

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Διπλωματική εργασία

**«Το portfolio ως ‘εργαλείο’ εναλλακτικής αξιολόγησης: Πιλοτική εφαρμογή για το γλωσσικό μάθημα στην Γ΄ τάξη Δημοτικού σχολείου»**

της Μπαΐρα Μαριάνθης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη

Εξεταστική Επιτροπή:

Γρίβα Ελένη, Επίκουρη καθηγήτρια

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Στάμου Αναστασία, Επίκουρη καθηγήτρια

Φλώρινα, Ιούνιος 2018

Copyright© Μπαϊρα Μαριάνθη,2018

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 την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σ' αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο :** Μπαϊρα Μαριάνθη

**A.E.M.:** 694

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** E-mail: [b8maria10@gmail.com](mailto:b8maria10@gmail.com)

**Έτος εισαγωγής:** 2016

**Κατεύθυνση:** Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** «Το portfolio ως ‘εργαλείο’ εναλλακτικής αξιολόγησης: Πιλοτική εφαρμογή για το γλωσσικό μάθημα στην Γ΄ τάξη Δημοτικού σχολείου»

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 06 - 06 – 2018

Η δηλούσα

Μπαϊρα Μαριάνθη

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.....	9
ΠΙΝΑΚΕΣ-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ .....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	12
<b>1. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η σημασία της .....</b>	<b>16</b>
1.1 Μορφές αξιολόγησης ως προς το χρόνο διεξαγωγής .....	22
1.2 Τυπικές μορφές αξιολόγησης.....	25
1.2.1 Πλεονεκτήματα Τυπικής αξιολόγησης .....	26
1.2.2 Μειονεκτήματα Τυπικής αξιολόγησης.....	27
<b>2. Εναλλακτική Αξιολόγηση .....</b>	<b>29</b>
2.1 Πλεονεκτήματα της εναλλακτικής αξιολόγησης.....	32
2.2 Μειονεκτήματα της εναλλακτικής αξιολόγησης.....	33
2.3 Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης.....	34
2.3.1 <i>Project</i> .....	35
2.3.2 <i>Ημερολόγιο</i> .....	39
2.3.3 <i>Αυτοαξιολόγηση</i> .....	41
2.3.4 <i>Ετεροαξιολόγηση</i> .....	43
2.3.5 <i>Πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης</i> .....	45
<b>3. Portfolio ή Φάκελος εργασιών μαθητή .....</b>	<b>49</b>
3.1 Παρουσίαση του portfolio .....	49
3.2 Είδη portfolio .....	52
3.3 Περιεχόμενο του portfolio .....	53
3.4 Σχεδιασμός και οργάνωση του portfolio.....	56

<b>3.5 Αξιολόγηση μέσω του portfolio</b> .....	60
<b>3.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από την εφαρμογή του portfolio στο σχολείο</b> .....	62
<b>3.7 Εφαρμογές του portfolio στην Ελλάδα</b> .....	66
<b>3.8 Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών</b> .....	67
<b>4. Πιλοτική εφαρμογή του portfolio. «Μαθαίνω και .... αξιολογώ μόνος μου τη Γλώσσα μου»</b> .....	75
<b>4.1 Αιτιολόγηση της έρευνας-Σκοπός και στόχοι</b> .....	75
<b>4.2 Σχεδιασμός του portfolio</b> .....	76
<b>4.3 Πιλοτική εφαρμογή</b> .....	81
<b>4.3.1 Οι συμμετέχοντες</b> .....	81
<b>4.3.2 Διαδικασία εφαρμογής του portfolio στη Γ' Δημοτικού</b> .....	82
<b>4.3.2.1 Η γνωριμία με το portfolio</b> .....	82
<b>4.3.2.2 Κύρια στάδια εφαρμογής του portfolio</b> .....	85
<b>5. Αξιολόγηση της εφαρμογής</b> .....	88
<b>5.1 Εργαλεία Αξιολόγησης</b> .....	88
<b>5.1.1 Ημερολόγιο της ερευνήτριας</b> .....	88
<b>5.1.2 Ανασκοπικές συνεντεύξεις</b> .....	90
<b>5.2 Αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή του portfolio</b> .....	91
<b>5.2.1 Αποτελέσματα του ημερολογίου ερευνήτριας</b> .....	91
<b>5.2.2 Αποτελέσματα από την ανάλυση των πινάκων αυτοαξιολόγησης</b> .....	100
<b>5.2.3 Αποτελέσματα των ανασκοπικών συνεντεύξεων</b> .....	117
<b>6. Συζήτηση-Προτάσεις</b> .....	121
<b>7. Βιβλιογραφία</b> .....	127
<b>8. Παραρτήματα</b> .....	136
<b>Παράρτημα Α: Portfolio</b> .....	136
<b>Παράρτημα Β: Ημερολόγιο εκπαιδευτικού</b> .....	160

<b>Παράρτημα Γ: Δείγματα φύλλων αυτοαξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων ....</b>	<b>162</b>
<b>Παράρτημα Δ: Δείγμα περιεχομένων του ντοσιέ .....</b>	<b>166</b>
<b>Παράρτημα Ε: Δείγματα εργασιών από το ντοσιέ των μαθητών .....</b>	<b>167</b>
<b>Παράρτημα Στ : Φωτογραφικό υλικό.....</b>	<b>169</b>

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου την Δρ. Ελένη Γρίβα για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές της, την καλή συνεργασία, και την ενθάρρυνση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της εργασίας μου.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ θα ήθελα να απευθύνω στους μαθητές μου, κορίτσια και αγόρια του Γ1 του 10ου Δημοτικού σχολείου Ξάνθης που συμμετείχαν στην έρευνα και με βοήθησαν με προθυμία σε ότι τους ζήτησα.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την αμέριστη κατανόηση και την υποστήριξή της.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας. Αναφέρεται, αρχικά, στην τυπική αξιολόγηση που εφαρμόζεται σχεδόν αποκλειστικά στα Ελληνικά σχολεία υπογραμμίζοντας τα τρωτά της σημεία. Υποστηρίζει πως οι αλλαγές που συντελούνται στη σύγχρονη εποχή επιβάλλουν την αλλαγή νοοτροπίας και κατευθύνσεων στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Προτείνει την εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων για την αξιολόγηση των μαθητών που είναι περισσότερο υποστηρικτικοί στην πορεία της μάθησής τους. Η εναλλακτική αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη της το διαφορετικό τρόπο εκμάθησης και τον ανόμοιο ρυθμό ανταπόκρισης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας παράλληλα αυθεντικές καταστάσεις.

Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον φάκελο εργασιών του μαθητή ή portfolio. Το portfolio προτείνεται ως τρόπος εναλλακτικής αξιολόγησης στα Νέα Προγράμματα Σπουδών χωρίς όμως να αναφέρονται λεπτομέρειες ή οδηγίες για τον τρόπο σχεδιασμού ή εφαρμογής του από τους εκπαιδευτικούς. Προς επίρρωση της εναλλακτικής πρότασης επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός σχεδίου αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων και αυτοαξιολόγησης μαθητών της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου που στηρίχτηκε στο portfolio. Η υλοποίησή του έλαβε χώρα τη σχολική χρονιά 2017-2018 στο 10<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ξάνθης με συμμετοχή 19 μαθητών. Περιγράφονται ο σχεδιασμός του portfolio, η εφαρμογή του στη σχολική τάξη για 12 εβδομάδες, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν και θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθόδου και από άλλους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, εναλλακτική αξιολόγηση, Γλωσσικός φάκελος, πιλοτική εφαρμογή, γλωσσικές δεξιότητες.



## ABSTRACT

This paper deals with the issue of assessment of our country's primary education. It initially refers to the standard assessment which is exclusively applied to Greek schools and highlights its vulnerabilities. It argues that the changes taking place nowadays require a change of mentality as well as direction in the field of educational assessment. It proposes the implementation of alternative ways of evaluating students that are more supportive of their learning process. This alternative assessment takes into account the different ways of learning and the different pupils' response rate in the learning process while taking into account authentic situations.

Special emphasis is given to the pupil's portfolio. The portfolio is proposed as a way of alternative assessment in the New Curricula, but no details or instructions are given about how it can be designed or implemented by the teachers. In order to support this alternative proposal, a project was designed and implemented so as to assess the language skills and self-assessment of the pupils of C class of primary school based on the portfolio. This proposal took place in the school year 2017-2018 at the 10th Primary School of Xanthi with the participation of 19 students. This paper will describe the portfolio design, its 12 weeks' implementation, the problems which arose, the research tools used and the results that have emerged and could contribute to the adoption of this method by other teachers as well.

### Key words

Evaluation, Alternative assessment, Language portfolio, pilot implementation, language skills.

## ΠΙΝΑΚΕΣ- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

### ΠΙΝΑΚΕΣ

<b>Πίνακας 1.</b> Σχόλια και στόχοι εκπαιδευτικού και μαθητή κατά την αξιολόγηση του portfolio.....	58
<b>Πίνακας 2.</b> Πίνακας συμμετεχόντων κατά την πιλοτική εφαρμογή του portfolio.....	81
<b>Πίνακας 3.</b> Θεματικοί άξονες ημερολογίου ερευνήτριας .....	92
<b>Πίνακας 4.</b> Ανάγνωση (κατανόηση γραπτού λόγου) .....	100
<b>Πίνακας 5.</b> Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου .....	107
<b>Πίνακας 6.</b> Παραγωγή γραπτού λόγου.....	112

### ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

<b>Διάγραμμα 1.</b> Αναστοχασμός .....	39
<b>Διάγραμμα 2.</b> Τι μπορεί να περιλαμβάνει το μαθητικό portfolio .....	55

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 1.</b> Κατανομή μητρικής γλώσσας στο δείγμα των συμμετεχόντων .....	82
<b>Γράφημα 2.</b> Αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην ανάγνωση .....	105
<b>Γράφημα 3.</b> Αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην ανάγνωση παραμυθιών και ιστοριών .....	106
<b>Γράφημα 4.</b> Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση «Πώς σου φάνηκε το portfolio;» .....	117
<b>Γράφημα 5.</b> Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση «Ήταν ευχάριστη η ενασχόληση με το portfolio;».....	118
<b>Γράφημα 6.</b> Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση «Θα ήθελες να χρησιμοποιήσεις το portfolio στα άλλα μαθήματα; Σε ποια;» .....	119
<b>Γράφημα 7.</b> Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση «Νομίζεις ότι είσαι καλός στο μάθημα της Γλώσσας;».....	120

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση του μαθητή συνιστά ένα από τα σημαντικότερα και ακανθώδη ζητήματα που συναντώνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Είναι μια ιδιαίτερα ευρεία έννοια, ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με τους σκοπούς και τη λειτουργία της, υλοποιείται με ποικίλους τρόπους και μέσα και, όταν είναι αποτελεσματική, δημιουργεί ισχυρά κίνητρα μάθησης.

Διαδραματίζει βασικό ρόλο στον έλεγχο της λειτουργίας της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας και κατ' επέκταση στη βελτίωσή του έχοντας ένα διττό ρόλο. Αφενός είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και αφετέρου τα αποτελέσματά της επηρεάζουν την σχολική και επαγγελματική επιλογή του εκπαιδευόμενου (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:239).

Η παιδαγωγική της διάσταση αποτυπώνεται στο Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών Δημοτικού σχολείου. «Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά 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, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα» (Π.Δ. 8/1995 :22).

Τις τελευταίες δεκαετίες διατυπώνονται έντονες επικρίσεις για την αξιολόγηση που επικεντρώνονται κυρίως στην βαθμολόγηση και πιο συγκεκριμένα στις ανεπιθύμητες παρενέργειες των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης (Μανωλάκος, 2010:3). Παράλληλα, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τους τρόπους που μαθαίνουν οι μαθητές επηρεάζουν και τις πρακτικές της αξιολόγησης, που, ενώ προτείνονται στα νομοθετικά κείμενα, έχουν περιορισμένη εφαρμογή στα σχολεία.

Η επιλογή του θέματος της εργασίας οφείλεται στο γεγονός του διαρκούς βομβαρδισμού αποσπασματικών πληροφοριών σχετικά με τις νέες πρακτικές εναλλακτικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα με το portfolio ή φάκελο εργασιών

του μαθητή. Έτσι, προκλήθηκε η ανάγκη για ενδεδειγμένη και αναλυτική μελέτη τους. Μετά την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση της εκπαιδευτικού, δημιουργήθηκε η επιθυμία διερεύνησης ώστε να διαπιστωθεί εμπειρικά, αν μπορούν η εναλλακτική αξιολόγηση γενικότερα και ο φάκελος εργασιών του μαθητή ειδικότερα, να υλοποιήσουν όσα θεωρητικά υπόσχονται στο χώρο της αξιολόγησης.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της συνεχούς προσπάθειας για αναβάθμιση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει, η αξιολόγηση θα πρέπει να επεκταθεί και στις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή την ανάγκη έρχεται να καλύψει η εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν νέα γνώση με ενεργητικό τρόπο μέσα από καθημερινές καταστάσεις. Ο μαθητής χρησιμοποιεί πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης του και εφαρμόζει τις αποκτηθείσες γνώσεις σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Επιπλέον, παρακολουθεί, συνδιαμορφώνει, έχει τεκμηριωμένο λόγο για τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής και αξιολογικής διαδικασίας, αποκτά δυνατότητα στοχασμού και κριτικής ανάλυσης και ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας (Τσούτσου & Μπέρτσου, 2013:1).

Η εναλλακτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο κάθε μαθητής ατομικά για την προσπάθεια που κατέβαλλε και όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Πρεσβεύει πως η αξιολόγηση πρέπει να πάψει να αποτιμά το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης και να γίνεται αποσπασματικά, αλλά να είναι μια διαρκής διαδικασία που να συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Υπολογίζει την ξεχωριστή προσωπικότητα, το διαφορετικό τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή και εστιάζει στη μοναδικότητά του. Παράλληλα, του δίνει την ευκαιρία να διαμορφώνει στάσεις, να συναποφασίζει δράσεις, να συμμετέχει ουσιαστικά στις διαδικασίες αξιολόγησής του και να συναξιολογεί (Βαρσαμίδου, 2007:4).

Μια από τις πλέον καινοτόμες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης είναι το portfolio ή φάκελος εργασιών του μαθητή. Σύμφωνα με τους Puckett και Black ορίζεται «ως μια σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή, που δείχνουν στον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τους γονείς τα αποτελέσματα, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή σε δεδομένες περιοχές». Πρόκειται για μία μέθοδο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή και άλλων μεθόδων και τεχνικών, όπως μορφές παρατήρησης, ερωτηματολόγια, συνέντευξη και συνεπώς αποτελεί έναν ευέλικτο

τρόπο αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφινίδου, 2010:25).

Η παρούσα εργασία προτείνει την ένταξη των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα τη χρησιμοποίηση του φακέλου εργασιών για την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας. Επιχειρείται ο σχεδιασμός και η πιλοτική εφαρμογή του portfolio σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου για να αποτιμηθούν οι γλωσσικές δεξιότητές τους μέσω της χρήσης του portfolio.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται προσέγγιση του θέματος με αναφορά στη σχετική βιβλιογραφία, ενώ στο εμπειρικό μέρος παρουσιάζεται η διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής και τα αποτελέσματά της.

Το πρώτο κεφάλαιο ξεκινά με την εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης του μαθητή ως εκπαιδευτική διαδικασία και ακολουθεί η αναφορά στην αναγκαιότητά της με την παράθεση επιχειρημάτων υπέρ και κατά της εφαρμογής της. Παρουσιάζονται οι μορφές της αξιολόγησης με κριτήριο το χρόνο διεξαγωγής της και κατόπιν, αναλύονται οι τυπικές μορφές αξιολόγησης και καταγράφονται τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση της εναλλακτικής αξιολόγησης, παρουσιάζονται διεξοδικά τα θετικά και τα αρνητικά της σημεία, και γίνεται εκτενής αναφορά στις μεθόδους που χρησιμοποιεί: project, ημερολόγιο, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, προφορική εξωτερίκευση.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο Portfolio Assessment ή Φάκελο Εργασιών του Μαθητή. Αποσαφηνίζεται εννοιολογικά, αναφέρονται τα είδη του και δίνεται έμφαση στην ανάλυση των περιεχομένων, στο σχεδιασμό και τα στάδια οργάνωσής του. Επισημαίνεται η σημασία του στην αξιολόγηση του μαθητή, καταγράφονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξετάζεται εάν και κατά πόσο χρησιμοποιείται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών που αποτέλεσε πρότυπο για το σχεδιασμό και την οργάνωση του φακέλου εργασιών της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ερευνητική διαδικασία. Αναλυτικότερα, αιτιολογείται η επιλογή της μεθόδου που επιλέχτηκε, διατυπώνονται οι σκοποί και οι

στόχοι της έρευνας, καταγράφεται ο σχεδιασμός του portfolio και ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της πιλοτικής εφαρμογής του.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά στην αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγησή της, δηλαδή το ημερολόγιο της ερευνήτριας και οι ανασκοπικές συνεντεύξεις από τους μαθητές. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας, από την ανάλυση των πινάκων αυτοαξιολόγησης των μαθητών και των ανασκοπικών συνεντεύξεων.

Στο έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής του portfolio καθώς και προτάσεις για μελλοντική αξιοποίησή του στο σχολείο.

## 1. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η σημασία της

Η αξιολόγηση συνοδεύει σχεδόν κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Οι άνθρωποι αρχικά προγραμματίζουν, κατόπιν υλοποιούν και τέλος αξιολογούν τις πράξεις τους είτε με μια απλή κριτική είτε ακολουθώντας μια τυπική διαδικασία για την αποτίμηση του αποτελέσματος. Συνεπώς η αξιολόγηση αποτελεί ένα αυτονόητο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση ατομικών ή συλλογικών δραστηριοτήτων και του αποτελέσματός τους. Με την οργανωμένη αξιολόγηση διαπιστώνεται η επίτευξη ή μη του αρχικού στόχου και εντοπίζονται οι λόγοι που δεν επέτρεψαν την εκπλήρωσή του (Κωνσταντίνου, 2007:13).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά ένα περίπλοκο και σοβαρό ζήτημα για το οποίο έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί από τους επιστήμονες. Οι ορισμοί διαφοροποιούνται ανάλογα με την επιστημονική οπτική του συγγραφέα για τους σκοπούς, το αντικείμενο και τις διαδικασίες της αξιολόγησης ( Ρεκαλίδου, 2011:27-28).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου η αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί 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 συγκεκριμένη μεθοδολογία. Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιορίζεται ο γενικός και ειδικός στόχος της και το αντικείμενο της αξιολόγησης δηλαδή ποιος ή τι πρόκειται να αξιολογηθεί. Επιπλέον, καθορίζονται οι αξιολογητές, οι ειδικές περιστάσεις κάτω απ' τις οποίες διεξάγεται η αξιολόγηση και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίησή της (Κωνσταντίνου, 2007:15-16). Ο Ματσαγγούρας ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος (Ρεκαλίδου, 2011:28-29).

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι πρόκειται για μια έννοια με μεγάλη ευρύτητα. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών αλλά και την αξιολόγηση της λειτουργίας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου που οργανώνεται, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων που



εφαρμόζονται, της καταλληλότητας του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού και γενικά όλων εκείνων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επηρεάζουν (Κασσωτάκης, 2013:28). Σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι να καταφέρει ο εκπαιδευτικός με συστηματικές διαδικασίες να προσδιορίσει, να αποτιμήσει, να τεκμηριώσει και να κρίνει κάτι που έχει ήδη συγκεκριμένη υπόσταση, αξιοποιώντας με τις αποφάσεις του τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του (Ρεκαλίδου, 2011: 30).

Για να είναι επιτυχημένη η αξιολόγηση θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιώδεις αρχές. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εγκυρότητα που διασφαλίζεται όταν ο εξεταστής ελέγχει αυτό ακριβώς που ήθελε να ελέγξει, δηλαδή αν οι ερωτήσεις που θέτει στον μαθητή καλύπτουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την ύλη που αυτός έχει διδαχτεί και όχι μόνο κάποια σημεία επιλεκτικά (Μανωλάκος, 2010:2). Εξίσου ουσιαστική είναι και η αξιοπιστία που διασφαλίζει πως όσες φορές κι αν επαναληφθεί η εξέταση κάτω από τις ίδιες συνθήκες, τα αποτελέσματα θα είναι τα ίδια ή περίπου τα ίδια. Η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται αντικειμενική όταν παραμένει ανεπηρέαστη από παράγοντες μη σχετικούς με τη διαδικασία της αξιολόγησης όπως συμπάθεια ή αντιπάθεια του εκπαιδευτικού για τους εξεταζόμενους. Επιπρόσθετα, η αντικειμενικότητα υποθάλπεται είτε από διαφορετικές αντιλήψεις που μπορεί να έχουν οι κριτές για το αντικείμενο της αξιολόγησης είτε από τη χρήση διαφορετικών (μη αποδεκτών) κριτηρίων. Τέλος, αξιολόγηση μπορεί να είναι πρακτική ή χρηστική όταν είναι εύκολα αξιοποιήσιμη από όλους τους συμμετέχοντες στην αξιολογική διαδικασία και δε χρειάζεται πολύς χρόνος για την υλοποίησή της (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015:50-52).

Στη χώρα μας η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αυτή ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία που επιδιώκει να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές πετυχαίνουν τους επιδιωκόμενους στόχους των μαθημάτων και των άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολείου ενώ παράλληλα υπηρετεί διάφορες ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικο-οικονομικές λειτουργίες (Κασσωτάκης, 2013:28-29). Διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν λειτουργεί ως ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης για το μαθητή αλλά και ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015:18-19).

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης βρίσκεται ο ίδιος ο μαθητής ως ξεχωριστό άτομο με τις ιδιαιτερότητές του και την δική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης. Κατά την αξιολόγηση δε συγκρίνεται με τους άλλους μαθητές αλλά με τον εαυτό του, εφόσον έχει τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης και αντιμετώπισης της πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2007:52).

Η επίδοση αναφέρεται συνήθως σε ένα αποτέλεσμα, αφού ο μαθητής πετυχαίνει κάτι που ανταποκρίνεται σε καθορισμένα, εκ των προτέρων, κριτήρια επιτυχίας όπως οι στόχοι διδασκαλίας. Οι διαφορετικές δυνατότητες του κάθε μαθητή έχουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοσή του και δεν περιορίζονται μόνο σε αυτό καθεαυτό το αποτέλεσμα αλλά αφορούν και στον τρόπο που ο μαθητής θα το παρουσιάσει. Επομένως, η επίδοση του μαθητή αναφέρεται στα μαθησιακά επιτεύγματά του αλλά και στη δυνατότητα να αποδεικνύει τη μάθησή του μ' έναν καθορισμένο τρόπο καθώς και το βαθμό που τον αποδεικνύει (Ρεκαλίδου, 2011:32).

Στο Προεδρικό Διάταγμα του 1995 αναφέρεται πως στο σχολείο δεν αξιολογείται μόνο η επίδοση του μαθητή αλλά και η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον που επιδεικνύει, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητα του, η συνεργασία με τους συμμαθητές του και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου (Π.Δ. 8/1995). Παρόλα αυτά ακόμα και σήμερα η αξιολόγηση των μαθητών περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο την επίδοσή του, αγνοώντας τις άλλες πτυχές της προσωπικότητάς του και η αξιολόγηση του μαθητή ταυτίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (Ρεκαλίδου, 2011:33). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα ο όρος αξιολόγηση παραπέμπει αυθόρμητα στις εξετάσεις, τους βαθμούς και τους τίτλους σπουδών. Έτσι, η αξιολόγηση αποκτά κοινωνικό περιεχόμενο και κυριαρχεί στην συνείδηση του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του γονέα (Κωνσταντίνου, 2008:15).

Ωστόσο, ο όρος βαθμολογία είναι πιο περιορισμένος από τον όρο αξιολόγηση, επειδή ο βαθμός αποτελεί έκφραση του αποτελέσματος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Πρόκειται για ποσοτική αποτίμηση της μέτρησης της επίδοσης σε ένα ορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Το σχολείο κατατάσσει το μαθητή σε μια βαθμολογική κλίμακα, κυρίως με βάση τις γνώσεις του. Ο όρος αξιολόγηση είναι ευρύτερος. Είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια/δείκτες, περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους, αναλυτικές εκτιμήσεις, ερμηνεία δεδομένων και ποιοτικά χαρακτηριστικά και προχωρεί πέρα από την απλή ποσοτική περιγραφή (Χατζηνικολάου Σ, χ.χ.).

Η αξιολόγηση του μαθητή γενικά μπορεί να λειτουργήσει ως ένα κίνητρο μελέτης και μάθησης. Ο μαθητής πληροφορείται τα αποτελέσματα της προσπάθειας που καταβάλλει και κρίνει αν πρέπει να τη συνεχίσει στον ίδιο βαθμό, ή όχι για να πετύχει πιο ικανοποιητικά αποτελέσματα. Αναπτύσσεται η αίσθηση της υπευθυνότητάς του και προκύπτει μια έγκαιρη συνειδητοποίηση σχετικά με την ανάγκη προγράμματος μελέτης και συνεπούς στάσης απέναντι στις μαθητικές υποχρεώσεις. Η λειτουργία της σχολικής αξιολόγησης ως μαθησιακού κινήτρου αυξάνεται με την πρόκληση ευγενούς άμιλλας μεταξύ των μαθητών για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων και την αξιοποίηση στο μεγαλύτερο βαθμό των ευκαιριών που παρέχονται στο σχολείο (Κασσωτάκης, 2013:91).

Με την αξιολόγηση επιβραβεύεται και αμείβεται εκείνος ο μαθητής που κατέβαλλε τη μεγαλύτερη προσπάθεια. Το γεγονός αυτό συντελεί στην ηθική ικανοποίηση, στο αίσθημα δικαιοσύνης και στην εξοικείωση του μαθητή με την έννοια της αξιοκρατίας (Μανωλάκος, 2010:4).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης είναι να διενεργείται σε τακτά χρονικά διαστήματα και οι επιδόσεις στα μαθήματα ή τα κριτήρια εργασίας να γνωστοποιούνται άμεσα και γραπτά στους αξιολογούμενους μαθητές. Έτσι, έχοντας την ανάλογη πληροφόρηση μπορούν να διαμορφώσουν καλύτερη αντίληψη για τις δυνατότητές τους σε κάποιον τομέα και να χτίσουν την αυτογνωσία τους. Η πληροφόρηση αυτή συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα για την επιλογή των σπουδών ή του μελλοντικού επαγγέλματος των μαθητών (Μανωλάκος, 2010:4).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Η αξιολόγηση τους ενημερώνει για την πρόοδο των μαθητών τους και προσδιορίζει ποιοι στόχοι από τους επιδιωκόμενους υλοποιήθηκαν και σε ποιο βαθμό. Συνεπώς, μπορούν να αποτιμήσουν τις δικές τους προσπάθειες, να ελέγξουν την καταλληλότητα των μεθόδων που εφάρμοσαν και των μέσων που χρησιμοποίησαν και να προβούν στις αναγκαίες τροποποιήσεις με στόχο μια πιο αποδοτική διδασκαλία (Κασσωτάκης, 2013:92).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση όμως δεν είναι μόνο ένα μέσο εκτίμησης της μαθητικής επίδοσης και της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων σε αυτή. Αποτελεί και έναν δείκτη αξιολόγησης του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος, των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και των λοιπών διδακτικών μέσων, της υλικοτεχνικής υποδομής, του ανθρώπινου δυναμικού και γενικά όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016:117). Άλλωστε η

απόδοση των μαθητών θα δρομολογήσει τη λήψη μέτρων από την πολιτεία, όπως η ενισχυτική διδασκαλία ή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κασσωτάκης, 2013:92).

Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών δίνει πληροφορίες στους γονείς ή τους κηδεμόνες τους που αγωνιούν για την πρόοδο και την εξέλιξη των παιδιών τους. Έτσι, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών τους και να εμπλακούν πιο ενεργά σ' αυτήν (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016:114-115).

Η αξιολόγηση του μαθητή δέχεται έντονες επικρίσεις σε σημείο που να αμφισβητείται η αναγκαιότητά της. Πρόκειται για αρνητική κριτική του παραδοσιακού συστήματος εξέτασης και βαθμολογίας και έχει πολλούς υποστηρικτές (Κασσωτάκης, 2013:97).

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική και πολιτικο-ιδεολογική οπτική η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ενοχοποιείται για τον επιλεκτικό χαρακτήρα της (Ρεκαλίδου, 2011:30). Το σχολείο με βάση της απαιτήσεις της κοινωνίας διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση. Τέτοια κριτήρια είναι η ατομική επίδοση του μαθητή και οι εξεταστικές και διαπιστωτικές (π.χ. βαθμολογικές) διαδικασίες που σχετίζονται με αυτήν (Κωνσταντίνου, 2007:47).

Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε εργαλείο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων και σε μέσο διαιώνισης των κοινωνικών διακρίσεων από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Τα σχολικά test προάγουν την κοινωνική διάκριση εις βάρος των αδύναμων κοινωνικών ομάδων και η σχολική αξιολόγηση οδηγεί σε ταξινόμηση των μαθητών που συνήθως δεν ανατρέπεται στην διάρκεια της ζωής τους.

Ένα βασικό μειονέκτημα που προσδίδεται στις εξετάσεις και σε κάθε είδους διαγωνίσματα είναι η πρόκληση ψυχικών τραυμάτων σε αναπτυσσόμενα άτομα, ο κλυδωνισμός της παιδικής προσωπικότητας και η διαμόρφωση αρνητικής άποψης για την αντικειμενικότητα των ενηλίκων (Μανωλάκος, 2010:4). Μέσα από έρευνες που έγιναν και στην Ελλάδα καταδεικνύεται πως ο φόβος των εξετάσεων ελλοχεύει για μεγάλο αριθμό μαθητών και μπορεί να επηρεάζει την ψυχοσωματική τους εξέλιξη. Δεν είναι λίγες οι φορές που στη χώρα μας αλλά και αλλού, η σχολική αποτυχία οδηγεί τους μαθητές στη μελαγχολία, την κατάθλιψη ακόμα και στην αυτοκτονία. Οι ψυχολογικές συνέπειες των εξετάσεων είναι επιζήμιες τόσο για την υγεία των μαθητών όσο και για την ίδια τη διαδικασία της μάθησης (Κασσωτάκης, 2013:98).

Εκτός, βέβαια, από την ψυχολογική καταρράκωση, η αξιολόγηση της επίδοσης συνδέεται και με την οικονομική αφάιμαξη των οικογενειών, καθώς ενισχύεται η

ιδιωτική εκπαίδευση και η παραπαιδεία, που ευδοκίμει στην Ελλάδα με διάφορες μορφές φροντιστηρίων που οι δραστηριότητές τους εξαπλώνονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ρεκαλίδου, 2011:31).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να κλονίσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών καθώς συμβάλλει στην καλλιέργεια ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα παραγκωνίζει τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου ως φορέα μάθησης, αγωγής και καλλιέργειας των μαθητών και δίνει χώρο στην επιδίωξη αποκλειστικά υψηλών επιδόσεων από τους μαθητές. Ενδέχεται να διαταράξει και τη σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, που αναλαμβάνει το ρόλο του βαθμολογητή, και έτσι να τον μεταβάλει σε πρόσωπο που ασκεί εξουσία παρά ως αρωγό μετάδοσης γνώσεων και αξιών (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016:115-116).

Τέλος, οι επικριτές της σχολικής αξιολόγησης υποστηρίζουν ότι κατά την αξιολόγηση, δεν λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, η οικογενειακή του κατάσταση, ο κοινωνικός του περίγυρος, η σχολική του πραγματικότητα, αλλά αντιθέτως αξιολογούνται όλοι οι μαθητές με τα ίδια κριτήρια (Κωνσταντίνου, 2007:23).

Παρά τις έντονες επικρίσεις που δέχεται η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, ο ρόλος της στην οργάνωση της κοινωνίας και στη λειτουργία και τον έλεγχο της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αδιαμφισβήτητος. Τα επιχειρήματα των επικριτών της αφορούν κυρίως το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εσφαλμένους τρόπους υλοποίησης της αξιολόγησης παρά την ίδια την αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2013:102).

Η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό ούτε το μοναδικό μέσο για την ιεράρχηση και ταξινόμηση των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2002:44-45). Πρόκειται για μια δυναμική πράξη στην οποία ο μαθητής έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Οι διαδικασίες και οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και παράλληλα επηρεάζονται από αυτές. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους συντελούν στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης. Επιπρόσθετα, οι λειτουργίες της αξιολόγησης επιδρούν στις προσδοκίες και τις στρατηγικές των μαθητών και σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη (Ρεκαλίδου, 2011:31).

Καθώς οι μαθητές χτίζουν την αυτοεικόνα τους χρειάζονται ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που σέβεται την προσωπικότητά τους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Δεν έχουν ανάγκη από ένα ανταγωνιστικό και αγχωτικό πλαίσιο που απαξιώνει τη μάθηση, ταυτίζοντας την επίδοση με την καταξίωση στο σχολείο και διδάσκει την επιδίωξη της επιτυχίας με κάθε μέσο. Η αξιολόγηση ως περιεχόμενο και ως πράξη όχι μόνο διδάσκει αλλά και διαπαιδαγωγεί και τα αποτελέσματά της είναι εμφανή, αρχικά, μέσα στην τάξη και μετέπειτα στη συμπεριφορά των μελλοντικών πολιτών (Ρεκαλίδου, 2011:170-171).

Απαιτείται λοιπόν να δοθεί έμφαση στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης και με αυτήν ως γνώμονα να ενεργοποιηθεί το σχολείο και ο εκπαιδευτικός για τη λήψη κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών μέτρων, που θα αναβαθμίσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2002:44-45). Παράλληλα, είναι επιτακτική η ανάγκη να αναζητηθούν νέα συστήματα αξιολόγησης, που θα ανταποκρίνονται περισσότερο στις παιδαγωγικές και κοινωνικές αναγκαιότητες και θα περιορίζουν τις αρνητικές της συνέπειες (Κασσωτάκης, 2013:102).

### **1.1 Μορφές αξιολόγησης ως προς το χρόνο διεξαγωγής**

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία οι μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης ταξινομούνται με ποικίλους τρόπους ανάλογα με το σκοπό που επιτελούν, το χρόνο διεξαγωγής τους, τα μέσα που αξιοποιούν. Η επικρατούσα διάκριση προτείνεται από τον Bloom και τους συνεργάτες του και περιλαμβάνει την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, την διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση, την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2007:4-5).

α) Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιείται πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά τη διάρκειά της. Σκοπός της είναι η συλλογή χρήσιμων πληροφοριών που προσδιορίζουν το αρχικό επίπεδο γνώσεων, τις προγενέστερες αντιλήψεις, δυνατότητες, δεξιότητες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και ο προσδιορισμός των αιτιών που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, ώστε να σχηματιστούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων (Κωνσταντίνου, 2002:41 και Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015:31).

Στην ουσία η διαγνωστική αξιολόγηση περιλαμβάνει αξιολογικές δοκιμασίες (π.χ. προφορικές, γραπτές ερωτήσεις, παρατήρηση, κ.λ.π.) μέσω των οποίων οριοθετείται το σημείο εκκίνησης κάθε μαθητή στη διδακτική διαδικασία. Τα αποτελέσματά της είναι εξαιρετικά χρήσιμα για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να προσαρμόσει τους μαθησιακούς στόχους στο επίπεδο, τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες των μαθητών του, ώστε να τους οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης 2015:31).

Η εφαρμογή της διαγνωστικής αξιολόγησης θεωρείται απαραίτητη, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια νέα τάξη ή με την έλευση νέου μαθητή στην τάξη του. Με την αξιοποίηση της διαγνωστικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταστήσει αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία του για να επωφεληθούν και οι αδύναμοι μαθητές και να αρθούν οι ανισότητες (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007:4-5). Για να υπάρξει, ωστόσο, δυνατότητα αξιοποίησής της στην πράξη πρέπει να υπάρχει παράλληλα και η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας (Μανωλάκος, 2010:2).

β) Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση βρίσκει εφαρμογή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η σημασία της έγκειται στο να παρέχει πληροφόρηση για την πορεία των μαθητών σχετικά με την κατάκτηση ή μη των εκπαιδευτικών στόχων (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016:109).

Αποτελεί ένα ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, αφού διαρκώς αναμορφώνεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται. Στοχεύει, μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος, να υποδείξει βελτιώσεις που απαιτούνται για την αναμόρφωσή του και να αναδείξει τους παράγοντες που ευθύνονται για την επιτυχία ή την αποτυχία του. Δίνει έμφαση στην διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται και λειτουργεί, τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα στοιχεία του, τις εσωτερικές του αξίες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 :124).

Διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο ως μηχανισμός ανατροφοδότησης για τον μαθητή, καθώς του επιτρέπει τη συνεχή παρακολούθηση της μαθησιακής του πορείας, την αντίχρεση αδυναμιών και ελλείψεων μέσω της ανάπτυξης ισχυρών μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως η αυτορρύθμιση και η αυτοαξιολόγηση. Ανατροφοδοτικά λειτουργεί όμως και για τον εκπαιδευτικό που θα συλλέξει τις κατάλληλες πληροφορίες για να επανασχεδιάσει τις διδακτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της

διδασκαλίας και την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 31).

Σημαντικό είναι να τονιστεί πως η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στην αξιολογική κατάταξη του μαθητή ανάμεσα στους υπόλοιπους μαθητές με μοναδικό κριτήριο τις γνώσεις του πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Σκοπό της αποτελεί να καταστεί σαφές σε ποιο βαθμό ο κάθε μαθητής ξεχωριστά πέτυχε τους σκοπούς που είχαν τεθεί (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 5).

Στη διαγνωστική αξιολόγηση στηρίζεται η αξιολόγηση της μάθησης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Αυτή η μορφή της αξιολόγησης αξιοποιεί στην εκπαιδευτική καθημερινότητα σύγχρονες τεχνικές για την αξιολόγηση των μαθητών όπως οι ρουμπρικές αξιολόγησης, τα test αυτοαξιολόγησης, ο φάκελος εργασιών του μαθητή κ.α. (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015: 31). Ωστόσο, σε έρευνα που έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αποδεικνύεται πως, αν και οι σχετικές διατάξεις προτείνουν ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, στα ελληνικά σχολεία η αξιολόγηση των μαθητών παραμένει παραδοσιακή (Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά & Λουκά, 2016 : 242-243).

γ) Η τελική ή συνολική αξιολόγηση αφορά την αποτίμηση της συνολικής διδακτικής διαδικασίας. Καταγράφονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία και εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων που είχαν προκαθοριστεί. Συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο του κάθε μαθητή με το πρότερο επίπεδό του αλλά και της ομαδικής επίδοσης της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και την επιδιωκόμενη. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός κάνει τον προσωπικό απολογισμό της πορείας του (Κωνσταντίνου, 2002: 42).

Αυτή η μορφή αξιολόγησης αγνοεί τη διαδικασία της μάθησης και εστιάζει στο τελικό-μετρήσιμο αποτέλεσμα της. Το γεγονός ότι με την τελική αξιολόγηση οι μαθητές μετέχουν σε εξετάσεις και κατατάσσονται με βάση την επίδοσή τους (ενώ αυτό δε συμβαίνει στη διαμορφωτική αξιολόγηση), παραπέμπει στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης αμφισβητούνται έντονα, επειδή η επίδοση του μαθητή ελέγχεται αποσπασματικά και σε μια δεδομένη στιγμή (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 5-6).

Πάντως, η τελική και η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν πρέπει να αποκλείουν η μια την άλλη, αλλά να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά παρά τις δυσκολίες που θα προκύψουν απ' την προσπάθεια συνδυασμού τους.



## 1.2 Τυπικές μορφές αξιολόγησης

Η τυπική αξιολόγηση συναντάται και με τον όρο παραδοσιακή αξιολόγηση. Είναι η παλιότερη και η πιο γνώριμη τεχνική αξιολόγησης η οποία εξακολουθεί να έχει και σήμερα ευρεία εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία (Ταρατόρη, 2013:68).

Οι παραδοσιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002:44) και είναι οι ακόλουθες:

α) Η προφορική αξιολόγηση είτε στο μάθημα της ημέρας μέσα στην τάξη είτε σε περιπτώσεις αντικατάστασης των γραπτών αξιολογήσεων. Ο εκπαιδευτικός μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να αξιολογήσει, πέρα από τις γνώσεις, και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή.

β) Οι γραπτές, εξετάσεις που αποτελούν το σημαντικότερο μέσο εξέτασης των μαθητικών επιδόσεων για χρήσεις που υπαγορεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας (απολυτήριες, πανελλήνιες, εισαγωγικές, τελικές) (Μανωλάκος, 2010: 5).

Ο μαθητής που εξετάζεται γραπτά ή προφορικά δέχεται ερωτήσεις κυρίως απομνημόνευσης ή ελεύθερης ανάπτυξης ενός θέματος. Καλείται να απομνημονεύσει μέρος της διδαχθείσας ύλης και να την αποδώσει με κάθε λεπτομέρεια (Μαυρομάτης, 2007: 461).

γ) Οι εργασίες στο σπίτι για εξάσκηση των μαθητών και επανάληψη όσων διδάχτηκαν στην τάξη, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο ή βιβλιοθήκες, για την ανάπτυξη συνηθειών μελέτης, αυτοπειθαρχίας, διαχείρισης του χρόνου (Μανωλάκος, 2010:5).

δ) Τα test που, όσον αφορά την αξιοπιστία τους, διακρίνονται σε σταθμισμένα και αστάθμητα ή μη σταθμισμένα. Τα σταθμισμένα test συγκρίνουν την επίδοση του μαθητή με τη μέση επίδοση μιας ομάδας άλλων μαθητών ή με κάποιο standard επίδοσης που καθιερώθηκε από κάποιο αντιπροσωπευτικό δείγμα παρόμοιου μαθητικού πληθυσμού. Είναι ελεγμένα για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την ορθότητα και την ομοιόμορφη διάταξή τους. Τα μη σταθμισμένα test είναι συνήθως τα σχολικά test που αξιολογούν αν έχει επιτευχθεί ή όχι ένας προκαθορισμένος στόχος. Πρόκειται για test που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων ή test που δημιουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να τα προσαρμόσει στις ιδιαιτερότητες της τάξης του.

Τα test με κριτήριο τον τρόπο απάντησης του μαθητή είναι ανοικτού ή κλειστού τύπου (διάζευξης, συμπλήρωση κενών, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης κ.α.) (Μαυρομάτης, 2007:462).

### *1.2.1 Πλεονεκτήματα Τυπικής αξιολόγησης*

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της τυπικής αξιολόγησης είναι η διαχρονικότητά της. Εφαρμόστηκε για πολλές δεκαετίες και αποδεδειγμένα συνέβαλε στα μεγάλα πολιτισμικά και επιστημονικά επιτεύγματα του παρελθόντος.

Οι υπερασπιστές της υποστηρίζουν πως προάγει τον συναγωνισμό μέσα στο χώρο του σχολείου και εθίζει τους μαθητές στην έντονη και συνεχή προσπάθεια. Τους προετοιμάζει δηλαδή για τον αμείλικτο ανταγωνισμό και τη διαρκή και σκληρή προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλλουν στην ενήλικη ζωή τους (Κασσωτάκης, 2013:142-144).

Επιπλέον, η πληρότητα της διατύπωσης των ερωτήσεων δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να δώσει την απάντηση που εκείνος κρίνει για να πετύχει την καλύτερη βαθμολογία. Έτσι, κινητοποιεί πολλές νοητικές λειτουργίες όπως η κατανόηση, η οργάνωση, ο συνδυασμός εννοιών, η έκφραση και η παρουσίαση των γνώσεων (Ταρατόρη, 2005:27).

Ένα άλλο επιχείρημα των υπέρμαχων της παραδοσιακής αξιολόγησης είναι η ευελιξία στον τρόπο εξέτασης. Τα θέματα για εξέταση διατυπώνονται εύκολα και γρήγορα χωρίς να απαιτείται πολύς χρόνος και ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η παραδοσιακή μέθοδος αξιολόγησης και στην καλλιέργεια τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου. Η έμφαση που δίνεται στις παραπάνω δεξιότητες επιφέρει και την ανάπτυξή τους. Οι μαθητές αναπτύσσονται γλωσσικά, εκφράζουν, αναλύουν και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους με σαφήνεια και ακρίβεια (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016:108).

Παρά τις αδυναμίες του το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης επιτρέπει στο μαθητή, κατά την εξέτασή του, να συνθέτει τις γνώσεις του και να αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του. Ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί μόνο τη γνώση του μαθητή αλλά και την κριτική του σκέψη, την συνθετική του δεξιότητα και την εκφραστική του δεινότητα (Κασσωτάκης, 2013:142).

Τέλος, αποκλείεται ο παράγοντας τύχη. Ο μαθητής πρέπει να προετοιμαστεί επαρκώς για να καταφέρει να δομήσει μόνος του με λεπτομέρειες την απάντηση που θα δώσει στον εκπαιδευτικό και όχι να στηριχτεί στην τύχη του (Ταρατόρη, 2013:72).

### ***1.2.2 Μειονεκτήματα Τυπικής αξιολόγησης***

Στο παραδοσιακό αξιολογικό σύστημα δίνεται έμφαση στην απομνημόνευση, αφού οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη συγκράτηση και απόδοση της γνώσης που αποτυπώνεται στα διδακτικά εγχειρίδια ή μεταφέρεται μέσα στην τάξη κατά τη διδασκαλία (Βαϊραμίδου-Δημοπούλου, 2001:93). Έτσι, περιορίζεται η κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και ζημιώνεται η ουσιαστική μάθηση. Ο μαθητής μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη της γνώσης, μειώνεται η αυτενέργεια και η αυτοαντίληψή του, γιατί δεν μπορεί να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και να εκφράσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη σχολική πραγματικότητα (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016: 109-110). Δε γνωρίζει τους λόγους της αποτυχίας του, τις αδυναμίες του, τα σημεία που θα μπορούσε να βελτιώσει ούτε ποιες ικανότητες του πρέπει να αξιοποιήσει και με ποιον τρόπο για να καταφέρει να γίνει καλύτερος. Παράλληλα, ο δάσκαλος μετατρέπεται σε αυθεντία και αξιολογητή μιας γνώσης που έχει δημιουργηθεί μακριά από τη σχολική τάξη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 :179-180).

Η τυπική αξιολόγηση βασίζεται στη συνεχή σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών, δυσχεραίνοντας τη μάθηση και επιβάλλοντας συνθήκες αθέμιτου ανταγωνισμού. Έτσι, υποσκάπτει βασικά ιδεώδη που οφείλει να καλλιεργεί το σχολείο όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η συλλογικότητα (Κασσωτάκης, 2013:102). Η κακή επίδοση σημαίνει σχολική αποτυχία και μπορεί να οδηγήσει στην ανασφάλεια, την περιθωριοποίηση, τις ψυχονευρωτικές διαταραχές (Κωνσταντίνου, 2007:22). Γι' αυτό στόχος για κάποιους μαθητές αποτελεί η υψηλή βαθμολογία και για να την επιτύχουν μπορεί να καταφύγουν στην απαράδεκτη πρακτική της αντιγραφής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 :179).

Μια άλλη αρνητική πλευρά του παραδοσιακού αξιολογικού συστήματος είναι η έλλειψη αντικειμενικότητας στη βαθμολόγηση των μαθητών μιας και υπεισέρχεται η υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση των ερωτήσεων ελεύθερης ανάπτυξης. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες απαντήσεις και η «ορθή απάντηση» είναι αυτή που ο δάσκαλος θα εκλάβει ως σωστή (Μανωλάκος, 2010:5). Δεν λείπουν οι

περιπτώσεις που η ίδια επίδοση βαθμολογείται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς αξιολογητές.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να επηρεαστεί στην αξιολόγησή του και να είναι πιο επιεικής, όταν ο μαθητής δεν προκαλεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη ή όταν είναι ένα προσφιές σε αυτόν πρόσωπο. Σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση του μαθητή παίζει και η εικόνα του γραπτού του, αφού η καλλιγραφία δίνει προβάδισμα στον εξεταζόμενο σύμφωνα με την παραδοσιακή αξιολόγηση (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016: 109-110).

Η παραδοσιακή αξιολόγηση μπορεί να καταστεί άδικη επειδή, συχνά, αρκεί η εκτίμηση της απόδοσης του μαθητή περιστασιακά και αποσπασματικά σε μία, τις περισσότερες φορές, μόνο γραπτή δοκιμασία για να κριθεί η μελλοντική πορεία και η εξέλιξη του εξεταζόμενου (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007:2). Επιπλέον, έχει αποδειχτεί ακατάλληλη για να αναδείξει τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά ή γλωσσικά περιβάλλοντα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:228).

Δε θα έπρεπε να παραληφθεί και η αναφορά στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την απόδοση των μαθητών του, επιτυχημένη ή μη, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του που γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης. Έτσι οδηγούνται σε συμπεριφορές που θα επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές λαμβάνουν το μήνυμα των προσδοκιών του και ανταποκρίνονται ανάλογα επιφέροντας το επιθυμητό αποτέλεσμα (Δερβίσογλου & Ολμπασάλη, 2016: 109-110).

## 2. Εναλλακτική αξιολόγηση

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώνονται νέες συνθήκες και ανάγκες στην κοινωνία στις οποίες επιχειρούν να ανταποκριθούν οι σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης. Η εξέλιξη στις θεωρίες της μάθησης, η αμφισβήτηση του παραδοσιακού αξιολογικού συστήματος και η ανάγκη να απαλλαγούν οι αξιολογικές διαδικασίες από τον ασφυκτικά δομημένο χαρακτήρα των test και να υλοποιούνται σε περισσότερο φυσικές συνθήκες, οδήγησε στην ανάπτυξη της ιδέας των εναλλακτικών, αυθεντικών μορφών αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2011:88).

Εναλλακτική ή αυθεντική αξιολόγηση αποτελούν οι μορφές αξιολόγησης που αποτιμούν όχι μόνο την τελική επίδοση του μαθητή, αλλά και τις επιμέρους δραστηριότητές του για να την πετύχει. Μ' άλλα λόγια πρόκειται για μια προσπάθεια ολιστικής αξιολόγησης των διδασκομένων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:181-182).

Στοχεύει στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος αλλά ταυτόχρονα τονίζει την ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και την πολλαπλή εφαρμογή και χρήση της. Παράλληλα αναδεικνύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη «μαθησιακή ταυτότητα» κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002:44). Η έμφαση δίνεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης του μαθητή και όχι σε αποτελέσματα μετρήσεων. Ο μαθητής συμμετέχει δυναμικά στη εξέλιξη της διαδικασίας, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπυχωτή (Ρεκαλίδου, 2011:88).

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη διευρύνθηκαν, για να προωθηθούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που στηρίζουν την ενεργή και βιωματική μάθηση, η οποία θα οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου, ακόμα και κατά την αξιολογική διαδικασία, η οποία παραδοσιακά εναπόκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού (Παπαδημητρίου, 2015). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της εναλλακτικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση είναι συνευθύνη του δασκάλου και του μαθητή.

Η εναλλακτική αξιολόγηση αποβλέπει στην αποτίμηση τόσο των γνώσεων, όσο και των ικανοτήτων του μαθητή και αξιοποιεί την παρεχόμενη γνώση μέσα σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες γι' αυτό ονομάζεται και αυθεντική. Θεμελιώδης προϋπόθεση της αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας είναι η αυθεντική διδασκαλία και η αυθεντική μάθηση που αντανakλά την πολυπλοκότητα της ζωής. Η βασική ιδέα

έγκειται στην αντίληψη πως οι μαθητές θα ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μάθηση και θα είναι πιο πρόθυμοι να αποκτήσουν δεξιότητες, αν αυτές αντανακλούν την πραγματική ζωή, είναι πρακτικές και χρήσιμες και αφορούν ζητήματα που είναι σημαντικά και εφαρμόσιμα για την ζωή εκτός σχολείου (Κασιμάτη, 2014:5).

Τα περιεχόμενα της μάθησης καθορίζονται από τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και της ομάδας στην οποία συμμετέχει. Δίνεται έμφαση τόσο στην αυτομάθηση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) όσο και στην αυτορρύθμιση (μαθαίνω να επιλέγω αυτό που χρειάζομαι). Μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα προωθείται η σφαιρική αντίληψη του κόσμου, εξασφαλίζεται η δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να ενεργοποιείται στην οικοδόμηση της γνώσης, να επηρεάζει καταστάσεις, να διαμορφώνει άποψη και να συναποφασίζει δραστηριότητες (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2007:2-4).

Ζητείται, λοιπόν, από τους μαθητές μέσα στην τάξη να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, έτσι ώστε να παραχθεί ένα έργο, ένα προϊόν. Αυτά τα έργα στηρίζονται σε ρητά διατυπωμένους μαθησιακούς στόχους και απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες (γονείς, συμμαθητές, δασκάλους) με στόχο την ενίσχυσή της συμμετοχής τους στη διαδικασία της αξιολόγησης (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:2).

Στο πλαίσιο που αναφέρθηκε, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί κοινή ευθύνη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την βελτίωσή της μέσα από πραγματικές, ρεαλιστικές συνθήκες (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2007:3). Πραγματοποιείται με τη συμμετοχή του μαθητή προς όφελός του, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ρουτίνας της σχολικής τάξης, και δίνει έμφαση στην διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Οι μαθητές αξιολογούνται βάσει των πρωτογενών πηγών (τις εργασίες τους) αντί των δευτερογενών (μετρήσεις και συγκρίσεις της μάθησης μέσω test και διαγωνισμάτων) (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008:158).

Σημαντικές στρατηγικές της εναλλακτικής αξιολόγησης είναι η παρατήρηση της αναπτυξιακής προόδου των μαθητών κι η παιδαγωγική τεκμηρίωση ή καταγραφή των μαθησιακών εμπειριών τους. Βασικό στόχο της αποτελεί η ενσωμάτωση της καθημερινής εργασίας της τάξης σε αυτές (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008:158).

Με τη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση του μαθητή μέσω της παρατήρησης και των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, ο μαθητής καλείται να καταθέσει την προσωπική και πρωτότυπη γνώμη του. Αυτό, όμως δε σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός θα

αντικαταστήσει παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και δε θα χρησιμοποιήσει συμβατικά κριτήρια αξιολόγησης που θα ελέγχουν το βαθμό επίτευξης βασικών γνώσεων του μαθητή για κάποιο θέμα. Η προσέγγιση της αξιολόγησης δεν καταξιώνεται ή απαξιώνεται από το μέσο με το οποίο υλοποιείται αλλά από την ποιότητα του έργου που ζητείται να αποδοθεί στο τέλος από το μαθητή καθώς και από τις συναισθηματικές, νοητικές και άλλες διεργασίες που χρησιμοποιεί για να εκτελέσει τις εργασίες του (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:2 και Τσαγγαρή:2).

Αντίθετα από την τυπική αξιολόγηση, η εναλλακτική περιλαμβάνει ποικίλους τρόπους αξιολόγησης για την μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αλλά και τις γνώσεις και δεξιότητες μεμονωμένων παιδιών. Εφόσον η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε και οι μορφές της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι πολυδιάστατες (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008:158). Προϋποθέτει συστηματική συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόοδο κάθε παιδιού και επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ατομική πρόοδο και όχι στη σύγκριση με άλλα παιδιά. Κάθε μαθητής συγκρίνεται με τον εαυτό του, επειδή βιολογικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικοπολιτισμικά, γνωστικά, διαθέτει τους δικούς του ρυθμούς μάθησης, ανάπτυξης και αντιμετώπισης καταστάσεων (Φοινικιανάκης, 2010:213).

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά της εναλλακτικής αξιολόγησης διαπιστώνεται πως η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Οι μαθητές αξιολογούνται σύμφωνα με τις εργασίες που δημιουργούν οι οποίες σχετίζονται με τους επιδιωκόμενους στόχους και την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί το μαθητή όχι μόνο σε σχέση με το αποτέλεσμα που παράγει αλλά και σε σχέση με τις διαδικασίες μέσα απ' τις οποίες θα οδηγηθεί στο αποτέλεσμα. Εκπαιδευτικός και μαθητές επικεντρώνουν στην αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση και όχι στις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και μεθοδεύει την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών και επιδιώκει τη συνεργασία των γονέων που κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην αξιολόγηση του παιδιού (Ρεκαλίδου, 2011:89).

Στο ερώτημα γιατί να εφαρμοστεί η εναλλακτική αξιολόγηση στη θέση της τυπικής, η απάντηση που υιοθετήθηκε είναι αυτή που δόθηκε από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τη διαλογιστική σκέψη (higher-order thinking skills) αντί της στείρας απομνημόνευσης με μηχανικό τρόπο (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007:4).

Στη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών προτάθηκαν πολλές και διαφορετικές εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται η περιγραφική αξιολόγηση, η παρατήρηση, το project (μικρές έρευνες με τη μορφή σχεδίων δράσης ή συνθετικές εργασίες), η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, το portfolio ή φάκελος εργασιών του μαθητή, το ημερολόγιο, η προφορική εξωτερίκευση, το παιχνίδι ρόλων.

Κάποιες από τις προαναφερθείσες μορφές αξιολόγησης αποτελούν βελτιώσεις παλαιότερων μεθόδων που εναρμονίζονται με τις νέες τάσεις της διδακτικής μεθοδολογίας και τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης. Άλλες πάλι, όπως το portfolio και η περιγραφική αξιολόγηση συναντώνται σε διάφορες εκδοχές και προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής τάξης, και μπορεί να θεωρηθούν καινοτόμες (Κασσωτάκης, 2013:523).

## **2.1 Πλεονεκτήματα της εναλλακτικής αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση που γίνεται με εναλλακτικές μεθόδους συνδυάζεται με μορφές μάθησης που αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών και με καταστάσεις της πραγματικής ζωής ή προσομοιώσεις τους. Πρέπει να εφαρμόζεται με αυστηρό προγραμματισμό και κανόνες όπως και κάθε άλλη μορφή αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2013:520). Παρέχει ευελιξία και ποικιλία μεθόδων, πληροφόρηση στους συμμετέχοντες και ερμηνεία των επιτυχιών ή των αποτυχιών τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:181).

Για την εναλλακτική αξιολόγηση ο μαθητής είναι ένας σημαντικός εταίρος της διαδικασίας. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, καθοδηγεί τη μάθησή του και διαμορφώνει σαφή εικόνα για το τι μαθαίνει και πως το μαθαίνει. Παράλληλα, έχει την δυνατότητα να αποτιμά ο ίδιος την αξία της παρεχόμενης μάθησης. Έτσι ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει αυτογνωσία, να γνωρίσει τις ικανότητές του, να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007:3).

Η εναλλακτική αξιολόγηση ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται, να θέτουν δύσκολα ερωτήματα, να εξετάζουν πολλαπλές μορφές τεκμηρίων, να διερευνούν αντιφάσεις και να επιλύουν πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις. Τους υποστηρίζει να συμμετέχουν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων μαζί με τους συμμαθητές τους, να εσωτερικεύουν και να οικειοποιούνται τα αποτελέσματα της



ομαδικής εργασίας και να γνωρίζουν με διαφορετικό τρόπο τον κόσμο και τον πολιτισμό (Κασιμάτη, 2014:5-6).

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, η εναλλακτική αξιολόγηση περιορίζει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και συμβάλλει σε μια πιο ισότιμη μαθησιακή διαδικασία εφόσον ο μαθητής αξιολογείται ως άτομο. Η πρόοδός του δίνει στοιχεία σχετικά με τη βελτίωση ή μη της προσπάθειάς του χωρίς ωστόσο να συγκρίνεται με την επίδοση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης (Τσαγγαρή:3). Η αξιολόγηση γίνεται το μέσο για την υποστήριξη της μάθησης και την παρακολούθηση της προσπάθειας του μαθητή ενώ τα κίνητρά του ενισχύονται καθώς αφοσιώνεται σε αυτό που ο ίδιος έχει δημιουργήσει (Κασσωτάκης, 2013:520-521).

Μέσω των μεθόδων και των τεχνικών της, η εναλλακτική αξιολόγηση επιτρέπει τη συνεχή και ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητή και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:183). Άλλωστε η εναλλακτική αξιολόγηση αξιοποιεί στοιχεία από διάφορες δραστηριότητες των μαθητών και εναρμονίζεται με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που συνήθως συμβαδίζει με την ομαδική εργασία. Η πραγματική ζωή, η κατανόηση και η γνώση δεν μπορούν να «τεμαχιστούν» σε επιμέρους γνωστικές περιοχές γι' αυτό και οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν πολλαπλές δεξιότητες και γνώσεις από διαφορετικές γνωστικές περιοχές ώστε να τις χρησιμοποιήσουν σε οποιοδήποτε πλαίσιο (Κασιμάτη,2014:5).

Δημιουργεί μια στενή σχέση ανάμεσα στη διδακτική και την αξιολόγηση, που παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος επιθυμεί διαρκώς να βελτιώνεται και να βοηθά τους μαθητές του. Έτσι μπορεί να εποπτεύει και να τροποποιεί τη διδακτική του προσέγγιση (Τσαγγαρή:3). Πρόκειται δηλαδή για μια αξιολόγηση με διαμορφωτικό χαρακτήρα που στοχεύει στην βελτίωση της μάθησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:183). Για το σκοπό αυτό προσπαθεί να εμπλέξει και να αξιοποιήσει και άλλα πρόσωπα όπως οι συμμαθητές και οι γονείς.

## **2.2 Μειονεκτήματα της εναλλακτικής αξιολόγησης**

Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης αποτελούν ενδιαφέρουσες προτάσεις που εκτιμάται ότι θα αποφέρουν σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την αξιοποίηση και την εφαρμογή τους όμως απαιτείται πολύς χρόνος τόσο διδακτικός όσο

και εξωδιδασκτικός και από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές που πρέπει πρώτα να πειστούν για την χρησιμότητά τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 :195). Γι' αυτό το λόγο είναι επιτακτική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να έχουν επαρκή κατάρτιση και να εφαρμόσουν σωστά τις μεθόδους εναλλακτικής αξιολόγησης. Οι μαθητές χρειάζονται συνεχή παρακολούθηση και σαφείς οδηγίες γιατί μπορεί να αντιδράσουν αρνητικά σε νέες πρακτικές, ιδίως όταν έχουν συνηθίσει σε παραδοσιακές αξιολογικές τεχνικές (Τσαγγαρή, :10).

Για την υλοποίηση της εναλλακτικής αξιολόγησης στα σχολεία απαιτείται σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή, ώστε οι μαθητές να υιοθετούν ερευνητική στάση είτε από προσωπικό ενδιαφέρον είτε κατόπιν ανάθεσης εργασιών από τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζονται οργανωμένες και πλούσιες βιβλιοθήκες, αίθουσες υπολογιστών συνδεδεμένων στο διαδίκτυο, τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 :195).

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης πρέπει να πληρούν παρόμοια κριτήρια με εκείνα των τυπικών μεθόδων αξιολόγησης, δηλαδή εγκυρότητα, αξιοπιστία, πρακτικότητα και αντικειμενικότητα και να αποτιμάται η καταλληλότητά τους για το σκοπό της αξιολόγησης που επιτελείται. Είναι ανάγκη να έχουν θετική, αναδραστική επίδραση στη μάθηση και τη διδακτική και η ανατροφοδότηση που παρέχουν να συμφωνεί με τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν (Τσαγγαρή, :10).

Η μεγαλύτερη δυσκολία όμως για την χρήση των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης έγκειται στο επίσημο εξεταστικό σύστημα της χώρας μας. Η κυριαρχία κάθε είδους εξετάσεων κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμποδίζει την δυνατότητα δημιουργικής και ανατροφοδοτικής αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 :195).

### **2.3 Μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης**

Οι μέθοδοι εναλλακτικής αξιολόγησης που θα εξεταστούν στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μέθοδος project, το ημερολόγιο, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, η προφορική εξωτερίκευση και ο φάκελος εργασιών του μαθητή ή portfolio.

### 2.3.1 Η μέθοδος Project

Η λέξη project έχει λατινική προέλευση, παράγεται από το ρήμα «projicere» που σημαίνει προβάλλω, βάζω κάτι στο μυαλό μου, σκοπεύω, σχεδιάζω. Ως ουσιαστικό σημαίνει το σχέδιο δράσης και κατ' επέκταση την εκτέλεση του σχεδίου με ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική-παραγωγική φάση, αλλά και στην αξιολόγηση της προσπάθειας (Ταρατόρη, 2003:23).

Η διδακτική μέθοδος Project είναι η διερεύνηση ενός θέματος σε βάθος όπου τα κυρίαρχα καθοδηγητικά ερωτήματα, οι ιδέες, οι υποθέσεις, η ερευνητική κατεύθυνση που θα λάβει η μελέτη αυτή όσο και οι δραστηριότητες κατά τη διάρκειά της, προκύπτουν από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το μαθητή έτσι ώστε να αποτελέσουν μαθησιακά βιώματα και εμπειρίες (Καλδή, 2013:3-4). Βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεί η εξέταση ερωτημάτων, που προκύπτουν κατά το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, που μπορεί να οδηγήσουν στη βαθύτερη μελέτη αυθεντικών και σημαντικών θεμάτων για την εκπαίδευσή τους.

Η μέθοδος project επιτρέπει την τροποποίηση στη μελέτη και τον αρχικό σχεδιασμό του θέματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τη συμμετοχή και τις ανάγκες των μαθητών (Γουργιώτου χ.χ.). Δάσκαλος και μαθητής συνεργάζονται στην τάξη για να σχεδιάσουν και να περατώσουν ένα έργο με τη μορφή τελικού προϊόντος. Η μάθηση αποκτά βιωματικό χαρακτήρα καθώς τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία της γνώσης και αποδίδεται ιδιαίτερη αξία στη διαδρομή που διανύεται για την απόκτησή της (Καλδή, 2013:3-4).

Οι μαθητές δεν περιορίζονται στο ρόλο του παθητικού δέκτη, αλλά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην έρευνα και την επίλυση προβλημάτων. Είναι πια σε θέση να μαθαίνουν χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι υπακούουν στις προδιαγραφές της παραδοσιακής διδασκαλίας (Ταρατόρη, 2005:62). Βρίσκουν τρόπους αυτοέκφρασης και αυτοδιάθεσης και γίνονται δημιουργικοί ενώ εργάζονται ομαδικά.

Η μέθοδος project εθίζει το μαθητή στην αυτενέργεια και του μαθαίνει κατά τη δραστηριοποίησή του να αξιοποιεί τις δυνάμεις του. Συμβάλλει στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ελεύθερη έκφραση απόψεων, ενώ παράλληλα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές άσχετα από την επίδοσή τους. Βοηθά στην κοινωνικοποίησή τους και στην προβολή χαρισμάτων ή ταλέντων τους, που η παραδοσιακή διδασκαλία δεν θα ενθάρρυνε να εκδηλωθούν (Ταρατόρη, 2005:64).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός και επικοινωνιακός. Η μάθηση μέσω project βοηθά τον δάσκαλο να λάβει υπόψη του το διαφορετικό τρόπο σκέψης και μάθησης των παιδιών και να συμβάλλει στην αξιοποίησή τους στη διαδικασία της γνώσης (Καλδή, 2013:3-5).

Η μέθοδος project μέσα από πολύπλευρες συνεργατικές και ευέλικτες δραστηριότητες, δίνει τη δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης μιας θεματικής ενότητας. Οι μαθητές με πολύτιμο αρωγό την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, το δάσκαλό τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους εμπλέκονται στη διαχείριση σύνθετων σχεδίων εργασίας, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και τις συνεργατικές τους δεξιότητες. Έτσι, κάθε σχέδιο εργασίας διακρίνεται για τη μοναδικότητά του, αφού εξαρτάται από το μαθησιακό περιβάλλον κάθε σχολείου (Φραγκάκη, 2007).

Η υλοποίηση ενός προγράμματος με τη μέθοδο project δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να απεγκλωβιστούν από τη χρησιμοποίηση του σχολικού βιβλίου ως μοναδική πηγή γνώσης. Ασκούνται να αναζητούν πληροφορίες, να τις αξιολογούν και να τις αξιοποιούν κατάλληλα. Έτσι η σχέση τους με το διδακτικό αντικείμενο δεν είναι μόνο «λεκτική», αλλά γίνεται βιωματική (Βουρδισλής & Αυγερινού, 2012).

Το project αποτελεί μια ανοιχτή και βαθιά δημοκρατική διαδικασία, καθώς επιτρέπει την σύνδεση της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, της σχολικής και της επιστημονικής βιωματικής γνώσης. Το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή λειτουργεί απελευθερωτικά για το μαθητή και τον τοποθετεί στην κοινωνία, στην οποία οργανικά ανήκει (Γουργιώτου χ.χ.).

Το project αν και δεν προσφέρεται για τη διδασκαλία αυστηρά δομημένων αντικειμένων μάθησης, μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Αποτελεί μια τεχνική αξιολόγησης που αποκτά διάρκεια, συνέχεια και ενσωματώνεται στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου (Καραβίδα Μαρία, 2010:1-10).

Η πορεία του σχεδιασμού του ακολουθεί τα παρακάτω στάδια.

1<sup>ο</sup> Στάδιο: Προβληματισμός για την επεξεργασία του θέματος

Περιλαμβάνει την επιλογή, την ευαισθητοποίηση και τη διερεύνηση του θέματος. Οι μαθητές συζητούν, ανταλλάσσουν ιδέες, προβληματίζονται για να επιλέξουν το θέμα που θα αφυπνίσει το ενδιαφέρον και την άμεση εμπλοκή τους, ώστε η συμμετοχή τους να είναι περισσότερο αποδοτική και δημιουργική.

Το αρχικό ερέθισμα για την επιλογή μπορεί να προέκυψε από κάποιο γνωστικό αντικείμενο του σχολείου, από τη συζήτηση για κάποιο επίκαιρο θέμα ή από την ανάγνωση ενός αυθεντικού κειμένου που έφεραν οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να καταλήξουν στην επιλογή του θέματος, προκαλώντας ερεθίσματα με τη χρήση έντυπου ή οπτικοακουστικού υλικού. Ακολουθεί η σύνθεση των ομάδων από τον εκπαιδευτικό και η ανάθεση των ρόλων τους. Κατόπιν, καθορίζεται ο συντονιστής κάθε ομάδας που θα είναι υπεύθυνος για το συντονισμό των δραστηριοτήτων της και για τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού (Φωτίου, 2014:6).

#### 2<sup>ο</sup> Στάδιο: Προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό είναι καθοριστική η συμμετοχή των παιδιών τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην οργάνωση της δράσης.

Προσδιορίζονται τα καθήκοντα της κάθε ομάδας, δηλαδή αποφασίζεται με τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη της είτε ατομικά είτε μετά το χωρισμό τους σε υποομάδες. Στη συνέχεια, καθορίζεται το υλικό που πρόκειται να συγκεντρωθεί, τα μέσα που θα αξιοποιηθούν για τη συλλογή του και η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί για τη μελέτη του θέματος που επιλέχτηκε. Επιπλέον, προγραμματίζονται οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν, οι επισκέψεις που θα γίνουν έξω από το χώρο του σχολείου για επιτόπια έρευνα και η επικοινωνία με φορείς, συλλόγους, επιχειρήσεις, ειδικούς.

Απαιτείται αναλυτική οργάνωση στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων ώστε να είναι επιτυχής και η εργασία των μαθητών (Κροκίδη, 2011).

#### 3<sup>ο</sup> Στάδιο: Διαμόρφωση πλαισίου δράσης – Διεξαγωγή δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές θα πρέπει να εφαρμόσουν στην πράξη όσα σχεδίασαν. Θα κάνουν τις επισκέψεις που προγραμματίσαν, θα πάρουν συνεντεύξεις από ειδικούς, θα ανατρέξουν στις βιβλιοθήκες, θα καταγράψουν τις πηγές και τη βιβλιογραφία τους, θα διεξάγουν πειράματα, θα συγκεντρώσουν εποπτικό υλικό, θα συλλέξουν τις πληροφορίες τους, θα λύσουν απορίες.

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συντονιστικό και συμβουλευτικό ρόλο, παρατηρεί τους μαθητές, δίνει νόημα και συνοχή στις προσπάθειές τους με τη συνεχή ανατροφοδότηση που τους παρέχει. Βοηθά να αποφύγουν τη σπατάλη χρόνου και τους ενθαρρύνει ώστε να μη χάνουν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους για το θέμα που πραγματεύονται (Φωτίου, 2014:6-7).

#### 4<sup>ο</sup> Στάδιο: Διεκπεραίωση

Κάθε ομάδα συγκεντρώνει, αξιολογεί, ταξινομεί, επεξεργάζεται και παρουσιάζει το υλικό της στην ολομέλεια. Ακολουθεί η συνεργασία των ομάδων για τη σύνθεση και την επεξεργασία των επιμέρους εργασιών ώστε να εκπονηθεί η κοινή εργασία.

Απαραίτητη προϋπόθεση στο στάδιο αυτό είναι να γίνονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Οι εργασίες διακόπτονται για να γίνει αμοιβαία πληροφόρηση των ομάδων, επιβεβαίωση ή επαναπροσδιορισμός του στόχου, σχόλια και παρατηρήσεις, εντοπισμός και διόρθωση λαθών, εξομάλυνση διαπροσωπικών προβλημάτων, αντικατάσταση ή μετακίνηση μελών σε άλλη ομάδα, ανταλλαγή απόψεων για τις επόμενες δραστηριότητες (Ταρατόρη, 2003:56-57).

#### 5<sup>ο</sup> Στάδιο: Ολοκλήρωση-Τελική Αξιολόγηση

Στο τελευταίο στάδιο του σχεδίου εργασίας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κάνουν την αυτοκριτική τους και τον απολογισμό της εμπειρίας που αποκόμισαν. Αξιολογούν το project ως προς την αποτελεσματικότητά του, την επίτευξη ή μη των στόχων, την λειτουργικότητα των ομάδων τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, τις γνώσεις και τις στάσεις. Εκτιμούν τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά, διακρίνουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της όλης διαδικασίας, ενεργοποιούν το πλούσιο γνωστικό και βιωματικό υλικό που κατακτήθηκε. Για την επιτυχή αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκφράζεται θετικά, να στοχεύει στην πρόοδο και τη βελτίωση της εργασίας και να χρησιμοποιήσει εργαλεία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Φωτίου, 2014:7).

Η παρουσίασή του project μπορεί να γίνει σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, την τοπική κοινωνία, στο χώρο του σχολείου ή και σε άλλο χώρο.

Το project αποτελεί μια ιδιαίτερα δυναμική τεχνική αξιολόγησης τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, καθώς εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και για τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να σχηματίσει μια ξεκάθαρη και λεπτομερή εικόνα της μαθησιακής πορείας και εξέλιξης των εκπαιδευομένων του.

Ο εκπαιδευτικός μέσω του project μπορεί να αποτιμήσει ολιστικά, τόσο τα προϊόντα της μάθησης (ατομικά και ομαδικά παραδοτέα που παράγουν οι εκπαιδευόμενοι) όσο και την πορεία της μάθησης, τους ρόλους που αναλαμβάνει ο μαθητής, τις συσχετίσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, στοιχεία που συνθέτουν την πεμπτουσία της αξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015:91).

### 2.3.2 Ημερολόγιο

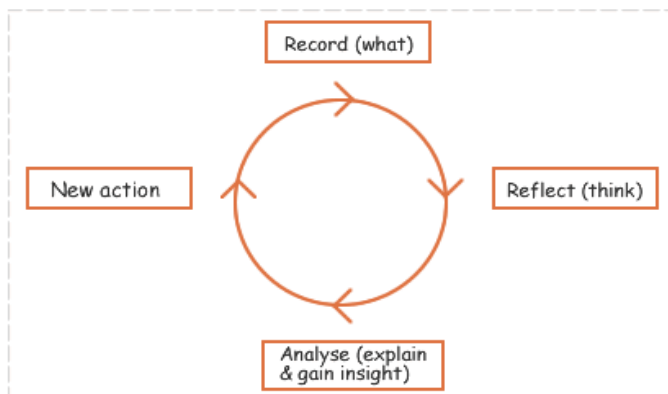
Ο όρος ημερολόγιο αφορά στην περιγραφή ενός κειμένου με προσωπικό χαρακτήρα που εμπεριέχει συστηματικές καταγραφές των πιο σημαντικών γεγονότων της προσωπικής και πιθανόν και της δημόσιας ζωής του ατόμου σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του (Παπούλη, 2016:3). Το ημερολόγιο, ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε από πολλούς επιστήμονες για την καταγραφή γεγονότων και συμπεριφορών ιδιαίτερα ευαίσθητων ή δύσκολων να περιγραφούν με άλλο τρόπο. Τις τελευταίες δεκαετίες η χρήση του ημερολογίου εισέρχεται σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης και ως μέσο αξιολόγησης (Τσαγγαρή, 2016:5).

Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης διακρίνονται οι ακόλουθοι τύποι ημερολογίων ανάλογα με το σκοπό και το πλαίσιο χρήσης τους:

α) τα προσωπικά ημερολόγια, β) τα αναδραστικά ημερολόγια, γ) τα ημερολόγια διαλόγου, δ) τα μαθησιακά ημερολόγια. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία τήρησης του ημερολογίου αναστοχασμού για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς (Παπούλη, 2016: 6-7).

Ο αναστοχασμός αναφέρεται στη σκέψη και στην ερμηνεία καθημερινών γεγονότων ανάλογα με τις αξίες, τα πιστεύω, τις υποθέσεις που κάνει κάποιος. Όταν καταγράφονται, γίνεται πιο κατανοητός ο τρόπος εξέλιξης των ιδεών με απώτερο στόχο την επίτευξη βελτίωσης και την ανάπτυξη διορατικότητας, ώστε να οδηγούμαστε σε νέα και αποτελεσματικότερη δράση όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα (Πηλείδου, 2016:2-3).

Διάγραμμα 1. Αναστοχασμός



Η τήρηση του ημερολογίου από τους μαθητές κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού αποκτώνται πληροφορίες για την προσωπική ζωή τους (οικογενειακή κατάσταση, σκέψεις, συναισθήματα, αυτοεκτίμηση), τις εμπειρίες τους μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου, την άποψή τους για το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους (Τσαγγαρή, 2016:47).

Το να κρατάει κάποιος μαθητής ημερολόγιο δεν είναι τόσο απλό, ειδικά στην αρχή. Το ημερολόγιο θα πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και σε χρόνο κοντινό από τα γεγονότα που περιγράφονται. Οι καταγραφές μπορεί να είναι κείμενα, αλλά να έχουν και πολλές διαφορετικές μορφές: ποιήματα, γραφήματα στον υπολογιστή, σχέδια, κολάζ κ.α. (Βαλλιανάτος κ.α., 2014 :129).

Αρωγός στην προσπάθεια του μαθητή είναι ο εκπαιδευτικός που με σαφήνεια τον καθοδηγεί, τον ανατροφοδοτεί και τον ενθαρρύνει. Ανακοινώνει τους στόχους του ημερολογίου και καθορίζει τι πρέπει να κάνει. Ορίζει το χρόνο που θα διατίθεται για την συγγραφή στο ημερολόγιο, ώστε η διαδικασία να γίνει αναπόσπαστο μέρος του μαθήματος και εγγυάται την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών. Συλλέγει και σχολιάζει τα ημερολόγια των μαθητών του συστηματικά και υποστηρίζει τον αυθόρμητο χαρακτήρα των καταγραφών (Τσαγγαρή, 2016:48). Στοιχεία από το ημερολόγιο είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη μόνο εάν και οι μαθητές συμφωνούν (Βαλλιανάτος κ.α., 2014 :130).

Κατά την τήρηση του ημερολογίου ο μαθητής οφείλει να καταγράφει την προσπάθεια που κατέβαλλε, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, τα μέσα που χρησιμοποίησε για την εκπόνηση των εργασιών του, τους αναστοχασμούς του, τις γνωσιακές συγκρούσεις που τον οδήγησαν στην κατανόηση εννοιών (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2016:92).

Επομένως, με τη χρήση του ημερολογίου, οι μαθητές αξιολογούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, εκφράζουν τους στόχους, τις προσδοκίες και τα συναισθήματά τους από τη μαθησιακή διαδικασία, αναστοχάζονται, καταγράφουν και αξιολογούν την επίδοση και τις μαθησιακές τους εμπειρίες μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα. (Τσαγγαρή, 2016:8). Αποκτούν τη δυνατότητα της αυτοπαρατήρησης και της αυτοαξιολόγησης και καλλιεργούν δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων. Παράλληλα, ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύεται η κατανόηση της νεοαποκτηθείσας γνώσης και αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη (Παπούλη, 2016: 8-9). Συνεπώς το ημερολόγιο αποτελεί ένα πολύτιμο



εργαλείο που ωθεί τους μαθητές να περάσουν από τη συμβατική στη βιωματική μάθηση.

Η τήρηση του ημερολογίου είναι ευεργετική και για τον εκπαιδευτικό. Ενισχύει την αυτογνωσία του, αυξάνει την γνώση του για ποικίλα θέματα διδασκαλίας και μάθησης και του δίνει τη δυνατότητα να πάρει ορθές αποφάσεις για τη διδασκαλία του προσδίδοντάς της μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Κατανοεί τον τρόπο σκέψης και μάθησης των μαθητών του και συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας καλύτερης, φιλικής σχέσης μαζί τους (Τσαγγαρή, 2016:8).

Παρόλα αυτά, η διαδικασία τήρησης ημερολογίου θεωρείται από κάποιους ασύμβατη με τη μάθηση και την τυπική εκπαίδευση. Απαιτεί χρόνο, μεγάλη προσοχή και μπορεί να κουράζει το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Συχνά η αναστοχαστική πρακτική γίνεται επιφανειακά γιατί οι γράφοντες δεν είναι ειλικρινείς με τον εαυτό τους, επηρεάζονται από τα συναισθήματά τους και δεν αντιμετωπίζουν τη διαδικασία θετικά. Τέλος, η ανάλυση και η ερμηνεία της αναστοχαστικής πρακτικής είναι δύσκολη και απαιτεί την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. (Παπούλη, 2016: 9-10).

### **2.3.3 Αυτοαξιολόγηση**

Η αυτοαξιολόγηση είναι η δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοσή τους, εντοπίζοντας ενδεχόμενες αδυναμίες τους ή διατυπώνοντας προτάσεις για τη βελτίωσή τους. Αποτελεί ένα εργαλείο μάθησης, μεταγνώσης και αξιολόγησης που παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα επανατροφοδότησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015:130-131).

Με την αυτοαξιολόγηση αναιρείται ο πρωταγωνιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολογική διαδικασία. Οι μαθητές εμβαθύνουν στους τρόπους μάθησής τους και αξιολογούν τις εργασίες τους, διαπιστώνουν τις δυνατότητες και τις τρωτά τους σημεία και θέτουν προσωπικούς μαθησιακούς στόχους σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο (Νίκα κ.α., 2017:20). Δηλαδή πρόκειται για μια αξιολόγηση προσωπικού επιπέδου κατά την οποία ο μαθητής συγκρίνει την επίδοσή του με την προηγούμενη, χρησιμοποιώντας καθιερωμένα κριτήρια και με βάση τις ατομικές του δυνατότητες και όχι την απόδοση των συμμαθητών του. Επομένως, δεν αποτελεί μια απλή καταγραφή της μαθητικής επίδοσης, αλλά θεωρείται ουσιαστική και αποτελεσματική μάθηση καθώς δίνει έμφαση στην σταδιακή μείωση της ετεροκαθοδήγησης του

μαθητή, στην αύξηση της αυτοκαθοδηγούμενης αυτορρύθμισής του, στην τόνωση της αυτοπεποίθησής του και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Πολυζώη, 2012:773-774).

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο απαιτεί αρχικά την αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών στόχων της διδακτικής ενότητας και την σύνδεσή τους με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακολουθεί η επεξήγηση των κριτηρίων στα οποία οι μαθητές θα αξιολογηθούν (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015:130-131). Σύμφωνα με την Πολυζώη, «κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν οι βασικές επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος και οι συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι, καθώς και τα κριτήρια αυτοβελτίωσης όπου λαμβάνεται υπόψη η βελτίωση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με την αρχική του μαθησιακή κατάσταση». Οι μαθησιακοί στόχοι, τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν, τα ερωτήματα και οι κλίμακες απαντήσεων θα πρέπει να είναι κατανοητά και ευκρινή και να γνωστοποιούνται έγκυρα στους μαθητές. Τα κριτήρια αναπροσαρμόζονται, όταν κριθεί αναγκαίο, εξυπηρετώντας κάθε φορά διαφορετικούς στόχους και λειτουργώντας ανατροφοδοτικά και για το μαθητή και για το δάσκαλο.

Για να μπορέσουν οι μαθητές να αξιολογούν ικανοποιητικά τον εαυτό τους απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεχής εξάσκηση σε ανάλογες πρακτικές και η εμπλοκή τους σε ανάπτυξη στρατηγικών αυτοαξιολόγησης. Αυτό, βέβαια, απαιτεί συστηματική προετοιμασία του εκπαιδευτικού και ειδική εκπαίδευση (Πολυζώη, 2012:775-776).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μαθητοκεντρική μέθοδος κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην επίβλεψη και αποτίμηση της προσωπικής τους προόδου με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Καλλιεργεί δεξιότητες στοχασμού, επίλυσης προβλημάτων, συγκριτικής ανάλυσης. Οι μαθητές μαθαίνουν να επωμίζονται την ευθύνη για τη μάθησή τους, να αποδέχονται τα βήματα που κρίνονται απαραίτητα για την πρόδό τους και να υιοθετούν τις αρμόζουσες στρατηγικές για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Παράλληλα, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η αυτονομία τους. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς των μαθητών παίρνουν πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης, τις ανάγκες, τους στόχους, την αυτοεικόνα τους και τον τρόπο διαχείρισης των δυσκολιών τους (Νίκα κ.α., 2017 :21-22).

Ο εκπαιδευτικός με την αυτοαξιολόγηση μπορεί να επαναπροσδιορίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και να υποδείξει ζητήματα που θα

σχολιαστούν ή θα επαινεθούν. Ο ρόλος του παραμένει υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Είναι ο διαμεσολαβητής και ο διευκολυντής ανάμεσα στο μαθητή και την αυτοαξιολόγηση και ο ενδιάμεσος για την πληροφόρηση για τα αποτελέσματά της και στους μαθητές και στους γονείς τους (Πολυζώη, 2012: 775-776).

Η αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιείται, με τις κατάλληλες προσαρμογές, από μαθητές όλων των ηλικιών, για να αποτιμήσει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων σε πολλά και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση της προσωπικότητας των παιδιών. Μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στο πλαίσιο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015:131 και Νίκα κ.α., 2017:21-22).

Επιπλέον, εφαρμόζεται επικουρικά στην περιγραφική αξιολόγηση και στην δημιουργία του φακέλου εργασιών του μαθητή, ενώ μερικές φορές μπορεί να λάβει δημόσιο χαρακτήρα, δηλαδή να ανακοινωθεί ή και να συζητηθεί στην τάξη. Είναι απαραίτητο λοιπόν να επικρατεί ένα κλίμα ευρείας συναίνεσης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μαθητών. Άλλωστε η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη στις ομαδοσυνεργατικές πρακτικές (Γρόσδος, 2015: 45).

#### **2.3.4 Ετεροαξιολόγηση**

Η ετεροαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές αξιολογούν την επίδοση του συμμαθητή τους, επισημαίνουν τα λάθη του και συστήνουν τρόπους για τη βελτίωσή του.

Αποτελεί ένα εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης για το μαθητή που αξιολογεί, γιατί κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής του, συνειδητοποιεί τις δικές του αδυναμίες και αναστοχάζεται τη δική του μαθησιακή πορεία (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015:88). Οι μαθητές αναλαμβάνουν την αξιολόγηση των συμμαθητών τους σε συνδυασμό με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Προβληματίζονται για τις προσπάθειές τους και στη συνέχεια διευρύνουν τον προβληματισμό τους με την ανταλλαγή σχολίων για τη δική τους εργασία και την εργασία των συμμαθητών τους.

Αξιολογούν τη μάθηση του άλλου με τα ίδια κριτήρια που αξιολογούν τη δική τους κατά την αυτοαξιολόγησή τους (Νίκα κ.α., 2017:28-29).

Η αποτίμηση της επίδοσης του άλλου έχει δύο πλευρές: τον επίσημο υπολογισμό της ποιότητας των άλλων μαθητών (βαθμός) και την παροχή και αποδοχή της επανατροφοδότησης για τη μάθηση. Η ετεροαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές δραστηριότητες που καταλήγουν είτε σε προϊόντα (γραπτές εργασίες κ.α.) είτε σε διαδικασίες (συμμετοχή σε project). Τα κριτήρια γι' αυτού του είδους την αξιολόγηση μπορούν ή να δοθούν από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές ή να συζητηθούν και να διαμορφωθούν από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Λεξικό του Κ.Ε.Γ.).

Για να είναι αποτελεσματική, έγκυρη και αξιόπιστη η ανατροφοδότηση των συμμαθητών, οι μαθητές θα πρέπει να λάβουν ξεκάθαρες οδηγίες, εκπαίδευση σχετικά με τα κριτήρια και τους κανόνες αξιολόγησης, καθώς και πρακτική εξάσκηση με συγκεκριμένα παραδείγματα (Νίκα κ.α., 2017:32-33).

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης μαθητή από μαθητή, είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων και η παράλληλη βελτίωση της ικανότητας αυτοπαρακολούθησης, της αυτογνωσίας και κατ' επέκταση και της αυτορρύθμισης των μαθητών. Ταυτόχρονα, ενδυναμώνεται η κριτική σκέψη και η δυνατότητα άσκησης εποικοδομητικής κριτικής (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015:88). Οι μαθητές αποκτούν κίνητρα για να εργάζονται πιο μεθοδικά και προσεκτικά ενώ αποδέχονται ευκολότερα την κριτική των συμμαθητών τους, που πραγματοποιείται σε γλώσσα οικεία στους ίδιους, από ότι την κριτική του εκπαιδευτικού (Ρεκαλίδου, 2011:130-131).

Η ετεροαξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές εργασίες. Στις ομαδικές εργασίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτιμήσει το σύνολο της εργασίας όχι όμως και το κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά για τη συμβολή του στην εργασία. Έτσι, τα μέλη της ομάδας αξιολογούν την εργασία των συμμαθητών τους, διευκολύνοντας τον εκπαιδευτικό, αφού τον βοηθούν να αναγνωρίσει τις ανάγκες των μαθητών του και να τους παρέχει άμεσα βοήθεια (Νίκα κ.α., 2017:28-30).

Ουσιαστική είναι η συμβολή της ετεροαξιολόγησης και στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Η επιτυχημένη εφαρμογή της προϋποθέτει την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που ενισχύουν τις σχέσεις συνεργασίας και συμβάλλουν στην επικράτηση

φιλικών σχέσεων και την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη (Ρεκαλίδου, 2011:131-132).

Η ετεροαξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με τη χρήση ειδικού ανώνυμου ερωτηματολογίου που οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν επιδεικνύοντας υπευθυνότητα και ειλικρίνεια (Κασσωτάκης, 1990:293).

Παρά το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές από τους ειδικούς, η χρήση τους δεν ενδείκνυται σε κρίσιμες εξετάσεις ή εξετάσεις επιλογής. Αυτό αποτελεί και το βασικότερο μειονέκτημά τους (Δημητρόπουλος 2003).

### ***2.3.5 Πρωτόκολλο Προφορικής εξωτερίκευσης***

Το Πρωτόκολλο προφορικής εξωτερίκευσης είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την αξιολόγηση διαδικασιών σκέψης υψηλότερου επιπέδου (εκείνες που περιλαμβάνουν μνήμη εργασίας) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη ατομικών διαφορών κατά την εκτέλεση της ίδιας εργασίας. Ακόμη και αν οι διαδικασίες σκέψης είναι αναγκαστικά ατελείς λεκτικές αναφορές, αποτελούν μια απόλυτα αξιόπιστη πηγή πληροφοριών σχετικά με τις διαδικασίες της σκέψης (Charters, 2003:71).

Οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν οποιαδήποτε σκέψη έρχεται στο μυαλό τους κατά την ολοκλήρωση μιας εργασίας (ανάγνωση, παραγωγή γραπτού λόγου) (Wikipedia, 2017). Πιο συγκεκριμένα, τα πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης περιλαμβάνουν τη φανερή, προφορική έκφραση των φυσιολογικά αφανών νοητικών διαδικασιών που ακολουθούνται απ' τους μαθητές στην ανάγνωση ή την παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου ή μετά την ολοκλήρωσή του. Πρόκειται για ένα εργαλείο που βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει τι σκέφτονται οι μαθητές, όταν διεκπεραιώνουν ένα σύνολο καθορισμένων γλωσσικών δραστηριοτήτων σε πραγματικό χρόνο. Προκύπτει όταν ο μαθητής εξηγεί με δικά του λόγια τις διαδικασίες της σκέψης του κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της γραφής ή της ανάγνωσης. Είναι σημαντικό να γίνει άμεσα η εξωτερίκευση της σκέψης για να εντοπιστούν οι διαδικασίες που εδρεύουν στη βραχύχρονη μνήμη του μαθητή πριν λησμονηθούν ( Μαστροθανάσης, Κατσιφή & Ζουγανέλη, 2015: 27-28).

Τα πρωτόκολλα προφορικής εξωτερίκευσης χρησιμοποιούνται για να διαμορφώσουν τις διαδικασίες κατανόησης, να κάνουν προβλέψεις, να δημιουργήσουν εικόνες, να

συνδέσουν τις πληροφορίες ενός κειμένου με προηγούμενες γνώσεις, να παρακολουθήσουν την κατανόηση και να ξεπεράσουν προβλήματα με την αναγνώριση λέξεων ή την κατανόησή τους (Gunning 1996 στο Teacher Vision). Στηρίζονται στη διεκπεραίωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από το μαθητή και αποτελούν μια ουσιαστική προσέγγιση στο χώρο της αξιολόγησης του μεταγνωστικού ελέγχου και των στρατηγικών σε αυτές τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, καθώς μπορούν να συλλεχθούν πλούσια δεδομένα, που δύσκολα εντοπίζονται από άλλες μεθόδους (Πενέκελης & Γρίβα, 2013:8).

Η προφορική εξωτερίκευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ένα μαθητή ξεχωριστά ή συνεργατικά μαζί με κάποιον άλλο. Οι μαθητές θα πρέπει να εκφράσουν φωναχτά τις σκέψεις τους καθώς εμπλέκονται σε γλωσσικές δραστηριότητες. Ενώ ο πρώτος μαθητής σκέφτεται δυνατά, ο δεύτερος ακούει και καταγράφει τι λέει ο πρώτος. Στη συνέχεια, οι μαθητές αλλάζουν ρόλους, έτσι ώστε κάθε εταίρος να έχει την ευκαιρία να σκέφτεται δυνατά και να παρακολουθεί τη διαδικασία. Κατόπιν, οι μαθητές σκέφτονται τη διαδικασία μαζί συζητώντας για το τι λειτούργησε καλά γι' αυτούς και τι όχι (Teacher Vision χ.χ.).

Κατά τη διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης υπάρχει η δυνατότητα ο μαθητής να μαγνητοφωνείται ή να βιντεοσκοπείται, όταν εκφράζει δυνατά τις σκέψεις του εκτελώντας την εργασία του. Ο δάσκαλος μπορεί να βλέπει τη βιντεοσκόπηση, να σταματά στο σημείο που θέλει και να ζητά περαιτέρω διευκρινήσεις από το μαθητή (Γρίβα, 2007).

Όταν ολοκληρώνεται η προφορική εξωτερίκευση ακολουθούν οι ατομικές ανασκοπικές συνεντεύξεις. Οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν τι σκέφτονταν ή τι έκαναν κατά τη διάρκεια της πρόσφατα ολοκληρωμένης μαθησιακής διαδικασίας (Πενέκελης & Γρίβα, 2013:8-9).

Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι σκέφτονται δυνατά σε τακτική βάση για να διαμορφώσουν αυτή τη διαδικασία για τους μαθητές εδώ και δεκαετίες. Με αυτόν τον τρόπο, επιδεικνύουν πρακτικούς τρόπους προσέγγισης δύσκολων προβλημάτων, ενώ παράλληλα φέρνουν στην επιφάνεια τις πολύπλοκες διαδικασίες σκέψης που βασίζονται στην κατανόηση της ανάγνωσης, στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και σε άλλα απαιτητικά, γνωστικά καθήκοντα (στο Teacher Vision και Cox χ.χ.).

Για την παραγωγή γραπτού λόγου η διαδικασία ξεκινά με την επίδοση του κειμένου στο μαθητή μαζί με το σενάριο εργασίας. Ζητείται απ' το μαθητή να εξηγήσει τι

σκέφτεται, ποια είναι τα συναισθήματα και οι διαδικασίες που ενεργοποιεί καθώς προσπαθεί να ολοκληρώσει την εργασία του. Παρόμοια λειτουργεί η διαδικασία και για την ανάγνωση. Ο μαθητής εξωτερικεύει λεκτικά τις σκέψεις του για τις νοητικές διεργασίες που αξιοποιεί καθώς διαβάζει και προσπαθεί να κατανοήσει το κείμενο χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Συχνά οι απαντήσεις που δίνει αντικατοπτρίζουν όχι αυτό που γνωρίζει ή δε γνωρίζει αλλά αυτό που μπορεί ή δεν μπορεί να εκφράσει (Γρίβα, 2017).

Οι μαθητές ακούν τις λεκτικές αναφορές των συμμαθητών τους κατά την επεξεργασία του ίδιου κειμένου γραπτά ή προφορικά και οδηγούνται στην καλύτερη κατανόησή του. Καθώς οι μαθητές σκέφτονται δυνατά, εσωτερικοποιούν αυτό που λένε ή ακούνε απ' τους συμμαθητές τους και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Cox χ.χ.). Συνειδητοποιούν πως δεν είναι οι μόνοι που έχουν δυσκολίες και προβληματισμούς. Ενεργοποιούν μεταγνωστικούς μηχανισμούς, αποκτούν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, παρεμβαίνουν στη βελτίωση της γνωστικής προσπάθειας και εξελίσσονται σε ανεξάρτητους και αυτορρυθμιζόμενους εκπαιδευόμενους (Μαστροθανάσης, Κατσιφή & Ζουγανέλη, 2015: 7).

Ο λόγος στην τάξη εμπλουτίζεται και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ένα ανεκτίμητο εργαλείο για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιβεβαιώσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, να γνωρίσουν και εκείνες που αξιοποιούν οι συμμαθητές τους και να τις υιοθετήσουν όταν τις χρειαστούν (Teacher Vision χ.χ.). Συγχρόνως, διαθέτουν κι ένα εξαιρετικό μέσο αξιολόγησης και διάγνωσης των δυνατών σημείων και των αδυναμιών των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις «κρυμμένες» γνωστικές διαδικασίες των μαθητών τους και όχι μόνο το τελικό προϊόν της εργασίας τους. Σημειώνουν τι λένε και κάνουν οι μαθητές, χωρίς να προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις ενέργειες και τα λόγια τους, και κυρίως εντοπίζουν και καταγράφουν τα σημεία όπου συναντούν δυσκολίες (Wikipedia, 2017).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οφείλει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, να δώσει στους μαθητές σαφείς οδηγίες και να τους ενημερώσει για το ενδιαφέρον του για τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους, αλλά όχι για την επίδοσή τους. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους θέτοντας κάποιες ερωτήσεις, τις οποίες σκέφτονται και απαντούν δυνατά, χωρίς όμως να επηρεάζει τη σκέψη τους. (Γρίβα, 2007 και Charters, 2003:74).

Σε μια ιδανική περίπτωση, οι συμμετέχοντες σε μια μελέτη σκέψης δεν πρέπει να χρειάζονται προετοιμασία, αλλά θα πρέπει να εκφράσουν αυθόρμητα την εσωτερική σκέψη τους. Εντούτοις, μερικές επιδείξεις της μεθόδου κρίνονται απαραίτητες όταν οι μαθητές δεν μπορούν να αναφέρουν τις διαδικασίες σκέψης τους αρκετά καλά για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Charters,2003:72). Καθώς οι μαθητές αποκτούν εμπειρία στην προφορική εξωτερίκευση, μαθαίνουν να δημιουργούν δικές τους ερωτήσεις για να οδηγηθούν στην κατανόηση (Adlit χ.χ.).

Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος η γνώση να γίνει διαδικαστικοποιημένη. Αν οι στρατηγικές γίνουν αυτόματες, μπορεί να μην είναι προσβάσιμες για λεπτομερή ανάλυση απ' το μαθητή όσο ενσυνείδητα κι αν προσπαθεί να αναφέρει τις στρατηγικές που ακολουθεί. Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην περιγραφή των στρατηγικών που αποτελούν μέρος της διαδικαστικής γνώσης και εμφανίζονται αυτόματα. Ελλείψεις παρατηρούνται κυρίως στα μικρά παιδιά, που δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν λανθάνοντα γεγονότα με αποτέλεσμα την υποτίμηση της προφορικής εξωτερίκευσης (Μαστροθανάσης, Κατσιφή & Ζουγανέλη, 2015:28-29).

Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης είναι δυνατόν να επηρεαστεί από την προσωπικότητα των μαθητών. Κάποιοι μαθητές μπορεί να θεωρήσουν τη διαδικασία εύκολη και έτσι να εκφραστούν αβίαστα, ενώ κάποιοι άλλοι να τη θεωρήσουν αφύσικη διαδικασία καθώς καλούνται να μιλούν για τον τρόπο σκέψης τους. Άλλοι φιλτράρουν τις δηλώσεις τους προσπαθώντας να φανούν έξυπνοι, επικεντρώνουν στην προφορική εξωτερίκευση και παραμελούν τις διαδικασίες της σκέψης κατά την εκτέλεση του έργου τους. Είναι καθοριστική η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που χρειάζεται να έχει την γνώση και την εμπειρία ώστε να προτρέπει με τις κατάλληλες ερωτήσεις ή και με τη σιωπή του τους μαθητές στην εξωτερίκευση της σκέψης τους (Nielsen, 2012).



### **3. Portfolio ή Φάκελος εργασιών μαθητή**

Το portfolio είναι μια σχετικά καινούρια αντίληψη για την εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν αποτελεί νεωτερισμό στο χώρο των επαγγελματιών όπως γραφίστες, φωτογράφοι, καλλιτέχνες, αρχιτέκτονες, που το χρησιμοποιούν συχνά για να οργανώσουν τη δουλειά τους και να παρουσιάσουν τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Το σύνολο των στοιχείων που εντάσσονται στο portfolio αφορούν αυθεντικά παραδείγματα για τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου (Τσαγγαρή:7 και Φωτιάδου, 2001:129).

Στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο εναλλακτικής αξιολόγησης. Portfolio Assessment, Ατομικός Φάκελος Μαθητή, Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (ΦΕΜ), Φάκελος αξιολόγησης ή Φάκελος Υλικού είναι κάποιες απ' τις ονομασίες με τις οποίες συναντάται στη βιβλιογραφία. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται οι όροι Portfolio και Φάκελος εργασιών του Μαθητή.

Το portfolio αποτελεί ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο για τους μαθητές επειδή υποδεικνύει σταδιακά την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Καπετανίδου, 2010:3). Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αξιολόγησης αναλαμβάνοντας βαθμιαία την ευθύνη της αποτίμησης της εργασίας τους. Ο φάκελος εργασιών του μαθητή είναι το μέσο για την εμπλοκή τους στην αυτοαξιολόγηση και τον καθορισμό των στόχων της μάθησής τους. Ενισχύει την αυτονομία τους μέσα από τη συνειδητοποίηση των δικών τους στρατηγικών μάθησης και την επιλογή των καταλληλότερων από αυτές σε κάθε περίπτωση (Λουκέρης, Μαντάς & Μέλλα, 2010:79).

Μπορεί να αποτελέσει διαδικασία αξιολόγησης, αφού συγκροτείται με ανατροφοδοτικό προσανατολισμό, και τελικό προϊόν εναλλακτικής αξιολόγησης που θα αποτυπώνει την πορεία του μαθητή στην διάρκεια καθορισμένης περιόδου (Νίκα κ.α., 2017:46).

#### **3.1 Παρουσίαση του portfolio**

Ο φάκελος εργασιών του μαθητή εντάσσεται στις ποιοτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στην αξιολόγηση. Ορίζεται ως ένα είδος συστηματικού αρχείου που περιλαμβάνει γραπτά ή και άλλα τεκμήρια σχετικά με την πρόοδο των μαθητών και

τις επιδόσεις τους. Τα τεκμήρια αυτά συλλέγονται σκόπιμα σύμφωνα με καθορισμένα κριτήρια, υπηρετούν συγκεκριμένους στόχους και στη συλλογή τους συμμετέχουν ενεργά οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι, οι οποίοι δύνανται να εμπλέκονται και στην αποτίμηση ορισμένων από αυτά. Τα παραπάνω τεκμήρια μπορεί να καλύπτουν, ανάλογα με την περίπτωση, έναν ή περισσότερους γνωστικούς τομείς ή πεδία εφαρμογής διαφόρων δεξιοτήτων (Κασσωτάκης, 2013:523-525).

Ο φάκελος είναι συγχρόνως μέθοδος αξιολόγησης και υλικό προς αξιολόγηση.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλες ηλικιακές ομάδες, διαφορετικά επίπεδα γνώσης και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η αξιολόγηση γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων και ειδικών γλωσσικών αναγκών (Τσαγγαρή:7).

Με τη αρωγή του φακέλου εργασιών εκπαιδευτικός και μαθητής μπορούν να οργανώσουν και να διαχειριστούν από κοινού τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και να χτίσουν μια πιο ουσιαστική σχέση επικοινωνίας, καθώς θα στοχάζονται από κοινού για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη βελτίωσή τους. Έτσι η αξιολόγηση ξεφεύγει από τα στεγανά της παραδοσιακής εξέτασης και μεταβάλλεται σε μια ευχάριστη μαθησιακή διαδικασία (Νίκα κ.α., 2017:46).

Εάν γίνεται αποδεκτό ότι οι εργασίες των μαθητών αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας και τη μάθησης, τότε και ο φάκελος αξιολόγησης κατέχει κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προσφέρει την δυνατότητα στα παιδιά να αναδείξουν τον τρόπο μάθησης και εργασίας τους. Στο φάκελο καταγράφονται τα στάδια μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών και μπορεί να τους συνοδεύσει και στις επόμενες τάξεις βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να τους γνωρίσει, να τους καταλάβει και επομένως να τους διδάξει αποτελεσματικότερα. Είναι το εργαλείο που επιτρέπει στο παιδί να παρατηρήσει την πρόοδό του, να αυτοαξιολογηθεί, να αναπτύξει μια διαλεκτική σχέση με τους συμμαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:183). Αποκτά τη δυνατότητα να αποστασιοποιηθεί από γλωσσικές διαδικασίες, να εποπτεύει την πρόοδό του και να διευρύνει τις τεχνικές και προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της μάθησης (Τσαγγαρή:8).

Το portfolio δεν είναι απλή συλλογή εργασιών αλλά εργαλείο αξιολόγησης που υπηρετεί κάποιο σκοπό και απαιτεί συστηματική και σαφή διαδικασία, τα αναγκαία κριτήρια αξιολόγησης και την δραστηριοποίηση του παιδιού. Ειδικότεροι σκοποί εξατομικεύονται για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες κάθε παιδιού και της οικογένειάς του (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:183). Χρησιμοποιείται για να μπορέσουν οι

μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αναδείξουν τις δεξιότητές τους και να τις αξιολογούν σε διάφορα στάδια της ζωής τους, να καταγράφουν τις σκέψεις, τους στόχους, την πρόοδό τους, τα μελλοντικά τους σχέδια, αλλά και να δίνει πληροφορίες για την αξιολόγησή τους που θα οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων (Φωτιάδου, 2001:129-130).

Με το portfolio υπηρετούνται οι σκοποί της διαμορφωτικής αλλά και της τελικής αξιολόγησης. Με την εφαρμογή του μπορούν να αξιολογούνται όλες οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών στόχων (γνωστικοί, ψυχοσυναισθηματικοί, κοινωνικοί, ψυχοκινητικοί), ορισμένοι απ' τους οποίους είναι δύσκολο να αξιολογηθούν με άλλο τρόπο (Κασσωτάκης, 2013:527).

Το σύνολο των στοιχείων που εντάσσονται στο φάκελο αξιολόγησης αφορούν ρεαλιστικά, αυθεντικά δείγματα των ικανοτήτων του μαθητή, αντανακλούν την προσπάθεια που κατέβαλλε στην εκπαιδευτική του καθημερινότητα και διαφοροποιούν το portfolio από κάθε άλλο τρόπο αξιολόγησης. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα προσωπικό αρχείο που καταγράφει τις δραστηριότητες των μαθητών ή ένα πορτρέτο ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών στην διάρκεια ενός σχολικού έτους ή και περισσότερων (Φωτιάδου, 2001:129-130). Αντίθετα, ένα test ή ένα διαγώνισμα αποτυπώνουν το αποτέλεσμα της προσπάθειας του μαθητή σε συγκεκριμένη μέρα ή χρονική στιγμή (Καπετανίδου, 2010:3).

Αξίζει να αναφερθεί ότι το υλικό που συγκεντρώνει ο κάθε μαθητής στο φάκελό του είναι διαφορετικό. Κανένας φάκελος δεν είναι ίδιος με άλλον, αφού και τα παιδιά είναι διαφορετικά μεταξύ τους όπως και οι μαθησιακές τους εμπειρίες.

Το portfolio αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης που καταγράφει γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών σε καθημερινές δραστηριότητες, που για τους ίδιους έχουν ιδιαίτερη σημασία, και τους κάνουν να αισθάνονται υπολογίσιμοι στην αξιολογική διαδικασία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:184).

Το portfolio μένει στο σχολείο και φυλάσσεται σε ειδικό χώρο που υπάρχει στη σχολική αίθουσα (βιβλιοθήκη, φωριαμός ή ντουλάπα της τάξης). Παρουσία του υπεύθυνου εκπαιδευτικού ο μαθητής έχει πρόσβαση σ' αυτό, όταν επιθυμεί να προσθέσει, να τροποποιήσει ή να ενημερωθεί για το περιεχόμενό του (Κασσωτάκης, 2013:537-538).

### 3.2 Είδη portfolio

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικές κατηγορίες portfolio ανάλογα με το περιεχόμενό τους, τη μορφή τους, το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν, το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στην διδακτική διαδικασία ή ακόμα και ανάλογα με τη χρονική περίοδο που καλύπτουν.

Με βάση το ρόλο τους στην διδακτική διαδικασία διακρίνονται σε α) φακέλους διαδικασίας και β) φακέλους προϊόντων ή αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με το αντικείμενο αναφοράς τους ταξινομούνται σε α) διεπιστημονικούς και β) μονοεπιστημονικούς. Με βάση το χρόνο που καλύπτουν χωρίζονται σε α) φακέλους περιορισμένης διάρκειας και β) φακέλους εκτεταμένης διάρκειας ή συνεχείς ή διαρκείς ή διαχρονικούς φακέλους. Τέλος, μπορεί να είναι α) συμβατικοί διαφόρων τύπων όπως φάκελοι κουτιά ή β) ηλεκτρονικοί φάκελοι. Ανάλογα με τα πρόσωπα στα οποία αναφέρονται κατατάσσονται σε α) ατομικούς και β) ομαδικούς φακέλους (Κασσωτάκης, 2013:533-534).

*Φάκελος διαδικασίας (ή εξελικτικός)* είναι αυτός στον οποίο περιλαμβάνονται πολλές και διαφορετικές αντιπροσωπευτικές εργασίες των μαθητών που αναπαριστούν εξελικτικά τη μαθησιακή τους πορεία και αποδίδουν τις διαρκείς προσπάθειες για αναστοχασμό, αυτοαξιολόγηση και αυτοβελτίωση. Θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμο οι εργασίες των μαθητών να χρονολογούνται για να διευκολύνεται η παρακολούθηση της χρονικής εξέλιξής τους, ώστε να διασφαλίζεται η πλήρης και σφαιρική εικόνα της πορείας του μαθητή. Ο φάκελος διαδικασίας συνδέει τη διδασκαλία με την διαμορφωτική αξιολόγηση (Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015:84).

*Φάκελος προϊόντων ή αποτελεσμάτων.* Είναι πιο περιεκτικός από τον φάκελο διαδικασίας. Περιλαμβάνει δείγματα των καλύτερων εργασιών του μαθητή, όπως επιτυχή διαγωνίσματα, πολύ καλές ατομικές ή ομαδικές εργασίες, ικανοποιητικά σχόλια από τους δασκάλους, ενθαρρυντικές παρατηρήσεις συμμαθητών και άλλα παρόμοια. Η επιλογή των εργασιών γίνεται με προκαθορισμένα κριτήρια και ανταποκρίνεται σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Είναι δυνατόν να περιέχονται ενδεικτικά στοιχεία επιτυχίας των μαθητών και από τον εξωσχολικό χώρο, όπως μετάλλια από αθλητικές διοργανώσεις, αν συντελούν στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τις ικανότητες του μαθητή (Κασσωτάκης, 2013:533-534).

*Διεπιστημονικός φάκελος.* Περιέχει υλικό από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες. Έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει εξελικτικές αλλαγές στο μαθητή, να φανερώσει τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές του. Ενδείκνυται κυρίως για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ανδρεαδάκης χ.χ.).

*Φάκελος υλικού από μια περιοχή μάθησης.* Στο φάκελο αυτό συλλέγονται εργασίες από μια μόνο περιοχή στο εσωτερικό ενός μαθήματος με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η παρακολούθηση της προόδου του μαθητή σε αυτήν.

*Ο διαρκής φάκελος.* Περιέχει δείγματα εργασιών του μαθητή που προστίθενται στη συλλογή υλικού από προηγούμενα έτη. Διαβιβάζεται στον εκπαιδευτικό της επόμενης σχολικής χρονιάς για να έχει την εικόνα της εξελικτικής πορείας του μαθητή (Ανδρεαδάκης χ.χ.).

*Ηλεκτρονικός φάκελος.* Αποτελεί την ψηφιακή έκδοση ενός παραδοσιακού φακέλου εργασιών. Πρόκειται για μια ηλεκτρονική συλλογή εργασιών που ο μαθητής τις επέλεξε με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Οι εργασίες οργανώνονται με το κατάλληλο λογισμικό και με τη χρήση ποικίλων πολυμέσων (γραφικών, ήχου, βίντεο), συσχετίζονται μεταξύ τους με υπερσυνδέσμους και συνιστούν τις αποδείξεις για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή.

Με τον ηλεκτρονικό φάκελο λύνεται το πρόβλημα του χώρου και υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής μαγνητοσκοπημένων και προφορικών εργασιών αλλά και η δυνατότητα αξιολόγησής τους. Διατηρεί όλα τα πλεονεκτήματα του παραδοσιακού φακέλου εργασιών και ταυτόχρονα είναι εύκολα προσβάσιμος σε γονείς, μαθητές και δασκάλους, αναβαθμίζεται εύκολα και μπορεί να αποτελείται από πολλές διαφορετικές μορφές πολυμέσων. Σήμερα υπάρχουν έτοιμα προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών που βοηθούν στη δημιουργία ηλεκτρονικών φακέλων (Τσούτσου & Μπέρτσου, 2013:2).

*Ατομικός ή συλλογικός φάκελος.* Ο πιο συνηθισμένος τύπος φακέλου στην εκπαιδευτική πρακτική είναι ο ατομικός. Ο ομαδικός αξιοποιείται όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες και ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να αποτιμήσει ολόκληρη την ομάδα (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015:88-89).

### **3.3. Περιεχόμενο του portfolio**

Ο φάκελος εργασιών του μαθητή αποτελεί ένα προσωπικό αρχείο εγγράφων που έχουν επιλεγεί με τη συναίνεση του μαθητή και με βάση συγκεκριμένο στόχο.

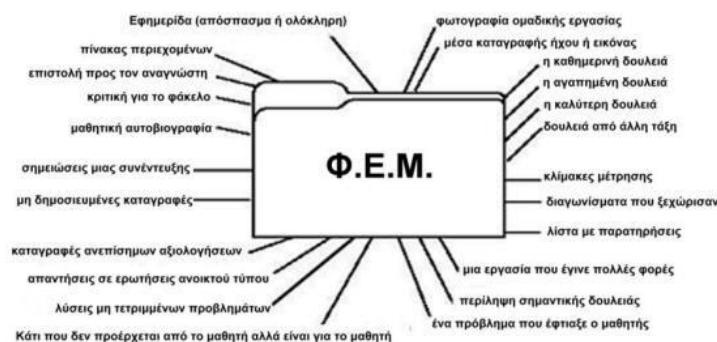
(Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, :4) Διηγείται την ιστορία των προσπαθειών, την πρόοδο και την εξέλιξη του μαθητή σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Το θέμα της ιστορίας ορίζεται από την απάντηση του μαθητή στο ερώτημα τι έχω μάθει στη διάρκεια του μαθήματος και πώς το έχω εντάξει στην πράξη (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007:7). Κάθε μαθητής είναι υποχρεωμένος να εργαστεί σε συγκεκριμένα θέματα και όχι μόνο αυτά που προτιμά, ώστε να ελέγχονται συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν τεθεί (Δουκάκης, 2006:4).

Για να είναι ουσιαστικός και χρήσιμος ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί θα περιλαμβάνει:

- ✓ Αντιπροσωπευτικά δείγματα εργασιών του μαθητή είτε σε διάφορες εξελικτικές τους φάσεις είτε στην τελική τους μορφή.
- ✓ Παραδείγματα ποικίλων γραπτών εργασιών (ιστορίες, γράμματα, άρθρα) και όχι περιορισμός σε ένα είδος άσκησης.
- ✓ Κριτήρια αξιολόγησης και test.
- ✓ Έργα από σχέδια εργασίας σε διάφορα μαθήματα ή από διαθεματικά σχέδια εργασίας.
- ✓ Πορεία παρακολούθησης του μαθητή μέσα από τη «βιογραφία» των εργασιών του.
- ✓ Στοιχεία που παρουσιάζουν τη διαδικασία που ακολούθησε ο μαθητής για να καταλήξει σε συγκεκριμένη εργασία.
- ✓ Τα ενδιαφέροντα και τις δημιουργικές κλίσεις του μαθητή.
- ✓ Φωτογραφίες έργων των μαθητών ή φωτογραφίες από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες.
- ✓ Αυτοαξιολογικές κρίσεις του μαθητή και τους προσωπικούς του στόχους.
- ✓ Αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού για τις εργασίες του μαθητή που γίνονται μετά την αυτοαξιολόγησή του και καταγράφονται με τρόπο θετικό.
- ✓ Περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού για το μαθητή.
- ✓ Βίντεο, εικαστικές δημιουργίες, μουσικές συνθέσεις που δημιούργησαν οι μαθητές.
- ✓ Επαίνους, βραβεία ή άλλες διακρίσεις.

(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:190-191 και Νίκα κ.α., 2017:51 και Βαρσαμίδου & Ρες, 2007:7)

Διάγραμμα 2.Τι μπορεί να περιλαμβάνει το μαθητικό portfolio (Kuhns,1994),στο Δουκάκης, 2006:5



Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίζει το είδος του φακέλου που θα τηρηθεί, ποιο θα είναι το περιεχόμενό του, ποιες οδηγίες και ποια κριτήρια αξιολόγησης θα δοθούν στους μαθητές (Κασσωτάκης, 2013:529). Οφείλει να ορίσει ξεκάθαρα κριτήρια για την επιλογή και την αξιολόγηση του περιεχομένου του φακέλου, ώστε οι πληροφορίες που θα συλλέγονται να αντικατοπτρίζουν τόσο τους στόχους του εκπαιδευτικού και των παιδιών όσο και του αναλυτικού προγράμματος (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:187-188). Θα πρέπει να δίνει τις κατάλληλες οδηγίες ώστε οι μαθητές να επιλέξουν τις εργασίες για το φάκελό τους, να καταγράψουν τις στρατηγικές που ακολούθησαν για την υλοποίησή τους, και να αιτιολογήσουν την επιλογή των συγκεκριμένων εργασιών (Λουκέρης, Μαντάς & Μέλλα, 2010:78-81).

Δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες σχετικά με το περιεχόμενο του φακέλου εργασιών. Το περιεχόμενό του μπορεί να αλλάζει ανάλογα με το στόχο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και ανάλογα με το αν οργανώθηκε μόνο από τον εκπαιδευτικό ή από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το μαθητή. Επομένως, μπορεί να διαφοροποιείται σύμφωνα με τις επιδιώξεις των χρηστών του (Κασσωτάκης, 2013:528-529).

Ωστόσο, η ύπαρξη οδηγιών για το περιεχόμενο του portfolio είναι ένας βασικός παράγοντας για την επιτυχημένη υλοποίησή του. Μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλο υλικό που πρέπει να είναι οργανωμένο σε θεματικές ενότητες (Τσακίρη κ.α. 2007:21-23).

Στην αξιολόγηση με το portfolio αναγνωρίζεται πως η επίδοση και η συμπεριφορά του μαθητή επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και επομένως, χρειάζεται να αξιοποιούνται διάφορες μέθοδοι, διαφορετικές πηγές και πολλαπλά μαθησιακά περιβάλλοντα για να αποκτηθούν οι απαραίτητες πληροφορίες (Ντολιοπούλου &

Γουριώτου, 2008:185). Αναγκαία προϋπόθεση λοιπόν είναι ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός να νιώθουν ότι το portfolio είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της προσπάθειας, των ικανοτήτων, της προόδου και της εξέλιξης του μαθητή. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να δίνεται μεγάλη προσοχή, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εργασίες είναι αντιπροσωπευτικές πολλών τύπων ευκαιριών που δίνονται για συμμετοχή στο μάθημα και να περιλαμβάνονται δείγματα που αποτυπώνουν την προσπάθεια σε πολλά επίπεδα (Νίκα κ.α.,2017:51-52).

Κρίνεται σκόπιμο να υπάρχει πίνακας περιεχομένων σε κάθε φάκελο και να συμπληρώνεται από το μαθητή κάθε φορά που προστίθεται μία εργασία. Ο μαθητής είναι υπεύθυνος για την ενημέρωση του φακέλου εργασιών του. Για κάθε εργασία που καταχωρείται στο portfolio αναγράφει την ημερομηνία καταχώρησης, το είδος της εργασίας και, με σύντομες επεξηγηματικές προτάσεις, το λόγο για τον οποίο αυτή έχει επιλεγεί (Ντολιοπούλου & Γουριώτου, 2008:188-189).

Το περιεχόμενο του φακέλου πρέπει να είναι ουσιαστικό και υποβοηθητικό για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό και να υπηρετεί τη διαδικασία μάθησης και την ουσιαστική αποτίμηση των διδασκομένων (Κασσωτάκης, 2013:528-529).

### **3.4 Σχεδιασμός και οργάνωση του portfolio**

Για να μπορέσει το portfolio να επιτελέσει το λειτουργικό του ρόλο πρέπει να ακολουθηθεί ενδεδειγμένη διαδικασία με συγκεκριμένες ενέργειες. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία γίνεται σαφές ότι υπάρχουν διαφορετικές προτάσεις για την σειρά των σταδίων οργάνωση του portfolio, ωστόσο, παρέχεται ένα γενικό και υποβοηθητικό πλαίσιο. Προτείνεται ενδεικτικά η ακόλουθη διαδικασία.

*Στάδιο προβληματισμού και πρώτων γενικών αποφάσεων:*

Στην αρχική φάση της ανάπτυξης του φακέλου εργασιών οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους μαθητές τους για το portfolio ως μέσο αξιολόγησης. Θα ήταν χρήσιμο να παρουσιαστεί στους μαθητές κάποιο σχετικό υπόδειγμα που θα προκαλέσει το ενδιαφέρον τους ώστε να κατανοήσουν τη λειτουργία του φακέλου εργασιών και να συνειδητοποιήσουν την αξία της χρήσης του για την αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2013:538-539).

Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές θα λάβουν αποφάσεις για την οργάνωση του. Αρχικά καθορίζουν το σκοπό της τήρησης του portfolio ως



αποκλειστικό ή συμπληρωματικό μέσο αξιολόγησης και τη σημασία του για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αρβανίτης, 2007:172). Διευκρινίζεται τι επιθυμούν οι ίδιοι οι μαθητές να γνωρίζουν για τη μάθησή τους και τι ο δάσκαλος και οι γονείς. Αποφασίζουν τη μορφή του, το είδος, τα περιεχόμενά του, το χρόνο για τον οποίο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί και τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των στοιχείων που θα συλλεχθούν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:190). Τέλος, καθορίζεται και ο τρόπος αξιολόγησης του περιεχομένου του portfolio για να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η ικανότητα συγκρότησης, η συνολική οργάνωση, οι εργασίες που θα συμπεριλάβουν, η δημιουργική έκφραση μέσα απ' το φάκελο εργασιών θα αποτελέσουν πτυχές της αξιολόγησής τους (Κασσωτάκης, 2013:539).

#### *Στάδιο προετοιμασίας της αξιολογικής λειτουργίας του portfolio*

Καθορίζονται με σαφήνεια οι διδακτικοί στόχοι που θα αξιολογηθούν με το portfolio. Προσδιορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης τα οποία μπορούν να ξανασυζητηθούν με τους μαθητές αλλά και άλλες παράμετροι της διδακτικής διαδικασίας όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:191).

#### *Στάδιο οργάνωσης του portfolio*

Ο μαθητής συλλέγει και οργανώνει τα στοιχεία εκείνα, για τα οποία έχουν οριστεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σαφή κριτήρια αξιολόγησης, και παραπέμπουν σε κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων. Στις συλλογικές εργασίες το κοινό έργο αναπαράγεται σε ισάριθμα φωτοαντίγραφα των μελών της ομάδας και καταχωρείται από τα μέλη της στον υπο-φάκελο με τις συνθετικές εργασίες. Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει κάτι που συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντά του, που ο ίδιος θεωρεί αξιόλογο και πρωτότυπο και θέλει να παρουσιάσει στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του (Καπετανίδου, 2010:4). Συχνά οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιλέγουν οι ίδιοι τις πρώτες εργασίες που περιλαμβάνονται στο portfolio των μαθητών ώστε να είναι εύκολο για τους μαθητές να κρίνουν την εργασία τους. Αργότερα, τους επιτρέπουν να κάνουν μόνοι τις επιλογές τους ή με τη βοήθεια συμμαθητών τους (Αρβανίτης, 2007:173).

#### *Χρήση και αξιολόγηση του portfolio*

Ο εκπαιδευτικός σε ατομικές συναντήσεις με τους μαθητές συζητά για το φάκελό τους. Στη διάρκεια αυτών των συναντήσεων εξατομικεύονται οι οδηγίες για τη συμπλήρωση του φακέλου, συζητείται το περιεχόμενό του και αξιοποιούνται τα

συμπεράσματα που προκύπτουν από τα στοιχεία του, με στόχο την ανατροφοδότηση μαθητή και εκπαιδευτικού (Κασσωτάκης, 2013:539).

Πριν αυτή τη συζήτηση, ο εκπαιδευτικός έχει εξετάσει μόνος του το φάκελο του μαθητή και έχει επισημάνει τα θετικά του σημεία που θα δώσουν το έναυσμα για την έναρξη της συζήτησης. Η συζήτηση θα μπορούσε να εξελιχθεί σε αναστοχαστική συνέντευξη. Από τις ερωτήσεις που θα κάνει στο μαθητή ο εκπαιδευτικός θα κατανοήσει τη μαθησιακή πορεία του, τους τομείς στους οποίους διακρίνεται και τον ενδιαφέρουν και εκείνους όπου παρουσιάζει δυνατότητες βελτίωσης και εξέλιξης (Νίκα κ.α., 2017:48-49).

Για το μαθητή το στάδιο αυτό αποτελεί ένα είδος προσωπικής διερεύνησης. Παρουσιάζει το φάκελό του και αναφέρεται στον τρόπο που εργάστηκε, στις δυσκολίες που αντιμετώπισε, στις λύσεις που δοκίμασε, στην πορεία και την εξέλιξη του, στις διορθώσεις και τις παρεμβάσεις που έκανε και στα τελικά προϊόντα στα οποία κατέληξε. Επομένως, ο μαθητής όχι μόνο αξιολογείται αλλά, παράλληλα, προβληματίζεται, αναστοχάζεται και συμμετέχει δραστικά στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των δύο εταίρων στην αξιολογική διαδικασία θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο φάκελο και να λάβουν την ακόλουθη μορφή:

Πίνακας 1. Σχόλια και στόχοι εκπαιδευτικού και μαθητή κατά την αξιολόγηση του portfolio.

<b>Σχόλια εκπαιδευτικού</b>	<b>Σχόλια μαθητή</b>	<b>Στόχοι</b>
Θετικά στοιχεία, δυνατότητες, προτάσεις για αλλαγές, βελτιώσεις, αδυναμίες, ανησυχίες...	Παρατηρήσεις για το φάκελό του (δυνατά και αδύνατα σημεία), απαντήσεις στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, οι προοπτικές εξέλιξης που ορίζει...	Οι στόχοι μάθησης για το επόμενο χρονικό διάστημα.

(Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:192-193)

*Η αξιοποίηση του portfolio με ανατροφοδοτικό προσανατολισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα στοιχεία που άντλησε από τους φακέλους των μαθητών και οργανώνει διδακτικές παρεμβάσεις που καλύπτουν τις ανάγκες τους, προσαρμόζοντας το Πρόγραμμα Σπουδών στο πλαίσιο της τάξης του. Παράλληλα, συνεχίζεται η συμπλήρωση του φακέλου και η αξιολόγησή του και, καθώς οι μαθητές αποκτούν εμπειρία, μπορεί να επιχειρηθεί η αξιολόγηση δειγμάτων εργασιών από συμμαθητές, που θα ενταχθούν κι αυτές στο portfolio (Νίκα κ.α., 2017:48-49).

#### *Τελική αξιολόγηση και παρουσίαση του portfolio*

Στο τέλος της χρονικής περιόδου που έχει ήδη καθοριστεί, γίνεται η τελική αξιολόγηση του portfolio για να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί και να αναδειχτεί η αναπτυξιακή μαθησιακή πορεία των παιδιών. Επιπλέον, συστηματοποιούνται τα σχόλια που έχουν διατυπωθεί στη διάρκεια της χρονιάς σε ένα φύλλο ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει ενώπιον εκπαιδευτικών, συμμαθητών και γονέων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:192-193).

Σε όλα τα στάδια ανάπτυξης και οργάνωσης του portfolio είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν στήριξη και ενθάρρυνση στους μαθητές τους μέσα από τις τακτικές συναντήσεις τους για να μπορέσουν αυτοί να δημιουργήσουν το φάκελό τους. Η συμπαράσταση και η διαρκής παρουσία του εκπαιδευτικού θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για αυτοαξιολόγηση και αυτοκριτική. Η καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση, αναπόσπαστο κομμάτι της εναλλακτικής αξιολόγησης και επομένως και του portfolio, καθίστανται αναγκαίες καθώς οι μαθητές διαπιστώνουν αν ακολουθούν τη κατάλληλη πορεία ετοιμασίας και συμπλήρωσης του portfolio (Νίκα κ.α., 2017:50).

Αποτελεσματικός σχεδιασμός του φακέλου εργασιών είναι αυτός που λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις κυρίαρχες τάσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών που θα τον χρησιμοποιήσουν. Για αρχάριους εκπαιδευτικούς και μαθητές, η σύνεση επιβάλλει ο σκοπός να είναι περιορισμένος, ρητά διατυπωμένος και απόλυτα ξεκάθαρος.

Τέλος, κατά την οργάνωση του portfolio θα πρέπει να απασχολήσουν τον εκπαιδευτικό και οι δυνατότητες αποθήκευσής του, που είναι συνάρτηση του όγκου του φακέλου και των αποθηκευτικών χώρων. Αυτή η πρακτική διάσταση είναι κρίσιμη και επηρεάζει τη μορφή και το μέγεθος του φακέλου. Σε μεγάλες σχολικές μονάδες υπάρχει συνήθως έλλειψη χώρου, γι' αυτό είναι σκόπιμο να

προγραμματίζονται φάκελοι με περιορισμένο όγκο και μέγεθος (Κουλουμπαρίτση, Ματσαγγούρας, 2004:5-7) .

### **3.5 Αξιολόγηση μέσω του portfolio**

Η αξιολόγηση του portfolio συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και παρουσιάζεται σε αρμονία με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Μπορεί να θεωρηθεί ως μορφή ενσωματωμένης αξιολόγησης, αφού οι στόχοι της αξιολόγησης αποτελούν ένα μέρος της διδασκαλίας. Η αποτίμηση του φακέλου εργασιών ξεκινάει από τη στιγμή που οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία της χρήσης του και προσδιορίζεται, εκτός από τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκε, και από το είδος του (Παπαδημητρίου χ.χ.).

Αναφέρονται διάφοροι τρόποι αξιολόγησης για το portfolio. Μπορεί να γίνει ποσοτικά και ποιοτικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει τον αριθμό ή τον όγκο των εργασιών που υπάρχουν στο portfolio σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια. Την ποσοτική αξιολόγηση μπορεί να τη βοηθήσει ένας πίνακας περιεχομένων που επιτρέπει στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό να γνωρίζουν τι υπάρχει μέσα στο portfolio και τι χρειάζεται να προστεθεί επιπλέον σε σχέση με τα προκαθορισμένα κριτήρια. Η αξιολόγηση του περιεχομένου από μόνη της δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για έγκυρη αξιολόγηση. Είναι απαραίτητος και ο ποιοτικός έλεγχος του περιεχομένου του portfolio που μπορεί να γίνεται σταδιακά στη διάρκεια της χρονιάς ή δειγματοληπτικά στη φάση της αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών (Ανδρεαδάκης).

Η περιγραφική αξιολόγηση εναρμονίζεται περισσότερο με τη φύση και τους σκοπούς της εναλλακτικής αξιολόγησης, και επομένως και του portfolio, λόγω του ποιοτικού χαρακτήρα της και ενδείκνυται για την αξιολόγησή του. Οι εκθέσεις περιγραφικής αξιολόγησης με βάση το περιεχόμενο των φακέλων μπορεί να έχουν ολιστικό ή αναλυτικό χαρακτήρα.

Δεν λείπουν βέβαια και συστήματα αξιολόγησης των portfolio που στηρίζονται στη χρήση κατηγορικών κλιμάκων του τύπου Α, Β, Γ, Δ, Ε ή σε διαζευκτικούς ή άλλου τύπου χαρακτηρισμούς. Υπάρχει και η αξιολόγηση με αριθμητικούς βαθμούς κυρίως όταν η αξιολόγηση του portfolio θα συνεκτιμηθεί στη συνολική επίδοση των μαθητών που εκφράζεται με αριθμητικές κλίμακες (Τσακίρη κ.α., 2007:24-26). Η αριθμητική βαθμολογία αποδυναμώνει την ποιοτική αξία του φακέλου εργασιών,

γιατί δεν είναι δυνατόν να εκφραστεί κατά τρόπο έγκυρο το περιεχόμενό του με ένα γράμμα, ένα χαρακτηρισμό ή ένα βαθμό και, επιπλέον, χάνει τον ουσιαστικό πληροφοριακό του χαρακτήρα (Κασσωτάκης, 2013:540-541).

Για την αξιολόγηση των φακέλων εργασιών οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους αποτίμησης της προόδου των μαθητών τους. Οφείλουν να βασίζονται σε εργασίες που αποδεικνύουν τον έλεγχο και την κατανόηση των μεταγνωστικών συλλογισμών του μαθητή, στην ποικιλομορφία των εργασιών, στην πληρότητα, την σαφήνεια, και την καταλληλότητα των στοιχείων του portfolio αλλά και σε διαδικασίες που καταδεικνύουν την εξέλιξη του μαθητή σύμφωνα πάντα με τις προσδοκίες του προγράμματος σπουδών και τους προκαθορισμένους στόχους (Αρβανίτης, 2007:173).

Προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται διαμορφωτικά, δηλαδή σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού χρονικού διαστήματος που έχει καθοριστεί (τρίμηνο, εξάμηνο) και τελικά, δηλαδή ως τελικό τμήμα ενός προγράμματος, μιας δραστηριότητας ή μιας σχετικής διαδικασίας αξιολόγησης, για να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο οι προσδιορισμένες διδακτικές προσδοκίες έχουν επιτευχθεί (Αρβανίτης, 2007:173). Είναι σημαντικό ο μαθητής να αυτοαξιολογείται αλλά και να ακούει και να λαμβάνει υπόψη του τις αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού, των συμμαθητών και των γονιών του (Καπετανίδου, 2010:5).

Η αξιολόγηση γίνεται, όπως αναφέρθηκε, με περιγραφικό τρόπο και με βάση τα κριτήρια (rubric), καθώς και με την κλίμακα διαβάθμισης κριτηρίων που προκύπτει από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία σύνταξης κριτηρίων, γιατί έτσι προσανατολίζονται στους επιδιωκόμενους στόχους και στη διαδικασία αναστοχασμού. Ο σκοπός της αξιολόγησης του portfolio είναι να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, να τους επανεξετάσει ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να προστεθούν νέοι εκπαιδευτικοί στόχοι και να ανανεωθούν τα στοιχεία του portfolio (Τσακίρη κ.α., 2007:385).

Γενικά το portfolio μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση του μαθητή σε πολλούς τομείς. Ο εκπαιδευτικός συλλέγοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, μπορεί να αξιολογήσει την ατομική πρόοδο του μαθητή συγκρίνοντας την παρούσα επίδοση με προηγούμενες, αλλά και την μεθοδικότητα οργάνωσης του φακέλου, την ικανότητα κριτικής, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών. Αποτιμά τις διαρκείς προσπάθειες του μαθητή για βελτίωση των εργασιών του, την ποιότητα

της εργασίας του, την αυτοαξιολογική του ικανότητα καθώς και την μαθησιακή διαδικασία που αναπτύχθηκε (Νίκα κ.α., 2017:53). Η εξέταση του portfolio παρέχει στον εκπαιδευτικό σημαντικές παιδαγωγικές πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τις δραστηριότητες του μαθητή που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην διδασκαλία ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική (Κασσωτάκης, 2013:542-543).

Για την αξιοποίηση του portfolio στην αξιολόγηση του μαθητή προτείνεται οι εκπαιδευτικοί, πριν οριστικοποιήσουν την προφορική βαθμολογία τους στις χρονικές περιόδους που είναι προκαθορισμένες, να μελετήσουν το φάκελο εργασιών των μαθητών και να συνεκτιμήσουν τη γενική εικόνα που προκύπτει από αυτόν. Η συνεκτίμηση είναι ιδιαίτερα σημαντική στο τέλος της σχολικής χρονιάς για να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή από το portfolio (Π.Δ., 2001:1388).

Ωστόσο, διατυπώνονται ποικίλες ενστάσεις σχετικά με την αντικειμενική αξιολόγηση με βάση το υλικό του portfolio. Οι υποστηρικτές του αντιπαραθέτουν την άποψη πως οι στόχοι της συγκεκριμένης προσέγγισης αφορούν κυρίως στην διευκόλυνση της ανάπτυξης του μαθητή, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας του μέσα απ' την επίγνωση της προσπάθειάς του και των αποτελεσμάτων της, παρά στην αυστηρή κατάταξη των μαθητών σε ιεραρχικές κατηγορίες (Κασσωτάκης, 2013:542-543).

Η αξιολόγηση του portfolio, λοιπόν, καθορίζεται ως συσσωρευτική και συνεχής συλλογή υλικού που επιλέγεται και σχολιάζεται από το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και τους γονείς (Αρβανίτης, 2007:173). Η ανάλυση και η αποτίμηση του υλικού του portfolio από τον εκπαιδευτικό μπορεί να του διηγηθεί πολλά σχετικά με τη επίτευξη ή μη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας στον εντοπισμό μαθησιακών αναγκών στις οποίες πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση (Ταρατόρη, 2013:88).

### **3.6 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από την εφαρμογή του portfolio στο σχολείο**

Το portfolio αποτελεί μια σύγχρονη, εναλλακτική παιδαγωγική μέθοδο που συνεισφέρει σε σημαντικό βαθμό στην αξιολόγηση των μαθητών. Τα πλεονεκτήματά του συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Η αξιολόγηση μέσω του portfolio παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία «να παρατηρήσει τους μαθητές του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δραστηριοτήτων: να αναλαμβάνουν ρίσκο, να αναπτύσσουν δημιουργικές λύσεις και να μαθαίνουν να κρίνουν οι ίδιοι την επίδοσή τους» (Αρβανίτης, 2007:174).
- ✓ Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αφού έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν και να εντάσσουν στο portfolio τους οι ίδιοι τις εργασίες που αποδεικνύουν τις ικανότητές τους. Αυτή η δυνατότητα και η συμμετοχή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης, καλλιεργεί την υπευθυνότητα και προωθεί την αυτογνωσία τους (Κασσωτάκης, 2013:544).
- ✓ Οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθηση και την προσωπική τους ανάπτυξη. Ενημερώνονται συνεχώς για την πρόοδό τους, θέτουν στόχους και λαμβάνουν αποφάσεις, αναπτύσσουν στρατηγικές μάθησης και μαθαίνουν να αξιολογούν και να αναθεωρούν τις εργασίες τους με αποτέλεσμα να αποκτούν εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Αρβανίτης, 2007:175).
- ✓ Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η απόδοση χαρακτηρισμών με αξιολογικές κρίσεις (καλός, αδιάφορος), αλλά η συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στην αυτοβελτίωσή του μέσω της αυτοαξιολόγησης (Καπετανίδου, 2010:5).
- ✓ Στο portfolio αποτυπώνεται η ενεργός, δημιουργική, διερευνητική και κριτική σκέψη του μαθητή, εφόσον εμπλέκεται στην διαδικασία αυτοαξιολόγησης και στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών του (Νίκα κ.α., 2017:47).
- ✓ Δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να ανακαλύψει δεξιότητες που δεν προκύπτουν από το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης (π.χ. αθλητικές) (Κασσωτάκης, 2013:544).
- ✓ Πολλά προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως η προσαρμοστικότητα, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, που δύσκολα αποτιμούνται από τυπικές μεθόδους αξιολόγησης, αξιολογούνται με τη συμβολή των portfolios (Δουκάκης, 2010:5).
- ✓ Αντίθετα με τις γραπτές δοκιμασίες το portfolio δεν προκαλεί άγχος στους μαθητές (Τσαγγαρή:8).
- ✓ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαγνώσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών, να καλλιεργήσει τις δεξιότητες τους, να προσδιορίσει τις στάσεις τους και να τις τροποποιήσει, να τεκμηριώσει με επάρκεια την πρόοδο των

μαθητών σε μια γνωστική περιοχή, να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση (Παπαδημητρίου χ.χ.). Διευρύνει το φάσμα των διδακτικών του προσεγγίσεων ώστε να συμβάλλουν σε μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών. Αλλάζει αντιλήψεις για την αξιολόγηση δίνοντας έμφαση όχι στις συγκρίσεις των επιτευγμάτων (βαθμοί, αποτελέσματα τεστ), αλλά στην βελτίωση μέσω της ανατροφοδότησης (Νίκα κ.α., 2017:47).

- ✓ Εκπαιδευτικοί και μαθητές αλληλεπιδρούν δυναμικά καθώς εμπλέκονται σε διάλογο σχετικά με τη σχολική εργασία και την ατομική επίδοση. Έτσι ενθαρρύνεται και αναδιοργανώνεται η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή (Λουκέρης, Μαντάς & Μέλλα, 2010:8).
- ✓ Οι φάκελοι εργασιών αποτελούν πλούσια πηγή αυθεντικών πληροφοριών για όσα συμβαίνουν μέσα στην σχολική τάξη και είναι προσαρμοσμένοι σε εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007:8).
- ✓ Το portfolio αποτελεί αξιόλογη πηγή πληροφοριών για τους γονείς και το διδάσκοντα του επόμενου έτους. Έτσι, εισάγεται μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων, που αναγνωρίζει και νοηματοδοτεί τη γονεϊκή εμπλοκή (Τσακίρη κ.α., 2007:386).
- ✓ Με το portfolio ενσωματώνεται η αξιολόγηση στη διδασκαλία, γεγονός που επιφέρει σημαντική εξοικονόμηση χρόνου μιας που δε σπαταλιέται χρόνος σε τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης (test) (Αρβανίτης, 2007:175).
- ✓ Το portfolio ενδείκνυται ακόμη και για μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές που δεν είναι εύκολο να αξιολογούνται ή να εξετάζονται με τον παραδοσιακό κοινό τρόπο (παραγωγή γραπτού λόγου). Περιλαμβάνει γραπτές εργασίες αλλά δίνει έμφαση σε δεξιότητες, που αν και αναφέρονται στα αναλυτικά προγράμματα, δεν υπάρχουν ευνοϊκά πλαίσια για την ανάδειξή τους στα γραπτά κριτήρια αξιολόγησης (Καπετανίδου, 2010:6).

Παρά το πλήθος των πλεονεκτημάτων του portfolio, υπάρχουν και μειονεκτήματα τα οποία είναι ανάγκη να συνεκτιμηθούν σε περίπτωση εφαρμογής του. Ενδεικτικά αναφέρονται:



- ✓ Ο φάκελος αξιολόγησης απαιτεί αρκετό χρόνο τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή και κυρίως στην αξιολόγησή του από τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία (Τσακίρη κ.α., 2007:385).
- ✓ Στις συσκέψεις αναστοχασμού και αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιστρατεύει συνεχώς την ευρηματικότητά του για να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών του ώστε να μην καταλήξει το portfolio μια τυπική διαδικασία (Καπετανίδου :6).
- ✓ Η αξιολόγηση που βασίζεται στο portfolio κατακρίνεται για μειωμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα, εξαιτίας της μεταβλητότητας του υλικού και της σχετικότητας των κριτηρίων αξιολόγησής του (Κασσωτάκης, 2013: 545). Τα προβλήματα στη βαθμολόγηση των portfolios προκύπτουν λόγω της ποικιλίας της μορφής και του περιεχομένου τους, με αποτέλεσμα να μην είναι άμεσα συγκρίσιμα το ένα με το άλλο (Αρβανίτης, 2007:175-176).
- ✓ Τα στοιχεία των αξιολογήσεων από το portfolio δεν είναι εύκολο να αναλυθούν, να ταξινομηθούν ή να αθροιστούν για να παρουσιάζουν τη μεταβολή της επίδοσης του μαθητή, σε σύγκριση με τη βαθμολόγηση της παραδοσιακής αξιολόγησης (Αρβανίτης, 2007:175-176).
- ✓ Ο συνδυασμός του ρόλου του εκπαιδευτικού ως βοηθού, συνεργάτη, διαμεσολαβητή, διευκολυντή και συνερευνητή του παιδιού κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, με τον ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, στην πράξη παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες (Παπαδημητρίου χ.χ.).
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσδιορίζουν εκ των προτέρων τα κριτήρια αξιολόγησης, εφόσον δεν υπάρχουν επίσημα, και πρέπει να αναπτύξουν τα δικά τους εξατομικευμένα κριτήρια (Νικολούδη:2013).
- ✓ Η αξιολόγηση με το φάκελο εργασιών αναδεικνύει την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα και την άμεση ανάγκη για συστηματική επιμόρφωσή τους.
- ✓ Μπορεί να αναδυθούν προβλήματα αποθήκευσης των portfolio, όταν η τάξη είναι μικρή και ο αριθμός των παιδιών μεγάλος (Παπαδημητρίου χ.χ.).
- ✓ Η αξιολόγηση με τη χρήση του portfolio συχνά δε γίνεται αποδεκτή από εκπαιδευτικούς και ιδίως γονείς που είναι εξοικειωμένοι με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Η επιφυλακτικότητα που επικρατεί λειτουργεί ανασταλτικά στην ενσωμάτωση του portfolio στην κουλτούρα του σχολείου (Κασσωτάκης, 2013: 546).

- ✓ Η αξιολόγηση μέσω portfolio συχνά θέτει σε μειονεκτική θέση μαθητές που δεν έχουν σημαντική βοήθεια από την οικογένειά τους (Ανδρεαδάκης χ.χ.).

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης του portfolio είναι πολύ περισσότερα από τα μειονεκτήματα και γι' αυτό το λόγο αξίζει να εφαρμοστεί στο σύγχρονο σχολείο. Άλλωστε το portfolio μπορεί να χρησιμοποιείται παράλληλα με παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, ώστε να επιτυγχάνεται πιο έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα (Κασσωτάκης, 2013: 546).

### **3.7. Εφαρμογές του portfolio στην Ελλάδα**

Το portfolio αποτελεί μια θεσμοθετημένη μορφή αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας εδώ και αρκετά χρόνια. Ωστόσο, δεν είναι γνωστό αν και σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται. Από τις έρευνες που έχουν δημοσιοποιηθεί αναδεικνύεται η θεωρητική ενασχόληση και υποστήριξη της χρήσης του portfolio καθώς και η πιλοτική εφαρμογή του σε κάποια σχολεία με απώτερο σκοπό την έρευνα δράσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ο φάκελος εργασιών συμπεριλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, ως τεχνική αξιολόγησης των μαθητών χωρίς όμως να δίνονται περαιτέρω επεξηγήσεις για τη δημιουργία και χρήση του στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και χωρίς να υπάρχει πρόβλεψη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να τον εφαρμόσουν.

Η ενασχόληση των Ελλήνων εκπαιδευτικών/ερευνητών με το portfolio γίνεται εμφανής από τον αυξανόμενο αριθμό δημοσιεύσεων γι' αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Το αυξημένο ενδιαφέρον οφείλεται στους θερμούς υποστηρικτές του portfolio στην διεθνή βιβλιογραφία, στην επιτυχημένη εφαρμογή του στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο αλλά και στην ανάγκη παιδαγωγικής αλλαγής και στη χώρα μας. Η καθιέρωση του Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών μέσω του οποίου προωθείται η διαθεματικότητα και υιοθετείται ουσιαστικά η εναλλακτική αξιολόγηση, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα που σηματοδοτεί την έναρξη μιας νέας εποχής στο χώρο της αξιολόγησης του μαθητή (Τσακίρη κ.α., 2007:26-28).

Τροχοπέδη στην εφαρμογή του portfolio αποτελεί η επικρατούσα αντίληψη για τη φύση και το σκοπό της αξιολόγησης. Ακόμα και σήμερα η αξιολόγηση θεωρείται μια

διαδικασία αποτίμησης των ικανοτήτων των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους σε εξετάσεις. Η επίδοση του μαθητή στις εξετάσεις είναι το κυρίαρχο στοιχείο για τον προσδιορισμό της βαθμολογίας του, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και το μοναδικό κριτήριο για την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένει εξετασιοκεντρικό, παρά την αναγνώριση της ανεπάρκειάς του και την γενική παραδοχή της ανάγκης για περαιτέρω ενεργοποίηση των μαθητών, για ανάπτυξη συνεργατικών μορφών μάθησης και διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων (Αρβανίτης, 2007:177-179).

Οι εφαρμογές του portfolio στην Ελλάδα έχουν γίνει από μεμονωμένους ερευνητές κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση, στο Ολοήμερο σχολείο, σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, και στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μαθήματα που θεωρούνται «δευτερεύοντα» στο ελληνικό σχολείο (Ευέλικτη Ζώνη, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Μουσική) (Τσακίρη, κ.α., 2007:26-28). Μεμονωμένες πειραματικές εφαρμογές στα πλαίσια μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών έχουν δημοσιευτεί και για τη χρήση του φακέλου στο μάθημα της γλώσσας, των μαθηματικών και των ξένων γλωσσών. Παρά τη θετική αποτίμηση των ερευνητών για την πρακτική του portfolio, η χρήση του παραμένει αποσπασματική και δεν εφαρμόζεται γενικευμένα στην σχολική τάξη.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο φάκελος εργασιών εξακολουθεί να ταυτίζεται με το χαρτοφύλακα, στον οποίο συλλέγονται οι ζωγραφιές, οι φωτοτυπίες που δίνονται σε κάθε μάθημα ή γνωστικό αντικείμενο και που ο μαθητής θα τον πάρει στο σπίτι του ως αναμνηστικό της χρονιάς που πέρασε (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:4).

Η αξιοποίηση του portfolio δεν μπορεί να υποκαταστήσει όλες τις μορφές της παραδοσιακής αξιολόγησης. Μπορεί όμως να συνδυαστεί με αυτές, να υποστηρίξει και να συμπληρώσει τη διδασκαλία και σταδιακά να περάσει και στην αξιολόγηση του μαθητή. Σ' αυτό το χρονικό διάστημα θα μπορέσουν να εξοικειωθούν οι εμπλεκόμενοι με τη χρήση του, να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και να λύσουν πρακτικά, λειτουργικά προβλήματα που θα προκύψουν (Αρβανίτης, 2007:177-179).

### **3.8 Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών**

Ένας από τους βασικούς στόχους της ευρωπαϊκής πολιτικής είναι η ανάδειξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την καταπολέμηση

της κοινωνικής περιθωριοποίησης, την ενίσχυση του πνεύματος της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και την αναγνώριση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε κράτους-μέλους. Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσομάθεια αποκτά θεμελιώδη ρόλο σχετικά με τον περιορισμό των γλωσσικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων, την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνιακής ευελιξίας και την ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη (Καγκά:1).

Ο Ευρωπαϊκός φάκελος γλωσσών (European Language Portfolio) αποτελεί μια πρόταση του Συμβουλίου της Ευρώπης που υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή επιτροπή απαντώντας στην αναγκαιότητα της πολυγλωσσίας. Μετά την πιλοτική εφαρμογή του, διευρύνθηκε σε πανευρωπαϊκό επίπεδο το 2001 κατά τον εορτασμό του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών (Δενδρινού & Κακαβά, 2013:179).

Είναι μια μέθοδος καταγραφής και ανασκόπησης μαθησιακών και πολιτισμικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας γλώσσας ή μετά την ολοκλήρωση της γλωσσικής κατάρτισης (Τσαγγαρή:9-10). Πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό portfolio είναι ο πολυγλωσσικός ατομικός φάκελος όπου κάθε μαθητής μπορεί να παρακολουθεί και να σημειώνει την εξελικτική πορεία της οικειοποίησης των γλωσσών που μαθαίνει ενδοσχολικά και εξωσχολικά, ενώ παράλληλα να χτίζει την πολυπολιτισμική του προσωπικότητα. Αφορά όχι μόνο στις ξένες γλώσσες αλλά και στη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών και σε επικοινωνιακές δεξιότητες που κατακτά ο μαθητής μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά του χωρίς, ωστόσο, να έχει επίσημη πιστοποίηση (Καγκά, 2010:2). Κομβικό σημείο για το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών αποτελεί η ανάπτυξη κινήτρων εκμάθησης της γλώσσας μέσα από διεργασίες καλλιέργειας της δεξιότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και «μαθαίνω μέσα από την πράξη», δηλαδή μέσα από τεχνικές αντίχνευσης και επισήμανσης των πραγματικών αναγκών μάθησης (Μαρκαντωνάκης, 2013:4-5).

Το Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών αποσκοπεί στο να διευκολύνει την κινητικότητα των Ευρωπαίων πολιτών, παρουσιάζοντας τα γλωσσικά προσόντα τους με σαφήνεια και με τη δυνατότητα σύγκρισης από τη μια χώρα στην άλλη. Ενθαρρύνει το μαθητή για την εκμάθηση Ευρωπαϊκών γλωσσών σε όλα τα επίπεδα και σ' όλη τη διάρκεια τη ζωής του, ενώ ταυτόχρονα δίνει έμφαση στην αξία της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, ώστε να συμβάλλει στην αμοιβαία κατανόηση των Ευρωπαίων πολιτών. Επιπλέον, πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τις ανάγκες και τα κίνητρα των μαθητών του στην εκμάθηση των γλωσσών και προωθεί την αυτόνομη μάθηση, την

ικανότητα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή και κατ' επέκταση την αναγνώριση της μοναδικότητάς του ως βασικό προσόν και όχι ως μειονέκτημα (Τσαγγαρή:9-10).

Βασικές αρχές του portfolio για τη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι η παρακίνηση των μαθητών για ενεργητική προσέγγιση της γλώσσας, η ενίσχυση της επικοινωνιακής τους ικανότητας, η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης (Καγκά, 2010:3). Υποστηρίζει τους μαθητές για να προσεγγίζουν την κοινωνική πραγματικότητα από ποικίλες οπτικές γωνίες και σταδιακά να διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αξίες, θέσεις και συμπεριφορές προωθώντας τη γλωσσική και πολιτισμική ανεκτικότητα (Καγκά :1). Δεν αρκείται στην εκμάθηση πολλών γλωσσών, αλλά επιδιώκει την κατανόηση της λογικής, των στάσεων και των συμπεριφορών οι οποίες καθορίζονται από αξίες και κανόνες που διακρίνουν το κάθε πολιτισμικό περιβάλλον (Καγκά, 2006).

Έχει σχεδιαστεί για διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Εκπαίδευση ενηλίκων), ανταποκρίνεται στην ηλικιακή ωριμότητα, στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και στην αντιληπτική ικανότητα των εκάστοτε μαθητών αποσκοπώντας στην αυτονομία του χρήστη. Για τους μικρούς μαθητές το Ευρωπαϊκό portfolio έχει παιγνιώδη μορφή, χρώματα και εικόνες που το καθιστούν περισσότερο ελκυστικό σε αντίθεση μ' αυτό που προορίζεται για μεγαλύτερα παιδιά. Στις τεχνικές του περιλαμβάνονται περιγραφικές κλίμακες παρατήρησης σχεδιασμένες για έξι διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας όπως περιγράφονται στο Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών (Τσαγγαρή:9-10).

Το Ευρωπαϊκό portfolio φυλάσσεται στο σχολείο, αποτελεί προσωπική περιουσία του μαθητή και τον συνοδεύει σ' όλη τη μαθητική του πορεία (Παπαδημητρίου, 2013). Ο μαθητής μεριμνά για την τακτική του ενημέρωση και φροντίζει να διατηρεί σε καλή κατάσταση το ντοσιέ και τα στοιχεία που τοποθετεί σε αυτό. Αρωγός και καθοδηγητής σ' ένα πλαίσιο ευχάριστου κλίματος, είναι ο εκπαιδευτικός μέχρι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για το ντοσιέ ως φυσικό αντικείμενο, αλλά κυρίως για να μάθουν να εργάζονται αυτόνομα και να διαχειρίζονται οι ίδιοι την πορεία της μάθησής τους στις ξένες γλώσσες. Προσπαθεί να διατηρεί συνεχές το ενδιαφέρον των μαθητών, να παρέχει διευκρινήσεις και πληροφορίες, να συζητά με τους μαθητές για τα κριτήρια επίτευξης των γλωσσικών στόχων (Μαρκαντωνάκης, 2013:34-35). Ο εκπαιδευτικός βοηθάει στη διαδικασία μέσα από τη διδασκαλία εννοιών, στρατηγικών και δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης. Ενθαρρύνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες μάθησης και τους στηρίζει

για να τις διεκπεραιώσουν με επιτυχία (Γρίβα, 2017). Με τη βοήθεια του portfolio μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικότερα με τους γονείς των μαθητών του, πιστοποιώντας την ατομική πρόοδό τους με γνώμονα τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης και όχι το μέσο όρο επίδοσης της τάξης (Καγκά, 2010:12).

Το Ευρωπαϊκό portfolio για τη χώρα μας είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα, ενώ παράλληλα αποδίδεται στην αγγλική, γαλλική και γερμανική (Καγκά, 2006, Καγκά, 2003:3 και Καγκά, 2013). Ο μαθητής ξεκινά τη συμπλήρωση του portfolio με την αναγραφή των προσωπικών του στοιχείων (ονοματεπώνυμο, τόπος γέννησης, σχολείο, ημερομηνία έναρξης χρήσης του portfolio).

Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών αποτελείται από τρία αλληλένδετα μέρη:

Το Διαβατήριο Γλωσσών (The Language Passport),

Το Γλωσσικό Βιογραφικό ή Γλωσσογραφία (Language Biography),

Το Ντοσιέ (Dossier) (Τοφαρίδου:2).

Στο Διαβατήριο Γλωσσών ο μαθητής δίνει μια γενική εικόνα των γνώσεών του σε διάφορες γλώσσες, καταγράφοντας γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες που αντιστοιχούν στα έξι επίπεδα γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το A1=στοιχειώδες και το A2=εισαγωγικό αφορούν στο μαθητή με τη στοιχειώδη γνώση της γλώσσας, το B1=βασικό και το B2=μεσαίο, αφορούν στο μαθητή με μέτρια και καλή χρήση, το C1 =ανώτερο και το C2=ανώτατο, αφορούν στους πολύ καλούς και άριστους χρήστες της γλώσσας (Τριανταφύλλου, 2013:132). Στο Διαβατήριο γλωσσών ο μαθητής παρουσιάζει κάθε είδους πιστοποίηση που αποδεικνύει το επίπεδο των γλωσσικών του γνώσεων και παραθέτει χρονολογικά με συνοπτικό τρόπο γλωσσικές και διαπολιτισμικές εμπειρίες του (Καγκά, 2006). Ορισμένα σημεία του Διαβατηρίου γλωσσών μπορούν να συμπληρωθούν με την παραλαβή του, όμως στη συνέχεια ο μαθητής μπορεί να αναθεωρήσει τις πληροφορίες που καταγράφει και να προσθέσει καινούριες, ανάλογα με την πρόοδο που σημείωσε (Τοφαρίδου: 5).

Περιλαμβάνει το γλωσσικό πορτρέτο του μαθητή, τις γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητές του στις γλώσσες που μαθαίνει και στις γλώσσες που γνωρίζει χωρίς να τις διδάσκεται, τη συνοπτική παρουσίαση των επαφών του με άλλες γλώσσες και διαφορετικούς πολιτισμούς, τον πίνακα αυτοαξιολόγησης του Συμβουλίου της Ευρώπης. Για τους μεγαλύτερους μαθητές συμπεριλαμβάνονται και πιστοποιητικά και διπλώματα γλωσσομάθειας.

Στο γλωσσικό πορτρέτο κάθε μαθητής μπορεί να καταγράψει τη μητρική του γλώσσα και τις γλώσσες που διδάσκεται στο σχολείο. Κατόπιν, καλείται να αυτοαξιολογηθεί για κάθε γλώσσα στις ακόλουθες δεξιότητες: α) Προφορική κατανόηση (ακούω), β) Ανάγνωση (διαβάζω), γ) Επικοινωνία (λαμβάνω μέρος σε μία συζήτηση), δ) Προφορική έκφραση με συνεχή λόγο, ε) Γραφή (Καγκά, 2013:41-46 και Καγκά, 2010:1-15). Ο μαθητής σημειώνει για τις γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες το αντίστοιχο επίπεδο (A1 ως C2) σύμφωνα με τις κλίμακες που παρουσιάζονται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (Τριανταφύλλου, 2006:132). Στη συνέχεια καταγράφει τις εμπειρίες του με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς και την ημερομηνία που αυτές πραγματοποιήθηκαν, σύμφωνα με τα παραδείγματα που του δίνονται.

Με το Γλωσσικό Βιογραφικό αρχίζει η ουσιαστική συμπλήρωση του portfolio. Ο μαθητής καταγράφει διαδικασίες με τις οποίες αξιοποιεί λειτουργικά την ξένη γλώσσα στην καθημερινότητά του. Προσδιορίζει την εξελικτική του πορεία στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Παρουσιάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα τις προσωπικές του στρατηγικές ανάπτυξης της δεξιότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και περιγράφει τις πιο σημαντικές γλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες του (Καγκά, 2003:3). Θεωρείται χρήσιμο να συμπεριλαμβάνει και τα συναισθήματά του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας με κατηγορίες όπως «μου άρεσε όταν κατάφερα να...» (Γρίβα, 2017).

Στο Γλωσσικό Βιογραφικό ο μαθητής καλείται να καταγράψει τον πολυγλωσσικό θησαυρό του και τις διαπολιτισμικές του εμπειρίες. Δημιουργεί το προσωπικό πολυπολιτισμικό του βιογραφικό με πληροφορίες που αφορούν στη μητρική του γλώσσα, στις γλώσσες που μιλά στο σπίτι του, στις γλώσσες που μαθαίνει ή που ήδη γνωρίζει, στο πού και πώς χρησιμοποιεί γλώσσες εκτός από τη μητρική του, στις πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές του εμπειρίες. Εμπλουτίζει το βιογραφικό του όταν θέλει να προσθέσει κάποια σημαντικά στοιχεία σημειώνοντας την ημερομηνία καταχώρησής τους. Με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συμπληρώνει και το διαπολιτισμικό του ημερολόγιο, δηλαδή οργανώνει χρονολογικά τις διαπολιτισμικές του εμπειρίες (σχέδια εργασίας, μουσική, αθλητισμός, διαδίκτυο...) εντός και εκτός σχολείου (Καγκά, 2006 και Καγκά: 2010:15).

Επιπλέον, στο Γλωσσικό Βιογραφικό ο μαθητής καταγράφει οτιδήποτε τον βοηθάει να μαθαίνει ευκολότερα τις γλώσσες στο σχολείο, αυτά που του αρέσει να κάνει στο

μάθημα της ξένης γλώσσας και την εξέλιξη της προόδου του στο μάθημα της γλώσσας.

Για τη διευκόλυνση των μαθητών παρατίθενται παραδείγματα απαντήσεων από τα οποία οι μαθητές επιλέγουν αυτά που τους αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Μπορούν βέβαια να προσθέσουν και τις δικές τους αυτόνομες απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές του Δημοτικού γράφουν:

- ✓ τους τρόπους με τους οποίους έρχονται σε επαφή με την ξένη γλώσσα (π.χ. Η ξένη τηλεοπτική σειρά που παρακολουθώ είναι...),
- ✓ με ποιες ξένες γλώσσες έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους (π.χ. Αλβανικά) και πού (π.χ. παιδική χαρά),
- ✓ τις διαπολιτισμικές εμπειρίες που βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή (π.χ. διαδικτυακή συνομιλία με συνομήλικο από την Ρουμανία στα Αγγλικά),
- ✓ τι θα ήθελαν να κάνουν για να μπορούν να έχουν περισσότερες διαπολιτισμικές επαφές και σχέσεις (π.χ. να έχω φίλους από άλλες χώρες),
- ✓ τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν ευκολότερα τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο (π.χ. χρησιμοποιώ τις νέες λέξεις σε προτάσεις),
- ✓ τι τους αρέσει να κάνουν στο μάθημα της γλώσσας (π.χ. στα Γαλλικά να αντιστοιχίζω λέξεις με εικόνες) (Καγκά:6-18).

Στις σελίδες αυτοαξιολόγησης που ακολουθούν, ο μαθητής αποτυπώνει την επικοινωνιακή του ευχέρεια, δηλαδή δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου και περιλαμβάνουν δύο μέρη (Καγκά, 2010:6). Στο πρώτο πρέπει να συμπληρώσει για καθεμιά από τις γλώσσες που μαθαίνει ξεχωριστά, για τις πέντε γλωσσικές δεξιότητες που προαναφέρθηκαν και για κάθε επίπεδο (A1 ως C2) τι έμαθε πολύ καλά, τι θέλει να βελτιώσει, τι είναι ικανός να κάνει καλά και τι θέλει ακόμα να μάθει. Στο δεύτερο διαπιστώνει και σημειώνει πώς κατάφερε τους στόχους του, τι ήταν αυτό που τον δυσκόλεψε και πώς θα μπορέσει να βελτιώσει τις αδυναμίες του (Καγκά, 2-49).

Οι πίνακες αξιολόγησης διαφέρουν ως προς το επίπεδο δυσκολίας ανάλογα με το επίπεδο (A1-C2) στο οποίο εξετάζεται ο μαθητής. Δίνονται αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής τους, ενώ τα κριτήρια αξιολόγησης διδάσκονται στους μαθητές ώστε να κατανοήσουν τις κλίμακες αξιολόγησης και να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τα αποτελέσματα της μάθησής τους. Ο μαθητής για την αξιολόγησή του συμπληρώνει τους αντίστοιχους πίνακες με τη βοήθεια τριών συμβόλων που αντιστοιχούν στους ακόλουθους χαρακτηρισμούς:



√√ : Είμαι ικανός/ικανή να ανταποκρίνομαι με μεγάλη άνεση.

√ : Είμαι ικανός/ικανή να ανταποκρίνομαι με όχι ιδιαίτερη άνεση, καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια.

! : Αυτό είναι στόχος για μένα (Καγκά, 2010:17).

Για το Γυμνάσιο (και στην ελληνική έκδοση του Ευρωπαϊκού Portfolio γλωσσών) το Γλωσσικό Βιογραφικό περιλαμβάνει τρεις ενότητες. Για κάθε ενότητα παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα για τη διευκόλυνση του μαθητή. Στην πρώτη ο μαθητής καλείται να καταγράψει τους τρόπους με τους οποίους εξοικειώνεται με τις ξένες γλώσσες που δεν διδάσκεται στο σχολείο (π.χ. Ακούω τραγούδια που μου αρέσουν στην ξένη γλώσσα). Στη δεύτερη τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει μια ξένη γλώσσα, τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί (π.χ. Αναζητώ την έννοια των άγνωστων λέξεων στο λεξικό). Στην τρίτη και εκτενέστερη ενότητα ο μαθητής αυτοαξιολογείται, καταγράφει τι γνωρίζει για όλες τις γλώσσες που διδάσκεται για τις πέντε προαναφερθείσες δεξιότητες, τι θέλει να βελτιώσει και τι επιθυμεί να μάθει ακόμη. Σύνάμα του ζητείται να προσθέσει τρόπους ή προσωπικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να υλοποιήσει τους στόχους του για κάθε επίπεδο (A1 ως C2). Στην αξιολόγησή του χρησιμοποιεί τα ίδια σύμβολα με τους μικρότερους μαθητές και παρόμοια διατύπωση στους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς.

√√ : Ανταποκρίνομαι στο ζητούμενο με μεγάλη άνεση.

√ : Ανταποκρίνομαι στο ζητούμενο με όχι ιδιαίτερη άνεση, καταβάλλοντας κάποια προσπάθεια.

! : Αυτό είναι στόχος για μένα (Καγκά, 2003:9).

Μετά την αυτοαξιολόγησή του, προτείνεται ο μαθητής να περιγράψει τις γλωσσικές και πολιτισμικές του εμπειρίες είτε στη χώρα του είτε στο εξωτερικό. Παροτρύνεται να γράψει οτιδήποτε τον εντυπωσίασε, τις ομοιότητες και διαφορές που διαπίστωσε μεταξύ του δικού του και των άλλων πολιτισμών και εάν οι διαπολιτισμικές του εμπειρίες επηρέασαν τη στάση του απέναντι στη γλωσσική και την πολιτισμική ιδιαιτερότητα (Καγκά, 2003:38).

Ο μαθητής χρησιμοποιώντας το Ευρωπαϊκό portfolio γλωσσών εμπλέκεται ενεργά στην εξέλιξη της μαθησιακής του πορείας, στην ποιοτική εκμάθηση της γλώσσας και στη δημιουργική αξιοποίηση πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών εμπειριών. Έχει τη δυνατότητα να ταξινομεί, να αποτιμά, να επικαιροποιεί τις δεξιότητες που έχει αναπτύξει στην ξένη γλώσσα και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του και τις διαπολιτισμικές του εμπειρίες, ενώ παράλληλα αναδεικνύει και ιεραρχεί τις

στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να πετύχει τους στόχους του και να βελτιώσει τις αδυναμίες του (Καγκά, 2010:4). Δραστηριοποιείται, σχεδιάζει, εφαρμόζει τεχνικές αυτοδιόρθωσης και αποκτά αυτοπεποίθηση, ακόμη και ο αδύναμος μαθητής, όταν συνειδητοποιεί τις συνέπειες των ατομικών του προσπαθειών. Παράλληλα δημιουργείται και διενεργείται μια ανατροφοδοτική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Καγκά, 2006:34).

Το Ντοσιέ περιλαμβάνει στοιχεία που ο ίδιος ο μαθητής κρίνει ότι πιστοποιούν τις πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές εμπειρίες του. Μέσα στο Ντοσιέ ο μαθητής τοποθετεί στοιχεία, που τεκμηριώνουν όσα έχει καταγράψει μέσα στο Διαβατήριο Γλωσσών και στο Γλωσσικό Βιογραφικό. Επιλέγει εργασίες που θεωρεί σημαντικές και μπορεί να είναι ατομικές ή συλλογικές, γραπτές ή προφορικές σε μορφή κειμένου, ψηφιακού δίσκου, video, project.. Καταγράφει και καταχωρεί στοιχεία που καταδεικνύουν κάθε είδους διαπολιτισμικές επαφές αλλά και επίσημες πιστοποιήσεις όπως διπλώματα γλωσσομάθειας, βεβαιώσεις συμμετοχής σε γλωσσικά και πολιτισμικά προγράμματα.

Ο μαθητής μπορεί να ανανεώνει το Ντοσιέ του με νέα δεδομένα που θεωρεί ότι είναι πιο αντιπροσωπευτικά των γλωσσικών ικανοτήτων του και των διαπολιτισμικών του εμπειριών, σημειώνοντας κάθε φορά την ημερομηνία καταχώρησής τους (Τοφαρίδου, 3-5). Αυτό σημαίνει πως είναι ικανός να θέτει τα κριτήρια για την επιλογή των δεδομένων που αποδεικνύουν την επίτευξη των στόχων του, να ελέγχει και να ανατροφοδοτεί την προσωπική του πορεία σε σχέση με την ξένη γλώσσα και να επεξεργάζεται κριτικά τα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά βιώματά του. Παράλληλα, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να συστηματοποιούν τις γνώσεις τους, να μετατρέπουν τις αναμνήσεις τους (οπτικές ή ακουστικές) σε συγκεκριμένη γνώση με πολυγλωσσικές και διαπολιτισμικές προεκτάσεις, να αποδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο τις απέκτησαν και να παρουσιάζουν συνειδητά διαπολιτισμικές εμπειρίες που έχουν σημασία γι' αυτά (Καγκά, 2010:5-11).

Το Ευρωπαϊκό portfolio αποτελεί ένα καινοτόμο μέσο εναλλακτικής αξιολόγησης των διαδικασιών εκμάθησης της ξένης γλώσσας σε σχέση με την επικοινωνιακή και πολιτισμική της διάσταση. Όπως κάθε αξιολογική διαδικασία, χρειάζεται προσεκτική προετοιμασία και σχεδιασμό προκειμένου να εφαρμοστεί στην τάξη και να εναρμονιστεί με τους στόχους της αξιολόγησης (Τσαγγαρή:10).

## **4. Πιλοτική εφαρμογή του portfolio «Μαθαίνω... και αξιολογώ μόνος μου τη Γλώσσα μου»**

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας θα γίνει αναφορά στο ερευνητικό ζήτημα που υπήρξε αφορμή για την εκπόνηση της εργασίας. Θα αναφερθούν οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, το χρονοδιάγραμμα που τηρήθηκε, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του portfolio, αλλά και η αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του με την τήρηση του ημερολογίου του εκπαιδευτικού και τις ανασκοπικές συνεντεύξεις από τους μαθητές-συμμετέχοντες στην έρευνα.

### **4.1. Αιτιολόγηση της έρευνας-Σκοπός και στόχοι**

Σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα ως βασικός σκοπός της αξιολόγησης αναφέρεται η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων με στόχο την βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής γνώσης και της προόδου του μαθητή. Μεταξύ άλλων, προτείνονται ως τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή ο φάκελος εργασιών, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση (ΦΕΚ 303/13-03-2003 :3743-3744).

Στο βιβλίο δασκάλου για τη Γλώσσα της Γ' Δημοτικού αναφέρεται ότι ο μαθητής σε συνεργασία με το δάσκαλο καλό είναι να επιλέγει και να τοποθετεί τις εργασίες του σε ένα φάκελο (portfolio), όπου θα φαίνεται η εξελικτική του πορεία στο μάθημα της Γλώσσας. Η ποικιλία και το εύρος των δραστηριοτήτων των βιβλίων της Γλώσσας δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συμπεριλάβει στο φάκελό του πολλών ειδών εργασίες, όπου αποτυπώνεται όχι μόνο τι γνωρίζει αλλά και τι μπορεί να καταφέρει ο μαθητής στο μάθημα της Γλώσσας. (Ιντζίδης κ.α, 2006:11-12) Ωστόσο, δεν δίνει λεπτομέρειες για την εφαρμογή του portfolio ούτε προτείνει λύσεις για τυχόν προβλήματα και απορίες που μπορεί να προκληθούν από τον καινοτόμο τρόπο αξιολόγησης που προτείνει.

Επιπλέον, τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας της Β' (που διδάχτηκαν πέρυσι οι μαθητές) και Γ' τάξης, βασίζονται στην επικοινωνιακή μέθοδο και στη λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία της γλώσσας επιτελείται σε όσο το δυνατόν αυθεντικότερες επικοινωνιακές συνθήκες και επιδιώκει

να αποκτήσουν τα παιδιά όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες, που θα τα βοηθήσουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε όλες τις περιστάσεις επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν πίνακες αυτοαξιολόγησης στο τέλος των διδακτικών ενοτήτων, ώστε οι μαθητές να εντοπίζουν στο επίπεδο των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων, τι έχουν κατανοήσει και σε τι δυσκολεύονται. Σκοπός τους είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πορεία που διαγράφουν προς την κατάκτηση της γνώσης και τα κενά ή τις αδυναμίες τους, δηλαδή να αποκτήσουν ένα είδος μεταγνώσης που τους βοηθά να ελέγξουν και να ρυθμίζουν τη μάθησή τους, εν ολίγοις να αποκτούν αυτονομία (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα & Μπεζέ, 2006:5-9).

Είναι φανερό από τις οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς πως αλλάζουν οι στόχοι αλλά και οι τεχνικές για την αξιολόγηση του μαθητή. Δίνεται έμφαση στη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή και στην ατομική πορεία μάθησης του παιδιού που με τη βοήθεια του δασκάλου του θα θέτει τους επόμενους στόχους του και θα ενθαρρύνεται για να τους πετύχει. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να παραμένουν προσκολλημένοι στους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης.

Βασικός σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας που έγινε στο μάθημα της Γλώσσας είναι να διερευνήσει την επικοινωνιακή ευχέρεια του μαθητή, δηλαδή τις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου με τη βοήθεια του portfolio που εμπεριέχει και την αυτοαξιολόγηση.

Απ' το βασικό σκοπό προκύπτουν και οι επιμέρους στόχοι:

- ✓ ο σχεδιασμός του portfolio για το μάθημα της Γλώσσας στη Γ' τάξη Δημοτικού,
- ✓ η εφαρμογή και η αξιολόγηση του portfolio ως προς τη συμβολή του στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου,
- ✓ η αξιολόγηση του portfolio ως πρόταση για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτοαξιολόγηση.

#### **4.2. Σχεδιασμός του portfolio**

Το portfolio της έρευνας διαμορφώθηκε και οργανώθηκε σύμφωνα με το πρότυπο του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών. Περιλαμβάνει το Γλωσσικό Βιογραφικό και το Ντοσιέ, ενώ παραλείπεται το Διαβατήριο Γλωσσών που είναι αναπόσπαστο κομμάτι

του Ευρωπαϊκού portfolio, γιατί απευθύνεται σε μικρούς μαθητές της τρίτης τάξης δημοτικού και κρίθηκε ιδιαίτερα απαιτητική γι' αυτούς η συμπλήρωσή του (βλπ. Παράρτημα Α)

Πρωταρχικό μέλημα ήταν να δοθεί στο portfolio παιγνιώδης μορφή ώστε να είναι ελκυστικό και ευχάριστο για τους μαθητές αλλά και κατάλληλο για την ηλικία τους. Ο αγαπημένος ήρωας των παιδιών, ο Μίκυ Μάους και η φίλη του η Μίνι πρωταγωνίστησαν στη φετινή σχολική χρονιά στη διακόσμηση της τάξης και στο σχεδιασμό του portfolio. Ξεκινούν μαζί με τους μικρούς μαθητές ένα ταξίδι εξερεύνησης του portfolio.

Από την πρώτη σελίδα, ο μαθητής κατοχυρώνει το portfolio ως προσωπική του περιουσία. Ξεκινά κολλώντας τη φωτογραφία του, βάζοντας το δακτυλικό του αποτύπωμα και συμπληρώνοντας την ημερομηνία που αρχίζει να το χρησιμοποιεί.

Ενημερώνεται για τα δύο μέρη του portfolio που θα κληθεί να συμπληρώνει, το γλωσσικό βιογραφικό και το Ντοσιέ.

Στο γλωσσικό βιογραφικό, το πρώτο μέρος του portfolio της έρευνας, θα πρέπει να συμπληρώσει τις ακόλουθες ενότητες:

- ✓ Ποιος είμαι
- ✓ Η επαφή μου με άλλες γλώσσες
- ✓ Μαθαίνω καινούρια πράγματα στη Γλώσσα μου
- ✓ Στη Γλώσσας μου αρέσει περισσότερο...
- ✓ Σημειώνω όσα έμαθα αυτή τη βδομάδα στην Ανάγνωση, στον Προφορικό λόγο και τη Γραφή.

Στο δεύτερο μέρος του portfolio, στο ντοσιέ, ο μαθητής θα τοποθετεί με χρονική σειρά τις αγαπημένες του εργασίες.

Με το Γλωσσικό Βιογραφικό αρχίζει η ουσιαστική συμπλήρωση του portfolio. Ο μαθητής καταγράφει τα προσωπικά του στοιχεία και προχωράει στην συμπλήρωση του γλωσσικού του πορτρέτου. Εκεί θα πρέπει να σημειώσει εκτός από τη μητρική/ές του γλώσσες και τις γλώσσες που μιλά στο σπίτι και τις γλώσσες που μαθαίνει στο σχολείο. Κατόπιν, θα αναφερθεί στις διαπολιτισμικές του εμπειρίες και πιο συγκεκριμένα στα ταξίδια του σε άλλες χώρες, στη γνωριμία του με διαφορετικές γλώσσες από τη δική του, στην επαφή του με διαφορετικούς πολιτισμούς, στις φιλικές του σχέσεις με παιδιά από άλλες χώρες και στην αγαπημένη του ξένη γλώσσα. Στη συνέχεια θα σημειώσει πότε χρησιμοποιεί άλλες γλώσσες (παίζοντας

ηλεκτρονικά παιχνίδια, ακούγοντας τραγούδια, μιλώντας με την οικογένειά του ...) και ποιες είναι αυτές.

Στην επόμενη ενότητα «Μαθαίνω καινούρια πράγματα στη γλώσσα μου», ο μαθητής αφού διαβάσει τεχνικές που προτείνονται για την εκμάθηση της γλώσσας, θα χρωματίσει τις στρατηγικές που επιλέγει ο ίδιος για την καλύτερη ανάπτυξη και κατανόηση των δεξιοτήτων της γλώσσας. Εάν οι μαθητές δεν καλύπτονται από τις προτεινόμενες στρατηγικές, έχουν τη δυνατότητα να καταγράψουν άλλες, που χρησιμοποιούν οι ίδιοι, και τους διευκολύνουν στη μάθησή τους.

Έπειτα, στην ενότητα που ακολουθεί «Στη γλώσσα μου αρέσει να...», ο μαθητής επιλέγει μεταξύ εναλλακτικών προτάσεων και κυκλώνει οτιδήποτε του αρέσει να κάνει στο μάθημα της γλώσσας, δηλώνοντας έτσι την προσωπική του προτίμηση.

Ακολουθούν οι σελίδες αυτοαξιολόγησης όπου ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τι κατάφερε να μάθει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα στο μάθημα της γλώσσας.

Ο μαθητής αυτοαξιολογείται στις 4 βασικές γλωσσικές δεξιότητες, την προφορική και γραπτή κατανόηση (ακούω και διαβάζω) την προφορική και γραπτή έκφραση ή παραγωγή (συμμετέχω σε συζήτηση, εκφράζομαι προφορικά και γράφω).

Σε κάθε πίνακα αυτοαξιολόγησης για την ανάγνωση, τον προφορικό λόγο και τον γραπτό λόγο του δίνονται τρεις επιλογές τις οποίες πρέπει να σημειώσει με ✓.

- ✓ Χωρίς βοήθεια
- ✓ Με λίγη βοήθεια
- ✓ Με πολλή βοήθεια

Οι στόχοι που υπάρχουν στους πίνακες εμπεριέχονται στο βιβλίο του δασκάλου για τη Γλώσσα της Γ' δημοτικού, προέρχονται από τα βιβλία Γλώσσας των μαθητών και πιο συγκεκριμένα από τις ενότητες:

α) 2.2: Ιστορίες του χειμώνα (Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι, Κάτω από το χιόνι, Ο εγωιστής γίγαντας),

β) 2.3: «Έλα στην παρέα μας» (Αξέχαστα γενέθλια, Μικρομαγειρέματα),

γ) 2.3: «Έλα στην παρέα μας» (Φτιάχνουμε προσκλήσεις, Από το ημερολόγιο του Ελτόν, Το χαρούμενο λιβάδι),

δ) 2.4: «Άνθρωποι και μηχανές» (Φτιάξε μου ένα σιδερένιο άνθρωπο, Μηχανές του μέλλοντος, Το ηλιακό λεωφορείο, Στο Αττικό Μετρό),

ε) 3.1: «Ήτανε μια φορά» (Τα ταξίδια του παππού μου, Μια αληθινή ιστορία, Το νησί του Αιόλου, Γεια σου χαρά σου Βενετιά).

Οι στόχοι που επιλέχθηκαν δεν αφορούσαν τη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων αλλά γενικότερους στόχους κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτό έγινε γιατί κάποια γραμματικά φαινόμενα δεν επαναλαμβάνονταν στις επόμενες ενότητες και θα ήταν δύσκολο να αξιολογηθούν.

Κοινοί στόχοι που επαναλαμβάνονται σε όλα τα δελτία αξιολόγησης αναφέρονται παρακάτω.

α) Για την ανάγνωση: έμαθα να διαβάζω

- ✓ με ευχέρεια χωρίς να σταματάω ούτε στις άγνωστες ή δύσκολες λέξεις,
- ✓ να προσέχω τα σημεία στίξης ώστε να σταματάω ή να αλλάζω τον τόνο της φωνής μου όπου χρειάζεται,
- ✓ να ξεχωρίζω τις παραγράφους και να βρίσκω τα βασικά σημεία τους,
- ✓ ερωτήσεις για την κατανόηση του κειμένου.

Επιπλέον, οι μαθητές αξιολογήθηκαν (ανάλογα με τους στόχους της κάθε ενότητας) για την ανάγνωση ποιήματος, χαϊκού, παραμυθιού, θεατρικού έργου, υλικών συνταγής, προσκλήσεων, ημερολογίου, οδηγιών για τη χρήση του μετρώ, διαφημίσεων.

β) Για τον προφορικό λόγο: Προφορικά μπορώ να

- ✓ να εξηγήσω αυτό που σκέφτομαι στους συμμαθητές και τη δασκάλα μου,
- ✓ απαντώ στις ερωτήσεις των κειμένων,
- ✓ χρησιμοποιώ σωστά τη γραμματική και το συντακτικό,
- ✓ μην επαναλαμβάνω συνεχώς τις ίδιες λέξεις.

Άλλες δραστηριότητες στις οποίες αξιολογήθηκαν οι μαθητές ήταν η έκφραση της άποψής τους για διάφορα ζητήματα, η εκφώνηση δελτίου καιρού, η παρουσίαση θεατρικού ρόλου, η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, οι οδηγίες για εκτέλεση συνταγής, η σύγκριση ιστοριών, η εκφώνηση διαφημίσεων για το ραδιόφωνο.

γ) Για το γραπτό λόγο: Μπορώ να γράφω

- ✓ με κεφαλαίο όταν ξεκινάω μετά την τελεία,
- ✓ προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα,
- ✓ πιο μέσα όταν αλλάζω παράγραφο,
- ✓ να βάζω τα κατάλληλα σημεία στίξης,
- ✓ να τονίζω σωστά,
- ✓ ορθογραφημένα τις καινούριες λέξεις της ενότητας.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν τους πίνακες αυτοαξιολόγησης για τη συγγραφή ποιημάτων, χαϊκού, επιστολής, πινακίδων, της

γνώμης τους και των επιχειρημάτων τους, προσκλήσεων, ιστοριών, της δικής τους εφεύρεσης, φανταστικών περιπετειών στο διάστημα, ιστοριών βασισμένων σε εικόνες, διαφημίσεις.

Μετά τις σελίδες αυτοαξιολόγησης οι μαθητές μεταβαίνουν στην ενότητα «Το λεξικό μου». Εκεί έχουν τη δυνατότητα να καταγράφουν τις νέες λέξεις που έχουνε μάθει, τη σημασία τους και να σχηματίζουν μια πρόταση για κάθε καινούρια λέξη. Επιπλέον, μπορούν, αφού διαβάσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να μάθουν καλύτερα μια λέξη, να κυκλώσουν αυτούς που θεωρούν κατάλληλους για τους ίδιους.

Στο τελευταίο κομμάτι του Γλωσσικού Βιογραφικού οι μαθητές καλούνται να θυμηθούν αγαπημένες και συνάμα πετυχημένες εργασίες τους, πράγματα που θα ήθελαν να μάθουν καλύτερα και δραστηριότητες που τους δυσκόλεψαν και πιθανόν να μη θέλουν να επαναλάβουν.

Στο δεύτερο μέρος του portfolio, στο Ντοσιέ, οι μαθητές θα φυλάξουν τις εργασίες που αυτοί επιθυμούν και πιστοποιούν την πρόοδό τους στο μάθημα της γλώσσας.

Μπορούν να βάλουν:

- ✓ γραπτές εργασίες,
- ✓ κάρτες,
- ✓ ζωγραφιές, σκίτσα, κατασκευές,
- ✓ γράμματα/επιστολές,
- ✓ τραγούδια και ποιήματα,
- ✓ λίστες με καινούριες λέξεις,
- ✓ ομαδικές εργασίες,
- ✓ ιστορίες που έγραψαν στο σχολείο,
- ✓ βεβαιώσεις και επαίνους.

Για καθετί που προσθέτουν στο Ντοσιέ τους θα πρέπει να γράφουν το είδος της εργασίας, γιατί την έβαλαν στο ντοσιέ και την ημερομηνία που την πρόσθεσαν. Εάν θέλουν, υπάρχει η δυνατότητα να αφαιρέσουν και κάποιες εργασίες τους από το ντοσιέ. Θα πρέπει στον αντίστοιχο πίνακα να σημειώσουν τι είδους εργασία αφαίρεσαν, το λόγο της αντικατάστασης και την ημερομηνία που έγινε η αντικατάσταση.

Στο σημείο αυτό ο Μίκυ και η Μίνι, που συνοδεύουν τους μαθητές κάνοντας σχόλια και διασκεδάζοντάς τους, τους αποχαιρετούν εκφράζοντας τη χαρά τους για την όμορφη, εποικοδομητική βόλτα στις σελίδες του portfolio και για τις εμπειρίες που μοιράστηκαν με τους μαθητές.



### 4.3. Πιλοτική εφαρμογή

Το portfolio ξεκίνησε να εφαρμόζεται πειραματικά στην τάξη μας στα μέσα Ιανουαρίου 2018 και ολοκληρώθηκε η πειραματική εφαρμογή του στο τέλος του Απρίλη. Εφαρμόστηκε περίπου για 12 εβδομάδες (χωρίς να υπολογίζεται η μεσολάβηση των δεκαπενθήμερων διακοπών του Πάσχα).

Πριν την εφαρμογή του, ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών με σχετική επιστολή που τους απεστάλη, ώστε να μην αφαιρούν από τις τσάντες των μαθητών τις εργασίες τους σχετικά με το μάθημα της Γλώσσας.

#### 4.3.1 Οι συμμετέχοντες

Το portfolio που σχεδιάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα αφορά σε μαθητές της Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου της Ξάνθης. Πρόκειται για παιδιά 9 χρονών. Είναι μία τάξη με 19 μαθητές, 10 αγόρια και 9 κορίτσια. Όλοι οι μαθητές είναι Έλληνες, με ένα μαθητή Αλβανικής καταγωγής ο οποίος ήρθε πέρυσι στην Ελλάδα, αλλά χειρίζεται άψογα τον προφορικό λόγο στην ελληνική γλώσσα. Υπάρχουν και 4 μαθητές μουσουλμάνοι, οι 3 εκ των οποίων ζουν στην Ξάνθη και ο ένας μεταβαίνει στο σχολείο μας από κοντινό χωριό με αμιγώς μουσουλμανικό πληθυσμό. Δύο μαθητές παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, ένας χριστιανός και ένας μουσουλμάνος.

Ακολουθεί ο πίνακας των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών:

Πίνακας 2. Πίνακας συμμετεχόντων κατά την πιλοτική εφαρμογή του portfolio

Αριθμός μαθητών	19
Φύλλο μαθητών	Αγόρια: 10 Κορίτσια: 9
Τόπος γέννησης μαθητών	Ελλάδα (18), Αλβανία (1)
Τόπος καταγωγής γονέων	Ελλάδα: 18 Αλβανία: 1
Τόπος κατοικίας της οικογένειας του μαθητή	Ξάνθη (18), Ισσαία (1)
Γλώσσα επικοινωνίας με την οικογένεια	Ελληνική (14), Τουρκική (4), Αλβανική (1)

Γράφημα 1. Κατανομή μητρικής γλώσσας στο δείγμα των συμμετεχόντων



#### 4.3.2 Διαδικασία εφαρμογής του portfolio στην Γ΄ Δημοτικού

##### 4.3.2.1 Η γνωριμία με το Portfolio

Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή του portfolio στη τάξη, κρίθηκε απαραίτητη η ενημέρωση των μαθητών. Πληροφορήθηκαν τους στόχους του portfolio με απλό και εύληπτο τρόπο και τη διάρκεια εφαρμογής του στην τάξη. Τα παιδιά εξέφρασαν αρχικά την απορία τους και κατόπιν τον ενθουσιασμό τους για το γεγονός ότι θα μπορούν να αξιολογούν μόνοι τους τον εαυτό τους.

Η πρώτη ενημέρωση είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών και χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα από το Ευρωπαϊκό portfolio Γλωσσών, από άλλους Φακέλους εργασιών που υπάρχουν στο διαδίκτυο, καθώς και δείγματα εργασιών που συμπεριλαμβάνονταν σε αυτούς.

Στο επόμενο δίωρο το portfolio μοιράστηκε σε όλους τους μαθητές και παράλληλα προβαλλόταν στον βιντεοπροβολέα της τάξης. Μόλις το πήραν στα χέρια τους άρχισαν να το ξεφυλλίζουν και από τα πρώτα σχόλιά τους φάνηκε πως τους άρεσε πολύ. Τους επιτράπηκε να το ξεφυλλίσουν για λίγα λεπτά και να σχολιάσουν τη μορφή και τις εικόνες με το διπλανό τους. Ήταν έκδηλος ο ενθουσιασμός των περισσότερων και τα πρώτα σχόλια ήταν θετικά και αφορούσαν κυρίως την

εικονογράφηση. Τους φάνηκε αστείο και το όνομα portfolio που το συνέδεσαν με το πορτοφόλι. Παράλληλα φανέρωναν και την περιέργειά τους για το πώς θα χρησιμοποιήσουν το portfolio.

Η συμπλήρωσή του portfolio ξεκίνησε με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού και βοήθεια του βιντεοπροβολέα. Τα παιδιά συμπλήρωναν κάθε φορά στο portfolio τους την αντίστοιχη σελίδα που προβαλλόταν. Στην πρώτη σελίδα κόλλησαν τη φωτογραφία τους, που ήδη είχαν φέρει στο σχολείο, και προβληματίστηκαν για το πώς θα βάλλουν την υπογραφή τους. Μετά από κάποιους πειραματισμούς μπήκε η υπογραφή και ακολούθησε το αποτύπωμα. Η διαδικασία λήψης των αποτυπωμάτων, τους χαροποίησε ιδιαίτερα.

Στο Γλωσσικό Βιογραφικό και στην ενότητα «Ποιος/α είμαι» οι μαθητές συμπλήρωσαν τα προσωπικά στοιχεία που τους ζητούνταν χωρίς προβλήματα. Στο Γλωσσικό πορτρέτο» που ακολούθησε, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της έννοιας μητρική γλώσσα. Δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις και παραδείγματα και το πρόβλημα ξεπεράστηκε. Ο μαθητής με αλβανική καταγωγή αρνήθηκε σθεναρά ότι η μητρική του γλώσσα είναι η αλβανική, παρά το γεγονός ότι γεννήθηκε στην Αλβανία, ήρθε πέρυσι στην Ελλάδα και η μητέρα του δε μιλάει καθόλου ελληνικά.

Στην ενότητα «Θέλετε να μάθετε περισσότερα πράγματα για μένα;» μεταξύ άλλων, οι μαθητές έπρεπε να γράψουν το όνομα του αγαπημένου τους ζώου. Όσοι δεν είχαν κατοικίδιο έγραψαν ένα ζώακι που τους αρέσει και θα ήθελαν να ζει μαζί τους.

Προχωρώντας στην επόμενη ενότητα, «Η επαφή μου με τις άλλες γλώσσες», οι μουσουλμάνοι μαθητές είπαν πως χρησιμοποιούν την τουρκική με τους μουσουλμάνους και την οικογένειά τους και την ελληνική με τους χριστιανούς φίλους και γνωστούς. Μια μαθήτρια είπε πως ο πατέρας της μιλάει στο σπίτι μόνο ελληνικά και η μητέρα μόνο τουρκικά. Ο μαθητής με αλβανική καταγωγή επέμενε πως στο σπίτι μιλάει ελληνικά *γιατί η μαμά καταλαβαίνει ελληνικά, αλλά όταν θέλει κάτι να πει (η μαμά) μιλάει αλβανικά και λίγο ελληνικά.*

Οι υπόλοιποι μαθητές δήλωσαν πως η γλώσσα με την οποία έρχονται κυρίως σε επαφή είναι τα αγγλικά. Ένα αγόρι επέμενε πως ξέρει άλλες πέντε γλώσσες (ιταλικά, ισπανικά, τουρκικά, γαλλικά και βουλγάρικα) και προσπάθησε να εντυπωσιάσει αναφέροντας λέξεις που γνώριζε από αυτές. Μετά από αυτό αρκετοί μαθητές θυμήθηκαν και ανέφεραν λέξεις από την τουρκική γλώσσα, την ισπανική και τη

βουλγαρική. Ένας άλλος μαθητής είπε πως στο σπίτι του ακούει ρωσικά, γιατί οι παππούδες του είναι απ' τη Ρωσία και βλέπουν ρωσικά κανάλια στην τηλεόραση.

Το τρίτο δίωρο ξεκίνησε με τη συμπλήρωση των στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας. Στην ενότητα «Μαθαίνω καινούρια πράγματα στη Γλώσσα μου» οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες. Χρωμάτισαν τους τρόπους που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για να μάθουν με τα χρώματα της επιλογής τους. Ακολούθησε η ενότητα «Τώρα μπορείς κι εσύ να γράψεις τρόπους που χρησιμοποιείς για να μαθαίνεις καινούρια πράγματα στη Γλώσσα». Τα παιδιά επαναλάμβαναν στρατηγικές που ήδη είχαν αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα και ρωτούσαν αν θα έπρεπε να γεμίσουν όλα τα συννεφάκια.

Κατόπιν, είδαμε και διαβάσαμε επιπλέον στρατηγικές «Μπορώ να κάνω και μερικά πράγματα ακόμα για να βοηθήσω τον εαυτό μου στη γλώσσα» και είναι χαρακτηριστικό πως τα παιδιά συμφώνησαν ότι *και εμείς τα κάνουμε αυτά στην τάξη και στο σπίτι*. Στην ενότητα «Στη Γλώσσα μου αρέσει να...» χωρίς δυσκολία οι μαθητές κύκλωσαν αυτό που τους ευχαριστεί στο μάθημα της Γλώσσας.

Στη συνέχεια περιηγηθήκαμε στις σελίδες αυτοαξιολόγησης και δόθηκαν εξηγήσεις στα παιδιά για το πώς αυτές θα χρησιμοποιηθούν. Επίσης, δόθηκαν διευκρινίσεις για την τριμερή κλίμακα αξιολόγησης («χωρίς βοήθεια», «με λίγη βοήθεια», «με πολλή βοήθεια») και αναφέρθηκαν παραδείγματα τόσο για την ανάγνωση όσο και για τον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Για τις ενότητες «Το λεξικό μου» και το «Ντοσιέ μου» απαιτήθηκε μια διδακτική ώρα. Η ενότητα «Το λεξικό μου» δεν προκάλεσε απορίες και ερωτήματα. Οι μαθητές, που είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση του λεξικού από την προηγούμενη χρονιά, βρήκαν μια λέξη από την τρέχουσα διδακτική ενότητα της γλώσσας στο λεξικό τους και σημείωσαν την εξήγησή της στο portfolio τους.

Το δεύτερο μέρος του φακέλου εργασιών, το ντοσιέ, έτυχε θερμής υποδοχής από τους μαθητές που τους ενθουσίασε η ιδέα συλλογής εργασιών. Η αποσαφήνιση ότι πρέπει φέτος να γράφουν το είδος της εργασίας που αποθηκεύουν στο φάκελο τους, γιατί επιλέχτηκε η συγκεκριμένη εργασία και την ημερομηνία προσθήκης της δεν φάνηκε να τους προβληματίζει.

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης του Portfolio δεν έπαψαν να σχολιάζουν τις εικόνες, τις σκέψεις ή τα λόγια του Μίκυ και της Μίνι και τη μεταξύ τους σχέση.

Μετά από συζήτηση με τους μαθητές, καθορίστηκε η Παρασκευή, τελευταία μέρα της εβδομάδας, ως η μέρα που οι μαθητές θα συμπλήρωναν το ντοσιέ τους με τις εργασίες της επιλογής τους. Κάποιες Παρασκευές που δε λειτούργησε το σχολείο λόγω αργίας, γιορτής ή εκδρομής, μεταφέρθηκε η συμπλήρωση του ντοσιέ την ερχόμενη Δευτέρα. Τα φύλλα αξιολόγησης συμπληρώνονταν από τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση κάθε ενότητας, δηλαδή περίπου ανά δύομισι εβδομάδες.

#### **4.3.2.2 Κύρια στάδια εφαρμογής του portfolio**

Το portfolio εντάχθηκε σιγά σιγά στην καθημερινή ρουτίνα της τάξης και των μαθητών. Η αναφορά σε αυτό ήταν συχνή και από την διδάσκουσα αλλά και από τους μαθητές που περίμεναν την Παρασκευή για την συμπλήρωση του ντοσιέ.

Κατά την πρώτη συμπλήρωση του ντοσιέ ανέκυψαν δύο προβλήματα. Το ένα αφορούσε στην επιμονή κάποιων μαθητών να συμπεριλάβουν στο portfolio τους και εργασίες από άλλα μαθήματα (Μαθηματικά, Ιστορία, Αγγλικά) και όχι μόνο από το μάθημα της Γλώσσας και το δεύτερο στην αιτιολόγηση της επιλογής των εργασιών που θα πρόσθεταν στο portfolio. Το πρώτο λύθηκε άμεσα με την παρέμβαση και τις αποσαφηνίσεις που δόθηκαν από την ερευνήτρια. Για το δεύτερο, επειδή οι μαθητές θεωρούσαν πως θα επιβαρυνθούν με περισσότερη εργασία, χρειάστηκε περισσότερη συζήτηση με τους μαθητές για τη σημασία του ντοσιέ και του portfolio γενικότερα. Επισημάνθηκε στους μαθητές ότι είναι σημαντικό να σημειώνουν γιατί επέλεξαν μια εργασία εφόσον έτσι θα διευκόλυναν την εκπαιδευτικό να εξάγει συμπεράσματα για την αξιολόγησή τους. Επιπλέον, τονίστηκε ότι θα ήταν διασκεδαστικό όταν μεγαλώσουν να βλέπουν τις εργασίες του και να διαβάζουν το λόγο που τις επέλεξαν. Η διαδικασία προσθήκης εργασιών κράτησε περισσότερο από μια διδακτική ώρα, ευτυχώς, μόνο την πρώτη φορά. Τις επόμενες Παρασκευές τα περισσότερα παιδιά πρόσθεταν τις εργασίες τους χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και διαμαρτυρίες.

Ωστόσο, τρεις μαθητές χρειάζονταν συνεχείς υπενθυμίσεις και καθοδήγηση για να μπορέσουν να ταξινομήσουν σωστά τις εργασίες τους. Υπήρξε ένας μόνο μαθητής που παρά τις προτροπές της διδάσκουσας και των συμμαθητών του, πρόσθεσε ελάχιστες εργασίες στο portfolio του σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του, κυρίως γιατί δεν υπήρχαν στην τσάντα του.

Κάποιοι, πολύ αδύναμοι μαθητές, επιθυμούσαν να συμπεριλάβουν στο portfolio τους την αντιγραφή τους, ενώ κάποιοι άλλοι την ορθογραφία τους. Επειδή για την

αντιγραφή και την ορθογραφία χρησιμοποιούνταν τετράδια, η εκπαιδευτικός φωτοτυπούσε τις αντίστοιχες σελίδες, ώστε οι μαθητές να τις τοποθετήσουν στο ντοσιέ τους. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις ομαδικές εργασίες που τα παιδιά ήθελαν να βάλουν στο ντοσιέ τους.

Κάποιες Παρασκευές που δεν θα γινόταν μάθημα στο σχολείο, οι μαθητές εξέφραζαν την ανησυχία και τον προβληματισμό τους για το πότε θα συμπληρώσουν το portfolio.

Οι πίνακες αυτοαξιολόγησης συμπληρώνονταν από τα παιδιά περίπου ανά δύομισι εβδομάδες, όπως προαναφέρθηκε, μετά την ολοκλήρωση των αντίστοιχων ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας και αφού οι μαθητές είχαν γράψει το προβλεπόμενο κριτήριο αξιολόγησης. Στις αυτοαξιολογήσεις δεν υπήρξαν εκφράσεις δυσαρέσκειας, αλλά αντιμετωπίστηκαν με σκεπτικισμό από αρκετούς μαθητές.

Η πρώτη αυτοαξιολόγηση έγινε στις αρχές του Φλεβάρη. Επειδή είχαν μεσολαβήσει αρκετές μέρες από την αρχική ενημέρωση, κρίθηκε σκόπιμο να επαναληφθεί η πληροφόρηση για την χρησιμότητα των πινάκων αξιολόγησης και διευκρινιστικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. *Η συμπλήρωσή τους έγινε μετά την επεξήγηση ελάχιστων άγνωστων λέξεων και την υπενθύμιση δραστηριοτήτων που είχαν ήδη περατωθεί. Η διαδικασία φάνηκε εύκολη, κύλησε ομαλά και δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες. Άλλωστε τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με τα δελτία αυτοαξιολόγησης που περιλαμβάνονται στα βιβλία εργασιών της γλώσσας της Β΄ Δημοτικού που διδάχτηκαν πέρυσι και της Γ΄ που διδάσκονται τη φετινή σχολική χρονιά.*

Παρατηρήθηκαν, ωστόσο, εξιδανικεύσεις επιδόσεων από συγκεκριμένους αδύναμους μαθητές όπως και υποτίμηση δυνατοτήτων από άλλους μαθητές προκαλώντας την επέμβαση της ερευνήτριας. Έγινε συζήτηση στην τάξη και μεταξύ άλλων αναφέρθηκε *πως κάποιος τα καταφέρνει καλύτερα σε κάποιες δεξιότητες και κάποιος χρειάζεται περισσότερη βοήθεια. Οι περισσότεροι γνωρίζουν τις δυνατότητές τους και αυτές πρέπει να αποτυπώνουν κατά την συμπλήρωση των φύλλων αξιολόγησης.*

Πριν από κάθε διαδικασία αυτοαξιολόγησης η εκπαιδευτικός εφιστούσε την προσοχή των μαθητών στους στόχους και τους παρακινούσε να είναι αντικειμενικοί έχοντας στο μυαλό τους τη διδακτική διαδικασία, τις εργασίες που είχαν διεκπεραιώσει και υπενθυμίζοντας δραστηριότητες που είχαν γίνει στην τάξη και τη συμμετοχή τους σε αυτές. Απαντούσε σε ερωτήσεις και απορίες των παιδιών, έκανε ιδιαίτερη αναφορά σε στόχους που πίστευε ότι τα παιδιά έπρεπε να είναι περισσότερο προσεκτικά στις

απαντήσεις τους και τόνιζε ότι έπρεπε να γράφουν αυτό που πραγματικά πίστευαν για τον εαυτό τους.

## **5. Αξιολόγηση της εφαρμογής**

### **5.1 Εργαλεία Αξιολόγησης**

Για την έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του portfolio έπρεπε να χρησιμοποιηθούν τα ανάλογα ερευνητικά εργαλεία. Μελετήθηκαν το ημερολόγιο εκπαιδευτικού/ερευνητή, οι συνεντεύξεις με τους μαθητές στο τέλος της εφαρμογής και η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την λεπτομερή εξέταση των πινάκων αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

#### **5.1.1 Ημερολόγιο ερευνήτριας**

Το ημερολόγιο είναι η γραπτή απεικόνιση γεγονότων κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου από την οπτική του συντάκτη του. Για το εκπαιδευτικό/ερευνητή αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο μαθησιακών και διδακτικών εμπειριών και ένα πολύτιμο μέσο συλλογής πληροφοριών και προώθησης της ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γρίβα, 2017). Μ' αυτόν τον τρόπο αξιοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία.

Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν από την εκπαιδευτικό την τελευταία ημέρα της εβδομάδας, μετά τη συμπλήρωση του portfolio από τους μαθητές και μετά από κάθε αξιολογική διαδικασία. Λειτουργήσε ως αναστοχαστικό εργαλείο για τη διαδικασία της μάθησης μετά το πέρας της δραστηριότητας και αποτέλεσε τη βάση για την προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που καταβλήθηκε από την εκπαιδευτικό.

Η τήρηση του ημερολογίου προέβλεπε την καταγραφή πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά κάθε μαθητή, κατά την ολοκλήρωση συμπλήρωσης του portfolio. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή απαιτούνταν να είναι στοχευμένη και διαρκής για να μπορέσει η εκπαιδευτικός να συσχετίσει τα γεγονότα της τάξης, να διαπιστώσει τα προβλήματα, να αναστοχαστεί και να μεριμνήσει για την επίλυσή τους, συμβάλλοντας έτσι στη διαμορφωτική αξιολογική διαδικασία.

Το ημερολόγιο της έρευνας ήταν βασισμένο σε 4 βασικούς άξονες. Ο πρώτος περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τη σχεδίαση του portfolio, ο δεύτερος περιείχε



τις ερωτήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του portfolio, ο τρίτος περιελάμβανε ερωτήματα για το ρόλο του εκπαιδευτικού και ο τέταρτος αφορούσε στη γενική αποτίμηση της εφαρμογής.

Κάθε άξονας εμπεριείχε κάποια βασικά για την εκπαιδευτικό ερωτήματα.

Για τον πρώτο άξονα (σχεδίαση του portfolio) τα ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

- ✓ Άρεσε στους μαθητές το portfolio;
- ✓ Ήταν ελκυστικό και διασκεδαστικό;
- ✓ Ήταν κατανοητό και εύκολο στη συμπλήρωσή του;
- ✓ Δυσκόλεψε κάτι τους μαθητές;

Για το δεύτερο άξονα (συμπεριφορά των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του portfolio) οι ερωτήσεις ήταν:

- ✓ Πως αντέδρασαν οι μαθητές στην πρώτη γνωριμία τους με το portfolio;
- ✓ Τι τους κέντρισε το ενδιαφέρον;
- ✓ Πού δυσκολεύτηκαν και γιατί;
- ✓ Πώς ήταν η μεταξύ τους σχέση κατά τη συμπλήρωση του portfolio;

Για τον τρίτο άξονα (ο ρόλος του εκπαιδευτικού) οι ερωτήσεις ήταν:

- ✓ Χρειάστηκε να παρέμβω κατά τη συμπλήρωση του portfolio από τους μαθητές; Γιατί;

Για τον τέταρτο άξονα (συνολική αποτίμηση της εφαρμογής) οι ερωτήσεις ήταν:

- ✓ Τι πήγε καλά;
- ✓ Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα τα ερωτήματα αφορούσαν τις αντιδράσεις των μαθητών κατά την επαφή τους με το portfolio. Παρατηρήθηκαν και επισημάνθηκαν τα θετικά, αρνητικά, σκωπτικά σχόλια των μαθητών, οι ερωτήσεις που υπέβαλλαν σχετικά με το portfolio, οι δυσκολίες που τυχόν συνάντησαν και έχρηζαν αντιμετώπισης.

Τα ερωτήματα του δεύτερου άξονα αφορούσαν στην ουσιαστική επαφή των μαθητών με το portfolio. Παρατηρήθηκαν οι αντιδράσεις τους κατά την συμπλήρωσή του, τα σημεία στα οποία έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και η αλληλόδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ τους. Βασική παράμετρο αποτέλεσε η καταγραφή των δυσκολιών των μαθητών και η προσπάθεια εντοπισμού της αιτίας που τις προκάλεσε. Οι απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα σημαντικές για την ανατροφοδότηση της διαδικασίας και την επιτυχημένη διεξαγωγή της.

Ο τρίτος άξονας αφορά στη δεξιότητα της εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται τις καταστάσεις που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Καταγράφεται η ετοιμότητά της ν' αντιδράσει στοχευμένα και μεθοδικά στην επίλυση προβλημάτων, ν' αναλάβει καθοδηγητικό ρόλο, όταν κρίνει ότι χρειάζεται, να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τους μαθητές της όταν το έχουν ανάγκη, να αντιμετωπίσει μη αποδεκτές συμπεριφορές στην τάξη.

Ο τελευταίος άξονας αναφέρεται στη συνολική αποτίμηση του σχεδιασμού και της εφαρμογής στην τάξη του portfolio. Η εκπαιδευτικός, στο τέλος της εβδομάδας και μετά τη συμπλήρωση των portfolios, αλλά και μετά από κάθε αυτοαξιολόγηση των μαθητών, κατέγραφε τι λειτούργησε σωστά και ποια προβλήματα δημιουργήθηκαν, προσπαθώντας παράλληλα να εντοπίσει παραμέτρους που δεν είχαν προβλεφθεί. Προσπαθούσε να σκεφτεί τι θα μπορούσε να αλλάξει και γιατί, ώστε να υπάρξουν βελτιωτικές ρυθμίσεις στην επόμενη συμπλήρωση του portfolio. Ο διαρκής αναστοχασμός της εκπαιδευτικού συνέβαλλε στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών της δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων για άμεση παρατήρηση και αυτοπαρατήρηση και της κριτικής της σκέψης, με απώτερο στόχο την αυτοαξιολόγησή της και την επανεξέταση της διαδικασίας.

Το ημερολόγιο αποδείχτηκε ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την πιλοτική εφαρμογή του portfolio. Με τη βοήθειά του διαπιστώνονταν τα σημαντικότερα ζητήματα των παρεμβάσεων, γεγονός που διευκόλυνε την ανατροφοδοτική διαδικασία της εφαρμογής.

### **5.1.2 Ανασκοπικές συνεντεύξεις**

Οι ανασκοπικές συνεντεύξεις αποτέλεσαν το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο της εκπαιδευτικού. Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του portfolio στην τάξη, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις που θα αποτύπωναν τη γνώμη τους σχετικά με την εφαρμογή. Τα παιδιά παρά τη μικρή ηλικία τους έδειξαν ενδιαφέρον για τη διαδικασία και ήθελαν όλα να εκφράσουν την άποψή τους. Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να παρουσιάσει τα ερωτήματα με απλό και κατανοητό τρόπο και να δώσει διευκρινήσεις στους μαθητές που είχαν κάποιες απορίες.

Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν περιορισμένος για να μην κουράσουν και δυσαρεστήσουν τους μαθητές. Οι συνεντεύξεις έγιναν ξεχωριστά με κάθε παιδί, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά.

Σκοπός των ερωτήσεων ήταν να διαπιστωθεί η ευαρέσκεια ή απαρέσκεια των μαθητών για το portfolio, οι δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισαν και το πώς αξιολογούν τον εαυτό τους και τη μάθησή τους με τη βοήθεια του portfolio και των καταχωρήσεών τους σε αυτό.

Οι μαθητές απάντησαν στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς σου φάνηκε το portfolio (ως έντυπο και ως ιδέα);
2. Ήταν ευχάριστη η ενασχόληση με το portfolio;
3. Τι σε δυσκόλεψε στο portfolio;
4. Θα ήθελες να χρησιμοποιήσεις το portfolio και στα άλλα μαθήματα και σε ποια;
5. Θα ήθελες να συνεχιστεί το portfolio και στην επόμενη σχολική χρονιά;
6. Νομίζεις ότι το portfolio σου δείχνει (σε βοηθάει να καταλάβεις ξεφυλλίζοντάς το) αν έμαθες καινούρια πράγματα για τη γλώσσα;
7. Αν έπρεπε να αξιολογήσεις τον εαυτό σου στη γλώσσα θα έλεγες ότι:
  - ✓ Είμαι καλός/ή στη Γλώσσα
  - ✓ Χρειάζομαι λίγη βοήθεια στη Γλώσσα
  - ✓ Χρειάζομαι πολύ βοήθεια στη Γλώσσα

## **5.2 Αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή του portfolio**

### **5.2.1 Αποτελέσματα του ημερολογίου ερευνήτριας**

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας αποτέλεσε ένα ποιοτικό εργαλείο αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής του portfolio στο γλωσσικό μάθημα. Οι πρώτες καταγραφές της ερευνήτριας πραγματοποιήθηκαν μετά την παρουσίαση του portfolio στους μαθητές και τη συμπλήρωσή του. Κατόπιν, οι καταγραφές γινόταν μια φορά την εβδομάδα, όταν οι μαθητές προσέθεταν υλικό στο φάκελό τους και επιπλέον, όταν, μετά από την ολοκλήρωση των ενοτήτων που διδάσκονταν στην τάξη, οι μαθητές συμπλήρωναν τα φύλλα αυτοαξιολόγησης.

Από την ποιοτική ανάλυση των καταγραφών προέκυψαν τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες, σε καθέναν από τους οποίους συμπεριλαμβάνονται κατηγορίες και υποκατηγορίες. Οι θεματικοί άξονες, οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3. Θεματικοί άξονες ημερολογίου ερευνήτριας

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
1. Σχεδιασμός του portfolio (Γλωσσικό Βιογραφικό, Ντοσιέ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αντιδράσεις των μαθητών στη σχεδίαση του portfolio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Αισθητικές εντυπώσεις (καλαίσθητο, ελκυστικό ευχάριστο,)</li> <li>✓ Διαφορετικό και ενδιαφέρον</li> <li>✓ Λειτουργικό και κατανοητό</li> <li>✓ Δυσνόητο και δύσκολο στη συμπλήρωσή του</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ στάση των μαθητών στην πιλοτική εφαρμογή</li> <li>✓ συμμετοχή στην πιλοτική εφαρμογή</li> <li>✓ ενδιαφέρον για την πιλοτική εφαρμογή</li> <li>✓ δυσκολίες κατά την πιλοτική εφαρμογή</li> <li>✓ αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά την πιλοτική εφαρμογή</li> </ul>
2. Συμπεριφορά του μαθητή κατά τη συμπλήρωση του portfolio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στάσεις και αντιδράσεις κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Βοήθεια στους μαθητές</li> <li>✓ Καθοδήγηση</li> <li>✓ Εμπύχωση</li> <li>✓ Συντονισμός</li> <li>✓ Ανατροφοδότηση</li> </ul>
3. Εκπαιδευτικός	Ο ρόλος της εκπαιδευτικού	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Επιτυχή σημεία της πιλοτικής εφαρμογής</li> </ul>
4. Συνολική αποτίμηση της		

εφαρμογής		✓ Λιγότερο επιτυχημένα σημεία της πιλοτικής εφαρμογής
-----------	--	---

*Αντιδράσεις των μαθητών στο σχεδιασμό του portfolio και στη συμπλήρωση του Γλωσσικού Βιογραφικού*

Οι πρώτες εντυπώσεις των μαθητών για το portfolio, όπως καταγράφηκαν στις πρώτες καταγραφές του ημερολογίου, ήταν πολύ ενθαρρυντικές για την ερευνήτρια. Οι μαθητές εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους και τα σχόλιά τους για την εικονογράφηση και το περιεχόμενο του portfolio ήταν ενθουσιώδη. «Πολύ ωραίο!», «Τέλειο!», «Έχει πλάκα!», «Κοίτα, η Μίνι σκέφτεται το Μίκυ!», «Ο Μίκυ είναι καλύτερος μαθητής απ' τη Μίνι!», «Έχει και σημαίες! Τέλεια!» Μετά το αρχικό ξεφύλλισμα και το σχολιασμό εικόνων και των διαλόγων του Μίκυ και της Μίνι εκφράστηκε το ερώτημα: «Και τώρα κυρία τι θα το κάνουμε αυτό;» Στην ενημέρωση που ακολούθησε η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε μεταξύ άλλων και στο γεγονός της αυτοαξιολόγησής τους με τη βοήθεια του portfolio με αποτέλεσμα να εκφραστεί ο προβληματισμός: «Αηλαδή κυρία θα γίνουμε κι εμείς σαν κι εσάς; Εμείς δεν ξέρουμε τόσα πολλά όπως εσείς», «Κυρία η μαμά μου λέει πως η δασκάλα ξέρει καλύτερα», αλλά και η επιθυμία «Εγώ θέλω να το κάνω αυτό, μερικές φορές νομίζω ότι οι δάσκαλοι με αδικούν γιατί δεν μπορούν να διαβάσουν τα γράμματά μου», «Πλάκα θα έχει».

Όταν είπα στα παιδιά ότι το portfolio τους ανήκει και αυτό θα πιστοποιηθεί με την προσθήκη της φωτογραφίας, της υπογραφής και του αποτυπώματός τους, οι περισσότεροι με ρωτούσαν: «Μπορώ να το πάρω μαζί μου στο σπίτι;», «Κυρία να το πάρω να το δείξω στη μαμά μου;» Αφού διευκρινίστηκε πως το portfolio θα μείνει στο σχολείο, αυτό που προβλημάτισε του μαθητές ήταν η υπογραφή τους: «Υπογραφή βάζουν οι μεγάλοι!», «Κυρία πώς να κάνω την υπογραφή;», «Κυρία δεν έχω υπογραφή». Τους χαροποίησε ιδιαίτερα η διαδικασία λήψης των αποτυπωμάτων: «Το κάνουν και στις ταινίες, το 'χω δει».

Η συμπλήρωση του portfolio συνεχίστηκε χωρίς προβλήματα από τους μαθητές. Στο Γλωσσικό Βιογραφικό τα παιδιά κατανόησαν όσα έπρεπε να συμπληρώσουν σε όλες τις ενότητες. Επεξηγήσεις από την εκπαιδευτικό δόθηκαν στο «γλωσσικό μου

πορτρέτο» και συγκεκριμένα για την έννοια μητρική γλώσσα: *«Τι είναι μητρική γλώσσα κυρία; Η γλώσσα της μαμάς;»* Ένα παιδί μάλιστα συνειδητοποίησε πως η μητρική του γλώσσα είναι η αλβανική και ένα άλλο πως η μητρική γλώσσα της μητέρας του, η ρωσική, είναι διαφορετική από τη δική του, την ελληνική.

Τους άρεσε η συμπλήρωση της ενότητας *«Η επαφή μου με άλλες γλώσσες»*, αφού είχαν την ευκαιρία να διηγηθούν ιστορίες για χώρες που έχουν ταξιδέψει και για χώρες που θέλουν να ταξιδέψουν. Κάποιοι μαθητές είχαν ταξιδέψει στις γειτονικές χώρες, Τουρκία και Βουλγαρία (*«Πήγα με την οικογένειά μου στο Παμπόροβο και κάναμε σκι»*) και το όνειρο των αγοριών ήταν να μάθουν ισπανικά και να πάνε στην Ισπανία για να δουν τους αγαπημένους τους ποδοσφαιριστές (*«Θέλω να μάθω ισπανικά και να πάω στην Ισπανία να δω το Μέσι και το Ρονάλντο»*).

Στην ενότητα *«Μαθαίνω καινούρια πράγματα για τη γλώσσα μου»* τα παιδιά αναγνώρισαν πολλές από τις στρατηγικές που και τα ίδια εφαρμόζουν: *«Κυρία κι εγώ το κάνω αυτό»*, *«Κάνει αυτό που κάνουμε κι εμείς στο σχολείο»*, *«Αυτό ξέρω ότι πρέπει να το κάνω όμως καμιά φορά βαριέμαι»*. Όταν κλήθηκαν να προτείνουν δικές τους στρατηγικές για την εκμάθηση της γλώσσας, πέρα από όσες αναφέρθηκαν, επαναλάμβαναν τις ήδη καταγεγραμμένες στρατηγικές. Κατόπιν παρεμβάσεως της εκπαιδευτικού, που τους πρότεινε να σκεφτούν το είδος των ασκήσεων που γίνονται στην τάξη, σκέφτηκαν και έγραψαν και άλλες στρατηγικές: *«Αυτές οι ασκήσεις που κάνουμε με το Σωστό και Λάθος»*, *«Τα σταυρόλεξα»*, *«Που κάνουμε αντιστοίχιση;»*, *«Όταν έχει τελίτσες και βάζουμε εμείς τις λέξεις»* (εννοεί τις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών). Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση μιας μαθήτριας: *«Ποπο! Κάνουμε τόσα πολλά για να μάθουμε;»* που οδήγησε όλους στη διαπίστωση ότι ασυναίσθητα χρησιμοποιούν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους εκμάθησης της γλώσσας: *«Δίκιο έχει η Φ., κυρία!»*

Αυτό που σημείωσε η πλειοψηφία ότι τους αρέσει περισσότερο στο μάθημα της Γλώσσας ήταν να φτιάχνουν τραγουδάκια, ποιηματάκια και ιστορίες είτε ατομικά είτε ομαδικά. Η συμπλήρωση του λεξικού κύλησε ομαλά και χωρίς προβλήματα και ακολούθησε η ενημέρωση των παιδιών για το ντοσιέ. Τους ενθουσίασε η ιδέα συλλογής εργασιών σε ένα φάκελο που θα αποδεικνύουν ότι *γίνεστε καλύτεροι μαθητές, αλλά θα περιλαμβάνει κι εργασίες που σας αρέσουν και νομίζετε ότι είναι σημαντικές για σας. Μπορείτε να τις ξαναβλέπετε όταν μεγαλώσετε και να θυμάστε πόσα πράγματα μαθαίνατε στο σχολείο.*

Η υποδοχή του portfolio από τους μαθητές ήταν ιδιαίτερα ένθερμη και απάλλαξε τη διδάσκουσα από το άγχος της εφαρμογής του. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε σε δύο αγαπητούς στην τάξη ήρωες, τον Μίκυ και τη Μίνι, στην απλή και κατανοητή γλώσσα, ανάλογη του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών και στην εύκολη χρήση του. Το portfolio ή *πορτοφόλιο*, όπως το αποκαλούσαν αρχικά τα παιδιά, κέντρισε το ενδιαφέρον τους και διέγειρε την περιέργειά τους. Ήταν ανυπόμονα για να το εξερευνήσουν και δε συνάντησαν δυσκολίες κατά τη συμπλήρωσή του.

### *Συμπεριφορά (στάσεις και αντιδράσεις) των μαθητών κατά την πιλοτική εφαρμογή του portfolio*

Όταν έφτασε η πρώτη Παρασκευή που έπρεπε να προσθέσουν εργασίες στο ντοσιέ τους, οι μαθητές συγκέντρωσαν αρκετές εργασίες που ήθελαν να τις τοποθετήσουν σε αυτό, ανάμεσά τους και ασκήσεις Μαθηματικών και Αγγλικών. Η εκπαιδευτικός επανέλαβε ότι θα έπρεπε να συμπεριληφθούν εργασίες από το μάθημα της Γλώσσας που πιστοποιούν την πρόοδό τους και ότι θα έπρεπε να αιτιολογήσουν τη συγκεκριμένη επιλογή τους. Αρκετοί μαθητές που αγαπούν περισσότερο τα Μαθηματικά επέμεναν να προσθέσουν τις εργασίες των Μαθηματικών. Ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών αντέδρασε στην αιτιολόγηση επιλογής της εργασίας τους, γιατί τη θεώρησαν κοπιαστική ενασχόληση. Μάλιστα δύο μαθητές ισχυρίστηκαν πως θα γράψουν «*κι εσένα τι σε νοιάζει;*». Ακολούθησε και πάλι συζήτηση για τη χρησιμότητα του portfolio και του ντοσιέ και προτάθηκαν ξανά από τη διδάσκουσα αλλά και από τους μαθητές εναλλακτικές απαντήσεις στο ερώτημα «Γιατί έβαλα την συγκεκριμένη εργασία στο ντοσιέ μου». Ενδεικτικά τα παιδιά πρότειναν: «γιατί μου άρεσε», «επειδή ήμουν χαρούμενος όταν την έκανα», «γιατί η κυρία μου έβαλε μπράβο», «ήταν δύσκολο όμως τα κατάφερα», «γιατί θέλω να τη θυμάμαι».

Η αιτιολόγηση της επιλογής της εργασίας τους λειτούργησε αποτρεπτικά στην μεγάλη προσθήκη εργασιών από τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που πρόσθεσαν μία ή δύο εργασίες. Τα παράπονα περιορίστηκαν στο ελάχιστο στην επόμενη συμπλήρωση του ντοσιέ και σταδιακά εξαλείφθηκαν. Η τελευταία έκφραση δυσαρέσκειας ήρθε στις αρχές του Μάρτη όταν μια μαθήτρια επιμελής, που έχει βάλει αρκετές από τις εργασίες της στο ντοσιέ της και μάλλον την κούραζε η

διαδικασία, ρώτησε την εκπαιδευτικό: *«Είναι υποχρεωτικό αυτό το portfolio; Οι άλλες τάξεις γιατί δεν το έχουν;»*

Καθώς όμως περνούσε ο καιρός παρατηρήθηκε πως οι μαθητές πρόσθεταν αγγύστα μεγαλύτερο αριθμό εργασιών, επιλέγοντας είτε αυτές που τους άρεσαν πραγματικά είτε αυτές που πιστοποιούσαν την άριστη επίδοσή τους. Πολλές φορές όταν ολοκληρώνονταν μια εργασία κάποιος μαθητής έλεγε: *«Κυρία θα την κρατήσω για το portfolio»*, ή *«Θα τη δείξω στη μαμά και την Παρασκευή θα τη βάλω στο portfolio»* ή *«Μου άρεσε πολύ αυτή η εργασία/ιστορία, θα την κρατήσω για το portfolio»*. Συχνά οι μαθητές συζητούσαν μεταξύ τους για το είδος των εργασιών που ήθελαν να προσθέσουν στο ντοσιέ τους και επηρέαζαν ο ένας τον άλλον στις επιλογές τους. Ενδεικτικός είναι ο παρακάτω διάλογος:

*-«Εγώ θα βάλω την φανταστική ιστορία για το διάστημα που γράψαμε. Η κυρία μου έβαλε Μπράβο!!! και μου είπε ότι είναι πολύ αστεία.»*

*-«Κι εγώ θα τη βάλω, άρεσε και σε μένα και στην κυρία και δες τι μου έγραψε η κυρία για τη ζωγραφιά που έκανα! Αλλά θέλω να βάλω και το επαναληπτικό γιατί πήρα Μπράβο!!!.»*

*-«Καλά λες, θα το βάλω κι εγώ! Πήρα Μπράβο!!.»*

Οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους κατά τη συμπλήρωση του portfolio και εξέφραζαν και την εμπιστοσύνη στην κρίση των συμμαθητών και φίλων τους:

*«Κυρία, η Αναστασία μου είπε πως της άρεσε η πρόσκληση που έγραψα. Εμένα δε μου άρεσε πολύ. Μπορώ να τη βάλω και να γράψω γιατί άρεσε στην Αναστασία που είναι η καλύτερη φίλη μου;»*

Για τις ομαδικές εργασίες και, επειδή συνήθως η σύνθεση των ομάδων ήταν διαφορετική, αποφασίστηκε η πρωτότυπη εργασία να τοποθετείται στο φελλοπίνακα της τάξης και οι μαθητές να αποθηκεύουν φωτοτυπημένα αντίγραφα της στο ντοσιέ τους.

Γενικά, μετά τις πρώτες αντιδράσεις, η διαδικασία συμπλήρωσης του ντοσιέ συνεχίστηκε ομαλά και μετά το πέρας της πιλοτικής εφαρμογής από το σύνολο των μαθητών. Αν εξαιρέσουμε την πρώτη ιδιαίτερα χρονοβόρα συμπλήρωση του ντοσιέ (απαιτήθηκε μια ολόκληρη διδακτική ώρα), ο χρόνος για την συμπλήρωση του ντοσιέ ήταν διαφορετικός, ανάλογα με τον αριθμό των εργασιών που ήθελαν να προσθέσουν οι μαθητές και την αιτιολόγηση που είχαν σκεφτεί. Ωστόσο δεν ξεπερνούσε τα 20 με 25 λεπτά.



Κατά την αυτοαξιολόγησή τους οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν ουσιαστικά προβλήματα ως προς τη διαδικασία. Την πρώτη φορά τα φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης διαβάστηκαν δυνατά από τους μαθητές στην τάξη, για να λυθούν τυχόν απορίες σχετικά με το λεξιλόγιο διατύπωσής τους και γενικά για το σύνολο της διαδικασίας. Πράγματι, τα παιδιά είχαν κάποιες άγνωστες λέξεις που επεξηγήθηκαν, κάποια δε θυμόταν τι σημαίνει σημεία στίξης, άλλοι είχαν ξεχάσει κάποιες δραστηριότητες που είχαν κάνει και έπρεπε να γίνει η σχετική υπενθύμιση. Κάθε μαθητής συμπλήρωνε μόνος του τους πίνακες αξιολόγησης βάζοντας το σημάδακι ✓ στην αντίστοιχη κλίμακα («χωρίς βοήθεια», «με λίγη βοήθεια», «με πολλή βοήθεια»). Τις επόμενες φορές οι μαθητές διάβαζαν και συμπλήρωναν μόνοι τους τους πίνακες αξιολόγησης και οι απορίες ήταν λιγότερες. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, από την πρώτη φορά, αφενός η τάση δύο αδύναμων μαθητών, να είναι ιδιαίτερα ευνοϊκοί στις αξιολογήσεις τους, γεγονός που δε συμφωνούσε με την συνολική παρουσία τους στην τάξη και αφετέρου η αυστηρότητα με την οποία αξιολογούσαν τον εαυτό τους μαθητές, που κατά την εκτίμηση της εκπαιδευτικού, αντεπεξέρχονται πολύ ικανοποιητικά για την ηλικία τους στις γλωσσικές δεξιότητες που αξιολογούνταν. Η εκπαιδευτικός παρενέβη εξηγώντας την ανάγκη να είναι αντικειμενικοί στην αξιολόγησή τους, η οποία έπρεπε να ανταποκρίνεται όσο γίνεται περισσότερο στις πραγματικές δεξιότητές τους. Η οδηγία αυτή επαναλαμβάνονταν κάθε φορά που γινόταν μια αυτοαξιολόγηση, παρόλα αυτά κάποιοι επέμεναν να εξιδανικεύουν ή να υποτιμούν τις επιδόσεις τους.

#### *Ο ρόλος της εκπαιδευτικού*

Η εκπαιδευτικός ανέλαβε το ρόλο του καθοδηγητή και του συντονιστή της πιλοτικής εφαρμογής του portfolio. Στο Γλωσσικό Βιογραφικό οι μαθητές δε χρειάστηκαν πολλές επεξηγήσεις, καθώς αντιλαμβάνονταν τα ζητούμενα και προχωρούσαν στη συμπλήρωσή τους με σχετική ευκολία. Ωστόσο, την πρώτη φορά που έπρεπε να συμπληρωθεί το ντοσιέ διαπιστώθηκε πως κάποιοι μαθητές παρά τις επισημάνσεις που είχαν γίνει, πρόσθεσαν εργασίες Μαθηματικών και Αγγλικών, άλλοι δεν έγραψαν την ημερομηνία προσθήκης των εργασιών τους, ένας μαθητής αντί να γράψει στην ενότητα «Δεν πρέπει να ξεχνώ να γράφω τότε πρόσθεσα μια εργασία» έγραψε στην ενότητα «Μπορώ να αντικαταστήσω τις εργασίες μου όποτε θελήσω!!!» και ένας άλλος ενώ σημείωσε πως πρόσθεσε τρεις εργασίες είχε καταχωρήσει μόνο τη μία. Επανάλαβα τους

κανόνες για τη συμπλήρωση του ντοσιέ και επεσήμανα σε καθέναν ξεχωριστά την παράλειψή του, καθοδηγώντας τον να κάνει σωστά τη συμπλήρωση. Τα παιδιά χρειάζονται μάλλον λίγο χρόνο για να εξοικειωθούν με τη διαδικασία (βλπ. Παράρτημα Β).

Η εκπαιδευτικός ενίσχυε την προσπάθειά των μαθητών όταν αντιλαμβανόταν ότι αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα και ενθάρρυνε τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή του portfolio. *Αντιλαμβάνομαι ότι ο Ρ. και ο Α. (από τους πιο αδύναμους μαθητές στην τάξη) δυσκολεύονται να επιλέξουν εργασίες για να βάλουν στο ντοσιέ τους. Τους παρότρυνα, εκτός απ' την αντιγραφή τους, να προσθέσουν ένα σταυρόλεξο που είχαμε κάνει, στην λύση του οποίου συμμετείχαν ενεργά. Τόνισα στον καθένα ξεχωριστά πως δε χρειάζεται οι εργασίες τους να είναι άριστες για να τοποθετηθούν στο ντοσιέ τους.*

Η ερευνήτρια προσπαθούσε να δημιουργήσει κίνητρα στα παιδιά για την συμπλήρωση του ντοσιέ και ήταν διαθέσιμη για προσφορά βοήθειας όταν υπήρχε ανάγκη. *Περιφερόμουν ανάμεσα στα θρανία καθώς τα παιδιά συμπλήρωναν το ντοσιέ τους και παρατήρησα πως ο Ι. δεν τοποθετούσε τις εργασίες με τη σειρά που συμφωνήσαμε. Του υπενθύμισα ότι τοποθετούμε τις εργασίες με χρονική σειρά και του υπέδειξα πώς να το κάνει. Όταν ξαναπέρασα απ' το θρανίο του τα είχε καταφέρει.*

Επιπλέον, προσπάθησε να προωθήσει την αυτονομία των μαθητών στη χρήση και την συμπλήρωση του portfolio, να τους επιβραβεύει και να τους βοηθάει να αναλάβουν την ευθύνη για την μαθησιακή τους πορεία δίνοντας συμβουλές για τις επιλογές των εργασιών τους που θα διευκόλυναν την αξιολόγησή τους. Ενθάρρυνε τη συνεργασία και το διάλογο των μαθητών και κατά τη συμπλήρωση του Γλωσσικού Βιογραφικού και κατά τη συμπλήρωση του ντοσιέ.

Γενικότερα, εκτιμάται ότι η διαπροσωπική σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στα παιδιά και την εκπαιδευτικό, σχέση εμπιστοσύνης, αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού αλλά και η φιλική σχέση μεταξύ των παιδιών λειτούργησε ευεργετικά για την πιλοτική εφαρμογή του portfolio.

#### *Συνολική αποτίμηση της εφαρμογής*

Πριν επιχειρηθεί μια συνολική αποτίμηση για την πιλοτική εφαρμογή του portfolio στην τάξη, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το portfolio παρέμεινε και εξακολούθησε να χρησιμοποιείται και να συμπληρώνεται στην τάξη έως το τέλος σχεδόν της σχολικής χρονιάς, κατόπιν επιθυμίας των μαθητών. Όταν η εκπαιδευτικός

άφησε να εννοηθεί πως δεν χρειάζεται πια και κάθε βδομάδα να το συμπληρώνουμε θέλοντας να σηματοδοτήσει το τέλος της εφαρμογής, οι μαθητές εξέφρασαν με έκπληξη την αντίθεσή τους: *«Γιατί κυρία; Αφού δεν τελείωσαν τα μαθήματα!»*, *«Εγώ θέλω να βάλω κι άλλα πράγματα στο portfolio»*, *«Εγώ και η Α. θέλουμε να το συνεχίσουμε»*, *«Εμένα μ' αρέσει το portfolio!»*, *«Εννοείτε ότι θέλουμε να το συνεχίσουμε»*. Έτσι οι μαθητές, όπως και στη διάρκεια των δώδεκα εβδομάδων που διήρκεσε η πιλοτική εφαρμογή, συνέχισαν να αναφέρονται σε αυτό όταν ολοκλήρωναν μια εργασία που τους άρεσε: *«Θα την κρατήσω για το portfolio»*, και να συμπληρώνουν κανονικά το ντοσιέ τους.

Το portfolio φάνηκε ότι αγαπήθηκε από τα περισσότερα παιδιά και έγινε μια ευχάριστη συνήθεια που είχε σημασία γι' αυτά. Τους άρεσε να το ξεφυλλίζουν και να το συμπληρώνουν, μιας και δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την ενασχόλησή τους μ' αυτό. Εξέφρασαν την ικανοποίησή τους απ' το portfolio, το πρόσεχαν, το τοποθετούσαν στη θέση του, ήταν περήφανα και χαρούμενα που διάλεγαν τις εργασίες που αυτά ήθελαν και θεώρησαν ευχάριστη και ενδιαφέρουσα όλη τη διαδικασία.

Στα λιγότερο επιτυχημένα σημεία της παρέμβασης θεωρώ ότι πρέπει να συμπεριληφθεί η αρνητική συμπεριφορά ενός καλού και πολύ ζωηρού μαθητή απέναντι στη διαδικασία συμπλήρωσης του ντοσιέ. Παρά τις διαρκείς συζητήσεις κατ' ιδίαν, επισημάνσεις, επαίνους, προτροπές, η εκπαιδευτικός δεν κατάφερε να τον κάνει να αντιμετωπίσει θετικότερα τη διαδικασία. Ακόμη και οι συμμαθητές του κάποιες φορές που έβλεπαν να μένει απαθής, τον προέτρεπαν να προσθέσει κάποιες εργασίες του στο ντοσιέ του, προτείνοντας του μάλιστα συγκεκριμένες εργασίες: *«Βάλε την ιστορία που διάβασες προχτές, ήταν πολύ ωραία!»*, *«Γιατί δε βάζεις την πινακίδα που κάναμε όλοι μαζί;»* Πρόσθεσε ελάχιστες εργασίες στο portfolio του επειδή όπως ανέφερε: *«Δεν έχω καμιά εργασία φυλαγμένη στην τσάντα μου»* ή *«Βαριέμαι κυρία»* ή *«Δε θέλω κυρία»*.

Μια άλλη δυσκολία που παρουσιάστηκε αφορούσε την καταγραφή και ταξινόμηση των εργασιών του ντοσιέ από τους μαθητές. Στην αρχή όλοι οι μαθητές χρειάζονταν συνεχείς υπενθυμίσεις και καθοδήγηση για να προσέξουν ώστε να γράψουν και το είδος της εργασίας που πρόσθεσαν και το λόγο για τον οποίο έγινε η προσθήκη και την ημερομηνία προσθήκης της εργασίας, αλλά και για να μπορέσουν να τοποθετήσουν με σειρά τις εργασίες τους. Μετά την τρίτη φορά οι περισσότεροι τα κατάφερναν μόνοι τους. Υπήρχαν όμως κι αυτοί (3-4) που συχνά ξεχνούσαν είτε την

ημερομηνία είτε το είδος της εργασίας, κυρίως από βιασύνη και αφηρημάδα, και είχαν ανάγκη από επίβλεψη, βοήθεια και καθοδήγηση. Η ταξινόμηση αποδείχτηκε δύσκολη διαδικασία για τους μικρούς μαθητές και ιδιαίτερα για τα αγόρια. Το πρόβλημα εκτιμάται πως θα είχε ξεπεραστεί πιο γρήγορα αν η εκπαιδευτικός είχε επιλέξει για το portfolio, φάκελο αρχειοθέτησης και όχι απλό φάκελο με λάστιχο.

### 5.2.2. Αποτελέσματα από την ανάλυση των πινάκων αυτοαξιολόγησης

Σ' αυτό το σημείο της έρευνας θα διερευνηθεί κατά πόσο η χρήση του portfolio συνετέλεσε στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτοαξιολόγηση στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση κάποιων διδακτικών ενοτήτων συμπλήρωναν φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης ώστε να αξιολογήσουν τον εαυτό τους στο μάθημα της Γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Τα φύλλα αξιολόγησης με την τριμερή κλίμακα αξιολόγησης («χωρίς βοήθεια», «με λίγη βοήθεια», «με πολλή βοήθεια») συμπληρώθηκαν πέντε φορές από τους μαθητές. Όταν ολοκληρώθηκε η πιλοτική εφαρμογή του portfolio και συλλέχτηκαν τα δεδομένα, ακολούθησε η ποσοτική και ποιοτική ανάλυσή τους απ' την οποία προέκυψαν τρεις πίνακες που παρουσιάζονται παρακάτω.

Πίνακας 4. Ανάγνωση (Κατανόηση Γραπτού λόγου)

Στόχοι	Αυτοαξιολογήσεις	Αξιολογικές κλίμακες		
		Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
Μπορώ να διαβάζω με ευχέρεια χωρίς να σταματάω ούτε στις άγνωστες ή δύσκολες λέξεις,	1η	10	9	-
	2η	10	9	-
	3η	9	10	-
	4η	9	9	1
	5η	8	11	-
να προσέχω τα σημεία στίξης ώστε να σταματάω ή να αλλάζω τον τόνο της φωνής μου όπου χρειάζεται,	1η	16	2	1
	2η	11	8	-
	3η	15	4	-
	4η	12	6	1
	5η	16	3	-
να ξεχωρίζω τις παραγράφους και να βρίσκω τα βασικά σημεία τους,	1η	8	10	1
	2η	10	8	1
	3η	11	7	1
	4η	14	3	2
	5η	15	2	2

ερωτήσεις για την κατανόηση του κειμένου,	1η	12	7	-
	2η	11	7	1
	3η	9	9	1
	4η	12	6	1
	5η	13	6	-
ένα θεατρικό έργο,	1η	14	5	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
το λεξιλόγιο σχετικά με τον καιρό,	1η	7	11	1
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
το δελτίο καιρού που συνοδεύεται από εικόνα,	1η	7	10	2
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
ποιήματα με ομοιοκαταληξία,	1η	17	2	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	18	-	1
	5η	19	-	-
τα χαϊκού,	1η	19	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
παραμύθια και ιστορίες,	1η	16	3	-
	2η	12	7	-
	3η	17	2	-
	4η	17	2	-
	5η	-	-	-
το λεξικό μου,	1η	17	2	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
οικογένειες λέξεων,	1η	-	-	-
	2η	17	2	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
τα υλικά και τις οδηγίες	1η	-	-	-
	2η	14	5	-
	3η	-	-	-

για την εκτέλεση μιας συνταγής,	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
προσκλήσεις,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	15	4	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
Ημερολόγιο,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	15	3	1
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
οδηγίες για τη χρήση του μετρώ,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	13	6	-
	5η	-	-	-
Διαφημίσεις.	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	14	3	2

Οι μαθητές αξιολόγησαν τον εαυτό τους στην κατανόηση του γραπτού λόγου σύμφωνα με τους γενικότερους στόχους του μαθήματος της Γλώσσας αλλά τους ειδικότερους στόχους όπως αυτοί περιγράφονται στις αντίστοιχες ενότητες των σχολικών βιβλίων που διδάχτηκαν (2.2, 2.3, 2.4, 3.1).

Οι μαθητές κατά την πρώτη αξιολογική διαδικασία ισχυρίστηκαν ότι κατανόησαν τους στόχους στους οποίους αυτοαξιολογήθηκαν. Όταν μελετήθηκαν τα αποτελέσματα όμως, η εκπαιδευτικός, με βάση την εικόνα των μαθητών στην τάξη, θεώρησε ότι κάποιοι στόχοι έχριζαν μεγαλύτερης επεξήγησης. Πριν την κάθε αξιολογική διαδικασία, αφιερώνονταν λίγος χρόνος για περαιτέρω αποσαφηνίσεις. Οι μαθητές συμπλήρωναν και παρέδιδαν χωρίς δυσκολία, εφόσον δεν έκαναν πολλές ερωτήσεις, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης.

Από τη μελέτη των δεδομένων προέκυψε ότι οι μισοί μαθητές απάντησαν ότι μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια και χωρίς να σταματούν ούτε στις δύσκολες ή στις άγνωστες λέξεις και οι άλλοι μισοί θεώρησαν ότι χρειάζονται λίγη βοήθεια για να καταφέρουν την ευχερή ανάγνωση. Στην τελευταία μάλιστα αξιολογική διαδικασία οι μαθητές ήταν ακόμη πιο αυστηροί με τον εαυτό τους, αφού ο μεγαλύτερος αριθμός, μεταξύ αυτών και τέσσερις από τους καλύτερους αναγνώστες,

θεωρεί ότι χρειάζεται βοήθεια. Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι τα κείμενα της ενότητας 3.1, στην οποία αφορούσε η αξιολόγηση, παρουσίαζαν δυσκολία λόγω της γλώσσας γραφής, μιας και ήταν πλούσια σε ιδιοματισμούς, για αρκετούς μαθητές, ιδιαίτερα κατά την πρώτη ανάγνωση (Τα ταξίδια του παππού μου, του Βιζυηνού, Μια αληθινή ιστορία, Το νησί του Αιόλου). Επιπλέον, κατά την τέταρτη αξιολόγηση των μαθητών, ο μαθητής που απάντησε ότι χρειάζεται πολλή βοήθεια στην ανάγνωση διαβάσει πολύ ικανοποιητικά για την ηλικία του.

Για το δεύτερο στόχο, αν, όταν διαβάζουν, σταματούν στα σημεία στίξης και αν αλλάζουν τον τόνο της φωνής τους όπως αυτά υποδεικνύουν, οι περισσότεροι μαθητές, απάντησαν ότι ανταποκρίνονται στις υπαγορεύσεις των σημείων στίξης χωρίς βοήθεια και λιγότεροι ότι χρειάζονται λίγη βοήθεια. Παρατηρείται μια σχεδόν ταύτιση αποτελεσμάτων στην 1<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία, ενώ οι μαθητές που χρειάστηκαν λίγη βοήθεια ήταν περισσότεροι στην 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> αυτοαξιολόγηση. Οι μαθητές που δήλωσαν ότι χρειάζονται πολλή βοήθεια ήταν, για την 1<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία, ένας μουσουλμάνος μαθητής με ελλιπή γνώση της ελληνικής και ο προαναφερθείς καλός μαθητής αναγνώστης.

Για τον τρίτο στόχο παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές σταδιακά διαπιστώνουν βελτίωση στη διάκριση των παραγράφων και των βασικών τους σημείων μέσα στα κείμενα του βιβλίου τους. Ο αριθμός των μαθητών που δε χρειάζεται βοήθεια αυξάνεται σε κάθε αυτοαξιολόγηση, από 8 γίνονται 10 και μετά 11, ύστερα 14 και στην τελευταία φτάνουν στους 15 μαθητές. Παράλληλα, μειώνεται ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται λίγη βοήθεια στη διάκριση των παραγράφων από 10 σε 8 και ύστερα σε 7, σε 3 και στην τελευταία αξιολογική διαδικασία στους 2. Ωστόσο, στις δύο τελευταίες αυτοαξιολογήσεις υπάρχουν δύο μαθητές που υποστηρίζουν ότι χρειάζονται πολλή βοήθεια για να τα καταφέρουν.

Στην επόμενο στόχο, αν μπορούν να διαβάζουν τις ερωτήσεις κατανόησης στα κείμενα των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας, ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών απάντησε ότι τις διαβάσει και τις κατανοεί χωρίς βοήθεια, χωρίς μεγάλες αποκλίσεις στους αριθμούς των απαντήσεων. 12 μαθητές για την 1<sup>η</sup> αυτοαξιολόγηση 11 για τη 2<sup>η</sup> 12 για την 4<sup>η</sup> και 13 για την 5<sup>η</sup>. Οι λιγότεροι μαθητές δήλωσαν ότι χρειάζονται λίγη βοήθεια, 7 μαθητές για την 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία και 6 για την 4<sup>η</sup> και την 5<sup>η</sup> και μόνο ένας μαθητής σε τρεις αξιολογήσεις (2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>) σημείωσε ότι έχει ανάγκη από πολλή βοήθεια. Στην 3<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία ο αριθμός των μαθητών

που καταφέρνει να διαβάσει τις ερωτήσεις κατανόησης χωρίς βοήθεια είναι ίδιος (9) με τον αριθμό των μαθητών που χρειάζεται λίγη βοήθεια (9).

Οι επόμενοι τρεις στόχοι περιλαμβάνονταν στην πρώτη αυτοαξιολογική διαδικασία. Οι μαθητές υποστήριξαν στη μεγάλη πλειοψηφία τους (14) ότι μπορούν να διαβάσουν το θεατρικό έργο «Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι» και μόνο 5 μαθητές υποστήριξαν ότι έχουν ανάγκη από λίγη βοήθεια. Οι στόχοι που αφορούσαν την ανάγνωση του λεξιλογίου του καιρού και του δελτίου καιρού, έλαβαν παρόμοιες απαντήσεις από τους μαθητές. Και για τους δύο στόχους 7 παιδιά υποστήριξαν ότι μπορούν να τους διαβάσουν χωρίς βοήθεια, ενώ τα περισσότερα παιδιά (11 και 10 αντίστοιχα) θεώρησαν απαραίτητη λίγη βοήθεια. Είναι γεγονός ότι το λεξιλόγιο αυτής της υποενότητας ήταν αρκετά εξειδικευμένο με αρκετές άγνωστες λέξεις και δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία.

Πιο εύκολη θεωρήθηκε από τους μαθητές η ανάγνωση ποιημάτων καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός, που σταδιακά αυξανόταν από 17 σε 18 και τέλος σε 19, δήλωσε πως δε χρειάζεται βοήθεια για να τα διαβάσει και μάλιστα στην τελευταία αξιολογική διαδικασία όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη πως μπορούν να τα καταφέρουν χωρίς βοήθεια. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών, επίσης, υποστήριξε πως μπορεί να διαβάσει τα χαϊκού (μορφή ιαπωνικού ποιήματος με δεκαεφτά συλλαβές), που είναι πολύ μικρά, χωρίς βοήθεια.

Για την ανάγνωση των ιστοριών και των παραμυθιών, που είναι πιο εκτεταμένα από τα ποιήματα και τα χαϊκού αλλά εξίσου ευχάριστα, ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών απάντησε ότι μπορούν να τα διαβάσουν χωρίς βοήθεια (16 για την 1<sup>η</sup>, 12 για τη 2<sup>η</sup>, 17 για την 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία) και οι λιγότεροι μαθητές ( 3 για την 1<sup>η</sup>, 7 για τη 2<sup>η</sup>, 2 για την 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> ) σημείωσαν ότι έχουν ανάγκη μικρής βοήθειας.

Το λεξικό και τις οικογένειες λέξεων διαβάζουν και κατανοούν 17 μαθητές χωρίς βοήθεια, ενώ μόλις δύο μαθητές και στις δύο περιπτώσεις διατείνονται ότι χρήζουν λίγης βοήθειας. Τα υλικά και τις οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής μπορούν να τις διαβάσουν οι περισσότεροι, οι 14, ενώ οι 5 θα χρειαστούν λίγη βοήθεια.

Προσκλήσεις γενεθλίων κι άλλων δημόσιων εκδηλώσεων και το ημερολόγιο του Ελτόν μπορούν να διαβάσουν εύκολα και να κατανοήσουν 15 παιδιά, ενώ ο μικρότερος αριθμός τους, 4 και 3 αντίστοιχα, δυσκολεύονται και θα χρειαστούν μικρή βοήθεια. Οι οδηγίες για τη χρήση του μετρώ, παρά την κάπως δύσκολη διατύπωσή τους, δεν δημιούργησαν πρόβλημα στους 13 μαθητές που υποστήριξαν



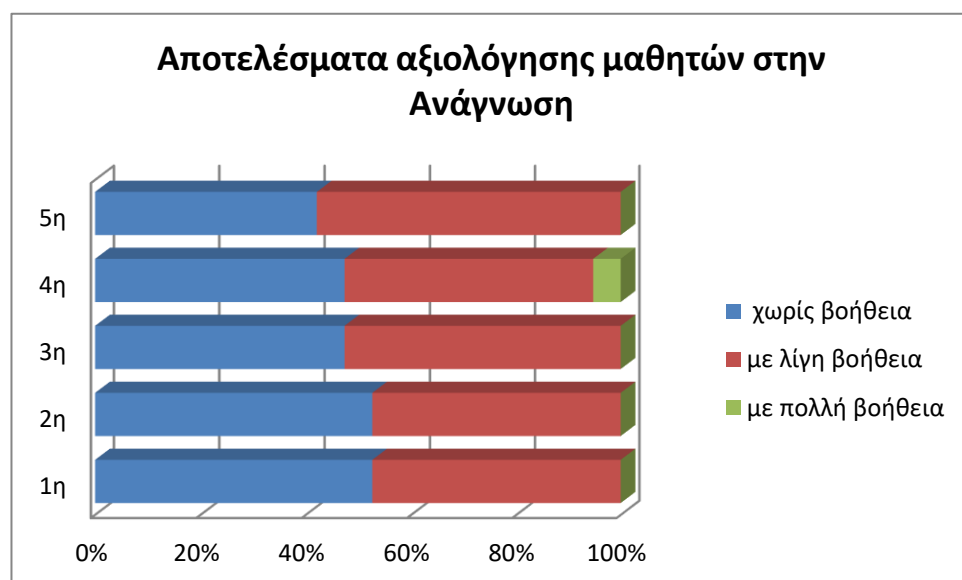
πως δε χρειάζονται βοήθεια για την ανάγνωσή τους, ενώ μια μερίδα μαθητών δήλωσε ότι έχει ανάγκη από λίγη ενίσχυση. Τέλος, για τις διαφημίσεις οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι μπορούν να τις διαβάσουν και να τις κατανοήσουν, 3 μαθητές ότι χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση και 2 πως έχουν ανάγκη από πολλή βοήθεια.

Κατά τη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των μαθητών συνάγονται δύο παρατηρήσεις.

Σύμφωνα με την πρώτη παρατήρηση οι μαθητές σημείωσαν τις καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση των ποιημάτων και των χαϊκού και τις χειρότερες στην ανάγνωση του δελτίου καιρού και του λεξιλογίου για τον καιρό.

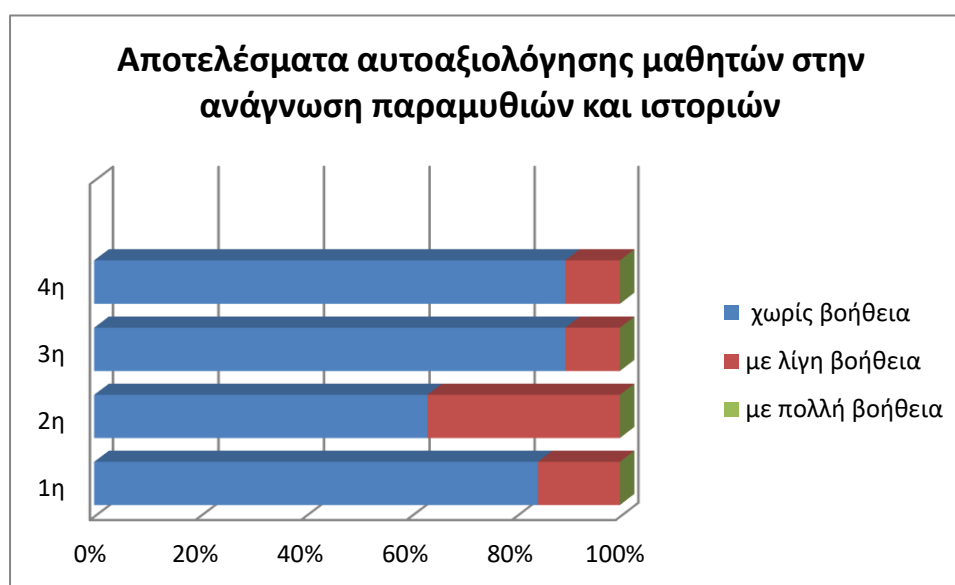
Η δεύτερη παρατήρηση αφορά στη ευχερή ανάγνωση χωρίς κομπιάσματα σε άγνωστες και δύσκολες λέξεις. Για τον γενικότερο αυτό στόχο της ανάγνωσης οι μαθητές κατέγραψαν χαμηλότερες επιδόσεις από ότι στους επιμέρους στόχους των ενοτήτων που ακολουθούσαν. Πιο συγκεκριμένα για τον πρώτο στόχο τα ποσοστά των μαθητών που διαβάζουν με ευχέρεια, χωρίς βοήθεια είναι 53% (για την 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> αυτοαξιολόγηση), 47% (για την 3<sup>η</sup> ), 48% (για την 4<sup>η</sup> ), 42% (για την 5<sup>η</sup> ), ενώ τα ποσοστά των μαθητών που χρειάζονται βοήθεια ανέρχονται σε 47% (για την 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> αξιολόγηση), 53% (3<sup>η</sup> ), 48% (για την 4<sup>η</sup> ) και 58% (για την 5<sup>η</sup> ).

Γράφημα 2. Αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην ανάγνωση



Για την ανάγνωση όμως των παραμυθιών και των ιστοριών, που είναι μεγάλα κείμενα, οι μαθητές και στις τέσσερις αυτοαξιολογήσεις τους θεώρησαν ότι είχαν καλύτερες επιδόσεις. Χωρίς βοήθεια μπορεί να τα διαβάσει το 84% (στην 1<sup>η</sup>), το 63% (στην 2<sup>η</sup>), το 89% (στην 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>), ποσοστά σαφώς πολύ πιο αυξημένα από εκείνα που σημειώθηκαν στον αρχικό στόχο.

Γράφημα 3. Αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην ανάγνωση παραμυθιών και ιστοριών.



Το ίδιο συνέβη και με το ημερολόγιο, που το 79% των παιδιών δήλωσε ότι μπορεί να το διαβάσει εύκολα ή με τις διαφημίσεις και τις συνταγές που το 74% των μαθητών πιστεύει πως είναι ικανό να τις διαβάσει χωρίς καμιά βοήθεια.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι μετά την πρώτη αξιολόγηση, επειδή θεωρήθηκε περίεργο από την εκπαιδευτικό ότι τα παιδιά δεν απάντησαν στη μεγάλη πλειοψηφία τους ότι διαβάζουν καλά χωρίς βοήθεια, σε καθεμία απ' τις επόμενες αξιολογήσεις η εκπαιδευτικός επαναλάμβανε ότι το πρώτο κομμάτι της αξιολόγησης αφορά στο αν μπορούν να διαβάσουν χωρίς να σταματούν. Αποδείχτηκε ότι οι μαθητές είναι μάλλον πιο αυστηροί κριτές για τον εαυτό τους απ' ότι η δασκάλα τους.

Καθώς γινόταν η συλλογή των φύλλων αξιολόγησης και η εκπαιδευτικός παρατηρούσε ότι τα αποτελέσματα στον πρώτο και τον τρίτο στόχο (βλπ. Πίνακα 4.) συνέχιζαν να είναι κατώτερα των επιδόσεων των μαθητών, προσπάθησε να συζητήσει

με κάποιους από αυτούς για να καταλάβει καλύτερα τον τρόπο που αξιολογούσαν τον εαυτό τους στο συγκεκριμένο στόχο. Προσέγγισε αρχικά, μαθητές που για την ηλικία τους τα καταφέρνουν πολύ καλά στην ανάγνωση, ακόμη και στα άγνωστα κείμενα και παρόλα αυτά απάντησαν πως χρειάζονται λίγη βοήθεια. Οι επεξηγήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές είναι οι ακόλουθες: «γιατί σε μερικές δύσκολες λέξεις σταματάω και χρειάζεται να τις ξαναδιαβάσω για να τις πω σωστά», «γιατί κάποιες λέξεις που είναι μεγάλες με μπερδεύουν και τις διαβάζω λάθος», «γιατί όταν διαβάζω στο σπίτι με τη μαμά παραμύθια δυσκολεύομαι», «γιατί στο καινούριο μάθημα δε διαβάζω τόσο καλά όσο διαβάζω το μάθημα που είχα για το σπίτι», «δύο φορές είχα ξεχάσει να διαβάσω το μάθημα στο σπίτι και μου φαίνεται πως δεν το διάβασα καλά», «ο παππούς μου λέει πως δεν ξέρω να διαβάζω καλά». Πιθανώς η ανάγνωση χωρίς να σταματάω στις άγνωστες ή δύσκολες λέξεις να παραπέμπει τα παιδιά στην τέλεια ανάγνωση.

Συνάμα, υπήρξαν και δύο μαθητές που είναι πιο αδύναμοι στην ανάγνωση και εξέφραζαν την άποψη πως δε χρειάζονται βοήθεια. Όταν συζητήθηκαν οι απαντήσεις τους είπαν «γιατί φέτος διαβάζω πολύ καλύτερα από πέρυσι», «αφού έχω βελτιωθεί πολύ», «γιατί κυρία μου βάζεις Μπράβο στην Ανάγνωση» και είχαν δίκιο και οι δύο.

Με εξαίρεση τον πρώτο και τον τρίτο στόχο που η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες και υποτίμησαν τον εαυτό τους με τις αυτοαξιολογήσεις τους, τα παιδιά σε γενικές γραμμές αξιολόγησαν αντικειμενικά τον εαυτό τους. Πιθανώς, η διατύπωση του πρώτου στόχου έπρεπε να ήταν διαφορετική. Ίσως τα αποτελέσματα των αυτοαξιολογήσεων θα ήταν περισσότερο διαφωτιστικά για την ερευνήτρια αν αξιολογούνταν ξεχωριστά η ανάγνωση γνωστών, διαβασμένων στο σπίτι κειμένων και αυτών που για πρώτη φορά τα παιδιά διάβαζαν στο σχολείο.

Πίνακας 5. Παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου

Στόχοι	Αυτοαξιολογήσεις	Αξιολογικές κλίμακες		
		Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
να εξηγώ αυτό που σκέφτομαι στους συμμαθητές και τη δασκάλα μου,	1η	12	7	-
	2η	14	5	-
	3η	10	8	1
	4η	12	6	1
	5η	14	4	1
	1η	14	4	1
	2η	10	8	1

χρησιμοποιώ σωστά τη γραμματική και το συντακτικό,	3η	7	12	-
	4η	14	4	1
	5η	15	3	1
μην επαναλαμβάνω συνεχώς τις ίδιες λέξεις,	1η	14	5	-
	2η	13	5	1
	3η	16	3	-
	4η	14	5	-
	5η	15	3	1
απαντώ στις ερωτήσεις των κειμένων,	1η	15	4	-
	2η	11	8	-
	3η	15	4	-
	4η	12	7	-
	5η	13	6	-
διακρίνω τα χαρακτηριστικά ενός θεατρικού διαλόγου (ονόματα προσώπων, σκηνοθετικές οδηγίες, παύσεις),	1η	17	2	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
ξεχωρίζω τα πραγματικά και τα φανταστικά στοιχεία μιας ιστορίας,	1η	16	3	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
γίνω εκφωνητής δελτίου για τον καιρό βλέποντας την εικόνα του μετεωρολογικού δελτίου,	1η	8	8	3
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
παρουσιάσω το θεατρικό ρόλο που φαντάστηκα μπροστά στους συμμαθητές μου,	1η	13	6	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
εκφράζω τα συναισθήματα που μου προξένησαν οι ήρωες της ενότητας,	1η	14	3	2
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
βάζω σε σειρά τα γεγονότα μιας ιστορίας και να τη διηγούμαι από την αρχή,	1η	12	6	1
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
δίνω τέλος σε μια ιστορία (ευχάριστο ή δυσάρεστο) μαζί με την ομάδα μου,	1η	14	4	1
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-

	5η	-	-	-
εκφράζω τα επιχειρήματά μου για να πείσω τους άλλους σε διαφορετικές περιστάσεις,	1η	-	-	-
	2η	12	6	1
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
δίνω απλές οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής,	1η	-	-	-
	2η	15	4	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
λέω με δικά μου λόγια την ιστορία που διάβασα,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	15	3	1
	4η	16	3	-
	5η	14	4	1
να συγκρίνω δύο παρόμοιες ιστορίες,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	10	8	1
	5η	-	-	-
να συζητώ και να λέω τη γνώμη μου για τα ρομπότ,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	18	1	-
	5η	-	-	-
εκφωνώ διαφημίσεις.	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	15	3	1

Για την κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου επιλέχθηκαν τέσσερις γενικότεροι στόχοι που αφορούν σε όλες τις διδακτικές ενότητες του σχολικού βιβλίου και συναντώνται σε όλες τις αυτοαξιολογήσεις των μαθητών. Οι υπόλοιποι στόχοι συναντώνται σε διαφορετικές ενότητες και δυστυχώς δεν επαναλαμβάνονταν ώστε να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις.

Για τον πρώτο στόχο, προφορικά μπορώ να εξηγή αυτό που σκέφτομαι στους συμμαθητές και τη δασκάλα μου, οι περισσότεροι μαθητές σε όλες τις αξιολογικές διαδικασίες, δήλωσαν ότι τα καταφέρνουν χωρίς βοήθεια ενώ οι λιγότεροι με μικρή βοήθεια. Περίπου ίδια ήταν τα αποτελέσματα για την 1<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> και για την 2<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> αξιολόγηση. Διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα για την 3<sup>η</sup>, καθώς ο αριθμός των

μαθητών που δε χρειάζεται βοήθεια για να εξηγήσει τις σκέψεις του κατεβαίνει στους 10 και αυξάνεται στους 8 ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται λίγη βοήθεια.

Στον επόμενο στόχο, ενώ στην πρώτη αξιολόγηση 14 μαθητές ήταν σίγουροι για τη σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού στον προφορικό τους λόγο χωρίς την ανάγκη βοήθειας, στις επόμενες δύο αξιολογήσεις ο αριθμός τους μειώθηκε ώστε στην τρίτη μάλιστα αυτοαξιολόγηση ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών, οι 12, να θεωρεί ότι χρειάζεται λίγη βοήθεια για την σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού και ο μικρότερος αριθμός των παιδιών, οι 7, να ισχυρίζεται ότι δεν έχει ανάγκη βοήθειας. Στην τέταρτη αυτοαξιολόγηση οι μαθητές που θεωρούν ότι δε χρειάζονται βοήθεια ανεβαίνουν και πάλι στους 14 για να φτάσουν στην τελευταία τους 15. Τα αποτελέσματα της πρώτης αξιολογικής διαδικασίας ταυτίζονται με εκείνα της τέταρτης.

Για τον επόμενο κοινό στόχο μαθητές κατέγραψαν στην μεγαλύτερη πλειοψηφία τους ότι καταφέρνουν χωρίς βοήθεια στον προφορικό τους λόγο να μην επαναλαμβάνουν συνεχώς το ίδιο λεξιλόγιο. Είναι χαρακτηριστικό, επίσης, ότι ο αριθμός των μαθητών που χρειάζονται λίγη βοήθεια είναι ίδιος, πέντε μαθητές, για την 1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, και 4<sup>η</sup>, αυτοαξιολόγησή τους και τρεις μαθητές για τη για την 3<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών εξέφρασε την άποψη πως μπορεί να απαντά στις ερωτήσεις των κειμένων του σχολικού βιβλίου χωρίς βοήθεια και κανένας μαθητής δεν σημείωσε πως χρειάζεται μεγάλη βοήθεια. Καλύτερες επιδόσεις καταγράφηκαν από τους μαθητές στην 1<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία ενώ οι χειρότερες κατά τη 2<sup>η</sup>.

Συνεχίζοντας, διαπιστώθηκε πως η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών καταφέρνει να διακρίνει τα χαρακτηριστικά ενός θεατρικού διαλόγου (17 παιδιά) και να ξεχωρίσει τα φανταστικά από τα πραγματικά στοιχεία μιας ιστορίας (16 παιδιά) χωρίς βοήθεια.

Δυσκολίες φαίνεται να συνάντησαν οι μαθητές ως εκφωνητές δελτίου καιρού με τη αρωγή σχετικής εικόνας από μετεωρολογικό δελτίο. Οι μισοί μαθητές σημείωσαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν χωρίς βοήθεια, οι άλλοι μισοί ότι έχουν ανάγκη από λίγη βοήθεια και 3 μαθητές υποστήριξαν ότι χρειάζονται μεγάλη βοήθεια. Αν και επρόκειτο για δραματοποιημένη δραστηριότητα, το απαιτητικό λεξιλόγιο της ενότητας προξένησε προβλήματα στα παιδιά. Καλύτερες ήταν οι επιδόσεις, σύμφωνα με τους μαθητές, όταν παρουσίασαν το θεατρικό ρόλο που φαντάστηκαν ενώπιον των

συμμαθητών τους. Οι 13 απάντησαν ότι τα κατάφεραν χωρίς βοήθεια και οι 6 ότι χρειάζονται λίγη βοήθεια.

Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν από τους μαθητές για τους δύο επόμενους στόχους. Οι περισσότεροι μαθητές (14) ισχυρίστηκαν ότι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τους ήρωες της ενότητας και να δώσουν ευχάριστο ή δυσάρεστο τέλος σε μια ιστορία μαζί με την ομάδα τους και οι λιγότεροι ότι χρειάζονται λίγη ενθάρρυνση για να το καταφέρουν. Διπλάσιος είναι ο αριθμός των μαθητών (12) που δήλωσε πως μπορεί να βάλει στη σειρά τα γεγονότα μιας ιστορίας και να τη διηγηθεί, από τον αριθμό των παιδιών (6) που για να το κάνουν χρειάζονται λίγη βοήθεια. Ένας μαθητής κατέγραψε ότι έχει ανάγκη από μεγαλύτερη στήριξη.

Για τον επόμενο στόχο η πλειοψηφία των παιδιών (12) σημείωσε πως μπορεί να εκφράσει προφορικά τα επιχειρήματά της για να πείσει τους άλλους σε διάφορες περιστάσεις, λιγότεροι μαθητές (6) κατέγραψαν ότι δυσκολεύονται και χρήζουν μικρής βοήθειας, ενώ ένα παιδί σημείωσε ότι δυσκολεύεται αρκετά και χρειάζεται πολλή βοήθεια. Λιγότερες δυσκολίες ωστόσο, φαίνεται ότι αντιμετώπισαν οι μαθητές στο να δίνουν προφορικά απλές οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής. Ο μεγαλύτερος αριθμός τους (15) υποστήριξε πως δε χρειάζεται βοήθεια και μόνο 4 μαθητές είχαν ανάγκη λίγης βοήθειας.

Δεν αντιμετώπισε προβλήματα η πλειοψηφία των μαθητών στην αναδιήγηση μιας ιστορίας. Οι επιδόσεις που κατέγραψαν οι μαθητές και τις τρεις φορές που συμπλήρωσαν τα φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης, είναι παρόμοιες χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις. Αντίθετα, οριακά οι περισσότεροι μαθητές (10) δήλωσαν πως μπορούν να συγκρίνουν δυο μικρές ιστορίες μεταξύ τους χωρίς την ανάγκη βοήθειας, ενώ 8 μαθητές σημείωσαν πως χρειάζονται λίγη υποστήριξη και 1 μαθητής πολλή βοήθεια για να τα καταφέρει.

Ευκολότερο θεώρησαν τα παιδιά, σύμφωνα με τις καταγραφές τους, να συζητούν και να εκφράζουν προφορικά τη γνώμη τους για τα ρομπότ, μιας και 18 μαθητές δήλωσαν ότι το κάνουν χωρίς βοήθεια και 1 μόνο μαθητής σημείωσε ότι χρειάζεται λίγη βοήθεια. Και η προφορική παραγωγή διαφημίσεων δε φαίνεται να δυσκόλεψε τους μαθητές, αφού στην πλειοψηφία τους (15) υποστήριξαν πως τα κατάφεραν χωρίς βοήθεια, ενώ 3 παιδιά ανέφεραν πως χρειάζονται λίγη ενθάρρυνση και 1 μαθητής ότι χρειάζεται πολλή βοήθεια.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται σαφές ότι οι μαθητές εκτιμούν πως στον προφορικό λόγο ήταν πολύ καλοί στο να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά ενός θεατρικού διαλόγου και στο να παραθέτουν τη γνώμη τους για τα ρομπότ. Αντίθετα, θεωρούν ότι δεν τα πήγαν καλά όταν υποδύθηκαν τους εκφωνητές σε δελτίο καιρού. Επιπλέον, όταν αξιολογήθηκαν στην σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού κατά την 3<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 63% ότι χρειάζονται λίγη βοήθεια για να τα καταφέρουν. Η εκτίμησή τους αυτή αποδίδεται από την εκπαιδευτικό σε παρανόηση του στόχου, παρά τις επεξηγήσεις που προηγήθηκαν, επειδή εκτός από τρεις μουσουλμάνους μαθητές που δεν μπορούν ακόμη να χειριστούν σωστά την ελληνική, οι υπόλοιποι μαθητές, στον προφορικό λόγο δεν κάνουν συντακτικά ή γραμματικά λάθη σε σχέση πάντα με το ηλικιακό τους επίπεδο.

Παρατηρώντας συνολικά τα αποτελέσματα των αυτοαξιολογήσεων η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αποδίδουν σε σημαντικό βαθμό την εικόνα της τάξης της. Η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να τα καταφέρνει επαρκώς στις βασικές προφορικές γλωσσικές δεξιότητες που συμπληρώνονταν σε κάθε αξιολογική διαδικασία, χωρίς ωστόσο να διαφαίνεται μια σαφής βελτίωση ή χειροτέρευση των επιδόσεών τους κατά τη χρονική διάρκεια της εφαρμογής του portfolio.

Πίνακας 6. Παραγωγή γραπτού λόγου

Στόχοι	Αυτοαξιολογήσεις	Αξιολογικές κλίμακες		
		Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
Μπορώ να γράφω με κεφαλαίο όταν ξεκινάω μετά την τελεία,	1η	17	2	-
	2η	18	1	-
	3η	18	1	-
	4η	17	2	-
	5η	18	1	-
προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα,	1η	12	7	-
	2η	9	9	1
	3η	10	8	1
	4η	14	5	-
	5η	12	7	-
πιο μέσα όταν αλλάζω παράγραφο,	1η	11	8	-
	2η	13	6	-
	3η	11	8	-
	4η	13	4	2
	5η	13	3	3
	1η	12	6	1



να βάζω τα κατάλληλα σημεία στίξης,	2η	10	8	1
	3η	12	5	2
	4η	11	6	2
	5η	12	6	1
να τονίζω σωστά,	1η	15	3	1
	2η	17	2	-
	3η	17	2	-
	4η	16	2	1
	5η	17	2	-
ορθογραφημένα τις καινούριες λέξεις της ενότητας,	1η	6	11	2
	2η	10	9	-
	3η	5	14	-
	4η	5	13	1
	5η	8	11	-
ένα μικρό ποίημα με ομοιοκαταληξία,	1η	14	4	1
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
χαϊκού με τη βοήθεια της εικόνας που ζωγράφισα,	1η	14	4	1
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
ένα γράμμα στο Γίγαντα,	1η	16	3	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
ένα μικρό κείμενο για να περιγράψω την εικόνα που ζωγράφισα,	1η	17	1	1
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
πινακίδες με την ομάδα μου,	1η	16	2	1
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
καινούριο ρόλο για το θεατρικό «Ο χιονάνθρωπος και το κορίτσι» και να γίνω κι εγώ κομμάτι της ιστορίας,	1η	15	4	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
τη γνώμη μου και τα επιχειρήματά μου για να την υποστηρίξω,	1η	-	-	-
	2η	11	8	-
	3η	-	-	-
	4η	9	10	-

	5η	-	-	-
στη σειρά οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής,	1η	-	-	-
	2η	13	6	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
μία πρόσκληση,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	14	5	-
	4η	-	-	-
	5η	-	-	-
μια ιστορία για τη ζωή της παπαρούνας στο λιβάδι, μια φανταστική ιστορία στο διάστημα,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	15	4	-
	4η	-	-	-
	5η	12	7	-
τη δική μου εφεύρεση,	1 <sup>η</sup>	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	13	5	1
	5η	-	-	-
μια φανταστική ιστορία βασισμένη σε εικόνες,	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	15	4	-
διαφημίσεις.	1η	-	-	-
	2η	-	-	-
	3η	-	-	-
	4η	-	-	-
	5η	16	2	1

Για την αξιολόγηση της παραγωγής του γραπτού λόγου επιλέχθηκαν έξι βασικοί στόχοι που θα μπορούσαν να απευθύνονται και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, κοινοί σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης αλλά και άλλοι στόχοι που προέκυψαν από τις ενότητες που διδάχτηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή. Τα κείμενα που εξετάστηκαν και πιθανώς τοποθετήθηκαν στο portfolio των μαθητών γράφτηκαν στη σχολική τάξη και δεν ανατέθηκαν ως εργασίες στο σπίτι.

Για τον πρώτο στόχο, τη χρήση κεφαλαίου γράμματος μετά την τελεία, οι περισσότεροι μαθητές (17 ή 18) σε όλες τις αυτοαξιολογήσεις τους δήλωσαν πως θυμούνται να το κάνουν χωρίς βοήθεια και ελάχιστοι (2 ή 1) σημείωσαν ότι χρειάζονται υπενθύμιση μερικές φορές, δηλαδή μικρή βοήθεια. Ιδιαίτερα καλές

επιδόσεις κατέγραψαν οι περισσότεροι μαθητές ότι επιτυγχάνουν και στον τονισμό. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών κατέγραψε ότι τονίζει τις λέξεις χωρίς να χρειάζεται βοήθεια και μικρός αριθμός μαθητών ισχυρίστηκε ότι έχει ανάγκη από λίγη βοήθεια.

Για τους δύο αυτούς στόχους, που είναι και οι ευκολότεροι από τους κοινούς, οι μαθητές εξέφρασαν τη σιγουριά τους για την καλή τους επίδοση σε μεγάλη πλειοψηφία. Πιο δύσκολοι σύμφωνα με τις καταγραφές των μαθητών αποδείχτηκε η παραγωγή γραπτών προτάσεων με ολοκληρωμένο νόημα, η αλλαγή παραγράφων, η χρήση των σημείων στίξης και η ορθογραφία που ταλανίζουν και ταλαιπωρούν και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα, για την παραγωγή προτάσεων με ολοκληρωμένο νόημα σε όλες τις αξιολογικές διαδικασίες, εκτός από τη δεύτερη, ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών σημείωσε πως μπορεί να υλοποιήσει το στόχο χωρίς βοήθεια και ο μικρότερος ότι χρειάζεται μικρή βοήθεια. Καλύτερη επίδοση σημειώθηκε κατά την 4<sup>η</sup> αυτοαξιολόγηση (14 μαθητές) και η χειρότερη κατά την τρίτη (10 μαθητές). Στη δεύτερη αυτοαξιολόγηση ίδιος ήταν ο αριθμός των μαθητών (9) που μπορεί να γράψει προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα χωρίς βοήθεια με τον αριθμό αυτών που για να το πετύχουν χρειάζονται μικρή βοήθεια, ενώ ένας δήλωσε ότι έχει ανάγκη από μεγάλη βοήθεια.

Και για τον επόμενο στόχο που αφορούσε στη διάκριση των παραγράφων στο γραπτό λόγο οι περισσότεροι μαθητές (δεν ξεπερνούν τους 13) στο σύνολο των καταγραφών τους, υποστήριξαν ότι τα καταφέρνουν χωρίς βοήθεια και οι λιγότεροι ότι χρειάζονται βοήθεια για να τα καταφέρουν. Στην τελευταία μάλιστα αυτοαξιολόγηση τρεις μαθητές δήλωσαν ότι χρειάζονται μεγάλη βοήθεια. Παρόμοια τα αποτελέσματα και για τη σωστή χρήση των σημείων στίξης στο γραπτό λόγο. Ο μεγαλύτερος αριθμός των παιδιών στο σύνολο των καταγραφών σημείωσε ότι μπορεί να τα χρησιμοποιήσει σωστά χωρίς βοήθεια και ο μικρότερος με μικρή υποστήριξη. Σε όλες τις αυτοαξιολογήσεις τους υπήρχαν και 1 ή 2 παιδιά που υποστήριξαν ότι έχουν ανάγκη από μεγαλύτερη βοήθεια για να χρησιμοποιήσουν σωστά τα σημεία στίξης.

Οι μαθητές θεώρησαν ότι έχουν τις χειρότερες επιδόσεις στην ορθογραφία. Στην πλειοψηφία τους εκτίμησαν ότι χρειάζονται λίγη βοήθεια για να γράψουν ορθογραφημένα τις καινούριες λέξεις της ενότητας, ενώ ο μικρότερος αριθμός των παιδιών υποστήριξε ότι τα καταφέρνει χωρίς βοήθεια. Οι μαθητές εξετάζονται σχεδόν καθημερινά στην ορθογραφία και η εκπαιδευτικός έχει σχηματίσει την άποψη ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές έχουν ικανοποιητική για την ηλικία τους

επίδοση στην ορθογραφία. Μετά τα αποτελέσματα της πρώτης αυτοαξιολόγησης, η εκπαιδευτικός προσπαθούσε κάθε φορά που θα γινόταν μια αυτοαξιολόγηση να αναφερθεί στο συγκεκριμένο στόχο, παραπέμποντας τα παιδιά και στα τετράδια της ορθογραφίας τους και υπενθυμίζοντας ότι δεν αναμένεται από παιδιά της Γ΄ Δημοτικού να γράφουν χωρίς ούτε ένα λάθος στην άγνωστη ορθογραφία ή στην ορθογραφία των επαναληπτικών δοκιμασιών.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών (14) μπορεί να γράψει ένα μικρό ποίημα και ένα χαϊκού χωρίς βοήθεια, ενώ λιγότερα παιδιά (4) εκτιμούν ότι χρειάζονται λίγη βοήθεια για να τα γράψουν. Το ίδιο φαίνεται να πιστεύουν οι μαθητές και για τους επόμενους στόχους. Η πλειοψηφία (16 μαθητές) σημειώνει πως δε χρειάζεται βοήθεια για να γράψει ένα γράμμα στον Γίγαντα ή για να γράψει μια πινακίδα με την ομάδα της και λιγότεροι είναι οι μαθητές που δηλώνουν πως χρειάζονται μικρή υποστήριξη. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που αποτυπώνουν την εκτίμηση των 17 μαθητών ότι μπορούν να γράψουν χωρίς βοήθεια ένα μικρό κείμενο για να περιγράψουν την εικόνα που τα ίδια ζωγράρισαν. Όταν έπρεπε να γράψουν μια φανταστική ιστορία βασισμένη σε εικόνες του βιβλίου τους, οι 15 μαθητές δήλωσαν ότι κατάφεραν να τη γράψουν χωρίς να χρειαστούν βοήθεια, ενώ οι 4 πως χρειάστηκαν λίγη βοήθεια.

Μια ευχάριστη δραστηριότητα, η συγγραφή θεατρικού ρόλου θεωρείται από 15 μαθητές επιτυχής χωρίς τη χρήση βοήθειας και μόνο 4 μαθητές εκτιμούν ότι για να τα καταφέρουν χρειάστηκαν λίγη βοήθεια. Δυσκολίες αντιμετώπισαν και κατέγραψαν ότι χρειάζονται μικρή βοήθεια οι 8 μαθητές κατά την 2<sup>η</sup> και οι 10 κατά την 4<sup>η</sup> αξιολογική διαδικασία στο να γράψουν τη γνώμη και τα επιχειρήματά τους για να την υποστηρίξουν.

Ο ίδιος αριθμός μαθητών, 13, εκτιμά ότι χωρίς βοήθεια μπορεί να γράψει στη σειρά τις οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής και μια δική του εφεύρεση, ενώ μικρότερος είναι ο αριθμός όσων χρειάζονται λίγη βοήθεια. Παραπλήσια είναι τα αποτελέσματα για τη συγγραφή της πρόσκλησης από τα παιδιά. Τα περισσότερα, 14 παιδιά, ισχυρίστηκαν ότι την έγραψαν χωρίς ανάγκη για βοήθεια και 5 μαθητές ότι χρειάστηκαν μικρή υποστήριξη για να την ολοκληρώσουν.

Θετική ήταν η αποτίμηση των περισσότερων μαθητών και για την καταγραφή μιας ιστορίας για τη ζωή της παπαρούνας στο λιβάδι με τις μαργαρίτες. Οι 15 θεώρησαν ότι για να γράψουν την ιστορία δε χρειάστηκαν βοήθεια, ενώ 4 μαθητές είχαν ανάγκη μικρής βοήθειας για να τα καταφέρουν. Λίγο πιο δύσκολη ήταν η παραγωγή της γραπτής ιστορίας για μια φανταστική περιπέτεια στο διάστημα μιας και 12 μαθητές

κατάφεραν να τη γράψουν χωρίς βοήθεια και 7 με λίγη υποστήριξη. Δε δυσκόλεψε τους περισσότερους μαθητές η συγγραφή διαφημίσεων, αφού 16 δήλωσαν ότι μπορούν να γράψουν διαφημίσεις χωρίς βοήθεια, 2 με λίγη ενθάρρυνση και 1 με πολλή βοήθεια.

Εκτιμάται ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές ήταν αντικειμενικοί στις αυτοαξιολογήσεις τους. Κάποιοι υπερτίμησαν τον εαυτό τους στην αλλαγή παραγράφου και κάποιοι άλλοι τον υποτίμησαν στην ορθογραφία.

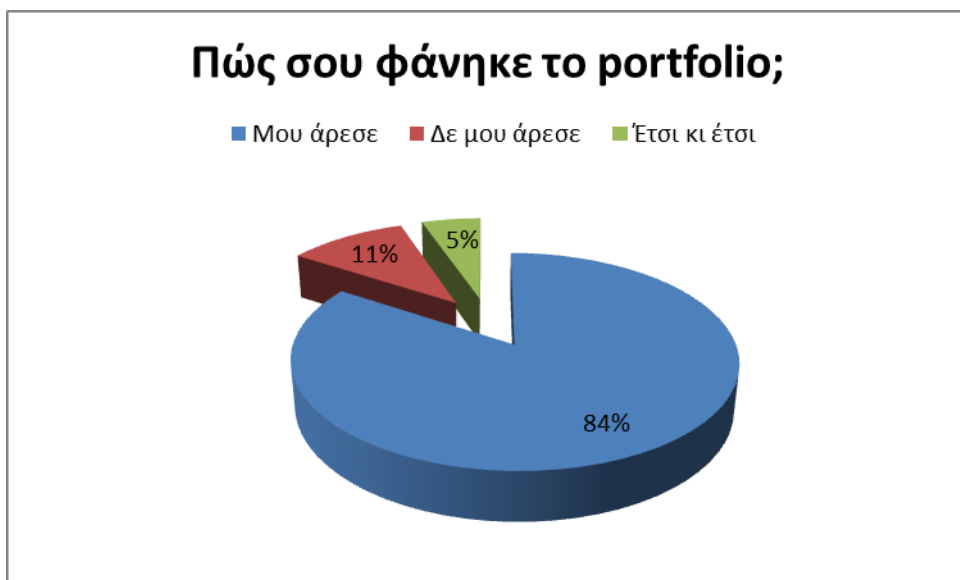
Όταν στο τέλος της πιλοτικής εφαρμογής η εκπαιδευτικός ρώτησε κάποιους από τους πολύ καλούς στην ορθογραφία μαθητές γιατί σημείωναν με λίγη βοήθεια εκείνοι είπαν: *«επειδή στην αρχή νόμιζα ότι πρέπει να είναι τέλεια η ορθογραφία, δεν καταλάβαινα την ερώτηση και μετά εγώ ήθελα να είναι τέλεια»*, *«γιατί στις δύσκολες λέξεις μπερδεύομαι λίγο»*, *«επειδή είναι λίγο δύσκολη η ορθογραφία για να τη μάθω»*, *«γιατί είναι λίγο δύσκολο όταν γράφεις άγνωστη ορθογραφία και γιατί τις ορθογραφίες τις διαβάζω παραπάνω ώρα»*, *«γιατί νομίζω στο σπίτι μαθαίνω την ορθογραφία πολύ καλά, αλλά όταν τη γράφω είμαι λίγο αγχωμένη μερικές φορές και φοβάμαι μήπως κάνω λάθος»*.

### **5.2.3 Αποτελέσματα των ανασκοπικών συνεντεύξεων**

Οι μαθητές απάντησαν συνολικά σε επτά ερωτήσεις προκειμένου να καταγραφεί η γνώμη τους για την πιλοτική εφαρμογή του portfolio στην τάξη μας.

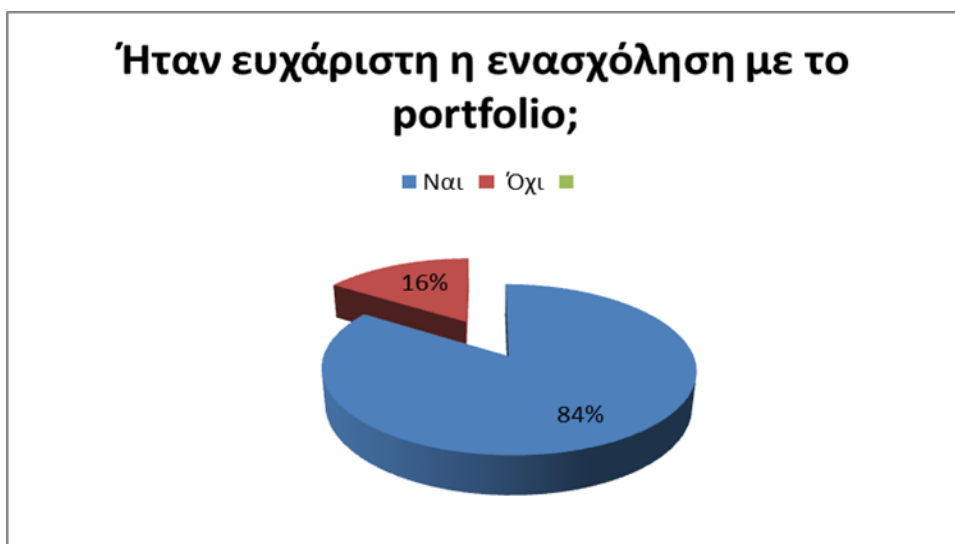
Στο πρώτο ερώτημα: *«Πώς σου φάνηκε το portfolio (ως έντυπο και ως ιδέα);»* οι μαθητές εξέφρασαν την ικανοποίησή τους. Οι περισσότεροι δήλωσαν *«Πολύ ωραίο!»*, *«Μου άρεσε πολύ!»*, *«Είναι τέλειο!»*. Δύο μαθητές είπαν ότι δεν τους άρεσε και ένας απάντησε έτσι κι έτσι.

Γράφημα 4. Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση: *«Πώς σου φάνηκε το portfolio;»*



Η ίδια ικανοποίηση εκφράστηκε και στο δεύτερο ερώτημα: «Ήταν ευχάριστη η ενασχόληση με το portfolio;». Οι 16 μαθητές απάντησαν πως ήταν ευχάριστη διαδικασία η συμπλήρωση του portfolio και μόνο τρεις είχαν διαφορετική άποψη.

Γράφημα 5. Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση «Ήταν ευχάριστη η ενασχόληση με το portfolio;



Στην ερώτηση «Τι σε δυσκόλεψε στο portfolio;» τα περισσότερα παιδιά (13) είπαν πως δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες. Οι έξι μαθητές που δυσκολεύτηκαν διευκρίνισαν τις απαντήσεις τους. «*Η μαμά έβγαζε τα φυλλάδιά μου γι' αυτό δεν μπορούσα να βάλω πολλά*», απάντησε μία μαθήτρια, «*το ότι έπρεπε να γράφω γιατί τα βάζω*» (δηλαδή το ότι έπρεπε να αιτιολογήσει την επιλογή της) απάντησε μια δεύτερη, «*δεν ήθελα κάποια πράγματα που μου άρεσαν να μένουνε στο σχολείο, ήθελα να τα δείχνω στους*

γονείς μου» απάντησε ο τρίτος μαθητής, «δεν ήξερα τι να βάλω γιατί είχα πολλές εργασίες που μου άρεσαν και έπρεπε να διαλέξω», ήταν η τέταρτη απάντηση. Δύο μαθητές απάντησαν απλά «δεν ήξερα τι να βάλω». Πρόκειται για δύο αδύναμους μαθητές, που όπως εμπιστεύθηκαν στην εκπαιδευτικό, δεν ήθελαν να καταχωρούν εργασίες οι οποίες φανέρωναν την αδυναμία τους στη Γλώσσα και ήταν οι περισσότερες, αλλά τις άριστες ή πολύ καλές εργασίες τους.

Είναι γεγονός πως οι μαθητές ήθελαν να προσθέτουν στο portfolio τους εργασίες που αποδείκνυαν την επιτυχημένη πορεία τους μέσα στην τάξη και όχι όσες είχαν διορθώσεις και παρατηρήσεις.

Στην τέταρτη ερώτηση: «Θα ήθελες να χρησιμοποιήσεις το portfolio και στα άλλα μαθήματα και σε ποια;» με εξαίρεση δύο μαθητές όλοι ήταν θετικοί. Μάλιστα είπαν πως θα ήθελαν στο portfolio τους να πρόσθεταν εργασίες από τα Μαθηματικά, την Ιστορία, τα Αγγλικά, τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά και τα Θρησκευτικά.

Γράφημα 6. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση: «Θα ήθελες να χρησιμοποιήσεις το portfolio και στα άλλα μαθήματα και σε ποια;»



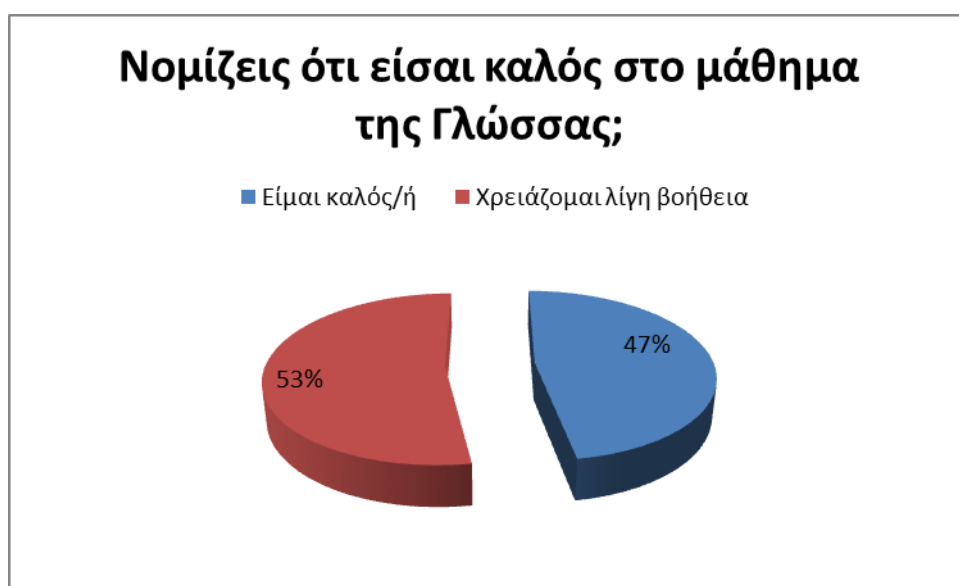
Οι δύο επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και κατά πόσο η έννοια αυτή έγινε κατανοητή από τα παιδιά.

Στην ερώτηση: «Νομίζεις πως, όταν ξεφυλλίζεις το portfolio και βλέπεις τις καταχωρήσεις σου, μπορείς να καταλάβεις αν έμαθες καινούρια πράγματα στη Γλώσσα;», όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά, θεώρησαν πως έμαθαν φέτος αρκετά

πράγματα στο γλωσσικό μάθημα και μπορούσαν να το καταδείξουν με τις καταχωρημένες εργασίες τους.

Στην έκτη ερώτηση τους ζητήθηκε να απαντήσουν για την επίδοσή τους στη γλώσσα, αν οι ίδιοι αξιολογούσαν αντικειμενικά τον εαυτό τους. Οι εννιά μαθητές απάντησαν πως είναι καλοί και οι δέκα πως χρειάζονται λίγη βοήθεια. Ανάμεσα στους μαθητές που απάντησαν πως χρειάζονται λίγη βοήθεια ήταν πέντε μαθητές που κατά την προσωπική γνώμη της ερευνήτριας είναι πολύ καλοί στο μάθημα της γλώσσας. Ζήτησα διευκρινήσεις και οι απαντήσεις που έλαβα ήταν: «είμαι καλύτερος στα μαθηματικά»(2), «όλο ξεχνάω τους τόνους», «δεν είμαι τόσο καλή στην ορθογραφία» (2).

Γράφημα 7. Απαντήσεις μαθητών στην ερώτηση «Νομίζεις ότι είσαι καλός στο μάθημα της Γλώσσας;»



Όταν ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν να συνεχιστεί το portfolio και στην επόμενη σχολική χρονιά όλοι απάντησαν καταφατικά, ακόμη και όσοι είχαν απαντήσει παραπάνω πως δεν τους άρεσε το portfolio ή ότι τους δυσκόλεψε. Από αυτούς ζήτησα διευκρινήσεις και έλαβα τις ακόλουθες απαντήσεις: «Μμ, νομίζω ότι το συνήθισα κυρία. Θέλω να έχω τις αγαπημένες μου εργασίες συγκεντρωμένες», «Είναι μια ευκαιρία για να μάθω περισσότερα» και η πιο δημοκρατική: «Αφού στους άλλους αρέσει».



## 6. Συζήτηση – προτάσεις

Ο σκοπός της εκπόνησης της πιλοτικής εφαρμογής του Portfolio σε μαθητές της Γ΄ Δημοτικού ήταν η διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στο μάθημα της Γλώσσας και πιο συγκεκριμένα της παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Από το βασικό σκοπό προέκυψαν και τέθηκαν ως στόχοι ο σχεδιασμός του portfolio, η εφαρμογή και η αξιολόγησή του στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και η αξιολόγησή του ως πρόταση για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτοαξιολόγηση.

Μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, σχεδιάστηκε το portfolio ή φάκελος εργασιών του μαθητή σύμφωνα με το πρότυπο του ευρωπαϊκού portfolio γλωσσών. Κατόπιν εφαρμόστηκε πιλοτικά για 12 περίπου εβδομάδες και ακολούθησε η επεξεργασία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του τόσο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών όσο και για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για αυτοαξιολόγηση.

Ασφαλή συμπεράσματα που προκύπτουν από το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τις ανασκοπικές συνεντεύξεις των μαθητών καταδεικνύουν την ικανοποίηση των μαθητών από το σχεδιασμό και την εφαρμογή του portfolio. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό κατά την συμπλήρωση του Γλωσσικού βιογραφικού και την εφαρμογή του portfolio γενικότερα.

Η πολύ μικρή ηλικία τους δεν βοήθησε, ωστόσο, στη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την πρόοδο στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Από τη μελέτη των φύλλων αξιολόγησης δεν αποδεικνύεται ότι οι μαθητές βελτίωσαν ή επιδείνωσαν τις δεξιότητές τους στους γενικότερους στόχους που τέθηκαν από την ερευνήτρια στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Οι στόχοι ήταν απαιτητικοί κυρίως όσον αφορά τις ικανότητες των μαθητών στο γραπτό λόγο. Στους επιμέρους στόχους τα παιδιά κατέγραψαν καλύτερες και μεγαλύτερες επιδόσεις και κυρίως στους στόχους εκείνους που συνδέονταν με ευχάριστες, δημιουργικές δραστηριότητες όπως η παρουσίαση θεατρικού ρόλου, δημιουργία πινακίδων, συγγραφή ποιημάτων κ.α..

Η ικανότητα των παιδιών για αυτοαξιολόγηση, επίσης, δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά από την πρώτη φορά που συλλέχτηκαν τα φύλλα

αυτοαξιολόγησης μέχρι την τελευταία. Οι μαθητές αρχικά θεώρησαν την αυτοαξιολόγηση μια πολύ εύκολη διαδικασία, στην συνέχεια όμως την αντιμετώπισαν με περισσότερο σκεπτικισμό που τεκμηριώνεται από το είδος των ερωτήσεων που γίνονταν στην εκπαιδευτικό. Γενικότερα, το επίπεδο της τάξης αντανακλάται στις μαθητικές αυτοαξιολογήσεις και οι περισσότεροι μαθητές επιτυγχάνουν την αντικειμενική αξιολόγηση σε μεγάλο βαθμό (κατά τη γνώμη της εκπαιδευτικού) στους περισσότερους από τους στόχους που αυτοαξιολογήθηκαν.

Διαπιστώθηκε εξάλλου μια συνέπεια στις απαντήσεις τους σε στόχους που αφορούσαν το ίδιο αντικείμενο αλλά διαφορετικές δεξιότητες. Για παράδειγμα όσοι δυσκολεύονταν στην ανάγνωση του μετεωρολογικού δελτίου, αντιμετώπισαν δυσκολίες και στην προφορική του εκφώνηση ή ο ίδιος περίπου αριθμός των παιδιών δήλωσε πως μπορεί να διαβάσει, να γράψει και να παρουσιάσει προφορικά ένα θεατρικό ρόλο.

Παρατηρήθηκε, βέβαια, αφενός μια τάση από κάποιους καλούς μαθητές που ερμήνευαν την απάντηση «χωρίς βοήθεια» ως τέλεια επιτυχία του στόχου και επέλεγαν την απάντηση «με λίγη βοήθεια». Αφετέρου διαπιστώθηκε και μια άλλη τάση από κάποιους πιο αδύναμους μαθητές που θεωρούσαν ότι «χωρίς βοήθεια» σημαίνει προσπάθεια που αμείβεται και συμπλήρωναν την απάντηση «χωρίς βοήθεια».

Σημαντικό ρόλο στις αυτοαξιολογήσεις των μαθητών ίσως να έπαιξε και ο χαρακτήρας τους, δεδομένου ότι μαθητές με μεγάλη αυτοπεποίθηση σημείωναν ότι πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις σε αντίθεση με μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση που υποτιμούσαν τις επιδόσεις τους. Τέλος, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που μερικές φορές ασυνείδητα πιέζει για τις καλύτερες επιδόσεις μπορεί να επηρέαζε την κρίση των μαθητών.

Γενικά οι καλύτεροι μαθητές υπήρξαν πολύ πιο αυστηροί και απαιτητικοί στην αξιολόγηση του εαυτού τους στις γλωσσικές δεξιότητες απ' ότι οι πιο αδύναμοι μαθητές. Μαθητές αδύναμοι που ενθαρρύνονται και επιβραβεύονται για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους δικαίως υπήρξαν πιο επεικειείς στην αυτοαξιολόγησή τους.

Η εκπαιδευτικός προσπάθησε σε όλη τη διαδικασία να είναι υποστηρικτική με τους μαθητές και να τους βοηθάει λύνοντας απορίες, διασαφηνίζοντας και επεξηγώντας ότι θεωρούσε η ίδια απαραίτητο και οτιδήποτε απασχολούσε τους μαθητές. Παρά το γεγονός ότι είχε τη σχετική θεωρητική κατάρτιση για το portfolio, είναι η πρώτη

φορά που και η ίδια το εφάρμοσε στην τάξη της και σαφώς ήταν μια πολύ χρήσιμη εμπειρία με πιθανές, ωστόσο, αστοχίες εκ μέρους της. Ο αναστοχασμός πάνω σε όλη τη διαδικασία, της έδωσε τη δυνατότητα να διαμορφώσει μια πληρέστερη και ακριβέστερη εικόνα των δυνατοτήτων των παιδιών απ' ό,τι οι τυπικές μέθοδοι αξιολόγησης.

Κατά την άποψη της ερευνήτριας η προσπάθεια των μαθητών για αυτοαξιολόγηση ήταν ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για τους περισσότερους και δεν αντιμετωπίστηκε με επιπολαιότητα. Αυτό καταδεικνύεται από τη συζήτηση που προηγούνταν κάθε φορά της συμπλήρωσης των φύλλων αυτοαξιολόγησης, από τις ερωτήσεις που υπέβαλαν οι μαθητές, αλλά και από την προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν στο ντοσιέ τους εργασίες που είχαν γι' αυτούς σημασία. Παρατηρήθηκε εξάλλου αρκετά συχνά να διαλέγονται και να εκφράζουν τον προβληματισμό τους μέσα στην τάξη σχετικά με τις επιλογές των εργασιών που σκέφτονταν να εντάξουν στο ντοσιέ τους.

Εκτιμάται ότι όλη η διαδικασία φανέρωνε μια πιο υπεύθυνη στάση των περισσότερων παιδιών τόσο απέναντι στις δικές τους εργασίες όσο και στις εργασίες συμμαθητών τους αλλά και στις ομαδικές εργασίες. Αισθάνονταν ότι ο ρόλος τους αναβαθμιζόταν στη σχολική αίθουσα, αφού η γνώμη τους αποτυπώνονταν και αποδεικνύονταν με τις εργασίες τους, και ένιωθαν υπολογίσιμοι και σημαντικοί στην αξιολογική προσέγγιση. Το γεγονός, ότι επέλεξαν από μεγάλο αριθμό εργασιών αυτήν που θεωρούσαν αξιόλογη και ιδιαίτερης σημασίας γι' αυτούς καταδεικνύει την δραστηριοποίησή τους και την ενεργοποίηση της κριτικής τους σκέψης.

Θετική καταγράφεται για το σύνολο της πιλοτικής εφαρμογής η επιρροή των μαθητών που ήταν από την αρχή δεκτικοί, έδειξαν ενδιαφέρον και τους κέρδισε η διαδικασία της εφαρμογής του portfolio και της συμπλήρωσης του ντοσιέ. Συνέβαλε στο να ξεπεραστεί το πρόβλημα που παρουσιάστηκε τις πρώτες φορές στην αιτιολόγηση της επιλογής των εργασιών, από λίγους ευτυχώς μαθητές, οι οποίοι τελικά άρχισαν να αντιγράφουν τη θετική προς το portfolio συμπεριφορά.

Η αξιολόγηση με τη συμβολή του portfolio δεν προκάλεσε το άγχος της βαθμολόγησης στους μαθητές που το αντιμετώπιζαν περισσότερο σαν μια ευχάριστη δραστηριότητα, εφόσον προσέθεταν όποια εργασία τους άρεσε και είχε σημασία για αυτούς. Άλλωστε η αξιολογική κλίμακα που επιλέχτηκε δεν παρέπεμπε τα παιδιά στο παραδοσιακό, αυστηρό, αριθμητικό σύστημα βαθμολόγησης.

Συνάμα, προέκυψε το ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της αξιολόγησης των μαθητών με βάση το portfolio, καθώς ο κάθε φάκελος είχε διαφορετικό περιεχόμενο και αποκάλυπτε μια διαφορετική πλευρά των ενδιαφερόντων, των γνώσεων, των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών. Για παράδειγμα άλλοι μαθητές είχαν εντάξει στο ντοσιέ τους σχεδόν όλες τις εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου και ελάχιστες εργασίες γραμματικής, άλλοι επέλεξαν περισσότερες ζωγραφιές και αντιγραφές και κάποιοι άλλοι ασκήσεις από όλο το φάσμα των γλωσσικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον οι μαθητές επέλεξαν τις εργασίες τους με βάση την προσωπική τους ικανοποίηση από την επίδοσή τους. Εργασίες με πολλές διορθώσεις και λάθη δεν εντάχθηκαν στο portfolio. Δεν ήταν εύκολο επομένως τα αξιολογικά στοιχεία που καταχωρήθηκαν στα portfolios να αναλυθούν, να ταξινομηθούν ή να αθροιστούν για να παρουσιάσουν από μόνα τους την μεταβολή της επίδοσης των μαθητών.

Ο χρόνος που απαιτήθηκε για την ενημέρωση των μαθητών για το portfolio και τη συμπλήρωση του Γλωσσικού Βιογραφικού ήταν αρκετός (περίπου 8 ώρες) και καλύφθηκε από τις ώρες της ευέλικτης ζώνης. Η συμπλήρωση του ντοσιέ χρειαζόταν συνήθως μισή διδακτική ώρα την εβδομάδα και χρησιμοποιήθηκε και πάλι η ώρα της ευέλικτης ζώνης που για τη Γ' τάξη προβλέπεται να διδάσκεται 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Όπως προαναφέρθηκε, πριν την κάθε αυτοαξιολόγηση γίνονταν απ' την εκπαιδευτικό οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις και ακολουθούσε η αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Η διαδικασία αυτή διαρκούσε λιγότερο χρόνο από τη διαδικασία συμπλήρωσης του ντοσιέ. Αν και οι μαθητές συνήθως είχαν αποφασίσει κατά την διάρκεια της εβδομάδας ποιες εργασίες θα συμπεριλάβουν στο portfolio τους, έπρεπε να μοιραστούν τα portfolio από το χώρο φύλαξης στα παιδιά και κατόπιν οι μαθητές να βρουν και να αφαιρέσουν από την τσάντα τους τις εργασίες που ήθελαν. Ακολουθούσε η πιο χρονοβόρα διαδικασία, δηλαδή η καταγραφή των εργασιών, η αιτιολόγηση της επιλογής των εργασιών και η ταξινόμησή τους, καθώς κάποιοι μαθητές χρειάζονταν διαρκή βοήθεια και καθοδήγηση. Στο τέλος της διαδικασίας οι μαθητές, βοηθοί τάξης, τοποθετούσαν και πάλι τα portfolios στην θέση φύλαξης.

Οι μαθητές της Γ' τάξης αφιέρωναν χρόνο από την ευέλικτη ζώνη στο portfolio. Το πρόβλημα χρόνου θα ήταν ίσως μεγαλύτερο για τις μεγαλύτερες τάξεις, που τα παιδιά είναι ωριμότερα για μια τέτοια διαδικασία, όμως έχουν μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων και έχει αφαιρεθεί η ευέλικτη ζώνη από το πρόγραμμά τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι είναι μεγάλος ο αριθμός των διδακτικών

ωρών που χάνονται και για άλλες δραστηριότητες του σχολείου (εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις, σχολικές γιορτές κ.α.).

Παρά τα λάθη, τις αστοχίες, τις πιθανές παραλείψεις, η πιλοτική εφαρμογή του portfolio στην τάξη μας κύλησε ομαλά. Η εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να γνωρίσει περισσότερα πράγματα για τους μαθητές και για τον τρόπο σκέψης τους, τις οργανωτικές τους ικανότητες, τις ανασφάλειές τους, τις γνώσεις, τις ελλείψεις, τους προβληματισμούς και τις ευαισθησίες τους και έτσι να μπορέσει να αναπροσαρμόσει τους στόχους της διδασκαλίας της όταν έκρινε ότι αυτό χρειαζόταν, να ενθαρρύνει και να στηρίξει τους μαθητές της και γενικά να αναστοχαστεί για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας. Εάν ο χρόνος της εφαρμογής ήταν μεγαλύτερος, πιθανόν και τα αποτελέσματα να ήταν θετικότερα και ασφαλέστερα δεδομένου ότι η εφαρμογή σταμάτησε όταν οι μαθητές εξοικειώθηκαν με αυτήν.

Αποτιμώντας γενικότερα τη διαδικασία και παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν, η εκπαιδευτικός τη θεωρεί χρήσιμη για το δημοτικό σχολείο, που είναι απαλλαγμένο από το βάρος των εξετάσεων που αγχώνουν και κουράζουν συναισθηματικά τους μαθητές. Ο συνδυασμός του portfolio με τις τυπικές-παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, θα μπορούσε να συμβάλλει σε μια πιο έγκυρη αξιόπιστη και πολυδιάστατη αξιολογική διαδικασία. Το portfolio θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για το μάθημα της Γλώσσας αλλά και για τα Μαθηματικά, τη Φυσική, την Ιστορία, αρκεί να υπάρχει πρόβλεψη για το χρόνο που θα αφιερώνεται για τη συμπλήρωσή του.

Χρήσιμη θα μπορούσε να αποβεί και η εμπλοκή των γονέων στην αξιολόγηση με τη βοήθεια του portfolio. Θα μπορούσαν να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών από κοινού με τον εκπαιδευτικό και να συνεργάζονται για την ανάληψη δράσεων, για την παροχή συντονισμένης με την εκπαιδευτικό υποστήριξης στο παιδί αν αυτό κρινόταν αναγκαίο.

Για την εφαρμογή του portfolio, πρωταρχικής σημασίας είναι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεν αρκεί απλά η αποσπασματική, θεωρητική ενημέρωση. Απαιτείται η μεθοδική τους προετοιμασία με παράλληλη χρήση υλικού και παραδειγμάτων από την εφαρμογή του portfolio σε άλλες χώρες, αλλά και με την αξιοποίηση των εμπειριών από εκπαιδευτικούς που το έχουν εφαρμόσει για μεγάλο χρονικό διάστημα στην τάξη τους.

Η εισαγωγή των ηλεκτρονικών μέσων στα σχολεία τα τελευταία χρόνια και η κατάρτιση των περισσότερων εκπαιδευτικών σε αυτά, θα διευκόλυνε και την

ενημέρωσή τους για το ηλεκτρονικό portfolio (e-portfolio) που χρησιμοποιείται ήδη σε πολλά σχολεία του εξωτερικού.

Η πιλοτική εφαρμογή του portfolio θα μπορούσε να προταθεί από τους αρμόδιους για την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας σε κάποια σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μια διετία τουλάχιστον, ώστε να υπάρξουν ασφαλέστερα και εγκυρότερα αποτελέσματα από την εφαρμογή του στο ελληνικό σχολείο.

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως και το portfolio, συνδέονται άμεσα με την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας. Για να υλοποιηθεί η ανατροφοδοτική διαδικασία δεν αρκεί απλά η επιμόρφωση και η καλή διάθεση του εκπαιδευτικού της τάξης. Είναι απαραίτητη η μείωση της διδακτικής ύλης των σχολικών μαθημάτων και η ομαλή, εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και των τμημάτων υποδοχής, ώστε να μπορέσουν να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα οι μαθητές που το έχουν ανάγκη και κατ' επέκταση και οι δάσκαλοι.

Για να ενταχθεί ο φάκελος εργασιών του μαθητή στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να εγκαταλειφτεί ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός του και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη γνώση, να σκέφτονται κριτικά και να συνεργάζονται αρμονικά και αποδοτικά.

## 7. Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

-Αρβανίτης Ν., 2007, Ο Φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή, *‘Επιστημονικό Βήμα’*, τ.6, Μάρτιος, 169-181. Ανακτήθηκε στις 29/09/2017 από την [https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/an\\_portfolios.pdf](https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/an_portfolios.pdf)

-Ανδρεαδάκης Ν, Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών-Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε στις 29/09/2017 από την [https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12193/mod\\_resource/content/0/3.%CE%95%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12193/mod_resource/content/0/3.%CE%95%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AD%CF%82%20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf)

-Βαϊραμίδου-Δημοπούλου Σ., 2001, Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή ως προϋπόθεση για τη διερεύνηση της σχέσης του ρόλου του εκπαιδευτικού με το μάθημα των Θρησκευτικών, *‘Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών’*, τ.104-105 Α΄-Β΄, 89-119. Ανακτήθηκε στις 25/02/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/8820/9046>

-Βαλλιανάτος Α., Γριζοπούλου Ο. Διαμαντής Φ., Νευροκοπλής Α., Παναγάκης Α., Στριλίγκας Γ., Ταμβάκης Π., 2014, *Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου*, ΥΠΑΙΘ, ΙΕΠ, Αθήνα

- Βαρσαμίδου Αθηνά, Ρες Γιάννης, 2007, ‘Αυθεντική Αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση’, *2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό συνέδριο Γλώσσα Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007* (σ.1-10), Ιωάννινα. Ανακτήθηκε την 10/02/2018 [https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/va\\_rg\\_portfolios.pdf](https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/va_rg_portfolios.pdf)

-Βουρδισλής Νικόλαος, Αυγερινού Μαρία, 2012, Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου project στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Αγωγή Υγείας, *‘Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων’*, 137,

116-120, Ανακτήθηκε στις 26/10/17 από την <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/issue/view/393>

-Γαβριηλίδου Ζ., Σφυρόερα Μ., Μπεζέ Λ., 2006, *Γλώσσα Β' Δημοτικού Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

-Γιαννικόπουλος Γ., Γκυρτής Κ., Ζωγράφου Ε., Ζώτος Ι., Κότσιρα Α., Κωστοπούλου Χ, Μητσάκη Ε., Νίκα Μ., Οικονόμου Α., Παπαστάμου Ι., Ρουσάκης Ι., Σαμαρά Α., Σοφού Ε., Στελλάκου Β, Στεφάτου Η., Ταμπάκη Σ., Τρίγκα Δ., Φαντάκη Γ., Φέρμελη Γ., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-Διαδικασία αυτοαξιολόγησης*, Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, Μεθοδολογία και Εργαλεία, Φάκελος Παραδειγμάτων ερευνητικών εργαλείων, Ι.Ε.Π., Δεκέμβριος 2012, ανακτήθηκε στις 23/02/2018 από

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/iep\\_pdf%20Dec\\_2012/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20-%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20-%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf)

%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf

-Γουργιώτου Ε., Σχέδια εργασίας, Η μέθοδος project στο νηπιαγωγείο, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, ppt Ανακτήθηκε στις 26/10/17 από την [https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/14140/mod\\_resource/content/1/9%CE%B2.%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/14140/mod_resource/content/1/9%CE%B2.%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%B1%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf)

-Γρίβα Ε., 2017, Από τις Τυπικές στις Εναλλακτικές μορφές Αξιολόγησης, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, ppt.

-Γρόσδος, 2015, 'Alternative evaluation forms of students the opinions of teachers and parents. Empirical study, Διαδικτυακό περιοδικό 'PRIME', τεύχος 2, 42-53. Ανακτήθηκε στις 03/03/2018 από

[http://prime.teilar.gr/papers/vol8\\_issue2\\_2015/Grosdos.pdf](http://prime.teilar.gr/papers/vol8_issue2_2015/Grosdos.pdf)

-Δενδρινού, Κακαβά, 2013, *Ξερόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*, Ε.Κ.ΠΑ., Αθήνα.

-Δερβίσογλου, Ολμπασάλη, 2016, 'Η εκπαιδευτική αξιολόγηση: Μορφές και δυνατότητες', *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό υλικό*,



*Αναλυτικά Προγράμματα*, 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο-Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016, 106-120, Πάτρα, 2016. Ανακτήθηκε την 20/02/2018 από <http://thraki.inpatra.gr/wp-content/uploads/2016/07/thraki2016final.pdf>

-Δημητρόπουλος, Ε., 2003, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή, 7η έκδοση, Αθήνα, Γρηγόρης.

- Δουκάκης, Σ. 2006, ' Η συνεισφορά των φακέλων εργασιών (portfolios) και των e-portfolios στη διδασκαλία Μαθηματικών εννοιών στο Λύκειο', Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας Η Διδασκαλία των Μαθηματικών στο Λύκειο, Βαρβάκειος Σχολή, Αθήνα, σ. 115-122. Ανακτήθηκε στις 20/03/2018 από την [https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/sd\\_portfolios\\_varvakeios.pdf](https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/sd_portfolios_varvakeios.pdf)

-Ιντζίδης Ε., Παπαδόπουλος Α., Σιούτης Α., Τικτοπούλου Α., 2006, Τα απίθανα μολύβια, Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου Μεθοδολογικές οδηγίες, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

- Καγκά Ε., Ευρωπαϊκό portfolio Γλωσσών για Μαθητές 6 με 9 ετών. Ανακτήθηκε την 30/10/2017 από την [3pek.att.sch.gr/docs/eisagogiki/stavrou/portfoliodim.doc](http://3pek.att.sch.gr/docs/eisagogiki/stavrou/portfoliodim.doc)

- Καγκά Ε., 2010, *Οδηγός εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών στο Δημοτικό σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα. Ανακτήθηκε την 30/10/2017 από την [http://www.pi-schools.gr/lessons/french/odigos\\_efarmogis\\_web\\_20-09-2010.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/french/odigos_efarmogis_web_20-09-2010.pdf)

- Καγκά Ε., 2006, *Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Council of Europe. Ανακτήθηκε στις 30/10/2017 από την

<http://users.sch.gr/vamvaka/el-portfolio-multilanguage-mean/?lang=gr>

-Καγκά Ε., 2003, *Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών για μαθητές 12-15 ετών στην Ελλάδα*, Council of Europe. Ανακτήθηκε την 30/03/2018 από την [http://www.pi-schools.gr/lessons/french/portfolio\\_gymnasiou.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/french/portfolio_gymnasiou.pdf)

-Καγκά, Ε., 2006, 'Διευρύνοντας τους ορίζοντες μέσα απ' τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση', *Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές*, Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 31-35, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2002.

-Καγκά Ε, 2013, Το πρώτο μου Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 12/03/2018 από την <http://docplayer.gr/1417141-To-prto-moy-eygpaiko-portfolio-glssn.html>

- Καλδή Σταυρούλα, 2013, Διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της εφαρμογής της μεθόδου project. Ανακτήθηκε στις 15/10/2017 από την [http://roma.pre.uth.gr/main/sites/default/files/kaldi\\_diaforopoiimeni\\_kai\\_project.pdf](http://roma.pre.uth.gr/main/sites/default/files/kaldi_diaforopoiimeni_kai_project.pdf)
- Καπετανίδου Μ., 2010, 'Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής, ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών', *Εφαρμοσμένη Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)*, τόμος 3, Τεύχος 1. Ανακτήθηκε στις 29/09/2017 από την [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_ejournal/efarmpaid.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html).
- Καραβίδα Μαρία, 2010, 'Παρουσίαση Δραστηριοτήτων Αξιολόγησης στα Πλαίσια ενός Σχεδίου Εργασίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση', *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ. Π.Ε., Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ανακτήθηκε στις 28/10/17 από την [http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/Synedria\\_3\\_Sx\\_Progr/Karavida.pdf](http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/Synedria_3_Sx_Progr/Karavida.pdf)
- Κασιμάτη Κ., 2014, 'Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα'. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου, (Επιμ.). *Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Διεθνούς συνεδρίου Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* τόμος Α, 17-20, Αθήνα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Αθήνα, ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.
- Κασσωτάκης Μ., 1990, *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, 3<sup>η</sup> έκδοση, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κασσωτάκης Μ., 2013, *Η αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., 2008, *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 20/11/2017 από [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book5.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf)
- Κουλουμπαρίτση Α., Ματσαγγούρας Η., 2004, Φάκελος Εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδης Π. και Μαυροειδής Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Α', 55-83, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κροκίδη Ε. , 2011, Μέθοδος Project. Πως θα το εντάξουμε στη Δραστηριότητα : Σχολική και κοινωνική ζωή των πιλοτικών προγραμμάτων; *InSlideShare*.

Δημοσιεύτηκε στις 05 Οκτωβρίου 2011. Ανακτήθηκε στις 28/10/2017 από την <https://www.slideshare.net/sidarieva/project-9560952>

-Κωνσταντίνου Χ., 2002, 'Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

-Κωνσταντίνου Χ., 2007, *Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα.

-Λεξικό δοκιμασιολογίας, 2013, Κέντρο ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 04/03/2018 από <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=149>

-Λουκέρης Δ., Μαντάς Π., Μέλλα Α., 2010, 'Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του', *Μέντορας*, τ.12, 77-86, 21/04/2010. Ανακτήθηκε στις 12/12/2017 από την [http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor\\_12.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf)

-Μανωλάκος Π., 2010, 'Η αξιολόγηση του μαθητή', *Εφαρμοσμένη Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)*, τόμος 3, Τεύχος 1, ανακτήθηκε στις 24/01/18 από [http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_ejournal/efarmpaid.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html)

-Μαρκαντωνάκης Σ., 2013, Το Ευρωπαϊκό Portfolio Γλωσσών στο Δημοτικό Σχολείο, *issue.com*, 21 Μαΐου . Ανακτήθηκε στις 23/04/2018 από την <https://issuu.com/stemar/docs/portfolio>

-Μαστροθανάσης Κ., Κατσιφή Σ., Ζουγανέλη Α., 2015, *Παρεμβατικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης στον γραπτό λόγο. Οδηγός εκπαιδευτικού & διδακτικό υλικό, Σύγχρονη Έκφραση*, Λιβαδειά, Ebook. Ανακτήθηκε στις 08/01/2018 από <https://issuu.com/sillogosekpaideytikwnthivas/docs/mastrothkatsifizouganelifinalbook>

-Μαυρομάτης Ι., Ζουγανέλη Α., Φρυδά Ε. Λουκά Σ.(2016), 'Αξιολόγηση του μαθητή' στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 2004-2011*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 241-280. Ανακτήθηκε την 10/11/2017 από την [http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_def\\_t\\_ekp\\_poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_241\\_280.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp_poiot_ekp_erevn/s_241_280.pdf)

-Μαυρομάτης Ι., 2007, 'Αξιολόγηση του μαθητή' στο *Θέματα Εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

- Νίκα Μ., Βεκρής Ε., Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν., Δάντη Α., Στυλιανού Ι., Κότσιρα Α., Οικονόμου Α., Παπαδημητρίου Ε., Παπασταυριανίδου Γ., Σοφού Ε., Στράντζαλος Α., Τσάφος Β., Τσιαγκάνη Θ., *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο*, 2017, Τεύχος Α΄ Περιγραφική Αξιολόγηση και μεθοδολογία, Ι.Ε.Π. του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20/12/17 από [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_K\\_yklos/Evaluation/2017/3a\\_Perigrafiki\\_GYMNASIO.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_K_yklos/Evaluation/2017/3a_Perigrafiki_GYMNASIO.pdf)
- Νικολούδη, 2013, Portfolio:Φάκελος Αξιολόγηση του παιδιού, Θεωρητικό πλαίσιο *Νηπιαγωγοί Αρκαδίας*, 22 Νοεμβρίου 2013. Ανακτήθηκε την 20/01/2018 από <http://nipiagogoiarkadias.blogspot.gr/2013/11/portfolio.html>
- Ντολιοπούλου Ε., Γουργιώτου Ε, 2008, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*, Gutenberg, Αθήνα.
- Παπαδημητρίου Α, 2015, Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φάκελος αξιολόγησης μαθητή (Portfolio) στο Νηπιαγωγείο, *Scientific Journal Articles CVP Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 30/03/18 από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/papadimitriou-artemis/papadimitriou-artemis-evaluation-in-educational-process-portfolio-in-kindergarten.htm>, Αθήνα, 06/04
- Παπαδημητρίου Σ., 2013, Ευρωπαϊκό portfolio ξένων Γλωσσών, Ανακτήθηκε στις 13/04/2018 από την [https://www.pdv.org.gr/img/e5bf4a4a03e320ed76cf2ca68fa5b4c0Papadimitriou\\_Portfolio.pdf](https://www.pdv.org.gr/img/e5bf4a4a03e320ed76cf2ca68fa5b4c0Papadimitriou_Portfolio.pdf)
- Παπούλη Ελένη, 2016, 'Η χρήση των ημερολογίων αναστοχασμού στην εκπαίδευση των φοιτητών στις επιστήμες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας: Μια προσέγγιση στα πλαίσια των κανόνων της επαγγελματικής ηθικής και δεοντολογίας'. *Το βήμα του Ασκληπιού*, τόμος 15, τεύχος 1, 1-14, Ιανουάριος Μάρτιος 2016. Ανακτήθηκε στις 12/01/2018 από την [http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2016/VOLUME%2001\\_16/VA\\_SP\\_1\\_15\\_01\\_16.pdf](http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2016/VOLUME%2001_16/VA_SP_1_15_01_16.pdf)
- Παρασκευόπουλος Κωνσταντίνος, 2008, Εφαρμογή της μεθόδου Project σε ένα Πρόγραμμα επαγγελματικού προσανατολισμού. Ανακτήθηκε στις 15/10/2017 από την [berip-pakeep.cti.gr/mahara/artefact/file/download.php?file=4973&view=996](http://berip-pakeep.cti.gr/mahara/artefact/file/download.php?file=4973&view=996)
- Πενέκελης Κ., Γρίβα Ε., 2013, Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου,

Ολυμπιάς, τομ.25, 186-212, 25 Νοεμβρίου 2013, Ανακτήθηκε στις 10/01/2018 από την <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/25020>

-Πετροπούλου Ουρανία, Κασιμάτη Κατερίνα, Ρετάλης Συμεών, 2015, *Σύγχρονες μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*, ΣΕΑΒ, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

-Πηλείδου Κωνσταντίνα, 2016, Ημερολόγιο Αναστοχασμού (Reflective Journal) Ανακτήθηκε στις 23/02/2018 από <https://pileidou.files.wordpress.com/2016/01/imerologio-anastochasmou1.pdf>

-Πολυζώη Γεωργία, 2012, 'Η δυναμική της Αυτοαξιολόγησης και ο Μαθητής: Συνοπτική Θεώρηση', Πρακτικά Συνεδρίου Β΄τόμος, Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή Συμμετοχή *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, 11-13 Μαΐου*, 775-780, Ε.Κ.Π.Α.

-Ρεκαλίδου Γ., 2011, *Η Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση*; Πεδίο, Αθήνα.

-Ρεκαλίδου Γ., Ζάνταλη Θ., & Σοφινίδου Μ, 2010, Η Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση το Φάκελο Εργασιών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38, 29/07/2010, Ανακτήθηκε στις 10/03/2018 από την <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos16/022-038.pdf>

-Ταρατόρη Ε., 2013, *Σχολική αξιολόγηση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

-Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2003, *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

-Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., 2005, *Σχεδιασμοί Μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου*, β΄έκδοση, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

-Τοφαρίδου Φ., Ευρωπαϊκό Πορτφόλιο Γλωσσών, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Συμβούλιο της Ευρώπης, Για έφηβους 12-15 χρόνων, Οδηγός προς τους εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε την 13/04/2018 από την <http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc3710b.pdf>

-Τρανταφύλλου Α., 2006, 'Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και η Αξιολόγηση στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας', *Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δεδομένα και Προοπτικές*, Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 129-135, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2002.

- Τσαγγαρή Ν., Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, 1-11, Ανακτήθηκε στις 29/10/17 από [http://rcel2.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5\\_Dina\\_Tsagari\\_periodical.pdf](http://rcel2.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf)
- Τσαγγαρή Ν. 2016, Αξιολόγηση με χρήση ημερολογίου, 46-67. Ανακτήθηκε στις 23/02/2018 από <http://www.kee.gr/attachments/file/2512.pdf>
- Τσακίρη Δ., Καπετανίδη Μ., Τσατσαρώνη Α., Κούρου Μ., Μαυρίκης Γ., Δημόπουλος Κ., Τζιμογιάννης Α., Σιόρεντα Α., Χατζηνικήτα Κ., Αναγνωστοπούλου Β., 2007, *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Ο.Ε.Π.ΕΚ., Αθήνα.
- Τσούτσου Δ., Μπέρτσου Σ, 2013, 'Πειραματική Μελέτη για την Αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Φακέλου Επιτευγμάτων (E-Portfolio) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση', *7<sup>ο</sup> Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής, Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Προκλήσεις και Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, 12-14 Απριλίου 2013.
- Φοινικιανάκης Δ., Η αξιολόγηση ως μέσο ενδυνάμωσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, 207-228, Δεκέμβριος 2010.
- Φραγκάκη Μ., 2007, 'Μεθοδολογική Προσέγγιση του Κριτικού-Χειραφετικού Παραδείγματος, Η Μέθοδος project'.
- Φωτιάδου Τ., 2001, 'Το portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 128-138, 17 Ιουλίου 2001, Ανακτήθηκε στις 8/10/2017 από την [https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ft\\_portfolio.pdf](https://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ft_portfolio.pdf)
- Φωτίου Π., 2014, 'Η εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη.' Επιμ. Κατσαρού & Λιακοπούλου. *Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστώντων μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 20/02/18 από την [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/27-a5-fwtiou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/27-a5-fwtiou?showall=1)
- Χατζηνικολάου Σ. (χ.χ), 'Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή/τριας. Μια απόπειρα δημιουργίας ενός συνδυαστικού μοντέλου αξιολόγησης', *SlidePlayer*. Ανακτήθηκε στις 22/03/18 από <http://slideplayer.gr/slide/2030317>

## Ξένη Βιβλιογραφία

- Charters E., 2003, ‘ The Use of Think-aloud Methods in Qualitive Research An Introduction to Think-aloud Methods’, Brock Education, Vol. 12, No. 2, 2003 Ανακτήθηκε στις 22/12/2017 από την <https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/view/38>
- Cox J., ‘Teaching Strategies: Think alouds’, TeachHUB.com. Ανακτήθηκε στις 10/02/18 από <http://www.teachhub.com/teaching-strategies-think-alouds>
- Nielsen Jakob, 2012, ‘Thinking Aloud: The #1 Usability Tool’, NN/g Nielsen Norman Group, 16 Ιανουαρίου 2012. Ανακτήθηκε στις 15/02/2018 από την <https://www.nngroup.com/articles/thinking-aloud-the-1-usability-tool/>
- Wikipedia, free encyclopedia, ‘Think aloud protocol’, τελευταία ενημέρωση 01/08/17, Ανακτήθηκε στις 10/02/18 από την [https://en.wikipedia.org/wiki/Think\\_aloud\\_protocol](https://en.wikipedia.org/wiki/Think_aloud_protocol)
- ‘Think alouds’, Adlit.org Classroom strategies, Ανακτήθηκε στις 10/02/18 από την <http://www.adlit.org/strategies/22735/>
- ‘Think-aloud strategy’ *Teacher Vision* χ.χ. Ανακτήθηκε στις 08/01/2018 από την <https://www.teachervision.com/think-aloud-strategy>

## Πηγές

- Π.Δ. 8/1995-ΦΕΚ 3/Α/10.1.1995, άρθρο 1, ‘Έννοια και σκοπός της Αξιολόγησης’. Ανακτήθηκε στις 18/03/2018 από την [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Axiologisi\\_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%208%20-1995-%20FEK.%203%20-A-%2010-1-95.pdf)
- Π.Δ. 86/2001-ΦΕΚ73/Α/12.4.2001, άρθρο 9, ‘Φάκελος επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών’.
- ΦΕΚ 303/Β/13-03-2003, ‘5. Αξιολόγηση του μαθητή’

## **8. Παραρτήματα**

### **Παράρτημα Α: Portfolio**



# Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio)

Μίκυ, τι λες να  
είναι το portfolio;  
Πάμε να δούμε;

Γιατί όχι;  
Πάμε!



Η φωτογραφία μου

Η υπογραφή μου  
.....

Το αποτύπωμά μου

Ξεκινώ να συμπληρώνω  
το portfolio μου στις  
.....

Ας βγάλουμε κι εμείς μια  
φωτογραφία Μίκυ μου....  
**Έτοιμος:**



Το δικό μου portfolio είναι ο προσωπικός μου φάκελος!!! Περιέχει το γλωσσικό βιογραφικό μου και το ντοσιέ μου.

Ελάτε να σας εξηγήσω...

Στο Γλωσσικό βιογραφικό θα σας πω:

ποιος/α είμαι

τις  
εμπειρίες/επαφές  
μου με τις άλλες  
γλώσσες

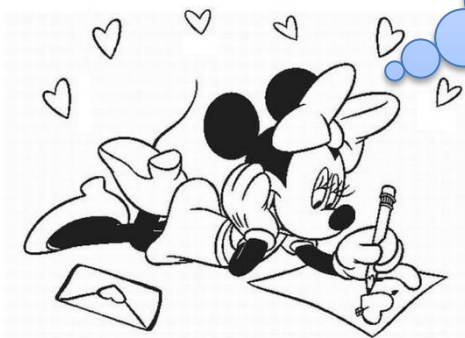
πως μου αρέσει να  
μαθαίνω καινούρια  
πράγματα στο  
μάθημα της γλώσσας

τι μου αρέσει  
περισσότερο στο  
μάθημα της γλώσσας

που τα καταφέρνω  
καλύτερα στη  
γλώσσα

Το ντοσιέ μου μοιάζει με ένα συρτάρι όπου κρατάω τις αγαπημένες μου εργασίες.

Θα φτιάξω κι εγώ  
ντοσιέ για να  
βάζω τα γράμματα  
που μου στέλνεις



# ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

Ποιος/α είμαι:

Ευτυχώς εμένα  
όλοι με ξέρουνε!



Όνομα.....

Επίθετο: .....

Γεννήθηκα στις .....

και είμαι ..... χρονών.

Φέτος πηγαίνω στην ..... τάξη.

Στην οικογένειά μου είμαστε ..... άτομα.

Οι καλύτεροι φίλοι/φίλες μου είναι

.....

Το παιχνίδι που μου αρέσει περισσότερο

είναι .....



Να και η παλιοπαρέα!!!  
Δεν τους αλλάζω με  
τίποτα!

Παίζουμε τόσο  
ωραία μαζί!

## Το γλωσσικό μου πορτρέτο

- η μητρική μου γλώσσα/ οι μητρικές μου γλώσσες είναι .....
- .....
- η γλώσσα/ οι γλώσσες που μιλώ στο σπίτι είναι .....
- .....
- η γλώσσα/ οι γλώσσες που μαθαίνω στο σχολείο είναι .....
- .....

Πορτρέτο; Λες να με ζωγραφίσει κανείς; Ευτυχώς φοράω το καλό μου φουστάνι.





# Θέλετε να μάθετε περισσότερα πράγματα για μένα:

οι καλύτεροι  
φίλοι/φίλες μου  
είναι.....

το αγαπημένο μου  
ζωάκι το λένε  
.....

το αγαπημένο μου  
παιχνίδι  
είναι.....

Μου αρέσει πολύ να  
τρώω .....

Το μάθημα που μου  
αρέσει περισσότερο  
είναι .....



Εμείς αγαπάμε τον  
Πλούτο και τρελαινόμαστε  
για φρούτα και λαχανικά!



## Η επαφή μου με άλλες γλώσσες

Γλώσσες που γνωρίζω:

Μη ξεχάσεις να βάλεις ✓ παρακάτω



γλώσσα που γνωρίζω	πόσο καιρό μαθαίνω αυτή τη γλώσσα:	πού μαθαίνω αυτή τη γλώσσα; στο σπίτι; στο σχολείο; αλλού;	σ' αυτή τη γλώσσα θα ήθελα να μπορώ να:



Έχω ταξιδέψει στις παρακάτω χώρες:

.....

Εκεί οι άνθρωποι μιλούσαν .....

.....



Έχω φίλους που είναι από άλλες χώρες



και μαζί τους μιλάω

Περισσότερο από όλες τις ξένες γλώσσες

μου αρέσει



Χρησιμοποιώ άλλες γλώσσες	Σημειώνω με γ	Σε ποια γλώσσα το κάνω
όταν παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια		
Όταν βλέπω τηλεόραση		
Όταν μιλάω στο σπίτι		
Όταν μιλάω με συγγενείς ή φίλους στο εξωτερικό		
Όταν ακούω τραγούδια		
Όταν διαβάζω ένα βιβλίο ή κόμικς		





# Μαθαίνω καινούρια πράγματα στη γλώσσα μου

Χρωμάτισε τον τρόπο που χρησιμοποιείς

Το συνδέω με  
κάτι που ήδη  
γνωρίζω καλά.

Χρησιμοποιώ  
εικόνες ή  
ζωγραφιές.

Το σημειώνω στο  
τετράδιό μου.

Δημιουργώ ένα  
τραγουδάκι ή μια  
ιστοριούλα.

Το λέω από  
μέσα μου πολλές  
φορές για να  
μείνει στο μυαλό  
μου.

Κάνω προτάσεις  
για να θυμάμαι  
καλύτερα τις  
λέξεις που  
μαθαίνω.

Διαβάζω  
παραμύθια, κόμικς  
και λογοτεχνία.

Όταν δεν  
καταλαβαίνω κάτι  
ζητώ από την κυρία  
να επαναλάβει.



# Μαθαίνω καινούρια πράγματα στη γλώσσα μου

Χρωμάτισε τον τρόπο που χρησιμοποιείς

Ταιριάζω στο  
μυαλό μου μια  
λέξη με την εικόνα  
της.

Χρησιμοποιώ  
παραδείγματα ασκήσεων  
που θα με βοηθήσουν  
να κάνω μία παρόμοια  
άσκηση.

Ξαναδιαβάζω το  
κείμενο που γράφω  
για να δω αν έχω  
κάτι να  
συμπληρώσω.

Όταν διαβάζω ένα  
κείμενο το διαβάζω  
πρώτα γρήγορα και  
μετά το ξαναδιαβάζω  
καλά.



Όταν έχω μια  
άγνωστη λέξη σε ένα  
κείμενο, προσπαθώ  
να τη μαντέψω  
διαβάζοντας το  
υπόλοιπο κείμενο.

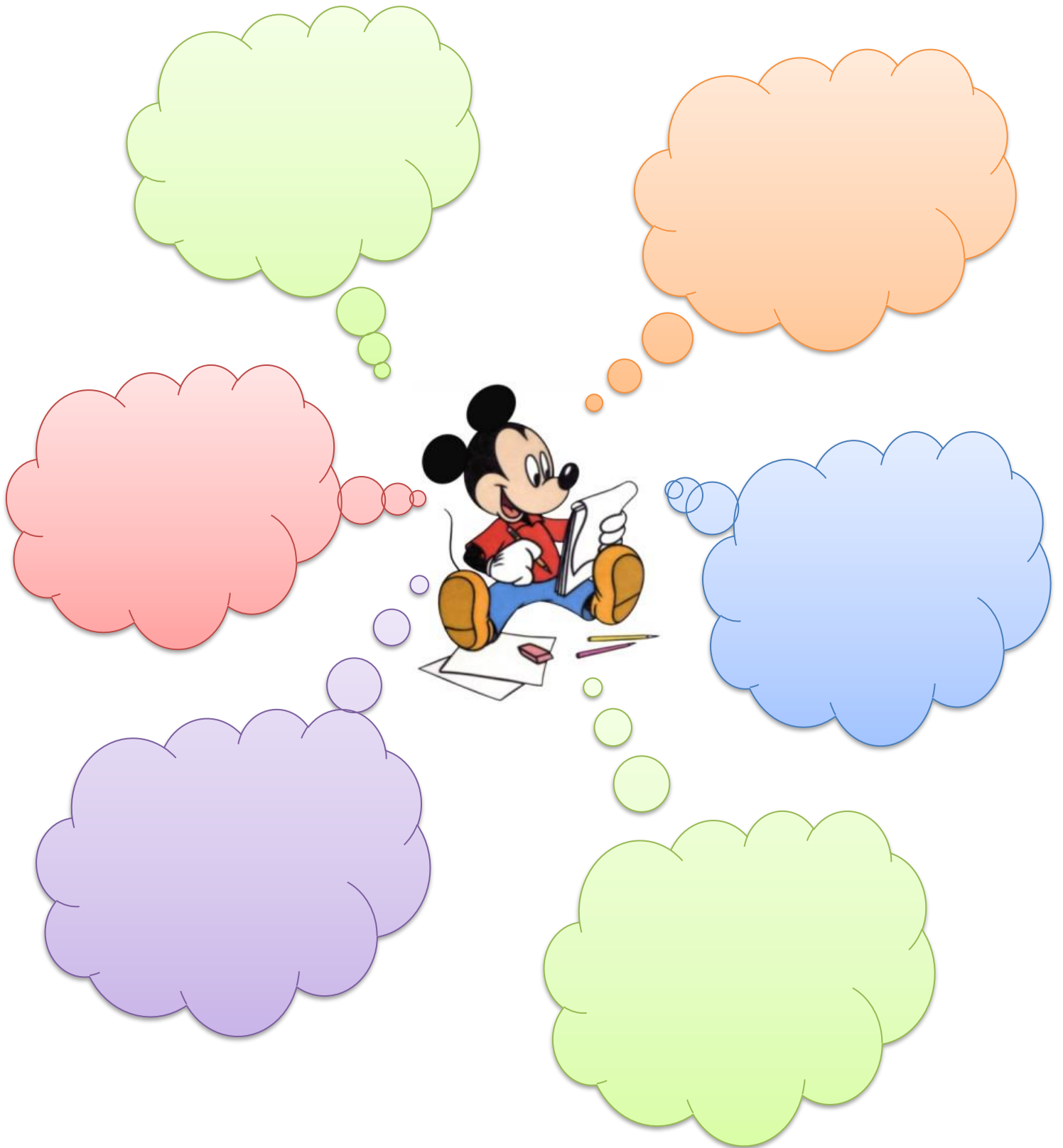
Πριν αρχίσω να  
γράφω ένα  
κείμενο σκέφτομαι  
τι θα γράψω.

Βρίσκω τις  
βασικές ιδέες  
σε ένα κείμενο.

Μεταφράζω στη  
μητρική μου  
γλώσσα αυτά που  
σκέφτομαι ή  
ακούω.

Όταν δεν μπορώ να  
γράφω μια λέξη,  
γράφω μια άλλη στη  
θέση της που έχει  
ίδια σημασία.

Τώρα μπορείς κι εσύ να γράψεις τρόπους που  
χρησιμοποιείς για να μαθαίνεις καινούρια πράγματα στη  
γλώσσα



Μπορώ όμως να κάνω και μερικά πράγματα ακόμα για να βοηθήσω τον εαυτό μου στη γλώσσα

Κάνω συχνά επανάληψη

Υπογραμμίζω τα σημαντικά σημεία

Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου στις ομάδες

Χρησιμοποιώ το λεξικό μου

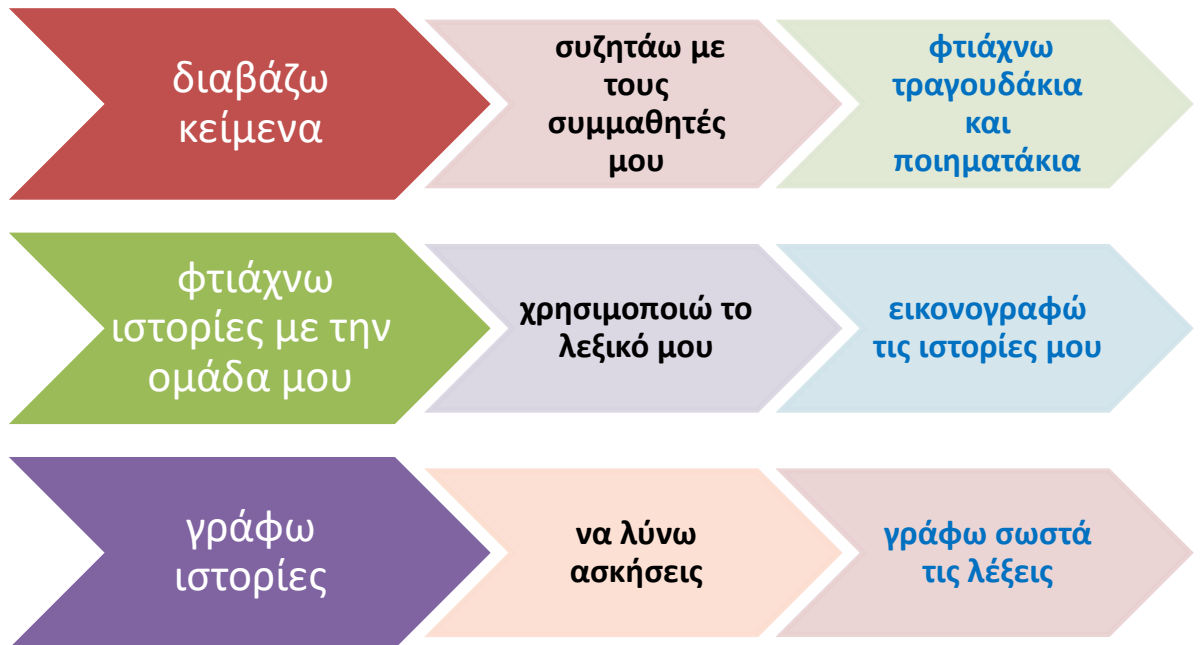
Δεν ξεχνώ να επιβραβεύσω τον εαυτό μου!!!

Νομίζω πως πρέπει κι εμείς να ακολουθήσουμε τις συμβουλές.



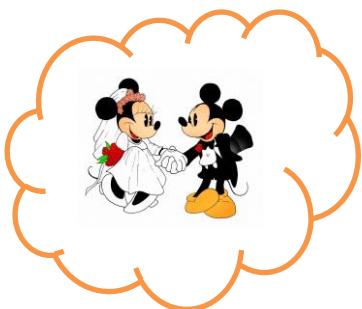
Ναι, έτσι θα γίνουμε κι εμείς καλύτεροι!

## Στη γλώσσα μου αρέσει να:



Φτιάχνω τέλειες ιστορίες

Εμένα μ' αρέσει να της γράφω τραγουδάκια



Ήρθε η ώρα να σημειώσεις με ένα ✓ όσα έμαθες στην  
ΑΝΑΓΝΩΣΗ αυτή την εβδομάδα



Έμαθα να διαβάζω και να καταλαβαίνω	Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια



Αυτό το βιβλίο που μου χάρισε ο Μίκυ είναι καταπληκτικό!











Γέμισε αστέρια το  
portfolio! Νύχτωσε:

Μαθαίνω καλύτερα μια λέξη όταν:



Τη γράφω  
πολλές  
φορές

Τη βρίσκω  
στο λεξικό

Την  
ακούω  
συχνά

Κάνω  
προτάσεις  
μ' αυτήν

Τη βάζω στην  
ομάδα με άλλες  
λέξεις που  
μοιάζουν μεταξύ

Τη  
ζωγραφίζω

Τη  
χωρίζω  
σε μέρη

Την  
αναπαριστώ  
με το σώμα  
μου

Τη λέω απ'  
έξω πολλές  
φορές για να  
τη θυμάμαι



## Μμμ... για να θυμηθώ...

Μου άρεσε όταν κατάφερα να

.....  
.....  
.....  
.....

Δυσκολεύτηκα όταν

.....  
.....  
.....

Θα ήθελα να μάθω  
καλύτερα

.....  
.....

Θα ήθελα να κάνω πιο  
συχνά

.....  
.....

Θα ήθελα να κάνω πιο  
σπάνια

.....  
.....

## ΤΟ ΝΤΟΣΙΕ ΜΟΥ

- Το ντοσιέ είναι η προσωπική μου περιουσία και είμαι υπεύθυνος γι' αυτό.
- Εγώ αποφασίζω τι θα φυλάξω σ' αυτό.
- Μπορώ να βάζω τις εργασίες που με κάνουν περήφανο, αυτές που θέλω να τις θυμάμαι για πάντα και αυτές που θα ήθελα να δείξω στους γονείς και τους φίλους μου.

**Θα το οργανώσω σωστά ώστε να βρίσκω εύκολα αυτό που ψάχνω...**

Γραπτές  
εργασίες

Ζωγραφιές  
σκίτσα  
κατασκευές

κάρτες

Γράμματα/  
επιστολές

Τραγούδια  
ποιηματάκια

Λίστες με τις  
καινούριες  
λέξεις που  
έμαθα

Εργασίες που  
έκανα με τους  
φίλους μου

Βεβαιώσεις και  
επαίνους που δείχνουν  
πόσο καλός είμαι σε  
κάτι

Ιστορίες που  
έγραφα στο  
σχολείο







**Γεια σας παιδιά!!!!!!!!!!!!!!**  
**Καλή αντάμωση!!!!!!!!!!!!!!**



## Παράρτημα Β: Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

26/01/18

Σήμερα η πρώτη φορά που βάζαμε εργασίες στα ντοκιέ. Εξηγήσα από την αρχή ότι στην πρώτη στιγμή σημειώνουμε το είδος της εργασίας (ασκήσεις επαναληπτικό φύλλαδιο...) στη δεύτερη στιγμή πρέπει να γράφουμε γιατί τη βάζαμε και στην τρίτη την ημερομηνία που τη βάζαμε.

Για τη 2<sup>η</sup> στιγμή είδα εναλλακτικές στις καδηγίες:

"Γιατί μια άρεσε"

"Γιατί την έκανα με τους φίλους μου"

"Γιατί θέλω να τη θυμάμαι"

"Λάχρικα γιατί τα κατάφερα"

"Την έκανα με την ομάδα μου και θέλω να την κρατήσω"

"Την έκανα τελείως μόνος μου" κ.α.

Έγινε αυτό που φοβόμουν. Μεγάλες αντιδράσεις, ουφ κύρια... Ο Β. είπε εμά: "Θα γράψω 'Άι εσύ να σε νοιάζει'". Μολί τα και ο Αρ. Π και ο Γασ.

Τους ηρέμησα, διηγήθηκαμε ξανά, τους μίλησα μαζί για το portfolio που όταν μεγαλώσουν θα το ανοίξουν και θα βλέπουν τι έκαναν όταν ήταν μικροί. Ποιες εργασίες τους άρεσαν, πως ήταν τα γραμμάτια τους, πως σκέφτονταν σαν παιδιά.

Τελικά, μίλησαν και κάποια κορίτσια η Μ, η Κ και η Α. Σ. και αποφασίσανε να γράψανε. Ενώ στην αρχή είχαν βάλει πολλές εργασίες στο ζέ'λο, όλοι βάλανε 1 η δυο.

Η Φ και ο Ι επέμεναν να βάλανε Μαθηματικά, πείστηκαν να μην βάλουν τελικά.

Καθώς περιφερόμουν ανάμεσα των είδα ότι ο ΑΓ έγραφε εκεί που λέει τι έβαλα στη το portfolio.

κι ένας άλλος, ο Ι, ενώ σημείωσε πως έβαλε τρεις εργασίες είπε βάλει μόνο τη μια.

Ξαναείπαμε τους κανόνες για τη συμπλήρωση του portfolio & επεξηγήσαμε τα λάθη που είδα ότι είχαν. Ξεσυριστά μίλησα με τον Α Σ' τον Ι και τους είδα / και θυμήθηκα πως να συμπληρώσουν το ντοκιέ.

Είπα ξανά να μην ξεχνούν να γράφουν το είδος της εργασίας που προσέθεσαν & την ημερομηνία γιατί κάποιοι ξεχάσαν και αυτά. (Η Α Δ & η Ν.).

Η διαδικασία τελείωσε όταν παίησε το κουδούνι. Ελπίζω τις επόμενες φορές να χρειαστούμε λιγότερο χρόνο.

Η αλήθεια είναι ότι σήμερα ήταν η πρώτη φορά που συμπληρώθηκε το ντοκιέ. Τα παιδάκια χρειάζονται το χρόνο τους για να εξοικειωθούν με τη διαδικασία. Ήταν πρωτομυρο γι' αυτά.

Ο Ρ και ο Β. με ρώτησαν αν μπορούσαν να βάλουν την αντιγραφή τους. Το επέτρεψα φυσικά, αλλά έγραψαν στο φύλλο κατεχρήσεως των εργασιών, φυτοτύπησα στο διαγίμμα & έδωσα τις φυτοτύπεις για να τις προσθέσουν μετά το κουδούνι.

Όταν γυρίσαμε στην τάξη μετά το κουδούνι, οι βιβλιοθήκες της τάξης μάζεψαν τους φακέλους και τους τοποθέτησαν στη θέση τους στη βιβλιοθήκη.



21/02/18

Σήμερα κάναμε τη δεύτερη αυτοαξιολόγηση. Έχοντας δει τι είχαν συμπληρώσει την πρώτη φορά τους είπα ξανά να είναι πολύ προσεκτικοί.

Τόνισα για το πρώτο πινακίκι πως λέει αν μπορούν να διαβάσουν καλά. Αν κάνουν ένα μικρό λάθος δε σημαίνει λίγη βοήθεια είναι να δώσω και τις βαθμίες πα τους βάζω στην καθημερινή αναίμωξη (Όλοι Μπαράβο... παίρνουν). Παράοχι και στην Ορθογραφία.

Ξαναείπα για το στόχο με τη γραμματική και το συντακτικό πως δε λέει αν ξέρουμε καλά τη γραμματική, αλλά όταν μιλάμε αν τη χρησιμοποιούμε σωστά, είδαμε παραδείγματα λέξεων.

Όταν τα συγκεντρώσα ο Ηρ.Π. είχε σχεδόν 2 στόχους να συμπληρώσει, ο Γ έναν. Τους το επισήμανα και τα συμπλήρωσαν.

Δε με ρώτησαν πολλά. Ο Ρ με ρώτησε γιατί τι είναι σημεία οτίξης.

Η Φ. με ρώτησε για το πινακίκι με το φραντζόλι και πιο συγκεκριμένα για το στόχο: γράφω τα επιχειρησιακά μου για να σπρώξω τη γυμνασία. Δε θυμόταν σε ποιο πράγμα απ' όλα τανάρι αναφέρεται. Της είπα για το κείμενο που γράφαμε και έπρεπε να πείσουν το δάσκαλο να δίνει λιγότερες εργασίες για να είναι περισσότερο ελεύθερο χρόνο στο σπίτι.

Ποιτάσα τις αυτοαξιολογήσεις... πολύ αυστηρές η Μ, η Ε & Α δε κάποιους στόχους! Μερίστην αυτοπεποίθηση ο Η.Μ.

26/04/18

Σήμερα συμπληρώσαμε για τελευταία φορά τα φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης.

Ξεκίνησα να λέω στα παιδιά τι να προσέχουν κι εκείνα με μαζύωσαν. "Φτάνει κυρία, τα έφαμε πει τόσες φορές", "Τα ξέρουμε κυρία". Ενώ τα ξαναείπα βέβαια... Δε θυμάμαι να δέχτηκα ερωτήσεις. Όλοι συμπλήρωσαν τα φύλλα με ευκολία.

Όταν έφτασαν στο φραντζόλι και το στόχο για τις διαφημίσεις ο Γ. μα είρε "Πού κυρία αυτό γιατί το ρωτάτε; Αν δεν τις γράφαμε καλά θα τις γράφω στο ραδιόφωνο;"

Ο Ηρ.Π. αντί να συμπληρώσει με V, συμπλήρωσε με X.

Είπα λοιπόν στα παιδιά ότι σήμερα δε θα χρειάζεται πια να τοποθετούμε εργασίες μας στο portfolio αν δε θέλουμε. Και μα έκανε εντύπωση η αντίδραση των περισσότερων. Περιμένα ότι θα σκεφτόνταν πως θα είναι λιγότερη δουλειά όπως αυτό με εξήγησαν. Ε: "Κι γιατί κυρία; Αφού δεν τελείωσαν τα μαθήματα!" >> Μ: «Ενώ δε να βάζω πράγματα στο portfolio» >> Ν: «Εμένα μ' αρέσει να βάζω τις εργασίες μα στο portfolio» >>

κι άλλες ηφασκόμενες απαντήσεις.

Ρώτησαν αν θέλουν να συνεχίσουμε κι μα είπαν «Εννοείται κυρία!» >>, ο ποτε συνεπείαμε...

## Παράρτημα Γ: Δείγμα φύλλων αυτοαξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων


Αξιολόγηση στη Θεματική ενότητα 2.3 «Έλα στην παρέα μας»  
(Αξέχαστα γενέθλια, Μικρομαγειρέματα)

Όνομα: Δελφινία  
 Ημερομηνία: 2.0.2018  
 Διάρκεια: Περίπου 2,5 εβδομάδες

Ήρθε η ώρα να σκεφτώ τι μπορέσα να κάνω στην ανάγνωση σε αυτήν την ενότητα

Σημειώνω με ένα ✓

Έμαθα να διαβάζω	Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
με ευχέρεια χωρίς να σταματάω ούτε στις άγνωστες ή δύσκολες λέξεις,	✓		
να προσέχω τα σημεία στίξης ώστε να σταματάω ή να αλλάζω τον τόνο της φωνής μου όπου χρειάζεται,	✓		
να ξεχωρίζω τις παραγράφους και να βρίσκω τα βασικά σημεία τους,	✓		
μικρές ιστορίες, ερωτήσεις για την κατανόηση του κειμένου,	✓	✓	



τα υλικά και τις οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής,	✓	✓
οικογένειες λέξεων.	✓	



Ήρθε η ώρα να σκεφτώ τι μπόρεσα να κάνω για να επικοινωνήσω προφορικά σε αυτήν την ενότητα



Σημειώνω με ένα ✓

Προφορικά μπορώ να	Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
εξηγώ αυτό που σκέφτομαι στους συμμαθητές και τη δασκάλα μου,	✓		
απαντώ στις ερωτήσεις των κειμένων,	✓		
χρησιμοποιώ σωστά τη γραμματική και το συντακτικό,	✓		
μην επαναλαμβάνω συνεχώς τις ίδιες λέξεις,		✓	
εκφράζω τα επιχειρήματά μου για να πείσω τους άλλους σε διαφορετικές περιστάσεις,		✓	
δίνω απλές οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής.	✓		

Ήρθε η ώρα να σκεφτώ τι μπόρεσα να κάνω όταν έγραφα σε αυτήν την ενότητα



Σημειώνω με ένα ✓

Μπορώ να γράφω	Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
με κεφαλαίο όταν ξεκινάω μετά την τελεία,	✓		
προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα,	✓		
πιο μέσα όταν αλλάζω παράγραφο,		✓	
να βάζω τα κατάλληλα σημεία στίξης,	✓		
να τονίζω σωστά,	✓		
ορθογραφημένα τις καινούριες λέξεις της ενότητας,		✓	
τη γνώμη μου και τα επιχειρήματά μου για να την υποστηρίξω,		✓	
στη σειρά οδηγίες για την εκτέλεση μιας συνταγής.	✓		





Αξιολόγηση στη Θεματική ενότητα 2.4 «Άνθρωποι και μηχανές»  
(Φτιάξε μου ένα σιδερένιο άνθρωπο, Μηχανές του μέλλοντος, Το ηλιακό λεωφορείο, Στο Αττικό Μετρό)

Όνομα: Μαρίανθη  
 Ημερομηνία: 21-03-2018  
 Διάρκεια: Περίπου 2 εβδομάδες

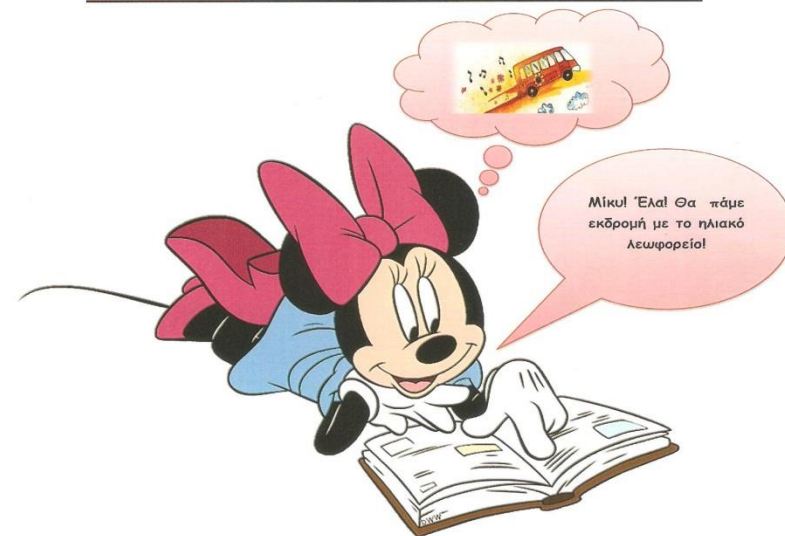
Έρθε η ώρα να σκεφτώ τι μπορέσα να κάνω στην ανάγνωση σε αυτήν την ενότητα

Σημειώνω με ένα ✓



Έμαθα να διαβάω	Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
με ευχέρεια χωρίς να σταματάω ούτε στις άγνωστες ή δύσκολες λέξεις,		✓	
να προσέχω τα σημεία στίξης ώστε να σταματάω ή να αλλάζω τον τόνο της φωνής μου όπου χρειάζεται,	✓		
να ξεχωρίζω τις παραγράφους και να βρίσκω τα βασικά σημεία τους,		✓	
ερωτήσεις για την κατανόηση του κειμένου,		✓	

μικρές ιστορίες,	✓
ένα ποίημα,	✓
οδηγίες για τη χρήση του μετρό.	✓





Ήρθε η ώρα να σκεφτώ τι μπόρεσα να κάνω για να επικοινωνήσω προφορικά σε αυτήν την ενότητα

Σημειώνω με ένα ✓

Προφορικά μπορώ να	Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
να εξηγήω αυτό που σκέφτομαι στους συμμαθητές και τη δασκάλα μου,	✓		
απαντώ στις ερωτήσεις των κειμένων,		✓	
χρησιμοποιώ σωστά τη γραμματική και το συντακτικό,	✓		
μην επαναλαμβάνω συνεχώς τις ίδιες λέξεις,	✓		
λέω με δικά μου λόγια την ιστορία που διάβασα.		✓	
να συγκρίνω δύο παρόμοιες ιστορίες,	✓		
να συζητώ και να λέω τη γνώμη μου για τα ρομπότ.	✓		



Ήρθε η ώρα να σκεφτώ τι μπόρεσα να κάνω όταν έγραφα σε αυτήν την ενότητα

Σημειώνω με ένα ✓

Μπορώ να γράφω	Χωρίς βοήθεια	Με λίγη βοήθεια	Με πολλή βοήθεια
με κεφαλαίο όταν ξεκινάω μετά την τελεία,	✓		
προτάσεις με ολοκληρωμένο νόημα,	✓		
πιο μέσα όταν αλλάζω παράγραφο,		✓	
να βάζω τα κατάλληλα σημεία στίξης,		✓	
να τονίζω σωστά,	✓		
ορθογραφημένα τις καινούριες λέξεις της ενότητας,		✓	
γιατί είναι σπουδαία κάποια εφεύρεση (τα επιχειρήματά μου)		✓	
τη δική μου εφεύρεση.	✓		



### Παράρτημα Δ: Δείγμα περιεχομένων του ντοσιέ

Δεν πρέπει να ξεχνώ να γράφω ποτέ πρόσθετα μια εργασία

Τι έβαλα στο ντοσιέ μου	Γιατί το έβαλα;	Ημερομηνία
Τα χαρτί μου	Γιατί τα έκανα μαζί με τον διπλανό μου	26-01-2018
Ποιήματάκια	γιατί μου άρεσαν πολύ	26-01-2018
Το χρώμα στο Γιγαντα	γιατί άρεσε στην κυρία	02-02-2018
Κείμενο με περιγραφή του κήπου	γιατί μου άρεσε η ζωγραφιά που έκανα	02-02-2018
Επαναληπτικό	γιατί είχα λια λια	09-02-2018

Μη ξεχάσω να βάλω αυτό το τραγούδι, σήμερα 20/04/2017



Ναι, ναι! Ας το κρατήσουμε για να θυμόμαστε τη σημερινή βόλτα

Δεν πρέπει να ξεχνώ να γράφω ποτέ πρόσθετα μια εργασία

Τι έβαλα στο ντοσιέ μου	Γιατί το έβαλα;	Ημερομηνία
Μία αντιγραφή	γιατί είχα ωραία χρώματα	20-02-2018
Μία πρόσκληση	γιατί είχα ωραία ζωγραφιά	26-02-2018
Ζωγραφιά εικαστικών	την έκανα πολύ ωραία	02-03-2018
Ζωγραφιά φορού	είχα βάλει αστείο όνομα	09-03-2018
Έκθεση με παραφούνα	έγραφα πολύ ωραίο κείμενο	09-03-2018
Μία ορθογραφία	γιατί ήθερα Μράβο!!!	19-03-2018
Ένα επαναληπτικό	γιατί ήταν πολύ με χαρά	22-03-2018
Φανζίν	το έκανα με την ομάδα μου	29-03-2018
Έκθεση	γιατί έβαλα για την φίλη μου	20-04-2018
Βεβαίωση από την ατζέντα	ήταν μια ωραία εργασία	20-4-2018
Την παρούσα μου	γιατί ήταν για την ειρήνη	30-04-2018
Ένα παραμύθι	γιατί το έκανα με την γαίη	4-5-2018
συνταγή	ήταν για τις τη γαντίες	16-05-2018



## Παράρτημα Ε: Δείγματα εργασιών από το ντοσιέ των μαθητών

Λάσωνας

Ην ημέρα των χειμερινών μου κάλεσα όλη την τάξη στον κήπο του σπιτιού μου για να παίξουμε. Ήαφτικά ο ουρανός σκοτεινιάσε. Ένα πελώριο αστρο διαστημόπλοιο πετούσε πάνω από τα κεφάλια μας. Μετά από λίγο εμφανίστηκαν και περίεργα πράσινα ηλώσματα τα οποία μας είπαν να τα ζιζιεύουμε μαζικούς στον πλανήτη σου, τον Άρη.

Εμείς δεχτήκαμε γιατί θέλαμε να εξερευνήσουμε τον Άρη. Το διαστημόπλοιο ήταν πολύ παράξενο, χεμάσε φωτάκια. Μέχρι να καταλάβουμε τη χιτέται προσγειώθηκαν στον Άρη. Μόλις κατεβήκαμε είδαμε πολλά ηφαίστεια και χιλιόμετρα περίεργους εξωγήινους. Μετά από λίγο τα ηφαίστεια άρχισαν να θιάζουν καπνούς και λάβα, όμως ημαεσαι πολλά τυχεροί γιατί στον πλανήτη Άρη είχε πολύ νερό και η λάβα σωματισσε.

Στο τέλος αφού τους χαιρέτησαμε μας επεστρεψαν πίσω στον κήπο μου.

Χραία περιπέτεια!" Θα 'ρθει κι εγώ στο πάρτι σου του χρόνου!"

Αγαπητή φίλη Ένα

Θα χαρώ πάρα πολύ αν έρθεις στο πάρτι που θα κάνω για τα γενέθλιά μου που θα γίνουν την Τετάρτη 26 Δεκεμβρίου και ώρα 18:30μμ. Θα είμαστε όλοι εκεί.

Σε περιμένω με χαρά για το πιο τρελό πάρτι της χρονιάς!

Αχ, να μην ξεχάσω να σου δω την διεύθυνση μου για το πάρτι.  
Μαίτρου Τριανταφυλλίδη 9.

Η φίλη σου  
Μαριάνθη

Πολύ χαίρα!!!  
Και η ζωγραφιά σου είναι καταπληκτική!



26/01/18

Μαθηματα/διαβασματα

Μισα σε ένα κειρο 6 ωρες.  
ένα παιδι.

Πυλλα περζουν,  
τα δεντρα μινουν χυρια  
και κρωινουν πολυ.

Μπραβο Βαγγελμη!  
Τα καταφερες!



Καλώς ορίσατε στην Ξάνθη

Σας αρέσουν οι παραδοσιακοί χοροί;

Ελάτε στην ηαλιά πόλη.

Σας αρέσουν τα σπάρ;

Πηγαίνετε στον Νέστο.

Σας αρέσει το καλόριη;

Πηγαίνετε στις καθαρές μας θάλασσες.

Θέλετε να δοκιμάσετε το ελληνικό φαγητό;

Ελάτε σε ταβέρνες τις πόλης μας.

Σας αρέσουν οι χιορτζές;

Στο καρναβάλι έχουμε ηοττές.

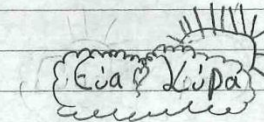
Θέλετε να μάθετε πράγματα απεισηη ηολιός ε-

ηολιός. Μπορείτε να ηάτε στο Αρχαιολογικό μουσειο

των Αβδηρων. Θέλετε να γνωρίσει ηολιά διαφορετικ

είδη φουάν και δέντρων; Πηγαίνετε στο μονοηατι τη

ζωής.



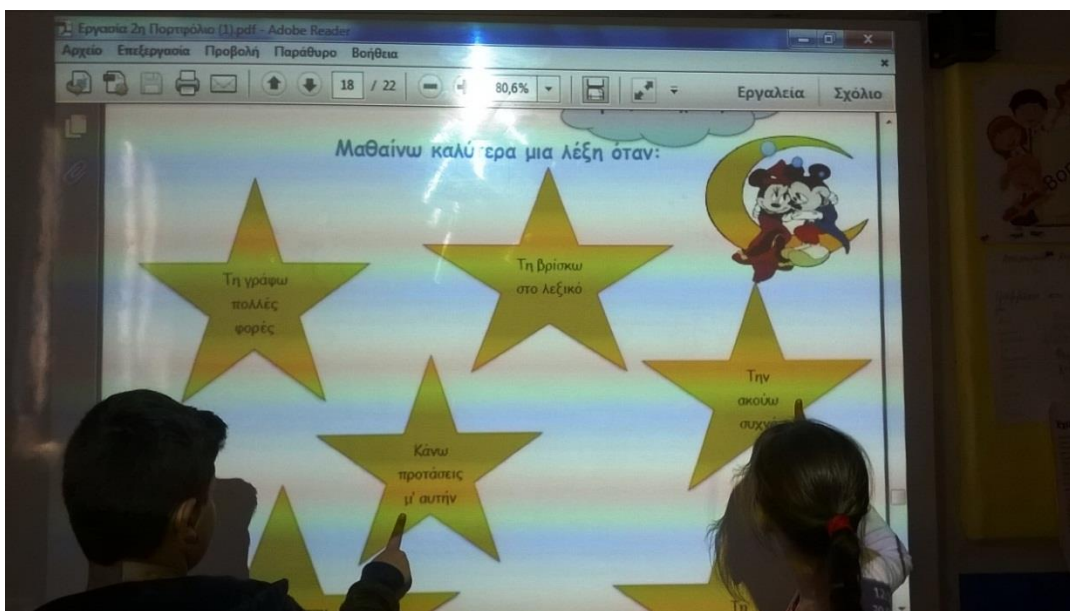
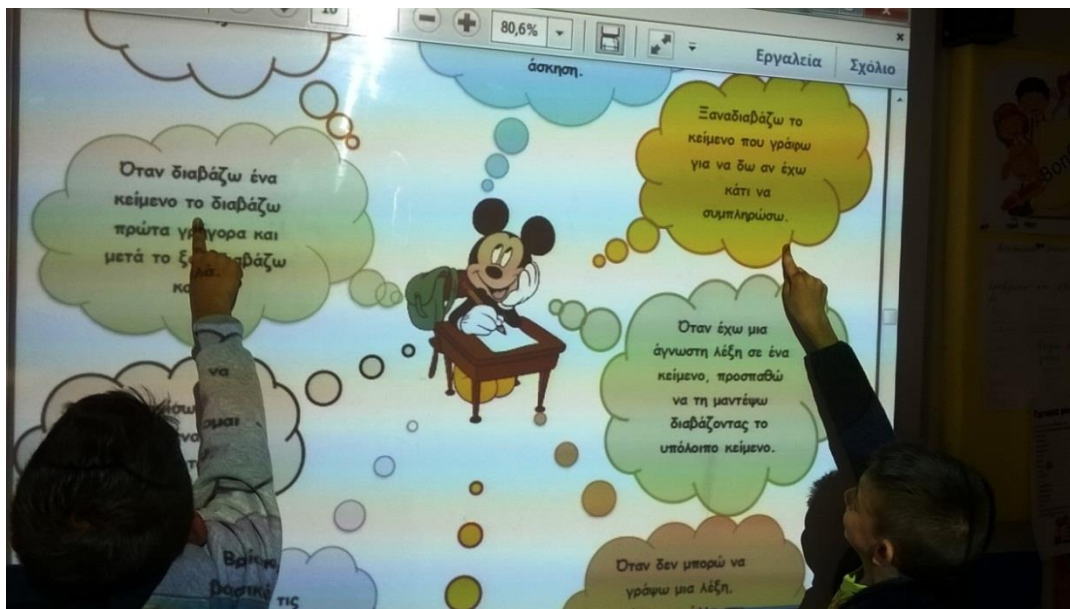


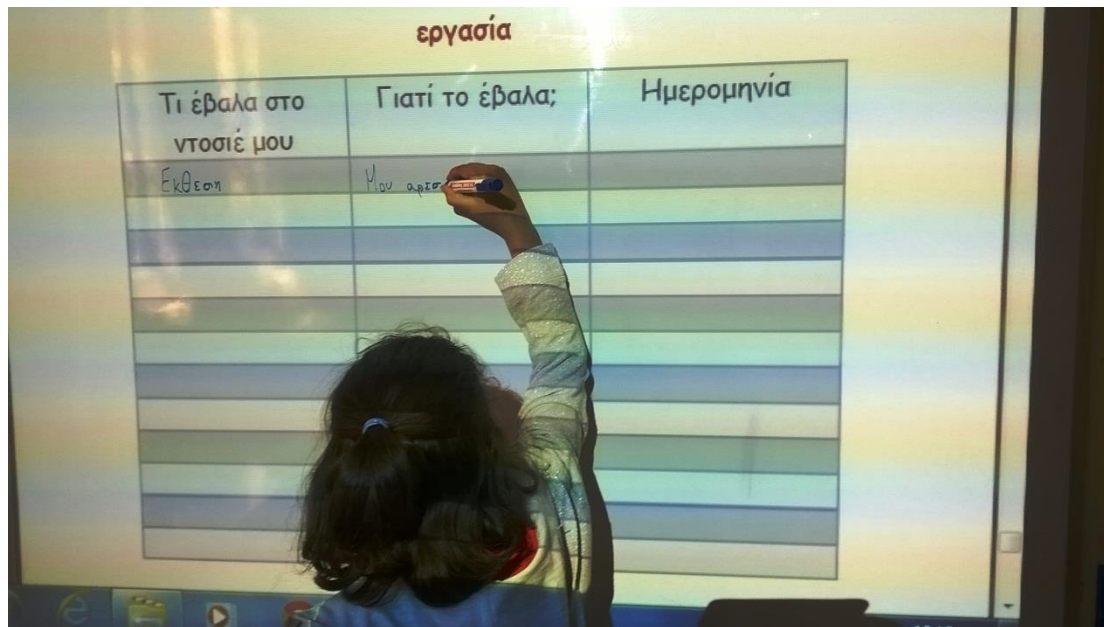
## Παράρτημα Στ : Φωτογραφικό υλικό

Τα portfolios των μαθητών



## Παρουσίαση-συμπλήρωση του Γλωσσικού βιογραφικού





Συμπλήρωση των φύλλων αξιολόγησης





