



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την
αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών
προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της
περιφέρειας Ηπείρου

Χριστίνα Βάσση

Μεταπτυχιακή Εργασία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2022

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής

Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την
αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών
προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της
περιφέρειας Ηπείρου

Χριστίνα Βάσση

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευστρατία Σοφού,

Επίκουρος Καθηγήτρια,

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Ευστρατία Σοφού, Επίκουρος Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Μαρία Καλδρυμίδου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2022

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

*Οι καλύτεροι δάσκαλοι είναι εκείνοι
που σου δείχνουν πού να κοιτάξεις
αλλά δε σου λένε τι να δεις.
Alexandra Trenfor*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

*Στα ανίψια μου,
Ελευθερία και Πέτρο.*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Ευστρατία Σοφού, η οποία ανέλαβε με προθυμία την επίβλεψη της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Η ενδελεχής επιστημονική της καθοδήγηση, η συνεχή της επίβλεψη και το αμείωτο ενδιαφέρον της αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα στη συγγραφή και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω επίσης στις κ.κ. Μαρία Καλδρυμίδου και Μαρία Σακελλαρίου, καθηγήτριες στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που δέχτηκαν πρόθυμα να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους/τις συναδέλφους/-ισσες νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνέντευξη και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Ευχαριστώ επίσης την Έφη και τον Δημήτρη οι οποίοι συμπορεύτηκαν μαζί μου σε όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου και με στήριξαν με κάθε τρόπο. Οι συζητήσεις μας στάθηκαν για μένα ευτυχής συγκυρία και μου έδωσαν δύναμη και αισιοδοξία να συνεχίσω τη διπλωματική μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, οικογένεια και φίλους που στάθηκαν δίπλα μου σε κάθε βήμα και προσπάθειά μου και με εμπύχωσαν να ολοκληρώσω αυτό το μοναδικό ταξίδι της γνώσης και της έρευνας.

Χριστίνα Βάσση,

Ιωάννινα, 2022

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών που αφορούν στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα διερευνάται πώς οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούν και προσεγγίζουν την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στο νηπιαγωγείο καθώς και ποιες μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιούν για να συλλέξουν και να καταγράψουν τις πληροφορίες που αφορούν στην πρόοδό τους. Επιπλέον διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των επιτευγμάτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Για τον σκοπό αυτό η έρευνα χρησιμοποίησε μεικτή μέθοδο, με ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στην ποσοτική έρευνα το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 152 νηπιαγωγοί και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Στην ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις σε 10 νηπιαγωγούς και έγινε θεματική ανάλυση των δεδομένων. Και στην ποσοτική και στην ποιοτική έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν εν ενεργεία νηπιαγωγοί της περιφέρειας Ηπείρου που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν αναγκαίο τον ρόλο της αξιολόγησης για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Αν και νοηματοδοτούν την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών με έννοιες που άπτονται της διαμορφωτικής αξιολόγησης ωστόσο επικρατεί η λογική των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης αποδίδοντας στην αξιολόγηση χαρακτηριστικά διαπιστωτικής πράξης. Οι νηπιαγωγοί στην πράξη χρησιμοποιούν ποικιλία μεθόδων και τεχνικών για να συλλέξουν και να καταγράψουν δεδομένα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Από την έρευνα προκύπτει ότι ο μεγάλος αριθμός παιδιών και η έλλειψη χρόνου αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να προσφέρουν μια εικόνα για τις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών και να δώσουν έναυσμα για μελλοντική έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.

Λέξεις - κλειδιά: αξιολόγηση, μάθηση, ανάπτυξη, προσχολική εκπαίδευση, νηπιαγωγοί, παιδιά.

The perspectives and practices of preschool teachers regarding the
assessment of learning and development of preschool children: the case of
teachers in the region of Epirus

Christina Vassi

Abstract

The aim of this paper is to explore how kindergarten teachers make sense of and approach the assessment of children's learning and development in kindergarten as well as what methods and techniques they use to collect and record information about their progress. In addition, the factors that influence the perceptions and practices of teachers in the evaluation of children's achievements in kindergarten are investigated. For this purpose, the research used a mixed method, with questionnaires and semi-structured interviews. In the quantitative research the research sample consisted of 152 kindergarten teachers and the data analysis was performed with the statistical tool SPSS. In the qualitative research, individual interviews were conducted with 10 kindergarten teachers and the data were thematically analyzed. In both quantitative and qualitative research, the sample consisted of active kindergarten teachers from the Epirus region working in public kindergartens. The results of the research showed that kindergarten teachers consider the role of evaluation necessary to support children's learning and development. Although they make sense of the assessment of children's learning with concepts related to formative assessment, however, the logic of traditional assessment methods prevails, giving the assessment characteristics of a verbal act. Kindergarten teachers in practice use a variety of methods and techniques to collect and record data on children's learning and development. The research shows that the large number of children and the lack of time are inhibitory factors in the implementation of the evaluation. The findings of the study can provide an insight into the views and practices of preschool teachers and the issues they face and guide future research on assessment practice in preschool education.

Keywords: assessment, learning, development, pre-school education, kindergarten teachers, children.

Περιεχόμενα

Περίληψη	vii
Abstract	viii
Κατάλογος Γραφημάτων	xii
Κατάλογος Πινάκων	xiii
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια	xvi
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	1
1.1. Η έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση	1
1.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση	3
1.3. Τα χαρακτηριστικά της μάθησης των παιδιών στην προσχολική ηλικία	6
1.4. Οι σκοποί της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική ηλικία	11
1.5. Βασικές αρχές της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο	13
1.6. Τι ακριβώς αξιολογούμε ως προς τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών	15
1.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών	19
1.8. Ο ρόλος των γονέων στην αξιολογική διαδικασία	22
1.9. Ο ρόλος του παιδιού στην αξιολογική διαδικασία	23
2. Μέθοδοι αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών	26
2.1. Παραδοσιακές και εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης	26
2.2. Παρατήρηση	27
2.3. Ατομικός Φάκελος (portfolio)	32
2.4. Συζητήσεις- Συνεντεύξεις	34

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

2.5. Αυτοαξιολόγηση.....	36
2.6. Η τεκμηρίωση.....	40
3Το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης στη χώρα μας	42
4. Οι προσκλήσεις της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης στην πράξη.....	46
5. Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του μαθητή.....	48
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	52
6. Μεθοδολογία.....	52
6.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	52
6.2. Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης.....	53
6.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	54
6.3.1.Το ερωτηματολόγιο.....	54
6.3.2 Η συνέντευξη.....	56
6.4. Στάδια διεξαγωγής της έρευνας.....	57
6.5. Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων.....	59
6.6. Το δείγμα της έρευνας.....	61
6.6.1. Ποσοτική έρευνα : Τα χαρακτηριστικά του δείγματος.....	61
6.6.2. Ποιοτική έρευνα: Τα χαρακτηριστικά του δείγματος.....	66
6.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	67
7. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας.....	69
7.1. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.....	69
7.2. Σκοπός της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών	70
7.3. Προσεγγίσεις και μέθοδοι για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης ..	71
7.4. Ο ρόλος των παιδιών και των γονέων στην αξιολογική διαδικασία.....	82
7.5. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη	87

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

8. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας.....	96
8.1. Ερμηνευτική προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.....	96
8.2. Αναγκαιότητα και σημασία της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών	100
8.3. Ρόλος του εκπαιδευτικού και των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία.....	105
8.4. Προσεγγίσεις και μέθοδοι για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης	109
8.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη	130
8.6. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη εφαρμογή της αξιολόγησης...	140
9.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης	144
9.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τη σημασία της αξιολόγησης	145
9.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ίδιων των παιδιών	147
9.4. Οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών	150
9.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη	159
10. Συμπεράσματα.....	166
Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις	170
Βιβλιογραφία.....	173
Α. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	173
Β. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	180
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	189
Παράρτημα Β: Οδηγός συνέντευξης.....	200

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Κατάλογος Γραφημάτων

<i>Γράφημα 1.</i> Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο	62
<i>Γράφημα 2.</i> Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία.....	62
<i>Γράφημα 3.</i> Κατανομή του δείγματος ως προς τη διδακτική εμπειρία	63
<i>Γράφημα 4.</i> Κατανομή του δείγματος ως προς τις βασικές σπουδές	63
<i>Γράφημα 5.</i> Κατανομή του δείγματος ως προς τις πρόσθετες σπουδές	64
<i>Γράφημα 6.</i> Κατανομή του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας	64
<i>Γράφημα 7.</i> Κατανομή του δείγματος ως προς τη θέση στην οποία υπηρετούν.....	65
<i>Γράφημα 8.</i> Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο	69
<i>Γράφημα 9.</i> Βαθμός συμφωνίας νηπιαγωγών σχετικά με τη γραπτή ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους.....	82
<i>Γράφημα 10.</i> Βαθμός εμπλοκής γονέων και παιδιών στην αξιολογική διαδικασία	83
<i>Γράφημα 11.</i> Απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με την κατάρτιση τους σε θέματα αξιολόγησης των παιδιών	88
<i>Γράφημα 12.</i> Ενημέρωση εκπαιδευτικών σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση	91
<i>Γράφημα 13.</i> Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία που περιγράφει ο οδηγός της περιγραφικής αξιολόγησης	91

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων.....	66
Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τον σκοπό που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα παιδιά.....	70
Πίνακας 3. Συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικούς τομείς της μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών	72
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικούς τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.....	72
Πίνακας 5. Μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη συλλογή αξιολογικών δεδομένων	73
Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς μέσα που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη συλλογή δεδομένων.....	74
Πίνακας 7. Συχνότητα χρήσης φύλλων εργασίας ανά μαθησιακή περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος	75
Πίνακας 8. Κατανομή δείγματος όσον αφορά τις πηγές για την εξεύρεση φύλλων εργασίας	75
Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά τις πηγές εξεύρεσης φύλλων εργασίας	76
Πίνακας 10. Σκοπός αξιοποίησης ατομικού φακέλου	76
Πίνακας 11. Συχνότητα αξιοποίησης σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών.....	77
Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς την αξιοποίηση σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων	78
Πίνακας 13. Λόγοι για τους οποίους δεν αξιοποιούνται σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές για την αξιολόγηση των παιδιών.....	79
Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί για την τεκμηρίωση της αξιολόγησης	81

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού εμπλοκής των γονέων και των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία.....	83
Πίνακας 16. Απόψεις νηπιαγωγών ως προς τη συμβολή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία	84
Πίνακας 17. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ως προς τη συμβολή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία.....	85
Πίνακας 18. Κατανομή δείγματος ως προς την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία	86
Πίνακας 19. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ως προς την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία.....	86
Πίνακας 20. Τομείς στους οποίους θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους	89
Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τους τομείς που θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα αξιολόγησης	89
Πίνακας 22. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με διαφορετικά μοντέλα ενημέρωσης/επιμόρφωσης για θέματα αξιολόγησης.....	90
Πίνακας 23. Κατανομή δείγματος ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο	93
Πίνακας 24. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.....	93
Πίνακας 25. Η ερμηνευτική προσέγγιση της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς.....	96
Πίνακας 26. Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης	101
Πίνακας 27. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους και τον ρόλο των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία.....	105

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πίνακας 28. Τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί	110
Πίνακας 29. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη συλλογή αξιολογικών δεδομένων	118
Πίνακας 30. Τρόποι επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους	128
Πίνακας 31. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης.....	137
Πίνακας 32. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εφαρμογής της αξιολόγησης	141

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ Διπλωματική Εργασία

ΠΤΝ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

ΘΕ Θεματική Ενότητα

ΠΕ Πτυχιακή Εργασία

ΠΜΣ Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΑΠΣ Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΠΙ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση συνέβαλαν στη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και πρακτικών για την αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας αλλά και για τον ρόλο των συμμετεχόντων σε αυτήν (ΙΕΠ, 2019). Η παραδοσιακή αντίληψη για την αξιολόγηση, που περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος της μάθησης άρχισε να αμφισβητείται και να αναπτύσσεται έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση ως μια βασική συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης. Σήμερα η αξιολόγηση της μάθησης θεωρείται ένα βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μέσω της αξιολογικής διαδικασίας χρησιμοποιούνται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Black, 2007· Black & Wiliam, 1998). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της μάθησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος (Wiliam, 2013). Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα τελευταία χρόνια έχει προκαλέσει διεθνώς το ενδιαφέρον των μελετητών και των εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, 2016α). Οι νέες αντιλήψεις για τη μάθηση στην προσχολική ηλικία και τον ρόλο του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνέτειναν στη διαμόρφωση σύγχρονων προσεγγίσεων αξιολόγησης, τόσο σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας, όσο και σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων και εφαρμογής στην πράξη.

Εξαιτίας των διαφορετικών προσεγγίσεων σύμφωνα με τις οποίες μελετάται η έννοια της αξιολόγησης της μάθησης, η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει την ύπαρξη πολλών ορισμών της αξιολόγησης στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πεδίο και ειδικότερα στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο Brown (2004:304) ορίζει την αξιολόγηση ως *«κάθε πράξη ερμηνείας πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, που συλλέγονται με οποιοδήποτε πλήθος μέσων ή πρακτικών»*. Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση έχει οριστεί από την Drummond (2012:12) ως *«τρόποι με τους οποίους, στην καθημερινή μας πρακτική, παρατηρούμε τη μάθηση των παιδιών, προσπαθούμε να την κατανοήσουμε και στη συνέχεια αξιοποιούμε αποτελεσματικά τις κατανοήσεις μας»*, ενώ από τους Snow & Van Hemel (2008:27) ως *«συλλογή πληροφοριών για τη λήψη τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών αποφάσεων»*. Οι Black & Wiliam (1998:140)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

περιγράφουν την αξιολόγηση ως όλες τις «δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες παρέχουν πληροφορίες που πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση για την τροποποίηση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης». Αντίστοιχα, η αξιολόγηση ως «η σκόπιμη συλλογή αποδεικτικών στοιχείων προκειμένου να γίνουν συγκεκριμένες κρίσεις για άτομα ή ομάδες» (Stobart, 2008:5). Τέλος, η Ρεκαλίδου (2016α:23), προσδιορίζοντας τον συγκεκριμένο όρο για την τάξη του νηπιαγωγείου ορίζει την αξιολόγηση, ως «κάθε προσέγγιση, μέθοδο και στρατηγική που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη του για να συλλέξει πληροφορίες, να τις ερμηνεύσει και να στοχαστεί επάνω στις ερμηνείες του με σκοπό να παίρνει αποφάσεις για την πρόοδο του κάθε παιδιού αλλά και για τη δική του μάθηση».

Παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, υπάρχουν κοινά σημεία που είναι εμφανή σε αυτούς τους ορισμούς. Πρώτον, σε όλους τους ορισμούς αναγνωρίζεται η ανάγκη συλλογής πληροφοριών ή δεδομένων με χρήση ποικίλων μέσων. Δεύτερον, οι πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί πρέπει να αναλυθούν με κάποιο τρόπο ώστε να παρέχουν στοιχεία για το τι γνωρίζει ο αξιολογούμενος ή τι μπορεί να κάνει και, τρίτον, οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς μπορεί να υποστηριχθεί περαιτέρω η μάθηση.

Πέραν των κοινών στοιχείων τους, οι ορισμοί αυτοί αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της αξιολόγησης στην ενίσχυση της μάθησης αλλά και τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν μέσω της αξιολόγησης να ενισχύσουν τη μάθηση (Booth, Hill & Dixon, 2014· Ρεκαλίδου, 2016α). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες αυτές αφορούν στη βαθιά και ευρεία γνώση που απαιτείται να έχουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορούν να κατανοούν τον ρόλο τους στην αξιολογική διαδικασία, τους σκοπούς της αξιολόγησης, να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές για να συλλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν για να σχεδιάζουν και να βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν όχι μόνο τις πρακτικές τους στην τάξη (Pajares, 1992) αλλά και τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Beswick, 2005· Reynolds, 2007). Ως εκ τούτου, η γνώση των

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών επηρεάζει και τις πρακτικές τους στην τάξη αλλά και τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την αξιολόγηση οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν στον τρόπο που εφαρμόζουν την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, οι διαστάσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών είναι πιθανόν να επηρεάσουν το τι αξιολογούν, όπως και οι αντιλήψεις τους να επιδράσουν στον τρόπο που πραγματοποιούν την αξιολόγηση και πώς αξιοποιούν τα αποτελέσματά της για να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, οι έρευνες τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας δείχνουν ότι αν και οι νηπιαγωγοί θεωρητικά αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης των παιδιών, έχουν συγκεχυμένη άποψη για το τι σημαίνει ακριβώς αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, ποιος είναι ο σκοπός της, πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί στην πράξη και πώς αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της για την υποστήριξη της μάθησης (Heritage, Kim, Vendlinski, & Herman, 2009· Κακανά, 2006/2016· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006/2016).

Με βάση τον προβληματισμό που αναπτύξαμε οδηγηθήκαμε στην επιλογή ως κεντρικού θέματος της παρούσας ερευνητικής εργασίας της διερεύνησης των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την έννοια, τον σκοπό και τη σημασία της αξιολόγησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, τον ρόλο τους, τις πρακτικές που εφαρμόζουν στις τάξεις τους όσον αφορά στην αξιολόγηση καθώς και στις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της στην πράξη. Επισημαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα οι πρακτικές στηρίζονται στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και όσα εκείνοι δηλώνουν ότι εφαρμόζουν στην τάξη με τα παιδιά.

Η ανασκόπηση της ελληνικής αλλά και της ξένης βιβλιογραφίας έδειξε ότι η ερευνητική βιβλιογραφία που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση παρά τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει στη διδασκαλία και τη μάθηση είναι περιορισμένη. Επιπροσθέτως, ορισμένες από τις υπάρχουσες έρευνες αναδεικνύουν ότι υψηλό ποσοστό νηπιαγωγών στη χώρα μας έχουν δυσκολίες στο να αξιολογήσουν την πρόοδο, τη μαθησιακή πορεία των παιδιών και κυρίως δεν έχουν λάβει την εκπαίδευση που απαιτείται (Κακανά, 2006/2016).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Οι διαπιστώσεις αυτές συνέβαλαν στην απόφαση για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θέμα όσο και τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της γνώσης γύρω από το θέμα της αξιολόγησης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, μια γνωστική περιοχή που θεωρείται ότι βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ανάπτυξης στη χώρα μας (Ρεκαλίδου, 2016α). Παράλληλα, η έρευνα επιχειρώντας να καλύψει ένα ερευνητικό κενό αποβλέπει στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας επαναπροσδιορίζοντας τις διαδικασίες αξιολόγησης σε πιο διαμορφωτικού τύπου προσεγγίσεις (Shephard, 2000).

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και στο δεύτερο μέρος η μεθοδολογία και τα αποτελέσματά της. Πιο συγκεκριμένα:

Στα πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση των όρων της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, οι διαστάσεις της μάθησης που λαμβάνονται υπόψη στην αξιολογική διαδικασία, οι σκοποί, οι αρχές της αξιολόγησης, οι μορφές και προσεγγίσεις της αξιολόγησης καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι σύγχρονες μέθοδοι συλλογής και καταγραφής των αξιολογικών δεδομένων αναφορικά με την μαθησιακή πορεία των παιδιών. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται αναλυτικά οι παρακάτω μέθοδοι συλλογής στοιχείων: παρατήρηση (δομημένη και μη δομημένη), ατομικός φάκελος (portfolio), αυτοαξιολόγηση, συζητήσεις/συνεντεύξεις καθώς και οι τεχνικές και τα εργαλεία καταγραφής των αξιολογικών δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του μαθητή στην προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας δίνοντας έμφαση στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης έτσι όπως προσεγγίζονται στα δύο τελευταία αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (1989, 2003) στο συμπληρωματικό προς το ισχύον πρόγραμμα σπουδών (ΙΕΠ, 2014α) καθώς και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών στην αξιολόγηση των επιτευγμάτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο όπως για παράδειγμα είναι η θεωρητική κατάρτιση των νηπιαγωγών, η έλλειψη χρόνου, η αναλογία παιδιών - εκπαιδευτικού κ.ά. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με την αξιολόγηση των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση.

Το εμπειρικό μέρος της διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα, την ανάλυσή τους καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Αρχικά προσεγγίζεται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Ακολουθούν τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας και η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων. Η ενότητα της μεθοδολογίας ολοκληρώνεται με την περιγραφή του δείγματος της έρευνας και τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας.

Ακολουθεί το έβδομο και όγδοο κεφάλαιο όπου παρατίθεται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και αντίστοιχα της ποιοτικής έρευνας με βάση τις ενότητες του ερωτηματολογίου και του οδηγού συνέντευξης. Στο ένατο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας υπό το πρίσμα αντίστοιχων ερευνών στο ελληνικό και διεθνές πλαίσιο. Η εργασία ολοκληρώνεται με το δέκατο κεφάλαιο, στο οποίο καταγράφονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας. Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία και τα Παραρτήματα Α και Β, στα οποία περιλαμβάνονται το ερωτηματολόγιο και ο οδηγός συνέντευξης.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

1. Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική ηλικία

1.1. Η έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση

Το ζήτημα της αξιολόγησης έχει προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια και πολλές απόψεις έχουν ακουστεί από τους ειδικούς όσον αφορά στις επιδιώξεις αλλά και το περιεχόμενο που μπορεί να έχει σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Καζέλα & Κακανά, 2009· Ρεκαλίδου, 2016α). Στην προσχολική εκπαίδευση, ειδικότερα, οι σύγχρονες απόψεις μάθησης προτάσσουν τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης οι οποίες προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως διαμορφωτική και αναστοχαστική διαδικασία και αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Bertram, & Pascal, 2002). Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης ή αλλιώς εναλλακτική αξιολόγηση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Ρεκαλίδου, 2016β· Wortham et al., 1998) αναφέρεται στην αξιολόγηση που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της τάξης, όπου τα παιδιά αξιολογούνται βάσει πρωτογενών πηγών (π.χ. καταγραφών από την παρατήρηση, των έργων των παιδιών) αντί των δευτερογενών πηγών (π.χ. σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης) που χαρακτηρίζουν την παραδοσιακή αξιολόγηση, όπου ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η μέτρηση του αποτελέσματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Στους ορισμούς που ακολουθούν επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Hills (1992:43) «*περιλαμβάνει ποικιλία μεθόδων με σκοπό τη συλλογή δεδομένων που αφορούν στην ανάπτυξη και στην μάθηση των παιδιών, καθορίζοντας τη σπουδαιότητα της υπό το πρίσμα των σκοπών και των στόχων των*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

προγραμμαμάτων. Επίσης οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται αξιοποιούνται στον διδακτικό σχεδιασμό και τα αποτελέσματα της γνωστοποιούνται στους γονείς και στα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Σύμφωνα με τους Bowman et al., (2000:43) ο όρος αξιολόγηση, όπως χρησιμοποιείται στην προσχολική εκπαίδευση, «υποδηλώνει γενικά την πρόθεση να παράσχει μια πλούσια εικόνα των τρόπων με τους οποίους τα μικρά παιδιά ενεργούν, σκέφτονται και μαθαίνουν». Αντίστοιχα οι Dodge et al., (2004:22) προσδιορίζουν την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο ως «μία συνεχής διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών μέσα στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων της τάξης που αποσκοπεί στην απόκτηση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων των παιδιών». Επιπλέον η αξιολόγηση του μαθητή έχει οριστεί, σύμφωνα με τον Gullo (2005:30) ως «ένα μέσο καθορισμού του τι γνωρίζει, τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί, ποιες γνώσεις ή πληροφορίες έχει αποκτήσει ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης εμπειρίας και σε ποιο βαθμό το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει κατάλληλα τις πληροφορίες που έχει αποκτήσει στο μέλλον». Επίσης η αξιολόγηση ορίζεται ως «μία συνεχής διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας πληροφοριών με στόχο να βοηθήσουμε τις αποφάσεις που παίρνονται μέσα στην τάξη. Οι πληροφορίες αφορούν στα παιδιά, στη διδασκαλία και στο κλίμα της τάξης» (Epstein et. al., 2004:35).

Οι παραπάνω ενδεικτικοί ορισμοί απηχούν τις σύγχρονες αντιλήψεις και πρακτικές για την αξιολόγηση και συμβαδίζουν με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στις οποίες δίνεται βαρύτητα στη διαδικασία και όχι αποκλειστικά στην αποτίμηση του αποτελέσματος της μάθησης. Κοινό σημείο των ορισμών αυτών είναι πρώτον η ανάγκη συλλογής πληροφοριών με χρήση ποικίλων εναλλακτικών μεθόδων, οι οποίες πρέπει να αναλυθούν με κάποιο τρόπο ώστε να παρέχουν στοιχεία για το τι γνωρίζει το παιδί ή τι είναι ικανό να κάνει και, τρίτον να χρησιμοποιηθούν για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς μπορεί να υποστηριχθεί περαιτέρω η μάθηση. Επίσης κρίνεται σημαντική η εμπλοκή των ίδιων των παιδιών αλλά και των γονέων στην αξιολογική διαδικασία.

Ακόμα οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στην άποψη ότι πυρήνας της αξιολόγησης είναι η βελτίωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών. Κοινός παρανομαστής όλων των παραπάνω είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση θα

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

πρέπει να ωφελεί τα παιδιά (Wiggins, 1998). Ο λόγος που πραγματοποιείται η αξιολόγηση δεν είναι μόνο η διάγνωση των χαρακτηριστικών και των γνωρισμάτων των παιδιών, δυνατών σημείων ή αδυναμιών τους, αλλά πρώτιστα είναι η δράση για βελτίωση (Χατζηγεωργίου, 2006/2016). Η θέση αυτή σε συνδυασμό με ότι το παιδί αποτελεί μια αυτοτελή και ολοκληρωμένη προσωπικότητα που έχει τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης και τις δικές του ανάγκες καθιστά ακόμα πιο σημαντική και σύνθετη τη διαδικασία της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο (Dunphy, 2010· Δημητρόπουλος, 2010).

Ειδικά στο νηπιαγωγείο η πορεία προς τη *μάθηση* «δεν είναι τυποποιημένη» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:7) και αντίστοιχα η αξιολόγηση δεν αποτελεί μία τυπική διαδικασία (Κακανά, 2006/2016). Η εκπαιδευτική διαδικασία μέρος της οποίας αποτελεί και η αξιολόγηση προσεγγίζεται ως μία δυναμική παράμετρος στην οποία συμμετέχουν παιδιά, που αποτελούν ξεχωριστές οντότητες και διαφοροποιούνται ως προς την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση, τις πολιτισμικές τους καταβολές, τη στάση τους απέναντι στη μάθηση, τις εμπειρίες τους, τις στρατηγικές που προσεγγίζουν τη γνώση και οικοδομούν τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο (Σφυρόερα, 2007).

1.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Παρότι στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικές μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανάλογα με τον σκοπό ή τις χρήσεις που εξυπηρετούν, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει μεγάλη βαρύτητα για την ποιότητα της διδασκαλίας της μάθησης καθώς τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της όλης διδακτικής διαδικασίας στηριζόμενη στο δίπολο εκπαιδευτικού-μαθητή (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2017). Η διαμορφωτική αξιολόγηση ανήκει στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές καθώς άλλαξαν ριζικά το μονοδιάστατο ρόλο της αξιολόγησης και την προσεγγίζουν όχι ως διαπιστωτική πράξη, αλλά ως μαθησιακή, αναστοχαστική διαδικασία στην οποία το παιδί, οι συνομήλικοί του και οι γονείς έχουν ουσιαστικό ρόλο (Bertram, & Pascal, 2002).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί από τους ερευνητές στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία για την διαμορφωτική αξιολόγηση. Κάποιοι ορισμοί εστιάζουν στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού με σκοπό ο πρώτος να μπορέσει να σχηματίσει ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθησιακό στυλ των παιδιών της τάξης του. Σύμφωνα με τους McNair et al., (2003:25) η διαμορφωτική αξιολόγηση ορίζεται ως *«μία διαδικασία που πραγματοποιείται σε συνεχή βάση και αποσκοπεί στην προσέγγιση αναφορικά με τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αποσκοπεί επίσης στο να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τα δυνατά και αδύνατα σημεία των παιδιών αλλά και τα διαφορετικά γνωστικά τους στυλ»*. Εκτός από την κατανόηση της προσωπικότητας των παιδιών κάποιοι ειδικοί εστιάζουν στην επίδραση που έχει η αξιολόγηση στην τροποποίηση των διδακτικών σχεδιασμών οι οποίες καθορίζονται από τις ανάγκες των παιδιών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση με βάση αυτή την οπτική έχει οριστεί ως *«συνεχής αλληλεπιδραστική αξιολόγηση η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για να κατανοήσουν την πρόοδο των μαθητών τους και να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους με βάση τις ανάγκες τους»* (OECD, 2008:21). Σύμφωνα με τη Ρεκαλίδου (2016α) η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μία καθημερινή, συνεχής διαδικασία που έχει σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό για να πραγματοποιηθεί μέσα στην τάξη με την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, παρέχοντας ανατροφοδότηση σε παιδιά και εκπαιδευτικό.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που επισημαίνονται στους ορισμούς οι οποίοι προαναφέρθηκαν αποτυπώνονται στον ορισμό του Popham (2008:17) σύμφωνα με τον οποίον η διαμορφωτική αξιολόγηση ορίζεται ως διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη, της οποίας τα αποτελέσματα δίνουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα που έχει θέσει. Αυτά οι πληροφορίες αξιοποιούνται και συνιστούν την ανατροφοδότηση αφενός για τους μαθητές για να τροποποιήσουν τις στρατηγικές μάθησης τους και αφετέρου για τον εκπαιδευτικό για να επανεξετάσει τους διδακτικούς του σχεδιασμούς. Ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που προτάθηκαν κοινός παρανομαστής και επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας είναι ότι τοποθετούν το ίδιο το παιδί στο κέντρο της αξιολογικής προοπτικής είτε μέσα από τον συμμετοχικό του ρόλο στη μάθηση και την αξιολόγησή του υιοθετώντας ή αναπροσαρμόζοντας τις στρατηγικές μάθησης είτε ως ο άμεσα ενδιαφερόμενο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

επιδιώκει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός με μοναδικό σκοπό την πρόοδο του και την πορεία του προς το επόμενο βήμα ανάπτυξης.

Οι έρευνες των Black & Wiliam (1998) απέδειξαν την θετική επίδραση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών. Οι έρευνες τους στηρίχθηκαν στις γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (William, 2013). Έγιναν οι πρωτοπόροι της *«αξιολόγησης για τη μάθηση»* που αποτελεί τη σύγχρονη μορφή της διαμορφωτικής αξιολόγησης και έχει σκοπό την προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Ρεκαλίδου, 2016α). Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019) ο όρος *«αξιολόγηση για τη μάθηση»* ορίζει *«την αξιοποίηση σε συνεχή βάση στοιχείων και πληροφοριών που προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία στην τάξη σχετικών με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, με σκοπό να ληφθούν αποφάσεις για την πρόοδό τους»*. Ενώ ο όρος *«αξιολόγηση της μάθησης»* ορίζει *«τη μορφή αξιολόγησης που συνοψίζει τα επιτεύγματα του παιδιού σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή και περιγράφει την εξελικτική πορεία της μάθησής του, με στόχο να πληροφορήσει την οικογένεια για τη μάθηση και την ανάπτυξή του»* (ΙΕΠ, 2019:12).

Το πιο σημαντικό όμως σημείο στην *«αξιολόγηση για τη μάθηση»* ή αλλιώς διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η αναστοχαστική της διαδικασία η οποία *«αξιοποιείται από τα παιδιά, με σκοπό να αναπροσαρμόσουν σταδιακά τις στρατηγικές μάθησής τους και από τον εκπαιδευτικό για να επανεξετάσει τις πρακτικές του»* (ΙΕΠ, 2019:12). Οι Black & Wiliam (1998) ορίζουν την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης ως *«μία πληθώρα διαδικασιών που εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές όταν αυτοαξιολογούνται, προκειμένου να λάβουν πληροφορίες, τις οποίες χρησιμοποιούν ανατροφοδοτικά για τη βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας»* (Black & William, 1998:2).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

1.3. Τα χαρακτηριστικά της μάθησης των παιδιών στην προσχολική ηλικία

Σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ομοίως και στην προσχολική, η αξιολόγηση έχει εξέχοντα ρόλο στη διδασκαλία και στη μάθηση. Σύμφωνα και με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ (ΠΙ, 2003) και τους Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη (ΠΙ, 2006) η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαρκή ενοποιητική διαδικασία, ενσωματωμένη στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα του σχολείου και αποσκοπεί στην αποτίμηση και βελτίωσή του.

Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση αποτελούν διαδικασίες που συνδέονται άρρηκτα και αλληλοεπηρεάζονται (Shepard et al., 1998) και αυτή η διαπίστωση επηρέασε τα τελευταία χρόνια ουσιαστικά και καθοριστικά την προσχολική εκπαίδευση και αντίστοιχα τους σκοπούς και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών (Ρεκαλίδου, 2016α). Η αξιολόγηση συνιστά μία συνεχή και διαμορφωτική διαδικασία η οποία αποσκοπεί στα μέγιστα μαθησιακά οφέλη λαμβάνοντας υπόψη την μοναδικότητα και τις διατομικές ανάγκες των παιδιών. Υπάρχει μία άρρηκτη σχέση, μία γέφυρα, μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η διδασκαλία προωθεί τη συνοικοδόμηση της γνώσης η οποία διαμορφώνεται από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και παιδιών, τις συνεχείς παρατηρήσεις και ανατροφοδοτήσεις ώστε να γίνει κατανοητό σε βάθος «τι» και «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά. (Hayes, 2003). Η από κοινού λήψη αποφάσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά διαχέεται στο σχεδιασμό, στη κατανομή του χρόνου, στην οργάνωση του χώρου, στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση της μάθησης. Για αυτό τον λόγο η αξιολογική διαδικασία είναι αναγκαίο να εφαρμόζεται ενιαία με την εκπαιδευτική διαδικασία, να έχει συνέχεια προκειμένου να ενδυναμώνεται η μάθηση και η ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Nutbrown, 2013). Μάθηση και αξιολόγηση είναι αλληλένδετες έννοιες και η μάθηση δεν μπορεί να επιτευχτεί χωρίς την υποστήριξή της από μια ποιοτική αξιολόγηση (Ρεκαλίδου, 2011).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η μάθηση είναι πρωτίστως μια κοινωνική δραστηριότητα. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία μάθησης του Vygotsky (1986, 1978), την οποία υιοθετούμε σε αυτή την εργασία, αποτελεί τον πυρήνα για μερικές από τις πιο σημαντικές αρχές που αφορούν στους σκοπούς και στις μεθόδους της αξιολόγησης της

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

προσωπικής μάθησης των παιδιών (Lunt, 2000), στις οποίες το πλαίσιο της τάξης, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι αναπτυξιακοί παράγοντες των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Black & Wiliam, 1998). Σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις η γνώση αναπτύσσεται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και εσωτερικεύεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με πιο ικανούς ενήλικες ή συνομήλικους και περνάνε από διαδικασίες καθοδήγησης στην αυτονομία ή αυτοκαθοδήγηση και οδηγούνται στην επίλυση προβλημάτων και στη συλλογική και ατομική οικοδόμηση της γνώσης (Βοσνιάδου, 2007). Κατ' έκταση η μάθηση αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική και συνιστά συλλογική συνεργατική διαδικασία (MacNaughton & Williams, 2004).

Μία σημαντική όψη της αξιολόγησης είναι να παρέχει στο εκπαιδευτικό κατάλληλες πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να κατανοεί τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης προκειμένου να υποστηρίξει ανάλογα το παιδί στη μάθησή του (Ρεκαλίδου, 2016α). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η ZEA ορίζεται ως η *«απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους»* (Vygotsky, 2000:147 όπ. αναφ. Καμπεζά, 2020). Η ZEA αποτελεί το επίπεδο δηλαδή στο οποίο μπορεί να φτάσει το παιδί είτε μόνο του είτε με σωστή καθοδήγηση. Έτσι τονίζεται το κοινωνικό περιβάλλον και ο ρόλος της διαμεσολάβησης του ενήλικου και υποστηρίζεται η σταδιακή στήριξη για μάθηση, η γνωστή «σκαλωσιά» «scaffolding» (Vygotsky, 1978).

Σημαντική και απαραίτητη στην αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας είναι η ανατροφοδότηση. Η διαδικασία της ανατροφοδότησης βρίσκεται στο επίκεντρο των αξιολογικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο και επιτελεί διττή λειτουργία. Από τη μία υποστηρίζει τον μαθητή να αναλογιστεί τη μάθησή του και να εμπλακεί στη δική του αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019:14) *«τα παιδιά μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους σε ανατροφοδοτικές διαδικασίες, κατακτούν προοδευτικά δεξιότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να παρατηρούν, να εντοπίζουν και να βλέπουν κριτικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και του έργου τους»*. Από την άλλη πλευρά υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό να

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

κατανοήσει τις γνώσεις του παιδιού ώστε να ενισχύσει τη μάθηση και ταυτόχρονα τη διδασκαλία. Στη βάση αυτής της λογικής προσφέρεται στους μαθητές ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον ώστε να αναδειχθούν οι γνώσεις και οι ικανότητες τους και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα τους στο νηπιαγωγείο. Ταυτόχρονα, μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία και γίνονται υπεύθυνα της δικής τους μάθησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· ΠΙ, 2003).

Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί σημαντική παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών. Η αξιολόγηση καθιστά ορατή τη μάθηση των παιδιών (Carr 2001· Drummond 2012). Η ατομικότητα των παιδιών, οι προσωπικοί τους ρυθμοί, τα βιώματά τους, οι ευκαιρίες μάθησης που είχαν στο περιβάλλον τους, οι κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές και οι προσδοκίες των γονέων αποτελούν παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες προκειμένου να ζήσουν δημιουργικά και ευτυχισμένα (Shepard et al., 1998).

Συγκεκριμένα στην προσχολική ηλικία η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς σε όλους τους τομείς περισσότερο από κάθε άλλη φάση της ζωής του. Το νηπιαγωγείο αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές περιόδους της εκπαίδευσης των παιδιών καθώς στα χρόνια αυτά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία τους αλλά και τα ίδια οριοθετούνται ως προς τον εαυτό τους και ως προς τις σχέσεις με τους άλλους (Μπότσογλου & Κακανά, 2006/2016). Οι εμπειρίες και η κουλτούρα της οικογένειας του παιδιού υπό το πρίσμα των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη καθώς επηρεάζουν τη μάθηση ιδιαίτερα στις πρώιμες ηλικίες (Dunphy, 2008). Η ανομοιογένεια άλλωστε της τάξης είναι δεδομένη και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει όσον το δυνατόν καλύτερη εικόνα αυτών των διαφορών, όπως είναι η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των παιδιών, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες τους ώστε να υιοθετήσει διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές (Σφυρόερα, 2007).

Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν και επιδεικνύουν τη μάθησή τους με διαφορετικούς τρόπους από τα μεγαλύτερα παιδιά. Τα μικρά παιδιά κατανοούν και μαθαίνουν καλύτερα μέσα

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

από την ενεργή τους συμμετοχή και την βιωματική μάθηση παρά όταν βρίσκονται σε παθητική θέση και είναι απλοί παρατηρητές της μάθησης. Επίσης, επειδή ο προφορικός τους λόγος του μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένος, τα έργα και οι πράξεις τους «μιλάνε» καλύτερα και δίνουν μια πιο πλήρη εικόνα του επιπέδου των γνώσεων τους και των ικανοτήτων τους (Zaslow et al., 2000).

Αναγνωρίζεται ακόμη ότι η ανάπτυξη είναι άνιση και ότι όλα τα παιδιά δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης την ίδια χρονική στιγμή. Οι Gordon & Browne (2013) συμπληρώνουν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία που προσαρμόζεται στα «βήματα» των παιδιών, στην περιέργεια και το ενδιαφέρον τους θέλοντας να επισημάνουν ότι κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό μάθησης και το προσωπικό του στυλ που επεξεργάζεται τη γνώση. Γι' αυτό η μάθηση δεν είναι μία απλή και αυτονόητη διαδικασία για όλα τα παιδιά και μπορεί να χρειαστεί να περάσουν διάφορα επίπεδα μαθησιακών εμπειριών προκειμένου να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος που εκάστοτε θέτει ο εκπαιδευτικός (Dodge et al., 2004). Η μάθηση είναι συνεχής διαδικασία και η αξιολόγηση συμβάλει στον εντοπισμό του σημείου στο οποίο βρίσκεται κάθε παιδί, ώστε να βοηθήσει να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο (Ρεκαλίδου, 2016α). Γι' αυτό τα παιδιά δεν πρέπει να συγκρίνονται με τους συνομήλικους τους αλλά με τον ίδιο τους τον εαυτό καθώς διαθέτουν τους δικούς τους «κανόνες» μάθησης, ρυθμούς ανάπτυξης και αντιμετώπισης των περιστάσεων (Κωνσταντίνου, 2006/2016).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός, όταν πρόκειται να σχεδιάσει μια αξιολογική διαδικασία είναι ανάγκη να είναι αναπτυξιακά συνεκτική υπό την έννοια ότι λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες του παιδιού του νηπιαγωγείου οι οποίες σχετίζονται με την πολυπλοκότητα των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών αυτής της ηλικίας και άρα συνιστά τη μοναδικότητα του όσο και με εξωγενείς παράγοντες όπως είναι το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Οι παραπάνω σύνθετοι παράγοντες αποτελούν μεταξύ άλλων βασικές συνιστώσες του μαθησιακού περιβάλλοντος τις οποίες θα πρέπει να λάβει υπόψη του και θα συνεκτιμήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιολογήσει την διδασκαλία του και να σχεδιάσει τις εκπαιδευτικές του παρεμβάσεις.

Για αυτούς τους σημαντικότερους μεταξύ άλλων λόγους είναι προτιμότερο και ασφαλέστερο για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολογικής

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

διαδικασίας να χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία πηγές για τη συλλογή των πληροφοριών (Ρεκαλίδου, 2016α). Η παρατήρηση, η καταγραφή των συμπεριφορών των παιδιών, τα έργα και οι εργασίες τους, οι συζητήσεις με τα παιδιά αποτελούν σημαντικές πηγές που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης των παιδιών προκειμένου να αξιολογήσει τα επιτεύγματά τους (Dodge et al., 2004).

Επίσης είναι σημαντικό η αξιολόγηση να γίνεται συστηματικά και να έχει διάρκεια. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η συνεχής αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων της τάξης με σκοπό την απόκτηση της αντιπροσωπευτικής εικόνας των ικανοτήτων και μαθησιακών επιτευγμάτων των παιδιών (Dunphy, 2008). Σύμφωνα με τον Hillyard (2013:46) *«δεδομένου ότι στα παιδιά παρέχεται όλος ο χρόνος που εκείνα χρειάζονται για τη μάθησή τους και ποικίλες μαθησιακές ευκαιρίες για να αναπτύξουν και να παρουσιάσουν τα επιτεύγματά τους, η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής και να πραγματοποιείται μέσα στις πραγματικές, φυσικές συνθήκες μάθησης των παιδιών»*. Τα δεδομένα που συλλέγουν οι εκπαιδευτικοί από τη συνεχή αξιολόγηση τους δίνουν τη δυνατότητα να μάθουν περισσότερα για κάθε ένα από τα παιδιά, να σχεδιάσουν τη μάθηση των παιδιών, να παρακολουθήσουν την πρόοδο τους και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους με μεγαλύτερη ασφάλεια (Dodge et al., 2004). Η διαρκής αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και του σχολικού προγράμματος και σκοπό έχει τη συνεχή παρακολούθηση των επιτευγμάτων των παιδιών, τη διαμόρφωση αντικειμενικής γνώμης και τη επισήμανση των δυσκολιών και των προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν στη μάθησή τους με απώτερο στόχο να τα ξεπεράσουν και να προσαρμοσθούν στο ρυθμό της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2003).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

1.4. Οι σκοποί της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική ηλικία

Η αξιολόγηση του παιδιού που φοιτά στο νηπιαγωγείο βασίζεται στους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης οι οποίοι επιδιώκουν την πρόοδο των παιδιών σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους (Ρεκαλίδου, 2016α).

Ένας βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρέχει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό προκειμένου να προσδιορίσει τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Στο νηπιαγωγείο η παρακολούθηση της προόδου των παιδιών επιτυγχάνεται δίνοντας έμφαση στην αξιολόγηση των διαδικασιών και όχι σε μία τελικού τύπου αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009). Η αξιολόγηση των επιτευγμάτων των παιδιών είναι συχνά μια διαδραστική διαδικασία που εμπλέκει τον εκπαιδευτικό σε αλληλεπίδραση με το παιδί προκειμένου να κατανοήσει τη μάθηση και την ανάπτυξή του. Η παρατήρηση, η ενεργητική ακρόαση, η συζήτηση με τα παιδιά είναι ουσιαστικές μέθοδοι για την συγκέντρωση και συλλογή πληροφοριών ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές αξιολόγησης (Dunphy, 2008).

Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο αφορά εκτός από τους παιδαγωγούς και άλλα σημαντικά πρόσωπα όπως είναι οι γονείς αλλά και όσους εμπλέκονται και δείχνουν ενδιαφέρον για το παιδαγωγικό έργο στην προσχολική εκπαίδευση (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συνεργασία με την οικογένεια και με την κοινότητα αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της αξιολόγησης που ενισχύουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (ΙΕΠ, 2014α). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διατηρούν επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών καθώς αποτελούν μία «πηγή πληροφοριών» που μπορεί να αποβεί χρήσιμη για να σχηματίσει ο εκπαιδευτικός μία ξεκάθαρη εικόνα του μαθησιακού προφίλ τους. Αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνει τους γονείς σε συχνή βάση για την πρόοδο των παιδιών ενώ οι πληροφορίες που τους κοινοποιεί θα πρέπει να είναι σε θέση να τις εξηγεί και να τις ερμηνεύει (McAfee et al., 2010). Ο ατομικός φάκελος για παράδειγμα, εμπεριέχει χρήσιμο υλικό που αποκαλύπτει πολλά στοιχεία της μάθησης και του τρόπου σκέψης των παιδιών (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009) και αποτελεί ένα μέσο για τον εκπαιδευτικό για να τεκμηριώσει την εξελικτική πορεία των

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

παιδιών προς τους γονείς (Diffily & Fleege, 1994). Με αυτό τον τρόπο η συνεχής εκατέρωθεν ανταλλαγή πληροφοριών μπορεί να αποβεί χρήσιμη βάζοντας τα θεμέλια για ένα ουσιαστικό διάλογο και μία επικοινωνιακή συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών (Grace & Shores, 1991).

Η αξιολόγηση επιπρόσθετα αποσκοπεί να εντοπιστούν αδυναμίες, οι μαθησιακές ελλείψεις και συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών και γενικά να ανιχνευτούν ειδικές μαθησιακές ανάγκες με σκοπό την έγκυρη παρέμβαση (Shepard et al., 1998). Ήδη τα χρόνια που τα παιδιά φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση δίνονται ευκαιρίες για τον εντοπισμό μαθησιακών, συναισθηματικών ή σωματικών αδυναμιών που τυχόν μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ο αρχικός αυτός εντοπισμός που μπορεί να προέλθει από τον εκπαιδευτικό, κάποιον γονέα ή στο πλαίσιο ενός προληπτικού ελέγχου είναι πολύ σημαντικό να μην αντιμετωπίζεται μόνο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά να ζητείται περαιτέρω βοήθεια από τους ειδικούς. Οι ειδικοί είναι σε θέση να εκτιμήσουν την κατάσταση σε βάθος και να καθορίσουν κατά πόσο απαιτείται περαιτέρω παρέμβαση ή όχι καθώς και το είδος της παρέμβασης (McAfee et al., 2010).

Επίσης βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι ο αναστοχασμός. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προχωρεί σε σχεδιασμό ή αναπροσαρμογή των διδακτικών του πρακτικών με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώνει από τα παιδιά της τάξης του ώστε να υποστηρίξει περαιτέρω τη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία τους (McAfee et al., 2010). Σύμφωνα με τον Hillyard (2013:46) *«η αξιολόγηση αποτελεί μία θεμελιώδης συνιστώσα της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και σκοπό έχει να πληροφορήσει και να βελτιώσει όχι μόνο ότι αφορά στη μάθηση αλλά και στις διδακτικές πρακτικές»*. Ο σκοπός της αξιολόγησης μέσω αυτής της οπτικής είναι ο εκπαιδευτικός να έχει μία συνολική εικόνα των προηγούμενων αντιλήψεων των παιδιών, των δεξιοτήτων τους και των δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία ώστε να μπορέσει να τα βοηθήσει να τις ξεπεράσουν για να ενταχθούν στο ρυθμό της διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2003). Με τη παρέμβαση δηλαδή του εκπαιδευτικού δημιουργείται μία «γέφυρα» που συνδέει αυτό που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά και αυτό που επιδιώκεται να επιτευχθεί (Bowman et al., 2000) προκειμένου οι μαθησιακές εμπειρίες τους να εμπλουτίζονται και να επιτυγχάνεται η αναπτυξιακή πορεία τους.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός μέσω της αξιολόγησης αποσκοπεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του καθημερινού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, τις συνθήκες και τα μέσα εφαρμογής του. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης συλλέγει και ερμηνεύει αξιολογικά στοιχεία που αφορούν εκτός από τα παιδιά, τη διδασκαλία και το κλίμα της τάξης με σκοπό να λάβει αποφάσεις για όσα συμβαίνουν μέσα αυτή (Epstein et al., 2004).

1.5. Βασικές αρχές της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο

Ανεξάρτητα από το πώς ορίζει κάποιος την αξιολόγηση των παιδιών, ο τρόπος με τον οποίο αυτή πραγματοποιείται θα πρέπει να ωφελεί τα παιδιά για αυτό προέκυψε η ανάγκη να προσδιοριστούν οι βασικές αρχές που πρέπει να τη διέπουν. Σύμφωνα με τους Ρεκαλίδου (2011, 2016α) και Gullo (2005, 2006) κάποιες από αυτές είναι οι παρακάτω:

Να είναι αυθεντική και να εμπλέκει τα παιδιά. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις καθημερινές αυθεντικές δραστηριότητες της τάξης και σε δραστηριότητες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα ίδια. Με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία σταδιακά αναπτύσσονται οι ικανότητές τους ώστε να παρακολουθούν την εξέλιξή τους και να αξιολογούν τα επιτεύγματά τους. Τα παιδιά κινητοποιούνται για μάθηση όταν αυτοαξιολογούνται δηλαδή όταν έχουν ενεργό ρόλο στην αξιολόγησή τους. Ο έλεγχος της μαθησιακής τους πορείας από τα ίδια τα παιδιά τα καθιστά συνυπεύθυνα της μάθησης τους και τα βοηθά να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Να αντλούνται πληροφορίες των παιδιών από πολλές πηγές και με κατάλληλες μεθόδους. Η ζωή στο νηπιαγωγείο καθημερινά προσφέρει πολλά και ποικίλα μαθησιακά ερεθίσματα τα οποία αποτελούν πηγή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό. Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία πηγές για τη συλλογή δεδομένων τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει για να έχει όσον το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το παιδί, τα επιτεύγματά του και τη μαθησιακή του πορεία. Καμία μέθοδος δεν είναι απόλυτα σωστή και δεν αποτελεί πανάκεια στην μαθησιακή αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός προτείνεται να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων καθώς και

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

να επιλέγει εκείνες τις μεθόδους αξιολόγησης που εκείνος κρίνει ως κατάλληλες για τις ανάγκες των παιδιών της τάξης ή την επίτευξη των στόχων που κάθε φορά έχει θέσει.

Να είναι ολιστική και αντιπροσωπευτική της προσωπικότητας των παιδιών. Είναι ωφέλιμο για τα μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται να αποσκοπούν στην ολιστική προσέγγιση της προσωπικότητας και να μελετούν όλους τους τομείς ανάπτυξης τους (κοινωνικός, συναισθηματικός, σωματικός, νοητικός). Η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο που καθορίζει «τι» γνωρίζουν τα παιδιά, «τι» είναι ικανά να κάνουν, «που» δυσκολεύονται, «ποιες» γνώσεις ή πληροφορίες έχουν αποκτήσει ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης μαθησιακής εμπειρίας και σε ποιο βαθμό τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει.

Να βελτιώνει τα παιδιά. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι επωφελής για τα παιδιά πράγμα που σημαίνει να τα βοηθά να εξελιχθούν σε όλα τα επίπεδα και ιδιαίτερα να είναι ωφέλιμη για εκείνα τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους. Τα παιδιά όμως δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και δεν έχουν τον ίδιο ρυθμό ανάπτυξης. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας στις αποφάσεις του σχετικά με τις διδακτικές του πρακτικές προκειμένου να τα οδηγήσει στο επόμενο στάδιο της δικής τους μαθησιακής εξέλιξης και ανάπτυξης.

Να είναι συνεχής και συστηματική. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια διαδικασία που γίνεται αποσπασματικά αλλά είναι μία συνεχής διαδικασία με σκοπό ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει μία πλήρης και αντικειμενική εικόνα των επιτευγμάτων των παιδιών και να στηρίξει τα παιδιά προκειμένου να υπερπηδήσουν δυσκολίες και ελλείψεις που τυχόν αντιμετωπίζουν.

Να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση δεν πραγματοποιείται ανεξάρτητα από τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αντίθετα αποτελεί μία «γέφυρα» μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης. Η αξιολογική πράξη υφίσταται μέσα από τις μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες κινητοποιούν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών δίνοντας τους ευκαιρίες να κατανοήσουν «τι» θα

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

μάθουν και το «πώς» θα οδηγηθούν στη μάθηση ενώ την ίδια στιγμή αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.

Αντικειμενική, έγκυρη και χωρίς προκαταλήψεις. Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην προαγωγή της μάθησης όλων των παιδιών και ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στη διάρκεια των τελευταίων ετών στη χώρα μας η είσοδος μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών έχει συντελέσει στην δημιουργία μιας νέας πολυπολιτισμικής κοινωνικής σύνθεσης. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δείχνει ευαισθησία και να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς της γλώσσας και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν οι γλωσσικές δυσκολίες στην πρόοδο αυτών των παιδιών που φοιτούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η αξιολόγηση σε αυτή την περίπτωση αποτελεί πρόκληση για τον νηπιαγωγό και τον τρόπο (πώς) θα αξιολογήσει τα παιδιά καθώς ενέχει ο κίνδυνος να κάνει συσχετίσεις άνισες και να αξιολογεί με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά από διαφορετικό περιβάλλον και κουλτούρα με το επίπεδο των παιδιών της κυρίαρχης κουλτούρας.

Να λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό. Η αξιολόγηση ως διαδικασία αφορά σε όλες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες, να αναλύσουν τα δεδομένα και να τα χρησιμοποιήσουν για να αλλάξουν τη διδασκαλία. Η αξιολόγηση με ανατροφοδοτικό σκοπό και χαρακτήρα αποσκοπεί στην ενημέρωση των εμπλεκόμενων, παιδιών, οικογένειας, εκπαιδευτικών και στη συνεχή αυτοβελτίωση, αναθεώρηση και διόρθωση των εκπαιδευτικών ενεργειών.

1.6. Τι ακριβώς αξιολογούμε ως προς τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών

Στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα η προσχολική εκπαίδευση κατέχει ένα καίριο ρόλο καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις ραγδαίες και συνεχείς εξελίξεις που αφορούν σε διάφορες πτυχές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου θα χρειαστεί να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια που θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους ώστε να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις προκλήσεις

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

και θα τα καταστήσουν ανεξάρτητα σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του 21^{ου} αιώνα (ΙΕΠ, 2014α· Kalantzis & Cope, 2000, 2013). Οι παραπάνω προκλήσεις αποτελούν ταυτόχρονα και επιδιώξεις οι οποίες συνδέονται με τους σκοπούς που προάγει η προσχολική εκπαίδευση και συνεπώς δεν μπορεί να μην αποτελούν διαστάσεις της αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2016α).

Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο βασίζεται στους στόχους και τους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι σκοποί και οι στόχοι είναι πιο γενικοί και σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου η αξιολόγηση, ως διαδικασία και εργαλείο συνδέεται με την υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών και αφορά σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους: σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη (ΠΙ, 2003). Αντίθετα τα «κριτήρια» ή αλλιώς «βασικές γνώσεις και δεξιότητες» ή «επιθυμητά αποτελέσματα» αποτελούν τις προσδοκίες σχετικά με το τι θα πρέπει να γνωρίζουν τα παιδιά, τι είναι ικανά να κάνουν και ποιους τρόπους σκέψης θα πρέπει να αναπτύξουν (Cohen 1995· Eisner, 1995 όπ. αναφ. στους Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Τα κριτήρια δηλαδή είναι πιο εξειδικευμένα και χωρίζονται σε «κριτήρια περιεχομένου» που προσδιορίζουν τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά στα γνωστικά αντικείμενα και τη μαθησιακή διαδικασία που θα εφαρμοστεί, ενώ τα «κριτήρια επιδόσεων» καθορίζουν τα επιθυμητά επίπεδα μάθησης και τους τρόπους που θα επιτευχθούν. Κριτήρια και τεχνικές αξιολόγησης θα πρέπει να είναι κατάλληλες για την προσχολική ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των παιδιών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Οι τομείς ανάπτυξης μπορούν να αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό ξεχωριστά ή συνολικά με τα επιμέρους στοιχεία τους να ομαδοποιούνται σε κατηγορίες οι οποίες διαφέρουν από πρόγραμμα σε πρόγραμμα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Σύμφωνα με τους Dodge et al., (2004), McAfee et al., (2010) και Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008) οι τομείς μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

Γνωστικός / νοητικός τομέας: αξιολογούνται οι νοητικές διεργασίες που έχουν άμεση σχέση με τη γνώση και εστιάζει στην διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, στην ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου, στην ικανότητα τους να επιλύουν προβλήματα, να

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

διακρίνουν σχέσεις, να ταξινομούν, να περιγράφουν ομοιότητες και διαφορές και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη.

Κοινωνικό / συναισθηματικός τομέας: περιλαμβάνει την αξιολόγηση, μεταξύ άλλων, του να κατανοήσουν τα παιδιά τα δικά τους συναισθήματα αλλά και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να συνδέονται θετικά με τους άλλους. Αφορά στην ικανότητα των παιδιών να σχετίζονται με άλλα παιδιά ή ενήλικες, να υιοθετούν την οπτική του άλλου, να επιλύουν διαφορές, να συνεργάζονται.

Φυσικός / κινητικός τομέας: αφορά στην αξιολόγηση της φυσικής κατάστασης των παιδιών, στις ικανότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, στην ανάπτυξη της μυϊκής δύναμης και του συγχρονισμού του σώματος.

Οι ομαδοποιήσεις που παρατίθενται δεν σημαίνει ότι είναι και οι μοναδικές όπως για παράδειγμα σημαντική κατηγορία αποτελεί η δημιουργική έκφραση των παιδιών (McAfee et al., 2010). Επίσης η ιεράρχηση αυτών των σκοπών μπορεί να διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία. Άλλωστε η αξιολόγηση του παιδιού βασίζεται στους στόχους και τους σκοπούς του νηπιαγωγείου (Ρεκαλίδου, 2016α) και μολονότι δεν αποτελούν τον ίδιο τύπο μάθησης δεν είναι αποκομμένοι αλλά συνεργάζονται και αλληλεπηρεάζονται ως συνολικό ον (Jackson & Needham, 2014) ενώ βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα πεδία μάθησης κάθε φορά και να αποκομίσει πληροφορίες σχετικά με «τι» γνωρίζουν, «τι» πρέπει να γνωρίζουν και «τι» είναι ικανά να κάνουν τα παιδιά (Dunphy, 2008). Η αξιολόγηση μέσω των τομέων ανάπτυξης δηλαδή διασφαλίζει τη γνώση και τη διαπίστευση ότι το παιδί αναπτύσσεται και προοδεύει συνολικά, σε όλες τις περιοχές ανάπτυξης, ενώ αντίστοιχα μειώνεται η πιθανότητα να διαφεύγουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη μεμονωμένη ανάπτυξή του σε κάποιους τομείς (McAfee et al., 2010).

Τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο τα προγράμματα σπουδών που αφορούν στην προσχολική ηλικία εστιάζουν και σε άλλες πτυχές της μάθησης όπως είναι μεταξύ άλλων οι προδιαθέσεις, η συναισθηματική ευεξία, η αυτοαντίληψη, η κοινωνικοποίηση και οι διευρυμένες γνωστικές ικανότητες (Dunphy, 2010):

Προδιαθέσεις

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Οι προδιαθέσεις είναι πολύ σημαντικές καθώς ενισχύουν τη μάθηση και βοηθούν τα παιδιά να εξελίσσονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι προδιαθέσεις είναι όλα αυτά που τα παιδιά γνωρίζουν (γνώσεις), μπορούν να κάνουν (ικανότητες και δεξιότητες), ο τρόπος που κρίνουν και ανταποκρίνονται σε όλες τις κατηγορίες καταστάσεων (στάσεις - αξίες). Είναι η στάση τους αλλά και η διάθεσή τους απέναντι στη μάθηση (Maxwell & Clifford, 2004). Τέτοιες προδιαθέσεις που ενισχύουν τη μάθηση είναι η επιμονή, η περιέργεια, η ανάληψη ρίσκων, η φαντασία, η αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλιών κ.ά.

Γενικές και διευρυμένες γνωσιακές ικανότητες

Στις ΗΠΑ το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Project Spectrum βασίστηκε στις θεωρίες των Gardner (1993) και Feldman (1994) με σκοπό να αναπτύξει τρόπους αξιολόγησης των γνωστικών και νοητικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από αυθεντικές καταστάσεις. Και οι δύο θεωρίες δίνουν έμφαση σε μια ευρύτερη άποψη της ανθρώπινης γνώσης από αυτή που προσέφεραν προηγούμενες θεωρίες. Η θεωρία του Gardner αναπτύσσει ένα ευρύ φάσμα νοημοσύνης που δεν είχε προηγουμένως τεκμηριωθεί κατά την αξιολόγηση της πρώιμης μάθησης ενώ ο Feldman ανέπτυξε την αναπτυξιακή ψυχολογία η οποία δίνει έμφαση στη δια βίου μάθηση και ασχολείται με τη μελέτη των βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών διεργασιών οι οποίες αλληλεπιδρούν και οδηγούν στην ανάπτυξη του παιδιού.

Συναισθηματική ευεξία

Μία ακόμη διάμετρο της μάθησης είναι τα η συναισθηματική ευεξία. Υποστηρίζεται ότι η ευημερία, συναισθηματική ευεξία και η απεμπλοκή των παιδιών αποτελεί το κλειδί για τη μάθηση καθώς επιτρέπουν στα παιδιά να εισέλθουν σε μια κατάσταση στην οποία περνούν καλά ενώ παράλληλα μαθαίνουν. Τα μικρά παιδιά βιώνουν τέτοιες μαθησιακές καταστάσεις μέσα από το «παιχνίδι». Ως αποτέλεσμα, ενεργοποιείται η μάθηση που επηρεάζει τις βαθιές δομές στις οποίες βασίζονται οι ικανότητες και οι διαθέσεις (Laevers, 2000).

Αυτο-αντίληψη και κοινωνικοποίηση

Η ικανότητα των παιδιών να συνδιαλέγονται, να επικοινωνούν με τους άλλους και να δημιουργούν θετικές σχέσεις είναι μια επιπλέον πτυχή της πρώιμης μάθησης. Ενώ αρχικά

Χριστίνα Βάση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

η οικογένεια είναι η κύρια επιρροή στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς τα παιδιά αρχίζουν να απομακρύνονται από την άμεση οικογένεια, οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους γίνονται όλο και πιο σημαντικές.

1.7. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία έχει τονιστεί ο ρόλος «κλειδί» που έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οδηγήσει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών σε ανώτερα επίπεδα (Dunphy, 2008). Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει ότι οι μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την ακαδημαϊκή, τη γνωστική και την κοινωνικοσυναισθηματική πρόοδο και ανάπτυξη των παιδιών (Carr, 2001· Gullo, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα επιτεύγματα των παιδιών της τάξης τους για τους παρακάτω, μεταξύ άλλων, λόγους: να βεβαιωθούν ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι που θέτουν και τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται, να κάνουν ορατή την πρόοδο των παιδιών στους γονείς και άλλους επαγγελματίες ή υπηρεσίες (π.χ. ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους κ.λπ.) και να αξιολογούν τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούν. Η συστηματική και διαρκής αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να έχει μια σφαιρική εικόνα της μαθησιακής εξέλιξης και πορείας του παιδιού ή μιας ομάδας παιδιών. Η «χαρτογράφηση» αυτή συνιστά από μόνη της ένα σημαντικό βήμα της αξιολογικής διαδικασίας σχετικά με τη μάθηση και της ανάπτυξή τους (Dodge et al., 2004:13· McAfee et al., 2010).

Βασική προϋπόθεση για τον προσδιορισμό των γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών είναι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά και να είναι γνώστες του προγράμματος σπουδών καθώς αποτελεί το μέσο πάνω στο οποίο θα «χαράζουν» τις διδακτικές και μαθησιακές τους διαδρομές. Οι στόχοι, οι μορφές, οι τεχνικές της αξιολόγησης καθορίζονται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο και η καλή γνώση του θεωρητικού πλαισίου και της μεθοδολογίας της αξιολόγησης μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς εντοπίζοντας τις μαθησιακές

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

κατακτήσεις, παρανοήσεις ή δυσκολίες των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (Dodge et al., 2004). Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τις πρακτικές τους όσο και τις πεποιθήσεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Beswick, 2005· Pajares, 1992· Reynolds, 2007) και κατά συνέπεια επηρεάζουν τον τρόπο που θα εφαρμόσουν την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών. Επίσης σημαντική είναι και η συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η επιστημονική γνώση εμπλουτίζεται και εξελίσσεται διαρκώς και η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντική ώστε να διατηρηθούν, να αναπτυχθούν αυτές οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες και να συμβαδίζουν με τις θεωρητικές τάσεις της κάθε εποχής (Hyson, 2003). Τα παραπάνω συνδράμουν στο να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί μία ολοκληρωμένη και ορθή εικόνα των χαρακτηριστικών που συνθέτουν την προσωπικότητά των παιδιών της τάξης τους βασισμένη σε στοιχεία που απορρέουν από όσα συνέλεξαν γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται αυτοπεποίθηση ώστε να προσεγγίζουν πιο αποτελεσματικά την αξιολογική διαδικασία (Dodge et al, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζονται στο δύσκολο έργο της αξιολόγησης από τους/τις συναδέλφους/-ισσες, επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης και τους γονείς ή ανθρώπους του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος (Mitchell & Cubey, 2003). Αρχικά εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν ως κοινό στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και για την επίτευξη αυτού του στόχου η συνεργασία μεταξύ τους είναι πολύ σημαντική (Epstein, 1992· Σακελλαρίου, 2006β, 2008). Όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα όσον αφορά στους γονείς επισημαίνεται ο σημαντικός ρόλος που έχουν στην αξιολογική διαδικασία παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την προσωπικότητα των παιδιών, ικανές να υποστηρίξουν το παιδαγωγικό και αξιολογικό έργο των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται ως ομάδα (Dunphy, 2008).

Επίσης, οι εξειδικευμένες γνώσεις των ειδικών (λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι κ.ά) σε θέματα πρώιμης ανάπτυξης μπορούν να συνδράμουν και να βοηθήσουν αποτελεσματικά το αξιολογικό έργο των εκπαιδευτικών. Ειδικά όταν προκύπτουν ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών ή συμπεριφοράς, η εκτενής και εμπειριστατωμένη γνώση των ειδικών θεωρείται απαραίτητη καθώς μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

εφαρμόζοντας κατάλληλες μαθησιακές και αναπτυξιακές πρακτικές (Mitchell & Cubey, 2003).

Έχει αναγνωριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν συνεργάζονται, λειτουργούν ανατροφοδοτικά μεταξύ τους σε πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας και ως εκ τούτου και σε στρατηγικές αξιολόγησης. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που επηρεάζουν περισσότερο άλλους/-ες συναδέλφους/-ισσες είναι εκείνοι/-ες που είναι ανοικτοί σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές (Bradbeer, 2011). Οι York- Barr et al., (2007) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι στο να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που αποκτούν από άλλους εκπαιδευτικούς και να τις προσαρμόσουν στις δικές τους πρακτικές διδασκαλίας συμπεριλαμβανομένου και της αξιολόγησης. Δηλαδή η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίζουν τις πρακτικές τους στην τάξη και αυτό έχει ως τελικούς αποδέκτες τα ίδια τα παιδιά και τα αναπτυξιακά τους οφέλη.

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky (1978) αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των παιδιών. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να στέκονται με ευαισθησία, σεβασμό και να λαμβάνουν υπόψη όλους τους περιορισμούς που αφορούν στο κοινωνικο-πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών. Τούτο σημαίνει ότι η κατανόηση της κουλτούρας της οικογένειας του παιδιού και του ευρύτερου περιβάλλοντος του μπορούν να προσδώσουν χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό ώστε να οδηγηθεί σε μία ορθή και εμπειριστατωμένη εικόνα για την προσωπικότητα του (Bowman et al., 2000).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση είναι μία απαιτητική διαδικασία που εφαρμόζεται συνέχεια στην τάξη και που επλέκονται πολλά πρόσωπα και παράγοντες στην αποτελεσματική εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να μπορούν να οργανώσουν και να διαχειριστούν την αξιολογική διαδικασία (συλλογή, καταγραφή, ανάλυση-ερμηνεία και κοινοποίηση των στοιχείων) προς όφελος της ανάπτυξης των παιδιών. Αλλά και τα άλλα εμπλεκόμενα άτομα όπως είναι γονείς, συναδέλφοι και ειδικό προσωπικό, αν αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό και αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις αλληλοϋποστήριξης και εμπιστοσύνης μπορούν να συνδράμουν καθοριστικά στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Kostelnik & Grady, 2009)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

1.8. Ο ρόλος των γονέων στην αξιολογική διαδικασία

Η πλειοψηφία των ερευνών στην εκπαίδευση επισημαίνει την σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Epstein, 1992· Ratcliff & Hunt, 2009· Jackson & Needham, 2014· Σακελλαρίου, 2006β, 2008· Sakellariou & Rentzou, 2007· Wilson, 2015). Η συνεργασία και ο διάλογος που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται σημαντικός για την πρόοδο του παιδιών σε όλα τα επίπεδα ενώ αυξάνει τις πιθανότητες να ενισχύσει το σημαντικό ρόλο που κατέχουν οι γονείς όταν εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους (Ratcliff & Hunt, 2009).

Η συνεισφορά των γονέων στην διαδικασία της αξιολόγησης των επιτευγμάτων των παιδιών πηγάζει από τη μοναδική σχέση που υπάρχει μεταξύ εκείνων και των παιδιών τους, η οποία είναι αναντικατάστατη (Dunphy, 2008). Στην ίδια φιλοσοφία κινείται το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΠΙ, 2003) και ο Οδηγός Νηπιαγωγού σύμφωνα με τον οποίο *«οι γονείς αποτελούν τα πιο σημαντικά πρόσωπα του παιδιού στο νηπιαγωγείο και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες που αφορούν στην προσωπικότητά του, στις συνήθειες του και στις μαθησιακές του εμπειρίες»* (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006:49). Ειδικότερα στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006) επισημαίνεται η ενεργή εμπλοκή των γονέων στο νηπιαγωγείο και η ενίσχυση της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου με σκοπό την πρόοδο των παιδιών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ατομικό φάκελο ο οποίος σύμφωνα, με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΠΙ, 2003), είναι προσβάσιμος στους γονείς και μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως τεκμήριο αξιολόγησης της προόδου των παιδιών. Η παρακολούθηση του περιεχομένου του ατομικού φακέλου ενθαρρύνει τους γονείς να κατανοήσουν τη σημαντικότητα της αξιολογικής διαδικασίας και να εμπλακούν στην αξιολόγηση των παιδιών τους (Ρεκαλίδου κ.ά., 2010). Οι καταγραφές και τα δείγματα εργασίας που συμπεριλαμβάνονται στον ατομικό φάκελο παρέχουν πλήθος πληροφοριών για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους ενώ την ίδια στιγμή εκπαιδευτικοί και γονείς μπορούν να μοιραστούν κοινούς στόχους και προσδοκίες σχετικά με τα επόμενα βήματα της μαθησιακής τους πορείας (Dodge et al., 2004).

Σύμφωνα με το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2014α) *«η συνεργασία με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών θεωρείται*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης τους» (ΙΕΠ, 2014α:8). Η μάθηση για να είναι αποτελεσματική, δεν λαμβάνει χώρα αποκλειστικά στο σχολικό περιβάλλον αλλά επεκτείνεται και στο οικογενειακό. Τα δύο περιβάλλοντα συνεργάζονται και μοιράζονται κοινές μαθησιακές επιδιώξεις που έχουν νόημα για τα παιδιά και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Εκπαιδευτικοί και γονείς χτίζουν μια σχέση εμπιστοσύνης και αμοιρόδρομης επικοινωνίας που βασίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών και σε κοινούς στόχους και πρακτικές με σκοπό να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά οφέλη των παιδιών. Μία σημαντική παράμετρος στο να μπορέσει να επιτευχθεί η ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι είναι οι γονείς να παρακολουθούν τη πρόοδο των παιδιών τους και να εμπλέκονται σε διαδικασίες αξιολόγησής τους (ΙΕΠ, 2014α). Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση του παιδιού τους και στην τεκμηρίωση της μάθησης είναι πλέον ευρέως αποδεκτή και θεωρείται σημαντική για τον προγραμματισμό ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών και τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης για τα παιδιά (NAEYC, 2003).

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική ώστε να μπορέσουν οι γονείς να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενημέρωση των γονέων για τους στόχους του προγράμματος του νηπιαγωγείου, τις διδακτικές μεθόδους και τις αξιολογικές πρακτικές αποτελούν κάποιες από τις πιο σημαντικές ενέργειες των εκπαιδευτικών που μπορούν να κινητοποιήσουν τους γονείς να εμπλακούν στη μάθηση και αξιολόγηση των παιδιών τους στο σπίτι (ΙΕΠ, 2014α). Σύμφωνα με έρευνες στη χώρας μας και στο εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατανοούν όλο και περισσότερο την σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην αξιολόγηση των παιδιών τους όμως στην πράξη δεν τους εμπλέκουν ουσιαστικά και ενεργά αφήνοντάς τους ως απλούς παρατηρητές της μαθησιακής διαδικασίας (Birbili & Tzioka, 2014·Cooper et al., 2013).

1.9. Ο ρόλος του παιδιού στην αξιολογική διαδικασία

Σύμφωνα με την Dunphy (2010) η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία συνδέεται τόσο με τον ενεργό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης,

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, όσο και με το δικαίωμά του να ακούγεται η «φωνή» του σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989).

Συγκεκριμένα η συμμετοχή και ο ρόλος των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία ενισχύεται από τη δυνατότητα που δίνεται να ακουστεί η «φωνή» τους. Η «παιδαγωγική της ακρόασης», που εφαρμόστηκε στα σχολεία του Reggio Emilia, ικανοποιεί αυτή την ανάγκη καθώς δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ανοικτός να ακούσει και να αφουγκραστεί κάθε στιγμή όσα έχουν να πουν έμμεσα ή άμεσα τα παιδιά και να προσεγγίσει τις πολλές γλώσσες έκφρασης των παιδιών (Rinaldi, 2001). Σύμφωνα με τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019) «ακρόαση» είναι η διαπίστευση από τον εκπαιδευτικό ότι το παιδί έχει γνώση και γνώμη για τον κόσμο γύρω του και τις εκφράζει με ποικίλους τρόπους. Η ενεργητική ακρόαση δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να στοχαστούν, να επεξεργαστούν τις πρότερες γνώσεις τους και τελικά να μπορούν να παρακολουθούν τη δική τους εξέλιξη (Σοφού & Μαρτίδου, 2013· Σοφού, 2019).

Από την άλλη πλευρά και σύμφωνα με τον Bruner (1966) η ενεργή εμπλοκή των παιδιών σηματοδοτεί τον έλεγχο της δικής τους μάθησης και ανάπτυξης. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στις σχέσεις τους με τους ενήλικες αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό η ενεργή συμμετοχή σχετίζεται είτε με την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί είτε με την προσπάθειά τους να υποστηριχθούν μαθησιακά όταν το έχουν ανάγκη (Rogoff, 1998). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι η συμμετοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην συν-κατασκευή τη γνώσης επιδρά καθοριστικά στην προώθηση της μάθησής και την ανάπτυξή τους (Siraj-Blatchford et al., 2002). Για να ακουστούν οι φωνές των μικρών παιδιών επισημαίνεται η ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό που μιλάει λιγότερο και ακούει περισσότερο και αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ισάξιους συνομιλητές που χαίρουν σεβασμού σε αυτά που λένε με λεκτικούς ή μη τρόπους (Γρηγοριάδης κ.ά., 2016· Friedrich, 2000). Όταν παιδιά και εκπαιδευτικοί δημιουργούν τη γνώση τότε από κοινού συν-κατασκευάζουν τη γνώση και συνδιαμορφώνουν νοήματα και αναπαραστάσεις (MacNaughton & Williams 2004).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Επομένως τα παιδιά αφού μπορούν να θεωρηθούν ικανοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία άρα πρέπει να ακουστούν και να προσκληθούν να συμμετάσχουν στον δημοκρατικό διάλογο και στη λήψη αποφάσεων (Dahlberg et al., 2007), καθώς και να τους δοθεί η ευκαιρία να γίνουν οι ίδιοι αξιολογητές της δικής τους μάθησης (Fleer & Richardson, 2004). Τα παιδιά, βλέποντας δείγματα της δουλειάς τους που συλλέγονται με την πάροδο του χρόνου επωφελούνται καθώς μπορούν να παρατηρούν τη δική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι απόψεις των παιδιών για τις μαθησιακές τους εμπειρίες παρέχουν γνήσιες πληροφορίες αξιολόγησης και το να βοηθάς τα παιδιά να αξιολογούν τα επιτεύγματά τους είναι μια πολύτιμη δεξιότητα που τα στηρίζει στη μετέπειτα μάθηση τους (Fleer & Richardson, 2004). Ομοίως, η Carr (2011) υποστηρίζει τη σημασία της αυτορρύθμισης των παιδιών, προσθέτοντας ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν στρατηγικές μάθησης για τα παιδιά και να τις εφαρμόσουν στην πράξη. Με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση που στρέφεται προς την προοπτική των δικαιωμάτων του παιδιού συνεπάγεται αποφάσεις που λαμβάνονται μέσω διαπραγματεύσεων μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, όπου η ακρόαση της φωνής του παιδιού όχι μόνο θεωρείται, αλλά κρίνεται απαραίτητη.

2. Μέθοδοι αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

2.1. Παραδοσιακές και εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης

Η καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο παρέχει πλήθος πληροφοριών που αφορούν στην πορεία της μάθησης και της ανάπτυξής του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες αξιοποιεί διάφορες μεθόδους. Ο όρος «μέθοδος» αναφέρεται στο σύνολο των στρατηγικών (διαδικασιών, υλικών, εργαλείων κ.ά.) με τα οποία υλοποιείται η αξιολόγηση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό (Δημητρόπουλος, 2010· Hadji, 1995 όπ. αναφ. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Βασικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων για την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών είναι οι παραδοσιακές και οι εναλλακτικές.

Τις τελευταίες δεκαετίες το δίλημμα κατά πόσο οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης επιδρούν στη μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών προβλημάτισε την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα (McNair et al., 2003). Στις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης η βαρύτητα δίνεται σε διδακτικές στρατηγικές που αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών ως διαπιστωτική και τελική πράξη (Bertram & Pascal, 2002). Οι παραδοσιακές μέθοδοι στην προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνουν σταθμισμένα και μη εργαλεία αξιολόγησης ανάλογα με το εάν είναι ή δεν είναι γνωστή η κατανομή των αποτελεσμάτων τους σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού για τον οποίο χρησιμοποιούνται. Τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης εκφράζουν την έννοια της αξιολόγησης ως μέτρησης και έχουν δεχθεί οξύτατη κριτική σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. στις οποίες έχουν αξιοποιηθεί ευρύτατα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Αντίστοιχα οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης άλλαξαν καθοριστικά τον μονοδιάστατο σκοπό της αξιολόγησης στην σχολική τάξη καθώς επικεντρώνονται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα δίνοντας έμφαση στο «τι» (αποτέλεσμα) γνωρίζει το παιδί και κυρίως το «πώς» (διαδικασία) μαθαίνει το παιδί (Berk & Winsler, 2005). Επίσης η αξιολόγηση δεν

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

περιορίζεται στο να συγκρίνει τις επιδόσεις του ενός παιδιού με το άλλο (Gullo, 2005) αλλά αποβλέπει στην ανάδειξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του παιδιού. Επιπλέον, συμβάλλει στον εντοπισμό ελλείψεων και αδυναμιών της μάθησης και τη διδασκαλίας με σκοπό την βελτίωση τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στα παραπάνω προστίθενται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία αναστοχαστική διαδικασία στην οποία το παιδί, οι συνομήλικοι και οι γονείς έχουν ρόλο συμμετοχικό. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην μάθηση και στη διδασκαλία του παιδιού του νηπιαγωγείου λαμβάνουν υπόψη τις προσπάθειες του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και προσφέρουν κατάλληλα κίνητρα και καθοδήγηση ώστε να αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητές του και να ολοκληρωθεί όσον το δυνατόν γνωστικά, κοινωνικά, νοητικά και συναισθηματικά (Ρεκαλίδου, 2016α).

Σε ό,τι αφορά στο νηπιαγωγείο έρευνες έχουν δείξει ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης είναι πιο αποτελεσματικές γιατί ανταποκρίνονται στην ολιστική φύση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών η οποία καθορίζεται από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Επίσης η μεθοδολογία τους είναι πιο ευέλικτη με τους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) να κατέχουν ενεργό ρόλο και να λαμβάνουν αποφάσεις στην αξιολογική διαδικασία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες από τις μεθόδους αξιολόγησης οι οποίες, αν εφαρμοστούν ορθά, μπορούν να συνδράμουν στο να συλλεχθούν αξιόπιστες και σαφείς πληροφορίες ώστε οι εκπαιδευτικοί να παράσχουν τη κατάλληλη υποστήριξη για τη βελτίωση των παιδιών (Ρεκαλίδου, 2016α).

2.2. Παρατήρηση

Στη διάρκεια της σχολικής ημέρας οι νηπιαγωγοί λειτουργούν, ηθελημένα ή μη, ως παρατηρητές των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών της τάξης τους. Οι μαθησιακές αυτές εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά λειτουργούν αυτόνομα ή ως μέλη μιας ομάδας αποτελούν πλούσια πηγή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι πληροφορίες που πηγάζουν από την παρατήρηση αποτελούν τον πιο

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ενδεδειγμένο τρόπο για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός μία ολοκληρωμένη και αξιόπιστη εικόνα της προσωπικότητας του παιδιού (Cohen et al., 2007).

Η παρατήρηση αποτελεί τη «ραχοκοκαλιά» μίας έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης καθώς παρέχει συνεχείς και διαρκείς πληροφορίες σχετικά με τα επιτεύγματα των παιδιών (Mindes, 2003). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η Melon (2004) σύμφωνα με την οποία η παρατήρηση αποτελεί μία δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός, έχοντας ρόλο παρατηρητή, συλλέγει, καταγράφει στοιχεία από τα παιδιά και στη συνέχεια επανέρχεται με τις δικές του διδακτικές παρεμβάσεις ώστε να υποστηρίξει την αναπτυξιακή και μαθησιακή τους πορεία. Με τις παραπάνω απόψεις συμφωνούν και οι McNair et al., (2003:26) και επισημαίνουν ότι *«η παρατήρηση είναι μία δυναμική μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση καθώς παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες των παιδιών, αλλά κυρίως παρέχει ποιοτικές πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά προσεγγίζουν τη μάθηση τους, πού δυσκολεύονται και κάτω από ποιες συνθήκες»*.

Σύμφωνα με τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019) η παρατήρηση διαχωρίζεται σε μη δομημένη και δομημένη. Στην πρώτη περίπτωση είναι αυθόρμητη και προκύπτει από αναδυόμενες καταστάσεις της τάξης ενώ στη δεύτερη περίπτωση η παρατήρηση έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία και ο εκπαιδευτικός εκ των προτέρων κάνει το σχεδιασμό του αναφορικά με το τι θα παρατηρήσει, ποια χρονική στιγμή και με ποιο τρόπο. Επίσης από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η παρατήρηση διακρίνεται σε απλή παρατήρηση και συστηματική παρατήρηση (systematic observation). Αντίστοιχα στην απλή παρατήρηση ο εκπαιδευτικός απλά παρατηρεί συμπεριφορές των παιδιών ή μια κατάσταση που του κινούν το ενδιαφέρον ενώ στη συστηματική παρατήρηση παρατηρεί σχολαστικά και καταγράφει όλο το πλαίσιο της συμπεριφοράς των παιδιών ή της κατάστασης (Cohen et al., 2007).

Η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής στοιχείων είναι αποτελεσματική και επιφέρει τα μέγιστα οφέλη για την πρόοδο των παιδιών όταν συνδυάζεται με την διαδικασία της καταγραφής των στοιχείων που παρατηρούνται. Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού (ΠΙ, 2006) η παρατήρηση και η καταγραφή αφορούν διαδικασίες κατά την

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

οποία ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει, καταγράφει και ερμηνεύει με διάφορους τρόπους όσα παρατήρησε από τους μαθητές του ώστε να αποτυπώσει τα στάδια της μαθησιακής εξέλιξης ή πιθανής στασιμότητας των μικρών παιδιών. Η καταγραφή είναι σημαντική για τον εκπαιδευτικό διότι: α. επιτρέπει σε δεύτερο χρόνο την βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης ή του φαινομένου που λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο, β. υποστηρίζεται η καλύτερη οργάνωση των σκέψεων και γ. αναδεικνύονται τα πιο σημαντικά προς διερεύνηση θέματα καθώς και οι αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται από αυτά (Κακανά & Μπότσογλου, 2016).

Παρακάτω παρατίθενται κάποιες από τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο για την καταγραφή των αξιολογικών δεδομένων από όσα παρατηρούνται στην τάξη.

Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο αποτελεί μέσο καταγραφής των δεδομένων που προκύπτουν από την παρατήρηση. Η λεπτομερής και επί της ουσίας καταγραφή είναι καθοριστική στη διαδικασία της ερμηνείας τους. Η αξιοποίηση του ημερολογίου συνδέεται με όλες τις πτυχές της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο. Η αναστοχαστική διαδικασία των διδακτικών παρεμβάσεων αποτελεί σημαντική προοπτική της χρήσης του ημερολογίου. Επιπλέον η εξοικείωση του από τον εκπαιδευτικό είναι ένα σημαντικό βήμα στην αξιολογική διαδικασία της τάξης του νηπιαγωγείου (Ανδρούσου κ.ά., 2016).

Κλίμακες ελέγχου (checklists)

Οι κλίμακες ελέγχου είναι ένας κατάλογος συμπεριφορών, γνώσεων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και στάσεων που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο τομέα ανάπτυξης (κοινωνικό, γνωστικό κ.ά.) ή μαθησιακό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος (γλώσσα, μαθηματικά κ.ά.) (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Οι κλίμακες ελέγχου αξιοποιούνται ως εργαλείο αξιολόγησης μετά τη συλλογή στοιχείων μέσω της παρατήρησης. Μπορεί να αξιοποιηθούν με πολλούς τρόπους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχηματίσει μία εικόνα των παιδιών στην επίτευξη ενός στόχου ή να παρατηρήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των καταστάσεων σε διαφορετικές περιοχές μάθησης και ανάλογα να λάβει αποφάσεις και να σχεδιάσει τις επόμενες διδακτικές του πρακτικές (ΙΕΠ, 2019· Ρεκαλίδου, 2016). Αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης εύκολο και γρήγορο

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

που μπορεί να επαναμβάνεται όταν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος (π.χ. ώρα διαλείμματος). Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται είναι ικανά να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να γνωρίσουν διάφορες όψεις της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Ντολιοπιούλου & Γουργιώτου, 2008).

Κλίμακες διαβάθμισης (rating scales) – Ρουμπρίκες

Οι κλίμακες διαβάθμισης έχουν κοινά στοιχεία με τις κλίμακες ελέγχου καθώς και τα δύο εργαλεία αξιολόγησης καταγράφουν συμπεριφορές με την διαφορά όμως ότι στην πρώτη περίπτωση καταγράφεται αν παρατηρείται ή δεν παρατηρείται κάποια συμπεριφορά ενώ στη δεύτερη περίπτωση μας ενδιαφέρει η συχνότητα. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός στις κλίμακες διαβάθμισης επιλέγει ανάμεσα από τουλάχιστον δύο διαβαθμισμένα επίπεδα ενώ στις κλίμακες ελέγχου επιλέγει με «ναι» ή «όχι» αν ένα παιδί έχει δεν έχει μία συγκεκριμένη ικανότητα, έχει πετύχει κάποιο στόχο (ΙΕΠ, 2019· Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Οι κλίμακες διαβάθμισης αποτελούνται από δύο χαρακτηριστικά: το ένα είναι η λίστα με τα κριτήρια και το άλλο είναι τα ποιοτικά επίπεδα (ΙΕΠ, 2019:52). Στον κάθετο άξονα απεικονίζονται τα κριτήρια που θέτει ο εκπαιδευτικός και στον οριζόντιο η ποιοτική διαβάθμιση των κριτηρίων π.χ. από το μικρότερο στο μεγαλύτερο, σπάνια έως πολύ συχνά (Andrade, 2005). Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός θέτει ως κριτήριο την αξιολόγηση των παιδιών ως προς τον εγγραμματισμό ή ως προς τον τρόπο που συνεργάζονται στην ομάδα και αξιολογεί αν και σε ποιο βαθμό τα παιδιά έχουν επιτύχει τους προσδοκώμενους στόχους.

Ιστορίες αφήγησης

Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019:56) «οι ιστορίες αφήγησης αφορούν αφηγηματική παρουσίαση μίας μαθησιακής εμπειρίας ενός παιδιού, μίας ομάδας ή και ολόκληρης της τάξης στις οποίες περιλαμβάνονται φωτογραφίες, διάλογοι, ιδέες, ερωτήσεις, προτάσεις των παιδιών και αντίστοιχα σχόλια και προτάσεις των εκπαιδευτικών για επόμενες δράσεις. Σύμφωνα με τον Davis (2006:52) οι ιστορίες αφήγησης δίνουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει με πιο ενδελεχή τρόπο σχετικά με το «πώς τα παιδιά λειτουργούν και αντιλαμβάνονται τα πράγματα και τον κόσμο γύρω τους». Οι ιστορίες αφήγησης αποτελούν μια αφηγηματική καταγραφή της αξιολόγησης των παιδιών και εστιάζουν στην διαδικασία

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

και στον τρόπο απόκτησης των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών και όχι μόνο στην αξιολόγηση της μάθησης από μία δεδομένη χρονική στιγμή (Carr, 1998). Οι ιστορίες αφήγησης έχουν μεγάλη απήχηση στην αξιολογική διαδικασία και σε κάποια προγράμματα σπουδών (π.χ. Νέα Ζηλανδία) αποτελούν την κύρια μέθοδο και τεχνική για την αξιολόγηση των παιδιών. Σύμφωνα με τον οδηγό της περιγραφικής αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2019) οι ιστορίες αυτές περιλαμβάνουν τρία στάδια για την ολοκλήρωσή τους: αρχικά γίνεται η περιγραφή της μάθησης των παιδιών, στη συνέχεια γίνεται η ανάλυσή τους και η διαδικασία ολοκληρώνεται με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για επόμενες μαθησιακές εμπειρίες που στηρίζονται σε όσα ήδη γνωρίζουν τα παιδιά. Οι ιστορίες αφήγησης αν και έχουν χαρακτηριστεί ως χρονοβόρα διαδικασία (Blaiklock, 2010b) ωστόσο αποτελούν σημαντική μέθοδο και τεχνική τεκμηρίωσης της αξιολογικής διαδικασίας που αν αξιοποιηθεί κατάλληλα μπορεί να αναδείξει σημαντικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και του μαθησιακού τους προφίλ (Carr, 1998).

Φωτογραφίσεις – ηχογραφήσεις – βιντεοσκοπήσεις

Οι συσκευές εγγραφής ήχου, βίντεο και οι φωτογραφίες δίνουν τη δυνατότητα να αποτυπωθεί μεγάλο εύρος πληροφοριών της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Boardman 2007). Βασικό πλεονέκτημα τους αποτελεί ότι μεγάλος όγκος πληροφοριών καταγράφεται σε συνοπτική μορφή είτε είναι σε μορφή εικόνας, ήχου ή βίντεο.

Μία από τις δυσκολίες στη διαδικασία της παρατήρησης είναι να μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι αντικειμενικός παρατηρητής χωρίς να επηρεάζεται από τις προκαταλήψεις και τα συναισθήματα του. Η αποστασιοποίηση από την διαδικασία ή το φαινόμενο που παρατηρείται μειώνει τον κίνδυνο ο εκπαιδευτικός να βλέπει μέσα από τις δικά του βιώματα, δικές του ανησυχίες, εμπειρίες και αντιλήψεις. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να είναι αντικειμενικός είναι σημαντικό να κατανοήσει τη μεθοδολογία και τα στάδια της παρατήρησης και να κατακτήσει την δεξιότητα να βλέπει χωρίς να κρίνει. Επίσης είναι απαραίτητο να παρατηρεί με συστηματικότητα και ακρίβεια όσα συμβαίνουν ώστε μετέπειτα και οι διδακτικές του πρακτικές να θεωρούνται αποτελεσματικές και επιτυχημένες (Ανδρούσου κ.ά., 2016).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η παρατήρηση, δομημένη ή μη αποτελεί θα λέγαμε μία δυναμική ποιοτική μέθοδος συλλογής στοιχείων που αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να καταγράφουν φαινόμενα και γεγονότα όπου και όπως αυτά διαδραματίζονται, ώστε στη συνέχεια μέσα από μια αναλυτική διαδικασία να αναδειχθούν τα νοήματα των πράξεων των υποκειμένων και των σύνθετων αλληλεπιδράσεων (Bernard, 2006).

2.3. Ατομικός Φάκελος (portfolio)

Ο ατομικός φάκελος είναι μία μέθοδος αξιολόγησης που εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά ειδικά στο νηπιαγωγείο αποτελεί προσφιλή διαδικασία στο σύνολο των εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, 2016α).

Ο ατομικός φάκελος στο νηπιαγωγείο μπορεί να περιέχει δείγματα που τεκμηριώνουν την πρόοδο των παιδιών (Wortham et al., 1998). Οι McNair et al. (2003:25) εκτός από την επίδειξη των επιτευγμάτων των παιδιών τονίζουν την ενεργή συμμετοχή στην δική τους μάθηση και επισημαίνουν ότι: *«οι μαθητές, μέσω της χρήσης του ατομικού φακέλου, ενθαρρύνονται να σκέφτονται τακτικά την πρόοδο τους και μαθαίνουν να τεκμηριώνουν και να συλλέγουν αποδεικτικά στοιχεία για την πορεία της μάθησής τους»*. Η Ρεκαλίδου (2016α:34) εκτός από τεκμήριο για την πρόοδο των παιδιών δίνει και τη διάσταση της αξιοποίησής του ατομικού φακέλου με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς και επισημαίνει ότι *«ο ατομικός φάκελος πρωτίστως έχει σκοπό να τεκμηριώσει την πρόοδο του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξής με το παιδί να κατέχει ενεργό δράση σε όλες τις φάσεις της οργάνωσης και της συλλογής των στοιχείων που τον αποτελούν. Επίσης μέσω των λειτουργιών του ατομικού φακέλου επιτυγχάνεται η συνεργασία εκπαιδευτικού με τους γονείς»*. Μία διαφορετική οπτική είναι αυτή των McAfee et al., (2010:94) καθώς επισημαίνουν ότι *«ο ατομικός φάκελος δεν αποτελεί από μόνος του αξιολόγηση, είναι ένας τρόπος αποθήκευσης και παρουσίασης στοιχείων από διάφορα είδη αξιολόγησης»* θέλοντας να δώσουν έμφαση στη συγκέντρωση των πληροφοριών που αφορούν στις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντα των παιδιών και της αξιοποίησης αυτών κάνοντας χρήση διαφορετικών μεθόδων και πηγών.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της χώρας μας ο ατομικός φάκελος *«συνιστά τεκμήριο για την εξέλιξη του παιδιού και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό»* (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Στο συμπληρωματικό προς το ισχύον πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2014α) επισημαίνεται εκτός από τη συλλογή των εργασιών του παιδιού και η σημασία της καταγραφής και ερμηνείας των αξιολογικών δεδομένων όπως και ότι στην οργάνωση του ατομικού φακέλου συμμετέχουν όσοι εμπλέκονται δηλαδή το ίδιο το παιδί, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς και γενικά θα πρέπει να είναι οργανωμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετεί το σκοπό και τα βασικά χαρακτηριστικά της *«αξιολόγησης για τη μάθηση»* (ΙΕΠ, 2014). Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019) συμπληρώνεται ότι η μάθηση και η ανάπτυξη του παιδιού αποτυπώνεται στον ατομικό φάκελο τόσο στο τελικό αποτέλεσμα («τι» μαθαίνει το παιδί) όσο και στη διαδικασία μέχρι το τελικό προϊόν και την κατάκτηση των επιτευγμάτων του («πώς» μαθαίνει).

Πολλά οφέλη απορρέουν για τον εκπαιδευτικό από την εφαρμογή του ατομικού φακέλου. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία η μελέτη του ατομικού φακέλου δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού που αφορούν σε όλες τις μαθησιακές περιοχές που εξελίσσονται σε βάθος χρόνου και αφορούν σε ατομικές ή ομαδικές δράσεις του παιδιού. Αυτό βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαμορφώνει ολοκληρωμένη και ουσιαστική εικόνα των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Wortham et al., 1998). Επίσης μέσω των λειτουργιών του ατομικού φακέλου επιτυγχάνεται ο συνεχής αναστοχασμός του εκπαιδευτικού αναφορικά με όσα έχει κατακτήσει το παιδί καθώς αποτυπώνεται και ο τρόπος με τον οποίο έχει οδηγηθεί στα επιτεύγματά του (Ρεκαλίδου, 2016α).

Ο ατομικός φάκελος χρησιμοποιείται με πολλούς και ποικίλους τρόπους και δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος εφαρμογής (Ρεκαλίδου, 2016α). Σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019:40) κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του τρόπο *«ώστε τα δεδομένα που συλλέγονται να εξυπηρετούν τους σκοπούς της «αξιολόγησης για τη μάθηση» και της «αξιολόγησης της μάθησης»*. Για αυτό είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να πάρει κάποιες αποφάσεις και να θέσει ξεκάθαρα κριτήρια που αφορούν στην επιλογή και στην αξιολόγηση του περιεχομένου του ατομικού

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

φακέλου έχοντας βασικό κριτήριο τις εκάστοτε ανάγκες των παιδιών της τάξης του. Για παράδειγμα θα αποφασίσει τι ακριβώς θα αξιολογήσει, ποιο θα είναι το περιεχόμενό του, τι μορφή θα έχει, αν θα συμπεριλάβει εργασίες των παιδιών από συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά ή από όλες τις μαθησιακές περιοχές κ.ά. Επίσης θα πρέπει να αποφασίσει με ποιο τρόπο θα εμπλέξει τα παιδιά καθώς και να εξηγήσει τα κριτήρια επιλογής των εργασιών τους ώστε να αισθάνονται ότι επηρεάζουν τη δική τους μάθηση. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στον ατομικό φάκελο συγκεντρώνεται πολύτιμο υλικό για την αναπτυξιακή και εξελικτική πορεία του παιδιού. Δεν πρέπει όμως να καταχωρούνται όλα τα έργα γιατί διαφορετικά καταλήγει να είναι αποθετήριο όλων των εργασιών του παιδιού. Έρευνες σε ελληνικά νηπιαγωγεία καταδεικνύουν τη σύγχυση των νηπιαγωγών και ταυτίζουν τους ατομικούς φακέλους με τα «συρτάρια» αποθήκευσης (Κακανά, 2006/2016· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006/2016). Σύμφωνα με τους Wortham et al., (1998) ο ατομικός φάκελος μπορεί να περιέχει δείγματα γραφής, βίντεο - φωτογραφίες από κάποιο project που υλοποιήθηκε στην τάξη, δείγματα εργασιών του παιδιού, σχόλια νηπιαγωγού, σχόλια παιδιού ή/και ομαδικές εργασίες. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ατομικός φάκελος αποτελεί μέσο για τη συστηματική συλλογή τεκμηρίων που αφορούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και αντανακλούν την πρόοδό του σε όλους τους μαθησιακούς τομείς ενθαρρύνοντας το παιδί να λαμβάνει ενεργή συμμετοχή στο περιεχόμενό του. Επίσης αν αξιοποιηθεί σωστά αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού καθώς παρέχει πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να αναστοχαστεί τις διδακτικές του πρακτικές για να υποστηρίξει ανάλογα το κάθε παιδί στη μάθησή του.

2.4. Συζητήσεις- Συνεντεύξεις

Οι συζητήσεις και οι συνεντεύξεις βοηθούν τον εκπαιδευτικό στο να σχηματίσει μία ολοκληρωμένη εικόνα της προσωπικότητας και του τρόπου σκέψης των παιδιών. Αν και και τα δύο αυτά εργαλεία επιτρέπουν και δίνουν τη δυνατότητα να ακουστεί η φωνή των παιδιών και να πουν αυτά που γνωρίζουν, που πιστεύουν και που αισθάνονται για τον

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

κόσμο γύρω τους ωστόσο υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά για το καθένα από αυτά που τα κάνει να διαφοροποιούνται (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014).

Αρχικά η συζήτηση έχει ένα πιο ανοιχτό χαρακτήρα και μπορεί να προκύψει αυθόρμητα στην καθημερινή ζωή της τάξης και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά (ΙΕΠ, 2019). Οι ερωτήσεις μέσω μίας ελεύθερης συζήτησης αποτελούν ένα χρήσιμο μέσο στα χέρια των εκπαιδευτικών που διευκολύνει τη ανοιχτή διαπροσωπική συζήτηση και το διάλογο με τα παιδιά ώστε να ξετυλίξουν τον συλλογισμό τους και να εκφράσουν τις σκέψεις τους (Μπιρμπίλη, 2013). Υπάρχουν ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις ανοιχτές ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να δώσουν μεγαλύτερες απαντήσεις ενώ οι κλειστές ερωτήσεις διευκολύνουν εκείνα τα παιδιά που δεν χειρίζονται καλά τη γλώσσα. Επίσης οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις είναι αυτές που ανοίγουν ένα διάλογο και κινητοποιούν τα παιδιά να σκεφτούν και να παράγουν *«νέα νοήματα, νέες ιδέες και νέες συνθέσεις»* ενώ οι κλειστού τύπου βοηθούν να ελέγξει ο εκπαιδευτικός την προηγούμενη γνώση των παιδιών ή να τραβήξει την προσοχή τους πάνω σε ένα θέμα (Μπιρμπίλη, 2015).

Οι Clark & Moss (2001) διαφοροποιούν τις συνεντεύξεις από τις συζητήσεις ως προς το ότι η συλλογή των απόψεων και ιδεών των παιδιών γίνεται σε ένα πλαίσιο πιο δομημένο και οργανωμένο. Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά αναγνωρίστηκαν ως σημαντικό εργαλείο για την προσέγγιση της σκέψης των παιδιών από το έργο του Piaget. Ο Piaget δηλαδή αξιοποίησε τις συνεντεύξεις για να κατανοήσει τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται (Γρηγοριάδης κ.ά., 2016· ΙΕΠ, 2019). Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί να εκφραστεί κάνοντας στοχευμένες ερωτήσεις, ακούγοντας προσεκτικά τις απαντήσεις που λαμβάνει χρησιμοποιώντας τεχνικές που προτρέπουν το παιδί να εμβαθύνει περαιτέρω στην απάντησή του. Η επικοινωνία δηλαδή παίρνει τη μορφή : ερώτηση εκπαιδευτικού - απάντηση μαθητή - επόμενη ερώτηση από τον εκπαιδευτικό (Μπιρμπίλη, 2015).

Οι παρακάτω τεχνικές διευκολύνουν τις συζητήσεις και τις συνεντεύξεις και ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλούν για τις σκέψεις και τις απόψεις τους με σκοπό οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση της μαθησιακής τους πορείας (ΙΕΠ, 2019· Μπιρμπίλη, 2015, 2013):

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

- οι συμπληρωματικές ερωτήσεις παροτρύνουν τα παιδιά να διευκρινίσουν, να ολοκληρώσουν όσα λένε και να υποστηρίζουν αυτά που πιστεύουν με επιχειρήματα,
- η επανάληψη και επαναδιατύπωση των απαντήσεων βοηθούν τα παιδιά στη σκέψη τους καθώς όταν εκείνα ακούνε ξανά τη δική τους απάντηση σε «μια προσεγμένη εκδοχή » δίνουν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις,
- οι απόψεις ή εμπειρίες που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πάνω σε ένα θέμα, αν συμφωνεί ή διαφωνεί με τα παιδιά ή όταν εκφράζει δυνατά τις σκέψεις του, τις απόψεις του και γενικά να μιλάει στα παιδιά για τις εμπειρίες του,
- επίσης ο εκπαιδευτικός δίνει χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν, τα ενθαρρύνει να εκφραστούν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους όπως και παρουσιάζει εναλλακτικές προτάσεις στον τρόπο που βλέπουν και δρουν σε πράγματα και καταστάσεις. Υπενθυμίζει ακόμη στα παιδιά αυτά που τα ίδια λένε και πράττουν.

Συνοψίζοντας, οι συζητήσεις και οι συνεντεύξεις συνεπικουρούν μεταξύ άλλων στην κατανόηση της σκέψης των παιδιών γεγονός που είναι καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση και την ανάπτυξη τους (Kalantzis & Cope, 2013). Η ανοιχτή συζήτηση και η συνέντευξη αποτελούν αποτελεσματικές μεθόδους επικοινωνίας με τα παιδιά του νηπιαγωγείου προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που αφορούν τα επιτεύγματά και την πρόοδο τους. Τοποθετώντας αυτές τις μεθόδους στο ευρύτερο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ακρόασης επισημαίνεται μία επιπλέον σημαντική παράμετρος των παραπάνω μεθόδων στη συλλογή πληροφοριών καθώς επιτρέπει στο παιδί να μιλήσει το ίδιο για τον εαυτό του, τα ενδιαφέροντά του, τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματά του (Γρηγοριάδης κ.ά., 2016).

2.5. Αυτοαξιολόγηση

Το ενδιαφέρον των ειδικών να μελετήσουν την αυτοαξιολόγηση, ως στρατηγική μάθησης, αναδείχθηκε μαζί με τις αρχικές ιδέες της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενισχύθηκε με τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και πλέον στις μέρες μας μπορούμε να θεωρούμε ότι

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι εφικτή ακόμα και σε μαθητές του Νηπιαγωγείου (Ρεκαλίδου, 2011).

Ο Klenowski (1995) ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως *«την αξιολόγηση της αξίας των επιδόσεων ενός ατόμου και τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του»* (όπ. αναφ. Ross, 2006:1). Η Shepard (2000:12) ισχυρίζεται ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης εκτός από τους γνωστικούς σκοπούς, *«αυξάνονται οι πιθανότητες οι ίδιοι οι μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μαθησιακής πορείας ενώ η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών γίνεται πιο συνεργατική»*. Με τις παραπάνω απόψεις συμφωνούν οι Rolheiser & Ross (2001:67) σύμφωνα με τους οποίους *«η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία δυναμική τεχνική κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους βάση κριτηρίων, ώστε στο μέλλον να μάθουν να εργάζονται ακόμα καλύτερα»*. Οι Andrade & Boulay (2003) προσεγγίζοντας πιο σφαιρικά την έννοια της αξιολόγησης επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση ορίζεται ως *«η διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αναστοχάζονται για την ποιότητα του εργασίας τους, κρίνουν το βαθμό στον οποίο αυτή αντανακλά τους επιδιωκόμενους στόχους και οδηγούνται σε αποφάσεις για επαναθεώρηση ή όχι της εργασίας τους»* (όπ. αναφ. στο Ρεκαλίδου 2011:136). Η αυτοαξιολόγηση δεν είναι σημαντική μόνο για τα παιδιά αλλά τα οφέλη της επηρεάζουν και τον εκπαιδευτικό και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Black & William, (1998) η εμπλοκή των παιδιών στην αυτοαξιολόγηση βοηθάει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης και μάθησης των παιδιών και κατά συνέπεια οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγει να είναι πιο αποτελεσματικές.

Τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης είναι πολλά και σημαντικά και αυτό γιατί (ΙΕΠ, 2014α):

- αναπτύσσουν ικανότητες αυτο-κριτικής,
- λαμβάνουν το μήνυμα ότι η γνώμη τους υπολογίζεται από τον εκπαιδευτικό,
- αποκτούν την ικανότητα να στοχάζονται τη δράση τους,

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

- αποκτούν σταδιακά μία σαφή εικόνα για αυτά που γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν και για αυτά που θέλουν να μάθουν, ώστε να αναπτύσσουν τρόπους να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά,
- αποκτούν κίνητρα διαπιστώνοντας την πρόοδο που σημειώνουν,
- ενισχύεται η ανεξαρτησία τους και η θετική αυτοεικόνα τους,
- ισχυροποιείται η διάθεσή τους να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής όταν αξιολογεί τον εαυτό του δεν λειτουργεί ως παθητικός δέκτης της μάθησης αλλά αντίθετα θέτει στόχους, κρίνει, σχολιάζει, κατέχει δηλαδή ρόλο ενεργητικής μάθησης (Γρόσδος, 2006/2016). Επίσης όταν το παιδί εμπλέκεται στη δική του αξιολόγηση καθίσταται ικανό να αναπτύσσει δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η μάθηση και η ανάπτυξή του. Σύμφωνα με τον Ross (2006) η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενσωματώνει τρεις διαδικασίες αυτορρύθμισης, τις οποίες χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αξιολογήσουν τα επιτεύγματά τους: (1) αρχικά παρατηρούν την επίδοσή τους, (2) στη συνέχεια κάνουν αυτοεκτιμήσεις με τις οποίες καθορίζουν το βαθμό επίτευξης των στόχων τους και τέλος (3) εκφράζουν την ικανοποίησή τους με βάση την απόδοσή τους.

Η ενεργή συμμετοχή του παιδιού στην διαδικασία της αξιολόγησης, ακολουθώντας τη σύγχρονη διεθνώς προβαλλόμενη εκπαιδευτική τάση, απαιτεί αλλαγές και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μετατόπιση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού ο οποίος γνωρίζει τα πάντα και κατέχει τη γνώση αντικαθίσταται από τον εκπαιδευτικό που είναι συνοδοιπόρος της γνώσης και βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει την κριτική του σκέψη (Gullo, 2005). Ενθαρρύνοντας ένα παιδί να αναλύσει κριτικά τη μαθησιακή του διαδικασία, του δίνεται η ευκαιρία να αναλάβει τον έλεγχο της μάθησής του και με αυτό τον τρόπο ο ενισχύεται η ανάπτυξη της υπευθυνότητας του κάθε εκπαιδευομένου για την ίδια του τη μάθηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2010).

Για να μπορέσει το παιδί να αυτοαξιολογηθεί ως προς την κατάκτηση της νέας του γνώσης είναι απαραίτητο όταν συμμετέχει σε μία δραστηριότητα να έχει αντιληφθεί τι είναι αυτό που καλείται να πετύχει. Σύμφωνα με τους Black & William (1998) ο μαθητής

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

θα πρέπει να έχει σαφή εικόνα και να έχει κατανοήσει τους μαθησιακούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Αυτή η διαδικασία είναι ένα σημαντικό σημείο της μάθησης γιατί υποστηρίζει το παιδί ώστε να κατανοεί και να εμπλέκεται ενεργά στην εξελικτική πορεία της μάθησής του και να μην αποτελεί απλά και μόνο μέρος μίας αξιολόγησης που συνοψίζει και αποτιμά τα επιτεύγματα ενώ το ίδιο αντιμετωπίζεται απλά ως θεατής των επιτευγμάτων του.

Ο χρόνος που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά στη διάρκεια της ημέρας, ατομικά ή συλλογικά, καθώς και η εμπλοκή αυτών σε δραστηριότητες αξιολόγησης, αυθόρμητες ή οργανωμένες, εντείνει τις πιθανότητες τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες αυτοαξιολόγησης. Όταν ο εκπαιδευτικός εντάσσει συστηματικά την αυτοαξιολόγηση στο ημερήσιο πρόγραμμα τότε τα παιδιά εξοικειώνονται και μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά (Μπιρμπίλη κ.ά. 2014). Οι παραπάνω διαδικασίες μετατρέπουν τα παιδιά σε ερευνητές της δικής τους μάθησης (Γρόσδος, 2006/2016) και συνεισφέρουν στην αυτό αποτελεσματικότητα τους η οποία αποτελεί κεντρικής σημασίας έννοια στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura. Ο όρος «αυτό – αποτελεσματικότητα» (self efficacy) αναφέρεται στην πίστη και στις εκτιμήσεις ενός ατόμου αναφορικά με τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί μια συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτυχώς. Το άτομο που βιώνει υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας αξιολογεί τις ικανότητές του ως επαρκείς για την επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε φορά (Findlay, 2013) και είναι πιο πιθανό να φέρει εις πέρας το έργο του με επιτυχία (Bandura, 1997, 1986).

Επίσης υπάρχουν απόψεις που προσδίδουν αρνητικό πρόσημο στην αυτοαξιολόγηση με την έννοια ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στις μικρές ηλικίες. Οι απόψεις επικεντρώνονται στο γεγονός ότι τα μικρά παιδιά μπορεί να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και άρα να διαμορφώσουν διαστρεβλωμένη άποψη για τα επιτεύγματά τους (Ross, 2006). Επίσης λόγω του εγωκεντρισμού τους τα παιδιά βλέπουν και εξηγούν γεγονότα και καταστάσεις από τη δική τους οπτική και αυτό επιδρά και στην διεργασία της αυτοαξιολόγησης (Diffily, 1992 όπ. αναφ. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον όσον αφορά στο εκπαιδευτικό δεν μπορούμε να πούμε ότι παραιτείται από την παιδαγωγική του ευθύνη επειδή τα παιδιά γίνονται υπεύθυνα της δικής τους μάθησης αντίθετα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κεντρίζει περισσότερο το ενδιαφέρον τους όταν μοιράζεται μαζί τους τις μαθησιακές επιδιώξεις και από κοινού πορεύονται σε μονοπάτια

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

της γνώσης, μίας γνώσης που δεν έρχεται άνωθεν και δεν είναι αυθαίρετη (Shepard, 2000).

2.6. Η τεκμηρίωση

Η συλλογή αξιολογικών δεδομένων είναι ένα πολύ ουσιαστικό στάδιο στην αξιολογική διαδικασία γιατί δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει «τι» και «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και να σχηματίσει μία ολοκληρωμένη εικόνα των γνώσεων τους, ικανοτήτων τους, δεξιοτήτων και αδυναμιών τους. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να έχει πλήρη εικόνα των επιτευγμάτων των παιδιών είναι καίριο τα αξιολογικά δεδομένα να καταγράφονται. Ο όρος «καταγραφή» προσδιορίζει τη γραπτή αποτύπωση των δεδομένων της αξιολόγησης που συγκεντρώθηκαν από τις διαφορετικές μεθόδους συλλογής (ΙΕΠ, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν διάφορους τρόπους καταγραφής των παρατηρήσεων τους και των αξιολογικών δεδομένων που συνάλλαξαν όπως αναφερθήκαμε σε προηγούμενη ενότητα (ημερολόγιο, οι κλίμακες ελέγχου, κλίμακες διαβάθμισης, οι φωτογραφίες-βιντεοσκοπήσεις-ηχογραφήσεις, ιστορίες αφήγησης κ.ά.). Συνιστά παραδοχή να υπάρχει εναλλαγή στις τεχνικές καταγραφής και αυτό γιατί υπάρχουν τεχνικές καταγραφής που παρέχουν ελλιπή αξιολογικά στοιχεία με την έννοια ότι καλύπτουν περιορισμένο εύρος των μαθησιακών και αναπτυξιακών στόχων ανάπτυξης. Οι κλίμακες ελέγχου για παράδειγμα αποτυπώνουν αξιολογικά δεδομένα που αφορούν σε συγκεκριμένα πεδία μάθησης και συγκεκριμένες ικανότητες-δεξιότητες των παιδιών σε αντίθεση με τις ιστορίες αφήγησης που εν δυνάμει μπορούν να προσφέρουν πλούσια αξιολογικά στοιχεία. Ελλοχεύει δηλαδή ο κίνδυνος να παραλειφθούν σημαντικές λεπτομέρειες οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα των παιδιών, των αλληλεπιδράσεων τους με τα άλλα παιδιά, με τους ενήλικες όπως και στο πώς λειτουργούν μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης (Fleer & Richardson 2004).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Τα καταγεγραμμένα αξιολογικά στοιχεία που συλλέγονται μέσω της παρατήρησης αποκτούν νόημα και σημασία όταν τεκμηριώνονται. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Hurst & Lally (1992) τονίζουν πώς η αξιολόγηση εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην τεκμηρίωση, την ανάλυση και τον προβληματισμό σχετικά με τις πληροφορίες που συλλέγονται και τη χρήση τους για τον σχεδιασμό και την υποστήριξη της περαιτέρω μάθησης. Η Ρεκαλίδου (2016α:143) θέλοντας να τονίσει την διαφορά ανάμεσα στην καταγραφή και στην τεκμηρίωση επισημαίνει ότι *«η τεκμηρίωση είναι πολύ περισσότερα από τη γραπτή καταγραφή των δεξιοτήτων, των δραστηριοτήτων και των τρόπων συμπεριφοράς των παιδιών»*. Η τεκμηρίωση αποτελεί το μέσο για να προσεγγιστούν σε βάθος όλα όσα τα παιδιά σκέφτονται, νοιώθουν και αντιλαμβάνονται. Τις απόψεις αυτές οι εκπαιδευτικοί τις μοιράζονται με τους συναδέλφους και τους γονείς, από κοινού τις μελετούν ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τις σκέψεις και τις ιδέες των παιδιών και να αναστοχαστούν για το πώς θα ανταποκριθούν σε αυτές και πώς θα σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Επίσης στη διαδικασία της τεκμηρίωσης εμπλέκονται και τα ίδια τα παιδιά με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί από κοινού με τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τις καταγραφές για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών οφελών τους (ΙΕΠ, 2019· Dunphy, 2010).

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον από τους ειδικούς για την τεκμηρίωση και παρά την αυξημένη γνώση σχετικά με τα αποτελέσματα της, οι εκπαιδευτικοί συχνά αδυνατούν να ενσωματώσουν την τεκμηρίωση στο καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο (Knauf, 2020). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την έλλειψη χρόνου και το φόρτο εργασίας που έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια ως βασικές παραμέτρους στην εφαρμογή της τεκμηρίωσης. Συχνά βλέπουν την τεκμηρίωση ως κάτι που στην πραγματικότητα τους κρατά από την πραγματική τους εργασία και την άμεση επαφή με τα παιδιά. Επιπλέον αποτελεί μία χρονοβόρα διαδικασία με πολλές γραφειοκρατικές απαιτήσεις (Hall & Leppelmeier, 2015). Παρά όμως τα όποια εμπόδια η τεκμηρίωση αποτελεί σημαντικό μέσο για να γίνει ορατή η πρόοδος των παιδιών και να αποτυπωθεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο το «ταξίδι» της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (Dunphy, 2010).

3. Το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης στη χώρα μας

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και την προσαρμογή τους στις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης. Στο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής» (1989) που εκδόθηκε με το Προεδρικό Διάταγμα 486/1989 αναφέρεται ο όρος «αξιολόγηση» για πρώτη φορά και συνδέεται με το έργο του εκπαιδευτικού καθώς και στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός *«αξιολογεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης»*. Στο αντίστοιχο Βιβλίο δραστηριοτήτων για τη νηπιαγωγό (1991:345-55) συμπεριλαμβάνεται ενότητα που παρουσιάζεται εκτενώς μία εναλλακτική μέθοδος και συγκεκριμένα η *«συστηματική παρατήρηση ως μέθοδο γνωριμίας της προσωπικότητας του νηπίου»* αλλά δεν διαφαίνεται να ενσωματώνεται με το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ούτε να αξιοποιείται με περαιτέρω μεθοδολογικές διδακτικές προτάσεις (Κακανά, 2006/2016). Η ασάφεια και η έλλειψη των παραπάνω οδηγιών είχε ως αποτέλεσμα η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο να μην αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς παρά το γεγονός ότι για τα δεδομένα της εποχής, όσον αφορά στην αξιολόγηση, είχε γίνει ένα σημαντικό βήμα (Ρεκαλίδου, 2011, 2016α).

Στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΠΙ, 2003) αναγνωρίζεται η σημασία της αξιολόγησης των μαθητών στην προσχολική βαθμίδα ως μία διαδικασία συνεχής και διαρκής η οποία εντάσσεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον προτάσσονται οι σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση του μαθητή έναντι των παραδοσιακών και επισημαίνεται ο ανατροφοδοτικός τους ρόλος. Ως μορφές αξιολόγησης αναφέρονται η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική ενώ ως εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης προτείνονται η πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας, η αξιολόγηση της ομάδας από τα παιδιά συλλογικά, και ο φάκελος εργασιών του παιδιού (portfolio). Οι παραπάνω μέθοδοι περιγράφονται αναλυτικά στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά., 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι πρώτη φορά γίνονται σαφείς αναφορές σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και ουσιαστικά επισημαίνεται ότι το παιδί μπορεί να έχει ενεργό ρόλο στην αξιολόγησή του (Ρεκαλίδου, 2011).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Ωστόσο ο τρόπος εφαρμογής των μεθόδων αξιολόγησης προσεγγίζονται με σύντομο τρόπο τόσο στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) όσο και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Καζέλα & Κακανά, 2009). Επίσης όσον αφορά στην καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών (τήρηση ημερολογίου, καταγραφές στην έναρξη της σχολικής χρονιάς και ατομικοί φάκελοι των παιδιών) γίνεται απλή αναφορά (Κακανά, 2006/2016). Φαίνεται από τα παραπάνω ότι στα δύο τελευταία αναλυτικά προγράμματα στην προσχολική εκπαίδευση (1990, 2003) υπάρχουν μεν αναφορές σε κάποιες μορφές αξιολόγησης που αφορούν στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού και έχουν χαρακτήρα διαμορφωτικό αλλά αυτό παρουσιάζεται με τρόπο σύντομο, ασαφές ως προς το σκοπό, τις μεθόδους και τις τεχνικές της αξιολόγησης και χωρίς να εντάσσεται λειτουργικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου. Η γενική εικόνα όμως είναι ότι στα δύο τελευταία αναλυτικά προγράμματα η αξιολόγηση προσεγγίζεται με διαμορφωτικού τύπου αξιολογήσεις (Κακανά 2006/2016).

Στο πλαίσιο της Πράξης: «Νέο Σχολείο- Σχολείου του 21^{ου} αιώνα» εκπονήθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΝΠΣ, 2011) για το νηπιαγωγείο το οποίο δεν αντικαθιστά το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αλλά προτείνεται ως συμπληρωματικό του και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε επιλεγμένα νηπιαγωγεία. Στο συμπληρωματικό προς το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2014α) η διαμορφωτική αξιολόγηση εξακολουθεί να αποτελεί την προτεινόμενη μορφή αξιολόγησης όσον αφορά στη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και η οποία ορίζεται *«ως μια διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας πληροφοριών, που προκύπτουν από το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας στην τάξη και γίνεται με σκοπό να συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη μάθηση και στη διδασκαλία»* (ΙΕΠ, 2014α:46). Οι μέθοδοι που προτάσσονται είναι η συστηματική παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, η συζήτηση με τα παιδιά και ο ατομικός φάκελος και επιπλέον δίνεται έμφαση στο ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός, το παιδί και οι γονείς στην αξιολογική διαδικασία. Παρατηρείται θα λέγαμε στο συμπληρωματικό πρόγραμμα σπουδών (ΙΕΠ, 2014) ένα πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή που ανταποκρίνεται στις διεθνείς σύγχρονες τάσεις μάθησης και αξιολόγησης, δίνεται έμφαση δηλαδή στη διαδικασία της μάθησης και προτάσσονται οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης με περισσότερη σαφήνεια έναντι των παραδοσιακών.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Επίσης οι σύγχρονες τάσεις για τη μάθηση και αξιολόγηση των μαθητών ενισχύονται σε ένα πλαίσιο πιο οργανωμένο και δομημένο στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019). Ο συγκεκριμένος οδηγός μέσω της πιλοτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης αποτέλεσε μία σημαντική προσπάθεια για να υποστηριχθούν οι νηπιαγωγοί στην εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην τάξη. Ο Οδηγός (ΙΕΠ, 2019) ήρθε να καλύψει ένα κενό που υπήρχε στην αξιολόγηση των μαθητών του νηπιαγωγείου τόσο σε επίπεδο θεωρητικό όσο και σε επίπεδο εφαρμογής στην τάξη. Στις σελίδες του οι νηπιαγωγοί μπορούν: α. να κατανοήσουν τη λογική της περιγραφικής αξιολόγησης, β. να εξοικειωθούν με μεθόδους συλλογής και καταγραφής των αξιολογικών πληροφοριών καθώς επίσης και με τη διαδικασία της ερμηνείας αυτών, της αξιοποίησης και της κοινοποίησής τους, γ. να κατανοήσουν πώς μπορούν να παρακολουθούν και να αποτιμούν την εξέλιξη της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού και δ. να εξοικειωθούν με διαδικασίες σύνθεσης και αποτύπωσης του μαθησιακού προφίλ εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς, παιδιά και την οικογένεια.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής αγωγής της χώρας μας (ΙΕΠ, 2014α · ΠΙ, 2003) προτάσσονται από την ελληνική εκπαίδευση διαμορφωτικού τύπου και διαγνωστικού τύπου αξιολογήσεις. Ειδικά στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019) η αξιολόγηση προσεγγίζεται με εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, με τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των αξιολογικών στοιχείων και παραδείγματα προσαρμοσμένα στην πραγματικότητα του νηπιαγωγείου.

Είναι καίριο οι θεσμικοί φορείς να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στο πολυδιάστατο έργο της αξιολόγησης των επιτευγμάτων των παιδιών και στην εφαρμογή των σύγχρονων θεωριών μάθησης, τις νέες μεθόδους και τεχνικές της αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι αρκετό να προτείνονται σύγχρονες μορφές αξιολόγησης χωρίς να υποστηρίζονται με την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση (Παλαιολόγου & Σοφού, 2010). Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί από όλους τους εμπλεκόμενους ότι η αξιολογική διαδικασία είναι μία πολυδιάστατη, χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, όσον αφορά στη συλλογή, καταγραφή, ερμηνεία και κοινοποίηση των αξιολογικών στοιχείων που χρήζει συστηματικότητας και σοβαρότητας και αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με όσα μέσα

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αλλά είναι ανάγκη σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής να γίνουν πιο συστηματικές και οργανωμένες κινήσεις συνδράμοντας, ως οφείλει, στην ουσιαστική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Κακανά, 2006/16· Ρεκαλίδου, 2016α).

4. Οι προσκλήσεις της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης στην πράξη

Όπως φαίνεται από όσα προαναφέρθηκαν ο εκπαιδευτικός έχει ένα καίριο ρόλο στη συμβολή της αξιολογικής διαδικασίας η οποία με τη σειρά της ενισχύει την προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών του νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την αξιολογική διαδικασία (Dunphy, 2010).

Μεταξύ αυτών θα πρέπει να επισημάνουμε τη θεωρητική και πρακτική γνώση που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν στην πρώιμη μάθηση, ανάπτυξη και στην αξιολόγηση. Έχει επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και όσοι επιδρούν στη ζωή του παιδιού είναι ανάγκη να έχουν τις γνώσεις που απαιτούνται για να μπορούν να παρακολουθούν τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξή του, τον τρόπο που μαθαίνει, την ανάπτυξη των κλίσεων του και των επιτευγμάτων του (Bowman et al., 2000). Αν και η αξιολόγηση ως γνωστικό αντικείμενο υπάρχει στους οδηγούς σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων εδώ και δύο δεκαετίες τουλάχιστον, ωστόσο το επίπεδο της θεωρητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής χαρακτηρίζεται ανεπαρκές. Σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Heritage et al., 2009· Ντολιοπούλου κ.ά, 2009· Κακανά, 2006/2016· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006/2016· Ρεκαλίδου, 2008· Ρέλλος, 2003) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση των παιδιών του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους είτε δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα/σεμινάριο σχετικό με την αξιολόγηση.

Επιπλέον ο χρόνος που χρειάζεται για να προσεγγιστεί αποτελεσματικά και ολοκληρωμένα η αξιολογική διαδικασία αποτελεί μία επιπλέον πρόκληση και ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο. Η συλλογή, η καταγραφή, η ανάλυση και η κοινοποίηση των αξιολογικών δεδομένων είναι διαδικασίες που προϋποθέτουν χρόνο ώστε η αξιολόγηση να επιφέρει τα μέγιστα μαθησιακά οφέλη στα παιδιά του νηπιαγωγείου (Fleer & Richardson 2004). Ένας τρόπος για την λειτουργήσει αποτελεσματικά και να μπορέσει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός την

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

αξιολογική διαδικασία είναι να αναζητήσει τρόπους καταγραφής που δεν απαιτούν πολύ χρόνο όπως είναι οι κλίμακες ελέγχου, οι ρουμπρίκες και οι φωτογραφίες έναντι άλλων περισσότερο χρονοβόρων τρόπων καταγραφής όπως είναι οι ιστορίες αφήγησης. Πρέπει να επισημανθεί όμως ότι ο εκπαιδευτικός δεν παραμένει σε «εύκολες» λύσεις προκειμένου να εξοικονομήσει χρόνο και κόπο αλλά να αξιοποιήσει στο μέγιστο ποικιλία μεθόδων συλλογής και καταγραφής αξιολογικών πληροφοριών (Dunphy, 2010).

Όσον αφορά στην εφαρμογή της αξιολόγησης στη χώρα μας, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το ασαφές θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών αποτελεί ένα ακόμα παράγοντα που δυσχεραίνει την εφαρμογή της στο νηπιαγωγείο. Όπως αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στα δύο τελευταία αναλυτικά προγράμματα (1990, 2003) έγιναν προσπάθειες από την ελληνική κυβέρνηση να ενταχθούν οι σύγχρονες μορφές αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο όμως οι νηπιαγωγοί δεν υποστηρίζονται όσον αφορά στις μεθόδους αξιολόγησης, καταγραφής και ερμηνείας των αξιολογικών στοιχείων (Κακανά, 2006/2016). Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δεν υποστηρίζονται στην εφαρμογή των σύγχρονων θεωριών, στις νέες μεθόδους και τεχνικές της αξιολόγησης των μαθητών τους οδηγεί να αυτοσχεδιάζουν μη μπορώντας να ανατρέψουν τις ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις εφαρμόζοντας τελικά παγιωμένες πρακτικές αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2016α).

Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη αποτελεί άλλον έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Έχει επισημανθεί ότι η αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικού επηρεάζει την ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση τόσο αυξάνεται ο ποιοτικός χρόνος που μπορεί να διαθέσει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά (Shim et al., 2004) και αυτό είναι προς όφελος της ολόπλευρης ενδυνάμωσης τους. Τέλος η υλικοτεχνική υποδομή και η οικονομική υποστήριξη έχουν επισημανθεί επίσης ως σημαντικοί παράγοντες στην αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας (Buldu, 2010).

5. Προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του μαθητή

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές τους αναφορικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας τα τελευταία χρόνια έχουν αποτελέσει πεδίο έρευνας και διερεύνησης στη χώρα μας και στο εξωτερικό. Αν και όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή η έρευνα είναι περιορισμένη, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίσαμε ορισμένες έρευνες τις οποίες παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Μέσα από την έρευνα των Καζέλα & Κακανά (2009) γίνεται μία προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων, απόψεων και πρακτικών των νηπιαγωγών αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης των παιδιών. Η έρευνα διενεργήθηκε σε 80 Ελληνίδες νηπιαγωγούς της Δυτικής Αττικής. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τον σκοπό και τη σημαντικότητα της αξιολόγησης καθώς έδωσαν απαντήσεις που ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές της αξιολόγησης σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία και το αναλυτικό πρόγραμμα. Ως μέθοδοι συλλογής των δεδομένων επιλέγουν κυρίως το portfolio και τη συστηματική παρατήρηση. Αν και χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ωστόσο διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους οι σημαντικές αδυναμίες που υπάρχουν στον τρόπο που εφαρμόζουν τις παραπάνω μεθόδους.

Μια συναφής ερευνητική προσέγγιση πραγματοποιείται στην εργασία των Παλαιολόγου & Σοφού (2010) που διεξήχθη σε νηπιαγωγούς της περιφέρειας Αττικής. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των νηπιαγωγών αναφορικά με την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, όπως αυτή διατυπώνεται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος, με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και θεωρούν ότι είναι σημαντική κυρίως γιατί σχετίζεται με την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου και στη βελτίωσή του. Επίσης οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση έχει

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

διαμορφωτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται επίσης ότι ένα ποσοστό νηπιαγωγών έχει ήδη πειραματιστεί στην εφαρμογή κάποιας μορφής αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι ο ατομικός φάκελος, η συστηματική παρατήρηση και η καταγραφή. Ένα σημαντικό θέμα που απορρέει από την ποιοτική έρευνα είναι ότι οι νηπιαγωγοί, σε αρκετές περιπτώσεις, αδυνατούν να εφαρμόσουν στην πράξη την αξιολόγηση καθώς δεν έχουν κατανοήσει τη μεθοδολογία και τον τρόπο αξιοποίησης των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.

Κάποιες άλλες έρευνες προσέγγισαν την αξιολογική διαδικασία δίνοντας βαρύτητα στο ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς όπως είναι η έρευνα των Birbili & Tzioga (2014) που διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της Βόρειας Ελλάδας. Σκοπός της έρευνας ήταν να εμπλέξουν τους γονείς στην αξιολόγηση των παιδιών τους εφαρμόζοντας οι ίδιοι αξιολογικές διαδικασίες μέσω της παρατήρησης και της τεκμηρίωσης στο σπίτι. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα της οποίας το δείγμα αποτέλεσαν 48 οικογένειες, 50 παιδιά και τρεις νηπιαγωγοί. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι γονείς κατανόησαν τη σημαντικότητα της αξιολογικής διαδικασίας στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Η δική τους εμπλοκή στην αξιολογική διαδικασία τους βοήθησε να σχηματίσουν πληρέστερη εικόνα του γνώσεων και ικανοτήτων των παιδιών τους ενώ αισθάνθηκαν ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση και στην ανάπτυξή τους. Επίσης γονείς και εκπαιδευτικοί είχαν θετική άποψη για την ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου –οικογένειας. Αξίζει να αναφερθεί, ως σημαντικό εύρημα της έρευνας, ότι οι εκπαιδευτικοί αν και δήλωσαν πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς με σκοπό την πρόοδο των παιδιών τους ωστόσο η συνεργασία με τους γονείς παραμένει κυρίως σε επίπεδο ανταλλαγής πληροφοριών.

Η σημαντικότητα της αξιολόγησης από τους νηπιαγωγούς αποτελεί επίσης σημαντικό εύρημα σε έρευνα που διεξήχθη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Δουβλίνο. Η μελέτη αυτή (Navarrete, 2015) στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την αξιολόγηση στα πρώτα χρόνια του παιδιού. Συγκεκριμένα η μελέτη θέτει ως στόχο τη διερεύνηση των προσεγγίσεων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής στην αξιολόγηση. Ένα σημαντικό εύρημα που προέκυψε από τις απαντήσεις είναι ότι οι

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση τόσο ως διαδικασία όσο και ως προϊόν. Η αξιολόγηση θεωρείται ως μια κυκλική διαδικασία παρατήρησης, ερμηνείας και προγραμματισμού για τη διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών αλλά ταυτόχρονα, θεωρείται επίσης ως μέσο τεκμηρίωσης και συλλογής πληροφοριών σχετικά με τα παιδιά. Ακολουθώντας η συνεργασία στην αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, τους γονείς αλλά και τα ίδια τα παιδιά. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ωστόσο εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με το θέμα της αυτοαξιολόγησης των παιδιών στην προσχολική ηλικία και κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί με μικρότερα παιδιά και τον κίνδυνο να αποτελέσει μια διαδικασία που μπορεί να προκαλέσει άγχος στα παιδιά.

Η έρευνα των Pyle & Deluca (2013) διενεργήθηκε σε δημόσια προσχολικά παιδαγωγικά ιδρύματα στο Οντάριο του Καναδά. Πρόκειται για μία εμπειρική έρευνα που στηρίχθηκε στις συνεντεύξεις σε βάθος και στην παρατήρηση των νηπιαγωγών την ώρα της διδασκαλίας. Στη μελέτη σκιαγραφήθηκαν τρεις προσεγγίσεις εκπαιδευτικών με βάση την παιδαγωγική στάση τους και τις αξιολογικές τους πρακτικές. Οι τρεις προσεγγίσεις αφορούν: (α) την προσέγγιση αναπτυξιακής αξιολόγησης, (β) τη μεικτή προσέγγιση αξιολόγησης και (γ) την προσέγγιση «αξιολόγησης για τη μάθηση». Όσον αφορά την πρώτη προσέγγιση η νηπιαγωγός για να σχηματίσει ολοκληρωμένη εικόνα των παιδιών εφάρμοσε διαγνωστικού τύπου αξιολόγηση και για τη συλλογή δεδομένων βασίστηκε κυρίως στη παρατήρηση ενώ η καταγραφή έγινε με κλίμακες ελέγχου. Η προσέγγιση της μεικτής αξιολόγησης επικεντρώθηκε στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Στην τρίτη προσέγγιση που αφορά την «αξιολόγηση για τη μάθηση» η νηπιαγωγός αξιοποίησε την αξιολόγηση ως εργαλείο για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών. Σημαντικό είναι το εύρημα ότι η νηπιαγωγός στην τελευταία προσέγγιση χρησιμοποίησε στρατηγικές ανατροφοδότησης που οδήγησαν όχι μόνο στη μάθηση αλλά και την υποστήριξη της μεταγνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Επίσης ενθαρρύνεται η αυτοαξιολόγηση των παιδιών.

Αυτή η πρόσφατη εργασία της Knauf (2020) διερευνά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενσωματώσουν την τεκμηρίωση στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο. Πρόκειται για συγκριτική μελέτη που στηρίχθηκε σε ποιοτικές συνεντεύξεις

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

και το δείγμα αποτέλεσαν 24 εκπαιδευτικοί από τα προσχολικά κέντρα της Γερμανίας και της Νέας Ζηλανδίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει στρατηγικές προκειμένου να εφαρμόσουν την τεκμηρίωση και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν όπως είναι η έλλειψη χρόνου. Πρωτίστως όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα αισθάνονται ότι βρίσκονται υπό σημαντική πίεση χρόνου ώστε να ολοκληρώσουν την εργασία τεκμηρίωσης η οποία, όπως τονίζουν, δεν μπορεί ποτέ να ολοκληρωθεί πλήρως. Επιπλέον, ο χρόνος που αφιερώνεται στην τεκμηρίωση συχνά θεωρείται ότι ανταγωνίζεται με τον χρόνο που αφιερώνεται με τα παιδιά. Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα, η δημιουργία «χρονοθυρίδων» αποτέλεσε μία στρατηγική που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν για την τεκμηρίωση ή για τη δόμηση της εργασίας της τεκμηρίωσης με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι διαχειρίσιμη. Επίσης προκειμένου να αντιμετωπίζουν το θέμα της πίεσης του χρόνου και του φόρτου εργασίας προχώρησαν σε κατανομή της τεκμηρίωσης δηλαδή ορίστηκαν συγκεκριμένες περιόδοι σχετικά με το ποια παιδιά και πότε θα τα παρατηρήσουν. Τέλος εφαρμόστηκαν κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της Νέας Ζηλανδίας δύο στρατηγικές: συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και χρήση ειδικού λογισμικού τεκμηρίωσης. Και οι δύο στρατηγικές εφαρμόστηκαν κυρίως για την επικοινωνία, τόσο με άλλους εκπαιδευτικούς (στρατηγική συζήτησης) όσο και με γονείς (στρατηγική ψηφιοποίησης) ώστε να παραχθούν ουσιαστικές και αποτελεσματικές μορφές τεκμηρίωσης.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

6. Μεθοδολογία

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Αρχικά περιγράφεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τεκμηριώνεται η σημασία και η πρωτοτυπία της και διατυπώνονται τα ερευνητικά της ερωτήματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και ακολουθούν το δείγμα και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, περιγράφεται η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων και καταγράφονται τα κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

6.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Το αντικείμενο της έρευνας αφορά στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ηπείρου ως προς την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών για την έννοια και τη σημασία που αποδίδουν στην αξιολόγηση των παιδιών, τον ρόλο τους όπως και τον ρόλο των παιδιών και των γονέων στην αξιολογική διαδικασία, τις προσεγγίσεις και μεθόδους που εφαρμόζουν για να αξιολογήσουν την πρόοδο των παιδιών καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη.

Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας καθώς και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας έχουν ως εξής:

- 1) Πώς νοηματοδοούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών;

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

- 2) Ποια είναι η σημασία που αποδίδουν στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών;
- 3) Πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και τον ρόλο των παιδιών και των γονέων στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών;
- 4) Ποιες προσεγγίσεις και μεθόδους χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών;
- 5) Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη;

6.2. Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2010), το πρωταρχικό μέλημα του ερευνητή σε κάθε έρευνα είναι να καθορίσει την ερευνητική μεθοδολογία που θα ακολουθήσει για τη διερεύνηση του θέματος που έχει επιλέξει. Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης σε μία έρευνα, εξαρτάται από τη φύση της έρευνας και από το είδος των πληροφοριών που θεωρούνται αναγκαίες να συλλεχθούν (Bell, 1997). Με βάση τον σκοπό και τη φύση της έρευνας επιλέξαμε μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Bryman (2017) πολυμεθοδική ή μεικτή μέθοδος ονομάζεται ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων για τη συλλογή δεδομένων (ποιοτική – ποσοτική) προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στο ερώτημα ή στα ερωτήματα που ενδιαφέρουν και θέτει ο ερευνητής. Στόχος της μεικτής μεθοδολογίας είναι να παράξει πιο έγκυρα και αντιπροσωπευτικά δεδομένα. Η ποσοτική προσέγγιση επιδιώκει την εξέταση των στάσεων και των απόψεων μεγάλου πληθυσμού ατόμων για να εξαχθούν συμπεράσματα και να περιγραφούν τάσεις. Μέσω της ποσοτικής έρευνας γίνεται προσπάθεια να εξηγηθούν οι μεταβλητές που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεταξύ τους σχέση, έτσι ώστε μέσα από τη στατιστική ανάλυση να ληφθούν αντικειμενικές απαντήσεις (Creswell, 2008). Συνάμα υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να αποσαφηνιστούν και να γίνουν πιο κατανοητές οι απόψεις των νηπιαγωγών. Ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρει ότι η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη επιλογή, για να φωτιστούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα των ατόμων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Ο ερευνητής μέσω της ποιοτικής μεθόδου επιδιώκει να κατανοήσει την μοναδικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας και πραγματικότητας όπως την βιώνουν τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008).

6.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

6.3.1. Το ερωτηματολόγιο

Όσον αφορά στην ποσοτική έρευνα επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως καταλληλότερη και αποτελεσματικότερη τεχνική για τη συλλογή δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης (Bryman, 2017) αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία και περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά και με μία συγκεκριμένη σειρά (Λαγουμιντζής, 2015). Το ερωτηματολόγιο προσφέρει τη δυνατότητα με έναν απλό και άμεσο τρόπο να συλλεχθούν πληροφορίες που μπορεί να γενικευθούν και να οδηγήσουν σε μεγάλο αριθμό τυποποιημένων δεδομένων (Robson, 2010). Για τον σχεδιασμό και την κατασκευή του ερωτηματολογίου μελετήσαμε τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία ώστε να δημιουργηθούν οι κύριοι θεματικοί άξονες και να απαντηθούν όσον το δυνατόν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα. Όσον αφορά στη δομή του ερωτηματολογίου λάβαμε υπόψη τη σαφήνεια των οδηγιών, τον χρόνο συμπλήρωσης του, την έκτασή του και τη γενικότερη εικόνα του ερωτηματολογίου ώστε να είναι λειτουργικό και να μπορεί να συμπληρωθεί με τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο. Σε σχέση με τις ερωτήσεις δόθηκε έμφαση στη μορφή των ερωτήσεων και στη διατύπωση και σαφήνεια τους. Επίσης για την αξιοπιστία των απαντήσεων συμπεριλήφθηκαν επαναληπτικές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου με κοινή εκφώνηση ώστε να δοθεί η επιλογή να συμπληρωθούν σκέψεις και απόψεις που δεν συμπεριλαμβάνονται στις κλειστές ερωτήσεις (Cohen et al., 2007).

Το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας (βλ. Παράρτημα Α), αποτελείται από δύο μέρη. Το Α' Μέρος περιλαμβάνει οκτώ

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

(8) ερωτήσεις που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, όπως το φύλο (ερώτηση 1) και η ηλικία (ερώτηση 2). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούν σε στοιχεία του επαγγελματικού προφίλ των νηπιαγωγών, όπως είναι οι βασικές σπουδές (ερώτηση 3), οι πρόσθετες σπουδές (ερώτηση 4), τα έτη διδακτικής εμπειρίας (ερώτηση 5), η σχέση εργασίας (ερώτηση 6), εάν υπηρετούν σε θέση ευθύνης (ερώτηση 7) και το τμήμα στο οποίο εργάζονται (ερώτηση 8).

Το Β' Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει είκοσι μία (21) ερωτήσεις που βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Οι περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλίμακες Likert με πέντε βαθμίδες όπου οι τιμές αφορούν είτε τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που διατυπώνονται είτε τη συχνότητα (καθόλου/1, λίγο/2, αρκετά/3, πολύ/4, πάρα πολύ/5 ή ποτέ/1, σπάνια/2, μερικές φορές/3, συχνά/4, πολύ συχνά/5). Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει και διχοτομική κλίμακα (ναι ή όχι) και τέλος μία ανοικτού τύπου ερώτηση. Τέλος, στην πλειονότητα των ερωτήσεων δίνεται και ερώτημα ανοικτού τύπου ώστε να μπορεί να καταγραφεί το σύνολο όλων των δυνατών απαντήσεων από τους συμμετέχοντες.

Οι ερωτήσεις 1, 2α και 2β του Β' μέρους του ερωτηματολογίου αφορούν στην αναγκαιότητα και στον σκοπό της αξιολόγησης, ενώ οι ερωτήσεις 4α και 4β, 5α, 5β, 6α, 6β, 7α, 7β, 8, 9α, 9β, 10α, 10β, 11α, 11β και 16 τις προσεγγίσεις και μεθόδους που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι ερωτήσεις 12, 13α, 13β, 14α και 14β εξετάζουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους και τον ρόλο των παιδιών και των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, οι ερωτήσεις 3, 17α, 17β, 18α, 18β, διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους σε σχέση με την αξιολόγηση και τις προτιμήσεις τους σε θέματα επιμόρφωσης. Οι ερωτήσεις 19 και 20 αφορούν στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ενώ οι ερωτήσεις 15α και 15β διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη. Η ανοικτού τύπου ερώτηση 21 στο τέλος του ερωτηματολογίου δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν οποιοδήποτε άλλο ζήτημα θεωρούν σημαντικό σχετικά με την αξιολόγηση και το οποίο δεν καλύπτεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

6.3.2 Η συνέντευξη

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) η συνέντευξη προσδιορίζεται ως μια διαδικασία στην οποία τα άτομα αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν και ο συνεντευκτής καθοδηγεί με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες σχετικές με την έρευνα που διεξάγει. Ο Findlay (2013) θεωρεί ότι η συνέντευξη ενδείκνυται για την ανίχνευση και κατανόηση του τρόπου σκέψης του συνεντευξιζόμενου, ενώ σύμφωνα με τους Howard & Sharp (2001) συνεισφέρει στην ανάδυση ποιοτικών πληροφοριών. Είναι ένας τρόπος όπου οι συνεντευξιζόμενοι περιγράφουν καταστάσεις της δικής τους ζωής με αβίαστο τρόπο (Σακελλαρίου, 2008) δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή για επιπλέον πληροφορίες και διευκρινήσεις στα ερωτήματα που θέτει (Ιωσηφίδης, 2003). Σημαντική παράμετρος στην διεξαγωγή των συνεντεύξεων αποτελεί η μη λεκτική επικοινωνία η οποία, όταν αποκωδικοποιηθεί από τον ερευνητή, μπορεί να αποτελέσει σημαντική βοήθεια στην πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου (Robson, 2010). Η αξιοποίηση δηλαδή των παύσεων, γέλιων, εκφράσεων και άλλων μη λεκτικών σημάτων αποτελούν πλούσια πηγή πληροφοριών για τον ερευνητή. Στις αδυναμίες της συνέντευξης συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων, ο χρόνος που χρειάζεται για να διεξαχθεί καθώς πρόκειται για μία χρονοβόρα διαδικασία και οι προκαταλήψεις των ερευνητών οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα της απάντησης του συνεντευξιζόμενου (Cohen, et al., 2007).

Οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας βασίστηκαν στο μοντέλο οργάνωσης και λήψης συνέντευξης της Creswell (2008) το οποίο ακολουθεί τα εξής βήματα: 1) Επιλογή των συμμετεχόντων που θα πάρουν μέρος στην έρευνα προκειμένου να συγκεντρώνουν ποικιλία κοινωνιολογικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών, 2) Επιλογή του τύπου συνέντευξης (π.χ. δομημένη, ημιδομημένη συνέντευξη κ.λπ.), 3) Προσδιορισμός τύπων ερωτήσεων όπως είναι οι ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, 4) Πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης, 5) Καθορισμός του τόπου διεξαγωγής, 6) Συναίνεση των συμμετεχόντων, 7) Καταγραφή /μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, 8) Χρήση τρόπων για λήψη επιπρόσθετων πληροφοριών και 9) Ολοκλήρωση της συνέντευξης με την επανάληψη ή παράφραση των λεγόμενων των συμμετεχόντων ή επιπλέον αποσαφηνίσεων.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994:376), η ημιδομημένη συνέντευξη *«αποτελεί μια προσεχτικά σχεδιασμένη ανοιχτή κατάσταση που επιτρέπει, ωστόσο, ευελιξία και ελευθερία»*. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ανοικτές ερωτήσεις. Τα ανοιχτά ερωτήματα ήταν αρχικά γενικά και σταδιακά εξειδικεύονταν διαμορφώνοντας, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994:381), ένα ιδιαίτερο είδος ανοιχτών ερωτήσεων, το «χωνί». Όσον αφορά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων, ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήματα κοινωνικο-πολιτισμικού υποβάθρου, γνώσης, εμπειρίας, άποψης, συναισθηματικής κατάστασης και σφαιρικής εικόνας (Bryman, 2017).

Οι πρώτες ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στον οδηγό της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Β) αφορούν στα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων (φύλο, εμπειρία στην τάξη, βασικές και πρόσθετες σπουδές κ.λπ.), ενώ οι υπόλοιπες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα διερευνούν πώς οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν ερμηνευτικά την έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (ερωτήσεις 1 και 2), τη σημασία που αποδίδουν στην αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο (ερώτηση 3), πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τον δικό τους και τον ρόλο των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία (ερωτήσεις 4 και 5), τις προσεγγίσεις και μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης (ερωτήσεις 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15), τις απόψεις τους σχετικά με την προσωπική τους επάρκεια στην αξιολόγηση και τις προτιμήσεις τους σε θέματα επιμόρφωσης (ερωτήσεις 16,17, 18), το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (ερωτήσεις 19, 20, 21) και τέλος τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη και πώς πιστεύουν ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί η αξιολόγηση (ερωτήσεις 22, 23).

6.4. Στάδια διεξαγωγής της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο και ο οδηγός συνέντευξης στηρίχθηκαν στη σύγχρονη βιβλιογραφία και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Σε πρώτη φάση τα εργαλεία της έρευνας

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

συμπληρώθηκαν πιλοτικά από εν ενεργεία νηπιαγωγούς. Σε αυτό το πλαίσιο το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 10 νηπιαγωγούς. Αντίστοιχα πραγματοποιήθηκε πιλοτικά η συνέντευξη με δύο νηπιαγωγούς. Οι πιλοτικές έρευνες πραγματοποιήθηκαν για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων, να υπολογιστεί ο χρόνος που θα χρειαζόταν για την διεξαγωγή τους και η καταλληλότητα του τύπου των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης (Cohen et al., 2007). Τόσο η ερευνήτρια, όσο και οι εκπαιδευτικοί έκριναν τα εργαλεία θετικά. Αφού έγιναν κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις στη διατύπωση των ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο και ο οδηγός συνέντευξης πήραν την τελική τους μορφή.

Η συνεργασία και η ανατροφοδότηση από την επιβλέπουσα καθηγήτρια για τα παραπάνω εργαλεία οδήγησαν στην ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου και του οδηγού συνέντευξης. Συγκεκριμένα όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σε ηλεκτρονική μορφή Google forms και στάλθηκε στα δημόσια νηπιαγωγεία της περιφέρειας Ηπείρου με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Λόγω των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας η ηλεκτρονική αποστολή κρίθηκε ως ο πιο κατάλληλος και ενδεδειγμένος τρόπος χορήγησης των ερωτηματολογίων. Η συλλογή των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια ξεκίνησε τον Δεκέμβριο 2020 και ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο 2021. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 152 ερωτηματολόγια από τους νηπιαγωγούς. Άκυρα ερωτηματολόγια δεν υπήρχαν. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μια εισαγωγή στην οποία αναφερόταν ο τίτλος και ο σκοπός της εργασίας, καθώς και ο τίτλος του μεταπτυχιακού προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου διεξήχθη η έρευνα. Επιπλέον, γινόταν επισημάνση για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους αλλά και για το πόσο σημαντική είναι η συμβολή τους στην έρευνα και η ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Όσον αφορά τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων έγιναν οι απαραίτητες ρυθμίσεις στο Google forms ώστε οι απαντήσεις των συμμετεχόντων να μην συνδέονται με οποιοδήποτε τρόπο με την ταυτότητά τους.

Αναφορικά με τις συνεντεύξεις, λόγω του επιδημίας COVID 19 και των περιοριστικών μέτρων που είχαν ληφθεί από την Ελληνική Κυβέρνηση κρίθηκε αναγκαίο η συνέντευξη να γίνει εξ αποστάσεως μέσω βιντεοκλήσης και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η εφαρμογή skype. Με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια είχε άμεση επικοινωνία με τους ερωτηθέντες ενώ εξασφαλίστηκε και η οπτική επαφή μαζί τους καθώς στην ποιοτική έρευνα η μη λεκτική

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

επικοινωνία αποτελεί σημαντική παράμετρο άντλησης στοιχείων για την ανάλυση των δεδομένων. Οι ερωτηθέντες αποφάσιζαν για την πραγματοποίηση της συνέντευξης σε χρόνο και μέρα που τους εξυπηρετούσε (Robson, 2010). Στην αρχή της συνέντευξης οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση των απαντήσεών τους προκειμένου να μπορέσει να γίνει πληρέστερη επεξεργασία των δεδομένων από την ερευνήτρια σε μελλοντικό χρόνο (Findlay, 2013). Όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν με την διαδικασία της μαγνητοφώνησης. Επίσης επισημάνθηκε η διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων και των κανόνων ανωνυμίας των ερωτηθέντων και το δικαίωμά τους να σταματήσουν τη διαδικασία της συνέντευξης, αν το επιθυμούν (Creswell, 2008).

Κάθε συνέντευξη διαρκούσε από 50-60 λεπτά. Οι πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούσαν κάποια προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων (φύλο, εμπειρία στην τάξη, βασικές και πρόσθετες σπουδές κ.α.) με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος. Η ερευνήτρια στη διάρκεια της συνέντευξης επαναλάμβανε όσα είχαν ειπωθεί από τον κάθε ερωτώμενο, ώστε να αποφευχθούν ασάφειες και παρανοήσεις (Σακελλαρίου, 2008), επισημαίνοντας παράλληλα τη σημασία της έκφρασης των προσωπικών απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων. Επίσης, για να αντλήσει περισσότερα στοιχεία, ενθάρρυνε τον συνομιλητή να προβεί σε αναπλαισίωση των λεγομένων του μέσα από άλλη οπτική. Ολοκληρώνοντας τη συνέντευξη η ερευνήτρια γνωστοποίησε τους συνεντευξιαζόμενους ότι υπάρχει η δυνατότητα να τους κοινοποιηθούν τα ευρήματα της έρευνας. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς της περιφέρειας Ηπείρου.

6.5. Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων

Στην έρευνά μας, η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό εργαλείο SPSS ενώ όσον αφορά στις ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήσαμε θεματική ανάλυση. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε αρχικά στο πρόγραμμα Excel των Windows 10 και στη συνέχεια τα δεδομένα της έρευνας μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 2017 (Statistical Package for

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Social Sciences). Κατά την επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρχικά η κωδικοποίηση των στοιχείων όπου και καθορίστηκαν οι μεταβλητές στις κατηγορίες των ερωτήσεων κλειστού τύπου που δομούνταν σε κλίμακες διαβάθμισης και στη συνέχεια ακολούθησε η ποσοτική τους ανάλυση με τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής. Σχετικά με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου πραγματοποιήθηκε αυτούσια παράθεση των απόψεων των συμμετεχόντων νηπιαγωγών καθώς ήταν μικρό το ποσοστό των απαντήσεων, σχεδόν το 0,2% σε κάθε απάντηση.

Για την επεξεργασία των δεδομένων από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος θεματικής ανάλυσης (Ιωσηφίδης, 2008). Η θεματική ανάλυση ορίζεται ως μία συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Ο ερευνητής δηλαδή προσπαθεί να αναγνωρίσει από τα δεδομένα που έχει στα χέρια του, εκείνα τα μοτίβα νοήματος τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματά του και άρα είναι σχετικά με το θέμα που ερευνά (Braun & Clarke, 2012:57 όπ. αναφ. στο Τσιώλης, 2018).

Τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής στη θεματική ανάλυση σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) και υιοθετήθηκαν και στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- 1) *Μετεγγραφή της συνέντευξης.* Ο ερευνητής μεταφέρει σε γραπτό κείμενο την ηχητική καταγεγραμμένη συνομιλία του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου. Σημαντικό είναι να υπάρχουν συστήματα σημειογραφίας που θα αποδώσουν τις πιο σημαντικές παραγλωσσικές εκφράσεις (παύσεις, επιτονισμούς κ.α.).
- 2) *Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό εργαλείο.* Η καλή ανάγνωση του κειμένου βοηθά τον ερευνητή να εξοικειωθεί με αυτό ώστε να εντοπίσει εκείνα τα μέρη που παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τα ερωτήματα που έχει θέσει στην έρευνά του.
- 3) *Κωδικοποίηση.* Στη συνέχεια ο ερευνητής κωδικοποιεί τα δεδομένα του και τα διαχωρίζει σε εννοιολογικούς προσδιορισμούς οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων.
- 4) *Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα.* Τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

- 5) *Έκθεση των ευρημάτων.* Στο στάδιο αυτό παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα.

6.6. Το δείγμα της έρευνας

Η καταλληλότητα του δείγματος συνιστά στοιχείο εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αποτελεσματικής ερευνητικής διαδικασίας (Creswell, 2008). Η παρούσα έρευνα αφορούσε όλους τους νηπιαγωγούς της περιφέρειας Ηπείρου. Συγκεκριμένα και στις δύο έρευνες, ποσοτική και ποιοτική έρευνα, το δείγμα αποτέλεσαν εν ενεργεία νηπιαγωγοί των νομών Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας, Θεσπρωτίας που υπηρέτησαν σε δημόσια νηπιαγωγεία τη σχολική χρονιά 2020-2021. Η περιφέρεια Ηπείρου επιλέχθηκε λόγω της άμεσης πρόσβασης της ερευνήτριας καθώς η ίδια εργάζεται ως εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη περιφέρεια.

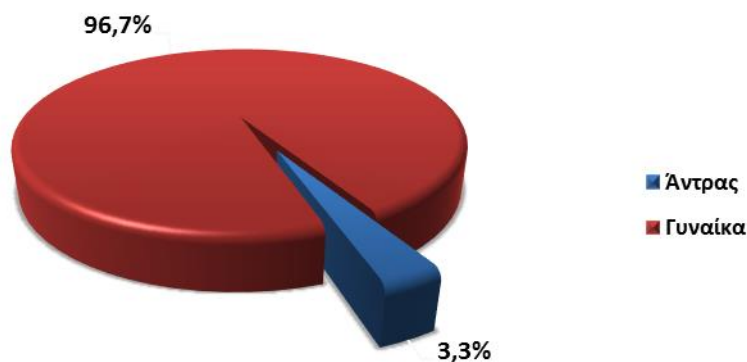
Η επιλογή των νηπιαγωγών για τη συμπλήρωση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων ήταν τυχαία καθώς στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας σε όλα τα νηπιαγωγεία της περιφέρειας Ηπείρου. Επιλέχθηκε δηλαδή η απλή τυχαία δειγματοληψία. Σύμφωνα με τον Creswell (2008), «η πρόθεση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας είναι να επιλεγθούν άτομα για το δείγμα, τα οποία θα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού» (Creswell, 2008: 144). Τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν τελικά, ήταν 152, αριθμός ικανοποιητικός για έρευνα μικρού εύρους. Για τις συνεντεύξεις η ερευνήτρια επέλεξε άτομα από πρόθεση προκειμένου να μπορέσει να εξασφαλίσει πολλές πληροφορίες και να κατανοήσει σε βάθος τις απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση ηλικία (Creswell, 2008). Τα παραπάνω κριτήρια θεωρήσαμε ότι θα αποτελούσαν σημαντική παράμετρο η οποία, λόγω της ποικιλίας των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, θα μας οδηγούσε πιο αξιόπιστα συμπεράσματα.

6.6.1. Ποσοτική έρευνα : Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Η πλειονότητα των νηπιαγωγών που πήραν μέρος στην ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας είναι γυναίκες, κάτι που είναι αναμενόμενο καθώς οι εκπαιδευτικοί

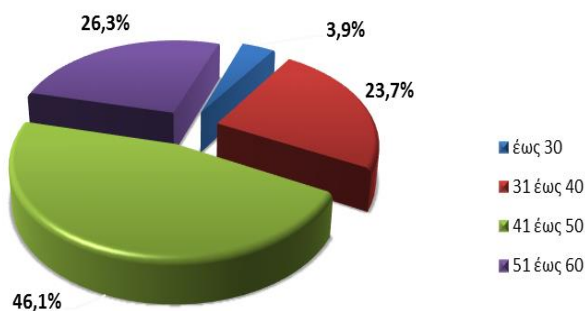
Χριστίνα Βάση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

στην προσχολική εκπαίδευση είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Ειδικότερα στην έρευνα πήραν μέρος 152 νηπιαγωγοί εκ των οποίων οι 147 είναι γυναίκες και μόνο οι 5 είναι άντρες (βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών, το 96,1%, είναι μεγαλύτερες/-οι από 31 ετών και μόνο το 3,9% των νηπιαγωγών έχουν ηλικία μικρότερη από 30 έτη. Συγκεκριμένα το 23,7% του δείγματος ανήκουν στο ηλικικό φάσμα μεταξύ 31 έως 40 ετών, το 46,1% ανήκει στο ηλικικό φάσμα 41 έως 50 ετών και το 26,3% κυμαίνεται στις ηλικίες 51 έως 60 ετών.

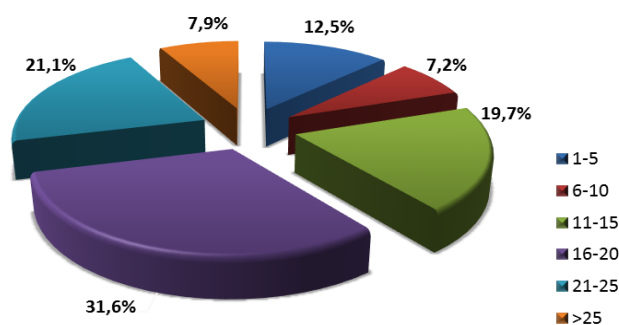


Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

Ως προς τη συνολική διδακτική εμπειρία (βλ. Γράφημα 3) η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος (το 60% περίπου) έχει πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία καθώς έχει

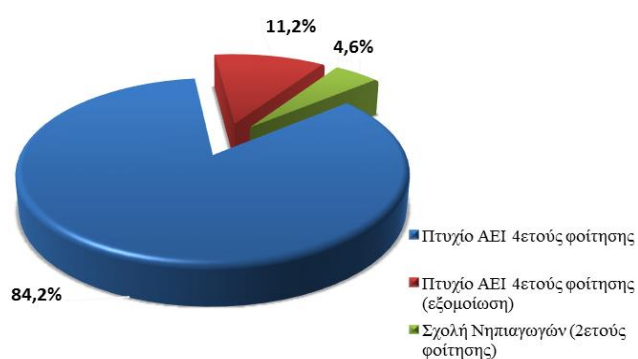
Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

συμπληρώσει περισσότερα από 15 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Συγκεκριμένα η ομάδα των νηπιαγωγών με περισσότερα από 16 χρόνια προϋπηρεσίας είναι αυτή που υπερτερεί (31,6%), ενώ μόνο το 12,5% των νηπιαγωγών του δείγματος ανήκει στην ομάδα που έχει από 1 έως 5 χρόνια συνολικής διδακτικής εμπειρίας.



Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος ως προς τη διδακτική εμπειρία

Οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητα τους (84.2%) διαθέτουν τετραετούς φοίτησης πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ένα ποσοστό (11.2%) των νηπιαγωγών έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης ενώ ένα μικρό ποσοστό (4,6%) έχει τελειώσει τη Σχολή Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης (βλ. Γράφημα 4).

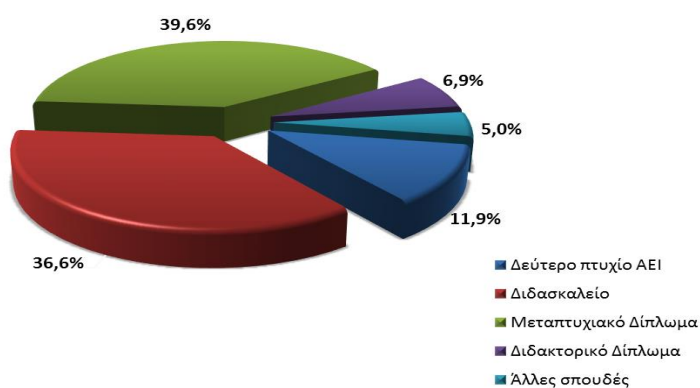


Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος ως προς τις βασικές σπουδές

Από τους νηπιαγωγούς που δήλωσαν ότι έχουν πρόσθετες σπουδές (βλ. Γράφημα 5), ένα ποσοστό 36,6% έχουν δίπλωμα μετεκπαίδευσης και το 39,6% του δείγματος έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα. Το 11,9% του δείγματος έχει δεύτερο πτυχίο ενώ ελάχιστοι είναι

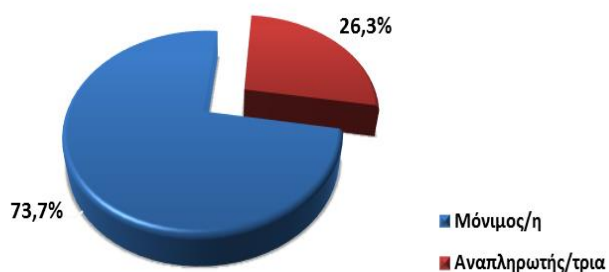
Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

οι νηπιαγωγοί (το 6,9%) που διαθέτουν διδακτορικό τίτλο. Επίσης το 5,0% του δείγματος δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. σεμινάρια ειδικής αγωγής και επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης διάρκειας).



Γράφημα 5. Κατανομή του δείγματος ως προς τις πρόσθετες σπουδές

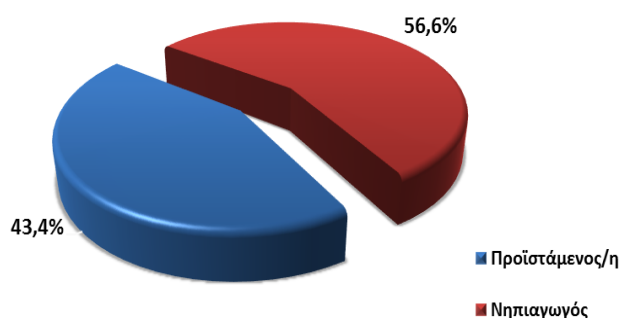
Το Γράφημα 6 μας δείχνει τα δεδομένα των αποτελεσμάτων που αφορούν στη σχέση εργασίας των νηπιαγωγών του δείγματος. Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος, το 73,7% είναι μόνιμοι/-ες νηπιαγωγοί, ενώ μόνο το 26,3% είναι αναπληρωτές/-τριες.



Γράφημα 6. Κατανομή του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Το γράφημα 7 μας δείχνει τη θέση στην οποία υπηρετούν οι νηπιαγωγοί. Η πλειονότητα του δείγματος κατέχει τη θέση νηπιαγωγού με ποσοστό 56,6% και το υπόλοιπο ποσοστό 43,4% κατέχει τη θέση Προϊσταμένου/-ης.



Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος ως προς τη θέση στην οποία υπηρετούν

Το Γράφημα 8 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος σε σχέση με το τμήμα στο οποίο εργάζονται (υποχρεωτικό ή προαιρετικό τμήμα). Η πλειονότητα του δείγματος (το 79,6%) εργάζεται σε υποχρεωτικό πρωινό τμήμα (κλασικό), ενώ το 20,4% του δείγματος εργάζεται σε προαιρετικό τμήμα (ολοήμερο).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»



Γράφημα 8. Κατανομή του δείγματος ως προς το τμήμα που εργάζονται

6.6.2. Ποιοτική έρευνα: Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Ως προς το προφίλ των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα και σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 1, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ μία εξ αυτών έχει διδακτορικό δίπλωμα. Σε σχέση με την προϋπηρεσία τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία καθώς μόνο μία εκπαιδευτικός έχει λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας, ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταξύ 11 και 20 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας. Όσον αφορά τον αριθμό των παιδιών της τάξης τους, 4 εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερα από 10 παιδιά στην τάξη τους, ενώ οι υπόλοιποι 6 έχουν μεταξύ 13-25 παιδιών. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν θέση ευθύνης και υπηρετούν ως Προϊστάμενοι/-ες στο σχολείο τους.

Πίνακας 1. Το προφίλ των συμμετεχόντων

Συνεντεύξεις	Φύλο	Ανώτατο επίπεδο σπουδών	Προϋπηρεσία	Αριθμός παιδιών στην τάξη	Θέση ευθύνης
Συν. 1	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	18 έτη	7	Προϊσταμένη

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Συν. 2	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	20 έτη	19	Νηπιαγωγός
Συν. 3	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	14 έτη	14	Νηπιαγωγός
Συν. 4	Γυναίκα	Πτυχίο ΠΤΝ	5 έτη	25	Διευθύντρια
Συν. 5	Γυναίκα	Διδακτορικό	13 έτη	13	Προϊσταμένη
Συν. 6	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	23 έτη	15	Νηπιαγωγός
Συν. 7	Γυναίκα	Πτυχίο ΠΤΝ	12 έτη	6	Προϊσταμένη
Συν. 8	Γυναίκα	Πτυχίο ΠΤΝ	13 έτη	13	Νηπιαγωγός
Συν. 9	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	18 έτη	6	Προϊσταμένη
Συν. 10	Άντρας	Μεταπτυχιακό	16 έτη	4	Προϊστ/άμεν ος

6.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας έγινε προσπάθεια να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογία, έτσι ώστε να απαντηθούν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Τόσο στην ποσοτική έρευνα όσο και στην ποιοτική μεριμνήσαμε για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Όσον αφορά στην εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις στηρίχθηκαν στη σύγχρονη βιβλιογραφία ενώ επιχειρήθηκε να καλυφθεί ένα σημαντικό μέρος των εννοιών και των διαστάσεων του θέματος της αξιολόγησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Επίσης το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή κατόπιν της διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας και διαδοχικών ελέγχων και διορθώσεων από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Συγκεκριμένα, έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κάνουν τις παρατηρήσεις τους. Οι παρατηρήσεις αυτές λήφθηκαν υπόψη σε αλλαγές που έγιναν στη δομή και στη μορφή του τελικού ερωτηματολογίου.

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας έγινε πιλοτική έρευνα προκειμένου να εξεταστεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων του οδηγού της συνέντευξης. Επίσης, δόθηκε έμφαση στην διατήρηση της αντικειμενικής και ουδέτερης στάσης της ερευνήτριας, προσπαθώντας να εντοπίσουμε και να ελέγξουμε αρκετές από

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

τις υποκειμενικές πλευρές της αλληλεπίδρασης που είχαμε ως συνεντευκτές με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος η ποιοτική προσέγγιση *«είναι ευάλωτη στην υποκειμενικότητα και τη μεροληψία τόσο του εξεταστή όσο και του εξεταζόμενου, με αποτέλεσμα να μειώνεται, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συλλεγόμενων πληροφοριών»* (Παρασκευόπουλος, 1993:129). Στην παρούσα έρευνα οι απόψεις των ερωτηθέντων δεν επηρεάστηκαν από παρεμβάσεις του ερευνητή και καταγράφηκαν όπως ακριβώς διατυπώθηκαν. Επίσης ο ερευνητής προσπαθούσε να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου έκρινε αναγκαίο προς αποφυγή παρερμηνειών των λεγόμενων των ερωτηθέντων.

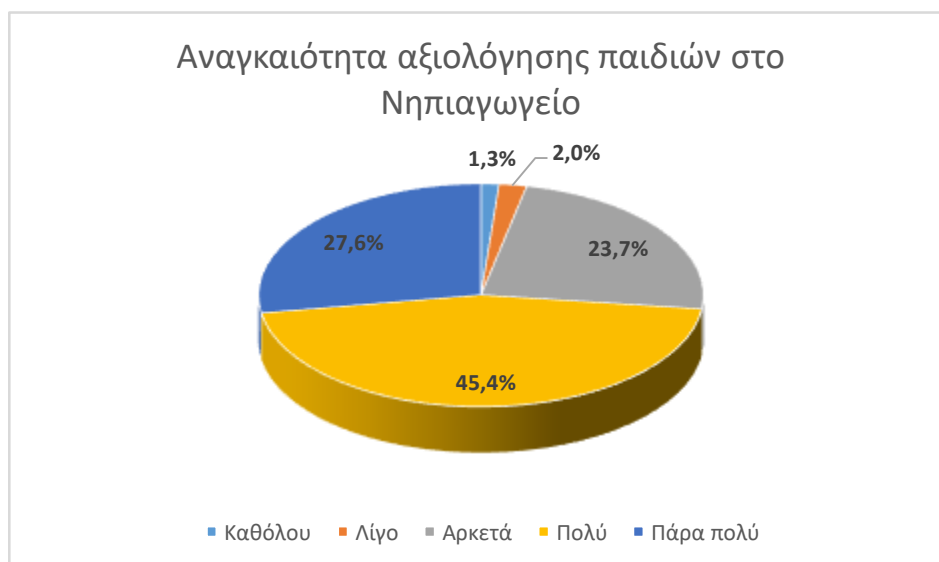
Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

7. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α).

7.1. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο εκφράζονται με τις τιμές που οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ως απάντηση στην ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου της έρευνας (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ).



Γράφημα 8. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 8 οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους (το 73%) θεωρούν *πολύ* έως *πάρα πολύ* απαραίτητη την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Στα δεδομένα καταγράφεται και ένα μικρό ποσοστό του δείγματος που αμφιταλαντεύεται (23,7%) για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης καθώς και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό που θεωρεί *λίγο* (2%) έως *καθόλου* (1,3%) απαραίτητη την αξιολόγηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο.

7.2. Σκοπός της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών εκφράζονται με τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση 2α και στην ανοιχτού τύπου ερώτηση 2β του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 2 δίνονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί του δείγματος αξιολογούν τα παιδιά για κάθε έναν από τους σκοπούς που δίνονται στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τον σκοπό που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα παιδιά

Σκοπός αξιολόγησης	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Προσδιορισμός γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και αναγκών των παιδιών	4,39	0,682
Σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	4,29	0,819
Εντοπισμός δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά	4,26	0,744
Αξιολόγηση επίτευξης επιδιωκόμενων στόχων	4,24	0,77
Κατανόηση του πώς μαθαίνουν τα παιδιά	4,22	0,797
Αξιολόγηση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών	4,12	0,876

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων	4,03	0,695
Ενημέρωση άλλων επαγγελματιών ή υπηρεσιών	3,28	1,031

Οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 4,39 και 3,28. Την υψηλότερη τιμή μέσου όρου (Μ.Ο.=4,39) έχει ο προσδιορισμός των γνώσεων, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των παιδιών και τη χαμηλότερη (Μ.Ο.=3,28) η ενημέρωση άλλων επαγγελματιών και υπηρεσιών. Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 2 φαίνεται επίσης ότι οι νηπιαγωγοί αξιολογούν πολύ και πάρα πολύ συχνά τα παιδιά προκειμένου να σχεδιάσουν τις διδακτικές παρεμβάσεις τους (Μ.Ο.=4,29), να εντοπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και εμποδίζουν την πρόοδό τους (Μ.Ο.=4,26) και για να διαπιστώσουν την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Μ.Ο.=4,24). Λιγότερα συχνά οι νηπιαγωγοί αξιολογούν τα παιδιά για να κατανοήσουν πώς μαθαίνουν (Μ.Ο.=4,22), να αξιολογήσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές (Μ.Ο.=4,12), για να ενημερώσουν τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών (Μ.Ο.=4,03) και τέλος για να ενημερώσουν άλλους επαγγελματίες ή υπηρεσίες (Μ.Ο.=3,28).

7.3. Προσεγγίσεις και μέθοδοι για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης

7.3.1. Τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα που αξιολογούν διαφορετικούς τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών εκφράζονται με τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις 4α και 4β του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 3 και του Πίνακα 4 με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις ως προς το αντικείμενο της αξιολόγησης φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (το 79,6%) αξιολογεί πολύ και πάρα πολύ συχνά τη γλωσσική τους ανάπτυξη (π.χ. χρήση λεξιλογίου, επιχειρηματολογία, δεξιότητες ανάγνωσης κ.λπ.) (Μ.Ο.=4,12 και Τ.Α.=0,771), ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (το 73,7%) τη κοινωνική και συναισθηματική τους

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ανάπτυξη (π.χ. συνεργασία, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση κ.λπ.) (Μ.Ο.=4,09 και Τ.Α.= 0,797) και τη σωματική και κινητική τους ανάπτυξη (το 74,4%) (Μ.Ο.=3,9 και Τ.Α.=0,859), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (το 67,8%) αξιολογεί τη γνωστική τους ανάπτυξη (Μ.Ο.= 3,89 και Τ.Α.= 0,759), δηλαδή τις δεξιότητες των παιδιών όσον αφορά την επίλυση προβλήματος, την ταξινόμηση, την αντιστοίχιση ένα προς ένα κ.λπ., ενώ το 58,6% τις γνώσεις που απέκτησαν από όσα τους έχουν διδάξει (Μ.Ο.=3,78 και Τ.Α.= 0,863).

Πίνακας 3. Συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικούς τομείς της μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών

Τομείς	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Γνώσεις από όσα έχουν διδαχθεί	0	0	7	4,6	56	36,8	53	34,9	36	23,7
Γνωστική ανάπτυξη	0	0	2	1,3	47	30,9	69	45,4	34	22,4
Κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη	0	0	1	0,07	39	25,7	58	38,2	54	35,5
Γλωσσική ανάπτυξη	0	0	3	2	28	18,4	69	45,4	52	34,2
Σωματική/κινητική ανάπτυξη	1	0,7	10	6,6	28	18,4	77	50,7	36	23,7

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συχνότητας με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικούς τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

Αντικείμενο αξιολόγησης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γλωσσική ανάπτυξη	4,12	0,771
Κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη	4,09	0,797
Σωματική / κινητική ανάπτυξη	3,90	0,859
Γνωστική ανάπτυξη	3,89	0,759

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Γνώσεις από όσα έχουν διδαχθεί	3,78	0,863
--------------------------------	------	-------

7.3.2. Μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών εκφράζονται με τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις 5α και 5β του ερωτηματολογίου. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 5 η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92,4%) δηλώνει ότι χρησιμοποιεί συχνά και πολύ συχνά τη *συζήτηση* (Μ.Ο.=4,68 και Τ.Α.= 0,571) για να αξιολογήσει τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (89,2%) *τις ερωτήσεις* (Μ.Ο.=4,55 και Τ.Α.=0,628) και ένα 87,3% *την άτυπη παρατήρηση* (Μ.Ο.=4,49 και Τ.Α.=0,681). Σε μικρότερα ποσοστά οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα *συγκεκριμένες εργασίες* (π.χ. το ανθρωπάκι του μήνα) για να αξιολογήσουν την πρόοδο των παιδιών (το 83,6%), *τον ατομικό φάκελο των παιδιών* (το 82,3%) και *τα φύλλα εργασίας* (το 73,7%). Τέλος, ένα 74,7% δηλώνει ότι λαμβάνει υπόψη *πληροφορίες από συναδέλφους* και ένα μικρότερο ποσοστό (το 62,4%) *πληροφορίες από τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών και άλλους ενήλικες*.

Πίνακας 5. Μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη συλλογή αξιολογικών δεδομένων

Μέθοδοι για τη συλλογή αξιολογικών δεδομένων	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Φύλλα εργασίας	3	2	5	3,3	32	21,1	77	50,7	35	23
Ερωτήσεις	0	0	0	0	11	7	46	29,1	95	60,1
Συζήτηση	0	0	1	0,6	5	3,2	36	22,8	110	69,6
Φάκελος με εργασίες	0	0	2	1,3	20	12,7	55	34,8	75	47,5
Άτυπη παρατήρηση	0	0	1	0,6	13	8,2	49	31	89	56,3
Πληροφορίες από γονείς και άλλους ενήλικες	0	0	6	3,8	48	30,4	61	38,6	37	23,4

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	0	0	5	3,2	29	18,4	54	34,2	64	40,5
Εργασίες που αποτυπώνεται η εξέλιξη της μάθησης	1	0,6	4	2,5	15	9,5	45	28,5	87	55,1

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς μέσα που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη συλλογή δεδομένων

Μέθοδοι για τη συλλογή αξιολογικών δεδομένων	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συζήτηση	4,68	0,571
Ερωτήσεις	4,55	0,628
Άτυπη παρατήρηση	4,49	0,681
Εργασίες που αποτυπώνεται η εξέλιξη της μάθησης	4,40	0,824
Ατομικός φάκελος	4,31	0,754
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	4,16	0,849
Φύλλα εργασίας	3,89	0,862
Πληροφορίες από γονείς και άλλους ενήλικες	3,85	0,836

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιοποίηση φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση των παιδιών σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος αποτυπώνονται στις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση 8 και στις ερωτήσεις 9α και 9β στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τις πηγές αναζήτησης φύλλων εργασίας. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 7 η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών (το 94,7%) χρησιμοποιεί 1 έως 5 φύλλα εργασίας την εβδομάδα στη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών, το 93,4 % στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας, ενώ το 92,8% στη μελέτη περιβάλλοντος. Λιγότερο συχνά χρησιμοποιούν φύλλα εργασίας στη μαθησιακή περιοχή της δημιουργίας και έκφρασης (το 75,6%) και στην πληροφορική (το 63,2).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πίνακας 7. Συχνότητα χρήσης φύλλων εργασίας ανά μαθησιακή περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος

Χρήση φύλλων εργασίας	Δεν χρησιμοποιώ		Από 1 έως 5 την εβδομάδα		Περισσότερα από 5 την εβδομάδα	
	N	%	N	%	N	%
Γλώσσα	5	3,3	142	93,4	5	3,3
Μαθηματικά	4	2,6	144	94,7	4	2,6
Μελέτη Περιβάλλοντος	9	5,9	141	92,8	2	1,3
Δημιουργία - Έκφραση	18	11,8	115	75,6	19	12,5
Πληροφορική	55	36,2	96	63,2	1	0,7

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 8 οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι *συχνά και πολύ συχνά δημιουργούν οι ίδιοι/-ες τα φύλλα εργασίας* (το 77,2%) (Μ.Ο.=4,17 και Τ.Α.=0,935), ενώ ένα εξισου μεγάλο ποσοστό (το 75,5%) προμηθεύεται τα φύλλα εργασίας *από το διαδίκτυο* (Μ.Ο.=4,07 και Τ.Α.=0,959), ένα 61,6% *από συναδέλφους* (Μ.Ο.=3,06 και Τ.Α.=1,07), ενώ ένα 53,5% *από βιβλία του εμπορίου* (Μ.Ο.=2,81 και Τ.Α.=1,197). Στο ανοικτού τύπου ερώτημα του ερωτηματολογίου (9β) οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι ορισμένες φορές *«τροποποιούν παλαιότερα φύλλα εργασίας ή αυτά που υπάρχουν στο διαδίκτυο»*.

Πίνακας 8. Κατανομή δείγματος όσον αφορά τις πηγές για την εξεύρεση φύλλων εργασίας

Πηγές για εξεύρεση φύλλων εργασίας	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Από το διαδίκτυο	2	1,4	8	5,4	26	17,7	52	35,4	59	40,1
Από συναδέλφους	11	7,7	32	22,4	49	34,3	39	27,3	12	8,4
Από βιβλία εμπορίου	21	14,8	42	29,6	34	23,9	33	23,2	12	8,5
Τα δημιουργώ ο ίδιος/η ίδια	2	1,3	5	3,4	27	18,1	46	30,9	69	46,3

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όσον αφορά τις πηγές εξεύρεσης φύλλων εργασίας

Πηγές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τα δημιουργώ ο ίδιος/η ίδια	4,17	0,935
Από το διαδίκτυο	4,07	0,959
Από συναδέλφους	3,06	1,07
Από βιβλία εμπορίου	2,81	1,197

Στις ερωτήσεις 10α και 10β του ερωτηματολογίου οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τον σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο. Όπως δείχνουν τα στοιχεία του Πίνακα 10 οι νηπιαγωγοί του δείγματος φαίνεται να χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο κυρίως για να τεκμηριώσουν την εξέλιξη των παιδιών μέσα στο χρόνο (Μ.Ο.=4,39 και Τ.Α.=0,772), για να αποτυπώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά ανά μαθησιακή περιοχή (Μ.Ο.=4,23 και Τ.Α.=0,88) και να αποτιμήσουν την εξέλιξη των παιδιών και να σχεδιάσουν τις επόμενες δράσεις τους (Μ.Ο.=4,09 και Τ.Α.=0,983). Σε μικρότερο βαθμό οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τον ατομικό φακέλο ώστε να αποτυπωθεί η ετήσια δουλειά τους στην τάξη (Μ.Ο.=3,88 και Τ.Α.=1,168), να συγκεντρωθούν οι εργασίες των παιδιών ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς (Μ.Ο.=3,7 και Τ.Α.=1,386) και να ενθαρρυνθεί η αυτοαξιολόγηση των παιδιών (Μ.Ο.=3,61 και Τ.Α.=1,317).

Πίνακας 10. Σκοπός αξιοποίησης ατομικού φακέλου

Σκοπός αξιοποίησης ατομικού φακέλου	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τεκμηρίωση εξέλιξης παιδιού	4,39	0,772
Αποτύπωση γνώσεων και δεξιοτήτων παιδιών ανά μαθησιακή περιοχή	4,23	0,88
Αποτίμηση εξέλιξης παιδιών και σχεδιασμός επόμενων δράσεων	4,09	0,983
Αποτύπωση ετήσιας δουλειάς στην τάξη	3,88	1,168

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Αναμνηστικό σχολικής χρονιάς	3,70	1,386
Ενθάρρυνση αυτοαξιολόγησης των παιδιών	3,61	1,317

Στο αντίστοιχο ανοικτό ερώτημα (9β) του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι παρακάτω δύο απαντήσεις:

Για να έρθω πιο κοντά συναισθηματικά με το παιδί συζητώντας μαζί του για τα επιτεύγματά του, για να ενισχύσω την αυτοεκτίμησή του και να υποστηρίξω τη μεταγνωστική του δραστηριότητα. (Σχόλιο 9β.1)

Όταν το παιδί αλλάζει βαθμίδα εκπαίδευσης (πάει στο δημοτικό), η εκπαιδευτικός να έχει ένα αρχείο που να καλύπτει όλες τις μαθησιακές περιοχές που είναι σχετικές με τα επιτεύγματα του μαθητή. (Σχόλιο 9β.2)

Σε σχέση με σύγχρονες εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές που προτείνονται τόσο στην ερευνητική βιβλιογραφία όσο και στον Οδηγό Περιγραφικής Αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2019) για τη συλλογή δεδομένων, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση, οι συνεντεύξεις με τα παιδιά, η συστηματική παρατήρηση, οι ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες και το κοινωνιόγραμμα, οι απόψεις των νηπιαγωγών εκφράζονται στις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις 6α, 6β, 7α και 7β. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 11 και του Πίνακα 12 με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (το 75,6%) συχνά και πολύ συχνά χρησιμοποιεί τον ατομικό φάκελο και το 70,4% τις ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες. Οι μισοί περίπου νηπιαγωγοί (51,9%) δηλώνουν ότι συχνά και πολύ συχνά χρησιμοποιούν τη συστηματική παρατήρηση και το 44,8% την αυτοαξιολόγηση, ενώ ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (32,9%) τις συνεντεύξεις. Τέλος το 63% του δείγματος των νηπιαγωγών δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ το κοινωνιόγραμμα.

Πίνακας 11. Συχνότητα αξιοποίησης σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών

Μέθοδοι και τεχνικές	Ποτέ		Σπάνια		Μερικές φορές		Συχνά		Πολύ συχνά	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αυτοαξιολόγηση παιδιών	12	7,9	29	19,1	43	28,3	53	34,9	15	9,9

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Συνεντεύξεις με παιδιά	12	7,9	31	20,4	59	38,8	31	20,4	19	12,5
Ατομικός φάκελος (πορτφόλιο)	1	0,7	10	6,6	26	17,1	54	35,5	61	40,1
Συστηματική παρατήρηση	4	2,6	15	9,9	54	35,5	42	27,6	37	24,3
Ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες	0	0	8	5,3	37	24,3	62	40,8	45	29,6
Κοινωνιόγραμμα	63	41,4	40	26,3	23	15,1	15	9,9	11	7,2

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς την αξιοποίηση σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων

Μέθοδοι και τεχνικές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ατομικός φάκελος (πορτφόλιο)	4,08	0,946
Ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες	3,95	0,867
Συστηματική παρατήρηση (εκ των προτέρων σχεδιασμένη)	3,61	1,042
Αυτοαξιολόγηση παιδιών	3,20	1,104
Συνεντεύξεις με παιδιά	3,09	1,106
Κοινωνιόγραμμα	2,15	1,265

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων που αφορούν τους λόγους για τους οποίους οι νηπιαγωγοί δεν αξιοποιούν τις συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 13 και όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση των παιδιών το 34% όσων απάντησαν δηλώνει ότι γνωρίζει την αυτοαξιολόγηση αλλά δεν ξέρει πώς να την χρησιμοποιήσει, το 24,5% πιστεύει ότι δεν είναι εφαρμόσιμη, το 17% ότι απαιτεί πολύ χρόνο και το 13,2% ότι δεν τη γνωρίζει. Όσον αφορά τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, το μεγαλύτερο ποσοστό (το 51,1%) δηλώνει ότι απαιτούν πολύ χρόνο, το 14,9 % ότι δεν είναι εφαρμόσιμες και δεν είναι υποχρεωμένοι/ες να τις εφαρμόσουν, ενώ ένα 13,2% ότι δεν γνωρίζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο. Όσον αφορά τον ατομικό φάκελο το 75,9%% όσων απάντησαν δηλώνει ότι δεν τον χρησιμοποιεί

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

γιατί απαιτεί πολύ χρόνο και ένα 13,8% ότι δεν είναι υποχρεωμένοι/ες να τον αξιοποιήσουν. Σε σχέση με τη συστηματική παρατήρηση το 77,1% δηλώνει ότι απαιτεί επίσης πολύ χρόνο, το 8,6% ότι δεν είναι υποχρεωμένοι/ες να την εφαρμόσουν και ένα 5,7% ότι τη γνωρίζουν αλλά δεν ξέρουν πώς να την χρησιμοποιήσουν ή ότι δεν είναι εφαρμόσιμη. Τέλος το 71,7% των νηπιαγωγών που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση δηλώνει ότι δεν γνωρίζει το κοινωνιόγραμμα, ενώ ένα 17,2% το γνωρίζει το γνωρίζει αλλά δεν ξέρει πώς να το αξιοποιεί.

Πίνακας 13. Λόγοι για τους οποίους δεν αξιοποιούνται σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές για την αξιολόγηση των παιδιών

Μέθοδοι και τεχνικές	Δεν τη γνωρίζω		Τη γνωρίζω αλλά δεν ξέρω πώς να τη χρησιμοποιήσω		Πιστεύω ότι δεν είναι εφαρμόσιμη		Δεν είμαι υποχρεωμένος να την εφαρμόσω		Απαιτεί πολύ χρόνο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Αυτοαξιολόγηση παιδιών	7	13,2	18	34	13	24,5	6	11,3	9	17
Συνεντεύξεις με τα παιδιά	6	12,8	7	14,9	3	6,4	7	14,9	24	51,1
Ατομικό φάκελο παιδιών (portfolio)	0	0	2	6,9	1	3,4	4	13,8	22	75,9
Συστηματική παρατήρηση	1	2,9	2	5,7	2	5,7	3	8,6	27	77,1
Κοινωνιόγραμμα	71	71,7	17	17,2	1	1	5	5,1	5	5,1

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Το *κοινωνιόγραμμα*, όπως δείχνουν τα δεδομένα του Πίνακα 13 είναι η τεχνική την οποία αγνοούν οι περισσότεροι νηπιαγωγοί που απάντησαν στη σχετική ερώτηση και ακολουθούν η *αυτοαξιολόγηση* και οι *συνεντεύξεις* με τα παιδιά. Η αυτοαξιολόγηση συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων στην επιλογή «*τη γνωρίζω αλλά δεν ξέρω πώς να τη χρησιμοποιήσω*» ενώ ακολουθούν το κοινωνιόγραμμα και οι συνεντεύξεις με τα παιδιά. Η αυτοαξιολόγηση είναι επίσης η μέθοδος η οποία θεωρείται από τους/τις περισσότερους/ες νηπιαγωγούς ότι *δεν είναι εφαρμόσιμη στο νηπιαγωγείο* και ακολουθούν οι συνεντεύξεις και η συστηματική παρατήρηση. Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά είναι η μέθοδος που συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά στην επιλογή «*δεν είμαι υποχρεωμένος να την εφαρμόσω*» σε σύγκριση με το 13, 8% που δηλώνει το ίδιο για τον ατομικό φάκελο και το 11,3% για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών. Τέλος, οι μέθοδοι οι οποίοι θεωρούνται ότι απαιτούν πολύ χρόνο και για αυτόν τον λόγο δεν αξιοποιούνται είναι κατά κύριον λόγο η συστηματική παρατήρηση (το 77,1%), ο ατομικός φάκελος (το 75,9%) και σε μικρότερο ποσοστό οι συνεντεύξεις με τα παιδιά (το 51,1%).

7.3.3. Η τεκμηρίωση και η κοινοποίηση πληροφοριών στους γονείς σχετικών με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την τεκμηρίωση των αξιολογικών δεδομένων αποτυπώνονται στις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις 11α και 11β του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 14 ο ψηλότερος αριθμητικός μέσος όρος αναφέρεται στην *αξιοποίηση του ατομικού φακέλου για την καταγραφή αξιολογικών πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο των παιδιών* (Μ.Ο.=4,18 και Τ.Α.=1,032) και ο χαμηλότερος μέσος όρος στις *ηχογραφήσεις/βιντεοσκοπήσεις* (Μ.Ο.=1,97 και Τ.Α.=1,142). Ακολουθούν τα *δείγματα εργασίας με συνοδευτικά σχόλια* (Μ.Ο.=3,99 και Τ.Α.=1,003) και τα *δείγματα εργασίας χωρίς συνοδευτικά με σχόλια* (Μ.Ο.=3,64 και Τ.Α.=0,946). Σε μικρότερο βαθμό οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τα *φύλλα αξιολόγησης των παιδιών* (Μ.Ο.=3,17 και Τ.Α.=1,206), τις *σημειώσεις σε ημερολόγιο* (Μ.Ο.=3,17, και Τ.Α.=1,238) και τις *ιστορίες αφήγησης* (Μ.Ο.=3,16 και Τ.Α.=1,247). Σε πολύ μικρότερο βαθμό αξιοποιούν *φωτογραφίες χωρίς σχόλια* (Μ.Ο.=2,57 και Τ.Α.=1,205), τις *φωτογραφίες με σχόλια* (Μ.Ο.=2,63 και

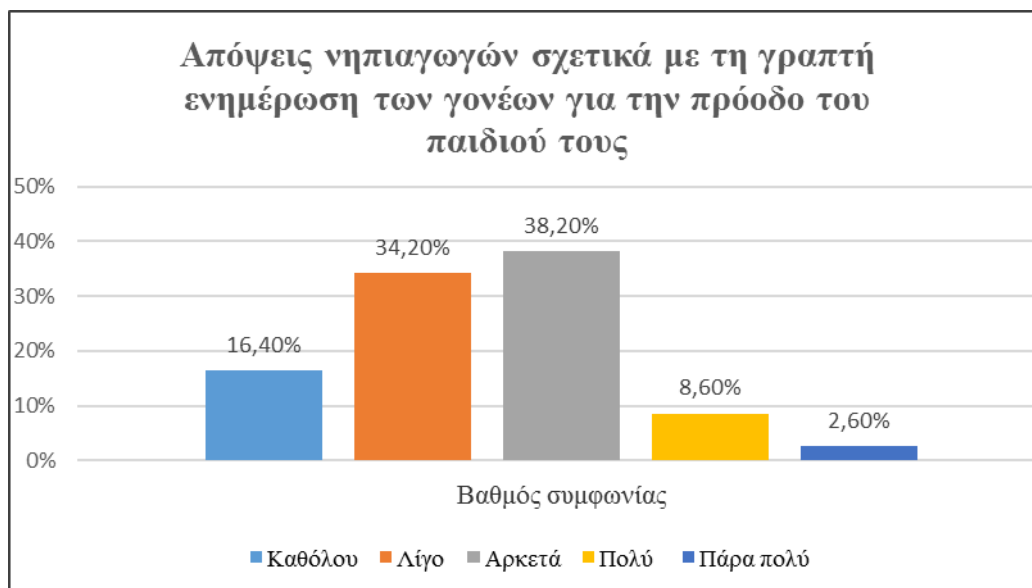
Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

T.A.=1,27) και τις φόρμες αξιολόγησης, όπως είναι οι λίστες/κλίμακες ελέγχου, ρουμπρίκες (M.O.=2,28 και T.A.=1,152).

Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί για την τεκμηρίωση της αξιολόγησης

Τεχνικές καταγραφής αξιολογικών δεδομένων	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ατομικός φάκελος (πορτφόλιο)	4,18	1,032
Δείγματα εργασίας με συνοδευτικά σχόλια	3,99	1,003
Δείγματα εργασίας χωρίς συνοδευτικά σχόλια	3,64	0,946
Σημειώσεις σε ημερολόγιο	3,17	1,238
Φύλλα αυτοαξιολόγησης των παιδιών	3,17	1,206
Ιστορίες αφήγησης	3,16	1,247
Φωτογραφίες στιγμιότυπων από την τάξη με συνοδευτικά σχόλια	2,63	1,27
Φωτογραφίες στιγμιότυπων από την τάξη χωρίς συνοδευτικά σχόλια	2,57	1,205
Φόρμες αξιολόγησης (λίστες/κλίμακες ελέγχου, ρουμπρίκες)	2,28	1,152
Ηχογραφήσεις/ Βιντεοσκοπήσεις	1,97	1,142

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»



Γράφημα 9. Βαθμός συμφωνίας νηπιαγωγών σχετικά με τη γραπτή ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους

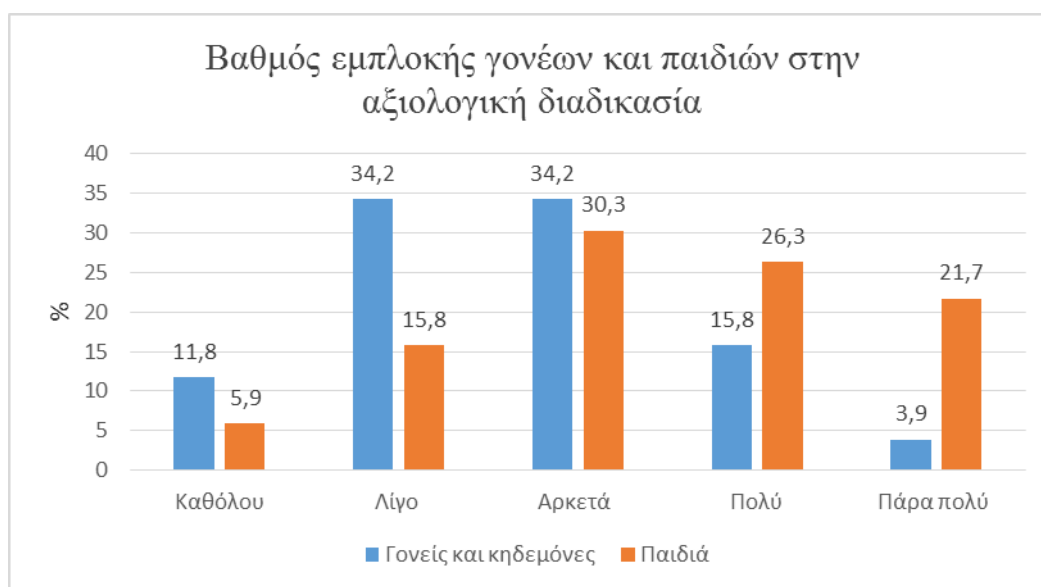
Τέλος, σε σχέση με την κοινοποίηση των αξιολογικών δεδομένων στους γονείς των παιδιών τέθηκε στους/τις νηπιαγωγούς του δείγματος το ερώτημα κατά πόσο θα συμφωνούσαν με την ενδεχόμενη γραπτή ενημέρωση των γονέων όσον αφορά την πρόοδο των παιδιών τους. Όπως ήδη αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, η γραπτή ενημέρωση των γονέων εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος της περιγραφικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Γραφήματος 9 η πλειονότητα των νηπιαγωγών του δείγματος (το 50,6%) φαίνεται να συμφωνεί λίγο ή/και καθόλου με την ενδεχόμενη καθιέρωση στο μέλλον της γραπτής ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (βλ. Γράφημα 9), ενώ το 38,2% συμφωνεί αρκετά και μόνο ένα 11,2% φαίνεται να συμφωνεί πολύ ή/και πάρα πολύ (Μ.Ο.=2,47 και Τ.Α.= 0,955).

7.4. Ο ρόλος των παιδιών και των γονέων στην αξιολογική διαδικασία

Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον ρόλο των παιδιών και των γονέων στην αξιολογική διαδικασία εκφράζονται με τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις 12, 13α, 13β, 14α και 14β. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 10 ένα 46% των

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

νηπιαγωγών δεν εμπλέκει καθόλου ή εμπλέκει λίγο τους γονείς στην αξιολογική διαδικασία, ενώ ένα 34,2% τους εμπλέκει αρκετά και ένα μικρότερο ποσοστό (το 19,7%) τους εμπλέκει πολύ και πάρα πολύ στην αξιολογική διαδικασία (Μ.Ο.=2,66 και Τ.Α.= 1,011). Αντιθέτως, τα παιδιά εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς τους στην αξιολογική διαδικασία. Το 30,3% των νηπιαγωγών δηλώνει ότι τα εμπλέκει αρκετά, το 26,3% πολύ και το 21,7% πάρα πολύ, ενώ ένα 21,7% δηλώνει ότι τα εμπλέκει λίγο ή δεν τα εμπλέκει καθόλου (Μ.Ο.=3,42 και Τ.Α.= 1.165).



Γράφημα 10. Βαθμός εμπλοκής γονέων και παιδιών στην αξιολογική διαδικασία

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού εμπλοκής των γονέων και των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία

Εμπλεκόμενοι στην αξιολογική διαδικασία	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Γονείς και κηδεμόνες	2,66	1,011
Παιδιά	3,42	1,165

Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμβολή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία αποτυπώνονται στις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση 13α του

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ερωτηματολογίου. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 16 και του Πίνακα 17 ένα μεγάλο ποσοστό 69,7% των νηπιαγωγών συμφωνεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση των επιτευγμάτων και των δυσκολιών του παιδιού τους ώστε οι γονείς να δρουν ανάλογα στο σπίτι (Μ.Ο.=3,99 και Τ.Α.= 0,913) και ένα 68,4% στην υποστήριξη της μάθησης του παιδιού στο σπίτι με τη βοήθεια και των πληροφοριών που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό (Μ.Ο.=3,99 και Τ.Α.= 0,928). Ένα μικρότερο ποσοστό το 57,3% συμφωνεί είτε πολύ είτε πάρα πολύ με την άποψη ότι η εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων μπορεί να συμβάλει στη παροχή πληροφοριών και στην ανατροφοδότηση για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού (Μ.Ο.=3,8 και Τ.Α.= 0,999) και ένα 49,4% στην αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.=3,52 και Τ.Α.= 1,079). Τέλος το 74,3% δεν συμφωνεί με την άποψη να μην εμπλέκονται οι γονείς στην αξιολογική διαδικασία (Μ.Ο.=1,57 και Τ.Α.= 1,132).

Πίνακας 16. Απόψεις νηπιαγωγών ως προς τη συμβολή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία

Συμβολή γονέων	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Παροχή πληροφοριών και ανατροφοδότηση	1	0,7	12	7,9	52	34,2	39	25,7	48	31,6
Υποστήριξη της μάθησης του παιδιού στο σπίτι	2	1,3	4	2,6	42	27,6	50	32,9	54	35,5
Αναγνώριση των επιτευγμάτων και των δυσκολιών του παιδιού	2	1,3	4	2,6	40	26,3	54	35,5	52	34,2
Αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού	5	3,3	20	13,2	52	34,2	41	27	34	22,4
Τίποτε από τα παραπάνω, γιατί	113	74,3	14	9,2	12	7,9	4	2,6	9	5,9

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

δεν πρέπει να εμπλέκονται										
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Πίνακας 17. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ως προς τη συμβολή των γονέων στην αξιολογική διαδικασία.

Συμβολή γονέων στην αξιολογική διαδικασία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Υποστήριξη της μάθησης του παιδιού στο σπίτι με τη βοήθεια και των πληροφοριών που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό	3,99	0,928
Αναγνώριση των επιτευγμάτων και των δυσκολιών του παιδιού τους ώστε να δρουν ανάλογα	3,99	0,913
Παροχή πληροφοριών και ανατροφοδότηση για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού	3,80	0,999
Αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού	3,52	1,079
Τίποτε από τα παραπάνω, γιατί πιστεύω ότι οι γονείς και κηδεμόνες δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία	1,57	1,132

Αντιστοίχως, στο ερώτημα 14α (κλειστού τύπου) του ερωτηματολογίου οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι το 69,7% του δείγματος (βλ. Πίνακας 18) θεωρεί ότι η εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους είτε πολύ είτε πάρα πολύ και το 63,1% στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση. Σε μικρότερο βαθμό οι νηπιαγωγοί του δείγματος (το 63,8%) θεωρούν είτε πολύ είτε πάρα πολύ ότι η εμπλοκή των παιδιών μπορεί να συμβάλει στην ικανότητά τους για αυτοαξιολόγηση και το 57,3% στην ανάκληση προηγούμενων εμπειριών τους και την παρακολούθηση της εξέλιξής τους από τα ίδια τα παιδιά. Τέλος το 80,3% του δείγματος δεν συμφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που εμφανίζει ο Πίνακας 19 όσον αφορά τους συγκεκριμένες απόψεις ενισχύουν τα προηγούμενα ευρήματα.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πίνακας 18. Κατανομή δείγματος ως προς την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία

Συμβολή παιδιών	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους	5	3,3	8	5,3	33	21,7	56	36,8	50	32,9
Ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αυτοαξιολόγηση	8	5,3	11	7,2	36	23,7	56	36,8	41	27
Ανάκληση προηγούμενων εμπειριών παρακολούθηση εξέλιξης από τα ίδια τα παιδιά	9	5,9	13	8,6	43	28,3	48	31,6	39	25,7
Ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση	4	2,6	12	7,9	40	26,3	49	32,2	47	30,9
Κανένα από τα προηγούμενα, γιατί τα παιδιά δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία	122	80,3	9	5,9	9	5,9	7	4,6	5	3,3

Πίνακας 19. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ως προς την εμπλοκή των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία

Συμβολή παιδιών	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους	3,91	1,025
Ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση διαπιστώνοντας την πρόοδό τους	3,81	1,047
Ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αυτοαξιολόγηση	3,73	1,098

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Ανάκληση προηγούμενων εμπειριών τους και παρακολούθηση της εξέλιξής τους από τα ίδια τα παιδιά	3,63	1,132
Κανένα από τα προηγούμενα, γιατί πιστεύω ότι τα παιδιά δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία	1,45	1,022

Στο ανοικτού τύπου ερώτημα (14β) του ερωτηματολογίου απάντησαν δύο νηπιαγωγοί ως εξής:

η εμπλοκή του παιδιού στην αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στις μεταγνωστικές δεξιότητες και αναστοχαστικές πρακτικές. (Σχόλιο 14β.1)

Τα παιδιά σε αυτή την τρυφερή ηλικία που βρίσκονται κατά τη γνώμη μου δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία. Η ψυχική τους υγεία είναι ήδη εύθραυστη, τώρα είναι η στιγμή που κοινωνικοποιούνται, που χτίζουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους, που μπαίνουν τα θεμέλια για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία. Κάθε παιδί είναι μοναδικό, με ποιο κριτήριο θα αξιολογηθεί ένα παιδί που ακόμη δεν γνωρίζει τον ίδιο τον εαυτό του, τις δυνατότητες, τις ικανότητές του; Η αξιολόγηση θα είχε τα αντίθετα αποτελέσματα (να χάσουν την αθωότητά τους, τη χαρά που πηγαίνουν σχολείο, θα μουν σε μια κατάσταση ανταγωνισμού: ποιος είναι ο καλύτερος μαθητής). Στόχοι ναι (είναι απαραίτητοι, ενδεδειγμένοι), έλεγχος προόδου ναι (για επαναπροσδιορισμό των στόχων όταν και εφόσον χρειάζεται), αξιολόγηση με την έννοια το ποιος είναι καλύτερος μαθητής όχι. (Σχόλιο 14β.2)

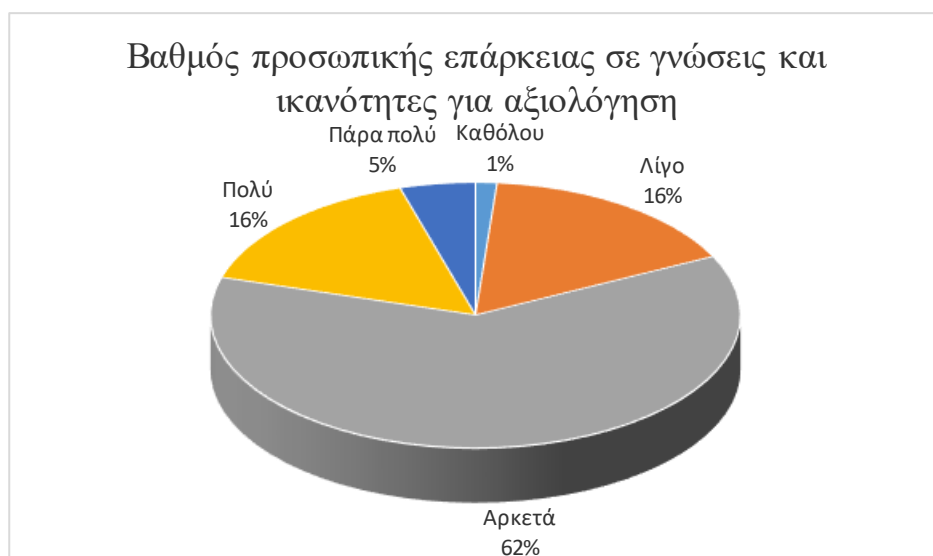
7.5. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη

7.5.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες

Οι απόψεις τους σχετικά με τον βαθμό κατάρτισής τους στην αξιολόγηση αποτυπώνονται στην ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 11 το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (το 61,8%) δηλώνει *αρκετά* καταρτισμένο, ένα μικρό

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ποσοστό (το 20,4%) *πολύ* και *πάρα πολύ* καταρτισμένο και ένα μικρότερο ποσοστό (το 16,4%) *λίγο* καταρτισμένο σε θέματα αξιολόγησης των παιδιών.



Γράφημα 11. Απόψεις νηπιαγωγών σχετικά με την κατάρτιση τους σε θέματα αξιολόγησης των παιδιών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα αξιολόγησης εκφράζονται με τις απαντήσεις που δίνουν στις ερωτήσεις 18α και 18β του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 20 η πλειονότητα των νηπιαγωγών, το 73% θεωρεί είτε *πολύ* είτε *πάρα πολύ* ότι είναι σημαντικό να επιμορφωθεί στους τρόπους καταγραφής των αξιολογικών δεδομένων (Μ.Ο.=4,03 και Τ.Α.=1.026), ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (το 71,7%) στις μεθόδους και τεχνικές της αξιολόγησης (Μ.Ο.= 4,02 και Τ.Α.= 1.045). Σε μικρότερο βαθμό οι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν σημαντική την επιμόρφωσή τους όσον αφορά στα κριτήρια της αξιολόγησης (το 65,8%) (Μ.Ο.= 3,88 και Τ.Α.= 1,05) και στον σκοπό και το αντικείμενο της αξιολόγησης (το 53,9%) (Μ.Ο.= 3,59 και Τ.Α.= 1.148). Στο αντίστοιχο ανοικτού τύπου ερώτημα (18β) του ερωτηματολογίου οι νηπιαγωγοί του δείγματος αναφέρουν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σε θέματα που αφορούν την ερμηνεία και την ανάλυση των αξιολογικών δεδομένων σε συνεργασία με συναδέλφους.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πίνακας 20. Τομείς στους οποίους θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους

Τομείς	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σκοπός, αντικείμενο και βασικές αρχές αξιολόγησης	4	2,6	27	17,8	39	25,7	40	26,3	42	27,6
Κριτήρια αξιολόγησης	2	1,3	16	10,5	34	22,4	47	30,9	53	34,9
Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης	4	2,6	9	5,9	30	19,7	46	30,3	63	41,4
Τρόπος καταγραφής αξιολογικών δεδομένων	4	2,6	8	5,3	29	19,1	49	32,2	62	40,8

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς τους τομείς που θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα αξιολόγησης

Τομείς	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τρόποι καταγραφής αξιολογικών δεδομένων	4,03	1,026
Μέθοδοι και τεχνικές της αξιολόγησης (παρατήρηση, portfolio, αυτοαξιολόγηση, ερωτήσεις κ.λπ.)	4,02	1,045
Κριτήρια αξιολόγησης	3,88	1,05
Σκοπός, αντικείμενο και βασικές αρχές αξιολόγησης	3,59	1,148

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προτιμήσεις τους για διαφορετικούς τρόπους επιμόρφωσης εκφράζονται στην ερώτηση 17α και 17β του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 21 οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους κυμαίνονται μεταξύ 4,38 και 1,26. Την υψηλότερη τιμή σημειώνουν τα σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης (Μ.Ο.=4,38 και Τ.Α. 0,788) και την χαμηλότερη η εξ αποστάσεως επιμόρφωση (Μ.Ο.=2,92 και Τ.Α.=1,188). Υψηλές τιμές συγκεντρώνουν επίσης η

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ενδοσχολική επιμόρφωση, τα σεμινάρια από τους συντονιστές και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων.

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με διαφορετικά μοντέλα ενημέρωσης/επιμόρφωσης για θέματα αξιολόγησης

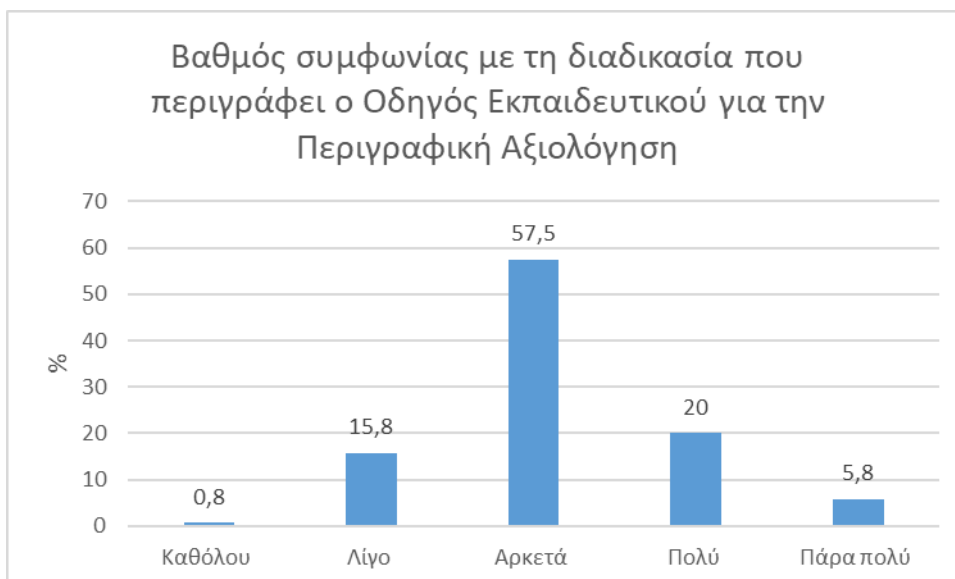
Μοντέλα επιμόρφωσης	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης	4,38	0,788
Ενδοσχολική επιμόρφωση	3,90	1,053
Σεμινάρια από τους/τις συντονιστές/τριες	3,84	1,086
Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων	3,72	1,105
Ενσωματωμένη επιμόρφωση κατά τη διδακτική διαδικασία	3,57	1,188
Μικτή επιμόρφωση (Συνδυασμός εξ αποστάσεως και δια ζώσης)	3,38	1,233
Με τη βοήθεια του μέντορα	2,94	1,283
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	2,92	1,188
Κανέναν από τους παραπάνω γιατί δεν έχω ανάγκη από ενημέρωση και επιμόρφωση	1,26	0,826

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως είναι η περιγραφική αξιολόγηση εκφράζονται με τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις 19 και 20 του ερωτηματολογίου. Στην ερώτηση για το αν οι νηπιαγωγοί έχουν διαβάσει τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο, το 77% των νηπιαγωγών του δείγματος απάντησε πως τον έχει διαβάσει ενώ το 23% απάντησε αρνητικά.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»



Γράφημα 12. Ενημέρωση εκπαιδευτικών σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση



Γράφημα 13. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία που περιγράφει ο οδηγός της περιγραφικής αξιολόγησης

Από τους/τις νηπιαγωγούς που έχουν διαβάσει τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο η πλειονότητα των νηπιαγωγών συμφωνεί

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

αρκετά (57,5%) με τη διαδικασία που περιγράφει όσον αφορά στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Το 20% του δείγματος συμφωνεί πολύ και το 5,8 πάρα πολύ ενώ το 15,8% και το 0,8% συμφωνεί λίγο και καθόλου αντίστοιχα ($\mu.o.=3,14$ και $\tau.a.=0,781$).

7.5.2. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εφαρμογή της αξιολόγησης

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εκφράζονται με τις απαντήσεις που έδωσαν στην ερώτηση 15α και 15β του ερωτηματολογίου. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 23, η πλειονότητα των νηπιαγωγών το 83,6% συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (πολύ και πάρα πολύ) ότι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την αξιολόγηση των παιδιών. Αντιστοίχως, υψηλό ποσοστό του δείγματος (το 65,1%) υποστηρίζει ότι η συλλογή και η καταγραφή στοιχείων για την μαθησιακή πορεία των παιδιών παράλληλα με το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού είναι ακόμα ένας παράγοντας που δυσχεραίνει την αξιολόγηση. Οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση που εμφανίζει ο Πίνακας 24 όσον αφορά τους συγκεκριμένους παράγοντες ενισχύουν την προηγούμενη διαπίστωση: ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη ($M.O.=4,34$ και $T.A.=0,87$) και η συλλογή και η καταγραφή στοιχείων για την μαθησιακή πορεία των παιδιών παράλληλα με το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού ($M.O.=3,8$ και $T.A.=1,03$). Με λίγο χαμηλότερα ποσοστά (το 60,5%) οι νηπιαγωγοί δηλώνουν επίσης ότι η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα μεθοδολογίας της αξιολόγησης ($M.O.=3,72$ και $T.A.=1,018$) καθώς επίσης και ο εξωδιδακτικός χρόνος που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των παιδιών αποτελούν επίσης ανασταλτικούς παράγοντες της αξιολόγησης των παιδιών ($M.O.=3,71$ και $T.A.=1,014$).

Συγκριτικά μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν παράγοντες όπως είναι η ελλιπής εκπαίδευση των νηπιαγωγών σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης ($M.O.=3,63$ και $T.A.=1,014$), το ασαφές θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά στην αξιολόγηση των παιδιών ($M.O.=3,44$ και $T.A.=1,008$), ο φόβος των εκπαιδευτικών για τις αντιδράσεις των γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών τους ($M.O.=3,35$ και $T.A.=$

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

1,164) και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων για καταγραφή στοιχείων που αφορούν στην εξέλιξη των παιδιών (Μ.Ο.=3,06 και Τ.Α.= 1,251).

Πίνακας 23. Κατανομή δείγματος ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ασαφές θεσμικό πλαίσιο	4	2,6	20	13,2	59	38,8	43	28,3	26	17,1
Ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση νηπιαγωγών σε θέματα μεθοδολογίας	5	3,3	10	6,6	45	29,6	54	35,5	38	25
Ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση νηπιαγωγών σχετικά με σημασία και ρόλο αξιολόγησης	4	2,6	14	9,2	50	32,9	50	32,9	34	22,4
Εξωδιδασκτικός χρόνος που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό	3	2	14	9,2	46	30,3	50	32,9	39	25,7
Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων	18	11,8	36	23,7	41	27	33	21,7	24	15,8
Μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη	1	0,7	5	3,3	19	12,5	43	28,3	84	55,3
Φόβος εκπαιδευτικών για αντιδράσεις γονέων σχετικά με την αξιολόγηση	10	6,6	24	15,8	52	34,2	35	23	31	20,4
Συλλογή και καταγραφή στοιχείων παράλληλα με το διδακτικό έργο	3	2	15	9,9	35	23	55	36,2	44	28,9

Πίνακας 24. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ως προς τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Δείκτες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη	4,34	0,87
Η συλλογή και η καταγραφή στοιχείων για την μαθησιακή πορεία των παιδιών παράλληλα με το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού	3,80	1,03
Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα μεθοδολογίας της αξιολόγησης	3,72	1,018
Ο εξωδιδακτικός χρόνος που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των παιδιών	3,71	1,014
Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο της αξιολόγησης των παιδιών	3,63	1,014
Το ασαφές θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την αξιολόγηση των παιδιών	3,44	1,008
Ο φόβος των εκπαιδευτικών για τις αντιδράσεις των γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών τους	3,35	1,164
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων για καταγραφή στοιχείων που αφορούν την εξέλιξη των παιδιών (π.χ. μαγνητόφωνο, φωτογραφική, κάμερα)	3,06	1,251

Τέλος, στην ανοιχτού τύπου ερώτηση 21 του ερωτηματολογίου οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να καταγράψουν ένα ζήτημα που θεωρούν σημαντικό σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών και το οποίο δεν διερευνήθηκε από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις που δίνονται είναι οι παρακάτω:

Θα ήθελα να συμπληρώσω ότι τα τελευταία 10 χρόνια εργάζομαι σε νηπιαγωγείο με εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό μαθητών (μέχρι 5), ο οποίος μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να γνωρίζει καλύτερα τα παιδιά, αναπτύσσοντας μία πιο διεισδυτική ματιά στα επίπεδα μάθησης, συμπεριφοράς, αντίληψης και ικανοτήτων τους, χωρίς να είναι πάντα απαραίτητη η χρήση εξειδικευμένων εργαλείων συλλογής δεδομένων. Με άλλα λόγια, νομίζω ότι ο μικρός αριθμός μαθητών επιτρέπει ευκολότερα την παρατήρηση, τη συγκράτηση και την ανάλυση των δεδομένων παρατήρησης,

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

παρέχοντας μία άμεση ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων διδασκαλίας» (Σχόλιο 21. 1)

Η έκθεση προόδου είναι χρήσιμη εφόσον προηγηθεί σοβαρή επιμόρφωση των νηπιαγωγών (Σχόλιο 21. 2)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

8. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ευρήματα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η παρουσίαση των ευρημάτων ακολουθεί τους θεματικούς άξονες του οδηγού των συνεντεύξεων και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

8.1. Ερμηνευτική προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

Ο τρόπος που νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αξιολόγησης αποτυπώνεται στα δεδομένα του Πίνακα 25. Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς κυρίως ως παρακολούθηση και αποτίμηση της προόδου των παιδιών. Οι περισσότερες αναφορές των εκπαιδευτικών εστιάζουν στην προσπάθειά τους να διαπιστώσουν, να αποτιμήσουν, να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των παιδιών όσον αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους.

Πίνακας 25. Η ερμηνευτική προσέγγιση της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς

Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών ερμηνεύεται ως....	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Παρακολούθηση και αποτίμηση της προόδου των παιδιών σε διαφορετικούς τομείς	<i>είναι μία αποτίμηση και ένα επιστέγασμα της καθημερινής προσπάθειας των παιδιών δηλαδή αξιολογώ τις προσπάθειές τους. (Συν. 1)</i> <i>διαμόρφωση ενός μίνι προφίλ το οποίο χτίζεται σταδιακά [...] ώστε και η νηπιαγωγός να παρακολουθεί την πρόοδό τους. (Συν. 3).</i> <i>αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο σημαίνει να βλέπω</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

	<i>σταδιακά την πορεία τους [...]. (Συν. 08)</i>
Συλλογή στοιχείων για την αποτίμηση της εξέλιξης των παιδιών και την αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας	<i>αξιολόγηση είναι η διαδικασία αυτή που χρησιμοποιούμε για να συγκεντρώσουμε στοιχεία για την εικόνα του παιδιού (Συν. 7)</i> <i>η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο συλλογής κατά κάποιο τρόπο δεδομένων. (Συν. 10)</i>
Ανατροφοδότηση παιδιού και εκπαιδευτικού	<i>[...] ώστε και η νηπιαγωγός να παρακολουθεί την πρόοδό τους αλλά και τα παιδιά να κατανοούν την δική τους πρόοδοπιστεύω ότι αξιολόγηση είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να προσδιορίσουμε αν έχουμε κάποιο αποτέλεσμα στη δραστηριότητά μας. (Συν.3)</i> <i>[...] γιατί μαζί με την αξιολόγηση των παιδιών κάνουμε και αξιολόγηση του δικού μας έργου, δηλαδή δεν είναι η αξιολόγηση που έχει να κάνει μόνο με τα παιδιά, αξιολογείς και τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην αξιολόγηση. (Συν. 9)</i>
Βελτίωση παιδιού, εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικής διαδικασίας	<i>η αξιολόγηση είναι η διαδικασία αυτή η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά να εξελιχθούν σαν ομάδα και ατομικά και ομαδικά δηλαδή μέσα σε μία τάξη. (Συν. 9)</i> <i>[...] η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο θα έλεγα, που βοηθάει τον εκπαιδευτικό και κυρίως τα παιδιά, εφόσον λειτουργεί σωστά, να βελτιωθούν. (Συν. 10)</i>
Διαδικασία που περιλαμβάνει διαφορετικές φάσεις και λειτουργίες (αρχική, διαμορφωτική και τελική)	<i>είναι η διαδικασία όπου γίνεται σε διάφορες φάσεις δηλαδή στην αρχή για να δούμε το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, ενδιάμεσα για να δούμε αν οι διδακτικές διαδικασίες που έχουμε υιοθετήσει είναι οι κατάλληλες αλλά και η τελική αξιολόγηση δηλαδή αν όσα αποκομήθηκαν τελικά είναι τα επιθυμητά. (Συν. 5)</i> <i>είναι η διαδικασία όπου γίνεται σε διάφορες φάσεις δηλαδή στην αρχή για να δούμε το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, ενδιάμεσα για να δούμε αν οι διδακτικές διαδικασίες που έχουμε υιοθετήσει είναι οι κατάλληλες αλλά και η τελική αξιολόγηση δηλαδή αν όσα αποκομήθηκαν τελικά είναι τα επιθυμητά. (Συν. 9)</i>

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η παρακολούθηση της εξέλιξης των παιδιών αφορά όλες τις περιοχές μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού και καλύπτει ένα μεγάλο εύρος μαθησιακών εμπειριών. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...]αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο σημαίνει να βλέπω σταδιακά την πορεία τους, να παίρνω τα παιδιά από τον Σεπτέμβριο και μέσα σε αυτή την πορεία μέχρι τον Ιούνιο να βλέπω πώς έχουν βελτιωθεί σε διάφορους τομείς, στον κοινωνικό, στον συναισθηματικό, στον λόγο, στην προγραφή και σε όλες τις δεξιότητες ... στη συμπεριφορά τους, στην ενσυναίσθηση, όλα αυτά [...]. (Συν. 8)

Ορισμένοι επισημαίνουν επίσης ότι η αξιολογική διαδικασία είναι συνεχής, «μια αποτίμηση της καθημερινής προσπάθειας των παιδιών», ενώ για άλλους η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο ένα συγκεκριμένο παιδί αλλά και όλη την ομάδα των παιδιών, όπως αναφέρεται και στο παρακάτω απόσπασμα:

[...]αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο για μένα είναι μια αποτίμηση στο πώς λειτουργούν και τι γνωρίζουν τα παιδιά αλλά και πώς λειτουργούν σαν ομάδα. (Συν.2)

Για σχετικά λιγότερους εκπαιδευτικούς η αποτίμηση της εξέλιξης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στηρίζεται στην αξιοποίηση μεθόδων για τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για την εξέλιξη των παιδιών, τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και την αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μια διαδικασία που όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός συγκρίνεται με μια έρευνα:

[...]θα έλεγα ότι η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία όπου μέσω πιο πολύ της παρατήρησης των παιδιών, της καταγραφής κάποιων παρατηρήσεων, κάποιων δεδομένων καταλήγει αυτή η διαδικασία να βγάζει κάποια συμπεράσματα όσον αφορά στην εξέλιξη των παιδιών σε διάφορους τομείς. (Συν.2)

Αξιολόγηση σημαίνει να παρατηρώ, να καταγράφω τη μαθησιακή πορεία του κάθε παιδιού και να εντοπίζω δυσκολίες και τελικά να παρεμβαίνω με κατάλληλες δραστηριότητες και ενέργειες. (Συν. 3)

Μία έρευνα που συγκεντρώνουμε τις πληροφορίες μας, τις καταγράφουμε, τις αναλύουμε για να δούμε τα δυνατά, τα αδύνατα στοιχεία και μετά ανάλογα με τα δεδομένα αυτά που έχουμε προχωράμε και παρεμβαίνουμε αναπροσαρμόζοντας τη διαδικασία μας και προχωράμε σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώνουμε. (Συν. 7)

Τρεις εκπαιδευτικοί συνδέουν την έννοια της αξιολόγησης με τον σκοπό της ο οποίος αφορά πρωτίστως τη βελτίωση των παιδιών, του εκπαιδευτικού και εν γένει του

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

εκπαιδευτικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και των ίδιων των παιδιών για τη μάθηση.

[...]η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο θα έλεγα, που βοηθάει τον εκπαιδευτικό και κυρίως τα παιδιά, εφόσον λειτουργεί σωστά, να βελτιωθούν.(Συν. 10)

[...]η αξιολόγηση είναι η διαδικασία αυτή η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά να εξελιχθούν σαν ομάδα και ατομικά και ομαδικά.. Γιατί μαζί με την αξιολόγηση των παιδιών κάνουμε και αξιολόγηση του δικού μας έργου, δηλαδή δεν είναι η αξιολόγηση που έχει να κάνει μόνο με τα παιδιά, αξιολογείς και τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην αξιολόγηση. (Συν. 9)

[...]εμπλέκει και τα ίδια τα παιδιά ώστε και η νηπιαγωγός να παρακολουθεί την πρόοδό τους αλλά και τα παιδιά να κατανοούν την δική τους πρόοδο[...] (Συν. 4)

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις διαφορετικές μορφές αξιολόγησης και τις λειτουργίες που επιτελούν όπως είναι η αρχική, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση:

Να ανιχνεύσουμε τις πρότερες γνώσεις τους, εμπειρίες, δεξιότητές τους και βιώματά τους σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο με κάποιο θέμα που θέλουμε να εισάγουμε. Έτσι λοιπόν διερευνούμε τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το γνωστικό επίπεδο που μπορεί να έχουν και σύμφωνα με αυτό διαμορφώνουμε το πώς θα περάσουμε το μάθημά μας, την ενότητα με την οποία ασχολούμαστε, ακόμα τι υλικά θα χρειαστούμε, τι εργαλεία μάθησης, ποια είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών [...]. Έχει να κάνει επίσης και με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά δηλαδή με ποιο τρόπο τους αρέσει να μαθαίνουν και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Σε αυτή τη διαδικασία είναι μία σταδιακή, διαμορφωτική αξιολόγηση κατά την διάρκεια της διδασκαλίας [...]. Μετά έχουμε στο τέλος μίας θεματικής ενότητας και μία τελική, αθροιστική αξιολόγηση που μπορούμε να δούμε τις γνώσεις που αποκόμισαν τα παιδιά ή το κάθε παιδί ξεχωριστά, πού ήταν τα δυνατά τους σημεία ή και τα αδύνατα ώστε σε μια άλλη παρέμβαση του ίδιου θέματος που θα κάνουμε κάποια άλλη φορά να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα διαμορφώνοντας πάλι το υλικό μας. Και σε αυτή την τελική αξιολόγηση βλέπουμε αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι μας είτε στόχοι που βάλαμε για την τάξη μας γνωστικοί ή δεξιότητων ή στάσεις που μπορεί να ανέπτυξαν τα παιδιά ή και κάποιες αξίες. Άρα μας ενδιαφέρει το πώς, τι και γιατί μαθαίνουν τα παιδιά δηλαδή τι είναι αυτό που τους αρέσει να μάθουν. (Συν.9)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

8.2. Αναγκαιότητα και σημασία της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση είναι σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η συμβολή της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον προσδιορισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως προς τη μάθηση, στην ενημέρωση των γονέων τους σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους καθώς και στην ανατροφοδότηση που παρέχει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία και το έργο του. Ορισμένοι, ωστόσο, συμμετέχοντες προβάλλουν τις επιφυλάξεις τους της εφαρμογής της είτε επισημαίνοντας τις δυσκολίες της είτε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης των παιδιών στην προσχολική ηλικία η οποία, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, πρέπει να διαφοροποιείται από αυτήν που εφαρμόζεται σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Ναι πιστεύω ότι πρέπει [να αξιολογούνται τα παιδιά] παρόλο που έχω ενστάσεις σχετικά με το [...] κατά πόσο είναι εφικτό να γίνει αυτό σε μόνιμη βάση, δεδομένου του χρόνου των εκπαιδευτικών, δεδομένου της πίεσης που πολλές φορές έχουμε οπότε ναι μεν μπορούμε να το κάνουμε και πρέπει να το κάνουμε [...], αλλά από την άλλη αναγνωρίζω ως επαγγελματίας σε αυτό τον χώρο, όλα αυτά τα χρόνια ότι υπάρχουν και αντικειμενικές δυσκολίες, δηλαδή θα πρέπει να αφήσεις πολλά πράγματα για να κάνεις την αξιολόγηση όπως περιγράφεται με την επιστημονική, ας πούμε, πτυχή της [...]. (Συν. 10)

Θεωρώ ότι πρέπει να αξιολογούνται, αλλά όχι με τα δεδομένα της αξιολόγησης των παιδιών του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου, δηλαδή η αξιολόγηση να μην έχει στόχο τον ανταγωνισμό. (Συν. 9)

[...]Ναι πρέπει να αξιολογούνται, αλλά όχι βάζοντας τα παιδιά σε καλούπια, γιατί το κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό, το δικό του χρόνο, τη δική του ανάπτυξη. Δηλαδή, να αξιολογούνται με βάση τον ίδιο τους τον εαυτό, γιατί το κάθε παιδί έχει το ρυθμό του. (Συν. 8)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Για τους εκπαιδευτικούς από την αξιολόγηση επωφελούνται κυρίως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί και δευτερευόντως οι γονείς των παιδιών. Μέσα από τον λόγο τους επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση ωφελεί τα παιδιά καθώς βοηθά τα ίδια να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες τους. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση θεωρείται ένα μέσο ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν καλύτερες υπηρεσίες προς τα παιδιά. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, η αξιολόγηση:

[...]βοηθάει τα ίδια τα παιδιά, γιατί χτίζει την αυτογνωσία τους σε μεγάλο βαθμό. Δηλαδή, το παιδί συνειδητοποιεί μέσα από τα αποτελέσματα ή μέσα από τη διαδικασία μάθησης τις ελλείψεις του, πού είναι καλύτερο, πού πρέπει να βελτιωθεί [...]. (Συν. 3)

[...]νομίζω ότι ο τελικός στόχος της αξιολόγησης είναι πάντα τα παιδιά, δηλαδή, βοήθεια προς τα παιδιά, να παρέχουμε καλύτερες υπηρεσίες στα παιδιά. (Συν. 9)

Πίνακας 26. Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης

Η σημασία της αξιολόγησης για...	Θέματα	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Παιδιά	Βελτίωση της μάθησης	<i>[...] πρώτα βοηθάει τα παιδιά αν θα αποκομίσουν μαθησιακά οφέλη [...] αλλά και συνολικά τη γνωστική διαδικασία. (Συν.5)</i>
	Αναγνώριση επιτευγμάτων και δυσκολιών	<i>[...] θεωρώ ότι η αξιολόγηση έχει να κάνει με τη βοήθεια βελτίωσης του παιδιού, τη δυνατότητά του να δει τα θετικά του περισσότερο (δίνει έμφαση) και να μπορέσει πάνω στα θετικά να μπορέσει να βελτιώσει και να χτίσει αν υπάρχει κάποιο έλλειμμα δηλαδή να δει τα ελλείμματά του και περισσότερο (δίνει έμφαση) να οδηγηθεί στην αυτογνωσία. (Συν. 6)</i>
	Παροχή καλύτερων υπηρεσιών στα παιδιά	<i>[...] νομίζω ότι ο τελικός στόχος της αξιολόγησης είναι πάντα τα παιδιά, δηλαδή, βοήθεια προς τα παιδιά, να παρέχουμε καλύτερες υπηρεσίες στα παιδιά. (Συν. 9)</i>
	Έλεγχος των γνώσεων των παιδιών	<i>Ένας λόγος είναι για να μπορεί να καταλάβει ο εκπαιδευτικός κατά πόσο αυτά τα οποία «διδάσκει» σε εισαγωγικά</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Εκπαιδευτικούς		<i>γιατί «διδάσκουμε» με έναν παιγνιώδη τρόπο στο νηπιαγωγείο κατά πόσο λοιπόν τα παιδιά έχουν εις βάθος κατανοήσει αυτά που έχουν διδαχθεί. (Συν. 1)</i>
	Παρακολούθηση της εξέλιξης των παιδιών	<i>[...] η αξιολόγηση συμβάλλει στην πληρέστερη εικόνα της εξέλιξης του παιδιού από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Συν.3)</i>
	Ανίχνευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά	<i>Και βέβαια όταν έχεις ένα παιδί που σου δημιουργεί ένα ερωτηματικό για την πορεία του εκεί εστιάζεις και περισσότερο και έχεις την ανάγκη να κάνεις πολύ πιο συστηματοποιημένη και πιο εξειδικευμένη παρατήρηση για να μπορέσεις να έχεις επιχειρήματα και να μιλήσεις πιο στοχευμένα σε κάποιους ειδικούς αν χρειαστεί να έρθει σε επαφή για να βελτιωθεί και να βοηθηθεί περισσότερο. (Συν. 9)</i>
	Σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	<i>[...] να αντιληφθούμε που υπάρχουν κενά και να κάνουμε διορθώσεις πάνω στις διαδικασίες που ακολουθούμε (Συν. 4)</i>
	Ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών	<i>[...] και να δούμε για τα ενδιαφέροντά τους και αν καλύπτονται από αυτά που τους κάνουμε (Συν. 4)</i>
	Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	<i>[...] η αξιολόγηση βοηθάει και τον εκπαιδευτικό, για να μπορέσει να συνεχίσει όλη τη διεργασία του μαθήματος, να την αναπροσαρμόσει, να την προχωρήσει στο τέλος της διαδικασίας [...] να πετύχουμε τους στόχους μας για τα παιδιά δηλαδή. (Συν.2)</i>
	Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου	<i>[...] βοηθάει και τον εκπαιδευτικό για να δει αν τα αποτελέσματα της δουλειάς του είναι τα επιθυμητά αλλά και συνολικά τη γνωστική διαδικασία. (Συν. 4)</i>
	Συνεργασία με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες	<i>[...] εάν υπάρχει ένας φάκελος καταγραφών, για παράδειγμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να μιλήσει με τον συνάδελφό του με απτά παραδείγματα για τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, να συζητήσει καλύτερα τις ανάγκες του και</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

		<i>να σχεδιάσει κατάλληλες παρεμβάσεις. (Συν. 3)</i>
	Ενημέρωση γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους	<i>[...] μας δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε μία εικόνα στο γονιό ο οποίος θα μας ζητήσει μία άτυπη αναφορά σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. (Συν. 1)</i>
Γονείς	Συνεργασία με εκπαιδευτικούς	<i>[...] μπορεί να βοηθήσει και τους γονείς ..γιατί αν έχουμε και μία συνεργασία και κουβεντιάζουμε με τους γονείς στην αρχή, πριν γνωριστούμε με τα παιδιά, όταν συλλέγουμε πληροφορίες, όταν ξεκινάμε, είναι διαφορετικά όταν έχουμε και από το σπίτι κάποιες πληροφορίες ώστε να προσθέτουμε και να συνθέτουμε μετά την εικόνα του παιδιού. (Συν. 7)</i>

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η αντίληψη ότι η αξιολόγηση είναι σημαντική για τα παιδιά και με έναν έμμεσο τρόπο καθώς, όπως αναφέρουν, ωφελεί τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τους γονείς. Όπως προκύπτει και από τα δεδομένα του Πίνακα 26 οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η αξιολόγηση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ελέγχει τις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά και να παρακολουθεί την εξέλιξή τους ώστε να μπορεί να σχεδιάζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

[...] Η αξιολόγηση βοηθάει και τον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να συνεχίσει όλη τη διεργασία του μαθήματος, να την αναπροσαρμόσει, να την προχωρήσει στο τέλος της διαδικασίας, ας πούμε, και όλο αυτό βέβαια στρέφεται προς τα παιδιά γιατί ο στόχος είναι εκείνα να μπορέσουν να προοδεύσουν. (Συν. 2)

[...]νομίζω και τον εκπαιδευτικό [βοηθάει] γιατί μπορεί να αναπροσαρμόσει το πρόγραμμά του αλλά ο αποδέκτης είναι πάντα οι μαθητές. Δηλαδή αναπροσαρμόζοντας ο εκπαιδευτικός το πρόγραμμα ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών. (Συν. 4)

Επιπλέον, η αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, να αποτιμήσουν και το δικό τους έργο με στόχο τη βελτίωση της

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

μάθησης, αλλά και να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά με συναδέλφους ή άλλους επαγγελματίες ή να ενημερώσουν τους γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους:

[...]Βοηθάει και τον εκπαιδευτικό για να δει αν τα αποτελέσματα της δουλειάς του είναι τα επιθυμητά αλλά και συνολικά τη γνωστική διαδικασία. (Συν. 4)

[...]Εάν υπάρχει ένας φάκελος καταγραφών, για παράδειγμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να μιλήσει με τον συνάδελφό του με απτά παραδείγματα για τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, να συζητήσει καλύτερα τις ανάγκες του και να σχεδιάσει κατάλληλες παρεμβάσεις. Ιδιαίτερα όταν αλλάζει το εκπαιδευτικό προσωπικό σε μια σχολική μονάδα, είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά τους μαθητές [...]κυρίως στις μεγάλες σχολικές μονάδες να έχουν μια εικόνα για τις δυνατότητες, ανάγκες, ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, ένα μίνι προφίλ. (Συν. 3)

Και βέβαια όταν έχεις ένα παιδί που σου δημιουργεί ένα ερωτηματικό για την πορεία του εκεί εστιάζεις και περισσότερο και έχεις την ανάγκη να κάνεις πολύ πιο συστηματοποιημένη και πιο εξειδικευμένη παρατήρηση για να μπορέσεις να έχεις επιχειρήματα και να μιλήσεις πιο στοχευμένα σε κάποιους ειδικούς αν χρειαστεί να έρθει σε επαφή για να βελτιωθεί και να βοηθηθεί περισσότερο. (Συν. 9)

[...] μας δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάσουμε μία εικόνα στο γονιό ο οποίος θα μας ζητήσει μία άτυπη αναφορά σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. (Συν. 1)

Τέλος μία νηπιαγωγός υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει και τους γονείς να ενημερώσουν και να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους:

[...] Μπορεί να βοηθήσει και τους γονείς [...] γιατί αν έχουμε και μία συνεργασία και κουβεντιάζουμε με τους γονείς στην αρχή, πριν γνωριστούμε με τα παιδιά, όταν συλλέγουμε πληροφορίες, όταν ξεκινάμε, είναι διαφορετικά όταν έχουμε και από το σπίτι κάποιες πληροφορίες ώστε να προσθέτουμε και να συνθέτουμε μετά την εικόνα του παιδιού. (Συν. 7)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

8.3. Ρόλος του εκπαιδευτικού και των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία οι συμμετέχοντες επισημαίνουν την αναγκαιότητα της συνέχειας που πρέπει να χαρακτηρίζει την αξιολόγηση και της κατάλληλης διαχείρισης των δεδομένων που συγκεντρώνουν.

[...] Να γίνεται σε διάφορες φάσεις, δηλαδή, να μη γίνεται άπαξ, αλλά συνεχώς γιατί είναι σημαντικό να είναι συνεχής η αξιολόγηση. (Συν. 5)

Νομίζω ότι πρέπει να είναι και οργανωτική [η νηπιαγωγός] για να διαχειριστεί αποτελεσματικά τόσες πληροφορίες, γιατί η αξιολόγηση έχει όγκο πληροφοριών ειδικά σε μεγάλα τμήματα με πολλά παιδιά εννοώ. (Συν. 3)

Πίνακας 27. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους και τον ρόλο των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία

	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους στην αξιολόγηση των παιδιών	Ενδεικτικά αποσπάσματα
	Συνεχής αξιολόγηση	<i>[...] να γίνεται σε διάφορες φάσεις, δηλαδή, να μη γίνεται άπαξ, αλλά συνεχώς γιατί είναι σημαντικό να είναι συνεχής η αξιολόγηση. (Συν. 5)</i>
	Αξιολόγηση πλήρους φάσματος μάθησης και ανάπτυξης	<i>Θεωρώ ότι η νηπιαγωγός πρέπει [...] να βλέπει και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. (Συν. 8)</i>
	Οργάνωση αξιολογικών δεδομένων	<i>Νομίζω ότι πρέπει να είναι και οργανωτική [η νηπιαγωγός] για να διαχειριστεί αποτελεσματικά τόσες πληροφορίες, γιατί η αξιολόγηση έχει όγκο πληροφοριών ειδικά σε μεγάλα τμήματα με πολλά παιδιά εννοώ. (Συν. 3)</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

		<i>[...] καλό είναι να υπάρχει ένα ημερολόγιο να κρατάει ένα ημερολόγιο και κοιτώντας αυτό το ημερολόγιο, εγώ ας πούμε το κρατάω που κοιτάζω και όταν θυμάμαι κάτι πηγαίνω το κοιτάζω. (Συν. 6)</i>
	Αξιολόγηση απαλλαγμένη από προκαταλήψεις	<i>Κατ' αρχήν πρέπει να είναι αμερόληπτη η Νηπιαγωγός την ώρα που αξιολογεί το παιδί, θα πρέπει να ξέρει πολύ καλά τις δικά της στερεότυπα, τις δικές της αξίες, στάσεις ακόμα και συναισθήματα που μπορεί να έχει και νιώθει απέναντι στο κάθε παιδί και να προσπαθεί όσο μπορεί να τα βγάλει «έξω» αν αυτό θεωρεί ότι επηρεάζει την κρίση της. (Συν. 9)</i>
	Υποστήριξη παιδιών για αυτοαξιολόγηση	<i>[...] θεωρώ ότι πρέπει να έχει ρόλο υποστηρικτικό ώστε να καθοδηγεί το παιδί σε διαδικασίες αυτό αξιολόγησης. (Συν.3)</i> <i>[...] νομίζω ότι πρέπει να εμπλέκουμε τα παιδιά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. (Συν.4)</i>

	Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των παιδιών στη δική τους αξιολόγηση	
	Έμφυτη τάση παιδιών για αυτοαξιολόγηση	<i>[...] θεωρώ ότι τα παιδιά την εφαρμόζουν [την αυτοαξιολόγηση] αυθόρμητα αλλά όχι πάντοτε συνειδητά». (Συν. 3)</i> <i>[...] μπορούν να αυτοαξιολογηθούν απλώς όχι σε τόσο «επιστημονικά» πλαίσια που μπορούν τα μεγαλύτερα να καταλάβουν την πρόοδό τους, αλλά ναι, μπορούν να αυτοαξιολογηθούν. (Συν. 8)</i>
	Δεξιότητα που πρέπει να υποστηριχθεί από τον εκπαιδευτικό	<i>[...] θεωρώ ότι το μονοπάτι υπάρχει.... απλώς καλό είναι να φωτιστεί από εμάς και να το περπατήσουν με έναν διαφορετικό τρόπο[...]. Έχω παρατηρήσει ότι είναι σχεδόν κάθε φορά αναγκαίο να</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

		<i>υπάρχει μια εξωτερική ανατροφοδότηση πιο πολύ θα έλεγα ως αφορμή για να παρατηρήσουν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και ως κίνητρο για να βελτιωθούν. (Συν. 3)</i>
--	--	---

Πέραν αυτών, οι συμμετέχοντες αναφέρονται και στην αναγκαιότητα να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός το πλήρες φάσμα της πρώιμης μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και να έχει επίγνωση των δικών του/της προκαταλήψεων και στερεοτύπων που μπορεί να επηρεάζουν την κρίση του/της. Για αυτόν τον λόγο έχει ιδιαίτερη σημασία η συνεργασία με συναδέλφους:

Θεωρώ ότι η νηπιαγωγός πρέπει [...] να βλέπει και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. (Συν. 8)

Κατ' αρχήν πρέπει να είναι αμερόληπτη η Νηπιαγωγός την ώρα που αξιολογεί το παιδί, θα πρέπει να ξέρει πολύ καλά τις δικά της στερεότυπα, τις δικές της αξίες, στάσεις ακόμα και συναισθήματα που μπορεί να έχει και νιώθει απέναντι στο κάθε παιδί και να προσπαθεί όσο μπορεί να τα βγάλει «έξω» αν αυτό θεωρεί ότι επηρεάζει την κρίση της. Σε αυτήν την περίπτωση καλό είναι να υπάρχει και μία διπλή αξιολόγηση από ένα άλλον συνάδελφο αν είναι δύο μέσα στην τάξη, αν υπάρχει εκπαιδευτικός στο ολοήμερο να ζητείται η δική της γνώμη. (Συν. 9)

Αναφορικά με τον ρόλο των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία και ειδικότερα την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες αυτοκριτικής από την προσχολική ηλικία και ότι μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξής τους. Ορισμένοι, ωστόσο, σημειώνουν ότι η αυτοαξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν μπορεί να είναι τόσο συστηματική όσο στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς η αυτοαξιολόγηση των παιδιών δεν αποτελεί μια συνειδητή διαδικασία εκ μέρους των παιδιών, αλλά μια έμφυτη, αυθόρμητη τάση να αξιολογούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και να δρουν ανάλογα.

[...] θεωρώ ότι τα παιδιά την εφαρμόζουν [την αυτοαξιολόγηση] αυθόρμητα αλλά όχι πάντοτε συνειδητά». (Συν. 3)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...] μπορούν να αυτοαξιολογηθούν απλώς όχι σε τόσο «επιστημονικά» πλαίσια που μπορούν τα μεγαλύτερα να καταλάβουν την πρόοδό τους, αλλά ναι, μπορούν να αυτοαξιολογηθούν. (Συν. 8)

[...] από αυτό που έχω δει μέχρι τώρα είναι πολύ δίκαιοι κριτές ιδίως τα νήπια που έχουν περισσότερο την ικανότητα να αυτοαξιολογηθούν χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάποια προνήπια δεν μπορούν να το κάνουν. Έχω δει και προνήπια που μπορούν να το κάνουν πάρα πολύ καλά, δηλαδή έχουν αυτές τις δεξιότητες [...] από μόνα τους. (Συν. 9)

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος ωστόσο η αυτοαξιολόγηση των παιδιών δεν είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό τους, αλλά μια δεξιότητα η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί από τον εκπαιδευτικό και μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο το ίδιο το παιδί αλλά και τον εκπαιδευτικό.

Τα παιδιά πιστεύω ότι ωφελούνται όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες που τα βοηθούν να καταλάβουν τα βήματα της εξέλιξής τους, δηλαδή διαδικασίες επίγνωσης όπως να θυμηθούν τις δυσκολίες τους, να εντοπίσουν και να βελτιώσουν τη μάθησή τους. (Συν. 3)

[...] θεωρώ ότι το μονοπάτι υπάρχει.... απλώς καλό είναι να φωτιστεί από εμάς και να το περπατήσουν με έναν διαφορετικό τρόπο[...]. Έχω παρατηρήσει ότι είναι σχεδόν κάθε φορά αναγκαίο να υπάρχει μια εξωτερική ανατροφοδότηση πιο πολύ θα έλεγα ως αφορμή για να παρατηρήσουν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και ως κίνητρο για να βελτιωθούν. (Συν. 3)

[...] νομίζω ότι πρέπει να εμπλέκουμε τα παιδιά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης γιατί στην ουσία αφορά τα ίδια τα παιδιά και πρέπει να είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιες γνώσεις έχουν κατακτήσει και αυτό βοηθάει μετά και τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν κάποιες αδυναμίες και να κάνουν κάποιες αλλαγές στο πρόγραμμα ή στον τρόπο που διδάσκουν. (Συν. 4)

Οι επτά από τους δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι αξιοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, όπως είναι οι ερωτήσεις, οι συζητήσεις με τα παιδιά, το ερωτηματολόγιο και ο ατομικός φάκελος. Οι πρακτικές αυτές αποτυπώνονται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...] θεωρώ ότι μπορούν [να αυτοαξιολογούνται] με τον κατάλληλο τρόπο ή όταν τους ρωτάμε γιατί επιλέγουν μία ζωγραφιά που τους άρεσε ή μια ζωγραφιά που δεν τους άρεσε ή μία εργασία που τους δυσκόλεψε. Όλα αυτά τους προκαλούν κάποιες διεργασίες που είναι πολύ σημαντικές θεωρώ για αυτά [...]. (Συν. 2)

[...] μόνο με το portfolio και τη ζωγραφιά ή το ανθρωπάκι του μήνα που βλέπουν, πώς, δηλαδή, από μία απλή μοντζούρα φτιάχνουν μία καταπληκτική ζωγραφιά, τα ίδια αξιολογούν τον εαυτό τους και τη συμπεριφορά τους. (Συν. 8)

[...]τα βάζω και σε συνέντευξη [...], δηλαδή να δούμε σε μία εργασία την οποία ένα παιδί μπορεί να βαρέθηκε και να την έκανε πάρα πολύ γρήγορα, όταν τελειώσει το ρωτάω: “πόσο ευχαριστημένος είσαι από τη δουλειά σου;”, “πώς θεωρείς ότι τα πήγες;” και ανάλογα με τις απαντήσεις του κατευθύνω και τη συζήτηση [...]. (Συν. 9)

8.4. Προσεγγίσεις και μέθοδοι για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης

8.4.1. Τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε διαφορετικά σημεία του λόγου τους ότι η αξιολόγηση πρέπει να απευθύνεται στο πλήρες φάσμα της πρώιμης μάθησης, όταν καλούνται να απαντήσουν τι ακριβώς αξιολογούν ως προς τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών της τάξης τους επιλέγουν να δώσουν έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς ή συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές ή διαστάσεις. Ως προς τους τομείς μάθησης και ανάπτυξης που αξιολογούνται οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναφέρουν την αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ακολουθούν η αξιολόγηση της συναισθηματικής, της κινητικής και γνωστικής ανάπτυξης. Ως προς τις μαθησιακές περιοχές οι περισσότερες αναφορές αφορούν τη γλώσσα και ακολουθούν τα μαθηματικά και η μελέτη περιβάλλοντος.

Ως προς τις διαφορετικές διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αξιολόγηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

δεξιότητων τους. Ως προς τις γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται είτε στην αξιολόγηση των γνώσεων που έχουν κατακτήσει σε σχέση με όσα έχουν διδαχθεί τα παιδιά είτε στην ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεών τους. Ως προς τις ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις γίνεται αναφορά από ορισμένους εκπαιδευτικούς στην κριτική σκέψη, την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης, αλλά και στις ιδιαίτερες κλίσεις που μπορεί να επιδεικνύουν τα παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

Επίσης αξιολογώ και τις ικανότητες των μαθητών γιατί κάποια παιδιά έρχονται με κάποιες ικανότητες ή ιδιαίτερα ταλέντα και χαρίσματα. Υπάρχουν παιδιά που είναι πάρα πολύ καλά στη μουσική που έχουν ανεπτυγμένη ικανότητα στον ρυθμό, στην κατανόηση του ρυθμού και των ρυθμικών εννοιών, [...] υπάρχουν παιδιά που τους αρέσει να ζωγραφίζουν πολύ και να αναπαριστούν έννοιες και εικόνες ζωγραφίζοντας, υπάρχουν παιδιά που έχουν πολύ καλή ικανότητα με τα χέρια τους και με τη πλαστελίνη και με τον πηλό ή και κάποια παιδιά που τους αρέσει ο χορός και η κίνηση. Θεωρώ ότι υπάρχουν παιδιά που έχουν ιδιαίτερο ταλέντο και ικανότητα σε κάποια πράγματα. Και αξιολογώ τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα των παιδιών, όχι μόνο τα γνωστικά. (Συν. 9)

Πίνακας 28. Τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί

Τομείς που αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Κοινωνική ανάπτυξη	<i>[...] κοινωνικές δεξιότητες όσον αφορά το κομμάτι του πώς συζητάμε σε μία μεγάλη ομάδα, πώς παίρνουμε το λόγο, πώς μπορούμε να κάνουμε ένα φίλο, πώς μπορούμε να γνωρίζουμε τις συνέπειες των πράξεων μας [...] (Συν.1)</i> <i>[...] και επίσης στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά, αξιολογώ την κοινωνικοποίηση. (Συν.8)</i>
Συναισθηματική ανάπτυξη	<i>Τα συναισθήματα είναι το πρώτο που ασχολούμαστε στην τάξη, γίνεται όμως μέσα από τη συζήτηση «πώς αισθάνεσαι όταν...» δεν μπορώ να το αξιολογήσω γραπτώς δεν το δίνουμε συχνά. Κάνουμε μόνο συζήτηση όπου τα παιδιά αυτό-αξιολογούν τα συναισθήματά τους αναφορικά με τη δραστηριότητα που κάναμε. (Συν.5)</i>
Γνωστική ανάπτυξη	<i>[...] κατά πόσο έχουν ανεπτυγμένη την κριτική τους σκέψη, κατά πόσο μπορούν να συνθέτουν ή να αναλύουν πράγματα. (Συν. 9)</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Κινητική ανάπτυξη	<i>[...] κινητική ανάπτυξη δηλαδή πώς ντύνονται - ξεντύνονται αν έχουν τέτοιες δεξιότητες. (Συν. 2)</i> <i>[...] στο να μαθαίνουν να χειρίζονται το χέρι τους, να ζωγραφίζουν, να αντιγράφουν δηλαδή τις δεξιότητες του χεριού τους. (Συν.8)</i>
Γλώσσα	<i>[...] ας πούμε για τη γλώσσα αν έχουν κατανοήσει έννοιες, αν έχουν κατανοήσει διαδικασίες δηλαδή πώς οργανώνουμε το λόγο μας, ανάπτυξη λεξιλογίου. (Συν.2)</i>
Μαθηματικά	<i>αν έχουν κατανοήσει κάποιες έννοιες μαθηματικές. (Συν. 2)</i>
Μελέτη Περιβάλλοντος	<i>τι γνωρίζουν και τι δε γνωρίζουν για το φυσικό περιβάλλον. (Συν. 1)</i>
Γνώσεις	<i>[...] αυτό που κατά βάση θα ασχοληθώ είναι αν έχουν κατακτήσει τις γνώσεις που τους έχω διδάξει. (Συν. 4)</i>
Ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις	<i>[...] αν ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη δραστηριότητα, αν διέθεσαν όλο το χρόνο ενασχόλησης γιατί είναι και τα προνήπια που σηκώνονται και φεύγουν... αν παίρνουν πρωτοβουλίες. (Συν. 5).</i> <i>[...] επίσης αξιολογώ και τις ικανότητες των μαθητών γιατί κάποια παιδιά έρχονται με κάποιες ικανότητες ή ιδιαίτερα ταλέντα και χαρίσματα [...] Θεωρώ ότι υπάρχουν παιδιά που έχουν ιδιαίτερο ταλέντο και ικανότητα σε κάποια πράγματα. Και αξιολογώ τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα των παιδιών, όχι μόνο τα γνωστικά. (Συν. 9)</i>
Όλους τους τομείς	<i>[...] όλα αυτά τα πράγματα που παρατηρούμε δεν είναι μιας κατεύθυνσης, αλλά είναι όλα μαζί γιατί η προσωπικότητα έχει πολλές επιμέρους πτυχές Οπότε ο καλός εκπαιδευτικός κατ' εμέ θα πρέπει να τα λαμβάνει όλα αυτά υπόψιν να τα συνδέει στο μυαλό του. (Συν. 10)</i>

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιολογούν το παιδί συνολικά και εργάζονται για να προωθήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς και επομένως συγκεντρώνουν πληροφορίες για ένα ευρύ φάσμα του τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά.

[...] όλα αυτά τα πράγματα που παρατηρούμε δεν είναι μιας κατεύθυνσης, αλλά είναι όλα μαζί γιατί η προσωπικότητα έχει πολλές επιμέρους πτυχές Οπότε ο καλός εκπαιδευτικός κατ' εμέ θα πρέπει να τα λαμβάνει όλα αυτά υπόψιν να τα συνδέει στο μυαλό του. (Συν. 10)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

8.4.2. Η συχνότητα και ο σχεδιασμός της αξιολόγησης

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος δηλώνουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία συχνή διαδικασία, μια συνήθη πρακτική του καθημερινού τους έργου στην τάξη η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις εφαρμόζεται με άτυπη ή μη δομημένη παρατήρηση. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

[...]Θα έλεγα, εσωτερικά μέσα μου, διαρκώς. Σε κάθε ενέργεια, παρατηρώ. Απλά είναι ανέφικτο να τα καταγράφω, ειδικά με τόσες υποχρεώσεις που έχει η τάξη. Έχω όμως, προσπαθώ τουλάχιστον με το νου μου να επεξεργάζομαι αυτό που πέφτει στην αντίληψή μου, να το συσχετίζω με το ζητούμενο που έχω θέσει για κάθε παιδί. (Συν. 3).

[...] παρατηρώ και επεμβαίνω ή δεν επεμβαίνω [...], αλλά δεν καταγράφω. Αυτό το κάνω όταν θα πω ότι σήμερα θα παρατηρήσω κάποιο παιδί για να δω πώς θα τα καταφέρει εκεί κι εκεί. (Συν. 1)

Για τρεις εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ενσωματωμένη στη διδασκαλία, αποτελεί μέρος της επαγγελματικής πρακτικής του εκπαιδευτικού και υποστηρίζεται από καταγραφές πληροφοριών.

[...]θα έλεγα ότι είναι συνήθης πρακτική. Είμαι νηπιαγωγός που σημαίνει ότι σκέφτομαι, προβληματίζομαι, επιλέγω, δοκιμάζω, σχεδιάζω, προγραμματίζω, παρεμβαίνω... εφαρμόζω σύμφωνα με ανάγκες που υπάρχουν σε κάθε μαθητική ομάδα. Όλα αυτά τα παρατηρώ, τα καταγράφω, και τα επεξεργάζομαι για να αντιληφθώ τι τελικά έχει συμβεί. Το εκλαμβάνω και ως χρέος μου που απορρέει από τη φύση του επαγγέλματος και όχι από προσωπική θέση [...]. Το υπογραμμίζω έντονα αυτό, διότι σε συζητήσεις με συναδέλφους αντιλαμβάνομαι ότι υπάρχει παρανόηση και κυριαρχεί η άποψη ότι η αξιολόγηση δεν συνδέεται με το έργο μας και ότι αποτελεί προσωπική επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού λειτουργού που την εφαρμόζει για δικούς του προσωπικούς λόγους. (Συν. 3)

[...]όλη η ημέρα είναι μία αξιολόγηση [...]δηλαδή, είναι μία ενσωματωμένη διαδικασία που πλέον γίνεται αυτόματα. Μπορεί να είναι και σχεδιασμένη από πριν όταν θέλω να αξιολογήσω κάτι συγκεκριμένο, αλλά κάθε ημέρα παρατηρώ τα παιδιά και συλλέγω στοιχεία [...]Στο σχολείο απλά τα συγκεντρώνω και τα αναλύω μετά όταν δεν είναι τα παιδιά. (Συν. 7)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Αντίθετα, τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια συνήθη πρακτική στο καθημερινό τους έργο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από αυτούς ο μεγάλος αριθμός παιδιών στις τάξεις είναι ένας από τους λόγους που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή της σε συστηματική βάση:

Δεν μπορώ να πω ότι είναι μια συνήθης πρακτική στη δουλειά μου γιατί έχω ένα τμήμα με 25 παιδιά και είναι δύσκολο να γίνει συστηματικά αξιολόγηση. Γίνεται εμπειρικά, άτυπα και όχι οργανωμένα. (Συν. 4)

Στο ερώτημα εάν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή που επιλέγουν να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη η πλειοψηφία των νηπιαγωγών απάντησε ότι αξιολογεί σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων ή την ώρα του διαλείμματος. Ενδεικτικά:

[...] Αυθόρμητα, όταν κάνουμε τα φύλλα εργασίας και ανάλογα με το θέμα που διαπραγματευόμαστε. Είμαι δίπλα τους, παρατηρώ πώς παίζουν, αν είναι κοινωνικά, πώς παίζουν με τον άλλον, αν υιοθετούν τους κανόνες της τάξης και αν τους εφαρμόζουν. Γενικά παρατηρώ τη συμπεριφορά τους. (Συν.5)

[...] Τυχαία μπορεί πιο εύκολα να γίνει την ώρα του διαλείμματος όπου τα παιδιά κινούνται και πιο ελεύθερα, μπορούμε να αξιολογήσουμε τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται, πώς συμπεριφέρονται στους υπόλοιπους μαθητές, πώς επιλύουν τα προβλήματά τους. (Συν. 4)

Άλλοι ωστόσο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είτε ασχολούνται πιο συστηματικά μία φορά τον μήνα, όταν επιλέγουν τις εργασίες των παιδιών για τον ατομικό τους φάκελο είτε μία φορά την εβδομάδα είτε όταν εφαρμόζουν αρχική αξιολόγηση για την ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεων των παιδιών είτε πριν τη λήξη του τριμήνου ως τελική αξιολόγηση. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

[...] Θα ασχοληθώ μία φορά το μήνα όπου θα πρέπει να συμπληρώσω το portfolio τους οπότε θα καθίσω να δω τις εργασίες τους και να δω, κάτι που δείχνει εξελικτικά την πρόοδό τους, για να το περάσω στο φάκελό τους. Αυτό θα έλεγα ότι είναι μια πιο τυπική αξιολόγηση. (Συν. 1)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...]Γίνεται λίγο πριν τη λήξη του 3μήνου η πρώτη, η δεύτερη και η τελική αξιολόγηση σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς που έχουν να κάνουν με την κινητικότητα των παιδιών δηλαδή αν αυτοεξυπηρετούνται, τις γνωστικές τους ικανότητες, μαθηματικές κυρίως και γλωσσικές [...] Επίσης είναι και η αξιολόγηση που γίνεται όταν εισάγουμε ένα θέμα ή μία ενότητα. (Συν. 9)

Στο ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όλα τα παιδιά της τάξης τους η πλειονότητα των νηπιαγωγών (εννέα νηπιαγωγοί) απάντησε ότι αξιολογεί όλα τα παιδιά της τάξης. Μάλιστα μία εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σημασία που έχει η αξιολόγηση όταν ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει το κάθε παιδί της τάξης του να προχωρήσει ένα βήμα πιο κοντά στη μάθηση:

[...] Όλα τα παιδιά εννοείται ... το κάθε παιδί είναι διαφορετική περίπτωση... όχι σε καμιά περίπτωση δε θα επιλέξω κάποιο παιδί. Όλα τα παιδιά χρειάζονται την προσωπική τους αξιολόγηση. (Συν. 7)

ναι όλα τα παιδιά εννοείται ...απλά μπορεί να εστιάσω όταν εντοπίσω κάποια δυσκολία μπορεί να εστιάσω λίγο παραπάνω σε κάποιο παιδί αλλά γενικά όλα τα παιδιά, γιατί το κάθε παιδί πρέπει να πάει ένα βήμα παραπάνω από αυτό που είναι ή να ενισχύσουμε το κάθε παιδί γιατί είναι διαφορετική περίπτωση. Όχι! Σε καμιά περίπτωση δε θα επιλέξω κάποιο παιδί γιατί όλα τα παιδιά χρειάζονται την προσωπική τους αξιολόγηση (Συν.7)

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η αξιολόγηση όλων των παιδιών είναι εφικτή στην τάξη τους λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών επισημαίνοντας ακόμα μια φορά τις δυσκολίες που δημιουργεί στην αξιολόγηση ο μεγάλος αριθμός παιδιών και η απουσία δεύτερου εκπαιδευτικού:

Αξιολογώ όλα τα παιδιά, άλλωστε είναι και λίγα και οπότε δίνεται η δυνατότητα. Βέβαια δεν ξέρω αν θα τα κατάφερνα αν ο αριθμός των παιδιών ήταν μεγαλύτερος. Τότε πραγματικά θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο. Εδώ θα ήθελα να επισημάνω ότι τα σχολεία με μεγάλα τμήματα και οι συναδέλφισσες που είναι μόνες τους και με όλο αυτό τον φόρτο εργασίας που έχουν είναι δύσκολο να αφιερώσουν χρόνο και για το κομμάτι της αξιολόγησης. Θα πρέπει να υπάρχει και κάποιος άλλος συνάδελφος. (Συν. 1)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Αν και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αξιολόγηση αφορά όλα τα παιδιά της τάξης, πέντε εξ αυτών επισημαίνουν ότι δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των παιδιών που έχουν δυσκολίες ώστε να μπορούν, όπως δηλώνει μία εκπαιδευτικός, να ενημερώσουν τους γονείς τους. Ενδεικτικά:

[...] Μπορεί να εστιάσω σε ορισμένες περιπτώσεις που βλέπω ότι δεν τα καταφέρνουν τα παιδιά ή κάπου δυσκολεύονται, εκεί λίγο θα εστιάσω παραπάνω. (Συν. 8)

Όλα, αλλά πολλές φορές, παίρνω μεγαλύτερο ερέθισμα από κάποια παιδιά που κρίνω ότι θα πρέπει να παρέμβω περισσότερο για να βελτιώσω κάτι, οπότε μπαίνω στον πειρασμό να ασχοληθώ λίγο περισσότερο, να διερευνήσω λίγο περισσότερο. (Συν.10)

Όλα τα παιδιά της τάξης [αξιολογούνται]. Τώρα αν υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο θέμα με κάποιο παιδί [...] αν παρατηρήσω κάτι, σε αυτό το σημείο η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική γιατί μπορούμε να δούμε και πράγματα πολύ νωρίς, χωρίς να μπαίνουμε βέβαια στη διάγνωση γιατί είναι παρακινδυνευμένο, αλλά μπορούμε να δούμε κάτι διαφορετικό στην εξέλιξη, κάτι διαφορετικό από το τυπικό που γνωρίζουμε και τότε παραπέμπουμε τον γονιό κάπου αλλού. (Συν.2)

Η περίπτωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή στη συμπεριφορά τους είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος σχεδιάζουν ορισμένες φορές τι και πώς θα αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

[...] Ναι σε περιπτώσεις παιδιού που έχω αντιληφθεί ότι υπάρχουν κάποιες δυσκολίες, για παράδειγμα στην αρίθμηση, βάζω στο μυαλό μου από την προηγούμενη μέρα ότι την επόμενη που θα είμαστε στην παρεούλα όταν θα μετρήσουμε τα παιδιά θα δώσω σε αυτό το παιδί τον λόγο ώστε να μπορέσω να σχηματίσω μία καλύτερη άποψη για το αν όντως υπάρχουν δυσκολίες. (Συν. 4)

[...]μπορεί να γίνει μία εσκεμμένη παρατήρηση και γίνεται κάτι τέτοιο όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. (Συν.2)

Σε άλλες περιπτώσεις ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για όλη την ομάδα με στόχο να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός την κατάκτηση στόχων και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Όμως τώρα εάν θέλω να κάνω συγκεκριμένη, μεγάλης εμβέλειας, παρέμβαση σε επίπεδο ομάδας και δεν γνωρίζω που κυμαινόμαστε, σχεδιάζω ένα σύνολο δραστηριοτήτων για να αξιολογήσω πόσοι και ποιοι μαθητές έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες έννοιες. Το κάνω πάντα αυτό, ειδικά πριν μιλήσουμε και κάνουμε τον προγραμματισμό στην τάξη μας (Συν. 3)

[...]Σχεδιάζω, δηλαδή, η αξιολόγηση μπορεί να έχει να κάνει με τις δεξιότητές τους, με τις γνώσεις τους, με τις ικανότητές τους, να δω τι μπορούν να κάνουν και τι δεν μπορούν να κάνουν, τι γνωρίζουν πάνω σε ένα θέμα [...]αν τις έχουν θα λειτουργήσω προσθετικά με αυτό που θα πάω να διδάξω ή αν δεν τις έχουν μπορεί να υπάρξει ένα «πριν» και ένα «μετά» να δω αν τελικά καλλιέργησαν αυτές οι δεξιότητες [...]. (Συν. 9)

8.4.3. Μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης

Σε σχέση με τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι συνηθέστερες μέθοδοι είναι η παρατήρηση, ο ατομικός φάκελος, τα φύλλα εργασίας, οι ερωτήσεις, οι συζητήσεις και οι συνεντεύξεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την παρατήρηση για να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Συνήθως πρόκειται για άτυπη παρατήρηση, μη δομημένη η οποία πραγματοποιείται τη στιγμή που είναι σε εξέλιξη η παρατηρούμενη συμπεριφορά, μάθηση ή κατάσταση όπως γίνεται σαφές και στο απόσπασμα που ακολουθεί:

[...] η παρατήρησή μου είναι κυρίως άτυπη... την καταγράφω στο μυαλό μου και βλέπω την πρόοδο των παιδιών, βέβαια αυτό μπορώ να το κάνω γιατί ότι έχω πολύ λίγα παιδιά οπότε είμαι σε θέση να καταλάβω την πρόοδό τους. (Συν. 1)

Συνήθως είναι τα αναδυόμενα που προκύπτουν, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που είναι στοχευμένη η παρατήρηση και γίνεται επί τούτου ...δηλαδή χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους καθημερινά ...είτε αναδυόμενα είτε οργανωμένα. (Συν. 7)

Πέραν της παρατήρησης, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτός από μία εκπαιδευτικό, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο. Το περιεχόμενο του

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ατομικού φακέλου είναι οργανωμένο από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις μαθησιακές περιοχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και κυρίως τις μαθησιακές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Δημιουργικής Έκφρασης.

Είναι χωρισμένος σε θεματικές ενότητες σε γλώσσα, μαθηματικά, ζωγραφική. Όσον αφορά το κομμάτι μελέτη περιβάλλοντος δεν έχω κάνει κάτι γιατί μένω στο κομμάτι της ζωγραφικής και δημιουργικής έκφρασης. Άρα γλώσσα, μαθηματικά και δημιουργικής έκφρασης έτσι έχω δομημένο το φάκελο και έχω δώσει έμφαση και έτσι το χρησιμοποιώ το portfolio σε αυτούς τους τρεις τομείς. Βέβαια θα μπορούσα να κάνω και άλλα πράγματα φαντάζομαι αλλά χρειάζεται πάρα πολλή δουλειά την οποία εγώ και λόγω άλλων υποχρεώσεων, οικογενειακών, δεν δύναμαι να το κάνω, θα πρέπει να αφιερώσω πάρα πολύ χρόνο. (Συν. 1)

Για άλλους ωστόσο εκπαιδευτικούς η οργάνωση του φακέλου κατά μαθησιακές περιοχές δεν είναι συμβατή με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο. Εύγλωττο είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

Όλα τα έργα των παιδιών θεωρώ ότι αναφέρονται σε σύνθετες δεξιότητες. Νομίζω ότι η λογική του διαχωρισμού σε γλώσσα και μαθηματικά αναφέρεται στη δημοτική εκπαίδευση. Κάποια στιγμή θα πρέπει να γίνει διακριτή η διαφορά μας από τη φιλοσοφία του δημοτικού σχολείου (Συν. 3)

Έτσι, πολλές φορές η οργάνωση του ατομικού φακέλου ακολουθεί τα θέματα που επεξεργάζονται στην τάξη με τα παιδιά ή τα πρότζεκτ που πραγματοποιούν.

Τα τελευταία χρόνια τον οργανώνω με τη σειρά, όπως πάνε τα θέματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς, δηλαδή, [...] τα θέματα που έχουμε ασχοληθεί το 1ο τρίμηνο το 2ο τρίμηνο και το 3ο τρίμηνο και έτσι είναι δομημένος και ο φάκελος. Για παράδειγμα, στην αρχή της χρονιάς δουλεύουμε το θέμα «ο εαυτός μου» ή «οι φίλοι μου» που μπορεί να τα δουλεύουμε χωριστά ή και ταυτόχρονα [...]. Επίσης, ένα project μπορεί να γίνει ένας διαφορετικός φάκελος. (Συν. 2)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Σε άλλες περιπτώσεις πέραν του ατομικού φακέλου χρησιμοποιείται και ο ομαδικός φάκελος, ο φάκελος δηλαδή που αφορά όλα τα παιδιά της τάξης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει μια εκπαιδευτικός:

Για μένα είναι πολύ σημαντικός [ο ομαδικός] γιατί κάνουμε πάρα πολλές ομαδικές εργασίες και απλά τις εργασίες αυτές ή τις αναρτούμε ή τις συγκεντρώνουμε στον φάκελο [...] είναι σημαντικός γιατί κάνουμε πολλές ομαδικές εργασίες οπότε χρειάζεται και ο ομαδικός φάκελος [...] (Συν. 7)

Πίνακας 29. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη συλλογή αξιολογικών δεδομένων

Μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Παρατήρηση	<i>[...] η παρατήρησή μου είναι κυρίως άτυπη... την καταγράφω στο μυαλό μου και βλέπω την πρόοδο των παιδιών [...].</i> (Συν. 1) <i>Συνήθως είναι τα αναδυόμενα που προκύπτουν αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που είναι στοχευμένη η παρατήρηση και γίνεται επι τότου.</i> (Συν. 7)
Ατομικός φάκελος	<i>[...] έχω δώσει έμφαση και έτσι το χρησιμοποιώ το portfolio.</i> (Συν. 1) <i>[...] τον ατομικό φάκελο στον οποίο φάκελο έχω ιδιαίτερες εργασίες που επιλέγω εγώ ή και με το κάθε παιδί.</i> (Συν. 3) <i>[...] το portfolio που χρησιμοποιώ για να δω πώς τα πηγαίνει το παιδί σταδιακά.</i> (Συν. 8)
Φύλλα εργασίας και αξιολόγησης	<i>[...] οργανωμένα φύλλα εργασίας ανοικτά</i> (Συν. 2) <i>Χρησιμοποιώ αρκετά τα φύλλα εργασίας.</i> (Συν. 4) <i>[...] θέλουμε να αξιολογήσουμε πώς τα πήγαν σε αυτό το θέμα δίνουμε φύλλο αξιολόγησης ή ένα φύλλο απλό.</i> (Συν. 6)
Σχέδια των παιδιών	<i>[...] το κομμάτι της ζωγραφικής που βλέπω την εξέλιξη των παιδιών.</i> (Συν. 1) <i>Με τις εργασίες εννοώ όλες τις εργασίες που κάνουν τα παιδιά στο σχολείο [...] εννοώ τις ελεύθερες εργασίες που</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

	<i>δίνουμε το πρωί, κολάζ [...]</i> (Συν. 2)
Αυτοαξιολόγηση	<i>[...] κουβεντιάσουμε το πώς κυλάνε; το πόσο τους αρέσουν αυτά που κάνουμε; το πόσο είναι ικανοποιημένα; Γενικότερα οτιδήποτε μπορεί να αφορά η κουβεντούλα μας και σαν ανατροφοδότηση [...]</i> (Συν. 7)
Ερωτήσεις, συζητήσεις και συνεντεύξεις	<i>Συζήτηση με τα παιδιά... η καλύτερη ευκαιρία συζήτησης με τα παιδιά είναι την ώρα που μαζευόμαστε το πρωί στην παρεούλα. (Συν. 4)</i> <i>Κάνουμε συζήτηση. Εγώ καθημερινά πριν τελειώσει το σχολείο μαζευόμαστε στην παρεούλα ρωτάω τα παιδιά: «τι συζητήσαμε σήμερα;» «τι σας άρεσε περισσότερο;» «τι σας έκανε εντύπωση;». (Συν. 5)</i> <i>Κάνω τρεις φορές το χρόνο γραφή με συνέντευξη σε συγκεκριμένα πράγματα σε όλα τα παιδιά. (Συν. 9)</i>
Ρουτίνες	<i>[...] οι ρουτίνες, αυτά που κάνουμε κάθε μέρα όπως είναι το ημερολόγιο. (Συν. 2)</i>

Όσον αφορά το περιεχόμενο του φακέλου συνήθως περιλαμβάνει έργα των παιδιών, εργασίες, φωτογραφικό υλικό, φύλλα εργασίας, φύλλα αξιολόγησης και καταγραφές των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός:

[Ο φάκελος περιλαμβάνει] συγκεκριμένα φύλλα εργασίας με βάση τους τομείς του ΔΕΠΠΣ, συγκεκριμένες εργασίες που αξιολογούμε, τη ζωγραφιά που επιλέγουν κάθε μήνα τα παιδιά, το ανθρωπάκι του μήνα, ο εαυτός μου, το σπίτι μου, η οικογένειά μου, δηλαδή, συγκεκριμένες εργασίες που θα τις κάνουν κάθε μήνα ή μπορεί κάθε εποχή και βλέπουμε την πρόοδό τους. (Συν. 8)

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σχέση με το περιεχόμενο του φακέλου, το «ανθρωπάκι του μήνα», το οποίο θεωρείται από πολλούς ως αποδεικτικό της εξέλιξης της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού:

[...] το εντάσσω στον φάκελο, αλλά δεν το λέω ανθρωπάκι. Λέω να ζωγραφίσουμε τον εαυτό μας για να δούμε πόσες λεπτομέρειες βάζουν κάθε φορά [...] (Συν. 1)

Δεν χρησιμοποιώ τον φάκελο για να συγκρίνω τις εργασίες τους. Μόνο το ανθρωπάκι του μήνα με βοηθάει σε αυτό. (Συν. 7)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Όσον αφορά το φωτογραφικό υλικό και τις καταγραφές τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πλέον δεν χρησιμοποιούν φωτογραφικό υλικό λόγω της αυστηροποίησης των εγκυκλίων και των οδηγιών με στόχο την προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών.

Φωτογραφίες δεν κρατάμε, αλλά παλιότερα κρατούσαμε και μπορούσαμε να δείξουμε κάτι και να αξιολογηθεί η παρουσία των παιδιών σε μία δραματοποίηση, ας πούμε, αλλά λόγω προσωπικών δεδομένων το αποφεύγουμε. (Συν. 2)

Τώρα εδώ λίγο με το φωτογραφικό υλικό έχω μία δέσμευση γιατί δε μου επιτρέπεται κανονικά και δεν ξέρω, και με στεναχωρεί αυτό [...] γιατί χάνονται πάρα πολλά από αυτά που κάνουν τα παιδιά [...] (Συν. 7)

Αναφορικά με τον τρόπο που αξιοποιείται ο ατομικός φάκελος από τους εκπαιδευτικούς, εκτός από τρεις περιπτώσεις στις οποίες δεν αποσαφηνίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στις υπόλοιπες φαίνεται πώς κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί ανατρέχουν σε αυτόν ή επιλέγουν εργασίες των παιδιών ενδεικτικές για την πρόοδό τους και τις τοποθετούν στον φάκελό τους, χωρίς όμως να αποτελεί η ανασκόπηση του φακέλου μια συστηματική διαδικασία. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

συνήθως τον κάνουμε βιβλίο με σπирάλ και μένει στα παιδιά και μέσα στον μήνα ή στο τρίμηνο όταν ο γονιός θέλει να ενημερωθεί μπορώ να ανατρέξω σε αυτόν. Αλλά και εγώ ανατρέχω να δω τι γίνεται...(Συν. 2)

[...]μπορούμε να γυρίσουμε πίσω για να δούμε για παράδειγμα πώς ζωγράφιζε ένα παιδάκι τον Σεπτέμβριο και ποια είναι η πρόοδός του τώρα ή πώς έγραφε το όνομά του ή αν μπορούσε να γράψει τους αριθμούς [...] (Συν. 4).

κάποιες φορές βάζω και εγώ κάποια πράγματα μέσα όταν θέλω για να μπορώ να τα θυμάμαι και να γυρνάω σε αυτά [...] (Συν. 9)

Πολλές εργασίες τις παίρνουν τα παιδιά και στο σπίτι κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Τώρα από τις παραπάνω εργασίες επιλέγω όσες θεωρώ πολύ σημαντικές και ενδεικτικές για την πρόοδό τους και τις τοποθετώ στον φάκελό τους. (Συν. 3)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Αναφορικά με τον ρόλο των παιδιών, στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν πρόσβαση στον φάκελο τους κυρίως για να τοποθετήσουν τις εργασίες τους ή και να επιλέξουν εργασίες τους.

πολλές φορές ναι, γιατί τα ίδια τα παιδιά επιθυμούν να βάζουν δικές τους εργασίες μέσα [στον φάκελο] και λένε: «ότι κυρία εμένα αυτό μου αρέσει και θέλω να το βάλω μέσα στον φάκελο» και τους το επιτρέπω φυσικά. (Συν. 1)

[...]Έχω στο συρτάρι τους 5 φακέλους και βάζουν τα παιδιά τις εργασίες τους, τον κίτρινο για τη γλώσσα, τον μπλε για τα μαθηματικά και έτσι τα παιδιά βλέπουν συνέχεια τις εργασίες τους, αξιολογούν τις ζωγραφιές τους και κρίνουν την καλύτερη. (Συν. 5)

έχουν πρόσβαση και διαλέγουν κάποιες φορές εργασίες τους για να τις βάλουν μέσα στο portfolio, δηλαδή μπορεί να πάνε στο φάκελο της γλώσσας, των μαθηματικών, μελέτης περιβάλλοντος και να διαλέξουν κάτι που τους άρεσε, κάτι που τους δυσκόλεψε [...] (Συν. 9)

Είναι χαρακτηριστικό αυτό που μου λένε τον Μάιο: «κυρία όταν ήμουν μικρός.. κοίτα πώς ζωγράφιζα». Αυτό είναι αξιολόγηση και βλέπουν τη βελτίωσή τους και επιλέγουν και άλλες εργασίες τα ίδια τα παιδιά ανά μαθησιακές περιοχές [...] (Συν. 7)

Ορισμένες φορές ωστόσο η πρόσβαση των παιδιών στον φάκελο είναι απαγορευτική εξαιτίας της έλλειψης χώρου. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

Όχι εύκολα, δεν θα το έλεγα. Πολλές φορές αυτό δεν γίνεται λόγω έλλειψης χώρου [...] (Συν. 2)

φέτος δεν έχουν πρόσβαση, άλλες χρονιές έδινα πρόσβαση. Εξαρτάται σε ποιο σχολείο είμαι κάθε χρόνο...σε άλλα σχολεία που ήμουν είχαν τον φάκελό τους μέσα στο συρτάρι και διάλεγαν μόνα τους τη ζωγραφιά τους ή τον είχα σε ξεχωριστό μέρος πάνω από τα συρτάρια τους και τους έλεγα κάθε μήνα να διαλέξουν μία ζωγραφιά που τους αρέσει και έγραφα και τον λόγο που επέλεξαν τα παιδιά τη συγκεκριμένη ζωγραφιά. (Συν. 8)

Η «επιστροφή» των παιδιών στα έργα τους μπορεί να καταστεί εφικτή με ηλεκτρονικούς φακέλους όπως εξηγεί ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει στη διάθεση των παιδιών ηλεκτρονικά αρχεία ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρατηρούν την πρόοδο και την εξέλιξή τους:

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Στον υπολογιστή των παιδιών, έχω μεταφέρει ο οποίος είναι προσβάσιμος και τον έχουν τα παιδιά ανά πάσα στιγμή συνέχεια, είναι σχεδόν όλη την ημέρα ανοιχτός, τα αρχεία τους, οι φάκελοι τους [...] Έχω μεταξύ άλλων ηχογραφήσεις, καταγραφές ιστοριών, φωτογραφικό υλικό πλούσιο [...] τα παιδιά μπορούν κάθε μέρα να τους κοιτάνε και τους αρέσει αυτό [...] στην ουσία είναι μία ανασκόπηση των παιδιών. (Συν. 10)

Όσον αφορά τους γονείς όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν πρόσβαση στον φάκελο του παιδιού τους στο τέλος της χρονιάς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επίσης ότι οι γονείς μπορούν να έχουν πρόσβαση στον φάκελο και κατά τη διάρκεια των ενημερωτικών συναντήσεων ή οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Για δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος ο ατομικός φάκελος αποτελεί τεκμήριο της εξέλιξης και των επιτευγμάτων του παιδιού και για αυτόν τον λόγο έχει ιδιαίτερη σημασία να μπορούν να έχουν πρόσβαση οι γονείς σε αυτόν:

[...] μπορώ να πω πράγματα και να τα βασίσω πάνω σε αυτόν [τον φάκελο], είναι ένα τεκμήριο γιατί μπορεί για παράδειγμα να ειπωθεί κάτι από ένα παιδί, να μου κάνει εντύπωση μία κουβέντα που είπε ή να ζωγραφίσει κάτι περίεργο και μπορείς να το πεις και στους γονείς να χαρούν και αυτοί [...] (Συν. 2)

[...] ο φάκελος αποτελεί πειστήριο για το πώς τα πάει το παιδί και πρέπει να τον βλέπουν και οι γονείς [...] (Συν. 8)

Αναφορικά με τα φύλλα εργασίας σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι τα χρησιμοποιούν συχνά. Μάλιστα, όπως αναφέρεται στο ακόλουθο απόσπασμα, τα παιδιά σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν συνηθίσει τόσο πολύ να εργάζονται με αυτά που τα ίδια επιζητούν τη χρήση τους:

Τα χρησιμοποιώ συχνά, μην πω κάθε μέρα (γελάει), αλλά ανά δύο μέρες σίγουρα θα χρησιμοποιήσω φύλλο εργασίας. (Συν. 8)

[...] τρεις φορές την εβδομάδα αναλόγως μπορεί να τύχει και περισσότερες μπορεί και λιγότερες, ας πούμε, κατά μέσο όρο τρεις φορές... μερικές φορές έχω κάποια φύλλα εργασίας που τα βάζω σε ενότητες, τα κάνουμε δηλαδή για ένα θέμα, όπως για παράδειγμα τις εποχές ή τους πλανήτες. Επειδή είναι θέματα που δεν εξαντλούνται σε μία μέρα ή σε δύο [...] έχω ένα πακέτο γύρω στα 10 φύλλα εργασίας. [...] δεν θα το κάνω σε

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

μία μέρα ούτε σε μία εβδομάδα μπορεί να το κάνω σταδιακά και αναλόγως και τη διάθεση των παιδιών. [...] καμιά φορά και τα ίδια τα παιδιά μου λένε μήπως να κάνουμε το παρακάτω φύλλο [...] οπότε μπορεί και σε μία εβδομάδα να κάνουμε και πέντε. (Συν. 10)

Δύο μόνο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα χρησιμοποιούν σπάνια ή σχεδόν καθόλου. Εύγλωττο είναι το ακόλουθο απόσπασμα όπου η εκπαιδευτικός αιτιολογεί για ποιους λόγους δεν το χρησιμοποιεί στην τάξη της:

[...] τα παιδιά αν τα αφήσουμε να ζωγραφίσουνε, στο ελεύθερο ιχνογράφημά τους θα αναδείξουν τις γνώσεις, αν αυτό προσπαθούμε. Δεν χρειάζεται να τους δώσουμε εμείς κάτι έτοιμο [...]. Το παιδί θυμάται, έχει τις γνώσεις οπότε θα τις καταγράψει. Δεν είναι ανάγκη εμείς να δώσουμε κάτι έτοιμο, σε καμία περίπτωση...δεν το χρησιμοποιώ σχεδόν ποτέ το φύλλο εργασίας. Είναι σπανιότητες οι φορές που θα χρησιμοποιήσω. (Συν. 7)

Η χρήση τους σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποσκοπεί κυρίως στην αξιολόγηση και έλεγχο των γνώσεων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, την εμπέδωση ή την ενίσχυση γνώσεων των παιδιών, την ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία, την επίλυση προβλήματος.

τους εξηγώ αρχικά τι έχουν να κάνουνε και στο τέλος αξιολογώ το αποτέλεσμα, αν έχουν καταλάβει αυτό που τους ζήτησα, αν θυμούνται [...] (Συν. 1)

Αν χρησιμοποιήσω φύλλα είναι συνήθως ανοικτού τύπου από τα οποία αξιολογώ αν έχουν εμπεδώσει τα παιδιά αυτά που τους έχω διδάξει (Συν. 3)

Κάθε μέρα σχεδόν μπορεί να τους δώσω[φύλλο εργασίας] σε οποιαδήποτε μορφή, δηλαδή μπορεί να είναι ανοικτού τύπου φύλλο εργασίας που πρέπει να ζωγραφίσουν και εκεί να μου αποτυπώσουν την άποψή τους, για κάτι που έχει να κάνει με κάποιο θέμα, να βρουν λύσεις και να μου τις προτείνουν σε κάποιο πρόβλημα που τους έχω βάλει. Πολλές φορές έχουν τη μορφή αξιολόγησης του τι έχουν καταλάβει από αυτό που έχουμε κάνει εκείνη την ημέρα και κάποιες φορές έχουν τη μορφή ανίχνευσης εμπειριών και γνώσεων τους για να προχωρήσω παρακάτω. (Συν. 9)

Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών για ανοικτού τύπου φύλλα εργασίας τα οποία αφορούν κυρίως τις μαθησιακές περιοχές της

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Γλώσσας και των Μαθηματικών και ο δημιουργός τους είναι συνήθως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή είναι «έτοιμα» από το διαδίκτυο ή από συναδέλφους.

Συνήθως τα αντλώ από το διαδίκτυο αλλά μπορεί να προσθέσω και κάποια δικά μου ή να τα προσαρμόσω αναλόγως [...] (Συν. 10)

Κάποια βρίσκω έτοιμα και κάποια τα σχεδιάζω μόνη μου γιατί κάποια είναι για συγκεκριμένες καταστάσεις και συγκεκριμένα πράγματα που κάνω οπότε πολύ πιθανό να μη βρω ελεύθερα στο διαδίκτυο και θέλω να ελέγξω δικούς μου δείκτες μέσα στην τάξη και δικά μου πράγματα με τα παιδιά. (Συν. 9)

Όσον αφορά το πώς χρησιμοποιούνται στην τάξη, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ορισμένες φορές τα διαφοροποιούν για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών ή φροντίζουν να είναι διαφορετικό κάθε φορά το περιεχόμενό τους ή η μεθοδολογία τους:

Τα φτιάχνω ανάλογα με τις ανάγκες του θέματος και των παιδιών γιατί διαφοροποιούνται καμιά φορά στα νήπια και στα προνήπια ανάλογα με τις ανάγκες τους [...] (Συν. 2)

Συχνά, [...] όταν τελειώνει ένα θέμα θα υπάρχει πάντα ένα φύλλο αξιολόγησης που μπορεί να είναι ατομικό για κάθε παιδί αλλά συνήθως το κάνω πάντα μέσω παιχνιδιού γιατί τα βαριούνται [...]. Και ειδικά φέτος που τα παιδιά δε βγαίνουν και οι γονείς δίνουν πολύ υλικό να κάνουν τα παιδιά οπότε φέτος δίνω λίγα [...] Χρειάζεται το φύλλο, αλλά εξαρτάται πώς και πότε θα το χρησιμοποιήσεις [...] Πάντα να είναι διαφορετικό για να μην βαριούνται και τα παιδιά και λένε: «Πάλι φύλλο;». (Συν. 6)

Πέραν των μεθόδων και τεχνικών που προαναφέρθηκαν, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις ερωτήσεις, τη συζήτηση και τις συνεντεύξεις και τα έργα των παιδιών για τη συλλογή δεδομένων.

[...] την επόμενη μέρα επανέρχομαι με αυτό το αντικείμενο κάνοντάς τους κάποιες ερωτήσεις για να δω τι θυμούνται, αυτό είναι αξιολόγηση για να δω το κατάλαβαν ή δεν το κατάλαβαν [...] (Συν. 1)

[...] Με τις εργασίες, όλες τις εργασίες που κάνουν τα παιδιά στο σχολείο εκτός από τις κατασκευές που τα παιδιά τις παίρνουν στο σπίτι τους εννοώ τις ελεύθερες εργασίες που

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

δίνουμε το πρωί, κολάζ [...]. Επίσης, το ανθρωπάκι του μήνα είναι μία συλλογή στοιχείων όπου βλέπουμε την εξέλιξη του σχεδίου. (Συν. 2)

[...] Με τη συζήτηση...η καλύτερη ευκαιρία συζήτησης με τα παιδιά είναι την ώρα που μαζευόμαστε το πρωί στην παρεούλα που βρισκόμαστε στον κύκλο αλλά και ανά διαστήματα και στο διάλειμμα ή την ώρα που ετοιμάζουμε κάποια εργασία, χωρίς να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. (Συν. 3)

[...]Κάνω και 3 φορές το χρόνο [...] συνέντευξη σε συγκεκριμένα πράγματα σε όλα τα παιδιά . Η πρώτη συνέντευξη γίνεται στην αρχή της χρονιάς 15-20 μέρες αφού ανοίξουν τα σχολεία για να μπορέσει το παιδί να προσαρμοστεί, να αποκτήσει επαφή, επικοινωνία μαζί μου και σχέση για να μπορεί να λυθεί και να μου μιλήσει πιο ελεύθερα. (Συν. 9)

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συλλέγουν δεδομένα για την αξιολόγηση των παιδιών στο πλαίσιο των ρουτινών, όταν τα παιδιά το πρωί συμπληρώνουν καθημερινά το ημερολόγιο και το παρουσιολόγιο. Όπως εξηγούν οι εκπαιδευτικοί στα ακόλουθα αποσπάσματα οι δραστηριότητες αυτές επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στη γλώσσα και στα μαθηματικά:

[...] επίσης μία δεύτερη τεχνική που χρησιμοποιώ είναι οι ρουτίνες, αυτά που κάνουμε κάθε μέρα όπως είναι το ημερολόγιο, όπου κάθε μέρα ένα παιδί κάνει όλη αυτή τη διαδικασία και μας λέει την ημέρα, προσπαθεί να σημειώσει σε ένα χαρτί πόσα παιδιά είναι, πόσα λείπουν, πόσα είναι τα αγόρια, πόσα τα κορίτσια, γίνονται πολλές δραστηριότητες στο ημερολόγιο κάθε μέρα το πρωί [...] οπότε κατά τη διάρκεια της χρονιάς κάθε παιδί θα έχει περίπου 10 παρουσίες στο ημερολόγιο [...] (Συν. 2)

8.4.4. Η τεκμηρίωση της αξιολόγησης

Σε σχέση με την καταγραφή αξιολογικών πληροφοριών, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι καταγράφουν κάποιες από αυτές σε ημερολόγιο, αλλά και σε φύλλα εργασίας ή στα έργα των παιδιών (επτά αναφορές).

[...] Σε αρκετές περιπτώσεις θα σημειώσω κάτι πάνω στο φύλλο εργασίας ή σε κάποια εργασία του παιδιού κάτι ας πούμε που έχω εντοπίσει σημαντικό. (Συν.4)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...] Έχω ένα ημερολόγιο που σημειώνω ότι «την τάδε του μήνα το συγκεκριμένο παιδί όταν το ρώτησα να μετρήσει, κατάφερε να μετρήσει μέχρι το 5 πέντε» ή «όταν τον έβαλα να κάνει προσθέσεις...» και θα συμπληρώσω «τα κατάφερε ή δεν τα κατάφερε». (Συν.9).

Ναι...καταγράφω κάποια πράγματα, σε ένα ημερολόγιο, κάνω καταγραφή περιστατικών. Το κάνω όχι για όλα τα παιδιά καθημερινά αλλά όλο και κάτι προκύπτει και ανάλογα με το τι προκύπτει και αν είναι κάτι πολύ σημαντικό το καταγράφω. (Συν. 2)

Σημειώνω ό,τι αισθάνομαι πως είναι πολύτιμο για την εικόνα του παιδιού, ό,τι θα ήθελα να παρατηρήσω σε βάθος, να συζητήσω με συνάδελφο και γονείς ή κάποιο ειδικό που παρακολουθεί το παιδί. Αφορούν κυρίως συμπεριφορές και δυσκολίες του παιδιού. Πολλές φορές καταγράφω ατάκες, έξυπνες αντιδράσεις που εντυπωσιάζουν, κάτι με που με προβληματίζει αλλά δεν έχω ακόμη ξεκάθαρη σκέψη για αυτό. (Συν.3)

Ναι έχω φάκελο με έλασμα όπως είπα ... με λευκά Α4 χαρτιά για κάθε ένα παιδί και γράφω ό,τι θεωρώ σημαντικό και όταν θέλω να δω ή να διασταυρώσω κάτι τρέχω και ξαναδιαβάζω τις σημειώσεις μου. Διαπιστώνω δηλαδή εάν κάτι παραμένει ή έχει βελτιωθεί ή και τελικά να δω πως έχει τελικά εξελιχθεί. Επίσης καταγράφω τις συνεντεύξεις που κάνω με τα παιδιά στο τέλος της χρονιάς με συγκεκριμένες ερωτήσεις... «τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει να κάνω στο νηπιαγωγείο τι έχω μάθει στο νηπιαγωγείο» (Συν.3)

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί καταγράφουν μόνο στην περίπτωση των παιδιών που έχουν δυσκολίες ή δεν καταγράφουν λόγω του μικρού αριθμού των παιδιών ή της έλλειψης χρόνου για καταγραφή:

[...]όχι δεν καταγράφω. Μόνο όταν βλέπω αδυναμίες, βλέπω αν μπορεί να βρει και να επιλέξει τον αριθμό αυτό μπορεί να το καταγράψω, ότι δεν κατέχει την ακολουθία ή δεν ξέρει την πληθικότητα και επεμβαίνω για να βοηθήσω το παιδί ή στην ομάδα ο ένας βοηθάει τον άλλον κάπως έτσι για να βλέπω ποιος ξέρει και τι ξέρει. (Συν.2)

[...]Επειδή είναι πολύ λίγα τα παιδιά είμαι σε θέση να γνωρίζω τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κάθε παιδιού. Δεν το κάνω γιατί με 7 παιδιά γνωρίζω και θυμάμαι και με βοηθάει το γεγονός ότι έχω καλή μνήμη αν και θα έπρεπε να το κάνω αλλά ναι, θα το πω δεν έχω το χρόνο. Δεν προλαβαίνω (Συν.1)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...]Όχι, όχι δεν το κάνω. Ίσως να μπω στον πειρασμό να το κάνω αν έχω περισσότερα παιδιά... τώρα όμως έχω εικόνα για τα παιδιά και ξέρω πώς γράφουν, πώς σκέφτονται... έχω πολύ καλή νομίζω εικόνα και δουλεύω έτσι με αυτό. Ίσως τώρα αν πάω σε ένα μεγάλο σχολείο να είναι αναγκαίο να το κάνω αυτό. (Συν. 10)

Οι νηπιαγωγοί που καταγράφουν αναφέρουν ότι αξιοποιούν τις καταγραφές για να ενημερώσουν τεκμηριωμένα τους γονείς, να κατανοήσουν καλύτερα πώς μαθαίνουν τα παιδιά, να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να αναστοχαστούν. Εύγλωττα είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Είναι η βάση για αναστοχασμό και βασικός άξονας για να καθορίσω την παρέμβασή μου για το συγκεκριμένο παιδί. [...]Οι σημειώσεις μου και οι σκέψεις δείχνουν στους γονείς ότι έχω επιδείξει ενδιαφέρον [...]και αυτό τους κινητοποιεί και τους φέρνει με το μέρος μου. Δεν αποτελούν δηλαδή όσα λέωλόγια του αέρα. (Συν.3).

[...]Αν κάποιο παιδί υστερεί σε κάποια έννοια, δε γνωρίζει κάποια πράγματα μπορούμε να κάνουμε μια εξατομικευμένη παρέμβαση στις ελεύθερες δραστηριότητες που έχουμε χρόνο ή μπορεί ακόμα και οδηγίες να δώσουμε στο σπίτι. Για παράδειγμα αν δεν έχει κάποια ευχέρεια στο να κόβει, να έχει λεπτή κινητικότητα συμβουλευουμε τους γονείς να αγοράσουν πλαστελίνη, να κάνουν κάποια πράγματα στο σπίτι προκειμένου να ξεπεραστούν όλα αυτά και αυτό βοηθάει και εμένα για να προσαρμόσω το πρόγραμμα. (Συν.2)

[...] Ναι σαφέστατα και τις αξιοποιώ [τις καταγραφές] γιατί με βοηθάει να δω πώς μαθαίνουν τα παιδιά, δηλαδή να δω τι είναι αυτό που τα κάνει περισσότερο χαρούμενα και τι είναι αυτό που έχει ανταπόκριση. (Συν.9)

8.4.5. Η κοινοποίηση πληροφοριών σχετικών με την αξιολόγηση

Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που ενημερώνουν τους γονείς/κηδεμόνες για την πρόοδο των παιδιών τους, η πλειονότητα των νηπιαγωγών (8 νηπιαγωγοί) απάντησαν ότι η ενημέρωση οργανώνεται μέσω προγραμματισμένων συναντήσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι συναντήσεις αυτές σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

πραγματοποιούνται είτε ανά τρίμηνο, είτε κάθε δίμηνο είτε κάθε μήνα. Ενδεικτικά παρατίθενται τα λόγια τριών νηπιαγωγών:

[...] Συμφωνούμε κάποια ημέρα του μήνα, ορίζουμε, ας πούμε, κάθε δεύτερη Τετάρτη του μήνα και έρχονται οι γονείς με ραντεβού ένας ένας ανά 20 λεπτά περίπου. (Συν.2)

Πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων οι νηπιαγωγοί αναφέρουν τις έκτακτες συναντήσεις μετά από αίτημα του γονέα ή του εκπαιδευτικού, την τηλεφωνική επικοινωνία και ηλεκτρονική επικοινωνία και τέλος, τις καθημερινές συναντήσεις με τους γονείς όταν έρχονται να αφήσουν ή να παραλάβουν τα παιδιά τους από το νηπιαγωγείο, κυρίως στην περίπτωση των νηπιαγωγείων που βρίσκονται σε χωριά με ολιγομελή τμήματα:

[...] Επίσης αν το ζητήσει ο γονέας. Είχα ένα κοριτσάκι που δεν είχε αναπτύξει το λόγο της (ο μπαμπάς κωφάλαλος και η μαμά αλλοδαπή) και η γιαγιά ήθελε να συζητήσουμε και της έδειξα φύλλα εργασίας πώς θα μπορούσε να δουλέψει στο σπίτι, αλλά το ζήτησε ο γονέας. (Συν.5)

Υπάρχουν οι συναντήσεις γονέων, οι τρεις οι τυπικές...Τώρα αν χρειαστεί να ενημερώσω και επιπλέον θα πάρω κάποιο τηλέφωνο να ενημερώσω. (Συν. 1)

[...]τις εργασίες των παιδιών [...] τις στέλνω είτε στο email που μου έχουν δώσει είτε στο messenger, όπως διευκολύνει τον καθένα, γιατί κάθε γονιός έχει το δικό του τρόπο. (Συν.7)

Ατυπα η επικοινωνία είναι συνεχής σε εμάς [...] εμείς είμαστε μικρό σχολείο, είμαστε σαν μια οικογένεια (Συν. 7)

Πίνακας 30. Τρόποι επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους

Τρόποι επικοινωνίας και ενημέρωσης με τους γονείς	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Προγραμματισμένες συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα	<i>Συμφωνούμε κάποια ημέρα του μήνα. (Συν. 2)</i> <i>Συνήθως τους καλούμε στο σχολείο ανά δίμηνο. (Συν. 4)</i> <i>Συνήθως είναι προφορική ενημέρωση που γίνεται κάθε τρίμηνο. (Συν. 10)</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Έκτακτες συναντήσεις μετά από αίτημα γονέα ή εκπαιδευτικού	<i>Όταν προκύψει κάτι, αν εγώ θέλω να πω κάτι με τους γονείς είναι ελεύθερο πάλι όπως και αντίστοιχα αν ο γονέας θέλει κάτι μπορεί να ζητήσει μία συνάντηση για μία αξιολόγηση του παιδιού του. (Συν. 2)</i> <i>Επίσης αν κάτι δούμε ότι χωλαίνει κάπου το πράγμα ενημερώνουμε το γονέα για να δούμε πώς θα κινηθούμε πώς μπορούμε να λύσουμε αυτό το πρόβλημα [...] αυτό γίνεται πάντα από τις νηπιαγωγούς. (Συν. 6)</i>
Καθημερινές συναντήσεις κατά την προσέλευση ή αποχώρηση των παιδιών	<i>Άντα η επικοινωνία είναι συνεχής σε εμάς, εντάξει εμείς είμαστε μικρό σχολείο σαν οικογένεια. (Συν. 7)</i> <i>Καθημερινά, συναντήσεις κατά τη διάρκεια που παίρνουν, δίνουν τα παιδιά. (Συν. 8)</i>
Τηλεφωνική επικοινωνία	<i>Τώρα αν χρειαστεί να ενημερώσω και επιπλέον θα πάρω κάποιο τηλ. να ενημερώσω. (Συν. 1)</i> <i>Υπάρχουν περιπτώσεις που χρειάζεται να επικοινωνήσουμε μαζί τους τηλεφωνικά. (Συν. 4)</i>
Ηλεκτρονική επικοινωνία	<i>Κάθε κυρία επικοινωνεί η ίδια μέσω email με κάθε γονέα. (Συν. 6)</i> <i>Έχω τα προσωπικά μηνύματα των μαμάδων και τους στέλνω, έχουμε άλλη ομαδική συνομιλία για κοινές συζητήσεις αλλά τα προσωπικά τα στέλνω είτε στο email που μου έχουν δώσει είτε στο messenger. (Συν. 7)</i>

Σε ερώτηση που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με μια ενδεχόμενη γραπτή ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν συμφωνούν. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών η γραπτή ενημέρωση ενέχει αφενός τον κίνδυνο της μη ενδεδειγμένης χρήσης της είτε από τους γονείς είτε από τη διοίκηση και αφετέρου της μη αξιόπιστης αξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Επιπλέον δεν αποτελεί μια πρακτική που είναι σύμφωνη με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την αξιολόγηση των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Δε ξέρω... δεν το έχω κάνει ποτέ γραπτά. Όχι, δεν θα το έκανα και για λόγους έτσι πιο πολύ διοικητικούς γιατί δε ξέρω πώς θα χρησιμοποιηθεί κιόλας το κάθε τι που θα πω... (Συν.2)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Όχι δε συμφωνώ με κάτι τέτοιο, νομίζω ότι θα μας βγάλει εκτεθειμένους απέναντι στους γονείς, δηλαδή δε το θεωρώ αξιόπιστο... δεν είμαστε κατοχυρωμένοι νομικά και δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σωστά από τους γονείς, μπορεί να διαρρεύσει να το δείξουν κάπου αλλού, δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποιος λόγος. (Συν. 3)

Όχι, είναι επικίνδυνο για εμάς. Δε μας διασφαλίζει. Οι γονείς τώρα είναι έτοιμοι να πυροβολήσουν. Αυτό πιστεύω θα αποτελούσε βούτυρο στο ψωμί τους για να επιτεθούν περισσότερο στους εκπαιδευτικούς που ήδη βάλλονται. Μπορεί να παρερμηνευτούν αυτά που γράφει ο εκπαιδευτικός και επειδή κανένας γονέας δε θέλει να ακούει άσχημα για το παιδί του. Τα θετικά είναι αποδεκτά, αν όμως γράψεις κάτι που είναι αρνητικό; (Συν. 4)

[Δεν συμφωνώ] γιατί πάντα το γραπτό είναι αυτό που μένει, που σημαίνει ότι αν εγώ κάνω λάθος πάντα αυτό φέρνει την υπογραφή μου, κατάλαβες; Θα έχει το παιδί πάντα να δείχνει. (Συν. 6)

Μόνο μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι θα συμφωνούσε αναγνωρίζοντας ωστόσο τον πρόσθετο φόρτο εργασίας για τον εκπαιδευτικό που θα είχε η εφαρμογή της στην πράξη, ενώ δύο άλλοι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην ερώτηση.

[...] είναι πρόσθετη δουλειά αλλά νομίζω ότι χρειάζεται να γίνει ... βοηθά, να έχεις μία εικόνα ... τη θέλουν και νομίζω ότι θα βοηθήσει. Όλο αυτό που γίνεται αλλά να είναι και γραπτό, ατομικά, καθαρά ατομικά. (Συν. 7)

8.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη

8.5.1. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες

Η επιμόρφωση για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε θέματα αξιολόγησης περιλαμβάνει κυρίως σεμινάρια και ημερίδες, οργανωμένα είτε από το Υπουργείο Παιδείας, τις διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις σχολικές συμβουλές. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στα πρόσφατα σεμινάρια που οργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας για την περιγραφική αξιολόγηση και ημερίδες

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

σχετικά με την εφαρμογή του πορτφόλιο. Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο ή τουλάχιστον δεν θυμούνται να έχουν παρακολουθήσει.

[...] Πολύ παλιά με την προηγούμενη Σχολική Σύμβουλο είχαμε κάνει για την καταγραφή και για την οργάνωση του portfolio. (Συν. 2)

[...]Το ΙΕΠ νομίζω πριν 2-3 χρόνια ήταν μία ενημέρωση για Προϊστάμενες για την περιγραφική αξιολόγηση. (Συν. 4)

Πέραν των σεμιναρίων, ορισμένες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι όσα γνωρίζουν για την αξιολόγηση προέρχεται από την προσωπική αναζήτησή τους ή την εμπειρία τους στην τάξη ή την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με συναδέλφους τους:

Χρειάζομαι συνέχεια φρεσκάρισμα και νέες πρακτικές. Ό,τι έχω κάνει είναι κατόπιν δικής μου ερευνητικής αναζήτησης και κριτικής στάσης (Συν.3)

Μέσα από την εμπειρία μου και μέσα από αυτά που βλέπω εγώ. (Συν.8)

Νομίζω ότι με την εμπειρία αποκτάς δεξιότητες και γνώσεις. (Συν. 9)

[...] Συζητάω και με συναδέλφους για παρόμοιες καταστάσεις παιδιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα αλλά πάλι το κάθε παιδί έχει τον τρόπο του. (Συν. 8)

Στο ερώτημα σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησής τους από την κατάρτισή τους σε θέματα αξιολόγησης τέσσερις νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την κατάρτισή τους ή ότι θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους. Ενδεικτικά:

[...] Θεωρώ ότι αξιολογώ τα βασικά αυτά που βλέπω, που φαίνονται και που θεωρώ εγώ ότι πρέπει να έχει το παιδάκι για να μπορέσει να προχωρήσει παρά πέρα στο δημοτικό. Δε θεωρώ ότι μπορώ να αξιολογήσω 100% ένα παιδί. (Συν. 8)

[...] Θεωρώ ότι οι γνώσεις μου είναι σε πολύ πολύ βασικό επίπεδο. Θα ήθελα περαιτέρω επιμόρφωση. (Συν. 4)

Τρεις ωστόσο νηπιαγωγοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε σχέση με την αξιολόγηση. Ενδεικτικά:

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...] Αρκετά [ικανοποιημένη], εντάζει πάντα μπορούμε να βελτιωθούμε, αλλά κάποια βασικά στοιχεία έτσι για να μπορέσω να ξεκινήσω νομίζω πως ναι, ένα υπόβαθρο για να καλύπτει τα στοιχεία που πρέπει να αξιολογούνται, ναι το κατέχω. (Σ07).

[...]κάθε επιμόρφωση είναι σημαντική αλλά αισθάνομαι ότι το έχω κατακτήσει αυτό το κομμάτι. Να μη φανεί υπεροπτικό, αλλά το αισθάνομαι. (Συν. 5)

Τέλος μία νηπιαγωγός που έλαβε μέρος στην πιλοτική περιγραφική αξιολόγηση αναφέρει ότι δεν είναι ικανοποιημένη από την επιμόρφωση που παρακολούθησε, αλλά την έχει βοηθήσει η συμμετοχή της στο πιλοτικό πρόγραμμα της περιγραφικής αξιολόγησης. Εύγλωττο είναι το απόσπασμα που ακολουθεί:

[...]δεν είμαι ικανοποιημένη από την επιμόρφωση, αλλά η περιγραφική αξιολόγηση εμένα με έκανε να είμαι to the point. Αυτό με βοήθησε γιατί εμένα όταν φέτος μου ζητήθηκε από τη συντονίστρια να καταγράψω τη συμπεριφορά ενός παιδιού ήξερα ανά πάσα στιγμή τι πρέπει να γράψω. (Συν. 6)

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους στην αξιολόγηση η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφώνησε, ενώ δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν είναι η προτεραιότητά τους.

[...] Πάντα αισθάνομαι ότι θέλω επιμόρφωση γιατί αισθάνομαι πάντα λίγη ...Νομίζω ότι το θέμα της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικό για να κατανοήσουμε πώς μαθαίνουν τα παιδιά. (Συν. 9)

[...] Νομίζω ότι χρειάζονται επιμορφώσεις, ότι εδώ θέλουμε μία ενίσχυση σε αυτόν τον τομέα. Χρειάζεται να γίνουν επιμορφώσεις. (Συν. 7)

Για δύο νηπιαγωγούς η επιμόρφωση είναι σημαντική αλλά χωρίς να αποτελεί προτεραιότητα. Ενδεικτικά:

[...] Ναι κάθε επιμόρφωση είναι σημαντική αλλά αισθάνομαι ότι το έχω κατακτήσει αυτό το κομμάτι. Σε αυτή τη φάση δεν με ενδιαφέρει ...έχω 3 παιδιά, ίσως σε κάποια άλλη φάση (Συν. 5).

[...]Θεωρώ ότι προς το παρόν αποδίδει αυτό που κάνω, είμαι σχετικά ικανοποιημένη ίσως θα έπρεπε να γίνω λίγο πιο συστηματική δηλαδή να καταγράψω πιο καλά, να

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

χρησιμοποιώ ένα ημερολόγιο και να καταγράφω καθημερινά θα βοηθούσε περισσότερο αλλά λόγω του γεγονότος ότι έχω πάρα πολύ καλή μνήμη είμαι σε θέση να καταλάβω του πώς ξεκίνησε ένα παιδί και πώς προχωράει. (Συν. 1)

Όσον αφορά τον τρόπο που θα ήθελαν να επιμορφωθούν πέντε νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι θα προτιμούσαν να επιμορφωθούν από πανεπιστημιακούς καθηγητές ή σχολικούς συμβούλους, ενώ άλλοι προτιμούν από συναδέλφους τους. Ορισμένοι μάλιστα επισημαίνουν τη σημασία της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Ενδεικτικά αναφέρεται:

[...] Η αλήθεια είναι ότι θα ήθελα κάποιον Καθηγητή Πανεπιστημίου να με ενημερώσει σχετικά που ασχολείται με το συγκεκριμένο αντικείμενο. (Συν. 1)

[...] Από εκπαιδευτικούς που ίσως έχουν παραδείγματα που έχουν εφαρμόσει και είναι πολύ σημαντικό να δούμε πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί. (Συν. 7)

[...] Ένα μεικτό μοντέλο κάποιος ο οποίος να γνωρίζει την επιστημονική πλευρά του ζητήματος αλλά όμως να έχει άποψη και ως προς πώς θα εφαρμοστεί Η δική του άποψη, όχι μέσα από βιβλιογραφία, η πρακτική άποψη, πώς εφαρμόζεται και τι προβλήματα αντιμετωπίζει. (Συν. 10)

Τρεις εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφωθούν για την αξιολόγηση των παιδιών μέσα από βιωματικές δράσεις ή υποδειγματικές διδασκαλίες, ενώ άλλοι προτιμούν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση τις κοινότητες μάθησης. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

[...] Αχ! να πήγαινα σε ένα νηπιαγωγείο που κάνουν την αξιολόγηση, να την παρακολουθούσα, γιατί τίποτα δεν είναι όσο η πράξη. Το να διαβάζω πάρα πολύ ωραία, το να διαβάζω παραδείγματα επίσης, αλλά θα ήθελα να πάω σε ένα νηπιαγωγείο που κάνουν αξιολόγηση και να το δω από κοντά. (Συν. 6)

[...] Νομίζω ο καλύτερος τρόπος που μπορεί να φέρει αποτελέσματα είναι βιωματικά δηλαδή με κάποιο τρόπο να είναι ενσωματωμένος στη διδακτική διαδικασία. Να έρθει κάποιος στο σχολείο και να μας δείξει πώς μπορεί να γίνει από την αρχή μέχρι το τέλος. (Συν. 4)

[...] Μέσω κοινότητας μάθησης, με το moodle και να οργανωθεί με μαθήματα. (Συν. 07)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...] Διαδικτυακά σεμινάρια αλλά να είναι καλά προετοιμασμένα και περιεκτικά στο χρόνο να μην πλατειάζουν και έτσι θα αποκτήσουμε και το ενδιαφέρον αν μας αρέσει για ένα δεύτερο σεμινάριο. (Συν.10)

8.5.2. Το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης στο Νηπιαγωγείο

Στο ερώτημα σχετικά με την υποστήριξη που τους παρέχει το θεσμικό πλαίσιο μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των νομοθετικών κειμένων στην εφαρμογή της αξιολόγησης η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δηλώνει ότι είναι ασαφές, κυρίως όσον αφορά το «πώς» της αξιολόγησης, δηλαδή, στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

[...]το «τι» πρέπει να αξιολογεί [ο εκπαιδευτικός] είναι ξεκάθαρο από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το «πώς» πρέπει να αξιολογεί δεν είναι καθόλου ξεκάθαρο [...].Το «τι» θα αξιολογήσουμε φυσικά εφόσον σου λέει ότι έχω κάποιους στόχους, κάποιους σκοπούς ότι πρέπει να επιτύχεις αυτό και αυτό, φυσικά αυτό θα πρέπει να αξιολογήσεις. Το «πώς» θα το αξιολογήσεις ...δεν είναι ξεκάθαρο. (Συν. 1)

[...] Θεωρώ ότι οι πληροφορίες που παίρνουμε από τα ΦΕΚ και τα Αναλυτικά προγράμματα είναι λίγο ασαφή, δεν μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν από μία νηπιαγωγό, δεν είναι τόσο κατατοπιστικά. Πιστεύω ότι θέλουμε [...] ένα πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο χωρίς γενικότητες και θεωρίες. (Συν. 4)

[...]μας δίνουν μία κατευθυντήρια γραμμή δηλαδή ότι πρέπει να γίνει η αξιολόγηση σε συγκεκριμένους τομείς, δεν μας δίνουν όμως τον τρόπο, δηλαδή δεν μας λένε με ποιο τρόπο. (Συν. 8)

Οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν ότι χρειάζονται περισσότερα παραδείγματα από την πράξη προκειμένου να κατανοήσουν πώς μπορούν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση στην πράξη, παραδείγματα που όπως επισημαίνει ο εκπαιδευτικός στο ακόλουθο απόσπασμα θα μπορούσαν να δίνονται σε άλλη μορφή, πέραν της γραπτής, όπως είναι η οπτικοακουστική:

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

νομίζω ότι υπάρχει ένας μπούσουλας, ότι υπάρχει ένας σκελετός για το πώς θα κινηθούμε πολύ χρήσιμο [...] αλλά νομίζω ότι στην πράξη είναι καλύτερα να υπάρχουν κάποια σαφή παραδείγματα [...] κάποια καταγεγραμμένα παραδείγματα πρότυπων αξιολόγησης, να μπαίνει δηλαδή κάποιος κατευθείαν στο «ψητό» εντός εισαγωγικών [...] Και να μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μπουχτίσει με τις πολλές έννοιες που πολλές φορές η μία αναιρεί την άλλη [...] και επιπλέον κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αφιερώσουν και πάρα πολύ χρόνο και τελικά να μην μπορούν να έχουν μία σαφή εικόνα για το πώς πρέπει να ενεργήσουν, να κάνουν την αξιολόγηση, για παράδειγμα [...] Άρα θα έλεγα ότι χρειάζεται περισσότερο πρακτική κατεύθυνση, παραδείγματα συγκεκριμένα. Προσωπικά θα προτιμούσα να υπάρχει και με ηλεκτρονικό τρόπο, εννοώ όχι με γραπτό λόγο, να υπάρχει εικόνα, πιο πολύ βίντεο για να είναι πιο εύπεπτο δεδομένου του λίγου χρόνου που έχουμε όλοι μας [...] (Συν. 10)

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ερωτήματα σχετικά με την πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση, αν και οι περισσότεροι απάντησαν ότι παρακολούθησαν το ενημερωτικό σεμινάριο, η μικρή χρονική διάρκειά του, όπως σημειώνει χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός, δεν επέτρεψε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για μια επαρκή και εμπειριστατωμένη επιμόρφωση:

Το συγκεκριμένο σεμινάριο ήταν 3 ώρες που δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να καλύψει αυτό το μεγάλο κομμάτι της περιγραφικής αξιολόγησης [...] (Συν. 4)

Όσον αφορά τον οδηγό για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ο οποίος δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ως υποστηρικτικό υλικό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη ως προς το περιεχόμενό του, αν και ορισμένοι εξ αυτών εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους ως προς την εφαρμογή του.

Θεωρώ ότι είναι αρκετά καλός δηλαδή βοηθάει πάρα πολύ στο πώς θα μπορέσουμε να αξιολογήσουμε και στο πώς θα μπορέσουμε να μαζεύουμε υλικό για τα παιδιά [...] (Συν. 9)

Είναι καλός, δίνει λύσεις απλά δεν ξέρω στην εφαρμογή πώς θα γίνει (Συν. 8)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Είναι αρκετά αναλυτικός και εκτενής δηλαδή παρέχει σημαντικές πληροφορίες που δίνουν σαφή εικόνα για το τι πρέπει και πώς μπορεί να γίνει η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο (συν. 7)

[...] Ήταν τόσο όσο. Είχε τα παραδείγματά του, δεν είχε πολύ όγκο πληροφοριών. Οι τέσσερις τομείς όπως το είχαν κάνει ήταν πάρα πολύ καλοί κι αυτό ήταν κάτι που το συζητούσαμε συνεχώς με τις συναδέλφους κατά τη διάρκεια του προγράμματος. (Συν. 6)

Εγώ νομίζω ότι ο οδηγός της περιγραφική αξιολόγηση, το μοντέλο που είχαμε παρακολουθήσει ήταν super, ήταν λεπτομερής όμως δύσκολα εφαρμόζεται (Συν. 5)

Όπως όμως χαρακτηριστικά επισημαίνει έναν/μία νηπιαγωγός, ένας οδηγός δεν μπορεί να αναπληρώσει το κενό της ανεπαρκούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη:

[...]Θα προτιμούσα κάποιος υπεύθυνος και κάποιος γνώστης να με ενημερώσει πάνω στον οδηγό για να μπορέσω να εκφράσω τις απορίες μου γιατί απορίες σίγουρα θα σχηματιστούν. (Συν. 1)

8.5.3. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εφαρμογή της αξιολόγησης

Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (οκτώ αναφορές) επισημαίνουν ως σημαντικότερη δυσκολία στην εφαρμογή της αξιολόγησης την έλλειψη χρόνου, τον φόρτο εργασίας που απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού, τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου και τον μεγάλο αριθμό παιδιών στις προσχολικές τάξεις. Εύγλωττα είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

[Ο/η εκπαιδευτικός] αντιμετωπίζει τον μεγάλο αριθμό παιδιών που έχει και δεν μπορεί ίσως να είναι εκεί για το κάθε παιδί, θα επιλέξει ίσως ανά χρονικές στιγμές να δει το ένα ή να δει το άλλο, θα βάλει προτεραιότητες ανάλογα με τα περιστατικά, δηλαδή αν κάποιο παιδί χρήζει περισσότερης προσοχής (Συν. 2)

Θεωρώ ότι η συστηματική αξιολόγηση απαιτεί πάρα πολύ χρόνο, για να μπορέσεις να το οργανώσεις, να το καταγράψεις, να αξιολογήσεις όλη τη διαδικασία. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών μέσα σε μία τάξη είναι επίσης αποτρεπτικός παράγοντας [...] (Συν. 4)

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Θεωρώ ότι πρώτη δυσκολία είναι ο αριθμός των παιδιών, τα πάρα πολλά παιδιά, δεν μπορείς να αξιολογήσεις όλα τα παιδιά [...] θα δεις κάποιες περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται πιο εξειδικευμένη βοήθεια αλλά δεν μπορούμε να δώσουμε βοήθεια σε όλα τα παιδιά. (Συν. 8)

Ένας/μία νηπιαγωγός επισημαίνει επίσης τον εξωδίδακτικό χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωσή της αξιολογικής διαδικασίας από πλευράς εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρει η αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει μόνο τη συλλογή τεκμηρίων, αλλά απαιτεί και την καταγραφή και ανάλυση των πληροφοριών, μια διαδικασία που δεν μπορεί να ολοκληρωθεί εντός του διδακτικού ωραρίου του εκπαιδευτικού:

Εγώ θα μιλήσω για προσωπικά, αυτό που έχω εγώ είναι το θέμα του χρόνου. Δεν μου είναι δύσκολο να συγκεντρώσω τις πληροφορίες, γιατί πλέον έχω εξοικειωθεί με το να συγκεντρώνω στοιχεία, αλλά είναι ο χρόνος της αποκωδικοποίησης που χρειάζεται και της ανάλυσης όλων όσων έχουν συγκεντρωθεί και της καταγραφής τους, αυτό είναι το θέμα. Δεν είναι μόνο να συγκεντρώσουμε τα στοιχεία, θέλουν την ανάλυση, την αποκωδικοποίηση, την καταγραφή [...] εγώ δεν μπορώ να το κάνω μέσα στην τάξη κάποιος άλλος ίσως μπορεί να το κάνει αλλά εγώ δεν μπορώ [...] Αυτό θα έλεγα ως πιθανή δυσκολία. (Συν. 7)

Πίνακας 31. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Έλλειψη χρόνου	<i>Θεωρώ ότι η συστηματική αξιολόγηση απαιτεί πάρα πολύ χρόνο, για να μπορέσεις να το οργανώσεις, να το καταγράψεις, να αξιολογήσεις όλη τη διαδικασία (Συν. 4)</i>
Αναλογία εκπαιδευτικού και παιδιών	<i>[Ο/η εκπαιδευτικός] αντιμετωπίζει τον μεγάλο αριθμό παιδιών που έχει και δεν μπορεί ίσως να είναι εκεί για το κάθε παιδί. (Συν. 2)</i> <i>Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών μέσα σε μία τάξη είναι επίσης αποτρεπτικός παράγοντας [...] (Συν. 4)</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Ανεπαρκής κατάρτιση	<i>[...] θεωρώ ότι οι νηπιαγωγοί δε διαθέτουν τις εξειδικευμένες γνώσεις που χρειάζεται για να κάνουν κάτι τέτοιο. (Συν. 4)</i>
Απαιτήσεις διδακτικού έργου	<i>[...] οι συναδέλφισσες που είναι μόνες τους και με όλο αυτό τον όγκο εργασίας που έχουν είναι δύσκολο να αφιερώσουν χρόνο και για το κομμάτι της αξιολόγησης. (Συν. 1)</i> <i>[...] ειδικά στην αρχή της χρονιάς με 20 παιδιά υπάρχει δυσκολία να κάνεις αξιολόγηση και ταυτόχρονα και επιτήρηση των παιδιών για να μην χτυπήσουν, να μη τραυματιστούν ή να τα βοηθήσεις να λύσουν διαφορές μεταξύ τους [...]. (Συν. 9)</i>
Εξωδιδακτικός χρόνος	<i>Είναι ο χρόνος της αποκωδικοποίησης που χρειάζεται και της ανάλυσης όλων όσων έχουν συγκεντρωθεί και της καταγραφής τους, αυτό είναι το θέμα. [...] εγώ δεν μπορώ να το κάνω μέσα στην τάξη κάποιος άλλος ίσως μπορεί να το κάνει αλλά εγώ δεν μπορώ [...]. (Συν. 7)</i>
Απουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη	<i>Σε ένα σχολείο που μπορεί να υπάρχει και δεύτερη συνάδελφος μπορεί αυτό να μοιραστεί [...]. (Συν. 1)</i>
Διατύπωση αξιολογικής κρίσης στους γονείς των παιδιών	<i>[...] θα πρέπει το πω με τέτοιο τρόπο για να ενθαρρύνω ή να επισημάνω κάποια πράγματα αλλά όμως να μη βάζω ταμπέλες [...] το πώς θα εκφράσεις την κρίση σου για κάτι είναι δύσκολο [...]. (Συν. 10)</i>
Έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας με γονείς και συναδέλφους	<i>Άλλο ένα εμπόδιο είναι η απουσία κουλτούρας συνεργασίας με γονείς και συναδέλφους. (Συν. 3)</i>
Έλλειψη μέσων και πόρων	<i>Μετά επίσης είναι τα μέσα μαγνητόφωνα, φωτογραφίες. (Συν. 8)</i>

Η δυσκολία να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου παράλληλα με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου είναι ακόμα ένα εμπόδιο στην εφαρμογή της η οποία αναφέρεται και από άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

[...]όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη και όταν υπάρχουν παιδιά τα οποία χρήζουν κάποιας βοήθειας παραπάνω δηλαδή όταν έχεις αυτιστικό παιδί, παιδί που έχει διάσπαση, με υπερκινητικότητα [...]ειδικά στην αρχή της χρονιάς με 20 παιδιά υπάρχει δυσκολία να κάνεις αξιολόγηση και ταυτόχρονα και επιτήρηση των παιδιών για

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

να μην χτυπήσουν, να μη τραυματιστούν ή να τα βοηθήσεις να λύσουν διαφορές μεταξύ τους, αυτό είναι ένα κομμάτι το οποίο δυσκολεύει πάρα πολύ πιστεύω την αξιολόγηση. (Συν. 9)

Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο μία από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνει την αναγκαιότητα της ύπαρξης δεύτερης/ου εκπαιδευτικού και τις δυσκολίες που δημιουργεί η απουσία της/του.

[...]χρειάζεται χρόνος για μία συστηματική παρατήρηση, για καταγραφή [...] πρέπει να το οργανώσεις πάρα πολύ καλά. Σε ένα σχολείο που μπορεί να υπάρχει και δεύτερη συνάδελφος μπορεί αυτό να μοιραστεί [...]. Τρόποι υπάρχουν για να γίνει αυτό. Είναι χρονοβόρο βέβαια [...]Χρειάζεται λοιπόν πάρα πολύ καλή οργάνωση διότι όταν κάνεις παρατήρηση τα υπόλοιπα παιδιά τι κάνουν; Δηλαδή κάπως πρέπει να απασχολήσεις τα υπόλοιπα παιδιά για να σου δοθεί εσένα ο χρόνος να παρατηρήσεις το συγκεκριμένο παιδί. Άρα θέλει μία πάρα πολύ καλή οργάνωση για να γίνει μία συστηματική παρατήρηση. (Συν. 1)

Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν επίσης την έλλειψη κατάρτισης των νηπιαγωγών ως πρόσθετη δυσκολία στην εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά και την απουσία κουλτούρας συνεργασίας των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και γονείς:

[...] Θεωρώ ότι οι νηπιαγωγοί δε διαθέτουν τις εξειδικευμένες γνώσεις που χρειάζεται για να κάνεις κάτι τέτοιο. (Συν. 4)

Επίσης θεωρώ ότι πρόβλημα είναι και η απουσία πρακτικής γνώσης του τύπου «πώς και πότε παρατηρώ και καταγράφω και πώς διαχειρίζομαι τις πληροφορίες ώστε να έχει νόημα η διαδικασία». Άλλο ένα εμπόδιο είναι η απουσία κουλτούρας συνεργασίας με γονείς και συναδέλφους. Αυτά θεωρώ ... κάτι άλλο δε μου έρχεται στο μυαλό. (Συν. 3)

Τέλος, από άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρεται η έλλειψη μέσων και πόρων, όπως είναι η φωτογραφική μηχανή, το μαγνητόφωνο και η βιντεοκάμερα αλλά και οι αντιδράσεις των γονέων απέναντι στις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά τους, όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός στο απόσπασμα που ακολουθεί:

[...]το επικοινωνιακό είναι καθοριστικό, είναι πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Μπορεί να παρεξηγηθείς ενώ εσύ έχεις τη διάθεση να κάνεις μία αξιολόγηση όμως ο γονέας δεν

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

γνωρίζεις πώς τα παίρνει τα πράγματα και μπορεί να μην αντιλαμβάνεται τα αγνά κίνητρα τα δικά σου γιατί είμαστε εκπαιδευτικοί και θέλουμε να βοηθήσουμε [...]. Άρα [...] θα πρέπει το πω με τέτοιο τρόπο για να ενθαρρύνω ή να επισημάνω κάποια πράγματα αλλά όμως να μη βάζω ταμπέλες γιατί ενδεχομένως να φτάσουμε και σε σημείο σύγκρουσης με τους γονείς και δεν υπάρχει λόγος να γίνει αυτό. Άρα σε αυτή την περίπτωση ο σκοπός της αξιολόγησης αποτυγχάνει εντελώς [...] το πώς θα εκφράσεις την κρίση σου για κάτι είναι δύσκολο [...]. Όσο και σωστό να είναι αυτό που λες, ο γονέας δεν μπορεί να δεχτεί εύκολα για το παιδί του μία αρνητική κρίση και μπορεί κάτι να το χρησιμοποιήσει εναντίον σου και μπορεί να σε στοχοποιήσει [...] (Συν. 10)

8.6. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη εφαρμογή της αξιολόγησης

Η ανάλυση των δεδομένων όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη καταδεικνύει ότι αυτές αφορούν κυρίως αλλαγές στις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης, αλλά και δομικές αλλαγές όπως είναι η επιμόρφωση, η μείωση των παιδιών σε κάθε τάξη, η υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό και το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Οι περισσότερες αναφορές των εκπαιδευτικών αφορούν την αξιοποίηση σταθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης, λογισμικού για την καταγραφή των αξιολογικών δεδομένων. Ενδεικτικά παρατίθενται δύο απαντήσεις νηπιαγωγών:

[...] Θα μου άρεσε να υπάρχει κάποιο site είτε από Πανεπιστημιακό Ίδρυμα είτε πρόκειται τοπικό της εκπαίδευσης ώστε να μπορώ να παίρνω στοιχεία, κάποιες έτοιμες φόρμες για να αξιολογώ και να τις εμπλουτίζω ή αντίστοιχα να βγάζω πράγματα. Θα με διευκόλυνε πάρα πολύ όσον αφορά την εξοικονόμηση χρόνου. Το να μη χρειάζεται να τα σκεφτώ και αυτά εγώ. (Συν. 1)

[...] Αν υπήρχαν κλείδες σταθμισμένες [...] όπως αυτές που χρησιμοποιούν στην ειδική αγωγή [...] Αν είχα αντίστοιχες σταθμισμένες κλείδες για τα παιδιά της κανονικής τάξης

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

και είχα χρόνο θα μπορούσα να εφαρμόσω την αξιολόγηση στα παιδιά της τάξης μου. (Συν. 5)

Θα ήταν θεμιτό να υπήρχε μία κλείδα παρατήρησης σε διάφορα πράγματα ...να υπήρχε κάποιο έντυπο που να τσεκάρουμε ανά διαστήματα δύο- τρία πραγματάκια ...αυτό θα βοηθούσε πάρα πολύ ..πώς κάνουμε δηλαδή παρατήρηση για έρευνα, αυτό θα βοηθούσε πάρα πολύ... να έχουμε ένα μπούσουλα για το τι παρατηρούμε σε κάθε παιδί και θα είμασταν πολύ πιο ξεκάθαροι και στους γονείς και σε περιστατικά που χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης , όταν είναι πολύ δύσκολο να πείσουμε το γονιό να πάει σε έναν ψυχολόγο στο ΚΕΣΥ ας πούμε για να αξιολογηθεί, θα μπορούσαμε να κινηθούμε πιο επιστημονικά.... Ίσως είναι πιο εύκολο αυτό για τις νηπιαγωγούς. (Συν. 2)

Πίνακας 32. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εφαρμογής της αξιολόγησης

Προτάσεις εκπαιδευτικών	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Αλλαγές στα εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων	<i>[...] θα μου άρεσε να έχω κάποιο έτοιμο υλικό το οποίο να προσαρμόζω στις ανάγκες των παιδιών που θα έχω κάθε φορά. (Συν. 1)</i> <i>Θα ήταν θεμιτό να υπήρχε μία κλείδα παρατήρησης σε διάφορα πράγματα. (Συν. 2)</i> <i>[...] αν υπήρχαν κλείδες σταθμισμένες [...] όπως αυτές που χρησιμοποιούν στην ειδική αγωγή. Αν είχα αντίστοιχες σταθμισμένες κλείδες για τα παιδιά της κανονικής τάξης θα μπορούσα να εφαρμόσω την αξιολόγηση στα παιδιά της τάξης μου. (Συν. 5)</i> <i>[...] θα μπορούσε να υπάρχει ένα εύχρηστο λογισμικό το οποίο θα μπορούσε να σου δίνει το περιθώριο να γράφεις περιγραφικά με λέξεις. (Συν. 10)</i>
Επιμόρφωση και υποστηρικτικό υλικό	<i>Πρώτα από όλα επιμόρφωση με στόχο να γίνει αντιληπτό ότι αξιολόγηση και πρακτική συνδέονται άρρηκτα. (Συν. 3)</i>
Μείωση αριθμού παιδιών ανά τάξη	<i>Νομίζω θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των παιδιών, με 25 παιδιά μέσα στην τάξη είναι σχεδόν ακατόρθωτο. (Συν. 4)</i> <i>[...] λιγότερος αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη. (Συν. 6)</i>
Υποστήριξη από	<i>Να έχουμε εξειδικευμένο προσωπικό να μπορεί να μας</i>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

εξειδικευμένο προσωπικό για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	<i>βοηθάει, να μας δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα [...] να είχαμε και τη βοήθεια κάποιων ειδικών και συχνή επικοινωνία με το ΚΕΣΥ. (Συν. 8)</i>
Θεσμικό πλαίσιο (π.χ. συστηματική εφαρμογή αξιολόγησης για τη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης)	<i>Ο στόχος να είναι να επεκταθεί ως καθημερινή πρακτική ώστε να γίνει κουλτούρα, τρόπος σκέψης. (Συν. 3)</i>

Εκτός από σταθμισμένες κλείδες, δύο εκπαιδευτικοί προτείνουν την αξιοποίηση λογισμικού για την καταγραφή των αξιολογικών δεδομένων αλλά και τη χρήση βιβλίου μαθητή με φύλλα εργασίας το οποίο θα μπορούσε να αμβλύνει την ασάφεια του θεσμικού πλαισίου όσον αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης.

[...] Ένα λογισμικό πολύ καλά σχεδιασμένο από ειδικούς όπου θα μπορεί κάποιος να μπαίνει και γρήγορα να τσεκάρει κάποια πράγματα και να έχει προβλεφθεί σε αυτό το λογισμικό να συμπεριλαμβάνονται ανά κατηγορίες πάντα πολλές πώς να πω δυνατές απαντήσεις, καταστάσεις, επισημάνσεις. Οπότε να μπαίνω εγώ να λέω έχω τα τέσσερα παιδάκια και να δω τι συγκράτησα πιο πολύ έστω τα βασικά γιατί αν καθίσω και γράψω για κάθε παιδί τι έκανε σήμερα το πρωί και τι είπε, είναι δύσκολο να γίνει. (Συν. 10)

Νομίζω ότι τώρα βρισκόμαστε σε μία χαοτική κατάσταση που όλοι θέλουμε και προσπαθούμε να κάνουμε μία αξιολόγηση και ο καθένας αξιολογεί διαφορετικά πράγματα [...] νομίζω ότι [θα διευκόλυνε] αν υπήρχε ένα βιβλίο μαθητή από το Υπουργείο το οποίο να δίνονταν από την αρχή της χρονιάς στο κάθε παιδί και να ήξερε η Νηπιαγωγός [...] τι πρέπει να κάνει στον πρώτο μήνα, στον δεύτερο μήνα, στον τρίτο μήνα ή ανά τρίμηνο και ότι στο τέλος του τριμήνου υπάρχουν αυτά τα φύλλα [αξιολόγησης] στα οποία πρέπει να αξιολογηθεί ο κάθε μαθητής [...] Νομίζω αν φτιαχνόταν ένα τέτοιο βιβλίο για κάθε μαθητή [...] δεν θα υπήρχε σύγχυση και όλοι θα αξιολογούσαμε τα ίδια πράγματα και θα ξέραμε και τι αξιολογούμε και θα υπήρχε και μία συστηματικότητα και μία καθοδήγηση. (Συν. 9)

Η μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα και η επιμόρφωση ήταν επίσης δύο επιπλέον προτάσεις των νηπιαγωγών του δείγματος.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

[...] Νομίζω θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των παιδιών, με 25 παιδιά μέσα στην τάξη είναι σχεδόν ακατόρθωτο. (Συν. 4)

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και μάλιστα ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή επιμόρφωσης που να περιλαμβάνει υποδειγματική διδασκαλία με εφαρμογή αξιολογικών πρακτικών αλλά και υποστηρικτικού υλικού σε μορφή οδηγού για τον εκπαιδευτικό αντίστοιχου με του οδηγού της περιγραφικής αξιολόγησης με πολλά παραδείγματα ήταν δύο ακόμα προτάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ενδεικτικά:

Το καλύτερο που θα μπορούσε να γίνει για εμένα είναι να ερχόταν κάποιος και να μου δείξει πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό [η εφαρμογή της αξιολόγησης] μέσα στην τάξη. Δηλαδή, καθαρά βιωματικά. Δεν θα με βοηθούσε ιδιαίτερα να μου έφερνε κάποιο βιβλίο, κάποιο εγχειρίδιο που να περιέχει θεωρίες. Θα ήθελα να δω πώς μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη. (Συν. 4)

[...] Αυτό της περιγραφικής ήταν πολύ καλό γιατί είχε πολλά παραδείγματα μέσα, αυτό βοήθησε γιατί ξέραμε ανά πάσα στιγμή τι να κάνουμε. (Συν. 6)

[...] Πρώτα από όλα επιμόρφωση με στόχο να γίνει αντιληπτό ότι αξιολόγηση και πρακτική συνδέονται άρρηκτα [...]. (Συν. 3)

Δύο νηπιαγωγοί προτείνουν επίσης αλλαγές όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα τη συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης ώστε να διαμορφωθεί κουλτούρα αξιολόγησης, την απλοποίηση και τη σαφήνιά του.

[...] πρακτικές λύσεις, απλές, δομημένες. Ο στόχος πρέπει να είναι να επεκταθεί ως καθημερινή πρακτική [η αξιολόγηση] ώστε να γίνει κουλτούρα, τρόπος σκέψης. (Συν. 3)

Τέλος, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει την στήριξη που χρειάζονται οι νηπιαγωγοί όσον αφορά στα παιδιά που χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης.

[...] Να έχουμε εξειδικευμένο προσωπικό να μπορεί να μας βοηθάει, να μας δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα δηλαδή συναντάμε πολλές περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι θέλουν ειδική μεταχείριση που εμείς οι νηπιαγωγοί δεν έχουμε οπότε δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε ένα παιδί το οποίο εκ των πραγμάτων θέλει κάποια πιο ειδική μεταχείριση, ναι να είχαμε και τη βοήθεια κάποιων ειδικών. (Συν. 8)

9. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας σε νηπιαγωγούς που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία της περιφέρειας Ηπείρου. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στο νηπιαγωγείο και ποιες είναι οι προσεγγίσεις και πρακτικές που ακολουθούν προκειμένου να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των επιτευγμάτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα επιχειρήσουμε τη σύνδεση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα, τη θεωρητική τους πλαισίωση και τη σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

9.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης

Από την επεξεργασία των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης κυρίως ως παρακολούθηση και αποτίμηση της προόδου των παιδιών σε διαφορετικούς τομείς, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζουν με ποιο τρόπο μπορεί να εφαρμοστεί η διαδικασία αυτή. Αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην συμφωνούν με την παραδοσιακή αντίληψη που περιορίζει την αξιολόγηση σε μια διαπιστωτική πράξη, λίγες είναι οι αναφορές που προβάλλουν σύγχρονες αντιλήψεις της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, η έννοια της αξιολόγησης ως μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση ποικίλων μέσων και πηγών και την ανάλυσή τους ώστε να παρέχουν στοιχεία για το τι γνωρίζει το παιδί ή τι μπορεί να κάνει τα οποία στη συνέχεια να αξιοποιούνται για τη λήψη απόφασης σχετικά με το πώς μπορεί να υποστηριχθεί περαιτέρω η μάθηση δεν φαίνεται να είναι κυρίαρχη στον λόγο των

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

εκπαιδευτικών (Hillyard, 2013· ΙΕΠ, 2019· McAffe, et al., 2010· Ρεκαλίδου, 2016α). Με άλλα λόγια, δεν αναδεικνύεται στα ευρήματα της έρευνας η διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης και η σύνδεσή της με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης (Black & Wiliam, 1998· Dunphy, 2008, 2010). Ωστόσο υπάρχουν αναφορές στις οποίες η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή τόσο ως διαδικασία όσο και ως προϊόν επισημαίνοντας τις διαφορετικές μορφές της και τις λειτουργίες που εξυπηρετούν. Πρόκειται για τις τρεις γνωστές μορφές της αξιολόγησης, την αρχική ή διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση οι οποίες προτείνονται και στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Κασσωτάκης, 2003· Κωνσταντίνου, 2006/2016· ΠΙ, 2003). Επίσης, υπάρχουν αναφορές που προβάλλουν τη σημασία της αξιολόγησης για τη βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών, χαρακτηριστικά που απηχούν σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2019· ΠΙ, 2003). Τέλος, σε αρκετές αναφορές αναδεικνύεται η αναγκαιότητα η αξιολόγηση των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας να ανταποκρίνεται στο πλήρες φάσμα της πρώιμης μάθησης και να μην είναι μια αποσπασματική αλλά μια συνεχής διαδικασία (Snow & Van Hemel, 2008) στοιχεία που συνάδουν με μια ποιοτική αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.

9.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τη σημασία της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί αναγκαία και απαραίτητη την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα από την ποιοτική έρευνα επιβεβαιώνοντας άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Καζέλα & Κακανά, 2009· Κακανά, 2006/2016· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006/2016· Navarrete 2015· Παλαιολόγου & Σοφού, 2010· Σιβροπούλου, κ.ά, 2006/2016). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ωστόσο, παρουσιάζουν οι απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών που εκφράζουν την επιφυλακτικότητά τους σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτές, ο

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή της αξιολόγησης σε συνδυασμό με τις πολλές υποχρεώσεις που έχουν οι νηπιαγωγοί στο καθημερινό τους έργο στην τάξη έχει ως αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η εφαρμογή της, ζητήματα τα οποία επισημαίνονται και σε άλλες αναφορές τους. Επίσης κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολόγηση των παιδιών λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διέπουν στην προσχολική ηλικία και την κάνουν να διαφοροποιείται από άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Dunphy, 2008).

Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, από την αξιολόγηση επωφελούνται κυρίως τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός και δευτερευόντως οι γονείς. Αν και οι περισσότερες αναφορές τους αφορούν τα οφέλη της αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό, ωστόσο, όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά μία νηπιαγωγός, αλλά και η ερευνητική βιβλιογραφία (Wiggins, 1998), «οι αποδέκτες είναι πάντα οι μαθητές». Έτσι, τα οφέλη της αξιολόγησης για τα παιδιά μπορεί να είναι άμεσα καθώς σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων η αξιολόγηση μπορεί να τα βοηθήσει να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες τους, άρα να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης αλλά και να συμβάλει στην παροχή καλύτερων υπηρεσιών για τα παιδιά. Με έμμεσο τρόπο ωφελούνται τα παιδιά, καθώς η αξιολόγηση της μάθησης ωφελεί και τον εκπαιδευτικό και δευτερευόντως τους γονείς. Όπως λένε οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, η αξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να ελέγχει τις γνώσεις των παιδιών, να παρακολουθεί την εξέλιξή τους, να εντοπίζει τις δυσκολίες τους ώστε να μπορεί να σχεδιάζει κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Παράλληλα, η αξιολόγηση της μάθησης βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αποτιμά και το δικό του έργο, να ενημερώνει συναδέλφους, άλλους επαγγελματίες και τους γονείς των παιδιών με απώτερο στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Τέλος, σε μικρότερο βαθμό, μπορεί να βοηθήσει τους γονείς στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και στην ανταλλαγή πληροφοριών σχετικών με την πρόοδο του παιδιού τους. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αυτά της Navarette (2015) σε αντίστοιχο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά της.

Από την επεξεργασία των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικότερους σκοπούς της αξιολόγησης τον

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

προσδιορισμό των γνώσεων, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των παιδιών, τον σχεδιασμό των διδακτικών τους παρεμβάσεων και τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και εμποδίζουν την πρόοδό τους, ευρήματα που συνάδουν με διαμορφωτικούς σκοπούς της αξιολόγησης. Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα παιδιά για να διαπιστώσουν τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, να κατανοήσουν «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά και να αξιολογήσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές. Το πιο ίσως ενδιαφέρον εύρημα σχετίζεται με το μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι ένας από τους σκοπούς της αξιολόγησης είναι η ενημέρωση των γονέων των παιδιών όπως και η ενημέρωση άλλων επαγγελματιών ή υπηρεσιών. Εδώ, όπως και σε άλλα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην αξιολογική διαδικασία, μια διαπίστωση που δεν συνάδει με τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία, αλλά συμφωνεί με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας (Birbili, & Tzioga, 2014· Καζέλα & Κακανά, 2009· Κακανά, 2006/2016· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006/2016· Παλαιολόγου & Σοφού, 2010· Πέκης, 2019).

9.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ίδιων των παιδιών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής προσέγγισης και σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία, οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην αναγκαιότητα να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός συνεχώς τη μάθηση των παιδιών και μάλιστα όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους, δύο χαρακτηριστικά της αξιολόγησης που επισημαίνεται κατ' επανάληψη στον λόγο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα θεωρούν απαραίτητο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες που συγκεντρώνει και να έχει επίγνωση των τυχόν προκαταλήψεων του στις αξιολογικές του κρίσεις (McAfee, et al., 2010).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Σχετικά με τον ρόλο των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία οι απόψεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται μέσω των απαντήσεων που έδωσαν σε σχετικά ερωτήματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά στην αξιολογική διαδικασία. Σε συμπληρωματικό ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερα την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την κινητοποίηση των παιδιών για μάθηση καθώς παρακολουθούν την πρόοδό τους. Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για αυτοαξιολόγηση από την εμπλοκή τους στην αξιολογική διαδικασία φαίνεται ότι θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς λιγότερο σημαντική, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία τους δεν συμφωνεί με την άποψη ότι «δεν υπάρχει κανένα όφελος γιατί τα παιδιά δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία» η οποία είχε δοθεί ως επιλογή απάντησης στο συγκεκριμένο ερώτημα του ερωτηματολογίου.

Σε αντίστοιχο ερώτημα της ποιοτικής έρευνας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά είναι ικανά να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και ότι οι ίδιοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προς σε αυτή την κατεύθυνση. Για ορισμένους εκπαιδευτικούς η αυτοαξιολόγηση των παιδιών δεν αποτελεί μια συνειδητή διαδικασία εκ μέρους των παιδιών, αλλά μια έμφυτη, αυθόρμητη τάση να αξιολογούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και να δρουν ανάλογα. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν, η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να αποτελέσει μια συστηματική διαδικασία στο νηπιαγωγείο σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η αυτοαξιολόγηση δεν είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό αλλά μια δεξιότητα η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί από τον εκπαιδευτικό και μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο το ίδιο το παιδί αλλά και τον ίδιο. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης των παιδιών είναι οι ερωτήσεις, οι συζητήσεις, το ερωτηματολόγιο και ο ατομικός φάκελος (portfolio), πρακτικές που προτείνει και η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (ΙΕΠ, 2014, 2019· Ρεκαλίδου, 2016α). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι δεν υπάρχουν αντίστοιχα δημοσιευμένα στοιχεία σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών του νηπιαγωγείου στη χώρα μας για να συγκρίνουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας. Ωστόσο αυτά φαίνεται να

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

επιβεβαιώνονται εν μέρει από τα αποτελέσματα της έρευνας της Navarrete (2015) στην Ιρλανδία καθώς και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αυτοαξιολόγηση των παιδιών ως ένα έμφυτο χαρακτηριστικό τους ή μια δεξιότητα που καλλιεργείται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας παράλληλα ότι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι τόσο συστηματική όσο σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των γονέων στην αξιολογική διαδικασία αποτυπώνονται στις απαντήσεις που έδωσαν σε αντίστοιχα ερωτήματα της ποσοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκουν *καθόλου* ή εμπλέκουν *λίγο* τους γονείς στην αξιολογική διαδικασία. Σε συμπληρωματικό ερώτημα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η εμπλοκή των γονέων μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση των επιτευγμάτων και των δυσκολιών του παιδιού τους ώστε οι γονείς να δρουν ανάλογα στο σπίτι καθώς και στην υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Δίνεται δηλαδή έμφαση στην ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών ή στις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν, αλλά και στην υποστήριξη της μάθησης στο σπίτι σύμφωνα πάντα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Κακανά, 2006/2016). Η παροχή πληροφοριών και η ανατροφοδότηση από τους γονείς για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς λιγότερο σημαντική, διαπίστωση που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να καθοδηγούν τους γονείς αλλά όχι να ανταλλάσσουν πληροφορίες μαζί τους για την πρόοδο και τις ανάγκες των παιδιών. Παρά ταύτα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί με την άποψη να *μην εμπλέκονται οι γονείς στην αξιολογική διαδικασία*. Τα ευρήματα της έρευνας ταυτίζονται με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν και οι Birbili & Tzioga (2014), Cooper et al. (2013) και Κακανά (2006/2016) σε αντίστοιχα ερωτήματα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν μεν τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής με σκοπό την πρόοδο των παιδιών τους ωστόσο η συνεργασία μαζί τους παραμένει κυρίως στο επίπεδο της απλής ενημέρωσης.

9.4. Οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών

Όσον αφορά τις προσεγγίσεις και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις σελίδες που ακολουθούν αναλύουμε τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα αντικείμενα της αξιολόγησης, τη συχνότητα με την οποία αξιολογούν τα παιδιά, τον σχεδιασμό της αξιολόγησης, τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να συγκεντρώσουν τα αξιολογικά δεδομένα, τους τρόπους που τεκμηριώνουν την αξιολόγηση καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με την κοινοποίηση των αξιολογικών δεδομένων στους γονείς των παιδιών.

Σε σχέση με τα αντικείμενα της αξιολόγησης τα δεδομένα από την ποσοτική έρευνα καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. χρήση λεξιλογίου, επιχειρηματολογία, δεξιότητες ανάγνωσης κ.ά.), όπως επίσης και την κοινωνικο/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. συνεργασία, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση κ.ά.) και τη σωματική και κινητική τους ανάπτυξη, ενώ μικρότερα ποσοστά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνει η αξιολόγηση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, αν και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε διαφορετικά σημεία του λόγου τους ότι η αξιολόγηση πρέπει να απευθύνεται στο πλήρες φάσμα της πρώιμης μάθησης όταν καλούνται να απαντήσουν στο τι ακριβώς αξιολογούν επιλέγουν να δώσουν έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς ή συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές ή διαστάσεις της μάθησης. Έτσι, μόνο σε δύο αναφορές των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι αξιολογείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και ότι συγκεντρώνονται πληροφορίες που αφορούν όλους τους τομείς μάθησης και ανάπτυξής τους. Στις περισσότερες αναφορές επισημαίνεται η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ακολουθούν η αξιολόγηση της συναισθηματικής ανάπτυξης, της κινητικής και γνωστικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αυτά παλαιότερων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αξιολογήσουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και εστιάζουν περισσότερο στην κοινωνική τους ανάπτυξη (McLachlan-Smith, 1996· Wilks, 1993). Οι μαθησιακές περιοχές που προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς είναι η γλώσσα, τα

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

μαθηματικά και η μελέτη περιβάλλοντος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιολογούν τις γνώσεις των παιδιών (π.χ. ανίχνευση προηγούμενων γνώσεων, κεκτημένες γνώσεις) αλλά και τις ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις τους (π.χ. πρωτοβουλία, κριτική σκέψη, ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης, κ.λπ.). Τα αποτελέσματα, επομένως, της έρευνας δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες εστιάζουν περισσότερο στην αξιολόγηση συγκεκριμένων τομέων και διαστάσεων της αξιολόγησης παρά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Με βάση τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας η αξιολόγηση αποτελεί μία συνήθη πρακτική του καθημερινού έργου των εκπαιδευτικών αλλά περιορίζεται στην αξιοποίηση της άτυπης παρατήρησης, δηλαδή της άμεσης παρατήρησης που πραγματοποιείται τη στιγμή που είναι σε εξέλιξη η παρατηρούμενη συμπεριφορά, μάθηση ή κατάσταση (Ρεκαλίδου, 2016α). Όπως επισημαίνουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί η παρατήρηση αυτή δεν συνοδεύεται από καταγραφή λόγω της έλλειψης χρόνου, του φόρτου εργασίας τους και του μεγάλου αριθμού των παιδιών στις τάξεις τους, ζητήματα στα οποία αναφέρονται και οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πως η αξιολόγηση δεν είναι μια συνήθης πρακτική στο καθημερινό τους έργο. Παρά ταύτα, σε τρεις αναφορές εκπαιδευτικών επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία και ολοκληρώνεται με την καταγραφή και την ανάλυση των αξιολογικών δεδομένων. Στο ερώτημα αν υπάρχει συγκεκριμένη χρονική στιγμή που αξιολογούν την πρόοδο των παιδιών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιολογούν τα παιδιά σε καθημερινή βάση τόσο κατά τη διάρκεια των οργανωμένων όσο και των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος, ενώ ορισμένοι επισημαίνουν ότι αξιολογούν τα παιδιά όταν οργανώνουν τον ατομικό τους φάκελο, όταν ανιχνεύουν τις προηγούμενες γνώσεις τους ή όταν αποτιμούν τη μάθηση των παιδιών πριν τη λήξη του τριμήνου, όταν δηλαδή πραγματοποιούν τελική αξιολόγηση.

Αν και σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η αξιολόγηση αφορά όλα τα παιδιά της τάξης τους, ορισμένοι επισημαίνουν ότι δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των παιδιών που έχουν δυσκολίες. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις παραδοσιακές πρακτικές της αξιολόγησης που επικεντρώνονται συχνά στις «ελλείψεις», τις «αδυναμίες» και τις ανάγκες του παιδιού, αλλά δεν παρέχουν επαρκείς

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

πληροφορίες σχετικά με το τι είναι ικανό να κάνει ή τι είδους στρατηγικές μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξή του, την προσέγγιση δηλαδή που εστιάζει στα επιτεύγματα του παιδιού και αποτυπώνει τις σύγχρονες αντιλήψεις για την αξιολόγηση (Fenton, Walsh, Wong, & Cumming, 2015· ΙΕΠ, 2019). Αντίστοιχες είναι οι απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί όταν τους τίθεται το ερώτημα εάν σχεδιάζουν την αξιολόγηση και σε ποιες περιπτώσεις επιχειρούν τον σχεδιασμό. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών η περίπτωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο οι περισσότεροι από αυτούς σχεδιάζουν εκ των προτέρων ορισμένες φορές τι και πώς θα αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Η προτίμηση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή προβλήματα συμπεριφοράς συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κακανά (2006/2016). Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο σχεδιασμός της αξιολόγησης περιλαμβάνει την οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για όλη την ομάδα με στόχο να αξιολογήσουν την επίτευξη των στόχων και να σχεδιάσουν τη διδασκαλία του.

Αναφορικά με τις μεθόδους ή τις πηγές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να συλλέξουν δεδομένα προκειμένου να αξιολογήσουν τα παιδιά, σύμφωνα με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας φαίνεται πως αυτές που χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς είναι η *συζήτηση*, οι *ερωτήσεις* και η *άτυπη παρατήρηση*. Σε μικρότερα ποσοστά συγκριτικά οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα συγκεκριμένες εργασίες των παιδιών (π.χ. *το ανθρωπάκι του μήνα*), τον *ατομικό φάκελο* και τα *φύλλα εργασίας*. Τέλος, λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι συλλέγουν πληροφορίες από *συναδέλφους* και από *τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών και άλλους ενήλικες* προκειμένου να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Από τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αξιοποιήσουν μεθόδους που είναι πιο εύκολες στη χρήση τους, όπως είναι η συζήτηση, οι ερωτήσεις και η άτυπη παρατήρηση και ότι δεν χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές για να αντλήσουν πληροφορίες για την αξιολόγηση, όπως μπορεί να είναι οι συνάδελφοι τους και οι γονείς των παιδιών. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την ερευνητική βιβλιογραφία και ειδικότερα τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, για την αξιολόγηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο όπου απαιτείται ο εκπαιδευτικός να

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

χρησιμοποιεί πολλές και διαφορετικές μεθόδους και πηγές από τις οποίες θα αντλήσει πληροφορίες (McAfee et al., 2010· Ρεκαλίδου, 2016α).

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν εν μέρει και με αυτά της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της ποιοτικής προσέγγισης όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν την παρατήρηση για να αξιολογήσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών. Όπως ήδη αναφέρθηκε πρόκειται για άτυπη παρατήρηση, μη δομημένη η οποία πραγματοποιείται σε συνθήκες αναδυόμενων περιστατικών και η οποία συνήθως δεν καταγράφεται από τους εκπαιδευτικούς (ΙΕΠ, 2019). Εύγλωττο είναι το απόσπασμα που ακολουθεί: *[...] η παρατήρησή μου είναι κυρίως άτυπη... την καταγράφω στο μυαλό μου και βλέπω την πρόοδο των παιδιών [...]* (Συν. 1). Το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί συγχέουν την άτυπη παρατήρηση με τη συστηματική παρατήρηση ταυτίζεται με αντίστοιχο στην έρευνα της Κακανά (2006/2016). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί στην ποιοτική έρευνα ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα τον ατομικό φάκελο, τα φύλλα εργασίας, τις ερωτήσεις, τις συζητήσεις και τις συνεντεύξεις με τα παιδιά.

Επιδιώκοντας να διερευνήσουμε περαιτέρω δύο από τις πιο συχνές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τη μάθηση των παιδιών, τα φύλλα εργασίας και τον ατομικό φάκελο, θέσαμε επιπλέον ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική έρευνα. Σε σχέση με τα φύλλα εργασίας και σύμφωνα με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αναφορικά με την αξιοποίησή τους για την αξιολόγηση των παιδιών σε διαφορετικές μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί 1 έως 5 φύλλα εργασίας την εβδομάδα κατά κύριο λόγο στη μαθησιακή περιοχή των Μαθηματικών, ενώ μικρότερα ποσοστά καταγράφονται στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος. Πολύ λιγότερα είναι τα ποσοστά που συγκεντρώνουν η μαθησιακή περιοχή της δημιουργίας και έκφρασης και της πληροφορικής στην αντίστοιχη κατηγορία. Τα ευρήματα της έρευνας δεν συμφωνούν απόλυτα με αυτά παλαιότερης έρευνας (Λουζικιώτη, 2009) όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο φύλλα εργασίας στη μαθησιακή περιοχή της δημιουργίας και έκφρασης αλλά και της Γλώσσας. Σε συμπληρωματική ερώτηση του ερωτηματολογίου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι σε μεγάλο βαθμό δημιουργούν μόνοι τους τα φύλλα εργασίας,

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

σε μικρότερο βαθμό τα αντλούν από το διαδίκτυο και πολύ λιγότεροι τα προμηθεύονται από συναδέλφους και από βιβλία του εμπορίου. Αντίθετα είναι τα ευρήματα της έρευνας μας με αυτά των Μπότσογλου & Παναγιωτίδου (2006/2016) στην οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα φύλλα εργασίας προτιμούν να τα προμηθεύονται έτοιμα από το εμπόριο. Ωστόσο η διαφοροποίηση αυτή εξηγείται εάν λάβουμε υπόψη την ταχύτατη ανάπτυξη της τεχνολογίας και τις ποικίλες επιλογές που παρέχει σε εφαρμογές και λογισμικά καθώς και την εύκολη πρόσβαση στο διαδίκτυο, αλλαγές που έχουν επηρεάσει αναπόφευκτα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας είναι αντίστοιχα με αυτά της ποσοτικής καθώς σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν συχνά φύλλα εργασίας τα οποία αφορούν κυρίως στις μαθησιακές περιοχές της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δημιουργούν οι ίδιοι τα φύλλα εργασίας ή τα προμηθεύονται από το διαδίκτυο και από συναδέλφους. Οι λόγοι που χρησιμοποιούν τα φύλλα εργασίας είναι κυρίως η αξιολόγηση και ο έλεγχος των γνώσεων που έχουν κατακτήσει τα παιδιά, η εμπέδωση ή η ενίσχυση γνώσεων των παιδιών, η ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία, όπως και η επίλυση προβλήματος. Λίγοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι διαφοροποιούν τα φύλλα εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών ή φροντίζουν να είναι διαφορετικό κάθε φορά το περιεχόμενό τους ή η μεθοδολογία τους. Διαπιστώνεται επομένως, η εκτεταμένη χρήση των φύλλων εργασίας από τους νηπιαγωγούς του δείγματος, ένα εύρημα που εγείρει προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση καθώς η χρήση των φύλλων εργασίας για την εφαρμογή τους στις τάξεις του νηπιαγωγείου έχει δεχθεί έντονη κριτική από τους ειδικούς επιστήμονες, κυρίως όταν αποτελεί τον πιο συχνό τρόπο για να αξιολογηθεί και να τεκμηριωθεί η μάθηση των παιδιών (Bassok, Latham, & Rorem, 2016· Ρεκαλίδου, 2016α).

Αναφορικά με τον ατομικό φάκελο και με βάση τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τον χρησιμοποιούν κυρίως για να τεκμηριώσουν την εξέλιξη των παιδιών, να αποτυπώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους ανά μαθησιακή περιοχή και να αποτιμήσουν την εξέλιξη τους προκειμένου να σχεδιάσουν τις επόμενες δράσεις τους. Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί τον χρησιμοποιούν για να αποτυπωθεί η ετήσια δουλειά τους στην τάξη, να συγκεντρωθούν οι εργασίες των παιδιών ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς και να ενθαρρυνθεί η αυτοαξιολόγηση των παιδιών.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τον ατομικό φάκελο στην αυτοαξιολόγηση των παιδιών δεν συνάδει με τις σύγχρονες μεθόδους της αξιολόγησης σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στην εξέλιξη της δικής τους μάθησης και ο ατομικός φάκελος αν αξιοποιηθεί σωστά, αποτελεί σημαντικό μέσο προς αυτή την κατεύθυνση (Ρεκαλίδου, 2011). Ωστόσο είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το πορτφόλιο για να τεκμηριώσουν την εξέλιξη των παιδιών αλλά και για να αναστοχαστούν σχετικά με την πρόοδό τους προκειμένου να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους.

Ο τρόπος που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί τον ατομικό φάκελο αποτυπώνεται στις απαντήσεις που έδωσαν κατά τη διάρκεια της ποιοτικής έρευνας. Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο στις τάξεις τους. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι οργανώνουν τον ατομικό φάκελο κατά μαθησιακές περιοχές δίνοντας έμφαση στις μαθησιακές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Δημιουργικής Απασχόλησης. Σε μερικές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί η οργάνωση του ατομικού φακέλου ακολουθεί τα θέματα που επεξεργάζονται στην τάξη με τα παιδιά ή τα πρότζεκτ που πραγματοποιούν, δηλαδή έχει μία δομή πιο κοντά στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση στο νηπιαγωγείο (ΠΙ, 2003) ή ότι αξιοποιούν και άλλα είδη του, όπως είναι ο ομαδικός φάκελος ο οποίος περιλαμβάνει τις ομαδικές εργασίες των παιδιών ή ο ηλεκτρονικός φάκελος. Σε σχέση με το περιεχόμενο του φακέλου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνήθως περιλαμβάνει έργα των παιδιών, εργασίες, φωτογραφικό υλικό, φύλλα εργασίας, φύλλα αξιολόγησης και καταγραφές των εκπαιδευτικών. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συμπεριλαμβάνουν το «ανθρωπάκι του μήνα», το οποίο θεωρείται από πολλούς ως τεκμήριο της εξέλιξης της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού. Πρόκειται για ένα φύλλο εργασίας στο οποίο το παιδί κάθε μήνα σχεδιάζει μια ανθρώπινη φιγούρα και κατά αυτόν τον τρόπο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί την αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού. Μερικοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν χρησιμοποιούν φωτογραφικό υλικό λόγω των μέτρων που αφορούν στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών. Όσον αφορά στην αξιοποίηση του φακέλου οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τοποθετούν έργα των παιδιών που αφορούν στην πρόοδό τους χωρίς όμως να αποτελεί η ανασκόπηση του φακέλου μια συστηματική διαδικασία. Αντίστοιχα τα παιδιά έχουν πρόσβαση στο

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

φάκελο για να τοποθετήσουν τις εργασίες τους ή και να επιλέξουν εργασίες τους όπως αναφέρεται από πολλούς εκπαιδευτικούς. Σε μερικές περιπτώσεις όμως οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν χώρο και αποκλείουν τα παιδιά από την πρόσβαση στους φακέλους τους. Τέλος από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι όλοι επιτρέπουν στους γονείς να βλέπουν το φάκελο του παιδιού τους στο τέλος της χρονιάς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επίσης ότι οι γονείς μπορούν να έχουν πρόσβαση στον φάκελο και κατά τη διάρκεια των ενημερωτικών συναντήσεων ή οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Από μερικούς εκπαιδευτικούς επισημαίνεται ότι ο ατομικός φάκελος αποτελεί τεκμήριο της εξέλιξης και των επιτευγμάτων του παιδιού και για αυτόν τον λόγο έχει ιδιαίτερη σημασία να μπορούν να έχουν πρόσβαση οι γονείς σε αυτόν. Από τα ευρήματα της έρευνας οδηγούμαστε στην υπόθεση ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον φάκελο για να περιγράψουν τι κάνουν τα παιδιά αλλά όχι τι ακριβώς μαθαίνουν. Δεν αξιοποιούν δηλαδή τον φάκελο ως ένα εργαλείο αξιολόγησης που μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση αλλά κυρίως ως συλλογή των έργων των παιδιών. Αντιστοίχως δεν αξιοποιείται ως μέθοδος για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών και ως μέσο που εμπλέκει τους γονείς στην αξιολογική διαδικασία. Η εφαρμογή τους ως μεθόδου αυτοαξιολόγησης προϋποθέτει τη συζήτηση και τον σχολιασμό του περιεχομένου μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, ώστε το παιδί να μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξη και την πρόοδό του. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας και σε άλλες χώρες που αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του πορτφόλιο (Cameron, 2018· Κακανά 2006/2016· Ρεκαλίδου, 2016α).

Αναφορικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και ειδικότερα των μεθόδων που προτείνονται τόσο στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση (ΙΕΠ, 2019) όσο και στο συμπληρωματικό προς το ισχύον πρόγραμμα σπουδών (ΙΕΠ, 2014) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πιο συχνά τον ατομικό φάκελο και τις ειδικά *οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες*. Λιγότερο συχνά αξιοποιούν τη συστηματική παρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση των παιδιών και τις *συνεντεύξεις*. Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ το *κοινωνιόγραμμα*. Το *κοινωνιόγραμμα*, σύμφωνα με τα δεδομένα είναι η τεχνική την οποία αγνοούν οι περισσότεροι νηπιαγωγοί που απάντησαν στη σχετική ερώτηση και

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ακολουθούν η *αυτοαξιολόγηση* και οι *συνεντεύξεις* με τα παιδιά. Θα πρέπει να σημειώσουμε, στο σημείο αυτό ότι το κοινωνιόγραμμα αποτελεί μια τεχνική η οποία δεν προτείνεται από τα προηγούμενα θεσμικά κείμενα και ίσως αυτό εξηγεί το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι δεν το γνωρίζουν. Η *αυτοαξιολόγηση* είναι η μέθοδος που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί *γνωρίζουν αλλά δεν ξέρουν πώς να τη χρησιμοποιήσουν*, αλλά και η μέθοδος η οποία θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ότι *δεν είναι εφαρμόσιμη στο νηπιαγωγείο*. Οι *συνεντεύξεις* με τα παιδιά είναι η μέθοδος η οποία σύμφωνα με τους περισσότερους την οποία *δεν υποχρεούνται να εφαρμόσουν* οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, οι μέθοδοι οι οποίοι θεωρούνται ότι *απαιτούν πολύ χρόνο* και για αυτόν τον λόγο δεν αξιοποιούνται είναι κατά κύριο λόγο η συστηματική παρατήρηση, ο ατομικός φάκελος, και σε μικρότερο ποσοστό οι συνεντεύξεις με τα παιδιά. Από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνονται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των εναλλακτικών αυτών μεθόδων, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή τους οι οποίες κατά κύριο λόγο αφορούν την έλλειψη χρόνου και τον βαθμό της προσωπικής επάρκειάς τους στην αξιοποίησή τους. Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης επιβεβαιώνονται και σε άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας (Κακανά, 2006/2016· Χανιωτάκης, 2006/2016) παρά το γεγονός ότι ορισμένες από αυτές, όπως είναι η συστηματική παρατήρηση και ο ατομικός φάκελος προτείνονται από το 2003 όταν εισάγεται το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στην προσχολική εκπαίδευση (ΠΙ, 2003). Επιβεβαιώνεται ως εκ τούτου, η θέση όσων υποστηρίζουν ότι η εισαγωγή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση μέσω του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ δεν συνοδεύτηκε από την υποστήριξη των νηπιαγωγών για την εφαρμογή τους με αποτέλεσμα είτε να αυτοσχεδιάζουν είτε να επιστρέφουν σε παγιωμένες πρακτικές αξιολόγησης (Κακανά, 2006· Ρεκαλίδου, 2016α). Επιπροσθέτως, το ασαφές θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την υποχρεωτικότητα της εφαρμογής τους στην προσχολική εκπαίδευση εξηγεί γιατί σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι *δεν υποχρεούται να τις εφαρμόσει* (Καπούλα, 2019).

Σε σχέση με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να τεκμηριώσουν τα αξιολογικά δεδομένα και με βάση τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην *αξιοποίηση του ατομικού φακέλου για την καταγραφή*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

αξιολογικών πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο των παιδιών. Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα δείγματα εργασίας είτε με συνοδευτικά σχόλια είτε χωρίς συνοδευτικά σχόλια και λιγότερο συχνά τα φύλλα αξιολόγησης των παιδιών, τις σημειώσεις σε ημερολόγιο και τις ιστορίες αφήγησης. Ακόμα λιγότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν φωτογραφίες χωρίς σχόλια και τις φωτογραφίες με σχόλια καθώς και τις φόρμες αξιολόγησης, όπως είναι οι λίστες/κλίμακες ελέγχου και ρουμπρίκες. Τέλος το μικρότερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι ηχογραφήσεις/βιντεοσκοπήσεις.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ποιοτική έρευνα προκύπτει ότι τις περισσότερες φορές καταγράφουν σε ημερολόγιο, σε φύλλα εργασίας ή στα έργα των παιδιών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, οι καταγραφές αξιοποιούνται για να ενημερώσουν τους γονείς, να κατανοήσουν πώς μαθαίνουν τα παιδιά, για να αναστοχαστούν και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Knauf (2020) επιβεβαιώνοντας τη σημασία της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας των παιδιών, αλλά και στον αναστοχασμό των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι καταγράφουν μόνο στην περίπτωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενώ άλλοι δεν θεωρούν απαραίτητη την καταγραφή γιατί έχουν λίγα παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα: «Επειδή είναι πολύ λίγα τα παιδιά είμαι σε θέση να γνωρίζω τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κάθε παιδιού» (Συν.2). Η στάση αυτή απηχεί την παραδοσιακή αντίληψη ότι αρκεί η διαισθητική προσωπική γνώμη που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός μέσα από καθημερινές δραστηριότητες και την επαφή του με τα παιδιά της τάξης του και ως τούτου δεν είναι απαραίτητη η καταγραφή της παρατήρησης και η τεκμηρίωση της εξέλιξης του παιδιού (Ρεκαλίδου, 2016α). Τέλος για άλλους εκπαιδευτικούς η καταγραφή απαιτεί πολύ χρόνο και δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί παράλληλα με το διδακτικό τους έργο.

Όσον αφορά την κοινοποίηση των αξιολογικών πληροφοριών στους γονείς και μια ενδεχόμενη εφαρμογή της γραπτής ενημέρωσης σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών τους σύμφωνα με την πρακτική που υιοθετήθηκε κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος της περιγραφικής αξιολόγησης, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα φαίνεται να συμφωνούν *λίγο* ή/και *καθόλου* σε μια

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ενδεχόμενη καθιέρωσή της στο μέλλον. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς οι περισσότεροι συμφωνούν *αρκετά* και ένα μικρό ποσοστό συμφωνεί *πολύ* ή/και *πάρα πολύ* με τη γραπτή έκθεση. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή φαίνεται να είναι αρνητικά προσκείμενοι όσον αφορά τη γραπτή ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους.

Σε αντίστοιχη ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς στην ποιοτική έρευνα οι περισσότεροι απάντησαν ότι δεν συμφωνούν με μια ενδεχόμενη γραπτή ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί δικαιολογούν την αρνητική τους θέση αφενός γιατί σύμφωνα με τα λεγόμενά τους ενέχει τον κίνδυνο της μη ενδεδειγμένης χρήσης της είτε από τους γονείς είτε από τη διοίκηση, αλλά και της μη νομικής κατοχύρωσης των εκπαιδευτικών εφόσον δεν είναι θεσμοθετημένη η γραπτή ενημέρωση και αφετέρου της μη αξιόπιστης και έγκυρης αξιολόγησης των παιδιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Αναδύεται, επομένως, στο σημείο αυτό από τη μία το κενό που υπάρχει στο θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά τον τρόπο αξιοποίησης της γραπτής έκθεσης και από την άλλη η αδυναμία των εκπαιδευτικών να περιγράψουν και να τεκμηριώσουν την άποψή τους αναδεικνύοντας για μια ακόμη φορά το θέμα της ανεπαρκούς κατάρτισης τους σε θέματα αξιολόγησης παιδιών. Τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν με αυτά στην έρευνα της Καπούλα (2019).

9.5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη

Στους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη περιλαμβάνονται αφενός η υποστήριξη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των παιδιών, όπως είναι η κατάρτισή τους σε θέματα αξιολόγησης και το θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο και αφετέρου, οι παράμετροι που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης των παιδιών στην πράξη.

Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης από τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας διαπιστώνεται ότι το 62% των συμμετεχόντων δηλώνει *αρκετά* καταρτισμένο και ένα 21% *πάρα πολύ* και *πολύ* καταρτισμένο. Ωστόσο όταν τίθεται το

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

ερώτημα σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες το 73% δηλώνει ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί για τους τρόπους καταγραφής των δεδομένων, ένα 72% στις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης και ένα 66% όσον αφορά τα κριτήρια της αξιολόγησης, ενώ σε ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης η ελλιπής εκπαίδευση σε θέματα μεθοδολογίας της αξιολόγησης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς από τα σημαντικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται μια αντίφαση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά ερωτήματα όσον αφορά στον βαθμό της επάρκειάς τους σε θέματα αξιολόγησης και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται να μη συμφωνούν και με τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας πάνω στο ίδιο θέμα, καθώς μόνο τρεις νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αξιολογήσουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Από την ανάλυση των απαντήσεων τους προκύπτει ότι η πλειονότητα έχει παρακολουθήσει κάποιες ενημερωτικές ημερίδες για την περιγραφική αξιολόγηση και την εφαρμογή του ατομικού φακέλου (portfolio), ενώ άλλοι ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ σχετικό σεμινάριο ή δεν θυμούνται να έχουν παρακολουθήσει. Ορισμένοι επισημαίνουν ότι οι γνώσεις τους για την αξιολόγηση προέρχονται από δική τους αναζήτηση ή από την εμπειρία τους ή από ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους δηλαδή έχουν μία εμπειρική προσέγγιση σχετικά με την αξιολογική διαδικασία (Κακανά, 2006/2016). Χαρακτηριστική είναι η αναφορά εκπαιδευτικού «*ό,τι έχω κάνει είναι κατόπιν δικής μου ερευνητικής αναζήτησης και κριτικής στάσης*» (Συν.3). Τα παραπάνω ευρήματα αποδεικνύουν το κενό που υπάρχει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των παιδιών (Ρεκαλίδου, 2016α) και συμφωνούν με την ερευνητική βιβλιογραφία που επισημαίνει ότι υπάρχουν ελλείψεις στη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα της αξιολόγησης των παιδιών (Κακανά, 2006/2016· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου(2006/2016)· Ντολιοπούλου κ.ά, 2009· Ρεκαλίδου, 2008·, Ρέλλος, 2003· Χανιωτάκης, 2006/2016).

Σε σχετικό ερώτημα του ερωτηματολογίου αναφορικά με τους τομείς που προτιμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προτιμούν σχετικά με τους τρόπους καταγραφής των αξιολογικών δεδομένων, αλλά και τις μεθόδους και τεχνικές συλλογής δεδομένων και λιγότερο σε σχέση με τα κριτήρια της αξιολόγησης και τον σκοπό, το αντικείμενο και τις βασικές αρχές της αξιολόγησης. Οι περισσότεροι

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

δηλώνουν ότι προτιμούν τα σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης ή την ενδοσχολική επιμόρφωση, τα σεμινάρια από τους/τις συντονιστές/τριες και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων. Το μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που προτίμησε την επιλογή *«κανένα από τους παραπάνω τρόπους επιμόρφωσης γιατί δεν έχω ανάγκη από ενημέρωση και επιμόρφωση»* επιβεβαιώνει τα προηγούμενα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις επιμορφωτικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των παιδιών. Αντίστοιχα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της ποιοτικής έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφωθούν από πανεπιστημιακούς καθηγητές ή σχολικούς συμβούλους, ενώ άλλοι προτιμούν από συναδέλφους τους. Επίσης μερικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν την προτίμησή τους σε βιωματικές δράσεις, στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση και τις κοινότητες μάθησης. Οι τομείς που προτιμούν να επιμορφωθούν είναι το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης σε συνδυασμό με την εφαρμογή του. Από τα παραπάνω προκύπτει οι εκπαιδευτικοί ενώ δηλώνουν αρκετά καταρτισμένοι οι ίδιοι ζητάνε επιπλέον κατάρτιση. Μία πιθανή ερμηνεία είναι είτε ότι η κατάρτισή τους δεν είναι επαρκής είτε ότι υπάρχει ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση.

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορά στο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης και στην υποστήριξη που παρέχεται για την εφαρμογή της μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, νομοθετικών κειμένων και συνοδευτικού υποστηρικτικού υλικού (π.χ. οδηγοί εκπαιδευτικού). Υπενθυμίζουμε ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο καθώς και ο οδηγός που το συνοδεύει εκδόθηκαν στις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, ενώ το συμπληρωματικό προς το ισχύον πρόγραμμα σπουδών του 2011, το οποίο έχει συμπεριλάβει σύγχρονες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση μέσα στην τάξη δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Η επόμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια όσον αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο ήταν η υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος για την περιγραφική αξιολόγηση και η έκδοση οδηγού εκπαιδευτικού με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της. Ωστόσο η περιγραφική αξιολόγηση δεν θεσμοθετήθηκε ποτέ, δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη και η όλη προσπάθεια περιορίστηκε στην έκδοση ενός οδηγού και στην ενημέρωση των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων για την περιγραφική αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, το θεσμικό πλαίσιο για την

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο βασίζεται στις οδηγίες που δίνονται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και στον οδηγό του εκπαιδευτικού που το συνοδεύει.

Με βάση αυτό το πλαίσιο επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη που τους παρέχει το θεσμικό πλαίσιο για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη και το πώς συνδράμει η εκάστοτε ηγεσία του αρμόδιου υπουργείου στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχετικό ερώτημα της ποιοτικής έρευνας προκύπτει ότι δεν είναι σαφής και επαρκής ο τρόπος που μπορεί η αξιολόγηση να εφαρμοστεί στην πράξη με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά εκπαιδευτικού: *το «τι» πρέπει να αξιολογεί [ο εκπαιδευτικός] είναι ξεκάθαρο από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το «πώς» πρέπει να αξιολογεί δεν είναι καθόλου ξεκάθαρο (Συν.1)*. Οι νηπιαγωγοί τονίζουν την ανάγκη για περισσότερα παραδείγματα από την πράξη προκειμένου να κατανοήσουν πώς μπορούν να εφαρμόσουν την αξιολόγηση. Η συγκεκριμένη άποψη των νηπιαγωγών αναφορικά με το πώς μπορεί η αξιολόγηση να πραγματοποιηθεί στην πράξη αναδείχθηκε και στην έρευνα των Κακανά (2006/2016) και Μπότσογλου & Παναγιωτίδου (2006/2016).

Στην ποσοτική έρευνα επίσης τέθηκε το ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν «διαβάσει» τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο και οι περισσότεροι απάντησαν θετικά. Σε συμπληρωματικό ερώτημα που τέθηκε, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι συμφωνεί *αρκετά* με τη διαδικασία που περιγράφει όσον αφορά στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Σε αντίστοιχο ερώτημα στην ποιοτική έρευνα τα δεδομένα διαφοροποιούνται εν μέρει από αυτά της ποσοτικής καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν θετική άποψη ως προς το περιεχόμενό του Οδηγού της Περιγραφικής Αξιολόγησης, εύρημα που ταυτίζεται με την έρευνα της Καπούλα (2019). Ωστόσο ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους ως προς την εφαρμογή της προσέγγισης που παρουσιάζει ο οδηγός καθώς και τη δυσαρέσκειά τους σχετικά με το ενημερωτικό σεμινάριο το οποίο χαρακτήρισαν σύντομο και επιφανειακό. Ενδεχομένως οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης όπως είναι και η περιγραφική αξιολόγηση να δικαιολογούνται από το γεγονός ότι οι

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν ικανοποιήθηκαν στον βαθμό που το είχαν ανάγκη με αποτέλεσμα να νοιώθουν ανασφάλεια και δυσκολία να τις εφαρμόσουν στην πράξη, ευρήματα που επιβεβαιώνονται και στην έρευνα της Καπούλα (2019).

Σε επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εφαρμογή της αξιολόγησης. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας προκύπτει ότι ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει την αξιολόγηση των παιδιών. Το θέμα της μεγάλης αναλογίας εκπαιδευτικού-παιδιών αναδεικνύεται και στις έρευνες των Buldu, (2010), Κακανά, (2006/2016) Μπασούνας, (2021). Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι ένας ακόμη παράγοντας που δυσκολεύει την αξιολόγηση είναι η συλλογή και η καταγραφή στοιχείων για την μαθησιακή πορεία των παιδιών παράλληλα με το διδακτικό έργο τους. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί όταν πρέπει να κάνουν την αξιολόγηση νοιώθουν ότι «κλέβουν» από το δημιουργικό χρόνο που διαθέτουν στα παιδιά (Buldu, 2010· Knauf, 2020). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ως δυσκολίες την ελλιπή εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα μεθοδολογίας της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η θεωρητική γνώση είναι απαραίτητη ώστε να μπορέσουν να τις ταιριάζουν με την εμπειρία της τάξης και να εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικά την αξιολόγηση όπως αποδεικνύεται και από βιβλιογραφία (Bennett, 2011). Αρκετοί εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν ω επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα τον εξωδιδακτικό χρόνο που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των παιδιών. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες σε συγκριτικά μικρότερα ποσοστά που εμφανίζονται στις επιλογές είναι: η ελλιπής εκπαίδευση των νηπιαγωγών σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης, το ασαφές θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά στην αξιολόγηση των παιδιών, ο φόβος των εκπαιδευτικών για τις αντιδράσεις των γονέων σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών τους και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων για καταγραφή στοιχείων που αφορούν στην εξέλιξη των παιδιών.

Τα παραπάνω ευρήματα είναι αντίστοιχα με αυτά της ποιοτικής έρευνας. Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης είναι η έλλειψη χρόνου, και η αναλογία εκπαιδευτικού και παιδιών. Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη δυσκολία να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου παράλληλα με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Ορισμένοι επισημαίνουν επίσης τον εξωδιδακτικό χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας από πλευράς εκπαιδευτικού και την έλλειψη κατάρτισης ως πρόσθετη δυσκολία στην εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά και την απουσία κουλτούρας συνεργασίας των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και γονείς. Τέλος, από άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρεται η έλλειψη μέσων και πόρων, όπως είναι η φωτογραφική μηχανή, το μαγνητόφωνο και η βιντεοκάμερα αλλά και οι αντιδράσεις των γονέων απέναντι στις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά τους.

Σε ερώτημα σχετικά με το πώς θα μπορούσε η αξιολόγηση των παιδιών να είναι πιο αποτελεσματική στο ελληνικό νηπιαγωγείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα προτείνουν αλλαγές στα εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων. Προς σε αυτή τη κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αξιοποίηση σταθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης, για την καταγραφή των αξιολογικών δεδομένων. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση εκπαιδευτικού: *«Θα ήταν θεμιτό να υπήρχε μία κλείδα παρατήρησης σε διάφορα πράγματα»*. (Συν. 2). Λιγότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αξιοποίηση λογισμικού για την καταγραφή των αξιολογικών δεδομένων αλλά και τη χρήση βιβλίου μαθητή με έτοιμα φύλλα εργασίας. Για ορισμένους συμμετέχοντες επίσης η μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα και η θεωρητική κατάρτιση αποτελούν προτεινόμενες λύσεις στο θέμα της αξιολόγησης. Όπως δήλωσαν, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η υποδειγματική διδασκαλία και ένα εγχειρίδιο νηπιαγωγού με παραδείγματα το οποίο να εξηγεί και να συμπληρώνει τον οδηγό περιγραφικής αξιολόγησης, μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά για την αποτελεσματική αξιολόγηση. Τέλος λιγότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν αλλαγές όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα τη συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης ώστε να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης, καθώς και την παροχή βοήθειας από εξειδικευμένο προσωπικό για τα παιδιά που χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τις δικές τους απόψεις επιβεβαιώνοντας τους ειδικούς ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί μόνο με όσα μέσα διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

για αυτό χρειάζεται να υποστηριχθούν στο αξιολογικό τους έργο από όλους όσοι εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα. (Ρεκαλίδου, 2016α). Η υποστήριξη αφορά τόσο δομικές αλλαγές όπως είναι η μείωση του αριθμού των παιδιών ανά εκπαιδευτικό, η επιμόρφωση των νηπιαγωγών και η δεσμευτική εφαρμογή της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο όσο και αλλαγές που αφορούν τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και ειδικότερα, τη χρήση σταθμισμένων κλιμάκων αξιολόγησης. Το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσω των απαντήσεων που έδωσαν δεν διευκρινίζουν τι είδους σε τι είδους κλίμακες αναφέρονται και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης ανήκουν στις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008) και ότι σε χώρες στις οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως όπως οι Η.Π.Α. έχουν δεχθεί οξύτατη κριτική κυρίως όταν αποτελούν τη μοναδική μέθοδο συλλογής αξιολογικών δεδομένων (Snow & Hemel, 2008).

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

10. Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το πώς προσεγγίζουν την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στο νηπιαγωγείο και πώς την νοηματοδοτούν. Επίσης προσεγγίζονται οι πρακτικές που εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συλλέξουν, να καταγράψουν, να ερμηνεύσουν και να κοινοποιήσουν τα δεδομένα της αξιολόγησης. Επιπρόσθετα διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης στη χώρα μας καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της. Τέλος, παρατίθενται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη.

Αντιστοιχίζοντας τα ζητήματα-ερωτήματα τα οποία αναδείχθηκαν στην θεωρητική ανάλυση με τα αποτελέσματα της έρευνας, ποιοτικής και ποσοτικής, συνοψίζουμε στα παρακάτω: οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση τόσο ως διαδικασία όσο και ως προϊόν. Ωστόσο η αντίληψη της αξιολόγησης ως μια διαδικασία που προϋποθέτει συλλογή, τεκμηρίωση και ερμηνεία για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με τη μάθηση και τη διδασκαλία δεν αναδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό από τα ευρήματα της έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν έμφαση στο σύνολο των σκοπών της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αν και συμφωνούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση και πρέπει να αποτελεί τη βάση για το διδακτικό σχεδιασμό, δεν αναγνωρίζουν στον βαθμό που θα έπρεπε ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση του «πώς» μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και στην αποτίμηση των διδακτικών πρακτικών που αποτελούν βασικές διαστάσεις των σκοπών της «αξιολόγησης για τη μάθηση». Επίσης οι αναφορές τους για τη σημασία της αξιολόγησης επικεντρώνονται κυρίως στα άμεσα και έμμεσα οφέλη για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και δευτερευόντως για τους γονείς. Συγκεκριμένα φαίνεται να μην αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην αξιολογική διαδικασία και τις πληροφορίες ή την ανατροφοδότηση που μπορεί να τους παρέχουν σε σχέση με τα παιδιά τους.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία, οι συμμετέχοντες επισημαίνουν την αναγκαιότητα ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί συνεχώς τη μάθηση των παιδιών σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Καλούμενοι όμως να διευκρινήσουν, ως προς τι αξιολογούν, αναδεικνύονται αντιφατικές απόψεις που σχετίζονται με την ολόπλευρη ανάπτυξη. Συγκεκριμενοποιώντας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, σε διαφορετικά σημεία του λόγου τους, ότι η αξιολόγηση πρέπει να απευθύνεται στο πλήρες φάσμα της πρώιμης μάθησης όταν καλούνται όμως να απαντήσουν στο τι ακριβώς αξιολογούν επιλέγουν να δώσουν έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς όπως είναι η κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη και συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές της μάθησης όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Αν και όλοι δηλώνουν ότι εμπλέκουν τα ίδια τα παιδιά στην αξιολόγηση ωστόσο όταν τους ζητήθηκε να πουν την άποψή τους σχετικά με τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία, η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για αυτοαξιολόγηση φαίνεται ότι θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς λιγότερο σημαντική. Μάλιστα στην ποιοτική έρευνα προέκυψαν δύο αντιφατικές απόψεις καθώς για μερικούς εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση αποτελεί μία έμφυτη τάση των παιδιών να αξιολογούν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους ενώ για μερικούς άλλους η αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζεται ως ιδιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί από τον εκπαιδευτικό.

Η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μία συνεχής, καθημερινή διαδικασία αλλά εμπράκτως αυτό περιορίζεται μόνο σε μορφή άτυπης παρατήρησης των ελεύθερων και οργανωμένων δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αν και δηλώνουν ότι αξιολογούν το σύνολο των παιδιών δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των δυσκολιών και όχι των ικανοτήτων τους αναπαράγοντας και σε αυτή την περίπτωση διαπιστωτικού τύπου αξιολόγηση.

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως τη *συζήτηση*, τις *ερωτήσεις*, την *άτυπη παρατήρηση*. Παρόμοια είναι τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αξιοποιούν την *παρατήρηση*, η οποία είναι *άτυπη* και δευτερευόντως τον *ατομικό φάκελο*, τα *φύλλα εργασίας*, τις *ερωτήσεις*, τις *συζητήσεις* και τις *συνεντεύξεις* με τα παιδιά. Η καταγραφή ή τεκμηρίωση της αξιολόγησης φαίνεται ότι δεν είναι μια συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών και

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

περιορίζεται στην περίπτωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν ιδιαίτερες ανάγκες.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τα φύλλα εργασίας σε καθημερινή βάση. Το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τα φύλλα εργασίας είναι τα Μαθηματικά. Στο σύνολο δε των θεματικών περιοχών τα φύλλα εργασίας έχουν χαρακτηριστικά τελικής και όχι διαμορφωτικής αξιολόγησης. Παρατηρήθηκε η τάση, σε αντίθεση με το παρελθόν, να δημιουργούν δικά τους φύλλα εργασίας αξιοποιώντας το πλούσιο υλικό που υπάρχει αναρτημένο στο διαδίκτυο.

Αντιμετωπίζονται σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης και ειδικότερα αυτών που προτείνονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2019) σύμφωνα με σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες εντοπίζονται στην έλλειψη επαρκούς χρόνου, εφικτότητας εφαρμογής των και σε κάποιες περιπτώσεις και άγνοιας. Από αυτές τις εναλλακτικές μεθόδους πιο διαδεδομένος φαίνεται να είναι ο ατομικός φάκελος και λιγότερο οι συνεντεύξεις με τα παιδιά, η αυτοαξιολόγηση των παιδιών, η συστηματική παρατήρηση και οι ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες για την αξιολόγηση επίτευξης στόχων.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιοποιούν τον ατομικό φάκελο για την συλλογή και καταγραφή αξιολογικών πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο των παιδιών. Τόσο στον ατομικό φάκελο όμως όσο και στις άλλες εναλλακτικές τεχνικές καταγραφής (ημερολόγιο, φύλλα εργασίας) παρά τις προτάσεις της σύγχρονης σχετικής βιβλιογραφίας δεν αξιοποιούνται για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση τους αλλά με κύριο σκοπό την τεκμηρίωση για την αντίστοιχη ενημέρωση των γονέων.

Παρά την εστίαση της αξιολόγησης στην ενημέρωση των γονέων οι εκπαιδευτικοί δεν συναινούν με ενδεχόμενη γραπτή ενημέρωση τους σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η κοινοποίηση μέσω του γραπτού λόγου των αξιολογικών πληροφοριών, εγκυμονεί κινδύνους που πηγάζουν από τη μη ενδεδειγμένη χρήσης της είτε από τους γονείς είτε από τη διοίκηση, από τη μη νομική κατοχύρωση των εκπαιδευτικών εφόσον δεν είναι θεσμοθετημένη η γραπτή ενημέρωση

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

και τη μη αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση των παιδιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη. Όσον αφορά στη θεωρητική τους κατάρτιση τα ευρήματα και της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας αναδεικνύουν ότι η κατάρτισή τους δεν είναι επαρκής και ότι υπάρχει ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση. Οι τομείς που δηλώνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν είναι οι τρόποι καταγραφής των δεδομένων και οι εναλλακτικοί μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης. Επίσης επιθυμούν η επιμόρφωση για την αξιολόγηση να γίνεται από ειδικούς και να εστιάζει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσα από υποδειγματικές διδασκαλίες.

Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει την αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν είναι σαφές και επαρκές ο τρόπος που μπορεί η αξιολόγηση να εφαρμοστεί στην πράξη με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Ο κύριος προβληματισμός τους εστιάζει ότι δεν υποστηρίζονται στο «πώς» μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο δηλαδή όσον αφορά στις μεθόδους αξιολόγησης, καταγραφής και ερμηνείας των αξιολογικών στοιχείων.

Σε ερώτημα σχετικά με το πώς θα μπορούσε η αξιολόγηση των παιδιών να είναι πιο αποτελεσματική στο ελληνικό νηπιαγωγείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα προτείνουν αλλαγές κυρίως στις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης όπως είναι η αξιοποίηση κλιμάκων αξιολόγησης για την καταγραφή των αξιολογικών δεδομένων. Επίσης προτείνουν δομικές αλλαγές όπως είναι η επιμόρφωση, η μείωση των παιδιών σε κάθε τάξη, η υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό και το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης.

Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την αναγκαιότητα αλλαγών όσον αφορά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν την αξιολόγηση, στους σκοπούς της αξιολόγησης, στις πρακτικές που υιοθετούν στην τάξη και επίσης όσον αφορά στις γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν για να αξιολογήσουν τη μάθηση των παιδιών ώστε η αξιολόγηση να είναι συμβατή με σύγχρονες προσεγγίσεις. Καταδεικνύουν επίσης την αναγκαιότητα της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους φορείς είτε με τη διαμόρφωση ενός σαφούς πλαισίου ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης στο

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

νηπιαγωγείο είτε με τη λήψη αποφάσεων για δομικές αλλαγές (π.χ. αναλογία εκπαιδευτικού και μαθητών) και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου σε θέματα αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Αναμφισβήτητα δεσμεύεται από κάποιους περιορισμούς καθιστώντας σημαντική την περαιτέρω διερεύνηση. Σημαντικό περιορισμό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων αποτελεί η μικρή γεωγραφικά διασπορά του δείγματος. Η υλοποίηση μιας έρευνας σε πανελλήνια κλίμακα θα οδηγούσε σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Ένας πρόσθετος περιορισμός και αδυναμία της έρευνας είναι ότι δεν διερευνήθηκε η επίδραση και η αλληλεπίδραση μιας σειράς μεταβλητών όπως είναι για παράδειγμα μεταξύ άλλων, η προϋπηρεσία, η ηλικία, οι σπουδές, η θέση που υπηρετούν και η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απόψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές που υιοθετούν με βάση τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα που τους τέθηκαν.

Επίσης είναι πιθανό τα ευρήματα να επηρεάστηκαν από τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων ελέω της πανδημίας COVID-19 και των περιοριστικών μέτρων προστασίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως αφαιρώντας την αμεσότητα και την ζωντάνια που προσδίδει η δια ζώσης επικοινωνία. Ένα ακόμα στοιχείο που δημιουργεί προβληματισμό είναι το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός που απευθυνόταν σε συναδέλφους/-ισσες. Είναι πιθανό η επαγγελματική σχέση που υπήρχε να επηρέασε τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό απαραίτητη τη θεωρητική κατάρτισή τους σε θέματα αξιολόγησης. Ως εκ τούτου προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση αλλά και τους τρόπους που θα μπορούσαν να καλύψουν τις όποιες επιμορφωτικές ανάγκες ώστε να εφοδιαστούν με σιγουριά και

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

αυτοποεποιήθη στο αξιολογικό τους έργο. Ως ένα επιπλέον πρόσθετο πεδίο έρευνας προτείνεται η διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των μελλοντικών νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση. Η εφαρμογή της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών έχει αναγνωριστεί τα τελευταία χρόνια ως βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαδραματίζοντας ένα σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε όλες τις βαθμίδες (Black & Wiliam, 1998). Με βάση αυτή την διαπίστωση θα μπορούσε να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν την προαπαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση από τις βασικές σπουδές τους και διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης των παιδιών και να τις εφαρμόσουν στην τάξη προς όφελος των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Ο ατομικός φάκελος αποτελεί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πολύτιμο εργαλείο για την αξιολόγηση και εξέλιξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η αξιοποίηση σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης όπως ο ηλεκτρονικός φάκελος (e-portfolio) με βάση και τα όσα ανέφεραν ορισμένοι νηπιαγωγοί στην παρούσα έρευνα ενδέχεται να δώσει άλλη διάσταση σε αντίστοιχη έρευνα. Θα μπορούσε δηλαδή να διερευνηθεί με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό ο ηλεκτρονικός φάκελος μπορεί να αξιοποιηθεί είτε ως εργαλείο για την ενθάρρυνση της παρακολούθησης της μάθησης από τα ίδια τα παιδιά και την ανάπτυξη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης είτε ως εργαλείο τεκμηρίωσης της προόδου των παιδιών από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να σχεδιάσει τις μελλοντικές διδακτικές πρακτικές και να ενισχύσει τη συνεργασία με τους γονείς. Οι παραπάνω προτάσεις καθώς και πολλές άλλες θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης και έρευνας συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της γνώσης που αφορά στο θέμα της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών αλλά και στη αλλαγή κουλτούρας δίνοντας έμφαση σε διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση (Shephard, 2000).

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας ενισχύεται η άποψη ότι θα πρέπει να υπάρξει πρόβλεψη τόσο στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής επιμορφωτικής πολιτικής και της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και της πολιτικής σχετικά με την αξιολόγηση που αφορά στη μάθηση των παιδιών του νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή μιας αποτελεσματικής επιμορφωτικής πολιτικής οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις προηγούμενες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση. Η εισαγωγή μεταρρυθμίσεων

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αναστοχαστούν κριτικά σχετικά με τις πεποιθήσεις και πρακτικές τους για την αξιολόγηση.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., Κορτέση- Δαφέρμου, Χ., & Τσάφος, Β. (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυγερινός, Ε., & Καραγεωργιάδης, Α. (2017). Χρήση των δεδομένων από τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα Μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: Αξιολόγηση των Μαθηματικών και Νέες Τεχνολογίες. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, (σσ.171-180). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ).

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα (9η έκδοση) : Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βοσνιάδου, Σ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* (Πρώτος τόμος: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις - Γνωστική Ψυχολογία). Αθήνα: Gutenberg.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Επιμ.: Αθ. Αϊδίνης Μτφρ: Παν. Σακελλαρίου), Αθήνα: Gutenberg.

Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2016). Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά. Στο Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, (σσ. 175-203). Αθήνα: Gutenberg.

Γρόσδος, Σ. (2006/2016). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση. Αξιολόγηση ή βαθμολογία; Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (επιμ), *Η*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση (σσ. 229-238). 1^η έκδοση 2006, 2^η έκδοση, 2016. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ.Φιλόπουλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά και Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής-ΙΕΠ (2019). Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, Νέο Αναμορφωμένο Πλαίσιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigo/1_Perigrafiki_PROSXOLIKH_NEW.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014β). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/odigos_ekpaideytikou.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καζέλα, Κ., & Κακανά, Δ.Μ. (2009). Αντιλήψεις, απόψεις και πρακτικές Ελληνίδων νηπιαγωγών για τη διαδικασία της αξιολόγησης. *Proceedings of the 7th European Regional Conference on Current issues in preschool education in Europe: Shaping the*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

future (σσ. 255-266). Σύρος. Ανακτήθηκε από:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/267722/files/ProceedingsSyros.pdf>

Κακανά, Δ.Μ. (2006/2016). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σσ. 31-41). 1^η έκδοση 2006, 2^η έκδοση, 2016. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κακανά, Δ.Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*, (σσ. 16-40). Αθήνα: Gutenberg.

Καμπεζά, Μ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Αναδεικνύοντας τη σημασία της προαξιολόγησης και τη σύνδεσή της με διαδικασίες ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 97–118. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/dial.25548>

Καπούλα, Α. (2019). *Η Περιγραφική Μέθοδος Αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Απόψεις των εκπαιδευτικών από την πιλοτική εφαρμογή της* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. (2010). Μαθητική αξιολόγηση και δημιουργικότητα. Διαχρονική πορεία και πρόσφατη προσέγγιση της βιοπαιδαγωγικής θεωρίας.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. 11^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ., & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Α', (σσ. 55-83). Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006/2016). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο Δ. Κακανά, Κ.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

- Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική Διάσταση* (σσ. 43-50). 1^η έκδοση 2006, 2^η έκδοση, 2016. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Λαγουμιντζής Γ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2013). Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τεύχος 91^ο, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2013.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.
- Μπιρμπίλη, Μ., Παπανδρέου, Μ., Γρηγοριάδης, Α., & Ιπέκη, Β. (2014). Οι ατομικές συνεντεύξεις ως μέσο γνωριμίας με τα παιδιά: Εμπειρίες αρχάριων φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 29–50. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/hjre.8936>
- Μπότσογλου, Κ., & Παναγιωτίδου, Ε. (2006/2016). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική Διάσταση* (σσ. 149-155). 1^η έκδοση 2006, 2^η έκδοση, 2016. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- McAfee, O., Leong, D., & Bodrova, E., (2010). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση*. Επιστημονική Επιμέλεια Μ. Σακελλαρίου & Μ. Κόνσολας. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε., Ζωγράφου, Μ., & Στεφανή, Ε. (2009). Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιολόγηση των νηπίων γενικότερα και το φάκελο αξιολόγησης ειδικότερα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 158, 105-129.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Π.Δ. 200/1998. Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων. (ΦΕΚ 161/1998, τ. Α' 1-7-1998, σσ. 2197-2204.

Π.Δ. 476/1980: «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». ΦΕΚ 132/22.5.1980 ή Προεδρικό Διάταγμα 476/1980. «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου» (ΦΕΚ 132/τ.Α'/22-5-1980), σσ. 1729-33.

Π.Δ. 486/1989: «Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου» ΦΕΚ 208/1989 τ.Α'.

Παλαιολόγου, Ε., & Σοφού, Ε. (2010). Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. *Γέφυρες*, 5, 14-23.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Πέκης, Α. (2019). *Η χρήση δεδομένων εναλλακτικής – αυθεντικής αξιολόγησης των μικρών παιδιών στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νηπιαγωγείο* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011α). 1ο μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη». MIS: 295450

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011β). 2ο μέρος, Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές ΠΣ Νηπιαγωγείου. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη». MIS: 295450

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρεκαλίδου, Γ. (2016β). Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, 201-242. Αθήνα: Gutenberg.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 22-38.

Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα : Gutenberg.

Σακελλαρίου, Μ. (2006β). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική, Θεωρία και Πράξη*, τευχ.1, 21-37.

Σακελλαρίου Μ. (2008). *Συνεργασία Νηπιαγωγείου και Οικογένειας, Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*, Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Σακελλαρίου, Μ., & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.). (2009). *Βασικές αρχές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.

Σιβροπούλου, Ε., Τσακιρίδου, Ε., & Παπαδοπούλου, Α. (2006/2016). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (217-225). 1^η έκδοση 2006, 2^η έκδοση, 2016. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Σοφού, Ε. (2019). Το δικαίωμα των παιδιών στην ακρόαση και τη συμμετοχή: Η σημασία και η εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση. *Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση*. Επιμ: Γιώτσα. Αθήνα: Gutenderg.

Σοφού, Ε., & Μαρτίδου, Ρ. (2013). Η ενεργητική ακρόαση και η σημασία της στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 91, 113-117.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και Πράξη*, μτφρ. Ε. Εκκεκάκη, επιμ. Ν. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη*

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 21-60. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, (σς. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο: Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων. Αθήνα. http://www.pi.schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*, εισ-επιμ. Κ. Χρυσανθίδης, μτφρ. Ε. Νούσια. Αθήνα:Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2006/2016). Αξιολόγηση για ενδυνάμωση: Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.) *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σς. 83-90). 1^η έκδοση 2006, 2^η έκδοση, 2015. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

B. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics. The good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30.

Andrade, H., & Boulay, B. (2003). Gender and the role of rubric-referenced self assessment in learning to write. *Journal of Education Research*, 97(1), 21-34.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment. A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology*. Lanham, MD: Altamira Press.

Bertram, T. & Pascal, C. (2002). Assessing what matters in the early years. In J. Fisher (Ed.) *The foundations of learning* (pp. 87-101). UK: Open University Press.

Beswick, K. (2005). The beliefs/practice connection in broadly defined contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 39-68.

Birbili, M., & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: Lessons from the Greek context. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 161-174. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.894498>

Black, P. (2007). Full marks for feedback. Make the Grade. *Journal of the Institute of Educational Assessors*, 2 (1), 18-21.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: NferNelson.
- Blaiklock, K. (2010b). Assessment in New Zealand early childhood settings: A proposal to change from Learning Stories to Learning Notes. *Early Education*, 48, 5-10.
- Boardman, M. (2007). Employing digital technologies for documentation processes in kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood* 32(3), 59-66.
- Booth, B., Hill, M.F., & Dixon, H. (2014). The assessment capable teacher: Are we all on the same page? *Assessment Matters*, 6, 137-157.
- Bowman, B., Donovan, M., & Burns, M. S. (Eds.) (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. D.C. National Academies Press.
- Bradbeer, C. (2011). Incidental Professional Development: What do teachers learn from each other in a shared teaching space? Open learning spaces. *Linking pedagogy and classroom*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington, D.C. American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(3), 301-318.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, London, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: pedagogical documentation as formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26 (7), 1439-1449. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Carr, M. (1998). *Assessing children's learning in early childhood settings: A professional development program for discussion and reflection*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman Publishing.

Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: teachers' conversation strategies, *Early Years: An International Research Journal*, 31(3), 257-270.

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Cohen, D. (1995). What standard for national standards? *Phi Delta Kappan*, 76(10), 751-757.

Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th edition. London: Routledge Falmer.

Cooper M., Hedges, H., & Dixon, H. (2013). Rethinking family involvement in assessment of learning dispositions. *Early Child Development and Care* 1-16.

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: SAGE Publications, Incorporated.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood care and education: Languages of evaluation* (2nd eds.). Oxon: Routledge.

Davis, K. (2006). *It's much more muddled-up than that: A study of assessment in an early childhood centre*. University of Canterbury, Christchurch.

Diffily, D. (1992). The power of portfolios. A parent portfolio conference. *Portfolio News*, H(1), 4-5.

Diffily, D., & Fleege, P. O. (1994) The power of portfolios for communicating with families. *Dimensions of Early Childhood*, 22(2), 40-41.

Dodge, D. T., Heroman, C., Charles, J., & Maiorca, J. (2004). Beyond outcomes: How ongoing assessment supports children's learning and leads to meaningful curriculum, *YC Young Children*, 59 (1), 20-28.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Drummond, M. J. (2012). *Assessing children's learning* (Classic ed.). New York, NY: Routledge.

Dunphy, E. (2008). Supporting early learning and development through formative assessment: A research paper. *Dublin: National Council for Curriculum and Assessment*. Ανακτήθηκε από: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/e8645c0d-73c9-44e1-be88-c350e5f7d19e/ECSEC05_Exec4_Eng.pdf

Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 41-56.

Eisner, E. (1995). Standards for American schools. Help or hindrance? *Phi Delta Kappan*, 76(10), 758-764.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships* (Report No 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hopkins University.

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin –Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *Preschool Policy Matters*, 7. Ανακτήθηκε από: <https://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/7-1.pdf>

Feldman, D. (1994). *Beyond universals in cognitive development*. Westport, CN: Ablex.

Fenton, A., Walsh, K., Wong, S., & Cumming, T. (2015). Using strengths-based approaches in early years practice and research. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 27-52. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0115-8>

Findlay L. (2013). *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom*. Honours thesis. Avondale College of Higher Education. Ανακτήθηκε από: https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/15

Fleer, M., & Richardson, C. (2004). Mapping the transformation of understanding. In A. Anning, J. Cullen M. Fleer (Eds). *Early Childhood Education: Society and culture* (pp. 175-189). London: Sage Publications.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2013). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. United Kingdom: Cengage Learning.
- Grace, C., & Shores, E. (1991). *The portfolio and its use*. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed.). New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Gullo, D. F. (2006). *K Today: Teaching and Learning in the Kindergarten Year*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L. Street NW Suite 500, Washington.
- Hadji, C. (1995). *L' evaluation regles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris:ESF.
- Hall, A., & Leppelmeier, I. (2015). Erzieherinnen und erzieher in der erwerbstätigkeit (161).
- Hayes, V. P. (2003). *Using pupil self-evaluation within the formative assessment paradigm as a pedagogical tool*. Thesis, University of London.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: a seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24-31.
- Hills, T.W. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (1) 43-63, Washington.
- Hillyard, S. (2013). Informal assessment tools in kindergarten. *AJAL*, 1, 45-55. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Hurst, V., & Lally, M. (1992). Assessment and the Nursery Curriculum. In G. Blenkin & A. V. Kelly (Eds.). (1992). *Assessment In Early Childhood Education*. London: Paul Chapman.
- Hyson, M. (2003). *Preparing Early Childhood Professionals*. Washington, DC: NAEYC.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Jackson, D., & Needham, M. (2014). *Engaging with Parents in Early Years Settings*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE. Ανακτήθηκε: <https://doi.org/10.4135/9781473909359>

Kalantzis, M & Cope, B. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, 2000.

Klenowski, V. (1995). Student self- evaluation Processes in Student- centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment on Education*, 2(2), 145-163.

Knauf, H. (2020). Documentation strategies: pedagogical documentation from the perspectives of early childhood teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Education Journal* 48, 11-19.

Kostelnik, M. J., Grady, M. L. (2009). *Getting it right from the start: The principal's guide to Early Childhood Education*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early years*, 20(2), 20-29.

Lunt, I. (2000). The practice of assessment. In *Educational activity after Vygotsky*, ed. H. Daniels, 145-70. London: Routledge.

MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Techniques for teaching young children: Choices in theory and practice*. Melbourne: Addison Wesley Longman.

Maeroff, G. I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 272-281.

Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young children*, 59(1), 42-46.

McLachlan-Smith, C. (1996). *Emergent literacy in New Zealand kindergartens: An examination of policy and practice*. (Doctor of Philosophy), Massey University, Palmerston North, New Zealand.

McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S. & Kyptos, B. (2003). Teachers speak out on Assessment Practice. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 23-31.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Mindes, G. (2003). *Assessing young children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Mitchell, L., & Cubey, P. (2003). *Characteristics of effective professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings. A best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.

NAEYC (2003). *Early childhood curriculum assessment and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. A Joint Position Statement of the National Association for the Education of Young Children.

Navarrete, A. (2015). *Assessment in the Early Years: The Perspectives and Practices of Early Childhood Educators*. Masters Dissertation, Technological University Dublin, 2015.

Nutbrown, C. (2013). Conceptualizing arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263.

OECD/CERI. (2008). *Assessment for learning: Formative assessment*. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris: OECD. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/40600533.pdf>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge.

Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Pyle, A., & DeLuca, C. (2013). Assessment in the kindergarten classroom. An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal*, 41(373-380).

Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: the role of teacher preparation programs. *Education*, 129:3, 495-505.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Reynolds, B. (2007). Researching authenticity: The relationship between kindergarten teachers' espoused theories and their actual practices. *NZ Research in Early Childhood Education*, 10, 155-167.

Rinaldi, C. (2001). *Documentation and assessment: what is the relationship making learning visible: children as group learners*, 78-79.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. *Handbook of child psychology*, ed.W. Damon, 679-744. New York: John Wiley.

Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). Student self-evaluation: What research says and what practice shows. *Plain talk about kids*, 43, 57.

Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Vol 11(10), Article 10.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings: a case study. *International Journal of Learning*, 14, 33-40.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Shepard, L., Kagan, S. L. & Wurtz, E. (1998). *Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416033.pdf>

Shim, J., Hestenes, L., & Cassidy, D. (2004). Teacher structure and child care quality in preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 143-157.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years DFES. Research Report 356. London: HMSO.

Snow, C.E., & Van Hemel, S.B. (Eds.) (2008). *Early childhood assessment: Why, what and how?* Report of the Committee on Developmental Outcomes and Assessment for Young Children for the National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Sofou, E. (2010) Recent trends in early childhood curriculum: the case of Greek and English national curricula . *Changing Educational Landscapes* Editor: D. Mattheou (ed). University of Athens.

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. New York, NY: Routledge.

Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsy, L.S. (1986). *Thought and language*, Cambridge MA: MIT Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. Voices from the Middle, *National Council of teachers of English* 21(2).

Wilks, A. (1993). Assessment of children in early childhood centres. Report to the Ministry of Education. (Master of Education), Massey University, Palmerston North, New Zealand.

Wilson, T. (2015). *Working with Parents, Carers and Families in the Early Years: The Essential Guide* .London, New York: Routledge.

Wortham, S. C., Barbour, A. & Desjean – Perrotta, B. (1998). *Portfolio Assessment: A Handbook for Preschool and Elementary Educators*. Association for Childhood Education International.

York-Barr,J., Ghere, G., & Sommerness, J. (2007). Collaborative teaching to increase ELL student learning: a three – year urban elementary case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 12(3), 301-335.

Zaslow, M., Calkins, J., Halle, T., Zaff, J., & Margie, N. G. (2000). Background for Community-Level Work on School Readiness: A Review of Definitions, Assessments, and Investment Strategies. Final Report to the Knight Foundation.

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

Α΄ ΜΕΡΟΣ Δημογραφικά στοιχεία:

Σημείωσε με Χ

1. Φύλο:

Γυναίκα

Άνδρας.....

2. Ηλικία:

έως 30

31 έως 40

41 έως 50

51 έως 60

60 και άνω

3. Βασικές Σπουδές:

Πτυχίο ΑΕΙ 4ετούς φοίτησης

Πτυχίο ΑΕΙ 4ετούς φοίτησης (εξομοίωση)

Σχολή Νηπιαγωγών (2ετούς φοίτησης)

4.Πρόσθετες σπουδές: (Δυνατότητα πολλαπλής απάντησης)

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλες σπουδές:

5.Έτη διδακτικής εμπειρίας:

1-5

6-10

11-15

16-20

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

21-25

>25

6. Σχέση εργασίας:

Μόνιμος/-η

Αναπληρωτής/-τρια

7.Θέση στην οποία υπηρετείτε:

Προϊστάμενος/-η

Νηπιαγωγός

8.Σε ποιο τμήμα εργάζεστε:

Σε υποχρεωτικό τμήμα (κλασικό)

Σε προαιρετικό τμήμα (ολοήμερο)

Β' ΜΕΡΟΣ

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείται απαραίτητη την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο;

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα Πολύ]

2α.Πόσο συχνά αξιολογείτε τα παιδιά της τάξης σας με σκοπό

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
να ενημερώσετε τους γονείς και τους κηδεμόνες τους					
να ενημερώσετε άλλους επαγγελματίες ή υπηρεσίες (π.χ. ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους κ.λπ.)					
να εντοπίσετε τις δυσκολίες (π.χ. μαθησιακές, συμπεριφορά κ.λπ.) που αντιμετωπίζουν και που εμποδίζουν την πρόοδό τους					
να προσδιορίσετε τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους					
να κατανοήσετε πώς μαθαίνουν					
να αποτιμήσετε την εξέλιξη των παιδιών για να σχεδιάσετε τις επόμενες δράσεις στην					

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

τάξη σας					
να αξιολογήσετε την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων					
να αξιολογήσετε τις διδακτικές και παιδαγωγικές σας πρακτικές					

2β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε τον εαυτό σας καταρτισμένο σε θέματα αξιολόγησης των παιδιών;

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5=Πάρα πολύ]

4α Πόσο συχνά αξιολογείτε τα παιδιά της τάξης σας ως προς...

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
τις γνώσεις που απέκτησαν από όσα τους έχω διδάξει					
τη γνωστική τους ανάπτυξη (π.χ. επίλυση προβλήματος, ταξινόμηση αντιστοίχιση ένα προς ένα κ.λπ.)					
την κοινωνική/συναισθηματική τους ανάπτυξη (συνεργασία, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση κ.λπ.)					
τη γλωσσική τους ανάπτυξη (π.χ. χρήση λεξιλογίου, επιχειρηματολογία, δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής κ.λπ.)					
Τη σωματική/ κινητική τους ανάπτυξη (δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας κ.λπ.)					

4β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

5α. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τους ακόλουθους τρόπους - μέσα για να αξιολογήσετε τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης σας ;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Φύλλα εργασίας					
Ερωτήσεις					
Συζήτηση					
Ατομικό φάκελο με εργασίες των παιδιών					
Απλή, άτυπη παρατήρηση					
Πληροφορίες από τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών και άλλους ενήλικες					
Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους					
Εργασίες που αποτυπώνεται η εξέλιξη της μάθησης των παιδιών ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. το ανθρωπάκι του μήνα)					

5β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

6α. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις ακόλουθες μεθόδους και τεχνικές για να αξιολογήσετε τη μάθηση και την εξέλιξη των παιδιών της τάξης σας;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Αυτοαξιολόγηση παιδιών					
Συνεντεύξεις με τα παιδιά					
Ατομικό φάκελο παιδιών (portfolio)					
Συστηματική παρατήρηση (εκ των προτέρων σχεδιασμένη)					
Ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες για την αξιολόγηση επίτευξης στόχων					
Κοινωνιόγραμμα					

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

6β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

7α. Στην περίπτωση που **ΔΕΝ** χρησιμοποιείτε κάποια ή κάποιες από τις ακόλουθες μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης σημειώστε τους λόγους που δεν τις αξιοποιείτε.

	Δεν τη γνωρίζω	Τη γνωρίζω, αλλά δεν ξέρω πώς να τη χρησιμοποιώ	Πιστεύω ότι δεν είναι εφαρμόσιμη	Δεν είμαι υποχρεωμένος/-η να την εφαρμόσω	Απαιτεί πολύ χρόνο
Αυτοαξιολόγηση παιδιών					
Συνεντεύξεις με τα παιδιά					
Ατομικό φάκελο παιδιών (portfolio)					
Συστηματική παρατήρηση (εκ των προτέρων σχεδιασμένη)					
Κοινωνιόγραμμα					

7β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

8.Σε σχέση με τις μαθησιακές περιοχές του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος πόσο συχνά χρησιμοποιείτε φύλλα εργασίας για να αξιολογήσετε τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά της τάξης σας;

	Δεν χρησιμοποιώ	1 την εβδομάδα	2 έως 3 την εβδομάδα	4 έως 5 την εβδομάδα	Περισσότερα από 5 την εβδομάδα
Γλώσσα					
Μαθηματικά					

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Μελέτη Περιβάλλοντος					
Δημιουργία-Έκφραση					
Πληροφορική					

9α. Εάν χρησιμοποιείτε φύλλα εργασίας από πού τα προμηθεύεστε συνήθως ;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Από το διαδίκτυο					
Από συναδέλφους					
Από βιβλία εμπορίου					
Τα δημιουργώ ο ίδιος/η ίδια					

9β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

10α Παρακαλώ απαντήστε κατά πόσο χρησιμοποιείτε τον ατομικό φάκελο των παιδιών (portfolio) για τους παρακάτω λόγους;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Για να συγκεντρώσω τις εργασίες των παιδιών ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς					
Για να τεκμηριώσω την εξέλιξη του κάθε παιδιού μέσα στον χρόνο					
Για να αποτυπώσω την ετήσια δουλειά μας μέσα στην τάξη					
Για να ενθαρρύνω την αυτοαξιολόγηση των παιδιών					
Για να αποτυπώσω τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά ανά μαθησιακή περιοχή					
Για να αποτιμήσω την εξέλιξη των παιδιών και να σχεδιάσω τις επόμενες					

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

δράσεις στην τάξη μου					
-----------------------	--	--	--	--	--

10β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

11α Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις ακόλουθες πρακτικές για να καταγράψετε πληροφορίες που αφορούν στην πρόοδο των παιδιών της τάξης σας;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
Δείγματα εργασίας των παιδιών χωρίς συνοδευτικά σχόλια (π.χ. σχέδια, κατασκευές, φύλλα εργασίας)					
Δείγματα εργασίας των παιδιών με συνοδευτικά σχόλια (π.χ. σχέδια, κατασκευές, φύλλα εργασίας)					
Φόρμες αξιολόγησης (π.χ. λίστες/κλίμακες ελέγχου, ρουμπρίκες)					
Σημειώσεις σε ημερολόγιο					
Φύλλα αυτοαξιολόγησης των παιδιών					
Φωτογραφίες στιγμιότυπων από την τάξη με συνοδευτικά σχόλια					
Φωτογραφίες στιγμιότυπων από την τάξη χωρίς συνοδευτικά σχόλια					
Ηχογραφήσεις /Βιντεοσκοπήσεις					
Ιστορίες – αφηγήσεις μαθητών/τριών					
Ατομικό φάκελο μαθητή (portfolio)					

11β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

12. Σε ποιο βαθμό εμπλέκετε τους γονείς και κηδεμόνες και τα ίδια τα παιδιά στην αξιολογική διαδικασία;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Γονείς και κηδεμόνες των παιδιών					
Παιδιά					

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει...

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
στην παροχή πληροφοριών και ανατροφοδότησης για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού					
στην υποστήριξη της μάθησης του παιδιού στο σπίτι με τη βοήθεια και των πληροφοριών που λαμβάνει από την/τον εκπαιδευτικό					
στην αναγνώριση των επιτευγμάτων και των δυσκολιών του παιδιού τους ώστε να δρουν ανάλογα					
στην αναγνώριση του έργου του/της εκπαιδευτικού					
τίποτε από τα παραπάνω, γιατί πιστεύω ότι οι γονείς και κηδεμόνες δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία					

13β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

14α Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εμπλοκή των παιδιών στην αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει....

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους					
στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αυτοαξιολόγηση					
στην ανάκληση προηγούμενων εμπειριών τους και την παρακολούθηση της εξέλιξής τους από τα ίδια τα παιδιά					
στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση διαπιστώνοντας την πρόοδό τους					
σε κανένα από τα προηγούμενα, γιατί πιστεύω ότι τα παιδιά δεν πρέπει να εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία					

14β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

15α. Παρακαλώ απαντήστε κατά πόσο θεωρείτε ότι οι ακόλουθοι παράγοντες δυσχεραίνουν την αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Το ασαφές θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την αξιολόγηση των παιδιών					
Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα μεθοδολογίας της αξιολόγησης					
Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο της αξιολόγησης των παιδιών					
Ο εξωδιδασκτικός χρόνος που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των παιδιών					
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των νηπιαγωγείων για καταγραφή στοιχείων που αφορούν την εξέλιξη των παιδιών (π.χ. μαγνητόφωνο, φωτογραφική, κάμερα)					
Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη					
Ο φόβος των εκπαιδευτικών για τις αντιδράσεις των γονέων και κηδεμόνων					

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών τους					
Η συλλογή και η καταγραφή στοιχείων για την μαθησιακή πορεία των παιδιών παράλληλα με το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού					

15β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

16. Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε με μια ενδεχόμενη καθιέρωση, στο μέλλον της γραπτής ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους;

[1 = Καθόλου, 2 = Λίγο, 3 = Αρκετά, 4 = Πολύ, 5=Πάρα πολύ]

17α.Παρακαλώ δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας με τους παρακάτω τρόπους ενημέρωσης/επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση					
Μικτή επιμόρφωση (συνδυασμός εξ αποστάσεως και διαζώσης)					
Ενδοσχολική επιμόρφωση					
Σεμινάρια από τους/τις συντονιστές/-τριες εκπαίδευσης					
Σεμινάρια από ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης					
Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων					
Ενσωματωμένη επιμόρφωση κατά τη διδακτική διαδικασία					
Με τη βοήθεια μέντορα					
Κανέναν από τους παραπάνω, γιατί δεν έχω ανάγκη από ενημέρωση και επιμόρφωση					

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

17β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

18α. Παρακαλώ δηλώστε κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό να επιμορφωθείτε στους παρακάτω τομείς σε σχέση με την αξιολόγηση των παιδιών:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Σκοπός , αντικείμενο και βασικές αρχές της αξιολόγησης					
Κριτήρια αξιολόγησης					
Μέθοδοι και τεχνικές της αξιολόγησης (π.χ. παρατήρηση, portfolio, αυτοαξιολόγηση, ερωτήσεις κ.λπ.)					
Τρόποι καταγραφής των πληροφοριών/στοιχείων και αξιοποίησής τους					

18β. Παρακαλώ συμπληρώστε οτιδήποτε άλλο θεωρείτε σημαντικό το οποίο δεν αναφέρεται στις εναλλακτικές απαντήσεις που σας δίνονται:

.....

19. Έχετε διαβάσει τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο;

ΝΑΙ	ΟΧΙ
-----	-----

20. Εάν ναι, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη διαδικασία που περιγράφει όσον αφορά την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας;

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

21. Καταγράψτε ένα ζήτημα που θεωρείτε σημαντικό σχετικά με την αξιολόγηση των παιδιών και πιστεύετε ότι δεν αναφέρεται στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

.....

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Παράρτημα Β: Οδηγός συνέντευξης

Τίτλος έρευνας: «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

Πριν τη συνέντευξη η ερευνήτρια ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για την μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Κωδικός συνέντευξης:

Στοιχεία εκπαιδευτικού:

1. Φύλο;
2. Μπορείς να μου δώσεις κάποιες πληροφορίες για τις σπουδές σου;
3. Διαθέτεις επιπλέον τίτλους σπουδών;
4. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχεις στην τάξη;
5. Κατέχεις θέση Προϊσταμένης ή Νηπιαγωγού;
6. Σε τι τμήμα διδάσκεις; Πόσα παιδιά έχεις στο τμήμα σου;

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Τι σημαίνει για σένα αξιολόγηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο;
2. Εάν προσπαθούσες να δώσεις έναν ορισμό της αξιολόγησης των παιδιών πώς θα τον διατύπωνες;
3. α) Πιστεύεις ότι πρέπει να αξιολογούνται τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο; Γιατί πιστεύεις ότι πρέπει να αξιολογούνται; Εάν όχι, για ποιο λόγο δεν πρέπει; β) Σε τι βοηθάει η αξιολόγηση των παιδιών; Ποιον βοηθάει η αξιολόγηση των παιδιών; γ) Υπάρχει κάποια στιγμή που έχεις νοιώσει ότι ήταν σημαντικό να παρακολουθείς την πρόοδό τους; Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;
4. Ποιος πιστεύεις ότι πρέπει να είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού στην αξιολόγηση των παιδιών; Πώς νομίζεις ότι μία Νηπιαγωγός πρέπει να αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών;

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

5. α) Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος των παιδιών στην αξιολόγηση; Θεωρείς ότι πρέπει να συμμετέχουν τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία; β) Τι πιστεύεις για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο; γ) Πιστεύεις ότι μπορούν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να αυτοαξιολογηθούν; δ) Έχεις προσπαθήσει ποτέ να εμπλέξεις τα παιδιά σε μια τέτοια διαδικασία; Ποια ήταν η εμπειρία σου;
6. Τι ακριβώς αξιολογείς σε σχέση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών;
7. Όταν είσαι στην τάξη με τα παιδιά πόσο συχνά τα αξιολογείς; Θα μπορούσες να πεις ότι η αξιολόγηση είναι μια συνήθης πρακτική στη δουλειά σου; Εάν όχι, ποιοι είναι οι λόγοι;
8. Αξιολογείς όλα τα παιδιά της τάξης ή ορισμένα;
9. Υπάρχει κάποια συγκεκριμένη στιγμή μέσα στη μέρα/στη εβδομάδα/στον μήνα που ασχολείσαι με την αξιολόγηση;
10. α) Σχεδιάζεις ποτέ τι ακριβώς θα αξιολογήσεις; β) Υπάρχουν στιγμές που αξιολογείς τα παιδιά αυθόρμητα, τυχαία; Πότε συμβαίνει αυτό; Μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα;
11. Με ποιον τρόπο παρακολουθείς την πρόοδο των παιδιών; Ποιες πρακτικές ακολουθείς συνήθως;
12. α) Χρησιμοποιείς φύλλα εργασίας; Κάθε πότε τα χρησιμοποιείς και με ποιο σκοπό; β) Τι είδους φύλλα εργασίας χρησιμοποιείς; γ) Από που τα προμηθεύεσαι; δ) Θα μπορούσες να μου δώσεις κάποιο φύλλο εργασίας που αποτυπώνει αυτά που λες;
13. α) Πώς χρησιμοποιείς τον ατομικό φάκελο; (πώς τον οργανώνεις; Συμπεριλαμβάνεις όλες τις εργασίες των παιδιών;...), β) Χρησιμοποιείς τον φάκελο για να παρακολουθήσεις την πρόοδο των παιδιών; γ) Έχουν τα παιδιά πρόσβαση στον φάκελο; δ) Δείχνεις τον φάκελο στους γονείς όταν τους ενημερώνεις για την πρόοδο του παιδιού τους;
14. α) Καταγράφεις, κρατάς κάποιες σημειώσεις από όσα παρατηρείς μέσα στην τάξη σε σχέση με τα παιδιά; β) Σημειώνεις κάτι που σου προξενεί το ενδιαφέρον όσον αφορά την πρόοδο των παιδιών; γ) Οι σημειώσεις αυτές τι αφορούν συνήθως; Με ποιο τρόπο τις αξιοποιείς στη συνέχεια;

Χριστίνα Βάσση, «Οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Η περίπτωση των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου»

15. α) Με ποιους τρόπους ενημερώνεις τους γονείς σε σχέση με την πρόοδο των παιδιών τους; β) Θα συμφωνούσες με την γραπτή ενημέρωση των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους; Εάν ναι, γιατί; Εάν όχι, γιατί;
16. Έχεις παρακολουθήσει κάποιο μάθημα/σεμινάριο/ημερίδα για την αξιολόγηση των παιδιών; Τι είδους μάθημα/σεμινάριο και πού; Τι περιεχόμενο είχε;
17. Νοιώθεις ικανοποιημένη από τις γνώσεις που απέκτησες; Θεωρείς ότι έχεις τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αξιολογείς την πρόοδο των παιδιών της τάξης σου;
18. α) Πιστεύεις ότι χρειάζεσαι επιμόρφωση για την αξιολόγηση των παιδιών; Εάν ναι, ποιος τρόπος πιστεύεις ότι θα ήταν ο πιο κατάλληλος; β) Μπορείς να μας αναφέρεις τους πιο σημαντικούς τομείς της εκπαίδευση που θα ήθελες να επιμορφωθείς;
19. Πιστεύεις ότι το Υπουργείο Παιδείας μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου ή των εγκυκλίων που κατά καιρούς στέλνει στα νηπιαγωγεία έχει αποσαφηνίσει πώς πρέπει να αξιολογεί μια νηπιαγωγός την πρόοδο των παιδιών; Μπορεί δηλαδή μια νηπιαγωγός με βάση όσα αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις εγκυκλίους να κατανοήσει τι ακριβώς πρέπει να αξιολογεί και πώς πρέπει να αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών; Εάν όχι, τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει;
20. Έχεις κάποιο υλικό (βιβλίο, φόρμα, σημειώσεις κ.λπ.) που σε βοηθάει στο να αξιολογείς τα παιδιά; Θα ήθελες να έχεις;
21. Ενημερώθηκες για την περιγραφική αξιολόγηση; Έχεις διαβάσει τον οδηγό της περιγραφικής αξιολόγησης; Ποια είναι η άποψη σου για τον οδηγό; Ποια είναι η άποψη σου για την περιγραφική αξιολόγηση;
22. Ποιες είναι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει μια νηπιαγωγός εάν αποφασίσει να αξιολογεί συστηματικά την πρόοδο των παιδιών;
23. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο να γίνει πιο συστηματική; Τι ακριβώς θα σε βοηθούσε εσένα προσωπικά; Ποιος τρόπος/μέθοδος θα ήταν πιο βολικός για σένα;