



ΣΧΟΛΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟΝ
ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ**

Φοιτήτριες: Εξαδακτύλου Χριστίνα

Καραλώλου Σωτηρία

Βαφείδου Στυλιανή

Γιάμαρη Χρυσανγή

**Επιβλέπουσα: Καινούργιου Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια Προσχολικής
Παιδαγωγικής**

Ιωάννινα, Απρίλιος, 2017



ΣΧΟΛΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟΝ
ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ

Φοιτήτριες: Εξαδακτύλου Χριστίνα

Καραλώλου Σωτηρία

Βαφείδου Στυλιανή

Γιάμαρη Χρυσανγή

Επιβλέπουσα: Καινούργιου Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια Προσχολικής
Παιδαγωγικής

Ιωάννινα, Απρίλιος, 2017

**THE PORTFOLIO AS METHOD OF EVALUATION IN
CHILDREN'S STATION**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 2017

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Καινούργιου Ελένη
Επίκουρος καθηγήτρια προσχολικής παιδαγωγικής
2. Μέλος επιτροπής
Τζουρμανά Ευαγγελία
Παιδαγωγός Προσχολικής ηλικίας - Εργαστηριακή Συνεργάτιδα ΤΕΙ
3. Μέλος επιτροπής
Παππά Αικατερίνη
Παιδαγωγός Προσχολικής ηλικίας - Εργαστηριακή Συνεργάτιδα ΤΕΙ

ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

Βρυώνης Γεώργιος
Καθηγητής Παιδιατρικής

Εξαδακτύλου, Χριστίνα, 2017

Καραλώλου, Σωτηρία, 2017

Βαφείδου, Στυλιανή, 2017

Γιάμαρη, Χρυσανγή, 2017

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιοθήκη.

Υπογραφές

Εξαδακτύλου Χριστίνα

Καραλώλου Σωτηρία

Βαφείδου Στυλιανή

Γιάμαρη Χρυσανγή

Περίληψη

Στην συγκεκριμένη εργασία έχει γίνει η προσπάθεια προσέγγισης του θέματος της αξιολόγησης και ακόμα πιο συγκεκριμένα της αξιολόγησης βάσει του προσωπικού φακέλου, που ονομάζεται αλλιώς Portfolio. Η εργασία εστιάζει στην αξιολόγηση στο παιδικό σταθμό και στην εφαρμογή αυτής στον χώρο του. Για να γίνει ακόμα πιο κατανοητή η μέθοδος αξιολόγησης βάσει portfolio προσεγγίζεται αρχικά η έννοια της αξιολόγησης με όλα τα παρεπόμενα αυτής. Θεωρείται ως απαιτούμενο ώστε να γίνει ακόμα πιο αντιληπτή η έννοια της αξιολόγησης μέσω Portfolio. Στην πορεία το ενδιαφέρον στρέφεται στην αξιολόγηση αυτή καθαυτή βάσει του προσωπικού φακέλου. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά του και γίνεται προσπάθεια κατανόησης της εφαρμογής του στο παιδικό σταθμό. Αναδεικνύεται στο τέλος η αναγκαιότητα της χρήσης της μεθόδου αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio συνολικά στην εκπαίδευση και ειδικότερα στον παιδικό σταθμό, καθώς συμπεραίνεται πως η συγκεκριμένη μέθοδος έχει να προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία αφενός στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης και αφετέρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, υπάρχουν και κάποιες διαπιστώσεις αναφορικές με το γεγονός πως δεν είναι πάντα ενήμεροι όλοι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής για την χρήση και την εφαρμογή του Portfolio.

Abstract

This project has been an effort on evaluation of subject and even more specifically an effort of assessment based on personal folder, otherwise known as Portfolio.

The project focuses on the evaluation of kindergarten and on it 's application in it. In order to make evaluation method based on Portfolio more accessible, the meaning of evaluation is being approached with all ancillary.

Evaluation through Portfolio is a basic requirement in order to become comprehensive. Then the attention turns to evaluation itself on the basis of personal folder.

Its characteristics are analyzed and an effort of understanding the application in kindergarten is made.

In the end the necessity of using the evaluation method with personal folder is totally featured in education and especially in kindergarten, as it 's concluded that this method has many positive elements to offer both in the process of assessment and also in the educational process.

Of course there are some referential findings about the fact that all pre-school teachers are not always aware of use and application of Portfolio.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	10
1:Αξιολόγηση.....	13
1.1.Ορισμός Αξιολόγησης	13
1.2. Ορισμός Εκπαιδευτικής αξιολόγησης	16
1.3 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης	21
1.4. Από την παραδοσιακή αξιολόγηση στην αυθεντική αξιολόγηση.....	24
1.5.Χαρακτηριστικά αυθεντικής αξιολόγησης	26
1.6 Τεχνικές αξιολόγησης.....	30
1.7. Αξιολόγηση βάσει ατομικού φακέλου του μαθητή – Portfolio	32
2: Προσωπικός φάκελος αξιολόγησης – Το Portfolio	35
2.1 Ορισμός Portfolio	35
2.2. Θεωρίες που προωθούν την εμφάνιση και εφαρμογή του προσωπικού φακέλου – Portfolio.....	41
2.2.1.Η θεωρία του εποικοδομητισμού	42
2.2.2. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης	42
2.2.3. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.....	44
2.2.4. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης	46
2.3. Μορφές του προσωπικού φακέλου – Portfolio.....	46
2.4. Μορφές Προσωπικού φακέλου – Portfolio στην εκπαίδευση	49
2.5.Στόχοι του προσωπικού φακέλου – Portfolio	56
2.6. Το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου – Portfolio.....	60
2.7. Η δομή του προσωπικού φακέλου – Portfolio	67
2.8. Παράμετροι για την αξιοποίηση του Προσωπικού Φακέλου – Portfolio.....	70
3.1. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Προσωπικού φακέλου - Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης	72
3.1.1. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio για το μαθητή και τη μαθήτριά	72
3.1.2. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio για τη μαθησιακή διαδικασία	79
3.1.3. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio για τους εκπαιδευτικούς.....	84
3.2. Δυσκολίες στην εφαρμογή του Προσωπικού φακέλου - Portfolio.....	86
4: Ο προσωπικός φάκελος - Portfolio στον παιδικό σταθμό	90
4.1 Η ισχύουσα κατάσταση αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio	90
4.2 Ορθή εφαρμογή του Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης στον παιδικό σταθμό	94

Συμπεράσματα	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101

Εισαγωγή

Χωρίς αμφιβολία, η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό θέμα, που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τους μελετητές και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης, καθώς καθορίζει και επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία με πολλούς τρόπους.

Σκοπός της αξιολόγησης, αδιαμφισβήτητα είναι η εκτίμηση κάποιων πραγμάτων και ο επαναπροσδιορισμός τους ώστε να επέλθει η βελτίωση. Συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της. Οι πολλές εργασίες και έρευνες που έχουν γίνει και συνεχίζουν να γίνονται καθιστούν την αξιολόγηση ως έναν παράγοντα που βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτυγχάνεται τόσο η βελτίωση και η ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών, όσο και η εξέλιξη των διδακτικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση στον παιδικό σταθμό φαντάζει, ωστόσο, ιδιάζουσα περίπτωση, λόγω της πολύ μικρής ηλικίας των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Παρόλα αυτά η αξιολόγηση υφίσταται κανονικά και πρέπει να εφαρμόζεται με τους κατάλληλους και πιο ευδόκιμους τρόπους, όπως είναι η μέθοδος με το προσωπικό ατομικό φακέλου ή αλλιώς το Portfolio. Έχουν γίνει πολλές και ποικίλες έρευνες για το θέμα του προσωπικού φακέλου, του Portfolio κάτι το οποίο αναδεικνύει την ανάγκη για διαρκή και συνεχιζόμενη μελέτη επί τούτου.

Στην εν λόγω εργασία αρχικά, στο 1ο Κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της Αξιολόγησης, καθώς κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί η έννοια αυτή και να εντοπιστούν οι διάφοροι ορισμοί της. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά συγκεκριμένα στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, δεδομένου ότι σε αυτή επικεντρώνεται η εργασία. Κατά αυτόν τον τρόπο διερευνώνται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί για αυτήν κατά καιρούς. Ιδιαίτερη αναφορά και διευκρινήσεις γίνονται για την αυθεντική αξιολόγηση και το περιεχόμενό της (Δημητρόπουλος, 2003). Άξιες αναφοράς είναι και οι Μορφές Αξιολόγησης, οι οποίες αναφέρονται στο επόμενο υποκεφάλαιο. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με τις Τεχνικές Αξιολόγησης, οι οποίες είναι επίσης απαραίτητες για την συνέχιση του θέματος.

Στο 2ο Κεφάλαιο η εργασία στρέφεται κυρίως στο θέμα του Portfolio. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνονται οι ορισμοί που έχουν δοθεί τα τελευταία, και όχι μόνο, χρόνια για το τι είναι ένας προσωπικός φάκελος - Portfolio. Έχει πολύ ενδιαφέρον να ληφθούν υπόψη όλοι εκείνοι οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί από τους ερευνητές του θέματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι δυνατόν να αποσαφηνιστεί περαιτέρω η έννοια του Portfolio και να υπογραμμιστούν οι κοινοί παράγοντες που αναφέρονται στους ποικίλους ορισμούς. Στη συνέχεια, στο επόμενο υποκεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των θεωριών μάθησης που λειτουργούν ως βάση για την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει του Portfolio. Κατανοώντας το θεωρητικό υπόβαθρο πίσω από την εφαρμογή της τεχνικής αξιολόγησης βάσει του Portfolio, μπορεί κανείς να κατανοήσει περισσότερο τη βάση και το βάθος της μεθόδου (Paulson, κ.ο.,1991). Συνεχίζοντας τη διερεύνηση για τη μέθοδο αξιολόγησης με το Portfolio, περνάμε στο επόμενο υποκεφάλαιο όπου αναλύονται οι μορφές του Portfolio. Όπως είναι λογικό, το θέμα είναι οι μορφές που έχει ένα Portfolio στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, στο επόμενο υποκεφάλαιο αναλύονται και αυτές οι μορφές. Στη συνέχεια, η εργασία στρέφεται στους στόχους που έχει η εφαρμογή του Portfolio, οι οποίοι χωρίς αμφιβολία είναι πολλοί και αναφέρονται σε αρκετά επίπεδα (Τσαγκάρη, 2000). Επιπρόσθετα, στα επόμενα υποκεφάλαια γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο, αλλά και τη δομή που πρέπει να έχει ένα Portfolio. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση του προσωπικού φακέλου και των δεδομένων του. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο αυτού του κεφαλαίου δίνονται όλες εκείνες οι παράμετροι που απαιτούνται για να αξιοποιηθεί στο έπακρο ένας προσωπικός φάκελος - Portfolio.

Στο 3ο Κεφάλαιο υπάρχει η μελέτη των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που μπορεί να εμφανιστούν από την εφαρμογή του Portfolio. Καθώς το Portfolio αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής του αφορούν τόσο τους μαθητές και τις μαθήτριες, όσο και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία (Smithetal, 2003). Ως εκ τούτου γίνεται ειδική αναφορά σε κάθε μία από αυτές τις περιοχές που δέχονται τα πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio. Θα ήταν σοβαρή παράλειψη αν δεν γινόταν κάποια αναφορά και στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του Portfolio.

Στο 4ο Κεφάλαιο, η εργασία στρέφει το ενδιαφέρον της στην εφαρμογή του Portfolio στον παιδικό σταθμό και αναλύεται αρχικά η ισχύουσα κατάσταση που επικρατεί όσον αφορά την εφαρμογή αυτή. Αναφέρονται όλα εκείνα που διαμορφώνουν την ισχύουσα κατάσταση σήμερα στον παιδικό σταθμό όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος αξιολόγησης με Portfolio (Ρεκαλίδου, κ.ο., 2010). Στην πορεία, γίνεται αναφορά στην ορθή εφαρμογή του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης στον παιδικό σταθμό, ώστε να αξιοποιηθούν πλήρως όλα τα πλεονεκτήματα που έχουν προαναφερθεί. Τέλος, υπάρχουν τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από τη διερεύνηση των παραπάνω θεματικών, αναφορικά πάντα με την εφαρμογή του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης στον παιδικό σταθμό.

1:Αξιολόγηση

1.1.Ορισμός Αξιολόγησης

Αδιαμφισβήτητα, η αξιολόγηση αποτελεί ένα στοιχείο απαραίτητο για τη μαθησιακή διαδικασία και είναι αδήριτη ανάγκη να συμπεριλαμβάνεται στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Θα ήταν χρήσιμο, επομένως, να διερευνηθεί ενδελεχώς το θέμα της αξιολόγησης. Είναι χαρακτηριστικό πως πολλοί είναι οι μελετητές που έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην αξιολόγηση και προσέγγισαν τον όρο προσπαθώντας να τον ορίσουν. Το γεγονός αυτό, καταδεικνύει τη σημασία που δίνεται διαχρονικά στην αξιολόγηση.

Πρώτος καθιέρωσε τον όρο αξιολόγηση ο Tyler το 1949, αναφερόμενος σε αυτό στο έργο του του Basic Principles of Curriculum and Instruction. Στο συγκεκριμένο βασικό έργο του δίνει τον ορισμό της αξιολόγησης ως εκείνη τη διαδικασία καθορισμού των στόχων που είναι ανάγκη να επιτευχθούν. Συγκεκριμένα, ο Tyler θεωρούσε πως η αξιολόγηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εκτίμηση και τον καθορισμό της αξίας ενός αντικειμένου που χρήζει αξιολόγησης από κάποιο φορέα που είναι σε θέση να αξιολογεί. Φυσικά η αξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με κριτήρια που έχουν προηγουμένως προκαθοριστεί και γνωστοποιηθεί (Tyler, 1949). Αργότερα, Οι Stufflebeam και Alkin προσδιορίζουν την αξιολόγηση συνοδεύοντάς την με την έννοια της ανατροφοδότησης, θέτοντας την αξιολόγηση ως μηχανισμό ανατροφοδότησης του συνολικού σχεδίου έργου με βασικό στόχο τη διαρκή βελτίωση και τελειοποίηση αυτού του σχεδίου. Οι ίδιοι ορίζουν την αξιολόγηση ως εκείνη τη διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται πολλές και χρήσιμες πληροφορίες που οδηγούν στη λήψη καινούριων και εναλλακτικών αποφάσεων σχετικά με την εργασία που υλοποιείται (Stufflebeam & Alkin, 1968).

Επίσης, ο Scriven ασχολήθηκε ενδελεχώς με το φαινόμενο της αξιολόγησης, υποστηρίζοντας και ο ίδιος ότι η αξιολόγηση συνδέεται με την απόδοση της αξίας που προσδιορίζει ένα άτομο ή ένα αντικείμενο. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως η διαδικασία της αξιολόγησης έχει να κάνει τόσο με το συστηματικό προσδιορισμό της αξίας που έχει ένα πρόσωπο ή πράγμα όσο και με τη σημασία που χαρακτηρίζει το αποτέλεσμα μιας ενέργειας (Scriven, 1995). Ο ίδιος, μάλιστα έχει προσδώσει στην

αξιολόγηση συγκεκριμένη ορολογία ανάλογα τον χρόνο που εκτυλίσσεται η αξιολογική διαδικασία. Κατά αυτόν τον τρόπο στη διεθνή βιβλιογραφία έχει καθιερωθεί ο όρος διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση, αλλά και ο όρος τελική – συνολική αξιολόγηση (Scriven, 1967). Ακόμα ο Stufflebeam προσδιορίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης ως μία σχεδιασμένη μελέτη που εφαρμόζεται με στόχο να δοθεί η ανάλογη βοήθεια σε διάφορες ομάδες που επιθυμούν να εκτιμήσουν τη σημασία των στόχων που έχουν θέσει. Η αξιολόγηση για τις συγκεκριμένες ομάδες, σύμφωνα με τον Stufflebeam είναι πολύ σημαντική και κρίσιμη προκειμένου να γίνεται έλεγχος της υλοποίησης των στόχων και να λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις για την υποστήριξη των συγκεκριμένων στόχων (Stufflebeam, 2001).

Για τον Demunter η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει ακόμα μία διάσταση, την ποιοτική διάσταση. Με αυτή την ποιοτική διάσταση επιτρέπεται η ανάπτυξη κάποιων προβληματισμών που έχουν στόχο να διευκολύνουν την κατανόηση όλων των ενεργειών και των δραστηριοτήτων που συνέβησαν. Επισημαίνει, μάλιστα, ότι η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που υποδεικνύει αν οι στόχοι που έχουν τεθεί έχουν επιτευχθεί ή όχι και ότι ακόμα και η ίδια η υλοποίηση μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη των στόχων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο, επιχειρείται η απόδοση νοήματος και σημασίας στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς η δραστηριότητα της απόδοσης σημασίας είναι από τα πλέον σημαντικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση (Demunter, 2001). Κατά τον Suchman η αξιολόγηση αποτελεί εκείνη τη διαδικασία κρίσης αναφορικά με την αξία μίας δραστηριότητας, ενός προϊόντος ή μίας διαδικασίας, χωρίς ωστόσο να είναι απαραίτητη και υποχρεωτική η χρήση τεκμηρίων για τη διατύπωση της εν λόγω κρίσης (Suchman, 1967).

Επιπλέον, οι Noizet και Caverni ασχολήθηκαν με το θέμα της αξιολόγησης, ορίζοντας την ως εκείνη την πράξη κατά την οποία εκφράζεται μία κρίση για ένα αντικείμενο, ένα υποκείμενο, ένα γεγονός ή μία κατάσταση. Η κρίση που εκφράζεται βασίζεται σε ορισμένα κριτήρια, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία για τη φύση αυτών των κριτηρίων (Noizet & Caverni, 1995).

Αντιθέτως, ο Κασσωτάκης, καθώς ασχολήθηκε και ο ίδιος με την αξιολόγηση και την προσπάθεια ορισμού της, υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση αποτελεί την απόδοση συγκεκριμένης αξίας σε πρόσωπα, αντικείμενα και πράγματα, αλλά με βάση

κάποια κριτήρια που είναι σαφή και προκαθορισμένα και αξιοποιώντας συγκεκριμένη μέθοδο εκτίμησης. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστεί η σημασία του όρου αξία, καθώς ο όρος αυτός είναι δυνατόν να χρησιμοποιείται τόσο για την απόδοση θετικής ιδιότητας όσο και για την απόδοση αρνητικής ιδιότητας στο προς αξιολόγηση πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα. Ακόμα, ο όρος αξία αποδίδεται και στο αποτέλεσμα που ανακύπτει από την σύγκριση ενός προσώπου, αντικειμένου ή πράγματος με άλλα ομοειδή τους. Τέλος, ο όρος αξία αποδίδεται και στο βαθμό κατά το οποίο έχει επιτευχθεί ένας αρχικός στόχος. Σημαντικό είναι επίσης να διευκρινιστεί πως η αξιολόγηση δεν είναι μόνο το μέσο που εκτιμά κατά πόσο έχει επιτευχθεί ένας στόχος, αλλά παράλληλα αποτελεί μία διαδικασία που ελέγχει το κατά πόσο είναι κατάλληλο το εγχείρημα που επιχειρείται και αν τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότητα (Κασσωτάκης, 1995, Κασσωτάκης, 2003).

Παρομοίως, ο Δημητρόπουλος προσεγγίζει την αξιολόγηση και προσδίδει σε αυτήν τον ορισμό της προσπάθειας αποτίμησης της αξίας που έχουν διάφορα πρόσωπα, πράγματα ακόμα και θεσμοί, που μπορούν να αποκαλούνται και ως αντικείμενα αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2003). Τέλος, ο Κωνσταντίνου προσεγγίζει την αξιολόγηση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται ως αυτονόητο και επιβεβλημένο και συνδέεται με την αποτίμηση κάποιος δραστηριότητας, είτε συλλογικής είτε ατομικής, και του αποτελέσματος αυτής. Τονίζει, δε, ότι μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι επιθυμητό να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων, η πορεία επίτευξης και οι παράμετροι που λειτούργησαν κατασταλτικά στην επίτευξη του. Καθώς χαρακτηρίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης ως κοινωνικό φαινόμενο, υπογραμμίζει πως εμφανίζεται κυρίως σε ανθρώπινες δραστηριότητες που είναι οργανωμένες και συστηματικές. Μία από αυτές τις δραστηριότητες είναι και η εκπαίδευση. Συγκεκριμένα για τη δραστηριότητα της εκπαίδευσης αναφέρεται ότι με την αξιολόγηση επιδιώκεται ο συστηματικός, έγκυρος, αξιόπιστος και αντικειμενικός προσδιορισμός της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και των αποτελεσμάτων μίας παιδαγωγικής δραστηριότητάς αναφορικά με τους στόχους της και τη μεθοδολογία της (Κωνσταντίνου, 2004).

Καθίσταται σαφές, λοιπόν, πως η αξιολόγηση αποτελεί ένα αντικείμενο που αποτέλεσε επίκεντρο μελέτης για πολλούς ερευνητές της τελευταίας δεκαετίας, καθιστώντας την παράλληλα σημαντικό θέμα. Από τους παραπάνω ορισμούς, εύλογα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως υπάρχουν συγκεκριμένοι άξονες που είναι αναφορικοί με την αξιολόγηση και αυτοί είναι η ανατροφοδότηση, η λήψη σωστών αποφάσεων και η ενημέρωση. Συνοπτικά, λοιπόν, η αξιολόγηση αποτελεί μία διαρκή και συστηματική διαδικασία για την αποτίμηση της αξίας κάποιας δραστηριότητας, κάποιου υποκειμένου ή κάποιου αντικειμένου με βάση ορισμένων σαφών και προκαθορισμένων κριτηρίων. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση σχετίζεται και με την επίτευξη των αρχικών στόχων και το βαθμό επίτευξής τους.

1.2. Ορισμός Εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς ένας από τους ορισμούς της αξιολόγησης εστίασε και στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Ωστόσο, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο και απαραίτητο να διερευνηθεί περισσότερο ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση, ο οποίος χωρίς αμφιβολία ενδιέφερε και συνεχίζει να ενδιαφέρει την επιστημονική κοινότητα.

Αδιαμφισβήτητα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση ταυτίζεται τις περισσότερες φορές με εξετάσεις και βαθμολογίες των μαθητών και μαθητριών. Παρόλα αυτά η εκπαιδευτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από περισσότερες όψεις της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αντικατοπτρίζεται και σε άλλες ευρύτερες όψεις της παιδαγωγικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1998). Αξίζει να σημειωθεί πως είναι πολλές οι φορές που αντί για τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται άλλοι όροι όπως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, σχολική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση ενδεχομένως να είναι ευρύτερος και να είναι σε θέση να αποδώσει καλύτερα το σύνολο των πτυχών της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Αναζητώντας τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς από τους μελετητές για τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, διαφαίνεται πως υπάρχουν ορισμένοι βασικοί άξονες που αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για όλους τους ορισμούς. Βέβαια, είναι κατανοητό πως δεν είναι εφικτό να υπάρχει πλήρης ομοφωνία όσον αφορά τον ορισμό αυτόν τον ίδιο.

Ως εκ τούτου οι άξονες που αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία των ορισμών είναι:

- η έννοια της αποτίμησης της αξίας ενός αντικειμένου
- η συγκεκριμένη μεθοδολογία
- η χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων
- η έννοια της ανατροφοδότηση

Οι παραπάνω άξονες, αποτελούν ταυτόχρονα βασικά στοιχεία τόσο γενικά της αξιολόγησης, όπως διευκρινίστηκε προηγουμένως, όσο και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Αναφορικά με τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο Tyler χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εκείνη τη μέθοδο που καθορίζει το βαθμό με τον οποίο αναγνωρίζονται με σαφήνεια τα αντικείμενα της εκπαίδευσης (Tyler, 1949). Οι Stufflebeam και Alkin ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία η εκπαίδευση ανατροφοδοτείται με ποικίλες και σχετικές πληροφορίες ώστε να οδηγηθεί στη λήψη των ορθών επιλογών (Stufflebeam&Alkin, 1968). Ακόμα, για τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπάρχει και η γενικότερη άποψη πως αυτή αποτελεί την αποτίμηση όλων συνολικά των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eisner, 1979 & House, 1980).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ορισμός που δίνεται από το Stanford Evaluation Consortium σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Έτσι, η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως μία οργανωμένη εξέταση γεγονότων που προκύπτουν από ένα πρόγραμμα, δηλαδή γίνεται λόγος για μία εξέταση που έχει σκοπό την άμεση βελτίωση του προγράμματος που αξιολογείται, αλλά και άλλων συναφών (StanfordEvaluationConsortium, 1980).

Ο ορισμός που δίνεται από την Goldstein έχει πολλά κοινά στοιχεία με τον προαναφερθέντα ορισμό των Stufflebeam και Alkin. Κατά αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συγκέντρωση ποικίλων πληροφοριών, που χαρακτηρίζονται σημαντικές και απαραίτητες για τη λήψη ορθών και έγκυρων αποφάσεων που έχουν να κάνουν με την κριτική των ποικίλων μεθόδων και διαδικασιών που διέπουν την εκπαίδευση. Με τις παραπάνω σωστές αποφάσεις είναι

δυνατόν να υιοθετούνται, να επιλέγονται ή ακόμα και να τροποποιούνται οι μέθοδοι και οι διαδικασίες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι Broadfoot και Black αναγνωρίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως απαραίτητη διαδικασία, καθώς με αυτή ενθαρρύνεται και προωθείται η μάθηση και επίσης δημιουργούνται συνθήκες ανατροφοδότησης που είναι δυνατόν να ωθήσουν την ανάπτυξη και εξέλιξη αφενός των μαθητών και αφετέρου των εκπαιδευτικών. Εκτός αυτού, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι είναι εφικτή η δημιουργία και υιοθέτηση ενός μηχανισμού αξιολόγησης που θα είναι υγιής και θα είναι σε θέση να βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Broadfoot & Black, 2004).

Ένας σπουδαίος ορισμός για την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι εκείνος που δόθηκε από τους Black και William, οι οποίοι χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εκείνη τη δραστηριότητα που συμπεριλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και του μαθητή με στόχο να προκύψουν συγκεκριμένες πληροφορίες που θα ήταν δυνατόν και ωφέλιμο να χρησιμοποιηθούν προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διδασκαλίας, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά και διαγνωστικά (Black & William, 1998a). Κατά αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητό πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση εστιάζει περισσότερο στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Ο ορισμός που δίνει για την εκπαιδευτική αξιολόγηση η Boston έχει αρκετά κοινά σημεία με τον παραπάνω ορισμό, καθώς η ίδια τονίζει πως μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν καλύτερα την αξία των μαθητών τους και να δημιουργήσουν εύφορο έδαφος για προσφορά κινήτρων, αλλά και ανατροφοδότησης. Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτό να επέλθει αφενός επαγγελματική ανάπτυξη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου να δημιουργηθούν στρατηγικές που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Boston, 2002).

Εξίσου σημαντικός είναι ο ορισμός που δίνεται από τον Κασσωτάκη για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Κατά αυτόν, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία γενική και περιεκτική έννοια, η οποία χρησιμοποιείται ως διαδικασία μέσω της οποίας ελέγχεται η καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των παραμέτρων τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του συνδυαστικά με το οικονομικό και κοινωνικό σύστημα

(Κασσωτάκης, 2003). Ακόμα ένας ορισμός για την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αυτός που δίνει ο Δημητρόπουλος. Σύμφωνα με αυτόν, λοιπόν, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία με την οποία γίνεται προσπάθεια εκτίμησης ορισμένες διεργασίες, άτομα, συστήματα και αποτελέσματα του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Η εκτίμηση αυτή γίνεται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και σκοπών (Δημητρόπουλος, 1998).

Για την εκπαιδευτική αξιολόγηση δόθηκε ορισμός και από τον Κουλαϊδή, ο οποίος προσεγγίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εκείνη τη διαδικασία αλληλεπίδρασης βάση της οποίας επιχειρείται η συγκέντρωση και η ερμηνεία πληροφοριών αναφορικά με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις των μαθητών και μαθητριών, των εκπαιδευτικών, αλλά και όλων των υπολοίπων στοιχείων, όπως παραδείγματος χάρι το αναλυτικό πρόγραμμα, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουλαϊδής, 1992). Παρεμφερώς, η Δεληγιάννη προσεγγίζοντας την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, την ορίζει ως εκείνη τη διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στην εκτίμηση του κατά πόσο είναι αποτελεσματική η διδακτική πράξη που συνοδεύει τη διδασκαλία. (Δεληγιάννη, 2002).

Ακόμα, πολύ σημαντικό και ωφέλιμο είναι να αναφερθεί η επισήμανση του Κωνσταντίνου σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και τον ορισμό αυτής. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι εξαιτίας της ήδη ισχύουσας, διαμορφωμένης και επικρατούσας αντίληψης για την εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση παραπέμπει σχεδόν αναπόφευκτα σε διαδικασίες εξετάσεων, βαθμολόγησης, χορήγησης τίτλων σπουδών και πάντα έχοντας ως επίκεντρο των διαδικασιών αυτών την επίδοση του μαθητή. Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, δεν είναι δυνατόν να ισχύει, καθώς το ουσιαστικό περιεχόμενο της αξιολόγησης είναι άλλο. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση εμφανίζεται ως διαδικασία που ενέχει συγκεκριμένους στόχους, τεχνικές και μέσα που δεν αφορούν αποκλειστικά το μαθητή, αλλά την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της (Κωνσταντίνου, 2004).

Θα ήταν σοβαρή παράλειψη αν δεν γινόταν αναφορά και στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σύμφωνα, λοιπόν, με το άρθρο 8 του Νόμου Ν.2525/97 και τον Νόμο Ν.2986/2002 η εκπαιδευτική αξιολόγηση

αποτελεί μία διαδικασία που έχει ως στόχο την αποτίμηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της ποιότητάς της, αλλά και του κατά πόσο υλοποιούνται οι ποικίλοι στόχοι και σκοποί της. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως πολυεπίπεδη διαδικασία που είναι ιδιαίτερα και συστηματικά οργανωμένη. Κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γίνεται η εκτίμηση θεσμών, φορέων, προσώπων, αντικειμένων, πλαισίων και διεργασιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκτίμηση των προαναφερθέντων γίνεται πάντα με γνώμονα έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες. Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο έχει συγκεκριμένους σκοπούς:

- Διαπίστωση βαθμού υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων
- Διερεύνηση συνθηκών και εμποδίων υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων
- Λήψη αποφάσεων για τον σχεδιασμό, την επιλογή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών
- Λήψη αποφάσεων αναφορικά με την επιλογή προσώπων και ανατροφοδότησης του έργου τους
- Αποτίμηση της συμβολής των έμψυχων ή άψυχων συντελεστών στα αποτελέσματα
- Βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρεαδάκης και Μαγγόπουλος, 2005β).

Όλες οι παραπάνω προσπάθειες ορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασματικών στοιχείων για την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συνεπώς, όλες οι παραπάνω τοποθετήσεις είναι σύμφωνες με το γεγονός ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί συστηματική, οργανωμένη και συγκεκριμένη διαδικασία σύμφωνα με την οποία διενεργείται η εκτίμηση διεργασιών, ατόμων και αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού μηχανισμού βάσει συγκεκριμένων και προκαθορισμένων κριτηρίων με απώτερο στόχο τη λήψη σωστών αποφάσεων που θα φέρουν επιθυμητά αποτελέσματα προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.3 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στο σημείο αυτό θεωρείται χρήσιμο να αναπτυχθούν οι μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο Bloom με τους συνεργάτες του, διέκριναν λοιπόν τρεις διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δηλαδή τρία διαφορετικά είδη αξιολόγησης καθένα από το οποίο σχετίζεται με διαφορετικούς σκοπούς (Κασσωτάκης, 2003). Κατά αυτόν το διαχωρισμό η αξιολόγηση δύναται να διακριθεί σε:

- Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση
- Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση
- Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση

Αναφορικά με την πρώτη μορφή αξιολόγησης, την Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση, πρόκειται για εκείνες τις πληροφορίες που συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την κατανόηση του επιπέδου γνώσεων των μαθητών και μαθητριών, καθώς επίσης και το σύνολο των προσδοκιών που αυτοί έχουν σε εκείνη την συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Williams & Williams, 1996). Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αποσκοπεί στο να διαπιστωθούν από την αρχή οι εμπειρίες, οι γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και οι δυσκολίες που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες και ακολούθως να εντοπισθεί το επίπεδο όλων αυτών. Στόχος της αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης είναι από τη μία να προσδιορίσει το εκπαιδευτικό και γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και από την άλλη να εξετάσει τα πιθανά προβλήματα που ανακύπτουν, λειτουργώντας ανασταλτικά στην έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να ληφθούν έγκαιρα μέτρα πρόληψης ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος που επιτυγχάνεται το παραπάνω είναι ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τα στοιχεία που προκύπτουν από την αξιολόγηση και να προσαρμόσει τη διδακτική διαδικασία ακριβώς αναφορικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών και μαθητριών με απώτερο στόχο να βοηθηθούν όλοι ώστε να επιτύχουν τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους (Αλαχιώτης & Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009). Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση κρίνεται απαραίτητη κυρίως στην αρχή κάποιας σχολικής χρονιάς, καθώς με την εφαρμογή της εν λόγω αξιολόγησης είναι εύκολο στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει εξ αρχής το επίπεδο συνολικά της τάξης, αλλά και μεμονωμένα των μαθητών και

μαθητριών και να οδηγηθεί στην λήψη ορθών μέτρων που θα εξυπηρετούν το βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αδιαμφισβήτητα είναι να κατακτηθούν από όλους οι στόχοι που προκαθορίζονται, χωρίς να υπάρχουν καταστάσεις ανισότητας (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

Αναφορικά με τη Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση, είναι εκείνη η μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τον εντοπισμό της θετικής πορείας επίτευξης ή όχι των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα (Αλαχιώτης & Καρατζιά – Σταυλιώτη, 2009). Η εφαρμογή της διαμορφωτικής ή σταδιακής αξιολόγησης είναι δυνατόν να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να εστιάσουν στις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη διάρκεια επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται στο να πάρει αποφάσεις για τροποποίηση της διδακτικής πορείας ώστε να παρέχει ποικίλα και διαφορετικά κίνητρα στους μαθητές και τις μαθήτριες με στόχο να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι από όλους. Χωρίς αμφιβολία, η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά και καθώς δίνει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την εξέλιξη και την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να εφαρμόζεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Εκτός της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση μπορεί να βελτιωθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί συνθήκες που θα εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση.

Όσον αφορά στην Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση, είναι η τρίτη μορφή αξιολόγησης η οποία έχει τόσο ανακεφαλαιωτικό όσο και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Με την τελική ή συνολική αξιολόγηση γίνεται προσπάθεια εκτίμησης του κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι συγκριτικά με τους αρχικούς στόχους που εμφανίζονται ως προκαθορισμένοι και επιθυμητοί. Πιο συγκεκριμένα, συγκρίνεται η επίδοση που είχε ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια αρχικά με αυτή που έχει κατά τη διάρκεια της τελικής ή συνολικής αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, συγκρίνεται και η επίδοση όλης της τάξης αναφορικά με την προσδοκώμενη και προκαθορισμένη επίδοση (Αλαχιώτης & Καρατζιά – Σταυλιώτη,

2009). Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης είναι πολύ χρήσιμη τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο για τον εκπαιδευτή, καθώς επιτυγχάνεται μία συνολική αποτίμηση του διδακτικού έργου. Κατά αυτόν τον τρόπο είναι εφικτό να αναδειχθούν τα κενά και οι ελλείψεις που έχουν οι μαθητές και μαθήτριες ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για τη βελτίωση της επίδοσής τους, αλλά επιπροσθέτως είναι δυνατόν μέσα από την τελική ή συνολική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός να οδηγηθεί σε αποτίμηση της διδακτικής του πορείας, ώστε να βελτιώσει τα σημεία εκείνα που χρήζουν βελτίωσης.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως τόσο η Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση, όσο η Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση, αλλά και η Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση οφείλουν να εφαρμόζονται συνοδεύοντας την εκπαιδευτική διαδικασία για βελτίωση αυτής. Παράλληλα όμως, κατά την εφαρμογή τους πρέπει να είναι ξεκάθαρο πως λειτουργούν μόνο προς το όφελος των μαθητών και των μαθητριών, όπως επίσης και της σχολικής επίδοσής τους.

Επιπλέον, οι μορφές αξιολόγησης πρέπει να συνδυάζονται προκειμένου να προσφέρουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Στο σημείο αυτό θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να επισημανθεί η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στην αξιολόγηση της μάθησης και στην αξιολόγηση για τη μάθηση. Όσον αφορά την αξιολόγηση για τη μάθηση, οι διαδικασίες αξιολόγησης εστιάζουν στην ορθή διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και στη βελτίωση της. Αντιθέτως, η αξιολόγηση της μάθησης στρέφει το ενδιαφέρον της στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Στόχος της αξιολόγησης της μάθησης είναι σαφές πως είναι βέλτιστη και μέγιστη καταγραφή παιδαγωγικού οφέλους. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως τόσο η αξιολόγηση για τη μάθηση, όσο και η αξιολόγηση της μάθησης είναι εξίσου σημαντικές, καθώς προωθούν και οι δύο το παιδαγωγικό έργο και τη μαθησιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου, ιδανική θα ήταν η περίπτωση που θα συνυπήρχαν στις διαδικασίες αξιολόγησης αφενός η αξιολόγηση της μάθησης και αφετέρου η αξιολόγηση για τη μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται σαφές πως η αξιολόγηση και οι διαδικασίες αξιολόγησης οφείλουν να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του ίδιου του παιδαγωγικού έργου, με γνώμονα πάντα τη βελτίωση του και κατά επέκταση τη βελτίωση της επίτευξης των στόχων από τους μαθητές και τις μαθήτριες (McDonald, 2002).

1.4. Από την παραδοσιακή αξιολόγηση στην αυθεντική αξιολόγηση

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε γνωστικού αντικειμένου, οι στόχοι που υπάρχουν, αλλά και το περιεχόμενο του κάθε γνωστικού αντικειμένου επηρεάζει τις τεχνικές αξιολόγησης που προτιμώνται. Οι τεχνικές αυτές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη διαχείριση της γνώσης, στις δεξιότητες κατάκτησής της, στοχεύοντας στη διερεύνηση των γνωστικών αποτελεσμάτων και αναδεικνύοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μάθησης των μαθητών και μαθητριών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Γενικό Μέρος, 2001).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, αλλά και σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ.89/2001/ΦΕΚ 73, τ.Α', η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών αποτελεί ένα κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας που χαρακτηρίζεται ως αναπόσπαστο και έχει σκοπό να προσδιορίσει το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι. Η αξιολόγηση, όπως προσδιορίζεται στο διάταγμα, πρέπει να οδηγεί σε αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας αλλά και των δεξιοτήτων που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Η εν λόγω αποτίμηση οφείλει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θα την καθιστούν έγκυρη, αδιάβλητη, αξιόπιστη και αντικειμενική. Εκτός αυτού, η αξιολόγηση οφείλει να παρέχει πληροφορίες στους μαθητές και τις μαθήτριες για το επίπεδο κατάκτησης των στόχων τους και εν γένει τις ικανότητές που έχουν.

Έχει καταστεί σαφές πως η αξιολόγηση δύναται και πρέπει να προωθεί την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης που παρέχεται. Παρόλα αυτά, η παραδοσιακή αξιολόγηση δεν είναι εφικτό πάντα να επιτύχει αυτό το σκοπό, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, τα οποία επιτρέπουν τη δημιουργία σημαντικών κενών όσον αφορά στη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, αλλά και αναφορικά με την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που δίνει. Πιο συγκεκριμένα, η παραδοσιακή αξιολόγηση απαρτίζεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Ερωτήσεις πλήρους ή σύντομης ανάπτυξης ως βασικό εργαλείο εξέτασης των μαθητών και έλλειψη χρησιμοποίησης άλλων τεχνικών, όπως συμπλήρωση κενών ή ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων.
- Παραγκωνισμός της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών με έμφαση στην απομνημόνευση των νέων γνώσεων χωρίς να ελέγχεται αν κατανοούνται επαρκώς.

- Αποτίμηση της εξέλιξης του μαθητή και της μαθήτριας πολύ συχνά από μία γραπτή δοκιμασία και μόνο (Κασσωτάκης, 2003).

Το γεγονός, λοιπόν, πως η παραδοσιακή αξιολόγηση και οι τεχνικές της δεν είναι σε θέση να προωθήσουν την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης γενικότερα, ωθεί στην αναζήτηση νέων και εναλλακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, εκτός από τις παραδοσιακές μεθόδους, αναζητούνται και νέες μέθοδοι και τεχνικές για την εφαρμογή των γνώσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια αντικατάστασης της παραδοσιακής αξιολόγησης με άλλες μορφές, κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από τις σχολικές πρακτικές, αλλά και τα προγράμματα σπουδών που είναι διαμορφωμένα προς αυτήν την κατεύθυνση. Η διαμόρφωση των σχολικών πρακτικών και των προγραμμάτων σπουδών επηρεάστηκαν από τρία πολύ σημαντικά κινήματα. Αυτά τα κινήματα είναι του κίνημα του κοινωνικού εποικοδομητισμού, το κίνημα της κριτικής σκέψης και το κίνημα της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός έχει ως γνώμονα την οικοδόμηση της γνώσης μέσα από τη συλλογική προσπάθεια και τη συλλογική σκέψη. Το κίνημα της κριτικής σκέψης στρέφεται προς τη διδασκαλία που δίνει έμφαση στην κατανόηση της γνώσης, την οποία θεωρεί ιδιαίτερης σημασίας. Τέλος, το κίνημα της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης περιλαμβάνεται σε όλα τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών όπως είναι και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας.

Ο συνδυασμός των τριών αυτών κινήματων οδήγησε στην εμφάνιση μίας νέας τεχνικής αξιολόγησης, της αυθεντικής αξιολόγησης. Βέβαια, στην εμφάνιση της αυθεντικής αξιολόγησης οδήγησε πέρα από την σύμπραξη των εν λόγω κινήματων και η προώθηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που στηρίζονται στην ενεργητική και βιωματική μάθηση που επιτρέπει και επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στις διαδικασίες αξιολόγησης. Το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης αποτελεί αντικείμενο συνευθύνης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των εκπαιδευόμενων και έχει ως στόχο όχι μόνο την αποτίμηση των κατακτηθεισών γνώσεων, αλλά εξίσου σημαντικός στόχος εμφανίζεται και η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων που κατακτήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους στην πραγματική ζωή υπό ρεαλιστικές συνθήκες (Κασσωτάκης, 2003).

1.5.Χαρακτηριστικά αυθεντικής αξιολόγησης

Για την καλύτερη και πιο αποτελεσματική κατανόηση της αυθεντικής αξιολόγησης θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθεί η έννοια της. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με την Σακελλαρίου, η αυθεντική αξιολόγηση αναφέρεται σε καταστάσεις και δραστηριότητες της καθημερινών πρακτικών. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες την ευκαιρία να οικοδομήσουν νέες γνώσεις με ενεργητικό τρόπο, χρησιμοποιώντας όσα ήδη γνωρίζουν ως βάση. Διαφαίνεται πως η αυθεντική αξιολόγηση θεωρεί σημαντική και συνυπολογίζει την προηγούμενη εμπειρία του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, η οποία καθορίζει τη μάθηση και το περιεχόμενό της. Ταυτόχρονα, μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης προωθείται η προσέγγιση της ολιστικής αντίληψης για τον κόσμο που στηρίζεται στις εμπειρίες της πραγματικότητας. Είναι σαφές λοιπόν, πως για να προωθηθεί η αυθεντική εργασία και η αυθεντική αξιολόγηση πρέπει να διαδραματίζεται σε μία τάξη που προσεγγίζει διαθεματικά την γνώση, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, να συνεργάζονται, να διαμορφώνουν άποψη, να συναποφασίζουν για βασικά ζητήματα και να συναξιολογούν (Σακελλαρίου, 2005).

Πάρα πολύ σημαντική είναι η επισήμανση που γίνεται από τους Βαρσαμίδου και Ρες σχετικά με την αυθεντική αξιολόγηση. Επισημαίνεται, λοιπόν, πως η αυθεντική αξιολόγηση στρέφεται προς την αξιολόγηση της επίδοσης και των μαθησιακών χαρακτηριστικών ενός μαθητή ή μία μαθήτριας συγκριτικά με την επίδοση που είχε στο παρελθόν και σε καμία περίπτωση συγκριτικά με την επίδοσης και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά που έχουν οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες. Κατά αυτόν τον τρόπο αξιολογείται η ατομική προσπάθεια και η εξέλιξη της, χωρίς να συγκρίνονται οι προσπάθειες μαθητών και μαθητριών (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

Επιπλέον, η αυθεντική αξιολόγηση δίνει ακόμα μία ιδιαίτερα σημαντική δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες, να συμμετέχουν στην ανάπτυξη της γνώσης, στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν πολλά και σημαντικά οφέλη από αυτήν επιλογή της αυθεντικής αξιολόγησης. Αυτά τα οφέλη δύνανται να παρουσιαστούν ως εξής:

- Χρησιμοποίηση πρακτικών ανάδειξης του δημιουργικού τρόπου σκέψης

- Εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων σε ρεαλιστικές και αυθεντικές καταστάσεις της πραγματικότητας
- Αποφυγή της απομνημόνευσης των γνώσεων
- Συσχέτιση γνώσεων και πληροφοριών με εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω κριτικών διαδικασιών
- Παρακολούθηση και συνδιαμόρφωση των παιδαγωγικών και αξιολογικών διαδικασιών
- Δυνατότητα κριτικού στοχασμού και ανάλυση της παιδαγωγικής διαδικασίας και των παιδαγωγικών πρακτικών
- Ευέλικτη ανταπόκριση σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας (MacBeath, 2001).

Γνωρίζοντας πλέον τα οφέλη που παρέχει η επιλογή της εναλλακτικής αξιολόγησης, της αυθεντικής αξιολόγησης, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την αυθεντική αξιολόγηση. Αυτά, όπως τα παραθέτουν οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας είναι:

- Η επιλογή των ερωτήσεων και των ασκήσεων αναδεικνύουν τον επινοητικό τρόπο σκέψης των μαθητών και των μαθητριών έτσι ώστε όσες γνώσεις κατέκτησαν να είναι εφικτό να εφαρμοστούν στη ρεαλιστική πραγματικότητα και σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.
- Σκοπός της αυθεντικής αξιολόγησης δεν είναι μόνο η συγκράτηση των γνώσεων και ο έλεγχος αυτής της συγκράτησης, αλλά και η δημιουργία συσχετισμών μεταξύ των δεδομένων αυτών με απώτερο στόχο να παραχθούν συμπεράσματα και τεκμηριωμένες δράσεις.
- Θέτει ως προϋπόθεση την κριτική ανάλυση και τον στοχασμό των μαθησιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους.
- Δυνατότητα βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παραγόμενης γνώσης, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να παρακολουθούν, να συνδιαμορφώνουν και να εκφέρουν άποψη για τα αποτελέσματα της αυθεντικής αξιολόγησης.
- Δυνατότητα ευέλικτης ανταπόκρισης στις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, όπως παραδείγματος χάρη τα γνωστικά αντικείμενα ή οι μαθησιακοί στόχοι (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004).

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον, ωστόσο να γίνει αναφορά τόσο στα θετικά στοιχεία της αυθεντικής αξιολόγησης, όσο και στα αρνητικά στοιχεία της. Έτσι, είναι επιθυμητό να γίνει λόγος για πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής αυτής.

Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της αυθεντικής αξιολόγησης είναι μία τεχνική που χαρακτηρίζεται πολύ συχνά ως επιτυχημένη γιατί αντιμετωπίζει το μαθητή και τη μαθήτριά κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ως όλον. Με άλλα λόγια αντιμετωπίζει την επίδοση του μαθητή και της μαθήτριάς ως μία μόνο πτυχή της οντότητας τους και όχι απομονωμένη από τους ίδιους τους μαθητές (Perrenoud, 2006). Επιπλέον, στα πλαίσια της αυθεντικής αξιολόγησης, οι μαθητές και οι μαθήτρίες αξιολογούνται για την επίδοσή που έχουν συγκριτικά με αυτή που είχαν και σε καμία περίπτωση δεν αξιολογούνται συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές και συμμαθήτρίες. Υποστηρίζοντας παραπάνω αυτό το στοιχείο, η αυθεντική αξιολόγηση προτάσσει μία ιδιαίτερα εξατομικευμένη διαδικασία αξιολόγησης, κατά την οποία επίκεντρο είναι μόνο οι ίδιοι οι μαθητές και οι επιδόσεις τους. Η εξατομικευμένη διαδικασία αξιολόγησης είναι απόρροια της τάσης για εξατομικευμένη διδασκαλία. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, όσο περισσότερο επιδιώκεται μία εξατομικευμένη διδασκαλία, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη για εύρεση τρόπων και τεχνικών εξατομικευμένης αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2003). Επιπλέον, ένα βασικό πλεονέκτημα της αυθεντικής αξιολόγησης είναι πως ενισχύει την ανάπτυξη τόσο του μαθητή, όσο και του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, η αυθεντική αξιολόγηση προσφέρει πλεονεκτήματα στη διαδικασία της μάθησης, καθώς αποτελείται από κάποια χαρακτηριστικά, που ομολογουμένως συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διευκόλυνση της μάθησης. Αναλύοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, πρώτα από όλα η αυθεντική αξιολόγηση προσφέρει την αίσθηση της συμμετοχής, καθώς τα άτομα αισθάνονται πως συμμετέχουν σε μία ομάδα, την ομάδα της τάξης. Η αίσθηση αυτή που παρέχει ένα οικείο και ομαδικό περιβάλλον δημιουργεί το αίσθημα της εμπιστοσύνης και ως εκ τούτου ενθαρρύνεται η μάθηση, δεδομένου πως ο μαθητής και η μαθήτριά νιώθουν ασφάλεια, λόγω του οικείου κλίματος.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της αυθεντικής αξιολόγησης που λειτουργεί θετικά είναι η διδασκαλία η ίδια με το περιεχόμενο της. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας οφείλει να έχει σημασία για τους μαθητές, καθώς αυτούς αφορά αποκλειστικά. Με την ίδια λογική, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την

αξιολόγηση πρέπει να επιλέγονται με κύριο και βασικό γνώμονα το κατά πόσο θα παρακινήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή, χωρίς βέβαια κάτι τέτοιο να σημαίνει και επιλογή μόνο εύκολου περιεχομένου. Ένα ακόμα στοιχείο της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η δυνατότητα επιλογής και έκφρασης άποψης από τη μεριά των μαθητών και των μαθητριών. Η αξιολόγηση, ως διαδικασία χωρίς αμφιβολία αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους ίδιους τους μαθητές και μαθήτριες. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει την ανάγκη οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν λόγο και να μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους για τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο να μην έχουν όλοι την ίδια άποψη για τις ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης. Και αυτό το χαρακτηριστικό της αυθεντικής αξιολόγησης λειτουργεί θετικά για τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό της αυθεντικής αξιολόγησης που λειτουργεί θετικά και αποτελεί πλεονέκτημα της είναι πως δεν υπάρχει περιορισμός στον χρόνο της αξιολόγησης. Καθίσταται σαφές πως ο περιορισμός στη διάρκεια του χρόνου αξιολόγησης δημιουργεί σκέψεις για το κατά πόσο χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία η διαδικασία της αξιολόγησης. Ως εκ τούτου η αυθεντική αξιολόγηση παρέχει τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να εξελιχθεί με αξιοπιστία η εν λόγω διαδικασία (Chapman, 1993).

Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης που προσδίδουν επιτυχία τόσο στη διαδικασία την ίδια, όσο και στην έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, όμως, δε θα μπορούσε να μη γίνει και αναφορά στα μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν τη διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης, για τα οποία έχουν εκφέρει άποψη αρκετοί ερευνητές του θέματος.

Χωρίς αμφιβολία, το βασικό επιχείρημα όσων αμφισβητούν τη θετική συμβολή της αυθεντικής αξιολόγησης στη μάθηση και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πως η αυθεντική αξιολόγηση, συγκρινόμενη με την παραδοσιακή αξιολόγηση, φαίνεται να υστερεί σε κάποια σημεία. Πρώτα από ένα βασικό μειονέκτημα που φαίνεται να χαρακτηρίζει την αυθεντική αξιολόγηση είναι η δημιουργία των δραστηριοτήτων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας. Οι δραστηριότητες αυτές απαιτούν ιδιαίτερα πολύ χρόνο για να κατασκευαστούν, κάτι το οποίο από μόνο του είναι αρνητικό. Εκτός αυτού, όπως και

είναι εύλογο, δεν είναι εύχρηστο και λογικό να χρησιμοποιηθούν ξανά συγκεκριμένες δραστηριότητες, αφού έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί πρωτίστως. Τέλος, η δημιουργία των δραστηριοτήτων απαιτεί πολλές φορές αρκετά χρήματα για τα πιθανά υλικά που θα χρειαστούν. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως η επιλογή μείωσης του κόστους είναι πολύ πιθανό να μειώσει και την αξία της διαδικασίας της αξιολόγησης (Flores, 1997). Ακόμα, αναζητώντας τα αρνητικά σημεία της αυθεντικής αξιολόγησης, θα ήταν ωφέλιμο να αναφερθεί η δυσανάλογη σχέση ανάμεσα στην ύλη που πρέπει να αξιολογηθεί και στον χρόνο που απαιτείται για αυτό. Οι ερευνητές, λοιπόν, υποστηρίζουν πως η ύλη που πρέπει να αξιολογηθεί είναι υπερβολικά μεγάλη, ενώ η διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης, στον αντίποδα, είναι χρονοβόρα χωρίς μάλιστα να είναι σε θέση να αξιολογήσει την απαιτούμενη ύλη στο σύνολό της (Messick, 1995). Ακόμα, ένα θέμα που τίθεται από τους μελετητές ως μειονέκτημα της αυθεντικής αξιολόγησης, είναι η αδυναμία σύγκρισης των αποτελεσμάτων των διαδικασιών αξιολόγησης από τη μία σχολική χρονιά στην άλλη. Κάτι τέτοιο φαίνεται να είναι δύσκολο, καθώς τόσο η διαδικασία της αυθεντικής αξιολόγησης όσο και τα αποτελέσματά της δεν είναι πάντα δεδομένο πως είναι συγκρινόμενα μεταξύ τους (Green, 1995).

Είναι εμφανές πως η μορφή της αυθεντικής αξιολόγησης, αν και αποτελεί μία μορφή που μετράει λίγες δεκαετίες στη διαδικασία της αξιολόγησης, έχει κεντρίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετητών. Κάτι τέτοιο γίνεται φανερό από τη μη σταθερά θετική ή αρνητική στάση απέναντί της από τους μελετητές, άλλοι από τους οποίους της αποδίδουν αρκετά πλεονεκτήματα, ενώ άλλοι βρίσκουν πως υπάρχει ένας αριθμός από μειονεκτήματα.

1.6 Τεχνικές αξιολόγησης

Οι τεχνικές αξιολόγησης είναι εκείνες οι τεχνικές, οι οποίες καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο δύναται να εφαρμοστεί η διαδικασία της αξιολόγησης. Μία μέθοδος αξιολόγησης είναι αποδεκτό και επιθυμητό να εφαρμόζεται με αρκετές τεχνικές αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να διασφαλίζει περισσότερο και την αξιοπιστία της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Η αυθεντική αξιολόγηση είναι δυνατό να εφαρμοστεί με ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη αφενός τη διαδικασία της μάθησης και αφετέρου

το γεγονός πως ο μαθητής και η μαθήτρια έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε αυτή, οι τεχνικές αξιολόγησης διαμορφώνονται αναλόγως. Κατά αυτόν τον τρόπο, υπάρχει μία σειρά τεχνικών αξιολόγησης, όπως:

- Η αλληλοαξιολόγηση
- η αυτοαξιολόγηση
- η κοινωνιομετρική τεχνική
- η συστηματική παρατήρηση
- οι εργασίες σε ομάδες
- οι κατ'οίκον εργασίες
- η αξιολόγηση βάσει ατομικού φακέλου του μαθητή (portfolio)

Οι τεχνικές αυτές, φυσικά διαφέρουν σε πολλά και καίρια σημεία με άλλες τεχνικές, όπως τις τεχνικές της παραδοσιακής αξιολόγησης, που είναι οι περισσότερες σχετικές με γραπτές και προφορικές δοκιμασίες (Δημητρόπουλος, 2003). Οι εν λόγω τεχνικές έχουν ως στόχο να εκτιμήσουν την επίδοση των μαθητών και μαθητριών με ποιοτικό τρόπο και με αντικειμενικότητα. Ακριβώς για αυτόν το λόγο, η διαδικασία της αξιολόγησης γίνεται με συνδυασμό τεχνικών αξιολόγησης, πολλά μέσα και υλικά αξιολόγησης, καθώς επίσης και βάση πολλών κριτηρίων, προσπαθώντας να διατηρηθεί ο διαχρονικός χαρακτήρας της διαδικασίας της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης, 2005).

Η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μία μορφή αξιολόγησης που αδιαμφισβήτητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας διαφορετικό πνεύμα και ύφος στη διαδικασία της αξιολόγησης. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν άποψη και να εκτιμούν τη μαθησιακή απόδοση των μαθητών και μαθητριών μέσα από μία διαρκή διαδικασία. Σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται άμεσα και οι μαθητές και οι μαθήτριες, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν άποψη τόσο για τον τρόπο αξιολόγησης όσο και για την ίδια τη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, καθώς εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία προσπαθώντας να κατανοήσουν τι μέρος της γνώσης έχουν κάνει κτήμα τους και τι μέρος όχι. Επιπλέον, οι τεχνικές της αυθεντικής αξιολόγησης δεν στοχεύουν στην κατηγοριοποίηση των μαθητών και μαθητριών βάσει βαθμών, αλλά κεντρικός στόχος

είναι η πραγματική και αυθεντική αξιολόγηση της επίδοσής τους. Τέλος, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσα από τις τεχνικές της αυθεντικής αξιολόγησης προσπαθεί να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές ικανότητές του, καθώς του δίνονται ευκαιρίες να αξιολογεί το έργο του και κατά επέκταση να αυτοξιολογείται (Darling - Hammond, 1994 & Wiggins, 1998b).

1.7. Αξιολόγηση βάσει ατομικού φακέλου του μαθητή – Portfolio

Μία από τις τεχνικές της αυθεντικής αξιολόγησης είναι και η μέθοδος της αξιολόγησης βάσει του ατομικού φακέλου του μαθητή, που συνηθίζεται να λέγεται και Portfolio. Για τη μέθοδο αυτή, αν και αποτελεί βασική έννοια διερεύνησης της εν λόγω εργασίας και θα αναπτυχθεί περαιτέρω στη συνέχεια, θα ήταν ωφέλιμο να γίνει μία εισαγωγική αναφορά, τόσο σε αυτή όσο και στα χαρακτηριστικά της.

Η αξιολόγηση βάσει ατομικού φακέλου του μαθητή αποτελεί μία από τις πιο βασικές μεθόδους με τις οποίες επιτυγχάνεται η αυθεντική αξιολόγηση. Ουσιαστικά, στη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός με το μαθητή και τη μαθήτριά δημιουργούν φακέλους μέσα από τους οποίους φαίνονται τα δείγματα των εργασιών που έχουν γίνει. Μάλιστα, οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες, που υπάρχουν στον φάκελο, προκειμένου να αξιολογηθούν από το σύνολο της τάξης, αλλά και να δώσουν έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση. Ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτριά διατηρούν το δικό τους προσωπικό φάκελο και έχουν την ευθύνη να τον ενημερώνουν (Ανδρεαδάκης, 2005). Μέσα από τη διαδικασία ενημέρωσης του προσωπικού φακέλου, επιτυγχάνεται η διαδικασία της αξιολόγησης, και δη της αυτοαξιολόγησης. Κάτι τέτοιο υπάρχει η δυνατότητα να συμβεί, καθώς στο συγκεκριμένο φάκελο φυλάσσονται δείγματα της προσωπικής δουλειάς του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριάς, όπως κείμενα, ζωγραφίες, πίνακες, λίστες κ.α., με αποτέλεσμα οι ίδιοι να είναι σε θέση να κρίνουν σε τι επίπεδο είναι οι προσπάθειες που έχουν διαγραφεί κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 2003). Ο μαθητής και η μαθήτριά, λοιπόν, εκμεταλλευόμενοι τα στοιχεία που φυλάσσονται στο προσωπικό φάκελό τους, είναι σε θέση να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό για όσα δεν έχουν κατανοήσει ή για όσα έχουν αμφιβολίες. Παράλληλα, οι ίδιοι οι μαθητές είναι σε θέση να δημιουργήσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, καθώς έρχονται σε επαφή με την ίδια τη μάθηση και τα αποτελέσματά της με αξιόλογο τρόπο. Φυσικά, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφερόταν, πως χωρίς

αμφιβολία η διαδικασία της αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου δημιουργεί γερές βάσεις στις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη. Επιπρόσθετα, ο μαθητής και η μαθήτρια μέσα από τις σχετικές διεργασίες ενασχόλησης με το προσωπικό τους φάκελο έχουν και κάποια ακόμα πλεονεκτήματα, καθώς είναι δυνατό να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους, σε συνδυασμό με την εξάσκηση στην ικανότητα εύρεσης και λήψης αποφάσεων (Τσίνας, 2016).

Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως, εκτός από το προσωπικό φάκελο των μαθητών δύναται να υπάρξει και ο φάκελος που αφορά τον εκπαιδευτικό, μέσα στο οποίο υπάρχουν όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πορείας που ακολουθεί. Ουσιαστικά, στο προσωπικό φάκελο του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να υπάρχουν εκπαιδευτικά πλάνα που έχει ακολουθήσει ή σκέφτεται να εφαρμόσει, αλλά και εκπαιδευτικό υλικό, όπως επίσης και φύλλα αυτοαξιολόγησης. Εύκολα γίνεται κατανοητό πως μέσα από τη διαδικασία της τήρησης και παρακολούθησης προσωπικού φακέλου ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ασκεί κριτική στο έργο και να αξιολογεί τους στόχους με απώτερο σκοπό να βελτιώσει τη διδακτική του πορεία, βελτιώνοντας όσα σημεία χρειάζονται διορθώσεις (Δημητρόπουλος, 2003).

Δεδομένου πως έχουν ασχοληθεί αρκετοί ερευνητές με τη μορφή αξιολόγησης βάσει του προσωπικού φακέλου – portfolio, ενδιαφέρον θα είχε να εστιάσει κανείς στην ταξινόμηση των σταδίων, όπως αποδόθηκε από την Ryan με βάση τα οποία βρίσκει εφαρμογή αυτή η μέθοδος. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα στάδια εφαρμογής της αξιολόγησης βάσει προσωπικού φακέλου – portfolio είναι τέσσερα και είναι τα ακόλουθα:

- καθορισμός σκοπών για τους οποίους δημιουργείται ο φάκελος
- καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων με την ενεργή συμμετοχή του
- μαθητή στη διαδικασία
- συλλογή υλικού του φακέλου
- αξιολόγηση του φακέλου (Ryan, 1994).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως παρόλο που η μέθοδος αξιολόγησης βάσει προσωπικού φακέλου – portfolio αποτελεί τη πιο βασική μέθοδο εφαρμογής της αυθεντικής αξιολόγησης, δεν φαίνεται τυγχάνει ιδιαίτερης προτίμησης από τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν χρησιμοποιείται συστηματικά, ενώ μάλιστα είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί, που είναι καχύποπτοι απέναντι σε αυτή τη τεχνική αξιολόγησης.

Η αναφορά σε πολύ βασικά σημεία της μεθόδου αξιολόγησης βάσει προσωπικού φακέλου – portfolio ήταν απαραίτητη στο σημείο αυτό, καθώς είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αυθεντικής μορφής αξιολόγησης. Εντούτοις, στα επόμενα κεφάλαια θα ακολουθήσει, όπως είναι φυσικό, εκτενέστερη ανάλυση.

2: Προσωπικός φάκελος αξιολόγησης – Το Portfolio

2.1 Ορισμός Portfolio

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο προσωπικός φάκελος αξιολόγησης ή αλλιώς Portfolio είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος εφαρμογής της αυθεντικής αξιολόγησης, που αναλύθηκε και παραπάνω. Συγκεκριμένα, το θέμα της αξιολόγησης μέσω προσωπικού φακέλου – Portfolio έχει απασχολήσει τους μελετητές εδώ και δεκαετίες, οι οποίοι έχουν διενεργήσει ποικίλες έρευνες επί τούτου. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο, αφενός επειδή το θέμα της αξιολόγησης, που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθημερινότητας, έχει γίνει το επίκεντρο πολλών σχετικών ερευνών και αφετέρου επειδή το θέμα της αξιολόγησης μέσω προσωπικού φακέλου – Portfolio, αποτελεί κατά μία έννοια καινοτομία στην πορεία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Προκειμένου να καταστεί περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο της έννοιας προσωπικός φάκελος – Portfolio, κρίνεται χρήσιμο και απαραίτητο να διερευνηθούν οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί από τους μελετητές.

Κατά αυτόν τον τρόπο διερευνώντας τους ορισμούς που έχουν αποδοθεί στην έννοια του προσωπικού φακέλου – Portfolio, άξιος αναφοράς είναι ο ορισμός που δίνεται από τους Simon & Forgette - Giroux, οι οποίοι ορίζουν το Portfolio ως μία συλλογή καταχωρήσεων που είναι περιεκτική, αλλά προοδευτικά αυξανόμενη. Οι καταχωρήσεις αυτές επιλέγονται βάσει κάποιων προκαθορισμένων κριτηρίων επιλογής και σχετίζονται με το μαθητή και τη μαθήτριά με απώτερο σκοπό να αξιολογήσουν την ανάπτυξη του σε κάποια συγκεκριμένη ικανότητα, αλλά πολύπλοκη (Simon & Forgette - Giroux, 2000).

Ένας ακόμη ορισμός που δόθηκε για το προσωπικό φάκελο - Portfolio είναι εκείνος που δόθηκε από τους Smith, Brewer & Heffner. Οι συγκεκριμένοι μελετητές όρισαν το Portfolio ως μία ατομική συλλογή, που περιέχει το υλικό που δύναται να τεκμηριώσει είτε ακουστικά είτε οπτικά τις δυνατότητες που έχει ένα παιδί. Συνεχίζοντας, προσδιορίζουν το υλικό αυτό ως δείγματα γραφής, ζωγραφιές, βίντεο, φωτογραφίες και κασέτες ήχου (Smith, κ.ο., 2003).

Αξιοπρόσεχτος είναι και ο ορισμός που έχουν δώσει για τον προσωπικό φάκελο – Portfolio οι Arter & Spandel. Ο ορισμός αυτός αναφέρει πως ο προσωπικός φάκελος – Portfolio αποτελεί έναν φάκελο εργασίας που εμφανίζεται ως σκόπιμη συλλογή εργασιών των μαθητών μέσα από την οποία είναι δυνατόν να φανεί η ιστορία των προσπαθειών που έχουν καταβάλει οι μαθητές αλλά και η πρόοδος ή η επίδοση που έχουν σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Arter & Spandel, 1992).

Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που έχει δοθεί για τον προσωπικό φάκελο – Portfolio από τους Paulson & Paulson, οι οποίοι χαρακτηρίζουν τον προσωπικό φάκελο εργασιών επίσης ως ιστορία. Συγκεκριμένα, ως μία ιστορία είναι εφικτό να αντικατοπτρίσει την απάντηση του μαθητή σε μία ερώτηση για το τι έχει μάθει από τη διδασκαλία και με ποιο τρόπο έχει εντάξει τις γνώσεις του στην πράξη (Paulson, κ.ο., 1991).

Επιπρόσθετα, μία προσπάθεια ορισμού για τον προσωπικό φάκελο – Portfolio έγινε από τον Γιαλλουρίδη. Κατά αυτόν, ο φάκελος επιτευγμάτων αποτελεί μία συλλογή πειστηρίων με σκοπό να αναδείξουν την αποδοτικότητα, τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχει ένα άτομο αναφορικά σε ένα θέμα (Γιαλλουρίδης, 2002). Η συλλογή των πειστηρίων αυτών χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη και συστηματική συλλογή, υποδηλώνοντας τον τρόπο που γίνεται η συγκέντρωση αυτή.

Πολλές ομοιότητες με τον παραπάνω ορισμό, μπορεί να εντοπίσει κανείς με τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Vavrus, ο οποίος χαρακτηρίζει τον προσωπικό φάκελο – Portfolio ως ένα φάκελο που περιέχει υλικό του μαθητή και της μαθήτριας. Στο φάκελο αυτό περιέχεται η συστηματική και οργανωμένη συλλογή διάφορων ενδείξεων για την παρακολούθηση των στάσεων, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του μαθητή. Η παρακολούθηση αυτή είναι δυνατόν να γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους ίδιους τους μαθητές (Vavrus, 1990).

Ένας ακόμα ορισμός για το προσωπικό φάκελο – Portfolio έχει δοθεί από την Barrett. Στον ορισμό αυτό δηλώνεται πως ο στόχος του φακέλου υλικού είναι να παρέχει μία πλούσια και ολοκληρωμένη εικόνα για τις ικανότητες του μαθητή και της μαθήτριας, επιδιώκοντας να δείξει την επικείμενη πρόοδο στην πάροδο του χρόνου. Οι συγκεκριμένοι φάκελοι είναι δυνατόν να δημιουργηθούν και να ακολουθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε όλες τις σχολικές και μη φάσεις της ζωής τους,

ξεκινώντας από την πρώιμη παιδική ηλικία, συνεχίζοντας με τη σχολική ηλικία και καταλήγοντας ως αποδεικτικά στοιχεία της επαγγελματικής εξέλιξής τους ως ενήλικες πλέον (Barrett, 2000).

Χωρίς αμφιβολία, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός που έχει δοθεί και από τον Stiggins για το προσωπικό φάκελο – Portfolio. Ο ορισμός δόθηκε με ένα διαφορετικό τρόπο, καθώς συνοδεύτηκε με ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Το παράδειγμα που βοηθάει βεβαίως στην καλύτερη αντίληψη και κατανόηση του τι είναι ένα portfolio βασίζεται σε ένα παραλληλισμό των μαθητών με τους ηθοποιούς ή τους δημοσιογράφους. Έτσι, όπως λοιπόν, οι ηθοποιοί και οι δημοσιογράφοι συγκεντρώνουν δείγματα της δουλειάς τους, που είναι αντιπροσωπευτικά με σκοπό να τα έχουν πάντα στη διάθεσή τους προκειμένου να πείσουν για τις ικανότητές τους και το ταλέντο τους σε επόμενους εργοδότες, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι εφικτό να συγκεντρώνουν δείγματα των εργασιών του προκειμένου να είναι σε θέση να δείξουν ό, τι έχουν πράξει στην προσωπική εκπαιδευτική πορεία στους δασκάλους, τους γονείς, τους συμμαθητές, ακόμα και τους μελλοντικούς εργοδότες (Stiggins, 1997).

Θα ήταν παράλειψη αν δεν γινόταν αναφορά και στον ορισμό που έχει δοθεί από τους Shapley & Bush για το portfolio. Οι συγκεκριμένοι χαρακτηρίζουν το portfolio ως μία συλλογή εργασιών που έχει ιδιαίτερη χρησιμότητα για τη διαδικασία της αξιολόγησης, κατά την οποία συνεργάζονται αφενός ο εκπαιδευτικός και αφετέρου ο μαθητής και η μαθήτρια. Η εμπλοκή στη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω του φακέλου υλικού και από το μαθητή και τη μαθήτρια εξασφαλίζει ότι οι ίδιοι θα επωφελούνται τόσο αναφορικά με την γνωστική πρόοδο όσο και αναφορικά με την ενδυνάμωση τους, καθώς επίσης και σχετικά με την συναισθηματική τους κατάσταση (Shapley & Bush, 1999).

Επίσης, ένας ορισμός για την έννοια του προσωπικού φακέλου – Portfolio έχει δοθεί από τον Zubizarreta. Στον συγκεκριμένο ορισμό αναφέρεται πως ο φάκελος με τα επιτεύγματα των μαθητών αποτελεί ένα εξαιρετικά ευέλικτο εργαλείο. Το εργαλείο αυτό είναι συνδεδεμένο με δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Οι μαθητές μέσω του φακέλου αυτού οφείλουν συνέχεια να αναστοχάζονται όσα έχουν συμβεί και καταγραφεί, καθώς επίσης και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσω της συνεργατικής οδού. Στην ουσία, ο εν λόγω φάκελος δημιουργείται

για να αναδειχθεί η πορεία της μάθησης των μαθητών και μπορεί να έχει ποικίλες μορφές, όπως γραπτό ή ηλεκτρονικό κείμενο. Είναι σαφές, πως σκοπός του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι αφενός η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και αφετέρου η επίτευξη της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών (Zubizarreta, 2004)

Ένας ακόμα ορισμός για το προσωπικό φάκελο - portfolio είναι αυτός που δίνεται από τον Messick. Ο συγκεκριμένος ορισμός έχει την ιδιαιτερότητα της πρόσθεσης μίας έννοιας, της έννοιας του αναστοχασμού. Κατά αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, ο προσωπικός φάκελος – Portfolio δημιουργείται για να περιέχει τα στοιχεία της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Για να επιτελεστεί, ωστόσο, ο σκοπός της ύπαρξης του φακέλου, που δεν είναι άλλος από την συμβολή του στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, χρειάζεται τα καταγεγραμμένα στοιχεία να υπόκεινται σε αναστοχασμό από τους μαθητές τους ίδιους (Messick, 1994).

Επιπρόσθετα, οι ερευνήτριες Seitz & Bartholomew στην προσπάθεια ορισμού του προσωπικού φακέλου – Portfolio, τονίζουν πως ουσιαστικά η δημιουργία ενός τέτοιου φακέλου γίνεται σαφώς για να μπορέσει ο μαθητής ή η μαθήτρια να κατανοήσει με ποιον τρόπο διαμορφώνεται και γίνεται εν τέλει κτήμα του η μάθηση. Εκτός από αυτό όμως, οι ίδιες επισημαίνουν πως μέσω της δημιουργίας του προσωπικού φακέλου είναι δυνατόν να αντιληφθούν τη διάρθρωση της μάθησης και οι υπόλοιποι ενδιαφερόμενοι, όπως οι γονείς και οι σχολικοί σύμβουλοι (Seitz & Bartholomew, 2008).

Ανάμεσα στους μελετητές που ασχολήθηκαν με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio είναι και η Ryan. Ο ορισμός που δίνεται από την Ryan θέτει το portfolio ως μία σκόπιμη συλλογή δεδομένων που προέρχονται από τις εργασίες των μαθητών, με βάση ωστόσο ορισμένα κριτήρια. Απώτερος στόχος της δημιουργίας του προσωπικού φακέλου – portfolio, σύμφωνα με τον ορισμό είναι η διαθεσιμότητα του και η συμβολή του στην αξιολόγηση των μαθητών ανά πάσα στιγμή (Ryan, 1994). Εύκολα γίνεται αντιληπτή η υπογράμμιση της ύπαρξης κριτηρίων στη δημιουργία του εν λόγω φακέλου, προκειμένου να εξυπηρετεί στην ανάγκη για την οποία υλοποιήθηκε.

Επίσης, μία προσπάθεια ορισμού του προσωπικού φακέλου – Portfolio έγινε από τους Κουλουμπαρίτη και Ματσαγούρα, οι οποίοι ορίζουν τον φάκελο

εργασιών του μαθητή ως την συλλογή των έργων του. Στον ορισμό τους, τονίζουν πως η συγκέντρωση αυτή γίνεται πάντα με τη θέληση των ίδιων των μαθητών και για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Ο στόχος αυτός δεν είναι άλλος από την παρουσίαση και αξιολόγηση της προσπάθειας, της απόδοσης, και της επίδοσης που έχουν οι μαθητές στα αντικείμενα που παρέχονται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος. Σύμφωνα, πάλι με τον ορισμό ο φάκελος πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητα την πορεία που έχει διαγράψει ο μαθητής ή η μαθήτρια, τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση, οι οδηγίες που έχει δώσει ο εκπαιδευτικός και φυσικά την κριτική που απορρέει από την αξιολόγηση. Τονίζεται επίσης, πως είναι ανάγκη να διευκρινιστεί πως ο προσωπικός φάκελος – Portfolio δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση φάκελο συλλογής αναμνηστικών, όπως επίσης δεν αποτελεί απόδειξη της καλής και ολοκληρωμένης εργασίας του εκπαιδευτικού (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα, 2004).

Η ύπαρξη πολλών και ποικίλων ορισμών δημιουργεί, εύλογα, την εντύπωση πως το θέμα του προσωπικού φακέλου – Portfolio αποτελεί βασικό αντικείμενο ερευνών για πολλούς μελετητές. Αυτό από μόνο του αποτελεί απόδειξη πως ο προσωπικός φάκελος – Portfolio αποτελεί μία τεχνική αξιολόγησης που διέγειρε την επιστημονική κοινότητα. Αναφορικά με τους ορισμούς, όπως φάνηκε όλοι συμφωνούν στο γεγονός πως σκοπός της δημιουργίας του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και της μαθήτριας. Ωστόσο, κάθε ορισμός έχει να προσφέρει και κάποια καινούρια ή διαφοροποιημένη πληροφορία. Με άλλα λόγια, κάθε ερευνητής, μέσω της οπτικής του για τον ορισμό του προσωπικού φακέλου – Portfolio, υπογραμμίζει κάποια συγκεκριμένα θέματα ή συγκεκριμένους παράγοντες. Αυτό θα μπορούσε να ειπωθεί πως δεν είναι απαραίτητα κακό ή αρνητικό. Αντιθέτως, είναι θεμιτό, καθώς μέσα από τις διαφοροποιημένες προτάσεις και οπτικές είναι ευκολότερη και πληρέστερη η τελική άποψη που μπορεί να διαμορφώσει κάποιος περί του τι είναι προσωπικός φάκελος – Portfolio.

Χωρίς αμφιβολία είναι αδήριτη ανάγκη να αναφερθεί συμπερασματικά ένας ορισμός ο οποίος φαίνεται να είναι ο πληρέστερος των άλλων και ταυτόχρονα ο περισσότερο αποδεκτός. Πρόκειται, λοιπόν, για τον ορισμό των Paulson, Paulson & Meyer, ο οποίος διατυπώθηκε το 1991 και αποτελεί μάλλον θεμελιώδη πλέον ορισμό για το τι είναι προσωπικός φάκελος – Portfolio. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν τον

ορισμό, το Portfolio είναι μια συλλογή εργασιών των μαθητών που γίνεται σκόπιμα και συστηματικά, βάσει της οποίας διαφαίνεται η προσπάθεια των μαθητών, η πρόοδός τους, αλλά και τα ποικίλα επιτεύγματά τους αναφορικά με έναν ή περισσότερους τομείς. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι πως για την συγκέντρωση αυτή των εργασιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μένουν αμέτοχοι και αμέτοχες, αλλά αντιθέτως έχουν ενεργή συμμετοχή αναφορικά με το τι θα πρέπει να συμπεριληφθεί στον εν λόγω φάκελο. Επιπροσθέτως, οι μαθητές συμμετέχουν και στη διαδικασία καθορισμού των κριτηρίων, βάσει των οποίων, αφενός επιλέγεται το περιεχόμενο του φακέλου και αφετέρου αξιολογείται το ίδιο (Paulson, κ.ο. 1991). Χωρίς αμφιβολία, στόχος του φακέλου είναι η παρουσίαση όλης της συνεχούς προσπάθειας που καταβάλει ο μαθητής, σε συνδυασμό με την πρόοδο που διαγράφει και τα επιτεύγματα που πετυχαίνει σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Είναι εύκολα κατανοητό λοιπόν πως υπογραμμίζεται η ανάγκη να συμμετέχει ενεργά ο ίδιος ο μαθητής και η μαθήτρια τόσο για τη δημιουργία του φακέλου όσο και για τη πορεία της αξιολόγησής του.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί πως όλοι οι παραπάνω ορισμοί έχουν πολλά κοινά σημεία, βασικούς άξονες αλλιώς. Οι άξονες αυτοί, δηλαδή τα απαραίτητα στοιχεία που απαρτίζουν έναν ολοκληρωμένο ορισμό για το προσωπικό φάκελο - Portfolio είναι πέντε. Πρώτα από όλα, ο φάκελος – Portfolio συνίσταται στην καταγραφή υλικού που ουσιαστικά αποτελούν αποδείξεις της ατομικής πορείας που έχει ο μαθητής και η μαθήτρια προς τη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. Επίσης, το υλικό του φακέλου είναι στη διάθεση του μαθητή και της μαθήτριας με απώτερο στόχο την ανάπτυξη τους, όχι μόνο την προσωπική αλλά και την επαγγελματική. Δίνεται, δηλαδή, η προοπτική του μακροπρόθεσμου στόχου. Επιπλέον, ένας ακόμα άξονας στον ορισμό του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι οι έννοιες της αυτοαξιολόγησης και του αυτοστοχασμού. Και οι δύο αυτές έννοιες τονίζουν την απαραίτητη συμμετοχή των μαθητών που είναι δημιουργοί του φακέλου, παραλείποντας την περίπτωση της παθητικότητας αλλά ενισχύοντας την εμπλοκή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ένας ακόμα άξονας που διέπει τον ορισμό του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι η έννοια της δια βίου μάθησης. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως ο μαθητής και η μαθήτρια έχουν τη δυνατότητα να ενισχύουν και να συμπληρώνουν συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ζωής τους, το περιεχόμενο του φακέλου.

Τέλος, ένας άξονας, ο οποίος είναι επίσης πολύ σημαντικός με τους προηγούμενους για τον ορισμό του προσωπικού φακέλου – Portfolio, είναι το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος φάκελος, λόγω του ότι αποτελεί εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί την ίδια στιγμή και από τους μαθητές αλλά και από τον εκπαιδευτικό. Είναι σαφές, πως οι μαθητές αξιοποιούν το περιεχόμενο του φακέλου για την κατανόηση της μάθησης και τη βελτίωσή τους, καθώς συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία του ως κάτοχοί του. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας το προσωπικό φάκελο – Portfolio έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει τη διδακτική του πορεία και όλα εκείνα τα στοιχεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν, ώστε να διαγράψει πορεία ανάπτυξης και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

2.2. Θεωρίες που προωθούν την εμφάνιση και εφαρμογή του προσωπικού φακέλου – Portfolio

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το Portfolio ή προσωπικό φάκελος αποτελεί τη βασική τεχνική για την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία χωρίς αμφιβολία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς είναι κατανοητό πως η εν λόγω μορφή αξιολόγησης οδηγεί με αξιοπρόσεχτο τρόπο και στην εξέλιξη της μάθησης. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον και κατατοπιστικό αν παρουσιάζονταν οι θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης που βρίσκονται στη βάση της εφαρμογής της μεθόδου. Κάτι τέτοιο θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση της συγκεκριμένη μεθόδου.

Οι θεωρίες που αξίζει να αναφερθούν, λοιπόν, είναι:

- Η θεωρία του εποικοδομητισμού
- Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης
- Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης
- Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης

2.2.1. Η θεωρία του εποικοδομητισμού

Η μορφή αξιολόγησης βάσει προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio αποτελεί μία μορφή που αν κανείς διερευνήσει τις θεωρητικές βάσεις της, θα εντοπίσει σε αυτές τη θεωρία του εποικοδομητισμού. Η θεωρία του εποικοδομητισμού ή του κονστρακτιβισμού, όπως συνηθίζεται επίσης να ονομάζεται, είναι γνωστή για την ιδιαίτερη οπτική που προσδίδει στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Κατά τη θεωρία του εποικοδομητισμού, λοιπόν, η γνώση είναι δυνατόν να κατακτηθεί από τους μαθητές και τις μαθήτριες μόνο μέσα από την οικοδόμηση της, όπως προδίδει και η ονομασία της θεωρίας. Η οικοδόμηση της γνώσης επιτυγχάνεται με βάση την ήδη υπάρχουσα γνώση, πάνω στην οποία στηρίζεται η νέα γνώση για να γίνει κτήμα των μαθητών και μαθητριών. Είναι εμφανής η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο προσωπικό φάκελο επιτευγμάτων – Portfolio και στο μοντέλο της κονστρακτιβιστικής θεωρίας της μάθησης. Ο φάκελος επιτευγμάτων – Portfolio στην ουσία, και όπως ήδη έχει γίνει σαφές, δίνει τη δυνατότητα, πέρα από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών, να αποθηκεύονται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις, που έχουν προσεγγιστεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, συνεπώς είναι εύκολο να ανατρέχουν σε αυτές τις προϋπάρχουσες που αποτελούν ήδη κτήμα τους και να τις αξιοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την επίτευξη της οικοδόμησης και της αφομοίωσης των νέων γνώσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ξεκάθαρα μία συνέχεια στην πορεία κατάκτησης των γνώσεων, η οποία εμφανίζεται ως το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων. Το περιεχόμενο αυτό, όπως έχει αναφερθεί είναι στη διάθεση των μαθητών και των μαθητριών, προκειμένου να έχουν πρόσβαση στην πορεία κατάκτησης των γνώσεων αυτών, στην προσπάθεια πρόσθεσης και άλλων (Γιαλλουρίδης, 2002).

2.2.2. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Μία ακόμα θεωρητική προσέγγιση που υπάρχει στη θεωρητική βάση της εφαρμογής του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων είναι η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης έχει διατυπωθεί από τον Howard Garden και αποτελείται από ορισμένες αρχές. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η εφαρμογή της μορφής της αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου

επιτευγμάτων βρίσκει ανταπόκριση σε αυτές τις αρχές. Για τον Howard Gardner υπάρχουν ορισμένες εγκεφαλικές περιοχές που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν επαρκώς από όλα τα άτομα. Ουσιαστικά αυτές οι εγκεφαλικές περιοχές είναι οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης πάνω στους οποίους στηρίζεται η συγκεκριμένη θεωρία. Οι τύποι νοημοσύνης, λοιπόν, κατά τον Gardner, είναι οι ακόλουθες:

- Γλωσσική νοημοσύνη
- Λογική - μαθηματική νοημοσύνη
- Μουσική νοημοσύνη
- Νοημοσύνη του χώρου
- Προσωπική νοημοσύνη

Αυτό που υποστηρίζεται με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης είναι ότι τα άτομα είναι δυνατόν να αναπτύξουν τους παραπάνω τύπους νοημοσύνης παράλληλα και σε διαφορετικούς βαθμούς για κάθε τύπο. Αυτό γίνεται μέσω της έκθεσης των ατόμων στα κατάλληλα ερεθίσματα, όπως αυτά θεωρούνται για κάθε ξεχωριστό τύπο νοημοσύνης. Ακόμα, υπάρχει το ενδεχόμενο ορισμένοι μαθητές και μαθήτριες να διαγράφουν μεγαλύτερη ανάπτυξη σε κάποιους τύπους νοημοσύνης, ενώ για άλλους τύπους νοημοσύνης να είναι μικρότερη αυτή η ανάπτυξη. Αυτή η δυσανάλογη ανάπτυξη ενδεχομένως να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες όπως η κληρονομικότητα ή η μεγαλύτερης –μικρότερης διάρκειας αντίστοιχα, αλληλεπίδραση και επαφή με συγκεκριμένα ερεθίσματα για κάθε τύπο νοημοσύνης (Gardner, 1993).

Ακόμα, σύμφωνα πάλι με τον Gardner, είναι πολύ δύσκολο να αποσαφηνιστεί η επίδοση των μαθητών και των μαθητριών απλά με το να δοθεί ένας αριθμός που να προσδιορίζει τη νοημοσύνη τους. Αυτό γίνεται γιατί, όπως έχει καταστεί σαφές δεν είναι μία και ενιαία η νοημοσύνη αλλά αποτελείται από πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Επίσης, με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων των νοημοσύνης επισημαίνεται πως δεν είναι εύκολη υπόθεση να προσδιοριστεί κάτι ως κατακτηθείσα γνώση ή όχι. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως αναφέρθηκε δεν επαρκεί ένας αριθμός ή ένας βαθμός που αξιολογεί ένα μόνο περιστατικό αναφερόμενο σε έναν τύπο νοημοσύνης, όπως παραδείγματος χάρη ένα διαγώνισμα, ως απόδειξη πως οι συγκεκριμένες γνώσεις που συνθέτουν έναν τύπο νοημοσύνης έχουν κατακτηθεί.

Αντιθέτως, οι παράγοντες που συνθέτουν έναν τύπο νοημοσύνης είναι πολλοί και για να αξιολογηθεί η επίδοση ενός μαθητή ή μίας μαθήτριας στους διάφορους τύπους νοημοσύνης, αλλά και γενικότερα, χρειάζεται μία εναλλακτική προσέγγιση αξιολόγησης. Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση δεν είναι άλλη από τη μέθοδο αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio. Ουσιαστικά, το Portfolio δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών εργασιών και επιτευγμάτων των μαθητών και των μαθητριών, κάτι το οποίο φανερώνει την πορεία που ακολουθήθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από αυτό το περιεχόμενο, λοιπόν, είναι εύκολο να φανεί κατά πόσο έχει καλή επίδοση ένας μαθητής ή μία μαθήτρια σε ένα φάσμα δραστηριοτήτων που ανήκει σε έναν τύπο νοημοσύνη (Borthwick, 1995). Ο αξιολογητής επομένως, με τη χρήση του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio βρίσκεται σε θέση να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών μέσα από την εξελικτική πορεία τους αναφορικά με έναν τύπο νοημοσύνης κι όχι βασιζόμενος σε άλλα μεμονωμένες διαδικασίες αξιολόγησης που ανήκουν στην παραδοσιακή προσέγγιση.

2.2.3. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης

Μία ακόμα θεωρητική προσέγγιση, την οποία μπορεί κάποιος να αντιληφθεί στη βάση εφαρμογής της μεθόδου αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio είναι η μαθητοκεντρική προσέγγιση. Η θεωρία αυτή, λοιπόν, βρίσκει εφαρμογή τόσο στη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και στη διαδικασία της αξιολόγησης. Όπως προδίδει το όνομα αυτής της θεωρητικής προσέγγισης, το κέντρο των διαδικασιών διδασκαλίας και αξιολόγησης οφείλει να είναι ο ίδιος ο μαθητής ή η μαθήτρια.

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση διέπεται από ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία θα ήταν ωφέλιμο να επισημανθούν, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή τόσο η ίδια η θεωρητική προσέγγιση, όσο και η εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

- Η μάθηση απαιτεί μία διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων που να βασίζονται στις μοναδικές εμπειρίες που έχει ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια.

- Η ερμηνεία όλων των νοημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες γίνεται κατά αποκλειστικότητα με βάση τις εμπειρίες που ήδη έχουν, καθώς επίσης και με βάση τις απόψεις που έχουν σχηματίσει.
- Κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια έχει διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης και εξέλιξης όσον αφορά το κοινωνικό, φυσικό, διανοητικό και συναισθηματικό παράγοντα.
- Κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια ακολουθεί διαφορετικές τεχνικές και στρατηγικές πρόσληψης της γνώσης.
- Η εκ φύσεως περιέργεια των μαθητών συνάδει με την επιθυμία για μάθηση, αλλά σε περιπτώσεις έντονης κριτικής τη θέση της επιθυμίας λαμβάνει η άρνηση και η απογοήτευση.
- Μέσα από την εκτίμηση και τον σεβασμό της προσπάθειας που καταβάλλεται από τους μαθητές και τις μαθήτριες ενισχύεται η αυτοπεποίθηση που έχουν οι ίδιοι, κάτι που προωθεί περαιτέρω την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Με την επιλογή δραστηριοτήτων με ενδιαφέρον για τους μαθητές και τις μαθήτριες ενισχύεται η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα των ίδιων των μαθητών.
- Η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία προωθείται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους μαθητές και μαθήτριες. (Scott & Ayres, 2002).

Οι αρχές της μαθητοκεντρικής θεωρητικής προσέγγισης βρίσκουν εφαρμογή πλέον όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς θεωρούνται στο σύνολό τους ορθές και σημαντικές για την σωστή και επιδιωκόμενη έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας. Συνεπώς, αυτό που είναι ανάγκη να γίνει είναι να βρεθεί εκείνος ο τρόπος αξιολόγησης, με τον οποίο θα διαφαίνεται αν και κατά πόσο οι παραπάνω αρχές βρίσκουν ρεαλιστική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς καμία αμφιβολία και δεδομένου πως οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν επαρκούν για την παραπάνω διερεύνηση, η μέθοδος αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο επιτευγμάτων είναι εκείνη η μέθοδος που θεωρείται καταλληλότερη, καθώς στις βάσεις δημιουργίας του Portfolio βρίσκονται οι παραπάνω αρχές.

2.2.4. Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της μάθησης

Η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, όπως φανερώνεται και από την ονομασία της δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της μάθησης. Βασικός εκπρόσωπος της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας είναι ο Vygotsky. Οι αρχές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας για τη μάθηση επισημαίνουν πως η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες που δεν είναι αποκομμένες από τον πολιτισμικό και κοινωνικό παράγοντα. Αντιθέτως οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχουν στόχο την κατάκτηση των γνώσεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες οφείλουν να είναι πλαισιωμένες πολιτισμικά, κοινωνικά, θεσμικά και υλικά.

Στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στην γλώσσα, καθώς και στον τρόπο που αυτή χρησιμοποιείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Για να γίνει περισσότερο κατανοητό, οι ποικίλες χρήσεις της γλώσσας από τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι κάτι που χρειάζεται να αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες ως προς το βαθμό έχουν τις έχουν κατακτήσει. Για την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία είναι πολύ σημαντική η ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών να προσαρμόζονται σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας, να αντιμετωπίζουν αυθεντικές καταστάσεις ρόλων, όπως είναι η συνύπαρξη ανάμεσα σε συμμαθητές, αλλά και ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η μορφή αξιολόγησης που μπορεί να σταθεί αντάξια στο ρόλο της διαδικασίας αξιολόγησης είναι η χρήση του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio. Η επιλογή αυτής της μεθόδου κρίνεται ως η πιο ορθή επιλογή, καθώς εμπεριέχει την έννοια της αυτοαξιολόγησης των ίδιων των μαθητών και μαθητριών, κάτι που θεωρείται απαραίτητο για την αξιολόγηση όσων προαναφέρθηκαν ως σημαντικά στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Torlaug & Ove, 2004).

2.3. Μορφές του προσωπικού φακέλου – Portfolio

Χωρίς αμφιβολία, υπάρχουν πολλές μορφές προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως ανάλογα τους στόχους που χρειάζεται να επιτευχθούν υπάρχει και άλλη μορφή φακέλου – Portfolio με διαφορετική λειτουργία. Αξίζει να σημειωθεί πως ο προσωπικός φάκελος επιτευγμάτων – Portfolio, δεν εμφανίζεται μόνο στην εκπαίδευση με την στενή έννοια

του σχολείου. Κάτι τέτοιο είναι εύλογο, αν αναλογιστεί κανείς πως το Portfolio αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης και εκ των πραγμάτων θα χρησιμοποιείται και σε άλλες περιπτώσεις που χρήζουν αξιολόγησης. Αν και στην συγκεκριμένη εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται στον προσωπικό φάκελο επιτευγμάτων – Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης στην εκπαίδευση και ακόμα περισσότερο στον παιδικό σταθμό, θα ήταν παράλειψη αν δεν αναφέρονται και οι υπόλοιπες μορφές προσωπικών φακέλων επιτευγμάτων – Portfolio. Κάτι τέτοιο κρίνεται σκόπιμο, καθώς μέσα από αυτήν την αναφορά δίνεται η δυνατότητα για πρόσθετη διερεύνηση του γενικότερα του προσωπικού φακέλου – Portfolio.

Συνεπώς, στη βιβλιογραφία αναφέρονται πέντε μορφές προσωπικού φακέλου – Portfolio, κάθε μία από τις οποίες εξυπηρετεί και άλλους στόχους. Οι μορφές προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι οι εξής:

- Ο προσωπικός φάκελος - Portfolio ως μέσο επιλογής επαγγέλματος ή προαγωγής
- Ο προσωπικός φάκελος - Portfolio ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης
- Ο προσωπικός φάκελος - Portfolio ως μέσο εκπαιδευτικής ανάπτυξης
- Ο προσωπικός φάκελος - Portfolio ως μέσο συνολικής και συνεχούς αξιολόγησης
- Ο προσωπικός φάκελος - Portfolio ως μέσο ενεργούς υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας.

Όπως ήδη ειπώθηκε κάθε μία από αυτές τις μορφές προσωπικού φακέλου – Portfolio έχει άλλη λειτουργία, άλλο σημείο εφαρμογής και άλλους σκοπούς. Κατά αυτόν τον τρόπο, η πρώτη μορφή προσωπικού φακέλου – Portfolio χρησιμοποιείται ως μέσο επιλογής επαγγέλματος ή προαγωγής. Σε αυτήν την περίπτωση το περιεχόμενο του φακέλου είναι τεκμήρια που αποδεικνύουν πως ο δημιουργός του φακέλου έχει όλα εκείνα τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν υποψήφιο μίας επαγγελματικής θέσης ή μίας προαγωγής. Ουσιαστικά ο υποψήφιος – κάτοχος του φακέλου χρησιμοποιεί υποστηρικτικά το Portfolio, ώστε να καταφέρει τον επιδιωκόμενο στόχο του. τα κριτήρια συλλογής του περιεχομένου σε αυτή την περίπτωση είναι απόφαση του εργοδότη, ενώ η ευθύνη συλλογής τους βαρύνει τον υποψήφιο – κάτοχο του φακέλου. Η επόμενη μορφή προσωπικού φακέλου –

Portfolio, μοιάζει αρκετά με τον προηγούμενος αναφερθέντα φάκελο και είναι το Portfolio ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ουσιαστικά ο κάτοχος αυτής της μορφής φακέλου επιτευγμάτων συγκεντρώνει τεκμήρια που αναδεικνύουν την επαγγελματική του εξέλιξη, προκειμένου να μπορεί να το επιδείξει σε εργασιακά υπεύθυνους του ή σε όποιον επιθυμεί να αξιολογήσει την επαγγελματική πρόοδο του.

Εν συνεχεία, υπάρχει η τρίτη μορφή του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων, το Portfolio ως μέσο εκπαιδευτικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του φακέλου σε αυτήν την περίπτωση περιέχει αποδείξεις και πιστοποιήσεις των γνώσεων και των επιδόσεων του κατόχου του φακέλου. Η χρησιμότητα του έγκειται στο ότι λειτουργεί καθοριστικά στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προφίλ για τον κάτοχό του, το οποίο θα επιτρέψει ή όχι την συνέχεια των σπουδών του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς επίσης και την επιλογή του κατόχου από εργοδότες για κατοχή κάποιας επαγγελματικής θέσης. Στην περίπτωση του Portfolio ως μέσο εκπαιδευτικής ανάπτυξης απαιτείται και κάποια πιστοποίηση από κάποιο εκπαιδευτικό φορέα ή εκπαιδευτική αρχή ώστε να πιστοποιείται η εγκυρότητα του περιεχομένου.

Η τέταρτη μορφή προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio λειτουργεί ως μέσο συνολικής και συνεχούς αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα το περιεχόμενο σε αυτή την περίπτωση αξιολογείται προκειμένου να εξαχθούν πληροφορίες που αφορούν τον ίδιο τον κάτοχο του – μαθητή, αλλά και την πρόδό του. Τις περισσότερες φορές ο προσωπικός φάκελος επιτευγμάτων σε αυτή τη μορφή του χρησιμοποιείται στο σχολείο ως συμπληρωματική μέθοδος αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας .

Τέλος, υπάρχει και η μορφή του προσωπικού φακέλου – Portfolio που εμφανίζεται και πάλι στην εκπαίδευση, αυτή τη φορά ως μέσο ενεργούς υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας. Σε αυτήν την περίπτωση, ο προσωπικός φάκελος – Portfolio δεν χρησιμοποιείται μόνο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, αλλά ουσιαστικά λειτουργεί υποστηρικτικά για όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Ο τρόπος που γίνεται αυτό είναι με την ενίσχυση συγκεκριμένων μεθόδων, όπως είναι η συνεργατικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η αυτοαξιολόγηση και η αυτενέργια. Όλες αυτές οι μέθοδοι συνοδεύουν σε γενικότερο πλαίσιο τη μέθοδο αξιολόγησης μέσω προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων - Portfolio, ταυτόχρονα όμως δεν μένουν

στην υποστήριξη μόνο της διαδικασίας της αξιολόγησης, αλλά ενισχύουν την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Klenowski, 2002).

Μέσα από την αναφορά στις διάφορες μορφές προσωπικού φακέλου – Portfolio καθίσταται σαφές πως κάθε μία μορφή εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς. Συνεπώς το προτιμότερο είναι να προκαθορίζονται οι στόχοι που είναι επιθυμητό να επιτευχθούν και στη συνέχεια να επιλέγεται η μορφή προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio που είναι περισσότερο κατάλληλα.

2.4. Μορφές Προσωπικού φακέλου – Portfolio στην εκπαίδευση

Η συγκεκριμένη εργασία, όπως έχει ήδη αναφερθεί εξετάζει το προσωπικό φάκελο επιτευγμάτων – Portfolio στον χώρο της εκπαίδευσης και ακόμα πιο συγκεκριμένα στο χώρο του παιδικού σταθμού. Καθώς έχει γίνει ήδη αναφορά στις μορφές που μπορεί να έχει ένας προσωπικός φάκελος επιτευγμάτων, είναι σκόπιμο και αναγκαίο να διερευνηθούν οι μορφές που μπορεί να έχει ένας προσωπικός φάκελος επιτευγμάτων – Portfolio στην εκπαίδευση. Χωρίς αμφιβολία, ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ο πλέον αναμενόμενος χώρος για την ανάπτυξη της μεθόδου αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio. Αυτό συμβαίνει επειδή η αξιολόγηση κατέχει ιδιαίτερη θέση στο χώρο της εκπαίδευσης και καθώς η ίδια η εκπαίδευση, οι μέθοδοί της και οι μορφές της εξελίσσονται είναι ανάγκη να εφαρμόζονται ακόμα πιο εξελιγμένες μορφές αξιολόγησης, όπως αυτή του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio.

Συνεπώς, μέσα από τη βιβλιογραφική διερεύνηση σε έρευνες και έργα που προσεγγίζουν την έννοια του προσωπικού φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio, έχουν αναφερθεί οι εξής μορφές Portfolio:

- Το Portfolio μάθησης
- Το Ατομικό / Αναπτυξιακό Portfolio
- Το Portfolio που δείχνει τις καλύτερες εργασίες του μαθητή
- Το Διαγνωστικό/Αξιολογικό Portfolio
- Το Portfolio του εκπαιδευτικού για να οργανώσει τη διδασκαλία.

Είναι αδήριτη ανάγκη να προσεγγιστούν οι παραπάνω μορφές του Portfolio για να καταστεί κατανοητό ο τρόπος λειτουργίας της κάθε μίας, καθώς και του περιεχομένου του.

Κατά αυτόν τον τρόπο, ο προσωπικός φάκελος – Portfolio στην πρώτη του μορφή ονομάζεται Portfolio μάθησης. Χωρίς αμφιβολία μορφή αυτή του προσωπικού φακέλου Portfolio αποτελεί την πιο απλή μορφή που μπορεί να υπάρξει στο πλαίσιο των προσωπικών φακέλων. Στη συγκεκριμένη μορφή του, το Portfolio αποτελεί μία συλλογή με διάφορα έγγραφα και τεκμήρια που διαθέτει ένα μαθητής ή μία μαθήτρια από τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει στο σχολείο. Για να γίνει περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio μάθησης είναι ανάγκη να προσδιοριστεί σε τι συνίσταται αυτό. Έτσι, λοιπόν, σε ένα Portfolio μάθησης είναι δυνατόν αν συλλεχθούν διάφορες ζωγραφιές και εργασίες του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, ενδεικτικά σχολικών τάξεων, βαθμοί επίδοσης, διαγωνίσματα και άλλες γραπτές δοκιμασίες και πτυχία. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως ο τρόπος που οργανώνεται ένας προσωπικός φάκελος - Portfolio μάθησης δεν υπακούει σε συγκεκριμένες και τυπικές δομές οργάνωσης. Επιπλέον, δεν υπάρχει σαφής λόγος και σκοπός ύπαρξής του, παρά μόνο η επιθυμία του κατόχου του να έχει συγκεντρωμένα όλα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω σε κάποια άτυπη συλλογή. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ένας τέτοιος φάκελος δεν βρίσκεται στο χώρο του σχολείου, παρά μόνο στο χώρο του σπιτιού του μαθητή και της μαθήτριας. Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, καθιστά το προσωπικό φάκελο - Portfolio μάθησης ως το πιο οικείο Portfolio (Shores & Grace, 1998).

Η δεύτερη μορφή του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι το Ατομικό ή Αναπτυξιακό Portfolio. Η συγκεκριμένη μορφή προσωπικού φακέλου –Portfolio αποτελεί μία συλλογή των εργασιών και της προσωπικής δουλειάς που έχει παράγει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το χρονικό διάστημα καθορίζεται από τον κάτοχο και δημιουργό του φακέλου και θα μπορούσε να είναι χρονικό διάστημα ενός εξαμήνου, ενός τριμήνου ή ακόμα και μία σχολικής χρονιάς. Ο δημιουργός του Ατομικού ή Αναπτυξιακού Portfolio είναι σε θέση να αποφασίσει λεπτομέρειες για το περιεχόμενό του φακέλου του. Τέτοιες λεπτομέρειες είναι το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο θα αναφέρεται η συλλογή των εργασιών. Θα μπορούσε συγκεκριμένα, το περιεχόμενο να άπτεται ενός μόνο γνωστικού

αντικειμένου ή όλων των γνωστικών αντικειμένων στο σύνολό τους. Ο ρόλος και ο σκοπός αυτού του είδους φακέλου δεν είναι άλλος παρά της αποθήκευσης των εργασιών που έχουν δημιουργηθεί και εκπονηθεί από ένα μαθητή ή μία μαθήτρια. Ουσιαστικά ο αναπτυξιακός ή ατομικός προσωπικός φάκελος – Portfolio παρέχει τη δυνατότητα στον κάτοχό του να ανατρέξει σε εργασίες που υλοποιήθηκαν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, προκειμένου να γίνει κάποια αναφορά σε αυτές, να χρησιμοποιηθούν ή απλά να τεκμηριώσουν τις γνώσεις του κατόχου. Ένα πολύ ιδιαίτερο και χαρακτηριστικό παράδειγμα αναπτυξιακού ή ατομικού προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι το Portfolio που περιέχει εκθέσεις κάποιου μαθητή ή μαθήτριας. Η συγκεκριμένη κατηγορία συνηθίζεται να ονομάζεται διεθνώς Writing Portfolios (Τσαγκάρη, 2000). Αντίστοιχα, εύκολα καθίσταται σαφές πως για κάθε γνωστικό αντικείμενο και τις παραγόμενες εργασίες του είναι εφικτό να δημιουργηθεί ένας συγκεκριμένος αναπτυξιακός ή ατομικός προσωπικός φάκελος – Portfolio. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον να επισημανθεί πως ο αναπτυξιακός ή ατομικός προσωπικός φάκελος – Portfolio φαίνεται να αναφέρεται και με άλλες ονομασίες από άλλους ερευνητές. Χαρακτηριστική είναι η ονομασία Portfolio συλλογής ή ιδιοκτησίας (Wolf, κ.ο., 1996). Επίσης, ακόμα μία ονομασία για τον εν λόγω φάκελο έχει δοθεί από τον Daffy και τους συνεργάτες του και είναι Portfolio των πάντων (Daffy, κ.ο.,1999).

Μία τρίτη μορφή προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι εκείνη που αναδεικνύει τις καλύτερες εργασίες του μαθητή ή της μαθήτριας και ονομάζεται για αυτόν το λόγο Portfolio ανάδειξης της καλύτερης εργασίας του μαθητή / μαθήτριας. Ουσιαστικά, σε αυτό το προσωπικό φάκελο – Portfolio εμπεριέχονται δείγματα των εργασιών ενός μαθητή ή μίας μαθήτρια που έτυχαν καλύτερης επίδοσης κατά τη διάρκεια μίας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, όπως είναι μία σχολική χρονιά. Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου φακέλου δεν αποτελεί επιλογή μόνο του κατόχου του, αλλά στην επιλογή του περιεχομένου συμβάλλει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα είναι δυνατόν να συνοδεύει τις εργασίες αυτές με σχολιασμούς. Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης μορφής φακέλου μπορεί να συνεπάγεται σε ορισμένες θεματικές για τις οποίες ο μαθητής ή η μαθήτρια κάνει εργασίες, λαμβάνοντας ταυτόχρονα σχολιασμούς και στοιχεία ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου, ο προσωπικός φάκελος -Portfolio ανάδειξης της καλύτερης εργασίας του μαθητή / μαθήτριας φέρεται και με την ονομασία φάκελος –

Portfolio ανατροφοδότησης. Αδιαμφισβήτητα σκοπός του είναι η ανάδειξη της πιο ολοκληρωμένης και καλής εργασίας του μαθητή και της μαθήτριας (Daffy, κ.ο., 1999 & Τσαγκάρη, 2000).

Σύμφωνα με την παραπάνω διάκριση των μορφών προσωπικών φακέλων – Portfolios, η τέταρτη μορφή που αναφέρεται είναι ο προσωπικός διαγνωστικός ή αξιολογικός φάκελος ή αλλιώς διαγνωστικό - αξιολογικό Portfolio. Η συγκεκριμένη μορφή προσωπικού φακέλου - Portfolio, όπως προδίδει και η ονομασία της, είναι εκείνη που προσανατολίζεται στη διαδικασία της αξιολόγησης πολύ περισσότερο από κάθε άλλη μορφή Portfolio. Ουσιαστικά ο μαθητής ή η μαθήτρια συλλέγει τεκμήρια και αποδείξεις, που λειτουργούν αξιολογικά στην επίδοσή τους. Το περιεχόμενο ενός τέτοιου διαγνωστικού – αξιολογικού φακέλου συνίσταται σε δείγματα εργασιών, γραπτές δοκιμασίες, οπτικοακουστικό υλικό, αλλά και κάθε άλλο υλικό που αποδεικνύει την εκπαιδευτική και μαθησιακή πορεία του μαθητή. Η συλλογή του περιεχομένου ενός διαγνωστικού – αξιολογικού προσωπικού φακέλου γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων επιλογής που προκαθορίζονται από κοινού με τον εκπαιδευτικό. Ο προκαθορισμός των κριτηρίων επιλογής σχετίζεται με τους στόχους που πρέπει να εξυπηρετήσει ο συγκεκριμένος φάκελος. Αξίζει να επισημανθεί πως το υλικό που συλλέγεται είναι δυνατόν να ανταποκρίνεται σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή στο σύνολο τους. Η επιλογή αυτή σχετίζεται σαφώς με τους στόχους που τίθενται από τους μαθητές από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων για το διαγνωστικό ή αξιολογικό Portfolio, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τις στρατηγικές μάθησης που αποκτούν, κατανοώντας τον τρόπο που ακολουθούν για την κατάκτηση της γνώσης. Καθίσταται σαφές, λοιπόν, πως ο διαγνωστικός ή αξιολογικός φάκελος συμβάλλει και αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, και στην αυτοξιολόγηση του κατόχου του με αυτόν τον τρόπο. Αδιαμφισβήτητος είναι και ο ρόλος του διαγνωστικού ή αξιολογικού φακέλου ως μέσου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών. Μάλιστα, αξίζει να επισημανθεί πως ο ρόλος στην αξιολόγηση της επίδοσης δύναται να είναι συμπληρωματικός, δηλαδή να συνυπάρχει η αξιολόγηση μέσω φακέλου με κάποια άλλη μέθοδο αξιολόγησης. Σαφώς, υπάρχει και η δυνατότητα να σταθεί και ως ο μόνος τρόπος αξιολόγησης. Τέλος, το περιεχόμενο του διαγνωστικού ή αξιολογικού φακέλου – Portfolio μπορεί να παρουσιαστεί εντός τάξης στους υπόλοιπους μαθητές

και μαθήτριες, αλλά ακόμα και στους γονείς (Τσαγκάρη, 2000 & Wolf.κ.ο., 1996 Duffy, κ.ο., 1999).

Στον παραπάνω διαχωρισμό για τις μορφές των προσωπικών φακέλων – Portfolios αναφέρεται και μία μορφή που συνοδεύει τη διδακτική πορεία των εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος φάκελος ονομάζεται Portfolio του εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, σε αυτή την περίπτωση, το Portfolio αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του. Το περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio εκπαιδευτικού συνίσταται σε πληροφορίες για τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν, χωρίς αμφιβολία, τον εκπαιδευτικό να ορίσει τη διδακτική πορεία του, με τέτοιο τρόπο ώστε λάβει υπόψη τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας. Σκοπός ενός τέτοιου Portfolio είναι η επίτευξη μίας επιτυχημένης διδασκαλίας. Συνεπώς είναι κατανοητό, πως ο συγκεκριμένος φάκελος δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει, αλλά και να ανασχεδιάζει το πλάνο της διδασκαλίας του, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες της κάθε περίπτωσης (Lankes, 1998).

Καθώς αναφέρθηκε ότι δεν είναι σαφής ο διαχωρισμός των τύπων και των κατηγοριών του προσωπικού φακέλου, στην αναζήτηση για περαιτέρω διάκριση των μορφών του Portfolio, αξίζει να αναφερθεί η διάκριση που γίνεται από τους Valencia & Place. Σύμφωνα με αυτούς, ο προσωπικός φάκελος Portfolio έχει τέσσερις μορφές. Αυτές είναι:

- Φάκελος - Portfolio Επίδειξης
- Φάκελος – Portfolio Αξιολόγησης
- Φάκελος- Portfolio Τεκμηρίωσης
- Εξελικτικός – Portfolio Φάκελος.

Αναλύοντας τα παραπάνω είδη Φακέλων – Portfolios, το πρώτο είδος, ο Φάκελος Επίδειξης αφορά τη συλλογή υλικού που ανταποκρίνεται στις καλύτερες εργασίες του μαθητή και της μαθήτριας. Ο Φάκελος Αξιολόγησης αποτελεί συλλογή εργασιών που έχουν καθοριστεί από τον εκπαιδευτικό και έχουν αξιολογηθεί επίσης. Ακόμα, ο Φάκελος Τεκμηρίωσης αποτελεί τη συλλογή διάφορων εργασιών του μαθητή ή της μαθήτριας, που επιλέγονται με συστηματικό τρόπο. Στην περίπτωση

αυτή δεν είναι απαραίτητη η αξιολόγηση του περιεχομένου του φακέλου από τον εκπαιδευτικό. Τέλος, εξελικτικός Φάκελος συνίσταται στη συλλογή τεκμηρίων και δειγμάτων από εργασίες του μαθητή ή της μαθήτριας που αναδεικνύουν την εξέλιξή του αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (Valencia & Place, 1994).

Μία ακόμα κατηγοριοποίηση και διαχωρισμός των τύπων του προσωπικού φακέλου – Portfolio έγινε από τους Columba & Dolgos, οι οποίοι διέκριναν τους τύπους των Portfolios ως εξής:

- Portfolio Τεκμηρίωσης ή Portfolio Εργασίας
- Portfolio Ανοιχτής Μορφής
- Portfolio Προθήκης
- Portfolio Διαδικασίας

Πιο συγκεκριμένα και για να γίνει περισσότερο κατανοητός ο ρόλος, ο σκοπός και το περιεχόμενο κάθε τύπου από τα παραπάνω γίνεται η αντίστοιχη αναφορά. Κατά αυτόν τον τρόπο, το Portfolio Τεκμηρίωσης ή Portfolio Εργασίας είναι εκείνο το Portfolio που περιέχει τις εργασίες και τις δραστηριότητες που έχει υλοποιήσει μέσα σε μία σχολική χρονιά. Σκοπός του συγκεκριμένου τύπου προσωπικού φακέλου είναι η ανάδειξη της γνώσης που έχει κατακτηθεί, καθώς και της ανάπτυξης των μαθητών και της μαθήτριας.

Ο Φάκελος –Portfolio Ανοιχτής Μορφής αποτελεί ένα είδος εναλλακτικού φακέλου. Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου τύπου είναι ότι παρέχει ελευθερία στο μαθητή και τη μαθήτρια, προκειμένου να είναι σε θέση να διαμορφώσουν το περιεχόμενο του φακέλου τους, κατά τον τρόπο που επιθυμούν. Έτσι, ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια επιλέγουν και συμπεριλαμβάνουν στο φάκελό τους οποιοδήποτε στοιχείο επιθυμούν απλό τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία. Παρότι τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται ένας τέτοιος φάκελος μπορεί να είναι ανομοιογενή και χωρίς να έχουν επιλεγεί βάσει κριτηρίων, ο φάκελος είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού προκειμένου να προβεί σε αξιολόγηση του περιεχομένου του, τόσο εν γένει, όσο και τμηματικά.

Ο προσωπικός φάκελος – Portfolio Προθήκης είναι επίσης ένας ιδιαίτερος τύπος φακέλου. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στο γεγονός ότι προσπαθεί να αθροίσει

τη γνώση του κατόχου του. Συνεπώς στο Portfolio Προθήκης συλλέγονται ποικίλες μορφές εργασιών. Το περιεχόμενο ενός τέτοιου φακέλου, λοιπόν, μπορεί να είναι η πιο καλή εργασία, αλλά και η πιο αποτυχημένη εργασία. Επίσης, στο συγκεκριμένο Portfolio Προθήκης μπορεί να υπάρχει και μία εργασία που έχει διορθωθεί και είναι σε μία βελτιωμένη μορφή της. Τέλος, στο Portfolio Προθήκης είναι δυνατόν να υπάρχει και η αγαπημένη εργασία που έχει υλοποιήσει ο μαθητής ή η μαθήτρια.

Αναφορικά με το φάκελο Portfolio Διαδικασίας είναι ένας τύπος φακέλου που περιλαμβάνει τα βήματα που ακολουθήθηκαν για την κατάκτηση της γνώσης. Με άλλα λόγια το συγκεκριμένο Portfolio αναδεικνύει όλη τη διαδικασία μάθησης με τα στάδια που αναπτύχθηκαν. Λόγου χάρη, σε ένα τέτοιο φάκελο αποτυπώνονται οι σκέψεις, οι στόχοι και τα κριτήριά (Columba&Dolgos, 1995).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η κατηγοριοποίηση των προσωπικών φακέλων Portfolios που έχει κάνει ο Stiggins. Το ενδιαφέρον αυτής της κατηγοριοποίησης είναι ότι ο ένας τύπος φακέλου οδηγεί προοδευτικά στον επόμενο. Ουσιαστικά, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ξεκινήσει την αξιολόγηση με την εφαρμογή του πρώτου τύπου Portfolio και καθώς θα προχωράει και θα εξελίσσεται η παιδαγωγική και εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορεί να μεταβεί στην εφαρμογή και χρήση της επόμενης κατηγορίας φακέλου – Portfolio. Οι προσωπικοί φάκελοι – Portfolios είναι:

- Φάκελος – Portfolio που εξυμνεί το μαθητή
- Φάκελος – Portfolio ανάδειξης της ανάπτυξης
- Φάκελος – Portfolio Project
- Φάκελος – Portfolio με εκθέσεις για το μαθητή (Stiggins, 2001).

Συνεχίζοντας τη διερεύνησης της κατηγοριοποίησης των προσωπικών φακέλων – Portfolios σε τύπους, αξίζει να αναφερθεί η ταξινόμηση των Smith & Tillema. Οι συγκεκριμένοι έχουν προχωρήσει σε ένα ιδιότυπο διαχωρισμό των Portfolios. Συγκεκριμένα, διακρίνουν δύο τύπους προσωπικών φακέλων – Portfolios που θεωρούνται υποχρεωτικοί και άλλους δύο τύπους προσωπικών φακέλων – Portfolios, των οποίων η εφαρμογή κρίνεται καθαρά από την επιλογή και την επιθυμία των παιδιών (Smith & Tillema, 2003). Έτσι, οι τύποι προσωπικών φακέλων – Portfolios που θεωρούνται υποχρεωτικοί είναι:

- Φάκελος– Portfolio Εργασιών
- Εκπαιδευτικός Φάκελος – Portfolio Εργασιών

Ο πρώτος φάκελος αποτελεί συλλογή αποδεικτικών στοιχείων από εργασίες του μαθητή ή της μαθήτριας. Ο δεύτερος φάκελος, ο Εκπαιδευτικός Φάκελος – Portfolio Εργασιών αφορά την εκπαιδευτική πορεία που έχει ακολουθηθεί σε όλη την σχολική χρονιά.

Από την άλλη, οι άλλοι δύο τύποι φακέλων – Portfolios, που είναι δυνατόν να εφαρμοστούν ως μέθοδοι αξιολόγησης είναι οι:

- Ανατροφοδοτικός Φάκελος – Portfolio
- Ατομικός φάκελος - Portfolio Ανάπτυξης

Στην ουσία, ο Ανατροφοδοτικός Φάκελος – Portfolio συγκεντρώνει και εμφανίζει όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν τεκμήριο της εξέλιξης και των επιτευγμάτων ενός μαθητή ή μίας μαθήτριας. Τέλος, Ατομικός φάκελος - Portfolio Ανάπτυξης αποτελεί τη συλλογή πολλών στοιχείων αξιολόγησης ενός μαθητή ή μίας μαθήτριας αναφορικά σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.(Smith & Tillema, 2003).

Από τις παραπάνω αναφορές, μπορεί εύκολα κανείς να εξάγει το συμπέρασμα, πως οι προσωπικοί φάκελοι – Portfolios μπορούν να διακριθούν σε πολλά και διαφορετικά είδη.

Ο καθορισμός αυτός και η διάκριση γίνεται μάλλον περισσότερο βάσει των επιδιωκόμενων σκοπών που χρήζουν υλοποίησης μέσω της μεθόδου αξιολόγησης με προσωπικό φάκελο – Portfolio. Κατά αυτόν τον τρόπο ποικίλουν τα είδη, οι ονομασίες και το περιεχόμενο των προσωπικών φακέλων – Portfolios.

2.5.Στόχοι του προσωπικού φακέλου – Portfolio

Έχοντας ήδη αντιληφθεί τα ποικίλα είδη των προσωπικών φακέλων, με τις διάφορες ονομασίες που έχουν, θα ήταν πολύ ορθό να εντοπιστούν οι στόχοι του προσωπικού φακέλου – Portfolio. Οι στόχοι, όπως είναι αναμενόμενο, ποικίλουν επίσης και τίθενται από τον εκπαιδευτικό. Άρα, ακολούθως ο προσωπικός φάκελος –

Portfolio διαμορφώνεται για την εξυπηρέτηση των συγκεκριμένων στόχων, που έχουν τεθεί.

Μάλιστα, ο καθορισμός των στόχων πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες ο λόγος χρήσης του προσωπικού φακέλου – Portfolio. Ως εκ τούτου, οι στόχοι είναι αδήριτη ανάγκη να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, προκειμένου να λειτουργήσουν ορθώς και αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών, αλλά ακόμα και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ένας στόχος που αναφέρεται συχνά στην χρησιμοποίηση των προσωπικών φακέλων – Portfolios είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών να αυτοξιολογούνται. Η ανάπτυξη της αυτοξιολόγησης, είναι χωρίς αμφιβολία ένας στόχος του προσωπικού φακέλου – Portfolio για να είναι σε θέση οι μαθητές και οι μαθήτριες να ελέγχουν και να αξιολογούν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία που έχουν. Επιπλέον, με την χρήση του προσωπικού φακέλου – Portfolio δύναται να επιτευχθεί η ανάπτυξη της αίσθησης ιδιοκτησίας, καθώς κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια έχουν στην κατοχή τους τον προσωπικό τους φάκελο για τον οποίο είναι υπεύθυνοι. Ακόμα, ένας στόχος από την χρήση του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι η διαδικασία στην οποία εισάγονται οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφορικά με την επίτευξη της βελτίωσης τους μέσω διάφορων κινήτρων. Σημαντικός στόχος της χρήσης του προσωπικού φακέλου – Portfolio αποτελεί επίσης και η δημιουργία της αίσθησης της συμμετοχής. Με την χρήση του προσωπικού φακέλου – Portfolio οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και εκπαιδεύονται γενικά σε καταστάσεις που απαιτείται η συμμετοχή τους ώστε να ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό και σε αυτές τις καταστάσεις (Barr & Tagg, 1995).

Έχει αναφερθεί, ωστόσο, πως οι προσωπικοί φάκελοι – Portfolios δεν λειτουργούν θετικά και αναφορικά μόνο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν να κερδίσουν από αυτό. Έτσι κάποιοι στόχοι της χρήσης του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι σχετικοί με τους εκπαιδευτικούς και το παιδαγωγικό έργο τους. Πρώτα από όλα στόχος του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι να γίνουν γνωστά και κατανοητά από τον εκπαιδευτικό τα σημεία εκείνα για τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες του πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο. Κάτι τέτοιο, φυσικά και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη πληροφορία για τον

εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να γνωρίσει το επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών και των μαθητριών του. Επίσης, ένας σημαντικός στόχος που επιτυγχάνεται μέσω της χρησιμοποίησης της μεθόδου αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio είναι ο προσδιορισμός εκείνων των τομέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρήζουν βελτίωσης. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιολογεί την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράλληλα να την προσαρμόζει εκ νέου στις ανάγκες που προκύπτουν. Άρα καθίσταται σαφές πως ένας ακόμα στόχος της χρήσης του προσωπικού φακέλου – Portfolio, δεν είναι άλλος από τον έλεγχο του βαθμού αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Επίσης, στόχος της μεθόδου αξιολόγησης μέσω προσωπικού φακέλου –Portfolio είναι η ανάπτυξη και στερέωση των σχέσεων ανάμεσα τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών. Είναι εύλογο και αναμενόμενο οι γονείς να ενημερώνονται άμεσα και πληρέστερα για όσα μαθαίνουν και κατακτούν τα παιδιά τους μέσω του Portfolio τους. Κατά επέκταση, κάτι τέτοιο οδηγεί αναντίρρητα στη δημιουργία γερών σχέσεων εμπιστοσύνης και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από την εμπλοκή και των δύο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, μέσα από την χρήση της μεθόδου προσωπικού φακέλου – Portfolio, η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με την ίδια την κοινωνία και τα θέματά της (Barr & Tagg, 1995).

Από τα παραπάνω αποσαφηνίζεται ότι η χρήση της μεθόδου αξιολόγησης του προσωπικού φακέλου – Portfolio έχει στόχους και σκοπούς που δεν προσανατολίζονται πάντα και μόνο προς την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και σε άλλα εξίσου σημαντικά σημεία. Έτσι, η αξιολόγηση βάσει του προσωπικού φακέλου – Portfolio αναδεικνύει την ίδια την εκπαίδευση και τη φιλοσοφία που τη διέπει. Χωρίς αμφιβολία, στόχος της μεθόδου αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio είναι και η διαδικασία μέσα από την οποία τεκμηριώνεται η μάθηση και η μαθησιακή πρόοδος. Πέρα από αυτό όμως, εξίσου σημαντικός στόχος είναι να παρέχεται στους μαθητές και τις μαθήτριες η ενθάρρυνση και η ώθηση για ανάληψη πρωτοβουλιών. Επίσης, στόχος της χρήσης του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι η ενθάρρυνση των μαθητών και των μαθητριών για δημιουργικότητα. Φυσικά μέσα από τα παραπάνω απώτερος στόχος είναι η βελτίωση της μαθησιακής διδασκαλίας (Hill & Ruptic, 1994). Ακόμα, στόχος της μεθόδου αξιολόγησης μέσω προσωπικού φακέλου είναι, όπως προαναφέρθηκε

και η δημιουργία σχέσεων με τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών. Δεν είναι όμως μόνο η δημιουργία σχέσεων, αλλά και η ανταλλαγή πληροφοριών, οι οποίες είναι πολύ πιθανό να αποδειχθούν χρήσιμες για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφορικά με τη δημιουργία σχέσεων, ένας ακόμα στόχος που επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης των Portfolios είναι και η ανάπτυξη σχέσεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, είτε είναι άλλων ειδικοτήτων είτε είναι άλλων τάξεων. Υπάρχει, αδιαμφισβήτητα συνεργασία και ανταλλαγή πληροφοριών, που μόνο θετικά μπορούν να λειτουργήσουν τόσο στη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, σημαντικός και αδιαμφισβήτητος στόχος της μεθόδου αξιολόγησης βάσει του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι η εξέλιξη των μαθητών και των μαθητριών σε επίπεδο μαθησιακό, αυτοπεποίθησης, αναπτύσσοντας θετική εικόνα για τον εαυτό τους, καθώς επίσης και σε επίπεδο συλλογισμού και σκέψης. Μπορεί να ειπωθεί εν ολίγοις, ότι στόχος του Portfolio είναι η δυνατότητα της συνολικής επίγνωσης των ικανοτήτων που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, τόσο από τους ίδιους, όσο και από τις οικογένειές τους (Hill & Ruptic, 1994).

Θα γίνονταν ακόμα πιο σαφείς οι στόχοι που επιδιώκονται μέσα από τη μέθοδο αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio αν στεκόταν κανείς στις δεξιότητες που προσπαθεί το Portfolio να αναπτύξει. Αυτές οι κύριες δεξιότητες είναι η αυτοσυνειδητοποίηση, η αυτοαξιολόγηση και η επικοινωνία (Kimeldorf, 1994). Μέσα από τη διαδικασία δημιουργίας ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να συλλέξουν κάποιες εργασίες τους, επιλέγοντας από πολλές. Όλο αυτό, αδιαμφισβήτητα οδηγεί τα παιδιά στο να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να συνειδητοποιήσουν ακόμα περισσότερα για τους ίδιους και τις γνώσεις τους. Ακόμα, μέσα από την παραπάνω διαδικασία, καλούνται να επικοινωνήσουν το περιεχόμενο του Portfolio τους στους υπόλοιπους συμμαθητές και συμμαθήτριες, όπως επίσης και στους εκπαιδευτικούς τους, αλλά και στην οικογένειά τους. Αυτό πέρα από την ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης του έργου τους, οδηγεί και στην ανάπτυξη της δεξιότητας επικοινωνίας.

Συνοπτικά, η δημιουργία και η χρήση προσωπικών φακέλων – Portfolios έχουν στόχους που καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς και συνάδουν με τους στόχους που έχουν για την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Ωστόσο, υπάρχουν στόχοι που αφορούν αποκλειστικά την εκπαιδευτική διαδικασία, άλλοι που

σχετίζονται με τους μαθητές και τις μαθήτριες και τέλος, άλλοι που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό. Το σίγουρο είναι πως η χρήση της μεθόδου αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio στοχεύει στην αξιολόγηση και βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών και μέσω αυτής της βελτίωσης, στην καλυτέρευση γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.6. Το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου – Portfolio

Καθώς έγιναν σαφείς οι στόχοι του προσωπικού φακέλου – Portfolio, θα ήταν δόκιμο να αναφερθεί σχετικά και για το περιεχόμενό του. Το περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio σχετίζεται άμεσα με τους στόχους που εξυπηρετεί κάθε φορά αυτός. Είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως το περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio δεν είναι τυποποιημένο ή δεν είναι πάντα προκαθορισμένο. Οι στόχοι του τίθενται είναι εκείνοι που καθορίζουν το περιεχόμενο του φακέλου. Επίσης, για τον καθορισμό του περιεχομένου σημαντικός παράγοντας είναι ποιος θα είναι εκείνος που θα συλλέξει όλα όσα θα το αποτελούν. Οι επιλογές είναι να συλλεχθεί το υλικό μόνο από τον εκπαιδευτικό ή να συλλεχθεί από την συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητών. Ακόμα, αρκετά σημαντικός παράγοντας για τον καθορισμό του περιεχομένου είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα που πιθανώς έχει ο κάτοχος του προσωπικού φακέλου – Portfolio. Ακόμα, κρίσιμος παράγοντας για τον σχεδιασμό και τη συλλογή του περιεχομένου είναι να υπάρχουν οδηγίες για τη δημιουργία καθενός φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio. Άρα πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια στα οποία να ανταποκρίνεται το περιεχόμενο του φακέλου επιτευγμάτων – Portfolio.

Ένας προσωπικός φάκελος – Portfolio είναι δυνατόν να είναι δομημένος ή μη δομημένος. Αυτό σημαίνει πως στην περίπτωση που το Portfolio είναι δομημένο, ο εκπαιδευτικός καθορίζει τι είδους εργασίες και δραστηριότητες θα συλλεχθούν από το μαθητή ή τη μαθήτρια. Στην περίπτωση που το Portfolio αποφασιστεί πως θα είναι μη δομημένο, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες για το υλικό που θα πρέπει να επιλεχθεί, αλλά οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι υπεύθυνοι και κατά τη βούλησή τους επιλέγουν ό, τι φαντάζει κατάλληλο. Στις περισσότερες περιπτώσεις ακολουθείται μία μέση οδός, με τον εκπαιδευτικό να δίνει κάποιες οδηγίες, αλλά και τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα προσωπικής επιλογής (Jardine, 1996). Μάλιστα,

λόγο για την επιλογή του υλικού που θα αποτελεί το περιεχόμενο του Portfolio είναι δυνατόν να έχουν και οι γονείς, αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής (Cramer, 1993).

Ουσιαστικά ο μαθητής ή μαθήτρια συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό προκειμένου να συλλέξουν όλα εκείνα που θα αποτελούντο περιεχόμενο του προσωπικού τους φακέλου – Portfolio, όπως έχει αναφερθεί. Η συλλογή του περιεχομένου οφείλει να γίνεται με κριτικό τρόπο και να περιλαμβάνει τεκμήρια του έργου του μαθητή ή της μαθήτριας. Τα δείγματα αυτά συλλέγονται προκειμένου να αναλυθούν και να παρουσιαστούν στους υπόλοιπους μαθητές και μαθήτριες ώστε να συζητηθούν. Τα δείγματα που συλλέγονται είναι δυνατόν να ανταποκρίνονται σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο ή σε περισσότερα. Αναφορικά με τη συλλογή των δειγμάτων, που θα αποτελούν τα τεκμήρια του περιεχομένου του φακέλου, είναι προσανατολισμένη σε εκείνα που αναδεικνύουν την προσπάθεια που έχει καταβληθεί, αλλά και καταβάλλεται από το μαθητή και τη μαθήτρια. Ενδεικτικά, λοιπόν, το περιεχόμενο ενός τέτοιου προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι δυνατόν να αποτελείται από εργασίες που έχει υλοποιήσει, σημειώσεις, ζωγραφίες, λίστες βιβλίων και φωτογραφίες (Δημητρόπουλος, 2003).

Μία άλλη οπτική για το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι πως αυτό μπορεί να αποτελείται από συγκεκριμένα στοιχεία, όπως:

- Εργασίες του μαθητή ή της μαθήτριας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες με λεζάντες, τίτλους ή μαγνητοσκοπήσεις παρουσιάσεις.
- Εκθέσεις και καταγραφές για σχολιασμό διάφορων δραστηριοτήτων εργασιών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς.
- Αρχεία παρατηρήσεων και αξιολογήσεων των επιτευγμάτων του μαθητή ή της μαθήτριας.
- Αρχεία με συνεντεύξεις και συζητήσεις με τους γονείς (Ρεκαλίδου, κ.ο., 2010).

Το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου – Portfolio πρέπει να δημιουργείται όχι μόνο βάσει των σκοπών της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και τις τεχνικές μάθησης. Είναι ιδανικό, λοιπόν, το Portfolio να έχει τέτοιο περιεχόμενο το οποίο να αναδεικνύει τις στρατηγικές και τεχνικές μάθησης που ακολουθούνται κατά τη

διάρκεια της εκπαιδευτικής μάθησης για τη μετάδοση της γνώσης. Πέρα από σκοπούς και τεχνικές, όμως, καλό θα ήταν να συμπεριλαμβάνει και τα ενδιαφέροντα μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων ακόμα και όλης της πολιτείας ώστε να βρίσκει ανταπόκριση σε όλους. Όσον αφορά ο ίδιο το περιεχόμενο δύναται να αποτελείται από εργασίες των μαθητών και των μαθητριών, συμπεριλαμβάνοντας τόσο εκείνες που έχουν ολοκληρωθεί όσο και εκείνες που είναι ημιτελείς. Επιπρόσθετα, είναι δυνατόν να αποτελείται και από φωτογραφίες, ζωγραφιές και ό, τι άλλο κρίνεται σκόπιμο να συμπεριληφθεί γιατί αποδεικνύει το έργο των μαθητών και των μαθητριών (Γεωργούσης, 1998). Το υλικό που συμπεριλαμβάνεται ως περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου – Portfolio μπορεί επίσης να είναι αποτέλεσμα ατομικής ή ομαδικής εργασίας. Επιπλέον, οποιαδήποτε καλλιτεχνική δημιουργία θα ήταν δόκιμο να συμπεριλαμβάνεται στο Portfolio. Τα δείγματα εργασίας των μαθητών και των μαθητριών που θα αποτελούν το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου - Portfolio θα πρέπει να επιλέγονται με τέτοιο τρόπο που να αντικατοπτρίζουν τις προσπάθειες που γίνονται σε πολλά μαθησιακά επίπεδα ταυτόχρονα. Μάλιστα, μία καταλυτική λεπτομέρεια αναφορικά με το περιεχόμενο και τη διαμόρφωσή του, που θα λειτουργήσει θετικά στην χρήση του προσωπικού φακέλου - Portfolio, είναι να υπάρχει ημερομηνία σε κάθε δείγμα εργασίας που συμπεριλαμβάνεται. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι πολύ εύκολη η διαδικασία ανάλυσης της μαθησιακής πορείας και προσπάθειας που κατέβαλε ο κάτοχος του Portfolio. Συν τοις άλλοις, το περιεχόμενο είναι δυνατόν να συμπεριλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται, παρατηρήσεις και σχόλια που κάνει ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον, θέση στο περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio έχουν οι δραστηριότητες του μαθητή ή της μαθήτριας που έχει υλοποιήσει στο σπίτι, καθώς επίσης και οι δικές τους προσωπικές προτάσεις για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνονται οι σκέψεις του μαθητή ή της μαθήτριας με μορφή ημερολογίου, αλλά και συνεντεύξεις με τους ίδιους και τους γονείς τους. Τέλος, στο περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου θα ήταν καλό να υπάρχουν αφενός φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή ή της μαθήτριας και αφετέρου φύλλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού για το μαθητή ή τη μαθήτρια με περιγραφική μορφή (Βαρσαμίδου, 2007).

Για να καταστεί περισσότερο σαφές το περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio και το υλικό που μπορεί να συμπεριληφθεί σε αυτό, θα ήταν

ορθό να γίνει ένας βασικό διαχωρισμός στο υλικό αυτό. Το υλικό που είναι δυνατόν να συμπεριληφθεί σε ένα Portfolio διακρίνεται σε γραπτό υλικό και σε μη γραπτό υλικό ή αλλιώς σε γραπτά δείγματα εργασιών και σε μη γραπτές αποδείξεις. Όσον αφορά τα γραπτά δείγματα εργασιών, αυτά αποτελούνται από διάφορες γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης, όπως είναι τα διαγωνίσματα ή τα τεστ, διάφορες εκθέσεις ιδεών, εργασίες από ποικίλα Projects. Ακόμα, πέρα από τα προαναφερθέντα, ανάμεσα στα γραπτά δείγματα εργασιών μπορούν να συμπεριληφθούν και όσες εργασίες και δραστηριότητες έχουν διορθωθεί από τον εκπαιδευτικό, αλλά και ημιτελείς εργασίες με διορθώσεις από το μαθητή ή τη μαθήτριά (Γιαλλουρίδης, 2002). Επιπροσθέτως, για να είναι ακόμα πιο αξιόπιστη μέθοδος αξιολόγησης το Portfolio θα ήταν ιδανικό να εμπεριέχονται και δείγματα από προηγούμενες σχολικές χρονιές. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η παρακολούθηση της εξελικτικής προόδου ενός μαθητή ή μίας μαθήτριάς (Mullin, 1998).

Αναφορικά με τις γραπτές αποδείξεις που περιλαμβάνονται στο περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio, αυτές είναι διάφορες ζωγραφιές, κατασκευές, χειροτεχνίες, βιντεοσκοπήσεις της εκτέλεσης κάποιας δραστηριότητας, ηχητικό υλικό και φωτογραφίες (Γιαλλουρίδης, 2002). Το γεγονός πως τα συγκεκριμένα κριτήρια δεν περιλαμβάνονται στο γραπτό υλικό, δεν μειώνει την αξία τους. Αντιθέτως, οι συγκεκριμένες αποδείξεις είναι πολύτιμες στην αξιολόγηση της επίδοσης και της προόδου μαθητών και μαθητριών μικρότερης ηλικίας. Μάλιστα, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι ζωγραφιές, καθώς δίνουν πολλές και πλούσιες πληροφορίες. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με στοιχεία της προσωπικότητας, του χαρακτήρα, αλλά και των προτιμήσεων που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτρες. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις είναι σε θέση να κατανοήσει όλα εκείνα τα στοιχεία και τις πληροφορίες που φανερώνονται από μία ζωγραφιά και ως εκ τούτου είναι ιδανικό οι ζωγραφιές που θα ενταχθούν στο περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio να συνοδεύονται από σχολιασμό του εκπαιδευτικού. Ομοίως, πολλές πληροφορίες μπορούν να αντληθούν από τις ποικίλες φωτογραφίες που αποτελούν μέρος του περιεχόμενου ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio. Οι φωτογραφίες από στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά ασχολούνται με κάποια εργασία ή δραστηριότητα είναι σε θέση να δείχνουν πώς λειτούργησαν τα παιδιά για την εκτέλεση αυτής. Εκτός, αυτού αποτελούν στοιχείο υπενθύμισης στα παιδιά για όσα έχουν πράξει. Βέβαια, οι φωτογραφίες αποτελούν και μέσο κατανόησης και επίγνωσης των πράξεων

δραστηριοτήτων κατά της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους γονείς των παιδιών (Shores & Grace, 1998).

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση του περιεχομένου ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio, ιδιαίτερη θέση έχουν οι κατάλογοι μάθησης. Οι συγκεκριμένοι κατάλογοι αποτελούν λίστες στις οποίες μπορεί να καταγράφεται οτιδήποτε γνωρίζει ο μαθητής ή η μαθήτρια. Για παράδειγμα σε έναν προσωπικό φάκελο – Portfolio μπορεί να συμπεριληφθεί λίστα με τα βιβλία που έχει διαβάσει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια. Ομοίως μπορεί να υπάρξει λίστα με καθετί με το οποίο έχει έρθει σε επαφή ο μαθητής ή η μαθήτρια. Οι λίστες αυτές εξυπηρετούν τόσο τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να γνωρίζουν σε τι σημείο βρίσκονται στη μαθησιακή τους πορεία, όσο και τον εκπαιδευτικό που μπορεί ανά πάσα στιγμή να ελέγξει την πορεία όσων έχει να διδάξει. Επιπλέον, οι γονείς είναι σε θέση μέσω αυτών των λιστών να έχουν γνώση αυτής της διδακτικής πορείας. Πρέπει να υπογραμμιστεί πως το περιεχόμενο αυτών των λιστών δεν είναι προδιαγεγραμμένο, αλλά μπορεί να γίνει ουσιαστικά λίστα για οτιδήποτε, όπως για παράδειγμα λίστα με απορίες, αγαπημένες δραστηριότητες ή και εμπειρίες. Οι κατάλογοι αυτοί αρχικά γίνονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αλλά στόχος είναι κάποτε να είναι σε θέση να συμπληρώνουν μόνοι και μόνες οι μαθητές και οι μαθήτριες τις λίστες αυτές σύμφωνα με όσα έχουν μάθει και όσα σκοπεύουν να μάθουν (Shores & Grace, 1998).

Ακόμα υπάρχει και το φύλλο αιτιολόγησης επιλογών που αποτελεί μέρος του περιεχομένου ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio. Στην ουσία η λειτουργία αυτού του φύλλου είναι το σημείο του φακέλου στο οποίο ο μαθητής ή η μαθήτρια αιτιολογεί γιατί επιλέγει να βάλει στο Portfolio του κάποιο τεκμήριο, κάποια εργασία. Με αυτόν τον τρόπο έρχεται πιο κοντά σε όσα έχει μάθει, καθώς καλείται να δικαιολογήσει ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που επιτάσσουν μία εργασία να συμπεριληφθεί στον προσωπικό του φάκελο (Scott & Ayres, 2002).

Επίσης, σε ένα προσωπικό φάκελο – Portfolio είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν περιλήψεις των εργασιών, στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησής των μαθητών και των μαθητριών. Οι εν λόγω περιλήψεις δεν είναι απλές περιλήψεις, αλλά συμπεριλαμβάνουν τους τρόπους σκέψης και μάθησης των μαθητών και μαθητριών (Cramer, 1993).

Επιπλέον, πολύ βοηθητικό στοιχείο στα περιεχόμενα ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι και οι λίστες ελέγχου. Οι λίστες ελέγχου δεν είναι κάτι άλλο από λίστες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να ελέγχουν όσα έχουν συμπεριλάβει στο φάκελό τους ώστε να είναι σίγουροι πως δεν έχουν ξεχάσει ή αμελήσει κάποιο σημαντικό δείγμα εργασίας που θα έπρεπε να συμπεριληφθεί. Επίσης αυτές οι λίστες ελέγχου δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να διατηρούν μία αξιόλογη εμφάνιση του Portfolio τους, ελέγχοντας μικρές λεπτομέρειες, οι οποίες τους υπενθυμίζονται από τις λίστες ελέγχου. Μία τέτοια λεπτομέρεια είναι για παράδειγμα η ύπαρξη ημερομηνίας σε καθετί που προστίθεται στο προσωπικό φάκελο – Portfolio, ούτως ώστε να τηρείται μία χρονολογική ροή, αλλά και μεθοδικότητα στην οργάνωση του φακέλου (Manning, 2000).

Ένα ακόμα στοιχείο που είναι δυνατόν να συμπεριληφθεί στο περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι οι λίστες κριτηρίων επίδοσης. Οι εν λόγω λίστες με κριτήρια ικανά να χρησιμοποιηθούν βάση για βαθμολόγηση της εργασίας του κάθε μαθητή ή της κάθε μαθήτριας. Τα κριτήρια αυτά επιλέγονται μέσω της συνεργασίας όλων των μαθητών με τον εκπαιδευτικό. Η βαθμολόγηση στην ουσία είναι αυτοβαθμολόγηση, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες μόνοι και μόνες προσπαθούν να προσδιορίσουν τη σχέση της εργασίας τους με τα κριτήρια επίδοσης και να κατανοήσουν την πρόοδό τους. Η αναζήτηση της προόδου γίνεται μέσω αυτού του τρόπου με τεκμηριωμένα στοιχεία και πλήρη επίγνωση του μαθητή και της μαθήτριας για την εργασία που υλοποίησε (Mullin, 1998).

Όπως, επισημάνθηκε και προηγουμένως τα κριτήρια επιλογής του υλικού που θα αποτελεί το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι σημαντικά και θα πρέπει να προκαθορίζονται για να εξασφαλιστεί η σωστή δημιουργία του φακέλου. Υπάρχουν, επομένως κάποιες κατηγορίες κριτηρίων που θα μπορούσαν να εξομαλύνουν τη διαδικασία επιλογής του περιεχομένου του προσωπικού φακέλου – Portfolio. Αυτές είναι:

- Η Γνωστική διάσταση μίας ικανότητας
- Η Φυσική συμπεριφορά / Οι Ψυχοκινητικές δεξιότητες
- Η Συναισθηματική διάσταση

- Η Μεταγνώση
- Το Αρχείο των μαθητών (Simon & Forgette-Giroux, 2001)

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία κριτηρίων, την Γνωστική διάσταση, είναι εκείνη η διάσταση που σχετίζεται με την κατάκτηση και κατανόηση της γνώσης. Η συγκεκριμένη διάσταση συμπεριλαμβάνει την αφαιρετική σκέψη, την κατανόηση, την ανάκληση πληροφοριών και την ερμηνεία τους, όπως επίσης την κριτική σκέψη. Η γνωστική διάσταση, ουσιαστικά συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα για την κατάκτηση της γνώσης.

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία κριτηρίων, τη φυσική συμπεριφορά ή αλλιώς τις ψυχοκινητικές δεξιότητες, συμπεριλαμβάνονται οι πράξεις και η συμπεριφορά του μαθητή ή της μαθήτριας κατά την εκτέλεσή αυτών των πράξεων. Ουσιαστικά είναι όλες εκείνες οι κινήσεις που γίνονται από τους μαθητές για την υλοποίησης μία εργασίας, όπως για παράδειγμα η αναζήτηση σε ένα λεξικό, η κατασκευή χειροτεχνιών και οτιδήποτε άλλο φαίνεται χρήσιμο στην πορεία εκτέλεσης μία πράξης ή μίας δραστηριότητας.

Η τρίτη κατηγορία κριτηρίων είναι η συναισθηματική διάσταση, μέσα από την οποία διαφαίνονται οι συναισθηματικές συμπεριφορές που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά την υλοποίηση και ολοκλήρωση μίας εργασίας. Παραδείγματα συμπεριφορών είναι η υπευθυνότητα, η προθυμία, η πρωτοβουλία, η ευθύνη, η αφοσίωση, η αυτονομία και η επιμονή. Όλα αυτά αποτελούν συναισθηματικές συμπεριφορές των παιδιών κατά την υλοποίηση μίας δραστηριότητας.

Στην συνέχεια, η τέταρτη μορφή κριτηρίων είναι η μεταγνώση. Η μεταγνωστική δεξιότητα συνίσταται σε εκείνη τη δεξιότητα κατά την οποία ο μαθητής ή η μαθήτρια κατανοεί τον τρόπο σκέψης και τις στρατηγικές που ακολουθεί για την υλοποίηση μίας δραστηριότητας. Ουσιαστικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι νοητικές στρατηγικές αποτελούν τη μεταγνωστική δεξιότητα. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες διακρίνονται σε τρία στάδια, τα οποία είναι η τεκμηρίωση, η σύγκριση και η ενσωμάτωση. Κάθε ένα στάδιο είναι υπεύθυνο για άλλη διαδικασία. Κατά αυτόν τον τρόπο, η τεκμηρίωση συνίσταται στην αιτιολόγηση των εργασιών από το μαθητή ή τη μαθήτρια. Η σύγκριση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία ο μαθητής ή η μαθήτρια κάνουν κτήμα τους όσα έχουν μάθει, εντοπίζοντας τις διαφορές που

υπάρχουν ανάμεσα σε όσα έχουν μάθει. Τέλος, η ενσωμάτωση αποτελεί την αναγνώριση του προσωπικού στυλ μάθησης από τον ίδιο το μαθητή ή τη μαθήτρια, οι οποίοι βρίσκονται σε θέση να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να λάβουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά την γνώση.

Όσον αφορά την τελευταία κατηγορία κριτηρίων είναι το αρχείο ανάπτυξης των μαθητών. Στην ουσία, η ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί την πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της προόδου του μαθητή και της μαθήτριας είναι δυνατόν να καταγραφεί μέσω μίας περιγραφικής κλίμακας που συμπληρώνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές. Το συγκεκριμένο κριτήριο της ανάπτυξης των μαθητών αποτελεί αδιαμφισβήτητα τρόπο τεκμηρίωσης της προόδου που έχει διαγραφεί (Simon & Forgette-Giroux, 2001).

Συνεπώς, για τον προσδιορισμό των κριτηρίων βάσει των οποίων δρομολογείται η συλλογή υλικού για τη δημιουργία του προσωπικού φακέλου – Portfolio μπορεί να γίνει με γνώμονα τις παραπάνω κατηγορίες. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται πως στο Portfolio θα εμφανιστεί η πλήρης εικόνα του μαθητή ή της μαθήτριας, αλλά και των ικανοτήτων τους ώστε να επέλθει μία σαφής και αντικειμενική αξιολόγηση.

Καθίσταται σαφές πως το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού αποτελεί στην ουσία το βασικότερο κομμάτι υλοποίησης του φακέλου. Μέσα από το περιεχόμενο αντανακλώνται στόχοι, σκοποί, στρατηγικές και κυρίως οι προσπάθειες που έχουν γίνει από την πλευρά των μαθητών και των μαθητριών. Για την συλλογή του υλικού που θα αποτελεί το περιεχόμενο αυτό υπεύθυνοι είναι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές και μαθήτριες. Το υλικό ποικίλει ανάλογα τους σκοπούς και δύναται να είναι από ζωγραφιές και ηχητικά δεδομένα μέχρι ολοκληρωμένες δραστηριότητες και αξιολογήσεις.

2.7. Η δομή του προσωπικού φακέλου – Portfolio

Αφού καθοριστεί το περιεχόμενο ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio, επόμενο στάδιο για την υλοποίησή του είναι ο καθορισμός της δομής του. αναλογιζόμενοι πως ο προσωπικός φάκελος – Portfolio θα χρησιμοποιείται πολύ συχνά, γίνεται κατανοητό πως θα πρέπει να ακολουθεί κάποιους ενδεικτικούς

κανόνες για τη δομή του. Κάτι τέτοιο, όπως είναι εύλογο, χρειάζεται για να είναι λειτουργικό και εύκολο στην χρήση του το Portfolio.

Το σημαντικό σε αυτό το στάδιο είναι να επιτευχθεί όσο το δυνατόν πιο οργανωμένη δομή, για να διευκολύνονται οι χρήστες του προσωπικού φακέλου – Portfolio. Η επιλογή του τρόπου οργάνωσης και δομής του προσωπικού φακέλου – Portfolio δεν είναι αποκλειστικά επιλογή του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, αυτό που ενδείκνυται είναι η επιλογή του τρόπου οργάνωσης του Portfolio να γίνεται μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αξίζει να τονιστεί ότι υπάρχει το πολύ συνηθισμένο φαινόμενο κάθε μαθητής να προσδίδει άλλα χαρακτηριστικά στο προσωπικό φάκελο – Portfolio του. κάτι τέτοιο συμβαίνει λόγω των διαφορετικών επιθυμιών και χαρακτήρων που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Επιπλέον, η οργάνωση και η δομή του προσωπικού φακέλου είναι πολύ πιθανό να αλλάχθει πολλές φορές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέχρι να σταθεροποιηθεί. Μάλιστα ο τρόπος οργάνωσης και η δομή που θα έχει τελικά ο προσωπικός φάκελος – Portfolio θα αξιολογηθούν εξίσου, καθώς θα αναδεικνύουν τις ικανότητες των μαθητών και των μαθητριών στο συγκεκριμένο κομμάτι.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν χωρίς αμφιβολία κάποια στοιχεία που είναι ίδια σε όλα τα Portfolios, καθώς αποτελούν βασικά δομικά στοιχεία τους. Αυτά τα βασικά στοιχεία είναι:

- Πίνακας περιεχομένων
- Κυρίως μέρος
- Τελικό τμήμα (Paulson,κ.ο.,1991).

Ο πίνακας περιεχομένων, όπως εύλογα μπορεί να γίνει κατανοητό αποτελεί το πλέον σημαντικό κομμάτι, αφού δεν νοείται κανένα έργο ή εργασία χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτό τα περιεχόμενα. Είναι ο τρόπος από τη μία να υπάρχει μία αρχή στην οργάνωση του υπόλοιπου φακέλου και από την άλλη είναι ο τρόπος με τον οποίο ενημερώνονται όλοι όσοι θα έρθουν σε επαφή μαζί του για το τι υπάρχει σε αυτό. Ουσιαστικά ο πίνακας περιεχομένων, δεν είναι κάτι άλλο παρά η παράθεση των περιεχομένων. Αυτό που ποικίλει είναι ο τρόπος παράθεσής τους. Υπάρχουν διάφοροι

τρόποι παράθεσης, όπως βάσει χρονολογικής σειράς, βάσει του θέματος των στοιχείων ή βάσει επιθυμίας και γούστου.

Το επόμενο βασικό στοιχείο, που οπωσδήποτε πρέπει να περιλαμβάνεται στη δομή ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι το κυρίως θέμα. Στο κυρίως θέμα περιλαμβάνονται οι εργασίες των μαθητών και των μαθητριών, τις οποίες έχουν επιλέξει να παρουσιάσουν. Δεν υπάρχει ιδιαίτερος περιορισμός στον αριθμό των εργασιών που μπορεί να βρίσκονται σε ένα φάκελο. Ενδεικτικά, είναι δυνατόν να υπάρχουν από 5 έως 15 εργασίες σχετικά με κάθε δεξιότητα, ανάλογα την επιθυμία των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών (Krueger & Wallace 1996). Η μορφή και η δομή της σελίδας θα πρέπει να είναι έτσι ώστε να υπάρχει ένας ευδιάκριτος τίτλος στην κορυφή της με τον οποίο να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο της εργασίας. Ακολουθεί, φυσικά, η αυτή καθαυτή εργασία. Την εργασία συνοδεύουν και ποικίλα σχόλια που δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο επιλέχτηκε η εν λόγω εργασία. Είναι ανάγκη να υπογραμμιστεί ότι οι εργασίες τοποθετούνται ομαδοποιημένες στον προσωπικό φάκελο – Portfolio. Έτσι πριν από κάθε ομάδα εργασιών και δραστηριοτήτων, που αφορούν ένα θέμα ή μία μαθησιακή δεξιότητα, θα ήταν ιδανικό να υπάρχει ένας γενικός τίτλος που να προμηνύει την ύπαρξή τους. Αδιαμφισβήτητο, το κυρίως μέρος είναι ιδιαίτερα πολύτιμο και απαραίτητο, καθώς αποτελεί τη βάση του προσωπικού φακέλου – Portfolio.

Τελευταίο στοιχείο της δομής ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio, αλλά εξίσου σημαντικό με τα προηγούμενα είναι το τελικό τμήμα. Στην ουσία, στο τελικό τμήμα περιλαμβάνονται όλα εκείνα τα σημεία που τα παιδιά απέκτησαν κατά τη τριβή τους με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio. Για να γίνει πιο κατανοητό, στο μέρος αυτό αναφέρεται τι έχουν μάθει οι μαθητές και οι μαθήτριες για τον εαυτό τους, αλλά και για τα γνωστικά αντικείμενα. Μάλιστα, στο τελικό τμήμα λαμβάνει χώρα και μία συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες σχολιάζουν τους εαυτούς τους και οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν στοιχεία. Επίσης, στο τελικό τμήμα γίνεται και η συζήτηση για την αισθητική εμφάνιση του προσωπικού φακέλου, προκειμένου αυτό να φαίνεται όμορφο. Δηλαδή, αποφασίζεται τι υλικό θα χρησιμοποιηθεί για το εξώφυλλο, πώς θα είναι αυτό και τι θα γράφει. Επίσης συζητιούνται οι τίτλοι, και οι υπότιτλοι, καθώς επίσης και οι αριθμοί των σελίδων

που θα έχει το Portfolio. Τέλος, προκειμένου να είναι αισθητικά όμορφο, συζητιέται κατά τη διάρκεια του τελικού τμήματος, αν θα προστεθούν σχέδια από τα ίδια παιδιά (Paulson, κ.ο.,1991).

Η μορφή που θα έχει ένας προσωπικός φάκελος είναι ιδιαίτερο σημαντική παράμετρο για την πορεία του φακέλου. Πρέπει λοιπόν, να ληφθούν υπόψη πολλά στοιχεία, αλλά να τονιστούν ιδιαίτερος τα βασικά στοιχεία της δομής, όπως αυτά προαναφέρθηκαν. Ως εκ τούτου, θα ήταν ιδανικό να επισημαίνει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά τη βασική δομή που πρέπει να έχει ο φάκελος ώστε να μην παρεκκλίνουν από αυτή.

2.8. Παράμετροι για την αξιοποίηση του Προσωπικού Φακέλου – Portfolio

Από τη στιγμή που το Portfolio, καθώς και η δημιουργία του, εφάπτονται στις δραστηριότητες των μαθητών και των μαθητριών σε συνεργασία και με τον εκπαιδευτικό, αυτοί είναι που θα συναποφασίσουν και για τις υπόλοιπες παραμέτρους αξιοποίησης του προσωπικού φακέλου.

Πρώτα από όλα κάτι που θα πρέπει να καθίσταται σαφές όταν ξεκινά η διαδικασία δημιουργίας ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio, είναι αν θα αποτελέσει το μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης, τη μοναδική μέθοδο με την οποία θα αξιολογείται η επίδοση και η πρόοδος των μαθητών και των μαθητριών ή αν θα λειτουργήσει συμπληρωματικά σε άλλες μεθόδους αξιολόγησης. Ακόμα, είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστεί το διάστημα που θα μεσολαβεί ανάμεσα στις παρουσιάσεις του προσωπικού φακέλου – Portfolio από τους μαθητές και τις μαθήτριες προς την υπόλοιπη τάξη και τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό είναι να προσδιοριστούν και όλοι οι δυνατοί τρόποι παρουσίασης του περιεχομένου του φακέλου.

Επίσης, θα είναι μεγάλη παράλειψη αν δεν οριστεί από κοινού ο χρόνος που θα πρέπει να αφιερώνεται από τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την υλοποίηση και δημιουργία του προσωπικού φακέλου είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα παιδιά πόσες ώρες ημερησίως, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως μπορούν και είναι καλό να επενδύουν για την ορθή έκβαση του Portfolio τους. Για να γίνει, φυσικά κάτι τέτοιο, βασική προϋπόθεση είναι η

ελευθερία κινήσεων και επιλογών από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Χωρίς αμφιβολία, η υλοποίηση ενός προσωπικού φακέλου – Portfolio αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να είναι ελεύθεροι να εκφράζουν τις απόψεις τους, να ανταλλάζουν τις ιδέες τους και να μη διστάζουν να δηλώνουν τις απορίες τους. Άλλωστε, για να στεφθεί με επιτυχία η διαδικασία δημιουργίας του φακέλου, πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι πλήρως εξοικειωμένοι με την όλη διαδικασία (Scott & Ayres, 2002).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν κι άλλες παράμετροι που θα πρέπει να αποσαφηνιστούν είναι λειτουργικές. Παραδείγματος χάριν, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί το μέρος της τάξης που θα χρησιμεύει ως αποθηκευτικό σημείο για τις εργασίες και τα υλικά που θα εμπεριέχονται στο Portfolio. Είναι πιθανό, επίσης, να χρειαστεί να συμπεριληφθεί στον προσωπικό φάκελο μία χειροτεχνία ή μία κατασκευή. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός σε συνεννόηση με τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν μεριμνήσει και να έχουν διαμορφώσει κάποιον χώρο της τάξης ως το χώρο του Portfolio. Στον συγκεκριμένο χώρο θα είναι δυνατόν να αποθηκεύονται όλα όσα σε επόμενη στιγμή, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να επεξεργαστούν και να εντάξουν στον προσωπικό τους φάκελο.

Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι να αποφασίσουν ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης τι θα κάνουν τους προσωπικούς φακέλους τους, με τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Τα ενδεχόμενα είναι αρκετά και ποικίλα, ανάλογα τα σχέδια και τις επιθυμίες των ενδιαφερόμενων. Ένα πιθανό σενάριο είναι να ακολουθήσουν τα Portfolios τους μαθητές και τις μαθήτριες στην επόμενη τάξη, προκειμένου αφενός να λειτουργήσουν αναγνωριστικά και εισαγωγικά για τον νέο εκπαιδευτικό και αφετέρου να αποτελέσουν ένα μέτρο σύγκρισης για τις επιδόσεις της νέας χρονιάς. Από την άλλη, είναι εφικτό οι μαθητές και οι μαθήτριες να κρατήσουν τους προσωπικούς τους φακέλους σε προσωπικό τους χώρο, όπως το σπίτι τους. Τέλος, θα μπορούσε να υπάρξει ένα ειδικά διαμορφωμένος χώρος στο σχολείο, που θα είναι σαν η βιβλιοθήκη των Portfolios, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα σε όλους να έχουν πρόσβαση σε αυτά (Glazer, 1994 & Scott & Ayres, 2002).

3: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από την χρήση του Προσωπικού φακέλου - Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης

3.1. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Προσωπικού φακέλου - Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης

Ο προσωπικός φάκελος – Portfolio, όπως έχει επισημανθεί πολλές φορές, αποτελεί μία καινοτόμα μέθοδο αξιολόγησης, συγκρινόμενη με όλες τις άλλες μεθόδους που είναι πιστές στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης. Όπως είναι λοιπόν φυσικό και αναμενόμενο, ήδη εκ προοιμίου μπορεί κάποιος να φανταστεί πως για να συγκρίνεται με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, ο προσωπικός φάκελος – Portfolio είναι πιθανόν να υπερισχύει αυτών και να χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα.

Τα πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν τον προσωπικό φάκελο – Portfolio, αλλά και την χρήση του, δεν είναι μονομερή. Αντιθέτως, τα σημεία και τα επίπεδα που μπορεί κανείς να εντοπίσει τα πλεονεκτήματα είναι πολλαπλά. Η μάθηση αποκτά παιγνιώδη χαρακτήρα και αυξάνεται η επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή στα κοινά. Αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, οι σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς διαμορφώνονται κατάλληλα, καθώς και οι γονείς μπορούν να έχουν ανατροφοδοτήσεις από το Portfolio (Smithetal, 2003).

Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατόν να εντοπιστούν πλεονεκτήματα στο μαθητή και τη μαθήτριά που δημιουργεί τον προσωπικό φάκελο – Portfolio. Εκτός αυτού όμως, πλεονεκτήματα εντοπίζονται και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προσκομίζει θετικά στοιχεία από την χρήση του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης.

3.1.1. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio για το μαθητή και τη μαθήτριά

Πρώτα από όλα, το γεγονός ότι ένας μαθητής ή μία μαθήτριά συναποφασίζει με τον εκπαιδευτικό της τάξης να δημιουργήσει και να χρησιμοποιήσει τον προσωπικό φάκελο εργασιών του – Portfolio, αυτόματα εισέρχεται σε μία

συγκεκριμένη συνθήκη διαδικασιών. Ο μαθητής και η μαθήτρια που χρησιμοποιούν το Portfolio αποκτούν μεγάλο αίσθημα υπευθυνότητας. Το εν λόγω αίσθημα υπευθυνότητας πηγάζει από τις υποχρεώσεις που αποκτά απέναντι στη δημιουργία και χρήση του προσωπικού φακέλου του. Όπως ειπώθηκε, ο μαθητής και η μαθήτρια είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία, την οργάνωση και τη διαχείριση του φακέλου. Συνεπώς, ο ίδιος ο μαθητής και η ίδια η μαθήτρια έχουν ευθύνη απέναντι στην γνώση που δέχονται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτούν εκείνα τα εφόδια που τους καθιστούν ικανούς να αξιολογούν τη μάθηση και τους προσωπικούς τους τρόπους μάθησης. Επιπλέον, η γνώμη των μαθητών συνυπολογίζεται και είναι από τις βασικές παραμέτρους στη δημιουργία του Portfolio, επομένως ο μαθητής και η μαθήτρια εκπαιδεύονται στο να στέκονται κριτικά και υπεύθυνα απέναντι σε όσα μαθαίνουν, προκείμενου να αποφασίσουν τι από όλα θα συμπεριλάβουν στον προσωπικό τους φάκελο και τι όχι. Ακόμα, είναι αναμενόμενο πως μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής και η μαθήτρια ενδυναμώνουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εξαιτίας του αισθήματος υπευθυνότητας με τον οποίο δεσμεύονται απέναντι στον (Klenowski, 2002).

Επίσης, ένα ακόμα πλεονέκτημα που παρέχει η δημιουργία και η χρήση του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι η δημιουργία του αισθήματος ιδιοκτησίας. Ο μαθητής ή η μαθήτρια αποκτούν ένα ιδιαίτερο αίσθημα ιδιοκτησίας, γιατί πράγματι κάτι πλέον τους ανήκει, το Portfolio (Blake, 1998). Έχει στην ιδιοκτησία του, λοιπόν, έναν προσωπικό φάκελο που πρέπει να φροντίζει τόσο για το περιεχόμενό του, όσο και για την εμφάνισή του καθώς θα αποτελεί το μέσο αξιολόγησης της μαθησιακής του πορείας. Ως εκ τούτου παρακινείται να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του Portfolio του και να συμμετέχει με αυτόν τον τρόπο και στην αξιολόγησή του.

Ακόμα, με την επαφή και χρήση του Portfolio, και ακόμα περισσότερο με τη διαδικασία διαμόρφωσής του από τους κατόχους του, τους μαθητές και τις μαθήτριες, αυτοί και αυτές καλούνται να παίρνουν πρωτοβουλίες. Οι πρωτοβουλίες αυτές έχουν να κάνουν με τον σχεδιασμό του προσωπικού φακέλου και χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και δημιουργικότητα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν λόγο για την εμφάνιση και την εικόνα του προσωπικού τους φακέλου και επομένως δύνανται να λαμβάνουν αποφάσεις για αυτόν (Φωτιάδου, 2001).

Το επόμενο βασικό πλεονέκτημα που παρέχεται από τη δημιουργία και τη χρήση του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι η απόκτηση ενός νέου τρόπου αξιολόγησης στον ίδιο τον μαθητή ή την μαθήτριά με τον οποίο μπορεί να αξιολογήσει την έως τώρα δουλειά του. Δίνεται η δυνατότητα λοιπόν, στους μαθητές να αναδείξουν μέσα από τον προσωπικό τους φάκελο όσα έχουν μάθει και όσες γνώσεις έχουν κατακτήσει. Ταυτόχρονα, οι μαθητές, χρησιμοποιώντας το Portfolio έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στο να επιλέγουν τις εργασίες τους, να τις διορθώνουν τις εργασίες τους, να ασκούν κριτική σε αυτές (Scott & Ayres, 2002 Τσαγκάρη, 2000). Ουσιαστικά, το βασικό πλεονέκτημα που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτρίες είναι πως μαθαίνουν με τον πιο σωστό και αποτελεσματικό τον τρόπο πώς συντελούνται όλες εκείνες οι διαδικασίες μάθησης, που μέχρι πρότινος δεν γνώριζαν.

Με αυτόν τον τρόπο και αξιοποιώντας το Portfolio και τις δυνατότητες που παρέχει, οι μαθητές και οι μαθήτρίες είναι πλέον σε θέση να ανακαλύπτουν ποιες είναι οι ικανότητές τους και ποιες είναι οι αδυναμίες του. Δηλαδή, οι μαθητές και οι μαθήτρίες έχουν το πλεονέκτημα να διερευνούν και να αντιλαμβάνονται ποια είναι τα δυνατά τους σημεία και ποια είναι εκείνα που μάλλον θέλουν ακόμα προσπάθεια. Κάτι τέτοιο φυσικά δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί με τη μέθοδο της παραδοσιακής αξιολόγησης και τις πρακτικές των διαγωνισμάτων ή των τεστ. Το ακόμα πιο σπουδαίο σε αυτή την πλεονεκτική διαδικασία είναι ότι από τη στιγμή που οι μαθητές και οι μαθήτρίες γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους είναι σε θέση να σχεδιάσουν πολύ πιο ορθά την μαθησιακή πορεία ή έστω να συμβάλλουν σε αυτόν τον σχεδιασμό της με γνώμονα να επιτυγχάνουν στόχους και να διορθώνουν τις αδυναμίες τους (Τσαγκάρη, 2000 & Μαρτίδου - Φορσιέρ, 2005).

Μέσα από την χρήση του Portfolio και την επαφή με αυτό, υπάρχει ακόμα ένα σημαντικό πλεονέκτημα. Η μέθοδος αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου – Portfolio αποτελεί, όπως έχει υπογραμμιστεί, μία μέθοδο αξιολόγησης πολλών ξεχωριστών τομέων ταυτόχρονα. Δημιουργώντας έναν προσωπικό φάκελο, λοιπόν, αξιολογώντας κανείς την επίδοση των μαθητών και των μαθητριών βάσει αυτού, δεν αξιολογεί μόνο μια πτυχή της μαθησιακής του πορείας. Αντιθέτως αξιολογείται όλη η μαθησιακή του πορεία, με όλους τους τομείς που εφάπτονται σε αυτήν με σκοπό να αξιολογηθεί τελικά η εξελικτική πορεία της μάθησης στον χρόνο. Το πλεονέκτημα

της εφαρμογής του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης είναι ακριβώς αυτό, δηλαδή, ότι δεν αξιολογείται ένα μεμονωμένο και περιστασιακό γεγονός, όπως γίνεται με την παραδοσιακή μέθοδο αξιολόγησης. Μάλιστα και ο ίδιος ο μαθητής και η μαθήτρια είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να γνωρίζουν το βαθμό απόκτησης των στόχων, της γνώσης και γενικότερα να είναι γνώστες του επιπέδου που βρίσκονται κάθε στιγμή. Η ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα που αποκτά ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια από την ενασχόλησή τους και την αξιολόγησή τους με το προσωπικό τους φάκελο – Portfolio, δημιουργεί εύφορο έδαφος για τον καθορισμό των νέων στόχων (Klenowski, 2002).

Ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα της χρήσης του προσωπικού φακέλου – Portfolio που σχετίζεται και με αυτό που προαναφέρθηκε, είναι η δυνατότητα των μαθητών και των μαθητριών να αντιλαμβάνονται τα κριτήρια με τα οποία επέρχεται η αξιολόγηση της επίδοσής τους. Με τις προηγούμενες και πιο παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες προφανώς δεν ήταν εξοικειωμένοι και εξοικειωμένες με την έννοια των κριτηρίων και ενδεχομένως να μην αντιλαμβάνονταν τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογούνταν θετικά ή αρνητικά. Αυτό, όπως είναι αναμενόμενο, προκαλεί μία σχετική σύγχυση, η οποία δύναται να αποφευχθεί εάν εφαρμοστεί η μέθοδος αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio (Klenowski, 2002).

Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα που παρέχει η αξιολόγηση βάσει της μεθόδου του προσωπικού φακέλου –Portfolio είναι η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης. Χωρίς αμφιβολία, η διάσταση της αυτοαξιολόγησης είναι από τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία της μεθόδου αξιολόγησης με το Portfolio, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, κάτι το οποίο σίγουρα είναι πρωτόγνωρο. Επικρατεί, όπως είναι φυσικό και λογικό, σύγχυση και άγχος για το πώς θα πρέπει να γίνει αυτή η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η συναισθηματική αυτή σύγχυση, ωστόσο, είναι δυνατόν να μειωθεί καθώς ο εκπαιδευτικός θα δείχνει τους τρόπους αντιμετώπισης της διαδικασίας της αξιολόγησης στους μαθητές και τις μαθήτριες (Klenowski, 2002). Μέσα από αυτήν την πρόκληση όμως, οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην αυτοαξιολόγησή τους, σταματώντας

μάλιστα να δίνουν την ύψιστη σημασία στη βαθμολογία που μέχρι πρότινος έπαιρναν (Cook – Benjamin, 2001).

Μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, αναπτύσσονται ακόμα περισσότερο οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών και των μαθητριών. Η μεταγνωστική ικανότητα, δεν είναι τίποτα άλλο παρά από την ικανότητα που έχει κάποιος να γνωρίζει πώς σκέφτεται και πώς μαθαίνει. Αδιαμφισβήτητα η μεταγνώση έχει αρκετά βαθύ νόημα. Ωστόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες που εξασκούνται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι σε θέση να κατακτούν μεταγνωστικές ικανότητες και να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και να αντιληφθεί την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας τους, αλλά και τον τρόπο οργάνωσης της προόδου τους (Klenowski, 2002).

Αναφορικά με τις μεταγνωστικές ικανότητες, θα ήταν πολύ χρήσιμο να αναφερθούν οι τέσσερις βασικές, οι οποίες θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι και οι άξονες της λειτουργίας της μεταγνώσης, Αυτές είναι:

- Η ενδελεχής γνώση του περιεχομένου του Portfolio και η γνώση της σύστασης του ακροατηρίου
- Η επίγνωση των προσωπικών αναγκών μάθησης
- Η επίγνωση και η ανάπτυξη των βασικών και απαραίτητων δεξιοτήτων που χρειάζονται για την επίτευξη μίας δραστηριότητας
- Η κατανόηση όλων των προϋποθέσεων για την επιτυχία μίας δραστηριότητας (Duffyetal., 1999).

Είναι κατανοητό πως η κατάκτηση των παραπάνω μεταγνωστικών δεξιοτήτων δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά η προσέγγιση της κατάκτησής τους γίνεται με την αρωγή του εκπαιδευτικού και σταδιακά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, διαφαίνεται το πλεονέκτημα πως οι μαθητές ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο για τη διδασκαλία και τη μαθησιακή δραστηριότητα, έχοντας ενισχυμένη την σκέψη τους καθώς πρέπει να βρίσκονται σε εγρήγορση για την αυτοαξιολόγησή τους (Duffy, κ.ο., 1999). Μάλιστα, ένα ακόμα σχετικό πλεονέκτημα είναι πως οι μαθητές και οι μαθητές, καθώς πρέπει να αξιολογούν και τις εργασίες των συμμαθητών και συμμαθητριών τους, αναπτύσσουν ακόμα περισσότερο τις μεταγνωστικές δεξιότητες που αναφέρθηκαν. Η διαδικασία της αλληλοαξιολόγησης είναι επίσης αναπόσπαστο

κομμάτι της μεθόδου αξιολόγησης βάσει προσωπικού φακέλου – Portfolio (Τσάγκαρη, 2000).

Ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από την χρήση του Portfolio είναι η ευκαιρία που έχουν να αναδείξουν και να παρουσιάσουν όλο το εύρος των εργασιών τους σε συνδυασμό με την ποιότητα αυτών. Η διαδικασία διαμόρφωσης του προσωπικού φακέλου δεν είναι καθόλου πιεστική και δε δημιουργεί χρονικούς περιορισμούς, όπως για παράδειγμα θα μπορούσε να δημιουργεί μία πρακτική παραδοσιακής αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να παρουσιάσουν την εργασία τους και να ανταποκριθούν ταυτόχρονα σε περισσότερες δεξιότητες. Μάλιστα, με μία τέτοιου είδους παρουσίαση, είναι δυνατόν να αναδειχθεί και η καταβαλλόμενη προσπάθεια από τους μαθητές και τις μαθήτριες για το έργο που παρουσιάζουν. Σημαντική επισήμανση σε αυτό το σημείο είναι πως μέσα από αυτή τη διαδικασία επέρχεται κάποια τεκμηριωμένη διαφοροποίηση στους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης (Μαρτίδου - Φορσιέρ, 2005).

Ένα ακόμα ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από την τριβή τους με τον προσωπικό τους φάκελο είναι οι ικανότητες παρουσίασης, καθώς καλούνται να παρουσιάσουν την εργασία τους και το περιεχόμενο του φακέλου τους σε κάποιοι ακροατήριο. Εκτός των ικανοτήτων παρουσίασης, αποκτούν και ικανότητες αυτοπαρουσίασης. Κάτι τέτοιο είναι βασικό πλεονέκτημα για την μετέπειτα πορεία των μαθητών, όταν θα τους ζητείται η ικανότητα να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, όπως γίνεται για παράδειγμα σε διαδικασίες επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής εξέλιξης. Με τον όρο αυτοπαρουσίαση εννοείται η διαδικασία ανάδειξης των ενδιαφερόντων, των στοιχείων της προσωπικότητάς τους, των ταλέντων και των ικανοτήτων τους (Φωτιάδου, 2001).

Επιπλέον, η διαδικασία της εφαρμογής του προσωπικού φακέλου – Portfolio είναι μία διαδικασία που πέρα από τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα επιφέρει θετικά στοιχεία και στη βελτίωση του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά τη συμπλήρωση του προσωπικού του φακέλου πρέπει διαρκώς να αιτιολογούν και να τεκμηριώνουν προφορικά, αλλά και γραπτά τις επιλογές τους. Ως εκ τούτου αναπτύσσονται μεταγλωσσικές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να συνοδεύουν όλες τις αναφορικές με το Portfolio κινήσεις τους με

το λόγο, που σημαίνει ότι αναπτύσσεται η μεταγλωσσική δεξιότητα τόσο σχετικά με την ποσότητα όσο και με την ποιότητα (Τσάγκαρη, 2000).

Αδιαμφισβήτητα, ένα εξαιρετικά σημαντικό πλεονέκτημα της χρήσης του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης είναι η σύνδεση που επιτυγχάνεται ανάμεσα στη μάθηση που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και στην πραγματική ζωή. Η αυθεντική αξιολόγηση, την οποία εκπροσωπεί ο προσωπικός φάκελος – Portfolio, επιδιώκει και στρέφει το ενδιαφέρον της στη σύνδεση της ρεαλιστικής ζωής και της ζωής του σχολείου. Κατά αυτόν τον τρόπο, παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες να ασχοληθούν με καταστάσεις της αληθινής ζωής και να συμπεριλάβουν αντίστοιχες δραστηριότητες στον προσωπικό φάκελο – Portfolio (Juniewicz, 2003). Μάλιστα η τριβή αυτή με στοιχεία της καθημερινότητας θα εφοπλίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με τα κατάλληλα μέσα και εμπειρίες για τη μελλοντική τους τριβή με την καθημερινότητα.

Πρόσθετα, τα πλεονεκτήματα από την χρήση και την εφαρμογή του Portfolio αφορούν και τους μαθητές και τις μαθήτριες που ανήκουν σε κάποια ομάδα μαθητών και μαθητριών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι πολύ συχνό φαινόμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες τέτοιων ομάδων να μην επωφελούνται από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστεί η μέθοδος αξιολόγησης Portfolio. Επειδή ακριβώς, το Portfolio αναδεικνύει δεξιότητες, όπως η δημιουργική σκέψη, κριτική σκέψη και η φαντασία, οι οποίες στις περιπτώσεις της παραδοσιακής αξιολόγησης δεν θα ήταν εμφανείς, έχει ιδιαίτερη σημασία για εκείνους του μαθητές που έχουν θέληση για μάθηση, αλλά κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί παράγοντες δημιουργούν πρόβλημα στην επίδοσή τους. Τέτοιες ομάδες παιδιών είναι μαθητές και μαθήτριες χαμηλών οικονομικών τάξεων και παιδιά μεταναστών. Αδιαμφισβήτητα, οι μαθητές και οι μαθήτριες τέτοιων ομάδων χρειάζονται τόνωση αυτοπεποίθησης περισσότερο από τους άλλους. Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, αλλά και η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις και είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της εφαρμογής του Portfolio (Wright & Borland, 1993). Παρομοίως, μαθητές και μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται σημαντικά από την χρήση της μεθόδου αξιολόγησης του Portfolio, καθώς μέσα από τις τεχνικές και τις πρακτικές

του Portfolio συνειδητοποιούν τις δυνατότητες που έχουν και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους (Boerum, 2000).

Όπως έχει καταστεί σαφές τα πλεονεκτήματα από τα οποία χαρακτηρίζεται ένας προσωπικός φάκελος – Portfolio και ειδικότερα η χρήση του ως μέθοδος αξιολόγησης είναι πολλά και ιδιαίτερα σημαντικά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από την χρήση και τη διαχείριση του Portfolio, αποκτούν λόγο για τη πορεία της μάθησής τους, για την αξιολόγησή τους και γνωρίζουν σε βάθος τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής πορείας που ακολουθούν. Επιπροσθέτως, αποκτούν πολλές δεξιότητες, όπως μεταγλωσσικές, μεταγνωστικές, αυτοπαρουσίασης, αυτοαξιολόγησης και ανάληψης πρωτοβουλιών, που αδιαμφισβήτητα μόνο θετικά μπορούν να αξιολογηθούν.

3.1.2. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio για τη μαθησιακή διαδικασία

Η χρήση και η εφαρμογή του προσωπικού φακέλου Portfolio εμφανίζει πολλά πλεονεκτήματα και στη μαθησιακή διαδικασία κάτι το οποίο είναι εξίσου πολύ θετικό, καθώς είναι δυνατή μία εκ βαθέων αλλαγή της με αυτόν τον τρόπο.

Το πλεονέκτημα της χρήσης του Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να απαντηθεί με τον όρο της στοχαζόμενης σκέψης. Είναι πολύ ενδιαφέρον να αναλυθεί το περιεχόμενο αυτής της έννοιας. Ουσιαστικά η σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία είναι δομημένη πάνω σε αυτή την έννοια και στραμμένη στην επίτευξή της. Η στοχαζόμενη σκέψη στοχεύει στην ανάπτυξη μίας κριτικής διαχείρισης της γνώσης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν πώς να σκέφτονται, τον τρόπο που πρέπει να λειτουργούν. Μέσα από το την τριβή με τον προσωπικό τους φάκελο – Portfolio καλλιεργούν όλο και περισσότερο την στοχαζόμενη σκέψη μέσω της οποίας είναι δυνατόν να εξάγουν συμπεράσματα και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν. Επιπροσθέτως, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπόφευκτα καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη τους και την φαντασία τους, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν οικεία με το να αναλύουν τις σκέψεις τους, αλλά και εξοικειώνονται με τα συναισθήματά τους. Αδιαμφισβήτητα, η καλλιέργεια της στοχαζόμενης σκέψης ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να επεξεργαστούν όσα διαδραματίζονται και παρέχονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και

να τα αναλύουν. Μάλιστα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται να εξάγουν συμπεράσματα (Kish & Sheehan, 1997).

Ο τρόπος που παρέχεται η μάθηση διαφοροποιείται σε πολλά σημεία. Η μέθοδος αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio συμμετέχει σε αυτή την αλλαγή. Η συνολική διαδικασία συγκέντρωσης υλικού, διαχείρισής του και παρουσιάσής του από τους μαθητές και τις μαθήτριες τους ωθεί σε διαδικασίες και συμπεριφορές που πρυτανεύει η κριτική σκέψη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να ανακαλύπτουν και να αιτιολογούν όλες τις ενέργειες τους αναφορικά με τις δραστηριότητες και τις εργασίες που κάνουν. Καλούνται επίσης, να συνδέουν προηγούμενες καταστάσεις και γνώσεις με παρόμοιες του παρόντος. Με αυτόν τον τρόπο, η μαθησιακή διαδικασία αποκτά βαθύτερο νόημα, καθώς οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται προωθούν την στοχαζόμενη σκέψη με αποτέλεσμα να αποκτούν και αναπτύσσουν περαιτέρω οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτή την σκέψη.

Είναι πολύ σημαντικό να υπογραμμιστεί πως το πλεονέκτημα που προσδίδει στην ίδια τη μάθηση το Portfolio είναι αυτό που αλλάζει τον τρόπο διοχέτευσης της μάθησης. Η μάθηση δεν παρέχεται πλέον μόνο με πληροφορίες και αποστήθιση. Αντιθέτως, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να ερμηνεύουν μόνοι τους τα ερεθίσματα και τις πληροφορίες που τους δίνονται. Κατά αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται πως οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αποδώσουν το δικό τους νόημα στις πληροφορίες και θα τις κάνουν κτήμα τους μόνο εφόσον τις συνδέσουν με τις έως τώρα εμπειρίες και γνώσεις τους (Kish & Sheehan, 1997).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό, πως το Portfolio καλεί το μαθητή και την μαθήτρια να εξιστορήσουν κάθε εργασία τους και κάθε δραστηριότητα που έχουν αποφασίσει να συμπεριλάβουν σε αυτό. Μέσα από αυτήν την εξιστόρηση ο μαθητής και η μαθήτρια εισέρχονται στη διαδικασία αναστοχασμού και κυρίως συνειδητοποίησης των μεθόδων και των στρατηγικών που ακολούθησαν για να υλοποιήσουν κάθε μία εργασία και δραστηριότητα. Το Portfolio δίνει το πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία να μπορεί ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια να συνειδητοποιούν τις εσωτερικές σκέψεις τους και να τις εκφράζουν ανάμεσα στην υπόλοιπη τάξη με αποτέλεσμα την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, το πλεονέκτημα που δέχεται η μαθησιακή διαδικασία εκκινεί και έχει σχέση με τις έννοιες αυτοαξιολόγησης και αυτοσυνειδησίας. Και οι δύο αυτές έννοιες καλλιεργούν την στοχαζόμενη σκέψη. Φυσικά, και οι δύο έννοιες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την χρήση του Portfolio. Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές και οι μαθήτριες εισέρχονται σε διαδικασίες κατά τις οποίες αξιολογούν τις επιλογές τους, τα βήματά τους, τις πρακτικές και τις στρατηγικές που ακολούθησαν για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και την κατάκτηση της γνώσης. Μάλιστα οι μαθητές και οι μαθήτριες δε δέχονται μόνο τις γνώσεις, αλλά μαθαίνουν και τον τρόπο να τις διαχειρίζονται και να τις αξιοποιούν. Σε αυτήν την κατάσταση βοηθούν και οι απαιτήσεις που προβάλλει το Portfolio απέναντι σε όποιον το χρησιμοποιεί. Οι απαιτήσεις αυτές έχουν να κάνουν με τον αναστοχασμό του τρόπου σκέψης, τον προγραμματισμό της πορείας και της προόδου και την αυτοξιολόγηση.

Όσον αφορά την αυτοσυνειδητοποίηση και αυτή η έννοια είναι συνδεδεμένη με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio. Με την αυτοσυνειδητοποίηση οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να αποφεύγουν την αποστήθιση και την απλή επανάληψη της γνώσης. Στόχος των μαθητών και των μαθητριών είναι να προσεγγίσουν την αληθινή σκέψη και προσεγγίζοντάς την να αναδειχθούν όλες οι πραγματικές γνώσεις που έχει καταφέρει να κάνει κτήμα του ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια. Στόχος είναι επίσης, μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και την αυτοσυνειδητοποίηση να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σταδιακά το τι σημαίνει γνώση και να την κατακτήσουν. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται η οργανωμένη σύνδεση των σκέψεων ώστε μέσα από την πληθώρα σκέψεων να προκύπτουν συμπεράσματα και αποτελέσματα.

Επιπλέον, το πλεονέκτημα που προσδίδει η χρήση του Portfolio στη μαθησιακή διαδικασία φανερώνεται και από τον εμπλουτισμό των τριών διαστάσεων της σκέψης, και ακόμα πιο συγκεκριμένα της κριτικής σκέψης ή όπως αλλιώς λέγεται της στοχαζόμενης σκέψης. Οι τρεις διαστάσεις της στοχαζόμενης σκέψης είναι οι παρακάτω:

- Γνωστική διάσταση της σκέψης
- Η κοινωνικό - συναισθηματική διάσταση της σκέψης.
- Η ηθική διάσταση της σκέψης (Kish & Sheehan, 1997).

Αναφορικά με την πρώτη διάσταση της στοχαζόμενης σκέψης, που είναι η γνωστική διάσταση, αυτή είναι εκείνη η διάσταση που σχετίζεται με την ικανότητα σύνθεσης ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών. Η διάσταση αυτή συνίσταται στην εξέλιξη του τρόπου οργάνωσης της προόδου του μαθητή και της μαθήτριας από τους ίδιους. Η ικανότητα να ελέγχει και να οργανώνει κανείς την πρόοδό του ονομάζεται αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και δεν είναι μία απλή υπόθεση. Ο μαθητή και η μαθήτρια χρειάζονται να αναπτύξουν στρατηγικές και τεχνικές ώστε βάσει αυτών αν καθοδηγούν τον εαυτό τους προς την μάθηση. Φυσικά, καθώς ειπώθηκε, δεν είναι εύκολη υπόθεση και είναι απαραίτητη η παροχή βοήθειας στα αρχικά στάδια από τον εκπαιδευτικό. Στόχος όμως, είναι να φτάσουν ο μαθητής και η μαθήτρια σε τέτοιο επίπεδο που να μπορούν να προσεγγίσουν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση μόνοι τους. Χωρίς αμφιβολία, το Portfolio δημιουργεί πρόσφορο έδαφος, δίνοντας πολυάριθμες ευκαιρίες στους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να αναπτύξουν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, αξιολογώντας τους τρόπους μάθησης τους.

Αναφορικά με την κοινωνικό – συναισθηματική διάσταση της σκέψης, είναι εκείνη η διάσταση που σχετίζεται με την ικανότητα του μαθητή και της μαθήτριας να αντιλαμβάνονται τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την εξέλιξη του χαρακτήρα και της προσωπικότητας. Ουσιαστικά, το Portfolio παρέχει το πλεονέκτημα να γνωρίζει και να διακρίνει κανείς διάφορους πολιτισμικούς παράγοντες που βρίσκονται πίσω από την ανάπτυξη και την πρόοδο του μαθητή και της μαθήτριας. Συνήθως οι πολιτισμικοί παράγοντες εκκινούν από το οικείο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί φυσικά να επηρεάσει τη μάθηση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο τρόπος χρήσης της γλώσσας τόσο στο προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Αδιαμφισβήτητα, στην χρήση της γλώσσας είναι εμφανείς οι επιρροές του οικείου περιβάλλοντος, όπως της οικογένειας. Το χρήσιμο είναι πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μπορούν να είναι σε θέση να επεξεργάζονται το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου και να εξάγουν συμπεράσματα για τις επιρροές των πολιτισμικών παραγόντων στη διαδικασία της μάθησης τους και εν γένει της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μία ακόμα πτυχή της κοινωνικό – συναισθηματικής διάστασης της γνώσης είναι η θετική πορεία που διαγράφουν ο μαθητής και η μαθήτρια αναφορικά με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζοντας ακόμα πιο καλά και πιο ενδεδειγμένα τις ποικίλες ικανότητες που έχουν, όταν παρουσιάζουν κάποιες εργασίες και δραστηριότητες που αξιολογούνται επιτυχώς, αντιλαμβάνονται πως σε αυτήν τη θετική αξιολόγηση έχουν συμβάλλει αδιαμφισβήτητα και οι ικανότητες του κατέχουν. Είναι πολύ σημαντικό, επομένως, το γεγονός πως οι επιτυχίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση του περιεχομένου του προσωπικού φακέλου είναι άμεσο αποτέλεσμα των προσωπικών ικανοτήτων των μαθητών και των μαθητριών. Το ακόμα πιο σημαντικό όμως είναι πως οι μαθητές και οι μαθήτριες μπαίνουν στη διαδικασία να αναγνωρίσουν και να αποδώσουν αυτή την επιτυχία στον εαυτό τους. Αυτό, χωρίς αμφιβολία αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση που νιώθει ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια για το έργο που έχουν δημιουργήσει και για τον ίδιο τον εαυτό τους. Φυσικά, κάτι τέτοιο μόνο θετική συμβολή μπορεί να έχει στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής διάστασης της προσωπικότητας και κατά επέκταση η θετική συμβολή υπάρχει και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ίδια η μαθησιακή διαδικασία δέχεται, λοιπόν, θετικές επιδράσεις με αποτέλεσμα τη βελτίωσή της. Δεν υπάρχει αμφιβολία, πως όλο αυτό οφείλεται εν μέρει και στην χρήση και εφαρμογή του προσωπικού φακέλου – Portfolio, καθώς δίνεται η δυνατότητα, μεταξύ άλλων, να αναδεικνύονται οι ολοκληρωμένες και ορθές εργασίες και δραστηριότητες των μαθητών και των μαθητριών

Τέλος, η ηθική διάσταση της σκέψης αναφέρεται στο σύστημα αξιών που διακατέχει κάθε μαθητή και κάθε μαθήτρια. Θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως η κοσμοθεωρία τους και η σχέση που έχουν ως άτομα με τον υπόλοιπο κόσμο, τους γονείς τους, τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους, καθώς επίσης και τους εκπαιδευτικούς τους. Το Portfolio δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης, μέσα από τις εργασίες και τον τρόπο υλοποίησής τους, των αξιών που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία όμως, δεν τονίζονται μόνο οι αξίες, αλλά γίνεται και προσπάθεια αναδιοργάνωσής τους. Στόχος είναι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια να επαναπροσδιορίζει τον εαυτό του και να απομακρύνει τα αρνητικά συναισθήματα (Kish & Sheehan, 1997).

Η στοχαζόμενη σκέψη και η ανάπτυξη της δεν είναι κάτι που μπορεί να κατακτηθεί από τη μία στιγμή στην άλλη. Ιδιαίτερα, όταν ο λόγος γίνεται για μαθητές και μαθήτριες μικρή ηλικίας. Όμως, επειδή ακριβώς οι διαστάσεις που δύναται να πάρει η κριτική σκέψη είναι πολύ σημαντικές για την έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας, αξίζει η συνεχής προσπάθεια κατάκτησής της τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο και από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Μάλιστα η κριτική σκέψη και η έκφραση συναισθημάτων είναι δυνατόν να έχει τη μορφή και άλλων πρακτικών, όχι μόνο του γραπτού λόγου, αλλά και έργων ζωγραφικής (Vizyak, 1994).

Είναι αδήριτη ανάγκη να τονιστεί πως το πλεονέκτημα της βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας οφείλεται στο Portfolio και ακόμα περισσότερο όμως στον τρόπο διαμόρφωσής του και διαχείρισής του. Είναι ανάγκη επίσης, να λεχθεί πως μόνο με την ύπαρξη του προσωπικού φακέλου δε διασφαλίζεται η βελτίωση και η ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας. Αντιθέτως η ορθή διαχείρισή του είναι εκείνη που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να εμφανιστούν οι κατάλληλες πλεονεκτικές προϋποθέσεις.

3.1.3. Πλεονεκτήματα της χρήσης του Portfolio για τους εκπαιδευτικούς

Εκτός από τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν άμεση σχέση και άμεσα οφέλη από τη δημιουργία και την εφαρμογή του προσωπικού φακέλου – Portfolio, σημαντικά πλεονεκτήματα υπάρχουν και για τους εκπαιδευτικούς που επιλέγουν να ακολουθήσουν τη μέθοδο αξιολόγησης μέσω του προσωπικού φακέλου – Portfolio. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία και την εφαρμογή του Portfolio είναι καταλυτική, καθώς χρειάζεται η καθοδήγηση του. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, είναι δυνατόν να προκύψουν πολλαπλά πλεονεκτήματα, που φυσικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να επωμιστεί με σημαντική προϋπόθεση πως επιθυμεί κάτι τέτοιο.

Ένα βασικό πλεονέκτημα που έχει ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας το Portfolio είναι η αλλαγή στη διαχείριση της τάξης του. Είναι αλήθεια, πως ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση αποποιείται τις παραδοσιακές μεθόδους και γίνεται περισσότερο ευέλικτος. Έχει την άνεση να προσδιορίζει και να δίνει κατευθύνσεις στα παιδιά ώστε να γίνεται αξιολόγηση συγκεκριμένων κάθε φορά στοιχείων του Portfolio.

Επίσης, μέσα από την χρήση του προσωπικού φακέλου – Portfolio, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε θέση να διακρίνει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι δυνατόν να επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά τους μαθητές και τις μαθήτριες και κατά επέκταση την επίδοσή τους. Κατέχοντας τέτοιες σημαντικές πληροφορίες για τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών και των μαθητριών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε αλλαγές τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στον περιβάλλοντα χώρο, ώστε να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη και αποτελεσματική προσπάθεια για μάθηση από τα παιδιά.

Παράλληλα, ένα ακόμα πλεονέκτημα που έχει η εφαρμογή του προσωπικού φακέλου – Portfolio για τον εκπαιδευτικό είναι πως βρίσκεται σε θέση να γνωρίσει όλους τους ενθαρρυντικούς και αποθαρρυντικούς παράγοντες για την επίδοση του μαθητή ή της μαθήτριας. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες προσπαθεί να τους διατηρήσει ή να τους ξεπεράσει αντίστοιχα προς όφελος της μάθησης.

Ακόμα ένα πλεονέκτημα που αποκτά ο εκπαιδευτικός είναι ότι είναι σε θέση να κατανοεί μέσω της εφαρμογής του Portfolio όλες τις ποικίλες στρατηγικές και τεχνικές μάθησης που έχει ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια. Σε περίπτωση που ακολουθούσε και ο ίδιος αυτές τις στρατηγικές διδασκαλίας, συνεχίζει να το κάνει. Σε αντίθετη περίπτωση, προσπαθεί και επιδιώκει να προσθέσει και τις υπόλοιπες στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου αυτή να είναι το ίδιο αποτελεσματική για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των στρατηγικών μάθησης που ακολουθούν.

Επιπλέον, πέρα από τα παραπάνω, η χρήση του προσωπικού φακέλου – Portfolio δίνει το πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό να αναζητήσει και να διερευνήσει τους εσωτερικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιεί κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διατηρήσει τους ορθούς εσωτερικούς μηχανισμούς και να μειώσει τους λανθασμένους με στόχο, πάντα τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Smith, κ.ο., 2003).

Επίσης, ένα ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα είναι πως ο εκπαιδευτικός έχει ελευθερία κινήσεων όσον αφορά στην εφαρμογή, τη διαμόρφωση και την υλοποίηση του προσωπικού φακέλου – Portfolio. Αυτό συμβαίνει επειδή ακριβώς το Portfolio

δεν έχει μία τυποποιημένη μορφή και διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί, άρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να το εφαρμόσει στο δικό του εκπαιδευτικό έργο και φυσικά στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών του. Το γεγονός πως δεν έχει κανόνες και χρονοδιαγράμματα όπως πιθανόν σε άλλες παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, δίνει ελευθερία στον εκπαιδευτικό και τον καθιστά ταυτόχρονα και πιο αποτελεσματικό στο εκπαιδευτικό του έργο (Blake, 1998).

Ακόμα, ένα πλεονέκτημα που προκύπτει από την εφαρμογή του Portfolio είναι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είτε της ίδια τάξης είτε διαφορετικών τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να μοιράζονται απόψεις και σκέψεις για την εφαρμογή και τον σχεδιασμό του Portfolio με τους συναδέλφους τους, χωρίς να δημιουργούνται καταστάσεις ανταγωνισμού. Μάλιστα με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν νέες τάξεις, έχοντας στη διάθεσή τους τους προσωπικούς φακέλους των μαθητών και των μαθητριών μπορούν σε σύντομο χρονικό διάστημα να εκφράσουν κάποια άποψη και να σχηματίσουν εικόνα για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Craig, 2003).

Ιδιαίτερα άξιο λόγου είναι το πλεονέκτημα που προκύπτει από την εφαρμογή του προσωπικού φακέλου – Portfolio και αφορά την αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μέσα από το Portfolio είναι σε θέση να εξετάζει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, να ελέγχει αν και κατά πόσο πέτυχε τους στόχους που έχει θέσει και να αναπροσαρμόσει τόσο τους στόχους όσο και τη διδασκαλία του, προκειμένου να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι συνέχεια σε θέση να γνωρίζει το επίπεδο της τάξης του, καθώς λαμβάνει συνεχώς ανατροφοδότηση χάρη στο Portfolio (Mullin, 1998 & Τσαγκάρη, 2000).

3.2. Δυσκολίες στην εφαρμογή του Προσωπικού φακέλου - Portfolio

Η εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης του προσωπικού φακέλου – Portfolio έχει αδιαμφισβήτητα πολλά πλεονεκτήματα και θετικές εκφάνσεις. Θα ήταν πολύ ουτοπικό όμως αν υποστήριζε κάποιος πως το Portfolio έχει μόνο θετικά στοιχεία. Άλλωστε, όπως σε κάθε κατάσταση υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Αναζητώντας, λοιπόν, τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην εφαρμογή του Portfolio, μία πρώτη δυσκολία είναι η άγνοια που υπάρχει από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Είναι γεγονός, πως επειδή ακριβώς είναι καινοτόμα μέθοδος, η μέθοδος αξιολόγησης με το Portfolio, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση πάντα να έχουν σαφή εικόνα για το πώς πρέπει να συμπεριφερθούν απέναντι στο Portfolio και ποια διαδικασία πρέπει να ακολουθήσουν. Κατά αυτόν τρόπο, υπάρχουν πιθανότητες να μην γίνει ορθή χρήση του Portfolio, λόγω έλλειψης γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να το εντάξουν στη διδασκαλία τους (Bimes - Michalak, 1995).

Μία ακόμα αντικειμενική δυσκολία είναι αυτή που αφορά στον χρόνο που χρειάζεται για να διαμορφωθεί και να υλοποιηθεί ο προσωπικός φάκελος – Portfolio. Ο χρόνος που χρειάζεται για να εξοικειωθούν τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και οι εκπαιδευτικοί με το Portfolio και τις αρχές που το διέπουν είναι πολύς. Ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σε βάθος τις αρχές της μεθόδου αξιολόγησης με το Portfolio, θα πρέπει να βρίσκονται στη διάθεση των μαθητών και των μαθητριών και να εξηγούν διαρκώς τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν. Επίσης, αφού κατανοήσουν και οι μαθητές και οι μαθήτριες τη σημασία του Portfolio, ο χρόνος που χρειάζεται για τη διαμόρφωση των φακέλων τους είναι εξίσου πολύς. Ακόμα, και στο στάδιο της αξιολόγησης, χρειάζεται πολύς χρόνος αφενός από τους μαθητές και τις μαθήτριες που πρέπει να παρουσιάζουν το περιεχόμενο του Portfolio και αφετέρου από τον εκπαιδευτικό που πρέπει να διαχειριστεί αυτό το περιεχόμενο ώστε να σχηματίσει άποψη (Walther – Thomas & Brownell, 2001 & Mullin, 1998). Αδιαμφισβήτητα, η τόσο μεγάλη απαίτηση χρόνου είναι πολλές φορές αποτρεπτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί έχουν ήδη να αντιμετωπίσουν πιεστικές καταστάσεις και μεγάλη διδακτική ύλη. Ως εκ τούτου, είναι αρκετές οι φορές που οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την χρήση του Portfolio για αυτόν ακριβώς το λόγο.

Μία ακόμα δυσκολία στην εφαρμογή του Portfolio είναι η δυσκολία προσαρμογής στα νέα δεδομένα της τάξης που αφορούν στην ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών των μαθητών και των μαθητριών. Δεν είναι παράλογο, πως συνήθειες και διαδικασίες χρόνων δύσκολα ανατρέπονται. Το Portfolio και οι αξίες του επιτάσσουν κατά κάποιο τρόπο ελευθερία κινήσεων και λήψη πρωτοβουλιών από

τους μαθητές και τις μαθήτριες, προκειμένου η μέθοδος αυτή να στεφθεί από επιτυχία. Ωστόσο, όταν και οι δύο πλευρές, αυτή των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και αυτή του εκπαιδευτικού έχουν συνηθίσει σε άλλες συνθήκες περισσότερο δασκαλοκεντρικές, με περιορισμούς στις επιλογές, είναι εύλογη η δυσκολία στην προσαρμογή στα νέα δεδομένα που χρειάζονται για να ευδοκιμήσει η νέα μέθοδος του προσωπικού φακέλου – Portfolio (Mullin, 1998). Επειδή υπάρχει, λοιπόν αυτή η αμήχανη προσαρμοστική δυσκολία, κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την επιλογή του προσωπικού φακέλου - Portfolio.

Δυσκολία στην εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio προκύπτει και από διαφορετικές απόψεις στο θέμα της αξιολόγησης. Είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς πως για την αξιολόγηση, αλλά και γενικά για δρώμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία φέρουν άποψη και άλλοι εκτός των παιδιών και των εκπαιδευτικών, όπως είναι οι διευθυντές των σχολείων, αλλά και οι γονείς των παιδιών. Υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, λοιπόν, που θέλουν τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης περισσότερο ορθές και αντικειμενικές. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι διευθυντές σχολείων και οι γονείς των παιδιών υιοθετούν τέτοιου είδους αντιλήψεις και στέκονται εμπόδιο σε οποιαδήποτε άλλη πιο προοδευτική μέθοδο αξιολόγησης, όπως είναι η μέθοδος αξιολόγησης με το Portfolio. Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι κατανοητό, δεν έχουν τη δύναμη πάντα να αντιστρέψουν τέτοιες απόψεις και δεν επιθυμούν να δημιουργήσουν ρήξεις στις σχέσεις με τους γονείς ή τους διευθυντές. Σε αντίθετη περίπτωση, είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να εξηγήσουν τι ακριβώς είναι αυτή η μέθοδος, ώστε να γίνει αποδεκτή και από αυτούς. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές μία τέτοια ασυμφωνία λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης μέσω του Portfolio (Walther – Thomas & Brownell, 2001).

Όπως γίνεται κατανοητό, τα προβλήματα που είναι δυνατόν να προκύψουν όταν ένας εκπαιδευτικός αποφασίσει να προχωρήσει στη μέθοδο αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio είναι ποικίλα και αφορούν τόσο το κλίμα που διαμορφώνεται εντός τάξης όσο και διάφορα διαδικαστικά θέματα. Ωστόσο, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως αυτά τα μειονεκτήματα που προσάπτονται στο Portfolio είναι σαφώς λιγότερα από τα πλεονεκτήματα που χαρακτηρίζουν το προσωπικό φάκελο – Portfolio. Επίσης, καθώς η χρήση του προσωπικού φακέλου - Portfolio

είναι τόσο σημαντική για τα παιδιά, τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία, τα προαναφερθέντα μειονεκτήματα είναι σαφώς δυνατόν να προσπεραστούν και να μην επηρεάσουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου αξιολόγησης και σε καμία περίπτωση δεν λειτουργούν ανασταλτικά ή αποτρεπτικά για την εφαρμογή τους.

4: Ο προσωπικός φάκελος - Portfolio στον παιδικό σταθμό

4.1 Η ισχύουσα κατάσταση αναφορικά με την εφαρμογή του Portfolio

Ο προσωπικός φάκελος – Portfolio βρίσκει εφαρμογή και στον παιδικό σταθμό. Είναι αδήριτη ανάγκη να υπογραμμιστεί ότι η εφαρμογή του Portfolio είναι θεσμοθετημένη από το 2002, όπως αναφέρεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Κατά αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών, αναφέρεται ότι το Portfolio στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποτελεί μέθοδο αξιολόγησης που συνίσταται σε έναν φάκελο εργασιών, στον οποίο καταγράφεται όλη η διαδικασία για τη μάθηση που πραγματοποιείται. Μέσα στον προσωπικό φάκελο εμπεριέχεται υλικό που παρουσιάζει τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του παιδιού, καθώς επίσης και όσες γνώσεις έχει κάνει κτήμα του και τον τρόπο σκέψης που τον οδήγησε σε αυτό. Μάλιστα τονίζεται πως το υλικό είναι καλό να διαμορφώνεται βάση χρονολογικής σειράς και κατηγορίας ώστε να είναι δυνατή μία σύγκριση με παλιότερο υλικό (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό να υπογραμμιστεί πως νωρίτερα από το 2002, με το προαναφερθέν Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών που πλαισιώνει την αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή, δεν υπήρξε κάποια άλλη πρόβλεψη για πλαισίωση της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή. Αντιθέτως, αυτό που τόσα χρόνια υπήρχε ως εφαρμογή αξιολόγησης σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς ήταν μία αντιγραφή του τρόπου αξιολόγησης που υφίσταται στο Δημοτικό Σχολείο (Ρεκαλίδου, κ.ο., 2010). Καθίσταται σαφές πως μέσα από αυτή την τακτική εφαρμογής αξιολόγησης δεν θα ήταν δυνατόν να καρποφορήσει η αξιολόγηση στον παιδικό σταθμό, καθώς δεν συνυπολογίστηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσχολικής αγωγής και των μαθητών και των μαθητριών της.

Η διαδικασία για την εφαρμογή του Portfolio, έχει αναφερθεί και παραπάνω. Θα ήταν χρήσιμο, ωστόσο να αναφερθούν επιγραμματικά τα στάδια και η διαδικασία που τηρείται για την εφαρμογή αυτή. Πρώτα από όλα σχεδιάζονται οι στόχοι και οι σκοποί που πρέπει να επιτευχθούν από το Portfolio. Ο σχεδιασμός γίνεται κατά βάση από τον εκπαιδευτικό, αλλά συμμετέχουν και τα παιδιά. Έπειτα, γίνεται η επιλογή των δραστηριοτήτων που θα εμπεριέχονται στο Portfolio από τα παιδιά, τον εκπαιδευτικό και τους γονείς. Στην συνέχεια, ξεκινάει μία διαδικασία συνεχούς

συζήτησης για το υλικό που συγκεντρώθηκε, αλλά και που συνεχίζει να συγκεντρώνεται με στόχο την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα, 2004). Ακόμα πιο επιγραμματικά, αναφορικά με τα στάδια που οδηγούν στην δημιουργία και εφαρμογή του Portfolio είναι αρχικά ο προγραμματισμός, εν συνεχεία η συγκέντρωση των στοιχείων που χρειάζονται για το περιεχόμενο του φακέλου και τέλος η συζήτηση – αναστοχασμός του συγκεκριμένου περιεχομένου (Τσακίρης κ.ο., 2007).

Παρόλα αυτά, δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για να ελέγξουν αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στον παιδικό σταθμό αξιοποιούν το Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης. Οι εν λόγω έρευνες έχουν γίνει τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό. Έχει φανεί λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται να εφαρμόσουν τη μέθοδο αξιολόγησης με Portfolio με αποτελεσματικό τρόπο. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Shapley και Bush, οι οποίοι για το σχολικό έτος 1995-1996 διερεύνησαν έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται το Portfolio. Τα σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν δημόσια σχολεία του Dallas. Αυτό που φάνηκε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί από τη βαθμίδα του παιδικού σταθμού ως και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιλαμβάνονταν τη μέθοδο αξιολόγησης με Portfolio ως προαιρετική και κατά επέκταση την χρησιμοποιούσαν και με αυτόν τον τρόπο. Ακόμα πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα είχε αποτελέσματα που σχετίζονταν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του Portfolio. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούσαν στο γεγονός ότι το Portfolio δεν παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη των μαθητών και των μαθητριών εξαιτίας του κόστους που χρειαζόταν για την υλοποίησή του, αλλά και της έλλειψης υποστήριξης, σε τεχνικό και επιμορφωτικό πλαίσιο, προς τους εκπαιδευτικούς (Shapley & Bush, 1999).

Παρόμοιες έρευνες με την παραπάνω, εστίασαν επίσης στην αποτελεσματικότητα του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης. Όλες οι έρευνες αυτές, είχαν ως κοινό τόπο την χαμηλή αξιοπιστία που παρέχει το Portfolio στην αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών, συγκριτικά ιδιαιτέρως με άλλες μεθόδους (Pittsetal., 1999 & Baumeetal, 2002 & McCullanetal, 2003).

Επίσης, μία αξιολογη έρευνα για την χρήση του Portfolio στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο διεξήχθη από τον Peters και τους συνεργάτες του σε ένα

σχολείο της Νέας Ζηλανδίας το 2009. Το αξιολογικό στοιχείο της εν λόγω εργασίας είναι ότι διαφοροποιείται κατά κάποιον τρόπο από τις προηγούμενες. Σύμφωνα με την έρευνα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν το Portfolio μόνο ως εργαλείο για τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Καθώς επήλθε η απαιτούμενη εξοικείωση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών αλλά φυσικά και των παιδιών με τη μέθοδο του Portfolio έπαψε να χρησιμοποιείται μόνο ως μέθοδο αξιολόγησης. Το Portfolio, με αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιήθηκε και ευρύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας τις πρακτικές του στην εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών, που αδιαμφισβήτητα αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη μάθηση εξαιτίας της αγγλικής γλώσσας, που δεν ήταν η μητρική τους. Σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά ωφελούνταν με την χρήση του Portfolio, καθώς με αυτή τη μέθοδο ήταν σε θέση να μοιράζονται μεταξύ τους όσα είχαν κάνει και να αναπολούν στιγμές του παρελθόντος. Όλη αυτή η διαδικασία αποτελεί μία διαδικασία που εντάσσει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες παιδιά που σε άλλες περιπτώσεις δεν θα είχαν ερεθίσματα και κίνητρα για αυτό (Petersetal, 2009).

Αναφορικά με έρευνες που έγιναν και στην Ελλάδα για την χρήση του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης, αναδείχθηκε η σύγχυση που υπάρχει ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής. Η σύγχυση αυτή υφίσταται όσον αφορά τις ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης που έχουν τη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένων από τις παραδοσιακές έως τις εναλλακτικές, όπου ανήκει και η μέθοδος αξιολόγησης με το Portfolio. Πιο συγκεκριμένα, από έρευνες που διεξήχθησαν φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής, δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τις πρακτικές του προσωπικού φακέλου – Portfolio από την απλή αποθήκευση των εργασιών και των δραστηριοτήτων σε φακέλους αποθήκευσης ή βιβλιοθήκες, όπου επίσης είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν αλλά δεν αποτελούν παράλληλα τεχνική εφαρμογής της μεθόδου Portfolio (Κακανά, 2006).

Από άλλες μελέτες προκύπτει ότι η μέθοδος αξιολόγησης μέσω του Portfolio στο παιδικό σταθμό επιλέγεται με μεγάλη πλειοψηφία από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή προτιμούν να αξιοποιήσουν τις πρακτικές και τις τεχνικές που συνοδεύουν το Portfolio. Το οξύμωρο και παράξενο που υφίσταται σε αυτή την επιλογή, βάσει των μελετών, είναι πως οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης παρόλο που χρησιμοποιούν το Portfolio φαίνεται να μην είναι σίγουροι

για ενήμεροι για την πλήρη οργάνωση και αξιοποίηση της μεθόδου και των τεχνικών της. Αντιθέτως, το Portfolio τείνει να χρησιμοποιείται ως μέσο αρχειοθέτησης των δραστηριοτήτων και των εργασιών που έχουν υλοποιήσει οι μαθητές και οι μαθήτριες. Μάλιστα, βάσει αυτού του μέσου αρχειοθέτησης συχνά ελέγχεται το κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανόησαν κάποια νέα γνώση και όχι η πορεία που ακολουθήθηκε για την κατάκτηση αυτής της γνώσης, όπως θα έπρεπε (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006).

Παρόμοιες παραδοχές προκύπτουν και από άλλες έρευνες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι αφενός επιλέγουν να αξιοποιήσουν και να εφαρμόσουν τη μέθοδο αξιολόγησης του Portfolio, αφετέρου όμως δεν ξέρουν τις πλήρεις δυνατότητες που δύναται να παρέχει αυτό κατά την εφαρμογή του (Σιβροπούλου, κ.ο.,2006).

Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν το μεγάλο κενό που υπάρχει ανάμεσα στην επιλογή εφαρμογής και στην αξιοποίηση του προσωπικού φάκελου επιτευγμάτων - Portfolio στην προσχολική εκπαίδευση, στον παιδικό σταθμό. Είναι εμφανές, λοιπόν, πως από την μία έχει γίνει αντιληπτό το πόσο χρήσιμο είναι το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης στο παιδικό σταθμό, αλλά από την άλλη υπάρχει δυσκολία στην παγίωση αυτή της θέσης μέσω της αξιοποίησης όλων των τεχνικών που συνοδεύουν το Portfolio. Το παραπάνω έχει γίνει εμφανές και από έρευνες με ανάλογο περιεχόμενο, που υποδεικνύουν το αναγκαίο γεγονός της επιπρόσθετης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής πάνω στα θέματα της εφαρμογής και της υλοποίησης της μεθόδου του Portfolio (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 2007).

Ωστόσο, είναι σωστό να αναφέρουμε πως μέσα από μελέτες πάλι, εμφανίστηκαν και αρκετά ενθαρρυντικά στοιχεία, όπως είναι η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών για τις εργασίες και τις δραστηριότητες που έχουν υλοποιήσει, δηλαδή για τα επιτεύγματα που έχουν καταφέρει. Επιπροσθέτως, μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου του Portfolio, τα παιδιά αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους και για τα επιτεύγματα των συμμαθητών και συμμαθητριών τους (Ρεκαλίδου, κ.ο., 2010). Με αυτό τον τρόπο, ξεκινάει παράλληλα μία διαδικασία σεβασμού στην εργασία των συμμαθητών και συμμαθητριών και αλληλοαξιολόγησης.

Επίσης, χωρίς αμφιβολία, θετικό στοιχείο που προκύπτει από άλλες μελέτες είναι η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών που αναπτύσσεται λόγω της εφαρμογής του Portfolio. Είναι σαφές πως για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του Portfolio είναι απαραίτητη και η θετική στάση των οικογενειών των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στη συγκεκριμένη μέθοδο και στις πρακτικές (Κόνσολας, 2010). Με αυτή την συμμετοχή των γονέων στην υλοποίηση της μεθόδου του Portfolio, δεν ευνοείται μόνο αυτή καθαυτή η μέθοδος, αλλά λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες, όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Επίσης, από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται πως όσοι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν τη μέθοδο αξιολόγησης μέσω του Portfolio, αξιοποιούν τη μέθοδο τόσο για την επίτευξη της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στις διαδικασίες αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης, όσο και για την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι ίδιοι για το εκπαιδευτικό έργο τους (Ανδρεαδάκη, 2006). Μέσα από την επιλογή, δηλαδή, της εφαρμογής του Portfolio, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης είναι σε θέση να ελέγχουν την πορεία και την επιτυχία του διδακτικού έργου που έχουν παράγει. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να είναι σίγουροι για την θετική έκβαση της διδακτικής διαδικασίας ή στον αντίποδα, να προβούν σε αλλαγές σε καίρια σημεία της ώστε να θεωρείται επιτυχημένη η διαδικασία που ακολουθούν.

4.2 Ορθή εφαρμογή του Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης στον παιδικό σταθμό

Είναι σκόπιμο και ιδιαίτερα χρήσιμο να γίνει αναφορά στην ορθή και ολοκληρωμένη εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης με τον προσωπικό φάκελο – Portfolio στον παιδικό σταθμό, λαμβάνοντας υπόψη φυσικά το θεωρητικό υπόβαθρο που υπάρχει πίσω από τη συγκεκριμένη μέθοδο, αλλά και όσα έχουν διευκρινιστεί έως τώρα. Η χρήση και η εφαρμογή, λοιπόν, του Portfolio αναντίρρητα οφείλει να γίνει βάσει της αυθεντικής αξιολόγησης και όλων των θεωριών που την υποστηρίζουν. Είναι ανάγκη, δηλαδή, να διασφαλίζεται η παροχή αυθεντικής αξιολόγησης όταν γίνεται λόγος αξιολόγησης μέσω Portfolio στον παιδικό σταθμό.

Επιχειρώντας να αναδειχθεί η πορεία των διαδικασιών που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν για την επίτευξη της εφαρμογής του Portfolio ως μέθοδο

αξιολόγησης, απαραίτητη είναι η αναφορά στις θέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του παιδικού σταθμού και στη διαμόρφωση αυτών των θέσεων. Για να γίνει κάτι τέτοιο είναι σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη αρχικά από ειδήμονες του αντικειμένου (Ρεκαλίδου κ.ο., 2010). Ειδήμονες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σχολικοί σύμβουλοι, άλλοι εκπαιδευτικοί γνώστες του Portfolio και της μεθόδου του, αλλά και οι διευθυντές. Το σημαντικότερο σημείο είναι να γίνει κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής ότι δε θα εφαρμόσουν κάποια μέθοδο αξιολόγησης για την οποία δεν θα έχουν την απαραίτητη υποστήριξη σε όποιο βαθμό θα την χρειαστούν και για όσα στάδια της εφαρμογής θεωρείται σκόπιμη. Μέσα από αυτήν την σύμπραξη, θα υπάρξει μία συνεργασία που θα δυναμώσει τους εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου θα οδηγήσει σε επιτυχή εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης με το Portfolio.

Κατά αυτόν τον τρόπο, είναι ανάγκη να γίνουν θεωρητικές επιμορφώσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατακτήσουν το γνωστικό υπόβαθρο για το Portfolio και τις πρακτικές του, που καλούνται να εφαρμόσουν. Μετά τις επιμορφώσεις, σειρά έχει η κατανόηση από πλευράς των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας εφαρμογής του Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η εξεύρεση τρόπου ενσωμάτωσης του σε αυτή τη διαδικασία. Σε πρωταρχικά στάδια επαφής με το Portfolio θα ήταν πολύ χρήσιμο να γίνεται επιπροσθέτως και μία διευκρίνιση για το περιεχόμενο του φακέλου. Για να γίνει συνετά η επιλογή των εργασιών και των δραστηριοτήτων που θα αποτελέσουν το περιεχόμενο του φακέλου είναι απαραίτητο πρωτίστως να κατανοηθούν οι στόχοι που επιδιώκονται από την υλοποίηση του Portfolio (Ρεκαλίδου και συν., 2010). Μάλιστα αυτή η συνειδητοποίηση της σκοπιμότητας και της σύνδεσής της με το περιεχόμενο πρέπει να γίνει τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τα παιδιά, αλλά και τους γονείς τους (Gelfer & Perkins, 1996).

Κάτι ακόμα που πρέπει, χωρίς αμφιβολία να ληφθεί υπόψη είναι πως δεν θα πρέπει η διαδικασία αξιολόγησης με το Portfolio να γίνεται εις βάρος των μικρών παιδιών και του χρόνου που υπάρχει για διδασκαλία (Epstein, κ.ο., 2004). Αντιθέτως, η διαδικασία αξιολόγησης με τη μέθοδο Portfolio θα πρέπει να γίνεται χωρίς πιέσεις και να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα.

Φυσικά, για την εφαρμογή του Portfolio χρειάζεται να γίνουν οι κατάλληλες ενημερώσεις προς όλους τους ενδιαφερόμενους. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως θα είναι

απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αναφερθεί διεξοδικά στο μάθημα για τις διαδικασίες που πρόκειται να ακολουθηθούν ώστε τα παιδιά να είναι ενήμερα. Θα χρειαστεί αδιαμφισβήτητα και η υλοποίηση προσωπικών συζητήσεων με κάθε παιδί, όπου ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αξιολογεί την πορεία του προσωπικού φακέλου. Εκτός από τα παιδιά ωστόσο, ενημέρωση θα πρέπει να λάβουν και οι γονείς. Η ενημέρωση μπορεί να έχει και πάλι τη μορφή συνεδριών, κατά τις οποίες οι γονείς θα αντιληφθούν τη σημασία της μεθόδου αξιολόγησης με το Portfolio και θα παροτρυνθούν να βοηθήσουν με την θετική και ενθαρρυντική τους στάση απέναντι στο εγχείρημα (Ρεκαλίδου και συν., 2010). Με αυτόν τον τρόπο, η επιτυχία της μεθόδου αξιολόγησης με το Portfolio γίνεται περισσότερο πιθανή. Όπως, επίσης προαναφέρθηκε χτίζεται και μία υγιής σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, που χωρίς αμφιβολία θα φανεί πολύ χρήσιμη όχι μόνο για την αξιολόγηση, αλλά και για πολλές άλλες λειτουργικές πρακτικές του παιδικού σταθμού (Κόνσολας, 2010).

Όσον αφορά το κομμάτι της υλοποίησης και της διαμόρφωσης του φακέλου πολύ σημαντική είναι η επιλογή του περιεχομένου του. Για το περιεχόμενο του Portfolio έχει γίνει διεξοδική αναφορά και πρωτότερα. Εντούτοις, το Portfolio των μαθητών και των μαθητριών του παιδικού σταθμού θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει το υλικό χωρισμένο κατά γνωστικό αντικείμενο. Κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε το περιεχόμενο να είναι χωρισμένο σε κατηγορίες, όπως: Ζωγραφική, Γραφή, Μαθηματικά. Όπως γίνεται κατανοητό, στην κατηγορία Ζωγραφική θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι ζωγραφιές και οι δραστηριότητες που δημιούργησαν τα παιδιά είτε μόνα τους είτε εργαζόμενα σε ομάδες. Στην κατηγορία Γραφή, θα ήταν δυνατόν να ενταχθεί το υλικό που ταιριάζει σε αυτή, όπως δραστηριότητες με λέξεις, μηνύματα και λεζάντες. Ακόμα, οι καρτέλες δανεισμού βιβλιοθήκης ή και οι λίστες παραμυθιών θα μπορούσαν να είναι ανάμεσα στο υλικό αυτής της κατηγορίας. Στην κατηγορία Μαθηματικά θα μπορούσαν να ενταχθούν εκείνες οι δραστηριότητες των παιδιών που καλλιεργούν το μαθητικό τρόπο σκέψης. Εκτός από τα παραπάνω, στο περιεχόμενο ενός Portfolio μαθητή και μαθήτριας παιδικούς σταθμού είναι δυνατόν να υπάρχουν οι αντίστοιχες καταγραφές και εκθέσεις από την πλευρά του παιδαγωγού, αναφορικά με τις συνεδριάσεις που έχουν γίνει με το κάθε παιδί, αλλά και αναφορικά με τις παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων από τα παιδιά. Επιπλέον, σε κάθε προσωπικό φάκελο θα ήταν απαραίτητο να

υπάρχουν οι αξιολογήσεις και οι παρατηρήσεις των παιδαγωγών για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι αξιολογήσεις αυτές θα μπορούσαν να γίνουν αναφορικά με συγκεκριμένα κριτήρια, όπως είναι ο βαθμός προσαρμογή του παιδιού στον παιδικό σταθμό, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που κατέχει, αλλά και ο βαθμός συμμετοχής του παιδιού στις ποικίλες δραστηριότητες. Άκρως βοηθητικό θα ήταν και κάποιο έγγραφο που θα περιείχε όλες εκείνες τις πληροφορίες που ενδεχομένως θα δώσουν οι γονείς στον παιδαγωγό για το κάθε παιδί και θα ήταν χρήσιμες να υπάρχουν στο προσωπικό φάκελο του κάθε παιδιού (Ρεκαλίδου, κ.ο., 2010).

Η επιλογή του περιεχομένου του προσωπικού φακέλου είναι κρίσιμη και όπως έχει υπογραμμιστεί πρέπει να γίνεται βάσει κριτηρίων. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να τεκμηριώνουν τις επιλογές που κάνουν σχετικά με την κάθε δραστηριότητα που θέλουν να εντάξουν στο Portfolio τους. Σε αυτό το σημείο είναι καταλυτική η επέμβαση του παιδαγωγού της προσχολικής αγωγής, ο οποίος θα πρέπει κατά μία έννοια να ελέγχει την κατάσταση διαμόρφωσης του περιεχομένου. Ο έλεγχος αυτός είναι δυνατόν να επιτευχθεί με κανόνες που θα ακολουθούν τόσο τα παιδιά (Ρεκαλίδου, κ.ο., 2010). Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται αφενός ομαλή διαμόρφωση του περιεχομένου του Portfolio και αφετέρου τα παιδιά εισπράττουν εμπειρίες που θα τους καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα και την τήρηση κανόνων.

Αναφορικά με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης των εργασιών από τα ίδια τα παιδιά, μπορεί να γίνεται σε προσωπικές συνεδρίες με τον εκπαιδευτικό, αλλά και σε παρουσιάσεις των παιδιών στο σύνολο της τάξης (Ρεκαλίδου, κ.ο., 2010). Στην ουσία, το κάθε παιδί εξοικειώνεται στη διαδικασία παρουσίασης, ενώ ταυτόχρονα εξηγεί τις σκέψεις και τα βήματα που ακολούθησε για τις δραστηριότητες που παρουσιάζει. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αυτοαξιολόγηση. Τα υπόλοιπα, παιδιά κατά τη διάρκεια της παρουσίασης είναι ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις δραστηριότητες των συμμαθητών και συμμαθητριών τους, υποβάλλοντας και ερωτήσεις και ταυτόχρονα αξιολογώντας το ένα παιδί το άλλο.

Καθίσταται σαφές πως η εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης με το Portfolio αποτελεί μία καινοτόμα προσέγγιση αξιολόγησης και επειδή ακριβώς είναι και πρωτόγνωρη για πολλούς εκπαιδευτικούς, υλοποιείται μετά από ώριμη σκέψη και

αρκετή διεργασία. Η διαδικασία υλοποίησης του Portfolio έχει να προσφέρει πολλά στην εκπαιδευτική διαδικασία και για αυτό πρέπει να διασφαλιστεί ένα κλίμα συνεργασίας και ειλικρίνειας ανάμεσα στα μέλη μία τάξης, δηλαδή τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου στο παιδικό σταθμό έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία, καθώς τα παιδιά είναι στην κατάλληλη ηλικία για την πρώτη επαφή με πολλές από τις δεξιότητες που παρέχει η ενασχόληση με το Portfolio, όπως είναι η υπευθυνότητα, η ιδιοκτησία και η κριτική σκέψη.

Συμπεράσματα

Η εν λόγω εργασία αποτέλεσε μία προσπάθεια διερεύνησης του θέματος της αξιολόγησης βάσει του προσωπικού φακέλου – Portfolio στην εκπαίδευση και ειδικότερα στον παιδικό σταθμό. Μέσα από την αναφορά στην αξιολόγηση και ειδικότερα στην αξιολόγηση που αφορά την εκπαίδευση, αναδείχθηκε το σημαντικό θέμα της αξιολόγησης. Είναι δεδομένο πως σήμερα η διαδικασία αξιολόγησης στο σχολείο δεν είναι πολύ φιλική προς τα παιδιά και αυτό εξαιτίας του παραδοσιακού χαρακτήρα της.

Αντιθέτως, η αξιολόγηση που στηρίζεται στον προσωπικό φάκελο – Portfolio που δημιουργούν οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτελεί μια πιο σύγχρονη προσέγγιση. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει κάνει την εμφάνισή της στην εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο χωρίς να έχει εδραιωθεί ακόμα στην Ελλάδα, όπως στο εξωτερικό. Είναι μία προσέγγιση για την αξιολόγηση, που όπως αναφέρθηκε πολλές φορές εμπλέκει ενεργητικά τα παιδιά σε νέες διαδικασίες. Σκοπός αυτών των διαδικασιών είναι η ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως τα παιδιά δημιουργώντας τους δικούς τους προσωπικούς φακέλους με τις δραστηριότητες και τις εργασίες τους, είναι σε θέση να αξιολογούν τη δουλειά τους, να δέχονται την αξιολόγηση από συμμαθητές και συμμαθήτριες, αλλά και να προβαίνουν και τα ίδια σε διαδικασίες αξιολόγησης των εργασιών των υπολοίπων.

Ταυτόχρονα, τα παιδιά εισερχόμενα σε διαδικασίες υλοποίησης και διαμόρφωσης του Portfolio, αναπτύσσουν και άλλες δεξιότητες, όπως αυτές της κριτικής σκέψης, της υπευθυνότητας, της τεκμηρίωσης, της συνέπειας, της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της παρουσίας και της υπακοής σε κανόνες και αξίες. Δεν μπορεί να αμφισβητηθεί πως οι παραπάνω δεξιότητες είναι εφικτό να καλλιεργηθούν στα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως ο κατάλληλος εκπαιδευτικός με την απαιτούμενη συμπαράσταση των γονέων, είναι σε θέση να εμψυχήσει όλες τις παραπάνω αξίες και δεξιότητες στα παιδιά μέσα από τη μέθοδο αξιολόγησης με το Portfolio.

Επίσης, η χρήση και η εφαρμογή του προσωπικού φακέλου προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς έχει πολλά πλεονεκτήματα που αφορούν κι άλλες

πτυχές. Αυτά τα πλεονεκτήματα σχετίζονται πέρα από τους μαθητές, και με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με την ίδια τη διδακτική διαδικασία. Οι δυσκολίες στην εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης με το Portfolio είναι πολύ λιγότερες και μπορούν να ξεπεραστούν με την κατάλληλη εργασία, επιμόρφωση και προετοιμασία από πλευράς του εκπαιδευτικού. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν συνειδητά τη μέθοδο αξιολόγησης με Portfolio. Κάτι τέτοιοι είναι δυνατόν να συμβαίνει για μία σειρά από λόγους, όπως είναι ο φόβος για το καινούριο, η σπατάλη του χρόνου τουλάχιστον στα αρχικά στάδια της μεθόδου, ο επικείμενος φόρτος εργασίας, αλλά και η συνήθεια σε παλιές και παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται ειλικρινά για την ορθή εκπαιδευτική διαδικασία και πολύ περισσότερο για τους μαθητές και τις μαθήτριά του, οφείλει να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, να εφαρμόζει καινοτομίες και να μετατρέπει τις οποιεσδήποτε δυσκολίες σε προσπελάσιμα εμπόδια. Εξάλλου, καθετί καινούριο, όπως είναι το Portfolio, αποτελεί πρόκληση και είναι λογικό να χρειάζεται μία περίοδος προσαρμογής. Το γεγονός όμως πως το Portfolio μόνο θετικά στοιχεία έχει να επιφέρει στην αξιολόγηση της προόδου του μαθητή και της μαθήτριάς, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει είναι αρκετό για τη δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο τη εφαρμογή της συγκεκριμένη μεθόδου θα φαντάζει μονόδρομος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης*. Αθήνα. Λιβάνης.
2. Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.
3. Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2005β). *Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Μηχανισμός Επιλογής ή Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών*, (σελ. 89-95). Στο: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη» που οργάνωσε το Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ)» στην Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2005.
4. Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.
5. Βαρσαμίδου, Α., Ρές, 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.
6. Βιτσιλάκη, Σορωνιάτη Χρ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών μαθητή-Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Αθήνα. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
7. Γεωργούσης, Π. (1998). *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα. Δελφοί.
8. Γιαλλουρίδης Γ. (2002). *Φάκελος επιτευγμάτων, η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, σελ.122-124.
9. Δεληγιάννη, Α. (2002): *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, σελ. 28-43.
10. Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή*. (7η έκδ.). Αθήνα. Γρηγόρης.
11. Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
12. Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ

13. Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Γενικό Μέρος. Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ
14. Κακανά, Δ.Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση* (σ. 31-41). Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη ΑΕ
15. Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. (11η έκδ.)*. Αθήνα. Γρηγόρης
16. Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. (σ. 417-444). Αθήνα: Σείριος,
17. Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio), Στο *10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας, 15–17 Ιανουαρίου 2010*, Θεσσαλονίκη
18. Κουλαϊδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα. Στο: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε), σελ. 71-85, Αθήνα. Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
19. Κουλουμπαρίτση Α., Χ., Ματσαγγούρας, Η., Γ. , (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή: Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδη, Π.Α. & Μαυροειδή, Γ.Γ (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Τόμος Α, Αθήνα. Τυπωθήτω
20. Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα. Gutenberg
21. Μαρτίδου – Φορσίερ, Δ. (2005). Μία σημαντική καινοτομία στην Εκπαίδευση –Φάκελος επιτευγμάτων (Portfolio) ανάκτηση 14/11/2016 από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
22. <http://athena.pi.ac.ci/despo/greek/projects/despoarticles.html>.
23. 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* (149-154). Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη

24. Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
25. Σακελλαρίου, Μ. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο: Πανταζής, Σ., και Σακελλαρίου, Μ.: *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί- Προτάσεις*. Αθήνα. Ατραπός.
26. Σιβροπούλου, Ε., Τσακιρίδου, Ε., & Παπαδοπούλου, Α. (2006). «Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο». Στο Δ.Μ.: 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
27. Τσίνας, Ε. (2006). *Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
28. Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: μια πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-139.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Arter, J., Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement Issues and Practice*, 11, pp 36-44.
2. Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27 (6), 12-25
3. Barrett, H., (2000). *Create your own electronic Portfolio Using off-the-Shelf Software to show case your own or Student work*, Vol. 27 (7), 14-21. Retrieved April 2000, From <http://electronicportfolios.org/portfolios/LLwTApr00.pdf>
4. 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.
5. Bimes-Michalak, B. (1995, May). The “portfolio zone”. *Education Digest*, 60(9), 53-57.
6. Blake E. (1998). Portfolios, *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 14(4), 15-18
7. Black, P. & Wiliam, D (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5(1) pp. 7-71.
8. Boerum L. J. (2000). Developing Portfolios with learning disabled students, *Reading & Writing Quarterly*, 16(3), 211-238

9. Borthwick A. (1995). Body of Evidence, *Vocational Educational Journal*, 70(3), 24- 28.
10. Boston, C. (2002). The concept of formative assessment, *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8, pp.1-10.
11. Broadfoot, P., Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education, in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11, pp.7-26.
12. Chapman, J. (1993). *The effectiveness of schooling and of educational resource management*, Paris. OECD.
13. Cook-Benjamin L. (2001). Portfolio Assessment: Benefits, Issues of Implementation and Reflections on its use, *Assessment Update*, 13(4), 6-7.
14. Columba, L., Dolgos, K.A. (1995). *Portfolio assessment in mathematics*. Reading Improvement
15. Cramer S. R. (1993). Navigating the assessment maze with Portfolios, *Clearing House*, 67(2), 72-74
16. Craig, C. J. (2003). School Portfolio Development. A Teacher Knowledge Approach. *Journal of Teacher Education*, 54 (2), 122-134
17. Daffy M.L. & Jones J.& Thomas S.W. (1999). Using Portfolios to foster independent thinking, *Intervention in School and Clinic*, 35(1)
18. Darling-Hammond L. (1994). Performance - Based Assessment and Educational Equity. *Harvard Educational Review*, Vol. 64 (1), pp 34-70.
19. Demunter, P. (2001). *La formation des formateurs des adultes: Pour une filière professionnelle et qualifiante*. Charleroi. Funoc.
20. Eisner, E.W. (1979). *The educational Imagination*. New York. Mac Millan
21. Epstein RM, Franks P, Shields CG, Meldrum SC Miller KN, Campbell TI, Fiscella K. (2005). 'Patient-centred communication and diagnostic testing'. *Annals of Family Medicine*, vol 3, pp 415–21.
22. Gardner H. (1993). *Frames of mind (the theory of multiple intelligences)*, London. Fontana Press.
23. Gelfer, J., & Perkins, P. G. (1996). A Model for Portfolio Assessment in Early Childhood. *Education Journal*, 24 (1), 5-10.
24. Glazer S. M. (1994). Saving portfolio "stuff" at the end of the school year, *Teaching preK-8*, 24(8), 110-111
25. Green, B. (1995). A comparability of scores from performance assessments, in: *Educational Measurement: Issues and Practices*, 43, pp.54-57.

26. Hill, B., Ruptic, C. (1994). *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA. Christopher-Gordon Publishers.
27. House, E. (1980). *School Evaluation: The politics and Process*. San Francisco. Mc Cutchan Publishing Corporation
28. Jardine A. S. (1996). Key points of the authentic assessment Portfolio, *Intervention in School and Clinic*, 31(4), 252-254
29. Juniewicz K. (2003). Student Portfolios with a purpose, *Clearing House*, 77(2), 73-77
30. Kimeldorf, M, (1994). *Creating Portfolios: For Success in School, Work, and Life*. Free Spirit Publishing
31. Kish C.K. & Sheehan, J.K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for
32. developing reflective thinking, *High School Journal*, 80(4), 254-260
33. Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London. Routledge Falmer.
34. Krueger B. & Wallace J. (1996). Portfolio assessment: Possibilities and pointers for practice, *Australian Science Teachers Journal*, 42(1), 26-30
35. Lankes A. D. (1998). Portfolios: A new wave in assessment, *T HE Journal*, 25(9), 18-20
36. Manning M.(2000). Writing Portfolios, *TeachingpreK-8*, 30(6), 97-98
37. McBeath, J. (2001b). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*. (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου,Μετάφρ.). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
38. Mc Cullan, M., Endacott, R., & Gray, M. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature, in: *Practical Assessment Research & Evaluation*, 3, pp. 283-294.
39. McDonald, J. (2002). Software Projects management audits – Update and experience report . *Journal of systems and software*, 64 (3) 247-255
40. Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments, *Educational Researcher*, 23 (2), pp. 13-23.
41. Mullin J. A. (1998). Portfolios: purposeful collections of student work, *New Directions for Teaching & Learning*, 74, 79-88
42. Noizet, G., Caverni, L.P. (1995). *La psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris. Puf.
43. Paulson, F. Leon, Peal R. Paulson, A. Meyer (1991). What makes a portfolio portfolio?. *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63
44. Perrenoud, Ph. (2006). Évaluations: Réflexions authentiques sur des apprentissages importants, in, *Formation Professionnelle Suisse*, 134, pp. 14-18.

45. Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J., Car, M., (2009). Early childhood Portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school. *International Journal of Transitions in Childhood*, 3, 4-15
46. Pitts, J., Thomas, P., Coles, C., (1999). Educational portfolios in the assessment of general practice trainers: reliability of assessors, *Medical Education*, 33(7), 515-520
47. Ryan, C D (1994) *Authentic assessmen*, Westminster, CA Teacher Created Materials. Inc
48. Scott G. P. & Ayres R.L. (2002) *Becoming Reflective Students and Teachers, With Portfolios and Authentic Assessment*. U.S. American Psychological Association.
49. Scriven, M. (1995). Student Ratings offer useful input to teacher evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4, pp. 18-20.
50. Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Στο R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL. Rand McNally
51. Seitz, H., Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education*, 36 p.p. 63-68.
52. Shapley KS, Bush MJ (1999) Developing a valid and reliable portfolio assessment in the primary grades: building on practical experience. *Applied Measurement in Education*, 12(2), 111–132.
53. Shores E. F. & Grace C., (1998). *The Portfolio Book: A step by step guide for teachers*. Betsville, Maryland. Gryphon Flouse.
54. Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education*, 7(1), 83-101.
55. Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(18).
56. Smith, K., & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648
57. Smith, J., Brewer, D.M., & Heffner, T. (2003). Using portfolio assessments with young children who are at risk for school failure. *Preventing School Failure*, 48(1), 38-40.
58. Stanford Evaluation Consortium (1980). *The design of experiments and the design of curriculum*, Eds. Stanford Evaluation Consortium.
59. Stiggins, R.J. (1997). *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River. NJ Prentice Hall.
60. Stiggins, R. (2001). *Student Involved Classroom Assessment*. Columbus, OH. Merrill Publishing
61. Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation models*. San Francisco: Jossey-Bass

62. Stufflebeam, D., Alkim, M. (1968). Evaluation Theory Development, *Evaluation Comment*, 2, pp.2-4.
63. Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage.
64. Torlaug L.H. & Ove Kr. Haugaloken, (2004). Response Groups as learning resources when working with Portfolios, *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 225-233.
65. Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago. University of Chicago Press.
66. Τσαγκάρη Κ. (2000). Using alternative assessment in Class: the case of Portfolio Assessment. *Aspects*, 61, 6-24
67. Valencia, S. W., Place, N. (1994). Literacy portfolios for teaching, learning, and accountability: The Bellevue literacy assessment project. In S. W. Valencia, E.
68. Vavrus, Linda. 1990. "Put Portfolios to the Test." *Instructor* 100,1: 48-53.
69. H. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment*; Practices and possibilities, Newark, DE. International Reading Association.
70. Vizyak L. (1994/1995). Student Portfolios: Building self-reflection in a first-grade classroom, *Reading Teacher*, 48(4), 362-363
71. Walther-Thomas, C., and M. T. Brownell. 2001. An interview with Nancy Waldron and James McLeskey: Helping schools include all learners. *Intervention in School and Clinic* 36(3): 175–81.
72. Williams, A. & Williams, P. (1996). *Technology Education for Teacher*. Melbourne. Macmillan
73. Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
74. Wolf K. & Siu-Runyan Y. (1996). Portfolio purposes and possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 30-38
75. Wright, L & Borland, J. H. (1993). Using early childhood developmental portfolios in the identification and education of young, economically disadvantaged, potentially gifted students, *Roeper Review*, 15(4), 205-211
76. Zubizaretta, J. (2004). *The Learning portfolio. Reflective practice for improving student learning*. Bolton. Anke Publishing (pp 24-38)