



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



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Ο ατομικός φάκελος του/της μαθητή/τριας στο νηπιαγωγείο. Απόψεις
και πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης*

ΧΑΡΟΥΝΙ ΦΙΟΡΕΛΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2024

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**



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Ο ατομικός φάκελος του/της μαθητή/τριας στο νηπιαγωγείο. Απόψεις και
πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης*

**ΧΑΡΟΥΝΙ ΦΙΟΡΕΛΑ
Α.Μ. 198**

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 Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων
3. Αμαρυλλίς Στεργίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Φιορέλα Χαρούνη

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δεν επιτρέπεται η αντιγραφή μέρους ή του συνόλου της εργασίας. Η μη κερδοσκοπική έρευνα/εκπαίδευση μπορεί να επαναχρησιμοποιήσει τμήματα αυτής, με την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

Η έγκριση της Μεταπτυχιακής Εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

Υπεύθυνη Δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της Μεταπτυχιακής Εργασίας και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Η παρούσα διατριβή παραθέτει όλες τις παραπομπές, τόσο τα άμεσα αποσπάσματα όσο και τις παραφράσεις, ώστε να διασφαλίζεται η ανάδειξη των πρωτότυπων πηγών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία, ολοκληρώνω τις σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σε αυτό το υπέροχο ταξίδι, καθοριστική ήταν η συμβολή των καθηγητών μου στα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησα, τους οποίους ευχαριστώ βαθύτατα.

Ιδιαίτερα, είμαι βαθιά ευγνώμων στην καθηγήτρια και επιβλέπουσά μου, κα. Ευστρατία Σοφού, για την ανεκτίμητη καθοδήγηση, υποστήριξη και έμπνευση που μου παρείχε καθ' όλη την πορεία εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου. Η σοφία και η ενθάρρυνσή σας στάθηκε εξαιρετικά πολύτιμη.

Ευχαριστώ επίσης και τους συναδέλφους που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα και χωρίς τη βοήθεια αυτών δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους φίλους μου, που ήταν δίπλα μου σε αυτό το μοναδικό ταξίδι γνώσης, κραταιώνοντας την κάθε μου προσπάθεια, με αμέριστη υποστήριξη αλλά και υπομονή.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ABSTRACT.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	15
Κεφάλαιο 1. Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση .	15
1.1 Η έννοια της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.....	15
1.2 Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση.....	25
1.2.1 Η Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης.....	27
1.2.2 Η «σκαλωσιά».....	28
1.3 Μέθοδοι αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση....	30
1.3.1 Η αυτοαξιολόγηση.....	30
1.3.2 Η Συζήτηση και η Συνέντευξη.....	32
1.3.3 Ο Ατομικός φάκελος του μαθητή (πορτφόλιο).....	33
1.3.4 Η Παρατήρηση.....	34
1.4 Η αξιολόγηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	35
Κεφάλαιο 2. Ο ατομικός φάκελος στην προσχολική εκπαίδευση.....	40
2.1 Αποσαφήνιση της έννοιας του ατομικού φακέλου.....	40
2.2 Οι σκοποί και τα βασικά χαρακτηριστικά του πορτφόλιο.....	44
2.3 Είδη πορτφόλιο και εφαρμογή ως εργαλείο αξιολόγησης.....	47
2.3.1 Ηλεκτρονικός φάκελος (e-πορτφόλιο).....	52
2.4 Ο σχεδιασμός του ατομικού φακέλου και το περιεχόμενο του.....	54
2.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του ατομικού φακέλου.....	60
2.6 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων στην εφαρμογή του ατομικού φακέλου.....	62
2.7 Ο ατομικός φάκελος του μαθητή σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης.....	65
Κεφάλαιο 3. Ανασκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας. Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του πορτφόλιο στο Νηπιαγωγείο.....	70
Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	77
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία.....	77
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	77

4.2 Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	78
4.3 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας.....	78
4.3.1 Η επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων της έρευνας	78
4.3.2 Ο οδηγός της συνέντευξης	79
4.3.3 Η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης.....	81
4.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	82
4.5 Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	84
4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	85
Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	87
5.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι ατομικός φάκελος	87
5.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί ο ατομικός φάκελος.....	90
5.3 Τα οφέλη της αξιοποίησης του πορτφόλιο στην τάξη για το παιδί, το σχολείο και την οικογένεια	94
5.3.1 Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για το παιδί.....	94
5.3.2 Τα οφέλη της αξιοποίησης του πορτφόλιο για τους νηπιαγωγούς.....	97
5.3.3 Τα οφέλη της αξιοποίησης του πορτφόλιο για τους γονείς/κηδεμόνες	99
5.4 Η οργάνωση και η αξιοποίηση του ατομικού φακέλου	101
5.5 Ο ρόλος των παιδιών στην εφαρμογή του πορτφόλιο	113
5.6 Ο ρόλος των γονέων και κηδεμόνων στην εφαρμογή του πορτφόλιο	115
5.7 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του πορτφόλιο στο Νηπιαγωγείο	118
5.8 Η κατάρτιση των νηπιαγωγών και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σχετικά με το πορτφόλιο	119
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα	122
6.1 Περιορισμοί της έρευνας.....	128
6.2 Προτάσεις για την αξιοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας.....	129
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες σε σχέση με την εφαρμογή του πορτφόλιο στην προσχολική εκπαίδευση.....	129
Βιβλιογραφία	131
Παράρτημα.....	152

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011 :44.....	71
Πίνακας 2: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011 :45,46	72
Πίνακας 3: Ερευνητικά ερωτήματα και οδηγός συνέντευξης	84
Πίνακας 4: Σύμβολα μετεγγραφής	86
Πίνακας 5: Το προφίλ των συμμετεχόντων	88
Πίνακας 6: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι ατομικός φάκελος	92
Πίνακας 7: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η χρήση του ατομικού φακέλου	95
Πίνακας 8: Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για το παιδί	100
Πίνακας 9: Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για τους νηπιαγωγούς	102
Πίνακας 10: Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για τους γονείς	104
Πίνακας 11: Το περιεχόμενο των ατομικών φακέλων	106
Πίνακας 12: Τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου.....	113
Πίνακας 13: Η πρόσβαση των παιδιών στον ατομικό τους φάκελο	117

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Ενδεικτικό περιεχόμενο από πορτφόλιο στην τάξη της Ν1	108
Εικόνα 2: Εργασία νηπίου η οποία αποθηκεύεται στην ραφιέρα και μετέπειτα θα συμπεριληφθεί στον ατομικό φάκελο του νηπίου, από την νηπιαγωγό με την εμπλοκή του νηπίου Ν7	109
Εικόνα 3: Τοποθέτηση ατομικών φακέλων σε ανοικτό ράφι	110
Εικόνα 4: Τοποθέτηση ατομικών φακέλων σε κλειστό ντουλάπι	110
Εικόνα 5: Τα συρτάρια στα οποία συλλέγονται οι εργασίες των νηπίων	111
Εικόνα 6: Το «ντοσιέ με τους κρίκους», φάκελος κλασέρ, που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός Ν6 στην τάξη της	112
Εικόνα 7: Εξώφυλλα που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός Ν13 για να διαχωρίσει το περιεχόμενο των ατομικών φακέλων των παιδιών με βάση τις μαθησιακές περιοχές	115

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ Διπλωματική Εργασία

ΠΤΝ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

ΠΜΣ Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΖΕΑ Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης

ΑΦΠ Ατομικός Φάκελος Παιδιού

ΑΠΣ Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΙΕΠ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τον ρόλο και τη σημασία του ατομικού φακέλου του/της μαθητή/τριας στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, εστιάζοντας στις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Μέσα από μια λεπτομερή ανάλυση, διερευνάται πώς ο ατομικός φάκελος λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Εξετάζονται οι διάφορες πτυχές του φακέλου, συμπεριλαμβανομένων των εργασιών των παιδιών, των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών και των αξιολογήσεων της προόδου τους. Ακόμη, επιδιώκεται η διερεύνηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των δυσκολιών, που μπορεί να αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή του στην τάξη. Επιπρόσθετα, διερευνά τον ρόλο των μαθητών/τριών αλλά και την εμπλοκή των γονέων στην εφαρμογή του ατομικού φακέλου. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, μια ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν δεκαπέντε (15) νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δύο πόλεις της Ηπείρου, τα Ιωάννινα και την Ηγουμενίτσα.

Από τα ευρήματα προκύπτει πως, ενώ οι φάκελοι θεωρούνται πολύτιμοι για την αποτύπωση της προόδου των παιδιών και την προώθηση της συνεργασίας, χρησιμοποιούνται κυρίως για αποθήκευση εργασιών και όχι ως ολοκληρωμένα εργαλεία αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν τα πορτφόλιο για τις τελικές αξιολογήσεις και την επικοινωνία με τους γονείς και όχι για τη συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Η περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία επιλογής των τεκμηρίων και η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν αυτό το συμπέρασμα. Έτσι, τα πορτφόλιο λειτουργούν περισσότερο ως φάκελοι εργασίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για βελτιωμένη κατάρτιση και στροφή προς τη χρήση τους ως δυναμικών εργαλείων αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.

Λέξεις – κλειδιά: αξιολόγηση, αξιολόγηση μέσω πορτφόλιο, αξιολόγηση νηπίου, αυτοαξιολόγηση, προσχολική εκπαίδευση

ABSTRACT

This thesis examines the role and importance of the student's personal file in the context of kindergarten, focusing on the views and practices of pre-school teachers. Through a detailed analysis, it is investigated how the portfolio functions as an assessment tool in kindergarten, as well as a means of personalising teaching. The various aspects of the folder are examined, including children's work, teachers' observations and assessments of their progress. Furthermore, it seeks to trace the knowledge and training of kindergarten teachers about the children's portfolio, the adequacy of their knowledge, and the difficulties they may encounter when implementing it in the classroom. In addition, it explores the role of students and the involvement of parents in it. For this purpose, the material under research was collected through semi-structured interview, which belongs to the qualitative method of data collection, and involves fifteen (15) kindergarten teachers working in two cities of Epirus, Ioannina and Igoumenitsa. The findings suggest that while the portfolio are considered valuable for capturing children's progress and promoting collaboration, they are mainly used for storing work rather than as comprehensive assessment tools. Teachers tend to use portfolios for final assessments and communication with parents rather than for ongoing assessment and feedback. The limited involvement of children in the process of selecting evidence and the lack of adequate teacher training support this conclusion. Thus, portfolios function more as working files, highlighting the need for improved training and a shift towards their use as dynamic assessment tools in early childhood education.

Keywords: assessment, πορτφολιο assessment, infant assessment, self-evaluation, early childhood education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς διαμορφώνει τις βάσεις για τη μελλοντική τους εκπαίδευση και ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια αυτού του σημαντικού χρονικού διαστήματος, η αξιολόγηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, διαδραματίζοντας κρίσιμο ρόλο στην κατανόηση της προόδου, των αναγκών και των ενδιαφερόντων του κάθε παιδιού.

Μία προσέγγιση αξιολόγησης που έχει αποκτήσει ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση και διάδοση στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης που εστιάζουν στην αξιολόγηση τελικών αποτελεσμάτων, η διαμορφωτική αξιολόγηση επικεντρώνεται στη συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου του παιδιού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης.

Παράλληλα, στο σύγχρονο προσχολικό περιβάλλον, η ανάγκη για αξιόπιστες μεθόδους αξιολόγησης παραμένει ουσιώδης για την κατανόηση της προόδου και της ανάπτυξης των νηπίων. Μία από τις πρωτοποριακές πρακτικές αξιολόγησης που έχει εισαχθεί στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Ο ατομικός φάκελος (πορτφόλιο) στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης που συλλέγει συστηματικά τις εργασίες του παιδιού, αναδεικνύοντας την πορεία του σε διάφορους τομείς ανάπτυξης. Αυτή η μέθοδος έχει επίσης εισαχθεί στην προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας από το 2002 μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ - ΑΠΣ. Ωστόσο, παρά τη θεσμοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων η εφαρμογή της στην πράξη παρουσιάζει δυσκολίες από τους νηπιαγωγούς.

Αντικείμενο της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών, σχετικά με τον ατομικό φάκελο του μαθητή στο νηπιαγωγείο. Αναλύεται η έννοια του ατομικού φακέλου, της αξιολόγησης και πώς αυτά αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στην προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, γίνεται εστίαση στην αξιολόγηση των νηπίων μέσω των ατομικών φακέλων τους, η οποία αποτελεί μια κρίσιμη προσέγγιση για τη διενέργεια της αυθεντικής αξιολόγησης.

Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας εξελίχθηκε με γνώμονα την διατύπωση κι αποσαφήνιση των απόψεων και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στην τάξη τους. Στο πλαίσιο αυτό, χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η συνέντευξη. Η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της Θεσπρωτίας και των Ιωαννίνων, με συμμετέχοντες τις νηπιαγωγούς. Επισημαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα οι πρακτικές στηρίζονται στον λόγο των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με όσα δηλώνουν ότι εφαρμόζουν στην τάξη με τα παιδιά.

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: Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας διερευνάται η έννοια της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Δίνεται έμφαση στην έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Αναλύονται οι αρχές, οι πρακτικές και τα οφέλη αυτής της προσέγγισης, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και στην ανάπτυξη των νηπίων. Επιπλέον, εξετάζονται οι προκλήσεις και οι δυνατότητες εφαρμογής της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο του προσχολικού περιβάλλοντος.

Ακόμα, εξετάζεται η σημασία και ο ρόλος του ατομικού φακέλου του μαθητή στο νηπιαγωγείο. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου. Περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι και οι πρακτικές που σχετίζονται με τη διαχείριση και τη χρήση του ατομικού φακέλου στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της ανάλυσης, διερευνάται πώς ο ατομικός φάκελος συμβάλλει στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και στην αποτελεσματική υποστήριξη της μάθησης κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα, την ανάλυσή τους καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τον ατομικό φάκελο του μαθητή. Η ανάλυση όσον αφορά το εμπειρικό μέρος, ξεκινά με την περιγραφή των στόχων και των συγκεκριμένων ερωτημάτων που επιδιώκει να απαντήσει (ερευνητικά ερωτήματα). Στη συνέχεια, εξηγεί τις ερευνητικές μεθόδους που επιλέχθηκαν και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων. Ακολουθώντας, περιγράφει λεπτομερώς τα βήματα για τη διεξαγωγή της έρευνας και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τέλος, η ενότητα της μεθοδολογίας ολοκληρώνεται με δείγμα της έρευνας και τον τρόπο με τον οποίο η έρευνα εξασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα.

Στο ερευνητικό μέρος λοιπόν, εξετάζεται σε βάθος η αντίληψη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τη σημασία και τα οφέλη αυτής της πρακτικής στην αξιολόγηση και τη διδασκαλία, καθώς και οι προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την υλοποίησή της. Επιπλέον, ερευνάται η εξέλιξη αυτής της πρακτικής κατά τη διάρκεια του χρόνου από την εισαγωγή της στο περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης.

Μέσα από την επισκόπηση των παραπάνω πτυχών, αποκαλύπτεται ο τρόπος με τον οποίο ο ατομικός φάκελος του μαθητή αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η

επίδρασή του στην πρακτική τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Τέλος, διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής του ατομικού φακέλου του μαθητή στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1. Η αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση

1.1 Η έννοια της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση

Ο όρος «αξιολόγηση» προέρχεται από τη λατινική λέξη «assidere», που σημαίνει «κάθομαι δίπλα σε κάποιον άλλον.» Ωστόσο, η ιδέα του εκπαιδευτικού που «κάθεται» δίπλα στον μαθητή για να κατανοήσει τη διαδικασία της μάθησης φαίνεται να απέχει από την παραδοσιακή εικόνα της αξιολόγησης (Earl, 2003). Συνήθως, η αξιολόγηση θεωρείται ως μια διαδικασία που είναι διαχωρισμένη από τη διδασκαλία και περιλαμβάνει κυρίως τη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου ή ενός σχολικού έτους. Η αξιολόγηση εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς, όπως ο έλεγχος της προόδου, η λήψη αποφάσεων για την προαγωγή ή την απονομή τίτλων σπουδών, η ανατροφοδότηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η προώθηση της μάθησης (Cowie, 2000). Η αξιολόγηση δεν ελέγχει απλώς ή επιβεβαιώνει, αλλά ενισχύει την διδακτική διαδικασία προς βελτίωση της εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο σε κάθε οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την πρακτική εφαρμογή. Μέσω της αξιολόγησης, αναζητείται η πρόοδος προς τους στόχους και η αναγνώριση των εμποδίων που ενδεχομένως υπάρχουν (Κωνσταντίνου, 2002).

Πληθώρα ορισμών έχουν δοθεί αναφορικά στην αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Hills (1992: 43), η αξιολόγηση περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους με στόχο τη συλλογή δεδομένων που αφορούν την ανάπτυξη και την μάθηση των παιδιών. Αυτή η αξιολόγηση επικεντρώνεται στη σημασία της όσον αφορά τους στόχους και τα προγράμματα εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και κοινοποιούνται στους γονείς και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Bowman et al. (2000: 43), υποστηρίζουν πως ο όρος αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση αναφέρεται στην πρόθεση να παρουσιάσει μια εκτενή εικόνα του πώς τα μικρά παιδιά ενεργούν, σκέφτονται και μαθαίνουν, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ανίχνευσης των δραστηριοτήτων των παιδιών σε διάφορα πεδία. Σύμφωνα με τους Dodge et al. (2004: 22), η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο είναι μια συνεχής διαδικασία που συγκεντρώνει πληροφορίες κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων της τάξης. Στόχος είναι να αποκτηθεί μια αντιπροσωπευτική εικόνα των ικανοτήτων και των

επιτευγμάτων των παιδιών. Ο Gullo (2005: 30) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση του μαθητή αφορά τον προσδιορισμό του τι γνωρίζει, τι μπορεί να κάνει και τι δεν μπορεί να κάνει ένα παιδί. Αξιολογεί ποιες γνώσεις ή πληροφορίες έχει αποκτήσει μέσα από συγκεκριμένες εμπειρίες και σε ποιο βαθμό το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες στο μέλλον. Ακόμα, σύμφωνα με την διατύπωση των Epstein et. al. (2004: 35), η αξιολόγηση είναι «μια συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή, τη σύνθεση και την ερμηνεία πληροφοριών, με στόχο να υποστηρίξει τη λήψη αποφάσεων στην τάξη. Οι πληροφορίες αφορούν τα παιδιά, τη διδασκαλία και το κλίμα της τάξης».

Στο πλαίσιο της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, υπάρχει μια πληθώρα αναφορών που εξετάζουν τα διάφορα είδη, τις μορφές, τους τρόπους, τα συστήματα, τα μοντέλα και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, με προτάσεις για διάφορες ταξινομήσεις και κατηγοριοποιήσεις αυτών. Ένας κλασικός διαχωρισμός είναι αυτός που διακρίνει την αξιολόγηση σε **αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση**, όπως προτάθηκε από τον Bloom και τους συνεργάτες του το 1971. Αυτή η διάκριση βρίσκει σύμφωνους και άλλους ερευνητές, όπως ο Κασσωτάκης (2003), ο Κωνσταντίνου (2000), και οι Weeden et al. (2002).

Έτσι λοιπόν, ανάλογα με τους σκοπούς της, η αξιολόγηση διακρίνεται σε τρία είδη:

1. Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση: Αυτή η αξιολόγηση χρησιμοποιείται στην αρχή μιας περιόδου μάθησης για να καθορίσει τι ήδη γνωρίζουν ή μπορούν να κάνουν οι μαθητές. Συνήθως, αυτή εντάσσεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Η διαγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στη συλλογή πληροφοριών που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να καθορίσει το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών καθώς και τις προσδοκίες τους ως προς τη μάθηση, σε συγκεκριμένη στιγμή (Williams & Williams, 1996). Συνήθως χρησιμοποιείται στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και κατά τη διάρκειά της, με στόχο τον προσδιορισμό του επιπέδου γνώσεων και εμπειριών των μαθητών, των ενδιαφερόντων τους και την αναγνώριση πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ο στόχος είναι να διερευνάται το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών και να προσδιορίζονται τα αίτια που επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση, ώστε να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις μαθησιακές διαδικασίες στις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, με στόχο την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

2. Διαμορφωτική αξιολόγηση: Αυτή η μορφή αξιολόγησης παρέχει πληροφορίες για την πρόοδο της μάθησης κατά τη διάρκεια μιας περιόδου. Ο σκοπός της είναι να κατευθύνει δράσεις που θα βελτιώσουν τη μάθηση. Αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να

εντοπίσουν τις περιοχές όπου οι μαθητές έχουν αδυναμίες και χρειάζονται βελτίωση, ενθαρρύνοντάς τους με θετική ανατροφοδότηση για περαιτέρω ανάπτυξη. Οι Black & Wiliam (1998a, 1998b), επιχειρώντας να ορίσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση υιοθετούν τον εξής ορισμό. « Χρησιμοποιούμε τον γενικό όρο αξιολόγηση για να αναφερθούμε σε όλες αυτές τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές καθώς αυτοαξιολογούνται, οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για να χρησιμοποιηθούν ως ανατροφοδότηση για την αναπροσαρμογή των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Αυτή η αξιολόγηση θεωρείται διαμορφωτική όταν οι ενδείξεις χρησιμοποιούνται πραγματικά για να αναπροσαρμόσουν τη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες». (Black & Wiliam, 1998b: 140). Ελαφρώς διαφορετικά, οι Cowie και Bell (1999: 32) ορίζουν την αξιολόγηση περιορίζοντάς τον όρο ως την αξιολόγηση που διεξάγεται και διενεργείται όταν επιτελείται η μάθηση σηματοδοτώντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως «τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στη μάθηση των μαθητών προκειμένου να την ενισχύουν κατά τη διάρκεια της μάθησης». Οι Shepard, Hammerness, Darling-Hammond και Rust (2005: 275) περιγράφουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως «την αξιολόγηση που διεξάγεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με σκοπό να βελτιώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση». Επιπλέον, στην ερευνητική μελέτη των διαμορφωτικών αξιολογικών πρακτικών σε οκτώ εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) η διαμορφωτική αξιολόγηση ορίζεται ως εξής: «Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται σε συχνές, διαδραστικές αξιολογήσεις της προόδου των μαθητών, στον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών και στον κατάλληλο ανασχεδιασμό της διδασκαλίας» (OECD, 2005: 1). Σύμφωνα με τους McNair και τους συνεργάτες τους (2003), η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται σε μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα συνεχώς και έχει ως στόχο να κατανοήσει τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επιπλέον, αποσκοπεί στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία των παιδιών, καθώς και τις διαφορετικές τους γνωστικές προσεγγίσεις. Ο Κασσωτάκης (2013) εξηγεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αποβλέπει στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Αυτός ο έλεγχος παρέχει πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών και δίνει τη δυνατότητα τροποποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ή των μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Κυρίως, η λειτουργία της αξιολόγησης αυτής είναι η παροχή ανατροφοδότησης στον εκπαιδευτικό. Επίσης, σύμφωνα με τη Ρεκαλίδου (2011: 30), η

διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση έχει ως στόχο να παράσχει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες σχετικά με την πορεία των μαθητών προς την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Αυτό του επιτρέπει να προσαρμόζει τις παρεμβάσεις του με σκοπό να διευκολύνει και να βελτιώσει την πρόοδο των μαθητών και να τους βοηθήσει στην αυτοβελτίωσή τους. Τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά που επισημαίνονται στους παραπάνω ορισμούς περί διαμορφωτικής αξιολόγησης εκφράζονται και από τον Popham (2008:17) με τον ίδιο τρόπο. Συνεπώς, η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην τάξη, και τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης παρέχουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που έχει θέσει. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί κρίσιμο στοιχείο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να επιτρέπει την προσαρμογή του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Αποτελεί αυθεντική αξιολόγηση, που προέρχεται από διάφορες πηγές, όπως παρουσιάσεις, φάκελος επιτευγμάτων μαθητή, δοκιμασίες κ.α.

3. Αθροιστική ή τελική αξιολόγηση: Αυτή η αξιολόγηση αξιολογεί συνολικά τις επιδόσεις του μαθητή στο τέλος μιας περιόδου, και είναι συχνά επίσημη και τυπική στη φύση της. Οι όροι και οι συνθήκες εφαρμογής της καθορίζονται επίσημα. Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Η καθορισμένη διεξαγωγή της αξιολόγησης στοχεύει στον έγκυρο προσδιορισμό του χρόνου, του χώρου και των όρων διεξαγωγής της διαδικασίας. Επίσης, περιλαμβάνει την επίσημη ενημέρωση των ενδιαφερομένων με στόχο την κατανόηση και αξιολόγηση της συνολικής επίδοσης του μαθητή. Αυτές οι διαδικασίες είναι ουσιώδεις για τη διασφάλιση της διαφάνειας και της δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως περιγράφουν οι Κασσωτάκης (2013) και η Ρεκαλίδου (2011).

Η διαχωρισμένη κατηγοριοποίηση μεταξύ «αθροιστικής ή τελικής» και «διαμορφωτικής» αξιολόγησης πρωτοπροτάθηκε από τον Scriven (1967) στο πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Scriven, η αθροιστική αξιολόγηση προσφέρει συνολική αξιολόγηση της απόδοσης ενός προγράμματος, ενώ τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του προγράμματος (Bennett, 2011). Έπειτα, οι Bloom et al. (1971, όπως αναφέρεται στο Cizek, 2010) χρησιμοποίησαν αυτούς τους όρους για να περιγράψουν την αξιολόγηση των μαθητών,

ορίζοντας τη χρονική διάσταση και τον σκοπό της αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρούνται νέες εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με την παραδοσιακή προσέγγιση η αξιολόγηση ήταν μια αποσπασματική διαδικασία με στόχο τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών, η οποία ήταν ξεκομμένη από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Μια καλά σχεδιασμένη διδασκαλία θεωρούνταν επαρκής για να είναι αποτελεσματική για τους περισσότερους μαθητές και τυχόν προβλήματα στην απόδοσή τους αποδίδονταν στον ίδιο τον μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση θεωρούνταν ως μια αντικειμενική διαδικασία που απλά επιδίωκε να μετρήσει την επίδοση των μαθητών. Κατά τη δεκαετία του 1990, άρχισαν να αναπτύσσονται εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Έτσι, η εισαγωγή του όρου «διαμορφωτική αξιολόγηση» έδωσε έμφαση στη φιλοσοφία της ανατροφοδότησης, ενισχύοντας την ιδέα της διαρκούς βελτίωσης και προόδου.

Σύμφωνα με τις νέες εξελίξεις, στόχος της αξιολόγησης είναι η προαγωγή της μάθησης. Έτσι, με αυτές τις απαιτήσεις, αρχίζουν να εγκαταλείπονται σταδιακά οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης και επικρατεί η ανάγκη για μια πιο αυθεντική προσέγγιση.

Όσον αφορά την προσχολική ηλικία, οι ερευνητικές μελέτες που ασχολούνται με τις αυθεντικές μορφές αξιολόγησης στην ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένες, όπως αναφέρουν η Ντολιοπούλου και η Γουργιώτου το 2008. Ωστόσο, έχουν δημοσιευτεί ενδιαφέρουσες μελέτες σχετικά με αυτό το θέμα κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990 και έπειτα.

Οι επιστημονικές μελέτες προτείνουν διάφορα μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία έχουν εφαρμοστεί στην πράξη. Ένα από αυτά τα μοντέλα είναι το WorkSamplingSystem (WSS) που αναπτύχθηκε από τον Meisels το 1993 για παιδιά προσχολικής ηλικίας, το οποίο περιλαμβάνει την αξιολόγηση σε τρία επίπεδα:

1. Καταγραφή της ανάπτυξης του παιδιού και των γνωστικών του δεξιοτήτων με συγκεκριμένους δείκτες κατάκτησης, που προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό.
2. Παρατηρήσεις και καταγραφές στο πορτφόλιο του παιδιού, με χρήση είτε αντιπροσωπευτικού είτε εξελικτικού τύπου.
3. Τελική αξιολόγηση.

Αυτό το μοντέλο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών με πιο ολοκληρωμένο και προσαρμοσμένο τρόπο.

Παρά το γεγονός ότι η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση είναι καθημερινή πρακτική εδώ και πολλά χρόνια σε πολλά προγράμματα του εξωτερικού, η σημασία της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο έχει τονιστεί ελάχιστα στην

ελληνική βιβλιογραφία, όπως αναφέρει η Ντολιοπούλου το 2003. Η μέθοδος αξιολόγησης που προβλέπεται είναι η συστηματική και αντικειμενική παρατήρηση των νηπίων. Η κύρια σκοπιμότητα ήταν η κατανόηση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού από τη νηπιαγωγό, ως αφετηρία για κάθε παιδαγωγική παρέμβαση. Περιλαμβάνει την παρατήρηση όλων των παιδιών σε ετήσια κλίμακα, με τη χρήση εργαλείων όπως ερωτηματολόγια, διαγνωστικά τεστ, ημερολόγιο και ανεκδοτική έκθεση.

Παρ' όλα αυτά, η αναφορά στην αξιολόγηση ήταν συνήθως περιορισμένη και δεν ενσωματώθηκε λειτουργικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η έννοια της αξιολόγησης ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αρχίζει να διατυπώνεται επίσημα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2002 (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002) και τον Οδηγό Νηπιαγωγού του 2006. Σε αυτά τα έγγραφα, η αξιολόγηση αντιλαμβάνεται ως βασικό στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο, όπως περιγράφεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., έχει διπλή λειτουργία. Αφενός, αποτελεί ένα εργαλείο εντός του σχολικού περιβάλλοντος για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αφετέρου, έχει ως στόχο την παρακολούθηση της μαθησιακής προόδου των παιδιών και την ανάδειξη τρόπων βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τονίζοντας έτσι το διαμορφωτικό της χαρακτήρα. Επομένως, η αξιολόγηση πρέπει να δίνει έμφαση στην παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας και την ανάδειξη τρόπων βελτίωσης, ενώ παράλληλα πρέπει να εστιάζεται στην εξέλιξη της μάθησης των παιδιών.

Έτσι, η αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία είναι κυρίως «διαμορφωτική», εστιάζοντας στη συλλογή συνεχών πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο των παιδιών και στη χρήση της για την ενημέρωση της διδασκαλίας και της υποστήριξης. Βοηθά τις νηπιαγωγούς να εντοπίσουν τομείς όπου τα παιδιά μπορεί να χρειαστούν πρόσθετη καθοδήγηση και να σχεδιάσουν μαθησιακές εμπειρίες που βασίζονται στις υπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις τους (Wiliametal., 2011). Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ο στόχος είναι να ενισχυθεί η μάθηση καθώς εξελίσσεται και να καθοδηγήσει τα επόμενα βήματα της, προωθώντας τη βελτίωσή της. Αυτή η διαδικασία χρησιμοποιεί τα δεδομένα που συλλέγονται για να προσαρμοστεί η διδασκαλία ώστε να προσφέρει βέλτιστη υποστήριξη στους μαθητές. Συνολικά, η διαμορφωτική αξιολόγηση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ μάθησης και διδασκαλίας, επικεντρώνοντας στην συστηματική συλλογή, ανάλυση και αξιοποίηση δεδομένων για τη βελτίωση της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι συμβάλλει στην προσαρμογή της

εκπαίδευσης για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών και να προάγει την ανάπτυξη τους (William&Black, 1996). Αξίζει να σημειωθεί πως ακόμα και εάν η έννοια της «διαμορφωτικής αξιολόγησης», έχει λάβει πολλαπλές εξηγήσεις, όπως αναφέρονται και παραπάνω, παραμένει κοινό το γεγονός πως αποτελεί «μια συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, τεκμηρίωσης, αναστοχασμού και αξιοποίησης πληροφοριών με στόχο την ανατροφοδότηση της μάθησης και της διδασκαλίας» (ΙΕΠ, 2019), τοποθετώντας το ίδιο το παιδί στο επίκεντρο της αξιολογητικής προοπτικής είτε μέσω της ενεργού συμμετοχής του στη μάθηση είτε μέσω της λήψης αποφάσεων από του εκπαιδευτικούς για την καλύτερη προσαρμογή του σε αυτή.

Συνολικά, ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας, όπως αναφέρεται και στην ελληνική βιβλιογραφία από τον Κασσωτάκη (2013), είναι αυτός που ξεχωρίζει την «Διαμορφωτική αξιολόγηση», καθώς η εμπλοκή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών κατά την αυτοαξιολόγηση προκειμένου να γίνει λήψη των απαραίτητων πληροφοριών, δίνει τη δυνατότητα βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας και κατάκτησης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

Η αξιολόγηση της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση αφορά τη συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης και κοινοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματα του παιδιού. Διάφορες μορφές αξιολόγησης συζητούνται και ορίζονται με διαφορετικούς τρόπους από διάφορους συγγραφείς. Ανάμεσα σε αυτές τις «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης (Ντολιοπούλου& Γουργιώτου, 2008; Ρεκαλίδου, 2016β) περιλαμβάνονται η «διαμορφωτική αξιολόγηση», η «αξιολόγηση για τη μάθηση», η «δυναμική αξιολόγηση», η «συνεχής αξιολόγηση» και η «αυθεντική αξιολόγηση» κάθε μία από αυτές με διάφορες ερμηνευτικές διαφορές σύμφωνα με τους διάφορους συγγραφείς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Ρεκαλίδου, 2016α).

Ακόμα, στο εναλλακτικό πλαίσιο αξιολόγησης συμπεριλαμβάνεται και η «περιγραφική αξιολόγηση», η οποία αναφέρεται στην «ποιοτική έκφραση της επίδοσης του μαθητή, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:181). Η «περιγραφική αξιολόγηση» επικεντρώνεται στην περιγραφή και την καταγραφή της συμπεριφοράς, των επιδόσεων και των δεξιοτήτων του παιδιού χωρίς τη χρήση κατηγορηματικών αξιολογικών κριτηρίων. Συνήθως χρησιμοποιούνται παρατηρήσεις, καταγραφές, φωτογραφίες και βίντεο για να καταγραφεί η συμπεριφορά και η ανάπτυξη των παιδιών. Σκοπό έχει την κατανόηση των διαφόρων πτυχών της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων του παιδιού. Η περιγραφική αξιολόγηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα συλλογής και ερμηνείας πληροφοριών για την κατανόηση

των δυνατοτήτων των παιδιών, της συνεχούς παρακολούθησης της προόδου και επίδοσης, της προσαρμογής της διδασκαλίας τους με στόχο την υποστήριξη της μάθησης, της ανίχνευσης δυνητικών δυσκολιών ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν επιπλέον υποστήριξη όπου χρειάζεται, καθώς και της συνεργασίας με παιδιά, οικογένειες και άλλους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της μάθησης και την ανάπτυξη του μαθητή (Rinaldi, 2006; Dunphy, 2008; Ρεκαλίδου 2016).

Αξίζει να σημειωθεί πως πλέον **οι σύγχρονες προσεγγίσεις της αξιολόγησης του μαθητή διαχωρίζουν τις έννοιες «αξιολόγηση για τη μάθηση» ,«αξιολόγηση της μάθησης» και «αξιολόγηση ως μάθηση»**. Οι έννοιες «αξιολόγηση για τη μάθηση» και «αξιολόγηση της μάθησης» αναφέρονται σε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα, που ωστόσο αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Ο διαχωρισμός αυτός προέκυψε καθότι η Επιτροπή της ARG (1999) αμφισβήτησε την καταλληλότητα του όρου «διαμορφωτική αξιολόγηση» επειδή θεωρήθηκε ότι αυτός ο όρος δεν περιγράφει επαρκώς τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης που εστιάζει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Σύμφωνα με την ARG, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τι χρειάζεται να διορθωθεί στη διδασκαλία, αλλά δεν παρέχει αρκετή καθοδήγηση στους μαθητές για το πώς να βελτιώσουν την ίδια τους τη μάθηση. Ως αντίσταση στον όρο «διαμορφωτική αξιολόγηση», η ARG πρότεινε την υιοθέτηση του όρου «αξιολόγηση για τη μάθηση». Αυτή η αξιολόγηση για τη μάθηση έχει στόχο να παρέχει αξιόπιστη ενημέρωση και ανάδραση που να ενισχύει την εκμάθηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, αυτή η αξιολόγηση ορίζεται από την ARG ως μια διαδικασία που εστιάζει στη συλλογή, την ερμηνεία και την χρήση πληροφοριών αξιολόγησης για να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών, στοχεύοντας στην υποστήριξη της διαδικασίας της μάθησης και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα ορίζεται ως «η διαδικασία της αναζήτησης και της ερμηνείας των ενδείξεων (evidence) από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποφασίσουν σε ποιο σημείο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής, πού είναι ανάγκη να φθάσει και πώς θα φθάσει εκεί με τον καλύτερο τρόπο». (ARG, 2002, σσ. 2–3). Ο στόχος είναι να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση της δικής τους μάθησης και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης. Στηρίζει την ανάπτυξη των μαθητών και παρέχει πληροφορίες για το πώς μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Στόχος της αξιολόγησης για τη μάθηση είναι η λήψη αποφάσεων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Αποτελεί μια διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού, που χρησιμοποιείται τόσο από τα παιδιά όσο και από

τον εκπαιδευτικό. Τα παιδιά τη χρησιμοποιούν για να προσαρμόσουν τις δικές τους μεθόδους μάθησης και στρατηγικές, ενώ ο εκπαιδευτικός τη χρησιμοποιεί για να εξετάζει και να βελτιώνει τις διδακτικές πρακτικές του.

Όσον αφορά την «αξιολόγηση της μάθησης», επικεντρώνεται στον τελικό και αποτελεσματικό έλεγχο της μάθησης μετά το πέρας μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της είναι η αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί από τους μαθητές. Ουσιαστικά, συνοψίζει τα επιτεύγματα του παιδιού σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και περιγράφει την εξελικτική πορεία της μάθησής του, με στόχο να παρέχει πληροφορίες στην οικογένεια για τη μάθηση και την ανάπτυξή του. Οι δύο αυτές διαδικασίες συμπληρώνουν η μία την άλλη παρέχοντας πληροφορίες τόσο για τη διαδικασία την μάθησης (τρόπος που μαθαίνει το παιδί), όσο και για το αποτέλεσμα αυτής (τι μαθαίνει το παιδί), έχοντας διαμορφωτικό χαρακτήρα και αποσκοπώντας στην ανάπτυξη του παιδιού (Perrenoud, 1991).

Πληθώρα ερευνητών έχουν εκφράσει ανησυχίες σχετικά με τη χρήση των όρων «αξιολόγηση για τη μάθηση» και «αξιολόγηση της μάθησης» για να αντιστοιχίσουν τους όρους «διαμορφωτική αξιολόγηση» και «αθροιστική αξιολόγηση». Οι Black, Harrison, Lee, Marshall και Wiliam (2004) εξηγούν ότι η «αξιολόγηση για τη μάθηση» εστιάζεται στον σκοπό της προαγωγής της μάθησης των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση αυτή έχει ως βασική προτεραιότητα να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν καλύτερα. Διαφέρει από άλλους τύπους αξιολόγησης που είναι σχεδιασμένοι για άλλους λόγους, όπως για την επιβολή λογοδοσίας, την κατάταξη ή την πιστοποίηση επάρκειας. Μια αξιολογική δραστηριότητα μπορεί να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα όταν οι πληροφορίες που παρέχει χρησιμοποιούνται πραγματικά για να προσαρμοστεί το διδακτικό έργο προς όφελος των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Ο Bennett (2011) υποστηρίζει ότι αυτή η εξίσωση είναι απλοϊκή, καθώς η αξιολόγηση που έχει σχεδιαστεί για αθροιστικούς σκοπούς μπορεί επίσης να λειτουργήσει διαμορφωτικά, και αντίστροφα. Αυτό σημαίνει ότι αντικαθιστώντας τον όρο «αθροιστική αξιολόγηση» με «αξιολόγηση της μάθησης» απλοποιεί αυτή την πολύπλοκη σχέση. Η αξιολόγηση πρέπει να εκπληρώνει και τη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών και της υποστήριξης της μάθησης. Οι Dunn & Mulvenon (2009) συμφωνούν ότι κάθε αξιολόγηση είναι απλώς μια αξιολόγηση, αλλά η χρήση των αποτελεσμάτων της διαφέρει. Η αθροιστική αξιολόγηση αξιολογεί την ανάπτυξη του μαθητή σε μια χρονική περίοδο, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση παρακολουθεί την πρόοδο κατά τη διάρκεια της μάθησης. Τα αποτελέσματα αυτών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για και τους δύο σκοπούς. Οι Ussher&Earl (2010)

προτείνουν τους όρους «αξιολόγηση για αθροιστικούς/τελικούς σκοπούς» και «αξιολόγηση για διαμορφωτικούς σκοπούς» για να δείξουν ότι η αξιολόγηση συλλέγει πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι Absolum, Flockton, Hattie, Hipkins και Reid (2009) υπογραμμίζουν ότι οποιαδήποτε πληροφορία που συλλέγεται με σκοπό να βελτιώσει τη μάθηση μπορεί να θεωρηθεί διαμορφωτική αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και η αξιολόγηση που έχει σχεδιαστεί για τελικούς σκοπούς μπορεί να χρησιμοποιηθεί διαμορφωτικά, ανάλογα με το πώς τη χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές. Για παράδειγμα, το πορτφόλιο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρέχοντας ανατροφοδότηση και ταυτόχρονα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παρουσιάσει μια συνολική εικόνα της μάθησης του μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Τέλος, ο όρος «αξιολόγηση ως μάθηση» μοιάζει αρκετά με την έννοια της «αξιολόγησης για τη μάθηση. Κύριος στόχος είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Η αξιολόγηση ως μάθηση διεξάγεται όταν ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τον μαθητή στην αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξής του. Η αξιολόγηση ως μάθηση επικεντρώνεται στην παροχή ανατροφοδότησης και πληροφοριών που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν την κατανόηση τους και τις δεξιότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές συχνή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν την πρόοδό τους και να βελτιώνονται. Η αξιολόγηση ως μάθηση εστιάζει στη στήριξη της μαθησιακής ανάπτυξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Η διαφορά με την «αξιολόγηση για τη μάθηση» είναι ότι η δεύτερη περιλαμβάνει πιο ευρείες διαδικασίες αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογηθεί η πρόοδος των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και πρότυπα.

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα φαίνεται ότι δεν υπάρχει συμφωνία στον επιστημονικό κύκλο για ένα κοινό αποδεκτό ορισμό της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, υπάρχει σημαντική κριτική σχετικά με τους διαφορετικούς όρους που χρησιμοποιούνται, με διαφορετικές απόψεις για το τι ακριβώς σημαίνουν αυτοί οι όροι (π.χ. Bennett, 2011; Dunn&Mulvenon, 2009; Taras, 2005, 2007, 2009; Rawlins&Leech, 2014; Ussher&Earl, 2010). Ο Bennett (2011) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση εξελίσσεται τόσο σε επίπεδο νοηματοδότησης όσο και σε μεθοδολογία. Σήμερα, πολλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τους όρους «διαμορφωτική αξιολόγηση» και «αξιολόγηση για τη μάθηση» σαν σχεδόν ισοδύναμους, ως δύο διαφορετικές ονομασίες για την ίδια έννοια, την οποία συμμεριζόμαστε.

1.2 Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και της μάθησης. Επικεντρώνονται επίσης στο περιβάλλον μάθησης και στο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση (Anning, Cullen, & Flee, 2004). Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής (Black and Wiliam 1998; Siraj-Blatchford et al. 2002). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κατανοήσεις σχετικά με το τι μαθαίνουν τα παιδιά και πώς μαθαίνουν αυτά τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασης μαζί τους. Σημαντικές έννοιες σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνουν τη «Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ)» και τη «σκαλωσιά» (Σοφού, 2023). Αυτές οι έννοιες είναι χρήσιμες για την κατανόηση των διαφορετικών διαδικασιών που συμβάλλουν στη μάθηση των παιδιών και των αλληλεπιδράσεων που την προάγουν. Επιπλέον, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και την αξιολόγηση λαμβάνουν υπόψη τις πρόσφατες εξελίξεις σε διάφορες επιστήμες που εξετάζουν το παιδί. Αυτές οι εξελίξεις έχουν συμβάλει στην αλλαγή των αντιλήψεών μας σχετικά με τον ρόλο του παιδιού στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Όσον αφορά το παιδί, η εικόνα που έχουμε επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τις δυνατότητές τους και τον ρόλο μας στην αλληλεπίδραση μαζί τους. Αυτή η εικόνα διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, όπως οι προσωπικές εμπειρίες, η κουλτούρα και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που επικρατούν στο τρέχον περιβάλλον. Στο παρελθόν, η εικόνα του παιδιού θεωρούνταν ως εικόνα «ατελούς ενήλικα» που χρειαζόταν προετοιμασία και εκπαίδευση για να εξελιχθεί σε πλήρη και ώριμη προσωπικότητα. Αυτή η προσέγγιση εστιάζεται στο μέλλον (τι θα γίνει το παιδί) και θεωρεί το παιδί ως παθητικό προϊόν της κοινωνίας.

Ωστόσο, πιο πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν αλλάξει αυτήν την εικόνα, θεωρώντας τα παιδιά ως «φορείς ενσυνείδητης δράσης» που συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία. Εστιάζουν στο παρόν και αναγνωρίζουν τις ικανότητες τους, καθώς και το δικαίωμά τους να έχουν φωνή και συμμετοχή στην κοινωνία. Αυτή η δυναμική εικόνα του παιδιού έχει επισημανθεί από ερευνητές και συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση των πρακτικών στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η πεποίθηση ότι το παιδί είναι δρών υποκείμενο στηρίζεται σε τρεις παραδοχές (Mac-Naughton et al., 2007β):

α) Τα παιδιά παράγουν έγκυρα και αξιόπιστα νοήματα για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν, κατασκευάζουν δηλαδή τις δικές τους αντιλήψεις και σημασίες όσον αφορά τον κοινωνικό τους κόσμο.

β) Η γνώση των παιδιών για τον κοινωνικό κόσμο είναι διαφορετική, αλλά όχι κατώτερη από αυτήν των ενηλίκων.

γ) Οι αντιλήψεις, οι γνώσεις και οι οπτικές των παιδιών για την κοινωνική πραγματικότητα μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικες να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο των παιδιών.

Με βάση λοιπόν τις θεωρητικές αυτές ιδέες, το παιδί ως μαθητής, θεωρείται ικανό να επιλέγει, να αποφασίζει, να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση, να συνικοδομεί τη γνώση αλληλεπιδρώντας με ενήλικες και άλλα παιδιά, να επικοινωνεί τις ιδέες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να αυτενεργεί. Αντίστοιχα, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση δεν κυριαρχούνται αποκλειστικά από τις αναπτυξιακές θεωρήσεις που δίνουν έμφαση στον ρόλο του ατόμου αλλά ενισχύονται από τις θεωρίες που εστιάζουν στην πολιτισμική και κοινωνική φύση της μάθησης όπως οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις (Rogoff, 1998), βασικές διαστάσεις των οποίων διερευνούμε στις σελίδες που ακολουθούν.

Οι **κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες της μάθησης**, που έχουν επικρατήσει τις τελευταίες δεκαετίες, αναδεικνύουν τη σημασία του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη διαδικασία της μάθησης, ιδίως στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτές οι θεωρίες υποστηρίζουν ότι η μάθηση δεν είναι απλώς ένα ατομικό εγχείρημα, αλλά μια κοινωνική και πολιτισμική διαδικασία. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, τα παιδιά ενεργούν ενεργά ως κοινωνικοί οικοδόμοι της γνώσης τους, με τη διαδικασία αυτή να συμβαίνει μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τον κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρό τους.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του Lev Semenovich Vygotsky, που είναι ένας από τους κύριους εκπροσώπους του κοινωνικοπολιτισμικού κονστρουκτιβισμού, τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται καθώς διαπραγματεύονται τις ιδέες και τις γνώσεις τους με άλλα άτομα (Vygotsky, 1978). Κατά την άποψή του, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι κοινωνικές εμπειρίες καθοδηγούν τη διαδικασία της μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες. Συνεπώς, η ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα της εσωτερικής εξέλιξής τους, αλλά επηρεάζεται σημαντικά από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (McNauhgton, 2020· Morrison, 2017). Ο Vygotsky, όπως και ο Piaget, πίστευε ότι τα παιδιά δεν απλώς απορροφούν γνώση, αλλά ενεργά δημιουργούν τη δική τους κατανόηση και δεξιότητες. Η διαφορά μεταξύ τους είναι ότι ο

Vygotsky υπογράμμισε ότι η ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι απλώς αποτέλεσμα της εσωτερικής εξέλιξής τους, αλλά εξαρτάται σημαντικά από τις αλληλεπιδράσεις τους με το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την αντίληψή του, τα παιδιά δεν είναι απομονωμένοι δημιουργοί της γνώσης τους, αλλά διαμορφώνουν τις κατανοήσεις τους μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Vygotsky, 1978; Piaget 1969).

Η παραπάνω θεωρία τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ως κρίσιμο στοιχείο για την ανάπτυξη της γνώσης, καθώς κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας, τα παιδιά ενσωματώνουν τη γνώση και τις δεξιότητες τους σε ένα πλαίσιο πολιτισμικής και κοινωνικής κατανόησης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα παιδιά δεν οικοδομούν μόνα τους τη γνώση, αλλά αποτελούν μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος τους και συμμετέχουν σε κοινωνικές διαδικασίες που διαμορφώνουν την κατανόησή τους. Έτσι, η μάθηση ενισχύεται όταν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον που προωθεί τη συνεργασία.

Ακόμα, ένα κεντρικό στοιχείο της θεωρίας του Vygotsky είναι η έννοια της «Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης» που υποδηλώνει το εύρος των δυνατοτήτων που ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει με την υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού ή των συνομηλίκων του (Fleer&Richardson, 2004). Αυτή η προσέγγιση της αξιολόγησης μεταφέρει την εστίαση από την ενιαία αξιολόγηση του ατόμου σε περιβάλλοντα όπου οι δυνατότητες του παιδιού αναπτύσσονται δυναμικά με την υποστήριξη άλλων. Έτσι, η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται μόνο στις αδυναμίες του παιδιού αλλά και στο τι μπορεί να επιτύχει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και των προσκεκλημένων συνομηλίκων.

1.2.1 Η Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης

Η «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» (Zone of Proximal Development - ZPD) είναι μια κεντρική έννοια στη θεωρία του Vygotsky για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση. Η ΖΕΑ αναφέρεται στο εύρος των δυνατοτήτων ενός ατόμου να εκπαιδευτεί και να αναπτύξει νέες δεξιότητες με την υποστήριξη και την καθοδήγηση από έναν εμπειρότερο συνομήλικό ή ενήλικα. Συγκεκριμένα, η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης κατατάσσεται σε τρία επίπεδα (Gray&MacBalain, 2015).

1. Το επίπεδο της πραγματικής ανάπτυξης: Αυτό αναφέρεται στα πράγματα που ένα άτομο μπορεί να πράξει ανεξάρτητα, χωρίς καμία εξωτερική υποστήριξη.
2. Το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης: Αυτό αναφέρεται στις δεξιότητες και τις αρμοδιότητες που ένα άτομο μπορεί να αναπτύξει με την καθοδήγηση και την

υποστήριξη από έναν εμπειρότερο άλλο. Είναι το εύρος των δυνατοτήτων που μπορεί να ανακαλύψει και να αναπτύξει κάποιος με τη βοήθεια ενός διδάσκοντα.

3. Το επίπεδο της πραγματικής ανάπτυξης με υποστήριξη: Αυτό είναι το εύρος των δεξιοτήτων και της κατανόησης που μπορεί κάποιος να αναπτύξει με την καθοδήγηση και την υποστήριξη από κάποιον άλλο. Στην πραγματικότητα, αυτό είναι το εύρος των δυνατοτήτων που ένα άτομο μπορεί να επιτύχει με βοήθεια.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης «δεν είναι ένα συγκεκριμένο ποιοτικό χαρακτηριστικό του παιδιού, ούτε ένα συγκεκριμένο ποιοτικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ή των εκπαιδευτικών [...] παράγεται συνεργατικά κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και των άλλων που έχουν περισσότερες γνώσεις. Ο στόχος αυτής της συνεργατικής αλληλεπίδρασης είναι να ανυψώσει τον μαθητή για να γίνει «ένα κεφάλι ψηλότερος» (1978:102).

Η Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης υπογραμμίζει τη σημασία της καθοδήγησης και της συνεργασίας στη διαδικασία της μάθησης. Καθηγητές και γονείς μπορούν να αναγνωρίσουν τη ΖΕΑ ενός παιδιού και να παρέχουν κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να το βοηθούν να επεκτείνει τις δεξιότητές του με βάση το προσωπικό του επίπεδο ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών και να προετοιμάζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης. Για να το επιτύχει αυτό, πρέπει να κατανοεί το επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού, δηλαδή τα πράγματα που μπορεί να κάνει μόνο του. Στη συνέχεια, πρέπει να δημιουργεί δραστηριότητες που είναι ελαφρώς πιο προχωρημένες από το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει υποστήριξη μέσω καθοδήγησης, επιτρέποντας στα παιδιά να φθάσουν στο επίπεδο της δυναμικής τους ανάπτυξης. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, η μάθηση αντιλαμβάνεται ως συνικοδόμηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού, όχι απλώς ως μετάδοση γνώσεων. Για να γίνει αυτό, η αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο. Βοηθά στον προσδιορισμό των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων του παιδιού, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει πώς μπορεί να βοηθήσει κάθε παιδί να προχωρήσει στη μάθηση (Ρεκαλίδου, 2016).

1.2.2 Η «σκαλωσιά»

Η έννοια της σκαλωσιάς που διατύπωσε ο Bruner (1960) βασισμένος στη θεωρία του Vygotsky αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, κατά την οποία

ο εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη προσπαθώντας να καταστήσει αυτόνομο το παιδί και για τον λόγο αυτό σταδιακά του παραχωρεί ολοένα και περισσότερο χώρο να δράσει και να αναλάβει υπευθυνότητες κατά τη διάρκεια της μάθησής του (Ρεκαλίδου, 2016) .

Σύμφωνα με τους Berk και Winsler (1995), η αποτελεσματική σκαλωσιά στη μάθηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. **Επίλυση προβλήματος από κοινού:** Αυτό σημαίνει ότι δύο ή περισσότερα άτομα, όπως παιδιά και εκπαιδευτικοί, συνεργάζονται για να λύσουν ένα πρόβλημα που τους ενδιαφέρει και έχει νόημα για αυτούς.
2. **Διυποκειμενικότητα:** Αναφέρεται στη δημιουργία ενός κοινού νοήματος μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Κάθε μέλος συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτού του κοινού νοήματος με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες του.
3. **Οικειότητα και ανταπόκριση:** Η αποτελεσματική σκαλωσιά απαιτεί συνεργασία μεταξύ παιδιού και ενήλικα για να ενισχυθεί η μάθηση. Αυτό συνδέεται με μια θετική συναισθηματική σχέση και την αναγνώριση των προσπαθειών του παιδιού από τον εκπαιδευτικό.
4. **Υποστήριξη σύμφωνα με τη ZEA:** Η υποστήριξη πρέπει να παρέχεται στο επίπεδο των ικανοτήτων του παιδιού, ενθαρρύνοντας το να δοκιμάσει νέες μαθησιακές εμπειρίες.
5. **Προώθηση της αυτορρύθμισης:** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να αναπτύξει τη δική του ικανότητα αυτορρύθμισης μέσω της στήριξης και της παροχής κατάλληλης βοήθειας.

Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός θεωρείται αυτός που έχει την ευθύνη να προσαρμόζει το επίπεδο υποστήριξης σύμφωνα με τη ZEA του παιδιού, δηλαδή να παρέχει τη βοήθεια που το παιδί χρειάζεται. Ένα ερώτημα που αναδύεται είναι πώς μπορεί να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τι χρειάζεται ο μαθητής. Απαντώντας στο ερώτημα αυτό ο Bruner (1997, όπ. αναφ. στο Παπανδρέου, 2020:52) υποστηρίζει ότι η παροχή της κατάλληλης υποστήριξης εξαρτάται από τον βαθμό διυποκειμενικότητας που θα αναπτυχθεί μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού, δηλαδή στο βαθμό στον οποίο θα δημιουργήσουν μια κοινή αναπαράσταση για τη δράση στην οποία συμμετείχαν.

Όλες οι παραπάνω πληροφορίες δίνουν τη δυνατότητα περιγραφής των χαρακτηριστικών που μπορεί να έχει μια αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης. Καθώς κάθε παιδί έχει μοναδική μάθηση και διαφορετική πορεία μάθησης, η αξιολόγηση διαφέρει από παιδί σε παιδί. Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση της αξιολόγησης εστιάζεται

στο τι μπορεί να επιτύχει ένα παιδί μέσω συνεργασίας με άλλους (Gipps, 2002), αντί να αξιολογεί απλώς τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του, χωρίς βοήθεια ή υποστήριξη. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση στρέφεται προς το μέλλον και όχι προς το παρελθόν. Το «μέλλον» περιγράφει τις δυνατότητες του παιδιού σε συνεργασία με άλλους, οι οποίες είναι σημαντικότερες για τη μάθηση από το τρέχον επίπεδο ανάπτυξής του. Η αξιολόγηση από μια κοινωνικο-πολιτισμική οπτική λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές διαδικασίες που θεωρούνται βασικές σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, όπως η συνεργασία εκπαιδευτικού και παιδιού και η σημασία της διωποκειμενικότητας, καθώς και τη συνοικοδόμηση της γνώσης και των νοημάτων. Η αναγνώριση αυτών των διαδικασιών είναι κρίσιμη για τη νοηματοδότηση αξιολογικών προσεγγίσεων που λαμβάνουν υπόψη τον σημαντικό ρόλο των παιδιών στην αξιολογική διαδικασία στην προσχολική εκπαίδευση.

1.3 Μέθοδοι αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση

Ο όρος «μέθοδοι αξιολόγησης» αναφέρεται στις διάφορες πρακτικές και εργαλεία που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός, στην προσχολική εκπαίδευση, για να αξιολογήσει την πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών του στην τάξη. Αυτές οι μέθοδοι μπορεί να περιλαμβάνουν διάφορες στρατηγικές, τεχνικές και δραστηριότητες που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος για να συλλέξουν «αποδεικτικά στοιχεία». Αυτά τα αποδεικτικά στοιχεία αποτελούν τη βάση για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών (Δημητρόπουλος, 2010).

Εν προκειμένω, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους αξιολόγησης για να διαμορφώνει μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο κάθε μαθητής μαθαίνει και αναπτύσσεται. Αυτό του επιτρέπει να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία, να προσαρμόζει την εκπαίδευση σε κάθε μαθητή, να παρέχει ανατροφοδότηση και υποστήριξη για αποτελεσματικότερη μάθηση, και να ενημερώνει γονείς, συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες για την πρόοδο των μαθητών (ΙΕΠ, 2014).

Σε αυτές τις μεθόδους εντάσσονται η αυτοαξιολόγηση, η συζήτηση και η συνέντευξη, ο ατομικός φάκελος, η παρατήρηση και οι ειδικά σχεδιασμένες και οργανωμένες δραστηριότητες.

1.3.1 Η αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Klenowski (1995), η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία όπου ένα άτομο αξιολογεί τις δικές του επιδόσεις και εντοπίζει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του με

σκοπό να βελτιώσει τα αποτελέσματά του. Η Shepard (2000) προσθέτει ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση και συνεργάζονται πιο στενά με τους εκπαιδευτικούς. Οι Rolheiser&Ross (2001) επισημαίνουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια δυναμική τεχνική, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογήσουν την εργασία τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και να βελτιώσουν τις μελλοντικές επιδόσεις τους, ενώ οι Andrade&Boulay (2003) προσεγγίζουν ευρύτερα την έννοια της αξιολόγησης, θεωρώντας τη διαδικασία όπου τα παιδιά αναστοχάζονται για την ποιότητα της εργασίας τους, κρίνουν αν αυτή αντανακλά τους στόχους τους και καταλήγουν σε αποφάσεις για την επανεξέτασή της.

Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει να ακουστεί η «φωνή» του μαθητή και τον εμπλέκει ενεργητικά σε αυτήν (Carr, Lee&Jones, 2004b). Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί συστατικό μέρος της «αξιολόγησης για τη μάθηση» (Wiliam, 2013). Καθιστά το παιδί ικανό να περιγράφει σταδιακά τα επιτεύγματά του, να αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και να βελτιώνεται η μάθηση και η ανάπτυξή του (Dunphy, 2008; Ρεκαλίδου, 2016α). Ουσιαστικά, η συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά, καθώς τους βοηθά να αναπτύξουν τη δεξιότητα να αξιολογούν τον εαυτό τους και να είναι αυτο-κριτικοί, τους δίνει το μήνυμα ότι η γνώμη και η άποψή τους είναι σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς, τους εξοπλίζει με τη δυνατότητα να αναλογιστούν τις δράσεις τους και να συλλογιστούν για το τι μπορούν να βελτιώσουν. Επιπλέον, μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης μέσω αυτής της διαδικασίας, τα παιδιά τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν πλήρως τα τις δεξιότητές και γνώσεις τους, καθώς και τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και θέλουν να μάθουν. Παράλληλα, βρίσκουν κίνητρα και ενθαρρύνονται καθώς παρατηρούν την πρόοδο που επιτυγχάνουν, αναπτύσσουν την ανεξαρτησία τους και ενισχύουν τη θετική εικόνα για τον εαυτό τους και ενισχύουν τη διάθεσή τους για την εύρεση λύσεων σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν (ΙΕΠ, 2014α). Σε άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αξιολογούν την πρόοδό τους και τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Σε αυτή τη διαδικασία, γίνονται οι ίδιοι το ερευνητικό υποκείμενο της δικής τους μάθησης, δηλαδή αναλύουν, εξετάζουν και αξιολογούν την δική τους μάθηση (Γρόσδος, 2006).

Η αυτοαξιολόγηση δεν επηρεάζει μόνο τα παιδιά, αλλά έχει επίσης θετική επίδραση στον εκπαιδευτικό και στη διαδικασία εκπαίδευσης γενικότερα. Αυτό συμβαίνει διότι η συμμετοχή των παιδιών στην αυτοαξιολόγηση βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης και μάθησης των παιδιών. Αυτή η κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών μπορεί να

βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τις διδακτικές του πρακτικές και να γίνει πιο αποτελεσματικός στην εκπαίδευση των παιδιών (Black&William, 1998).

Συνολικά, η αυτοαξιολόγηση αφορά «μια διαδικασία που διδάσκεται, δεν «συμβαίνει» από μόνη της. Μέσα από αυτή, τα παιδιά εξασκούνται στο να ανακαλούν και να στοχάζονται για τη δράση τους, να επεξεργάζονται προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και να τις χρησιμοποιούν σε νέα πλαίσια, να διαφοροποιούν το εύκολο από το δύσκολο και να παρακολουθούν την εξέλιξη και την πρόοδό τους» (ΙΕΠ, 2011α: 49).

1.3.2 Η Συζήτηση και η Συνέντευξη

Η συζήτηση αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία που μπορεί να εμφανιστεί φυσικά στην καθημερινή ζωή της τάξης και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών. Αυτή η συζήτηση επιτρέπει την ανοικτή διαπροσωπική ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ερωτήσεις τόσο ανοικτού όσο και κλειστού τύπου για να προωθήσουν αυτή τη συζήτηση. Οι ανοικτές ερωτήσεις ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν και να εκφράσουν τις ιδέες τους ενώ οι κλειστές ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελέγξουν την προηγούμενη γνώση των παιδιών ή να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με το παιδί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κατάλληλες ερωτήσεις που το ενθαρρύνουν να εκφράσει τις θεωρίες και τις κατανοήσεις του. Αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να επιτρέψουν στα παιδιά να μοιραστούν συναισθήματα, να διατυπώσουν υποθέσεις και να αναπτύξουν τη φαντασία τους (Μπιρμπίλη, 2016). Για παράδειγμα, οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παράσχουν πιο πλούσιες απαντήσεις. Επίσης, είναι χρήσιμο να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικές ερωτήσεις που καλούν τα παιδιά να διευκρινίσουν, να συμπληρώσουν και να επεκτείνουν τις απαντήσεις τους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της επαναδιατύπωσης των απαντήσεων τους όταν αυτό είναι απαραίτητο για να διατηρηθεί η ροή της συζήτησης. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμπληρώνει τις ερωτήσεις με τις δικές του σκέψεις και να ακούει προσεκτικά τα παιδιά προκειμένου να κατανοήσει πλήρως όσα προσπαθούν να εκφράσουν, είτε με λόγια είτε με τη γλώσσα του σώματος (Γρηγοριάδης, Μπιρμπίλη, & Παπανδρέου, 2016).

Οι συνεντεύξεις και οι εστιασμένες συζητήσεις παρέχουν ευκαιρίες για τη λεπτομερή εξέταση των σκέψεων και των συλλογισμών των παιδιών. Αυτές οι μέθοδοι, συχνά χρησιμοποιούμενες σε συνδυασμό, έχουν σημαντική ιστορία και εφαρμογή στην εκπαίδευση.

Για παράδειγμα, ο Piaget χρησιμοποίησε τη μέθοδο της κλινικής συνέντευξης για να κατανοήσει τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και τη διαδικασία εξέλιξής τους.

Ο όρος «κλινική» σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται στην ευαισθησία του συνεντευκτή προς τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού και την προσπάθεια του να το κατανοήσει. Η μέθοδος είναι ευέλικτη, επιτρέποντας στον συνεντευκτή να προσαρμόσει τη σειρά των ερωτήσεων ή τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει την απόδοση, τη σκέψη, τη γνώση, το εκπαιδευτικό δυναμικό και τα συναισθήματα του παιδιού. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια για τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης (Dooley et al., 2014).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο συνεντευκτής επικεντρώνεται στην ανίχνευση των γνωστικών και συναισθηματικών πτυχών της μάθησης των παιδιών, καθώς και στις προϋποθέσεις τους για τη μάθηση. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει επίσης στο παιδί να εκφράσει απόψεις και να αναστοχαστεί, διευκολύνοντας την ελεύθερη αφήγηση και την ανάκληση πληροφοριών (Dooley et al., 2014). Είναι επίσης χρονικά αποδοτική, δεδομένου ότι δεν απαιτεί πολύ χρόνο (Fleer & Richardson, 2004). Συνολικά, η συνέντευξη αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να κατανοήσουν καλύτερα τη μάθηση των παιδιών, τόσο από γνωστική όσο και από συναισθηματική πλευρά.

1.3.3 Ο Ατομικός φάκελος του μαθητή (πορτφόλιο)

Ο ατομικός φάκελος (πορτφόλιο) είναι ένας οργανωμένος τρόπος συλλογής διαφόρων «αποδεικτικών» στοιχείων που αφορούν τη μάθηση και την εξέλιξη ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο. Αυτός ο φάκελος λειτουργεί ως μια είδους αφήγηση του «μαθησιακού ταξιδιού» του παιδιού κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος. Οφείλει να καταγράφει τις προσπάθειες, την πρόοδο και τις επιτυχίες του παιδιού, αντικατοπτρίζοντας τη διαδικασία της ανάπτυξής του (Dunphy, 2008; Gronlund & Engel, 2019; ΙΕΠ, 2019; Kingore, 2007; MacDonald, 1997; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008; Ρεκαλίδου, 2016; Popham, 2012). Το πορτφόλιο αποτελεί ένα μέσο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή, την καταγραφή και την ερμηνεία των δεδομένων που σχετίζονται με την πλήρη ανάπτυξη και την πρόοδο του παιδιού. Επιπλέον, λειτουργεί ως μέσο παρουσίασης αυτών των πληροφοριών σε ενήλικες που συμμετέχουν στην εκπαίδευσή του, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (Puckett & Black 2000).

Η χρήση της τεχνολογίας επιτρέπει την ενίσχυση των πληροφοριών που συλλέγονται σχετικά με τη μάθηση των παιδιών. Ο φάκελος αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διάφορους

σκοπούς, όπως για τη διεξαγωγή συζητήσεων με το παιδί, για την παροχή πληροφοριών στους γονείς, για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ή ακόμη και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τις πληροφορίες που παρέχει σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη του κάθε παιδιού (Dunphy, 2010). Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ατομικού φακέλου είναι η πολυσυλλεκτική οργάνωση του περιεχόμενου του η συλλογή, δηλαδή, δεδομένων από πολλές και διαφορετικές πηγές (NCCA, 2008; Dunphy, 2008). Το περιεχόμενο του φακέλου μπορεί να περιλαμβάνει έργα του παιδιού (ζωγραφιές, κολλάζ, κατασκευές, χειροτεχνίες κ.λπ.), φύλλα εργασίας, ομαδικές ή ατομικές εργασίες, φωτογραφημένο, βιντεοσκοπημένο και ηχητικό υλικό, δείγματα γραφής, αφηγήσεις, συζητήσεις και συνεντεύξεις με το παιδί, καταγραφές παρατήρησης (π.χ. ανεκδοτικές καταγραφές, κλίμακες ελέγχου και διαβάθμισης), σχόλια του παιδιού, του/της εκπαιδευτικού, των γονέων και κηδεμόνων, υλικό από σχέδια εργασίας, φύλλα αυτοαξιολόγησης του παιδιού κ.λπ. Καθώς η χρήση του ατομικού φακέλου αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας θα αναλυθεί διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

1.3.4 Η Παρατήρηση

Η παρατήρηση που πραγματοποιεί ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη αποτελεί έναν από τους πλέον αξιόπιστους και άμεσους τρόπους για να αποκτηθούν πληροφορίες σχετικά με την μάθηση και την εξέλιξη ενός παιδιού. Οι McNair et al., (2003: 26) 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».

Συνήθως, αυτή η παρατήρηση δεν είναι προγραμματισμένη, αλλά συμβαίνει φυσικά κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, των διαλειμμάτων, των γευμάτων και γενικά όταν ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί τα παιδιά κατά την καθημερινή λειτουργία της τάξης. Αυτή η παρατηρητική πρακτική αφορά την παρατήρηση και παρακολούθηση των παιδιών κατά την φυσική τους δραστηριότητα, χωρίς προκαθορισμένο πλάνο ή δομή.

Η παρατήρηση πέρα από αυθόρμητη μπορεί να είναι και δομημένη (ΙΕΠ, 2019). Στην αυθόρμητη παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί φυσικά τα παιδιά κατά τη διάρκεια καθημερινών δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι, τα διαλείμματα και τα γεύματα, χωρίς να

υπάρχει προκαθορισμένο σχέδιο. Αντίθετα, στη δομημένη παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει εκ των προτέρων την παρατήρηση με συγκεκριμένο στόχο και καταγράφει πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένες πτυχές της μάθησης και της συμπεριφοράς των παιδιών. Ουσιαστικά, η δομημένη παρατήρηση σχεδιάζεται εκ των προτέρων, έχει συγκεκριμένο στόχο και διαμορφώνεται με προθεσμίες και στρατηγικά.

Στενά συνδεδεμένη με την παρατήρηση είναι η «καταγραφή», η οποία αναφέρεται στη γραπτή καταχώριση των πληροφοριών που συλλέγονται μέσω της παρατήρησης. οποία ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει, καταγράφει και ερμηνεύει με διάφορους τρόπους. Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού (ΠΙ, 2006) η παρατήρηση και η καταγραφή αφορούν διαδικασίες κατά την 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. Αυτή η καταγραφή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως απλή γραφή, φωτογραφίες ή μικρά βίντεο. Η καταγραφή είναι σημαντική, καθώς επιτρέπει την ανασκόπηση, τη σκέψη και την αξιοποίηση των παρατηρημένων πληροφοριών αργότερα. Επιπλέον, βοηθάει στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για την μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Κακανά & Μπότσογλου, 2016).

1.4 Η αξιολόγηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στη Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική έχει επικεντρωθεί στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, προσαρμόζοντάς τα στις σύγχρονες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν αναθεωρηθεί και ενημερωθεί ώστε να αντικατοπτρίζουν τις νέες ανάγκες της προσχολικής εκπαίδευσης και τις εξελίξεις στις σύγχρονες επιστημονικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Παράλληλα, έχει δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη σύγχρονων μεθόδων αξιολόγησης, που συχνά περιλαμβάνουν περισσότερα από τις παραδοσιακές εξετάσεις και βαθμολογίες, όπως πορτφόλιο εργασίας, έρευνες, και προγράμματα εξατομικευμένης μάθησης. Έχει ενθαρρυνθεί η χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνολογικών εργαλείων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση και αξιολόγηση.

Το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής* που εκδόθηκε το 1989 (Προεδρικό Διάταγμα 486/1989) πρωτοεισήγαγε τον όρο «αξιολόγηση» στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, αναφερόταν στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον, στο αντίστοιχο Βιβλίο

Δραστηριοτήτων για τις νηπιαγωγούς (1991) γίνεται αναφορά στη «συστηματική παρατήρηση» ως έναν τρόπο για να γνωρίσει καλύτερα ο εκπαιδευτικός τα παιδιά. Ωστόσο, στην πορεία παρέμεινε απλώς ένα γραπτό κείμενο, ασαφές για τους εκπαιδευτικούς και χωρίς να αξιοποιηθεί στην πράξη (Κακανά, 2016; Ρεκαλίδου, 2016α).

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003), το οποίο εγκρίθηκε το 2003, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της αξιολόγησης των μαθητών στην προσχολική εκπαίδευση. Αναγνωρίζεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή και συνεχή διαδικασία που ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, το πρόγραμμα υπογραμμίζει τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών, τις οποίες προτάσσει έναντι των παραδοσιακών. Στο ΔΕΠΠΣ, ακόμα, τονίζεται ως βασικός σκοπός της αξιολόγησης, «η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003: 8; Ρεκαλίδου, 2016α). Στο πλαίσιο της αναφερόμενης αξιολόγησης, παρουσιάζονται τρεις βασικές μορφές: α) η *διαγνωστική αξιολόγηση*: Πρόκειται για την αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να εντοπίσει τις ανάγκες και τις επιδόσεις των μαθητών, β) η *διαμορφωτική αξιολόγηση*: Σε αυτήν τη μορφή, η αξιολόγηση είναι συνεχής και στοχεύει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μέσα από την παροχή ανατροφοδότησης και την προσαρμογή της διδασκαλίας και γ) η *τελική αξιολόγηση*: Αυτή η αξιολόγηση γίνεται στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου και αξιολογεί τις τελικές επιδόσεις των μαθητών.

Επιπλέον, προτείνονται εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως η πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας, η αξιολόγηση της ομάδας από τα παιδιά συλλογικά, και ο φάκελος εργασιών του παιδιού (πορτφόλιο). Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Μπασαγιάννη, & Κουλούρη, 2006) επιχειρείται μια πιο εκτενής παρουσίαση της αξιολόγησης και πάλι όμως δεν παρέχεται η βοήθεια που έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο αυτό (Ρεκαλίδου, 2016α). Οι μέθοδοι αξιολόγησης που περιγράφονται στα προγράμματα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003) και στον Οδηγό Νηπιαγωγού για την προσχολική εκπαίδευση προσεγγίζονται, ωστόσο, εν συντομία (Καζέλα & Κακανά, 2009). Ενώ αναγνωρίζεται η σημασία της αξιολόγησης ως συνεχούς και διαρκούς διαδικασίας που ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη δεν δίνονται περαιτέρω οδηγίες για την και εφαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης (Κακανά, 2006; Ρεκαλίδου, 2016). Σύμφωνα με το ισχύον ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, στο νηπιαγωγείο, η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει ένα βασικό στάδιο σε κάθε οργανωμένη και συστηματική διαδικασία εκπαίδευσης. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην πράξη.

Ένας βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να παρέχει ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει μια τυποποιημένη πορεία στη μάθηση. Το περιβάλλον διδασκαλίας διευκολύνει τον προβληματισμό, τον πειραματισμό και την εξερεύνηση εννοιών μέσα από ελκυστικές δραστηριότητες. Η αξιολόγηση είναι συνεχής και ενσωματώνεται στην καθημερινή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις διαφορές στον τρόπο και το ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού, καθώς και τις ευκαιρίες που έχουν για μάθηση στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες, καθώς και οι ειδικές κλίσεις τους, όπως η περίπτωση παιδιών αλλόγλωσσων ή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά την καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών, γίνεται, ακόμα, απλή αναφορά σε πρακτικές όπως το ημερολόγιο, καταγραφές στην έναρξη της σχολικής χρονιάς και στους ατομικούς φακέλους των παιδιών, χωρίς ωστόσο να παρέχονται λεπτομερείς καθοδηγήσεις για την εφαρμογή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου. Έτσι, η σκοπιμότητά τους και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στη διδακτική διαδικασία παραμένουν ασαφείς. Γενικά, παρατηρείται ότι η προσέγγιση της αξιολόγησης σε αυτά τα προγράμματα είναι διαμορφωτικής φύσης, αλλά η παρουσίαση αυτή είναι σύντομη και ασαφής σε ό,τι αφορά τον σκοπό, τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης. Επίσης, δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που η αξιολόγηση ενσωματώνεται λειτουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου (Κακανά 2006; Ρεκαλίδου, 2016).

Στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων το 2011 με τίτλο «Νέο Σχολείο- Σχολείου του 21ου αιώνα», αναπτύχθηκε το Πρόγραμμα Σπουδών (ΙΕΠ, 2014) για το νηπιαγωγείο. Μέχρι πρότινος, το πρόγραμμα αυτό προτεινόταν ως συμπληρωματικό στο υφιστάμενο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε επιλεγμένα νηπιαγωγεία. Σε αυτό πρόγραμμα, ο τρόπος αξιολόγησης εξακολουθεί να υπογραμμίζει τον διαμορφωτικό της χαρακτήρα όσον αφορά τη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Σύμφωνα, λοιπόν, με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 (ΙΕΠ, 2014α), η διαμορφωτική αξιολόγηση ορίζεται ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή, τη σύνθεση και την ερμηνεία πληροφοριών από την καθημερινή εμπειρία στην τάξη. Ο σκοπός είναι να συμβάλει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη μάθηση και στη διδασκαλία. Οι προτεινόμενες μέθοδοι αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη συστηματική παρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση, τη συζήτηση με τα παιδιά και τον ατομικό φάκελο. Επιπλέον, έχει τονίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, του παιδιού και των γονέων στη διαδικασία αξιολόγησης. Έτσι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (ΙΕΠ,

2014α) φαίνεται να προσφέρει ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο αξιολόγησης για τον μαθητή, με έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και με σαφείς προτάσεις για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης που υπερβαίνουν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Ακόμα, ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο» (ΙΕΠ, 2019) αποτελεί ένα οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών. Αυτός ο οδηγός προσφέρει στις νηπιαγωγούς σημαντική υποστήριξη στην εφαρμογή των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην τάξη.

Αναφορικά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2021), αυτό διαμορφώνει το πλαίσιο εργασίας του νηπιαγωγείου και ορίζει τις κατευθυντήριες αρχές για την εκπαίδευση των παιδιών σε αυτό το επίπεδο. Το πρόγραμμα προσαρμόζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και λαμβάνει υπόψη τις κατευθυντήριες οδηγίες από διεθνείς οργανισμούς και έρευνες σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση. Αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης όλων των πτυχών της παιδικής προσωπικότητας και της διαμόρφωσης ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την αυτονομία, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Οι βασικές αρχές που διέπουν το νέο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνουν την ανάγκη για ποιοτική παιδαγωγική πρακτική, τη διαρκή εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών, καθώς και τη σημασία της συνεργατικής εργασίας και της ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας. Στο νηπιαγωγείο, η αξιολόγηση έχει περιγραφικό χαρακτήρα και αξιοποιεί την Παρατήρηση συμπληρωματικά με τον Ατομικό Φάκελο Προόδου, καταγράφοντας την πορεία μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού, υπό το πρίσμα της κατάλληλης παιδαγωγικής τεκμηρίωσης. Οι νηπιαγωγοί, μέσω της παρατήρησης, συλλέγουν δείγματα από την εμπλοκή και πορεία κάθε παιδιού στη μάθηση και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Το υλικό αυτό αναλύεται και ερμηνεύεται σε σχέση με τη μαθησιακή τους πρόοδο, αντλώντας παράλληλα χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μέσω του Ατομικού Φακέλου Προόδου, ως διαδικασίας, επιλέγονται, οργανώνονται και αποτιμώνται με συστηματικό τρόπο τεκμήρια προόδου που έχουν συλλεχθεί μέσω της Παρατήρησης. Συνδυάζονται οι πληροφορίες από πολλαπλές πηγές, δίνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη μάθηση και την ανάπτυξη, όπως την αντιλαμβάνονται οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της αξιολόγησης, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, είναι κρίσιμης σημασίας, καθώς με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση και αποκτούν τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας τους. Η μορφή της συμβατικής και ψηφιακής

μορφής του Ατομικού Φακέλου Προόδου συνδυάζεται με την ενσωμάτωση και των δύο μορφών. Βασικά βήματα στην αξιολόγηση, πέρα από την επιλογή και οργάνωση των στοιχείων, περιλαμβάνουν την ανάλυση και ερμηνεία του υλικού αυτού, την ανατροφοδότηση και παρουσίαση των τεκμηρίων προόδου, με στόχο τη διαπίστωση της πορείας και των επιτευγμάτων κάθε παιδιού και τον προσδιορισμό στόχων βελτίωσης για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (ΙΕΠ,2021)

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών επισημαίνει επίσης την ανάγκη για συστηματική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών, προκειμένου να υποστηριχθεί η διαδικασία της μάθησης και να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πρακτική. Επιπλέον, το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και στην αντιμετώπιση των διαφορετικοτήτων στο πλαίσιο της τάξης. Αυτά τα στοιχεία αντικατοπτρίζουν τις σύγχρονες προσεγγίσεις και τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Συμπεραίνοντας, αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση και με βάση τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών στη χώρα μας φαίνεται να προτείνεται η χρήση εναλλακτικών και σύγχρονων μορφών αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2014α; ΥΠΕΘ-ΠΙ, 2003). Ωστόσο, παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών, στην πράξη φαίνεται ότι η πολιτεία δεν έχει μεριμνήσει για την περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της αξιολόγησης. Έρευνες έχουν δείξει (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006; Sakellariou, Mitsi1 & Strati, 2019) αναδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση εναλλακτικών και σύγχρονων μεθόδων αξιολόγησης

Κεφάλαιο 2. Ο ατομικός φάκελος στην προσχολική εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο σε όλα τα ποιοτικά προγράμματα εκπαίδευσης (Epstein et al, 2004). Συγκεκριμένες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης προτείνονται, όπως η συστηματική παρατήρηση, η παρακολούθηση της προόδου μέσα από τα σχέδια εργασίας καθώς και η χρήση του πορτφόλιο, το οποίο συλλέγει όλα τα στοιχεία που αφορούν την ανάπτυξη και την μάθηση του παιδιού μετά από συνεχή παρατήρηση. Στη συνέχεια, αυτά τα στοιχεία χρησιμοποιούνται για να κατευθύνουν τον σχεδιασμό και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε παιδιού (Κακανά, 2006). Επίσης, σημαντικός είναι ο ρόλος του νηπιαγωγού στην αξιολόγηση, καθώς τα ευρήματα από αυτήν θα καθορίσουν τον σχεδιασμό και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και την ανάπτυξη στενής συνεργασίας με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Έτσι, η αξιολόγηση αναδεικνύεται ως μια διαδικασία που παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για να ληφθούν αποφάσεις που στοχεύουν στην υποστήριξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών (Γουργιώτου, 2006).

2.1 Αποσαφήνιση της έννοιας του ατομικού φακέλου

Ο «Ατομικός Φάκελος Εργασιών του μαθητή» (ΥΠΕΘ-ΠΙ, 2003; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008) ή «Φάκελος Υλικού» (Γεωργούσης, 1998) ως μέσο παρακολούθησης και τεκμηρίωσης της ανάπτυξης των παιδιών σήμερα χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική πρακτική. Ο φάκελος αυτός είναι χώρος αποθήκευσης, αλλά και διαδικασία συλλογής δεδομένων (Epstein et al, 2004). Το πορτφόλιο αποτελεί μια αυθεντική μέθοδο αξιολόγησης που υπερβαίνει τα παραδοσιακά όρια της σχολικής αξιολόγησης του νηπίου (Gronlund, 1998; Grace and Shores, 1991). Αποτυπώνει τη μαθησιακή πορεία του νηπίου: Τι έμαθε και πώς; Πώς σκέφτεται, ερωτά, αναλύει, συνθέτει, παράγει, δημιουργεί; Πώς αλληλεπιδρά, διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά με τους άλλους; (Gronlund, 1998; Grace & Shores, 1991). Ο ατομικός φάκελος μαθητή στο νηπιαγωγείο ως εργαλείο αξιολόγησης αντιπροσωπεύει μια οργανωμένη και συστηματική προσέγγιση για την αξιολόγηση της μάθησης και της προόδου του παιδιού και διαφέρει από μία απλή συλλογή εργασιών όπου απλώς συγκεντρώνονται εργασίες και δημιουργίες χωρίς την ίδια δομή και στόχο. Αναδεικνύει την πορεία του, τις προσπάθειές του και την ανάπτυξή του σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μέσα από αυτόν τον φάκελο, το παιδί **συμμετέχει ενεργά** στη διαδικασία της συλλογής και παρουσίασης των εργασιών του, σύμφωνα με την προσέγγιση που περιγράφεται από τους Arter & Spandel (1992). Ο ατομικός

φάκελος δύναται να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την προσαρμογή της διδασκαλίας και της αξιολόγησης στις ανάγκες και τις δεξιότητες του μαθητή, ενώ οι γονείς έχουν συνήθως πρόσβαση στον ατομικό φάκελο του παιδιού τους και μπορούν να δουν την πρόοδο και τις επιδόσεις του.

Ο ατομικός φάκελος συμμορφώνεται με τις βασικές αρχές του κονστрукτιβισμού, που εστιάζουν στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης μέσα από εμπειρίες και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μετάθεση της εστίασης της αξιολόγησης από τη γνώση ως ένα σταθερό προϊόν στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Ο ατομικός φάκελος σέβεται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας, προάγει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, αναδεικνύει τις δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιήσουν, παρέχει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα για την πρόοδο τους, δημιουργεί αίσθημα περηφάνιας, συλλέγει πληροφορίες από την καθημερινή τους ζωή, δεν προωθεί τον ανταγωνισμό, αποτελεί εξαιρετικό μέσο επικοινωνίας με τους γονείς, και μπορεί να υποστηρίξει έτσι τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό (Morrison, 1999).

Το όνομά του πορτφόλιο προέρχεται από το λατινικό ρήμα «portare,» που σημαίνει μεταφέρω, και το λατινικό ουσιαστικό «folio,», δηλαδή φύλλα χαρτιού. Το πορτφόλιο καταγράφει και να αξιολογεί τις δεξιότητες και την πρόοδο του μαθητή στη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου ή ακόμα και περισσότερων ετών (Olson, Torrance 1991). Αποτελεί μια πιο ευέλικτη και ολοκληρωμένη προσέγγιση στην αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Αντί να περιορίζεται σε μονόπλευρες αξιολογήσεις από τον εκπαιδευτικό, το πορτφόλιο επιτρέπει σε διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς, όπως είναι οι μαθητές/τριες, οι γονείς να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της προόδου του μαθητή. Μέσα από το πορτφόλιο μπορούν να παρουσιαστούν οι σκέψεις και οι αντιλήψεις του μαθητή και του εκπαιδευτικού κατά τις διαδικασίες συζήτησης και αξιολόγησης, καθώς και σχόλια από άλλους κριτές (Seely, 1994, Coleetal, 1995, Farr&Tone, 1998). Στόχος του πορτφόλιο είναι να αποτυπώσει την εξέλιξη του μαθητή σε διάφορους τομείς, όπως ο προγραμματισμός, ο στοχασμός, η αυτοκριτική και η αυτορρύθμιση, καθώς και η σχέση του με το αντικείμενο μάθησης και τους συνομηλίκους του και τον εκπαιδευτικό (Κουλουμπαρίτη, & Ματσαγγούρας, 2004). Επομένως, αποτελεί ένα εργαλείο αυτο- και ετερο-αξιολόγησης, που συγκεντρώνει τις απόψεις και τις αναλύσεις των εμπλεκόμενων φορέων.

Ο όρος «πορτφόλιο» έχει πολλαπλές ερμηνείες και διαφορετικές προσεγγίσεις, χωρίς να υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός ορισμός, λόγω της ποικιλίας των τρόπων που

χρησιμοποιείται στην πράξη και των διαφόρων σκοπών που εξυπηρετεί (Ρεκαλίδου, 2016). Συχνά περιγράφεται ως μια οργανωμένη συλλογή ενδείξεων για τη μάθηση και την ανάπτυξη ενός παιδιού, περιλαμβάνοντας τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά τη διάρκεια μιας περιόδου (Dunphy, 2008; Gronlund & Engel, 2019; Kingore, 2007; MacDonald, 1997; Popham, 2012). Σύμφωνα με την H. Barrett (2005) ο φάκελος υλικού είναι, καταρχάς, μια σκόπιμη συλλογή μαθητικών εργασιών, η οποία αφηγείται τα μαθησιακά επιτεύγματα του μαθητή ή τη μαθησιακή ανάπτυξή του. Σύμφωνα με τους Paulson, Paulson και Meyer (1991) το πορτφόλιο είναι μια συλλογή εργασιών του μαθητή που δίνει στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή και στους γονείς μια εικόνα των αποτελεσμάτων, της προόδου και των επιτευγμάτων του σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης. Οι Puckett και Black (2000:2 46-247) αναφέρουν ότι «το πορτφόλιο αποτελεί μια εσκεμμένη συλλογή της εργασίας του μαθητή και αναδεικνύει την προσπάθεια, την πρόοδο και τις επιτυχίες του σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης», ενώ οι Arter και Spandel (1992: 36) τονίζουν πως «είναι μια συστηματική συλλογή των εργασιών του μαθητή που αναδεικνύει την πορεία των προσπαθειών, της προόδου και των επιτυχιών του σε διάφορους τομείς». Αυτή η συλλογή περιλαμβάνει τη συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου, καθοδήγηση για την επιλογή των έργων, κριτήρια αξιολόγησης και αποδείξεις της ικανότητάς τους για στοχασμό.

Ο φάκελος υλικού του μαθητή, όπως τον ορίζει ο Vavrus (1990), είναι μια οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή για να παρακολουθήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του μαθητή. Ακόμα, οι Meisels και Steele (1991) προτείνουν ότι το πορτφόλιο επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εργασιών τους, να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να παρέχει βάση για την αξιολόγηση της συνολικής τους απόδοσης. Σύμφωνα με τους Krijaja και Mishkeljin (2006) το πορτφόλιο διαφέρει από ένα απλό αρχείο εργασιών του μαθητή στο ότι αντιπροσωπεύει μια συλλογή πληροφοριών που αφορούν την αξιολόγηση της απόδοσης, ανάπτυξης και προόδου του παιδιού. Παράλληλα, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει και το δικό του έργο και σε άλλους να αξιολογήσουν την απόδοσή του. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, το πορτφόλιο αντιπροσωπεύει έναν τρόπο αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης του προγράμματος και του παρέχει ανατροφοδότηση για τη λήψη απόφασης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Ο όρος «πορτφόλιο,» όπως ορίζεται από τους Gillespie et al. (1996), αναφέρεται σε μια προσεκτικά σχεδιασμένη διαδικασία συλλογής διαφόρων στοιχείων που απεικονίζουν τις επιδόσεις, τις προσπάθειες και την εξέλιξη των μαθητών με την πάροδο του χρόνου.. Όπως

δηλώνει η Kathleen Yancey (1992), η κοινή βάση όλων των φακέλων είναι η δραστηριότητα των μαθητών στο να συλλέγουν, να επιλέγουν και να αλληλεπιδρούν με το υλικό τους. Αυτό αναδεικνύει την προσωπική προσπάθεια και έρευνα των μαθητών, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τις McAffe και Leong (2002), οι φάκελοι αυτοί αποτελούν έναν τρόπο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως οι παρατηρήσεις, οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, το πορτφόλιο αποτελεί μια συστηματική συλλογή έργων που προϋποθέτει προσωπική προσπάθεια του/της μαθητή/τριας, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Αυτά τα έργα αποτελούν στοιχεία μάθησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, και φωτίζουν την προσωπικότητά τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις δεξιότητές τους και τα ταλέντα τους, όπως αναφέρει ο Kimeidorf (1994).

Για ορισμένους ερευνητές, το πορτφόλιο δεν είναι απλά ένας τρόπος αξιολόγησης αλλά μια μορφή τεκμηρίωσης, που χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους για τη συλλογή και την οργάνωση πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού (Dunphy, 2008· Gullo, 2005· Margain, Hope, & Stover, 2019· McAffe, Leong, & Brodrova, 2004· Wortham, 2011). Άλλοι θεωρούν το πορτφόλιο ως ένα εργαλείο παραγωγικής μάθησης που επεκτείνει την κατανόηση της μάθησης (Herbert, 2001), παρέχοντας πληροφορίες για το πώς μαθαίνει ένα παιδί και ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό να παρέχει συνεχή υποστήριξη (Barrett, 2005· Edwards, Gandini, & Forman, 1998· Ρεκαλίδου, 2016). Με αυτή την έννοια, το πορτφόλιο θεωρείται ένα δυναμικό εργαλείο αξιολόγησης (TeOne, 2000), που συνεισφέρει στον διάλογο ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες σχετικά με τη μάθηση, παρέχει πληροφορίες στους γονείς και κηδεμόνες, και ενθαρρύνει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (Dunphy, 2008).

Σύμφωνα με την Valencia (2018), το πορτφόλιο αποτελεί ταυτόχρονα ένα φυσικό αποθετήριο και μια φιλοσοφία που προάγει τη σκέψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση, παρέχοντας έτσι ένα πιο ολοκληρωμένο ορισμό του πορτφόλιο. Ως φυσικό αποθετήριο, αντιπροσωπεύει μια σκόπιμη συλλογή ευρέος φάσματος έργων των μαθητών και καταγραφών προόδου που συλλέγονται σταδιακά. Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του φυσικού αποθετηρίου είναι η σκόπιμη συλλογή, το ευρύ φάσμα των έργων και των τεκμηρίων, καθώς και η συνεχής παρακολούθηση της προόδου μέσα στον χρόνο. Σε αυτό το πλαίσιο, το πορτφόλιο δεν είναι απλώς ένας φάκελος που φυλάσσονται τα έργα των μαθητών, αλλά έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο σκοπός του μπορεί να είναι η παρακολούθηση της προόδου και η ανάπτυξη

δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, η αυθεντικότητα και η πολυτροπικότητα των τεκμηρίων που καταχωρούνται στο πορτφόλιο το καθιστούν ένα πλούσιο και ποικίλο μέσο αξιολόγησης.

2.2 Οι σκοποί και τα βασικά χαρακτηριστικά του πορτφόλιο

Το πορτφόλιο στοχεύει στην καταγραφή της εξέλιξης της μάθησης με τον χρόνο, στην αναγνώριση των πεδίων προόδου και αυτών που χρειάζονται βελτίωση, καθώς και στον εντοπισμό των αδυναμιών του μαθητή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το πορτφόλιο έχουν ως στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους, τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης και της αλληλοαξιολόγησης από τους μαθητές (Barr&Tagg, 1995).

Σύμφωνα με τους Hill και Ruptic (1994), το πορτφόλιο δεν περιορίζεται στην απλή αξιολόγηση, αλλά αντικατοπτρίζει ευρύτερους στόχους και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αντανακλά την τεκμηρίωση της μάθησης και της προόδου των μαθητών, προάγει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα, βελτιώνει τη διδασκαλία, διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών με τις οικογένειες και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές, και βοηθά στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας. Επιπλέον, προάγει τρεις βασικές δεξιότητες σύμφωνα με τον Kimeldorf (1994): την αυτοσυνειδητοποίηση, την αυτοαξιολόγηση και την επικοινωνία. Οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συλλογής εργασιών στο πορτφόλιο τους. Εξασκούνται στην αυτοαξιολόγηση μέσω της επιλογής των εργασιών τους και βελτιώνουν την επικοινωνία όταν μοιράζονται το περιεχόμενό του με άλλους.

Στόχος του πορτφόλιο είναι η αξιολόγηση της προόδου και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές. Αποτελεί ένα μέσο που παρέχει πληροφορίες για τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών (Herman & Winters, 1994). Το πορτφόλιο ενισχύει τη μάθηση και την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς είναι ένα εργαλείο συλλογής αυθεντικών εργασιών για μεγάλο χρονικό διάστημα (Moss et al., 1992). Ορισμένα από τα κύρια πλεονεκτήματα του πορτφόλιο περιλαμβάνουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία αξιολόγησης μέσω της αυτοαξιολόγησής του (Dotson & Henderson, 2009; Ocak & Ulu, 2009). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι προάγει τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη αντί για τον ανταγωνισμό (Dotson & Henderson, 2009), ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των γονέων (Ocak & Ulu, 2009). Σύμφωνα με τους

Ζωγράφου και συνεργάτες (2006), το πορτφόλιο σέβεται τα μοναδικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, γεγονός που το καθιστά κατάλληλο για διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι επίσης ένα καλό μέσο επικοινωνίας για γονείς από διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες, και είναι κατάλληλο για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτή η μέθοδος εστιάζει στις ικανότητες του παιδιού και όχι στις αδυναμίες του (Ζωγράφου κ.ά., 2006).

Βασική αρχή του ατομικού φακέλου είναι ότι κάθε επιλεγμένο δείγμα συνοδεύεται από τη σχετική τεκμηρίωση. Αυτή η διαδικασία αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία αποκωδικοποίησης και ανάδειξης των στόχων για την περαιτέρω βελτίωση της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Ένα κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας του ατομικού φακέλου είναι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Η συμμετοχή του παιδιού στην αξιολόγηση των τεκμηρίων του αποτελεί μια ευκαιρία να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (Paulson, Paulson & Meyer, 1991) και να αξιολογήσει την πρόοδό του. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσεται σε τρεις ή περισσότερες φάσεις, κατά τις οποίες τα παιδιά παρατηρούν και ερμηνεύουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά (Ross, 2006): α) αρχικά επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες πτυχές του έργου τους, β) στη συνέχεια εκφράζουν προσωπικές κρίσεις και εκτιμήσεις για το βαθμό επίτευξης των γενικών και ειδικών στόχων και γ). εκφράζουν το βαθμό ικανοποίησής τους σχετικά με τα αποτελέσματα της μαθησιακής τους πορείας. Βασικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ατομικού φακέλου στο πλαίσιο της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο είναι τα εξής (Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2016):

- Ο σκοπός και τα κριτήρια ανάπτυξής του είναι σαφή στους νηπιαγωγούς, τα παιδιά και τους γονείς.
- Οι πληροφορίες που περιλαμβάνει προέρχονται από αυθεντικές εργασίες των παιδιών και πολλαπλές πηγές, καταγράφοντας τη συνεχή τους πρόοδο.
- Το περιεχόμενό του αντικατοπτρίζει τους στόχους του νηπιαγωγείου και τις εμπειρίες του παιδιού.
- Η οργάνωσή του δεν είναι μια αυθαίρετη, αταξινόμητη συλλογή εργασιών και παρατηρήσεων της/του νηπιαγωγού.
- Η τεκμηρίωση της προόδου των παιδιών γίνεται με σαφή, κατανοητό και αντικειμενικό τρόπο.
- Είναι προσβάσιμο και διαθέσιμο σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς).

Σύμφωνα με τις μελέτες των Melsaac και Jackson (1994) καθώς και των Wade και Yarbrough (1996), τα πορτφόλιο προσφέρουν μια σημαντική ευκαιρία για διαδικασία αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Για τους μαθητές, τα πορτφόλιο επιτρέπουν την καταγραφή της μαθησιακής τους διαδικασίας, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να σκεφτούν και να αναλύσουν τη διαδικασία μάθησής τους. Για τους εκπαιδευτικούς, τα πορτφόλιο προσφέρουν μια αυθεντική προσέγγιση για την αξιολόγηση της ανάπτυξης των μαθητών και των επιτευγμάτων τους. Επιπλέον, λειτουργούν ως ένας μηχανισμός ανάδρασης για τις διδακτικές πρακτικές τους, βοηθώντας τους να βελτιώνουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν.

Ακόμα, σε μια ελληνική πιλοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2008-2009 σε δύο τάξεις Νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την αυτοαξιολόγηση και τα πορτφόλιο ως μέθοδο αξιολόγησης των παιδιών (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφιανίδου, 2010). Στους φακέλους των παιδιών περιλαμβάνονταν έργα από διάφορες γνωστικές περιοχές, αυτοαξιολογήσεις και φύλλα παρατήρησης από τους νηπιαγωγούς. Σκοπός αυτής της συλλογής ήταν να καταγραφούν τα επιτεύγματα των παιδιών σε διάφορους γνωστικούς τομείς. Μέσα από αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κατανόησαν τη διαδικασία δημιουργίας των πορτφόλιο και της αυτοαξιολόγησης, συνεργάστηκαν και ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους στην επιχειρηματολογία (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφιανίδου, 2010).

Ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό των πορτφόλιο είναι η χρήση κριτηρίων αξιολόγησης ή κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να καθορίσουν:

- Τα κριτήρια αξιολόγησης: Αυτά τα κριτήρια ορίζουν τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές που χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθούν οι μαθητικές εργασίες.
- Το συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας των μαθητικών εργασιών: Αυτό αναφέρεται στην κλίμακα ποιότητας που καθορίζει τις βαθμίδες αξιολόγησης, ξεκινώντας από την υψηλότερη (άριστη) και καταλήγοντας στη χαμηλότερη (χαμηλή) ποιότητα (Goodrich - Andrade, 2000).

Συμπερασματικά, η πολυπλοκότητα της μάθησης των μικρών παιδιών απαιτεί προσεκτική και ολοκληρωμένη αξιολόγηση. Το πορτφόλιο αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας. Μέσω της συλλογής και τεκμηρίωσης της μάθησης που συνδέεται με τις εμπειρίες στην τάξη, το μονοπάτι μάθησης γίνεται ορατό και μπορεί να κοινοποιηθεί με άλλους. Η τεκμηρίωση που παρέχεται δεν απλώς

καταγράφει τη μάθηση, αλλά την κατευθύνει επίσης. Αυτή η διαδικασία ενσωματώνεται στη διδακτική πρακτική με στόχο την ενίσχυση της μάθησης (Rinaldi, 2006).

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η απόφαση σχετικά με το τι θα περιλαμβάνει το πορτφόλιο εξαρτάται κάθε φορά από τον **σκοπό** για τον οποίο σχεδιάζεται. Ο σκοπός καθορίζει το περιεχόμενο του φακέλου και τον διακρίνει από έναν απλό αναμνηστικό φάκελο με έργα του παιδιού (Grace, 1992). Για να ορίσει με ακρίβεια τον κεντρικό σκοπό, η/ο νηπιαγωγός πρέπει να σκεφτεί μια σειρά από αναστοχαστικά ερωτήματα πριν ξεκινήσει την οργάνωση του ΑΦΠ ((Πεντέρη, Χλαπάνα, Μέλλιου, Φιλιππίδη, & Μαρινάτου . 2021: 347)):

- «Πώς θα ωφεληθώ εγώ, οι μαθητές μου και οι γονείς τους από τη διαδικασία;»
- «Ποιο θα είναι το περιεχόμενο και οι επιμέρους ενότητες του φακέλου;»
- «Με ποιον τρόπο θα προσδιοριστούν τα κριτήρια συλλογής των τεκμηρίων;»
- «Κάθε πότε θα καταχωρούνται τα τεκμήρια;»
- «Πώς θα μνηστώ τα παιδιά στη διαδικασία;»
- «Πώς θα εμπλέξω ουσιαστικά τους γονείς τους;»

Αυτά τα ερωτήματα βοηθούν στην οργάνωση και στοχευμένη χρήση του ΑΦΠ.

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας δεδομένων που αφορούν την ανάπτυξη και την πρόοδό του. Παράλληλα, λειτουργεί ως μέσο παρουσίασης των προσπαθειών, της εξέλιξης και των επιτευγμάτων του παιδιού, τόσο προς το ίδιο όσο και προς τους ενήλικες που εμπλέκονται στη μάθησή του (εκπαιδευτικούς και γονείς). Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα οργανωθούν και θα παρουσιαστούν, πρέπει να εξυπηρετούν τον σκοπό της αξιολόγησης για τη μάθηση, δηλαδή να διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη μάθηση και τη διδασκαλία. Διαφορετικά, ο φάκελος αποκτά ρόλο αναμνηστικού.

2.3 Είδη πορτφόλιο και εφαρμογή ως εργαλείο αξιολόγησης

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορες κατηγορίες φακέλων εργασιών του μαθητή. Αυτές οι κατηγορίες φακέλων-πορτφόλιο μπορούν να διακριθούν ως εξής (Valencia & Place, 1994):

1. **Φάκελος Επίδειξης της Καλύτερης Εργασίας (Showcase πορτφόλιο):** Αυτός ο φάκελος περιλαμβάνει τις καλύτερες εργασίες του μαθητή και χρησιμεύει για την παρουσίαση των κορυφαίων του επιδόσεων.

2. **Φάκελος με Δείγματα Εργασίας- Εξέλιξης (Development πορτφόλιο):** Συλλέγει δείγματα εργασιών του μαθητή κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος και αναδεικνύει την ανάπτυξη και βελτίωση της μάθησής του.
3. **Φάκελος Αξιολόγησης (Reflective πορτφόλιο):** Αυτός ο φάκελος εστιάζει στην αξιολόγηση της μάθησης και μπορεί να περιλαμβάνει δηλώσεις στόχων, κριτήρια και αξιολογήσεις των επιδόσεων του μαθητή.
4. **Φάκελος Επίδειξης της Διαδικαστικής Γνώσης (Reflective πορτφόλιο):** Αυτός ο φάκελος αναδεικνύει τη διαδικαστική γνώση του μαθητή και περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης ημερολογίων και της ανταλλαγής σκέψεων.

Επιπλέον, οι Stefani, Mason και Pegler (2007) αναφέρονται στις εξής κατηγορίες φακέλων επιτευγμάτων:

1. **Φάκελος Επίδειξης - Παρουσίασης (Showcase πορτφόλιο):** Αυτός ο φάκελος χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των επιδόσεων του μαθητή και του καλύτερου του έργου.
2. **Φάκελος Ανάπτυξης (Development πορτφόλιο):** Επικεντρώνεται στην προοπτική και την ανάπτυξη του μαθητή.
3. **Φάκελος Αναστοχασμού (Reflective πορτφόλιο):** Συνιστά έναν φάκελο που εστιάζει στον αναστοχασμό του μαθητή σχετικά με την μάθησή του.

Ανάλογα με το περιεχόμενο και τον σκοπό του, οι φάκελοι μπορούν επίσης να διαχωριστούν ως εξής (Columba & Dolgos, 1995):

1. **Φάκελος Τεκμηρίωσης (πορτφόλιο τεκμηρίωσης):** Αυτός ο τύπος, επίσης γνωστός ως «πορτφόλιο εργασίας», περιλαμβάνει μια συλλογή εργασιών του μαθητή που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος. Αυτός ο φάκελος απεικονίζει την εξέλιξη και τη βελτίωση που παρουσιάζει η μάθηση του μαθητή καθώς προχωρά.
2. **Φάκελος Διαδικασίας (πορτφόλιο διαδικασίας):** Αυτός ο τύπος φακέλου είναι χρήσιμος για την τεκμηρίωση της γενικής διαδικασίας μάθησης των μαθητών. Περιλαμβάνει δηλώσεις στόχων, κριτήρια, και αναφορές σχετικά με τους τελικούς στόχους. Αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ενσωματώνουν την συγκεκριμένη γνώση και δεξιότητες, καθώς και την εξέλιξή τους προς την κατάκτηση της βασικής γνώσης. Επιπλέον, αποτυπώνει τη διαδικασία μάθησης

των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης ημερολογίων, της καταγραφής σκέψεών τους, και τη μεταγνωστική επεξεργασία.

3. **Φάκελος Προθήκης (πορτφόλιο προθήκης):** Αυτός ο τύπος φακέλου χρησιμοποιείται καλύτερα για την συνολική αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών σε βασικούς τομείς ενός προγράμματος σπουδών. Περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία που αντιπροσωπεύουν τις καλύτερες, τις πιο ενδιαφέρουσες, τις βελτιωμένες, τις λιγότερο καλές εργασίες του μαθητή, καθώς και τις αγαπημένες του εργασίες. Τα δείγματα εργασιών επιλέγονται σε συνεργασία με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο.
4. **Φάκελος Ανοικτής Μορφής (Open-Format πορτφόλιο):** Αυτός ο φάκελος παρέχει μια πιο ελεύθερη προσέγγιση στην αξιολόγηση, καθώς οι μαθητές έχουν την ελευθερία να συμπεριλάβουν οποιοδήποτε υλικό θεωρούν σημαντικό για την κατάκτηση των στόχων τους. Αυτός ο τύπος φακέλου αντιπροσωπεύει μια ολιστική προσέγγιση στην αξιολόγηση, καθώς όλα τα στοιχεία αξιολογούνται και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία αξιολόγησης από τον δάσκαλο.

Αυτοί οι διάφοροι τύποι φακέλων εργασιών του μαθητή μπορούν να παρουσιάσουν τις επιδόσεις των μαθητών και τη διαδικασία μάθησής τους με διάφορους τρόπους ανάλογα με τον σκοπό και τις ανάγκες της αξιολόγησης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Stiggins (2001) προτείνεται διάκριση των φακέλων εργασιών του μαθητή σε τέσσερις κατηγορίες που ακολουθούν μια αναπτυξιακή ακολουθία, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη χρήση τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Αρχικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο «**Φάκελος που εξυμνεί το μαθητή**» (**Celebration πορτφόλιο**) για να εισάγουν τους μαθητές στην έννοια της αξιολόγησης εργασιών τους και να τους παρακινήσουν. Στη συνέχεια, η προσοχή μπορεί να δοθεί στο «**Φάκελο που επιδεικνύει την ανάπτυξη**» (**Growth πορτφόλιο**) για την αξιολόγηση της ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Άλλες φορές, μπορεί να επιλεγθεί ο «**Φάκελος Project**» (**Project πορτφόλιο**) για να αξιολογηθεί η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων σε έργα. Τέλος, μπορεί να αξιολογηθεί το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών χρησιμοποιώντας το «**Φάκελο που επιδεικνύει την ανάπτυξη**» (**Growth πορτφόλιο**) (Stiggins, 2001).

Οι Smith και Tillema (2003), ακόμα, προτείνουν τέσσερις τύπους φακέλων εργασιών του μαθητή, με τα δύο πρώτα να θεωρούνται υποχρεωτικοί και τα δύο τελευταία να γίνονται με την επιλογή των μαθητών. Περιλαμβάνουν τον «**Φάκελο Εργασιών-ντοσιέ**» που αποτυπώνει τεκμήρια από εργασίες του μαθητή, τον «**Εκπαιδευτικό Φάκελο Εργασιών**» που παρουσιάζει

την προσπάθεια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, τον «**Ανατροφοδοτικό Φάκελο Εργασιών**» που αποτυπώνει την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα, και τον «**Προσωπικό Φάκελο Εργασιών Ανάπτυξης**» που περιλαμβάνει στοιχεία προσωπικής αξιολόγησης σε μια μεγάλη χρονική περίοδο (Smith & Tillema, 2003).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, προτείνονται διάφοροι τύποι φακέλων εργασιών, όπως ο «**Φάκελος παρουσίασης προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή**,» που αποτυπώνει τη μαθησιακή πορεία και την προσπάθεια του μαθητή για αυτοδιόρθωση και αυτο-βελτίωση, και ο «**Φάκελος επίδειξης του καλύτερου υλικού**,» που σχετίζεται με την τελική αξιολόγηση του μαθητή μη λαμβάνοντας υπόψιν την πορεία του. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον τύπο που ταιριάζει καλύτερα με τις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών τους (Καπετανίδου, 2010).

Σύμφωνα με την Madden (2007), οι φάκελοι επιτευγμάτων των μαθητών μπορούν να διαχωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες:

1. **Φάκελος Ανάπτυξης (Developmental e-πορτφόλιο):** Αυτός ο τύπος φακέλου επικεντρώνεται στην προοπτική και τη συνεχή ανάπτυξη του μαθητή. Συχνά χρησιμοποιείται για την καταγραφή και την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή κατά τη διάρκεια ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος. Ο φάκελος αυτός περιλαμβάνει συχνά εργασίες, δείγματα και αξιολογήσεις που αντικατοπτρίζουν τη μάθηση του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθητικού του πορείας. Ο στόχος είναι να παρακολουθηθεί η εξέλιξη των ικανοτήτων και των γνώσεων του μαθητή με τον χρόνο.
2. **Φάκελος Παρουσίασης (Presentational Student e-πορτφόλιο):** Αυτός ο τύπος φακέλου περιλαμβάνει υλικό που επιλέγεται από τον μαθητή με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και σκοπούς. Στόχος αυτού του είδους του φακέλου είναι η παρουσίαση και η προβολή των καλύτερων επιδόσεων, ικανοτήτων, και δεξιοτήτων του μαθητή σε ένα ευρύ κοινό.

Το πορτφόλιο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή και διαδεδομένα εργαλεία αξιολόγησης και τεκμηρίωσης στην προσχολική εκπαίδευση. Αυτό το εργαλείο υποστηρίζει και επιδεικνύει τις αντιλήψεις, τις ικανότητες και τα ταλέντα των παιδιών μέσω ηλεκτρονικών, προφορικών και έντυπων μορφών. Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή διαφοροποιείται από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η χρήση του φακέλου εργασιών ως μέσου υλοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης και ειδικότερα ως μέσου αυτοαξιολόγησης της εργασίας των μαθητών, παρέχει την δυνατότητα στο παιδί να κάνει την αυτοκριτική του και να δει από μόνος του τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Μεταξύ άλλων, ο φάκελος εργασιών οδηγεί στην καλύτερη δυνατή

σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων διότι με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η συνεργασία και καλλιεργείται η επικοινωνία μεταξύ τους.

Στο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για το νηπιαγωγείο, το πορτφόλιο αντιμετωπίζεται ως ένα εργαλείο που συλλέγει πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών, μέσω διαδραστικής διαδικασίας που συμμετέχουν ο εκπαιδευτικός, τα παιδιά και οι οικογένειες. Ο εκπαιδευτικός αναλύει τις πληροφορίες αυτές για να καταγράψει την ιστορία της μάθησης του παιδιού και να σχεδιάσει μελλοντικές εκπαιδευτικές δράσεις.

Μια συλλογή πορτφόλιο, με σαφείς στόχους, είναι μια σκόπιμη διαδικασία συλλογής αντικειμένων που θα βοηθήσει (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, διαχειριστές, και άλλους) να κατανοήσουν ένα παιδί (και ίσως μια ολόκληρη τάξη) πληρέστερα (Hebert, 2001).

Η χρήση του πορτφόλιο ως εργαλείου αξιολόγησης έχει εξελιχθεί στην εκπαιδευτική πρακτική τα τελευταία χρόνια (Steele, 2007). Αντί να λειτουργεί απλώς ως μέσο για την καταγραφή των επιτευγμάτων των μαθητών στο τέλος μιας περιόδου, το πορτφόλιο τώρα χρησιμοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης για τη μάθηση και από την μάθηση (Barrett, 2007). Καθώς η αξιολόγηση για την μάθηση επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης και την λήψη αποφάσεων για τον σχεδιασμό, η αξιολόγηση ως μάθηση αναφέρεται στον αναστοχασμό των παιδιών και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (Earl, 2003, 2007; Magrain, Hope & Stover, 2019).

Μέσω του πορτφόλιο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την αυτοενέργειά τους, δηλαδή την αυτονομία και συμμετοχή τους στη μάθηση, καθώς και τη μετασχηματιστική δυναμική για να επιφέρουν αλλαγές μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Yilmaz et al., 2021). Επιπλέον, το πορτφόλιο διαμορφώνει ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους σε θέματα που τα αφορούν, ενισχύοντας έτσι το δικαίωμά τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Carr, 2011; Driscoll & Rudge, 2005; Yilmaz et al., 2021). Αυτό μετατοπίζει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης (Fox, 2007).

Συνολικά, το πορτφόλιο δεν απλώς συλλέγει υλικό αλλά προωθεί την αυτοαξιολόγηση, τον αναστοχασμό και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης (Seitz, & Bartholomew, 2008; Vallberg-Roth, 2015). Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την ευθύνη των μαθητών για τη διαμόρφωση της δικής τους μάθησης και ανάπτυξης.

2.3.1 Ηλεκτρονικός φάκελος (e-πορτφόλιο)

Πιο πρόσφατα, ο όρος «ηλεκτρονικό πορτφόλιο» ή «e-portfolio» έχει γίνει αρκετά δημοφιλής. Η διαρκώς αναπτυσσόμενη τεχνολογική πρόοδος έχει δώσει τη δυνατότητα για τη δημιουργία ηλεκτρονικών φακέλων επιτευγμάτων. Το e-portfolio αποτελεί μια νέα προσέγγιση του παραδοσιακού πορτφόλιο, χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες. Η αξιολόγηση των μαθητών μέσω του ηλεκτρονικού φακέλου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την πρόοδο των μαθητών κατά τη διάρκεια διαφορετικών χρονικών περιόδων. Το e-portfolio δεν αποτελεί απλά μια τυχαία συλλογή αντικειμένων, αλλά ένα εργαλείο που αντανακλά και αναδεικνύει την ανάπτυξη του μαθητή, παρόμοια με το παραδοσιακό πορτφόλιο. Κατά τη χρήση του, το e-portfolio συμβάλλει στην αξιοποίηση και βελτίωση των τεχνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω ενός ενδιαφέροντος υπολογιστικού περιβάλλοντος (Barrett, 2004).

Η διαδικασία του ψηφιακού πορτφόλιο περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις, σύμφωνα με τον Barrett (2000):

- Συλλογή: Εκπαιδευτικοί και μαθητές συλλέγουν ψηφιακό υλικό και το αποθηκεύουν, όπως ψηφιακές φωτογραφίες κατασκευών.
- Επιλογή: Εκπαιδευτικοί και μαθητές αξιολογούν το ψηφιακό υλικό βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και επιλέγουν ποια θα περιληφθούν στο πορτφόλιο.
- Αναστοχασμός: Εκπαιδευτικοί και μαθητές σχολιάζουν αναστοχαστικά την επιλογή των τεκμηρίων.
- Σύνδεση: Εκπαιδευτικοί και μαθητές θέτουν νέους μαθησιακούς στόχους βασισμένοι στα τεκμήρια του πορτφόλιο.
- Παρουσίαση: Εκπαιδευτικοί και μαθητές μοιράζονται το ψηφιακό πορτφόλιο με άλλους και λαμβάνουν ανατροφοδότηση.

Σημαντικό στοιχείο του e-portfolio είναι ο αναστοχασμός του μαθητή, και αυτό αντανακλάται και ενισχύεται στη δημιουργία του ηλεκτρονικού φακέλου. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την παρακολούθηση της ανάπτυξης των μαθητών με τον χρόνο και την αξιολόγηση των επιδόσεών τους. Στην ουσία, το e-portfolio αποτελεί μια εξελιγμένη μορφή του παραδοσιακού πορτφόλιο που χρησιμοποιεί την τεχνολογία μέσω συνδέσεων HTML-διαδικτύου για τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης και την ανάπτυξη των μαθητών.

Τα ηλεκτρονικά πορτφόλιο (e-portfolio) έχουν αναγνωριστεί ως πολύτιμα εργαλεία σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης και αποτελούν αντικείμενο έντονου ενθουσιασμού.

Αποτελούν πραγματικά «το νέο εργαλείο που πρέπει να έχει η ανώτερη εκπαίδευση - η πλατφόρμα της χιλιετίας που θα συζητηθεί» σύμφωνα με ορισμένες απόψεις. Αναμφίβολα, αντιπροσωπεύουν μια ριζοσπαστική αλλαγή στον τρόπο μάθησης και εκπαίδευσης και στον τρόπο αντιμετώπισης των αναγκών της μάθησης σε ένα προηγμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Cohn & Hibbitts, 2004).

Παγκοσμίως, παρατηρούμε μια ποικιλία όρων που χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν στα e- portfolio, αντανakλώντας διάφορες χρήσεις. Για παράδειγμα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούνται όροι όπως «ψηφιακός φάκελος» (digital portfolio), «ψηφιακή αφήγηση ιστορίας» (digital storytelling) και «ψηφιακός φάκελος μάθησης» (digital learning portfolio). Σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται οι όροι «ηλεκτρονικός φάκελος» (electronic portfolio, e-portfolio, webfolio και efolio). Ακόμη, σε άλλα πλαίσια, όπως σε εργασιακά περιβάλλοντα, αναφέρονται ως «εργαλεία διαχείρισης απόδοσης» (performance management tools), «εργαλεία διαχείρισης καριέρας» (career management tools) και «ατομικά αρχεία ανάπτυξης» (personal development records) (Australian e-portfolio Project, 2008).

Η χρήση του e- portfolio φέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα και είναι ελκυστική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Στόχος του είναι να προωθήσει την αυτογνωσία και τον αναστοχασμό, διευκολύνοντας την ανατροφοδότηση από ανθρώπους που αξιολογούν το υλικό αυτό. Στη σύγχρονη εποχή, η ευκολία χρήσης του e- portfolio είναι εφικτή χάρη στην υψηλή τεχνολογική υποδομή που διαθέτουν πολλά σχολεία.

Το διαδίκτυο επιτρέπει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που δεν εξαρτώνται από περιορισμούς σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χώρα οπουδήποτε, επεκτείνοντας τους μαθησιακούς πόρους όπου αυτοί είναι περιορισμένοι. Επιπλέον, η διαδικτυακή πρόσβαση σε ποικίλο πληροφοριακό υλικό επεκτείνει τον χώρο μάθησης και παρατείνει τον χρόνο που οι μαθητές αφιερώνουν στην εκπαίδευση. Τέλος, η δυνατότητα διασύνδεσης με πολυμεσικό και πολυμορφικό υλικό βοηθά στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας. Η αλληλεπίδραση με όλα αυτά τα στοιχεία καθοδηγεί τόσο τον εκπαιδευτή όσο και τους μαθητές σε διάφορα μονοπάτια μάθησης (Hefzallah, 2004).

Το ψηφιακό πορτφόλιο αναγνωρίζεται ως ένα εργαλείο με δυνατότητες που υπερβαίνουν τα πλαίσια των παραδοσιακών μεθόδων διαμορφωτικής αξιολόγησης και τεκμηρίωσης στην προσχολική εκπαίδευση (Kumpulainen, & Ouakrim-Soivio, 2019). Χρησιμοποιώντας οπτικές μεθόδους όπως η φωτογράφιση, η ζωγραφική, η βιντεοσκόπηση και η ηχογράφηση, το

ψηφιακό πορτφόλιο μπορεί να αποτυπώσει και να ενισχύσει την πολυδιάστατη φύση της μάθησης και της ανάπτυξης (O'Connell, 2013; Prosser, 2007; Veale, 2005; Clark & Moss, 2010). Αυτές οι οπτικές μέθοδοι δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν σύνθετες κατανοήσεις και σκέψεις τους με έναν τρόπο που η παραδοσιακή γραπτή επικοινωνία δεν μπορεί. Αυτό ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη συλλογική ερμηνεία. Επιπλέον, το ψηφιακό πορτφόλιο επιτρέπει την εύκολη αυτοαξιολόγηση των παιδιών, καθώς εμπλέκονται στην οργάνωση, την τεκμηρίωση και τη νοηματοδότηση της μάθησής τους (Thompson, 2008; Leitch, 2008). Τέλος, μέσω του ψηφιακού πορτφόλιο καταγράφονται σημαντικές στιγμές της ζωής των παιδιών και δραστηριότητες που διαφορετικά θα μπορούσαν να περάσουν απαρατήρητες. Συνεπώς, το ψηφιακό πορτφόλιο είναι ένα δυναμικό εργαλείο που ενισχύει τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τεκμηρίωση στην προσχολική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την Hooker (2017, 2019), η θετική επίδραση του ψηφιακού πορτφόλιο στη μάθηση των παιδιών στις προσχολικές τάξεις μπορεί να υπονομευθεί εάν αυτά τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό. Επιπλέον, η θετική συμβολή των ψηφιακών πορτφόλιο στη διαμορφωτική αξιολόγηση προϋποθέτει ότι πρέπει να είναι προσβάσιμα από όλους τους εμπλεκόμενους, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων. Η χρήση ηλεκτρονικών πορτφόλιο παρέχει στους ενήλικες εύκολη πρόσβαση, αλλά η πρόσβαση των παιδιών εξαρτάται από την τεχνολογία. Επιπλέον, η τεχνολογική υποδομή για τη δημιουργία του ψηφιακού πορτφόλιο είναι κρίσιμη και πρέπει να στηρίζεται σε επιστημονική και παιδαγωγική γνώση. Συγκρίνοντας τα με τα έντυπα πορτφόλιο, φαίνεται ότι και τα δύο είναι σημαντικά, αλλά έχουν διαφορετική χρησιμότητα, με τα ψηφιακά να είναι πιο χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ενώ τα έντυπα ενισχύουν την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού και την άμεση πρόσβασή του στη μάθηση. Κατά συνέπεια, και τα δύο είναι σημαντικά, αλλά η χρήση τους πρέπει να προγραμματίζεται με προσοχή, με έμφαση στη μάθηση του παιδιού.

2.4 Ο σχεδιασμός του ατομικού φακέλου και το περιεχόμενο του

Ο σχεδιασμός του ατομικού φακέλου απαιτεί προσεκτική προετοιμασία και σκέψη, καθώς αυτός ο φάκελος θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή, την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της προόδου του κάθε παιδιού. Το πορτφόλιο στο Νηπιαγωγείο έχει διαφορετικούς στόχους ανάλογα με τον χρήστη του, είτε αυτός είναι ο εκπαιδευτικός είτε οι μαθητές. Οι στόχοι αυτοί επηρεάζουν το είδος του περιεχομένου που θα συμπεριληφθεί στο πορτφόλιο.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι στόχοι τους συνδέονται με την τεκμηρίωση της μαθησιακής προόδου των μαθητών στη διάρκεια του χρόνου, τον προσδιορισμό των τομέων που χρειάζονται βελτίωση, και την ανάδειξη των αδύναμων σημείων των μαθητών. Συνεπώς, ο σχεδιασμός του πορτφόλιο πρέπει να ξεκινά με τον καθορισμό σαφών στόχων και σκοπών, καθώς αυτοί θα επηρεάσουν το περιεχόμενο και τη χρήση του (Barr & Tagg, 1995).

Το πορτφόλιο συντάσσεται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια προκειμένου να αποδείξει την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή, καθώς και τυχόν αδυναμίες. Τα δείγματα αυθεντικής εργασίας του μαθητή, που συμπεριλαμβάνονται στο πορτφόλιο, μπορούν να είναι ποικίλα και να περιλαμβάνουν γραπτές εργασίες, καλλιτεχνικές δημιουργίες, φωτογραφίες από ομαδικές δραστηριότητες και πολλά άλλα. Είναι σημαντικό τα δείγματα αυτά να έχουν καταγεγραμμένη ημερομηνία, ώστε να μπορεί να παρακολουθηθεί η πρόοδος κατά μήκος ολόκληρης της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, πρέπει να γίνει προσπάθεια να συμπεριλαμβάνονται εργασίες που αντιπροσωπεύουν την προσπάθεια του μαθητή σε διάφορα επίπεδα δεξιοτήτων, καθώς αυτό δίνει μια πιο πλήρη εικόνα της ακαδημαϊκής ανάπτυξης του (Βαρσαμίδου, 2007).

Πρέπει να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο του πορτφόλιο δεν υπαγορεύεται από αυστηρούς κανόνες και προδιαγραφές. Αντιθέτως, παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία και προσαρμόζεται ανάλογα με τον σκοπό του, αλλά και τον τρόπο οργάνωσής του, είτε από τον εκπαιδευτικό μόνο του, είτε σε συνεργασία με τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι το περιεχόμενο ενός πορτφόλιο μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των χρηστών του.

Ο ατομικός φάκελος μπορεί να περιλαμβάνει: εικόνες, ηχογραφήσεις και βίντεο, σχέδια, ανέκδοτες σημειώσεις, την κλίμακα των αξιολογήσεων.. Το περιεχόμενο του φακέλου μπορεί να είναι αυθεντικές εργασίες (σχέδια, ζωγραφίες, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές), παρατηρήσεις – καταγραφές του εκπαιδευτικού, περιστασιακές σημειώσεις, μαγνητοσκοπήσεις αφηγήσεων των παιδιών, βιντεοσκοπήσεις, φωτογραφίες, κ.λπ, πληροφορίες από γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς, κλίμακες παρατήρησης, συνεντεύξεις από μαθητή ή/και τους γονείς του. Σύμφωνα με Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρα (2004), ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (πορτφόλιο) αποτελείται από έργα που επιλέγονται από τους μαθητές με την συναίνεσή τους και βάσει συγκεκριμένου στόχου. Τα έργα αυτά λειτουργούν ως τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, είτε αυτά είναι ανεξάρτητα είτε συσχετισμένα.

Το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου περιλαμβάνει αυθεντικά τεκμήρια που συγκεκριμενοποιούν και νοηματοδοτούν τα μαθησιακά βήματα των παιδιών. Το υλικό που καταχωρείται αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη μαθησιακή πρόοδο και εστιάζει στα επιτεύγματα των παιδιών, παρά στις δυσκολίες ή τους περιορισμούς που μπορεί να αντιμετωπίζουν σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η παρακολούθηση της προόδου γίνεται μέσω της ανασκόπησης έργων όπως ζωγραφιές, κατασκευές, φύλλα από ομαδικές ή ατομικές εργασίες, δείγματα γραφής, φωτογραφίες και ηχητικό υλικό. Το παιδικό σχέδιο αποτελεί σημαντικό τεκμήριο, καθώς παρέχει μία άμεση και σαφή εικόνα της βελτίωσης των παιδιών σε βάθος χρόνου. Μία δημοφιλής μέθοδος τεκμηρίωσης είναι το **"ανθρωπάκι του μήνα"**, ένα "ανοιχτό" φύλλο εργασίας που δίνεται στα παιδιά την πρώτη εβδομάδα κάθε μήνα, με μοναδική οδηγία τον σχεδιασμό μιας ανθρώπινης φιγούρας που μπορεί να αποδίδει τα χαρακτηριστικά του κάθε μήνα (π.χ. Ιανουάριος με παλτό, Ιούνιος με μαγιό). Επιπλέον, περιλαμβάνονται καταγραφές και πληροφορίες που συλλέγονται από προγραμματισμένες ή άτυπες παρατηρήσεις, όπως ανεκδοτικές καταγραφές, δείγματα συζητήσεων, αφηγήσεις, κλίμακες ελέγχου, σχόλια από το παιδί, τη νηπιαγωγό και τους γονείς, καθώς και συνεντεύξεις της νηπιαγωγού με το κάθε παιδί, οι οποίες μπορεί να αποτυπώνονται σε έναν πίνακα καταγραφής.

Το περιεχόμενο του πορτοφολίου στο νηπιαγωγείο μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία, όπως αναφέρουν οι Ρεκαλίδου, Ζάνταλη και Σοφιανίδου (2010):

1. Έργα των παιδιών από διάφορα γνωστικά αντικείμενα: Αυτά μπορεί να είναι ατομικά ή συλλογικά έργα που προέρχονται από διάφορους τομείς, όπως η εικαστική έκφραση, η γλώσσα, η ανάγνωση και η γραφή. Παραδείγματα περιλαμβάνουν λεζάντες, τίτλους, μηνύματα, αντιγραφές από ατομικές παρουσιάσεις και άλλα.
2. Καταγραφές και εκθέσεις από γονείς και εκπαιδευτικούς: Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν καταγραφές από τις παρουσιάσεις παραμυθιών των παιδιών από τις νηπιαγωγούς ή ακόμη και ανεκδοτικές εκθέσεις γεγονότων και καταστάσεων από τους γονείς.
3. Πρωτόκολλα παρατήρησης-αξιολόγησης των επιτευγμάτων των παιδιών.
4. Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους γονείς.
5. Φύλλα εργασίας: Τα φύλλα εργασίας στην νηπιακή ηλικία μπορούν να χρησιμεύσουν ως πολύτιμα εργαλεία για την ενίσχυση εννοιών και δεξιοτήτων που μαθαίνονται στην τάξη. Παρέχουν δομημένες ασκήσεις που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν σημαντικές ικανότητες, όπως οι λεπτές κινητικές δεξιότητες, ο

συντονισμός χεριού-ματιού και οι πρώιμες δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής. Επιπλέον, τα φύλλα εργασίας μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για ανεξάρτητη άσκηση και μπορούν να προσαρμοστούν ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των «μεμονωμένων» μαθητών. Ωστόσο, η χρήση των φύλλων εργασίας ως κύρια διδακτική μέθοδο στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να έχει μειονεκτήματα. Η υπερβολική εξάρτηση από τα φύλλα εργασίας μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες για πρακτική, βιωματική μάθηση, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ολιστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Επιπλέον, η υπερβολική χρήση φύλλων εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε ένα παθητικό περιβάλλον μάθησης και να εμποδίσει τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Επομένως, ενώ τα φύλλα εργασίας μπορεί να είναι ωφέλιμα όταν χρησιμοποιούνται με σύνεση ως μέρος ενός ισορροπημένου προγράμματος σπουδών, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας για να εξασφαλίσουν μια ολοκληρωμένη διδακτική εμπειρία στα παιδιά.

Αυτό το ποικιλόμορφο περιεχόμενο του φακέλου ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους στόχους της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και προσαρμόζεται στον εκπαιδευτικό σκοπό και την προσέγγιση που ακολουθείται σε κάθε περίπτωση.

Σύμφωνα με τους Seitz & Bartholomew(2008) όταν σκέφτεται κανείς τα πορτφόλιο, ακούει συχνά τη συμβουλή: **«συλλέγω, επιλέγω, αναστοχάζομαι.»** Όσον αφορά τη Συλλογή και την τεκμηρίωση δεδομένων στο πλαίσιο του πορτφόλιο, στηρίζεται σε ποικίλα στοιχεία που αντανakλούν την ολοκληρωμένη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Αυτά τα δεδομένα περιλαμβάνουν:

- Παρατηρήσεις: Οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού καταγράφουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων και περιβαλλόντων μάθησης.
- Οπτικοακουστικό υλικό: Αυτό περιλαμβάνει φωτογραφίες, βίντεο και ηχογραφήσεις που απεικονίζουν τη δραστηριότητα των παιδιών και τις διαδικασίες μάθησής τους.
- Σημειώσεις εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός καταγράφει παρατηρήσεις, σκέψεις και αναλύσεις σχετικά με την πρόοδο και την ανάπτυξη του παιδιού.
- Υλικό από σχέδια εργασίας ή θεματικές προσεγγίσεις: Αυτό περιλαμβάνει δείγματα εργασιών των παιδιών και υλικό που παράγεται κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Όταν κάποιος ξεκινά τη διαδικασία **επιλογής**, πρέπει να επιστρέψει στον αρχικό σκοπό της δημιουργίας του πορτφόλιο— γιατί έχω ένα πορτφόλιο και τι θέλω να φανερώνει και σε ποιον να απευθύνεται; Ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, ακόμα και ο γονέας μπορεί να έχουν συγκεκριμένα πράγματα που θέλουν στον ατομικό φάκελο και συγκεκριμένα πράγματα που θέλουν να επιδειχθούν. Για παράδειγμα, στην αρχή του έτους μια νηπιαγωγός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές του νηπιαγωγείου της να ζωγραφίσουν μια αυτοπροσωπογραφία. Μπορεί να το κάνει πολλές φορές κατά τη διάρκεια του έτους. Ορισμένοι μαθητές μπορεί να έχουν επιπλέον τεκμηρίωση που τονίζουν μια συγκεκριμένη ικανότητα ή ταλέντο — για παράδειγμα, ένας μαθητής που είναι καλλιτεχνικός μπορεί να έχει πολλά έργα τέχνης. Οι μαθητές θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνονται και να αναμένεται να επιλέξουν αντικείμενα που θεωρούν σημαντικά για το χαρτοφυλάκιό τους. Αυτό θα βοηθήσει να δοθεί η κυριότητα στον μαθητή και επίσης θα βοηθήσει τους μαθητές να δουν και να κατανοήσουν τι μαθαίνουν. Αυτή η διαδικασία επανεξέτασης βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν τομείς δύναμης, από άποψη περιεχομένου ή ενδιαφέροντος, και τι θα μπορούσαν να κάνουν στη συνέχεια. Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σκεφτούν γιατί επέλεξαν συγκεκριμένα κομμάτια. Ερωτήσεις όπως «Τι κάνει αυτό κάτι που θέλετε να διατηρήσετε και να μοιραστείτε με την οικογένειά σας;» Μερικοί μαθητές χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση από άλλους σε αυτήν τη διαδικασία επιλογής. Καθώς ο ατομικός φάκελος ξεδιπλώνεται, οι πληροφορίες-κομμάτια προστίθενται ανάλογα με τις ανάγκες. Αυτή η διαδικασία επιλογής συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (Seitz et al., 2008).

Τα παραπάνω δεδομένα τεκμηριώνουν την ατομική πρόοδο των παιδιών και βοηθούν στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στόχος του πορτφόλιο είναι να κινητοποιήσει τα παιδιά, να βελτιώσει τη μάθησή τους, να προωθήσει την αυτοαξιολόγησή τους και να παρουσιάσει τα επιτεύγματά τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση και τεκμηρίωση δεν αποτελεί μια απλή αναδρομική διαδικασία, αλλά έχει επίσης μελλοντικούς σκοπούς που αναδεικνύονται μέσω του αναστοχασμού και της λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας (Knauf, 2017).

Η διαδικασία **αναστοχασμού (ανασκόπηση)** περιλαμβάνει τη διαδικασία όπου τα παιδιά συμμετέχουν σε συνεδρίες με τον εκπαιδευτικό για να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τις εργασίες τους που περιλαμβάνονται στο πορτφόλιό τους. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνεδριών, τα παιδιά εξετάζουν τα έργα τους και συζητούν μαζί με τον εκπαιδευτικό για την πρόοδό τους, τις ικανότητές τους και τους τομείς που μπορούν να βελτιώσουν. Κατά τη διάρκεια αυτών των συνεδριών, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τα παιδιά για να τα βοηθήσει

να επιλέξουν ποια έργα θα περιληφθούν στο πορτφόλιό τους και να τα αιτιολογήσουν. Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνει τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά για τις δικές τους εργασίες, να αξιολογούν τις ικανότητές τους και να θέτουν προσωπικούς στόχους για βελτίωση (Ρεκαλίδου, 2016; Carr, 2011; Te One, 2000; Seitz & Bartholomew, 2008; Πεντέρη κ.ά., 2022).

Η διαδικασία αυτή επίσης δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να νιώσουν ότι το πορτφόλιό τους ανήκει σε αυτά και ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη. Μέσω αυτής της ανασκόπησης, τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν την πρόοδό τους, να επιλέξουν ποια έργα θεωρούν σημαντικά και να συνειδητοποιήσουν τις ικανότητές τους. Συνολικά, η ανασκόπηση αυτή παρέχει μια μοναδική ευκαιρία για τα παιδιά να σκεφτούν και να αναλύσουν την εργασία τους, καθιστώντας την έτσι ένα σημαντικό στοιχείο της αναπτυξιακής τους πορείας.

Τα πορτφόλιο επιτρέπουν στα παιδιά να μοιράζονται την ανάπτυξη και τη μάθησή τους με τρόπους που εκφράζουν την ατομικότητά τους (Helm, 1998). Επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους να επικεντρωθούν στη διαδικασία και όχι μόνο στο επίτευγμα (προϊόν). Η διαδικασία του ατομικού φακέλου δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους και παρέχει ένα αυθεντικό αρχείο αξιολόγησης (Stefanakis, 2002; Shores, 1998). Η παρουσίαση και η εφαρμογή του πορτφόλιο στην προσχολική εκπαίδευση βασίζεται στην ιδέα να γίνουν ορατές οι ικανότητες των παιδιών. Μέσω της παρουσίασης, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να μοιραστούν τα επιτεύγματά τους με άλλους, όπως συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες. Πιο συγκεκριμένα, το πορτφόλιο στην προσχολική εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα εργαλείο που αποσκοπεί στην ανάδειξη και καταγραφή των επιτευγμάτων και των δεξιοτήτων των παιδιών. Στηρίζεται στην ιδέα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες τους. Το περιεχόμενο του πορτφόλιο αντικατοπτρίζει τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ η αξιοποίησή του μπορεί να γίνει μέσω διαφόρων εκδηλώσεων στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, όπου οι γονείς μπορούν να ενημερωθούν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Επιπλέον, η διαμορφωτική αξιολόγηση ενισχύει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων, ενώ η συμμετοχή των γονέων στη συλλογή των δεδομένων και την αξιοποίησή τους είναι ουσιαστική. Τέλος, το πορτφόλιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενισχύοντας τη συνέχεια και την ομαλή μετάβαση. Αυτές οι πρακτικές βασίζονται σε μελέτες και θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί από διάφορους ερευνητές. Μεταξύ αυτών

περιλαμβάνονται οι Kingore (2007), Jones (2012), Hebert (2001), Driscoll και Rudge (2005), καθώς και πρόσφατες μελέτες όπως αυτή των Yilmaz, Aras, Ülker και Şahin, (2021).

2.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του ατομικού φακέλου

Η χρήση των πορτφόλιο στο νηπιαγωγείο έχει εξελιχθεί και επεκταθεί με την πάροδο του χρόνου και τη συγκέντρωση πλούσιας βιβλιογραφίας. Τα πορτφόλιο στο νηπιαγωγείο αποτελούν έναν τρόπο συλλογής, αξιολόγησης και παρουσίασης της πρόοδου και των επιδόσεων των παιδιών. Η χρήση τους μπορεί να έχει πολλά οφέλη, όπως η προώθηση της ατομικής ανάπτυξης του παιδιού, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, και η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας.

Η χρήση των πορτφόλιο στο νηπιαγωγείο μπορεί να προωθήσει την αξιολόγηση των παιδιών με πιο προσωπικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Αυτό συνεπάγεται την ανάπτυξη πιο ατομικού προγράμματος μάθησης, που μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε παιδιού. Επιπλέον, τα πορτφόλιο μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς μπορούν να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους μέσω των πορτφόλιο και να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμα, τα πορτφόλιο μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν και να βελτιώνουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Μέσω της ανάλυσης των πορτφόλιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τα αδύνατα σημεία και τις επιτυχίες τους και να προσαρμόσουν τη διδακτική τους προσέγγιση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών. Συνολικά, η βιβλιογραφία υποστηρίζει τη χρήση των πορτφόλιο στο νηπιαγωγείο ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση, την παρακολούθηση και την προώθηση της μάθησης των παιδιών, καθώς και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Seitz & Bartholomew, 2008).

Το πορτφόλιο αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο που ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση του εαυτού τους. Τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τα θετικά στοιχεία τους αλλά και τις αδυναμίες τους, προάγοντας έτσι την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Επιπλέον, το πορτφόλιο διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Ο μαθητής μπορεί να επικοινωνεί ενεργά με τον εκπαιδευτικό του, ενώ οι γονείς αποκτούν πολύτιμες πληροφορίες για την εξέλιξη του παιδιού τους. Ακόμη, το πορτφόλιο παρέχει αυθεντικές πληροφορίες για τη διαδικασία εκπαίδευσης,

επιτρέποντας την ανατροφοδότηση και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Το πορτφόλιο ενισχύει την εξατομίκευση της εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες στους ατομικούς σκοπούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Έτσι, προάγεται η πρωτοβουλία και η ανάληψη ευθυνών για τη διαδικασία μάθησης (Ανδρεαδάκης, 2006).

Το πορτφόλιο, ως μέθοδος αξιολόγησης, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές. Τους επιτρέπει να κατανοήσουν τον εαυτό τους και να συνειδητοποιήσουν την πορεία τους στον χρόνο, δημιουργώντας μια απεικόνιση της σταδιακής μαθησιακής εξέλιξής τους. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης αποκλίνει σημαντικά από τις παραδοσιακές, επιτρέποντας στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην αξιολόγηση του εαυτού τους και να έχουν έλεγχο της πορείας τους (Paulson et al, 1991). Επιπλέον, το πορτφόλιο επικεντρώνεται στην ατομική εξέλιξη του μαθητή, με σεβασμό στις ικανότητές του (Paulson et al, 1991). Τέλος, η συνεργασία με την οικογένεια αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς ενθαρρύνει την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τη βελτίωση της μαθησιακής προόδου (Shepard et al, 1998). Έτσι, το πορτφόλιο προσφέρει έναν αυθεντικό τρόπο απεικόνισης δεξιοτήτων και επιτευγμάτων, ενισχύοντας τις οργανωτικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Τα πορτφόλιο, όπως έχει αναφερθεί, αποτελούν μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης που διαφέρει σημαντικά από τις παραδοσιακές πρακτικές (Paulson et al. 1991). Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση με βάση το πορτφόλιο είναι γνωστό ότι απαιτεί πολύ χρόνο (Ανδρεαδάκης, 2006). Η ερευνητική βιβλιογραφία επισημαίνει και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή του στην πράξη. Έτσι, η κύρια πρόκληση φαίνεται να είναι ο χρόνος που απαιτείται για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή του πορτφόλιο (Alaçam & Olgan, 2016; Jones & Shelton, 2011; Wortham & Hardin, 2020). Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και τα παιδιά πρέπει να διαθέτουν χρόνο για να δουλέψουν επί του πορτφόλιο, να συζητήσουν την πρόοδο και να προχωρήσουν σε αλλαγές σχετικά με το περιεχόμενό του. Αυτό επιβάλλει μια πρόκληση στους εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτείται συνεχής αφιέρωση χρόνου για τη διατήρηση της οργάνωσης και της ενημέρωσης του πορτφόλιο. Ανεξάρτητα από τη δομή του πορτφόλιο, η διαδικασία αξιολόγησης απαιτεί αφιέρωση σημαντικού χρόνου για να εξεταστεί κατάλληλα το περιεχόμενο. Ακόμη και ένας έμπειρος εκπαιδευτικός χρειάζεται πολλές ώρες τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους μαθητές όσο και εκτός αυτής για την αξιολόγηση των πορτφόλιο. Ο χρόνος που απαιτείται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, τη δημιουργία και την αξιολόγηση του πορτφόλιο αναδεικνύεται λοιπόν ως μειονέκτημα, σύμφωνα και με τις

παρατηρήσεις του MacMillan (2004). Επιπλέον, η ανάγκη για ατομικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών εκτός ωρών διδασκαλίας επισημαίνει την ανάγκη για επιπλέον προσωπικό χρόνο.

Ακόμα, η χρήση του πορτφόλιο αν μη τι άλλο αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία του μαθητή περισσότερο από τις αδυναμίες του. Οι μαθητές μπορεί να τείνουν να παρουσιάζουν εργασίες που δείχνουν μόνο τα θετικά, αποφεύγοντας την εμφάνιση προϊόντων με σφάλματα. Είναι σημαντικό να δομείται το περιεχόμενο ενός πορτφόλιο έτσι ώστε να προβάλλονται και οι αδυναμίες του μαθητή. Επιπλέον, η έρευνα υπογραμμίζει την ανεπάρκεια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση του πορτφόλιο (Ρεκαλίδου, 2016; Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006; Σιβροπούλου, Τσακίριδου & Παπαδοπούλου, 2006). Απαιτείται, συνεπώς, εκπαίδευση και συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιήσουν στοχαστικά και ερευνητικά το πορτφόλιο στην τάξη τους (Σαραφίδου, 2010).

2.6 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων στην εφαρμογή του ατομικού φακέλου

Η εφαρμογή του ατομικού φακέλου στο νηπιαγωγείο συμπεριλαμβάνει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων. Ο ρόλος κάθε ομάδας συμμετεχόντων είναι σημαντικός για την επιτυχή υλοποίηση και αποτελεσματικότητα του ατομικού φακέλου-πορτφόλιο. Όπως έχει αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της αξιολόγησης του ατομικού φακέλου-πορτφόλιο. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την παρατήρηση, τις ερωτήσεις και τη συζήτηση με το παιδί για να συγκεντρώσει πληροφορίες, οι οποίες καταγράφονται σε γραπτή μορφή σημειώσεων που συνοδεύονται από φωτογραφίες σε ένα πορτφόλιο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και παρέχουν ανατροφοδότηση. Επίσης, αξιολογούν το υλικό που συλλέγεται στον ατομικό φάκελο-πορτφόλιο. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς για να ενημερώνουν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών, τις εκτιμήσεις και τους στόχους.

Οι συνεδρίες για τη δημιουργία του Ατομικού Φακέλου αναδεικνύουν ένα δυναμικό εργαλείο που στοχεύει στη συγκέντρωση, καταγραφή και ερμηνεία των επιδόσεων του παιδιού. Αυτή η συνεργατική διαδικασία συμπεριλαμβάνει το νηπιαγωγό, τα παιδιά και τους γονείς (Konstantinou, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά παρουσιάζουν αυθεντικά έργα τους, αποτυπώνοντας τις επιδόσεις τους σε όλους τους τομείς δραστηριότητας τους. Οι συνεδρίες αυτές, κατά τις οποίες το νηπιαγωγός συνεργάζεται με τα παιδιά για τη συλλογή υλικού, αναδεικνύονται ως κρίσιμες, καθώς ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να

αυτοαξιολογούνται και να αξιολογούν τους άλλους. Αυτό ταυτόχρονα ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και προάγει την πρόοδό τους σε διάφορες ικανότητες (Σαϊπά, Κακανά, & Μπονώτη, 2014). Τα παιδιά εμπλουτίζουν τον ατομικό φάκελο με αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση, αξιολογώντας και επιλέγοντας τι να περιληφθεί σε αυτόν. Καθώς συμμετέχουν στις συνεδρίες με τον νηπιαγωγό, αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και αναθεωρούν τις επιλογές τους για να βελτιώσουν τη μάθησή τους. Η παρουσίαση του ατομικού φακέλου στην τάξη από το κάθε παιδί προσφέρει ευκαιρίες για περαιτέρω αναλύσεις και επεξηγήσεις των επιλογών τους, ενισχύοντας την εικόνα τους. Επιπλέον, οι συνομήλικοί τους μπορούν να εμπλουτίσουν την εμπειρία τους μέσω της ανταλλαγής απόψεων και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δικά τους κριτήρια και επιχειρήματα. Συνολικά, έτσι ο ατομικός φάκελος μπορεί να λειτουργήσει ως **μέσο αναστοχασμού** και έμπνευσης για την ατομική ανάπτυξη και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους (ΙΕΠ).

Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να αξιολογήσουν ολοκληρωμένα τα παιδιά και την πρόοδό τους (Sakellariou & Rentzou, 2007). Οι γονείς μπορούν να παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον του παιδιού έξω από το σχολείο, βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα το παιδί. Έτσι, ενισχύεται η εστίαση στην πραγματική μάθηση και στις ικανότητες που αναπτύσσονται στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού (Frey, Schmitt & Allen, 2012). Οι γονείς που έχουν εκπαιδευτεί ή είναι εξοικειωμένοι με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης παρέχουν σημαντική υποστήριξη σε προσπάθειες καινοτομίας στον τομέα της αξιολόγησης (Shepard & Bliem, 1995, Khatri & Sweet, 1996, Konzal & Dodd, 1999). Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία συλλογής υλικού, παρέχοντας πληροφορίες και στήριξη στα παιδιά τους. Επιπλέον, μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση του περιεχομένου του φακέλου-πορτοφόλιο και την πρόοδο των παιδιών. Η σημασία των θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού-οικογένειας επισημαίνεται, καθώς οι γονείς αποτελούν σημαντικό στήριγμα. Τα πορτοφόλιο συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου, μαθητή και γονέων, καθώς παρέχουν άμεσα παρατηρήσιμα αποτελέσματα και κατανοητά στοιχεία για την επίδοση του μαθητή. Επιπλέον, βοηθούν στην επικοινωνία σχετικά με τις διαθέσεις, την εξέλιξη και τα επιτεύγματα του μαθητή σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία (Stiggins, 2005).

Οι γονείς χρειάζεται να ενημερωθούν για το τι είναι το πορτοφόλιο, πώς χρησιμοποιείται, ποιος είναι ο σκοπός του και ποιος είναι ο ρόλος τους σε αυτό. Επομένως, οι νηπιαγωγοί πρέπει να αναλάβουν την εκπαίδευση των γονιών και να αναπτύξουν στρατηγικές συνεργασίας και

υποστήριξης για την αποτελεσματική συνεργασία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει πληροφορίες στους γονείς για να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο, η οικογενειακή συμμετοχή συμβάλλει στην εκπαίδευση και αξιολόγηση των παιδιών (Νεραντζίδου, 2020).

Συμφώνα με τ Wortham και τους συνεργάτες του (1998), οι γονείς μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς είτε μέσω ερωτηματολογίων και φύλλων που συμπληρώνονται είτε με την προσκόμιση δειγμάτων εργασιών των παιδιών που υλοποιούνται στο σπίτι. Επιπλέον, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα μπορεί να γίνεται μέσω έντυπου διαλόγου, άτυπων συνομιλιών ή καταγραφής σημαντικών πληροφοριών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Έτσι, η επιτυχής υλοποίηση του πορτφόλιο εξαρτάται από τη στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητών και γονέων (Βαρσαμίδου, 2016; Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2015).

Οι γονείς μπορούν να συμμετάσχουν στη φάση του προγραμματισμού, της συλλογής περιεχομένων και της αξιολόγησης του πορτφόλιο, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό. Η ενημέρωση των γονέων για την εφαρμογή, τον λόγο και τον τρόπο χρήσης του πορτφόλιο πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό, προγραμματίζοντας συνεδρίες ενημέρωσης. Οι κύριοι τρόποι χρήσης του πορτφόλιο στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνουν:

- Ατομικές Συνεδρίες με τον Εκπαιδευτικό: Οι συνεδρίες αυτές μπορούν να διεξάγονται κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Είναι ωφέλιμο να χρησιμοποιούνται προετοιμασμένες ερωτήσεις που αφορούν τις εργασίες των παιδιών, καθοδηγώντας τα παιδιά να αυτοαξιολογηθούν. Εναλλακτικά, μπορεί να πραγματοποιηθεί ανοιχτή συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράφει παρατηρήσεις σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, οι ατομικές συνεδρίες βοηθούν στην παρακολούθηση της προόδου του παιδιού, ενισχύοντας την αυτοαξιολόγηση και τη συνειδητοποίηση των δικών του διακριτικών χαρακτηριστικών και δραστηριοτήτων (Ρεκαλίδου και συν, 2010).

- Προγραμματισμένες συνεδρίες με γονείς και εκπαιδευτικό: Οι προγραμματισμένες συνεδρίες με γονείς και εκπαιδευτικό αποτελούν σημαντική πτυχή της αξιολόγησης με βάση το πορτφόλιο στο νηπιαγωγείο. Η συμμετοχή των γονέων σε αυτές τις συνεδρίες ενισχύει την ενεργό ενημέρωση και συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή προωθεί τον εποικοδομητικό διάλογο ανάμεσα σε γονείς, εκπαιδευτικό, και παιδιά. Κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές περιλαμβάνουν:

- Οργανωμένες συνεδρίες με γονείς και εκπαιδευτικό για να εξηγηθεί η διαδικασία αξιολόγησης με βάση το πορτφόλιο. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να δουν την πρόοδο του παιδιού τους, να συζητήσουν για τις εργασίες του, και να λάβουν πληροφορίες για τη μάθηση του παιδιού τους (Shepard et all, 1998).

- Ημέρα πορτφόλιο: Η δημιουργία ενός ειδικού γεγονότος, της «Ημέρας πορτφόλιο» κατά την οποία οι μαθητές παρουσιάζουν τα έργα τους και συζητούν για την εξέλιξή τους δίνει τη δυνατότητα συμμετοχή των γονέων και των μαθητών για ενίσχυση του διαλόγου και της αμοιβαίας κατανόησης σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού (Buzzetto-More, 2010).

Η απόκτηση πληροφοριών από τους γονείς ή τους κηδεμόνες δεν συμβάλλει μόνο στο να διαμορφωθεί το προφίλ μάθησης του παιδιού, αλλά ενθαρρύνει επίσης την ενεργή τους συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης, αναγνωρίζοντας τη σημασία των απόψεών τους. Πέραν της οικογένειας, τα παιδιά καλούνται επίσης να συμβάλλουν στην αξιολόγησή τους. Η συμμετοχή των νηπίων στην αναγνώριση της δικής τους μάθησης, στην ανάλυση των δυνατοτήτων και των πιθανών βελτιώσεων τους, όχι μόνο αναδεικνύει την οπτική τους στην αξιολόγηση, αλλά ενισχύει επίσης την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων. Όσο λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη σημασία στις απόψεις των παιδιών, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να κατανοήσουν την εκάστοτε κατάσταση με νόημα (MacNaughton, 2020).

Αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός στοιχείου ενημέρωσης και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικού, και παιδιών, προωθώντας την εποικοδομητική ανάδραση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.7 Ο ατομικός φάκελος του μαθητή σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΠΠ, 2003), αναδεικνύεται η σημασία της αξιολόγησης των νηπίων ως μια διαδικασία **συνεχούς παρακολούθησης** που ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, έχοντας **αυθεντικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα**. Επιπλέον, υπογραμμίζονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των μαθητών σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους, και δίνεται έμφαση στον ρόλο της ανατροφοδότησης. Αναφέρονται ως μορφές αξιολόγησης η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική, ενώ προτείνονται εναλλακτικές μέθοδοι όπως η αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων σχεδίων εργασίας, η ομαδική αξιολόγηση από τα παιδιά, και ο φάκελος εργασιών (portfolio). Επίσης, προβάλλονται για πρώτη φορά διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης

και ετεροαξιολόγησης, ενώ επισημαίνεται η δυνατότητα του παιδιού να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησής του (Ρεκαλίδου, 2011).

Στο Νηπιαγωγείο, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, «δεν έχουν θέση οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, όπου αξιολογούνται κυρίως οι επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, αλλά οι εναλλακτικές. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας και αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, την έρευνα και την κριτική σκέψη» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003:591). Ανάμεσα στις εναλλακτικές μεθόδους εντάσσεται και ο φάκελος αξιολόγησης (πορτοφόλιο), ο οποίος αποτελεί μια συλλογή υλικού που αποκαλύπτει τα ενδιαφέροντα του παιδιού, τις μάθειες του, τον τρόπο σκέψης, τη δημιουργικότητα, καθώς και τη διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης. Το περιεχόμενο του φακέλου πρέπει να περιλαμβάνει πραγματικά έργα των παιδιών (όπως σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές) και όχι προσχεδιασμένα φύλλα εργασίας που έχουν δημιουργηθεί για αξιολόγηση. Επιπλέον, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο ο φάκελος είναι προτιμητέο να περιλαμβάνει και άλλες καταγραφές όπως παρατηρήσεις από διάφορες δραστηριότητες, φωτογραφίες της συμμετοχής του παιδιού σε δραστηριότητες, καθώς και ηχογραφήσεις αφηγήσεων των παιδιών κ.λπ. Το υλικό οργανώνεται κατά χρονολογική σειρά και κατηγορία και συγκρίνονται οι πιο πρόσφατες εργασίες με τις προηγούμενες (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003). Πιο συγκεκριμένα «ο φάκελος εργασιών του παιδιού αποτελεί καταγραφή της διαδικασίας της μάθησης. Περιέχει υλικό που αποκαλύπτει τι ενδιαφέρει το παιδί, τι έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει. Ο φάκελος θα πρέπει να περιέχει δείγματα δουλειάς τα οποία είναι αυθεντικές παραγωγές των παιδιών (π.χ. σχέδια, ζωγραφιές, χειροτεχνίες, δείγματα γραφής, κατασκευές) κι όχι προσχεδιασμένα για αξιολόγηση φύλλα εργασίας. Επίσης, ενδείκνυται να περιέχει και άλλες καταγραφές διαφόρων μορφών συστηματικής παρατήρησης, φωτογραφίες από τη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες, μαγνητοφωνήσεις αφηγήσεων των παιδιών κτλ. Το υλικό οργανώνεται κατά χρονολογική σειρά και κατηγορία και συγκρίνονται οι πρόσφατες εργασίες των παιδιών με τις προηγούμενες» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003). Επιπλέον «το αποτέλεσμα της αξιολόγησης- καταγραφές, περιστασιακές σημειώσεις του εκπαιδευτικού μαζί με το φάκελο εργασιών του παιδιού- αποτελούν το φάκελο αξιολόγησης για κάθε παιδί. Ο φάκελος θα πρέπει να είναι προσβάσιμος από τους γονείς. Η νηπιαγωγός θα πρέπει να ενημερώνει σε τακτικά χρονικά διαστήματα τους γονείς για τη συνολική πρόοδο του παιδιού, μέσα από την οποία αναδεικνύονται και επισημαίνονται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητές του.

Σημαντικές αποφάσεις και συμπεράσματα σχετικά με την κατάσταση και την πρόοδο των παιδιών θα πρέπει να βασίζονται και σε άλλες πηγές πληροφόρησης, όπως για παράδειγμα στους γονείς, σε άλλους εκπαιδευτικούς και σε ειδικούς». (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003: 592)

Τα δεδομένα που συλλέγονται στον ατομικό φάκελο αντανακλούν την ολόπλευρη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Ενδεικτικά στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για το Νηπιαγωγείο αναφέρονται τα εξής (Πίνακας 1):

Δεξιότητες, Γνώσεις, Ικανότητες, Στάσεις και Αξίες	Περιγραφή
Δεξιότητες σε σχέση με τους στόχους των μαθησιακών περιοχών	Π.χ. συνεργατικές δεξιότητες: «τα παιδιά προσπαθούν από κοινού για την επίτευξη ενός στόχου».
Γνώσεις σε σχέση με τους στόχους των μαθησιακών περιοχών	Π.χ. στη Γλώσσα: «Το παιδί γνωρίζει τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, γράφει από αριστερά προς τα δεξιά κλπ.».
Βασικές ικανότητες	Π.χ. κοινωνικές ικανότητες: «να περιμένει τη σειρά του να μιλήσει, να μπορεί να δώσει σαφείς πληροφορίες στους άλλους». Π.χ. αυτοαντίληψη: «το παιδί γνωρίζει τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες του (ενασχόληση με αθλήματα, ικανότητα στο χορό, στο τραγούδι, μουσική κλπ.)».
Στάσεις και αξίες	Π.χ. «το παιδί δείχνει ενδιαφέρον για δραστηριότητες, είναι ικανό να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις κλπ.».

Σύμφωνα με το παραπάνω Πρόγραμμα, σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία να οργανώσει τον ατομικό φάκελο με τον δικό του τρόπο, αρκεί να πληροί τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης για τη μάθηση. Αυτό μπορεί να γίνει σύμφωνα με τις συνθήκες της τάξης του, τις προτεραιότητες που ο ίδιος θέτει και τις ανάγκες των παιδιών του. Προτείνεται μία ενδεικτική οργάνωση του ατομικού φακέλου όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014)

Εισαγωγή
Περιέχει πληροφορίες για το σκοπό ύπαρξης του ατομικού φακέλου.
Οργάνωση δεδομένων-πληροφοριών
Τα δεδομένα του φακέλου μπορεί να οργανωθούν σύμφωνα με τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος σπουδών (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες κ.λπ.) ώστε να είναι πιο λειτουργικός και εύχρηστος.
Αρχειοθέτηση με χρονολογική σειρά

Το υλικό που περιέχεται στον ατομικό φάκελο πρέπει να τοποθετείται με χρονολογική σειρά ώστε να καταγράφεται η μαθησιακή πρόοδος του παιδιού. Περιλαμβάνονται δείγματα εργασιών, παρατηρήσεις (παιδιού, γονέων και εκπαιδευτικού) και καταγραφές από την πρόοδο των παιδιών μέσα από τις προγραμματισμένες παρατηρήσεις και πρόσφατα δείγματα δουλειάς.
Οργάνωση μαθησιακών περιοχών
Στην αρχή κάθε μαθησιακής περιοχής μπορεί να υπάρχει μια μικρή σύνοψη του περιεχομένου της και του τρόπου που σχετίζεται με την ανάπτυξη του παιδιού.
Σχολιασμός από τον εκπαιδευτικό
Τα σχόλια του εκπαιδευτικού είτε συνοδεύουν τα έργα των παιδιών, παρέχοντας πληροφορίες για το πλαίσιο και τον τρόπο δράσης τους (π.χ. «Στη φωτογραφία αυτή η Αλίκη, για πρώτη φορά...» ή «Η κατασκευή αυτή απαιτούσε μεγάλη συγκέντρωση και προσοχή για να μην πέσουν τα τουβλάκια. Ο Ηλίας κατάφερε να...») είτε χρησιμοποιούνται για να συνοψίζουν τη γενικότερη πρόοδο του παιδιού (π.χ. «Η νηπιαγωγός παρατήρησε στην αυλή 3 φορές την εβδομάδα ότι η Μαρία...»). Τα σχόλια μπορούν να είναι στο παρόν (π.χ. «Σήμερα η Άννα κατά τη διάρκεια της τραμπάλας και ενώ έπαιζαν δύο φίλοι της...»), αναφερόμενα σε συμβάντα που συνέβησαν και παρότρυναν το παιδί να σκεφτεί και να βρει λύσεις στο «πρόβλημα» που αντιμετώπιζαν.
Προφίλ του παιδιού
Ο ατομικός φάκελος ολοκληρώνεται με το προφίλ του παιδιού (2-3 φορές το χρόνο) που αποτελεί το πορτρέτο των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του.

Σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών για την Προσχολική αγωγή (Πεντέρη, 2021) η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο είναι μια διαδικασία που έχει περιγραφικό χαρακτήρα» και χρησιμοποιεί την **παρατήρηση** σε συνδυασμό με τον **Ατομικό Φάκελο Προόδου**. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οι νηπιαγωγοί συλλέγουν δείγματα από τη συμμετοχή και την πορεία εκάστου παιδιού στη μάθηση, καθώς και από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Αυτό το υλικό αναλύεται μαζί με την πρόοδο που παρουσιάζουν τα παιδιά, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μέσω του Ατομικού Φακέλου Προόδου, συλλέγονται, οργανώνονται και αξιολογούνται συστηματικά τα στοιχεία προόδου που έχουν συλλεχθεί. Οι πληροφορίες από διάφορες πηγές συνδυάζονται για να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της προόδου και της ανάπτυξης των παιδιών. Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία αξιολόγησης, μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αλληλοαξιολόγησης, είναι πολύ σημαντική, καθώς τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα για τη μάθηση και να έχουν έλεγχο στη μαθησιακή τους πορεία. Η συλλογή δειγμάτων από τους γονείς, που αναδεικνύουν την πρόοδο του παιδιού εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, επιτρέπει να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού και της συνολικής του εξέλιξης. Η συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών στοχεύει

στη δημιουργία μιας πλούσιας κουλτούρας αξιολόγησης, που ενισχύει την αξιολογική διαδικασία για όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή εμπειρία. Επιπλέον, προωθεί τις νηπιαγωγούς να υιοθετήσουν πρακτικές αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη πολιτισμικά ζητήματα και ενισχύει την ένταξη όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου (Πεντέρη, 2021).

Συμπερασματικά, ο Ατομικός Φάκελος, ο οποίος περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τις καταγραφές που έχουν γίνει από τον εκπαιδευτικό, συμπεριλαμβανομένων των περιστασιακών σημειώσεων, σε συνδυασμό με τον φάκελο εργασιών του παιδιού, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη συνεχή παρακολούθηση όλων των εμπλεκομένων φορέων, παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων, για τη μάθηση και την ανάπτυξη κάθε παιδιού. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αναπτύξουν τη δική τους προσέγγιση σχετικά με τον Ατομικό Φάκελο εκμεταλλευόμενοι τη βασική μεθοδολογία και τις αρχές του, επιλέγοντας μεταξύ του συμβατικού ή ψηφιακού τύπου φακέλου, ή ακόμα και συνδυάζοντας τους δύο. Τα βασικά βήματα στην αξιολόγηση, πέρα από την επιλογή και οργάνωση των στοιχείων, περιλαμβάνουν την ανάλυση και ερμηνεία του υλικού, την ανατροφοδότηση και παρουσίαση των τεκμηρίων προόδου, με στόχο τη διαπίστωση της πορείας και των επιτευγμάτων κάθε παιδιού και τον προσδιορισμό στόχων βελτίωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ο ατομικός φάκελος πρέπει να είναι προσβάσιμος από τους γονείς του παιδιού. Ο νηπιαγωγός πρέπει να ενημερώνει τους γονείς σε τακτικά χρονικά διαστήματα για τη συνολική πρόοδο του παιδιού, δίνοντας έμφαση στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του. Οι συνομιλίες αυτές μπορούν να αποτελούν μια ευκαιρία για την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών μεταξύ νηπιαγωγού και γονιών, ενισχύοντας έτσι τη συνεργασία για την εκπαίδευση του παιδιού. Η συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων παραγόντων είναι κρίσιμη για την καλή πορεία και ανάπτυξη των παιδιών.

Κεφάλαιο 3. Ανασκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας. Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του πορτφόλιο στο Νηπιαγωγείο

3.1 Διεθνείς έρευνες

Οι έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του πορτφόλιο στην τάξη τους είναι περιορισμένες σε σύγκριση με τις αντίστοιχες μελέτες για υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δεν είναι πάντα σαφή. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές απόψεις για τη χρήση του πορτφόλιο, υποστηρίζοντας τη φιλοσοφία του. Από την άλλη, όμως, έχουν ανησυχίες και επιφυλάξεις σχετικά με την πρακτική εφαρμογή του. Υπάρχει ένας συνδυασμός ενθουσιασμού για το πολλά υποσχόμενο του πορτφόλιο και ανησυχιών για τις πρακτικές προκλήσεις (Koretz, 1994).

Οι D. Diffily και P. O. Fleege (1994) διατυπώνουν τη σημασία του πορτφόλιο ως εργαλείου επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Το πορτφόλιο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γονείς, παρέχοντας τους πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς προκειμένου να συλλέξουν σημαντικές πληροφορίες και να δημιουργήσουν μια πλήρη εικόνα για τα παιδιά, προκειμένου να τα αξιολογήσουν και να τα υποστηρίξουν κατάλληλα.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το πορτφόλιο τους παρέχει τη δυνατότητα να εφαρμόζουν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, να παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών, να διαμορφώνουν άποψη για τα προφίλ των παιδιών, να αξιολογούν το πρόγραμμά τους και να προωθούν την επαγγελματική τους μάθηση. Επιπλέον, η χρήση του πορτφόλιο φαίνεται να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τη συνεργασία με τους γονείς (McNair, etal., 2003; Mullin, 1998; Nah & Kwak, 2011; Peters, etal., 2009; Sewell et al., 2002; Eren, 2007).

Ο D. McKenna (2003) συνδέει το πορτφόλιο με ένα εργαλείο που προωθεί τον αναστοχασμό, την μάθηση και τη δημοκρατία. Στα σχολεία προσχολικής αγωγής στη Σουηδία, τα πορτφόλιο χρησιμοποιούνται για τρεις λόγους. Πρώτον, χρησιμεύουν για την προβολή της μάθησης των παιδιών και της διδασκαλίας στους ενδιαφερόμενους. Δεύτερον, ενισχύουν τον στοχασμό και καλλιεργούν τη δημοκρατία μέσω της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην αυτοαξιολόγησή τους και τη συζήτηση με άλλους. Τρίτον, στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, τα πορτφόλιο ενισχύουν τη μάθηση και βοηθούν τα παιδιά να οικοδομήσουν καινούριες σχέσεις στο νέο περιβάλλον του σχολείου. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των

πορτφόλιο συνδέεται σε μεγάλο βαθμό από την επικοινωνία μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων, κατά τη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, σύμφωνα με τους S. Peters, C. Hartley, P. Rogers, J. Smith και M. Carr (2009).

Η μετάβαση των νηπιαγωγών από την παραδοσιακή προσέγγιση στην εναλλακτική λογική της αξιολόγησης δεν είναι απλή. Απαιτεί συνεχείς διαδικασίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης, καθώς και την αναθεώρηση των προσωπικών τους θεωριών για να διαμορφώσουν μια νέα προσέγγιση. Πολλοί εκπαιδευτικοί στην αρχή αντιμετωπίζουν δισταγμό, ενώ άλλοι είναι πολύ προσεκτικοί (Birgin&Baki, 2007; Kirtonetal., 2007; Stecher, 1998). Πέραν από τις θετικές απόψεις, αναφέρονται και αρνητικές που οφείλονται σε δυσκολίες και προβλήματα κατά την εφαρμογή του πορτφόλιο. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του πορτφόλιο φαίνεται να είναι ανεπαρκής (Bradbury, 2014). Η έλλειψη κατευθύνσεων από τις αρμόδιες αρχές δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την κατάσταση. Η εργασία με το πορτφόλιο απαιτεί πολύ καλή κατάρτιση και γνώση από το νηπιαγωγό, καθώς και συνεχή αξιολόγηση της διαδικασίας (Steele, 2007).

Στην πραγματικότητα, πολλοί νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση μέσω πορτφόλιο, αλλά συχνά χωρίς καθοδήγηση ή κατάλληλη εκπαίδευση. Αυτό οδηγεί σε ασυνεπή χρήση και ανεπιθύμητα αποτελέσματα για την εκπαίδευση των παιδιών (Polakowski, 1993). Η έρευνα αναδεικνύει ότι η εκπαίδευση σχετικά με το πώς να συλλέγουν δεδομένα, πώς να τα καταγράφουν και να τα αξιολογούν είναι ανεπαρκής (Nah, 2014). Τα προβλήματα αυτά δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να καταλήξουν σε αποφάσεις σχετικά με τη χρήση του ατομικού φακέλου και την αποτελεσματική εκτέλεσή του (Bradbury, 2014).

Σύμφωνα με τους E. Driessen, D. Vleuten, L. Schuwirth, J. Tartwijk και J. Vermunt (2005) υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της αξιολόγησης με τη χρήση του πορτφόλιο. Αυτές περιλαμβάνουν την τυποποίηση του περιεχομένου, τη θέσπιση αυστηρών κριτηρίων αξιολόγησης και την καταγραφή περισσότερων από μίας αξιολογικών κρίσεων προκειμένου να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές.

Η E.V. Laski (2013) επισημαίνει τη στενή σχέση του πορτφόλιο με την προαγωγή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και προτείνει τρεις στρατηγικές για την υποστήριξή τους σε αυτή τη διαδικασία, καθώς και για την επιλογή των στοιχείων που θα συμπεριληφθούν. Αρχικά, επικεντρώνεται στη διαμόρφωση και έκφραση της σκέψης, με τον εκπαιδευτικό να παρέχει παραδείγματα στο πώς οι μαθητές μπορούν να σκέφτονται για τη δουλειά τους, ενισχύοντας το λεξιλόγιό τους για να εκφράσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες τους. Ακόμα,

εστιάζει στη σύσκεψη και τη συνοικοδόμηση, με τον εκπαιδευτικό να θέτει ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τη μεταγνωστική συζήτηση, βοηθώντας τα παιδιά να αντιληφθούν τις δικές τους σκέψεις. Τέλος, τονίζει την ανεξάρτητη αυτοαξιολόγηση και την ανάλυση της σκέψης, με τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη να αξιολογήσουν τις εργασίες τους, να τις αιτιολογήσουν και να θέσουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους. Έτσι ενισχύεται η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και στην αποτελεσματική χρήση του πορτφόλιο ως εργαλείο εκπαίδευσης και αξιολόγησης.

Ακόμα, οι Stockall, Dennis και Rueter (2014) αναφέρουν ότι το πορτφόλιο στο νηπιαγωγείο δεν περιορίζεται μόνο στην αναπαράσταση της εξέλιξης των παιδιών, αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει στην αποτελεσματική στήριξη των μαθητών με αναπηρίες κατά τη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συλλογής και ενσωμάτωσης απαραίτητων πληροφοριών από τους ειδικούς που υποστηρίζουν τα παιδιά με αναπηρίες, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι αυτές οι πληροφορίες διαμοιράζονται με όλους τους ενδιαφερόμενους και συμβάλλουν στην κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η προσοχή που πρέπει να δίνεται στον ίδιο το μαθητή και την προσωπική του ανάπτυξη, η οποία οφείλει να είναι μεγαλύτερη περισσότερο από ότι στο ίδιο το πορτφόλιο.

Τέλος, ένα θέμα που ανακύπτει από τις νηπιαγωγούς σχετικά με τη χρήση του ατομικού φακέλου στην τάξη τους είναι ο μεγάλος χρόνος που απαιτείται για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία του καθημερινά. Αυτός ο χρόνος, όπως επισημαίνουν, είτε μειώνει τον χρόνο που διατίθεται για το κύριο πρόγραμμα της τάξης είτε επηρεάζει την ποιότητά του. Επιπλέον, η αντιμετώπιση του θέματος του χρόνου είναι δύσκολη λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών στην τάξη και των πολλών υπευθυνοτήτων των νηπιαγωγών. Άλλα ζητήματα που προκύπτουν περιλαμβάνουν τη συστηματική καταγραφή των έργων και τη συνεργασία με τους γονείς, τα οποία δυσκολεύουν την εφαρμογή του πορτφόλιο (Birgin, & Baki, 2007; Brumen, et al., 2009; Stecher, 1998). Πολλοί νηπιαγωγοί εκφράζουν επιφυλάξεις για τη χρήση του portfolio φοβούμενοι ότι θα αναλάβουν επιπλέον υπευθυνότητες, κάτι που μπορεί να είναι δυσβάσταχτο για αυτούς. Συνολικά, υπογραμμίζεται η ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση των νηπιαγωγών, όπως αναφέρει ο Koretz (1994).

3.2 Έρευνες στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει έναν βασικό στόχο: να παρέχει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες που τους βοηθούν να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους. Στο νηπιαγωγείο, η παρακολούθηση της προόδου των παιδιών δεν επικεντρώνεται σε μια τελική αξιολόγηση της μάθησης με τη μορφή τυπικών εξετάσεων.

Αντίθετα, δίνεται έμφαση στην παρακολούθηση των διαδικασιών που οδηγούν στην εκμάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών. Μέσω αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, προσφέροντας έτσι μια πιο εξατομικευμένη εκπαιδευτική προσέγγιση (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009). Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση, προάγοντας τη συνολική ανάπτυξη και εκμάθηση των παιδιών.

Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο είναι ένα διαδικαστικό βήμα που δεν αφορά μόνο τους παιδαγωγούς, αλλά επεκτείνεται και σε άλλους σημαντικούς φορείς, όπως οι γονείς και όσοι εκφράζουν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών στο προσχολικό επίπεδο (Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2009). Ο ατομικός φάκελος, για παράδειγμα, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που περιλαμβάνει χρήσιμο υλικό για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί την εξέλιξη της μάθησης και του τρόπου σκέψης των παιδιών. Επιπλέον, αποτελεί ένα μέσο για να τεκμηριώσουν την πρόοδο των παιδιών προς τους γονείς. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι απαραίτητη για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και για την επίτευξη των κοινών στόχων τους. Αυτή η συνεργασία είναι βασική για να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά είναι ολοκληρωμένη και αποτελεσματική (Σακελλαρίου, 2006β, 2008).

Πληθώρα ερευνών τονίζουν την εφαρμογή του πορτφόλιο ως εργαλείο αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στο νηπιαγωγείο. Στην έρευνα του Κόνσολα (2010), επισημαίνεται η σημασία της αξιολόγησης των νηπίων στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πορεία μέσα στη σχολική αίθουσα. Στόχος της έρευνάς του αποτελεί η ανάδειξη του πορτφόλιο του μαθητή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης το οποίο ενισχύει παράλληλα τη μαθησιακή διαδικασία. Με την έρευνά του, αποδεικνύει ότι ο εν λόγω τρόπος αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική διδασκαλία και στην πρόοδο των μαθητών. Ακόμα, αναφέρεται ότι το πορτφόλιο βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα.

Η έρευνα των Ρεκαλίδου, Ζάνταλη και Σοφινίδου (2010) υποστηρίζει ότι το πορτφόλιο ενισχύει την υπευθυνότητα και την αντίληψη των παιδιών σχετικά με τα επιτεύγματά τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται ότι οι νηπιαγωγοί που εφάρμοσαν το πορτφόλιο σε τρεις τάξεις νηπιαγωγείου προηγουμένως εκπαιδεύτηκαν συστηματικά γι' αυτό το έργο. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, αντιμετώπισαν δυσκολίες, κυρίως σχετικά με τις διαδικασίες συνεδριών με τα παιδιά για τα περιεχόμενα των φακέλων τους. Παρά τις δυσκολίες, κατάφεραν να αναπτύξουν ένα κλίμα συνεργασίας και να αντιμετωπίζουν μαζί τους

τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν. Παρόλο που δεν κατάφεραν να εμπλέξουν ενεργά τους γονείς στο σχεδιασμό και τη λειτουργία του πορτφόλιο, παρατηρήθηκε σταθερό ενδιαφέρον από μέρους των παιδιών και ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στο να εκφράζουν τις απόψεις τους και να αυτοαξιολογούνται.

Ακόμα τρεις ανεξάρτητες έρευνες προσεγγίζουν το θέμα της εφαρμογής του ατομικού φακέλου στο νηπιαγωγείο, αναδεικνύοντας τη σημασία του ως εργαλείο αξιολόγησης και ανάδειξης της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Η Τ. Φωτιάδου (1999) εστιάζει στον πολυδιάστατο ρόλο του πορτφόλιο, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν διάφορα στοιχεία από τη ζωή τους, ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξή τους. Ο Γ. Κιτσαράς (2004) επισημαίνει τη σημασία της παρακολούθησης της προόδου των παιδιών μέσω του πορτφόλιο και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία αξιολόγησης.

Η Κ. Σαραφίδου (2010) επισημαίνει τη σημασία της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική χρήση του πορτφόλιο και τη δυνατότητά του να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών για δια βίου μάθηση. Συνολικά, οι έρευνες αυτές αποδεικνύουν τη σημασία και την αποτελεσματικότητα του πορτφόλιο ως εργαλείου αξιολόγησης και παρακολούθησης της προόδου των μαθητών.

Επιπλέον, στην έρευνά τους, οι Α. Σοφός και Β. Λιάπη (2007) ανέδειξαν τη θετική επίδραση του πορτφόλιο των μαθητών στο ενδιαφέρον και τις δεξιότητες τους. Το πορτφόλιο βοηθά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε πολλούς τομείς. Επιπλέον, παρατήρησαν ότι οι μαθητές είχαν έντονο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό κατά τη δημιουργία του προσωπικού τους ηλεκτρονικού πορτφοlio. Ωστόσο, παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα παραμένουν αρκετά συντηρητικοί και προτιμούν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, αποφεύγοντας την εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων όπως το πορτφόλιο.

Τέλος, ο ατομικός φάκελος λειτουργεί ως ένας χώρος όπου ο μαθητής μπορεί να παρουσιάσει την πρόοδό του. Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαρκούς βελτίωσης της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση θα πρέπει επίσης να επικεντρώνεται στις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία μάθησης. Όπως αναφέρει η Σακελλαρίου (2006), η αξιολόγηση μέσω της καθημερινής πρακτικής δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να ενεργούν ενεργητικά στη διαδικασία δημιουργίας νέας γνώσης, βασιζόμενοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους. Κατά τη διάρκεια αυτών των καθημερινών πρακτικών, οι μαθητές εφαρμόζουν δημιουργικές στρατηγικές σκέψης και ενσωματώνουν τις προηγούμενες γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Παρόλα αυτά, στη διαθέσιμη περιορισμένη βιβλιογραφία, αναφέρονται και δυσκολίες που προκύπτουν στη χρήση του ατομικού φακέλου. Στην έρευνα της Κακανά (2006), παρατηρήθηκε σύγχυση στις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις εναλλακτικές και παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Οι νηπιαγωγοί φάνηκε να συνδέουν τον όρο "πορτφόλιο" με τους φακέλους αποθήκευσης που περιέχουν τις εργασίες των παιδιών, τις οποίες παραλαμβάνουν στο τέλος του σχολικού έτους. Ως αποτέλεσμα, αυτές οι εργασίες δεν χρησιμοποιούνται ως στοιχεία για την αξιολόγηση των παιδιών ή για την ανάδραση και τον στοχασμό, όπως θα έπρεπε. Αντίθετα, θεωρούνται απλώς καταγραφή των εργασιών που έγιναν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και όχι αντικείμενα ανατροφοδότησης όπως οφείλουν. Ακόμα, και η έρευνα των Μπότσογλου και Παναγιωτίδου (2006) έδειξε πως, παρά τη χρήση του πορτφόλιο από πολλούς εκπαιδευτικούς, αυτοί φαίνεται να μην έχουν κατανοήσει πλήρως τον τρόπο οργάνωσης και χρήσης του, χρησιμοποιώντας το κυρίως για αρχειοθέτηση εργασιών και εκτίμηση της αντίληψης των μαθητών. Παρόμοια, σύμφωνα με την έρευνα των Σιβροπούλου, Τσακίρίδου και Παπαδοπούλου (2006), παρά τη δηλωμένη χρήση του πορτφόλιο από πολλούς εκπαιδευτικούς, υπήρξε έλλειψη κατανόησης της χρησιμότητάς του στη διαδικασία αξιολόγησης.

Στην έρευνα των Σακελλαρίου και Τσιάρα (2018) με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 80 εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων για την αξιολόγηση των παιδιών αναδείχθηκε ότι οι νηπιαγωγοί επιλέγουν κυρίως την άτυπη παρατήρηση και λιγότεροι τον ατομικό φάκελο. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι σπάνια πραγματοποιούνται συνεδρίες μεταξύ των παιδιών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα.

Από τις παραπάνω έρευνες, συμπεραίνουμε ότι η αξιολόγηση μέσω του πορτφόλιο είναι κατάλληλη για την προσχολική ηλικία, καθώς δίνει τη δυνατότητα να εκτιμηθεί η ανάπτυξη και η μαθησιακή πρόοδος των παιδιών. Επιπλέον, το πορτφόλιο συμβάλλει στην ανίχνευση, υποστήριξη και ενίσχυση των αδύνατων σημείων και των ταλέντων τους. Μέσω αυτού του εργαλείου, οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και να αντιληφθούν την εξέλιξή τους με την πάροδο του χρόνου. Επιπρόσθετα, το πορτφόλιο ενισχύει δεξιότητες όπως η δημοκρατία, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και οι μεταγνωστικές ικανότητες στα παιδιά. Επίσης, συμβάλλει στη συμμετοχή των γονέων στη συζήτηση της προόδου και των μαθησιακών στόχων των παιδιών τους. Ωστόσο, η χρήση του απαιτεί χρόνο για τη δημιουργία και τη χρήση του, αυστηρότητα στην οργάνωση των περιεχομένων του και επιμόρφωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Έτσι, το πορτφόλιο αποτελεί έναν εξαιρετικό

τρόπο αξιολόγησης και διδασκαλίας στο προσχολικό επίπεδο, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη και διαφοροποιημένη προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Το αντικείμενο της έρευνας αφορά τον ατομικό φάκελο του μαθητή στο Νηπιαγωγείο. Έτσι, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, αναφορικά με τη χρήση του ατομικού φακέλου στην τάξη τους ως εργαλείου αξιολόγησης. Ειδικότερα οι στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη νοηματοδότηση του ατομικού φακέλου, τη σημασία του και τους λόγους που τον καθιστούν σημαντικό. Μείζονος σημασίας είναι η διερεύνηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που συνδέονται με τη χρήση των φακέλων. Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή του πορτοφολίου. Ακόμη, γίνεται λόγος για τους τρόπους που εμπλέκονται το σχολείο και οι γονείς μέσω του ατομικού φακέλου. Εμβαθύνοντας σε αυτές τις απόψεις λοιπόν, μια ποιοτική έρευνα, μπορεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα πορτοφολία αξιοποιούνται στις προσχολικές τάξεις, καθώς και να συμβάλει στον ευρύτερο διάλογο σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές εφαρμογής του πορτοφολίου στην προσχολική ηλικία όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών του Νηπιαγωγείου.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε καθώς και τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς νοηματοδοτούν οι νηπιαγωγοί τον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας;
2. Για ποιους λόγους τον χρησιμοποιούν στο νηπιαγωγείο; Χρησιμοποιείται και με ποιο τρόπο ως εργαλείο αξιολόγησης;
3. Ποια θεωρούν ότι είναι τα οφέλη από την χρήση του;
4. Πώς οργανώνουν και χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο στο νηπιαγωγείο;
5. Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών στην οργάνωση και τη χρήση του ατομικού φακέλου;
6. Ποιος είναι ο ρόλος των γονέων όσον αφορά τον ατομικό φάκελο;
7. Ποιες είναι οι δυσκολίες στην αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο;

8. Ποια είναι η κατάρτιση των νηπιαγωγών όσον αφορά την αξιοποίηση του ατομικού φακέλου και πόσο σημαντική θεωρούν την επιμόρφωσή τους στην οργάνωση και χρήση του ατομικού φακέλου;

4.2 Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Στη μεθοδολογία της έρευνας, ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για την επιλογή, την αξιολόγηση και τη λήψη απόφασης ως προς τις μεθόδους που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν στη μελέτη του. Συνεπώς, η κύρια αρμοδιότητά του, είναι να διερευνήσει και να ανακαλύψει τον πιο αποτελεσματικό τρόπο συλλογής δεδομένων, καθώς και τη μέθοδο που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στα ερευνητικά του ερωτήματα (Wellington, 2000).

Μέσα από μία ποιοτική ερευνητική προσέγγιση το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται περισσότερο στη διερεύνηση και κατανόηση των προσωπικών αντιλήψεων των ατόμων για το προς διερεύνηση θέμα (Bell, 1997). Αντίθετα, μέσα από μία ποσοτική ερευνητική προσέγγιση η έμφαση δίνεται σε ένα πιο αυστηρό ερευνητικό σχεδιασμό, απώτερη επιδίωξη του οποίου είναι η διασφάλιση της δυνατότητας εξαγωγής έγκυρων και γενικεύσιμων για το σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού συμπερασμάτων (Bell, 1997).

Συνεπώς, με γνώμονα τα προαναφερθέντα και τους σκοπούς, τους στόχους καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα για την παρούσα εργασία, επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η ποιοτική προσέγγιση βοηθά ώστε να εξεταστούν σε βάθος οι απόψεις, οι αναπαραστάσεις, οι αντιλήψεις και τα κίνητρα των ερωτώμενων. Αυτά πραγματοποιούνται απαντώντας οι ερωτώμενοι στα «Πώς» και τα «Γιατί» που θέτει ο ερευνητής. Έτσι, ένας ερευνητής που χρησιμοποιεί την ποιοτική μέθοδο, αποσκοπεί στο να μάθει τις εμπειρίες των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, για το θέμα που διερευνά, ενώ δίνει βαρύτητα στα κοινωνικά νοήματα και αναπαραστάσεις.

4.3 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

4.3.1 Η επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η συνέντευξη. Σκοπός της μεθόδου αυτής είναι να συλλεχθούν στοιχεία με τα λόγια των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας και μέσω αυτών να προσεγγίσει ο ερευνητής τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά ερμηνεύουν και κατανοούν τον κόσμο. Με τις απαντήσεις που δίνουν στις ερωτήσεις του συνεντευξιαστή και όσα άλλα θέματα τίγονται από τα ίδια τα άτομα επιδιώκεται η προσέγγιση των προσωπικών εννοιολογικών σχημάτων τους (Marshall & Rossman, 1989) και μέσω αυτών η

εισαγωγή του ερευνητή στον κόσμο της προσωπικής εμπειρίας τους (Patton, 1987). Ακόμη, η συνέντευξη αποτελεί μια σκόπιμη συζήτηση, της οποίας το κόστος μπορεί να είναι χαμηλό έως μηδενικό, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και το κλίμα μεταξύ ερωτώμενου-συνεντευκτή είναι άμεσο και μπορεί εύκολα να γίνει οικείο (Cohen & Manion, 1997). Ειδικότερα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994:376), η ημι-δομημένη συνέντευξη *«αποτελεί μια προσεχτικά σχεδιασμένη ανοιχτή κατάσταση που επιτρέπει, ωστόσο, ευελιξία και ελευθερία»*. Αυτό σημαίνει, πως ο ερευνητής μπορεί να εμπλουτίσει το υλικό του πιο εύκολα, ενώ γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή η συναισθηματική κατάσταση των συμμετεχόντων, οι σκέψεις και κίνητρά τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015), πράγμα που δεν μπορεί να είναι τόσο εύκολα αντιληπτό εάν η έρευνα γίνει μέσω δομημένων ερωτηματολογίων. Επιπροσθέτως, η μέθοδος αυτή μπορεί να τροποποιηθεί, καθώς ο συνεντευκτής μπορεί να ξεκινήσει με μια συγκεκριμένη δομή, όμως, στην πορεία ο ερωτώμενος μπορεί να μετατρέψει και να αλλάξει την ακολουθία ερωτήσεων. Έτσι, κατά την διάρκεια της συνέντευξης και του φιλικού κλίματος που εκείνη προσφέρει, είναι δυνατό να υπάρξουν περισσότερες διευκρινιστικές ερωτήσεις, και ο ερευνητής να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες για το θέμα το οποίο ερευνά. Τέλος, αυτό που την κάνει πιο ανοιχτή είναι πως δεν είναι απαραίτητο να ακολουθείται κάποιος συγκεκριμένος τρόπος έκφρασης από τον ομιλητή, αλλά ούτε συγκεκριμένη έκταση στις απαντήσεις του. Χάρη σε αυτές της ιδιότητες της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθίσταται ως η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης, καθώς μπορεί κάποιος να εμβαθύνει, έχει όσες απαντήσεις χρειάζεται, έχοντας ποιοτικά αποτελέσματα (Σταλίκας, 2005).

4.3.2 Ο οδηγός της συνέντευξης

Όπως προαναφέρθηκε, για την παρούσα έρευνα ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκε η συνέντευξη.

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης και οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει κάθε ένας από αυτούς. Η συνέντευξη στο εισαγωγικό της μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που είχαν στόχο να διερευνήσουν το προφίλ των συμμετεχόντων, όπως ήταν οι σπουδές τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους στην προσχολική εκπαίδευση καθώς και η επιμόρφωση τους σχετικά με τον ατομικό φάκελο και την εφαρμογή του στο νηπιαγωγείο. Προκειμένου να ελέγξουμε ζητήματα όπως ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων της συνέντευξης και ο βαθμός δυσκολίας στην απάντησή τους. Επίσης, θελήσαμε

να διαπιστώσουμε κατά πόσο επιτυγχάνεται η ομαλή και άνετη διεξαγωγή της συνέντευξης (από άποψη ατμόσφαιρας και χρόνου).

• Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και οι αντίστοιχες ερωτήσεις της συνέντευξης:

Πίνακας 3. Ερευνητικά ερωτήματα και οδηγός συνέντευξης

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις οδηγού συνέντευξης
1. Πώς νοηματοδοτούν οι νηπιαγωγοί τον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας;	• Τι σημαίνει για εσάς ατομικός φάκελος ή πορτφόλιο;
2. Για ποιους λόγους τον χρησιμοποιούν στο νηπιαγωγείο; Χρησιμοποιείται και με ποιο τρόπο ως εργαλείο αξιολόγησης;	• Για ποιον ή ποιους λόγους το χρησιμοποιείτε; • Πιστεύετε ότι βοηθάει το παιδί στην αυτοαξιολόγησή του; • Ανατρέχετε στον φάκελο; Πότε και για ποιο λόγο; • Αξιολογείτε την πρόοδο του παιδιού με βάση το πορτφόλιο του; Γενικά με ποιο τρόπο αξιολογείτε την πρόδό τους;
3. Ποια θεωρούν ότι είναι τα οφέλη από την χρήση του;	• Γενικότερα, σε τι ωφελεί να χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός πορτφόλιο στην τάξη του; Τι θα λέγατε σε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό για το πορτφόλιο; • Σε θεωρητικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι το πορτφόλιο ανήκει στα παιδιά και ότι βοηθάει το παιδί, τον μαθητή στην αυτοαξιολόγησή του. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με αυτή την άποψη; • Σε τι πιστεύετε ότι σας βοηθάει; Θεωρείτε ότι βοηθά τα παιδιά ή/και τους γονείς τους; Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι βοηθά τα παιδιά; Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι βοηθά τους γονείς τους;
4. Ποιες είναι οι δυσκολίες στην αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο;	• Ποιες δυσκολίες υπάρχουν όσον αφορά την εφαρμογή του πορτφόλιο στο ελληνικό νηπιαγωγείο; Πώς πιστεύετε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν;
5. Πώς οργανώνουν και χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο στο νηπιαγωγείο;	• Πόσα χρόνια περίπου χρησιμοποιείτε πορτφόλιο στην τάξη σας; • Τι περιέχει συνήθως το πορτφόλιο ενός παιδιού στην τάξη σας; • Πού το φυλάσσετε συνήθως; • Χρησιμοποιείτε κάποιο συγκεκριμένο είδος πορτφόλιο; • Χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη στρατηγική, μεθοδολογία • Πώς χρησιμοποιείτε το πορτφόλιο στην τάξη σας; Πώς το ξεκινάτε; Πώς το δουλεύετε μέσα στην τάξη;

	<i>Τι διαδικασία εφαρμόζετε; Χωρίζετε το περιεχόμενο σε κάποιες ενότητες; Γενικά πώς οργανώνετε αυτή τη διαδικασία;</i> • <i>Συνηθίζετε να μελετάτε το πορτφόλιο των παιδιών; Ανατρέχετε σε αυτό κάποια στιγμή;</i> • <i>Κάθε πότε ανανεώνεται το περιεχόμενό του; Συμμετέχουν τα παιδιά σε αυτή τη διαδικασία;</i>
6. Ποιος είναι ο ρόλος των παιδιών στην οργάνωση και τη χρήση του ατομικού φακέλου;	• <i>Έχουν τα παιδιά πρόσβαση στο πορτφόλιο κατά τη διάρκεια της ημέρας; Μπορούν να το ξεφυλλίσουν όποτε θέλουν; Πότε έχουν πρόσβαση τα παιδιά στο πορτφόλιό τους;</i> • <i>Συνηθίζετε να συζητάτε με τα παιδιά για την πρόοδό τους με βάση όσα υπάρχουν στο πορτφόλιο; Δίνετε κάποιου είδους ανατροφοδότηση στα παιδιά καθώς βλέπετε μαζί τους το πορτφόλιό τους;</i>
7. Ποιος είναι ο ρόλος των γονέων όσον αφορά τον ατομικό φάκελο;	• <i>Ενημερώνετε και με ποιο τρόπο τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους; Συνηθίζετε να χρησιμοποιείτε το πορτφόλιο όταν ενημερώνετε τους γονείς; Έχουν πρόσβαση οι γονείς στο πορτφόλιο των παιδιών τους;</i> • <i>Γενικά δείχνουν ενδιαφέρον οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους; Επιθυμούν να δουν τα έργα του, τις εργασίες του;</i>
8. Ποια είναι η κατάρτιση των νηπιαγωγών όσον αφορά την αξιοποίηση του ατομικού φακέλου και πόσο σημαντική θεωρούν την επιμόρφωσή τους στην οργάνωση και χρήση του ατομικού φακέλου;	• <i>Τι σας βοήθησε όσον αφορά την οργάνωση του πορτφόλιο; Κάποιο σεμινάριο, ένας συνάδελφος, ένα βιβλίο ή άρθρο που διαβάσατε ή πειραματιστήκατε μόνη/ος σας;</i> • <i>Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των νηπιαγωγών στο πώς να οργανώνουν το πορτφόλιο στην τάξη τους;</i>

4.3.3 Η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης

Όσον αφορά την διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης, η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά, τηρώντας τους κανόνες δεοντολογίας και απορρήτου. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί πως η χρονική περίοδος όπου διεξήχθη το ερευνητικό μέρος ήταν από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο της σχολικής χρονιάς 2022-23 . Μετέπειτα, κατά τον μήνα Οκτώβριο, με το ξεκίνημα της νέας σχολικής χρονιάς (2023-24), πραγματοποιήθηκαν πέντε ακόμη συνεντεύξεις. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις και οι συνεντευξιαζόμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε περιοχές της Ηπείρου και συγκεκριμένα στα Ιωάννινα και στην Ηγουμενίτσα, ενώ η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν μεταξύ είκοσι (20) και σαράντα (40) λεπτών.

Οι νηπιαγωγοί και η ερευνήτρια αποφάσισαν από κοινού τόπο και χρόνο που τις εξυπηρετούσε. Στις νηπιαγωγούς έγινε γνωστό πως θα τηρηθεί πλήρη ανωνυμία, ενώ τους δόθηκε η δυνατότητα να μελετήσουν και τον οδηγό της συνέντευξης εάν το επιθυμούσαν. Αξίζει να τονιστεί πως ήταν απαραίτητη η συγκατάθεσή τους για μαγνητοφώνηση, όπου όλες συμφώνησαν. Για την καταγραφή της κάθε συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκε εφαρμογή μαγνητοφώνησης μέσω κινητού τηλεφώνου με την οποία ηχογραφήθηκαν και οι δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις.

Επιπρόσθετα, εάν κάποια αισθάνονταν άβολα ή αμήχανα, μπορούσε να αποχωρήσει οποιαδήποτε στιγμή, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να επιλυθούν οι απορίες τους. Ολοκληρώνοντας τη συνέντευξη, η ερευνήτρια ανακοίνωσε στους ερωτηθέντες ότι θα τους κοινοποιούσε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Στο στάδιο της μετεγγραφής και προκειμένου να αποτυπωθούν παύσεις, γέλια, , σκέψη κ.λπ. χρησιμοποιήθηκε το ακόλουθο σύστημα σημειογραφίας(βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Σύμβολα μετεγγραφής

Μικρή παύση	...
Σημαντική παύση	(...)
Ένταση στη φωνή	!
Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή	(γέλιο)

4.4 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Ένα στοιχείο που πρέπει να λάβουν υπόψιν τους οι ερευνητές, είναι το μέγεθος του δείγματος, που αναφέρεται στον αριθμό των ατόμων που περιλαμβάνονται στη μελέτη. Στην ποιοτική έρευνα, δεν υπάρχουν αυστηροί περιορισμοί αριθμητικά για το μέγεθος του δείγματος. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι απαραίτητο το δείγμα να είναι ιδιαίτερα εκτεταμένο. Η συμπερίληψη μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων ενέχει κινδύνους, ιδίως όταν συλλέγονται υποκειμενικές απόψεις. Αντίθετα, ένα μικρό μέγεθος δείγματος είναι πιο πρακτικό, καθώς απαιτεί λιγότερο χρόνο και κόστος. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο που να αναφέρει πως ο ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει κατ' αποκλειστικότητα μικρό ή μεγάλο δείγμα, καθώς όπως αναφέρουν με οι Marshall και Rossman (2016): «*το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος για την ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση*».

Ακόμη, διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν το μέγεθος του δείγματος περιλαμβάνουν τη θεματολογία, την ποιότητα των δεδομένων, το σχεδιασμό και τη μέθοδο της έρευνας. Ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα επιτρέπει ευελιξία, προσφέροντας στους ερευνητές τη δυνατότητα να τροποποιούν το δείγμα ανάλογα με τις ανάγκες κατά τη διάρκεια της έρευνας. Το δείγμα μπορεί να διευρυνθεί εάν λείπουν βασικές πληροφορίες και να μειωθεί εάν τα δεδομένα που συλλέγονται καθίστανται περιττά κι επαναλαμβάνονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, για την εκπλήρωση τόσο των σκοπών της έρευνας όσο και των στόχων της, αποφασίστηκε πως το ιδανικό μέγεθος του δείγματος αυτής της έρευνας, έπρεπε να βασίζεται σε δεκαπέντε (15) νηπιαγωγούς.

Η δειγματοληψία εντάσσεται στην στρατηγική όπου ακολουθεί ο ερευνητής και συγκεκριμένα, αναφέρεται στον αριθμό συμμετεχόντων που θα επιλέξει ο ίδιος για την έρευνά του, εφόσον δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να συμμετέχει όλος ο πληθυσμός σε αυτή. Έτσι, ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα του. Η δειγματοληψία είναι μείζονος σημασίας στη διαδικασία μιας έρευνας, καθώς είναι εκείνη που καθορίζει την ποιότητα της έρευνας και τα συμπεράσματά της (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ο ερευνητικός πληθυσμός της έρευνας είναι οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία. Ως καταλληλότερη γεωγραφική περιοχή για την επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος της θεωρήσαμε την ευρύτερη περιοχή Ηπείρου. Η επιλογή μας καθορίστηκε από λόγους πρακτικούς, όπως η ευκολία στην προσέγγιση των ατόμων του δείγματος και η αποφυγή περιττών μετακινήσεων. Συνεπώς, οι δεκαπέντε (15) νηπιαγωγοί που συμμετέχουν στην έρευνα, εργάζονται όλοι σε δημόσια Νηπιαγωγεία που ανήκουν στην Ήπειρο, και συγκεκριμένα, στην Ηγουμενίτσα και στα Ιωάννινα. Οι νηπιαγωγοί επιλέχθηκαν κυρίως λόγω της προθυμίας τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Σημαντικό κριτήριο επίσης είναι και τα έτη προϋπηρεσίας τους κριτήριο το οποίο θεωρήσαμε καθοριστικό για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματός μας

Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ερωτηθέντων, δεν αναφέρονται πουθενά τα πλήρη ονόματά τους και δεν αναφέρονται τα Νηπιαγωγεία στα οποία εργάζονταν κατά την περίοδο της συνέντευξης. Επιπλέον δεν αναλύθηκαν στοιχεία σχετικά με τα ειδικά χαρακτηριστικά κάθε νηπιαγωγού. Κάποιες γενικές πληροφορίες αναφέρονται ενδεικτικά, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να εκτιμήσει ότι το δείγμα αναφοράς περιέχει ποικιλομορφία τόσο ως προς τα χρόνια της προϋπηρεσίας, τη διδακτική εμπειρία και τα προσόντα. Ως αποτέλεσμα, ο κάθε συμμετέχοντας «ταυτοποιήθηκε» ανάλογα με την σειρά όπου ρωτήθηκε. Συγκεκριμένα, η

κάθε Νηπιαγωγός αναγράφεται με το κεφαλαίο γράμμα 'Ν' και τον αριθμό από 1 έως 15, ανάλογα με την σειρά που ακολούθησε, λ.χ. N1, N2 κ.λπ.

Πίνακας 5. Το προφίλ των συμμετεχόντων.

Συνεντευξιαζόμενος	Φύλο	Επίπεδο Σπουδών	Έτη προϋπηρεσίας	Θέση εκπαιδευτικού
N1	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	21 έτη	Διευθύντρια
N2	Γυναίκα	Βασικές	7 έτη	Νηπιαγωγός
N3	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	5 έτη	Νηπιαγωγός
N4	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	10 έτη	Νηπιαγωγός
N5	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	2 έτη	Νηπιαγωγός
N6	Γυναίκα	Βασικές	13 έτη	Νηπιαγωγός
N7	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	5 έτη	Νηπιαγωγός
N8	Γυναίκα	Βασικές	12 έτη	Νηπιαγωγός
N9	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	8 έτη	Νηπιαγωγός
N10	Γυναίκα	Βασικές	24 έτη	Νηπιαγωγός
N11	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	8 έτη	Νηπιαγωγός
N12	Γυναίκα	Διδακτορικό	19 έτη	Προϊσταμένη
N13	Γυναίκα	Βασικές	11 έτη	Νηπιαγωγός
N14	Γυναίκα	Βασικές	17 έτη	Νηπιαγωγός
N15	Γυναίκα	Μεταπτυχιακές	4 έτη	Νηπιαγωγός

4.5 Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), η εξέταση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί μια ζωτικής σημασίας στιγμή της έρευνας, και περιλαμβάνει την ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται από τις συνεντεύξεις. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει τη δημιουργία νοήματος, την κατηγοριοποίηση και τη θεωρητικοποίηση για την αντιμετώπιση ερευνητικών ζητημάτων, τον έλεγχο των υποθέσεων και την κατανόηση των φαινομένων, των διαδικασιών και των δράσεων.

Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων γίνεται με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης. Οι Braun και Clark (2006) περιγράφουν τη θεματική ανάλυση ως μια μεθοδολογία που αποσκοπεί στην αναγνώριση, κατηγοριοποίηση και παρουσίαση επαναλαμβανόμενων, αξιοσημείωτων μοτίβων ή "θεμάτων" που απορρέουν από ποιοτικά δεδομένα. Ως εκ τούτου, η θεματική ανάλυση χαρακτηρίζεται ως μία μέθοδος που επιδιώκει να παρουσιάσει την πραγματικότητα από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων.

Παρακάτω, αναλύονται και περιγράφονται τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθεί ο ερευνητής κατά την εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης και που εφαρμόστηκαν στην παρούσα μελέτη, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018):

1. *Μετεγγραφή της συνέντευξης*: Ο ερευνητής μετατρέπει τον μαγνητοφωνημένο διάλογο μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου σε γραπτό κείμενο. Μείζονος σημασίας είναι η χρήση συστημάτων συμβολοποίησης που αναπαριστούν με ακρίβεια βασικές παραγωγιστικές εκφράσεις, όπως οι παύσεις και οι τονισμοί.
2. *Η εξοικείωση με τα δεδομένα, ο εντοπισμός και η συλλογή των αποσπασμάτων που σχετίζονται με κάθε ερευνητικό εργαλείο*: Η προσεκτική ανάγνωση του κειμένου επιτρέπει στον ερευνητή να εξοικειωθεί με αυτό, βοηθώντας τον εντοπισμό των σημείων που παρέχουν βασικές πληροφορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει.
3. *Κωδικοποίηση*: Ο μελετητής κωδικοποιεί τα δεδομένα, διαχωρίζοντάς τα σε εννοιολογικούς ορισμούς, οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδεται σε κάθε συγκεκριμένο κομμάτι δεδομένων.
4. *Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα*: Τα θέματα, στην ουσία, είναι εννοιολογικές κατασκευές που συμπυκνώνουν και ενσωματώνουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος που βρίσκονται μέσα στα δεδομένα. Χρησιμοποιούν ως γενικότερα πλαίσια μέσω των οποίων ο ερευνητής οργανώνει και ερμηνεύει τις πληροφορίες που συλλέγονται από το σύνολο δεδομένων, παρέχοντας μια δομημένη και ουσιαστική αναπαράσταση των υποκείμενων μοτίβων και εννοιών που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση.
5. *Έκθεση των ευρημάτων*: Σε αυτή τη φάση, παρουσιάζονται αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων για την τεκμηρίωση των ευρημάτων της έρευνας.

4.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η ποιοτική έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης, περισσότερο από ό,τι η ποσοτική έρευνα, έχει αντιμετωπίσει σημαντική κριτική όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (2008), οι ποιοτικές έρευνες έχουν επικριθεί για τη χρήση αδύναμων ερευνητικών μεθόδων, με τα ευρήματά τους να χαρακτηρίζονται ως «κατασκευάσματα της φαντασίας, όχι της επιστήμης». Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές που διενεργούν τέτοιες έρευνες "δεν έχουν τρόπο να εξακριβώσουν αν αυτό που ισχυρίζονται είναι αληθινό ή όχι". Για να αντιμετωπιστεί αυτή η κριτική, είναι σκόπιμο να διερευνηθούν μεθοδολογικές

στρατηγικές που ενισχύουν τη συνοχή του μεθοδολογικού σχεδιασμού και της εκτέλεσης της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας (Eisenhart & Howe, 1992).

Συνεπώς, για να αναγνωριστεί ως έγκυρη και αξιόπιστη, μια ποιοτική έρευνα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ακόλουθα κριτήρια:

- *Αξιοπιστία-φερεγγυότητα*: Η αξιοπιστία της ακρίβειας των δεδομένων.
- *Μεταβιβασιμότητα*: Ο βαθμός στον οποίο τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να εξαχθούν σε διαφορετικά πλαίσια ή ομάδες.
- *Βασιμότητα και επιβεβαιωσιμότητα*: Η εγκυρότητα της έρευνας του μελετητή, τεκμηριώνεται με την ταύτιση προς τη θεωρία ή ανάλογες μελέτες, διασφαλίζοντας ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι αποκυήματα της φαντασίας του (Συμεού, 2007).

Η παρούσα μελέτη λοιπόν, βασίζεται στα κριτήρια και τις διαδικασίες του ποιοτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού. Έτσι, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η ακρίβεια της ποιοτικής αυτής έρευνας, διεξήχθη μία προμελέτη για την αξιολόγηση της ορθότητας των ερωτήσεων στον οδηγό της συνέντευξης. Εκτός από την πιλοτική μελέτη αξιολόγησης των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης, καταβλήθηκε ευσυνείδητη προσπάθεια να διατηρηθεί η αντικειμενικότητα και η ουδετερότητα. Ο ερευνητής εντόπισε και εξέτασε συστηματικά τις υποκειμενικές πτυχές στις αλληλεπιδράσεις με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας. Επιπλέον, με την επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού σχεδιασμού, παρουσιάζεται εικόνα των σκέψεων των ατόμων, αντανακλώντας τις προτιμήσεις, τις αξίες και, κυρίως, τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, σημαντικό είναι να αναφερθεί πως καθ' όλη τη διάρκεια αυτής, οι απόψεις των ερωτηθέντων καταγράφηκαν σχολαστικά, χωρίς καμία παρέμβαση του ερευνητή, αποτυπώνοντας αυτολεξεί τις εκφράσεις τους. Η ερευνήτρια φρόντισε επίσης να θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις όποτε ήταν απαραίτητο, ώστε να διασφαλίσει τη σαφή κατανόηση των δηλώσεων των ερωτηθέντων και να αποτρέψει τυχόν παρερμηνείες. Η προσέγγιση αυτή στόχευσε στη διατήρηση της ακεραιότητας και της ακρίβειας των δεδομένων.

Κεφάλαιο 5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η παρούσα ενότητα περιγράφει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν με τους συμμετέχοντες στην εν λόγω μελέτη. Η παρουσίαση των ευρημάτων ακολουθεί τους θεματικούς άξονες που περιγράφονται στον οδηγό συνέντευξης και οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, αναζητώντας διαδικασίες και κριτήρια μιας ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης αναζητήσαμε την οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ακόλουθα ζητήματα:

- Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον ατομικό φάκελο του μαθητή/της μαθήτριας
- Τον σκοπό ή τους σκοπούς που εξυπηρετεί η εφαρμογή του στο νηπιαγωγείο
- Τα οφέλη από την εφαρμογή του
- Τον τρόπο που οργανώνουν και εφαρμόζουν τον ατομικό φάκελο στην τάξη
- Τον ρόλο των παιδιών και των γονέων στην εφαρμογή του ατομικού φακέλου
- Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του
- Την κατάρτισή τους όσον αφορά την αξιολόγηση με βάση τον ατομικό φάκελο Τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής τους

5.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι ατομικός φάκελος

Αρχικά ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να προσδιορίσουν την έννοια του ατομικού φακέλου στο Νηπιαγωγείο. Οι απαντήσεις τους αποτυπώνονται στα δεδομένα του Πίνακα 6. Οι περισσότερες αναφορές ως προς την έννοια του ατομικού φακέλου των παιδιών εστιάζουν κυρίως στη δυνατότητα που παρέχει να αποτυπώνει την εξέλιξη, την ανάπτυξη και την πρόοδο του παιδιού, αναφέρονται δηλαδή στον σκοπό του (βλ. Πίνακα 6). Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι ο ατομικός φάκελος μπορεί να αναδείξει την εξέλιξη του παιδιού με το πέρασμα του χρόνου, πώς ξεκίνησε και πού έφθασε, ποια είναι τα επιτεύγματά του, οι αδυναμίες και οι προσπάθειες του. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει μία εκπαιδευτικός, ο ατομικός φάκελος «μοιάζει» με ένα βιβλίο που προβάλλει την εξέλιξη του παιδιού, την πρόοδο και τα επιτεύγματά του. Μάλιστα αναφέρεται σε ένα από τα πιο σημαντικότερα στοιχεία του ατομικού φακέλου που αφορά τον εξατομικευμένο χαρακτήρα του. Όπως επισημαίνει ο ατομικός φάκελος είναι ένα «μοναδικό, προσωποποιημένο βιβλίο» που μπορεί να αξιοποιηθεί από το ίδιο το παιδί, τον εκπαιδευτικό και τους γονείς/κηδεμόνες του παιδιού:

«Ατομικός φάκελος... θαυματουργός! Ο ατομικός φάκελος ξεκινά από απλά φύλλα εννοώντας το χαρτί φυσικά (γέλιο), τα οποία καταλήγουν να δημιουργούν ένα μοναδικό, προσωποποιημένο βιβλίο για το παιδί, για εμάς ως εκπαιδευτικούς

αλλά και για τους γονείς. Το βιβλίο αυτό προβάλλει την εξέλιξή του, την προσωπική ανάπτυξή του, την πρόοδο και τα επιτεύγματά του.» (N11)

Πίνακας 6. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι είναι ατομικός φάκελος

Θέματα	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Εργαλείο αξιολόγησης	Μέσο αποτύπωσης της εξέλιξης και της προόδου των παιδιών και του εκπαιδευτικού	«Για εμένα ατομικός φάκελος σημαίνει αποτύπωση της προσωπικότητας και της ανάπτυξης του παιδιού στο πέρασμα του χρόνου.» (N3) «Η εξέλιξη του παιδιού, η πρόοδος.» (N4) «Το επίπεδο εξέλιξης των παιδιών σε γνωστικό, μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο.» (N8) «Το βιβλίο αυτό προβάλλει την εξέλιξή του, την προσωπική ανάπτυξή του, την πρόοδο και τα επιτεύγματά του.» (N11) «Προβολή εξέλιξης, πορείας, μάθησης. Για μένα είναι από τα πιο χρήσιμα κι απαραίτητα εργαλεία σε μία τάξη.» (N14) «[...]διαφαίνεται η ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς που επεξεργαστήκαμε στο χώρο του σχολείου, από που ξεκίνησε και που έφτασε, τα επιτεύγματα του, οι αστοχίες του, οι προσπάθειές του.» (N7) «Ένα σύνολο δραστηριοτήτων, εμπειριών, γνώσεων και η εξέλιξη αυτών στο πέρασ της χρονιάς ενός μαθητή.» (N9) «[...] ατομικός φάκελος είναι τα επιτεύγματα των παιδιών κατά την φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο.» (N15) «Ο καθρέπτης του παιδιού, το έργο του και το έργο μου.» (N10) «Η εξέλιξη, η πορεία του κάθε παιδιού μεμονωμένα, αλλά και του ίδιου μου του εαυτού.» (N6)
	Αντιπροσωπευτικές εργασίες των παιδιών που δείχνουν την εξέλιξή τους	«Κάποιες ενδεικτικές "εργασίες" του μαθητή που δείχνουν την εξελικτική του πορεία και το ταξίδι κατάκτησης γνώσεων.» (N2) «[...] οπότε για μένα ατομικός φάκελος είναι εργασίες διαλεγμένες από τα παιδιά [...].» (N12) «Ο ατομικός φάκελος κατά βάση είναι οι εργασίες των παιδιών που είναι αντιπροσωπευτικά παραδείγματα της εξέλιξής τους.» (N13)
	Εργαλείο αξιολόγησης του παιδιού	«Ατομικός φάκελος σημαίνει ό,τι γίνεται μες την τάξη και αποτυπώνεται είτε σε ένα χαρτί είτε σε μία κατασκευή και με βάση αυτό αξιολογούμε και το παιδί, για την εξέλιξή του μέσα στον χρόνο, τι έχει καταφέρει, τι δεν έχει καταφέρει.» (N1)

Αναμνηστικό	Αναμνηστικό	«Επίσης, ο ατομικός φάκελος δεν παύει να αποτελεί και ένα αναμνηστικό στοιχείο, μιας και συνηθίζεται να δίνεται με τη λήξη του σχολικού έτους, από την νηπιακή του ηλικία την οποία θα αναπολεί με νοσταλγία.» (N7)
-------------	-------------	---

Για ορισμένες εκπαιδευτικούς ο ατομικός φάκελος μπορεί να αποτυπώνει τόσο τα επιτεύγματα, όσο και τις αδυναμίες και τις προσπάθειες του παιδιού, ενώ για άλλες εστιάζει αποκλειστικά στα επιτεύγματά του. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει μία εκπαιδευτικός:

«[...] ατομικός φάκελος είναι τα επιτεύγματα των παιδιών κατά την φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο.» (N15)

Σύμφωνα με άλλες εκπαιδευτικούς ο ατομικός φάκελος δεν αποτυπώνει μόνο την εξέλιξη του παιδιού, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει μία εξ αυτών ο ατομικός φάκελος αποτελεί έναν «καθρέφτη» του παιδιού, του έργου του, αλλά και του έργου του εκπαιδευτικού.

Άλλες εκπαιδευτικοί του δείγματος δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο του φακέλου, το οποίο περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικές εργασίες των παιδιών που αποτυπώνουν την εξέλιξή του. Μάλιστα μία νηπιαγωγός εστιάζει στην επιλογή των εργασιών από το ίδιο το παιδί και τη συμμετοχή του στην οργάνωση του φακέλου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Με ενδιαφέρει πολύ η εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία αυτή, οπότε για μένα ατομικός φάκελος είναι εργασίες διαλεγμένες από τα παιδιά [...]» (N12)

Μόνο μία εκπαιδευτικός του δείγματος σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 5.1 φαίνεται να αναφέρεται ρητά στη χρήση του ατομικού φακέλου ως εργαλείου αξιολόγησης του παιδιού και της εξέλιξής του. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, ο ατομικός φάκελος αφορά

«[...]ό,τι γίνεται μες την τάξη και αποτυπώνεται είτε σε ένα χαρτί είτε σε μία κατασκευή και με βάση αυτό αξιολογούμε και το παιδί, για την εξέλιξή του μέσα στον χρόνο, τι έχει καταφέρει, τι δεν έχει καταφέρει.» (N1)

Τέλος, μία νηπιαγωγός σημειώνει μία από τις συνήθεις πρακτικές που συνοδεύει την αξιοποίηση του ατομικού φακέλου, αυτήν της χρήσης του ως αναμνηστικού:

«Επίσης, ο ατομικός φάκελος δεν παύει να αποτελεί και ένα αναμνηστικό στοιχείο, μιας και συνηθίζεται να δίνεται με τη λήξη του σχολικού έτους, από την νηπιακή του ηλικία την οποία θα αναπολεί με νοσταλγία.» (N7)

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης οδηγούμαστε στα ακόλουθα συμπεράσματα όσον αφορά τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το τι είναι ατομικός φάκελος: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τον ατομικό φάκελο των παιδιών ως ένα μέσο που

αποτυπώνει την εξέλιξη και την πρόοδό τους. Για ορισμένες η εξέλιξη αυτή καταγράφεται από τις αντιπροσωπευτικές εργασίες του παιδιού που περιέχονται σε αυτόν. Μάλιστα για κάποιες νηπιαγωγούς ο ατομικός φάκελος αποτυπώνει παράλληλα και την εξέλιξη του ίδιου του εκπαιδευτικού. Με την έννοια αυτή θα λέγαμε ότι το πορτφόλιο λειτουργεί σχεδόν για όλες τις νηπιαγωγούς του δείγματος ως εργαλείο αξιολόγησης, ενώ μόνο μία νηπιαγωγός τον αντιλαμβάνεται ως «αναμνηστικό», το οποίο συνηθίζεται να δίνεται κατά τη λήξη του σχολικού έτους.

5.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί ο ατομικός φάκελος

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 7 η πλειοψηφία των νηπιαγωγών κάνει λόγο για τη λειτουργία και χρησιμότητά του ως εργαλείου που αποτυπώνει όχι μόνο τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα αλλά και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Από έξι (6) νηπιαγωγούς, επισημαίνεται πως ο φάκελος επικοινωνεί αποτελεσματικά τις καθημερινές εμπειρίες και δραστηριότητες των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Το εργαλείο αυτό χρησιμεύει ως πολύτιμος πόρος για όλα τα άτομα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία ενός παιδιού, παρέχοντας πληροφορίες για την ανάπτυξή του τόσο από εσωτερική όσο και από εξωτερική οπτική γωνία:

«Λειτουργεί ως μια ζωντανή και παράλληλα μεταβαλλόμενη πορεία όπου βλέπω συνολικά την εξέλιξη, αξίες κι επιτεύγματα... ακόμη και στιγμές μαζί» (N4)

«Είναι ένας τρόπος, μία μορφή που αντικατοπτρίζει την καθημερινή εικόνα και δραστηριότητα των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Τον χρησιμοποιώ σίγουρα για την συνολική αυτή εικόνα αλλά και για να δω την προσωπική εξέλιξη του παιδιού» (N10)

Ορισμένοι επισημαίνουν επίσης ότι η χρήση του φακέλου τους βοηθά όχι μόνο να δουν την πορεία των παιδιών θετικά, αλλά να μπορούν να εντοπίσουν και τις αδυναμίες τους και να αναπροσαρμόσουν την διδασκαλία τους:

«[...] αλλά και τα ενδεχόμενα εμπόδια που πιθανώς να παρατηρήσω πως αντιμετωπίζουν» (N3)

«[...]Να δω τι μπορώ να βελτιώσω, πού χρειάζεται περισσότερη ώθηση» (N6)

Πίνακας 7. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η χρήση του ατομικού φακέλου

Θέματα	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα
--------	---------	------------------------

Αξιολόγηση του έργου των παιδιών και των εκπαιδευτικών	Διαπίστωση εξελικτικής πορείας παιδιού και εκπαιδευτικού	«Για να δούμε όπως είπαμε την πορεία, την εξέλιξη...» (N1) «Λειτουργεί ως μια ζωντανή και παράλληλα μεταβαλλόμενη πορεία όπου βλέπω συνολικά την εξέλιξη, αξίες κι επιτεύγματα... ακόμη και στιγμές μαζί» (N4) «Ωστε να δω την εξέλιξη, να υπάρχει συγκεντρωτικά αυτή η εκπαίδευση και η εξέλιξη» (N8) «[...]ένας τρόπος, μία μορφή που αντικατοπτρίζει την καθημερινή εικόνα και δραστηριότητα των παιδιών στο Νηπιαγωγείο [...]» (N10) «[...]δεν μπορώ να κρύψω ότι βοηθά στο να δούμε όλοι όσοι εμπλέκονται στην μάθησή του και στην μαθησιακή του διαδικασία, την ανάπτυξή του εσωτερικά και εξωτερικά» (N15) «Για μένα λειτουργεί ως ημερολόγιο καταγραφής ανάπτυξης του παιδιού και με βοηθά ώστε να δω ατομικά την πορεία κάθε παιδιού. [...]» (N14) «Με βοηθά να δω την εξέλιξη του μαθητή αλλά και την δική μου» (N2) «Όλα αυτά τα χρόνια λειτουργεί κυρίως ως διαπίστωση ατομικής προόδου για τον μαθητή και για εμένα» (N12)
	Υποστήριξη της μάθησης	«[...] αλλά και τα ενδεχόμενα εμπόδια που πιθανώς να παρατηρήσω πως αντιμετωπίζουν» (N3) «Για βελτίωση και αξιολόγηση» (N5) «[...]Να δω τι μπορώ να βελτιώσω, που χρειάζεται περισσότερη ώθηση» (N6) «[...] τις αδυναμίες και τις μοναδικές ικανότητες του κάθε μαθητή κατά τη σχολική περίοδο, προκειμένου να επιδοκιμάσουμε τα θετικά του στοιχεία και να βελτιώσουμε στο μέγιστο τα μειονεκτήματα που θα συναντήσει στις καθημερινές απαιτήσεις του Νηπιαγωγείου» (N7)
	Διαπίστωση επίτευξης διδακτικών στόχων	«Με βοηθά για να βλέπω συγκεντρωμένο και οργανωμένο όλο το υλικό που δουλεύουμε μέσα στην τάξη και παράλληλα διασταυρώνω να δω εάν οι στόχοι που θέτω κάθε χρόνο, υλοποιούνται» (N13)
Επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	Επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων	«Καθώς και στο τέλος της χρονιάς να διαπιστώνουν οι γονείς από που έχει ξεκινήσει και που έχει καταφέρει να φτάσει το παιδί τους.» (N9) «[...]Είναι κι αυτός ένας τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς, όπως και να το κάνεις.» (N11)

		«Για να δούμε όπως είπαμε την πορεία, την εξέλιξη και για την ενημέρωση των γονέων» (N1)
--	--	--

Για έναν εκπαιδευτικό ο σκοπός του πορτφόλιο είναι η συλλογή όλων των εργασιών που υλοποιούνται στην τάξη του προκειμένου να διαπιστώσει εάν έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί του στόχοι.

«Με βοηθά για να βλέπω συγκεντρωμένο και οργανωμένο όλο το υλικό που δουλεύουμε μέσα στην τάξη και παράλληλα διασταυρώνω να δω εάν οι στόχοι που θέτω κάθε χρόνο, υλοποιούνται» (N13)

Για δύο εκπαιδευτικούς, λειτουργεί ως τρόπος επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων για την πρόοδο των παιδιών τους.

«Είναι κι αυτός ένας τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς, όπως και να το κάνεις. Κι επειδή μες την αναμπουμπούλα ή την έλλειψη χρόνου καμιά φορά κατά την ενημέρωση, μπορεί να παραλείψω να αναφέρω κάτι, ο φάκελος αποτυπώνει τα πάντα. Οπότε όλα αυτά που συλλέγονται εκεί μέσα, βοηθούν κι εμένα και ως προς την ενημέρωση» (N11)

«Καθώς και στο τέλος της χρονιάς να διαπιστώνουν οι γονείς από που έχει ξεκινήσει και που έχει καταφέρει να φτάσει το παιδί τους.» (N9)

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι για τις περισσότερες νηπιαγωγούς του δείγματος το πορτφόλιο λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης, ενώ μόνο τρεις νηπιαγωγοί αναφέρονται στη λειτουργία του ως μέσο επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων για την πρόοδο των παιδιών τους. Ως εργαλείο αξιολόγησης ο ατομικός φάκελος φαίνεται να εστιάζει κυρίως στη διαπίστωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Λιγότερη έμφαση δίνεται από τις νηπιαγωγούς στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών μέσω του ατομικού φακέλου, ενώ δεν γίνεται καμία αναφορά στη λειτουργία του ως πλαισίου για την αυτοαξιολόγηση των παιδιών και τον αναστοχασμό.

Σε σχετικό ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες σχετικά με τη χρήση του ατομικού φακέλου ως μεθόδου αξιολόγησης φαίνεται πώς η πλειοψηφία τον χρησιμοποιεί συμπληρωματικά με άλλες μεθόδους και τεχνικές και κυρίως με την παρατήρηση. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ένας μόνο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τον ατομικό φάκελο αποκλειστικά ως εργαλείο αξιολόγησης.

«Αξιολογώ κατά κύριο λόγο την πρόοδο τους μέσα από τον ατομικό φάκελο. [...]» (N3)

Η μεγαλύτερη ομάδα εκπαιδευτικών, αναγνωρίζει τη σημασία του φακέλου, αλλά τονίζει τον συμπληρωματικό του ρόλο ως εργαλείου αξιολόγησης δίνοντας έμφαση κυρίως στην παρατήρηση των παιδιών μέσα στην τάξη.

«Σίγουρα και με βάση τον φάκελο αλλά και με την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, με τα παιχνίδια ρόλων, την συμμετοχή τους γενικότερα» (N8)

«Σίγουρα η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται καθημερινά και μέσα από βιωματικές διαδικασίες. Αυτό όμως δεν αναιρεί και την σημαντικότητα του φακέλου, γιατί ο φάκελος βοηθά πιο πλευρικά στην κατανόηση της προόδου των παιδιών» (N9)

«Θα ήταν άδικο εάν εστίαζα μόνο στην εικόνα που παρουσιάζει ένα παιδί σε ... ένα κομμάτι χαρτί. Αξιολογώ συνολικά, με την εικόνα και την συμμετοχή του και μες στην τάξη. Σαφώς αξιολογώ και με τον ατομικό τους φάκελο, αλλά όχι κατ' αποκλειστικότητα με αυτό» (N6)

«Θα αξιολογήσω και με τον ατομικό φάκελο, αλλά προτιμώ να σταθώ στην εικόνα και στο παιδί που βλέπω καθημερινά μπροστά μου να εξελίσσεται. Πώς είναι, πώς κινείται, πώς συμπεριφέρεται, τι ερεθίσματα του δίνω εγώ, το περιβάλλον μας, την ανάπτυξή του γενικότερα. Αν το παιδί έχει μία εργασία μείον ή δεν συνεργαστεί μία μέρα, δεν θα το αποκλείσω κι ούτε θα αξιολογήσω αυτή την ημέρα και μόνο» (N10)

«Φυσικά, και γι' αυτό το κάνω κιόλας, για να αξιολογώ. Αξιολογώ και από την συμμετοχή τους στην ομάδα, την σχέση τους με την κοινωνικοποίηση, γιατί ο βασικός ρόλος του Νηπιαγωγείου είναι η κοινωνικοποίηση» (N1)

«[...] Αξιολογώ συνολικά, με την εικόνα και την συμμετοχή του και μες στην τάξη. Σαφώς αξιολογώ και με τον ατομικό τους φάκελο, αλλά όχι κατ' αποκλειστικότητα με αυτό» (N6)

«Θα αξιολογήσω και με τον ατομικό φάκελο, αλλά προτιμώ να σταθώ στην εικόνα και στο παιδί που βλέπω καθημερινά μπροστά μου να εξελίσσεται. [...]» (N10)

«[...] η εικόνα και το να βρίσκεται ο μαθητής στην τάξη σωματικά και νοητικά, είναι εξίσου σημαντικά για μένα» (N15)

«Ναι, με τον φάκελο αλλά και με την πορεία στην ολομέλεια» (N4)

«Με τον ατομικό φάκελο, με τη αλληλεπίδραση μεταξύ τους, την συμπεριφορά, την συνολική εικόνα, εκείνη που βλέπω καθημερινά» (N5)

«Σίγουρα και με βάση τον φάκελο αλλά και με την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, με τα παιχνίδια ρόλων, την συμμετοχή τους γενικότερα» (N8)

«Σίγουρα η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται καθημερινά και μέσα από βιωματικές διαδικασίες. Αυτό όμως δεν αναιρεί και την σημαντικότητα του φακέλου, γιατί ο φάκελος βοηθά πιο πλευρικά στην κατανόηση της προόδου των παιδιών» (N9)

«Είναι ένα σημαντικό κριτήριο ο φάκελος, σίγουρα. Όμως εκτιμώ και τη γενικότερη εικόνα και συμμετοχή του μαθητή στην τάξη». (N11)

«Θα τον λάβω υπόψιν μου γιατί έχει λεπτομερώς έργα και αποτυπώνει την εξέλιξη του μαθητή σε κάθε μαθησιακή περιοχή [...]. Θα αξιολογήσω με το πώς είναι το παιδί στην τάξη [...]» (N13)

«[...]και με βάση τον ατομικό φάκελο αλλά και με την συμμετοχή του στην τάξη [...]» (N14)

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν συνδέουν την παρατήρηση των παιδιών με τον ατομικό φάκελο του παιδιού. Η παρατήρηση των παιδιών φαίνεται να διενεργείται ευκαιριακά και αποσπασματικά χωρίς να συνοδεύεται από την καταγραφή της ώστε να αποτελεί τεκμήριο για τον ατομικό φάκελο.

5.3 Τα οφέλη της αξιοποίησης του πορτφόλιο στην τάξη για το παιδί, το σχολείο και την οικογένεια

Η χρήση του πορτφόλιο σε τάξεις προσχολικής ηλικίας προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Για τα παιδιά, τα πορτφόλιο χρησιμεύουν ως απτή απόδειξη της ανάπτυξης και των επιτευγμάτων τους με την πάροδο του χρόνου, ενισχύοντας το αίσθημα της πραγμάτωσης και της υπερηφάνειας για τη δουλειά τους. Η χρήση του φακέλου τους επιτρέπει να αναλογιστούν την πρόοδό τους, να προσδιορίσουν τομείς δύναμης και να θέτουν στόχους για περαιτέρω ανάπτυξη, προωθώντας έτσι δεξιότητες αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης. Επιπλέον, τα πορτφόλιο παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες γνώσεις για την πρόοδο των παιδιών ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν κατάλληλα το κάθε παιδί. Επιπροσθέτως, οι φάκελοι χρησιμεύουν για να ενημερώσουν τους γονείς των παιδιών για τα επιτεύγματα και τις προκλήσεις του παιδιού τους στην τάξη. Μέσω τακτικών συζητήσεων και προβληματισμών σχετικά με το περιεχόμενο του φακέλου, οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο μαθησιακό ταξίδι του παιδιού τους, ενισχύοντας τη συνεργασία σπίτι-σχολείο και καλλιεργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Συμπεραίνοντας, η ενσωμάτωση των φακέλων σε τάξεις προσχολικής ηλικίας εμπλουτίζει την εκπαιδευτική εμπειρία για τα παιδιά, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς στην πρακτική τους και ενισχύει τον δεσμό μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

5.3.1 Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για το παιδί

Στο ερώτημα όσον αφορά τα οφέλη που έχει το πορτφόλιο στο ίδιο το παιδί, οι περισσότερες νηπιαγωγοί απαντούν πως διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του παιδιού. Έτσι, πέντε νηπιαγωγοί τονίζουν τον ρόλο του ατομικού φακέλου στην αναγνώριση από το ίδιο το παιδί της εξέλιξης του με την πάροδο του χρόνου. Σημειώνουν πως τα παιδιά μπορούν να

παρατηρήσουν την πρόοδό τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι σήμερα, καλλιεργώντας μια αίσθηση επιτυχίας και κίνητρο για περαιτέρω ανάπτυξη.

«Ναι, ναι, φυσικά γιατί βλέπουν πώς ξεκίνησαν τον Σεπτέμβριο και πώς εξελίχθηκαν μέχρι τώρα κι εντυπωσιάζονται κιόλας, τους αρέσει πάρα πολύ. Μερικά ακόμη δεν αναγνωρίζουν ότι είναι δικά τους. Τους φαίνονται τελείως ξένα. Ίσως αυτό να συμβαίνει επειδή έχουν εξελιχθεί πάρα πολύ και τους φαίνεται ότι δεν είναι δικά τους και τα έχει κάνει κάποιος άλλος, μικρότερος» (N1)

Άλλοι κάνουν λόγο για τη σημαντικότητα της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία του φακέλου, σημειώνοντας ότι τα παιδιά συχνά επιλέγουν μόνο τους εργασίες που θα συμπεριλάβουν στο πορτφόλιό τους. Αυτή η ενεργή συμμετοχή των παιδιών ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό και οδηγεί στην αυτοαξιολόγηση.

«Πολλές φορές αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους γιατί τα ίδια επιλέγουν τι εργασίες θα μπουν στον φάκελο, αναστοχάζονται, παρατηρούν, συζητάμε, αλλά υποστηρίζω πως κυρίαρχο ρόλο έχει έτσι κι αλλιώς ο μαθητής στον ατομικό φάκελό του» (N6)

«Αδιαμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αν χρησιμοποιήσει σωστά και έξυπνα την έννοια του ατομικού φακέλου, θα δώσει το κίνητρο στο μαθητή για αυτοαξιολόγηση» (N7)

«Όταν μιλάμε για αυτοαξιολόγηση εννοούμε αξιολόγηση εαυτού, δηλαδή ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του και μόνο, δεν μπαίνει σε διαδικασία σύγκρισης με τους φίλους του, συμμαθητές του, πράγμα πολύ σημαντικό να επιτυγχάνεται σε αυτές τις ηλικίες» (N10)

Ακόμη, επισημαίνεται πως το πορτφόλιο συμβάλλει στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, επιτρέποντάς τους να αναγνωρίσουν την πρόοδο και τα επιτεύγματά τους.

«Τα παιδάκια μας αποκτούν αυτοαντίληψη, γιατί βλέπουν την πρόοδο που έχουν κι αυτό βοηθά και στο χτίσιμο αυτοπεποίθησης, έτσι!» (N11)

Το πορτφόλιο επίσης βοηθά στην προώθηση της κριτικής σκέψης των παιδιών. Συμμετέχοντας στον προβληματισμό και την αξιολόγηση της εργασίας τους, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και αποκτούν γνώσεις για τη μαθησιακή τους διαδικασία. Όπως αναλυτικά αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι:

«Οι ίδιοι οι μαθητές είναι άτομα που χτίζουν τον χαρακτήρα τους με κριτικές σκέψεις κι ερωτήματα. Αυτό συμβαίνει όμως και ως προς τον εαυτό τους, όχι μόνο για τα πράγματα γύρω τους» (N9)

Πίνακας 8. Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για το παιδί

Θέματα	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Ανάπτυξη δεξιοτήτων του παιδιού	Παρακολούθηση της εξέλιξης	«Ναι ναι φυσικά γιατί βλέπουν πώς ξεκίνησαν τον Σεπτέμβριο και πώς εξελίχθηκαν μέχρι τώρα κι εντυπωσιάζονται κιόλας, τους αρέσει πάρα πολύ. Μερικά ακόμη δεν αναγνωρίζουν ότι είναι δικά τους [...]» (N1) «Στο νηπιαγωγείο βοηθά να βλέπουν το πώς έγραφαν για παράδειγμα το όνομά τους στην αρχή της χρονιάς και πως μετέπειτα, πώς ζωγράφιζαν σχήματα και μορφές.» (N12) «Βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει την εξέλιξη του και τα όσα έχει καταφέρει μόνο του» (N9) «Παρατηρούμε όλοι την εξέλιξη που θέλουμε να δούμε και για την οποία αποσκοπεί το σχολείο» (N9) «Εγώ, ως εκπαιδευτικός και ο γονέας με τον ρόλο του εμπλεκόμαστε στην μάθηση και την διαμόρφωση του παιδιού, οπότε ο ατομικός φάκελος είναι ένα κοινό σημείο για όλους, και για το ίδιο το παιδί φυσικά» (N10)
	Ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης	«[...] Με το πέρασμα του χρόνου και δηλαδή τώρα που πέρασε σχεδόν το σχολικό έτος, είναι πιο ικανό να κρίνει και να κάνει μία αξιολόγηση στον εαυτό του» (N8) «Ισχύει έως ένα σημείο, εφόσον έχει επιλέξει ο ίδιος ο μαθητής τι θα προσθέσει στον φάκελό του» (N2) «[...] Πολλές φορές αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους γιατί τα ίδια επιλέγουν τι εργασίες θα μπουν στον φάκελο» (N6) «Αδιαμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αν χρησιμοποιήσει σωστά και έξυπνα την έννοια του ατομικού φακέλου, θα δώσει το κίνητρο στο μαθητή για αυτοαξιολόγηση [...]» (N7) «Συμφωνώ απόλυτα, κι όταν μιλάμε για αυτοαξιολόγηση εννοούμε αξιολόγηση εαυτού, δηλαδή ο μαθητής αξιολογεί τον εαυτό του και μόνο» (N10) «Όσο περισσότερο εμπλέκεται, τόσο περισσότερο ενισχύεται η παρατηρητικότητα του και η αυτοαξιολόγηση» (N15) «Κοιτώντας τα και συζητώντας τα, βοηθούν σίγουρα στην αυτοαξιολόγηση» (N12)
	Ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης	«Τα παιδάκια μας αποκτούν αυτοαντίληψη, γιατί βλέπουν την πρόοδο που έχουν κι αυτό βοηθά και στο χτίσιμο αυτοπεποίθησης, έτσι!» (N11)
	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	«Οι ίδιοι οι μαθητές είναι άτομα που χτίζουν τον χαρακτήρα τους με κριτικές σκέψεις κι ερωτήματα» (N9)

Επικοινωνία μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων	Επικοινωνία μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων	«Παρατηρούμε όλοι την εξέλιξη που θέλουμε να δούμε και για την οποία αποσκοπεί το σχολείο» (N9) «Εγώ, ως εκπαιδευτικός και ο γονέας με τον ρόλο του εμπλεκόμαστε στην μάθηση και την διαμόρφωση του παιδιού, οπότε ο ατομικός φάκελος είναι ένα κοινό σημείο για όλους, και για το ίδιο το παιδί φυσικά» (N10)
--	--	--

Φαίνεται επίσης πως ο ατομικός φάκελος ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ όλων, των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων/κηδεμόνων.

«Εγώ, ως εκπαιδευτικός και ο γονέας με τον ρόλο του εμπλεκόμαστε στην μάθηση και την διαμόρφωση του παιδιού, οπότε ο ατομικός φάκελος είναι ένα κοινό σημείο για όλους, και για το ίδιο το παιδί φυσικά» (N10)

5.3.2 Τα οφέλη της αξιοποίησης του πορτφόλιο για τους νηπιαγωγούς

Η εφαρμογή του πορτφόλιο αποφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων, όπως επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα πιο σημαντικά οφέλη για τις νηπιαγωγούς είναι ότι ο ατομικός φάκελος βοηθά στην αξιολόγηση, την οργάνωση της διδασκαλία και την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων. Όπως σημειώνουν ορισμένοι νηπιαγωγοί, τα πορτφόλιο βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές και να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας ώστε να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

«Να διορθώσουμε ότι δεν έγινε κατανοητό»(N5)

«Ως συμβουλή θα πω πως η δημιουργία και η οργάνωση ενός πορτφόλιο είναι ένας ευχάριστος και διαφορετικός τρόπος, που δίνει άλλο νόημα στην αξιολόγηση, κάνει πιο εύκολη τη μάθηση των παιδιών και την βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών. Αξίζει, να το τολμήσει και να το δοκιμάσει ο καθένας» (N7)

Πέραν της αναπροσαρμογής των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί, η εφαρμογή του πορτφόλιο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να τεκμηριώνουν και να διαπιστώνουν τόσο την εξέλιξη του παιδιού όσο και τη δική τους.

«Εμάς μας βοηθά ώστε να δούμε τι έχουμε κατακτήσει» (N12)

«Ανάλογα την χρήση που του κάνεις. Δηλαδή πώς το χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός και τι αποφασίζει να εντάξει σε αυτό. Εάν ο φάκελος συμπεριλαμβάνει πλούσιο και ποικίλο υλικό, μπορείς να δεις καταγεγραμμένη και την δική σου σταδιοδρομία ως εκπαιδευτικός» (N14)

«Όταν βλέπεις κάτι να αλλάζει στα σχέδια ή στις σκέψεις του παιδιού, να το καταγράφεις άμεσα! Θα ξεχαστεί μετά. Αυτό είναι και το κύριο όφελος χρήσης

πορτφόλιο δηλαδή. Καταγράφονται όλα, μπορείς να δεις κυριολεκτικά (γέλιο) την εξέλιξη» (N13)

Πίνακας 9. Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για τους νηπιαγωγούς

Θέματα	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Υποστήριξη της οργάνωσης της διδασκαλίας	Λειτουργεί ως μέσο οργάνωσης	«Ωφελεί στην οργάνωση του μαθήματος [...]» (N5) «Το πορτφόλιο είναι σαν ημερολόγιο .. σε κατευθύνει και σε οργανώνει. [...]» (N6)
Υποστήριξη της αξιολόγησης	Τεκμηριώνει την εξέλιξη του παιδιού και του εκπαιδευτικού	«[...] κάτι που μπορείς να παρατηρήσεις και να δεις αυτή την εξέλιξη του παιδιού» (N1) «Ο φάκελος λειτουργεί ως ένα επιπλέον μέσο να δούμε την εξελικτική πορεία του κάθε νηπίου» (N15)» «[...] Καταγράφονται όλα, μπορείς να δεις κυριολεκτικά την εξέλιξη» (N13) «Εμάς μας βοηθά ώστε να δούμε τι έχουμε κατακτήσει» (N12) «μπορείς να δεις καταγεγραμμένη τόσο την δική σου σταδιοδρομία ως εκπαιδευτικός» (N14) «[...] πόσα κατάφερε μαζί σου αυτό τον χρόνο, πόσα κατάφερε εσύ μαζί του» (N14)
	Βελτιώνει τη μάθηση και τη διδασκαλία	«[...] κάνει πιο εύκολη τη μάθηση των παιδιών και την βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών . Αξίζει, να το τολμήσει και να το δοκιμάσει ο καθένας» (N7) «Να διορθώσουμε ότι δεν έγινε κατανοητό» (N5) «Εμένα με βοηθά ώστε να δω πως θα αναπροσαρμόσω το μάθημα, την μάθηση» (N6) «Βοηθά εννοείται και στον δικό μου τρόπο λειτουργίας» (N7) «Ωφελεί στο να επέλθει ανάπτυξη και νοητική και πνευματική στο σύνολο της τάξης, αλλά παράλληλα και στον καθένα ατομικά.» (N3)
Ενίσχυση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης	Ενισχύει τη σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό	«[...] μέσα σε όλα τα θετικά που προσφέρει, ενισχύει και τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή του.» (N4)
	Ενισχύει την επικοινωνία παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων	«[...] η καλύτερη επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών» (N11)

Επίσης, δύο συμμετέχοντες αναφέρονται στη χρησιμότητα του πορτφόλιο ως ενός τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας, στοιχείο που καταγράφεται και σε προηγούμενες απαντήσεις τους.

*«Το πορτφόλιο είναι σαν ημερολόγιο .. σε κατευθύνει και σε οργανώνει. [...]»
(N6)*

Τέλος, δύο συμμετέχοντες επισημαίνουν τα οφέλη του πορτφόλιο για όλους, δηλαδή τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες και την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

*«Υποστηρίζω πως οι φάκελοι στην τάξη προσφέρουν σίγουρα οφέλη όπως η εξατομικευμένη μάθηση, η καλύτερη επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όπως πολλές αναφέραμε και η σφαιρική ... ολιστική αξιολόγηση»
(N11)*

«Σωτήριο, να χρησιμοποιεί οπωσδήποτε ο κάθε εκπαιδευτικός ατομικό φάκελο στην τάξη του! Ιδίως για έναν νεοδιόριστο, μέσα σε όλα τα θετικά που προσφέρει, ενισχύει και την σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή του.» (N4)

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι είναι ελάχιστες οι αναφορές των νηπιαγωγών ως προς τη χρησιμότητα του πορτφόλιο για την ενημέρωση των γονέων. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί του δείγματος, κάνουν αναφορά, μεταξύ άλλων, στη χρήση του πορτφόλιο ως μέσου επικοινωνίας και τεκμηριωμένης ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων.

5.3.3 Τα οφέλη της αξιοποίησης του πορτφόλιο για τους γονείς/κηδεμόνες

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος υπογραμμίζουν πως η χρήση φακέλου επιτρέπει την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για την πρόοδο του παιδιού τους και το έργο του εκπαιδευτικού, τους βοηθά να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους και ενισχύει την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Έχοντας πρόσβαση ο γονέας στον ατομικό φάκελο του νηπίου, είτε αυτό πραγματοποιείται στην αρχή, στο ενδιάμεσο ή στο τέλος της χρονιάς, οι ατομικοί φάκελοι χρησιμεύουν ως πολύτιμα εργαλεία για τους γονείς να κατανοήσουν το ταξίδι και τα επιτεύγματα του παιδιού.

«Έτσι βοηθά και τους γονείς, να βλέπουν το παιδί τους την εξέλιξη που έχει τον Σεπτέμβριο που έρχεται κι όποτε χρειάζεται να δει τον φάκελο» (N1)

«Γενικότερα βοηθά στην συνειδητοποίηση του προσωπικού ρυθμού ανάπτυξης και στην τόνωση αυτοπεποίθησης με την εξέλιξη. Εμάς μας βοηθά ώστε να δούμε τι έχουμε κατακτήσει, ενώ το κάθε παιδί και τον γονιό, τα βοηθά να δουν την εξέλιξη του» (N13)

«Επιπλέον βοηθά τους γονείς να γνωρίζουν τις γνώσεις, εμπειρίες που είχε το παιδί τους και πού έχει φτάσει νοητικά, συναισθηματικά και πρακτικά η εξέλιξη του» (N9)

Εκτός από την ανάπτυξη και την εξέλιξη, οι γονείς αποκτούν μια ολοκληρωμένη εικόνα του έργου του σχολείου και του εκπαιδευτικού .

«Το παιδί με τους γονείς του έχουν μία συνολική εικόνα για τα έργα τους και το έργο μας στην τάξη.» (N7)

Πίνακας 10. Τα οφέλη της χρήσης του πορτφόλιο για τους γονείς

Θέματα	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Ενημέρωση γονέων για το έργο του παιδιού και του εκπαιδευτικού	Βοηθά τους γονείς να διαπιστώσουν την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού τους	«Έτσι βοηθά και τους γονείς, να βλέπουν το παιδί τους την εξέλιξη που έχει τον Σεπτέμβριο που έρχεται κι όποτε χρειάζεται να δει τον φάκελο» (N1) «[...] μπορούν να δουν το επίπεδο» (N4) «Επιπλέον βοηθά τους γονείς να γνωρίζουν τις γνώσεις, εμπειρίες που είχε το παιδί τους και πού έχει φτάσει νοητικά, συναισθηματικά και πρακτικά η εξέλιξη του» (N9) «[...] τον γονιό, τα βοηθά να δουν την εξέλιξη του» (N13) «[...] τον γονέα να δει πώς και πόσο έχει αναπτυχθεί το παιδί». (N15) «[...] αλλά είναι ένας τρόπος να δει τι κάνει το παιδί μέσα στην τάξη και στο σχολείο» (N2)
	Βοηθά τους γονείς να ενημερωθούν για το έργο του εκπαιδευτικού	«Το παιδί με τους γονείς του έχουν μία συνολική εικόνα για τα έργα τους και το έργο μας στην τάξη.» (N7)
Υποστήριξη της μάθησης των παιδιών	Βοηθά τους γονείς να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι	«[...]μπορούν με τον τρόπο τους να συμβάλλουν ώστε να βελτιώσουν τόσο το παιδί νοητικά και πνευματικά, όσο και τον εκπαιδευτικό» (N3) «[...]γιατί και οι γονείς μπορούν να δουν την εξέλιξη του παιδιού, τα δυνατά τους σημεία κι έτσι όπου συζητήσουμε κι ανακαλύψουμε ότι κάπου το παιδί θέλει ώθηση, βοηθά και η οικογένεια από το σπίτι» (N11)
Ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας	Ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία	«[...] Και για να το πω πιο επιστημονικά ακόμη, ο φάκελος γεφυρώνει κι ενθαρρύνει την επικοινωνία σχολείου, παιδιού και οικογένειας, ενισχύοντας το παιδί με εμπειρίες στο εκπαιδευτικό του ταξίδι» (N11) «[...] δεν γίνεται να λείπει και ο γονέας από αυτό, πόσα κατάφερε κι εκείνος σε

		συνεργασία με το σχολείο για το παιδί του! (γέλιο)» (N14)
--	--	---

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα είναι πως οι φάκελοι βοηθούν τους γονείς να υποστηρίξουν το μαθησιακό ταξίδι του παιδιού τους. Με την πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά σημεία του παιδιού τους και τους τομείς προς βελτίωση, οι γονείς μπορούν να παρέχουν πρόσθετη καθοδήγηση και βοήθεια, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού.

«Τώρα για τους γονείς, θα πω πάλι σίγουρα για την επικοινωνία εκπαιδευτικού και οικογένειας, γιατί και οι γονείς μπορούν να δουν την εξέλιξη του παιδιού, τα δυνατά τους σημεία κι έτσι όπου συζητήσουμε κι ανακαλύψουμε ότι κάπου το παιδί θέλει ώθηση, βοηθά και η οικογένεια από το σπίτι. (N11)

Η βοήθεια και η καθοδήγηση του γονέα, είναι τόσο πολύτιμη για το παιδί, όσο και τον εκπαιδευτικό. Όπως αναφέρει μία νηπιαγωγός:

«Ο ατομικός φάκελος πιστεύω πως βοηθά τόσο τον εκπαιδευτικό, όσο και τα παιδιά αλλά και τους γονείς αυτών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρώ πως με το πορτφόλιο όλοι εξελίσσονται καθώς παρατηρούν τόσο την πρόοδο του παιδιού σε ορισμένους τομείς, όσο και κάποια ελλείμματα που μπορεί να παρουσιάζουν. Έτσι, και οι γονείς μπορούν με τον τρόπο τους να συμβάλλουν ώστε να βελτιώσουν τόσο το παιδί νοητικά και πνευματικά, όσο και τον εκπαιδευτικό» (N3)

Η εμπλοκή του γονέα και η βοήθειά του στην ανάπτυξη του παιδιού του, βοηθά επίσης στην συνεργασία και την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, κάνοντας πιο ισχυρό τον θεσμό αυτόν.

«Εάν ο φάκελος συμπεριλαμβάνει πλούσιο και ποικίλο υλικό, μπορείς να δεις καταγεγραμμένη τόσο την δική σου σταδιοδρομία ως εκπαιδευτικός αλλά και την σταδιοδρομία του νηπίου, πόσα κατάφερε μαζί σου αυτό τον χρόνο, πόσα κατάφερε εσύ μαζί του. Και δεν γίνεται να λείπει και ο γονέας από αυτό, πόσα κατάφερε κι εκείνος σε συνεργασία με το σχολείο για το παιδί του! (γέλιο)» (N14)

Και για να το πω πιο επιστημονικά ακόμη, ο φάκελος γεφυρώνει κι ενθαρρύνει την επικοινωνία σχολείου, παιδιού και οικογένειας, ενισχύοντας το παιδί με εμπειρίες στο εκπαιδευτικό του ταξίδι» (N11)

5.4 Η οργάνωση και η αξιοποίηση του ατομικού φακέλου

Στο ερώτημα σχετικά με τα τεκμήρια που περιλαμβάνει το πορτφόλιο οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναφέρονται στα φύλλα εργασίας, εργασίες, έργα των παιδιών, επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες όπως είναι το «ανθρωπάκι του μήνα», ασκήσεις προγραφής, αλλά και φωτογραφίες εκτυπωμένες από τη δράση των παιδιών μέσα στην τάξη ή

κείμενα τα οποία τα παιδιά αντιγράφουν, όπως είναι ονόματα, τίτλους από παραμύθια που διαβάζουμε και σημαντικές έννοιες ανάλογα με την θεματική:

«Χειροτεχνίες, δραστηριότητες που γίνονται εντός τάξης, δεξιότητες, φύλλα εργασίας» (N3)

«Όλο το υλικό που έχουμε επεξεργαστεί την ακαδημαϊκή χρονιά. Από εργασίες μέχρι και ημερολόγια» (N9)

«Φύλλα εργασίας, ατομικές κατασκευές, το ανθρωπάκι του μήνα που κάνουμε για να βλέπουμε την εξέλιξη»(N1)

«Εργασίες των παιδιών, ασκήσεις και δεν παραλείπω και τα έργα τέχνης τους, τα οποία είναι μοναδικά» (N7)

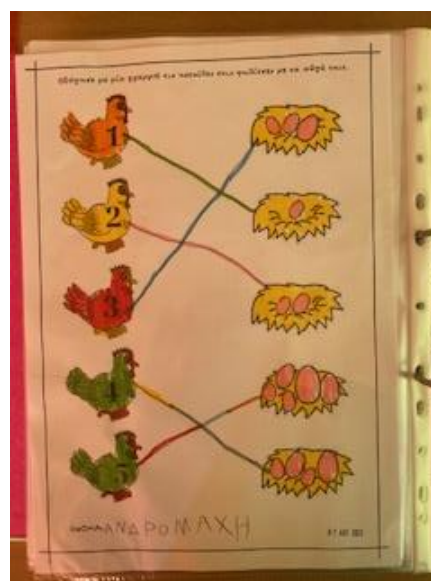
«Κι αυτά που βάζουμε στον φάκελο και είναι σε έντυπη μορφή, θα είναι κείμενα τα οποία έχουμε διαβάσει και έχουν τραβήξει το ενδιαφέρον όπως και όπως φορές σημειώνω πράγματα που έχουν αναφέρει πάνω σε αυτό, γράμματα κεφαλαία και πεζά π.χ. το όνομά όπως, η αλφαβήτα. Όπως αρέσει πολύ και η αντιγραφή, όχι σε όλους βέβαια, αλλά είναι αναπόφευκτη, ιδίως για το δημοτικό που ακολουθεί λίαν συντόμως και θα την έχουν επί όπως φορές (γέλιο). Αυτά που συνήθως αντιγράφουμε θα είναι ονόματα, τίτλους από παραμύθια που διαβάζουμε και σημαντικές έννοιες ανάλογα με την θεματική όπως πχ η οικογένεια» (N13)

Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν κυρίως έντυπο υλικό, ενώ μία νηπιαγωγός εκτός από το έντυπο χρησιμοποιεί και οπτικό υλικό σε ηλεκτρονική μορφή όταν παραδίδει τον ατομικό φάκελο στο παιδί και τους γονείς του στο τέλος του σχολικού έτους. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναφέρονται σε εργασίες και έργα των παιδιών, ενώ δύο νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι συμπεριλαμβάνουν και οπτικό υλικό από δραστηριότητες είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή. Από τις απαντήσεις τους δεν είναι σαφές εάν επιλέγουν αντιπροσωπευτικές εργασίες ή καταχωρούνται. Στην Εικόνα 1 απεικονίζονται επίσης κάποια από τα τεκμήρια που περιλαμβάνονται στους ατομικούς φακέλους των παιδιών της τάξης της N1. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε τα τεκμήρια αφορούν κλειστού τύπου φύλλα εργασίας και κατασκευές οι οποίες βασίζονται σε προσχεδιασμένα μοτίβα και δεν προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ωστόσο καθώς δεν έχουμε δείγματα και από τα τεκμήρια άλλων συμμετεχόντων δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για τα τεκμήρια που καταχωρούνται στους ατομικούς φακέλους των υπόλοιπων συμμετεχόντων.

Πίνακας 11. Το περιεχόμενο των ατομικών φακέλων

Θέματα	Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα
--------	---------	------------------------

Εργασίες και έργα των παιδιών	Εργασίες και έργα των παιδιών σε έντυπη μορφή	«Φύλλα εργασίας, ατομικές κατασκευές, το ανθρωπάκι του μήνα που κάνουμε για να βλέπουμε την εξέλιξη»(N1) «Χειροτεχνίες, δραστηριότητες που γίνονται εντός τάξης, δεξιότητες, φύλλα εργασίας» (N3) «Φύλλα με ασκήσεις προγραφής, ζωγραφίες ... μέχρι και φωτογραφίες τους» (N4) «Εργασίες των παιδιών, ασκήσεις και δεν παραλείπω και τα έργα τέχνης τους, τα οποία είναι μοναδικά» (N7) «Τα φύλλα εργασίας έχουν να κάνουν κυρίως με την λεπτή κινητικότητα, δηλαδή προγραφικές ασκήσεις, φύλλα παρατήρησης, αντιστοίχιση, σχεδίαση, όπου συνδέονται και με την θεματολογία που τρέχει την εκάστοτε περίοδο» (N12) «Όλο το υλικό που έχουμε επεξεργαστεί την ακαδημαϊκή χρονιά. Από εργασίες μέχρι και ημερολόγια» (N9) «Ενδεικτικές εργασίες σε διάφορους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος και έργα τέχνης [...]» (N13)
Στιγμιότυπα από δραστηριότητες	Στιγμιότυπα από δραστηριότητες σε ηλεκτρονική μορφή	«Έχω ζητήσει από τους γονείς ένα usb στικάκι, ώστε κάθε μήνα να περνάω μέσα φωτογραφίες και βίντεο από εκδρομές μας, γιορτές και φωτογραφίες που βγάζουμε μέσα στην τάξη, το οποίο το παίρνουν το καλοκαίρι» (N15)
	Στιγμιότυπα από δραστηριότητες σε έντυπη μορφή	«[...] θα βγάλουμε μερικές φωτογραφίες και θα τις βάλω στον φάκελο» (N11)



Εικόνα 1. Ενδεικτικό περιεχόμενο από πορτφόλιο στην τάξη της Ν1



Εικόνα 2. Εργασία νηπίου η οποία αποθηκεύεται στην ραφιέρα και μετέπειτα θα συμπεριληφθεί στον ατομικό φάκελο του νηπίου, από την νηπιαγωγό με την εμπλοκή του νηπίου Ν7

Αναφορικά με τον χώρο φύλαξης των πορτφόλιο, οι περισσότερες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι τα τοποθετούν συνήθως σε ράφια προκειμένου να είναι ορατά και εύκολα προσβάσιμα από τα παιδιά.

«Προτιμώ να το τοποθετώ σε μια ραφιέρα, σε εμφανές σημείο στην τάξη, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν ένα κίνητρο να κάνουν τις απαιτούμενες δραστηριότητες, προκειμένου να γεμίσει ο καθένας τον δικό του ατομικό φάκελο» (Ν7)

«Σε ραφιέρα να το βλέπουν τα παιδιά και να παίρνει ο καθένας το δικό του όταν καλούμαστε να το δούμε ή να το ανανεώσουμε. Είναι λιγότερο χρονοβόρο» (Ν11)

Άλλοι νηπιαγωγοί ωστόσο προτιμούν την αποθήκευση σε ντουλάπια, κατά κύριο λόγο κλειστά, μια προσέγγιση που μπορεί να «προστατεύει» τα πορτφόλιο των παιδιών, αλλά περιορίζει την άμεση πρόσβασή τους σε αυτά.

«Τον ατομικό φάκελο τον φυλάσσω κατά κύριο λόγο σε κλειστό ντουλάπι. Ανάλογα και την διαρρύθμιση της τάξης βέβαια, αλλά κυρίως σε κλειστό ντουλάπι» (Ν3)



Εικόνα 3. Τοποθέτηση ατομικών φακέλων σε ανοικτό ράφι



Εικόνα 4. Τοποθέτηση ατομικών φακέλων σε κλειστό ντουλάπι

Μία νηπιαγωγός επίσης, χρησιμοποιεί πλαστικά τελάρα, ορατά και στοιβαγμένα στο παράθυρο ή σε ραφιέρα, όπου εμπεριέχονται οι φάκελοι. Αυτή η επιλογή συνδυάζει την ορατότητα με μια οργανωμένη μέθοδο αποθήκευσης.

«Όπως μπορείς να διακρίνεις στο παράθυρο, οι φάκελοι είναι τοποθετημένοι μέσα σε πλαστικό τελάρο (γέλιο). Ήθελα να κάνω την διαφορά και τα τελευταία δύο χρόνια ήθελα να ξεφύγω από το κλασικό ντουλάπι-ραφιέρα-συρτάρι, κι έτσι αποφάσισα να πάρω πλαστικά τελάρα από μανάβικο, να τα βάψω να είναι όμορφα και να τα τοποθετήσω στο περβάζι του παραθύρου ή εάν δεν είναι εύκολα προσβάσιμο, σε ραφιέρα. Η κάθε κατηγορία φακέλου έχει το δικό της χρώμα τελάρου, για να μπορούν και τα παιδιά να τα διακρίνουν πιο εύκολα» (N15)

Τέλος, μία νηπιαγωγός αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τη συρταριέρα αρχικά για τη συλλογή παιδικών έργων κι έπειτα τοποθετούνται από τα παιδιά στους φακέλους τους.

«Στην αρχή τα έργα των παιδιών συλλέγονται σε ράφια, συρταριέρα καλύτερα να το περιγράψω και ανά τρίμηνο τα μεταφέρουμε συγκεντρωτικά στους φακέλους» (N8)



Εικόνα 5. Τα συρτάρια στα οποία συλλέγονται οι εργασίες των νηπίων

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών αλλά και από το οπτικό υλικό που συλλέξαμε, έστω και περιορισμένο, καταλήγουμε στην υπόθεση πώς ακόμη και στην περίπτωση που το πορτφόλιο είναι ορατό από τα παιδιά δεν μπορούν εύκολα να το χρησιμοποιήσουν χωρίς τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Επομένως, η προσβασιμότητα των παιδιών στο πορτφόλιο τους χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς δεν είναι σαφές σε ποιο βαθμό μπορούν να το χρησιμοποιούν χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών.

Σε ερώτημα σχετικά με το είδος του πορτφόλιο που χρησιμοποιούν, όλοι οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν το συμβατικό που περιέχει έντυπα τεκμήρια τα οποία

καταχωρούνται σε φακέλους με λαστιχάκια, κλασέρ ή φακέλους με διαφάνεια. Όπως αναφέρουν:

«Προτιμώ να χρησιμοποιώ φακέλους με διαφάνεια, καθώς θεωρώ ότι φαίνεται καλύτερα η πρόοδος του παιδιού και είναι πιο ευανάγνωστο, ευχάριστο και εύκολα κατανοητό από τους γονείς» (N7)

«Το κλασσικό, τον φάκελο με το λαστιχάκι του και το ντοσιέ με τους κρίκους, όπως μπορείς να διακρίνεις και στα ράφια» (N6)



Εικόνα 6. Το «ντοσιέ με τους κρίκους», φάκελος κλασέρ, που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός N6 στην τάξη της

Δύο από τις συμμετέχουσες εκφράζουν την πρόθεσή τους να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικά πορτφόλιο κυρίως λόγω του κόστους της εκτύπωσης των φωτογραφιών αλλά και της πιο άμεσης πρόσβασης των γονέων/κηδεμόνων των παιδιών στο περιεχόμενο του πορτφόλιο.

«Στην τάξη μας χρησιμοποιούμε τον ντοσιέ, όμως θα ήθελα να εντάξω και τον ψηφιακό σιγά σιγά. Είναι πιο άμεσος και λιγότερο χρονοβόρος και αυτός. Οι εργασίες μου αρέσει να υπάρχουν περισσότερο έντυπες ώστε να τις ξεφυλλίζεις, υπέρ των βιβλίων (γέλιο), αλλά το φωτογραφικό υλικό θα προτιμούσα να το εντάξω ψηφιακά κι έτσι θα μπορεί και ο γονέας να το έχει πιο άμεσα ... Κι εγώ δηλαδή να μην χρειάζεται να εμφανίζω συνεχώς και εννοείται είναι και το κόστος των φωτογραφιών ... Έτσι θα τον εφάρμοζα κυρίως για τον λόγο που σου είπα και για τον σκοπό που σου είπα. Δηλαδή για τις φωτογραφίες, τον χρόνο και το κόστος. Στις εργασίες και στα καλλιτεχνικά είμαι υπέρ του έντυπου. Μελλοντικά ίσως αλλάζει αυτό βέβαια» (N11)

«[...] Όμως πριν λίγο καιρό έμαθα και μία νέα πληροφορία από μία φοιτήτρια πρακτικής που είχε έρθει τον Μάιο. Εκείνη τραβούσε πολλές φωτογραφίες για δική της χρήση και επειδή της είχε ζητηθεί να έχει, από τις οργανωμένες δραστηριότητες που είχε ετοιμάσει, για να τις δείξει στον κύριο/κυρία στο Πανεπιστήμιο τέλος πάντων. Και σε μια συζήτηση που είχαμε πάνω σε αυτό το κομμάτι με τις φωτογραφίες, το υλικό και την χρήση της τεχνολογίας στα σχολεία, μου είπε πως και οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκινήσει πέρα από τα ονлайн (online) μαθήματα που κάνουν, να καταγράφουν την πορεία του μαθητή ηλεκτρονικά ... Και καταλήξαμε στον ονлайн φάκελο, το ηλεκτρονικό

πορτφόλιο. Είχα διαβάσει περί αυτού και με αφορμή αυτό το έψαξα λίγο περισσότερο. Το συζήτησα και με συναδέλφους, έκπληκτη τελείως!» (N14)

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών οργανώνει συνήθως τους ατομικούς φακέλους θεματικά, ομαδοποιώντας εργασίες με βάση τα θέματα που επεξεργάζονται με τα παιδιά στην τάξη ή όπως δηλώνει μια νηπιαγωγός «κατά εποχές». Σύμφωνα με άλλη νηπιαγωγό η οργάνωση του πορτφόλιο με βάση τη θεματολογία διευκολύνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές.

«Ξεκινάμε μία θεματική με ένα φύλλο εργασίας και επαναλαμβάνουμε να δούμε τι έχει αποκομίσει το παιδί, ποιες γνώσεις, ποια είναι η εξέλιξή του. Το περιεχόμενο χωρίζεται ανά θεματική. Ανάλογα το θέμα που πραγματευόμαστε μέσα στην τάξη, και τα τοποθετούμε ανά θεματική πχ Μάιος-λουλούδια.. και μετά τα χωρίζουμε ανά εποχές» (N1)

«Βοηθά και τους μαθητές μου αλλά και εμένα να τα χωρίζουμε ανά πρότζεκτ. Δηλαδή ανά θεματολογία, ας πούμε τώρα θα φτιάξουμε φυτολόγιο και θα κάνουμε και για την μέλισσα. Πιο μετά για τον βυθό και τον ωκεανό, όπου θα τοποθετηθούν μαζί» (N8)

Δύο νηπιαγωγοί δηλώνουν επίσης ότι ταξινομούν το περιεχόμενο χρονολογικά. Αυτή η οργάνωση επιτρέπει την επισκόπηση της προόδου του παιδιού με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο δεν είναι σαφές εάν στο πορτφόλιο καταχωρούνται όλες οι εργασίες των παιδιών ή αντιπροσωπευτικές του εργασίες μετά από επιλογή.

«Ταξινομώ το περιεχόμενο με χρονολογική σειρά κατά βάση και κρατάω ημερολόγιο καθημερινά» (N9)

Πίνακας 12. Τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν το περιεχόμενο του ατομικού φακέλου

Θέματα -Κωδικοί	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Ταξινόμηση των εργασιών θεματολογικά	«Ανάλογα το θέμα που πραγματευόμαστε μέσα στην τάξη, και τα τοποθετούμε ανά θεματική [...]» (N1) «Βοηθά και τους μαθητές μου αλλά και εμένα να τα χωρίζουμε ανά πρότζεκτ. Δηλαδή ανά θεματολογία [...]» (N8) «Το δουλεύω θεματικά» (N12) «[...] Ό,τι δουλέψουμε πάνω σε αυτή τη θεματολογία, έπειτα άλλη θεματολογία» (N14)
Ταξινόμηση των εργασιών χρονολογικά	«Ταξινομώ το περιεχόμενο με χρονολογική σειρά κατά βάση και κρατάω ημερολόγιο καθημερινά» (N9) «[...]τα ταξινομώ και χρονολογικά» (N11)

<i>Ταξινόμηση με βάση τις μαθησιακές περιοχές</i>	<i>«Την διαδικασία την οργανώνω με βάση το περιεχόμενο, όπου μπορεί να είναι γνωστικά αντικείμενα, φωνολογικά επιτεύγματα, δεξιότητες κινητικές, φωνολογικές, προγραφή» (N3)</i> <i>«[...]το χωρίζω σε διδακτικές ενότητες π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, ρομποτική, μελέτη και εμπλουτίζεται η κάθε ενότητα» (N4)</i> <i>«[...] Έτσι χωρίζω το περιεχόμενο σε 5 θεματικές ενότητες και κάθε φορά προσθέτουμε την εργασία στην ενότητα που αντιστοιχεί» (N13)</i>
--	--

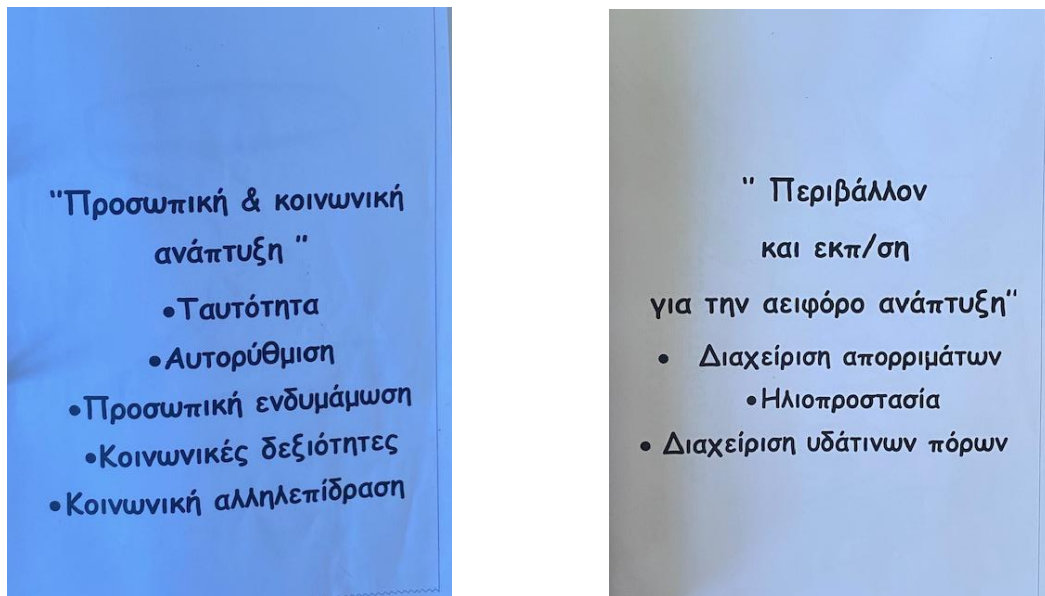
Σύμφωνα με άλλες νηπιαγωγούς το περιεχόμενο ταξινομείται με βάση τα «γνωστικά αντικείμενα» ή τις «διδασκτικές ενότητες» ή μαθησιακές περιοχές με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Από τα αποσπάσματα που ακολουθούν φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί συνδυάζουν τις μαθησιακές περιοχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τις αντίστοιχες του συμπληρωματικού προγράμματος σπουδών του 2011 και γενικά φαίνεται να δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τους κατάλληλους όρους. Για παράδειγμα, αναφέρουν τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη μελέτη περιβάλλοντος ως διδακτική ενότητα. Μόνο μία νηπιαγωγός αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και όπως δηλώνει προσπαθεί να ταξινομή το περιεχόμενο του πορτφόλιο σύμφωνα με τις μαθησιακές του περιοχές του. Και σε αυτή την περίπτωση ωστόσο και όπως διαπιστώνεται από το οπτικό υλικό που μας παραχώρησε δεν χρησιμοποιείται το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αλλά το συμπληρωματικό πρόγραμμα σπουδών του 2011 (βλ. Εικόνα 7).

«Ξεκινάω από την αρχή της χρονιάς, το χωρίζω σε διδακτικές ενότητες π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, ρομποτική, μελέτη και εμπλουτίζεται η κάθε ενότητα. Επίσης οι εργασίες καλλιτεχνικής φύσεως για τα παιδιά, χωρίζονται σε εποχιακές ενότητες» (N4)

«Οι μαθησιακές περιοχές που επιλέγω και προσπαθώ να αναπτύξω μαζί με τα παιδιά είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, το περιβάλλον και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και τα αγγλικά. Έτσι χωρίζω το περιεχόμενο σε 5 θεματικές ενότητες και κάθε φορά προσθέτουμε την εργασία στην ενότητα που αντιστοιχεί [...]» (N13)

«Ενδεικτικές εργασίες σε διάφορους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος και έργα τέχνης. Στο Αναλυτικό πρόγραμμα αναγράφονται ποικίλες μαθησιακές περιοχές. Έτσι κι εγώ, μετά από αρκετό διάβασμα και μελέτη έχω να σου πω, κάθε χρόνο προσπαθώ να συμβαδίζω με τα όσα αναγράφει το Αναλυτικό και να το ακολουθώ. Με βοηθά ώστε να έχω έναν μπουσούλα, πώς να το πω. Καλά τώρα όχι σε μεγάλο βαθμό, αλλά πριν χρόνια, πολύ. Τώρα έχουμε και νέο Αναλυτικό, αν και δεν διαφέρει κατά πολύ. Νομίζω ότι μακρηγορώ και ξεφεύγω όμως (γέλιο). Ας πούμε για την γλώσσα, όπου είναι μείζονος σημασίας, προσπαθώ να ενισχύσω την ομιλία και την οπτικοακουστική επικοινωνία των

παιδιών βάζοντάς τα να ακούνε και να βλέπουν βίντεο και ήχους. Έπειτα, τα αποτυπώνουμε. Ενισχύουμε και τον διάλογο συζητώντας.» (N13)



Εικόνα 7. Εξώφυλλα που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός N13 για να διαχωρίσει το περιεχόμενο των ατομικών φακέλων των παιδιών με βάση τις μαθησιακές περιοχές

Αναφορικά με την αξιοποίηση του πορτοφολίου, οι περισσότερες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι ανατρέχουν σε αυτόν μία φορά τον μήνα ή ανά δύο μήνες, και άλλες όσο πιο συχνά μπορούν. Οι απαντήσεις τους είναι συνοπτικές και δεν είναι σαφές τι εννοούν ακριβώς όταν δηλώνουν ότι μελετούν τον ατομικό φάκελο των παιδιών.

«Το μελετώ με προσοχή συνήθως κάθε μήνα» (N4)

«Φυσικά φυσικά, όσο πιο συχνά μπορώ και έχω χρόνο» (N12)

Δύο εκπαιδευτικοί, αναφέρουν πως το να ανατρέχουν στον ατομικό φάκελο τις βοηθά όχι μόνο να δουν το επίπεδο και την εξέλιξη του παιδιού, αλλά και του ίδιου τους του εαυτού.

«Το βλέπω κάθε εβδομάδα γιατί έτσι κι αλλιώς έχω πρόσβαση σε αυτόν το χρονικό διάστημα αυτό, αλλά το μελετάω και ασχολούμαι με αυτό κάθε μήνα. Αναστοχάζομαι και για το παιδί αλλά και για τον εαυτό μου» (N6)

«Φυσικά και το μελετώ, καθώς με βοηθάει και εμένα προσωπικά στην μαθησιακή διαδικασία. Δεν ανατρέχω εσκεμμένα κι ανά κάποια χρονολογική περίοδο» (N7)

Μία άλλη νηπιαγωγός, εξετάζει το ατομικό φάκελο τακτικά, και ιδιαίτερα όταν προκύπτουν ανησυχίες ή όταν ενημερώνει τους γονείς.

«Το μελετάω τακτικά και ειδικά όταν κάτι με προβληματίζει ή όταν πρόκειται να γίνει ενημέρωση γονέων. Μη με βλέπεις έτσι, ακόμη αγχώνομαι στις ενημερώσεις γονέων (γέλιο)». (N11)

Επιπρόσθετα, μία συνάδελφος ανατρέχει στο φάκελο εβδομαδιαία κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ώστε να μπορεί να αξιολογεί την εξέλιξη των παιδιών και να αναπροσαρμόζει κατάλληλα τη διδασκαλία και στη συνέχεια μηνιαία μετά τα Χριστούγεννα.

«Το μελετώ στην αρχή της χρονιάς κάθε εβδομάδα. Μετά τα Χριστούγεννα μπορεί και μια φορά τον μήνα, για τον λόγο που σου ανέφερα και στην αρχή. Μέχρι να δω τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών και τον τρόπο διδασκαλίας που τους ταιριάζει ως ομάδα» (N14)

Ακόμη, μία νηπιαγωγός αναγνωρίζει ότι γνωρίζει τις δραστηριότητες και την ανάπτυξη κάθε παιδιού, αλλά ανατρέχει στον φάκελο για συγκεκριμένες λεπτομέρειες.

«Το κοιτάω, αλλά ξέρω περίπου το κάθε παιδί τι έκανε και τι κάνει, βλέπω την εξέλιξη δηλαδή. Βλέπω δηλαδή την διαφορά, αλλά για κάτι πιο συγκεκριμένο ανατρέχω στον ατομικό φάκελο» (N1)

Τέλος, άλλη νηπιαγωγός εξετάζει τα πορτοφόλιο σε μηνιαία βάση μαζί με τα παιδιά, χωρίς να χρειάζεται να ανατρέχει σε αυτόν συχνότερα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Τα μελετάω μαζί τα παιδιά, κάθε μήνα. Δεν ανατρέχω νωρίτερα σε αυτό, δεν έχει χρειαστεί γιατί προγραμματίζω πάνω κάτω όσα θέλω να κάνω και να πετύχω» (N15)

Οι προσεγγίσεις των νηπιαγωγών για την ενημέρωση των πορτοφολίου ποικίλλουν επίσης ως προς τη συχνότητα και το βαθμό συμμετοχής των παιδιών.

Τέσσερις εκπαιδευτικοί επιλέγουν την εβδομαδιαία ενημέρωση, εμπλέκοντας ενεργά τα παιδιά στην ταξινόμηση και τη συζήτηση του περιεχομένου, προωθώντας τη συνεργασία και τον αναστοχασμό σχετικά με τις δραστηριότητες.

«Μέσα στην εβδομάδα οπωσδήποτε» (N1)

«Κάθε εβδομάδα το ανανεώνω, ενώ τα παιδιά συμμετέχουν μαζί μου στην διαδικασία αυτή κάθε δύο εβδομάδες, δηλαδή 2 φορές το μήνα» (N6)

«Το περιεχόμενο ανανεώνεται εβδομαδιαία και τα παιδιά βοηθούν στην ταξινόμηση του στους φακέλους τους» (N9)

Ορισμένοι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι η συμμετοχή των παιδιών ποικίλλει καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις αποφασίζουν να μην εμπλέξουν τα παιδιά και επιλέγουν οι ίδιες το περιεχόμενο του φακέλου.

Κάθε 2 εβδομάδες περίπου. Για να είμαι ειλικρινής πότε συμμετέχουν και πότε όχι. Τους αρέσει πολύ να το ξεφυλλίζουν, αλλά κάποιες φορές επιλέγω να το κάνω μόνη» (N4)

«Αναλόγως το τμήμα, έχουν υπάρξει χρονιές που με βοηθούσαν τα παιδιά, φέτος το κάνω μόνη μου προς το παρόν. Μόλις ξεκίνησε η σχολική χρονιά, οπότε μέχρι να συντονιστούν και να προσαρμοστούν και τα παιδιά το κάνω

μόνη. Μετέπειτα, σαφώς και θα συμμετέχουν, κάθε φορά που είναι κάτι να προστεθεί στον φάκελο. Εάν όχι εβδομαδιαία, κάθε 2 εβδομάδες» (N11)

Μόνο τρεις νηπιαγωγοί του δείγματος αναφέρονται στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών και σε συζήτηση μαζί τους για την επιλογή των τεκμηρίων αλλά και στη σημασία της:

«Το ανανεώνουμε ανά εβδομάδα μαζί με τα παιδιά. Κάθε Παρασκευή συγκεκριμένα και συζητάμε και για το θέμα που θα ακολουθήσει, προτείνουμε νέες ιδέες, εργασίες και δραστηριότητες» (N8)

«Υπάρχουν κάποια σταθερά φύλλα εργασίας που επαναλαμβάνονται ανά μήνα ώστε να φανεί η εξέλιξη. Αυτά αφορούν γλώσσα και αριθμητική. Τα παιδιά συμμετέχουν κάθε μήνα στα φύλλα αυτά που τα τοποθετούμε στους φακέλους, τις συνεντεύξεις τις τοποθετώ εγώ μόνη και δεν εμπλέκονται. Μπορεί να τις συζητάμε, αλλά επειδή δεν έχουν να παρατηρήσουν χρώματα ή σχήματα, παρά μόνο δικά μου γράμματα (γέλιο), τις τοποθετώ η ίδια. Τις ζωγραφιές τις επιλέγουν εκείνα. Δεν βάζουμε ό,τι ζωγραφιά κάνουμε στον φάκελο. Συζητάμε και όποια ζωγραφιά θέλουν να την βάλουν στον φάκελο, με την βοήθειά μου, την αποθηκεύουν εκεί. Τις υπόλοιπες τις βάζω σε διαφάνεια που έχει ο καθένας, ξεχωριστά» (N12)

«Φάκελός τους και να μην συμμετέχουν; Δεν γίνεται. Δεν θέλω να μην τους συμπεριλάβω στην διαδικασία αυτή. Συμμετέχουν ενεργά, είναι κάτι δικό τους» (N14)

5.5 Ο ρόλος των παιδιών στην εφαρμογή του πορτφόλιο

Σε ερώτημα σχετικά με την προσβασιμότητα των παιδιών στον ατομικό τους φάκελο οι μισοί σχεδόν νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι «επιτρέπουν» την πρόσβαση των παιδιών στα πορτφόλιο τους, η οποία αφορά κυρίως την επιλογή των εργασιών τους και την τοποθέτησή τους σε αυτά.

«Εννοείται πως έχουν, στην ανανέωσή του. Ευκαιρία να δουν πόσα καταφέρνουν κάθε εβδομάδα!» (N6)

«Έχουν κάθε φορά που ταξινομούμε το περιεχόμενο ή κάθε φορά που θα το ζητήσουν, πάντα με την συναίνεσή μου» (N9)

«Πλέον αφού τα παιδιά συμμετέχουν, κάθε φορά που το ανανεώνουμε, μπορούν να το βλέπουν και να συζητάμε». (N11)

«Ακριβώς, έχουν και όποτε το ζητήσουν για να το δούμε παρέα, αλλά και κάθε μήνα περίπου όπου τα τακτοποιούμε στην ολομέλεια» (N12)

Πίνακας 13. Η πρόσβαση των παιδιών στον ατομικό τους φάκελο

Θεματικές κατηγορίες	Ενδεικτικά αποσπάσματα
Τακτική και προγραμματισμένη πρόσβαση	«Συνήθως, μια φορά τον μήνα τα παιδιά έχουν επαφή με το πορτφόλιο τους» (N3) «Κάθε Παρασκευή, αλλά δεν το ξεφυλλίζουν πάντα» (N8)

	«[...]Δύο φορές τον μήνα». (N13)» «Κάθε μήνα όπου συζητάμε για το πορτφόλιο και προσθέτουμε όλα τα όμορφα πράγματα που φτιάχνουμε» (N15)
Πρόσβαση με την εποπτεία του εκπαιδευτικού	«Έχουν πρόσβαση υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού» (N2) «Τα παιδιά έχουν πρόσβαση όποτε το ζητήσουν, και αφού το επιτρέψω [...]» (N7)
Πρόσβαση συνδεδεμένη με επιλογή και ταξινόμηση τεκμηρίων	«Ναι φυσικά, κάθε φορά που ανανεώνουμε το περιεχόμενο βοηθάνε και τα παιδιά [...]» (N1) «Όποτε προσθέτουμε νέο υλικό, θα αφιερώσουν και λίγο χρόνο να ξεφυλλίσουν» (N4) «Εννοείται πως έχουν, στην ανανέωσή του. Ευκαιρία να δουν πόσα καταφέρνουν κάθε εβδομάδα!» (N6) «Έχουν κάθε φορά που ταξινομούμε το περιεχόμενο [...]» (N9) «Έχουν τα παιδιά πρόσβαση, βεβαίως. Συνήθως επιλέγουμε μαζί τις εργασίες που θα βάλουν μέσα και θα συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία» (N10) «Πλέον αφού τα παιδιά συμμετέχουν, κάθε φορά που το ανανεώνουμε, μπορούν να το βλέπουν και να συζητάμε». (N11) «Ακριβώς, έχουν και όποτε το ζητήσουν για να το δούμε παρέα, αλλά και κάθε μήνα περίπου όπου τα τακτοποιούμε στην ολομέλεια» (N12)

Τέσσερις νηπιαγωγοί αναφέρουν πως τα παιδιά έχουν τακτική και προγραμματισμένη πρόσβαση, της οποίας η συχνότητα μπορεί να είναι μια φορά ή δύο φορές το μήνα ή μία φορά την εβδομάδα.

«Συνήθως, μια φορά τον μήνα τα παιδιά έχουν επαφή με το πορτφόλιο τους» (N3)

«Κάθε Παρασκευή, αλλά δεν το ξεφυλλίζουν πάντα» (N8)

«Την ημέρα που έχουμε καθιερώσει για ανανέωση, κάθε Τετάρτη. Κάθε δεύτερη Τετάρτη .. με συγχωρείς. Δύο φορές τον μήνα» (N13)

Τέλος, δύο νηπιαγωγοί επισημαίνουν την πρόσβαση υπό την επίβλεψη του ίδιου του εκπαιδευτικού, παρέχοντας ένα δομημένο περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν τα πορτφόλιό τους υπό την καθοδήγησή τους.

«Έχουν πρόσβαση υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού» (N2)

«Τα παιδιά έχουν πρόσβαση όποτε το ζητήσουν, και αφού το επιτρέψω. Σίγουρα θα υπάρχει λόγος που θα ζητήσουν να το ξεφυλλίσουν, και εγώ με χαρά θα επιδοκιμάσω κάθε τους προσπάθεια» (N7)

Όσον αφορά τις «συνεδρίες» εκπαιδευτικού και παιδιών και τις συζητήσεις σε σχέση με το πορτφόλιο οι περισσότερες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δίνουν ανατροφοδότηση στα παιδιά και συζητούν μαζί τους σχετικά με την πρόοδό τους ή τα ενθαρρύνουν να αυτοαξιολογήσουν τα ίδια το έργο τους. Παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου και ο αριθμός των παιδιών φαίνεται να επηρεάζουν τις συζητήσεις με τα παιδιά.

«Συζητάμε, βεβαίως και τους δίνω ανατροφοδότηση αλλά βλέπουν κι εκείνα την πρόοδό τους» (N1)

«Τους δίνω ανατροφοδότηση στο καθένα ξεχωριστά, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς [...]» (N3)

«Σταθερά αλλιώς δεν θα είχε νόημα» (N5)

«Την θεωρώ εξαιρετικά σημαντική την συζήτηση με τα παιδιά και εν συνεχεία την ανατροφοδότηση σε κάθε εργασία» (N7)

«Μερικά ζητάνε την ανατροφοδότηση οπωσδήποτε. Αν το επιτρέπει ο χρόνος, θα συζητήσουμε πολύ» (N8)

«Συζητάμε για την πρόοδο και τα όσα κατακτάμε μαζί σίγουρα μία φορά την εβδομάδα!» (N14)

«Αφού δώσουν αυτά στον εαυτό τους, τους δίνω κι εγώ και τα συζητάμε [...]» (N6)

«Βεβαίως, εντάσσω και φύλλα αυτοαξιολόγησης που δεν τα σημειώνω εγώ για το παιδί [...]» (N13)

«Προσπαθώ να μυήσω τα παιδιά μου στην αυτοαξιολόγησή τους και όχι τόσο στο να τους μιλήσω εγώ για την εξέλιξη τους!» (N9)

«Ναι παίρνουν ανατροφοδότηση θετική πάντα από εμένα, και δίνουν κι αυτά στον εαυτό τους [...]» (N15)

«Όταν υπάρχει μικρός αριθμός παιδιών στην τάξη γίνεται τακτικά, αλλιώς σπάνια [...]» (N12)

Ωστόσο δεν είναι σαφές κατά πόσο η ανατροφοδότηση δίνεται με βάση την ανασκόπηση του πορτφόλιο από κοινού με το παιδί ή αφορά αυτήν που δίνεται από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά μετά από κάθε εργασία που υλοποιούν μέσα στην τάξη. Η ακόλουθη δήλωση ενός συμμετέχοντα είναι ενδεικτική αυτής της υπόθεσης:

Γενικότερα συζητάω την πρόοδό τους καθημερινά ... πχ. για γραμματάκια που τους δυσκόλευαν και τώρα τα καταφέρνουν. Δεν «περιμένω» το πορτφόλιο» (N11)

5.6 Ο ρόλος των γονέων και κηδεμόνων στην εφαρμογή του πορτφόλιο

Στο ερώτημα σχετικά με την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών με βάση το πορτφόλιο φαίνεται πώς όλες οι νηπιαγωγοί το επιδεικνύουν στους γονείς κυρίως όταν πρόκειται για τις προγραμματισμένες συναντήσεις που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο και οι οποίες

συνήθως γίνονται τρεις φορές τον χρόνο. Μόνο μία νηπιαγωγός δηλώνει ότι απλώς ενημερώνει προφορικά τους γονείς και δεν κάνει καμία αναφορά στο πορτφόλιο.

«Δεν έχουν πρόσβαση σε μια καθημερινή ημέρα π.χ., αλλά θα έχουν πρόσβαση όμως στις συναντήσεις και στην ενημέρωση που θα κάνουμε. Τότε θα το μελετήσουμε παρέα και θα συζητήσουμε» (N4)

«Ενημερώνω λεκτικά κυρίως τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, ώστε να υπάρχει μια κοινή γραμμή στο σπίτι και στο σχολείο όσον αφορά τα μαθησιακή τους ανάπτυξη αλλά και την πνευματική» (N2)

Η επίδειξη του ατομικού φακέλου γίνεται συμπληρωματικά με την προφορική ενημέρωση και στις περισσότερες περιπτώσεις το πορτφόλιο επιδεικνύεται μόνο εάν το επιθυμούν οι γονείς/κηδεμόνες ή σε εάν υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία του παιδιού.

«Κανονικά η ενημέρωση σύμφωνα με τις εγκυκλίους γίνεται κάθε τρίμηνο, αλλά και όποτε θελήσει να έρθει και να ενημερωθεί για την πρόοδο του παιδιού του, μπορεί, και φυσικά και θα κοιτάζει και τον ατομικό φάκελό του » (N1)

«Τους συναντώ καθημερινά, εάν χρειαστούν κάτι είτε εγώ πρέπει να τους μεταδώσω κάτι σημαντικό, θα τους το πω. Ο φάκελος θα χρησιμοποιηθεί μόνο εάν παρατηρήσω κάτι στις εργασίες του, στις ζωγραφιές του, κάτι επίμονο, οπότε εκτάκτως θα το δείξω για να επαληθευτεί αυτό που λέω. Αλλιώς θα το δουν στο τρίμηνο και στην ενημέρωση, όπως γίνεται στο σύστημα γενικότερα» (N12)

Μόνο μία νηπιαγωγός αναφέρει ότι οργανώνει «πορτφόλιο day», δηλαδή αφιερώνει δύο ημέρες τον χρόνο όπου γονείς και μαθητές έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν και να επεξεργαστούν το πορτφόλιο.

«Ναι, οι γονείς έχουν πρόσβαση στο πορτφόλιο των μαθητών, δύο φορές το χρόνο στα πλαίσια του πορτφόλιο day όπου γονείς και μαθητές έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν και να επεξεργαστούν το πορτφόλιο του μαθητή. Στην ενημέρωση των γονέων ουσιαστικά, ορίζουμε και έναν συγκεκριμένο χρόνο όπου μπορούν και μελετούν μαζί τον φάκελο» (N2)

Δύο επίσης νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι επιτρέπουν στα παιδιά ή έχουν επιτρέψει στο παρελθόν να πάρουν το πορτφόλιο στο σπίτι, μία έως δύο φορές τον χρόνο πέραν της καθιερωμένης χορήγησης του πορτφόλιο στους γονείς και τα παιδιά στο τέλος του σχολικού έτους.

«Στην ενημέρωση γονέων τους το δείχνω και τους ενημερώνω και με βάση αυτόν για την πρόοδο των παιδιών. Μια χρονιά τους είχα στείλει τον φάκελο στο σπίτι να τον δουν και να επαναλάβουν μαζί με το παιδί τους, μία προηγούμενη εργασία του παιδιού» (N6)

«Ιδανικά τα Χριστούγεννα, το Πάσχα και στη λήξη χρονιάς τον παίρνουν σπίτι και τον επιστρέφουν. Αλλιώς στις ατομικές ενημερώσεις στο σχολείο, όπου χρησιμοποιείται έτσι κι αλλιώς». (N11)

Τέλος, δύο νηπιαγωγοί εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για τη στάση των γονέων/κηδεμόνων είτε γιατί δεν εκτιμούν το έργο των παιδιών τους όπως αποτυπώνεται στο πορτφόλιό τους είτε γιατί οι γονείς/κηδεμόνες έχουν «πολλές απαιτήσεις».

«Πάντα χρησιμοποιώ τον φάκελο, αλλά με έχει δυσαρεστήσει πολύ που μια χρονιά είδα τον γονέα να πετά τον φάκελο στα σκουπίδια με την λήξη της χρονιάς. Από τότε άλλαξε ο τρόπος σκέψης μου και πιστεύω πως δεν τον παίρνουν όλοι στα σοβαρά και δεν δίνουν τόση σημασία όλοι σε αυτόν». (N14)

«Οι γονείς τείνουν να γίνονται ολοένα και πιο απαιτητικοί.. Καθημερινά απαιτούν να ρωτούν και να μαθαίνουν περισσότερα για το παιδί τους. Η ενημέρωση όμως γίνεται για συγκεκριμένο λόγο και σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, κατά τα οποία μπορεί να γίνει χρήση του ατομικού φακέλου, μόνο εάν το ζητήσει ο γονέας» (N15)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ωστόσο, ότι οι γονείς/κηδεμόνες εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για τα πορτφόλιο των παιδιών τους.

«Πολύ, πολύ, πάρα πολύ ... κατά 80% με 90% μπορώ να πω ότι ενδιαφέρονται και τους αρέσει κιόλας» (N1)

«Οι γονείς δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους μέσα από τις εργασίες τους και τα προσωπικά τους έργα» (N3)

«Οι περισσότεροι ναι. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, γιατί ξέρεις δεν επικοινωνούν όλα τα παιδιά τις σχολικές τους στιγμές και δράσεις. Ο γονέας από κάπου πρέπει να δει το έργο μας και όσα το παιδί του βιώνει στον χώρο της τάξης». (N15)

Αντίθετα, ορισμένοι σημειώνουν ότι δεν δείχνουν όλοι οι γονείς/κηδεμόνες το ίδιο ενδιαφέρον ή δεν αναγνωρίζουν πάντα τη σημασία του πορτφόλιο αλλά και το έργο των εκπαιδευτικών που το υποστηρίζει, εκφράζοντας παράλληλα και την απογοήτευσή τους από τη στάση των πρώτων.

«Εάν θεωρήσουν το παιδί τους αδύναμο ή ότι στερεί των άλλων, μόλις δουν όμορφη εργασία, αλλάζουν πλήρως. Σε γενικές γραμμές δείχνουν, έχω υπάρξει όμως και σε περιστατικό όπου ο γονέας αμφισβητούσε το παιδί του και την δασκάλα του παιδιού για την εξέλιξή του και πως αυτά που βλέπει είναι πράγματι του παιδιού του. Χμμ ... ίσως παλιά ενθουσιάζονταν περισσότερο» (N15)

«Έτσι και έτσι, δεν νομίζω ότι καταλαβαίνουν πλήρως τη δουλειά και τον αγώνα που κρύβεται πίσω από αυτό, δυστυχώς γλυκιά μου. Και είναι πολύ άσχημο να το καταλαβαίνεις ότι δεν τους ενδιαφέρει τόσο» (N11)

«Ορισμένοι, όχι όλοι. Το έχω συνηθίσει πια βέβαια, αλλά θα σου πω πως είναι θλιβερό» (N12)

Συνοψίζοντας το πορτφόλιο φαίνεται πως έχει συμπληρωματικό ρόλο στην ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για την πρόοδο των παιδιών τους και επιδεικνύεται όχι τόσο συχνά από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς/κηδεμόνες. Είναι περιορισμένες οι αναφορές των

εκπαιδευτικών όπου φαίνεται να δίνεται έμφαση στην αξιοποίησή του για την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων. Από την άλλη πλευρά εκφράζεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς η δυσарέσκεία τους ως προς τη στάση των γονέων/κηδεμόνων σχετικά με το πορτφόλιο των παιδιών τους.

5.7 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή του πορτφόλιο στο Νηπιαγωγείο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή του πορτφόλιο δηλώνουν ότι δεν είναι τόσο σημαντικές. Όσοι αναφέρονται σε δυσκολίες οι περισσότερες αφορούν στον χρόνο που απαιτεί η εφαρμογή του, την ανεπαρκή τους κατάρτιση και την έλλειψη τεχνογνωσίας. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων μπορεί να απαιτεί μια στρατηγική προσέγγιση στη διαχείριση χρόνου, ολοκληρωμένα προγράμματα κατάρτισης και ευέλικτες στρατηγικές για την προσαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων.

«Όχι τόσο το κόστος αλλά η έλλειψη χρόνου έχοντας ταυτόχρονα να τρέχουμε άλλα στο νηπιαγωγείο π.χ. διοικητικά θέματα» (N11)

«Φυσικά και υπάρχουν, απαιτείται χρόνος και οργάνωση. Επειδή το έχω περάσει όμως κι έτρεχα και δεν έφτανα, αγχωνόμουν για το πώς θα το δομήσω, αν θα με φτάσει ο χρόνος» (N12)

«Εγώ επειδή ακόμη πειραματίζομαι και προσπαθώ να το δω στην εφαρμογή του, δεν γνωρίζω εάν αυτές οι δυσκολίες έχουν να κάνουν για το ελληνικό νηπιαγωγείο συγκεκριμένα και υπάρχουν πάντα ... ή τις συναντώ εγώ ως καινούργια στον χώρο. Σχετικά με την οργάνωση και την δομή όμως περισσότερο» (N4)

Άλλοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως η ανεπαρκής κατάρτιση αποτελεί πρόκληση, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αισθάνονται επαρκώς εξοπλισμένοι με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την εφαρμογή του ατομικού φακέλου.

«[...] Και πολλές φορές υπάρχει και έλλειψη κατάρτισης και γνώσεων, δυστυχώς!» (N9)

«Θα μπορούσαν να θεωρηθούν η κατάρτιση και η επιμόρφωση δυσκολίες; Εφόσον ναι, δεν χωρά αμφιβολία» (N10)

«Θα μπορούσαν να θεωρηθούν η κατάρτιση και η επιμόρφωση δυσκολίες; Εφόσον ναι, δεν χωρά αμφιβολία. Υπάρχουν δυσκολίες ως προς αυτά, πολλές φορές έχω έρθει και σε σύγκρουση με συναδέλφους γιατί ο καθένας εκλαμβάνει διαφορετικά την έννοια και την χρήση του ατομικού φακέλου. Ένα πορτφόλιο το οποίο για μένα θεωρείται πλήρες, για κάποιον άλλο να είναι ανεπαρκές ή το ανάποδο» (N9)

5.8 Η κατάρτιση των νηπιαγωγών και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σχετικά με το πορτφόλιο

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στην εφαρμογή του ατομικού φακέλου, διαπιστώνεται το κενό της επιμόρφωσης και της υποστήριξής τους σε θεσμικό επίπεδο. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι έμαθαν να εφαρμόζουν το πορτφόλιο εμπειρικά αναζητώντας μόνες τους πληροφορίες είτε από βιβλία είτε από το διαδίκτυο.

«Πειραματίστηκα μόνη μου εξ αρχής» (N4)

«Όχι, μόνη» (N5)

«Μονάχα η εισβολή της τεχνολογίας στις ζωές μας .. με λίγο ψάξιμο και αρκετό πειραματισμό, ακόμη αναζητώ και συνεχώς θα αναζητώ να το εξελίσσω» (N15)

«Μόνη σαν το λεμόνι και με το πέρασμα των χρόνων κι αφού πήρα το κολάι που λέμε, δεν χρειάστηκα βοήθεια, αλλά σίγουρα εμπνεύστηκα από τους συναδέλφους» (N8)

Μαζί με την προσωπική τους αναζήτηση, πολλές νηπιαγωγοί του δείγματος αναφέρονται επίσης στην αλληλοϋποστήριξη και την ανταλλαγή ιδεών, πληροφοριών και εμπειριών από τους συναδέλφους τους για την εφαρμογή του πορτφόλιο. Από τις απαντήσεις που δίνουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι η ανταλλαγή αυτή περιορίζεται σε ζητήματα πρακτικής φύσεως.

«Κοίταξε, κυρίως μόνη μου, αλλά σίγουρα συζητάς και βλέπεις πώς και τι κάνουν οι συνάδελφοι... σίγουρα θα πήρα καμιά ιδέα (γέλιο)» (N2)

«Δεν με βοήθησε κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση, αλλά μέσω μιας συναδέλφου θυμάμαι ξεκίνησα να το χρησιμοποιώ και μέσω εκείνης πήρα ιδέες σχετικά με το πώς να το χωρίζω κι εκείνη με βοήθησε πολύ» (N6)

«Σίγουρα οι συνάδελφοι μου στο σχολείο, που είχαν περισσότερη εμπειρία με καθοδήγησαν, ωστόσο ήθελα να πειραματιστώ μόνη μου, και να κάνω πράξη τις ιδέες που είχα στο μυαλό μου για την οργάνωση του ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού. Άλλωστε από τα λάθη μας μαθαίνουμε και βελτιωνόμαστε» (N7)

«Όχι γλυκιά μου, πειραματικά, εμπειρικά, με το πέρασμα των χρόνων και φυσικά αναζήτηση εφαρμόζω τον ατομικό φάκελο στην τάξη. Εννοείται βεβαίως πως έχει συζητηθεί και με συναδέλφους. Θυμάμαι όταν πρωτοξεκίνησα δεν γνώριζα καν ότι θα πρέπει να τον ντύσω να τον στολίσω για να το πάρουν τα παιδιά στο τέλος της σχολικής χρονιάς (γέλιο)» (N11)

«Πολλές συζητήσεις κι ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους κι επειδή με διακατέχει μία τελειομανία και θέλω όλα να είναι στην εντέλεια, έψαξα πολύ και μελέτησα σχετική βιβλιογραφία» (N12)

Μόνο τέσσερις συμμετέχοντες αναφέρονται στην παρακολούθηση κάποιων σεμιναρίων για την εφαρμογή του πορτφόλιο. Δύο μάλιστα από αυτούς επισημαίνουν ότι το περιεχόμενο των σεμιναρίων που παρακολούθησαν δεν αφορούσε αποκλειστικά το πορτφόλιο:

«Και βέβαια με ένα σεμινάριο που είχε γίνει πέρυσι για τα εργαστήρια δεξιοτήτων γιατί έχουμε ξεχωριστό πορτφόλιο για το εργαστήριο δεξιοτήτων, οπότε είχαμε κάνει και μία επιμόρφωση πάνω σε αυτό» (N1)

«Διάφορα σεμινάρια μεμονωμένα όχι κάποιο που να ήταν κομμένο και ραμμένο για τον ατομικό φάκελο και πληροφορίες από το διαδίκτυο» (N14)

Στο ερώτημα σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης οι περισσότερες συμμετέχουσες φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της. Τονίζουν την εξελισσόμενη φύση της εκπαίδευσης και την ανάγκη να επικαιροποιούνται οι γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές τους.

«Ναι, πιστεύω ότι χρειάζεται γιατί δεν είναι ίδια τα πράγματα και η κοινωνία. Οι επιστήμες εξελίσσονται, δεν μπορεί να εφαρμόζεις τα ίδια πράγματα που εφάρμοζες παλιά» (N1)

«Πιστεύω πως κρίνεται σκόπιμο να υπάρχει διαρκής επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την οργάνωση του ατομικού τους φακέλου καθ' όλη την διάρκεια της ανάληψης των καθηκόντων τους ως νηπιαγωγοί» (N3)

«Στην αρχή δεν το πίστευα, αλλά τώρα θα πω ναι. Εξελίσσεται κι αυτό μαζί με όλα τα υπόλοιπα» (N4)

«Ναι, φυσικά! Όλα εξελίσσονται» (N8)

«Ναι, θεωρώ ότι είναι απαραίτητη!» (N9)

«Δεν χωρά αμφιβολία ούτε σε αυτό, απαραίτητη!» (N10)

«Ναι ναι ναι! Ένα μεγάλο επετειακό ΝΑΙ αντί του όχι που γιορτάζουμε σε μερικές μέρες (γέλιο)» (N12)

Αναγνωρίζεται επίσης ότι η επιμόρφωση ωφελεί τόσο τους έμπειρους εκπαιδευτικούς που μπορεί να χρειάζεται να επικαιροποιήσουν τις πρακτικές τους όσο και τους νέους εκπαιδευτικούς που μόλις αρχίζουν να κατανοούν τη σημασία της οργάνωσης του πορτφόλιο. Επίσης επισημαίνουν την ανάγκη η επιμόρφωση να μην είναι «θεωρητική» αλλά να δίνει έμφαση στην εφαρμογή στην πράξη.

«Χωρίς διαρκή επιμόρφωση δεν θα είναι χρήσιμος και αποδοτικός ο ατομικός φάκελος. Ειδικά στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας που ακολουθούν απαρχαιωμένες τακτικές, αλλά και στους νέους εκπαιδευτικούς που τώρα ανακαλύπτουν τις αξίες του Νηπιαγωγείου» (N7)

«Ναι αρκεί να μην είναι θεωρητική και να χρειάζεται χρόνο στην εφαρμογή. Και ειδικότερα για τους νέους συναδέλφους το βρίσκω πολύ βοηθητικό» (N11)

Τέλος, ορισμένες νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δεν απαραίτητη η επιμόρφωση για την εφαρμογή του πορτφόλιο και είναι αρκετή η αναζήτηση πληροφοριών ή απλώς συμφωνούν ότι πάντα βοηθά η επιπλέον επιμόρφωση.

«Όχι απαραίτητα, αλλά όσα περισσότερα γνωρίζεις, τόσο το καλύτερο. Όπως λέει και ένας από τους αγαπημένους μου συγγραφείς “Η γνώση δεν έχει καμιά αξία, εκτός αν την εφαρμόσεις κάπου”» (N6)

«Κάντε πολλά σεμινάρια όσο μπορείτε! Πάντα βοηθά η επιπλέον επιμόρφωση και ποτέ δεν είναι αρκετή» (N14)

«Εάν όχι επιμόρφωση, έστω καλή αναζήτηση πηγών πληροφοριών σχετικά με τον ατομικό φάκελο, ναι!» (N15)

Συνοψίζοντας, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται το κενό της κατάρτισής τους όσον αφορά την εφαρμογή του πορτφόλιο. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης επισημαίνεται από τις περισσότερες αν και όχι με ιδιαίτερη έμφαση.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον ατομικό φάκελο του μαθητή στο νηπιαγωγείο και πώς εκείνοι τον νοηματοδοτούν. Επίσης προσεγγίζονται οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συλλέξουν, να καταγράψουν, να ερμηνεύσουν και να κοινοποιήσουν το περιεχόμενο των φακέλων, ενώ γίνεται εστίαση στην αξιολόγηση των νηπίων μέσω των φακέλων τους, εφόσον αποτελεί κρίσιμη προσέγγιση για την αυθεντική αξιολόγηση. Τέλος, διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η εμπλοκή των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του φακέλου καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή του.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το πώς οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούν τον ατομικό φάκελο του/της μαθητή/τριας, προέκυψαν τα εξής:

Οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τους ατομικούς φακέλους ως εξατομικευμένα αρχεία της προόδου και των επιτευγμάτων κάθε παιδιού. Ορισμένοι τους θεωρούν ως “καθρέφτες” που αντανakλούν τόσο την πορεία του παιδιού όσο και τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Άλλοι δίνουν έμφαση στη συνεργασία, εμπλέκοντας τα παιδιά στην επιλογή και οργάνωση των έργων τους. Κι ενώ κάποιοι επικεντρώνονται στην καταγραφή των επιτευγμάτων, άλλοι τους βλέπουν ως ολοκληρωμένα εργαλεία για συνεχή αξιολόγηση. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους ατομικούς φακέλους ως δυναμικά εργαλεία για την καταγραφή, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό στο νηπιαγωγείο. Το συμπέρασμα ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των Segers, Gijbels και Thurlings (2008), οι οποίοι περιγράφουν τα πορτφόλιο ως σκόπιμες συλλογές μαθησιακών στοιχείων που συλλέγονται κατά τη διάρκεια μιας περιόδου και παρουσιάζουν την πρόοδο του παιδιού. Αντιστοιχεί επίσης με τον ορισμό του Ash (2000), ο οποίος χαρακτηρίζει το πορτφόλιο ως μια συστηματική συλλογή αποδεικτικών στοιχείων για την επίδειξη του επιπέδου και της ανάπτυξης του μαθητή με την πάροδο του χρόνου.

Όσον αφορά τον σκοπό χρήσης του πορτφόλιο, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών υποστηρίζει πως το πορτφόλιο λειτουργεί ως εργαλείο αξιολόγησης. Λίγες νηπιαγωγοί ανέφεραν πως η χρήση του είναι για επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Επίσης, φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τον φάκελο ως αξιολόγηση της μάθησης, και πως αυτός αποσκοπεί ώστε να δουν ένα αποτέλεσμα. Αποτελεί δηλαδή για τις περισσότερες, ένα εργαλείο τελικής αξιολόγησης. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με την οπτική της Κακανά (2006), η οποία αναφέρει ότι οι νηπιαγωγοί εξομοιώνουν τα πορτφόλιο με φάκελο αποθήκευσης που περιέχουν τις εργασίες των παιδιών και παραλαμβάνονται στο τέλος της

σχολικής χρονιάς. Υποστηρίζει ότι οι εργασίες αυτές χρησιμεύουν ως αποδεικτικά στοιχεία για όσα πραγματεύτηκαν στην τάξη την διάρκεια του διδακτικού έτους, αλλά όχι ως εργαλεία αξιολόγησης, ανατροφοδότησης ή προβληματισμού, που θα έπρεπε να είναι ο προοριζόμενος σκοπός τους.

Κι ενώ ο σκοπός χρήσης του πορτφόλιο από τις νηπιαγωγούς χρησιμοποιείται κυρίως ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης, η εφαρμογή των φακέλων για τα νήπια προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων, όπως τονίζουν οι νηπιαγωγοί. Πρώτον, τα πορτφόλιο χρησιμεύουν ως ένα από εργαλείο για τα παιδιά ώστε να αναγνωρίζουν την αναπτυξιακή τους εξέλιξη, ενισχύοντας την αίσθηση της κατάκτησης και των κινήτρων. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή στην επιλογή του περιεχομένου του φακέλου ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση, με τους εκπαιδευτικούς να διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο στην καθοδήγηση αυτής της διαδικασίας. Αυτό όχι μόνο ενισχύει την αυτοεκτίμηση, αλλά και καλλιεργεί τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά προβληματίζονται σχετικά με το έργο και τις μαθησιακές τους εμπειρίες. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014), το οποίο τονίζει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην οργάνωση των φακέλων για την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών. Επιπλέον, τα πορτφόλιο χρησιμεύουν ως γέφυρα επικοινωνίας, εμπλέκοντας τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες στο μαθησιακό ταξίδι, δημιουργώντας έτσι ένα κοινό σημείο συμμετοχής και κατανόησης για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη.

Η εφαρμογή των φακέλων στην προσχολική εκπαίδευση προσφέρει και στους εκπαιδευτικούς ανεκτίμητα οφέλη. Λειτουργούν ως αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης, βοηθώντας στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και στην προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας. Βοηθούν επίσης στην οργάνωση διδακτικού υλικού και στην τεκμηρίωση της ανάπτυξης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, των δασκάλων και των γονέων/κηδεμόνων. Παρά την περιορισμένη αναφορά, τα πορτφόλιο υπόσχονται τη βελτίωση της γονικής δέσμευσης και την παροχή πληροφοριών που βασίζονται σε στοιχεία. Συνολικά, σύμφωνα με τις αναφορές των συνεντευξιαζόμενων, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, να παρακολουθούν την ανάπτυξη των μαθητών και να ενθαρρύνουν ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Συνεπώς, προκύπτει πως κάποιες από τις παραπάνω απόψεις συνάδουν με την διαπίστωση της Gullo (2010) η οποία διακρίνει τους σκοπούς ύπαρξης του portfolio ως εξής: 1) στην αλλαγή, δηλαδή οι νηπιαγωγοί παρατηρούν τις αλλαγές που διαδραματίζονται στην ανάπτυξη και τα επιτεύγματα των νηπίων,

2) στην εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία απορρέει από την αναδιοργάνωση της διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή προκειμένου να τον βοηθήσει να βελτιωθεί, 3) στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο μπορεί να τροποποιηθεί αν εντοπιστεί κάτι μη λειτουργικό ώστε να συνεισφέρει και πάλι στην βελτίωση των μαθητών, 4) στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και του μαθητή, ο οποίος επιτυγχάνεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και 5) στην κοινοποίηση των πληροφοριών σε άλλους όπως είναι οι γονείς.

Η χρήση των φακέλων στην προσχολική εκπαίδευση, βοηθά τόσο το παιδί, όσο τον εκπαιδευτικό και τον γονέα. Έτσι, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, τα πορτφόλιο στην προσχολική εκπαίδευση παρέχουν στους γονείς ανεκτίμητες γνώσεις σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους και τις δραστηριότητες στην τάξη. Προσφέρουν μια ολοκληρωμένη άποψη για την ανάπτυξη του παιδιού τους, ενθαρρύνοντας την κατανόηση και την υποστήριξη από το σπίτι. Διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι φάκελοι δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στο μαθησιακό ταξίδι του παιδιού τους, συμβάλλοντας στη συνολική εξέλιξη και ανάπτυξή τους. Τέλος, οι περισσότερες συμμετέχουσες τόνισαν την συμβολή του πορτφόλιο κατά την τεκμηριωμένη ενημέρωση των γονέων παρέχοντας διευκρινήσεις σχετικά με την πρόοδο των μαθητών προάγοντας την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους (Diffily & Fleege, 1994; Ρεκαλίδου, 2016; Wortham, Barbour & Desjean-Perrotta 1998) και ενισχύοντας την μάθηση των παιδιών στο σπίτι από τους γονείς (Νεραντζίδου, 2020).

Αναφορικά με την οργάνωση των φακέλων, και συγκεκριμένα με τα περιεχόμενα των φακέλων, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν πως σε αυτά περιλαμβάνονται ποικίλα στοιχεία. Περιλαμβάνουν εργασίες και έργα των παιδιών σε έντυπη μορφή, όπως φύλλα εργασίας, εργασίες από διάφορους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος, ζωγραφιές κ.λπ.. Επιπλέον, για μερικές νηπιαγωγούς, στιγμιότυπα από δραστηριότητες, τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή, αποτυπώνουν στιγμές από εμπειρίες στην τάξη, δράσεις και γιορτές, παρέχοντας οπτικές εικόνες για το μαθησιακό ταξίδι του παιδιού και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο του φακέλου. Αυτά βέβαια δεν συνάδουν όλα με όσα έχει αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2003), ο οποίος υποστηρίζει πως στο πορτφόλιο του μαθητή τοποθετούνται όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που καταδεικνύουν την προσπάθεια που καταβάλλεται και από τις δύο πλευρές που εμπλέκονται στη διαδικασία, (τις εργασίες που πραγματοποίησε ο μαθητής, τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε, καταλόγους με βιβλία που έχει διαβάσει, σημειώσεις του, ζωγραφιές, φωτογραφίες, αλλά και σχέδια διδασκαλίας, παιδαγωγικά σενάρια, φύλλα

αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Σε σχέση με τα φύλλα εργασίας επισημαίνουμε επίσης ότι με βάση τα δείγματα που μας παραχώρησαν ορισμένες νηπιαγωγοί διαπιστώνεται ότι όλα σχεδόν είναι κλειστού τύπου.

Ο πιο συνήθης τύπος φακέλου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι σε έντυπη μορφή. Δύο μόλις εκπαιδευτικοί θέλουν να εντάξουν τον ηλεκτρονικό φάκελο, καθώς τον θεωρούν λιγότερο κοστοβόρο και ότι οι γονείς/κηδεμόνες των παιδιών μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση στο περιεχόμενο του. Όσον αφορά την τοποθέτηση των φακέλων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν την τοποθέτησή τους σε ράφια ώστε να είναι ορατός και προσβάσιμος. Αντίθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κλειστά ντουλάπια για την προστασία των φακέλων, αν και αυτό περιορίζει την άμεση πρόσβαση. Μια καινοτόμος προσέγγιση περιλαμβάνει τη χρήση πλαστικών βαμμένων τελάρων για την οργάνωση και την εμφανή έκθεση των φακέλων, ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την συλλογή των έργων των παιδιών σε συρταριέρα και έπειτα την μεταφορά τους στους φακέλους.. Σε κάθε περίπτωση από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών αλλά και από το οπτικό υλικό που συλλέξαμε, έστω και περιορισμένο, καταλήγουμε στην υπόθεση πώς ακόμη και στην περίπτωση που το πορτφόλιο είναι ορατό τα παιδιά δεν μπορούν εύκολα να το χρησιμοποιήσουν χωρίς τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Επομένως, η προσβασιμότητα των παιδιών στο πορτφόλιο τους χρήζει περαιτέρω διερεύνησης καθώς δεν είναι σαφές σε ποιο βαθμό μπορούν να το χρησιμοποιούν χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Οι νηπιαγωγοί συνήθως οργανώνουν το περιεχόμενο των πορτφολίων θεματικά, ομαδοποιώντας τις εργασίες ανά θέματα ή εποχές για εύκολη παρακολούθηση. Ορισμένοι χρησιμοποιούν χρονολογική σειρά για να δείξουν την ανάπτυξη με την πάροδο του χρόνου, ενώ άλλοι ταξινομούν ανά μαθησιακούς τομείς, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, με βάση το πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με ορισμένες νηπιαγωγούς, το περιεχόμενο κατηγοριοποιείται με βάση το πρόγραμμα σπουδών σε "γνωστικά αντικείμενα", "διδασκτικές ενότητες" ή μαθησιακές περιοχές. Συχνά συνδυάζουν τις μαθησιακές περιοχές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ με εκείνες του Συμπληρωματικού Προγράμματος Σπουδών 2011, ενώ μερικές φορές δυσκολεύονται με τη σωστή ορολογία. Για παράδειγμα, αναφέρονται στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις περιβαλλοντικές σπουδές ως διδασκτικές ενότητες. Ένας εκπαιδευτικός προσπαθεί συγκεκριμένα να ταξινομήσει το περιεχόμενο του χαρτοφυλακίου σύμφωνα με τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος σπουδών, αλλά χρησιμοποιεί επίσης το Συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών 2011 αντί για το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Όσον αφορά την αξιοποίηση των φακέλων από τις εκπαιδευτικούς φαίνεται πώς οι πρακτικές τους διαφέρουν όσον αφορά τη συχνότητα με την οποία ανατρέχουν σε αυτόν αλλά και ως προς τους λόγους που το. Αξίζει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι λόγω των συνοπτικών απαντήσεων τους όσον αφορά την αξιοποίηση των φακέλων δεν είναι σαφές τι εννοούν ακριβώς όταν αναφέρονται στη μελέτη τους. Οι περισσότερες αναφέρουν ότι ανατρέχουν σε αυτόν μία φορά τον μήνα ή ανά δύο μήνες και άλλες όσο πιο συχνά μπορούν. Δύο από τις εκπαιδευτικούς ισχυρίζονται ότι η μελέτη του φακέλου τις βοηθά να παρακολουθήσουν όχι μόνο την εξέλιξη των παιδιών αλλά και τη δική τους. Μία νηπιαγωγός δηλώνει ότι μελετά τον φάκελο όταν προκύπτουν προβλήματα στην εξέλιξη του παιδιού ή όταν ενημερώνει τους γονείς, ενώ μία άλλη προκειμένου να αξιολογήσει τη μάθηση των παιδιών και να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία της με βάση την αξιολόγηση. Όσον αφορά την επιλογή του περιεχομένου του φακέλου και την εμπλοκή των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία επίσης παρατηρούνται ποικίλες πρακτικές. Ορισμένες εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τα παιδιά κάθε εβδομάδα στην ταξινόμηση και τη συζήτηση του περιεχομένου, ενώ άλλες επιλέγουν μόνες τους το περιεχόμενο χωρίς να εμπλέκουν τα παιδιά. Μόνο τρεις από τις δεκαπέντε νηπιαγωγούς του δείγματος αναφέρονται στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών και σε συζήτηση μαζί τους για την επιλογή των τεκμηρίων αλλά και στη σημασία αυτής της διαδικασίας, προωθώντας τη συνεργασία και τον προβληματισμό. Η στάση των τριών αυτών νηπιαγωγών βρίσκεται σε σύγκλιση με τους Arter & Spandel (1992) οι οποίοι υποστηρίζουν την αναγκαιότητα να εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές στη διαδικασία συγκρότησης, διαμόρφωσης και αποτίμησης του πορτοφολιό τους. Το πορτοφολιό επαφίεται στους μαθητές και την κρίση τους με τον νηπιαγωγό να συνεισφέρει επικουρικά (Kingore, 2010).

Σε σχέση με τον ρόλο των παιδιών στην εφαρμογή του ατομικού φακέλου, οι μισοί νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι επιτρέπουν την πρόσβαση των παιδιών σε αυτόν, η οποία αφορά κυρίως την επιλογή των εργασιών τους και την τοποθέτησή τους σε αυτόν. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με την άποψη της Φωτιάδου (1999) ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στα πορτοφολιό τους για να παρακολουθούν και να αναδιοργανώνουν τους στόχους τους, να προσθέτουν ή να αφαιρούν στοιχεία και να αξιολογούν την πρόοδό τους. Επιπλέον, όταν οι μαθητές αξιολογούν τη δική τους εργασία, προάγεται η αυτογνωσία και η υπευθυνότητα (Βαρσαμίδου, 2016; Retallick, 2000; Κασσωτάκης, 2003). Από τις δηλώσεις τους, δυστυχώς φαίνεται πως δεν υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση των παιδιών στον ατομικό τους φάκελο και ότι η διαδικασία αυτή δεν γίνεται χωρίς την επίβλεψη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τον ρόλο των γονέων οι περισσότερες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι επιδεικνύουν τον φάκελο στους γονείς κυρίως όταν πρόκειται να τους ενημερώσουν για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων συναντήσεων μαζί τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο φάκελος χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με την προφορική ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Αυτό, φαίνεται να συνδέεται με την έρευνα των Ρεκαλίδου, Ζάνταλη και Σοφιανίδου (2010) που αναφέρουν ότι το πορτφόλιο είναι σημαντικό να εμπλέκει περισσότερο τους γονείς και να μην περιορίζεται μόνο στην ενημέρωσή τους. Είναι περιορισμένες οι αναφορές των εκπαιδευτικών όπου φαίνεται να δίνεται έμφαση στην αξιοποίησή του για την ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων. Από την άλλη πλευρά εκφράζεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς η δυσaráσκειά τους ως προς τη στάση των γονέων/κηδεμόνων σχετικά με το πορτφόλιο των παιδιών τους είτε γιατί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία του είτε γιατί δεν αναγνωρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών που το υποστηρίζει.

Τέλος, όσον αφορά τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του φακέλου, από τους συνεντευξιαζόμενους προκύπτει πως οι ίδιοι σημειώνουν τον χρόνο που απαιτεί και την ανεπαρκή κατάρτιση τους ως εμπόδια στην εφαρμογή του φακέλου. Οι παραπάνω τοποθετήσεις φαίνεται ότι συμφωνούν με την έρευνα της Bahous (2008) και της Kankaanranta (2002) κατά τις οποίες το κυριότερο μειονέκτημα από τη χρήση του πορτφόλιο ως μέσο αξιολόγησης, αποτελεί η δαπάνη αρκετού προσωπικού χρόνου από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά την κατάρτισή τους, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν την ανεπάρκειά και την έλλειψη υποστήριξης για την εφαρμογή του ατομικού φακέλου. Οι περισσότερες δηλώνουν ότι έμαθαν να τον εφαρμόζουν εμπειρικά βασιζόμενοι κυρίως σε προσωπικούς πειραματισμούς και άτυπες ανταλλαγές ιδεών και απόψεων, με συναδέλφους οποίες περιορίζονται κυρίως σε ζητήματα πρακτικής φύσεως. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της κατάρτισης για την προσαρμογή στις εξελισσόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, τονίζοντας την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση τόσο για τους πιο έμπειρους όσο και για τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Από τις δηλώσεις τους φαίνεται ωστόσο να μην αποτελεί πρώτη προτεραιότητα η επιμόρφωσή τους στην εφαρμογή του ατομικού φακέλου, ενώ η έρευνα των Σοφού και Λιάπη (2007) κατέδειξε ότι στην Ελλάδα υπάρχει γενικά έλλειψη υποστήριξης και επιμόρφωσης.

Με βάση την ανάλυση των απόψεων και των πρακτικών των νηπιαγωγών, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι, ενώ τα ατομικά πορτφόλιο θεωρούνται πολύτιμα εργαλεία για την καταγραφή της προόδου των παιδιών και την προώθηση της συνεργασίας, η κύρια χρήση

τους φαίνεται να είναι περισσότερο ευθυγραμμισμένη με την καταγραφή και την προβολή της εργασίας παρά ως ολοκληρωμένα εργαλεία αξιολόγησης. Παρά την αναγνώριση των δυνατοτήτων των πορτφόλιο για συνεχή αξιολόγηση και αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί δίνουν συχνά έμφαση στο ρόλο τους στην τελική αξιολόγηση και την επικοινωνία με τους γονείς, παρά στη διαμορφωτική αξιολόγηση και την παιδαγωγική τους ρύθμιση. Αυτό υποδηλώνει ότι η εφαρμογή των πορτφόλιο κλίνει προς την κατεύθυνση της λειτουργίας τους ως φακέλων εργασίας που συγκεντρώνουν τα επιτεύγματα και τα αναπτυξιακά ορόσημα των μαθητών, παρά ως δυναμικά μέσα συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Η περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία επιλογής και προβληματισμού, σε συνδυασμό με τη σπανίζουσα χρήση των πορτφόλιο για αυτοαξιολόγηση, ενισχύει περαιτέρω αυτή την άποψη. Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς εμποδίζει την αποτελεσματική χρήση των πορτφόλιο ως εργαλεία αξιολόγησης. Επομένως, ενώ τα πορτφόλιο υπόσχονται πολλά για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρακτικών και τη γονική συμμετοχή, η τρέχουσα χρήση τους στο νηπιαγωγείο αντανakλά κυρίως σκοπούς καταγραφής και όχι τις μέγιστες δυνατότητές τους ως εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης και αναστοχαστικής διδασκαλίας. Το συμπέρασμα αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή προοπτικής για την πλήρη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των πορτφόλιο στην προσχολική εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης ατομικών φακέλων για την αξιολόγηση των νηπίων έχει συζητηθεί εκτενώς από πολλούς σημαντικούς ερευνητές εδώ και αρκετές δεκαετίες. Η εισαγωγή αυτής της πρωτότυπης μεθόδου αξιολόγησης έχει ως στόχο να αντικαταστήσει τις παρωχημένες προσεγγίσεις και να προωθήσει την περαιτέρω διερεύνηση στον τομέα. Κατά συνέπεια, ελπίζουμε ότι η παρούσα μελέτη θα λειτουργήσει ως καταλύτης για πρόσθετες ερευνητικές προσπάθειες.

6.1 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών της περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με τη χρήση των ατομικών φακέλων των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι αξιοποιήθηκε αποκλειστικά η συνέντευξη για τη συλλογή των δεδομένων και ότι το δείγμα αποτελείται από νηπιαγωγούς που εργάζονται σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια της χώρας μας. Επίσης, μία από τις δυσκολίες της έρευνας ήταν η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην έρευνα λόγω φόρτου εργασίας ή προσωπικών λόγων με αποτέλεσμα να είναι σχετικά μικρό δείγμα. Στις παραπάνω

δυσκολίες θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και τη δυσκολία διενέργειας των συνεντεύξεων από την πλευρά της ερευνήτριας και ειδικότερα την απειρία της όσον αφορά τη χρήση της συνέντευξης ως μεθοδολογικού εργαλείου για τη συλλογή αλλά και την επεξεργασία των δεδομένων.

6.2 Προτάσεις για την αξιοποίηση των συμπερασμάτων της έρευνας

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα αποτελέσματα, τους στόχους και τα συμπεράσματα της έρευνας, μπορούμε να διατυπώσουμε τις ακόλουθες συστάσεις:

- Υπάρχει ανάγκη για συνεχή ενημέρωση, κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέχρι να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Προτείνουμε την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον, θα ήταν ωφέλιμο να δημιουργηθεί μια ειδική διαδικτυακή υπηρεσία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επικοινωνούν, να μοιράζονται πληροφορίες και να ανταλλάσσουν υλικό σχετικά με τη χρήση του φακέλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Κατά τη διάρκεια αυτών των ενημερωτικών συναντήσεων, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν τους γονείς/κηδεμόνες για τη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών με βάση τον ατομικό τους φάκελο αλλά και τη σημασία του για την παρακολούθηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.
- Στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων των Πανεπιστημίων είναι απαραίτητο να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες αξιολόγησης των νηπίων καθώς επίσης και στην εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη και ειδικότερα στην αξιοποίηση του ατομικού φακέλου.

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνες σε σχέση με την εφαρμογή του πορτοφόλιου στην προσχολική εκπαίδευση

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία κάλυψε ορισμένα καίρια ζητήματα με βάση την εφαρμογή και την αξιολογητική διαδικασία βάσει του πορτοφόλιου. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα είναι οι εξής:

- Προτείνεται να διεξαχθούν περαιτέρω σχετικές έρευνες και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων ενός μεγαλύτερου συνόλου εκπαιδευτικών σχετικά με τον ατομικό φάκελο.
- Η παρατήρηση του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών στην τάξη, ιδίως του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζουν το πορτφόλιο, και η σύγκρισή του με τις προσωπικές τους απόψεις θα βοηθούσε στον εντοπισμό σημείων συμφωνίας ή απόκλισης.
- Επιπλέον, συνιστάται η διεξαγωγή έρευνας σε ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών στην Ελλάδα που χρησιμοποιούν τον ατομικό φάκελο ως εργαλείο αξιολόγησης. Μέσα από αυτή την έρευνα, μπορούν να προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τα οφέλη αυτής της μεθόδου αξιολόγησης και να δοθούν κίνητρα για την ευρύτερη εφαρμογή της καθώς και η χρήση και άλλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και ο συνδυασμός της ποιοτικής με ποσοτική έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο.
- Τέλος, θα ήταν αποτελεσματικό να διεξαχθούν έρευνες με παρατήρηση μέσα στις σχολικές τάξεις, ώστε να μελετηθεί η χρήση συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από αυτές τις έρευνες, μπορούν να εξεταστούν τα οφέλη αυτών των εργαλείων και οι δυνατότητες εφαρμογής του πορτφόλιο στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Airasian, P., W., (1996). *Assessment in the Classroom* McGraw-Hill, Inc., New York
- Alaçam, N., &Olgan, R. (2016). Portfolio assessment: does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood and first-grade teachers. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1505–1519.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, 57(5), 13-19.
- Andrade, H. G., &Boulay, B. A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-30.
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 3.
- Anning, A., & Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings*. McGraw-Hill Education (UK).
- Anning, A., Cullen, J., & Fleer, M. (2004). Research contexts across cultures. , 1-24.
- Arter, J. A., &Spandel, V. (1992). *Using portfolio of student work in instruction and assessment*. *Educational measurement: Issues and practice*, 11(1), 36-44.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). *From teaching to learning-a new paradigm for undergraduate education*. *Change Magazine*, 27 (6), 12-25
- Barrett, H., (2004). *Electronic portfolio as digital stories of deep learning*. Retrieved August 9, 2004, from <http://electronicportfolio.org/digistory/epstory.html>
- Baume, D., & Yorke, M. (2002). *The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education*. *Studies in Higher Education*, 27(1), 7-25.
- Belgrad, S., Burke, K., & Fogarty, R. J. (2008). *The portfolio connection: Student work linked to standards*. Corwin Press.;
- Berk, L. E., &Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7. *National Association for the Education of Young Children*, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC catalog# 146).

- Birgin, O., & Baki, A. (2007). *The Use of Portfolio to Assess Student's Performance*. Online Submission, 4(2), 75-90.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Bradbury, A. (2014). *Early childhood assessment: Observation, teacher 'knowledge' and the production of attainment data in early years settings*. *Comparative Education*, 50(3), 322-339
- Brumen, M., Cagran, B., Coombe, S., Edmonds, M., Heckstall-Smith, E., & Fleming, P. (2009). *Comparative assessment of young learners' foreign language competences in three Eastern European countries*. The University of Warwick in situational repository.
- Buzzetto-More, N. A. (Ed.). (2010). *The e-portfolio paradigm: Informing, educating, assessing, and managing with e-portfolio*. Informing Science.
- Carr, M. (2011). *Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies*. *Early Years*, 31(3), 257-270.
- Carr, M. (2011). *Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies*. *Early Years*, 31(3), 257-270.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού»* (μτφρ. Μ. Αρβανιτοπούλου). Εταιρεία για την Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών (ΕΑΔΑΠ) (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001).
- Columba, L., & Dolgos, K. A. (1995). *Portfolio assessment in mathematics*. *Reading Improvement*, 32(3), 174.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolio in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314-1453.
- Davies, A. (2011). *Making classroom assessment work*. *Solution Tree*. 555 North Morton Street, Bloomington
- Diffily, D., & Fleege, P. O. (1994). *The power of portfolios for communicating with families*. *Dimensions of Early Childhood*, 22(2), 40-41.
- Dotson, R. K., & Henderson, M. (2009). *Using Student Portfolios to Guide Instruction*. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4).
- Driessen, E., Vleuten, D., Schuwirth, L., Tartwijk, J. & Vermunt, J. (2005). *The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study*. *Medical Education*, 39, 214-220.

- Driscoll, V., & Rudge, C. (2005). Channels for listening to young children and parents. In A. Clark, A. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 91–110). The Policy Press
- Dunphy, E. (2008). *Supporting early learning and development through formative assessment*. National Council for Curriculum and Assessment
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.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Corwin Press.
- Eisner, E. (1995). *Standards for American schools. Help or hindrance?* Phi Delta Kappan, 76(10), 758-764.
- 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>
- Fleer, M., & Richardson, C. (2004). *Observing and planning in early childhood settings: Using a sociocultural approach*.
- Fox, I. (2007). *Learning to learn in the 21st century*.
- Gearhart, M., & Herman, J. L. (1998). *Portfolio assessment: Whose work is it? Issues in the use of classroom assignments for accountability*. Educational Assessment, 5(1), 41-55.
- Gillespie, C. S., Ford, K. L., Gillespie, R. D., & Leavell, A. G. (1996). *Portfolio assessment: Some questions, some answers, some recommendations*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 39(6), 480-491.
- Gronlund, G. (2019). *Focused portfolio: A complete assessment for the young child*. Redleaf Press
- Gronlund, G., Engel, B. (2001). *Focused portfolio: A Complete Assessment for the Young Child*, Redleaf Press
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed.). New York, N.Y.: Teachers College Press
- Hefzallah, I. M. (2004). *The new educational technologies and learning: Empowering teachers to teach and students to learn in the information age*. Charles C Thomas Publisher

- Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (2007). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Press.
- Helm, J. H., Beneke, S., & Stenheimer, K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Herman, J. L., & Winters, L. (1994). *Portfolio research: A slim collection*. Educational leadership, 52(2), 48-55.
- Hill, B., Ruptic, C. (1994). *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- 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
- Hooker, T. (2017). *Transforming teachers' formative assessment practices through ePortfolios*. Teaching and Teacher Education, 67, 440–453. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.004>
- Hooker, T. (2019). *Using ePortfolios in early childhood education: Recalling, reconnecting, restarting and learning*. Journal of Early Childhood Research, 17(4), 376–391.
- Kimeldorf, M. (1994). *Creating portfolio: For Success in School, Work, and Life*. Free Spirit Publishing
- Kingore, B. (2007). *Developing portfolios for authentic assessment. PreK-3: Guiding potential in young learners*. Corwin Press.
- Kleinert, H., Green, P., Hurte, M., Clayton, J., & Oetinger, C. (2002). *Creating and using meaningful alternate assessments*. Teaching Exceptional Children, 34(4), 40-47.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145-163.
- Koretz, D. (1994). *The Evolution of a Portfolio Program: The Impact and Quality of the Vermont Portfolio Program in Its Second Year (1992-93)*.
- Kruse, S. D. (2001). *Creating communities of reform: Continuous improvement planning teams*. Journal of Educational Administration, 39(4), 359–383.
- Kumpulainen, K., & Ouakrim-Soivio, N. (2019). *“My Treasure Box”: Pedagogical documentation, digital portfolios and children's agency in Finnish early years education*. Participatory research with young children, 105-123.

- LaBoskey, V. K. (2000). *Portfolio here, portfolio there... searching for the essence of 'educational portfolio'*. Phi Delta Kappan, 81(8), 590.
- Laski, E.V. (2013). *Portfolio Picks: An Approach for Developing Children's Metacognition*. YC Young Children, 68(3), 38.
- Lee, W. (2016). *Paper-based and e-portfolios. The changing landscape of-assessment in New Zealand*. New Zealand Education Gazette, 95(22), 5–6. <https://elp.co.nz/wp-content/uploads/2021/06/Lee.-W.-2016-Paper-based-and-e-portfolios-The-changing-landscape-of-assessment-in-New-Zealand.-New-Zealand-Education-Gazette.-5-Dec-2016-Vol-95-No-22..pdf>
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawing. In P. Thomson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 37-58). Routledge.
- MacIsaac, D., & Jackson, L. (1994). *Assessment processes and outcomes: portfolio construction*. New Directions for Adult and Continuing Education, 1994(62), 63-72.
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2009). *Techniques for teaching young children: Choices for theory and practice*. Pearson Education.
- MacNaughton, G. (2020). *Διαμορφώνοντας την προσχολική ηλικία. Αντιλήψεις για τη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και το παιδαγωγικό πλαίσιο* (μτφρ. Γ. Σκαρβέλη). Πεδίο. (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2003).
- Margrain, V., Hope K., & Stover S. (2019). *Pedagogical documentation and early childhood assessment through sociocultural lens*. In M.A. Peters (Ed.) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer.
- McAfee, O., & Leong, D. (2002). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*, 3^a Edição.
- McCullan, M., Endacott, R. and Gray, M. A. 2003. *Portfolio and assessment of competencies: a review of the literature*. Journal of Advanced Nursing, 41 (3) : 283 – 294
- McKenna, D. (2003). *Documenting development and pedagogy in the Swedish preschool: The portfolio as a vehicle for reflection, learning, and democracy*. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 12, 161-184.
- McMillan, J. H. (2004), *Classroom assessment: Principles and Practice for Effective Instruction* (3rd ed.), Pearson, New York

- McMillan, J. H., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G., & Hearn, J. (2010). *Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation*. Online Submission.
- 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.
- Moss, P. A. (1992). *Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment*. Review of educational research, 62(3), 229-258.
- Mullin, J. A. (1998). *Portfolios: Purposeful collections of student work*. New directions for teaching and learning, 1998(74), 79-87.
- Murphy, S. M. (1998). *Introduction: Reflection—in portfolios and beyond*. The Clearing House, 72(1), 7-9.
- Nah, K. O., & Kwak, J. I. (2011). *Child assessment in early childhood education and care settings in South Korea*. Asian Social Science, 7(6), 66-78.
- O'Connell, R. (2013). *The use of visual methods with children in a mixed methods study of family food practices*. International Journal of Social Research Methodology, 16(1), 31-46.
- Ocak, G., & Ulu, M. (2009). *The views of students, teachers and parents and the use of portfolio at the primary level*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1), 28-36.
- Paulson, F. Leon, Pearl R. Paulson, A. Meyer (1991). *What makes a portfolio a portfolio?*, Educational Leadership, 48 (5), 60-63
- Paulson, Pearl, R. & Paulson, F., Leon. (1991). *Portfolios Stories of Knowing*. <https://eric.ed.gov/?id=ED377209>
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). *Early childhood portfolios as tool for enhancing learning during the transition to school*. International Journal of Transitions in Childhood, 3, 4–15.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., & Carr, M. (2009). *Early childhood portfolio as a tool for enhancing learning during the transition to school*.
- Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. Routledge and Kegan Paul.
- Pitts, J., Coles, C., & Thomas, P. (1999). *Educational portfolio in the assessment of general practice trainees: reliability of assessors*. Medical education, 33(7), 515-520.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Prosser, J. (2007). *Visual methods and the visual culture of schools*. VisualStudies, 22(1), 13-30. <https://doi.org/10.1080/14725860601167143>

- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child: Celebrating development and learning*. Prentice-Hall Order Processing Center, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Puckett, M. B., & Diffily, D. (2004). *Teaching young children: An introduction to the early childhood profession*. (2nd ed.). Clifton Park, NY: Delmar Learning
- Puckett, M. B., Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child*. New York, NY: Macmillan
- Puckett, M., Diffily, D., (2004). *Teaching Young Children*. New York: Thomson Delmar Learning, Inc
- Rekalidou, G. & Penderi, E. (2010). *A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes*. New Horizons in Education, 58(2), 18–33.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Routledge.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process
- Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). *Student self-evaluation: What research says and what practice shows*. Plain talk about kids, 43(57).
- Rolheiser, C., Bower, B., Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer: Succeeding with portfolio in your classroom*. Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development
- Ryan, C D (1994) *Authentic assessment* Westminster, CA Teacher Created Materials, Inc
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional strategies*. Instructional Science, 18(2), 119–144.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings a case study.
- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). *Powerful portfolio for young children*. *Early childhood education journal*, 36, 63-68.
- Sakellariou, M. & Tsiara, E. (2018). *Teachers' perspectives on the assessment of student engagement-methods and tools applied in preschool settings*. Paper presented at 5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science, Spain, Barcelona, December 7-9, 2018. Retrieved from <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2018/12/icrbs-5-47-168.pdf>
- Seely, A. (1994). *Portfolio assessment*. Teacher created materials: Inc.

- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). *Powerful portfolios for young children*. Early Childhood Education Journal, 36(1), 63–68.
- Shapley, K. S., & Bush, M. J. (1999). *Developing a valid and reliable portfolio assessment in the primary grades: Building on practical experience*. Applied measurement in education, 12(2), 111-132.
- Shepard, L. A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. Educational researcher, 29(7), 4-14.
- Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. The Panel.
- Shores, E. F. (1998). *The portfolio book: A step-by-step guide for teachers*. Beltsville, MD: Gryphon House
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Vol. 356). London: Department for Education and Skills.
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). *Clarifying different types of portfolio use*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 28(6), 625-648
- Stefanakis, E. (2002). *Multiple intelligences and portfolio*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Stiggins, R. (2001). *Student Involved Classroom Assessment (Third Edition)*. Columbus, OH: Merrill Publishing
- Stockall, N., Dennis, L. R., & Rueter, J. A. (2014). *Developing a Progress Monitoring Portfolio for Children in Early Childhood Special Education Programs*. TEACHING Exceptional Children, 46(3), 32-40
- Te One, S. J. (2000). *Voices for the record: Three teachers' experiences of compiling and using individual child portfolios*. [Unpublished master dissertation]. University of Wellington.
- Thomson, P. (Ed.). (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Routledge.
- Tierney, R. J. (1991). *portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Christopher-Gordon Publishers, Inc., 480 Washington St., Norwood, MA 02062
- Valencia, S. W., Place, N. (1994). *Literacy portfolio for teaching, learning, and accountability: The Bellevue literacy assessment project*. In S. W. Valencia, E. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment; Practices and possibilities*, Newark, DE: International Reading Association

- Veale, A. (2005). *Creative methodologies in participatory research with children*. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp. 253-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Veličković, Sonja, and Lazar Stošić. «Portfolio–challenge of preschool education». *International Journal of Education, Research and Training* 1.1 (2015): 119-124.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- 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.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). *Portfolio: A tool for reflective thinking in teacher education?*. *Teaching and teacher education*, 12(1), 63-79.
- William, D. (2013). *Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. Voices from the Middle*, National Council of teachers of English 21(2).
- William, D., & Black, P. (1996). *Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?*. *British educational research journal*, 22(5), 537-54
- Wolk, R. A. (Ed.). (1997). *Quality counts: A report on the condition of public education in the 50 states*. Education Week, 16(Suppl).
- Wortham, S. (2005). *Assessment in Early Childhood Education*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Wortham, S. C., & Hardin, B. J. (2020). *Assessment in early childhood education* (6th ed.). Pearson.
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Şahin, F. (2021). *Reconceptualising the role of the child portfolio in assessment: How it serves for 'assessment as learning.'* *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-14.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης, Σ.-Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.(2009), *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*.

- 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 Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη, & Β. Τσάφος (Επιμ.). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης. (Τόμος 2, σσ. 41-173). Gutenberg.
- Βαρσαμίδου Α. (2016). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή*. Χαλκιδική: Φύλατος.
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρέζ, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.
- Γρηγοριάδης, Α. Μπιρμπίλη, Μ. & Παπανδρέου, Μ. (2016). Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σσ. 175-203). Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόσδος Σ. (2006). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση. Αξιολόγηση ή βαθμολογία; Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σσ. 229-234). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, *2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή*. (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., Μπιρμπίλη, Μ. (2006). *Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση*. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (239-246). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΙΕΠ] (2019). Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. <http://www.iep.edu.gr/el/deltia-typou-genika/odigos-ekpaideftikoy-gia-tin-perigrafiki-aksiologisi-sto-nipiagogeio>
- Κακανά, Δ. & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σσ.15-40). Αθήνα: Gutenberg.

- Κακανά, Δ. (2006). 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). Θεσσαλονίκη: Αφοί 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*. (Τόμος 2, σσ. 15-40). Gutenberg.
- Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκη, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, (σσ. 217-225). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΑΕ
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. (11^η έκδ.) Αθήνα: Γρηγόρης
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κιτσαράς, Γ. (2004). Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα.
- Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio), 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, Θεσσαλονίκη 15 – 17 Ιανουαρίου 2010 με θέμα: «Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης, σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών»
- Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). *Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (πορτφόλιο)*, Στο 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, 15–17 Ιανουαρίου 2010, Θεσσαλονίκη
- Κουλουμπαρίτη Α., Χ., Ματσαγγούρας, Η., Γ. , (2004). *Φάκελος Εργασιών του Μαθητή: Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία*. Στο Αγγελίδη, Π.Α. & Μαυροειδή, Γ.Γ (Επιμ.),
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος, Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω

- Μπότσογλου Κ., Παναγιωτίδου Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο Νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 149-154
- Μπότσογλου, Κ. & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). 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. 31-41). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νεταντζίδου, Α. (2020). *Συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων στην εφαρμογή του Φακέλου Αξιολόγησης (Portfolio) των παιδιών: Οι απόψεις των γονέων. Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, 6, 161- 178.
- Ντολιοπούλου, Ε., και Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Gutenberg.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Η αξιολόγηση και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.): Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Στο: Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*. (σσ. 388-396). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης
- Παναγιωτοπούλου, Π. (2017). *Ο ψηφιακός φάκελος μαθητή (e-portfolio) ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών [Α δημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39988>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. *Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο- Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί*. (2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός Νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό Υλικό-Πυξίδα. Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

- Ρεκαλίδου, Γ. & Πεντέρη, Ε. (2016). *Το portfolio στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (21), 147-171.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016α). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τι, γιατί και πώς*. Gutenberg
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016β). Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζεκάκη (Επιμ.). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σσ. 201-242). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφινίδου, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16, 22-38.
- Σακελλαρίου Μ. (2008). Συνεργασία Νηπιαγωγείου και Οικογένειας, Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις, Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- 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., & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.). (2009). *Βασικές Αρχές της Αξιολόγησης στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Σαραφίδου, Κ. (2010). *Φάκελος Αξιολόγησης του Μαθητή (πορτφόλιο) στο νηπιαγωγείο*. Ανακτήθηκε 9/11/2023, από file:///C:/Users/User/Desktop/fakelosaxiolmathiti%20(1).pdf
- Σιβροπούλου, Ε., Τσακιρίδου, Ε., Παπαδοπούλου, Α., (2006). «Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο». Στο Δ.Μ.
- Σοφός, Α. & Λιάπη Β. (2007). Η σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στη Δημιουργία ενός Ψηφιακού Φακέλου Εργασιών του μαθητή (E-Portfolio): Μια Νέα Πρόκληση. Στο: Ν. Δαπόντες & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.): Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη (σ.σ. 148-158). Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου Μ., Τσατσαρώνη, Ά., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιόρεντα, Α., Χατζηνικήτα, Β., & Αναγνωστοπούλου, Κ. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Φωτιάδου, Τ. (1999). *Το πορτφόλιο ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 5, 128-138.

Παράρτημα: Οδηγός συνέντευξης

Στοιχεία εκπαιδευτικού

1. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας; (Βασικές, μεταπτυχιακές)
2. Έτη εμπειρίας/προϋπηρεσίας στον χώρο.
3. Διαθέτετε επιπλέον τίτλους σπουδών;
4. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στην τάξη;
5. Ποια η επιμόρφωσή σας σχετικά με τον ατομικό φάκελο και την χρήση του;

Ερωτήσεις συνέντευξης:

1. Τι σημαίνει για εσάς ατομικός φάκελος ή πορτφόλιο;
2. Για ποιον λόγο/λόγους το χρησιμοποιείτε;
3. Σε τι πιστεύετε ότι σας βοηθά; Βοηθά τα παιδιά ή και τους γονείς; Με ποιον τρόπο βοηθά τον καθένα;
4. Σε τι ωφελεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός το πορτφόλιο στην τάξη του; Τι θα συμβουλευάτε τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;
5. Πόσα χρόνια χρησιμοποιείται το πορτφόλιο στην τάξη σας;
6. Τι εμπεριέχεται στον ατομικό φάκελο του μαθητή;
7. Πού το φυλάσσετε συνήθως; (ντουλάπι, ραφιέρα κλπ)
8. Χρησιμοποιείτε κάποιο συγκεκριμένο είδος πορτφόλιο;
9. Χρησιμοποιείται κάποια συγκεκριμένη στρατηγική, μεθοδολογία; Πώς χρησιμοποιείται το πορτφόλιο στην τάξη σας; Πώς το ξεκινάτε; Πώς το δουλεύετε μέσα στην τάξη; Τι διαδικασία εφαρμόζετε;
10. Χωρίζετε το περιεχόμενο σε κάποιες ενότητες (πχ χρονολογικά. με βάση θεματικές, θεματικά πεδία κι ενότητες)
11. Πώς οργανώνετε αυτή την διαδικασία;
12. Σας βοήθησε κάποιος ή κάτι για την οργάνωση του πορτφόλιο; (Κάποιο σεμινάριο/επιμόρφωση, συνάδελφος). Ή πειραματιστήκατε μόνος-η σας;
13. Κάθε πότε ανανεώνετε το περιεχόμενό του; Συμμετέχουν τα παιδιά σε αυτή την διαδικασία;
14. Με ποιον τρόπο συμμετέχουν τα παιδιά στην ανανέωση του πορτφόλιο; τα βοηθάτε;
15. Έχουν τα παιδιά πρόσβαση στο πορτφόλιό τους; Κάθε πότε;

16. Σε θεωρητικό επίπεδο, υποστηρίζεται πως το πορτφόλιο ανήκει στον μαθητή και τον βοηθά στην αυτοαξιολόγηση. Σε ποιον βαθμό συμφωνείται με αυτή την άποψη; Ισχύει αυτό θεωρείτε;
17. Εσείς, μελετάτε το πορτφόλιο των παιδιών; Πότε μπορεί να ανατρέχετε σε αυτό;
18. Αξιολογείτε την πρόοδο των παιδιών με βάση τον ατομικό φάκελό τους; γενικά με ποιον τρόπο αξιολογείτε;
19. Συνηθίζετε να συζητάτε με τα παιδιά για την πρόοδό τους με βάση όσα βλέπετε στο πορτφόλιο; Τους δίνετε ανατροφοδότηση;
20. Ενημερώνετε και με ποιον τρόπο τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους; Χρησιμοποιείται το πορτφόλιο στην ενημέρωση; Κάθε πότε έχουν οι γονείς πρόσβαση σε αυτό;
21. Δείχνουν οι γονείς ενδιαφέρον για τις εργασίες και τα έργα των παιδιών;
22. Υπάρχουν δυσκολίες όσον αφορά την εφαρμογή του πορτφόλιο στο ελληνικό νηπιαγωγείο; (λχ χρόνος, κόστος) Αντιμετωπίζονται;
23. Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την οργάνωση του ατομικού φακέλου στην τάξη τους;