



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΓΛΩΣΣΑΣ**

**Διπλωματική εργασία**

**« Το portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των  
γλωσσικών δεξιοτήτων: Μια πιλοτική εφαρμογή στο  
Δημοτικό Σχολείο »**

**της**

**ΒΕΛΕΝΙΔΟΥ ΑΥΓΗΣ**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Γρίβα Ελένη  
Εξεταστές: κ. Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
κ. Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής  
κ. Σέμογλου Κλεονίκη, Ειδικό Επιστημονικό  
Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Ε.ΔΙ.Π)

Φλώρινα, Ιούνιος 2016

## **Ευχαριστίες**

Φτάνοντας στο σημείο αυτό, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους, όσοι με οποιοδήποτε τρόπο συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας κ. Γρίβα Ελένη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την αμέριστη και συνεχή συμπαράστασή της στην επίβλεψη και την καθοδήγηση της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Παράλληλα, στάθηκε εμπνευστής και αρωγός στην όλη ερευνητική μου προσπάθεια κατά την εφαρμογή του Φακέλου Εργασιών (portfolio) στην τάξη μου με τις εποικοδομητικές συμβουλές της. Η επικοινωνία μας, ουσιαστική, διαρκής και άμεση ήταν για μένα, κυριολεκτικά πολύτιμη. Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής: τον κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με κατεύθυνση τη «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», καθώς επίσης και την κ. Σέμογλου Κλειώ, η οποία ανήκει στο Ειδικό Επιστημονικό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Ε.ΔΙ.Π) Φυσικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την υποστηρικτική τους παρουσία.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τους μαθητές και τις μαθήτριές μου που έλαβαν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή του portfolio, για την άψογη συνεργασία μας.

Θα ήταν σημαντική παράλειψή μου εάν δεν ευχαριστούσα την οικογένειά μου για την υλική και πνευματική βοήθεια που μου προσέφερε για την ολοκλήρωση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής».

Τέλος, είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων στο σύζυγό μου για την αμέριστη συμπαράστασή του κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Χωρίς τη διαρκή του υποστήριξη και ενθάρρυνση, θα ήταν αδύνατο να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία.

Copyright © Βελενίδου Αυγή, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο:** Βελενίδου Αυγή

**A.E.M.:** 440

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** augibelenidou@gmail.com

**Έτος εισαγωγής:** 2014

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** «Το Portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων: Μια πιλοτική εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 18 - 5 - 2016

Η δηλούσα,

Βελενίδου Αυγή



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΙΝΑΚΕΣ – ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.....</b>	<b>7</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>8</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>10</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>12</b>
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η έννοια της αξιολόγησης</b>	
1.1 Εισαγωγή.....	15
1.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	15
1.3 Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	18
1.4 Νομοθετικό Πλαίσιο.....	21
1.5 Αυθεντική αξιολόγηση.....	24
1.6 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	26
1.6.1 Τυπικές μορφές αξιολόγησης.....	29
1.6.2 Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.....	30
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή ( Portfolio Assessment)</b>	
2.1 Εισαγωγή.....	34
2.2 Χαρακτηριστικά του Φακέλου Εργασιών.....	34
2.3 Κατηγορίες του Φακέλου Εργασιών.....	36
2.4 Περιεχόμενο Φακέλου Εργασιών.....	39
2.5 Οργάνωση Φακέλου Εργασιών.....	41
2.6 Αξιολόγηση βάσει Φακέλου Εργασιών: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.....	44
2.6.1 Πλεονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου εργασιών.....	44
2.6.2 Μειονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου εργασιών.....	46
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio)</b>	
3.1 Εισαγωγή.....	47
3.2 Δομή Φακέλου Εργασιών.....	48
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μια πιλοτική εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο</b>	
4.1 Διατύπωση προβλήματος.....	50
4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	51

4.3	Το δείγμα της έρευνας.....	51
4.4	Σχεδιασμός του Portfolio.....	52
4.5	Εφαρμογή του Portfolio.....	55

#### **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτίμηση της εφαρμογής**

5.1	Εισαγωγή .....	59
5.2	Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού.....	59
5.3	Συνεντεύξεις από τους μαθητές.....	63
5.4	Ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.....	65
5.5	Ανάλυση των στρατηγικών μάθησης.....	71

#### **6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συζήτηση - Προτάσεις**

6.1	Συζήτηση.....	75
6.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	78
6.3	Προτάσεις για υλοποίηση.....	79

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>80</b>
--------------------------	-----------

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>87</b>
-----------------------	-----------

## ΠΙΝΑΚΕΣ – ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

### ΠΙΝΑΚΕΣ

<b>Πίνακας 1.</b> Συγκριτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών των τυπικών-εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.....	31
<b>Πίνακας 2.</b> Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	52
<b>Πίνακας 3.</b> Ημερολογιακές καταγραφές.....	60
<b>Πίνακας 4.</b> Ποσοστά απαντήσεων των μαθητών στη συνέντευξη.....	63
<b>Πίνακας 5.</b> Κατανόηση γραπτού λόγου.....	66
<b>Πίνακας 6.</b> Παραγωγή γραπτού λόγου.....	67
<b>Πίνακας 7.</b> Κατανόηση προφορικού λόγου.....	69
<b>Πίνακας 8.</b> Παραγωγή προφορικού λόγου.....	70
<b>Πίνακας 9.</b> Στρατηγικές εκμάθησης τς γλώσσας.....	72

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

<b>Διάγραμμα 1:</b> Η αξιολόγηση άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας.....	19
--	----

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο χώρο της εκπαίδευσης η αξιολόγηση του μαθητή είναι απαραίτητη σε κάθε βαθμίδα. Αποτελεί βασικό στοιχείο για την αποτίμηση του αποτελέσματος της προσπάθειας που κατέβαλε ο μαθητής/τρια, καταδεικνύοντας παράλληλα και το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων. Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνιστά κίνητρο για μάθηση, δίνοντας βαρύτητα στην ανατροφοδότηση μαθητών, εκπαιδευτικών και γενικά όλης της σχολικής κοινότητας. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται τα τελευταία χρόνια το κίνημα της «αυθεντικής αξιολόγησης», σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση αποτελεί ανοικτή διαδικασία και συνευθύνη δασκάλου-μαθητή. Η αυθεντική αξιολόγηση συνδιαλέγεται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό, πάνω σε ό,τι έχουν ήδη κάνει. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της αυθεντικής αξιολόγησης επινοήθηκαν νέες, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment), οι συνθετικές εργασίες (projects) και πλήθος άλλων νέων τεχνικών αξιολόγησης του συνόλου των δεξιοτήτων των μαθητών. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με έναν από τους πιο διαδεδομένους τρόπους αυθεντικής αξιολόγησης, με τη χρήση του Φακέλου Εργασιών (portfolio assessment). Στο φάκελό του/της ο κάθε μαθητής/τρια συλλέγει αντιπροσωπευτικές εργασίες με βάση συγκεκριμένο στόχο, καταγράφει την πρόοδό του/της σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα και γενικότερα παρουσιάζει τον εαυτό του/της, τα ενδιαφέροντά του/της και τις κλίσεις του/της. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αυτοαξιολόγηση των μαθητών και αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη τους. Στόχος της εργασίας αποτελεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο μιας περίπτωσης Φακέλου Εργασιών (portfolio) στο γλωσσικό μάθημα, καθώς επίσης και η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από τη χρήση του.

**Λέξεις – Κλειδιά:** αξιολόγηση, αυθεντική αξιολόγηση, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, Φάκελος Εργασιών (portfolio assessment)

## ABSTRACT

The assessment of the student is necessary during all the educational levels. It is a key element for the assessment of the effectiveness of student's effort, demonstrating at the same time the degree of achievement of learning objectives. The assessment of the student should be an incentive for learning, leading to student and teacher motivation, and also to the improvement of the whole school community. During the last years, the movement of "authentic assessment" follows the aforementioned principles and presents a model of assessment in which both the teacher and the student are responsible for the evaluation process. The authentic assessment uses everyday events and situations in order to help students to actively build new assets on what they have already learnt. In order for the objectives of the authentic assessment to be achieved, they have been devised new and alternative methods of assessments, such as the portfolio assessment, the projects and many other new techniques for the evaluation of students' skills. In this study we will try to present and analyze one of these methods, the portfolio assessment. Each student has in his/her portfolio, representative work based on specific educational purposes, and also records his/her progress in the various school subjects and generally keeps track of his/her interests and inclinations. The above process results in the self-assessment of the students and also in the development of the critical and creative thinking. The aim of this study is the design, the implementation and the application of the portfolio assessment as an alternative assessment method of language learning skills in the primary school.

**Keywords:** assessment, authentic assessment, alternative methods of assessment, portfolio assessment

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με κατεύθυνση «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας». Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε ο Φάκελος Εργασιών (Portfolio Assessment) και συγκεκριμένα ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του στο γλωσσικό μάθημα. Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, της κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου και της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, μέσα από την εφαρμογή του Φακέλου Εργασιών.

Αφορμή για την παρούσα έρευνα στάθηκαν οι αναφορές στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την αξιολόγηση του μαθητή/τριας, που ως μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης προτείνεται η χρήση του Φακέλου Εργασιών. Η εναλλακτική αξιολόγηση είναι μια διαφορετική προσέγγιση στο χώρο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει να απομακρυνθεί από την αποτίμηση της μαθητικής επίδοσης αποκλειστικά με όρους ποσοτικούς και να δώσει μια νέα δυναμική προοπτική σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας. Ο μαθητής μέσα στο πλαίσιο αυτό, θα έχει λόγο για την αξιολόγησή του και από αξιολογούμενος θα γίνεται σταδιακά συναξιολογητής, αλλά και ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να επαναπροσδιορίζει τη διδασκαλία του, καθώς θα αντιλαμβάνεται λάθη και παραλείψεις που θα προκύπτουν από την πορεία του μαθητή.

Η επιλογή του θέματος σχετίζεται άμεσα με την προσωπική μου εμπειρία ως εν ενεργεία εκπαιδευτικού στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Καθημερινά με προβληματίζει το θέμα της αντικειμενικής, έγκυρης, αξιόπιστης και δίκαιης αξιολόγησης των μαθητών μου και πάντα αναζητούσα τρόπους για να ξεφύγω από τα στεγανά όρια ενός και μόνο βαθμού, ως εκτίμηση της προσπάθειας που καταβάλλει ο κάθε μαθητής. Ευτυχής συγκυρία στάθηκε για μένα η παρακολούθηση του μαθήματος «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση», στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», κατά τη διάρκεια του οποίου ήρθα σε επαφή με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες

εφαρμόζονται με επιτυχία στα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού. Με την πεποίθηση ότι οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία έρχονται εκ των έσω, θέλησα να πειραματιστώ στο πλαίσιο της τάξης μου, με τους μαθητές που συναναστρέφομαι καθημερινά, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας το Φάκελο Εργασιών (Portfolio) στο μάθημα της Γλώσσας ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης είναι παρούσα σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία και πρακτική, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των λειτουργιών της κοινωνίας. Επιδιώκει να εξακριβώσει εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής και στην περίπτωση που δε συνέβη κάτι τέτοιο, να διερευνήσει τους παράγοντες που ευθύνονται γι' αυτό.

Στο χώρο της σχολικής κοινότητας, η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και ως εκ τούτου με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. (Παπακωνσταντίνου, 1993). Υπό το πρίσμα μιας τέτοιας θεώρησης, η αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή και σκόπιμη λειτουργία η οποία ενσωματώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση. Απώτερος σκοπός της αξιολόγησης αποτελεί η ανατροφοδότηση της ίδιας της διδακτικής πράξης.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων η αξιολόγηση του μαθητή έγινε συχνά αντικείμενο δημόσιου διαλόγου και έντονων αντιπαραθέσεων ανάμεσα στην παραδοσιακή θεώρηση ενός συστήματος αξιολόγησης που στόχο έχει την αποτίμηση μόνο του αποτελέσματος με τη “βαθμολόγηση του μαθητή”. Το σύστημα αυτό αποτελεί συχνή αιτία προστριβών και διατάραξης της σχέσης ανάμεσα στο ελληνικό σχολείο και την οικογένεια. Η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι γονείς στην αξία των βαθμών σχετίζεται τόσο με την κοινωνική, όσο και με την προσωπική αυτοεικόνα τους. Επομένως, η αξιολόγηση ως διαδικασία αντί να θεωρείται ευκαιρία ανατροφοδότησης της μάθησης, αντιμετωπίζεται ως πηγή πολλαπλών αρνητικών ψυχολογικών επιπτώσεων στην προσωπικότητα του μαθητή.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, καταβάλλεται μια σημαντική προσπάθεια στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες για να βρεθεί μια “λύση” στο ακανθώδες πρόβλημα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Πολλοί διεθνείς οργανισμοί, όπως η U.N.E.S.C.O, ο Ο.Ο.Σ.Α και η International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A) διοργανώνουν διεθνείς διαγωνισμούς για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και σύμφωνα με τα αποτελέσματα των διαγωνισμών Programme for International Student Assessment (P.I.S.A) υποδεικνύουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών που κατατάσσονται



χαμηλά στη βαθμολογική κλίμακα. Πολλές χώρες της Ευρώπης εισήγαγαν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα τρόπους μέτρησης όχι του τι ή πώς διδάσκεται ο μαθητής, αλλά το τι είναι ικανός να επιτύχει με βάση συγκεκριμένα ερωτήματα. (Μαυρομάτης κ.α., 2007).

Η ανανέωση στους τρόπους και στις μορφές αξιολόγησης αποτελεί κοινό αίτημα όλων (μαθητών, γονέων, θεσμικών φορέων). Μια νέα πνοή στο ευαίσθητο θέμα της αξιολόγησης έρχεται να δώσει η αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment) η οποία λαμβάνει χώρα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που μοιάζει περισσότερο με αυτό στο οποίο έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής στην καθημερινή του ζωή. (Meyer, 1992). Για να είναι αυθεντική η αξιολόγηση οι στόχοι της θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και οι δοκιμασίες θα πρέπει να μοιάζουν περισσότερο με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρά με αυστηρά δομημένα τεστ.

Ένας από τους πιο διαδεδομένους τρόπους αυθεντικής αξιολόγησης είναι η χρήση του Φακέλου Εργασιών (Portfolio Assessment) (Sandford & Hsu, 2013). Ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του, καθώς παρουσιάζει τον εαυτό του (ενδιαφέροντα, κλίσεις κ.α.), συλλέγει αντιπροσωπευτικές του εργασίες, καταγράφει την πρόοδό του, τοποθετεί μέσα σε αυτόν ό,τι ο ίδιος κρίνει ως δείγμα της προόδου του (γραπτές δοκιμασίες, δοκίμια, επαίνους, πιστοποιητικά κ.α.). Με το τρόπο αυτό ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει τις γνώσεις, τις ανάγκες, καθώς επίσης και να θέσει μελλοντικούς στόχους.

Ακόμη, η τήρηση Φακέλου Εργασιών μπορεί να βελτιώσει τη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς των μαθητών, καθώς αυξάνει την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να ανατρέξουν στο Φάκελο των παιδιών τους ανά πάσα στιγμή, καθώς επίσης και να προσθέσουν και οι ίδιοι στοιχεία που αφορούν στην προσωπικότητα και στην πρόοδο των παιδιών τους.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο *“Το portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων: Μια πιλοτική εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο”*, έρχεται να εφαρμόσει μια περίπτωση Φακέλου Εργασιών στο μάθημα της Γλώσσας.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια τα οποία επιχειρούν να διαπραγματευθούν όσο το δυνατό πιο σφαιρικά το αντικείμενο μελέτης. Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο, ενώ το δεύτερο παρουσιάζει τη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής.

Στο **πρώτο** κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια της αξιολόγησης γενικότερα και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ειδικότερα. Ταυτόχρονα, γίνεται μια αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση στην Ελλάδα. Αναπτύσσεται, επιπλέον, η έννοια της “αυθεντικής αξιολόγησης”, καθώς επίσης παρουσιάζονται οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο τέλος του κεφαλαίου, γίνεται μια συγκριτική παρουσίαση των τυπικών μορφών έναντι των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Στο **δεύτερο** κεφάλαιο διατυπώνεται η έννοια και ο ορισμός του Φακέλου Εργασιών (Portfolio Assessment). Παρουσιάζονται οι κατηγορίες και το περιεχόμενο του Φακέλου Εργασιών, καθώς επίσης αναφέρονται τα βασικά στάδια της οργάνωσής του. Τέλος, αξιολογούνται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του κατά την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio) και στην ιδιαίτερη δομή του.

Στο **τέταρτο** κεφάλαιο παρουσιάζεται η πιλοτική εφαρμογή του Φακέλου Εργασιών στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας στη Β΄ τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της επικράτειας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας. Αναπτύσσεται ο όλος σχεδιασμός του Φακέλου Εργασιών, η δομή και τα χαρακτηριστικά του, καθώς επίσης περιγράφεται η εφαρμογή του.

Στο **πέμπτο** κεφάλαιο παρουσιάζεται η αποτίμηση της εφαρμογής του συγκεκριμένου Φακέλου Εργασιών εκθέτοντας τα συμπεράσματα από το ημερολόγιο που κρατούσε η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του, καθώς επίσης καταγράφονται οι απόψεις για την εφαρμογή του portfolio, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις με τους μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή. Επιχειρείται, τέλος, μια ποιοτική ανάλυση των στρατηγικών μάθησης της γλώσσας.

Στο **έκτο** κεφάλαιο αναφέρονται η συζήτηση γύρω από την έρευνα, οι περιορισμοί που υπήρχαν και οι προτάσεις για μελλοντική υλοποίηση.

# 1. Η έννοια της αξιολόγησης

## 1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα οριοθετηθεί η έννοια της αξιολόγησης γενικότερα και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ειδικότερα. Ακολούθως, θα γίνει μια αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση στην Ελλάδα. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα παρουσιαστεί η έννοια της «αυθεντικής αξιολόγησης» και οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τέλος, θα γίνει μια συγκριτική παρουσίαση των τυπικών μορφών έναντι των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

## 1.2 Αξιολόγηση

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης διασφαλίζεται αναμφίβολα μέσω της αξιολόγησης του μαθητή. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός συνεχώς να παρακολουθεί και να ελέγχει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που ο ίδιος έθεσε, καθώς επίσης και την πρόσληψη των γνώσεων και των δεξιοτήτων από την πλευρά του μαθητή. Στη σύγχρονη παιδαγωγική η αξιολόγηση θεωρείται στοιχείο «εκ των ων ουκ άνευ» της όλης διδακτικής διαδικασίας, καθώς ανατροφοδοτεί τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και κάθε μαθητή χωριστά.

Ο όρος «αξιολόγηση» καθιερώθηκε σε διεθνές επίπεδο από τον Tyler το 1949. Σύμφωνα με τον Tyler, η αξιολόγηση εμπεριέχει μέσα της την εκτίμηση και τον καθορισμό της αξίας ενός αντικειμένου από κάποιον φορέα βάσει σαφών και προκαθορισμένων κριτηρίων (Tyler, 1949). Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία για να οριοθετηθεί η έννοια της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται οι όροι «evaluation» και «assessment». Ο όρος «αξιολόγηση» (assessment) στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα* (Common European Framework) χρησιμοποιείται για να εκτιμηθεί η επάρκεια του χρήστη της γλώσσας. Η αποτίμηση (evaluation) χρησιμοποιείται ως όρος ευρύτερος από την αξιολόγηση, καθώς στα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας αποτιμώνται πολλά στοιχεία πέραν της γλωσσικής επάρκειας, όπως η αποτελεσματικότητα μεθόδων ή υλικών.

Η αξιολόγηση, σύμφωνα με ένα γενικό ορισμό που δίνεται στην ελληνική βιβλιογραφία, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια,

χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 2003). Ο όρος «αξία», σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2003), αναφέρεται στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα, στο αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης με άλλα ομοειδή αντικείμενα και στο βαθμό επίτευξης του δεδομένου αρχικού στόχου. Επιπλέον, η αξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες εστιάζονται κυρίως στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίας του μαθητή μέσα στην τάξη. Αν η απονομή των βαθμών μπορεί να παραλειφθεί, η αξιολόγηση είναι κάτι το εντελώς αναγκαίο και απαραίτητο στη διδασκαλία, γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Τριλιανός, 1998).

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο σύμφωνα με το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα* (Common European Framework) εξαρτάται από τρεις θεμελιώδεις έννοιες: από την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την λειτουργικότητα. Η εγκυρότητα (validity) έχει να κάνει με τα αποτελέσματα μιας εξεταστικής δοκιμασίας. Εάν, δηλαδή, τα αποτελέσματα που δίνει απεικονίζουν την ακριβή επάρκεια των υποψηφίων. Η αξιοπιστία (reliability) αφορά στο μέσο αξιολόγησης κατά πόσο δίνει τα ίδια αποτελέσματα, αν η αξιολόγηση πραγματοποιηθεί δύο ξεχωριστές στιγμές. Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι λειτουργική (functionality), δηλαδή πρακτική στην εφαρμογή της. Η λειτουργικότητα είναι κυρίως ζήτημα ελέγχου της επίδοσης. Οι αξιολογητές λειτουργούν κάτω από την πίεση του χρόνου. Για το λόγο αυτό μπορούν να δουν μόνο ένα περιορισμένο δείγμα της επίδοσης και υπάρχουν πεπερασμένα όρια των τύπων και του πλήθους των κατηγοριών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως κριτήρια.

Εκτός από τις τρεις παραπάνω θεμελιώδεις έννοιες (εγκυρότητα, αξιοπιστία, λειτουργικότητα), αξίζει να προστεθούν και άλλες δύο προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη και σωστή αξιολόγηση: η αντικειμενικότητα και η διακριτικότητα. Η αντικειμενικότητα επιτυγχάνεται όταν ο αξιολογητής δεν επηρεάζεται από διάφορους μη σχετικούς προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες,

όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια. Η διακριτικότητα είναι η ικανότητα μιας εξεταστικής δοκιμασίας να κατατάσσει τους μαθητές σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολογήσεως, ανάλογα με την αξία του καθενός (Κασσωτάκης, 2003).

Στο σημείο αυτό της μελέτης μας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε σε έξι σημαντικά ερωτήματα που προκύπτουν σε όποιον επιθυμεί να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης:

1. Γιατί αξιολογούμε; Η ερώτηση αυτή σχετίζεται όχι μόνο με τους σκοπούς της αξιολόγησης, αλλά και με το ποιος χρησιμοποιεί τα αποτελέσματά της. Επομένως, η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα έχει να κάνει με το γενικότερο φιλοσοφικό, πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο-χαρακτήρα της αξιολόγησης. Επιπλέον, η στοχοθεσία αλλά και οι δυνατότητες που προσφέρονται για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην πράξη προσφέρουν ισχυρά κίνητρα ανατροφοδότησης στους εμπλεκόμενους στην όλη διαδικασία.
2. Ποιον αξιολογούμε; Έχει να κάνει με το «υποκείμενο» της αξιολόγησης δηλαδή με αυτόν που αξιολογείται (πρόσωπο, αντικείμενο, γεγονός, θεσμός κ.τ.λ).
3. Τι αξιολογούμε; Αφορά στο είδος και το περιεχόμενο των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα «υποκείμενο».
4. Πώς αξιολογούμε; Το ερώτημα αυτό παραπέμπει στις στρατηγικές, μεθόδους, τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση του είδους και του περιεχομένου των πληροφοριών που συλλέγονται από ένα «υποκείμενο».
5. Πότε αξιολογούμε; Αναφέρεται στο χρόνο παρέμβασης της αξιολόγησης, δηλαδή στη χρονική στιγμή ή τις χρονικές στιγμές κατά τις οποίες συλλέγονται οι πληροφορίες από το «υποκείμενο».
6. Ποιος αξιολογεί; Αφορά στο φορέα αξιολόγησης, αυτόν δηλαδή που αξιολογεί.

(Falchikov, 2005).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο στους «αξιολογητές», όσο και στους «αξιολογούμενους». Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανατροφοδότηση (feedback) που παίρνουν και οι δύο πλευρές, ώστε να προβληματιστούν και να λάβουν νέες αναθεωρημένες αποφάσεις για το μέλλον τους βάσει κριτηρίων που έχουν εκ των προτέρων καθοριστεί.

### 1.3 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Στις μέρες μας επικρατεί η άποψη ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια έννοια ταυτόσημη με τις εξετάσεις (προφορικές και γραπτές) και με τη βαθμολόγηση του μαθητή. Βέβαια, στο χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και μετατοπίζεται το κέντρο βάρους της αξιολόγησης από το τελικό αποτέλεσμα (βαθμοί, επίδοση σε γραπτές δοκιμασίες) προς τη διαδικασία της μάθησης με την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών.

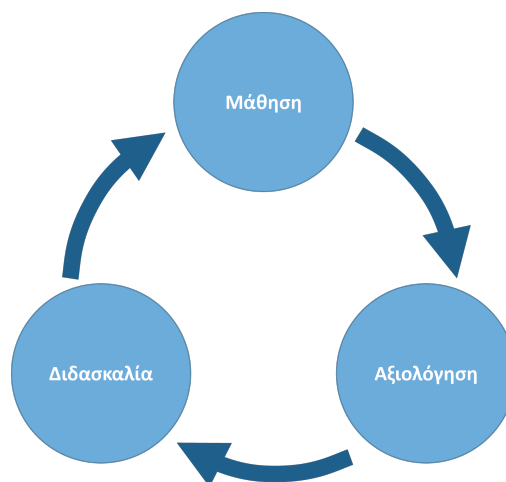
Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αλλά οι αρχές που διέπουν την αξιολόγηση γενικά βρίσκουν εφαρμογή και στο χώρο της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, έννοιες όπως η αποτίμηση της αξίας ενός αντικειμένου βάσει σαφών κριτηρίων, η ανατροφοδότηση, η μεθοδολογία απαντώνται και στους ορισμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε κάποιους ορισμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Ο Tyler (1949) αναφέρει τα εξής: *«εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η μέθοδος καθορισμού του βαθμού στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται σαφώς»*. Οι Stufflebeam και Alkim (1968) υποστηρίζουν ότι με τη διαδικασία της αξιολόγησης η εκπαίδευση αντλεί τις κατάλληλες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η Goldstein (1991) η οποία κάνει λόγο για *«συστηματική συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες για να λαμβάνονται έγκυρες αποφάσεις σχετικά με την υιοθέτηση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης»*. Ο Serafini (2001), αναφέρεται στη μετατόπιση του σκοπού της αξιολόγησης, καθώς θα πρέπει να έχει ως κέντρο το μαθητή και τις ανάγκες του. Η ευθύνη πλέον για τη μάθηση δεν ανήκει μόνο στον εκπαιδευτικό, αλλά επιμερίζεται σε τρεις άξονες: στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στο περιβάλλον που ζουν. Οι μαθητές αποκτούν κίνητρα για να μαθαίνουν, μόνο όταν εμπλέκονται οι ίδιοι στη διαδικασία της αξιολόγησης, κατακτώντας παράλληλα μεταγνωστικές στρατηγικές.

Επεκτείνοντας τη μελέτη μας στο χώρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, πληροφορούμαστε ότι σύμφωνα με το Ν.2525/97, άρθρο 8 και το Ν.2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002, άρθρο 3 παρ. 6) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της.

Ο Τσοπάνογλου (2000) επιχειρεί να κατηγοριοποιήσει τους τύπους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με με το λόγο ύπαρξής τους, όπως το γιατί γίνεται η αξιολόγηση (μπορεί να αξιολογούμε την επίδοση ή τη γλωσσομάθεια), τι αξιολογείται (άμεσα ή έμμεσα), με ποια διαδικασία γίνεται η αξιολόγηση (βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων), πού γίνεται η αξιολόγηση (εσωτερική ή εξωτερική), πότε γίνεται η αξιολόγηση (αρχική, ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση), ποιος αξιολογεί και ποιος αξιολογείται (ετεροαξιολόγηση, αλληλοαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση).

Επομένως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, αντικείμενα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων, να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό ή τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών και να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν μέσα από την ανατροφοδότηση σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα. (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005)

Ο Κασσωτάκης (2003), με τη σειρά του αναφέρει ότι «ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός και χρησιμοποιείται, συνήθως, για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων



**Διάγραμμα 1: Η αξιολόγηση άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας.**

των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεών του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα». Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθούμε στην πραγματικότητα που όλοι οι εν

ενεργεία εκπαιδευτικοί βιώνουμε καθημερινά. Με τον όρο «εκπαιδευτική αξιολόγηση» αυτόματα και συνειρμικά έρχεται στο νου μας ένας ατελείωτος αγώνας εξετάσεων, βαθμολόγησης, τίτλων σπουδών που αφορούν αποκλειστικά και μόνο στην επίδοση του μαθητή. Καταστάσεις παγιωμένες για πολλές δεκαετίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις οποίες γαλουχήθηκαν πολλές γενιές, συμπεριλαμβανομένης και των σημερινών εκπαιδευτικών. Η μονομερής στάση αυτή αποσιωπά και κυρίως αδικεί το πραγματικό περιεχόμενο της αξιολόγησης, ως διαδικασίας με συγκεκριμένους στόχους, τεχνικές και μέσα η οποία δεν αφορά μόνο στο μαθητή, όπως εσφαλμένα πιστεύουν όσοι ελλιπώς είναι ενημερωμένοι πάνω στο θέμα της αξιολόγησης.

Επιγραμματικά θα αναφερθούμε στους τύπους εκπαιδευτικής αξιολόγησης που αναφέρει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (Common European Framework). Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για υποκειμενική αξιολόγηση κατά την οποία γίνεται η κρίση της ποιότητας της επίδοσης από έναν αξιολογητή και αντικειμενική αξιολόγηση βάσει δοκιμασιών παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη βαθμολόγηση με κατάλογο ελέγχου στον οποίο θα εξετάζονται σημεία κατάκτησης ορισμένου επιπέδου στη γλώσσα και η βαθμολόγηση της συνολικής επίδοσης. Ένα άλλο ζευγάρι αξιολόγησης είναι η εντύπωση, δηλαδή η υποκειμενική κρίση βασισμένη στην εμπειρία της επίδοσης του μαθητή μέσα στην τάξη και η καθοδηγούμενη κρίση βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Ακόμη, αναφέρει την ολιστική αξιολόγηση (διατύπωση μιας σφαιρικής κρίσης) και την αναλυτική αξιολόγηση (εξέταση διαφόρων πλευρών ξεχωριστά). Τέλος, αναφέρεται η αξιολόγηση ακολουθίας, η οποία περιλαμβάνει μια ακολουθία μεμονωμένων καθηκόντων (π.χ παιχνίδια ρόλων) τα οποία βαθμολογούνται με ολιστικό τρόπο και η αξιολόγηση κατηγορίας, η οποία αφορά ένα μόνο καθήκον αξιολόγησης.

Η καθημερινή τριβή με τους μαθητές στο χώρο του σχολείου έχει αποδείξει ότι τις περισσότερες φορές η ποσοτική και μόνο απόδοση της επίδοσης ενέχει τους εξής κινδύνους σύμφωνα με τον Καψάλη (1998):

1. Σφάλματα αναφοράς. Η παραδοσιακή βαθμολογία στηρίζεται στην υπόθεση πως ένα μέρος των μαθητών ανταποκρίνεται απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ένα άλλο μέτρια και ένα τρίτο καθόλου. Άμεση διδακτική συνέπεια της υπόθεσης αυτής είναι η διδασκαλία να μην προσανατολίζεται απλώς στο μέσο όρο, αλλά να διαφοροποιούνται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να



απευθύνονται και να ικανοποιούν όλους τους μαθητές. Ανάλογη θα είναι και η βαθμολογία.

2. Η επίδραση της άλω. Κατά τη διατύπωση μιας κρίσης για έναν άνθρωπο διαπιστώνεται η τάση να κρίνονται και επί μέρους ιδιότητες του σύμφωνα με τη γενική πρώτη εντύπωση. Η βαθμολογία, επομένως, επηρεάζεται από πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία δεν έχουν καμία σχέση με την επίδοση.
3. Η επίδραση της επιείκειας. Παρατηρήθηκε ότι κατά τη διατύπωση κρίσης για οικεία, προσφιλή ή συμπαθή πρόσωπα ο εξεταστής προδιατίθεται επιεικέστερα απέναντί τους, παρά σε ξένα ή αντιπαθή άτομα.
4. Πλάνη της εγγύτητας. Αποδείχτηκε ότι η εγγύτητα στο χώρο ή στο χρόνο επιδρά εξομειωτικά στην εικόνα στην εικόνα που σχηματίζουμε για κάποιον ή για κάτι. Έτσι η βαθμολογία των γραπτών ενός εξεταστή παρουσιάζει υψηλότερο δείκτη συνάφειας, όταν τα γραπτά βαθμολογούνται μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.
5. Τάση της προσκόλλησης. Είναι η τάση να παραμένει ο εκπαιδευτικός προσκολλημένος επί ένα ορισμένο χρονικό διάστημα σε ένα συγκεκριμένο βαθμό που έδωσε σε κάποιο μαθητή, έτσι ώστε η αρχική βαθμολόγηση σε ένα μάθημα να επηρεάζει σημαντικά τις επόμενες.
6. Λάθη κοινωνικής αντίληψης. Είναι τα λάθη που προέρχονται από την τάση να επηρεαζόμαστε στις κρίσεις μας από προκαταλήψεις, ιδέες και στάσεις που επικρατούν στο κοινωνικό μας περιβάλλον.

#### **1.4 Νομοθετικό πλαίσιο**

Στην Ελλάδα ο Νόμος 1566/1985 ορίζει ότι τα θέματα της αξιολόγησης των μαθητών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ρυθμίζονται με Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.), που εκδίδεται με πρόταση του εκάστοτε Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βάσει του παραπάνω νόμου έχει εκδοθεί για το Δημοτικό (στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε μόνο με τη συγκεκριμένη βαθμίδα) το Π.Δ. 8/1995 ΦΕΚ Α΄ 3. Η πρώτη παράγραφος του πρώτου άρθρου αναφέρεται γενικά στην έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης ως *«τη διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την*

καταλληλότητα των μέσων και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους». Σε συνέχεια της ίδιας παραγράφου ορίζεται η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης ως «η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων». Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση «μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση».

Στο άρθρο 1, παράγραφος 2 του Π.Δ. 8/1995 ορίζεται η έννοια της αξιολόγησης του μαθητή. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό «η αξιολόγηση είναι μια συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία μάθησής του, προσδιορίζονται τα αποτελέσματά της και εκτιμώνται παράλληλα άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας...» με στόχο τη «... συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του». Στην παράγραφο 3 τονίζεται ότι η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός, δεν προσλαμβάνει ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό χαρακτήρα και αφορά το σύνολο των χαρακτηριστικών του μαθητή όπως η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, τη δημιουργικότητά του, τη συνεργασία με άλλα άτομα καθώς και το σεβασμό των κανόνων λειτουργίας του σχολείου.

Η διαδικασία της αξιολόγησης καθορίζεται με το άρθρο 2 του ίδιου Π.Δ. Η αξιολόγηση γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους και στηρίζεται στην καθημερινή προφορική εξέταση, στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης που ήταν ενσωματωμένα στο βιβλίο του μαθητή ή παρέχονται από το ΥΠΕΠΘ ως μέρος του διδακτικού υλικού και ήταν κοινά ανά τάξη για όλους τους μαθητές των ελληνικών σχολείων, στα αποτελέσματα των εργασιών τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή το σπίτι καθώς και σε πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης που δημιουργεί ο δάσκαλος και εντάσσονται στη φυσική ροή της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Ο θεσμός της περιγραφικής αξιολόγησης καθιερώνεται για πρώτη φορά με το άρθρο 3 καθώς επίσης και η τήρηση παιδαγωγικού ημερολογίου από το δάσκαλο της τάξης, σύμφωνα με οδηγίες που θα δινόταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Δυστυχώς όμως κάτι τέτοιο δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη. Εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση προβλέπεται και η χρήση τετράβαθμης κλίμακας

βαθμολογίας για τους μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης, που προσδιορίζεται με τα γράμματα του αλφαβήτου ως εξής: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ) και Σχεδόν Καλά (Δ). Για τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποιείται η δεκάβαθμη αριθμητική κλίμακα με λεκτικό προσδιορισμό, ως εξής: Άριστα (9-10), Πολύ Καλά (7-8), Καλά (5-6) και Σχεδόν Καλά (1-4). Προβλέπονται επίσης προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και βαθμολογούνται με Σχεδόν Καλά.

Με το Π.Δ. 121/1995, που εκδόθηκε αργότερα, καθορίζονται οι περιπτώσεις επανάληψης της ίδιας τάξης. Σύμφωνα με αυτό, αν ο μαθητής δεν ανταποκρίνεται στα στοιχεία της αξιολόγησης κατά την κρίση του δασκάλου, επαναλαμβάνει την τάξη. Τα δύο αυτά Π.Δ 8/1995 και 121/1995 αποτελούσαν μέχρι το 2003 το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ελλάδα. Δόθηκε έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης, η οποία όμως αναιρείται με τη χρήση των βαθμολογικών κλιμάκων. Ακόμη, η μη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, του παιδαγωγικού ημερολογίου και η μη εφαρμογή στην πράξη των συνθετικών-δημιουργικών εργασιών (για τους μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης), αφαίρεσαν από το νέο πλαίσιο τα καινοτόμα στοιχεία που επιχείρησε να εισάγει.

Τις ελλείψεις των παραπάνω Προεδρικών Διαταγμάτων ήρθε να συμπληρώσει η Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) 210/2003, ΦΕΚ Β΄ 303 με τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ). Τόσο στο ΔΕΠΠΣ όσο και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των μαθημάτων του Δημοτικού και του Γυμνασίου διακρίνονται τρεις μορφές αξιολόγησης. Η Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση (initial or diagnostic) η οποία εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκειά της και αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και στον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση (formative evaluation), η οποία εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει βασικά πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Η Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση (final or summative evaluation) έχει ανακεφαλαιωτικό και ανατροφοδοτικό ρόλο για το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι σύμφωνα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ κύριος στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η βαθμολόγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση θα

πρέπει να συνιστά κίνητρο για μάθηση. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να σχετίζεται μόνο με το αντικείμενο (το «τι» της μάθησης), αλλά να λαμβάνει υπόψη και τη μέθοδο της διδασκαλίας (το «πως» της μάθησης). Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να συνάδουν με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ δε θα πρέπει να αποκλείεται κανένας μαθητής. Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο κατέχει η αυτοαξιολόγηση. Επομένως, θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι έτσι ώστε να προωθηθεί μέσα στην τάξη η συμμετοχή των μαθητών στην ίδια τους την εξέταση.

### **1.5 Αυθεντική αξιολόγηση**

Η σχολική πρακτική και τα αναλυτικά προγράμματα επηρεάστηκαν, ιδιαίτερα στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα από τρία βασικά κινήματα. Το πρώτο, σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίση και Ματσαγγούρα (2005), είναι το κίνημα του «κοινωνικού εποικοδομητισμού» (social constructivism), βασική θέση του οποίου είναι ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια, τη συνεργασία, την ενεργοποίηση της δημιουργικής σκέψης. Η έμφαση δίνεται στην κατανόηση, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, τη μεταγνώση και τη συνεχή ανατροφοδότηση (Vygotsky, 1987). Το δεύτερο είναι το κίνημα της «κριτικής σκέψης», το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (Bruner, 1997). Το τρίτο είναι το «κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης» (Wineburg & Grossman, 2000, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2003), το οποίο εκφράζεται και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όπως είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας. Τα τρία παραπάνω κινήματα κατέστησαν παρωχημένες τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και έφεραν στο φως ένα πλήθος αδυναμιών που σχετίζονται με τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες δίνεται έμφαση σε παγκόσμιο επίπεδο στη διερεύνηση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να προωθηθούν τεχνικές που στηρίζουν την ενεργό και βιωματική μάθηση, η οποία θα οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, ακόμη και κατά την αξιολογική διαδικασία.

Σταδιακά, αναδύθηκε ένα τέταρτο κίνημα, αυτό της «αυθεντικής αξιολόγησης» (authentic assessment) (Mc Beath, 2001, Seebauer & Hellus, 2002), σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση αποτελεί ανοικτή διαδικασία και συνευθύνη δασκάλου-μαθητή. Ένα δεύτερο πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι θα πρέπει να

αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων, όσο και των ικανοτήτων του μαθητή και να αξιοποιεί τις γνώσεις του σε πραγματικές καταστάσεις. Πώς όμως θα ορίζαμε την «αυθεντικότητα»; Οι Archbald και Newmann (1988:34-39) έκαναν λόγο για «αυθεντικό επίτευγμα» (authentic achievement), δείχνοντας την προσπάθεια του μαθητή να αξιοποιήσει για τη βελτίωσή του μια επιτυχία του που αναπτύσσεται σε ένα πραγματικό πλαίσιο. Αργότερα, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν τα χαρακτηριστικά της έννοιας της αυθεντικότητας ως εξής: α) παραγωγή γνώσης με προσωπική συμμετοχή, β) έμφαση στις προγενέστερες γνώσεις και αξιοποίησή τους, γιατί διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση, γ) βαθιά κατανόηση και όχι επιφανειακή προσέγγιση, δ) ενσωμάτωση της νέας γνώσης μέσα σε νέα πλαίσια, οικεία γι' αυτόν που βρίσκεται σε διαδικασία μάθησης και ε) η αξιολόγηση έχει χρηστική αξία στο πλαίσιο της αυθεντικότητας, καθώς ο αξιολογούμενος μπορεί να επιτύχει την προσωπική του ανάπτυξη (Newmann & Archbald, 1992: 72-74).

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «αυθεντικός-η-ο» αναφερόμενος στη μάθηση και στην αξιολόγηση είναι ο Wiggins (1989:703-713). Σύμφωνα με το Wiggins η αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται αυθεντική, όταν εξετάζεται άμεσα η ικανότητα του μαθητή πάνω σε χρήσιμες, νοητικές, καθημερινές δράσεις. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα, μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης, να γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σε ένα πλαίσιο, όσο το δυνατό πιο ρεαλιστικό. Οι παραδοσιακές εξετάσεις στόχο έχουν τη στείρα απομνημόνευση πληροφοριών, τις οποίες στη συνέχεια ο μαθητής καλείται να τις εφαρμόσει τελείως μηχανικά. Η αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή, αναφέρει χαρακτηριστικά η Husot (1997), θα πρέπει να είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να εντάσσει και να χρησιμοποιεί τη γνώση και την κρίση σε ένα πλαίσιο αυθεντικό. Τα χαρακτηριστικά του πλαισίου αυτού είναι τα εξής:

1. Η απαίτηση της χρήσης γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα πλαίσιο που αντιπροσωπεύει καταστάσεις ή προβλήματα πραγματικά.
2. Η έμφαση στην ανακάλυψη από το μαθητή της ακολουθούμενης πορείας προκειμένου να αντιμετωπιστεί η δεδομένη, αυθεντική κατάσταση, χωρίς να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του στο τελικό αποτέλεσμα.
3. Η απαίτηση της χρήσης πολύπλοκων νοητικών δεξιοτήτων.
4. Η ανάκληση των αποτελεσμάτων της μάθησης ή των δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν.
5. Η παρατήρηση πολλών και διαφορετικών όψεων της διαδικασίας της

μάθησης.

6. Η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να επιλέγουν τους τρόπους χρήσης των όσων έμαθαν.

Επιπλέον, η αυθεντική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο μαθητής ατομικά, συγκρινόμενος μόνο με την προηγούμενη προσπάθειά του και όχι με την προσπάθεια των συμμαθητών του (Ryan, 1994).

Το πιο σημαντικό όμως για τους μαθητές είναι η δημιουργία κινήτρων προκειμένου να θελήσουν να εμπλακούν στη διαδικασία επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων. Τα προβλήματα που τους δίνονται θα πρέπει να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και να τους ωθούν να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Το ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι εάν μπορεί να υπάρξει αυθεντική αξιολόγηση χωρίς αυθεντική διδασκαλία και μάθηση. Η απάντηση μπορεί εύκολα να δοθεί και είναι ασφαλώς αρνητική. Η αυθεντική αξιολόγηση συνδιαλέγεται με καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό, πάνω σε ό,τι έχουν ήδη κάνει. Τα περιεχόμενα της μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός, όπως προαναφέραμε, αλλά και της ομάδας μέσα στην οποία συμμετέχει. Προωθείται με τον τρόπο αυτό η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα και εξασφαλίζεται η δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να τις συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου 2005).

Συμπερασματικά, θα αναφερθούμε στα βασικά σημεία στα οποία εστιάζει η αυθεντική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: α) ανάπτυξη της αναλυτικής δεξιότητας του μαθητή, β) ανάπτυξη της δεξιότητας αξιοποίησης και χρήσης της αποκτηθείσας γνώσης, γ) δεξιότητα ένταξης και συνεργασίας στα πλαίσια μιας ομάδας, δ) έμφαση τόσο σε γραπτές, όσο και σε προφορικές δεξιότητες του μαθητή (Wiggins, 1993)

## **1.6 Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση στο σχολείο διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία. Σύμφωνα με το

Bloom και τους συνεργάτες του (1971, όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2003) οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

- α) η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic), η οποία ασχολείται κυρίως με την έναρξη ενός καινούργιου κεφαλαίου διδασκαλίας,
- β) η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (formative), η οποία αναφέρεται άμεσα στην πορεία μιας ενότητας διδασκαλίας,
- γ) η τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative), η οποία αναφέρεται στο τελικό σημείο μιας διδακτικής ενότητας και
- δ) η αποτιμητική (evaluative), η οποία αναφέρεται στην αποτίμηση της απόδοσης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφέρουμε περισσότερα στοιχεία σχετικά με την κάθε επιμέρους μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ταξινόμηση που ακολουθείται και από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ της χώρας μας.

Σκοπός της αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης είναι να προσδιοριστεί το επίπεδο γνώσεων των μαθητών σε ένα ορισμένο γνωστικό τομέα, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει κατάλληλα τη διδασκαλία του. Ορίζονται οι στόχοι και επιδιώκεται όλοι οι μαθητές να οδηγηθούν προς την κατάκτησή τους. Οι μαθητές κατατάσσονται ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους πάνω στο θέμα που πρόκειται να διδαχθεί με απώτερο σκοπό να αποφευχθεί η ανισότητα των μαθητών στην έναρξη της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας. Βέβαια, στην περίπτωση που οι συνθήκες είναι ευνοϊκές ως προς το μικρό αριθμό μαθητών στην τάξη, τον τεχνολογικό εξοπλισμό και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, παρέχεται η δυνατότητα εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία είναι αναμφίβολα το επιθυμητό στην εκπαίδευση. Χρήσιμη είναι η αρχική αξιολόγηση σύμφωνα με το Zielinski (1979, όπ. αναφ. στο Ρέλλος, 2003) στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πρώτη φορά μία τάξη ή έχει έναν καινούργιο μαθητή στην τάξη του. Τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης αν αξιοποιηθούν σωστά επωφελούνται ιδιαίτερα οι αδύναμοι μαθητές καθώς επίσης αίρονται οι ποικίλλες ανισότητες. Ο εκπαιδευτικός όταν κρίνει αναγκαίο επαναπροσδιορίζει τους στόχους της διδασκαλίας του, λαμβάνοντας υπόψη του ιδιαίτερα τους μαθητές που χρειάζονται στήριξη (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007).

Η δεύτερη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η διαμορφωτική ή σταδιακή, έχει χαρακτήρα πληροφοριακό και ως σκοπός της ορίζεται ο έλεγχος της πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων (Κασσωτάκης, 2003). Ο

μαθητής δε συγκρίνεται σε καμία περίπτωση με τους συμμαθητές του ως προς την κατάκτηση των τεθέντων στόχων, αλλά συγκρίνεται μόνο με τον εαυτό του. Επιπλέον, ο μαθητής δεν ευθύνεται για την αποτυχία κατάκτησης των στόχων, ενώ επιτυχημένη αποκαλείται μια διδασκαλία όταν το σύνολο των μαθητών της τάξης έχει κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο για τον εκπαιδευτικό, καθώς του προσφέρει κίνητρα για να αναπροσαρμόζει συνεχώς τη διδασκαλία του προς τις ανάγκες των μαθητών του, όσο και για το μαθητή, γιατί του δίνει πληροφορίες για την πρόοδό του (Ρέλλος, 2003).

Η τρίτη μορφή αξιολόγησης, η τελική ή συνολική, λαμβάνει χώρα όταν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας έχει περατωθεί και πρέπει να αξιολογηθεί ως προς τα αποτελέσματά του. Σκοπός της τελικής αξιολόγησης είναι να γίνει μια συγκεντρωτική εκτίμηση του τι επιτεύχθηκε σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί στην αρχή (Κασσωτάκης, 2003). Είναι θα λέγαμε ένας απολογισμός της πορείας τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή. Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1995), το μόνο αρνητικό στην τελική αξιολόγηση είναι ότι οι μαθητές μετέχουν σε εξετάσεις και κατατάσσονται με βάση την επίδοσή τους, κάτι το οποίο δε γίνεται κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Τέλος, η αποτιμητική αξιολόγηση παρουσιάζει το πόσο καλά οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργούν και αποδίδουν στο σύνολό τους.

Σε αντιδιαστολή με τις παραπάνω μεθόδους εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες ανήκουν στις ποιοτικές μεθόδους απόδοσης της επίδοσης του μαθητή (με μία μικρή εξαίρεση στο αποτέλεσμα της τελικής ή συνολικής αξιολόγησης στο οποίο υπάρχει και η βαθμολόγηση του μαθητή), ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπος με ποσοτικές μεθόδους απόδοσης του αποτελέσματος της αξιολόγησής του. Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα εάν ένας και μόνο βαθμός μπορεί να περικλείσει την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό έχουν επινοηθεί διάφορες κλίμακες βαθμολόγησης, όπως οι κλίμακες αριθμών (0-10, 0-20, 0-100), η κλίμακα με γράμματα (Α-Β-Γ-Δ-Ε) και ο χαρακτηρισμός με λέξεις (Άριστα, Πολύ καλά, κ. τ. λ). Εξακολουθεί και πάλι να ταλανίζει τους εκπαιδευτικούς το θέμα της αξιολόγησης, καθώς αντιλαμβάνονται ότι τις περισσότερες φορές βάζοντας ένα βαθμό, απλά «μετρούν» την επίδοση των μαθητών τους, διαδικασία καθαρά ποσοτική. Σε αντίθεση με την αξιολόγηση που χαρακτηρίζεται από μια δόση «υποκειμενισμού», αφού αξιολογώ σημαίνει διατυπώνω ένα σχόλιο, λέω την άποψή μου πάνω σε ένα θέμα σχετικά με την αξία



που έχει κάποιος ή κάτι. Επομένως, η διαδικασία της αξιολόγησης έχει καθαρά ποιοτική διάσταση, όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο 1.2.

Το πρόβλημα, όπως αντιλαμβανόμαστε είναι πολυσύνθετο και η συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα βοηθούσε σημαντικά ως προς την ευαισθητοποίηση και τη διάθεση να πειραματιστούν με νέες μορφές ποιοτικής απόδοσης της επίδοσης, καθώς ένας και μόνο βαθμός «αδικεί» τις περισσότερες φορές τους μαθητές και τους αντιμετωπίζει μονομερώς. Η αλλαγή δε θα επέλθει εκ των έξω, από τους θεσμικούς φορείς, αλλά από τους εμπλεκόμενους προς την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα εκπαιδευτικούς, αρκεί να το θελήσουν.

### **1.6.1 Τυπικές μορφές αξιολόγησης**

Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους (ΦΕΚ-303, 2003). Για τον έλεγχο και την εξέταση του βαθμού κατάκτησης τόσο του γενικού αυτού σκοπού της γλωσσικής διδασκαλίας, όσο και των επιμέρους ειδικότερων στόχων επί σειρά ετών οι διδάσκοντες σε κάθε βαθμίδα χρησιμοποιούσαν τις τυπικές μορφές αξιολόγησης. Ο έλεγχος δινόταν στην κατάκτηση της γνώσης (στείρας γνώσης) αξιολογώντας σποραδικά και αποσπασματικά τους μαθητές. Η εξέταση στο δασκαλοκεντρικό σύστημα είχε σχεδόν ταυτιστεί με τη φράση «Βγάλτε μια κόλλα χαρτί και γράψτε... » που ακουγόταν ευκαίρως-ακαίρως με δεσποτικό τρόπο από τα χείλη του διδάσκοντα. Κυριαρχούσε η χρήση της γραπτής μορφής αξιολόγησης, καθώς «τα γραπτά μένουν...» και ήταν συνήθως μυστική (Κασσωτάκης, 2013). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται μόνο ως αντικείμενα αξιολόγησης, τα οποία ευθύνονται αποκλειστικά και μόνο αυτά για τη μη κατάκτηση της παραδοθείσας ύλης. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες απουσιάζουν, ενώ η επίδοση των μαθητών συγκρίνεται με αυτή των άλλων συμμαθητών τους. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι τυπικές μορφές αξιολόγησης ελέγχουν το μαθητή ως προς τη γνώση που έχει κατακτήσει με τρόπο αποπλαισιωμένο και στρεσογόνο.

### 1.6.2. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Σε αντίθεση με τις τυπικές μορφές, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ήρθαν και στην ελληνική πραγματικότητα για να ταράξουν τα λιμνάζοντα νερά της. Συγκεκριμένα, οι μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Ατομικός φάκελος του μαθητή (portfolio)
- ✓ Ημερολόγια (diaries/journals/logs)
- ✓ Συνθετικές εργασίες (projects)
- ✓ Αυτο-αξιολόγηση (self-assessment)
- ✓ Ετερο-αξιολόγηση (peer-assessment)
- ✓ Συστηματική παρατήρηση (observations)
- ✓ Παιχνίδια (games)
- ✓ Δραματοποίηση (dramatization)
- ✓ Αφήγηση παραμυθιού/ιστορίας (story telling)
- ✓ Συμβουλευτικές συναντήσεις (conferences)
- ✓ Αντιπαράθεση γνωμών (debates)

Οι παραπάνω μορφές αξιολογούν το σύνολο των δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς η αξιολόγηση είναι μια διαρκής διαδικασία στην οποία οι μαθητές διαδραματίζουν ενεργό ρόλο. Η αξιολόγηση εντάσσεται μέσα στη διαδικασία του μαθήματος, είναι φανερή και συμμετοχική από το σύνολο των μαθητών. Συμβάλλει στην καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων, καθώς συγκρίνεται η απόδοση των μαθητών με καθιερωμένα κριτήρια. Υπάρχει ποικιλία μορφών αξιολόγησης. Ο προφορικός λόγος αξιολογείται εξίσου με το γραπτό.

Οι κυριότερες διαφορές ανάμεσα στις τυπικές και στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης παρουσιάζονται σχηματικά στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1):

**Πίνακας 1: Σύγκριτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών των τυπικών-εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.**

Τυπικές μορφές αξιολόγησης	Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
1. Αξιολόγηση μόνο της γνώσης.	1. Αποτίμηση όλων των δεξιοτήτων.
2. Σύγκριση απόδοσης μαθητών με αυτή των άλλων μαθητών.	2. Σύγκριση της απόδοσης των μαθητών με τα καθιερωμένα κριτήρια.
3. Κριτήρια αξιολόγησης σχεδιασμένα έτσι ώστε να μην επιδέχονται επέμβαση από το δάσκαλο.	3. Κριτήρια αξιολόγησης σχεδιασμένα έτσι ώστε να επιτρέπουν στο δάσκαλο να ενεργήσει ανάλογα με την κρίση του.
4. Αξιολόγηση τελικού προϊόντος.	4. Αξιολόγηση διαδικασίας.
5. Απουσία ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.	5. Συμβολή στην ανατροφοδοτική διαδικασία.
6. Τελική αξιολόγηση.	6. Τελική και διαμορφωτική αξιολόγηση.
7. Χρήση γραπτής μορφής αξιολόγησης.	7. Χρήση ποικιλίας μορφών αξιολόγησης.
8. Αντιμετώπιση της αξιολόγησης ως ανεξάρτητη ώρα μαθήματος.	8. Αντιμετώπιση της αξιολόγησης ως μέρος του μαθήματος.
9. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται μόνο ως αντικείμενα της αξιολόγησης.	9. Οι μαθητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης της αξιολόγησης.
10. Σποραδική αξιολόγηση.	10. Συνεχής αξιολόγηση.
11. Διαδικασία αξιολόγησης μυστική, αποκλειστική και πάγια η οποία περιορίζει τους μαθητές σε έναν ενιαίο τρόπο έκφρασης της γνώσης.	11. Διαδικασία αξιολόγησης φανερή, συμμετοχική και δυναμική η οποία παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναδείξουν τις δυνατότητές τους.

12. Δεν ενθαρρύνει την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

12. Συμβάλλει σε ανατροφοδοτικές διαδικασίες.

## **2. Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment)**

### **2.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν η έννοια και ο ορισμός του Φακέλου Εργασιών (Portfolio Assessment). Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι κατηγορίες, το περιεχόμενο και η οργάνωση του Φακέλου Εργασιών. Τέλος, θα γίνει μια συγκριτική παρουσίαση των πλεονεκτημάτων έναντι των μειονεκτημάτων της αξιολόγησης βάσει Φακέλου Εργασιών του μαθητή.

### **2.2 Χαρακτηριστικά του Φακέλου Εργασιών**

Η χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως αναφέραμε στο κεφάλαιο 1.6.2, κρίνεται επιτακτική. Η χρήση του Φακέλου Εργασιών του Μαθητή (ΦΕΜ-Portfolio) έχει αποσπάσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των ειδικών, καθώς θεωρείται ως μια ενδιαφέρουσα μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στην ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή. Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος Portfolio, ουσιαστικό το οποίο προέρχεται από το λατινικό ρήμα portare που σημαίνει μεταφέρω. Πρόκειται για μια συλλογή εργασιών που εύκολα κανείς μπορεί να μεταφέρει. Ξεκίνησε να εφαρμόζεται στις Καλές Τέχνες, στις οποίες οι ζωγράφοι και οι αρχιτέκτονες χρησιμοποιούσαν το Φάκελο (Portfolio) για να τοποθετήσουν τις δουλειές που είχαν κάνει και να απεικονίσουν το ταλέντο τους. Κάτι αντίστοιχο αποσκοπεί να περιγράψει ο Φάκελος Εργασιών και στην εκπαίδευση: το ταλέντο του μαθητή. Στα ελληνικά ο ορισμός που χρησιμοποιείται για

το Portfolio είναι Φάκελος, Φάκελος υλικού και Φάκελος εργασιών μαθητή.

Οι Artel και Spandel (1992, όπ. αναφ. στους Βαρσαμίδου & Ρες, 2007) είναι οι πρώτοι στη διεθνή βιβλιογραφία που ορίζουν το φάκελο εργασιών του μαθητή ως: «Σκόπιμη συλλογή εργασίας του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών του, την πρόοδό του ή την επίδοσή του σε μια δεδομένη περιοχή». Προσαρμόζοντας τον παραπάνω ορισμό οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας (2004) αναφέρουν ότι: «Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στο Φ.Ε.Μ, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών». Επομένως, ο φάκελος εργασιών είναι ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των μαθητών, ο οποίος δείχνει σταδιακά την προσωπική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, καταλύονται τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης, αφού ο φάκελος εργασιών δίνει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους κι άλλοι φορείς εκτός του δασκάλου, που ενδιαφέρονται άμεσα για την πρόοδο του μαθητή, όπως των γονέων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Ο φάκελος εργασιών δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να εμπλακεί στη μάθησή του, οδηγώντας τον να σκεφτεί τρόπους βελτίωσης και να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία της μαθησιακής του διαδικασίας. Προσφέρει, ακόμη, τη δυνατότητα στο μαθητή να αναπτύξει δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και την αυτορύθμιση. Είναι ένα εργαλείο αυτο/ετερο-αξιολόγησης του μαθητή, όπου επιδεικνύονται τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητές του μέσα από την προσωπική συλλογή των εργασιών του. Με την εφαρμογή του στην τάξη εκτός από τη συνολική εικόνα των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών, μπορεί να αναδειχθούν και πιθανές αδυναμίες στη διδασκαλία. Παράλληλα, αποδεικνύεται και ένας φιλικός και οικείος χώρος που μπορεί να φυλάξει ό,τι ο μαθητής θεωρεί ότι τον αντιπροσωπεύει και να το επιδείξει σε μελλοντικό χρόνο, όταν χρειαστεί, είναι όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Kimeldorf (1994), μια ειδική

μορφή αυτοβιογραφίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο φάκελος εργασιών δεν αποτελεί μια μόνο συλλογή από ζωγραφιές ή γραπτά του μαθητή, που συγκεντρώνονται σ' ένα χαρτοφύλακα ως αναμνηστικό της χρονιάς. Στόχος του είναι να δείξει τη συνολική εικόνα του μαθητή, όπως επιλέγει ο ίδιος να αυτοπαρουσιαστεί, καθώς επίσης και τη διαλεκτική του σχέση με το αντικείμενο μελέτης (π.χ Γλώσσα) και τους εταίρους της συνεργασίας, που μπορεί να είναι ο δάσκαλος, οι γονείς ή ακόμη και οι συμμαθητές του.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο φάκελος εργασιών προάγει τρεις βασικές δεξιότητες: αυτοσυνειδητοποίηση, αυτοαξιολόγηση και επικοινωνία (Kimeldorf, 1994). Είναι ένα μέσο για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Belanoff & Dickson, 1991). Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν και τους άλλους όταν μοιράζονται το φάκελό τους.

### 2.3 Κατηγορίες του Φακέλου Εργασιών

Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντώνται διάφορες κατηγορίες Φακέλου Εργασιών ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται, τους σκοπούς τους οποίους υπηρετούν και τις προσπάθειες των μαθητών που αξιολογούν. Οι φάκελοι διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες με βάση το περιεχόμενο της αξιολόγησης που θέλουμε να εξετάσουμε. Η κατηγοριοποίηση που προτείνει η Seely (1994) είναι: α) ο φάκελος *επίδειξης της καλύτερης εργασίας (showcase)*, β) ο φάκελος που περιέχει *δείγματα εργασίας (documentation)*, γ) ο φάκελος *αξιολόγησης (evaluation)* και δ) ο φάκελος *επίδειξης της διαδικαστικής γνώσης (process)*. Ο παραπάνω διαχωρισμός με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις προτείνεται και από τη Ryan (1994) η οποία αναφέρει τις εξής κατηγορίες: α) ο φάκελος συλλογής εργασιών (collection portfolio), β) ο φάκελος επίδειξης (showcase or display portfolio), γ) ο φάκελος αξιολόγησης (assessment portfolio) και δ) ο φάκελος επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (teacher professional portfolio). Για τους Burke et al., (1994) οι κατηγορίες είναι τρεις: α) ο προσωπικός φάκελος (personal portfolio), β) ο φάκελος επαγγελματικής ανάπτυξης (professional portfolio), γ) ο ακαδημαϊκός φάκελος (academic portfolio). Αν και οι ταξινομήσεις αυτές διαφοροποιούνται ως προς την εννοιολογική οριοθέτηση κάθε κατηγορίας, σύμφωνα με τους Rolheiser et

al. (2000) (όπ. αναφ. στο Κουλουμπαρίτση & Ματσαγούρας) υπάρχουν μεταξύ τους σημεία σύγκλισης και γι' αυτό προτείνεται οι διάφορες κατηγορίες να συμπεριληφθούν σε δύο βασικές: α) Το φάκελο επίδειξης καλύτερου υλικού, που χρησιμοποιείται για τελική αξιολόγηση κατά την εξέλιξη σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και επαγγελματική αποκατάσταση και β) το φάκελο παρουσίασης της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξης.

Ο Φάκελος Εργασιών μπορεί να έχει διαφορετικό σκοπό σε διαφορετικές στιγμές κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Με βάση το σκοπό και τη χρονική διάρκεια προκύπτουν δύο τύποι Φακέλου: α) ο Φάκελος Διαδικασίας (process portfolio), ο οποίος παρουσιάζει την προσπάθεια του μαθητή για αυτοβελτίωση και το περιεχόμενό του μπορεί να απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και στους γονείς και β) ο Φάκελος Προϊόντος (product portfolio), που χρησιμοποιείται περισσότερο για την τελική αξιολόγηση κατά την παρουσίαση της τελικής εργασίας του μαθητή (Cole et al, 2000).

Ο πιο αποτελεσματικός τύπος για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο Φάκελος Διαδικασίας. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς χρησιμοποιούν τον προσωπικό τους φάκελο ως εργαλείο ανάπτυξης, εμπλεκόμενοι με τον τρόπο αυτό σε μια συνεχή, διαμορφωτική αξιολόγηση. Ο κάθε μαθητής καλείται να αποδείξει την επίδοσή του κατά την έναρξη διδασκαλίας μια νέας ενότητας του αναλυτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως: πώς νομίζεις ότι είναι η επίδοσή σου; Γιατί η επίδοσή σου είναι στο επίπεδο αυτό; Πώς νομίζεις ότι μπορείς να βοηθήσεις τον εαυτό σου; Πότε νομίζεις ότι θα είσαι σε ικανοποιητικό επίπεδο; Καθώς οι μαθητές προοδεύουν, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πολύτιμες πληροφορίες για να κατανοήσουν το βαθμό πρόσληψης από τους μαθητές τους, αλλά και να επαναπροσδιορίσουν, εάν κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο, την πορεία της διδασκαλία τους. Όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν την εργασία τους, την τοποθετούν στο φάκελό τους, γράφοντας μια σύντομη περίληψη για το τι τους οδήγησε στη μάθηση και τι θα χρειαστούν στο μέλλον (Wolf, 1989).

Στο Φάκελο Διαδικασίας ο μαθητής μπορεί να τοποθετήσει ακόμη και μια ημιτελή εργασία με απώτερο σκοπό να αναγνωριστεί μια προβληματική περιοχή. Ο μαθητής προβληματίζεται γιατί είναι πρόβλημα και τι μπορεί να κάνει στο μέλλον γι' αυτό. Μέσα στο φάκελο μπορούν να συμπεριληφθούν πολλές εργασίες, εργασίες εν εξέλιξη και αποτελέσματα εξετάσεων ως δείγμα της συνολικής προόδου του μαθητή. Η συλλογή, η σύγκριση και η αξιολόγηση του περιεχομένου του Φακέλου μπορεί να

γίνει σε συνεργασία του μαθητή με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς του. Το κοινό των αξιολογητών μπορεί να προσθέσει σχόλια και αντιπροσωπευτικά δείγματα της εργασίας του.

Μια μετεξέλιξη του Φακέλου Διαδικασίας που υπηρετεί λόγους οικονομίας χρόνου και όγκου, είναι ο Φάκελος Υλικού ο οποίος είναι πιο συνοπτικός. Ο πιο ρεαλιστικός χρόνος δημιουργίας του συγκεκριμένου φακέλου είναι το τέλος της σχολικής χρονιάς ή η ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών. Ο Φάκελος Υλικού θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την ύλη που έχει διδαχθεί ο μαθητής, οι εργασίες που έχουν συμπεριληφθεί θα πρέπει να απεικονίζουν την επιτυχή πρόοδό του. Το σχολείο από την πλευρά του θα πρέπει να διατηρεί αντίγραφο του Φακέλου για μελλοντική αναφορά. Τα σχόλια του εκπαιδευτικού κρίνονται απαραίτητα. Η καθημερινή πρόοδος του μαθητή δεν απεικονίζεται σωστά τις περισσότερες φορές, δεδομένου ότι παρουσιάζεται μόνο η καλύτερη εργασία, με αποτέλεσμα οι γονείς να σχηματίζουν μια λανθασμένη εικόνα για το μαθητή.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι όποια διάκριση του Φακέλου Εργασιών και να υιοθετήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να λάβει υπόψη της σύμφωνα με τους Mason et al. (2004) ορισμένες προϋποθέσεις, όπως: α) οι Φάκελοι Εργασιών θα πρέπει να απαντούν στην ανάγκη για μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή, προκειμένου ο ίδιος να καθορίσει τους επιμέρους στόχους του, β) θα πρέπει να παρουσιάζουν τη συνολική πρόοδο κάθε μαθητή, ώστε να αποτελούν κατά κάποιο τρόπο το προσωπικό «βιογραφικό» του, γ) θα αποτυπώνουν σωστά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως θα απεικονίζεται στις επιμέρους δραστηριότητες και δ) θα παρέχουν ένα αυθεντικό αποτέλεσμα αξιολόγησης του μαθητή.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη εάν δεν αναφερόμασταν σε άλλες δύο μεγάλες κατηγορίες Φακέλου Εργασιών το e-portfolio ή digital portfolio (ψηφιακός φάκελος) και το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio) στο οποίο θα αφιερώσουμε ένα ολόκληρο κεφάλαιο στη συνέχεια της εργασίας μας. Όσον αφορά στο ψηφιακό φάκελο υλικού (e-portfolio), αποτελεί μια νέα πραγματικότητα, καθώς αποτελεί μια νέα ηλεκτρονική έκδοση του φακέλου εργασιών του μαθητή, καθώς έχει δημιουργηθεί σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον με τη δυνατότητα ενσωμάτωσης όχι μόνο κειμένου, αλλά και γραφικών, ήχου και βίντεο. Πολύς λόγος γίνεται στις μέρες μας για τα πλεονεκτήματα της χρήσης του e-portfolio, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι τα εξής:

α) Οι συμβατικοί φάκελοι χρειάζονται πολύ φυσικό χώρο. Ο ψηφιακός φάκελος έχει



τη δυνατότητα να αποθηκεύσει απεριόριστο όγκο πληροφοριών.

β) Οι ψηφιακοί φάκελοι συγκρατούν μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών.

γ) Είναι εφικτή η αποθήκευση κοινών εργασιών όλων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών, μαθητών, συμμαθητών).

δ) Μπορούν να συμπεριληφθούν και πολυτροπικά κείμενα που να περιλαμβάνουν ήχο, μουσική, εικόνες, γραφικά και βίντεο.

## 2.4 Περιεχόμενο του Φακέλου Εργασιών

Το περιεχόμενο του φακέλου εργασιών θα πρέπει να βασίζεται στο σκοπό δημιουργίας του. Χωρίς την ύπαρξη συγκεκριμένου σκοπού ο φάκελος εργασιών καταντά να είναι απλώς ένας φάκελος με μία αυθαίρετη συλλογή εργασιών του μαθητή. Ένας φάκελος εργασιών μπορεί να έχει πολλαπλούς στόχους. Μπορεί να εξυπηρετεί προσωπικούς στόχους του μαθητή, απεικονίζοντας τα ενδιαφέροντά του, τις κλίσεις και το στυλ μάθησης που προτιμά. Μπορεί ακόμη το περιεχόμενο να αντικατοπτρίζει τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και των γονιών. Πάντως, θα πρέπει μέσα από το περιεχόμενο του φακέλου εργασιών να προβάλλεται η πρόοδος του μαθητή και η εξελικτική πορεία του στα διάφορα προγράμματα διδασκαλίας. Ακόμη, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει πληροφορίες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Γι' αυτές τις πληροφορίες έχουν προταθεί διάφορες ερωτήσεις, οι οποίες λειτουργούν υποβοηθητικά, ώστε να προσδιοριστεί το περιεχόμενο του φακέλου (Hart, 1994 & Varvus, 1990):

1. Ποιος είναι ο σκοπός δημιουργίας του; Θα χρησιμοποιηθεί για να ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση ή θα χρησιμοποιηθεί για ευρύτερους σκοπούς αξιολόγησης;
2. Ποιο θα είναι το ακροατήριό του; Ποιος θέλει να γνωρίζει για το φάκελο, οι συμμαθητές, οι γονείς, ο δάσκαλός του, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ή οι διοικητικοί της εκπαίδευσης;
3. Τι θέλει να δει το ακροατήριο; Την καλύτερη εργασία του μαθητή; Μια καταγραφή της προόδου του; Στοιχεία για την ανάπτυξη και τις αλλαγές που έχει κάνει;
4. Τα επιλεγμένα στοιχεία του φακέλου εργασιών θα επιβεβαιώσουν τις ενδείξεις που οι βαθμοί των εξετάσεων ήδη υποδηλώνουν για την επίδοση του

μαθητή ή θα βρίσκονται σε πλήρη αναντιστοιχία;

5. Ποια είδη ενδείξεων δείχνουν καλύτερα την πρόοδο του μαθητή προς αναγνωρισμένους σκοπούς μάθησης;

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πρέπει να είναι επιλεκτικοί στο τι θα συμπεριλάβουν στο φάκελο εργασιών, για να εξασφαλιστεί ο προσανατολισμός του φακέλου προς τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος.

Αρχικά, ο φάκελος εργασιών πρέπει να περιλαμβάνει:

- Πίνακα με τα περιεχόμενα.
- Τα στοιχεία αυτού που έκανε την επιλογή της εργασίας.
- Την ημερομηνία της εργασίας.
- Την περιγραφή της δραστηριότητας.
- Το συλλογισμό του μαθητή για τη συγκεκριμένη επιλογή.

Ο εκπαιδευτικός έχει καθαρά συμβουλευτικό ρόλο, παρέχοντας τις κατάλληλες οδηγίες στους μαθητές, ώστε να επιλέξουν την καλύτερη εργασία και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους.

Μια ποικιλία θεμάτων και δραστηριοτήτων μπορεί να συμπεριληφθεί μέσα στο φάκελο, που να αντιπροσωπεύουν την προσωπικότητα του μαθητή. Μοιάζει θα λέγαμε με ένα «βιογραφικό» που μπορεί συνεχώς να το εμπλουτίζει και το οποίο τον συνοδεύει. Επομένως, το περιεχόμενο του φακέλου σύμφωνα με τους Tierney et al. (1991) μπορεί να παρουσιαστεί σχηματικά ως εξής:

- ✓ Ομαδικές εργασίες, έρευνες και εκθέσεις σχετικά με την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου.
- ✓ Αγαπημένα ποιήματα, τραγούδια, επιστολές και σχόλια.
- ✓ Ενδιαφέρουσες απόψεις για απομνημόνευση.
- ✓ Τελικά δείγματα εργασιών που απεικονίζουν το εύρος παραγωγής γραπτού λόγου, όπως κείμενα επιχειρηματολογίας, επιστολές, ποιήματα και αφηγήσεις.
- ✓ Παραδείγματα παραγωγής γραπτού λόγου που να έχουν συνάφεια με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, όπως εκθέσεις, ημερολόγια κ.τ.λ.
- ✓ Παραδείγματα λογοτεχνικών κειμένων.
- ✓ Καταγραφές των βιβλίων που έχουν διαβαστεί.
- ✓ Cd με τραγούδια που έχουν ακουστεί.
- ✓ Γραπτές απαντήσεις για τα συστατικά μέρη των λογοτεχνικών κειμένων.
- ✓ Κείμενα που φανερώνουν κριτική σκέψη για ό,τι έχει διαβαστεί.
- ✓ Σημειώσεις από ατομική μελέτη.

- ✓ Έγγραφα τα οποία αποτελούν τεκμήρια της αίσθησης του ακροατηρίου.
- ✓ Έγγραφα που δείχνουν την ανάπτυξη σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυτοδιόρθωση, η στίξη, η ορθογραφία και η γραμματική.
- ✓ Εργασίες στις οποίες να φαίνεται η αρχική μορφή, οι ενδιάμεσες και η τελική.
- ✓ Τεκμήρια για την προσπάθεια
- ✓ Αυτοαξιολογήσεις.

Συναφής με την παραπάνω λίστα είναι και η ακόλουθη που προτείνει και κάποια γενικότερα στοιχεία που μπορούν να ενσωματωθούν στο φάκελο εργασιών:

- ❖ Κατάλογος εκπαιδευτικών στόχων.
- ❖ Δείγματα εργασιών των μαθητών από το σχολείο ή/και από το σπίτι.
- ❖ Έλεγχοι προόδου.
- ❖ Κριτήρια αξιολόγησης και τεστ.
- ❖ Φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.
- ❖ Φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή.
- ❖ Περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού.
- ❖ Παρατηρήσεις ή προτάσεις του μαθητή για τη διδασκαλία.
- ❖ Ημερολόγια συσκέψεων του συλλόγου διδασκόντων.
- ❖ Συνεντεύξεις από το μαθητή ή/ και τους γονείς του.
- ❖ Έπαινοι, βραβεία ή άλλες διακρίσεις.
- ❖ Παρατηρήσεις ή προτάσεις για τη διδασκαλία.

Ο φάκελος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει και να τεκμηριώσει την πρόοδο των μαθητών του για μια ορισμένη χρονική περίοδο, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων παρά σε στείρες γνώσεις. Παράλληλα, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των μαθητών του, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες τους, να εντοπίσει και πιθανόν να επηρεάσει στάσεις και στερεότυπά τους, να αποδείξει με τεκμήρια την πρόδό τους σε μια γνωστική περιοχή, να ενθαρρύνει τους μαθητές του να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες για την προσωπική τους μάθηση (Ανδρεαδάκης, 2006 όπ. αναφ. Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007).

## 2.5 Οργάνωση Φακέλου Εργασιών

Η οργάνωση του Φακέλου Εργασιών είναι ένα σύνθετο ζήτημα το οποίο

εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως οι σκοποί που θέτει το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, η σχολική μονάδα και ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Τα στάδια οργάνωσης που προτείνονται από διάφορους ερευνητές μπορούν να αντιμετωπιστούν ως αφορμές για προβληματισμό στο πλαίσιο της οργάνωσης του φακέλου εργασιών.

Πριν το σχεδιασμό του φακέλου οι Cole et al. (2000) προτείνουν τρία γενικά βήματα, έτσι ώστε η χρήση του στη σχολική τάξη να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

1. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσδιορίσει το βασικό σκοπό της δημιουργίας και χρήσης του συγκεκριμένου φακέλου εργασιών. Εάν οι στόχοι δεν είναι σαφείς, η χρήση του φακέλου εργασιών δε θα έχει κεντρικό σκοπό.
2. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να διευκρινίσει τις στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες θα πρέπει να είναι σύμφωνες με τους στόχους που έχουν τεθεί. Η χρήση του φακέλου στη συγκεκριμένη περίπτωση, απεικονίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία που λαμβάνουν οι μαθητές.
3. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καθορίσουν την ανάπτυξη. Η αξιολόγηση για να είναι επιτυχημένη, θα πρέπει να έχει σαφείς προσδοκίες και κριτήρια. Επιπλέον, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τι έχουν επιτύχει οι μαθητές και πώς το έχουν καταφέρει.

Ένα πιο αναλυτικό πλαίσιο περιλαμβάνει δέκα βήματα για την οργάνωση του φακέλου εργασιών σύμφωνα με τους Shores και Grace (1998), τα οποία είναι:

- 1) Καθορισμός του σκοπού.
- 2) Συλλογή εργασιών.
- 3) Συλλογή φωτογραφιών.
- 4) Χρήση ημερολογίων μάθησης.
- 5) Συζήτηση-συνέντευξη.
- 6) Συστηματική καταγραφή της προόδου του μαθητή.
- 7) Πρόχειρες παρατηρήσεις.
- 8) Γενικές περιγραφικές αναφορές για την πρόοδο.
- 9) Καταγραφή σχολίων από τους μαθητές και τους γονείς.
- 10) Επανεξέταση του φακέλου.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός που έχει αποφασίσει ότι θα εφαρμόσει το φάκελο εργασιών στην τάξη του, θα πρέπει να προσδιορίσει το σκοπό εφαρμογής του φακέλου. Στη συνέχεια θα πρέπει να προγραμματίσει μια συζήτηση με τους μαθητές,

προκειμένου να τους ενημερώσει για το σκοπό του φακέλου και το ρυθμό με τον οποίο θα αποθηκεύουν τις εργασίες τους (π.χ. στο τέλος κάθε εβδομάδας, κάθε διδακτικής ενότητας κ.τ.λ).

Στο δεύτερο στάδιο, στη συλλογή εργασιών, θα πρέπει να καθοριστούν τα κριτήρια με τα οποία θα συλλέγονται οι εργασίες. Θα συλλέγονται εργασίες, ζωγραφίες και άλλα είδη εργασιών ή μόνο μερικά από αυτά; Θα συλλέγονται οι καλύτερες εργασίες, τυπικές εργασίες ή και τα δύο; Στο στάδιο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι θα πρέπει να συμπεριλάβουν στο φάκελό τους τα στοιχεία εκείνα που θα δείχνουν ποιοι πραγματικά είναι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός, ώστε να βοηθήσει το μαθητή να σκεφτεί και να γράψει γιατί επέλεξε το συγκεκριμένο στοιχείο, τι θα ήθελε να αλλάξει αν του δινόταν η ευκαιρία να το ξαναγράψει και αν θα ήθελε να ξαναπροσπαθήσει. Στην αρχή και ανάλογα με το ηλικιακό-γνωστικό επίπεδο των μαθητών, οι απαντήσεις μπορεί να είναι μονολεκτικές, όμως με την πάροδο του χρόνου και την τριβή, οι απαντήσεις θα γίνουν πιο λεπτομερείς. Στα σχόλια του μαθητή μπορούν να προστεθούν τα σχόλια του δασκάλου και των γονέων. Στο στάδιο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, καθώς επίσης και η ετεροαξιολόγησή τους.

Στο τρίτο στάδιο γίνεται η συλλογή των φωτογραφιών των μαθητών και των δραστηριοτήτων τους. Δίνεται η δυνατότητα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για το λόγο που επέλεξαν τις συγκεκριμένες φωτογραφίες. Κατά κάποιο τρόπο οι ίδιοι οι μαθητές αυτοπαρουσιάζονται.

Στο τέταρτο βήμα ανήκει το ημερολόγιο μάθησης, το οποίο διαφέρει από ένα τυπικό ημερολόγιο καταγραφής γεγονότων. Στο ημερολόγιο μάθησης οι μαθητές καταγράφουν τα στοιχεία της ατομικής κατανόησης και του τρόπου σκέψης. Κατά τη χρήση του ο εκπαιδευτικός ρωτά το μαθητή τι έχει μάθει στο σχολείο κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας και τι ήταν ενδιαφέρον. Ο μαθητής γράφει τα σχόλιά του. Τέλος, ο εκπαιδευτικός βοηθά το μαθητή να θέσει μελλοντικούς στόχους.

Στο πέμπτο στάδιο γίνεται μια συζήτηση-συνέντευξη μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και γονιών, μέσα από την οποία οι μαθητές κατανοούν εάν έχουν επιτύχει τους στόχους μάθησης και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αντιλαμβάνονται εάν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι διδασκαλίας.

Στο έκτο στάδιο γίνεται μια συστηματική καταγραφή της προόδου του μαθητή με βάση τα όσα κατέγραψαν οι ίδιοι οι μαθητές στο ημερολόγιο μάθησης. Το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό για να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός την

αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας του και συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών.

Στο έβδομο στάδιο οι πρόχειρες παρατηρήσεις από την πλευρά του εκπαιδευτικού, περιέχουν τα σημαντικότερα γεγονότα που αποδεικνύουν την πρόοδο του μαθητή.

Στο επόμενο στάδιο καταγράφονται οι περιγραφικές αναφορές για την πρόοδο του μαθητή, τις οποίες οι γονείς επιζητούν να διαβάσουν για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους.

Στο ένατο στάδιο γίνεται η καταγραφή σχολίων από τους μαθητές και τους γονείς τους. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη χρήση του φακέλου εργασιών θέτοντας μελλοντικούς στόχους. Μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς αποτελούν μία δυναμική ομάδα η οποία συναποφασίζει και σχεδιάζει μελλοντικούς στόχους.

Τέλος, στο δέκατο στάδιο γίνεται η επανεξέταση του φακέλου για αντικατάσταση των παλαιών στοιχείων με καινούρια, τα οποία να ανταποκρίνονται στην εικόνα του μαθητή. Ο φάκελος εργασιών θα συνοδεύσει το μαθητή στην επόμενη τάξη.

## **2.6 Αξιολόγηση βάσει Φακέλου Εργασιών: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα**

### **2.6.1 Πλεονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου εργασιών**

Ο φάκελος του μαθητή, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τεκμηριώσει την πρόοδο των μαθητών του επισημαίνοντας τα δυνατά, αλλά και τα αδύνατα στοιχεία τους, όπως αυτά παρουσιάζονται από τους ίδιους τους μαθητές. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στον τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων παρά στις ίδιες τις γνώσεις όπως γινόταν στις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Η αξιολόγηση στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι πλέον μέρος της διδασκαλίας. Επομένως, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή μέσω του φακέλου εργασιών αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη του, προωθεί τη μεταγνώση, καθώς επίσης κεντρίζει το ενδιαφέρον του για διερεύνηση. Η χρήση του φακέλου εργασιών ως εργαλείο αξιολόγησης άρχισε να διαδίδεται σε διεθνές επίπεδο μετά τη δεκαετία του 1990, καθώς έχει κάτι μοναδικό έναντι των άλλων μορφών αξιολόγησης: περικλείει μια

ποικιλομορφία μεθόδων και στοιχείων που έχουν επιλεγεί αποκλειστικά από τον κάτοχό του και αποτυπώνει την πρόοδο της μάθησής του και το επίπεδο των ικανοτήτων του.

Πιο συγκεκριμένα τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή του φακέλου εργασιών είναι πολλαπλά και σύμφωνα με τον Γεωργούση (1998) και τους Koca και Lee (1998) ταξινομούνται ως εξής:

1. Ο μαθητής εμπλέκεται στην αξιολόγηση της προόδου του και της συστηματικής παρακολούθησης της πορείας μάθησής του. Οι ίδιοι οι μαθητές σχεδιάζουν και δημιουργούν το φάκελό τους, επιλέγοντας αντιπροσωπευτικά δείγματα από τις εργασίες τους. Αναφέρουν το λόγο για τον οποίο επέλεξαν τα συγκεκριμένα δείγματα, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, ο φάκελος εργασιών παρουσιάζει μια ιστορία μάθησης. Ο μαθητής έχει την ευκαιρία να αναθεωρήσει την εργασία του, να την τελειοποιήσει, να την αξιολογήσει και να την ερμηνεύσει. Η αξιολόγηση του φακέλου του μαθητή είναι διαδικασία περισσότερο μαθητοκεντρική παρά δασκαλοκεντρική.
2. Ο μαθητής έχει ενεργητικό ρόλο στην επιλογή της εργασίας που θα συμπεριλάβει στο φάκελό του. Με το φάκελο εργασιών ελέγχει τη μάθησή του και ενημερώνεται για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Προωθείται με τον τρόπο αυτό η ενεργητική μάθηση. Ο μαθητής δεν είναι σε καμία περίπτωση παθητικός δέκτης. Παρακολουθεί την πρόοδό του, κάνει σχόλια πάνω σε αυτή και θέτει μελλοντικούς στόχους.
3. Η μάθηση μέσω του φακέλου εργασιών εξατομικεύεται, δίνοντας έμφαση στις ατομικές διαφορές και προσαρμόζεται στους εξατομικευμένους μαθησιακούς στόχους. Ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρουσιάζει ξεχωριστά το φάκελο με τις εργασίες του, ακολουθώντας το δικό του μαθησιακό στυλ.
4. Ο φάκελος εργασιών ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων και των γονιών. Μέσα από αυτή την επικοινωνία διευκολύνεται η ανακοίνωση των επιτευγμάτων των μαθητών.
5. Μέσα από το φάκελο εργασιών δίνεται μια αντιπροσωπευτική εικόνα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών και μπορούν να αποκαλυφθούν τυχόν αδυναμίες σε εκπαιδευτικές πρακτικές.
6. Αποτελεί πλούσια πηγή αυθεντικών πληροφοριών για την πρόοδο των μαθητών, οι οποίοι ενθαρρύνονται να γίνουν πιο υπεύθυνοι για τη μάθησή

τους.

7. Θέτει σε πρώτο πλάνο τρεις βασικές έννοιες: συνεργασία, αναστοχασμό, συζήτηση.
8. Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και ο ίδιος από τη διαδικασία εφαρμογής του φακέλου εργασιών των μαθητών του.
9. Ένα ακόμη όφελος που προκύπτει από τη χρήση του φακέλου εργασιών είναι η παρότρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν πηγές διαφορετικές από το σχολικό εγχειρίδιο, όπως το διαδίκτυο, οι εφημερίδες, η βιβλιοθήκη και άλλες αυθεντικές πηγές.
10. Ο φάκελος εργασιών ενθαρρύνει τη σύνδεση μεταξύ διαδικασίας και προϊόντος. Γεφυρώνουν αυτό που γίνεται στη διδακτική πράξη με αυτό που τελικά προσλαμβάνουν και παρουσιάζουν οι μαθητές στο φάκελό τους.

### **2.6.2 Μειονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου εργασιών**

Από την άλλη μεριά, παρά τα πολλά πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του φακέλου εργασιών ως εργαλείου αξιολόγησης, υπάρχει και μια έντονη κριτική ενάντια στη χρήση του. Το κυριότερο μειονέκτημα, σύμφωνα με τον Mc Millan (2004), είναι ο χρόνος που απαιτείται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, τη δημιουργία του φακέλου, την αξιολόγησή του και την τελική παρουσίασή του. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του θα πρέπει να δαπανήσει αρκετό προσωπικό χρόνο προκειμένου να σχεδιαστεί ο φάκελος και στη συνέχεια να οριστούν τα κριτήρια για κάθε άξονα των περιεχομένων του. Επιπλέον, μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές του με την έννοια της αυτοαξιολόγησής τους, διαδικασία αρκετά χρονοβόρα.

Ένα δεύτερο μειονέκτημα είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης του φακέλου εργασιών. Κάθε φάκελος είναι διαφορετικός, το περιεχόμενό του δε μπορεί να συγκριθεί με αυτό των άλλων φακέλων και αποκαλύπτει μια διαφορετική πλευρά των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών.

Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση βάσει φακέλου θέτει σε μειονεκτική θέση τους μαθητές που δεν έχουν σημαντική βοήθεια από την οικογένειά τους, καθώς επίσης και όσους στερούνται ισχυρών εσωτερικών κινήτρων μάθησης.

Τέλος, η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στις



εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης γενικότερα, αλλά και στην αξιολόγηση βάσει φακέλου εργασιών ειδικότερα καθίσταται τροχοπέδη στην εφαρμογή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική πραγματικότητα η υιοθέτηση της συγκεκριμένης εναλλακτικής μεθόδου αξιολόγησης όχι μόνο σπανίζει, αλλά αντιμετωπίζεται τις περισσότερες φορές αρνητικά ή με καχυποψία από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι εφαρμόζοντας το φάκελο εργασιών χάνουν το κύρος που τους προσδίδει η απονομή βαθμών.

### **3. Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio)**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί μια από τις μεγαλύτερες πειραματικές εφαρμογές του Φακέλου εργασιών, το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio) και στη συνέχεια θα περιγραφεί η δομή του. Ο Ευρωπαϊκός φάκελος Γλωσσών είναι μια μέθοδος καταγραφής και ανασκόπησης μαθησιακών και πολιτισμικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας γλώσσας ή μετά την ολοκλήρωση της γλωσσικής κατάρτισης (Westhoff, 1999, Lenz & Schneider, 2002).

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio-ELP) αναπτύχθηκε από το τμήμα γλωσσικής πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης σε συνδυασμό με την υλοποίηση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες, από το 1998 έως το 2000. Η έναρξη του ELP πραγματοποιήθηκε σε ολόκληρη την Ευρώπη κατά τη διάρκεια του 2001, το οποίο ήταν «Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών». Μέχρι το 2004, 31 από τα 45 κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων όλων των μεγαλύτερων από αυτά, συμμετείχαν στην ανάπτυξη, την πιλοτική εφαρμογή και την εφαρμογή ενός portfolio για τους μαθητές όλων των ηλικιών, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι την επαγγελματική εκπαίδευση και τα πανεπιστήμια.

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών δημιουργήθηκε για να αποτελέσει ένα εργαλείο που θα επιτρέπει στον καθένα να αξιολογεί τις ικανότητές του στις γλώσσες που μαθαίνει ή κατέχει, καθώς επίσης και κάθε εμπειρία του σχολική ή εξωσχολική στις γλωσσικές ή διαπολιτισμικές δεξιότητες. Μέσα από μια εύκολα προσπελάσιμη διαδικασία κωδικοποιεί και ταξινομεί τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει στη γλώσσα εκμάθησης. Επιπλέον, συνειδητοποιεί τι έχει μάθει, πώς το έχει μάθει και γιατί το έχει

μάθει, ώστε το επίπεδό του στη γλώσσα να είναι αντίστοιχο με αυτό των άλλων μαθητών στη χώρα του αλλά και σε όλη την Ευρώπη.

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών αποσκοπεί στο να:

- ✓ Διευκολύνει την κινητικότητα των Ευρωπαίων πολιτών με το να παρουσιάζει τα γλωσσικά προσόντα τους με σαφήνεια και με τη δυνατότητα σύγκρισης από τη μια χώρα στην άλλη.
- ✓ Ενθαρρύνει την εκμάθηση Ευρωπαϊκών γλωσσών.
- ✓ Δώσει έμφαση στην αξία της πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας.
- ✓ Συμβάλει στην αμοιβαία κατανόηση των Ευρωπαίων πολιτών.
- ✓ Προωθήσει την αυτόνομη μάθηση και την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης.

### **3.2 Δομή του Φακέλου Εργασιών**

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών (ELP) αποτελείται από τρία μέρη:

1. το Γλωσσικό Βιογραφικό (Language Biography),
2. το Ντοσιέ (Dossier) και
3. το Γλωσσικό Διαβατήριο (Language Passport).

Στο γλωσσικό βιογραφικό ο μαθητής παραθέτει την/τις μητρικές γλώσσα/ες καθώς και άλλες γλώσσες που γνωρίζει. Επιπλέον, καταγράφει διαδικασίες με τις οποίες αξιοποιεί λειτουργικά την ξένη γλώσσα στην καθημερινή του ζωή. Παρουσιάζει, ακόμη, τις στρατηγικές μάθησης που ακολουθεί για να οικοδομήσει τη νέα γνώση. Επιπλέον, περιγράφει γλωσσικές και διαπολιτισμικές εμπειρίες. Στο μέρος αυτό περιλαμβάνονται και οι σελίδες αυτοαξιολόγησης του μαθητή, όπου σημειώνει τι «μπορεί να καταφέρει» ανάλογα με την πρόοδό του. Καλείται, με τον τρόπο αυτό, να στοχαστεί σχετικά με τους τρόπους και τις τεχνικές εκμάθησης της γλώσσας. Οι δηλώσεις αυτές αποτελούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες στο πλαίσιο της ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) και αντιστοιχούν στα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας. Με τη διαδικασία αυτή ο μαθητής καταγράφει τις δραστηριότητες, ενημερώνεται για την πρόοδό του και συνειδητοποιεί τι έχει μάθει, πώς το έχει μάθει και τι στόχους πρέπει να βάλει στο μέλλον.

Το ντοσιέ είναι ένα από τα πιο σημαντικά μέρη του portfolio, καθώς αποτελεί

την προσωπική συλλογή εργασιών του μαθητή. Στο μέρος αυτό ο μαθητής τοποθετεί ταξινομημένες εργασίες, φωτογραφίες, διπλώματα, πιστοποιητικά, ασκήσεις, ηχογραφημένες ή βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες και στοιχεία που αποδεικνύουν κάθε είδους διαπολιτισμικές εμπειρίες. Τα στοιχεία αυτά συλλέγονται από τον ίδιο το μαθητή, ανανεώνονται συνεχώς και απεικονίζουν τις εμπειρίες και τα επιτεύγματά του. Ο κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος για το ντοσιέ του και αναλαμβάνει να τεκμηριώνει τις εκάστοτε επιλογές του και την εξέλιξη των γνώσεών του.

Το γλωσσικό διαβατήριο παρέχει μια γενική εικόνα των γλωσσών που ο μαθητής γνωρίζει ή μαθαίνει. Καταγράφονται οι γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες που αντιστοιχούν στα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στο γλωσσικό διαβατήριο ο μαθητής παρουσιάζει κάθε είδους πιστοποίηση που αποδεικνύει τη γλωσσομάθειά του και παραθέτει χρονολογικά με σύντομο τρόπο διάφορες γλωσσικές και διαπολιτισμικές του εμπειρίες.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τόσο το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών όσο και Φάκελος Εργασιών του Μαθητή απαιτούν προσεκτική προετοιμασία και σχεδιασμό έτσι ώστε η εφαρμογή τους στην τάξη να εναρμονίζεται με τους στόχους της αξιολόγησης (Tsagari, 2004).

## **4. Μια πιλοτική εφαρμογή του Φακέλου Εργασιών του Μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο**

### **4.1 Διατύπωση προβλήματος**

Στο παρόν κεφάλαιο του δεύτερου μέρους της εργασίας θα γίνει αναφορά στο ερευνητικό πρόβλημα, στο σκοπό και στους στόχους της έρευνας, στα χαρακτηριστικά του δείγματος, στα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, στο χρονοδιάγραμμα που τηρήθηκε, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του portfolio καθώς επίσης και στην αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του portfolio με την τήρηση ημερολογίου από την πλευρά του εκπαιδευτικού και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες στο δείγμα.

Η αφορμή για την παρούσα έρευνα δε θα μπορούσε να είναι άλλη από τις αναφορές στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού, για την αξιολόγηση του μαθητή/τριας με τη χρήση του Φακέλου Εργασιών. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι *«Μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει το μαθητή υπεύθυνο για το λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντάς τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για το σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε. Έτσι, ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επιπέδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης»*. Επομένως, γίνεται μια προσπάθεια να αλλάξουν οι στόχοι και οι μορφές της αξιολόγησης του μαθητή. Διευρύνεται η στενή αντίληψη των τεστ που αποσκοπούν απλώς στον έλεγχο της κατάκτησης της προβλεπόμενης γνώσης, για να συμπεριληφθεί και η διαπίστωση του βαθμού επίτευξης όλων των στόχων μάθησης, ώστε να σχεδιάσουν από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητές τα επόμενα στάδια

μάθησης (ΦΕΚ τευχ. Β, τόμος Α΄, αρ. Φύλλου 303/13-03-03, σ. 3743-3744 και 3775-3777). Επιπλέον, με το Νόμο 2525/97 έχει γίνει θεσμοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης: συνθετικές δημιουργικές εργασίες και ατομικός φάκελος εργασιών μαθητή.

Παρόλα αυτά, στην καθημερινή πράξη οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν να εφαρμόσουν τέτοιες μορφές αξιολόγησης κυρίως λόγω έλλειψης επιμόρφωσης. Έτσι, λοιπόν, αν και συντάχθηκαν νέα ΑΠΣ και γράφτηκαν νέα βιβλία, το σύστημα αξιολόγησης παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακό. Η παραπάνω, «λιμνάζουσα» στο σύνολό της, εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για να πειραματιστούμε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της αξιολόγησης βάσει του ατομικού φακέλου εργασιών του μαθητή (portfolio assessment).

#### **4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ανάπτυξης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα της κατανόησης και της παραγωγής προφορικού λόγου και της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- ✓ Πρώτος στόχος τέθηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός εναλλακτικού φακέλου εργασιών (portfolio assessment) για το γλωσσικό μάθημα της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.
- ✓ Δεύτερος στόχος τέθηκε η διερεύνηση του κατά πόσο η χρήση του portfolio συμβάλλει στην ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών του πως μαθαίνουν, δηλαδή στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης.

#### **4.3 Το δείγμα της έρευνας**

Ο πληθυσμός για τον οποίο σχεδιάστηκε το portfolio ήταν ένα τμήμα της Β΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Δυτικής Αττικής. Το δείγμα της έρευνας

συμπίπτει με τον πληθυσμό της, καθώς συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες του τμήματος της Β΄ τάξης. Το σύνολο των μαθητών ήταν 15, εκ των οποίων 7 ήταν αγόρια και 8 κορίτσια (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα**

Φύλο των μαθητών	7 αγόρια 8 κορίτσια
Τόπος γέννησης	Ελλάδα (15 μαθητές)
Καταγωγή γονέων	Ελληνική καταγωγή (12 γονείς) Ρώσικη καταγωγή (3 γονείς)
Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι	Ελληνική (12 μαθητές) Εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων μεταξύ της ελληνικής και της ρώσικης γλώσσας (3 μαθητές)

#### **4.4 Σχεδιασμός του Portfolio**

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του portfolio έγινε σύμφωνα με τη δομή του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών (European Language Portfolio). Απευθυνόταν σε μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το συγκεκριμένο portfolio περιέχει μόνο το πρώτο και το δεύτερο μέρος, δηλαδή το Γλωσσικό Βιογραφικό (Language Biography) και το Ντοσιέ (Dossier). Η υλοποίηση του portfolio υιοθετούσε τους στόχους που αναφέρονται στο εγχειρίδιο του δασκάλου της Β΄ Δημοτικού, όσον αφορά στο γλωσσικό μάθημα.

Αρχικά, καθορίστηκε ο γενικός σκοπός του φακέλου εργασιών και ενημερώθηκαν οι μαθητές για τους στόχους του. Οι στόχοι του portfolio καταγράφονται στις αρχικές σελίδες με τον τίτλο «Τι θα κάνω; Βοήθησέ με...» και παρουσιάζονται στους μαθητές της Β΄ Δημοτικού όσο πιο απλά γίνεται, για να γίνουν

εύκολα κατανοητοί. Οι στόχοι είναι οι εξής:

- ✓ Εδώ γράφω πράγματα για τον εαυτό μου!
- ✓ Σημειώνω πώς μαθαίνω τη γλώσσα μου!
- ✓ Παρουσιάζω την πρόοδό μου στη γλώσσα!
- ✓ Παρουσιάζω το επίπεδό μου στη γλώσσα!
- ✓ Γράφω για τις εμπειρίες μου με άλλες γλώσσες!
- ✓ Γράφω τι μου αρέσει να κάνω στο μάθημα της γλώσσας!
- ✓ Σημειώνω σε τι είμαι πολύ καλός και σε τι λιγότερο.
- ✓ Αποθηκεύω τις εργασίες που μου αρέσουν!

Στη συνέχεια ακολουθεί το πρώτο μέρος, το Γλωσσικό Βιογραφικό (Language Biography), το οποίο είναι και το πιο σημαντικό μέρος του φακέλου μας. Υπό τον τύπο της λίστας σχεδιάστηκαν και καταγράφηκαν τα περιεχόμενά του, τα οποία είναι τα εξής:

- Τα προσωπικά μου στοιχεία
- Το γλωσσικό μου πορτραίτο
- Πράγματα για τον εαυτό μου
- Τις επαφές μου με άλλες γλώσσες
- Αυτά που με βοηθάνε να μαθαίνω ευκολότερα τη γλώσσα μου
- Αυτά που μου αρέσουν να κάνω περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας
- Το επίπεδό μου στη γλώσσα
- Τα σχόλιά μου
- Το λεξικό μου

Στο δεύτερο μέρος, στο Ντοσιέ (Dossier) οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βάζουν αγαπημένα τους πράγματα, όπως:

- Οτιδήποτε θέλουν και έχει σχέση με τη γλώσσα και την πρόοδό τους
- Επαίνους, διπλώματα, συμμετοχές
- Ασκήσεις, γραπτές εργασίες
- Ζωγραφιές, κατασκευές
- Φωτογραφίες
- Cd – Τραγούδια
- Παιχνίδια, θεατρικά

Στη συνέχεια, ακολουθεί ένας πίνακας με την ημερομηνία, το τι έβαλαν και την αιτιολογία, τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώνουν κάθε φορά που

προσθέτουν κάτι στο Ντοσιέ τους.

Οι μαθητές καλούνται με έναν παιγνιώδη τρόπο να συμπληρώσουν τις σελίδες του προσωπικού τους φακέλου «παίρνοντας μέρος σ' ένα μαγικό ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας» μαζί με τους φίλους τους τα ζώα. Στην αρχή του portfolio περιλαμβάνεται μια σελίδα με τη φωτογραφία, την υπογραφή και το δακτυλικό αποτύπωμα του μαθητή. Όπως στην αρχή κάθε ταξιδιού γνωρίζουμε τους συνεπιβάτες μας, έτσι και στην περίπτωση του «ταξιδιού στο μαγικό κόσμο της Γλώσσας», ο κάθε μαθητής καλείται να παρουσιάσει τον εαυτό του, γράφοντας κάποια προσωπικά του στοιχεία. Ακολουθεί το γλωσσικό πορτραίτο στο οποίο ο μαθητής θα πρέπει να καταγράψει τις επαφές του με άλλες γλώσσες και να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούν στις διαπολιτισμικές του εμπειρίες, τα ταξίδια του στο εξωτερικό και την επαφή του με τη γλώσσα των ανθρώπων της χώρας ή των χωρών που επισκέφτηκε. Στη συνέχεια, ακολουθεί ένας πίνακας στον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να σημειώσουν το πώς μαθαίνουν τη γλώσσα τους. Στην περίπτωση δίγλωσσων μαθητών υπάρχει μια δεύτερη στήλη στην οποία σημειώνουν ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι, στο σχολείο, στην παρέα, όταν ακούν τραγούδια, δια βάζουν βιβλία και βλέπουν τηλεόραση.

Ακολουθεί η ενότητα «Αυτά που με βοηθάνε να μαθαίνω ευκολότερα τη γλώσσα μου», στην οποία επιχειρείται η διερεύνηση των στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας. Οι πίνακες με τις στρατηγικές διαιρούνται σε τρεις υποκατηγορίες: «Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν...», «Όταν δεν ξέρω μια λέξη...» και «Θυμάμαι καλύτερα κάτι καινούριο που μαθαίνω όταν...». Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τον εαυτό τους και να σημειώσουν ένα ✓ στην περίπτωση που χρησιμοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα κάποια από τις στρατηγικές.

Η ενότητα με τον τίτλο «Αυτά που μου αρέσουν να κάνω περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας», έχει ως στόχο να διερευνήσει τις προτιμήσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα.

Η επόμενη ενότητα με τον τίτλο «Το επίπεδό μου στη γλώσσα», αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέρη του portfolio, αφού αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας για αυτοαξιολόγηση. Περιλαμβάνονται οι αυτοαξιολογήσεις των μαθητών ως προς τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, ως προς την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και ως προς την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Η τριμερής κλίμακα αυτοαξιολόγησης βάζει το μαθητή να σκεφτεί και να σημειώσει εάν «τα καταφέρνει καλά» σε μια δεξιότητα, «εάν τα καταφέρνει με λίγη βοήθεια», ή



«εάν θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια». Η ενότητα αυτή εστιάζει στους στόχους των Ενοτήτων 9 «Που λες, είδα...» ,10 «ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;» και 11 «Τι βιβλίο είναι αυτό;». Ακόμη, εξετάζεται το επίπεδό τους στη γλώσσα. Οι στόχοι των ενοτήτων όπως καταγράφονται στο Βιβλίο του Δασκάλου για τη Γλώσσα της Β΄ Δημοτικού (σελ. 30-35) είναι οι εξής:

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- Να περιγράφουν κάτι που είδαν ή φαντάστηκαν (Εν. 9).
- Να βρίσκουν πληροφορίες από πινακίδες, ανακοινώσεις, μικρές αγγελίες και αφίσες (Εν. 10).
- Να δημιουργούν μικρές αγγελίες, ανακοινώσεις και αφίσες (Εν. 10).
- Να χρησιμοποιούν το λεξικό (Εν. 11).
- Να δημιουργούν το δικό τους λεξικό (Εν. 11).

Στη συνέχεια του «ταξιδιού» οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα προσωπικά τους σχόλια σχετικά με τις αγαπημένες τους δραστηριότητες, τι τους δυσκόλεψε περισσότερο και τι θα κάνουν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συνάντησαν. Τέλος, έχει σχεδιαστεί η ενότητα «Το λεξικό μου», όπου οι μαθητές καταγράφουν καινούριες λέξεις που έμαθαν. Παράλληλα, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν την καινούρια λέξη αυτή γράφοντας μια πρόταση με αυτή.

Στο δεύτερο μέρος, στο Ντοσιέ, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν τις αγαπημένες τους δραστηριότητες στο γλωσσικό μάθημα. Μερικές από αυτές τις δραστηριότητες είναι πιστοποιητικά και έπαινοι και ό,τι άλλο επιθυμούν και να τις εμπλουτίζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία τόσο να προσθέτουν όσο και να αφαιρούν μια δραστηριότητα. εάν πλέον δεν τους αντιπροσωπεύει. Κάθε φορά που οι μαθητές εμπλουτίζουν το Ντοσιέ τους θα πρέπει καταγράφουν την ημερομηνία, τι έβαλαν και γιατί το επέλεξαν.

Τελειώνοντας το portfolio, ολοκληρώνεται και το «ταξίδι των μαθητών στη γνώση». Στο οπισθόφυλλο, όπως και στις αρχικές σελίδες του portfolio παρουσιάζεται ο Νώε με τα ζώα μέσα στην κιβωτό να αποχαιρετούν μ' ένα παιγνιώδη και επικοινωνιακό μήνυμα τους μικρούς μαθητές που μοιράστηκαν μαζί τους το «ταξίδι στο μαγικό κόσμο της γλώσσας».

#### **4.5 Εφαρμογή του Portfolio**

Η πειραματική εφαρμογή του portfolio διήρκησε 10 εβδομάδες (Ιανουάριος 2016 – Απρίλιος 2016) και υλοποιούνταν μία φορά εβδομαδιαίως την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Αρχικά, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το σκοπό και τους στόχους του portfolio. Κατά τη φάση της ενημέρωσης που κράτησε δύο εβδομάδες, οι μαθητές καλούνταν να έρθουν σε επαφή με μια εναλλακτική μορφή αυτο-αξιολόγησης, άγνωστη μέχρι στιγμής σ' αυτούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αρχή οι μαθητές ήταν σκεπτικοί για το portfolio και προβληματισμένοι. Αισθάνθηκαν αβεβαιότητα μπροστά στο νέο, άγνωστο τρόπο αξιολόγησής τους. Το ανώριμο της μικρής τους ηλικίας (8 ετών) από τη μια μεριά και η ελλιπής γλωσσική επίγνωση σε μερικούς από τους μαθητές από την άλλη επιδρούσε πάνω τους ως ανασταλτικός παράγοντας. Επιπλέον, ως μην παραθεωρούμε το γεγονός ότι το portfolio απευθυνόταν σε μια συμβατική τάξη του ελληνικού δημόσιου σχολείου με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Για όλους αυτούς τους λόγους χρειάστηκε και μία επιπλέον εβδομάδα για να εξοικειωθούν οι μικροί μαθητές με την ιδέα του portfolio. Κατά τη φάση αυτή ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κρίθηκε καθοριστικός για να αποβάλουν οι μαθητές το άγχος του άγνωστου. Χρειάστηκε να μεταχειριστώ ποικίλα εποπτικά μέσα, όπως τον υπολογιστή και το βιντεοπροβολέα, για να προβάλλω στους μαθητές μου παραδείγματα από άλλους Φακέλους εργασιών και δείγματα εργασιών που συμπεριλαμβάνονταν μέσα σ' αυτούς. Επιπλέον, παρουσίασα την όλη πειραματική εφαρμογή σαν ένα παιχνίδι χωρισμένο σε πολλά μέρη, έτσι ώστε να τους είναι πιο εύληπτο. «Ποιος θα καταφέρει να πάρει μέρος στο ταξίδι;», «Ποιος είναι ο μαγικός κόσμος της Γλώσσας;», «Ποιος θα κάνει περισσότερους φίλους κατά τη διάρκεια του ταξιδιού;» «Θέλεις να βάλεις για πρώτη φορά στη ζωή σου το προσωπικό σου δακτυλικό αποτύπωμα;», ήταν μερικές από τις πολλές ερωτήσεις που επινόησα έτσι ώστε να γίνει η όλη διαδικασία πιο ελκυστική. Μάλιστα οι ερωτήσεις αυτές γινόταν αρκετά συχνά στους μαθητές, μέχρι να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές τη διαδικασία εφαρμογής του portfolio. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Η ανταπόκριση των μαθητών δεν άργησε να έρθει. Το αποτέλεσμα αυτών των δύο εβδομάδων ήταν ότι όλοι οι μαθητές δέχτηκαν με ενθουσιασμό να λάβουν μέρος στην πειραματική εφαρμογή και μάλιστα κάθε εβδομάδα ανυπομονούσαν να συμπληρώσουν τους προσωπικούς τους φακέλους. Επιπλέον, οι μαθητές λόγω της παιγνιώδους μορφής που δόθηκε στο συγκεκριμένο portfolio, επιθυμούσαν περισσότερες από μία φορές την εβδομάδα να το συμπληρώνουν, τους άρεσε που έγραφαν στοιχεία για τον εαυτό τους, καθώς επίσης κατέγραφαν την

πρόοδό τους στη Γλώσσα. Η ιδέα του προσωπικού φακέλου τους ενθουσίασε τόσο, ώστε να θέλουν να τον παίρνουν μαζί τους στο σπίτι. Βέβαια, οι κανόνες και οι περιορισμοί είχαν οριστεί από την αρχή, με αποτέλεσμα να αρκестούν να συμπληρώνουν το portfolio τους μία φορά την εβδομάδα στην τάξη και ο φάκελος να παραμένει αυστηρά στη βιβλιοθήκη της τάξης.

Αφού οι μαθητές συμπλήρωσαν το μέρος του φακέλου που αφορά στα προσωπικά τους στοιχεία, τοποθέτησαν μετά από την έγκριση των γονέων τους και την προσωπική τους φωτογραφία στην πρώτη σελίδα. Στη συνέχεια στην ενότητα που επιγράφεται «Το γλωσσικό μου πορτραίτο», οι μαθητές δυσκολεύτηκαν λιγάκι με τον ορισμό μητρική γλώσσα. Στο σημείο αυτό, η λύση δόθηκε από τρεις μαθητές, των οποίων οι γονείς γεννήθηκαν στη Ρωσία και στη συνέχεια ήρθαν στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα η μητρική τους γλώσσα να είναι τα ρώσικα. Ακολούθησε σχετική συζήτηση πάνω στο θέμα αυτό, καθώς στο portfolio ακολουθεί η ενότητα «Η επαφή μου με άλλες γλώσσες» και οι διαπολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών από ταξίδια τους σε άλλες χώρες. Στην ενότητα αυτή οι τρεις μαθητές που προέρχονται από δίγλωσσο περιβάλλον στο σπίτι (ελληνικά-ρώσικα), σημείωσαν ότι μεταχειρίζονται και τους δύο γλωσσικούς κώδικες, ενώ παράλληλα υπήρχαν και μαθητές που σημείωσαν ότι μιλούν ως δεύτερη γλώσσα την αγγλική, καθώς τη χρονιά αυτή ξεκίνησαν να διδάσκονται συστηματικά μια ξένη γλώσσα. Στην ουσία η αναφορά τους αυτή έχει περισσότερο το χαρακτήρα του εντυπωσιασμού και της επίδειξης, παρά της καθημερινής πραγματικότητας.

Στις στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας, δηλαδή στην ενότητα «Αυτά που με βοηθάνε να μαθαίνω ευκολότερα τη γλώσσα μου», οι μαθητές δε δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα κατά την αυτοαξιολόγησή τους. Σημείωναν ένα ✓ σ' αυτά που κάνουν οι ίδιοι για να μάθουν μια καινούρια λέξη και να τη θυμούνται.

«Το επίπεδό τους στη γλώσσα» ήταν μια ενότητα που παρουσίασε κάποιες ιδιαιτερότητες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ηλικίας των 8 ετών έχουν την τάση να εξιδανικεύουν τον εαυτό τους, για να αποσπάσουν την εύνοια και την προσοχή των μεγαλύτερων. Έτσι, λοιπόν, στην αρχή σημείωναν ότι οι περισσότεροι «τα καταφέρνουν καλά» σε όλες τις δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), γεγονός το οποίο δε συνάδει με την καθημερινή παρουσία τους στην τάξη. Όταν έγινε αντιληπτό κάτι τέτοιο, παρακίνησα τους μαθητές να διορθώσουν τις πλασματικές τους απαντήσεις και να τις αντικαταστήσουν με νέες οι οποίες να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Χρειάστηκε, ακόμη, να εξηγήσω

ότι το portfolio μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες που τους θυμίζουν ασκήσεις και γραπτές δοκιμασίες στη γλώσσα, αλλά δεν έχει καμία σχέση μ' αυτές. Επιπλέον, τόνισα ότι μέσα από το portfolio θα πρέπει να σκιαγραφείται ο εαυτός τους όπως πραγματικά είναι, έτσι ώστε να καταλάβει ο εκπαιδευτικός τι παρεμβάσεις είναι απαραίτητες να γίνουν για να γίνει πιο αποτελεσματική η διαδικασία. Μετά από όλη αυτή την παρέμβαση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, τελικά οι μαθητές σημείωσαν πιο ώριμα και με ειλικρίνεια το επίπεδό τους στη γλώσσα ως προς τις τέσσερις δεξιότητες.

Στην ενότητα που αφορά στα σχόλια των μαθητών, δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία κατά τη συμπλήρωση των τριών προτάσεων:

- ✓ Οι αγαπημένες μου δραστηριότητες αυτό το διάστημα ήταν.....
- ✓ Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο ήταν.....
- ✓ Για να ξεπεράσω τις δυσκολίες που συνάντησα, θα.....

Τέλος, στην ενότητα που αφορά στο λεξικό, οι μαθητές σημείωσαν μερικές καινούριες λέξεις, ενώ δυσκολεύτηκαν να τις χρησιμοποιήσουν κατάλληλα στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας. Η χρήση του λεξικού, καθώς και η δημιουργία του δικού τους λεξικού, ήταν οικεία από την ενότητα 11 του σχολικού τους βιβλίου.

Στο δεύτερο μέρος του portfolio, στο Ντοσιέ, οι μαθητές συμπεριέλαβαν αγαπημένες τους γλωσσικές δραστηριότητες, όπως γραπτές δοκιμασίες, έντυπα φιλιανγνωσίας, εκθέσεις και επαίνους ανάγνωσης και ορθογραφίας. Στο μόνο σημείο που χρειάστηκε κάποια βοήθεια ήταν όταν έπρεπε να αιτιολογήσουν την επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας που τοποθετούσαν στο Ντοσιέ τους.

## **5. Αποτίμηση της εφαρμογής**

### **5.1 Εισαγωγή**

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν:

- I. το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού
- II. οι συνεντεύξεις με τους μαθητές στο τέλος της εφαρμογής
- III. η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αξιολόγησαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στο portfolio

### **5.2 Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού**

Το ημερολόγιο επιλέχθηκε ως ένα ερευνητικό εργαλείο καταγραφής διδακτικών εμπειριών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και ως ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της παρέμβασης (Altrichter et al., 1993). Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν από την ερευνήτρια στο τέλος κάθε εβδομάδας, μετά από τη συμπλήρωση του portfolio από τους μαθητές.

Η δομή του ημερολογίου βασίστηκε σε ερωτήσεις προβληματισμού, οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις άξονες:

- α) ερωτήσεις σχετικές τη συμπλήρωση του portfolio από τους μαθητές μου: αποτελούνταν από δύο ερωτήσεις σχετικά με τη στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του portfolio, για το πώς δουλεύουν οι μαθητές και αν δυσκολεύονται σε κάποιο σημείο, ποιο είναι αυτό.
- β) ερωτήσεις σχετικές με το σχεδιασμό του portfolio: αποτελούνταν από δύο ερωτήσεις σχετικά με τον επιτυχή και αποτελεσματικό σχεδιασμό ως προς το

μαθησιακό επίπεδο της τάξης. Παράλληλα, υπήρχε και ερώτηση προβληματισμού για πιθανές τροποποιήσεις του περιεχομένου του.

γ) ερωτήσεις για τη συνολική αποτίμηση της εφαρμογής: περιείχε δύο ερωτήσεις σχετικά με τα προβλήματα που πιθανότατα να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, καθώς επίσης και με τα «δυνατά» σημεία της αξιολογικής διαδικασίας, προσφέροντας με τον τρόπο αυτό την καλύτερη ανατροφοδότηση (feedback) τόσο για τους μαθητές όσο και για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών προέκυψαν τέσσερις θεματικοί άξονες και μια σειρά από επιμέρους κατηγορίες: α) σχεδιασμός του portfolio, β) συμπλήρωση του portfolio από τους μαθητές γ) ρόλος του εκπαιδευτικού και δ) γενική αποτίμηση της εφαρμογής (πίνακας 3). Επιπλέον, καταγράφηκαν επιμέρους κατηγορίες σχετικές με τον κάθε άξονα.

**Πίνακας 3. Ημερολογιακές καταγραφές**

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Σχεδιασμός του portfolio	Γλωσσικό βιογραφικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσωπικά στοιχεία</li> <li>• Φωτογραφία</li> <li>• Δακτυλικό αποτύπωμα</li> <li>• Επαφή με άλλες γλώσσες</li> <li>• Πρόοδος στη μητρική γλώσσα</li> <li>• Κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων</li> </ul>
	Ντοσιέ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ό,τι θεωρεί σημαντικό και αντιπροσωπευτικό ο κάθε μαθητής για τον εαυτό του.</li> </ul>
Συμπλήρωση του portfolio	Ντοσιέ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έντυπα φιλιανγνωσίας</li> <li>• Γλωσσικές δραστηριότητες</li> <li>• Εκθέσεις, δείγματα</li> </ul>

		<p>γραπτού λόγου</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Γραπτές δοκιμασίες</li> <li>• Έπαινος ανάγνωσης</li> <li>• Έπαινος ορθογραφίας</li> </ul>
Ρόλος του εκπαιδευτικού	Υποστηρικτικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός ρόλος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενθάρρυνση</li> <li>• Καθοδήγηση</li> <li>• Αλληλεπίδραση με τους μαθητές</li> <li>• Υποστήριξη στις δυσκολίες</li> </ul>
Γενική αποτίμηση της εφαρμογής	Εντοπισμός δυσκολιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες από την πλευρά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του portfolio</li> </ul>

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ως προς το σχεδιασμό του portfolio «...στους μαθητές άρεσε πολύ που έβαλαν στην πρώτη σελίδα τη φωτογραφία τους, την υπογραφή και το δακτυλικό αποτύπωμά τους. Συζητήσαμε την έννοια του προσωπικού φακέλου και το πως αποδεικνύεται ότι ο φάκελος ανήκει στον καθένα ξεχωριστά.» Ακόμη, όλο το γλωσσικό βιογραφικό τους φάνηκε εξαιρετικά ενδιαφέρον και συμμετείχαν με πολλή όρεξη στη συμπλήρωσή του. Η ενότητα με τα προσωπικά τους στοιχεία «...τους άρεσε ιδιαίτερα, καθώς τη συζητήσαμε και μέσα στην τάξη. Ο κάθε μαθητής γνώρισε καλύτερα το συμμαθητή του, μετά την ανάγνωση των προσωπικών του στοιχείων.» Στην ενότητα «Το γλωσσικό μου πορτραίτο» και «Η επαφή μου με άλλες γλώσσες» «... οι μαθητές χρειαζόταν την καθοδήγησή μου, καθώς τους ήταν άγνωστες οι έννοιες «μητρική/ες γλώσσα/ες». Αφού συζητήσαμε στην τάξη για την έννοια της μητρικής γλώσσας, τρεις μαθητές από τους συμμετέχοντες, συνειδητοποίησαν ότι μπορεί η δική τους μητρική γλώσσα να είναι η ελληνική, ωστόσο των γονιών τους είναι η ρώσικη. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούν στο σπίτι τους και τους δύο γλωσσικούς κώδικες.» Επιπροσθέτως, ως προς τις ενότητες «Η πρόοδός μου στη γλώσσα» και

«Αυτά που με βοηθάνε να μαθαίνω ευκολότερα τη γλώσσα μου», «... παρατήρησα ότι οι μαθητές δεν είχαν προβληματιστεί άλλη φορά για τους τόσους πολλούς τρόπους που υπάρχουν για να μάθει κανείς μια γλώσσα. Παράλληλα, συνειδητοποίησαν ότι ασυναίσθητα και χωρίς κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια, χρησιμοποιούν τις περισσότερες από τις στρατηγικές για την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων...». Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές που ξεκίνησαν να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα (οι περισσότεροι μαθητές ξεκίνησαν να μαθαίνουν συστηματικά την αγγλική γλώσσα) «... συχνά, όπου τους δίνεται η ευκαιρία, αναφέρουν ότι μιλούν την αγγλική γλώσσα εδώ και ένα χρόνο και τους αρέσει πολύ! Μάλιστα δε λείπουν και οι υπερβολές. Στην ερώτηση «Ποια γλώσσα χρησιμοποιώ στο σπίτι;», η απάντηση είναι «ελληνικά και αγγλικά (!)», γεγονός που δείχνει πόσο ενθουσιασμένοι είναι οι μικροί μαθητές που έρχονται σε επαφή με μια ξένη γλώσσα και τον πολιτισμό της...»

Το δεύτερο μέρος του portfolio, το Ντοσιέ, οι μαθητές ξεκίνησαν να το συμπληρώνουν από τη μέση της πειραματικής εφαρμογής ως το τέλος της. Βέβαια, είχαν ενημερωθεί ότι «...στο δεύτερο μέρος, στο Ντοσιέ, θα βάζετε ό,τι θεωρείτε σημαντικό για σας. Μέσα από αυτά που θα βάζετε, θα πρέπει να φαίνεται η πρόοδός σας στη Γλώσσα. Επίσης, μπορείτε και να βγάζετε ό,τι δε σας αρέσει πια...». Παρατήρησα στην πορεία της εφαρμογής ότι «...οι μαθητές διάλεξαν να συμπεριλάβουν στο Ντοσιέ τους γλωσσικές δραστηριότητες, έντυπα φιλιαναγνωσίας με το λογοτεχνικό βιβλίο που διάβασαν το διάστημα εκείνο και τους άρεσε ιδιαίτερα, εκθέσεις και δείγματα γραπτού λόγου. Μερικοί μαθητές θέλησαν να συμπεριλάβουν και κάποιες γραπτές δοκιμασίες τους, εφόσον κατάφεραν να πάρουν «Άριστα!» σ' αυτές. Ακόμη, υπήρχαν μαθητές που συμπεριέλαβαν και τους Επαίνους που έπαιρναν για την προσπάθειά τους στην Ανάγνωση και την Ορθογραφία.»

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του portfolio ήταν συμβουλευτικός, καθοδηγητικός «...κατέβαλα κάθε δυνατή προσπάθεια για να υποστηρίξω τους μαθητές που αντιμετώπιζαν οποιαδήποτε δυσκολία κατά τη συμπλήρωση του portfolio.» Έχω την εντύπωση ότι οι ελάχιστες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές κατά την εφαρμογή, οφείλεται εν πολλοίς στον κατάλληλο σχεδιασμό του portfolio και στην ελκυστική και παιγνιώδη μορφή του. «Οι μαθητές μου είναι μόλις 8 χρονών και όλος ο σχεδιασμός του portfolio τους είναι οικείος. Μερικοί μαθητές ήθελαν να χρωματίσουν τα ζώα. Είναι ιδιαίτερα φιλικό προς την ηλικία τους. Ελάχιστες φορές χρειάστηκε η παρέμβασή μου.» Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές μου ήταν φανερή, γεγονός που αποδεικνύεται από τη διάθεση και την



όρεξη που είχαν για τη συμπλήρωση του φακέλου τους. *«Την εβδομάδα αυτή, θα πηγαίναμε εκδρομή την Παρασκευή. Μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν χαρούμενοι που θα πήγαιναν εκδρομή, αλλά και προβληματισμένοι παράλληλα, καθώς δε θα συμπλήρωναν τη μέρα εκείνη το portfolio τους...»*

Τέλος, κατά τη γενική αποτίμηση της εφαρμογής αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες από την πλευρά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του portfolio. Αντίθετα, η όλη διαδικασία τους φάνηκε *«ενδιαφέρουσα»*, όπως θα δούμε παρακάτω από τις συνεντεύξεις που πήρα από τους μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του portfolio.

### **5.3 Συνεντεύξεις ικανοποίησης από τους μαθητές**

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες ήταν το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε κατά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής του portfolio με στόχο να καταγραφούν οι εντυπώσεις των παιδιών από την εφαρμογή. Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών (8 χρονών) και της μη εξοικείωσής τους με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός καθοδηγούσε και βοηθούσε όπου υπήρχαν δυσκολίες από την πλευρά των παιδιών.

Στόχος των ερωτήσεων ήταν να κατανοήσουμε το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την εφαρμογή του portfolio στην τάξη τους και το κατά πόσο κατανόησαν οι ίδιοι οι μαθητές το επίπεδό τους στη Γλώσσα σύμφωνα με αυτά που κατέγραφαν στο φάκελό τους. Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

1. *«Πώς σου φάνηκε το portfolio;»*
2. *«Σου άρεσε η διαδικασία;»*
3. *«Δυσκολεύτηκες σε κάτι;»*
4. *«Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι ακόμη στο φάκελό σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να προσθέσεις;»*
5. *«Ποιο νομίζεις ότι είναι το επίπεδό σου στη γλώσσα σύμφωνα με αυτά που κατέγραφες στο φάκελό σου;»*
6. *«Θα ήθελες και του χρόνου να έχεις portfolio στην τάξη σου;»*

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά μετά το πέρας της όλης

πειραματικής εφαρμογής. Οι συνεντεύξεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά. Από την ανάλυσή τους προέκυψαν οι κατηγορίες για κάθε ερώτημα, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4. Ποσοστά απαντήσεων των μαθητών στη συνέντευξη**

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Κατηγορίες</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Ερώτημα 1<sup>ο</sup></b> <i>Πώς σου φάνηκε το portfolio;</i>	Μου άρεσε πολύ	87%
	Δε μου άρεσε	13%
<b>Ερώτημα 2<sup>ο</sup></b> <i>Σου άρεσε η διαδικασία;</i>	Ναι. Ήταν πολύ ωραία	87%
	Όχι. Δε μου άρεσε	13%
<b>Ερώτημα 3<sup>ο</sup></b> <i>Δυσκολεύτηκες σε κάτι;</i>	Όχι. Δε δυσκολεύτηκα.	87%
	Δυο, τρεις φορές μόνο	13%
<b>Ερώτημα 4<sup>ο</sup></b> <i>Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι ακόμη στο φάκελό σου; Αν ναι, τι θα ήθελες να προσθέσεις;</i>	Διάφορες εκθέσεις μου	53%
	Δε θέλω να προσθέσω κάτι.	33%
	Ζωγραφιές	20%
	Επαίνους	26%
<b>Ερώτημα 5<sup>ο</sup></b> <i>Ποιο νομίζεις ότι είναι το επίπεδό σου στη Γλώσσα σύμφωνα με αυτά που κατέγραφες στο φάκελό σου;</i>	Είμαι πολύ καλός/ή στη Γλώσσα	73%
	Χρειάζομαι περισσότερη προσπάθεια στη Γλώσσα.	27%

<b>Ερώτημα 6<sup>ο</sup></b> <i>Θα ήθελες και του χρόνου να έχεις portfolio στην τάξη σου;</i>	Ναι. Θα ήθελα πολύ.	93%
	Όχι. Δε θα ήθελα.	7%

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα σχετικά με το «*πώς τους φάνηκε το portfolio*», θα λέγαμε ότι οι περισσότεροι μαθητές (87%) έμειναν ικανοποιημένοι. Μεταξύ των άλλων ανέφεραν ότι: «*Ήταν τέλειο!*», «*Ήταν πολύ ωραίο!*», «*Ήταν υπέροχο!*». Θετική είναι και η εντύπωση που αποκομίζουμε και από το δεύτερο ερώτημα, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών (87%) έδωσε θετική απάντηση σχετικά την όλη διαδικασία της εφαρμογής του portfolio. Οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό (87%) απάντησαν στην τρίτη ερώτηση «*ότι δε δυσκολεύτηκαν σε κάτι*». Επιπλέον, στο τέταρτο ερώτημα που σχετίζεται με τα στοιχεία που θα ήθελαν να προσθέσουν οι μαθητές στο φάκελό τους, οι μισοί μαθητές (53%) απάντησαν ότι θα ήθελαν να προσθέσουν διάφορες εκθέσεις τους, το 33% των μαθητών δεν επιθυμεί να προσθέσει κάτι, καθώς θεωρεί ότι ο φάκελός τους είναι πλήρης. Ένα μικρό ποσοστό (20%) απάντησε ότι θα ήθελε να προσθέσει τις αγαπημένες τους ζωγραφιές. Τέλος, το 26% των μαθητών απάντησαν ότι θα ήθελαν να συμπεριλάβουν κάποιον έπαινο που κατέκτησαν στο μάθημα της Γλώσσας.

Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και κατά πόσο η έννοια αυτή έγινε αντιληπτή από τους μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, ήταν το θέμα ήθελε να διερευνήσει η πέμπτη ερώτηση. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (73%) έδωσε θετική απάντηση: «*Είμαι πολύ καλός/ή στη Γλώσσα*», ενώ ένα 27% των μαθητών συνειδητοποίησε μέσα από το portfolio ότι «*χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια*». Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία (90%) των μαθητών επιθυμεί να έχει και του χρόνου portfolio στην τάξη του, καθώς έμεινε απόλυτα ικανοποιημένη από την εφαρμογή του. Συγκεκριμένες απαντήσεις των μαθητών ανέφεραν μεταξύ των άλλων ότι: «*Θα ήθελα να έχω portfolio σε όλες τις τάξεις μου, μέχρι το Πανεπιστήμιο*», «*Ήταν υπέροχη διαδικασία!*».

#### 5.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας ερευνητικής εφαρμογής του portfolio ήταν να διερευνήσουμε το κατά πόσο η χρήση του portfolio συνέβαλε στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτοαξιολόγησης από την πλευρά του μαθητή των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή στην κατανόηση του γραπτού λόγου (reading), στην παραγωγή του γραπτού λόγου (writing), στην κατανόηση του προφορικού λόγου (listening comprehension) και στην παραγωγή του προφορικού λόγου (speaking-communication). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε ο σχεδιασμός της ενότητας «Το επίπεδό μου στη γλώσσα». Μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής, ακολούθησε η συλλογή των δεδομένων μας, όπως αυτά καταγράφηκαν από τους ίδιους τους μαθητές και η ανάλυσή τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερις πίνακες (πίνακας 5-8), ένας για κάθε γλωσσική δεξιότητα, οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω.

**Πίνακας 5. Κατανόηση γραπτού λόγου**

Κατηγορίες	Το καταφέρνω καλά (Άριστος χρήστης- Fully competent) %	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια (Μέτριος χρήστης- Quite Competent) %	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια (Need for improvement) %
1.Μπορώ να διαβάσω πινακίδες	87	13	0
2.Μπορώ να διαβάσω μικρές αγγελίες	73	27	0
3.Μπορώ να διαβάσω ανακοινώσεις	87	13	0
4.Μπορώ να διαβάσω αφίσες	87	13	0
5.Μπορώ να διαβάσω παραμύθια	60	20	20

6.Μπορώ να διαβάσω λογοτεχνικά κείμενα	60	20	20
7.Μπορώ να διαβάσω ένα λεξικό	53	33	20
8.Μπορώ να διαβάσω λίστες	67	33	0
9.Μπορώ να διαβάσω διαφημιστικά φυλλάδια	86	7	7

Για την κατανόηση του γραπτού λόγου, όπως και των υπολοίπων γλωσσικών δεξιοτήτων, επιλέχθηκαν εννέα υποκατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στους στόχους των ενοτήτων 9, 10 και 11 του Βιβλίου της Γλώσσας της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η πλειοψηφία (87%) των μαθητών απάντησε ότι μπορεί να διαβάσει και να κατανοήσει σύντομα αυθεντικά κείμενα, όπως πινακίδες, ανακοινώσεις και αφίσες. Μικρές αγγελίες και διαφημιστικά φυλλάδια που συναντούμε στην καθημερινή μας ζωή απάντησε ότι είναι ικανό να διαβάζει και να κατανοεί ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών (86%). Οι λίστες δε δυσκολεύουν στην ανάγνωσή τους τα παιδιά, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό μπορεί να τις διαβάζει (67%), όμως παρατηρήσαμε ότι υπήρχε μία μερίδα παιδιών (33%) που δήλωσε ότι δυσκολεύεται να κατανοήσει την περίσταση για την οποία γράφτηκε η κάθε λίστα. Μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα, όπως παραμύθια και λογοτεχνικά κείμενα, φάνηκε ότι δυσκολεύουν τους μαθητές της Β΄ τάξης, αφού μόνο το 60% απάντησε ότι μπορεί να τα διαβάσει. Πιθανότατα να ευθύνεται η ηλικία των παιδιών (8 ετών), κατά την οποία μπορούν ευκολότερα να κατανοούν τα σύντομα και εικονογραφημένα παραμύθια και κόμικς. Τέλος, οι μισοί μόνο μαθητές (53%) απάντησαν ότι μπορούν να χρησιμοποιούν το λεξικό, καθώς έχουν εξοικειωθεί με την αλφαβητική σειρά των λέξεων που υπάρχουν μέσα σ' αυτό.

**Πίνακας 6. Παραγωγή γραπτού λόγου**

Κατηγορίες	Το καταφέρνω καλά (Άριστος χρήστης- Fully competent) %	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια (Μέτριος χρήστης- Quite Competent) %	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια (Need for improvement) %
1.Μπορώ να γράψω ένα ημερολόγιο	53	33	20
2.Μπορώ να γράψω μικρές αγγελίες	60	20	20
3.Μπορώ να γράψω ανακοινώσεις	60	33	7
4.Μπορώ να σχεδιάσω αφίσες	87	13	0
5.Μπορώ να σχεδιάσω πινακίδες	87	13	0
6.Μπορώ να γράψω το δικό μου λεξικό	40	26	33
7.Μπορώ να γράψω ορισμούς λέξεων	33	53	20
8.Μπορώ να γράψω συνώνυμα- αντίθετα επίθετα	60	33	7
9.Μπορώ να γράψω το οριστικό- το αόριστο άρθρο	86	7	7
10.Μπορώ να γράψω κύρια-κοινά ουσιαστικά	40	33	26

Όσον αφορά στη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, οι περισσότεροι μαθητές (87%) απάντησαν ότι αισθάνονται ικανοί στο να σχεδιάζουν σύντομα, πολυτροπικά κείμενα με σχέδια και εικόνες που μεταφέρουν νόημα. Ακολουθεί η διάκριση του οριστικού από το αόριστο άρθρο και η κατάλληλη χρήση του από τους πολλούς μαθητές (86%). Οι μικρές αγγελίες οι ανακοινώσεις και τα συνώνυμα-αντίθετα επίθετα, φαίνεται ότι δε δυσκολεύουν πάνω από τους μισούς μαθητές (60%). Η απάντηση των μαθητών σχετικά με την ετοιμότητά τους να δημιουργήσουν το δικό τους λεξικό αγγίζει μόλις το ποσοστό του 40%, καθώς ενέχει τη δυσκολία της ταξινόμησης και της οργάνωσης των άγνωστων πληροφοριών. Επιπλέον, το 40% μόνο των μαθητών φάνηκε να έχει κατακτήσει τη διάκριση μεταξύ κοινών και κύριων ουσιαστικών. Τέλος, μόνο το 33% των μαθητών μπορεί να γράψει ορισμούς λέξεων, καθώς απαιτείται η δεξιότητα του να χρησιμοποιεί μια πιο επίσημη μορφή της ελληνικής γλώσσας.

**Πίνακας 7. Κατανόηση προφορικού λόγου**

Κατηγορίες	Το καταφέρνω καλά (Αριστος χρήστης- Fully competent) %	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια (Μέτριος χρήστης- Quite Competent) %	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια (Need for improvement) %
1.Μπορώ να καταλάβω τους φίλους μου στην παρέα	100	0	0
2.Μπορώ να καταλάβω τους γονείς μου στο σπίτι	86	13	0
3.Μπορώ να καταλάβω τους συμμαθητές μου στο σχολείο	100	0	0

4.Μπορώ να καταλάβω τα τραγούδια που ακούω	73	27	0
5.Μπορώ να καταλάβω όσα βλέπω στην τηλεόραση	86	14	0
6.Μπορώ να καταλάβω όσα διαβάζω στα βιβλία	93	7	0
7.Μπορώ να καταλάβω τους άλλους όταν ταξιδεύω στο εξωτερικό	0	0	100

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών ως προς το βαθμό κατάκτησης της δεξιότητας της κατανόησης του προφορικού λόγου, παρατηρήσαμε ότι όλα τα παιδιά (100%) καταλαβαίνουν τους συνομιλήκους τους (φίλους-συμμαθητές), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (86%) κατανοεί το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν οι γονείς τους στο σπίτι. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι ένα μικρό ποσοστό γονέων (13%) χρησιμοποιεί τη μητρική τους γλώσσα (ρώσικη), για τις μεταξύ τους συνεννοήσεις. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (86%) καταλαβαίνει όσα βλέπει στην τηλεόραση και όσα διαβάζει στα βιβλία, έχοντας ωστόσο και άγνωστες λέξεις που δεν κατανοούν. Ως προς την κατανόηση των τραγουδιών, το 73% των μαθητών κατανοεί όσα ακούει, ενώ μια μικρή μερίδα μαθητών (27%), δυσκολεύεται να κατανοήσει τα τραγούδια που αρέσουν στους γονείς τους (ποντιακά τραγούδια). Τέλος, κανένας μαθητής δε μπορεί να καταλάβει τους άλλους όταν ταξιδεύει στο εξωτερικό, καθώς μόλις τώρα έχουν αρχίσει να διδάσκονται συστηματικά μια ξένη γλώσσα (αγγλικά). Επιπλέον, δεν υπήρχε κανένας μαθητής που να έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό.



**Πίνακας 8. Παραγωγή προφορικού λόγου**

Κατηγορίες	Το καταφέρνω καλά (Άριστος χρήστης- Fully competent) %	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια (Μέτριος χρήστης- Quite Competent) %	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια (Need for improvement) %
1.Προφορικά μπορώ να περιγράψω κάτι που είδα	86	13	0
2.Μπορώ να περιγράψω κάτι που φαντάστηκα	79	13	7
3.Μπορώ να απαντώ στις ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου	60	33	7
4.Μπορώ να χρησιμοποιώ επίθετα στις περιγραφές	33	33	34
5.Μπορώ να χρησιμοποιώ την παρομοίωση στην περιγραφή	53	33	13
6.Μπορώ να περιγράψω αντικείμενα	100	0	0

Στην παραγωγή προφορικού λόγου, οι όλοι μαθητές (100%) φάνηκε ότι δε δυσκολεύονται να περιγράψουν αντικείμενα, αλλά και περιστατικά που είδαν οι ίδιοι (86%). Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό (79%) των μαθητών μπορεί να περιγράψει κάτι που φαντάστηκε, ενώ λίγο λιγότεροι (60%) μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις

κατανόησης ενός κειμένου. Οι μισοί μαθητές (53%) απάντησαν ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν την παρομοίωση για να εμπλουτίσουν το λόγο τους, ενώ ένα 33% των μαθητών απάντησαν ότι χρησιμοποιούν επίθετα για να διανθίσουν τον προφορικό τους λόγο.

### 5.5 Ανάλυση των στρατηγικών μάθησης

Οι στρατηγικές μάθησης της γλώσσας είναι οι γνωστικές εκείνες θεωρίες που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποκτά γνώση της γλώσσας, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που δέχεται και τις οποίες επεξεργάζεται θεωρητικά ο εγκέφαλός του. Σύμφωνα με τον Cummins (1984) η εκμάθηση της γλώσσας σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής στοχεύει:

1. στην κατάκτηση από τους μαθητές βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Basic Interpersonal Communicative Skills), ώστε να διευκολυνθεί η καθημερινή επικοινωνία στο πλαίσιο κοινωνικών συναναστροφών και
2. στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Cognitive Academic Language Proficiency), που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας και που στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα των μαθητών να ανταπεξέρχονται συνολικά στις απαιτήσεις του ΑΠΣ.

Στην παρούσα εφαρμογή του portfolio θελήσαμε να διερευνήσουμε εκτός από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες και τις στρατηγικές μάθησης της γλώσσας, αφιερώνοντας μια ενότητα του portfolio ειδικά στο σκοπό αυτό. Η ενότητα φέρει τον τίτλο «Αυτά που με βοηθάνε να μαθαίνω ευκολότερα τη γλώσσα μου». Μετά από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώσαμε, προέκυψε ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 9).

**Πίνακας 9. Στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας**

Κατηγορίες	Το καταφέρνω καλά (Άριστος χρήστης- Fully competent) %	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια (Μέτριος χρήστης- Quite Competent) %	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια (Need for improvement) %
------------	--	---	--

**α. Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν:**

1. κάνω μια πρόταση μ' αυτήν	79	13	7
2. τη συνδέσω με μια εικόνα	100	0	0
3. κάνω μια ζωγραφιά μ' αυτή	93	7	0
4. τη γράφω πολλές φορές	60	20	20
5. την ακούω πολλές φορές	40	26	33
6. την ακούω πολλές φορές από το/τη δάσκαλο/α μου	60	26	13

**β. Όταν δεν ξέρω μια λέξη:**

1. ρωτάω το/τη δάσκαλο/α μου	100	0	0
2. χρησιμοποιώ το λεξικό	86	13	0
3. κοιτάζω τις λέξεις που προηγούνται ή ακολουθούν	57	23	20
4. σκέφτομαι πιθανές συνώνυμες λέξεις	53	33	13
5. την αντικαθιστώ με άλλες λέξεις	43	13	43
6. την αφήνω και προχωράω παρακάτω	33	33	34

**γ. Θυμάμαι καλύτερα**

**κάτι καινούριο που****μαθαίνω όταν:**

1. το συνδέω με κάτι που ήδη ξέρω	86	13	0
2. το επαναλαμβάνω πολλές φορές	93	7	0
3. το γράφω πολλές φορές	79	13	7
4. χρησιμοποιώ εικόνες και ζωγραφιές	93	7	0
5. το βάζω σε ομάδες με άλλα πράγματα που ξέρω	60	20	20
6. φτιάχνω ένα τραγουδάκι μ' αυτό	40	33	26
7. το ταιριάζω μ' ένα κείμενο	33	54	13
8. κατασκευάζω ένα παιχνίδι μ' αυτό	54	33	13

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στην ενότητα που αφορούσε στις στρατηγικές, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: για να μάθουν μια καινούρια λέξη και να τη θυμούνται η πλειοψηφία των μαθητών (100%) χρησιμοποιεί τη στρατηγική της οπτικοποίησης, δηλαδή τη σύνδεση της καινούριας λέξης με την εικόνα της. Μια άλλη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι μαθητές (93%) είναι η επανάληψη της νέας λέξης στο γραπτό και στον προφορικό λόγο και η σύνδεσή της με προηγούμενες γνώσεις. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές (79%), επιλέγουν να χρησιμοποιούν την καινούρια λέξη σ' ένα παράδειγμα, σε δίκτυα και σχέσεις με άλλες λέξεις στον παραδειγματικό και συνταγματικό άξονα. Όταν δε γνωρίζουν μια λέξη, όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι ρωτούν το δάσκαλο ή τη δασκάλα τους. Το 86%

των μαθητών συμβουλευεται το λεξικό, στρατηγική ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην αναζήτηση-εκμάθηση νέων λέξεων και εξοικειώνονται με την αλφαβητική κατάταξή τους στις σελίδες του λεξικού. Τέλος, το 60% των μαθητών επιλέγει τη στρατηγική της ομαδοποίησης των λέξεων με άλλες συνώνυμες για την ευκολότερη διατήρησή τους στη μνήμη.

## 6. Συζήτηση – Προτάσεις

### 6.1 Συζήτηση

Η συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα των τεσσάρων εβδομάδων (Ιανουάριος 2016 – Απρίλιος 2016) σε μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και είχε ως στόχο την εισαγωγή του φακέλου εργασιών ως αξιολογικό εργαλείο της ανάπτυξης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στο γλωσσικό μάθημα και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης. Η διαδικασία έλαβε χώρα μέσα σ' ένα πλαίσιο αλληλόδρασης, υποστηρικτικό και θετικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εισαγωγή του φακέλου εργασιών στην καθημερινή διδακτική πράξη απαιτούσε συστηματική προετοιμασία από την πλευρά της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, αλλά και κατάλληλη ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους και τη διαδικασία εφαρμογής του. Θα έπρεπε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μένα και τους μαθητές μου, έτσι ώστε να θελήσουν να εμπλακούν ενεργά στην εφαρμογή του portfolio. Οι ερωτήσεις των μαθητών στην αρχή ήταν περισσότερο διερευνητικές, καθώς ερχόταν πρώτη φορά σε επαφή με μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης. Ο φάκελος εργασιών παρουσιάζει την ιδιομορφία ότι περιλαμβάνει μια ποικιλομορφία στοιχείων, τα οποία θα πρέπει να επιλεγούν αποκλειστικά από τον κάτοχό του, αποτυπώνοντας την πρόοδο της μάθησής του και το επίπεδο των ικανοτήτων του (Γεωργούσης, 1998).

Αρχικά, υπήρχε μια έκδηλη αμηχανία των μαθητών ως προς την εφαρμογή του φακέλου εργασιών, καθώς δε μπορούσαν να προσαρμοστούν στην ιδέα ότι η αποτίμηση της επίδοσης μπορεί να γίνει και βάσει ποιοτικών μέσων αξιολόγησης,

εκτός από τους ποσοτικούς δείκτες. Έχει επικρατήσει η άποψη ότι η αριθμητική απόδοση της επίδοσης γίνεται ευκολότερα αντιληπτή, καθώς οι βαθμοί εκφράζουν κάτι συγκεκριμένο και απτό (καλός, μέτριος ή κακός μαθητής) (Κωσταντίνου, 2002).

Καθοριστικής σημασίας κρίθηκε η χρήση του portfolio στην πράξη, καθώς οι μαθητές κατάλαβαν ότι είχαν να αποκομίσουν πολλά οφέλη από την εφαρμογή του.

Όπως προέκυψε από την αποτίμηση της εφαρμογής του portfolio μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών, το σύνολο των μαθητών αποκόμισε θετικά αποτελέσματα από την όλη διαδικασία. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έμειναν ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του portfolio και θα ήθελαν και του χρόνου να έχουν portfolio στην τάξη τους. Ακόμη, κατάφεραν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους ως προς το επίπεδό τους στη γλώσσα, αφού υπήρχε ένα μικρό ποσοστό μαθητών που κατέγραψε ότι χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια στο μάθημα της Γλώσσας (πίνακας 4). Η αξιολόγηση, ως διευκρινήσουμε ότι αποτέλεσε μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι μαθητές παρακολουθούσαν και κατέγραφαν συστηματικά την πρόοδό τους στο γλωσσικό μάθημα. Ο φάκελός τους αποτελούσε το προσωπικό τους δημιούργημα, μια αντιπροσωπευτική εικόνα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, όπως ακριβώς αναφέρουν και οι Koca και Lee (1998).

Επιπλέον, κατά την εφαρμογή του portfolio παρατηρήθηκε ότι γεφυρώθηκε η διδακτική πράξη με αυτό που τελικά προσλαμβάνουν οι μαθητές. Αποτέλεσε, επομένως, ένα χρήσιμο εργαλείο και για την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια, το οποίο συνέβαλε στην ανατροφοδότησή της (Falchikov, 2005). Από την τήρηση ημερολογίου, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δε συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη συμπλήρωση του portfolio (πίνακας 3).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων (πίνακας 5-8), κατέδειξε ότι οι μαθητές, σύμφωνα με τα όσα αναφέρει ο Tagone (1983), ανάλογα με το βαθμό της γλωσσικής τους επίγνωσης και της κοινωνιογλωσσικής τους ικανότητας στη γλώσσα, έδιναν τις κατάλληλες απαντήσεις στην ενότητα «Το επίπεδό μου στη Γλώσσα».

Από την άλλη πλευρά, προέκυψαν κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με ορισμένα τρωτά σημεία του φακέλου εργασιών. Αρχικά, παρατηρήθηκε στην πράξη ότι η χρήση του φακέλου εργασιών αποτελεί μια διαδικασία αρκετά χρονοβόρα, όπως αναφέρει ο Mc Millan (2004). Χρειάστηκε να δαπανηθεί αρκετός προσωπικός χρόνος από την πλευρά της εκπαιδευτικού προκειμένου να σχεδιαστεί ο φάκελος και να εξοικειωθούν οι μαθητές με την έννοια της αυτοαξιολόγησής τους.

Ένα ακόμη μειονέκτημα που αναφέρει ο Γεωργούσης (1998) και παρατηρήθηκε κατά την εφαρμογή του portfolio, ήταν το γεγονός ότι μαθητές με χαμηλές προσδοκίες μάθησης, προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ένιωθαν συχνά μειονεκτικά, καθώς δεν κατανοούσαν ορισμένες πτυχές του φακέλου εργασιών, όπως την ενότητα «Αυτά που με βοηθούν να μαθαίνω ευκολότερα τη Γλώσσα». Για να ξεπεραστεί η δυσκολία αυτή, χρειαζόταν η βοήθεια της εκπαιδευτικού, η οποία έπρεπε να εξηγήσει ακόμη πιο απλά την όλη διαδικασία. Τελικά, οι κοινωνικές ανισότητες διακρίνονται ή εξαλείφονται μέσα από τη χρήση του φακέλου εργασιών;

Επιπρόσθετα, το γεγονός που προβληματίζει σε τέτοιες μορφές αξιολόγησης είναι ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας που προσφέρουν. Το αποτέλεσμα προκύπτει από μια ποικιλία στοιχείων, τα οποία μπορεί να μην είναι συγκρίσιμα (Baas et al., 2014). Το γεγονός αυτό στη δική μας πιλοτική εφαρμογή προσπελάστηκε από τον κατάλληλα σχεδιασμένο φάκελο εργασιών με καθορισμένες ενότητες στο «Γλωσσικό Βιογραφικό».

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι κρίνεται όσο ποτέ άλλοτε αναγκαίο να απομακρυνθούμε από συμβατικές-βαθμοθηρικές μεθόδους αξιολόγησης που το μόνο που καταφέρνουν είναι να κατακερματίζουν τη γνώση και να γεμίζουν άγχος όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και ολόκληρη την οικογένειά τους. Το «κυνήγι των βαθμών», η σύγκριση της επίδοσης ενός μαθητή με τους υπόλοιπους και η πίεση του χρόνου καλλιεργούν τον ανταγωνισμό, εμποδίζουν το συνεργατικό κλίμα στη σχολική κοινότητα και αγχώνουν ιδιαίτερα τους μικρούς μαθητές ή μαθητές μέτριων ή χαμηλών επιδόσεων με αποτέλεσμα πολλές φορές την αποτυχία τους. Στο σημείο αυτό έρχονται οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης να εξομαλύνουν κάποια αρνητικά στοιχεία των τυπικών. Αξιολογούνται και καλλιεργούνται ανώτερες γνωστικές διαδικασίες του μαθητή, καθώς απαιτείται παραγωγή έργου και όχι μόνο επιλογή μιας απάντησης. Πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη, οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες και οι αδυναμίες εκτιμώνται μέσω πολλαπλών πηγών και η αξιολόγηση προσαρμόζεται πάνω τους αντανακλώντας την πραγματικότητα. Η εναλλακτική αξιολόγηση, αν και πιο χρονοβόρα από την τυπική, ωθεί το μαθητή να παίρνει πρωτοβουλίες, να προσπαθεί, να συνεργάζεται, να αυτονομείται, να αυτοαξιολογείται και να ετεροαξιολογεί.

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι πανάκεια για όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης; Ή μήπως είναι αυτοσκοπός; Ασφαλώς και οι δύο παραπάνω

ερωτήσεις μόνο αρνητική απάντηση είναι έτοιμες να δεχθούν. Η αποδοτικότερη λύση της αξιολόγησης είναι, κατά την άποψή μου, ο συνδυασμός τυπικών-παραδοσιακών και εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Για παράδειγμα, στην περίπτωσή μας συνυπήρχε η χρήση του φακέλου εργασιών με τις τυπικές γραπτές ανακεφαλαιωτικές δοκιμασίες, καθώς διαφορετικές γνωστικές πτυχές εξετάζονταν κάθε φορά σύμφωνα με τους στόχους της εκάστοτε διδακτικής ενότητας. Η επιλογή της μεθόδου συνιστάται να γίνεται βάση κάποιων παραμέτρων, όπως είναι η ηλικία του εξεταζόμενου, το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα των γλωσσικών δεξιοτήτων του, ο βαθμός κατανόησης, η φύση του αντικειμένου εξέτασης και ο σκοπός της αξιολόγησης. Για παράδειγμα σε μαθητές χαμηλού γνωστικού επιπέδου ενδείκνυται η συστηματική και έγκυρη προφορική μορφή αξιολόγησης, καθώς η λήψη των μηνυμάτων με αυτό τον τρόπο είναι γρηγορότερη και ευκολότερη και ο μαθητής θα βγάλει στην επιφάνεια τι γνωρίζει και τι μπορεί να κάνει. Εξαρτάται πάντοτε η μέθοδος που θα ακολουθήσουμε από το σκοπό που υπηρετεί η αξιολόγηση. Αν, για παράδειγμα ο σκοπός είναι η αντικειμενική κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα, τότε μια τυπική μέθοδος αξιολόγησης αποδεικνύεται αποτελεσματικότερη. Οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αναγκαίο και ωφέλιμο να έρχονται σε επαφή και με τις δύο μεθόδους αξιολόγησης, έτσι ώστε να δημιουργηθούν μέσα τους τα κριτήρια για αληθινή επιβράβευση της προσπάθειας που καταβάλλουν. Με τον τρόπο αυτό, θα αντιμετωπίζουν τη γνώση ως διαδικασία και ως απόλαυση και θα συνειδητοποιήσουν ότι η αξιολόγησή τους δεν αποτελεί πλέον αυτοσκοπό.

## **6.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Οι περιορισμοί σε μια έρευνα μπορεί να οφείλονται σε πολλούς παράγοντες. Στη συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή του portfolio ένας περιοριστικός παράγοντας ήταν η μικρή ηλικία των μαθητών/τριών (8 ετών) του δείγματός μας. Η συμπλήρωση του portfolio γινόταν με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Ο γραπτός λόγος των παιδιών ήταν τις περισσότερες φορές μονολεκτικός. Επιπλέον, κατά την αποτίμηση της εφαρμογής οι απαντήσεις των παιδιών στη συνέντευξη ήταν περιορισμένες και κυρίως μονολεκτικές.

Ένας δεύτερος περιοριστικός παράγοντας ήταν το μικρό χρονικό διάστημα



κατά το οποίο έλαβε χώρα η πειραματική εφαρμογή μας. Η διάρκεια της εφαρμογής ήταν 10 εβδομάδες (Ιανουάριος 2016 - Απρίλιος 2016), διάστημα αρκετά περιορισμένο για να καταφέρουν να εξοικειωθούν οι μικροί μαθητές με το σκοπό και τη χρησιμότητα του portfolio. Ωστόσο, η ανταπόκριση και η συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής ήταν ικανοποιητική.

Ένας τρίτος περιορισμός στην έρευνά μας ήταν η απουσία της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών μας κατά την εφαρμογή του portfolio. Σύμφωνα με την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας στους φακέλους εργασιών (portfolio), εκτός από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, έχουν πρόσβαση και οι γονείς τους. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους και να καταγράφουν και οι ίδιοι τα σχόλιά τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

### **6.3 Προτάσεις για υλοποίηση**

Στην παρούσα πιλοτική εφαρμογή σχεδιάστηκε ένας φάκελος εργασιών (portfolio) για το γλωσσικό μάθημα, ώστε να διερευνηθεί η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Θα μπορούσε σε μια μελλοντική εφαρμογή να απευθύνεται σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα μαθητών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, οι οποίοι αναμφίβολα έχουν περισσότερο αναπτυγμένη την κριτική τους ικανότητα, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στο σκοπό του portfolio, που δεν είναι άλλος από την αυτοαξιολόγησή τους.

Επιπλέον, οι γονείς θα μπορούσαν να εμπλακούν ενεργά στην αξιολόγηση των παιδιών τους σε μια μελλοντική εφαρμογή του portfolio. Η συμβολή τους με τα σχόλια και τις παρεμβάσεις τους στο περιεχόμενο του φακέλου εργασιών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προάγει τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών.

Τέλος, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του portfolio θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα μαθήματα, εκτός από τη Γλώσσα. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών για τη δημιουργία ενός ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών (e-portfolio), στον οποίο οι μαθητές και οι γονείς θα έχουν πρόσβαση από παντού.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **I. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Altrichter, H, Posch, P & Somekh, B 1993, *Teachers Investigate their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*, Routledge, London.

Baas, D, Castelijns J, Vermeulen, M, Martens, R & Segers, M 2014, ‘The relation between Assessment for Learning and elementary students’ cognitive and metacognitive strategy use’, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 85, pp. 35- 46.

Belanoff, P & Dickson, M (ed.) 1991, *Portfolios: Process and Product*, Bounton Cook Publishers, Portsmouth.

Bruner, J 1997, *The Culture of Education*, MA: Harvard University Press, Cambridge.

Burke, J & Jessup G 1994, ‘Assessment in NVQs: disentangling validity from reliability’, in Horton T (eds.), *Assessments Debates*, Hodder & Stoughton, London.

Cole, DJ & Ryan, CW 2000, *Portfolios across the curriculum and beyond*, Thousand Oaks, Corwin Press, CA.

Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cummins, J 1984, 'Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students', in Rivera C, *Language Proficiency and Academic Achievement, Multilingual Matters*, Clevedon.

Falchikov, N 2005, *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*, RoutledgeFalmer London/New York.

Goldstein, B 1991, 'Using Interviews as Performance Assessment in General Education Proceedings of the Third International Conference on Assessing Quality in Higher Education', *Center for Assessment Research and Development*, vol. 1, pp.219-236.

Hancock, Ch. R 2006, 'Language Teaching and Language Testing: A way and ways to make appropriate connections', *Accion Pedagogica*, vol.15, pp. 6-13.

Kimeldorf, M 1994, *Creating Portfolios for Success in School, Work and Life*, Free Spirit Publishing, Minneapolis.

Hart, D 1994, *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. Addison-Wesley Publishing Company, California.

Huot, J 1997, 'Un aperçu de l'approche pédagogique basée sur la performance', viewed 15 April 2016, <http://fox.nstn.ca/huot/formation/edu-perf.html>

Koca, SA & Lee HJ 1998, 'Portfolio assessment in Mathematics Education', *ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH*, viewed 20 April 2016 <http://www.ericdigests.org/2000-2/portfolio.html>

Kohonen, V 1999, 'Authentic assessment in affective foreign language education', in Arnold, J (ed.), *Affect in language learning*, CUP, pp. 279-294, Cambridge.

Lenz, P & Schneider G 2002, 'Developing the Swiss Model of the European Language Portfolio' *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*, Council of Europe, pp.68-86.

Mason, RD, Pegler, CA & Weller MJ 2004, 'E-portfolios: An assessment tool for online courses', *British Journal of Educational Technology*, vol. 35, no. 6, pp. 717-727.

Mc Millan, JH 2004, *Classroom assessment: principles and practice for effective instruction*, 3<sup>rd</sup> edn, MA: Pearson, Boston.

Meyer, C 1992, 'What's the difference between authentic and performance assessment', *Educational Leadership*, vol. 49, pp. 39-40.

Newmann, FM & Archbald DA 1992, 'The nature of authentic academic achievement', in Berlak H, Newmann FM, Adams E, Archbald DA, Burgess T, Rave J & Romberg TA, *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*, State University of New York Press, NY, Albany.

Ryan, C 1994, *Authentic Assessment*, Teacher Created Materials Inc, USA.

Sandford, B & Hsu C 2013, 'Alternative Assessment and Portfolios: Review, Reconsider, and Revitalize', *International Journal of Social Science Studies*, vol.1, pp. 215-221.

Seely, A 1994, 'Portfolio assessment', *Teacher Created Materials*, Westminister, CA.

Serafini, F 2001, 'Three paradigms of assessment: Measurement, procedure and inquiry', *The Reading Teacher*, vol. 54, no. 4, pp. 384-393.

Shores, EF & Grace C 1998, *The portfolio Book, A step by step, Guide for Teachers*, Gryphon House Book, Beltsville, Maryland.

Stufflebeam, D, & Alkim, M 1968, 'Evaluation Theory Development', *Evaluation Comment*, vol. 2, pp. 2-4.

Tarone, E 1983, 'Some thoughts on the notion of "communication strategy"', in Faerch, C & Kasper, G (Eds), *Strategies in interlanguage communication*, Longman, London.

Tierney, RJ, carter, MA & Desai, LE 1991, *Portfolio assessment in the Reading-Writing Classroom*, Christopher-Gordon Publishers, Inc. Norwood, MA.

Tsagari, C 2004, 'Alternative Methods of Assessment' in West, R & Tsagari C 2004, *Testing and Assessment in Language Learning*, Hellenic Open University, Patra, Greece, vol. 3 no. 10, pp. 119-334.

Tyler, R 1949, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.

Vavrus, L 1990, 'Putting portfolios to the test', *Instructor*, vol. 100, no. 1, pp. 48-63.

Vygotsky, L.S 1987, *Thought and Language*, Gnosis publications, Athens.

Westhoff, G 1999, 'The European Language Portfolio as an Instrument for documenting Learning Experiences – Implementing the Pedagogical Function or How Hard can we Make the Soft Pages?' in Council of Europe 1999, *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)*, pp. 33-48, viewed 5 May 2016 [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies\\_kohonen\\_westhoff.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc)

Wiggins, GP 1989, 'A true test: toward more authentic and equitable assessment', *Phi Delta Kappan*, vol. 70, no. 1, pp. 703-713.

Wiggins, GP 1993, *Assessing student performance: Explore the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco.

Wineburg, SS & Grossman, PL (Eds.) 2000, *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*, Teachers College Press, New York.

Wolf, DP 1989, 'Opening up assessment', *Educational Leadership*, vol. 46, no. 7, pp. 24-35.

## II. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ανδρεαδάκης, Ν & Μαγγόπουλος, Γ 2005, 'Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Μηχανισμός Επιλογής ή Διαδικασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών;', *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη, 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ)*, Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2005, σελ. 89-95.

Βαρσαμίδου, Α & Ρεξ Γ 2007, 'Αυθεντική αξιολόγηση/Αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση', *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Ιωάννινα, 19-21 Οκτωβρίου*.

Γαβριηλίδου, Ζ, Σφυρόερα Μ & Μπεζέ Α 2006, 'Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες', ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Γεωργούσης, Π 1998, *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment)*, Δελφοί, Αθήνα.

Γρίβα, Ε 2015, *Αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος: Τυπικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2014-2015, Φλώρινα*.

ΔΕΠΠΣ, 2002, ΦΕΚ, τ. Α', 24/13-2-2002

ΔΕΠΠΣ, 2003, ΦΕΚ ,τ. Β΄, 303/13-03-2003

Κασσωτάκης, Μ 2003, *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Καψάλης, Α 1998, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κουλουμπαρίτση, Α & Ματσαγγούρας, Η 2005, 'Ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 7, σελ.1-10.

Κωνσταντίνου, Χ 2002, 'Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 7, σελ. 37-52.

Ματσαγγούρας, Η 1995, *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η 2003, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Gutenberg, Αθήνα.  
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ)*, Αθήνα.

Μαυρομμάτης, Ι, Ζουγανέλη, Α, Καυκά, Δ & Στεργίου Π 2007, 'Αξιολόγηση του μαθητή', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 13, σελ. 84-98.

Mc Beath, J 2001, *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*, μτφρ. Δούκας Χ & Πολυμεροπούλου Ζ, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Πανταζής, Σ & Σακελλαρίου Μ 2005, 'Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση', *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*, 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο του Τ.Ε.Π.Α του Α.Π.Θ, Ελληνικά Γράμματα, Θεσσαλονίκη.

Παπακωνσταντίνου, Π 1993, *Εκπαιδευτικό Έργο Και Αξιολόγηση Στο Σχολείο*, Εκφραση, Αθήνα.

Ρέλλος, Ν 2003, *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*, Gutenberg, Αθήνα.

Seebauer, R & Hellus, Z 2002, 'Χαρτοφυλάκια και λοιπές εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης', μτφρ. Κολιάδης Ε, στο *Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη Διασφάλιση της Επιτυχίας-Πρόγραμμα: Qual-Impact*, Γρηγόρης, Αθήνα.

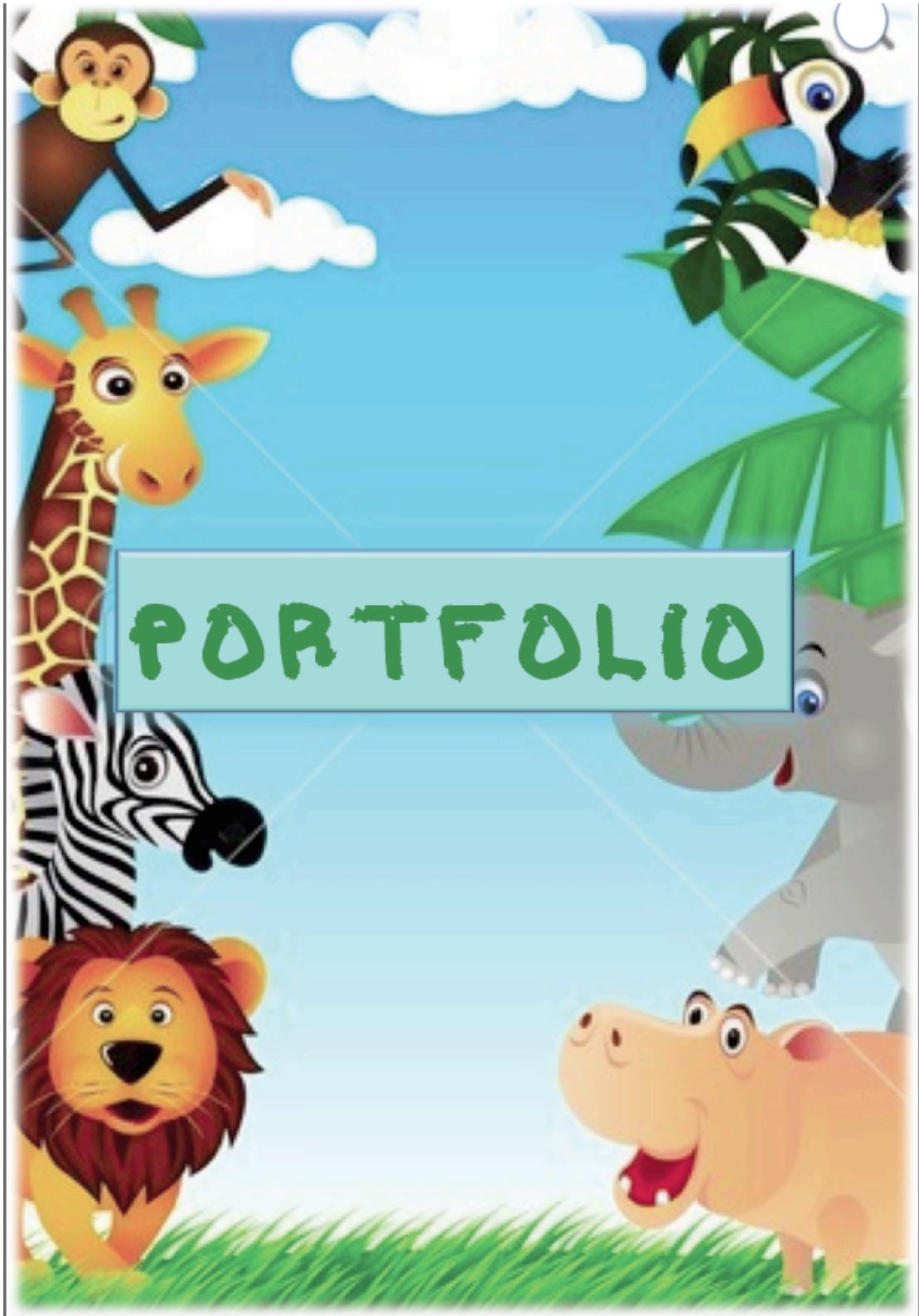
Τριλιανός, Α 1998, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Τολίδη, Αθήνα.

Τσοπάνογλου, Α 2000, *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 1997, ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997, Νόμος 2525/97.

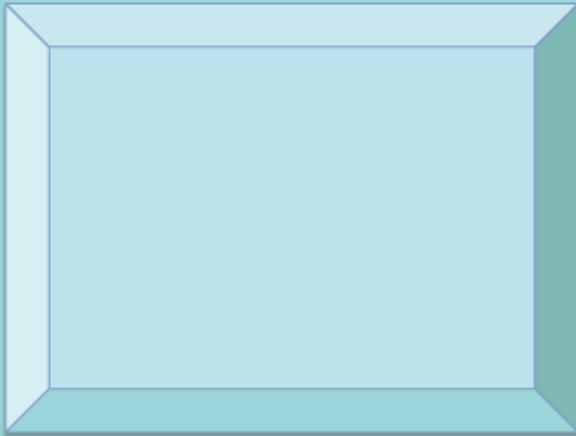


## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

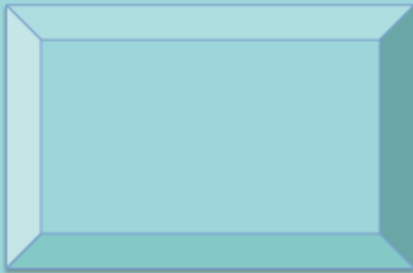


PORTFOLIO

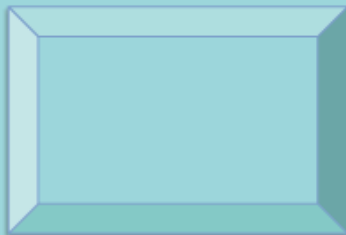
Η φωτογραφία μου:



Η υπογραφή μου:



Το δακτυλικό μου  
αποτύπωμα:



Τεία σας παιδιά!!!  
Φλάτε μαζί μας σ' ένα  
φανταστικό ταξίδι στο  
μαγικό κόσμο της  
Γλώσσας!!!





Το portfolio είναι ο δικός μου φάκελος  
στον οποίο θα παρουσιάσω τον  
εαυτό μου!!!

Τι θα κάνω;  
βοήθησέ με...



✓ Εδώ γράφω  
πράγματα  
για τον εαυτό  
μου!



✓ Σημειώνω  
πώς μαθαίνω  
τη γλώσσα  
μου!



✓ Παρουσιάζω  
την πρόδό  
μου στη  
γλώσσα!



✓ Παρουσιάζω το  
επίτεδό μου  
στη γλώσσα!





Τι θα κάνω;  
βοήθησέ με...



✓ Γράφω για τις  
εμπειρίες  
μου με άλλες  
γλώσσες!



✓ Γράφω τι μου  
αρέσει να  
κάνω στο  
μάθημα της  
γλώσσας!



✓ Αποθηκεύω τις  
εργασίες που  
μου αρέσουν!



✓ Σημειώνω σε  
τι είμαι πολύ  
καλός και σε  
τι λιγότερο.



# Γλωσσικό Βιογραφικό

Στο γλωσσικό μου βιογραφικό καταγράφω:

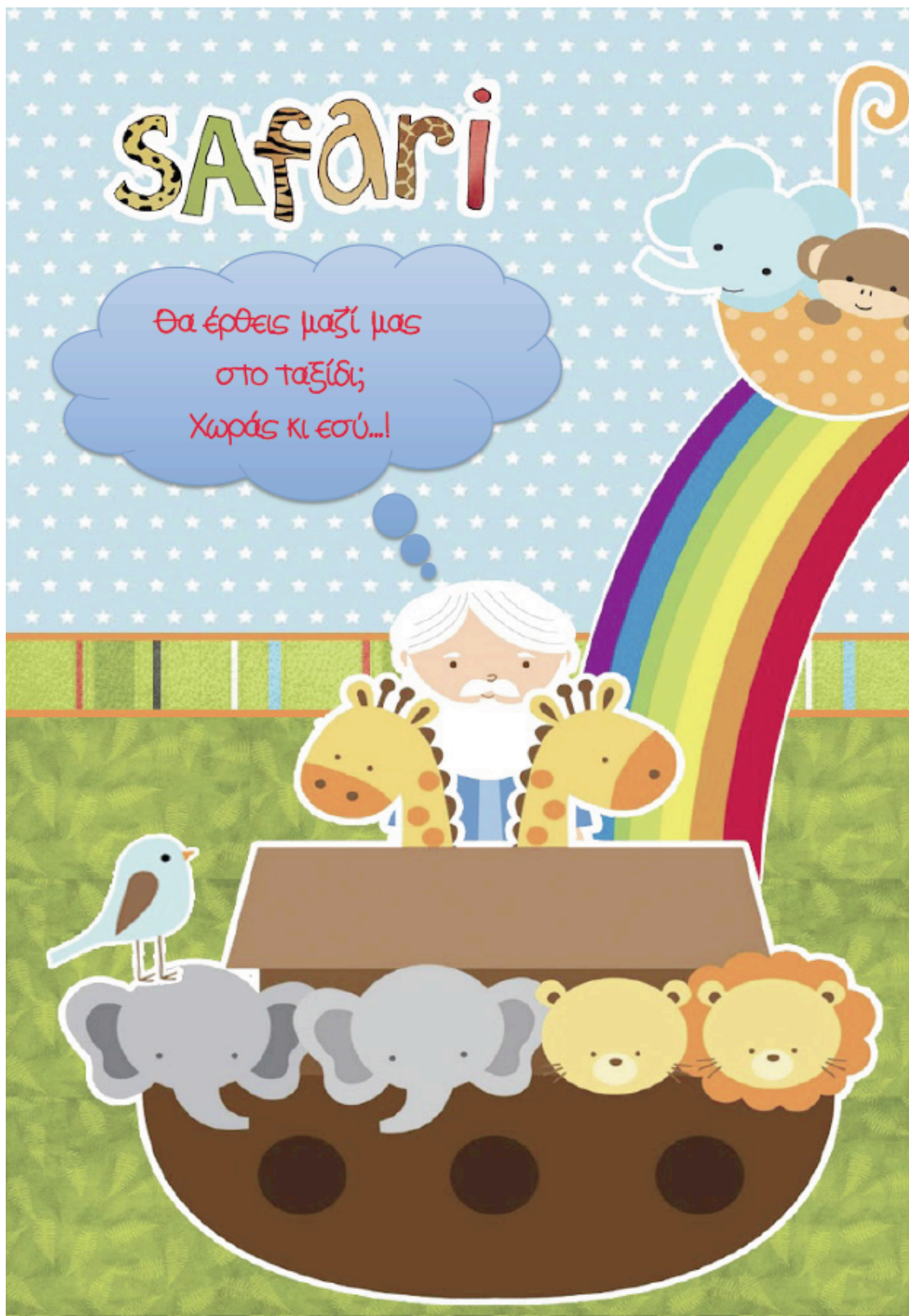
- ☑ Τα προσωπικά μου στοιχεία
- ☑ Το γλωσσικό μου πορτραίτο
- ☑ Πράγματα για τον εαυτό μου
- ☑ Τις επαφές μου με άλλες γλώσσες
- ☑ Αυτά που με βοηθάνε να μαθαίνω  
ευκολότερα τη γλώσσα μου
- ☑ Αυτά που μου αρέσουν να κάνω  
περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας
- ☑ Το επίπεδό μου στη γλώσσα
- ☑ Τα σχόλιά μου
- ☑ Το λεξικό μου





# Safari

Θα έρθεις μαζί μας  
στο ταξίδι;  
Χωρίς κι εσύ...!



Ας γνωριστούμε  
καλύτερα!!!

Πες μας  
λίγα λόγια  
για σένα...





Τα προσωπικά μου στοιχεία:

Το όνομά μου είναι:

.....

Το επίθετό μου είναι:

.....

Πηγαίνω στο σχολείο:

.....

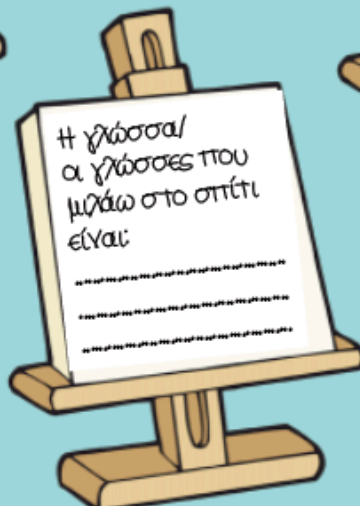
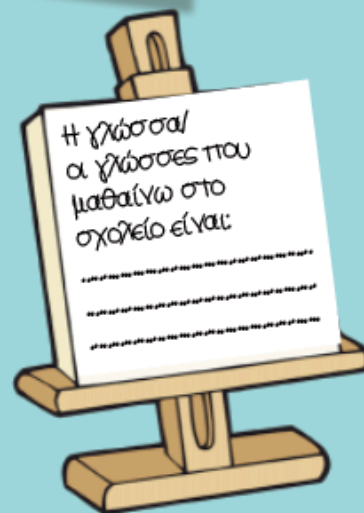
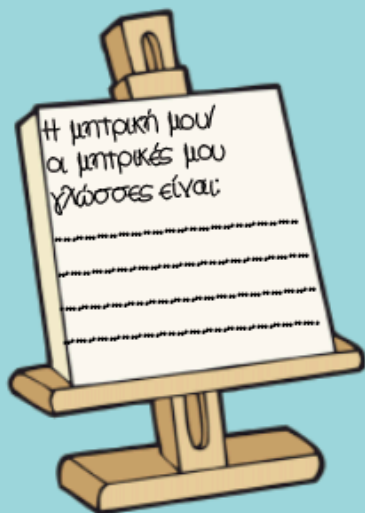
Στην τάξη:

.....

Γεννήθηκα (ημερομηνία και τόπος):

.....

# Το γλωσσικό μου πορτραίτο



# Μιλώ για τον εαυτό μου

Το αγαπημένο μου  
μάθημα είναι:

---

---

Το αγαπημένο μου  
παιχνίδι είναι:

---

---



Το αγαπημένο μου  
χρώμα είναι:

---

---

Το αγαπημένο μου  
φαγητό είναι:

---

---



# Η επαφή μου με άλλες γλώσσες



Ποιες γλώσσες μιλάω;	Πόσα χρόνια τις μιλάω;	Γιατί τις μιλάω;
1.		
2.		
3.		
4.		





Έχω ταξιδέψει σε άλλες χώρες;

Αν ναι, ποιες χώρες έχω επισκεφθεί;

Εκεί, ποια γλώσσα μιλούσαν για να επικοινωνούν;

Μου άρεσε/Δε μου άρεσε η γλώσσα τους γιατί .....

Έχω φίλους από άλλες χώρες;

Αν ναι, από ποιες χώρες είναι;

Ποια γλώσσα μιλάω μαζί τους;

Ποια ξένη γλώσσα μου αρέσει περισσότερο;





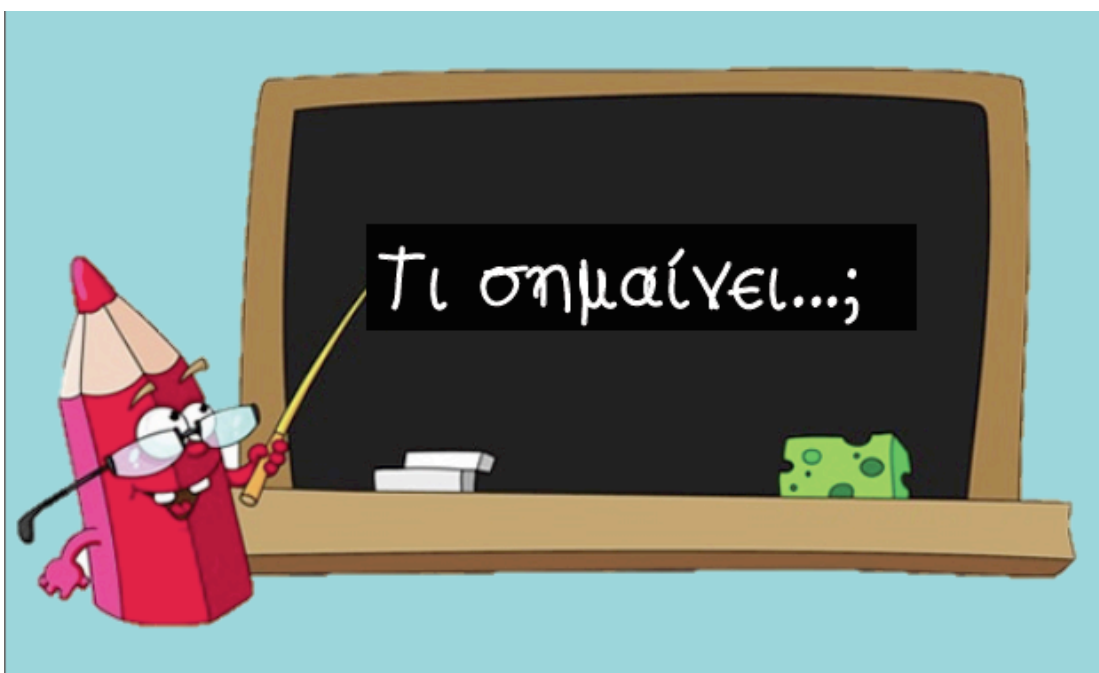
Πώς μαθαίνω τη γλώσσα μου;	Σημειώνω Βάζοντας ✓	Ποια γλώσσα χρησιμοποιώ;
1. Μιλώ στο σπίτι μου		
2. Μιλώ στο σχολείο μου		
3. Μιλώ με την παρέα μου		
4. Ακούω τραγούδια		
5. Βλέπω τηλεόραση		
6. Διαβάζω βιβλία		
7. Μιλώ με άλλους όταν ταξιδεύω στο εξωτερικό		



# Αυτά που με βοηθάνε να μαθαίνω ευκολότερα τη γλώσσα μου

Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν:	Σημειώνω βάζοντας ✓
1. Κάνω μια πρόταση με αυτή	
2. Τη συνδέσω με μια εικόνα	
3. Κάνω μια ζωγραφιά με αυτή	
4. Τη γράφω πολλές φορές	
5. Την ακούω πολλές φορές από το δάσκαλό μου/ τη δασκάλα μου	
6. Χρησιμοποιώ το λεξικό	





Όταν δεν ξέρω μια λέξη:	Σημειώνω βάζοντας ✓
1. Ρωτάω το δάσκαλό μου/ τη δασκάλα μου	
2. Χρησιμοποιώ το λεξικό	
3. Κοιτάζω τις λέξεις που προηγούνται ή ακολουθούν	
4. Σκέφτομαι πιθανές συνώνυμες λέξεις	
5. Την αντικαθιστώ με άλλες λέξεις	
6. Την αφήνω και προχωράω παρακάτω	

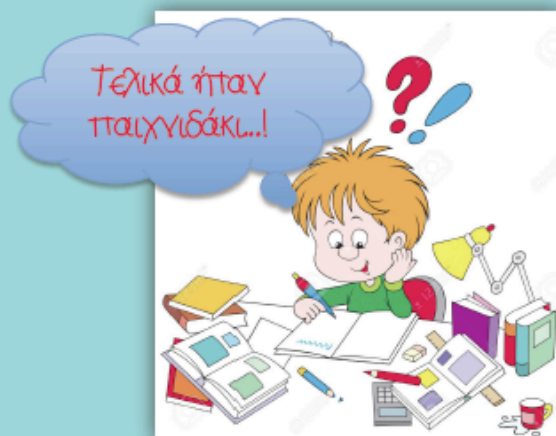
θυμάμαι καλύτερα κάτι καινούριο που μαθαίνω όταν:	Σημειώνω βάζοντας ✓
1. Το συνδέω με κάτι που ήδη ξέρω	
2. Το επαναλαμβάνω πολλές φορές	
3. Το γράφω πολλές φορές	
4. Χρησιμοποιώ εικόνες και ζωγραφιές	
5. Το βάζω σε ομάδες με άλλα πράγματα που ξέρω	
6. Το ταιριάζω με ένα κείμενο	
7. Φτιάχνω ένα τραγουδάκι με αυτό	
8. Κατασκευάζω ένα παιχνίδι με αυτό	

Πώς θα τα θυμηθώ όλα αυτά που έμαθα...;



## Αυτά που μου αρέσουν να κάνω περισσότερο στο μάθημα της γλώσσας

Μου αρέσει να:	Σημειώνω Βάζοντας ✓
1. Να διαβάζω κείμενα	
2. Να γράφω μικρά κειμενάκια	
3. Να φτιάχνω δικές μου ιστορίες	
4. Να λύνω ασκήσεις	
5. Να χρησιμοποιώ το λεξικό	
6. Να φτιάχνω παιχνίδια ή τραγούδια με λέξεις	
7. Να συζητώ με τους συμμαθητές μου	



# Το επίτευξό μου στη γλώσσα

Κάποια  
πράγματα στη  
γλώσσα τα  
καταφέρνω  
μόνος/μόνη μου!

Για άλλα  
χρειάζομαι  
λίγη βοήθεια...

Και για άλλα  
χρειάζομαι  
περισσότερο  
χρόνο και  
προσπάθεια!





Τι έχω καταφέρει  
στη γλώσσα;  
Σημειώνω  
βάζοντας ✓

Μπορώ να διαβάσω...	Το καταφέρνω καλά	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια
1. Πτυακίδες			
2. Μικρές αγγελίες			
3. Ανακοινώσεις			
4. Αφίσες			
5. Παραμύθια			
6. Λογοτεχνικά κείμενα			
7. Ένα λεξικό			
8. Λίστες			
9. Διαφημιστικά φυλλάδια			

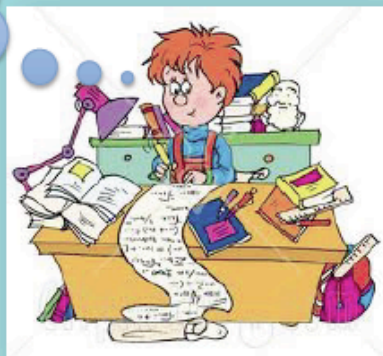
Τχώσσα δε  
βάζει μέσα  
της...!



Έχω για σου  
πρω τόσα  
πολλά...!

Προφορικά μπορώ να...	Το καταφέρνω καλά	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια
1. Περιγράφω κάτι που είδα			
2. Περιγράφω κάτι που φαντάστηκα			
3. Άπαντώ στις ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου			
4. Χρησιμοποιώ επίθετα στις περιγραφές			
5. Χρησιμοποιώ την παρομοίωση στην περιγραφή			
6. Περιγράφω αντικείμενα			

Τι κρίμα...!  
Κου τελείωσε όλο  
το χαρτί...



Μπορώ να γράψω ...	Το καταφέρνω καλά	Το καταφέρνω με λίγη βοήθεια	Θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο και προσπάθεια
1. Ημερολόγιο			
2. Πινακίδες			
3. Ανακαινώσεις			
4. Μικρές αγγελίες			
5. Αφίσες			
6. Το δικό μου λεξικό			
7. Ορισμούς λέξεων			
8. Συνώνυμα-Αντίθετα επίθετα			
9. Οριστικό-Αόριστο άρθρο			
10. Κύρια-Κανόνια ουσιαστικά			



# Τα σχόλιά μου

Ημερομηνία: .....

✓ Οι αγαπημένες μου δραστηριότητες αυτό το διάστημα ήταν: .....

✓ Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο ήταν: .....

✓ Για να ξεπεράσω τις δυσκολίες που συνάντησα θα: .....

Κρατς  
μυστικό...;  
Έχω πράγμα  
να σου πω...!



Ημερομηνία: .....

✓ Οι αγαπημένες μου δραστηριότητες αυτό το διάστημα ήταν: .....

✓ Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο ήταν: .....

✓ Για να ξεπεράσω τις δυσκολίες που συνάντησα θα: .....

# Τα σχόλιά μου

Ημερομηνία:.....

✓ Οι αγαπημένες μου δραστηριότητες αυτό το διάστημα ήταν:.....

✓ Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο ήταν.....

✓ Για να ξεπεράσω τις δυσκολίες που συνάντησα θα.....



Ημερομηνία:.....

✓ Οι αγαπημένες μου δραστηριότητες αυτό το διάστημα ήταν:.....

✓ Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο ήταν.....

✓ Για να ξεπεράσω τις δυσκολίες που συνάντησα θα.....

# Το λεξικό μου

Ας γράψουμε τις καινούριες λέξεις που μάθαμε για να μην τις ξεχάσουμε ποτέ!



Νέα λέξη	Τι σημαίνει	Γράφω μια πρόταση με τη λέξη
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		

# Το ντοσιέ μου



Τώρα έχω κι εγώ το δικό μου αρχείο  
που μπορώ να βάζω αγαπημένα μου  
πράγματα!

Οτιδήποτε  
θέλεις και έχει  
σχέση με τη  
γλώσσα και τη  
πρόδο μου

Επαίνους  
διπλώματα  
συμμετοχές

Ασκήσεις  
γραφτές  
εργασίες



Παιχνίδια  
θεατρικά

Ζωγραφιές  
κατασκευές

Cd -  
τραγούδια

Φωτογραφίες





# Safari

Κάπου εδώ τελείωσε το ταξίδι  
μας στο μαγικό κόσμο της  
γλώσσας...!  
Ελπίζουμε να πέρασες όμορφα!

