



**ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

**Η επίδραση της εφαρμογής του Φακέλου Επιτευγμάτων
Μαθητή, ως Μέσου Εναλλακτικής Αξιολόγησης:
Καινοτομική Εφαρμογή στη Σχολική Μονάδα**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Φραντζέσκα Αθανασίου

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

Δρ. Μιχαηλίδου - Ευριπίδου Αθηνά

ΛΕΥΚΩΣΙΑ, Ιούνιος, 2010

Σύνθεση Εξεταστικής Επιτροπής

Πρόεδρος: Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής,
Α.Υ. Προγράμματος ΕΠΑ,
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Επιβλέπουσα: Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου – Ευριπίδου,
Μέλος ΣΕΠ,
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τρίτο Μέλος: Δρ. Γιάννης Σαββίδης,
Μέλος ΣΕΠ,
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διαδικασία και τα αποτελέσματα καινοτομικής εφαρμογής του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή (ΦΕΜ) ως μέσου εναλλακτικής αξιολόγησης, σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάληψη της έρευνας απαντά στην πρόκληση για προσαρμογή του σχολείου στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εργασία διερευνά τον ΦΕΜ ως εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και ως μέσο που πηγάζει από τις θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης και της διαφορετικότητας του μαθητή. Οι μαθητές, αντί να αποστηθίζουν γνώσεις, αποκτούν ικανότητες – κλειδιά όπως δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, αυτονομία, αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμό, προθυμία για ομαδική εργασία, δεξιότητες επικοινωνίας. Η εφαρμογή του ΦΕΜ υπόσχεται τα πιο πάνω και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο ΦΕΜ λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης, αλλά και μάθησης. Η έλλειψη σχετικών ερευνητικών εφαρμογών στο κυπριακό συγκείμενο, αλλά και η σημασία που αποδίδεται στις μέρες μας στην εναλλακτική αξιολόγηση τεκμηριώνουν την πρωτοτυπία και την αναγκαιότητα της έρευνας. Η εφαρμογή του ΦΕΜ αντικρίζεται στην εργασία αυτή ως καινοτομία για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και ως εφαρμογή καινοτομίας εντός της σχολικής μονάδας.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ, ως μέσου εναλλακτικής αξιολόγησης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ (α) στις απόψεις του προσωπικού και των μαθητών της σχολικής μονάδας, (β) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης στο μαθητή και (γ) στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μελετήθηκαν οι παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματική εισαγωγή και διαχείριση καινοτομίας/ αλλαγής στη σχολική μονάδα και μελετήθηκε διεξοδικά η συγκεκριμένη καινοτομική εφαρμογή που προτάθηκε, ο ΦΕΜ. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθενται ευρήματα για την αποτελεσματική εφαρμογή του καθώς και πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του, με στόχευση στα πλεονεκτήματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή.

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα οδήγησαν στην επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής «Έρευνα Δράσης» στα πλαίσια της οποίας, για εξαγωγή πληρέστερων και πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων, εφαρμόστηκε η πειραματική έρευνα. Οργανώθηκε ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων διάρκειας 16 εβδομάδων και συλλέγηκαν δεδομένα από ερωτηματολόγια (ποσοτικά δεδομένα), συνεντεύξεις, ημερολόγια, έντυπα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ (ποιοτικά δεδομένα). Με τη χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Με βάση τόσο τα ποιοτικής όσο και τα ποσοτικής φύσης αποτελέσματα της έρευνας, καταγράφονται συγκεκριμένα συμπεράσματα: Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην καινοτομική εφαρμογή, την αντιμετώπισαν πολύ θετικά. Σε αυτό συνέβαλε ο σχεδιασμός αλλά και η πρόνοια που λήφθηκε για κάμψη των πιθανών αντιστάσεων (π.χ. συνεργασία, υποστήριξη, διασαφήνιση της πορείας, εθελοντική συμμετοχή). Φάνηκε επίσης, ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν πολύ θετικά την αξιολόγηση με ΦΕΜ και ένιωσαν να αξιολογούνται με ένα δίκαιο τρόπο που μειώνει το άγχος κατά την αξιολόγηση. Επιπρόσθετα, με την καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ αναπτύχθηκαν δεξιότητες μάθησης των μαθητών. Ενισχύθηκαν οι δεξιότητες των μαθητών για στοχοθέτηση, εντοπισμό αδυναμιών και δυνατοτήτων, αυτοαξιολόγηση, αυτονομία μάθησης, επικοινωνία των μαθητών με την εκπαιδευτικό και συνεργασία. Μέσα από την έρευνα αναδείχτηκε και η συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Με βάση τα συμπεράσματα της εργασίας προτείνονται, τέλος, εισηγήσεις οι οποίες δομούνται σε δύο επίπεδα: σε εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού συστήματος, και σε εισηγήσεις για εκπαιδευτική πολιτική.

Abstract

This study presents the procedures and the results of an innovative research application of student's portfolio as a means of alternative assessment in Primary School. The survey responds to the challenge for the adaptation of the school to the contemporary educational needs. It investigates portfolio as an alternative way for student assessment as a means based on the multiple intelligence theories and the student's diversity. Using portfolio students acquire key learning skills such as creativity, critical thinking, autonomy, self-assessment, reflection, collaboration, communication skills instead of acquiring knowledge which is learnt by heart. The portfolio application promises all the above, and according to the literature worldwide, it functions as an assessment tool, as well as a learning tool. The lack of relevant research studies in Cyprus and the importance given to alternative assessment nowadays, justify the originality and the necessity of the survey. The application of the portfolio is considered in this study to be an innovation for our educational system and an application of an innovation in the school unit.

The aim of the study was to investigate the effect of the innovative application of student portfolio (a) on the views of the staff and the students of the school unit, (b) on the development of student's learning skills and (c) on the increase of students' self-esteem.

Through a review of the relevant literature which is presented in the first chapter, the study investigated the certain factors which lead to an effective introduction and management of innovation / change in the school unit and especially the introduction of this particular innovative application, the portfolio assessment. The findings of its effective application, as well as the advantages, are presented in this chapter with a focus on the advantages in the development of students' learning skills and the increase of their self-esteem.

The aim and the specific research questions led to the application of Action Research strategy, in the framework of which an experimental survey was carried out in two school units, in order to maximise reliability. A 16-week research procedure for data collection was organised during which quantitative (questionnaires) and qualitative data (interviews, diaries, self-assessment / cross-assessment forms) were collected. The research questions were answered with the use of the methodological triangulation.

Based on both the quantitative and the qualitative findings of the survey, specific conclusions were drawn: teachers who participated in this innovative application faced it very positively. The planning as well as the measures taken (e.g. cooperation, support, clarification of the procedure, voluntary participation) for prevention of possible problems contributed greatly towards the acceptance of the innovation at the school level. It was also shown that student-participants adopted the portfolio assessment very positively. They felt that they were assessed in a fair way that reduced stress. Additionally, using the innovative application of portfolio, students' learning skills were reinforced: setting goals, tracking weaknesses and strengths, self-assessment, learning autonomy, communication between the students and the teacher and collaboration. The students' self-esteem was also reinforced.

Based on the conclusions deriving from the research study, suggestions were posed formed in two levels: (a) suggestions for further research (bigger samples, investigation of the impact of portfolio in other ages and lessons, etc) on a school unit level and the education system, and (b) suggestions for education policy (introduction of the student portfolio in education, as part of the system etc).

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στη Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, η οποία ήταν η σύμβουλος καθηγήτριά μου. Της οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» τόσο για την καθοδήγηση και την εποπτεία, όσο και για τη συνεχή ενθάρρυνση και υποστήριξη μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

Πολλές ευχαριστίες, επίσης, στο Δρ. Πέτρο Πασιαρδή και στο Δρ. Γιάννη Σαββίδη. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις τους ήταν περισσότερο από βοηθητικές και η γνώση τους υπήρξε καταλύτης στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διευθύντρια και επιθεωρήτρια της σχολικής μονάδας όπου εργάζομαι, τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Χωρίς τη δική τους συμβολή δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ερευνητική εργασία.

Φραντζέσκα Αθανασίου

Περιεχόμενα

Περίληψη	iii
Abstract.....	v
Ευχαριστίες.....	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xii
Κατάλογος με Πίνακες.....	xiv
Κεφάλαιο 1 – ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΘΕΜΑ	1
<i>Εισαγωγή.....</i>	<i>1</i>
1.0 Το ερευνητικό θέμα	3
1.1 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας	3
1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	5
Κεφάλαιο 2 - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	7
2.1 Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομίας στη σχολική μονάδα.....	8
2.1.1 Η έννοια της καινοτομίας /αλλαγής.....	8
2.1.2 Καινοτομίες/Αλλαγές που εισήχθηκαν σε εκπαιδευτικά συστήματα.....	10
2.1.3 Παράγοντες αποτυχίας προγράμματος αλλαγής.....	12
2.1.4 Παράγοντες επιτυχίας προγράμματος αλλαγής.....	14
2.1.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις αλλαγής στους οργανισμούς.....	19
2.1.6 Η πρακτική διάσταση της διαχείρισης της αλλαγής.....	20
2.2 Ο Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης και μάθησης	22
2.2.1 Ανάγκη για υιοθέτηση εναλλακτικής αξιολόγησης.....	22
2.2.2 Ο Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή	24
2.2.3 Πλεονεκτήματα που αφορούν στη βελτίωση διδασκαλίας και μάθησης	26
2.2.4 Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή	33
2.2.5 Μειονεκτήματα – Δυσκολίες από την εφαρμογή του ΦΕΜ.....	35

Κεφάλαιο 3 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	37
3.1 Πληθυσμός - Ερευνητικό δείγμα	37
3.2 Ερευνητική στρατηγική	38
3.2.1 Έρευνα δράσης	38
3.2.2 Πειραματική έρευνα	40
3.3 Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων	42
3.3.1 Στάδιο 1: Στάδιο προγραμματισμού	44
3.3.2 Στάδιο 2: Προκαταρκτικές συζητήσεις.....	44
3.3.3 Στάδιο 3: Οργάνωση σχεδίου έρευνας δράσης.....	46
3.3.4 Στάδιο 4: Εφαρμογή του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή	48
3.3.5 Στάδιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων – Εξαγωγή συμπερασμάτων.....	49
3.3.6 Ανάλυση δεδομένων	51
3.4 Ερευνητικά εργαλεία	52
3.4.1 Ερωτηματολόγια.....	52
3.4.2 Συνεντεύξεις	55
3.4.3 Ημερολόγιο εκπαιδευτικού/μαθητή.....	56
3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	57
3.5.1 Αξιοπιστία.....	57
3.5.2 Εγκυρότητα.....	58
3.6 Περιορισμοί και ηθικά διλήμματα.....	59
Κεφάλαιο 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	62
4.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, την καινοτομική εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης με ΦΕΜ;.....	62
4.1.1 Ανάγκη για εμπλοκή στην καινοτομική εφαρμογή	63
4.1.2 Συναισθήματα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και αντιμετώπισή τους	65
4.1.3 Ο ρόλος της συνεργασίας	66

4.1.4 Στάση διευθύντριας και επιθεωρήτριας έναντι στην καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ.....	67
4.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ;	68
4.2.1 Δίκαιος τρόπος αξιολόγησης	68
4.2.2 Άγχος κατά την αξιολόγηση	71
4.2.3 Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης	72
4.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες δεξιότητες μάθησης αναπτύσσονται στους μαθητές μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ;	83
4.3.1 Στοχοθέτηση	84
4.3.2 Εντοπισμός ικανοτήτων	86
4.3.3 Εντοπισμός αδυναμιών	89
4.3.4 Αυτοαξιολόγηση	91
4.3.5 Αυτονομία μάθησης.....	93
4.3.6 Επικοινωνία με την εκπαιδευτικό	95
4.3.7 Συνεργασία	98
4.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποια είναι η διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν το ΦΕΜ, με αυτό των μαθητών που δεν τον εφαρμόζουν;	101
Κεφάλαιο 5 - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	108
5.1 Αντιμέτωπιση της καινοτομικής εφαρμογής στη σχολική μονάδα από τις εκπαιδευτικούς.....	109
5.2 Συναισθήματα και στάσεις των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ.....	112
5.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ	114
5.4 Διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν το Φάκελο Επιτευγμάτων Μαθητή	117
5.5 Γενικά συμπεράσματα	119

5.6 Εισηγήσεις	121
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	147
Παράρτημα 1: Ο κυκλικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης.....	147
Παράρτημα 2: Επιστολή για συγκατάθεση γονέων για τη διεξαγωγή έρευνας.....	148
Παράρτημα 3: Εισαγωγικό φυλλάδιο ΦΕΜ	150
Παράρτημα 4: Πίνακας περιεχομένων	151
Παράρτημα 5: Καρτέλα για εξωτερικό του ΦΕΜ	152
Παράρτημα 6: Καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης.....	153
Παράρτημα 7: Έντυπο αυτοαξιολόγησης.....	154
Παράρτημα 8: Έντυπο στοχοθέτησης	155
Παράρτημα 9: Δίπλωμα επιτυχίας στόχου	156
Παράρτημα 10: Έντυπο αυτοαξιολόγησης ομαδικής εργασίας.....	157
Παράρτημα 11: Υλικό που ετοιμάστηκε από συναδέλφους (α).....	158
Παράρτημα 12: Υλικό που ετοιμάστηκε από συναδέλφους (β).....	160
Παράρτημα 13: Έντυπο αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ.....	161
Παράρτημα 14: Έντυπο ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ.....	162
Παράρτημα 15: Ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης.....	163
Παράρτημα 16: Ερωτηματολόγιο μέτρησης βαθμού αυτοεκτίμησης	166
Παράρτημα 17: Κατευθυντήριες ερωτήσεις – Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών	167
Παράρτημα 18: Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών	168
Παράρτημα 19: Συνέντευξη διευθύντριας.....	178
Παράρτημα 20: Συνεντεύξεις μαθητών	181
Παράρτημα 21: Ημερολόγιο μαθητών.....	193
Παράρτημα 22: Απαντήσεις από έντυπο αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ.....	200
Παράρτημα 23: Απαντήσεις από έντυπο ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ.....	204
Παράρτημα 24: Φωτογραφίες - Συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών	206
Παράρτημα 25: Φωτογραφίες – Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση ΦΕΜ*	207

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Παρουσίαση του ερευνητικού θέματος	7
Διάγραμμα 2: Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.....	43
Διάγραμμα 3: Οργάνωση σχεδίου έρευνας δράσης.....	46
Διάγραμμα 4: Δίκαιος τρόπος αξιολόγησης – Μ.Ο. της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	70
Διάγραμμα 5: Άγχος κατά την αξιολόγηση – Μ.Ο. της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή.....	72
Διάγραμμα 6: Τρόπος αξιολόγησης στο σχολείο – Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	73
Διάγραμμα 7: Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης – Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	74
Διάγραμμα 8: Επικοινωνία με την εκπαιδευτικό –Μ.Ο. Π.Ο. και Ο.Ε. πριν και μετά από την πειραματική εφαρμογή.....	96
Διάγραμμα 9: Δεξιότητες μάθησης – Μ.Ο. Π.Ο. και Ο.Ε. μετά από την πειραματική εφαρμογή	100
Διάγραμμα 10: Βαθμός αυτοεκτίμησης της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν από την πειραματική εφαρμογή	101
Διάγραμμα 11: Βαθμός αυτοεκτίμησης της Π.Ο. και της Ο.Ε. μετά από την πειραματική εφαρμογή	102

Διάγραμμα 12: Βαθμός αυτοεκτίμησης της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	103
Διάγραμμα 13: Ομαδοποίηση βαθμού αυτοεκτίμησης της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	105

Κατάλογος με Πίνακες

Πίνακας 1: Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	47
Πίνακας 2: Οργάνωση ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης.....	53
Πίνακας 2.1: Δίκαιος τρόπος αξιολόγησης - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή.....	69
Πίνακας 2.2: Άγχος κατά την αξιολόγηση - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	71
Πίνακας 3.1: Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης - Πιο συχνές δηλώσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. κατά τον προπειραματικό έλεγχο	75
Πίνακας 3.2: Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης - Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή .	76
Πίνακας 3.3: Τι αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Πιο συχνές δηλώσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. πριν την πειραματική εφαρμογή	77
Πίνακας 3.4: Τι αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή	78
Πίνακας 3.5: Τι δεν αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Πιο συχνές δηλώσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. πριν την πειραματική εφαρμογή	79
Πίνακας 3.6: Τι δεν αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή	79
Πίνακας 4.1: Στοχοθέτηση - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	84
Πίνακας 4.2: Εντοπισμός ικανοτήτων - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή	87

Πίνακας 5.0: Αυτονομία μάθησης - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή94

Πίνακας 5.1: Συσχετίσεις τομέων δεξιοτήτων μάθησης - Π.Ο. μεταπειραματικά99

Κεφάλαιο 1 – ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΘΕΜΑ

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη θεωρία των ανοικτών κοινωνικών συστημάτων, ο κάθε οργανισμός δεν είναι απομονωμένος, αλλά βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Δέχεται εισροές από το γενικότερο περιβάλλον, τις υποβάλλει σε διάφορες μετασχηματιστικές διαδικασίες και παράγει εκροές (Hoy & Miskel, 2008· Nadler, 1993· Πασιαρδής, 2008).

Μέσα σε ένα κόσμο που αλλάζει και μεταβάλλεται συνεχώς, το σχολείο, ως ο βασικός πυρήνας μόρφωσης και συνδετικός ιστός ανάμεσα στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, δεν είναι δυνατό να είναι στατικό και αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου (Μπελαδάκης, 2007). Το σχολείο δέχεται επιδράσεις από το εξωτερικό αλλά και το εσωτερικό περιβάλλον και ασκεί επίδραση σε αυτό (Θεοφιλίδης, 1994· Lunenburg & Ornstein, 2008). Υπό το φως αυτών των πιέσεων σημαντικός παράγοντας επιβίωσης και ανάπτυξής του, αποτελεί η ικανότητά του να μετασχηματίζεται και να εισάγει τις κατάλληλες αλλαγές για αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του (Fullan, 1991· Κανελλόπουλος, 2003). Η εισαγωγή καινοτομίας στη σχολική μονάδα, η οποία παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, αποτελεί μια μορφή αλλαγής και αναφέρεται στη σκόπιμη και σχεδιασμένη εισαγωγή νέων ιδεών ή/και πρακτικών που προσβλέπουν στη βελτίωση του βαθμού επίτευξης των επιθυμητών στόχων (Πασιαρδής, 2008).

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση αποτελεί τη νεότερη και μεγαλύτερη προσπάθεια αλλαγών στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Πασιαρδής, 2008). Όραμα του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Παιδεία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007) είναι η δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου που θα παρέχει στα παιδιά τα εφόδια να αναπτύξουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αναζητούν και να υλοποιούν τα οράματά τους. Η σύγχρονη βιβλιογραφία αλλά και η εμπειρία στην τάξη έχουν αποδείξει ότι οι παραδοσιακοί τρόποι ανταπόκρισης της εκπαίδευσης, που είναι κυρίως ποσοτικοί και γνωσιοκεντρικοί, δεν είναι πλέον κατάλληλοι (Unesco, 2002) και ως αποτέλεσμα, αδύνατα αλλά και χαρισματικά παιδιά δε βοηθούνται να αναπτυχθούν (Azzam, 2008). Ως επακόλουθο, χρειάζεται να περιοριστούν

οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και να χρησιμοποιούνται μέθοδοι με συμμετοχικό και μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (Μπελαδάκης, 2007).

Η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα οι οποίες ακολουθούν μια πορεία από την κορυφή της ιεραρχίας (ηγεσία Υπουργείου Παιδείας) προς τη βάση (σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί, μαθητές) αποτελεί χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Πασιαρδής, 2008). Ένας οργανισμός όμως μπορεί να θεωρηθεί καινοτόμος αν είναι πρωτοπόρος στην εφαρμογή μιας νέας ιδέας και η πρωτοβουλία αποτελεί συνέπεια των ίδιων των μελών του οργανισμού (Μπελαδάκης, 2007), όπως θα παρουσιαστεί στην παρούσα περίπτωση.

Αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης, αποτελεί και η αξιολόγηση των μαθητών (Παπαναστασίου, 1993). Καθώς όμως η σύγχρονη παιδαγωγική επικεντρώνεται στη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, γίνεται πια επιτακτική η ανάγκη να χρησιμοποιηθούν νέοι τρόποι αξιολόγησης, οι οποίοι να αποτελέσουν αναπόσπαστο, και συντρέχον μέρος της διαδικασίας μάθησης (Μαρτίδου - Φορσιέρ, 2005). Πώς μπορεί όμως να διαμορφωθεί η αξιολόγηση ώστε από απλό εργαλείο διάγνωσης να γίνει σύμμαχος για συνεχή βελτίωση του μαθητή;

Έρευνες υποστηρίζουν τη χρήση εναλλακτικής αξιολόγησης έναντι της παραδοσιακής αξιολόγησης (Borowski, Thompson & Zaccaria, 2000· Donovan, Larson, Stechschulte & Taft, 2002). Η εναλλακτική αξιολόγηση παύει να είναι αξιολόγηση της μάθησης, εξέταση για το τι έμαθαν οι μαθητές, και γίνεται αξιολόγηση για τη μάθηση που στοχεύει στη βελτίωση του μαθητή ως ολοκληρωμένης προσωπικότητας (Popham, 2006). Πιο διαδεδομένη μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης είναι ο Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή (ΦΕΜ) (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004), η καινοτομική εφαρμογή του οποίου στην πράξη, αποτελεί το θέμα της παρούσας ερευνητικής πρότασης.

Η εργασία έχει ως αφετηρία την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ενδιατρίβει στη θεωρητική πτυχή για την εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής, ώστε να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες που θα καθοδηγήσουν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της προτεινόμενης καινοτομικής εφαρμογής, του ΦΕΜ. Στο δεύτερο μέρος μελετάται ο ΦΕΜ ως μέσο εναλλακτικής

αξιολόγησης και μάθησης και μέσα από βιβλιογραφική έρευνα συζητούνται οι επιπτώσεις του ως καινοτομική εφαρμογή στο σχολείο και η συμβολή του στη βελτίωση του μαθητή (πλεονεκτήματα που αφορούν στη βελτίωση διδασκαλίας και μάθησης, ανάπτυξη αυτοεκτίμησης). Στη συνέχεια αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο για τη συλλογή των δεδομένων, και γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ακολούθως παρατίθεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ερευνητικής εφαρμογής. Η εργασία καταλήγει σε συμπεράσματα και εισηγήσεις, όπως προκύπτουν από την ίδια την ερευνητική εργασία.

1.0 Το ερευνητικό θέμα

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας και παρουσιάζονται ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματα.

1.1 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας

Όπως τονίστηκε στην εισαγωγή, επιβάλλεται η αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες πηγάζουν από τις θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης και της διαφορετικότητας του μαθητή. Από το 2002, η Επιτροπή για τα Εθνικά Επίπεδα είχε επισημάνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μέσα από τις βασικές ικανότητες και δεξιότητες που θα τους καλλιεργηθούν στο σχολείο (Πασιαρδής & Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, 2003). Πιο πρόσφατα, ο Τσιάκαλος (2008), Πρόεδρος της Επιτροπής για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τόνισε ότι είναι καιρός τα παιδιά μας αντί να αποθηκεύουν πληροφορίες, να αποκτούν ικανότητες – κλειδιά (δημιουργικότητα, θεωρητική σκέψη, αυτονομία, σχεδιασμό και ανάλυση, ευελιξία, προθυμία για ομαδική εργασία, ανταλλαγή πληροφοριών). Επίσης, ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού θέλει τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να αυτονομηθούν ως σκεπτόμενα όντα (Δημητρίου, 2008). Ήδη, στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010), όπως έχουν κατατεθεί στην προκαταρκτική τους μορφή, προτείνεται η αντικατάσταση των συμβατικών διαγωνισμάτων από πρακτικές που σχετίζονται με τη

δημιουργία φακέλων (portfolios). Διαπιστώνεται ότι η αξία του ΦΕΜ έχει αναγνωριστεί από το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η πορεία που ακολουθήθηκε για την εφαρμογή του και τα αποτελέσματα της έρευνας αποκτούν μια νέα προοπτική, μία πιθανή συνεισφορά στην εμπειρική πραγματικότητα της αξιολόγησης με φακέλους (portfolios).

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης καλούν να ξεφύγουμε από την απλή μετάδοση γνώσεων και να στραφούμε σε δεξιότητες δια βίου μάθησης (Unesco, 2002). Η διδασκαλία, σύμφωνα με τα Νέα Αναλυτικά, προσανατολίζεται στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε παιδιού, ακολουθούνται συνεργατικές και βιωματικές μορφές μάθησης και οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες μέσα από δραστηριότητες και βιωματικές εργασίες (project) (Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, 2009). Δίνεται, ως επακόλουθο, έμφαση σε ικανότητες κλειδιά που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η προθυμία για δημιουργική εργασία (Τσιάκαλος, 2009). Η εφαρμογή του ΦΕΜ, όπως θα υποστηριχθεί μέσα από την Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2) υπόσχεται τα πιο πάνω, με το ΦΕΜ να λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης, αλλά και μάθησης (Kowalewski, Murphy & Starns, 2002).

Η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας υποστηρίζεται και από την έλλειψη ερευνητικών εφαρμογών στο κυπριακό συγκείμενο για το ΦΕΜ. Αυτό ίσως να οφείλεται και στην περιορισμένη μέχρι τώρα ερευνητική υποδομή στον τόπο μας (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2009). Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό, έστω και μέσα από μικρής κλίμακας έρευνα, να μελετηθεί πώς οι μαθητές μας ανταποκρίνονται στην υιοθέτηση του ΦΕΜ και πώς μπορεί αυτή η εφαρμογή να συμβάλει στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών μας. Η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία θα περιγραφεί σε επόμενο υποκεφάλαιο (Κεφάλαιο 3 – Μεθοδολογία), αποτελεί και πάλι πρωτότυπο εγχείρημα για τα κυπριακά δεδομένα, λόγω του πολυδιάστατου και πολυφασικού χαρακτήρα της.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση με ΦΕΜ αποτελεί καινοτομία για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η παρούσα εργασία εισηγείται την εφαρμογή του ΦΕΜ και εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από έρευνα «εκ των έσω» και όχι μια καινοτομία που να προέρχεται «εκ των άνω». Όπως τονίζουν οι Au και Valencia (2007), σε μια τέτοια περίπτωση οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να δίνεται σημασία στις απόψεις και στις

προτεραιότητές τους και να αναπτύσσονται επαγγελματικά στο χώρο εργασίας, μια και αναλύουν και βελτιώνουν τις πρακτικές τους. Ως αποτέλεσμα, όπως συμπληρώνουν οι πιο πάνω μελετητές, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους εαυτούς τους ως μαθητές και κατανοούν ότι η διδασκαλία αποτελεί διαδικασία μάθησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή.

Στην κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση το έδαφος είναι πρόσφορο για υιοθέτηση του ΦΕΜ επειδή δεν υπάρχουν εξετάσεις κάθε σχολική χρονιά. Δεν παραδίδεται βαθμολογία και ο εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να χρησιμοποιήσει όποιες μεθοδολογίες κρίνει κατάλληλες για να προωθήσει την πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθητών του. Όπως θα παρουσιαστεί στην Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2), οι περισσότερες έρευνες έγιναν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα. Με αυτό το σκεπτικό, ερευνάται η υιοθέτηση του ΦΕΜ στο μάθημα των Ελληνικών.

Συνοψίζοντας, η αναγκαιότητα, η σημασία, και η πρωτοτυπία της έρευνας εντοπίζονται τόσο στη διερεύνηση της συμβολής που έχει η εφαρμογή του ΦΕΜ στη βελτίωση του μαθητή, όσο και στην υιοθέτηση του ΦΕΜ ως καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα καλύπτει επίσης κενά που υπάρχουν σε ερευνητικές εργασίες για τη συμβολή του ΦΕΜ στο κυπριακό συγκείμενο, καθώς και κενά αναφορικά με την υιοθέτηση καινοτομίας η οποία υιοθετείται από «κάτω προς τα πάνω» και προέρχεται από τη σχολική μονάδα. Παρουσιάζονται στη συνέχεια ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

1.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ, ως μέσου εναλλακτικής αξιολόγησης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ, (α) στις απόψεις του προσωπικού και των μαθητών της σχολικής μονάδας, (β) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης και (γ) στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

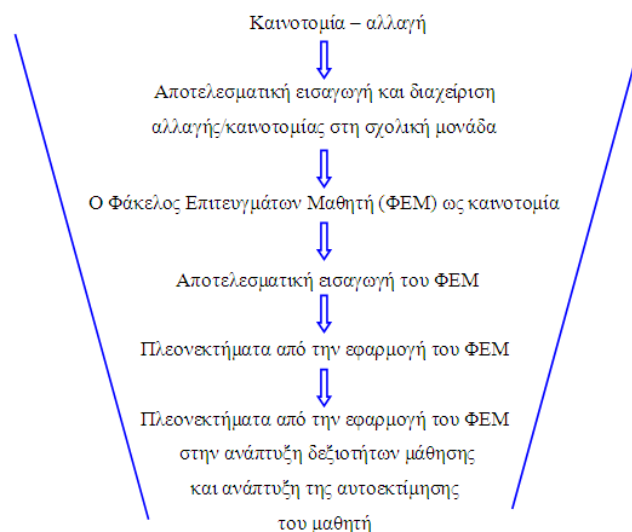
1. Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας την καινοτομική εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης με ΦΕΜ;
2. Ποιες είναι οι στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ;
3. Ποιες δεξιότητες μάθησης αναπτύσσονται στους μαθητές μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ;
4. Ποια είναι η διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν το ΦΕΜ, με αυτό των μαθητών που δεν τον εφαρμόζουν;

Στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής εργασίας για την επίδραση της καινοτομικής εφαρμογής του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή ως μέσου εναλλακτικής αξιολόγησης παρουσιάστηκε το ερευνητικό θέμα, τεκμηριώθηκε η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας, προσδιορίστηκε ο σκοπός της και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας που βοήθησε στην κατανόηση, εξειδίκευση και καθορισμό του ερευνητικού θέματος.

Κεφάλαιο 2 - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ενδιατρίβει στην εισαγωγή και διαχείριση καινοτομίας στη σχολική μονάδα και στο Φάκελο Επιτευγμάτων Μαθητή (ΦΕΜ), με τις πληροφορίες που συλλέγονται να καθοδηγούν και να στηρίζουν την ερευνητική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία εξετάζει γενικά και συνοπτικά την έννοια της καινοτομίας/αλλαγής και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική εισαγωγή της στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια επικεντρώνεται στο κύριο θέμα της, την εισαγωγή μιας συγκεκριμένης καινοτομικής εφαρμογής (του ΦΕΜ) στη σχολική μονάδα, αναλύοντας την εισαγωγή και τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, για τους μαθητές και για το σχολείο.

Παρουσιάζοντας συνοπτικά την πορεία που θα ακολουθηθεί κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος καθώς και σε όλη την ερευνητική εργασία, παρατηρούμε να ξεκινά από θεωρητική παρουσίαση της έννοιας της καινοτομίας/αλλαγής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται παράγοντες που οδηγούν σε αποτελεσματική εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής/καινοτομίας και ακολούθως παρουσιάζεται ο ΦΕΜ και η αποτελεσματική καινοτομική εφαρμογή του. Τέλος, η εργασία ενδιατρίβει στα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, και ειδικότερα στα πλεονεκτήματα που αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Η όλη πορεία του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζεται συνοπτικά στο Διάγραμμα που ακολουθεί:



Διάγραμμα 1: Παρουσίαση του ερευνητικού θέματος

2.1 Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομίας στη σχολική μονάδα

Κατά τη μελέτη της εισαγωγής και διαχείρισης καινοτομίας στη σχολική μονάδα ορίζεται η αρχικά η έννοια της καινοτομίας με εννοιολογική διάκρισή της από την έννοια της αλλαγής. Ακολουθεί σύντομη αναφορά σε καινοτομίες/αλλαγές που έχουν εισαχθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα. Στη συνέχεια συζητούνται εκτενώς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτυχία ή στην επιτυχία κατά την εφαρμογή της αλλαγής, καθώς και θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διαχείρισή της.

2.1.1 Η έννοια της καινοτομίας /αλλαγής

Το θέμα της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση, απασχόλησε πολλούς ερευνητές της διοικητικής επιστήμης, κυβερνήσεις, εκπαιδευτικούς και οργανώσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Fullan, 1991· Κωνσταντίνου, 2005). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία, ο όρος καινοτομία συχνά συγχέεται με τον όρο αλλαγή, ενώ πολύ συχνά οι όροι εναλλάσσονται και παραβλέπονται οι σημασιολογικές τους διαφορές (Πασιαρδής, 2008· Ράπτης, 2006). Παρατηρούμε ακόμη να αναγνωρίζονται οι σημασιολογικές τους διαφορές, αλλά και πάλι να παραβλέπονται (Everard & Morris, 1999· Ράπτης, 2006). Κατά συνέπεια, κρίνεται σκόπιμη η εννοιολογική προσέγγιση και ο διαχωρισμός των όρων.

Ψάχνοντας για ερμηνεία των πιο πάνω εννοιών σε ερμηνευτικά λεξικά, βρίσκουμε τον Μπαμπινιώτη (2006), να ορίζει την καινοτομία ως «την ουσιώδη τροποποίηση, τη ριζική αλλαγή» (σ.121). Για την ίδια έννοια ο Γεωργοπαπαδάκος (1983) αναφέρει «την εισαγωγή κάτι νέου, το νεωτερισμό» (σ. 492). Τα ίδια λεξικά ορίζουν την αλλαγή ως τη μεταβολή προσώπου, αντικειμένου, κατάστασης (Γεωργοπαπαδάκος, 1983· Μπαμπινιώτης, 2006).

Στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, ο Πασιαρδής (2008) ορίζει την καινοτομία ως «μια ιδέα ή μια πρακτική που θεωρείται νέα από ένα άτομο ή μια ομάδα και η οποία επιδιώκει να βελτιώσει το βαθμό επίτευξης των επιθυμητών στόχων» (σ. 20). Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που δίνει ο Κωνσταντίνου (2005) ο οποίος χρησιμοποιεί την καινοτομία με την «έννοια του καινούργιου, που δεν υπήρχε προηγουμένως και που συμβάλλει στην ανάπτυξη του οργανισμού» (σ. 339). Η εκπαιδευτική καινοτομία, εξηγεί ο Fullan (1991),

αναφέρεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: στη χρήση διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων. Οι ορισμοί που αναφέρθηκαν ανταποκρίνονται στην καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ στη σχολική μονάδα, ο οποίος αντιμετωπίζεται και τυγχάνει χειρισμού στην παρούσα εργασία ως καινοτομική εφαρμογή *στην πράξη*. Αποτελεί μια νέα μέθοδο αξιολόγησης και μάθησης, η οποία όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενο υποκεφάλαιο, στοχεύει στη βελτίωση των μαθητών και στην ανάπτυξη του οργανισμού.

Προχωρώντας στη μελέτη της έννοιας της αλλαγής στην εκπαιδευτική διοίκηση, βρίσκουμε τον Morrison (1998) να εξηγεί ότι η αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ως μια δυναμική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης η οποία εμπλέκει την αναδιοργάνωση ως ανταπόκριση στις ανάγκες που υπάρχουν. Αποτελεί, όπως υποστηρίζει, «μια διαδικασία μετασχηματισμού από μια κατάσταση σε μια άλλη που εισάγεται από εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις, εμπλέκοντας άτομα, ομάδες ή οργανισμούς και οδηγεί σε μια νέα κατάσταση των παρόντων αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων» (σ. 13). Η αλλαγή, με άλλα λόγια αποτελεί διαδικασία μάθησης νέων ιδεών και πρακτικών (Fullan, 1992).

Οι Everard και Morris (1999) χρησιμοποιούν τον όρο αλλαγή με την έννοια ότι αυτή περιλαμβάνει την καινοτομία αλλά και την ανάπτυξη. Ο Fullan (1991) συμπληρώνει ότι αρκετές καινοτομίες αντιπροσωπεύουν σημαντικά βήματα στο δρόμο για επιτυχημένη αλλαγή. Βρίσκουμε την έννοια της *αλλαγής* να είναι πιο ευρεία από την έννοια της καινοτομίας (Μπελαδάκης, 2007· Πασιαρδής, 2008), και όπως εξηγεί ο Κωνσταντίνου (2001), μπορούμε να έχουμε αλλαγή, αλλά μπορεί να έχουμε ή να μην έχουμε καινοτομία. Το ίδιο τονίζει και ο Πασιαρδής (2008), ο οποίος καταλήγει ότι η καινοτομία είναι μια μορφή αλλαγής.

Συμπεραίνουμε, με αναφορά στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας, ότι η αλλαγή αποτελεί διαφοροποίηση του τρόπου εργασίας για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενώ η καινοτομία αποτελεί την εισαγωγή μιας καινούργιας προσέγγισης. Ο ΦΕΜ αποτελεί μια καινούργια προσέγγιση στον τρόπο αξιολόγησης που στοχεύει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αποτελεί μια καινοτομία για τη σχολική μονάδα, η οποία όπως υποστηρίχθηκε, μπορεί να θεωρηθεί μορφή αλλαγής.

Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση καινοτομιών/αλλαγών που εφαρμόστηκαν σε εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής και της Ευρωπαϊκής Ένωσης με ιδιαίτερη αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και της Κύπρου.

2.1.2 Καινοτομίες/Αλλαγές που εισήχθησαν σε εκπαιδευτικά συστήματα

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Αμερικής και της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν και αξιολογήθηκαν καινοτόμα προγράμματα τα οποία στόχευαν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης και αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών (Huberman & Miles, 1984· Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρα, 2007). Δύο τέτοια καινοτομικά προγράμματα, τα οποία περιγράφονται από τον Πασιαρδή (2008), είναι: α) το πρόγραμμα των «Επιταχυνόμενων σχολείων» (Accelerated Schools) που εφαρμόστηκε στην Αμερική και συνεχίζεται με μεγάλη επιτυχία, και β) το πρόγραμμα «Βελτίωση της Εκπαίδευσης για Όλους» (Improving the Quality of Education for All) που αποτελεί μια προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων και εφαρμόστηκε αρχικά στη Βρετανία και στη συνέχεια επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες. Κοινό χαρακτηριστικό και των δύο προγραμμάτων βελτίωσης είναι η αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, η οποία προωθεί τη διδασκαλία και μάθηση. Έτσι, καταλήγει ο Πασιαρδής (2008), έχουμε στις χώρες αυτές καινοτομίες για βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται στον ελλαδικό χώρο, αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοια προγράμματα είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, η Ευέλικτη Ζώνη κ.ά. (Γαλανόπουλου, 2002· Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Χαρακτηριστικό των πάνω προγραμμάτων, όπως αναφέρει ο Ράπτης (2006), είναι ότι ο διευθυντής στις περισσότερες φορές καλείται να εφαρμόσει μια καινοτομία που έχει σχεδιαστεί από άλλους.

Σημαντική θεωρείται στον ελλαδικό χώρο η δημιουργία, για τρίτη συνεχή σχολική χρονιά, του Ελληνικού Δικτύου Σχολικής Καινοτομίας. Πρόκειται για ένα καινοτόμο πρόγραμμα στήριξης του εκπαιδευτικού με σκοπό την εισαγωγή της καινοτομίας και της ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. Προωθεί τις καινοτομίες στις σχολικές μονάδες και, με τη

συνεργασία μεταξύ τους, επιδιώκει την ουσιαστική αλλαγή στη μορφή και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πράξης με τρόπο που να αναδεικνύει δημιουργικές μορφές εργασίας και μάθησης στο σχολείο. Το πρόγραμμα βρίσκεται σε στενή συνεργασία και συντονισμό με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ελληνικό Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, 2009).

Στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα από την ίδρυση της κυπριακής δημοκρατίας μέχρι σήμερα εισήχθηκαν αρκετές καινοτομίες, όπως η θεσμοθέτηση και επέκταση της προδημοτικής εκπαίδευσης, η εισαγωγή των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η εισαγωγή του μαθήματος του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας και η εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη Δημοτική Εκπαίδευση (Γεωργιάδης, 2005). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει αντιμετωπισθεί με ιδιαίτερο ενθουσιασμό από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ζαχαρίου & Καδής, 2008) και ότι η εισαγωγή του μαθήματος του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας στη Δημοτική Εκπαίδευση εξακολουθεί να εφαρμόζεται γιατί έγινε στη βάση στρατηγικού σχεδίου (Κωνσταντίνου, 2005). Αντίθετα, καινοτομίες που εισήχθηκαν από το 1960 μέχρι τα μέσα του 1980 απέτυχαν λόγω έλλειψης επαρκούς σχεδιασμού, προετοιμασίας, καθοδήγησης των ανθρώπων και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (Karagiorgis, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2008).

Η νεότερη και ταυτόχρονα μεγαλύτερη προσπάθεια αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Καλύπτει αλλαγές στη διοίκηση, τη δομή και τη διάθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο. Αφορά και στους εκπαιδευτικούς (επιμόρφωση, αξιολόγηση κλπ.) και συνδέεται και με τους μαθητές (Πασιαρδής, 2008).

Διαπιστώνεται ότι τόσο διεθνώς όσο και στην ελλαδική και κυπριακή εκπαίδευση έχουν εισαχθεί καινοτομίες/αλλαγές για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, στην Κύπρο και στην Ελλάδα, η εισαγωγή καινοτομιών ακολουθεί μια πορεία «εκ των άνω», σε αντίθεση με χώρες όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς και η Βρετανία όπου παρατηρείται και η εφαρμογή καινοτομιών από το κάτω επίπεδο προς τα πάνω (Πασιαρδής, 2008). Ανάλογη εφαρμογή καινοτομίας, από το κάτω επίπεδο, από εκπαιδευτικό, επιχειρείται και στην παρούσα εργασία. Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για αποτελεσματικό σχεδιασμό μιας αλλαγής στη σχολική μονάδα; Μελετώντας θέματα

σχεδιασμού της διαδικασίας της αλλαγής, εντοπίζονται παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά ή/και θετικά στην επιτυχία ενός προγράμματος αλλαγής.

2.1.3 Παράγοντες αποτυχίας προγράμματος αλλαγής

Συναντούμε στη βιβλιογραφία αρκετούς παράγοντες που θα μπορούσαν να επιβραδύνουν ή να οδηγήσουν σε αποτυχία ένα πρόγραμμα αλλαγής. Αυτοί, αφορούν στη φύση και στο σχεδιασμό της αλλαγής, στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης, στο φόβο των εμπλεκομένων για το άγνωστο, στην έλλειψη συνεργασίας και στη δημιουργία συγκρούσεων στον οργανισμό.

Η αλλαγή αποτελεί μια πολύπλοκη, δυναμική, δομική και συστηματική διαδικασία που απαιτεί την εμπλοκή ανθρώπων, με την επιτυχία της να επηρεάζεται από τις συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό (Fullan, 1994· Morrison, 1998). Αρκετά χαρακτηριστικά της συνδέονται κυρίως με την αποτελεσματικότητά της, βασικότερο της στοιχείο είναι όμως το ότι αφορά περισσότερο τους ανθρώπους παρά το περιεχόμενο (Morrison, 1998· Πασιαρδής 2008). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί σε μεγάλο βαθμό είναι γραφειοκρατικοί και ιεραρχικοί με συγκεκριμένες διαπροσωπικές σχέσεις, κανόνες και κανονισμούς. Η αλλαγή πιθανόν να καλεί όπως δοθεί ένας βαθμός δύναμης στην ομάδα υπεύθυνη για την αλλαγή. Αυτό πιθανό να μην είναι λειτουργικό και να προκαλεί σημαντική αντίσταση στην αλλαγή (Lunerburg & Ornstein, 2008).

Πολλές φορές η διαδικασία προσκρούει και σε εμπόδια, πολλά από τα οποία δεν είναι εμφανή αλλά υπολανθάνουν. Τέτοια μπορεί να είναι η έλλειψη πόρων: χρημάτων και ανθρώπων με τις απαραίτητες δεξιότητες και χρόνο που χρειάζεται η εφαρμογή της αλλαγής (Lunerburg & Ornstein, 2008· Ράπτης, 2006). Οι Huberman και Miles (1984), εισηγούνται να ξεκινούν οι σχολικοί οργανισμοί αναλαμβάνοντας μικρότερης κλίμακας αλλαγές που μπορούν να επιτύχουν και μετά να προχωρούν σε μεγαλύτερες. Πόσο σχεδιασμένη όμως πρέπει να είναι αυτή η διαδικασία;

Αρκετά εκπαιδευτικά ιδρύματα δίνουν μεγάλη σημασία στον προγραμματισμό της αλλαγής (Morrison, 1998). Επιπρόσθετα, οι Huberman και Miles (1984), σε ανάλυση αναφορικά με το πώς επιχειρήθηκαν εκπαιδευτικές αλλαγές σε 12 εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Αμερική, συμπεραίνουν ότι αλλαγές που υιοθετήθηκαν βιαστικά και δεν ήταν καλά

σχεδιασμένες οδηγήθηκαν σε αποτυχία. Ωστόσο, δεν μπορούμε όμως να παραβλέψουμε την τοποθέτηση του Morrison (1998), ο οποίος τονίζει ότι αν η αλλαγή είναι αυστηρά ή λιγότερο προγραμματισμένη, αποτελεί θέμα συγκυρίας. Επιχειρηματολογεί αναφερόμενος στις απόψεις του Mitzberg (όπ. αναφ. στο Morrison, 1998) που υποστηρίζει ότι προσεκτικά καταστρωμένα σχέδια μπορεί να είναι αντιπαραγωγικά σε μια προσπάθεια διοίκησης της αλλαγής που είναι από τη φύση της συνεχιζόμενη, απεριόριστη και συχνά απρόβλεπτη διαδικασία.

Το σημαντικότερο πρόβλημα όμως που αντιμετωπίζει η εφαρμογή προγράμματος αλλαγής είναι η απουσία όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης απόφασης για την υιοθέτησή της (Πασιαρδής, 2008). Οι καινοτομίες ή οι αλλαγές πρακτικά σχεδόν ποτέ δεν αντανακλούν την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών αλλά επιβάλλονται από υψηλότερα επίπεδα ιεραρχίας (Sarason, 1995). Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από την ανάλυση των Huberman και Miles (1984). Οι ερευνητές εντόπισαν σε σχεδόν δύο τρίτα των περιπτώσεων ότι κύριο κίνητρο για υιοθέτηση αλλαγής αποτελούσε η πίεση από τους διευθυντές. Η Sarason (1995) τονίζει χαρακτηριστικά ότι δεν μπορεί να σκεφτεί άλλη επαγγελματική ομάδα από τους εκπαιδευτικούς, που να έχει τόσο παθητικό ρόλο στην πρωτοβουλία για αλλαγή.

Επιπρόσθετα, οι άνθρωποι αρέσκονται στην σταθερότητα. Είναι συνηθισμένοι να εργάζονται με κάποια μέθοδο, και να αισθάνονται σιγουριά (Κωνσταντίνου, 2005). Βρισκόμενοι αντιμέτωποι με μια αλλαγή συχνά καλούνται να διαφοροποιήσουν παραδοσιακές τακτικές (Κωνσταντίνου, 2001· Lunerburg & Ornstein, 2008). Ζητείται από αυτούς να εφαρμόσουν μια αλλαγή για τη οποία έχουν συχνά μια ασαφή – ακαθόριστη εικόνα (Huberman & Miles, 1984), συχνά έχει υπερβολικές απαιτήσεις και δεν είναι δοκιμασμένη (Πασιαρδής, 2008) και σπάνια υπάρχει βεβαίωση ότι η νέα προσέγγιση θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Carnall, 1990). Αποτέλεσμα είναι να προκαλείται άγχος, αγωνία και φόβος για το άγνωστο (Carnall, 1990· Everard & Morris, 1999· Everard, Morris & Wilson, 2004· Lunerburg & Ornstein, 2008· Ράπτης, 2006), συναισθήματα που συχνά εκφράζονται με αντίσταση στην αλλαγή (Morrison, 1998).

Η έλλειψη συνεργασίας αποτελεί ένα ακόμη παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία ένα πρόγραμμα αλλαγής (Everard et al, 2004· Πασιαρδής, 2008· Ράπτης, 2006). Επικρατεί και ο κίνδυνος της σύγκρουσης με αποτέλεσμα ο φορέας της αλλαγής να κληθεί

να αντιμετωπίσει συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές καταστάσεις, δυσάρεστα συναισθήματα (Ράπτης, 2006).

Συμπεραίνεται ότι μια επιβράδυνση ή/και αποτυχία στην εφαρμογή της αλλαγής μπορεί να επηρεάζεται από την ίδια τη φύση της, τη διαδικασία σχεδιασμού της, και από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τα προβλήματα αλλά να μάθουμε να ζούμε μαζί τους· τα προβλήματα είναι φίλοι μας μια και όταν βυθιζόμαστε σε αυτά, ανεβαίνουμε με δημιουργικές λύσεις (Fullan, 1992). Το μυστικό της ανάπτυξης είναι να διαγωνιζόμαστε με τις δυνάμεις της αλλαγής, μετατρέποντας τις θετικές δυνάμεις υπέρ μας, αμβλύνοντας παράλληλα τις αρνητικές (Fullan, 1994).

2.1.4 Παράγοντες επιτυχίας προγράμματος αλλαγής

Για να μετατραπουν οι παράγοντες αποτυχίας σε παράγοντες επιτυχίας, ακολουθείται η συμβουλή του Fullan και εξετάζεται πώς οι αρνητικές δυνάμεις μετατρέπονται σε θετικές για να αντιμετωπιστούν οι αντιδράσεις για την υλοποίηση της αλλαγής. Αναλύεται πώς τα άτομα και το σχολείο ως οργανισμός μπορούν να υλοποιήσουν επιτυχημένα μια αλλαγή. Τέλος, συζητείται ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας.

Το άτομο και η αλλαγή

Η αλλαγή αποτελεί μια προσωπική εμπειρία (Fullan, 1991). Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι κρίσιμος, ειδικά στην εκπαίδευση. Η αλλαγή αλλάζει τους ανθρώπους αλλά οι άνθρωποι, αλλάζουν τις αλλαγές (Morrison, 1998). Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί «κλειδί» στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Δεν μπορεί να εισαχθεί οτιδήποτε χωρίς τη θετική διάθεση των επηρεαζόμενων και έτσι στρέφεται η προσοχή στον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη της εφαρμογής της (Κωνσταντίνου, 2001· Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Το νόημα της αλλαγής για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα αν εξετάσουμε τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, για να αξιολογήσουν μια δοσμένη αλλαγή (Πασιαρδής, 2008). Σύμφωνα με τον Fullan (1991), τα κριτήρια είναι τέσσερα:

1. Η αλλαγή ικανοποιεί μια ανάγκη; Θα ενδιαφερθούν οι μαθητές; Θα μάθουν; Υπάρχουν ενδείξεις ότι η αλλαγή θα λειτουργήσει; (π.χ. θα δώσει τα αποτελέσματα που υπόσχεται;)
2. Πόσο σαφής είναι η αλλαγή σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί;
3. Πώς θα επηρεάσει προσωπικά τον εκπαιδευτικό σε σχέση με το χρόνο, την ενέργεια, τις νέες δεξιότητες, τα αισθήματα ενθουσιασμού και επάρκειας και την παρέμβαση στις υπάρχουσες προτεραιότητες;
4. Πόσο θα ανταμείβει η εμπειρία όσον αφορά στην αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους ή με άλλα άτομα;

Ο ίδιος ο συγγραφέας αναφέρεται και σε ένα πέμπτο κριτήριο, στον ηθικό κώδικα πρακτικής των εκπαιδευτικών. Αυτός περιλαμβάνει, όπως εξηγεί ο Πασιαρδής (2008), το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση που θα προκύψει από την αλλαγή πάνω στις πρακτικές στις αίθουσες διδασκαλίας (αντιδράσεις μαθητών, διαδικασία και σαφήνεια προτεινόμενης αλλαγής, ισοζύγιο μεταξύ του κόστους σε χρόνο/ενέργεια/αισθήματα και του οφέλους που θα προκύψει).

Η προσπάθεια να βοηθήσουμε τα άτομα να κατανοήσουν την αλλαγή είναι σαν να οργάνουμε τη γη προτού σπείρουμε το σπόρο ή σαν να συντονίζουμε το δέκτη του ραδιοφώνου για να λάβουμε σήμα. Πρέπει να τα βοηθήσουμε να κατανοήσουν την αλλαγή - εν γένει την αλλαγή - και αφετέρου τη συγκεκριμένη αλλαγή που σχεδιάζουμε (Everard & Morris, 1999). Να εξηγήσουμε την ανάγκη για αλλαγή και τις επιδράσεις που θα έχει (Lunerburg & Ornstein, 2008). Να προσπαθήσουμε να βρεθούμε στην θέση του «άλλου» για να γίνουμε γνώστες της «άλλης» αντίληψης (Ράπτης, 2006). Έτσι εκτονώνεται ο φόβος που προκαλεί η προοπτική της αλλαγής – ο φόβος ότι δεν θα τα καταφέρουν, ότι αισθάνονται ανίκανοι και ότι θα πληγεί η επαγγελματική τους ταυτότητα (Everard & Morris, 1999). Όλοι αυτοί οι συντελεστές συμβάλλουν θετικά στην άρση πιθανής αντίστασης.

Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή

Η δομή του οργανισμού πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τρόπο ώστε να συνειδητοποιεί την αποστολή της αποτελεσματικά και αποδοτικά και να χτίζει ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στη διαδικασία αλλαγής ώστε να χτίζει στην

παρώθησή τους (Morrison, 1998). Ως αποτέλεσμα, μελετείται πώς οι διαδικασίες λήψης απόφασης του οργανισμού και η κουλτούρα οδηγούν στην επιτυχία μιας αλλαγής.

Έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι καινοτομίες που αποφασίζονται από την ίδια τη σχολική μονάδα, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας (Everard & Morris, 1999). Η συμμετοχή όλων όσων επηρεάζονται στον προγραμματισμό, σχεδιασμό και εφαρμογή της αλλαγής αποτελεί μια από τις καλύτερες μεθόδους να μειωθούν οι αντιδράσεις (Lunenburg & Ornstein, 2008). Το πλεονέκτημα έγκειται στο γεγονός ότι η υιοθέτηση της αλλαγής αποτελεί καθαρά επιλογή των εκπαιδευτικών. Αυτό λειτουργεί θετικά στην απόκτηση αισθήματος ευθύνης για την απόφαση που παίρνεται (Θεοφιλίδης, 1994) μια και όταν το προσωπικό «εμπλέκεται» στη λήψη αποφάσεων, τότε όλες οι παρωθητικές δυνάμεις τίθενται σε εφαρμογή (Everard και Morris, όπως αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2005). Επιπρόσθετα, χρειάζεται να υπάρξει υπόσχεση εκπαίδευσης και υποστήριξης (Au & Valencia, 1997). Ο Fullan (1991) τονίζει ότι η δομή του οργανισμού κάνει διαφορά, αλλά δεν αποτελεί το κύριο σημείο για επιτυχημένη αλλαγή. Η αλλαγή της κουλτούρας είναι το κύριο σημείο.

Η ανάπτυξη της κουλτούρας του οργανισμού αποτελεί παράγοντα κλειδί στην επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής και συνεπώς βελτίωση του οργανισμού (Hopkins, Ainscow & West, 1994· Morrison, 1998). Μπορεί ακόμη να δράσει ως καταλύτης στην αντίσταση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής 2008). Παρόλο που η ανάπτυξη της κουλτούρας έχει παραγνωριστεί σε σχέση με τη βελτίωση των σχολείων, αποτελεί μία από τις πιο σύνθετες και σημαντικές έννοιες στην εκπαίδευση (Stoll, 2006), η οποία εξετάζεται στη συνέχεια.

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας αναφέρεται στο σύστημα κοινών αντιλήψεων που έχουν τα μέλη του οργανισμού (Robbins, 1993). Οι Hoy και Miskel (2008) αναφέρονται στην κουλτούρα ως τον κοινό προσανατολισμό που κρατά ενωμένο τον οργανισμό ως μία μονάδα και του δίνει ξεχωριστή, μοναδική ταυτότητα. Για την εξήγηση του κοινού προσανατολισμού υιοθετούν τρία επίπεδα κουλτούρας: νόρμες, αξίες και βαθύτερες παραδοχές, όπως τα όρισε ο Schein. Ο Schein (1997), ορίζει την κουλτούρα ως ένα πρότυπο παραδοχών που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά ώστε να θεωρείται έγκυρο και για αυτό διδάσκεται στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης για αυτά τα προβλήματα.

Η συνεργατική κουλτούρα θεωρείται ζωτικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πασιαρδή, 2001· Χαραλάμπους, 2008). Συντείνει ώστε η αρνητική ενέργεια της δυσαρέσκειας να μετατραπεί σε θετική βούληση για να αλλάξουν τα πράγματα, προς όφελος των εκπαιδευτικών και του οργανισμού (Everard & Morris, 1999· Κωνσταντίνου, 2005). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν ο Fullan και οι συνεργάτες του, που υποστηρίζουν ότι στην αλλαγή πετυχαίνουν τα σχολεία που χαρακτηρίζονται από κουλτούρα επικοινωνίας, συνεργασίας και ομοψυχία στους εκπαιδευτικούς στόχους (Fullan, Miles & Taylor, 1980). Χρειάζεται όμως προσοχή: Η συνεργασία είναι από τις πιο παρεξηγημένες έννοιες στην εφαρμογή αλλαγής τονίζει ο Fullan (1994), μια και δε σημαίνει συναίνεση, δε σημαίνει ότι το άτομο ακολουθεί το πλήθος. Στη σχολική μονάδα χρειάζεται να αναπτυχθεί κουλτούρα όπου να επικρατεί ενδιαφέρον για βελτίωση, μάθηση και επαγγελματική εκπαίδευση που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη του οργανισμού σε κοινότητα μάθησης (Carnall, 1990· Dean, 1999· Hubermann & Miles, 1984).

Η έννοια της κοινότητας μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με τη συνεχή βελτίωση, τη συμμετοχή, την αυτονομία, τον επαγγελματισμό, την προσαρμοστικότητα και τη λύση προβλήματος (Morrison, 1998). Υποδεικνύει την κοινότητα που θέλει και είναι ικανή να εξετάσει τις συνήθειες και τα αποτελέσματά της και αυτό προϋποθέτει κουλτούρα που αντιμετωπίζει τους αμφισβητούντες ως θετική προαπαιτούμενη δύναμη, και όχι ως εμπόδιο (Ruohotie, 1996). Αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, διαλόγου και αναστοχασμού (Everard et al, 2004). Η αλλαγή άλλωστε είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, διαλόγου, ανατροφοδότησης όπου αξιοποιούνται οι εμπειρίες των ατόμων και τροποποιούνται τα σχέδια κατά τη διαδικασία (Πασιαρδής, 2008). Πέρα από την κουλτούρα συνεργασίας, σημαντική είναι και η υποστηρικτική διοίκηση (Fullan et al, 1980).

Ηγεσία και αλλαγή

Αποτελεσματική εφαρμογή αλλαγής επιτυγχάνεται όταν υπάρχει υποστηρικτική ηγεσία (Lunerburg & Ornstein, 2008). Ο διευθυντής του σχολείου ως διευθυντής ορχήστρας, αποτελεί κινητήρια δύναμη για την εισαγωγή αλλαγής (Carnall, 1990· Dean, 1999· Fullan, 2001· Κωνσταντίνου, 2001· Παπαϊωάννου, 1997· Ράπτης, 2006). Ως διοικητικός, έχει την

ευθύνη για την οργάνωση της εφαρμογής, αλλά και την αξιολόγησή της (Κωνσταντίνου, 2001).

Σε ένα πρώτο στάδιο θα πρέπει να είναι ο ίδιος κάτοχος της έννοιας της αλλαγής για να είναι σε θέση να μεταδώσει τη γενική ιδέα σε όσους εμπλακούν στη διαδικασία της μεταβολής (Ράπτης, 2006). Η αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής συμπεριλαμβάνει την ικανότητά του να δημιουργήσει νέα σύνθεση ατόμων, πόρων, ευκαιριών και αναγκών (Carnall, 1990). Εργάζεται ώστε να συγκεραστούν οι συγκρούσεις και να αντιμετωπιστούν το άγχος, η αγωνία, η αταξία, η αβεβαιότητα και η απειλή όπως και άλλες καταστάσεις που επιδρούν αρνητικά στην ισορροπία στις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, καθώς η παράδοση έρχεται να αντικατασταθεί με το νέο (Carnall, 1990· Παπαϊωάννου, 1997). Σε περίπτωση πάλι που κάποιο μέλος του προσωπικού θέλει να εισαγάγει κάτι νέο που έμαθε, είτε από παρακολούθηση σεμιναρίων, είτε από την πρόσφατη μετεκπαίδευσή του, όπως στην παρούσα περίπτωση, πρέπει να του προσφέρει κάθε δυνατή βοήθεια (Κωνσταντίνου, 2001).

Σημαντικό ρόλο παίζουν τα γνωρίσματα προσωπικότητας που διαθέτει το πρόσωπο που έχει την ιδιότητα του φορέα της αλλαγής. Απαραίτητο γνώρισμα αποτελεί η συναίσθηση ηθικού καθήκοντος. Στόχος του θα πρέπει να είναι η αποθάρρυνση αρνητικών καταστάσεων και η ενθάρρυνση εποικοδομητικής συμπεριφοράς (Ράπτης, 2006). Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη θα εξεταστεί τελικά από την ικανότητά του να ετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της αλλαγής. Σε μια κατάσταση όπου το παρελθόν που είναι πολύ γνωστό και το μέλλον αβέβαιο, είναι ξεκάθαρη η σημασία της αποτελεσματικής ηγεσίας (MacBeath, Moos & Riley, 1996).

Με τα πιο πάνω τεκμηριώνεται η σημασία του ατόμου, του σχολείου ως οργανισμού και της ηγεσίας ως αποφασιστικών παραγόντων στην επιτυχία ενός προγράμματος αλλαγής. Παρουσιάζονται στη συνέχεια θεωρητικές και ακολούθως πρακτικές προσεγγίσεις αλλαγής στους οργανισμούς.

2.1.5 Θεωρητικές προσεγγίσεις αλλαγής στους οργανισμούς

Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, δέχεται πιέσεις από παράγοντες όπως η ταχύτητα παραγωγής και διάδοσης της γνώσης, οι συνεχείς κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ένας παράγοντας όμως που ασκεί ολοένα και μεγαλύτερη πίεση είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση (Πασιαρδής, 2008). Υπό το φως αυτών των πιέσεων σημαντικός παράγοντας επιβίωσης και ανάπτυξης του αποτελεί η ικανότητά του να μετασχηματίζεται και να εισάγει τις κατάλληλες αλλαγές που θα το βοηθήσουν να επιτύχει αποτελεσματικότερα τους στόχους του (Fullan, 1991). Πώς όμως θα σχεδιαστεί αποτελεσματικά η αλλαγή;

Ο Fullan (1994) απαντά χαρακτηριστικά : «Η αλλαγή είναι ένα ταξίδι, όχι ένα σχέδιο» (σ. 34). Δεν είναι γραμμική, προσθέτει ο Πασιαρδής (2008), αλλά διαδικασία φορτισμένη με αβεβαιότητα και ενθουσιασμό, μερικές φορές ανάποδη. Επιπρόσθετα, αν κάποιος προσπαθεί να συνδυάσει την πολυπλοκότητα της αλλαγής με ένα περίπλοκο σχέδιο εφαρμογής, συχνά η διαδικασία αποδεικνύεται λανθασμένη (Fullan, 1994). Βλέπουμε ότι ο εξελικτικός σχεδιασμός λειτουργεί καλύτερα από τον κεντρικό λεπτομερή σχεδιασμό (Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Αυτό υποστηρίζεται και από τον Πασιαρδή (2008), ο οποίος εξηγεί ότι πιο αποτελεσματικό θα είναι ένα εξελικτικό σχέδιο εφαρμογής όπου η βαθμιαία και συνεχής διαδικασία παρέχει χρόνο για αποτελεσματικότερη εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής. Στη διαδικασία όμως, όπως τονίζουν οι Bovey και Hede (2001), θα υπάρξουν αντιστάσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε σχολικό επίπεδο.

Επηρεάζονται σε πρώτο επίπεδο τα άτομα του οργανισμού (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), σε δεύτερο επίπεδο ο οργανισμός ολόκληρος (π.χ. δημιουργία ομάδων) και τα αποτελέσματα αφορούν, σε ένα τρίτο επίπεδο, το εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής, 2008). Υπάρχουν και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιπέδων εφόσον τα όριά τους δεν μπορούν να διακριθούν εύκολα (Burke, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας σχολικός οργανισμός αποτελείται από υποσυστήματα, συναντούμε σύμφωνα με τους Fliedlander και Brown (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2008), δύο βασικές θεμελιώδεις προσεγγίσεις της αλλαγής στους οργανισμούς. Η πρώτη, η

ανθρωπιστική – διαδικαστική προσέγγιση, έχει ως κέντρο ενδιαφέροντος τους ανθρώπους. Η παρέμβασή της έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των ανθρώπων. Η δεύτερη, η τεχνο – δομική προσέγγιση, επικεντρώνεται στην τεχνολογία και δίνει έμφαση στις δομές του οργανισμού, όπως είναι οι μέθοδοι, ο σχεδιασμός της εργασίας και ο προγραμματισμός.

Μια επιτυχημένη αλλαγή λαμβάνει υπόψη και τις δύο διαφορετικές διαστάσεις του οργανισμού. Πρώτο, δίνει έμφαση στην ορθολογιστική διάσταση και δεύτερο τονίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη μεγάλη σημασία της ανθρώπινης διάστασης που λαμβάνει σοβαρά υπόψη τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους, καθώς επίσης και τις ανεπίσημες διαδικασίες (Dunphy, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2008).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι η υιοθέτηση αλλαγών καθίσταται αναγκαία για την επιβίωση και την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, λόγω των πιέσεων που δέχεται. Στην επιτυχία της αλλαγής σημαντική είναι η εξελικτική/σταδιακή/βαθμιαία υιοθέτησή της στην οποία συνδυάζεται η ορθολογιστική με την ανθρωπιστική διάσταση για οργάνωση σχεδίου αλλαγής.

2.1.6 Η πρακτική διάσταση της διαχείρισης της αλλαγής

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί τονίζεται η σημασία των οργανωτικών μοντέλων στην αποτελεσματική διαχείριση μιας αλλαγής και τεκμηριώνεται η επιλογή του οργανωτικού μοντέλου αλλαγής «έρευνα δράσης» το οποίο θα καθοδηγήσει την εισαγωγή της συγκεκριμένης καινοτομίας στη σχολική μονάδα.

Τα οργανωτικά μοντέλα μας βοηθούν να χαρτογραφήσουμε την αλλαγή σε ένα οργανισμό τόσο από άποψης περιεχομένου (π.χ. η αποστολή και ο σκοπός της αλλαγής) όσο και από άποψης διαδικασίας (π.χ. πώς θα προωθηθεί η προσπάθεια μιας σχεδιασμένης αλλαγής) που θα συνεισφέρει στην κατανόηση της εφαρμογής της αλλαγής. Τα κυριότερα μοντέλα που συναντούμε στη βιβλιογραφία είναι: (α) το μοντέλο των τριών σταδίων του Lewin, (β) τα μοντέλα εξελικτικής αλλαγής, (γ) τα μοντέλα αλλαγής ως ανάπτυξη του οργανισμού, (δ) το μοντέλο ανάπτυξης προβλήματος, (ε) η έρευνα δράσης και (στ) τα μοντέλα αλλαγής στην εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2008).

Για την εισαγωγή της συγκεκριμένης καινοτομίας (του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή) επιλέγεται το μοντέλο της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο, έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να εξετάσουν συστηματικά τις πρακτικές τους, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της έρευνας (Ferrance, 2000). Μέσα από την έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να πειραματιστούν πάνω στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάθε μέρα και να αναζητήσουν λύσεις και βελτιώσεις (Aitrichter, Posch & Somekh, 2001). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την πρακτική ανάπτυξης καινοτομιών με έρευνα δράσης, μπορούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές να διερευνήσουν συνθήκες ή εκπαιδευτικά θέματα τα οποία παρουσιάζουν δυσλειτουργίες ή φαίνονται να έχουν προοπτικές επέκτασης/ αλλαγής/ αναμόρφωσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αυτό χαρακτηρίζει και την καινοτομική εφαρμογή του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή που αποτελεί μια προσπάθεια βελτίωσης στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Αναφέρεται ακόμη ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης αποτελούν μια περιοχή της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης στην οποία χρησιμοποιείται η έρευνα δράσης (Cohen, Manion & Morrison, 2003). Η έρευνα δράσης άλλωστε, μπορεί να ξεκινήσει από μικρές αλλαγές που θα υιοθετήσει ένα άτομο και να προχωρήσει σε γενικότερες μεταρρυθμίσεις σε τάξεις, σχολείων αλλά και γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Cohen et al, 2003). Το ίδιο τονίζει και η Ferrance (2000), υποστηρίζοντας ότι πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί βασισμένη σε κοινή κατανόηση μέσα από έρευνα.

Στο πρώτο υποκεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που αφορούσε στην εισαγωγή και διαχείριση καινοτομίας στη σχολική μονάδα, μελετήθηκαν οι έννοιες της αλλαγής και καινοτομίας, παρουσιάστηκαν καινοτομίες/ αλλαγές σε εκπαιδευτικά συστήματα, συζητήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν ένα πρόγραμμα αλλαγής και αναλύθηκε ο σχεδιασμός της αλλαγής τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Διαφάνηκε ότι ο Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή αποτελεί μια καινοτομία στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο σχεδιασμός για την εισαγωγή και διαχείριση της συγκεκριμένης καινοτομίας στηρίζεται στη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε. Χρειάζεται να οργανωθεί ένας εξελικτικός σχεδιασμός όπου οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να κατανοήσουν τα άτομα την ανάγκη για εισαγωγή της καινοτομίας, να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και να παρέχονται ευκαιρίες για συνεργασία. Το μοντέλο της έρευνας δράσης ικανοποιεί τις πιο πάνω ανάγκες. Η αναδίφηση της βιβλιογραφίας προχωρεί στη διεύρυνση της γνώσης για

το Φάκελο Επιτευγμάτων Μαθητή.

2.2 Ο Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης και μάθησης

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί τονίζεται η ανάγκη για εναλλακτική αξιολόγηση και παρουσιάζεται ο Φάκελος Επιτευγμάτων μαθητή (ΦΕΜ). Στη συνέχεια συζητείται εκτενώς η συμβολή του Φακέλου στη βελτίωση του μαθητή και εξετάζονται δυσκολίες που πιθανόν να προκύψουν από την υιοθέτησή του.

2.2.1 Ανάγκη για υιοθέτηση εναλλακτικής αξιολόγησης

Ιστορικά, εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούσαν την αξιολόγηση ως διαδικασία που διεξάγεται για να ικανοποιεί τους άλλους. Αντίθετα όμως, η αξιολόγηση πρέπει να θεωρείται μια διαδικασία που βοηθά το άτομο να κατανοήσει τι έχει μάθει και τι χρειάζεται να μάθει στη συνέχεια (Valencia, 1990). Αξιολόγηση του μαθητή ορίζεται η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησης του μαθητή και πραγματοποιείται καλύτερη κατανόηση της γνώσης που κατέχει (Παμουκτσόγλου, 2007· Worley, 2008). Σκοπεύει σύμφωνα με τη Χριστοφόρου (2008), στη διάγνωση της προόδου και των αδυναμιών του ενώ σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2007) πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας, και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου. Ο Wiggins (1998), συνδυάζει τις προαναφερόμενες απόψεις και δίνει ένα ορισμό ο οποίος ανταποκρίνεται στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Θεωρεί σκοπό της αξιολόγησης τη βελτίωση, μέσω ανατροφοδότησης μαθητών και εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Τονίζει ότι στόχος της είναι δεν είναι μόνο να διαγνώσει ή μετρήσει, αλλά πρέπει να είναι σχεδιασμένη για να διδάξει.

Άποψη που υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση έχει εκπέσει σε διαδικασία ρουτίνας για ύπαρξη ελάχιστων τεκμηρίων αντικειμενικότητας της βαθμολογίας (Κουτσελίνη & Βαλιαντή, 2006), δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Όσο περισσότερο οι

εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τη σκέψη τους στην πρόοδο των μαθητών, τονίζει ο Γεωργούσης (1998), τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών δεν είναι πλέον επαρκείς. Συχνά μάλιστα η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη μέτρηση - αποτελέσματα που προκύπτουν από δοκίμια (Παπαναστασίου, 1993). Ποιες όμως σύγχρονες θεωρίες μάθησης επηρεάζουν τη διαδικασία αξιολόγησης;

Σύμφωνα με τη θεωρία της *πολλαπλής νοημοσύνης* υπάρχουν τουλάχιστο 8 είδη νοημοσύνης για να μαθαίνουμε, να επικοινωνούμε και να λύνουμε προβλήματα (Παπάνης & Παλαιολόγου, 2007). Παράλληλα, κάθε παιδί έχει το δικό του *στυλ μάθησης*, τη δική του προτίμηση επεξεργασίας πληροφοριών (Κουτσελίνη & Βαλιαντή, 2006). Πρόσθετα, η *εποικοδόμηση* της γνώσης εκλαμβάνει τη γνώση ως υποκειμενική κατάσταση που δημιουργείται όταν το άτομο μέσα από κοινωνικές σχέσεις αφομοιώνει νέες πληροφορίες στις προϋπάρχουσες γνώσεις (Θεοφιλίδης, 2008· Καραμήνας, 2006).

Διαπιστώνεται ότι για ίση μεταχείριση οι αξιολογικοί στόχοι θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι και ξεχωριστοί για κάθε μαθητή. Η έμφαση πρέπει να δίνεται στη σύγκριση με την προηγούμενη επίδοση και στάση του (Κουτσελίνη & Βαλιαντή, 2006· Μιχαηλίδου & Γιαλλουρίδης, 2002). Ο ΦΕΜ καταλύει τα όρια της παραδοσιακής αξιολόγησης και αποτελεί τη γέφυρα για αυθεντική και εναλλακτική αξιολόγηση (Γιαλλουρίδης, 2002· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2007) οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης διερευνούν το γνωστικό αποτέλεσμα και επικεντρώνονται στη διαχείριση της γνώσης, την εφαρμογή και τη χρησιμοποίησή της. Παραδείγματα αποτελούν η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η αξιολόγηση από ομάδα συμμαθητών, ο φάκελος μαθητή, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (projects), η εξέταση με ανοικτά βιβλία. Στην προσπάθεια ορισμού της εναλλακτικής αξιολόγησης συναντούμε δυσκολία μια και στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται παράλληλα ή εναλλακτικά και ο όρος αυθεντική αξιολόγηση (Αρβανίτης, 2007· Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2008· Γιαλλουρίδης, 2002).

Στην προσπάθεια διαχωρισμού των εννοιών χρήσιμη θεωρείται η τοποθέτηση του Wiggins (όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2007) κατά την οποία η εναλλακτική αξιολόγηση αναφέρεται στις αξιολογήσεις που είναι βασισμένες σε ποιοτικές παρά ποσοτικές μετρήσεις ως εναλλακτική λύση στα τυποποιημένα τεστ, και η αυθεντική αξιολόγηση

χρησιμοποιείται για αναφορά σε δεξιότητες για τον πραγματικό κόσμο, που αξιολογούνται σε ένα φυσικό πλαίσιο όπως η εύρεση πληροφοριών ή η δεξιότητα σε κάποιο μουσικό όργανο. Και οι δύο όροι αναφέρονται στις πρακτικές εμπλοκής των μαθητών στην αξιολόγηση της προόδου τους, με βασική προϋπόθεση την αυθεντική διδασκαλία και μάθηση (Paulson & Paulson, 1991a), όπου οι μαθητές εφαρμόζουν δεξιότητες και γνώσεις στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Βαρσαμίδου & Ρεσ 2008· Γεωργούσης, 1998· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008· Wiggins, 1998).

Συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση ξεφεύγει από την παραδοσιακή απλή μέτρηση. Ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, να είναι και ποιοτική και να εμπλέκει και τους ίδιους τους μαθητές. Απάντηση σε αυτές τις ανάγκες αποτελεί ο ΦΕΜ, ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης.

2.2.2 Ο Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε διεθνώς ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητα του ΦΕΜ (Γεωργούσης, 1998· Dotson & Henderson, 2009· Hebert, 1992· Hebert & Schultz, 1996· King, Patterson & Stolle, 2008· Marshall, 2008· Seidel, Kirby, Olf, Scripp & Shirley, 1997· Valencia, 1990) και η έρευνα μετακινείται τώρα και στη χρήση του ηλεκτρονικού ΦΕΜ (Acker & Halasek, 2008· Corwin, 2003· Montgomery & Wiley, 2004· Woodward & Nanlohy, 2008). Πώς ορίζεται όμως ο ΦΕΜ;

Ο ΦΕΜ (Portfolio) ή φάκελος υλικού/επιδόσεων/αξιολόγησης όπως εναλλακτικά αναφέρεται στην ελληνική βιβλιογραφία (Αρβανίτης, 2007· Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2008· Γεωργούσης, 1998· Παμουκτσόγλου, 2007· Τσαγγαρή, 2008· Φωτιάδου, 2001· Valencia, 1990), αποτελεί ένα προσεκτικά φτιαγμένο πορτρέτο που παρουσιάζει τι ξέρει και τι μπορεί να κάνει ο μαθητής (Paulson & Paulson, 1991b). Δεν είναι εναλλακτική μέθοδος στην αξιολόγηση με δοκίμια. Κάθε μέθοδος εξυπηρετεί το σκοπό της. Αν θέλουμε να εξετάσουμε τη γνώση σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, το διαγνωστικό δοκίμιο είναι κατάλληλο. Αν όμως θέλουμε να αξιολογήσουμε τόσο την επιτυχία όσο και την ανάπτυξη του μαθητή, ο ΦΕΜ είναι ο καλύτερος τρόπος (Borich, 2007· Kubiszyn & Borich, 2007).

Αποτελεί σκόπιμη συλλογή υλικού που εκθέτει τις προσπάθειες, την πρόοδο και τις επιτυχίες του μαθητή σε ένα ή περισσότερα θέματα (Kubiszyn & Borich, 2007· Paulson & Paulson 1994· Paulson, Paulson & Meyer, 1991). Μπορεί να περιέχει κείμενα, φωτογραφίες, ζωγραφιές, εκθέσεις ιδεών, κριτήρια αξιολόγησης, φύλλα αυτοεκτίμησης, σχόλια του μαθητή, περιγραφικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, στόχους, επαίνους και ό,τι άλλο κρίνει ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό που να δείχνει τη μαθησιακή του πορεία (Au & Valencia, 1997· Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2008· Γιαλλουρίδης, 2002). Η Παμουκτσόγλου (2007) συμπληρώνει ότι πέραν από την εξέλιξη του μαθητή οδηγεί και στην πρόβλεψη των δυνατοτήτων του.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε διάφορες μορφές ΦΕΜ. Μπορεί να είναι φάκελος με ειδικό αντικείμενο (π.χ. Ιστορίας), ενιαίος φάκελος (περιλαμβάνει όλα τα μαθήματα), φάκελος βιτρίνα (καλύτερες εργασίες) ή φάκελος διαδικασίας (πειστήρια σε εξελικτική πορεία με περιγραφή της διαδικασίας) (Γιαλλουρίδης, 2002· Montgomery & Wiley, 2004· Τσαγγαρή, 2008· Valencia, 1990). Η Παμουκτσόγλου (2007), προτείνει 3 είδη φακέλου: τον πρότυπο φάκελο, που μπορεί να περιλαμβάνει όλες τις εργασίες του μαθητή καθώς και τη βαθμολογία του, τον τεκμηριωμένο φάκελο που ο σκοπός του συμπίπτει με το φάκελο διαδικασίας που αναφέρθηκε πιο πάνω, και τον φάκελο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται αποκλειστικά για την αξιολόγηση. Η συγγραφέας προβληματίζεται όμως για τη λειτουργικότητα του τεκμηριωμένου φακέλου λόγω του όγκου και της πολυσυλλεκτικότητάς του.

Όποια μορφή και αν χρησιμοποιηθεί, ο σκοπός παραμένει ο ίδιος: Να προωθηθεί η μάθηση υποστηρίζουν οι Wolf και Siu - Runyan (1996). Να παρουσιαστεί η μαθησιακή πορεία του μαθητή : τι έχει μάθει, πώς σκέφτεται, πώς αναλύει, πώς δημιουργεί (Grace, όπ. αναφ. στο Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005). Να παρουσιαστεί τι έμαθαν και τι καταλαβαίνουν οι μαθητές (Seidel et al, 1997). Φαίνεται να επιτυγχάνει δύο σκοπούς. *Λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης αλλά και μάθησης.* Οι μαθητές συμμετέχουν στην εφαρμογή του, αυτοαξιολογούνται και αναστοχάζονται. Ο διπλός αυτός σκοπός υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά (Kowalewski et al, 2002· Montgomery & Wiley, 2004· Valencia, 1990).

Πριν προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στην εφαρμογή του παίρνει σημαντικές αποφάσεις προκειμένου να επιτελέσει ο φάκελος το λειτουργικό του ρόλο. Αποφάσεις που

αναφέρονται στον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων που θα αξιολογηθούν μέσω του φακέλου, στα θέματα που θα παρουσιάζει, στον τρόπο οργάνωσης και διαφύλαξης, στον τρόπο αξιολόγησης (πίνακες κριτηρίων) και στο κοινό που θα εμπλέκεται στην αξιολόγηση (Cook-Benjamin, 2001· Farr & Tone, 1994· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Kubiszyn & Borich, 2007· Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005· Seidel et al, 1997· Stiggins, 1994).

Ακολούθως ενημερώνει τους μαθητές για τη νέα μέθοδο αξιολόγησης, το νέο τρόπο εργασίας, χωρίς να βομβαρδίζει με πολλές πληροφορίες. Εξηγεί πόσο σημαντικό είναι να διατηρούν υλικό/εργασίες που παρουσιάζουν την πρόοδό τους και ακούει προσεκτικά απόψεις και ερωτήματα. Εμπλεκόμενα τα παιδιά στη διαδικασία, αποκτούν αίσθηση ιδιοκτησίας του φακέλου, (Paris & Ayres, 1994· Rhine & Smith 2001· Stiggins, 1994). Κατά τη διάρκεια της εργασίας με ΦΕΜ πραγματοποιούνται τακτές συναντήσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, ώστε ο μαθητής να εξασκηθεί στις δεξιότητες αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης, εφόσον αυτές αποτελούν νέες δεξιότητες για τους μαθητές, δεξιότητες ζωής (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005· Smith, 1997).

Διαπιστώνεται ότι ο ΦΕΜ πρέπει να έχει ξεκάθαρο σκοπό, αυστηρό προγραμματισμό και χρειάζεται αρκετή προσπάθεια και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων. Όπως τεκμηριώνεται στη συνέχεια, μελετητές και ερευνητές καταλήγουν στο ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ αποτελεί μια διαδικασία γεμάτη *πλεονεκτήματα* για βελτίωση του μαθητή (Seidel et al, 1997). Συμβάλλει στη *βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης* και στην ανάπτυξη της *αυτοεκτίμησης* του μαθητή.

2.2.3 Πλεονεκτήματα που αφορούν στη βελτίωση διδασκαλίας και μάθησης

Η έρευνα έδειξε ότι η αξιολόγηση με ΦΕΜ προσφέρει περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή αξιολόγηση (Cook-Benjamin, 2001). Πλεονεκτήματα που αφορούν στην *πρόοδο* του μαθητή, στην *ανάπτυξη* των ικανοτήτων του για *αυτοαξιολόγηση* και *αναστοχασμό*, στην *υιοθέτηση βελτιωμένων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης* και στην *αποτελεσματικότερη επικοινωνία* μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Συμβολή στην πρόοδο του μαθητή

Η χρήση του ΦΕΜ ενθαρρύνει παραγωγικές αλλαγές στη μάθηση των παιδιών (Au & Valencia, 2007· Borowski et al, 2000· Cook-Benjamin, 2001· Herman & Winters, 1994· King et al, 2008· Zubizarreta, 2004). Μέσα από την εξέταση των εργασιών οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τρόπους να στηρίζουν τη μάθηση (Wolf & Siu-Runyan, 1996). Παράλληλα, οι μαθητές κατακτούν τον τρόπο να ρωτούν, να ερευνούν και να μαθαίνουν για τη μάθηση, τις κρίσεις των άλλων, αλλά και για τους εαυτούς τους (King et al, 2008· Wolf, 1989).

Αρκετές έρευνες έγιναν στο εξωτερικό, οι περισσότερες στην Αμερική, με σκοπό να μελετήσουν την εφαρμογή του ΦΕΜ στο γλωσσικό μάθημα (Borowski et al, 2000· Frazier & Paulson, 1992· Frederic & Shaw, 1996· Gearhart, 1992· Gearhart & Wolf 1997· Gouty & Sandy, 2002· Kowalewski et al, 2002· Vizyak, 1995· Weinbaum, 1991). Οι περισσότερες ακολούθησαν τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, που κρίνεται η πιο κατάλληλη μέθοδος, αφού ο σκοπός ήταν η βελτίωση θεωριών διδασκαλίας και μάθησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι πιο πάνω έρευνες κατέδειξαν ότι η υιοθέτηση του ΦΕΜ οδήγησε στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή (Frederic & Shaw, 1996· Vizyak, 1995) και στη βελτίωση των ικανοτήτων του στο γραπτό λόγο (Engleson, 1995· Gearhart & Wolf, 1997· King et al, 2008· Kowalewski et al, 2002· Weinbaum, 1991). Πρόοδος παρουσιάστηκε και σε μαθητές που ήταν διστακτικοί στη χρήση του γραπτού λόγου (Frazier & Paulson, 1992). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν σχόλια ερευνητών που εξηγούν ότι τα παιδιά εστίαζαν στην ποιότητα της εργασίας επειδή το κείμενό τους θα διαβαστεί από άλλους (Borowski et al, 2000· Gouty & Sandy, 2002).

Όπως αναφέρθηκε, οι πλείστες έρευνες έγιναν στη Δημοτική Εκπαίδευση, σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα. Αυτό πιθανό να οφείλεται στο εύρος των τομέων που διδάσκονται (ανάγνωση, γραπτός και προφορικός λόγος), στο μεγαλύτερο διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται στο γλωσσικό μάθημα, και στις ευκαιρίες που προσφέρονται για αυθεντικές δραστηριότητες. Στα πλαίσια άλλων μαθημάτων αναφέρονται λιγότερες έρευνες. Στο μάθημα των Μαθηματικών έρευνες κατέδειξαν ότι οι μαθητές παρουσίασαν εντυπωσιακό

ενδιαφέρον για το μάθημα. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση μελετούσαν προσεκτικά τις εργασίες τους και τις εργασίες των συμμαθητών τους και έπαιρναν άμεση ανατροφοδότηση (Hebert, 2001· Knight, 1992). Στο μάθημα της Επιστήμης αναπτύχθηκε η ποιότητα των εργασιών τους (Ediger, 1996).

Στην ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζονται λίγες αναφορές που υποστηρίζουν την εφαρμογή του ΦΕΜ (Αρβανίτης 2007· Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2008· Γεωργούσης, 1998· Κάγκα, 2002· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2006· Παμουκτσόγλου, 2007· Φωτιάδου, 2001). Σημαντική είναι η αναφορά στη δοκιμαστική εφαρμογή του ΦΕΜ το 1997-1998 στα πειραματικά σχολεία που απέδωσε θετικά αποτελέσματα, αν και υπήρξαν και αντιδράσεις (Κασσωτάκης, όπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2007). Εισήγηση για χρήση του γίνεται στα νέα βιβλία του Δασκάλου για τη Μελέτη Περιβάλλοντος (2004) και ως αποτέλεσμα συναντούμε περιορισμένου αριθμού άρθρα που αναφέρονται στην υιοθέτηση του ΦΕΜ σε μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θετικά αποτελέσματα. Αναφέρεται σε σχετικό άρθρο ότι ενισχύθηκαν οι δεξιότητες παρατήρησης, οργάνωσης δεδομένων και συλλογής πληροφοριών των μαθητών (Δημοπούλου, 2002). Αναφέρονται και έρευνες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν σεμινάριο για την αξιολόγηση, κατά το οποίο οι περισσότεροι δήλωσαν υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης (Αγγελοπούλου, 2004α,β).

Η κυπριακή βιβλιογραφία για το θέμα είναι ακόμα πιο περιορισμένη. Συναντούμε ενδοϋπηρεσιακά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς (Μιχαηλίδου - Ευριπίδου & Γιαλλουρίδης, 2002), άρθρα (Γιαλλουρίδης, 2002· Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005) και αναφορές για ΦΕΜ σε ιστοσελίδες Τεχνικής Σχολής (2008) και Λυκείου (2008). Η εφαρμογή όμως του ΦΕΜ στην περίπτωση του Ενιαίου Λυκείου υποστηρίζεται ότι έγινε βεβαιωμένα και με λανθασμένες πρακτικές (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2006). Έρευνα για την εφαρμογή του ΦΕΜ διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), χωρίς όμως να ανακοινωθούν τα αποτελέσματά της. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η αναφορά που γίνεται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού όπου στο Εκπαιδευτικό Υλικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης (2009) παρουσιάζεται ο ατομικός φάκελος του μαθητή και συμπεριλαμβάνονται σχετικά έντυπα για καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Μέσα από έρευνες και μελέτες τονίστηκε η συμβολή του ΦΕΜ στην πρόοδο του μαθητή. Στο εξωτερικό συναντούμε πλούσια βιβλιογραφία. Συγκριτικά στην Ελλάδα υπάρχουν

λιγότερες αναφορές για μελέτες και έρευνες με θετικά όμως αποτελέσματα. Στην Κύπρο η λιγοστή βιβλιογραφία και η απουσία ερευνών προβληματίζει. Εύλογα γεννιέται το ερώτημα αν η εμμονή στους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης οφείλεται και στην έλλειψη επιμόρφωσης. Ένα δεύτερο πλεονέκτημα από την εφαρμογή του ΦΕΜ είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού.

Συμβολή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού

Η εργασία με ΦΕΜ αναπτύσσει την ικανότητα του παιδιού για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό (Au & Valencia, 1997· Hebert, 1992· King et al, 2008· Stolle, 2008· Kubiszyn & Borich, 2007· Klenowski, 2002· Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005· Montgomery & Wiley, 2004· Paris & Ayres, 1994· Seidel et al, 1997· Smith, 1997· Wolf, 1989· Wolf & Siu-Runyan, 1996· Wiggins, 1998· Zubizarreta, 2004).

Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή των Paulson και Paulson οι οποίοι παρομοιάζουν το ΦΕΜ με ένα παράθυρο στο μυαλό του μαθητή από όπου μπορούν μαθητές και εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (1991b). Μέσα από την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση γίνεται ξεκάθαρο αν ο μαθητής έχει κατακτήσει τις δεξιότητες και διαδικασίες που απαιτούνται (Seidel et al, 1997).

Παραδοσιακά οι εργασίες των παιδιών βαθμολογούνται, επιστρέφονται και ξεχνιούνται. Στην εργασία με ΦΕΜ οι εργασίες αξιολογούνται από το παιδί, τον εκπαιδευτικό ή/και συμμαθητές/γονείς, φυλάγονται και αποτελούν σημείο αναφοράς. Ο μαθητής αξιολογεί την εργασία του βασισμένος σε κριτήρια που έθεσε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό εντοπίζοντας τις δυνατότητες αλλά και τις αδυναμίες του (Borich, 2007· Paris & Ayres, 1994· Paulson & Paulson, 1991a). Τα ρήματα «σκέψου», «διάλεξε», «ρίσκαρε» κυριαρχούν στις συζητήσεις (Wolf, 1989) και ο μαθητής ανακαλύπτει μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, πού βρίσκεται και πού στοχεύει (Paris & Ayres, 1994· Smith, 1997· Wiggins, 1998· Wolf & Siu-Runyan, 1996). Προβληματίζεται για τον τρόπο με τον οποίο θα βελτιωθεί αναγνωρίζοντας τις ικανότητές του άλλα και τις περιοχές όπου χρειάζεται βελτίωση (Farr & Tone, 1998). Η ευθύνη για τη μάθηση μετακινείται στο μαθητή που οδηγείται στον αναστοχασμό, θέτει στόχους και παρακολουθεί την πρόοδο μέχρι την επιτυχία τους (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005· Porter & Cleland, 1995).

Εμπλεκόμενα τα παιδιά στην οργάνωση και ερμηνεία των στόχων γίνονται υπεύθυνα για τη δική τους μάθηση που οδηγεί στην αυτόνομη μάθηση και αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα του ΦΕΜ (Borich, 2007· Farr & Tone, 1998· Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005· Kubiszyn & Borich, 2007· Paris & Ayres, 1994· Paulson et al, 1994· Rhine & Smith, 2001· Yang, 2003· Wiggins, 1998). Οι Paris και Ayres (1994), καταλήγουν ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία η αξιολόγηση γίνεται μαθητοκεντρική με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και όχι απλά για λογοδοσία. Το ίδιο τονίζουν και οι Paulson και Paulson (1991b), οι οποίοι εξηγούν ότι μέσα από το ΦΕΜ δίνεται έμφαση στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, προσκαλείται η διαφοροποίηση, και κανένα παιδί δεν εγκαταλείπεται, αδύνατο ή χαρισματικό.

Οι πιο πάνω θέσεις επιβεβαιώνονται μέσα από έρευνες που έδειξαν ότι παιδιά που εργάζονταν με ΦΕΜ ανέπτυξαν ικανότητες αυτοαξιολόγησης και στοχοθέτησης (Boersma, Brahmsted, Bryyn & Glausing, 1995). Άλλες έρευνες αναφέρουν ότι ενισχύθηκε η υπευθυνότητα και η ικανότητά τους να αξιολογούν την εργασία τους και να ελέγχουν την επιτυχία τους (Barootchi, 2002· Benson & Smith, 1998· Borowski et al, 2000· Donavan et al, 2002· Rhine & Smith, 2001) και να μειώνεται το άγχος και η αγωνία που εμπεριέχει η παραδοσιακή αξιολόγηση (Rhine & Smith, 2001). Διαφορετικά ευρήματα βρέθηκαν σε έρευνα του Ryan (1994) όπου υπήρχαν πολύ λίγες ενδείξεις για αναστοχασμό των μαθητών. Ο ερευνητής δικαιολογεί τα πορίσματα στην πίεση του χρόνου.

Διαπιστώνεται ότι με την εφαρμογή του ΦΕΜ ο μαθητής έχει κύριο ρόλο. Μελετά την πορεία μάθησής του, αξιολογεί τον εαυτό του, θέτει στόχους για βελτίωση και οδηγείται στην εξατομικευμένη και αυτόνομη μάθηση. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του ΦΕΜ οδηγεί σε αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Συμβολή για βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης

Η εργασία με ΦΕΜ συμβάλλει σε βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μια και αναπτύσσει, όπως θα υποστηριχθεί, μεταγνωστικές δεξιότητες και προσανατολίζει σε αυθεντικές και συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

Οι πρακτικές που ακολουθούνται αυξάνουν την κριτική ικανότητα και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Μέσα από αυτές τις δεξιότητες οι μαθητές αναστοχάζονται στον τρόπο σκέψης τους, κατανοούν τις ικανότητές τους, τους στόχους που επιτυγχάνουν και τις στρατηγικές που είναι χρήσιμες για την επιτυχία των στόχων, εσωτερικεύοντας, κατανοώντας και επαναφέροντας το περιεχόμενο της μάθησης (Hebert, 1992· Kubiszyn & Borich, 2007· King et al, 2008· Montgomery & Wiley, 2004· Paris & Ayres, 1994). Με την κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων υποβοηθούνται οι μαθητές να λύσουν ρεαλιστικά και σύνθετα προβλήματα και να αποκτήσουν δεξιότητες που ζητούν μελλοντικοί εργοδότες (DiMartino & Castaneda, 2007).

Η εναλλακτική αξιολόγηση πιέζει και για πιο αυθεντικές μορφές διδασκαλίας, γιατί αξιολογεί στάσεις και στρατηγικές για επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Πρόσθετα, η διδακτική μεθοδολογία στρέφεται σε πιο ευέλικτες μαθητοκεντρικές μορφές όπως είναι τα ομαδικά ή ατομικά project, οι παρουσιάσεις, οι έρευνες (Γιαλλουρίδης, 2002), όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν.

Η συνεργατική μάθηση συνεισφέρει τα μέγιστα στην ατομική μάθηση (Slavin όπ. αναφ. στο Wolf & Siu-Runyan, 1996). Μεταανάλυση 529 ερευνών στην Αμερική έδειξε ότι η συνεργατική μάθηση υπήρξε πιο αποτελεσματική συγκρινόμενη με την ατομική μάθηση όσον αφορά στη σχολική επίδοση, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ψυχική υγεία. Αυτό ισχύει και για την Κύπρο αφού επιβεβαιώθηκε μέσα από έρευνα (Χαραλάμπους, 2000). Μετά τη μελέτη της συμβολής του ΦΕΜ για βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, παρουσιάζεται η συμβολή της υιοθέτησής του για αποτελεσματικότερη επικοινωνία.

Συμβολή για αποτελεσματικότερη επικοινωνία

Η εφαρμογή του ΦΕΜ, οδηγεί σε καλύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς (Au & Valencia, 1997· Benson & Smith, 1998· Hebert, 1992· Kubiszyn & Borich, 2007· Rhine & Smith, 2001).

Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι κλειδί για να αξιολογηθεί και να ενισχυθεί η πρόοδος (Farr & Tone, 1994· Barootchi & Keshavarz, 2002· King et al, 2008). Ο Stiggins (1994), τονίζει όμως ότι αν θέλουμε τους μαθητές να ακούσουν «αρνητικά» σχόλια πρέπει να τους βοηθήσουμε να δουν τον εαυτό τους ως «παίχτες κλειδιά» στην έρευνα για τον εαυτό τους και να είμαστε πάντα αξιόπιστοι και ειλικρινείς. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Klenowski, 2002).

Αν η εφαρμογή του ΦΕΜ γίνεται σε όλες ή σε αρκετές τάξεις του σχολείου, παρέχεται ευκαιρία για εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Au & Valencia, 2007· Benson & Smith, 1998· King et al, 2008· Seidel et al, 1997). Αυτό αποτελεί σημαντική συνεισφορά στην πρόοδο, επειδή συνδέονται οι απομονωμένες δραστηριότητες σε μία τάξη με τους στόχους του σχολείου (Paulson & Paulson, 1991a), γεγονός που επιβεβαιώνεται μέσα από έρευνα (Frederic & Shaw, 1996). Η επικοινωνία όμως επεκτείνεται και στους γονείς.

Παραδοσιακά, ο γονέας ακούει τις κρίσεις του εκπαιδευτικού για το παιδί του με σημείο αναφοράς το βαθμολόγιο. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου εφαρμόζεται ο ΦΕΜ, διαφοροποιείται το σκηνικό. Σημείο αναφοράς αποτελεί ο ΦΕΜ όπου παρουσιάζονται οι επιτυχίες αλλά και οι δυσκολίες του μαθητή. Με βάση το φάκελο μπορούν να συζητηθούν συγκεκριμένα δείγματα εργασίας του μαθητή (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005). Σε έρευνα αρκετοί γονείς έπαψαν να ρωτούν για βαθμολογία και ζητούσαν να συζητήσουν μέσα από ανασκόπηση του ΦΕΜ τον τρόπο εργασίας του παιδιού τους (Rhine & Smith, 2001· Seidel et al, 1997). Κατανόησαν καλύτερα πώς μάθαιναν τα παιδιά τους και έγιναν συνεργάτες με τον εκπαιδευτικό (Weldin & Tumarkin, 1997). Ακόμη, μπορεί ο ΦΕΜ να σταλεί στο σπίτι και οι γονείς να αναστοχαστούν στις εργασίες μαζί με το παιδί τους (Paris & Ayres, 1994· Smith, 1997).

Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάστηκε η συνεισφορά του ΦΕΜ στη βελτίωση του μαθητή. Συγκεκριμένα, η εφαρμογή του ΦΕΜ συμβάλλει θετικά στην πρόοδο του μαθητή, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό, στην υιοθέτηση βελτιωμένων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Περαιτέρω, η εφαρμογή του ΦΕΜ συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή, η οποία συνδέεται άμεσα με τα πιο πάνω. Το πλεονέκτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο του υποκεφαλαίου που ακολουθεί.

2.2.4 Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή

Τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική έρευνα δίνει όλο και περισσότερη έμφαση στην κατανόηση του συναισθηματικού τομέα και της σχέσης του με τη μαθησιακή διαδικασία. Η μετατόπιση του κέντρου βάρους στη ψυχολογία της συμπεριφοράς αρχικά, και στη συνέχεια στην ψυχολογία του οικοδομισμού, συνέβαλε στο άνοιγμα του δρόμου για βαθύτερη μελέτη των στόχων του συναισθηματικού τομέα (Φλουρής, 1989).

Ανάμεσα στις πτυχές του συναισθηματικού τομέα ιδιαίτερη σημασία έχει δοθεί στη στάση που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, ή όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, στο αυτοσυναίσθημα ή την αυτοαντίληψή του (Φλουρής, 1989). Συναφείς με την έννοια της αυτοαντίληψης όπως υποστηρίζει και πάλι ο Φλουρής (1989) είναι και έννοιες αυτογνωσία, αυτοεικόνα, αυτοσυναίσθημα και αυτοεκτίμηση. Παρόμοια άποψη έχουν αρκετοί μελετητές και ερευνητές οι οποίοι εκτιμούν ότι οι δύο όροι αντιπροσωπεύουν δύο χαρακτηριστικές διαστάσεις των αντιλήψεων του εαυτού και παρουσιάζουν διαφορετικές, αλλά σχετιζόμενες έννοιες (Γιουβάς, 2003· Manning, 2007· Μακρή - Μπότσαρη, 2001· Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

Η αυτοαντίληψη (self concept) ή αυτοεικόνα (self- image) είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση/περιγραφή/πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση (self- esteem) ή σφαιρική αυτοαξία (global self-worth) αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική εικόνα που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Πρέπει να τονιστεί όμως ότι τόσο η αυτοαντίληψη

όσο και η αυτοεκτίμηση, ενέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης (Γιαννέλος, 2003· Μακρή - Μπότσαρη, 2001· Manning, 2007). Όπως εξηγεί η Μακρή - Μπότσαρη (2001) όταν ολοκληρώνουμε με επιτυχία ένα σημαντικό έργο, αξιολογούμε τη συμπεριφορά μας ως αποτελεσματική και τον εαυτό μας ως ικανό. Τα συναφή με την αυτοαξιολόγηση αυτά θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στη δημιουργία κινήτρων. Τα κίνητρα τα οποία δημιουργεί η αυτοεκτίμηση και η εικόνα του εαυτού τροποποιούν με τη σειρά τους, τον αρχικό προσανατολισμό των κινήτρων και προκαλούν νέες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον James, η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες (επιδιώξεις) και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων του. Υιοθετώντας την άποψη του James, ο Rosenberg όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Αποτελεί, συμπληρώνει ο Manning (2007), τη συνολική αξιολόγησή του ατόμου, συμπεριλαμβανομένου της χαράς και της ικανοποίησης που νιώθει.

Πριν το 1960 επικρατούσε η άποψη ότι η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της αυτοεκτίμησης. Κατά τη δεκαετία του 1960 παρατηρήθηκε μια στροφή κατά την οποία υποστηρίζεται η αυτοεκτίμηση να προηγείται αιτιωδώς της σχολικής επίδοσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Ο Greenberg και οι συνεργάτες του (όπ. αναφ. στο Μακρή- Μπότσαρη, 2001) πιθανολογούν ότι η απόκτηση δεξιοτήτων και η δημιουργική επίτευξη στόχων, οδηγούν σε υψηλή αυτοεκτίμηση, η οποία είναι και πιο σταθερή.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο φάνηκε ότι η αυτοεκτίμηση ασκεί άμεση επίδραση στον προσανατολισμό των κινήτρων για μάθηση, τα οποία με τη σειρά τους ασκούν άμεση και ισχυρή επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η έρευνα του Hattie ο οποίος αναλύοντας το μέγεθος 22 155 επιδράσεων σε 7827 μελέτες, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παρεμβατικά προγράμματα με γνωστικό προσανατολισμό είναι πιο αποτελεσματικά από εκείνα με συναισθηματικό προσανατολισμό (όπ. αναφ. στο Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Μικρής κλίμακας παρεμβατικό πρόγραμμα με συναισθηματικό προσανατολισμό οργανώθηκε κυπριακό συγκείμενο από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης παιδιών τριών Δ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου (σύνολο 68 παιδιά) και διήρκεσε ένα χρόνο. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στο βαθμό

αυτοεκτίμησης των παιδιών και στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους (Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, 2002). Σε δεύτερο ανάλογο παρεμβατικό πρόγραμμα, διάρκειας 7 μηνών, που οργανώθηκε για 32 παιδιά Δ' και Ε' τάξεων Δημοτικού Σχολείου, παρουσιάστηκε πάλι μια τάση για αύξηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, 2004).

Η υιοθέτηση του ΦΕΜ αποτελεί παρεμβατικό πρόγραμμα με γνωστικό προσανατολισμό και μέσα από έρευνες αναδεικνύεται η συμβολή της εφαρμογής του στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Algozzine, 2003· Frazier & Paulson, 1992· Philips & Steinkamp, 1995· Ryan, 1994· Michael, 1994). Όπως εξηγούν οι Johnson κ. ά. (2006), η κύρια έκβαση από την υιοθέτηση του ΦΕΜ είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης που προέρχεται από τον αναστοχασμό σε επιτυχίες ή αποτυχίες και τον αναστοχαστικό διάλογο που ακολουθεί. Τα πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση του ΦΕΜ, τα οποία παρουσιάστηκαν, είναι πολλά, παρουσιάζονται όμως μειονεκτήματα ή/και δυσκολίες στην εφαρμογή του.

2.2.5 Μειονεκτήματα – Δυσκολίες από την εφαρμογή του ΦΕΜ

Όπου γίνεται αναφορά στα μειονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, μελετητές και ερευνητές παραθέτουν κυρίως το χρονοβόρο της διαδικασίας (Au & Valencia, 2007· Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2008· Frederick & Shaw 1996· Ryan, 1994· Wolf, 1989). Εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το ΦΕΜ ένιωσαν στην αρχή της εφαρμογής του να θέλουν να τα παρατήσουν (Weinbaum, 1991) ή να τους κυριεύει το άγχος (Benson, 1998). Στο αμερικανικό συγκείμενο συναντούμε και θέματα αξιοπιστίας, ακρίβειας και γενίκευσης αποτελεσμάτων σε μεγάλης κλίμακας αξιολογήσεις (Holland, 2007· Mathews, 2004). Προκύπτει ως συνέπεια ο προβληματισμός αν μπορούν πολλαπλές προσεγγίσεις αξιολόγησης (παραδοσιακή και εναλλακτική) να συνυπάρχουν δεδομένου του προβλήματος του χρόνου και του κόστους σε χρόνο και απαιτήσεις από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Au & Valencia, 2007).

Αν σταθούμε στο ιδιαίτερα σημαντικό για τα κυπριακά δεδομένα, το *χρόνο* που χρειάζεται για την εφαρμογή του, σίγουρα αποτελεί μειονέκτημα ειδικά με το φόρτο ύλης που καλείται να καλύψει ο εκπαιδευτικός και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία μας. Αν όμως βάλουμε στην ίδια ζυγαριά τα μειονεκτήματα μαζί με τα πλεονεκτήματα, τα πλεονεκτήματα, όπως παρουσιάζεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπερτερούν.

Σε σύνοψη, ο ΦΕΜ αποτελεί μια σκόπιμη συλλογή των επιτυχιών του μαθητή, οι οποίες τεκμηριώνουν αυτά που έχει πετύχει ο μαθητής και τον τρόπο με τον οποίο το κατάφερε. Ο σχεδιασμός της εφαρμογής του χρειάζεται να είναι συστηματικός και μεθοδικός. Μέσα από τη βιβλιογραφία τεκμηριώθηκε ότι αποτελεί διαφορετική μορφή αξιολόγησης που οδηγεί και στη βελτίωση του μαθητή. Με την εφαρμογή του ΦΕΜ ο μαθητής οδηγείται στην πρόοδο, αναπτύσσεται η ικανότητά του για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό, βελτιώνεται η διδασκαλία, η μάθηση, η επικοινωνία μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα και αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή του. Καταληκτικά, παρόλο που η υιοθέτησή του χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια, ο ΦΕΜ αποτελεί μια «δημιουργία» της οποίας τα πλεονεκτήματα υπερτερούν των μειονεκτημάτων (Cook-Benjamin, 2001).

Με βάση τη σύνοψη φαίνεται ξεκάθαρα ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα τα οποία αντισταθμίζουν την προσπάθεια και το χρόνο που απαιτεί η εφαρμογή του. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία που οργανώθηκε και υλοποιήθηκε για να διερευνηθεί αυτή η καινοτομική εφαρμογή στην πράξη.

Κεφάλαιο 3 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας γίνεται προσπάθεια για παρουσίαση του βασικού μεθοδολογικού πλάνου και των επιλογών της μεθοδολογίας τα οποία λήφθηκαν και υιοθετήθηκαν με στόχο την ικανοποίηση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αρχικά ο πληθυσμός της έρευνας. Ακολούθως, το κεφάλαιο επικεντρώνεται στην περιγραφή και τεκμηρίωση της στρατηγικής που επιλέγηκε για απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Κεφάλαιο 1 – Το ερευνητικό θέμα) και συνεχίζεται με περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε και των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Μελετούνται επίσης θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ηθικά διλήμματα και περιορισμούς που προέκυψαν από την υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

3.1 Πληθυσμός - Ερευνητικό δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 65 μαθητές, δύο Ε΄ και δύο Δ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου σε ημιαστική περιοχή της Λευκωσίας. Ο τύπος του ερευνητικού σκοπού και των ερωτημάτων καθόρισαν την επιλογή του ερευνητικού πληθυσμού (Σταλίκας, 2005). Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στους μαθητές ενός σχολείου, και έτσι ακολουθήθηκε η μέθοδος της *επιλεκτικής δειγματοληψίας* όπου επιλέγεται δείγμα από οποιαδήποτε άτομα είναι άμεσα διαθέσιμα να λάβουν μέρος στην έρευνα, χωρίς τη χρήση άλλων κριτηρίων (Johnson & Christensen, 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επειδή το δείγμα δεν είναι τυχαίο, ούτε πολυπληθές, δεν μπορούμε να μιλούμε για *αντιπροσωπευτικότητα* του από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Κατά συνέπεια δεν μπορεί να γίνει *γενίκευση* των αποτελεσμάτων πέραν από το δείγμα των παιδιών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα (Suter, 2006). Το δείγμα όμως, θα μπορούσε να είναι αντιπροσωπευτικό των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου (Σταλίκας, 2005). Μετά την παρουσίαση του ερευνητικού πληθυσμού, η εργασία ενδιατρίβει στην ανάλυση της ερευνητικής στρατηγικής που ακολουθήθηκε.

3.2 Ερευνητική στρατηγική

Ο σκοπός της έρευνας αποτελεί κλειδί για την επιλογή της μεθοδολογίας (Bell, 2007). Επειδή το ερευνητικό θέμα έχει πρακτικό σκοπό και στοχεύει να δώσει άμεσα απάντηση σε κάποιο πρόβλημα, οδηγούμαστε σε εφαρμοσμένη έρευνα (Καραγεώργος, 2002· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) στην οποία εντάσσονται οι περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες (Καραγεώργος, 2002). Υποκατηγορία της εφαρμοσμένης έρευνας αποτελεί η έρευνα δράσης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Θεωρείται ως ένας από τους καλύτερους τρόπους ανάπτυξης αλλαγών των αναλυτικών προγραμμάτων «από κάτω προς τα πάνω» μια και πηγάζει από την ανάγκη των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν (Elliott, 1991· Καραγιώργη, 2002), σε ένα υπάρχον σύστημα το οποίο συνήθως εμποδίζει τις καινοτομίες και τις αλλαγές (Cohen & Manion, 2000). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της αλλαγής και διερευνούν συνθήκες ή εκπαιδευτικά θέματα τα οποία παρουσιάζουν δυσλειτουργίες ή φαίνονται να έχουν προοπτικές επέκτασης ή αλλαγής (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στα πλαίσια της έρευνας δράσης, και για να απαντηθούν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα, εφαρμόστηκε η πειραματική έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται και υποστηρίζεται τόσο η επιλογή της στρατηγικής που ακολουθήθηκε, όσο και της πειραματικής μεθόδου.

3.2.1 Έρευνα δράσης

Στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης δίνεται έμφαση στην ακριβή γνώση για μία συγκεκριμένη κατάσταση και όχι στην απόκτηση γενικεύσιμης επιστημονικής γνώσης (Cohen & Manion, 2000). Παράγεται όμως γνώση που ίσως αποτελέσει κίνητρο για μεγαλύτερες έρευνες με γενικεύσιμα αποτελέσματα και όταν μεμονωμένες έρευνες χρησιμοποιηθούν ως σύνολο τότε μπορούν να αξιοποιηθούν για γενίκευση συμπερασμάτων. Επιπλέον, είναι ανάγκη να δημιουργηθεί μια ερευνητική παράδοση προσιτή στους εκπαιδευτικούς που να τροφοδοτεί τη διδασκαλία, ώστε να βελτιωθεί σημαντικά η εκπαίδευση (Stenhouse, 1999). Η Bell (2007), αναφερόμενη στην έρευνα

δράσης υποστηρίζει ότι δεν πρόκειται ούτε για μέθοδο, ούτε για τεχνική, αλλά για μια εφαρμοσμένη επιστημονική έρευνα που χρησιμοποιείται από εκείνους οι οποίοι ασκούν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και έχουν αναγνωρίσει την ανάγκη για κάποια αλλαγή ή βελτίωση.

Σε περαιτέρω αναδίφηση της βιβλιογραφίας, βρίσκουμε μελετητές και ερευνητές να συμφωνούν ότι η έρευνα δράσης διεξάγεται από εκπαιδευτικούς για βελτίωση της εργασίας τους (Cohen et al, 2003· Elliot, 1991· Ferrance, 2000· Hopkins, 1995· Καραγιώργη, 2002· Kemmins, 1999· Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Schmuck, 2006· Suter, 2006), σκοπός που αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Αποτελεί μια ανατροφοδοτική, συνήθως συμμετοχική και κυκλική διαδικασία (Cohen & Manion, 2000· Δανηλίδου, 2008· Elliot, 1991· Hopkins, 1995· Θεοφιλίδης, 2008· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, 2008· Verma & Mallick, 2004). Περιλαμβάνει μελέτη και εξειδίκευση του θέματος, σχεδιασμό της αλλαγής, δράση, επεξεργασία δεδομένων μετά την αλλαγή και προγραμματισμό θεραπευτικής δράσης, όπως φαίνεται σε σχεδιαγράμματα που επισυνάπτονται (Παράρτημα 1). Τονίζουμε σε αυτό το σημείο ότι δε χρειάζεται να υπάρχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα για να οργανωθεί έρευνα δράσης. «Δε χρειάζεται να είσαι άρρωστος για να γίνεις καλύτερα», πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί που προχωρούν σε έρευνα δράσης για βελτίωση της ποιότητας της εργασίας τους (Hopkins, 1995).

Οι ερευνητές της έρευνας δράσης δεν είναι δέσμοι μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή τεχνικής (Robson, 2007). Στα πλαίσιά της παρέχεται η ευελιξία να αναπτυχθούν διάφοροι ερευνητικοί σχεδιασμοί (μεθοδολογίες) και να χρησιμοποιηθούν ποικίλα μέσα συλλογής δεδομένων όπως ημερολόγιο, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, παρατήρηση (Ferrance, 2000· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, 2008). Στην παρούσα εργασία εντός της έρευνας δράσης εφαρμόστηκε η πειραματική έρευνα, όπως θα επεξηγηθεί στη συνέχεια.

3.2.2 Πειραματική έρευνα

Όπως συζητήθηκε, η έρευνα δράσης ερμηνεύει την επιστημονική μέθοδο με ένα πολύ ελεύθερο τρόπο, κυρίως γιατί εστιάζεται σε ένα ειδικό πρόβλημα σε ένα ειδικό περιβάλλον (Cohen & Manion, 2000). Στα πλαίσιά της πραγματοποιήθηκε και πειραματική έρευνα, η οποία απαιτεί ένα μεγάλο βαθμό ελέγχου από τον ερευνητή (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006· Καραγεώργος, 2002· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Σταλίκας, 2005). Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση της αξίας από τη χρήση μικτών – μεθόδων σχεδίων τα οποία χρησιμοποιούν δύο ή περισσότερες μεθόδους και μπορεί να παράγουν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα (Robson, 2007) όπως θα συζητηθεί σε επόμενο υποκεφάλαιο.

Σκοπός της πειραματικής έρευνας είναι η εύρεση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των φαινομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ο ερευνητής μελετά η επίδραση μιας μεταβλητής σε κάποια άλλη. Η μεταβλητή που εισάγει ο ερευνητής ονομάζεται «ανεξάρτητη» ή «πειραματική μεταβλητή», ενώ το μετρήσιμο αποτέλεσμα της ονομάζεται «εξαρτημένη» μεταβλητή (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Το κυριότερο χαρακτηριστικό μιας πειραματικής έρευνας είναι ο έλεγχος. Ο ερευνητής ελέγχει τις συνθήκες που καθορίζουν τα γεγονότα για τα οποία ενδιαφέρεται (Καραγεώργος, 2002).

Στη βιβλιογραφία συναντούμε διάφορους τύπους ερευνητικών σχεδιασμών. Περιγράφεται στη συνέχεια ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα, ο προπειραματικός – μεταπειραματικός σχεδιασμός μεταξύ ισοδύναμων ομάδων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Αποτελεί ένα από τους βασικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς (Σταλίκας, 2005) που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα (Verma & Mallick, 2004). Αποτελεί το αυθεντικό πείραμα (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006).

Κατά το πείραμα επιλέγονται δύο ισοδύναμες ομάδες και στην μία από αυτές (Πειραματική Ομάδα) ο ερευνητής εισάγει ενεργητικά και σκόπιμα μία ειδική μεταχείριση, ένα είδος μεταβολής στην κατάσταση, τις συνθήκες ή στις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Bell, 2007· Robson, 2007). Η άλλη ομάδα (Ομάδα Ελέγχου) λειτουργεί

παράλληλα με την πειραματική χωρίς να λαμβάνει ιδιαίτερη μεταχείριση αλλά χρησιμοποιείται από τον ερευνητή για να κάνει σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας μεταξύ των δύο ομάδων (Καραγεώργος, 2002). Μετά το τέλος της ερευνητικής πειραματικής παρέμβασης ο ερευνητής συγκρίνει τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής ανάμεσα στις δύο ομάδες, αναμένοντας ότι τα αποτελέσματα στην πειραματική ομάδα θα είναι διαφορετικά από εκείνα στην ομάδα ελέγχου λόγω της επίδρασης της πειραματικής μεταβλητής (Σταλίκας, 2005). Στη «γλώσσα του πειράματος» αυτό αναφέρεται ως μέτρηση των συνεπειών μιας μεταβλητής σε μια άλλη μεταβλητή (Robson, 2007).

Η αξία της πειραματικής έρευνας έχει μακρά παράδοση ιδιαίτερα στις φυσικές και στις βιολογικές επιστήμες, και από το τέλος του 19^{ου} αιώνα άρχισε να εφαρμόζεται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της αγωγής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Αποτελεί το μεθοδολογικό πλαίσιο για εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων όπως υποστηρίζει ο Σταλίκας (2005), ενώ ο Robson (2007), εξειδικεύει και την αξία ως την πιο έγκυρη προσέγγιση επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων. Οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), προσθέτουν και την αξία της για απόκτηση αξιόπιστων γνώσεων. Αποτελεί τη μόνη μέθοδο που μπορεί να υποβάλει σε έλεγχο υποθέσεις που αφορούν σχέσεις αιτίας αιτιατού, υποστηρίζει ο Robson (2007).

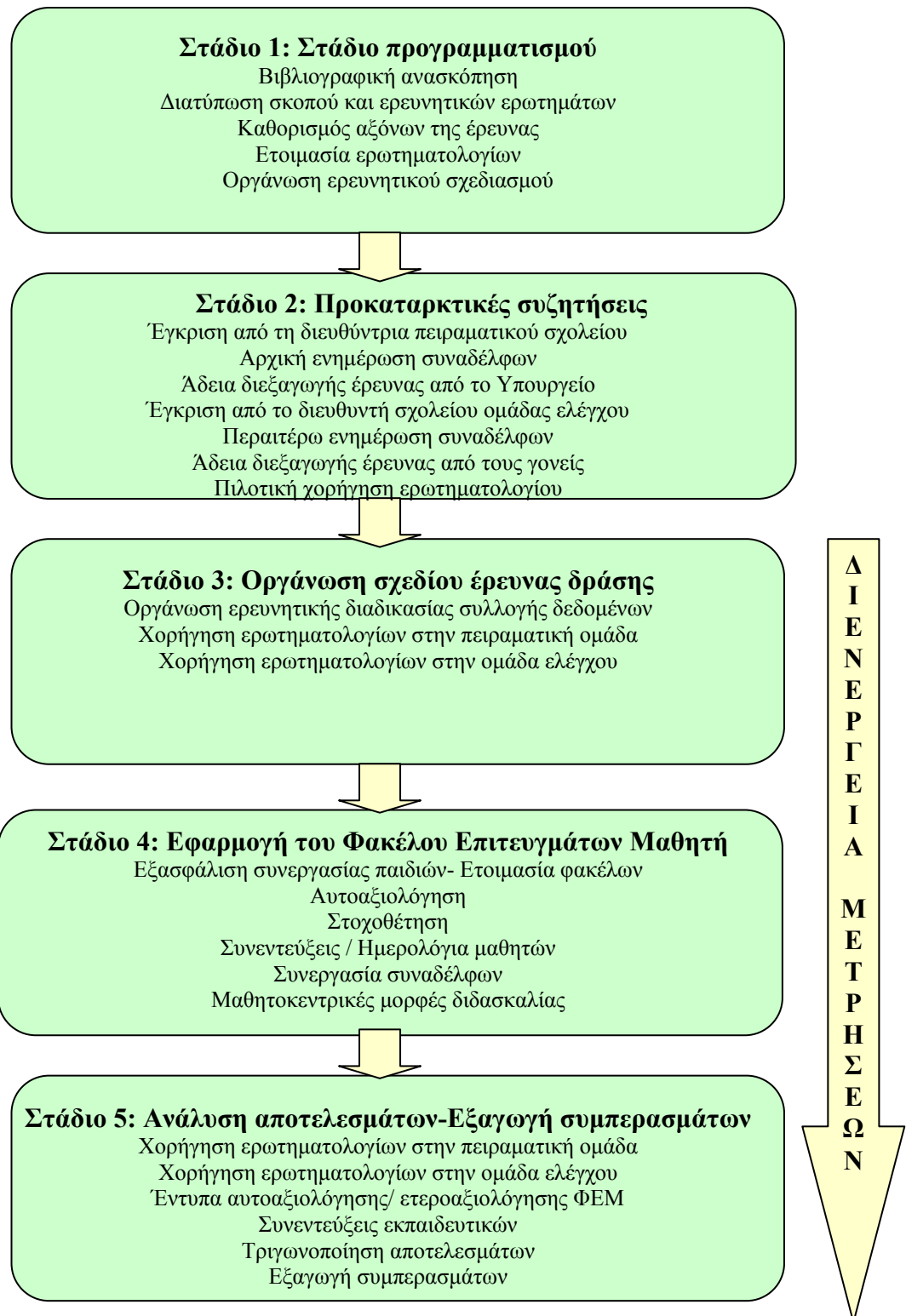
Για το σκοπό της έρευνας επιλέχθηκαν 2 ομάδες που λειτούργησαν ως πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα, όπως αναφέρθηκε (υποκεφάλαιο 3.1), έλαβαν μέρος 66 μαθητές δύο Ε΄ και δύο Δ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου ημιαστικής περιοχής της επαρχίας Λευκωσίας. Στην ομάδα ελέγχου έλαβαν μέρος 57 μαθητές δύο Ε΄ και δύο Δ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου διαφορετικής ημιαστικής περιοχής της επαρχίας Λευκωσίας.

Χορηγήθηκαν προπειραματικά στους μαθητές και των δύο ομάδων δύο ερωτηματολόγια, ένα για τη μέτρηση δεξιοτήτων μάθησης και ένα για τη μέτρηση του βαθμού αυτοεκτίμησης. Ακολούθησε έκθεση της πειραματικής ομάδας στην πειραματική μεταβλητή, την εφαρμογή του FEM ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης, για 16 εβδομάδες. Στο τέλος της έρευνας, μεταπειραματικά, χορηγήθηκαν και πάλι τα ίδια ερωτηματολόγια και στις δύο ομάδες, βρέθηκαν οι μέσοι όροι και συγκρίθηκαν με τους μέσους όρους των προπειραματικών ερωτηματολογίων. Με χρήση στατιστικών κριτηρίων διαπιστώθηκαν οι διαφορές και ο βαθμός επίδρασης της πειραματικής μεταβλητής.

Σε σύνοψη, η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, ήταν η έρευνα δράσης. Στα πλαίσια της έρευνας δράσης και για εξαγωγή πληρέστερων και πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων σε απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, εφαρμόστηκε η πειραματική έρευνα. Ολοκληρώνοντας την περιγραφή της μεθοδολογίας που επιλέγηκε και τεκμηριώνοντας την καταλληλότητά της, στην εργασία ακολουθεί περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας συλλογής δεδομένων.

3.3 Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε διακρίνεται στα στάδια που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 2 που ακολουθεί, και το οποίο αποτελεί συνδυασμό διαδικασιών έρευνας δράσης που συναντούμε στη βιβλιογραφία (Cohen & Manion, 2000· Mertler, 2009). Όπως εξηγούν οι Cohen και Manion (2000), τα προγράμματα έρευνας δράσης προσφέρουν ένα ευέλικτο πλαίσιο που μπορεί να ερμηνευτεί ή να προσαρμοστεί υπό το φως του συγκεκριμένου έργου.



Διάγραμμα 2 – Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας

Περιγράφονται στη συνέχεια τα βήματα που ακολουθήθηκαν σε κάθε στάδιο:

3.3.1 Στάδιο 1: Στάδιο προγραμματισμού

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε ο προβληματισμός της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού για τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκτήθηκε αρκετή γνώση που μαζί με το ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το θέμα, διατυπώθηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, και επιλέχθηκε η μεθοδολογία της έρευνας.

Καθορίστηκαν στη συνέχεια οι επιμέρους άξονες που συνθέτουν τον κεντρικό στόχο του προγράμματος. Καλύπτουν την εισαγωγή και διαχείριση καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ στη σχολική μονάδα και τη διερεύνηση της συμβολής του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και στην ανάπτυξη του βαθμού αυτοεκτίμησης των μαθητών. Οι δεξιότητες μάθησης που καθορίστηκαν ήταν η στοχοθέτηση, ο εντοπισμός ικανοτήτων, ο εντοπισμός αδυναμιών, η αυτοαξιολόγηση η αυτονομία μάθησης, η συνεργασία και η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό. Οι επιμέρους άξονες αποτέλεσαν και τις πρώτες καταγραφές στο ημερολόγιο της ερευνήτριας. Ετοιμάστηκαν στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια, οργανώθηκε προκαταρκτικός σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας, και η ερευνήτρια προχώρησε σε προκαταρκτικές συζητήσεις με τα εμπλεκόμενα μέρη.

3.3.2 Στάδιο 2: Προκαταρκτικές συζητήσεις

Ενημερώθηκε η διευθύντρια του πειραματικού σχολείου για την πρόθεση πραγματοποίησης της έρευνας, συζητήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάστηκε ο προκαταρκτικός σχεδιασμός. Η στάση της διευθύντριας ήταν θετική, με μόνο εμπόδιο πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής που θα διεξαγόταν στο σχολείο. Για να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα, αποφασίστηκε η ερευνητική διαδικασία να περιοριστεί σε τάξεις που δεν θα εμπλέκονταν στο πρόγραμμα (Δ' - Στ'). Η θετική στάση της διεύθυνσης, όπως υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία, ήταν πολύ σημαντική για την εφαρμογή του προγράμματος (Cohen & Manion, 2000).

Σε άτυπες συναντήσεις ενημερώθηκαν οι συνάδελφοι των τάξεων Δ' - ΣΤ' για την πρόθεση εφαρμογής του ΦΕΜ στο σχολείο και τονίστηκε ο σκοπός και η σημασία της

εφαρμογής του για την πρόοδο των μαθητών. Παρουσιάστηκαν πορίσματα από έρευνες που συνηγορούν στην εφαρμογή του, εξηγήθηκαν οι διαδικασίες και δόθηκαν φυλλάδια που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Τονίστηκε η πλήρης στήριξη και συνεργασία από την ερευνήτρια στη διάρκεια της έρευνας και η ελευθερία στην οργάνωση της εφαρμογής του ΦΕΜ με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους, στα πλαίσια των βασικών αξόνων της έρευνας. Εξηγήθηκε ότι υπεύθυνη για αποδελτίωση των ερωτηματολογίων, προμήθεια των κουτιών που θα χρησιμοποιηθούν ως ΦΕΜ και προμήθεια σχετικών φαίλ θα ήταν η ερευνήτρια. Οι συνάδελφοι αφέθηκαν μελετήσουν το θέμα. Χωρίς πίεση, οι εκπαιδευτικοί των Δ' και Ε' τάξεων προσέγγισαν μετά από σύντομο χρονικό διάστημα την ερευνήτρια και δήλωσαν την πρόθεσή τους για συμμετοχή. Στην κάμψη πιθανών αντιστάσεων συνέτειναν η εξασφάλιση άδειας διεξαγωγής της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, η καθοδήγηση και η στήριξη από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η προηγούμενη εμπειρία της ερευνήτριας με ΦΕΜ και το ότι επανειλημμένα η διευθύντρια και η επιθεωρήτρια του σχολείου τόνισαν την υποστήριξή τους για την εφαρμογή του.

Πραγματοποιήθηκε και συνάντηση με το διευθυντή του σχολείου στο οποίο θα λειτουργούσε ομάδα ελέγχου. Στη συνάντηση εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας, παρουσιάστηκαν τα ερωτηματολόγια και αναλύθηκε το κόστος σε χρόνο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του. Ο διευθυντής ζήτησε χρόνο για ενημέρωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του και για εξασφάλιση της συνεργασίας τους. Σε μεταγενέστερη επικοινωνία, εξασφαλίστηκε η συνεργασία του σχολείου.

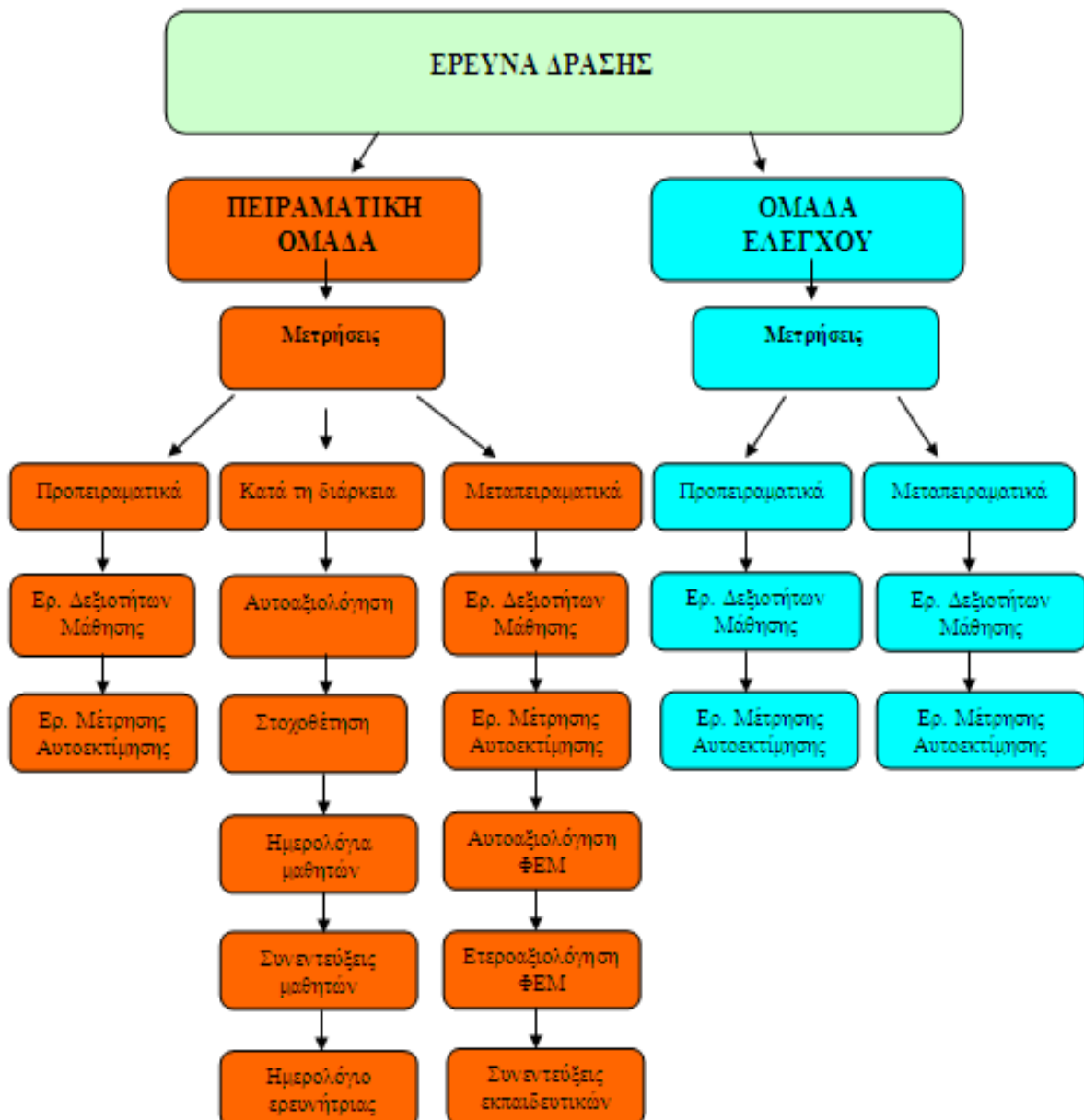
Μετά από διαβουλεύσεις της ερευνήτριας με τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς, προωθήθηκε επικέντρωση της έρευνας στη συμβολή του ΦΕΜ στο μάθημα των *Ελληνικών*, όπως έγινε σε έρευνες στο εξωτερικό (Borowski et al, 2000· Frederic & Shaw, 1996· Gearhart, 1992· Gouty & Sandy, 2002). Οι μαθητές βέβαια, μπορούσαν να επισυνάψουν στο φάκελό τους εργασίες από άλλα μαθήματα, αν τα θεωρούσαν επιτεύγματά τους.

Οι γονείς των μαθητών της πειραματικής ομάδας ενημερώθηκαν με επιστολή της ερευνήτριας (Παράρτημα 2) για την πρόθεση πραγματοποίησης της έρευνας στο σχολείο, το σκοπό της έρευνας, και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους. Όλοι οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά.

Το ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης χορηγήθηκε πιλοτικά σε 8 μαθητές των Γ΄ και Στ΄ τάξεων του σχολείου (μετά από συγκατάθεση των συναδέλφων). Φάνηκε ότι δεν χρειαζόταν διόρθωση/αλλαγή σε ερωτήματα ή μείωση της έκτασής του, για να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα σε παιδιά Δ΄ και Ε΄ τάξεων.

3.3.3 Στάδιο 3: Οργάνωση σχεδίου έρευνας δράσης

Ετοιμάστηκε το σχέδιο της έρευνας δράσης, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα που ακολουθεί, το οποίο καθοδήγησε την οργάνωση της περαιτέρω πορείας της έρευνας:



Διάγραμμα 3 – Οργάνωση σχεδίου έρευνας δράσης

Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 3, το σχέδιο δράσης περιελάμβανε μετρήσεις σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας: Χορήγηση δύο ερωτηματολογίων (δεξιότητων μάθησης και βαθμού αυτοεκτίμησης) στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο 3.4.1. Επίσης περιελάμβανε συλλογή δεδομένων από την πειραματική ομάδα κατά τη διάρκεια της έρευνας μέσω έντυπων αυτοαξιολόγησης και στοχοθέτησης, ημερολογίων και συνεντεύξεων μαθητών. Η ολοκλήρωση της έρευνας σχεδιάστηκε να συμπληρωθεί και με συλλογή δεδομένων από έντυπα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ και από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.

Σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, εξειδικεύτηκε η ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων όπως φαίνεται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων

<u>Εβδομάδα</u>	<u>1^η</u>	<u>2^η</u>	<u>3^η</u>	<u>4^η</u>	<u>5^η</u>	<u>6^η</u>	<u>7^η</u>	<u>8^η</u>
<u>Εργαλεία</u>	ΕΔπο ΕΑπο	ΕΔοε ΕΑοε	ΗΜ	ΟΣ	ΗΜ	ΟΣ		ΟΣ

<u>Εβδομάδα</u>	<u>9^η</u>	<u>10^η</u>	<u>11^η</u>	<u>12^η</u>	<u>13^η</u>	<u>14^η</u>	<u>15^η</u>	<u>16^η</u>
<u>Εργαλεία</u>	ΗΜ	ΟΣ	ΗΜ	ΟΣ	ΗΜ	ΟΣ ΑΕ-ΦΕΜ	ΕΔοε ΕΑοε	ΕΔπο ΕΑπο

Υπόμνημα: Εργαλεία έρευνας

ΕΔοε - Ερωτηματολόγιο δεξιότητων μάθησης – Ομάδα ελέγχου
ΕΔπο - Ερωτηματολόγιο δεξιότητων μάθησης – Πειραματική Ομάδα
ΕΑοε - Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης – Ομάδα ελέγχου
ΕΑπο - Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης – Πειραματική Ομάδα
ΟΣ - Ομαδικές συνεντεύξεις - αξιολόγηση με ΦΕΜ.
ΗΜ - Ημερολόγιο μαθητή
ΑΕ-ΦΕΜ – Έντυπα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ

Όπως παρουσιάζεται στον πιο πάνω πίνακα η ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων προγραμματίστηκε να διαρκέσει 16 εβδομάδες (Νοέμβριος, 2009–Μάρτιος, 2010).

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων (δεξιότητων μάθησης και βαθμού αυτοεκτίμησης) προγραμματίστηκε, όπως αναφέρθηκε, για την αρχή και το τέλος του προγράμματος. Κατά τη διάρκειά του προγράμματος, κάθε 15 μέρες προγραμματίστηκαν ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές που λάμβαναν μέρος στο πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές καλούνταν να ενημερώνουν το ημερολόγιό τους κάθε δεκαπέντε μέρες, αλλά και όποτε ένιωθαν να θέλουν να μοιραστούν τις σκέψεις τους με την εκπαιδευτικό.

Αφού προδιαγράφηκε η πορεία της έρευνας δράσης και οργανώθηκε η ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια (δεξιότητων μάθησης και βαθμού αυτοεκτίμησης) τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου. Ακολούθησε η καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ.

3.3.4 Στάδιο 4: Εφαρμογή του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ενημερώθηκαν για συμμετοχή τους σε έρευνα σχετική με την αξιολόγηση, εξασφαλίστηκε η εμπιστοσύνη και η υποστήριξή τους και δόθηκε υπόσχεση για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων (Παμουκτσόγλου, 2002). Η έρευνα δράσης είναι *συμμετοχική* διαδικασία όπου όσοι συμμετέχουν γνωρίζουν γιατί πρόκειται να λάβει χώρα η έρευνα (Bell, 2007), η συνεισφορά όλων είναι σημαντική (Greenwood & Levin, 1998) και οι μαθητές γίνονται συνερευνητές μαθαίνοντας περισσότερα για τον εαυτό τους (Cohen et al, 2003).

Ακολούθως ρωτήθηκαν οι μαθητές αν θα ήθελαν να έχει ο καθένας ένα κουτί στην τάξη - ΦΕΜ- όπου θα φυλάγονται επιτεύγματα (εργασίες που παρουσιάζουν την πρόοδό τους), θα αξιολογούνται και θα συγκρίνονται με στόχο τη διαρκή βελτίωση. Υπήρξε θετική ανταπόκριση και εισήχθηκε ο νέος τρόπος εργασίας:

1. Αγοράστηκαν κουτιά στα οποία τα παιδιά έβαλαν μαζί με τα επιτεύγματά τους, ένα φάιλ μεγέθους A4 και τα ημερολόγια τους.
2. Παρουσιάστηκε το εισαγωγικό φύλλο (Παράρτημα 3), ο πίνακας περιεχομένων (Παράρτημα 4) και αφέθηκαν να φιλοτεχνήσουν καρτέλα για το εξωτερικό του ΦΕΜ (Παράρτημα 5). Με την εμπλοκή τους τα παιδιά στη διαδικασία, αποκτούν αίσθηση ιδιοκτησίας του φακέλου (Stiggins, 1994) και με ενθουσιασμό ετοίμασαν το φάκελό τους.

3. Οι εκπαιδευτικοί προβληματίσαν τα παιδιά για το γραπτό και προφορικό τους λόγο και τα βοήθησαν να θέσουν στόχους για βελτίωση. Στο γραπτό λόγο καθορίζονταν κριτήρια με βάση τους στόχους του μαθήματος των Ελληνικών και συχνά με τη συμμετοχή των μαθητών (Παράρτημα 6). Σε σχετικό φύλλο εργασίας τα παιδιά αξιολογούσαν τις εργασίες τους και εντόπιζαν δυσκολίες/ αδυναμίες (Παράρτημα 7), στοχοθετούσαν (Παράρτημα 8), παρακολουθούσαν την πρόοδό τους και αν πετύχαιναν το στόχο τους, έπαιρναν σχετικό δίπλωμα (Παράρτημα 9) και επαναστοχοθετούσαν.
4. Οργανώνονταν ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με 3-4 διαφορετικούς μαθητές κάθε δεκαπενθήμερο και οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν την πρόοδο κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά και για την εργασία με το ΦΕΜ.
5. Η διδακτική μεθοδολογία στράφηκε σε πιο ευέλικτες μαθητοκεντρικές μορφές όπως είναι τα ομαδικά ή ατομικά project, οι έρευνες κλπ. (Γιαλλουρίδης, 2002), όπου οι μαθητές συνεργάζονταν, αυτοαξιολογούσαν την ομαδική εργασία (Παράρτημα 10) και αναστοχάζονταν.

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αντάλλαζαν εμπειρίες, συζητούσαν προβλήματα που αντιμετώπιζαν, έπαιρναν ιδέες από τους συνεργάτες στην έρευνα και μοιράζονταν δυσκολίες και επιτυχίες από την εφαρμογή του ΦΕΜ. Οι συνάδελφοι ένιωθαν την ελευθερία να τροποποιήσουν την πορεία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους και τις απαιτήσεις που υπήρχαν για συμμετοχή του τμήματος σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. Παραδείγματα από υλικό που ετοιμάστηκε από συναδέλφους επισυνάπτονται στα Παραρτήματα 11 και 12.

3.3.5 Στάδιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων – Εξαγωγή συμπερασμάτων

Στο τέλος της έρευνας πραγματοποιήθηκε αυτοαξιολόγηση του ΦΕΜ (Παράρτημα 13), ετεροαξιολόγηση από συμμαθητές (Παράρτημα 14) και χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια (δεξιότητων και μέτρησης αυτοεκτίμησης) στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Πραγματοποιήθηκαν και οι συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το ΦΕΜ.

Τα δεδομένα που συλλέγονταν σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας αποτελούσαν πολύτιμες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια που αναστοχάζονταν και διαμόρφωναν την πορεία της έρευνας, μια και η έρευνα δράσης αποτελεί *κυκλική* διαδικασία όπως περιγράφηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Μέσα από την τριγωνοποίηση η ερευνήτρια πήρε πολύτιμες πληροφορίες για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων περιελάμβανε συλλογή *ποιοτικών* και *ποσοτικών* δεδομένων. Όπως συζητήθηκε, οι ερευνητές της έρευνας δράσης δεν δέχονται περιορισμούς στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούν (Greenwood & Levin, 1998· Johnson & Christensen, 2008· Robson, 2007). Οι *ποιοτικές* μέθοδοι σκοπεύουν στη βαθύτερη κατανόηση των στάσεων και απόψεων των μαθητών. Μέσα από τη μελέτη κειμένων στα ημερολόγια και σημειώσεων από συνεντεύξεις μπορούμε να φέρουμε στην επιφάνεια τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο οι συμμετέχοντες, ώστε με επαγωγική ανάλυση να αναπτυχθεί η ολική εικόνα (Καραγεώργος, 2002· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Στις *ποσοτικές* μεθόδους συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της έρευνας στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου) δεν υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση ερευνήτριας - μαθητών και οδηγούμαστε στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από στατιστική ανάλυση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ακολούθησε *τριγωνοποίηση ή τριγωνισμός*, όπως αναφέρεται εναλλακτικά στη βιβλιογραφία (Altrichter et al, 2001· Bell, 2007· Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005· Robson, 2007) *ως προς τον άξονα της μεθοδολογίας* - χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, που αποτελεί την πιο συνηθισμένη μέθοδο τριγωνοποίησης (Jick, 2008). Ο μεθοδολογικός πλουραλισμός αποτελεί βασικό κανόνα της εκπαιδευτικής έρευνας (Johnson & Cristensen, 2008) και δίνει πληρέστερη εικόνα για απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα (Μακράκης, 1998). Την πιο πάνω τοποθέτηση υποστηρίζουν και οι Creswell και Plano Clark (2007), οι οποίοι εξηγούν ότι συνδυάζοντας τις μεθόδους, ελαχιστοποιούνται οι αδυναμίες από την ξεχωριστή χρήση κάθε μεθόδου. Οι τεχνικές επεξεργασίας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

3.3.6 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (ημιδομημένες συνεντεύξεις, ημερολόγιο μαθητών, έντυπα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ, ανάλυση ανοικτών ερωτήσεων ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης) κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα δεδομένα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις ακολουθήθηκε ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και η οργάνωσή τους με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Bell, 2007). Στη συνέχεια παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας (Κεφάλαιο 4) δείγματα αυτούσιων απόψεων των συμμετεχόντων, με βάση το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Η ίδια ανάλυση πραγματοποιήθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων από τα ημερολόγια των παιδιών και τα φύλλα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ. Για παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, η οποία επιτρέπει την οργάνωση δεδομένων με βάση Συχνότητες (f) και Ποσοστά (%) σε κατάλληλους Πίνακες και Διαγράμματα, ώστε η πληροφορία που περιέχεται στα δεδομένα να αντληθεί και να αναδειχτεί (Χλουβεράκης, 2002).

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων (αποτελέσματα από τα δυο ερωτηματολόγια της έρευνας – βλ. υποκεφάλαιο 3.4.1) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS – 17.0. Συγκεκριμένα, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική (Μέσοι Όροι – Μ.Ο, Τυπικές Αποκλίσεις – Τ.Α.) αλλά και επαγωγική στατιστική (κριτήριο t- test, συσχετίσεις Pearson r). Ειδικότερα, έγινε χρήση του κριτηρίου t- test με σκοπό τη σύγκριση των Μέσων Όρων που προέκυψαν από τη χορήγηση των προπείραματικών και μεταπείραματικών μετρήσεων (Καραγεώργος, 2005· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επιπρόσθετα, έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r, ώστε να διερευνηθεί πώς συσχετίζονται μεταξύ τους οι διάφορες ομάδες δεξιοτήτων μάθησης μεταπείραματικά στην Π.Ο..

Ανακεφαλαιώνοντας, η ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων οργανώθηκε σε στάδια έτσι που να διασφαλίζει συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, συμμετοχή όλων των επηρεαζόμενων, ευελιξία, αναστοχασμό και ανάδραση. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν περιγράφονται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

3.4 Ερευνητικά εργαλεία

Για την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και μελετήθηκαν καταγραφές από ημερολόγια. Ακολουθεί η τεκμηρίωση της επιλογής, καθώς και η περιγραφή των πιο πάνω ερευνητικών εργαλείων.

3.4.1 Ερωτηματολόγια

Ένα καλοσχεδιασμένο ερωτηματολόγιο παρέχει τις απαιτούμενες πληροφορίες και δε δημιουργεί προβλήματα στα στάδια ανάλυσης και ερμηνείας (Bell, 2007). Η σπουδαιότητά του εξαρτάται όμως κυρίως από το συντάκτη, αν τήρησε τους κανόνες κατασκευής του. Χρειάζεται προσοχή στο είδος των ερωτήσεων ώστε να πάρουμε τις πληροφορίες που θέλουμε αλλά και στην απλή, σαφή, κατανοητή διατύπωσή τους (Καραγεώργος, 2002). Στην έρευνα χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, το ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης και το ερωτηματολόγιο μέτρησης βαθμού αυτοεκτίμησης.

Ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει έτοιμο και σταθμισμένο ερωτηματολόγιο για το σκοπό της έρευνας, αυτό οργανώθηκε από την ερευνήτρια (Παράτημα 15) μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Boersma et al, 1995· Donovan et al, 2002· Yang, 2003). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 28 κλειστές και τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις. Οι 24 κλειστές ερωτήσεις αναφέρονται στις δεξιότητες μάθησης και είναι οργανωμένες όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2: Οργάνωση ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης

Δεξιότητα μάθησης	Ερωτήσεις
Στοχοθέτηση	1,3,10
Εντοπισμός ικανοτήτων	6,12,13,22,25
Εντοπισμός αδυναμιών	2,21
Αυτοαξιολόγηση	5,9,23,24
Αυτονομία μάθησης	4,15,18,20
Επικοινωνία με εκπαιδευτικό	14,16,26
Συνεργασία	7,17,19

Βλέπουμε στον πιο πάνω πίνακα ότι το ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε επτά τομείς δεξιοτήτων μάθησης που μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ. Οι δεξιότητες μάθησης που εξετάζονται είναι: στοχοθέτηση, εντοπισμός ικανοτήτων, εντοπισμός αδυναμιών, αυτοαξιολόγηση, δυνατότητα αυτονομίας μάθησης, επικοινωνία με την εκπαιδευτικό, συνεργασία στην τάξη. Τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο ισχύουν οι επτά τομείς για το άτομό τους σε κλίμακα Likert πέντε διαστημάτων: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ. Η ίδια κλίμακα χρησιμοποιήθηκε και για άλλες δύο κλειστές ερωτήσεις (Ερωτήσεις 8,11) που αναφέρονται στα συναισθήματά τους σχετικά με την αξιολόγηση.

Οι δύο τελευταίες κλειστές ερωτήσεις, πολλαπλής επιλογής, αναφέρονται στον τρόπο που αξιολογούνται τα παιδιά πιο συχνά στο σχολείο (Ερώτηση Β) και στον τρόπο με τον οποίο θα προτιμούσαν να αξιολογούνται (Ερώτηση Γ). Υπάρχουν σε κάθε ερώτηση τέσσερις επιλογές (Αριθμητική βαθμολογία, Αλφαβητική βαθμολογία, Φραστική, Λεπτομερή γραπτά σχόλια) και μία επιλογή με την ονομασία «Άλλος Τρόπος», που έδινε στα παιδιά την ευκαιρία να συμπληρώσουν οποιοδήποτε άλλο τρόπο εφαρμόζεται ή θα ήθελαν να εφαρμόζεται ανάλογα. Για πληρέστερη κατανόηση της επιλογής υπήρχαν παραδείγματα σε παρένθεση.

Οι τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις έδιναν στους μαθητές την ευκαιρία να σημειώσουν πώς θα ήθελαν να αξιολογούνται στο σχολείο, τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει στον τρόπο που αξιολογούνται, και να σημειώσουν αν πιστεύουν ότι τους βοηθά η αξιολόγηση τεκμηριώνοντας την άποψή τους.

Ερωτηματολόγιο μέτρησης βαθμού αυτοεκτίμησης

Για την μέτρηση του βαθμού αυτοεκτίμησης επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (κλίμακα) αυτοεκτίμησης του Rosenberg (The Morris Rosenberg Foundation, χ.χ - Παράρτημα 16) το οποίο όπως υποστηρίζει η Μακρή – Μπότσαρη (2001), ως ένα από τα πρώτα ψυχομετρικά μέσα αποτέλεσε σταθμό στον τομέα της αξιολόγησης του εαυτού. Αν και αξιολογεί μόνο τη συναισθηματική πτυχή της έννοιας του εαυτού, την αυτοεκτίμηση, χάρη στη συντομία του και την ευκολία χορήγησής του εξακολουθεί και σήμερα να χρησιμοποιείται ευρέως στην ερευνητική πρακτική. Σημαντικό για την επιλογή του ήταν και το ότι η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στο αρχικό δείγμα στάθμισης που έγινε το 1965 σε δείγμα 5 024 εφήβων, έχει βρεθεί να κυμαίνεται από $r = 0,85$ έως $r = 0,88$. (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου και οι μετέπειτα αναθεωρήσεις του έχουν χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών των οποίων τα δείγματα καλύπτουν ευρύ φάσμα εθνικοτήτων, ηλικιών και κοινωνικο – οικονομικού επιπέδου (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Συναντούμε έτσι στη διεθνή βιβλιογραφία έρευνες με χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (Abu –Saad, 1999· Pepi, Faria & Alesi, 2006· Wu, 2008). Για την τελική επιλογή του ερωτηματολογίου Rosenberg, για τους σκοπούς της έρευνας ζητήθηκε συμβουλή ψυχολόγων της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, που το θεώρησαν ως το πιο κατάλληλο μέσο για το σκοπό της έρευνας και την ηλικία των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο ή κλίμακα αυτοεκτίμησης Rosenberg, περιέχει 10 δηλώσεις σχετικά με την άποψη των παιδιών για τον εαυτό τους, που είναι σύντομες προτάσεις της μορφής «Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου». Κάθε δήλωση έχει τέσσερις διαβαθμίσεις απαντήσεων από το 0 μέχρι το 3 ως εξής: συμφωνώ απόλυτα = 3, συμφωνώ = 2 διαφωνώ = 1 και διαφωνώ απόλυτα = 0. Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας προκύπτει από το άθροισμα των τιμών στις επιμέρους προτάσεις και κυμαίνεται από το 0 έως το 30. Πέντε από τις δηλώσεις είναι αρνητικές (δηλώσεις 2,5,6,8,9) και στη βαθμολογία χρειάζεται να αντιστραφεί η κλίμακα. Για τους σκοπούς της έρευνας επιλέγηκε να υιοθετηθεί μια διαφοροποίηση στην κλίμακα του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα 1:Καθόλου – 4:Πάρα πολύ, κλίμακα την οποία έχουν συνηθίσει οι μαθητές. Ως αποτέλεσμα της προσαρμογής που πραγματοποιήθηκε, το άθροισμα των τιμών στις επιμέρους προτάσεις κυμαίνεται από το 0 έως το 40.

3.4.2 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη επιτρέπει πρόσβαση στις σκέψεις, στάσεις και απόψεις των μαθητών (Altrichter et al, 2001). Υπάρχει άμεση και προσωπική επικοινωνία ερευνητή - εξεταζόμενου και έτσι αποτελεί ένα ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο να μαθαίνουμε πράγματα (Παρασκευόπουλος, 1993· Robson, 2007).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις με μαθητές όλων των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, οι άξονες συνέντευξης αναφέρονταν στη συμβολή του ΦΕΜ στη στοχοθέτηση, στον εντοπισμό των αδυναμιών και των ικανοτήτων τους, στην αυτοαξιολόγηση, στην αυτονομία μάθησης, στη συνεργασία, στην επικοινωνία με την εκπαιδευτικό και στις στάσεις και συναισθήματά τους σχετικά με το νέο τρόπο εργασίας.

Όλες οι συνεντεύξεις ήταν *ημιδομημένες*, στις οποίες η ερευνήτρια είχε προκαθορισμένες ερωτήσεις (άξονες όπως προαναφέρθηκε) αλλά παρείχε και σημαντική ελευθερία στον συνεντευκτή να τροποποιεί τη διαδικασία «καθ' οδόν» (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι συνεντεύξεις ήταν *ομαδικές, συνεντεύξεις εστίασης*, που συνηθίζονται στα παιδιά, μια και νιώθουν πιο χαλαρά και ασφαλισμένα. Όταν ένας μαθητής μιλήσει, αυτό μπορεί να παρακινήσει και άλλους να σχολιάσουν (Robson, 2007). Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις, παρέχοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων (Cohen & Manion, 2000). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο χώρο και χρόνο της συνέντευξης έτσι ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα χωρίς να στερηθεί χρόνος από το διάλειμμα ή από μάθημα που δεν θα ήθελαν να χάσουν (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006· Altrichter et al, 2001). Επιπλέον, τηρήθηκε η δεοντολογία της έρευνας. Οι συνεντεύξεις γίνονταν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, δίνονταν λεπτομερείς πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας, βεβαιώσεις για ανωνυμία/εχεμύθεια (Bell, 2007) και τονιζόταν η σπουδαιότητα της συνεισφοράς των μαθητών (Παρασκευόπουλος, 1993).

Διεξήχθησαν και ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να διερευνηθεί πώς αντιμετώπισαν την εφαρμογή του ΦΕΜ ως καινοτομία στη σχολική μονάδα (Ερευνητικό ερώτημα 1), και ποιες αλλαγές παρατήρησαν

στους μαθητές τους. Οι κατευθυντήριες ερωτήσεις στη βάση των οποίων πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, επισυνάπτονται στο Παράρτημα 17.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων τονίστηκε από τις εκπαιδευτικούς η συμβολή της διευθύντριας του σχολείου στην καινοτομική εφαρμογή. Θεωρήθηκε κατά συνέπεια σκόπιμο να ζητηθούν και οι απόψεις της διευθύντριας αναφορικά με τους λόγους συγκατάθεσής της για εφαρμογή της καινοτομίας, καθώς και για τις αλλαγές που παρατήρησε στους μαθητές που υιοθέτησαν την καινοτομική εφαρμογή.

3.4.3 Ημερολόγιο εκπαιδευτικού/μαθητή

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Η τήρηση ημερολογίου προσφέρει την ευκαιρία να καταγράφονται τα ερευνητικά δεδομένα και η ερευνητική διαδικασία (παρατηρήσεις / επιτυχίες / δυσκολίες για κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και για τον τρόπο εργασίας /αξιολόγησης στο σύνολό του). Η τήρησή του είναι χρονοβόρα διαδικασία (Bell, 1997· Ρήγα, 2006) αλλά αποτελεί πολύτιμο σύντροφο του εκπαιδευτικού (Altrichter et al, 2001). Το ημερολόγιο ενημερωνόταν από την ερευνήτρια σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και μέσα από την επανεξέταση και ανάλυση των πληροφοριών, οδηγούνταν οι εκπαιδευτικοί στον αναστοχασμό για οργάνωση της περαιτέρω δράσης, που όπως αναλύθηκε, αποτελεί χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης. Μέσα από συζήτηση των παρατηρήσεων ανάμεσα στις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους το κέρδος ήταν ακόμα μεγαλύτερο.

Ημερολόγιο μαθητή

Τα παιδιά κατέγραφαν σε τετράδιο τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους για το νέο τρόπο εργασίας. Καλούνταν να το ενημερώνουν κάθε 15 μέρες αλλά είχαν και την ελευθερία να το συμπληρώνουν όποτε ένιωθαν την ανάγκη. Με αυτόν τον τρόπο υπήρχε πρόσβαση σε πιο οικείες και προσωπικές πληροφορίες επειδή δεν υπήρχε διαπροσωπική επαφή με τον ερευνητή και ο συμμετέχων ένιωθε πιο ελεύθερος να εκφραστεί (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006). Μετά την παρουσίαση και τεκμηρίωση των εργαλείων έρευνας (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια) πραγματοποιείται μελέτη της αξιοπιστίας και εγκυρότητας της ερευνητικής διαδικασίας.

3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών που επιλέγηκε εξετάζεται κριτικά για να υπολογιστεί σε τι βαθμό είναι αξιόπιστη και έγκυρη (Bell, 1997). Η χρήση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων στην έρευνα, οδηγεί και σε ξεχωριστή αναφορά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα του κάθε εργαλείου μέτρησης (Fink, 2008).

3.5.1 Αξιοπιστία

Αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο τα ερευνητικά εργαλεία παράγουν τα ίδια αποτελέσματα μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Bell, 1997· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Παρασκευόπουλος, 1993). Η αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίστηκε αρχικά με την ενημέρωση των μαθητών για το σκοπό της έρευνας που προκάλεσε το ενδιαφέρον τους για τα αποτελέσματα και έτσι αναμένεται το ερωτηματολόγιο να δώσει πιο αξιόπιστα δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1993). Στη συνέχεια, το πιλοτικό ερωτηματολόγιο οδήγησε στον έλεγχο της αξιοπιστίας των δεδομένων (Bell, 1997).

Στο ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης που χορηγήθηκε προπειραματικά και μεταπειραματικά, τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας του, με το κριτήριο Cronbach's Alpha (r) σε όλα τα στάδια της έρευνας. Οι ενδείξεις ήταν για την πειραματική ομάδα $r=0.84$ προπειραματικά και $r= 0.81$ μεταπειραματικά, ενώ για την ομάδα ελέγχου ήταν $r=0.91$ και $r=0.89$ αντίστοιχα. Οι ενδείξεις αυτές επέτρεψαν να θεωρηθεί ως ικανοποιητική η εσωτερική αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του οργάνου μέτρησης. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μέτρησης βαθμού αυτοεκτίμησης Rosenberg έχει ήδη συζητηθεί κατά την παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων (υποκεφάλαιο 3.4.1).

Για περαιτέρω ενίσχυση της αξιοπιστίας μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εφαρμογή πολλαπλών εργαλείων έρευνας (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, ημερολόγιο) επιτρέπει την παραγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 2008). Μέσα από αντιπαραβολή των δεδομένων, αν τα αποτελέσματα των ποιοτικών και των ποσοτικών

δεδομένων συγκλίνουν, η αξιοπιστία της έρευνας αυξάνεται σημαντικά, αλλά και επιβεβαιώνεται (Cohen & Manion, 2000· Fink, 2008· Jick, 2008· Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2008· Robson, 2007). Ενώ όμως η αξιοπιστία της έρευνας είναι απαραίτητη, δεν επαρκεί για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητά της (Robson, 2007).

3.5.2 Εγκυρότητα

Η *Εγκυρότητα* των μετρήσεων αποτελεί κλειδί για αποτελεσματική έρευνα (Altrichter et al, 2001). Δείχνει κατά πόσο το ψυχομετρικό όργανο, και κατά συνέπεια οι μετρήσεις που μας δίνει, μετράει αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει (Fink, 2008· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Συζητήθηκε ήδη η έλλειψη *εξωτερικής εγκυρότητας* στην έρευνα, μια και δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

Εξασφαλίστηκε όμως η «αντιπροσωπευτικού περιεχομένου εγκυρότητα», μια και η εργασία ξεκίνησε με εξαντλητική αναδίφηση της βιβλιογραφίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Επίσης, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να ζητήσουν διευκρινήσεις, όπου χρειαστεί, για να έχουμε εγκυρότερες απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1993). Επιπλέον, οι συνεντεύξεις που οργανώθηκαν αυξάνουν περισσότερο την εγκυρότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) μια και λόγω της προσωπικής αλληλεπίδρασης, η ποιότητα των δεδομένων, είναι πιθανό να είναι μεγαλύτερη από αυτή με το απρόσωπο ερωτηματολόγιο (Robson, 2007). Η συνέντευξη είναι πιο έγκυρη σε σύγκριση με το ερωτηματολόγιο αφού δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να ζητήσει διευκρινήσεις και να εμβαθύνει περισσότερο στις απαντήσεις του ερωτώμενου (Καραγεώργος, 2002). Διασφαλίζεται η εγκυρότητά της μια και υπάρχουν καθορισμένοι άξονες ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες παρανόησης (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006). Όσον αφορά στα ποιοτικά δεδομένα η εγκυρότητα αλλά και η αξιοπιστία μπορεί να επιτευχθούν μέσω της ειλικρίνειας, του εύρους και του πλούτου των δεδομένων που θα συλλεχθούν (Cohen et al, 2003).

Πιο σημαντική όμως θεωρείται η εξασφάλιση *εγκυρότητας* μέσα από την τριγωνοποίηση (Robson, 2007· Σταλίκας, 2005). Η έρευνα που οργανώνεται με αυτόν τον τρόπο, είναι ανώτερη από μία που χρησιμοποιεί ποσοτικές ή ποιοτικές μεθόδους ξεχωριστά (Johnson & Christensen, 2008). Ο συνδυασμός των μεθόδων μεταξύ τους στοχεύει στην επίτευξη

καλύτερων και πιο έγκυρων αποτελεσμάτων. Ελέγχει τα μειονεκτήματα και αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα των μεθόδων που συνδυάζει (Σταλίκας, 2005).

Όσον αφορά στην εσωτερική εγκυρότητα της πειραματικής έρευνας δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον έλεγχο επείσακτων μεταβλητών, όπως περιγράφονται από τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), γιατί αν οι μεταβλητές αυτές δεν είναι δυνατό να απομονωθούν, τότε δεν είμαστε σε θέση να διαπιστώσουμε αν οι αλλαγές στην εξαρτημένη μεταβλητή οφείλονται στην πειραματική μεταβλητή. Για έλεγχο της εσωτερικής εγκυρότητας τοποθετήθηκαν άτομα στις δύο ομάδες με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, για να αντιμετωπιστεί η επείσακτη μεταβλητή της επιλογής των υποκειμένων. Επιλέγηκαν ακόμα παιδιά από διαφορετικό, και όχι γειτονικό σχολείο, για να περιοριστεί η επείσακτη μεταβλητή της διάχυσης μεθόδων. Επιπρόσθετα, συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου παιδιά που δεν λάμβαναν μέρος σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Όσον αφορά στη χρήση της προπειραματικής δοκιμασίας αναγνωρίζεται ότι τα υποκείμενα μπορεί να επηρεάστηκαν γιατί ίσως να έχουν αποκτήσει μια εμπειρία από αυτή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Όπως περιγράφεται πιο πάνω, μέσα από τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε διασφαλίστηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Αυτό επιτεύχθηκε με την εφαρμογή πολλαπλών εργαλείων έρευνας, την τριγωνοποίηση μεθόδων και τον περιορισμό των επείσακτων μεταβλητών που απειλούσαν την εσωτερική εγκυρότητα της πειραματικής έρευνας. Βέβαια, υπήρξαν περιορισμοί και ηθικά διλήμματα.

3.6 Περιορισμοί και ηθικά διλήμματα

Ο παράγοντας χρόνος στη συλλογή δεδομένων αποτελεί βασικό περιορισμό στην προσπάθεια υλοποίησης της έρευνας δράσης (Δανηλίδου, 2008· Σταλίκας, 2005), ειδικά στη συγκεκριμένη περίπτωση που η εφαρμογή του προγράμματος διήρκησε 16 εβδομάδες. Αυτό αντιμετωπίστηκε με τη χρήση περισσότερων από μία μεθόδων συλλογής δεδομένων, την τριγωνοποίηση (Bell, 1997). Ένα δεύτερο περιορισμό αποτέλεσε η *οργάνωση* της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης από την

ερευνήτρια και όχι από έμπειρο ερευνητή (Johnson & Christensen, 2008). Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε και ο κίνδυνος της *υποκειμενικότητας* της ερευνήτριας στο περιεχόμενο, όσο και στον τρόπο παρουσίασής του (Bell, 1997). Ακόμη, ήταν σχεδόν αδύνατο να προσδιοριστεί κατά πόσον οι αποκρινόμενοι αντιμετώπιζαν τις ερωτήσεις με προσοχή και σοβαρότητα ή απλά θεώρησαν την όλη αυτή άσκηση ως μία ανιαρή αγγαρεία που μπορεί να συμπληρωθεί βιαστικά (Robson, 2007). Περιορισμός υποκειμενισμού υπήρχε και στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, ανάλυση και ερμηνεία τους, μια και η ερευνήτρια είναι και εκπαιδευτικός που έλαβε μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα. Όταν ερευνητής και εκπαιδευτικός είναι το ίδιο πρόσωπο, αναγνωρίζεται ότι είναι δύσκολο να εφαρμόζει παραγωγικές και επαγωγικές μεθόδους ταυτόχρονα (Σταλίκας, 2005).

Προκύπτουν όμως και *ηθικά διλήμματα* που στην οργάνωση της μεθοδολογίας έγινε προσπάθεια να περιοριστούν. Έτσι, εξασφαλίστηκε άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού μια και όπως υποστηρίζει η Bell (2007) οι προτάσεις έρευνας θα πρέπει να εξεταστούν από επιτροπές δεοντολογίας ή και από ερευνητικές επιτροπές προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα υποκείμενα δε θα υποστούν κάποια βλάβη από την έρευνα. Ζητήθηκε ακόμη άδεια από τους διευθυντές των σχολείων και ενημερώθηκαν οι μαθητές για το τι πρόκειται να γίνει. Στην πειραματική ομάδα εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από τους γονείς με επιστολή που έστειλε η ερευνήτρια. Υπήρξε σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας συνεχής επιβεβαίωση για εχεμύθεια και προστασία της ανωνυμίας (Cohen et al, 2003· Hopkins, 1995· O'Donoghue, 2007). Οι Fontana & Frey (2008), τονίζουν ακόμα ένα ηθικό δίλημμα: το βαθμό εμπλοκής του ερευνητή στην έρευνα. Πώς θα μπορούσε όμως η ερευνήτρια, που είναι και η εκπαιδευτικός του σχολείου, να μην έχει προσωπική εμπλοκή στο υπό μελέτη φαινόμενο και να εκληφθεί ως αντικειμενικός, αποστασιοποιημένος και αμερόληπτος ερευνητής;

Σε σύνοψη, στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας παρουσιάστηκε ο πληθυσμός της έρευνας και προσδιορίστηκε η έρευνα δράσης ως η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε, στα πλαίσια της οποίας πραγματοποιήθηκαν πειραματικές μετρήσεις. Οργανώθηκαν τα στάδια της έρευνας δράσης και η ερευνητική διαδικασία συλλογής δεδομένων που περιελάμβανε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Παρουσιάστηκε η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και περιγράφηκαν τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Συζητήθηκαν θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της ερευνητικής εργασίας και έγινε αναφορά σε ηθικά διλήμματα και περιορισμούς. Μετά την περιγραφή της Μεθοδολογίας η

εργασία επικεντρώνεται στην παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ.

Κεφάλαιο 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων οργανώνεται με βάση τα *ερευνητικά ερωτήματα*, όπως παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής εργασίας (Κεφάλαιο 1 – Το ερευνητικό θέμα). Όπως επεξηγήθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Κεφάλαιο 3), έχει διενεργηθεί τριγωνοποίηση ως προς τις μεθόδους που ακολουθήθηκαν στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν μέσα από αντιπαραβολή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, έτσι ώστε αν αυτά συγκλίνουν, η αξιοπιστία της έρευνας αυξάνεται σημαντικά αλλά και επιβεβαιώνεται (Cohen & Manion, 2000· Fink, 2008· Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2008· Robson, 2007). Επιπλέον, τονίζεται ότι ο συνδυασμός των μεθόδων μεταξύ τους, στοχεύει στην επίτευξη καλύτερων και πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Σταλίκας, 2005).

Στο Παράρτημα της ερευνητικής εργασίας επισυνάπτονται οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (α· β· γ) (Παράρτημα 18), η συνέντευξη από τη διευθύντρια (Παράρτημα 19), οι συνεντεύξεις μαθητών (Παράρτημα 20), καταγραφές από τα ημερολόγια μαθητών (Παράρτημα 21), απαντήσεις από φύλλα αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ (Παράρτημα 22) και απαντήσεις από φύλλα ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ (Παράρτημα 23), που αναφέρονται στο κεφάλαιο.

4.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, την καινοτομική εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης με ΦΕΜ;

Για διερεύνηση του τρόπου που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας την καινοτομική εφαρμογή του με ΦΕΜ, αναλύθηκαν ποιοτικά δεδομένα που προήλθαν από ατομικές συνεντεύξεις με τις τρεις εκπαιδευτικούς οι οποίες σε συνεργασία με την ερευνήτρια, εφάρμοσαν την καινοτομία. Θεωρήθηκε σημαντικό να ζητηθούν και οι απόψεις της διευθύντριας της σχολικής μονάδας, οι οποίες περιλαμβάνονται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Όπως ήδη αναφέρθηκε κατά την Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2), ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καταλυτικός ως προς την αποτελεσματική εφαρμογή της αλλαγής (Carnall, 1990· Fullan, 2001· Lunerburg & Ornstein, 2008· Κωνσταντίνου, 2005).

Τα αποτελέσματα για αυτό το ερευνητικό ερώτημα χωρίζονται σε υποκεφάλαια τα οποία πραγματεύονται την ανάγκη για εμπλοκή στην καινοτομική εφαρμογή, την αντιμετώπιση των αρχικών συναισθημάτων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, το ρόλο της συνεργασίας και τη σημασία της στάσης της διευθύντριας και της επιθεωρήτριας.

4.1.1 Ανάγκη για εμπλοκή στην καινοτομική εφαρμογή

Η ανάγκη που οδήγησε για εμπλοκή στην καινοτομική εφαρμογή ήταν το πρώτο θέμα αναφοράς. Η διευθύντρια τόνισε την ανάγκη για εισαγωγή νέων ιδεών στην εκπαίδευση στα πλαίσια της παρώθησης των εκπαιδευτικών για δημιουργικότητα και καινοτομία (Συνέντευξη διευθύντριας). Η ιδέα για πιλοτική εφαρμογή του ΦΕΜ στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, χαρακτηρίστηκε πρωτότυπη (Συνέντευξη εκπαιδευτικού β) και πάρα πολύ ενδιαφέρουσα (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ). Ικανοποιούσε, όπως ανέφερε άλλη συνάδελφος, την ανάγκη για αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, την ανάγκη δοκιμής της εναλλακτικής αξιολόγησης. Στήριξε την άποψή της στις νέες θεωρίες που επιβάλλουν πέραν από την ποσοτική, τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Συνέντευξη εκπαιδευτικού α).

Σε αρχική ενημέρωση που έγινε από την ερευνήτρια, αναφέρθηκαν τα πιθανά πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ. Αυτό επηρέασε σημαντικά την απόφαση των εκπαιδευτικών για να εμπλακούν, όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζεται πιο κάτω:

« Μόνο το ότι θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών... και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων μάθησής τους, ήταν αρκετό για να το δοκιμάσω»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

« Φέτος χρειαζόταν κάτι τέτοιο γιατί φάνηκε από την αρχή του χρόνου να υπάρχουν προβλήματα τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στη μάθηση... θεώρησα ότι θα είναι πολύ βοηθητικό για τα παιδιά»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού β)

Διαφαίνεται ότι τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ ικανοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη για αλλαγή για εισαγωγή νέων ιδεών στην εκπαίδευση και την ανάγκη

δοκιμής ενός νέου τρόπου αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, ικανοποιούσε την ανάγκη για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων μάθησης στους μαθητές αλλά και την ανάγκη που αναγνωρίστηκε από συνάδελφο, σε σχέση με προβλήματα στη συμπεριφορά και στη μάθηση των μαθητών της. Αποτελούσε, όπως τονίστηκε, μια ευκαιρία να δοκιμαστεί η θεωρία στην πράξη:

« Ακούστηκε από την αρχή πάρα πολύ ενδιαφέρον και ήθελα και εγώ να δω αν έχει αποτελέσματα »

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

« Ακούμε και από τη βιβλιογραφία για το ΦΕΜ και ήταν ευκαιρία να το εφαρμόσουμε... »

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού β)

«... θεώρησα ότι ήταν μια πάρα πολύ καλή ευκαιρία να εφαρμοστεί το πρόγραμμα, για το οποίο είχαμε ακούσει θεωρία και μόνο. Ήταν μια καλή ευκαιρία να το δούμε να εφαρμόζεται και στην πράξη για να δούμε τα πραγματικά του αποτελέσματα... »

(Συνέντευξη διευθύντριας)

Για να αποφασιστεί η εφαρμογή της θεωρίας επηρέασαν η βιβλιογραφική στήριξη που υπήρχε (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ), τα θετικά αποτελέσματα και η εμπειρία που αποκτήθηκαν από προηγούμενη εφαρμογή του ΦΕΜ από την ερευνήτρια (Συνέντευξη εκπαιδευτικού β), και η εμπιστοσύνη και η εκτίμηση που υπήρχε στο πρόσωπο της εισηγήτριας της καινοτομίας (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ, Συνέντευξη διευθύντριας).

Θα έπρεπε όμως να είναι αποτελεσματική η καινοτομία που προτάθηκε. Συνάδελφος τόνισε χαρακτηριστικά:

« Αν έβλεπα ότι ο ΦΕΜ δε βοηθούσε τα παιδιά και δεν ενδιαφέρονταν, θα σταματούσα, πίστεψέ με. Από τη στιγμή που η βιβλιογραφία δείχνει ότι έχει θετική επίδραση στη μάθηση, σίγουρα θα το δοκίμαζα »

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

Διαπιστώνεται ότι η εισήγηση για καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ κέντρισε το ενδιαφέρον των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Αφού πρώτα αξιολόγησαν την αξία της προτεινόμενης καινοτομίας, δήλωσαν εθελοντικά τη συμμετοχή τους.

4.1.2 Συναισθήματα των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και αντιμετώπισή τους

Οι εμπλεκόμενες εκπαιδευτικοί παρέθεσαν την ποικιλία συναισθημάτων που ένιωσαν όταν πήραν την απόφαση για την καινοτομική εφαρμογή. Αναφορικά με τα συναισθήματά τους όταν έγινε η εισήγηση για συνεργασία, δήλωσαν:

«Ένιωσα ενθουσιασμό, αλλά και ανασφάλεια...»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού α)

«Από την αρχή δεν ήταν ξεκάθαρη η πορεία... Δηλαδή για να το εφαρμόσουμε σωστά, να κάνουμε σωστή δουλειά, έπρεπε να ξέρουμε περισσότερα»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού β)

«...μάλλον αγχώθηκα λίγο στην αρχή γιατί ένιωθα ότι έπρεπε να κάνω πράγματα που δεν είχα ξανακάνει...»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

Μετά από την ενημέρωση για τον τρόπο εφαρμογής του ΦΕΜ οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

« Είχαμε αρχική ενημέρωση και στη συνέχεια δόθηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή όλη η διαδικασία, τα φύλλα αξιολόγησης, τα φύλλα στοχοθέτησης.... Βοήθησε πάρα πολύ το έτοιμο υλικό ώστε να ξεκαθαρίσω την πορεία»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού α)

«Μόλις είδαμε τα φυλλάδια και το σχετικό υλικό...καταλάβαμε το πνεύμα και νιώσαμε ασφάλεια να ξεκινήσουμε... Ήταν όλα πολύ διακριτικά...έφερες φυλλάδια, έβαλες αρκετό υλικό στον ηλεκτρονικό υπολογιστή του γραφείου των δασκάλων, είχαμε τα πάντα...»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού β)

«Ήταν πολύ βοηθητικό που μας έδωσες ενδεικτικά φυλλάδια και τη διαδικασία με την οποία θα τον εφαρμόσουμε...»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι οι συνάδελφοι αρχικά ένιωσαν ενθουσιασμό, ταυτόχρονα όμως ανασφάλεια και άγχος. Όλες συμφώνησαν ότι η ενημέρωση για τη διαδικασία εφαρμογής του ΦΕΜ καθώς και το υλικό που δόθηκε από την ερευνήτρια σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, βοήθησαν ώστε να κατανοηθεί η πορεία και να διαφοροποιηθούν τυχόν αρχικά αρνητικά συναισθήματα.

Το υλικό ήταν ενδεικτικό και οι συνάδελφοι χωρίς πίεση, όπως τόνισαν (Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών β· γ), είχαν την ευελιξία να διαφοροποιήσουν τον τρόπο εργασίας τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους:

«Είχαμε την ευελιξία να εργαστούμε όπως κρίναμε. Είχαμε πάρει μόνο τις πληροφορίες και την καθοδήγηση. Από εκεί και πέρα μόνες μας αναλάβαμε να συνεχίσουμε το έργο όπως θεωρήσαμε καλύτερο... Για παράδειγμα το φυλλάδιο με την αυτοαξιολόγηση διαφοροποιήθηκε με βάση την εργασία που κάνουμε... Δεν υπήρξε καθόλου πίεση, αντίθετα υπήρξε εποικοδομητική συνεργασία, όπως για παράδειγμα όταν δώσαμε τα φυλλάδια που δημιουργήσαμε και σε εσένα, ανταλλάξαμε απόψεις και υπήρξε συνεργασία»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

(Παραδείγματα από φυλλάδια που ετοίμασαν συνάδελφοι επισυνάπτονται στα Παραρτήματα 11 και 12)

Με τη δήλωση συμμετοχής τους στην καινοτομική εφαρμογή οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ανάμικτα συναισθήματα. Σημαντικό ρόλο για τη διαφοροποίηση των αρνητικών συναισθημάτων έπαιξε η ενημέρωση και η καθοδήγηση για την πορεία εργασίας από την ερευνήτρια, καθώς και η διαβεβαίωση για στήριξη και συνεργασία.

4.1.3 Ο ρόλος της συνεργασίας

Όπως προαναφέρθηκε από εκπαιδευτικό, κατά την καινοτομική εφαρμογή υπήρξε μια εποικοδομητική συνεργασία (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ). Δημιουργήθηκε μια μεντορική σχέση ανάμεσα στη συντονίστρια της καινοτομίας και στις συναδέλφους που έλαβαν μέρος στην εφαρμογή (Συνέντευξη εκπαιδευτικού α). Όλες, τόνισαν ότι το κλίμα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αλληλοβοήθειας ενδυναμώθηκε από την ανάγκη για αποτελεσματική εφαρμογή της καινοτομίας (Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών α· β· γ). Όπως περιέγραψε συνάδελφος:

«Δημιουργήθηκε κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ μας... ό,τι απορίες είχαμε σε ρωτούσαμε, μας ενημέρωνες από μόνη σου και έστω και λίγες κουβέντες που κάναμε το διάλειμμα βοηθούσαν πάρα πολύ»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

Η σχέση που δημιουργήθηκε τονίστηκε και από τη διευθύντρια:

«...έχετε πάρα πολύ καλή αλληλεπίδραση μεταξύ σας και μια πάρα πολύ καλή συνεργασία»

(Συνέντευξη διευθύντριας)

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση η συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της καινοτομικής εφαρμογής. Ενισχυτικό για τα παραπάνω, όπως τόνισε η διευθύντρια, ήταν το γενικότερο θετικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Συνέντευξη διευθύντριας). Πολύ σημαντική ήταν και η δική της στάση, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

4.1.4 Στάση διευθύντριας και επιθεωρήτριας έναντι στην καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ

Όλες οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η θετική στάση της διευθύντριας και η στήριξη που παρείχε ήταν πολύ σημαντική για την καινοτομική εφαρμογή (Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών α· β· γ). Τονίζοντας αυτή την άποψη εκπαιδευτικός ανέφερε χαρακτηριστικά: «Δεν ξέρω αν θα προχωρούσε η εφαρμογή της καινοτομίας αν ήταν αρνητική η διευθύντρια» (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ). Η διευθύντρια, από την πλευρά της, σε σχόλιο της ερευνήτριας για τη σημασία της στάσης της, ανέφερε:

«Εννοείται (η σημασία αυτή)... είχαμε ακόμα και τη θετική στάση της επιθεωρήτριας. Πρέπει να συναινέσουν και οι δύο πλευρές για να γίνει ένα βήμα μπροστά. Αν αρνιόμουν, θα σταματούσαν τα πράγματα εκεί»

(Συνέντευξη διευθύντριας).

Η σημασία της θετικής στάσης της επιθεωρήτριας τονίζεται και στις συνεντεύξεις όλων των εκπαιδευτικών (Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών α· β· γ). Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι τα σχόλια της επιθεωρήτριας για την υιοθέτηση του ΦΕΜ ήταν θετικά (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ), ότι ενθάρρυνε τα παιδιά και τα παρακίνησε να παρουσιάσουν την εργασία τους σε επόμενη επίσκεψή της στο τμήμα (Συνέντευξη εκπαιδευτικού β). Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι στην απόφαση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην καινοτομική εφαρμογή καθώς και στην αποτελεσματική εφαρμογή της καινοτομίας στην πράξη, διαδραμάτισε ουσιαστικό ρόλο η θετική στάση τόσο της διευθύντριας όσο και της επιθεωρήτριας της σχολικής μονάδας.

4.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ;

Για διερεύνηση των συναισθημάτων και των στάσεων των παιδιών αναφορικά με την αξιολόγηση με ΦΕΜ, αντιπαραβάλλονται ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα από πολλαπλές πηγές. Παρουσιάζονται δεδομένα που προήλθαν από κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης (Παράρτημα 15) όπου συγκρίθηκαν απαντήσεις των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο) και της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ. Στα δεδομένα αυτά παρεμβάλλονται, για σκοπούς σύγκρισης και πληρέστερης απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα, και δεδομένα από την Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή. Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκρίνονται προήλθαν από συνεντεύξεις εκπαιδευτικούς, τη διευθύντρια και μαθητές, ημερολόγια παιδιών, απαντήσεις από έντυπα αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ, (Παραρτήματα 18-22). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων για αυτό το ερευνητικό ερώτημα χωρίζεται σε υποκεφάλαια τα οποία αναφέρονται στο πόσο δίκαιη νιώθουν τα παιδιά την αξιολόγηση με ΦΕΜ, στην ύπαρξη άγχους κατά την αξιολόγηση και στις προτιμήσεις τους για τον τρόπο που αξιολογούνται.

4.2.1 Δίκαιος τρόπος αξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Κεφάλαιο 3), το ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης (Παράρτημα 15) περιελάμβανε τέσσερις κλειστές και τρεις ανοικτές ερωτήσεις που αναφέρονταν στο υπό διερεύνηση ερώτημα. Στις πρώτες δύο κλειστές (ερωτήσεις 8 και 11) ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν σε κλίμακα 1-5 (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ) τα συναισθήματά τους αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούνται.

Η ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου, διερευνούσε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι είναι δίκαιος ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται στο σχολείο. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των δηλώσεων των παιδιών της Ο.Ε. και της Π.Ο. πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ.

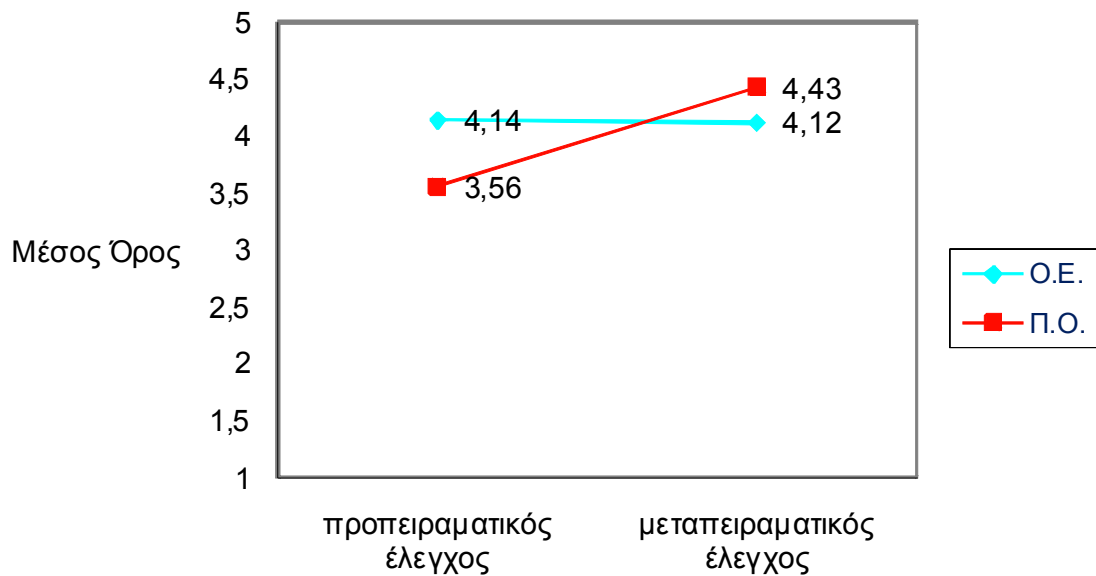
Πίνακας 2.1: Δίκαιος τρόπος αξιολόγησης - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Ερώτηση 8, ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης	Ομάδα	N	M.O. *	T.A.	t	p
Είναι δίκαιος ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο;	Ο.Ε. πριν	55	4,14	,93	2,75	,007
	Π.Ο. πριν	65	3,56	1,32		
	Ο.Ε. μετά	57	4,12	1,05	-1,86	,066
	Π.Ο. μετά	65	4,43	,77		

* Κλίμακα 1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ

Από τον πιο πάνω Πίνακα φαίνεται πως τα παιδιά της Ο.Ε. πριν από την πειραματική εφαρμογή δηλώνουν σε πιο ψηλό βαθμό πως είναι πολύ δίκαιος ο τρόπος που αξιολογούνται στο σχολείο (M.O.: 4,14, T.A: 0,93) σε σύγκριση με τα παιδιά της Π.Ο. (M.O.: 3,56, T.A.: 1,32). Μετά από έλεγχο που έγινε με το κριτήριο t φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών των δύο ομάδων ($p < ,007$). Στο μεταπειραματικό έλεγχο και οι δύο ομάδες δηλώνουν τον τρόπο που αξιολογούνται και πάλι πολύ δίκαιο, όπως και πριν από το πείραμα, ενώ τα παιδιά της Π.Ο. παρουσιάζουν ψηλότερο M.O. και μεγαλύτερη συμφωνία στις απαντήσεις τους (M.O.: 4,43, T.A.: ,77) σε σύγκριση με τα παιδιά της Ο.Ε. (M.O.: 4,12, T.A.: 1,05). Μετά από έλεγχο με το κριτήριο t δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση στις απόψεις των παιδιών των δύο ομάδων ($p < ,066$).

Σε έλεγχο με το κριτήριο t φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή ($p < ,000$). Τα παιδιά μεταπειραματικά συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι πολύ πιο δίκαιος ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται. Τα αποτελέσματα από τις μετρήσεις και στις δύο ομάδες πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ παρουσιάζονται συνοπτικά και στο διάγραμμα που ακολουθεί:



(Κλίμακα 1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Διάγραμμα 4: Δίκαιος τρόπος αξιολόγησης – Μ.Ο. της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Η δίκαιη και σωστή αξιολόγηση με ΦΕΜ τονίστηκε και από μαθήτρια που κλήθηκε να σχολιάσει στο έντυπο αυτοαξιολόγησης (Έντυπα αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ) αυτό που της αρέσει περισσότερο στην εργασία με το ΦΕΜ :

«Είναι δίκαιος και αξιολογούμαι σωστά με αυτόν τον τρόπο»

Επιπρόσθετα, στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης, τέσσερα παιδιά της Π.Ο. αναφερόμενα στο τι τους αρέσει στον τρόπο που αξιολογούνται στο σχολείο μεταπειραματικά, σημείωσαν ότι είναι δίκαιος ο τρόπος αξιολόγησής τους. Όλες οι δηλώσεις των παιδιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.4 όπου αναλύεται ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης.

Μέσα από την ανάλυση και τη σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι τα παιδιά νιώθουν την αξιολόγηση με ΦΕΜ πολύ δίκαιο τρόπο αξιολόγησης. Ακολουθούν τα αποτελέσματα σε σχέση με το άγχος κατά την αξιολόγηση.

4.2.2 Άγχος κατά την αξιολόγηση

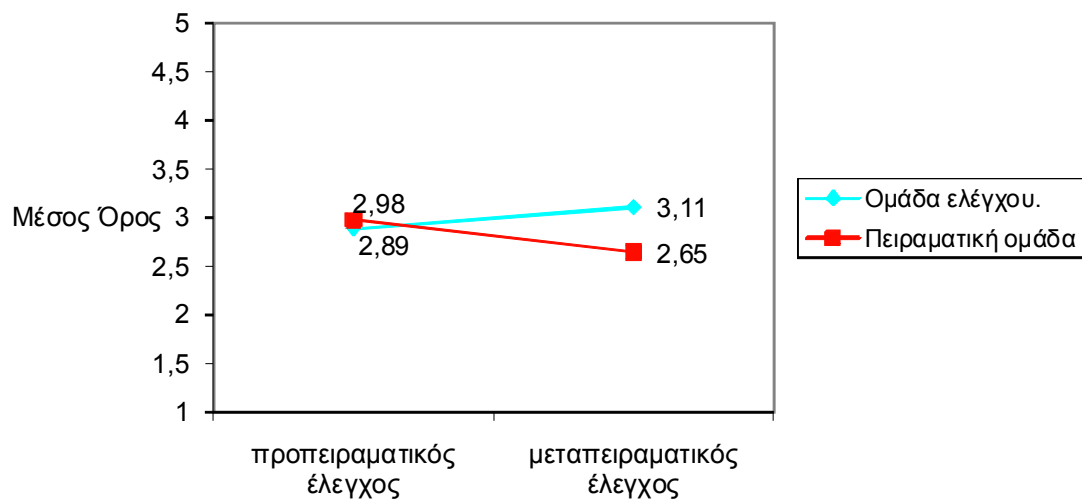
Η ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης διερευνούσε τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το αν νιώθουν άγχος όταν αξιολογείται μια εργασία τους. Οι δηλώσεις των και δύο ομάδων πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2.2: Άγχος κατά την αξιολόγηση - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Ερώτηση 11, ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης	Ομάδα	N	M.O.*	T.A.	t	p
Νιώθεις άγχος όταν αξιολογείται μια εργασία σου;	Ο.Ε. πριν	55	2,89	1,49	-,347	,730
	Π.Ο. πριν	65	2,98	1,47		
	Ο.Ε. μετά	55	3,11	1,45	1,722	,088
	Π.Ο. μετά	66	2,65	1,48		

*Κλίμακα 1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.2 τόσο τα παιδιά της Π.Ο. όσο και τα παιδιά της Ο.Ε., νιώθουν αρκετό άγχος όταν αξιολογείται μια εργασία τους. Πριν από την εφαρμογή του ΦΕΜ, τα παιδιά της Π.Ο. δηλώνουν να νιώθουν περισσότερο άγχος σε σύγκριση με το παιδιά της Ο.Ε. (Ο.Ε.: 2,89, Π.Ο.: 2,98). Μετά από την πειραματική εφαρμογή το άγχος που νιώθουν τα παιδιά της Π.Ο. μειώνεται (Μ.Ο.: 2,65) σε σύγκριση με το προηγούμενο βαθμό άγχους που ένιωθαν (Μ.Ο.: 2,98). Ακολούθησε έλεγχος με το κριτήριο t και δε φάνηκε οι συγκεκριμένες διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές. Δεν εντοπίστηκε ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δηλώσεις της Π.Ο. και της Ο.Ε μετά από την εφαρμογή του ΦΕΜ ($p < ,372$), αλλά ούτε και μεταξύ της Π.Ο πριν και μετά πειραματική μεταχείριση ($p < ,192$). Τα αποτελέσματα των Μ.Ο. των δύο ομάδων, και στις δύο μετρήσεις, παρουσιάζονται συνοπτικά στο διάγραμμα που ακολουθεί:



(Κλίμακα 1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Διάγραμμα 5: Άγχος κατά την αξιολόγηση – Μ.Ο. της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στο Διάγραμμα 5 τα παιδιά της Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή του ΦΕΜ, νιώθουν λιγότερο άγχος όταν αξιολογείται μια εργασία τους (Μ.Ο. πριν: 2,89· Μ.Ο. μετά: 2,65), ενώ αντίθετα το αίσθημα άγχους στην Ο.Ε, παρουσιάζει μια αυξητική τάση με την πάροδο του χρόνου (Μ.Ο. πριν: 2,89· Μ.Ο. μετά: 3,11).

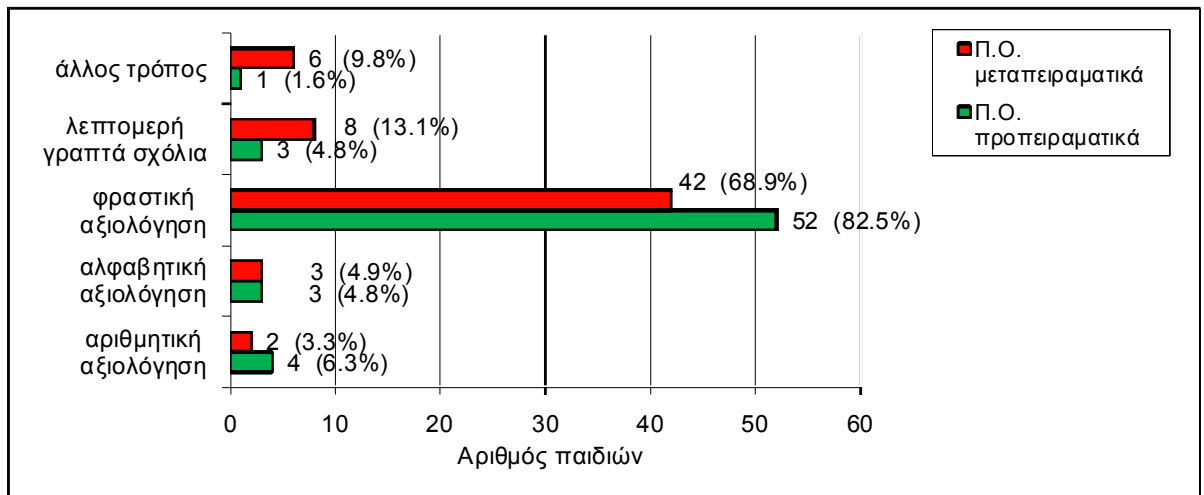
Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι ο βαθμός άγχους που νιώθουν τα παιδιά κατά την αξιολόγηση, μειώνεται με την εφαρμογή του ΦΕΜ. Τα αποτελέσματα ως προς την προτίμηση τρόπου αξιολόγησης παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

4.2.3 Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης

Δύο κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης διερευνούσαν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται πιο συχνά τα παιδιά στο σχολείο (ερώτηση Β) και την προτίμησή τους στον τρόπο αξιολόγησης (ερώτηση Γ). Τα παιδιά κλήθηκαν και στις δύο περιπτώσεις να επιλέξουν ένα τρόπο αξιολόγησης που ισχύει περισσότερο για αυτά. Οι επιλογές ήταν : Αριθμητική βαθμολογία, Αλφαβητική βαθμολογία, Φραστική, Λεπτομερή γραπτά σχόλια και Άλλος τρόπος. Στην τελευταία επιλογή μπορούσαν να συμπληρώσουν ένα διαφορετικό από τους πιο πάνω τρόπους αξιολόγησης που πιστεύουν ότι ισχύει για

αυτά. Στις πρώτες τέσσερις επιλογές δόθηκαν παραδείγματα για πληρέστερη κατανόηση της δήλωσης.

Στο Διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούνται στο σχολείο (Ερώτηση Β), πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή:

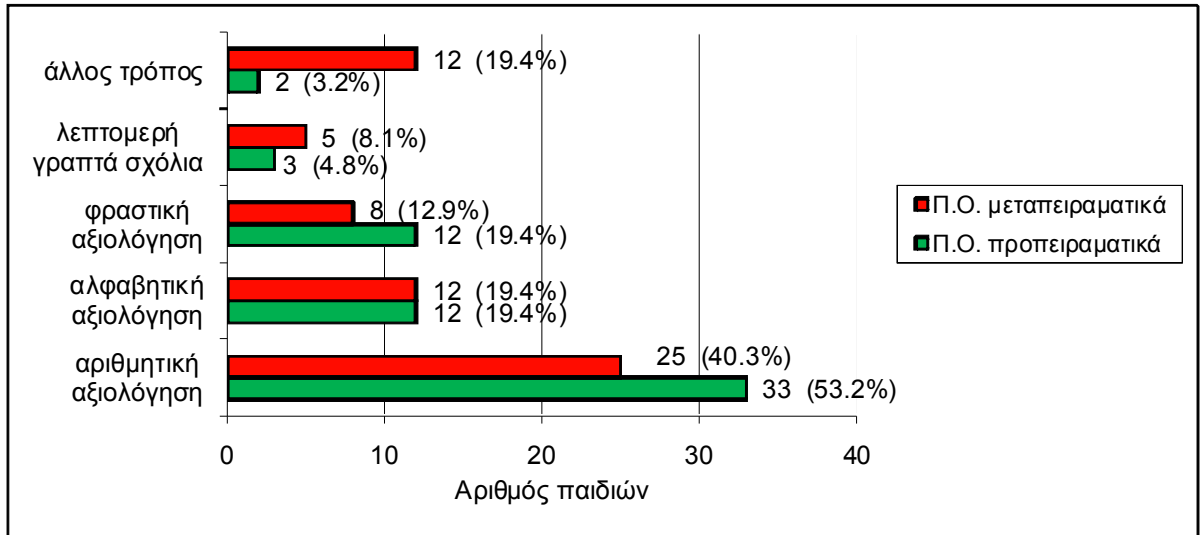


Διάγραμμα 6 :Τρόπος αξιολόγησης στο σχολείο – Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Από το Διάγραμμα 6 φαίνεται ότι και πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή τα παιδιά νιώθουν να αξιολογούνται κυρίως φραστικά. Στο μεταπειραματικό στάδιο παρατηρούμε ότι ο αριθμός των παιδιών που δηλώνουν να αξιολογούνται φραστικά μειώνεται κατά 10 παιδιά (68.9% από 82.5%), αυξάνονται κατά 2 τα παιδιά που δηλώνουν να αξιολογούνται αριθμητικά (από 3.3% γίνεται 6.3%), κατά 5 αυτά που δηλώνουν να αξιολογούνται με λεπτομερή γραπτά σχόλια (από 4.8% γίνεται 13.1%) και κατά 5 τα παιδιά που δηλώνουν να αξιολογούνται με άλλο τρόπο (από 1.6% γίνεται 9.8%). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι τα 6 παιδιά (9.8%) που δήλωσαν να αξιολογούνται με άλλο τρόπο, σημείωσαν στο ερωτηματολόγιο το ΦΕΜ. (Η διαφορά που προκύπτει στο άθροισμα του αριθμού των παιδιών στις δύο μετρήσεις, οφείλεται σε διαφορά του αριθμού των παιδιών που απάντησαν στην ερώτηση σε κάθε μέτρηση).

Θεωρήθηκε σημαντικό να συγκριθούν οι πιο πάνω απόψεις και με τις δηλώσεις τους στο ερώτημα Γ του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης όπου κλήθηκαν να επιλέξουν από τις ίδιες με τις πιο πάνω δηλώσεις, ένα τρόπο με τον οποίο θα προτιμούσαν να

αξιολογούνται. Οι απόψεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, παρουσιάζονται στο διάγραμμα που ακολουθεί:



Διάγραμμα 7: Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης – Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Από το Διάγραμμα 7 προκύπτει ότι τα περισσότερα παιδιά της Π.Ο και στις δύο μετρήσεις, προτιμούν να αξιολογούνται αριθμητικά. Παρατηρείται ωστόσο μια μείωση στη μεταπειραματική μέτρηση (από 33 παιδιά - 53.2% προπειραματικά στα 25 παιδιά – 40.3% μεταπειραματικά). Στην προπειραματική μέτρηση στις προτιμήσεις ακολουθούν η αλφαβητική και η φραστική αξιολόγηση (19.4%), τα λεπτομερή γραπτά σχόλια (4.8%) και ο άλλος τρόπος (3.2%). Στην μεταπειραματική μέτρηση ακολουθούν η αλφαβητική αξιολόγηση (19.4%), η φραστική αξιολόγηση (12.9%), τα λεπτομερή γραπτά σχόλια (8.1%) και ο άλλος τρόπος (19.4%). Σημειώνεται από τα 12 παιδιά που επέλεξαν τον άλλο τρόπο, τα 9 (14.5%) σημείωσαν το ΦΕΜ.

Μέσα από τις πιο πάνω αναλύσεις προκύπτει ότι τα παιδιά δηλώνουν να αξιολογούνται φραστικά στο σχολείο. Ένας μικρός αριθμός παιδιών αναγνωρίζει το ΦΕΜ ως τον τρόπο αξιολόγησης που ακολουθείται στο σχολείο. Ο τρόπος με τον οποίο θα προτιμούσαν να αξιολογούνται οι περισσότεροι μαθητές είναι η αριθμητική αξιολόγηση. Σημαντικό είναι ότι μετά την πειραματική μεταχείριση 9 παιδιά από τα 61 που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα, επιλέγουν το ΦΕΜ ως τρόπο αξιολόγησης στο σχολείο.

Για σκοπούς σύγκρισης αναλύεται στη συνέχεια ανοικτή ερώτηση του σχετικού ερωτηματολογίου που ζητούσε από τα παιδιά να σημειώσουν τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να αξιολογούνται στο σχολείο. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων θεωρήθηκε σκόπιμο να συγκριθούν αρχικά οι δηλώσεις της Ο.Ε (55 παιδιά) και της Π.Ο. (66 παιδιά) πριν από την καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ, που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα (f). Αυτές συγκλίνουν όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3.1: Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης - Πιο συχνές δηλώσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. κατά τον προπειραματικό έλεγχο

Πώς θα ήθελες να αξιολογείσαι στο σχολείο;	Ο. Ε (f)	Π.Ο. (f)
Αριθμητική αξιολόγηση	13	14
Αλφαβητική αξιολόγηση	4	7
Φραστική αξιολόγηση	6	8
Αναπάντητες ερωτήσεις	14	20

Από τον πίνακα 3.1 φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά των δύο ομάδων θα προτιμούσαν να αξιολογούνται με αριθμητική αξιολόγηση (Ο.Ε.:13 παιδιά, Π.Ο.:14 παιδιά). Στις προτιμήσεις της Π.Ο. ακολουθεί η αλφαβητική αξιολόγηση (7 παιδιά), ενώ στις προτιμήσεις της Ο.Ε. ακολουθεί η φραστική αξιολόγηση (6 παιδιά) η οποία αποτελεί την τρίτη προτίμηση των παιδιών της Π.Ο. (7 παιδιά). Παρατηρείται και μεγάλος αριθμός αναπάντητων ερωτήσεων (Ο.Ε.:14 παιδιά, Π.Ο.:20 παιδιά).

Τα δεδομένα του πιο πάνω Πίνακα παραβάλλονται με την κλειστή ερώτηση Γ που παρουσιάστηκε στο Διάγραμμα 7 και αφορούσε στο ίδιο ερώτημα. Αντιπαραβάλλοντας τα δεδομένα, τα περισσότερα παιδιά και στις δύο ερωτήσεις, δηλώνουν ότι προτιμούν την αριθμητική αξιολόγηση. Ο αριθμός των παιδιών που δείχνουν την προτίμησή τους στην αριθμητική αξιολόγηση, είναι μεγαλύτερος στην κλειστή ερώτηση Γ (33 παιδιά), ενώ στην ανοικτή ερώτηση παρουσιάζεται να είναι περίπου το μισό (14 παιδιά). Άλλη ομοιότητα είναι η προτίμηση για αλφαβητική και φραστική αξιολόγηση που ακολουθούν με περίπου ισοδύναμο αριθμό προτιμήσεων για κάθε μορφή αξιολόγησης (ερώτηση Γ: 12 παιδιά αντίστοιχα - ανοικτή ερώτηση: 8 παιδιά φραστική αξιολόγηση, 7 παιδιά αλφαβητική αξιολόγηση).

Για περαιτέρω διερεύνηση, παρουσιάζονται στον Πίνακα που ακολουθεί ομαδοποιημένες οι απαντήσεις της Π.Ο. μετά από την πειραματική εφαρμογή (65 παιδιά)

Πίνακας 3.2: Προτίμηση τρόπου αξιολόγησης - Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή

Πώς θα ήθελες να αξιολογήσαι στο σχολείο;	Π.Ο. (f)
Με αριθμητική αξιολόγηση	20
Συνδυασμός ΦΕΜ με άλλο τρόπο αξιολόγησης	16
Με ΦΕΜ	9
Αλφαβητική αξιολόγηση	7
Φραστική αξιολόγηση	3
Ατομική αξιολόγηση	3
Αυτοαξιολόγηση	2
Αναπάντητες/ Λανθασμένες δηλώσεις	8

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.2, τα περισσότερα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ, θα προτιμούσαν και πάλι την αριθμητική αξιολόγηση (20 παιδιά). Δηλώνουν ακόμη ότι θα προτιμούσαν να συνδυαστεί ο ΦΕΜ με άλλο τρόπο αξιολόγησης (16 παιδιά), θα προτιμούσαν να αξιολογούνται μόνο με ΦΕΜ (9 παιδιά), με αλφαβητική αξιολόγηση (7 παιδιά), με ατομική αξιολόγηση (3 παιδιά) και με αυτοαξιολόγηση (3 παιδιά). Οι αναπάντητες ή/και οι λανθασμένες δηλώσεις σε αυτό το ερώτημα ήταν 8.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται τα παιδιά της Π.Ο. προτιμούν την αξιολόγηση με ΦΕΜ. Φαινομενικά πρώτη προτίμηση αποτελεί η αριθμητική αξιολόγηση (20 παιδιά). Αν αθροίσουμε τις δηλώσεις όπου αναφέρεται ξεκάθαρα ο ΦΕΜ (συνδυασμός ΦΕΜ με άλλο τρόπο αξιολόγησης, αξιολόγηση με ΦΕΜ) βρίσκουμε το άθροισμα (25 παιδιά), που υπερβαίνει τον αριθμό των παιδιών που προτιμούν την αριθμητική αξιολόγηση. Σημειώνεται ότι και η προτίμηση για αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως τρόπος αξιολόγησης που εμπεριέχεται στην εφαρμογή του ΦΕΜ. Σημαντικό είναι να επισημανθεί και η μείωση στις αναπάντητες ερωτήσεις που προκύπτουν μετά από την καινοτομική εφαρμογή.

Σχετικές με διερεύνηση των στάσεων των μαθητών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ ήταν ακόμα δύο ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης. Η πρώτη αναφερόταν στο *τι αρέσει στα παιδιά στον τρόπο που αξιολογούνται στο σχολείο* και η δεύτερη στο *τι δεν τους αρέσει*. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, για σκοπούς σύγκρισης, παρουσιάζονται και πάλι οι απόψεις των παιδιών και των δύο ομάδων που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα (f) κατά τον προπείραματικό έλεγχο. Αυτές συγκλίνουν ως εξής:

Πίνακας 3.3: *Τι αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Πιο συχνές δηλώσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. πριν την πειραματική εφαρμογή*

Τι σου αρέσει στον τρόπο που αξιολογείσαι στο σχολείο;	Ο. Ε (f)	Π.Ο. (f)
Βλέπω τα λάθη μου και μαθαίνω	10	10
Όταν τα πηγαίνω καλά	9	9
Αναπάντητες ερωτήσεις	8	12

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.3 τα περισσότερα παιδιά της Ο.Ε αλλά και της Π.Ο., δηλώνουν να τους αρέσει στον τρόπο που αξιολογούνται να βλέπουν τα λάθη τους και να μαθαίνουν (10 παιδιά), και να τα πηγαίνουν καλά (9 παιδιά). Παιδιά και των δύο ομάδων, δεν απάντησαν στο ερώτημα (Ο.Ε.: 8 παιδιά, Π.Ο.: 12 παιδιά).

Μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ οι απαντήσεις των παιδιών της Π.Ο. (65 παιδιά) ομαδοποιούνται όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3.4: Τι αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή

Τι σου αρέσει στον τρόπο που αξιολογείσαι στο σχολείο;	Π.Ο (f)
Ο ΦΕΜ και δηλώσεις που περιλαμβάνουν αναφορά στο ΦΕΜ	19
Μου αρέσει ο τρόπος που αξιολογούμαι	10
Η στοχοθέτηση και η αυτοαξιολόγηση	6
Βλέπω τα λάθη μου και μαθαίνω	9
Μαθαίνω τις ικανότητες και τις αδυναμίες μου, βελτιώνομαι	5
Είναι δίκαιος τρόπος αξιολόγησης	4
Η φραστική αξιολόγηση	3
Η επικοινωνία που αναπτύσσεται	3
Όταν τα πηγαίνω καλά	1
Σκέφτομαι πολύ	1
Αναπάντητες ερωτήσεις	3

Όπως παρουσιάζει ο πιο πάνω πίνακας, αυτό που αρέσει στα περισσότερα παιδιά της Π.Ο. σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούνται, είναι η εργασία με το ΦΕΜ (19 παιδιά) και ο υφιστάμενος τρόπος αξιολόγησης ο οποίος συνδυάζει τη φραστική αξιολόγηση και την αξιολόγηση με ΦΕΜ (10 παιδιά). Αρέσει σε μερικά παιδιά η στοχοθέτηση και η αυτοαξιολόγηση (6 παιδιά), το ότι βλέπουν τα λάθη τους και μαθαίνουν (9 παιδιά) και το ότι μαθαίνουν τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους και βελτιώνονται (5 παιδιά). Τρία παιδιά δεν απάντησαν στο σχετικό ερώτημα.

Διαπιστώνεται και πάλι μια πολύ θετική στάση των παιδιών απέναντι στην αξιολόγηση με ΦΕΜ. Αρκετά παιδιά αναφέρθηκαν ονομαστικά στον ΦΕΜ (20 παιδιά), ενώ οι περισσότερες από τις άλλες αναφορές παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά της αξιολόγησης με ΦΕΜ.

Όπως προαναφέρθηκε, σε επόμενη ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης ζητήθηκε από τα παιδιά να σημειώσουν τι δεν αρέσει στον τρόπο που αξιολογούνται. Κατά τον προπειραματικό έλεγχο, οι απόψεις και των δύο ομάδων που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα (f), συγκλίνουν ως εξής:

Πίνακας 3.5: Τι δεν αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Πιο συχνές δηλώσεις της Ο.Ε. και της Π.Ο. πριν την πειραματική εφαρμογή

Τι δεν σου αρέσει στον τρόπο που αξιολογείσαι στο σχολείο;	Ο. Ε (f)	Π.Ο. (f)
Τίποτα – Όλα μου αρέσουν	10	11
Όταν δεν τα πηγαίνω καλά	7	8
Η φραστική αξιολόγηση	7	4
Αναπάντητες ερωτήσεις	13	22

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.5 τα περισσότερα παιδιά και των δύο ομάδων δήλωσαν ότι τους αρέσουν όλα στον τρόπο που αξιολογούνται (Ο.Ε.: 10 παιδιά, Π.Ο.: 11 παιδιά). Μερικά παιδιά δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει όταν δεν τα πηγαίνουν καλά (Ο.Ε.: 7 παιδιά, Π.Ο.: 8 παιδιά) και δεν τους αρέσει η φραστική αξιολόγηση (Ο.Ε.: 7 παιδιά, Π.Ο.: 4 παιδιά). Και στις δύο ομάδες, παιδιά δεν απάντησαν στο ερώτημα (Ο.Ε.: 13 παιδιά, Π.Ο.: 22 παιδιά).

Μετά την πειραματική διαδικασία οι απαντήσεις της πειραματικής ομάδας ομαδοποιούνται όπως παρουσιάζεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3.6: Τι δεν αρέσει στα παιδιά στον τρόπο αξιολόγησής τους - Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή

Τι δεν σου αρέσει στο τρόπο που αξιολογείσαι στο σχολείο;	Π.Ο. (f)
Μου αρέσουν όλα	50
Η φραστική αξιολόγηση	4
Όταν δεν τα πηγαίνω καλά	2
Όταν με κοροϊδεύουν	2
Το ότι χρειάζεται προσπάθεια για βελτίωση	2
Όταν νιώθω άγχος	1
Αναπάντητες/ Λανθασμένες δηλώσεις	4

Όπως παρουσιάζονται οι δηλώσεις των παιδιών της Π.Ο. στον πιο πάνω Πίνακα, μεγάλος αριθμός παιδιών ανέφεραν ότι δεν υπάρχει τίποτα που να μην τους αρέσει στον τρόπο που αξιολογούνται (50 από τα 65 παιδιά). Τα υπόλοιπα παιδιά ανέφεραν ότι δεν τους αρέσει η φραστική αξιολόγηση (4 παιδιά), όταν δεν τα πηγαίνουν καλά (2 παιδιά), όταν τα

κοροϊδεύουν (2 παιδιά), το ότι χρειάζεται προσπάθεια (2 παιδιά) και ένα παιδί ανέφερε ότι δεν του αρέσει όταν νιώθει άγχος. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν στην ερώτηση.

Διαπιστώνεται και πάλι ότι η πλειοψηφία των παιδιών είναι πλήρως ικανοποιημένη από τον τρόπο που αξιολογείται στο σχολείο (συνδυασμός ΦΕΜ με φραστική αξιολόγηση). Για σκοπούς σύγκρισης παρουσιάζονται στη συνέχεια και ποιοτικά δεδομένα από ημερολόγια, απαντήσεις από έντυπα αυτοαξιολόγησης και συνεντεύξεις μαθητών, εκπαιδευτικών και της Διευθύντριας.

Στο μέσο της ερευνητικής διαδικασίας ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν στα ημερολόγια τους αν τους αρέσει η εργασία με ΦΕΜ και τα σχόλιά τους σχετικά με την επιθυμία να συνεχιστεί. Όλα τα παιδιά σημείωσαν ότι τους αρέσει, και όλα δήλωσαν ότι θέλουν να συνεχιστεί. Έγραψαν ενδεικτικά:

«Η εργασία με το φάκελο μου αρέσει γιατί είναι σαν ένα μπαούλο που βάζω μέσα τους θησαυρούς μου»

«Η εργασία με το φάκελο είναι πολύ καλή ιδέα...Δε θέλω να σταματήσει ο φάκελος στη Στ' τάξη. Μακάρι να συνεχιστεί και στο Γυμνάσιο»

«Μου αρέσει πάρα πολύ»

«Είναι κάτι πρωτότυπο»

«Νιώθω πολλή χαρά που είμαι σε ένα σχολείο με ένα μαγικό κουτί επιτευγμάτων»

Στο τέλος της ερευνητικής εφαρμογής τα παιδιά σημείωσαν στο ημερολόγιό τους:

«Η ιδέα σας με το φάκελο θα αλλάξει τη ζωή μου... Εγώ το φάκελο το νιώθω σα φίλο που με βοηθάει στις δύσκολες στιγμές...»

«Θέλω να προχωρήσω μαζί με το ΦΕΜ...»

«Ο ΦΕΜ είναι ένα από τα κατορθώματα της ζωής μου. Κυρία, θα έπρεπε να έχετε και εσείς ένα ΦΕΜ»

(Ημερολόγια μαθητών)

Σε συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια της έρευνας όλοι δήλωσαν ότι θέλουν να συνεχίσουν να εργάζονται με ΦΕΜ μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς (Συνεντεύξεις μαθητών). Παιδιά δήλωσαν ότι θέλουν να συνεχίσουν να αξιολογούνται με ΦΕΜ και την επόμενη σχολική χρονιά, ακόμη και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

«Θα ήθελα να συνεχιστεί μέχρι το τέλος του Δημοτικού...Θα ήθελα να συνεχιστεί και στο Γυμνάσιο, αν γινόταν»

«Θέλω να συνεχίζεται πάντα»

«Βεβαίως και θα ήθελα να συνεχιστεί η εργασία με ΦΕΜ»

«Να συνεχιστεί...Να συνεχιστεί και στο Λύκειο»

«Είναι εξαιρετικό»

«Είναι απίθανο»

«Είναι μια ξεχωριστή εμπειρία για μας, που δεν την έχουμε ξανακάνει και είναι πολύ ενδιαφέρον»

*«Ο ΦΕΜ δεν είναι ένα απλό μάθημα, είναι κάτι πολύ διαφορετικό»
(Συνεντεύξεις μαθητών)*

Στο Έντυπο Αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ που συμπληρώθηκε στο τέλος της έρευνας όλα τα παιδιά σε σχετική ερώτηση ζητούν να συνεχιστεί η εργασία με ΦΕΜ και γράφουν χαρακτηριστικά:

«Είναι ωραίο»

*«Είναι μια εμπειρία, ένα επίτευγμα για μένα και θα ήθελα να συνεχιστεί»
(Απαντήσεις από έντυπο αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ)*

Μέσα από τις καταγραφές των παιδιών στα ημερολόγιά τους φαίνεται ότι τους άρεσε πάρα πολύ ο νέος τρόπος αξιολόγησης και θα ήθελαν να συνεχιστεί. Η επιθυμία τους ικανοποιήθηκε, τουλάχιστο μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Σημαντικό είναι να συγκρίνουμε και τις απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την εργασία με ΦΕΜ. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ζητήθηκε να παραθέσουν τις απόψεις τους για το αν αρέσει στα παιδιά η εργασία με ΦΕΜ. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κατά λέξη ότι τα παιδιά:

«Αγκάλιασαν τον όλο τρόπο εργασίας με ενθουσιασμό. Τα ενθουσίασε η αλλαγή, η ξεχωριστή δραστηριότητα. Ήταν για αυτά κάτι ασυνήθιστο, κάτι καινούριο και τους άρεσε πάρα πολύ»

(Συνέντευξη Εκπαιδευτικού α)

«...βλέπεις να χαίρονται τόσο πολύ τα παιδιά και να αγωνιούν να τον πάρουν»

(Συνέντευξη Εκπαιδευτικού β)

«Ενθουσιάστηκαν. Τους άρεσε πάρα πολύ και ειλικρινά κάθε φορά που έχουν να βάλουν κάτι μέσα νιώθουν πολύ ωραία... . Τους αρέσει πάρα πολύ. Έχει παιδιά που το διάλειμμα ή το πρωί κάθονται και βλέπουν το φάκελό τους ή κάθονται με φίλους τους και βλέπουν τα περιεχόμενα των φακέλων τους»

(Συνέντευξη Εκπαιδευτικού γ)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με τις δηλώσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την εφαρμογή του ΦΕΜ. Τους άρεσε πάρα πολύ, θέλουν να εργαστούν μαζί του και αφιερώνουν ακόμα και ελεύθερο χρόνο που έχουν στο σχολείο για το φάκελό τους.

Σημαντική είναι και η αντιπαραβολή των απόψεων της διευθύντριας σχετικά με το υπό διερεύνηση ερώτημα. Η διευθύντρια σε ερώτηση της ερευνήτριας αναφορικά με τις αλλαγές που παρατήρησε μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ δήλωσε:

«...Όταν μπαίνει κάποιος σε τάξη που εφαρμόζει το φάκελο επιτευγμάτων βλέπει ότι τα παιδιά θέλουν να δείξουν την εργασία που έκαναν... νιώθουν περήφανα για τη δραστηριότητα που κάνουν»

(Συνέντευξη διευθύντριας)

Οι απόψεις της διευθύντριας συγκλίνουν με τα προηγούμενα ευρήματα. Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν δίνουν πλήρη απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα. Τα παιδιά νιώθουν την αξιολόγηση με ΦΕΜ πολύ δίκαιο τρόπο αξιολόγησης με τον οποίο μειώνεται το άγχος που νιώθουν όταν αξιολογούνται. Πριν την πειραματική εφαρμογή φάνηκε έντονα η προτίμηση για την αριθμητική αξιολόγηση. Μετά την πειραματική εφαρμογή όλα τα δεδομένα συγκλίνουν στην πολύ θετική του στάση των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ. Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

4.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες δεξιότητες μάθησης αναπτύσσονται στους μαθητές μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ;

Για καθορισμό των δεξιοτήτων μάθησης που αναπτύχθηκαν μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ αντιπαραβάλλονται ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα ποσοτικά δεδομένα προήλθαν από κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης (Παράρτημα 15), στις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλίμακα Likert 5 διαστημάτων (1=Καθόλου, 5=Πάρα Πολύ). Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (Κεφάλαιο 3), για τους σκοπούς της έρευνας, *ομαδοποιήθηκαν* ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στους ακόλουθους τομείς δεξιοτήτων μάθησης: *στοχοθέτηση, εντοπισμός ικανοτήτων, εντοπισμός αδυναμιών, αυτοαξιολόγηση, αυτονομία μάθησης, επικοινωνία με την εκπαιδευτικό, συνεργασία*. Με χρήση της λειτουργίας compute ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές (δεξιότητες μάθησης) και υπολογίστηκε ο νέος συνθετικός Μέσος Όρος. Ακολούθως, για κάθε δεξιότητα μάθησης συγκρίθηκε ο Μέσος Όρος των απαντήσεων των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο) και της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) στη δεύτερη μέτρηση, *μετά* την πειραματική εφαρμογή. Όπου θεωρήθηκε χρήσιμο συγκρίθηκαν και απαντήσεις των παιδιών της Π.Ο., πριν και μετά την πειραματική μεταχείριση. Τα ποιοτικά δεδομένα προήλθαν από ημερολόγια παιδιών, έντυπα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ, ημερολόγια μαθητών και από συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς (Παραρτήματα 18-23).

Πριν την παράθεση των αποτελεσμάτων θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί έλεγχος με χρήση του κριτηρίου t - test για ανεξάρτητα δείγματα, των αποτελεσμάτων Π.Ο και της Ο.Ε. για κάθε δεξιότητα μάθησης *πριν* από την πειραματική μεταχείριση. Παρουσιάστηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της Π.Ο. ($p < ,004$), στην επικοινωνία με την εκπαιδευτικό, αποτέλεσμα που καταδεικνύει την *ισοδυναμία* των ομάδων. Ανάλογος έλεγχος πραγματοποιήθηκε και ανάμεσα στις απαντήσεις των παιδιών της Ο.Ε. στις δύο μετρήσεις, όπου δεν διαφάνηκε *καμία* στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στο μέρος αυτό χωρίζεται σε υποκεφάλαια με βάση τις δεξιότητες μάθησης που προαναφέρθηκαν.

4.3.1 Στοχοθέτηση

Για διερεύνηση της δεξιότητας της στοχοθέτησης ομαδοποιήθηκαν τρία ερωτήματα του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης (ερωτήσεις 1,3,10). Τα αποτελέσματα μετά την πειραματική εφαρμογή, έδειξαν τόσο την Π.Ο. όσο και την Ο.Ε. να στοχοθετούν σε πολύ ψηλό βαθμό, με την Π.Ο (Μ.Ο.: 4,41, Τ.Α.: 0,56) να παρουσιάζει υψηλότερο Μ.Ο. και μεγαλύτερη συμφωνία στις απαντήσεις της συγκρινόμενη με την Ο.Ε (Μ.Ο.: 3,98, Τ.Α.: ,85). Μετά από έλεγχο που έγινε με το κριτήριο t φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών των δύο ομάδων ($p < ,001$).

Σημειώνεται ότι σε σύγκριση των απαντήσεων της Π.Ο. πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ αναφορικά τη δεξιότητα της στοχοθέτησης, προέκυψαν τα αποτελέσματα που φαίνονται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.1: Στοχοθέτηση - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Ερώτηση ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης	Ομάδα	N	Μ.Ο.*	Τ.Α.	t	p
1. Βάζεις στόχους για να γίνεις καλύτερος;	Π.Ο. πριν	66	3,70	1,09	-4,47	,000
	Π.Ο. μετά	65	4,43	,75		
3. Γνωρίζεις τι πρέπει να κάνεις για να πετύχεις τους στόχους σου;	Π.Ο. πριν	66	3,89	1,18	-2,47	,015
	Π.Ο. μετά	65	4,33	,85		
10. Νιώθεις να μαθαίνεις καλύτερα όταν βάζεις στόχους;	Π.Ο. πριν	66	4,11	1,02	-2,03	,044
	Π.Ο. μετά	65	4,45	,88		

*Κλίμακα 1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ

Η πρώτη παρατήρηση από τον Πίνακα 4.1 προέρχεται από το γεγονός ότι ο Μ.Ο. όλων των απαντήσεων των μαθητών της Π.Ο. μετά την πειραματική εφαρμογή είναι μεγαλύτερος από αυτόν που προέρχεται από τις απαντήσεις τους πριν την πειραματική μεταχείριση. Μια δεύτερη παρατήρηση είναι η μεγαλύτερη συμφωνία που παρουσιάζεται μεταπειραματικά στις απαντήσεις των παιδιών. Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα που προέκυψε μετά από έλεγχο που έγινε με το κριτήριο t για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Όπως παρουσιάζεται και στον πιο πάνω πίνακα, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους Μ.Ο. των απαντήσεων των μαθητών και στις τρεις

ερωτήσεις ($p < ,000$ – ερώτηση 1, $p < ,015$ – ερώτηση 3, $p < ,044$ – ερώτηση 10). Διαφαίνεται ότι τα παιδιά με την εφαρμογή του ΦΕΜ ως εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης, βάζουν στόχους για να βελτιωθούν, γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν για να πετύχουν τους στόχους τους και νιώθουν να μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη στοχοθέτηση.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για τη δεξιότητα της στοχοθέτησης προήλθαν από ημερολόγια, έντυπα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ και από συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών.

Τα παιδιά έγραψαν στα ημερολόγια τους ότι μέσα από τη εφαρμογή του ΦΕΜ στοχοθετούν και βελτιώνονται. Σημείωσαν ότι με την επιτυχία σε ένα στόχο, παίρνουν θάρρος και συνεχίζουν την καλή δουλειά. Πολύ χαρακτηριστική ήταν η ακόλουθη καταγραφή μαθήτριας:

«Κυρία, θα σου γράψω τι σκεφτόμουν όλο το βράδυ... Σκεφτόμουν ότι ήμουν πολύ άχρηστη μαθήτρια ώσπου έβαλα στόχους.... Τώρα θα γίνω ξεφτεράκι...»

(Ημερολόγια μαθητών)

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τα παιδιά εξήγησαν ότι τους αρέσει η αξιολόγηση με ΦΕΜ γιατί βάζουν ένα στόχο και μετά από μερικές προσπάθειες τον πετυχαίνουν. Τόνισαν ότι μέσα από την επιτυχία των στόχων τους κερδίζουν γνώση και προοδεύουν. Πρόσθεσαν όμως ότι βάζοντας ένα νέο, διαφορετικό, στόχο δεν ξεχνούν την εφαρμογή του προηγούμενου στόχου που πέτυχαν (Συνεντεύξεις μαθητών).

Αυτοαξιολογώντας το φάκελό τους μερικά παιδιά, επέλεξαν ως καλύτερο επίτευγμα την επιτυχία στους στόχους τους και ως αυτό που τους αρέσει στο νέο τρόπο αξιολόγησης το ότι στοχοθετούν για να γίνουν καλύτεροι, να βελτιωθούν (Απαντήσεις από έντυπα αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ). Όταν κλήθηκαν να αξιολογήσουν το φάκελο συμμαθητή/τριας τους εντόπισαν ως ένα από τα δυνατά σημεία τη στοχοθεσία, αλλά και ως ένα από τα αδύνατα σημεία το μικρό αριθμό στόχων που πέτυχαν κάποια παιδιά. Σε εισηγήσεις προς τους συμμαθητές τους για πρόοδο, προέτρεψαν και για περαιτέρω στοχοθέτηση (Απαντήσεις από έντυπα ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ).

Συνάδελφος, αναφερόμενη στις αλλαγές που παρατήρησε μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ εξήγησε ότι τα παιδιά στοχοθετούν και έχουν συνεχώς στο μυαλό τους το στόχο τους όταν γράφουν κείμενα. Εξήγησε ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές της κατάφεραν να πετύχουν πολλούς στόχους. Παρέθεσε και ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

«Ο Ι. ξεκίνησε με στόχο να βελτιώσει τα γράμματά του, πέτυχε το στόχο του και συνεχίζει να βάζει στόχους και να επιτυγχάνει. Άλλαξε τρομερά. Η βελτίωση στο συγκεκριμένο τομέα, στο γραφικό του χαρακτήρα, πιστεύω ότι οφείλεται στο φάκελο επιτευγμάτων. Δεν πιστεύω ότι θα μπορούσα να βοηθήσω ένα μαθητή σε αυτή την ηλικία (11 χρονών) να αλλάξει τρόπο γραφής, ο φάκελος επιτευγμάτων έφερε την αλλαγή»

(Συνέντευξη Εκπαιδευτικού α)

Συνάδελφος που αντιμετώπιζε στην αρχή του χρόνου προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, ισχυρίστηκε ότι η στοχοθέτηση σε θέματα συμπεριφοράς βοήθησε ώστε να αλλάξουν οι μαθητές της, για να μπορέσουν στη συνέχεια να θέσουν μαθησιακούς στόχους (Συνέντευξη Εκπαιδευτικού β). Συνοψίζοντας, τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν, συγκλίνουν στη συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ανάπτυξη της στοχοθέτησης.

4.3.2 Εντοπισμός ικανοτήτων

Τα αποτελέσματα για διερεύνηση της δεξιότητας του εντοπισμού ικανοτήτων έδειξαν μετά την πειραματική εφαρμογή και τις δύο ομάδες να εντοπίζουν πολύ τις ικανότητες τους, με τα παιδιά της Π.Ο. να παρουσιάζουν πάλι υψηλότερο Μ.Ο. (4,23) και μεγαλύτερη συμφωνία στις απαντήσεις τους (Τ.Α.: 0,58) συγκρινόμενα με τα παιδιά της Ο.Ε. (Μ.Ο.: 3,95, Τ.Α.: ,73). Μετά από έλεγχο που έγινε με το κριτήριο t φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών των δύο ομάδων ($p < ,020$). Διαπιστώνεται ότι με την αξιολόγηση με ΦΕΜ τα παιδιά νιώθουν να εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι ικανότητές τους.

Θεωρήθηκε σκόπιμο να συγκριθούν και πάλι οι απαντήσεις των παιδιών της Π.Ο. πριν και μετά την αξιολόγηση με ΦΕΜ, ώστε μέσα από αυτές να παρουσιαστεί η εικόνα του τρόπου που αντιλαμβάνονται τον τρόπο που αξιολογούνται σε σχέση με την υπό διερεύνηση δεξιότητα. Οι απαντήσεις των παιδιών της Π.Ο. πριν και μετά την αξιολόγηση με ΦΕΜ παρουσιάζονται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.2: Εντοπισμός ικανοτήτων - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Ερώτηση ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης	Ομάδα	N	M.O.*	T.A.	t	p
6. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο σε βοηθά να δείξεις τις ικανότητές σου;	Π.Ο. πριν	66	3,39	1,01	-4,74	,000
	Π.Ο. μετά	65	4,20	,94		
12. Πιστεύεις πως οι γονείς σου γνωρίζουν τις ικανότητές σου;	Π.Ο. πριν	66	4,40	1,00	,89	,373
	Π.Ο. μετά	65	4,23	1,16		
13. Πιστεύεις πως η δασκάλα/ ο δάσκαλός σου γνωρίζει τις ικανότητές σου;	Π.Ο. πριν	66	3,79	1,18	-1,73	,085
	Π.Ο. μετά	65	4,14	1,13		
22. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο βοηθά τη δασκάλα σου να καταλάβει τις ικανότητές σου;	Π.Ο. πριν	66	3,81	1,16	-2,51	,014
	Π.Ο. μετά	65	4,26	,83		
25. Ο φάκελος με τα διαγωνίσματα που έχεις στο σχολείο δείχνει τις πραγματικές σου ικανότητες;	Π.Ο. πριν	66	3,62	1,30	-3,43	,001
	Π.Ο. μετά	65	4,29	,97		

*Κλίμακα 1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ

Από τον Πίνακα 4.2 προκύπτει ότι για τις τέσσερις από τις πέντε ερωτήσεις ο Μ.Ο. των απαντήσεων των παιδιών της Π.Ο. μετά την εφαρμογή της αξιολόγησης με ΦΕΜ, είναι ψηλότερος σε σύγκριση με τις απαντήσεις τους πριν την εφαρμογή του ΦΕΜ. Μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ, φαίνονται πολύ οι ικανότητες των παιδιών, οι γονείς και η δασκάλα τους τις γνωρίζουν πολύ, ο ΦΕΜ βοηθά πολύ τη δασκάλα να καταλάβει τις ικανότητές τους και ο φάκελός τους στο σχολείο δείχνει πολύ τις πραγματικές τους ικανότητες. Διευκρινίζεται σε αυτό το σημείο ότι για την ερώτηση σχετικά με το αν ο φάκελος με τα διαγωνίσματα που έχουν τα παιδιά στο σχολείο δείχνει τις πραγματικές τους ικανότητες (Ερώτηση 25), ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερώτημα αναφερόμενοι στο ΦΕΜ και όχι στο φάκελο με τα διαγωνίσματα που παραδοσιακά υπάρχει στα τμήματα, και διατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Εντυπωσιακό είναι που στις απαντήσεις των μαθητών, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκέντρωσε τον ψηλότερο Μ.Ο. Κατά τη μελέτη των δεδομένων του Πίνακα 4.2, αξίζει να σημειωθεί και η μεγαλύτερη συμφωνία στις απαντήσεις των μαθητών μετά από την αξιολόγηση με ΦΕΜ. Μια άλλη παρατήρηση είναι η μοναδική μικρή μείωση που παρατηρήθηκε στο Μ.Ο. των απαντήσεων των παιδιών πριν και μετά την αξιολόγηση με ΦΕΜ αναφορικά με το αν πιστεύουν ότι οι γονείς τους γνωρίζουν τις ικανότητές τους (Μ.Ο πριν: 4,40 - Μ.Ο μετά: 4,23). Τα παιδιά μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό να γνωρίζουν οι γονείς τους τις ικανότητές τους. Αυτό ίσως να οφείλεται στη μειωμένη προσέλευση των γονέων στο σχολείο (Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών α· γ) αλλά πιθανόν να τονίζει και την ανάγκη για βελτίωση της επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους, και ίσως και με το σχολείο.

Πολύ σημαντικό είναι ότι μετά από έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με χρήση του κριτηρίου *t - test* για ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις από τις πέντε στις απαντήσεις των παιδιών πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή. Η αξιολόγηση με ΦΕΜ βοηθά ώστε να φανούν οι ικανότητες των παιδιών ($p < ,000$), βοηθά τη δασκάλα τους να καταλάβει τις ικανότητές τους ($p < ,014$) και ο ΦΕΜ δείχνει τις πραγματικές τους ικανότητες ($p < ,001$).

Από την όλη ανάλυση αναδεικνύεται ότι μέσα από την εφαρμογή της αξιολόγησης με ΦΕΜ οι μαθητές εντοπίζουν τις ικανότητές τους. Αυτό τονίζεται και μέσα από ποιοτικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τα παιδιά ανέφεραν ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ δείχνει τις ικανότητές τους, φαίνεται ότι προόδευσαν και θαυμάζουν τον εαυτό τους για αυτό που πέτυχαν. Πρόσθεσαν ακόμη ότι δείχνουν τα βραβεία τους και στους γονείς τους, τους επαινούν οι γονείς και μετά τα τοποθετούν στο φάκελό τους ώστε όταν μεγαλώσουν να μπορούν να βλέπουν τα όσα κατάφεραν όταν ήταν μικροί. Σημαντικό για τα παιδιά ήταν και η συμβολή της εφαρμογής του ΦΕΜ στην ανάδειξη των ταλέντων τους (Συνεντεύξεις μαθητών, Ημερολόγια μαθητών, Έντυπα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης):

«...τα project δείχνουν πόσο καλή είμαι στον υπολογιστή»

(Έντυπο αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ)

«Έχει ταλέντο στο να ζωγραφίζει ωραία...»

(Έντυπο ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ)

Παιδιά εξήγησαν και πώς μπορεί ο εντοπισμός των ικανοτήτων να βοηθήσει τους αδύνατους μαθητές:

«...αν μαθητές είναι αδύνατοι σε κάποιο μάθημα, θα δουν ότι είναι δυνατοί σε κάποιο άλλο»

«...κάποιος που νομίζει ότι δεν έχει επιτεύγματα, πως δεν έχει ικανότητες, καταλαβαίνει μέσα από κάποιες δραστηριότητες που κάνουμε με το φάκελο επιτευγμάτων ότι έχει ικανότητες»

(Συνεντεύξεις μαθητών)

Να σημειωθεί ότι μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ, ενδυναμώθηκε και ζητούσε να παρουσιάζει στους συμμαθητές του άρθρα από εφημερίδες (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ).

Συνάδελφος, τονίζοντας τη σημασία του τρόπου εργασίας στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών, ανέφερε το εξής παράδειγμα:

«Ο Σ. έκανε μεγάλη διαφορά. Η μαμά του μου είπε ότι ξεκίνησε να μιλά για τις επιτυχίες του, για τα διαγωνίσματά του, ενώ πέρσι ποτέ δεν τα ανέφερε. Περιμένει με αγωνία τα αποτελέσματα από τις εργασίες του και θέλει να δει αν τα πήγε καλά»
(Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ)

Όλα τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν συγκλίνουν στη συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών. Καταληκτικά, αναφέρεται ότι όταν η ερευνήτρια διερωτήθηκε αν μπορούσε να φωτογραφήσει το περιεχόμενο μερικών φακέλων, όλα τα παιδιά ζήτησαν να φωτογραφηθεί το περιεχόμενο του φακέλου τους και με περηφάνια ετοίμασαν τα επιτεύγματά τους, όπως φαίνεται σε φωτογραφικό υλικό που επισυνάπτεται στο Παράρτημα 24.

4.3.3 Εντοπισμός αδυναμιών

Ο επόμενος τομέας δεξιοτήτων μάθησης αφορούσε στον εντοπισμό αδυναμιών, την ικανότητα των παιδιών να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους, τις δυσκολίες που συναντούν στη μάθηση (με επικέντρωση το μάθημα των Ελληνικών, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας - Κεφάλαιο 3). Τα παιδιά της Π.Ο. δήλωσαν πως εντοπίζουν πολύ τις αδυναμίες τους, (Μ.Ο.: 4,23, Τ.Α.: 0,82), συγκρινόμενα με τα παιδιά της Ο.Ε. που δήλωσαν πως εντοπίζουν τις αδυναμίες τους αρκετά (Μ.Ο.: 3,78, Τ.Α.: 0,96). Σε έλεγχο που έγινε με το κριτήριο t φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών των δύο ομάδων ($p < ,008$). Σημειώνεται ότι ανάλογος έλεγχος πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις απαντήσεις των παιδιών της Π.Ο. πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ, σχετικά με τις ερωτήσεις που ομαδοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη δεξιότητα (ερωτήσεις 2, 21). Στην ερώτηση αναφορικά με τη συμβολή του τρόπου αξιολόγησης που ακολουθείται στο σχολείο στον εντοπισμό αδυναμιών (ερώτηση 2), υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < ,000$) υπέρ της Π.Ο. στη μεταπειραματική χορήγηση. Συμπεραίνεται ότι τα παιδιά μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ, εντοπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αδυναμίες τους.

Τα ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν ενισχύονται από ποιοτικά δεδομένα. Τα παιδιά σε καταγραφές στα ημερολόγια τους σημείωσαν ότι μέσα από την εφαρμογή του

ΦΕΜ βλέπουν σε τι δεν είναι καλοί για να το διορθώσουν και να βελτιωθούν. Συνειδητοποιούν, όπως εξήγησαν, τις αδυναμίες τους και βελτιώνονται:

« Μαθαίνουμε τα λάθη μας και δε θα κάνουμε ξανά τα ίδια σε άλλο κείμενο που θα γράψουμε »

« Οι αδυναμίες και οι δυνατότητες φαίνονται μέσα από το γραπτό λόγο. Εκεί κάνουμε τις περισσότερες εργασίες και βρίσκουμε τις αδυναμίες μας μέσα από την αυτοαξιολόγηση »
(Ημερολόγια μαθητών)

Μαθητής σε συνέντευξη εισηγήθηκε να μπαίνουν στο φάκελο και αποτυχίες, ώστε να αποτελούν κίνητρο για βελτίωση. Μέσα από τον εντοπισμό αδυναμιών, όπως συμφώνησε μαθήτρια, προσπαθείς περισσότερο για να βελτιωθείς (Συνεντεύξεις μαθητών).

Οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών:

«...βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους, να αναγνωρίσουν πού ακριβώς βρίσκονται »
(Συνέντευξη εκπαιδευτικού α)

«Τα παιδιά αποκτούν την αίσθηση ότι πρέπει να ασχοληθούν με τη βελτίωσή τους και επειδή είναι το κουτί εκεί, τα διάφορα φυλλάδια και ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν, ξέρουν, χωρίς πίεση ότι θα αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Αποτελεί ένα κίνητρο να προσπαθούν περισσότερο »
(Συνέντευξη εκπαιδευτικού β)

Συμπεραίνουμε ότι μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ τα παιδιά εντοπίζουν τις αδυναμίες τους. Όπως εξηγήθηκε από και τα ίδια τα παιδιά, αυτό αποτελεί κίνητρο για πρόοδο. Σχετική με τις προηγούμενες δεξιότητες μάθησης που διερευνήθηκαν είναι η επόμενη δεξιότητα, η αυτοαξιολόγηση.

4.3.4 Αυτοαξιολόγηση

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη συμβολή της εφαρμογής του ΦΕΜ στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης παρουσιάζουν μια διαφοροποίηση σε σύγκριση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων δεξιοτήτων που διερευνήθηκαν. Τόσο τα παιδιά της Π.Ο. όσο και τα παιδιά της Ο.Ε., δήλωσαν πως αυτοαξιολογούνται αρκετά, με το Μ.Ο. της Ο.Ε. να παρουσιάζεται για αυτή τη δεξιότητα ελάχιστα ψηλότερος συγκριτικά με την Π.Ο. (Ο.Ε.: 3,77, Π.Ο.: 3,75).

Η διαφορά που προέκυψε στα αποτελέσματα οδήγησε σε περαιτέρω διερεύνηση των ερωτήσεων που εξετάζουν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης. Διαπιστώθηκε ότι οι τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις αναφέρονται στον παράγοντα χρόνο. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με το αν διορθώνουν μια εργασία πριν την παραδώσουν στη δασκάλα τους (ερώτηση 5), αν έχουν χρόνο για να διορθώνουν τις εργασίες τους (ερώτηση 9) και αν διερωτήθηκαν ποτέ πόσο καλά συμπλήρωσαν μία εργασία πριν την παραδώσουν στη δασκάλα τους (ερώτηση 23).

Στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αλλά κυρίως στην *αδυναμία* των ερωτήσεων να καλύψουν τον τομέα της αυτοαξιολόγησης φαίνεται να οφείλεται η διαφορά που προέκυψε στα αποτελέσματα. Οι ερωτήσεις αναφέρονται περισσότερο στο *χρόνο* για διόρθωση εργασιών/ αυτοαξιολόγηση. Σημειώνεται ότι σε συγκρίσεις που έγιναν μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή, ο Μ.Ο. της Π.Ο. παρέμεινε ο ίδιος (Π.Ο. πριν: 3,75, Π.Ο. μετά: 3,75), ενώ στην Ο.Ε. παρουσίασε ελάχιστη μείωση (Ο.Ε. πριν: 3,80, Ο.Ε. μετά: 3,77). Συμπεραίνεται ότι οι ερωτήσεις που ομαδοποιήθηκαν δεν καλύπτουν την υπό διερεύνηση δεξιότητα. Η διαπίστωση ενισχύεται και από την *αντίθεση* που παρουσιάζεται στα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η τελευταία ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης ζητούσε από τα παιδιά να σημειώσουν αν τους βοηθά η αξιολόγηση, τεκμηριώνοντας την άποψή τους. Όλα τα παιδιά της Π.Ο., μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ, δήλωσαν ότι τα βοηθά η αξιολόγηση. Οι πιο συχνές δηλώσεις τους ήταν ότι βρίσκουν τα λάθη τους και βελτιώνονται (20 παιδιά), γίνονται καλύτεροι (13 παιδιά), βάζουν στόχους για να

βελτιωθούν (7 παιδιά) και μέσα από την αξιολόγηση φαίνονται οι ικανότητές τους (5 παιδιά). Δεδομένου όμως ότι κατά την αυτοαξιολόγηση, ο αξιολογούμενος κρίνει ο ίδιος τον εαυτό ή το αποτέλεσμα των προσπαθειών του με σκοπό τη διάγνωση και τη βελτίωση (Δημητρόπουλος, 1991), οι δηλώσεις των παιδιών αναφέρονται στη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης.

Στα ημερολόγια τα παιδιά έγραψαν ότι μέσα από την εργασία με το ΦΕΜ, έμαθαν την αυτοαξιολόγηση που τα βοήθησε να εντοπίζουν ικανότητες, αδυναμίες και να στοχοθετούν. Αναφέρθηκαν και στην ετεροαξιολόγηση, η οποία, σημείωσαν, τους άρεσε γιατί μαθαίνουν και την άποψη των άλλων (Ημερολόγια μαθητών). Τα πιο πάνω καταγράφονται και στις συνεντεύξεις των μαθητών. Παρατίθενται μερικές χαρακτηριστικές φράσεις, όπως εύστοχα παρέθεσαν τα παιδιά:

«Η αυτοαξιολόγηση είναι κάτι πολύ σημαντικό για τη ζωή μας... Πρέπει να την κάνουμε καθημερινά, βοηθάει πολύ»

«Την αυτοαξιολόγηση ακόμα και οι μεγάλοι δυσκολεύονται να την κάνουν...Βοηθά ώστε να γίνουμε καλύτεροι, να γίνουμε κάποιοι, να μη δυσκολευόμαστε»

«Όλοι μπορούμε και πρέπει να μάθουμε να αξιολογούμε τον εαυτό μας»

(Συνεντεύξεις μαθητών)

Όταν τα παιδιά κλήθηκαν να προβούν σε αυτοαξιολόγηση του φακέλου τους αλλά και σε ετεροαξιολόγηση των φακέλων, ανταποκρίθηκαν άμεσα και παρόλο που είχαν την ευχέρεια να αρνηθούν για την αξιολόγηση του φακέλου τους από συμμαθητή τους, δεν υπήρξε καμία αντίδραση. Τους άρεσε πάρα πολύ. Αντάλλαξαν τους φακέλους τους και αφού δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες αξιολόγησαν το φάκελο του συμμαθητή/τριας τους. Εργάστηκαν με όρεξη και συγκέντρωση, έκριναν σωστά, και με θετικά σχόλια παρωθούσαν για μεγαλύτερη πρόοδο. (Απαντήσεις από έντυπα αυτοαξιολόγησης/ετεροαξιολόγησης). Φωτογραφίες κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των ΦΕΜ επισυνάπτονται στο Παράρτημα 25.

Οι συνάδελφοι τόνισαν ότι τα παιδιά απέκτησαν την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης μέσα από ένα συστηματικό τρόπο εργασίας (Συνέντευξη εκπαιδευτικού α). Τα παιδιά, όπως ανέφεραν, ήξεραν ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης θα καλούνταν να κρίνουν τον εαυτό τους και αυτό αποτελούσε ένα κίνητρο για περαιτέρω

προσπάθεια. Απέκτησαν έτσι την αίσθηση ότι πρέπει να ασχοληθούν με τη βελτίωσή τους (Συνέντευξη εκπαιδευτικού β).

Όλες οι συνάδελφοι τόνισαν τον παράγοντα χρόνο ως το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή του ΦΕΜ (Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών). Συνάδελφος αναφέρθηκε συγκεκριμένα στον περιορισμένο χρόνο για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση:

«Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν ο χρόνος ...ο χρόνος που χρειάζεται για να αξιολογήσουν τα παιδιά τον εαυτό τους, να θέσουν στόχους...Θα ήθελα να μπορούσα να αφιέρωνα περισσότερο χρόνο στην ετεροαξιολόγηση, στον αναστοχασμό...»

(Συνέντευξη εκπαιδευτικού α).

Μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα διαπιστώνεται η συμβολή της εφαρμογής του ΦΕΜ στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, τα ποσοτικά δεδομένα δε συμφωνούν, αλλά υποστηρίζονται από ποσοτικά δεδομένα των προηγούμενων δεξιοτήτων που παρουσιάστηκαν (εντοπισμός ικανοτήτων, εντοπισμός αδυναμιών, στοχοθέτηση). Συμπεραίνουμε ότι μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, τα παιδιά ανέπτυξαν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης.

4.3.5 Αυτονομία μάθησης

Στη διερεύνηση της ανάπτυξης της δεξιότητας της αυτονομίας μάθησης μετά την πειραματική εφαρμογή, τα παιδιά της Π.Ο. παρουσίασαν ψηλότερο Μ.Ο. και μεγαλύτερη συμφωνία στις απαντήσεις τους (Μ.Ο.: 4,26, Τ.Α.: ,54) συγκρινόμενα με τα παιδιά της Ο.Ε. (Μ.Ο.: 3,75, Τ.Α.: 91). Μετά από έλεγχο με το κριτήριο t βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των παιδιών των δύο ομάδων ($p < ,000$). Προκύπτει ότι μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία στη μάθησή τους.

Αξία αναφοράς ήταν τα αποτελέσματα στις απαντήσεις των μαθητών της Π.Ο. πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ αναφορικά με την αυτονομία μάθησης, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 5.0: Αυτονομία μάθησης - Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Ερώτηση ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης	Ομάδα	N	M.O.*	T.A.	t	p
4. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο σε βοηθά να παρακολουθείς την πρόοδό σου;	Π.Ο. πριν	66	3,55	1,06	-4,68	,000
	Π.Ο. μετά	65	4,31	,79		
15. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο αυξάνει την όρεξή σου για μελέτη;	Π.Ο. πριν	66	3,27	1,28	-3,90	,000
	Π.Ο. μετά	65	4,08	1,07		
18. Νιώθεις να μαθαίνεις μέσα από την αξιολόγηση;	Π.Ο. πριν	66	3,61	1,29	-4,25	,000
	Π.Ο. μετά	64	4,41	,79		
20. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο σε βοηθά να οργανώσεις πώς θα μάθεις περισσότερα;	Π.Ο. πριν	65	3,68	1,26	-3,18	,002
	Π.Ο. μετά	65	4,26	,78		

*Κλίμακα 1= Καθόλου, 5=Πάρα πολύ

Στον Πίνακα 5.0 φαίνεται σε όλες τις ερωτήσεις για την αυτονομία μάθησης ο Μ.Ο. των απαντήσεων των παιδιών της Π.Ο. μετά την εφαρμογή της αξιολόγησης με ΦΕΜ, είναι ψηλότερος σε σύγκριση με τις απαντήσεις τους πριν την εφαρμογή του ΦΕΜ. Μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ, τα παιδιά δηλώνουν πως βοηθούνται πολύ στην παρακολούθηση της προόδου τους, πως αυξάνεται πολύ η όρεξή τους για μελέτη, πως μαθαίνουν πολύ και πως βοηθούνται πολύ να οργανώσουν πώς θα μάθουν περισσότερα. Παρατηρείται μεταπειραματικά και μεγαλύτερη συμφωνία σε όλες τις απαντήσεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά από έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με χρήση του κριτηρίου *t- test* για ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις ερωτήσεις. Η αξιολόγηση με ΦΕΜ βοηθά ώστε τα παιδιά να παρακολουθούν την πρόοδό τους ($p < ,000$), αυξάνει την όρεξή τους για μελέτη ($p < ,000$), τα βοηθά να μαθαίνουν ($p < ,000$) και βοηθά στην οργάνωση της μάθησής τους ($p < ,002$).

Τα αποτελέσματα από τα ποσοτικά δεδομένα τόνισαν τη συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ανάπτυξη της αυτονομίας για μάθηση. Αντιπαραβάλλονται στη συνέχεια και ποιοτικά δεδομένα.

Μαθητές έγραψαν στο ημερολόγιό τους:

«Η εργασία με το φάκελο με οδηγεί στο σωστό δρόμο της μόρφωσης... αναπτύσσω περισσότερο την πνευματική μου καλλιέργεια και γνώση»

«Εγώ νομίζω ότι ο φάκελος επιτευγμάτων με καθοδηγεί προς το μέλλον»

(Ημερολόγια μαθητών)

Μαθητής σημείωσε στο ημερολόγιό του, στο μέσο της εργασίας με ΦΕΜ, ότι του αρέσει ο νέος τρόπος εργασίας αλλά νιώθει άσχημα γιατί νομίζει ότι δεν τον βοηθά. Μέχρι το τέλος της έρευνας σημείωσε ότι ο φάκελος τον βοηθά να συνεργάζεται για έρευνες, να κάνει project, να βλέπει τις αδυναμίες και τις ικανότητές του (Ημερολόγια μαθητών). Μέσα από τις συνεντεύξεις παιδιά πρόσθεσαν ότι βλέποντας τις εργασίες τους προσπαθούν να προοδεύσουν, να γίνουν καλύτεροι και όπως τόνισε μαθητής, η εργασία με το φάκελο βοηθά στην εξέλιξή του (Συνεντεύξεις μαθητών).

Οι συνάδελφοι ανέφεραν ότι μερικοί μαθητές έμαθαν να χρησιμοποιούν το φάκελο από μόνοι τους (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ) και ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ τα βοηθά να οργανώσουν τον εαυτό τους και να προοδεύουν (Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ). Όπως ανέφερε συνάδελφος:

«Μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ η μάθηση γίνεται πια πολύ προσωπικό θέμα και ίσως σε αυτό να οφείλει την επιτυχία του. Ο κάθε μαθητής βλέπει τη μάθησή του από τη δική του σκοπιά... νιώθουν πιο υπεύθυνοι να φέρουν εις πέρας μια εργασία»
(Συνέντευξη εκπαιδευτικού α)

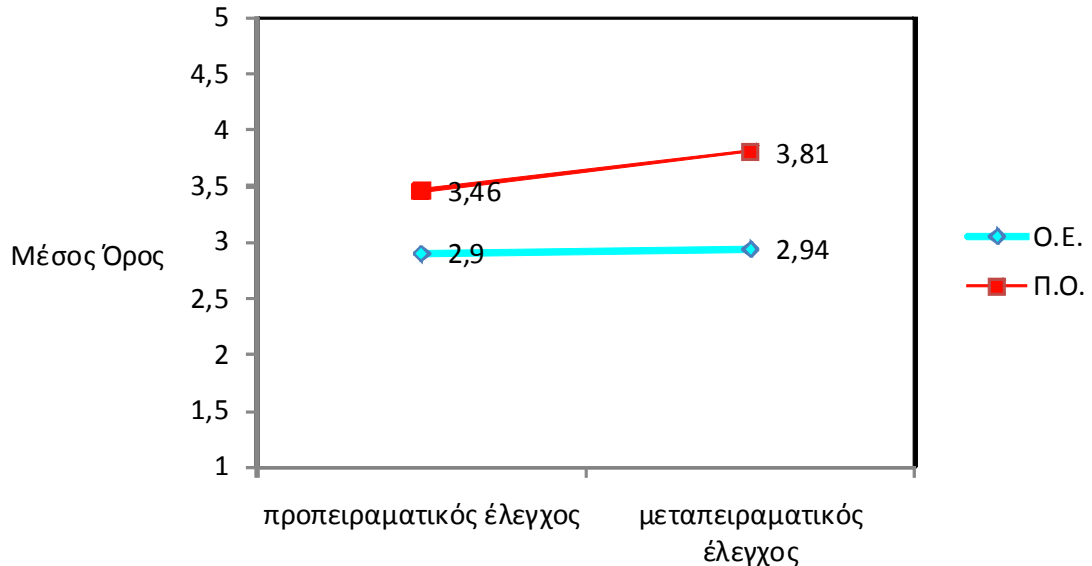
Τα αποτελέσματα από τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συγκλίνουν. Η αξιολόγηση με ΦΕΜ αναπτύσσει την αυτονομία μάθησης, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών και των άλλων εμπλεκομένων.

4.3.6 Επικοινωνία με την εκπαιδευτικό

Αναφορικά με το βαθμό επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό, τα αποτελέσματα παρουσίασαν τα παιδιά της Π.Ο. να παρουσιάζουν ψηλότερο Μ.Ο. και μεγαλύτερη συμφωνία στις απαντήσεις τους (Μ.Ο.: 3,81, Τ.Α.: ,77) σε σύγκριση με τα παιδιά της Ο.Ε. (Μ.Ο.: 2,94, Τ.Α.: ,97). Μετά από έλεγχο που έγινε με χρήση του κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο ομάδων ($p < ,000$). Μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ, τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία με τη δασκάλα τους.

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της παρουσίασης των αποτελεσμάτων, η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό ήταν ο μόνη δεξιότητα στην οποία παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική

διαφορά, υπέρ της Π.Ο. κατά τον προπειραματικό έλεγχο ($p < ,004$). Το διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζει τις διαφορές στους Μ.Ο. των απαντήσεων των παιδιών αναφορικά με την επικοινωνία με την εκπαιδευτικό, πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ:



(Κλίμακα 1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Διάγραμμα 8: Επικοινωνία με την εκπαιδευτικό –Μ.Ο. Π.Ο. και Ο.Ε. πριν και μετά από την πειραματική εφαρμογή

Όπως προκύπτει από το πιο πάνω Διάγραμμα, ο Μ.Ο των απαντήσεων σχετικά με την επικοινωνία με την εκπαιδευτικό των παιδιών της Π.Ο. από 3,46 πριν την εφαρμογή του ΦΕΜ, μετά από την πειραματική εφαρμογή παρουσίασε μικρή ανοδική τάση και ανέβηκε στο 3,81. Αντίθετα, στο διάστημα που μεσολάβησε ο Μ.Ο. των παιδιών της Ο.Ε. παρέμεινε σχεδόν σταθερός (Ο.Ε. πριν: 2,90 - Ο.Ε. μετά: 2,94).

Μετά από έλεγχο με το κριτήριο t- test για ανεξάρτητα δείγματα για δύο από τις τρεις ερωτήσεις της συγκεκριμένης δεξιότητας, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις της Π.Ο., πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ. Μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, τα παιδιά έχουν ευκαιρίες για συζήτηση των στόχων τους με τη δασκάλα τους (ερώτηση 14 - $p < ,022$) και με αυτό τον τρόπο αξιολόγησε η δασκάλα γνωρίζει τους στόχους τους (ερώτηση 26 - $p < ,001$). Ενδιαφέρον προκύπτει και από τη διερεύνηση τρίτης ερώτησης για τη συγκεκριμένη δεξιότητα (ερώτηση 16) όπου ζητείται από τα παιδιά να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο θα ήθελαν να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να συζητήσουν με τη δασκάλα τους στόχους τους. Ο Μ.Ο. των απαντήσεων των παιδιών από 3,68 μειώνεται στο 3,43 στη δεύτερη μέτρηση. Συγκρίνοντας με τις προηγούμενες ερωτήσεις που αναφέρονται στην επικοινωνία με την εκπαιδευτικό,

μπορούμε να υποθέσουμε ότι αφού τα παιδιά έχουν αρκετά ευκαιρίες για συζήτηση των στόχων τους με τη δασκάλα (ερώτηση 14 – Μ.Ο.: 3,65) και η δασκάλα γνωρίζει πολύ τους στόχους τους (ερώτηση 26 – Μ.Ο.: 4,30), τότε μειώνεται η ανάγκη τους για περαιτέρω συζήτηση των στόχων τους (ερώτηση 16).

Προκύπτει ότι με την αξιολόγηση με ΦΕΜ τα παιδιά έχουν αποτελεσματικότερη επικοινωνία με την εκπαιδευτικό, όσον τουλάχιστο αφορά στη στοχοθεσία. Τα πιο πάνω αποτελέσματα αντιπαραβάλλονται στη συνέχεια και με ποιοτικά δεδομένα.

Τα παιδιά μέσα από τα ημερολόγια και τις συνεντεύξεις αναφέρουν ότι η εργασία με ΦΕΜ βοηθά στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία με την εκπαιδευτικό:

«...με βοηθά να επικοινωνώ με τη δασκάλα μου και να γίνουμε φίλοι»

«μπορούμε να γνωρίσουμε καλύτερα τη δασκάλα και η δασκάλα να γνωρίσει εμάς καλύτερα, να νιώθουμε περισσότερη ασφάλεια, να δεθούμε περισσότερο με τη δασκάλα μας»

«...Μας βοηθά να αναπτύξουμε σχέση με τη δασκάλα μας γιατί η δασκάλα μας μπορεί να μας πει κάτι που θέλει να βελτιώσουμε και εμείς μπορούμε να της εμπιστευτούμε κάποια πράγματα που πιστεύουμε ότι μπορεί να μας βοηθήσει και όντως, βοηθά»

Τα παιδιά πρόσθεσαν ότι μέσω του ημερολογίου τους, μπορούν να ενημερώσουν την εκπαιδευτικό και για άλλα θέματα που τους απασχολούν:

«...έχουμε και ένα ημερολόγιο όπου γράφουμε τα προβλήματά μας, το αφήνουμε στην έδρα της δασκάλας και μας λύνει το πρόβλημα...»

(Ημερολόγια μαθητών, Συνεντεύξεις μαθητών).

Τα ποιοτικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν επεκτείνουν την επικοινωνία με την εκπαιδευτικό πέραν από τη στοχοθεσία. Τα παιδιά όπως υποστηρίχθηκε, αποκτούν μια πιο στενή σχέση με τη δασκάλα τους, μοιράζονται τα προβλήματά τους και ανταλλάζουν απόψεις μέσω του ημερολογίου. Όπως προκύπτει από την παρουσίαση η αξιολόγηση με ΦΕΜ, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία με την εκπαιδευτικό.

4.3.7 Συνεργασία

Μέσα από ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο η αξιολόγηση με ΦΕΜ προάγει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (ερωτήσεις 7,17,19). Μετά την πειραματική εφαρμογή τα παιδιά της Π.Ο. παρουσίασαν ψηλότερο Μ.Ο. (Μ.Ο.: 4,21) σε σύγκριση με τα παιδιά της Ο.Ε. (Μ.Ο.: 3,72, Τ.Α.: ,74). Μετά από έλεγχο που έγινε με χρήση του κριτηρίου t- test για ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο ομάδων ($p < ,000$). Μετά από τον ίδιο έλεγχο που έγινε για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων μάθησης που αναφέρονται στη συνεργασία, σε δύο από τις τρεις ερωτήσεις φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών της Π.Ο., πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή. Τα παιδιά δήλωσαν ότι με την εφαρμογή του ΦΕΜ, έχουν ευκαιρίες να μοιραστούν χρήσιμες πληροφορίες με τους συμμαθητές τους (ερώτηση 7 - $p < ,001$) και νιώθουν να μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία (ερώτηση 17 - $p < ,022$).

Η συνεργασία μέσα από την εργασία με το ΦΕΜ ενισχύεται και μέσα από ποιοτικά δεδομένα. Μαθητής τονίζει στο ημερολόγιό του ότι η εργασία με το φάκελο τον βοήθησε να συνεργάζεται με τους άλλους (Ημερολόγιο μαθητών). Μέσα από συνεντεύξεις συζητείται και ο τρόπος λήψης απόφασης στην ομάδα καθώς και τα οφέλη από τη συνεργασία (Συνεντεύξεις μαθητών). Διαπιστώνεται ότι μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ, αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί πώς συσχετίζονται μεταξύ τους οι διάφορες ομάδες δεξιοτήτων μάθησης μεταπειραματικά στην Π.Ο., πραγματοποιήθηκε συσχέτιση με το συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των 65 παιδιών της Π.Ο. (N = αριθμός συμμετεχόντων):

Πίνακας 5.1: Συσχετίσεις τομέων δεξιοτήτων μάθησης - Π.Ο. μεταπειραματικά

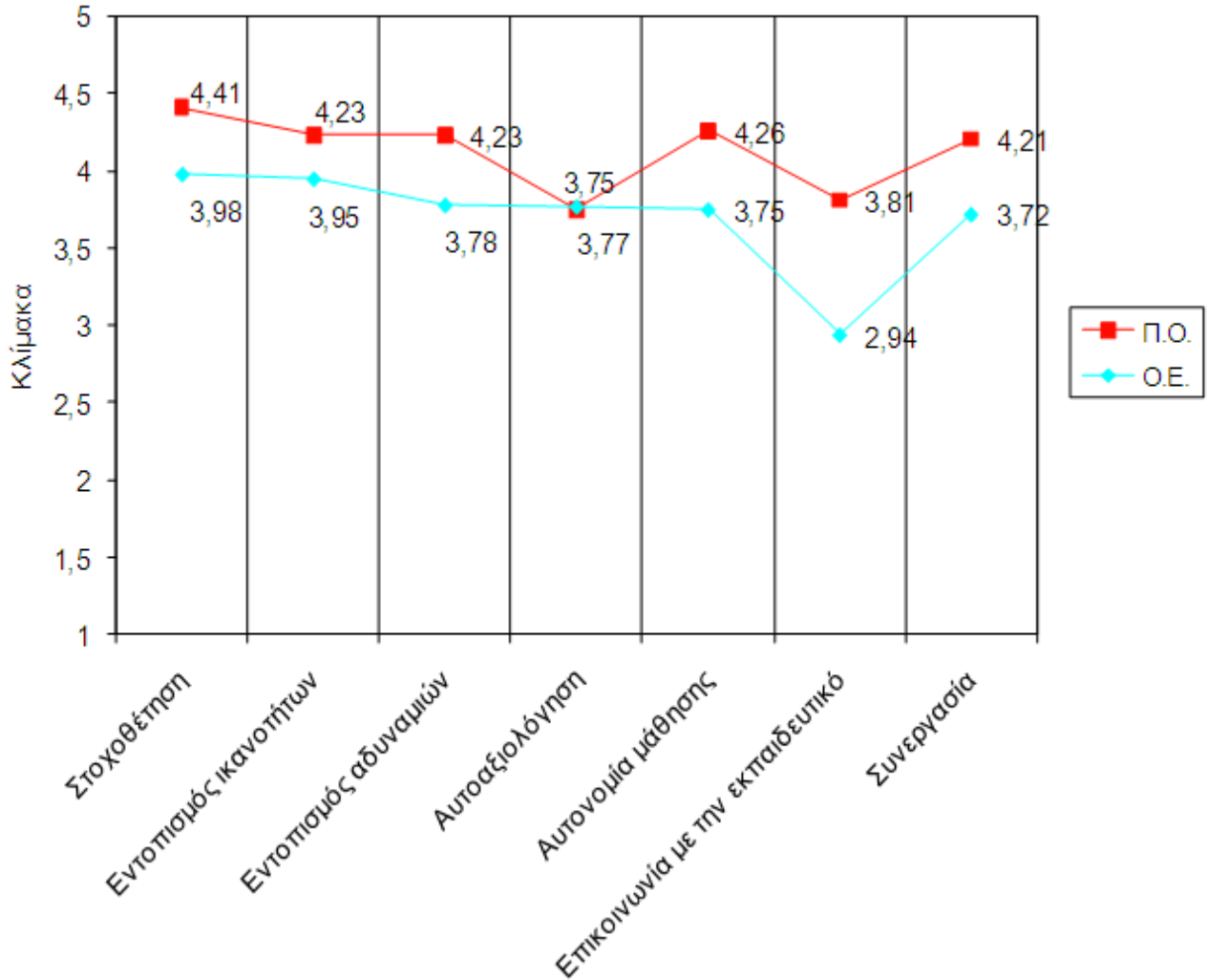
		Στοχοθέ- τηση	Εντοπισμός ικανοτήτων	Εντοπισμός αδυναμιών	Αυτοαξι- λόγηση	Αυτονομία μάθησης	Επικοινωνία με εκπαιδευτικό	Συνεργα- σία
Στοχοθέ- τηση	Pearson Correlation	—	,381**	,494**	,362**	,424**	,403**	,361**
	p		,002	,000	,004	,000	,001	,003
	N	65	65	65	63	64	63	65
Εντοπισμός ικανοτήτων	Pearson Correlation	,381**	—	,627**	,379**	,367**	,220	,153
	p	,002		,000	,002	,003	,083	,224
	N	65	65	65	63	64	63	65
Εντοπισμός αδυναμιών	Pearson Correlation	,494**	,627**	—	,348**	,418**	,265*	,252*
	p	,000	,000		,005	,001	,036	,043
	N	65	65	65	63	64	63	65
Αυτοαξι- λόγηση	Pearson Correlation	,362**	,379**	,348**	—	,407**	,371**	,411**
	p	,004	,002	,005		,001	,003	,001
	N	63	63	63	63	62	61	63
Αυτονομία μάθησης	Pearson Correlation	,424**	,367**	,418**	,407**	—	,414**	,254*
	p	,000	,003	,001	,001		,001	,042
	N	64	64	64	62	64	62	64
Επικοινωνία με εκπαιδευτικό	Pearson Correlation	,403**	,220	,265*	,371**	,414**	—	,297*
	p	,001	,083	,036	,003	,001		,018
	N	63	63	63	61	62	63	63
Συνεργασία	Pearson Correlation	,361**	,153	,252*	,411**	,254*	,297*	—
	p	,003	,224	,043	,001	,042	,018	
	N	65	65	65	63	64	63	65

*p< 0,05

**p< 0,01

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ σχεδόν όλων των δεξιοτήτων μάθησης που ερευνήθηκαν. Δηλαδή, όσοι μαθητές της πειραματικής ομάδας, μετά από την εφαρμογή του ΦΕΜ, ανέπτυξαν μία δεξιότητα, ανέπτυξαν και τις άλλες δεξιότητες. Μέσα από αυτή την ανάλυση τονίζονται για άλλη μια φορά τα οφέλη από την εφαρμογή του ΦΕΜ.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, συνοψίζεται η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες δεξιότητες μάθησης αναπτύσσονται στους μαθητές μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, με το Διάγραμμα που ακολουθεί:



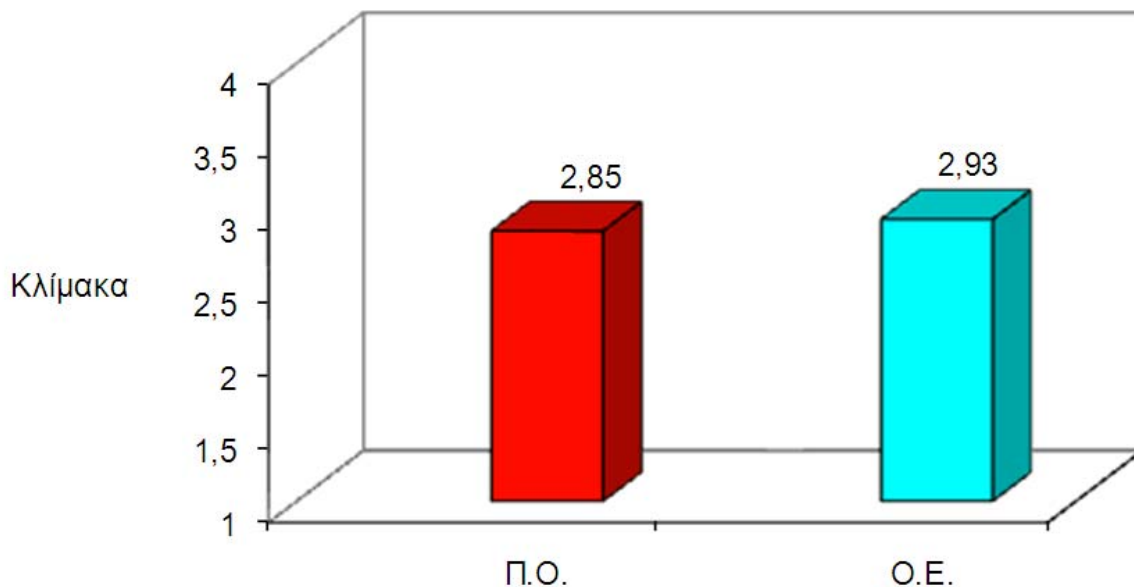
Διάγραμμα 9: Δεξιότητες μάθησης – Μ.Ο. Π.Ο. και Ο.Ε. μετά από την πειραματική εφαρμογή

Στο πιο πάνω Διάγραμμα παρουσιάζονται οι δεξιότητες μάθησης για τις οποίες διερευνήθηκε η συμβολή της αξιολόγηση με ΦΕΜ, και αναφέρονται οι Μέσοι Όροι της Π.Ο. και της Ο.Ε. για κάθε δεξιότητα όπως προέκυψαν από τα ποσοτικά αποτελέσματα μετά την πειραματική εφαρμογή. Σε συσχέτιση με τα ποιοτικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν, διαπιστώνεται ότι μέσα από την εφαρμογή της αξιολόγησης με ΦΕΜ, αναπτύχθηκε η στοχοθέτηση, ο εντοπισμός ικανοτήτων και αδυναμιών, η αυτοαξιολόγηση, η αυτονομία μάθησης, η αποτελεσματικότερη επικοινωνία με την εκπαιδευτικό και η συνεργασία.

4.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποια είναι η διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν το ΦΕΜ, με αυτό των μαθητών που δεν τον εφαρμόζουν;

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στη διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν το ΦΕΜ, με αυτό των μαθητών που δεν τον εφαρμόζουν. Ο βαθμός αυτοεκτίμησης, όπως αναφέρθηκε στη Μεθοδολογία (Κεφάλαιο 3), διερευνήθηκε με χορήγηση του ερωτηματολογίου μέτρησης της κλίμακας αυτοεκτίμησης Rosenberg (Παράρτημα 16). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 10 δηλώσεις με τέσσερις διαβαθμίσεις απαντήσεων από το 1- 4 (Κλίμακα 1=Καθόλου, 4=Πάρα πολύ). Για τις πέντε δηλώσεις, οι οποίες είναι αρνητικές, πραγματοποιήθηκε αντιστροφή στην κλίμακα. Στην παρουσίαση συγκρίνονται οι Μέσοι Όροι των αποτελεσμάτων της Πειραματικής Ομάδας (Π.Ο.) και της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε), πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ. Αντιπαραβάλλονται και σχετικές με το ερευνητικό ερώτημα δηλώσεις, από ημερολόγια μαθητών και συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών (Παράρτημα).

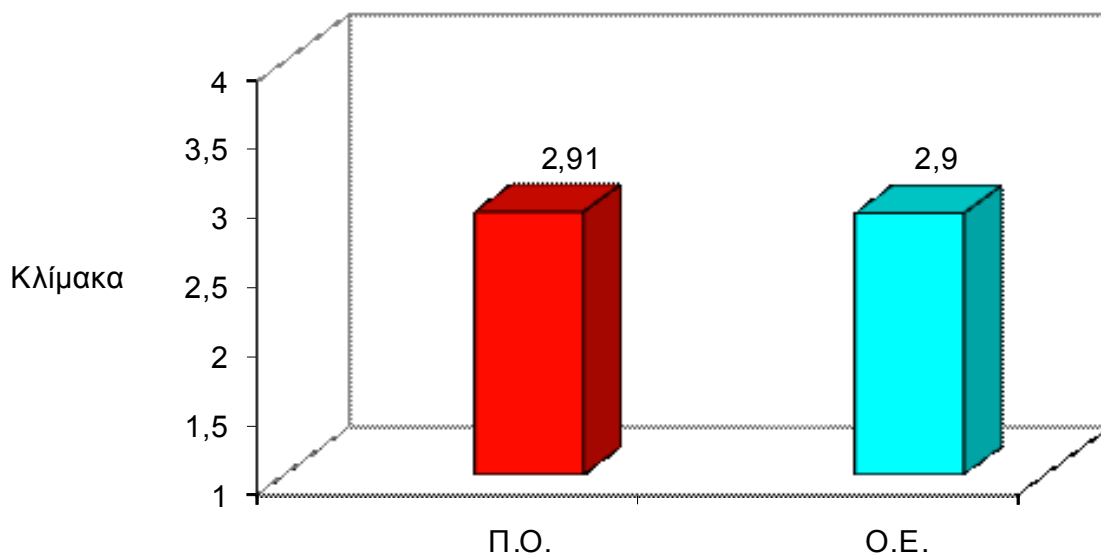
Τα αποτελέσματα όσον αφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των παιδιών της Π.Ο. και της Ο.Ε στον προπειραματικό έλεγχο παρουσιάζονται στο Διάγραμμα που ακολουθεί:



(Κλίμακα 1=Καθόλου, 4=Πάρα πολύ)

Διάγραμμα 10: Βαθμός αυτοεκτίμησης της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν από την πειραματική εφαρμογή

Όπως παρουσιάζεται στο πιο πάνω Διάγραμμα ο Μέσος Όρος βαθμού αυτοεκτίμησης των παιδιών της Π.Ο. σύμφωνα με την κλίμακα Rosenberg, είναι 2,85 ενώ η Ο.Ε. παρουσιάζει ελαφρώς ψηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης (Μ.Ο.:2,93). Μετά από έλεγχο που έγινε με χρήση του κριτηρίου t- test για ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο ομάδων ($p < ,160$). Μετά από την πειραματική εφαρμογή, τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα που ακολουθεί:

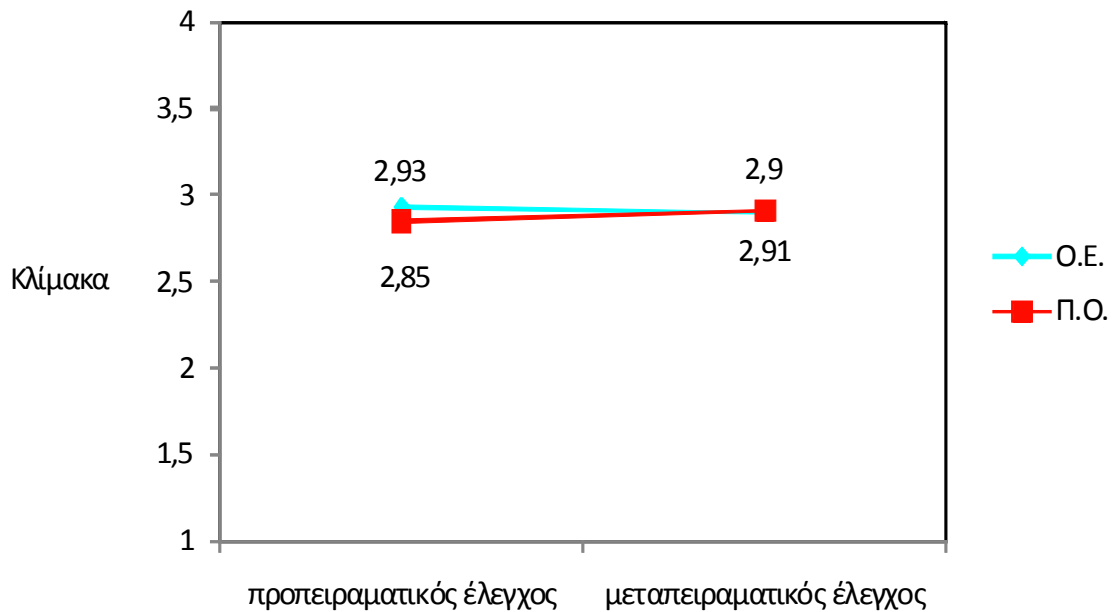


(Κλίμακα 1=Καθόλου, 4=Πάρα πολύ)

Διάγραμμα 11: Βαθμός αυτοεκτίμησης της Π.Ο. και της Ο.Ε. μετά από την πειραματική εφαρμογή

Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 11 ο βαθμός αυτοεκτίμησης των παιδιών της Π.Ο. (Μ.Ο.: 2,91) μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ, είναι ελαφρώς ψηλότερος σε σύγκριση με αυτό Ο.Ε. (Μ.Ο.: 2,90). Συγκρίνοντας με το προηγούμενο Διάγραμμα (Διάγραμμα 10) παρατηρείται αντιστροφή στην ομάδα με τον ψηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης. Μετά από έλεγχο που έγινε με χρήση του κριτηρίου t- test για ανεξάρτητα δείγματα, φάνηκε και πάλι να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο ομάδων ($p < ,918$).

Οι διαφορές που προέκυψαν μεταξύ των ομάδων και στις δύο μετρήσεις παρουσιάζονται συνοπτικά στο Διάγραμμα που ακολουθεί:



(Κλίμακα 1=Καθόλου, 4=Πάρα πολύ)

Διάγραμμα 12: Βαθμός αυτοεκτίμησης της Π.Ο. και της Ο.Ε. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 12, ο Μ.Ο. του βαθμού αυτοεκτίμησης των παιδιών της Π.Ο. από 2,85 πριν την εφαρμογή του ΦΕΜ, μετά από την πειραματική εφαρμογή παρουσίασε μια μικρή ανοδική τάση και ανέβηκε στο 2,91. Αντίθετα, στο διάστημα που μεσολάβησε, ο Μ.Ο. του βαθμού αυτοεκτίμησης των παιδιών της Ο.Ε. παρουσίασε ελάχιστη καθοδική τάση (Ο.Ε. πριν: 2,93, Ο.Ε. μετά: 2,90). Ο έλεγχος που έγινε με χρήση του κριτηρίου t ανάμεσα στα αποτελέσματα της Π.Ο. πριν και μετά τη πειραματική μεταχείριση δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < ,289$). Ο ίδιος έλεγχος, με το ίδιο στατιστικό κριτήριο, έγινε και ανάμεσα στην Π.Ο και την Ο.Ε. μετά την πειραματική εφαρμογή. Και αυτός ο έλεγχος έδειξε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ($p < ,624$). Δηλαδή, η εφαρμογή του ΦΕΜ δεν επηρέασε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

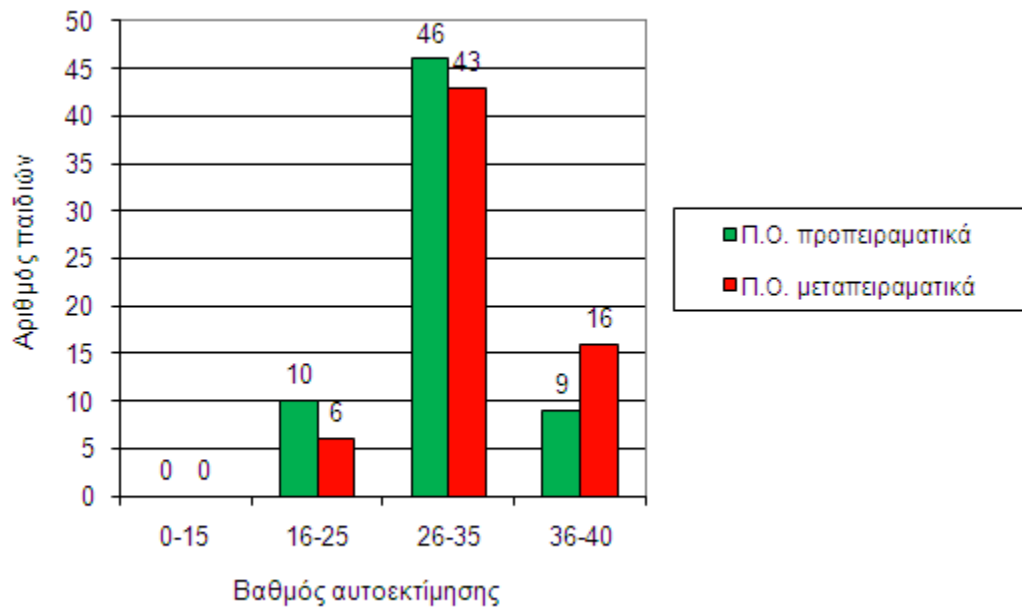
Θεωρήθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δηλώσεων του ερωτηματολογίου Rosenberg στην Π.Ο. πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο από τις δέκα δηλώσεις.

Η πρώτη δήλωση, η οποία ήταν αρνητική και έγινε αντιστροφή στην κλίμακα, αναφερόταν στο αν τα παιδιά αισθάνονται ότι δεν έχουν αρκετά πράγματα για τα οποία θα μπορούσαν να αισθάνονται περήφανοι. Ο Μ.Ο των δηλώσεων των παιδιών της Π.Ο. από 2,46 πριν από την εφαρμογή του ΦΕΜ, αυξάνεται στο 3,20 μετά την εφαρμογή του. Ενώ τα παιδιά πριν την πειραματική μεταχείριση αισθάνονταν αρκετά ότι δεν είχαν πράγματα για τα οποία θα μπορούσαν να νιώθουν περήφανα, μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ το αισθάνονται λίγο. Ο έλεγχος που έγινε με το κριτήριο t έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δηλώσεις των παιδιών ($p < ,000$).

Η δεύτερη δήλωση αναφερόταν στο αν έχουν μια θετική στάση για τον εαυτό τους. Ο Μ.Ο. των δηλώσεων των παιδιών της Π.Ο. αυξήθηκε από 3,08 πριν το πείραμα, στο 3,43 μετά την πειραματική μεταχείριση. Τα παιδιά παρουσίασαν μια θετικότερη στάση για τον εαυτό τους. Ο έλεγχος με το στατιστικό κριτήριο t κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δηλώσεις των παιδιών ($p < ,018$).

Συνοψίζοντας, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα Μ.Ο. του βαθμού αυτοεκτίμησης των παιδιών της Π.Ο., πριν και μετά την εφαρμογή του ΦΕΜ. Παρατηρήθηκε όμως ελάχιστη αύξηση του Μ.Ο. της Π.Ο. μετά από την πειραματική μεταχείριση. Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο από τις δέκα δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Τα παιδιά παρουσιάζονται να έχουν περισσότερα πράγματα για τα οποία αισθάνονται περήφανα και έχουν μια πιο θετική στάση για τον εαυτό τους.

Πραγματοποιήθηκε ακολούθως ομαδοποίηση στα αποτελέσματα της Π.Ο. και διενεργήθηκε στατιστική επεξεργασία στο συνολικό βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών (65 παιδιά) πριν και μετά την υιοθέτηση του ΦΕΜ. Το ερωτηματολόγιο Rosenberg, όπως προαναφέρθηκε, περιέχει 10 δηλώσεις με μέγιστη βαθμολογία για κάθε δήλωση το 4. Μετά από ομαδοποίηση των μετρήσεων (1-15, 16-25, 26-35, 36-40), η κλίμακα 1-15 θεωρήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση, η κλίμακα 16-25 μέτρια, η κλίμακα 26-35 υψηλή και η κλίμακα 36-40 πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Διάγραμμα που ακολουθεί:



Διάγραμμα 13: Ομαδοποίηση βαθμού αυτοεκτίμησης της Π.Ο. πριν και μετά την πειραματική εφαρμογή

Από το Διάγραμμα 13 φαίνεται ότι κανένα παιδί στις δύο μετρήσεις, δεν παρουσίασε χαμηλή αυτοεκτίμηση (0-15). Πριν από την εφαρμογή του ΦΕΜ λίγα παιδιά (10 παιδιά- 15%) παρουσίαζαν μέτριο βαθμό αυτοεκτίμησης, τα περισσότερα ψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης (46 παιδιά- 71%) και λίγα πολύ ψηλό βαθμό (9 παιδιά- 14%). Μετά την πειραματική εφαρμογή μειώθηκαν τα παιδιά που παρουσιάζουν μέτρια και υψηλή αυτοεκτίμηση (6 παιδιά – 9% και 43 παιδιά- 66%, ανάλογα) και παρουσιάστηκε αύξηση στα παιδιά με πολύ ψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης (16 παιδιά- 25%). Διαπιστώνεται ότι με την εφαρμογή του ΦΕΜ τα παιδιά μετακινήθηκαν σε πιο ψηλά επίπεδα βαθμού αυτοεκτίμησης (Π.Ο.:πριν: Μ.Ο.:2,85, Τ.Α.: 0,36, Π.Ο.:μετά: Μ.Ο.:2,91, Τ.Α.: 0,29, $p <,289$). Από όλες τις αναλύσεις που παρουσιάστηκαν διαπιστώνεται ότι παρόλο που τα παιδιά πριν την εφαρμογή του ΦΕΜ είχαν ήδη ψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, μετά το πείραμα, οδηγήθηκαν σε ακόμα πιο ψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Στα ποσοτικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν για απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος αντιπαραβάλλονται και ποιοτικά δεδομένα που προήλθαν από ημερολόγια των παιδιών και από συνεντεύξεις παιδιών και εκπαιδευτικών.

Τα παιδιά σημείωσαν στα ημερολόγια τους τη χαρά, την ικανοποίηση και την περηφάνια που νιώθουν για το άτομό τους μέσα από την εργασία με το ΦΕΜ:

*«Η εργασία με ΦΕΜ ήταν πολύ καλή ιδέα. Βλέπω πόσο καλή είμαι»
«... μπαίνουν οι καλές εργασίες που έκανα και τις βλέπω και χαίρομαι»
«... στο κουτί μπορώ να βάλω ό,τι μου αρέσει και είμαι περήφανη για αυτό»*

(Ημερολόγια μαθητών)

Το ίδιο αναφέρεται στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν:

*«... με κάνει να νιώθω περήφανος που κατάφερα αυτό που ήθελα»
«...μας βοηθά να καταλάβουμε πως παρόλο που έχουμε πολλά ελαττώματα, έχουμε και πολλά προτερήματα»*

(Συνεντεύξεις μαθητών)

Δύο παιδιά αναφέρθηκαν με το δικό τους τρόπο, στην έννοια της αυτοεκτίμησης:

*«... νομίζω ότι αποκτούμε και αυτοεκτίμηση γιατί κάποιος μπορεί να υποτιμά τον εαυτό του.
Ο φάκελος επιτευγμάτων λέει ότι ο καθένας είναι μοναδικός και μπορεί να βάζει κάτι στο
κουτί που να του το θυμίζει» .*

*«Δείχνει τις ικανότητές μας γιατί έτσι μπορεί να κερδίσουμε λίγη αυτοαγάπη, βλέποντας την
προσπάθειά μας...Μπορεί και ο άλλος να έχει κάτι διαφορετικό στο οποίο να είναι
καλύτερος και έτσι μας βοηθάει ο φάκελος να αγαπάμε πιο πολύ τον εαυτό μας»*

(Συνεντεύξεις μαθητών)

Όπως αναφέρθηκε στην Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2), η αυτοεκτίμηση ενέχει το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης (Γιαννέλος, 2003· Manning, 2007) και τα θετικά συναισθήματα από την αξιολόγηση οδηγούν στην ανάπτυξη κινήτρων (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Τα παιδιά μέσα από τα ημερολόγια και τις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν και πάλι με το δικό τους τρόπο τόσο στη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, όσο και στη δημιουργία κινήτρων.

Τα παιδιά διαπίστωσαν ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση μπορούν να βλέπουν ή και να ανακαλύπτουν, τις αδυναμίες τους ώστε να προσπαθήσουν να τις βελτιώσουν (Ημερολόγια παιδιών). Εξηγώντας πώς αναπτύσσονται κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια

ανέφεραν ότι προσπαθούν περισσότερο να πετύχουν κάποια πράγματα για να πάρουν διπλώματα και να γεμίσει ο φάκελός τους, προσπαθούν περισσότερο για να προοδεύσουν με την εργασία που γίνεται, και αν εντοπίσουν κάποια αδυναμία προσπαθούν να καταφέρουν να την νικήσουν (Συνεντεύξεις μαθητών).

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την συμβολή της εφαρμογής του ΦΕΜ στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης καταλήγει με αναφορές που έκαναν οι συνάδελφοι:

«Τα παιδιά μέσα από την εργασία με το φάκελο νιώθουν ξεχωριστά»

(Συνέντευξη Εκπαιδευτικού α)

«...μαθήτριά που ήταν ντροπαλή... με χαμηλή αυτοπεποίθηση... πέτυχε σε ένα διαγώνισμα και ζήτησε από μόνη της να το βάλει στο φάκελό της. Ακόμα και η μητέρα της λέει ότι τελευταία νιώθει καλύτερα με τον εαυτό της. ...Ο φάκελος έκανε και μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να νιώθει περήφανος για τον εαυτό του»

(Συνέντευξη Εκπαιδευτικού γ)

Από την παρουσίαση που έγινε διαπιστώνεται υπάρχει διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των παιδιών που εφαρμόζουν το ΦΕΜ. Η εφαρμογή του, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Τα πιο πάνω αποτελέσματα δίνουν πληθώρα ευρημάτων για απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία θα συζητηθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5 - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κεφάλαιο των συμπερασμάτων περιλαμβάνει σχολιασμό και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, γενικά συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, καθώς και εισηγήσεις που προκύπτουν από την ερευνητική εφαρμογή.

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται στα πιο κάτω (όπως ήδη αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια):

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ, ως μέσου εναλλακτικής αξιολόγησης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ, (α) στις απόψεις του προσωπικού και των μαθητών της σχολικής μονάδας, (β) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης και (γ) στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

1. Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας την καινοτομική εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης με ΦΕΜ;
2. Ποιες είναι οι στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ;
3. Ποιες δεξιότητες μάθησης αναπτύσσονται στους μαθητές μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ;
4. Ποια είναι η διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν το ΦΕΜ, με αυτό των μαθητών που δεν τον εφαρμόζουν;

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα οργανώθηκε ο σχολιασμός και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

5.1 Αντιμετώπιση της καινοτομικής εφαρμογής στη σχολική μονάδα από τις εκπαιδευτικούς

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην εφαρμογή του ΦΕΜ, όπως και της διευθύντριας, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε για την εισαγωγή και διαχείριση καινοτομίας στη σχολική μονάδα (Κεφάλαιο 2 – Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας). Μέσα από την καινοτομική εφαρμογή του ΦΕΜ, έστω και στη μικρή κλίμακα στην οποία έχει εφαρμοστεί για τις ανάγκες της έρευνας αυτής, επιβεβαιώνεται η θεωρία που αναπτύχθηκε για το πώς τα άτομα, το σχολείο ως οργανισμός, και η ηγεσία, μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επιτυχία ενός προγράμματος αλλαγής.

Η εισήγηση της ερευνήτριας κέντρισε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, που φάνηκαν ενθουσιώδεις και πρωτοπόροι (Everard & Morris, 1999). Για να αποφασίσουν όμως την εμπλοκή τους, να θελήσουν να διαφοροποιήσουν τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους, αξιολόγησαν την καινοτομία με κριτήρια (Πασιαρδής, 2008). Μέσα από την ενημέρωση που έγινε από την ερευνήτρια για τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ χρειάστηκε να πεισθούν, όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel (2008), για την αξία της καινοτομίας. Η εφαρμογή του ΦΕΜ ικανοποιούσε την ανάγκη για υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου αξιολόγησης μια και αναγνωρίστηκε ότι η παραδοσιακή αξιολόγηση δεν είναι πλέον επαρκής (Γεωργούσης, 1998). Επιπρόσθετα, υπήρχαν ενδείξεις, μέσα και πάλι από τη βιβλιογραφία, ότι θα υπάρξουν αποτελέσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους. Υπήρχαν δηλαδή ενδείξεις, ότι η εφαρμογή της καινοτομίας θα είχε τα αποτελέσματα που υποσχόταν αλλά και ότι οι μαθητές θα ενδιαφέρονταν (Fullan, 1991). Διαφάνηκε ότι αναγνωρίστηκε η ανάγκη για αλλαγή που θα ικανοποιούσε την επιθυμία κάθε εκπαιδευτικού να βελτιώσει την πρόοδο των μαθητών του (Roettger, 2006). Σημαντική ήταν και η εμπιστοσύνη που υπήρχε προς την ερευνήτρια, ώστε να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχουν την αναγκαία υποστήριξη (Κωνσταντίνου, 2005).

Μετά την αξιολόγηση των κριτηρίων, σημαντική για την υιοθέτηση της καινοτομίας ήταν η εμπλοκή των συναδέλφων στη διαδικασία λήψης απόφασης (Πασιαρδής, 2004). Η εισαγωγή της καινοτομίας είχε μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας (Everard & Morris, 1999), αφού προήλθε από πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (Sarason, 1995).

Ζητώντας από τις συναδέλφους να περιγράψουν τα συναισθήματά τους για την εισαγωγή της καινοτομίας, αυτές αναφέρθηκαν σε ένα μίγμα αρνητικών και θετικών όρων. Ανέφεραν τον ενθουσιασμό τους, αλλά ταυτόχρονα και το άγχος και την ανασφάλειά τους. Βρισκόμενες οι συνάδελφοι αντιμέτωπες με την αλλαγή, κλήθηκαν να διαφοροποιήσουν παραδοσιακές τακτικές (Κωνσταντίνου, 2001· Lunerburg & Ornstein, 2008). Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, κάποιες εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την καινοτομία ως απειλή ή ως πηγή ανασφάλειας και προκλήθηκε άγχος, αγωνία, φόβος για το άγνωστο (Carnall, 1990· Everard & Morris, 1999· Everard et al, 2004).

Τα αρνητικά συναισθήματα των εμπλεκόμενων στην καινοτομική εφαρμογή εκπαιδευτικών και πιθανές αντιστάσεις που μπορούσαν να προκύψουν αντιμετωπίστηκαν όταν η ερευνήτρια ενημέρωσε για την πορεία εφαρμογής του ΦΕΜ και παρείχε ενδεικτικό υλικό. Στόχος ήταν, όπως υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία (Carnall, 1990· Everard & Morris, 1999· Fullan, 1991· Morrison, 1998), να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία που προτάθηκε και να αποκτηθεί πλήρης γνώση της νέας κατάστασης, ώστε να αναπτύξουν καλύτερη κατανόηση των θεμάτων που θα αντιμετωπίσουν. Καλλιεργήθηκαν με αυτό τον τρόπο αισθήματα αποδοχής της καινοτομίας (Κωνσταντίνου, 2005), και λήφθηκε συλλογική απόφαση για εφαρμογή της (Fullan, 1991). Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, με υπόσχεση εκπαίδευσης και υποστήριξης (Au & Valencia, 1997). Η εισηγήτρια της καινοτομίας κατάφερε να μεταδώσει τη γενική ιδέα στις συναδέλφους (Ράπτης, 2006) και βοήθησε ώστε να αντιμετωπιστεί το άγχος, η αγωνία και η αβεβαιότητα που ένιωσαν οι εκπαιδευτικοί (Carnall, 1990).

Πέραν από την αρχική καθοδήγηση και επεξήγηση, οι συνάδελφοι είχαν και την ευελιξία να διαμορφώσουν την πορεία της όλης εφαρμογής ανάλογα με τη δική τους προσωπικότητα και τις ανάγκες των μαθητών τους. Η βαθμιαία και συνεχής διαδικασία που ακολουθήθηκε, βοήθησε στην αποτελεσματικότερη εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας (Πασιαρδής, 2008· Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Συνοψίζοντας, μέσα από την έρευνα και τα αποτελέσματά της, φάνηκε ότι ο *ανθρώπινος παράγοντας* αποτελεί «κλειδί» στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και δεν μπορεί να εισαχθεί οτιδήποτε, χωρίς τη θετική διάθεση των επηρεαζόμενων (Κωνσταντίνου, 2001· Πασιαρδής, 2008· Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

Μέσα από την έρευνα (βλ. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, Συνέντευξη διευθύντριας), επιβεβαιώθηκε ότι σημαντική για την επιτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας ήταν, η *κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας* στον οργανισμό (Fullan et al, 1980). Οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν μαζί, έγιναν μια ομάδα που αλληλεπιδρά, διαφοροποιεί και αξιολογεί την εργασία της, αναστοχάζεται και αναστοχοθετεί για τη συνεχή πρόοδο των μαθητών. Η αλλαγή, όπως υποστηρίζει ο Πασιαρδής (2008), είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, διαλόγου, ανατροφοδότησης όπου αξιοποιούνται οι εμπειρίες των ατόμων και τροποποιούνται τα σχέδια κατά τη διαδικασία. Άλλωστε, ο τρόπος με τον οποίο ανταμείβει η εμπειρία όσον αφορά στην αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους αποτελεί ένα ακόμα κριτήριο με το οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί μια αλλαγή (Fullan, 1991).

Πέρα από την κουλτούρα συνεργασίας, σημαντική ήταν και η *υποστηρικτική διοίκηση* (Fullan et al, 1980). Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η θετική στάση της διευθύντριας του σχολείου ήταν καθοριστική για την καινοτομική εφαρμογή (βλ. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών). Στη σχολική μονάδα παρουσιάστηκε αυτό που περιγράφει ο Κωνσταντίνου (2001): «*Σε περίπτωση που κάποιο μέλος του προσωπικού, θέλει να εισαγάγει κάτι το νέο που έμαθε, ... (η διεύθυνση) πρέπει να του παράσχει κάθε δυνατή βοήθεια*» (σ. 270).

Η διευθύντρια του σχολείου μετά από ενημέρωση για την αξία της έρευνας και τον ερευνητικό σχεδιασμό στήριξε το πρόγραμμα. Ο ρόλος της ήταν καθοριστικός για την καινοτομική εφαρμογή (Fullan et al, 1980· Κωνσταντίνου, 2001· Lunenburg & Ornstein, 2008) και η θετική της στάση και ενθάρρυνση επηρέασε θετικά τα αποτελέσματα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην όλη ερευνητική διαδικασία (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2008). Όπως τονίζει ο Πασιαρδής (2008) «*Η ηγεσία επιδρά στην αλλαγή, στην κουλτούρα, στη δομή και σε τελευταία κατάληξη στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*» (σ. 274). Όπως παρουσιάστηκε, η επιτυχία της καινοτομίας ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το ενδιαφέρον της διευθύντριας (Πασιαρδής, 2004) και επιβεβαιώθηκε ακόμη μια φορά ότι χρειάζονται τέτοιοι πρωτοπόροι διευθυντές, για να μπορούν να ανοίγουν δρόμους (Κωνσταντίνου, 2005).

Από τα πιο πάνω αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας αντιμετώπισαν θετικά την καινοτομική εφαρμογή και συνέβαλαν αποφασιστικά στην επιτυχία της.

Συντελεστές στη θετική αντιμετώπιση ήταν η ενημέρωση, η υποστήριξη, η επικοινωνία, οι δυνατότητες επιτυχίας, η συμμετοχή στη διαδικασία, η διασαφήνιση της πορείας, το προσωπικό/ επαγγελματικό όφελος και η ευελιξία. Η θετική λειτουργία των πιο πάνω συντελεστών οδήγησε στην κάμψη πιθανών αντιστάσεων.

5.2 Συναισθήματα και στάσεις των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ

Όπως θα συζητηθεί στη συνέχεια, για απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος διερευνήθηκαν, μέσα από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, οι απόψεις των παιδιών αναφορικά με το αν η αξιολόγηση με ΦΕΜ αποτελεί δίκαιο τρόπο αξιολόγησης και αν αισθάνονται άγχος κατά την αξιολόγηση με ΦΕΜ. Διερευνήθηκαν επίσης οι στάσεις τους για την καινοτομική εφαρμογή.

Ενώ τα παιδιά ένιωθαν τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης αρκετά δίκαιο, όταν «γνώρισαν» και εργάστηκαν με το ΦΕΜ, οι απόψεις τους διαφοροποιήθηκαν. Δήλωσαν ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ είναι ένας πολύ δίκαιος τρόπος αξιολόγησης. Ο ΦΕΜ ως δίκαιος τρόπος αξιολόγησης υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία (Βαρσαμίδου, 2009). Μέσα από έρευνα, μετά από 12 εβδομάδες εφαρμογής του ΦΕΜ, εντοπίστηκε ανάλογη αλλαγή στις απόψεις των παιδιών (Borowski et al, 2001). Στην ίδια έρευνα, οι γονείς των παιδιών που προπειραματικά δήλωσαν δίκαιο τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης, μεταπειραματικά δήλωσαν ότι η αξιολόγηση με ΦΕΜ, ήταν πολύ δίκαιος τρόπος αξιολόγησης.

Η δίκαιη αξιολόγηση απαιτεί ότι οι αδύνατοι μαθητές δεν πρέπει να συγκρίνονται με τους πιο προικισμένους (Wiggins, 1994). Κατά την εφαρμογή του ΦΕΜ η αξιολόγηση εστιάζεται στις ανάγκες των παιδιών, με τη σύγκριση να γίνεται με την προηγούμενη τους δουλειά. Με αυτό τον τρόπο τεκμηριώνεται η πρόοδος κάθε μαθητή ξεχωριστά (Μαρίδου – Φορσιέρ, 2005). Ως αποτέλεσμα, κατανοείται η ιδιαιτερότητα των παιδιών τα οποία ενεργοποιούνται ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησής τους και προσπαθούν να βελτιώσουν την εργασία τους (Seidel et al, 1997).

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι ο βαθμός άγχους που νιώθουν τα παιδιά κατά την αξιολόγηση, παρουσίασε μείωση κατά την πειραματική εφαρμογή. Όμοια αποτελέσματα,

τα οποία ενισχύουν το συμπέρασμα, παρουσιάστηκαν και σε άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι ίσως να προκαλεί λίγο άγχος στην αρχή η ενημέρωση των γονέων για στόχους, αλλά σύντομα τα παιδιά συμμετείχαν με αυτοπεποίθηση (Smith, 1997). Φάνηκε ακόμη ότι μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ μειώνεται το άγχος της αξιολόγησης, με τα παιδιά να νιώθουν πιο άνετα (Rhine & Smith, 2000).

Κατά την παρούσα έρευνα, στις ερωτήσεις αναφορικά με την προτίμηση τρόπου αξιολόγησης, ενώ πριν την πειραματική εφαρμογή υπήρξε έντονη προτίμηση για την αριθμητική βαθμολογία, μεταπειραματικά, τα παιδιά παρουσίασαν μια έντονη επιθυμία να αξιολογούνται με ΦΕΜ. Τόσο τα ποιοτικά, όσο και τα ποσοτικά δεδομένα συγκλίνουν στην πολύ θετική στάση των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και μέσα από τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίστηκε θετικά η αξιολόγηση με ΦΕΜ και προτιμήθηκε συγκρινόμενη με τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης (Yang, 2003). Επίσης, παιδιά του δημοτικού σχολείου ένιωσαν να έχει πολλά πλεονεκτήματα η αξιολόγηση με ΦΕΜ (Rhine & Smith, 2000) και άρεσε στα παιδιά που λάμβαναν ενεργό μέρος στη αξιολόγησή τους (Donovan et al, 2002· Engelson, 1995).

Εντυπωσιακό είναι ότι όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θέλουν να συνεχίσουν να εργάζονται με ΦΕΜ στο μέλλον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Farr και Tone (1989), συναντάμε τους μαθητές να θέλουν να εργαστούν με το ΦΕΜ, περισσότερο από ότι θα περιμέναμε. Αυτό ακριβώς συνέβηκε κατά την παρούσα έρευνα.

5.3 Ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ

Μέσα από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα διερευνήθηκε η συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ανάπτυξη της στοχοθέτησης, του εντοπισμού ικανοτήτων και αδυναμιών, της αυτοαξιολόγησης, της αυτονομίας μάθησης, της επικοινωνίας με την εκπαιδευτικό και της συνεργασίας.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά μέσα από την εργασία με ΦΕΜ ανέπτυξαν τη δεξιότητα της *στοχοθέτησης*. Έμαθαν να εντοπίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, τον τομέα στον οποίο πρέπει να επικεντρωθούν και εργάζονταν για να πετύχουν τους στόχους τους και να βελτιωθούν. Ανάλογο συμπέρασμα κατέδειξε έρευνα (Smith, 1997), στην οποία οι μαθητές, μέσω της στοχοθέτησης κατά την αξιολόγηση με ΦΕΜ, ένιωθαν σημαντικούς τους στόχους τους. Οι στόχοι αυτοί περιελάμβαναν μεταξύ άλλων (ανάπτυξης δεξιοτήτων, πνευματικής καλλιέργειας) και στόχους συμπεριφοράς. Το ίδιο παρουσιάστηκε και στην παρούσα έρευνα όπου σε μία τάξη προτεραιότητα είχαν οι στόχοι συμπεριφοράς και ακολούθως τα παιδιά οδηγήθηκαν σε μαθησιακούς στόχους.

Η εφαρμογή του ΦΕΜ ενίσχυσε και την ικανότητα των παιδιών να *εντοπίζουν τις δικές τους ικανότητες και αδυναμίες*. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από έρευνες που έδειξαν ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ οδηγεί στην άσκηση αυτοκριτικής στην εργασία των ίδιων των μαθητών (Engelson, 1995· Yang, 2003). Τα παιδιά μέσα από άλλη έρευνα, έβλεπαν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους και αποκτούσαν αίσθηση της προόδου που έκαναν (Donovan et al, 2002). Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα και δίνεται ευκαιρία στους μαθητές να προβούν σε αυτοκριτική και αναστοχασμό. Μελετητές τονίζουν τη συμβολή του ΦΕΜ στην αναγνώριση και ενίσχυση των *χαρισματικών μαθητών* (Hadaway & Marek – Schroer, 1992· McCaughey, 1997). Οι χαρισματικοί μαθητές επωφελούνται περισσότερο τονίζει η Johnsen (1996), μια και μπορούν να εμβαθύνουν με λεπτομέρεια στα επιτεύγματά τους. Επιπλέον, μπορούν να αναπτυχθούν κριτήρια όπως η πολυπλοκότητα της παρουσίασης (Schwartz, 2000).

Η ερευνητική εργασία έδειξε ότι αναπτύχθηκε, κατά συνέπεια, και η *δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης*. Τα παιδιά, κατά την αξιολόγηση με ΦΕΜ, αξιολογούν τις εργασίες τους και αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη (Borich, 2007·

Φωτιάδου, 2001), δεξιότητα που αναδεικνύεται και από έρευνες, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Οι Rhine & Smith (2000), αναφέρουν ότι παιδιά που αξιολογούνταν με ΦΕΜ, στο διάλειμμα συζητούσαν πιο ώριμα, λύνοντας διαφωνίες μέσα από συζήτηση και διαπραγμάτευση, παρά με επίδειξη δύναμης και τσακωμούς. Τα παιδιά έμαθαν, όπως καταλήγουν οι ερευνητές, μέσω της αυτοαξιολόγησης δεξιότητες ζωής, χρήσιμες σε κάθε κατάσταση. Με τα πιο πάνω ευρήματα συμφωνούν και άλλοι ερευνητές που προσθέτουν και την ανάπτυξη υπευθυνότητας για τη μάθηση (Benson & Smith, 1998· Borowski et al, 2000). Οι Montgomery και Wiley (2004), παρουσιάζοντας τα ευρήματα της έρευνάς τους υποστηρίζουν ότι μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, οι μαθητές αναστοχάζονται στην εργασία τους και στοχοθετούν, ώστε να γίνουν πιο ενδυναμωμένοι. Προσθέτουν ότι ο αναστοχασμός και η στοχοθέτηση, κατά την αξιολόγηση με ΦΕΜ, ενθαρρύνουν την ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση. Επιπρόσθετα, συναντούμε ερευνητές να καταλήγουν στη συμβολή της εφαρμογής του ΦΕΜ για να ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών (Cook – Benjamin, 2001· Weldin & Tumarkin, 1997)

Με την εφαρμογή του ΦΕΜ, ενισχύθηκε ακόμη η δεξιότητα της *αυτονομίας στη μάθηση*. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας απέκτησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα να παρακολουθούν την πρόοδό τους, αυξήθηκε η όρεξη τους για μελέτη, δήλωσαν ότι μαθαίνουν πάρα πολύ μέσα από την αξιολόγηση και ο τρόπος που αξιολογούνταν τα βοήθησε πάρα πολύ να οργανώνουν πώς να μαθαίνουν περισσότερο. Στρατηγικές για αυτόνομη μάθηση αποτελούν η μεταγνώση και η συνεργατική μέθοδος (Hebert, 1992). Η μεταγνώση αποτελεί νοητική λειτουργία που βοηθά τους μαθητές να αναστοχαστούν στον τρόπο σκέψης τους, εσωτερικεύοντας, κατανοώντας και εφαρμόζοντας τη γνώση στην πράξη. Αποτελεί ευκαιρία να μάθουν για τον τρόπο που μαθαίνουν (Paulson et al, 1991). Από τον ορισμό φαίνεται πόσο σημαντική είναι η υιοθέτηση του ΦΕΜ στην ανάπτυξη της μεταγνώσης, μια και προϋπόθεση για την επιτυχία του είναι ο μαθητής να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις ύστερα από στοχασμό προσωπικό ή/και με τους συμμαθητές του και το δάσκαλό του (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Οι Kubiszyn και Borich (2007), καταλήγουν ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ είναι συχνά η καλύτερη και μερικές φορές η μοναδική μέθοδος να εντοπιστεί και να ενδυναμωθεί η μάθηση των μαθητών.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε έρευνες που καταλήγουν ότι με την εφαρμογή του ΦΕΜ τα παιδιά αναστοχάζονται στον τρόπο που σκέφτονται (Mongomery & Wiley, 2004). Συνειδητοποιούν, όπως αναφέρεται, τον τρόπο που μαθαίνουν και αυτό οδηγεί στην προώθηση της αυτόνομης μάθησης (Hebert, 1992· Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Kubiszyn & Borich, 2007· Paris & Ayres, 1994· Vizyak, 1995· Zubizarreta, 2004· Weldin & Tumarkin, 1997).

Μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ ενισχύθηκε και η *επικοινωνία των παιδιών με την εκπαιδευτικό*, πραγματικότητα που επιβεβαιώνεται και μέσα από άλλες έρευνες (Benson & Smith, 1998· Hebert, 1992· Rhine & Smith, 2000). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το κύριο πλεονέκτημα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, ήταν η ενδυνάμωση της ικανότητάς τους να τεκμηριώσουν πλήρως την πρόοδο των μαθητών τους (Frederic & Shaw, 1997).

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μέσα από τις συνεντεύξεις, αλλά και μέσα από το ημερολόγιο, εκφράστηκαν άνετα και με ειλικρίνεια για την αξιολόγηση με ΦΕΜ, όπως και για τα μαθησιακά και άλλα προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Αναπτύχθηκε, ως αποτέλεσμα, μια μεντορική σχέση (Zubizarreta, 2004), μια δυνατή σχέση εμπιστοσύνης της εκπαιδευτικού με το μαθητή, που επιτρέπει να προσδιορίζουν μαζί την κατεύθυνση στην οποία προχωρεί ο μαθητής (Dotson & Henderson, 2009). Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του ΦΕΜ ενθαρρύνει τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και διδασκόντων (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2008· Γεωργούσης, 1998), που αποτελεί κλειδί για να αξιολογηθεί και να ενισχυθεί η πρόοδος του μαθητή (Farr & Tone, 1994).

Τελευταία δεξιάτητα που διερευνήθηκε ήταν η *συνεργασία* μεταξύ των μαθητών, η οποία αναπτύχθηκε στη διάρκεια της εφαρμογής του ΦΕΜ. Τα παιδιά δήλωσαν ότι είχαν ευκαιρίες να εργάζονται συνεργατικά και να μαθαίνουν. Το ίδιο προέκυψε και σε άλλες έρευνες (Borowski et al, 2001· Yang, 2003). Η ανάπτυξη της συνεργασίας μέσω αξιολόγησης με ΦΕΜ, υποστηρίζεται και μέσα από τη βιβλιογραφία (Farr & Tone, 1998· Παμουκτσόγλου, 2007· Rolheiser et al, 2000· Montgomery & Wiley, 2004· Paris & Ayres, 1994· Φωτιάδου, 2001), με τη συνεργατική μάθηση να είναι πιο αποτελεσματική από την ατομική μάθηση (Χαραλάμπους, 2009).

Συμπεραίνεται ότι μέσα από την καινοτομική εφαρμογή, αναπτύχθηκαν δεξιότητες μάθησης, πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών. Η μάθηση εξατομικεύτηκε και τα παιδιά μέσω της αυτοαξιολόγησης, εξέταζαν και ανέλυαν την εργασία τους, έκριναν, στοχοθετούσαν και αναλάμβαναν την ευθύνη για τη μάθησή τους (Βαρσαμίδου, 2009· Borowski et al, 2001· Γεωργούσης, 1998· Kubiszyn & Borich, 2007). Η αξιολόγηση μετατράπηκε σε μια ευχάριστη και συνεργατική διαδικασία, κατά την οποία αναπτύχθηκε η παρώθηση για βελτίωση (Kubiszyn & Borich, 2007).

Κατά συνέπεια, η εφαρμογή του ΦΕΜ αποτέλεσε εργαλείο δια βίου μάθησης (Γεωργούσης, 1998). Όπως τονίζεται στη βιβλιογραφία (Μπουζάκης, 2004· Unesco, 2002), στην μελλοντική κοινωνία της γνώσης το σχολείο θα πρέπει να μάθει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν, να τους εφοδιάζει με την ικανότητα να εξακολουθούν να μαθαίνουν και να παρέχει κίνητρα για αυτό. Η εφαρμογή του ΦΕΜ και η αυτοαξιολόγηση αποτέλεσε και πιθανή πρόβλεψη για το κυπριακό σχολείο του μέλλοντος (Στυλιανίδης, 2008) και μετατράπηκε σε πραγματικότητα, με την εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών όπου γίνεται εισήγηση για διαμορφωτική αξιολόγηση με εφαρμογή του ΦΕΜ στο μάθημα των Ελληνικών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010).

5.4 Διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν το Φάκελο Επιτευγμάτων Μαθητή

Μέσα από ποσοτικά δεδομένα διερευνήθηκε η επίδραση του ΦΕΜ στο βαθμό αυτοεκτίμησης των παιδιών. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, κατά τον προπειραματικό έλεγχο, παρουσίαζαν ελάχιστα χαμηλότερο βαθμό αυτοεκτίμησης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Μετά την πειραματική εφαρμογή, ο βαθμός αυτοεκτίμησης στην πειραματική ομάδα παρουσίασε μικρή ανοδική τάση. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου, παρουσίασε ελάχιστη καθοδική τάση. Σημαντικό είναι ότι μετά από ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας, τα παιδιά μετακινήθηκαν σε πιο ψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Τα ποσοτικά δεδομένα συσχετίστηκαν με ποιοτικά δεδομένα, και μέσα από την έρευνα διαφάνηκε ότι υπάρχει διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών που εφαρμόζουν ΦΕΜ, με την εφαρμογή του να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Συγκρίνοντας τα πιο πάνω δεδομένα με παρεμβατικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, που οργανώθηκαν από την Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και διήρκησαν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Κεφάλαιο 2 – Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας), συναντούμε την ίδια τάση για αύξηση της αυτοεκτίμησης. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε, όπως καταλήγουν και οι ερευνητές των πιο πάνω προγραμμάτων, πως αν διαρκούσε περισσότερο το πρόγραμμα, θα υπήρχε περαιτέρω αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, 2004).

Μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ ενισχύθηκε σημαντικά το αίσθημα της περηφάνιας που νιώθουν τα παιδιά για τα επιτεύγματά τους και αναπτύχθηκε μια πολύ θετικότερη στάση για τον εαυτό τους. Η ενίσχυση της περηφάνιας που οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως πλεονέκτημα της αξιολόγηση με ΦΕΜ (Γεωργούσης, 1998), και αναδείχτηκε μέσα από έρευνες (Benson & Smith, 1998· Borowski et al, 2000).

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών παρουσιάζεται και μέσα από άλλες ερευνητικές εφαρμογές του ΦΕΜ (Algozzine, 2003· Frazier & Paulson, 1992· Michael, 1994· Philips & Steinkamp, 1995). Ο Hebert (1992) εξηγεί ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης οφείλεται στη χρήση δεξιοτήτων επικοινωνίας. Άλλοι ερευνητές αναλύουν την επικοινωνία και επεξηγούν ότι η διαφορά στο βαθμό αυτοεκτίμησης οφείλεται στην εξέταση των επιτυχιών των μαθητών, την κριτική που χρησιμοποιούν και στη σημασία που δίδεται στις απόψεις τους κατά τον αναστοχαστικό διάλογο που ακολουθεί (Johnson et al, 2006· Montgomery & Wiley, 2004). Καταλήγοντας, συμπεραίνεται ότι μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών.

5.5 Γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από την ερευνητική εφαρμογή προκύπτει ότι:

1. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το πώς αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί την καινοτομική εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης με ΦΕΜ, μέσα από την έρευνα φάνηκε να την αξιολόγησαν αρχικά με βάση εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην απόφασή τους για συνεργασία, συνέβαλαν η βιβλιογραφική στήριξη που υπήρξε για τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ και η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο της ερευνήτριας. Αντίκρισαν θετικά την εισήγηση και χρειάστηκε καθοδήγηση και στήριξη για να κατανοήσουν τη διαδικασία και να διαφοροποιηθούν τα αρχικά αρνητικά τους συναισθήματα. Θετικά λειτούργησε και η ευελιξία που υπήρξε σε όλη την πορεία. Σημαντικός όμως παράγοντας ήταν η κουλτούρα επικοινωνίας και συνεργασίας και το θετικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, τα οποία ενδυναμώθηκαν ανάμεσα στις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς. Καθοριστικός παράγοντας ήταν η ηγεσία του σχολείου που με την θετική της στάση βοήθησε στην εφαρμογή της καινοτομίας. Όλοι οι πιο πάνω συντελεστές συνέβαλαν, ο καθένας ξεχωριστά και όλοι μαζί, στην άρση οποιασδήποτε δυνητικής αντίστασης και διασφάλισαν την ενεργό συμμετοχή όλων στην επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας. Τα πιο πάνω ευρήματα, φάνηκε ότι συνάδουν με τη βιβλιογραφία (Fullan 1991· Everard et al, 2004· Hopkins, 1994· Morrison, 1998· Πασιαρδής, 2008).
2. Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ, η έρευνα κατέδειξε ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ θετικά στην καινοτομία που εφαρμόστηκε. Η εργασία με ΦΕΜ τα κέρδισε και θα προτιμούσαν να αξιολογούνται με αυτό τον τρόπο. Δε δίστασαν να τονίσουν και τη θέλησή τους να συνεχιστεί η εργασία με ΦΕΜ κατά την παρούσα σχολική χρονιά, και κατά την υπόλοιπή τους σχολική φοίτηση. Ένιωσαν να αξιολογούνται με ένα δίκαιο τρόπο, που μειώνει το άγχος της αξιολόγησης. Η αντιμετώπιση αυτή εστιάζεται στην ίση μεταχείριση που υπάρχει για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από προηγούμενες γνώσεις ή/και δεξιότητές

τους. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με παρόμοια ευρήματα διεθνώς (Borowski et al, 2000· Donovan et al· Rhine & Smith, 2001).

3. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε συγκεκριμένες δεξιότητες μάθησης που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες μάθησης, με την εφαρμογή του ΦΕΜ να αποτελεί απάντηση στις ανάγκες των παιδιών για αξιολόγηση: Έθεταν στόχους και παρακολουθούσαν την πορεία τους μέχρι την επιτυχία, εντόπιζαν τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, ανέπτυξαν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης, οδηγήθηκαν σε αυτονομία μάθησης, και ενισχύθηκαν η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό και η συνεργασία μεταξύ τους. Η αξιολόγηση μέσω του ΦΕΜ, φάνηκε ότι δεν είναι πια θέμα μόνο των εκπαιδευτικών. Συμμετέχουν ενεργά και οι ίδιοι οι μαθητές. Ο ΦΕΜ δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εντοπίζουν μέσω της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των εργασιών τους, τους τομείς που είναι δυνατοί και αυτούς που υστερούν, ώστε να θέτουν στόχους και να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Ο κάθε μαθητής συγκρίνεται με τον προηγούμενο εαυτό του, αναπτύσσοντας κίνητρα και εσωτερική παρώθηση για βελτίωση. Καταλύτες σε αυτή τη διαδικασία ήταν οι εκπαιδευτικοί. Όλοι μαζί, μέσα σε ένα ευχάριστο συνεργατικό κλίμα εργάζονταν με στόχευση τη διαρκή ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και την πρόοδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η αξιολόγηση με αυτό τον τρόπο εξατομικεύεται, παύει να αποτελεί αξιολόγηση της μάθησης και μετατρέπεται σε αξιολόγηση για τη μάθηση, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Popham (2006). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με ευρήματα ερευνών που έγιναν στο εξωτερικό (Borowski et al, 2001· Donovan et al, 2002· Smith, 1997).
4. Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στην επίδραση της αξιολόγησης με ΦΕΜ στο βαθμό αυτοεκτίμησης των μαθητών. Μέσα από την έρευνα αναδείχτηκε η συμβολή της εναλλακτικής αξιολόγησης στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Δόθηκε σημασία στα επιτεύγματα των παιδιών, όχι μόνο από τις εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους συμμαθητές τους, και τα παιδιά ένιωθαν περηφάνια. Το ίδιο συνέβαινε όταν κατάφερναν να επιτύχουν ένα στόχο που έθεταν από μόνοι τους. Απέκτησαν έτσι μια πιο θετική στάση για το άτομό τους και ως αποτέλεσμα, ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Ανάλογα ευρήματα συναντούμε

σε έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία (Algozzine, 2003· Frazier & Paulson, 1992· Johnson, et al, 2006· Michael, 1994· Montgomery & Wiley, 2004).

5.6 Εισηγήσεις

Τα πιο πάνω ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για προώθηση καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και για περαιτέρω διερεύνηση της συμβολής από την εφαρμογή του ΦΕΜ. Κατά συνέπεια, προτείνονται στη συνέχεια εισηγήσεις οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν μελλοντικά από όσους θελήσουν να εισαγάγουν καινοτομίες σε σχολικές μονάδες και κυρίως από όσους θελήσουν να ασχοληθούν με τη διερεύνηση της εφαρμογής του ΦΕΜ. Οι εισηγήσεις δομούνται σε δύο επίπεδα: σε εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού συστήματος, και σε εισηγήσεις για εκπαιδευτική πολιτική:

Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα:

1. Ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση της συνεισφοράς καινοτομικών εφαρμογών οι οποίες έχουν τα χαρακτηριστικά της καινοτομικής εφαρμογής του ΦΕΜ (εστιασμένες, συγκεκριμένες) στο κλίμα του σχολείου, με συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς. Σε ένα ευνοϊκό κλίμα για τη σχολική μάθηση κυριαρχεί συναδελφικότητα και συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδή, 2001). Στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάστηκαν σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με τα οφέλη από τη συνεργασία και την ανάληψη έρευνας να απολαμβάνονται και από τις δύο πλευρές. Η συνεργασία στο χώρο του σχολείου συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Μέσα από την ανάληψη έρευνας δράσης δημιουργείται κλίμα διερεύνησης, καλλιεργούνται δεξιότητες αυτομόρφωσης και κριτικής σκέψης, αναπτύσσεται μια θετική στάση προς την έρευνα, μαθητές και εκπαιδευτικοί τίθενται σε διαδικασίες αναστοχασμού και ανάδρασης, ζητούμενα για την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας - μάθησης (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2002, 2008).

2. Σε συνέχεια με την πιο πάνω εισήγηση, με την *εφαρμογή του ΦΕΜ σε όλες ή σε αρκετές τάξεις του σχολείου*, παρέχεται ευκαιρία για επικοινωνιακό διάλογο και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Seidel et al, 1997), όπως φάνηκε και στην παρούσα έρευνα. Αυτό αποτελεί σημαντική συνεισφορά στην πρόοδο, επειδή συνδέονται οι απομονωμένες δραστηριότητες σε μία τάξη με τους στόχους του σχολείου (Paulson & Paulson, 1991b), γεγονός που επιβεβαιώνεται μέσα από ερευνητική εργασία (Frederic & Shaw, 1996). Η εφαρμογή του ΦΕΜ σε περισσότερες τάξεις από αυτές στις οποίες εφαρμόστηκε, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, θα βοηθούσε στη συλλογή δεδομένων που πιθανόν να επέτρεπαν τη γενίκευση.
3. Με την ένταξη του ΦΕΜ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μέσα από τα Νέα Αναλυτικά των Ελληνικών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010), θα είναι πιο εύκολη η διερεύνηση της εφαρμογής του και της αποτελεσματικότητάς του ως προς τη *σχολική επίδοση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα*. Για μέτρηση της σχολικής επίδοσης θα μπορούσε αρχικά να χρησιμοποιηθεί κλίμακα Likert 1-5 (1=πολύ χαμηλή – 5=πολύ ψηλή), ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταγράφουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τις αλλαγές που παρατηρούν στους μαθητές τους. Σε μεταγενέστερο στάδιο θα πρέπει να καθιερωθεί τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε κάποια μαθήματα (π.χ. Ελληνικά, Μαθηματικά) με συγκεκριμένα σταθμισμένα δοκίμια, σε πλήρη σύζευξη με την αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών μέσω ΦΕΜ.
4. Ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και στο μάθημα των *Μαθηματικών*. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του ΦΕΜ στο μάθημα των Μαθηματικών μέσα από έρευνες στην Αμερική (Γεωργούσης, 1998). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2), οι μαθητές παρουσίασαν εντυπωσιακό ενδιαφέρον για το μάθημα, μελετούσαν προσεκτικά τις εργασίες τους και τις εργασίες των συμμαθητών τους και έπαιρναν άμεση ανατροφοδότηση (Hebert, 2001· Knight, 1992).
5. Στην όλη προσπάθεια θα συνέβαλε και η διερεύνηση των *απόψεων των γονέων* αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών τους μέσα από την αξιολόγηση με ΦΕΜ. Οι φάκελοι θα μπορούσαν να μεταφέρονται στο σπίτι μια φορά το μήνα με το μαθητή

να καλείται να παρουσιάσει στην οικογένειά του τις εργασίες του καθώς και την πρόοδό του. Με τη συμπλήρωση ενός απλού ερωτηματολογίου οι γονείς μπορούν να καταγράψουν τη πιο σημαντική αλλαγή που παρατήρησαν καθώς και στοιχεία από το φάκελο που θεωρούν αξιόλογα και τους κάνουν περήφανους για τα παιδιά τους (Rolheiser et al, 2000). Όπως υποστηρίζει ο Γεωργούσης (1998), το να περιλαμβάνονται στο φάκελο του μαθητή και οι απόψεις των γονέων, θα εστιάσει την προσοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους και θα προσελκύσει την ενεργό συμμετοχή τους. Ιδιαίτερη ανάγκη για υλοποίηση της εισήγησης, παρουσιάζεται σε σχολεία, όπως το πειραματικό σχολείο, όπου η συνεργασία σχολείου – οικογένειας αναφέρθηκε να είναι περιορισμένη. Μέσα από έρευνες έχει αναδειχτεί η συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ενδυνάμωση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας (Benson & Smith, 1998· Frederic & Shaw, 1997· Hebert, 1992· Montgomery & Wiley, 2004· Smith, 1997· Weldin & Tumarkin, 1997).

6. Ένα πλεονέκτημα της εφαρμογής του ΦΕΜ είναι ότι αναδεικνύει τις ιδιαίτερες ικανότητες (π.χ. δεξιότητες στη χρήση του υπολογιστή, καλλιτεχνικές ικανότητες). Πολύ σημαντική θα ήταν η διερεύνηση της χρήσης του ΦΕΜ κατά την εφαρμογή του *σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού*. Όπως υποστηρίζει η Φωτιάδου (2001), η υιοθέτηση του ΦΕΜ, αποτελεί για αυτό το σκοπό ένα συμπληρωματικό εκπαιδευτικό εργαλείο που αποσκοπεί στην καταγραφή δεξιοτήτων, αξιών, ενδιαφερόντων και μελλοντικών στόχων. Ο φάκελος των μαθητών μπορεί να συνεισφέρει ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να παρουσιάσουν τις δεξιότητές τους. Μπορεί να συμπεριλάβει και συνεντεύξεις με επαγγελματίες στο χώρο που ενδιαφέρει τους μαθητές, ώστε να διαμορφωθεί μέσα από την εφαρμογή του ένα σχέδιο δράσης που θα κατευθύνει τα παιδιά στην επαγγελματική τους επιλογή.
7. Σε συνέχεια της πιο πάνω εισήγησης, θα ήταν σημαντική η διερεύνηση της συμβολής της εναλλακτικής αξιολόγησης με ΦΕΜ σε παιδιά με *μαθησιακές δυσκολίες ή με ειδικές ανάγκες* τα οποία είναι ενταγμένα σε κανονικές τάξεις ή σε ειδικές μονάδες που λειτουργούν σε αρκετά δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, μελέτες εισηγούνται την αξιολόγηση με ΦΕΜ για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

(Chatel, 1995) και για παιδιά με προβλήματα ακοής (Easterbrooks & Huston, 2001).

8. Σημαντική θα ήταν η διεξαγωγή έρευνας σε *παγκύπρια κλίμακα* για διερεύνηση της επίδρασης της συμβολής του ΦΕΜ σε μαθητές των μεγάλων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Μεγαλύτερο δείγμα θα είχε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα και θα παρείχε σημαντική πληροφόρηση όσον αφορά στην εφαρμογή του ΦΕΜ, που εισηγούνται τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (2010). Ανάλογη έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και στη Μέση Εκπαίδευση.
9. Θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί και *διαχρονική έρευνα* που να συλλέγει δεδομένα σε τακτά χρονικά διαστήματα από μαθητές που εφαρμόζουν το ΦΕΜ, από την προδημοτική και να συνεχίσει στο Γυμνάσιο και μετά στο Λύκειο. Αυτό θα διευκολύνει τόσο την πρόληψη μαθησιακών και άλλων προβλημάτων, όσο και την παροχή κατάλληλων προγραμμάτων στήριξης στους μαθητές. Πρόσθετα, μέσα από την πιο πάνω πρακτική εφαρμογής του ΦΕΜ ενισχύεται η πραγμάτωση του στόχου για συνεχή δεκάχρονη εκπαίδευση (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2006).

Εισηγήσεις για εκπαιδευτική πολιτική:

1. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προωθεί τη *διερεύνηση της εφαρμογής νέων μεθόδων στην πράξη από τη βάση*, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η θεσμοθέτηση σχετικής πολιτικής από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να ενθαρρύνει την εισαγωγή καινοτομιών από τη βάση, να παρέχει την αναγκαία θεωρητική και πρακτική στήριξη, να καθιερώνει την καινοτομία ως κριτήριο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας και των στελεχών σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει κίνητρα όπως επιβράβευση, δημοσιοποίηση πρωτοβουλιών, παραχώρηση χρόνου και οργάνωση συνεδρίων για παρουσίαση, συζήτηση καινοτομικών σχεδιασμών και εφαρμογών, γνωριμία με εμπειρίες από άλλες χώρες, βραβεύσεις κτλ.. Οι νέες ιδέες και εφαρμογές θα μπορούσαν να καταχωρούνται σε κοινή τράπεζα όπου όλοι να έχουν πρόσβαση και αυτό θα λειτουργεί ως κίνητρο. Η ηλεκτρονική φύλαξη των καινοτομιών αυτών και η ανάρτησή τους ως καλές πρακτικές μπορεί να οδηγήσει

σε γενίκευση. Καταλυτικό ρόλο σίγουρα θα έχει η στήριξη από Πανεπιστήμια, από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ιδρύματα τα οποία θα ασκούν συντονιστικό ρόλο, θα φροντίζουν για την επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία και γενικότερα για την καλλιέργεια της αναγκαίας κουλτούρας αλλαγής.

2. Το σύγχρονο σχολείο δεν έχει προνοήσει για τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες, για *χαρισματικά* παιδιά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών, των ιδιαίτερων ταλέντων τους. Όπως υποστηρίζει η Δαβαζόγλου (2004), το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αναπτύσσει καινοτόμα προγράμματα ώστε να εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες ανάγκες και των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Με τη θεσμοθέτηση του ΦΕΜ ικανοποιείται η στρατηγική επιδίωξη του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Παιδεία για «αναγνώριση της διαφορετικότητας και προσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος για στήριξη όλου του μαθητικού πληθυσμού μηδενός εξαιρουμένου» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007, σ. 59). Στηρίζονται και ενισχύονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και ταλαντούχοι μαθητές (Hadaway et al, 1992· McCaughey, 1997), ικανοποιώντας το στόχο για παροχή ίσων ευκαιριών.
3. Είναι γεγονός ότι από το εκπαιδευτικό μας σύστημα απουσιάζουν προς το παρόν οι συγκεκριμένοι εκείνοι *δείκτες* με βάση τους οποίους θα αξιολογείται η όλη απόδοση των μαθητών (επίδοση, προσπάθεια – γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις). Ελπίζουμε ότι με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα που ετοιμάζονται, θα δοθεί η ευκαιρία για συγκεκριμενοποίηση των ικανοτήτων – δεξιοτήτων που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές ανά επίπεδο, ώστε να καταστεί δυνατή η δίκαιη αξιολόγηση με παραδοσιακή αλλά και εναλλακτική αξιολόγηση (συνύπαρξη δοκιμίων – ΦΕΜ). Με την ύπαρξη συγκεκριμένων δεικτών αξιολόγησης θα υποβοηθηθεί η σύγκριση της απόδοσης των μαθητών.
4. Όπως αναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα, η εισαγωγή νέων ιδεών πιθανό να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα. Για την αποτελεσματική εφαρμογή των πιο πάνω εισηγήσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική η *επιμόρφωση* μέσα από την οποία οι

εκπαιδευτικοί θα καταρτιστούν ανάλογα ώστε να πεισθούν για την αξία της εφαρμογής του ΦΕΜ ως μέσου εναλλακτικής αξιολόγησης του μαθητή.

Τα πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση του ΦΕΜ υπερτερούν κατά πολύ εκείνων της παραδοσιακής αξιολόγησης (Cook – Benjamin, 2001), με το ΦΕΜ να μην αποτελεί υποκατάστατο της παραδοσιακής αξιολόγησης. Κάθε εργαλείο αξιολόγησης είναι έγκυρο, εξυπηρετεί το σκοπό για τον οποίο προορίζεται (Kubiszyn & Borich, 2007). Ο συνδυασμός παραδοσιακής αξιολόγησης και αξιολόγησης με ΦΕΜ, συνεισφέρει στα εκπαιδευτικά προγράμματα όχι μόνο πρακτικές, αξιόπιστες και πολύτιμες πληροφορίες, αλλά και ένα συνεχιζόμενο τρόπο μέτρησης της ανάπτυξης του μαθητή (Barootch & Keshavarz, 2002). Στην προσπάθειά μας για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο ΦΕΜ, μας επιτρέπει να εφαρμόσουμε σύγχρονες και δημοκρατικές διαδικασίες στην τάξη (Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, 2006) και χρειάζεται να θεσμοθετηθεί. Με τη συνύπαρξη των δύο μεθόδων αξιολόγησης (παραδοσιακή αξιολόγηση – αξιολόγηση με ΦΕΜ), ίσως να αναπτύξουμε και να εφαρμόσουμε μεθόδους που να υποστηρίζουν περισσότερο τη μάθηση των παιδιών μας.

Αν ξεκινήσουμε από την αφετηρία της έρευνας η ερευνήτρια, μέσα από την καινοτομία που εισήγαγε στην εκπαιδευτική μονάδα, παρουσίασε ένα εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης μέσα από τον οποίο τα παιδιά προβληματίστηκαν, έκριναν, στοχοθέτησαν, δημιούργησαν, βελτιώθηκαν αλλά και χάρηκαν κάθε στιγμή. Συνεργάτες ήταν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί. Όλοι μαζί αποτέλεσαν μια ομάδα που αλληλεπιδρά, διαφοροποιεί και αξιολογεί την εργασία της με στόχο τη συνεχή πρόοδο και βελτίωση σε ένα κλίμα αλληλοβοήθειας, αλληλεξάρτησης, συνεργασίας. Σε μια εποχή που η πρόοδος του κάθε μαθητή ξεχωριστά αποτελεί ανάγκη, διερευνήθηκε ένας νέος και υποσχόμενος τρόπος αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό μας σύστημα ο οποίος θα βοηθήσει να εξετάσουμε και κριτικά να διαφοροποιήσουμε την αξιολόγηση ώστε να ενισχύσουμε τη βελτίωση κάθε μαθητή ως ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abu-Saad, I. (1999). Self-esteem among Arab adolescents in Israel. *The Journal of Social Psychology, 139* (4), 479-486.
- Αβρααμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2004α). Η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. *Νέα Παιδεία, 112*, 129-139.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2004β). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 38*, 51-71.
- Acker, S., & Halasek, K. (2008). Preparing high school students for college-level writing using portfolio to support a successful transition. *The Journal of General Education, 57*(1), 1-13.
- Azzam, A. (2008). Left behind by design. *Association for Supervision and Curriculum Development, 65*(4), 91-92.
- Algozzine, B. (2003). Using portfolio Assessments with young children who are at Risk for school failure. *Preventing School Failure, 48*(1), 38-40.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους* (Δελιγιάννη, Μ. μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα, 6*, 169-181. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 21, 2009, από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_7/14_arbanitis.pdf
- Au, H. K., & Valencia, W. S. (1997). The complexities of portfolio assessment. In N. C. Burbules & D. T. Hansen (Eds), *Teaching and its predicament* (pp.123-144). Boulder, C.O.: West view Press.

-
- Βαρσαμίδου, Α. (2009). *Αυθεντική Αξιολόγηση: Δυνατότητες, προεκτάσεις, προοπτικές υιοθέτησης και εφαρμογής στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 13, 2010, από <http://gallika.net/spip.php?article587>
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Γ., (2008). *Αυθεντική Αξιολόγηση/ Αξιολόγηση βάσει φακέλου. Μια δυναμική και ευέλικτη αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 23, 2009, από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/14Aksiologisi/varsamithoy-res/varsamithoy-res.pdf>
- Barootch, N., & Keshavarz, H. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher – made tests. *Educational Research*, 44 (3), 279-288.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας : Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (Ρήγα, Α. Β. μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. (Παναγού, Ε. μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Benson, R.T., & Smith, J. L. (1998). Portfolios in the first grade: Four teachers learn to use alternative assessment. *Early Childhood Education Journal*, 25 (3), 173-180.
- Boersma, G., Branhmsted, J, Bruyn, M., & Glausing, K. (1995). *Improving self evaluation through authentic assessment*. Retrieved from ERIC database. (ED 393885)
- Borich, D. G. (2007). *Effective Teaching Methods: Research – Based Methods* (6th ed.). New York: Pearson Education, Inc.
- Borowski, M. C., Thompson, C., & Zaccaria, K. (2000). *Portfolios: Authentic Assessment*. Retrieved from ERIC database. (ED 457189)
-

-
- Bovey, H. W., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: the role of defense mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16 (7), 534-548.
- Γαλανοπούλου, Δ. Α. (2002). Η εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 271-286.
- Γεωργιάδης, Π. (2005). *Συνέντευξη Τύπου Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Πεύκιου Γεωργιάδη*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 15, 2009, από <http://www.moi.gov.cy/moi/pio/pio.nsf/All/E7071CB3CE63D6E6C2256FE9003249DF?OpenDocument&highlight=%CE%9A%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%202005&print>
- Γεωργοπαπαδάκος, Α. (1983). *Το μεγάλο λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (2^η έκδ.)*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης – Παιδεία.
- Γεωργούσης, Ν. Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο επιτευγμάτων (portfolio assessment)*. Αθήνα: Δελφοί.
- Γιαλλουρίδης, Γ. (2002). Φάκελος Επιτευγμάτων: Η άλλη όψη της αξιολόγησης του μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 122-124.
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης – Αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 128-143.
- Γιουβάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 79-94.
- Carnall, C. A. (1990). *Managing change in organizations*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Chatel, G. R. (1995). *Diagnosis and remediation of reading and language arts difficulties, K-12*. Retrieved from ERIC database. (ED 388951)
-

-
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλιπούλου μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cook-Benjamin, L. (2001). Portfolio assessment : Benefits, issues of implementation, and reflections on its use. *Assessment update*, 13(4), 6-7.
- Corwin, T. (2003). Electronic portfolios. *Campus – wide Information Systems*, 20(1), 32-38.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Thousand Oaks.
- Δαβαζόγλου, Α. (2004). *Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα – μία αμφισβητούμενη πρόσκληση για το σχολείο*. Ανακτήθηκε Μάιος 13, 2010 από <http://alex.eled.duth.gr/eled/ekdoseis/ptde20/pdf/29.pdf>
- Δανηλίδου, Ν. (2008). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης – Δυνατότητες και περιορισμοί*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 11, 2009 από <http://ipeir.pde.sch.gr/daniilidou.pdf>
- Δημητρίου, Α. (2008, 13 Ιουλίου). Θέλουμε σκεπτόμενους μαθητές. *Πολίτης της Κυριακής*, σ. 26-27.
- Δημοπούλου, Μ. (2002). *Αυθεντική Αξιολόγηση σε ένα προϊόν Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 11, 2009, από http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/I_sin_posters/2_Dimopoulou.pdf
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London and New York: Routledge.
- DiMartino, J., & Castaneda, A. (2007). Assessing applied skills. *Educational Leadership*, 64 (7), 38-42.

-
- Donavan, R., Larson, P., Stechchulte, D., & Taft, M. (2002). *Building Quality Assessment*. Retrieved from ERIC database. (ED 466690)
- Dotson, R. K., & Henderson, M. (2009). Using student portfolios to guide instruction. *Illinois Reading Country Journal*, 34 (4), 13-19.
- Easterbrooks, R. S., & Huston, G. S. (2001). *Examining reading comprehension and fluency in students who are deaf or hard hearing*. Retrieved from ERIC database. (ED 454654)
- Ediger, M. (1996). *Science Achievement and the pupil*. Retrieved from ERIC database. (ED 389059)
- Εκπαιδευτικό Υλικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (2009). *Ατομικός φάκελος*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 20, 2009, από <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/atomikos-fakelos.html>
- Ελληνικό Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας. (2009). Ανακτήθηκε Αύγουστος 16, 2009, από <http://schoolnet.protovoulia.org/>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Englenson, E.P. (1995). *Student and Teacher regarding Writing Portfolios in the Elementary Classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED 390577)
- Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων. (2009). *Πλαίσιο οργάνωσης και γενικές αρχές προς τους συντονιστές των επιτροπών ανά γνωστικό αντικείμενο ή πεδίο*. Λευκωσία.
- Everard, B. K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
-

-
- Everard, B. K., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Farr, R., & Tone, B. (1998). *Portfolio and Performance Assessment: Helping Students Evaluate their Progress as Readers and Writers*. Orlando, Florida: Harcourt Brace & Company.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence: Brown.
- Fink, A. (2008). *Practicing Research: Discovering Evidence That Matters*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fontana, A., & Frey, J. (2008). The Interview- From Neutral Stance to Political Involvement. In D. K. Denzin, & S. Y. Lincoln (Eds), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3rd ed., pp. 115-159). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc
- Frazier, D.M., & Paulson, R.P. (1992). How portfolios motivate reluctant writers. *Educational Leadership*, 48 (8), 62-65.
- Frederic, L., & Shaw, E. (1996). *A survey of the use of portfolios in selected Elementary Schools*. Retrieved from ERIC database. (ED 406428)
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. London: Open University Press.
- Fullan, M. (1994). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. School Development and the management of change* (Series 10). ERIC Document Reproduction Centre ED 37339.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, C. A.: Jossey-Bass.

-
- Fullan, M., Miles M. B., & Taylor, B. (1980). Organizational development in schools: The state of art. *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-184.
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 151-163
- Ζαχαρίου, Α., & Καδής, Γ. (2008). *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη : Αναφορά στο δίκτυο κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 23, 2009, από <http://81.186.166.197/peekpe4/proceedings/synedria8/%CE%96%CE%91%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Bolton: Anker Publishing Company, Inc.
- Gearhart, M. (1992). *Writing Portfolios at the Elementary Level : A study of methods for writing assessment*. Retrieved from ERIC database. (ED 344900)
- Gearhart, M., & Wolf, S., (1997). Issues in Portfolio Assessment: Assessing writing processes from their products. *Educational Administration*, 4 (4), 265-296.
- Gouty, J., & Sandy, L. (2002). *Improving Student Writing Ability through the use of Teacher Interventions*. Retrieved from ERIC database. (ED 471783)
- Greenwood, D., & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hadaway, N., & Marek – Schroer, F. M. (1992). Multidimensional assessment of the gifted minority student. *Roepers Review*, 15 (2), 73-78.
- Hebert, E. (1992). Portfolios invite reflection- from students and staff. *Educational Leadership*, 49 (8), 58-61.
-

-
- Hebert, E. (2001). How does a child understand a standard? *Association for Supervision and Curriculum Development*, 59 (1), 71-73.
- Hebert, A. E., & Schultz, L. (1996). The power of portfolios. *Educational Leadership*, (96) 53, 70-71.
- Herman, J., & Winters, L. (1994). Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership*, 52 (1), 48-51.
- Holland, R. (2007). *Portfolios: A backward Step in Accountability*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 23, 2009, από http://lexingtoninstitute.org/docs/holland_portfolio_assessment_8_29_07.pdf
- Hopkins, D. (1995). *A Teacher's guide to classroom research* (2nd ed.) Philadelphia: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell Plc.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration: Theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huberman, A.M., & Miles, B.M. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Θεοπρές Λτδ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
-

-
- Jick, D. T. (2008). Mixing Qualitative and Quantitative Methods - Triangulation in Action. In J. Creswell & V. Clark, (Eds.), *The mixed Methods Reader* (pp. 107-117). Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.
- Johnsen, S. (1996). What are alternative assessments? *Gifted Child Today*, 19 (4), 49-50.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2008). *Educational Research: Quantitative, qualitative, and mixed Approaches*. (3rd ed.). Thousand Oaks, C. A.: Sage Publications.
- Johnson, S.R., Mims-Cox, S., & Doyle-Nichols, (2006). *Developing Portfolios in Education*. New York: Sage Publications.
- Κάγκα, Ε. (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 67-72. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδος. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 10, 2009, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf
- Κανελλόπουλος, Κ. Χ., (2003). *Μάνατζμεντ- αποτελεσματική διοίκηση σε επιχειρήσεις, οργανισμούς, υπηρεσίες* (Γ' Έκδ.). Αθήνα.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιώργη, Γ. (2002). Έρευνα Δράσης σε Καινοτομικές Πρακτικές: Προοπτικές Ανάπτυξης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 11, 11-12.
- Καράμηνας, Ι. (2006). *Διδασκαλία με την αξιοποίηση του διαδικτύου – Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.

-
- Kemmins, S. (1999). Έρευνα Δράσης. Στο Μ. Hammersley (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Τόμος Α- Εκπαιδευτική Έρευνα: Τρέχοντα Θέματα* (Α. Μακρίδης, μετάφρ.) (σσ. 241-256). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- King, M.N., Patterson, G.N., & Stolle, P.E. (2008). Portfolio assessment: Making connections, guiding change. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(3), 4-9.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Knight, P. (1992). How I use portfolios in Mathematics. *Educational Leadership*, 49 (8) 71-72.
- Κουλουμπαρίτση, Χ.Α., & Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment) : Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π., Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Τόμος Α' (σ. 55-83). Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
- Κουτσελίνη, Μ., & Βαλιαντή, Σ. (2006). *Επαναπροσδιορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 3, 2009, από http://www.diki.org/Portals/0/PDFs/Valianti_epanaprosdiorismosAP.pdf
- Kowalewski, E., Murphy, J., & Starns, M. (2002). *Improving student writing in elementary classroom*. Retrieved from ERIC database. (ED 467516)
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2007). *Educational Testing and Measurement, Classroom Application and Practice* (8th ed.). New York: John Wiley & sons, Inc.
- Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο επιτυχημένος διευθυντής του σχολείου: Θέματα εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης*. Λευκωσία: Επιφανίου.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς να διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.
-

-
- Λύκειο (2008). Ανακτήθηκε Νοέμβριος 13, 2009, από <http://www.schools.ac.cy/lyc-kok-fam/anakoimoseis1.html>
- Lunenburg, C.F., & Ornstein, C.A. (2008). *Educational administration: Concepts and practices* (5th ed.). Belmont, Albany : Thomson Wadsworth.
- MacBeath, J., Moos, L., & Riley, K. (1996). Leadership in a changing work. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart, (Eds). *International handbook of educational leadership and administration- Part 1*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 223-250.
- Μακράκης, Β. (1998). Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (σσ. 19-38). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Manning, A. M. (2007). Re-Framing how to see student self-concept. *Education Digest*, 72 (8), 36-41.
- Μαρτίδου – Φορσιέρ, Δ. (2005). *Μια σημαντική καινοτομία στην εκπαίδευση, Φάκελος Επιτευγμάτων (Portfolio)*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 8, 2009, από <http://athena.pi.ac.cy/despo/greek/projects/despoarticle.html>
- Mathews, J.(2004). “Whatever Happened to Portfolio Assessment: Can it be used to hold schools accountable?,” *Education Next*, 4 (3). Ανακτήθηκε Νοέμβριος 5, 2009, από <http://educationnext.org/portfolio-assessment/>
- McCaughey, S. (1997). Using Process- Folios with High Ability Students in visual arts: Expanded program options. *Gifted Child Magazine*, 29 (6), 42-44.
- Μελέτη Περιβάλλοντος. (2004). *Βιβλίο του Δασκάλου*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 1, 2009, από http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/perib_d/d_dask.pdf
-

-
- Mertler, G. A. (2009). *Action Research: Teachers as researchers in the classroom* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Michael, R. (1994). *Promoting achievement in Child Centered Education*. Retrieved from ERIC database. (ED 376971)
- Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α. (2002). Έρευνα δράσης: μια εναλλακτική μορφή έρευνας σε σχολική βάση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 2, 19-21.
- Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α. (2006). Φάκελος επιτευγμάτων μαθητή (portfolio): Εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης του μαθητή. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 2, (3), 4-5.
- Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α. (2008). Εμπλοκή εκπαιδευτικών στην έρευνα: ανάλυση ενός παραδείγματος στην πράξη. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 10, 5-7.
- Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α. (2009). Χαιρετισμός από τη Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Διευθύνουσα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο* (σ. 12-12). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α., & Γιαλλουρίδης, Γ. (2002). *Αξιολόγηση του μαθητή: Εναλλακτικές μορφές*. Σημειώσεις σε μορφή power point που δόθηκαν σε σεμινάριο εκπαιδευτικών στο χωριό Σιά.
- Montgomery, K., & Wiley, D. (2004). *Creating E-portfolios using power point for educators*. Newbury Park: Sage Publications.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Γ' έκδ.)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, Ε.Π.Ε.
-

-
- Μπελαδάκης, Δ.Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση: έννοια- εφαρμογή – διαχείριση – αξιολόγηση. Εμπειρική Προσέγγιση: «Η περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου»*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπουζάκης, Σ. (2004). Η δια βίου εκπαίδευση στο παράδειγμα της κατάρτισης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι* (Β' εκδ., σσ. 175- 186). Αθήνα: Gutenberg
- Nadler, D. A. (1993). Concepts for the management of organizational change. In C. Mabey, & B. Mayon-White (Eds.), *Managing Change* (pp. 84-98). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- O' Donoghue, T. (2007). *Planning Your Qualitative Research Project*. London: Routledge.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). Τομέας Έρευνας - Φάκελος *Επιτευγμάτων, Εναλλακτική Αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 1, 2009, από <http://athena.pi.ac.cy/portfolio.htm>.
- Παμουκτσόγλου, Ι.Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας : Η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική Α.Ε.Ε.Ε.
- Παπαϊωάννου, (1997). *Εκπαιδευτική διοίκηση και διαχείριση*. Λευκωσία: Συνεργατικό τυπογραφείο.
- Παπαναστασίου, Κ. (1993). *Μέτρηση και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Κ. Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.
- Παπάνης, Ε., & Παλαιολόγου, Ν., (2007). Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες στην *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα – Greek Social Research*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 20, 2009, από <http://www.epapanis.blogspot.com/>
-

-
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Β' τόμος). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *ΕΠΑ71Κ: Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Τόμος Ι: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., & Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α. (2003). Η εισαγωγή του θεσμού των εθνικών επιπέδων στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 12, 13- 15.
- Paris, G.S., & Ayres, R.L. (1994). *Becoming Reflecting Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Paulson, F. L., & Paulson, R.P. (1991a). *The making of a portfolio*. Retrieved from ERIC database. (ED 334251)
- Paulson, F. L., & Paulson, R.P. (1991b). *The ins and outs of using portfolios to assess performance*. Retrieved from ERIC database. (ED 334250)
- Paulson, F.L., & Paulson, P. (1994). *A guide for Judging Portfolios*. Retrieved from ERIC database. (ED 377210)
- Paulson, F. L., & Paulson, R. P., & Meyer, A. C. (1991). What makes a portfolio, a portfolio?. *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
-

-
- Pepi, A., Faria, L., & Alesi, M. (2006). Personal conceptions of intelligence, self-esteem, and school achievement in Italian and Portuguese students. *Adolescence*, 41 (164), 615-632.
- Phillips. L., & Steinkamp, M. (1995). *Improving Academic Motivation*. Retrieved from ERIC database. (ED 407056)
- Popham, J. (2006). Assessment for learning: An endangered species? *Educational Leadership*, 63 (6), 84-85.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.
- Ρήγα, Β. (2006). Η έρευνα δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας – Το εικονικό σχολείο (*Virtual School – The sciences of Education on line*). 3 (3). Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 17, 2009 από <http://web.auth.gr/virtualschool/3.3/TheoryResearch/RigaMulticultural.html>
- Rhine, S., & Smith, E. (2001). *Appropriate Assessment of Primary Grade Students*. Retrieved from ERIC database. (ED 465128)
- Robbins, S. (1993). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies and Applications* (6th ed.). N.J.: Prentice Hall.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου – Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Roettger, C. (2006). Change from the heart. *The Journal for Quality and Participation*, summer, 18-20.
- Rolheiser, C., Bower, B., & Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

-
- Ruohotie, P.(1996). Professional Growth and Development. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 419-445). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ryan, C.W. (1994). *Authentic assessment of self concept through portfolios: Building a model with public schools*. Retrieved from ERIC database. (ED 374085)
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69-83. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 10, 2009 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας στη Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το σχολείο του Μέλλοντος. Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Sarason, B. S. (1995). *School change. The personal Development of a point of view*. New York: Teachers College Press.
- Schein, H. E. (1997). Organizational culture and leadership. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 9, 2009, από <http://www.tnellen.com/ted/tc/schein.html>
- Schmuck, A. R. (2006). *Practical Action Research for Change* (2nd ed.).California: Corwin Press Inc.
- Schwartz, W. (1997). *Strategies for identifying the talents of diverse students*. Retrieved from ERIC database. (ED 410323)
- Seidel, S., Kirby, E., Olf, N. Powell, K. , Scripp, L., & Shirley, V. (1997). *Portfolio Practices: Thinking Through the Assessment of Children's Work*. Washington: National Education Association.
-

-
- Smith, C. (1997). Student self-assessment at St. Bernard's primary school. *Public Educator*, 3(4).
- Stenhouse, L. (1999). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Στο M. Hammersley, & M. Bird, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Συλλογή κειμένων- Ανάπτυξη* (Κ. Παυλογεωργάτου, μετάφρ., σσ. 47-59) . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Stiggins, R. (1994). *Student Centered Assessment*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Stoll, L. (2006). School Cultures and Improvement. In M. Preedy, R. Glatter, C. Wise (Eds), *Strategic Leadership and Educational Improvement* (pp. 93-108). London: Paul Chapman Publishing.
- Suter, W. W. (2006). *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. California: Sage Publications.
- Τεχνική Σχολή (2008). Ανακτήθηκε Οκτώβριος 21, 2009, από <http://www2.cytanet.com.cy/tech-bts-lim/DDK.htm>
- Τσαγγαρή, Κ. (2008). *Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 11, 2009, από <http://www.kee.gr/attachments/file/2512.pdf>
- Τσιάκαλος, Γ. (2008, 17 Ιουλίου). Πώς οι μαθητές μας θα διακρίνονται παντού. *Φιλελεύθερος*, σ. 29.
- The Morris Rosenberg Foundation (χ.χ.) *Κλίμακα μέτρησης αυτοεκτίμησης Rosenberg*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 10, 2009, από <http://www.bsos.umd.edu/socy/research/rosenberg.htm>
- Yang, N.(2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 293-317.
-

-
- Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, (2002). *Η αυτοεκτίμηση αποτελεί για το μαθητή προϋπόθεση της σωματικής, συναισθηματικής και νοητικής υγείας και επομένως επιτυχίας και εύκολης προσαρμογής στο σχολείο*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, (2004). *Πρόγραμμα στη δημοτική εκπαίδευση «Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ως προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας»*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία. Η Ολική Αναθεώρηση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος*. Κυπριακή Δημοκρατία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 10, 2009, από http://www.paideia.org.cy/upload/Arthrografia/17_1_2008_stratigikos_shediasmos_anatheorimenos.pdf
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). *Προγράμματα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Κυπριακή Δημοκρατία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε Μάιος 2, 2010, από http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/1.neaellinikiglossa.pdf
- Unesco. (2002). *Εκπαίδευση – Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors* (Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The reading Teacher*, 43 (4), 338-340.
- Verma, K. G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Γρίβα, Ε. μετάφρ.). Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
- Vizyak, L. (1995). Student portfolios: Building self-reflection in a first grade classroom. *The English Teacher*, 48 (4), 362-363.
-

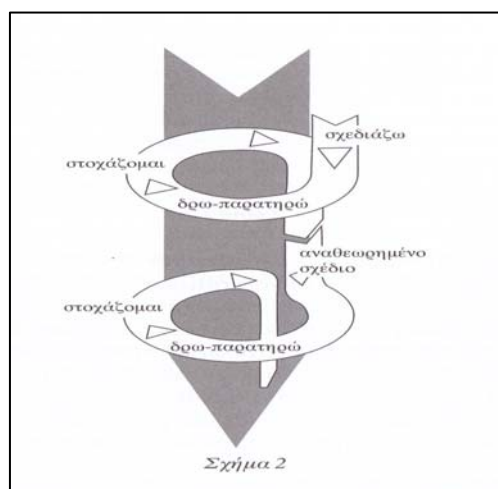
-
- Φλουρής, Σ.Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φωτιάδου, Γ. (2001). Το πορτοφόλιο ως μέσον ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-13. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 12, 2009, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos5/>
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). *Συνεργατική Μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 10, 2009, από <http://www.geocities.com/pee2000mac/symbosio/neofytf.doc>
- Χαραλάμπους, Ν. (2008). *Προγράμματα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Λειτουργών*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 7, 2009, από http://www.paideia.org.cy/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=1
- Χαραλάμπους, Σ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα: Εκσυγχρονίζουν την εκπαίδευση και τη ζωή μας*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 10, 2009, από <http://proodeftikidask.com/index.php/2009-03-30-06-56-21/183-2009-11-15-14-08-32>
- Χλουβεράκης, Γ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική: Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χριστοφόρου, Χ. (2008). *Συνεδρία με το διδακτικό προσωπικό – Σημειώσεις που δόθηκαν από την επιθεωρήτρια Δημοτικής Εκπαίδευσης κ. Χριστοφόρου σε συνεδρία με το διδακτικό προσωπικό του Γ΄ Δημοτικού Σχολείου Ιδαλίου, Οκτώβριος 2008*.
- Weinbaum, K. (1991). Portfolios as a vehicle for student empowerment and student change. In P. Belanoff & M. Dickson, *Portfolios process and product*, (pp. 279-291). Portsmouth N.H.: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Weldin, J.D., & Tumarkin, R.S. (1997). *Parent involvement: More power in the portfolio process*. Retrieved from ERIC database. (ED 411066)
-

-
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to inform and improve Student Performance*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Wolf, D.P. (1989). Portfolio Assessment: Sampling Students work. *Educational Leadership*, 46, 35-39.
- Wolf, D.K., & Siu-Runyan, Y. (1996). Portfolios purposes and possibilities. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40 (1), 30-38.
- Worley, T. (2008). *Alternative Assessment: Methods to make learning more meaningful*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 25, 2009, από http://216.239.59.104/search?q=cache:U_1C4TxmXakJ:k12s.phast.umass.edu/stemtec/pathways/Proceedings/Papers/Worley-p.doc+alternative+assessment+in+primary+education&hl=el&ct=clnk&cd=27
- Wu, C. H. (2008). An examination of the wording effect in the Rosenberg Self-Esteem Scale among culturally Chinese people (Report). *The Journal of Social Psychology*, 148 (5), 535- 552.

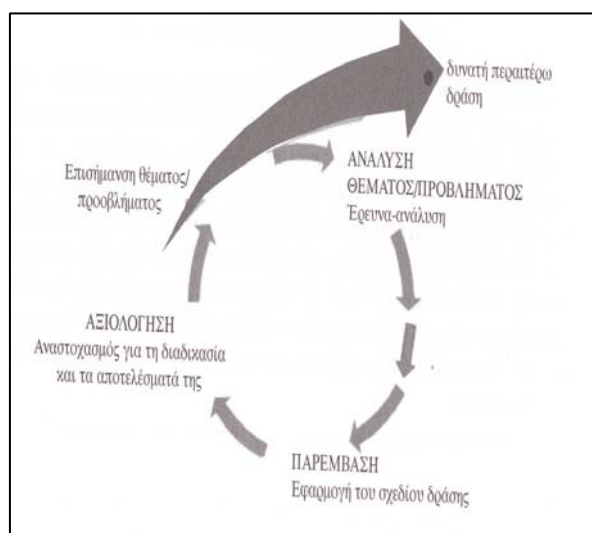
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: Ο κυκλικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης

Σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία



(Kemmins & Taggart όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ.57)



(Θεοφιλίδης, 2008, σ. 109)

Παράρτημα 2: Επιστολή για συγκατάθεση γονέων για τη διεξαγωγή έρευνας**Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή**

Αγαπητοί γονείς,

Επικοινωνούμε μαζί σας για να σας ενημερώσουμε ότι το σχολείο μας καινοτομεί με την εφαρμογή του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή στις Δ΄ και Ε΄ τάξεις. Τα παιδιά θα λάβουν μέρος σε ερευνητικό πρόγραμμα που έχει στόχο τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του Φακέλου Επιτευγμάτων Μαθητή α) στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και β) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης των παιδιών σας. Η έρευνα επιβλέπεται από καθηγήτρια του Ανοικτού Πανεπιστημίου και για τη διεξαγωγή της έχει παραχωρηθεί άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Εισήγηση για υιοθέτηση του Φακέλου Επιτευγμάτων περιλαμβάνεται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού στο: <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/atomikos-fakelos.html>.

Ενημερωτικά σημειώνουμε ότι ο Φάκελος Επιτευγμάτων Μαθητή (Portfolio) αποτελεί μια σκόπιμη συλλογή υλικού που εκθέτει τις προσπάθειες, την πρόοδο και τις επιτυχίες του μαθητή σε ένα ή περισσότερα θέματα. Λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης αλλά και μάθησης. Οι μαθητές συμμετέχουν στην εφαρμογή του, αυτοαξιολογούνται και αναστοχάζονται. Έρευνες δείχνουν μέσα από την υιοθέτηση του Φακέλου Επιτευγμάτων βελτίωση των μαθητών στο γραπτό λόγο, ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό, ανάπτυξη της συνεργασίας και αποτελεσματικότερη επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητή.

Θα θέλαμε να αποστείλετε το ποσό των €6 για να αγοραστούν φάκελοι και τα κουτιά που θα χρησιμοποιήσουμε ως Φακέλους Επιτευγμάτων. Τα κουτιά και οι φάκελοι θα ανήκουν στα παιδιά σας, και θα επιστραφούν στο τέλος της σχολικής χρονιάς με όλες τις σχετικές εργασίες.

Θα θέλαμε ακόμη την ενυπόγραφη συγκατάθεσή σας για να λάβουν τα παιδιά μέρος στην έρευνα.

Για περισσότερες πληροφορίες αποταθείτε στην εκπαιδευτικό του σχολείου μας, συντονίστρια της έρευνας, κ. Φραντζέσκα Αθανασίου.

Ευχαριστούμε,
Από το σχολείο

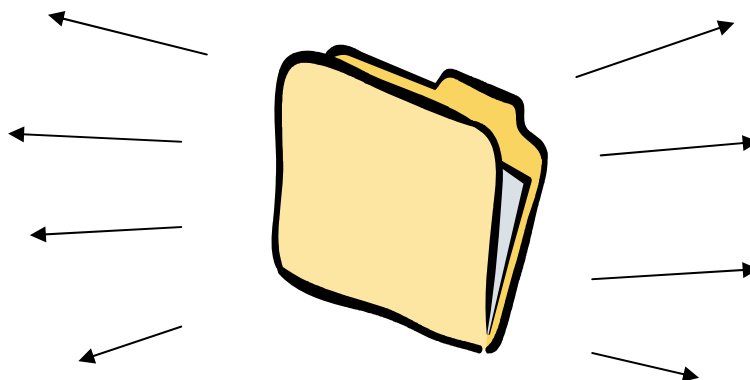
Δίνω τη συγκατάθεσή μου όπως το παιδί μου ο/η _____
μαθητής/τρια της ___ τάξης, λάβει μέρος στην έρευνα για εφαρμογή του Φακέλου
Επιτευγμάτων, δεδομένου ότι αυτή θα περιοριστεί στα πλαίσια της σχολικής εργασίας και
θα προστατευτεί η ανωνυμία.

Υπογραφή γονιού/κηδεμόνα:

Παράρτημα 3: Εισαγωγικό φυλλάδιο ΦΕΜ

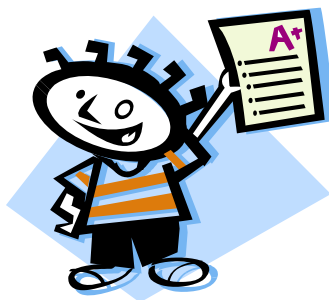
Ο Φάκελος επιτευγμάτων μου

Τι μπορεί να περιέχει;

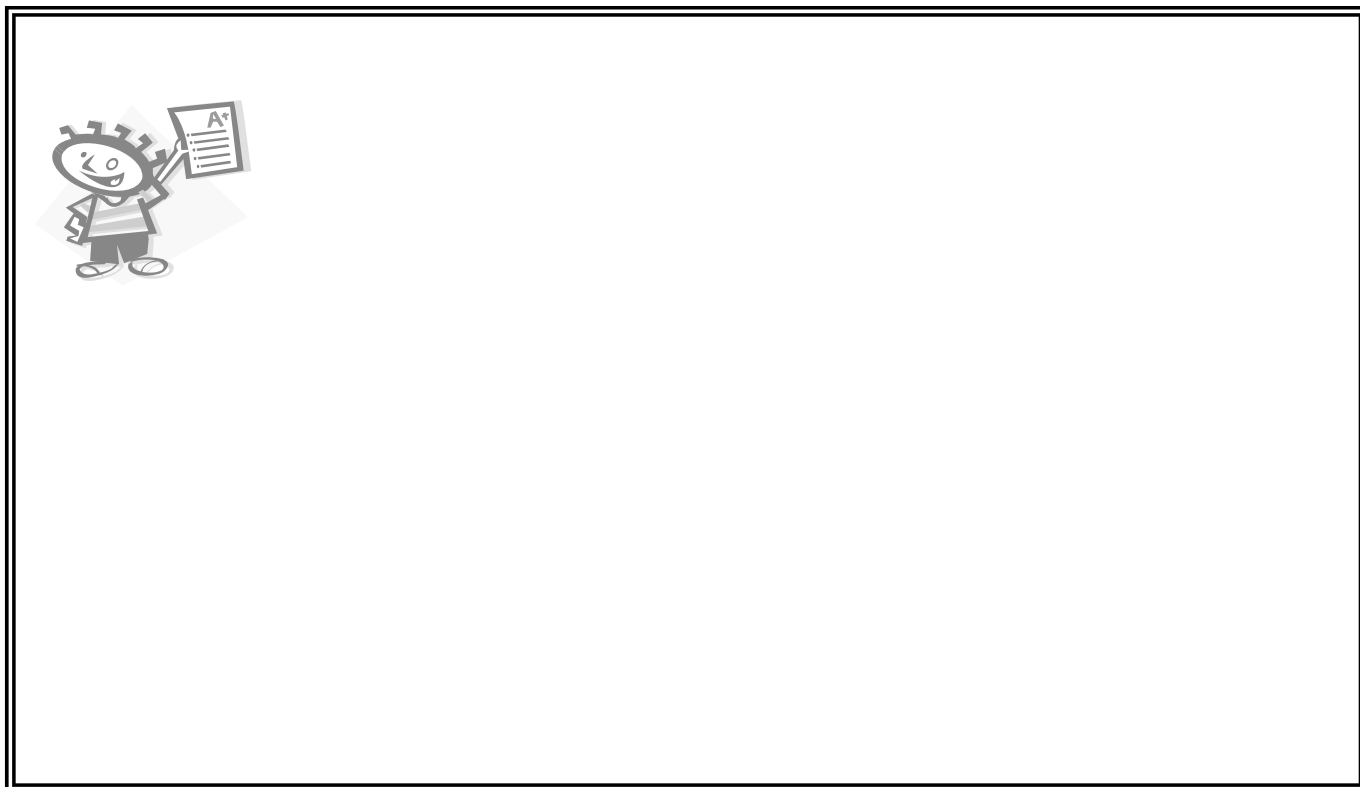


Πώς νιώθω για τη δημιουργία φακέλου επιτευγμάτων (τι μου άρεσε-τι δε μου άρεσε);

Πώς μπορεί να με βοηθήσει να γίνω ακόμα καλύτερος/η;



Παράρτημα 5: Καρτέλα για εξωτερικό του ΦΕΜ



Παράρτημα 6: Καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΔΙΟΡΘΩΝΩ ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΜΟΥ

Βάζω ✓

↪ Πέτυχα το σκοπό μου; Περιέγραψα ωραία και με σωστή δομή το κτίριο; (Συμβουλεύομαι τα σημεία που προτείνονται για ανάπτυξη στην εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου). _____

↪ Έδωσα πολλά και ωραία επίθετα καθώς και τοπικούς προσδιορισμούς; _____

↪ Έκανα αρκετές και σωστές παραγράφους; _____

↪ Χρησιμοποίησα τελείες, κόμματα, θαυμαστικά, ερωτηματικά; _____

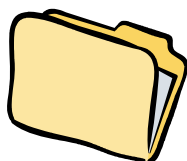
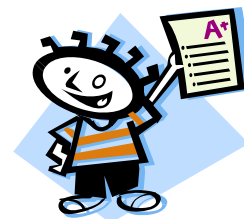
↪ Πώς είναι η ορθογραφία; Χρησιμοποίησα το λεξικό μου; _____

↪ Χρησιμοποίησα σωστά τις τελείες και τα κόμματα; _____

↪ Τελείωσα ωραία ή θα μπορούσα να γράψω και κάτι άλλο; _____

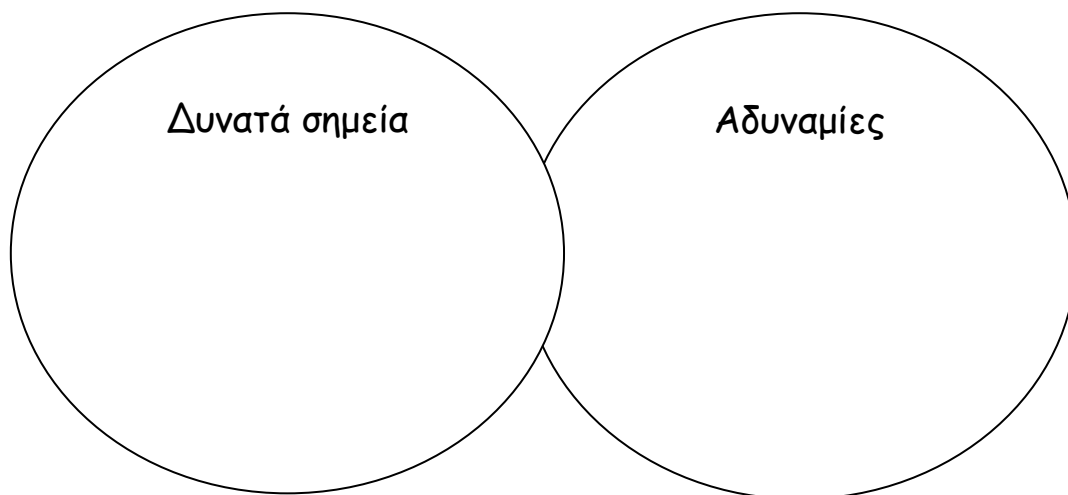
↪ Χρησιμοποίησα διαφορετικές λέξεις ή επανέλαβα τα ίδια; _____

Παράρτημα 7: Έντυπο αυτοαξιολόγησης



ΕΝΤΥΠΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εργασία: _____



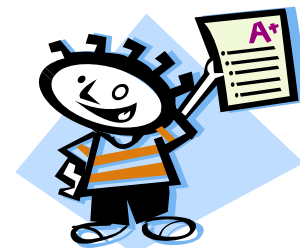
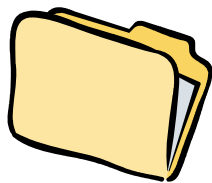
Γιατί θεωρείς αυτή την εργασία ένα από τα επιτεύγματά σου;

Πώς θα μπορούσε αυτή η εργασία να γίνει ακόμα καλύτερη;

Ο στόχος μου:

Τι πρέπει να κάνω για να πετύχω το στόχο μου;

Παράρτημα 8: Έντυπο στοχοθέτησης

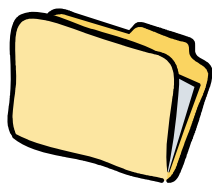


ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥ

Όνομα: _____ Τάξη: _____

ΣΤΟΧΟΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΥΠΟΓΡ. μαθητή/τριας	ΥΠΟΓΡ. ΔΑΣΚΑΛΑΣ	ΥΠΟΓΡ. ΓΟΝΕΑ

Παράρτημα 9: Δίπλωμα επιτυχίας στόχου



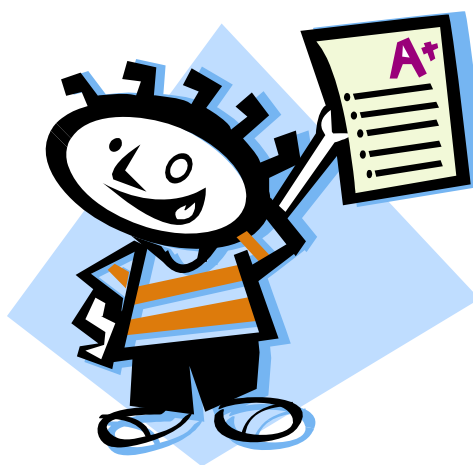
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Επιτυχία στόχου

Το δίπλωμα αυτό απονέμεται στ...

.....

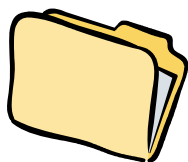
Στόχος: _____



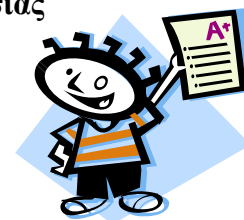
Ημερομηνία:

Η Δασκάλα:

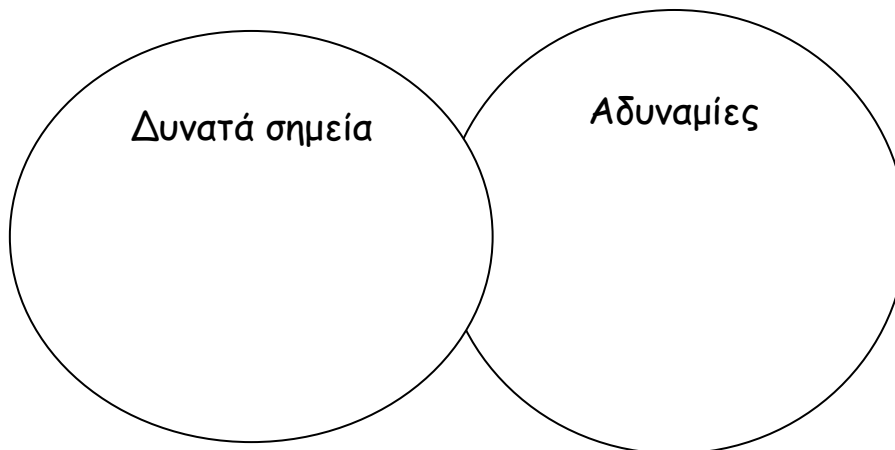
2009-2010



Παράρτημα 10: Έντυπο αυτοαξιολόγησης ομαδικής εργασίας
**ΕΝΤΥΠΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**



Εργασία: _____



Γιατί θεωρείς αυτή την εργασία ένα από τα επιτεύγματά σου;

Πώς θα μπορούσε αυτή η εργασία να γίνει ακόμα καλύτερη;

Πώς κρίνεις τη συνεισφορά σου στην ομάδα (βοήθησες όσο μπορούσες;)

Πώς κρίνεις τη συμμετοχή σου στην ομάδα;

**Θα μπορούσε η ομάδα να εργαστεί καλύτερα ή να συνεργαστεί περισσότερο;
Πώς;**

Παράρτημα 11: Υλικό που ετοιμάστηκε από συναδέλφους (α)

Αξιολογώ τον εαυτό μου



Κάτι καλό που έκανα αυτό το δεκαπενθήμερο...

.....
.....
.....
.....

Μήπως έκανα κάτι που δεν ήταν και πολύ καλό;

.....
.....
.....
.....



Τι θα μπορούσα να έκανα για να το αποφύγω ή να το διορθώσω;

.....
.....
.....
.....

Τι λέει και η δασκάλα μου;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Χίλια μπράβοοοο!
Βραβείο
καλής συμπεριφοράς



Παράρτημα 12: Υλικό που ετοιμάστηκε από συναδέλφους (β)

▶ Στόχος εβδομάδας:

.....

▶ Για να τον πετύχω θα κάνω /έκανα τα πιο κάτω:

-

-

-

Βαθμός επίτευξης στόχου:

--	--	--	--	--

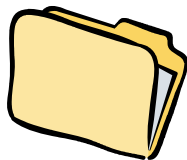
Καθόλου

Πέτυχα!!!

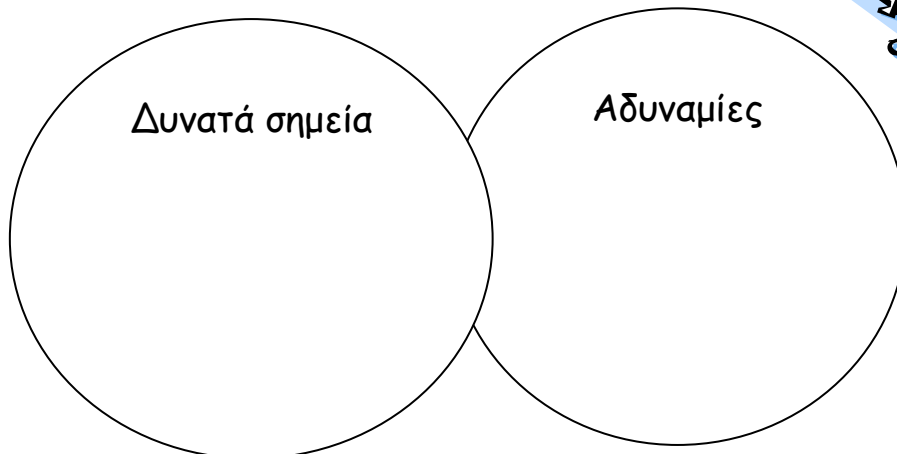


Όνομα:..... Ημερομηνία:.....
 Τάξη:.....

Παράρτημα 13: Έντυπο αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ



**ΕΝΤΥΠΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΦΑΚΕΛΟΥ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΩΝ**



Το καλύτερό μου επίτευγμα είναι

γιατί _____

Είμαι περισσότερο περήφανος/η

για _____
επειδή _____

Το πρόβλημα ή η ανησυχία μου σχετικά με το φάκελο επιτευγμάτων είναι _____

Αυτό που μου αρέσει περισσότερο στην εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων είναι _____

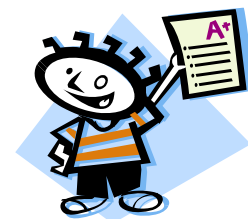
Τι έμαθες μέσα από την εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων;

Θα ήθελες να συνεχιστεί η εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων; Γιατί να συνεχιστεί ή γιατί να μη συνεχιστεί;



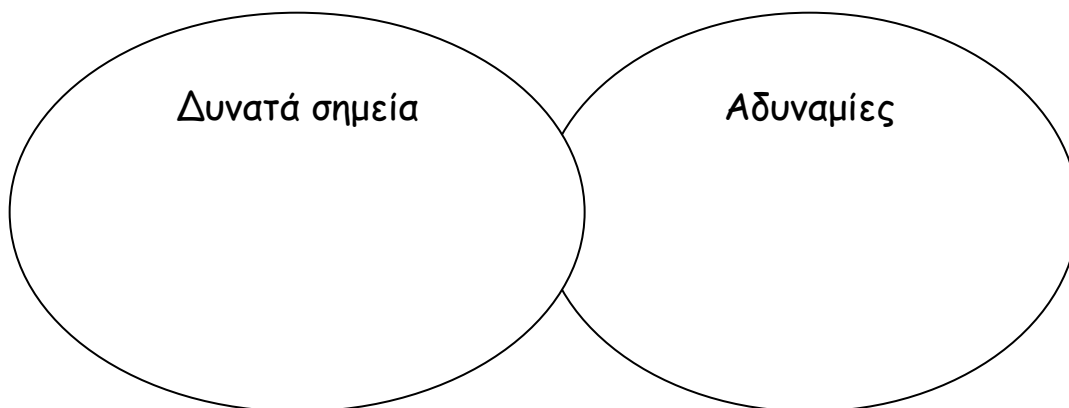
Παράρτημα 14: Έντυπο ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΦΑΚΕΛΟΥ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΩΝ



Ο φάκελος ανήκει στ _____

Όνομα αξιολογητή: _____



Το καλύτερο επίτευγμα στο φάκελο επιτευγμάτων είναι:

γιατί _____

Τι θα έπρεπε να βελτιώσει ο συμμαθητής / η συμμαθήτριά μου:

γιατί _____

Γράφω κάποια σχόλια: _____

Παράρτημα 15: Ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων μάθησης

Σε παρακαλούμε να συμπληρώσεις το πιο κάτω ερωτηματολόγιο, εκφράζοντας με ειλικρίνεια την προσωπική σου άποψη για κάθε ένα από τα θέματα στα οποία αναφέρεται. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο. Μη γράψεις πουθενά το όνομά σου. Οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία

Α. Βάλε ✓ στο τετραγωνάκι για να δείξεις σε ποιο βαθμό ισχύουν τα ακόλουθα για σένα:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Βάζεις στόχους για να γίνεις καλύτερος/η;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο, σε βοηθά να καταλάβεις τις αδυναμίες σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Γνωρίζεις τι πρέπει να κάνεις για να πετύχεις τους στόχους σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο, σε βοηθά να παρακολουθείς την πρόοδό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Διορθώνεις μια εργασία σου, πριν την παραδώσεις στη δασκάλα/στο δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο, σε βοηθά να δείξεις τις ικανότητές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Έχεις ευκαιρίες να μοιραστείς χρήσιμες πληροφορίες με τους συμμαθητές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Είναι δίκαιος ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Έχεις χρόνο να διορθώνεις τις εργασίες σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Νιώθεις να μαθαίνεις καλύτερα όταν βάζεις στόχους;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Νιώθεις άγχος όταν αξιολογείται μια εργασία σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Πιστεύεις πως οι γονείς σου γνωρίζουν τις ικανότητές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Πιστεύεις πως η δασκάλα/ο δάσκαλός σου γνωρίζει τις ικανότητές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Έχεις ευκαιρίες να συζητήσεις με τη δασκάλα/το δάσκαλό σου τους στόχους σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο αυξάνει την όρεξή σου για μελέτη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
16. Θα ήθελες να έχεις περισσότερες ευκαιρίες να συζητήσεις με τη δασκάλα/το δάσκαλό σου τους στόχους σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Νιώθεις να μαθαίνεις μέσα από τη συνεργασία;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Νιώθεις να μαθαίνεις μέσα από την αξιολόγηση;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Σου αρέσει να μοιράζεσαι τις σκέψεις σου και τις ιδέες σου με τους συμμαθητές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο, σε βοηθά να οργανώσεις πώς θα μάθεις περισσότερα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο, βοηθά τη δασκάλα/το δάσκαλό σου να καταλάβει τις αδυναμίες σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ο τρόπος που αξιολογείσαι στο σχολείο, βοηθά τη δασκάλα/το δάσκαλό σου να καταλάβει τις ικανότητές σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Διερωτήθηκες ποτέ πόσο καλά συμπλήρωσες μια εργασία, πριν την παραδώσεις στη δασκάλα/στο δάσκαλό σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Νιώθεις να βελτιώνεσαι όταν διορθώνεις τα λάθη σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ο φάκελος με τα διαγωνίσματα που έχεις στο σχολείο δείχνει τις πραγματικές σου ικανότητες;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Η δασκάλα/ Ο δάσκαλός σου γνωρίζει τους στόχους σου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Β. Πώς αξιολογείσαι στο σχολείο; (κύκλωσε τον τρόπο που ισχύει περισσότερο για σένα)

- Αριθμητική βαθμολογία: 1-10/20
- Αλφαβητική βαθμολογία: Α,Β,Γ,Δ,Ε
- Φραστικά: Μπράβο, Πολύ καλά, Καλά
- Με λεπτομερή γραπτά σχόλια
- Άλλος τρόπος

Γ. Με ποιο από τους παρακάτω τρόπους θα προτιμούσες να αξιολογείσαι; (κύκλωσε τον τρόπο που προτιμάς)

- Αριθμητική βαθμολογία: 1-10/20
- Αλφαβητική βαθμολογία: Α,Β,Γ,Δ,Ε
- Φραστικά: Μπράβο, Πολύ καλά, Καλά
- Με λεπτομερή γραπτά σχόλια
- Άλλος τρόπος

Δ. Απάντησε σύντομα στις ερωτήσεις:

➤ Τι σου αρέσει στον τρόπο που αξιολογείται στο σχολείο;

➤ Τι δε σου αρέσει στον τρόπο που αξιολογείται στο σχολείο;

➤ Πώς θα ήθελες να αξιολογείται;

➤ Σε βοηθά η αξιολόγηση; Γιατί; Πώς;

Ευχαριστούμε πολύ!

Παράρτημα 16: Ερωτηματολόγιο μέτρησης βαθμού αυτοεκτίμησης

1.	Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
2.	Μερικές φορές νιώθω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/καλή.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
3.	Νιώθω ότι ως άτομο, έχω κάποια καλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
4.	Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα τόσο καλά όσο και οι άλλοι άνθρωποι.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
5.	Αισθάνομαι ότι δεν έχω πολλά πράγματα για τα οποία θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
6.	Αισθάνομαι άχρηστος/η μερικές φορές.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
7.	Αισθάνομαι ότι είμαι πρόσωπο που αξίζω, τουλάχιστον τόσο όσο και οι άλλοι.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
8.	Νομίζω ότι θα έπρεπε να έχω περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
9.	Το μόνο που σκέφτομαι είναι ότι είμαι αποτυχημένος/η.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
10.	Έχω μια θετική στάση για τον εαυτό μου.	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

Απάντησε με ειλικρίνεια σε αυτά που ισχύουν για σένα.

Δε χρειάζεται να γράψεις πουθενά το όνομά σου.

Παράρτημα 17: Κατευθυντήριες ερωτήσεις – Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών

Ερωματολόγιο εκπαιδευτικών ΦΕΜ
Ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις

Ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Πώς η εφαρμογή της εναλλακτικής αξιολόγησης με ΦΕΜ αντικρίζεται ως καινοτομία από τις εκπαιδευτικούς;
- 2) Ποιες είναι οι στάσεις και τα συναισθήματα των παιδιών για την αξιολόγηση με ΦΕΜ;
- 3) Ποιες δεξιότητες μάθησης αναπτύσσονται στους μαθητές μέσα από την εφαρμογή του ΦΕΜ;

Κατευθυντήριες ερωτήσεις κατά τις συνεντεύξεις

- Ποια ανάγκη σας έκανε να εμπλακείτε στην εφαρμογή του ΦΕΜ;
- Ποια ήταν τα συναισθήματά σας όταν ξεκινήσατε;
- Ποιες δυσκολίες/ προβλήματα συναντήσατε στην πορεία;
- Πόσα ξεκάθαρα ήταν η εφαρμογή του ΦΕΜ σχετικά με το τι θα κάνετε;
- Πώς βλέπετε να αντιμετωπίσαν την εφαρμογή του ΦΕΜ τα παιδιά/ άλλοι συναδέλφοι/ η διευθύντρια/ η επιθεωρήτρια/ οι γονείς;
- Ποιες αλλαγές είδατε στα παιδιά; Βοήθησε στην πρόοδό τους; Τους αρέσει;
- Πώς θα βλέπατε την εφαρμογή του ως εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης;
- Πώς βοήθησε αυτός ο διαφορετικός τρόπος εργασίας στις σχέσεις μαζί με τις συναδέλφους που συνεργαστήκατε; Βελτίωσε το κλίμα στο σχολείο; Ποιες άλλες αλλαγές είδατε;
- Θα εφαρμόζατε το ΦΕΜ την επόμενη σχολική χρονιά; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

Παράρτημα 18: Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών

Συνέντευξη εκπαιδευτικού α

(Διαβεβαίωση για εχεμύθεια και ανωνυμία, ευχαριστίες για παραχώρηση της συνέντευξης και για τη συνεργασία στην έρευνα του ΦΕΜ)

- Εγώ ευχαριστώ που μου δόθηκε η ευκαιρία να εργαστώ με το ΦΕΜ αλλά και να εκφράσω τις απόψεις μου.

Ποια ανάγκη σε έκανε να εμπλακείς στη εργασία με το ΦΕΜ;

- Η ανάγκη για αλλαγή στην αξιολόγηση των μαθητών. Ήθελα να ξεφύγω από το συνηθισμένο, τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης και να δοκιμάσω την εναλλακτική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τις νέες θεωρίες επιβάλλεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, πέραν από την ποσοτική.

Ποια ήταν τα συναισθήματά σου όταν ξεκίνησες;

- Ένιωσα ενθουσιασμό, αλλά και ανασφάλεια για τον τρόπο που θα οργάνωνα την εφαρμογή του. Ένιωσα και άγχος στη συνέχεια λόγω της πίεσης του χρόνου.

Ποιες δυσκολίες/ προβλήματα συνάντησες στην πορεία;

- Το κυριότερο πρόβλημα που συνάντησα ήταν ο χρόνος που χρειάζεται για την εφαρμογή του, ο χρόνος που χρειάζεται για να αξιολογήσουν τα παιδιά τον εαυτό τους, να θέσουν στόχους. Η διαδικασία είναι χρονοβόρα και με τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μεγάλες τάξεις του σχολείου, ο χρόνος περιορίζεται. Το κέρδος όμως που παίρνουν οι μαθητές δείχνει να αξίζει τον κόπο.
- Μια άλλη δυσκολία ήταν και το ότι έπρεπε να μαζεύω τα έντυπα με τους στόχους των παιδιών και να τους σημειώνω σε δικό μου έντυπο. Υπήρξε δυσκολία στον έλεγχο.

Πόσο ξεκάθαρος ήταν ο τρόπος εφαρμογής του ΦΕΜ;

- Πάρα πολύ ξεκάθαρος. Είχαμε αρχική ενημέρωση και στη συνέχεια δόθηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή όλη η διαδικασία, τα φύλλα αξιολόγησης, τα φύλλα στοχοθέτησης. Βοήθησε πάρα πολύ το έτοιμο υλικό ώστε να ξεκαθαρίσω την πορεία.

Πώς αντιμετώπισαν τα παιδιά την εργασία με ΦΕΜ;

- Αγκάλιασαν τον όλο τρόπο εργασίας με ενθουσιασμό. Τα ενθουσίασε η αλλαγή, η ξεχωριστή δραστηριότητα. Ήταν για αυτά κάτι ασυνήθιστο, κάτι καινούριο και τους άρεσε πάρα πολύ.

Πώς είδες να αντιμετωπίζεται από τη διευθύντρια, την επιθεωρήτρια ή και τους γονείς.

- Η διευθύντρια στήριξε την όλη προσπάθεια. Όπως έμαθα, στα πλαίσια παρουσίασής της σε συνέδριο αναφέρθηκε στην καινοτομία.
- Όσον αφορά στους γονείς, μητέρα μαθητή μου με χαρακτήρισε «σύγχρονη δασκάλα» αναφερόμενη και στην εφαρμογή του ΦΕΜ. Άλλη μητέρα εκφράστηκε με θετικά σχόλια για την ενημέρωση που δέχεται για τις επιτυχίες, για τις αδυναμίες, αλλά και τους στόχους που θέτει το παιδί της.
- Στο σχολείο είναι περιορισμένη η προσέλευση των γονέων. Πιστεύω όμως ότι ο ΦΕΜ είναι και ένας τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς.

Ποιες αλλαγές είδες στα παιδιά; Τους αρέσει; Τα βοήθησε;

- Τους αρέσει πολύ και βοήθησε στην πρόοδό τους. Βάζουν στόχους, ενημερώνονται οι γονείς τους και τα παιδιά έχουν υπόψη τους το στόχο τους όταν γράφουν κείμενο και προσπαθούν να τον πετύχουν. Κατάφεραν να πετύχουν αρκετούς στόχους, χωρίς να μπορώ να μετρήσω ποσοτικά.
- Απέκτησαν επίσης τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης μέσα από ένα συστηματικό τρόπο εργασίας.
- Θα αναφέρω κάποια παραδείγματα. Ο Ι. ξεκίνησε με στόχο να βελτιώσει τα γράμματά του, πέτυχε το στόχο του και συνεχίζει να βάζει στόχους και να επιτυγχάνει. Άλλαξε τρομερά. Η βελτίωση στο συγκεκριμένο τομέα, στο γραφικό του χαρακτήρα, πιστεύω ότι οφείλεται στο ΦΕΜ. Δεν πιστεύω ότι θα μπορούσα να βοηθήσω ένα μαθητή σε αυτή την ηλικία να αλλάξει τρόπο γραφής, ο ΦΕΜ έφερε την αλλαγή.

Πώς βλέπεις την εφαρμογή του ΦΕΜ ως τρόπου αξιολόγησης στην τάξη σου;

- Σίγουρα θετικά. Προσφέρει πάρα πολλά και όπως το εφαρμόζουμε τώρα μπορεί να συνδυαστεί με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης.

Πώς νομίζεις να βοήθησε αυτό ο διαφορετικός τρόπος εργασίας στις σχέσεις σου με τις συναδέλφους που συνεργάστηκες; Υπήρξαν αλλαγές και στο κλίμα του σχολείου;

- Δεν μπορώ να πω για το κλίμα του σχολείου, δεν είμαι σίγουρη αν το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο οφείλεται στο ΦΕΜ. Δημιουργήθηκε όμως μια μεντορική σχέση ανάμεσα σε εμένα που εισήγαγες την καινοτομία και τις συναδέλφους που την εφάρμοσαν.

Θα εφαρμόζεις το ΦΕΜ την επόμενη σχολική χρονιά;

- Σίγουρα θα τον εφαρμόσω, και ίσως προσπαθήσω να επεκταθώ και στην αξιολόγηση των Μαθηματικών.
- Τα οφέλη είναι πολλά.
- Η συμμετοχή των παιδιών στη στοχοθέτηση τα βοηθά να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους, να αναγνωρίσουν πού βρίσκονται.
- Η μάθηση γίνεται πια πολύ προσωπικό θέμα και ίσως σε αυτό να οφείλει την επιτυχία του. Ο κάθε μαθητής βλέπει τη μάθησή του από τη δική του σκοπιά.
- Νιώθουν ξεχωριστοί, με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, νιώθουν πιο υπεύθυνοι να φέρουν εις πέρας μια εργασία.
- Είδα ανταπόκριση, βελτίωση, διαφοροποίησα την εργασία μου.
- Θα ήθελα να μπορούσα να αφιέρωνα περισσότερο χρόνο στην ετεροαξιολόγηση, στον αναστοχασμό και στην επικοινωνία μέσω του ημερολογίου. Λόγω πίεσης χρόνου αυτά εφαρμόστηκαν περιορισμένα.

Ευχαριστώ πάρα πολύ, θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;

- Εγώ ευχαριστώ, και ελπίζω αυτή η καινοτομία να διαχυθεί και να εδραιωθεί στο σχολείο μας ...

Συνέντευξη εκπαιδευτικού β**(Ευχαριστίες για παραχώρηση συνέντευξης, διασφάλιση ανωνυμίας και εχεμύθειας)****Τι σε έκανε να εμπλακείς με την εφαρμογή του ΦΕΜ;**

- Είναι μια πρωτότυπη ιδέα για την εκπαίδευση. Με επηρέασε και η ενημέρωση για το θετικά αποτελέσματα που είχαν σημειωθεί όταν το εφαρμόσες ξανά στην τάξη σου και θεώρησα ότι αξίζει τον κόπο. Συνέτεινε και το ότι είχα εφαρμόσει και εγώ κάτι παρόμοιο σε πιο μικρή τάξη τα προηγούμενα χρόνια, κάτι που δημιούργησα από μόνη μου. Από τη στιγμή που τα παιδιά κάνουν εργασίες, παίρνουν διπλώματα, κάνουν αξιολογήσεις διαφόρων τύπων, σκέφτηκα ότι θα ήταν ωραίο να τα έχουν όλα μαζί. Φέτος ιδιαίτερα χρειαζόταν κάτι τέτοιο γιατί φάνηκε από την αρχή του χρόνου να υπάρχουν προβλήματα τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στη μάθηση. Το εφαρμόσα γιατί θεώρησα ότι θα είναι πολύ βοηθητικό για τα παιδιά.

Δηλαδή η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών χρειαζόταν κάτι ιδιαίτερο;

- Στην αρχή του χρόνου υπήρξαν δυσκολίες με τη συμπεριφορά τους και για αυτό ετοίμασα ένα φάκελο όπου τα παιδιά με διάφορα φυλλάδια αξιολογούσαν τη

συμπεριφορά τους. Χρησιμοποιούσαμε τον κώδικα συμπεριφοράς της τάξης ως ερωτηματολόγιο και συμπλήρωναν ανάλογα. Όταν ξεκίνησε η εφαρμογή του ΦΕΜ χρησιμοποιούσαμε το φάκελο, τη τσαντούλα, ως μέσο μεταφοράς εργασιών τους, εντύπων, και περιμένουν με μεγάλη αγωνία να πάρουν κάτι στο σπίτι. Βλέπουν οι γονείς αυτό που έκαναν τα παιδιά τους και μετά αυτό μπαίνει στο μεγάλο φάκελο, στο κουτί τους.

Να σταθώ λίγο στην αρχή και πάλι. Υπήρξε και κάποια άλλη ανάγκη, λόγος, που σε έκανε να εμπλακείς;

- Πέραν του ότι ασχολήθηκα και με κάτι παρόμοιο στο παρελθόν, πάντα θέλω να ασχολούμαι με κάτι διαφορετικό, κάτι που να ελκύει την προσοχή των μαθητών. Οι μαθητές βαρέθηκαν τα ίδια και τα ίδια, οπότε μόνο και μόνο που τους είπα ότι θα έχουν ένα δικό τους κουτί, το οποίο θα διακοσμούν, θα βάζουν μέσα τις αξιολογήσεις τους, τα επιτεύγματά τους, τους κέντρισε το ενδιαφέρον. Το ίδιο συνέβη και με εμάς. Θέλουμε να τους βλέπουμε να ενδιαφέρονται, να έχουν κίνητρο. Ακούμε και από τη βιβλιογραφία για το ΦΕΜ και ήταν ευκαιρία να το εφαρμόσουμε (αναφορά στις δύο Δ' τάξεις).

Ήταν δύσκολη η αρχή;

- Δεν ήταν καθόλου δύσκολη.

Ήταν δηλαδή ξεκάθαρη η πορεία εφαρμογής του;

- Από την αρχή δεν ήταν ξεκάθαρο αλλά στην πορεία ξεκαθάρισε. Δηλαδή για να το εφαρμόσουμε σωστά, να κάνουμε σωστή δουλειά, έπρεπε να ξέρουμε περισσότερα. Μόλις είδαμε τα φυλλάδια και το σχετικό υλικό που μας έδωσες καταλάβαμε το πνεύμα και νιώσαμε ασφάλεια να ξεκινήσουμε.

Νιώσατε πίεση;

- Όχι, καθόλου. Ήταν όλα πολύ διακριτικά. Μας έφερες φυλλάδια, έβαλες αρκετό υλικό στον ηλεκτρονικό υπολογιστή του γραφείου των δασκάλων, είχαμε τα πάντα, δε νιώσαμε καθόλου πίεση.

Συναντήσατε δυσκολίες, προβλήματα στην πορεία;

- Ο χρόνος, δυστυχώς, είναι το μεγαλύτερό μας πρόβλημα. Ελπίζουμε με την εφαρμογή των νέων αναλυτικών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης να έχουμε το χρόνο να ασχοληθούμε πιο άνετα με καινούρια πράγματα. Το συγκεκριμένο, ο ΦΕΜ, βοηθά τα παιδιά πάρα πολύ. Τα παιδιά αποκτούν την αίσθηση ότι πρέπει να ασχοληθούν με τη βελτίωσή τους και επειδή είναι το κουτί εκεί, τα διάφορα φυλλάδια και ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν, ξέρουν, χωρίς

πίεση ότι θα αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Ξέρουν ότι θα κρίνουν την επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Αποτελεί ένα κίνητρο να προσπαθούν περισσότερο.

Πώς νομίζεις ότι επηρέασε η εφαρμογή του ΦΕΜ το κλίμα του σχολείου ή τις σχέσεις με τις συναδέλφους με τις οποίες συνεργάστηκες;

- Νιώθαμε εμείς και οι μαθητές μας ως μια ομάδα διαφορετική από το υπόλοιπο σύνολο του σχολείου γιατί ασχολούμαστε με αυτό το θέμα. Είχαμε κοινούς στόχους και επειδή και τα δύο τμήματα της Δ΄ είχαν τους ίδιους στόχους, συνεργαστήκαμε, αλληλοβοηθηθήκαμε. Αυτό επίσης βοήθησε στο να έχουν και τα παιδιά των δύο τμημάτων καλές σχέσεις μεταξύ τους, επειδή κάνουν κοινά πράγματα. Στην ουσία συνεχίστηκε η συνεργασία μας, όπως και σε άλλους τομείς, πιο έντονα όμως σε αυτό το σημείο γιατί είχαμε κάτι διαφορετικό να εφαρμόσουμε οπότε είχαμε περισσότερη ανάγκη να συνεργαστούμε.

Πώς νομίζεις ότι αντιμετωπίστηκε η εργασία ΦΕΜ από άλλους συναδέλφους, ή ακόμα από τη διευθύντρια/ επιθεωρήτρια;

- Η επιθεωρήτρια όταν μπήκε στην τάξη μόλις είδε τα κουτιά, παρόλο που ήξερε τι ήταν, ρώτησε τα παιδιά τι είναι για να τους παρακινήσει να μιλήσουν για αυτό που κάνουν. Τα παιδιά της εξήγησαν, έδειξε ενδιαφέρον και τους είπε ότι αναμένει την επόμενη φορά να παρουσιάσουν την εργασία τους. Η διευθύντρια είχε ανάλογη θετική στάση. Ενδιαφέρθηκε και η βοηθός διευθύντρια όταν μπήκε στην τάξη μας.

Πώς αντιμετώπισαν οι γονείς την εφαρμογή του ΦΕΜ;

- Όταν έγινε η πρώτη συνάντηση με τους γονείς, αρχές Οκτωβρίου πριν ακόμα ξεκινήσει ο ΦΕΜ, τους ενημερώσαμε για την τσαντούλα - φάιλ την οποία θα μετέφεραν τα παιδιά στο σπίτι. Ενδιαφέρθηκαν, τους άρεσε η ιδέα, έδειξαν ενδιαφέρον να βλέπουν τις επιδόσεις και τους στόχους των παιδιών τους. Όταν στάλθηκε η επιστολή για εφαρμογή του ΦΕΜ, δεν υπήρξε καμία αντίδραση, η εφαρμογή ήταν πλήρως αποδεκτή.
- Η αλήθεια είναι ότι ενδιαφέρει πάρα πολύ τους γονείς το θέμα. Μπορεί όχι με τον τίτλο ΦΕΜ, αλλά τους ενδιαφέρει πάρα πολύ να βλέπουν τις επιδόσεις και τους στόχους των παιδιών τους. Θέλουν να πηγαίνει στο σπίτι.
- Αυτό το κουτί, τους δίνει μια εικόνα για το παιδί τους. Θέλουν να βλέπουν τα διπλώματα, τα ερωτηματολόγια, τους στόχους που βάζουν τα παιδιά τους. Βοηθά να κατανοούν καλύτερα το επίπεδο των παιδιών τους.

Υπήρξαν αλλαγές στα παιδιά από την εφαρμογή του ΦΕΜ;

- Βοήθησε πάρα πολύ. Δε θέσαμε βέβαια πάρα πολλούς μαθησιακούς στόχους λόγω χρόνου. Θέσαμε περισσότερους στόχους συμπεριφοράς και τα παιδιά βοηθήθηκαν πάρα πολύ. Από την αρχή του χρόνου που τους θυμάμαι έκαναν τεράστια αλλαγή και τους βοήθησε πάρα πολύ γιατί ήξεραν ότι έχουν ένα δικό τους προσωπικό φάκελο, κουτί, όπου γράφουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, αυτοαξιολογούνται, δε συγκρίνονται με κανέναν άλλο. Έβλεπαν τη δική τους βελτίωση και βοηθήθηκαν πάρα πολύ. Βοήθησε ιδιαίτερα στη βελτίωση της συμπεριφοράς, που ήταν και το αρχικό μας πρόβλημα. Μετά επικεντρωθήκαμε σε μαθησιακούς στόχους όπου υπήρξε πρόοδος.

Βοήθησε η εφαρμογή του ΦΕΜ στην επικοινωνία μαζί σου;

- Βοήθησε πάρα πολύ. Είχαμε και ένα φυλλάδιο όπου αξιολογούσαν τα παιδιά τον εαυτό τους, εντόπιζαν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους καθώς και της μαθησιακής τους προόδου κάθε 2-3 εβδομάδες. Στο τέλος υπήρχε και χώρος όπου συμπλήρωνα τα δικά μου σχόλια. Τους άρεσε αυτός ο προσωπικός τρόπος επικοινωνίας και περίμεναν με αγωνία να δουν τα σχόλιά μου και να τα συζητήσουμε, όπου χρειαζόταν.

Θα εφαρμόζεις το ΦΕΜ ξανά;

- Ναι, βεβαίως, οπωσδήποτε θα το εφαρμόσω ξανά. Από τη στιγμή που βλέπεις βελτίωση σε οποιονδήποτε τομέα, αυτό λειτουργεί θετικά. Επίσης το να βλέπεις να χαίρονται τόσο πολύ τα παιδιά και να αγωνιούν να τον πάρουν, αποτελεί ακόμα ένα λόγο. Το ότι αποτελεί ένα διαφορετικό τρόπο να αξιολογούμε τα παιδιά, αποτελεί ένα κίνητρο και για εμάς. Ακόμα, τα παιδιά κάνουν τόσες πολλές και διαφορετικές εργασίες και θέλουν μια οργάνωση του εαυτού τους, θέτουν στόχους γεγονός πολύ βοηθητικό. Το είδα ως κάτι πολύ σημαντικό κατά τη διάρκεια του χρόνου, πέραν από τα μαθήματά τους, την ύλη που έχουμε να καλύψουμε, βοήθησε τα παιδιά στην αυτοβελτίωσή τους.

Συνέντευξη εκπαιδευτικού γ**(Διαβεβαίωση για εχεμύθεια και ανωνυμία, ευχαριστίες)**

- Μη μας ευχαριστάς (αναφέρεται στις δύο Δ΄ τάξεις), εμείς ευχαριστούμε που εμπλακήκαμε στην εργασία με ΦΕΜ. Μπορούσαμε όμως να κάνουμε πολύ περισσότερα από όσα κάναμε, δεν προλαβαίναμε...

Ποιο ήταν το πρόβλημα; Ποιες δυσκολίες συναντήσατε;

- Θα μπορούσαμε να κάνουμε πιο πολλά αν είχαμε πιο πολύ χρόνο να ασχοληθούμε με το φάκελο. Ενθαρρύνω τα παιδιά συχνά, τα βλέπω ενθουσιασμένα όταν εργάζονται μαζί του αλλά είναι τόσο πεισμένη η ύλη μας και τόσες οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το σχολείο που δε βρίσκουμε το χρόνο που θα ήθελα να αφιερώσω. Λόγω της έλλειψης χρόνου και της πίεσης δεν τα καταφέρνω...
- Ξέρω ότι βοηθά τα παιδιά πολύ. Έχω μαθητές που χρησιμοποιούν το φάκελο από μόνοι τους αλλά έχω και μαθητές που θέλουν να τους το υπενθυμίζω εγώ. Ακόμα και αν πω την φράση «όλα εντάξει με το φάκελό σας, βάζετε τα επιτεύγματά σας;» τους βοηθώ να εργαστούν.
- Προχθές ενθάρρυνα την Ι., που είναι πολύ ντροπαλή, μιλήσαμε λίγο για το πρόβλημα που έχει να καθυστερεί να τελειώνει τα διαγωνίσματά της. Έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και είδα ότι αφού μιλήσαμε λίγο, την ενθάρρυνα, τελείωσε το διαγώνισμα στον καθορισμένο χρόνο και τα πήγε πάρα πολύ καλά. Όταν επέστρεψα τα διαγωνίσματα με ρώτησε από μόνη της αν γίνεται να βάλει το διαγώνισμα στο ΦΕΜ και όχι στο σχετικό φάκελο που βάζουμε τα διαγωνίσματα. Θεώρησε το διαγώνισμα που τελείωσε στον καθορισμένο χρόνο ως ένα επίτευγμά της και πολύ περήφανα το έβαλε στο ΦΕΜ. Σοκαρίστηκα όταν μου το ζήτησε και ακόμα και το ύφος της μου έκανε εντύπωση. Θεώρησε ότι πέτυχε και ήθελε να το βάλει στο ΦΕΜ της. Ακόμα και η μητέρα της μου είπε ότι τελευταία νιώθει πολύ καλύτερα με τον εαυτό της και για τις ικανότητές της.

Παρατήρησες παρόμοιες αλλαγές και από άλλα παιδιά;

- Ο Σ. έκανε μεγάλη διαφορά. Η μαμά του μου είπε ότι ξεκίνησε να μιλά για τις επιτυχίες του, για τα διαγωνίσματά του, ενώ πέρσι ποτέ δεν τα ανέφερε. Περιμένει με αγωνία τα αποτελέσματα από τις εργασίες του και θέλει να δει αν τα πήγε καλά.

Ο Φ., μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που παίρνει ειδική εκπαίδευση, βρίσκει κάτι από εφημερίδες που τον ενδιαφέρει, ένα άρθρο που μπορεί να είναι εντελώς άσχετο με τα θέματα που μελετούμε, το φέρνει στην τάξη, το παρουσιάζει στους συμμαθητές του, θέλει να το δείξουμε στην τάξη και να πει μερικά λόγια για αυτό και μετά το βάζει στο ΦΕΜ μόνος του. Νιώθει πολύ ωραία όταν το κάνει αυτό και του δίνω την ευκαιρία.

- Χαίρομαι πολύ για αυτό που κάνουμε, βοηθά πολύ τα παιδιά, είναι ωραίο να παίρνουμε τέτοια μηνύματα, βρίσκουν κάτι στο οποίο τα καταφέρνουν, το μοιράζονται με τους υπόλοιπους. Μπορεί για τον Φ. να μην του προσφέρει κάτι γνωστικό αλλά τον κάνει να νιώθει περήφανος για τον εαυτό του.

Τι σε έκανε να εμπλακείς στη εργασία με το ΦΕΜ;

- Σημαντικό ήταν που το εισηγήθηκε μια συνάδελφος που γνωρίζουμε και εκτιμούμε. Ακούστηκε από την αρχή πάρα πολύ ενδιαφέρον και ήθελα και εγώ να δω αν έχει αποτελέσματα. Μόνο το ότι θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών, στο να νιώθουν τα παιδιά καλύτερα για τον εαυτό τους, και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων μάθησής τους, ήταν αρκετό για να το δοκιμάσω. Ακούγοντας ότι μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα ήθελα να το δοκιμάσω και εγώ, και όντως έχει τα θετικά αποτελέσματα που αναμενόταν.

Πώς ένιωσες όταν ξεκινήσαμε; Συνάντησες δυσκολίες;

- Δε δυσκολεύτηκα, μάλλον αγχώθηκα λίγο στην αρχή γιατί ένιωθα ότι έπρεπε να κάνω πράγματα που δεν είχα ξανακάνει, έπρεπε να βρω χρόνο για να ανταποκριθώ, δεν υπήρχε χρόνος για το ημερολόγιο, αλλά τελικά τα παιδιά μου έδωσαν από μόνα τους τη δύναμη. Τους άρεσε πάρα πολύ...
- Παιδιά όπως η Α. από μόνη της γράφει στο ημερολόγιο, φοβάται μήπως το ανοίξει κάποιος και όταν θέλει να με ρωτήσει αφαιρεί σελίδες... Αγχώθηκα γιατί φοβήθηκα που δεν προλαβαίνουμε ... Θα μπορούσαμε να κάνουμε πιο πολλά...

Πόσο ξεκάθαρη ήταν η εφαρμογή του σχετικά με το τι θα κάνετε;

- Ήταν πολύ βοηθητικό που μας έδωσες ενδεικτικά φυλλάδια και τη διαδικασία με την οποία θα τον εφαρμόσουμε. Βοήθησε πάρα πολύ που έχουμε συνάδελφο που το εφάρμοσε και νιώθαμε εμπιστοσύνη ότι θα μας βοηθήσει. Πέρυσι όταν αναφερόταν ο ΦΕΜ σε συνεδρίες προσωπικού κανένας δεν ήξερε τι ήταν και δεν υπήρξε η ευκαιρία να παρουσιαστεί.
- Αντίθετα με στόχους που έχουμε συχνά από το ΥΠΠ, είχαμε αρχικά το πρώτο ενημερωτικό φυλλάδιο, μάθαμε τι είναι ο ΦΕΜ, πώς χρησιμοποιείται, καταλάβαμε

περί τίνος πρόκειται. Αν δεν τα είχαμε αυτά δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα.

Νιώσατε πίεση στην πορεία;

- Είχαμε την ευελιξία να εργαστούμε όπως κρίναμε. Είχαμε πάρει μόνο τις πληροφορίες και την καθοδήγηση. Από εκεί και πέρα μόνες μας αναλάβαμε να συνεχίσουμε το έργο όπως θεωρήσαμε καλύτερο. Αν είχαμε περισσότερο χρόνο, θα είχαμε και καλύτερα αποτελέσματα. Για παράδειγμα το φυλλάδιο με την αυτοαξιολόγηση διαφοροποιήθηκε με βάση την εργασία που κάνουμε. Δεν υπήρξε καθόλου πίεση, αντίθετα υπήρξε επικοινωνιακή συνεργασία, όπως για παράδειγμα όταν δώσαμε τα φυλλάδια που δημιουργήσαμε και σε εσένα, ανταλλάξαμε απόψεις και υπήρξε συνεργασία.

Πώς αντιμετώπισαν τα παιδιά το ΦΕΜ;

- Ενθουσιάστηκαν. Τους άρεσε πάρα πολύ και ειλικρινά κάθε φορά που έχουν να βάλουν κάτι μέσα νιώθουν πολύ ωραία. Προχθές πήραν ένα δίπλωμα από συμμετοχή σε αγώνες και όλοι ήθελαν να το βάλουν στο ΦΕΜ. Μερικοί ήθελαν να το δείξουν πρώτα στους γονείς τους, όπως γίνεται συνήθως με τα επιτεύγματά τους στην τάξη. Τους αρέσει πάρα πολύ.
- Έχει παιδιά που το διάλειμμα ή το πρωί κάθονται και βλέπουν το φάκελό τους ή κάθονται με φίλους τους και βλέπουν τα περιεχόμενα των φακέλων τους.
- Ξέρουν ότι δεν πρέπει να ανοίξουν το φάκελο άλλου παιδιού χωρίς την άδειά του και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Τα παιδιά της τάξης μου συνήθως τσακώνονται, παίρνει ο ένας τα πράγματα του άλλου αλλά με το ΦΕΜ δεν είχαμε κανένα πρόβλημα ούτε μια φορά δεν άνοιξε κάποιος το φάκελο άλλου χωρίς την άδειά του, δεν είχαμε ούτε μια καταγγελία. Το θεωρούν προσωπικό τους και ενώ τσακώνονται για τόσα άλλα πράγματα, τιμούν το φάκελο και δεν τον ανοίγουν. Τώρα το συνειδητοποιώ δεν είχαμε ποτέ θέμα με το ΦΕΜ.

Πιστεύεις ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν την εργασία με ΦΕΜ;

- Είναι πάρα πολύ ενθουσιασμένοι και θα το ήθελαν.
- Όταν συζητούσαμε για την ενέργεια ένα παιδί έκανε στο σπίτι μια κατασκευή και ήθελε να τη βάλει μέσα.

Πώς είδες να αντιμετωπίζουν την εργασία με ΦΕΜ οι γονείς;

- Δεν έγινε κανένα παράπονο, ούτε όμως και ανέφεραν κάτι, αλλά έτσι και αλλιώς είναι μειωμένη η προσέλευσή τους στο σχολείο. Σημαντικό είναι και το ότι από την
-

αρχή το δέχτηκαν, πλήρωσαν χωρίς κανένα προβληματισμό και χωρίς να ζητήσει κάποιος περαιτέρω εξηγήσεις.

Πώς αντιμετωπίστηκε το θέμα από τη διευθύντρια, την επιθεωρήτρια, άλλους συναδέλφους;

- Βοήθησε πολύ στην απόφαση να εμπλακούμε στην εφαρμογή του ΦΕΜ το γεγονός ότι η διευθύντρια και η επιθεωρήτρια ήταν πολύ θετικές. Δεν ξέρω αν ήταν αρνητική η διευθύντρια αν θα προχωρούσαν τα πράγματα αλλά σίγουρα βοήθησε η θετική της στάση.
- Όταν ήρθε η επιθεωρήτρια άνοιξε ένα φάκελο, απολογήθηκε στη συνέχεια στη μαθήτριά γιατί τον άνοιξε χωρίς την άδειά της, της άρεσε το ότι εργαζόμαστε με αυτό τον τρόπο και είπε σε όλα τα παιδιά ότι χαίρεται που έχουμε ΦΕΜ.

Πώς βοήθησε αυτή η εργασία στις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού που εμπλέκεται;

- Δημιουργήθηκε κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ μας. Μπορεί να μην είχαμε ευκαιρίες, χρόνο για συνεργασία, αλλά ό,τι απορίες είχαμε σε ρωτούσαμε, μας ενημέρωνες από μόνη σου και έστω και λίγες κουβέντες που κάναμε το διάλειμμα βοηθούσαν πάρα πολύ.

Θα εφαρμόζεις το ΦΕΜ και την επόμενη σχολική χρονιά;

- Θα το εφαρμόζω ξανά, σίγουρα θα το εφαρμόζω, ειδικά σε αυτό το σχολείο.
- Όταν το εγκρίνει και η διευθύντρια, παίζει σημαντικό ρόλο να υπάρχει και η συνάδελφος που έχει το θεωρητικό υπόβαθρο για να στηριχτούμε. Έτσι νιώθεις πιο ασφαλής. Εννοείται ότι θα τον εφαρμόσω ξανά και θα προσπαθήσω να τον εφαρμόσω ακόμα καλύτερα πιο τακτικά. Νιώθω έντονα όμως την πίεση της ύλης και την έλλειψη του χρόνου από άλλες δραστηριότητες. Τελικά καλύπτουμε άλλα πράγματα και αυτά που αρέσουν στα παιδιά και βοηθούν στη μάθηση των παιδιών τα αφήνουμε πίσω.

Τελικά, ποια ανάγκη σε έκανε να εμπλακείς με το ΦΕΜ;

- Ως χαρακτήρας, μου αρέσει να δοκιμάζω διάφορα πράγματα και αν πετύχουν συνεχίζω. Αν έβλεπα ότι ο ΦΕΜ δε βοηθούσε τα παιδιά και δεν ενδιαφέρονταν, θα σταματούσα, πίστεψέ με. Από τη στιγμή που η βιβλιογραφία δείχνει ότι έχει θετική επίδραση στη μάθηση σίγουρα θα το δοκίμαζα.

Σε ευχαριστώ πάρα πολύ. Μήπως θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;

- Ευχαριστούμε που μας έδωσες μια τόσο καλή ιδέα για να εφαρμόσουμε.

Παράρτημα 19: Συνέντευξη διευθύντριας

(Διαβεβαίωση για εχεμύθεια και ανωνυμία, ευχαριστίες για παραχώρηση της συνέντευξης)

Πώς αντιμετωπίσατε την εφαρμογή καινοτομίας από εκπαιδευτικό στη σχολική σας μονάδα;

- Μόλις μου είπες ότι θέλεις να εφαρμόσεις το φάκελο επιτευγμάτων το είδα πάρα πολύ θετικά γιατί θεωρώ ότι κάθε καινούρια πρωτοβουλία που γίνεται από ευσυνείδητους και εργατικούς συναδέλφους θα έχει οπωσδήποτε καλά αποτελέσματα για όλη τη σχολική μονάδα, όχι μόνο το τμήμα για το οποίο εφαρμόζεται.
- Στα πλαίσια της παρώθησης των εκπαιδευτικών για δημιουργικότητα, καινοτομία, εισαγωγή νέων ιδεών στην εκπαίδευση, θεώρησα ότι ήταν μια πάρα πολύ καλή ευκαιρία να εφαρμοστεί το πρόγραμμα, για το οποίο είχαμε ακούσει θεωρία και μόνο. Ήταν μια καλή ευκαιρία να το δούμε να εφαρμόζεται και στην πράξη για να δούμε τα πραγματικά του αποτελέσματα, Είναι διαφορετικό να ακούς παρουσίαση μιας θεωρίας και είναι διαφορετικό να τη βλέπεις να παρουσιάζεται στην πράξη. Θεώρησα ότι ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματά του και σε άλλους τομείς.

Ποιες αλλαγές παρατηρήσατε;

- Σύμφωνα με τα λεγόμενα των δασκάλων που εφάρμοσαν το πρόγραμμα και σύμφωνα με τη γενική συμπεριφορά που έχουν τα παιδιά στη σχολική μονάδα, βλέπουμε ότι όντως βελτιώθηκαν, χωρίς βέβαια αυτό να μπορούμε να το μετρήσουμε.
- Όταν μπαίνει κάποιος σε τάξη που εφαρμόζει το φάκελο επιτευγμάτων βλέπει ότι τα παιδιά θέλουν να δείξουν την εργασία που έκαναν, έχουν βάλει πράγματα στο φάκελό τους, έχουν καταλάβει πώς λειτουργεί, νιώθουν περήφανα για τη δραστηριότητα που κάνουν. Αυτό και μόνο δείχνει ότι υπήρξε αποτέλεσμα στα παιδιά.
- Σημαντικό είναι ότι την πρώτη φορά που το εφάρμοσες στην τάξη σου, έστω και σε διαφορετικά πλαίσια, ήσουν έτοιμη να το παρουσιάσεις προς τα έξω. Αν το έκανες μόνο εσύ στην τάξη σου, δε θα είχε κανένα αποτέλεσμα, πέραν από τα παιδιά της τάξης σου. Το γεγονός ότι παρουσιάστηκε προς τα έξω, μίλησες για

αυτό, το παρουσίασες σε συνεδρία προσωπικού, έκανε κάποιους συναδέλφους να ενδιαφερθούν και άρχισε σιγά – σιγά να δοκιμάζεται. Ο καθένας άρχισε να σκέφτεται πώς θα μπορούσε να το εφαρμόσει στη δική του τάξη και αυτό ήταν πολύ θετικό.

- Πολύ θετικά λειτούργησε και η αλληλεπίδραση που υπήρξε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι ήσουν έτοιμη να το παρουσιάσεις και στους άλλους ήταν το πρώτο θετικό σημείο. Θα μπορούσε κάποιος να το κάνει μόνο για τον εαυτό του. Μετά, θα μπορούσε οι άλλοι να μην ενδιαφερθούν. Οι άλλοι συνάδελφοι όμως έδειξαν ενδιαφέρον να δουν τι κάνεις, να το κατανοήσουν και να το εφαρμόσουν.
- Μόλις το ανάφερεις βρέθηκαν αρκετοί συνάδελφοι να συμμετέχουν. Το ότι οι συνάδελφοι βλέποντάς το σε μια τάξη, ήρθαν αυθόρμητα να συμμετέχουν, σημαίνει ότι έχετε πάρα πολύ καλή αλληλεπίδραση μεταξύ σας και μια πάρα πολύ καλή συνεργασία. Αυτό δείχνει το κλίμα της σχολικής μονάδας, τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση και την αλληλοβοήθεια που υπάρχει.

Ήταν πολύ σημαντικό το ότι είχαμε και τη δική σας συγκατάθεση και θετική στάση.

- Εννοείται..., είχαμε ακόμα και τη θετική στάση της επιθεωρήτριας. Πρέπει να συναινέσουν και οι δύο πλευρές για να γίνει ένα βήμα μπροστά. Αν ερχόσουν την πρώτη χρονιά, ζητούσες να εφαρμόσεις το φάκελο επιτευγμάτων και αρνιόμουν, θα σταματούσαν τα πράγματα εκεί.
- Από τη στιγμή όμως που ο διευθυντής βλέπει ότι ένας συνάδελφος του μπορεί να ξεφύγει από τα καθορισμένα, παραδοσιακά πλαίσια που έχουμε χωρίς να δημιουργηθεί πρόβλημα στην ύλη, στην οργάνωση της τάξης του κτλ. είναι κρίμα και άδικο να στερείς από τους συναδέλφους τέτοιες ευκαιρίες.
- Δεν πρέπει να φοβούμαστε να ρισκάρουμε και να παρέχουμε ευκαιρίες γιατί μπορεί μια μικρή κίνηση που θα γίνει από ένα άτομο, να πολλαπλασιαστεί και να έχει θετικό αποτέλεσμα, να κτίσουν άλλοι πάνω του, ανάλογα με την προσωπικότητά τους και ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους.
- Θεωρώ ότι τέτοιου είδους πρωτοβουλίες δεν πρέπει ποτέ να τις σταματούμε, ακόμα και αν καταλήξουν σε αποτυχία. Είναι ρίσκο μεν, αλλά όταν έχεις εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό ο οποίος προτείνει τις αλλαγές πρέπει να τον αφήνεις να δοκιμάζει.

Κανένα πρόγραμμα δεν έχει αποτυχία σε όλα τα παιδιά, σε όλους τους τομείς. Μπορεί έστω και ένας μαθητής να ωφεληθεί από κάτι που άλλοι δε θα ωφεληθούν, και είναι ακόμα και αυτό πολύ σημαντικό.

- Πρέπει να ρισκάρουμε, να δοκιμάζουμε αλλά και να προβάλλουμε το έργο μας προς τα έξω. Να συζητούμε, να λέμε ιδέες, να ανταλλάζουμε απόψεις και ποτέ να μη φοβόμαστε να δοκιμάζουμε καινούρια πράγματα.

Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

- Χαίρομαι πάρα πολύ για το κλίμα που υπάρχει στο σχολείο μας. Το γεγονός ότι έχετε την άνεση ο ένας να μπει στην τάξη του άλλου, να οργανώσετε συνδιδασκαλίες, να δείτε τα τετράδια και τις εργασίες που κάνει ο άλλος συνάδελφος, να μιλήσετε το διάλειμμα, να έχετε κοινά φυλλάδια, βοηθάει πολύ σε όλους τους τομείς.

Ξέρουμε όμως ότι ο βασικότερος παράγοντας για δημιουργία αυτού του κλίματος είναι η ηγεσία.

- Το ξέρω ότι παίζει σπουδαίο ρόλο στις σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους, αλλά εξαρτάται και από τα άτομα, τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται έντονα από τις νέες συνάδελφους που έρχονται στο σχολείο και νιώθουν αμέσως την κουλτούρα, το θετικό συνεργατικό κλίμα, τις σχέσεις ειλικρίνειας και νιώθουν άνετα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα νέας συνάδελφου που είπε κάποια στιγμή ότι είναι η πρώτη φορά που αλλάζει σχολείο και ένιωσε καλά από την πρώτη μέρα. Αυτό σημαίνει ότι οι καινούριοι εκπαιδευτικοί που έρχονται στο σχολείο αντιλαμβάνονται το κλίμα του σχολείου και ενσωματώνονται αμέσως.

Πιστεύετε ότι υπήρξαν προβλήματα στην εφαρμογή του φακέλου επιτευγμάτων;

- Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα.
- Χαίρομαι πάρα πολύ που είχα την ευκαιρία να δω την εφαρμογή του στη πράξη. Χρησιμοποίησα και εγώ μια χρονιά το φάκελο, αλλά όχι όπως εσύ τώρα. Τα παιδιά έβαζαν μέσα δημιουργικές εργασίες που γίνονταν στα πλαίσια διαφόρων μαθημάτων που δεν εντάσσονται στα συνηθισμένα μαθήματα. Δεν ήταν επιστημονικά τοποθετημένο, αλλά ήταν μια δραστηριότητα που άρεσε πολύ στους μαθητές.

Παράρτημα 20: Συνεντεύξεις μαθητών

Πώς νιώθετε για το ΦΕΜ; Σας αρέσει, δε σας αρέσει;

A: Μας αρέσει, μπορούμε να επικοινωνήσουμε με κάποιον, έχουμε τα βραβεία και τα διπλώματά μας, μας βοηθά να φαίνεται η πρόοδος μας ..

N: Μας βοηθά να γίνουμε καλύτεροι μαθητές

Πώς σας βοηθά να γίνετε καλύτεροι μαθητές;

N: Με τη προσπάθεια.

A: Βάζεις στόχο, παίρνεις ένα δίπλωμα, σου δείχνει ότι τα κατάφερες...

Αν θέλεις να βάλεις ένα άλλο στόχο, δεν ξεχνάς τον προηγούμενο,

M: Θέλεις να γεμίσει ο φάκελός σου, για αυτό βάζει περισσότερη προσπάθεια να παίρνεις διπλώματα.

Υπάρχει κάτι που δε σας αρέσει;

Όλοι: Όλα μας αρέσουν

Ο ΦΕΜ είναι μια μορφή αξιολόγησης, όπως τα διαγνωστικά, η διόρθωση τετραδίων.

Θα θέλατε να υπάρχει αυτή η μορφή αξιολόγησης στα σχολεία;

Όλοι: Ναι

Σας βοηθά σε κάτι άλλο;

N: Ναι, με την επικοινωνία μαζί σας. Μιλούμε μέσα από το ημερολόγιο.

A: Όταν βάζεις στόχο και παίρνεις ένα δίπλωμα σε κάτι πρέπει να προσπαθείς συνέχεια.

M: Όταν βάζεις ένα στόχο, θέλεις να τα καταφέρεις, είναι δικός σου ο στόχος . Μέσα από τα Ελληνικά φαίνεται η διαφορά και η πρόοδος που κάναμε.

A: Βάζουμε ένα στόχο και θέλουμε να τα καταφέρουμε, να τον πετύχουμε.

Είναι οι ίδιοι οι φάκελοι;

Όλοι: Είναι διαφορετικοί. Ο καθένας έχει τα δικά του διπλώματα, επιτεύγματα, αυτά που τον χαρακτηρίζουν.

Σας αρέσει η εργασία με ΦΕΜ; Δεν σας αρέσει; Τι νιώθετε;

M2: Μας αρέσει. Βάζουμε στόχους, προσπαθούμε να πετύχουμε τους στόχους και να γίνουμε καλύτεροι. Είναι μια ξεχωριστή εμπειρία για μας, που δεν την έχουμε ξανακάνει

και είναι πολύ ενδιαφέρον. Όσα διπλώματα δεν έχουμε, βάζουμε στόχους να τα πάρουμε, προσπαθούμε να πετύχουμε τους στόχους και γινόμαστε καλύτεροι.

P: Εμένα μου αρέσει ο ΦΕΜ που κάνουμε στο σχολείο και στην τάξη μας γιατί μας προσφέρει πολλά πράγματα. Βάζουμε στόχους, τους πετυχαίνουμε, παίρνουμε διπλώματα και μου αρέσει γιατί είναι μια ξεχωριστή εμπειρία για μας. Μου αρέσει πολύ.

A: Μας βοηθά γιατί αν βάλουμε στόχο, μέσα από μερικές προσπάθειες καταφέρνουμε και τον πετυχαίνουμε.

Γ: Νιώθω ότι μας βοηθά να πετύχουμε τους στόχους μας γιατί όποιο στόχο πετυχαίνω, κερδίζω δίπλωμα, κερδίζω γνώση.

Βοηθά να φανούν οι αδυναμίες ή οι δυνατότητες σας;

Γ: Νιώθω ότι μας βοηθά να πετύχουμε τους στόχους μας γιατί όποιο στόχο πετυχαίνω, κερδίζω δίπλωμα, κερδίζω γνώση. Γινόμαστε κάθε μέρα και καλύτεροι.

Z: Πρέπει αν κερδίσουμε να εξακολουθούμε να είμαστε καλοί και όχι να το ξεχάσουμε, να το συνεχίσουμε.

A: Οι στόχοι που βάζουμε βοηθάνε να κερδίσουμε τις αδυναμίες μας και να γίνουμε πιο καλοί από το χθες, να μη δυσκολευόμαστε σε κάποια πράγματα, γιατί αν δε βάλεις στόχους, δεν προσπαθείς καθόλου και έτσι δεν μπορείς να πετύχεις τους στόχους σου.

M1: Οι αδυναμίες και οι δυνατότητες φαίνονται επίσης μέσα από το γραπτό λόγο. Εκεί κάνουμε τις περισσότερες εργασίες και βρίσκουμε τις αδυναμίες μας μέσα από την αυτοαξιολόγηση.

-Ωραία! Θέλετε να πείτε κάτι για την αυτοαξιολόγηση;

P: Προσπαθούμε να πετύχουμε ένα στόχο, αν δεν τα καταφέρουμε, προσπαθούμε ακόμη περισσότερο και αν τα καταφέρουμε πάμε σε ένα άλλο στόχο.

Σ: Μέσα από το ΦΕΜ έχουμε και ένα ημερολόγιο όπου γράφουμε τα προβλήματά μας, το αφήνουμε στην έδρα της δασκάλας, και μας λύνει το πρόβλημα.

Z: Η αυτοαξιολόγηση είναι κάτι πολύ σημαντικό για τη ζωή μας γενικά. Πρέπει να την κάνουμε καθημερινά, βοηθάει πολύ. Αν δυσκολευόμαστε σε κάτι, το ξαναβλέπουμε και αυτό μπορεί να γίνει σε όλα τα μαθήματα.

A: Την αυτοαξιολόγηση ακόμα και οι μεγάλοι δυσκολεύονται να την κάνουν, και μας βοηθά να γίνουμε καλύτεροι, να γίνουμε κάποιοι, να μη δυσκολευόμαστε.

M2: Μέσα από το ΦΕΜ ανάπτυξα και καλές σχέσεις με τη δασκάλα μου, τους συμμαθητές μου και είναι καλό που ανέπτυξα αυτές τις σχέσεις.

Π: Είναι πολύ καλό που έχουμε το ΦΕΜ γιατί μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα, γινόμαστε πιο καλοί, κερδίζουμε γνώση.

-Ο φάκελος είναι γνώση;

Π: Μου δίνει και ευχαρίστηση επειδή παίρνουμε διπλώματα και βάζουμε και τα επιτεύγματά μας μέσα.

Γ: Μπορούμε να πετύχουμε τις αδυναμίες μας και να γίνουμε όσο το δυνατό καλύτεροι.

Σ: Εμένα μου αρέσει πολύ ο ΦΕΜ και θα ήθελα να συνεχιστεί και στη ΣΤ΄ τάξη. Βάζουμε στόχους, τους πετυχαίνουμε και αυτό δίνει γνώση.

Α: Ο ΦΕΜ μας βοηθά γιατί κάποιος που νομίζει ότι δεν έχει επιτεύγματα, πως δεν έχει ικανότητες, καταλαβαίνει μέσα από κάποιες δραστηριότητες που κάνουμε με το ΦΕΜ, τις ικανότητες που έχει.

Ζ: Κάποιος που νομίζει ότι δεν έχει καμιά επιτυχία, καταλαβαίνει ότι έχει.

Σ: Όταν μεγαλώσουμε μπορούμε να τον έχουμε μαζί μας και να θυμόμαστε τι κάναμε όταν ήμασταν μικροί, ποιους στόχους βάζαμε.

Μ2: Όταν βάζουμε ένα στόχο θα προσπαθήσουμε να τον καταφέρουμε, και ακόμα και όταν πάρουμε το δίπλωμα, θα προσπαθούμε γιατί θα μας βοηθήσει στο μέλλον. Όταν κάποιος δεν πάρει πολλά διπλώματα, δεν πρέπει να το βάζει κάτω. Όλοι μπορούμε και πρέπει να μάθουμε να αξιολογούμε τον εαυτό μας.

-Τι άλλαξε φέτος σε σχέση με την επικοινωνία σας με τη δασκάλα;

Γ: Μπορούμε να λέμε τα μυστικά μας στη δασκάλα, να λέμε μερικά παράπονα.

Π: Νιώθω ότι είναι ασφαλισμένος με τα μυστικά μου που δεν τα μαθαίνουν άλλοι.

Γ: Μπορούμε στο ημερολόγιο να γράφουμε τα προβλήματά μας. αλλά και τις ευχαριστίες μας στη δασκάλα μας και έτσι μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τη δασκάλα μας και αυτή θα μας απαντήσει.

Μ2: Μπορούμε να γνωρίσουμε καλύτερα τη δασκάλα μας, η δασκάλα να μας γνωρίσει καλύτερα, να νιώθουμε περισσότερη ασφάλεια, να γνωρίσει κάποια πράγματα που μπορεί να φοβόμαστε, να δεθούμε περισσότερο με τη δασκάλα μας.

Ρ: Αν έχουμε κάποιο πρόβλημα με τις φίλες μας μπορούμε να το πούμε στη δασκάλα μας, να μας πει τι να κάνουμε για να βρούμε μια λύση και έτσι να γίνουμε ξανά φίλες.

A: Μας βοηθά να αναπτύξουμε περισσότερες σχέσεις με τη δασκάλα μας γιατί αν κρατάμε μέσα μας τα προβλήματά μας θα μεγαλώσουν και στο τέλος θα ξεσπάμε σε κάποιον χωρίς να το θέλουμε.

M2: Μας βοηθά να αναπτύξουμε σχέση με τη δασκάλα μας γιατί η δασκάλα μπορεί να μας πει κάτι που θέλει να βελτιώσουμε και εμείς μπορούμε να της εμπιστευτούμε πράγματα που νομίζουμε ότι μπορεί να βοηθήσει και όντως, βοηθά.

-Θα θέλατε να συνεχιστεί η εργασία με ΦΕΜ ή όχι; Γιατί;

M2: Μας βοηθά πάρα πολύ στο σχολείο, να βάζουμε στόχους και να προσπαθούμε να τους πετύχουμε, να καλυτερεύουμε τη σχέση μας με τη δασκάλα μέσω του ημερολογίου και να συγκεντρώνουμε τις επιτυχίες μας που είναι πολύ ωραίο να το κάνουμε αυτό γιατί είναι μια ξεχωριστή δραστηριότητα που δεν την έχουμε ξανακάνει και μας κινά το ενδιαφέρον.

A: Θα ήθελα να συνεχιστεί μέχρι το τέλος του Δημοτικού γιατί μου αρέσει πολύ, γιατί με βοηθά να καταλαβαίνω ποια προβλήματα αντιμετωπίζω, να έχω καλή σχέση με τη δασκάλα μου. Θα ήθελα να συνεχιστεί και στο Γυμνάσιο, αν γινόταν.

Γ: Να συνεχιστεί. Μας προσφέρει πολλά και γνωρίζουμε και τη δασκάλα μας. Να συνεχιστεί και στο Λύκειο.

Z: Είμαι ευχαριστημένη με το ΦΕΜ. Νιώθω ότι έφυγε ένα βάρος από μέσα μου, τα προβλήματα που έχουμε στο σχολείο στα μαθήματα και με τους φίλους μας ή/και τα προβλήματα που έχουμε στο σπίτι. Μπορούμε να τα συζητήσουμε με κάποιον που του έχουμε εμπιστοσύνη.

Σ: Θα ήθελα να συνεχιστεί η εργασία με ΦΕΜ και στο τέλος του Δημοτικού να τον πάρουμε στο σπίτι μας και όταν μεγαλώσουμε να θυμόμαστε αυτά που κάναμε μικροί και τους στόχους που βάζαμε.

P: Θέλω να συνεχίζεται πάντα. Βοηθά τους μαθητές να βελτιωθούν σε διάφορα μαθήματα, βοηθά να αναπτυχθεί η σχέση του μαθητή με τη δασκάλα.

M1: Βεβαίως και θα ήθελα να συνεχιστεί ο ΦΕΜ γιατί χωρίς αυτόν δεν είναι τόσο εύκολο να βάζουμε στόχους και να γνoιαζόμαστε για τους στόχους μας.

-Βοηθά και τους αδύνατους μαθητές;

M1: Πιστεύω ότι βοηθά και τους αδύνατους μαθητές να βελτιωθούν μέσα από τους στόχους που βάζουν και μέσα από το ημερολόγιο με το οποίο μιλούν με τη δασκάλα για

να τους πει τι πρέπει να κάνουν για να γίνουν καλύτεροι. Με την προσπάθεια μπορούν να πετύχουν όλοι πολλά πράγματα.

Γ: Ο ΦΕΜ βοηθά όλους, και τους αδύνατους και τους δυνατούς γιατί όλοι μπορούν να βάλουν στόχους και να προσπαθούν να τους πετύχουν.

Z: Μπορεί να βοηθά και αδύνατους, και μέτριους και άριστους μαθητές. Μπορούν να καταφέρουν πολλά, αν είναι αδύνατοι σε κάποιο μάθημα, θα δουν ότι είναι δυνατοί σε κάποιο άλλο.

Π: Εγώ θα συμφωνήσω με όσα είπαν οι συμμαθητές μου. Μας βοηθά ακόμα να έχουμε φαντασία, δημιουργικότητα, να είμαστε όλοι περήφανοι που κάναμε όλα τα επιτεύγματά μας. Θα ήθελα να συνεχιστεί.

-Σας αρέσει ο ΦΕΜ; Τι νιώθετε για την εργασία με ΦΕΜ;

Όλοι: ΝΑΙ

-Για πιο λόγο;

K. : Είναι ωραίο να βλέπουμε τις επιτυχίες μας κάπου μαζεμένες.

X. : Βάζουμε τα δικά μας πράγματα και κανένας δεν μπορεί να τα πάρει. Έχουμε διπλώματα, βραβεία, πράγματα δικά μας μέσα.

A.N. : Είναι ωραίο να μοιράζεσαι τις επιτυχίες σου με τους άλλους. Να λέμε στους συμμαθητές μας για τις επιτυχίες μας και να μας συγχαίρουν.

-Τι νιώθετε;

A.N. : Με κάνει να νιώθω περήφανος που κατάφερα αυτό που ήθελα.

A.N. : Βάζουμε τα διπλώματα, τα βραβεία μας, τα project κάπου για να μην τα βάζουμε στη βαλίτσα μας και να έχει πολύ βάρος. Δε χρησιμεύει μόνο για αυτό, αλλά και για να βάζουμε τα βραβεία μας μέσα για να τα θυμούμαστε.

A: Εμένα μου αρέσει το ότι βάζουμε ένα στόχο και μας βοηθά να τον πετύχουμε. Όταν έβαλα τον πρώτο στόχο για τα γράμματά μου και κατάφερα να τον πετύχω, ένιωσα πολύ ωραία.

A.Π. : Βοηθά να ξέρεις ότι έκανες κάτι καλό, κάτι πολύ σπουδαίο.

-Σε σχέση με τις αδυναμίες / δυνατότητές σας;

Κ. : Μερικές φορές ίσως να ήταν καλό να βάλουμε και μερικές αποτυχίες μέσα. Είναι ωραίο να βλέπουμε τα καλά, αλλά είναι ωραίο να βλέπουμε και τα κακά και έτσι θα νιώθουμε να χαιρόμαστε που βελτιωνόμαστε. Θα θέλουμε να τα διορθώσουμε για να βελτιωθούμε.

-Βοηθά και στη σχέση σας με τη δασκάλα;

Α. : Μας βοηθά να επικοινωνούμε όταν θέλουμε να γράψουμε για ένα προσωπικό θέμα. Μπορούμε να το γράψουμε στο ημερολόγιο.

-Υπάρχει κάτι άλλοι που θα θέλατε να μου πείτε;

- Ο ΦΕΜ δεν είναι απλά ένα κουτί. Είναι για να κάνουμε εργασίες, βοηθά στην αυτοαξιολόγηση.

Χ.: Μετά θα ξέρουμε τα λάθη μας και δε θα κάνουμε ξανά τα ίδια σε άλλο κείμενο που θα γράψουμε.

Κ.: Μπορούμε να διορθώσουμε τα λάθη μας για να μην κάνουμε ξανά τα ίδια.

Χ.: Διορθώνουμε τα λάθη μας και νιώθουμε πολύ ωραία.

Κ. : Μπορεί να μας δώσει και θάρρος. Βλέπεις ότι πήρες διπλώματα. Αν έχεις κάπου πρόβλημα προσπαθείς να τα καταφέρεις και να νικήσεις τα προβλήματά σου.

Α.: Εμένα μου αρέσει όταν βλέπουμε κάποιους να κάνουν διαφορά από πριν. Βλέπουμε τη διαφορά, βλέπουμε ότι ο συμμαθητής μας κατάφερε το στόχο του.

-Θα θέλατε να συνεχιστεί;

Όλοι: Ναι

- Είναι ωραίο.

- Μπορούμε να πετυχαίνουμε πιο πολλά.

- Θα έχουμε το ΦΕΜ και όταν μεγαλώσουμε για να βλέπουμε ότι καταφέραμε όλα αυτά τα πράγματα όταν ήμασταν μικροί.

- Θα το δουν και τα παιδιά μας.

- Στο ΦΕΜ μπορούμε να βάζουμε και ωραία τετράδια που φτιάξαμε προαιρετικά, όπως το χριστουγεννιάτικο τετράδιο.

-Είναι επίτευγμα;

- Ναι, γιατί χαιρέται η δασκάλα σου αλλά και εσύ.

Κ.: Θα ήταν ωραίο να γράφουμε στην τάξη στο ημερολόγιο για τα καλά του ΦΕΜ, κάτι σαν έκθεση.

-Μακάρι να είχαμε το χρόνο...

- Ο χρόνος...

- Ο ΦΕΜ δεν είναι ένα απλό μάθημα, έχει κάτι διαφορετικό, πιο ενδιαφέρον.

-Θα θέλατε να συνεχιστεί και την επόμενη χρονιά;

Όλοι: Ναι!!!

-Σας αρέσει ο ΦΕΜ;

AH : Μου αρέσει γιατί μπορούμε να δείξουμε σε άλλα παιδιά κάτι που γράψαμε για να μάθουν και εκείνοι τι κάναμε εμείς.

An : Είναι καλό γιατί προσπαθούμε περισσότερο να πετύχουμε κάποια πράγματα και να πάρουμε διπλώματα, μετάλλια. Προσπαθούμε περισσότερο γιατί θέλουμε να γεμίσει ο ΦΕΜ.

A. : Εμένα μου αρέσει γιατί βελτιωνόμαστε, διορθώνουμε τα πράγματα που έχουμε λάθος και τα βάζουμε στο ΦΕΜ.

N: Μου αρέσει γιατί βάζουμε πολλά πράγματα δικά μας, που μας βοηθούν να γίνουμε ακόμα καλύτεροι.

-Πώς βοηθά;

N: Γιατί βάζουμε πολλά πράγματα και μέσα στα φάιλ βάζουμε και ατομικούς στόχους.

I: Μου αρέσει γιατί προοδεύουμε με τα πράγματα που βάζουμε μέσα. Μαθαίνουμε από τα λάθη μας.

An: Μαθαίνουμε από τα λάθη μας γιατί όταν κάνουμε ένα λάθος και μετά το διορθώσουμε από μόνοι μας, θα το θυμόμαστε. Θα θυμόμαστε ποιο είναι το λάθος και πιο είναι το σωστό.

N: Θα θυμόμαστε τα πράγματα που βάζουμε μέσα. Επίσης προοδεύουμε επειδή βλέπουμε τα λάθη μας και ξέρουμε ότι δεν πρέπει να τα ξανακάνουμε.

-Σας βοηθά η συνεργασία;

An: Το κουτί είναι προσωπικό και δεν έχει αρκετές συνεργατικές εργασίες μέσα.

AH: Μας βοηθά η συνεργασία γιατί έχουμε πολλές απόψεις και πρέπει να λέμε τα επιχειρήματά μας και θα δεχτούμε την άποψη αυτού που θα μας πείσει.

Αν: Υπάρχουν πολλές απόψεις και όταν ακούμε τον άλλο μπορεί να σκεφτεί κάτι καλύτερο από εμάς.

-Βοηθά να φανούν οι ικανότητές σας ή οι αδυναμίες σας;

ΑΣ: Φαίνονται και φαίνεται και το ότι προοδεύσαμε.

Ι: Βοηθά γιατί μπορώ να βάλω και ένα βραβείο.

Αν: Δείχνει τις ικανότητές μας γιατί έτσι μπορεί να κερδίσουμε λίγη αυτοαγάπη, βλέποντας την προσπάθειά μας.

ΑΗ: Νομίζω ότι μπορεί να βοηθηθεί κάποιος γιατί αν κάνει ένα λάθος μπορεί να το διορθώσει και να συνεχίσει κάνοντας το σωστό.

Ι: Θέλω να προσθέσω ότι κάποιος που είναι αδύνατος μαθητής μπορεί με αυτό τον τρόπο να αυξήσει τις πιθανότητες να κάνει πρόοδο με αυτό το κουτί.

ΑΣ: Αυτός που έχει πολλές αδυναμίες μπορεί να τις βλέπει και να προοδεύει.

Αν: Βοηθά και τους ανώτερους και τους μέτριους και τους κακούς μαθητές γιατί ο καθένας μπορεί να έχει να κάνει κάτι καλύτερα από τον άλλο. Μπορεί και ο άλλος να έχει κάτι διαφορετικό στο οποίο να είναι καλύτερος και έτσι μας βοηθάει ο ΦΕΜ να αγαπάμε πιο πολύ τον εαυτό μας.

Ν: Επίσης, νομίζω ότι αποκτούμε και αυτοεκτίμηση γιατί κάποιος μπορεί να υποτιμά τον εαυτό του. Ο ΦΕΜ λέει ότι ο καθένας είναι μοναδικός και μπορεί να βάζει κάτι στο κουτί που να του το θυμίζει.

Α.Η: Κάποιος μπορεί να είναι καλός στη Γυμναστική, άλλος στην Τέχνη.

Α: Μπορεί κάποιος να γράφει τέλειες εκθέσεις, ενώ ο άλλος όχι. Εκείνος που δε γράφει καλές εκθέσεις μπορεί να κέρδισε μετάλλιο στο ποδόσφαιρο.

Α.Η: Βοηθά να φανούν τα ταλέντα μας, οι ικανότητές μας.

Α: Ο καθένας μπορεί να είναι διαφορετικός αλλά όλοι είμαστε ίσοι, δεν υπάρχει κάποιος που να είναι κατώτερος από άλλον.

Ι.: Θέλω να πω ότι μπορούμε να βάλουμε και ενθύμια από κάποιον που αγαπάμε. Ο μπαμπάς μου είναι πιλότος και λείπει πάρα πολύ από το σπίτι και τον πεθυμώ. Έβαλα στο φάκελο τη φωτογραφία του για να μου τον θυμίζει.

ΑΣ: Δείχνει ότι όλοι είμαστε ίσοι, αλλά διαφορετικοί.

Α: Κάποιοι μπορούν να έχουν δυνατότητες στα Μαθηματικά ενώ άλλοι σε άλλα μαθήματα.

-Φαίνεται αυτό μέσα από το φάκελο; Είναι ίδιοι οι φάκελοι;

- Όλοι: Όχι!

A: Ο καθένας βάζει τα δικά του πράγματα, τις δικές του βελτιώσεις.

An: Είναι ωραίο ο φάκελος να είναι ελεύθερος για τον καθένα να βάζει ό,τι θέλει.

AH: Πιο πολύ μου αρέσει το ημερολόγιο που γράφουμε.

?- Εγώ έγραψα κάτι για κάποιον που δε μου άρεσε η συμπεριφορά του, του μίλησε η δασκάλα και τώρα μου αρέσει η συμπεριφορά του.

-Ο ΦΕΜ σας βοηθά και στην επικοινωνία με τη δασκάλα;

ΑΣ: Εμένα με βοηθά να μιλώ με τη δασκάλα μου. Της λέω κάποια πράγματα και εκείνη με συμβουλεύει.

An: Μας συμβουλεύει. Δεν μπορούμε να πούμε ένα πρόβλημα όταν κάνουμε μάθημα και το γράφουμε μέσα στο ημερολόγιο, της το δίνουμε, το διαβάζει και μας γράφει συμβουλές για το τι θα κάνουμε.

-Θα σας πείραζε αν κοίταζα τα ημερολόγιά σας;

- Λίγο

- Λίγο γιατί θα δείτε κάποια προσωπικά πράγματα που έγραψαν τα παιδιά.

- Είναι προσωπικά

- Μπορεί κάποιος να γράψει κάτι που δε θέλει να το δει κάποιος άλλος. Είναι προσωπικά.

An δεν ήταν προσωπικά δε θα το γράφαμε. Θα το λέγαμε μπροστά σε όλους.

-Έχετε απόλυτο δίκαιο.

Τελικά σας αρέσει ο ΦΕΜ; Θα θέλατε να συνεχιστεί μέχρι το τέλος της χρονιάς;

-Ναι όλοι

- Να συνεχιστεί και του χρόνου.

-Γιατί;

-Είναι ωραίο

-Εξαιρετικό

-Αριστούργημα

-Είναι κομψοτέχνημα

- Είναι απίθανο

-Αν συναντούσατε ένα παιδί από άλλο σχολείο και σας ρωτούσε γιατί σας αρέσει ο ΦΕΜ τι θα του λέγατε;

- Είναι ωραίο γιατί αφήνουμε τα επιτεύγματά μας σε ένα κουτί και μετά το θαυμάζουμε γιατί κάναμε κάτι για τον εαυτό μας και είναι καλό.

- Ο ΦΕΜ μας βοηθάει να βελτιώνουμε κάποια πράγματα που κάναμε λάθος.

N: Βάζουμε μέσα και τα μετάλλια που πήραμε.

AH: Μου αρέσει γιατί φέρνουμε και άλλα πράγματα που πετύχαμε και μας κάνει να θαυμάζουμε τον εαυτό μας που τα καταφέραμε, βλέπουμε τις δυνατότητές μας. Τα βραβεία που μας δίνει η δασκάλα, π.χ. γράφουμε ωραία μας βοηθούν.

A: Η δασκάλα μας δίνει βραβεία και τα βάζουμε μέσα στο ΦΕΜ.

AH: Κάποιος μπορεί να κάνει και project, το δείχνουμε στους συμμαθητές μας και μπαίνει στο ΦΕΜ.

ΑΣ: Προοδεύουμε

-Τι λένε οι γονείς σας για αυτό που κάνουμε;

-: Μας λένε μπράβο. Κάποιος που νομίζει ότι δεν είναι καλός, με το ΦΕΜ θα έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση.

N: Στο σπίτι μας λένε ότι είναι υπέροχο.

ΑΣ: Μόλις η δασκάλα μας δώσει ένα βραβείο πρώτα το δείχνουμε στους γονείς, μας λένε μπράβο και μετά το βάζουμε μέσα.

AH: Στο ΦΕΜ μπορούμε να έχουμε πάρα πολλά καλά πράγματα που κάναμε. Όταν με ρώτησε η μαμά μου αν μου αρέσει, της είπα ότι μου αρέσει πάρα πολύ γιατί μπορώ να βάζω προσωπικά πράγματα που πέτυχα και θέλω να τα θαυμάζω. Είναι ωραίο που τον έχουμε στο σχολείο γιατί εδώ είναι οι δασκάλες και δεν μπορεί κάποιος να τον καταστρέψει.

-Θέλετε να πείτε κάτι άλλο;

N: Εμείς μπορούμε να προοδεύσουμε με το ΦΕΜ γιατί βλέπουμε τις εργασίες μας, τις χαιρόμαστε και προσπαθούμε να γινόμαστε καλύτεροι.

-Σας αρέσει η εργασία με το ΦΕΜ;

Π: Μου αρέσει επειδή μαθαίνουμε τα λάθη μας και δεν τα ξανακάνουμε την άλλη φορά. Τα κάνουμε σωστά.

Σο: Με βοηθά να γίνομαι όλο και καλύτερος. Βοηθά στην εξέλιξή μου.

-Πώς βοηθά;

Ση: Επειδή μαζεύουμε τα επιτεύγματά μας.

Συ: Κάνουμε τα επιτεύγματά μας, τα βάζουμε όλα μαζί και βλέπουμε την εξέλιξή μας.

Ση: Βλέπουμε τι πρέπει να προσέξουμε για να είμαστε πιο καλοί.

-Πιστεύετε ότι με αυτόν τον τρόπο φαίνονται οι ικανότητες και οι αδυναμίες σας;

ΜΦ: Μπορούμε να δούμε τις ικανότητές μας και εκεί που έχουμε αδυναμίες να προσπαθήσουμε να γίνουμε καλύτεροι.

-Σας βοηθά να μάθετε πώς να μαθαίνετε καλύτερα;

Συ: Όταν κάνουμε μια εργασία και μετά προσπαθούμε εμείς να βρούμε τα λάθη μας, αυτοαξιολογούμε τον εαυτό μας και μας βοηθά και η δασκάλα μας αν χρειαστεί.

Π: Επειδή βρίσκουμε τα λάθη μας, τα καταλαβαίνουμε και προσπαθούμε να μην τα ξανακάνουμε.

Συ: Επειδή καταλαβαίνουμε τα λάθη μας και βάζουμε στόχους για να τους πετύχουμε και να καλυτερεύσουμε την εργασία μας.

-Σας βοηθά η εργασία με ΦΕΜ στις σχέσεις σας με τη δασκάλα σας;

Ση: Επειδή μαθαίνουν η δασκάλα μας και η μητέρα μας τα λάθη μας, προσπαθούν να μας βοηθήσουν. Βοηθώ όμως και εγώ τον εαυτό μου γιατί ξέρω ότι έχω εκείνο το λάθος και προσπαθώ να το διορθώσω.

Σο: Μου αρέσει που η δασκάλα μου ξέρει τις ικανότητές μου.

-Θα θέλατε να συνεχιστεί η εργασία με ΦΕΜ;

Όλοι: Ναι

-Γιατί;

Ι: Γιατί με το φάκελο μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα. Για να εξακολουθούμε να μαθαίνουμε τα λάθη μας και να γινόμαστε όλο και πιο καλύτεροι.

- Θα ήθελα να συνεχιστεί γιατί το πρώτο τρίμηνο καλυτέρευσα λίγο με το ΦΕΜ, βλέπω ότι με βοηθά και θέλω να συνεχιστεί για να με βοηθά μέχρι το τέλος.

Μ.Φ.: Μας βοηθά να μαθαίνουμε τις δυνατότητές μας και τις αδυναμίες μας, πού χρειάζεται να βελτιωθούμε και πού όχι.

Συ: Ναι, γιατί ξέρει η δασκάλα μας πώς νιώθουμε και ξέρουμε και εμείς τι θα μας έλεγε η δασκάλα μας για να καλυτερεύσουμε.

-Κερδίζετε κάτι από τη συνεργασία;

Σ.: – Με τη συνεργασία μπορούμε να γίνουμε και καλύτεροι φίλοι, να γνωρίσουμε καλύτερα τους συμμαθητές μας.

Σο: Μαθαίνουμε να δεχόμαστε την άποψη του άλλου και αν λέει ο συμμαθητής μας κάτι λάθος, το συζητούμε.

Ι: Όταν συνεργαζόμαστε μαθαίνουμε να συμφωνούμε καλύτερα.

-Αν διαφωνεί κάποιος τι γίνεται;

Ση: Διαλέγουμε αυτό όπου συμφωνούν σχεδόν όλοι.

ΜΦ: Αν κάποιος διαφωνεί, κάνουμε ψηφοφορία στην ομάδα.

-Τι σου άρεσει στη εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων;

Κ: Παλιά δε μου άρεσε να συνεργάζομαι, αλλά με ο φάκελος με έκανε να συνεργάζομαι για έρευνες και να κάνω project. Με βοήθησε πάρα πολύ. Παλιά δε μου άρεσε η ιδέα να κάνω project. Τώρα ήθελα να βάλω και εγώ στο φάκελό μου project.

-Τι σε έκανε να αλλάξεις;

Κ: Η συνεργασία. Ζήτησα από δύο συμμαθήτριές μου, στα γενέθλια του Ν., να μπω και εγώ στην ομάδα τους για την εργασία για την ενέργεια, με δέχτηκαν και συνεργαστήκαμε μαζί στο σχολείο και κάναμε την εργασία.

-Πώς νιώθεις για αυτό;

Κ: Περήφανος. Ο φάκελος με βοήθησε πολύ να κάνω έρευνες και να συνεργάζομαι. Κυρία, με έκανε να θέλω να κάνω διάφορα πράγματα για να γεμίσω το κουτί με τα επιτεύγματά μου. Σκέφτηκα ότι θα μπορούσα να έχω ακόμα ένα project στο φάκελό μου.

-Πώς νιώθεις για την εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων;

Α.Ν.: Με βοήθησε να φυλάω τα επιτεύγματά μου και να νιώθω ότι μπορώ να γίνω πιο καλός μαθητής. Με βοηθά να γίνω καλύτερος.

Παράρτημα 21: Ημερολόγιο μαθητών

Μας αρέσει η εργασία με το ΦΕΜ γιατί:

- καταλαβαίνουμε τα λάθη μας και ξαναπροσπαθούμε
- μαθαίνουμε σε ποια πράγματα είμαστε καλοί και βελτιωνόμαστε
- βλέπουμε αν είμαστε καλοί μαθητές
- με καλυτερεύει, με βοηθά να προοδεύσω στα μαθήματά μου και να βελτιώσω τα γράμματά μου
- Με κάνει και προοδεύω
- επειδή βάζουμε στόχους πιστεύω ότι θα γίνουμε καλύτεροι
- μου αρέσει πάρα πολύ γιατί μας βοηθά να πετυχαίνουμε τους στόχους που βάζουμε στην τάξη
- μαθαίνουν και οι γονείς μας εύκολα και γρήγορα τα επιτεύγματά μας
- Με τα διπλώματα που παίρνουμε μπορούμε να γίνουμε ακόμα καλύτεροι
- Η εργασία με ΦΕΜ ήταν πολύ καλή ιδέα. Βλέπω πόσο καλή είμαι και προσπαθώ να γίνω ακόμα καλύτερη μέρα με τη μέρα
- Μου αρέσει γιατί μπορώ να πετύχω εύκολα τους στόχους μου. Επίσης να βελτιώσω τις αδυναμίες και τα λάθη μου
- Είναι διασκεδαστικό και με αυτό μπορούμε να γίνουμε πιο καλοί μαθητές
- Γιατί μπαίνουν οι καλές εργασίες που έκανα και τις βλέπω και χαίρομαι
- Γιατί είναι καλό να μεταφέρω τα μυστικά μου στο σχολείο
- Η εργασία με το φάκελο μου αρέσει γιατί είναι σαν ένα μπαούλο που βάζω μέσα τους θησαυρούς μου. Επίσης η εργασία αυτή με βοηθά να κοιτάζω μόνο τον εαυτό μου και όχι κάποιον άλλο
- Μου αρέσει γιατί στο κουτί μπορώ να βάλω ό,τι μου αρέσει και είμαι περήφανη για αυτό
- Γιατί εκεί μπορώ να βάζω ό,τι θεωρώ σημαντικό και μπορώ να εκφράζομαι ελεύθερα
- Γιατί με βοηθά να κάνω καλύτερες εργασίες
- Γιατί έτσι προόδευσα περισσότερο
- Μου αρέσει γιατί βάζουμε διάφορα πράγματα
- Μου αρέσει γιατί βελτιώθηκα πάρα πολύ
- Γιατί μαζεύουμε βραβεία και προσπαθούμε να γίνουμε καλύτεροι
- Μας βοηθά να γίνουμε καλύτεροι

- Μου αρέσει να βάζω μέσα πράγματα δικά μου που κάνω
- Γιατί με ευκολύνει να προοδεύω
- Γιατί μπορώ να κρατάω τα επιτεύγματά μου και να τα θυμάμαι

Σας βοηθά η εργασία με ΦΕΜ να γίνετε καλύτεροι, να βελτιωθείτε, να προοδεύσετε; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

- Με βοηθά να προοδεύω
- Με βοηθά μέρα με τη μέρα
- Προοδεύω και γίνομαι καλύτερος
- Βλέποντας τα λάθη μας, βελτιωνόμαστε
- Μας βοηθά γιατί αν δεν καταφέρουμε να κερδίσουμε στο στόχο μας, προσπαθούμε για την άλλη φορά και έτσι βελτιωνόμαστε
- Με λίγα λόγια με οδηγεί στο σωστό δρόμο της μόρφωσης, δηλαδή μαθαίνω πολύτιμα σημεία της Γραμματικής και αναπτύσσω περισσότερο την πνευματική μου καλλιέργεια και γνώση
- Θα είναι βέβαια ωφέλιμο να συνεχιστεί
- Βάζουμε στόχους και τους τηρούμε και μας δίνει βραβεία η δασκάλα
- Αν πήραμε βραβείο σημαίνει ότι πετύχαμε το στόχο μας. Αν όχι, θέλουμε και άλλη προσπάθεια
- με βοηθά να είναι κάθε μέρα και καλύτερος και χαίρομαι όταν διαβάζω και δείχνω και στους γονείς μου τα επιτεύγματά μου
- Γιατί όταν βάζω ένα στόχο, προσπαθώ περισσότερο
- Με βοηθά να γίνω καλύτερη, να προοδεύσω περισσότερο και να βελτιωθώ και άλλο. Η εργασία αυτή με βοηθά με τον τρόπο των διπλωμάτων.
- Με βοήθησε να κάνω πρόοδο. Βάζω τα δυνατά μου και κερδίζω όσο πιο πολλά βραβεία μπορώ
- Με το να βάζω μέσα τα βραβεία που πήρα ή διαγωνίσματα με λάθη και να μαθαίνω από αυτά
- Με έκανε να βελτιωθώ σε διάφορα πράγματα
- Η δασκάλα βλέπει ότι προσπαθώ να γίνω καλύτερος και νιώθω χαρά
- Γιατί όταν βάζω τα επιτεύγματά μου μέσα νιώθω πως είμαι σε πιο μεγάλη τάξη
- Γιατί έχω προοδεύσει με το ΦΕΜ

Θα θέλατε να συνεχιστεί η εργασία με ΦΕΜ; Γιατί;

- Μας βοηθά να γίνουμε καλύτεροι
- όταν πάμε σε πιο δύσκολες τάξεις μπορείς να το βλέπεις και να μη έχεις κανένα πρόβλημα
- Όταν καταφέρνουμε το στόχο μας, παίρνουμε θάρρος και συνεχίζουμε τη καλή δουλειά
- Όταν παίρνω βραβεία χαίρομαι
- Βλέπουν και οι γονείς μας αν βελτιωνόμαστε
- Τηρούμε στόχους και βελτιωνόμαστε πιο πολύ
- Βλέπουμε πόσο προοδεύσαμε και πόσο βελτιωθήκαμε, όταν έρθει η τελευταία μέρα του σχολείου θα δούμε πόσα βραβεία πήραμε και θα προσέξουμε μόνοι μας αν ήμασταν καλοί μαθητές
- Νιώθω ότι με αυτή την εργασία γινόμαστε καλύτεροι
- Μαθαίνουν και οι γονείς μας τι κάνουμε
- Νιώθουμε άνετα και χαρούμενοι
- Γιατί είναι μια ωραία εργασία
- Θα ήθελα να συνεχιστεί η εργασία με το φάκελο για να συνεχίσουμε όλοι να προοδεύουμε και να επιβραβευόμαστε ή να συνεχίσουμε να προσπαθούμε. Επίσης ανυπομονώ να πιάσω το κουτί μου, γεμάτο ωραίες εργασίες, και να τις φυλάξω για να τις βλέπω όταν μεγαλώσω και να θυμάμαι την τετάρτη τάξη
- Είναι μια ενδιαφέρον εργασία που_θα με βοηθήσει να γίνω καλύτερη
- Μέχρι το τέλος της χρονιάς θα είμαι πιο καλή μαθήτρια
- Με βοηθά να γίνω καλύτερη και να προσπαθώ περισσότερο
- Γιατί μου αρέσει να βάζω πράγματα μέσα που θέλω να υπάρχουν
- Γιατί έτσι θα θυμόμαστε τα ωραία πράγματα που κάναμε
- Διότι με κάνει να προοδεύω
- Γιατί μου αρέσει να προοδεύω και να γίνω καλύτερη
- Με βοηθά να βελτιωθώ
- Γιατί πιστεύω θα μας βοηθήσει όλους
- Γιατί θέλω να γίνω πιο καλύτερος
- Γιατί προσπαθώ για να προοδεύσω με τα βραβεία
- Για να χαίρομαι και εγώ και οι γονείς μου

A: Ο ΦΕΜ είναι πολύ καλή ιδέα η οποία μου άρεσε, διότι μας βοηθά να καταλάβουμε πως παρόλο που έχουμε πολλά ελαττώματα, έχουμε και πολλά προτερήματα. Επίσης μας βοηθά στην καλύτερη επικοινωνία με το δάσκαλο ή τη δασκάλα μας. Εκτός από αυτά μας βοηθά και στο να λύνουμε τις διαφορές μας με τους συμμαθητές μας ή ακόμα με τη δασκάλα μας. Ελπίζω στο τέλος της χρονιάς να φύγω από την Ε΄ τάξη με το ΦΕΜ μου γεμάτο με τα επιτεύγματά μου. Δε θέλω να σταματήσει ο φάκελος στην Στ΄ τάξη. Μακάρι να συνεχιστεί και στο Γυμνάσιο.

M: Η ιδέα του φακέλου μου αρέσει. Νιώθω πως τώρα, δοκιμάζω περισσότερο να προοδεύω για να παίρνω περισσότερα διπλώματα. Ελπίζω να γεμίσει ο φάκελός μου. Πιστεύω θα γεμίσει με τη βοήθεια της δασκάλας μου, αλλά περισσότερο με τη δική μου.

A: Πιστεύω πως η ιδέα σας με το φάκελο θα με βοηθήσει πάρα πολύ. Θα αλλάξει τη ζωή μου και θα με κάνει πιο σωστό μαθητή. Εγώ το φάκελο επιτευγμάτων τον νιώθω σα φίλο που με βοηθά στις δύσκολες στιγμές.

K: Ο ΦΕΜ μου αρέσει πολύ. Μου αρέσει γιατί είναι ωραίο να βλέπουμε ωραία πράγματα που κάναμε. Νιώθω πολύ χαρά που είμαι σε ένα σχολείο με μαγικό κουτί επιτευγμάτων.

N: Με βοηθά πολύ ο φάκελος επιτευγμάτων γιατί με κάνει και προοδεύω.

Σ: Χαίρομαι που έχω το φάκελο επιτευγμάτων και το ημερολόγιό μου όπου γράφω τα προβλήματά μου και τα λάθη μου. Νιώθω πολλή χαρά και αγάπη που έχω το φάκελο επιτευγμάτων. Χωρίς το ΦΕΜ δε θα ήξερα πού να έλεγα τα προβλήματα και τα λάθη μου και τόσα άλλα που νιώθω και θέλω να πω.

A: Ο ΦΕΜ μου αρέσει γιατί μπορώ να ξέρω σε τι δεν είμαι καλή και τι μπορώ να βελτιώσω. Νιώθω πολύ ωραία που έχω αυτόν το φάκελο. Στο ΦΕΜ βάζω τα διπλώματά μου, τα projects, τις εκθέσεις. Θα ήθελα να συνεχίσω να τον έχω ώσπου να τελειώσω το σχολείο.

Π: Ο φάκελος μου αρέσει πολύ γιατί είναι ωραίο και μας βοηθά να γίνουμε καλύτεροι και να προοδεύσουμε. Νομίζω πως ο φάκελος μας βοηθά να βάζουμε τα επιτεύγματά μας και

μας βοηθά να κάνουμε και άλλα και το θεωρώ καλή ιδέα που θα ήθελα να συνεχιστεί. Για το φάκελο επιτευγμάτων νιώθω χαρά γιατί είναι κάτι ξεχωριστό

M: Μου αρέσει η εργασία με το φάκελο. Με βοηθά να βελτιωθώ από τα διπλώματα που έχω και αν δεν έχω, τότε θα προσπαθήσω να βελτιωθώ για να πάρω.

Είναι κάτι πρωτότυπο. Με βοηθά να βελτιωθώ γιατί προσπαθώ, βάζω στόχους που θα με βοηθήσουν να κάνω πρόοδο. Θέλω να συνεχιστεί γιατί με αυτόν έχω πολλά να μάθω.

P:....γιατί φέρνουμε πράγματα, δείχνουμε στους φίλους μας και μαθαίνουμε τι κάνουν οι φίλοι μας. Μαθαίνουμε τι αθλήματα κάνουν....γιατί βελτιωνόμαστε βάζοντας στόχους.

M:μπορούμε να δείξουμε στους φίλους μας τι πραγματικά είμαστε.

K: Νιώθω ωραία γιατί όταν τελειώσει ο χρόνος θα έχω αναμνήσεις, διάφορα διπλώματα..

M: Με βελτιώνει... γίνομαι πιο συγυρισμένος

Z: Μου αρέσει πολύ αυτό που γίνεται με τα κουτιά και το φάκελο γιατί με βοηθά να βελτιωθώ από κάποια πράγματα που δεν τα έκανα σωστά. Επίσης με βοηθά να βελτιωθώ με τους στόχους που βάζω. Θέλω να συνεχιστεί γιατί είναι πολύ καλό να βελτιώνεις κάτι που δεν κάνεις σωστά. Πιστεύω πως είναι υπέροχο.

K: Μου αρέσει ο ΦΕΜ γιατί μπορούμε να βάζουμε τα διπλώματά μας.

Π: Μου αρέσει ο ΦΕΜ γιατί με βοηθά γιατί βλέπω τους στόχους μου και βελτιώνομαι. Θέλω να συνεχιστεί γιατί μπορούμε να βελτιωνόμαστε.

Σ: Είναι κάτι καινούριο για εμένα. Βλέπω τα επιτεύγματά μου. Με βοηθά να πετυχαίνω τους στόχους μου

-Με βοηθά να βελτιώνομαι γιατί βάζω στόχους, μου αρέσει

- Μου αρέσει επειδή μπορούμε να δείξουμε στους συμμαθητές μας ποιοι πραγματικά είμαστε. Με βελτιώνει που βάζουμε στόχους.

Γ: Μου αρέσει ο ΦΕΜ_γιατί θα μπορώ να βελτιωθώ με τους στόχους που βάζουμε. Θέλω να συνεχιστεί γιατί θα είναι ωραίο στο τέλος του χρόνου να έχουμε ένα φάκελο με τα επιτεύγματά μας.

Μ: Η δραστηριότητα που ξεκίνησε αυτό τον χρόνο, με βοήθησε πάρα πολύ στην αυτοαξιολόγησή μου. Φαίνονται οι ικανότητες του άλλου πολύ έντονα. Σχετικά με τους στόχους, με βοήθησε, αλλά τώρα δεν ξέρω τι καινούριο στόχο να βάλω! Μπορείς να ανακαλύψεις τι ικανότητες έχεις όπως και τις αδυναμίες σου, αν κοιτάξεις στο φάκελό σου. Η επικοινωνία με τη δασκάλα μου δεν άλλαξε ιδιαίτερα επειδή και πριν ένιωθα άνετα. Νιώθω ότι προοδεύω...

ΑΠ: Αυτό το χρόνο ξεκινήσαμε μια νέα δραστηριότητα. Νιώθω πως ο φάκελος επιτευγμάτων με βοήθησε να συνεργάζομαι με τους άλλους. Τώρα ξέρω πραγματικά ποιες είναι οι αδυναμίες μου και οι ικανότητές μου.

Χ: Στο φάκελο επιτευγμάτων φαίνονται οι αδυναμίες μου που είναι τα γράμματά και η Ορθογραφία μου. Έβαλα και μετάλλια στο ποδόσφαιρο. Νιώθω πολύ ωραία που έχω φάκελο επιτευγμάτων.

Α: Κυρία, νομίζω μου χρωστάτε ένα δίπλωμα για την εργασία που έκανα για τον Αϊνστάιν. Ο φάκελος με βοήθησε στο να βάζω στόχους, να κάνω έρευνες και να καταλάβω πως έχω πολλές ικανότητες αλλά και αδυναμίες. Με βοήθησε βάζοντας στόχους να καλυτερεύσω τα γράμματά μου και την Ορθογραφία μου. Εκτός από αυτό με βοήθησε να συνεργάζομαι με τους άλλους και να ακούω τις απόψεις τους.

Γ: Ο φάκελος επιτευγμάτων είναι πολύ βοηθητικός και από αυτόν μαθαίνουν περισσότερα οι μαθητές. Θα ήθελα να προχωρήσω μαζί του γιατί εξαρτώμαι από αυτόν, γιατί μέσα φυλάω τα επιτεύγματά μου, τα διπλώματά μου, τα μετάλλιά μου, αλλά και αυτά που γράφω στο ημερολόγιό μου.

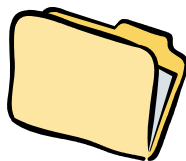
Α: Εγώ νομίζω ότι ο φάκελος επιτευγμάτων με καθοδηγεί προς το μέλλον. Οι στόχοι μου είναι διάφοροι, κάθε φορά που επιτυγχάνω έναν, βάζω έναν άλλο διαφορετικό. Όταν αξιολογώ κάποιον ή το άτομό μου είναι ωραίο γιατί μαθαίνεις και την άποψη των άλλων.

Κάνουμε επίσης έρευνες και projects. Μου αρέσει πολύ η συνεργασία γιατί δουλεύεις διαφορετικά.

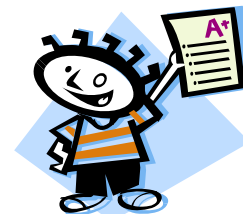
K: Ο φάκελος επιτευγμάτων είναι ένα από τα κατορθώματα στη ζωή μου που με βοήθησε να βάζω στόχους, να αυτοαξιολογούμαι, να ερευνώ και να συνεργάζομαι. Να βλέπω τις αδυναμίες μου και τις ικανότητές μου. Να επικοινωνώ με τη δασκάλα μου και να γίνουμε φίλοι. Κυρία, θα έπρεπε να έχεις και εσύ ένα φάκελο επιτευγμάτων.

N: Με βοηθά ο φάκελος επιτευγμάτων γιατί με κάνει να προσπαθώ να πάρω διπλώματα και να γίνω καλύτερος. Είναι ένα πράγμα που δείχνει σε τι είσαι καλός.

Παράρτημα 22: Απαντήσεις από έντυπο αυτοαξιολόγησης ΦΕΜ



ΕΝΤΥΠΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΦΑΚΕΛΟΥ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΩΝ



Δυνατά σημεία

Ορθογραφία, γράμματα, η εξυπνάδα μου, κύπελλο στο τένις, συμμετοχές, project, γραπτός λόγος, διπλώματα, έρευνες, οι στόχοι που βάζω και τα καταφέρνω, να τελειώνω σωστά την έκθεσή μου, να χρησιμοποιώ επίθετα, φαντασία,

Αδυναμίες

Εκθέσεις, κείμενα, δεν έχω κύπελλα, γράμματα, ορθογραφία, project, δε γράφω πολλά, δεν αφήνω απόσταση από τις λέξεις μου, εξώφυλλα, γραφή, εμφάνιση γραπτού, σημεία στίξης, έκταση του γραπτού μου, εκφραστικοί τρόποι, να βγάζει νόημα η πρόταση,

Το καλύτερό μου επίτευγμα είναι...γιατί....

A.N. - τα διπλώματα που παίρνω γιατί μου αρέσουν πολύ

A. – διπλώματα γιατί δείχνουν σε ποια πράγματα είμαι καλύτερη

K.K - το ότι έχουμε πολλά διπλώματα

A. - το project για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας γιατί συνεργάστηκα με συμμαθητές μου

M. – το βραβείο που πήρα για το σκάκι γιατί είναι το μοναδικό, πήρα την πρώτη θέση

A. – τα διπλώματα που με την προσπάθειά μου κατάφερα να κερδίσω

Γ. – πως έκανα πρόοδο

A. – το project και τα διπλώματα

Π. – το μετάλλιο ποδοσφαίρου...χαίρομαι που το κέρδισα

M. Z.– το χριστουγεννιάτικό μου τετράδιο γιατί αφιέρωσα πολύ χρόνο πάνω του

I.– το δίπλωμα επιτυχίας στόχου γιατί κατάφερα να διορθώσω τα γράμματά μου

A. M.– το ποίημα που έγραψα γιατί επιλέχθηκε μέσα από πολλά άλλα

Είμαι περισσότερο περήφανος/η για

A.N.- τα διπλώματά μου γιατί νιώθω ότι τα παίρνω με την αξία μου

Αλ. - project γιατί δείχνουν πόσο καλή είμαι στον υπολογιστή

A.Π. – τα κείμενα που έγραψα στο γραπτό λόγο γιατί έγραψα πολλά κείμενα

M. – τους στόχους μου γιατί τους κατάφερα όλους

- A. – τα διπλώματα που με την προσπάθειά μου κατάφερα να κερδίσω
 Γ. – είμαι καλός μαθητής, κάνω πολλή πρόοδο
 A.A. – για το ΦΕΜ γιατί φαίνονται τα δυνατά και τα αδύνατά μου σημεία
 Ρ. – τους στόχους που βάζω επειδή βελτιώνομαι
 Γ. – να οργανώνω τις σκέψεις μου επειδή το έβαλα στόχο
 Ζ. – την εργασία για τα εσπεριδοειδή γιατί δούλεψα σκληρά για αυτή την εργασία
 Μ. – τα διπλώματά μου γιατί μου αρέσει να πιάνω διπλώματα
 Ζ. – τις εργασίες που κάνω στον Η Υ γιατί παίρνω εγώ, αλλά και οι συμμαθητές μου περισσότερες πληροφορίες

Το πρόβλημα ή η ανησυχία μου σχετικά με το φάκελο επιτευγμάτων είναι

Κανένα (τα περισσότερα παιδιά)

- A.N. – ότι δεν έχω πολλά project
 Αλ. – το ότι στο Γυμνάσιο μπορεί να μην υπάρχει
 Α. – Ο γραπτός λόγος
 A.A. – το ότι φαίνονται οι αδυναμίες μου και σκέφτομαι ότι δεν είμαι καλός
 Γ. – να πετύχω τους στόχους μου
 Ζ. – που μερικές φορές δεν πετυχαίνω το στόχο μου
 Μ. Ζ. – αν μπορούμε να τον έχουμε και στη Στ΄ τάξη
 Α. Μ. – αν ανοίξει το φάκελό μου άλλο παιδί

Αυτό που μου αρέσει περισσότερο στην εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων είναι

Αλ. πως όλοι οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί και πως μέσα από αυτή την εργασία έμαθα σε ποια πράγματα είμαι καλή

- Μ. – πως είναι δίκαιος και αξιολογούμαι σωστά με αυτόν
 Σ.– Το ημερολόγιο και τα διπλώματά μου, για να φανταστείτε έχω 9 διπλώματα
 Α. Α. – το ότι βάζω στόχους
 Γ. – να βάζω στόχους για να γίνομαι καλύτερη
 Ρ. – το ότι δεν έβαλα πολλά πράγματα μέσα στο ΦΕΜ
 Ζ. – τα διπλώματα που παίρνω για τις εργασίες μου
 Ο. – που βελτιώνομαι, γίνομαι καλύτερος
 Ζ.– το ότι βάζω στόχους και βελτιώνω τις αδυναμίες μου

Τι έμαθες μέσα από την εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων;

- Αλ. - πως όλοι οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί και πως μέσα από αυτή την εργασία έμαθα σε ποια πράγματα είμαι καλή
- ΑΠ – έμαθα πάρα πολλά πράγματα και ένα από αυτά είναι πως οι άνθρωποι είναι ξεχωριστοί
- Μ.– έμαθα ότι αν προσπαθείς πολύ, θα πετύχεις το στόχο σου
- Α. – να προσπαθείς συνεχώς μέχρι να καταφέρεις αυτό που θέλεις
- Γ. – θα ήθελα να συνεχιστεί γιατί από αυτόν μαθαίνω πολλά πράγματα και με βοηθά να είμαι καλός μαθητής
- Σ. – όταν βάζω ένα στόχο, τον πετυχαίνω
- Α. Α. –έμαθα πολλά πράγματα που με βοήθησαν να γίνω καλύτερος
- Γ. – να βάζω στόχους και να τους πετυχαίνω
- Ρ. – πώς να βελτιώνομαι
- Γ. - το ότι νιώθεις περήφανος για τα επιτεύγματά σου
- Ζ. –μαθαίνω τα δυνατά και τα αδύνατά μου σημεία
- Ο.– έμαθα να βελτιώνομαι, να γίνομαι καλύτερος
- Μ. Ζ. – έμαθα τα δυνατά μου σημεία και τις αδυναμίες μου
- Ζ. – να βάζω στόχους και να προσπαθώ μέχρι να τους πετύχω
- Α. – έμαθα τις αδυναμίες μου

Θα ήθελες να συνεχιστεί η εργασία με το φάκελο επιτευγμάτων; Γιατί να συνεχιστεί ή γιατί να μη συνεχιστεί;

Όλοι ναι

- Α.Ν. – Γιατί μας βοηθά όλους, είναι ωραίο,
- Αλ. – Μας αρέσει πάρα πολύ. Μας έμαθε μέσα από φυλλάδια και εργασίες πολλά πράγματα
- Α.Π. – είναι πάρα πολύ ωραίο και μαθαίνεις περισσότερα πράγματα
- Μ. – Θα ήθελα να συνεχιστεί γιατί είναι ωραίο και με κάνει να προσπαθώ
- Α. – Εκτός από το ότι βελτιώνει το μάθημα, το κάνει και διαφορετικό
- Σ.– Με βοηθά πάρα πολύ να λέω τα προβλήματά μου και να παίρνω διπλώματα
- Α. – Έχει μέσα όλα τα πράγματα που σου αρέσουν
- Α. Α. – Γιατί όταν κάνω κάτι καλό θα το θυμάμαι
- Γ. – Μας βοηθά να γίνουμε καλύτεροι
- Ρ. – Είναι μια εμπειρία, ένα επίτευγμα για μένα και θα ήθελα να συνεχιστεί

Γ. – Βελτιώνομαι συνεχώς

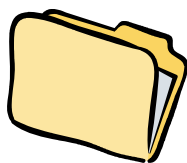
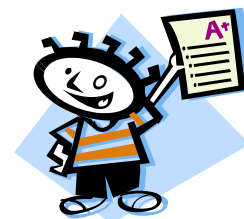
Z. – Είναι ωραίο πράγμα και βλέπω τα καλά μου και τα ελαττώματά μου

Ο. – Σε βοηθά να ξεπεράσεις τα προβλήματά σου

M. Z. – Με κάνει να νιώθω πιο δυνατός στο σχολείο

Z. – Μου αρέσει να αξιολογώ την εργασία μου, να βάζω νέους στόχους και να προσπαθώ μέχρι να τους πετύχω

A. M. – Μου αρέσει να βάζω στόχους στον εαυτό μου

Παράρτημα 23: Απαντήσεις από έντυπο ετεροαξιολόγησης ΦΕΜ

**ΕΝΤΥΠΟ ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΦΑΚΕΛΟΥ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΩΝ**


Ο φάκελος που αξιολογήθηκε ανήκει

στ' _____

Όνομα αξιολογητή: _____

Δυνατά σημεία

Project, στόχοι, έρευνες, μετάλλια, φαντασία, χιούμορ, σημεία στίξης, μεγάλα κείμενα, καλές σκέψεις, ζωγραφιές, μεγάλα και καθαρά γράμματα, κάνει πολλές έρευνες, γράμματα, ορθογραφία

Αδυναμίες

γράμματα, λίγοι στόχοι, εμφάνιση του γραπτού του //, γράμματα, παράγραφοι, εκφραστικοί τρόποι, έκταση κειμένων

Το καλύτερο επίτευγμα στο φάκελο επιτευγμάτων είναι: γιατί;

- Το τετράδιο επανάληψης, γιατί με την επανάληψη μαθαίνεις
- Τα διπλώματά της, γιατί δείχνουν πόσα κατάφερε με την προσπάθεια
- Τα διπλώματα για τις έρευνες, γιατί έχει κάνει απίστευτα πολλές έρευνες
- Το μετάλλιο που πήρε στη σκοποβολή
- Η εργασία που έκανε για τα εσπεριδοειδή γιατί είναι μεγάλη εργασία και θα του πήρε πολύ χρόνο για να την ολοκληρώσει
- Η χρήση επιθέτων στην περιγραφή
- Παίρνει πολλά διπλώματα γιατί προσπαθεί και έτσι γίνεται καλύτερος
- Η έρευνα για τον Τριβιζά γιατί πρέπει να δούλεψε πολύ και να αφιέρωσε πολύ χρόνο

Τι θα έπρεπε να βελτιώσει ο συμμαθητής / η συμμαθήτριά μου; γιατί;

- Θα πρέπει να βελτιώσει τις εκθέσεις του
- Να βάλει περισσότερους στόχους
- Να βελτιώσει τα κείμενά του, να είναι πιο εμπλουτισμένα.

-
- Η συμμαθήτριά μου θα έπρεπε να μειώσει τη δουλειά στον υπολογιστή και να δουλεύει περισσότερο με το χέρι. Όλες τις σχεδόν οι δουλειές είναι στον υπολογιστή
 - Να βελτιώσει τα γράμματά του γιατί κάνει λίγα λαθάκια
 - Την εμφάνιση του γραπτού του
 - Ο συμμαθητής μου θα έπρεπε να βελτιώσει τα γράμματά του γιατί η εμφάνιση του γραπτού λόγου είναι καλή αλλά χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια
 - Να βελτιώσει τα γράμματά του γιατί μπορεί να το καταφέρει
 - Θα μπορούσε να φτιάξει λίγο τα γράμματά του γιατί σε κάποια κείμενα είναι ωραία ενώ σε άλλα κείμενα όχι
 - Τα σημεία στίξης γιατί δεν τα χρησιμοποιεί όπως πρέπει
 - Πιστεύω ότι δεν πρέπει να βελτιώσει τίποτα

Γράφω κάποια σχόλια

- Ο Α. είναι πάρα πολύ καλός μαθητής, απλώς πρέπει να βελτιώσει τα γράμματά του
- Ο Γραπτός Λόγος είναι συγκυρισμένος με πολύ χρώμα. Δουλεύει με πολλή όρεξη.
- Δεν έχει κάνει project
- Είναι μια πάρα πολύ καλή μαθήτριά και πολύ έξυπνη. Θα έχει ένα πάρα πολύ καλό μέλλον.
- Έχει ταλέντο στο να ζωγραφίζει ωραία, αλλά θα έπρεπε να προσέξει τα γράμματά του
- Μου αρέσουν οι ζωγραφιές του αλλά δε μου αρέσει η εμφάνιση του γραπτού του
- Ο Μ. γράφει ωραία κείμενα, αλλά μπορεί να γράφει ακόμα καλύτερα
- Παρατήρησα πως πέτυχε αρκετούς στόχους και πως σε ένα διάστημα βελτίωσε πολύ τα γράμματά του
- Θα μπορούσε να αφήνει μεγαλύτερες αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις
- Ο Π. κάνει φανταστικές εργασίες και θα μπορούσε να πετύχει ακόμα πολλά πράγματα με τα δυνατά του σημεία
- Γράφει πολύ πλούσιες καλές με πλούσια φαντασία
- Να συνεχίσει να εργάζεται με αυτόν τον τρόπο
- Οι εργασίες είναι συγκυρισμένες και ωραίες

Παράρτημα 24: Φωτογραφίες - Συμβολή της αξιολόγησης με ΦΕΜ στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών



(Φωτογραφία 1)



(Φωτογραφία 2)



(Φωτογραφία 3)



(Φωτογραφία 4)



(Φωτογραφία 5)



(Φωτογραφία 6)

Παράρτημα 25: Φωτογραφίες – Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση ΦΕΜ*



(Φωτογραφία 7 – Αυτοαξιολόγηση ΦΕΜ)



(Φωτογραφία 8 – Ετεροαξιολόγηση ΦΕΜ)

*Τα πρόσωπα καλύπτονται για προστασία της ταυτότητας των μαθητών