένα παιχνίδι ρόλων και να μπορούν να ανταποκριθούν στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.
- ✓ Να θυμηθούν τις προφορικές οδηγίες, να εκφραστούν στα γαλλικά, να επικοινωνήσουν μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο που έχουν ήδη κατακτήσει.
- ✓ Να είναι σε θέση να κάνουν σύντομους προφορικούς διαλόγους μεταξύ τους (saluer, prendre congé).
- ✓ Να μπορούν να συμπληρώνουν την καρτέλα με τα στοιχεία τους και στη συνέχεια να είναι σε θέση, με βάση αυτά, να παρουσιάζονται.

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Παρουσίαση στο φορητό υπολογιστή του power point “Ballade virtuelle en France et ses provinces” και παράλληλη παρουσίαση του τουριστικού οδηγού του Παρισιού, φωτογραφιών, καρτ ποστάλ, περιοδικών, καθώς και του χάρτη της Γαλλίας.

- ✓ Χρησιμοποιώντας την τεχνική του brainstorming, οι μαθητές ωθούνται να σκεφτούν λέξεις στα γαλλικά που χρησιμοποιούμε και στα ελληνικά ή να θυμηθούν λέξεις και εκφράσεις από την προηγούμενη χρονιά που σχετίζονται ή όχι απαραίτητα με όσα βλέπουμε. Συγκέντρωση και καταγραφή όλων των λέξεων που ανασύρονται με παιγνιώδη τρόπο από τη μνήμη των μαθητών.
- ✓ Ερωτήσεις στα γαλλικά και «υποδείξεις» (regardez, feuilletez, parlez, admirez….), προκειμένου να γίνει αντιληπτό το λεξιλόγιο «της τάξης».
- ✓ Έχοντας ως βοήθημα την καρτέλα παρουσίασης, παρουσιάζομαι και ζητώ από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο.
- ✓ Χωρίζονται σε ομάδες και κάνουν σύντομους προφορικούς διαλόγους αυτοπαρουσίασης και αλληλογνωριμίας.
- ✓ Διευρύνουμε την προηγούμενη πρακτική προτείνοντας ένα παιχνίδι ρόλων. Ενθαρρύνουμε την ομαδική εργασία και τη συμμετοχή όλων στην προτεινόμενη δραστηριότητα.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Βλέπουμε στον υπολογιστή την «Εικονική βόλτα στη Γαλλία», ξεφυλλίζουμε τους χάρτες, τους τουριστικούς οδηγούς, βλέπουμε τις καρτ-ποστάλ, τις φωτογραφίες, τα περιοδικά και ζητώ από τους μαθητές, χρησιμοποιώντας την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» να αναφέρουν λέξεις και εκφράσεις που τους έρχονται στο μυαλό, βλέποντας όλο αυτό το υλικό. Ρωτώ, επίσης, τους μαθητές στη μητρική γλώσσα, τι τους φέρνει στο μυαλό η γαλλική γλώσσα (εννοώ λέξεις, εκφράσεις, προϊόντα, τόπους, μνημεία κτλ). Γράφουμε στον πίνακα κάποιες βασικές λέξεις και τους βοηθώ να θυμηθούν κι άλλες (taxi, cinéma, ascenseur, orchestre, croissant, banane, bébé, le Louvre, la Tour Eiffel, les Versailles…).
- ✓ Τους ανοίγω το χάρτη της Γαλλίας και τον αναρτώ στον πίνακα: βλέπουμε μαζί τις διάφορες περιοχές και τα προϊόντα που παράγονται σε κάθε περιοχή. Τους δίνω διάφορες οδηγίες στα γαλλικά και τους παροτρύνω να πάρουν το λόγο και να συμμετέχουν. Μοιράζω, παράλληλα, φωτογραφίες από το Παρίσι και άλλες πόλεις και θαυμάζουμε τα μνημεία και τα αξιοθέατα. Βλέπουμε τον τουριστικό οδηγό του Παρισιού και συζητάμε για τους προορισμούς που προτείνονται. Ξεφυλλίζουμε γαλλικά περιοδικά και σημειώνουμε λέξεις και εκφράσεις.

- ✓ Παρουσιάζομαι στα γαλλικά, δείχνοντας τους την καρτέλα μου, που έχω ήδη ετοιμάσει και τους ζητώ να χωριστούν σε μικρές ομάδες (ανά δυο ή τρεις) για να κάνουν το ίδιο. Παρουσιάζει ο καθένας τον εαυτό του και μετά κάνει διάλογο με το διπλανό του και μαζί μου. Θυμόμαστε βασικά πράγματα από την προηγούμενη χρονιά. Τους δείχνω την «προσωπική μου καρτέλα», (μια δική μου κατασκευή με χαρτόνι), όπου γράφω όλα τα στοιχεία μου. Παράλληλα, προτείνω ένα παιχνίδι ρόλων, αυτό της/του καινούργιας/ου συμμαθήτριας/τη που έρχεται στην τάξη. Εγώ είμαι, για παράδειγμα, η καινούργια συμμαθήτρια και ένας- ένας κάνει την πρώτη γνωριμία μαζί μου.
- ✓ Μοιράζω το φύλλο εργασίας και το συμπληρώνουμε όλοι μαζί.
- ✓ Ζητώ από τους μαθητές να συμπληρώσουν ένα φύλλο αρχικής αξιολόγησης.
- ✓ Ωθώ τους μαθητές να ετοιμάσουν τον προσωπικό τους φάκελο και να τοποθετήσουν σε αυτό όλο το σχετικό υλικό που θα εντοπίσουν με βάση όσα κάναμε.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1: Vous passez une petite annonce dans un magazine des jeunes. Vous pouvez la compléter à l'aide des mots ci-dessous?

(cherche, m'appelle, bleus, habite, ans, cheveux)

Bonjour! Je …… Catherine et j'ai 14 …… J'…….. à Thessalonique et je fais du français à l'école depuis 2 ans. J'aime la musique et le roller et je déteste la gym. J'ai les yeux ……. et les ……..blonds. Je ……. un correspondant parlant français ou anglais de tous les pays d'Europe.

Activité 2 : Un forum organise un concours et vous remplissez votre fiche personnelle!

NOM : ……..

PRÉNOM : ……..

AGE : …….

NATIONALITÉ : ……..

J'HABITE : ……

JE PARLE : ……

J'AIME : …….

JE DÉTESTE : ……

MON ADRESSE : ……..

MON TÉLÉPHONE : ……..

Activité 3 : Parmi les mots suivants, choisissez ce que vous aimez et ce que vous détestez. Prenez la parole!

(le miel, les bananes, le cinéma, le théâtre, la musique classique, la musique pop, le français, le football, le fromage, les promenades, le shopping, les parfums, la mode, la gymnastique, le ski, le roller, la télévision, les crêpes, Zinedine Zidane, les croissants)

J'AIME ♥♥♥♥	JE DÉTESTE
les bananes	le miel

BONNE CHANCE Ά TOUS!!!!

2.2 Το 2^{ο} δίωρο: 22/09/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να αυτοπαρουσιαστούν και να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων
- ✓ Να εξοικειωθούν με την ομαδική εργασία
- ✓ Να εξοικειωθούν με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά με το χώρο του εργαστηρίου Πληροφορικής
- ✓ Να κάνουν ένα εικονικό ταξίδι στο Παρίσι και να θαυμάσουν τα αξιοθέατα και τα μνημεία της πόλης, ακούγοντας γαλλικά
- ✓ Να δραστηριοποιηθούν στη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Εξοικείωση με τον προφορικό λόγο (παρουσιάσεις και παιχνίδια ρόλων)
- ✓ Εξοικείωση με το χώρο του εργαστηρίου και τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία
- ✓ Εργασία σε ομάδες
- ✓ Εξοικείωση με την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Χωρισμός σε ομάδες και κατασκευή καρτών παρουσίασης
- ✓ Προφορική εξάσκηση στις παρουσιάσεις και σε μικρούς διαλόγους (χαιρετώ, παρουσιάζομαι, φεύγω κτλ)
- ✓ Εισαγωγή νέου λεξιλογίου και εμπλουτισμός του υπάρχοντος
- ✓ Παιχνίδια ρόλων
- ✓ Εξοικείωση με το χώρο του εργαστηρίου
- ✓ Εικονικό ταξίδι στο Παρίσι
- ✓ Επαφή με τα μνημεία και τα αξιοθέατα της πόλης του Φωτός
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Χωριζόμαστε σε ομάδες και με το υλικό που τους ζητήθηκε να φέρουν στο προηγούμενο μάθημα (ψαλίδια, χαρτόνια, κόλλες, μαρκαδόρους) ετοιμάζουμε κάρτες παρουσίασης. Έχοντας ως υπόδειγμα την κάρτα που είχα ήδη ετοιμάσει από την προηγούμενη φορά, ετοιμάζουμε ατομικές κάρτες και αναγράφουμε τα βασικά στοιχεία παρουσίασης του καθένα: όνομα, επώνυμο, ηλικία, κατοικία, χόμπυ. Τοποθετεί ο καθένας την καρτέλα με

τα στοιχεία του μπροστά του και παρουσιάζεσαι. Ταυτόχρονα κάνουμε παιχνίδια ρόλων πάνω στο ίδιο θέμα.

- ✓ Έχω ήδη ετοιμάσει το εργαστήριο της Πληροφορικής πριν την είσοδο των μαθητών. Καταλαμβάνουμε τις θέσεις μας και βλέπουμε το DVD Vidéo France. Ακούμε την αφήγηση στα γαλλικά και διακόπτω, όπου χρειάζεται για να δώσω εξηγήσεις. Τους παρουσιάζω τα διάφορα μέρη του Παρισιού και συζητάμε πάνω σε αυτά. Παράλληλα, έχουμε τον τουριστικό οδηγό του Παρισιού και τον συμβουλευόμαστε για τις διάφορες διαδρομές. Βλέπουμε το χάρτη της πόλης και το φωτογραφικό υλικό που έχω φέρει.
- ✓ Είμαστε στο χώρο του εργαστηρίου της Πληροφορικής και συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας, αυτοαξιολογώντας την ακολουθούμενη πορεία
- ✓ Ζητώ από τους μαθητές να συγκεντρώσουν υλικό σχετικό με τη Γαλλία και να το τοποθετήσουν μέσα στο φάκελο υλικού

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

TEST SUR LA FRANCE

A) Choisissez la bonne réponse

1) **Les couleurs du drapeau français sont :**
   a) bleu-jaune-rouge
   b) bleu-rouge-blanc
   c) vert-noir-blanc

2) **La Tour Eiffel est à**
   a) Marseille
   b) Paris
   c) Lyon

3) **Charles de Gaulle s'appelle**
   a) le stade de Paris
   b) un fameux musée à Paris
   c) l'aéroport de Paris

4) **Zinedine Zidane, c'est**
   a) un acteur de cinéma
   b) un chanteur
   c) un footballeur

5) **La rivière qui traverse Paris, c'est**
   a) la Seine
   b) la Loire
   c) la Tamise

6) Mona Lisa est au musée

a) d’Orsay

b) du Louvre

c) de Montmartre

7) Citroën est une marque de

a) des vêtements

b) des parfums

c) des voitures

8) Brigitte Bardot, c’est

a) une actrice

b) une journaliste

c) une couturière

9) Le roquefort, c’est

a) une sorte de pain

b) un fromage

c) un vin

10) Le T.G.V. c’est un

a) un avion

b) un train

c) une marque de voitures

BONNE CHANCE A TOUS !!!

2.3 Το 3ο δίωρο: 29/09/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να έρθουν σε επαφή με την 4η ενότητα του βιβλίου, κάνοντας ένα ομαλό πέρασμα από την 3η ενότητα που διδάχτηκαν την προηγούμενη χρονιά.
- ✓ Να ακούσουν το διάλογο και να εξοικειωθούν με τη φωνητική και τη προφορά.
- ✓ Να εξασκηθούν στην προφορική χρήση της γλώσσας.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Να είναι σε θέση να περιγράφουν τους ήρωες της ενότητας και να μπορούν να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με αυτούς (πως είναι; που βρίσκονται; γιατί βρίσκονται στο χώρο αυτό;), να κάνουν υποθέσεις πάνω στην εξέλιξη του διαλόγου και της ιστορίας.
- ✓ Να μπορούν να παρουσιάζουν τους ήρωες της ενότητας, χρησιμοποιώντας το ανάλογο λεξιλόγιο.
- ✓ Να μπορούν να περιγράφουν το χώρο του σχολείου, ανακαλύπτοντας και αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που δίνεται.
- ✓ Να εξοικειωθούν με ακουστικές δραστηριότητες και με πρακτικές φωνητικής και προφοράς.
- ✓ Να εκτιμούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και να αναπτύξουν στρατηγικές αξιοποίησης των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Προφορικές ερωτήσεις εισαγωγής στην καινούργια ενότητα.
- ✓ Παρουσίαση των κεντρικών ηρώων.
- ✓ Υποθέσεις για το χώρο (που βρίσκονται οι ήρωες; τι παρατηρούμε κτλ).
- ✓ Χρήση του κασετοφώνου και άκουσμα του διαλόγου (2-3 φορές).
- ✓ Σχολιασμός της φωτογραφίας του διαλόγου (εμπλουτισμός του λεξιλογίου).
- ✓ Λεξιλογική εκμετάλλευση του διαλόγου.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή, συνδέουμε την προηγούμενη ενότητα του βιβλίου που είχαν διδαχθεί οι μαθητές την προηγούμενη χρονιά, με την καινούργια (4η) στην οποία θα κάνουμε την εισαγωγή. Έτσι, παρουσιάζουμε τους ήρωες και θυμόμαστε κάποια στοιχεία για αυτούς.

Διαβάζουμε τον τίτλο και παρατηρούμε την εικόνα που υπάρχει στην ενότητα αυτή. Έχουμε, ήδη, εκτυπώσει τις φωτογραφίες των ηρώων και κάνουμε παιγνιώδεις δραστηριότητες (όπως περιγράφεται στο κεφάλαιο «προγραμματισμός-σχεδιασμός της συγκεκριμένης διδασκαλίας»).

- ✓ Πριν ακούσουμε για πρώτη φορά το διάλογο, κάνουμε υποθέσεις, έχοντας ως έναυσμα την κεντρική φωτογραφία του διαλόγου. Εντοπίζουμε τους ήρωες και τους παρουσιάζουμε, καθώς υπενθυμίζουμε στοιχεία από την περσινή χρονιά. Σχολιάζουμε τη φωτογραφία και κάνουμε υποθέσεις (στη μητρική γλώσσα, αλλά όπου μπορούμε χρησιμοποιούμε τη γλώσσα που μαθαίνουμε).
- ✓ Κλείνουμε τα βιβλία και ακούμε για πρώτη φορά το διάλογο και προσπαθούμε να επιβεβαιώσουμε ή να διαψεύσουμε τις αρχικές υποθέσεις.
- ✓ Ακούμε για δεύτερη φορά το διάλογο με ανοιχτά βιβλία και εντοπίζουμε λέξεις που σχετίζονται με το χώρο του σχολείου, όπως τους βλέπουμε στο διάλογο και τις ακούμε στην ηχογράφηση (bureau, secrétariat, gymnase, cantine, salle des profs, salle de cours, collège …). Γράφουμε τις λέξεις στον πίνακα και τις εξηγούμε.
- ✓ Ακούμε για τρίτη φορά το διάλογο και κάνουμε προφορικές ερωτήσεις κατανόησης (κάποιες ερωτήσεις υπάρχουν στο βιβλίο, αλλά τις εμπλουτίζουμε και με άλλες συμπληρωματικές, σελίδα 36, άσκηση 1).
- ✓ Δραματοποιούμε το διάλογο και αναθέτουμε ρόλους στους μαθητές.
- ✓ Με το κασετόφωνο πραγματοποιούμε τις δραστηριότητες στη σελίδα 37 και κάνουμε πρακτική την προφορά των λέξεων. Εμπλουτίζουμε τις λέξεις που δίνονται και με άλλες επιπλέον.
- ✓ Περιγράφουμε το δικό μας σχολικό χώρο με τις λέξεις που έχουμε μάθει.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας που δίνεται.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Il y a un mot qui ne convient pas sur la liste… Lequel?

e) gymnase, cantine, télévision

f) collège, maison, école

g) bureau, salle des profs, salle de cours

h) nouveau, en face, grand

Activité 2 : Mots cachés!!! Où sont-ils?

C	**G**	**H**	**K**	**U**	**V**	**A**	**I**	**O**	**L**	**G**	**P**
O	**S**	**A**	**L**	**L**	**E**	**F**	**C**	**H**	**K**	**P**	**C**
L	**H**	**J**	**Z**	**A**	**N**	**B**	**O**	**U**	**V**	**A**	**M**
L	**V**	**K**	**Q**	**U**	**I**	**A**	**U**	**A**	**O**	**P**	**L**
È	**M**	**V**	**J**	**K**	**R**	**D**	**R**	**R**	**V**	**A**	**O**
G	**Y**	**M**	**N**	**A**	**G**	**E**	**S**	**J**	**E**	**L**	**H**
E	**C**	**A**	**N**	**T**	**I**	**N**	**E**	**O**	**T**	**A**	**A**
F	**S**	**D**	**K**	**A**	**K**	**L**	**I**	**L**	**A**	**L**	**U**
D	**E**	**G**	**K**	**K**	**C**	**A**	**I**	**O**	**G**	**L**	**T**
R	**F**	**V**	**X**	**A**	**O**	**Q**	**D**	**I**	**E**	**E**	**A**
V	**B**	**U**	**A**	**E**	**M**	**I**	**N**	**E**	**K**	**R**	**N**
A	**S**	**O**	**E**	**I**	**D**	**G**	**H**	**W**	**L**	**W**	**O**

BONNE CHANCE!!!

2.4 Το 4ο δίωρο: 06/10/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μάθουν να χρησιμοποιούν τις προθέσεις που δηλώνουν τόπο
- ✓ Να μπορούν να περιγράφουν την αίθουσα τους, το δωμάτιο τους, το σχολείο τους
- ✓ Να μπορούν να τοποθετούν κάτι σε σχέση με τον τόπο (πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά κτλ)
- ✓ Να συνεργαστούν για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
- ✓ Να χρησιμοποιούν άνετα τον προφορικό λόγο

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Κατανόηση των προθέσεων του τόπου
- ✓ Εισαγωγή νέου λεξιλογίου (έπιπλα, χώροι σπιτιού, περιγραφή δωματίου)
- ✓ Συνεργασία των μαθητών
- ✓ Εξοικείωση με τον προφορικό λόγο
- ✓ Επανάληψη όσων είδαμε στο προηγούμενο μάθημα

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Σύντομες προφορικές ερωτήσεις εισαγωγής στην ενότητα για να κάνουμε τη μετάβαση από τα προηγούμενα
- ✓ Χρήση καρτών για την εύκολη εισαγωγή στις προθέσεις του τόπου
- ✓ Προφορικές ερωτήσεις για τη χρήση της ερωτηματικής λέξης «où»
- ✓ Συλλογική προσέγγιση των ασκήσεων που δίνονται στο βιβλίο
- ✓ Προφορική περιγραφή χώρων (σχολείο, αίθουσα, δωμάτιο)
- ✓ Εισαγωγή στη χρήση του σχετικού λεξιλογίου με βάση το βιβλίο
- ✓ Φύλλο εργασίας (ατομικά ή ομαδικά)

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινάμε με προφορικές ερωτήσεις προκειμένου να κάνουμε τη μετάβαση από το προηγούμενο μάθημα, αλλά και να πάρουν το λόγο οι μαθητές και να ενεργοποιηθούν προς την κατεύθυνση της προφορικής χρήσης του λόγου.
- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες δύο ατόμων και μελετώντας το κείμενο προσπαθούν να εντοπίσουν τις προθέσεις του τόπου που υπάρχουν σε αυτό (à gauche, à droite, en face, en haut, à côté). Τις απομονώνουμε και τις γράφουμε στον πίνακα. Με τη

βοήθεια αντικειμένων που υπάρχουν στη αίθουσα και μιμητικών κινήσεων, εξηγούμε στα γαλλικά τις προθέσεις (και ό,τι δε γίνεται κατανοητό το εξηγούμε και στη μητρική γλώσσα). Ήδη, στο προηγούμενο μάθημα έχουμε εξηγήσει τον τίτλο κι έτσι η ερωτηματική λέξη *«où»* είναι γνωστή, απλά την υπενθυμίζουμε. Με τις κάρτες που έχω φέρει, τους εξηγώ περισσότερο τις προθέσεις και κάνουμε εξάσκηση στα προφορικά με ερωτήσεις του τύπου: *-Où est le chat? -Le chat est devant le canapé*. Συνεχίζουμε στο ίδιο μοτίβο με ερωτήσεις για διάφορα αντικείμενα που υπάρχουν στα θρανία και εμπλουτίζουμε περισσότερο το λεξιλόγιο μας, τόσο σε ό,τι αφορά στις προθέσεις, όσο και στις υπόλοιπες λέξεις *(-Où est le crayon de Marie? –Il est sur le banc. Où est le stylo de Jean? –Il est dans la trousse).* Έτσι, μαθαίνουμε προθέσεις (εκτός κειμένου), όπως *devant, derrière, loin de, en bas, près de, sur, sous, entre.*

- ✓ Παρατηρούμε την εικόνα στη σελίδα 38 του βιβλίου και εξηγούμε, με τον προηγούμενο τρόπο, το λεξιλόγιο που δίνεται. Παράλληλα κάνουμε την άσκηση 1 που προτείνεται και αποτελεί εφαρμογή του λεξιλογίου. Στη συνέχεια, εστιάζουμε στο «πλαίσιο λέξεων» που δίνονται στην ίδια σελίδα και επιβεβαιώνουμε όσα είπαμε προηγουμένως προφορικά.
- ✓ Χωριζόμαστε σε ομάδες και προσπαθούμε να περιγράψουμε το χώρο του δικού μας σχολείου, χρησιμοποιώντας τόσο τις προθέσεις, όσο και το λεξιλόγιο που δίνεται. Με ανοιχτά βιβλία, οι μαθητές προσπαθούν να παράγουν καταρχήν γραπτό λόγο και στη συνέχεια να παρουσιάσουν προφορικά το σχολείο τους με τους χώρους που διαθέτει, αλλά και την αίθουσα τους. Επεμβαίνω, όπου χρειάζεται, κυρίως για την εισαγωγή νέων λέξεων. Κάνουμε μια εισαγωγή για την περιγραφή του δωματίου, κάτι που όμως αναλυτικά θα προσεγγίσουμε την επόμενη φορά.
- ✓ Τους ζητώ για την επόμενη φορά, να ετοιμάσουν κάρτες όπου θα δείχνουν τη θέση ενός αντικειμένου, προκειμένου να το συζητήσουμε όλοι μαζί προφορικά.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Éliminez l'intrus

a) sur, devant, collège

b) gymnase, télévision, cantine

c) bibliothèque, canapé, table

d) en face, à droite, salle des profs

Activité 2 : Observez le tableau, puis répondez aux questions :

1) Où est le lit ? …….

2) Où est la table ? …….

3) Où est la chaise ? …….

4) Où est le vase ? ……

Activité 3 : Observez de nouveau le tableau ci-dessus et dites si c'est vrai, ou si c'est faux

1) La serviette est *contre* le mur.	VRAI	FAUX
2) Le lit est *au milieu* de la chambre.	VRAI	FAUX
3) La table est *devant* le lit.	VRAI	FAUX
4) Le vase est *sous* la table.	VRAI	FAUX
5) Il y a une chaise *entre* le lit et la table.	VRAI	FAUX

Activité 4 : Observez la photo ci-après (production orale)

2.5 Το 5^{ο} δίωρο: 13/10/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μάθουν να περιγράφουν χώρους, συνεχίζοντας την προηγούμενη προσπάθεια
- ✓ Να αποκτήσουν ευχέρεια (προφορική και γραπτή) στη χρήση των προθέσεων και στη χρήση του σχετικού λεξιλογίου
- ✓ Να εμπλουτίσουν περισσότερο το λεξιλόγιο τους (meubles, chambre, prépositions)
- ✓ Να συνεργαστούν για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
- ✓ Να δουλέψουν σε ομάδες για την παρουσίαση του χώρου τους

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Εμπέδωση των προθέσεων του τόπου και του σχετικού λεξιλογίου
- ✓ Επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος
- ✓ Εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου
- ✓ Εισαγωγή στην κλίση των ρημάτων «aller» & «venir»
- ✓ Εργασία σε ομάδες για την προφορική και γραπτή παραγωγή λόγου

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Έλεγχος των δραστηριοτήτων του προηγούμενου μαθήματος και αυταοξιολόγηση
- ✓ Προφορικές ερωτήσεις για να κάνουμε τη μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα
- ✓ Παρατήρηση εικόνων και φωτογραφιών και προφορική εξάσκηση
- ✓ Εστίαση στις εικόνες του βιβλίου (σελίδα 39) και λεξιλογική αξιοποίηση τους
- ✓ Χωρισμός σε ομάδες και προφορική παρουσίαση του προσωπικού χώρου του καθενός
- ✓ Χρήση του κασετοφώνου για το τραγούδι του βιβλίου (εστίαση στην προφορά)
- ✓ Εντοπισμός των δύο ρημάτων «aller» & «venir» μέσα στο κείμενο και αρχική προσέγγιση τους
- ✓ Φύλλο εργασίας (ομαδική ή ατομική προσέγγιση)

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινάμε από τις κάρτες που έχουν φέρει οι μαθητές. Ομαδικά ή ατομικά (ανάλογα με το τι έχουν επιλέξει), τις παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης και τις σχολιάζουμε. Συζητάμε προφορικά για τα αντικείμενα που εικονίζονται στις κάρτες και απαντάμε στην ερώτηση «*où est ……..?*».

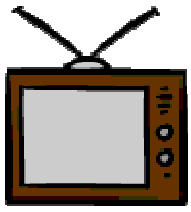
- ✓ Θέτω επιπλέον ερωτήσεις για τα διάφορα αντικείμενα που έχουμε στην τάξη και οι μαθητές απαντούν. Ζητώ από κάποιον να κάνει το ίδιο και προσπαθώ να τους παρακινήσω όλους να συμμετέχουν. Έτσι κάνουμε επανάληψη όσων είδαμε στις δύο προηγούμενες διδακτικές ώρες και παράλληλα κάνουμε μια ομαλή μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα.
- ✓ Τους ζητώ να χωριστούν σε ομάδες και ανοίγουμε το βιβλίο στη σελίδα 39. Τους ζητώ να παρατηρήσουν τις δύο εικόνες και στη συνέχεια προσεγγίζουμε το λεξιλόγιο. Εξηγούμε τα λεξιλόγιο όλοι μαζί, κάνοντας υποθέσεις (όπου χρειάζεται) και επεμβαίνω μόνο για να τους δώσω τη σωστή κατεύθυνση. Θέτω προφορικές ερωτήσεις με βάση τις εικόνες και απαντάμε σε ομάδες ή ξεχωριστά ο καθένας.
- ✓ Στη συνέχεια, κάνουμε τις δραστηριότητες (2&3) που προτείνονται στο βιβλίο. Μετά από αυτό και διατηρώντας τις ίδιες ομάδες, τους ζητώ να περιγράψουν αναλυτικά και χρησιμοποιώντας, τόσο το λεξιλόγιο, όσο και τις προθέσεις του τόπου το δικό τους δωμάτιο. Τους δίνω χρόνο (περίπου δέκα λεπτά) για να ετοιμάσουν τα κείμενα τους, έχοντας τα βιβλία ανοιχτά. Μπορούν αν θέλουν να ζωγραφίσουν το δωμάτιο τους, επισημαίνοντας τα διάφορα αντικείμενα που βρίσκονται σε αυτό (ποια αντικείμενα και σε ποια θέση). Τους δίνω κάποια προφορικά παραδείγματα *(p.ex.: Dans ma chambre il y a un bureau juste en face de la télé).* Τους προετοιμάζω πως θα πρέπει στη συνέχεια ο καθένας να περιγράψει αναλυτικά το χώρο του και να τον παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης. Αρχίζω πρώτη εγώ περιγράφοντας το δωμάτιο μου προφορικά και σημειώνω στον πίνακα μόνο τις καινούργιες λέξεις που προσθέτω. Σκοπός μας είναι να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο και να αποκτήσουν άνεση στην προφορική επικοινωνία. Τελειώνουμε με τη σελίδα αυτή, ακούγοντας από το κασετόφωνο το τραγούδι που προτείνεται και τους ζητώ να εστιάσουν κυρίως στην προφορά των λέξεων που ακούγονται.
- ✓ Πριν περάσουμε στην τελική φάση αυτού του δίωρου και στην προσέγγιση του φύλλου εργασίας που προτείνω, μπορούμε να εμβαθύνουμε λίγο περισσότερο στο αρχικό κείμενο του βιβλίου (στη σελίδα 36) και να ζητήσουμε από τους μαθητές να εντοπίσουν διάφορες μορφές του ρήματος «aller» που έχουμε στον τίτλο. Τους ζητάμε να το αναζητήσουν στο 2^{ο} μικρό διάλογο και παράλληλα τους εισάγουμε το ρήμα «venir» καθώς το εντοπίζουμε στο κείμενο. Με τα ρήματα αυτά θα ασχοληθούμε την επόμενη φορά, τώρα απλώς κάνουμε μια αρχική προσέγγιση.
- ✓

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

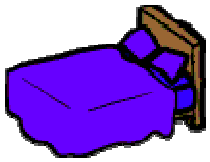
Activité 1 : Qu'est-ce que c'est?



a) C'est ……..

b) C'est ……

c) C'est……..



d) C'est …….

e) C'est……

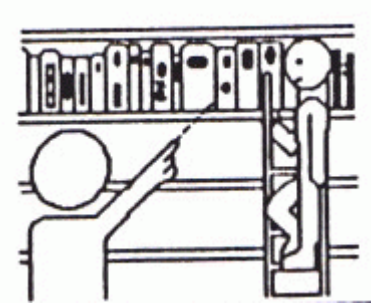
Activité 2 : Observez la chambre de Nicole et celle de Pierre. Décrivez-les!

a) La chambre de Nicole

b) La chambre de Pierre

Activité 3 : Choisissez la bonne réponse

Paul va dans son …… (lit, bureau, armoire)



Les livres sont dans ……. (la chambre, l'armoire, la bibliothèque)

Je travaille mon …… (lit, bureau, tableau)

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

2.6 Το 6ο δίωρο: 20/10/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εξοικειωθούν με την κλίση των ρημάτων aller & venir
- ✓ Να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τις προθέσεις σύνταξης του κάθε ρήματος
- ✓ Να εντοπίζουν τα ρήματα και να μπορούν να συλλάβουν τη διαφορά τους ως προς τη σημασία και τη χρήση
- ✓ Να χρησιμοποιούν επιπλέον προθέσεις τόπου (à & de)
- ✓ Να μπορούν να απαντούν με άνεση σε ερωτήσεις σχετικές με τα δύο ρήματα
- ✓ Να γράφουν μικρά κείμενα ή μικρές παραγράφους χρησιμοποιώντας σωστά τα παραπάνω ρήματα.

Διδακτικοί στόχοι:

- ✓ Κλίση των δύο ανώμαλων ρημάτων που εισάγαμε στις δύο προηγούμενες ώρες (aller & venir)
- ✓ Χρήση προθέσεων με τις οποίες συντάσσονται τα δύο ρήματα (à & de)
- ✓ Συλλογική εργασία για την ανακάλυψη των κανόνων γραμματικής (με σημείο αναφοράς το φύλλο εργασίας κυρίως, αλλά και το σχολικό εγχειρίδιο)
- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο (επανάληψη της ερώτησης Où est-ce que vous allez?) και εμβάθυνση στη χρήση της (προφορικά και γραπτά)
- ✓ Αυτοαξιολόγηση και εκτίμηση του φακέλου εργασίας

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Έλεγχος των δραστηριοτήτων του προηγούμενου μαθήματος και αυταοξιολόγηση
- ✓ Προφορικές ερωτήσεις για να κάνουμε τη μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα
- ✓ Διανομή του φύλλου εργασίας και εστίαση στο κείμενο που δίνεται (πρόκειται για κατασκευασμένο κείμενο)
- ✓ Ομαδική εργασία για τον εντοπισμό των ρημάτων μέσα στο κείμενο
- ✓ Εμβάθυνση στα δύο ρήματα (κλίση αρχικά)
- ✓ Εμβάθυνση στις προθέσεις του κάθε ρήματος
- ✓ Προσέγγιση των δραστηριοτήτων του βιβλίου
- ✓ Φύλλο εργασίας (ομαδική ή ατομική προσέγγιση)

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Εκκινούμε με εισαγωγικές ερωτήσεις για να κάνουμε τη μετάβαση από το προηγούμενο διδακτικό δίωρο. Εστιάζουμε σε ερωτήσεις σχετικές με την προηγούμενη διδακτική ενότητα (περιγραφές χώρου, χρήση προθέσεων τόπου, παιδαγωγική αξιοποίηση εικόνων, καρτών κτλ). Στο προηγούμενο μάθημα είχαμε ζητήσει από τους μαθητές να εντοπίσουν τα ρήματα «aller» & «venir» στο 2^{ο} διάλογο του βιβλίου. Κάνουμε πάλι το ίδιο και υπογραμμίζουμε τους τύπους που δίνονται, προκειμένου να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές για τη συνέχεια. Έπειτα, έχοντας μπροστά το φύλλο εργασίας και όντως χωρισμένοι σε ομάδες, παρατηρούμε τις διάφορες μορφές του ρήματος στο φύλλο εργασίας που δίνεται. Γράφουμε στον πίνακα τα ρήματα και κάνουμε μικρές φράσεις με το καθένα, του τύπου:
  - *Je vais à l'école tous les jours*
  - *Nous allons au restaurant le dimanche*
  - *Les filles vont au marché pour faire des courses*
  - *Le professeur va au garage*
  - *Je viens de chez moi*
  - *Marie vient du cinéma*
  - *Je vais à Paris*
  - *Elle va en France*
  - *Je viens de Paris*
  - *Je viens de Grèce*
- ✓ Παρατηρούμε τις φράσεις και προσπαθούμε όλοι μαζί να καταλήξουμε στον κανόνα. Τους καθοδηγώ και τους ενθαρρύνω προς τη σωστή κατεύθυνση. Εντοπίζουμε τις προθέσεις του κάθε ρήματος, τις συγκεντρώνουμε σε έναν πίνακα και με βάση αυτό, κάνουμε τις ασκήσεις που δίνονται στο εγχειρίδιο (ασκήσεις 1&2 στη σελίδα 40). Χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες προσεγγίζουμε τις δραστηριότητες που προτείνονται στο φύλλο εργασίας και δουλεύουμε ομαδικά.
- ✓ Αξιολογούμε την προσπάθεια μας και ελέγχουμε το υλικό του φακέλου. Συζητάμε για την πορεία μας και ανταλλάσουμε απόψεις για το θέμα της αξιολόγησης.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Observez les textes ci-dessous, puis révélez les verbes ***aller*** *et* ***venir***

Texte A

-Est-ce que ça va? Je vais à la pêche et toi, où est-ce que tu vas?

-Moi, je vais chez mes grands-parents tous les dimanches. Puis avec mon frère, nous allons nous baigner. Souvent, lui avec ses amis vont au cinéma, sans moi…

-Et vous, vous allez souvent au cinéma?

-Oui, on y va assez souvent!

Texte B

-Bonjour! Tu viens d'où?

-Je viens de la cantine et toi?

-Moi, je viens du bureau du directeur, et eux, ils viennent de la salle des profs.

-Nous allons au cinéma ce soir?

-Oui, super idée!!!

*Activité 2 : Complétez avec le verbe «****aller****» au présent.* **(http://pagesperso-orange.fr/blsmcpce1/grammairealler.html)**

_ Est-ce que vous [allez] bien ?

_ Moi ça [ ] et toi, tu [ ] bien ?

_ Bon, ben si ça [ ] tant mieux.

_ Où est-ce qu'on [ ] ?

_ C'est encore les grands qui [ ] décider !

_ Si nous [ ] à la foire, nous [ ] bien nous éclater.

_ Alors, vous [ ] nous dire ce qu'on [ ] faire ?

_ Ils ne [ ] pas y passer une heure quand même !

_ Enfin, Maeva [ ] nous le dire.

_ Taisez-vous, on ne [ ] rien entendre.

Activité 3 : Complétez avec le verbe venir **(http://highered.mcgraw-hill.com/sites/007312544x/student_view0/chapitre3/structure_3.html)**

-Hélène, tu ……. bientôt en France ?

-Tes parents ……..de Montréal, n'est-ce pas ?

-Rachid, vous …….de Marseille, non ?

-Est-ce que le travail de Marie et de Bruno …….facile avec le temps ?

-Vous allez manger chez Yves, mais vous …….. bientôt ?

Activité 4 : Trouvez la bonne préposition **(http://www.lepointdufle.net/present.htm)**

1) Tu vas ……..plage ?
2) Elle va ……cinéma, au moins une fois par mois.
3) Elles vont …….Athènes en train.
4) Nous allons ……Portugal cet été.
5) Je vais ……..le dentiste, j'ai un rendez-vous dans une demi-heure !

Activité 5 : Trouvez la bonne préposition

1) Tu viens …….où ?
2) Mes parents viennent ce soir ……Thessalonique.
3) Vous venez souvent …….théâtre ?
4) Sophie vient …….chez le dentiste.
5) Je viens juste ……Paris ! J'adore voyager !

BONNE CHANCE À TOUS !!!

2.7 Το 7^{ο} δίωρο 03/11/2009 (στο εργαστήριο πληροφορικής)

Γενικός σκοπός του μαθήματος

- ✓ Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για ασκήσεις επανάληψης

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψης της διδαχθείσας ύλης. Πιο συγκεκριμένα:
- ✓ Επανάληψη λεξιλογίου (έπιπλα, δωμάτιο, αριθμοί κτλ)
- ✓ Επανάληψη προθέσεων τόπου
- ✓ Επανάληψη ανώμαλων ρημάτων

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

Σε αυτή την ώρα διδασκαλίας, αμέσως μετά το υποχρεωτικό ωριαίο διαγώνισμα, μέσα στο εργαστήριο πληροφορικής επιδιώκεται καταρχήν η επαφή των μαθητών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και παράλληλα η επανάληψη, με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο, της ύλης που έχουν διδαχθεί μέχρι στιγμής.

Προτεινόμενες σελίδες και λογισμικά:

http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/present_aller.htm

http://pagesperso-orange.fr/blsmcpce1/grammairealler.html

http://www.skole.trondheim.kommune.no/furuhaug/fransk/ma_chambre.htm

http://www.tolearnfrench.com/exercises/exercise-french-2/exercise-french-45009.php

http://www.lepointdufle.net/p/prepositions.htm

http://peinturefle.free.fr/indexactivite.htm

http://www.polarfle.com/exercice/debpreplieu.htm

http://www.utc.fr/~aleverge/PREP/pages/exercices/exercice2bis.htm

http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm

http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-47094.php

http://www.appuifle.net/hotpot.htm

http://www1.bonline.se/allezhop/farger.html

Lexique FLE (logiciel)

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1: Quelle phrase vous entendez?

1. Claude est un paysan breton
2. C'est à Christian
3. Dominique est bon
4. Michel est mignon

1. Claude est une paysanne bretonne
2. C'est à Christianne
3. Dominique est bonne
4. Michèle est mignonne

(4 points)

Activité 2 : Voilà la chambre de Patrick, un camarade de classe! Vous pouvez la décrire à votre mère?

Maman, écoute…. la chambre de Patrick est très grande, il y a ……
……
……
……
……

(6 points)

Activité 3 : Entourez la bonne réponse, en vous appuyant sur le texte photocopié

1. La cantine est **a)** en face
b) à coté de la salle des profs ?
c) à droite

2. Le bureau du directeur est **a)** à droite
b) à gauche du secrétariat
c) au fond

3. La salle des profs est **a)** à coté
b) à droite du secrétariat
c) à gauche

4. La gymnase, c'est **a)** la salle de cours
b) la salle des profs
c) la salle de gymnastique **(4 points)**

Activité 4 : Vous décrivez votre chambre à un-e ami-e par correspondance

Dans ma chambre, il y a ……
……
……
……
……

(6 points)

BONNE CHANCE À TOUS!!!

2.8 Το 8 ο δίωρο: 10/11/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μάθουν πως θέτουμε ερωτήσεις και ποιες είναι οι βασικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων τύπων ερωτήσεων
- ✓ Να είναι σε θέση να θέτουν προφορικές ερωτήσεις
- ✓ Να είναι σε θέση να κατανοούν τις προφορικές ερωτήσεις που ακούνε και να απαντούν σωστά
- ✓ Να έχουν μια επαφή με το γαλλικό σύστημα εκπαίδευσης
- ✓ Να συγκρίνουν το ελληνικό σύστημα με αυτό της Γαλλίας και να εντοπίσουν διαφορές και ομοιότητες
- ✓ Να μπορούν να περιγράφουν ένα κτίριο, ένα δωμάτιο, το σχολείο τους χρησιμοποιώντας σωστά το κατάλληλο λεξιλόγιο και τις σωστές προθέσεις που δηλώνουν τόπο.
- ✓ Να εισαχθούν στην έννοια του projet και να εξοικειωθούν περισσότερο με την ομαδική εργασία

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Εισαγωγή στον τρόπο εκφοράς των ερωτήσεων σε προφορικό και γραπτό λόγο
- ✓ Εξοικείωση με τον τρόπο που θέτουμε ερωτήσεις
- ✓ Εντοπισμός των διάφορων στυλ γλώσσας (standard, familier, argo ect) με βάση την εκφορά των ερωτήσεων
- ✓ Περιγραφή του γαλλικού συστήματος φοίτησης
- ✓ Σύγκριση με το ελληνικό
- ✓ Περιγραφή σχολικών κτιρίων (εικόνες βιβλίου, επιπλέον εικόνες και περιγραφή του δικού μας σχολείου)
- ✓ Επανάληψη και εμπέδωση της ύλης
- ✓ Εξάσκηση στη συνεργατική μάθηση-εργασίες σε ομάδες
- ✓ Πρώτη προσέγγιση του projet και παρακίνηση για συλλογική εργασία

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Θέτουμε ερωτήσεις όπως και τις προηγούμενες φορές και απομονώνουμε τον τρόπο εκφοράς της ερώτησης. Επιμένουμε στις εξής ερωτήσεις:

- *Est-ce que vous avez une salle d'informatique? (Avez-vous une salle d'informatique-Vous avez une salle d'informatique?).* Τονίζουμε πως η απάντηση και στις τρεις ερωτήσεις είναι η ίδια και επισημαίνουμε τη διαφορά μεταξύ των διάφορων registre de langue.
- *Qu'est-ce qu'il y a dans ta trousse?* Η ερώτηση είναι ήδη γνωστή, όπως και η έκφραση il y a. Τονίζουμε τη διαφορά ανάμεσα στο «Est-ce que» και «Qu'est-ce que» και πως περιμένουμε διαφορετικές απαντήσεις. Τονίζουμε τη διαφορά και θέτουμε πολλές ερωτήσεις, εναλλάσσοντας τις ερωτηματικές λέξεις, για να καταλάβουν όλοι τη διαφορά.
- *Où est-ce que?* Υπενθυμίζουμε αυτή την ερώτηση που την έχουμε συναντήσει πολλές φορές από την αρχή της ενότητας και τονίζουμε πως είναι η βασική ερώτηση για τις προθέσεις του τόπου που έχουμε μάθει. Παράλληλα, υπενθυμίζουμε και την ερώτηση *D'où est-ce que?* και διευκρινίζουμε τη διαφορά με την προηγούμενη. Υπενθυμίζουμε τα δύο ρήματα που έχουμε μάθει *«aller» & «venir»*.

✓ Κάνουμε τις ασκήσεις του βιβλίου (σελίδα 41, ασκήσεις 3 & 4 -η 4^{η} άσκηση είναι ακουστική-).

✓ Συνεχίζουμε με τις σελίδες 42 & 43: Σχολιάζουμε στα γαλλικά και στα ελληνικά το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας και το συγκρίνουμε με το δικό μας. Εστιάζουμε στις δραστηριότητες που προτείνονται (σελίδα 42, 1 & σελίδα 43, 2,3&4).

✓ Προετοιμασία για το πρώτο projet με θέμα την περιγραφή κάποιου χώρου που θα επιλεγεί.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

✓ Καταρχάς θέτουμε προφορικές ερωτήσεις, όπως και τις προηγούμενες φορές, μόνο που τώρα επιμένουμε περισσότερο στον τρόπο εκφοράς της ερώτησης. Έχουμε ως support τη σελίδα 41 του βιβλίου και μέσα από τις ερωτήσεις που θέτουμε προφορικά, επισημαίνουμε τις διαφορές. Ξεκινάμε από μια απλή ερώτηση που έχουμε ήδη συναντήσει, για παράδειγμα: *Vous avez une salle de gymnastique dans votre collège?* Επαναλαμβάνουμε την ερώτηση ως εξής *Est-ce que vous avez une salle de gymnastique dans votre collège?* και εξηγούμε πως η απάντηση και στις δύο ερωτήσεις θα είναι η ίδια. Ταυτόχρονα μιλάμε για τα διάφορα registre de langue (στυλ γλώσσας) και εξηγούμε πως αυτές οι δύο ερωτήσεις χρησιμοποιούνται περισσότερο στον προφορικό

λόγο και πως στον επίσημο και στο γραπτό χρησιμοποιούμε την αντιστροφή: *Avez-vous une salle de gymnastique dans votre collège?* Και πάλι εξηγούμε πως η απάντηση θα είναι η ίδια. Διαφέρει μεν ο τρόπος εκφοράς (κι αυτό σχετίζεται με το registre που επιλέγουμε κάθε φορά), αλλά η σημασία ουσιαστικά είναι η ίδια. Δίνουμε αρκετά παραδείγματα, προκειμένου να γίνει κατανοητό και σημειώνουμε στον πίνακα τους τρεις τρόπους εκφοράς της ερώτησης (intonation de la voix, avec est-ce que et inversion). Επιμένουμε πως με τις τρεις αυτές ερωτήσεις περιμένουμε καταφατικές ή αρνητικές απαντήσεις.

- ✓ Υπενθυμίζουμε τις δύο ερωτήσεις που έχουμε συναντήσει στο διάλογο *(Où est-ce que vous allez? & D'où est-ce que vous venez?)* και κάνουμε μικρούς διαλόγους με τους μαθητές για να θυμηθούμε τις προθέσεις του τόπου που έχουμε ήδη διδαχθεί. Για παράδειγμα: *Où est le stylo? –Il est dans la trousse. –Où est la gomme? –Elle est sur le banc. –D'où est-ce que tu viens? –Je viens de la cantine.*
- ✓ Εισάγουμε την ερώτηση *Qu'est-ce qu'il y a?* Την έκφραση *Il y a* τη γνωρίσουμε ήδη από τις ερωτήσεις που έχουμε θέσει μέχρι στιγμής, τώρα τονίζουμε τη διαφορά μεταξύ *Est-ce que & Qu'est-ce que* (είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό πως περιμένουμε διαφορετικές απαντήσεις σε αυτές τις δύο ερωτήσεις και πως χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ερωτήσεις στα γαλλικά και ιδιαίτερη επιμονή στις απαντήσεις που δίνονται, αλλά και με τη βοήθεια της μητρικής γλώσσας, όπου κρίνουμε πως είναι απαραίτητο. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές πως με την ερώτηση με το *Est-ce que*, περιμένουμε μια απάντηση καταφατική ή αρνητική (*oui ou non*), ενώ με το *Qu'est-ce que* αναμένουμε μια πληροφορία.
- ✓ Ανακεφαλαιώνουμε στον πίνακα τις ερωτήσεις που έχουμε μάθει και μπορούμε να τις αποτυπώσουμε και σχηματικά μαζί με τις απαντήσεις που θέλουν. Συμπληρώνουμε την ανακεφαλαίωση με τις ασκήσεις που δίνονται στο βιβλίο (σελίδα 41, ασκήσεις 3 & 4).
- ✓ Συνεχίζουμε με την περιγραφή του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αποτυπώνεται στη σελίδα 42 του βιβλίου. Κάνουμε τις προτεινόμενες δραστηριότητες και παράλληλα έχουμε ως support τη fiche de l'école που ανήκει στο βοηθητικό υλικό του βιβλίου και που μοιράζεται στους μαθητές.
- ✓ Χωριζόμαστε σε ομάδες και προετοιμάζουμε τη σελίδα 43 του βιβλίου. Οι μαθητές σε ομάδες πρέπει να συμπληρώσουν την καρτέλα του δικού τους σχολείου, όπως δίνεται στο βιβλίο και να παρουσιάσουν γραπτά το σχολικό κτίριο.

- ✓ Δίνεται το έναυσμα γα το πρώτο projet το οποίο θα έχει ως θέμα κάτι από όσα προτείνονται στη σελίδα 41 του βιβλίου και θα πρέπει να ετοιμαστεί για την επόμενη φορά.
- ✓ Χρησιμοποιούμε την fiche de travail ομαδικά, μόνο για να διευκολύνουμε την κατανόηση των διαφορετικών ερωτήσεων (για το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα και την προετοιμασία του projet χρησιμοποιούμε το βοηθητικό υλικό του βιβλίου).

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Répondez aux questions

1. Est-ce que tu aimes les animaux? -……
2. Qu'est-ce qu'il y a dans ton sac? -……..
3. Est-ce que tu vas souvent au cinéma? -……
4. Qu'est-ce qu'il y a sur la table? -……..
5. Est-ce que tu voyages souvent? -……..

Activité 2 : Posez la bonne question :

1. ……. tu es espagnol?
2. …….dans la bibliothèque?
3. . …….. vous êtes la mère de Nicolas?
4. …….dans ta classe?

Activité 3 : Trouvez la question correcte pour chaque réponse

1. Qu'est-ce que tu aimes faire le week end?	**1.** Il y a une trousse, des livres et des crayons
2. Est-ce qu'elle est italienne?	**2.** Oui, c'est ma passion!
3. Qu'est-ce qu'il y a dans ton sac ?	**3.** Je fais des promenades avec mes amis
4. Est-ce que tu aimes le roller ?	**4.** Non, elle est portugaise.

BONNE CHANCE À TOUS !!!!

2.9 Το 9 ο δίωρο: 24/11/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εμπεδώσουν με τρόπο βιωματικό την ύλη που έχουν διδαχθεί και να ολοκληρωθεί με τον τρόπο αυτό η παρούσα ενότητα
- ✓ Να αυτοαξιολογήσουν την πορεία τους, συμπληρώνοντας το φύλλο αυτοαξιολόγησης που δίνεται
- ✓ Να εμπλουτίσουν το φάκελο υλικού τους και να αποτιμήσουν το περιεχόμενο του
- ✓ Να κάνουν εξάσκηση σε προφορικές και γραπτές δραστηριότητες
- ✓ Να προσεγγίσουν τις ασκήσεις που δίνονται στο βοηθητικό βιβλίο (cahier d'exercices)
- ✓ Να ασκηθούν στη συνεργατική και στην ανακαλυπτική μάθηση
- ✓ Να εξοικειωθούν με ένα προφορικό κείμενο και να εξασκηθούν στην προφορική κατανόηση

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη όσων έχουν διδαχθεί στην παρούσα ενότητα
- ✓ Ολοκλήρωση της ενότητας 4 του βιβλίου
- ✓ Ανάρτηση και αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών
- ✓ Αξιολόγηση της πορείας των μαθητών –αυτοαξιολόγηση
- ✓ Προσέγγιση του φύλλου εργασίας
- ✓ Αξιοποίηση των ασκήσεων που ολοκληρώνουν την ενότητα από το βιβλίο των ασκήσεων
- ✓ Προφορική κατανόηση ενός κειμένου (πρόκειται για κείμενο που δόθηκε σε εξετάσεις γαλλικής γλώσσας)

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Σημείο εκκίνησης αποτελεί η χρήση προφορικών ερωτήσεων για να θυμηθούμε όλα όσα έχουμε διδαχθεί στην ενότητα (περιγραφή προσώπων, περιγραφή χώρου, τρόπος που θέτουμε ερωτήσεις, χρήση του λεξιλογίου που μάθαμε)
- ✓ Αξιολόγηση των ομαδικών εργασιών και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική κρίση του κάθε μαθητή για τη συμβολή του στη συλλογική εργασία
- ✓ Επιλογή ορισμένων αντιπροσωπευτικών ασκήσεων από το cahier d'exercices και προσέγγιση τους, είτε συλλογικά, είτε ατομικά

- ✓ Προφορική κατανόηση κειμένου που έχει δοθεί στις εξετάσεις. Προσέγγιση του λεξιλογίου μετά το άκουσμα.
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης που ολοκληρώνει την ενότητα
- ✓ Ενασχόληση με το φάκελο υλικού και αποτίμηση του περιεχομένου του μέχρι την παρούσα φάση

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Θέτουμε ερωτήσεις και συζητάμε όλοι μαζί προφορικά:
    - *Où sont Alice et Stéphane?*
    - *Comment est le nouveau collège de Stéphane ?*
    - *Qu'est-ce qu'il y a en face de la salle des profs ?*
    - *Où est la salle des cours ?*
    - *Le gymnase, c'est quoi ?*
    - *D'où viennent Akim et Marion ?*
    - *Comment est ta chambre ?*
    - *Qu'est-ce qu'il y a dans ton sac ?*
    - *Est-ce que tu aimes la gymnastique ?*
    - *Ton collège est grand ?*

Μπορούμε να εμπλουτίσουμε τη λίστα με περισσότερες ερωτήσεις και να αναμένουμε ανάλογες απαντήσεις. Εμπλέκουμε όλους τους μαθητές και προσπαθούμε να δώσουμε το λόγο ακόμα και σε αυτούς που είναι πιο δειλοί ή συνεσταλμένοι. Με τις ερωτήσεις-απαντήσεις μπορούμε να κάνουμε μια σύντομη επανάληψη όσων έχουμε διδάξει, να επιμείνουμε πάλι σε κάποια «δύσκολα» σημεία, να εντοπίσουμε δυσκολίες και εμπόδια και να αναπτύξουμε στρατηγικές αντιμετώπισης τους. Πρόκειται για ερωτήσεις που έχουν τεθεί πολλές φορές, οι οποίες όμως με την επανάληψη τους, αλλά και το συνεχή εμπλουτισμό τους μπορούν να διευκολύνουν τη ροή της διαδικασίας μάθησης.

- ✓ Οι μαθητές αναρτούν τις ομαδικές εργασίες και τις σχολιάζουμε συνολικά. Διατυπώνουν κρίσεις για την πορεία τους και εξάγουν συμπεράσματα. Γίνεται ομαδική αξιολόγηση των εργασιών, αλλά και αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Πρόκειται, ουσιαστικά, για την ευχάριστη πλευρά της μάθησης, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν παίζοντας, σχεδιάζοντας, χρωματίζοντας. Ανακαλύπτουν τη μάθηση και φωτίζουν κάποια σκοτεινά σημεία για αυτούς καθώς προσεγγίζουν βιωματικά την ύλη και εμπλέκονται με αυτή. Η εργασία σε ομάδες

ενισχύει τη συνεργασία και την άμιλλα μεταξύ τους, αλλά διευκολύνει και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό.

✓ Χρησιμοποιούμε το βοηθητικό τετράδιο των ασκήσεων, προκειμένου να ολοκληρώσουμε την ενότητα (οι ασκήσεις καλύπτουν τις σελίδες 21-24 και εξ αυτών κάνουμε μια επιλογή, για παράδειγμα μπορούμε να κάνουμε στη σελίδα 21 τις ασκήσεις 1 & 2, στη σελίδα 22 τις ασκήσεις 3 & 4, στη σελίδα 23 τις ασκήσεις 2 & 5 και στη σελίδα 24 τις ασκήσεις 1 & 2). Δεν είναι απαραίτητο να γίνουν όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες γιατί ήδη έχουν γίνει αρκετές και τα σημεία που χρήζουν εμβάθυνσης έχουν ήδη μελετηθεί μέσα από τα φύλλα εργασίας που έχουν δοθεί μέχρι στιγμής.

✓ Στη συνέχεια, προσεγγίζουμε το ακουστικό μέρος των θεμάτων που δόθηκαν στις εξετάσεις Α1 το Μάιο του 2009. Επειδή είναι η πρώτη φορά που κάνουμε μια παρόμοια δραστηριότητα, αναλύουμε πρώτα προφορικά τις ερωτήσεις χωρίς ιδιαίτερη εμβάθυνση στο λεξιλόγιο και ακούμε το Cd. Ακολουθούμε ακριβώς τη διαδικασία που προβλέπεται και στο τέλος αξιολογούμε συλλογικά τα γραπτά. Το άγνωστο λεξιλόγιο το σημειώνουμε στον πίνακα.

✓ Συμπληρώνουμε το προτεινόμενο φύλλο εργασίας που περιέχει επαναληπτικές ασκήσεις και τέλος συμπληρώνουμε το φύλλο αυτοαξιολόγησης που ολοκληρώνει την ενότητα. Επειδή είναι η πρώτη φορά που οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάτι παρόμοιο, είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί. Το φύλλο αυτοαξιολόγησης πρέπει να αντιμετωπιστεί με σοβαρότητα και υπευθυνότητα, για να έχει αποτέλεσμα. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως αξιολογώντας μόνοι τους την πορεία τους, καθίστανται περισσότερο αυτόνομοι στη μάθηση τους, αλλά γίνονται και υπεύθυνοι για όσα έχουν μάθημα.

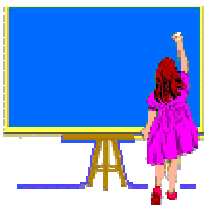
✓ Αφήνουμε χρόνο στο τέλος (περίπου δέκα λεπτά) για να ασχοληθούμε με το φάκελο υλικού. Αποτιμούμε το υλικό που έχουμε συγκεντρώσει καθ΄όλη τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας και συζητάμε επ΄ αυτού.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

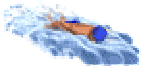
Activité 1 : Où est-ce que tu vas?-Trouvez la bonne préposition (à, au, à la, à l', chez)



Je vais ……. école

Je vais …… le dentiste

Je vais ……. supermarché



Je vais …….. piscine

Je vais ……. hôpital

Activité 2 : Observez le vocabulaire donné ci-dessus et faites la description de votre chambre.) ***(http://www.tkukoulu.fi/~pajaree/talo/Lachambrevocabulaire.htm).***

Dans ma chambre, il y a……
……
……
……
……
……

Activité 3 : Qu'est-ce que c'est?

a) C'est……..

b) C'est …….

c) C'est ……..

d) C'est …….

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ολοκληρώνοντας την ενότητα 4 του βιβλίου μου:

Α) *Είμαι σε θέση να απαντώ με άνεση σε προφορικές ερωτήσεις;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Β) *Μπορώ να περιγράφω το δωμάτιο μου γραπτά και προφορικά*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Γ) *Μπορώ να χρησιμοποιώ τις προθέσεις που δηλώνουν τόπο*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Δ) *Καταλαβαίνω το κείμενο της ενότητας*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Ε) *Μπορώ να κλίνω και να χρησιμοποιώ σε προτάσεις τα ρήματα « aller» & «venir»*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Στ) *Ξεχωρίζω τη διαφορά ανάμεσα στις ερωτήσεις «Est-ce que» & «Qu'est-ce que»*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Ζ) *Μπορώ να εντοπίζω τα έπιπλα του δωματίου και να τα ονοματίζω*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

2.10 Το 10 ^{ο} δίωρο: 02/12/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να έχουν μια αρχική επαφή με τη διαδικασία των εξετάσεων της γαλλικής γλώσσας για την απόκτηση του πρώτου διπλώματος (A1), με τη βοήθεια πραγματικών κειμένων που έχουν δοθεί.
- ✓ Να εξοικειωθούν με τον τρόπο εκφοράς των οδηγιών (consigne), τόσο στην προφορική κατανόηση, όσο και στην κατανόηση του γραπτού λόγου και στην παραγωγή του γραπτού λόγου.
- ✓ Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους και να διευρύνουν τις δεξιότητες τους στο γραπτό λόγο.
- ✓ Να δραστηριοποιηθούν σε ασκήσεις εκτός αίθουσας διδασκαλίας και να εκτιμήσουν τη διαδραστική μάθηση στο εργαστήριο Πληροφορικής.
- ✓ Να εξασκηθούν σε προφορικές, κυρίως, αλλά και γραπτές δραστηριότητες που προσφέρονται με τρόπο διαφορετικό και ευχάριστο μέσω των νέων τεχνολογιών.
- ✓ Να αυτοαξιολογήσουν την πορεία τους και να εμπλουτίσουν περαιτέρω το φάκελο τους.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Εξοικείωση με τη διαδικασία των εξετάσεων
- ✓ Εισαγωγή νέου λεξιλογίου με βάση την προφορική κατανόηση και την κατανόηση γραπτών που δίνονται σε φωτοτυπία
- ✓ Κατανόηση γραπτών μηνυμάτων και εκφωνήσεων των προτεινόμενων δραστηριοτήτων
- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο
- ✓ Ένταξη νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη
- ✓ Παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών
- ✓ Αξιοποίηση του φακέλου υλικού στην αξιολογική διαδικασία (συνεχής-διαμορφωτική αξιολόγηση)

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Έχουμε ήδη προϊδεάσει τους μαθητές με τη διαδικασία των εξετάσεων στο προηγούμενο μάθημα, όπου κάναμε την ομαδική προφορική κατανόηση (compréhension orale collective). Στο μάθημα αυτό φωτοτυπούμε και μοιράζουμε στους μαθητές ένα

ολοκληρωμένο πακέτων προτεινόμενων δραστηριοτήτων που έχουν ήδη προταθεί στις εξετάσεις.

- ✓ Ξεκινάμε με το ακουστικό μέρος, αφού βοηθήσουμε στη συνολική κατανόηση κάποιων λέξεων που ενδεχομένως δυσχεραίνουν την κατανόηση.
- ✓ Ακολουθούμε ακριβώς τους χρόνους που προτείνονται (ακούμε τρεις φορές και η διάρκεια είναι περίπου 15 λεπτά).
- ✓ Στη συνέχεια, κάνουμε ομαδική διόρθωση και ο καθένας αξιολογεί μόνος του την προσπάθεια του. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει και επιβλέπει τη διαδικασία.
- ✓ Στο χρόνο που μας απομένει διαβάζουμε τις εκφωνήσεις από τα άλλα δύο μέρη του τεστ (κατανόηση γραπτών και παραγωγή γραπτού λόγου) και εξηγούμε τι ακριβώς ζητείται και πως πρέπει να απαντηθεί.
- ✓ Εισάγουμε το νέο λεξιλόγιο, το γράφουμε στον πίνακα και το εξηγούμε είτε με συνώνυμα λη αντώνυμα, είτε με μιμητικές κινήσεις, είτε περιφραστικά. Όπου κρίνουμε απαραίτητο, μεταφράζουμε στη μητρική γλώσσα.
- ✓ Την επόμενη ώρα, μπαίνουμε στο εργαστήριο της Πληροφορικής (ήδη έτοιμο από το διάλειμμα), όπου κάνουμε επαναληπτικές ασκήσεις σε θέματα που έχουμε επιλέξει (λεξιλόγιο σχετικά με ρούχα, χρώματα, αριθμούς, μέλη οικογένειας κτλ), προκειμένου να ανακαλέσουμε γνώσεις και υλικό από την προηγούμενη χρονιά.
- ✓ Εμπλουτίζουμε το φάκελο και ελέγχουμε το υλικό του, αποτιμώντας την πορεία μας.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Καταρχήν εξηγούμε στους μαθητές τη σύνδεση των γαλλικών που μαθαίνουν στο σχολείο με τη διαδικασία πιστοποίησης γνώσεων που έχει θεσπιστεί και προβλέπεται. Αυτό βέβαια είναι κάτι που δεν το έχουμε κάνει για πρώτη φορά. Έχουμε αναφερθεί εκτενώς και άλλες φορές στο θέμα της σύνδεσης και έχουμε αποσαφηνίσει τη σπουδαιότητας της.
- ✓ Μοιράζουμε τα φωτοτυπημένα κείμενα (έχουμε επιλέξει τα θέματα της περιόδου Μάιος 2007) και εξηγούμε τη δομή αυτής της εξέτασης (αποτελείται από τέσσερα μέρη, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών: Την ομαδική κατανόηση προφορικού λόγου -compréhension de l'oral-, την κατανόηση γραπτών –compréhension des écrits-, την παραγωγή γραπτού λόγου -production écrite- και την παραγωγή προφορικού λόγου -production orale-).
- ✓ Ξεκινάμε με το ακουστικό μέρος, διευκολύνοντας τους μαθητές να καταλάβουν τι τους ζητείται κάθε φορά και ενθαρρύνοντας ακόμα και κάποιους που αρνούνται να

συμμετέχουν να εμπλακούν στη διαδικασία. Εξηγούμε άγνωστες λέξεις και ακολουθούμε τη διαδικασία, όπως ακριβώς προβλέπεται.

- ✓ Στη συνέχεια, αξιολογούμε συλλογικά τις απαντήσεις που δόθηκαν και ατομικά ο καθένας τις δικιές του, χωρίς να διατυπώσουμε κρίσεις και σχόλια και χωρίς να συγκρίνουμε γραπτά μεταξύ τους. Περνώντας από θρανίο σε θρανίο, μπορούμε να εξηγούμε τις αδυναμίες του καθενός, να του επισημαίνουμε τι να προσέξει και που να επικεντρωθεί περισσότερο την επόμενη φορά. Η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να αφορά στον κάθε μαθητή ξεχωριστά και το αποτέλεσμα της να μην ανακοινώνεται στην ολομέλεια της τάξης.
- ✓ Εξηγούμε τις εκφωνήσεις από τις δραστηριότητες που ακολουθούν, τονίζουμε τον τρόπο εκφοράς τους και κάνουμε ομαδικά μια από αυτές, προκειμένου να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή και με αυτό τον τύπο δραστηριοτήτων.
- ✓ Πηγαίνουμε στο εργαστήριο Πληροφορικής, το οποίο έχουμε ήδη προετοιμάσει. Οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούμε, συμπληρώνουν την ενότητα που ολοκληρώσαμε και παράλληλα βοηθούν τους μαθητές να θυμηθούν γνώσεις από την προηγούμενη χρονιά. Χρησιμοποιώντας τις δραστηριότητες του Lexique FLE, το οποίο, έχουμε ήδη χρησιμοποιήσει, κάνουμε επανάληψη με ευχάριστο τρόπο στα εξής: Χρώματα, αριθμοί, μέλη της οικογένειας. Παράλληλα χρησιμοποιούμε ασκήσεις που έχουμε εκ των προτέρων εκπονήσει με το λογισμικό Hot Potatoes και τις έχουμε ετοιμάσει για να συμπληρώσουν το υλικό του Lexique FLE. Οι μαθητές θυμούνται, αλλά και μαθαίνουν καινούργια πράγματα με τρόπο ευχάριστο και βιωματικό. Συμμετέχουν στη μάθηση τους και καθίστανται υπεύθυνοι για την πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης.
- ✓ Το φύλλο εργασίας είναι προαιρετικό και συμπληρώνεται μόνο εάν υπάρχει χρόνος ή δίνεται ως δραστηριότητα για το σπίτι. Εμπλουτίζεται ο φάκελος υλικού και ακολουθεί συζήτηση για την ως τώρα πορεία. Καταγράφονται οι παρατηρήσεις, τα σχόλια και οι επιθυμίες των μαθητών.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : De quelle couleur est-il-elle? Cochez la bonne réponse.

1. C'est une robe …… (verte, vert, vertes, verts)
2. Ce sont des chemises ……. (oranges, orange, orangees)
3. Ce sont des yeux …….. (bleues, bleu, bleues, bleus)
4. Ce sont des cheveux …… (blond, blondes, blonds, blonde)
5. C'est une fleur …….. (rouge, rouges, rougées)

Activité 2 : Choisissez la couleur

(images par http://www.klbschool.org.uk/interactive/french/colours.htm)

rouge, noir, beige, bleu, orange

bleu, marron, orange, mauve, blanc

blanc, jaune, mauve, bleu, rouge

noir, marron, jaune, gris, orange

bleu, vert, gris, rose, jaune

blanc, kaki, marron, orange, vert

rose, rouge, orange, bleu, jaune

vert, gris, rouge, rose, noir

vert, bleu, rose, jaune, beige

Activité 3 : De quelle couleur est……?

1. Le chocolat? ……
2. Le sucre?.. ……
3. La plante? ……..
4. La mer?.....
5. La pomme? …….
6. La banane? ……

BONNE CHANCE À TOUS!!!

2.11 Το 11 ^{ο} δίωρο: 15/12/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να έχουν μια πρώτη επαφή με τις δεξιότητες «παραγωγή γραπτού λόγου» και «κατανόηση γραπτού λόγου», όπως αυτές ορίζονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσών, έχοντας ως παράδειγμα τα θέματα που δόθηκαν στις εξετάσεις (Μάιος 2007).
- ✓ Να κατανοούν αυτό που τους ζητείται από την εκφώνηση της δραστηριότητας και να επικεντρώνονται μόνο σε αυτό, εντοπίζοντας τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες.
- ✓ Να εκτιμούν τη συνεργατική μάθηση και να μαθαίνουν, όντας ενταγμένοι σε ομάδες.
- ✓ Να μαθαίνουν παίζοντας και κατασκευάζοντας χριστουγεννιάτικες κάρτες.
- ✓ Να αξιολογούν το υλικό του φακέλου τους και να εκτιμούν την προσωπική τους πορεία.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Να εξοικειωθούν με το γραπτό λόγο (εξάσκηση στη συγγραφή σύντομων μηνυμάτων παρουσίασης, πρόσκλησης, αποδοχής, άρνησης).
- ✓ Να διευρύνουν το λεξιλόγιο τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να γράφουν μικρά κείμενα με σκοπό την παρουσίαση τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να συντάσσουν μια απλή πρόσκληση, να την αποδεχτούν ή να την απορρίψουν ανάλογα με αυτό που τους ζητείται.
- ✓ Να εξοικειωθούν με την κατανόηση σύντομων μηνυμάτων, που εμπεριέχονται σε αγγελίες, αφίσες, διαφημιστικά, φυλλάδια.
- ✓ Να μπορούν να «αποκωδικοποιούν» ένα οπτικό μήνυμα και να «διαβάζουν» κάποια σημαντικά στοιχεία σε αυτό.
- ✓ Να εξοικειωθούν με θέματα εξετάσεων, σύμφωνα με το Πλαίσιο.
- ✓ Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο που δίνεται και να εμβαθύνουν σε αυτό.
- ✓ Να είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη συνεργατική μάθηση μέσω των κατασκευών.
- ✓ Να μπορούν να δίνουν ευχές και να αξιοποιούν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα Χριστούγεννα μέσω των κατασκευών.
- ✓ Να εκτιμούν την εργασία σε ομάδες.
- ✓ Να είναι σε θέση να αυτοαξιολογούνται και να εκτιμούν το φάκελο υλικού.

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Οι μαθητές είναι ήδη προετοιμασμένοι από τις προηγούμενες φορές σχετικά με τη σύνδεση του μαθήματος των γαλλικών με το δίπλωμα, που είναι επίσημα θεσμοθετημένο. Έχουν τις φωτοτυπίες από την προηγούμενη φορά και με ολοκληρωμένο το ακουστικό τμήμα (κατανόηση προφορικού λόγου), προχωρούμε στην κατανόηση των γραπτών δραστηριοτήτων.
- ✓ Εξηγούμε τις εκφωνήσεις των διαφόρων δραστηριοτήτων, γιατί αυτό είναι και το σημαντικότερο (αν κατανοήσουν τι ζητείται, είναι εύκολο να συνεχίσουν).
- ✓ Εισάγουμε το νέο λεξιλόγιο και το γράφουμε στον πίνακα.
- ✓ Ωθούμε τους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να είναι χωρισμένοι σε ομάδες ή ατομικά, στην παραγωγή σύντομων μηνυμάτων, σύμφωνα πάντα με αυτό που ζητείται. Τους καθοδηγούμε προς τη σωστή κατεύθυνση, διορθώνουμε τα λάθη, επισημαίνουμε τα δύσκολα σημεία στον καθένα ξεχωριστά, ανάλογα με το τι έχει γράψει και κινούμαστε διαρκώς ανάμεσα στα θρανία.
- ✓ Αξιολογούμε ατομικά τις γραπτές παραγωγές του καθένα και συνεχίζουμε ακολουθώντας τις δραστηριότητες που προτείνονται.
- ✓ Την επόμενη ώρα, ασχολούμαστε με χριστουγεννιάτικες κατασκευές. Χρησιμοποιούμε υλικό που έχουμε ετοιμάσει καθώς και το υλικό των μαθητών για να κατασκευάσουμε χριστουγεννιάτικες κάρτες ή να χρωματίσουμε χριστουγεννιάτικα σχέδια (έχω ήδη εκτυπώσει σχέδια για χρωματισμό).
- ✓ Μαθαίνουμε τις ευχές στα γαλλικά, καθώς και άλλες σχετικές λέξεις, που προκύπτουν από τις κατασκευές και τους χρωματισμούς.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας, επικεντρωνόμαστε στη κατανόηση γραπτού λόγου (έχει προηγηθεί για ένα τέταρτο περίπου η παρουσίαση των φακέλων υλικού). Έχοντας ως παράδειγμα τα θέματα των εξετάσεων της περιόδου Μαΐου 2007 και έχοντας ήδη ολοκληρώσει την προηγούμενη φορά το ακουστικό τμήμα (συλλογική κατανόηση προφορικού λόγου), προχωρούμε στην κατανόηση σύντομων γραπτών μηνυμάτων και στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως προβλέπεται από το Πλαίσιο.
- ✓ Επισημαίνουμε πως το γραπτό μέρος διαρκεί μια ώρα και περιλαμβάνει δύο μέρη: **α)** την κατανόηση τεσσάρων σύντομων μηνυμάτων, τα οποία πάντα υποστηρίζονται από οπτικό

υλικό, κάτι που σίγουρα βοηθάει πολύ και μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα **β)** τη γραπτή παραγωγή άλλων δύο μηνυμάτων, με βάση ορισμένες πληροφορίες που δίνονται. Ακόμα, υπογραμμίζουμε πως το πρώτο μέρος περιλαμβάνει μόνο ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών *(questions à choix multiple).*

- ✓ Τονίζουμε τον τύπο των μηνυμάτων που πρέπει να κατανοήσουμε. Συνήθως πρόκειται για αφίσες, σύντομα μηνύματα στο διαδίκτυο, αγγελίες, προγράμματα τηλεόρασης, διαφημιστικά εκδηλώσεων, πληροφοριακά φυλλάδια για μουσεία ή άλλους χώρους, ενημερωτικά έντυπα για συναυλίες ή άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις. Είναι σημαντικό να δοθεί μια λίστα με το αντίστοιχο λεξιλόγιο, προκειμένου οι μαθητές να ξέρουν κάθε φορά περί τίνος πρόκειται *(affiche, message sur le Net, prospectus, brochure, publicité, programme de la télévision, e-mail, petite annonce).*
- ✓ Ξεκινάμε από το πρώτο μήνυμα του πρώτου μέρους (κατανόηση γραπτού λόγου): Σχολιάζουμε την εικόνα και ωθούμε τους μαθητές να εντοπίσουν τις πληροφορίες που είναι σημαντικές. Τους εξασκούμε σε αυτό, δηλαδή στη γρήγορη ανάγνωση ενός οπτικού ερεθίσματος και στην απομόνωση των χρήσιμων πληροφοριών. Τους ζητάμε να διαβάσουν πολύ προσεκτικά αυτό που καλούνται να κάνουν. Διευκολύνουμε την ανάγνωση τους, εξηγώντας λέξεις στα γαλλικά ή θέτοντας ερωτήσεις προκειμένου να καταλάβουν τι ακριβώς ζητείται, χωρίς όμως παρέμβαση της μητρικής γλώσσας.
- ✓ Κάνουμε συλλογικά τη δραστηριότητα και συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο με τις υπόλοιπες, παρακινώντας πάντα τους μαθητές να ενεργούν μόνοι τους, να εμπλέκονται στη διαδικασία και να αυτενεργούν.
- ✓ Περνώντας στο δεύτερο μέρος εξηγούμε, καταρχήν, τη δομή του: πρόκειται για δύο δραστηριότητες όπου οι μαθητές καλούνται αφενός να συμπληρώσουν μια καρτέλα με τα στοιχεία τους (εγγραφή στη βιβλιοθήκη, συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό, δήλωση για αλληλογραφία, καρτέλα στοιχείων για είσοδο σε ένα μουσείο κτλ), αφετέρου να παράγουν ένα πολύ σύντομο κείμενο. Η πρώτη δραστηριότητα είναι ήδη γνωστή (τόσο από την προηγούμενη χρονιά, όσο και από τη φετινή). Η δεύτερη δραστηριότητα, είναι η παραγωγή ενός σύντομου κειμένου 40-50 λέξεων, όπου καλούνται να περιγράψουν κάτι πολύ απλό, να διατυπώσουν μια πρόσκληση, να αποδεχτούν ή να αρνηθούν μια πρόταση. Και η δραστηριότητα αυτή δεν είναι εντελώς άγνωστη, καθώς έχουμε ήδη επιμείνει πολύ στις περιγραφές χώρων (δωμάτιο, σχολείο, αίθουσα κτλ).
- ✓ Εκπονούμε συλλογικά τις δραστηριότητες και κατευθύνουμε τους μαθητές, επισημαίνοντας λέξεις, δίνοντας τους εκφράσεις, ακούγοντας που δυσκολεύονται. Συγκεντρώνουμε τις τελικές παραγωγές και τις διορθώνουμε ατομικά. Ουσιαστικά

πρόκειται για μια πρώτη προσέγγιση του γραπτού λόγου (κατανόηση και παραγωγή) και αυτό που ζητάμε είναι μια αρχική εξοικείωση. Στη συνέχεια, θα έχουμε την ευκαιρία να εμβαθύνουμε περισσότερο.

- ✓ Την επόμενη ώρα την αφιερώνουμε στην κατασκευή χριστουγεννιάτικων καρτών και στο χριστουγεννιάτικο στολισμό της αίθουσας. Χρησιμοποιούμε το φύλλο εργασίας για να μάθουμε λέξεις σχετικές με τις γιορτές του τέλους του έτους και συγκεντρώνουμε το καινούργιο λεξιλόγιο. Τα υλικά των μαθητών (χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια, μαρκαδόροι) χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλα δικά μας προκειμένου να διακοσμήσουμε την τάξη ενόψει Χριστουγέννων. Οι κάρτες τελειώνουν και αναρτούνται στην τάξη. Όποιοι επιθυμούν κάνουν συμπληρωματικές κάρτες ή διάφορες άλλες κατασκευές (αγγελάκια, αστέρια, μπάλες, δέντρα) ή χρωματίζουν τα έντυπα που έχουμε εκτυπώσει (με ανάλογα θέματα).
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας και συζητάμε για το φάκελο υλικού. Καταγράφουμε τις ιδέες των μαθητών για το περιεχόμενο του, αλλά και την αξιολόγηση του.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Observez le vocabulaire donné :

NOËL…

Joyeux Noël !!! Bonne Année à tous !!!

Le Père Noël =

La neige =

Le bonhomme de neige=

Le sapin=

La boule de sapin=

La guirlande =

Le cadeau=

Activité 2 : Mots mêlés : Trouvez dans la grille les mots suivants : lutin, père Noël, arbre de Noël, neige, renne, Noël

L	U	T	I	N	O
F	A	G	H	K	A
D	K	H	K	A	R
L	P	I	U	G	B
A	E	Q	G	U	R
E	R	E	N	N	E
O	E	P	O	V	D
D	N	U	E	O	E
F	O	V	L	O	N
H	E	A	C	B	O
K	L	V	K	L	E
N	E	I	G	E	L

Activité 3 : Trouvez les 9 différences (source: http://www.fete-enfants.com/noel-enfants/jeux-noel-enfants.html#jeu3)

Trouve les 9 différences entre les deux dessins.

2.12 Το 12 ^{ο} δίωρο: 22/12/2009

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να έρθουν σε άμεση επαφή με τη γαλλική κουλτούρα και να γνωρίσουν συνήθειες των γάλλων για τις γιορτινές ημέρες
- ✓ Να μάθουν γαλλικά τραγούδια και κάλαντα και να τραγουδήσουν όλοι μαζί
- ✓ Να μάθουν ευχές και να διευρύνουν το σχετικό λεξιλόγιο τους
- ✓ Να μάθουν παίζοντας, δημιουργώντας και τραγουδώντας
- ✓ Να εκτιμήσουν τη συνεργατική μάθηση
- ✓ Να εμπλακούν όλοι στις προτεινόμενες δραστηριότητες
- ✓ Να συμπληρώσουν το σχετικό φύλλο εργασίας
- ✓ Να επεκτείνουν το περιεχόμενο του φακέλου τους και να κάνουν την τελική αποτίμηση της χρονιάς

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επαφή με τη γαλλική κουλτούρα και τον πολιτισμό
- ✓ Εκμάθηση γαλλικών χριστουγεννιάτικων τραγουδιών
- ✓ Ένταξη νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη
- ✓ Βιωματική και συνεργατική μάθηση
- ✓ Παρώθηση για συμμετοχή
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
- ✓ Αξιολόγηση του φακέλου υλικού

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Μοιράζουμε μια αρχική φωτοτυπία του τραγουδιού *«Vive le vent»*.. Πρόκειται για το αντίστοιχο ελληνικό «Τρίγωνα Κάλαντα». Στη φωτοτυπία αυτή έχουν επίτηδες σβηστεί ορισμένες λέξεις. Ακούμε το τραγούδι από το Cd (το οποίο είναι ήδη γνωστό στους μαθητές από την προηγούμενη χρονιά) και προσπαθούμε στο πρώτο άκουσμα να εντοπίσουμε τις λέξεις που λείπουν.
- ✓ Το ακούμε αρκετές φορές και συμπληρώνουμε τα κενά. Στη συνέχεια μοιράζεται μια φωτοτυπία του τραγουδιού χωρίς κενά.
- ✓ Τραγουδάμε όλοι μαζί και μαθαίνουμε τους στίχους.

- ✓ Κάποιες λέξεις που τις θεωρούμε σημαντικές, τις απομονώνουμε και τις γράφουμε στον πίνακα.
- ✓ Την επόμενη ώρα, πηγαίνουμε στο εργαστήριο Πληροφορικής και παρακολουθούμε μια παρουσίαση power point σχετική με τα Χριστούγεννα στη Γαλλία. Κάνουμε συλλογικές δραστηριότητες στους υπολογιστές, χρησιμοποιώντας υλικό από ιστοσελίδες που έχουμε ήδη επιλέξει. Συγκεντρώνουμε καινούργιες λέξεις και τις γράφουμε στον πίνακα.
- ✓ Μοιράζουμε το έντυπο που έχουμε εκτυπώσει με το «Γράμμα στον Αϊ Βασίλη» και το συμπληρώνουμε όλοι μαζί
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας και εξηγούμε απορίες ή δύσκολα σημεία για τους μαθητές
- ✓ Εξετάζουμε το περιεχόμενο του φακέλου υλικού και κάνουμε την τελική αποτίμηση της πορείας μας από την αρχή της χρονιάς.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Πρόκειται για το τελευταίο μάθημα πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων και οι μαθητές έχουν ανάγκη από κάτι διαφορετικό. Έτσι, θα εμβαθύνουμε στη γαλλική κουλτούρα και θα προσεγγίσουμε τις συνήθειες των γάλλων κατά τη διάρκεια αυτών των γιορτινών ημερών. Καταρχήν, μοιράζεται στους μαθητές μια φωτοτυπία με το κείμενο του γαλλικού τραγουδιού «Vive le vent» από όπου όμως έχω σκόπιμα αφαιρέσει κάποιες λέξεις-κλειδιά, οι οποίες μπορούν εύκολα να εντοπιστούν, ακούγοντας το ηχητικό ντοκουμέντο.
- ✓ Ακούμε αρκετές φορές και ζητάμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις λέξεις που λείπουν και που πολύ εύκολα μπορούν να εντοπίσουν (πρόκειται για τις λέξεις-κυρίως από το ρεφραίν-: hiver, jour de l'an, bougie, ciel, nuit). Στη συνέχεια και αφού εντοπιστούν οι λέξεις, μοιράζουμε μια νέα φωτοτυπία με το πλήρες κείμενο του τραγουδιού. Γράφουμε επιλεκτικά ορισμένες λέξεις στον πίνακα και στη συνέχεια, ακούμε εκ νέου το τραγούδι αρκετές φορές, μέχρι να είμαστε σε θέση να το τραγουδάμε όλοι μαζί.
- ✓ Την επόμενη ώρα πηγαίνουμε στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου έχουμε ήδη ετοιμάσει το υλικό μας. Οι μαθητές καταλαμβάνουν τις θέσεις τους και αρχικά τους δείχνουμε μια παρουσίαση σε μορφή power point με θέμα τα Χριστούγεννα. Έρχονται σε επαφή με νέες λέξεις, αλλά ήδη γνωρίζουν αρκετές για να καταλάβουν το νόημα. παρουσιάζονται κάποιες διατροφικές συνήθειες (φαγητά και γλυκά για το βράδυ της πρωτοχρονιάς), καθώς και ευχές για τον καινούργιο χρόνο.

- ✓ Δραστηριότητες που έχουμε προεπιλέξει από διάφορες ιστοσελίδες λαμβάνουν χώρα. Έτσι με διασκεδαστικό τρόπο, προσεγγίζουν εύκολες χριστουγεννιάτικες δραστηριότητες (όπως σταυρόλεξα, διαφορές, αναγράμματα, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις ένωσης κτλ). Μπορεί ακόμα να χρησιμοποιηθεί και το λογισμικό Hot Potatoes με το οποίο μπορούμε να παρουσιάσουμε εξαιρετικά εύκολες και διασκεδαστικές ασκήσεις στους μαθητές. Με τις ασκήσεις αυτές αυτοαξιολογούνται και εκτιμούν μόνοι τους την πορεία τους, χωρίς το φόβο του κακού βαθμού ή των επικριτικών σχολίων των συμμαθητών που τα πήγαν καλά. Προτεινόμενες ιστοσελίδες:

  http://www.vivenoel.com/

  http://auxpetitesmains.free.fr/noeljeux.htm

  http://www.pere-noel.com/sallejeux.htm

  http://chez.le.pere.noel.free.fr

  http://www.1001games.fr/jeux/Jeux+de+Noel/

  http://www.pour-enfants.fr/noel/jeux.htm

  http://www.jeux2filles.fr/-noel-/
- ✓ Συμπληρώνουμε το γράμμα στον Αι Βασίλη, το οποίο μοιράζεται σε φωτοτυπία και ο καθένας μπορεί να γράψει ελεύθερα ό,τι επιθυμεί. Δίνουμε κάποιες κατευθυντήριες γραμμές (παρουσίαση, ευχές, πώς να ζητήσουμε κάτι) και αφήνουμε ελευθέρους τους μαθητές να το συμπληρώσουν όπως θέλουν.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας και αν δεν έχουμε χρόνο το αναθέτουμε για το σπίτι. Αξιολογούμε τους φακέλους, εμπλουτίζουμε το υλικό και κάνουμε την τελική αποτίμηση του περιεχομένου από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, μέχρι και σήμερα που είναι η τελευταία μέρα μαθημάτων.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Qu'est-ce qu'il y a sur la photo?

Il y a ……

……

……

……

……

……

Activité 2 : Faites le quizz de Noël http://www.fete-enfants.com/noel-enfants/quiz-noel-01.htm *Reformulé et adapté aux besoins des élèves grecs*

1. *Le Père Noël voyage avec un traineau tiré par :*
   - **a)** des rennes
   - **b)** des ânes
   - **c)** des chevaux

2. *Le Père Noël habite :*
   - **a)** au Pôle Sud
   - **b)** au Pôle Centre
   - **c)** au Pôle Nord

3. *On décore le sapin avec :*
   - **a)** des rennes
   - **b)** des bûches
   - **c)** des guirlandes

4. *Au Jour de l'An, on mange :*
   - **a)** du spaghetti
   - **b)** des croissants
   - **c)** de la bûche de Noël

5. *À Noël, on souhaite :*
   - **d)** Joyeux Anniversaire
   - **e)** Joyeux Noël
   - **f)** Bonne Fête

JOYEUSES FÊTES POUR TOUS !!!

2.13 Το 13 ο δίωρο: 12/01/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μεταβούν ομαλά από την προηγούμενη διδακτική ενότητα στην καινούργια
- ✓ Να επικοινωνήσουν προφορικά και να είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις που τίθενται
- ✓ Να παρουσιάζουν τα πρόσωπα του διαλόγου και να χρησιμοποιούν με επάρκεια το λεξιλόγιο που έχουν ήδη κατακτήσει
- ✓ Να εργαστούν σε ομάδες προκειμένου να κάνουν υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που τους δίνεται και συγκεντρώνει τα σημαντικότερα σημεία της καινούργιας ενότητας

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Εισαγωγή στην καινούργια διδακτική ενότητα (ενότητα 5 του βιβλίου)
- ✓ Επανάληψη όσων έχουμε διδαχθεί
- ✓ Εισαγωγή νέου λεξιλογίου (ώρα, μέρες της εβδομάδας, μήνες, εποχές)
- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό λόγο (ερωτήσεις - απαντήσεις)
- ✓ Εξοικείωση με τις ομαδικές εργασίες

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινούμε την καινούργια ενότητα, κάνοντας εισαγωγικές προφορικές ερωτήσεις και ζητώντας από τους μαθητές να μας παρουσιάσουν τους ήρωες της ιστορίας.
- ✓ Τους παρακινούμε να διαβάσουν τον τίτλο της ενότητας και κάνουμε υποθέσεις για το τι σημαίνει και πως συνδέεται με το διάλογο που ακολουθεί.
- ✓ Κάνουμε υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας με βάση την εικόνα και τον τίτλο
- ✓ Παρατηρούμε προσεκτικά την εικόνα του βιβλίου και μιλάμε για τα πρόσωπα, ποια είναι, που βρίσκονται, γιατί βρίσκονται εκεί κτλ.
- ✓ Κλείνουμε τα βιβλία και ακούμε το διάλογο από το κασετόφωνο. Τον ακούμε δύο φορές και ανοίγουμε τα βιβλία.
- ✓ Τον διαβάζουμε και επαληθεύουμε ή διαψεύδουμε τις υποθέσεις που έχουμε κάνει.
- ✓ Εξηγούμε κάποιες λέξεις (με συνώνυμα, αντίθετα ή περιφραστικά) και τις γράφουμε στον πίνακα

- ✓ Βλέπουμε τη δεύτερη εικόνα που υπάρχει (με το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του ήρωα μας) και κάνουμε προφορικές ερωτήσεις πάνω σε αυτό
- ✓ Στη συνέχεια, κάνουμε όλες τις ακουστικές δραστηριότητες που προτείνονται στο βιβλίο (στη σελίδα 45).

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Είμαστε στην ενότητα 5 του βιβλίου με τίτλο *«À neuf heures, on a anglais»*. Καταρχήν, θέτουμε προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές, προκειμένου να θυμηθούμε τους ήρωες και την ιστορία που διαδραματίζεται.
    - *Quels sont les personnages de notre histoire?*
    - *Quelle est la nationalité de Stéphane ?*
    - *Où est-ce qu'il habite ?*
    - *Est-ce qu'il a des frères et sœurs ?*
    - *En quelle classe est-il ?*
    - *Son collège est grand ?*
    - *Est-ce qu'il y a une cantine ?*
    - *Comment s'appellent ses amis ?*
- ✓ Στη συνέχεια, παρατηρούμε την εικόνα του βιβλίου και τον τίτλο και μπορούμε να θέσουμε και επιπλέον ερωτήσεις:
    - *Où se trouvent les personnages ?*
    - *En quelle classe ils sont ?*
    - *Dans quelle salle du collège est-ce qu'ils sont ?*
    - *Leur collège est grand ?*
    - *On est quel jour?*
    - *Il est quelle heure?*
    - *Ils parlent de quoi?*
- ✓ Ακούμε για πρώτη φορά το διάλογο με κλειστά βιβλία και επιβεβαιώνουμε κάποιες από τις υποθέσεις που έχουμε κάνει. Μπορούμε να ξανακάνουμε τις ίδιες ερωτήσεις έχοντας ακούσει το διάλογο. Ακούμε ξανά με κλειστά βιβλία και προσπαθούμε να εντοπίσουμε λέξεις που σχετίζονται με *μαθήματα* σχολείου. Ανοίγουμε τα βιβλία και ακούμε για τρίτη φορά το διάλογο. Θέτουμε κι άλλες ερωτήσεις, προκειμένου να κατανοήσουν όλοι περί τίνος πρόκειται. Γράφουμε καινούργιες λέξεις και τις χρησιμοποιούμε στις ερωτήσεις που κάνουμε. Συγκεντρώνουμε το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τα μαθήματα του σχολείου και το εβδομαδιαίο πρόγραμμα και το γράφουμε στον πίνακα. Εξηγούμε τις άγνωστες

λέξεις και εμπλουτίζουμε περισσότερο το λεξιλόγιο. Παρατηρούμε το δεύτερο σχέδιο (με το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του ήρωα) και επικεντρωνόμαστε στις καινούργιες λέξεις που δίνονται. Το συγκρίνουμε με το δικό μας πρόγραμμα και δίνουμε εξηγήσεις (για τα απογευματινά μαθήματα ή για το μάθημα που γίνεται μόνο το πρωινό της Τετάρτης ή μόνο το πρωινό του Σαββάτου για κάποιες περιοχές. Ακόμα εξηγούμε την ύπαρξη της καντίνας, λόγω της μεσημεριανής διακοπής των μαθημάτων)

- ✓ Δραματοποιούμε το διάλογο, ζητώντας από τους μαθητές να ερμηνεύσουν τους μικρούς ρόλους που δίνονται. Ακούμε μια ακόμη φορά, δίνοντας έμφαση στην προφορά και ζητούμε από τους μαθητές να επικεντρωθούν σε αυτήν.
- ✓ Απαντούμε προφορικά (ή και γραπτά) στις ερωτήσεις κατανόησης που δίνονται στη σελίδα 44).
- ✓ Συνεχίζουμε με το κασετόφωνο και κάνουμε τις ακουστικές ασκήσεις που δίνονται στη σελίδα 45, αφού προηγουμένως έχουμε εξηγήσει τις φωνητικές διαφορές μεταξύ των προτεινόμενων φράσεων.
- ✓ Ως δραστηριότητα, προτείνουμε να κατασκευάσουν με χαρτόνι το δικό τους πρόγραμμα, όπως αυτό του βιβλίου και να το παρουσιάσουν την επόμενη φορά (ομαδικά ή ατομικά, όπως επιλέξουν).
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας που δίνεται

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Éliminez l'intrus

1) anglais, français, école, gymnastique
2) secrétariat, cantine, bureau, éducation physique
3) lundi, mercredi, collège, jeudi
4) football, basketball, ski, professeur

Activité 2 : Questions à choix multiple, choisissez la bonne réponse

1) *Dans quelle salle est-ce qu'ils ont anglais?*

- **a)** salle 230
- **b)** salle 210
- **c)** salle 240

2) *À neuf heures, ils ont*

- **a)** français
- **b)** histoire
- **c)** anglais

3) *Akim préfère*

- **a)** le basket
- **b)** la gymnastique
- **c)** le football

4) *Marion adore*

- **a)** le basket
- **b)** l'anglais
- **c)** le football

BONNE CHANCE À TOUS !!!!

2.14 Το 14 ο δίωρο: 19/01/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εμπεδώσουν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν την προηγούμενη φορά και να το διευρύνουν
- ✓ Να χρησιμοποιούν σωστά χρονικές εκφράσεις και χρονικά επιρρήματα
- ✓ Να είναι σε θέση να παρουσιάσουν το εβδομαδιαίο τους πρόγραμμα
- ✓ Να μάθουν τις μέρες, τους μήνες, τις εποχές και άλλες χρονικές εκφράσεις
- ✓ Να εξοικειωθούν με την προφορική κατανόηση
- ✓ Να κατανοήσουν πλήρως το διάλογο του βιβλίου και να μπορούν να απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις πάνω σε αυτόν
- ✓ Να συμπληρώσουν με επιτυχία το φύλλο εργασίας

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη της προηγούμενης διδακτικής ώρας
- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό λόγο μέσα από ερωτήσεις σχετικά με τους ήρωες και την ιστορία
- ✓ Κατανόηση του διαλόγου
- ✓ Εισαγωγή νέου λεξιλογίου (μέρες, μήνες, εποχές, χρονικά επιρρήματα, λέξεις που δηλώνουν κάποια στιγμή της ημέρας, ημερομηνία
- ✓ Χρήση του νέου λεξιλογίου μέσα σε φράσεις (προφορικές και γραπτές)
- ✓ Εξοικείωση με τη συλλογική προφορική κατανόηση του Πλαισίου με ένα υπόδειγμα ακουστικής άσκησης των εξετάσεων
- ✓ Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της προηγούμενης φοράς
- ✓ Εμπλουτισμός του φακέλου υλικού

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή θέτουμε κάποιες διερευνητικές ερωτήσεις για να κάνουμε τη μετάβαση από την προηγούμενη διδακτική ώρα και παρακινούμε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην προφορική συζήτηση.
- ✓ Θέτουμε προφορικές ερωτήσεις επί του κειμένου και των ηρώων (οι απαντήσεις είναι ήδη γνωστές από την προηγούμενη φορά).

- ✓ Αξιολογούμε τις εργασίες των μαθητών και τις αναρτούμε στην τάξη (η θετική αξιολόγηση εξυπακούεται σε ένα mini-project).
- ✓ Στη συνέχεια, παρατηρούμε το εβδομαδιαίο πρόγραμμα που δίνεται στο βιβλίο και εστιάζουμε στις ημέρες της εβδομάδας. Μπορούμε να μοιράσουμε ήδη τυπωμένο σε χαρτόνι ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα και να ζητήσουμε να το συμπληρώσουν επί τόπου ή ως δραστηριότητα για την επόμενη φορά. Θέτουμε την ερώτηση για την ημερομηνία.
- ✓ Τους δείχνουμε κάρτες με τους μήνες και τις εποχές και γράφουμε τις λέξεις στον πίνακα. Για κάθε εποχή γράφουμε και μια ένδειξη για τον καιρό που κάνει εκείνη την εποχή.
- ✓ Στη σελίδα 46 του βιβλίου, παρατηρούμε τις λέξεις που δίνονται και τις συνδέουμε με το προηγούμενο λεξιλόγιο. Χρησιμοποιούμε προφορικά τις λέξεις και κάνουμε μικρές φράσεις.
- ✓ Ακούμε το κείμενο των εξετάσεων, όπως το έχουμε σχεδιάσει και επισημαίνουμε κάποιες λέξεις που είναι σημαντικές. Το αξιολογούμε ατομικά και ελέγχουμε το φάκελο υλικού μας.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας που σχετίζεται με τις δύο διδακτικές ώρες

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινούμε θέτοντας προφορικές ερωτήσεις για να κάνουμε τη μετάβαση στο σημερινό μάθημα από την προηγούμενη διδακτική ενότητα. Οι ερωτήσεις έχουν τεθεί και την προηγούμενη φορά στους μαθητές και αφορούν στους ήρωες και στην εξέλιξη της ιστορίας. Παρακινούμε όλους να πάρουν μέρος και να έχουν το λόγο.
- ✓ Στη συνέχεια αναρτούμε τις εργασίες των μαθητών (το εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους) και επισημαίνουμε τυχόν λάθη και αδυναμίες, επικροτώντας ταυτόχρονα την προσπάθεια τους. Σημασία έχει η θέληση και η διάθεση συμμετοχής.
- ✓ Συνεχίζουμε θέτοντας ερωτήσεις επί του συγκεκριμένου διαλόγου. Περιμένουμε απαντήσεις, μέχρι να βεβαιωθούμε πως όλοι έχουν κατανοήσει πλήρως το κείμενο. Μπορούμε να διευρύνουμε τις ερωτήσεις και να τις εμπλουτίσουμε περαιτέρω.
- ✓ Εστιάζουμε στο πρόγραμμα που δίνεται στο βιβλίο και απομονώνουμε τις ημέρες της εβδομάδας. Τις γράφουμε στον πίνακα και θέτουμε ερωτήσεις για να γίνουν κατανοητές από όλους:
    - *On est quel jour aujourd'hui?*
    - *Et demain ?*
    - *Après jeudi, c'est quel jour ?*
    - *Quel jour vous avez anglais ?*

- *Quels jours vous avez maths ?*

Μοιράζουμε το πρόγραμμα που έχουμε εκτυπώσει και το συμπληρώνουμε ομαδικά. Υπογραμμίζουμε πως οι μέρες γράφονται με μικρό γράμμα. Εκτός από τις ερωτήσεις, κάνουμε και καταφατικές προτάσεις, προκειμένου να δείξουμε πως χρησιμοποιούμε τις μέρες μέσα στο λόγο. Επισημαίνουμε τη διαφορά ανάμεσα στο *jour avec article* et *jour sans article* και δίνουμε και συμπληρωματικές εκφράσεις:

- *Le jeudi, j'ai cours de français (tous les jeudis chaque jeudi)*
- *Mon frère arrive lundi matin de Zurich*
- *Le vendredi, je finis à 20 :00 heures (chaque vendredi, tous les vendredis)*
- *Samedi matin, je me réveille tard*

✓ Παράλληλα εισάγουμε λέξεις που δηλώνουν χρόνο, καθώς και χρονικά επιρρήματα και τα χρησιμοποιούμε στον προφορικό λόγο *(matin, samedi matin, après-midi, aujourd'hui, hier, demain, soir…)*

✓ Στη συνέχεια, τους δείχνω διάφορες κάρτες που έχω εκτυπώσει για τις εποχές και τους μήνες και τους εξηγώ προφορικά το λεξιλόγιο, δίνοντας και κάποιες εκφράσεις από το météo, αλλά και τις προθέσεις για τους μήνες και τις εποχές. Αυτά τα γράφουμε στον πίνακα και τα εξηγούμε αναλυτικά για να γίνουν κατανοητά. Με τον ίδιο τρόπο, εισάγουμε τους μήνες και τους γράφουμε στον πίνακα. Το βιβλίο (σελίδα 46) αποτελεί πρόσθετο βοήθημα. Εξηγούμε πως και τους μήνες, αλλά και τις εποχές τα γράφουμε με μικρό και όχι κεφαλαίο γράμμα. Θέτουμε ερωτήσεις με όλα αυτά και εισάγουμε και την έννοια της ερωτηματικής λέξης *quand?*

- *Au printemps, il fait frais*
- *En automne, il y a du brouillard*
- *En été, on va à la plage*
- *En hiver, il fait froid et il neige*
- *En février, c'est mon anniversaire*
- *En juillet, il fait chaud*
- *Au mois de mai, c'est la fête des mères*
- *C'est quand ton anniversaire?*
- *Quand il fait froid en Grèce?*

✓ Χωριζόμαστε σε ομάδες και κάνουμε τις εξής δραστηριότητα: Μοιράζουμε τις κάρτες με τις εποχές και ζητούμε από τους μαθητές να γράψουν και να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους όλες τις λέξεις που σχετίζονται με αυτές και τους έρχονται στο μυαλό. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα είδος καταιγισμού ιδεών (brain storming) που στην

προκειμένη περίπτωση βοηθάει πολύ για την εμβάθυνση και επέκταση του λεξιλογίου. Γράφουμε τις λίστες των λέξεων στον πίνακα και τις ανταλλάσουμε όλοι μαζί. Πρόκειται για μια βιωματική δραστηριότητα που επιτρέπει στους μαθητές να εμβαθύνουν όσα έμαθαν, αλλά και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους.

- ✓ Την επόμενη διδακτική ώρα, περνάμε στη συλλογική προφορική κατανόηση και ακολουθούμε τη δομή που προβλέπεται, σύμφωνα με όσα έχουμε επισημάνει τις προηγούμενες φορές που ασχοληθήκαμε με την ίδια δραστηριότητα.
- ✓ Συμπληρώνουμε το προτεινόμενο φύλλο εργασίας και ενημερώνουμε το φάκελο.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : On est en quelle saison?

On est …….

On est……

On est…….

On est……..

Activité 2 : C'est quand votre anniversaire?

Mon anniversaire est le 06 février (en février, en hiver)

L'anniversaire de Marie est le……

……..

……

…….

…….

……

…….

……..

Activité 3 : Quelle question pour quelle réponse?

1. À quelle heure arrive l'avion de Paris?
2. On est quel jour aujourd'hui?
3. Quel cours tu préfères?
4. C'est quand ton anniversaire?
5. Quelle heure est-il?

1. Il est neuf heures, on a anglais!
2. Il arrive dans deux heures.
3. C'est mardi!
4. Je préfère le français
5. C'est le 06 février

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

2.15 Το 15 ο δίωρο: 26/01/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να πάρουν το λόγο και να επικοινωνήσουν προφορικά μεταξύ τους με σημείο αναφοράς το κείμενο που δίνεται και το λεξιλόγιο που εισάγεται, χρησιμοποιώντας και ανακαλώντας προηγούμενες γνώσεις.
- ✓ Να είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με την ώρα, αλλά και με τις ημέρες της εβδομάδας, τα αγαπημένα μαθήματα, τις εποχές, τους μήνες, χρησιμοποιώντας τις χρονικές εκφράσεις που μάθαμε την προηγούμενη φορά.
- ✓ Να κατανοούν τις διάφορες χρονικές στιγμές και να τις χρησιμοποιούν σωστά, γραπτά και προφορικά.
- ✓ Να συμπληρώσουν με επιτυχία το φύλλο εργασίας που δίνεται.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Εξοικείωση με την εκφορά του προφορικού λόγου
- ✓ Επανάληψη δραστηριοτήτων του προηγούμενου διδακτικού δίωρου
- ✓ Εισαγωγή νέου λεξιλογίου (επανάληψη προηγούμενου και εισαγωγή στην ερώτηση Quelle heure il est?)
- ✓ Προφορικές και γραπτές δραστηριότητες
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
- ✓ Εμπλουτισμός και αξιολόγηση του φακέλου υλικού

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Στην αρχή, θέτοντας διερευνητικές ερωτήσεις, κάνουμε τη μετάβαση από το προηγούμενο διδακτικό δίωρο.
- ✓ Αξιολογούμε τις εργασίες των μαθητών και επισημαίνουμε αδυναμίες ή ελλείψεις, επιδοκιμάζοντας όμως τη συμμετοχή και την προσπάθεια.
- ✓ Θέτουμε την ερώτηση Quelle heure est-il? και δίνουμε πιθανές απαντήσεις με βάση το κείμενο. Δείχνουμε στους μαθητές καρτέλες με την ώρα και ανακαλύπτουμε τον τρόπο που δίνουμε την ώρα στα γαλλικά όλοι μαζί. Χωρισμένοι σε ομάδες γράφουμε την ώρα και τονίζουμε τη διαφορά μεταξύ επίσημης και ηλεκτρονικής ώρας. Παίζουμε με τις καρτέλες το «παιχνίδι της ώρας» και μαθαίνουμε ανακαλύπτοντας.
- ✓ Κάνουμε συλλογικά τις σχετικές δραστηριότητες που προτείνονται στο βιβλίο (στις σελίδες 46 & 47)

- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας και αυτοαξιολογούμε τη μέχρι τώρα πορεία μας.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Στην αρχή, όπως κάθε φορά, ξεκινούμε με προφορικές ερωτήσεις για να κάνουμε τη μετάβαση από το προηγούμενο διδακτικό δίωρο. Θέτουμε ερωτήσεις επί του κειμένου, αλλά και επιπλέον σχετικές με τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές, που προσεγγίσαμε την προηγούμενη φορά.
- ✓ Στη συνέχεια, βλέποντας το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του ήρωα, επισημαίνουμε τις διάφορες ώρες που υπάρχουν και επαναλαμβάνουμε προφορικά: p.*ex. Stéphane lundi matin à 8 heures, il a SVT. Et à neuf heures? Il a anglais! De dix heures à onze heures, lundi matin, il quel cours? Il a français.* Ρωτάμε για το δικό τους πρόγραμμα και αναμένουμε απαντήσεις στο ίδιο μοτίβο. Εισάγουμε τις προθέσεις για την ώρα (à & de …..à) και το υπογραμμίζουμε στις προτάσεις που σχηματίζουμε προφορικά.
- ✓ Δείχνουμε τις κάρτες με την ώρα που έχουμε ετοιμάσει και χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες τους αφήνουμε να ανακαλύψουν τον τρόπο εκφοράς της ώρας στα γαλλικά. Υπογραμμίζουμε ορισμένα σημαντικά σημεία βέβαια: *(à midi, à minuit, il est huit heures et quart, il est huit heures et demie, il est huit heures moins le quart).* Τονίζουμε τη διαφορά μεταξύ επίσημης και «τρέχουσας» ώρας και εξηγούμε πότε χρησιμοποιείται η μια και πότε η άλλη. Έχοντας τις κάρτες και όντως χωρισμένοι σε ομάδες, παίζουμε το «παιχνίδι της ώρας»: Η μια ομάδα έχει μπροστά της μια καρτέλα με μια ώρα (π.χ 15:30), λέει προφορικά την ώρα αυτή *(il est trois heures trente ou il est trois heures et demie)* και η άλλη ομάδα γράφει για ποια ώρα ακριβώς πρόκειται. Ή ακόμα, έχοντας μπροστά τις καρτέλες θέτουμε ερωτήσεις του τύπου: *À quelle heure tu as histoire lundi?* Και αναμένουμε απαντήσεις ανάλογα με αυτό που εικονίζεται στην κάρτα. Ρωτάμε σε τακτά χρονικά διαστήματα, τι ώρα είναι, τι μέρα έχουμε σήμερα, γενικά θέτουμε ξανά και ξανά τις ίδιες ερωτήσεις προκειμένου να γίνουν πλήρως κατανοητές από τους μαθητές.
- ✓ Μιλάμε προφορικά για την αγαπημένη μας μέρα, το αγαπημένο μας μάθημα, το πρόγραμμα μας στο σχολείο και κάνουμε μικρούς διαλόγους.
- ✓ Στη συνέχεια, κάνουμε τις δραστηριότητες που προτείνονται στο φύλλο εργασίας που δίνεται, καθώς τις δραστηριότητες του βιβλίου.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

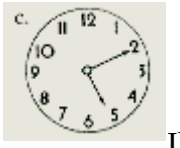
Activité 1 : Quelle heure est-il?

a.

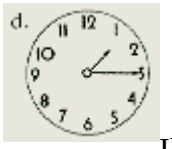
Il est…….

b.

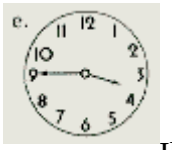
Il est…….

c. 

Il est…….

d. 

Il est……..

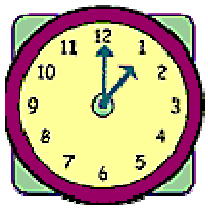
e. 

Il est……..

f.

Il est……

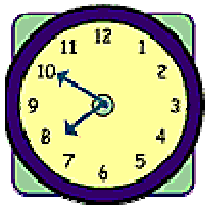
Activité 2 : Quelle heure est-il ? Choix multiple, entourez la bonne réponse.



Il est deux heures

Il est une heure

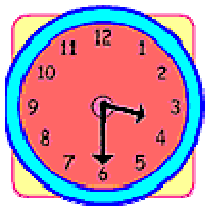
Il est onze heures



Il est huit heures moins dix

Il est sept heures moins dix

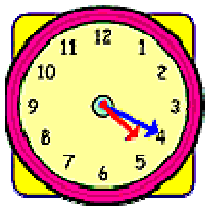
Il est huit heures dix



Il est trois heures et quart

Il est trois heures et demie

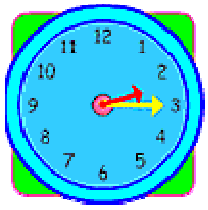
Il est trente heures trente



Il est quatre heures et quart

Il est cinq heures vingt

Il est quatre heures moins vingt



Il est deux heures moins le quart

Il est deux heures et demie

Il est deux heures et quart

Activité 3 : Classez les mots par saison

Le soleil, le froid, le brouillard, la plage, les feuilles jaunes, la pluie, la canicule, les hirondelles, le ciel lourd, les nuages, la mer, les vacances, le sable, la pastèque, le melon, Noel, Pâques, la neige, le vent, les feuilles vertes, le sapin, les guirlandes, la chaleur, le 1er mai

Été :

Printemps :

Automne :

Hiver :

Activité 4 : Associez les phrases aux saisons :

1. Il fait froid et il neige. Nous sommes en……..
2. Il fait beau et très chaud, le soleil brille. Nous sommes ……
3. Il ne fait ni chaud, ni froid, c'est le début du beau temps. Nous sommes ……
4. Les feuilles jaunissent et il commence à faire froid. Nous sommes……..

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

2.16 Το 16 ο δίωρο: 02/02/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να επικοινωνήσουν προφορικά, να κατανοούν ερωτήσεις σχετικές με το λεξιλόγιο που προβλέπεται να διδαχθεί (ώρα, μέρες, μήνες, εποχές) και να απαντούν με ευχέρεια
- ✓ Να εξασκηθούν παράλληλα στο γραπτό λόγο και να είναι σε θέση να δομούν σύντομες φράσεις χρησιμοποιώντας το υλικό της τάξης και ακούγοντας παράλληλα άλλη μια φορά το ηχητικό ντοκουμέντο που συνοδεύει το κείμενο του βιβλίου
- ✓ Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σωστά τις προθέσεις για τις χρονικές λέξεις
- ✓ Να μιλούν με ευχέρεια για κάθε εποχή του χρόνου και να χρησιμοποιούν εκφράσεις από το météo για τη δόμηση των φράσεων τους
- ✓ Να προσεγγίσουν ομαδικά τις ασκήσεις που προτείνονται στο τετράδιο των ασκήσεων και να μπορούν να απαντούν σε αυτές (η επιλογή των ασκήσεων γίνεται από τον εκπαιδευτικό)
- ✓ Να αξιολογήσουν το υλικό του φακέλου τους και να είναι σε θέση να διατυπώνουν κρίσεις για την μέχρι τώρα πορεία τους
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που δίνεται

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη της διδαχθείσας ύλης
- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό λόγο
- ✓ Χρήση του σχετικού λεξιλογίου στο γραπτό λόγο
- ✓ Χρήση των σωστών προθέσεων στις χρονικές εκφράσεις
- ✓ Εξάσκηση στις ασκήσεις που προτείνονται στο βοηθητικό τετράδιο ασκήσεων
- ✓ Ομαδική και συνεργατική μάθηση
- ✓ Αξιολόγηση των ατομικών και συλλογικών εργασιών
- ✓ Αυτοαξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός του υλικού του φακέλου και παράλληλη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Η μετάβαση από το προηγούμενο μάθημα γίνεται με προφορικές ερωτήσεις για το διάλογο του βιβλίου και τους ήρωες. Ερωτήσεις σχετικές με το καθημερινό πρόγραμμα

των ηρώων, τα ωράρια τους, τις προτιμήσεις τους για τα μαθήματα του σχολείου μας βοηθούν να θυμηθούμε το κείμενο και να περάσουμε στο σημερινό διδακτικό δίωρο.

- ✓ Ακούμε άλλη μια φορά το διάλογο, τον δραματοποιούμε και επιμένουμε, μέσα από τις ερωτήσεις που θέτουμε, τόσο στην κατανόηση, όσο και στην προφορά.
- ✓ Χρήση καινούργιων καρτών με τις ώρες και τις εποχές και ερωτήσεις πάνω σε αυτές. Οι μαθητές απαντούν συμπληρώνοντας τις φράσεις τους με καινούργιο λεξιλόγιο που προτείνεται από τον εκπαιδευτικό και κατηγοριοποιείται στον πίνακα. Επιμένουμε στις ερωτήσεις με τις ερωτηματικές λέξεις *quand & quel-le* και κάνουμε ερωτήσεις με αυτές.
- ✓ Οι φράσεις ολοκληρώνονται με τη χρήση των σωστών προθέσεων και οι προθέσεις αυτές ταξινομούνται διαγραμματικά στον πίνακα.
- ✓ Επιμένουμε στους πίνακες του βιβλίου στη σελίδα 46 και τονίζουμε τα δύσκολα σημεία στους μαθητές.
- ✓ Κάνουμε τις ασκήσεις του βιβλίου (σελίδα 46, άσκηση 1 και σελίδα 47 άσκηση 2).
- ✓ Επιπρόσθετα, κάνουμε τις ασκήσεις από το τετράδιο των ασκήσεων, αφού έχουμε επιλέξει ορισμένες από αυτές.
- ✓ Μοιράζουμε το φύλλο εργασίας και το συμπληρώνουμε
- ✓ Εξετάζουμε το υλικό του φακέλου και συλλογικά προβληματιζόμαστε για την ποιότητα του περιεχομένου του.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Η εκκίνηση του μαθήματος γίνεται με ερωτήσεις μετάβασης στο σημερινό διδακτικό δίωρο. Ερωτήσεις κατανόησης του διαλόγου και ερωτήσεις σχετικές με το λεξιλόγιο της ενότητας τίθενται στους μαθητές και παρακινούνται όλοι να συμμετέχουν. Έτσι θέτουμε ερωτήσεις του τύπου (οι ερωτήσεις που δίνονται είναι ενδεικτικές, τροποποιούνται ανάλογα με το κοινό):
    - *On est quel jour aujourd'hui?*
    - *On est quel jour dans le texte ?*
    - *Quel cours a Stéphane lundi matin à 8 heures ?*
    - *Et vous, vous avez quel cours mardi matin à 9 heures ?*
    - *Votre programme est lourd ?*
    - *Qu'est-ce que vous faites mercredi à midi ?*
    - *C'est à quelle heure le cours de français pour Stéphane et quels jours ?*
    - *C'est jeudi matin…à quelle heure finit Stéphane ?*

- ✓ Σκοπός των προφορικών ερωτήσεων είναι αφενός να πάρουν το λόγο όλοι και να διαπιστώσουμε εάν έχουν κατανοήσει το κείμενο. Επιμένουμε στην εκφορά των ερωτήσεων και στις ερωτηματικές λέξεις με τις οποίες εισάγονται. Επίσης, επιμένουμε στις ερωτήσεις σχετικές με την ώρα και τις ημέρες της εβδομάδας (γενικά με τις χρονικές εκφράσεις) και παροτρύνουμε τους μαθητές να απαντούν για να μπορούμε να εντοπίζουμε τα λάθη που κάνουν και να βελτιώνουμε την πορεία μας. Από τα λάθη καθοδηγούμαστε για διαφορετική διατύπωση, πιο κατανοητή από τους μαθητές κι έτσι τροποποιούμε τον τρόπο εκφοράς των ερωτήσεων μας.
- ✓ Στη συνέχεια βλέπουμε διάφορες κάρτες με ενδείξεις της ώρας και θέτουμε την ερώτηση *Il est quelle heure?* Με ένα ρολόι, κατασκευή των μαθητών από την ομαδική εργασία της προηγούμενης φοράς, γυρίζουμε τους δείκτες και θέτουμε την ίδια ερώτηση. Οι μαθητές διασκεδάζουν και απαντούν βλέποντας την κίνηση των δεικτών του ρολογιού.
- ✓ Έπειτα, τους δείχνουμε κάρτες με τις εποχές και ρωτάμε σε ποια εποχή βρισκόμαστε κάθε φορά. Για παράδειγμα τους δείχνουμε την κάρτα με το καλοκαίρι και θέτουμε την ερώτηση: *On est en quelle saison? -On est en été! Qu'est-ce qu'on fait en été? –On va à la plage! Quels sont les trois mois de l'été? –Juin, juillet et août! Et quel mois tu préfères Marie? –Je préfère le juin, parce que c'est la fin des examens!!! Quel temps fait-il en été? –Il fait chaud et le soleil brille! Et qu'est-ce qu'on mange en été? On mange du melon et de la pastèque!* Αυτές τις ερωτήσεις και τις σχετικές λέξεις τις έχουμε ήδη προσεγγίζει, επομένως δεν είναι δύσκολο να απαντηθούν.
- ✓ Τονίζουμε την πρόθεση που χρησιμοποιείται για τις εποχές και κατηγοριοποιούμε στον πίνακα όλες τις προθέσεις χρόνου που έχουμε εντοπίσει μέχρι τώρα στο κείμενο στις φράσεις: **On dit :** *Mon anniversaire c'est* ***en*** *hiver….C'est* ***le*** *06 février.*

Le *dimanche je ne travaille pas*

Au *printemps, c'est Pâques et* ***en*** *mai c'est la fête des mères*

Mon père arrive de Londres ***lundi*** *matin*

J'ai cours de français ***le*** *lundi et* ***le*** *mardi*

Mardi matin ***à*** *9 heures j'ai cours de français*

Lundi ***de*** *8 heures* ***à*** *9 heures, j'ai cours de technologie*

Επιμένουμε στις φράσεις και παρωθούμε τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τον κανόνα γραμματικής. Βοηθούμε και επεμβαίνουμε όπου κρίνουμε απαραίτητο. Συμπληρωματικά, κάνουμε την άσκηση 2 στη σελίδα 47, καθώς και την άσκηση 1 στη σελίδα 46.

✓ Στη συνέχεια, επιλέγουμε ορισμένες από τις ασκήσεις που προτείνονται στο τετράδιο των ασκήσεων και τις κάνουμε συλλογικά, αξιολογώντας το σύνολο της τάξης. Για παράδειγμα μπορούμε να κάνουμε τις ασκήσεις στις σελίδες 25 και 26.

✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και σκέφτονται το εξής προτεινόμενο θέμα: Quelle saison ou quel jour vous préférez. Expliquez votre choix. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλο το υλικό που έχει μοιραστεί μέχρι τώρα και οι μαθητές να παράγουν μικρά γραπτά κείμενα που παρουσιάζουν προφορικά.

✓ Μοιράζουμε το φύλλο εργασίας και το συμπληρώνουμε συλλογικά

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Que temps fait-il? Entourez la bonne réponse

Au printemps **a)** il ne fait ni chaud, ni froid

b) il neige

c) c'est la canicule

En été **a)** il neige et il pleut

b) il y a du brouillard

c) on va à la plage

En hiver **a)** il fait chaud et le soleil brille

b) C'est Noel

c) il fait 40 degrés

En automne **a)** il neige

b) c'est la fin des vacances

c) les feuilles sont vertes

Activité 2 : Trouvez la bonne préposition (en, le, à ou rien)

1) …….lundi matin, j'ai cours des maths

2) Mon anniversaire est ……février

3) L'anniversaire de Paul est ……12 janvier

4) …….été il fait beau et …….printemps il fait frais

5) Les examens finissent ……juin

6) Les cours commencent ……..septembre

7) J'arrive de Paris …….vendredi après-midi

8) …….quelle heure vous avez français?

Activité 3 : Quelle heure est-il?

Il est……

Il est……

Il est……

Il est……

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Quelle heure est-il?

Il est ……

Il est……

Il est……

Il est ……

Il est ……

Activité 2 : Éliminez l'intrus :

1) été, printemps, hiver, septembre

2) mai, juin, été, juillet

3) maths, cantine, histoire, français

4) octobre, jeudi, mercredi, lundi

Activité 3 : Dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses, selon le texte photocopié

1) Akim aime la gymnastique VRAI FAUX

2) Marion n'aime pas le foot VRAI FAUX

3) Lundi à 10 heures ils ont français VRAI FAUX

4) Tous les jours ils finissent à 16 h 30 VRAI FAUX

Activité 4 : Entourez la bonne réponse selon le texte :

1) *À midi ils vont* **a)** à la cantine **b)** au bureau du directeur **c)** à la salle de gym

2) *À 11 heures mardi matin, ils ont* **a)** français **b)** histoire **c)** maths

3) *Marion aime* **a)** les maths **b)** le basket **c)** le foot

4) *Akim préfère* **a)** la gym **b)** les maths **c)** le foot

Activité 5 : Classez les mots suivants par saison

(il fait froid, il fais frais, la canicule, il neige, il pleut, le melon, la plage, Pâques, la fête des mères, le sapin, les feuilles sont jaunes, les feuilles sont vertes, la nature est belle, le ciel gris)

Été : ……..

Printemps : ……..

Hiver : ……

Automne : ……

BONNE CHANCE À TOUS !!!

2.17 Το 17 ο δίωρο: 09/02/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να είναι σε θέση να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες εκφράσεις
- ✓ Να απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις σχετικά με το τι προτιμούν και τι τους αρέσει
- ✓ Να συντάσσουν μικρές παραγράφους σχετικά με το παραπάνω θέμα με βάση λέξεις-εναύσματα
- ✓ Να κλίνουν τα ρήματα commencer, manger finir, αντιλαμβανόμενοι μόνοι τους τις ιδιαιτερότητες στην κλίση
- ✓ Να τα χρησιμοποιούν μέσα σε μικρά κείμενα ή σύντομες προτάσεις
- ✓ Να δραστηριοποιηθούν στην ιδέα του πρότζεκτ που θα ακολουθήσει και να καταθέσουν τις αρχικές τους ιδέες
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη της προηγούμενης ενότητας και ομαλή μετάβαση στο διδακτικό δίωρο
- ✓ Εισαγωγή εκφράσεων για περιγραφή προτιμήσεων, όπως j'aime, je déteste, je préfère, c'est super, c'est chouette, c'est parfait….
- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό λόγο χρησιμοποιώντας τις παραπάνω εκφράσεις
- ✓ Εξάσκηση στο γραπτών λόγο (παραγωγή σύντομων μηνυμάτων έκφρασης απόψεων και προτιμήσεων)
- ✓ Κλίση ρημάτων με ιδιαιτερότητες (ρήματα commencer & manger και ρήμα της β΄συζυγίας finir)
- ✓ Εργασία σε ομάδες για την πραγματοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων του βιβλίου
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
- ✓ Αξιολόγηση του περιεχομένου του φακέλου υλικού

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινούμε με προφορικές ερωτήσεις προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση σε αυτό το διδακτικό δίωρο

- ✓ Αφιερώνουμε την πρώτη διδακτική ώρα για το προβλεπόμενο υποχρεωτικό διαγώνισμα του τριμήνου.
- ✓ Στη συνέχεια, προσεγγίζοντας το θέμα των προτιμήσεων και του τρόπου έκφρασης τους, δείχνουμε διάφορες κάρτες και διατυπώνουμε φράση πρώτα για μας, προκειμένου να αντιληφθούν πως εκφράζουμε τις απόψεις μας και τις προτιμήσεις μας για κάτι.
- ✓ Χωριζόμαστε σε ομάδες και δουλεύουμε με βάση τις κάρτες. Η κάθε ομάδα έχοντας μια κάρτα, εκφράζει τις προτιμήσεις των μελών της, οι οποίες διατυπώνονται από τον αρχηγό της ομάδας και παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης.
- ✓ Γράφουμε εκφράσεις για το θέμα και τις συγκεντρώνουμε σε σχεδιάγραμμα στον πίνακα για να χρησιμοποιούνται εύκολα.
- ✓ Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τα ρήματα commencer & finir μέσα στο κείμενο και να παρατηρήσουν τους πίνακες που δίνονται στη σελίδα 48 του βιβλίου. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τους κανόνες κλίσης και παράλληλα τους δίνεται συμπληρωματικά και το ρήμα manger, το οποίο έχει παρόμοια κλίση με το ρήμα commencer. Σχηματίζουμε φράσεις με τα ρήματα και δείχνουμε την αντίθεση μεταξύ τους.
- ✓ Τους ζητάμε να σκεφτούν και να συγκεντρώσουν ιδέες για το θέμα της σελίδας 48 (να μιλήσουν για την αγαπημένη μέρα της εβδομάδας ή για το πρόγραμμα τους).
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και τη διάθεση

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος:

- ✓ Θέτουμε προφορικές ερωτήσεις και κάνουμε τη σύνδεση με τα προηγούμενα.
- ✓ Έχουμε ήδη ετοιμάσει καρτέλες που απεικονίζουν διάφορα υλικά, χρώματα, τραγουδιστές, αθλητές, μαθήματα, φαγητά, αθλήματα… Προσπαθούμε να έχουμε αρκετές κάρτες ώστε να υπάρχει εναλλαγή καρτών και να χρησιμοποιηθούν αρκετές λέξεις. Επίσης, διαλέγουμε κάρτες που να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών μας. Δείχνουμε μια κάρτα που απεικονίζει το άθλημα του ποδοσφαίρου: *-Le football…moi j'adore ça! Et toi? –Le foot c'est ma passion! J'adore aussi le basket, mais je déteste le ski, parce que c'est dangereux.* Ξεκινάμε με μια άλλη κάρτα που απεικονίζει για παράδειγμα «ένα φλιτζάνι καφέ» και μπορούμε να πούμε το εξής: *-Moi, j'aime bien le café, mais j'adore le chocolat! Et toi, Marie? –Moi, pas tellement, je préfère le jus d'orange.* Εισάγουμε όσο το δυνατόν περισσότερες εκφράσεις, όπως: *Ça c'est super, c'est chouette, c'est formidable, c'est ma passion, j'adore ça, c'est trop top, ça me plait beaucoup, c'est magique, c'est génial, c'est excellent.*…Ακόμα, μπορούμε

να χρησιμοποιούμε ρήματα, όπως: *J'aime bien ça, j'adore ça, je trouve ça parfait, je déteste ça, je n'aime pas ça….* Ή ακόμα τις εκφράσεις: *Moi aussi, moi non, moi non plus, pas tellement, pourquoi pas? ….* Το ζητούμενο είναι να κάνουμε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και να εκφράσουν τις προτιμήσεις προφορικά. Τους καθοδηγούμε σε αυτό και τους βοηθούμε στην προφορική έκφραση. Έτσι μπορούμε για παράδειγμα να τους δείξουμε μια κάρτα με την αίθουσα μουσικής ενός σχολείου, με μαθητές που παίζουν μουσικά όργανα κτλ. Και με βάση αυτό να ρωτάμε (μπορούμε να θέτουμε στη αρχή για διευκόλυνση των μαθητών ήδη γνωστές ερωτήσεις και μετά να κατευθύνουμε τη συζήτηση σε αυτό που θέλουμε. *-C'est une salle de musique et moi j'adore ça! Je préfère la musique latine…et toi Georges?-Moi non…pas tellement, j'aime la musique mais je préfère la musique rock…Ça c'est génial pour moi, parce que je danse avec mes copains le week-end.* Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να έχουμε άπειρους συνδυασμούς και να μιλήσουμε για πάρα πολλά θέματα, εισάγοντας διαρκώς νέες λέξεις και εκφράσεις.

- ✓ Χωριζόμαστε σε ομάδες και μοιράζουμε κάρτες σε κάθε ομάδα. Το κάθε μέλος πρέπει να πει την άποψη του και να εκφράσει την προτίμηση του ανάλογα με το περιεχόμενο της εικόνας. Δίνουμε το λόγο σε όλους και παρακινούμε και τους πιο συνεσταλμένους να μιλήσουν στα γαλλικά. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να έχει πολλές επεκτάσεις και να διευρυνθεί πάρα πολύ το λεξιλόγιο των μαθητών εισάγοντας συνεχώς νέες λέξεις. Επίσης, μέσω αυτής δραστηριότητας οι μαθητές μαθαίνουν συμμετέχοντας και παίζοντας. Η ομάδα δημιουργεί ασφάλεια για τους πιο συνεσταλμένους, οι οποίοι ενθαρρύνονται να εκφραστούν προφορικά.
- ✓ Κάνουμε μικρούς διαλόγους και ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφραστούν προφορικά, κάνοντας επεμβάσεις όπου χρειάζεται. Το έναυσμα θα δίνεται από τις κάρτες, αλλά στη συνέχεια θα διευρύνουμε το λεξιλόγιο και θα επεκτεινόμαστε περισσότερο.
- ✓ Εντοπίζουμε στο κείμενο τα ρήματα commencer & finir των οποίων έχουμε ήδη εξηγήσει τη διαφορά και τη σημασία. Παρατηρούμε παράλληλα, τους πίνακες που δίνονται στη σελίδα 47 και ζητάμε από τους μαθητές, όντας χωρισμένοι σε ομάδες, να εντοπίσουν τους κανόνες κλίσης. Τους κατευθύνουμε και τους βοηθούμε να ανακαλύψουν τους κανόνες και στη συνέχεια κάνουμε προτάσεις όλοι μαζί για να παρατηρήσουμε πως τα ρήματα αυτά χρησιμοποιούνται, τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο. Κάνουμε την άσκηση 1 στη σελίδα 47 και εντοπίζουμε που

δυσκολεύονται, προκειμένου να γνωρίζουμε που πρέπει να επιμείνουμε και που ενδεχομένως δεν χρειάζεται.

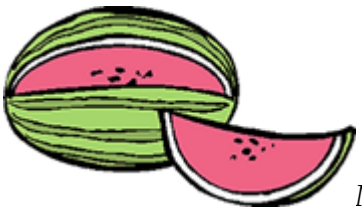
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας και παρωθούμε τους μαθητές να σκεφτούν ιδέες και προτάσεις για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο βιβλίο.

FICHE DE TRAVAIL

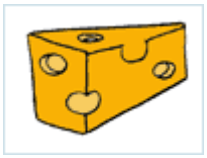
NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Exprimez vos goûts (J'aime, j'adore, je déteste, je n'aime pas tellement)



Moi.……



Moi ……

Moi ……

Moi ……

Moi.……

Moi.……

Moi.……

Moi.……

Moi ……

Moi.……

Moi ……

Activité 2 : Quelle question pour quelle réponse?

1. Quel jour on est?

2. À quelle heure vous avez français?

3. Tu commences à quelle heure le matin?

4. Tu finis à quelle heure?

5. Quelle saison tu préfères?

6. Le foot…tu aimes ça?

7. Quelle heure est-il?

8. Quand tu as des vacances?

9. C'est quand ton anniversaire?

10. Quel cours tu préfères?

a) C'est le 12 mai

b) Nous avons français mardi de 11 à 13h

c) Je préfère l'histoire

d) Ma saison préférée est l'été bien sûr!

e) C'est ma passion le foot!

f) Il est deux heures et quart

g) Le matin je commence à 8 heures

h) J'ai des vacances en juillet

i) Aujourd'hui, c'est jeudi

j) Je finis à 9 heures et demie

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

2.18 Το 18 ^{ο} δίωρο: 16/02/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μπορούν να χρησιμοποιούν τα ρήματα που διδάχθηκαν την προηγούμενη φορά, τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο.
- ✓ Να απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις σχετικές με το διάλογο της ενότητας, αλλά και άλλες για παρεμφερή θέματα (ποια μέρα της εβδομάδας προτιμούν, για ποιο λόγο, πως είναι το εβδομαδιαίο τους πρόγραμμα, τι ώρα αρχίζουν μάθημα …..).
- ✓ Να κατανοούν τη χρήση των ερωτηματικών επιθέτων (quel-quelle) και να μπορούν να θέτουν οι ίδιοι ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τα επίθετα αυτά.
- ✓ Να κατηγοριοποιήσουν τις ιδέες για το 2^{ο} project και να τις προσεγγίσουν με συστηματικό τρόπο.
- ✓ Να γνωρίσουν τον τρόπο εκφοράς του on, το οποίο χρησιμοποιείται σε προφορικό και γραπτό λόγο στη θέση του α΄ πληθυντικού προσώπου και να είναι σε θέση να το χρησιμοποιούν σωστά.
- ✓ Να αποτιμήσουν το περιεχόμενο του φακέλου υλικού και να αυτοαξιολογηθούν, λίγο πριν την ολοκλήρωση της ενότητας.
- ✓ Να γίνει μια συζήτηση για τη διόρθωση των γραπτών διαγωνισμάτων της προηγούμενης φοράς και να τονιστεί η έννοια της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη της διδαχθείσας ύλης
- ✓ Διόρθωση του γραπτού διαγωνίσματος (ομαδική και ατομική)/ Προσέγγιση μέσω της διαδικασίας αυτής της έννοιας της εξατομίκευσης της διδασκαλίας/ Αυτοδιόρθωση με παράλληλη ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό
- ✓ Εμπέδωση των ρημάτων commencer, manger, finir
- ✓ Εμπέδωση των ερωτήσεων για την έκφραση των προτιμήσεων
- ✓ Εισαγωγή στην εκφορά ερωτήσεων με τις λέξεις quel-le με συστηματικό τρόπο
- ✓ Προφορική παρουσίαση των ιδεών για το 2^{ο} project
- ✓ Εμπλουτισμός του φακέλου και συζήτηση για τους τρόπους αξιοποίησης του περιεχομένου του
- ✓ Ομαδική εργασία για την προσέγγιση των ασκήσεων που δίνονται στο εγχειρίδιο, αλλά και του φύλλου εργασίας που μοιράζεται.

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή διορθώνουμε το γραπτό διαγώνισμα της προηγούμενης φοράς, ωθώντας τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν και να κατανοήσουν πως το σημαντικό της διαδικασίας είναι να εκτιμήσουν οι ίδιοι την πορεία τους και να νιώθουν ευχαριστημένοι με την απόδοση τους.
- ✓ Τοποθετούμε το γραπτό διαγώνισμα στο φάκελο υλικού και το ταξινομούμε ανάλογα.
- ✓ Με σύντομες εισαγωγικές προφορικές ερωτήσεις κάνουμε τη μετάβαση από την προηγούμενη διδακτική ενότητα, προκειμένου να περάσουμε στο σημερινό διδακτικό δίωρο.
- ✓ Επιμένουμε σε ερωτήσεις που εκφέρονται με τα ερωτηματικά επίθετα quel-quelle και παρατηρούμε τη σελίδα 49 και τις ερωτήσεις που δίνονται εκεί. Ζητάμε από τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο που θέτουμε ερωτήσεις με τον τρόπο αυτό, αλλά και τον τρόπο κατά τον οποίο απαντάμε. Δίνουμε αρκετά παραδείγματα και ωθούμε όλους τους μαθητές να πάρουν το λόγο.
- ✓ Εξηγούμε τη διαφορά μεταξύ on και των άλλων προσώπων (επιμένουμε πως συμφωνεί στην κλίση με τον γ΄πρόσωπο ενικού, αλλά αποδίδεται με το πρώτο πρόσωπο πληθυντικού και το χρησιμοποιούμε για να μιλήσουμε γενικά).
- ✓ Στη συνέχεια, προφορικά, συζητάμε τα θέματα των project όπως αυτά προτείνονται στο βιβλίο (στη σελίδα 49). Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει ένα από τα δύο προτεινόμενα θέματα. Προτείνονται ιδέες και ανακεφαλαιώνονται στον πίνακα, εμπλουτιζόμενες με νέο λεξιλόγιο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας και εντοπίζουμε τις αδυναμίες του κάθε μαθητή. Η διόρθωση των φύλλων γίνεται είτε ομαδικά, είτε ατομικά, προκειμένου να καλυφθούν όσο το δυνατόν καλύτερα τα κενά και οι ελλείψεις.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή του μαθήματος γίνεται η διόρθωση της γραπτής δοκιμασίας συλλογικά και περίπου για 10 λεπτά. Ο εκπαιδευτικός έχει ήδη σημειώσει κάποιες παραλείψεις των μαθητών στο διαγώνισμα και αυτοί καλούνται βλέποντας τις υπογραμμίσεις να εντοπίσουν το λάθος τους. Στη συνέχεια, βαθμολογούν οι ίδιοι το γραπτό τους και τη γνωστή κλίμακα και έτσι αποτιμούν οι ίδιοι την απόδοση τους. Ο εκπαιδευτικός τους εξηγεί πως αυτό που προέχει είναι να κατανοήσουν πως η αξιολόγηση είναι μια

διαδικασία που αφορά πρωτίστως τους ίδιους και μετά αυτόν. Προσπαθεί να τους καταστήσει σαφές πως μέσα από τη δική τους αξιολόγηση, αξιολογεί και ο ίδιος την πορεία του, κάτι που είναι εξαιρετικά σημαντικό.

- ✓ Τα γραπτά διαγωνίσματα τοποθετούνται στο φάκελο υλικού και ταξινομούνται ανάλογα. Το γραπτό διαγώνισμα αποτελεί ένα τεκμήριο, όπως και όλα τα υπόλοιπα, για την πορεία του μαθητή, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως κατέχει εξέχουσα θέση μεταξύ των άλλων.
- ✓ Με προφορικές ερωτήσεις γίνεται η μετάβαση στο σημερινό διδακτικό δίωρο.
    - *On est quel jour aujourd'hui?*
    - *Quelle heure est-il ?*
    - *Quel jour tu préfères ?*
    - *On est en quelle saison ?*
    - *À quelle heure vous avez français le mardi ?*
    - *C'est quand ton anniversaire ?*
    - *Et l'anniversaire de ta sœur ou ton frère ?*
    - *Quelle saison tu préfères ?*
    - *Quelle matière tu préfères ?*
    - *À quelle heure tu te réveilles le matin ?*
    - *À quelle heure tu finis les cours ?*
    - *Quand tu as cours d'anglais dans l'après-midi ?*
    - *Quand tu as cours de danse ?*

- ✓ Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις, οι οποίες είναι ήδη γνωστές και παράλληλα καλούνται να παρατηρήσουν τη σελίδα 49 του βιβλίου, όπου συστηματοποιούνται τα ερωτηματικά επίθετα (κατά γένος και αριθμό) και δίνονται επιπλέον παραδείγματα ερωτήσεων και απαντήσεων. Στο συνοδευτικό βιβλίο ασκήσεων (στη σελίδα 27) υπάρχουν δύο ασκήσεις (5 & 6) που αναφέρονται στο θέμα των ερωτήσεων με τα ερωτηματικά επίθετα και γενικά τον τρόπο εκφοράς των ερωτήσεων και μπορούν να γίνουν για να διευκολυνθεί η διαδικασία της μάθησης.
    - *Quelle musique tu aimes le plus?*
    - *Quel est ton chanteur préféré ?*
    - *Quel sport tu préfères ?*
    - *Quelle est ton équipe aimée ?*
    - *Quel film tu préfères ?*

- *Quel jour de la semaine tu aimes le plus ?*
- *Quelle est ta couleur préférée ?*
- *Quel footballeur tu adores ?*
- *Quelle émission tu aimes le plus ?*

✓ Στη συνέχεια γράφουμε στον πίνακα τη φράση *Le matin, on commence à 8 heures* και εξηγούμε τι συμβαίνει με την προσωπική αντωνυμία *on:* Συμφωνεί σε αριθμό και πρόσωπο με το γ΄ενικό, αλλά αποδίδεται διαφορετικά. Δίνουμε αρκετά παραδείγματα και παρατηρούμε ομαδικά τις προτάσεις που δίνονται στο βιβλίο (σελίδα 49).

- *On est en retard.*
- *On va au cinéma ce soir?*
- *On danse ?*
- *On finit à quelle heure ?*
- *On commence tard.*
- *On n'aime pas les maths.*
- *On commence ?*
- *On achète ce pantalon ?*
- *On va à la cantine ?*
- *On regarde ce film ?*

✓ Ακολούθως χωριζόμαστε σε δύο ομάδες και η καθεμία αναλαμβάνει ένα από τα δύο θέματα που προτείνονται στο βιβλίο (σελίδα 49). Τα θέματα αυτά έχουν συζητηθεί και τις προηγούμενες φορές, τώρα όμως προσεγγίζονται με πιο συστηματικό τρόπο και εμπλουτίζονται με νέο λεξιλόγιο και εκφράσεις σχετικές. Η κάθε ομάδα έχει χρόνο για να ετοιμάσει ένα βασικό πλάνο για τη δική της παρουσίαση, όπου θα φαίνονται οι βασικοί άξονες που προτείνονται για το θέμα. Στη συνέχεια ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει το πλάνο προφορικά και ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει μόνο για να προσθέσει υλικό και ιδέες.

✓ Συμπληρώνουμε ομαδικά το φύλλο εργασίας που δίνεται

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Entourez la bonne réponse

1. **Quel, quelle, quels, quelles** film tu préfères?
2. **Quel, quelle, quels, quelles** est ta couleur préférée?
3. **Quel, quelle, quels, quelles** est ton sport aimé?
4. **Quel, quelle, quels, quelles** saisons tu aimes le plus?
5. **Quel, quelle, quels, quelles** sont les mois de l'hiver?

Activité 2 : Complétez les vides par les verbes qui conviennent

1. Le matin, on …… *(commence, finit, préfère)* à 8 heures.
2. Le mardi, j' …… *(aime, ai, as)* français à 11 heures.
3. Stéphane ……. *(vais, vient, va)* à la cantine.
4. Akim …… *(finit, détestent, aime)* le foot.
5. Marion et Akim ……. *(commencent, vont, aiment)* à la salle des cours.

Activité 3 : Trouvez l'intrus

1. technologie, maths, musique, été
2. printemps, février, hiver, automne
3. lundi, mardi, dimanche, mai
4. chimie, SVT, espagnol, vendredi
5. mars, avril, juin, automne

Activité 4 : Mettez les mots à l'ordre correct :

1. matin, commence, heures, le, je, à, neuf …….

2. finis, à, heure, tu, quelle? ……

3. est, quelle, heure, il? ……

4. anniversaire, le, douze, est, mon, janvier …….

5. aime, je, le, foot, n', pas ……

Activité 5 : Quelle question pour quelle réponse?

2. Quel jour tu préfères?

3. Quand tu commences les examens?

4. Où vas-tu?

5. On est en quelle saison?

6. Quel sport tu préfères?

b) On est au printemps

c) On va à la cantine

d) J'aime le foot

e) Je préfère vendredi après-midi

f) Je commence au mois de mai

Activité 6 : Corrigez les fautes

1. Le matin, nous commencons à huit heures et quart.

2. Nous sommes en printemps.

3. Mon anniversaire est en 12 mai.

4. Nous finisons à 16 heures moins le quart.

5. Akim adorent le foot.

6. Nous mangions dans un bon restaurant.

7. Mardi, j'ai cours de français.

8. Elle arrive au juillet.

9. Quelle jour tu préfères?

10. Quel heure est-il?

BONNE CHANCE À TOUS!!!

2.19 Το 19 ο δίωρο: 23/02/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να επικοινωνήσουν προφορικά και να είναι σε θέση να απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις (σχετικές με τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές, τους μήνες, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους, τις προτιμήσεις τους, με βάση το υλικό που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο).
- ✓ Να μπορούν και οι ίδιοι να θέτουν ερωτήσεις του ίδιου περιεχομένου και να κάνουν σύντομους διαλόγους μεταξύ τους με παρεμφερή θέματα (με τη βοήθεια και ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού).
- ✓ Να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων (jeu de rôle), να αντιλαμβάνονται τους ρόλους που τους αναθέτονται, να δημιουργούν μικρούς διαλόγους και να παρουσιάζονται προφορικά.
- ✓ Να αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και μεταξύ τους στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού ρόλων και να απαντούν σε απλές αναγνωριστικές ερωτήσεις (τύπου σύντομης «συνέντευξης»).
- ✓ Να προσεγγίσουν τα κτητικά επίθετα, κάνοντας ταυτόχρονα επανάληψη στα κτητικά επίθετα (του ενικού αριθμού) που διδάχθηκαν κατά την προηγούμενη χρονιά.
- ✓ Να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τα κτητικά επίθετα και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν στο λόγο, αντιλαμβανόμενοι τον τρόπο χρήσης τους.
- ✓ Να χρησιμοποιούν τα κτητικά επίθετα συντάσσοντας μικρές παραγράφους και προσεγγίζοντας τις ασκήσεις που δίνονται στο βιβλίο του μαθητή.
- ✓ Να εργάζονται σε ομάδες και να αξιοποιούν τις ιδέες των μελών της ομάδας για την κατάκτηση γραμματικών φαινομένων, αλλά και την ανάπτυξη του παιχνιδιού ρόλων.
- ✓ Να προσεγγίζουν εξατομικευμένα τις βοηθητικές ασκήσεις που δίνονται στο τετράδιο των εργασιών.
- ✓ Να εκτιμούν το περιεχόμενο του φακέλου εργασίας και να είναι σε θέση να αποτιμούν την επίδοση τους αναθεωρώντας συνεχώς το υλικό που έχουν στη διάθεση τους.
- ✓ Να συμπληρώνουν με ευχέρεια το σχετικό φύλλο εργασίας, καθώς ο εκπαιδευτικός θα ενθαρρύνει την προσπάθεια τους και θα τους ωθεί στη συμμετοχή.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Οι μαθητές να μπορούν να απαντούν σε προφορικές ερωτήσεις με τα ερωτηματικά επίθετα που έχουν διδαχθεί και έχοντας ως βοήθημα το σχολικό βιβλίο.
- ✓ Να είναι σε θέση να παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ρόλων και να συμμετέχουν σε προφορικές δραστηριότητες (συνεντεύξεις, αυτοπαρουσιάσεις).
- ✓ Να μπορούν να χρησιμοποιούν στην πράξη τα κτητικά επίθετα, κάνοντας μια ταυτόχρονη επανάληψη των κτητικών επιθέτων που διδάχθηκαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος.
- ✓ Να είναι ικανοί να προσεγγίσουν τις ασκήσεις που δίνονται στο τετράδιο εργασιών (επιλογή ορισμένων από τις δραστηριότητες που προτείνονται).
- ✓ Να εκτιμούν την ομαδική εργασία να προετοιμάσουν τα δύο projects που προτείνονται στο βιβλίο (γραπτή και προφορική προετοιμασία).
- ✓ Να αξιοποιούν το φάκελο τους, επαναπροσδιορίζοντας συνεχώς το υλικό και το περιεχόμενο του.

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Εκκινούμε με την παρουσίαση των φακέλων (20΄).
- ✓ Στο ξεκίνημα του μαθήματος γίνονται προφορικές ερωτήσεις με παρώθηση όλων των μαθητών για συμμετοχή (οι ερωτήσεις εστιάζουν σε θέματα λεξιλογίου που έχουν ήδη προσεγγισθεί).
- ✓ Ανάπτυξη της δεξιότητας: παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε αναγνωριστικές ερωτήσεις και βάσει αυτών να κάνουν μια σύντομη αυτοπαρουσίαση τους.
- ✓ Ζητείται από τους μαθητές να κάνουν σύντομους διαλόγους μεταξύ τους και να χρησιμοποιήσουν τα ερωτηματικά επίθετα, δίνοντας παράλληλα απαντήσεις στις ερωτήσεις που θέτουν. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού γίνεται μόνο για διευκόλυνση των διαλόγων ή για εμπλουτισμό του λεξιλογίου.
- ✓ Δίνεται το παιχνίδι ρόλων, αναθέτονται οι ρόλοι, δίνονται εξηγήσεις και ο απαιτούμενος χρόνος για την προετοιμασία.
- ✓ Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το διάλογο της συγκεκριμένης ενότητας και να εντοπίσουν τα κτητικά επίθετα που υπάρχουν (υπάρχει το επίθετο «notre» ως συνοδευτικό του ουσιαστικού «professeur») και αυτό μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την προσέγγιση του φύλλου εργασίας που περιέχει σχετικές δραστηριότητες.

- ✓ Κατηγοριοποιούνται με συστηματικό τρόπο τα κτητικά επίθετα και παρουσιάζονται στον πίνακα με τη μορφή παραδειγμάτων. Καθίσταται σαφές πως τα επίθετα συνοδεύουν πάντα ουσιαστικά κι έτσι δεν υπάρχουν μόνα τους στο λόγο. Δίνονται γραπτά και προφορικά παραδείγματα. Στη φάση αυτή, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες επινοούν φράσεις και προσωπικά παραδείγματα και τα παρουσιάζουν στην τάξη.
- ✓ Στη συνέχεια, συγκεντρώνεται το υλικό για την προετοιμασία των ομαδικών εργασιών (η παρουσίαση έχει σχεδιαστεί για την επόμενη φορά). Ο εκπαιδευτικός παρέχει στήριξη και δίνει συμβουλές στους μαθητές για την επίτευξη του τελικού προϊόντος.
- ✓ Προσεγγίζονται -επιλεκτικά- ορισμένες από τις δραστηριότητες που προτείνονται στο τετράδιο των ασκήσεων (κυρίως αυτές που αναφέρονται στο λεξιλόγιο που έχει διδαχθεί, στα κτητικά και ερωτηματικά επίθετα, στο on). Γενικά, το σημαντικό είναι να γίνει μια επιλογή που να συνάδει με τη ροή του μαθήματος.
- ✓ Το φύλλο εργασίας συμπληρώνεται είτε κατά τη ροή του μαθήματος, είτε στο τέλος ως επισφράγισμα όσων έχουν διδαχθεί.
- ✓ Μελετάται το περιεχόμενο του φακέλου υλικού και ακολουθεί συζήτηση για τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης του περιεχομένου του.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην εκκίνηση του μαθήματος γίνονται, όπως πάντα, προφορικές ερωτήσεις σε σχέση με το διάλογο του βιβλίου ή με το λεξιλόγιο και τα γραμματικά φαινόμενα που έχουν διδαχθεί, προκειμένου αφενός να γίνει η ομαλή μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα, αφετέρου να επιτευχθεί μια σύντομη επανάληψη και εμπέδωση όσων έχουν διδαχθεί. Οι ερωτήσεις κάθε φορά μπορούν να εμπλουτίζονται περισσότερο:
  - *Quelle heure est-il?*
  - *Quel cours vous avez après?*
  - *Vous aimez les maths ?*
  - *Le prof des maths est sympathique ?*
  - *À quelle heure vous finissez aujourd'hui ?*
  - *À quelle heure vous avez anglais dans l'après-midi ?*
  - *Quelle est ta matière préférée ?*
  - *Et ton jour préféré ?*
  - *Quel temps fait-il aujourd'hui ?*
  - *Quelle saison tu préfères ?*
  - *Quand est-ce que tu as des vacances ?*

- *Quand vous finissez les examens ?*

✓ Στη συνέχεια, θέτουμε ερωτήσεις αναγνώρισης και σχεδιάζουμε μια μικρή συνέντευξη. Μπορούμε να συνδυάσουμε το «παιχνίδι των ρόλων» με τις αρχικές αναγνωριστικές ερωτήσεις της συνέντευξης ως εξής: *Tu es un(e) célèbre acteur (actrice) et tu es interviewé(e) par un journaliste. C'est ta première fois en Grèce. Imagine le dialogue avec le journaliste.* Μπορούμε να παίξουμε το ρόλο του δημοσιογράφου και να θέσουμε ερωτήσεις ως εξής (το κείμενο είναι ενδεικτικό και μπορεί να εμπλουτίζεται, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης):

- *Bonjour! Bienvenue en Grèce! C'est votre première fois à Athènes?*
- *Bonjour! Merci! Oui, c'est ma première fois et j'adore la Grèce!*
- *Dites-moi… vous habitez où?*
- *J'habite à Paris avec ma famille et mes deux chiens!*
- *Ah, vous aimez les animaux?*
- *Oui, j'adore les animaux, surtout Rex et Homère, mes chiens….*
- *Quand vous avez du temps libre, qu'est-ce que vous faites?*
- *Je voyage, je sors avec des copains, je vais au cinéma….*
- *Vous écoutez de la musique?*
- *Oui, j'écoute du rock, du pop et quelquefois de la musique classique!*
- *Vous faites du sport?*
- *Oui, je fais du basket et je joue au foot, surtout les weekends.*
- *Merci… Bon séjour à Athènes!*
- *Merci, au revoir….*

✓ Στη συνέχεια ωθούμε τους μαθητές να παρατηρήσουν το κείμενο που δίνεται στο βιβλίο και να απομονώσουν το κτητικό επίθετο που υπάρχει *(notre professeur).* Βέβαια, ήδη γνωρίζουν από την προηγούμενη χρονιά τα κτητικά επίθετα στον ενικό -δηλαδή όταν γίνεται λόγος για έναν κτήτορα-, ο οποίος μπορεί να κατέχει ένα ή πολλά αντικείμενα (ma, ta sa, mon ton son, mes, tes, ses). Στο συγκεκριμένο σημείο, οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν την έκφραση «*notre professeur*» κι έτσι δίνονται αρκετά παρόμοια παραδείγματα[43]:

- *Voilà, c'est notre salle des cours!*
- *C'est notre tableau !*
- *C'est notre carte de France !*

[43] Τα παραδείγματα είναι εκτός επικοινωνιακής περίστασης, δίνονται απλώς για να υποστηρίξουν τον κανόνα. Θεωρώ πως η διαμορφωτική αξιοποίηση του φακέλου θα ήταν η λύση στο θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής.

- *C'est notre école !*

✓ Με σύντομες προτάσεις υπενθυμίσουμε τα κτητικά επίθετα που έχουν ήδη διδαχθεί. Με μιμητικές κινήσεις και χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα[44] της αίθουσας, παρουσιάζουμε τα ήδη γνωστά κτητικά επίθετα:

- *Voilà-voici mon sac!*
- *Voilà-voici mon paletot!*
- *Voilà-voici le sac de Marie…C'est son sac!*
- *Voilà-voici la trousse de Georges…C'est sa trousse!*
- *Voilà-voici les cahiers de Christine…Ce sont ses cahiers!*
- *Voilà-voici mes stylos!*
- *Voilà-voici mes crayons!*

✓ Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του φύλλου εργασίας, ανακαλύπτουμε τα υπόλοιπα κτητικά επίθετα και τα κατηγοριοποιούμε, σχηματίζοντας μικρές φράσεις με αυτά. Ωθούμε τους μαθητές, δουλεύοντας σε ομάδες, να ταξινομήσουν τα κτητικά επίθετα, όπως αρχικά τα αντιλαμβάνονται και στη συνέχεια να τα κατατάξουν. Τους ζητούμε να σχηματίσουν φράσεις και μέσα από αυτές μπορούμε να αντιληφθούμε αν έχουν γίνει κατανοητά ή όχι. Η διδασκαλία των κτητικών θεωρείται από τα πλέον δύσκολα γραμματικά φαινόμενα (κυρίως λόγω της ύπαρξης των δύο γενών που υπάρχουν, κάτι που προκαλεί σύγχυση στους μαθητές, καθώς δεν υπάρχει μια αντιστοιχία με τα ελληνικά).

✓ Το τετράδιο των ασκήσεων περιέχει συμπληρωματικές ασκήσεις και μπορούμε, αφού έχουμε ήδη κάνει μια προεπιλογή, να προσεγγίσουμε ορισμένες από αυτές (για παράδειγμα στη σελίδα 26 την άσκηση 2, αλλά και στην προηγούμενη σελίδα τις ασκήσεις που αναφέρονται στο λεξιλόγιο).

✓ Συζητάμε το υλικό των ομάδων για τις συλλογικές εργασίες που έχουμε μοιράσει από τα προηγούμενα μαθήματα. Βοηθούμε τους μαθητές να ταξινομήσουν το υλικό τους και τις ιδέες τους και εμπλουτίζουμε το λεξιλόγιο τους, όπου κρίνουμε απαραίτητο. Έτσι, για παράδειγμα στο θέμα *«Quelle est ta journée préférée»*, δίνουμε ιδέες για δραστηριότητες

[44] Τα αντικείμενα της τάξης χρησιμοποιούνται εδώ ως «μέσα», που μπορούν να εμπλακούν σε κάποια περίσταση επικοινωνίας, η οποία θα οδηγούσε το μαθητή στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο παράγεται ο λόγος, που τελικά θα υπηρετήσει κάποιο στόχο, που είχε εκ των προτέρων οριστεί. Το να πω απλώς «να η τσάντα μου», είναι μια φράση επικοινωνιακά αφελής, αφού οι μαθητές ξέρουν πως η συγκεκριμένη τσάντα είναι δική μου. Είναι προτιμότερο, θεωρώ, να χρησιμοποιηθούν τα αντικείμενα της τάξης ενταγμένα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας. Αν πω «δώσμου την τσάντα μου» ή «φέρε μου το στυλό σου» ή «δες το τετράδιο της», μέσα σε έναν προφορικό διάλογο ή αυθόρμητα στη ροή του μαθήματος, τότε οι φράσεις αυτές θα χρησιμοποιηθούν για να επιτύχω ένα γλωσσικό στόχο, που τίθεται στο πλαίσιο μιας περίστασης (πχ συμπληρώνω το απουσιολόγιο και λέω: «Marie, passe-moi **ton stylo**, s'il te plait»).

που μπορούν να γίνουν τη συγκεκριμένη μέρα. *Je préfère vendredi après-midi, parce que je n'ai pas de devoirs à faire et je suis libre. Vendredi après-midi, j'invite mes copains chez moi et on joue tous ensemble. On écoute de la musique, on surfe sur le net ou on discute.* Γενικά, όλο αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα καλό παράδειγμα γραπτών και προφορικών παραγωγών, οι οποίες θα έχουν την προσωπική σφραγίδα των ομάδων. Οι μαθητές επιλέγουν να κάνουν αφίσες ή να παρουσιάσουν εν είδει φυλλαδίου τις ιδέες που σκέφτηκαν, να διακοσμήσουν το περιεχόμενο τους, να το εμπλουτίσουν περισσότερο. Η τελική παρουσίαση των ομαδικών εργασιών θα γίνει την επόμενη φορά.

- ✓ Ακολουθεί συζήτηση για το φάκελο υλικού και για την αξιοποίηση του περιεχομένου του. Οι μαθητές συγκεντρώνουν σε αυτόν και το υλικό των ομαδικών εργασιών και προβληματιζόμαστε για το πώς αυτό το υλικό θα αξιοποιηθεί στο τέλος του σχολικού έτους, καθώς ενδεχομένως να υπάρχει η δυνατότητα να γίνει επίδειξη του περιεχομένου στους γονείς και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές των άλλων τάξεων.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Observez le texte suivant (texte adapté tiré du site : (http://www.class.uh.edu/mcl/fll/french/frexercises/Chapitre5/97GrA4B.htm)

J'ai beaucoup d'amis. Presque tous mes amis ont une grande famille. **Ma** famille, au contraire, est toute petite : **mon** papa, **ma** maman et **mon** frère, Émile. Dans **leurs** familles, il y a plus d'enfants : **Leurs** frères et sœurs sont plus nombreux. J'ai une amie marocaine qui a une très grande famille : **son** papa, **sa** maman, **son** frère, **sa** sœur et **ses** grands-parents!

Activité 2 : Quelle est la réponse correcte?(texte adapté, tiré du site suivant)
http://faculty.virginia.edu/ajmlevine/grammar/adjectives_possess_multi1.html

1. *…….. livres sont excellents!*

a) son

b) ses

c) sa

2. *Vous connaissez …….. professeur de français, Monsieur Dupré?*

d) ma

e) mon

f) mes

3. *Il faut respecter ……parents.*

d) ton

e) ta

f) tes

4. *Vous avez ……carte d'identité?*

d) vos

e) votre

f) sa

5. *Vous avez …..papiers?*

d) vos

e) votre

f) ses

6. *Je cherche …….. clés*

d) mon

e) mes

f) ma

BONNE CHANCE À TOUS!!!

2.20 Το 20 ^{ο} δίωρο: 04/03/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εξοικειωθούν ακόμα περισσότερο με τον προφορικό λόγο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ή με τον εκπαιδευτικό είτε απαντώντας σε σύντομες ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του διαλόγου, είτε κάνοντας και συμμετέχοντας σε μικρούς διαλόγους σε σχέση με το κείμενο που δίνεται, αλλά και τα θέματα των ομαδικών εργασιών.
- ✓ Να προσεγγίσουν ένα γραπτό κείμενο (το συγκεκριμένο έχει τη μορφή φιλικού-ανεπίσημου γράμματος) και να το κατανοήσουν απαντώντας είτε σε προφορικές ερωτήσεις, είτε σε ερωτήσεις σωστού-λάθους, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχησης.
- ✓ Να αξιοποιήσουν το λεξιλόγιο του κειμένου, να το ταξινομήσουν ανάλογα και να εντοπίσουν τις εκφράσεις που χρησιμοποιούμε για τη σύνταξη ενός φιλικού γράμματος (πως ξεκινάμε, πως δομούμε τις παραγράφους, πως κλείνουμε το γράμμα, ποια στοιχεία μπορεί να περιέχει).
- ✓ Να μπορούν να γράψουν και οι ίδιοι ένα παρόμοιο φιλικό γράμμα απευθυνόμενοι σε κάποιο-α φίλο-η ή συμμαθητή-τρια, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους, κάποιες από τις συνήθειες τους και τις προτιμήσεις τους.
- ✓ Να μιλούν για τον ελεύθερο χρόνο τους, τις δραστηριότητες τους, τα μαθήματα του σχολείου, το καθημερινό τους πρόγραμμα και τις προτιμήσεις τους, χρησιμοποιώντας τις ανάλογες εκφράσεις.
- ✓ Να προσεγγίζουν ατομικά το φύλλο εργασίας που δίνεται και να το συμπληρώνουν

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη της προηγούμενης ύλης με τη χρήση προφορικών ερωτήσεων (και ολοκλήρωση της παρούσας ενότητας)
- ✓ Παρουσίαση των ομαδικών εργασιών και εμπλουτισμός του λεξιλογίου
- ✓ Ομαδική αξιολόγηση των projects και ανακοίνωση σχολίων στις ομάδες
- ✓ Προσέγγιση και κατανόηση ενός γραπτού κειμένου
- ✓ Γραπτή έκφραση και γραπτή παραγωγή
- ✓ Παρουσίαση των φακέλων εργασίας
- ✓ Σχολιασμός και επανεξέταση του περιεχομένου
- ✓ Σύνδεση του περιεχομένου με την αξιολόγηση των μαθητών (αυτοαξιολόγηση)

- ✓ Συμπλήρωση φύλλου αυτοαξιολόγησης (σε σχέση α) με το γνωστικό αντικείμενο και τους στόχους της διδαχθείσας ενότητας και β) σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών)
- ✓ Συμπλήρωση του συνοδευτικού φύλλου εργασίας

Σύντομη περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινούμε με σύντομες προφορικές ερωτήσεις για να πετύχουμε την ομαλή μετάβαση από το προηγούμενο διδακτικό δίωρο.
- ✓ Παρουσιάζονται οι ομαδικές εργασίες και γίνονται γενικά σχόλια για τα τελικά προϊόντα. Οι εργασίες αυτοαξιολογούνται σε πρώτο επίπεδο από τους μαθητές που τις έχουν δημιουργήσει και σε δεύτερο από την ολομέλεια της τάξης. Οι εργασίες που έχουν τη μορφή αφίσας αναρτώνται στην τάξη και οι υπόλοιπες παραμένουν στην αίθουσα για να τις συμβουλεύονται οι μαθητές σε οποιοδήποτε χρόνο επιθυμούν.
- ✓ Αναθεωρείται το περιεχόμενο του φακέλου, που εμπλουτίζεται περαιτέρω με τις ομαδικές εργασίες και τις τελικές παραγωγές. Ζητείται από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν και εκτιμήσουν το περιεχόμενου του φακέλου τους.
- ✓ Στη συνέχεια προσεγγίζουμε το κείμενο (με τη μορφή φιλικού γράμματος) που υπάρχει στο βιβλίο (σελίδα 50). Οι μαθητές ήδη από την ενότητα 3 του βιβλίου έχουν μια αρχική εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μηνύματα. Στην προκειμένη περίπτωση έρχονται σε επαφή με ένα τυπικό φιλικό γράμματα που στέλνεται μέσω του ταχυδρομείου. Γίνεται μια πρώτη ανάγνωση και ακολουθούν, χωρίς να εξηγηθεί λέξη προς λέξη το άγνωστο λεξιλόγιο, ερωτήσεις κατανόησης (στην αρχή γενικές ερωτήσεις του τύπου «ποιος μιλάει», «σε ποιον γράφει», «από ποια πόλη γράφει» κτλ). Οι επόμενες ερωτήσεις είναι πιο συγκεκριμένες και αφορούν στο περιεχόμενο του γράμματος.
- ✓ Δίνονται κάποιες γενικές οδηγίες και εξηγήσεις και ζητείται από τους μαθητές, όντας χωρισμένοι σε ομάδες, να εντοπίσουν τη δομή ενός φιλικού γράμματος. Να βρουν δηλαδή τα στοιχεία που μαρτυρούν πως πρόκειται για ένα ανεπίσημο γράμμα και να εμβαθύνουν στον τρόπο συγκρότησης του (αποστολέας, παραλήπτης, ημερομηνία, αρχική και τελική έκφραση, ύφος και τόνος γραφής).
- ✓ Η προσέγγιση του γράμματος συνεχίζεται με πιο συγκεκριμένες και περισσότερο εμπλουτισμένες ερωτήσεις (που αφορούν στο περιεχόμενο του). Με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο και παράλληλα οι μαθητές εξοικειώνονται με εκφράσεις που χρησιμοποιούνται σε αυτόν τον τύπο του γράμματος.

- ✓ Χωρίζονται σε ομάδες, στη συνέχεια, και συντάσσουν ανάλογα γράμματα χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις που δίνονται ή άλλες που επιλέγονται και προτείνονται από τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό να αντιληφθούν τον τόνο και το ύφος του συντάκτη και να κατανοήσουν πλήρως πως δομείται ένα απλό και ανεπίσημο φιλικό σημείωμα-γράμμα.
- ✓ Οι γραπτές παραγωγές των μαθητών τοποθετούνται στο φάκελο και ταξινομούνται ανάλογα. Οι μαθητές αυτοαξιολογούν την πορεία τους και εκτιμούν το βαθμό επίτευξης των στόχων που αρχικά έχουν τεθεί. Η συμμετοχή και η εμπλοκή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι αυτονόητη και πρέπει να ενισχύεται συνεχώς στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινούμε, όπως κάθε φορά, με σύντομες προφορικές ερωτήσεις για να πετύχουμε την ομαλή μετάβαση στο σημερινό διδακτικό δίωρο. Οι ερωτήσεις αφορούν σε ήδη γνωστές θεματικές περιοχές που έχουμε επαναλάβει και τις προηγούμενες φορές και στόχος τους είναι να πάρουν το λόγο όλοι οι μαθητές και να κατανοήσουν πως ακριβώς χειριζόμαστε το λόγο σε θέματα όπως οι μέρες που προτιμάμε, τα αγαπημένα μας μαθήματα, πως περνάμε τον ελεύθερο χρόνο μας, τι ώρα πάμε σχολείο κτλ. Συνδέουμε τις ερωτήσεις αυτές με το γραπτό κείμενο που θα προσεγγίσουμε στη συνέχεια. Επίσης, παρωθούμε τους μαθητές να κάνουν μικρούς διαλόγους μεταξύ τους ανά δύο ή τρία άτομα, χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις και τις ερωτήσεις που έχουν διδαχθεί. Για παράδειγμα, ρωτάμε τα εξής: (οι ερωτήσεις είναι ενδεικτικές και μπορούν είτε να διευρυνθούν περισσότερο, είτε να συρρικνωθούν)
    - *Il est dix heures et quart…Quel cours avez-vous après?*
    - *Vous aimez les maths ?*
    - *Le professeur de musique est-il comment ? Sympathique ? Gentil ? Sévère ?*
    - *Quel cours avez-vous lundi à 11 heures et demie ?*
    - *Vous allez à la cantine ?*
    - *À quelle vous finissez ?*
    - *Avez-vous des cours d'anglais dans la semaine ? De quelle heure à quelle heure ?*
    - *À quelle heure tu te réveilles le matin ?*
    - *Et à quelle heure tu arrives à l'école ?*
    - *Tu commences à quelle heure ?*

- *Le soir, à quelle heure tu te couches ?*
- *Le weekend end qu'est-ce que tu aimes faire ?*
- *Tu aimes regarder la télé dans la semaine ?*
- *À midi, tu manges à la cantine ou chez toi?*
- *Quand tu es libre ?*
- *Quel jour tu préfères et pourquoi ?*
- *À quelle heure tu te réveilles samedi matin ?*
- *Qu'est-ce que tu aimes faire quand tu es libre ?*

✓ Γίνεται η μετάβαση στη σελίδα 50 του σχολικού εγχειριδίου και ζητείται από τους μαθητές, σε πρώτο επίπεδο, να προσεγγίσουν επιφανειακά το γραπτό ντοκουμέντο που έχουν μπροστά τους. Το διαβάζουν και τους στρέφουμε την προσοχή σε ορισμένα σημεία-κλειδιά που σχετίζονται με τον τρόπο συγγραφής ενός φιλικού και ανεπίσημου γράμματος. Αξίζει να αναφέρουμε πως η δραστηριότητα αυτή σχετίζεται με τη θεματολογία των εξετάσεων για τα διπλώματα της γαλλικής γλώσσας (συγκεκριμένα το παρόν γραπτό κείμενο είναι στο επίπεδο του A1 & A2). Παρατηρούμε και ανακαλύπτουμε τον αποστολέα, τον παραλήπτη, τον τόπο από όπου γράφεται το γράμμα, την έκφραση για το κλείσιμο μαζί με την υπογραφή και στη συνέχεια εστιάζουμε στο περιεχόμενο και στο ύφος του συντάκτη. Πρέπει να καταστεί σαφές πως πρόκειται για φιλικό γράμμα, οπότε και ο τόνος που υιοθετείται πρέπει να είναι ανάλογος. Με την πρώτη ανάγνωση, η οποία μπορεί να είναι και πολύ γρήγορη, μπορούμε να θέσουμε τις εξής ερωτήσεις (τις οποίες θα διευρύνουμε στη συνέχεια):

- *Qui écrit la lettre?*
- *À qui elle envoie la lettre?*
- *D'où est-ce qu'elle écrit ?*
- *Où est-ce qu'elle habite ?*
- *Quand est-ce qu'elle écrit la lettre ?*

✓ Στη συνέχεια, διαβάζουμε αναλυτικά το κείμενο που παρατίθεται και επιμένουμε στο περιεχόμενο. Το διαβάζουμε δύο φορές και επισημαίνουμε κάποια σημεία, τα οποία θα διαφωτιστούν περισσότερο με τις ερωτήσεις που θα θέσουμε στη συνέχεια.

- *Quelle est la nationalité d'Amandine?*
- *Où est-ce qu'elle habite ?*
- *Elle a quel âge ?*
- *Quelles langues est-ce qu'elle parle ?*
- *Quel est son sport préféré ?*

- *Elle est en quelle classe ?*
- *Comment est-il son professeur d'anglais ?*
- *Quelle matière est-ce qu'elle préfère ?*
- *Pourquoi elle déteste le professeur de maths ?*
- *Avec qui est-ce qu'elle va à l'école le matin ?*
- *Sa maman travaille ou non ?*
- *À midi où est-ce qu'elle mange ?*
- *À quelle heure est-ce qu'elle finit les cours ?*
- *Comment est-ce qu'elle rentre à la maison ?*

✓ Στη συνέχεια ξαναδιαβάζουμε το γράμμα και εντοπίζουμε τα σημεία που δεν έχουν γίνει κατανοητά. Σημειώνουμε στον πίνακα τις άγνωστες λέξεις και στη συνέχεια προσεγγίζουμε τη δραστηριότητα που δίνεται στο βιβλίο. Οι προφορικές ερωτήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν περισσότερο και να γίνουν και προσωπικές, ακολουθώντας το παράδειγμα των ερωτήσεων που δίνονται στην αρχή. Το ζητούμενο είναι να καταστεί σαφές πως πρόκειται για φιλικό γράμμα και πως ο τόνος που υιοθετείται πρέπει να είναι ανάλογος. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ποιο είναι το τελετουργικό του φιλικού γράμματος (*rituel épistolaire de la lettre amicale : a) la date et le lieu, b) destinataire, c) expéditeur, d) formule d'appel e) formule de politesse et signature, f) l'adoption d'un ton amical*).

✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους δίνεται η consigne να απαντήσουν στο γράμμα της Amandine ως μελλοντικοί φίλοι της. Εστιάζεται το ενδιαφέρον στο περιεχόμενο του γράμματος, καθώς και στη δομή του. Επιμένουμε σε κάποια σημαντικά σημεία (πως αρχίζουμε, πως γράφουμε τον τόπο αποστολής και την ημερομηνία, πως κλείνουμε το γράμμα, τι ύφος υιοθετούμε, πως χωρίζουμε τις παραγράφους και πιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο ενός γράμματος, όπου παρουσιαζόμαστε σε έναν καινούργιο φίλο). Οι μαθητές καταθέτουν τα γραπτά κείμενα που έχουν παράγει και τους ενθαρρύνουμε προτείνοντας λέξεις ή εκφράσεις που κρίνουμε πως συνάδουν με το ύφος του γράμματος που συντάσσουν. Ζητείται για την επόμενη φορά να συντάξουν ένα παρόμοιο γράμμα, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους με σκοπό να βρουν κάποιο-α φίλο-η για να αλληλογραφούν.

✓ Μοιράζεται το φύλλο εργασίας (και το φύλλο αυτοαξιολόγησης, καθώς βρισκόμαστε στο τέλος της διδακτικής ενότητας) και συμπληρώνεται ατομικά ή ομαδικά με στόχο την εξατομικευμένη μάθηση και αξιολόγηση που είναι και ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης που βασίζεται στο φάκελο υλικού. Συνοδευτικά με το φύλλο εργασίας,

μοιράζεται και ένα φύλλο (που σχετίζεται με τις εξετάσεις του επιπέδου Α1) στο οποίο αναφέρονται οι γενικές οδηγίες για τη σύνταξη του φιλικού γράμματος και ανακεφαλαιώνονται τα κύρια σημεία που έχουν ήδη επισημανθεί.

✓ Αναθεωρείται ο φάκελος υλικού και μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης που βασίζεται στο φύλλο που έχει διανεμηθεί, εκτιμάται εκ νέου το περιεχόμενο του και προσεγγίζονται, ενδεχομένως, υπό άλλη οπτική γωνία τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν αρχικά τεθεί.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……

Activité 1 : Vous avez trouvé cette petite annonce sur un site pour des jeunes adolescents. Observez le contenu et répondez aux questions posées (sujet proposé aux examens du niveau A1, à la session de mai 2008 et adapté au contenu de l'unité)

Bonjour! Je suis japonais. Je m'appelle Omi et j'ai 14 ans. Je cherche des correspondants de tous les pays du monde de mon âge. J'aime lire, aller au cinéma et jouer avec mon chien. Je parle japonais et anglais. J'apprends le français depuis un mois à l'école. Omi-shindo@tokyo.jp

a) Quelle personne écrit cette annonce? -……..

b) Quel âge a-t-il, Omi? -……

c) Quelle est sa nationalité? - ……..

d) Il aime regarder des films au cinéma VRAI FAUX

e) Il aime les animaux VRAI FAUX

f) Quelles langues étrangères est-ce qu'il parle? - …….

g) Qu'est-ce qu'il cherche? - …….

h) Il donne son adresse postale ou son adresse électronique?

Activité 2 : Rédigez votre petite annonce : Vous cherchez des correspondants de tous les pays du monde.

Salut à tous!!! Je m'appelle ……

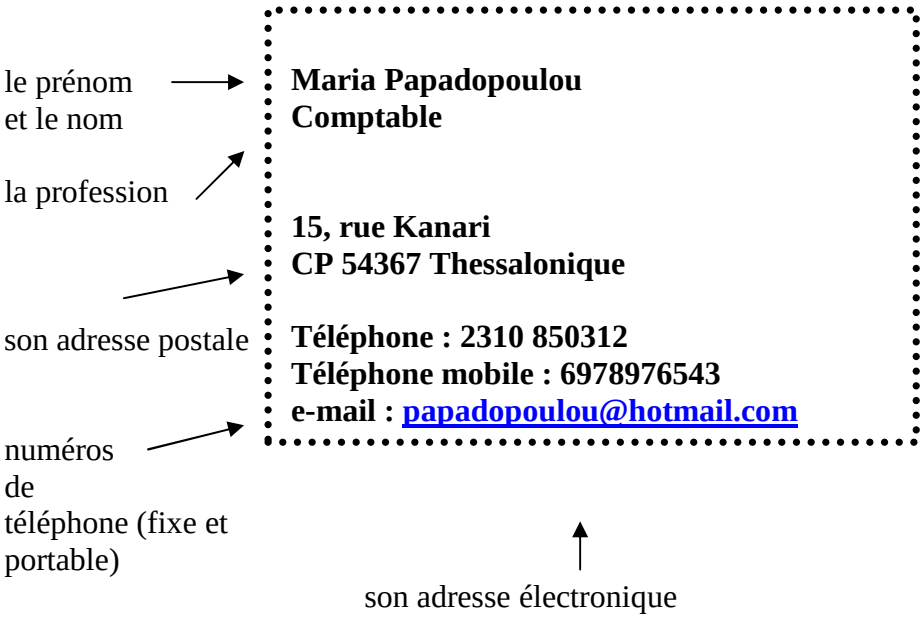
…….

……..

……

……

Activité 3 : Observez cette carte de visite (sur une carte de visite il y a les informations les plus importantes pour une personne)



1. Comment elle s'appelle? - ……..

2. Quel est son métier? - ……

3. Où est-ce qu'elle habite? -……..

4. Quel est son numéro de téléphone mobile? - ……..

5. Quelle est son adresse électronique? - ……

Activité 4 : Vous avez les informations suivantes (Georges Mousouris, médecin, Athènes). Rédigez la carte de visite de cette personne

BONNE CHANCE!!!

FICHE D'AUTOÉVALUATION

Ολοκληρώνοντας την ενότητα 5 του βιβλίου μου:

α) *Είμαι σε θέση να απαντώ με άνεση σε προφορικές ερωτήσεις;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

β) *Γνωρίζω τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

γ) *Μπορώ να χρησιμοποιώ τις κατάλληλες προθέσεις για να δηλώσω χρόνο;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

δ) *Μπορώ να απαντώ στην ερώτηση «τι ώρα είναι»;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

ε) *Γνωρίζω τα μαθήματα που περιλαμβάνει το καθημερινό μου πρόγραμμα στο σχολείο;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

στ) *Μπορώ να συντάσσω μικρές παραγράφους για να περιγράψω τη μέρα που προτιμώ ή το μάθημα που προτιμώ χρησιμοποιώντας τις λέξεις της ενότητας του βιβλίου;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

ζ) *Μπορώ να διαβάσω μια μικρή αγγελία και να εντοπίσω τις βασικές πληροφορίες σε αυτήν; (ποιος τη γράφει, που απευθύνεται, για ποιο σκοπό…)*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

η) *Μπορώ να συντάξω ένα φιλικό-ανεπίσημο γράμμα;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

θ) *Μπορώ να εντοπίσω τις βασικές πληροφορίες που δίνονται σε ένα γράμμα (ποιος το γράφει, από πού, σε ποιον το στέλνει, ποιο είναι το περιεχόμενο του);*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

η) *Μπορώ να «διαβάζω» μια κάρτα επισκεπτηρίου;*

α) άριστα β) μέτρια-καλά, γ) με δυσκολία αλλά προσπαθώ, δ) δυσκολεύομαι πολύ

Προσωπικές ερωτήσεις που αφορούν στο μάθημα και στην αξιολόγηση

1) Νιώθεις πως το μάθημα των γαλλικών, έτσι όπως διδάσκεται από την καθηγήτρια σας, έχει κάτι διαφορετικό σε σχέση με τα άλλα μαθήματα; …….....
……
……
2) Ποιες βασικές διαφορές μπορείς να εντοπίσεις; …….....
……
……
3) Πιστεύεις πως η δική σου συμμετοχή στην αξιολόγηση σου είναι σημαντική ή μήπως θεωρείς πως αποκλειστικός υπεύθυνος για αυτή τη διαδικασία είναι ο καθηγητής σου;
……
……
……
4) Ο φάκελος υλικού που έχεις σε βοηθάει να καταλάβεις την πορεία σου σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος; …….....
……..
5) Νιώθεις πως από την αρχή της χρονιάς μέχρι σήμερα που βρισκόμαστε περίπου στη μέση, έχεις διευρύνει τις γνώσεις σου στα γαλλικά; …….

……..

6) Αισθάνεσαι πως έχεις αλλάξει, σε σχέση με την αρχή του σχολικού έτους, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεσαι την εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο; …….

……

……

7) Θεωρείς πως ο φάκελος μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο αξιολόγησης σου που εμπλέκει και σένα ή μήπως είναι αρκετά τα γραπτά διαγωνίσματα που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση; ……..

……

……

8) Πως σου φαίνεται το μάθημα που γίνεται στο εργαστήριο της Πληροφορικής; Θα ήθελες να πηγαίνεις πιο συχνά για μάθημα εκεί; Εξήγησε για ποιους λόγους……

…

……..

……

9) Γράψε μια κρίση για την καθηγήτρια σου (αισθάνεσαι πως προετοιμάζει το μάθημα; Σας δίνει επαρκές υλικό; Πρέπει να σας δίνει επιπλέον συμπληρωματικό υλικό; Τι σου αρέσει και τι δε σου αρέσει στη διδασκαλία της; Επικοινωνεί με τους μαθητές ή μήπως είναι πολύ απόμακρη;)……..

……

……..

……

……..

……

10) Γράψε κάποιες γενικές κρίσεις για το μάθημα των γαλλικών, όπως γίνεται τη φετινή χρονιά. ……..

……

……

……

……

<u>Ευχαριστώ πολύ!!!!</u>

2.12 Το 21 ο δίωρο: 16/03/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εξοικειωθούν με τη δεξιότητα *παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου*, με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο. Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τη δεξιότητα αυτή:
- ✓ Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το «τελετουργικό» (rituel) ενός ανεπίσημου-φιλικού γράμματος και να το ακολουθούν στις προσωπικές γραπτές παραγωγές τους.
- ✓ Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την τυπολογία μιας καρτ-ποστάλ και να εντοπίζουν βασικά στοιχεία της (παραλήπτης, αποστολέας, τόπος, χρόνος…).
- ✓ Να είναι σε θέση να συντάσσουν φιλικά γράμματα ή σύντομα φιλικά σημειώματα (όπου θα παρουσιάζονται, θα παρουσιάζουν κάτι -για παράδειγμα το σχολείο τους, το δωμάτιο τους, τον τόπο όπου κάνουν διακοπές, την πόλη τους-, θα προσκαλούν κάποιον, θα αποδέχονται μια πρόσκληση, θα απορρίπτουν μια πρόταση εξηγώντας τους λόγους. Ακόμα στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να περιγράφουν μια τυπική μέρα τους, τις καθημερινές τους συνήθειες, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους στο σχολείο).
- ✓ Να «αναγνωρίζουν» και να «διαβάζουν» μια μικρή αγγελία και να προσεγγίζουν το περιεχόμενο της και το μήνυμα της. Παράλληλα να είναι σε θέση να συντάσσουν προσωπικές μικρές αγγελίες ή να απαντούν σύντομα σε κάποιες.
- ✓ Να συντάσσουν κάρτες επισκεπτηρίου και να αναγνωρίζουν τα στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτές.
- ✓ Να εξοικειωθούν περισσότερο με τον προφορικό λόγο και να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο της ενότητας, οι οποίες θα εμπλουτίζονται συνεχώς.
- ✓ Να αποκτήσουν επαφή και εξοικείωση με το πνεύμα των εξετάσεων του επιπέδου Α1 και να προσεγγίσουν θέματα που έχουν ήδη προταθεί, κατά τις προηγούμενες εξεταστικές περιόδους.
- ✓ Να προσεγγίσουν κριτικά το φύλλο εργασίας που δίνεται και να αυτοαξιολογήσουν την πορεία τους προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Οι μαθητές ωθούνται να κατανοήσουν την ανάπτυξη και διάρθρωση του φιλικού γράμματος ή της καρτ-ποσταλ (με περισσότερα στοιχεία κυρίως σε σχέση με τη δομή και το περιεχόμενο).
- ✓ Να εστιάσουν στην «ανάγνωση» των μικρών αγγελιών, των καρτών (καρτ ποστάλ) και των καρτών επισκεπτηρίου, φιλικών σημειωμάτων.
- ✓ Να παράγουν ανάλογα κείμενα σε διαφορετικές περιστάσεις (μικρή αγγελία, κάρτα, φιλικό γράμμα, ηλεκτρονικό μήνυμα ταχυδρομείου κτλ) σε σχέση με το πνεύμα των δραστηριοτήτων που προτείνονται στις εξετάσεις.
- ✓ Να εκτιμήσουν την ομαδική εργασία.
- ✓ Να προσεγγίσουν συλλογικά το φύλλο εργασίας που δίνεται.
- ✓ Να ολοκληρωθεί η διδακτική ενότητα να παράλληλα να επανεξεταστεί ο φάκελος.
- ✓ Συνολική αποτίμηση του περιεχομένου σε σχέση με τους στόχους της διδακτικής ενότητας (σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, φωνητικής, προφορικής επικοινωνίας και κατανόησης, γραπτής επικοινωνίας και κατανόησης, πολιτιστικών στοιχείων).

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή εστιάζουμε στη σελίδα 50 του βιβλίου (που περιέχει το φιλικό γράμμα που προσεγγίσαμε με αναλυτικό τρόπο κατά την προηγούμενη διδακτική παρέμβαση) και θέτουμε ερωτήσεις επανάληψης για να θυμηθούμε το περιεχόμενο του.
- ✓ Επιμένουμε στο τελετουργικό συγγραφής του ανεπίσημου-φιλικού γράμματος ή μιας κάρτας τονίζοντας τα βασικά στοιχεία (τόπος, ημερομηνία, formule d'appel, formule finale, signature, registre de langue, ton).
- ✓ Ελέγχονται οι γραπτές παραγωγές των μαθητών (πρόκειται για φιλικά γράμματα που έπρεπε να συντάξουν απαντώντας σε συγκεκριμένη consigne που είχε δοθεί: σύνταξη ενός γράμματος-απάντησης στο γράμμα της Amandine).
- ✓ Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συντάσσουν φιλικά γράμματα. Σε κάθε ομάδα δίνεται μια διαφορετική consigne. Οι ομάδες είναι τρεις και τα θέματα μοιράζονται: **α)** περιγραφή μέσα σε ένα φιλικό γράμμα μια καθημερινής μέρας σε έναν φίλο δια αλληλογραφίας, **β)** παρουσίαση του εαυτού και των προτιμήσεων με σκοπό να βρει κάποιος έναν φίλο δια αλληλογραφίας, **γ)** περιγραφή του εβδομαδιαίου προγράμματος του σχολείου.
- ✓ Στη συνέχεια, οι γραπτές παραγωγές παρουσιάζονται προφορικά σε όλη την τάξη και αξιολογούνται συνολικά, ενώ εμπλουτίζονται με επιπλέον λεξιλόγιο.

✓ Μοιράζονται στους μαθητές κάρτες και ζητείται να μπουν στη θέση του αποστολέα. Δίνουμε ένα υποθετικό σενάριο: βρισκόμαστε σε διακοπές στο μέρος που εικονίζεται στην κάρτα και στέλνουμε ένα πολύ σύντομο κείμενο σε έναν φίλο-η μας στο Παρίσι. Εξηγούμε πως οι κάρτες στέλνονται και χωρίς φάκελο και δίνουμε οδηγίες για το πώς θα γραφεί πάνω στην κάρτα η ταχυδρομική διεύθυνση του παραλήπτη.

✓ Οι κάρτες των μαθητών συγκεντρώνονται και σχολιάζονται συλλογικά και στη συνέχεια τοποθετούνται στο φάκελο υλικού.

✓ Το περιεχόμενο του φακέλου αναθεωρείται και γίνεται αντικείμενο συζήτησης. Οι κάρτες και τα γράμματα των μαθητών τοποθετούνται στον ανάλογο άξονα (θεματική) του φακέλου και με τον τρόπο αυτό αποτιμάται και η πορεία των μαθητών. Το σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό με ποιον τρόπο απαντούμε σε μικρές αγγελίες και πως συντάσσουμε φιλικά γράμματα ή καρτ ποστάλ.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

✓ Εκκινούμε από τη σελίδα 50 του σχολικού εγχειριδίου που περιέχει το φιλικό γράμμα που προσεγγίσαμε κατά το προηγούμενο διδακτικό δίωρο. Θέτουμε προφορικές ερωτήσεις και παρακινούμε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν (οι ερωτήσεις αφορούν τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στο τελετουργικό συγγραφής του φιλικού γράμματος).

- *Qui écrit la lettre? (Quel est l'expéditeur?)*
- *À qui est-ce qu'elle envoie la lettre? (Quel est le destinataire?)*
- *Pourquoi est-ce qu'elle écrit cette lettre?*
- *D'où est-ce qu'elle écrit?*
- *Quand elle écrit la lettre ?*
- *Comment elle s'appelle ?*
- *Qu'est-ce qu'elle aime ?*
- *Qu'est-ce qu'elle déteste ?*
- *Elle est bonne en maths ?*
- *Son prof de maths est-il sévère ?*
- *Elle travaille avec ses parents l'après-midi pour faire ses devoirs ?*
- *À quelle heure elle finit les cours ?*

Προσπαθούμε μα κινητοποιήσουμε όλους τους μαθητές και να τους δώσουμε το λόγο. Είναι πολύ σημαντικό να καταλάβουν με ποιον τρόπο δομούμε ένα φιλικό γράμμα και ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο του. Η δραστηριότητα του βιβλίου μπορεί να γίνει

παράλληλα για να ολοκληρωθεί η φάση της κατανόησης του γράμματος. Επιμένουμε στη δομή και στο rituel épistolaire (τι γράφουμε στην αρχή και τι στο τέλος).

✓ Στη συνέχεια, οι μαθητές παρουσιάζουν τα φιλικά γράμματα που συνέταξαν την προηγούμενη φορά (πρόκειται για δραστηριότητα που ξεκίνησε στην τάξη και ολοκληρώθηκε στο σπίτι των παιδιών). Τα γράμματα παρουσιάζονται και διορθώνονται συλλογικά, καθώς παράλληλα εμπλουτίζονται με επιπλέον εκφράσεις και λεξιλόγιο. Εντοπίζονται οι αδυναμίες ή τα δυσνόητα σημεία για τους μαθητές και καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό. Είναι πολύ σημαντική η φάση της διόρθωσης, γιατί δεν πρέπει να έχει χαρακτηριστικά τιμωρίας ή αυστηρού ελέγχου, αλλά να καταβάλλεται προσπάθεια ενεργοποίησης της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών.

✓ Παρουσιάζονται προφορικά επιπλέον περιστάσεις, κατά τις οποίες καλούμαστε να συντάξουμε ένα φιλικό γράμμα (*se présenter pour chercher un-e correspondant-e, présenter son emploi du temps à un-e ami-e par correspondance, décrire sa journée préférée ou sa journée typique, écrire de son lieu des vacances pour dire un mot à un-e ami-e, inviter quelqu'un chez lui, refuser une invitation amicale, accepter une invitation, décrire sa chambre à un-e ami-e par correspondance).* Εξηγούμε πως οι περιστάσεις είναι πάρα πολλές, αλλά ο τόνος και το registre de langue σε ένα τέτοιου είδους γράμμα παραμένουν τα ίδια.

✓ Μοιράζουμε στους μαθητές κάρτες που έχουμε ήδη προμηθευτεί. Οι κάρτες απεικονίζουν διάφορα μέρη και ζητούμε από τους μαθητές να μπουν στη θέση του αποστολέα και να γράψουν κάτι σε ένα φανταστικό φίλο (υποτίθεται πως είναι σε διακοπές και γράφουν σε έναν φίλο τους, περιγράφοντας, πολύ σύντομα το μέρος όπου βρίσκονται, τον καιρό, τη διάθεση τους, την παρέα τους. *Tu es à Thessalonique, tu passes tes vacances et tu envoies une carte postale à ton ami Jean à Lyon*). Δεν θα πρέπει να ξεπεράσουν τις 40 με 50 λέξεις. Εξηγούμε, επίσης, κατά ποιον τρόπο γράφουμε τη διεύθυνση του παραλήπτη πάνω στην κάρτα, καθώς μια καρτ-ποστάλ μπορεί να σταλεί και χωρίς φάκελο.

✓ Δίνουμε στους μαθητές ένα παράδειγμα που έχουμε ήδη ετοιμάσει σε μια δική μας κάρτα:

Thessalonique, le 03 juin 2010

Cher Jean, bonjour de Thessalonique!

Je suis là et mes vacances sont magnifiques. Thessalonique est une ville fantastique et je passe super!!! Il fait beau et le soleil brille!

Grosses Bises

Maria

- ✓ Στη συνέχεια διορθώνονται οι κάρτες των μαθητών (τους ζητούμε να ξεκινήσουν γράφοντας στο πρόχειρο και μετά να αντιγράψουν αυτό που έχουν σκεφτεί πάνω στην κάρτα). Επιμένουμε κατά τη διόρθωση πως το περιεχόμενο πρέπει να είναι σύντομο και περιεκτικό. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ποιος γράφει, σε ποιον γράφει, πότε γράφει, για ποιο λόγο και από πού γράφει. *Qui écrit? À qui écrit? Quand? D'où, Pourquoi?*). Με τις κάρτες που ήδη έχουμε μοιράσει, οι μαθητές μπαίνουν σε αυθεντικό πλαίσιο και γράφουν, όπως θα έγραφαν σε ένα φίλο τους γαλλόφωνο. Οι κάρτες ολοκληρώνονται και αναρτώνται στους τοίχους της τάξης και μετά ο κάθε μαθητής τοποθετεί τη δική του στον ατομικό του φάκελο. Κατά τη διόρθωση τονίζουμε τον τρόπο σύνταξης της formule d'appel και της formule finale (formule de salutation). *Cher Jean-Chère Catherine*

  Mon cher Jean- Ma chère Catherine

  Cher papa, chère maman, chers parents

  Grosses bises, bisous, gros bisous

  À bientôt, amitiés, amicalement, salut, je t'embrasse, je vous embrasse
- ✓ Μοιράζουμε τα φύλλα εργασίας και επικεντρωνόμαστε σε θέματα που σχετίζονται με το πνεύμα των εξετάσεων του επιπέδου Α1. Εξηγούμε τις διαφορές στον τρόπο σύνταξης, του φιλικού γράμματος, της καρτ-ποστάλ, της μικρής αγγελίας, της κάρτας επισκεπτηρίου και προσεγγίζουμε τις περιστάσεις που προτείνονται στο φύλλο εργασίας.
- ✓ Οι μαθητές αυτοαξιολογούν την πορεία τους και επανεξετάζουν το περιεχόμενο του φακέλου τους. Οι φάκελοι εμπλουτίζονται περισσότερο και ζητείται από τους μαθητές να ετοιμάσουν κι άλλες καρτ-ποστάλ για την επόμενη φορά (δίνεται πάλι μια συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας : *Tu es à Athènes en excursion avec ton école. Tu envoies une carte postale à Isabelle, ton amie française à Strasbourg.* Οι μαθητές θα συγκεντρώσουν κάρτες και θα συντάξουν το περιεχόμενο τους, αλλά και θα γράψουν τη διεύθυνση του παραλήπτη. Αυτό το επιπλέον υλικό θα τοποθετηθεί στο φάκελο υλικού και θα αποτελεί επιπλέον τεκμήριο της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

<u>Activité 1</u> : Comment rédiger une carte postale. Observez la carte ci-dessous : Tu es à Athènes où tu passes tes vacances. Tu écris à Catherine à Paris pour dire un bonjour….

Athènes, le 02 avril 2010 *Chère Catherine, bonjour d'Athènes!!!* *Mes vacances sont géniales. Il fait beau et le ciel est tout bleu…La ville est super et surtout le centre est très pittoresque…* *Je rentre lundi prochain. J'ai acheté un cadeau pour toi!* *Bisous* *Kostas*	 **…..Catherine Duval…….** **…..25, rue de Paix ……** **……CP 75006 Paris .....** **…….FRANCE…….** **……**

- **Ville + date (Athènes, le 02 avril, 2010)**
- **Formule d'appel (Chère Catherine, Cher Jean)**
- **Formule de salutation (Bisous, gros bisous, grosses bises)**
- **Signature (Kostas, Marie, Hélène)**
- **Adresse du destinataire: Catherine Duval**

25, rue de Paix CP 75006 Paris FRANCE

<u>Activité 2 :</u> Observez la carte postale ci-après, puis répondez aux questions données :

Zurich, le 05 mai 2010 *Chers parents,* *Bonjour de Zurich!!! Je passe des moments inoubliables avec mes amis. Demain, nous allons visiter la rivière Lima et nous allons faire une petite croisière en bateau. Il ne fait ni chaud, ni froid...la température est très bonne! Je rentre vendredi soir...* *Bisous* *Nicolas*	 **…..Mme & M. Dupont …….** **…..25, rue d'Europe……** **……CP 75006 Paris .....** **……FRANCE…….** **……**

- *Qui écrit la carte? .....*
- *À qui il envoie la carte? .....*
- *D'où est-ce qu'il écrit?.....*
- *Qu'est-ce qu'il fait à Zurich? .....*
- *Quel temps fait-il? .....*
- *Quand est-ce qu'il écrit?.....*
- *Quand est-ce qu'il rentre chez lui?.....*

<u>Activité 3</u> : Tu es à Chalcidique pour tes vacances d'été. Tu écris une carte postale à Isabelle à Paris pour lui raconter ce que tu fais là.

	 ……. …… …… …… …… …… ……

BONNE CHANCE À TOUS!!!

2.22 Το 22 ο δίωρο: 23/03/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να μεταβούν ομαλά από την προηγούμενη διδακτική ενότητα στην καινούργια
- ✓ Να επικοινωνήσουν προφορικά και να είναι σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις που τίθενται
- ✓ Να κάνουν μεταξύ τους μικρούς διαλόγους με βάση το καινούργιο λεξιλόγιο
- ✓ Να παρουσιάζουν τα πρόσωπα του διαλόγου και να χρησιμοποιούν με επάρκεια το λεξιλόγιο που έχουν ήδη κατακτήσει (επίσης να απαντούν με ευχέρεια σε άλλες σχετικές ερωτήσεις)
- ✓ Να εργαστούν σε ομάδες προκειμένου να κάνουν υποθέσεις για τη συνέχεια της ιστορίας
- ✓ Να δραματοποιήσουν το διάλογο, κατανοώντας τα βασικά σημεία του
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που τους δίνεται και συγκεντρώνει τα σημαντικότερα σημεία της καινούργιας ενότητας
- ✓ Να επανεξετάσουν το φάκελο υλικού και να συζητήσουν, με βάση την καινούργια ενότητα, για τους πιθανούς τρόπους εμπλουτισμού του

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Εισαγωγή στην καινούργια ενότητα του βιβλίου (ενότητα 6: «*Moi, je ne prends pas de petit déjeuner*»)
- ✓ Εισαγωγή νέου λεξιλογίου-κατηγοριοποίηση νέων λέξεων
- ✓ Εξάσκηση στον προφορικό λόγο (με επανάληψη, μέσω προφορικών ερωτήσεων, της προηγούμενης ενότητας και έμφαση σε προφορικές ερωτήσεις εξοικείωσης με την καινούργια ενότητα)
- ✓ Εξοικείωση με τη γαλλική κουλτούρα σε θέματα διατροφής
- ✓ Εργασία σε ομάδες για την κατανόηση του διαλόγου
- ✓ Δραματοποίηση του διαλόγου
- ✓ Προσέγγιση του φύλλου εργασίας που δίνεται
- ✓ Επανεξέταση του φακέλου υλικού και συζήτηση για τον εμπλουτισμό του περιεχομένου με βάση το λεξιλόγιο και τις έννοιες που εισάγονται στην καινούργια ενότητα

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Καταρχήν μεταβαίνουμε στη σελίδα 52 του βιβλίου και ζητούμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν την εικόνα. Τους καθοδηγούμε με ερωτήσεις μετάβασης από την προηγούμενη ενότητα στο να κάνουν υποθέσεις σχετικά με την υπόθεση του καινούργιου διαλόγου
- ✓ Εντοπίζουμε τα πρόσωπα που απεικονίζονται και συζητάμε προφορικά για αυτά, θέτοντας ερωτήσεις του τύπου «ποιος είναι;», «που βρίσκονται;», «τι ακριβώς κάνουν;» κτλ
- ✓ Ζητούμε, στη συνέχεια, από τους μαθητές να παρατηρήσουν τον τίτλο της ενότητας και κάνουμε ομαδικές υποθέσεις για το περιεχόμενο του διαλόγου
- ✓ Κλείνουμε το βιβλίο και ακούμε το διάλογο από το κασετόφωνο, ζητώντας από τους μαθητές να επαληθεύσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις που έχουν κάνει. Ακούμε πολλές φορές το διάλογο με ανοιχτά βιβλία και εντοπίζουμε λέξεις που σχετίζονται με διατροφή. Μπορούμε να γράψουμε στον πίνακα κάποιες λέξεις-κλειδιά του διαλόγου (π.χ petit déjeuner, déjeuner, dîner) και να κατηγοριοποιήσουμε στη συνέχεια τις λέξεις που ακούμε στο διάλογο
- ✓ Κάνουμε δραματοποίηση του διαλόγου και εργαζόμαστε σε ομάδες
- ✓ Συζητούμε για το πώς θα μπορούσαμε να εμπλουτίσουμε το φάκελο υλικού με βάση το περιεχόμενο της ενότητας (τρόφιμα, ποτά, διατροφή, διατροφικές συνήθειες κτλ)

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Κάνοντας τη μετάβαση από την προηγούμενη ενότητα, εκκινούμε με ερωτήσεις που σχετίζονται αρχικά με την ενότητα 4 του βιβλίου:
    - *En quelle classe sont Alice et Stéphane?*
    - *À quelle heure ils commencent l'école ?*
    - *À quelle heure ils finissent les cours ?*
    - *Le mercredi après-midi, ils sont à l'école ?*
    - *Et le samedi, ils vont au collège ?*
    - *Quelles matières ils ont ?*
    - *Akim aime la gym ?*
    - *Et Marion ?*
    - *Où est-ce qu'ils vont à midi ?*

Παράλληλα τους ζητούμε να παρατηρήσουν την εικόνα του διαλόγου, καθώς τους κατευθύνουμε στο να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του. Βλέποντας την εικόνα και τα πρόσωπα που απεικονίζονται, ρωτάμε τα εξής:

- *Où sont Alice et Stéphane?*
- *Qui est la femme qu'on voit sur le dessin ?*
- *Qu'est-ce qu'elle fait ?*
- *Et Stéphane et Alice ?*
- *À quel moment de la journée nous sommes ?*

Η παρατήρηση της εικόνας μας επιτρέπει να εισάγουμε καινούργιες λέξεις (*Stéphane et Alice sont dans la cuisine, La mère d'Alice fait la cuisine, le frigo, les aliments, la nourriture, les fruits, les œufs, un litre de lait, une tasse de café...*)

✓ Στη συνέχεια, ζητούμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν τον τίτλο της ενότητας (*Moi, je ne prends pas de petit déjeuner*). Γνωρίζουν ήδη τη λέξη petit déjeuner (πρωινό) και γράφοντας την στον πίνακα τη συσχετίζουμε με άλλες λέξεις (για παράδειγμα: *café, croissants, miel, beurre, thé, jus d'orange*). Πρόκειται για λέξεις που γίνονται εύκολα κατανοητές, λόγω της ομοιότητας τους με ανάλογες λέξεις της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Το ρήμα *prendre* (παίρνω), το εξηγούμε στη μητρική γλώσσα ή με μιμητικές κινήσεις (επιμένοντας στην άρνηση, για παράδειγμα). *Moi, je ne prends pas <u>de</u> café le matin ou Moi, je ne prends jamais <u>de</u> thé le matin.*

✓ Ακούμε το διάλογο από το κασετόφωνο, έχοντας αρχικά κλειστά τα βιβλία. Στη συνέχεια τον ακούμε κι άλλες φορές έχοντας τα ανοιχτά και επιβεβαιώνουμε ή όχι τις υποθέσεις που έχουμε κάνει. Ζητούμε από τους μαθητές να εντοπίσουν μέσα στο διάλογο τις λέξεις που σχετίζονται με τη διατροφή (*manger, pain, petit déjeuner, déjeuner, thé, croissants, fromage, omelette, œufs, jus de fruits, chocolat, eau, avoir faim, avoir soif, vouloir ect...).* Εξηγούμε λέξεις που είναι άγνωστες στους μαθητές και τις κατατάσσουμε ανάλογα. *Par exemple : Il est midi et **j'ai faim**…Qu'est-ce qu'il y a à manger? Il y a du pain, de la salade et du spaghetti. Ou encore : **J'ai soif**...Qu'est-ce qu'il y a à boire? Il y a de l'eau, du jus d'orange, de la limonade, du coca...* Δεν προχωρούμε ακόμα στον εντοπισμό των articles partitifs, καθώς με αυτά θα ασχοληθούμε στις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις. Στην παρούσα φάση, απλώς τα εντοπίζουμε και τα χρησιμοποιούμε στο λόγο, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με αυτά. Επιμένουμε κυρίως στα ρήματα avoir faim, avoir soif, prendre, vouloir, manger, boire και προσπαθούμε να καταστήσουμε σαφή την έννοια τους και

τη χρήση τους μέσα στο κείμενο. Οι λέξεις που σχετίζονται με τη διατροφή γίνονται εύκολα κατανοητές, εάν δοθούν στον πίνακα σε τρεις στήλες, οι οποίες θα εμπλουτίζονται συνεχώς. Για παράδειγμα: ***Petit déjeuner*** *– du pain, des croissants, des tartines, du beurre, de la confiture, du lait, du thé ect...****Déjeuner****- de la viande, de la salade, du pain, du vin rouge, du fromage, des légumes, du spaghetti ect...* ***Dîner*** *– de la soupe, du yaourt, des fruits, du jus d'orange ect...* Ακόμα, μπορούμε να κάνουμε και επιπλέον διαχωρισμούς, τονίζοντας τη διαφορά μεταξύ των ρημάτων *manger & boire : Je mange des tartines, du pain, des croissants, de la salade et je bois du thé, du jus d'orange, du café, de la bière, du coca cola.* Το σημαντικό είναι να αντιληφθούν οι μαθητές το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας και να κατανοήσουν τις λέξεις - κλειδιά. Στη συνέχεια, το λεξιλόγιο θα εμπλουτίζεται συνεχώς. Διαβάζουμε όλοι μαζί το διάλογο και κατατάσσουμε τις λέξεις που έχουμε εντοπίσει. Στη συνέχεια θέτουμε προφορικές ερωτήσεις πάνω στο διάλογο:

- *Est-ce que Stéphane a faim?*
- *Qu'est-ce qu'il mange le matin ?*
- *Est-ce qu'il boit du lait ?*
- *Est-ce qu'Alice prend du petit déjeuner ?*
- *Qu'est-ce qu'elle mange dimanche matin ?*
- *Qu'est-ce qu'elle choisit à manger maintenant ?*
- *Pour faire une omelette de quoi est-ce que nous avons besoin ?*
- *Stéphane qu'est-ce qu'il boit ?*

✓ Ζητούμε από τους μαθητές να δραματοποιήσουν το διάλογο, έχοντας ανοιχτά βιβλία. Παράλληλα μπορούμε να δώσουμε (στη μητρική γλώσσα) κάποια στοιχεία για τις διατροφικές συνήθειες των γάλλων και να κάνουμε συγκρίσεις με τις συνήθειες των μαθητών (τονίζουμε πως οι γάλλοι το πρωί προτιμούν καφέ ή γάλα με croissants, brioches ou tartines de miel ou de confiture). Μπορούμε να αναφέρουμε το πλήρες πρωινό των αγγλοσαξόνων, οι οποίοι προτιμούν αυγά, μπέικον, τυρί για το πρωινό τους. Το θέμα της διατροφής ενδείκνυται για παιδαγωγική αξιοποίηση και αυτό θα συνεχιστεί στις παρακάτω διδακτικές προσεγγίσεις. Μπορούμε ακόμα να αναφερθούμε στο γεύμα και στο δείπνο, αλλά και στα ωράρια που προτιμώνται. Τέλος, μπορούμε να προσεγγίσουμε τις δραστηριότητες που δίνονται στο βιβλίο (σελίδα 52, άσκηση 1, σελίδα 53, ασκήσεις 2 & 3).

- ✓ Συζητούμε πιθανούς τρόπους για εμπλουτισμό του περιεχομένου του φακέλου υλικού των μαθητών σε σχέση με την ενότητα. Συγκεντρώνουμε τις ιδέες των μαθητών και αποφασίζουμε από κοινού τι στοιχεία θα μπορούσαμε να συλλέξουμε προκειμένου να κάνουμε το συσχετισμό μεταξύ της θεματικής της ενότητας και το φάκελο που διατηρούμε. Προτείνουμε διάφορες ιδέες στους μαθητές (όπως για παράδειγμα να συγκεντρώσουν φωτογραφίες και να κάνουν ένα ομαδικό κολάζ σε σχέση με τη διατροφή, ή να κατατάξουν σε πίνακες τις λέξεις που μάθαμε ή να ζωγραφίσουν ατομικά κάτι…).

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Faites le test suivant, en répondant aux questions proposées, puis regardez vos résultats! Amusez-vous!!!

1. *C'est lundi matin...Tu es prêt-e à aller à l'école. Il est sept heures et demie. Qu'est-ce que tu prends au petit déjeuner?*

a) Des tartines ou du pain avec du beurre, de la confiture ou du miel. Mais je déteste le lait...Je ne bois jamais de lait!

b) Moi, je ne prends jamais de petit déjeuner! Je n'ai pas de temps le matin!

c) Des tartines beurrées avec du miel et de la confiture et je bois une tasse de lait ou un verre de jus d'orange.

2. *Il est midi, tu es à l'école et tu veux grignoter quelque chose. Qu'est-ce que tu préfères?*

a) Tu vas à la cantine et tu achètes un sandwich et un coca cola.

b) Tu achètes des biscuits ou un snack.

c) Tu manges un fruit (pomme ou banane) ou même le toast jambon-fromage que ta maman avait préparé la veille.

3. *Il est deux heures et quart et les cours finissent. Tu arrives chez toi. Qu'est-ce que tu prends au déjeuner?*

a) On déjeune en famille et moi, je dispute toujours avec ma maman parce que je déteste les épinards, les légumes, les lentilles, les haricots verts, les haricots secs...

b) Je grignote en regardant ma série préférée à la télé. D'habitude, je n'ai pas de temps parce que j'ai des cours supplémentaires dans l'après-midi.

c) Je préfère manger du fromage, de la salade, du poulet, des légumes, du riz...Les plats traditionnels de ma mère sont super!!!

4. *Il est huit heures et tu as fini tes devoirs. C'est l'heure pour* :

a) Un gâteau délicieux!

b) Un bon morceau de pizza et un verre de coca cola

c) Une salade de fruits : des pommes, des oranges, des bananes, des kiwis...

5. *Tu vas dans ton lit pour te coucher. Il est dix heures et demie. C'est l'heure pour :*

a) Des snacks, des croissants ou des biscuits!

b) Un verre de coca cola!

c) Un verre de lait!

Et maintenant...regarde tes résultats!!! Si tu as.....

a) plus de A : Attention !!! Tu dois trouver un équilibre dans ton programme alimentaire. Quelquefois, tu exagères et tu manges n'importe quoi...Les haricots verts et les légumes sont délicieux !!! Évite les fast-foods !

b) plus de B : Est-ce que tu as des kilos supplémentaires ? Est-ce que tu n'aimes pas la gymnastique ? Pourquoi tu manges des choses qui font du mal à la santé ? Tu dois changer tes habitudes : Les épinards et les lentilles font du bien...Le lait est nécessaire pout ton organisme...le coca est inutile !!!

c) plus de C : Bravo !!! Tu connais très bien ce que tu dois manger ou boire à n'importe quel moment de la journée. Est-ce que tu pourrais donner quelques conseils à certains de tes camarades ?

2.23 Το 23 ο δίωρο: 13/04/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να κατανοήσουν τη χρήση και την εφαρμογή των μεριστικών άρθρων, τόσο στον προφορικό, όσο και στο γραπτό λόγο (μέσα από προφορικές ερωτήσεις ή με δραστηριότητες που δίνονται στο βιβλίο και στο φύλο εργασίας που θα μοιραστεί).
- ✓ Να εμπλουτίσουν επιπλέον το λεξιλόγιο τους με λέξεις και εκφράσεις που σχετίζονται με τη διατροφή (παράλληλα να εξοικειωθούν με τη χρήση συγκεκριμένων ρημάτων που σχετίζονται με τη διδακτική ενότητα, όπως manger, boire, vouloir, prendre, préférer...).
- ✓ Να μπορούν να περιγράφουν τα στάδια μιας τυπικής ημέρας (κάτι που έχουμε ήδη προσεγγίσει και σε προηγούμενα μαθήματα), αλλά πλέον γίνεται με πιο συστηματικό τρόπο (βασιζόμαστε στη σελίδα 55 του βιβλίου και περιγράφουμε τις δραστηριότητες που μπορεί να περικλείει μια τυπική ημέρα).
- ✓ Να είναι σε θέση να περιγράφουν τις διατροφικές τους συνήθειες, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και τα κατάλληλα ρήματα για κάθε χρονική στιγμή της ημέρας *(Le matin, je me réveille à sept heures et demie et puis je prends mon petit déjeuner. Je mange des céréales et du pain avec du beurre et de la confiture et je bois du lait.)*
- ✓ Να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ του μεριστικού και του οριστικού άρθρου με δεδομένο πως στα ελληνικά το μεριστικό άρθρο δεν υπάρχει (εμείς λέμε «τρώω ψωμί», ενώ στα γαλλικά θα πούμε «τρώω από το ψωμί», δηλαδή, τρώω ή πίνω κάτι από ένα σύνολο που δεν μετριέται, που δεν ορίζεται. Είναι πολύ σημαντικό να καταστεί σαφές πως το μεριστικό άρθρο διαφοροποιείται εννοιολογικά, τόσο από το αόριστο (un, une, des), τόσο και από το οριστικό (le, la, l', les)
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που μοιράζεται και να προσεγγίσουν συλλογικά ορισμένες από τις ασκήσεις που δίνονται στο βιβλίο
- ✓ Να επαναξιολογήσουν το υλικό του φακέλου τους και να προτείνουν ιδέες για την τρίτη συλλογική εργασία της σχολικής χρονιάς, η οποία θα σχετίζεται με το θέμα της διατροφής και των διατροφικών συνηθειών.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με τη διατροφή (petit déjeuner, déjeuner, dîner, goûter).

- ✓ Να γίνει η εισαγωγή στα μεριστικά άρθρα (articles partitifs) και αρχική ευαισθητοποίηση των μαθητών στη χρήση τους (παράλληλη εισαγωγή στα ρήματα που σχετίζονται με την ενότητα prendre, manger, boire, vouloir...).
- ✓ Να επιτευχθεί η κατηγοριοποίηση των μεριστικών άρθρων και να γίνει προφορική εξάσκηση στη χρήση τους (du, de la, de l' des, de). Μια αρχική εξοικείωση με τον αρνητικό τύπο, με τον οποίο θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στα επόμενα μαθήματα.
- ✓ Να μπορούν να εντοπίζουν τη διαφορά μεταξύ μεριστικών, αόριστων και οριστικών άρθρων.
- ✓ Να μπορούν να κατανοούν τα διάφορα «στάδια» μιας ημέρας και των δραστηριοτήτων που γίνονται (se réveiller, prendre le petit déjeuner, aller à l'école, rentrer, déjeuner, faire mes devoirs...). Προφορική και γραπτή εξάσκηση με βάση το κείμενο του διαλόγου του βιβλίου.
- ✓ Να συμπληρώνουν τις δραστηριότητες που δίνονται στο βιβλίο ή στο συνοδευτικό βιβλίο ασκήσεων.
- ✓ Να συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας που μοιράζεται.
- ✓ Να γίνει μια εκτενής συζήτηση για το περιεχόμενο του φακέλου υλικού, καθώς και ο σχεδιασμός υλοποίησης του 3^{ου} ομαδικού projet της σχολικής χρονιάς με θέμα τη διατροφή και τις διατροφικές συνήθειες (καταγραφή των ιδεών των μαθητών και σκέψεις για τους τρόπους υλοποίησης τους).

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Αρχικά ακούμε μια φορά το διάλογο από το Cd και θέτουμε ερωτήσεις για τον τίτλο και για την εικόνα του βιβλίου (προφορικές ερωτήσεις, τις οποίες ήδη έχουμε θέσει και στο προηγούμενο μάθημα), προκειμένου να κάνουμε την ομαλή μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα.
- ✓ Στη συνέχεια, ζητάμε από τους μαθητές να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τις λέξεις που σχετίζονται με τη διατροφή και να τις κατηγοριοποιήσουν, δουλεύοντας σε ομάδες (οι ομάδες λειτουργούν όπως δημιουργήθηκαν από την αρχή της χρονιάς). Με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών μπορούμε να οδηγηθούμε στη διεύρυνση του λεξιλογίου.
- ✓ Με τις λέξεις συγκεντρωμένες και κατηγοριοποιημένες στον πίνακα, κάνουμε προφορικές προτάσεις *(Au petit déjeuner, je mange des céréales et des tartines au beurre et je bois du thé. Je ne bois jamais de café. Je déteste le café).* Ήδη με τη φράση αυτή, βλέπουμε τη χρήση των μεριστικών άρθρων και τη χρήση του οριστικού άρθρου. Μπορούμε να κάνουμε φράσεις για όλες τις φάσεις της ημέρας, μιλώντας αρχικά για τις

δικές μας διατροφικές συνήθειες και μετά να παρωθούμε τους μαθητές να πάρουν το λόγο και να μιλήσουν για τον εαυτό τους.

- ✓ Το μάθημα συνεχίζεται και οι παραπάνω φράσεις εμπλουτίζονται περαιτέρω, με άλλες εκφράσεις ή και με δείκτες χρονικούς (marquers temporels). *P.ex. Dimanche matin, je me réveille d'habitude, tard, à 11 heures. Je me lave, je me peigne et puis je prends un petit déjeuner complet. Je bois une tasse de lait et je mange des tartines beurrées et du miel. Je n'aime pas beaucoup le café).* Προσπαθούμε συνεχώς να εμπλουτίζουμε τις υπάρχουσες προτάσεις με επιπλέον λεξιλόγιο.
- ✓ Στη συνέχεια, δείχνουμε στους μαθητές κάποιες flashcards που έχουμε ήδη ετοιμάσει και απεικονίζουν φαγητά, γλυκά, ποτά κτλ… Οι μαθητές χωρίζονται στις ομάδες τους και η κάθε ομάδα, παίρνοντας κάποιες από τις κάρτες ετοιμάζει ένα παιχνίδι ρόλων. Δίνονται διάφορα τέτοια παιχνίδια σε όλες τις ομάδες και η καθεμία προετοιμάζει το δικό της (για παράδειγμα: *α) Vous êtes dans un restaurant et vous discutez avec le serviteur, b) Vous parlez avec un ami francophone et vous lui expliquez ce que vous mangez au petit déjeuner, c) Vous recommandez à un ami francophone un plat typique grec.* Προετοιμάζονται οι διάλογοι και παρουσιάζονται στη τάξη.
- ✓ Μοιράζεται το φύλλο εργασίας και συμπληρώνεται. Επίσης προσεγγίζονται συλλογικά και ορισμένες από τις δραστηριότητες του βιβλίου
- ✓ Τέλος, ακολουθεί συζήτηση για τους πιθανούς τρόπους υλοποίησης της τρίτης συλλογικής εργασίας και καταγράφονται οι ιδέες των μαθητών. Οι μαθητές, με αφορμή την ενότητα που διδάσκονται, μπορούν να εμπλουτίσουν το φάκελο τους με το υλικό που εκείνοι θεωρούν απαραίτητο και χρήσιμο.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Αρχικά, εκκινούμε με προφορικές ερωτήσεις, προκειμένου να επιτύχουμε την ομαλή μετάβαση στην καινούργια διδακτική ενότητα. Σχολιάζουμε τον τίτλο και την εικόνα του βιβλίου και υπενθυμίζουμε κάποια βασικά σημεία που έχουμε ήδη επισημάνει. Επίσης, ακούμε μια φορά το διάλογο και ζητάμε από τους μαθητές να τον δραματοποιήσουν. Για παράδειγμα θέτουμε ερωτήσεις ως εξής:
    - *Qui parle dans le dialogue?*
    - *Où sont-ils ?*
    - *Il est quelle heure ?*
    - *On est quel jour ?*
    - *Qui est-ce Madame Moreau ?*

- *Qu'est-ce qu'elle fait ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a sur la table ?*
- *Stéphane, a-t-il faim ?*
- *Le matin, il se réveille tard ou tôt ?*
- *Qu'est-ce qu'il mange au petit déjeuner ?*
- *Est-ce qu'il boit du lait ?*
- *Et Alice ? Elle prend du petit déjeuner ?*
- *Qu'est-ce qu'elle boit le matin ?*
- *Le dimanche, elle se lève tôt ou tard ?*
- *Qu'est-ce qu'elle mange dimanche matin ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a pour le déjeuner aujourd'hui ?*
- *Pour faire une omelette, de quoi est-ce qu'on a besoin ?*
- *Stéphane, qu'est-ce qu'il veut boire ?*

Οι μαθητές απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις που θέτουμε κι έτσι γίνεται περισσότερο κατανοητό το κείμενο του διαλόγου, καθώς υπενθυμίζουμε με έμμεσο τρόπο το λεξιλόγιο που έχουμε διδάξει την προηγούμενη φορά.

✓ Στη συνέχεια, δίνουμε χρόνο στους μαθητές για να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο τις λέξεις και εκφράσεις που σχετίζονται με το θέμα της διατροφής. Οι λέξεις αυτές (που μπορεί να είναι τόσο ουσιαστικά, όσο και ρήματα) κατατάσσονται σε κατηγορίες στον πίνακα, ανάλογα με τη χρονική στιγμή της ημέρας στην οποία αναφέρονται. Έτσι, αφού δώσουμε την ακόλουθη αντιστοιχία: *Le petit déjeuner c'est au matin, le déjeuner c'est à midi, le goûter c'est dans l'après-midi et le dîner c'est au soir,* μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τόσο τις λέξεις του κειμένου, όσο και άλλες επιπλέον που μπορούμε να δώσουμε. Για παράδειγμα: *Le matin, je prends mon petit déjeuner. Je mange des croissants ou du pain au chocolat et je bois du lait. Je ne bois pas de café.* Με αφορμή αυτή τη φράση, ρωτάμε τους μαθητές τις δικές τους προτιμήσεις, αρχικά, για το πρωινό τους. Έτσι, συγκεντρώνουμε λέξεις που βρίσκονται στο βιβλίο *(du pain, du beurre, de la confiture, des céréales, du thé, du café, de l'eau, du chocolat, des croissants),* αλλά να προσθέσουμε και άλλες, τις οποίες μπορούμε να βρούμε στη σελίδα 54 του βιβλίου *(du miel, des tartines, des biscuits, du jus d'orange, du yaourt...).* Είναι καλό οι λέξεις, στο στάδιο αυτό να δίνονται με το μεριστικό άρθρο, προκειμένου οι μαθητές να εξοικειώνονται με τη χρήση του. Δίνουμε το λόγο στον καθένα και του ζητάμε να απαντήσει στη ερώτηση *«Qu'est-ce que tu prends au petit déjeuner?»* και συγκεντρώνουμε τις προτάσεις των μαθητών. Επιμένουμε στη χρήση των μεριστικών

άρθρων και εξηγούμε πως ακριβώς τα άρθρα αυτά συνοδεύουν ουσιαστικά και δηλώνουν πως από ένα σύνολο μη μετρήσιμο, εμείς παίρνουμε ένα τμήμα. *Je mange du pain, du poulet, de la salade, je bois du vin, de l'eau, du champagne.* Εξηγούμε παράλληλα, πως το οριστικό άρθρο χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε συγκεκριμένα σε ένα ουσιαστικό. *J'aime la salade verte* **mais** *je mange de la salade verte. Je préfère le jus d'orange* **mais** *je bois du jus d'orange*. Ο πίνακας που προτείνεται στον προγραμματισμός της παρέμβασης μπορεί να χρησιμεύσει για την κατανόηση της διαφοράς μεταξύ των άρθρων.

- ✓ Στη συνέχεια, εμπλουτίζουμε τις προφορικές προτάσεις των μαθητών και με χρονικούς δείκτες, δίνοντας ορισμένα παραδείγματα και χρησιμοποιώντας και επιπλέον ρήματα *(p.ex se réveiller à, aller à..., déjeuner à, dans l'après-midi, le soir, avant de me coucher, le dimanche matin, le weekend, le samedi matin..., je prends, je préfère, je bois, je mange, je veux, je choisis, je dîne, je goûte...* Έτσι, μπορούμε να πούμε, μιλώντας αρχικά για τον εαυτό μας: *Moi, le dimanche matin, je me réveille tard...presque à 10 heures, je me lave, je me peigne, je m'habille et puis je prends mon petit déjeuner. D'habitude, je prends du thé sans sucre et je mange des biscuits ou des croissants. Quelquefois, je mange des céréales ou du pain avec du jambon et du fromage. Mais, je ne mange pas de pain. Je n'aime pas le pain.* Και μπορούμε, κατά τον ίδιο τρόπο να συνεχίσουμε και για τις υπόλοιπες χρονικές στιγμές της ημέρας, χρησιμοποιώντας ρήματα, επιρρήματα και λέξεις που σχετίζονται με τη διατροφή, αλλά προσθέτοντας και άλλες δραστηριότητες που έχουμε ήδη μάθει από τις προηγούμενες ενότητες: *À midi, je suis à l'école et d'habitude je bois du d'orange et quand je rentre chez moi je déjeune en famille. Je prends du poulet et de la salade avec du riz ou des frites. Souvent, je mange du spaghetti ou des légumes. Je bois de l'eau ou quelquefois du coca cola. Après, je fais mes devoirs et mange du yaourt ou des fruits. J'aime surtout les pommes et les bananes.* Με τον τρόπο αυτό, ενσωματώνουμε όλο το λεξιλόγιο που έχουμε διδάξει σε σύντομες προφορικές φράσεις και σημειώνουμε στον πίνακα τις άγνωστες ή δύσκολες λέξεις. Επιμένουμε στη χρήση των λέξεων που δηλώνουν χρόνο *(après, puis, ensuite, d'habitude, souvent, rarement, finalement, à 10 heures, le dimanche matin...).* Ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο και χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις τους να παρουσιάσουν μια τυπική τους μέρα, περιλαμβάνοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία. Με τον τρόπο αυτό γίνεται εξάσκηση τόσο στο καινούργιο λεξιλόγιο, όσο και στα ρήματα (ειδικότερα στα ρήματα της μέσης φωνής, τα οποία θα τα προσεγγίσουμε αναλυτικά στο επόμενο μάθημα).

✓ Στη συνέχεια, προτείνουμε στους μαθητές παιχνίδια ρόλων. Χωρίζονται στις ομάδες που έχουν δημιουργήσει ήδη από την αρχή της χρονιάς και τους μοιράζουμε τις flash cards που έχουμε ετοιμάσει. Οι κάρτες απεικονίζουν διάφορες στιγμές της ημέρας, καθώς και τρόφιμα ή ποτά. Οι μαθητές μοιράζονται τις κάρτες και εξηγούμε εάν υπάρχουν άγνωστες λέξεις σε αυτές. Δίνουμε διαφορετικές consignes σε κάθε ομάδα και τους αφήνουμε χρόνο να ετοιμάσουν τους διαλόγους τους. Ενδεικτικά προτείνονται τα εξής: *α) Vous êtes dans un restaurant et vous discutez avec le serviteur, b) Vous parlez avec un ami francophone et vous lui expliquez ce que vous mangez au petit déjeuner, c) Vous recommandez à un ami francophone un plat typique grec.* Δίνουμε εξηγήσεις στους μαθητές για να καταλάβουν ακριβώς αυτό που πρέπει να κάνουν. Καθώς περνάμε από τις ομάδες για να παρατηρήσουμε την πορεία τους, συμπληρώνουμε το λεξιλόγιο και τους βοηθούμε όπου χρειάζεται. Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση των παιχνιδιών ρόλων από τους μαθητές, μπορούμε να κάνουμε μια αρχική προσομοίωση, έχοντας εμείς κάποιο ρόλο. Για παράδειγμα: *On est à Paris pour un échange scolaire et vous discutez avec Sandrine de vos préférences alimentaires.*

- *Bonjour Sandrine, ça va ?*
- *Bonjour Marie, ça va bien...merci !*
- *Mmmmm, qu'est-ce qu'on mange ce matin ? Il y a du pain, de la confiture, des céréales, du miel, de la confiture, du beurre...*
- *Moi, d'habitude, je mange du pain avec de la confiture et du beurre... Et toi ?*
- *Moi, je mange des croissants ou des tartines beurrées.*
- *Et, qu'est-ce qu'on boit ? Tu veux du lait ou du thé ?*
- *Du lait, s'il te plait...sans sucre !*
- *Moi aussi, je bois du lait ou quelquefois du jus d'orange...*
- *Parfait...donc, bon appétit et après on va à l'école !*

✓ Στο τέλος της διδακτικής ενότητας, μοιράζουμε το φύλλο εργασίας και το συμπληρώνουμε συλλογικά, συγκεντρώνοντας παράλληλα τις απορίες των μαθητών.

✓ Συζητούμε για το περιεχόμενο του φακέλου υλικού και οι μαθητές καταθέτουν ιδέες για την υλοποίηση του 3ου projet, το οποίο θα σχετίζεται με τις διατροφικές συνήθειες. Οι ιδέες των μαθητών καταγράφονται και θα αξιολογηθούν κατά την επόμενη διδακτική ενότητα. Επίσης, καθώς βρισκόμαστε στην αρχή του 3ου τριμήνου, ζητάμε από τους μαθητές να αξιολογήσουν μόνοι τους την πορεία τους κατά τη φετινή χρονιά, στηριζόμενοι στο υλικό που έχουν συγκεντρώσει στο φάκελο.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Complétez par le verbe ou le mot qui manque parmi ceux qui sont proposés :

e) Le matin je ..... tôt, à sept heures dix
(je déjeune, je me réveille, je me couche)

f) Au petit déjeuner, je mange ..... avec du beurre.
(du spaghetti, de la salade, du pain)

g) Le soir, je bois ..... avant de me coucher.
(du lait, du miel, du sucre)

h) À midi, je mange d'habitude .....avec des frites.
(des fruits, des champignons, du poulet)

Activité 2 : Trouvez l'intrus

e) du pain, des céréales, du thé, des tartines

f) du spaghetti, de la salade, du pain, du café

g) de l'eau, du riz, du champagne, de la limonade

h) du fromage, du jambon, du pain, du lait

Activité 3 : Complétez par l'article partitif qui manque (du, de la, de l', des ou de)

h) Le matin, je bois .....lait.

i) À midi, je bois .....bière.

j) Je mange ..... salade verte.

k) Je bois ..... café, mais je ne bois jamais .....thé.

l) J'aime manger .....céréales.

m) J'aime boire ..... limonade.

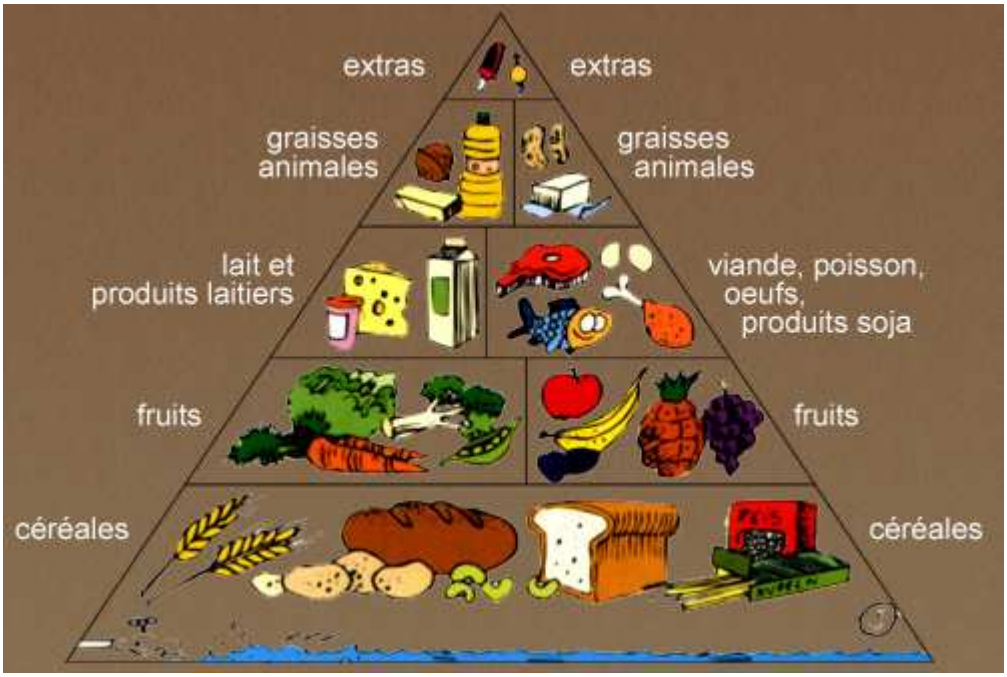
n) Le matin, je bois ..... eau et quelquefois .....thé.

Activité 4 : Observez les photos données et dites ce qui est bon pour la santé.

Il faut manger.....

.....

Les féculents
Les fruits et légumes
les produits laitiers
Viande-poisson-œufs
Les produits sucrés
Les boissons
Les corps gras
Confiture


extras
extras
graisses animales
graisses animales
lait et produits laitiers
viande, poisson, oeufs, produits soja
fruits
fruits
céréales
céréales

2.24 Το 24 ^{ο} δίωρο: 20/04/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εξοικειωθούν στη γραπτή και προφορική χρήση των μεριστικών άρθρων και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν μιλώντας η γράφοντας για τις διατροφικές τους συνήθειες
- ✓ Να χρησιμοποιούν τις διάφορες μορφές του μεριστικού άρθρου (du, de la, de l', des) σε σύντομες φράσεις και ταυτόχρονα να μπορούν να κατανοούν τη μορφή de που χρησιμοποιείται στην άρνηση ή με λέξεις που δηλώνουν ποσότητα
- ✓ Να κατανοήσουν πλήρως το ρόλο των άρθρων αυτών μέσα στο λόγο (με δεδομένο πως τα άρθρα αυτά απουσιάζουν από την ελληνική γλώσσα, γεγονός που ίσως δημιουργεί προβλήματα κατανόησης)
- ✓ Να είναι σε θέση να παρουσιάζουν εκτενώς τις διατροφικές τους συνήθειες (να μιλούν για το πρωινό, το μεσημεριανό, το βραδινό τους) ή ακόμα να παρουσιάζουν τα συστατικά απλών και εύκολων συνταγών (κρέπες, γλυκό σοκολάτας, σαλάτα, ομελέτα κτλ)
- ✓ Να μιλούν για τις διάφορες στιγμές της ημέρας, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα ρήματα (ρήματα της μέσης φωνής, όπως *se réveiller, s'habiller, se préparer, se peigner, se laver, se lever, αλλά και άλλα, όπως prendre mon petit déjeuner, aller, faire ma toilette, déjeuner, dîner, rentrer, faire les devoirs, regarder la télé, écouter la radio*..)
- ✓ Παράλληλα, να είναι σε θέση να εμπλουτίζουν τις φράσεις τους (στο γραπτό, αλλά και στον προφορικό λόγο) με ανάλογα επιρρήματα που δηλώνουν χρόνο, όπως *tout d'abord, après, finalement, puis, ensuite, souvent, rarement, fréquemment, d'habitude*. Γενικά να μπορούν να διευρύνουν τις φράσεις τους και να τις εμπλουτίζουν όσο γίνεται περισσότερο
- ✓ Να καταθέσουν ιδέες και προτάσεις για την υλοποίηση της 3^{ης} ομαδικής εργασίας με αφετηρία το κείμενο και τα στοιχεία (γλωσσικά, πολιτισμικά, γραμματικά) που εμπεριέχονται στη διδαχθείσα ενότητα
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που τους δίνεται και παράλληλα να συμπληρώσουν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ασκήσεις που δίνονται στις αντίστοιχες σελίδες του βιβλίου (σελίδες 54 & 55), καθώς και επιλεγμένες ασκήσεις από το βιβλίο των ασκήσεων που συνοδεύει το κυρίως βιβλίο
- ✓ Να επανεκτιμήσουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει στο φάκελο υλικού και να σκεφτούν τρόπους για το πώς αυτό θα αξιολογηθεί και θα αξιοποιηθεί τελικά, καθώς οδεύουμε πλέον και προς το τέλος του σχολικού έτους. Οι μαθητές, υπεύθυνοι για τη

δική τους αξιολόγηση πρωτίστως οι ίδιοι και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός τους, με εφαλτήριο το φάκελό τους και το υλικό που θα έχουν συγκεντρώσει μέχρι το τέλος της χρονιάς, θα μπορούν να κρίνουν την πορεία τους και να την εκτιμήσουν ανάλογα, διατυπώνοντας προσωπικές κρίσεις και σχόλια

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη όλων όσων έχουν διδαχθεί κατά την προηγούμενη διδακτική ενότητα (articles partitifs, moments de la journée, adverbes de temps, production orale)
- ✓ Εξάσκηση στο γραπτό και στον προφορικό λόγο χρησιμοποιώντας τα μεριστικά άρθρα και ανακαλύπτοντας μέσα από σύντομες φράσεις τη διαφορά τους από τα οριστικά και τα αόριστα άρθρα, αλλά και τη διαφορά τους με την ελληνική γλώσσα (καθώς στα ελληνικά δεν υπάρχουν αυτά τα άρθρα και η χρήση τους ίσως ξενίζει τους μαθητές)
- ✓ Εξάσκηση στη χρήση του τύπου (de) και επεξήγηση για τον τρόπο χρήσης του (σε αρνητική φράση με τα μεριστικά άρθρα ή σε περίπτωση που έχουμε λέξη που δηλώνει ποσότητα)
- ✓ Προφορική εξάσκηση στη χρήση των χρονικών επιρρημάτων και στην απαρίθμηση των χρονικών στιγμών μιας ημέρας (παράλληλες προφορικές δραστηριότητες που συνάδουν με το πνεύμα των εξετάσεων για το δίπλωμα A1 της γαλλικής γλώσσας, όπου συμμετέχουν ορισμένοι μαθητές)
- ✓ Εμπέδωση των μεριστικών άρθρων μέσα από τη συμπλήρωση των ασκήσεων του βιβλίου (σελίδες 54 & 55)
- ✓ Ανακάλυψη της κλίσης των ρημάτων της μέσης φωνής και ταυτόχρονη χρήση τους μέσα από σύντομους προφορικούς διαλόγους
- ✓ Προετοιμασία του 3^{ου} projet των μαθητών και κατάθεση σκέψεων για την υλοποίηση ενός τελικού εντύπου που θα αποτυπώνει την πορεία όλης της σχολικής χρονιάς (συγκέντρωση των ιδεών των μαθητών)
- ✓ Εμπλουτισμός των φακέλων υλικού και αναθεώρηση του περιεχομένου τους. Συζήτηση με τους μαθητές για το πώς θα μπορούσε να διευρυνθεί ο φάκελος με βάση τα δεδομένα (γλωσσικά, λεξιλογικά, πολιτιστικά) που δίνονται στην ενότητα που προσεγγίζουμε
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας (ομαδική ή ατομική)

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινούμε με προφορικές ερωτήσεις πάνω στο διάλογο και δίνουμε το λόγο σε όλους τους μαθητές. Σκοπός μας είναι να θυμηθούν την ιστορία και τα πρόσωπα του διαλόγου και να απαντούν με ευχέρεια στις ερωτήσεις που θέτουμε. Ρωτάμε για τα πρόσωπα, τον τόπο στον οποίο βρίσκονται, σχετικά με το τι ακριβώς κάνουν (στην αρχή επικεντρωνόμαστε στον τίτλο του διαλόγου και στην εικόνα που τον συνοδεύει) και στη συνέχεια στο περιεχόμενο του κειμένου. Αυτή η πρώτη προσέγγιση γίνεται χωρίς να γίνει προηγούμενη δραματοποίηση του διαλόγου, για να διερευνήσουμε τι ακριβώς θυμούνται οι μαθητές και τι όχι.
- ✓ Στη συνέχεια προχωρούμε στη δραματοποίηση, ζητώντας από τρεις μαθητές να παίξουν τους ρόλους των τριών ηρώων του διαλόγου. Εξηγούμε λέξεις που ίσως δημιουργούν πρόβλημα (με μιμητικές κινήσεις, με συμφραζόμενα ή και στη μητρική γλώσσα αν κρίνουμε πως αυτό είναι απαραίτητο).
- ✓ Αφού πραγματοποιήσουμε και τη δραματοποίηση του διαλόγου, θέτουμε πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις στους μαθητές, με σκοπό την εξοικείωση τους με τα μεριστικά άρθρα και την εμπέδωση τους. Έτσι, μιλάμε για το πρωινό και τις διατροφικές μας συνήθειες κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ημέρας. Στην αρχή μπορούμε να έχουμε μια σύντομη φράση του τύπου *«le matin je mange des croissants et je bois du lait»*, την οποία στη συνέχεια, υπό την καθοδήγηση μας, οι μαθητές μπορούν να διευρύνουν και να εμπλουτίζουν (για παράδειγμα ως εξής: *Chaque matin, je me réveille à sept heures dix, je me lave et je prends mon petit déjeuner. D'habitude, je mange du pain avec du beurre et de la confiture et je bois du lait. Je ne bois jamais de café*). Στόχος μας είναι να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερες εκφράσεις και λέξεις που σχετίζονται τόσο με τις διατροφικές συνήθειες, όσο και με τη χρήση των ρημάτων της μέσης φωνής.
- ✓ Έχοντας ήδη κατηγοριοποιήσει τις λέξεις την προηγούμενη φορά (petit déjeuner, déjeuner, dîner, goûter), μπορούμε πλέον να κάνουμε σύντομες φράσεις με αυτές, αλλά και σύντομους διαλόγους. Μπορούμε να προτείνουμε ένα παιχνίδι ρόλων (επιλέγουμε κάτι που να συνάδει με τις προφορικές δραστηριότητες που προτείνονται στο δίπλωμα Α1) και ζητούμε από τους μαθητές να πάρουν μέρος. Ή ακόμα μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να προτείνουν μια απλή συνταγή μαγειρικής και να δούμε όλοι μαζί τα υλικά που απαιτούνται (έτσι θα κάνουμε εξάσκηση και στο λεξιλόγιο, αλλά και στα μεριστικά άρθρα).

- ✓ Στη συνέχεια, προσεγγίζουμε τα ρήματα της μέσης φωνής και μέσα από τη δραστηριότητα που προτείνεται στη σελίδα 55 του βιβλίου (*La journée d'Antoine*) ανακαλύπτουμε όλοι μαζί την κλίση, αλλά και τη χρήση των ρημάτων της μέσης φωνής. Η δραστηριότητα συνοδεύεται από μια άσκηση, η οποία μπορεί να εμπλουτιστεί περισσότερο και να προσωποποιηθεί (δηλαδή να πάρει το λόγο ο κάθε μαθητής και να μιλήσει για τη δική του ημέρα). Αυτή ως δραστηριότητα έχει ήδη πραγματοποιηθεί υπό άλλες μορφές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στην παρούσα φάση όμως, μπορεί να έχει μια πιο ολοκληρωμένη μορφή και να εμπλουτιστεί με επιπλέον λεξιλόγιο.
- ✓ Τέλος, προσεγγίζουμε ομαδικά τις δραστηριότητες που δίνονται στο βιβλίο (στις σελίδες 54, 55 & 56) και συμπληρώνουμε το λεξιλόγιο μας.
- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας που δίνεται στους μαθητές
- ✓ Καταγράφουμε τις ιδέες των μαθητών για την 3η ομαδική εργασία, αλλά και αυτές για την παραγωγή ενός τελικού εντύπου, όπου θα αποτυπώνεται όλη η μαθησιακή πορεία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Οι ιδέες των μαθητών θα συγκεντρωθούν και από κοινού θα αποφασισθεί ποια μορφή και ποιο περιεχόμενο θα μπορεί να έχει αυτό το έντυπο (το οποίο βέβαια μπορεί να έχει και ηλεκτρονική μορφή).
- ✓ Ωθούμε τους μαθητές στο να επανεξετάσουν το περιεχόμενο του φακέλου υλικού τους και να το ταξινομήσουν, προκειμένου να κάνουμε μια βιντεοσκόπηση την επόμενη ή τη μεθεπόμενη φορά ως επίδειξη του περιεχομένου του φακέλου. Ζητάμε από τον κάθε μαθητή χωριστά να αποτιμήσει την πορεία του, έχοντας ως εργαλείο τον προσωπικό του φάκελο.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Στην αρχή, προκειμένου να κάνουμε τη μετάβαση από το προηγούμενο διδακτικό δίωρο, θέτουμε αναγνωριστικές ερωτήσεις (με αφορμή τον τίτλο, την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο και το περιεχόμενο του διαλόγου). Ρωτούμε για τα πρόσωπα, τον τόπο όπου βρίσκονται, για το τι κάνουν, τα αντικείμενα που υπάρχουν. Ενδεικτικά μπορούμε να ρωτήσουμε τα εξής:
  - *Où sont Alice et Stéphane?*
  - *La dame dans la cuisine, qui est-ce?*
  - *Qu'est-ce qu'elle fait ?*
  - *Qu'est-ce qu'il y a sur la table ?*
  - *Est-ce que Stéphane a faim ?*
  - *Qu'est-ce qu'il mange le matin ?*

- *Et Alice ?*
- *Le dimanche matin, la famille Moreau qu'est-ce qu'elle mange ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a pour le déjeuner ?*
- *Pour faire une omelette, de quoi est-ce qu'on a besoin ?*
- *Est-ce que Stéphane a soif ?*
- *Qu'est-ce qu'il veut boire ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a à boire ?*
- *Qui a fait les petits gâteaux ?*

✓ Στη συνέχεια, ζητούμε από τους μαθητές να δραματοποιήσουν το διάλογο, αναλαμβάνοντας τους τρεις ρόλους. Έτσι μπορούμε να διαπιστώσουμε αν κάτι δεν είναι κατανοητό και να επιμείνουμε περισσότερο, προκειμένου να εμπεδωθεί από τους μαθητές. Παράλληλα με τη δραματοποίηση, θέτουμε προφορικές ερωτήσεις στους μαθητές για τις δικές τους διατροφικές συνήθειες. Μπορούμε για παράδειγμα να ρωτήσουμε:

- *À quelle heure tu prends ton petit déjeuner le matin?*
- *Qu'est-ce que tu manges au petit déjeuner ?*
- *Et qu'est-ce que tu bois ?*
- *À l'école, tu manges quelque chose ? Quoi ?*
- *À midi, tu déjeunes en famille ou seul(e) ?*
- *D'habitude, qu'est-ce que tu manges à midi ?*
- *Tu aimes manger de la salade ?*
- *Tu bois assez d'eau pendant la journée ?*
- *Qu'est-ce que tu bois avant de dormir ?*
- *Pour faire une omelette, de quoi est-ce qu'on a besoin ?*

✓ Αφού απαντηθούν οι ερωτήσεις και πάρουν το λόγο όλοι μαθητές, μπορούμε να πούμε προφορικά σε όλη την τάξη πως ακριβώς περνάμε μια καθημερινή, συνηθισμένη μέρα μας: *Chaque matin, je me réveille à sept heures, puis je me lave, je fais ma toilette, je me peigne et je prends mon petit déjeuner. D'habitude je mange des céréales ou du pain avec du miel et du beurre. Après, je me prépare pour aller à mon travail. À 11 heures, je mange une banane ou je bois du jus d'orange. À midi, je déjeune en famille et souvent je mange du poulet au riz, des poissons, des frites, du fromage et de la salade. Je bois de l'eau et rarement du coca ou de la bière. Après, je travaille, je fais de la gymnastique et je regarde un peu la télé. Souvent, j'écoute la radio ou je surfe sur le net. L'après-midi, je mange du yaourt et avant de me coucher*

je bois une tasse de lait. Le soir, je ne bois jamais de thé. Voilà ma journée!!! Το κείμενο αυτό, με βάση όσα έχουμε πει μέχρι στιγμής, μπορεί να γίνει πολύ εύκολα κατανοητό από τους μαθητές. Αν παρόλα αυτά εντοπίσουμε δυσκολίες ή σημεία που δεν γίνονται κατανοητά μπορούμε να επιμείνουμε και να τα αναλύσουμε περεταίρω. Στη συνέχεια, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να παράγουν γραπτά και προφορικά ένα ανάλογο κείμενο. Μπορούν να συνεργαστούν, δουλεύοντας σε ομάδες και η κάθε ομάδα να παράγει το δικό της κείμενο, το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης. Επιμένουμε στη χρήση των μεριστικών άρθρων (ακόμα και στη μορφή de που χρησιμοποιείται στην άρνηση ή όταν υπάρχει λέξη που δηλώνει ποσότητα), αλλά και στα ρήματα της μέσης φωνής. Επίσης, ζητούμε καθώς επιβλέπουμε τις ομάδες και περνάμε από αυτές, να εμπλουτίζονται τα κείμενα και με επιρρήματα που δηλώνουν χρόνο ή και αρίθμηση. Η λίστα με τα επιρρήματα αυτά μπορεί να γραφτεί στον πίνακα και να αντιγραφεί από τους μαθητές στα τετράδια τους. Για παράδειγμα μπορούν να δοθούν τα εξής επιρρήματα: *Tout d'abord, après, puis, ensuite, rarement, souvent, fréquemment, d'habitude, dans l'après-midi, le soir, le matin, dimanche matin...* Οι μαθητές παρουσιάζουν τα τελικά τους κείμενα και μέσα από τις παρατηρήσεις που κάνουμε τα βελτιώνουμε και τα εμπλουτίζουμε περισσότερο.

- ✓ Στη συνέχεια κάνουμε μερικά παιχνίδια ρόλων με βάση την ενότητα που διδάσκουμε. Επιλέγουμε δραστηριότητες που συνάδουν με αυτές που δίνονται στις εξετάσεις για το δίπλωμα Α1. Έτσι μπορούμε για παράδειγμα να προτείνουμε το εξής: Έχουμε ήδη ετοιμάσει τρεις κάρτες με τρία αντικείμενα (croissants, baguette, gâteau au chocolat). Μπορούμε να μοιράσουμε χαρτονομίσματα στους μαθητές και να κάνουμε ένα διάλογο στο αρτοποιείο. Τους δίνουμε την εξής consigne : *Vous êtes en France et vous entrez dans une boulangerie. Vous voulez acheter quelque chose. Imaginez le dialogue avec le vendeur. Vous achetez et puis vous payez.* Αυτό ως δραστηριότητα δίνεται στις προφορικές εξετάσεις για το δίπλωμα Α1 κι έτσι μπορούμε να κάνουμε εξάσκηση για τις εξετάσεις. Η δραστηριότητα αυτή γίνεται σε ομάδες, αλλά και ατομικά με τον κάθε μαθητή να προετοιμάζεται ξεχωριστά. Βέβαια, η δραστηριότητα αυτή έχει πολλές παραλλαγές και μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Μπορούμε ακόμα να κάνουμε όλοι μαζί μια συνταγή μαγειρικής. Να σκεφτούμε κάτι απλό (για παράδειγμα une salade niçoise) και να σκεφτούμε ποια είναι τα υλικά για να την κάνουμε. *Pour faire une salade niçoise, il nous faut <u>de l'</u>huile, <u>des</u> tomates, <u>du</u> concombre, <u>du</u> ton, <u>des</u> olives, <u>du</u> poivron et <u>du</u> persil.* Το ίδιο μπορούμε να κάνουμε

και για ένα γλυκό με σοκολάτα: *Pour faire un gâteaux au chocolat, il nous faut de la farine, des œufs, du lait, de la levure, du chocolat, du beurre et un peu de jus d'orange.* Έτσι, με τον τρόπο αυτό μπορούμε να δούμε τα συστατικά απλών συνταγών και να κάνουμε εξάσκηση τόσο στο καινούργιο λεξιλόγιο, όσο και στη χρήση των μεριστικών άρθρων.

- ✓ Παράλληλα, προσεγγίζουμε τις δραστηριότητες που δίνονται στο βιβλίο και ανακαλύπτουμε (κυρίως με βάση τη σελίδα 55) την κλήση των ρημάτων της μέσης φωνής. Βέβαια, στην παρούσα φάση αρκούμαστε στο να ξέρουμε τα πρόσωπα του ενικού (ειδικά το α΄ και β΄ πρόσωπο μέσα από τις προφορικές ερωτήσεις τα έχουμε ήδη προσεγγίσει αρκετά). Οι ερωτήσεις κατανόησης στις σελίδες 52 & 53 έχουν ήδη απαντηθεί, όπως και αυτές στη σελίδα 54, οπότε μπορούμε να προσεγγίσουμε επιλεκτικά και κάποιες ασκήσεις από το βοηθητικό βιβλίο ασκήσεων, πριν περάσουμε στο φύλλο εργασίας που μοιράζεται, όπως πάντα στο τέλος του μαθήματος.
- ✓ Η 3^{η} ομαδική εργασία θα σχετίζεται με τη διατροφή και τις διατροφικές συνήθειες κι έτσι ζητούμε από τους μαθητές να προτείνουν ιδέες για τον τρόπο υλοποίησης της. Επίσης, τους παρωθούμε να σκεφτούν και να καταθέσουν ιδέες για την επόμενη φορά σχετικά με ένα τελικό προϊόν της φετινής χρονιάς (έντυπο ή ηλεκτρονικό, όπου θα αποτυπώνεται όλη η φετινή μας πορεία και θα ενσωματωθούν κάποιες από τις εργασίες, φωτογραφίες, κολάζ που έχουν γίνει από τους μαθητές). Ακόμα, τελειώνοντας το σημερινό μάθημα προετοιμάζουμε τους μαθητές για τη βιντεοσκόπηση που θα προτιθέμεθα να κάνουμε την επόμενη φορά (27/04) με σκοπό την επίδειξη των φακέλων υλικού. Οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν το υλικό τους και να το παρουσιάσουν στην τάξη, επιλέγοντας κάποια τμήματα που χρήζουν, κατ΄αυτούς προσοχής και αξίζει να παρουσιαστούν στην ολομέλεια της τάξης. Επίσης, θα πρέπει ο καθένας να μιλήσει και να πει λίγα λόγια για τη φετινή μαθησιακή του εμπειρία.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Complétez par le mot qui manque parmi ceux qui sont proposés :

- ✓ Le matin, je mange .....
  (des céréales, des frites, de la soupe)
- ✓ Chaque matin, je bois .....
  (du champagne, de la bière, du café au lait)
- ✓ À midi, je prends d'habitude .....
  (des fruits, des légumes, de l'eau)
- ✓ Le soir, avant de me coucher, je bois .....
  (du miel, du café, du lait)

Activité 2 : Complétez par l'article partitif qui convient (du, de la, de l', des, de)

- Le matin, je bois ..... lait
- À midi, je mange ..... salade ou .....spaghetti ou ..... poissons.
- Je ne mange jamais ..... légumes!
- J'aime boire ..... jus de pommes.
- Manger ..... fruits et ..... légumes, ça fait du bien à la santé!
- Boire ..... coca ou ..... café, ça fait du mal à la santé!
- Un litre ..... lait s'il vous plaît et deux kilos .....bananes!

Activité 3 : On va à la cuisine pour faire la fête!!!

1) Pour faire une salade du chef....de quoi est-ce qu'on a besoin?

Il nous faut de la laitue, de l'huile, ...
.....

2) Pour faire des crêpes....de quoi est-ce qu'on a besoin?

Il nous faut de la farine, ...
.....

3) Pour faire une salade grecque...de quoi est-ce qu'on a besoin?

Il nous faut de l'huile, ...
.....

Activité 4 : Écrivez une recette de cuisine (seulement les ingrédients)

Titre : .....
Ingrédients : .....
.....
.....
.....
.....
.....

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

2.25 Το 25 ο δίωρο: 27/04/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να εξοικειωθούν περισσότερο με τη χρήση των μεριστικών άρθρων και να συλλάβουν ακριβώς τη διαφορά τους από την ελληνική γλώσσα.
- ✓ Να μπορούν να τα χρησιμοποιούν προφορικά και γραπτά (κάνοντας σύντομες παραγράφους και μιλώντας για τις καθημερινές διατροφικές τους συνήθειες ή κάνοντας μικρούς διαλόγους μεταξύ τους ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό).
- ✓ Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν άνετα το σχετικό λεξιλόγιο, αλλά και τα ρήματα της μέσης φωνής, μιλώντας για τις διάφορες φάσεις της ημέρας (και εμπλουτίζοντας τις γραπτές ή προφορικές παραγωγές τους με ανάλογα επιρρήματα που δηλώνουν χρόνο, τάξη-σειρά-απαρίθμηση ή συχνότητα). Η λίστα αυτή με τα επιρρήματα έχει δοθεί ήδη από την προηγούμενη φορά.
- ✓ Να μπορούν να κλίνουν τα ανώμαλα ρήματα του κειμένου (vouloir, prendre & boire), όπως επίσης και το ρήμα «manger», το οποίο το έχουμε ήδη συναντήσει αρκετές φορές. Να τονίσουμε πως με τους ερωτηματικούς τύπους των ρημάτων οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι, λόγω των εισαγωγικών προφορικών ερωτήσεων που διατυπώνονται κάθε φορά με την έναρξη του μαθήματος. Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν την κλίση των ρημάτων και να τα χρησιμοποιήσουν σε προτάσεις και όχι να απομνημονεύσουν τους κανόνες κλίσης.
- ✓ Να μπορούν να παρουσιάζουν προφορικά συνταγές μαγειρικής (λέγοντας μόνο τα συστατικά), αλλά και να παίρνουν μέρος σε ανάλογα με το λεξιλόγιο, παιχνίδια ρόλων, τα οποία ετοιμάζει ή εμπνέεται ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας τις οδηγίες του Πλαισίου για την πιστοποίηση των ξένων γλωσσών.
- ✓ Να επανεκτιμήσουν το ρόλο του φακέλου υλικού στην εκπαιδευτική πράξη και να αποκτήσουν άποψη για το πώς ο φάκελος σχετίζεται με τη δική τους αξιολόγηση.
- ✓ Να καταγράψουν και να συγκεντρώσουν τις απόψεις τους, κάνοντας παράλληλα μια πρώτη απόπειρα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους (η προσπάθεια αυτή θα συνεχιστεί στα επόμενα μαθήματα, μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους).
- ✓ Να συμπληρώσουν το αντίστοιχο φύλλο εργασίας και να έχουν πλήρως κατανοήσει αυτά που έχουν διδαχθεί κατά την ενότητα αυτή (κυρίως μεριστικά, άρνηση των άρθρων αυτών, ανάλογο λεξιλόγιο, ρήματα της μέσης φωνής, επιρρήματα και εκφράσεις που χρησιμοποιούμε για να μιλήσουμε για μια τυπική μας ημέρα).

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη της διδαχθείσας ύλης μέσα από προφορική και γραπτή εξάσκηση (articles partitifs, forme négative des articles partitifs, moments de la journée, verbes pronominaux, adverbes de tems et de fréquence).
- ✓ Εμπέδωση του λεξιλογίου που αναφέρεται σε τρόφιμα και ποτά (προφορική εξάσκηση για τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών, των Ελλήνων γενικότερα και σύγκριση με αυτές των Γάλλων).
- ✓ Κλίση των ανωμάλων ρημάτων του διαλόγου (boire, vouloir, prendre), καθώς και του ρήματος «manger», το οποίο το έχουμε συναντήσει στην προηγούμενη ενότητα (όταν είχαμε προσεγγίσει την κλίση του ρήματος «commencer» και είχαμε αναφερθεί σε ρήματα ομαλά (της Α΄συζυγίας), τα οποία όμως παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στην κλίση τους. Ανακάλυψη της κλίσης από τους ίδιους τους μαθητές (καθώς το πρώτο πρόσωπο του ενικού αριθμού είναι ήδη γνωστό από τις προφορικές ασκήσεις που γίνονται). Επίσης, γνωστοί είναι και οι ερωτηματικοί τύποι (στα δεύτερα πρόσωπα ενικού και πληθυντικού).
- ✓ Σύνταξη των ρημάτων αυτών και εφαρμογή τους είτε σε μικρές παραγράφους, είτε σε προφορικούς διαλόγους.
- ✓ Εξάσκηση στην προφορική εξέταση για το δίπλωμα της γαλλικής γλώσσας (με αφορμή το λεξιλόγιο της ενότητας, δουλεύουμε τα προφορικά της εξέτασης, σύμφωνα πάντα με το Ενιαίο Πλαίσιο για τις εξετάσεις των ξένων γλωσσών).
- ✓ Αρχικός σχεδιασμός και πρώτη φάση υλοποίησης του projet της ενότητας. Οι μαθητές συγκεντρώνουν φωτογραφίες και πληροφορίες για τις διατροφικές συνήθειες της πατρίδας τους, συνταγές μαγειρικής, παιχνίδια ρόλων και ετοιμάζουν αφίσες ή μικρά κάδρα και διακοσμούν την αίθουσα διδασκαλίας.
- ✓ Βιντεοσκόπηση των φακέλων υλικών. Οι μαθητές παρουσιάζουν τους φακέλους τους και συζητούν μπροστά στην κάμερα για τη φετινή τους εμπειρία. Το υλικό ταξινομημένο και αρχειοθετημένο παρουσιάζεται στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών.
- ✓ Οι φάκελοι εξακολουθούν να τηρούνται από τους μαθητές μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους και θα αποτελέσουν, ίσως, το σημείο εκκίνησης της επόμενης σχολικής χρονιάς.
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας (ατομικά ή ομαδικά υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού).

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινάμε, όπως κάθε φορά, θέτοντας προφορικές ερωτήσεις, προκειμένου να κάνουμε τη μετάβαση στη σημερινή διδακτική ενότητα. Ρωτάμε για τους πρωταγωνιστές (αν θέλουμε επιδιώκουμε και μια σύντομη περιγραφή τους), που βρίσκονται, τι ακριβώς κάνουν, τι ώρα είναι, σε ποια χρονική στιγμή της ημέρας βρισκόμαστε. Οι ερωτήσεις έχουν ως στόχο να κινητοποιήσουν όλους τους μαθητές και να πάρουν όλοι το λόγο. Μπορούμε να κάνουμε και τη δραματοποίηση του διαλόγου, όπως το κάνουμε πάντα με το ξεκίνημα του μαθήματος. Παράλληλα, θέτουμε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, αλλά και άλλες ερωτήσεις που σχετίζονται με τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών (ρωτάμε για το πρωινό, το μεσημεριανό, το βραδινό) και τονίζουμε το λεξιλόγιο που πρέπει να χρησιμοποιούν κάθε φορά.
- ✓ Στη συνέχεια, υπενθυμίζουμε, πάλι μέσω των προφορικών ερωτήσεων που θέτουμε, τα ρήματα της μέσης φωνής (les verbes pronominaux), όπως επίσης και τα επιρρήματα που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια τυπική ημέρα της ζωής μας. Οι προφορικές παραγωγές των μαθητών, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (αλλά και με βάση τη δραστηριότητα *La journée d'Antoine*, στη σελίδα 55 του βιβλίου, εμπλουτίζονται περισσότερο. Στόχος είναι να χρησιμοποιηθούν όλες οι φόρμες που έχουν διδαχθεί (λεξιλόγιο, ρήματα, επιρρήματα, επίθετα).
- ✓ Οι μαθητές όντας ήδη εξοικειωμένοι με τους ερωτηματικούς τύπους των ανώμαλων ρημάτων της ενότητας (*qu'est-ce que tu bois le matin? Qu'est-ce que vous prenez, madame? Vous voulez boire quelque chose?)*, και με βάση το κείμενο (να σημειώσουμε πως το πρώτο πρόσωπο ενικού είναι ήδη γνωστό στους μαθητές από τις προηγούμενες διδακτικές ενότητες, *je bois, je prends, je veux ou je mange*) κι έτσι καλούνται να ανακαλύψουν τις άλλες μορφές μέσω ενός παιχνιδιού με κάρτες. Στη μια στήλη υπάρχουν οι προσωπικές αντωνυμίες και στην άλλη οι ρηματικοί τύποι. Πρόκειται για μια ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία φαίνεται πολύ εύκολη στους μαθητές (συνήθως είναι πάρα πολύ εύκολο να μαντέψουν πως το πρώτο πρόσωπο πληθυντικού *«nous»* ταιριάζει με το ρηματικό τύπο *«voulons»*. Κι αυτό λόγω της κατάληξης του ρήματος. Η δραστηριότητα είναι ευχάριστη, μαθαίνουν σίγουρα τα ρήματα και φυσικά είναι όλοι ικανοποιημένοι και δεν υπάρχουν δυσαρέσκειες και «αποτυχίες».
- ✓ Στη συνέχεια, φτιάχνουμε μικρές προτάσεις με τα ρήματα για να γίνει κατανοητή και η σύνταξη τους. Ήδη για κάποια ρήματα τους είναι γνωστός ο τρόπος σύνταξης τους, όπως για παράδειγμα το *«boire»* ή το *«prendre»* (*je bois du lait, je prends de la salade*). Επιμένουμε στη σύνταξη του «vouloir», το οποίο μπορεί να θέλει μετά μεριστικό άρθρο

(je veux du café), αλλά μπορεί να συντάσσεται και με απαρέμφατο (σε περίπτωση ταυτοπροσωπίας, εννοείται πως δεν αναφέρουμε τη υποτακτική μορφή των ρημάτων. Παραμένουμε μόνο στη σύνταξη με απαρέμφατο: *Je veux boire quelque chose...j'ai très soif...*). Οι μαθητές κάνουν σύντομες προτάσεις, χρησιμοποιώντας τα ρήματα (δραστηριότητα που έχει γίνει και σε προηγούμενες διδακτικές ενότητες).

- ✓ Στη συνέχεια, επικεντρωνόμαστε στην παραγωγή γραπτού λόγου: Με σημείο αναφοράς το Cadre για την πιστοποίηση των ξένων γλωσσών, προτείνουμε στους μαθητές ανάλογες δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου προσφέρεται με απόλυτη σαφήνεια για κάτι τέτοιο. Έτσι χωρίζοντας, το προφορικό μέρος σε τρία μέρη, το ετοιμάζουμε ανάλογα (παρουσίαση και απαντήσεις με μερικές σύντομες προσωπικές ερωτήσεις, εμφάνιση καρτών με λέξεις, πάνω στις οποίες οι μαθητές καλούνται να θέσουν ερωτήσεις και τέλος παιχνίδι ρόλων, όπου ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του πωλητή και ο μαθητής το ρόλο του πελάτη, με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, την ένδειξη της τιμής του προϊόντος, των ιδιοτήτων του…)
- ✓ Οι μαθητές εκκινούν την τελική ομαδική εργασία της χρονιάς και συγκεντρώνουν το υλικό που έχουν φέρει. Το υλικό (που σχετίζεται με το θέμα της διατροφής και των διατροφικών συνηθειών) υπό διάφορες μορφές (αφίσα, κολάζ, κάδρο, εφημερίδα, περιοδικό) αναρτάται στην αίθουσα διδασκαλίας και γίνεται αντικείμενο συζήτησης.
- ✓ Ακολουθεί η βιντεοσκόπηση των φακέλων υλικού. Οι μαθητές, έχοντας ήδη ταξινομήσει και αρχειοθετήσει το υλικό τους, το παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης και στον εκπαιδευτικό και εξηγούν στην κάμερα πως αυτός ο τρόπος αξιολόγησης είχε επίδραση στην προσωπική τους ανάπτυξη. Τους ζητάμε, παράλληλα, να συντάξουν σύντομα σημειώματα, όπου θα αναφέρουν μερικά χαρακτηριστικά γεγονότα της χρονιάς που πέρασε, κάποιες στιγμές που θυμούνται ή και το πώς βίωσαν την αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
- ✓ Οι φάκελοι παραμένουν στους μαθητές και το υλικό τους που θα συνεχίσει να εμπλουτίζεται μέχρι τη λέξη του διδακτικού έτους, θα αποτελέσει τη βάση για το ξεκίνημα της καινούργιας σχολικής χρονιάς.
- ✓ Κλείνουμε τη σημερινή διδακτική ενότητα, προσεγγίζοντας το φύλλο εργασίας που μοιράζεται και σχετίζεται με όσα έχουν οι μαθητές διδαχθεί κατά τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Όπως έχει αναφερθεί και στη συνοπτική περιγραφή του μαθήματος, η εκκίνηση γίνεται με προφορικές ερωτήσεις που ως στόχο έχουν να κινητοποιήσουν τους μαθητές, να πάρουν όλοι το λόγο και βέβαια να γίνει η ομαλή μετάβαση από την προηγούμενη διδακτική ενότητα. Φροντίζουμε ώστε οι ερωτήσεις που θέτουμε κάθε φορά να εναλλάσσονται και να διαφοροποιούνται. Μπορούμε να τις διευρύνουμε, να τις εμπλουτίζουμε περισσότερο και γενικά να μην τις επαναλαμβάνουμε, αλλά να προσπαθούμε να τις θέτουμε με διαφορετικό τρόπο. Οι ερωτήσεις αυτές κάνουν τους μαθητές να θυμηθούν κάποια σημεία από τους προηγούμενους διαλόγους και να συνδέσουν τα πρόσωπα που βλέπουν με τα προηγούμενα κείμενα που έχουν διδαχθεί. Έτσι, μπορούμε για παράδειγμα να ρωτήσουμε:
    - *Stéphane est l'ami d'Alice....Comment est-il? Quelle est sa nationalité? Est-ce qu'il aime les animaux domestiques? Est-ce qu'il a un animal chez lui?*
    - *Et Alice, elle est en quelle classe? Où est-ce qu'elle habite? Quelle la profession de sa mère? Et de son père?*
    - *Ils sont dans la cuisine et ils discutent...De quoi est-ce qu'ils parlent?*
    - *La mère d'Alice, Madame Moreau, comment est-elle ?*
    - *Qu'est-ce qu'elle fait dans la cuisine ?*
    - *Il est quelle heure ?*
    - *On est au matin ou à midi ?*
    - *Est-ce que Stéphane se réveille tard ou tôt le matin ?*
    - *Est-ce qu'il prend un petit déjeuner complet ?*
    - *Qu'est-ce qu'il prend plus précisément ?*
    - *Alice, est-ce qu'elle boit du café le matin?*
    - *Quand elle se réveille tard ? Et qu'est-ce qu'elle fait ?*
    - *Qu'est-ce qu'elle mange dimanche matin ?*
    - *Et maintenant....qu'est-ce qu'il y a pour le déjeuner ?*
    - *Stéphane, qu'est-ce qu'il boit ?*
    - *Avec quoi ?*
- ✓ Αφού ολοκληρώσουμε τις προφορικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τα κείμενο μπορούμε να θέσουμε προσωπικές ερωτήσεις, στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, σχετικά με τις διατροφικές του συνήθειες. Στόχος μας είναι η καθολική συμμετοχή, αλλά και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη χρήση των λέξεων που έχουν διδαχθεί, αλλά παράλληλα και των

ρημάτων της μέσης φωνής, αλλά και των κατάλληλων επιρρημάτων. Παραδείγματα ερωτήσεων που αφορούν στους μαθητές, θα μπορούσαν να είναι:

- *À quelle heure tu te réveilles chaque jour pour aller à l'école?*
- *Tu prends un petit déjeuner complet ?*
- *Qu'est-ce tu manges le matin ? Et qu'est-ce que tu bois ?*
- *Tu arrives à l'école à quelle heure ?*
- *Tu manges quelque chose à la cantine ?*
- *À midi, tu rentres chez toi à quelle heure ?*
- *Tu déjeunes en famille ?*
- *Tu aimes manges des légumes et des fruits ?*
- *Qu'est-ce que tu bois à midi ?*
- *Après tu fais tes devoirs de quelle à quelle heure ?*
- *Avant de te coucher, tu bois du lait ou non ?*
- *Tu aimes les glaces et les snacks ?*
- *Tu fais de la gymnastique ?*

✓ Η δραστηριότητα που υπάρχει στη σελίδα 55 του βιβλίου (La journée d'Antoine) μας βοηθά πολύ προς την κατεύθυνση αυτή. Παρατηρούμε τις εικόνες, θέτουμε ερωτήσεις και παράλληλα προσεγγίζουμε την άσκηση που δίνεται. Στόχος μας είναι να χρησιμοποιήσουμε τα ρήματα της μέσης φωνής, την ώρα, αλλά και διάφορα επιρρήματα (*tard, tôt, après, souvent, rarement, d'habitude...).* Με βάση την άσκηση αυτή, μπορούμε να δώσουμε το λόγο στους μαθητές και να μιλήσουν αντίστοιχα για τον εαυτό τους και τη δική τους καθημερινή ημέρα, μιμούμενοι το παράδειγμα του Antoine.

✓ Στη συνέχεια και έχοντας ως στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές την κλίση των ανωμάλων ρημάτων της ενότητας (boire, prendre, vouloir), αλλά και του ρήματος «manger» που ανήκει στην Α΄συζυγία, αλλά έχει μια μικρή ιδιαιτερότητα στην κλίση του, μοιράζουμε καρτέλες στους μαθητές, τις οποίες έχουμε ετοιμάσει από την προηγούμενη. Έτσι, έχουμε στις μισές καρτέλες (που είναι χωρισμένες σε 4 μέρη, όσα και τα ρήματα που έχουμε) τους ρηματικούς τύπους και στις άλλες μισές τα πρόσωπα. Οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν τα πρόσωπα που δίνονται με τον κατάλληλο ρηματικό τύπο. Πρόκειται για μια πολύ εύκολη δραστηριότατα και ευχάριστη παράλληλα που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να έχουν εύκολα τις σωστές απαντήσεις. Είναι ήδη εξοικειωμένοι με ορισμένα πρόσωπα των ρημάτων και τώρα κατευθυνόμενοι από τις καταλήξεις και το πρόσωπα, μπορούν πολύ εύκολα να βρουν

την κλίση του ρήματος. Στη συνέχεια, γράφουν στο τετράδιο το ρήμα και χωρίς να το αποστηθίζουν, προσπαθούν να σχηματίσουν σύντομες προτάσεις με αυτό. Επιμένουμε στη σύνταξη των ρημάτων αυτών, γιατί η σωστή τους χρήση εμπεριέχει και τη σωστή χρήση και κατανόηση των μεριστικών άρθρων. Έτσι οι μαθητές, εύκολα κατανοούν πως ο τύπος voulez αντιστοιχεί στο β, πρόσωπο πληθυντικού (φαίνεται λόγω του τελικού z που υπάρχει στο ρηματικό τύπο).

- ✓ Αφού γίνουν κατανοητά τα ρήματα που έχουμε ως στόχο να προσεγγίσουμε, βοηθούμε τους μαθητές να σχηματίσουν σύντομες φράσεις με αυτά. Στην αρχή, σχηματίζουμε απλές φράσεις, χρησιμοποιώντας τα μεριστικά άρθρα, και στη συνέχεια μπορούμε να τις διευρύνουμε και να δούμε καλύτερα τη σύνταξη αυτών των ρημάτων (κυρίως του ρήματος «vouloir», το οποίο εκτός από το μεριστικό άρθρο, θέλει και απαρέμφατο κατά τη σύνταξη του. Έτσι, αρχικά σχηματίζουμε απλές προτάσεις, όπως *le matin, je bois du café au lait ou du thé..., à midi je prends de la salade..., à l'école je ne mange rien.....,mon père boit de la bière..., ma mère veut du café..., nous voulons manger quelque chose...,elle mange des crêpes...,nous mangeons des crêpes...* Και στη συνέχεια, τονίζουμε τη διαφορά στη σύνταξη του ρήματος «vouloir» με μεριστικό άρθρο ή με απαρέμφατο. Το ουσιώδες είναι να προσπαθήσουν οι μαθητές να σχηματίσουν όσο το δυνατόν αρτιότερες και σωστότερες προτάσεις με τα ρήματα της ενότητας.
- ✓ Στη συνέχεια, ακολουθώντας το Πλαίσιο για την αξιολόγηση των ξένων γλωσσών, σχεδιάζουμε δραστηριότητες που να συνδυάζουν την ενότητα που διδάσκουμε, με τα ζητούμενα των προφορικών εξετάσεων για το δίπλωμα Α1. Για το δίπλωμα αυτό, η παραγωγή του προφορικού λόγου περιλαμβάνει τρεις δραστηριότητες: α) παρουσίαση του υποψηφίου και σύντομες απαντήσεις σε ερωτήσεις γενικές του εξεταστή, β) προφορικές ερωτήσεις πάνω σε ορισμένες λέξεις- κλειδιά που δίνονται και γ) παιχνίδι ρόλων με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών πάνω σε συγκεκριμένα προϊόντα. Η ενότητα αυτή του βιβλίου προσφέρεται για τις προφορικές εξετάσεις του γαλλικού διπλώματος κι έτσι πλήθος δραστηριοτήτων μπορούν να γίνουν. Χωρίζουμε τους μαθητές στις τρεις ομάδες που έχουμε από την αρχή της σχολικής χρονιάς και τους εξηγούμε τι ακριβώς πρέπει να κάνουν κατά το χρόνο προετοιμασίας που τους δίνουμε: Πρέπει να ετοιμάσει ο καθένας την παρουσίαση του, να θέσει 3-4 ερωτήσεις πάνω στις λέξεις που τους έχουμε μοιράσει (επιλέγουμε λέξεις από την ενότητα πχ *café, chocolat, petit déjeuner, déjeuner, dîner, lait, thé* ....). Επίσης, πρέπει να ετοιμάσουν ένα παιχνίδι ρόλων (να προετοιμάσουν το ρόλο του πελάτη). Και στην ενότητα αυτή της

προφορικής εξέτασης, μπορούμε να προτείνουμε δραστηριότητες που σχετίζονται με την ενότητα (*vous êtes dans un restaurant et vous hésitez entre la salade du chef et la salade niçoise..Imaginez le dialogue.* Ou *Vous êtes dans un fast food et vous commandez quelque chose...Imaginez le dialogue.*). Επειδή είναι η πρώτη φορά που γίνεται η προσέγγιση των προφορικών με αυτό τον «επίσημο» τρόπο (και με δεδομένο πως οι μαθητές στο άκουσμα της λέξης «εξετάσεις» διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, προσπαθούμε να τους βοηθούμε όσο γίνεται και να τους ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν και να πάρουν το λόγο. Οι ομάδες, αυτή την πρώτη φορά, λειτουργούν πολύ καλά, γιατί οι μαθητές ενθαρρύνονται ακούγοντας ο ένας τον άλλον. Εξάλλου, στα προφορικά, τα λάθη είναι αναπόφευκτα και πρέπει να μαθαίνουμε από αυτά.

- ✓ Στη συνέχεια, οι μαθητές παρουσιάζουν το υλικό που έχουν συγκεντρώσει για την τελευταία ομαδική εργασία του σχολικού έτους. Οι εργασίες των μαθητών (οι οποίες έχουν διάφορες μορφές κι αυτό εξαρτάται από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών), αναρτώνται στην αίθουσα διδασκαλίας και γίνονται αντικείμενο συζήτησης με τους υπόλοιπους μαθητές και τον εκπαιδευτικό.
- ✓ Ακολουθεί η βιντεοσκόπηση και η παρουσίαση των φακέλων εργασίας. Οι μαθητές, ήδη ενημερωμένοι από την προηγούμενη φορά, παρουσιάζουν το υλικό του φακέλου τους και το συσχετίζουν με την προσωπική τους ανάπτυξη. Μιλούν και εξηγούν τους τρόπους με τους οποίους αξιοποίησαν το φάκελο σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για την αξιολόγηση τους. Ο φάκελος, ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης, αποτιμάται ανάλογα από τους μαθητές, οι οποίο σημειώνουν τα θετικά του σημεία, αλλά και τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την εφαρμογή του. Τους ζητείται να περιγράψουν σε ένα σύντομο σημείωμα κάποιες στιγμές που τους έχουν εντυπωθεί από τη χρονιά που πέρασε και ακόμα προτείνουμε να συντάξουν ένα ανώνυμα σημείωμα αξιολόγησης της καθηγήτριας τους. Το σημαντικό είναι να παρουσιαστούν οι φάκελοι και να καταγραφούν οι εντυπώσεις των μαθητών. Ζητάμε να περιγράψουν τα σημεία που θεωρούν τρωτά και αν θα είχαν την πρόθεση και τη διάθεση να συνεχίσουν να τον τηρούν και κατά το επόμενο σχολικό έτος, ενδεχομένως, με άλλο εκπαιδευτικό. Επίσης, τους ζητούμε να μην καταστρέψουν τους φακέλους με τη λήξη του σχολικού έτους, καθώς αυτοί αποτελούν τεκμήριο της φετινής ατομικής τους πορείας και πως μέσα από το περιεχόμενο τους μπορούν να «διαβάσουν» την δική τους προσπάθεια στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.
- ✓ Τέλος ακολουθεί η προσέγγιση του φύλλου εργασίας, το οποίο εμπεριέχει δραστηριότητες σχετικές με το κείμενο και το διάλογο της ενότητας που μελετούμε.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Complétez par la bonne forme du verbe donné

- ✓ Le matin, je ..... du thé.
  (boit, bois, boivent)
- ✓ À midi, nous ..... en famille.
  (*déjeunez, déjeunent, déjeunons)*
- ✓ Qu'est-ce qu'ils .....le soir?
  (prends, prend, prennent)
- ✓ Maman ..... du café.
  (veux, veut, veulent)
- ✓ Les enfants ..... leur petit déjeuner.
  (prennent, prends, prend)

Activité 2 : Complétez par l'article partitif qui manque (du, de la, de l', des et de)

- À midi, je mange ..... salade et ..... fromage.
- Maman achète un kilo ..... pommes!
- Sophie boit ..... lait et mange ..... croissants chaque matin.
- Ma grand-mère mange ..... yaourt et boit .....thé.
- Ah, non, merci...Je ne veux pas .....café!
- Boire ..... eau, ça fait du bien à la santé!
- Un litre .....coca s'il vous plaît!
- Le matin elle boit .....jus d'orange et elle mange .....tartines beurrées.

Activité 3 : On va faire un gâteau au chocolat!!!!

Titre : .....

Ingrédients : Il nous faut de la farine, **.....**

.....

.....

Activité 4 : Regardez cette photo…Qu'est-ce qu'il y a sur ce plateau de petit déjeuner?

Il y a du.....

.....

.....

.....

Activité 5 : Et vous…qu'est-ce que prenez à votre petit déjeuner?

D'habitude, le matin je mange ……

……..

…….

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

2.26 Το 26 ο δίωρο: 04/05/2010

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να θυμηθούν όσα έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά με τρόπο αυθεντικό και παράλληλα διασκεδαστικό. Με γνώμονα την κονστρουκτιβιστή θεωρία και τη θεωρία της ανακάλυψης της γνώσης, καλούνται να θυμηθούν γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα που συναντήσαμε, μέσα σε ένα πλαίσιο αυθεντικό.
- ✓ Να έρθουν σε επαφή με το γαλλικό τύπο (με εφημερίδες και περιοδικά που θα διανεμηθούν) και ξεφυλλίζοντας τα, να εντοπίσουν κείμενα, να μεταφράσουν, να βρουν άρθρα που τους ενδιαφέρουν και να επικεντρωθούν σε αυτά.
- ✓ Αφού ξεφυλλίσουν τα περιοδικά και εντοπίσουν αυτά τα άρθρα (ή σημεία) που τους ενδιαφέρουν, να κάνουν σύντομες αναφορές σε αυτά ή να προσπαθήσουν να τα παρουσιάσουν στην τάξη.
- ✓ Να επιλέξουν ένα θέμα (πχ recette de cuisine που σχετίζεται και με την ενότητα του βιβλίου) και να συντάξουν μια δική τους, βλέποντας το αυθεντικό κείμενο που υπάρχει στο περιοδικό ή στην εφημερίδα. Η εργασία αυτή μπορεί να γίνει ομαδικά ή ατομικά.
- ✓ Να ακούσουν ένα γαλλικό τραγούδι και να συμπληρώσουν τα κενά, κάνοντας έτσι εξάσκηση στο λεξιλόγιο, αλλά και στη γραμματική
- ✓ Να έχουν μια τελική, κριτική ματιά επί του υλικού του φακέλου τους και να προσπαθήσουν να το συνδυάσουν με την προσωπική τους ανάπτυξη. Να εκφέρουν άποψη 9μέσα από μια άτυπη συνέντευξη-συζήτηση) για τη φετινή τους πορεία και για το πώς νιώθουν σε σχέση με την περσινή χρονιά ή σε σχέση με την αξιολόγηση που γίνεται στα άλλα μαθήματα.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Επανάληψη της διδαχθείσας ύλης (articles partitifs, mots d'articulation, verbes pronominaux, verbes irréguliers, production écrite et orale)
- ✓ Εξάσκηση σε σύντομους προφορικούς διαλόγους
- ✓ Προετοιμασία για μια γενική επανάληψη όλων όσων έχουν διδαχθεί κατά το σχολικό έτος (πρόκειται για το προτελευταίο μάθημα πριν τη λήξη του διδακτικού έτους και την έναρξη των ενδοσχολικών εξετάσεων)
- ✓ Προσέγγιση αυθεντικών κειμένων από το γαλλικό τύπο (εφημερίδες, περιοδικά που μοιράζονται στους μαθητές)

- ✓ Λεξιλογική προσέγγιση ενός τραγουδιού (συμπλήρωση κενών, εμπλουτισμός του λεξιλογίου, εμπέδωση διάφορων γραμματικών φαινομένων)
- ✓ Αξιολόγηση του περιεχομένου του φακέλου υλικού. Συνεντεύξεις από τους μαθητές για τον τρόπο χρήσης του και για τα οφέλη που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ξεκινάμε, όπως πάντα, με προφορικές ερωτήσεις. Αυτή τη φορά δεν επικεντρωνόμαστε μόνο στην ενότητα που διδάσκουμε, αλλά κάνουμε γενικές ερωτήσεις στους μαθητές (se présenter, saluer, prendre congé...), και επίσης κάνουμε ερωτήσεις για τους ήρωες του βιβλίου. Επεκτεινόμαστε, όσο μπορούμε, κατά την προφορική αυτή εξάσκηση και προσπαθούμε να εμπλέξουμε όλους τους μαθητές στη διαδικασία, δίνοντας τους το λόγο. Αυτό μπορεί να γίνει, έχοντας ως «στήριγμα» το φάκελο υλικού. Ο κάθε μαθητής ανοίγει το φάκελο του και βοηθιέται από το περιεχόμενο, του που είναι ταξινομημένο σε ενότητες.
- ✓ Τους παρωθούμε να κάνουν μεταξύ τους μικρά παιχνίδια ρόλων ή σύντομους διαλόγους για να γνωριστούν, να παρουσιαστούν, να παραγγείλουν κάτι, να δώσουν οδηγίες (επιλέγουμε τα θέματα ανάλογα με όλα όσα έχουν διδαχθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς). Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει σε μικρές ομάδες και δίνοντας 10 λεπτά περίπου για την προετοιμασία, να παρουσιάσει η κάθε ομάδα το διάλογο της ή το παιχνίδι ρόλων που ετοίμασε.
- ✓ Μοιράζουμε τα περιοδικά που έχουμε ετοιμάσει και αφήνουμε χρόνο στους μαθητές για να τα ξεφυλλίσουν. Τους ωθούμε να επιλέξουν τα σημεία που τους φαίνονται ενδιαφέροντα και να προσπαθήσουν να κάνουν μια σύντομη αναφορά για το άρθρο ή διαφήμιση ή συνταγή κτλ έχουν επιλέξει. Στη συνέχεια, αυτό μπορεί να παρουσιαστεί στην τάξη ή να συνδυαστεί με κάτι που έχει επιλεγεί από άλλο μαθητή ή από άλλη ομάδα. Κρίνεται προτιμότερο αυτή η άσκηση να γίνει σε ομάδες, επειδή μπορεί να επιλεγούν διάφορα σημεία από το υλικό που δίνεται, αλλά να ακουστούν και πολλές και διαφορετικές απόψεις.
- ✓ Ακούμε το τραγούδι «Comme-ci, comme ça», το οποίο είναι πολύ γνωστό στους μαθητές. Στη συνέχεια, μοιράζουμε το φύλλο εργασίας, όπου υπάρχουν τα λόγια και κενά για κάποιες λέξεις που αναζητούμε και πρέπει να βρεθούν, καθώς το τραγούδι ακούγεται. Το ακούμε αρκετές φορές, μέχρι να βρεθούν όλες οι λέξεις και να μπορούν, ενδεχομένως, οι μαθητές να το τραγουδούν.

- ✓ Συζητάμε για το περιεχόμενο του φακέλου υλικού και για το πώς αυτός συνέβαλε τελικά στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ζητάμε από τους μαθητές να πουν την άποψη τους, καθώς επίσης να διατυπώσουν κρίσεις τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για τον εκπαιδευτικό. Προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε εάν έχει καταστεί σαφής η έννοια της διαφορετικής αξιολόγησης με το μαθητή απολύτως υπεύθυνο για την ατομική του πρόοδο. Είναι σημαντικό να συνδέσουν οι μαθητές το φάκελο τους με τη δική τους πορεία και αξιολόγηση τους και να κατανοήσουν πως και την επόμενη χρονιά θα πρέπει να τον τηρούν. Και κάθε φορά που θα ανατρέχουν σε αυτόν, θα βλέπουν τα στάδια της ανάπτυξής τους, θα τον εμπλουτίζουν, θα μπορούν να διαλευκάνουν κάποια σημεία που δεν είναι κατανοητά, να επιλύσουν απορίες τους, να θυμηθούν και να θέσουν νέους στόχους με βάση το περιεχόμενο του φακέλου τους.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Ζητούμε από τους μαθητές να έχουν μπροστά τους το φάκελο υλικού με ταξινομημένο ανά ενότητα το περιεχόμενο του. Ξεκινάμε, θέτοντας προφορικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τους ήρωες του βιβλίου και στη συνέχεια τις διευρύνουμε, θέτοντας προσωπικές ερωτήσεις στους μαθητές. Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές μπορούν να θυμηθούν την ιστορία των ενοτήτων που διδάχτηκαν κατά τη φετινή χρονιά, αλλά και σημεία της περσινής διδασκαλίας. Για παράδειγμα, μπορούμε να ρωτήσουμε αρχικά τα εξής (και στη συνέχεια να περάσουμε σε προσωπικές ερωτήσεις προς τους μαθητές):
    - *Comment s'appelle celui-ci? (en montrant la photo de Stéphane)*
    - *Et, celle-ci ? (en montrant la photo d'Alice)*
    - *Ils ont quel âge ?*
    - *Où est-ce qu'ils habitent ?*
    - *Leur collège est-il grand ?*
    - *Quelle la nationalité de Stéphane ? Et d'Alice ?*
    - *Pourquoi Stéphane est à Paris ?*
    - *Quelle est la profession des parents de Stéphane ?*
    - *La mère d'Alice, qu'est-ce qu'elle fait ?*
    - *Stéphane aime les animaux ?*
    - *À quelle heure commence le cours le matin ?*
    - *À quelle heure ils finissent ?*
    - *Madame Moreau qu'est-ce qu'elle fait dans la cuisine ?*

- *Qu'est-ce Stéphane boit le matin*

✓ Κατά τον ίδιο τρόπο μπορούμε να συνεχίσουμε και να περάσουμε σε προσωπικές ερωτήσεις απευθυνόμενοι στους μαθητές. Ή να τους ζητήσουμε, μετά τις ερωτήσεις, να κάνουν σύντομους διαλόγους παρουσίασης μεταξύ τους. Αναμένουμε προφορικούς διαλόγους, που να περιλαμβάνουν γλωσσικές πράξεις, όπως se présenter, saluer, demander l'heure, prendre congé, parler de ses habitudes, de son petit déjeuner...Γενικά, να ξαναθυμηθούμε όλη την πορεία της φετινής χρονιάς.

- *-Bonjour!*
- *-Bonjour!*
- *-Comment tu t'appelles?*
- *-Je m'appelle Marie et toi?*
- *-Moi je m'appelle Jean !*
- *-Tu es en quelle classe ?*
- *-Je suis en deuxième du collège ?*
- *-Quelle est ta nationalité ?*
- *-Je suis grec et toi ?*
- *-Moi je suis française mais mes parents travaillent en Grèce. Mon père est architecte et ma mère est institutrice !*
- *-Tu aimes les animaux ?*
- *-Oui, j'adore les animaux...J'ai un chat et deux canaris !*
- *-Moi aussi, j'ai une tortue et deux poissons...*
- *-J'ai une idée, ça te dit d'aller demain au cinéma ?*
- *-Oui, excellente idée !!! Rendez-vous demain devant le cinéma !*
- *-D'accord, mais à quelle heure ?*
- *-À huit heures, c'est bien ? Ça te convient ?*
- *-Oui, parfait...Donc à demain....*

✓ Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους διανέμουμε τα περιοδικά που έχουμε φέρει. Τους ζητούμε να εντοπίσουν άρθρα, φωτογραφίες, αγγελίες, συνταγές μαγειρικής ή ο,τιδήποτε άλλο τους ενδιαφέρει. Αφού τα ξεφυλλίσουν και τα επιλέξουν, τους ζητούμε να κάνουν μια σύντομη παρουσίαση αυτό που έχουν επιλέξει. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να τους κατευθύνουμε, για παράδειγμα, δείχνοντας τους μια συνταγή μαγειρικής (με λεξιλόγιο που σχετίζεται με την τελευταία ενότητα), μπορούμε να τους ζητήσουμε να γράψουν στα γαλλικά μια ελληνική συνταγή. Επίσης, εντοπίζοντας τη φωτογραφία ενός αθλητή, μπορούμε να τους ζητήσουμε να κάνουν μια σύντομη

παρουσίαση του. Τα θέματα που μπορούν να αντληθούν από τα περιοδικά είναι πάρα πολλά και μπορούμε να δουλέψουμε με αυτόν τον τρόπο, πολλές και διαφορετικές θεματικές ενότητες. Έτσι μπορούμε να προσεγγίσουμε και το προφορικό τμήμα των εξετάσεων για το γαλλικό δίπλωμα και μάλιστα με έναν τρόπο αυθεντικό, που απέχει από τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα των προσεγγίσεων που συχνά επιχειρούνται.

- ✓ Στη συνέχεια, αυτού του διδακτικού δίωρου (που όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι το προτελευταίο πριν τη λήξη του σχολικού έτους) και με γνώμονα την «παιγνιώδη προσέγγιση» της διδασκαλίας (l'aspect ludique), μπορούμε να ασχοληθούμε με ένα γαλλικό τραγούδι. Επιλέγουμε το τραγούδι «comme-ci, comme ça», που είναι γνωστό σε όλα τα παιδιά, λόγω του διαγωνισμού τραγουδιού της Eurovision. Το ακούμε μια φορά, χωρίς να βλέπουμε τα λόγια και στη συνέχεια κάνουμε αυτό που ονομάζεται lecture lacunaire. Τους μοιράζουμε το φωτοτυπημένο κείμενο, έχοντας σβήσει ορισμένες λέξεις. Ζητάμε από τους μαθητές να το ακούσουν και να συμπληρώσουν τα κενά. Το ακούμε αρκετές φορές και παράλληλα, κατηγοριοποιούμε τις λέξεις που ακούμε και είναι γνωστές σους μαθητές (μπορούμε για παράδειγμα να θυμηθούμε τις ημέρες της εβδομάδας, ή ακόμα να εντοπίσουμε λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα, ή ρήματα που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε διάφορες στιγμές της ημέρας).
- ✓ Τέλος, έχοντας πάντα τους φακέλους υλικού ανοιχτούς, συζητάμε για το περιεχόμενο τους και για το ρόλο τους κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Είναι πολύ σημαντικό να αντιληφθούν οι μαθητές πως ο φάκελος είναι ένα εργαλείο, που τεκμηριώνει την πορεία τους και πως είναι εξαιρετικά χρήσιμο να συνεχίσουν την τήρηση του και κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Είναι αναγκαίο να αντιληφθούν οι μαθητές πως ο φάκελος συνδέεται με την αξιολόγηση τους και πως τους βοηθάει, ουσιαστικά, να γίνουν οι ίδιοι υπεύθυνοι για αυτήν καθώς επίσης και να μάθουν πως χρησιμοποιώντας τον σωστά μπορούν να ξέρουν ανά πάσα στιγμή σε ποιο σημείο της μάθησης τους βρίσκονται σε σχέση που τους στόχους τους τίθενται. Η εναλλακτική αξιολόγηση που γνώρισαν κατά την τρέχουσα χρονιά μπορεί να συγκριθεί με αυτήν που ήδη γνωρίζουν από όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας και να συναχθούν, μέσα από τη συζήτηση, πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Complétez par le mot qui manque (Amusez-vous en écoutant la chanson)

Comme-ci Comme-ça

Tous les **lundis** tu finis

Le travail trop tard et puis

La **télé** et sommeil

Quand mon cœur se réveille

Tous les **mardis** tu me dis

Le matin et tu l'oublies

« On ira au **ciné** »

Et le soir « désolé »

Même les **samedis** à minuit

Tu me dis déjà **«bonne nuit»**

Tu t'endors quand je sors

En te chantant très fort

Refrain

Comme ci, comme ça

La vie passe

Et les bons moments nous dépassent

Comme ci, comme ça

L'**amour** casse

Routine et paresse nous menacent

Comme ci, comme ça

Je n'en peux plus

Je suis déçue, tu m'as perdue

Je reste pas là

Comme ci, comme ça

La fin **voilà**

Comme ci, comme ça

Activité 2 : Trouvez dans la chanson les mots exprimant un sentiment ou une émotion

.....

.....

.....

BONNE CHANCE À TOUS !!!

2.27 Το 27 ο δίωρο: 11/05/2011

Σκοπός του μαθήματος:

Επιδιώκεται σε αυτό το δίωρο διδασκαλίας οι μαθητές:

- ✓ Να θυμηθούν, με βιωματικό τρόπο, διάφορα σημεία της διδασκαλίας των γαλλικών κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς.
- ✓ Να προετοιμαστούν για τις γραπτές εξετάσεις (αλλά και τις εξετάσεις του γαλλικού διπλώματος).
- ✓ Να προσεγγίσουν με άμεσο και διασκεδαστικό τρόπο ορισμένα σημεία (που ίσως ήταν πιο δύσκολα της φετινής διδασκαλίας)
- ✓ Να εκτιμήσουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και να νιώσουν τη σπουδαιότητα του φακέλου υλικού.
- ✓ Να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας και να προετοιμαστούν για τις ενδοσχολικές εξετάσεις.

Διδακτικοί στόχοι

- ✓ Να γίνει επανάληψη της διδαχθείσας ύλης της φετινής χρονιάς (πρόκειται για το τελευταίο μάθημα πριν την έναρξη των ενδοσχολικών εξετάσεων και τη λήξη του σχολικού έτους).
- ✓ Να επιχειρηθεί βιωματική προσέγγιση σημαντικών σημείων μέσα από αυθεντικά κείμενα, όντας στο εργαστήριο Πληροφορικής.
- ✓ Να γίνει η γενική αποτίμηση της φετινής χρονιάς (μελέτη των φακέλων υλικού και συζήτηση για το περιεχόμενο τους, συζήτηση για το ρόλο της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην εκπαιδευτική διεργασία).
- ✓ Συμπλήρωση του φύλλου εργασίας.
- ✓ Παράδοση της ύλης των γραπτών εξετάσεων.

Συνοπτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Το τελευταίο διδακτικό δίωρο της φετινής χρονιάς λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής. Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού ακολουθούν την πορεία που έχει σχεδιαστεί για αυτή την τελευταία συνάντηση. Σκοπός του μαθήματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι να θυμηθούν οι μαθητές, με άμεσο και βιωματικό τρόπο, κάποια ενδιαφέροντα σημεία της φετινής διδασκαλίας, αλλά παράλληλα να εξοικειωθούν με τις

εξετάσεις (του σχολείου, αλλά και για την απόκτηση του γαλλικού πτυχίου, στις οποίες συμμετέχουν ορισμένοι).

- ✓ Επισκεπτόμαστε την ιστοσελίδα (http://www.francparler.org), όπου μπορούμε να βρούμε πολλές μικρές αγγελίες. Αφήνουμε, καταρχήν, τους μαθητές να πλοηγηθούν στη σελίδα και να τη γνωρίσουν, βλέποντας τη δομή της και το περιεχόμενο της. Εξηγούμε κάποιες λέξεις και τους δείχνουμε πως ακριβώς λειτουργεί η σελίδα και ποιος είναι ο σκοπός της. Ο λόγος που επιλέγουμε να ασχοληθούμε, υπό αυθεντικές συνθήκες, σε αυτό το τελευταίο μάθημα με το θέμα των μικρών αγγελιών είναι κυρίως επειδή πρόκειται για ένα θέμα ευχάριστο, που σίγουρα έλκει το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά αποτελεί επίσης και δραστηριότητα των εξετάσεων. Επομένως, κρίνεται σημαντικό να το προσεγγίσουμε σε αυτό το τελευταίο μάθημα.
- ✓ Μετά την περιήγηση στην ιστοσελίδα, επικεντρωνόμαστε στην ανάγνωση διάφορων μικρών αγγελιών. Για παράδειγμα, οι αγγελίες που αφορούν σε ανταλλαγές μαθητών είναι πολύ ενδιαφέρουσες, γιατί οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά των διάφορων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να δουν τι ψάχνουν οι μαθητές άλλων χωρών, ποιες είναι οι γλώσσες που μιλάνε, ποιες είναι οι δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, να βρουν στοιχεία που τους ενώνουν μαζί τους… Πρόκειται για μια προσέγγιση πολύ ευχάριστη, που αρέσει στα παιδιά και εμπλέκονται με διάθεση και όρεξη. Εξάλλου, πρόκειται για αυθεντικό υλικό και είναι βέβαιο πως κάθε φορά που αφήνουμε το σχολικό εγχειρίδιο και βγαίνουμε από την αίθουσα διδασκαλίας, μπορούμε να κάνουμε πολύ ευχάριστα και δημιουργικά πράγματα.
- ✓ Αφού περιηγηθούμε στις αγγελίες και εντοπίσουμε τα κοινά σημεία μεταξύ τους, μπορούμε να επικεντρωθούμε σε μια από αυτές που θα την επιλέξουν οι μαθητές, για να την εξετάσουμε αναλυτικά και σε βάθος και -γιατί όχι;- να απαντήσουμε αν κρίνουμε πως μας ενδιαφέρει.
- ✓ Εξηγούμε το λεξιλόγιο και δίνουμε έμφαση στον τρόπο κατά τον οποίο γράφεται μια μικρή αγγελία. Στη συγκεκριμένη διεύθυνση, μπορούμε, αν το θέλουμε, να απαντήσουμε στις μικρές αγγελίες που υπάρχουν. Αυτό μπορούμε, στην παρούσα φάση, να το κάνουμε εικονικά. Δηλαδή, να συντάξουμε τις απαντήσεις, χωρίς απαραίτητα να τις αποστείλουμε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Υπάρχουν επίσης αγγελίες για αλληλογραφία (παραδοσιακή ή ηλεκτρονική) μεταξύ των μαθητών. Και με αυτό το κομμάτι μπορούμε να ασχοληθούμε κατά τον ίδιο τρόπο. Το σημαντικό είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με αυθεντικά κείμενα, να προσεγγίσουν τις μικρές αγγελίες, να κατανοήσουν τη δομή τους, αλλά και τον τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο απαντούμε σε αυτές.

- ✓ Συμπληρώνουμε το φύλλο εργασίας
- ✓ Μοιράζουμε την ύλη των εξετάσεων και εξηγούμε πως το σημαντικό είναι η αυτοαξιολόγηση, δηλαδή η δική μας ανάμειξη σε μια διαδικασία που μας αφορά. Ο βαθμός των εξετάσεων δεν έχει καμιά απολύτως σημασία, εάν δεν κατανοήσουμε πρωτίστως, πως ο καθένας από εμάς πρέπει να νιώθει καλά με τον εαυτό του και την προσπάθεια που καταβάλλει. Ο καλύτερος κριτής-αξιολογητής μας δεν μπορεί να είναι παρά ο υπεύθυνος και συνειδητοποιημένος εαυτός μας.
- ✓ Αναθεωρούμε το περιεχόμενο του φακέλου και τονίζουμε πόσο σημαντικό είναι να τον έχουμε και κατά την επόμενη χρονιά. Το υλικό του είναι πολύτιμο, γιατί μας μαρτυρά την πορεία που κάναμε κατά τη φετινή χρονιά κι έτσι μπορεί να μας ακολουθεί και να εμπλουτιστεί με περισσότερο υλικό την επόμενη σχολική χρονιά.

Αναλυτική περιγραφή του μαθήματος

- ✓ Το τελευταίο μάθημα της φετινής σχολικής χρονιάς λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο Πληροφορικής. Σκοπός μας είναι να δημιουργήσουμε ένα αυθεντικό πλαίσιο και να προσεγγίσουμε αυθεντικό υλικό. Το θέμα των μικρών αγγελιών, που επιλέγουμε, θεωρούμε πως είναι παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους μυεί στον τρόπο σύνταξης και απάντησης μιας μικρής αγγελίας. Επίσης, το θέμα αυτό άπτεται της θεματολογίας των εξετάσεων για το γαλλικό δίπλωμα κι έτσι το όφελος μπορεί να είναι διπλό. Επιλέγουμε την ιστοσελίδα **http://www.francparler.org** και ζητούμε καταρχήν από τους μαθητές να περιηγηθούν σε αυτήν. Βλέποντας τη δομή της, τους εξηγούμε πως ακριβώς γράφεται μια μικρή αγγελία και ποια είναι τα βασικά σημεία που πρέπει να προσέξει ο συντάκτης της, προκειμένου να ελκύσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, έτσι ώστε ο τελευταίος να ενδιαφερθεί και να απαντήσει.
- ✓ Επικεντρωνόμαστε στη σελίδα που περιέχει αγγελίες σχολείων που ζητούν ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών. Μπορούμε να διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μονάδων, την ηλικία των μαθητών, τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται, την περιοχή στην οποία βρίσκονται, το προφίλ των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, μπορούμε να εστιάσουμε στο περιεχόμενο της μικρής αγγελίας. Ας πάρουμε για παράδειγμα μια μικρή αγγελία που βρίσκουμε στην ιστοσελίδα:

"Bonjour à tous ! Notre beau village souhaite vivement trouver des correspondants et se faire des amis partout dans le monde francophone avec des écoles, associations ou particuliers pour vous présenter notre village (cultures, coutumes etc..: Nous offrons déjà l'hébergement à toutes personnes qui souhaiteraient découvrir notre

village ”. Με βάση το περιεχόμενο αυτής της αγγελίας, μπορούμε να σκεφτούμε και να απαντήσουμε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- *Qui écrit cette annonce?*
- *Dans quel but?*
- *À qui s’adresse cette annonce?*
- *D’où est-ce qu’elle vient cette annonce?*
- *Qu’est-ce qu’il cherche son rédacteur ?*
- *Quelqu’un qui ne parle pas français pourrait-il y répondre ?*
- *Comment le rédacteur essaie d’attirer l’intérêt des lecteurs ?*

✓ Στη συνέχεια και αφού έχει καταστεί σαφές το περιεχόμενο της αγγελίας, προτρέπουμε τους μαθητές να συντάξουν μια απάντηση σε αυτήν. Περιγράφουμε τα χαρακτηριστικά του δικού μας σχολείου (δανειζόμενοι εκφράσεις και κάνοντας παράλληλα επανάληψη στην ενότητα 4 του βιβλίου) και εξηγούμε για ποιους λόγους ενδιαφερόμαστε για τη συγκεκριμένη μικρή αγγελία. Με αυτόν τον τρόπο, κάνουμε επανάληψη στο λεξιλόγιο, αλλά παράλληλα κάνουμε εξάσκηση και στον προφορικό και γραπτό λόγο.

✓ Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζουμε και με άλλες μικρές αγγελίες. Βρίσκουμε, ακόμα, αγγελίες μαθητών γαλλόφωνων από διάφορες χώρες που ζητούν αλληλογραφία με έλληνες μαθητές που μαθαίνουν γαλλικά και μελετούμε τα χαρακτηριστικά τους (ηλικία, ενδιαφέροντα, τόπος κατοικίας, γλώσσες που μιλάνε) και παρωθούμε τους μαθητές να βρουν παιδιά με τα οποία έχουν κοινά ενδιαφέροντα, προκειμένου να απαντήσουν στην αγγελία τους. Αν κάποιοι ενδιαφέρονται πραγματικά, τους παρωθούμε να συντάξουν την απάντηση τους στην αγγελία και αν το επιθυμούν να τη στείλουν στο συντάκτη της αγγελίας και να αρχίσουν αλληλογραφία μαζί του. Τονίζουμε πως πρόκειται για σελίδα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, οπότε δεν υπάρχει κίνδυνος για ψευδείς αγγελίες ή παραπλάνηση. Η άσκηση αυτή βοηθά στην επανάληψη και εμπέδωση της ύλης, αλλά και στην προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις του γαλλικού διπλώματος.

✓ Δίνουμε την ύλη των εξετάσεων και τονίζουμε, για άλλη μια φορά, πως το ουσιαστικό σε μια διαδικασία, όπου ο μαθητής καλείται να «αποδείξει» στον εκπαιδευτικό, εάν αυτά που εκείνος του δίδαξε, τα έχει αφομοιώσει και κατακτήσει, είναι η δική του συμμετοχή σε πρώτο επίπεδο και σε δεύτερο η κρίση του εκπαιδευτικού. Πρώτα, ο μαθητής οφείλει να συνειδητοποιήσει πως η αξιολόγηση του αφορά στον ίδιο και ο ίδιος έχει λόγο που ακούγεται και λαμβάνεται υπόψη και στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάρει θέση κρίνοντας, όμως, αρχικά τις δικές του προσπάθειες. Είναι πολύ σημαντικό, με τη λήξη της χρονιάς, οι μαθητές να καταλάβουν πόσο σημαντική είναι η δική τους εμπλοκή

στην αξιολογική διαδικασία. Ο φάκελος υλικού αποτελεί ένα εργαλείο που μαρτυρά την πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης και ο εκπαιδευτικός είναι ο διαμεσολαβητής ή ο διευκολυντής της διαδικασίας. Ο ρόλος του μαθητή είναι βαρύνουσας σημασίας και αυτός πρέπει να αναδεχθεί. Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν, πως όντας συνειδητοποιημένοι για το ρόλο των βαθμών, μπορούν να κατανοήσουν πως η τελική γραπτή εξέταση δεν είναι παρά μια *στιγμή*. Η πορεία τους έχει καταγραφεί στο φάκελο και αυτό είναι που έχει σημασία. Η αξιολόγηση είναι συνεχής, διαμορφωτική και όχι τελική. Τυπικά βέβαια είναι και τελική (από τη στιγμή που μιλάμε για τελικές εξετάσεις και για εξαγωγή βαθμού με βάση την επίδοση του μαθητή σε αυτές), αλλά με την εφαρμογή του φακέλου, ο ρόλος αυτής της τελικής γραπτής εξέτασης περιορίζεται σε ρόλο διεκπεραιωτικό και τυπικό. Το ουσιαστικό είναι να εμπλακούν οι μαθητές, να προσπαθούν και να είναι σε θέση να εκτιμούν την προσπάθεια τους.

- ✓ Συμπληρώνεται το τελευταίο φύλλο εργασίας και ολοκληρώνεται έτσι ο κύκλος των φετινών μαθημάτων.

FICHE DE TRAVAIL

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …….. CLASSE : ……..

Activité 1 : Lisez les petites annonces ci-dessous, puis répondez aux questions :

A) Bonjour à tous!!! Je m'appelle Gérard, j'ai 14 ans et je suis français. J'aime le sport et je joue de la guitare. Je parle anglais et italien. Je cherche des correspondants de tous le pays du monde de mon âge. Voilà mon adresse électronique : gerard105@yahoo.fr

B) Salut à tous!!! Je m'appelle Farid, j'ai 13 ans et j'habite au Maroc. J'aime les animaux et j'ai un chien, Hector. Je déteste les maths...Ma matière préférée est l'informatique. Je souhaite correspondre avec des garçons et des filles, surtout des pays européens. Farid Nerval, 15 rue de Liberté, 23009, Casablanca, Maroc.

C) Bonjour!!! Je m'appelle Maria et je suis espagnole. J'ai 15 ans. Je suis petite et brune. J'adore la danse et je fais du français à l'école. Ma passion est la musique! J'aime correspondre en français avec des enfants de tous les pays du monde. Voilà mon adresse électronique : marialopez@gmail.sp

D) Bonjour les enfants!!! Je m'appelle Yoko et je suis japonaise. J'habite à Tokyo et j'ai 14 ans. Je parle anglais et français mais je préfère correspondre en français parce que je fais du français à l'école depuis un an. J'aime le cinéma et le théâtre. Mon adresse est : yokojapon@hotmail.jp

1) Vous parlez italien. Avec qui vous pouvez correspondre?

.....

2) Quel est le pays d'origine de Farid?

.....

3) Vous aimez les films d'horreur et les films de science-fiction. Avec qui vous pouvez correspondre? .....

4) Et si vous aimez la musique? À qui vous pouvez vous adresser? .....

5) Elle habite en Europe et elle adore la danse et la musique. Qui est-ce? .....

6) Quelle est la matière préférée de Farid? .....

7) Yoko, elle a quel âge? .....

8) Quelle est sa nationalité? .....

9) Qui joue d'un instrument de musique? .....

10) Il a un animal domestique. Qui est-ce? .....

Activité 2 : Rédigez, maintenant, votre petite annonce!!!

.....

.....

.....

BONNE CHANCE ET BONNES VACANCES!!!!

Collège de ……..
Professeur de français Varsamidou Athéna

GRAMMAIRE, VOCABULAIRE & PRÉPARATION AUX EXAMENS DE LANGUE FRANÇAISE

Niveaux A1 & A2

livre enseigné «C'est Clair 1!» Éditions: Trait d'union

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
MATÉRIEL SUPPLÉMENTAIRE
(grammaire-vocabulaire-préparation aux examens de langue française)

3.1 UNITÉ 1 & 2: «MOI, C'EST STÉPHANE» & «MOI, J'AI DOUZE ANS»

Vocabulaire à étudier

a) Les nationalités=οι εθνικότητες

- français-e= γάλλος-γαλλίδα (La France)
- anglais-e= άγγλος-αγγλίδα (L'Angleterre)
- grec-grecque= έλληνας-ελληνίδα (La Grèce)
- chinois-e= κινέζος-κινέζα (La Chine)
- japonais-e= γιαπωνέζος-γιαπωνέζα (Le Japon)
- italien-italienne= ιταλός-ιταλίδα (L'Italie)
- canadien-canadienne= καναδός-καναδέζα (Le Canada)
- espagnol-e= ισπανός-ισπανίδα (L'Espagne)
- portugais-e= πορτογάλος-πορτογαλίδα (Le Portugal)
- allemand-e= γερμανός-γερμανίδα (L'Allemagne)
- marocain=e= μαροκινός (Le Maroc)
- suédois-e= σουηδός-σουηδέζα (La Suède)
- suisse= ελβετός-ελβετίδα (La Suisse)
- belge= βέλγος-βελγίδα (La Belgique)
- russe= ρώσσος-ρωσσίδα (La Russie)

b) se présenter = παρουσιάζομαι

- je m'appelle= λέγομαι
- je suis de= είμαι από
- je suis grec-grecque= είμαι έλληνας
- je parle= μιλάω
- j'habite à = κατοικώ
- j'aime= αγαπώ, μου αρέσει
- je déteste= απεχθάνομαι
- j'adore= λατρεύω
- j'ai 13 ans= είμαι 13 ετών
- bonjour= καλημέρα
- salut= γεια σου
- au revoir= τα λέμε
- à bientôt= τα λέμε
- bonne nuit= καληνύχτα
- bonsoir= καλησπέρα
- bon après-midi= καλό απόγευμα
- tu as quel âge?= πόσο χρονών είσαι;
- moi aussi= κι εγώ επίσης
- le frère= ο αδερφός
- la sœur= η αδερφή
- le fils unique= μοναχοπαίδι, μοναχογιός (un enfant unique)
- la fille unique= μοναχοκόρη
- le poisson= το ψάρι
- le chat= η γάτα
- la tortue= η χελώνα
- le perroquet= ο παπαγάλος

- le chien= ο σκύλος
- l'aquarium= το ενυδρείο
- la chambre= το δωμάτιο
- l'anniversaire= τα γενέθλια, επέτειος
- aujourd'hui= σήμερα
- le copain-la copine= ο φίλος-η φίλη

Bonjour à tous!!!

Je m'appelle Stéphane et je suis de Thessalonique. Je suis grec, mais j'habite à Paris. J'ai 12 ans! Mon père est architecte et ma mère est professeur. Je parle grec et français. J'aime les livres, j'adore la musique et je déteste le foot. J'ai un chat, Moustache et deux poissons, Roméo et Juliette. Je suis fils unique. Alice, c'est ma copine. Elle est française et elle habite à Paris.

À bientôt....

Stéphane

<u>Faites votre présentation, comme Stéphane</u>

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.2 UNITÉ 3: «C'EST TON GRAND-PÈRE ?»

Vocabulaire à étudier

a) La famille= οικογένεια

- les parents= οι γονείς
- le père= ο πατέρας (le papa)
- la mère= η μητέρα (la maman)
- le couple= το ζευγάρι
- l'homme= ο άντρας
- la femme= η γυναίκα
- le mari= ο σύζυγος
- la femme= η σύζυγος, η γυναίκα
- le grand-père= ο παππούς
- la grand-mère= η γιαγιά
- les grands-parents= οι παππούδες
- les membres de la famille= τα μέλη της οικογένειας
- le fils= ο γιος
- le garçon= το αγόρι
- la fille= η κόρη & το κορίτσι
- le frère= ο αδερφός
- la sœur= η αδερφή
- l'oncle= ο θείος
- la tante= η θεία
- le cousin= ο ξάδερφος
- la cousine= η ξαδέρφη
- les cousins= τα ξαδέρφια

- se marier= παντρεύομαι
- le mariage= ο γάμος
- se fiancer= αρραβωνιάζομαι
- les fiançailles= ο αρραβώνας
- divorcer= χωρίζω
- le divorce= το διαζύγιο
- l'état civil= η οικογενειακή κατάσταση
- célibataire= ανύπαντρος
- marié- mariée= παντρεμένος-η
- divorcé-divorcée= διαζευγμένος-η
- veuf-veuve= χήρος-χήρα

b) les métiers= τα επαγγέλματα

- le journaliste- la journaliste= ο δημοσιογράφος
- le médecin= ο γιατρός
- le pédiatre= ο παιδίατρος
- la secrétaire= η γραμματέας
- le comptable= ο λογιστής
- l'employé-e= ο υπάλληλος-η υπάλληλος
- le fonctionnaire= ο δημόσιος υπάλληλος
- l'électricien= ο ηλεκτρολόγος
- l'ingénieur= ο μηχανικός
- le caissier – la caissière= ο ταμίας-η ταμίας
- le commerçant- la commerçante= ο έμπορος-η έμπορος
- l'informaticien-l'informaticienne= αυτός που ασχολείται με την πληροφορική (l'informatique)
- l'agriculteur- l'agricultrice= ο αγρότης- η αγρότισσα

- l'infirmier- l'infirmière= ο νοσοκόμος- η νοσοκόμα
- le coiffeur- la coiffeuse= ο κομμωτής- η κομμώτρια
- le chanteur- la chanteuse= ο τραγουδιστής - η τραγουδίστρια
- l'acteur-l'actrice= ο ηθοποιός – η ηθοποιός
- le directeur- la directrice= ο διευθυντής- η διευθύντρια
- le professeur= ο καθηγητής
- l'instituteur- l'institutrice= ο δάσκαλος - η δασκάλα
- le vendeur- la vendeuse= ο πωλητής- η πωλήτρια
- le musicien- la musicienne= ο μουσικός- η μουσικός
- le pâtissier- la pâtissière= ο ζαχαροπλάστης
- la pâtisserie= το ζαχαροπλαστείο
- le boulanger- la boulangère= ο αρτοποιός
- la boulangerie= το αρτοπωλείο
- l'épicier- l'épicière= ο παντοπώλης
- l'épicerie= το παντοπωλείο
- le boucher-la bouchère= ο κρεοπώλης
- la boucherie= το κρεοπωλείο
- le pharmacien- la pharmacienne= ο φαρμακοποιός
- la pharmacie= το φαρμακείο
- l'avocat= ο δικηγόρος (un avocat stagiaire)
- le pilote= ο πιλότος
- le policier= ο αστυνομικός
- la police= η αστυνομία
- le chef= ο μάγειρας
- l'architecte= ο αρχιτέκτονας
- le chômeur= άνεργος
- le chômage= ανεργία
- la femme de ménage= οικιακά

- le menuisier= ξυλουργός, επιπλοποιός
- peintre= ζωγράφος & ελαιοχρωματιστής

c) la description extérieure – décrire quelqu'un= εξωτερική περιγραφή – περιγράφω κάποιον

- grand-grande= μεγάλος-η
- petit-petit= μικρός-ή
- mignon-mignonne= χαριτωμένος-η
- bon-bonne= καλός-ή
- gentil- gentille= ευγενικός-ή
- blond-blonde= ξανθός-ιά
- brune-brune= καστανός-ή
- roux-rousse= κοκκινομάλλης-α
- beau-belle= όμορφος-η (la beauté)
- laid-laide= άσχημος-η (la laideur)
- vieux-vieille= γέρος (& παλιός-ά)
- jeune= νέος-α
- chauve= φαλακρός-ή
- gros-grosse= χοντρός-ή
- mince= λεπτός-ή
- les yeux= τα μάτια
- il a les yeux bleus= έχει μπλε μάτια
- il a les yeux noirs= έχει μαύρα μάτια
- il a les yeux marron= έχει καστανά μάτια
- il a les yeux verts= έχει πράσινα μάτια
- il a les yeux bleus **en amande**= έχει γαλάζια μάτια, αμυγδαλωτά
- les cheveux= τα μαλλιά

- il a les cheveux longs= έχει μακριά μαλλιά
- il a les cheveux blonds= έχει ξανθά μαλλιά
- il a les cheveux raides-lisses= έχει ίσια μαλλιά
- il a les cheveux bouclés-frisés= έχει σγουρά μαλλιά
- il a les cheveux courts= έχει κοντά μαλλιά
- il est brun **aux** yeux bleus= είναι καστανός με γαλανά μάτια
- elle est blonde **aux** yeux verts= είναι ξανθιά με πράσινα μάτια
- il porte des lunettes= φοράει γυαλιά
- il porte des lentilles de contact= φοράει φακούς επαφής
- il porte la barbe= έχει μούσι
- il porte la moustache= έχει μουστάκι

d) description du caractère (morale)

- gentil- gentille= ευγενικός-ή
- sympathique= συμπαθητικός-ή
- antipathique= αντιπαθητικός-ή
- souriant- souriante= χαμογελαστός-ή
- aimable= αξιαγάπητος-η
- sévère= αυστηρός-ή
- sérieux-sérieuse= σοβαρός-ή
- généreux-généreuse= γενναιόδωρος-η
- bon-bonne= καλός-ή
- naïf- naïve= αφελής, αθώος-α
- intelligent- intelligente= έξυπνος-η
- timide= δειλός, ντροπαλός-ή
- tranquille= ήσυχος-η
- simple= απλός-ή

- calme= ήρεμος-η
- discret-discrète= διακριτικός-ή
- indiscret- indiscrète= αδιάκριτος-η
- bavard-bavarde= φλύαρος-η
- patient-patiente= υπομονετικός-ή
- impatient-impatiente= ανυπόμονος-η
- anxieux-anxieuse= αγχώδης-η
- stressé-stressée= στρεσαρισμένος-η
- nerveux-nerveuse= νευρικός- ή
- triste= λυπημένος-η
- gai- gaie= χαρούμενος-η
- jaloux-jalouse= ζηλιάρης-α
- ennuyeux-ennuyeuse= βαρετός-ή & ενοχλητικός-ή
- pauvre= φτωχός-ιά
- riche= πλούσιος-ια
- sportif-sportive= αθλητικός-ή
- élégant-élégante= κομψός-ή
- fidèle= πιστός-ή
- compréhensif-compréhensive= που έχει κατανόηση

MON MEILLEUR AMI

Mon meilleur ami s'appelle Nicolas. Il a quatorze ans et il est en deuxième classe du gymnase comme moi. Il habite près de chez moi et souvent on travaille ensemble. Il aime les animaux et il a un chien, Rex. Il est grand, il mesure 1 m.65 cm et il est mince. Il pèse 55 kilos. Il est sportif et il adore le foot. Le dimanche, il va au stade avec son père. Il a les yeux bruns en amande et les cheveux courts et frisés. Il est brun et il porte des lunettes. Il est toujours souriant mais il déteste le prof des maths, parce qu'il est toujours très sévère. Nicolas adore la gymnastique et il déteste les maths! Il est gentil, bon et aimable. Dans la salle de cours il est timide et il ne parle pas beaucoup. Mais, quand on est ensemble, il devient bavard et il parle sans cesse. Souvent, samedi après-midi, on va au cinéma ou on écoute de la musique dans ma chambre. Nicolas joue de la guitare et il aime la musique rock, alors on fait la fête et on passe très bien. Nicolas écoute mes problèmes et mes secrets. C'est un ami fidèle et compréhensif.

Vocabulaire

- souvent= συχνά
- rarement= σπάνια
- ensemble= μαζί
- travailler= δουλεύω
- il mesure= έχει ύψος
- la taille= το ύψος, το μέγεθος
- il pèse= ζυγίζει
- le poids= το βάρος
- il devient (devenir)= γίνεται (γίνομαι)
- sans cesse= χωρίς σταματημό- ασταμάτητα

- sans= χωρίς
- on fait la fête= γιορτάζουμε, διασκεδάζουμε
- le secret= μυστικό

3.3 UNITÉ 4: «OÙ EST-CE QUE VOUS ALLEZ ?»

Vocabulaire à étudier

a) l'école = σχολείο

- le collège= το σχολείο (γυμνάσιο)
- le lycée= το λύκειο
- l'école primaire (l'école démotique)= το δημοτικό σχολείο
- l'école maternelle= το νηπιαγωγείο
- la crèche= ο παιδικός σταθμός
- le gymnase= το γυμναστήριο (όχι το γυμνάσιο, αλλά «καταχρηστικά» το λέμε)
- le baccalauréat= το απολυτήριο λυκείου
- la Terminale= η τρίτη λυκείου, η τελευταία τάξη
- la salle= η αίθουσα
- la salle de cours= η αίθουσα μαθημάτων
- la salle de gymnastique= η αίθουσα γυμναστικής
- le professeur= ο καθηγητής
- le directeur-la directrice= ο διευθυντής- η διευθύντρια
- le bureau= το γραφείο
- le secrétariat= η γραμματεία
- la cantine (le buffet)= η καντίνα – το κυλικείο
- l'étage (un étage)= ο όροφος
- le préau= το γυμναστήριο, η αποθήκη
- la bibliothèque= η βιβλιοθήκη
- le bâtiment central= το κεντρικό κτίριο
- la cour= η αυλή
- la recréation (la pause)= το διάλειμμα

- grand-grande (énorme)= μεγάλος- η, τεράστιος-α
- Tu es en quelle classe? = τι τάξη πας;
- je suis en deuxième classe du collège = πάω Δευτέρα Γυμνασίου

b) la chambre = το δωμάτιο

- le lit= το κρεβάτι
- la table de nuit= το κομοδίνο
- la chaise= η καρέκλα
- le fauteuil= η πολυθρόνα
- l'étagère= το ράφι, η εταζέρα
- la lampe= η λάμπα
- le rideau= η κουρτίνα
- le tapis= το χαλί
- le coussin=το μαξιλάρι
- l'affiche (le poster)= η αφίσα
- l'ordinateur= ο υπολογιστής
- la télé= η τηλεόραση
- le miroir= ο καθρέφτης
- la porte= η πόρτα
- la fenêtre= το παράθυρο
- l'aquarium= το ενυδρείο

c) les couleurs= τα χρώματα

- bleu-bleue= γαλάζιος-α
- rouge-rouge=κόκκινος-η
- orange=πορτοκαλί (αμετάβλητο πάντα) L'ombrella est orange- Les carottes sont orange
- marron=καφέ (αμετάβλητο πάντα) Ma jupe est marron- Mes bottes sont marron
- vert-verte= πράσινος-η
- mauve- mauve= μωβ
- gris-grise= γκρι
- noir-noire= μαύρος-η
- blanc- blanche= λευκός-η
- violet- violette=βιολετί
- jaune- jaune=κίτρινος-η
- rose-rose= ροζ
- Mon T-shirt est orange= Το μπλουζάκι μου είναι πορτοκαλί
- Mes bottes sont blanches= οι μπότες μου είναι άσπρες
- Ma robe est violette= το φόρεμα μου είναι βιολετί

d) les prépositions de lieu= οι προθέσεις τόπου

- dans= μέσα
- sur= πάνω
- sous= κάτω
- derrière= πίσω
- devant= μπροστά
- à gauche= αριστερά

- à droite= δεξιά
- à côté de= δίπλα από…δίπλα σε…. (le livre est à côté de la chaise)
- loin de= μακριά από…
- au fond de= στο βάθος (au fond du couloir, à droite = στο βάθος του διαδρόμου, δεξιά)
- en face= απέναντι
- en haut= ψηλά
- en bas= χαμηλά
- entre= ανάμεσα (σε δυο)
- parmi= ανάμεσα (σε πολλά)
- à (au, à la, aux, en, chez)= σε (je vais au cinéma, à la disco, chez mes grands-parents, à Thessalonique, en France, au Maroc, aux États-Unis) Πηγαίνω **σε**……..
- chez Georges= στου Γιώργου
- chez le dentiste=στον οδοντίατρο
- de (du, de la, des, de chez)= από (je viens du cinéma, de la disco, de chez mes grands-parents, de Thessalonique, de France, du Maroc, des États-Unis) Έρχομαι **από**…….
- où? = που; Où est-ce que vous allez?
- d' où? = από πού; D'où est-ce que vous venez?

e) les espaces= τα μέρη

- en ville= στην πόλη (je vais en ville= πάω στην πόλη)
- la ville= η πόλη
- au village= στο χωριό (je vais au village= πάω στο χωριό)
- le village= το χωριό

- au centre-ville= στο κέντρο της πόλης (j'habite au centre-ville=μένω στο κέντρο)
- la boulangerie (à la boulangerie)= ο φούρνος – στο φούρνο (je vais à la boulangerie pour acheter du pain et des croissants= πηγαίνω στο φούρνο για να αγοράσω ψωμί και κρουασάν)
- acheter = αγοράζω
- le pain (du pain)= το ψωμί
- le croissant= το κρουασάν
- la pharmacie (à la pharmacie)= το φαρμακείο- στο φαρμακείο
- les médicaments=τα φάρμακα
- le supermarché (au supermarché)= το σουπερ μάρκετ
- les aliments = τα τρόφιμα
- la boucherie (à la boucherie)= το κρεοπωλείο
- la viande = το κρέας
- l'épicerie (à l'épicerie)= το παντοπωλείο
- le restaurant (au restaurant)= το εστιατόριο
- chez le fleuriste= στο ανθοπωλείο (je vais chez le fleuriste)
- les fleurs= τα λουλούδια
- chez le dentiste= στον οδοντίατρο (je vais chez le dentiste)
- chez le docteur= στο γιατρό
- la boutique (à la boutique)= το κατάστημα ρούχων
- les vêtements = τα ρούχα
- la librairie (à la librairie)= το βιβλιοπωλείο
- les livres=τα βιβλία
- le point-presse = το περίπτερο (πωλούνται τσιγάρα, εφημερίδες…)
- les cigarettes= τα τσιγάρα
- le journal –les journaux= η εφημερίδα –οι εφημερίδες
- l'Université (à l'Université)= το πανεπιστήμιο

- l'institut de beauté (à l'institut de beauté)= το ινστιτούτο ομορφιάς
- l'hôpital (à l'hôpital)= το νοσοκομείο
- l'hôtel (à l'hôtel)= το ξενοδοχείο
- la Mairie (à la Mairie)= η Δημαρχία
- la Préfecture (à la Préfecture)= η Νομαρχία
- le jardin public (au jardin public)= ο δημόσιος κήπος (το πάρκο)
- le parc (au parc)= το πάρκο
- le garage (au garage)= το γκαράζ

f) les verbes= τα ρήματα

- aller= πηγαίνω
- venir= έρχομαι
- visiter= επισκέπτομαι
- il y a = υπάρχει - υπάρχουν
- vouloir= θέλω

Et… un peu de conjugaisons….

ALLER = πηγαίνω	**VENIR= έρχομαι**	**VOULOIR=θέλω**
Je vais	Je viens	Je veux
tu vas	tu viens	tu veux
il va	il vient	il veut
elle va	elle vient	elle veut
nous allons	nous venons	nous voulons
vous allez	vous venez	vous voulez
ils vont	ils viennent	ils veulent
elles vont	elles viennent	elles veulent

Je vais à Athènes = Πηγαίνω στην Αθήνα

Elle va en France= Αυτή πηγαίνει στη Γαλλία

Il va au Brésil= Αυτός πηγαίνει στη Βραζιλία

Tu vas chez moi= Πας σπίτι μου

Je viens d'Athènes= Έρχομαι από την Αθήνα

Il vient de France= Έρχεται από τη Γαλλία

Elles viennent de Brésil= Αυτές έρχονται από τη Βραζιλία

Elle vient de chez moi= Έρχεται από το σπίτι μου

Je veux visiter le collège= Θέλω να επιστεφτώ το σχολείο

Il veut du café= Αυτός θέλει καφέ

Il veut finir ses devoirs=Αυτός θέλει να τελειώσει τα μαθήματα του

Il veut du sucre dans son café= Αυτός θέλει ζάχαρη στον καφέ του

Un peu de conjugaisons….

COMMENCER= αρχίζω	**FINIR= τελειώνω**	**ACHETER=αγοράζω**
Je commence	je finis	j'ach**ète**
tu commences	tu finis	tu ach**ètes**
il commence	il finit	il ach**ète**
ele commence	elle finit	elle ach**ète**
nous commençons	**nous finissons**	nous achetons
vous commencez	**vous finissez**	vous achetez
ils commencent	**ils finissent**	ils ach**ètent**
elles commencent	**elles finissent**	elles ach**ètent**

EXPRESSION ORALE & ÉCRITE

Quel jour de la semaine tu préfères? Explique pourquoi?

Mon programme hebdomadaire *est* très lourd : Chaque matin, *je me réveille* à sept heures et quart, *je prends* mon petit déjeuner et après *je vais* à l'école. Les cours *commencent* à huit heures et quart et *finissent* à deux heures et demie. L'après-midi, *je ne suis jamais* libre, parce que *j'ai* des cours supplémentaires : Le lundi et le jeudi, de six heures à sept heures et demie *j'ai* cours d'anglais, le mardi *je joue* au basket et le mercredi à cinq heures *je fais* de la guitare! Après, *je fais* mes devoirs, *je regarde* un peu la télé et *je me couche* vers dix heures du soir…..Quelle journée!!!

Donc, *je préfère* vendredi après-midi, parce que *je suis* totalement libre! *Je finis* l'école et après *je joue* avec mes amis, *je regarde* la télé, *je parle* au téléphone, *j'invite* mes copains chez moi…*On va* au cinéma, *on écoute* de la musique, *on joue* de la guitare. Quelquefois, *j'aide* mes parents. *Je lave* la voiture avec mon père ou *je fais la vaisselle* avec ma mère. Le week-end *je vais* souvent chez mes grands-parents et *je joue* avec mes cousins et avec Héctor, notre chien. *C'est* magnifique!!! *J'adore* la fin de la semaine!!! *J'adore* les vacances!!!

Vocabulaire à étudier

- je me réveille= ξυπνάω (se réveiller)
- je prends= παίρνω (prendre)
- le petit déjeuner= το πρωινό
- le déjeuner= το γεύμα
- le dîner= το βραδινό

- je déjeune en famille= τρώμε όλοι μαζί
- ne ….. jamais= δεν …..ποτέ (je ne suis jamais libre=δεν είμαι ποτέ ελεύθερος. Όταν βάζουμε το «jamais» δε χρησιμοποιούμε ποτέ την αρνητική λέξη «pas»)
- libre=ελεύθερος-η
- occupé- occupée= απασχολημένος-η
- fatigué-fatiguée= κουρασμένος-η
- les cours supplémentaires= τα συμπληρωματικά μαθήματα
- je joue au basket= παίζω μπάσκετ (jouer à= παίζω παιχνίδι, jouer de= παίζω μουσικό όργανο)
- je joue de la guitare=παίζω κιθάρα
- je fais de l'anglais= κάνω αγγλικά
- je fais mes devoirs= κάνω τα μαθήματα μου (faire)
- je me couche= κοιμάμαι (se coucher)
- vers=προς, περίπου
- quelle journée= τι μέρα!!!
- pourquoi?= γιατί; (ερώτηση)
- parce que= επειδή (απάντηση)
- totalement= τελείως
- je regarde la télé= βλέπω τηλεόραση (regarder)
- j'invite mes amis= καλώ τους φίλους μου (inviter)
- j'écoute de la musique= ακούω μουσική (écouter)
- quelquefois= μερικές φορές
- j'aide mes parents= βοηθώ τους γονείς μου (aider)
- je fais la vaisselle= πλένω τα πιάτα (faire la vaisselle)
- je lave la voiture= πλένω το αυτοκίνητο (laver)
- c'est magnifique= είναι καταπληκτικό
- j'adore la fin de la semaine= λατρεύω το τέλος της εβδομάδας

Un peu de conjugaisons…

Voix pronominale = Μέση φωνή

Se réveiller= ξυπνώ	**se coucher=κοιμάμαι, ξαπλώνω**
Je *me* réveille	je *me* couche
tu *te* réveilles	tu *te* couches
il *se* réveille	il *se* couche
elle *se* réveille	elle *se* couche
nous *nous* réveillons	nous *nous* couchons
vous *vous* réveillez	vous *vous* couchez
ils *se* réveillent	ils *se* couchent
elles *se* réveillent	elles *se* couchent

verbes irréguliers= Ανώμαλα ρήματα

Prendre = παίρνω	**faire=κάνω**
je prends	je fais
tu prends	tu fais
il prend	il fait
elle prend	elle fait
nous prenons	nous faisons
vous prenez	vous faites
ils prennent	ils font
elles prennent	elles font

3.4 UNITÉ 5: «À NEUF HEURES ON A ANGLAIS»

Vocabulaire à étudier

a) le temps = ο χρόνος και ο καιρός

- quelle heure est-il? = Τι ώρα είναι;
- une heure= ώρα
- une seconde= δευτερόλεπτο
- une minute= λεπτό
- le quart= το τέταρτο
- demi-demie= μισός- η
- moins= παρά
- moins le quart= παρά τέταρτο
- il est deux heures précises= είναι δύο ακριβώς
- il est deux heures et quart= είναι δύο και τέταρτο
- il est huit heures moins le quart= είναι οχτώ παρά τέταρτο
- il est trois heures et demie= είναι τρεις και μισή
- le jour= η μέρα (la journée = όλη η διάρκεια της ημέρας)
- la semaine= η εβδομάδα
- le mois= ο μήνας
- la saison= η εποχή
- la date= η ημερομηνία
- lundi= Δευτέρα (j'ai cours de musique **le** lundi **à** 8 heures – j'ai cours de musique **le** lundi **de** huit **à** neuf heures et demie) *Δηλώνουμε επανάληψη (κάθε Δευτέρα): Με άρθρο*
- mardi= Τρίτη (j'arrive d'Athènes **mardi** matin **à** dix heures) Φτάνω Τρίτη πρωί (χωρίς άρθρο)

- mercredi= Τετάρτη
- jeudi= Πέμπτη
- vendredi= Παρασκευή
- samedi= Σάββατο
- dimanche= Κυριακή
- le week end= το σαββατοκύριακο
- chaque lundi= κάθε Δευτέρα (le lundi)
- tous les mardis= κάθε Τρίτη (le mardi)
- mon anniversaire est **le** 06 février=τα γενέθλια μου είναι στις 06 Φεβρουαρίου
- mon anniversaire est **en** février – **au mois de** février= τα γενέθλια μου είναι το Φεβρουάριο
- l'été (en été)= το καλοκαίρι (κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού)
- l'automne (en automne)= το φθινόπωρο (κατά τη διάρκεια του φθινοπώρου)
- l'hiver (en hiver)= ο χειμώνας (κατά τη διάρκεια του χειμώνα)
- le printemps (au printemps)= η άνοιξη (κατά τη διάρκεια της άνοιξης)
- en été, il fait chaud= το καλοκαίρι κάνει ζέστη
- en automne, il pleut= το φθινόπωρο βρέχει
- en hiver, il neige= το χειμώνα χιονίζει
- au printemps, il ne fait ni chaud, ni froid= την άνοιξη δεν κάνει ούτε ζέστη, ούτε κρύο
- pendant (durant) l'été, l'hiver, le printemps, l'automne= κατά τη διάρκεια…… (**pendant l'été**, je vais chez mes grands-parents)
- janvier (en janvier-au mois de janvier)= Ιανουάριος (τον Ιανουάριο, το μήνα Ιανουάριο…). En janvier, il neige assez souvent !
- février (en février-au mois de février)= Φεβρουάριος (το Φεβρουάριο, το μήνα Φεβρουάριο….)
- mars (en mars – au mois de mars)= Μάρτιος
- avril (en avril –au mois d'avril)=Απρίλιος

- mai (en mai, au mois de mai)= Μάιος
- juin (en juin –au mois de juin)= Ιούνιος
- juillet (en juillet- au mois de juillet)= Ιούλιος
- août (en août, au mois d'août)= Αύγουστος
- septembre (en septembre-au mois de septembre)= Σεπτέμβριος
- octobre (en octobre-au mois d'octobre)= Οκτώβριος
- novembre (en novembre-au mois de novembre)= Νοέμβριος
- décembre (en décembre-au mois de décembre)= Δεκέμβριος
- bon mois! = καλό μήνα!
- poisson d'avril= πρωταπριλιά
- premier mai= πρωτομαγιά
- le jour de l'an= πρωτοχρονιά
- Pâques= Πάσχα (Joyeuses Pâques= Καλό Πάσχα)
- Noël= Χριστούγεννα (Joyeux Noël= Καλά Χριστούγεννα)
- les vacances d'été= οι διακοπές του καλοκαιριού
- la fête des mères= η γιορτή της μητέρας
- aujourd'hui= σήμερα
- demain= αύριο
- hier= χθες
- le matin= το πρωί (la matinée= όλη η διάρκεια του πρωινού)
- le midi (à midi – à minuit)= το μεσημέρι (δώδεκα το μεσημέρι, δώδεκα τα μεσάνυχτα)
- l'après-midi= το απόγευμα
- le soir=το βράδυ (la soirée=η βραδιά)
- l'an = ο χρόνος
- l'année= η χρονιά
- la nuit= η νύχτα
- le minuit= τα μεσάνυχτα

b) les matières = τα μαθήματα

- la matière= το μάθημα
- le cours=το μάθημα
- le français= τα γαλλικά
- l'anglais= τα αγγλικά
- l'allemand= τα γερμανικά
- les langues étrangères= οι ξένες γλώσσες
- les maths=τα μαθηματικά
- la physique= η φυσική
- la chimie=η χημεία
- la religion=τα θρησκευτικά
- l'histoire= η ιστορία
- le grec= τα ελληνικά
- la littérature= τα νέα ελληνικά, η λογοτεχνία
- les arts plastiques= τα καλλιτεχνικά
- les sciences (SVT)= οι φυσικές επιστήμες
- la biologie= η βιολογία
- la gymnastique (l'EPS)= η γυμναστική
- la géographie= η γεωγραφία
- la technologie= η τεχνολογία
- l'informatique=η πληροφορική
- la musique= η μουσική
- le latin=τα λατινικά
- le professeur de musique=ο καθηγητής μουσικής
- le professeur de gymnastique= ο καθηγητής γυμναστικής
- je fais <u>du</u> français= κάνω γαλλικά
- je fais <u>de l'</u>anglais= κάνω αγγλικά

- le repas= το γεύμα
- la cantine=η καντίνα
- la salle= η αίθουσα
- dans= μέσα
- commencer= αρχίζω (Tous les matins, je commence à huit heures et je finis à deux heures et quart= κάθε πρωί, ξεκινάω στις 8 η ώρα και τελειώνω στις δύο και τέταρτο)
- finir= τελειώνω
- aimer= αγαπώ
- détester=απεχθάνομαι
- adorer= λατρεύω
- aimer beaucoup= μου αρέσει πολύ
- préférer= προτιμώ
- préféré-é (aimé-e)= αγαπημένος-η (ex. Mon chanteur préféré est Sakis Rouvas=ο αγαπημένος μου τραγουδιστής είναι ο Σάκης Ρουβάς).
- sympathique= συμπαθητικός-η
- antipathique= αντιπαθητικός-η
- quel-quelle? (quel jour tu préfères?)= ποιος-α; (ποια μέρα προτιμάς;)
- quel-quelle! (quel beau paysage!)= Τι! (τι ωραίο τοπίο!)
- le programme= το πρόγραμμα
- l'emploi du temps= το πρόγραμμα
- le programme hebdomadaire=το εβδομαδιαίο πρόγραμμα
- lourd-e – chargé-e = βαρύς-ια
- facile= εύκολος-η
- difficile=δύσκολος-η
- intéressant-e= ενδιαφέρων-ουσα
- mon programme est très lourd= το πρόγραμμα μου είναι πολύ βαρύ
- Je travaille tous les jours= δουλεύω κάθε μέρα

3.5 UNITÉ 6: «MOI, JE NE PRENDS PAS DE PETIT DÉJEUNER!»

Vocabulaire à étudier

a) Le petit déjeuner = το πρωινό

- du pain= ψωμί
- du beurre= βούτυρο
- de la confiture= μαρμελάδα
- des tartines= φρυγανιές
- du miel= μέλι
- du chocolat= σοκολάτα
- du café= καφέ
- du café au lait= καφέ με γάλα
- du jus d'orange= χυμό πορτοκάλι
- du jus de pommes= χυμό μήλο
- du thé= τσάι
- des céréales= δημητριακά
- des œufs= αυγά
- du lait= γάλα
- des crêpes= κρέπες
- des croissants= κρουασάν

b) le déjeuner= μεσημεριανό

- de la salade= σαλάτα
- du fromage= τυρί
- de la viande= κρέας
- du poulet= κοτόπουλο
- du poulet au riz= κοτόπουλο με ρύζι
- des frites= πατάτες

- des steak-frites= μπριζόλα με πατάτες
- de l'agneau= αρνί
- du veau= μοσχάρι
- du porc= χοιρινό
- des haricots secs= φασόλια
- des haricots verts= φασολάκια
- des lentilles= φακές
- des petits-pois= αρακάς
- des aubergines= μελιτζάνες
- des courgettes= κολοκυθάκια
- des épinards= σπανάκι
- des légumes= λαχανικά
- des tomates= ντομάτες
- des concombres= αγγουράκια
- de la laitue= μαρούλι
- du chou= λάχανο
- du chou-fleur= κουνουπίδι
- des carottes= καρότα
- des fruits= φρούτα
- des pêches= ροδάκινα
- des abricots= βερίκοκα
- des pommes= μήλα
- des bananes= μπανάνες
- des oranges= πορτοκάλια
- des fraises= φράουλες
- des cerises= κεράσια
- les poires= αχλάδια
- de la bière= μπύρα

- du vin= κρασί
- du coca= κόκα κόλα
- du whisky= ουίσκυ
- du champagne= σαμπάνια

c) le dîner= το βραδινό

- le yaourt= γιαούρτι
- la soupe= σούπα
- les fruits secs= ξηροί καρποί
- les snacks= σνακς
- les biscuits=μπισκότα
- du jambon= ζαμπόν

EXEMPLE

Tous les matins je me réveille à 7 heures. Je m'habille et je me prépare pour aller à l'école. À 7 heures et demie, je prends mon petit déjeuner. D'habitude, je mange du pain avec du beurre et de la confiture. Je bois du lait ou du thé, mais je ne bois jamais de café. Je déteste le café! Après, à 8 heures, j'arrive à l'école. À midi, je mange un toast au jambon et au fromage et à 2 heures et quart je suis chez moi. D'habitude, je déjeune en famille. Je mange de la salade, du pain ou de la viande. Je bois du jus d'orange ou du coca. Je mange aussi des fruits. J'aime surtout les bananes et les poires. Après, je fais mes devoirs jusqu'à 7 heures de l'après midi et je regarde un peu la télé. Le soir, je mange du yaourt et avant de me coucher je bois un verre de lait...En général, je préfère la cuisine traditionnelle de ma mère et j'évite les fast-foods et les aliments plastiques!!!

LES VÊTEMENTS

- les vêtements= τα ρούχα
- porter= φοράω
- s'habiller= ντύνομαι
- le pantalon= το παντελόνι
- le jean= το τζην
- la jupe= η φούστα
- la robe= το φόρεμα
- la chemise= το πουκάμισσο
- le T-shirt= το κοντομάνικο
- le blouson= το μπουφάν
- la blouse= η μπλούζα
- l'écharpe= η εσάρπα
- le foulard= το φουλάρι
- la ceinture= η ζώνη
- les chaussures= τα παπούτσια
- les chaussettes= οι κάλτσες
- les bottes= οι μπότες
- le costume= το κοστούμι
- les pantoufles= οι παντόφλες
- les pyjamas= οι πιζάμες
- le paletot= το παλτό
- le maillot= το μαγιό
- la cravate= η γραβάτα
- le caleçon= το κολάν
- le pullover= το πουλόβερ
- les sous-vêtements= τα εσώρουχα

- le cache-col= το κασκόλ
- le slip= το σλιπ
- le soutien-gorge= ο στηθόδεσμος
- la gabardine= η καμπαρντίνα
- le chapeau= το καπέλο

Exemple : Pour aller à l'école, je porte d'habitude un pantalon noir et un pullover bleu. Encore, je porte mon blouson ou ma gabardine. En général, je préfère les vêtements confortables....

3.6 TESTS DE VOCABULAIRE

TEST VOCABULAIRE N° 1

NOM : ……
PRÉNOM : ……
DATE : ……
CLASSE : ……

A) Choisissez le mot qui convient par ceux qui sont proposés

(*la semaine, en mai, la saison, heure, secondes, en automne, en été, pendant, aujourd'hui, à midi, en décembre, jours*)

a) …… l'été on va à la plage.

b) …….. a sept ……

c) Quelle ……est-il?

d) ……, il fait beau, on va en excursion!

e) ……, je vais souvent à la cantine.

f) Une minute a soixante ……

g) ……, on dit : Joyeux Noël!!!

h) …….. le soleil brille.

i) ……., c'est la fête des mères.

j) ……., il y a du brouillard et il pleut.

k) …….. que je préfère c'est le printemps!

B) Complétez par les verbes qui conviennent :

(je me prépare, je suis, on commence, on finit, je prends, je me réveille, j'écoute, je fais, je regarde, je sors, j'arrive, je vais, je joue)

Chaque matin, je …… à 7 heures dix, je ……mon petit déjeuner et je …….. pour aller à l'école. J' ……à l'école à huit heures et on ……. à huit heures et quart. On ……. …..à deux heures et quart et après je ……. chez moi. Tous les lundis je ……. de l'anglais et tous les jeudis je ……. au basket avec mes amis. Samedi matin, je ……. libre, donc, je ……. avec mes amis, je …… la télé ou j' …… la radio. Quelle semaine difficile pour tous les enfants!!!

C) Trouvez le contraire :

- commencer #
- aimer #
- sympathique #
- facile #
- le jour #

D) Complétez les phrases :

a) En été ……..

b) En automne ……

c) En hiver ……..

d) Au printemps ……..

BONNE CHANCE!!!

TEST VOCABULAIRE N° 2

NOM : ……
PRÉNOM : ……
DATE : ……
CLASSE : ……

A) Choisissez le mot qui convient par ceux qui sont proposés

(sur, chambre, la fenêtre, devant, bibliothèque)

Dans la …… de Stéphane, il y a une petite …….. à côté du bureau. La lampe est …… le bureau. La chaise est …… le bureau et le lit est sous la…… L'affiche est en face de la porte.

B) Traduisez en grec :

- le fauteuil=
- le rideau=
- le tapis=
- le bureau=
- le secrétariat=
- le lit=
- à droite=
- à gauche=
- la fenêtre=
- la salle d'informatique=

C) Complétez par la préposition qui convient (à, en, au, à la, à l', aux, chez) :

- Nous allons …….Italie.
- Cet été, nous voyageons ……. Madrid.
- Sophie va …… école.
- Maman va …….. le dentiste.
- Elles vont …….. cinéma.
- Je vais …… États-Unis.
- Nicolas va …….. Brésil cet été!
- Ce soir, on va …….. boum de Philippe.

BONNE CHANCE À TOUS!!!

TEST DE VOCABULAIRE Nº 3

A) Devinez la profession (choisissez parmi les mots proposés)

a) Elle travaille dans un hôpital. Elle est ……
b) Il travaille dans une boutique. Il est ……
c) Elle adore l'informatique. Elle est ……
d) Elle écrit des lettres au directeur. Elle est ……
e) Elle travaille dans une banque. Elle est ……

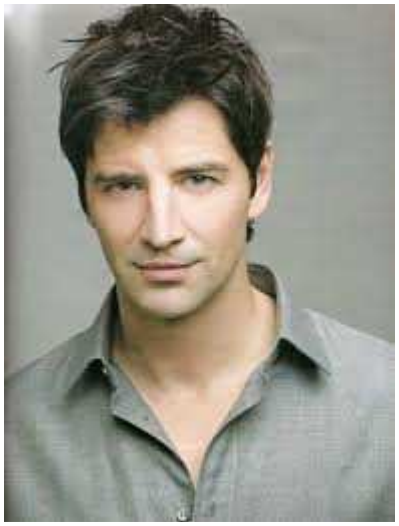
(vendeur-euse, informaticien-ne, secrétaire, infirmier-ière, employé-e de banque)

B) Trouvez la nationalité qui manque

a) J'habite en Grèce. Je suis ……
b) Elle habite en France. Elle est ……
c) Il habite en Espagne. Il est ……
d) Ils habitent en Angleterre. Ils sont ……
e) Elles habitent en Italie. Elles sont ……

C) Regardez bien la photo de Sakis Rouvas, puis faites sa description physique et….pourquoi pas, morale!!!!

Sakis est……



D) Traduisez ces mots ou expressions!

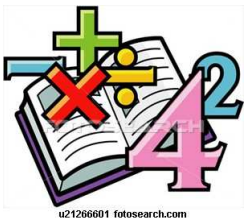
a) La natation=
b) Le violon=
c) Les films d'action=
d) Les films d'horreur=
e) Le journal télévisé=
f) Je suis abonné-é à une revue=
g) Il est trois heures et quart=
h) Au printemps, il fait doux, ni chaud, ni froid=

E) Tu vas où?

a) Je vais à la …… pour acheter du pain!
b) Je vais à la ……pour acheter de la viande!
c) Je vais à la …… pour acheter des parfums!
d) Je vais chez le …… pour acheter des fleurs!
e) Je vais à la …… pour acheter des médicaments!
f) Je vais à la …… pour acheter des bijoux!
g) Je vais au …… pour me faire couper les cheveux!

D) Écrivez 5 (cinq) moyens de transport, 5 (cinq) instruments de musique, 5 (cinq) sports et 5 (cinq) pièces de la maison!

a) Moyens de transport : ……
b) Instruments de musique : ……..
c) Sports : ……
d) Pièces de la maison : ……



Bonne chance à tous et à toutes!!!

3.7 PRÉPARATION AUX EXAMENS

A) Inviter quelqu'un (προσκαλώ κάποιον)

Exemple 1 : *C'est vendredi après-midi. Tu es libre pour tout le week-end et tu décides d'inviter Catherine samedi matin chez toi! Tu écris un e-mail…*

Chère Catherine!

Ça va? Moi, je vais très bien! Je suis libre tout le week-end parce que mes parents sont à Athènes et j'ai une idée super : Tu veux venir chez moi demain matin? On va écouter de la musique, on va danser, on va déjeuner ensemble et l'après-midi on va aller au cinéma! Ça te dit? Donc, j'attends de ta réponse!!! Si tu es d'accord, téléphone-moi…

Grosses Bises

Nathalie

Vocabulaire

- je suis libre : είμαι ελεύθερος-η
- parce que : επειδή (όταν ρωτάμε με το pourquoi απαντάμε με το parce que)
- tu veux venir chez moi?: θέλεις να έρθεις σπίτι μου;
- demain matin : αύριο το πρωί
- on va écouter : θα ακούσουμε (futur proche)
- on va danser : θα χορέψουμε
- on va aller : θα πάμε
- on va déjeuner : θα φάμε
- ensemble : μαζί
- ça te dit?: τι λες; Πως σου φαίνεται;
- donc : λοιπόν

- j'attends de ta réponse : περιμένω την απάντηση σου
- si : εάν
- téléphone-moi : τηλεφώνησε μου
- d'accord : συμφωνώ, εντάξει
- grosses bises : πολλά φιλιά

Exemple 2 : *Le 12 mai c'est ton anniversaire et tu décides d'organiser une boum chez toi. Tu écris une invitation à tes amis.*

Grenoble, le 02 mai 2010

Chers amis,

Le 12 mai c'est mon anniversaire et j'organise une boum chez moi!!!

Je vous attends chez moi à huit heures et demie!!! Venez nombreux!!!

Voilà mon adresse : Nicolas Legrand

67, rue de Paix

Grenoble

Et mon numéro de téléphone : 697889765

Bisous

Nicolas

Ou

Grenoble, le 02 mai 2010

Chère Marie,

Le 12 mai c'est mon anniversaire et j'organise une boum chez moi...

On va danser, on va écouter de la musique, on va passer super !!!

Je t'attends chez moi le samedi 12 mai à huit heures et demie...Tu connais mon adresse et mon numéro de téléphone !

Bisous, Nicolas

Vocabulaire

- j'organise : οργανώνω
- je vous attends chez moi : σας περιμένω σπίτι μου
- je t'attends chez moi : σε περιμένω σπίτι μου
- venez nombreux : ελάτε όλοι
- tu connais (verbe «connaître») : γνωρίζεις (ρήμα «γνωρίζω»)

ou (carte d'invitation)

Tu organises une boum dans ton jardin pour fêter la fin de l'année scolaire. Tu écris une carte d'invitation (lieu, date, heure) et tu proposes des activités

Chers amis

C'est la fin de l'année !!!

Venez tous chez moi le samedi 28 juin, à sept heures et demie dans mon jardin. On va danser, on va chanter et on va manger des gâteaux !!! On va passer super !!!

Je vous attends tous !!!

Nicolas

Adresse : 28, rue Tsimiski, Thessalonique

Téléphone : 2310 820546

Exemple 3 : *Tu passes tes vacances d'été dans la ferme de tes grands-parents à la campagne. Tu écris un petit mot à ton ami Stéphane pour l'inviter à venir te rejoindre.*

Lille, le 04 juillet 2010

Cher Stéphane,

Comment ça va? Moi, je passe des moments inoubliables chez mes grands-parents à Lille. Il y a une très grande ferme avec beaucoup d'animaux…des chiens, des chats, des moutons, des chevaux…Il fait chaud et le soleil brille!!! Stéphane, j'ai une idée super : Ça te dit de venir pour quelques jours chez mes grands-parents? On va passer super!!! On va aller à la montagne et on va admirer la nature!!! Qu'est-ce que tu en penses? Réponds-moi vite….

Bisous

Nicolas

Vocabulaire :

- je passe des moments inoubliables : περνάω αξέχαστες στιγμές
- la ferme : η φάρμα
- beaucoup de : πολλά
- le chien : ο σκύλος
- le chat : η γάτα
- le mouton : το αρνί
- le cheval : το άλογο
- la montagne : το βουνό
- admirer : θαυμάζω
- la nature : η φύση
- la campagne : η εξοχή
- la mer : η θάλασσα
- la forêt : το δάσος

- la plage : η παραλία

B) Se présenter dans uns carte-postale (παρουσιάζομαι σε μια κάρτα)

Thessalonique, le 02 mai 2010 Cher Alex, Bonjour!!! Je m'appelle Nicolas. J'ai 13 ans et je suis grec. J'ai deux sœurs, Maria et Sophie. J'aime les animaux et j'ai un chien Hector. Mon père est architecte et ma mère comptable. Moi, je suis brun, petit et mince. J'ai les cheveux courts et les yeux bruns. J'aime la musique et j'adore le foot. Je suis sympathique et souriant. À bientôt Bisous Nicolas	 Alex Legrand 21, rue de Paix 13000 Marseille FRANCE

C) Accepter une invitation (δέχομαι μια πρόσκληση)

Exemple 1 : *Ton ami Paul t'invite à passer ensemble quelques jours pendant les vacances d'été. Tu acceptes avec plaisir et tu écris une petite lettre pour lui répondre.*

Paris, le 12 juillet, 2010

Cher Paul,

Bonjour!!! Comment ça va? Moi, je vais très bien!!! Ton idée de passer ensemble quelques jours pendant les vacances est excellente! Merci beaucoup! Mes parents sont d'accord et je viens chez toi samedi prochain. On va passer super, on va aller à la plage et on va faire la fête. Donc, je prépare mes bagages!!!

À bientôt

Nicolas

Vocabulaire :

- pendant : κατά τη διάρκεια
- excellent-e : καταπληκτικός-η
- faire la fête : διασκεδάζω
- préparer : προετοιμάζω
- les bagages : οι αποσκευές
- à bientôt : τα λέμε σύντομα

C) Refuser une invitation (αρνούμαι μια πρόσκληση)

Exemple 1: *Ton ami Paul t'invite à passer ensemble le week-end mais malheureusement tu ne peux pas. Tu lui écris un petit mot pour expliquer pourquoi.*

Paris, le 13 mai 2010-03-20

Cher Paul,

Bonjour!!! Comment ça va? Merci de ton invitation pour le week-end mais malheureusement je ne peux pas venir. Je dois aller chez le dentiste samedi matin et après c'est l'anniversaire de mon cousin, Marc. Donc, je suis désolé mais c'est très difficile. Une autre fois peut-être....

Bisous

Alain

Vocabulaire :

- mais : αλλά
- malheureusement : δυστυχώς
- heureusement : ευτυχώς
- je dois + infinitif : πρέπει να…. (il faut aller, je dois aller)
- chez le dentiste : στον οδοντίατρο
- je suis désolé-e : λυπάμαι πολύ
- difficile : δύσκολο
- facile : εύκολο
- une autre fois : μια άλλη φορά
- peut-être : ίσως

EXEMPLES D'EXAMENS

A) *Tu écris un petit mot à ton meilleur ami Stéphane pour lui proposer d'aller ensemble au cinéma. Vous précisez le film, l'heure, le lieu et le prix de billet.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Modèle :

Marc, bonjour!!!

Ça va? J'ai une super idée pour ce soir : On va au cinéma pour voir le film «Dinosaures» à sept heures et demie? Ça te dit? Alors, rendez-vous devant le cinéma Alfaville ce soir à sept heures! Ah! C'est 5 euros le ticket d'entrée!

À bientôt

Nicolas

B) *Votre professeur de français vous demande de décrire votre photo préférée. Vous devez décrire les personnages et le décor.*

.....

.....

.....

.....

.....

Modèle :

Voilà ma photo préférée! C'est moi avec ma cousine, Élisabeth. Moi, je porte un pantalon noir et un T-shirt orange. Je suis à droite d'Élisabeth. Ma cousine porte une robe rouge et des lunettes! Nous sommes en vacances chez mes grands-parents à Athènes. J'aime beaucoup cette photo!!! C'est un souvenir des vacances!!!

C) *Tu viens de recevoir une invitation pour la fête de votre petit cousin. Tu lui écris un mot pour refuser l'invitation. Tu expliques pourquoi tu ne peux pas y aller.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Modèle :

Paris, le 10 mai 2010

Cher Nicolas,

Bonjour!!! Merci de ton invitation pour ta fête, mais malheureusement, je ne peux pas venir...Mes parents sont à Athènes et moi je suis avec ma petite sœur à la maison. Désolée Nicolas...excuse-moi mais c'est impossible cette fois! N'oublie pas de m'envoyer des photos!!!

Grosses bises

Maria

D) *C'est l'anniversaire de Sandrine qui habite loin de chez toi. Tu lui écris une carte pour son anniversaire et pour lui proposer de passer ensemble quelques jours en été.*

.....

.....

.....

.....

.....

Modèle :

Paris, le 04 juin, 2010

Chère Sandrine,

Bonjour!!! Comment ça va? Moi, je vais très bien! Joyeux anniversaire!!! J'ai une super idée pour les vacances d'été : Tu veux venir chez moi pour quelques jours en juillet? On passer super, on va faire la fête et on va aller à la plage. Tu vas connaître mes amis...Qu'est-ce que tu en penses? Réponds-moi vite!!!

Grosses bises

Sophie

PRÉPARATION AUX EXAMENS (ORAL-DELF)[45]

Στα προφορικά έχουμε τρία μέρη κατά τη διάρκεια της εξέτασης: **α)** παρουσίαση (περίπου για 1-2 λεπτά), **β)** ανταλλαγή πληροφοριών για ένα θέμα (περίπου 2 λεπτά) και **γ)** παιχνίδι ρόλων (περίπου 2 λεπτά). Θα σας δοθούν στην αρχή οι κάρτες πάνω στις οποίες θα υπάρχουν οι λέξεις-κλειδιά για το 2ο μέρος, όπως και οι φωτογραφίες και τα χαρτονομίσματα για το 3ο μέρος. Θα έχετε συνολικά 10 λεπτά προετοιμασίας.

Α) Παρουσίαση (περίπου 1-2 λεπτά): Πιθανές ερωτήσεις:

- Comment tu t'appelles? -Je m'appelle Marie....
- Parle-moi de ta famille –Ma famille n'est pas très grande, mes parents, ma sœur et moi...
- Où tu habites ? –J'habite à un petit village près de Ptolemaïda avec ma famille.
- Quelle est ta nationalité ? –Je suis grec-grecque
- Tu as quel âge ? –J'ai 14 ans, mon anniversaire est le.....12 mai (par exemple)
- Tu es en quelle classe ? –Je suis en deuxième du collège
- Tu aimes le français ? –Oui j'aime beaucoup le français et je fais à l'école depuis deux ans

[45] Η προετοιμασία των μαθητών στις προφορικές δοκιμασίες έγινε με βάση τόσο τη διαδικασία που προβλέπεται από τις εξετάσεις του DELF (του Γαλλικού Ινστιτούτου), όσο και τη διαδικασία που προβλέπεται για το ΚΠγ. Εξάλλου, η προφορική προετοιμασία δεν υπόκειται σε «κανόνες» που ακολουθούνται κατά γράμμα ή αποστηθίζονται από τους μαθητές. Γινόταν μια συστηματική προσπάθεια να χρησιμοποιείται η γλώσσα-στόχος (τα γαλλικά) σε καθημερινή βάση κατά τη διδακτική πράξη και η χρήση της να μη φαίνεται ως «προϊόν» επιβολής. Οι σημειώσεις που παρατίθενται στο σημείο αυτό, δόθηκαν συνεπικουρικά στους μαθητές, περισσότερο για να αισθανθούν ασφάλεια πριν την προφορική εξέταση (και οι 4 μαθητές που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις δεν είχαν καμιά προηγούμενη εμπειρία -ούτε από εξετάσεις στην αγγλική γλώσσα-).

- Ton collège est grand ? –Mon collège est assez grand. Il y a trois salles de cours, une salle des profs, une salle d'informatique, un gymnase et une cantine
- Tu aimes le sport ? –Oui, j'adore le sport et surtout le foot. Je fais du foot tous les samedis
- Qu'est-ce que tu fais le week-end ? –Le week-end je suis libre, je sors avec mes amis, je vois mes grands-parents, je fais mes devoirs, je vais au cinéma, j'aide mes parents.
- Tu regardes la télévision ? –Oui, surtout le week-end, parce que dans la semaine je suis très occupé (e). Je préfère les documentaires, les émissions sportives, les émissions pour la musique et pour le sport.
- Qu'est-ce que tu fais quand tu as du temps libre ? - Je joue au foot, je regarde la télé, je vais au cinéma, j'écoute de la musique, je sors avec mes amis
- Ta chambre est grande ? –Oui ma chambre est assez grande. Il y a un lit, un ordinateur, un bureau, deux chaises, un tapis, un rideau rouge.
- Décrivez votre journée typique –D'habitude, je me lève à sept heures, je prends mon petit déjeuner et je vais à l'école. Je rentre à 2 heures, je déjeune et après je fais mes devoirs. Je finis à 8 heures et je me couche vers 11 heures.
- Tu aimes les animaux ? –Oui, j'adore les animaux, surtout les chiens et j'ai un petit chien chez moi.

EXEMPLE

Bonjour ! Je m'appelle Marie et j'ai 14 (quatorze) ans. Je suis en deuxième du collège. J'habite à Saint-Christophe, un petit village près de Ptolemaïda. J'adore la musique, le sport et la télévision. Je suis grecque et je parle grec, anglais et français. Ma famille est assez grande: Mes parents, mon frère et moi. Ma meilleure amie s'appelle Hélène et elle est

très gentille. Le week-end, je suis libre, donc, je vais au cinéma, je sors avec mes copains, j'invite mes copains chez moi, j'écoute de la musique, je regarde la télé ou je joue au basket avec mes amis. J'aime les animaux et j'ai un chat chez moi, il s'appelle Moustache!

Β) Ανταλλαγή πληροφοριών (περίπου 1-2 λεπτά)

Σε αυτό το μέρος πρέπει να κάνετε ερωτήσεις με βάση κάποιες εικόνες με λέξεις-κλειδιά που θα σας δοθούν.

Παράδειγμα (με βάση τη φωτοτυπία που σας δίνω)

- Comment tu t'appelles?
- Quel est votre nom-prénom s'il vous plait?
- Comment ça s'écrit ?
- Votre prénom est grec ?
- Quelle est votre nationalité ?
- Vous êtes grec ?
- Quel est votre pays d'origine ?
- D'où venez-vous ?

Γ) Παιχνίδι ρόλων (περίπου 2 λεπτά)

Σε αυτό το μέρος σας δίνονται κάρτες με χρήματα και πρέπει να κάνετε μια συνδιαλλαγή για να αγοράσετε κάτι. Πρέπει να χαιρετίσετε τον εξεταστή (που θα έχει το ρόλο του υπαλλήλου), να ρωτήσετε την τιμή, ή άλλες πληροφορίες, να πληρώσετε και να χαιρετίσετε πάλι φεύγοντας.

Παράδειγμα (με βάση τη φωτοτυπία που σας δίνω)

-Bonjour Madame-Monsieur!

-Bonjour!

-Je voudrais acheter un kilo de tomates s'il vous plaît!

-Ah, les voilà!

-Combien ça coûte?

-Ça coûte 3 euros le kilo!

-Je voudrais deux kilos de tomates et un kilo de fraises! Combien ça coûte?

-Un kilo de fraise, c'est 2 euros!

-Ah, merci...Donc, je voudrais deux kilos de tomates, un kilo de fraises et un kilo d'aubergines! Combien ça coûte au total?

-Ça fait 7 euros!

-Les voilà! Merci bien, vous êtes très gentille!!! Mille mercis!!! Au revoir....

-Au revoir...

POSER DES QUESTIONS (2η άσκηση προφορικών)

Α) Αν για παράδειγμα έχουμε μια καρτέλα που απεικονίζει ένα αντικείμενο ή αν έχουμε γραμμένη πάνω την αντίστοιχη λέξη (un livre, un vêtement, une table...) μπορούμε να θέσουμε ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω:

1) Qu'est-ce que c'est? = τι είναι αυτό;
2) En quoi est-il? = Από τι είναι φτιαγμένο; (en bois= ξύλινο, en plastique= πλαστικό, en cuir= δερμάτινο, en coton= βαμβακερό, en laine= μάλλινο, en or= χρυσό, en argent= ασημένιο, en bronze= χάλκινο…)
3) De quelle couleur est-il? = Τι χρώμα είναι;
4) Où est-il? = Που είναι;
5) Tu aimes ça? = Σου αρέσει αυτό;

Β) Αν έχουμε μια καρτέλα που αναφέρεται σε κάποιο πρόσωπο (par exemple, Zinedine Zidane, Gérard Depardieu, Antonio Banderas....), μπορούμε να ρωτήσουμε:

1) Qui est-ce= Ποιος είναι;

2) Qu'est-ce qu'il-elle porte? = Τι φοράει;

3) Il est grand? Elle est grande?= Είναι ψηλός-η;

4) Comment est-il (elle)?= Πως είναι;

5) Il est sympathique? = Είναι συμπαθητικός;

6) Il est antipathique? = Είναι αντιπαθητικός;

7) Vous le trouvez beau-bon-agréable...?= Τον βρίσκετε ωραίο, καλό, ευχάριστο;

Γ) Άλλες ερωτήσεις που μπορούμε να θέσουμε είναι οι εξής:

1) Qu'est-ce que vous voulez= τι θέλετε;

2) Quand vous allez à la plage? = Πότε πάτε στην παραλία;

3) C'est quand ton anniversaire? = Πότε είναι τα γενέθλια σου;

4) Pourquoi? = Γιατί; (όταν ρωτάμε με το «pourquoi», απαντάμε με τη λέξη «parce que» : *Pourquoi tu manges des fruits? Parce que ça fait du bien à la santé...*)

5) Qui ? = Ποιος;

6) Comment? = Πως;

7) D'où ? = Από πού;

8) Où? = Που;

9) Avec qui? = Με ποιον;

10) Qu'est-ce qu'il y a ? = Τι υπάρχει;

11) Combien ça coûte ? = Πόσο στοιχίζει αυτό;

12) Quel-quelle? = Ποιος –ποια;

13) Est-ce que .....? = Μήπως…εάν…

14) Est-ce que tu aimes le vélo? Aimes-tu le vélo? Tu aimes le vélo? = Σου αρέσει το ποδήλατο;

Παράδειγμα 1: Έχουμε τη λέξη «Internet» και πρέπει να θέσουμε ερωτήσεις. Ενδεικτικά, μπορούμε να ρωτήσουμε τα εξής:

a) Qu'est-ce que c'est? = Τι είναι αυτό;

b) Tu aimes ça? = Σου αρέσει;

c) Tu surfes souvent? = Σερφάρεις συχνά;

d) Qu'est-ce que tu fais sur Internet? = Τι κάνεις στο Ιντερνέτ;

e) Tu cherches des informations? = Ψάχνεις πληροφορίες;

f) Internet, est-il bon pour les enfants? = Το Ιντερνέτ είναι καλό για τα παιδιά;

g) Est-ce qu'il est dangereux? = Μήπως είναι επικίνδυνο;

Παράδειγμα 2: Έχουμε τη λέξη «voyage». Ενδεικτικά, μπορούμε να ρωτήσουμε τα εξής (είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούμε πληθυντικό ευγενείας, όταν απευθυνόμαστε στον/στην εξεταστή/στρια):

a) Tu aimes les voyages? (vous aimez les voyages?) = Σου/σας αρέσουν τα ταξίδια;

b) Tu voyages souvent? = Ταξιδεύεις συχνά;

c) Où tu préfères voyager? = Που προτιμάς να ταξιδεύεις;

d) Tu préfères voyager en été ou en hiver? = Προτιμάς να ταξιδεύεις το καλοκαίρι ή το χειμώνα;

e) Avec qui tu aimes voyager? = Με ποιον προτιμάς να ταξιδεύεις;

f) Tu préfères la mer ou la montagne quand tu voyages? = Προτιμάς τη θάλασσα ή το βουνό όταν ταξιδεύεις;

g) Tu aimes les voyages à l'étranger? = Σου αρέσουν τα ταξίδια στο εξωτερικό;

Παράδειγμα 3: Έχουμε τη λέξη «voiture». Ενδεικτικά μπορούμε να ρωτήσουμε τα εξής:

a) Qu'est-ce que c'est? = Τι είναι αυτό;

b) Tu aimes voyager en voiture? = Σου αρέσει να ταξιδεύεις με αυτοκίνητο;

c) Quel moyen de transport tu préfères? = Ποιο μέσο μεταφοράς προτιμάς;

d) Pourquoi? = Γιατί;

e) De quelle couleur est-il? = Τι χρώμα είναι;

f) Combien ça coûte ? = Πόσο στοιχίζει;

g) Tu as une voiture? = Έχεις αυτοκίνητο;

JEU DE RÔLES (3η άσκηση προφορικών)

-Bonjour!!!

-Bonjour! Je voudrais acheter quelque chose pour ma mère...Qu'est-ce qu'il y a s'il vous plaît?

-Regardez...il y a des parfums, des bijoux, des livres, des foulards...Que voulez-vous?

-Mmmmmm, je voudrais un bijou peut-être un collier! Mais pas trop cher...Celui-ci est très bon....Combien ça coûte?

-Ça coûte 100 euros!

-Ah, non c'est trop cher pour moi...Je voudrais un autre moins cher s'il vous plaît...Celui-ci combien ça coûte?

-Ça c'est bon....ça coûte 20 euros!

-Ah, parfait....Donc, je prends ce collier...C'est pour ma mère...Vous pouvez l'emballer s'il vous plait?

-Oui, bien sûr!!! Le voilà!!!

- Merci bien...au revoir....vous êtes très gentille...

-Au revoir...merci beaucoup!!!

PRÉPARATION AUX EXAMENS (ORAL-ΚΠγ)[46]

Στα προφορικά του ΚΠγ[47] έχουμε -και πάλι- τρεις (3) δραστηριότητες: **α)** σύντομη παρουσίαση και απάντηση σε απλές ερωτήσεις που αφορούν στην καθημερινή ζωή (αυτή η δραστηριότητα διαρκεί περίπου 4 λεπτά και δεν δίνεται κανένα κείμενο κτλ…), **β)** συζήτηση σχετικά με φωτογραφίες-εικόνες που δίνονται (περίπου 5 λεπτά) και τέλος **γ)** συζήτηση πάνω σε ένα θέμα της καθημερινής ζωής με βάση ένα ντοκουμέντο που δίνεται (πρόγραμμα, αφίσα, διαφήμιση, θέαμα κτλ.). Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να έχει διάρκεια περίπου 6 λεπτά. Στις 2 τελευταίες δραστηριότητες δίνεται λίγος χρόνος προετοιμασίας.

α) Παρουσίαση-συνέντευξη (4 λεπτά περίπου)

Πρόκειται, ουσιαστικά, για έναν διάλογο πάνω σε θέματα που αφορούν στον υποψήφιο και την καθημερινότητά του. Είναι μια μικρή «συνέντευξη», η οποία μπορεί να περιέχει ερωτήσεις του τύπου (για το επίπεδο **A1**):

- Comment tu t'appelles?
- Quel âge as-tu?
- Tu as des frères, des sœurs?
- Où est-ce que tu habites?
- Tu aimes l'école? (pourquoi?)
- Quel est ton cours préféré à l'école? (pourquoi?)
- Quel sport tu pratiques?
- Qu'est-ce que tu fais après l'école?
- Qu'est-ce que tu regardes à la télé?

[46] Το επίπεδο Α (όπως και το επίπεδο Β) του ΚΠγ είναι διαβαθμισμένο, κάτι που σημαίνει πως υπάρχουν θέματα για τα επίπεδα Α1 & Α2. Στα προφορικά, ο εξεταστής (αφού είναι αδύνατον να γνωρίζει το πραγματικό επίπεδο των υποψηφίων) θέτει ερωτήσεις πρώτα επιπέδου Α1 και συνεχίζει με ερωτήσεις επιπέδου Α2.

[47] Στα προφορικά του ΚΠγ εξετάζονται ανά 2 οι υποψήφιοι από 2 εξεταστές (ο ένας εξετάζει, ο άλλος παρατηρεί τη διαδικασία). Αυτό γίνεται περισσότερο για ψυχολογικούς λόγους. Οπότε και οι χρόνοι της εξετάσεις κατανέμονται ανάλογα (δηλαδή, τα 4 λεπτά, για παράδειγμα, της 1ης δραστηριότητας αφορούν και στους 2 υποψήφιους).

Ή ακόμα ερωτήσεις επιπέδου **A2**:

- Parle-moi de ta famille!
- Parle-moi de tes amis à l'école!
- Décris-moi ta chambre!
- Quel est ton chanteur préféré?
- Est-ce que tu utilises Internet?
- Est-ce que tu joues à des jeux électroniques?

β) Συζήτηση με αφορμή μια φωτογραφία ή μια εικόνα που δίνεται (παράδειγμα, η εικόνα που σας δίνω -Θέματα ΚΠγ Μάιος 2009, σελ. 6-). Υπάρχει χρόνος για να δείτε τις εικόνες!

Πιθανές ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι οι εξής (αρχικά για το επίπεδο **A1**):

- Qu'est-ce que tu vois sur chaque image?
- Choisis une image (ou deux images) et donne quelques détails.
- Quelle image tu préfères? (pourquoi?)

Πιθανές απαντήσεις:

- Sur la première image, je vois un couple, un homme et une femme qui viennent de se marier (un mariage). Ils sont contents, heureux, ils sourient, ils se regardent dans les yeux. Sur la deuxième photo, je vois un groupe de jeunes. Ils sont en excursion et ils sont contents tous. Il y a des garçons et des filles de nationalités différentes et ils sourient. Finalement, sur la troisième image, je vois un couple de deux personnes âgées. Ils sont heureux, ils sourient et ils s'embrassent. (αν θέλετε μπορείτε να δώσετε επιπλέον πληροφορίες: description extérieure, morale, les vêtements…).

- Je choisis la deuxième image, parce que j'aime, moi aussi, être avec mes amis. Nous allons souvent au cinéma, nous faisons des promenades en moto ou à pied, nous allons en excursion… Les amis sont importants parce que avec eux on peut partager des moments inoubliables et ils peuvent nous aider en cas de problème.

Πιθανές ερωτήσεις (επιπέδου **A2**):

- Choisis une image de la série 1. Elle «va» avec quelle image de la série 2? Pourquoi?
- Quelle destination tu choisirais pour tes vacances?

Πιθανές απαντήσεις

- La photo 1 «va» avec la photo 1 de la série B. C'est une région exotique, la destination idéale pour les deux amoureux! Ils peuvent y passer leur lune de miel et avoir des souvenirs inoubliables pour le reste de leur vie! C'est un paradis terrestre! On est près de la mer, il fait chaud, le ciel est tout-bleu, pour moi, c'est le lieu idéal pour faire des vacances et oublier les problèmes quotidiens.
- Moi, je préfère passer mes vacances près de la mer, donc, je choisis la photo 1. J'adore la mer et le soleil et j'aime nager, faire du surfing, du ski nautique… J'aime, aussi, les voyages lointains : j'aimerais aller en Seychelles, par exemple, parce que c'est un lieu magique plein de beautés naturelles. En Grèce, aussi, il y a des pareilles places. Les îles grecques sont magnifiques et j'aimerais aller dans les Cyclades pour passer mes vacances d'été. D'habitude, je voyage en famille, mais cette année je passerai quelques jours en colonies de vacances avec mes amis.

γ) Συζήτηση με αφορμή μια αφίσα, ένα πρόγραμμα, ένα φυλλάδιο κτλ (ως παράδειγμα δίνεται η σελίδα 13 ΚΠγ, Μάιος 2009). Υπάρχει χρόνος για να δείτε την εικόνα!

Πιθανές ερωτήσεις (επιπέδου **A1**)

- Quelle est la durée du festival?
- Quel est le thème du festival?
- Où le festival a lieu?
- Quel numéro de téléphone on peut appeler?
- Le festival a une adresse Internet? Laquelle

Πιθανές απαντήσεις

- Le festival dure **du** 14 **au** 18 mai.
- Le thème du festival est la nature et l'environnement.
- Le festival a lieu au Parc Paul Mistral à Grenoble.
- Le numéro est : zéro quatre, soixante-seize, soixante-quatre, zéro huit.
- Oui, l'adresse électronique est : www.frapna.org.

Πιθανές ερωτήσεις (επιπέδου **A2**)

- Est-ce que tu voudrais y aller? Pourquoi?
- J'aime beaucoup voir des films. Et toi?
- Tu préfères, peut-être, faire une autre activité? Laquelle? Pourquoi?

Πιθανές απαντήσεις

- Oui, je voudrais participer à ce festival, parce que j'adore ce type de distraction! En plus, j'aime voir des films sur la nature et l'environnement, parce qu'ils lancent des messages écologiques. Tous,

nous devons respecter la nature et le cinéma a la force de sensibiliser le large public.

- Oui, j'aime voir des films, surtout des films d'action, parce que j'adore les aventures et les histoires mystérieuses. Malheureusement, pendant la semaine je n'ai pas beaucoup de temps libre, mais samedi soir, d'habitude, je vais au cinéma avec mes amis. Quelquefois, je vois des DVD chez moi. Entre la télé et le cinéma, je préfère, sans aucun doute, le cinéma, parce que je suis avec mes amis et on passe super!
- Quand j'ai du temps libre, j'aime faire du sport. Je joue au basket dans une équipe. J'aime me rencontrer avec mes amis pour aller jouer au basket. En général, le sport est très important parce que nous donne de la force et de l'énergie et en plus on devient plus social, plus amical. On peut se collaborer et renforcer l'esprit de collectivité et de partage.

Collège de ……..
Professeur de français Varsamidou Athéna

ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE & DE VOCABULAIRE
Niveaux A1 & A2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο
ACTIVITÉS DE GRAMMAIRE & DE VOCABULAIRE[48]
(NIVEAUX A1 & A2)

TABLE DES MATIÈRES

- **1er chapitre :** Les articles définis (le, la, l' les)
- **2ième chapitre :** Je me présente
- **3ième chapitre** : Le verbe «être»
- **4ième chapitre** : Les verbes du 1er groupe en «-er»
- **5ième chapitre** : Les verbes pronominaux «se laver»
- **6ième chapitre** : Les articles indéfinis (un, une, des)
- **7ième chapitre** : Le féminin des adjectifs
- **8ième chapitre** : Le pluriel
- **9ième chapitre** : Les verbes «avoir» et «aller»
- **10ième chapitre** : L'impératif
- **11ième chapitre :** Les articles partitifs (du, de la, de l', des, de)
- **12ième chapitre** : Les verbes du 2ième groupe & et les verbes en «-er» avec des particularités.
- **13ième chapitre** : Les verbes du 3ième groupe.
- **14ième chapitre** : Les adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs et exclamatifs.
- **15ième chapitre** : Le passé composé avec «avoir»
- **16ième chapitre** : Le passé composé avec «être»
- **17ième chapitre** : L'imparfait
- **18ième chapitre** : Les verbes «faire» & «jouer»
- **19ième chapitre** : Le futur simple
- **20ième chapitre** : Les prépositions du temps & du lieu
- **21ième chapitre :** Le verbe «venir» et sa construction

[48] Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο κεφάλαιο αυτό του παραρτήματος, όπως ήταν αναμενόμενο, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν πραγματοποιήθηκαν εξ ολοκλήρου εντός αίθουσας διδασκαλίας. Πολλές δόθηκαν ως εργασίες «για το σπίτι», άλλες τροποποιήθηκαν, άλλες παραλήφθηκαν εντελώς. Επίσης, το δομικό πλαίσιο που τις χαρακτηρίζει (αυστηρή επιβεβαίωση του κανόνα γραμματικής) δεν έρχεται σε αντίθεση με την επικοινωνιακή και βιωματική προοπτική που υιοθετήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, γιατί αυτές οι δραστηριότητες λειτουργούσαν βοηθητικά και συνεπικουρικά και είχαν πάντα *προαιρετικό* χαρακτήρα. Οι παρεμβάσεις αρθρώθηκαν σύμφωνα με την περιγραφή που έγινε (προγραμματισμός-σχεδιασμός-αποτίμηση) και τα φύλλα εργασίας που έχουν παρατεθεί επισφραγίζουν αυτή την άρθρωση. Αξίζει να υπογραμμίσουμε πως από τη σελίδα **397** μέχρι τη σελίδα **467** παρατίθενται **24 φύλλα εργασίας** (συμπληρωματικά), τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου (τα φύλλα εργασίας, όπως και το λεξιλόγιο που δίνεται βοηθούν στην προετοιμασία των εξετάσεων γλωσσομάθειας).

4.1 1er chapitre: LES ARTICLES DÉFINIS «le, la, l', les»

1) Complétez par l'article défini (le, la, l', les) qui convient

a) C'est ……. livre de grammaire!
b) Voilà …… cahier d'exercices!
c) Où est ……. stylo?
d) Ce sont …… gants de Marc!
e) Ce sont ……. bijoux de maman!
f) ……élèves sont très attentifs.
g) …… église est vieille.

2) Trouvez l'article qui manque (si nécessaire!!!)

a) ……enfant
b) ……fruits
c) ……. maison
d) ……valise
e) ……. café
f) ……banane
g) …… biscuits
h) ……. opéra
i) ……école
j) …… cinéma
k) ……. restaurant
l) ……Nicolas*
m) …… Paris*
n) ……Grèce*
o) ……Danemark*
p) ……Madrid*
q) ……Finlande*
r) ……Hélène*

3) Mettez les mots au pluriel

a) Le film --------- les films
b) Le crayon ----------
c) L'histoire ----------
d) La tomate ----------
e) Le sac ----------
f) La table ---------
g) L'orange ----------
h) La radio ----------
i) La télévision ----------

4) Classez les mots donnés, selon l'article

(le musée, le professeur, le café, le tableau, l'élève, la photo, la dame, le chocolat, le champagne, l'ordinateur, les fruits, les légumes, la chanson, la carte-postale, l'orange, le miel, les vélos, le taxi, la musique, le melon, les champignons, la moto, l'auto, le bus, la voix, la famille, le téléphone, la télévision, le saxo, la chambre, la rue)

Le (masculin)	**La (féminin)**	**L' (voyelle)**	**Les (pluriel)**

4.2 2ième chapitre: JE ME PRÉSENTE

MA FICHE PERSONNELLE

NOM : Varsamidou
PRÉNOM : Athéna
PROFESSION : Professeur de français
NATIONALITÉ : grecque
LOISIRS : promenades en moto, cinéma, ordinateur, musique, voyages
J'AIME ♥♥♥: le foot, l'école, la littérature, le net, le théâtre
JE DÉTESTE : l'alcool, la cigarette, la télévision, l'indiscrétion, la paresse, l'impolitesse
LANGUES PARLÉES : grec, français, anglais
LANGUES ÉTUDIÉES : espagnol
ADRESSE PERSONNELLE : 17, rue Egnatia Thessalonique
ADRESSE ÉLECTRONIQUE : athina10v@yahoo.gr
TÉLÉPHONE FIXE : 2310 ……
TÉLÉPHONE MOBILE : 697……

Et….maintenant, complétez votre fiche personnelle!!!

NOM : ……
PRÉNOM : ……
PROFESSION : ……
NATIONALITÉ : ……
LOISIRS : ……
J'AIME ♥♥♥: ……
JE DÉTESTE : ……
LANGUES PARLÉES : ……
LANGUES ÉTUDIÉES : ,……
ADRESSE PERSONNELLE : ……
ADRESSE ÉLECTRONIQUE : ……
TÉLÉPHONE FIXE : ……
TÉLÉPHONE MOBILE : ……

Bonjour à tous!!! Je m'appelle Hélène et je suis élève en deuxième classe du collège. J'ai 14 ans et j'habite à Saint-Christophe, un petit village à 8 Km de Ptolemaïda. Je suis grecque et je parle grec, français et anglais. J'aime la danse et le rock, mais je déteste le roller et le froid! J'ai une sœur, Sophie et un frère, Kostas. J'ai aussi un animal domestique : mon chien s'appelle Hector!

Faites la même chose

Bonjour à tous!!!! Je m'appelle ……

……

……

……

……

4.3 3ième chapitre: LE VERBE «ÊTRE»

1) Complétez les vides par la forme convenable du verbe «être»

a) Je …… grec.
b) Marie …….. gentille.
c) Mon père …….. architecte.
d) Ma famille …….. grande.
e) Ils …….. en classe.
f) Elle …….. danoise.
g) Nous …….. contents!
h) Vous …….. la mère de Nicolas?

2) Mettez les phrases à la forme négative

a) Tu es français --------Tu n'es pas français
b) Elle est dynamique ----------
c) Nous sommes fatigués ----------
d) Les enfants sont en excursion ----------
e) Le professeur est absent ----------
f) Je suis sportif ----------
g) Stéphane est grec ----------

3) Mettez les phrases à la forme interrogative (inversion)

- Il est allemand --------- Est-il allemand?
- Elles sont suédoises ----------?
- Tu es prêt ----------?
- Il est absent ----------?
- Elle est nouvelle ----------?
- Vous êtes français ----------?
- Ils sont en retard ----------?

4) Quelle réponse pour quelle question?

- Tu es grec?
- Elle est sportive?
- Ils sont dans la classe?
- Tu es de Paris?
- Marie est professeur?
- Les enfants sont en excursion?

- Oui, ils sont en excursion aujourd'hui!
- Non, elle déteste la gymnastique!
- Non, moi, je suis belge!
- Oui, ils sont en classe et ils ont maths.
- Non, elle est avocat!
- Oui, je viens de Paris…Je suis français!

5) Devinez la profession

- Il travaille dans un hôpital ----------Il est ……
- Il travaille dans une école ----------Il est ……
- Elle travaille dans un super marché------Elle est……
- Je travaille dans hôtel ----------Je suis ……
- Elle travaille dans les champs ---------Elle est ……
- Il adore l'informatique ----------Il est ……
- Il écrit des articles----------Il est ……
- Il travaille dans une boutique ------Il est ……
- Il chante bien----------Il est ……
- Il joue des rôles au théâtre. ------Il est ……
- Il travaille dans un café.---------- Il est ……

(professeur, agriculteur-trice, receptionniste, journaliste, chanteur-euse, acteur-actrice, caissier-caissière, vendeur-euse, informaticien-ne, serveur-euse, médecin –docteur-)

4.4 4ème chapitre: LES VERBES DU 1er GROUPE en «-er»

1) Mettez les verbes au présent

1) Je …… (parler) français!
2) Elle ……(aimer) le chocolat!
3) Nous …… (écouter) de la musique!
4) Il …… (travailler) dans une banque.
5) Nous …… (regarder) le film.
6) Je …… (manger) dans ce restaurant.
7) Tu …… (louer) un appartemant.
8) Les enfants …… (jouer) au jardin.
9) Vous …… (détester) les films d'action.
10) Maman …… (préparer) la table.
11) Mes parents …… (voyager) souvent.
12) Je …… (danser) bien.
13) Sophie …… (chanter) magnifique!
14) Elles …… (admirer) le paysage naturel.
15) J'…… (habiter) à Thessalonique.
16) Vous …… (parler) français?
17) Elle …… (ne pas parler) grec.
18) Nous …… (visiter) Paris.
19) Tu …… (corriger) les tests.
20) Il …… (étudier) des maths.
21) Ma grand-mère …… (adorer) la cuisine grecque.
22) Nous …… (fixer) le rendez-vous pour demain!
23) Elles …… (annuler) le rendez-vous!
24) Tu …… (surfer) sur le net.
25) Je …… (télécharger) de la musique!
26) Nous …… (dîner) en famille.
27) Vous …… (rentrer) à quelle heure?
28) Je …… (chatter) avec mes copains.
29) Sophie …… (décorer) le salon.
30) Nous …… (téléphoner) à Louise.

31)Le professeur …… (distribuer) les copies.

2) Mettez les phrases à la forme négative

a) Elle travaille dans une banque ------
b) Nous rentrons à midi ----------
c) Vous surfez sur le net ----------
d) Je range ma chambre ----------
e) Il téléphone à Marie ----------
f) Je trouve mes clés ----------
g) Elle cherche ses livres ----------

3) Liez

Tu	arrive
Elle	arrivons
J'	arrivent
Nous	arrive
Ils	arrives
Vous	arrivez

4) Ajoutez les terminaisons

a) Elle aim….. la musique.
b) Nous apport …… des cadeaux!
c) Vous donn ……. la solution!
d) J'ador……. les parfums!
e) Nicolas prépar……. son sac.
f) Mes amis voyag…….. chaque été à l'étranger!
g) Tu jou…….. au foot?
h) Ils utilis…….. le vélo?
i) En métro, on circul…….. facilement!

4.5 5ième chapitre: LES VERBES PRONOMINAUX p.ex. «se laver»

1) Mettez les verbes donnés au présent

1. Chaque matin, je …… (se réveiller) tôt!
2. Elle …… (se coiffer) attentivement.
3. Il …… (s'habiller) vite!
4. Nous …… (se lever) tard le dimanche!
5. Je …… (se laver) le visage!
6. Marie …… (se maquiller) pour sortir.
7. Les enfants …… (se déguiser) pour le Carnaval
8. Je …… (s'appeler) Athéna!
9. Vous …… (se coucher) à quelle heure?
10. Tu …… (se brosser) les dents chaque soir?

2) Lisez bien le paragraphe ci-dessous

Moi, chaque matin je me réveille très tôt, à 7 heures et je me prépare pour aller à l'école. Je me lève et puis je fais ma toilette : je me lave, je me brosse les dents et je me coiffe. Après, je m'habille. Pour l'école, je préfère des vêtements simples et pratiques. À 7 heures et demie, je prends mon petit déjeuner: je mange des céréales et je bois du lait ou du jus d'orange. Je dis «au revoir» à ma mère et je pars pour l'école. J'arrive à l'école à 8 heures et je suis là de 8 heures à 2 heures et quart. Après, je rentre chez moi, je déjeune en famille et je fais mes devoirs. Je ne regarde pas la télé, parce que je n'ai pas de temps libre. L'après-midi, j'ai des cours privés et des activités supplémentaires : je fais de la musique, du français et du basket. Je me couche à 11 heures, très fatigué… Quelle journée difficile pour un élève!!!

Et maintenant….faites un paragraphe avec votre journée typique

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

3) Regardez bien les expressions suivantes :

- Je me lève à 7 heures du matin.
- Je me couche à 11 heures du soir.
- Je travaille de 8 heures et quart à 2 heures et demie.
- Je me réveille tôt je me réveille tard
- Je rentre à midi, à minuit.
- Le matin, je prends mon petit déjeuner.
- À midi, je suis à l'école.
- L'après-midi, je fais mes devoirs.
- Le soir, je regarde la télé.
- La nuit, je dis «bonne nuit» à mes parents.

4.6 6ième chapitre: LES ARTICLES INDÉFINIS «un, une, des»

1) Ajoutez l'article indéfini qui manque :

   a) …… crayon
   b) ……stylo
   c) ……gomme
   d) ……ballon
   e) ……ordinateur
   f) ……piscine
   g) ……voyage
   h) ……dictionnaire
   i) …… famille
   j) …… fleur
   k) ……avion

2) Mettez les mots donnés au pluriel :

   a) une photo ------
   b) un homme ------
   c) une femme -----
   d) une chaise -----
   e) une table -------
   f) une église------
   g) un musée -----
   h) un itinéraire -----
   i) un ami ------
   j) une équipe ----
   k) une salle -----

3) Article défini «le, la, l', les» ou article indéfini «un, une, des»?

a) Où sont …… clés de Catherine?
b) Il y a ……. livre sur la table!
c) Regardez! Ce sont …….. ballons!
d) Il y a …..place libre là!
e) …….. histoire qu'il raconte est vraie!
f) …….enfant court dans …….rue!
g) …….élèves du cinquième sont en excursion.
h) Il y a …..stylos, ……crayons, …….gommes…Choisissez!
i) Où est …….. livre de français?
j) Marc a …… sac très lourd!
k) Maman fait …….crêpes!

4) Classez les mots suivants, selon l'article

un	**une**	**des**

(un aéroport, un port, un bateau, un animal, des oiseaux, des téléphones, une dame, une saison, un vélo, une moto, une rue, une voiture, un chocolat, des fruits, une télévision, une ville, un village, un groupe, un médicament, un bijou, des poupées, des chansons, une étoile, une maison, des nuages)

4.7 7ième chapitre: LE FÉMININ DES ADJECTIFS

1) Mettez les adjectifs donnés au féminin :

a) grand – grande
b) petit-
c) premier-
d) dernier-
e) belge-
f) arabe-
g) bon-
h) mignon-
i) beau-
j) nouveau-
k) italien-
l) agréable-
m) sportif-
n) directeur-
o) traducteur-
p) heureux-
q) grec-
r) timide-
s) gentil-
t) violet-
u) naturel-
v) acteur-
w) violent-
x) suisse-
y) norvégien-
z) vif-

2) Mettes les phrases suivantes au féminin :

a) Paul est bon et gentil. Maria ----------
b) Marc est dynamique et sportif. Sophie est ----------
c) Mon père est belge. Ma mère est ----------
d) Mon cousin est beau et souriant. Ma cousine est ----------
e) Stelios est chaleureux et amical. Catherine est ----------
f) Mon chanteur préféré est V. Papakonstantinou. Ma ----------

3) Imitez l'exemple :

Ex. Il est jaloux --- Elle est jalouse

a) Le chemin est long --- La rue est ……
b) Le bijou est faux --- L'information est……
c) Le plat est traditionnel--- La cuisine est……
d) Le vin est sec --- La terre est …….
e) Il est franc --- Elle est ……..
f) Un hôpital public --- Une école ……
g) Un T-shirt blanc ------- Une robe ……

Attention!!!!

- grec-grecque
- turc-turque
- public-publique
- sec-sèche
- franc-franche
- blanc-blanche
- faux-fausse
- fou-folle
- doux-douce
- jaloux-jalouse
- menteur-menteuse
- malin-maligne

4.8 8ième chapitre: LE PLURIEL

1) Mettez les mots au pluriel :

a) un stylo – des stylos
b) un cahier –
c) une photo –
d) une souris –
e) une croix-
f) un nez-
g) un animal-
h) un journal-
i) un jeu-
j) un bateau –
k) un château-
l) un cheval-
m) un mois –
n) un oiseau –

2) Même exercice :

a) le prix-
b) le bras-
c) le chapeau-
d) le trou-
e) le bijou-
f) le genou-
g) le corps-
h) le cours-
i) l'hôpital-
j) le travail –
k) l'œil-
l) le lit-
m) l'ordinateur-
n) le festival-

3) Mettez les phrases au pluriel :

a) Le cours commence à 8 heures – Les ……..
b) Le prix n'est pas logique- Les ……
c) Le festival est intéressant- Les ……..
d) Le journal est sur la table- Les……..
e) L'hôpital est près de la place. – Les ……
f) Le gâteau est très délicieux- Les ……
g) Le tapis est neuf –Les ……..
h) L'animal est domestique – Les ……..

4) Quel mot convient-il?

(prix, journal, détail, jeu, mois, pays, château, bateau, animal, bijou)

a) Le …….. arrive au port à 8 heures.
b) J'ai un ……..domestique chez moi!
c) Les …… des produits ont augmenté.
d) J'arrive au ……de juillet!
e) Maman aime porter des ……..
f) Donnez-moi plus de ……., s'il vous plaît!
g) Ce …….. est dangereux, je crois!
h) Mon …….. est plein de beautés naturelles!
i) Les ……sont près de la montagne!
j) Je lis chaque jour des ……

4.9 9ième chapitre: LES VERBES «AVOIR» & «ALLER»

1) Conjuguez le verbe «avoir» au présent

- **a)** Il …….. un frère.
- **b)** Nous …….. une voiture.
- **c)** Elles …….. de la chance.
- **d)** J'…….. des devoirs à faire.
- **e)** Philippe …… des bons amis.
- **f)** Mes parents …….. un ordinateur.
- **g)** Tu …….. de l'humour!

2) Conjuguez le verbe «aller» au présent

- **a)** Je …….. au musée.
- **b)** Nous …….. au théâtre.
- **c)** Vous …….. souvent au cinéma?
- **d)** Ils …….. à la plage!
- **e)** Les enfants …….. en excursion!
- **f)** Tu ……. souvent au stade?
- **g)** Elle …….. à la gare!

3) Choisissez la bonne préposition «à, en, au, aux» pour les mots géographiques:

- **a)** Nous allons …….. Athènes.
- **b)** Elle va …….. Santorin.
- **c)** Vous allez ……France.
- **d)** Ils vont ……Brésil.
- **e)** Elles vont ……Paris.
- **f)** Je vais ……Rhodes.
- **g)** Tu vas ……Portugal.
- **h)** Nous allons ……Madrid.
- **i)** Elle va ……Japon.
- **j)** Vous allez ……Espagne.
- **k)** Nous allons ……Etats-Unis.

4) Choisissez la bonne préposition «au, à la, à l', aux» pour les mots désignant un lieu. Attention!!!! «Chez» indique une personne.

a) Elle va …… cinéma.
b) Nous allons ……..plage.
c) Tu vas …… institut de beauté.
d) Je vais ……..stade.
e) Mes parents vont ……..étranger.
f) On mange …….restaurant!
g) Venez …….. station de bus!
h) Ma grand-mère est ……. hôpital.
i) Je vais …….. Catherine!
j) Elle va …….. le dentiste!
k) Tu vas …… aéroport à quelle heure?

5) Mettez les phrases à la forme négative

Ex. J'ai un frère –Je n'ai pas de frère!
Mais : C'est un ballon! –Ce n'est pas un ballon!

a) J'ai un animal domestique - ……..
b) Tu as des ballons - ……
c) Elle a de bonnes notes! - ……
d) Nous avons un appartement - ……..
e) C'est un livre- ……..
f) Ce sont des stylos- ……
g) Il a un stylo -……
h) Il donne des conseils- ……..
i) Elle lit des journaux- ……
j) J'achète des vêtements- ……
k) Tu as une moto-……
l) C'est une moto -……..

4.10 10ième chapitre: L'IMPÉRATIF

1) Donnez des ordes! (vous)

a) .....(fermer) la porte!
b) ..... (ouvrir) la fênetre!
c) ..... (écouter) –moi!
d) ..... (jouer) dehors!
e) ..... (ne pas fumer) dedans!
f) ..... (ne pas entrer) s'il vous plaît!
g) ..... (parler) moins fort!
h) ..... (passer)-moi le sel!
i) ..... (cocher) la bonne réponse!

2) Donnez des ordes! (tu)

a) ..... (donner)-moi le stylo!
b) ..... (arrêter) de parler!
c) ..... (corriger) tes fautes!
d) ..... (écouter) cette chanson!
e) ..... (préparer) tes bagages!
f) ..... (ne pas manger) vite!
g) ..... (commencer) le premier!
h) ..... (fermer) le livre!
i) ..... (appeler) ta sœur!

3) Donnez les ordres à la voix pronominale! (tu)
Ex : **hâte-toi! Ne te hâte pas!**

a) ..... (s'habiller) vite!
b) ..... (se coiffer)!
c) ..... (se lever) tôt!
d) ..... (se préparer) pour l'école!
e) ..... (ne pas se maquiller)!
f) ..... (ne pas se précipiter)!
g) ..... (se diriger) vers l'escalier!

4) Transformez les phrases, selon l'exemple :

Ex : Il faut aller chez le docteur! Allez chez le docteur!

a) Il faut écouter de la musique! ……

b) Il faut manger des fruits! ……

c) Il faut décorer la salle! ……

d) Il faut changer de style! ……

e) Il faut louer une auto! ……

f) Il ne faut pas fumer au bureau! ……

g) Il faut proposer des solutions! ……

h) Il ne faut pas oublier son anniversaire! ……

5) L'impératif des verbes irréguliers (prends-prenons-prenez)

a) (faire) ……

b) (boire) ……

c) (attendre) ……

d) (lire) ……

e) (dire) ……

f) (mettre) ……

g) (aller) ……

h) (partir) ……

i) (venir) ……

j) (sortir) ……

k) (descendre) ……

l) (écrire) ……

m) *(avoir) ……

n) *(être) ……

o) *(savoir) ……

4.11 11ième chapitre: LES ARTICLES PARTITIFS «du, de la, de l' des & de»

1) Complétez par l'article partitif qui manque :

a) Le matin, je mange ……. pain avec …….. beurre.
b) Maman boit ……café et moi, ……..jus d'orange!
c) Les enfants boivent ……..thé au citron!
d) Je voudrais ……. céréales et …….. lait, s'il vous plaît!
e) Elle mange ……. salade et ……. fromage.
f) Un kilo…… tomates, s'il vous plaît!
g) Non, je ne mange jamais …….. viande, je préfère les légumes!
h) Papa boit …… eau froide! Mon frère boit ……coca!
i) Un peu …… sucre, s'il vous plaît!
j) Vous voulez ……. tartines?

2) Le matin, je prends **mon petit déjeuner**……à midi, **mon déjeuner** et le soir, **mon dîner** :

a) Le matin, on mange ……. pain, …… céréales, ……. beurre, ……. tartines, ……. croissants, …….miel, ……confiture, ……œufs, ……jambon, …….biscuits.

b) Le matin, on boit ……café, ……jus d'orange, …….thé, …….lait, ……café …. lait, …..eau, ……..orangeade, ……limonade, ……jus.

c) À midi, on mange …….. pain, …….fromage,……..salade, …….viande,……..poissons,……..spaghetti,……..poulet, ……poulet au riz ou aux pommes de terre, …….épinards, ……haricots (verts ou secs), …….petits-pois, …….frites, ……. steak-frites, …….champignons, …….légumes, …….lentilles

d) À midi, on boit ……..eau, ……coca, ……..vin rouge, …….jus d'orange, …….refraîchissements, …….champagne, ……bière.
e) L'après-midi, on mange ……. snacks, …..croissants, ……..biscuits, ……fruits, ……fruits secs, …….toast.

f) Le soir, on mange …… soupe, ……yaourt, ……fruits, et on boit …….lait, …….thé, ……eau.

3) Complétez par l'article partitif qui manque :

a) Deux kilos ……bananes, s'il vous plaît!
b) Je ne veux pas ……poulet, merci!
c) Alice préfère manger ……..salade!
d) Georges boit ……champagne!
e) Je bois ……café au lait!
f) Le matin, je mange toujours …….pain au chocolat!
g) Il mange beaucoup …..fruits!
h) Un paquet …..sucre, s'il vous plaît!
i) Buvez …..eau, ça fait du bien à la santé!
j) Évitez boire …..alcool!
k) Je voudrais ……frites et ……..mayonnaise!
l) Pour moi, …….vin sec, s'il vous plaît!
m) Elle mange ……..soupe! Elle est délicieuse!
n) Un morceau ……gâteaux, pour moi!
o) Nous buvons …….bière et …..whisky!
p) Elle achète un kilo ……..raisins!

4.12 12ième chapitre: LES VERBES DU 2ième GROUPE EN «-IR» et LES VERBES EN «-ER» AVEC PARTICULARITÉS

1) Mettez les verbes au présent :

a) Le cours …… (finir) à 9 heures.
b) Les feuilles …… (jaunir) en automne.
c) Il …… (ne pas obéir) à ses parents!
d) Nous …… (choisir) cette moto!
e) Elle …… (réussir) les examens!
f) Tu …… (punir) tes élèves.
g) Vous …… (salir) la salle! Attention!
h) Je …… (réunir) mes collègues!
i) Nous …… (finir) à midi!
j) Les fleurs …… (fleurir) au printemps!
k) La jeune fille …… (rougir)!

2) Conjuguez les verbes donnés :

	«garantir»	«manger»	«annoncer»	«payer»
Je	----------	----------	----------	----------
Tu	----------	----------	----------	----------
Il	----------	----------	----------	----------
Elle	----------	----------	----------	----------
Nous	----------	----------	----------	----------
Vous	----------	----------	----------	----------
Ils	----------	----------	----------	----------
Elles	----------	----------	----------	----------

3) Mettez les verbes au présent :

a) Nous …….. (payer) en liquide.
b) Elle …… (manger) chez lui!
c) Elle …….. (envoyer) une lettre!
d) Tu …….. (choisir) ce jean.
e) Nous …… (commencer) dans 10 minutes!
f) Nous …….. (corriger) les fautes.
g) Je …….. (finir) mon travail.
h) Nous …… (annoncer) les nouvelles.
i) Elle …….. (nettoyer) sa chambre.
j) Ils …….. (grossir) beaucoup.
k) Nous …….. (applaudir) les acteurs!
l) Nous …….. (changer) de vélo!
m) Elles …….. (réfléchir) avant de répondre.
n) Nous …….. (balayer) la salle.

4) Mettez les phrases au pluriel :

a) Je nage à la mer – Nous ……..
b) Je voyage souvent – Nous ……..
c) Je grossis facilement – Nous -……
d) Tu finis tard- Vous …….
e) Elle essaie une jupe- Elles ……
f) Il blanchit les murs- Ils ……
g) Je mange au restaurant- Nous ……
h) Tu rougis quand je te parle- Vous ……..
i) Je corrige les fautes- Nous ……
j) J'encourage les élèves –Nous ……
k) Tu maigris pendant l'été- Vous …….

4.13 13ième chapitre: LES VERBES DU 3ième GROUPE –LES VERBES IRRÉGULIERS-

1) Mettez les verbes donnés au présent :

a) Elle …… (sortir) avec lui.
b) Tu …… (attendre) ton professeur.
c) Nous …… (venir) de chez Paul.
d) Maria …… (lire) le journal.
e) Le professeur …… (écrire) au tableau.
f) Vous …… (faire) du sport?
g) On …… (descendre) par l'escalier.
h) Je …… (répondre) au professeur.
i) Ils …… (vendre) leur maison.
j) Je …… (partir) en métro.
k) Nous …… (voir) le film.
l) Elle …… (vouloir) du café.
m) ……-vous (pouvoir) m'aider?
n) Tu …… (boire) du café.
o) Je …… (ne pas savoir).
p) Il me …… (comprendre).
q) Mes parents …… (aller) à l'étranger.
r) Mes amis …… (recevoir) des cartes.
s) Nous …… (faire) de la guitare.
t) Je …… (rire) aves ses blagues.
u) On …… (apprendre) des langues étrangères.
v) Tu …… (vivre) à la campagne.
w) Je …… (devoir) partir.
x) Il ……(falloir) partir.
y) Il ……(recevoir) un cadeau.
z) Nous …… (tenir) notre parole!

2) Conjuguez les verbes au présent

«comprendre»	«venir»	«faire»	«dormir»
Je ----------	----------	----------	----------
Tu ----------	----------	----------	----------
Il /elle ---------	----------	----------	----------
Nous ----------	----------	----------	----------
Vous ----------	----------	----------	----------
Ils /elles --------	----------	----------	----------

3) Mettez les phrases au pluriel :

a) Je lis le journal- Nous lisons les journaux
b) Elle ne peut pas travailler aujourd'hui!- Elles ……..
c) Il attend les résultats des examens- Ils ……..
d) Tu fais du basket- Vous ……
e) Je veux boire du café- Nous ……..
f) Elle vient de Paris- Elles ……..
g) Il va au bureau des profs- Ils ……..
h) Tu sors avec moi? –Vous ……..?
i) Je dis toujours la vérité- Nous ……

4.14 14ième chapitre: LES ADJECTIFS POSSESSIFS, DÉMONSTRATIFS & INTERROGATIFS-EXCLAMATIFS

1) Complétez par l'adjectif démontratif qui manque (ce, cet, cette, ces)

a) ……. film est très bon!
b) …….histoire n'est pas vraie!
c) …….avion est en retard!
d) …….pays est beau!
e) …….rue est étroite!
f) ……. élèves sont gentils!
g) …….fruits sont délicieux!
h) …….exemple est bon!
i) …….église est vieille!
j) …….valise est très lourde!
k) …….matin, je suis, enfin, libre!

2) Complétez par l'adjectif possessif qui manque (mon, ton son, ma, ta, sa….)

a) J'ai une moto- C'est ma moto!
b) Tu as une guitare- C'est ……!.
c) Il a un sac – C'est ……!
d) Nous avons une voiture- C'est ……!
e) J'ai des idées- Ce sont ……!
f) Vous avez des photos- Ce sont ……!
g) Elle a des livres- Ce sont ……!
h) Tu as un frère- C'est ……!
i) Ils ont un bébé- C'est ……!
j) Ils ont des timbres- Ce sont ……!
k) Nous avons des poupées- Ce sont ……!

3) <u>Complétez par l'adjectif interrogatif qui manque (quel, quelle, quels, quelles)</u>

a) ……genre de musique tu préfères?
b) ……chanson tu écoutes?
c) ……photo tu aimes parmi celles-ci?
d) ……acteurs tu préfères?
e) ……est votre nom?
f) ……ton plat préféré?
g) ……saison tu préfères?
h) ……heure est-il?
i) ……cours commencent à 8 heures?
j) ……est ta gomme? Celle-ci ou celle-là?
k) ……sont tes valises?

4) <u>Complétez par l'adjectif exclamatif qui manque (quel, quelle, quels, quelles)</u>

a) .....beau garçon!
b) ……match difficile!
c) ……histoire étrange!
d) ……paysage pittoresque!
e) ……exercices difficiles!
f) ……fille! Très sympathique!
g) ……blagues tu racontes!
h) ……professeur! Très aimable!
i) ……chanson! Très romantique!
j) ……gâteaux délicieux!
k) ……beau cadeau!

4.15 15ième chapitre: LE PASSÉ COMPOSÉ AVEC «AVOIR»

1) Complétez par les verbes donnés au passé composé

a) Nous …….. (parler) au téléphone.
b) Elle …….. (réussir) aux examens.
c) J'…….. (regarder) le match.
d) Tu …….. (fermer) le livre.
e) On …….. (choisir) ce journal!
f) Vous…….. (acheter) des pommes?
g) Maman, tu …….. (laver) mon T-shirt?
h) Hélène …….. (voyager) en avion.
i) On ……..(manger) au restaurant!
j) L'avion …….. (atterrir) à 8 heures!
k) L'avion …….. (décoller) à midi!

2) Trouvez le participe passé des verbes

a) voir-
b) avoir-
c) boire-
d) lire-
e) vendre-
f) attendre-
g) vouloir-
h) recevoir-
i) plaire-
j) tenir-
k) savoir-
l) pouvoir-
m) courir-
n) croire-
o) répondre-

3) Même exercice

a) faire-
b) écrire-
c) dire-
d) mettre-
e) prendre-
f) apprendre-
g) comprendre-
h) être-
i) ouvrir-
j) offrir-
k) cueillir-
l) peindre-
m) éteindre-
n) craindre-
o) rire-
p) sourire-

4) Mettez les verbes au passé composé :

a) Il …… (prendre) le métro.
b) Nous …… (vendre) notre maison.
c) Elle …… (boire) du thé.
d) J'…… (dire) la vérité.
e) Tu …… (écrire) la dictée.
f) Vous …… (lire) les nouvelles.
g) Elles …… (faire) du ski.
h) Nous …… (offrir) des fleurs à maman!
i) Il …… (comprendre) la leçon!
j) J'…… (voir) un film d'action.
k) Tu …… (avoir) de la chance!

4.16 16ième chapitre: LE PASSÉ COMPOSÉ AVEC «ÊTRE»

1) Mettez les verbes au passé composé :

a) Je …… (arriver) à l'heure!
b) Tu …… (aller) au cinéma!
c) Il …… (venir) avec moi!
d) Nous …… (rentrer) tard!
e) Vous…… (monter) par l'escalier.
f) Ils …… (descendre) du train.
g) Elle …… (aller) à l'université.
h) Elles …… (passer) super!
i) Maria …… (naître) à Athènes!
j) Ma grand-mère …… (mourir) en 2003.
k) Elle …… (devenir) célèbre.

2) Mettez les phrases au passé composé :

a) Ce soir, je rentre tard -Hier, aussi, je suis rentrée tard!
b) Ce soir, elle arrive en train- Hier, aussi, elle ……
c) Maintenant, nous allons chez le dentiste- Hier, nous ……
d) Ce matin, je passe bien- Hier, je……
e) Ce soir, les filles vont au ciné- Hier, aussi, elles ……
f) Maintenant, elle vient du bureau- Hier, elle ……
g) Maintenant, vous restez chez vous –Hier, vous ……

3) Mettez les verbes au passé composé :

a) Elle …… (se réveiller) tôt!
b) Tu …… (se coucher) à quelle heure?
c) Il…… (se déguiser) parfaitement!
d) Nous …… (se lever) très tôt!
e) Les filles …… (se maquiller) pour sortir!
f) Ils …… (se promener) au bord de la mer.
g) Je …… (se peigner) chez ma coiffeuse.
h) Vous …… (se préparer) vite!

i) Elles …….. (se laver).

4) Mettez les phrases à la forme négative

a) Je suis sortie avec mes amis – Je ne suis pas sortie….
b) Tu es arrivé à l'heure- Tu ……..
c) Elles se sont préparées pour la fête- Elles ……..
d) Il s'est réveillé à 9 heures trente- Il…….
e) Elle est née à Athènes- Elle ……
f) Nous sommes partis en taxi- Nous ……..
g) Hélène est venue la dernière- Non, elle……..
h) Mes parents sont rentrés à minuit- Ils ……..

5) Faites l'accord, si nécessaire :

a) Il a ouvert……. la porte.
b) Elle a reçu…… un cadeau.
c) Nous sommes parti……en avion.
d) Sophie a répondu……. aux questions.
e) Le professeur a distribué……les tests.
f) Catherine est né…….à Athènes.
g) Vous avez voyagé…… à l'étranger?
h) Elle a pris……. son omprella.
i) Tu as vu….le match?
j) Elles se sont promené…….près de la plage.
k) Il a conduit……ma moto!
l) Elles sont allé……chez le coiffeur!
m) Elles ont fait…..du vélo!
n) Les élèves ont écrit……..un test.
o) Maman s'est réveillé……tôt!

4.17 17ième chapitre: L'IMPARFAIT

1) Mettez les verbes à l'imparfait :

a) Je …….. (vivre) dans ce village!
b) Tu …….. (inviter) souvent tes copains!
c) Elle …….. (parler) toujours de cette affaire!
d) Nous …….. (aimer) bien ce professeur!
e) Il …….. (être) magnifique!
f) Vous …….. (travailler) beaucoup…
g) Elles …….. (venir) souvent chez nous!
h) Tu …….. (faire) du ski!
i) J'…….. (avoir) les cheveux longs!
j) Il …….. (être) une fois……
k) Il m'…….. (aimer) beaucoup!

2) Conjuguez les verbes à l'imparfait :

	«avoir»	« être»	«lire»	«finir»	«*manger»
Je	----------	----------	--------	---------	---------
Tu	----------	----------	----------	----------	--------
Il /elle	-------	----------	-------	-------	----------
Nous	---------	----------	---------	-------	----------
Vous	---------	----------	--------	--------	----------
Ils /elle	---------	----------	---------	----------	----------

3) Présent, passé composé ou imparfait?

a) Maintenant, je …….. (faire) mes devoirs!
b) Hier, je …….. (ranger) ma chambre tout l'après-midi.
c) Hier, il …….. (finir) son travail à 6 heures du soir.
d) Aujourd'hui, il …….. (faire) beau!
e) Hier, il …….. (pleuvoir) toute la journée!
f) Quand j'…….. (être) petite, j'……..(avoir) les cheveux très longs!
g) Hier, le cours ……..(commencer) à 18 :00 h., et il …….. (finir) à 21 :00h.
h) Chaque jour, je …….. (rentrer) de l'école à 14 :00h.
i) L'été dernier, ils …….. (aller) en Suisse!
j) Philippe …….. (naître) en 1980.
k) Le dimanche, je …….. (se reposer)!
l) Quand j'…….. (avoir) 10 ans, je …….. (vivre) dans un petit village!
m) Regardez le tableau : L'avion ……déjà …….. (décoller) de Barcelone!
n) Est-ce que tu ……. déjà …….. (aller) au zoo?
o) Je …….. (s'appeler) Christophe et j'…….. (avoir) 12 ans!
p) Elle …….. (travailler) beaucoup, quand elle …….. (avoir) 20 ans!
q) Hier, je …….. (jouer) au foot tout l'après-midi!
r) La 2ième guerre mondiale …….. (commencer) en 1940.
s) Ma grand-mère …….. (mourir) en 2003.
t) La terre …….. (tourner) autour du soleil!
u) Hier, je …….. (regarder) la télé de 20:00 h. à 21 :30 h.

4.18 18ième chapitre: LES VERBES «FAIRE» et «JOUER»

1) Complétez les vides par la bonne préposition (du, de la, de l', des)

   a) Je fais ……français.
   b) Elle fait …….sport!
   c) Nous faisons ……équitation!
   d) Elle font ……ski nautique!
   e) Tu fais ……anglais?
   f) Je fais ……espagnol!
   g) Nous faisons ……planche à voile!
   h) Il fait ……athlétisme!
   i) Tu fais……natation.
   j) Nous faisons ……escalade.
   k) Nadine fait ……golf.

2) Complétez les vides par la bonne préposition (du, de la, de l', des ou au, à la, à l' aux)

   a) Je joue ……piano.
   b) Elle joue ……guitare.
   c) Il joue ……foot.
   d) Nous jouons ……basket.
   e) Elle joue ……violon.
   f) Tu joues ……volley.
   g) Ils jouent ……cartes.
   h) Je joue ……play-station.
   i) Elle joue ……saxo.
   j) Nous jouons ……tennis.
   k) Il joue ……batterie.
   l) Je joue ……synthétiseur.
   m) Nous jouons ……ballon.

4.19 19ième chapitre: LE FUTUR SIMPLE

1) Mettez les verbes au futur simple :

a) Demain, nous ……(aller) au cinéma.
b) J'…….. (arriver) dans deux heures!
c) Il ……..(faire) la vaisselle!
d) Nous …….. (être) à l'heure!
e) Vous …….. (partir) quand?
f) Elle …….. (envoyer) un CV.
g) Je …… (parler) au directeur!
h) Il …….. (finir) tard!
i) Les élèves …….. (écrire) un test.
j) Nous …….. (venir) en avion.
k) Elle …….. (recevoir) le cadeau demain.
l) Demain, on …… (voir) un film.
m) Je …….. (faire) une excursion.
n) Il …… (participer) à un concours.
o) Il …… (avoir) de l'argent.
p) Vous …….. (rentrer) à quelle heure?
q) Sophie …… (se marier) en juin.
r) Il …….. (voyager) en train.
s) Je t'…….. (attendre) à la station de bus.

2) Imitez l'exemple :

Ex. Il part --- Il partira

a) Je veux ---
b) Il va ---
c) Nous venons ---
d) Elle prend ---
e) Il court ---
f) Je vois ---
g) Tu peux ---
h) Vous aimez ---
i) Ils détestent ---
j) Il commence ---

k) Nous finissons ---
l) Je peux ---
m) Il sait ---
n) Ils tiennent-
o) Elle doit ---
p) Il faut ---
q) Il pleut ---
r) Nous arrivons ---
s) Nous allons ---
t) Tu viens ---
u) Il réfuse ---
v) On constate ---
w) Ils viennent ---
x) Je choisis ---
y) Elle attend ---
z) Il lit ---

3) Demain, aujourd'hui ou hier?

a) Je fais mes bagages (aujourd'hui)
b) Il faisait chaud (……..)
c) Il fera beau (……..)
d) Nous allons au stade (……)
e) Elle écoute de la musique (……..)
f) Il a pris le train (……)
g) Nous vivions à la campagne (……..)
h) Je bois du café (……)
i) Il fait du ski (……)
j) Nous verrons le match (……)
k) Elle ont accepté son idée (……)
l) Elle met son pull (……..)
m) Vous avez loué un appartement (……)

4.20 20ième chapitre: LES PRÉPOSITIONS DU TEMPS et DU LIEU

1) Complétez par la préposition du temps qui convient (si necéssaire) :

a) Je fais du français ……lundi.
b) Elle arrive ……..juin.
c) Elle est née ……09 février.
d) Aujourd'hui, c'est ……..30 novembre.
e) Il est né ……..1990.
f) ……été, il fait chaud!
g) ……printemps, il fait frais!
h) …….hiver, il neige!
i) ……automne, il pleut souvent!
j) Aujourd'hui, c'est ……..mardi!
k) Je travaille …….lundi ……vendredi.
l) Elle travaille ……8 heures …….14h:00.
m) ….. mois …….février, c'est mon anniversaire.
n) …… quelle heure arrive le train?
o) Elle arrive ……..lundi matin.
p) Tu travailles …… quelle heure …… quelle heure?

2) Complétez par la préposition du lieu qui convient:

a) Nous allons …….. montagne!
b) Elle va …….. forêt!
c) Tu vas ……université.
d) Je vais ……..le coiffeur!
e) Maman est ……..la maison.
f) J'habite ……Athènes.
g) Je vais …..collège.
h) Il va …… Catherine!
i) Ils vont …….le dentiste.
j) Nous allons ……Madrid.

4.21 21ième chapitre : LE VERBE «VENIR»

1) Complétez les vides par le verbe «venir» :

a) Nous ……du cinéma.
b) Je ……avec Georges!
c) Ils ……du train.
d) Tu ……avec moi?
e) Hélène ……du jardin.
f) Vous ……au stade?
g) Je ……de chez Marie.

2) Complétez par la préposition qui convient (du, de, de l', de la, des, de chez)

a) Nous venons …….Athènes.
b) Elle vient ……France.
c) Ils viennent …….cinéma.
d) Je viens ……Italie.
e) Tu viens ……Paul?
f) Elles viennent …….piscine.
g) Tu viens …….où?
h) Il vient …..États-Unis!
i) Nous venons ……Santorin!
j) Il vient ….Pays-Bas!
k) Nous venons …….Canada!
l) Elle vient ……Suisse!
m) Nous venons ……..le dentiste!
n) Je viens ……..institut français!
o) On vient …….banque.
p) Tu viens ……..Madrid?

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°
EXERCICES DE RÉVISION

LES ARTICLES PARTITIFS

A) Complétez les vides par l'article partitif qui convient :

Mon petit déjeuner – Le matin, je mange…..

1. ……. pain
2. ……. confiture
3. ……. beurre
4. ……. céréales
5. ……. miel
6. ……. œufs
7. ……. tartines
8. ……. pain au chocolat
9. ……. fruits

Et, je bois…..

1. …… lait
2. ……café
3. ……. jus d'orange
4. ……. café au lait
5. ……. chocolat chaud
6. ……. thé
7. …….jus de fruits
8. …… eau

Mon déjeuner –À midi, je mange…..

1. ……. spaghetti
2. …… salade
3. ……. steak-frites
4. ……. poisson
5. …… légumes
6. ……. fromage
7. ……. pain
8. …… viande
9. ……. poulet (au riz, aux pommes de terre)

10. ……. purée

Et je bois….

1. …….. vin rouge, sec, demi-sec
2. ……. eau minérale
3. …….. bière
4. ……. coca
5. …….. jus d'orange

Le dîner –Le soir je mange…..

1. ……. soupe
2. ……yaourt
3. ……fruits
4. ……snacks
5. ……légumes

B) Pour faire une salade grecque, il nous faut…..

1. ……. tomates
2. ……. huile
3. ……. olives
4…… concombre
5…… sel
6…… poivre
7. ……. persil
8. …… vinaigre
9……. fromage (féta)

C) Pour faire un pain au chocolat, il nous faut……

1. ……. farine
2. ……. œufs
3. ……. lait
4. ……. beurre
5. ……. sucre
6. …… jus d'orange
7. ……. vanille
8. …….. levure

C) <u>Complétez par l'article partitif qui convient</u>

1. Je mange ……. fromage, mais, je ne mange pas ……. jambon
2. Je voudrais deux kilos …. tomates!
3. Je bois …… champagne, mais je ne bois pas ….. whisky
4. Elle veut ……. sucre pour son café! Deux morceaux ….. sucre
5. J'achète ……. champignons pour le diner
6. J'aime boire …. café ….. lait et du chocolat …. vanille
7. À midi, je mange …… bifteck …… riz! C'est délicieux!
8. J'aime les fruits! Je mange ….. bananes, ….. pommes, ….. poires, ……. kiwis, …..oranges, …… mandarines, ……. abricots et ….. pêches! Je ne mange pas ….. raisins!
9. Je mange des fruits-secs : ….. pistaches, …… amandes, ….. noisettes, …….noix.
10. Le matin je bois …..lait et je mange ….. croissants. Je ne bois jamais …. café

LE PASSÉ COMPOSÉ

A) Trouvez le participe passé des verbes donnés

a. parler- …… (μιλώ)
b. écouter-
c. finir-
d. envoyer
e. manger-
f. choisir-
g. avoir-
h. voir-
i. boire-
j. savoir-
k. vouloir-
l. pouvoir-
m. écrire-
n. faire-
o. dire

B) Mettez les verbes au passé composé

a. J' ……. (parler) au directeur.
b. Tu …… (acheter) du pain.
c. Elles ……. (faire) leurs devoirs.
d. Nous …….. (finir) tard.
e. Maria …….. ……. (écouter) de la musique.
f. ……..- vous ……. (boire) du coca?
g. Je …… (ne pas envoyer) la lettre.

C) Même exercice

a. Je …… (aller) au concert.
b. Elle ……. (arriver) la première.
c. Nous …… (entrer) en classe.
d. Hélène ……. (naître) à Paris.
e. Philippe ……. (descendre) du train.
f. Ma maman …… (partir) hier à midi.
g. Les filles …… (aller) au cinéma.

D) Imitez l'exemple

a. **Aujourd'hui/ Maintenant *je prépare* mes devoirs**
b. **Hier *j'ai préparé* mes devoirs**

c. Maintenant, ***j'écoute*** de la musique.
d. …….
e. Maintenant, ***elle fait*** du français.
f. …….
g. Maintenant, ***nous regardons*** le match.
h. …….
i. Maintenant, ***vous lavez*** la voiture.
j. ……
k. Maintenant, ***mes parents*** vont au concert.
l. ……..
m. Maintenant, Catherine ***mange*** de la salade.
n. ……

E) Mettez les verbes au passé composé –voix pronominale-

a) Elle ***s'est habillée*** vite pour aller au cinéma.
b) Je …… (se réveiller) à 7 h.
c) Tu ……(se brosser) les dents.
d) Maman …… (se peigner) attentivement.
e) Mes amis …… (se disputer) hier soir.
f) Marc et Georges …… (se rencontrer) à 9 h. pour aller au stade.
g) Les filles …… (se préparer) pour la boum.
h) Nous …… (se maquiller) pour sortir.
i) Je …… (se coucher) tard.
j) Marie …… (se préparer) pour la fête.

F) Mettez les phrases à la forme négative

a) ***J'ai fait*** mes devoirs – ***Je n'ai pas fait*** mes devoirs
b) Tu as assisté au concert de «Ten Years after» - ……
c) Elle est allée au musée- ……
d) Nous avons regardé le match de basket -……
e) Je t'ai envoyé un e-mail-……
f) Il m'a téléphoné hier soir-……
g) Mon professeur m'a corrigé les fautes-……

h) Elle est sortie avec Nicolas-……..
i) Marc a acheté une nouvelle moto-……..

G) Présent ou Passé??? Aujourd'hui ou hier????

a) Marie voyage souvent.
b) Mon professeur est absent.
c) On a annulé l'excursion.
d) Nous avons pris l'autobus.
e) Elle sort du garage.
f) Je ne bois jamais de pizza.
g) Elle corrige les fautes.
h) Tu es venu le premier!
i) Elles ont fait du cyclisme.
j) Vous allez au bureau à quelle heure?

L'IMPARFAIT

Imitez l'exemple

ex. parler – nous **parl***ons* – je parl***ais*** – nous parl***ions***

1. venir -
2. écouter-
3. aller-
4. finir –
5. terminer –
6. décorer –
7. manger –
8. lancer-
9. pleuvoir – il pleut – il pleuvait
10. savoir

A) Mettez les phrases à l'imparfait

1. Maintenant, j'écoute de la radio.
2. Hier, toute la journée ……
3. Maintenant, il joue au foot.
4. Hier, toute la journée, il ……
5. Aujourd'hui, il fait chaud.
6. Hier, il ……
7. Maintenant, nous habitons un appartement.
8. Quand, j' ……. (être) petite, nous …… à la campagne.
9. Aujourd'hui, Paul est content! Il n'a pas de cours!
10. Hier, Paul ……..! Il n' …….. pas de cours.

B) Mettez les verbes à l'imparfait

1) Quand elle …….. (*être*) petite, elle …… (*avoir*) les cheveux longs.
2) Quand nous …….. (*être*) petits, nous …… (*vivre*) au village.
3) Hier, tout l'après-midi, il …….. (*faire*) du français.
4) Hier, toute la journée, nous …… (*attendre*) à l'aéroport.
5) Quand il …… (*travailler*) à Athènes, il …… (*être*) heureux.
6) Je …….. (*ne pas savoir*) qu'elle me …… (*dire*) des mensonges.
7) Elle …….. (*imaginer)* changer de vie.
8) Je …….. (*finir*) toujours à la même heure.
9) Ma mère …….. (*faire*) des crêpes tous les dimanches.

10) Nous …… (*habiter*) à Athènes cette période-là.

C) Imparfait – Passé Composé

1) Elle …….. (*manger*), quand le téléphone …… (*sonner*).
2) Je …….. (*dormir*), quand Paul …… (*venir*).
3) Nous …… (*être*) à l'école, quand les parents …….. (*rentrer*)
4) Je …… (*regarder*) le match, quand Sophie m' …….. (*téléphoner*).
5) Maman …….. (*faire*) la cuisine, quand ma tante …….. (*venir*).

D) Lisez le texte suivant

Mon week-end dernier

Samedi dernier, j'*étais* libre, je ne *travaillais* pas, donc, *j'ai eu* une occasion unique. Je pourrais me réveiller tard et faire n'importe quoi dans la journée. *Je me suis réveillée* à 10 heures trente, *je me suis habillée* et *j'ai* pris mon petit déjeuner. *J'ai mangé* de petits pains au chocolat, des tartines, des céréales et *j'ai bu* du café au lait comme toujours. D'habitude, je n'ai pas beaucoup de temps le matin et je me presse de ne pas rater le bus. Mais cette journée-là, *j'avais* vraiment beaucoup de temps. Heureusement, *il faisait* chaud et de soleil *brillait*. Le temps *était* idéal pour une longue promenade. *J'ai pris* ma voiture, parce que je voudrais m'évader de la ville et de la routine. *Je suis allée* près de ma ville, à la campagne, là où il n'y a pas de bruit et de monde. Tout *était* calme et romantique et moi *je me sentais* avoir une force intérieure près de la nature. Quand *je suis rentrée* chez moi, *j'étais* différente, plus sereine, moins fatiguée. Les voyages, même les plus petits, nous font du bien, parce qu'on peut oublier le stress quotidien pour certains moments et vivre quelque chose de différent. Donc, les petites évasions sont toujours bénéficiaires et nous donne de la joie et de la motivation à continuer. *J'ai dormi* et *je faisais* des rêves pour le lendemain.

Dimanche, *c'était* encore un jour sans obligations…Le matin, je……

EXERCICES DE RÉVISION

A) Mettez les verbes au présent

1) Nous …….. (aimer) la musique. aimer =
2) Elle …….. (écouter) la radio. écouter =
3) Tu …….. (aller) au cinéma. aller =
4) Vous …….. (savoir) la vérité. savoir =
5) Ils …….. (préparer) les bagages. préparer =
6) Je …… (être) grecque. être =
7) Elles …….. (faire) du ski. faire =
8) Nous …….. (avoir) une grande maison. avoir =

B) Mettez les adjectifs au féminin

1) grec-
2) positif-
3) négatif-
4) délicieux-
5) bon-
6) beau-
7) étranger-
8) fermé-
9) traducteur-
10) beige-

C) Mettez les mots au pluriel

1) un chapeau-
2) une guitare-
3) une souris-
4) le gaz-
5) le lac-
6) un œil-
7) le travail-
8) le cheval-
9) le bureau-
10) le jeu-

D) Complétez par la préposition qui convient (à ou de)

1) Je joue …….. foot.
2) Elle fait …… guitare.
3) Nous jouons …… violon.
4) Je fais …… italien.
5) Elle joue ……. basket.
6) Tu fais …….. musique.
7) Nous faisons …… équitation.
8) Elles jouent …….. saxo.
9) Nous jouons …….. cartes.
10) Elle fait ……. ski.

E) Complétez par la préposition qui convient (à, en, au, chez)

1) Elle va …… Athènes.
2) Nous allons …….. Espagne.
3) Elles vont ……. Brésil.
4) Tu vas …… le dentiste.
5) Il va …….. France.
6) Nous allons …….. Oslo.
7) Tu vas ……. Marie.
8) Nous allons …….. Portugal.
9) Je vais …….. Santorin.
10) Tu vas …… Canada.

F) Complétez par la préposition qui convient (au, à la, à l' aux)

1) Je vais ……. hôpital.
2) Elle va ……. garage.
3) Tu vas …….. piscine.
4) Nous allons ……. plage.
5) Elles vont …… bureau.
6) On va …… cinéma?
7) Vous allez ……. stade?
8) Tu vas ……. États-Unis.
9) Je vais …….. église.
10) Nous allons …….. école.

G) Posez des questions différemment

1) Elle va à Paris.

a) ……..?

b) ……..?

c) ……..?

2) Vous partez demain.

a) ……..?

b) ……..?

c) ……..?

3) Tu aimes le rock.

a) ……..?

b) ……..?

c) ……..?

EXERCICES DE RÉVISION

1) Mettez les verbes au présent

a. Nous …… (*aller*) à la gare.
b. Elle …… (*être*) espagnole.
c. Marie …… (*aimer*) la danse.
d. Vous …… (*écouter)* de la musique.
e. Les enfants …… (*finir*) leur travail.

2) Mettez les phrases au féminin

a. Paul est *italien.* Maria est ……..
b. Kostas est *grec*. Heleni est ……..
c. Pedro est *espagnol.* Carmen est ……..
d. Alain est *parisien*. Brigitte est ……..
e. Le chemin est *long*. La rue est ……

3. Mettez les phrases au pluriel

a) J'ai un ballon. Nous ……..
b) Elle a une trousse. Elles ……..
c) Marie a un livre. Maria et Corinne ……..
d) J'ai mal au genou ……..
e) Le festival commence à 9 heures ……..
f) L'animal est dans la ferme ……..

4. Le, la, l', les : Choisissez

a) …… valise, …… guitare, ……..photo
b) ……train, ……taxi,……voiture
c) ……enfant, ……. aéroport,……famille
d) ……Maria, ……Athènes, …….Paris
e) ……. élèves, ……. livres, ……. fruits

5. Mettez l'article partitif qui convient

a) Le matin, je mange …… céréales et je bois …… café.
b) Elle veut …….. sucre dans son café.
c) Je ne bois jamais …….. alcool.

d) Un litre …….lait s'il vous plait!
e) À midi d'habitude, je mange ……fromage, ……pain, ……salade et ……poulet …..riz.

6. Trouvez l'intrus

a) orange, banane, pomme, kiwi, tomate
b) amande, noisette, pain, pistache, noix
c) croissant, baguette, café, pain, tarte aux pommes
d) appartement, chambre, louer, cuisine, jouer
e) trousse, ordinateur, stylo, crayon, gomme

7. Mettez les phrases au Passé Composé

a) J' ……. (*danser*) avec Pierre.
b) Elle ……. (*écouter)* de la musique.
c) Nous …….. (*finir*) à midi.
d) Elle …….. (*arriver*) à 8 heures.
e) Corinne et Paul …… (*aller*) au cinéma.

8) Mettez les phases à l'imparfait

a) Quand elle …… (*être*) petite, elle ……. (*aimer*) la danse.
b) Marie …… (*avoir*) une grande voiture blanche.
c) Ils …….. (*vivre)* au village.
d) Autrefois, j'…… (*aimer*) faire de longues promenades solitaires.
e) Dans le passé, elles …….. (*voyager*) souvent.

9) Mettez les phrases à la forme négative

a) Elle aime la musique ……
b) Nous allons au cinéma ……
c) J'ai acheté du pain ……
d) Ils ont bu du coca cola……
e) Sophie est italienne ……..

10) Posez des questions différemment

a) Elle va au théâtre
1)……?
2) ……?
3) ……?

b) Vous partez demain
1) ……?
2) ……?
3) ……?

EXPRESSION ORALE & ÉCRITE

«Internet: Est-il important pour vous? Exprimez votre opinion»

Introduction :

L'Internet aujourd'hui occupe une place très importante dans notre vie. Il est partout, dans toutes les maisons et presque tout le monde y est connecté. L'Internet est un outil qui est là pour faciliter notre vie quotidienne.

Développement :

Pour moi, l'Internet est très important. Je l'utilise toute la journée pour chercher des informations, pour parler avec des amis, pour télécharger des articles ou des textes, pour envoyer des e-mails, pour communiquer. Quelquefois, j'aime surfer, juste pour me relaxer et m'amuser. Quand j'ai un devoir à faire, j'ai, grâce à l'Internet, une bibliothèque ouverte devant moi et ça facilite beaucoup mon travail. Bien sûr, il faut toujours juger d'un esprit critique toutes les informations internetiques et faire une bonne sélection. Encore, je trouve que l'Internet nous permet de voyager dans tout le monde avec notre imagination et ça c'est très amusant. Je crois que l'Internet est une rapide et efficace façon de communication et via Internet, on peut économiser du temps. Mais, il remplace la communication traditionnelle et il présente une nouvelle forme de communication et des relations : On a la communication immédiate, mais virtuelle. Pour moi, la vraie amitié est irremplaçable et c'est dommage d'avoir seulement des amis virtuels. En plus, à mon avis, les enfants ne doivent pas surfer librement, sans contrôle et surveillance des parents. Les victimes de l'Internet sont nombreuses dans tout le monde et il faut être attentifs. Il faut surtout protéger les petits enfants qui ignorent les dangers.

Conclusion :

Finalement, je voudrais ajouter que l'Internet est utile et pratique, si on l'utilise avec modération et sans exagération. L'Internet est là pour nous aider et pas pour nous faire du mal et provoquer des problèmes. Ça dépend de nous!!!

EXERCICES DE RÉVISION

A) Complétez par les verbes qui manquent

a. Nous ..... (aller) au cinéma.
b. Elles ..... (venir) du club.
c. Ils ..... (se déguiser) bien.
d. Mes parents ..... (faire) souvent des voyages.
e. Nous ..... (voyager) souvent.
f. Je ..... (savoir) la vérité.
g. Tu ..... (écrire) une lettre.
h. Les élèves ..... (aller) en excursion.
i. Nous ..... (annoncer) la nouvelle.

B) Imitez l'exemple

a. Je fais Il fait Nous faisons
b. Je descends .....
c. Je prends .....
d. Je mets .....
e. J'offre .....
f. Je corrige .....
g. J'écris .....
h. Je sais .....
i. Je bois .....

C) Complétez les vides par le verbe qui convient

comprendre, annoncer, manger, boire, faire, pleuvoir, apprendre, aller, venir

a) Non, je ne ..... pas de légumes.
b) Les journaux .....la nouvelle.
c) Nous ..... du ski nautique.
d) Elle ..... chez Pauline.
e) Tu ..... avec moi?
f) Je ne ..... pas ce mot! Vous pouvez répéter?
g) Il....., donc, je ne peux pas venir!
h) J'..... du français depuis un mois!
i) Papa ..... du café!

D) Complétez par la préposition qui convient (à, en, au, aux, chez)

a. Nous allons .....France.
b. Elle va ..... Brésil.
c. Tu vas .....États-Unis.
d. Elles vont .....Marie.
e. Ils vont ..... Copenhague.
f. Nous allons ..... Italie.
g. Je vais .....Santorin.
h. Tu vas .....Athènes!
i. Vous allez .....Japon.

E) Mettez les verbes a l'impératif (tu)

a) ..... (écouter) cette chanson!
b) Ne .....pas (sortir) ce soir!
c) N'..... pas (oublier) ton ombrelle!
d) .....(faire) des devoirs!
e) .....(ouvrir) la porte!
f) .....(avoir) du courage!
g) .....(se réveiller), il est tard!
h) .....(ne pas se réveiller)!
i) ..... (être) a l'heure!

F) Mettez les verbes a l'impératif (vous)

a. .....(faire) vite!
b. .....(lire) ce livre!
c. .....(se laver)!
d. ..... (ne pas se maquiller)!
e. .....(regarder) ce film!
f. ..... (manger) des fruits, ça fait du bien!
g. ..... (acheter) des pommes!
h. .....(être) ponctuels!
i. ..... (boire) des jus de fruits!

G) Mettez les mots au pluriel

a. un journal - .....(=.....)
b. un festival -.....(=.....)
c. un clou- .....(=.....)
d. un bijou - .....
e. un bisou - .....
f. un cheval -.....
g. un bras -.....
h. un gaz -.....
i. un vitrail -.....

H) Mettez les adjectifs au féminin

a) heureux- ..... (=.....)
b) bleu- .....(=.....)
c) dernier- .....(=.....)
d) abusif -.....
e) long- .....
f) franc- .....
g) grec- .....
h) public -.....
i) sec- .....
j) jaloux -.....
k) fou- .....
l) lecteur- .....
m) chanteur- .....
n) bon- .....
o) vieux- .....
p) nouveau- .....
q) gentil -.....
r) parisien-.....
s) violet- .....
t) supérieur -.....
u) secret -.....
v) gros- .....
w) mince- .....

x) algérien- .....

y) turc- .....

z) violent- .....

I) Lisez les annonces suivantes

- Bonjour! Je m'appelle Manuel et je suis français! J'ai 14 ans, j'aime la littérature et le cinéma, mais je déteste la télé! Ma passion, c'est le roller! Je cherche des correspondants de tous les pays du monde. Voila mon e-mail: manuel@ yahoo.fr

- Salut! Je m'appelle Marie et j'ai 18 ans. J'aime la musique et la danse! J'ai un animal chez moi, mon chat Mimou! Je cherche des amis d'Europe ou d'Amérique! Mon e-mail est: mariefrance@hotmail.com.

- Salut! Je m'appelle Nicolas, j'aime surfer sur le net, et j'adore le foot! Je joue dans une équipe de foot depuis deux ans. Je suis grec et j'ai 15 ans. Mon e-mail est: nicolaspapadopoulos@yahoo.gr.

- Bonjour! Je m'appelle Catherine! Je suis italienne. J'adore faire des promenades et du shopping! J'aime aussi la gymnastique et j'aime être en forme. Si vous voulez, contactez-moi au e-mail: catherine@gmail.com.

- ✓ Qui aime le cinéma? .....
- ✓ Comment s'appelle le chat de Marie? .....
- ✓ Depuis combien de temps Nicolas joue au foot? .....
- ✓ Qui fait attention a sa silhouette? .....
- ✓ Il n'aime pas la télé! Qui est-ce? .....
- ✓ Marie, elle a quel âge? .....

Et maintenant, rédigez votre petite annonce!

.....

.....

.....

.....
.....

BONNE CHANCE & JOYEUX NOËL!!!!!

RÉVISION AU PRÉSENT

A) Mettez les verbes au présent

1) Nous .....(aller) au collège.
2) Elles .....(faire) leurs devoirs.
3) Tu .....(s'habiller) vite!
4) Maman .....(attendre) un taxi.
5) Nous ..... (manger) dans un restaurant.
6) Vous .....(finir) quand?
7) Les enfants .....(écrire) un test.
8) On ..... (voir) le film.
9) Il ..... (ouvrir) le livre.
10) Les parents ..... (être) absents.
11) Je ..... (ne pas comprendre) ce mot!
12) Ils ..... (dire) des mensonges.
13) Nous .....(annoncer) la nouvelle.
14) Il ..... (lire) le journal.
15) Vous .....(venir) de chez lui?
16) Ils .....(avoir) tort!
17) Je .....(dormir) tard.
18) Elles .....(prendre) le train.
19) Je .....(boire) du thé.
20) Ils ..... (réussir) les examens.
21) Tu .....(descendre) du métro.
22) Elle .....(faire) du français.
23) Il ..... (promettre) de venir.
24) Je .....(ne pas savoir).
25) On ..... (se préparer) pour sortir.
26) Elle ..... (sortir) avec Nicolas.
27) Nous ..... (appeler) la police.
28) Je ..... (aller) chez Corinne.
29) Sylvie ..... (obtenir) le prix!
30) Ils ..... (faire) du sport!
31) Nous ..... (envoyer) une lettre.
32) Tu ..... (apprendre) de l'espagnol.

33) On ..... (choisir) la bonne solution.
34) Je ..... (courir) vite!
35) Elle ..... (jeter) les ordures.

B) Mettez les verbes au présent

1) Elle ..... (lire) les nouvelles.
2) Nous ..... (choisir) cette jupe!
3) Je ..... (traduire) ce texte.
4) L'architecte ..... (construire) des maisons.
5) Les enfants ..... (écrire) un test.
6) Le professeur ..... (faire) le cours.
7) Il .....(conduire) bien.
8) J'..... (éteindre) la lampe.
9) Nous ..... (éteindre) la lumière.
10) Elles ..... (attendre) le train.
11) Il ..... (se coucher) tard.
12) Tu ..... (voir) le film.
13) Sophie .....(nettoyer) la chambre.
14) Nous ..... (manger) des légumes.
15) Elle ..... (se coiffer) bien.
16) Je ..... (venir) du cinéma.
17) Ils ..... (aller) au club.
18) Je ..... (mettre) mon pantalon.
19) Ils ..... (tenir) un sac.
20) On ..... (partir) vite!
21) Mes parents ..... (acheter) une maison.
22) Mes cousins ..... (se bronzer) au soleil.
23) On ..... (rire) avec ce film!
24) Il ..... (détruire) tout!
25) Je ..... (être) grecque.
26) Ils ..... (venir) de Paris.
27) Tu ..... (offrir) un bouquet de fleurs.
28) Je ..... (voir) le match.
29) Nous ..... (apprendre) du français.

30) Elles ..... (faire) de l'équitation.
31) Tu ..... (connaître) la vérité?
32) Ça me ..... (plaire) beaucoup.
33) Je ..... (devoir) partir!
34) Il ..... (pleuvoir) beaucoup!
35) Il ..... (falloir) partir!
36) Il ..... (suffire) de dire ça!
37) Nous ..... (comprendre) bien!

TEST DE RÉVISION

A) Complétez par les verbes donnés

1) Nous ..... (aimer) la littérature.
2) Elle ..... (faire) de la gymnastique.
3) Les enfants ..... (jouer) au jardin.
4) Sophie ..... (écrire) une lettre.
5) Ma mère ..... (s'occuper) du ménage.

B) Mettez les adjectifs au féminin

1) vieux-
2) nouveau-
3) actif-
4) dangereux-
5) premier-
6) traducteur-

C) Mettez les phrases au féminin

1) Mon père est boulanger- Ma mère est.....
2) Mon cousin est sportif- Ma cousine est.....
3) Il beau, gentil, souriant et dynamique- Elle est .....
4) Mon frère est grand, mince, élégant et actif. Ma soeur est.....
5) Ils sont bons, beaux, sérieux et jeunes. Elles sont .....

D) Mettez les phrases a la forme négative

1) J'ai **un** stylo. Je n'ai pas **de** stylo
2) Je mange **du** spaghetti. .....
3) Il veut **du** thé. .....
4) Nous cherchons **quelque chose** .....
5) **Quelqu'un** nous appelle.....
6) Tu fumes **encore?** Non, ...
7) Tu es **encore** au restaurant? Non, ...
8) Tu rentres **déjà**? Non, ...

E) Compétez par l'article partitif qui manque

1) Le matin, je mange .....pain, ...céréales, ...miel et je bois .....jus d'orange ou .....thé.
2) Moi, le matin, je ne bois jamais ..... thé, je bois .....café.
3) Le soir, je mange ..... fruits, ...yaurt ou .....biscuits.
4) En famille, on mange .....viande, ...poulet au riz ou .....frites.
5) Un kilo .....bananes et deux kilos .....tomates , s'il vous plait!
6) Ma mère mange ..... légumes et boit .....eau et .....jus de pomme.
7) Il y a .....fromage, ...pain, ...confiture, ...miel, ...tartines.
8) Au déjeuner, on mange .....frites, ...salade, ...poisson, ...poulet.

F) Décrivez votre petit déjeuner

Le matin, je mange
……
……

TEST DE RÉVISION

A) *Complétez les vides par les verbes donnés*

1) Nous …… (aimer) las musique.
2) Elles …….. (adorer) le cinéma.
3) Hélène …….. (monter) par l'escalier.
4) Les enfants …….. (jouer) dans le jardin.
5) Où …….. (être) mon stylo?

B) *Complétez les vides par les verbes pronominaux*

1) Le matin, je …… (se réveiller) tard.
2) Christine …….. (se peigner) bien.
3) Le professeur …… (se reposer) dans son bureau.
4) Nous …… (s'habiller) vite!
5) Je m' …….. (s'appeler) Marie.

C) *Complétez les vides par les articles partitifs (du, de la, de l', des, de)*

1) Le matin, je mange …… céréales.
2) Elle boit …….. thé, mais jamais …… café.
3) À midi, je prends ……. poulet, ……. frites, …… salade.
4) Papa mange …… fruits et …… yaourt.
5) Le soir, je bois un verre ……. lait avant de dormir.

D) ***Mettez les phrases au féminin***

1) Nicolas est dynamique et sportif. Sophie est……
2) Paul est gentil, beau et toujours souriant. Maria est……..
3) Ce garçon est bon, mignon et timide. Cette fille est…….
4) Ce chemin est long et étroit. Cette rue est…….
5) Mon pantalon est blanc et large. Ma jupe est ……

E) ***Mettez les mots au pluriel***

1) un stylo ……
2) une valise ……
3) le journal ……..
4) la souris ……
5) la croix ……..

F) ***Complétez les phrases librement***

1) Je veux…….
2) Je suis ……..
3) Le matin, ……..
4) Samedi soir, ……..
5) Quand je suis libre, ……..

G) ***Classifiez les mots selon leur sens***

whisky, thé, pomme, laitue, abricot, lait, banane, chou, carottes, pêche, melon, aubergines, eau, tomates, chou-fleur, grenade, mandarine, ananas, pastèque, concombre, jus d'orange, orange, courgettes, café, kiwi, raisins

fruits	légumes	boissons

BONNE CHANCE!!!!

EXERCICES DE PRÉPARATION POUR LES EXAMENS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

A) Lisez les petites annonces ci-après :

- Bonjour à tous! Je m'appelle Catherine et j'ai 12 ans. Je suis française et j'habite à Marseille. J'adore la mer et le soleil! J'ai un animal domestique chez moi: un joli chien, Hector! Je voudrais correspondre avec des jeunes de toute l'Europe en français ou en anglais. Voilà mon adresse électronique : catherinevincent @yahoo.fr.

- Salut mes amis! Je m'appelle Juan, j'ai 14 ans et je suis espagnol. J'habite à Valencia, une ville près de la mer. J'adore le roller et le basket. Je n'aime pas les maths. Je parle espagnol et français et je voudrais correspondre avec des garçons et des filles de mon âge. Voilà mon e-mail : juanromencio@hotmail.es

- Bonjour les enfants! Moi, c'est Lucia et je suis italienne. J'ai 13 ans et j'habite à Rome. J'aime la littérature et le cinéma. Ma passion est la musique. J'adore U-2! Je cherche des correspondants de toute l'Europe de mon âge. Voilà mon e-mail : luciagraciosa@yahoo.com

  Et maintenant…répondez aux questions de compréhension :

  - ✓ Qui parle anglais? ……
  - ✓ Comment s'appelle le chien de Catherine? ……
  - ✓ Juan, il a quel âge? ……
  - ✓ Où habite Juan? ……
  - ✓ Il adore étudier des livres. Qui est-ce? ……
  - ✓ Il est sportif. Qui est-ce? ……
  - ✓ Quelle est la nationalité de Lucia? ……
  - ✓ Quel groupe musical adore Lucia? ……
  - ✓ Quelles langues parle Catherine? ……
  - ✓ Lucia, elle a quel âge? ……

B) <u>Lisez la présentation de Sophie (le portrait physique et moral de Sophie).</u>

Bonjour à tous!!! Je m'appelle Sophie et je suis grecque. J'ai 14 ans et j'habite à Athènes, la capitale de mon pays. Je suis en deuxième classe du collège et j'adore les animaux et le sport. Ma matière préférée est la chimie, mais je déteste les maths. Mon professeur de maths est strict et sévère. J'aime, aussi, les langues étrangères : je parle anglais et français! Je suis brune et j'ai les yeux marron. En ce qui concerne mon caractère, je suis optimiste et compréhensive. Je déteste les personnes bavardes et indiscrètes. Je suis gentille et souriante. Pour moi, c'est très important d'avoir de bonnes manières! J'aime étudier et je suis toujours consciencieuse et ponctuelle. Ma meilleure amie s'appelle Christine.

<u>Faites votre portrait physique et moral, comme Sophie!</u>

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Et… un peu de vocabulaire :

- la matière= το υλικό και το μάθημα του σχολείου
- les langues étrangères= οι ξένες γλώσσες
- le français, l'anglais, le grec= τα γαλλικά, τα αγγλικά, τα ελληνικά
- je suis blond-e aux yeux bleus= είμαι ξανθός-ια με γαλανά μάτια
- je suis brun-e aux yeux bleus= είμαι καστανός-η με γαλανά μάτια
- je mesure 1m65cm= έχω ύψος (la taille, la mesure)
- je pèse= ζυγίζω (le poids)
- mince= αδύνατος-η
- gros-e= εύσωμος-η (j'ai quelques kilos supplémentaires)
- j'ai des rondeurs= έχω ψωμάκια
- je ne suis ni mince, ni gros-se= δεν είμαι ούτε…ούτε
- optimiste= αισιόδοξος-η (l'optimisme)
- pessimiste= απαισιόδοξος-η (le pessimisme)
- avoir de bonnes manières= έχω καλούς τρόπους
- strict-e= αυστηρός-η
- sévère= σοβαρός-η, αυστηρός-η
- bavard-e= φλύαρος-η (le bavardage)
- compréhensif-ve= με κατανόηση (la compréhension)
- discret-ète= διακριτικός-η (la discrétion)
- indiscret-ète= αδιάκριτος-η (l'indiscrétion)
- gentil-gentille= ευγενικός-η (la gentillesse)
- consciencieux-se = συνεπής (la conscience)
- ponctuel-le= ακριβής, στην ώρα μου πάντα
- souriant-e= χαμογελαστός-η (le sourire, sourire)
- riant-e= γελαστός-η (le rire, rire)
- en ce qui (me) concerne= σε ό,τι (με) αφορά
- pour moi= για μένα
- la personne= το άτομο
- meilleur-e= καλύτερος-η
- l'ami-e= φίλος-η (le copain, la copine)

FICHE DE TRAVAIL (1)

NOM :…… PRÉNOM :……
CLASSE :…… DATE : ……

A) *<u>Mettez les verbes au présent</u>*

- Nous …… (<u>aimer</u>) la musique.
- Elle ……(<u>adorer</u>) le chocolat.
- Tu ……(<u>parler</u>) grec?
- Nicolas ……(<u>laver</u>) la voiture.
- Marie ……(<u>jouer</u>) au volley.
- Les parents ……(<u>rentrer</u>) à 8 heures.
- Je ……(<u>visiter</u>) la France.
- Il ……(<u>couper</u>) le citron.

B) *<u>Ajoutez la bonne terminaison</u>*

- Tu aim…… le foot. (aimer= ……)
- Elle achèt…… du pain. (acheter=……)
- Nous parl…… espagnol. (parler=……)
- Elles voyag…… en avion. (voyager=……)
- Je mang…… de la salade. (manger=……)
- Vous arriv…… quand? (arriver=……)

C) *<u>Liez à l' aide des flèches</u>*

Je	chante
Tu	chantons
Elles	chantez
Vous	chante
Il	chantes
Nous	chantent

D) *Traduisez en grec*

- Nicolas travaille beaucoup.
- ……
- Marie est française.
- ……
- Isabelle mange de la pizza.
- ……
- Nous aimons jouer au foot.
- ……
- Sakis Rouvas chante excellent!
- ……
- Tu parles espagnol?
- ……
- Je suis grec.
- ……

E) *Il ou Elle? Ils ou Elles?*

- Thomas est grec. ……
- Isabelle et Marion sont gentilles. ……
- Mes parents travaillent beaucoup……
- Georges et Anastasie sont de bons amis. ……
- Sophie parle portugais. ……
- Pierre et Nicolas parlent français. ……

E) *Ajoutez les terminaisons*

ex. **ferm**er (=κλείνω, p.ex. je ferme le livre)

- Je ferm……
- Tu ferm……
- Il/Elle ferm……
- Nous ferm……
- Vous ferm……
- Ils/Elles ferm……

FICHE DE TRAVAIL (2)

NOM : …… **PRÉNOM :** ……
CLASSE : …….. **DATE :** ……..

A) Voilà quelques mots français : Vous reconnaissez quelques-uns?

croissant, stylo, taxi, musique, banane, aéroport, cinéma, café, piscine, ascenseur, cuisine, carte-postale, accessoire, maisonnette, gris, mauve, orange, rose, auto, télévision, air condition, surfing, fruits zélés, téléphone, décorateur, aller-retour, double face, gourmet, paletot, porte-bagage, garage, pare-brise, carburateur, petit-four, garanti, noisette, chocolat, géographie, biologie, miel

B) L'alphabet

Aa Anne, animal, ananas
Bd Béatrice, bébé, bleu, banane
Cc Catherine, crayon, chocolat, leçon, cigarette
Dd David, danse
Ee Émile, éléphant
Ff Fanny, famille, photo
Gg Georges, géographie, garage grec
Hh Hélène, hôtel
Ii Isabelle Italie, idée
Jj Jean, jambon
Kk Kévin, kiosque
Ll Lucile, lampe
Mm Marc, maman, musée, moto
Nn Nadine, non
Oo Olivier, orange
Pp Patrick, porte
Qq Quentin, qui?
Rr Rosalie, rose
Ss Sophie, station
Tt Tom, télévision, taxi
Uu Ursule, unité
Vv Vivianne, vélo
Ww Willy, wagon
Xx Xavier, xiphias

Yy Yvonne, hydroxyde, yaourt
Zz Zoé, zoo

C) Complétez votre fiche

NOM: ……..
PRÉNOM: ……
NATIONALITÉ: ……..
ADRESSE: …….
CLASSE: …….
LOISIRS: …….

D) Trouvez des mots français (ou bien, des produits, des personnes célèbres, sport ect…)

……
……
……

FICHE DE TRAVAIL (3)

NOM :…… PRÉNOM : ……..
CLASSE : …… DATE :……

A) Lisez les annonces suivantes

a) Bonjour! Je m'appelle Manuel et je suis français! J'ai 14 ans, j'aime la littérature et le cinéma, mais je déteste la télé! Ma passion, c'est le roller! Je cherche des correspondants de tous les pays du monde. Voila mon e-mail: manuel@ yahoo.fr

b) Salut! Je m'appelle Marie et j'ai 18 ans. J'aime la musique et la danse! J'ai un animal chez moi, mon chat Mimou! Je cherche des amis d'Europe ou d'Amérique! Mon e-mail est: mariefrance@hotmail.com.

c) Salut! Je m'appelle Nicolas, j'aime surfer sur le net, et j'adore le foot! Je joue dans une équipe de foot depuis deux ans. Je suis grec et j'ai 15 ans. Mon e-mail est: nicolaspapadopoulos@yahoo.gr.

d) Bonjour! Je m'appelle Catherine! Je suis italienne. J'adore faire des promenades et du shopping! J'aime aussi la gymnastique et j'aime être en forme. Si vous voulez, contactez-moi au e-mail: catherine@gmail.com.

1) Qui aime le cinéma? .....
2) Comment s'appelle le chat de Marie? .....
3) Depuis combien de temps Nicolas joue au foot? .....
4) Qui fait attention a sa silhouette? .....
5) Il n'aime pas la télé! Qui est-ce? .....
6) Marie, elle a quel âge? .....

Et maintenant, rédigez votre petite annonce!

.....
.....
.....
.....
.....

B) Mettez les verbes au présent

1) Je …… (parler) français!
2)Elle ……(aimer) le chocolat!
3) Nous …….. (écouter) de la musique!
4) Il …….. (travailler) dans une banque.
5) Nous …….. (regarder) le film.
6) Je …….. (manger) dans ce restaurant.
7) Tu …….. (louer) un appartemant.
8) Les enfants …….. (jouer) au jardin.
9) Vous …….. (détester) les films d'action.
10) Maman …….. (préparer) la table.
11) Mes parents …….. (voyager) souvent.
12) Je …….. (danser) bien.
13) Sophie …….. (chanter) magnifique!
14) Elles …….. (admirer) le paysage naturel.
15) J'…….. (habiter) à Thessalonique.
16) Vous …….. (parler) français?
17) Elle …….. (ne pas parler) grec.
18) Nous …….. (visiter) Paris.
19) Tu …….. (corriger) les tests.
20) Il …….. (étudier) des maths.
21) Ma grand-mère …….. (adorer) la cuisine grecque.
22) Nous …….. (fixer) le rendez-vous pour demain!
23) Elles …….. (annuler) le rendez-vous!
24) Tu …….. (surfer) sur le net.
25) Je …….. (télécharger) de la musique!
26) Nous …….. (dîner) en famille.
27) Vous …….. (rentrer) à quelle heure?
28)Je …….. (chatter) avec mes copains.
29) Sophie …….. (décorer) le salon.
30) Nous …….. (téléphoner) à Louise.
31) Le professeur …….. (distribuer) les copies.

BONNE CHANCE!!!!

FICHE DE TRAVAIL (4)

NOM : …… PRÉNOM : ……
DATE : …… CLASSE : ……

Regardez bien la carte-postale qui suit :

Paris, le 12 juillet 2011 Chère Hélène, Bonjour de Paris!!! Je suis là avec mon frère pour passer quelques jours de vacances… La ville est superbe! La Tour Eiffel est magnifique et j'adore les cafés de Paris! Il y a toujours beaucoup de monde! J'aime, aussi, les promenades à pied au bord de la Seine! Je prends des photos et j'achète toujours des cartes-postales pour toi!!! Bisous ♥Sophie ♥	 À Hélène Papadopoulou 35, rue Egnatia CP 54000 Thessalonique Grèce

-Qui écrit cette carte-postale? ……
-À qui Sophie envoie cette carte? ……
-Où habite Hélène? ……
-Où est Sophie? ……
-Avec qui? ……
-Qu'est-ce qu'elle achète pour Hélène? ……

Vous êtes à Athènes avec votre école! Vous écrivez une carte-postale à votre ami (e) à Thessalonique pour lui dire un «bonjour»… Signez Dimitris ou Maria

	 …… …… …… …… …… ……

A) <u>Complétez votre fiche, puis présentez-vous!</u>

NOM : ……..
PRÉNOM : ……
CLASSE : ……
NATIONALITÉ : ……
LANGUES PARLÉES : ……
J'HABITE À : ……
J'AIME : ……..
JE DÉTESTE : ……..

Exemple : Je m'appelle Athéna et je suis grecque. Je parle grec, français, anglais et espagnol. J'adore les langues étrangères! J'habite à Ptolemaïda et j'aime la musique, les voyages et l'ordinateur. Je déteste la cigarette.

Moi, je m'appelle

……

……

B) Voilà une liste de mots : la moto, le vélo, la télé, la musique, le cinéma, le shopping, la plage, le mobile, la vanille, les fruits, le fromage, le jambon, les maths, le français, la littérature, la cigarette, le café, le chocolat, le miel.

J'AIME ♥♥	J'ADORE ♥♥♥	JE DÉTESTE

C) Lisez les petites annonces ci-après :

- Bonjour à tous! Je m'appelle Catherine et j'ai 12 ans. Je suis française et j'habite à Marseille. J'adore la mer et le soleil! J'ai un animal domestique chez moi: un joli chien, Hector! Je voudrais correspondre avec des jeunes de toute l'Europe en français ou en anglais. Voilà mon adresse électronique : catherinevincent @yahoo.fr.

- Salut mes amis! Je m'appelle Juan, j'ai 14 ans et je suis espagnol. J'habite à Valencia, une ville près de la mer. J'adore le roller et le basket. Je n'aime pas les maths. Je parle espagnol et français et je voudrais correspondre avec des garçons et des filles de mon âge. Voilà mon e-mail : juanromencio@hotmail.es

Bonjour les enfants! Moi, c'est Lucia et je suis italienne. J'ai 13 ans et j'habite à Rome. J'aime la littérature et le cinéma. Ma passion est la musique. J'adore U-2! Je cherche des correspondants de toute l'Europe de mon âge. Voilà mon e-mail : luciagraciosa@yahoo.com

Et maintenant…répondez aux questions de compréhension :

- ✓ Qui parle anglais? ……
- ✓ Comment s'appelle le chien de Catherine? ……
- ✓ Juan, il a quel âge? ……
- ✓ Où habite Juan? ……
- ✓ Il adore étudier des livres. Qui est-ce? ……
- ✓ Il est sportif. Qui est-ce? ……
- ✓ Quelle est la nationalité de Lucia? ……
- ✓ Quel groupe musical adore Lucia? ……
- ✓ Quelles langues parle Catherine? ……
- ✓ Lucia, elle a quel âge? ……

FICHE DE TRAVAIL (5)

NOM: ……..**PRÉNOM :**……..

DATE :……. **CLASSE :** ……....

LE VERBE «ÊTRE»

A) Complétez les vides par la forme convenable du verbe «être»

a) Je …… grec.
b) Marie …… gentille.
c) M_on père …… architecte.
d) Ma famille …… grande.
e) Ils …… en classe.
f) Elle …… danoise.
g) Nous …… contents!
h) Vous …… la mère de Nicolas?

B) Mettez les phrases à la forme négative

a) Tu es français --------Tu n'es pas français
b) Elle est dynamique ----------
c) Nous sommes fatigués ----------
d) Les enfants sont en excursion ----------
e) Le professeur est absent ----------
f) Je suis sportif ----------
g) Stéphane est grec ----------

C) Mettez les phrases à la forme interrogative (inversion)

- Il est allemand --------- Est-il allemand?
- Elles sont suédoises ----------?
- Tu es prêt ----------?
- Il est absent ----------?
- Elle est nouvelle ----------?
- Vous êtes français ----------?
- Ils sont en retard ----------?

D) Quelle réponse pour quelle question?

- Tu es grec?
- Elle est sportive?
- Ils sont dans la classe?
- Tu es de Paris?
- Marie est professeur?
- Les enfants sont en excursion?

- Oui, ils sont en excursion aujourd'hui!
- Non, elle déteste la gymnastique!
- Non, moi, je suis belge!
- Oui, ils sont en classe et ils ont maths.
- Non, elle est avocat!
- Oui, je viens de Paris…Je suis français!

E) Devinez la profession

- Il travaille dans un hôpital ----------Il est ……
- Il travaille dans une école ----------Il est ……
- Elle travaille dans un super marché------Elle est……
- Je travaille dans hôtel ----------Je suis ……
- Elle travaille dans les champs ---------Elle est ……
- Il adore l'informatique ----------Il est ……
- Il écrit des articles----------Il est ……
- Il travaille dans une boutique ------Il est ……
- Il chante bien----------Il est ……
- Il joue des rôles au théâtre. ------Il est ……
- Il travaille dans un café.---------- Il est ……

(professeur, agriculteur-trice, receptionniste, journaliste, chanteur-euse, acteur-actrice, caissier-caissière, vendeur-euse, informaticien-ne, serveur-euse, médecin –docteur-)

BONNE CHANCE À TOUS!!!

FICHE DE TRAVAIL (6)

NOM : …… **PRÉNOM :** ……

CLASSE : …… **DATE :** ……..

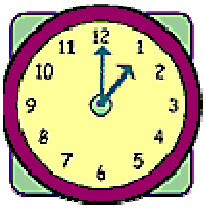
A) On se rappelle des chiffres?

zéro= 0	onze= 11	**trente= 30**	**cent= 100**
un= 1	douze= 12	trente et un= 31	
deux= 2	treize= 13	trente-deux= 32	
trois= 3	quatorze= 14	**quarante= 40**	
quatre= 4	quinze= 15	**cinquante= 50**	
cinq= 5	seize= 16	**soixante= 60**	
six= 6	dix-sept= 17	**soixante-dix=70**	
sept= 7	dix-huit= 18	soixante et onze= 71	
huit= 8	dix-neuf= 19	soixante-douze= 72	
neuf= 9	**vingt= 20**	**quatre-vingts= 80**	
dix= 10	vingt et un= 21	**quatre-vingt-dix= 90**	

32=
56=
27=
43=

18=
34=
62=
75=

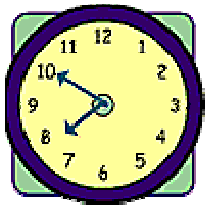
B) Quelle heure est-il?



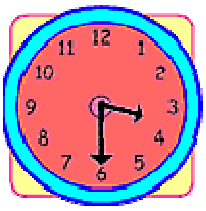
Il est deux heures

Il est une heure

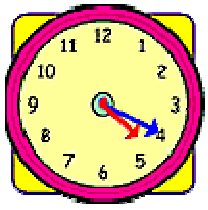
Il est onze heures



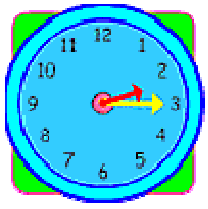
Il est huit heures moins dix
Il est sept heures moins dix
Il est huit heures dix



Il est trois heures et quart
Il est trois heures et demie
Il est trente heures trente



Il est quatre heures et quart
Il est cinq heures vingt
Il est quatre heures moins vingt



Il est deux heures moins le quart
Il est deux heures et demie
Il est deux heures et quart

BONNE CHANCE À TOUS!!!

FICHE DE TRAVAIL (7)

NOM :…… PRÉNOM : ……
DATE : …… CLASSE : ……

A) Ajoutez les terminaisons

- Je parl…… français. (**aimer**=……)
- Tu écout…… de la musique. (**écouter**=……)
- Elle aim…. le cinéma. (**aimer**= ……)
- Nous détest… la cigarette. (**détester**= ……)
- Vous jou…… au foot! (**jouer**= ……)
- Ils achèt …….. des fruits! (**acheter**=……)

B) Mettez les verbes au présent

- J'…… (**habiter**) à Anatoliko!
- Elle …… (**adorer**) la musique!
- Ils ……(**écouter**) du rock!
- Sophie …… (**manger**) du spaghetti!
- Le professeur …… (**corriger**) les tests!
- Nous …… (**aimer**) la montagne!
- Elles …… (**téléphoner**) à maman!
- Tu …… (**jouer**) au foot!

C) Il ou Ils? Elle ou Elles?

- **Hélène** aime le spaghetti! ……. aime le spaghetti!
- **Costas** adore le foot! …… adore le foot!
- **Catherine et Sophie** écoutent du rock! ……. écoutent du rock!
- **Michel et Georges** jouent au basket! …… jouent au basket!
- **Michel et Fotini** regardent le film! …… regardent le film!
- **Maria** aime le cinéma! …… aime le cinéma!

D) Faites des phrases!

- moi, habite, à Thessalonique, j,
- ……
- aimons, musique, nous, la
- ……
- regardes, film, tu, le
- ……
- français, parlons, nous
- ……

E) Mettez au pluriel

- un stylo ……
- une valise ……
- une fleur ……
- une radio ……
- un tapis ……
- un hôtel ……
- une auto ……

F) Complétez le dialogue

Maria : - Bonjour!
Costas : - ……! ……?
Maria : -Très bien, ……! Et ……?
Costas : -Comme- ci, comme ça! Comment tu t'appelles?
Maria : - Je ……. Maria! Et ……?
Costas : - Moi, je m'appelle Costas et je suis grec!
Maria : -Parfait! ……, je suis grecque! Au revoir Costas!
Costas : - …… Maria!

G) NOM : ……
PRÉNOM : ……
CLASSE : ……
J'HABITE à ……
J'AIME ……
JE DÉTESTE ……
JE PARLE ……

FICHE DE TRAVAIL (8)

NOM :…….. PRÉNOM :…….
CLASSE :……DATE : ……..

Lisez la présentation de Sophie (le portrait physique et moral de Sophie)

Bonjour à tous!!! Je m'appelle Sophie et je suis grecque. J'ai 14 ans et j'habite à Athènes, la capitale de mon pays. Je suis en deuxième classe du collège et j'adore les animaux et le sport. Ma matière préférée est la chimie, mais je déteste les maths. Mon professeur de maths est strict et sévère. J'aime, aussi, les langues étrangères : je parle anglais et français! Je suis brune et j'ai les yeux marron. En ce qui concerne mon caractère, je suis optimiste et compréhensive. Je déteste les personnes bavardes et indiscrètes. Je suis gentille et souriante. Pour moi, c'est très important d'avoir de bonnes manières! J'aime étudier et je suis toujours consciencieuse et ponctuelle. Ma meilleure amie s'appelle Christine.

Faites votre portrait physique et moral, comme Sophie!

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

FICHE DE TRAVAIL (9)

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : ……CLASSE : ……

A) Mettez les mots au pluriel :

ex. un stylo – des stylos

- une valise - ……
- une télé - ……
- un sac - ……
- une auto - ……
- une gomme - ……

B) Même exercice :

ex. le stylo – les stylos

- le sac - ……
- la tomate - ……
- l'éléphant - ……
- le chien - ……
- la banane - ……

C) Mettez les verbes au présent :

ex. Elle **joue** au tennis! (jouer)

- Je …… (parler) français.
- Elle …… (aimer) le cinéma.
- Tu …… (manger) de la salade.
- Ils …… (écouter) de la musique.
- Nous …… (regarder) le film à la télé.
- Vous …… (commencer) à quelle heure?
- Ils …… (voyager) beaucoup!
- Sophie …… (être) française!
- Marie …… (avoir) un frère.

D) Complétez votre fiche personnelle, puis présentez-vous!

NOM : ……..
PRÉNOM : ……
CLASSE : ……
NATIONALITÉ : ……
ÂGE : ……..
JE PARLE : ……
J'AIME : ……
JE DÉTESTE : ……
J'HABITE : ……..

ex. Je m'appelle Hélène Papadopoulou et j'ai 14 ans. Je suis en deuxième classe du gymnase et je suis grecque. Je parle grec et français! J'aime la musique rock et je déteste le foot. Ma passion, c'est le roller! J'adore ça! J'habite à Athènes, la capitale de la Grèce et j'aime beaucoup ma ville!!!

Moi, je m'appelle ……
……
……
……
……..

Vocabulaire

- je suis en deuxième classe du gymnase= πάω δευτέρα γυμνασίου
- je parle grec= μιλάω ελληνικά
- j'aime= μου αρέσει, αγαπώ
- je déteste= απεχθάνομαι, δεν μου αρέσει
- ma passion= το πάθος μου
- j'adore= λατρεύω
- j'habite= μένω, κατοικώ
- la capitale= η πρωτεύουσα
- la ville= η πόλη

FICHE DE TRAVAIL (10)

NOM :…… PRÉNOM :……

DATE :…… CLASSE : ……

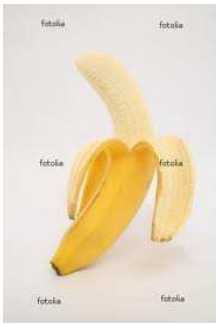
Qu'est-ce que c'est? (Τι είναι αυτό;)

C'est une table de ping-pong!

C'est un T-shirt!

C'est un vélo!

C'est un bouquet de fleurs!



C'est ……..

C'est ……..

C'est ……..

Ce sont des ……..

FICHE DE TRAVAIL (11)

NOM : …… PRÉNOM : ……

CLASSE : …….. DATE : ……..

ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ- LE VOYAGE DES MOTS

1. **Αφού σχηματίσετε δυάδες, παρακολουθήστε το βίντεο και γράψτε τις μάρκες των διαφημιζόμενων προϊόντων**

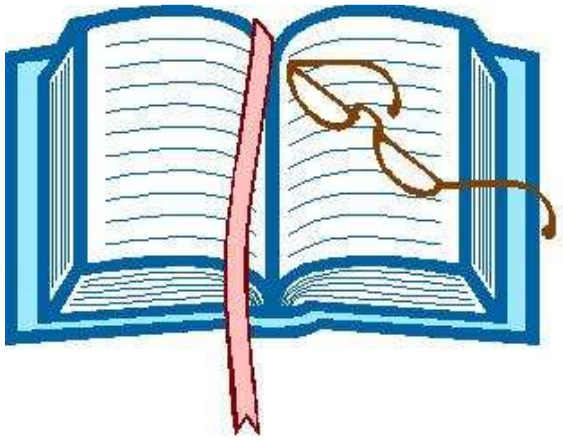
	Marque
1	
2	
3	
4	
5	

2. Αντιστοιχίστε τις μάρκες της δραστηριότητας 1 με τα είδη των προϊόντων του παρακάτω πίνακα και τις χώρες προέλευσης.

a	Auto	1	France
b	Spaghettis	2	Italie
c	Eau minérale	3	Canada
d	Parfum	4	Allemagne
e	Compagnie aérienne	5	

3. Αφού σχηματίσετε ομάδες, παρακολουθήστε το βίντεο (2 φορές) και κυκλώστε τις γαλλικές λέξεις που θα ακούσετε. Να τις παρουσιάσετε στις άλλες ομάδες και να τις γράψετε όλοι μαζί στον πίνακα.

bonjour	grand succès	air condition
piscine	surfing	pension
double face	gazon	expert
gourmet	con cassé	madame
fruits zélés	plongeon	garanti
sac voyage	plage	leçon
turquoise	chaise longue	caleçon
ciel	télévision	chantilly
mauve	cache-col	porte- bagage
gris	paletot	crêpes
bleu	jambon	valise
évaporé	évasé	garage
ensemble	jante	réveillon
boxeur	décolleté	réservé
pédicure	manicure	bibelot
operateur	ascenseur	porte- manteau
omelette	maisonnette	accessoire



FICHE DE TRAVAIL (12)

NOM : …….. **PRÉNOM :** ……

CLASSE : ……. **DATE :** …….

Voilà une liste de mots (À l'aide des flash-cards) :

- un vélo =
- une rose =
- un piano =
- un footballeur (foot) =
- la tour Eiffel =
- une raquette (tennis) =
- une plage =
- un zoo =
- un bus =
- des fleurs (une fleur)=
- un jardin =
- une télé =
- un cadeau =
- un miroir =
- un tambour =
- une chambre =
- des tomates =
- une porte =
- une balle =
- une radio =
- une guitare =
- un cinéma =
- un disque =
- un parc =
- un tapis =
- une montre =

FICHE DE TRAVAIL (13)

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE :…… CLASSE : ……..

Qui est-ce?

C'est Mafalda! Elle est argentine et elle a 7 ans! Elle parle français et espagnol! Elle adore le spaghetti et les pizzas. Elle déteste le sport et elle est paresseuse. Elle aime les chocolats et les chips. Elle est intelligente et toujours souriante!

Qui est-ce?

C'est Astérix! Il est français et il parle français! Il adore sa portion magique! Il déteste les Romains! Il est intelligent, souriant, sérieux et très sympathique! Il est aussi très fort et dynamique. Obélix est son meilleur ami!

Vocabulaire à étudier

- argentin-e= αργεντινός-ή
- j'ai 10 ans= είμαι 10 χρονών
- je parle= μιλάω
- j'aime= αγαπώ, μου αρέσει
- je déteste= μισώ, απεχθάνομαι
- j'adore= λατρεύω
- la pizza= η πίτσα
- le spaghetti= τα μακαρόνια
- paresseux-euse= τεμπέλης-α
- le chocolat= η σοκολάτα
- intelligent= έξυπνος-η
- souriant-e= χαμογελαστός
- toujours= πάντα
- la portion= η μερίδα
- magique= μαγικός-ή
- sérieux-euse= σοβαρός-ή
- sympathique= συμπαθητικός-ή
- antipathique= αντιπαθητικός-ή
- fort-e= δυνατός-ή
- dynamique= δυναμικός-ή
- très= πολύ
- meilleur-e= καλύτερος
- ami-e= φίλος-η
- bon-ne= καλός-ή

FICHE DE TRAVAIL (14)

NOM : ……
PRÉNOM :……
CLASSE : …….
DATE :……..

A) Regardez bien les mots donnés :

un stylo
un livre
un téléphone
un taxi
un frigo
un crayon

une valise
une télévision
une guitare
une gomme
une photo
une famille

des stylos
des livres
des téléphones
des taxis
des frigos
des crayons
des valises
des télévisions
des guitares
des gommes
des photos
des familles

Τι παρατηρείτε? Πόσα γένη υπάρχουν στα γαλλικά? Πως μπαίνουν οι λέξεις στον πληθυντικό?

B) <u>Ajoutez l'article, si nécessaire! (un, une, ou…….. rien)</u>

…… vidéo **des** vidéo<u>s</u>
……éléphant
…… sac
……. croissant
……. crêpe
…… classe
…… café
…… tarte
…….. bus
……Athéna
……. Hélène

C) <u>Lisez le dialogue :</u>

Sophie : - Bonjour!
André : - Bonjour!
Sophie : - Je m'appelle Sophie, et toi?
André : - Moi, je m'appelle André! Ça va Sophie?
Sophie : - Oui, ça va, merci! Et toi?
André :- Très bien, merci! Au revoir!
Sophie : - Au revoir André! À bientôt!

FICHE DE TRAVAIL (15)

NOM : …… PRÉNOM : ……
DATE : …… CLASSE : ……

Activité 1 : Complétez par la bonne forme du verbe donné

- ✓ Le matin, je …… du thé.
  (boit, bois, boivent)
- ✓ À midi, nous …… en famille.
  (*déjeunez, déjeunent, déjeunons)*
- ✓ Qu'est-ce qu'ils ……le soir?
  (prends, prend, prennent)
- ✓ Maman …… du café.
  (veux, veut, veulent)
- ✓ Les enfants …… leur petit déjeuner.
  (prennent, prends, prend)

Activité 2 : Complétez par l'article partitif qui manque (du, de la, de l', des et de)

- ✸ À midi, je mange …… salade et …… fromage.
- ✸ Maman achète un kilo …… pommes!
- ✸ Sophie boit …… lait et mange …… croissants chaque matin.
- ✸ Ma grand-mère mange …… yaourt et boit ……thé.
- ✸ Ah, non, merci...Je ne veux pas ……café!
- ✸ Boire …… eau, ça fait du bien à la santé!
- ✸ Un litre ……coca s'il vous plaît!
- ✸ Le matin elle boit ……jus d'orange et elle mange ……tartines beurrées.

Activité 3 : On va faire un gâteau au chocolat!!!!

Titre : .....

Ingrédients : Il nous faut de la farine, ...
.....
.....

Activité 4 : Regardez cette photo…Qu'est-ce qu'il y a sur ce plateau de petit déjeuner?

Il y a du.....
.....
.....
.....

Activité 5 : Et vous…qu'est-ce que prenez à votre petit déjeuner?

D'habitude, le matin je mange ……
……
……

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

FICHE DE TRAVAIL (16)

NOM :…….. PRÉNOM : ……

CLASSE : …….. DATE :……

A) <u>Lisez les annonces suivantes, puis complétez la grille</u>

- Bonjour! Je m'appelle Manuel et je suis français! J'ai 14 ans, j'aime la littérature et le cinéma, mais je déteste la télé! Ma passion, c'est le roller! Je cherche des correspondants de tous les pays du monde. Voila mon e-mail: manuel@ yahoo.fr

- Salut! Je m'appelle Marie, j'ai 18 ans et je suis belge. J'aime la musique et la danse! J'ai un animal chez moi, mon chat Mimou! Je cherche des amis d'Europe ou d'Amérique! Mon e-mail est: mariebelge@hotmail.com.

- Salut! Je m'appelle Nicolas, j'aime surfer sur le net, et j'adore le foot! Je joue dans une équipe de foot depuis deux ans. Je suis grec et j'ai 15 ans. Mon e-mail est: nicolaspapadopoulos@yahoo.gr.

- Bonjour! Je m'appelle Catherine! Je suis italienne et j'ai 12 ans. J'adore faire des promenades et du shopping! J'aime aussi la gymnastique et j'aime être en forme, mais je déteste les maths. Si vous voulez, contactez-moi à l'e-mail: catherine@gmail.com.

Prénom	Nationalité	Âge	Préférences

B) Cochez la bonne réponse

- **Manuel n'aime pas :**

□

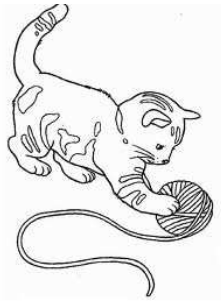
□

□

- **Marie a :**

□

□



□

- **La passion de Nicolas est :**

□

□

□

- **Catherine déteste :**

$$\begin{cases} 2x + y = 3 \\ x - y \geq 3 \\ \frac{1}{x} + \sqrt{y} = 2 \\ 2x - 5 = 6 \\ x - x \times y \neq 0 \end{cases}$$

□

□

□

C) <u>Répondez aux questions suivantes :</u>

- ✓ Qui aime le cinéma? C'est .....
- ✓ Comment s'appelle le chat de Marie? Il s'appelle .....
- ✓ Depuis combien de temps Nicolas joue au foot? Depuis .....
- ✓ Qui fait attention a sa silhouette? C'est .....
- ✓ Il n'aime pas la télé! Qui est-ce? C'est .....
- ✓ Marie, elle a quel âge? Elle a .....
- ✓ Vous adorez les animaux. Avec qui vous pourriez correspondre? Avec .....

D) <u>Et maintenant, rédigez votre petite annonce pour trouver des correspondants</u>!

.....

.....

.....

.....

BONNE CHANCE À TOUS!!!

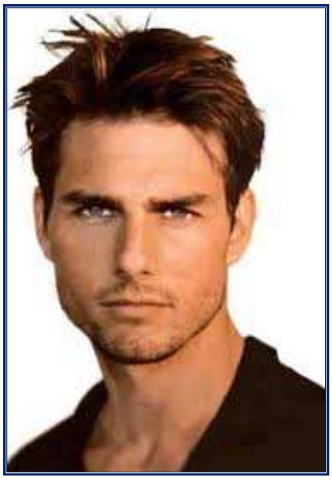
FICHE DE TRAVAIL (17)

NOM : …….. PRÉNOM : ……
DATE : …….. CLASSE : ……..

A) Faites-les parler!!!

Bonjour!!! Moi c'est **Angelina Jolie**! Je suis grande et mince. Je suis brune! J'ai les cheveux longs et raides! J'ai les yeux bleus! Je suis optimiste et un peu égoïste. J'adore le cinéma!

Bonjour!!! Je m'appelle **Jennifer Anniston**! Je suis grande et mince! Je suis blonde! J'ai les cheveux blonds, raides et longs! J'ai les yeux bleus! Je suis gentille, intelligente et généreuse! J'adore la musique!



Moi, c'est **Tom Cruise**! Je suis petit et brun. J'ai les cheveux bruns et courts! J'ai les yeux marron! Je suis gentil, sympathique et assez nerveux quelquefois! J'adore les motos!!!

Bonjour!!! Moi, je m'appelle ……
……
……
……
……..

Et moi, je m'appelle ……
……
……
……
……
……..

VOCABULAIRE

- le portrait= το πορτραίτο
- le caractère= ο χαρακτήρας
- le portrait moral= ο χαρακτήρας, το «ηθικό» πορτραίτο
- le portrait physique= το «φυσικό» πορτραίτο, η εξωτερική εμφάνιση
- la description= η περιγραφή
- brun-brune= καστανός-ή
- blond-blonde= ξανθός- ξανθιά
- roux-rousse= κοκκινομάλλης-α
- j'ai les cheveux longs= έχω μακριά μαλλιά
- j'ai les cheveux courts= έχω κοντά μαλλιά
- j'ai les cheveux raides/lisses= έχω ίσια μαλλιά
- j'ai les cheveux frisés/bouclés= έχω σγουρά μαλλιά/με μπούκλες
- j'ai les cheveux bruns= έχω καστανά μαλλιά
- j'ai les cheveux blonds= έχω ξανθά μαλλιά
- je suis chauve= είμαι φαλακρός
- j'ai les yeux bleus= έχω γαλανά μάτια
- j'ai les yeux marron= έχω καστανά μάτια
- j'ai les yeux noirs= έχω μαύρα μάτια
- j'ai les yeux verts= έχω πράσινα μάτια
- j'ai les yeux en amande= έχω αμυγδαλωτά μάτια
- je porte des lunettes= φοράω γυαλιά
- grand-grande= ψηλός-ή (je suis grand-e)
- petit-petite= κοντός-ή (je suis petit-e)
- mince= λεπτός-ή
- gros-grosse= χοντρός-ή
- j'ai des rondeurs= έχω «πιασίματα», «ψωμάκια»
- égoïste= εγωιστής-τρια
- optimiste= αισιόδοξος-η
- pessimiste= απαισιόδοξος-η
- nerveux-nerveuse= νευρικός-ή
- sympathique= συμπαθητικός-ή
- antipathique= αντιπαθητικός-ή
- jaloux-jalouse= ζηλιάρης- ζηλιάρα
- bon-bonne= καλός-ή

- **méchant- méchante= κακός-κακιά**
- **dynamique= δυναμικός-ή**
- **sportif-sportive= αθλητικός-ή**
- **courageux-courageuse= θαρραλέος-α**
- **intelligent-intelligente= έξυπνος-η**
- **logique= λογικός-ή**
- **sage= συνετός, φρόνιμος-η**
- **impatient-impatiente= ανυπόμονος**
- **timide= δειλός-ή, συνεσταλμένος-η**

Moi, je m'appelle…….
……
……
……
……..

Moi, je m'appelle ……

……
……
……

FICHE DE TRAVAIL (18)

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE :…… CLASSE : ……..

<u>Qui est-ce?</u>

C'est Mafalda! Elle est argentine et elle a 7 ans! Elle parle français et espagnol! Elle adore le spaghetti et les pizzas. Elle déteste le sport et elle est paresseuse. Elle aime les chocolats et les chips. Elle est intelligente et toujours souriante!

<u>Qui est-ce?</u>

C'est Astérix! Il est français et il parle français! Il adore sa portion magique! Il déteste les Romains! Il est intelligent, souriant, sérieux et très sympathique! Il est aussi très fort et dynamique. Obélix est son meilleur ami!

Qui est-ce?

……

……

……

Qui est-ce?

……

……

……

Qui est-ce?

……

……

……

TEST TRIMESTRIEL (19)

NOM:…… PRÉNOM:……

CLASSE:…… DATE: ……

a) Cochez la bonne réponse!

Qui est-ce?

□ C'est Djibril Cissé
□ C'est Sakis Rouvas
□ C'est Lionel Messi

Nikos Diamantidis est :

□ footbaleur
□ basketteur
□ acteur

Shakira aime

□ la musique
□ le foot
□ les motos

(3 points)

b) <u>Qu'est-ce que c'est?</u>

□ C'est une télévision
□ C'est un téléphone
□ C'est un stylo

□ C'est un ballon
□ C'est un bouquet de fleurs
□ C'est une radio

□ Ce sont des cahiers
□ Ce sont des crayons
□ Ce sont des livres (3 points)

c) <u>Mettez les mots au pluriel</u>

un crayon des …….

un ballon

des ……

une pomme

des ……

(3 points)

d) <u>Complétez la liste :</u>

♥♥J'AIME♥♥	JE DÉTESTE

les bananes, le chocolat, le café, le miel, la cigarette, les croissants, les parfums, le foot, le basket, le tennis, Cissé, le français, les maths, la gymnastique, le roller, le facebook, la musique, la danse.

(4 point)

e) <u>Complétez votre fiche</u>

NOM :……
PRÉNOM :……
NATIONALITÉ :……

J'HABITE à : …….
JE PARLE : …….
J'AIME : ……
JE DÉTESTE : ……

(3 points)

f) <u>Complétez le dialogue :</u>

Sophie : - Bonjour!
Paul : - ……..!
Sophie : Je m'appelle Sophie, et …….?
Paul : - Moi, je m'appelle Paul et je suis grec!
Sophie : -Moi ……. je suis grecque! Ça va Paul?
Paul : - Oui ……., merci! Au revoir!
Sophie : - ……..!

(4 points)

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

FICHE PÉDAGOGIQUE (20)

Le profil de l'intervention

- **Thèmes abordés** : gastronomie, cuisine
- **Recette en vidéo** de «L'Atelier des Chefs» **(http://www.ateliersdeschefs.fr)**
- **Durée de la vidéo** : 2,37 minutes
- **Durée de la séance** : 45 minutes
- **Public** : jeunes adolescents débutant en français
- **Niveaux** : A1^{+}, A2
- **Méthode enseignée** : Action-fr.gr 1 (Unité 4 «Á table»)
- **Titre de la recette** : «Tarte au citron meringuée»

Objectifs communicatifs

- Comprendre une recette de cuisine
- Comprendre un témoignage visuel
- Saisir les différents produits alimentaires, les ingrédients, les ustensiles
- Formuler des hypothèses, imaginer la suite

Objectifs sociolinguistiques

- Enrichir le lexique (le vocabulaire et les expressions) de la gastronomie-cuisine
- Utiliser les partitifs et les expressions de quantité
- Employer l'impératif

Objectifs culturels

- Découvrir une recette de cuisine française
- Se familiariser avec un aspect de la gastronomie française
- Découvrir les habitudes culinaires des français
- Partager des expériences personnelles
- Apprendre à travailler en groupe
- S'auto-évaluer
- S'éduquer à l'emploi des médias (vidéo, spot, télé, internet)

Tâches à élaborer (à long terme)

- Réaliser un spot publicitaire

- Rédiger une recette de cuisine
- Présenter une recette de cuisine de sa région
- Parler des habitudes alimentaires ou des goûts alimentaires de son pays
- Imaginer une autre recette avec les mêmes ingrédients
- Préparer du matériel pour son portfolio et réfléchir sur sa présentation

Pour tout savoir sur «la tarte au citron meringuée», cliquez sur :

http://www.meilleurduchef.com/cgi/mdc/l/fr/recettes/tarte_cit_mering_ill.html
http://www.marmiton.org/recettes/recette_the-tarte-au-citron-meringuee_22082.aspx
http://www.odelices.com/recette/Tarte-au-citron-meringuee-r130
http://scally.typepad.com/cest_moi_qui_lai_fait/2008/01/tarte-au-citron.html

a) Aborder le document visuel

- Visionner la séquence avec le son (première fois)
- Diviser les apprenants en 2-3 groupes (selon le nombre d'élèves)
  - **Groupe 1 :** Faites la liste des ingrédients que vous entendez et repérez le titre de la recette.
  - **Groupe 2 :** Faites la liste des ustensiles ou des objets de cuisine que vous entendez ou vous voyez.
  - **Groupe 3 :** Recherchez le plus de mots possible à associer au mot «cuisine» (cherchez surtout des verbes).
- Visionner de nouveau la vidéo (deuxième fois)
- Arrêter le visionnage
- Noter les réponses des élèves au tableau

b) Aborder la fiche de travail donné (troisième visionnement)

c) S'auto-évaluer (préparer du matériel pour son portfolio)

Retrouvez cette recette en vidéo, cliquant sur : http://www.atelierdeschefs.fr/fr/recette/6504-tarte-au-citron-

meringuee.php ainsi que toutes les vidéos des Chefs de «L'atelier des Chefs» sur http://www.atelierdeschefs.fr

FICHE DE TRAVAIL (20)

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …… CLASSE : ……

<u>Après avoir vu trois fois le document visuel, répondez aux questions posées</u>

a) Il s'agit d'une recette de tarte

□ aux pommes

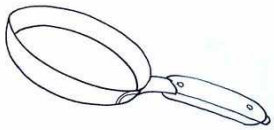
□ au citron

□ aux fraises

b) Pour la préparation de la crème au citron, il nous faut : *(deux réponses)*

□ de la farine
□ du beurre
□ du lait
□ du jus de citron

c) On met du jus de citron et du beurre dans :



□ une poêle

□ une casserole

□ un saladier

d) En même temps, dans un bol, on mélange : *(deux réponses)*

□ le beurre
□ les œufs entiers
□ le lait

□ le sucre

e) On doit cuire le tout pendant :

□ 5 minutes
□ 2 minutes
□ 3 minutes

f) Pour la meringue, il nous faut : *(deux réponses)*

□ des blancs d'œufs
□ des jaunes d'œufs
□ du sel
□ du sucre en poudre

g) Avec la meringue, on peut :

□ refroidir la tarte
□ garnir la tarte
□ colorer la tarte

h) Finalement, avec un chalumeau on peut :

□ brûler la meringue
□ décorer la meringue
□ mélanger la meringue

BONNE CHANCE et BON APPÉTIT À TOUS!!!!

Vocabulaire à étudier (tarte au citron meringuée)

- une recette traditionnelle= μια παραδοσιακή συνταγή
- une recette délicieuse= μια νόστιμη συνταγή

a) <u>Des verbes</u>

- presser= πιέζω, στύβω
- faire fondre= λιώνω
- fouetter=χτυπώ
- blanchir=ασπρίζω
- mélanger=ανακατεύω
- remettre=τοποθετώ, βάζω
- cuire=ψήνω
- verser=ρίχνω
- laisser=αφήνω
- refroidir=αφήνω να κρυώσει
- battre en neige=χτυπώ πολύ καλά
- ajouter=προσθέτω
- décorer=στολίζω
- garnir=διακοσμώ
- brûler=καίω (caraméliser)
- serrer=σφίγγω
- épaissir=κάνω κάτι πιο πηχτό

b) <u>Des ingrédients</u>

- le jus de citron=χυμός λεμονιού
- le beurre=βούτυρο
- les œufs entiers =ολόκληρα αυγά
- les blancs d'œufs= τα ασπράδια του αυγού
- les jaunes d'œufs= ο κρόκος του αυγού
- le sucre (en poudre)= ζάχαρη

c) <u>Des ustensiles et des objets</u>

- la casserole=η κατσαρόλα
- le bol=το μπωλ
- le réfrigérateur=το ψυγείο

- le fouet (électrique)=το μίξερ
- le chalumeau= το φλόγιστρο

FICHE DE TRAVAIL (21)

NOM : …… PRÉNOM : ……

DATE : …… CLASSE : ……

Activité 1 : Complétez par le mot qui manque parmi ceux qui sont proposés :

- ✓ Le matin, je mange ……

  (des céréales, des frites, de la soupe)
- ✓ Chaque matin, je bois ……

  (du champagne, de la bière, du café au lait)
- ✓ À midi, je prends d'habitude ……

  (des fruits, des légumes, de l'eau)
- ✓ Le soir, avant de me coucher, je bois ……

  (du miel, du café, du lait)

Activité 2 : Complétez par l'article partitif qui convient (du, de la, de l', des, de)

- Le matin, je bois …… lait
- À midi, je mange …… salade ou ……spaghetti ou …… poissons.
- Je ne mange jamais …… légumes!
- J'aime boire …… jus de pommes.
- Manger …… fruits et ……. légumes, ça fait du bien à la santé!
- Boire ……. coca ou ……. café, ça fait du mal à la santé!
- Un litre ….. lait s'il vous plaît et deux kilos ……bananes!

Activité 3 : On va à la cuisine pour faire la fête!!!

1) Pour faire une salade du chef....de quoi est-ce qu'on a besoin?

Il nous faut de la laitue, de l'huile, ...

.....

2) Pour faire des crêpes....de quoi est-ce qu'on a besoin?

Il nous faut de la farine, ...

.....

3) Pour faire une salade grecque...de quoi est-ce qu'on a besoin?

Il nous faut de l'huile, ...

.....

Activité 4 : Écrivez une recette de cuisine (seulement les ingrédients)

Titre :

.....

Ingrédients :

.....

.....

.....

.....

.....

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

FICHE PÉDAGOGIQUE (22)

Le profil de l'intervention

- **Thèmes abordés :** Personnages célèbres (des domaines différents : foot, basket, mode, cinéma, motos…)
- **Durée de la séance :** 45 minutes
- **Public :** jeunes adolescents débutant en français
- **Niveau :** A1
- **Méthode enseignée :** Action.fr-gr 1 (Unité 0 «Je me rappelle»)
- **Matériel pédagogique utilisé :** des cartes des personnages célèbres, des photocopies (fiches de travail), le power point «Qui est-ce?»

Objectifs communicatifs

- Identifier une personne célèbre
- Présenter quelqu'un (brièvement)
- Repérer quelques éléments importants (par rapport à la nationalité, aux langues parlées, aux activités, aux préférences)
- Faire le portrait d'un sportif, d'un acteur, d'un chanteur (sans beaucoup de détails, initiation).
- Formuler des hypothèses

Objectifs sociolinguistiques

- Exploiter les mots transparents (le foot, le basket, la moto, la musique, la télé…)
- Comprendre la question «Qui est-ce?» et y répondre oralement à l'aide des photos
- Premier contact avec les verbes «être», «parler», «adorer», «habiter», «aimer», «détester» (initiation- pas de conjugaisons des verbes)
- Saisir la différence entre «c'est» et «il est»

Objectifs culturels

- Découvrir des personnages célèbres (français, grecs ou d'autres nationalités)
- Se familiariser avec le français comme langue étrangère
- Comprendre que le français est une langue facile à apprendre
- Apprendre à travailler en groupe
- S'auto-évaluer

- S'éduquer à l'emploi des médias (vidéo, spot, télé, internet)

Tâches à élaborer (à long terme)

- Présenter oralement en classe son sportif préféré (ou chanteur, acteur…)
- Élaborer une fiche/carte d'identité personnelle
- Faire un poster ou un collage des personnes célèbres
- Publier un article (assez bref), en présentant sa personnalité célèbre
- Préparer du matériel pour son portfolio et réfléchir sur sa présentation

d) Aborder le sujet traité (initiation)

- Diviser les apprenants en 2-3 groupes (selon le nombre d'élèves)
- Faire montrer les cartes aux groupes, sans donner des explications, puis faire passer les cartes parmi les groupes et en sélectionner une.
- Répondre oralement à la question «Qui est-ce?»
- Donner oralement quelques détails supplémentaires, si possible (la nationalité, les préférences, la langue parlée, la ville où il habite)
- Noter les réponses des élèves au tableau
- Faire montrer le power point et vérifier les hypothèses des apprenants

e) Aborder la fiche de travail donné (ou le matériel supplémentaire, selon le temps disponible)

f) S'auto-évaluer (préparer du matériel pour son portfolio)

FICHE DE TRAVAIL (22)

NOM : …… PRÉNOM : ……

CLASSE : …… DATE : ……

A) Complétez le tableau suivant après le visionnement de chaque photo du power point

PHOTOS	Qui?	Nationalité	Langue (s)	Préférences	Ville/Pays
Photo 1					
Photo 2					
Photo 3					
Photo 4					
Photo 5					

B) Devinez… Qui est-ce?

- Il est français, mais il habite à Athènes. Il adore le foot! Il parle français et un peu grec.
  C'est……

- Il est grec, mais il parle français et grec. Il habite à Paris et il adore la télé, la musique et la danse.
  C'est……..

- Elle vient de Colombie. Elle parle espagnol et elle est chanteuse! Elle adore la musique et la danse!
  C'est……

- Il est grec et il adore le basket! Il parle grec et il habite à Athènes. C'est …….

- Elle est française et elle habite à Paris. Elle est actrice et elle adore le cinéma et le théâtre. Elle parle français!
  C'est……

FICHE DE TRAVAIL (23)

NOM : …… PRÉNOM :……

DATE :……CLASSE : ……

QUI EST-CE? = Ποιος-α είναι αυτός-ή;

1) Regardez la première photo et choisissez la bonne réponse :

- **Qui est-ce?** □ C'est Zinedine Zidane
  □ C'est Alexis Tzorvas
  □ C'est Djibril Cissé

- **Il est** □ footballeur
  □ basketteur
  □ chanteur

- **Il est** □ grec
  □ belge
  □ français

2) Regardez bien la deuxième photo et cochez la bonne réponse:

- **Qui est-ce?**
  - □ C'est Ronaldinio
  - □ C'est Valentino Rossi
  - □ C'est Lionel Messi
- **Il est**
  - □ footballeur
  - □ basketteur
  - □ chanteur
- **Il est**
  - □ portugais
  - □ argentin
  - □ français
- **Il adore**
  - □ le spaghetti
  - □ le foot
  - □ les motos

3) Regardez bien la troisième photo et cochez la bonne réponse:

- **Qui est-ce?**
  - □ C'est Sakis Rouvas
  - □ C'est Nikos Diamantidis
  - □ C'est Nikos Aliagas
- **Il parle**
  - □ anglais
  - □ grec & français
  - □ italien
- **Il habite à**
  - □ Athènes
  - □ Rome
  - □ Paris
- **Il est**
  - □ français
  - □ grec
  - □ espagnol

3) Regardez bien la quatrième photo et cochez la bonne réponse:

- **Qui est-ce?** □ Valentino Rossi
  □ Jorge Lorenzo
  □ Dani Pedrosa

- **Il est** □ grec
  □ français
  □ espagnol

- **Il adore** □ les motos
  □ les films
  □ le chocolat

- **Il habite à** □ Athènes
  □ Paris
  □ Madrid

BONNE CHANCE À TOUS!!!!

FICHE PÉDAGOGIQUE (24)

Le profil de l'intervention

- **Thèmes abordés** : météo, prévisions météorologiques, bulletin météo
- **Matériel utilisé : Vidéo «Météo France»** par **Tania Young** http://www.youtube.com/watch?v=2XoooymaZYY&feature=related (sur **France-2**)
- **Durée de la vidéo** : 2,22 minutes
- **Durée de la séance** : 45 minutes
- **Public** : jeunes adolescents débutant en français (ayant déjà fait 2 années de F.L.E)
- **Niveaux** : A1^{+}, A2
- **Méthode enseignée** : Action-fr.gr 1 (cours supplémentaire de préparation pour les examens du Kpg)
- **Compétence visée** : Compréhension orale
- **Titre:** «Météo France» par Tania Young sur «France-2»

Objectifs communicatifs

- Comprendre un bulletin météorologique
- Comprendre des informations à partir des images (pictogrammes, températures…)
- Faire des hypothèses ou commenter à partir des images

Objectifs sociolinguistiques

- Enrichir et approfondir le vocabulaire lié à la météorologie
- Repérer les chiffres (et les écrire en toutes lettres, si nécessaire)
- Découvrir quelques expressions liées à la météo
- S'initier à l'emploi du futur simple

Objectifs culturels

- Reconnaître certaines villes françaises (les situer : dans le nord, dans le sud…)
- Être en contact avec la civilisation française via la présentation d'un bulletin météorologique à la télévision
- Apprendre à travailler en groupe
- S'auto-évaluer
- S'éduquer à l'emploi des médias (vidéo, spot, télé, internet)

Tâches à élaborer (à long terme)

- Réaliser un bulletin météorologique (éventuel enregistrement ou jeu de rôles -journaliste & présentateur de la météo)
- Rédiger le texte pour le bulletin météorologique
- Présenter-le en classe (en groupe ou individuellement)
- Comparer un bulletin de la télévision grecque avec un autre de la télévision française (p.ex. au niveau des pictogrammes ou des images utilisés)
- Rédiger des cartes-postales en parlant du temps qu'il fait (p.ex. pendant les vacances)
- Préparer une affiche (avec des pictogrammes ou des indications météorologiques imaginaires)
- Parler du temps pendant les quatre (4) saisons de l'année (au printemps, il fait frais, en automne, il pleut….)
- Préparer du matériel pour son portfolio et réfléchir sur sa présentation

Pour tout savoir sur «La Météo», cliquez sur :

www.tv5.org /météo
http://www.youtube.com/watch?v=2XoooymaZYY&feature=related
http://www.youtube.com/watch?v=yPQPgM00WMk&feature=related
http://www.bonjourdefrance.com/n11/meteo.html
http://www.youtube.com/watch?v=BGFoA_HW9iY&feature=related

g) Aborder le document visuel (démarche pédagogique)

- Visionner la séquence avec le son (première fois)
- Diviser les apprenants en 2-3 groupes (selon le nombre d'élèves)
  - **Groupe 1 :** Faites la liste des villes, des régions ou des pays que vous entendez (Paris, Nice, Brest, Espagne, Bretagne, Loire…)
  - **Groupe 2 :** Faites la liste des pictogrammes que vous voyez (p.ex. le soleil, la pluie, les averses, les nuages…)

- **Groupe 3 :** Recherchez des mots associés aux saisons ou aux jours de la semaine (on est en quelle saison? C'est quel jour aujourd'hui? Ce sera quel jour demain?)

- Visionner de nouveau la vidéo (deuxième fois)
- Arrêter le visionnage
- Noter les réponses des élèves au tableau et vérifier-les (p.ex. en listant les pictogrammes, on peut donner du vocabulaire supplémentaire : **le soleil**-il fait chaud, la chaleur, on est en été, les températures estivales, il fait beau, le temps est ensoleillé…. On peut, également, insister sur le fait que les symboles de la météo (p.ex. celui du soleil) sont identiques dans tous les bulletins météorologiques du monde).
- Visionner de nouveau la vidéo (troisième fois)
- Arrêter le visionnage
- Faire passer une carte de France (photocopie) et demander aux élèves de situer les villes ou les régions entendues (ainsi que certains pictogrammes).
- Visionner la vidéo une dernière fois

h) Aborder la fiche de travail donné (après avoir vu 4-5 fois la vidéo)

i) S'auto-évaluer (préparer du matériel pour son portfolio)

FICHE DE TRAVAIL (24)

NOM : ……. **PRÉNOM :** ……

DATE : …… **CLASSE :** ……..

A) Répondez aux questions ci-dessous, après le visionnement de la vidéo (http://www.youtube.com/watch?v=2XoooymaZYY&feature=related)

1) **Comment s'appelle la présentatrice de la météo?**

……..

2) **Aujourd'hui, il a fait beau et chaud dans les régions :**

a) du nord **b)** de l'ouest **c)** du sud **d)** de l'est

3) **À Paris, cet après-midi, il a fait :**

a) 20° C **b)** 28° C **c)** 30° C **d)** 22° C

4) **Demain, il y aura du soleil:**

a) Dans le nord **b)** partout **c)** dans le sud **d)** nulle part

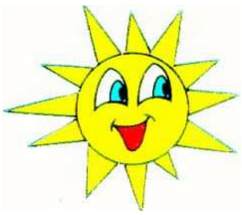
5) **Ce matin, il fera 21° C à** …….

6) **La température maximale (35° C) de l'après-midi sera dans quelle ville :**

a) à Paris **b)** à Nice **c)** à Bordeaux **d)** à Toulouse

7) **Jeudi matin, le temps sera :**

a) nuageux



b) ensoleillé

c) pluvieux

d) mauvais

8) **Pour vendredi, on attend :**

a) du brouillard **b)** de la neige **c)** du soleil partout **d)** des orages

9) **Pour le week-end les orages se dirigeront vers :**

a) Le sud et l'est
b) Le nord et l'ouest
c) Le sud et l'ouest
d) Le nord et l'est

10) **Demain, c'est quel jour?**

C'est ……

Bonne chance à tous!!!

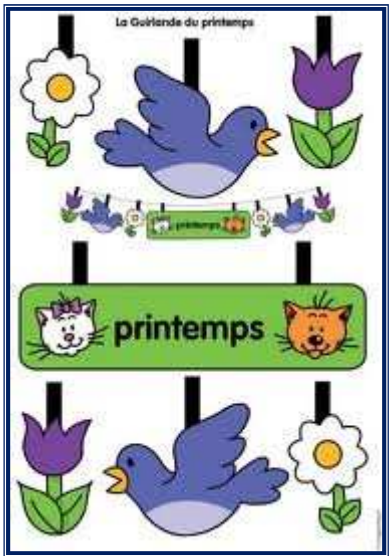
VOCABULAIRE (24)
La météo

- Quel temps fait-il?= τι καιρό κάνει;
- Le temps= ο καιρός
- Il fait beau= κάνει καλό καιρό
- Il fait du soleil= έχει λιακάδα, έχει ήλιο
- Il fait mauvais= κάνει άσχημο καιρό
- Il pleut= βρέχει (le temps est pluvieux= ο καιρός είναι βροχερός)
- Il neige= χιονίζει
- Il vent= φυσάει
- Il grêle= έχει πάχνη
- Il gèle= έχει παγωνιά
- Il y a du brouillard= έχει ομίχλη
- Il y a des nuages= έχει σύννεφα
- Il fait chaud= κάνει ζέστη
- Il fait froid= κάνει κρύο
- Il fait doux, ni chaud, ni froid= έχει καλό καιρό, ούτε ζέστη, ούτε κρύο
- Il fait frais= έχει δροσιά
- Il fait 39 degrés Celcium, c'est la canicule= κάνει 39 βαθμούς, έχει καύσωνα
- La température= η θερμοκρασία
- La température est basse (au-dessous de zéro)= η θερμοκρασία είναι χαμηλή (υπό του μηδενός)
- La température est haute (au-dessus de zéro)= η θερμοκρασία είναι υψηλή (πάνω από το μηδέν)
- Le soleil= ο ήλιος
- Le soleil brille= ο ήλιος λάμπει
- La lune= η σελήνη
- Une étoile= ένα αστέρι
- La nuit= η νύχτα (il fait nuit= νυχτώνει)
- Le jour= η μέρα (il fait jour= ξημερώνει)
- Le nuage= το σύννεφο
- La pluie= η βροχή
- La neige= το χιόνι
- Le brouillard= η ομίχλη
- Le vent= ο άνεμος
- Le ciel= ο ουρανός

- Le ciel est couvert / lourd / nuageux= ο ουρανός είναι βαρύς, συννεφιασμένος
- Le ciel est gris= ο ουρανός είναι γκρίζος
- Le ciel est ensoleillé= ο ουρανός είναι ηλιόλουστος
- Il y a un arc-en-ciel (après la pluie)= υπάρχει ουράνιο τόξο (μετά τη βροχή)
- Le tonnerre= ο κεραυνός
- Un éclair= η αστραπή
- Une tempête= η θύελλα
- Un orage= η καταιγίδα

<u>Les quatre (4) saisons de l'année</u>

- L'été= το καλοκαίρι (<u>En</u> été, il fait beau)
- L'hiver= ο χειμώνας (<u>En</u> hiver, il neige)
- L'automne= το φθινόπωρο (<u>En</u> automne, il pleut)
- Le printemps= η άνοιξη (<u>Au</u> printemps, il fait frais, ni chaud, ni froid)



Au printemps, il fait frais!

En hiver, il fait froid!

En été, il fait chaud!

En automne, il pleut!

Activité : Parlez du temps dans une carte-postale

Athènes, le 12 mai 2012

Chère Marie,

Je suis à Athènes depuis trois jours! Je passe super!!! J'admire les monuments d'Athènes, je mange dans des tavernes traditionnelles, tout est parfait! Le temps est magnifique : il fait doux, ni chaud, ni froid et la température est normale. Il fait 24° C. J'adore le soleil et je fais chaque jour des promenades… J'ai acheté un souvenir pour toi… une surprise! Je rentre vendredi matin!

Bisous

Hélène

À Marie PAPADAKI
35, rue Egnatia
CP: 34890, Thessalonique
GRÈCE

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2[1]

[1]Το παράρτημα **2** περιλαμβάνει **το portfolio των μαθητών,** όπως τους επιδόθηκε στην αρχή του σχολικού έτους και συνόδευε τη μέθοδο διδασκαλίας. Το υλικό αυτό αποτέλεσε τμήμα του φακέλου και αξιοποιήθηκε ποικιλοτρόπως κατά τη διδακτική και αξιολογική πράξη.

Je m'appelle: ……

J'habite: ……

J'aime: ……

Ma classe: ……

Mon école: ……

Année scolaire: ……

Mon livre de français : «C'est clair 1»

MON PORTFOLIO en français

Ma biographie langagière

- Ma langue maternelle: ……
- À l'école, j'apprends: ……
- J'apprends aussi: ……
- J'ai des notions en: ……

- Je fais du français depuis ……..ans
- Mon livre est ……..
- Je fais ……..heures par semaine
- Mon professeur s'appelle ……..

- J'ai visité d'autres pays, par exemple ……
- J'ai des amis d'autres pays, par exemple ……
- Je regarde des chaînes ou des émissions en ……
- J'écoute la radio en ……
- Je connais des chansons ou je regarde des clips vidéo en……
- J'ai un (e) correspondant (e) de ……
- J'ai un (e) ami (e) virtuel (le) de ……

MON PORTFOLIO en français

Mes compétences langagières en français

Unité 4 «Où est-ce que vous allez?»

Au niveau linguistique (lexique, grammaire, phonétique, morphosyntaxique)	1	2	3	4	5
Je peux décrire mon collège (p.ex. il est grand, il y a deux étages)					
Je peux décrire ma chambre (p.ex. il y a un lit, une armoire…)					
Je peux décrire ma salle de français (p.ex. il y a un bureau…)					
Je saisis la différence phonologique entre «grand»&«grande»					
Je saisis la différence phonologique entre «bon»&«bonne»					
Je peux conjuguer au présent les verbes «aller»&«venir»					
Je peux utiliser les prépositions à, en, au, aux (pour les mots géographiques) p.ex. je suis à Paris, en France, au Brésil…					
Je peux utiliser les prépositions au, à la, à l', aux, chez (pour les mots indiquant un lieu) p.ex. je suis chez Paul, au collège, à l'école					
Je comprends la différence entre «est-ce que», «qu'est-ce que» et «qu'est-ce qu'il y a» dans les questions posées					
Je peux dégager les idées principales (le contenu) d'un dialogue simple					
Je peux dessiner le plan de mon collège en indiquant les différentes parties et en utilisant le vocabulaire approprié					

Mon portfolio en français

Au niveau communicatif	1	2	3	4	5
Je peux me situer dans l'espace (p.ex. je viens de la cantine)					
Je peux présenter ma salle de français à un(e) ami(e) francophone					
Je peux parler de mon collège à un(e) ami(e) francophone					
Je peux demander des informations dans un collège (où est…?)					

Au niveau socioculturel	1	2	3	4	5
Je connais l'organisation générale des études en France & en Grèce					

MON PORTFOLIO en français

Unité 5 «À neuf heures, on a anglais»

Au niveau linguistique (lexique, grammaire, phonétique, morphosyntaxique)	1	2	3	4	5
Je connais les sept (7) jours de la semaine					
Je connais les douze (12) mois & les quatre (4) saisons de l'année					
Je peux utiliser les marqueurs temporels (en juin, en été, à 8 h.)					
Je peux décrire mon emploi du temps (le lundi, j'ai du français…)					
Je peux indiquer les différents moments de la journée					
Je peux dire l'heure (p.ex. Il est sept heures dix)					
Je saisis la différence phonologique entre «italien» & «italienne»					
Je peux conjuguer les verbes «finir» & «commencer» au présent					
Je peux utiliser les adjectifs possessifs					
Je peux poser des questions avec «quel (s)», «quelle (e)»					

MON PORTFOLIO en français

Au niveau communicatif	1	2	3	4	5
Je peux présenter mon emploi du temps à un(e) ami(e) francophone					
Je peux répondre à la question «quelle heure est-il?»					
Je peux exprimer ce que j'aime et ce que je n'aime pas					
Je peux nuancer mes goûts en utilisant «beaucoup», «peu», «assez», «pas du tout»					
Je peux me situer dans la journée (p.ex. À midi, je déjeune à…)					
Je peux me présenter dans une lettre amicale					
Je peux rédiger une carte postale					

Au niveau socioculturel	1	2	3	4	5
Je peux reconnaître le rituel d'une lettre amicale					
Je peux reconnaître le registre de langue d'une lettre amicale					

MON PORTFOLIO en français

Unité 6 «Moi, je ne prends pas de petit déjeuner»

Au niveau linguistique (lexique, grammaire, phonétique, morphosyntaxique)	1	2	3	4	5
Je peux décrire mon petit déjeuner, mon déjeuner et mon dîner (p.ex. le matin, je bois du lait et je mange de la confiture…)					
Je peux nommer les activités d'une journée typique (p.ex. se réveiller, se laver, s'habiller, partir, rentrer, déjeuner…)					
Je peux conjuguer les verbes pronominaux «se laver», «se lever»…					
Je peux conjuguer les verbes «manger», «boire», «prendre»,					
Je peux utiliser le verbe «vouloir» (p.ex. je veux du café, je veux sortir)					
Je peux utiliser les articles partitifs négativement (p.ex. non, je ne veux pas de thé)					
Je peux exprimer la quantité (un litre de lait, beaucoup de sucre)					
Je peux saisir la différence entre «j'aime le café» & «je bois du café»					
Je peux former le pluriel des noms en –eau, -eu & -al					
Je saisis la différence phonologique entre «douze» & «belge»					

MON PORTFOLIO en français

Au niveau communicatif	1	2	3	4	5
Je sais dire ce que je fais pendant la journée (p.ex. le matin, je me réveille à 7 heures dix, puis je me lave, je m'habille…)					
Je peux exprimer ce que je ressens (p.ex. j'ai faim, j'ai soif…)					
Je peux dire ce qu'on doit manger pour être en forme					
Je peux dire ce qu'on doit éviter pour ne pas grossir					
Je peux faire un gâteau au chocolat en lisant la recette de cuisine					

Au niveau socioculturel	1	2	3	4	5
Je peux présenter à un(e) ami(e) francophone une recette grecque (p.ex. une salade grecque)					
Je peux reconnaître des plats français (p.ex. la bouillabaisse)					
Je connais les fêtes qu'on célèbre en France & en Grèce					

MON PORTFOLIO en français

Quel matériel[1] supplémentaire j'ai mis dans mon portfolio?

- Unité quatre (4): «Où est-ce que vous allez?»

……

……

- Unité cinq (5): «À neuf heures, on a anglais»

……

……

- Unité six (6): «Moi, je ne prends pas de petit déjeuner»

……

……

MON PORTFOLIO en français

[1] Des cartes postales, des lettres, des affiches, des revues, des magazines, des chansons, des journaux, des poèmes, des dessins, des coloriages, des productions libres…..

Remarques

- On a fait trois (3) unités jusqu'à la fin de l'année scolaire: l'unité quatre (4): «Où est-ce que vous allez?», dont le thème général est «le collège» et «la maison», l'unité cinq (5): «À neuf heures, on a anglais», dont le thème est «l'emploi du temps» et l'unité six (6): «Moi, je ne prends pas de petit déjeuner», dont le thème est «la journée» et «l'alimentation».

- Il y a trois (3) rubriques (au niveau linguistique, au niveau communicatif et au niveau socioculturel) qui te permettront d'auto-évaluer tes compétences de communication acquises à chaque unité de «C'est clair 1».

- Il y a cinq (5) niveaux de réponses (1= pas du tout, 2= un peu, 3= assez bien, 4= bien, 5= très bien).

- Ainsi, tu peux voir quel progrès a été réalisé et quel progrès est à réaliser.

Bon courage & Bonne chance...

MON PORTFOLIO en français

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3[1]

«Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή & την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού»

Αθηνά Βαρσαμίδου

[1] Το παράρτημα **3** περιλαμβάνει ορισμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παραχωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (διαφορετικών ειδικοτήτων), όπου έλαβε χώρα η έρευνα. Υπάρχουν συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα στην αρχή του σχολικού έτους και άλλες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ή με τη λήξη του έτους. Επιλέγουμε να παραθέσουμε ορισμένα μόνο αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον *ως προς τις θέσεις και τις στάσεις*. Η χρονική ένδειξη βοηθά στο να γίνει αντιληπτή η επιμορφωτική διάσταση της έρευνας δράσης, καθώς παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τις θέσεις σε σχέση με το χρόνο λήψης των συνεντεύξεων. Το παράρτημα **3** περιλαμβάνει, επίσης, το **Α.Π.Σ**. για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Α) Εκπαιδευτικός άντρας, ΠΕ03, με 4 χρόνια προϋπηρεσίας, μόνιμος (συνέντευξη κατά τη λήξη του σχολικού έτους)

1) *Ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία*

«… θεωρώ πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία, γιατί πρέπει να γίνεται, μέσω αυτής της διαδικασίας, ένας διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών που προσπαθούν και διαβάζουν και όσων δεν καταβάλλουν καμιά προσπάθεια. Με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει το επίπεδο της τάξης του και να διαχωρίσει "καλούς" και "κακούς" μαθητές….».

2) *Ως προς τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση*

«… αυτό που αξιολογώ, κατά κύριο λόγο, είναι από τη μία η γνώση των μαθητών (δηλαδή καθαρά το γνωστικό επίπεδο τους στο μάθημα μου) και από την άλλη την προσπάθεια που καταβάλλουν. Επίσης, λαμβάνω υπόψη τη συμμετοχή στο μάθημα, την καλή διαγωγή και συμπεριφορά. Συνήθως, στην αρχή του σχολικού έτους, γνωστοποιώ στους μαθητές μου τα κριτήρια βάσει των οποίων τους αξιολογώ και τα συζητώ μαζί τους. Η γνωστοποίηση των κριτηρίων συντελεί στο να ξέρουν οι μαθητές τι λαμβάνω υπόψη μου για να τους αξιολογήσω, αλλά βοηθάει και εμένα που νιώθω πως είμαι απολύτως σαφής απέναντι στους μαθητές από την πρώτη μέρα που βρίσκομαι στην τάξη…».

3) *Ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιώ*

«… συνήθως έχουμε γραπτές εργασίες ή ασκήσεις που γίνονται στο τετράδιο εργασιών. Πολλές φορές θέτω ερωτήσεις και περιμένω απαντήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές είναι προφορικές και μας βοηθούν στο να συνεχίσουμε παρακάτω. Η αλήθεια είναι, κατά την άποψη μου, πως είναι δύσκολο να ξεφύγουμε από το δασκαλοκεντρικό σύστημα, γιατί υπάρχουν πρακτικές που είναι θεσμοθετημένες και δεν μπορούμε να μην τις ακολουθήσουμε (για παράδειγμα, τα γραπτά

διαγωνίσματα -δυο υποχρεωτικά στα δύο πρώτα τρίμηνα- είναι κάτι που οφείλουμε να το ακολουθήσουμε, γιατί αυτό προβλέπεται θεσμικά). Οι ομαδικές εργασίες δεν ενδείκνυνται στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά πολλές φορές βάζω ατομικές εργασίες, προκειμένου να βελτιωθεί η βαθμολογία των μαθητών. Αυτό λειτουργεί ως κίνητρο και ακόμα και αδύναμοι μαθητές συμμετέχουν και ολοκληρώνουν αυτές τις εργασίες. Θεωρώ, λοιπόν, πως η κάθε τεχνική που επιλέγεται χρησιμοποιείται πρέπει να "κρύβει" ένα σκοπό ή ένα σκεπτικό και ως στόχος να τίθεται η βοήθεια προς τους μαθητές…».

4) <u>Ως προς την εναλλακτική αξιολόγηση</u>

«… θεωρώ πως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (όπως το φύλλο παρατήρησης, ο φάκελος υλικού, η αυτοαξιολόγηση ή η ετεροαξιολόγηση) πολύ δύσκολα μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που έχει χαρακτήρα δασκαλοκεντρικό. Από την άλλη, συνήθως ο χρόνος δεν αρκεί για να εφαρμόσουμε ή να υιοθετήσουμε κάτι καινούργιο και επιπλέον δεν υπάρχει και σχετική επιμόρφωση πάνω σε τέτοια θέματα. Είμαστε αναγκασμένοι να "βγάλουμε" συγκεκριμένη ύλη και λογοδοτούμε για αυτό. Επομένως, δεν υπάρχουν περιθώρια μεγάλων παρεκκλίσεων από αυτό που "επιβάλλει" το αναλυτικό πρόγραμμα, για την εφαρμογή του οποίου είμαστε αποκλειστικά υπεύθυνοι εμείς οι εκπαιδευτικοί…».

5) <u>Ως προς τη χρήση του φακέλου υλικού</u>

«… θεωρώ πως ο φάκελος υλικού σε ένα μάθημα, όπως τα Μαθηματικά δεν μπορεί να έχει εφαρμογή και χρήση. Εξάλλου, το ζητούμενο της αυθεντικής αξιολόγησης που είναι η επίλυση πραγματικών προβλημάτων (προβλημάτων δηλαδή που προέρχονται από την ίδια τη ζωή), δεν υπάρχει πλέον ούτε στις Πανελλαδικές εξετάσεις (παρά τις διακηρυγμένες προθέσεις, κατά το παρελθόν, πως οι εξετάσεις στα Μαθηματικά θα βασίζονταν στην αναζήτηση λύσεων πάνω σε αυθεντικά προβλήματα, που σχετίζονται τόσο με τις εμπειρίες, όσο και με τις ανάγκες των μαθητών). Είναι δύσκολο έως ανεφάρμοστο να ζητήσω για παράδειγμα από τους μαθητές να τηρούν φάκελο υλικού και να τον εμπλουτίζουν κατά την κρίση τους, γιατί τίθεται, από τη μία το θέμα του περιεχομένου και από την άλλη πολλά επιμέρους ζητήματα: Με τι υλικό θα

εμπλουτίσουν το φάκελο; Με ποια κριτήρια, στη συνέχεια, θα αποτιμήσουν το περιεχόμενο του; Η πως εγώ ως εκπαιδευτικός θα κρίνω το περιεχόμενο των φακέλων; Και ακόμα, πως θα τους καθοδηγήσω σωστά ως προς το περιεχόμενο του φακέλου τους; Θεωρώ πως ενδεχομένως σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα να παρουσιάζει ενδιαφέρον, αλλά σε άλλα νομίζω πως όχι…».

6) <u>*Ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*</u>

«… θεωρώ πως είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Πρέπει δηλαδή, εκ των προτέρων, να μας έχουν κοινοποιηθεί τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούμε, αλλά και να έχουν επιλεγεί μέσα από απολύτως διαφανείς διαδικασίες οι φορείς της αξιολόγησης (η επιλογή τους να γίνει αυστηρά βάσει προσόντων και να πεισθούμε πως δεν υπάρχουν κομματικά ή πολιτικά κριτήρια, κάτι που φαίνεται να ισχύει σήμερα στη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης). Θεωρώ πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που "δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους", αργοπορούν, δεν κάνουν μάθημα μέσα στην τάξη (τέτοια παραδείγματα, πιστεύω, έχουμε όλοι να διηγηθούμε), επομένως η αξιολόγηση θα έπρεπε να υπάρχει, υπό τις προϋποθέσεις που προανέφερα. Η έλλειψη αξιολόγησης από το 1982 μέχρι σήμερα είναι εμφανής και αυτό είναι κάτι που βάλλει πρωτίστως τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που κάνουν καλά τη δουλειά τους. Πλέον, έχουμε φτάσει στο σημείο να δεχόμαστε κυρώσεις εάν παραλείψουμε κάτι σε ώρα εφημερίας (ή ακόμα χειρότερα εάν συμβεί κάτι σε μαθητή), παρά για το αν διδάσκουμε σωστά. Η διδασκαλία τίθεται σε δεύτερη μοίρα και αυτό που προέχει είναι να είμαστε απολύτως συνεπείς στα καθήκοντα μας ως "φύλακες" ανήλικων παιδιών. Ακόμα, αναρωτιέμαι πως αξιολογώντας τελικά ανθρώπους, θα είναι δυνατόν να αποτυπωθεί ποσοτικά το αποτέλεσμα της αξιολογικής κρίσης…».

7) <u>*Ως προς το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του*</u>

«… αυτό το θεωρώ θέμα ελάσσονος σημασίας, επειδή οι μαθητές δεν μπορούν να είναι εκ των πραγμάτων αντικειμενικοί. Μπορεί να διατυπώνουν (στην ηλικία που βρίσκονται) αρνητικές κρίσεις για κάποιον εκπαιδευτικό και όταν μεγαλώσουν και φύγουν από το σχολείο (και πλέον αντιμετωπίζουν τα πράγματα υπό άλλο πρίσμα), να θεωρούν τον ίδιο εκπαιδευτικό εξαιρετικό και απολύτως πετυχημένο στη διδασκαλία που τους έκανε, για παράδειγμα, στο

γυμνάσιο. Επηρεάζονται από τη βαθμολογία, την αυστηρότητα, το ύφος του κάθε εκπαιδευτικού (ακόμα πολλές φορές και από το αντικείμενο που διδάσκει) και οι κρίσεις που μπορεί να διατυπώσουν δεν είναι σοβαρές. Ως πρακτική δεν την έχω εφαρμόσει, να ζητήσω δηλαδή από τους μαθητές να με κρίνουν, αξιολογώντας τη δική μου παρουσία και προσπάθεια στην τάξη, ακριβώς, επειδή πιστεύω πως αυτό δεν θα μου προσθέσει κάτι. Επίσης, διαφωνώ με την άποψη πως η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων από τους μαθητές πλήττει το κύρος του εκπαιδευτικού. Δεν τίθεται θέμα κύρους, αλλά περισσότερο αξιοπιστίας και οι μαθητές σε αυτή την ηλικία και επηρεαζόμενοι από τους παράγοντες που ανέφερα δεν είναι σε θέση να διατυπώνουν κρίσεις αξιόπιστες, τις οποίες μπορούμε σοβαρά να λάβουμε υπόψη…».

8) <u>Ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση</u>

«… θεωρώ πως η έννοια της αλλαγής προκαλεί φόβο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν "μάθει" να κινούνται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Είναι φυσικό κάθε καινούργια εφαρμογή να αμφισβητείται ή να προκαλεί αντιδράσεις. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί, πιστεύω πως έχουν "βολευτεί" σε μια κατάσταση που δεν θέλουν ή που αρνούνται να την αλλάξουν. Έτσι μάθαμε από τους δασκάλους μας, αυτή την τακτική ακολουθούμε και φοβόμαστε τις αλλαγές. Το να μπορώ να χρησιμοποιώ το εργαστήριο είναι ένα βήμα, αλλά αυτό θεωρείται "καινοτομία"; Μήπως είναι αυτονόητο τελικά; Για μένα η αλλαγή και η καινοτομία είναι κάτι πιο ουσιαστικό, κάτι που θέλει χρόνο. Δύσκολα αλλάζει κάτι που μάθαμε ως σωστό. Και μένα θα με φόβιζε να αξιολογηθώ πάνω σε μια νέα πρακτική που δεν γνωρίζω. Άρα, επιστρέφουμε πάλι στο θέμα της επιμόρφωσης….».

Β) Εκπαιδευτικός γυναίκα, ΠΕ04, με 4 χρόνια προϋπηρεσίας, μόνιμη (συνέντευξη κατά τη λήξη του σχολικού έτους)

1) Ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία

«… θεωρώ πως η αξιολόγηση του μαθητή είναι αναγκαία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός αξιολογώντας τους μαθητές, έχει μια σαφή εικόνα της τάξης τους και ξέρει ανά πάσα στιγμή πως θα συνεχίσει τη διδασκαλία του, πως θα την τροποποιήσει και πως τελικά θα βοηθήσει τους μαθητές, που είναι και το ζητούμενο. Η αξιολόγηση έχει θετικές επιπτώσεις και στους μαθητές, γιατί γνωρίζουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται και μπορούν, είτε να εντατικοποιήσουν την προσπάθεια τους, είτε να συνεχίσουν να προσπαθούν με τον ίδιο ρυθμό…».

2) Ως προς τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση

«… αυτό που λαμβάνω υπόψη κατά την αξιολογική διαδικασία είναι πρωτίστως η προσπάθεια και η συμμετοχή. Βέβαια, οι γραπτές δοκιμασίες είναι σημαντικές και η επίδοση σε αυτές σίγουρα λαμβάνεται υπόψη. Τα διαγωνίσματα είναι μια διαδικασία που προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία και την οποία, βέβαια, δεν μπορούμε να παρακάμψουμε. Έτσι υποχρεωτικά "βάζουμε" τα δύο γραπτά διαγωνίσματα που προβλέπονται και η βαθμολογία σε αυτά, συνήθως, παίζει ρόλο στην απόδοση της τελικής βαθμολογίας του τριμήνου. Τα κριτήρια που λαμβάνω εγώ προσωπικά υπόψη μου κατά την αξιολόγηση των μαθητών μου, σίγουρα διαφέρουν από αυτά άλλων συναδέλφων. Είναι σημαντικό το γεγονός πως δεν έχουμε διδαχθεί ποτέ το γνωστικό αντικείμενο της αξιολόγησης, κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μας, ως εκ τούτου, η αντικειμενική, έγκυρη, αξιόπιστη και βάσει σαφών, προκαθορισμένων και επιστημονικά δομημένων κριτηρίων, δεν υπάρχει. Ο καθένας αξιολογεί και στη συνέχεια βαθμολογεί βάσει προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων. Έχουμε πρότυπα δικών μας εκπαιδευτικών, έχουμε κι εμείς ως μαθητές υποστεί αξιολόγηση, έχουμε γράψει διαγωνίσματα κι έτσι ξέρουμε εμπειρικά τουλάχιστον πώς να αποτιμούμε την επίδοση των παιδιών. Οι βαθμοί, για μένα, είναι σχετικοί και δεν μπορεί ένα νούμερο να αποτυπώσει τόσα πολλά (όπως

η προσπάθεια, η συμμετοχή, η συνολική δράση, τα προφορικά, τα γραπτά κτλ). Αλλά το σύστημα είναι τέτοιο που μας ζητά να βάλουμε βαθμούς. Κι εμείς, έχοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και πιεζόμενοι από την ύλη που πρέπει να "βγει" ή από το χρόνο που συνήθως δεν μας φτάνει, δεν μπορούμε παρά να ακολουθήσουμε αυτό που προβλέπεται. Σχετικά με το αν επηρεάζομαι από άλλους παράγοντες, όταν αξιολογώ, η απάντηση είναι ναι. Επηρεάζομαι και θετικά και αρνητικά από τη γενική εικόνα του μαθητή ή ακόμα από τη μορφωτική και κοινωνική του αφετηρία. Και πολλές φορές μπαίνω στον πειρασμό να δω τους βαθμούς της προηγούμενης χρονιάς. Ίσως αυτό να γίνεται επειδή όλοι θέλουμε να είμαστε αντικειμενικοί και προσπαθούμε να αναπτύξουμε μηχανισμούς, ώστε ή τελική μας κρίση να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρη και να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα…».

3) Ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιώ

«… πέρα από τις γραπτές δοκιμασίες, που όπως προανέφερα, προβλέπονται θεσμικά και δεν μπορώ να τις παρακάμψω, πολλές φορές βάζω στους μαθητές εργασίες για το σπίτι, με τις οποίες πρέπει να ασχοληθούν, αφού διαβάσουν την διδαχθείσα ύλη, προκειμένου να την αφομοιώσουν και να την εμπεδώσουν. Επίσης, χρησιμοποιώ συχνά προφορικές ερωτήσεις, στις οποίες ζητώ απαντήσεις από τους μαθητές, για να μπορέσουμε να συνεχίσουμε παρακάτω. Είναι ερωτήσεις που βασίζονται σε πράγματα που έχουν ήδη διδαχθεί και στηριζόμενοι πάνω στις απαντήσεις που δίνουν, μπορούμε ευκολότερα να συνεχίσουμε στην παρακάτω ενότητα. Συνήθως, ο χρόνος διδασκαλίας είναι περιορισμένος κι έτσι δεν έχουμε την ευκαιρία να έχουμε εναλλαγές στις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούμε κι έτσι περιοριζόμαστε σε τεχνικές που ξέρουμε πως "λειτουργούν" καλά μέσα στην τάξη και μας βοηθάνε. Αυτή η γνώση των τεχνικών που επιλέγω, θα έλεγα πως είναι περισσότερο εμπειρική. Με τα χρόνια εργασίας, είμαστε σε θέση να επιλέγουμε ή να απορρίπτουμε τεχνικές, αφού πλέον μπορούμε να είμαστε πιο ευέλικτοι, να "διαβάζουμε" καλύτερα το κοινό μαθητών στο οποίο απευθυνόμαστε, να γνωρίζουμε ποιες τεχνικές αποδίδουν και ποιες όχι. Οι ομαδικές εργασίες σε μαθήματα, όπως η Γεωγραφία για παράδειγμα, θα μπορούσαν να προταθούν, αλλά σε κάποια άλλα από τα δικά μου γνωστικά αντικείμενα (πχ Χημεία ή Φυσική) θα ήταν δύσκολο (κυρίως λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου και ύλης που πρέπει να καλυφθεί)…».

4) Ως προς την εναλλακτική αξιολόγηση

«… κατά την άποψη μου, όλα αυτά τα καινοτόμα που λέγονται και που κατά καιρούς προτείνονται για διαφορετική αξιολόγηση ή για ήπιες μορφές αξιολόγησης (με το μαθητή να τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να συμμετέχει ενεργά στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση του αυτενεργώντας και λαμβάνοντας πρωτοβουλίες) είναι δύσκολο να τύχουν εφαρμογής. Το σύστημα μας είναι -ακόμα- δασκαλοκεντρικό και ο μαθητής είναι αυτός που πρέπει να προσέχει, να ακούει, να προσπαθεί και βέβαια να συμμετέχει, αλλά όσο επιτρέπει ο χρόνος και η διδακτέα ύλη. Για να εφαρμοστούν όλα αυτά χρειάζεται αφενός χρόνος και αφετέρου ενημέρωση και έγκυρη πληροφόρηση πάνω σε καθετί καινοτόμο (ή απλά καινούργιο) που προτείνεται…».

5) Ως προς τη χρήση του φακέλου υλικού

«… καταρχήν θεωρώ πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει αυτή την τεχνική αξιολόγησης και για αυτή την άγνοια δεν μπορεί να μας κατηγορήσει κάποιος, από τη στιγμή που κάτι ανάλογο (ως γνωστικό αντικείμενο) δεν προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα των λεγόμενων καθηγητικών σχολών, αλλά και δεν υπήρχε και ως αντικείμενο κατά την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (ή αν υπήρχε ήταν μικρής ή περιορισμένης έκτασης). Πιστεύω πως φάκελος υλικού μπορεί μεν να χρησιμοποιηθεί σε κάποια μαθήματα κι αυτό να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μαθητές, αλλά για κάποια άλλα πιστεύω πως όχι. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα που γίνεται μόνο μια ώρα την εβδομάδα, όπως η Χημεία, θα στερούνταν ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών, γιατί δεν θα υπήρχε κάτι με το οποίο θα μπορούσαν να ασχοληθούν, για να το εντάξουν στο φάκελο. Και σε ένα τέτοιο μάθημα, αυτό που προέχει είναι να γίνουν κατανοητά κάποια βασικά πράγματα και η ενασχόληση με κάτι επιπλέον ίσως τελικά να ήταν σε βάρος των γνώσεων που πρέπει να αποκτηθούν, κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα της διδασκαλίας. Επίσης, δεν γνωρίζουμε τι ακριβώς πρέπει να περιέχει ο φάκελος, πως αυτό το περιεχόμενο αξιολογείται, πως διατυπώνεται κρίση επί αυτού (δηλαδή με ποια μέσα εκφράζεται αυτή η κρίση, με βαθμούς πάλι; Ή μήπως με άλλους τρόπους; Και αν ναι, ποιοι είναι αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι, οι οποίοι υπάρχουν ενδεχομένως στη βιβλιογραφία, αλλά εμείς δεν τους γνωρίζουμε;) Όλα αυτά

είναι βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν και μετά να γίνεται λόγος για αξιολόγηση βασισμένη -αποκλειστικά ή εν μέρει- στο φάκελο υλικού…».

6) Ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

«… είμαι υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και θεωρώ πως η έλλειψη αξιολόγησης από το 1982 και μετά, σήμερα είναι εμφανής. Η αξιολόγηση χρειάζεται, αλλά πρέπει να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί πως θα είναι αντικειμενική και θα γίνει από πρόσωπα γενικής αποδοχής και συναίνεσης. Κατά τη γνώμη μου, πρέπει να υπάρχουν κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούμε και αυτά να τηρηθούν ακριβώς όπως προβλέπονται, λαμβάνοντας όμως, υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, οι μαθητές των μεγάλων αστικών κέντρων έχουν, συνήθως, εξωτερική βοήθεια, κάτι που επηρεάζει την επίδοση τους στο σχολείο. Αυτό όμως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση, για παράδειγμα, ενός εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε ένα μικρό νησί, όπου εκεί δεν υπάρχουν φροντιστήρια ή άλλη βοήθεια προς τους μαθητές (ή όπου το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή δεν είναι ίδιο με αυτό μιας οικογένειας που ζει σε αστικό κέντρο). Από την άλλη, τα άτομα που θα κληθούν να αξιολογήσουν πρέπει να είναι άτομα με αντικειμενικά προσόντα και να μην έχουν επιλεγεί βάσει κομματικών κριτηρίων. Οι εκπαιδευτικοί πλέον διορίζονται με γραπτό διαγωνισμό -κάτι που σημαίνει πως υφίστανται μια διαδικασία εξαιρετικά επίπονη-, άρα είναι αυτονόητο να ζητούν να αξιολογηθούν με τρόπο όσο το δυνατόν πιο δίκαιο. Βέβαια, συμφωνώ πως δεν είναι δυνατόν να αποδοθούν αποκλειστικά ποσοτικά οι δεξιότητες και ικανότητες ενός εκπαιδευτικού, αλλά διατηρώ επιφυλάξεις και για άλλους πιθανούς προτεινόμενους τρόπους (ακόμα και η προφορική συνέντευξη έχει ποσοτική αποτίμηση). Γενικά, συμφωνώ με την αξιολόγηση, θα έπρεπε να υπάρχει, αλλά υπό ορισμένες προϋποθέσεις…».

7) Ως προς το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του

«… είναι μια πρακτική που χρησιμοποιώ καμιά φορά, μόνο και μόνο για να δω τι πιστεύουν οι μαθητές μου για μένα. Με την άτυπη εφαρμογή αυτής της πρακτικής συμφωνώ, αλλά επίσημα δεν ξέρω εάν θα μπορούσε να έχει κάποιο αντίκρισμα, επειδή συνήθως η κρίση των μαθητών επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες (από το βαθμό αυστηρότητας του κάθε εκπαιδευτικού, από το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει, από τους βαθμούς που βάζει κτλ). Επίσης, πολλές φορές ζητώ από τους μαθητές να αξιολογηθούν μεταξύ τους, συνήθως με τη λήξη του τριμήνου ή να βάλουν έναν βαθμό στον εαυτό τους, αλλά αυτό γίνεται περισσότερο εν είδει παιχνιδιού ή μιας δραστηριότητας για να "χαλαρώσουμε" ή για να ξεχάσουμε για λίγο την επικείμενη απόδοση βαθμών που προβλέπεται για το τέλος του τριμήνου. Οι κρίσεις αυτές των μαθητών δεν πρέπει να αφορούν σε τρίτους, παρά μόνο τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και δεν πρέπει να κοινοποιούνται στο Σύλλογο ή στο διευθυντή του σχολείου…».

8) Ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση

«.. κατά την άποψή μου καλές είναι οι αλλαγές, για να μένουμε «στάσιμοι», κάνοντας όλο τα ίδια και τα ίδια, όμως το θέμα είναι εάν μπορούμε να τις δεχτούμε εύκολα. Συμφωνώ με όσα είπε ο συνάδελφος προηγουμένως πως δηλαδή έχουμε "μάθει" σε μια κατάσταση, να βάζουμε βαθμούς, να κάνουμε το μάθημά μας, να παραδίδουμε και να βγάζουμε την ύλη κι έτσι δύσκολα μπορεί να μας αρέσει ή να μας συγκινήσει κάτι διαφορετικό. Επίσης, υπάρχει και ζήλεια ή και ανταγωνισμός και πολλές φορές δεν δεχόμαστε πρακτικές που προτείνονται σε σεμινάρια ή από άλλους εκπαιδευτικούς, επειδή θεωρούμε τις πρακτικές που ακολουθούμε ως τις πιο κατάλληλες, τις πιο σωστές. Εγώ θα ήθελα να λάβω μέρος σε ένα σεμινάριο, πραγματικό όμως, όχι θεωρητικό, όπου θα μπορούσα να δω κάτι καινούργιο και να το εφαρμόσω… Δεν μπορώ, όμως, τις ανεφάρμοστες καινοτομίες που συνήθως μας προτείνουν άτομα που δεν έχουν μπει ποτέ στην τάξη…».

Γ) Εκπαιδευτικός γυναίκα, ΠΕ06, με 2 χρόνια προϋπηρεσίας, ωρομίσθια (συνέντευξη στις αρχές του σχολικού έτους)

1) ***<u>Ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία</u>***

«… ναι, θεωρώ αναγκαία την αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο. Ειδικά, θα ήθελα να μιλήσω για το δικό μου μάθημα, τα αγγλικά, τα οποία οι μαθητές τα αντιμετωπίζουν συχνά με αδιαφορία και υπεροψία (επειδή πηγαίνουν φροντιστήριο θεωρούν δεδομένους τους καλούς βαθμούς στο μάθημα μου). Για μένα αυτή η τακτική που ενισχύεται πολύ από τους γονείς είναι απαράδεκτη. Πολλές φορές επιθυμώ να βάλω "κακούς" βαθμούς, πολύ χαμηλούς, μόνο και μόνο για να δώσω ένα μάθημα στους μαθητές που δεν προσπαθούν καθόλου. Θεωρώ πως με την αξιολόγηση που είναι υποχρεωτική και καλώς προβλέπεται ενισχύεται το κύρος μας στην τάξη και αποκτούμε έναν ενεργό ρόλο. Τα παιδιά φοβούνται και μας "υπολογίζουν". Προσπαθώ να είμαι αυστηρή και φειδωλή με τους βαθμούς, για να "κρατήσω" το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι καλοί βαθμοί μας μειώνουν στα μάτια τους, μας κάνουν "θύματα" και μετά χάνουμε το παιχνίδι…».

<u>2) Ως προς τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση</u>

«... αυτό που κατά κύριο λόγο λαμβάνω υπόψη μου είναι η συμπεριφορά τους απέναντι στο μάθημα και σε μένα. Μου έχει τύχει να έχω μαθητές που απαξιώνουν πλήρως το μάθημα, κάνουν φασαρία, γράφουν μηδενικά στα τεστ κι όμως απαιτούν να τους βάλω είκοσι. Για μένα είναι σημαντικό και να έχουν γράψει καλά στο διαγώνισμα, αλλά και να έχουν θετική στάση προς το μάθημα και μένα. Επίσης, δεν μπορώ τους έμμεσους εκβιασμούς που γίνονται από τους γονείς. Το να φοιτά ένας μαθητής σε φροντιστήριο, σε τάξη προετοιμασίας ενός πτυχίου δεν σημαίνει αυτόματα πως εγώ θα τους βάλω είκοσι στο σχολείο. Τα κριτήρια μου, συνήθως, δεν τα λέω στους μαθητές με την έννοια της απαρίθμησης, αλλά τα αφήνω να εννοηθούν στην πράξη. Τονίζω, ξανά, πως αυτό που θέλω είναι σεβασμός και όχι αδιαφορία, λόγω του φροντιστηρίου. Ίσως, τελικά, ο καθηγητής των αγγλικών κάνει το πιο δύσκολο μάθημα στο σχολείο…».

3) <u>Ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιώ</u>

«… οι τεχνικές που χρησιμοποιώ είναι αυτές που προβλέπονται από το νόμο. Δεν έχω αρκετή εμπειρία για να μπορώ να χρησιμοποιώ άλλες και λόγω του γεγονότος πως για δύο χρόνια δουλεύω ως ωρομίσθια δεν είχα τη δυνατότητα να συμμετέχω σε επιμορφώσεις και σεμινάρια. Θα με ενδιέφερε, βέβαια, να παρακολουθήσω σεμινάρια, αρκεί το υπουργείο να έδινε αυτή τη δυνατότητα και στους ωρομίσθιους, κάτι που δεν γίνεται και είναι άδικο. Αφού είμαστε καθηγητές μέσα στα σχολεία, γιατί αποκλειόμαστε συνεχώς; Αυτό που κάνω είναι να βάζω τα τεστ που προβλέπονται, να εξετάζω προφορικά, να σηκώνω στον πίνακα. Πιστεύω πως αποκτώντας εμπειρία αλλάζεις και τεχνικές, αλλά αυτό γίνεται με το πέρασμα των χρόνων…».

4) <u>Ως προς την εναλλακτική αξιολόγηση</u>

«… εναλλακτική αξιολόγηση ποια θεωρείται; Η διαφορετική; Δεν ξέρω εάν θα μπορούσε να εφαρμοστεί στα δημόσια σχολεία, στα ιδιωτικά ίσως ήταν πιο εύκολο, γιατί εκεί οι καθηγητές μπορούν να κάνουν και διαφορετικά πράγματα. Εγώ προσωπικά πιστεύω πως τα δημόσιο σχολείο έτσι όπως λειτουργεί δεν μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά. Το πλαίσιο είναι συγκεκριμένο, δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτό. Και ίσως είναι καλύτερα έτσι: οι βαθμοί δείχνουν κάτι, λειτουργούν ως κίνητρο, ως φόβητρο, έχουν μια αξία στο σχολείο. Επίσης, ενισχύουν τη θέση μας. Όλα αυτά τα καινούργια και τα πολύ "χαλαρά" για τα παιδιά φέρνουν ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα: απαξιώνουν το σχολείο και τη γνώση. Και μετά φτάνουν να δίνουν πανελλήνιες και να μην μπορούν να γράψουν ή να κάνουν χίλια λάθη. Γραπτή εξέταση συνεχώς, κατά την άποψή μου, αφού γραπτά εξετάζονται για να περάσουν στις σχολές. Όλα τα άλλα είναι τακτικές χωρίς αποτέλεσμα…».

5) <u>Ως προς τη χρήση του φακέλου υλικού</u>

«… όπως είπα και προηγουμένως δεν γνωρίζω άλλες τεχνικές αξιολόγησης πέραν αυτών που προβλέπονται και δεν έχω ενημερωθεί έγκυρα πάνω σε αυτές. Η εναλλακτική

αξιολόγηση δεν υφίσταται και δεν μπορεί να έχει θέση στο δημόσιο σχολείο, το ίδιο και ο φάκελος υλικού. Μου φαίνεται πολύ δύσκολο να πείσω τους μαθητές να έχουν φάκελο. Για ποιο λόγο; Μπορεί μια συλλογή από φωτοτυπίες να παραγκωνίσει τα διαγωνίσματα που είναι επίσημα και έχουν προταθεί από τον εκπαιδευτικό; Δεν νομίζω πως αυτό μπορεί να γίνει ποτέ. Οι μαθητές θα το δουν ως μια αφορμή για να κάνουν πλάκα, θα ξεχνάνε τους φακέλους, δεν θα ξέρουν τι περιέχει κι έπειτα και εμείς οι εκπαιδευτικοί πως θα βγάλουμε συμπεράσματα για τον κάθε μαθητή στηριζόμενοι μόνο σε ένα ντοσιέ; Ο φάκελος σε ένα ιδιωτικό σχολείο ή σε ένα φροντιστήριο θα μπορούσε να έχει εφαρμογή, αλλά σε μια τάξη δημόσιου σχολείου, όχι. Εγώ προσωπικά δυσκολεύομαι να πιστέψω πως θα αξιολογήσω το μαθητή μέσα από τις φωτοτυπίες του. Μου φαίνεται ακατόρθωτο και πολύ δύσκολο. Εξάλλου, αγνοώ πως "λειτουργεί" ο φάκελος, τι ακριβώς είναι και πως μπορώ να τον χρησιμοποιήσω…».

<u>6) Ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού</u>

«… τάσσομαι υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υπό ορισμένες προϋποθέσεις όμως. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί, όπως εγώ, που έχουμε επιτύχει πολλές φορές στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, που έχουμε αξιολογηθεί άπειρες φορές κι όμως ακόμα δεν θεωρούμαστε ικανοί για να μονιμοποιηθούμε και δουλεύουμε για χρόνια ωρομίσθιοι. Η αξιολόγηση η δική μας έχει γίνει, για αυτό το λόγο θεωρώ πως αν ποτέ ξεκινούσε η αξιολόγηση θα έπρεπε να ξεκινήσει από αυτούς που για χρόνια ολόκληρα δεν αξιολογήθηκαν και κανείς δεν γνωρίζει τι κάνουν μέσα στις τάξεις τους κι έπειτα από τους νεότερους που και προϋπηρεσία έχουν και έχουν δοκιμαστεί στον ΑΣΕΠ πολλές φορές. Δεν φοβάμαι την αξιολόγηση, αλλά φοβάμαι τα κριτήρια που θα τεθούν και θα είναι σίγουρα κομματικά και πολιτικά. Δεν υπάρχει διαφάνεια και αξιοκρατία και δεν έχω εμπιστοσύνη στο σύστημα, που "χρησιμοποιεί" τους νέους ως ωρομίσθιους, απλήρωτους, περιπλανώμενους και μετά τους απολύει γιατί δεν τους χρειάζεται. Για να πεισθώ πως η αξιολόγησή μου θα είναι δίκαιη, πρέπει να "δω" αντίστοιχα παραδείγματα και σε άλλους τομείς, όχι μόνο στο σχολείο...».

7) Ως προς το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του

«...δεν συμφωνώ με αυτή την πρακτική και δεν την έχω εφαρμόσει ποτέ. Θεωρώ πως οι μαθητές δεν μπορούν να μας κρίνουν αντικειμενικά. Θα επηρεαστούν από πολλούς παράγοντες (την ηλικία, το φύλο, το μάθημα μας) και δεν θα ήθελα να μπω σε αυτή τη λογική πως, δηλαδή, οι μαθητές έχουν κρίση και άποψη και πως μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα από αυτά που θα μας πουν. Εμείς ξέρουμε καλά τη δουλειά μας και αυτές οι κρίσεις και τα σχόλια των μαθητών μόνο αναστάτωση μπορούν να φέρουν μέσα στην τάξη. Να κάνω μια τέτοια πρακτική για να γελάσουμε; Για να περάσουμε καλά υποτιμώντας τον καθηγητή; Για ποιο λόγο; Προτιμώ να έχω το ρόλο που μου έχει δοθεί: να βάζω τους βαθμούς μου και να κάνω αυτό που ξέρω να κάνω. Δεν θα επιθυμούσα, σε καμιά περίπτωση, να ακούσω γνώμες και σχόλια των μαθητών για μένα και το μάθημά μου…».

8) Ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση

«… οι καινοτομίες και οι αλλαγές χρειάζονται, αλλά χρειάζεται και ενημέρωση πάνω σε αυτές. Δεν μπορώ από μόνη μου να εφαρμόζω πράγματα που έτυχε να ακούσω, χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου. Για το αν θα δεχόμουν αλλαγές στη διδασκαλία μου, θεωρώ πως θα τις δεχόμουν αρκεί να είχαν κάποια βάση. Γιατί και στο πανεπιστήμιο κάναμε δειγματικές διδασκαλίες και σχέδια μαθημάτων, όμως, τώρα βλέπω στην πράξη πως αυτά δεν μπορώ να τα εφαρμόσω. Έχω την τάξη μου, το βιβλίο μου, τις ώρες μου και δύσκολα μπορώ να παρεκκλίνω και να κάνω κάτι διαφορετικό. Κάπου είναι καλό αυτό, γιατί έχουμε μια "σειρά", ξέρουμε τι θα διδάξουμε, πότε θα βάλουμε τεστ, πότε θα αξιολογήσουμε προφορικά τους μαθητές. Ο χρόνος μας είναι συγκεκριμένος και δεν μπορεί να μπει εμβόλιμα κάτι άλλο…».

Δ) Εκπαιδευτικός άνδρας, ΠΕ02, με 33 χρόνια προϋπηρεσίας, μόνιμος (συνέντευξη κατά τη λήξη του σχολικού έτους)

1) ***Ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία***

«… κατά την άποψή μου και με την εμπειρία τόσων ετών στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση των μαθητών υπάρχει και καλώς υπάρχει και πρέπει να εξακολουθήσει να υπάρχει. Ο καθηγητής που αξιολογεί τους μαθητές μπορεί με τις κρίσεις που κάνει, με τους βαθμούς που βάζει να σχηματίζει μια εικόνα για την τάξη του και να ξέρει ποιος προχωράει σωστά και ποιος όχι. Έτσι, μπορεί να δικαιολογήσει τη στάση του και μπορεί να εξηγήσει στους γονείς που βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Καλώς ή κακώς, οι μαθητές διαχωρίζονται, αφού δεν είναι όλοι για γράμματα. Και αυτό πρέπει να το λέμε στους γονείς, δεν μπορούν όλοι να σπουδάσουν, ας γίνουν αγρότες ή ας κάνουν και κάτι άλλο. Το σχολείο δίνει κάποιες αρχές, κάποιες βάσεις και ο κάθε καθηγητής ξέρει από την πρώτη μέρα ποιο παιδί θα σπουδάσει και ποιο όχι. Αυτό το ξέρει γιατί αξιολογεί. Με την εμπειρία μου, μπορώ πλέον με μια ματιά, με μια μόνο διδασκαλία να ξέρω που βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Αυτή η σκάλα που λένε πως υπάρχει στην τάξη, όντως υπάρχει. Ο καθένας τοποθετείται σε ένα σκαλί…».

2) ***Ως προς τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση***

«…. τα κριτήρια που λαμβάνω υπόψη είναι βασικά δύο: η επίδοσή τους στα γραπτά και η επίδοση στα προφορικά. Τώρα, όλα τα άλλα που λένε για να συμμετοχή ή να τους τα πω από πριν, δεν τα βρίσκω αναγκαία. Οι μαθητές ξέρουν πως βρίσκονται στην τάξη για να αξιολογηθούν πάνω σε αυτά που έμαθαν, πάνω σε αυτά που διάβασαν. Και αυτό γίνεται είτε προφορικά, είτε γραπτά. Όλα τα άλλα μπορεί να μας επηρεάζουν, αλλά μας επηρεάζουν λίγο. Εγώ βλέπω το 1^{ο} γραπτό της χρονιάς και αμέσως καταλαβαίνω που κυμαίνεται ο μαθητής. Η εμπειρία είναι ο καλύτερος οδηγός. Τι να την κάνω τη συμμετοχή, αν είναι άσκοπη. Εξάλλου, ομαδική συμμετοχή και ομάδες και εργασίες δεν μπορούμε να έχουμε στα μικρά σχολεία. Αυτή είναι η άποψή μου. Και να θες να κάνεις μάθημα μαθητοκεντρικό όπως το λένε τώρα δεν μπορείς. Εδώ ο καθηγητής μιλάει και οι μαθητές ακούν. Και ο καθηγητής επιβάλλει την τάξη, οι μαθητές πρέπει να τον ακούν για να μάθουν…».

3) Ως προς τις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιώ

«…. οι τεχνικές που χρησιμοποιώ στηρίζονται περισσότερο στην εμπειρία μου. Γνωρίζω πλέον πολύ καλά πώς να αξιολογήσω και τι βαθμούς να βάλω και πάντα είμαι δίκαιος και σωστός και ποτέ δεν πέφτω έξω, ούτε ακούω παράπονα από τους γονείς. Τα σεμινάρια για να μάθουμε καινούργια πράγματα και τεχνικές διαφορετικές δεν μας χρειάζονται, ειδικά εμάς τους μεγαλύτερους που πλέον βγαίνουμε στη σύνταξη. Εμείς έχουμε άποψη και αυτήν αξιοποιούμε όταν διδάσκουμε και όταν αξιολογούμε. Τι καινούργιο να μας πουν στα σεμινάρια; Αυτά είναι για τους νέους που ακόμα δεν ξέρουν τι θα βρουν στο σχολείο. Όπως είπα οι τεχνικές είναι τα γραπτά διαγωνίσματα και τα προφορικά κυρίως. Ομάδες δεν έχω κάνει ποτέ, γιατί είναι πολύ δύσκολο στα μικρά σχολεία. Και εξάλλου, τι μπορεί να κερδίσουν οι μαθητές από τις ομάδες; Φασαρία θα κάνουν για να χάσουν μάθημα. Δεν μπορεί, ειδικά ένας νέος καθηγητής, να επιβληθεί με αυτόν τον τρόπο, γιατί πολύ απλά του "παίρνουν τον αέρα". Αυτές οι καινούργιες τεχνικές δεν μου φαίνονται απαραίτητες. Εμείς ξέρουμε, έχουμε μάθει πλέον πώς να κρίνουμε…».

4) Ως προς την εναλλακτική αξιολόγηση

«… όλα αυτά τα καινούργια εγώ δεν τα είχα ακούσει. Φέτος με αυτό που κάνεις στο σχολείο, ακούω για εναλλακτική αξιολόγηση και φακέλους από αυτά που συζητάς με τους συναδέλφους. Δεν γνωρίζω τι ακριβώς είναι όλο αυτό και πως το κάνεις μέσα στην τάξη. Ακούγεται καλό και τα παιδιά το δέχονται, αλλά είναι αποτελεσματικό όπως αυτά που ξέρουμε; Δεν έχω χρησιμοποιήσει τίποτα από αυτά που μου λες, παρατήρηση και φύλλο αυτοαξιολόγησης και φάκελο κτλ…, γιατί δεν τα γνωρίζω και δεν ξέρω πώς να τα χρησιμοποιήσω. Τώρα στην ηλικία αυτή και βγαίνοντας στη σύνταξη δεν νομίζω πως μπορώ να αλλάξω κάτι από αυτά που κάνω τόσα χρόνια. Αν ήταν υποχρεωτικό να αλλάξουμε θα δυσκολευόμουν πολύ, όπως με τα καινούργια βιβλία που θέλουν πολύ διάβασμα και είναι δύσκολο να τα πεις όλα αυτά στους μαθητές. Ακόμα, πιστεύω πως όλα αυτά τα καινούργια ίσως πιο εύκολα εφαρμόζονται στα μαθήματα, όπως το δικό σου και πιο δύσκολα στα φιλολογικά που είναι βασικά και πρωτεύοντα μαθήματα…».

5) Ως προς τη χρήση του φακέλου υλικού

«… για το φάκελο υλικού τι να πω; Όπως είπα και προηγουμένως αυτά εγώ δεν τα γνωρίζω. Με αυτό που κάνεις φέτος, κάτι κατάλαβα, αλλά δεν ξέρω ακόμα πως ακριβώς χρησιμοποιείται αυτός ο φάκελος και που εξυπηρετεί. Φακέλωμα δηλαδή είναι; Μαζεύουμε χαρτιά και τα δείχνουμε στους γονείς και στα παιδιά; Και μπορεί αυτός ο φάκελος να μας δείξει που βρίσκεται ο κάθε μαθητής με την αξιοπιστία που έχει ένα γραπτό διαγώνισμα. Οι Λατίνοι έλεγαν "τα λόγια πετούν, τα γραπτά μένουν". Άρα, τα γραπτά έχουν σημασία. Εξάλλου, πιστεύω πως τέτοιες εφαρμογές δεν μπορούν να γίνουν στα μικρά σχολεία με λίγους μαθητές. Χρειάζονται μεγάλα σχολεία, ανταγωνισμός και άλλα μέσα για να πετύχουν και να εφαρμοστούν. Αλλά, πρέπει να το πω γιατί μου κάνει εντύπωση και το έχω πει πολλές φορές: μεταξύ των καθηγητών υπάρχει ζήλεια, κανείς δεν δέχεται κάτι που προτείνει κάποιος συνάδελφος, γιατί θεωρεί τον εαυτό του καλύτερο και πιο έμπειρο. Μου αρέσει αυτή συνεργασία που έχετε με τη Μαρία, μου φαίνεται πολύ περίεργο που μοιράζεστε πράγματα, σημειώσεις, που συνέχεια μιλάτε για τα παιδιά και τις τάξεις σας. Νομίζω πως μας δίνετε ένα καλό παράδειγμα, γιατί ο ανταγωνισμός υπάρχει, κυρίως μεταξύ των ατόμων της ίδιας ειδικότητας…».

6) Ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

«… στην ερώτηση αυτή είμαι απόλυτος και κατηγορηματικός: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κακώς δεν υπάρχει εδώ και τριάντα χρόνια. Από τότε που διορίστηκα, ποτέ δεν ήρθε κανείς στην τάξη μου να δει πως κάνω μάθημα, ούτε σχολικός σύμβουλος, ούτε κανείς άλλος. Θα ήθελα να υπάρχει αξιολόγηση γιατί δυστυχώς υπάρχουν και καθηγητές τεμπέληδες, που όλοι μέρα "λουφάρουν" και δεν θέλουν να κάνουν τίποτα. Γιατί όλοι αυτοί να παίρνουν τα ίδια λεφτά με μένα, που δεν έχω λείψει ούτε μια φορά από το σχολείο και έκανα μάθημα και με 40 πυρετό; Αλλά η δικιά μου ένσταση είναι στο ποιος θα με αξιολογήσει. Μετά από 30 χρόνια στην εκπαίδευση γνωρίζω πολύ καλά πως όλες οι θέσεις οι διοικητικές κυρίως είναι θέσεις πολιτικές και κομματικές. Οι συνδικαλιστές "μπαίνουν μπροστά" για δικό τους όφελος, για να πάρουν θέσεις και χρήματα και όλοι οι άλλοι είναι στελέχη των κυβερνήσεων που αλλάζουν κάθε 4 χρόνια. Σε αυτό το σύστημα, εγώ δεν έχω εμπιστοσύνη. Θέλω να αξιολογηθώ, αλλά έντιμα από ένα άτομο που θα του έχω εμπιστοσύνη. Ειδικά σε μας εδώ, στα μικρά μέρη, όλοι γνωρίζουμε πολύ καλά πως πήρε ο καθένας τη θέση του. Όλοι ακολουθούν μια συγκεκριμένη

διαδικασία που βασίζεται σε κομματικά κριτήρια. Εγώ αρνούμαι να δεχτώ πως μπορεί ο κάθε ένας που έχει πάρει μια θέση γιατί ήταν κομματικό στέλεχος, χωρίς καμιά αξιοκρατία, μπορεί να με κρίνει. Σίγουρα θα υπάρχει εμπάθεια, ειδικά στα μικρά μέρη που οι πεποιθήσεις όλων είναι λίγο ως πολύ γνωστές. Επομένως, ναι ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε, αλλά όχι ερχόμενος μια φορά μόνο μέσα στην τάξη μου. Και οι σύμβουλοι έχουν πολλά σχολεία, τους είναι δύσκολο…. Τώρα για αυτό που μου λες (δηλαδή, για το φάκελο του εκπαιδευτικού), ίσως είναι μια λύση, αλλά μου φαίνεται πολύ "χαλαρή" η αυτοαξιολόγηση…. Ίσως χρειάζεται χρόνος για να το δούμε στην πράξη….».

7) Ως προς το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του

«…. Τώρα αυτό μου φαίνεται λίγο προχωρημένο. Όχι πως είναι κακή διαδικασία, αλλά δεν βλέπω ποια θα μπορούσε να είναι η χρησιμότητά της. Να βάλω τους μαθητές να με αξιολογήσουν; Γιατί; Για να δω τι πιστεύουν για μένα; Αυτό το γνωρίζω και η άποψή μου είναι πως δεν εξυπηρετεί σε κάτι. Ίσα ίσα που οι μαθητές θα βρουν ευκαιρία να κάνουν πλάκα με τον καθηγητή, να τον περιγελάσουν ή να πουν ανοησίες που δεν θα έχουν καμιά βάση. Δεν το έκανα ποτέ αυτό να τους ζητήσω τη γνώμη τους για μένα, ξέρω πως με σέβονται, πως με σέβονται και οι γονείς τους και όλη η τοπική κοινωνία, οπότε δεν βρίσκω το λόγο. Πολλές φορές, μου κάνουν σχόλια εμπιστευτικά για άλλους συναδέλφους και ακούω διάφορα πράγματα. Νομίζω πως "πίσω από τις πλάτες μας" λένε διάφορα, αυτό να το νομιμοποιήσουμε; Να τους ωθούμε να τα λένε και φανερά; Επίσης, πιστεύω πως τα παιδιά είναι μικρά για να μπορούν να κρίνουν εμάς τους μεγαλύτερους…».

8) Ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση

«… καλές είναι οι αλλαγές αλλά να γίνονται με βάση κάποια λογική, κάποιο πρόγραμμα. Στην Ελλάδα, δυστυχώς, ο κάθε υπουργός παιδείας που έρχεται αλλάζει κάτι, έτσι για να πει πως έκανε αλλαγές, πως έκανε έργο. Και όλες οι αλλαγές είναι σε βάρος των μαθητών και των καθηγητών. Τώρα τελευταία, όλη η κοινή γνώμη έχει στραφεί εναντίον των εκπαιδευτικών που πληρώνονται και κάνουν διακοπές τρεις μήνες το χρόνο! Και κανένας δεν κοιτάει άλλα πράγματα που γίνονται στην κοινωνία, λες και οι φταίχτες του συστήματος είναι οι καθηγητές και οι δάσκαλοι. Εγώ θα ήθελα αλλαγές υπέρ των μαθητών και των καθηγητών, πραγματικές

αλλαγές όμως, όχι αλλαγές του αέρα. Τώρα, για αυτό που μου λες (δηλαδή, αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης) τι να πω; Εγώ βγαίνω στη σύνταξη, τόσα χρόνια ξέρω πώς να κάνω το μάθημά μου, πώς να βάλω βαθμούς χωρίς ποτέ να κάνω λάθος, χωρίς ποτέ να πέσω έξω. Μη μου πεις να τους πάω στο εργαστήριο ή να κάνω ομάδες και τέτοια… αυτά δεν μπορώ να τα κάνω, δεν ασχολούμαι με τους υπολογιστές και δεν ξέρω τι θα μπούμε να κάνουμε στο εργαστήριο. Αυτά είναι για σας τους νέους που τα μάθατε και τα χρησιμοποιείτε. Τώρα, εγώ και σε σεμινάριο να πάω, τι θα μάθω; Και ό,τι και να μάθω δεν θα μπορώ να το χρησιμοποιήσω, γιατί έχω μάθει σε ένα δικό μου στυλ που το θεωρώ αποδοτικό. Τα παιδιά μαθαίνουν, τους δίνω βάσεις και έτσι περνάνε στο πανεπιστήμιο. Υπάρχει λόγος να κάνουμε ανατροπές; Αφού αυτά που ξέρουμε αποδίδουν μια χαρά και είμαστε όλοι ικανοποιημένοι…».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4[1]

[1]Το παράρτημα **4** περιλαμβάνει το τελικό λεύκωμα που δημιουργήθηκε από τους μαθητές και μοιράστηκε κατά την εκδήλωση που έγινε με τη λήξη του σχολικού έτους. Με αφορμή την εκδήλωση, έγινε η παρουσίαση της έρευνας και του φακέλου υλικού από τους μαθητές του σχολείου. Παράλληλα, με το έντυπο υλικό επιδόθηκε και ένα Cd , που περιείχε ανάλογο υλικό (τραγούδια, φωτογραφίες, βίντεο…).

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1. Ειδικοί Σκοποί

Με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα, και ειδικότερα:

Να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο.

Να αναπτύσσουν γλωσσολογική και κοινωνιογλωσσική ικανότητα, δηλαδή να αναπτύσσουν φωνολογικές, λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες.

Να εξοικειώνονται με διαφορετικά επίπεδα και είδη λόγου.

Να αναπτύσσουν πραγματολογική ικανότητα, δηλαδή να αναπτύσσουν λειτουργικές δεξιότητες λόγου.

Να προσεγγίζουν αισθητικά τη γλώσσα.

2. Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες, Διαθεματικά σχέδια εργασίας

Στη γαλλική γλώσσα, όπως και σε κάθε ξένη γλώσσα, δεν είναι δυνατόν να οριστούν θεματικές ενότητες παρά μόνο θεματικές περιοχές μέσα από τις οποίες πραγματώνονται οι γλωσσικές πράξεις και η κοινωνιογλωσσική διάσταση της γλώσσας. Οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες αποτελούν περιβάλλοντα χρήσης λόγου όπου εστιάζονται και οι διαθεματικές προσεγγίσεις

Στόχοι	**Θεματικές ενότητες (διατιθέμενος χρόνος)**	**Ενδεικτικές δραστηριότητες**[1]
I. Οι μαθητές προσλαμβάνουν πληροφορίες με στόχο την ακουστική, οπτικοακουστική και αναγνωστική ικανότητα (προσληπτικές δεξιότητες). Ειδικότερα: 1) Σε επίπεδο κατανόησης προφορικού λόγου οι μαθητές επιδιώκεται: Να κατανοούν το γενικό νόημα ενός αυθεντικού προφορικού λόγου Να διακρίνουν βασικές πληροφορίες που περιέχονται σε ένα απλό προφορικό μήνυμα. Να αναγνωρίζουν μηνύματα που μεταδίδονται και αποτελούν γεγονός ή προσωπική άποψη του λέγοντος. Να διακρίνουν το ύφος της γλώσσας. Να διακρίνουν σταδιακά τις σχέσεις μεταξύ των συνομιλητών (το ύφος τους, τις προθέσεις τους, τα συναισθήματά τους) μέσα από την ερμηνεία γλωσσικών, παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων. Να συνειδητοποιούν τη έννοια *του χρόνου* μέσα από απλό προφορικό λόγο. 2) Σε επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου οι μαθητές επιδιώκεται: Να κατανοούν το γενικό νόημα ενός απλού εντύπου / κειμένου Να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το σύνολο του κειμένου	1. Προσωπικά/ατομικά στοιχεία (identification et car-actérisation personnelles) 2. Κατοικία (domicile) 3. Περιβάλλον (environnement) 4. Καθημερινή ζωή, διατροφή (vie quotidienne, emploi du temps, alimentation...), όροι διαβίωσης (conditions de vie), επίπεδο ζωής (modes de vie)... 5. Κοινωνική ζωή : ανθρώπινες σχέσεις (types de relations, invitations, rendez-Vous), συλλογικές μορφές έκφρασης (associations, sociétés...), κοινωνική δραστηριότητα / εθιμοτυπική και κοινωνική συμπεριφορά (savoir-vivre), εορτές και επέτειοι (fêtes de l'année, anniversaires…) 6. Ελεύθερος χρόνος (loisirs, distraction,..), έξοδοι (hôtel, restaurant, cinéma, théâtre…), διακοπές (vacances et tourisme), ταξίδια και μετακινήσεις (déplacements et voyages) 7. Αγορές (commerce et achats, prix et modes de paiement), Κατανάλωση 8. Κλιματολογικές συνθήκες και Μετεωρολογικά Φαινόμενα (climat, conditions météoro-logiques, mois et saisons…)	*Δραστηριότητες βασισμένες στην προφορική επικοινωνία δύο ή περισσοτέρων ατόμων: συνομιλία, ανακοινώσεις, αφηγήσεις, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, ηχογραφημένα μηνύματα, τραγούδια.* *Ασκήσεις κατανόησης, επανάληψης, προφοράς, επιτονισμού, παιχνίδια ρόλων, προσομοίωσης, παντομίμα δραματοποίηση, δραστηριότητες που εστιάζουν στη διάκριση πληροφοριών σχετικών με το χώρο, χρόνο, μεταβολή.* *Παιχνίδια διασταυρώσεων βασισμένα σε εικονικές αναπαραστάσεις των μηνυμάτων, διερεύνηση των προθέσεων, συναισθημάτων, σκέψεων των πρωταγωνιστών διαφόρων γεγονότων που προβάλλονται σε έντυπη εικονογράφηση, video, ψηφιακούς δίσκους δεδομένης μνήμης (cd-Rom).* *Δραστηριότητες βασισμένες στη γραπτή επικοινωνία: γράμματα, απλές συνεντεύξεις, οδηγίες χρήσης, διαφημιστικά κείμενα, μπροσούρες. Οι μαθητές μπορούν να εστιάζουν στα κυριότερα στοιχεία του εντύπου / κειμένου αποκωδικοποιώντας τις βασικές έννοιες, λέξεις- κλειδιά ακόμα και όταν υπάρχουν άγνωστα γλωσσικά στοιχεία (compréhension globale).* *Επιπλέον δραστηριότητες: ασκήσεις κατανόησης με συμπλήρωση κενών, σταυρόλεξα, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, κατασκευή και συμπλήρωση πινάκων κατανόησης, σχεδιασμός χαρτών που αποτυπώνουν την κατανόηση των εννοιών του χώρου, του χρόνου, εικονική αποτύπωση φυσικών προσώπων, επαγγελματιών, εθνοτήτων, δραστηριότητες εντοπισμού κειμενικών ειδών (Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ξένη Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή, Μουσική*

[1] Οι δραστηριότητες με πλάγια γράμματα προτείνονται ως διαθεματικές

από τα συμφραζόμενα, ακόμα και αν υπάρχουν κενά πληροφόρησης στο συγκεκριμένο κείμενο Να κατατάσσουν το είδος του κειμένου. II. Μεταδίδουν προφορικές και γραπτές πληροφορίες (παραγωγικές δεξιότητες). 1) Σε επίπεδο παραγωγής προφορικού λόγου οι μαθητές επιδιώκεται: Να δομούν και να οργανώνουν το λόγο (plan–schéma) σε απλά *επικοινωνιακά περιβάλλοντα*. Να εξοικειώνονται με τη χρήση κατάλληλων συνδέσμων και εκφράσεων για την παράθεση ιδεών με περισσότερο ή λιγότερο απλό τρόπο. Να παράγουν απλό προφορικό λόγο με την επιλογή κατάλληλων γλωσσικών εκφράσεων ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση. Να χρησιμοποιούν γλωσσικές πράξεις στο πλαίσιο απλών επικοινωνιακών περιβαλλόντων προκειμένου να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και τα συναισθήματά τους. 2) Σε επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές επιδιώκεται: Να παράγουν απλό γραπτό λόγο που να ανταποκρίνεται σε απλές *επικοινωνιακές καταστάσεις*. Να συμπληρώνουν διάφορα έντυπα. Να περιγράφουν μια εικόνα, μια σκηνή, ένα γεγονός. Να (ανα)μεταδίδουν απλές πληροφορίες με άμεσο αλλά και έμμεσο τρόπο. Να χρησιμοποιούν γλωσσικές πράξεις στο πλαίσιο απλών *επικοινωνιακών περιβαλλόντων* προκειμένου να εκφράσουν απλές προσωπικές τους απόψεις ή και συναισθήματά τους. III. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύσσουν φωνολογικές δεξιότητες στο πλαίσιο διαμόρφωσης γλωσσολογικής και κοινωνιογλωσσικής ικανότητας. Ειδικότερα, Να κατανοούν την εκφορά του λόγου ως προς τον τονισμό, τον επιτονισμό και την προφορά. Να αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητας *πρόσληψης και παραγωγής των ξένων ήχων* με πιθανό πεδίο εφαρμογής τους την	9. Αγωγή Υγείας (φυσική, ψυχική, νοητική), Υγεία και περίθαλψη (hygiène et santé), σεξουαλική αγωγή, εξαρτησιογόνες ουσίες 10. Εκπαίδευση, Σχολικό Σύστημα, ισότητα ευκαιριών, πλαίσιο δραστηριοτήτων, Σχολικό περιβάλλον…(Education, enseignement, systeme scolaire, scolarite, matières/disciplines d'enseignement…) 11. Τέχνες και Πολιτισμός (arts, civilisation, culture) 12. Δημόσιος βίος: Κρατικές και ιδιωτικές υπηρεσίες (services publics et privés, PTT, banque, hôpital, police...), κοινωνική ασφάλιση και παροχές (securité sociale, assurances, allocations…) 13. Πολιτική, οικονομική, κοινωνική επικαιρότητα (vie/actualité politique, économique et sociale), επιδράσεις στην οικονομία του ατόμου, του κράτους, της κοινωνίας 14. Αγορά εργασίας, παραγωγή (activité professionnelle, recherche d'un emploi, chômage) 15. Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, ισότητα των φύλων (droits de l' homme et du citoyen, la citoyenneté, égalité des sexes) 16. Ευρωπαϊκή και Διεθνής Διάσταση (dimension européenne et internationale) **Σημείωση*: *Οι παραπάνω θεματικές ενότητες αντιστοιχούν σε όλο το φάσμα των στόχων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων* *Για την αξιοποίηση των προαναφερομένων θεματικών ενοτήτων παραθέτουμε κατά τάξη τις παρακάτω γλωσσικές πράξεις που αντιστοιχούν στους στόχους του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο.* *Οι γλωσσικές πράξεις εμφανίζονται με ανάλογο βαθμό δυσκολίας και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου λόγω της κοχλιωτής διάταξης και κατανομής της ύλης. Τα*	*Αγωγή, Πληροφορική, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΣΕΠ, Φυσικές Επιστήμες).* Ενασχόληση με απλές έρευνες (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις), συμμετοχή σε απλά θεατρικά δρώμενα με βάση τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση, την παντομίμα. Κατανόηση και παραγωγή απλού, ρέοντος λόγου με στόχο τις σαφείς απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Οι λεκτικές πράξεις μπορεί να αφορούν φυσικά πρόσωπα, τις έννοιες του *πολιτισμού*, του *χώρου, του χρόνου, της μεταβολής, του μεγέθους, της διάρκειας, της ποσότητας*… Οργάνωση ατομικών ή ομαδικών παρουσιάσεων με επίκεντρο τη ζωή προσωπικοτήτων, πολιτισμικών στερεοτύπων, πολιτιστικών επιτευγμάτων και δρώμενων. Επαφή με την επικαιρότητα κατόπιν διερεύνησης μέσω διαδικτύου ή αξιοποίησης έντυπων και μη έντυπων πηγών. *Περιγραφή μιας εικόνας, μιας σκηνής, ενός γεγονότος κτλ.* *Δραστηριότητες βασισμένες σε σύνταξη τηλεγραφήματος, φιλικού γράμματος, ανακοίνωσης, αίτησης, μηνύματος συμβατικού ή και ηλεκτρονικού – ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.* *Συμπλήρωση αίτησης, βιογραφικού σημειώματος, καρτών επιβίβασης κτλ.).* *Περιγραφή προσώπων, ενός τοπίου, ενός ατυχήματος...* *Γραπτές δραστηριότητες (εκθέσεις posters, εκθέσεις-projets, εικαστικές εκθέσεις, εκθέσεις χαρτών, μακετών, κατασκευών συνοδευμένων με έντυπες λεζάντες και κείμενα. (Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ξένη Γλώσσα, Αισθητική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Πληροφορική, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΣΕΠ, Φυσικές Επιστήμες).* *Ασκήσεις προφοράς, επιτονισμού, ασκήσεις μέσα από τις οποίες μαθαίνει κανείς να διακρίνει, να συγκρίνει λέξεις ξένες προς τη γλώσσα-στόχο (αφύπνιση στην πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα), ασκήσεις μέσα από τις οποίες μαντεύει ο μαθητής τις προθέσεις του ομιλούντος δίχως να γνωρίζει το περιεχόμενό τους και να τις συγκρίνει με αντίστοιχες της γλώσσας-στόχου. Ανάπτυξη στρατηγικών μέσα από τις οποίες ο μαθητής ανακαλύπτει φωνολογικές ομοιότητες της γλώσσας-στόχου με τη μητρική (Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ξένη Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, ΣΕΠ, Πληροφορική).* *Δραστηριότητες μέσα από τις οποίες ο μαθητής αναπτύσσει στρατηγικές οργάνωσης και κατηγοριοποίησης του λεξιλογίου, όπως π.χ. σημασιολογικές κατηγοριοποιήσεις, συσχέτιση μεταξύ λέξεων.* *Δραστηριότητες μέσα από τις οποίες*

εκμάθηση μιας άλλης ξένης γλώσσας. IV. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύσσουν λεξιλογική ικανότητα – δεξιότητα *στο πλαίσιο διαμόρφωσης γλωσσολογικής και κοινωνιογλωσσικής ικανότητας*. Ειδικότερα, Να αναγνωρίζουν σταδιακά τις διαδικασίες παραγωγής λέξεων. Να εξοικειώνονται σταδιακά με τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου για την εκφορά λόγου. V. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύσσουν μορφοσυντακτικές δεξιότητες *στο πλαίσιο διαμόρφωσης γλωσσολογικής και κοινωνιογλωσσικής ικανότητας*. Ειδικότερα, Να προσεγγίζουν σταδιακά και να χρησιμοποιούν μορφοσυντακτικά φαινόμενα σε *επικοινωνιακές καταστάσεις*. VI. Οι μαθητές επιδιώκεται να εξοικειώνονται σταδιακά με διαφορετικά είδη, επίπεδα και ύφος λόγου στο πλαίσιο διαμόρφωσης γλωσσολογικής και κοινωνιογλωσσικής ικανότητας. Ειδικότερα, Να εξοικειώνονται με δείκτες κοινωνικών σχέσεων, με εκφράσεις λαϊκής σοφίας, με διαλέκτους και ιδιολέκτους. VII. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύσσουν δεξιότητες λόγου στο πλαίσιο της διαμόρφωσης πραγματολογικής ικανότητας. Ειδικότερα, Να εξοικειώνονται με τη διατύπωση γραπτού ή προφορικού λόγου ο οποίος να εστιάζεται *στη χρονική διασύνδεση* των γεγονότων (απλές μορφές) στην αιτιολόγηση και στη λογική *οργάνωση*. VIII. Οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύσσουν λειτουργικές δεξιότητες στο πλαίσιο της διαμόρφωσης πραγματολογικής ικανότητας. Ειδικότερα, Να εξοικειώνονται με το λειτουργικό χαρακτήρα των διαφόρων εκφράσεων για συμμετοχή σε μια διεπιδρασιακή ανταλλαγή μηνυμάτων.	*γλωσσικά λειτουργικά σύνολα ανακυκλώνονται σε οριζόντια βάση, σε κάθε τάξη ξεχωριστά, αλλά και σε κάθετη βάση ώστε να επιτυγχάνεται η απαραίτητη συνέχεια και συνέπεια στον τριετή κύκλο σπουδών.* ***Γλωσσικές λειτουργίες*** **Α΄ τάξη (70 ώρες)** Saluer - se présenter Saluer - présenter quelqu'un Demander - Donner des renseignements personnels identifier/ décrire quelqu'un Identifier - décrire quelque chose Demander quelque chose accepter/ refuser Demander un renseignement Donner/ refuser Inviter/ proposer Accepter/ refuser Exprimer un goût demander un avis Donner/ refuser Raconter/ décrire **Β΄ Τάξη (70 ώρες)** Présenter/ décrire des personnes Demander/ donner/ refuser un avis Conseiller Demander/ donner/ refuser la permission Se plaindre Poser, suggérer/ Accepter/ refuser Exprimer ses goûts Exprimer ses sentiments Demander / donner/ refuser un renseignement Appeler/ répondre au téléphone/ faire préciser/ faire repérer S'excuser/ excuser/ Ne pas excuser Exprimer son inquiétude/ rassurer Entrer en contact/ accueillir Raconter/ décrire **Γ΄ Τάξη (70 ώρες)** Entrer en contact/	*επιτυγχάνεται σταδιακά η ενσυνείδητη γνώση και χρήση των δύο τύπων γραμματικής, δηλαδή της γλωσσολογικής και επικοινωνιακής. Οι δραστηριότητες αυτές βασίζονται σε διαδικασίες ανακάλυψης, κρίσης, σύγκρισης με τη μητρική γλώσσα, διατύπωσης κανόνων γλωσσικών και κοινωνιογλωσσικών, και τέλος παραγωγής προσωπικού αυθεντικού λόγου (Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ξένη Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Μουσική, ΣΕΠ, Πληροφορική).* *Δραστηριότητες που βασίζονται σε εκφράσεις για το χαιρετισμό, την παρουσίαση, την αντιμετώπιση διαφορετικών εκδηλώσεων με διαφορετικό ύφος σύμφωνα με κανόνες ευγενείας που αναδεικνύουν την πολιτισμική ετερότητα, δραστηριότητες που βασίζονται στην αξιοποίηση στερεότυπων και ιδιωματικών εκφράσεων, παροιμιών, γνωμικών και γενικά αναπαραστάσεων που αφορούν τη γλώσσα – στόχο και ενδεχομένως τη συγκρίνουν με τη μητρική. Επίσης, δραστηριότητες μέσα από τις οποίες ανιχνεύεται η εθνική ή τοπική προέλευση μελών της κοινότητας της γλώσσας – στόχου, της κοινωνικής και επαγγελματικής τάξης των συνδιαλεγόμενων, της ηλικίας τους κτλ. (Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ξένη Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, ΣΕΠ, Πληροφορική).* Ως δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν οι πλέον απλές δραστηριότητες/ ασκήσεις έως οι πλέον σύνθετες, όπως ατομικές, συλλογικές συνθετικές εργασίες (projets), εκθέσεις. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών τίθενται ως παιδαγωγικά μέσα μηχανισμοί μέσα από τους οποίους ο μαθητής συνειδητοποιεί τη διεπιδρασιακή διάσταση της γλώσσας (παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, παράσταση, αλληλογραφία με μέλη άλλων γλωσσικών κοινοτήτων, έχοντας ως μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα-στόχο με σκοπό τη δημιουργία δικτύων σχολείων και κοινοτήτων μάθησης, παραγωγή εφημερίδων, περιοδικών, εντύπων, ταινιών, ψηφιακών δίσκων δεδομένης μνήμης (cd-Rom) από τους ίδιους τους μαθητές με δυνητική χρήση της γλώσσας-στόχου και της μητρικής γλώσσας όλων των μαθητών που φοιτούν σε μια τάξη αλλά προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά / πολιτισμικά περιβάλλοντα) *(Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσαα, Ξένη Γλώσσα, Ιστορία, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Μαθηματικά, Πληροφορική, Αισθητική Αγωγή).* Ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων είτε στο μάθημα της γλώσσας – στόχου είτε στο πλαίσιο σύγκρισης κειμένων της γλώσσας - στόχου με άλλες ζωντανές γλώσσες *(Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ξένη*

IX. Οι μαθητές επιδιώκεται να προσεγγίζουν αισθητικά τη γλώσσα στο πλαίσιο της διαμόρφωσης πραγματολογικής ικανότητας. Ειδικότερα, Να εξοικειώνονται με αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα (ποιήματα, διηγήματα, μύθοι, τραγούδια κτλ.).	Prendre congé Prendre rendez-vous Inviter/ accepter/ refuser Demander un service, accepter/ refuser Demander/ donner son opinion Approuver/ désapprouver Mettre en garde/ inciter quelqu'un à faire quelque chose Souhaiter à d' autres Exprimer un souhait pour soi-même Accuser/ reprocher / s'excuser Porter un jugement/ Apprécier Faire des projets Raconter – décrire Réactions	*Γλώσσα, Ιστορία, Αισθητική Αγωγή).*

Προτεινόμενα Διαθεματικά Σχέδια Εργασίας[2]

Θέμα:Τα επαγγέλματα στη χώρα μου και στις άλλες χώρες χθες και σήμερα. Στο πλαίσιο της διερεύνησης του θέματος αξιοποιούνται θεματικές ενότητες όπως: εθνικότητες (nationalités), επαγγέλματα (professions), χώροι εργασίας και παραγωγής (contexte de travail : la campagne, vie agricole, l'usine, l'artisanat, la mer, la vie maritime, le cadre citadin, le secteur tertiaire, les services, les enterprises, le commerce) ανά γεωγραφική περιοχή της χώρας (π.χ. πρωτογενής, δευτερογενής, τριτογενής τομέας παραγωγής), συνήθειες, ήθη και έθιμα των κατοίκων που συνδέονται με τα επαγγέλματα και την οικονομική ανάπτυξη της περιοχής, πλούτος των περιοχών (έδαφος, χλωρίδα, πανίδα, υπέδαφος, υδάτινοι πόροι) – les saisons de l'année, le calendrier, les fêtes, les us et coutumes, μετανάστευση, γνωριμία με άλλους τόπους, χώρες, λαούς και πολιτισμούς. ***Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες:*** Χώρος-Χρόνος, Ομοιότητα-Διαφορά, Άτομο-Κοινωνία, Πολιτισμός, Επικοινωνία κ.λπ. ***Προεκτάσεις*** στην Ιστορία, τη Λογοτεχνία, την Ελληνική Γλώσσα, τη Γεωγραφία, τη Βιολογία.

Θέμα: Συλλογή μύθων και παραμυθιών από την Ελλάδα και από γαλλόφωνες χώρες. Αναζήτηση κοινών μύθων ή και παραμυθιών στις δύο γλώσσες (ελληνικά – γαλλικά), ανακάλυψη και σύγκριση κοινών στοιχείων (π.χ. εικονογράφηση, τίτλοι, δομή), εντοπισμός λέξεων με μεγάλη συχνότητα και στις δύο γλώσσες (π.χ. στην κοκκινοσκουφίτσα η λέξη λύκος – loup), διερεύνηση και αντιπαραβολή στοιχείων που βοηθούν στην κατανόηση του ξενόγλωσσου μύθου ή και παραμυθιού (ανάπτυξη μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων), εντοπισμός των διαφορών ανάμεσα στις δύο γλώσσες που αφορούν την απόδοση του ιδίου θέματος (κοινωνιογλωσσική και διαπολιτισμική προσέγγιση). Για την υλοποίηση αυτής της συνθετικής εργασίας, οι μαθητές ανατρέχουν σε σχετική με το θέμα βιβλιογραφία έντυπη και ηλεκτρονική. ***Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες:*** Πολιτισμός, Ομοιότητα-διαφορά, Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία. ***Προεκτάσεις*** στην Ιστορία, τη Λογοτεχνία, την Ελληνική Γλώσσα, τη Γεωγραφία, την Πληροφορική.

Θέμα: Συλλογή ελληνικών τραγουδιών που έχουν αποδοθεί στη γαλλική γλώσσα ή και το αντίθετο. Οι μαθητές αναζητούν το υλικό από διάφορες πηγές (προσωπικές συλλογές, δισκοπωλεία, ραδιοφωνικούς σταθμούς, διαδίκτυο) και το ταξινομούν ανά γλώσσα, ανά είδος και χρονολογικά. Η διαδικασία που ακολουθείται για την υλοποίηση αυτής της συνθετικής εργασίας αποσκοπεί στην κατανόηση ένηχων αυθεντικών κειμένων, την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, την ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων, την διαπολιτισμική διάσταση, την ανακάλυψη φωνολογικών ομοιοτήτων και διαφορών της γλώσσας στόχου με τη μητρική. Επίσης, διερευνώνται τα κοινωνικο-πολιτισμικά αίτια σύνθεσης των συγκεκριμένων τραγουδιών και της απόδοσής τους στην άλλη γλώσσα. ***Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες:*** Πολιτισμός, Παράδοση, Τέχνη, Ομοιότητα-διαφορά, Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία. ***Προεκτάσεις*** στη Μουσική, την Αισθητική Αγωγή, την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τη Νέα Ελληνική Γλώσσα, τη Λογοτεχνία.

3. Διδακτική μεθοδολογία

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της γαλλικής γλώσσας, ο διδάσκων οφείλει να υιοθετεί και να εφαρμόζει διδακτικές προσεγγίσεις λαμβάνοντας υπόψη του τις εξής συνιστώσες: α) την ηλικία των μαθητών, β) τις μαθησιακές τους ανάγκες, γ) το μαθησιακό τύπο τους, δ) τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και ε) το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους.

[2] Τα διαθεματικά αυτά σχέδια εργασίας μπορούν να συμπληρώσουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο ΑΠΣ «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», για τις οποίες διατίθεται περίπου το 10% του διδακτικού χρόνου.

Η διδακτική διαδικασία που ακολουθεί ο διδάσκων είναι ανάλογη με το προς επεξεργασία περιεχόμενο, δηλαδή ανάλογη με τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν από μέρους των μαθητών ή και με τις γνώσεις που πρέπει αυτοί να αποκτήσουν.

Ο διδάσκων χρησιμοποιεί κατ' εξοχή τη μέθοδο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Μπορεί όμως να προσφύγει βάσει των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης (Pédagogie Différenciée) στην πολυμεθοδολογία (éclectisme, polyméthodologisme), δηλαδή: α) στην υιοθέτηση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας (δεν αποκλείονται στοιχεία του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας όπως επανάληψη, αποστήθιση, χρήση της μητρικής γλώσσας κτλ.), β) στην εναλλαγή μορφών και τύπων διδασκαλίας (κείμενα, δραστηριότητες, ασκήσεις, συνθετικές εργασίες) και γ) χρήση διαφορετικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας (video, κασέτες ήχου, διαδίκτυο, αφίσες, εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα).

Μορφές δραστηριοτήτων

Με βάση τις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης (Pédagogie différenciée), οι δραστηριότητες πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών της ανάλογης τάξης. Ως εκ τούτου, ο καθηγητής ανατρέχει για την επεξεργασία και την εμπέδωση της γλωσσικής διδασκαλίας σε δραστηριότητες:

- *επικοινωνιακές* (communicatives), οι οποίες έχουν στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας και καλούν το μαθητή να υποδυθεί έναν συγκεκριμένο ρόλο και να συμπεριφερθεί σαν να επρόκειτο για μια αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση,
- *διαδραστικές* (interactives), οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη της εκφραστικής/ λεκτικής πρωτοβουλίας,
- *γνωστικές* (cognitives), οι οποίες διασφαλίζουν την κατάκτηση της γλώσσας μέσα από προσληπτικές (προφορική και γραπτή κατανόηση) αλλά και παραγωγικές ικανότητες (προφορική και γραπτή έκφραση). Με τις δραστηριότητες αυτές ενεργοποιούνται γνωστικές διαδικασίες, όπως η κατανόηση/αντίληψη, η ολική προσέγγιση και επαναδιατύπωση του κεντρικού νοήματος κατά την πρόσληψη ενός προφορικού μηνύματος ή/και κατά την ανάγνωση (compréhension globale d'un document sonore/scripto-visuel, résumé…), η ικανότητα αντίληψης κατά την επεξεργασία των φαινομένων μορφοσύνταξης (conceptualisation), η ευαισθητοποίηση (pré-sensibilisation) η επισήμανση και επίλυση γενικών προβλημάτων.
- *παιγνιώδεις - δημιουργικές* (ludiques), βιωματικές μορφές μάθησης μέσα από τη χρήση διαφόρων τεχνικών (jeux de rôle, dramatisation, simulations, mimodrame…). Οι παιγνιώδεις-δημιουργικές δραστηριότητες αποσκοπούν στη μορφοποίηση κοινωνικών συμπεριφορών (κοινωνικοποίηση του ατόμου) αλλά και στη συναισθηματική ολοκλήρωση του μαθητή. Αποτελούν μέθοδο για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και μέσο άσκησης των γλωσσικών στοιχείων. Η επιλογή τους πρέπει να εναρμονίζεται με τον τρόπο σκέψης και τις εμπειρίες των μαθητών αυτής της ηλικίας και να κινητοποιεί τη φαντασία και τα ενδιαφέροντά τους με ελεύθερες μορφές έκφρασης.
- *Συνθετικές εργασίες (projets):* Η τεχνική των συνθετικών εργασιών ως βιωματική επικοινωνιακή προσέγγιση παρέχει κίνητρα και ερεθίσματα στους μαθητές να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους, να εφαρμόσουν κεκτημένες γνώσεις και δεξιότητες σε διαφορετικά γνωστικά πεδία, να αυτενεργήσουν, να εκφραστούν συναισθηματικά, να δημιουργήσουν και τέλος, να αυτονομηθούν. Παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες στο μαθητή να αναδείξει τις δυνατότητές του, να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει τις κλίσεις και τα ταλέντα του, να «μάθει πώς να μαθαίνει», να «μάθει μέσα από την πράξη». Μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να διερευνά άλλα γνωστικά πεδία. Ο μαθητής συνειδητοποιεί τη δημιουργική χρήση της γλώσσας, αλλά και τη διαπολιτισμική της διάσταση μέσα από την ανακάλυψη *αναπαραστάσεων του άλλου*. Αποκτά μεθοδολογικές ικανότητες, αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι στις πληροφορίες, μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες ως εργαλείο πρόσβασης στη γνώση και στη μάθηση. Αποκτά ερευνητικές ικανότητες μέσα από τη χρήση πολλών και διαφορετικών πηγών (π.χ. βιβλιοθήκη, διαδίκτυο). Μέσα από τις συνθετικές εργασίες οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, συνειδητοποιώντας την αξία της ξένης γλώσσας ως μέσου για την ανακάλυψη και κατανόηση νέων γνώσεων και εμπειριών, καθώς και ως μέσου εμπλουτισμού των τρόπων κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξής τους.

Χρήση νέων τεχνολογιών

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν μια σημαντική οπτικο-ακουστική δυνατότητα για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών ικανοτήτων του μαθητή. Συντελούν, εξάλλου, στην ανάπτυξη της αντίληψης/κατανόησης, με την ευρεία έννοια του όρου, η οποία περνά από στοιχεία όχι μόνον γλωσσολογικά αλλά και οπτικά, εξωγλωσσικά, μη-φατικά (κινήσεις, χειρονομίες…).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών απαντά σε ανάγκες:

- *πραγματολογικές*: διάδοση των νέων τεχνολογιών, αύξηση της τηλεοπτικής κατανάλωσης, όλο και συχνότερη χρήση του βίντεο και της εικόνας γενικότερα, ευρεία διάδοση της πληροφορικής και
- *παιδαγωγικές*: Η πολυμορφία των οπτικο-ακουστικών πηγών επιτρέπει *φωνητική ποικιλία* (φωνή, προφορά, τονισμός, καθαρότητα άρθρωσης, ρευστότητα λόγου κ.λπ.), *ποικιλία στα επίπεδα γλώσσας* (κοινή γαλλική, καθημερινή γλώσσα, γλωσσολογικές ποικιλίες, τοπική προφορά…) και στις *μορφοσυντακτικές δομές* της γλώσσας (λεξιλόγιο, μορφοσύνταξη). Ευνοούν τέλος την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την παρουσίαση λιγότερο αφηρημένων, πιο άμεσων *αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων και συνθηκών*, παρέχοντας έτσι την ευκαιρία προσέγγισης του σχολείου με τον έξω κόσμο και επανατοποθετώντας τη γλώσσα στην πραγματική της θέση, δηλ. εκτός σχολικής τάξης. Καθώς όμως δεν πρόκειται για πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, οι νέες τεχνολογίες βοηθούν το μαθητή να αποβάλει το *φόβο της αποτυχίας*: δεν νιώθει να απειλείται από την παρουσία του άλλου και βρίσκει το χρόνο να προετοιμάσει τους τρόπους και τα εκφραστικά του μέσα επικοινωνίας.

Τέλος, οι νέες τεχνολογίες εμπεριέχουν μια σημαντική *πολιτισμική διάσταση*, λόγω των άφθονων κοινωνικο-πολιτιστικών στοιχείων τους (αρχιτεκτονική, πολεοδομία, ήθη και έθιμα, συνήθειες ενδυματολογικές, διατροφής…), καθώς και των γενικότερων πληροφοριών πάνω στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική κατάσταση της κάθε χώρας .

Ευνοείται τέλος, η *εξατομίκευση* (individualisation) της εκμάθησης της γλώσσας, καθώς και η αυτονόμηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας (autonomisation de l'apprentissage).

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η εκάστοτε επιλογή τους πρέπει να γίνεται με κριτήρια τεχνικά (διάρκεια του αποσπάσματος, δυνατότητα απομόνωσης…) και διδακτικά (θεματική ποικιλία, σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις ενασχολήσεις των νέων, δυνατότητα διεύρυνσης στην κοινωνικο-επαγγελματική και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα.

4. Αξιολόγηση

Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης

Η ιδιαιτερότητα του αντικειμένου των ξένων γλωσσών απαιτεί την προσοχή του διδάσκοντος στα παρακάτω σημεία:

Αξιολογείται κατ' αρχήν η ικανότητα επικοινωνίας και διάδρασης μέσα από επικοινωνιακές καταστάσεις και όχι μόνο η γλωσσική ικανότητα του μαθητή.

Συχνά οι επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες ο μαθητής καλείται να συμμετάσχει είναι κυρίως τεχνητές, προσποιητές (simulées), ενώ οι αυθεντικές περιπτώσεις επικοινωνίας είναι περιορισμένες (καιρός, καθημερινή δραστηριότητα…). Η αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας πρέπει επομένως να κινείται και στα δύο αυτά επίπεδα, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη δύο διαστάσεις, την επικοινωνιακή και την μετεπικοινωνιακή.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή επιτυγχάνεται :

Από την οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση της ενεργού συμμετοχής του στην καθημερινή εργασία της τάξης, της συνολικής δραστηριότητάς του στο πλαίσιο του σχολείου, της προσπάθειάς του, του ενδιαφέροντος που επιδεικνύει, των πρωτοβουλιών που αναπτύσσει, της προόδου που σημειώνει, του βαθμού συνεργασίας και επικοινωνίας.

Από τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης, οι οποίες διακρίνονται σε ενδιάμεσες, ολιγόλεπτες ή ωριαίες. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι ελεύθερης ανάπτυξης, μέσα όμως σε καθορισμένο γλωσσικό πλαίσιο, ερωτήσεις κλειστού τύπου ή αντικειμενικού τύπου, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών κτλ.

Με τον τρόπο αυτό αξιολογείται η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αξιολογείται ο βαθμός πρόσκτησης του λεξιλογίου και των μορφοσυντακτικών φαινομένων.

Η αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες επικοινωνιακές, διαδραστικές, παιγνιώδεις, (δραματοποίηση, παιγνίδια ρόλων…).

Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης

Με τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης ελέγχονται οι διαδικασίες κατάκτησης και διαχείρισης της γνώσης, δηλαδή ο βαθμός χρησιμοποίησης και εφαρμογής των όσων έχουν μάθει οι μαθητές εντός ή εκτός σχολείου μέσα από την απόκτηση διεπιστημονικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Αξιολόγηση βάσει φακέλου (Portfolio assessment)

Αξιολογείται η επίδοση του μαθητή μέσα από διάφορες εργασίες ατομικές ή συλλογικές.

Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς ο διδάσκων σε συνεργασία με το μαθητή συναποφασίζει τα περιεχόμενα του φακέλου.

Portfolio Γλωσσών

Με το *Portfolio Γλωσσών* ο μαθητής μετέχει ενεργά στην αξιολόγηση και διαχείριση της μαθησιακής του πορείας. Θέτει στόχους, προτεραιότητες, καταγράφει την εξέλιξη της μάθησής του μέσα από την απόκτηση κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικών εμπειριών.

Στο *Portfolio Γλωσσών* καταγράφονται δεξιότητες – κλειδιά που θα πρέπει να κατέχουν τα άτομα για να επικοινωνήσουν και να συνδιαλλάσσονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική Ενωμένη Ευρώπη,

Επειδή η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί συνεχή διαδικασία και οργανικό στοιχείο της διδακτικής πράξης, ο διδάσκων οφείλει να εντάσσει σε αυτή τρόπους ετεροαξιολόγησης και συναξιολόγησης ανά ζεύγη ή ομάδες που βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει τρόπους αυτοαξιολόγησης με απώτερο στόχο την αυτόνομη μάθηση.

5. Διδακτικό υλικό

Η διδασκαλία/εκμάθηση της γλώσσας πρέπει να ανταποκρίνεται στην αποδοχή των προς διδασκαλία φαινομένων μορφο-σύνταξης στο επίπεδο "χρήσης" (acceptabilité grammaticale), αλλά κυρίως στο επίπεδο "χρηστικότητας" (acceptabilité pragmatique). Οι προτεινόμενες περιστάσεις επικοινωνίας (situations de communication) προσδιορίζουν το περιεχόμενο (λεκτικές πράξεις, ύφος και επίπεδο του λόγου, θεματικές περιοχές...), αλλά και τη μορφή του περιεχομένου (διάφοροι τύποι κειμένων, χρησιμοποιούμενη υλικοτεχνική υποδομή...).

Το *διδακτικό υλικό* περιλαμβάνει :

- "κείμενα" (documents): κάθε έντυπο υλικό, αλλά και καταγραφές προφορικού λόγου (συνομιλίες, συνεντεύξεις, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, τραγούδια), αυθεντικές, κατασκευασμένες, ημικατασκευασμένες,
- θεματικές ομαδοποιήσεις λεξιλογίου,
- συνθετικούς/ανακεφαλαιωτικούς πίνακες ή σχηματική παρουσίαση των διδασκομένων γλωσσικών φαινομένων, οι οποίοι αποδεικνύονται χρήσιμοι για την απομνημόνευση των βασικών στοιχείων (κανόνες γραμματικής, θεματικές λίστες λεξιλογίου),
- δραστηριότητες, ασκήσεις.

Ο διδάσκων φροντίζει να εναλλάσσει τις *μορφές*, τον *τρόπο* και τα *μέσα παρουσίασης* και επεξεργασίας του διδακτικού υλικού (types de documents, support utilisé, types d'activités/exercices), καθώς και το είδος εργασίας (ατομική ή ομαδική εργασία, στην τάξη ή στο σπίτι, συνθετικές εργασίες, κλπ.). Ως εκ τούτου, οφείλει να επιδιώξει την ποικιλία των κειμένων (documents) τα οποία διακρίνονται

α) ως προς το περιεχόμενό τους σε:

-πληροφοριακά/επεξηγηματικά (informatifs/expositifs/explicatifs)
-αφηγηματικά (narratifs)
-εκτελεστικά/διαδικαστικά (injonctifs/procéduraux p.ex. une recette de cuisine, une fiche technique)
-επιχειρηματολογικά (argumentatifs)
-περιγραφικά (descriptifs).

β) ως προς τη μορφή τους, σε :
-συνεχή (*continus*)
-ασυνεχή (*discontinus*): πίνακες, γραφικές παραστάσεις, διαφημίσεις...

γ) ως προς τον τρόπο (support) και το μέσο παρουσίασής τους (βιβλία, κείμενα, μαγνητόφωνο, προβολέας, τηλεόραση, βίντεο, κάμερα), οπότε διακρίνονται με βάση τη χρήση κειμένου (texte), εικόνας, ήχου καθώς και συνδυασμού των, σε:
-ένηχα (sonores) όπως τραγούδια, σκετς κ.λπ.
-εικονικά (visuels) όπως εικόνες, φωτογραφίες, διαφάνειες, ταινίες,
-εικονογραφημένα (scripto-visuels) όπως διαφημιστικά κείμενα, BD,
-μεικτά (visuels et sonores) όπως ταινίες (télévision, vidéo, enseignement interactif sur ordinateur).

δ) ως προς το χαρακτήρα: αυθεντικά, κατασκευασμένα, ημι-κατασκευασμένα κείμενα (διηγήσεις, λογοτεχνικά αποσπάσματα, μετεωρολογικά δελτία, επιστολές, ωράρια).

Συνιστάται η χρησιμοποίηση αυθεντικού κειμένου, δεδομένου ότι τοποθετεί τον μαθητή σε ένα φυσικό πλαίσιο ακουστικής (ακρόαση) και γραπτής πρόσληψης (ανάγνωση) και έτσι κινητοποιεί το ενδιαφέρον του.

Το διδακτικό υλικό διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη και το επίπεδο γνώσεων των μαθητών στη συγκεκριμένη γλώσσα.

Collège de Saint-Christophe
Année scolaire : 2009-2010
Cours de français

La fin de l'année scolaire 2009-2010

Directrice : Mme Théodorou Hélène
Professeurs de français :
Mme Kechri Athéna & Mme Varsamidou Athéna

Introduction

L'éducation pour qu'elle soit efficace, a besoin d'outils et de moyens qui contribueraient à l'élargissement du champ cognitif de l'élève et qui développeraient ses compétences. De l'autre, le développement personnel de l'élève est un sujet important qui préoccupe toujours les enseignants. Dans ce double but, cette année scolaire, on a essayé de faire des interventions d'enseignement qualitatif qui répondent aux besoins des élèves et qui pourraient les mobiliser en provoquant leur intérêt. On a introduit le portfolio au domaine de l'évaluation et on a essayé de montrer à nos élèves qu'ils ne sont pas en classe seulement pour subir des épreuves…Leur évaluation pourrait devenir une affaire personnelle.

Le portfolio, un instrument d'autoévaluation, peu connu chez nous, offre aux élèves et aux enseignants un outil flexible et polyvalent, adapté aux nouvelles perspectives du système scolaire. À la fois, outil d'apprentissage, d'évaluation, de communication et de gestion, le portfolio s'avère un instrument privilégié pour soutenir le développement et l'évaluation des compétences.

Dans les pages qui suivent, on présente seulement une partie de cet effort, comme une sorte de souvenir…Pour nous, c'était une année ravissante, pleine d'expériences et de découvertes.

Nous souhaitons à tous que la nouvelle année scolaire soit créative et fructueuse, avec de nombreuses idées et de résultats positifs pour tous…Un grand merci à nos élèves et à notre directrice, surtout pour le support moral…
Bonnes vacances d'été!!!

Athéna Varsamidou & Athéna Kechri

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική έχει ανάγκη από εφόδια και μέσα που θα συνεισφέρουν στη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό του γνωστικού πεδίου του μαθητή και τα οποία θα συντελέσουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Από την άλλη, η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή είναι ένα σημαντικό θέμα που πάντα απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό το διπλό σκοπό, κατά τη φετινή σχολική χρονιά, προσπαθήσαμε να κάνουμε προτάσεις ποιοτικής διδασκαλίας, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και που θα μπορούσαν να τους κινητοποιήσουν, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους. Εισάγαμε το φάκελο υλικού στον τομέα της αξιολόγησης και προσπαθήσαμε να δείξουμε στους μαθητές μας πως δεν βρίσκονται στην τάξη, μόνο για να «υφίστανται» εξετάσεις και δοκιμασίες…Η αξιολόγηση τους θα μπορούσε να γίνει μια προσωπική τους υπόθεση, κάτι που τους αφορά άμεσα.

Ο φάκελος υλικού είναι ένα μέσο αυτοαξιολόγησης, ίσως όχι τόσο γνωστό στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, που όμως, μπορεί να αποτελέσει, για μαθητές & εκπαιδευτικούς, ένα ευέλικτο και πολυσήμαντο εργαλείο, προσαρμοσμένο στις νέες προοπτικές του σχολικού συστήματος. Είναι παράλληλα εργαλείο μάθησης, αξιολόγησης, επικοινωνίας, διαχείρισης και μπορεί να συμβάλλει στην υποστήριξη της μάθησης και της αξιολόγησης των ικανοτήτων.

Στις σελίδες που ακολουθούν, παρουσιάζουμε μόνο ένα μέρος αυτής της προσπάθειας, ως ανάμνηση της χρονιάς που πέρασε…Για μας ήταν μια όμορφη χρονιά, γεμάτη εμπειρίες και ανακαλύψεις.

Ευχόμαστε σε όλους η καινούργια χρονιά να είναι δημιουργική και εποικοδομητική, γεμάτη καινούργιες ιδέες και θετικά αποτελέσματα. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους μαθητές μας και στη Δ/ντρια μας, κυρίως για την ηθική στήριξη…

Καλές διακοπές σε όλους!!!

Αθηνά Κεχρή & Αθηνά Βαρσαμίδου

La classe A' : La voilà!!!

(de gauche à droite)

Eugénie, Hélène, Athéna, Éfi (nos quatre filles)
Thomas, Démètre, Démètre et Nikiforos (nos quatre garçons)

...et ils se présentent....en français!!! Allons voir...

Bonjour à tous !!! Je m'appelle Jennie. J'ai 13 ans et je suis grecque. Je viens de Saint-Christophe et j'habite là. Je suis en sixième. Je parle grec, anglais et français. Je suis grande et mince. Je suis brune. Je suis gentille et rigolo. J'adore la musique et le foot et je déteste les maths…

Salut!!! Je m'appelle Hélène Katsidou. J'ai 13 ans et je suis grecque. Je viens de Ptolémaïda. Je suis en sixième et je parle grec, français et anglais. Je suis grande et mince. Je suis brune et j'ai les yeux marron. Je suis

gentille, généreuse et égoïste. J'aime la natation et j'adore le basket. Je déteste le saxophone et la flûte !

Salut à tous!!! Je m'appelle Athéna Dalapashou, je suis grecque et j'ai 13 ans. Je viens de Ptolémaïda. Je suis en sixième classe. Je parle grec, anglais et français. Je suis brune et je suis de taille moyenne. Je suis mince. J'ai les cheveux longs et les yeux marron. Je suis gentille, généreuse, mais nerveuse. J'aime le foot, le tennis et le vélo. J'adore la musique, la gymnastique et la danse!

Je m'appelle Éfi Karastogianni et je suis grecque. J'ai 13 ans et je viens de Ptolémaïda. Je suis en sixième classe. Je parle grec, anglais et français. Je suis brune et de taille moyenne. J'ai les cheveux longs et les yeux marron. Je

suis généreuse et gentille, mais je suis aussi nerveuse. J'aime le foot, le basket, la danse, la natation, le vélo, le volley et j'adore l'athlétisme!!!

....et moi c'est Thomas Antoniadis. J'ai 13 ans et je suis grec. Je viens de Kariohori et j'habite à Kariohori. Je suis en sixième classe. Je parle grec, anglais et français. Je suis grand et mince. Je suis brun. Je suis sympa. Je suis gentil, mais parfois, je suis égoïste. J'aime la guitare et j'adore le foot. Je déteste le grec ancien!

....et moi, je m'appelle Dimitri Dalapashos et je suis grec. J'ai 13ans et je viens de Saint-Christophe. Je suis en sixième classe et je parle grec, anglais et français. Je suis grand, mince et brun. Je suis rigolo et chouette. J'aime le foot et les animaux. J'adore le vélo et je déteste les maths!

...moi je m'appelle Nikiforos Manolas et j'ai 13ans. Je suis grec et je viens de Kariohori. Je suis en sixième et je parle grec, anglais et français. J'ai les cheveux noirs et raides et les yeux marron. Je suis gentil, généreux, mais égoïste. J'aime le basket, j'adore le vélo et je déteste le golf!

....et moi, c'est Dimitris Charalampidis. Je suis grec et j'ai 13 ans. Je viens de Saint-Christophe et je suis en

sixième classe. Je parle grec, anglais et français. Je suis gentil et chouette! J'adore le foot!

....et voilà quelques-unes de nos créations en français!!!

La classe B' : Nous voilà!!!

(de gauche à droite)

Jean, Lambis, Vaggelis, Lefteris, Kyriakos, Andronikos et Marie

Ils se présentent eux-aussi…Écoutons-les!!!!

...Bonjour à tous!!! Je m'appelle Kyriakos et j'habite à Kariohori. J'ai 14 ans. Je parle grec, anglais et français. Je suis brun aux yeux marron. J'ai un frère et une sœur. J'adore les animaux et j'ai sept poissons dans mon aquarium!!!

....et moi c'est Marie Bakali. J'ai 14ans et je suis grecque de Saint-Christophe, un petit village, près de Ptolémaïda. Je suis en deuxième classe du collège et je parle grec, français et anglais. Ma famille est assez grande : Mes parents Alexandros et Alexandra et mes deux sœurs : Dimitra & Sophie. Dimitra a 18 ans et Sophie a 7 ans. J'aime la littérature et j'adore la mer et la musique. Je déteste la cigarette. Le weekend je suis libre, donc, je sors avec mes copains, j'écoute de la musique ou je regarde la télé... je suis un peu bavarde, n'est-ce pas???

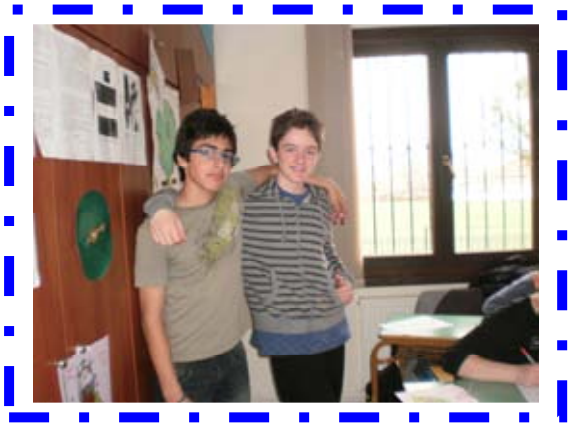
...et moi, c'est Léftéris, je suis grec et j'ai 14 ans. J'habite à Saint-Christophe, un petit village à 8 km de Ptolémaïda. Je parle grec, français et anglais. J'ai deux frères, Jean et Théo. J'aime le foot et le basket. Je fais du tae-kwon-do et c'est super! J'adore regarder la télé et aller au cinéma avec mes amis. Quand je suis libre, j'aime écouter de la musique ou jouer au foot!

...moi, c'est Jean et j'ai 14 ans moi aussi! Je suis grec et je viens de Saint-Christophe. Je suis mince et de taille moyenne. Je suis sportif : J'adore le basket, le foot et l'athlétisme. Je fais de l'athlétisme tous les samedis de 10 heures à 11,30h. Ça c'est ma passion! Ma matière préférée est la gymnastique!!!

Bonjour à tous!!! Je m'appelle Vaggelis et j'ai 14 ans. Je suis grec et je viens de Ptolémaïda. Je parle grec, français et anglais. Je suis brun et mince. J'ai les yeux noirs et les cheveux courts et raides. Je suis gentil et sympathique. Souvent je suis sérieux et encore je suis sportif. J'adore le basket et le track. Je déteste la physique et la chimie. J'ai deux frères, Christos & Dimitris. Ils ont 8 et 7 ans. J'ai deux canaris: Ils s'appellent Hectoras et Floros...Quelquefois, j'aime faire la cuisine...

...et moi je m'appelle Andronikos et je suis grec. J'ai 14 ans et je viens de Saint-Christophe. Je parle grec et

français. J'ai deux sœurs, Catherine et Antiopi. J'adore le foot et le basket. Ma matière préférée est la gymnastique et le français…



Salut à tous!!! Moi, je m'appelle Lambis (à droite) et j'ai 14 ans. Je suis grand et mince. J'ai les yeux marron et les cheveux courts et raides. J'habite à Ptolémaïda. J'adore le cinéma et le foot. Je déteste la cigarette. Ma passion est l e roller!!!

Pendant l'année scolaire….on a dessiné, on a coloré, on a fait la cuisine, on a découvert tous ensemble…

Et voilà la classe C' ...la plus nombreuse et la plus turbulente??? Peut-être...

(de gauche à droite)

Thanasis, Kosmas, Valantis, Amvrosios, Thomas, Thomas, Hélène, Christine, Kostas & Georges avec leurs professeurs de français Mme Kechri Athéna et Mme Varsamidou Athéna

Ils vont se présenter en français...Intéressant!!!

Bonjour à tous!!! Moi, c'est Kostas et j'ai 15ans. J'habite à Ptolémaïda, 12 rue Solomou. J'aime le foot. Je suis égoïste et nerveux. Je ne suis pas du tout gros. Je suis brun aux yeux marron. Je suis en troisième classe du collège. J'adore la musique et le cinéma.

Je m'appelle Valantis Savvaidis et j'ai 15 ans. Je suis en troisième classe du collège. J'habite à Kariohori. J'ai les yeux marron et je suis brun. Je ne suis ni grand, ni gros. Je suis gentil et toujours content. Je ne suis pas agressif. J'aime le foot, le basket et la musique!

Moi, je m'appelle Kosmas et j'ai 15 ans. Je suis en troisième du collège. J'habite à Saint-Christophe. Je suis brun et mince. J'ai les yeux marron et les cheveux courts

et raides. Je crois que je suis intéressant. J'aime le foot et les ordinateurs.

Salut à tous!!! Moi, je m'appelle Thomas et j'ai 15 ans. J'habite à Kariohori et je suis en troisième classe du collège. Je suis brun et j'ai les yeux noirs. Je suis assez mince. Je suis intelligent, drôle, mais quelquefois, je suis agressif. J'aime le foot et ma passion? C'est Panathinaikos!!!

Salut à tous!!! Moi, c'est Thomas Triantafillidis. J'ai 15 ans et je suis en troisième classe du collège. J'habite à Ptolémaïda. Je suis brun et assez grand. J'aime le foot. Je suis gentil et généreux mais quelquefois, je suis agressif et nerveux. Je ne suis pas drôle. J'aime sortir avec mes amis …

.

..moi, je m'appelle Amvrosios et j'ai 15 ans. J'habite à Saint-Christophe et je suis en troisième classe du collège. Je suis brun aux yeux marron. Je suis grand et mince. Je suis intelligent et sportif. J'adore le foot et la gymnastique.

...et moi, je m'appelle Thanasis Katsidis et j'ai 15 ans. Je suis en troisième classe du collège et j'habite à Saint-Christophe. Je suis un peu blond et je suis assez grand. J'ai les yeux marron et je suis assez mince. J'aime le foot, le basket et les ordinateurs.

Bonjour à tous!!! Je m'appelle Georges Spiridis et j'ai 15 ans. Je suis en troisième classe du collège et j'habite à Saint-Christophe. J'aime le foot et le basket. Je suis blond et j'ai les yeux marron. Je suis grand et mince. Je suis intelligent. J'aime beaucoup la gymnastique.

...et moi c'est Christine Mina. J'ai 14 ans et je suis en troisième classe du collège. J'habite à Ptolémaïda. Je suis grande et mince. Je suis brune et j'ai les yeux verts et les cheveux longs et frisés. Je suis drôle, généreuse et gentille. J'aime la musique, le cinéma et la danse. J'aime, aussi, le français!!!

....et moi, je m'appelle Hélène Kalliontzi et j'ai 14 ans. Je suis en troisième classe du collège et j'habite à Kariohori. Je suis brune et j'ai les yeux marron. Je suis assez grande et je ne suis pas grosse. Je suis drôle, gentille, contente, mais quelquefois, je suis égoïste et nerveuse. J'adore le foot et j'aime beaucoup la musique!

Voilà ce qu'on a fait pendant l'année scolaire…

Au lieu de conclusion…

Nous voilà, alors, à la fin de cette année scolaire et c'est le moment pour nous de faire le point. En ce qui me concerne, je voudrais dire que j'ai eu l'occasion, tout au long de l'année, d'avoir une collaboration fructueuse avec ma collègue, Mme Kechri. On a eu l'occasion d'échanger nos réflexions, nos inquiétudes et nos idées…de créer ensemble et de contribuer, dans la mesure du possible bien sûr, à la promotion de la langue française dans l'éducation. Je suis convaincue que l'enseignement exige une innovation constante et une fraîcheur dans les approches. On a essayé de mettre en place de nouvelles perspectives et de suivre une approche actionnelle. On a essayé de lancer le message de l'autonomie des élèves dans leur apprentissage et leur évaluation. De les rendre responsables de quelque chose si personnel et de leur montrer qu'ils peuvent passer peu à peu du rôle d'évalué à celui de coévaluateur. Difficile? Oui, c'est difficile, mais….ça vaut la peine….Pour moi, c'est un pari à gagner…
Bonnes vacances d'été à tous!!!!

Varsamidou Athéna

Να λοιπόν, που φτάσαμε στο τέλος αυτής της σχολικής χρονιάς και είναι ίσως η στιγμή για να κάνουμε έναν απολογισμό. Σε ό,τι με αφορά, θα ήθελα να πω πως είχα την ευκαιρία, καθ'όλη τη διάρκεια της φετινής χρονιάς να έχω μια εξαιρετική συνεργασία με τη συνάδελφο κ. Κεχρή. Είχαμε την ευκαιρία να ανταλλάξουμε σκέψεις, ανησυχίες, ιδέες, να δημιουργήσουμε μαζί και να συμβάλλουμε, στο μέτρο του δυνατού φυσικά, στην προώθηση της γαλλικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Είμαι πεπεισμένη πως η διδασκαλία χρειάζεται συνεχή ανανέωση και φρεσκάδα στις προσεγγίσεις. Προσπαθήσαμε να προσανατολιστούμε σε νέες προοπτικές και να ακολουθήσουμε τη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Προσπαθήσαμε να περάσουμε το μήνυμα της

αυτονομίας των μαθητών στη μάθηση και στην αξιολόγηση. Να τους καταστήσουμε υπεύθυνους για μια υπόθεση, τόσο προσωπική και να τους δείξουμε πως μπορούν σταδιακά να περάσουν από το ρόλο του αξιολογούμενου στο ρόλο του «συναξιολογητή». Δύσκολο; Ναι, είναι δύσκολο, αλλά αξίζει τον κόπο…Για μένα είναι ένα στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί… Καλές διακοπές σε όλους!!!

Αθηνά Βαρσαμίδου

Fin de cette année scolaire ! Une année pleine d'expériences tant pour les apprenants que pour les enseignants.

Quant à l'enseignement de la langue française, ma collègue, Mme Varsamidou et moi, nous avons opté pour l'intégration du portfolio. Notre préoccupation majeure était de familiariser nos apprenants avec cet outil qui nous semble nécessaire pour leur avenir, espérant que leur motivation ne serait pas seulement l'amélioration des performances scolaires. Un des objectifs majeurs de leur formation devrait être leur autonomisation. Ce que nous retenons de la psychologie cognitive, c'est que l'autonomie s'apprend. C'est pourquoi à l'âge de l'adolescence, au lieu de considérer la capacité de l'autonomie comme pré-requis, il vaut mieux l' « enseigner » par un apprentissage formel, ce qui constituerait un bagage précieux pour leur avenir. N'oublions pas que ce sont les exigences de la société actuelle, et plus particulièrement celles du marché du travail, qui entraînent l'émergence des nouveautés au domaine de l'enseignement/apprentissage.

Je tiens à remercier Mme Varsamidou pour notre collaboration tout au long de cette année et Mme Théodorou, la directrice de notre collège et surtout nos élèves ! Bonne continuation à vos études ! Bon courage !

Bonnes vacances !!!

Athéna Kechri

Τέλος, λοιπόν, αυτής της σχολικής χρονιάς! Μιας χρονιάς που ήταν γεμάτη εμπειρίες, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία των γαλλικών στο σχολείο μας, σχεδιάσαμε μαζί με τη συνάδελφο την κ. Βαρσαμίδου την υιοθέτηση και χρήση του φακέλου υλικού στη διδακτική πράξη. Το βασικό μας μέλημα ήταν να εξοικειώσουμε τους μαθητές μας με αυτό το εργαλείο, που θεωρούμε αναγκαίο για το μέλλον τους, ελπίζοντας παράλληλα πως το κίνητρο τους δεν θα ήταν μόνο η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης τους θα έπρεπε να είναι η διαδικασία της απόκτησης αυτονομίας των μαθητών. Και αυτό που ξέρουμε καλά από τη γνωστική ψυχολογία είναι πως η αυτονομία μαθαίνεται. Για το λόγο αυτό, κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, αντί να θεωρούμε την αυτονομία ως κάτι που έχει a priori αποκτηθεί, είναι καλύτερο να τη «διδάσκουμε» με μια διδασκαλία και μάθηση επικοινωνιακή, κάτι που θα αποτελούσε πολύτιμο υλικό για το μέλλον των μαθητών. Και ας μην ξεχνάμε πως οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και ιδιαίτερα αυτές της αγοράς εργασίας επιβάλλουν την ανάδυση καινοτόμων δράσεων στο χώρο της διδασκαλίας και μάθησης.

Θέλω να ευχαριστήσω την κ. Βαρσαμίδου για τη συνεργασία που είχαμε όλη τη χρονιά, την κ. Θεοδώρου, τη Δ/ντρια του σχολείου μας και κυρίως τους μαθητές μας!
Καλή συνέχεια στις σπουδές σας!!! Καλή δύναμη!!!
Καλές διακοπές!!!!

Αθηνά Κεχρή

Et nous voilà…pendant notre excursion éducative à Athènes!

Et là…on est avec Mme Théodorou Hélène, notre directrice, dans le Parlement Grec, pendant notre excursion à Athènes du 12 au 14 mars 2010

La cour de notre école couverte de neige…

Collège de Saint-Christophe
Année scolaire : 2009-2010
Cours de français langue étrangère