

Η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία πινάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων

Τιμολέων Θεοφανέλλης¹, Ντόρα Λεονταρίδου²

timtheof@gmail.com, dora@leontaridou.eu

¹Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Β. Αιγαίου, M.Sc., M.Ed., Ph.D.

²Εκπαιδευτικός Γαλλικής Φιλολογίας στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, M.Sc., Ph.D.

Περίληψη. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα βασικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευόμενοι δέχονται ανατροφοδότηση για την προσπάθεια και την συνεισφορά τους και κυρίως για το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων (προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα). Ταυτόχρονα κινητοποιούνται και να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση που τους αφορά. Στην εργασία αυτή αξιοποιούνται οι πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (evaluation rubrics). Το καινοτόμο σημείο αυτής της εργασίας είναι η συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία του πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων και το όφελος που μπορεί να υπάρχει από αυτή. Το όφελος ήταν η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και η δημιουργία καλύτερων εργασιών.

Λέξεις κλειδιά: ομότιμη αξιολόγηση, πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, κόμικς

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την αξιοποίηση του λογισμικού δημιουργίας κόμικ και την εφαρμογή της αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων (συμμαθητών) μέσα από μία ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση, η οποία υλοποιήθηκε με τρία τμήματα της Β΄ τάξης του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου, στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας.

Προβληματική

Οι μαθητές συχνά παραπονιούνται ότι το σχολείο δεν ασχολείται ουσιαστικά με αυτούς και ο ρόλος τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι παθητικός (Kuh, 2003). Για να αντισταθμιστεί η παθητικότητα επιλέχθηκε η μεθοδολογία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων σε μία προσπάθεια να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν πολύ ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και στην αξιολόγησή της. Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκε η ομότιμη αξιολόγηση, στην οποία προστέθηκε ένα ακόμη στάδιο: Προτρέψαμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν στην επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης και τη δημιουργία της σχάρας αξιολόγησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο είχαν ένα επιπλέον κίνητρο για να συμμετάσχουν. Η εργασία την οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν στη συνέχεια ήταν ψηφιακή αφήγηση με λογισμικό κόμικς, τα οποία είναι προσιτά και συμβατά με τα ενδιαφέροντα των εφήβων.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ομότιμη αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μια σημαντική παράμετρος της διδασκαλίας που δίνει στους εκπαιδευτικούς μεγάλη ισχύ απέναντι στους μαθητές. Επιπλέον οι μαθητές δίνουν μεγάλη σημασία στους βαθμούς. Αυτό το γεγονός προκαλεί συχνά κάποια αμηχανία σε μερικούς εκπαιδευτικούς, διότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό και να υπονομεύσουν την ορθή και δίκαιη κρίση. Ως τέτοιοι παράγοντες αναγνωρίζονται η διάσταση προσωπικότητας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, η υπερφόρτωση του εκπαιδευτικού αφού έχει να αξιολογήσει μεγάλο αριθμό σε σύντομο χρονικό διάστημα, η ιδεολογική μεροληψία αφού μπορεί να υπάρχει διάσταση απόψεων σε κάποιο αντικείμενο λόγω ιδεολογίας (Κυριακού, 1987). Αυτοί κυρίως οι λόγοι αλλά και άλλοι, οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς σε μια καινούργια προβληματική σχετικά με την αξιολόγηση.

Σαν αποτέλεσμα του προβληματισμού σχετικά με τις ανεπάρκειες του συστήματος της αριθμητικής αξιολόγησης αναπτύχθηκαν εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης. Ένας από αυτούς είναι η ομότιμη αξιολόγηση (peer evaluation), (Brown, 1979). Οι εκπαιδευτικοί συχνά συμπεριλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση και την ομότιμη αξιολόγηση ως εργαλεία της διδακτικής διαδικασίας με ομαδοσυνεργατικές τεχνικές (Ohland, 2012).

Η ομότιμη αξιολόγηση είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να εμπλακούν όλοι οι μαθητές σε ομαδικές δραστηριότητες. Οι Hye-Jung & Cheolil (2012) διερεύνησαν τα θέματα (κριτήρια) που είναι σημαντικά για τους μαθητές όταν αξιολογούν συμμαθητές τους. Διαπιστώθηκε ότι αυτά αφορούσαν περισσότερο στα διαχειριστικά, διαδικαστικά και κοινωνικά θέματα παρά στα ακαδημαϊκά. Γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές εκτιμούν την κοινωνική συνεισφορά σε πεδία όπως είναι η οργάνωση ή ο συντονισμός, πολύ περισσότερο από την γνωστική συνεισφορά.

Η εμπλοκή των μαθητών στην ομότιμη αξιολόγηση έχει πολλά παιδαγωγικά πλεονεκτήματα (Mangelsdorf, 1992). Οι Mulder et al. (2014) εντόπισαν ότι οι φοιτητές θεωρούν ευεργετική την ομότιμη αξιολόγηση. Η εφαρμογή της οδήγησε στη βελτίωση των εργασιών που παρέδιδαν προς αξιολόγηση. Περισσότερο δε επωφελήθηκαν αυτοί των οποίων η επίδοση ήταν κάτω από το μέσο όρο. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα επιβεβαιώνουν με σαφήνεια ότι η συμμετοχή σε ομότιμη αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της επίδοσης και σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (evaluation rubrics)

Αναφορικά με τους πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, οι Ozogul, G. & Sullivan, (2009) σε μαθητές αλλά και οι Reddy & Andrade, (2010) σε φοιτητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές αξιολογούν θετικά τους πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) και αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτό, υπάρχουν όμως και άλλοι που αντιστέκονται στη χρήση τους.

Κατά τους Jonsson & Svingby (2007) η χρήση του πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων ευνοεί την αξιοπιστία της αξιολόγησης, ειδικά όταν είναι αναλυτική, σχετίζεται με το αντικείμενο και συμπληρώνεται με υποδείγματα και εκπαίδευση για την αξιολόγηση. Οι μελέτες σχετικά με την αξιοπιστία των πινάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων έχουν εντοπίσει ότι τα κριτήρια (η περιγραφή τους) πρέπει να είναι κατανοητά σε αυτούς που καλούνται να τα χρησιμοποιήσουν

(Reddy & Andrade, 2010). Οι πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων δεν εξασφαλίζουν από μόνοι τους την έγκυρη κρίση, συνεπώς τα κριτήρια πρέπει να είναι καλά σταθμισμένα και έγκυρα (Jonsson & Svingby, 2007) όπως και αποδεκτά από τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση δηλαδή τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους. Οι πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων δυναμικά προωθούν τη μάθηση και βελτιώνουν την καθοδήγηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι, αφού δηλώνουν ρητά τις προσδοκίες και τα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπρόσθετα διευκολύνουν την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση (Jonsson & Svingby, 2007).

Αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στην εκπαίδευση

Τα κόμικς και τα κινούμενα σχέδια είναι εξαιρετικά προσφιλή στα παιδιά και τους εφήβους. Ο συνδυασμός εικόνας και κειμένου τα καθιστά ευχάριστα, εύληπτα και κατανοητά από παιδιά κάθε ηλικίας. Επιπλέον τα μηνύματα που μεταφέρουν εκφέρονται με λιτό και άμεσο τρόπο, ο οποίος εξάπτει και διεγείρει τη δημιουργική φαντασία. Οι μαθητές ανταποκρίνονται γρήγορα και κατανοούν εύκολα τον κώδικα της γελοιογραφίας και των κόμικς (educartoon.gr). Οι Dalacosta et al. (2009) διαπίστωσαν στις έρευνές τους ότι η αξιοποίηση κινούμενων σχεδίων αυξάνει την κατανόηση και την ικανότητα μάθησης σε συγκεκριμένα αντικείμενα θετικών επιστημών, που είναι συνήθως δύσκολο να κατανοήσουν οι νεαροί μαθητές. Οι εφαρμογές δημιουργίας κόμικ αποτελούν ένα δημιουργικό και ευχάριστο εργαλείο στο οποίο οι μαθητές εύκολα εκπαιδεύονται. Υπάρχει επιπλέον μεγάλη διαθεσιμότητα ελεύθερων εφαρμογών που μπορεί να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτά αντλήσαμε για την υλοποίηση αυτής της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.

Με την εφαρμογή αυτού του συνδυασμού, είχαμε ως στόχο να κινητοποιηθεί το σύνολο της τάξης, μέσα από ένα καινοτόμο σχέδιο εργασίας, η αξιολόγηση του οποίου θα γινόταν από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες με την μέθοδο της αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων. Τα καινοτόμα χαρακτηριστικά αυτής της διδακτικής προσέγγισης εδράζονται σε τρεις άξονες: πρώτον, στην αξιοποίηση των εφαρμογών δημιουργίας κόμικ, δεύτερον στην συμμετοχή των μαθητριών και των μαθητών στην συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης της εργασίας τους, βάσει των οποίων στο τελικό στάδιο, θα έκριναν τις εργασίες των συμμαθητών και συμμαθητριών τους, με την μέθοδο της αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων, η οποία αποτελεί τον τρίτο και τελευταίο άξονα αυτής της διδακτικής προσέγγισης.

Θεωρήθηκε ότι η εργασία θα ήταν περισσότερο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές και τις μαθήτριες στην περίπτωση που δεν δίνονται έτοιμα τα κριτήρια αξιολόγησης, αλλά συναποφασίζονται με τους/τις μαθητές/τριες μετά από συζήτηση μέσα στην τάξη. Επιπλέον βασιζόμενοι στους Alibec & Sandiuc (2015) υποθέσαμε ότι η γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης πριν από την υλοποίηση της εργασίας θα συνέβαλε πολύ στην βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων. Για να ελέγξουμε αυτήν την παράμετρο, εφαρμόσαμε την παραπάνω προσέγγιση σε δύο από τα τρία τμήματα της Β΄ Γυμνασίου τα οποία πραγματοποίησαν την συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τα τμήματα Β2 και Β3 θα είχαν εκ των προτέρων γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης και θα συμμετείχαν στην διαμόρφωσή τους, ενώ το τμήμα Β4 θα ακολουθούσε την ίδια διαδικασία αλλά χωρίς οι ομάδες να γνωρίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης εκ των προτέρων. Αναμέναμε ότι οι εργασίες των τμημάτων Β2 και Β3 θα κινούνταν σε υψηλότερο επίπεδο σύμφωνα με τα κριτήρια του πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων. Το

επίπεδο των μαθητών είναι αρκετά υψηλό αφού πρόκειται για πρότυπο πειραματικό Γυμνάσιο και τα τρία τμήματα που συμμετείχαν ήταν αναλόγου επιπέδου ικανοτήτων (γνωστικές, κριτικές και δημιουργικές). Τα τμήματα αποτελούνταν από 12 έως 15 μαθητές το καθένα.

Τέλος, η ύπαρξη του πίνακα καθόριζε και τον τρόπο αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων. Η αξιολόγηση θα υλοποιούνταν βάσει των προκαθορισμένων κριτηρίων και θα υπήρχε γραπτή αιτιολόγηση της μοριοδότησης ανά κριτήριο. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται η έκφραση μιας υποκειμενικής βιαστικής κρίσης, αφού θα πρέπει αυτή να αιτιολογείται σύμφωνα με τα αναλυτικά και συγκεκριμένα κριτήρια. Με την υιοθέτηση αυτής της μεθόδου αναμέναμε την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ώριμη εκφορά κρίσης -τουλάχιστον μετά από προβληματισμό- όπως και την αποδοχή της από τους αξιολογούμενους, αφού θα ήταν αιτιολογημένα.

Δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα:

Με τις προκλήσεις που αναδύονται από την ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και του εκτεταμένου ρόλου της στον σύγχρονο κόσμο, αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια μία προβληματική εστιασμένη στην εκπαίδευση, σχετικά με τις ικανότητες οι οποίες θα είναι απαραίτητες στον πολίτη του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τον Dudeney, για να γίνουν οι μαθητές λειτουργικοί πολίτες του 21ου αιώνα χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες, μεταξύ των οποίων και οι ψηφιακές. Εκτός όμως από αυτές και άλλες δεξιότητες είναι εξίσου απαραίτητες, όπως κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργικότητα και φαντασία, καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη και η δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη (Dudeney, 2014).

Η προσέγγιση την οποία πραγματευόμαστε σε αυτό το άρθρο προάγει μέσα από τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της πολλές από τις ικανότητες του 21ου αιώνα. Αρχικά οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με μία μορφή ψηφιακής τεχνολογίας, αυτήν της κατασκευής κόμικς. Παράλληλα με την δημιουργία του σεναρίου και της ψηφιακής αφήγησής του ενεργοποιείται η δημιουργικότητα και αναπτύσσεται η φαντασία τους. Επιπλέον, η κριτική ικανότητα ασκείται πολλαπλά και στο στάδιο συνδιαμόρφωσης των κριτηρίων αξιολόγησης αλλά και κατά την εκφορά της τελικής κρίσης στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτίμων. Επίσης καλλιεργείται η ικανότητα συνεργασίας αφού και οι εργασίες και οι κρίσεις υλοποιούνται ομαδοσυνεργατικά.

Όσον αφορά στην ψηφιακή αφήγηση η οποία αποτελεί βασικό εγγραμματισμό της εποχής μας όπως επισημαίνουν πολλοί (Tyner, 1998, Goodman, 2003, Pepler & Kafai, 2007,) πρόκειται – όσον αφορά στην εκπαίδευση – για ένα εργαλείο διδακτικής πρακτικής. Η ψηφιακή αφήγηση έρχεται να ενσωματώσει στην ψηφιακή εποχή την παραδοσιακή αφήγηση, στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο. Περιλαμβάνει όμως εκτός από τον λόγο και άλλο υλικό φωτογραφίες, μουσική κ.ά. (Μελιάδου κα 2011). Οι Tsou, Wang και Tzeng, (2006) ορθά παρατηρούν την αναμφισβήτητη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στα γλωσσικά μαθήματα, όπου ασκούνται οι δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης λόγου, γραπτού ή προφορικού. Τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από την ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον Coventry (2009), είναι η εμπλοκή και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, αφού έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν αφηγηματικό λόγο.

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε με την μέθοδο σχεδίων δράσεων (project), για την οποία πολλά έχουν γραφεί κατά τα τελευταία χρόνια. Ως βάση αξιοποιήθηκε «Η μέθοδος πρότζεκτ» του Frey (1986), η αντίστοιχη μελέτη του Perrenoud (2002), όπως και το έργο «Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο» του Ματσαγγούρα (2011).

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας στόχος ήταν να γίνει η εμπέδωση της ενότητας για τη διατροφή (ενότητα 4 στο βιβλίο Action fr το οποίο διδασκόταν στα δημόσια σχολεία μέχρι πέρσι). Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν οι μαθητές να μάθουν να αξιοποιούν σε περιστάσεις επικοινωνίας τις γνώσεις που αποκόμισαν από την ενότητα που μόλις είχαν διδαχτεί αλλά και να δημιουργούν κόμικς και να συμμετέχουν στη δημιουργία κριτηρίων αξιολόγησης. Επίσης να συμμετέχουν σε διαδικασίες ομότιμης αξιολόγησης και να δέχονται τις κρίσεις από τους συμμαθητές τις οποίες θα εφαρμόσουν αφού τις εξετάσουν. Θεωρούμε ότι ως πρώτη υλοποίηση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιτεύχθηκαν και σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Διαπιστώθηκε ότι την πρώτη φορά χρειαζόταν προσαρμογή σε όλες τις διαδικασίες και να εξηγηθούν όλα στους μαθητές, ωστόσο ο συνολικός χρόνος δεν ξεπέρασε τις τρεις διδακτικές ώρες. Την πρώτη ώρα συζητήθηκαν και διευθετήθηκαν τα κριτήρια, τη δεύτερη ώρα οι μαθητές ασχολήθηκαν με το σενάριο. Κατόπιν οι μαθητές δημιούργησαν το κόμικς στο σπίτι τους. Στη συνέχεια, παρουσίασαν τα βίντεο στην ολομέλεια της τάξης και ακολούθησε η αξιολόγηση από τους συμμαθητές κ τις συμμαθήτριές τους.

Στάδια υλοποίησης:

1ο στάδιο. Ευαισθητοποίηση, καταιγισμός ιδεών, ορισμός ομάδων, ορισμός σταδίων εργασίας.

Κατά την πρώτη συνάντηση, αρχικά έγινε ευαισθητοποίηση και εισαγωγή των στο θέμα. Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες αποδέχτηκαν να υλοποιήσουν την προτεινόμενη ομαδοσυνεργατική εργασία, ακολούθησε συζήτηση και καταιγισμός ιδεών σχετικά με τους τρόπους υλοποίησης . Συζητήθηκαν τα διαθέσιμα προγράμματα δημιουργίας κόμικ. Κάποιοι από τους μαθητές ή τις μαθήτριες είχαν ήδη εργαστεί με τα προγράμματα όπως το Bitstrips και το Pixton. Κάποιοι ανέλαβαν να διερευνήσουν της δυνατότητα χρήσης των εφαρμογών Moonly και Powtoon και να αποφασίσουν για την χρήση τους. Με βάση τις ικανότητες και την όποια εμπειρία μαθητών και μαθητριών στα προγράμματα δημιουργίας κόμικ, αλλά και άλλα κριτήρια, όπως το επίπεδο γλωσσομάθειας ορίστηκαν οι ομάδες εργασίες, προσέχοντας ώστε να είναι ανομοιογενείς και να υπάρχει διάχυση ικανοτήτων σε όλες. Οι ομάδες επέλεξαν ανάμεσα στις εφαρμογές και τελικά χρησιμοποιήθηκαν όλες οι εφαρμογές. Τέλος οριστικοποιήθηκαν τα στάδια εργασίας, όπως και ο ρόλος του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας μέσα στην ομάδα.

2ο στάδιο. Παρουσίαση των κριτηρίων, συζήτηση, συνδιαμόρφωση.

Κατά το δεύτερο στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες πραγματεύτηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης. Επιλέχθηκε από τη διδάσκουσα ένας πρώτος πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων ώστε να υπάρχει μία βάση για συζήτηση και εργασία, μια που οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέγγιζαν αυτήν τη μέθοδο για πρώτη φορά. Στην αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή δεν προτεινόταν ένα συγκεκριμένο υλικό ως βάση συζήτησης και αφήνονταν οι μαθητές να ορίσουν οι ίδιοι κριτήρια αξιολόγησης, υπήρχε ο κίνδυνος να χαθούν σε ατέρμονες συζητήσεις και σε δρόμους που δεν θα τελεσφορούσαν. Τα προκαθορισμένα κριτήρια και η συζήτηση οδήγησαν στην τελική συνδιαμόρφωση. Αυτή η ημι-κατευθυνόμενη μέθοδος επιλέχθηκε διότι προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών αλλά μέσα σε πλαίσιο το οποίο δεν επέτρεπε να πελαγοδρομήσουν (Davis, 2015). Η προσέγγιση αυτή πράγματι προώθησε την σκέψη των μαθητών με δύο κυρίως τρόπους. Παρατηρήθηκε ότι έδειξαν ενδιαφέρον ακόμη και μαθητές και μαθήτριες που δεν συμμετείχαν ενεργά στο «τυπικό» μάθημα. Επίσης μέσα από την συζήτηση προέκυψαν και εντάχθηκαν κριτήρια τα οποία δεν προβλέπονταν από την σχάρα-τύπο που τους είχε δοθεί ως βάση εργασίας. Σε αυτό το δεύτερο πεδίο, συζητήθηκαν θέματα όπως εάν πρέπει στα κριτήρια να προστεθεί η τεχνική επάρκεια ή ποιότητα. Επίσης, προστέθηκε το κριτήριο σύνδεσης και συνοχής του λόγου και της εικόνας. Στο κριτήριο «χρήση γλώσσας-γραμματική» προστέθηκε η λεξιλογική ορθότητα. Αυτή η διευκρίνιση κρίθηκε απαραίτητη μια που επρόκειτο για ξένη γλώσσα, όπου η επιλογή της κατάλληλης λέξης και η ορθή γραφή της δεν είναι το ίδιο αυτονόητο όπως στην μητρική. Στο κριτήριο «σαφήνεια της έκφρασης», ένα κριτήριο που προϋπήρχε, προστέθηκε η σωστή προφορά και ο επιτονισμός, απαραίτητα κριτήρια για τον προφορικό λόγο στις ξένες γλώσσες. Στο κριτήριο «ακουστική» που σχετίζεται με την μουσική επένδυση προστέθηκε η διευκρίνιση «η μουσική να μην υπερκαλύπτει τον λόγο αλλά να τον υποστηρίζει διακριτικά ώστε να ακούγεται καθαρά».

Ακόμη αποφασίστηκε να τεθεί ως κριτήριο η πρωτοτυπία ως προς το θέμα ή την παρουσίαση της εργασίας. Τέλος, προστέθηκε ως κριτήριο ο σεβασμός της χρονικής διάρκειας. Έτσι ορίστηκε από την αρχή το χρονικό όριο μέσα στο οποίο θα έπρεπε να υλοποιηθούν οι εργασίες ώστε να συγκρίνονται παρόμοιας έκτασης πονήματα. Τελικά όλη η τάξη κατέληξε σε ένα πίνακα στον οποίον συμφωνούσαν όλοι και βάσει αυτού κρίθηκε κάθε εργασία.

3ο στάδιο: επινόηση του σεναρίου, καταγραφή, διόρθωση, συζήτηση.

Σε αυτήν την φάση της δραστηριότητας, οι ομάδες επιδόθηκαν στην επινόηση ενός σεναρίου, το οποίο επρόκειτο στη συνέχεια να αφηγηθούν ψηφιακά. Το θέμα του σεναρίου ήταν ανοιχτό αλλά έπρεπε να είναι σε λεξιλόγιο που είχαν διδαχθεί. Τα μέλη της ομάδας, συνεργάστηκαν για να συνδημιουργήσουν το σενάριο τους, το οποίο θα αποτελεί το γλωσσικό υλικό πάνω στο οποίο θα δημιουργηθεί στη συνέχεια το κόμικ. Συνέταξαν ένα κείμενο στα γαλλικά, το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις είχε και διαλογική μορφή. Η διδάσκουσα παρέμενε ενεργή και συμμετείχε με την γνώμη της και τα σχόλιά της στα σενάρια που συνέγραφαν οι ομάδες. Ενεθάρρυνε τις πρωτότυπες ιδέες, πρότεινε βελτιώσεις και προσθήκες, επεσήμανε την δυνατότητα εναλλακτικών. Τέλος, βελτίωσε τα μικρά λάθη έκφρασης του τελικού γραπτού κειμένου. Σε αυτό το σημείο, εάν υπάρχει χρόνος, μπορεί να παρεμβληθεί ένα ενδιάμεσο στάδιο. Πριν την επιμέλεια των κειμένων από την διδάσκουσα, είναι δυνατόν οι ομάδες να προβούν οι ίδιες σε διόρθωση των κειμένων των άλλων ομάδων. Να προσπαθήσει δηλαδή η

μία ομάδα να διορθώσει το κείμενο της άλλης ασκώντας έτσι ακόμη περισσότερο την γλωσσική επίγνωση. Λόγω έλλειψης επαρκούς χρόνου δυστυχώς παραλείψαμε αυτό το ενδιαμέσο στάδιο, το οποίο θα είχε πολύ ενδιαφέρον.

4ο στάδιο: Επιλογή εικόνων, σύνθεση της εργασίας

Σε αυτό το σημείο της διαδικασίας οι ομάδες έπρεπε να επιλέξουν τις εικόνες και τα σκίτσα τα οποία θα αξιοποιούσαν στη συνέχεια στο σενάριό τους. Κάποια από τα προγράμματα δημιουργίας κόμικ διαθέτουν προκαθορισμένες εικόνες και σκίτσα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ενώ άλλα επιτρέπουν την εισαγωγή εικόνων και από τον χρήστη. Τα μέλη της ομάδας συναποφασίζουν τι θα χρησιμοποιήσουν για να διαμορφώσουν την ιστορία τους.

5ο στάδιο: Παρουσίαση της εργασίας στην ολομέλεια, κρίση από τις άλλες ομάδες.

Σε αυτό το στάδιο η κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης. Κατά την παρουσίαση οι ομάδες κρατούσαν σημειώσεις ώστε το τελικό αποτέλεσμα (κόμικ) να συνδιαμορφωθεί αφού ληφθούν υπόψη τα σχόλια των συμμαθητών τους, οι οποίοι τα αιτιολογούν με γραπτό κείμενο. Δεν ακούσε δηλαδή η κρίση της κάθε ομάδας να εκφραστεί με έναν απλό αριθμητικό βαθμό, αλλά έπρεπε να είναι σε θέση να αιτιολογήσουν για ποιον λόγο επέλεξαν την συγκεκριμένη βαθμολογία, ακόμη κι αν βαθμολόγησαν με τον μεγαλύτερο βαθμό στην προτεινόμενη κλίμακα. Τέλος, ένα από τα μέλη της ομάδας παρουσιάζει την τελική κρίση στην ολομέλεια και φυσικά ακολουθεί συζήτηση.

Συμπεράσματα

Η εργασία με τον καινοτόμο χαρακτήρα της, προσείλκυσε το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών και κατόρθωσε να τους κινητοποιήσει. Στα θετικά σημεία πιστώνεται το γεγονός ότι η δραστηριότητα συγκέντρωσε το ενδιαφέρον ακόμη και εκείνων των μαθητών που συμμετείχαν λίγο στο τυπικό μάθημα. Ειδικά σε ένα από τα τρία τμήματα που συμμετείχαν, στο οποίο αν και συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες υψηλών δυνατοτήτων, τηρούσαν παθητική στάση στο μάθημα. Η παθητικότητά τους η οποία βρίσκεται στον αντίποδα των δυνατοτήτων τους, εκλήφθηκε ως έκφραση συγκεκριμένης αντίδρασης ως προς ένα μάθημα που έβρισκαν λίγο ενδιαφέρον. Από την παρατήρηση και τη συμπεριφορά των μαθητών φάνηκε ότι η δυνατότητα συμμετοχής με συνδιαμόρφωση των κριτηρίων είχε πολύ θετικό αντίκτυπο και είχε ως αποτέλεσμα να συμμετέχουν ενεργά στην συζήτηση και την συνδιαμόρφωσή τους. Αλλά το πιο ενδιαφέρον σημείο, αποτέλεσαν οι αιτιολογημένες κρίσεις που εξέφραζαν γραπτά οι μαθητές και οι μαθήτριες όλων των τμημάτων μετά την παρουσίαση κάποιας εργασίας. Αυτές οι κρίσεις ήταν σαφείς και ξεκάθαρες. Σύμφωνα με την εκτίμηση της εκπαιδευτικού οι μαθητές αποδείκνυαν ώριμη σκέψη στην αιτιολόγηση της βαθμολογίας τους ανά κριτήριο και ρεαλιστική κρίση σύμφωνη με τα κριτήρια που είχαν τεθεί. Αυτά τα στοιχεία είναι σημαντικά για την διαμόρφωση της κριτικής ικανότητας.

Η ομάδα ελέγχου, δηλαδή το ένα τμήμα της Β' τάξης (το Β4) το οποίο δεν είχε ενημερωθεί για τα κριτήρια πριν την υλοποίηση των εργασιών, πραγματοποίησε όπως προβλέψαμε χαμηλότερης ποιότητας εργασίες, τόσο τεχνικά όσο και γλωσσικά. Η αισθητή διαφορά στην

ποιότητα των εργασιών καθιστά σαφές και επιτακτικό να γνωστοποιούνται εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης και οπωσδήποτε πριν την έναρξη της εκπόνησης της κάθε εργασίας.

Ωστόσο προέκυψε και ένα πρόβλημα. Κατά την αξιολόγηση μεταξύ συμμαθητών, σε μία περίπτωση, προέκυψε ένταση. Μία από τις ομάδες δέχτηκε άσχημα την κριτική που της έγινε και τα μέλη της αντέδρασαν κάπως έντονα, παρά το γεγονός ότι η κριτική που τους είχε ασκηθεί ήταν λογική και αιτιολογημένη. Επίσης δεν επρόκειτο για αυστηρή κριτική. Αυτή η αντίδραση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η διαδικασία ήταν πρωτόγνωρη. Από την μία, δεν είχαν συνηθίσει να δέχονται κριτική από τους συμμαθητές τους και από την άλλη, φαίνεται ότι είχαν μεγάλες προσδοκίες αριστείας, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση κατά την οποία δεν διακυβευόταν ο βαθμός. Ενώ είχε γίνει ξεκάθαρο από την αρχή, ότι η βαθμολογία της διδάσκουσας θα εξαρτιόταν από την υλοποίηση της εργασίας και την συμμετοχή όλων και όχι από την αξιολόγηση μεταξύ των συμμαθητών. Αυτή η στάση επιλέχθηκε για να μπορούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να απελευθερώσουν την σκέψη τους, να ξεφύγουν από τις αγκυλώσεις της αναμενόμενης βαθμολογίας και να εστιάσουν ανεπηρέαστοι στην κριτική. Ωστόσο, η κακή υποδοχή της κριτικής, έστω και από μία μόνον ομάδα, δεν είναι παράλογη αντίδραση για τα πρώτα στάδια της δουλειάς. Χρειάζεται εμπειρία για να γίνει συνείδηση το γεγονός ότι δεν υπάρχει τέλεια εργασία, αντίθετα, πάντοτε υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Αυτό είναι και το μεγάλο όφελος που τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορούν να προσφέρουν στην εξέλιξη της αντίληψης των εφήβων και θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν τεθεί στην αρχή του project.

Βιβλιογραφία

- Alibec, C., & Sandiuc, C. (2015). The benefits of e-Learning through webquests: a case study. *11th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, Bucharest, 1: 142-145.
- Andrade, H. D. (2010). Teaching with rubrics: the good, the bad, and the ugly. *College Teaching* 53(1), 27-31.
- Brown, B. B. (1979). Student Peer evaluation, *New Political Science*, 1(2-3), 124-125.
- Dalacosta, K., Kamariotaki-Paparrigopoulou, M., Palyvosa, J.A., & Spyrellis, N. (2009). Multimedia application with animated cartoons for teaching science in elementary education. *Computers & Education*, 52(4), 741-748.
- Davis, E. A. (2015). Scaffolding learning In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of Science Education* (pp. 845-847). Springer Netherlands. Retrieved from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-94-007-2150-0_206
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2014): *Digital Literacies*. Routledge.
- Feeney, A. (2016). Peer-Evaluation Techniques: Classroom strategies for editing and improving student work. *Cartographic Perspectives*, 0(82).
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο, ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη Κυριακίδης,
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production & social change*. New York: Teachers College Press.
- Kay, A. (1996). Revealing the elephant: The use and misuse of computers in education. *Sequence*, 31(4), 1-2.
- Hye-Jung, L., & Cheolil, L. (2012). Peer evaluation in blended team project-based learning: What do students find important? *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 214-224. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.15.4.214>

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2): 130–144
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research* 29(2): 146-152
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning* 35(2).
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom:: What do the students think? *ELT Journal* 46 (3): 274-284.
- Mulder, R., Baik, C., Naylor, R., & Pearce, J. (2014). How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 2014
- Ohland, M. W., Loughry, M. L., Woehr, D. J., Finelli, C. J., Bullard, L. G., Felder, R. M., Finelli, C. J., Layton, R. A., Pomeranz, H. R., & Schmucker, D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self- and peer evaluation. *Academy of Management Learning and Education*, 11(4), 609-630.
- Ozogul, G., & Sullivan, H. (2009). Student performance and attitudes under formative evaluation by teacher, self and peer evaluators. *Education Tech Research Dev*, 57: 393-410.
- Parker, R. C., & Kristol, D. S. (1976). Student peer evaluation. *Journal of Chemical Education*, 53 (3), 177.
- Peppler, K. A., & Kafai, Y. B. (2007). Collaboration, Computation, and Creativity: Media Arts Practices in Urban Youth Cultures. In the proceeding of the Computer Supported *Collaborative Learning conference (CSCL2007)*, July 16 - 21, Rutgers, The State University of New Jersey, USA (pp. 586-588).
- Perrenoud, Ph. (2002). «Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment ?» in, *Éducateur*, 14, 6-11.
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17–28.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκουσκός, Δ., & Μειμάρης, Μ., (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. *6ο Διεθνές Συνέδριο για την ανοικτή και εξ' αποστάσεως μάθηση*, Νοέμβριος 2011, Λουτράκι, Πρακτικά.