

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, με βάση το Portfolio, ή Φάκελο Υλικού, ή Φάκελο Επιτευγμάτων»

Επιμέλεια: Τσιάντου Αναστασία
Α.Μ.: 0101074

Επιβλέποντες Καθηγητές: Ν. Χανιωτάκης
Α. Ζμας

ΒΟΛΟΣ, Ιούνιος 2006



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 4940/1
Ημερ. Εισ.: 28-11-2006
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2006
ΤΣΙ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΟΥ PORTFOLIO	5
1.1 Από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης στο Portfolio	5
1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	7
1.3. Θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης που «κρύβονται» πίσω απ' το Portfolio.....	9
1.3.1 Η θεωρία του εποικοδομητισμού.....	9
1.3.2 Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.....	9
1.3.3 Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.....	10
1.3.4 Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης.....	11
1.3.5 Το αίτημα για αυθεντική, συνεχή και διαμορφωτική αξιολόγηση	12
1.4. Μορφές του Portfolio ανάλογα με τους σκοπούς του	12
1.4.1 Το Portfolio ως μέσο επιλογής επαγγέλματος ή προαγωγής	13
1.4.2 Το Portfolio ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης	13
1.4.3 Το Portfolio ως μέσο πιστοποίησης και επιλογής	13
1.4.4 Το Portfolio ως μέσο συνολικής και συνεχούς αξιολόγησης	14
1.4.5 Το Portfolio ως μέσο ενεργούς υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας	14
1.5. Μορφές του Portfolio στον εκπαιδευτικό χώρο.....	14
1.5.1 Το Portfolio μάθησης (the learning portfolio).....	14
1.5.2 Το Ατομικό / Αναπτυξιακό Portfolio (Personal/Developmental Portfolio).....	15
1.5.3 Το Portfolio που δείχνει την καλύτερη εργασία του μαθητή (Showcase Portfolio).....	15
1.5.4 Το portfolio του εκπαιδευτικού για να οργανώσει τη διδασκαλία του (Teacher Planning Portfolio)	16
1.5.5 Το Διαγνωστικό/Αξιολογητικό Portfolio (Diagnostic/Reflective Portfolio).....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	18
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ PORTFOLIO	18
2.1 Προετοιμασία του εκπαιδευτικού	18
2.2 Η καλλιέργεια πρόσφορου κλίματος στην τάξη.....	18
2.2.1 Η γνώση από πλευράς των μαθητών των διαδικασιών μάθησης και αξιολόγησης	19
2.2.2 Εισαγωγή της έννοιας του Portfolio στην τάξη	20
2.3. Βασικές αρχές του Portfolio	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	26
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ PORTFOLIO.....	26
3.1 Προσδιορισμός των διδακτικών στόχων.....	26
3.2 Καθορισμός της δομής του Portfolio	27

3.3 Οι μαθητές αποφασίζουν πως θα αξιοποιήσουν το Portfolio.....	28
3.4 Συλλογή υλικού	29
3.5 Προσδιορισμός του περιεχομένου του Portfolio	29
3.6 Αξιολόγηση και αναδιοργάνωση του Portfolio από τους μαθητές	29
3.7 Η τελική οργάνωση του Portfolio	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	31
ΕΠΙΛΟΓΗ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ PORTFOLIO	31
4.1 Κριτήρια επιλογής των περιεχομένων	31
4.2 Περιεχόμενα του Portfolio	36
4.2.1 Παραδείγματα εργασιών των μαθητών	36
4.2.2 Τεκμηρίωση της επίδοσης από τον μαθητή.....	38
4.2.3 Πληροφορίες από άλλους	40
4.3 Η αξιολόγηση των περιεχομένων του Portfolio	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	50
ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ PORTFOLIO	50
6.1. Πλεονεκτήματα για το μαθητή.....	50
6.2. Το Portfolio ως μέσο ανάπτυξης της στοχαζόμενης σκέψης (reflective thinking).....	54
6.3 Οφέλη για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	57
6.4 Πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς	58
6.5 Γενικότερα πλεονεκτήματα του Portfolio	60
6.6 Προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση του Portfolio	61
ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, πραγματοποιούνται πλείστες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Ένας από τους τομείς για τον οποίο εκφράστηκε έντονη και πολυποίκιλη κριτική, είναι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Τα προβλήματα που προέκυψαν από τη χρησιμοποίηση μέχρι σήμερα των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, όπως η βαθμολογία, δημιούργησαν την ανάγκη αναζήτησης εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης. Εδώ και δυο δεκαετίες έκανε την εμφάνιση του και το Portfolio ως προτεινόμενη μέθοδος αξιολόγησης. Από την λίγη γνώση που πρόσφερε ως σήμερα το πρόγραμμα σπουδών του παιδαγωγικού τμήματος Θεσσαλίας, γεννήθηκε το ενδιαφέρον για περισσότερη διερεύνηση της μεθόδου Portfolio.

Η εργασία που ακολουθεί ξεκίνησε με το σκοπό να διασαφηνιστεί η μέθοδος του Portfolio που χρησιμοποιείται με αρκετή επιτυχία στον αγγλοσαξωνικό χώρο. Η επιστημονική βιβλιογραφία γύρω από το θέμα είναι κυρίως ξενόγλωσση. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι στη χώρα μας η έρευνα γύρω από το θέμα είναι ελλιπής. Οι έρευνες που αναφέρονται στην εργασία, είναι έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε αγγλοσαξωνικές χώρες. Οι έρευνες αυτές έχουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που εφαρμόστηκαν, ωστόσο έγινε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν τα συμπεράσματα τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η εργασία ξεκινά με μια αναφορά στην κριτική που έχει ασκηθεί στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και με μια αποσαφήνιση εννοιών που συνδέονται με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Ο στόχος είναι να κατανοηθεί το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο προτάθηκε το Portfolio.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια περιγραφή του όρου Portfolio με παράλληλη παράθεση των ευρύτερα αποδεκτών ορισμών. Στην συνέχεια αναφέρονται οι θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης στις οποίες βασίζεται το Portfolio, οι σκοποί για τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση, καθώς υπάρχουν και άλλοι τομείς στους οποίους εφαρμόζεται το Portfolio, αλλά με διαφορετικό σκοπό και περιεχόμενο. Στη συνέχεια αναφέρονται τα είδη του Portfolio και οι βασικές αρχές που το διέπουν. Θα λέγαμε ότι διαβάζοντας κανείς τις βασικές αρχές του Portfolio αποκτά μια ικανοποιητική εικόνα της ουσίας της μεθόδου. Ωστόσο, για να μπορέσει να το εφαρμόσει κάποιος εκπαιδευτικός στην τάξη του, θα πρέπει να γνωρίζει λεπτομερώς, όλες τις απαιτήσεις και δυνατότητες της μεθόδου.

Το portfolio είναι μια αρκετά πολύπλοκη μέθοδος και υπάρχουν αρκετά σημεία τα οποία πρέπει να αποσαφηνιστούν. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται όλες οι ενέργειες που πρέπει να γίνουν για να προετοιμαστεί η εισαγωγή της μεθόδου σε μια τάξη. Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς θα θέσει τα θεμέλια για την επιτυχή εφαρμογή της.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός το Portfolio. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται ακριβώς τα περιεχόμενα του Portfolio. Το τι μπορεί να μπει μέσα σε ένα Portfolio, με ποιες διαδικασίες και υπό ποιες προϋποθέσεις. Τα δυο αυτά κεφάλαια, αποτελούν όλη την ουσία του Portfolio και αντανακλούν την φιλοσοφία της μεθόδου. Το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται μόνο στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, δηλαδή στο τελικό προϊόν του Portfolio, αλλά ταυτόχρονα και στις διαδικασίες συμπλήρωσης του, οι οποίες θα αποτελέσουν αξιολογήσιμη περιοχή κατά την αξιολόγηση του μαθητή.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται κάποιες υποδείξεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιολογηθεί το ίδιο το Portfolio. Η παράθεση αυτού του κεφαλαίου έγινε σε συνάρτηση με την πρόταση μας να συνδυαστεί το Portfolio με την απόδοση βαθμολογίας. Θεωρούμε ότι μια απότομη κατάργηση της βαθμολογίας και αντικατάστασή της από το Portfolio, δεν είναι εφικτή, όπως παραθέτουμε και στις τελικές παρατηρήσεις.

Το τελευταίο κεφάλαιο, απαριθμεί τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου για τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τους γονείς και την ίδια τη μάθηση. Για να μην μονομερούμε, παρατίθενται ανάλογα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου και οι δυσκολίες και τα προβλήματα που παρουσιάζει η εφαρμογή της. Με τον τρόπο αυτό, έχει τη δυνατότητα ο αναγνώστης να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα και να εκτιμήσει τη μέθοδο. Σκοπός είναι να παρουσιαστεί το θέμα με όσο πιο αντικειμενικό τρόπο και σε καμία περίπτωση δεν επιθυμείται να επηρεάσουμε τον αναγνώστη ώστε να διαμορφώσει μια θετική άποψη για το Portfolio. Βέβαια, η εργασία αυτή λόγω του περιορισμού της δεν καλύπτει όλες τις απορίες και τα ερωτήματα γύρω από το Portfolio. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η έρευνα γύρω από το Portfolio βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και σίγουρα θα προκύψουν και άλλα στοιχεία και συμπεράσματα, τα οποία ενδεχομένως να μην περιέχονται στην εργασία που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Θεωρητικές αρχές και μορφές του Portfolio

1.1 Από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης στο Portfolio

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται μια έντονη συζήτηση όσον αφορά την αξιολόγηση στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Καψάλη (2004:17), «η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, αποδίδουμε μια αξία σε κάτι.» Η αξιολόγηση είναι ένας όρος “ομπρέλα”, καθώς τον εκλαμβάνουμε ως τον ευρύτερο όλων των παρεμφερών όρων (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση...), (Κωνσταντίνου, 2000:15). Στις περισσότερες περιπτώσεις ο όρος αξιολόγηση συγχέεται με τον όρο βαθμολογία, ο οποίος είναι και ο ευρύτερα χρησιμοποιούμενος σήμερα στις σχολικές κοινότητες. Για να γίνει κατανοητή η διαφορά των δυο όρων, ο Καψάλης (2004:17) επισημαίνει ότι η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, τον καθορισμό του ποσοτικού μεγέθους ενός πράγματος, με βάση μια ορισμένη μονάδα μέτρησης. Η μέτρηση από την πλευρά της προϋποθέτει την εξέταση, δηλαδή την συλλογή των απαραίτητων για την μέτρηση στοιχείων, ενώ το αποτέλεσμα όλης της παραπάνω διαδικασίας εκφράζεται με την βαθμολογία. Επομένως ο όρος βαθμολογία είναι πιο στενός, ενώ ο όρος αξιολόγηση πιο ευρύς. Η βαθμολογία είναι απλά ένας τρόπος να αξιολογηθεί η σχολική επίδοση του μαθητή, η οποία σύμφωνα με τον Χριστιά (2001:128) «είναι ο βαθμός προόδου του μαθητή σε ένα αντικείμενο μάθησης, σ’ ένα μάθημα ή στο σύνολο των μαθημάτων, σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου». Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της αξιολόγησης ερμηνεύει τη βαθμολογία σε σχέση με συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια (Καψάλης, 2004:17).

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή, μπορεί να είναι *αρχική ή διαγνωστική*, να γίνεται δηλαδή για να προσδιορίσει το επίπεδο του μαθητή ή της ομάδας της τάξης συνολικά, με σκοπό να προσαρμοστούν ανάλογα και οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Μπορεί να είναι *διαμορφωτική ή σταδιακή*, να αποσκοπεί δηλαδή στο να δίνει συνεχώς πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους ώστε να αναπροσαρμόζεται κατάλληλα και η διδασκαλία. Τέλος η αξιολόγηση μπορεί να είναι *τελική ή συνολική*, με σκοπό να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς έχει προσδιοριστεί ως τελικός στόχος (Κωνσταντίνου, 2000:17-18).

Στο σημερινό σχολείο, η κύρια έκφραση της αξιολόγησης, η οποία είναι συνυφασμένη με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι η βαθμολογία. Μέσω της βαθμολογίας,

επιχειρείται να επιτελεστούν και οι διάφορες λειτουργίες της αξιολόγησης. Αρχικά, υλοποιείται η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς του μαθητή, αν και οι βαθμοί δεν είναι ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο. Ο εκπαιδευτικός αλλά και ο μαθητής λαμβάνει επανατροφοδότηση και χρήσιμες πληροφορίες για την πορεία τους. Οι βαθμοί είναι γεγονός ότι ακολουθούν το μαθητή σε όλη τη ζωή του. Μέσα από τις σχολικές επιδόσεις εξασφαλίζει ο μαθητής το εισιτήριο για την προαγωγή του σε μια ανώτερη βαθμίδα, την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ενδεχομένως την εύρεση εργασίας (Καψάλης, 2004:18-24).

Τα τελευταία χρόνια ασκείται μια έντονη κριτική στους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται η αξιολόγηση στα σχολεία, και αυτό εν μέρει στηρίζεται στο ότι δεν υπηρετεί ακριβώς τις λειτουργίες τις οποίες πρέπει να υπηρετεί. Η κριτική του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης, συνδέθηκε με το αίτημα της κατάργησης της βαθμολογίας, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, καθώς είναι η κύρια έκφραση της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (Καψάλης, 2004:11-12)

Σύμφωνα με τον Χριστιά (2001:130) τα κυριότερα από τα σημεία στα οποία στηρίζεται η κριτική των βαθμών, είναι τα εξής: α) η αξιολόγηση με βαθμούς δεν βοηθά τον μαθητή να γίνει καλύτερος καθώς δεν του προσφέρει καμία πληροφορία για το ποια σημεία για παράδειγμα χρειάζεται να δουλέψει περισσότερο, β) οι βαθμοί καλλιεργούν τις κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές, γ) συχνά τους ετικετοποιούν και δ) λειτουργούν και ως αρνητικό κίνητρο μάθησης καθώς καλλιεργούν επιπρόσθετο άγχος και ανταγωνισμό στα παιδιά.

Οι βαθμοί επίσης δεν είναι αντικειμενικοί και αξιόπιστοι καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να επηρεάζονται από πλείστους υποκειμενικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική θέση των μαθητών, η ίδια η ψυχολογική τους κατάσταση την ώρα της αξιολόγησης κλπ. Συχνά επίσης η αξιολόγηση με βαθμούς δημιουργεί τριβές ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τους γονείς και τους μαθητές, οι οποίες δυσχεραίνουν την καλή επικοινωνία μεταξύ τους. Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές υιοθετούν αρνητικές λειτουργίες των βαθμών, όπως η χρησιμοποίησή τους ως μέσο επιβολής της πειθαρχίας.

Η αυθεντική αξιολόγηση από την άλλη μεριά δεν καλλιεργεί ανταγωνισμό και ανισότητες, δεν βάζει απλά σε ένα παιδί την ετικέτα του «καλού» ή του «κακού μαθητή», αλλά αξιολογεί τον ίδιο τον μαθητή με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του, τις ιδιαιτερότητες του, τις αδυναμίες του, τις εμπειρίες του και τις ιδιαίτερες κλίσεις του. Η φιλοσοφία αυτή κινείται στα πλαίσια των αλλαγών που έχουν επιχειρηθεί τα τελευταία χρόνια, κυρίως στον αγγλοσαξωνικό χώρο, όπου και διευρύνεται η χρήση του Portfolio ή όπως έχει μεταφρα-

στεί στα ελληνικά ο όρος, «Φάκελος Υλικού» ή «Φάκελος Επιτευγμάτων». Το Portfolio, έρχεται να αντικαταστήσει ή να συμπληρώσει τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και εξέτασης, με σκοπό να διορθώσει τις αδυναμίες τους.

1.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Το Portfolio είναι μια καινούρια αντίληψη στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο δεν είναι κάτι νέο στο χώρο των γραφιστών, σχεδιαστών, καλλιτεχνών, αρχιτεκτόνων και γενικότερα σε ότι σχετίζεται με προσπάθειες εύρεσης εργασίας. Οι καλλιτέχνες κυρίως έχουν μια μακρά παράδοση στο θέμα του Portfolio. Το χρησιμοποιούν για να οργανώνουν τη δουλειά τους ώστε να μπορούν να παρουσιάσουν τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους σε ένα υποψήφιο εργοδότη, (Φωτιάδου, 2001:129).

Το Portfolio έκανε την εμφάνιση του στο χώρο της εκπαίδευσης μόλις πριν δυο δεκαετίες και το πρώτο εύλογο ερώτημα που γεννιέται είναι τι εννοούμε λέγοντας Portfolio. Στα ελληνικά ο όρος Portfolio αποδίδεται με τους όρους *φάκελος υλικού*, *φάκελος επιτευγμάτων*, *φάκελος μαθητή*. Εμείς επιλέγουμε τον όρο Portfolio, γιατί τείνει να επικρατήσει και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα εξαρτάται κάθε φορά από το άτομο που θα την δώσει, γιατί το Portfolio σημαίνει διαφορετικά πράγματα για τον καθένα (Courtney & Abodeeb, 1999:708). Ο ορισμός του εξαρτάται επίσης από τον τύπο του Portfolio (για τους οποίους θα γίνει λόγος παρακάτω), τον σκοπό για τον οποίο εφαρμόζεται, τη θεωρία/θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης που υιοθετεί ο καθένας που το αναπτύσσει (Herzhan & Gearhart & Baker, 1993:202). Η διαφορετικότητα ανάμεσα σε Portfolio του ίδιου τύπου δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την προσπάθεια ορισμού του. «Τα Portfolio είναι τόσο διαφορετικά μεταξύ τους όσο και οι μαθητές στους οποίους ανήκουν»(Paulson & Paulson & Meyer, 1991:63).

Μετά από σχετική ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, φάνηκε ότι ο ορισμός που γίνεται περισσότερο αποδεκτός από όλους (Krueger & Wallace, 1996 Speering & Rennie, 1996 Lankes, 1998 Mullin, 1998 Torlaug & Ove, 2004 Μαρτίδου-Φορσιέρ, 2005), είναι των Paulson et al, 1991:60: «*Το Portfolio είναι μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή από εργασίες των μαθητών, η οποία δείχνει την προσπάθεια των μαθητών, την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους σε ένα ή περισσότερους τομείς.*» Στη συλλογή αυτή οι μαθητές συμμετέχουν τόσο στην επιλογή των περιεχομένων και τον καθορισμό των

κριτηρίων που θα χρησιμοποιήσουν για την επιλογή, όσο και στη διαμόρφωση των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το Portfolio. (Paulson et al, 1991:60).

Σύμφωνα με τους Simon & Forgette-Giroux (2000:58), «*Το portfolio είναι μια περιεκτική και προοδευτικά αυξανόμενη συλλογή καταχωρήσεων, οι οποίες επιλέγονται ακολουθώντας ένα δοσμένο πλαίσιο κριτηρίων επιλογής και οι οποίες ανάγονται στο μαθητή για να αξιολογήσουν την ανάπτυξή του σε μια συγκεκριμένη αλλά πολύπλοκη ικανότητα.*»

Ο Γιαλλουρίδης (2002:123) αναφέρει ότι: «Ο Φάκελος Επιτευγμάτων στη στενή του έννοια, είναι μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή πειστηρίων για την αποδοτικότητα, τις γνώσεις και τις ικανότητες του ατόμου, σε συγκεκριμένο και προσυμφωνημένο θέμα ή θέματα.»

Τέλος, σύμφωνα με τους Smith & Brewer & Heffner (2003:38), “Ένα Portfolio αξιολόγησης είναι μια ατομική συλλογή από καθημερινές ζωγραφιές, φωτογραφίες, δείγματα γραφής, ακουστικές κασέτες, βίντεο και άλλο υλικό το οποίο παρέχει οπτική και/ή ακουστική τεκμηρίωση των δυνατοτήτων ενός παιδιού” .

Οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν ως σήμερα δοθεί κινούνται στα ίδια πλαίσια χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις. Μπορεί λοιπόν τα Portfolio αξιολόγησης να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή, από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, από σχολείο σε σχολείο, ανάλογα με τα περιεχόμενα και τους σκοπούς τους, ωστόσο όλα συγκλίνουν στο να είναι «μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή στοιχείων μάθησης, που επιλέγεται από τον μαθητή σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό»

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τα Portfolios μοιάζουν με τις απλές συλλογές των εργασιών που οι μαθητές συνήθιζαν να κάνουν από πάντα. Το Portfolio όμως δεν είναι μια απλή συλλογή στοιχείων εργασίας των μαθητών σε ορισμένη χρονική περίοδο και σε συγκεκριμένη περιοχή Οι Speering & Rennie (1996:12) και οι Krueger & Wallace (1996:27), αναφέρονται σε κάποια σημεία τα οποία διαφοροποιούν ξεκάθαρα το Portfolio από τις απλές συλλογές εργασιών.

Αρχικά, το portfolio συντάσσεται πάντα σύμφωνα με ένα προσυμφωνημένο σκοπό. Οι απλές συλλογές εργασιών είναι συνήθως δείγματα της καλύτερης εργασίας του μαθητή, ενώ το portfolio περιέχει εξίσου και δείγματα «κακής» εργασίας. Οι απλές συλλογές εργασιών περιέχουν ασκήσεις και τεστ που είναι ίδια για όλα τα παιδιά, καθώς συντάχθηκαν με αυτή τη λογική, ενώ το Portfolio κάθε παιδιού περιέχει διαφορετικά ως προς τη δομή στοιχεία για κάθε παιδί. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι το κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να επιλέξει ό,τι το ίδιο θεωρεί αντιπροσωπευτικότερο για την προσωπική του εικόνα, επομένως δεν θα κάνουν όλα τα παιδιά τις ίδιες επιλογές. Στις απλές συλλογές

εργασιών, ο εκπαιδευτικός επιλέγει τι θα κρατήσει το κάθε παιδί, ενώ στο Portfolio επιλέγουν και οι δυο. Τα στοιχεία που θα μπουν σ' ένα Portfolio δεν είναι μόνο γραπτά αλλά και οπτικοακουστικά. Τέλος, το Portfolio αναδιοργανώνεται σε ορισμένα χρονικά διαστήματα, κάτι που δεν συμβαίνει με μια απλή συλλογή εργασιών, η οποία συνήθως θα καταλήξει ξεχασμένη, μη προσφέροντας τίποτα.

1. 3. Θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης που «κρύβονται» πίσω απ' το Portfolio.

Οι υποστηρικτές του Portfolio, έχοντας ως δεδομένο ότι αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στην προώθηση της μάθησης, ασπάζονται ένα σύνολο ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών, αλλά και θεωριών που αφορούν την αξιολόγηση του μαθητή και ιδιαίτερα τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

1.3.1 Η θεωρία του εποικοδομητισμού

Το Portfolio με βάση τον Γιαλλουρίδη (2002:123) αποτελεί μια καινοτομία στην εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης, που βασίζεται στο μοντέλο της κονστρακτιβιστικής θεώρησης της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η νέα γνώση οικοδομείται με βάση την προϋπάρχουσα. Το Portfolio προτείνεται, ανάμεσα σε άλλα, ως ένας εξαιρετικός τρόπος αποθήκευσης της γνώσης, ένα είδος αντιπροσωπευτικού καθρέφτη των μαθητικών επιδόσεων, δίνοντας ταυτόχρονα άμεση πρόσβαση στην ήδη κεκτημένη γνώση, για επανεξέτασή της και αξιοποίησή της, για αφομοίωση της νέας. Η συνέχεια των στοιχείων που αποθηκεύονται στο Portfolio ενός μαθητή, αποτελούν μια σταθερή βάση για τον καθορισμό της μαθησιακής του πορείας. Έτσι οργανώνονται σε μια πυραμίδα γνώσεων, στην οποία ο μαθητής έχει πρόσβαση ανά πάσα στιγμή, καθώς και κάθε άλλος ενδιαφερόμενος.

1.3.2 Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης

Οι παρακάτω ψυχολογικές αρχές ορίζονται από την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association) σύμφωνα με τις Scott & Ayres (2002:25-40) ως κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της μαθητοκεντρικής προσέγγισης.

α) Η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων σύμφωνα με τις μοναδικές εμπειρίες κάθε παιδιού ξεχωριστά.

β) Τα παιδιά έχουν από την φύση τους περιέργεια και απολαμβάνουν τη μάθηση, αλλά οι πολλές αρνητικές επικρίσεις μειώνουν τον ενθουσιασμό τους.

γ) Η κριτική και η δημιουργική σκέψη προωθείται από εργασίες οι οποίες είναι αυθεντικές και ενδιαφέρουσες για κάθε μαθητή.

δ) Τα άτομα αναπτύσσονται φυσικά, διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά με διαφορετικούς τρόπους.

ε) Η μάθηση προωθείται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα με διάφορους τρόπους.

στ) Η αυτοπεποίθηση των μαθητών ενισχύεται, όταν εκτιμάται η δουλειά τους.

ζ) Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν, τους ρυθμούς και τις ικανότητες τους.

η) Τα άτομα ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους σύμφωνα με τα προσωπικά πιστεύω και τις πεποιθήσεις τους.

Οι Scott & Ayres (2002:25-40) αναφέρουν ότι η προσέγγιση αυτή υιοθετείται πλέον παγκοσμίως από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως θα πρέπει να αναζητήσουμε τρόπους αξιολόγησης οι οποίοι να δείχνουν κατά πόσο οι αρχές αυτές εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό προωθούν τη μάθηση. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται μόνο μέσα από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, καθώς οι παραδοσιακές αποδείχτηκαν ανεπαρκείς. Το Portfolio είναι η μέθοδος που στηρίζεται περισσότερο σ' αυτές τις αρχές.

1.3.3 Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές σήμερα το Portfolio ανταποκρίνεται με επάρκεια στις αρχές που στοιχειοθετούν τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του H. Gardner.

Ο Howard Gardner (1993:73-238), εισάγει ένα μικρό αριθμό (από 5 έως 7) εγκεφαλικών δυναμικών, τις οποίες μπορούν ν' αναπτύξουν όλα τα άτομα.

- Γλωσσική νοημοσύνη
- Μουσική νοημοσύνη
- Λογική – μαθηματική νοημοσύνη
- Νοημοσύνη του χώρου
- Προσωπικές νοημοσύνες

Κάποια άτομα αναπτύσσουν συγκεκριμένους τύπους νοημοσύνης περισσότερο από άλλους, είτε λόγω κληρονομικότητας, είτε λόγω εκμάθησης από νωρίς, ή λόγω συνεχούς αλληλεπίδρασης των παραπάνω παραγόντων. Αλλά κάθε φυσιολογικό άτομο μπορεί να καλλιεργήσει (ν' αναπτύξει) κάθε τύπο νοημοσύνης σε κάποιο βαθμό, εφόσον βέβαια

δημιουργηθούν οι κατάλληλες περιστάσεις και του δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα. Ο Gardner πιστεύει ότι ένας απλός αριθμός που δίνει ένα συνηθισμένο τεστ, δεν μπορεί να περιγράψει τη νοημοσύνη κάποιου, ακριβώς λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει.

Σε συνάρτηση με την θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, βρίσκεται και το γεγονός ότι το να είναι κάποιος καλός σε κάτι μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Οι υψηλοί βαθμοί στα τεστ είναι απόδειξη ότι κάποιος είναι καλός στα μαθηματικά, για παράδειγμα, αλλά δεν είναι και η μόνη απόδειξη. Απόδειξη μπορεί να αποτελεί και το γεγονός ότι μπορεί να βρίσκει τη λύση σ' ένα πρακτικό πρόβλημα που περιλαμβάνει ένα αριθμό σταδίων, χρησιμοποιώντας μεθόδους μαθηματικές και δαπανώντας προσπάθεια για ένα χρονικό διάστημα. Επίσης, κάποιος μπορεί να είναι καλός στα παραπάνω ενώ κάποιος άλλος όχι. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης μετρούν την επίδοση μόνο στα τεστ, κάτι το οποίο δεν είναι επαρκές για να αποδείξει την ικανότητα σε μια γνωστική περιοχή. Η ουσία όμως εδώ δεν είναι να διαφωνήσουμε πάνω στο ποιος τρόπος επίδειξης της ικανότητας στα μαθηματικά είναι πιο αποτελεσματικός, αφού είναι πιο σημαντικό να αναγνωριστεί ότι υπάρχουν συνήθως διάφοροι τρόποι για να αναδειχτεί η ικανότητα σ' ένα τομέα.

Είναι σημαντικό πάντως να παρέχονται στον μαθητή διάφοροι τρόποι με τους οποίους να μπορεί να δείξει ότι είναι καλός σε κάτι. Αυτό, για παράδειγμα, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές οι οποίοι είναι καλοί στα τεστ, να μεγαλώσουν το ρεπερτόριο εμπειρίας και επιτυχίας τους στα μαθηματικά. Στους μαθητές όμως που δεν μπόρεσαν ποτέ να δείξουν ότι είναι καλοί στα μαθηματικά μέσα από τεστ, το να τους δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψουν νέους τρόπους για να δείχνουν τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν, ίσως τους δώσει την ευκαιρία ν' ανακαλύψουν για πρώτη φορά πως είναι να είσαι «καλός» σε κάτι (Borthwick, 1995). Το portfolio προσφέρει αυτό ακριβώς, έναν εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης.

1.3.4 Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή (ο κυριότερος εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Vygotsky), η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από πράξεις και δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσονται σ' ένα πολύπλοκο πολιτισμικό, κοινωνικό, θεσμικό και υλικό πλαίσιο. Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση δίνει έμφαση στη γλώσσα ως κύριο εκφραστικό όργανο, τόσο την προφορική και όσο γραπτή. Επομένως ενδιαφέρεται και για την αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησής της από τους μαθητές. Αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία επίσης, στην διαλεκτική και ερμηνευτική ικανότητα του ατόμου μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας, την

εναλλαγή σε αυθεντικές καταστάσεις των ρόλων μαθητής- εκπαιδευτικός, την ένταξη των γνώσεων σε ένα κύκλο γνώσεων. Η απόδειξη όλων των παραπάνω, είναι και η αυτοαξιολόγηση. Το Portfolio φαίνεται να παρέχει ικανοποιητικά στοιχεία για όλα τα παραπάνω (Torlaug & Ove, 2004:225-232).

1.3.5 Το αίτημα για αυθεντική, συνεχή και διαμορφωτική αξιολόγηση

Η αυθεντική αξιολόγηση αξιοποιεί όχι τα τετριμμένα τεστ, αλλά τα στοιχεία της καθημερινής εργασίας των μαθητών σε συνάρτηση με ό,τι προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Jardine, 1996). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000:17), η συνεχής αξιολόγηση συνίσταται στο να αξιολογεί ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του συνεχώς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Αποσκοπεί δηλαδή στη συνεχή παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή και την επισήμανση των δυσκολιών, των αδυναμιών, των δυνατοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του.

Η συνεχής αξιολόγηση συνδυάζεται με μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η *διαμορφωτική* ή αλλιώς *σταδιακή* αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2000:18), έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και ελέγχει την πορεία των μαθητών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί κάθε φορά. Με τον τρόπο αυτό εξάγονται οι απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνται για την πιθανή τροποποίηση του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους. Το Portfolio προτείνεται ως η μέθοδος η οποία απαντά κυρίως στις παραπάνω μορφές αξιολόγησης και συντάσσεται με βάση αυτές.

1.4. Μορφές του Portfolio ανάλογα με τους σκοπούς του

Το Portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς. Ενώ πολλά σχολεία μέχρι σήμερα αξιοποιούν το Portfolio, οι τρόποι χρήσης του διαφέρουν ακόμη και από τάξη σε τάξη μέσα στο ίδιο το σχολείο (Juniewicz, 2003:74). Αυτό συμβαίνει γιατί ακόμη και σε ατομικό επίπεδο ο κάθε εκπαιδευτικός που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το Portfolio το κάνει για διαφορετικούς λόγους και θέτει διαφορετικούς σκοπούς. Έτσι τόσο τα ίδια τα Portfolios μεταξύ τους, όσο και οι τρόποι χρήσης τους ποικίλλουν ανάλογα με τους σκοπούς τους οποίους υπηρετούν. Θα πρέπει ασφαλώς να λαμβάνονται υπόψη οι αποδέκτες του Portfolio, τα ενδιαφέροντά τους και η ανάγκη πληροφόρησής τους. Για παράδειγμα, οι γονείς ενδιαφέρονται να δουν την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ οι εκπαιδευτικές αρχές ενδιαφέρονται περισσότερο για τους τρόπους κατάκτησης της γνώσης από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ίσως ενδιαφέρονται να δουν αν οι μαθητές απέκτησαν μια

συγκεκριμένη γνώση την οποία τους δίδαξαν, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές θα ενδιαφέρονται περισσότερο για την αυτοαξιολόγησή τους και τον καθορισμό μελλοντικών στόχων. Όπως και να 'χει, ο σκοπός του Portfolio, ποικίλλει ανάλογα με τους αποδέκτες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Cramer, 1993:72).

Σύμφωνα με την Klenowski, (2002:5-27) υπάρχουν οι παρακάτω μορφές Portfolio ανάλογα με τους σκοπούς που υπηρετούν.

1.4.1 Το Portfolio ως μέσο επιλογής επαγγέλματος ή προαγωγής

Το portfolio αυτό περιέχει αποδείξεις, στοιχεία τα οποία υποστηρίζουν μια αίτηση για πρόσληψη ή προαγωγή σε ένα τομέα. Ο εργοδότης ή ο οργανισμός έχει καθορίσει τα κριτήρια και ο υποψήφιος πρέπει να φροντίσει να συγκεντρώσει εκείνες τις αποδείξεις οι οποίες ανταποκρίνονται περισσότερο σε αυτά τα κριτήρια.

1.4.2 Το Portfolio ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης

Το άτομο φροντίζει να συγκεντρώσει όλα εκείνα τα στοιχεία που αποδεικνύουν τον επαγγελματισμό του και την πρόοδο του. Για παράδειγμα, ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει για να δείξει στις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές το εύρος των διδακτικών του μεθόδων, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του.

1.4.3 Το Portfolio ως μέσο πιστοποίησης και επιλογής

Εδώ η χρήση του συνδέεται άμεσα με την επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης. Παρέχει στο μαθητή πιστοποίηση των επιδόσεων του, με την οποία μπορεί να εισχωρήσει είτε στην αγορά εργασίας, είτε στην ανώτερη εκπαίδευση. Θα πρέπει βέβαια να πιστοποιείται από μία αρμόδια εκπαιδευτική αρχή για να υφίσταται η εγκυρότητά του. Με άλλα λόγια, όσο και αν κάποιος αντιλέγουν, το Portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει αν και ποιος θα εισαχθεί στην ανώτερη εκπαίδευση ή ακόμη και να προαχθεί σε μια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

1.4.4 Το Portfolio ως μέσο συνολικής και συνεχούς αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αυτού του είδους παρέχει πληροφορίες για τη γενικότερη ανάπτυξη του μαθητή και την πρόοδο του. Σε αυτήν συνήθως την περίπτωση το Portfolio χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τις άλλες μεθόδους αξιολόγησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν επαρκεί από μόνο του γι' αυτό το σκοπό. Η χρήση του για σκοπούς αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης θα μας απασχολήσει εκτενέστερα όλη τη συνέχεια της εργασίας

1.4.5 Το Portfolio ως μέσο ενεργούς υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση αυτού του είδους όχι μόνο υποστηρίζει αλλά και προωθεί τη μάθηση μέσα από την υιοθέτηση μεθόδων που προωθούν την συνεργατικότητα, την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, την αυτοαξιολόγηση. Σκοπεύει να καταστήσει ικανό τον μαθητή να αναλάβει ενεργό ρόλο και να κατανοήσει τη διαδικασία της μάθησής του.

Τα παραπάνω αποτελούν θεωρητικά πλαίσια μέσα στα οποία κυμαίνονται οι περισσότεροι σκοποί του Portfolio. Το σημαντικό είναι ότι ο σκοπός που θα τεθεί από την αρχή θα καθορίσει και το είδος του Portfolio που θα χρησιμοποιηθεί. Ανάλογα λοιπόν με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται ένα Portfolio μπορούμε να διακρίνουμε είδη Portfolio. Εδώ θα περιοριστούμε στα είδη Portfolio που είναι δυνατόν να υπάρξουν στο χώρο της εκπαίδευσης, αφήνοντας κατά μέρος τα επαγγελματικά Portfolio.

1.5. Μορφές του Portfolio στον εκπαιδευτικό χώρο

1.5.1 Το Portfolio μάθησης (the learning portfolio)

Με τον όρο αυτό εννοούνται οι άτυπες συλλογές που συνηθίζουν οι μαθητές να κρατούν σε κάποιο φάκελο στο σπίτι. Μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφιές από το νηπιαγωγείο, μέχρι τεστ, ελέγχους επιδόσεων και πτυχία. Δεν υπάρχει κάποια μορφή οργάνωσης του περιεχομένου, αλλά ούτε και αποσαφηνισμένος σκοπός. Το συγκεκριμένο Portfolio αναφέρθηκε γιατί δεν πρέπει να αγνοούμε ότι υπάρχει και γιατί απλά και μόνο η διαδικασία συμπλήρωσής του κάνει πιο οικεία σε όλους την πρόταση για Portfolios με συγκεκριμένους σκοπούς, ως μέθοδο αξιολόγησης (Shores & Grace, 1998:5-40).

1.5.2 Το Ατομικό / Αναπτυξιακό Portfolio (Personal/Developmental Portfolio)

Το ατομικό, αναπτυξιακό Portfolio καλείται επίσης σύμφωνα με τους Wolf et al (1996:33), *Portfolio συλλογής ή ιδιοκτησίας (Collection/Ownership Portfolio)* ή όπως αναφέρουν οι Daffy et al (1999:36), *Portfolio των πάντων (the everything Portfolio)*. Πρόκειται για ένα αρχείο, το οποίο κρατά ο μαθητής από μόνος του για μια χρονική περίοδο, ενδεχομένως για ένα σχολικό έτος, εξάμηνο κ.λ.π. Περιέχει τη δουλειά του μαθητή είτε σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα είτε σε ένα συγκεκριμένο και λειτουργεί ως ένας «χώρος αποθήκευσης» της εργασίας του. Το αρχείο παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες που καταδεικνύουν την πορεία της ανάπτυξής του. Συνήθως δεν περιέχει σχόλια αυτοεκτίμησης του μαθητή ή αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό. Είναι καθαρά θέμα του μαθητή, τι θέλει να κρατήσει και τι όχι. Μπορεί να αξιολογηθεί ως πλήρες ή όχι. Να χρησιμοποιηθεί όταν ο μαθητής θέλει να ανατρέξει σε κάτι, να δείξει σε κάποιον τι έμαθε φέτος, για παράδειγμα. Μια ξεκάθαρη περίπτωση τέτοιου είδους είναι τα Writing Portfolios. Ο μαθητής κρατά για παράδειγμα ένα αρχείο όλων των γραπτών εργασιών που πραγματοποίησε μια σχολική χρονιά (Τσαγκάρη 2000:8-9 Daffy et al 1999:36 Lankes 1998:18 Wolf et al 1996:33).

1.5.3 Το Portfolio που δείχνει την καλύτερη εργασία του μαθητή (Showcase Portfolio)

Το είδος αυτό περιέχει συνήθως δείγματα των καλύτερων εργασιών του μαθητή κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Τα δείγματα επιλέγονται από κοινού με τον εκπαιδευτικό και συνοδεύονται συνήθως από κάποια σχόλια του. Ο σκοπός εδώ είναι να αναδείξει τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός εφοδιάζει αρχικά το μαθητή με κάποια θέματα με τα οποία πρέπει να έχουν συνάφεια οι επιλογές του. Οι επιλογές του μαθητή δικαιολογούνται από τον ίδιο και λαμβάνει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό για το αν ήταν δομημένες και αντιπροσωπευτικές. Για το λόγο αυτό, ονομάζεται επίσης και *Portfolio ανατροφοδότησης (Feedback Portfolio)*. (Daffy et al 1999:35, Wolf et al 1996:33, Τσαγκάρη 2000:8-9, Shackelford 1996:32).

1.5.4 Το portfolio του εκπαιδευτικού για να οργανώσει τη διδασκαλία του (Teacher Planning Portfolio)

Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χρησιμοποιούν ένα σύστημα Portfolio, προκειμένου να διατηρούν όλες εκείνες τις πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες για να έχουν μια πλήρη εικόνα των μαθητών τους και της τάξης τους. Τις πληροφορίες αυτές τις αξιοποιούν ανά πάσα στιγμή, αλλά κυρίως στην αρχή κάθε νέου σχολικού έτους για να μπορέσουν να σχεδιάσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους (Lankes, 1998:18-20).

1.5.5 Το Διαγνωστικό/Αξιολογητικό Portfolio (Diagnostic/Reflective Portfolio)

Πρόκειται για το είδος εκείνο του Portfolio που συνδυάζει τις περισσότερες λειτουργίες Αυτό είναι το είδος του Portfolio με το οποίο θα ασχοληθούμε εκτενέστερα. Στο εξής όπου γίνεται λόγος για Portfolio θα εννοείται το διαγνωστικό Portfolio. Οι μαθητές επιλέγουν δείγματα εργασιών, γραπτές αποδείξεις των επιδόσεών τους, οπτικοακουστικό υλικό και ό,τι άλλο κρίνουν απαραίτητο σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Έχουν τεθεί εξ αρχής συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής περιεχομένου, τα οποία αντιστοιχούν σε στόχους που έχουν προκαθοριστεί. Το υλικό συλλέγεται, οργανώνεται και παρουσιάζεται στους γονείς ή τις αρμόδιες αρχές, αλλά και στην τάξη. Ο σκοπός του είναι να αξιολογήσει την πρόοδο του μαθητή (για το λόγο αυτό μπορεί κάλλιστα να αντικαταστήσει τη βαθμολογία), αλλά και να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί, συμβάλλοντας στην αυτοαξιολόγησή του. Το διαγνωστικό portfolio μπορεί να έχει ευρύ πεδίο εφαρμογής, δηλαδή να αξιολογεί την πρόοδο του μαθητή στην ύλη όλων των μαθημάτων σε συνδυασμό και με την περιγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, ή να έχει ορισμένο πεδίο εφαρμογής (π.χ. Portfolio αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή μόνο στα μαθηματικά.) Το διαγνωστικό Portfolio υπακούει σε ορισμένους κανόνες οργάνωσης και χρήσης του, αν και αφήνει περιθώρια ευελιξίας στον κάθε εκπαιδευτικό να το προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του. Η ανάλυση αυτού του είδους επιχειρείται στην συνέχεια (Τσαγκάρη 2000:9 Wolf et al 1996:34 Courtney & Abodeeb 1999:708 Duffy et al 1999:36).

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν ο εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιήσει το Portfolio είτε ως συμπληρωματική, είτε ως αποκλειστική μέθοδο αξιολόγησης, συνήθως

συνδυάζει χαρακτηριστικά από όλα τα είδη των Portfolio. Βέβαια το γεγονός αυτό παραμένει συζητήσιμο, καθώς υποστηρίζεται ότι για το λόγο αυτό αμφισβητείται η εγκυρότητά του ως μέθοδος αξιολόγησης, επειδή δεν έχει συγκεκριμένη μορφή και καλούπια. Όταν όμως μιλούμε για ένα ευέλικτο και ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί παρά να αναμένουμε και ευέλικτες και ανοιχτές μορφές αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Προϋποθέσεις εφαρμογής του Portfolio

Η προετοιμασία του Portfolio, είναι η χρονική περίοδος κατά την οποία θα πρέπει να ετοιμαστεί ο εκπαιδευτικός και παράλληλα να προετοιμάσει και την τάξη του, καλλιεργώντας ένα πρόσφορο κλίμα έτσι ώστε να εξασφαλιστεί κατά το δυνατόν η επιτυχία του. Στη φάση αυτή, προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες και ενέργειες.

2.1 Προετοιμασία του εκπαιδευτικού

Το πρώτο βήμα για τον εκπαιδευτικό που θα θελήσει να εφαρμόσει στην τάξη του το Portfolio, είναι να φροντίσει να ενημερωθεί όσο καλύτερα γίνεται γύρω από τη μέθοδο και να ξεκαθαρίσει το γιατί αυτή η μέθοδος είναι χρήσιμη. Θα πρέπει να επισημάνει τα θετικά που θα αποκομίσει αλλά και τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει. Το κυριότερο όμως είναι να αποκτήσει εμπιστοσύνη ο ίδιος στη συγκεκριμένη μέθοδο. Το θεμελιώδες ερώτημα το οποίο πρέπει να θέτει ο εκπαιδευτικός στον εαυτό του όταν ξεκινά να εφαρμόσει αυτή τη μέθοδο δεν είναι το πώς θα την εφαρμόσει αλλά το γιατί. Το ερώτημα αυτό που αναφέρεται στην όλη φιλοσοφία του Portfolio, την αντίληψη να συλλέγεις υλικό για ένα συγκεκριμένο σκοπό, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί οδηγό για τον εκπαιδευτικό σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, χωρίς να φεύγει στιγμή από το μυαλό του (Hudson, 2004:19).

Το διαγνωστικό Portfolio, συντάσσεται από το μαθητή και το εκπαιδευτικό. Από τη μια πληροφορεί και ενημερώνει τους μαθητές και το εκπαιδευτικό, αλλά το ακροατήριο του είναι πρωταρχικά εξωτερικό (δηλαδή απευθύνεται εξίσου σε γονείς και εκπαιδευτικούς φορείς), καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έγκυρη και επίσημη μέθοδος αξιολόγησης. Ο σκοπός του είναι να παρουσιάσει μια περιεκτική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή για να μπορέσει να αξιολογηθεί και ενδεχομένως να βαθμολογηθεί (Wolf & Runyan, 1996:34). Για το λόγο αυτό πρωταρχικής σημασίας είναι το γεγονός ότι η τάξη (μαθητές και εκπαιδευτικός) θα πρέπει να προετοιμαστεί για κάτι τέτοιο.

2.2 Η καλλιέργεια πρόσφορου κλίματος στην τάξη

Σύμφωνα με τους Courtney & Abodeeb (1999:710) και Shores & Grace(1998:5-40) το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο διαδικασίες: συνειδητοποίηση από πλευράς των μαθητών των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των διαδικασιών αξιολόγησης και αποσαφήνιση της έννοιας του Portfolio στην τάξη.

2.2.1 Η γνώση από πλευράς των μαθητών των διαδικασιών μάθησης και αξιολόγησης

Η υιοθέτηση του Portfolio συνεπάγεται ότι οι μαθητές αξιολογούν οι ίδιοι τις διαδικασίες μάθησής τους και τα αποτελέσματά της. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γνωρίζουν ποιες είναι οι στρατηγικές με τις οποίες μαθαίνουν και παράλληλα να ασκούνται σταδιακά σε τεχνικές αυτοαξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό υπάρχουν κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν στην τάξη κατά τη διάρκεια των καθημερινών μαθημάτων, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (εφόσον βέβαια πρόκειται να αξιολογηθούν όλα με το Portfolio) και υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση.

-Ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια π.χ. του γλωσσικού μαθήματος ζητά από τους μαθητές να βρουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης σε ένα κείμενο. Αφού πάρει όλες τις απαντήσεις των παιδιών, ζητά από το καθένα να εξηγήσει στην τάξη πως έφτασε στη σημασία της λέξης. Ζητά δηλαδή να του αναφέρουν τη στρατηγική που ακολούθησαν και κατόπιν να αξιολογήσει ο κάθε μαθητής αν η στρατηγική που χρησιμοποίησε ήταν αποτελεσματική ή όχι.

-Στα Μαθηματικά, για παράδειγμα, κατά την επίλυση ενός προβλήματος παρουσιάζονται όλες οι στρατηγικές των μαθητών και αξιολογούνται από τους ίδιους

-Μπορεί επίσης να ζητηθεί από τα παιδιά σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, όπως η Ιστορία, να αναφέρουν μόνο τα σημαντικά στοιχεία μιας ενότητας που οφείλουν να συγκρατήσουν και με ποιο κριτήριο αποφάσισαν ότι τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικά, ενώ κάποια άλλα όχι. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι για να χαρακτηρίσουμε κάτι, χρησιμοποιούμε κάποια κριτήρια.

-Μια ακόμη δραστηριότητα που μπορεί να γίνει στην τάξη είναι οι μαθητές να διαλέξουν ένα μάθημα και να φτιάξουν ένα μικρό προσωπικό ημερολόγιο αυτοαξιολόγησης στο οποίο να γράφουν πώς νομίζουν ότι εξελίσσεται η επίδοσή τους.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα παιδιά κατά τη φάση αυτή δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν θεωρητικά όρους όπως η αυτοαξιολόγηση, οι στρατηγικές μάθησης κ.α., αλλά να τους συνειδητοποιούν εμπειρικά και να τους κάνουν τμήμα της καθημερινής τους σχολικής ζωής. Το στάδιο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί εδώ αναμένεται να αποκτηθούν από τους μαθητές θεμελιώδεις δεξιότητες οι οποίες θα τους είναι απαραίτητες όταν θα επιχειρήσουν να οργανώσουν το δικό τους Portfolio.

2.2.2 Εισαγωγή της έννοιας του Portfolio στην τάξη

Ο καλύτερος τρόπος για να παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του τη νέα μέθοδο αξιολόγησης, είναι να αναφέρει στους μαθητές ότι οι δραστηριότητες που τόσο καιρό κάνουν καθημερινά στην τάξη τους μπορούν να οργανωθούν και να χρησιμεύσουν για την αξιολόγησή τους. Αυτό εξάλλου κάνουν άλλοι μαθητές σε άλλα σχολεία. Στο σημείο αυτό μπορεί να παρουσιάσει στα παιδιά κάποια Portfolio και να αρχίσει μια συζήτηση – παιχνίδι με τη μορφή του καταγισμού ιδεών (brainstorming), όπου θα επιχειρείται να δοθεί ένας ορισμός του Portfolio. Οι πιθανές απαντήσεις των μαθητών μπορεί να είναι (Courtney & Abodeeb, 1999:709-710)

- “ κάτι που δείχνει πόσο έχεις αλλάξει και αναπτύχθηκες”
- “κάτι στο οποίο βάζεις όλες τις εργασίες για τις οποίες είσαι περήφανος”
- “κάτι που κρατάς για πάντα”
- “ένας θησαυρός”
- “κάτι στο οποίο βάζεις όλες τις εργασίες σου και τις καλές και τις κακές”
- “κάτι που δείχνει στο τι είσαι καλός και σε ποια πράγματα πρέπει να δουλέψεις περισσότερο”

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει στους μαθητές με απλό τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά του Portfolio. Στο στάδιο αυτό σημαντικό είναι να παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός το Portfolio στα παιδιά με θελκτικό τρόπο, έτσι ώστε να εξασφαλίσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους, καθώς και την ομόφωνη απόφασή τους να το χρησιμοποιήσουν στην τάξη τους για να αξιολογούνται. Είναι εύλογο ότι οι μαθητές δεν πρόκειται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει το Portfolio, αν δεν έχουν κατανοήσει και αποδεχθεί πρώτα την ίδια την μέθοδο.

Οι Shores & Grace (1998:84-88) προτείνουν το στάδιο κατά το οποίο προετοιμάζει ο εκπαιδευτικός την τάξη του, να διαρκεί ανάλογα με τις δυνατότητες και το ρυθμό προόδου κάθε τάξης. Κατά την προκαταρκτική αυτή φάση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ρυθμίσει και κάποιες άλλες παραμέτρους, οι οποίες σχετίζονται με τα άτομα και τους φορείς εκτός τάξης τα οποία είτε θα συμμετάσχουν στο σχεδιασμό της δομής του Portfolio, είτε θα πληροφορηθούν μέσω αυτού την επίδοση της τάξης. Οι φορείς αυτοί είναι κατά πρώτο και κύριο λόγο οι γονείς των μαθητών, ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος.

Δεδομένου ότι μια από τις κύριες λειτουργίες της αξιολόγησης είναι η πληροφόρηση των γονέων, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει να ενημερώσει και παράλληλα να προετοιμάσει τους γονείς. Ο χρόνος κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός συναντά τους γονείς για την ενημέρωσή τους για την πρόοδο του μαθητή, είναι σε πολλές περιπτώσεις και η μοναδική στιγμή συνάντησής τους. Ασφαλώς θα πρέπει να επιδιωχθεί η εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες της νέας μεθόδου, εφόσον, όπως θα φανεί στη συνέχεια, η συμμετοχή των γονέων σε ορισμένα σημεία κρίνεται απαραίτητη.

Σύμφωνα με τις Shores & Grace (1998:84-88), οι γονείς χρειάζεται να κατανοούν το γενικότερο σύστημα αξιολόγησης του παιδιού τους. Είναι πολύ σημαντικό για τους ίδιους να γνωρίζουν και να υποστηρίζουν τις αρχές ή τα κριτήρια του χρησιμοποιούμενου κάθε φορά συστήματος αξιολόγησης. Ένα αποτελεσματικό Portfolio, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να δείξει στους γονείς την πρόοδο του παιδιού τους και να παράσχει αποδείξεις για τις ιδιαίτερες ικανότητές του.

Σε ένα αρχικό στάδιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να στείλει ένα φιλικό ενημερωτικό σημείωμα στους γονείς. Με αυτό τους πληροφορεί περιληπτικά για το περιεχόμενο, τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις της μεθόδου, και τους ενημερώνει για τη δυνατότητα που έχουν να έχουν πρόσβαση ανά πάσα χρονική στιγμή στο Portfolio του παιδιού τους. Ο εκπαιδευτικός κάνει σαφές ότι ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τις παρατηρήσεις που μπορούν να κάνουν για το παιδί οι ίδιοι οι γονείς του στο σπίτι και τις οποίες μπορούν να τις στέλνουν σ' αυτόν με τη μορφή σημειωμάτων ώστε να ενσωματωθούν στο Portfolio του μαθητή. Τέλος, οφείλει ο εκπαιδευτικός να προσκαλέσει τον κάθε γονιό μεμονωμένα, ή όλους μαζί στο σχολείο και να τους εξηγήσει αναλυτικότερα τη νέα τακτική αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί.

Η καλή πληροφόρηση των γονέων εξασφαλίζει ευκολότερα τη συνεργασία τους και την αποδοχή του Portfolio. Ενδεχόμενες αντιδράσεις λόγω ασαφούς ενημέρωσης ίσως προκαλέσουν την παρεμπόδιση εφαρμογής της μεθόδου. Επιπρόσθετα η στάση των γονέων θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό όπως είναι φυσικό και τη στάση του μαθητή. Στο παράρτημα παραθέτουμε ένα ενδεικτικό σημείωμα το οποίο μπορεί να σταλεί αρχικά στους γονείς.

Συνοψίζοντας, το στάδιο προετοιμασίας του Portfolio, μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

α) Προετοιμασία του εκπαιδευτικού.

β) Προσδιορισμός του γενικού σκοπού για τον οποίο χρησιμοποιείται το Portfolio και η επιλογή του κατάλληλου τύπου Portfolio.

γ) Καλλιέργεια πρόσφορου κλίματος στην τάξη για την εφαρμογή του.

1. Καλλιέργεια της αυτογνωσίας των μαθητών για τις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης.

2. Εισαγωγή της έννοιας του Portfolio στην τάξη.

δ) Ενημέρωση των εξωτερικών ενδιαφερομένων (θεσμικοί φορείς, διευθυντής, συνάδελφοι).

ε) Ενημέρωση των γονέων.

Το επόμενο βήμα αποτελεί ο σχεδιασμός και ο καθορισμός της μορφής και του περιεχομένου του Portfolio, ο οποίος θα γίνει από κοινού από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Για να μπορέσει ωστόσο ο εκπαιδευτικός να κατευθύνει τις αποφάσεις των μαθητών και να αξιοποιηθούν οι πιο αποτελεσματικές των υποδείξεων, θα πρέπει ο ίδιος να έχει γνώση κάποιων βασικών θεωρητικών αρχών οι οποίες κατευθύνουν το σχεδιασμό ενός αποδοτικού Portfolio και οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

2.3. Βασικές αρχές του Portfolio

“ Τα Portfolio είναι τόσο διαφορετικά μεταξύ τους όσο και οι μαθητές οι οποίοι τα δημιουργούν και όσο διαφορετικές είναι οι τάξεις μέσα στις οποίες δημιουργούνται”, Paulson et al (1991: 61). Υπάρχουν ωστόσο κάποιες βασικές αρχές οι οποίες διέπουν όλα τα Portfolio.

Η διαδικασία δημιουργίας ενός Portfolio, προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν για την μάθηση. Επομένως, το τελικό προϊόν πρέπει να περιέχει πληροφορίες που να δείχνουν ότι ένας μαθητής έχει ασκηθεί στην αυτοαξιόλογηση. Το Portfolio είναι κάτι που γίνεται από το μαθητή και όχι στον μαθητή. Η αξιολόγηση μέσω Portfolio προσφέρει τη ευκαιρία στους μαθητές να μάθουν να εκτιμούν τη δική τους δουλειά και κατ’ επέκταση να εκτιμούν τους εαυτούς τους ως μαθητές.

Οι βαθμοί και οι έλεγχοι των μαθητών που κρατούνται σ’ ορισμένους χώρους στο σχολείο περιλαμβάνονται στο Portfolio, μόνο αν παίρνουν ένα νέο νόημα μέσα στο περιεχόμενο των άλλων στοιχείων που βρίσκονται εκεί. Σύμφωνα με τους Krueger & Wallace (1996:27-28), τα Portfolio αποθηκεύονται σε ένα ξεχωριστό χώρο και χρειάζεται να είναι δυνατή η πρόσβαση σ’ αυτά πάντα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε συνεχώς να επανεκτιμούν τα Portfolios τους. Κάποιες

στιγμές προσθέτουν πράγματα σ' αυτά και κάποιες άλλες αφαιρούν υλικό και το ξαναβάζουν πίσω στους απλούς φακέλους που συσσωρεύουν τις εργασίες τους.

Οι Krueger & Wallace στηρίζονται στην αρχή της «προστιθέμενης αξίας», σύμφωνα με την οποία, δίνεται έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα των εργασιών. Οι μαθητές συμπεριλαμβάνουν την καλύτερη δουλειά τους και προσθέτουν συνέχεια δείγματα του ίδιου τύπου δουλειάς, ωστόσο τα νέα δείγματα να μη λένε κάτι καινούριο για τις ικανότητες του μαθητή. Ο O' Neil (στο: Krueger & Wallace 1996:28) προτείνει ότι τα Portfolio πρέπει να περιέχουν από 15 ως 25 δείγματα για την ίδιου τύπου εργασία. Το να επιτρέπεται ένας μεγαλύτερος αριθμός δειγμάτων δεν ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά για τη δουλειά τους και αυξάνει το χρόνο που χρειάζεται για να βαθμολογηθούν τα Portfolios. Επιπλέον, οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να προσθέτουν στοιχεία και ο ένας στο Portfolio του άλλου. Οι συζητήσεις των μαθητών γύρω από τα Portfolios τους, τους βοηθούν να αιτιολογούν τις επιλογές τους και να γίνονται περισσότερο επιλεκτικοί με τις εργασίες τους

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, οι Krueger & Wallace υπογραμμίζουν ότι σ' ένα Portfolio, ορίζεται ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές θα δουλέψουν με το Portfolio μέσα στην τάξη και ο χρόνος που οι μαθητές θα συζητούν με το εκπαιδευτικό για την πρόοδό τους. Πραγματοποιούνται τακτικές συζητήσεις εκπαιδευτικού - μαθητή μέσα στο τρίμηνο για το περιεχόμενο και τη δομή των Portfolios. Οι συζητήσεις βοηθούν τους μαθητές να μείνουν συγκεντρωμένοι στους σκοπούς του Portfolio και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καθοδηγήσουν το πρόγραμμα. Οι μαθητές βοηθιούνται να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και αυτοαξιολόγησης, παρέχοντας τους άμεση ανατροφοδότηση για τη δουλειά τους και αποφεύγοντας τετριμμένα σχόλια του τύπου «καλή δουλειά» ή «χρειάζεται βελτίωση».

Οι Paulson, Paulson & Meyer, θεωρούν ακόμη ως βασική αρχή του Portfolio, ότι θα πρέπει να μεταφέρει ρητά και αναμφίβολα τις δραστηριότητες και τις προθέσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, τη λογική τους (για ποιο λόγο αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν το Portfolio), τους σκοπούς (τους στόχους του), το είδος περιεχομένων που επέλεξαν (αληθινά δείγματα εργασιών), τα κριτήρια τους (ποια επίδοση θεωρούν καλή και ποια όχι) και αξιολόγηση του ίδιου του Portfolio (τι μας λέει το περιεχόμενο). Ειδικότερα ως προς την επιλογή των περιεχομένων, ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία επιλογής τους. Το Portfolio περιέχει πληροφορίες που δείχνουν πρόοδο. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να επιδείξεις την πρόοδο. Ο πιο προφανής είναι μια σειρά από παραδείγματα πραγματικής σχολικής επίδοσης που να δείχνουν πως έχουν βελτιωθεί οι δεξιότητες του μαθητή.

Αλλαγές που παρατηρούνται στους καταλόγους ενδιαφερόντων, αρχεία, επιδόσεις εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως το διάβασμα ή κριτήρια συμπεριφοράς, είναι άλλοι τρόποι οι οποίοι δείχνουν την πρόοδο του μαθητή.

Το Portfolio αρκετές φορές εξυπηρετεί ένα διαφορετικό σκοπό κατά τη διάρκεια της χρονιάς από αυτόν που εξυπηρετεί στο τέλος. Κάποιο υλικό μπορεί να κρατείται επειδή έχει εκπαιδευτική αξία, π.χ. μερικώς τελειωμένη δουλειά σε προβληματικούς τομείς. Παρόλ' αυτά, στο τέλος της χρονιάς το Portfolio μπορεί να περιέχει μόνο υλικό που ο μαθητής είναι πρόθυμος να δημοσιεύσει. Ένα Portfolio μπορεί να υπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς αλλά αυτοί δεν πρέπει να συγκρούονται. Οι προσωπικοί στόχοι και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αντανακλώνται στην επιλογή του υλικού τους, ενώ πληροφορίες που περιέχονται μπορεί επίσης να αντανακλούν τα ενδιαφέροντα εκπαιδευτικών ή γονέων. Ένας σκοπός ο οποίος είναι καθολικός στα Portfolio είναι το να δείχνουν ότι γίνεται πρόοδος στους προκαθορισμένους από το αναλυτικό πρόγραμμα στόχους.

Η Borthwick (1995:25) συμπληρώνει ότι αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους προς την κατεύθυνση κατασκευής υψηλής ποιότητας Portfolio, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουν από την αρχή τους στόχους που επιθυμούν να πετύχουν οι μαθητές. Οι πιθανότητες των μαθητών να τα καταφέρουν, βελτιώνονται αν γνωρίζουν για το τι προσπαθούν. Άρα οι προσδοκίες θα πρέπει να ξεκαθαρίζονται εκ προοιμίου.

Στο σημείο αυτό οι Krueger & Wallace έχουν προσθέσει ότι τα θέματα του Portfolio πρέπει να σχετίζονται άμεσα με όλες τις δραστηριότητες στην τάξη, όπως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την κριτική σκέψη, την ανάπτυξη διάφορων τεχνικών συλλογισμού και την αφομοίωση της γνώσης, μέσα από ένα αριθμό σχετικών θεμάτων. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται αξιολογήσιμα και από το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν είναι αποδοτικό ένα Portfolio π.χ. το οποίο είναι για την Φυσική και δεν περιλαμβάνει τίποτα άλλο από ασκήσεις Φυσικής.

Όσον αφορά τον καθορισμό των στόχων, μπορεί να είναι προκαθορισμένος όπως συμβαίνει σε δασκαλοκεντρικές τάξεις, ή να γίνεται μετά από συνεργασία μαθητών εκπαιδευτικού με διάφορα επίπεδα συμμετοχής του μαθητή. Οι στόχοι πρέπει να παρέχουν ένα ξεκάθαρο σκοπό για το Portfolio, καθοδήγηση για την επιλογή του περιεχομένου του και τα κριτήρια αξιολόγησης του, συμφωνούν και οι Krueger & Wallace.

Οι Paulson, Paulson & Meyer (1991:62), τονίζουν επίσης, ότι πολλές από τις δραστηριότητες και τις τεχνικές που περιλαμβάνονται στην παραγωγή αποτελεσματικών Portfolio δεν γίνονται από μόνες τους. Για υποστήριξη οι μαθητές χρειάζονται μοντέλα Portfolio, όπως και παραδείγματα του πως οι άλλοι αναπτύσσουν και εκφράζονται μέσω

του Portfolio. Οι Krueger & Wallace υποστηρίζουν ότι ενδείκνυται να παρέχουμε στους μαθητές μια υποδειγματική δομή για το Portfolio τους, χωρίς να τους αφαιρούμε την ελευθερία τους όσον αφορά το σχεδιασμό του. Η κύρια προσέγγιση που προτείνεται, αποτελείται από ένα συνδυασμό επιλογών δασκαλο-κατευθυνόμενων και μαθητο-επιλεγόμενων. Εναλλακτικά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέσουν τα εξωτερικά κριτήρια και οι μαθητές να κάνουν τις επιλογές της εργασίας τους που αντιστοιχεί σε εκείνα τα κριτήρια. Για παράδειγμα, οι μαθητές καθοδηγούνται ώστε να επιλέξουν την καλύτερη εργασία τους που να δείχνει και επιστημονική αιτιολόγηση.

Τέλος σύμφωνα με τους ίδιους, κάθε Portfolio ξεκινά με ένα πίνακα περιεχομένων και οργανώνεται με ένα κατάλληλο τρόπο, είτε πρόκειται για χρονολογική σειρά, είτε ανάλογα με τον τύπο των περιεχομένων ή τα κριτήρια αξιολόγησης. Θα πρέπει επίσης να καθορίζεται ο τρόπος παρουσίασής τους ώστε να μην γίνονται δύσκριστα.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις βασικές αρχές - χαρακτηριστικά πάνω στις οποίες θα στηριχθεί και ο σχεδιασμός του Portfolio στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει αυτές τις αρχές αλλά και να προσθέτει κάθε άλλη ιδέα ή πρωτοβουλία, κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της μεθόδου, αρκεί βέβαια να θεμελιώνεται σε αποδεκτές παιδαγωγικές αρχές.

Βάση αποτελεί η αυτοαξιολόγηση των μαθητών
Οι βαθμοί μπαίνουν στο Portfolio, αλλά ερμηνεύονται ταυτόχρονα.
Στην αναδιοργάνωση των περιεχομένων, ισχύει η αρχή της προστιθέμενης αξίας
Τα δείγματα των εργασιών ποικίλλουν και αριθμούν από 15-25 για κάθε δεξιότητα
Ορίζεται χρόνος ενασχόλησης των μαθητών με το Portfolio μες στην τάξη
Μεταφέρει ξεκάθαρα τις επιλογές και τις προθέσεις των μαθητών
Υπακούει σε ένα γενικό σκοπό και σε προκαθορισμένους στόχους
Στηρίζεται στην αυθεντική αξιολόγηση
Έχει οργάνωση και δομή
Γίνεται από το μαθητή με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η εφαρμογή του Portfolio

Σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρθηκε η διαδικασία προετοιμασίας η οποία αποτελεί το θεμέλιο για μια επιτυχημένη εφαρμογή του Portfolio. Οφείλουμε όμως να αναφέρουμε ότι δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος για να δημιουργήσει κανείς ένα Portfolio. Υπάρχουν όμως αρκετά σημεία τα οποία μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη δημιουργία του με πρώτο και βασικό ότι το Portfolio πρέπει να αντανακλά την τάξη στην οποία δημιουργείται (Cook- Benjamin, 2001). Στη συνέχεια περιγράφονται τα στάδια της διαδικασίας εφαρμογής του Portfolio κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Η πρόταση των συγκεκριμένων σταδίων επιχειρείται μετά από ανασκόπηση και επιλεκτική σύνθεση της σχετικής βιβλιογραφίας (Scott & Ayres 2002, Shores & Grace 1998, Smith et al 2003, Mullin 1998, Φωτιάδου 2001, Τσαγκάρη 2000). Η ελευθερία κάθε εκπαιδευτικού να προσαρμόσει τα στάδια και τις διαδικασίες στις ανάγκες της τάξης του, θεωρείται δεδομένη.

3.1 Προσδιορισμός των διδακτικών στόχων

Εφόσον μαθητές και εκπαιδευτικός έχουν κατανοήσει και αποδεχθεί το γενικό σκοπό εφαρμογής του Portfolio, το οποίο θα αντικαταστήσει τον ως τώρα γνωστό και συνήθη τρόπο αξιολόγησης των μαθητών αλλά και γενικότερα της διδασκαλίας, είναι πλέον σε θέση να ξεκινήσουν την εφαρμογή του. Το πρώτο και σημαντικότερο μέρος της οργάνωσης της αξιολόγησης αυτού του τύπου, είναι ο προσδιορισμός των διδακτικών στόχων (Μαρτίδου-Φορσιέρ, 2005:2). Ειδικότερα θα πρέπει να αφιερωθεί αρκετός χρόνος στην τάξη ώστε να ξεκαθαριστούν οι στόχοι που θα αξιολογηθούν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Οι στόχοι αποφασίζονται στην αρχή και θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές. Αυτοί οι στόχοι θα αποτελούν τη βάση για την επιλογή και αξιολόγηση των εργασιών που θα περιληφθούν στο φάκελο. Όπως έχει προαναφερθεί οι στόχοι θα πρέπει να ορίζονται από κοινού με τους μαθητές και σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να συμβαδίζουν με τους ορισμένους, από το αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικούς στόχους για κάθε μάθημα.

3.2 Καθορισμός της δομής του Portfolio

Η χρονική σειρά αυτού του σταδίου δεν επιβάλλεται να είναι ακριβώς μετά τον προσδιορισμό των στόχων, μπορεί να είναι και αργότερα. Ωστόσο αποτελεί ένα από τα «εύκολα» στάδια γι' αυτό τοποθετείται εδώ χρονικά. Κατά το στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του σχεδιάζουν πως θα είναι το Portfolio που θα κατασκευάσουν, προσδίδοντας όσο το δυνατό πιο οργανωμένη μορφή. Ο κάθε μαθητής ίσως επιλέξει να δώσει μια διαφοροποιημένη μορφή στο Portfolio του και αυτό είναι ένα στοιχείο για το οποίο θα αξιολογηθεί στο τέλος. Η οργάνωση της μορφής του Portfolio ενδέχεται να περάσει από αρκετές τροποποιήσεις μέχρι να καταλήξει στην τελική του μορφή. Ωστόσο υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία τα οποία οφείλει να τονίσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και θα βοηθήσουν τους μαθητές (Τσαγκάρη, 2000:11-14).

α) Κάθε portfolio πρέπει να περιέχει ένα πίνακα περιεχομένων. Στην πιο απλή του μορφή μπορεί να είναι μια απλή παράθεση των περιεχομένων. Κάποιοι επιλέγουν να οργανώσουν τα στοιχεία χρονολογικά, άλλοι με βάση τη θεματική τους, άλλοι απλά με βάση τις προτιμήσεις ή τις εμπειρίες τους. Αυτού του είδους η εισαγωγή, πληροφορεί τον αναγνώστη (μαθητή, εκπαιδευτικό, ή κάποιον άλλο) για τον συγγραφέα και αποτελεί μια σύντομη περίληψη, υποδεικνύοντας τα πιο σημαντικά πράγματα που υπάρχουν μέσα στο Portfolio.

β) Το κυρίως μέρος. Εδώ περιέχονται τα δείγματα των εργασιών των μαθητών. (5-15 είναι ο προτεινόμενος αριθμός για κάθε δεξιότητα). Κάθε σελίδα θα πρέπει να διαθέτει ένα τίτλο, το δείγμα και σχόλια που θα δίνουν επιπρόσθετες πληροφορίες δικαιολογώντας και τη συγκεκριμένη επιλογή του μαθητή. Πριν από κάθε ομάδα σχετικών δειγμάτων καλό θα είναι να υπάρχει και ένας γενικός τίτλος. Π.χ. στο γλωσσικό μάθημα: «γραπτή έκφραση». Κατά το στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές του να αποκτήσουν και όλες τις σχετικές δεξιότητες οργάνωσης και γραφής που απαιτούνται.

γ) Το τελικό τμήμα. Κάθε Portfolio πρέπει να διαθέτει στο τέλος ένα τμήμα που περιλαμβάνει την όλη εμπειρία που αποκτήθηκε μέσα από το Portfolio. Συχνά μας λέει τι έχουν μάθει οι μαθητές για τους εαυτούς τους κατά τη διαδικασία συμπλήρωσής του. Είτε οι μαθητές σχολιάζουν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους είτε υπάρχει μια συμπληρωματική έκθεση του εκπαιδευτικού.

Κατά το στάδιο αυτό θα πρέπει να συζητηθούν στην τάξη και τα αισθητικά στοιχεία του Portfolio. Πως θα είναι το εξώφυλλο, από τι υλικό, οι τίτλοι, οι επικεφαλίδες, οι αριθμοί των σελίδων, αν τα παιδιά θα τα γράψουν στο χέρι ή στον υπολογιστή, αν θα προστεθούν σχέδια –λεζάντες των παιδιών. Η σχεδίαση της δομής του Portfolio θα πρέπει

εξίσου να αναλώνεται και στην αισθητική του πλευρά, έτσι ώστε να είναι περισσότερο ελκυστικό.

3.3 Οι μαθητές αποφασίζουν πως θα αξιοποιήσουν το Portfolio

Εφόσον οι μαθητές έχουν αποφασίσει ότι η αξιολόγηση τους θα γίνει με το Portfolio για αυτή τη σχολική χρονιά, πρέπει να ξεκαθαρίσουν αρχικά, αν θα αποτελέσει την αποκλειστική μέθοδο αξιολόγησης τους ή θα γίνει συμπληρωματικά με την παράδοση βαθμολογίας καθημερινά, ανά τρίμηνο και ετήσια. Στη συνέχεια πρέπει να αποφασίσουν πώς και πότε θα γίνει η παρουσίαση του Portfolio. Οι τρόποι με τους οποίους θα παρουσιαστεί, σχετίζονται άμεσα με την αξιολόγηση του και για το λόγο αυτό θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο.

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές με το εκπαιδευτικό ορίζουν και το χρόνο που θα αφιερώνεται καθημερινά για να εργάζονται με το Portfolio. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η διαδικασία συμπλήρωσης του Portfolio προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει εξοικειωθεί με το γεγονός ότι οι μαθητές θα κινούνται ελεύθερα μέσα στην τάξη, ανταλλάσσοντας ιδέες, συλλέγοντας και αντικαθιστώντας υλικό. Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν ώστε να εκτελούν αυτές τις δραστηριότητες με τάξη (Scott & Ayres, 2002:83-88).

Επίσης, η τάξη πρέπει να ξεκαθαρίσει και το ζήτημα της αποθήκευσης του Portfolio. «Πού θα πάει όλο αυτό το υλικό που θα συγκεντρωθεί;». Αρχικά, θα πρέπει τα παιδιά να διαθέτουν ένα αρκετά μεγάλο κουτί ώστε να τοποθετούν εκεί όλο το υλικό που συλλέγουν και στη συνέχεια να το επεξεργάζονται για να δουν τι θα εισάγουν στο Portfolio. Αυτό προϋποθέτει να αφιερωθεί ένας ξεχωριστός χώρος στην τάξη, όπου θα τοποθετούνται αυτά τα κουτιά, μια γωνιά για τα Portfolio. Στη συνέχεια θα καθοριστεί το είδος του φακέλου που θα περιέχει το τελικό προϊόν του Portfolio. Επίσης οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τι θα γίνει και μετά το πέρας της χρονιάς με το Portfolio τους. Θα μείνει σε κάποιο ειδικό χώρο του σχολείου; Θα τους συνοδεύσει στην επόμενη τάξη; Η φύλαξη των Portfolio στο σχολείο δημιουργεί πρόβλημα χώρου. Για το λόγο αυτό προτείνεται και η ηλεκτρονική αποθήκευση των Portfolios και η δημιουργία αντίστοιχων αρχείων για κάθε μαθητή, κάτι που κάνει ευκολότερη και την πρόσβαση σ' αυτά και την μακροχρόνια αποθήκευσή τους (Glazer, 1994:110-111, Scott & Ayres, 2002:78).

3.4 Συλλογή υλικού

Οι μαθητές εφόσον έχουν διευθετήσει πλέον τα απαραίτητα θεωρητικά ζητήματα, αρχίζουν τη συλλογή υλικού για την συμπλήρωση του Portfolio. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές απλά συλλέγουν τις εργασίες τους και οτιδήποτε θεωρούν ότι θα τους χρησιμεύσει από τις δραστηριότητες τους εκτός σχολείου. Ωστόσο αυτή η ενέργεια των μαθητών ελλοχεύει τον κίνδυνο να οδηγήσει σε συσσώρευση στοιχείων που ενδεχομένως δεν έχουν κάποια χρησιμότητα. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει από σχετικά νωρίς να συστηματοποιήσει και να οργανώσει τις δραστηριότητες συλλογής υλικού των παιδιών, έτσι ώστε να σχετίζονται με τους προκαθορισμένους στόχους.

3.5 Προσδιορισμός του περιεχομένου του Portfolio

Αυτό είναι και το εκτενέστερο στάδιο της δημιουργίας του Portfolio που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα. Μετά το στάδιο της συλλογής των στοιχείων, ο μαθητής ασχολείται με την επιλογή εκείνων που θα συμπεριληφθούν στο Portfolio ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του και κυρίως με το τι θέλει να παρουσιάσει μέσα σ' αυτό (Φωτιάδου, 2001:132). Πρέπει να γίνει σαφής προσδιορισμός των εργασιών που θα μπουν σ' αυτό (Μαρτίδου-Φορσιέρ, 2005:3). Εδώ καθορίζεται και το είδος των στοιχείων που θα συμπεριληφθούν. Οι διαδικασίες αυτές πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένα συλλογιστική και εξαιτίας της βαρύτητας τους αναλύονται ξεχωριστά σε επόμενο κεφάλαιο

3.6 Αξιολόγηση και αναδιοργάνωση του Portfolio από τους μαθητές

Στο στάδιο του στοχασμού οι μαθητές σκέφτονται σοβαρά και προβληματίζονται για ποιο λόγο έχουν κάνει τις συγκεκριμένες επιλογές για τη συμπλήρωση του Portfolio και τι είναι εκείνο που τους ώθησε να επιλέξουν τα συγκεκριμένα στοιχεία και όχι κάποια άλλα. Οι ερωτήσεις που βοηθούν σ' αυτού του τύπου την προσωπική διερεύνηση είναι συνήθως οι εξής: «Γιατί συμπεριέλαβα αυτό το στοιχείο;», «Πώς θα μπορούσα να το παρουσιάσω σύντομα και αποτελεσματικά;», «Γιατί θα ήταν χρήσιμο αυτό το στοιχείο για μένα προκειμένου να δείξω την πρόοδο μου;», «πώς θα μπορούσα με τα υπάρχοντα στοιχεία να παρουσιάσω μια συνολική εικόνα του εαυτού μου και των στόχων μου;» κτλ. Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν τους μαθητές να σκύψουν μέσα τους και να αφουγκραστούν τον εαυτό τους και τις επιθυμίες τους (Φωτιάδου, 2001:132).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν και δεξιότητες αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης στις οποίες για να ασκηθεί ο μαθητής χρειάζεται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Έτσι στο στάδιο αυτό προβλέπονται τακτές συναντήσεις μαθητή εκπαιδευτικού, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, ώστε να συζητούν γύρω από αυτά τα θέματα (Τσαγκάρη, 2000). Επίσης, τώρα ο μαθητής καλείται να αναδιοργανώσει τα στοιχεία που έχει μαζέψει και να αναθεωρήσει τις επιλογές του. Το Portfolio ανανεώνεται συνεχώς, εφόσον με την πάροδο του χρόνου αλλάζουν οι στόχοι του καθενός, οι αξίες, τα ενδιαφέροντα του, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έτσι ο μαθητής αντικαθιστά τα παλιά δεδομένα με σύγχρονα, απορρίπτοντας ό,τι θεωρείται παρωχημένο και μη ανταποκρινόμενο στις παρούσες συνθήκες (Φωτιάδου, 2001:132).

3.7 Η τελική οργάνωση του Portfolio

Η περισσότερη δουλειά έχει γίνει πια από τα παιδιά. Τώρα ο εκπαιδευτικός τους βοηθά να οργανώσουν την τελική μορφή του φακέλου τους και να προετοιμαστούν για να το παρουσιάσουν και να αξιολογηθούν. Στο σημείο αυτό ο εκπαιδευτικός προσθέτει και τα δικά του σχόλια και παρατηρήσεις στη δουλειά των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν επίσης να πάρουν ιδέες το ένα από το άλλο και να συζητήσουν για το πώς εργάστηκε ο καθένας, συνειδητοποιώντας παράλληλα τη διαφορετικότητα και την ατομικότητα τους.

Έχοντας τα παραπάνω βήματα κατά νου, αυτό που τρομάζει περισσότερο, «πως θα φτιάξω ένα καλό Portfolio», βρίσκει εύκολα απάντηση. Η οργάνωση του για να είναι επιτυχημένη οφείλει να είναι ιεραρχημένη και μεθοδική. Γίνεται κατά κύριο λόγο από το μαθητή και ο εκπαιδευτικός παίζει περισσότερο το ρόλο του συντονιστή ενεργειών και του καθοδηγητή. Τα στάδια δεν έχουν ξεκάθαρα όρια και ενδέχεται να εμπλέκονται μεταξύ τους. Ποικίλλει επίσης και ο χρόνος παραμονής του καθενός στην κάθε φάση ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του. Το βασικό όμως είναι ότι πρέπει εκ προοιμίου να ξεκαθαριστούν οι απαιτήσεις του κάθε σταδίου και τα παιδιά να έχουν ένα οργανωμένο σχέδιο της πορείας των ενεργειών τους, στο μυαλό τους. Αφού συζητηθούν όλα τα στάδια μπορεί να αρχίσει η εφαρμογή τους. Η κατακλείδα της εφαρμογής του Portfolio είναι η παρουσίαση και η αξιολόγηση του και αποτελεί ένα σημείο για το οποίο θα αφιερωθεί ιδιαίτερος χρόνος για συζήτηση στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Επιλογή, οργάνωση και αξιολόγηση των περιεχομένων του Portfolio

4.1 Κριτήρια επιλογής των περιεχομένων

Το στάδιο του προσδιορισμού των περιεχομένων του Portfolio, αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην επιλογή των στοιχείων που θα μπουν στο κυρίως μέρος του. Ο πίνακας περιεχομένων και το τελικό τμήμα του Portfolio, είναι δυνατόν να συνταχθούν στο τέλος. Η διαδικασία συμπλήρωσης των περιεχομένων καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της κατασκευής του μαθητικού Portfolio και είναι συνεχής. Από τη στιγμή λοιπόν που θα έχει γίνει σαφής ο σκοπός του Portfolio, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αρχίζουν να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν την επιλογή των περιεχομένων (Cramer, 1993:73). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Μαρτίδου-Φορσιέρ (2005:3), « το περιεχόμενο του Portfolio, πρέπει να βασίζεται στο σκοπό της δημιουργίας του, να γίνεται σαφής προσδιορισμός των εργασιών που θα περιληφθούν σ' αυτό, ώστε να μην καταντά να είναι απλώς ένας φάκελος με εργασίες του μαθητή.»

Μια πρώτη απόφαση που πρέπει να πάρουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, είναι το ποιος θα είναι υπεύθυνος για την επιλογή των περιεχομένων (Cramer, 1993:73). Το θέμα αυτό σχετίζεται με τον καθορισμό της δομής του Portfolio. Ένα Portfolio, όπως αναφέρουν οι Jardine (1996:252-253) και Mullin (1998:83), μπορεί να είναι *δομημένο* (Structured Portfolio), ή *μη δομημένο* (Unstructured Portfolio). Σ' ένα δομημένο Portfolio, ο εκπαιδευτικός καθορίζει το είδος των στοιχείων που πρέπει να συλλέξουν οι μαθητές, ενώ ένα μη δομημένο Portfolio, δεν απαιτεί συγκεκριμένο είδος εργασιών. Οι μαθητές επιλέγουν τι θέλουν να συμπεριλάβουν σ' αυτό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μια ενδιάμεση μορφή, όπου ζητούν ορισμένες εργασίες αλλά επιτρέπουν στους μαθητές να συμπεριλάβουν από κει και πέρα, ό,τι επιθυμούν (Jardine, 1996:252). Στην επιλογή των περιεχομένων, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, μπορούν να συμμετέχουν και ο διευθυντής του σχολείου, οι γονείς και οι συμμαθητές του παιδιού (Cramer, 1993:72).

Οι μαθητές σε προηγούμενα στάδια, έχουν αποφασίσει για το χρονικό διάστημα που θα καλύπτει το Portfolio, επομένως μένει να αποφασίσουν το είδος των στοιχείων που θα εντάξουν σ' αυτό. Τα κριτήρια επιλογής του περιεχομένου, οφείλουν να ξεκαθαρίζονται εκ προοιμίου, έτσι ώστε να καθοδηγούν τους μαθητές στις επιλογές τους (Jardine, 1996:253).

Τα κριτήρια αυτά όπως είναι επόμενο επηρεάζονται από τους στόχους τους αναλυτικού προγράμματος για κάθε περιοχή μάθησης. Τα επιλεγόμενα στοιχεία συνήθως δείχνουν την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με κάθε στόχο. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν αναλύει στην τάξη αυτούς ακριβώς τους στόχους (Brownell & Walther, 2001:226).

Ο καθορισμός των κριτηρίων αυτών αποτελεί ένα δύσκολο σημείο. Σημαντική στον τομέα αυτό, είναι η συνεισφορά των Simon & Forgette-Giroux, οι οποίοι πρότειναν 5 κατηγορίες - άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί η επιλογή του περιεχομένου του Portfolio. Διεξήγαγαν έρευνα για να διαπιστώσουν την ισχύ και την αποτελεσματικότητα των προτάσεων τους (Simon & Forgette-Giroux, 2001:83-100) και κατέληξαν σε πέντε κατηγορίες που μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια για την επιλογή των περιεχομένων, τόσο για το εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές.

α) *Η γνωστική διάσταση μιας ικανότητας, σχετίζεται με την κατανόηση και την απόκτηση της γνώσης.* Η βασική γνώση αναφέρεται στην ανάκληση των πληροφοριών, την ερμηνεία των κανόνων και τις γραφικές αναπαραστάσεις. Οι ικανότητες ανώτερης (αφαιρετικής) σκέψης μπορούν επίσης να υπαχθούν στη γνωστική διάσταση, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η εκτίμηση. Ο Haladyna (όπως αναφέρεται στην έρευνα των ίδιων), κατηγοριοποιεί τη γνώση, την αφαιρετική σκέψη, την κατανόηση, την κριτική σκέψη και την ερμηνεία ως κατώτερη-προς-ανώτερη σκέψη, αλλά όλες παραμένουν μορφές νοητικών διεργασιών. Για να λύσει κανείς προβλήματα, για παράδειγμα, πρέπει ν' αναγνωρίσει τα χρήσιμα στοιχεία, να ξέρει πώς να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική ανάμεσα από πολλές πιθανές και να ξέρει πώς να αποδώσει τη λύση.

β) *Η φυσική συμπεριφορά ή οι ψυχοκινητικές δεξιότητες* αναφέρονται σε εκτελέσεις πράξεων που γίνονται από τους μαθητές όταν εφαρμόζουν μια ικανότητα μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις μάθησης. Αυτές περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, το να βρεις μια λέξη σ' ένα λεξικό, το να εκτελείς μια επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα σε ένα δοκό ισορροπίας, παρουσίαση στην τάξη και αναζήτηση βιβλιογραφική μέσω του Internet. Τέτοιες συμπεριφοριστικές δεξιότητες είναι δυνατόν να αξιολογηθούν χρησιμοποιώντας την παρατήρηση, κλίμακες και πίνακες ελέγχου, προσομοιώσεις και καταστάσεις εναλλαγής ρόλων. Φωτογραφίες γεωμετρικών σχημάτων που φτιάχτηκαν από τους μαθητές για να λύσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα, μπορούν να μπου κατευθείαν μες στο Portfolio ως ενδεικτικά της συμπεριφοριστικής διάστασης της επίλυσης προβλημάτων.

γ) *Η συναισθηματική διάσταση* αντανακλά την κλίση των μαθητών να ολοκληρώνουν μια ικανότητα αναπτύσσοντας επιθυμητές συμπεριφορές και προθυμία προς αυτή. Ο σεβασμός, η αυτονομία, η υπευθυνότητα, η αφοσίωση, η επιμονή, η πρωτοβουλία, η

περιέργεια, και η τάση ανάληψης ρίσκου όλα υπάγονται κάτω από αυτή την διάσταση της μάθησης. Η συνολική εικόνα της ανάπτυξης ικανοτήτων είναι ελλιπής αν οι ενδείξεις που αφορούν αυτή τη διάσταση απουσιάζουν απ' το Portfolio. Ασκήσεις αποτελεσματικής λύσης προβλημάτων, για παράδειγμα, εξαρτώνται κατά πολύ από την τάση των μαθητών να ρισκάρουν, από το ενδιαφέρον του/της για το ίδιο το πρόβλημα, την αφοσίωση και την πρωτοβουλία. Παραδείγματα από ενταγμένα στοιχεία στο Portfolio τα οποία εστιάζουν στη συναισθηματική διάσταση, μπορεί να περιέχουν μια βιογραφία στα μαθηματικά, απογραφικούς καταλόγους των προσωπικών αντιδράσεων του μαθητή στο συγκεκριμένο πρόβλημα, αποσπάσματα από ένα κατάλογο βαθμολογίας, υποκειμενικές κλίμακες και διάφορες μορφές από αυτό-αναφορές.

δ) *Η μεταγνώση*. Σύμφωνα και με πολλούς ορισμούς του Portfolio η αυτοαξιολόγηση του/της μαθητή/τριας είναι ένα υποχρεωτικό συστατικό του προτεινόμενου, γενικής ισχύος, πλαισίου επιλογής του περιεχομένου. Αναφερόμενοι στη διαδικασία και το προσωπικό στυλ μάθησης κάποιου, συχνά αναφέρεται ως μεταγνώση. Η μεταγνώση είναι απαραίτητη για τον αυτοπροσδιορισμό. Η μεταγνώση είναι ένας συνδυασμός των νοητικών στρατηγικών που οι μαθητές εμπρόθετα χρησιμοποιούν για να μετασχηματίσουν τις διαδικασίες της σκέψης τους ώστε να ωφεληθούν οι ίδιοι ή για να μάθουν τους εαυτούς τους να μαθαίνουν μέσα από μια ποικιλία καταστάσεων. Υπάρχουν τρία στάδια αυτοαξιολόγησης, ή αλλιώς μεταγνωστικών δεξιοτήτων τα οποία μπορούν να συμπεριληφθούν στο Portfolio και τα οποία αναδεικνύουν τον μαθητή/τρια υπεύθυνο για τη διαδικασία μάθησης του/της: η τεκμηρίωση, η σύγκριση και η ενσωμάτωση/ολοκλήρωση. Ιεραρχούνται σε σχέση με την πολυπλοκότητα των ασκήσεων, τη σοφιστική αιτιολόγηση και την προσωπική ολοκλήρωση. Στο στάδιο της τεκμηρίωσης οι μαθητές αιτιολογούν τις εργασίες που βάζουν στο Portfolio και σχολιάζουν τη σχετικότητα τους. Το δεύτερο στάδιο η σύγκριση, απαιτεί από τους μαθητές να αποθηκεύσουν όσα έχουν μάθει και να αποδώσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε διάφορα αντικείμενα που αποκτήθηκαν μέσα από ποικίλες καταστάσεις μάθησης, σ' όλους τους τομείς μάθησης. Και το τρίτο και τελευταίο στάδιο, που ονομάζεται ενσωμάτωση, υφίσταται όταν οι μαθητές αναγνωρίζουν και περιγράφουν το προσωπικό στυλ μάθησης τους και την πρόοδο τους μέσα από μια γενική ανάλυση και ερμηνεία όλων των εργασιών τους στο Portfolio.

Οι μεταγνωστικές αποδείξεις πρέπει να συγκεντρώνονται σε τακτή βάση, ως μια ξεχωριστή κατηγορία στοιχείων, τα οποία περιγράφουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων από τη σκοπιά του μαθητή. Μπορεί να έχουν τη μορφή σύντομων γραπτών ή ηχογραφημένων προφορικών αιτιολογήσεων που θα συνοδεύουν κάθε γνωστικό, συναισθηματικό και

ψυχοκινητικό στοιχείο που περιέχεται στο Portfolio, συγκρίσεις συνολικής εργασίας, συγκρίσεις των εργασιών τους που συλλέχθηκαν σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια ή συγκρίσεις ανάμεσα στις αρχικές εργασίες και στα τελικά προϊόντα. Μπορεί επίσης να αφορούν μια προσωπική θεώρηση των διαφόρων εργασιών, τις συνδέσεις που αναδύονται ανάμεσα τους.

ε) *Αρχείο ανάπτυξης των μαθητών.* Αν το Portfolio είναι για να κρατά αρχείο της προόδου του μαθητή προς την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της ικανότητας, η πέμπτη κατηγορία των στοιχείων αφορά αυτό που αναφέρεται ως αναπτυξιακό αρχείο της προόδου μάθησης των μαθητών σε μια συνεχόμενη και αθροιστική βάση. Η πρόοδος ορίζεται εδώ ως η κίνηση προς την πλήρη ανάπτυξη. Για να επιτευχθεί αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια περιγραφική κλίμακα σε τακτά διαστήματα, από 4-6 επίπεδα (από την περιορισμένη έως την πλήρη ανάπτυξη), η οποία θα συμπληρώνεται από το μαθητή και/ή το εκπαιδευτικό και θα εντάσσεται μέσα στο Portfolio για να τεκμηριώσει την πρόοδο. Τα πέντε συστατικά αυτού του θεωρητικού πλαισίου που μόλις περιγράφηκαν, αλληλοσχετίζονται έτσι ώστε μαζί να σκιαγραφούν μια πλήρη, συνολική και δυναμική εικόνα της ανάπτυξης των ικανοτήτων των μαθητών. (Βλ. πίνακα 1)

Πίνακας 1: Πλαίσιο επιλογής περιεχομένων

Διάσταση	Ορισμός	Παράδειγμα
Γνωστική	Γνώση που χρειάζεται για να εφαρμόσει την ικανότητα, π.χ.στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων	Προσωπική γραπτή περίληψη από ένα μίνιμουμ 5 διαφορετικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων
Συναισθηματική	Τάση εφαρμογής της ικανότητας π.χ. αυτοπεποίθηση στην ικανότητα να λύνει προβλήματα.	Βαθμολογική κλίμακα αυτοπεποίθησης στην εκτέλεση της σχολικής εργασίας
Συμπεριφοριστική	Πραγματική επίδοση ή υλοποίηση μιας ικανότητας όπως εφαρμόζεται π.χ.	Απόδειξη τριών με πέντε λυμένων προβλημάτων, διάφορης ύλης

	πραγματική επίλυση προβλήματος	
Μεταγνωστική	Αυτοεκτίμηση και αυτοκαθορισμός π.χ. επίγνωση της ατομικής διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και της αποτελεσματικότητας της.	Σύγκριση των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιήθηκαν σε δυο τουλάχιστον περιπτώσεις και αυτοεκτιμήθηκαν πριν και μετά την μέτρηση των αποτελεσμάτων κλίμακας
Αναπτυξιακή	Περιγραφή του επιπέδου επίτευξης της ικανότητας σύμφωνα με τα δηλωμένα αποτελέσματα π.χ. περιγραφική κλίμακα συμπληρωμένη τακτά	Προσδιορισμός του επιπέδου κατάκτησης χρησιμοποιώντας μια περιγραφική κλίμακα 4 σημείων, κατόπιν της πρώτης προσπάθειας επίλυσης και έπειτα μετά από τρεις

Οι Simon & Forgette-Giroux τονίζουν ότι η διαδικασία επιλογής του περιεχομένου παραμένει ωστόσο ευέλικτη στο ατομικό στυλ διδασκαλίας, αξιολόγησης και στην πρακτική του κάθε εκπαιδευτικού. Για να μπορέσουν να διαπιστώσουν κατά πόσο είναι εφικτή η εφαρμογή αυτού του πλαισίου στο επίπεδο της τάξης, διεξήγαγαν μια έρευνα κατά τα έτη 1994-1995 σε 5 σχολικές μονάδες στο ανατολικό Ontario. Στην έρευνα συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί απ' τους οποίους οι 5 ήταν γνωστοί για παραδειγματική εφαρμογή του Portfolio. Οι εκπαιδευτικοί προερχόταν από το χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για κάθε εκπαιδευτικό υπήρχε ένας καθοδηγητής σε θέματα Portfolio και ο καθένας είχε επιλέξει μια γνωστική περιοχή να το εφαρμόσει. Γινόταν τακτές συναντήσεις και συζητήσεις μεταξύ των 11 εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε μια σύγχυση στους εκπαιδευτικούς ως προς το γεγονός ότι το Portfolio αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης. Οι περισσότεροι επίσης, όσον αφορά το πλαίσιο επιλογής περιεχομένου, δεν συμπεριέλαβαν και τις 5 διαστάσεις του προτεινόμενου πλαισίου. Φάνηκε ότι για να αποδώσει το Portfolio πρέπει ν' αναγνωριστεί ως αξιολογητικό μέσο και όχι ως ενδεικτικό περιπτώσεων και ότι πρέπει να

γίνει προσπάθεια ολιστικής εκτίμησης των ικανοτήτων και όχι μόνο μιας συγκεκριμένης δεξιότητας.

Έχοντας λοιπόν υπόψη όλα τα παραπάνω, στη συνέχεια αναφέρονται όλα τα πιθανά στοιχεία που μπορούν να μπουν σ' ένα Portfolio και οι διάφορες μορφές που είναι δυνατό να πάρουν, ενώ παράλληλα επιχειρείται και μια απλή αιτιολόγηση της επιλογής τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Paulson & Paulson (στο:Hebert, 1992:60), «το Portfolio λέει μια ιστορία...βάλτε μέσα οτιδήποτε βοηθά να πείτε αυτή την ιστορία». Ο Shackelford (1996:34), συμπληρώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κάποια στοιχειώδη εμπειρία στην οργάνωση Portfolio, καθοδηγούν τους μαθητές στην επιλογή στοιχείων τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες ομάδες: α) παραδείγματα εργασιών των μαθητών (Student Work), β) στοιχεία τα οποία δημιουργούν οι μαθητές αποκλειστικά και μόνο με βάση να δείξουν κάτι μέσα στο Portfolio (Student Input) και γ) πληροφορίες από άλλους (Information From Others).

4.2 Περιεχόμενα του Portfolio

4.2.1 Παραδείγματα εργασιών των μαθητών

Τα δείγματα από εργασίες των μαθητών είναι ένα σημαντικό κομμάτι του Portfolio, καθώς παρέχουν αποδείξεις για το τι έχουν μάθει οι μαθητές, αλλά και ταυτόχρονα τους δίνουν την ευκαιρία να πιστοποιήσουν κάποια ικανότητα, να εφαρμόσουν, να αφομοιώσουν και να αξιολογήσουν ό,τι έχουν μάθει (Shackelford, 1996:34). Ο αριθμός των δειγμάτων όπως προαναφέρθηκε, δεν πρέπει να ξεπερνά τα 15 για κάθε τομέα μάθησης. Τα δείγματα μπορεί να είναι:

α) Γραπτά δείγματα εργασιών. Στο Portfolio μπορούν να μπουν, εκθέσεις ιδεών, υποδειγματικά συμπληρωμένες εργασίες κατ' οίκον, επίλυση πρακτικών προβλημάτων, γραπτά δοκίμια. Μπορούν επίσης να μπουν, διάφορα Project ερευνητικά που έχουν κάνει οι μαθητές είτε ατομικά, είτε ομαδικά, διαγωνίσματα και τεστ που έχουν γράψει και πιστοποιούν το επίπεδο κατάκτησης των διδακτικών στόχων, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών που ενδεχομένως έχουν συντάξει. Πρόχειρες αναθεωρημένες και τελικές μορφές εργασιών του μαθητή, εργασίες που να δείχνουν τη διόρθωση λαθών από τον ίδιο τον μαθητή, αποσπάσματα από ημερολόγιο του μαθητή (Γιαλλουρίδης, 2002:123, Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:3, Jardine, 1996:253).

Η Mullin (1998:83), αναφέρει ότι οι μαθητές είναι χρήσιμο να συμπεριλάβουν και δείγματα του πως έγραφαν σε προηγούμενης τάξεις, για να τεκμηριώσουν την πρόοδο

τους. Επίσης σύμφωνα με την Cramer (1993:73), τα γραπτά δείγματα εργασιών πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο δείγματα «καλής δουλειάς», όσο και «κακής δουλειάς», για να φανερώσουν το εύρος των δυνατοτήτων του μαθητή.

Ένας αξιοσημείωτος διαχωρισμός των γραπτών εργασιών των μαθητών είναι αυτός που κάνουν οι Shores & Grace (1998:42), οι οποίες ξεχωρίζουν τις *πρωταρχικές πηγές* και τις *δευτερεύουσες πηγές*. Οι *πρωταρχικές πηγές* οι οποίες φανερώσουν την πρόοδο του μαθητή, είναι τα δείγματα εργασιών που είναι αυθεντικά και αναλλοίωτα. Για το λόγο αυτό οι ίδιες προτείνουν ένθερμα να συμπεριλαμβάνονται στο Portfolio του παιδιού ακόμη και δείγματα από την καθημερινή του ορθογραφία (1998:47). Οι *δευτερεύουσες πηγές* που δείχνουν πρόοδο, είναι εκείνες που δείχνουν πως ερμηνεύει κάποιος τρίτος, π.χ. ο εκπαιδευτικός την μάθηση του παιδιού. Τέτοια δείγματα αποτελούν και τα διορθωμένα τεστ, διαγωνίσματα και εργασίες.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Shackelford (1996:34), αν και η λέξη «πιστοποίηση», που αναφέρθηκε παραπάνω, παραπέμπει σε γραπτά στοιχεία, ωστόσο υπάρχουν ακόμη ποικίλοι τρόποι για να δείξει κανείς την πρόοδο του μαθητή μέσω της δουλειάς του

β) Μη γραπτές αποδείξεις. Τέτοια δείγματα εργασιών αποτελούν οι διάφορες χειροτεχνικές κατασκευές των παιδιών, οι ζωγραφιές τους, βιντεοταινίες ή φωτογραφίες ομαδικών εργασιών, κάθε είδους φωτογραφίες που να δείχνουν τα παιδιά να εκτελούν κάποιο έργο, ηχοκασέτες και βιντεοταινίες με ηχογραφημένα και βιντεογραφημένα στοιχεία, που να είναι σχετικά με τις εργασίες του μαθητή (συνεντεύξεις, επισκέψεις, κ.τ.λ.) και διάφορα cd-rom. (Γιαλλουρίδης, 2002:123, Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:3, Jardine, 1996:253, Shores & Grace, 1998:48-60, Shackelford, 1996:34, Cramer, 1993:73, Mullin, 1998:83).

Οι Shores & Grace (1998:43), αναφέρουν ειδικότερα ότι οι ζωγραφιές έχουν μεγάλη πληροφοριακή αξία, ιδιαίτερα αν πρόκειται για μαθητές των μικρών τάξεων, καθώς εκφράζουν πολλά στοιχεία της προσωπικότητας, της ιδιοσυγκρασίας και των προτιμήσεων αυτών των μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν κατακτήσει ακόμη το επιθυμητό επίπεδο ικανότητας στη γραφή για να μπορούν να τα εκφράσουν και με άλλο τρόπο. Οι ζωγραφιές αυτές συνήθως είναι χρήσιμο να συνοδεύονται και από ένα σύντομο σχολιασμό του εκπαιδευτικού. Συνεχίζοντας οι ίδιες, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη φωτογραφία ως εκφραστικό μέσο των εργασιών των παιδιών (1998:50-51). Οι φωτογραφίες είναι μια πανίσχυρη μέθοδος παρουσίασης πληροφοριών για το τι και πως έχουν μάθει τα παιδιά. Έχουν τη δυνατότητα να θυμίζουν στα παιδιά τι έχουν κάνει και βοηθούν επίσης να πληροφορηθούν καλύτερα και οι γονείς. Με τις φωτογραφίες γίνεται εφικτό να μπουν στο

Portfolio δείγματα από τρισδιάστατες κατασκευές των παιδιών, ή χειροτεχνίες, ή και κατασκευές, που αλλιώς δεν θα χωρούσαν. Βέβαια, η λήψη φωτογραφιών των παιδιών την ώρα που εκτελούν μια δραστηριότητα, ενέχει κόστος και απαιτεί χρόνο και θέληση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Υπογραμμίζεται μάλιστα το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός με τον τρόπο αυτό εξοικειώνεται σταδιακά με το να διακρίνει ποια γεγονότα και δραστηριότητες μες στην τάξη, είναι άξια φωτογράφισης, αλλά και μπορεί αργότερα να χρησιμοποιήσει τις διάφορες φωτογραφίες που έχει τραβήξει για να ξαναθυμηθεί γεγονότα και να αντλήσει πληροφορίες για να γράψει τις δικές του παρατηρήσεις για τους μαθητές.

Πολύ ενδιαφέρον τέλος παρουσιάζει και η άποψη της Artesani (1994:18), η οποία έχει εφαρμόσει στην τάξη της τη μέθοδο της βιντεοσκόπησης ως τρόπο παρουσίασης της δουλειάς των μαθητών. Παράλληλα με το Portfolio που κατασκευάζει η ίδια ως δασκάλα της τάξης με κάθε μαθητή, φροντίζουν ώστε να βιντεοσκοπούνται αρκετές δραστηριότητες (όπως εκτέλεση εργασιών από τα παιδιά, θεατρικές αναπαραστάσεις, ομαδικές εργασίες, αναγνώσεις στην τάξη, αυτοεκτιμήσεις των παιδιών) κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να δημιουργείται ένα βίντεο για κάθε μαθητή για την χρονιά που πέρασε. Η κασέτα αυτή στο τέλος στέλνεται στο σπίτι και η ίδια υποστηρίζει ότι γονείς και μαθητές ενθουσιάζονται με τη δυνατότητα να μπορούν να δουν πως κύλησε η χρονιά για το παιδί, πως ξεκίνησε και που κατόρθωσε να φτάσει.

Η Artesani υποστηρίζει ότι η χρήση βίντεο σήμερα για σκοπούς αξιολόγησης στο σχολείο, είναι φυσικό επακόλουθο της εισροής της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό χώρο και προσφέρει περισσότερα από την απλή μαγνητοφώνηση, καθώς προσφέρει συνδυασμό εικόνας και ήχου. Δεν είναι τόσο χρονοβόρα, όπως υποστηρίζεται, αλλά απαιτεί συνήθεια και εξοικείωση της τάξης.

4.2.2 Τεκμηρίωση της επίδοσης από τον μαθητή

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα τα οποία οι μαθητές δημιουργούν και ενσωματώνουν στο Portfolio για να παρέχουν τεκμηρίωση και υποστήριξη της προόδου τους. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι αρχικά περιγραφές των επιτευγμάτων τους και προτάσεις που να δείχνουν πως σκέφτονται γι' αυτά, καθώς και οποιασδήποτε μορφής αυτοαξιολόγηση (Shackelford, 1996:34).

α) Οι κατάλογοι μάθησης (learning logs). Ένας κατάλογος μάθησης αποτελεί μια λίστα η οποία περιλαμβάνει όλα όσα έχει μάθει ο μαθητής. Για παράδειγμα μπορεί να περιέχει τίτλους βιβλίων που έχει διαβάσει, γεγονότα που έχει παρατηρήσει, άτομα που

έχει συναντήσει, ομάδες στις οποίες συμμετείχε και τα επιτεύγματα τους. Κάθε είδους εμπειρίες που αποκομίζει το παιδί, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά, στο σπίτι, στην οικογένεια, στη γειτονιά ή στις διακοπές του και φυσικά θεωρεί το ίδιο ότι είναι σημαντικές. Μπορεί να είναι ένας συνοπτικός κατάλογος όλων όσων μαθαίνει το παιδί και ακόμη των πραγμάτων για τα οποία αναρωτιέται.

Ένα σημαντικό στοιχείο των καταλόγων μάθησης, είναι ότι ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με το παιδί για να τους δημιουργήσει και με την κατάλληλη καθοδήγηση, οδηγεί το μαθητή σταδιακά στη συνειδητοποίηση των όσων έχει κάνει και έχει μάθει. Το παιδί λοιπόν περιγράφει στον κατάλογο μάθησης και τα επόμενα βήματα του. Θέτει τους επόμενους στόχους που θέλει να κατακτήσει και τα ενδιαφέροντα με τα οποία επιθυμεί να ασχοληθεί και έτσι κάνει τον αυτοπρογραμματισμό του, με βάση τις δικές του ανάγκες και αδυναμίες (Shores & Grace, 1998:54).

β) Το φύλλο δικαιολόγησης των επιλογών (The Why I Like It Sheet). Εκτός από έναν κατάλογο μάθησης, το παιδί μπορεί να δημιουργήσει για κάθε στοιχείο που βάζει στο Portfolio, ένα ξεχωριστό φύλλο, όπου να αιτιολογεί και να τεκμηριώνει τη συγκεκριμένη επιλογή του, το λεγόμενο “The Why I Like It Sheet” (Scott & Ayres, 2002: 61-73). Στο φύλλο αυτό οι μαθητές δείχνουν τι θεωρούν αξιοσημείωτο στη δουλειά τους. Για παράδειγμα, ασυνήθιστη προσπάθεια που έχουν καταβάλει, μια δεξιότητα που αποκτήθηκε πρόσφατα, ένα σημείο για το οποίο είναι περήφανοι, ή βελτίωση σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Αντιστοίχως εξηγούν και ένα στοιχείο που ανήκει στην κατηγορία των δειγμάτων της όχι και τόσο καλής δουλειάς, τι τους δυσκόλεψε σ’ αυτό και τι προσπάθεια πρέπει να καταβάλουν για να βελτιωθούν. Περαιτέρω το φύλλο αυτό θα τους βοηθά κάθε φορά που θα αναδιοργανώνουν το Portfolio τους, να θυμούνται για ποιο λόγο συμπεριέλαβαν το κάθε στοιχείο.

γ) Λίστες ελέγχου (Checklists).Κρίνεται επίσης απαραίτητο για να μπορούν οι μαθητές να μην «χάνουν» την σειρά τους μέσα στα πολλά στοιχεία του Portfolio, να δημιουργούν κάποιες λίστες ελέγχου (Checklists). Μια τέτοια λίστα μπορεί να περιέχει ερωτήματα του τύπου: έχω ημερομηνίες σε όλα τα στοιχεία; Έχω ένα δείγμα, για παράδειγμα, γραπτής έκφρασης από όλους τους μήνες; Έχω δείγματα της καλύτερης δουλειάς; Μπορούν οι αναγνώστες να δουν αντίγραφο από κάποιο σχέδιο μου ή μια αναφορά για κάποιο άρθρο που έγραψα; Έχω αρκετά και διαφορετικά μεταξύ τους παραδείγματα για κάθε γνωστική περιοχή; Οι λίστες αυτές θα αποτελούν ένα οδηγό για τα παιδιά για την καλύτερη διάρθρωση του Portfolio, αλλά και ένα στοιχείο που θα δείχνει τον τρόπο με τον

οποίο εργάστηκαν μεθοδικά και θα χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση τους (Manning, 2000:97).

δ) Περιλήψεις εργασιών. Σημαντικές επίσης είναι οι περιλήψεις των εργασιών τους (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:3), που κάνουν οι μαθητές, κάτι το οποίο αποτελεί μια αποτίμηση και αυτοαξιολόγηση τους. Στις περιλήψεις αυτές περιγράφουν οι ίδιοι τον τρόπο που σκέφτονται και μαθαίνουν, θα αξιολογήσουν τον εαυτό τους και θα αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες (Cramer, 1993:73). Επίσης εδώ μπορούν να κάνουν και αναφορές σε βραβεία που έχουν κερδίσει και τον τρόπο με τον οποίο τα κατάφεραν.

ε) Λίστες με κριτήρια επίδοσης. Οι μαθητές μπορούν να συνεργαστούν ώστε να αναπτύξουν μια λίστα με κριτήρια επίδοσης, σε συνεργασία και με το εκπαιδευτικό τους και να τη χρησιμοποιήσουν ως βάση για να βαθμολογήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους. Κατά τη διαδικασία της αυτοβαθμολόγησής τους, οι μαθητές θα σκύψουν μέσα τους, θα αναλογιστούν όλη την πρόοδο τους ως τότε και θα αναζητήσουν στοιχεία για να τεκμηριώσουν την βαθμολογία τους. Ένα παράδειγμα είναι το ακόλουθο όπου ένας μαθητής εξηγεί τον βαθμό που χρεώνει στον εαυτό του.

«δεν μου άρεσε αυτό το μάθημα και έτσι δεν κατέβαλα ιδιαίτερη προσπάθεια και αυτό φαίνεται. Βέβαια μου άρεσε να γράφω για άλλα πράγματα. Νομίζω ότι φαίνεται ότι μπορώ να γράψω ένα γράμμα που να πείθει και αν συγκεντρωνόμουν περισσότερο... απλά δεν είχα τον χρόνο και την όρεξη γι' αυτό το μάθημα. Όμως προσπάθησα προς το τέλος και όπως μπορείτε να δείτε είμαι πιο οργανωμένος, προσέχω την σύνταξη και την ορθογραφία και μπορώ να γράψω επιχειρήματα για μια άποψη μου. Ενώ ξέρω ότι δεν ήμουν ο καλύτερος στην τάξη σ' αυτό το μάθημα, νομίζω ότι μου αξίζει ένα 7 γιατί προσπάθησα»

Όταν ένας μαθητής εκφράζεται με τον τρόπο αυτό, γνωρίζει την αξία της εργασίας του. Είναι ικανός να αξιολογήσει το ποσό της ενέργειας που έχει καταβάλει για ένα μάθημα αλλά και τα οφέλη που αποκόμισε από αυτό (Mullin, 1998:83-84).

4.2.3 Πληροφορίες από άλλους.

Οι πληροφορίες από τρίτους είναι η πιστοποίηση της προόδου των μαθητών που αναπτύσσεται ή παρέχεται από κάποιον άλλο εκτός του μαθητή. Οι πληροφορίες από τρίτους, μπορούν να επιβεβαιώσουν και να υποστηρίξουν τα στοιχεία που έχουν επιλέξει οι ίδιοι οι μαθητές για να δείξουν την πρόοδο τους, καθώς παρέχουν βαθύτερη γνώση για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους. Η γνώση αυτή μάλιστα, επειδή προσφέρεται από κάποιον τρίτο, ο οποίος είναι αντικειμενικότερος παρατηρητής, ενδέχεται να είναι

ιδιαίτερα αντιπροσωπευτική και επιπλέον δίνει στοιχεία για κάποιες ικανότητες ή αδυναμίες τις οποίες το ίδιο το παιδί ίσως να μην είναι σε θέση να προσέξει ή να διστάζει να αναφέρει (Shackelford, 1996:34).

Ένα μεγάλο ποσοστό των πληροφοριών αυτών όπως είναι φυσικό θα προέρχεται από το εκπαιδευτικό ή τη δασκάλα της τάξης, οι οποίοι περνούν αρκετό χρόνο καθημερινά με το παιδί και είναι σε θέση να παρακολουθούν την πρόοδο του. Ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να πιστοποιήσει την πρόοδο του μαθητή είναι οι αφηγηματικές παρατηρήσεις (Narrative observations). Αυτές είναι παρατηρήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν οτιδήποτε παρατηρούν για το παιδί. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να παρατηρήσουν ένα παιδί όπως, ανεπίσημες καταγραφές, συστηματικές καταγραφές, αναπτυξιακές λίστες ελέγχου, βαθμολογικές κλίμακες ανάπτυξης¹. Ο εκπαιδευτικός, μπορεί να επιλέξει κάποιο από τα παραπάνω, ή ένα συνδυασμό τους. Το σημείο που πρέπει ωστόσο να προσέξει είναι ότι χρειάζεται να γίνει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις αντικειμενικές παρατηρήσεις και τις υποκειμενικές κρίσεις. Τις αντικειμενικές πληροφορίες, μπορούμε να τις δούμε, να τις μυρίσουμε, να τις αισθανθούμε, να τις ακούσουμε ή να τις αγγίξουμε. Καθένας που θα παρακολουθούσε την ίδια περίπτωση θα συμφωνούσε με οποιοδήποτε άλλο στην περιγραφή της (Nelson & Nelson, 2001:18-20).

Αρχικά, οι ανεπίσημες καταγραφές, είναι ο πιο απλός τρόπος παρατήρησης. Ο εκπαιδευτικός απλά κρατά ένα σημειωματάριο στο χέρι, καταγράφει κάποια στοιχεία ή λέξεις κλειδιά για μια συμπεριφορά του παιδιού που παρατήρησε στιγμιαία και αργότερα όταν έχει χρόνο συμπληρώνει την περιγραφή του. Δεν υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος που θα γίνει η καταγραφή και δεν είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει στη δραστηριότητα. Η καταγραφή μπορεί να αφορά ένα παιδί ατομικά ή μια ομάδα παιδιών (Nelson & Nelson, 2001:18-20).

Οι Shores & Grace (1998:62), υποστηρίζουν ότι όταν ο εκπαιδευτικός κάνει ανεπίσημες καταγραφές, λειτουργεί ως ένας δημοσιογράφος στην τάξη του, που είναι πάντα σε ετοιμότητα για να καταγράψει κάποιο γεγονός. Επίσης αναφέρουν και αυτοί ότι οι καταγραφές είναι τόσο αξιόπιστες όσο οι παρατηρήσεις που κάνει κάποιος. Ωστόσο οι καταγραφές αυτές βοηθούν το εκπαιδευτικό να μάθει περισσότερα για το παιδί, καθώς συνέχεια παρατηρεί την τάξη και ίσως τώρα συνειδητοποιήσει στοιχεία που πριν απλά δεν έβλεπε. Οι ανεπίσημες καταγραφές όταν μουν στο Portfolio αποτελούν στοιχεία για τις

¹ Βλέπε παράρτημα: Υπόδειγμα 2

ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών και επιπλέον απόδειξη της προόδου τους σε διάφορους τομείς.

Οι συστηματικές καταγραφές από την άλλη μεριά, διαφέρουν από τις ανεπίσημες, γιατί οι τελευταίες καταγράφουν καθαρά αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας του παιδιού. Οι συστηματικές καταγραφές περιλαμβάνουν την πρόοδο του μαθητή σύμφωνα με προκαθορισμένους διδακτικούς και αναπτυξιακούς στόχους. Είναι σύντομες σημειώσεις με ημερομηνία συγκεκριμένη, τις οποίες ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει από πριν. Σκέφτεται δηλαδή τι και πότε θέλει να παρατηρήσει, προετοιμάζεται και το καταγράφει (Shores & Grace, 1998:60-62).

Οι κατάλογοι ελέγχου και οι βαθμολογικές κλίμακες ανάπτυξης, συνήθως είναι διαθέσιμες στο εμπόριο και δεν απαιτούν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να τις αναπτύξει. Ωστόσο, μπορεί ο ίδιος να κατασκευάσει τις δικές του, με βάση τις ανάγκες της τάξης του. Οι λίστες αυτές αξιολογούν την ανάπτυξη του παιδιού σε ένα τομέα με κριτήριο την μέση ανάπτυξη των παιδιών της ίδιας ηλικίας και τα χαρακτηριστικά του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται. Οι λίστες αυτές είναι συνήθως εξειδικευμένες περιλαμβάνοντας υποκατηγορίες οργανωμένες με λογική σειρά. Στην απλή μορφή τους ο παρατηρητής απλά σημειώνει ναι ή όχι ανάλογα με το αν το παιδί εκτελεί για παράδειγμα μια δραστηριότητα, ή εκδηλώνει μια συμπεριφορά. Σε μια πιο πολύπλοκη μορφή, ο παρατηρητής πρέπει να αξιολογήσει μια δεξιότητα για παράδειγμα και να κατατάξει την επίδοση του παιδιού σε μια κλίμακα από το 1 ως το 5 (Nelson & Nelson, 2001:18-20).

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει μια αδυναμία σε κάποιο παιδί μπορεί να ζητήσει την αξιολόγηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς του από κάποιο ειδικό και να τη συμπεριλάβει μέσα στο Portfolio του μαθητή. Τέλος, οι καταγραφές κάθε είδους που κάνει ο εκπαιδευτικός, μπορεί να γίνουν και την ώρα που η τάξη έχει μάθημα με κάποιο εκπαιδευτικό ειδικότητας, οπότε έχει ο εκπαιδευτικός περισσότερο χρόνο και ευχέρεια. Η βοήθεια από κάποιο συνάδελφο του, είναι επίσης χρήσιμη. Μπορεί να κάνει εκείνος τις καταγραφές, αρκεί βέβαια να αποφύγει ο εκπαιδευτικός της τάξης να μην τον προϊδεάσει, και στη συνέχεια να βασιστεί σ' αυτές ο εκπαιδευτικός και με την άνεση του να συντάξει τις αναλυτικές περιγραφές των παιδιών που θα συμπεριλάβει στα Portfolio τους. (Nelson & Nelson, 2001:18-20).

Η Hebert (1992:60-63), αναφέρει ότι σε μια παραδειγματική εφαρμογή του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ένα ξεχωριστό φύλλο στο Portfolio των μαθητών, το οποίο ονόμασαν μαθησιακές εμπειρίες (learning experiences). Στο φύλλο αυτό έγραφαν μια συνοπτική και περιληπτική αναφορά της

προόδου του μαθητή σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, περίπου 80-100 λέξεις για την πρόοδο και την επίδοση του παιδιού σε κάθε μάθημα. Μάλιστα στο πίσω μέρος του φύλλου ανέφεραν όλους τους γενικούς σκοπούς για κάθε μάθημα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, για κάθε μάθημα. Για να μην φανεί δασκαλοκεντρική η ενέργεια τους συμπεριέλαβαν ένα κομμάτι όπου ο μαθητής κάνει την αυτοαξιολόγηση του και ένα άλλο όπου ο γονέας αναφέρει την δική του άποψη για την πρόοδο του μαθητή και τις παρατηρήσεις του.

Οι παρατηρήσεις τρίτων που μπορούν να μπουν στο Portfolio δεν αναλώνονται μόνο στις παρατηρήσεις και τις καταγραφές του εκπαιδευτικού. Ένα αξιόλογο στοιχείο αποτελούν και οι κρίσεις των συμμαθητών του παιδιού. Οι Rooman & Luberto (1994:105), αναφέρουν ότι οι μαθητές κριτικάροντας τη δική τους δουλειά, γίνονται πιο εύστοχοι και στις κρίσεις τους για τη δουλειά των συμμαθητών τους. Έτσι γίνονται αντικειμενικοί παρατηρητές και αξιολογητές της προόδου των συμμαθητών τους και τα συμπεράσματα τους συμπληρώνουν την εικόνα του μαθητή που παρουσιάζεται με το Portfolio του.

Ακόμη, στο Portfolio μπορούν να μπουν και δείγματα ή μια περίληψη του Home Portfolio του μαθητή. Σύμφωνα με τις Scott & Ayres (2002:60-73), ο μαθητής καθώς αναθεωρεί τα περιεχόμενα του Portfolio του κάθε φορά, μπορεί να κρατά τα στοιχεία που βγάζει ή αντικαθιστά και να τα καταχωρεί σε ένα Home Portfolio, ένα ξεχωριστό Portfolio που κρατά στο σπίτι. Στο Portfolio αυτό μπορούν να καταχωρούν και οι γονείς τις δικές τους αναφορές για το παιδί. Οι γονείς περιγράφουν το προφίλ του παιδιού. Η περιγραφή τους αυτή μπορεί να αναφέρεται σε ενδιαφέροντα, συνήθειες του παιδιού, τον τρόπο που μελετά, τι συνηθίζει να βλέπει στην τηλεόραση, αν πηγαίνει στη βιβλιοθήκη και τι διαβάζει, ποιες είναι οι αντιδράσεις του απέναντι στο σχολείο, τα συναισθήματα του για το εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του, τον ίδιο του τον εαυτό.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία καταχωρούνται αρχικά στο Home Portfolio του μαθητή και έπειτα μπαίνουν στο Portfolio αξιολόγησης του. Τα Home Portfolio είναι πολύ σημαντικά, γιατί πρώτον, για κάποιους γονείς είναι ο μοναδικός τρόπος να μάθουν για την ύλη του σχολείου και τι ζητούν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές να κάνουν. Είναι ένα παράθυρο στην τάξη για όσους γονείς νιώθουν αποκομμένοι από το σχολείο. Δεύτερον, βοηθούν το εκπαιδευτικό να φτιάξει καλύτερα το προφίλ του μαθητή, καθώς αντλούν πολύ χρήσιμες πληροφορίες από τους γονείς. Τρίτον, εμπλέκουν ενεργά τους γονείς στη διαδικασία αξιολόγησης του παιδιού τους.

Έτελος, σύμφωνα με τις Scott & Ayres (2002:63), στο Portfolio του μαθητή μπορούν να μπουν και περιλήψεις από όλες τις τακτές συναντήσεις του μαθητή με τους

εμπλεκόμενους στη διαδικασία συμπλήρωσης του Portfolio του και αξιολόγησης του, καθώς και περιλήψεις των εμπλεκομένων μεταξύ τους. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε όλες τις δυνατές μορφές αυτών των συναντήσεων, καθώς και το περιεχόμενό τους.

Κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του Portfolio, δίνεται πάντα χρόνος στη διάρκεια των μαθημάτων για τακτές συναντήσεις εκπαιδευτικού μαθητή. Στις συναντήσεις αυτές εξετάζεται το Portfolio, οι λίστες με τα όσα έχει μάθει ο μαθητής, τους στόχους του από εδώ και πέρα, τα προβλήματα ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Εδώ ο μαθητής λαμβάνει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και μέσα από τη συζήτηση μεταξύ τους ασκείται σε δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοκριτικής, αυτοαξιολόγησης και προετοιμασίας του φακέλου.

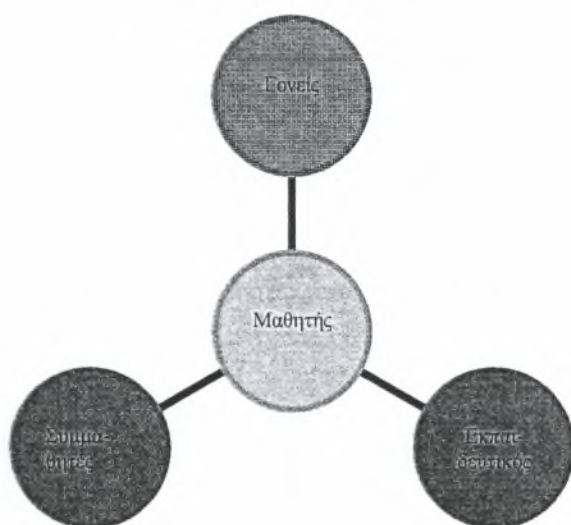
Στη σύσκεψη αυτή τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής πηγαίνουν προετοιμασμένοι, έχοντας καταρτίσει λίστα με τα υπό συζήτηση θέματα, εφόσον προηγουμένως έχουν εξετάσει το Portfolio. Ενδέχεται ο εκπαιδευτικός να δώσει από πριν μια λίστα με θέματα στον μαθητή και να του αφήσει χρόνο για να προετοιμαστεί. Η επιτυχία της συνάντησής τους, δεν εξαρτάται μόνο από το βαθμό προετοιμασίας τους, αλλά και από την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα τους. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ο εκπαιδευτικός κρατά πρόχειρες σημειώσεις των όσων λέγονται ή τη μαγνητοφωνεί, ώστε στη συνέχεια να συνάξει μια αναφορά, η οποία θα μπει στο Portfolio του μαθητή (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:4, Shores & Grace, 2000:70)

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τις Shores & Grace (2000:60-73), συσκέψεις είναι δυνατόν να υπάρχουν και μεταξύ συμμαθητών. Αυτές προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να αντιδράσει ο ένας στη δουλειά του άλλου. Κατά τη διάρκεια της σύσκεψης οι συμμαθητές εναλλάσσουν ρόλους αφηγητή – ακροατή, έτσι ώστε να αποκτή ο μαθητής επίγνωση και για τους δυο ρόλους. Οι μαθητές γίνονται καλύτεροι ακροατές και αυτοαξιολογητές όταν συζητούν τη δουλειά τους και την αναθεωρούν υπό νέες προοπτικές. Οι συσκέψεις αυτές προγραμματίζονται, σχεδιάζονται και καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στο τέλος θα συντάξει μια αναφορά σε συνεργασία με τους μαθητές, για το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα της σύσκεψης, η οποία ενσωματώνεται στο Portfolio του καθενός.

Τέλος, υπάρχουν και οι συσκέψεις εκπαιδευτικού – γονέων κατά τις οποίες με βάση και το Home Portfolio του μαθητή, γίνεται συζήτηση μεταξύ των γονέων. Παράλληλα με την ενημέρωση των γονέων, ταυτόχρονα διαμορφώνεται καλύτερα το προφίλ της προόδου του μαθητή και λαμβάνονται αποφάσεις από κοινού για την συνέχεια. Επίσης υπάρχουν και συναντήσεις εκπαιδευτικού – γονέων – μαθητή, κατά τις οποίες το παιδί παρουσιάζει με τα στοιχεία του Portfolio και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, την πρόοδο

του στους γονείς. Τα στοιχεία και από τις δυο αυτές συναντήσεις, οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό και μπαίνουν στο Portfolio του μαθητή, αποτελώντας μια σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών για τον αξιολογητή του Portfolio. Το παρακάτω γράφημα απεικονίζει χαρακτηριστικά τη δυναμική των συσκέψεων που αναφέρθηκαν (βλ. γραφ. 1)

Γράφημα 1



Πηγή: (Shores & Grace, 2000:165)

Συμπερασματικά, τα στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν περιεχόμενο του Portfolio, είναι ποικίλα. Η αναφορά που έγινε παραπάνω στα συγκεκριμένα στοιχεία – πειστήρια της προόδου του μαθητή, δεν είναι δεσμευτική. Ο κάθε μαθητής θα επιλέξει ποια κατηγορία στοιχείων θα συμπεριλάβει, με βάση τα δικά του κριτήρια, προσδίδοντας έτσι την προσωπική του σφραγίδα στο Portfolio του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να πληροφορεί το μαθητή για τις επιλογές που έχει και τις δυνατότητες του κάθε στοιχείου. Η συμπλήρωση των περιεχομένων του Portfolio, είναι σημαντική υπόθεση και οφείλει να γίνεται μεθοδικά και οργανωμένα, καθώς με βάση αυτά θα αξιολογηθεί ο μαθητής. Και η διαδικασία της αξιολόγησης του Portfolio, δεν είναι καθόλου εύκολη, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

4.3 Η αξιολόγηση των περιεχομένων του Portfolio

Η συμπλήρωση του Portfolio, είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία απαιτεί εξοικείωση από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και είναι δυνατόν να διαρκέσει και μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Το τελικό προϊόν που προκύπτει από αυτή τη διαδικασία, δεν θα είχε καμία αξία, αν δεν αξιολογούνταν και απλά παρέμενε σε μια άκρη της σχολικής αίθουσας. Η τελική όμως αξιολόγηση του Portfolio, είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο σημείο και όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ενέχει αρκετές προβληματικές διαστάσεις, οι οποίες δεν έχουν αποσαφηνιστεί μέχρι σήμερα πλήρως.

Το πρώτο βήμα μετά την ολοκλήρωση του Portfolio είναι να παρουσιάσουν οι μαθητές, ο καθένας το δικό του και να αξιολογήσουν οι ίδιοι τη δουλειά που έχουν κάνει. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν μεταγνωστικές ικανότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να εμπιστευτούν περισσότερο και να αποδεχθούν τη μέθοδο του Portfolio. Η Hebert (1992:61) υποστηρίζει ότι ένας τρόπος για να γίνει αυτό, είναι η οργάνωση απογευματινών συναντήσεων για συζήτηση του Portfolio. Στο τέλος δηλαδή της σχολικής χρονιάς ή γενικά της χρονικής περιόδου που έχει προκαθοριστεί να καλύπτει το Portfolio, οργανώνεται η συνάντηση για το Portfolio (Portfolio Evening), ή όπως την ονομάζουν οι Scott & Ayres (2002:70), *Ημέρα Portfolio* (Classroom Portfolio Day). Κατά την προετοιμασία των μαθητών για αυτή την ημέρα, ο εκπαιδευτικός προμηθεύει στους μαθητές καθοδηγητικές ερωτήσεις, προκειμένου να τους βοηθήσει να εξετάσουν συνολικά το Portfolio τους και να προετοιμαστούν για να το παρουσιάσουν στους γονείς τους, ή ενδεχομένως σε όλη την τάξη, ή σε μια δημόσια παρουσίαση μπροστά σε όλο το σχολείο. Τα ερωτήματα αυτά, μπορεί να είναι του τύπου, «πώς έχει αλλάξει ο τρόπος που γράφω από το Σεπτέμβριο μέχρι σήμερα;», «τι είναι μοναδικό στο Portfolio μου;», «τι θα ήθελα να καταλάβουν οι γονείς μου για το Portfolio μου και με ποιο τρόπο μπορώ να τους το δείξω;».

Κατά την προετοιμασία για τη συνάντηση Portfolio, ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε μικρές ομάδες και ορίζει μια ημερομηνία για την κάθε ομάδα. Την ημέρα εκείνη, η όλη διαδικασία μπορεί να διαρκέσει από 2 μέχρι και περισσότερες ώρες, ανάλογα και με το μέγεθος των Portfolio. Την ώρα αυτή, ο μαθητής κάθεται με τους γονείς του, τους παρουσιάζει το Portfolio του, ενώ ο εκπαιδευτικός πηγαίνει από παιδί σε παιδί, κάνοντας κάποιες επισημάνσεις ή διευκρινίσεις στους γονείς. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμος στους γονείς για ερωτήσεις, αλλά προσπαθεί να μην παρεμβαίνει,

γιατί αυτή η ώρα είναι πραγματικά του μαθητή, «είναι η δική του παράσταση» Scott & Ayres (2002:70).

Τα παραπάνω αφορούν καθαρά τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί το ίδιο το παιδί το Portfolio του. Τα κριτήρια που χρησιμοποιεί συνδέονται με τα κριτήρια που προκαθόρισε κατά την επιλογή των περιεχομένων. Από τη στιγμή όμως που το Portfolio χρησιμοποιείται ως εργαλείο για μια αθροιστική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, τα πράγματα γίνονται πολύ πιο περίπλοκα. Η Klenowski (2002:35-38), υποστηρίζει ότι τα Portfolio, σε σχέση με τις διάφορες μορφές αξιολόγησης οι οποίες στηρίζονται σε κάποιο τεστ ή γραπτή δοκιμασία, είναι πολύ πιο δύσκολο να αξιολογηθούν. Αυτό συμβαίνει γιατί η αξιολόγηση του Portfolio από τη φύση της παραπέμπει σε μια τεχνική αξιολόγησης που επεκτείνεται στις περισσότερες περιοχές μάθησης και ικανοτήτων, ενώ τα τεστ αποτελούν μια τεχνική αξιολόγησης «υπεραπλουστευμένη». Η διαφορά αυτή οφείλεται στο ότι τα στοιχεία που δείχνουν την επίδοση του μαθητή στο Portfolio, είναι πολλά και διάφορα, ενώ στα τεστ, συμπυκνώνονται σε ένα βαθμό.

Το καίριο ερώτημα που αναδύεται είναι πώς μπορεί το Portfolio ενός μαθητή να αξιολογηθεί και σύμφωνα με τι. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις κάνουν λόγο για αξιοπιστία και εγκυρότητα της μεθόδου που θα χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι οι αξιολογούμενες επιδόσεις, αξιολογούνται το ίδιο από διαφορετικούς αξιολογητές και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι δυο αυτές έννοιες αποτελούν περιορισμούς όσον αφορά τη χρήση του Portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι το ίδιο Portfolio αξιολογείται διαφορετικά από διαφορετικούς αξιολογητές (Pitts et al. 2001:351).

Ο τρόπος που ο καθένας αξιολογεί το Portfolio, έχει άμεση σχέση με την προσέγγιση που ακολουθεί. Οι δυο σύγχρονες προσεγγίσεις που αναφέρονται από την Klenowski (2002:35-38), αλλά και τους Herman et al. (1993:219), είναι η αναλυτική και η ολιστική προσέγγιση. Κατά την αναλυτική προσέγγιση τα διάφορα επιμέρους στοιχεία – περιεχόμενα του Portfolio αξιολογούνται ξεχωριστά και στο τέλος αθροίζονται τα αποτελέσματα των επιμέρους αξιολογήσεων, ώστε να προκύψει ο συνολικός βαθμός – χαρακτηρισμός του Portfolio. Από την άλλη, κατά την ολιστική προσέγγιση αξιολόγησής του, το Portfolio κρίνεται συνολικά και σε σχέση με το βαθμό συνάφειάς του με τους προκαθορισμένους στόχους εφαρμογής του. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν επιχειρείται αναλυτική αξιολόγηση του Portfolio, ο βαθμός που αποδίδεται στο Portfolio, είναι χαμηλότερος σε σχέση με τον αντίστοιχο σε μια ολιστική αξιολόγησή του (Herman et al.,

1993:219) και οι ανησυχίες που διατυπώνονται είναι κατά πόσο ο μαθητής υποτιμάται ή υπερεκτιμάται σε κάθε περίπτωση.

Βέβαια, το θέμα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της αξιολόγησης του Portfolio σχετίζεται και με το ερώτημα, αν μέσω του Portfolio αξιολογείται πραγματικά αυτό που μπορεί να επιτύχει ο μαθητής, δηλαδή η πραγματική επίδοσή του (Herman et al. 1993:201-224). Η σκέψη αυτή στηρίζεται στο ότι το Portfolio στο μεγαλύτερο βαθμό διαμορφώνεται από τις επιλογές και τα στοιχεία που δίνει ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερο καθοδηγητικό και οργανωτικό ρόλο. Παρουσιάζει επομένως το παιδί τα πράγματα όπως είναι αντικειμενικά ή όπως θα ήθελε να είναι; Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα είναι ότι δεν αξιολογούνται μόνο τα τελικά στοιχεία του Portfolio, αλλά και ικανότητα του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κατασκευής του. Ενδιαφέρει περισσότερο η ίδια η διαδικασία, παρά το τελικό προϊόν.

Η επλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης επιβάλλει στις περισσότερες περιπτώσεις να αποδίδεται ένας βαθμός και στο Portfolio, το οποίο εμφανίστηκε ως εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης. Έτσι προτείνονται ορισμένα κριτήρια – χωρίς να αποτελούν τα μοναδικά – βάση των οποίων μπορεί να αξιολογηθεί ένα Portfolio. Τα κριτήρια αυτά συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα με τυχαία σειρά (Herman et al. 1993:201-224, Klenowski 2002:30-38, Pitts et al.2001:353).

Πίνακας 2 Κριτήρια αξιολόγησης των περιεχομένων

Πόσο σχετικά είναι τα περιεχόμενα με τους στόχους που είχαν τεθεί από την αρχή.
Ποικιλία δειγμάτων
Τρόπος διατύπωσης και γραφής
Αναφορά σε συγκεκριμένα κριτήρια
Βαθμός και τρόπος αυτοαξιολόγησης
Επαρκής αριθμός δειγμάτων για κάθε αξιολογούμενη περιοχή.
Αντιπροσωπευτικότητα δειγμάτων
Ικανότητα οργάνωσης των περιεχομένων
Δείγματα μεταγνωστικών δεξιοτήτων
Βαθμός συνεργασίας του μαθητή με τους εμπλεκόμενους στη δημιουργία του Portfolio του
Αντιπροσωπευτικότητα και συνολική εικόνα του Portfolio.

Συμπερασματικά, τα κριτήρια αξιολόγησης του Portfolio σχετίζονται άμεσα με το σκοπό της δημιουργίας του και δεδομένο του πλουραλισμού των σκοπών για τους οποίους μπορεί να δημιουργείται, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ποικίλλουν και τα κριτήρια. Θα πρέπει ωστόσο να είναι προκαθορισμένα για να αυξάνεται η αποτελεσματικότητά τους.

Σε αρκετές περιπτώσεις, όπως αναφέρει η Glazer (1994:152), αρκετοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εφαρμόσουν τη μέθοδο του Portfolio, αλλά θέλουν να συνεχίσουν να δίνουν και τεστ επίδοσης στους μαθητές τους. Η Glazer υποστηρίζει ότι η μια τεχνική δεν αναιρεί την άλλη, αντίθετα μπορεί να την συμπληρώσει. Η διαφορά τους έγκειται στο ποιος δημιουργεί το εργαλείο της αξιολόγησης και ποιον υπηρετεί. Τα τεστ δημιουργούνται από το εκπαιδευτικό, δίνονται στους μαθητές και η χρησιμότητά τους επιστρέφει και πάλι στο εκπαιδευτικό. Για το μαθητή δεν προσφέρουν ουσιαστικά, κάποια ανάπτυξη της προόδου του, μόνο έναν χαρακτηρισμό της. Το Portfolio, αναπτύσσεται από τον μαθητή και αναπτύσσει τον ίδιο. Αν τα δυο αυτά συνδυαστούν κατάλληλα, τότε προσφέρουν περισσότερα.

Ο σκοπός είναι η αυθεντική αξιολόγηση η οποία σημαίνει ότι οι μαθητές αξιολογούνται με βάση αυθεντικές καταστάσεις από τη σχολική πραγματικότητα. Η αξιολόγηση μέσω Portfolio είναι αυθεντική, γιατί στηρίζεται σε αυθεντικά δείγματα εργασιών των μαθητών και δραστηριοτήτων μάθησης. Τα τεστ από τη μεριά τους μπορούν να γίνουν αυθεντικά. Είναι δυνατόν κατά τη διάρκεια των καθημερινών μαθημάτων να συνδεθούν τα τεστ με αυθεντικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να ζητά από τα παιδιά να επιλέγουν κάθε φορά μέσα από ένα πλήθος απαντήσεων για ένα ερώτημα, γράφοντας τους τις απαντήσεις στον πίνακα. Κατόπιν να τους ζητήσει να εντάξουν την επίδοσή τους σ' αυτή τη δραστηριότητα, ως στοιχείο στο Portfolio τους. Τέλος, μετά τη συμπλήρωση ενός τεστ πολλαπλών επιλογών (multiple choice test), μπορεί να το βάλουν ως αποδεικτικό των παραπάνω στο Portfolio. Ή ως αποδεικτικό απόκτησης γνώσεων σε μια ορισμένη γνωστική περιοχή.

Τα τεστ και κάθε είδους δοκιμασία αξιολόγησης των μαθητών, επιβάλλεται να αποτελούν συστατικό στοιχείο των Portfolio τους. Με τον συνδυασμό των δυο, των τεστ πολλαπλών επιλογών και του Portfolio, μπορούν να επιλυθούν και ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας του Portfolio και να μετατεθεί το ενδιαφέρον εκεί που πραγματικά πρέπει να είναι, στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσής του και της αποκόμισής

όσο το δυνατό περισσότερων θετικών στοιχείων για την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση, τόσο της μάθησης των παιδιών, όσο και της ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του Portfolio

Το Portfolio αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης, η οποία αντιπαραβάλλεται στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Ωστόσο η χρήση του Portfolio δεν γίνεται μόνο για σκοπούς αξιολόγησης αλλά υπηρετεί και σκοπούς της μάθησης ταυτόχρονα, αποτελώντας ένα πολύ σπουδαίο εργαλείο για την ανάπτυξη διαδικασιών και στρατηγικών μάθησης (Klenowski, 2002:117). Όπως αναφέρει και η Μαρτίδου – Φορσιέρ (2005:2), το Portfolio αποτελεί ένα άριστο συνδυασμό αξιολόγησης και διδασκαλίας/μάθησης, εφόσον οι εργασίες που αξιολογούνται σχετίζονται άμεσα με τους διδακτικούς στόχους και, συνεπώς, με τις δραστηριότητες της τάξης. Αυτή είναι και η πρώτη ειδοποιός διαφορά του Portfolio με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και ένα από τα πλεονεκτήματα του ως μεθόδου αξιολόγησης. Στη συνέχεια αναφέρονται τα περισσότερα πλεονεκτήματα του Portfolio, όπως προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία και από έρευνες.

6.1. Πλεονεκτήματα για το μαθητή

Το Portfolio σχεδιάζεται από τον ίδιο τον μαθητή στο μεγαλύτερο βαθμό και ως μέθοδος αξιολόγησης παρουσιάζει πολλά οφέλη για τον ίδιο τον μαθητή. Το πρώτο είναι το αίσθημα ιδιοκτησίας που αποκτά ο μαθητής (Blake, 1998:15). Γνωρίζει ότι είναι υπεύθυνος για όλη τη δουλειά που συντελείται με το Portfolio. Συμμετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία αξιολόγησης του και αισθάνεται ότι έχει μεγαλύτερο ρόλο στην διαδικασία μάθησής του, γεγονός που τον καθιστά υπεύθυνο για τη δική του μάθηση (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:2).

Το αίσθημα υπευθυνότητας που αποκτά ο μαθητής είναι πολύ σημαντικό και συνεπάγεται και μια αίσθηση αυτονομίας. Η αίσθηση αυτή καλλιεργείται στο μαθητή, καθώς, όπως υποστηρίζει η Klenowski (2002:110), ο ίδιος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, διαχείριση και αξιολόγηση της μάθησής του, δουλεύοντας με τον δικό του τρόπο και με ελευθερία επιλογών, κατανοεί περισσότερο τις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης και αποκτά περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του και μεγαλύτερη

αυτονομία. Οι διαδικασίες του Portfolio συμβάλλουν στην εξατομίκευση των διαδικασιών μάθησης και καθώς η ίδια η μάθηση στηρίζεται στις εμπειρίες των μαθητών, οι τελευταίοι αποκτούν περισσότερη εμπιστοσύνη και οικειότητα με τις μαθησιακές διαδικασίες.

Όταν ο μαθητής έχει την ευθύνη να αποφασίσει τι θα συμπεριλάβει σ' ένα Portfolio, υποχρεώνεται εκ των πραγμάτων να εξετάσει τη δουλειά του υπό νέες προοπτικές. Το πλεονέκτημα λοιπόν που παρέχει το Portfolio στο μαθητή, είναι ότι του παρέχει ένα ειδικό τρόπο να αξιολογεί τη δουλειά του (Scott & Ayres, 2002:67). Από τη μια, το Portfolio δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να δείξει περισσότερο τι γνωρίζει, τι έχει κατακτήσει, ενώ παράλληλα, του δίνει τη δυνατότητα να διατηρήσει, να επιλέξει, να επανεξετάσει, να κριτικάρει και να διορθώσει τη δική του εργασία (Τσαγκάρη, 2000:9). Όλη αυτή η διαδικασία, παρέχει στο μαθητή τη γνώση του πώς συντελούνται οι διαδικασίες της ίδιας της μάθησης.

Η αξιολόγηση με τη μέθοδο του Portfolio βοηθά το μαθητή να ανακαλύψει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, πράγμα που δεν μπορεί να γίνει όταν αξιολογείται μέσω ενός συνηθισμένου τεστ. Είναι σε θέση πλέον να αξιολογήσει τις δυνατότητές του και να τις συνδέσει με πιθανές αποτυχίες ή επιτυχίες. Όντας σε θέση να γνωρίζει τις δυνάμεις του, μπορεί να σχεδιάσει την μετέπειτα πορεία του, να θέσει στόχους προς επίτευξη, να διορθώσει αδυναμίες και να σχεδιάσει την ατομική του πορεία μάθησης (Τσαγκάρη, 2000:9 Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:3)

Στον προσδιορισμό της ατομικής πορείας μάθησης του, ο μαθητής διευκολύνεται και από το γεγονός ότι μέσα από το Portfolio εξετάζονται οι επιδόσεις του σε διάφορους τομείς και παρακολουθείται η εξέλιξή τους σε ένα ευρύ χρονικό διάστημα. Δεν πρόκειται δηλαδή για μια μεμονωμένη και περιστασιακή εικόνα, όπως συμβαίνει με τα τεστ. Ο μαθητής κατανοεί τους στόχους επίδοσης που συνάδουν με το αναλυτικό πρόγραμμα και προβλέπεται να αποκτήσει για το επίπεδο που βρίσκεται. Έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί και να γνωρίζει το πώς έχει εξελιχθεί σε σχέση με προγενέστερες περιόδους. Αποκτά έτσι μια ολοκληρωμένη και με νόημα εικόνα της μέχρι τώρα πορείας του και διευκολύνεται στον καθορισμό μελλοντικών στόχων επίτευξης (Klenowski, 2002:110).

Το να μπορεί ένας μαθητής να θέτει στόχους σημαίνει ταυτόχρονα ότι έχει εξοικειωθεί με την έννοια των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται τόσο για τον καθορισμό τους, όσο και για την αξιολόγηση τους. Έτσι είναι πλέον σε θέση να εξοικειώνεται με την ίδια την έννοια των κριτηρίων και να κατανοεί τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν ως τώρα οι άλλοι και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός του για την αξιολόγηση του. Η διάσταση αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί οι περισσότεροι μαθητές δεν γνωρίζουν συχνά με ποιο τρόπο

αξιολογούνται και βαθμολογούνται και αυτό αποτελεί ένα από τους κύριους λόγους που σε ορισμένες περιπτώσεις δεν αποδέχονται τη βαθμολογία που τους αποδόθηκε και εκφράζουν παράπονα (Klenowski, 2002:110-115).

Η όλη φιλοσοφία του Portfolio, στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών, που αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου. Η Cook – Benjamin (2001:6) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «ο μαθητής κερδίζει πολλά με το να γίνεται καλύτερος αξιολογητής του εαυτού του και να εξασκείται σε δεξιότητες αυτοεξέτασης». Αναφέρει επίσης ότι ο μαθητής μέσα από την αυτοαξιολόγησή του αρχίζει σταδιακά να αποδεσμεύεται από τη βαρύτητα που έδειχνε ως τώρα στους βαθμούς που έπαιρνε. Ωστόσο, η Klenowski, (2002:112) επισημαίνει και το γεγονός ότι οι αρχικές αντιδράσεις των μαθητών όταν καλούνται για πρώτη φορά να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, είναι σύγχυση και άγχος για το πώς θα το κάνουν. Τα συναισθήματα αυτά σταδιακά μειώνονται καθώς οι μαθητές εξοικειώνονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού με τις διαδικασίες αυτοεξέτασης και αναιρούνται όταν οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η αυτοαξιολόγησή τους οδηγεί στην ενθουσιώδη ανακάλυψη του εαυτού τους και των δυνάμεων τους.

Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή συμβάλλει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων του (Klenowski, 2002:112). Όταν ο μαθητής αξιολογεί κριτικά τη δική του εργασία, αναπτύσσει μεταγνωστικά την ικανότητα να σκέφτεται για το «πώς σκέφτεται». Αναμένεται να εκτιμήσει τα αποτελέσματα της μάθησής του και τις διαδικασίες που τον οδήγησαν σ' αυτά τα αποτελέσματα. Έτσι δημιουργεί ταυτόχρονα και ένα αρχείο της μάθησής του. Η μεταγνωστική ικανότητα αναπτύσσεται στους μαθητές, όταν τους ζητείται να εξηγούν πώς σκέφτονται και οργανώνουν την πρόοδο τους. Δεδομένου μάλιστα ότι μέσα από το Portfolio, οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν την εργασία τους με τους συμμαθητές τους και να αλληλοαξιολογήσουν τη δουλειά τους και τον τρόπο σκέψης τους (Τσάγκαρη, 2000:9), αυτόματα εξοικειώνονται με διαδικασίες αξιολόγησης και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Υπάρχουν τέσσερις βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες. α) η επίγνωση του περιεχομένου και του ακροατηρίου του Portfolio, β) η επίγνωση των προσωπικών αναγκών μάθησης, γ) η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την πραγματοποίηση μιας εργασίας και δ) η κατανόηση των προϋποθέσεων της επιτυχίας, οι οποίες εμπλουτίζουν την προσωπική αυτοαξιολόγηση μέσα στα πλαίσια της αξιολόγησης με το Portfolio. Οι μεταγνωστικές αυτές δεξιότητες, στην κατάκτηση των οποίων υποβοηθά και κατευθύνει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή, δυναμώνουν τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπλέον κατ' αυτό τον τρόπο ενισχύεται η ανεξάρτητη σκέψη των μαθητών, η οποία αναφέρεται στην προσωπική αξιολόγηση τους, με την ταυτόχρονη μετατόπιση του ενδιαφέροντος τους, από το προϊόν στη διαδικασία. Μ' άλλα λόγια αποκτά μεγαλύτερη σημασία για τους μαθητές η διαδικασία συμπλήρωσης του Portfolio, παρά το τελικό προϊόν (Duffy et al., 1999:34).

Ένα από τα πιθανά οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ο μαθητής από το Portfolio, είναι και το γεγονός ότι του παρέχεται η δυνατότητα να δείξει την ποιότητα της εργασίας του, η οποία διεξάγεται χωρίς πίεση και περιορισμό χρόνου (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:2). Κατά τον τρόπο αυτό μπορούν να παρουσιαστούν ποικίλες και περισσότερες δεξιότητες ενώ παράλληλα, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να δείξει την προσπάθεια που κατέβαλε για βελτίωση και ανάπτυξη σ' αυτές τις δεξιότητες. Μέσα από τα παραπάνω γίνονται περισσότερο ευκρινείς και κατανοητές και οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές μιας ανομοιογενούς τάξης.

Επιπλέον ο μαθητής έχει την ευκαιρία να ασκήσει δεξιότητες σε μεταγλωσσικό επίπεδο, μέσα από τη συμπλήρωση του Portfolio. Ο μαθητής υποχρεούται να τεκμηριώσει γραπτά τις επιλογές του και να κάνει την αξιολόγησή του. Κατά συνέπεια αυξάνει η ποσότητα και η ποιότητα του γραπτού λόγου που παράγει ο μαθητής (Τσάγκαρη, 2000:9). Παράλληλα του δίνονται περιθώρια να αναπτύξει πρωτοβουλία και να αυτοσχεδιάσει, να αναπτύξει δημιουργικότητα και πρωτοτυπία, προκειμένου να τροποποιήσει τη συνολική εικόνα του Portfolio του και να παρουσιάσει τη συνολική εργασία του (Φωτιάδου, 2001:131).

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας για τη χρήση του Portfolio, κυρίως στον τομέα των ξένων γλωσσών (Φωτιάδου, 2001:128-139), δείχνουν ότι οι μαθητές που εφαρμόζουν το Portfolio, γίνονται περισσότεροι ικανοί σε δεξιότητες αυτοπαρουσίασης τους, προβολής των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων τους, αλλά και στην ανάδειξη των ικανοτήτων και των ταλέντων τους. Τα στοιχεία αυτά θα φανούν χρήσιμα στους μαθητές στο μέλλον όταν θα χρειαστεί να παρουσιάσουν τον εαυτό τους και τις γνώσεις τους, ενδεχομένως για την συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα, την διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας ή τη συνέχιση των σπουδών τους.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα που παρουσιάζει η χρήση του Portfolio, είναι η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή. Όπως αναφέρεται (Juniewicz, 2003:74), πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν, το να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής, βασικό συστατικό της αυθεντικής αξιολόγησης. Η χρήση του Portfolio, παρέχει ευκαιρίες για ενασχόληση με τέτοιου είδους καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα

καλλιεργεί στους μαθητές χαρακτηριστικά, τα οποία θα τους είναι χρήσιμα σε όλη τη ζωή τους. Η αυτοκριτική και η αυτοαξιολόγηση θα τους φανούν χρήσιμες δεξιότητες σε πολλές καταστάσεις στο μέλλον. Μέσα από το Portfolio δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έχουν λόγο πάνω στην εκπαίδευσή τους και να μη διαμορφώνεται μόνο από τρίτους. Οι μαθητές μετατρέπονται πλέον από παθητικούς δέκτες σε ενεργητικούς διαμορφωτές της μάθησής τους.

6.2. Το Portfolio ως μέσο ανάπτυξης της στοχαζόμενης σκέψης (reflective thinking).

Η σημασία και η αξία των περισσότερων από τα παραπάνω πλεονεκτήματα του Portfolio για τον ίδιο τον μαθητή, θα μπορούσαν να συμπυκνωθούν στο νόημα και το περιεχόμενο της «στοχαζόμενης σκέψης» (reflective thinking). Σύμφωνα με τις Kish & Sheehan (1997:254-260), η στοχαζόμενη σκέψη, είναι μια απαίτηση της σημερινής εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στο να διδαχθούν οι μαθητές “πώς να σκέφτονται”. Καλλιεργώντας την στοχαζόμενη σκέψη, διδάσκουμε στους μαθητές μια διαδικασία, μια μέθοδο για να εξάγουν συμπεράσματα και να επιλύουν προβλήματα. Τους επιτρέπουμε να εξοικειωθούν με τη σκέψη και τα συναισθήματά τους. Τους δίνουμε το κουράγιο να ασχοληθούν με τη σύγκριση και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα με συνέπεια, ατομικότητα και φαντασία. Μια τέτοιου είδους σκέψη, σημαίνει ότι επεξεργαζόμαστε ένα αντικείμενο στο μυαλό μας διεξοδικά.

Οι Kish & Sheehan, υποστηρίζουν ότι ως στοχαζόμενη σκέψη ορίζεται η σκέψη που στοχεύει σε συμπεράσματα, έχει έναν τελικό στόχο και οδηγεί σε μια σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο. Ένας νέος συνδυασμός των πραγμάτων υφίσταται, έτσι ώστε να γεννιούνται συλλογισμοί, οι οποίοι συνδέουν την προηγούμενη γνώση με την επόμενη. Αυτά που ξέρει ο μαθητής αποκτούν νόημα και χρησιμότητα, αλλά και λογική σύνδεση μεταξύ τους. Οι μαθητές αποκτούν γνώση με σημασία, καθώς όχι απλά δέχονται πληροφορίες και ερεθίσματα, αλλά τα έχουν ερμηνεύσει και τα έχουν συσχετίσει μεταξύ τους ή με άλλες γνώσεις.

Προς την κατεύθυνση μιας τέτοιου είδους μάθησης, το Portfolio αποτελεί το πιο αποδοτικό μέσο. Ο μαθητής μέσα από το Portfolio, καλείται να πει την ιστορία της εργασίας του και, κάνοντας κάτι τέτοιο, στοχάζεται περισσότερο για τις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί. Μέσα από το Portfolio εκφράζεται η εσωτερική φωνή του μαθητή, οι οποίες νομιμοποιεί τις εμπειρίες του μέσα στην τάξη και επηρεάζει την πορεία

της διδασκαλίας. Η στοχαζόμενη σκέψη καλλιεργείται μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των μαθητών και δικαιολόγησης των επιλογών τους.

Γιατί όμως βοηθά το Portfolio τόσο πολύ στο να καλλιεργηθεί αυτού του είδους η μάθηση κατά την οποία οι μαθητές όχι μόνο απορροφούν πληροφορίες αλλά μαθαίνουν και πώς να τις αξιοποιούν; Η απάντηση βρίσκεται στο ότι το Portfolio απαιτεί, στην πραγματικότητα δημιουργεί, καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν για τον τρόπο που σκέφτονται, να προγραμματίσουν την πρόοδο τους και δουλέψουν την αυτοαξιολόγηση τους.

Η αυτοσυνειδητοποίηση, η οποία πραγματοποιείται μέσω του Portfolio, βοηθά τους μαθητές να ξεφύγουν από την αποστήθιση και την επανάληψη της γνώσης και να φτάσουν στην αληθινή σκέψη, όπου ο μαθητής επιδεικνύει πραγματικά, αυτό που υποτίθεται ότι έχει μάθει. Είναι η συνεχής περιστροφή γύρω από τον εαυτό του, η σταδιακή κατανόηση του νοήματος της γνώσης και της κατεύθυνσης προς την οποία κινείται ο μαθητής, η οποία επιτρέπει συνέπεια στον τρόπο σκέψης του, έτσι ώστε οι σκέψεις του να συνδέονται, να οργανώνονται λογικά και να αποδίδουν αποτελέσματα. Η στοχαζόμενη σκέψη είναι αυτό ακριβώς που αποκαλούμε κριτική σκέψη και σύμφωνα με τις Kish & Sheehan, μέσα από τη χρήση του Portfolio, μπορούν να εμπλουτιστούν τρεις διαστάσεις της.

α) *Η γνωστική διάσταση της σκέψης.* Αυτή αναφέρεται στο να φτάσουν οι μαθητές σε ένα επίπεδο που να είναι ικανοί να συνθέτουν πληροφορίες μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και αξιολόγησής τους. Η γνωστική διάσταση αφορά την ανάπτυξη της αυτόκαθοδηγούμενης μάθησης. Να μπορεί δηλαδή ο μαθητής σταδιακά να οργανώνει την πρόοδο του. Να αναπτύσσει τεχνικές για να βοηθά και να καθοδηγεί ο ίδιος τον εαυτό του και σταδιακά να μη χρειάζεται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για το πώς θα μάθει. Το Portfolio δημιουργεί ευκαιρίες για τους μαθητές να αξιολογήσουν τον τρόπο μάθησης τους, με ποιο τρόπο κατάφεραν να μάθουν κάτι ή γιατί δεν κατάφεραν να μάθουν κάτι άλλο.

β) *Η κοινωνικο – συναισθηματική διάσταση της σκέψης.* Η διάσταση αυτή της σκέψης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί τους κοινωνικο – πολιτισμικούς παράγοντες και επιρροές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Μέσα από το Portfolio, αρχικά δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό, να συνειδητοποιήσουν στοιχεία τα οποία υποσυνείδητα επηρεάζουν τη μάθηση του παιδιού και οφείλονται κυρίως σε πολιτισμικούς παράγοντες. Ένα παράδειγμα είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί στον γραπτό λόγο ή στον προφορικό, ο μαθητής, και η οποία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη γλώσσα του οικογενειακού και γενικότερου

πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή. Αναλύοντας τον τρόπο που γράφει ο μαθητής, μέσα από τις διαδικασίες του Portfolio, μπορεί να επισημαίνει ο ίδιος τέτοιους παράγοντες.

Επιπρόσθετα στην κοινωνικο – συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνεται και η θετική κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Ο μαθητής μέσα από το Portfolio αποδίδει τις επιτυχίες του αλλά και τις συνδέει με τις προσωπικές του ικανότητες. Μέσα από το Portfolio έχει την ευκαιρία να δείξει κυρίως τι έχει καταφέρει. Όλα αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης στο μαθητή, η οποία οδηγεί στην ομαλή κοινωνικο – συναισθηματική του ανάπτυξη. Τέλος, μέσα από το Portfolio, ο μαθητής αναπτύσσει την αίσθηση ωρίμανσης του στον γραπτό λόγο και μέσα από την αυτοαξιολόγηση του τρόπου που γράφει, συνδέει την πρόοδο του με την ωρίμανση του ως άτομο και αντανακλά και τις προσδοκίες του για την εξέλιξη του στο μέλλον.

γ) *Η ηθική διάσταση της σκέψης.* Η ηθική διάσταση αφορά το σύστημα αξιών που διαθέτει ο μαθητής, την αντίληψη του για τον κόσμο και το πώς αισθάνεται τον εαυτό του μέσα σ' αυτό. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του και τον υπόλοιπο κόσμο, η κριτική από τους άλλους, η αυτοεξέταση των αξιών που θέτει και εφαρμόζει τόσο ως μαθητής αλλά και ως πολίτης αυτού του κόσμου, είναι διαδικασίες που προάγονται μέσα από το Portfolio. Οι διαδικασίες αυτές οδηγούν στην αναδιοργάνωση του συστήματος αξιών του μαθητή, στην απαλοιφή αρνητικών συναισθημάτων και τον επαναπροσδιορισμό του εαυτού και της ταυτότητας του.

Συμπερασματικά, η διαδικασία συμπλήρωσης του Portfolio, είναι αυτή που οδηγεί στη δημιουργία καταστάσεων που καλλιεργούν την στοχαζόμενη σκέψη και εμπλουτίζει και τις τρεις διαστάσεις της και όχι το περιεχόμενο του Portfolio. Η ίδια η φύση του Portfolio, βοηθά το μαθητή να καλλιεργήσει τον εαυτό του ως μαθητή προς μια κατεύθυνση ανεξάρτητης κριτικής και στοχαζόμενης σκέψης. Η Vizyak (1994/1995:362 -363), αναφέρει ότι ακόμη και σε μαθητές Α' δημοτικού, μέσα από το Portfolio, καλλιεργούνται δεξιότητες κριτικής και στοχαζόμενης σκέψης, έστω και ασυνείδητα. Όπως αναφέρει η ίδια, χρειάστηκε αρκετό χρόνο και πολύ οργάνωση για να μπορέσει να κάνει τους μικρούς μαθητές της να κατανοήσουν την έννοια του Portfolio και τις διαδικασίες του. Οι μαθητές όμως ανταποκρίθηκαν και σταδιακά άρχισαν να εξοικειώνονται με δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και αυτοεξέτασης τους και κυρίως με κριτική δικαιολόγηση των επιλογών τους για το τι θα μπει στο Portfolio τους. Όταν οι μαθητές δεν ήταν ακόμη ικανοί να παράγουν επαρκή γραπτό λόγο, τους βοηθούσε εκείνη και ακόμη καλύτερα τους παρότρυνε να εκφραστούν μέσα από τη ζωγραφική. Σε μικρές τάξεις αυτό είναι και η καλύτερος τρόπος για να αρχίσει κάποιος. Στη συνέχεια οι μαθητές πρόσθεσαν μικρούς σχολιασμούς. Η

δασκάλα τους καθοδηγούσε να μάθουν να δικαιολογούν τον τρόπο που σκέφτονται, που εργάζονται, το γιατί θεωρούν κάτι μέσα στο Portfolio τους σημαντικό ή γιατί όχι. Στο παράρτημα (Υπόδειγμα 3 και 4) υπάρχουν δείγματα από Portfolio μαθητών της πρώτης τάξης της Vızıak, που είναι αρκετά χαρακτηριστικά του τι κατάφεραν να πετύχουν έστω και σε μικρή ηλικία.

6.3 Οφέλη για τους μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανομοιογένεια που παρουσιάζει μια τάξη δυσχεραίνει σε πολλές περιπτώσεις την αντικειμενική και εποικοδομητική αξιολόγηση. Κάθε κατηγορία μαθητών παρουσιάζει τις δικές της ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Το Portfolio ορισμένες φορές μπορεί να συμπληρώσει την εικόνα αυτών των μαθητών, εκεί που οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης αποτυγχάνουν, αλλά και ταυτόχρονα να παρέχει θετική ενίσχυση στους ίδιους τους μαθητές.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλόβαθμες επιδόσεις, ωφελούνται από τη χρήση του Portfolio. Όπως αναφέρουν οι Wright & Borland (1993:205-206), στις περιπτώσεις των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, υπάρχουν κάποια στοιχεία γι' αυτούς τους μαθητές τα οποία δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθούν. Τα στοιχεία αυτά, όπως είναι η δημιουργικότητα, η ικανότητα κριτικής σκέψης και πολλά άλλα, μπορούν μέσα από τη συστηματική συλλογή δειγμάτων εργασιών, την αξιολόγηση τους από τον ίδιο τον μαθητή και την σε βάθος ανάλυση τους να αξιολογηθούν.

Από την άλλη μεριά σύμφωνα με τους Wright & Borland (1993:205-206), όταν οι μαθητές βρίσκονται σε πολύ νεαρή ηλικία, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν τέτοιες δεξιότητες. Το Portfolio, είναι μια μέθοδος που μπορεί να φέρει στην επιφάνεια αυτές τις δεξιότητες, και να τις καλλιεργήσει. Πολύ περισσότερο όμως ωφελούνται από το Portfolio οι χαρισματικοί μαθητές που ανήκουν σε μια τάξη οικονομική κατώτερη, ή ανήκουν στην κατηγορία των μεταναστών ή αλλοδαπών μαθητών. Για αυτά τα παιδιά, το Portfolio, εκτός των παραπάνω, προσφέρει και το πλεονέκτημα, ότι αναδεικνύει περισσότερο τις δυνατές πλευρές τους και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα μειώνει το αίσθημα της διαφορετικότητας που τους προκαλεί μειονεκτικά συναισθήματα που σε αρκετές περιπτώσεις αναστέλλουν την πρόοδό τους (Wright & Borland, 1993:205-206).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της Boerum (2000:211-238), για τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν οι αδύνατοι μαθητές και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, από τη χρήση του Portfolio. Το Portfolio εφαρμόστηκε από μια

δασκάλα και τους συναδέλφους της, σε μια έκτη τάξη κατά τη χρονική περίοδο 1995-1996. Η έρευνα εστιάστηκε στο ποσοστό των μαθητών της τάξης οι οποίοι είχαν χαμηλές επιδόσεις ή αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα. Όλοι οι μαθητές ενεπλάκησαν σε διαδικασίες αυθεντικής αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης, συμπλήρωσης των περιεχομένων ενός Portfolio. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αυτών των κατηγοριών, άρχισαν να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους ως μαθητές και να θέτουν στόχους για βελτίωση. Επιπρόσθετα μέσα από το Portfolio, κατέστησαν εμφανή τα σημεία στα οποία οι μαθητές χρειαζόταν επιπλέον βοήθεια και ενδεχομένως ειδική εκπαίδευση.

6.4 Πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς

Η δημιουργία ενός Portfolio είναι μια δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί την καθοδήγηση και συμβολή του εκπαιδευτικού. Επιπλέον τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας, τα αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να προωθήσει τη μάθηση της τάξης του και του κάθε μαθητή του ξεχωριστά. Τα πλεονεκτήματα για τον εκπαιδευτικό είναι αρκετά. Οι Smith et al. (2003:39-40), αναφέρουν αρχικά πέντε θετικά στοιχεία που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός, όταν αποφασίσει να εφαρμόσει το Portfolio στην τάξη του.

α) Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση και ευελιξία την τάξη του. Εργάζεται με κάθε μαθητή ατομικά, και μπορεί να καθοδηγήσει την επιλογή των περιεχομένων του Portfolio ώστε να αξιολογούν κάθε φορά συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία θέλει να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός.

β) Ο εκπαιδευτικός μέσα από το Portfolio ενός μαθητή του, μπορεί να εντοπίσει όλους τους παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη μάθηση του παιδιού. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητή επιμένει να επιλύει προβλήματα εύκολα. Ο εντοπισμός από την πλευρά του εκπαιδευτικού οδηγεί στο να παροτρύνει το παιδί στη συνέχεια να μην παρατά τις δύσκολες ασκήσεις αλλά να προσπαθεί και με τη βοήθεια του ίδιου να τις λύσει.

γ) Η αξιολόγηση μέσω Portfolio βοηθά επίσης τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει όλους τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών, καθώς πλέον παρέχονται και οπτικοακουστικές πληροφορίες. Γνωρίζει επίσης ο εκπαιδευτικός ποιοι παράγοντες αποσπούν την προσοχή του παιδιού και ποιο είναι το καλύτερο κλίμα μες στην τάξη για να δουλεύουν οι μαθητές του.

δ) Το Portfolio δίνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία στον εκπαιδευτικό, ώστε να γνωρίζει τους εσωτερικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Έτσι γνωρίζει πλέον ποιους τρόπους χρησιμοποιούν τα παιδιά όταν θέλουν να μάθουν κάτι και ανάλογα μπορεί να τους εμπλουτίσει ή να τους εξαλείψει σταδιακά αν είναι λανθασμένοι και δεν αποφέρουν αποτελέσματα.

ε) Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας τις διάφορες στρατηγικές μάθησης του κάθε παιδιού, μπορεί στη συνέχεια να τις συγκεντρώσει συνολικά και να τις ενσωματώσει στην καθημερινή διδασκαλία του μέσα στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο η διδασκαλία του έχει περισσότερες πιθανότητες επίτευξης των διδακτικών στόχων.

Στη συνέχεια ένα σημαντικό πλεονέκτημα για το εκπαιδευτικό από τη χρήση του Portfolio, είναι ότι δεν υπάρχει στάνταρ μορφή για το Portfolio. Από της στιγμή που αποφασίσει ο εκπαιδευτικός να το εφαρμόσει, έχει κάθε ελευθερία κινήσεων όσον αφορά την υλοποίηση του. Κατά τον τρόπο αυτό έχει και τη δυνατότητα να το προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών του και της τάξης του, αλλά στο δικό του ιδιαίτερο στυλ διδασκαλίας, αναπροσαρμόζοντας το ανά πάσα στιγμή ανάλογα με τις περιστάσεις. Είναι μια πραγματικά ευέλικτη μέθοδος αξιολόγησης (Blake, 1998:16).

Όπως υποστηρίζει η Cook – Benjamin (2001:6), το Portfolio παρέχει πραγματικά τη δυνατότητα αυθεντικής αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό, καθώς αποτελεί συλλογή δειγμάτων εργασιών από πολυποίκιλες και αυθεντικές καταστάσεις. Μέσα από το Portfolio, ο εκπαιδευτικός αποκτά τη δυνατότητα να γνωρίζει ακριβώς τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του. Γιατί πέτυχε ή απέτυχε να διδάξει κάτι, ποια σημεία της διδασκαλίας του πρέπει να προσέξει, αν πρέπει να αναπροσαρμόσει τους διδακτικούς του στόχους. Μπορεί να διαγνώσει κάθε είδους δυσκολίες των μαθητών του (Mullin, 1998:85).

Άλλα πιθανά οφέλη για τον εκπαιδευτικό, όπως προκύπτει και μέσα από την έρευνα του Craig (2003:815-827), είναι η δυνατότητα καλύτερης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εφόσον όλοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση του Portfolio του μαθητή, η ικανότητα πλέον που έχουν οι εκπαιδευτικοί, να δίνουν άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές και με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Επιπλέον, μπορούν να διορθώσουν άμεσα και τυχόν διδακτικά λάθη που έχουν κάνει. Ο εκπαιδευτικός έχει συνέχεια μια εικόνα της τάξης του. Για ένα εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει πρώτη φορά μια τάξη, το να διαθέτουν ήδη οι μαθητές ένα Portfolio από την προηγούμενη σχολική χρονιά, αποτελεί μεγάλο βοήθημα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Τέλος οι εκπαιδευτικοί μέσα από το Portfolio, έχουν περισσότερα περιθώρια για εξατομικευμένη αξιολόγηση και διδασκαλία

και λαμβάνουν και οι ίδιοι ανατροφοδότηση όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας τους, από τους ίδιους τους μαθητές τους (Τσάγκαρη, 2000:9).

Όσον αφορά την πλευρά των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συνειδητοποίηση της Hebert (1992:59) μετά από κάποια χρόνια εφαρμογής του Portfolio. Αναφέρει λοιπόν ότι από την εμπειρία της μπόρεσε να συνειδητοποιήσει ότι μέσα από τη χρήση του Portfolio, ο εκπαιδευτικός αρχίζει να συνειδητοποιεί και να διακρίνει τη “διγλωσσία” (Bilingualism) του εκπαιδευτικού. Από τη μια μεριά υπάρχει η «εσωτερική γλώσσα» του εκπαιδευτικού. Αυτή αναφέρεται στο γεγονός ότι ό,τι κάνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη κατά την περίοδο εφαρμογής του Portfolio, αντανακλά τις πεποιθήσεις του, τις αξίες του, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας του, τις παρατηρήσεις του σχετικά με τα παιδιά και πάνω στον τρόπο που δουλεύουν άλλοι χαρισματικοί εκπαιδευτικοί και τέλος την εμπιστοσύνη στον εαυτό του ότι γνωρίζει πολύ καλά τι κάνει. Από την άλλη πλευρά υπάρχει και η «εξωτερική γλώσσα», η οποία αναφέρεται σε αυτό που λέει ο εκπαιδευτικός ότι κάνει μέσα στην τάξη του και επηρεάζεται από κοινωνικές αξίες, τη συμμόρφωση του προς το περιβάλλον του σχολείου στο οποίο εργάζεται, πολιτικές πιέσεις, εκπαιδευτικές πολιτικές, τα αποτελέσματα των τεστ των μαθητών και το αναλυτικό πρόγραμμα. Το Portfolio δίνει μια καλή ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κρίνει και ο ίδιος τη δουλειά του. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το Portfolio.

6.5 Γενικότερα πλεονεκτήματα του Portfolio

Όλοι οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών επωφελούνται από τη χρήση του Portfolio. Εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης και αποθήκευσης του μαθησιακού υλικού. Το υλικό αυτό είναι διαθέσιμο για χρησιμοποίηση ανά πάσα χρονική στιγμή (Cook – Benjamin, 2001:6). Όπως αναφέρουν οι Smith et al (2003:40), η διαδικασία της μάθησης γίνεται περισσότερο παιγνιώδης, ευχάριστη και ενδιαφέρουσα, το ίδιο και η διαδικασία της αξιολόγησης. Και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και αποκτούν πιο θετική στάση απέναντι στη μάθηση γενικότερα καθώς οι ίδιοι δημιουργούν πιο πρόσφορες συνθήκες πραγμάτωσης της.

Μέσα από το Portfolio προάγονται πλείστες κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Αξιολογούνται σε εργασίες ή μελέτες που έχουν γίνει σε συνεργασία με άλλα άτομα και κατανοούν τη σημασία της ικανότητας παραγωγικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό σύνολο και συμμετοχής στα κοινά (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:2). Εκείνη η

δεξιότητα που επωφελείται περισσότερο είναι η επικοινωνιακή. Το Portfolio παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές και το εκπαιδευτικό να αναπτύξουν γόνιμο διάλογο και να εγκαθιδρύσουν την μεταξύ τους επικοινωνία (Cook – Benjamin, 2001:6).

Το Portfolio ως μέθοδος αξιολόγησης προσφέρει πολλά και στους γονείς των μαθητών, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Πρέπει να τονιστεί ότι προωθεί την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα. Αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την μεταξύ τους επικοινωνία σχετικά με την πρόοδο του μαθητή. Με βάση το Portfolio, μπορούν να συζητήσουν συγκεκριμένα δείγματα της εργασίας του μαθητή (Μαρτίδου – Φορσιέρ, 2005:2). Οι γονείς ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους, τη συμπεριφορά του, τις ανάγκες και τις αδυναμίες του, για το τι διδάσκεται στο σχολείο και πως. Το βασικότερο όμως είναι ότι συμμετέχουν και οι ίδιοι ενεργά στην αξιολόγηση του παιδιού τους (Blake, 1998:17, Smith et al, 2003:40).

6.6 Προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση του Portfolio

Το μεγαλύτερο ποσοστό της επιστημονικής αρθρογραφίας για το Portfolio έχει τονίσει τα θετικά στοιχεία της εναλλακτικής αυτής μεθόδου αξιολόγησης. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι ως μέθοδος είναι αλάνθαστη. Τα προβλήματα που προκύπτουν από και κατά την εφαρμογή του Portfolio είναι υπαρκτά και αναφέρονται στις περισσότερες περιπτώσεις. Ωστόσο θεωρούνται προσπελάσιμα και δεν παρουσιάζονται ως ανασταλτικοί ή αποτρεπτικοί παράγοντες για την εφαρμογή του.

Το γενικότερο και καθολικό σχεδόν φαινόμενο που παρουσιάζεται αμέσως όταν ένας εκπαιδευτικός αποφασίζει να εφαρμόσει το Portfolio στην τάξη του, είναι ότι δεν έχει σαφή εικόνα για την ίδια την υπόσταση του Portfolio. Ξεκινά χωρίς να έχει πλήρως κατανοήσει τους σκοπούς του Portfolio, τις διαδικασίες του και πως συνδέεται με τα περιεχόμενα της μάθησης μέσα στην τάξη. Για το λόγο αυτό του φαίνεται βουνό η όλη διαδικασία. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε ελλιπή γνώση του αντικειμένου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τα Portfolio δεν συμβαίνουν τυχαία, αλλά είναι αποτέλεσμα μελέτης και σωστής οργάνωσης (Bimes – Michalak, 1995:53).

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τεχνικά ή πρακτικά προβλήματα κατά την εφαρμογή του Portfolio. Σύμφωνα με τους Walther – Thomas & Brownell (2001:257), η οργάνωση του Portfolio είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί χρόνο και χώρο για την διαχείριση όλων των Portfolio των μαθητών, γεγονός που λειτουργεί αποτρεπτικά για τους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται πολύ χρόνος για να αναπτύ-

ξουν κριτήρια για την επιλογή και αξιολόγηση των περιεχομένων, να συνδέσουν τις επιλογές των μαθητών με τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Η Mullin (1998:85), συμπληρώνει ότι ο χρόνος είναι όντως ένα μεγάλο πρόβλημα όσον αφορά το Portfolio. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη διάθεση να αφιερώσουν πολύ χρόνο στην τάξη τους για να απαντήσουν ερωτήσεις που αφορούν το Portfolio και να δώσουν χρόνο στους μαθητές τους να δουλέψουν με το Portfolio. Παρομοίως, χρόνο απαιτεί και η ανάγνωση αλλά και η αξιολόγηση του. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν συχνά μεθόδους αξιολόγησης που να μην είναι δεσμευτικές χρόνου, λόγω της καθημερινής πίεσης της σχολικής πραγματικότητας και αυτό είναι κατά του Portfolio.

Ο χρόνος δεν είναι το μόνο πρόβλημα. Οι Walther – Thomas & Brownell (2001:257), επισημαίνουν ότι οι διαφορετικές απόψεις για την αξιολόγηση αποτελούν επίσης εμπόδιο. Αν οι γονείς, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης είναι πιο αξιόπιστες, είναι δύσκολο να τους μεταπεισει ο εκπαιδευτικός που επιχειρεί να εφαρμόσει το Portfolio. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να τους εξηγήσει και να τους δώσει παραδείγματα για το πώς το Portfolio αντανάκλα την πρόοδο των μαθητών με τον καλύτερο τρόπο και να τους εξηγήσει ότι είναι μια ανεπίσημη μέθοδος αξιολόγησης η οποία δεν σημαίνει και αυτόματη κατάργηση των παραδοσιακών επίσημων μεθόδων αξιολόγησης, αλλά απλά τις συμπληρώνει.

Αυτό συνεπάγεται όμως ότι ο εκπαιδευτικός έχει ήδη συνδέσει το Portfolio με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, ένα άλλο δύσκολο σημείο του Portfolio, το οποίο αφαιρεί κάθε νόημα από την εφαρμογή του, αν πρώτα δεν έχει ξεκαθαριστεί, όπως τονίζουν οι ίδιοι. Έτσι προτείνουν για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια, την άριστη συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών συναδέλφων του σχολείου. Είναι απαραίτητο να καταρτιστεί μια ενιαία στοχοθεσία του σχολείου για το Portfolio, ώστε να αρθούν και τυχόν αρχικές αντιδράσεις των γονέων ή κάποιων διστακτικών εκπαιδευτικών. Η οργάνωση και η ενημέρωση είναι οι καλύτερες λύσεις.

Άλλες πιθανές προκλήσεις, προβλήματα που ανακύπτουν από το Portfolio, είναι σύμφωνα με τη Mullin (1998:85), η διαχείριση της συλλογής του υλικού, που πολλές φορές καταντά πονοκέφαλος. Το να ζητείται από τους μαθητές να φέρνουν το υλικό του Portfolio σε κάθε μάθημα, είναι δύσκολο και μάλιστα θα δυσανασχετήσουν αν κουβαλήσουν το υλικό και δεν τους δοθεί χρόνος στην τάξη για να το δουλέψουν. Σ' αυτό το σημείο η Mullin τονίζει ότι ένα από τα κυριότερα προβλήματα σχετικά με το Portfolio είναι αυτό της δύναμης και του ελέγχου. Συχνά αρκετοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εξοικειωθούν με το γεγονός ότι χρειάζεται να δώσουν περιθώρια ελευθερίας χρόνου και

κινήσεων στους μαθητές να ασχοληθούν με το Portfolio τους, εφόσον είναι δικό τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αφήσουν πίσω τη στερεότυπη αντίληψη για τον πλήρη έλεγχο της τάξης και όλων των διαδικασιών και από την άλλη οι μαθητές δυσκολεύονται αρχικά να εξοικειωθούν με το ότι πλέον είναι και οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση τους, απλά γιατί δεν έχουν ως τότε συνηθίσει κάτι τέτοιο.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές, μετά από πολυετή πείρα έχουν επισημάνει κάποια λάθη τα οποία δεν πρέπει να γίνονται με το Portfolio. Σημαντική είναι η προσφορά της Hebert (1998:583-586), η οποία έχει διακρίνει ένα σύνολο λαθών που πρέπει να αποφεύγονται. Απευθυνόμενη λοιπόν πρώτιστα στους εκπαιδευτικούς, αναφέρει τα παρακάτω:

- μην αφιερώνετε υπερβολικό χρόνο στον καθορισμό των περιεχομένων του Portfolio και αγχώνεστε για το πια είναι τα πιο κατάλληλα. Η διαδικασία του Portfolio, καθώς εξελίσσεται θα καθορίσει η ίδια τα περιεχόμενα. Και οι μαθητές θα επιλέξουν ο καθένας διαφορετικά περιεχόμενα ανάλογα με το τι θέλουν να τονίσουν κάθε φορά.

- δεν υπάρχει σωστός τρόπος να φτιαχτεί ένα Portfolio. Ακολουθεί τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες αλλά και τα περιθώρια χρόνου κάθε τάξης.

- το θέμα της αποθήκευσης των περιεχομένων και της μορφής του Portfolio συχνά δεν ξεκαθαρίζεται από την αρχή. Οφείλει να υπάρχει συγκεκριμένη τεχνική σ' αυτό το θέμα, όπως για παράδειγμα για την Τρίτη τάξη τα Portfolio θα μπαίνουν σε κίτρινους φακέλους, για την Πέμπτη σε μπλε κ.λ.π.

- από την αρχή να ξεκαθαρίζεται ότι τα Portfolio είναι του μαθητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και υποβοηθητικός. Μην πιέζετε τους μαθητές να φτιάξουν το Portfolio όπως θα θέλατε εσείς.

- οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν να αξιολογούν το Portfolio ενός μαθητή με ένα βαθμό, γιατί έτσι δεν διαφέρει σε τίποτα από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Η αξιολόγηση γίνεται από κοινού από τον εκπαιδευτικό και των μαθητή και είναι αναλυτική και ανατροφοδοτική.

- καθορίστε σε ποιους θα παρουσιαστεί το Portfolio και φροντίστε η ενημέρωση των γονέων να είναι έγκαιρη και αναλυτική.

Η Hebert, τονίζει ότι πολλές παράμετροι του Portfolio χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση και εκφράζει την αισιοδοξία της ότι με την πάροδο του χρόνου θα επιλυθούν τα περισσότερα ανασταλτικά προβλήματα του Portfolio. Εντούτοις υπάρχουν αρκετοί πολέμιοι του Portfolio, οι οποίοι αναφέρουν ότι τα μειονεκτήματα του ως μέθοδο αξιολόγησης δεν μπορούν να ξεπεραστούν και ότι θα έπρεπε να εγκαταλειφθεί. Χαρακτηριστικά,

ο Berger (1997:341-343) υποστηρίζει ότι τα Portfolio αποτελούν μια κακή εκπαιδευτική πολιτική. Στηρίζει την άποψη του στο γεγονός ότι η αξιολόγηση μέσω Portfolio δεν έχει εγκυρότητα και αξιοπιστία, ότι δεν είναι αντικειμενική καθώς ο καθένας έχει διαφορετική άποψη για την αξία του ίδιου Portfolio. Θεωρεί μάλιστα ότι δεν προσφέρει τίποτα στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς όλες οι τεχνικές που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του Portfolio, θα ξεχαστούν και θα εγκαταλειφθούν από τους μαθητές, μετά την ολοκλήρωση του, γιατί έχουν υιοθετηθεί μόνο για το συγκεκριμένο σκοπό, για την κατασκευή ενός «καλού» Portfolio. Ο Berger θεωρεί ότι το Portfolio αποτελεί μια «ονειρική», μια εξιδανικευμένη μέθοδο αξιολόγησης και δηλώνει ότι: «το τελευταίο πράγμα που έχει ανάγκη η σημερινή εκπαίδευση είναι πολύ σαματάς και φασαρία για το τίποτα. Εθισμός στις τάσεις της μόδας και στην αφροσύνη» και πιστεύει ότι όλα αυτά είναι το Portfolio και τίποτα παραπάνω.

Στις θέσεις αυτές του Berger, είναι δυνατό να υπάρξει αντίλογος. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο για την αξιολόγηση του Portfolio (κεφ. 4.3), όντως προκύπτουν ζητήματα εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μέσω Portfolio, τα οποία όπως αποδείξαμε είναι επιλύσιμα. Ωστόσο δεν αναιρούνται όλα τα πλεονεκτήματα που έχει για την ίδια τη μάθηση και τα προτερήματα του σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, το Portfolio. Αυτό που πρέπει να γίνεται κατανοητό, είναι ότι το Portfolio έχει μόνο λίγες δεκαετίες που εφαρμόζεται ως μέθοδος αξιολόγησης και βρίσκεται ακόμη υπό διαμόρφωση. Αν όντως καταφέρει και φτάσει στο τελικό στάδιο που επιθυμείται, σίγουρα δεν θα είναι συγκρίσιμο με καμία άλλη μέθοδο αξιολόγησης.

Τελικές παρατηρήσεις

Το Portfolio αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία στο χώρο της αξιολόγησης. Για τους περισσότερους ωστόσο εκπαιδευτικούς αποτελεί μια μέθοδο, για την οποία γνωρίζουν ελάχιστα και ίσως αυτός είναι και ο λόγος που ελάχιστοι την χρησιμοποιούν. Μέχρι σήμερα εφαρμόζεται στη χώρα μας κυρίως στο χώρο των ξένων γλωσσών και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο γεγονός αυτό συμβάλλει και η ελλιπής ενημέρωση από την πλευρά των επίσημων σχολικών φορέων. Ωστόσο κάθε ευσυνείδητος εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι σήμερα ο πειραματισμός σε διδακτικό επίπεδο, ενθαρρύνεται, γιατί λοιπόν όχι και στον τομέα της αξιολόγησης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία, ως ζωτικό και αναπόσπαστο κομμάτι της. Βέβαια το πρόβλημα με κάθε είδους πειραματισμό, είναι ότι τρομάζει λίγο στην αρχή. Το πιο δύσκολο ίσως σημείο είναι από το που θα ξεκινήσει κάποιος και πώς. Υπάρχουν αρκετές διαθέσιμες έρευνες, οι περισσότερες ξενόγλωσσες αλλά και αρκετές στα ελληνικά, γύρω από τη μέθοδο του Portfolio σήμερα, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βοήθημα για τον εκπαιδευτικό.

Η αξιολόγηση, η οποία καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του εκπαιδευτικού, συχνά αποδεικνύεται μια επίπονη και ψυχοφθόρα διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος που ενδεχομένως αιτιολογεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και δασκάλες προτιμούν τις παραδοσιακές, «βολικές» μορφές αξιολόγησης και δύσκολα πειραματίζονται με κάτι καινούριο. Μια καινοτόμος μέθοδος αξιολόγησης απαιτεί από πλευράς εκπαιδευτικού καλή γνώση της και η επιτυχία της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από την άριστη οργάνωσή της. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να «διαβάσει», να ενημερωθεί, να αφιερώσει αρκετό χρόνο και εκτός σχολείου.

Το Portfolio όπως δείξαμε και παραπάνω, διαθέτει αρκετά πλεονεκτήματα ως μέθοδος αξιολόγησης. Οι δυσκολίες που παρουσιάζει, μπορούν να ξεπεραστούν μέσα από μια σοβαρή και σωστή οργάνωση. Στις αγγλοσαξωνικές χώρες δοκιμάζεται εδώ και δυο δεκαετίες. Αυτό ίσως που λείπει από το χώρο της εκπαίδευσης, όσον αφορά τη χώρα μας, είναι ένα κίνητρο για την εφαρμογή του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του, έχουν καλλιεργηθεί ως ένα βαθμό, καθώς γενικότερα η παιδαγωγική στη χώρα μας είναι ανοιχτή σε πειραματισμούς και προτάσεις. Η σύγχρονη εκπαίδευση

κινείται προς μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική, βασισμένη στις αρχές του εποικοδομητισμού, της συνεργατικής και ενεργητικής μάθησης. Όλα αυτά μπορούν να αποτελέσουν βάση για την εισαγωγή του Portfolio. Δεδομένου μάλιστα ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, κρίνονται σε μεγάλο βαθμό σήμερα, θα λέγαμε ότι το κίνητρο υπάρχει, απλά δεν γίνεται εμφανές.

Για να μπορέσει το Portfolio να βρει το δρόμο του μέσα στο σχολείο, χρειάζεται να ενημερωθούν και να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί. Πολύ περισσότερο απαιτείται η κατάρτιση των φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων πάνω στο θέμα. Το Portfolio χρειάζεται να ενταχθεί μέσα στις τάξεις των εκπαιδευτικών και σίγουρα απαιτείται και περισσότερη επιστημονική έρευνα πάνω σ' αυτό, ώστε να εξαλειφθούν οι τυχόν απορίες που υπάρχουν ή τα σκοτεινά σημεία.

Αδιαμφισβήτητο σημείο αποτελεί κατά τη γνώμη μας, το ότι το Portfolio είναι μια πολύπλοκη μέθοδος τουλάχιστον όσον αφορά τα πρώτα στάδια εφαρμογής της. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να πειραματιστεί αρκετές φορές, ίσως και αρκετές διδακτικές χρονιές, μέχρι να υιοθετήσει εκείνη τη μορφή Portfolio που ταιριάζει περισσότερο στον τρόπο διδασκαλίας του. Θα χρειαστεί να την αναπροσαρμόσει κάποιες στιγμές ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης στην οποία θα διδάσκει. Μια τέτοια μέθοδος όμως είναι πιο ελεύθερη καθώς ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ξεφύγει από το άγχος ότι πρέπει να ακολουθήσει συγκεκριμένα μονοπάτια στην αξιολόγηση του και μπορεί πλέον να την οργανώσει με ελευθερία επιλογών.

Η εισαγωγή του Portfolio δεν μπορεί να γίνει από τη μια μέρα στην άλλη. Για να μπορέσει να αποδώσει η μέθοδος δεν χρειάζεται να γίνουν ριζικές αλλαγές. Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως της χώρας μας, όπου η βαθμολογία αποτελεί το άλφα και το ωμέγα της αξιολόγησης, μια ενδεχόμενη απότομη κατάργησή της, θα προκαλούσε αντιδράσεις, οι οποίες θα δυσχέραιναν ακόμη περισσότερο την αποδοχή του Portfolio, ή οποιασδήποτε άλλης μορφής εναλλακτικής αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό προτείνεται το Portfolio να εισαχθεί σταδιακά στο χώρο της αξιολόγησης. Αρχικά θα μπορούσε να συνυπάρχει με τη βαθμολογία και μάλιστα να αποτελεί τη βάση για την απόδοση της. Να υπήρχε δηλαδή ένας συνδυασμός του Portfolio και της βαθμολογίας. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου είναι αυτή που θα καθορίσει και την τελική θέση της μέσα στο σχολικό σύστημα και δεδομένου των θετικών που έχει να προσφέρει, τα πράγματα δείχνουν ότι σύντομα έχει τις προϋποθέσεις να αναδειχθεί σε κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Υπόδειγμα 1 Ενημερωτικό γράμμα προς τους γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Ενδιαφερόμαστε πρωτίστως για τον τρόπο που κάθε μαθητής/τρια αναπτύσσεται και μαθαίνει. Χρησιμοποιούμε διάφορους τρόπους για να παρατηρήσουμε και να τεκμηριώσουμε την πρόοδο τους. Έτσι το σύστημα μας μπορεί να περιλαμβάνει, Portfolios, συλλογές εργασιών των παιδιών, καθώς και φωτογραφίες και γραπτές αναφορές που συντάσσουμε. Τα παιδιά σας θα έχουν πολλές ευκαιρίες να συζητήσουν για την πρόοδο τους και τους σκοπούς μάθησης κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Θα θέλαμε να συμμετέχετε και εσείς επίσης. Σας εξηγούμε λοιπόν τη βασική φιλοσοφία του συστήματος Portfolio που εφαρμόζουμε και σας διαβεβαιώνουμε ότι ο σκοπός μας είναι να καταστεί κάθε οικογένεια ικανή να συμμετάσχει ενεργά στο πρόγραμμα. Παρακαλούμε να επικοινωνήσετε μαζί μας, όποτε έχετε απορίες ή υποδείξεις να κάνετε. Περιμένουμε να σας ακούσουμε.

Υπόδειγμα 2 Συστηματική καταγραφή και ανεπίσημη καταγραφή του μαθητή

Συστηματική καταγραφή

Μαθητής.....Ημερομηνία.....

Παρατηρητής..... Ώρα.....μέχρι.....

Άδεια παρατήρησης από

Δραστηριότητα ή Συμπεριφορά:

Περιβάλλον:

Λεπτομέρειες:

Σκοπός παρατήρησης:

Σχόλια:

Ανεπίσημη καταγραφή

Μαθητής:

Ημερομηνία:

Περιβάλλον:

Λεπτομέρειες:

Σχόλια

Παρατηρητής:

(ο εκπαιδευτικός απλά καταγράφει το γεγονός στις λεπτομέρειες και τα υπόλοιπα στοιχεία τα συμπληρώνει έπειτα, όταν έχει διαθέσιμο χρόνο.)

Πηγή: Shores & Grace, 1998:118

Υπόδειγμα 3 Δείγματα από στοιχεία που συμπεριέλαβαν οι μαθητές σε Portfolio.

Figure 1



by Ryan

Name Ryan
Date 4-18-94

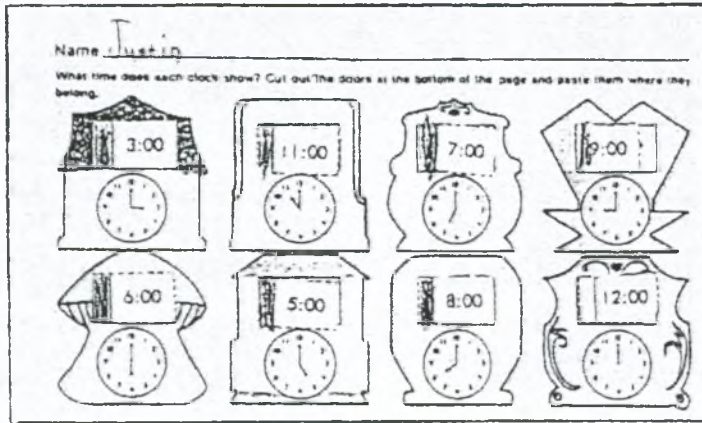
ENTRY FORM

I want to include this in my portfolio because:

It's the first story I made
on my computer. It even has a title
page.

Υπόδειγμα 4

Figure 2



Name Justin
Date 4-18-99

ENTRY FORM

I want to include this in my portfolio because:

I know how to do time now
and I didn't know how to do it
at the beginning of the year.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Γιαλλουρίδης Γ. (2002). Φάκελος επιτευγμάτων, η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 122-124.

Καψάλης Γ. Αχιλλέας, (2004) *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

Κωνσταντίνου Ι.Χαράλαμπος, (2000), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg.

Μαρτίδου – Φορσιέρ Δ. *Φάκελος Επιτευγμάτων*,

<http://www.eduplace.com/rdg/res/literacy/assess6.html> (ανασύρθηκε στις 4/11/2005)

Χριστιάς Ιωάννης (2001). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Φωτιάδου Τερέζα, (2001). Το Portfolio ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: μια πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-139.

Ξενόγλωσση

Artesani M. (1994). Video Portfolio Assessment, *Teaching preK-8*, 24(7), 18-20

Berger, P. (1997). Night of the living Portfolios, *NEA Today*, 16(3), 41-44

Bimes-Michalak B. (1995). You are about to enter... the “portfolio zone”, *Education Digest*, 60(9), 53-58

Blake E. (1998). Portfolios, *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 14(4), 15-18

Boerum L. J. (2000). Developing Portfolios with learning disabled students, *Reading & Writing Quarterly*, 16(3), 211-238

Borthwick A. (1995). Body of Evidence, *Vocational Educational Journal*, 70(3), 24-28.

Brownell M. T. & Walther-Thomas C., (2001). Bonnie Jones: using student Portfolios effectively, *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 225-230

Cook-Benjamin L. (2001). Portfolio Assessment: Benefits, Issues of Implementation and Reflections on its use, *Assessment Update*, 13(4), 6-7.

- Courtney A. M. & Abodeeb T. L.(1999). Diagnostic-Reflective Portfolios, *Reading Teacher*, 52(7), 708-715
- Craig J. C. (2003). What teachers come to know through school portfolio development, *Teaching and Teacher Education*, 19, 815-827
- Cramer S. R. (1993). Navigating the assessment maze with Portfolios, *Clearing House*, 67(2), 72-74
- Daffy M.L. & Jones J.& Thomas S.W. (1999). Using Portfolios to foster independent thinking, *Intervention in School and Clinic*, 35(1)
- Gardner H. (1993). *Frames of mind (the theory of multiple intelligences)*, London, Fontana Press.
- Glazer S. M. (1994). Saving portfolio “stuff” at the end of the school year, *Teaching preK-8*, 24(8), 110-111
- Glazer S.M. (1994). How you can use tests and Portfolios, too, *Teaching preK-8*, 25(1), 152-154
- Hall B.W.& Hewitt-Gervais M. (2000). The application of student Portfolios in Primary—intermediate and self-contained-multiage team classroom environments: implications for instruction, learning and assessment, *Applied Measurement in Education*, 13(2), 209-229
- Hebert E. (1992). Portfolio invite reflection from students and staff, *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Hebert E. (1998). Lessons learned about students Portfolios, *Phi Delta Kappan*, 79(8), 583-585
- Herman J. L. & Gearhart M. & Baker E. L. , (1993). Assessing Writing Portfolios: issues in the validity and meaning of scores, *Educational Assessment*, 1(3), 201-224
- Hudson L. (2004). Portfolios, portfolios, portfolios, *Techniques, Connecting Education and Careers*, 79(5), 19-20
- Jardine A. S. (1996). Key points of the authentic assessment Portfolio, *Intervention in School and Clinic*, 31(4), 252-254
- Juniewicz K. (2003). Student Portfolios with a purpose, *Clearing House*, 77(2), 73-77
- Kish C.K. & Sheehan, J.K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking, *High School Journal*, 80(4), 254-260

- Klenowski V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment*, London and New York, Routledge/Falmer- Taylor and Francis Group.
- Krueger B.& Wallace J. (1996). Portfolio assessment: Possibilities and pointers for practice, *Australian Science Teachers Journal*, 42(1), 26-30
- LaBoskey V. K.(2000). Portfolios here, Portfolios there. . ., *Phi Delta Kappan*, 81(8), 590-595
- Lankes A. D. (1998). Portfolios: A new wave in assessment, *T H E Journal*, 25(9), 18-20
- Manning M.(2000). Writing Portfolios, *Teaching preK-8*, 30(6), 97-98
- Mullin J. A. (1998). Portfolios: purposeful collections of student work, *New Directions for Teaching & Learning*, 74, 79-88
- Nelson E.,A. & Nelson S., L. (2001). Assessment tools for measuring progress throughout the year, *Early Childhood Today*, 16(1), 18-20
- Paulson F.L. & Paulson P.R. & Meyer C.A. (1991). “What makes a portfolio a portfolio”, *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pitts J. & al (2001). Enhancing reliability in portfolio assessment: “shaping” the portfolio, *Medical Teacher*, 23(4), 351-355.
- Rooman L. (1994). User-friendly Portfolios: the search goes on, *Teaching preK-8*, 25(3), 105-107
- Scott G. P. & Ayres R.L. (2002) *Becoming Reflective Students and Teachers, With Portfolios and Authentic Assessment*, U.S. American Psychological Association.
- Simon, M. & Forgette-Giroux,R. (2000). Impact of a Content Selection Framework on Portfolio Assessment at the classroom level, *Assessment in Education*, 7(2), 215-234.
- Shackelford R.L., (1996). Student Portfolios, *Technology Teacher*, 55(8), 31-37
- Shores E. F. & Grace C., (1998). *The Portfolio Book: A step by step guide for teachers*. Betsville, Maryland. Gryphon House.
- Smith J. & Brewer M.D. & Heffner T., (2003). Using Portfolio assessments with young children who are at risk for school failure, *Preventing school failure*, 48(1), 38-40.
- Speering W. & Rennie L., (1996). What are Portfolios, *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 12(2), 12-14

- Torlaug L.H. & Ove Kr. Haugaloken, (2004) . Response Groups as learning resources when working with Portfolios, *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 225-233.
- Vizyak L. (1994/1995). Student Portfolios: Building self-reflection in a first-grade classroom, *Reading Teacher*, 48(4), 362-363
- Wolf K.& Siu-Runyan Y. (1996). Portfolio purposes and possibilities, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 30-38
- Wright, L & Borland, J. H. (1993). Using early childhood developmental portfolios in the identification and education of young, economically disadvantaged, potentially gifted students, *Roepers Review*, 15(4), 205-211
- Τσαγκάρη Κ. (2000). Using alternative assessment in Class: the case of Portfolio Assessment. *Aspects*, 61, 6-24
- <File://A:\classure.htm> (ανασύρθηκε στις 24/10/2005)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000089129