

Theatrical techniques and practices as a teacher's and student's mobilization tool to innovation and creativity actions in foreign language teaching

Angelique K. Cofidou

Direction of Education of Western Macedonia
Educational consultants Office of Secondary Education
akofidou@hotmail.gr

Abstract

The present article is the fruit of an educational training action conducted by the School Counselor of French language of the Regional Directory of Education in Western Macedonia, with the cooperation of French teachers and their students. Through training seminars and workshops it was pointed out the strong interest of many French teachers for the theatre, as well as their willingness to change pedagogical and teaching practices in the classroom, in order to improve their teaching. In the same time, teachers expressed their hesitations and reservations against a decision to take for changing their teaching practices since it would change their role as educators. The aim of this article is to answer in such questions by proposing some concrete theatrical techniques and practices in the form of a teaching scenario, drawing from the source of the theatrical theory and methodology. The proposed scenario concerns teachers of French language but much can be adapted to the teaching / learning of foreign languages generally, and it may also constitute an experiential proposition of "good practice" for the student's and teacher's creativity development. We will support the position, expressed by many pedagogues, researchers and theorists of the theater, that the integration of theatrical techniques in the teaching process (Theatre Pedagogy) and, especially, in foreign languages teaching is an innovative approach, which promotes the development of the creative thinking both of teachers and students, because it acts as a mobilizing tool for them. Participating in innovative student actions, centered around the theatre or other arts (dance, music, painting) or literature, French teachers of the Regional Directory of Education in Western Macedonia tried to highlight the theatrical innovation, cultivate the student's imagination, contribute to their professional development.

Keywords: theatrical technique, practice, innovation, creativity, French teaching, action.

JEL Classification codes: I21,031

Οι θεατρικές τεχνικές και πρακτικές ως μέσο κινητοποίησης του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε δράσεις καινοτομίας και δημιουργικότητας στη διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας

Αγγελική Κ. Κοφίδου

Περιφέρεια Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας
Γραφείο Σχολικών Συμβούλων Β/θμιας Εκπαίδευσης
akofidou@hotmail.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο είναι καρπός μιας εκπαιδευτικής επιμορφωτικής δράσης που πραγματοποιήθηκε από τη Σχολική Σύμβουλο γαλλικής γλώσσας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, με τη συνεργασία καθηγητών γαλλικής και των μαθητών τους. Μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια επισημάνθηκε το έντονο ενδιαφέρον πολλών καθηγητών γαλλικής για το θέατρο καθώς και η επιθυμία τους να αλλάξουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές του πρακτικές στην τάξη, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Συγχρόνως, οι καθηγητές εξέφρασαν τους δισταγμούς και τις επιφυλάξεις τους για μια ενδεχόμενη απόφασή τους να αλλάξουν τις διδακτικές τους πρακτικές, αφού αυτό θα σήμαινε αλλαγή του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών. Ο σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να απαντήσει σε τέτοιου είδους ζητήματα, προτείνοντας κάποιες συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές και πρακτικές, με τη μορφή διδακτικού σεναρίου, αντλώντας από τις πηγές της θεατρικής θεωρίας και μεθοδολογίας. Το προτεινόμενο σενάριο αφορά καθηγητές γαλλικής, αλλά, στα περισσότερα σημεία, μπορεί να εφαρμοστεί και γενικότερα στη διδασκαλία των άλλων ξένων γλωσσών, και μπορεί να αποτελέσει μια βιωματική πρόταση «καλής πρακτικής» για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Θα στηρίξουμε την άποψη που έχει εκφραστεί από πολλούς παιδαγωγούς, ερευνητές και θεωρητικούς του θεάτρου ότι η ένταξη των θεατρικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία (Παιδαγωγική του Θεάτρου) και, ιδιαίτερα, στη διδακτική διαδικασία των ξένων γλωσσών, αποτελεί μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση που προωθεί την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης καθηγητών και μαθητών, διότι οι τεχνικές αυτές λειτουργούν ως εργαλεία παρώθησης για αυτούς. Συμμετέχοντας σε καινοτόμες μαθητικές δράσεις, με άξονα το θέατρο και άλλες τέχνες (μουσική, χορό, ζωγραφική) ή τη λογοτεχνία, οι καθηγητές γαλλικής της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δυτικής Μακεδονίας προσπάθησαν να αναδείξουν τη θεατρική καινοτομία, να καλλιεργήσουν τη μαθητική φαντασία, να συμβάλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: θεατρικές τεχνικές, καινοτομία, δημιουργικότητα, παιχνίδι, διδασκαλία Ξένης Γλώσσας, αποτελεσματικότητα.

JEL Classification codes: I21, O31

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο προέκυψε από τη διδασκαλία μου ως μάχιμης εκπαιδευτικού αλλά και από τη μακρόχρονη εμπειρία μου που αποκτήθηκε στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και από την κωδικοποίηση των διδακτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Ως Σχολική Σύμβουλος Γαλλικής γλώσσας στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, προσέλαβα, από την επικοινωνία μου με τους καθηγητές γαλλικής, το μήνυμα της ανάγκης αλλαγής των «παραδοσιακών» διδακτικών πρακτικών και, προς την κατεύθυνση αυτή, από το 2008 έως το 2012, προγραμμάτισα, οργάνωσα και πραγματοποίησα, σειρά επιμορφώσεων για τους καθηγητές γαλλικής καθώς και διδακτικών επιμορφωτικών ωρών στο ΠΕΚ Κοζάνης για νεοδιοριζόμενους και αναπληρωτές καθηγητές των Ξένων Γλωσσών (ΕΓ) (μεικτά τμήματα καθηγητών αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής)

με γενικό θεματικό άξονα «Το θέατρο στο σχολείο», «Το θέατρο στη διδασκαλία των ΕΓ», με έμφαση «στη διδασκαλία της γαλλικής ως β Ξένης Γλώσσας». Στο Κεντρικό Συνέδριο του ΥΠΑΙΘΠΑ με γενικό τίτλο: «Διδασκαλία της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών: Αποτελέσματα και προοπτικές» που πραγματοποιήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2013 στην Αθήνα, έγινε η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας της β ΕΓ (γαλλικά-γερμανικά) στην Α/θμια εκπαίδευση, με παράλληλη αποτίμηση του επιμορφωτικού μας έργου, ως Σχολικών Συμβούλων, για τους καθηγητές γαλλικής και γερμανικής γλώσσας, που διδάσκουν στην Α/θμια Εκπαίδευση, για τα σχολικά έτη 2008-2012. Ο επιμορφωτικός κύκλος σεμιναρίων, εργαστηρίων, ημερίδων συνεχίστηκε κατά το σχολ. Έτος 2014-2015, και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, αποτελώντας τη β φάση της επιμορφωτικής δράσης.

Ως επιμόρφωση μπορούμε να ορίζουμε «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών - θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων», ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999). Την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης καταδεικνύουν πολλοί δείκτες (Αθανασούλα - Ρέππα, κ.ά., 1999). Με βάση αυτούς τους δείκτες επισημαίνεται ότι «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεσμό στρατηγικής σημασίας που προσφέρεται για ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Αθανασούλα - Ρέππα κ.ά., 1999). Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (ΕΚ, 2000), αλλά και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας για τη διά Βίου μάθηση (ΕΚ, 2002)» (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2010).

Οφείλω να επισημάνω στο σημείο αυτό ότι η εισαγωγή μιας «καινοτομίας» στην εκπαιδευτική/διδακτική διαδικασία αποτελεί και τον πυρήνα του έργου του Σχολικού Συμβούλου (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, αρθρ. 8, παράγρ. 1α και δ. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η παραγρ. 2 του ίδιου άρθρου του Νόμου). Το πολύπλοκο και το πολυσχιδές του επιμορφωτικού έργου του Σχολικού Συμβούλου αναδεικνύεται και στη μελέτη του ΟΕΠΕΚ «Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών» (Μπαγάκης, Γ., 2011) αλλά και σε άρθρα, μελέτες και έρευνες της ευρύτερης εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας.

Η αρχική ιδέα της επιμορφωτικής δράσης-Ο Σκοπός

Βάση της αρχικής μου ιδέας (concept) για τη διαμόρφωση επί μέρους αξόνων στόχευσης της επιμορφωτικής μου δράσης και το σχεδιασμό αποτέλεσε, α) η επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη ότι το ΘΠ, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποίηση και άλλες θεατρικές τεχνικές μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμη διδακτική μέθοδο στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γαλλικής Γλώσσας, αλλά και β) οι κατευθύνσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως αυτές περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας Ε και Στ τάξεων (ΑΠΣ) για το Δημοτικό Σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να χρησιμοποιήσουν «παιχνίδια ρόλων, προσομοίωσης, παντομίμα, δραματοποίηση»

(ΑΠΣ, 2006), αλλά και στο ΑΠΣ του Γυμνασίου (2003), όπου προβλέπεται για τους μαθητές «[...] συμμετοχή σε απλά θεατρικά δρώμενα με βάση τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση, την παντομίμα». Ανάλογα, στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΕΓ, 2011) προβλέπεται «οι μαθητές επιπέδων Α1 (στοιχειώδης γνώση της ΕΓ) και Α2 (βασική γνώση της ΕΓ) να «κάνουν διάλογο (σε προσομοίωση)» ή να «επικοινωνούν (σε προσομοίωση)», δηλαδή να μάθουν τη γλώσσα κάνοντας χρήση παιχνιδιών ρόλων, προσομοίωσης, δραματοποίησης κλπ.

Τα παραπάνω δεδομένα, σε συνδυασμό με το μήνυμα της ανάγκης αλλαγής των «παραδοσιακών» διδακτικών πρακτικών από τους καθηγητές γαλλικής αποτέλεσαν την αφορμή για την πραγματοποίηση της επιμορφωτικής μου δράσης που στοχεύει στην αλλαγή της «παραδοσιακής» μεθόδου διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας, και δρομολογεί, επί της ουσίας, μία καινοτομία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία συνίσταται στην εισαγωγή και χρήση των θεατρικών τεχνικών ως διδακτικών εργαλείων (Pierra, G., 2001; Payet, A., 2010; Γραμματάς, Θ., 2001; Παπαδόπουλος 2010; Κοφίδου, Α., 2008) και την εμπλοκή τους στη δημιουργία καινοτόμων δραστηριοτήτων, όπως αυτές προβλέπονται στα ΑΠΣ και στο ΕΠΣ-ΕΓ, εστιάζοντας, με αυτή τη διδακτική καινοτομία (Meirieu, P., 2001), στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και όχι μόνον (Rogers, A., 1999; Ingvarson, L., Rowe, K. 2007; Fullan, M. G., 1988; Fullan, M. G., 1991). Γίνεται φανερό λοιπόν ότι «οι καινοτομίες προκύπτουν από την ανάγκη να ενδυναμώνεται το σχολικό πρόγραμμα και ο σχολικός θεσμός, ενεργοποιώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές του δυνάμεις» (Moumtzidou, 2009).

Η επιστημονική μου υπόθεση, η οποία υποστηρίζεται και από πολλές και έγκυρες επιστημονικές μελέτες, ελληνικές και ξένες, όπως θα δούμε στη συνέχεια, είναι ότι αλλάζοντας τις διδακτικές πρακτικές μέσω του ΘΠ και άλλων θεατρικών τεχνικών, στο πλαίσιο εφαρμογής των ΑΠΣ και του ΕΠΣ-ΕΓ (σε συνδυασμό με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς-ΚΕΠΑ, 2008, http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf, ανακτήθηκε 20/4/2015), θα μπορούμε να καταστήσουμε τους μαθητές γαλλικής αλλά και των άλλων ΕΓ, πιο επαρκείς χρήστες της γλώσσας και του πολιτισμού-στόχου α) στην Κατανόηση γραπτού λόγου β) στην Παραγωγή γραπτού λόγου, γ) στην Κατανόηση προφορικού λόγου δ) στην παραγωγή προφορικού λόγου, όπως υποδεικνύεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) .

Οι Στόχοι

Ενσωματώνοντας το παραπάνω σκεπτικό που στηρίζεται στη χρήση βασικών διδακτικών εργαλείων των ΑΠΣ και του ΕΠΣ-ΕΓ, προχώρησα σε μια επιμορφωτική δράση αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών και πρακτικών στο μάθημα της γαλλικής Γλώσσας, με επιδιωκόμενους στόχους γνώσεις, δεξιότητες/ικανότητες και στάσεις:

1) για τους μαθητές, ώστε αυτοί: α. να βελτιώσουν τη γλωσσική και επικοινωνιακή τους ικανότητα, β. να ενδυναμώσουν τις ικανότητές τους στην κατανόηση γραπτού λόγου, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην κατανόηση προφορικού λόγου, στην παραγωγή προφορικού λόγου (Pierra, G., 2001; Payet, A., 2010), γ. να κατανοήσουν το διερευνητικό χαρακτήρα της μάθησης (ΕΠΣ-ΕΓ, 2011), δ. να εμπλακούν ενεργητικά στη διαδικασία της δόμησης εννοιών και γνώσεων, αφού η διαλογική μορφή του θεατρικού λόγου

υποστηρίζει τέτοιου είδους διαδικασίες (βλ. πιο αναλυτικά και μαθησιακοί στόχοι του επιμορφωτικού σεναρίου), ε. να αναπτύξουν τη δημιουργική σκέψη τους (Κεφαλάκη, Π., 2008; Κουρετζής, Λ., 2006), στ. να καταξιώσουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της σκέψης στη συνεργατική ομάδα, (Παπαδόπουλος, Σ., 2007b), ζ. να ψυχαγωγηθούν και να διδαχθούν ανθρώπινες αρχές και αξίες (Βρεττός, Ι., 2013, Πρόγραμμα Θαλής-ΕΚΠΑ), η. να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, (Heathcote, D., 1985; Payet, A., 2010).

2) για τους εκπαιδευτικούς (Rogers A., 1999; Fullan, M. G., 1988; Fullan, M. G. 1991), ώστε αυτοί:

α. να επικοινωνούν με τους μαθητές τους μέσα από το παιχνίδι, μαθαίνοντάς τους να σέβονται και να τηρούν τις «συμβάσεις» του παιχνιδιού, β. να διαμορφώσουν το συναισθηματικό κλίμα αλλά και τις προϋποθέσεις για την κατανόηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων, διότι ο μαθητής δρώντας και βιώνοντας (Heathcote, D., 1985; Κοντογιάννη, Α., 2000), αφουγκράζεται το περιεχόμενο, το κατανοεί (Mages, K., 2008), γ. να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στη διδασκαλία τους για την ανάπτυξη στους μαθητές της συλλογικότητας και της συν-ευθύνης (ΕΠΣ-ΕΓ, 2011), δ. να μη φοβούνται το «θόρυβο» των μαθητών όταν δουλεύουν σε ομάδες μέσα στην τάξη, ε. να μάθουν να ακούν και να ζητούν από τους μαθητές τους την ενεργητική ακρόαση (Πολέμη-Τοδούλου, Μ., 2012), στ. να εμπυχνώνουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να συζητούν μαζί τους και να εκφράζεται ελεύθερα η άποψή τους, (Rogers A., 1999), ζ. να χρησιμοποιούν εναλλακτικές τεχνικές και εναλλακτικό διδακτικό υλικό πέρα από το διδακτικό εγχειρίδιο (ποιήματα, τραγούδια, χορό, μουσική, κίνηση, μίμηση, παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμούς, παραμύθια και μύθους σε αναπαράσταση) (ΑΠΣ, 2003; 2006), ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των μαθητών, για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, τεχνικές και υλικό που θα προετοιμάσουν τους μαθητές για την εισαγωγή τους στη «χώρα του θεάτρου», η. να επιδιώξουν την απόκτηση παραστατικών δεξιοτήτων από τους μαθητές τους (Κοντογιάννη, Α., 2000; Γραμματάς, Θ., 2001), θ. να Συν-γράψουν με τη βοήθεια των μαθητών τους θεατρικά σενάρια, ι. να μάθουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης για να αξιολογούν και να αξιολογούνται (Ingvarson, L., Rowe, K. 2007; Μπαγάκης, Γ., 2011; Χατζηπαναγιώτου, Π., 2001; Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008).

Παιδαγωγική του θεάτρου και εκπαιδευτική καινοτομία

Οι συγκεκριμένες καινοτόμες και δημιουργικές δραστηριότητες (βλ. επιμορφωτικό σενάριο) αποτελούν ένα δείγμα της επιμορφωτικής μου δράσης των ετών 2008-2015 και θα επισημάνω, στη συνέχεια, με ποια έννοια αυτές οι θεατρικές δραστηριότητες α) αποτελούν καινοτομία στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και κατ' επέκταση και των άλλων ΕΓ και β) είναι ικανές να αποτελέσουν μια πρόταση «μοντέλο καλής πρακτικής» για την ανάπτυξη της μαθητικής δημιουργικότητας και για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας αλλά και των άλλων διδασκόμενων στο δημόσιο σχολείο ΕΓ, όπως τα αγγλικά, τα γερμανικά, τα ιταλικά κλπ. (Meirieu, P., 2001; Adamczewski & Cros, 1996; Sahlberg, P., 2009). Από το χώρο της σύγχρονης ψυχολογίας, οι εργασίες των Vygotsky, L. S. (1976; 1997) και Piaget, J. (1967/1970) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. Το ελληνικό σχολείο απέκτησε ένα πλαίσιο αξιοποίησης της παιδαγωγικής και διδακτικής του θεάτρου, με την ένταξη

του Θεάτρου στα ΔΕΠΠΣ το 2003, στο ΑΠΣ γαλλικής και στο ΕΠΣ-ΕΓ. Ιδιαίτερα, τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, ερευνητές και εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις αρχές της Παιδαγωγικής του θεάτρου (Σέξτου, Π., 1998; 2005; Παπαδόπουλος Σ., 2010; Γραμματάς, Θ., 2001; 2018; 2013) ή της Θεατροπαιδαγωγικής, υποστηρίζοντας την ένταξη των τεχνικών του θεάτρου στη μαθησιακή διαδικασία, και ιδιαίτερα στη διδασκαλία/εκμάθηση της ΕΓ.

Ως Θεατροπαιδαγωγική ορίζεται η καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη. «Κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της είναι η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τύπους. Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο κεντρικοί όροι, θέατρο και Παιδαγωγική, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης» σε ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους (Λενακάκης, Α., 2008). Κατά τον Λενακάκη Α., οι τελευταίες μελέτες στο πεδίο αυτό στα ελληνικά, είτε πρωτότυπες είτε σε μετάφραση, αντιπαρέρχονται του υποκειμενισμού και της έλλειψης επιστημονικής δεοντολογίας των προηγούμενων χρόνων, εξασφαλίζοντας έγκυρα συμπεράσματα και δημιουργώντας νέα δεδομένα για τη μορφο-παιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση (βλ. ενδεικτικά, τις μελέτες των: Κοντογιάννη Α., 2008; Γραμματάς, Θ., 1996; Μουδατσάκη, Τ., 2005; Παπαδόπουλου, Σ., 2010). Με όχημα την Παιδαγωγική του θεάτρου, η επιμορφωτική μου δράση επιδίωξε ώστε ο εκπαιδευτικός γαλλικής να εμπλέκει στην πράξη τις θεατρικές δραστηριότητες στη διδακτική διαδικασία, και με τον τρόπο αυτό, να εμπλέκεται δημιουργικότερα στις καινοτομίες του Αναλυτικού Προγράμματος. Το επιμορφωτικό σχήμα του τύπου επιμόρφωση-δράση που ακολούθησα, κινητοποιεί δυναμικά τον εκπαιδευτικό γαλλικής προς την κατεύθυνση επανατροφοδότησης των επαγγελματικών και κοινωνικών του δεξιοτήτων.

Το θέατρο, βεβαίως, από μόνο του δεν αποτελεί καινοτομία, αλλά όταν εισάγεται ως παιδαγωγικό διδακτικό εργαλείο διεκδικεί την παρουσία ενός καινοτόμου παιδαγωγικού εργαλείου. Άλλωστε, το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο, «σχετίζεται με τη διδασκαλία/εκμάθηση των ΕΓ, στο βαθμό που ενθαρρύνει τα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες να εξερευνήσουν το άγνωστο μέσα στο απόλυτα ασφαλές πλαίσιο της υποκριτικής, χρησιμοποιώντας την ΕΓ ως μάσκα» (Clark, S., 2008), βιώνοντας την ισχυρή επίδραση μιας νέας γλώσσας μέσω του παιχνιδιού και της ευχαρίστησης που συνοδεύει την ανακάλυψη.

Το θέμα των καινοτομιών τίθεται και στο θεωρητικό πλαίσιο των προτάσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, ως εξής: «Η εισαγωγή προοδευτικότερων περιεχομένων δεν καθιστά αυτόματα και το μάθημα προοδευτικότερο. Όσο προοδευτικό και αν είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, εάν δεν συντονιστεί με τις υπόλοιπες παιδαγωγικές παραμέτρους δεν είναι δυνατή η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων» (Μπότσαρη-Μακρή, Ε., 2006). Με άλλα λόγια, «σε ένα καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών όπως το ΔΕΠΠΣ χρειάζονται καινοτόμες προσεγγίσεις που να συνδέουν οργανικά [...] το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στους παιδαγωγικούς στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών» (Μουμτζίδου, Α., 2009). «Μόνο μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να καινοτομήσει, δηλ. να εμπλέξει τους μαθητές του και τον εαυτό του σε μια διαρκή αναζήτηση γνώσεων και διαδικασιών αναδόμησης των παλιών και σύνθεσης των καινούριων γνώσεων» (Μπότσαρη-Μακρή, Ε., 2006).

Οι παραπάνω απόψεις συμβάλουν στην ανατροφοδότηση, υποστήριξη και ενίσχυση του σκεπτικού μου σχετικά με την έννοια της εισαγωγής των θεατρικών τεχνικών ως καινοτομίας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού, όπως έδειξα παραπάνω, με βάση το καινοτόμο διαθεματικό ΔΕΠΠΣ (2003), στα ίδια τα ΑΠΣ γαλλικής, οι θεατρικές τεχνικές προτείνονται ως νέα, καινοτόμα εργαλεία προσέγγισης της γαλλικής ως γλώσσας-στόχου, αφού ξεπερνούν τις προϋπάρχουσες «παραδοσιακές» τεχνικές προσέγγισης της διδασκαλίας της γαλλικής των προηγούμενων Α.Π. Η καινοτομία προκύπτει, κατά την άποψή μου, από την τομή των δυο συνόλων: αφενός, του συνόλου των καινοτόμων περιεχομένων του ΔΕΠΠΣ (και των ΑΠΣ της γαλλικής) και, αφετέρου, εκείνου της μεθοδολογίας προσέγγισης της μάθησης της γαλλικής, μέσω των θεατρικών τεχνικών και πρακτικών, αφού, επιπλέον, η μεθοδολογία αυτή υποστηρίζεται από τη βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας/ μάθησης. Με τον τρόπο αυτό συνδέονται οργανικά τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης με τους παιδαγωγικούς στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών.

Αλλά και οι θεωρητικοί της καινοτομίας στην εκπαίδευση («l'innovation à l' éducation») συγκλίνουν με την επιστημονική μου υπόθεση ότι η εισαγωγή των θεατρικών τεχνικών, ως παιδαγωγικού/διδασκτικού «εργαλείου», συνιστά μια καινοτόμα πρακτική. Η Cros (1999) ισχυρίζεται ότι «καινοτομία» είναι η πράξη της δημιουργίας ή της εισαγωγής σε έναν καλλιτεχνικό τομέα, σε κάτι καινούργιο. **Το καινούργιο πηγάζει από αυτήν την ίδια την πράξη της δημιουργίας ή της εισαγωγής.** Η «καινοτομία», υποστηρίζει, δεν συμπεριλαμβάνει αναγκαία έναν νεωτερισμό, αφού αυτό που είναι νέο μέσα στην «καινοτομία» δεν είναι το ζητούμενο αντικείμενο, το περιεχόμενό του, **αλλά ουσιαστικά η εισαγωγή του σε ένα δεδομένο περιβάλλον** (Adamczewski & Cros, 1996. Η υπογράμμιση είναι δική μου). Στην περίπτωση που αφορά στην παρούσα επιμορφωτική δράση, η «καινοτομία» είναι συνδεδεμένη με την εισαγωγή και χρήση του διδασκτικού/παιδαγωγικού εργαλείου που ονομάζεται θέατρο, στη διδακτική μεθοδολογία των ΕΓ.

Νέα μοντέλα επιμόρφωσης- Τυπολογία της επιμορφωτικής δράσης

Τα νέα μοντέλα επιμόρφωσης βασισμένα στο τρίπτυχο γνώση-δεξιότητα-στάση (Courau, 2000), εισάγουν μία δυναμική διαδικασία και στην επιμόρφωση, κατά την οποία ο εμπυχωτής/εκπαιδευτής/συντονιστής της ομάδος, εν προκειμένω ο Σχολικός Σύμβουλος, και ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρούν στα πλαίσια ενός ιδιότυπου «πρωτόκολλου» συνεργασίας, με στόχο τη συνεχή ανατροφοδότηση και με σκοπό την τροποποίηση στάσεων μέσα από την εφαρμοσμένη παιδαγωγική και με κυρίαρχη βάση τη συνεχή ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητή και εκπαιδευτικού (βλ. παραπάνω στόχοι για το μαθητή και στόχοι για τον εκπαιδευτικό).

Η επιμορφωτική μου δράση είναι ενταγμένη σε ένα κυκλικό σχήμα του τύπου: επιμόρφωση-ανατροφοδότηση-καινοτόμα παιδαγωγική/διδασκτική δράση-βελτίωση-εκ νέου επιμόρφωση. Με την επιμόρφωσή μου επιδίωξα μία επιμορφωτική διαδικασία μακριά από τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας (ομιλίες/διαλέξεις), επιλέγοντας επιμορφώσεις εργαστηριακού τύπου (ateliers), συνδυάζοντας, παράλληλα, ποικιλία επιμορφωτικών τεχνικών και μέσων. Το σχήμα ανατροφοδοτείται από τον εκπαιδευτικό, αντλώντας τη δυναμική του από τη συνεργασία του με τους μαθητές, την ανταλλαγή διδασκτικών πρακτικών μεταξύ των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, τη συνεχή συνεργασία με τη Σχολική Σύμβουλο, για την επανενεργοποίησή του σε νέες βελτιωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. από την υλοποίηση μιας

δραστηριότητας που αφορά στην μαθητική παραγωγή ενός απλού θεατρικού διαλόγου ή ενός δράμενου, περνά σε πιο σύνθετες θεατρικές μορφές δράσης). Ο συγκεκριμένος τύπος επιμόρφωσης ενισχύθηκε από τη μέθοδο αξιοποίησης και διαμόρφωσης της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου Μ., 2011) η οποία, κατά την άποψή μου, μπορεί να αποτελέσει το «πεδίο αναφοράς» όπου το θέατρο εύκολα μπορεί να δράσει συνδυαστικά α) ως ευέλικτο και ασφαλές περιβάλλον-χώρος (contexte/espace) διδασκαλίας για τη συνεργασία των μαθητών (Williams, M. & Burden, 1997) αλλά και β) ως εργαλείο (outil) συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών για να «υπηρετήσει» το βασικό σκοπό των ΑΠΣ της διδασκαλίας/εκμάθησης της ΕΓ.

Προκειμένου να συνδυαστούν αρμονικά εκπαιδευτικοί στόχοι και παιδαγωγικά μέσα βασίστηκα στη θεωρία της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης της μάθησης (με την ένταξη του «παιχνιδιού» σε όλες τις μορφές του και της εργασίας σε ομάδες στη διδακτική διαδικασία), του εποικοδομισμού και του κοινωνικού εποικοδομητισμού των Piaget (1970) και Vygotsky (1978), προσπαθώντας να προσαρμόσω την κάθε καινοτόμα και δημιουργική δραστηριότητα της τάξης αναφοράς του εκ/κού στις ανάγκες της ηλικιακής ομάδας και στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητάς της (βλ. Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Vygotsky, 1978; Cofidou, A., 2009), μέσα από τη συνεργατικότητα, τη βιωματική δράση (Piaget, 1962; 1970), την αξιοποίηση των εμπειριών εκπαιδευτικών και μαθητών και την ανταλλαγή εμπειριών και δεξιοτήτων. Η διαδικασία διαμόρφωσης των σχέσεων της ομάδας των επιμορφούμενων (Πολέμη-Τοδούλου Μ., 2011), κατά τη συνεχή επιμορφωτική δράση, συνάδει με τον τύπο επιμορφωτικής δράσης που επέλεξα, όπως θα δείξω και στη συνέχεια.

Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση της επιμορφωτικής δράσης

Η ομάδα των επιμορφούμενων αποτελείται από εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, γυμνασίου και λυκείου. Μετά από μια σειρά στοχευμένων επιμορφώσεων οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τους μαθητές τους και οι επιμορφώσεις λειτουργούν ως τόπος συνάντησης, συζήτησης, αναζήτησης ιδεών, ανατροφοδότησης και δράσης, δηλαδή αποτελούν, επί της ουσίας, «συμβουλευτικές συναντήσεις» (Δενδρινού & Καραβά, 2013). Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι και έχουν ολοκληρώσει τις δράσεις τους, μετά από δοκιμές, πρόβες, με τους μαθητές τους, παρουσιάζουν τη δράση τους α) σε σχολική εκδήλωση, παρουσία εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, β) σε ημερίδες/εργαστήρια παρουσία άλλων εκπαιδευτικών. Στις ημερίδες-εργαστήρια, οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν τις «καλές πρακτικές», γίνονται αποδέκτες πολλαπλών ερωτήσεων και κριτικής θεώρησης της διδακτικής πρακτικής τους από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο σε ότι αφορά στο διδακτικό/παιδαγωγικό μέρος, αυτό καθαυτό, αλλά και στην πρόσληψη της «καλής πρακτικής» της δράσης από τους μαθητές τους. Επομένως, οι «καλές πρακτικές» που παρουσιάζονται τροποποιούνται, βελτιώνονται, εμπλουτίζονται, από τις παρεμβάσεις των άλλων εκπαιδευτικών, κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της Ημερίδας ή του εργαστηρίου. Καταγράφονται οι παρατηρήσεις και συμπεριλαμβάνονται στο συγκεντρωμένο διδακτικό υλικό που περιέχει «καλές πρακτικές» από εκπαιδευτικούς όλης της περιοχής αρμοδιότητας της Σχολικής Συμβούλου.

Η συγκέντρωση του διδακτικού υλικού των «καλών πρακτικών» με οποιαδήποτε μορφή (θεατρικές/καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, σενάρια διδασκαλίας, διδακτικά πρότζεκτ των εκπαιδευτικών και μαθητών) αποτελεί, όπως είναι φανερό, μια μακρά διαδικασία, αφού απαιτεί τη διαμόρφωση ενός πεδίου συνεχούς

διάδρασης και αξιολογικής πορείας (Διαμορφωτική αξιολόγηση) μεταξύ, α) του εκπαιδευτικού/παρουσιαστή, που είναι και ο ίδιος συγγραφέας του διδακτικού υλικού β) των μαθητών (και των γονέων στις περισσότερες περιπτώσεις), γ) των υπολοίπων εκπαιδευτικών της ομάδας των επιμορφούμενων και δ) του εποπτεύοντα/εμπυχωτή και επιμελητή της τελικής καταγραφής των δράσεων (Σχολική Σύμβουλος) (τελική/συνολική αξιολόγηση). Η επιμέλεια της τελικής καταγραφής από τη Σχολική Σύμβουλο γίνεται με την αποδοχή και συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων μερών της εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν, καθώς και η ανάρτησή της. Κάθε εκπαιδευτικός/παρουσιαστής τηρεί το δικό του Πορτφόλιο με τις σχολικές εκδηλώσεις που παρουσιάζει ή βραβεύσεις σε άλλες καινοτόμες δράσεις και διαγωνισμούς (Δενδρινού & Καραβά, 2013). Ο εκπαιδευτικός γαλλικής επίσης φροντίζει και οι μαθητές του να κρατούν ένα ενημερωμένο προσωπικό Πορτφόλιο.

Το πρωτότυπο επιμορφωτικό υλικό, που αποτελεί την τελική γραπτή σύνθεση των θεατρικών και καλλιτεχνικών δράσεων των εκπαιδευτικών, υπό την καθοδήγηση, εποπτεία και επιμέλεια της Σχολικής Συμβούλου, αναρτάται στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας και λειτουργεί ως πηγή ευαισθητοποίησης/έμπνευσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, ως δεξαμενή «καλών πρακτικών» για κινητοποίηση/ενεργοποίηση του μαθητή στην τάξη και ως μέσο διάχυσης των δράσεων.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο επιμορφωτικό σχήμα, μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης, της θετικής διάδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών, της παραγωγής παιδαγωγικού υλικού από τους ίδιους τους δρώντες εκπαιδευτικούς, της διάχυσης του παιδαγωγικού υλικού, υπό την εποπτεία, καθοδήγηση και επιμέλεια της Σχολικής Συμβούλου, μέχρι σήμερα έχει πετύχει α) να αμβλύνει σημαντικά τους ανταγωνισμούς μεταξύ των εκπαιδευτικών, β) να καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και αναγνώριση του εκπαιδευτικού που υλοποίησε κάποια «καλή πρακτική» και να βρίσκει μιμητές και άλλους εκπαιδευτικούς, γ) να περιορίζει τις αναστολές των εκπαιδευτικών του τύπου «πώς να προτείνω κάτι στο συνάδελφό μου, τι θα πει, πως θα το δεχτεί», δ) να επιταχύνει την αλλαγή του στερεότυπου των εκπαιδευτικών του τύπου «φοβάμαι να εκτεθώ», ε) να δρα διευκολυντικά, αρχικά στην «προετοιμασία», στη συνέχεια στην αποδοχή, και τελικά στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στις πρακτικές τους, στ) να διαμορφώνει καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γαλλικής και των Διευθυντών των σχολείων τους, μεταξύ των εκπαιδευτικών γαλλικής και των άλλων εκπαιδευτικών και τέλος, μεταξύ των εκπαιδευτικών γαλλικής και των γονέων των μαθητών γαλλικής. Έτσι το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στην κοινωνία.

Παράλληλα ενισχύθηκαν οι δεσμοί μεταξύ καθηγητών γαλλικής Α/θμιας και Β/θμιας εκ/σης, και η παρεχόμενη εμπειρία κατέληξε σε ομάδες εκ/κών πολλαπλασιαστών των καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, με τη συνακόλουθη ανάδειξη και διάχυση των καινοτόμων προσεγγίσεων. Από τη συνεργασία μου με τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της επιμορφωτικής δράσης, αναδύεται, αργά αλλά σταθερά μέσα στο χρόνο, η εικόνα ενός εκπαιδευτικού ο οποίος επιλέγει να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτό-βελτίωσής του, με άνοιγμα σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς και με συνεχή «έκθεσή του» στο

κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με τέτοιου είδους στάσεις οι εκπαιδευτικοί γαλλικής βίωσαν και συνεχίζουν να βιώνουν την καινοτομία, μετασχηματίζοντάς την σε πρόκληση για συνεχή ανέλιξη (Κοφίδου, Α., 2010, <http://dmaked.pde.sch.gr/michanorg/kofidou.zip>, ανακτήθηκε 20/4/2015; Κοφίδου, Α., 2015, http://dmaked.pde.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=2581:-2011-2015&catid=148:2013-06-26-06-40-33&Itemid=221, ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2015).

Οφείλω να προσμετρήσω στα θετικά αποτελέσματα της επιμορφωτικής δράσης τα παρακάτω σημαντικά στοιχεία: Από το 2011 μέχρι το 2015 ακολούθησαν νέες καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις από καθηγητές γαλλικής των Νομών Δυτικής Μακεδονίας, Τρικάλων και Πιερίας με αποκορύφωμα τη βράβευση των σχολείων τους στους Πανελλήνιους Διαγωνισμούς Γαλλοφωνίας (2011-2015) και σε άλλες δράσεις. Συνολικά συμμετείχαν στις καινοτόμες δραστηριότητες, στο χρονικό διάστημα από το 2012-2015, 25 εκπαιδευτικοί γαλλικής οι οποίοι διοργάνωσαν με τους μαθητές τους πολιτιστικές/καλλιτεχνικές εκδηλώσεις σε 45 σχολεία-δημοτικά-γυμνάσια-λύκεια. Στις εκδηλώσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν συνολικά 56 δραστηριότητες. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται 20 δραστηριότητες με κεντρικό άξονα το θέατρο (βλ. Κοφίδου, Α., 2015, http://dmaked.pde.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=2581:-2011-2015&catid=148:2013-06-26-06-40-33&Itemid=221, ανακτήθηκε 16 Ιουνίου 2015).

Η ενδιαμέση αποτίμηση της επιμορφωτικής δράσης για τα σχολ. Έτη 2008-2012

Στην περίπτωση της καινοτόμου επιμορφωτικής μου δράσης, απαιτήθηκε η εκτίμηση ενός «Εξωτερικού βλέμματος». Έτσι, σε εισήγησή μου στο Κεντρικό Συνέδριο του ΥΠΑΙΘΠΑ με γενικό τίτλο: «Διδασκαλία της Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών: Αποτελέσματα και προοπτικές» που πραγματοποιήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2013 στην Αθήνα, (βλ. Κοφίδου, 2013, www.eye.minedu.gov.gr/yliko/diafora/2013/perilipseis_omiliwn_omilies_se_pdf.zip, ανακτήθηκε 20/4/2015), με την υποστήριξη α) φωτογραφικού υλικού και β) αριθμητικών στοιχείων, ανέδειξα τα παρακάτω: α) κατόπιν στοχευμένης και συνεχούς επιμόρφωσής μου στους καθηγητές γαλλικής από το 2008 έως το 2012 (28 επιμορφώσεις), η συμμετοχή των σχολείων που διδάχθηκαν γαλλικά και ενεπλάκησαν σε σχολικές θεατρικές εκδηλώσεις με επιτυχία, παρουσίασε αυξητική τάση της τάξης του 50% (2008-2009, 9 σχολεία, 2009-2010, 8 σχολεία, 2011-2012, 18 σχολεία), β) συνεπώς, όλο και περισσότεροι καθηγητές γαλλικής, στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, διαφόρων ηλικιών, ένοιωσαν την ανάγκη να αλλάξουν τις διδακτικές τους πρακτικές, προσαρμοζόμενοι στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Έτσι, αποφάσισαν να αποδυθούν το ρόλο του «παραδοσιακού εκπαιδευτικού» για να «ντυθούν» το δύσκολο ρόλο του παιδαγωγού-εμπνευστή-εκπαιδευτικού (Λενακάκης, Α., 2008) σε συνεργασία με τους μαθητές τους, τους Διευθυντές των σχολείων, με τη βοήθεια και την υποστήριξη των συλλόγων εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών (βλ. Χατζηπαναγιώτου Π., 2001, για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση. Αναλυτικότερα για τους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία ή στην αποτυχία μιας καινοτομίας βλ. και Fullan M., 1988; Meirieu, P., 2001; Cros, F., 1993; Παπαναούμ Ζ. & Λιακοπούλου Μ., 2014), γ) Κίνητρα μάθησης για τους μαθητές γαλλικής αποτελούν η εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία μέσω των δημιουργικών και καινοτόμων δραστηριοτήτων, η επιβεβαίωση ότι τα καταφέρνουν στη χρήση της γαλλικής γλώσσας, καθώς και

η αίσθηση του ανήκειν σε μια συνεργατική, φιλική ομάδα (Williams, M. & Burden, 1997; Κοφίδου, 2013). Επίσης ιδιαίτερο ρόλο παίζει η συνεχής πρόκληση και υποκίνηση των ενδιαφερόντων τους με νέες δράσεις (Dorniey, 2001). Το θέατρο, εν δυνάμει, αποτελεί έναν «χώρο» θετικής πρόκλησης και υποκίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ανάπτυξης της δημιουργικής τους σκέψης (Κεφαλάκη, Μ., 2008), άμεσης ικανοποίησης (Κουρετζής, Λ., 1990; 2006), δ) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού γαλλικής, ο μαθητής βιώνει τη γλώσσα μέσα από κάποιο «ρόλο» τον οποίο καλείται να ερμηνεύσει. Ταυτόχρονα όμως βιώνει την εκμάθηση του λεξιλογίου, της γραμματικής ή της γλωσσικής πράξης (acte de parole). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται οι γλωσσικοί, επικοινωνιακοί, ψυχο-κινητικοί και άλλοι στόχοι εκμάθησης της γαλλικής σε συνδυασμό με την κοινωνικοποίησή του (Κοντογιάννη, 2000; Γραμματάς, 2001; Μουδατσάκης, 1994).

Το Σενάριο-μοντέλο «καλής επιμορφωτικής πρακτικής»

Το προτεινόμενο σενάριο, ως μοντέλο «καλής επιμορφωτικής πρακτικής», συνδέεται μεθοδολογικά με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις Γλώσσες και, βεβαίως, με το Νέο Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΕΓ (ΕΠΣ-ΕΓ, 2011), λαμβάνοντας υπόψη ότι και η Heathcote (1985), η εμπνεύστρια του Σχολικού Δράματος προσπάθησε να συνδυάσει τη μάθηση με αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Στην επίτευξη του παιδαγωγικού/διδασκτικού γενικού σκοπού του προτεινόμενου σεναρίου επιμόρφωσης, αλλά και των επί μέρους στόχων του, μεθοδολογικά συμβάλλει η συνεχής αναπροσαρμογή και προσθήκη νέων στόχων στους ήδη κατακτηθέντες από την προηγούμενη δραστηριότητα. Η συνεχής αυτή διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στην κατάκτηση, από τον επιμορφούμενο, μιας γνώσης, όχι ξεκομμένης από τη διδακτική διαδικασία, αλλά μιας «βιωμένης» γνώσης (experiential learning) (Kolb, D. A., & Fry, R. E., 1974).

Ταυτότητα του σεναρίου επιμόρφωσης καθηγητών ΕΓ

Σκοπός του Επιμορφωτή Εκπαιδευτικών: μετά από σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπως αυτό που θα περιγράψουμε παρακάτω, ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, να είναι ικανός να επιχειρήσει την ένταξη του ΘΠ στη μαθησιακή διαδικασία, και ιδιαίτερα στη διδασκαλία/εκμάθηση της ΕΓ.
Χρόνος επιμόρφωσης: συνολικός χρόνος 4 διδακτικών ωρών 45'
Ηλικίες μαθητών της ΕΓ (Ηλικίες αναφοράς): 10-15 ετών
Τάξεις (αναφοράς): Ε δημοτικού έως Γ γυμνασίου
Επίπεδα γλωσσομάθειας ΚΕΠΑ (αναφοράς): -A1, A1, A1+, -A2, A2, A2+, -B1, B1, B1+

Γενικοί Στόχοι του Επιμορφωτή Εκπαιδευτικών: Ενεργοποίηση των αρχών της Ενεργητικής και Διερευνητικής Μάθησης- Επαφή με το ΘΠ και τη λογοτεχνία με σκοπό την απόλαυση, την προσωπική έκφραση και δημιουργία και γενικότερα τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης και την έκφραση κριτικής και δημιουργικής σκέψης- Ποικιλία λεκτικής και μη λεκτικής έκφρασης νοήματος- Ανάπτυξη του γνωσιολογικού επιπέδου, της νοητικής ικανότητας, της συγκέντρωσης, της εφαρμογής τεχνικών διαλόγου- Ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλο-υποστήριξης, της συμμετοχικότητας, της ενσυναίσθησης και της εξεύρεσης λύσεων στα προβλήματα, καταλήγοντας σε κοινά συμπεράσματα, με σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις- Τόνωση της αυτοεκτίμησης και της αυτό-εικόνας των επιμορφούμενων μέσα από ομαδο-συνεργατικές διαδικασίες- Συναισθηματική και πνευματική ωριμότητα- Κατανόηση της μορφής της θεατρικής πράξης και των στοιχείων της.

Θεατρικοί στόχοι: Ανάπτυξη αισθητικοκινητικής δράσης κι επικοινωνίας. Απόκτηση εμπειρίας πάνω στο ΘΠ και στο παιχνίδι των ρόλων, δημιουργία δρώμενων σε πλαίσιο σκηνικών αυτοσχεδιασμών.

Επιμορφωτικές/εκπαιδευτικές τεχνικές: Ιδεο-θύελλα, Προβολή διαφανειών (power point), ερώτηση-απάντηση, γραπτή εργασία-σύνθεση, προσομοίωση συνέντευξης.

Μέσα: μπάλες, ύφασμα, καπέλα, μάσκες και άλλα αξεσουάρ του ΘΠ, χαρτί A3& A4, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, CD player, μικρόφωνο για εγγραφή ήχου.

Διδακτική προσέγγιση: Το θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου σεναρίου βασίστηκε στις γνωστικές θεωρίες μάθησης -τον εποικοδομητισμό (βλ. Piaget & Inhelder, 1967/2000), την ερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση και τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρήσεις (Vygotsky, 1978) για τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού (με έμφαση στο ΘΠ, τα παιχνίδια ρόλων, τη μιμική, τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση) σε συνδυασμό με τη μέθοδο αξιοποίησης και διαχείρισης της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου Μ., 2011; 2012) και με παράλληλη σύνδεση των δημιουργικών δραστηριοτήτων με τα περιεχόμενα και τους στόχους των ΑΠΣ. Τα περιεχόμενα, **οι στόχοι και οι δραστηριότητες στο ΚΕΠΑ και στο ΕΠΣ-ΕΓ έχουν ενιαιοποιηθεί και αφορούν όλες τις διδασκόμενες ΕΓ. Για το λόγο αυτό και το μοντέλο σεναρίου επιμόρφωσης που ακολουθεί απευθύνεται ενιαία σε όλους τους εκπαιδευτικούς ΕΓ.**

Δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου

Δραστηριότητα 1: Κύκλος γνωριμίας : Παρουσίαση στον κύκλο της ολομέλειας των ομάδων εργασίας των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, «με έμφαση στο θετικό».

Δραστηριότητα 2 α, β : Παιχνίδι, Γνωριμία σε ζευγάρια - Ανταλλαγή πληροφοριών. Στόχοι ΑΠΣ: Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Παρουσιάζω/παρουσιάζομαι. Κοινωνιο-γλωσσικοί, παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι: ενεργητική ακρόαση, συμμετοχικότητα, δυνατότητα αυτό-έκφρασης, ενεργοποίηση της μνήμης (Γκόβας Ν., 2002; Κοφίδου, 2011; 2012), βελτίωση της ικανότητας ανάλυσης, κατάταξης, σύγκρισης, σύνθεσης. β) Παιχνίδι, Γνωριμία σε ζευγάρια. Ίδιοι στόχοι ΑΠΣ. Τυχαία επιλέγεται κάποιος/α για ζευγάρι (Α-Β). Μέσα σε χρόνο 3 λεπτών πρέπει να γίνει ανταλλαγή τριών πληροφοριών ανάμεσα στο ζευγάρι. Στη συνέχεια, ο/η Α θα παρουσιάσει στην ομάδα ότι έμαθε για τον/την Β και το αντίστροφο.

Δραστηριότητα 3: Παιχνίδι, Τα ονόματα. Στόχοι ΑΠΣ: Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Παρουσιάζω/παρουσιάζομαι, ταυτοποιώ. Ψυχο-κινητικός στόχος: συνδυασμός κίνησης με ετοιμότητα σκέψης και ενεργοποίηση μνήμης. Παιδαγωγικός και διδακτικός στόχος: συνειδητοποίηση δράσης στην ομάδα, αίσθηση του ανήκειν (Faure, & Lascar, 2001; Payet, A., 2010 ; Παπαδόπουλος Σ., 2010; Κοφίδου, 2012). Όλοι οι συμμετέχοντες σχηματίζουν έναν μεγάλο κύκλο, μεταξύ των οποίων και ο εμπυχωτής/εκπαιδευτικός. Εκείνος κρατάει στα χέρια του μια μπάλα και τη ρίχνει σε έναν οποιοδήποτε συμμετέχοντα, τυχαία. Αυτός πρέπει να πει το όνομά του. Στη συνέχεια, ρίχνει τη μπάλα σε έναν φίλο του. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν πει το όνομά τους. Δεν επιτρέπεται κάποιος να πάρει δύο φορές τη μπάλα.

Δραστηριότητα επέκτασης 3.1: *Παιχνίδι, Τα ονόματα*. Στόχοι ΑΠΣ: Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Παρουσιάζω/παρουσιάζομαι, ταυτοποιώ. Παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι: παριστώ, αναπαριστώ, επαναλαμβάνω, επινωώ, αυτοσχεδιάζω. (Στον κύκλο): ο καθένας που παίρνει τη μπάλα παριστάνει με κινήσεις του σώματος το όνομά του και οι άλλοι μαντεύουν πως τον λένε. Δραστηριότητα επέκτασης 3.2: *Παιχνίδι, Τα ονόματα*. Στόχοι ΑΠΣ: Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Παρουσιάζω/παρουσιάζομαι, ταυτοποιώ, επαναλαμβάνω. Παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι: βελτίωση φωνητικής, γλωσσικής έκφρασης, ευαισθητοποίηση στο ρυθμό της γλώσσας, στον τόνο της φωνής, σε συνδυασμό με την έκφραση των συναισθημάτων (Faure, & Lascar, 2001; Παπαδόπουλος Σ., 2010; Κοφίδου, 2008; 2012). Όλοι κάθονται στον κύκλο και λένε το όνομά τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: Με απορία, με έκπληξη, επιτακτικά, ψιθυριστά, ερωτηματικά, φωναχτά, έντονα, χαμηλόφωνα.

Δραστηριότητα 4: *Παιχνίδι, Χαιρετισμοί*. Το παιχνίδι παίζεται σε πολλές γλώσσες, εκτός από τα ελληνικά, στα γαλλικά, αγγλικά, γερμανικά, ιταλικά, δίνοντας, με τον τρόπο αυτό, ο επιμορφωτής έμφαση στην πολυγλωσσία των μαθητών, όταν εφαρμοστεί στην τάξη. Στόχοι ΑΠΣ: Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: Χαιρετώ/αποχαιρετώ, περιγράφων πρόσωπα και καταστάσεις προσώπων. Ψυχο-κινητικοί στόχοι: συνδυασμός κίνησης με λόγο και έκφραση συναισθημάτων. Παιδαγωγικός/διδακτικός στόχος: καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης κάνοντας υποθέσεις. Οι συμμετέχοντες κυκλοφορούν στο χώρο χωρίς να μιλούν, αλλά χαιρετούν με νεύματα ή κινήσεις χαιρετισμού. Στη συνέχεια, προστίθεται ο λόγος: προτείνεται στα μέλη της ομάδας από τον επιμορφωτή να προσθέσουν στην κίνηση χαιρετισμού την «καλημέρα» στα ελληνικά/ αργότερα και στην/στις άλλες ΕΓ, έως ότου δημιουργηθεί ατμόσφαιρα ασφάλειας. Στη συνέχεια ο εμπνευστής προσθέτει τον αποχαιρετισμό, ζητώντας να εκφράζονται και συναισθήματα προς τον συμπαίκτη (Payet, A., 2010 ; Faure, G., & Lascar, S., 2001; Γκόβας Ν., 2002; Κοφίδου, 2012). Κατόπιν, με ένα στοπ (με παλαμάκια) ο εμπνευστής ζητά να σταματήσουν οι συμμετέχοντες στο σημείο που βρίσκονται, «παγώνοντας» την εικόνα. Χτυπά παλαμάκια «ξεπαγώνοντας» όσα ζευγάρια επιλέγει, με άγγιγμα της πλάτης. Με νέο χτύπημα κρατά δυο ή τρία ζευγάρια «σε παγωμένη εικόνα» (Παπαδόπουλος Σ., 2010). Ρωτά τους υπόλοιπους, προσπαθώντας να αναδείξει το συναίσθημα του παίχτη της παγωμένης εικόνας: «Πως είναι αυτός/ή;» Έτσι κινητοποιεί τους παίχτες να χρησιμοποιήσουν τα επίθετα αυτός/ή είναι χαρούμενος-η, θυμωμένος-η, λυπημένος-η, ψηλός-κοντός, ξανθός κλπ. (Payet, A., 2010).

Δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου/παραγωγής γραπτού λόγου

A φάση: Έντεχνη γραφή και λεκτική επικοινωνία

Ο επιμορφωτής χωρίζει την ομάδα των επιμορφούμενων σε υπο-ομάδες 4-5 ατόμων Α, Β, Γ, Δ κλπ. Μοιράζει μια ιστορία-παραμύθι σε κάρτες π.χ. το παραμύθι *η γοργόνα και ο ψαράς* (Κοφίδου, 2011), *ο Χάνσελ και η Γκρέτελ, η Πριγκίπισσα και ο βάτραχος*. Σε κάθε ομάδα δίνει μια κάρτα. Σε κάθε κάρτα είναι γραμμένο ένα κομμάτι της ιστορίας. Στόχοι ΑΠΣ: Γλωσσικός/επικοινωνιακός στόχος: η κάθε ομάδα επιμορφούμενων να συνθέσει γραπτώς ένα σενάριο/κείμενο, να προσπαθήσει κατόπιν να το αφηγηθεί και τέλος να δραματοποιήσει τη δική του παραλλαγή της ιστορίας (Payet, A., 2010 ; Γκόβας, Ν., 2002; Κοφίδου, Α., 2011).

Εφόσον οι επιμορφούμενοι είναι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί-μεικτό τμήμα-ο επιμορφωτής μπορεί να δημιουργήσει υπο-ομάδες αγγλόφωνων, γαλλόφωνων, γερμανόφωνων κλπ εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικός στόχος: Να κατανοήσουν οι επιμορφούμενοι την έννοια της διαφορετικότητας, της συνεργασίας, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας με τον Άλλο, να υιοθετήσουν στάσεις ενσυναίσθησης, αποδοχής. Θεατρικοί στόχοι: Κατά την ώρα της ανάγνωσης της ιστορίας που θα συνθέσει η κάθε ομάδα, ο επιμορφούμενος πρέπει να λειτουργεί ως ηθοποιός και να χαρακτηρίζεται από στοιχεία υποκριτικής (Γραμματάς, 2008). Ο επιμορφωτής εστιάζει την προσοχή των επιμορφούμενων στη σκηνική τους παρουσία: κίνηση του σώματος, χειρονομίες, εκφραστικότητα του προσώπου και στην εκφορά του λόγου: άρθρωση, ένταση, επιτονισμός, χροιά, χρωματισμός, ρυθμός, παύσεις, κλπ. Επιπλέον, όταν οι επιμορφούμενοι απευθύνονται σε κοινό, για να έχει θεατρικότητα η διαδικασία, πρέπει να γίνεται ανάλογη σκηνική επιμέλεια (με τη δημιουργία ενός εικαστικού θέματος ως σκηνικού, με ανάλογο φωτισμό και σχετική μουσική επένδυση) (Payet, A., 2010 ; Γραμματάς, 2008; Παπαδόπουλος Σ., 2010 ; Κοφίδου, Α., 2005; Λενακάκης, Α., 2014).

Ενδεικτικά προτεινόμενη σκηνική προετοιμασία της ιστορίας: π.χ. στη γοργόνα και τον ψαρά, ο επιμορφωτής προτρέπει τους επιμορφούμενους να κρατήσουν κλειστά τα μάτια τους και να φανταστούν εικόνες που έχουν σχέση με τη θάλασσα, τους βάζει να ακούσουν ήχους της θάλασσας (κύματα, ήχος βάρκας, μελωδία γοργόνας κλπ). Στη φάση αυτή, μπορούν να «ακολουθήσουν ασκήσεις για την ενεργοποίηση του σώματος και των αισθήσεων ενταγμένες στο περιβάλλον της δράσης»: να κάνουν πως κολυμπούν και στη συνέχεια πως κωπηλατούν (αργά, κανονικά, γρήγορα) ή να προχωρήσουν σε αυτοσχεδιασμούς και να τους παρουσιάσουν» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οδηγός Θεάτρου, 2011).

B φάση: Δημιουργία και δράση ομάδας

Ακολουθεί Θεατρική ανάγνωση /παρουσίαση της ιστορίας της κάθε υπο-ομάδας στις άλλες ομάδες (Κοφίδου, Α., 2005). Στη συνέχεια, οι ομάδες προχωρούν σε δραματοποίηση της ιστορίας της κάθε ομάδας με τη μορφή δραματοποιημένου διαλόγου. Οι αυτοσχεδιασμοί της Β φάσης μπορούν να οδηγήσουν τους επιμορφούμενους, με τη βοήθεια του εμπνευστή, σε μεγαλύτερη αυτονομία, όπως να οργανώσουν δράσεις και να αναλάβουν ρόλους: στην περίπτωση του Ψαρά και της Γοργόνας, κάποιοι δημοσιογράφοι φτάνουν στο σπίτι του ψαρά και ζητούν να του πάρουν συνέντευξη για την εμφάνιση της γοργόνας. Η δραματοποίηση μπορεί να συνδυαστεί με αφήγηση που θα λειτουργήσει ως εμβόλιμο συνδεδετικό κείμενο στο δραματοποιημένο διάλογο. Ο επιμορφωτής μπορεί να «χρησιμοποιήσει αφήγηση για να εισάγει τη δράση, να συνδέσει επιμέρους τμήματά της, να καθοδηγήσει σε αύξηση ή μείωση της έντασης, να σηματοδοτήσει το πέρασμα του χρόνου ή και να δώσει ένα τέλος σε μία σκηνή» (Οδηγός Θεάτρου, ΕΠΣ, 2011). Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ των ομάδων με θέμα «πως υποδηλώνεται η διαφορετικότητα μέσα από την ιστορία» (Κοφίδου, 2011) ή να προταθούν άλλες καινοτόμες δραστηριότητες γραπτού λόγου (δημιουργία ποιήματος, καλλιγράμματος/calligramme, σκέτς, τραγουδιού, χοροδράματος, γιγαντοαφίσας κλπ) (Payet, A., 2010 ; Γραμματάς, Θ., 2013; Κοφίδου, Α., 2005; Cofidou, Α., 2009), ή συνθετότερες μορφές θεατρικής δράσης, αυτοσχεδιασμοί, θεατρικά δρώμενα, δραματοποίηση λογοτεχνικού κειμένου, συγγραφή/σύνθεση ενός θεατρικού έργου (Κοντογιάννη, Α., 2000), παράσταση έργου ξένου ρεπερτορίου, δράσεις που προτείνονται κυρίως για

εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα Λύκεια (ηλικιακή φάση: 16-18 ετών, επίπεδο γλωσσομάθειας: B2,B2+).

Γ φάση: Αξιολόγηση σε φύλλο εργασίας του Σεναρίου-μοντέλου «καλής επιμορφωτικής πρακτικής»

Μετά από την επαφή με το ΘΠ και με άλλες θεατρικές τεχνικές και πρακτικές, οι επιμορφούμενοι, καθ' υπόδειξη του επιμορφωτή, προσπαθούν να διακρίνουν, σε πίνακα, σε ομάδες των 4-5 ατόμων: α) τις γνώσεις, ικανότητες, στάσεις που απέκτησαν ως συμμετέχοντες επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, β) με βάση τις γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, που απέκτησαν οι επιμορφούμενοι, ο επιμορφωτής προτείνει να συνθέσουν το προφίλ του καινοτόμου και δημιουργικού εμπυχωτή/εκπαιδευτικού σε σύγκριση με τον «παραδοσιακό» εκπαιδευτικό και να αιτιολογήσουν την άποψή τους (συζήτηση στην ολομέλεια).

Η Αξιολόγηση της επιμορφωτικής δράσης- Επιφυλάξεις και μειονεκτήματα

Σχετικά με την αξιολόγηση της επιμόρφωσης, ένα γενικό ερώτημα που απασχολεί όσους εμπλέκονται στον σχεδιασμό και στη μεθόδευση της επιμόρφωσης, και βεβαίως τους Σχολικούς Συμβούλους, είναι το πώς διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά της, συνδέοντας τις γνώσεις, ικανότητες και διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους. «Στην κατεύθυνση αυτή», σχολιάζουν οι Παπαναούμ Ζ. & Μ. Λιακοπούλου (2014), «κινούνται οι προσπάθειες να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα των επιμορφώσεων με βάση το πώς αυτές επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών, με δεδομένο ότι «η διδασκαλία είναι μια διαδικασία σύνθετη και δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί σε συγκεκριμένη συμπεριφορά».

Όσον αφορά στη δική μας πρόταση επιμορφωτικής δράσης θα πούμε ότι το ΘΠ δεν μπορεί να αποτελέσει, σε καμία περίπτωση «πανάκεια» για όλα τα παιδαγωγικά/ διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός ΕΓ, ούτε, βεβαίως, σε καθημερινή βάση, έχει τη δυνατότητα να κάνει χρήση του ΘΠ στη διδασκαλία του, δεδομένου και του περιορισμένου χρόνου εβδομαδιαίας διδασκαλίας των δυο διδακτικών ωρών (δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο), σε σχέση και με την υποχρεωτική διδακτέα ύλη ΕΓ που πρέπει να καλυφτεί στη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Η πιθανότητα, ένας εκπαιδευτικός ΕΓ, να εντάξει το ΘΠ, τη δραματοποίηση και άλλες θεατρικές τεχνικές στη διδασκαλία του στο Λύκειο, είναι μικρότερες, με δεδομένη την πίεση της διδακτέας ύλης που αισθάνονται οι μαθητές λόγω των Πανελληνίων εξετάσεων. Η ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η ελεύθερη έκφραση των προσωπικών βιωμάτων τους και η συλλογική επεξεργασία τους στο πλαίσιο της ομάδας επιμορφούμενων, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή πραγματοποίηση του εγχειρήματος. Με αυτήν την έννοια, το ΘΠ και οι θεατρικές τεχνικές γενικότερα δεν προτείνονται ως η «απόλυτη» συνταγή επιτυχίας για τη διαχείριση οποιωνδήποτε δυσεπίλυτων όψεων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, αλλά ως «εργαλείο» ενεργοποίησης προς δημιουργικότερες δραστηριότητες διαχείρισης κρίσεων και δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών αλλά και ως πρόσφορο μέσο επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Κουρετζής, Λ., 2006; Clark, S., 2008). Η επαγγελματική βελτίωση και αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, είναι ευνόητο ότι έχει ως προαπαιτούμενο τη συνεχή και

μόνιμη επιμόρφωσή του (Παπαναούμ Ζ. & Μ. Λιακοπούλου, 2014). Σε αυτό ακριβώς συνίσταται και η σπουδαιότητα του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου αλλά και της Πολιτείας να εξοπλίσει τον εκπαιδευτικό με τα αναγκαία επιμορφωτικά εργαλεία, ώστε αυτός να καταστήσει τη διδασκαλία του πιο αποτελεσματική και να αισθάνεται επαρκής και ικανοποιημένος για το λειτούργημα που επιτελεί αλλά και για τον σημαντικό κοινωνικό του ρόλο. Τελική/συνολική αξιολόγηση της επιμορφωτικής δράσης μας στη β' φάση της, ήτοι από το 2013-2015, δεν έχει πραγματοποιηθεί διότι η επιμορφωτική δράση, με εστίαση στις θεατρικές τεχνικές και πρακτικές, συνεχίζεται εμπλουτιζόμενη με άλλες θεματικές, με διαφορετικό σχεδιασμό και, για τους λόγους αυτούς, δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί. Η αναζήτηση πρόσφορων τρόπων αξιοποίησης του θεάτρου στην αγωγή των νέων δεν σταματά. Άλλωστε, ο απώτερος σκοπός της δράσης αυτής ήταν και είναι να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε την «κουλτούρα», τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες επαγγελματικές και επιστημονικές προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

- Clark, S., 2008, "Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση," στο Γκόβας, Ν. (επιμ.) *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής, Πρακτικά Διεθνούς Συνδιάσκεψης 2008*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 169-174
- Cofidou, A., 2009, "Le jeu théâtral au primaire, Pourquoi? Une approche psychopédagogique," *Contact*, 48, 35-38
- Cros, F. and Adamczewski G., 1996, *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Cros, F., 1999, "Autour des mots l'innovation en éducation et en formation dans tous les sens," in *Recherche et Formation*, 31, 127-136
- Dorniey, Z., 2001, *Teaching and Researching Motivation*, Pearson Education
- Faure, G. and Lascar, S., 2001, *Το θεατρικό Παιχνίδι*, Μιφρ Αθηνά Στρουμπούλη, Αθήνα, Gutenberg
- Fullan, M.G., 1988, "Research into Educational innovation," in Glatter R. (eds), *Understanding school management*, Milton Keynes, Open University Press, 105-211
- Fullan, M.G., 1991, *The New meaning of educational change*, Londres: Cassell
- Heathcote, D., 1985, *Drama as a Learning Medium*, Washington, National Education Association, ed. Warner B.J.
- Ingvarson, L. and Rowe, K., 2007, *Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological conference*, ANU: 5.2.2007
- Kolb, D.A. and Fry, R., 1975, "Toward an applied theory of experiential learning," in C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, London, John Wiley
- Mages, K., 2008, "Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature," in *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152
- Meirieu, P., 2001, "Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ?," Conférence donnée à l'IUFM de l'Académie de Lyon, mars 2001 URL <http://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf>, ανακτήθηκε στις 25/1/2016.
- Moumtzidou, A., 2009, «Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο,» *Synergies*, 2, 45-58

- Payet, A., 2010, *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris, CLE.
- Piaget, J., 1970, *Structuralism*, New York, Harper & Row.
- Piaget and Inhelder, 1967/2000, *A Child's Conception of Space*, F. J. Langdon & J. L. Lunzer, Trans., New York, Norton
- Pierra, G., 2001, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan
- Rogers A., 1999, *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα, Μειταίχιμο.
- Sahlberg, P., 2009, "Creativity and innovation through lifelong learning," in *Lifelong learning in Europe*, 14(1), 53-60
- Vygotsky, L. S., (1978), *Mind in Society*, Harvard, Harvard University Press.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. και Μαυρογιώργος, Γ., 1999, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Γκόβας, Ν., 2002, *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*, Αθήνα, Μειταίχιμο.
- Γραμματάς, Θ., 2008, *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γραμματάς, Θ., 2013, *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία*, ΥΠΘΠΑ, Αθήνα.
- Δενδρινού, Β., 2013, *Τρία χρόνια ΠΕΑΠ. Από τον σχεδιασμό στην πράξη. Μελέτες για την Εφαρμογή του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία*, Αθήνα, RCeL.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΕΓ), (2011), URL <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>, ανακτήθηκε 4/2/ 2015.
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ., 2008, *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κεφαλάκη, Μ., 2008, "Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου," στο Γραμματάς Θ. (επιμ), *Πρακτικά Α Φόρουμ Νέων Επιστημόνων*, Αθήνα, ΕΚΠΑ
- Κοντογιάννη, Α., 2000, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κουρετζής, Λ., 2006, "Το θεατρικό παιχνίδι: αγωγή μέσα από το θέατρο," στο *Προσεγγίσεις εκπαιδευτικού δράματος και θεατρικού παιχνιδιού*, Μέρος Β' 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο, 122-129
- Κοφίδου, Α., 2008, "Το θέατρο ως παιδαγωγικό μέσο και διδακτικό εργαλείο στην Α/θμια Εκ/ση», *Περιφερειακά Επιμορφωτικά Σεμινάρια*, Τεύχος για τη Γαλλική Γλώσσα, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, 20-23
- Κοφίδου, Α., 2011, *Μύθος και θέατρο στο σχολείο, Ένας διαθεματικός και διαπολιτισμικός διάυλος: σχέδια εργασίας*, Λάρισα, Αυτοέκδοση.
- Κοφίδου, Α., 2012, "Ο κόσμος μέσα από τα μάτια του άλλου. Θεατρικές δραστηριότητες με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία και την αυτοαξιολόγησή του με βάση το Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Γλωσσών για το δημοτικό," στο *Επιμορφωτικό υλικό*, Αθήνα, ΥΠΔΒΜΘ, 226-247.
- Λενακάκης, Α., (2008), "Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση", στο, Κουρκούτας Η. & Chaertier, J.P., (επιμ.) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*, Αθήνα, Τοπίο, 455-470
- Μαυρογιώργος, Γ., 1999, "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα", στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. et al., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τόμος Β', Πάτρα, Ε.Α.Π., 93-135

- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2010, *Η συμβολή της Διερεύνησης Επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*, Μέρος 8ο, Αθήνα, Π.Ι.
- Μουδατσάκης, Τ., *Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών κειμένων*, Αθήνα, Καρδαμίτσα
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε., (2006), *"Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών"*, *Επιμορφωτικό Υλικό*, Αθήνα, ΥΠΕ.Π.Θ-Π.Ι.
- Παπαδόπουλος, Σ., 2007b, *"Η Έρευνα Δράσης και η αξιοποίηση της Διερευνητικής Δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας," Στο Χατζηδήμου, Δ., κ.ά. (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, 591-601.
- Παπαδόπουλος, Σ., 2010, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, Κοντύλι.
- Παπαναούμ, Ζ. και Λιακοπούλου, Μ., 2014, (Επιμ.), *"Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών," Εγχειρίδιο επιμόρφωσης, Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών*, Θεσσαλονίκη, ΥΠΑΙΘ.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., 2012, *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη. Τόμος Δ*, Αθήνα, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Π.Ι.
- Σέξτου, Π., 1998, *Δραματοποίηση, το βιβλίο του Παιδαγωγού-Εμψυχωτή*, Αθήνα, Καστανιώτης
- Σέξτου, Π., 2005, *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Χατζηπαναγιώτου, Π., 2001, *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός