

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη  
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Το e-portfolio στο νηπιαγωγείο: υιοθετώντας εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης  
μέσω έρευνας δράσης»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Μαλαματένια Τσιρίκα

ΒΟΛΟΣ 2015

1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: κ. Δόμνα – Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια

2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: κ. Μιχαλοπούλου Κατερίνα, Καθηγήτρια

Αξιολογητής: .....

Βαθμός	
Ολογράφως	



## Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας ορισμένα άτομα έπαιξαν καθοριστικό ρόλο και θα ήθελα να τα ευχαριστήσω, καθώς στάθηκαν δίπλα μου από την αρχή μέχρι το τέλος.

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στην κα. Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την έμπρακτη υποστήριξή της σε όλη τη φάση της διεξαγωγής και συγγραφής της έρευνας, καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις προτάσεις και τις συμβουλές που μου έδωσε.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διευθύντρια του νηπιαγωγείου «Το Παιδικό Όνειρο», κα. Μπλέτσα Μαρία-Ελευθερία για τη συνεργασία κατά την εφαρμογή του e-portfolio στο σχολικό περιβάλλον. Δε θα μπορούσα να παραλείψω να πω ένα «ευχαριστώ» στα παιδιά του νηπιαγωγείου που ήταν και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας καθώς και στους γονείς τους, οι οποίοι με βοήθησαν πολύ μέσα από την αποδοχή και τη στήριξή τους στο e-portfolio.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου για την υπομονή και την υποστήριξη που μου έδειξε καθώς και στα κοντινά φιλικά μου πρόσωπα που με στήριξαν και συμπαραστάθηκαν σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του e-portfolio.

*‘Η αληθινή εκπαίδευση απαιτεί αρκετά παραπάνω από μερικά οργανωμένα τεστ και μια μολυβοθήκη με 2 μολύβια’ (Hall, 2004).*

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο.....</b>	<b>12</b>
1.1. Η Οικοσυστημική Θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης.....	12
1.2. Αξιολόγηση.....	14
1.2.1. Ορισμός της αξιολόγησης.....	14
1.2.2. Αξιολόγηση: αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.....	15
1.2.3. Μορφές της αξιολόγησης.....	16
1.2.4. Αυθεντική Αξιολόγηση.....	17
1.3. Το portfolio.....	18
1.3.1. Ορισμός του portfolio.....	18
1.3.2. Είδη του portfolio.....	19
1.3.3. Δημιουργία και φάσεις του portfolio.....	19
1.3.4. Η αξιολόγηση μέσα από τη χρήση του portfolio.....	21
1.3.5. Γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικοί και portfolio.....	23
1.4. Το e-portfolio.....	24
1.4.1. Ορισμός του e-portfolio.....	24
1.4.2. Χαρακτηριστικά του e-portfolio συγκριτικά με το portfolio.....	24
1.4.3. Διάφοροι τύποι του e-portfolio.....	26
1.4.4. Η αξιολόγηση μέσω του e-portfolio.....	27
1.4.5. Πλεονεκτήματα από το e-portfolio.....	29
1.5. Ερευνητική επισκόπηση.....	30
1.6. Η παρούσα μελέτη.....	32
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία.....</b>	<b>34</b>
2.1. Έρευνα Δράσης.....	34
2.2. Μέθοδος.....	36
2.2.1. Συμμετέχοντες.....	36
2.2.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	36
2.3. Δημιουργία e-portfolio.....	39

2.4. Διαδικασία.....	40
2.4.1. Το portfolio μέσα στην τάξη.....	40
2.4.2. Από το portfolio στο e-portfolio.....	42
2.5. Ανάλυση δεδομένων.....	44
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....</b>	<b>47</b>
3.1. Θεματικός Άξονας: Εφαρμογή e-portfolio.....	47
3.1.1. Χρήσιμη.....	48
3.1.2. Διασκέδαση.....	49
3.1.3. Επικοινωνία.....	51
3.2. Θεματικός Άξονας: Στάση παιδιού.....	52
3.2.1. Εκδηλωτική.....	52
3.2.2. Επεξηγηματική.....	53
3.3. Θεματικός Άξονας: Συναισθήματα παιδιού.....	54
3.3.1. Ικανοποίηση.....	55
3.3.2. Περηφάνια.....	56
3.3.3. Χαρά.....	57
3.4. Θεματικός Άξονας: Συναισθήματα οικογενειακού περιβάλλοντος.....	58
3.4.1. Περηφάνια.....	58
3.4.2. Χαρά.....	59
3.5. Θεματικός Άξονας: Συχνότητα Επισκεψιμότητας.....	60
3.5.1. Εβδομαδιαία.....	60
3.5.2. Κάθε 10 μέρες.....	61
3.5.3. Κάθε 10-15 μέρες.....	61
3.6. Θεματικός Άξονας: Σχέσεις συνομηλίκων.....	62
3.6.1. Συνεργασία.....	63
3.6.2. Οριοθέτηση κανόνων.....	64
3.6.3. Αλληλεπίδραση.....	65
3.7. Θεματικός Άξονας: Αλληλεπίδραση παιδιού με οικογένεια.....	66
3.7.1. Ηθική υποστήριξη.....	67
3.7.2. Αναστοχασμό.....	67
3.8. Θεματικός Άξονας: Ανατροφοδότηση στο σχολείο.....	68
3.8.1. Ατομική.....	69
3.8.2. Ομαδική.....	71

<b>4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....</b>	<b>75</b>
4.1. Συζήτηση.....	75
4.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	78
4.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	79
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	80
Παράρτημα.....	89

## Λίστα Σχημάτων

<b>Σχήμα 1:</b> Τα στάδια στο portfolio.....	20
<b>Σχήμα 2:</b> Τα 5 στάδια της έρευνας δράσης.....	35
<b>Σχήμα 3:</b> Θεματικός Άξονας – εφαρμογή e-portfolio.....	48
<b>Σχήμα 4:</b> Θεματικός Άξονας – στάση παιδιού.....	52
<b>Σχήμα 5:</b> Θεματικός Άξονας – συναισθήματα παιδιού.....	55
<b>Σχήμα 6:</b> Θεματικός Άξονας – συναισθήματα οικογενειακού περιβάλλοντος.....	58
<b>Σχήμα 7:</b> Θεματικός Άξονας – συχνότητα επισκεψιμότητας.....	60
<b>Σχήμα 8:</b> Θεματικός Άξονας - σχέσεις συνομηλίκων.....	62
<b>Σχήμα 9:</b> Θεματικός Άξονας – αλληλεπίδραση παιδιού με οικογένεια.....	66
<b>Σχήμα 10:</b> Θεματικός Άξονας – ανατροφοδότηση στο σχολείο.....	68

## Περίληψη

Μέσα από την παρούσα έρευνα, σκοπός της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν να σχεδιάσει, να αναπτύξει, να υλοποιήσει και να αξιολογήσει το e-portfolio ως μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η έρευνα που εφαρμόστηκε βασίστηκε στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα στην έρευνα δράσης. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει το e-portfolio χρησιμοποίησε την τεχνολογία και συγκεκριμένα το σχεδίασε σε έναν ψηφιακό ιστότοπο για να παρουσιάσει τα καλύτερα έργα των παιδιών στους γονείς τους. Το δείγμα, αποτέλεσαν 9 παιδιά που βρίσκονταν σε ηλικία μεταξύ 4-6 χρονών, σε ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Αρχικά, εφαρμόστηκε η έντυπη μορφή του portfolio μέσα στην τάξη με την έναρξη του σχολικού έτους και μετά από 3 μήνες λειτουργίας του, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή του e-portfolio στους γονείς και τα παιδιά όπου και λειτούργησε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου για να αξιολογήσει την εφαρμογή του e-portfolio χρησιμοποίησε καταγραφή στο ημερολόγιο, συστηματική παρατήρηση, ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά και ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, επεξεργάστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν αφορούσαν την εφαρμογή του e-portfolio, τη στάση των παιδιών, τα συναισθήματα των παιδιών, τα συναισθήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος, τη συχνότητα επισκεψιμότητας, τις σχέσεις των παιδιών, την αλληλεπίδραση του παιδιού με την οικογένεια και την ανατροφοδότηση στο σχολείο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν μια θετική στάση απέναντι στην προώθηση της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μέσω της χρήσης του e-portfolio, όπως υποστήριζε και η βιβλιογραφία που μελετήθηκε. Τέλος, φάνηκε ότι η ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν περισσότερο τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά στη λειτουργία του ηλεκτρονικού portfolio.

*Λέξεις κλειδιά: Έρευνα Δράσης, πορτφόλιο, ηλεκτρονικό πορτφόλιο, εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση*



## **Abstract**

Through this investigation, the purpose of teacher-researcher was to design, develop, implement and evaluate e-portfolio as an alternative method of assessment in the area of nursery school. The survey was implemented based on the methodology of qualitative research and specifically in action research. The researcher-teacher to create the e-portfolio use technology and specifically designed in a digital site to present the best works of children to their parents. The sample was 9 children who were between the ages of 4-6 years old in a private nursery school in the town of Trikala in the school year 2014-2015. Initially implemented the paper version of the portfolio in the classroom with the start of the school year and after three months of operation, held a pilot implementation of e-portfolio to parents and children where it worked until the end of the school year. In addition, the researcher-class teacher of the nursery school in order to evaluate the implementation of e-portfolio use registration calendar, systematic observation, semi-structured individual interviews with children and questionnaire open-ended and semi-structured interviews with parents. The data collected, processed and categorized by thematic content analysis. The themes that emerged concerned the application of e-portfolio, the attitude of the children, the children's feelings, feelings of family environment, visit frequency, the relationship of children, the child's interaction with the family and feedback to school. The results revealed a positive attitude towards the promotion of self-assessment and peer-assessment through the use of e-portfolio, as argued with the literature studied. Finally, it seemed that the peer-assessment from classmates helped children develop more the process of self-assessment and parents responded positively to the functioning of the electronic portfolio.

*Key words: action research, portfolio, e-portfolio, alternative forms of assessment, self-assessment, peers assessment*

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης δεν είναι ο ίδιος σε σχέση με παλαιότερα, καθώς έχει μεταβληθεί από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που τον χαρακτήριζε. Οι Wickersham και Chambers (2006) υποστήριξαν ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας έχει μεταπηδήσει σε νέα περιβάλλοντα που εστιάζονται στην απόκτηση της γνώσης με τη χρήση της τεχνολογίας. Σε αυτά τα περιβάλλοντα προστίθεται ένα νέο εργαλείο, το e-portfolio, το οποίο ενθαρρύνει αυτήν την αλλαγή στη διδασκαλία και τη μάθηση. Έτσι, το e-portfolio έρχεται να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική τεχνολογία καθώς βελτιώνεται και επεκτείνεται με γοργούς ρυθμούς τα τελευταία χρόνια (Yavelberg, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση και η λειτουργία του e-portfolio βοηθά να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον με συχνή αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση από το ίδιο το παιδί πάνω στις εργασίες και τα έργα του. Άλλωστε, το e-portfolio αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο, επειδή σχεδιάστηκε για να υποστηρίζει μια ποικιλία παιδαγωγικών αρχών και διαδικασιών αξιολόγησης (Meyer, Abrami, Wade & Scherzer, 2010). Σε αυτή την έρευνα, λαμβάνεται υπόψη ότι το e-portfolio αποτελεί μια ενέργεια συστηματική που οργανώνει τα έργα του παιδιού, το βοηθά να εξελιχθεί μέσα από μια ανατροφοδοτική διαδικασία και του δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές, την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την οικογένειά του. Πιο αναλυτικά, σε αυτή τη μελέτη ακολουθούν:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Οικοσυστημική Θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης, πάνω στην οποία στηρίζεται και η παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια, γίνεται ανάλυση των εννοιών της αξιολόγησης, του portfolio και του e-portfolio στο σχολικό περιβάλλον και παρουσιάζεται η ερευνητική επισκόπηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης που αναπτύχθηκε, το δείγμα και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός. Επιπλέον, παρουσιάζεται η δημιουργία του e-portfolio, η διαδικασία καθώς και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναπτύσσονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την ποιοτική μέθοδο και τη θεματική ανάλυση περιεχομένου, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο αντιστοιχεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Παράλληλα, παρουσιάζονται διάφοροι

περιορισμοί που εντοπίστηκαν κατά την εκπόνηση της έρευνας καθώς και νέες προτάσεις για μελλοντικές προσπάθειες έρευνας.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### Θεωρητικό πλαίσιο

Έχει υποστηριχθεί ότι το άτομο αναπτύσσεται διαρκώς και οι πράξεις και ενέργειές του αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται από το περιβάλλον, το οποίο δίνει τη μεγαλύτερη σημασία στους σημαντικούς τομείς της ζωής του (Σακελλαρίου, 2008). Η οικογένεια και το σχολείο που αποτελούν τους πιο σημαντικούς σταθμούς στην εξέλιξη του παιδιού, θα πρέπει να έχουν στόχο για κοινές προσπάθειες συνεργασίας. Μέσα από τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου θα πρέπει να αποφεύγονται οι ιεραρχικές διαθέσεις, έχοντας ως πρωταρχικό μέλημα την υψηλή επιτυχία και πρόοδο του παιδιού. Μια σύγχρονη θεωρία που στηρίζει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι η *Οικοσυστημική Θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης* του Bronfenbrenner (1994).

#### 1.1. Η Οικοσυστημική Θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο Bronfenbrenner (1979) περιέγραψε τον κόσμο που περιβάλλει το παιδί, με συστήματα τα οποία αλληλοσυνδέονται. Τα συστήματα αυτά περιλαμβάνουν το άμεσο περιβάλλον και διάφορα επίπεδα από το περιβάλλον γύρω του. Η θεωρία του Bronfenbrenner έχει μεγάλη επιρροή εξαιτίας του βάθους και της έκτασης που έχει αποδώσει ο Bronfenbrenner στον όρο *περιβάλλον* (Aldridge & Sexton, 1996). Πιο συγκεκριμένα, ο Bronfenbrenner (1994) κατηγοριοποίησε τα συστήματα αυτά σε μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα και χρονοσύστημα. Το μικροσύστημα αποτελεί το περιβάλλον που ζει το παιδί και λαμβάνει την πιο άμεση αλληλεπίδραση από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Το μεσοσύστημα, αναφέρεται στη σχέση που έχουν διάφορες λειτουργίες των μικροσυστημάτων και λειτουργούν προς όφελος του παιδιού. Το εξωσύστημα από την άλλη σχετίζεται με καταστάσεις που αλληλεπιδρούν έμμεσα με το περιβάλλον του παιδιού. Το μακροσύστημα περιλαμβάνει όλα τα προηγούμενα συστήματα και ασχολείται με διάφορα συστήματα αξιών και πολιτιστικές αξίες μιας κοινωνίας, που έχουν επίδραση στη ζωή του παιδιού. Τέλος, το χρονοσύστημα περιλαμβάνει περιβαλλοντικά γεγονότα και μεταβάσεις στη διάρκεια της ζωής του παιδιού.

Παράλληλα, στη θεωρία του Bronfenbrenner έπαιξε σημαντικό ρόλο ο όρος *συμπεριφορά* που χρησιμοποίησε ο Kurt Lewin στη θεωρία της κοινωνικής ψυχολογίας που ανέπτυξε (Bronfenbrenner, 1979). Σύμφωνα με τη θεωρία του Kurt Lewin η συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος. Ο Bronfenbrenner (1992) θέλησε να αντικαταστήσει τον όρο *συμπεριφορά* με αυτόν της *ανάπτυξης*. Έτσι, η ανάπτυξη θεωρήθηκε ως μια σειρά από διαδικασίες που όταν το άτομο επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον, δημιουργούνται σταθερές αλλαγές στην προσωπικότητα του ατόμου για όλη του τη ζωή.

Οι Bronfenbrenner και Morris (1998) υποστήριξαν ότι η ανθρώπινη εξέλιξη γίνεται με πιο προοδευτικό ρυθμό όταν το ίδιο το άτομο εμπλέκεται πιο ενεργά στην αλληλεπίδραση με το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον όπως για παράδειγμα, άλλα άτομα, αντικείμενα και σύμβολα. Ακόμη, οι παραπάνω ερευνητές τόνισαν ότι για να είναι αποτελεσματική η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση απαιτείται να γίνεται αυτή σταθερά στο πέρασμα του χρόνου.

Ωστόσο, η θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης του Bronfenbrenner έχει δεχθεί αρνητική κριτική από μια ομάδα ερευνητών. Υποστηρίζεται ότι η θεωρία αυτή δίνει πολύ βάση σε θέματα του περιβάλλοντος ενός παιδιού στοχεύοντας στην ανάπτυξη και μάθησή του, αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του (Niiranen, 1995). Σύμφωνα με την Οικοσυστημική Θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πόσο εξελίσσεται η προσωπικότητα του παιδιού καθώς λαμβάνει το ίδιο και τις επιρροές από το περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1979). Έχει τονιστεί ιδιαίτερα ότι από τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του, αυτά που επιδρούν περισσότερο στην μάθηση και την ανάπτυξή του, είναι εκείνα στα οποία έχει αποδώσει το παιδί την περισσότερη σημασία (Bronfenbrenner, 1994).

Συμπληρωματικά, το παιδί δεν είναι απαραίτητο να δέχεται αλληλεπίδραση μόνο από το περιβάλλον, καθώς η προσωπικότητά του και η ενασχόληση με αντικείμενα ή διάφορα σύμβολα βοηθούν την εξέλιξη της μάθησης. Εκτός από τον εαυτό του, το παιδί παρακινείται θετικά και με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει μεταξύ άλλων ατόμων (Bronfenbrenner, 1992). Οι συγκεκριμένες διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικές κατά την περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού και αφορούν αμοιβαίες ενέργειες, ισορροπία και σταθερότητα.

Επιπροσθέτως, ο ρυθμός με τον οποίο επιλέγει το παιδί να αλλάξει κάτι στο περιβάλλον του, να αναθεωρήσει ή να το επεξεργαστεί σχετίζεται με τη συμμετοχή

του σε στοχευμένες δραστηριότητες που αφορούν την προσωπική του εξέλιξη. Η Οικοσυστημική Θεωρία αντιλαμβάνεται το παιδί ως μια ξεχωριστή και ενεργή ταυτότητα που δέχεται επιρροές από το περιεχόμενο του περιβάλλοντος που το περιβάλλει με απώτερο σκοπό να αναπτυχθεί το ίδιο (Bronfenbrenner, 1992).

## 1.2. Αξιολόγηση

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης του Bronfenbrenner (1994), τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από την οικογένεια και το σχολείο δεν θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σαν απλές μεταβλητές και μόνο, αλλά να εξεταστεί η αλληλεπίδραση αυτών με γνώμονα όλης της ζωής του παιδιού. Έτσι, μέσα από το σχολικό περιβάλλον τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα της μάθησης και το ζήτημα της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης κατέχει σπουδαία θέση. Η συνολική επιτυχία των παιδιών εξαρτάται από το πόσο καλά είναι σχεδιασμένη η αξιολόγηση και πώς συνδέεται με τους στόχους και το περιεχόμενο της μάθησης (Dalal, Hakel, Sliter & Kirkendall, 2012).

### 1.2.1. Ορισμός της αξιολόγησης

Με βάση κάποιους ερευνητές η αξιολόγηση είναι μια εσωτερική διεργασία της μαθησιακής διαδικασίας, που χρησιμοποιείται σαν ένας κινητήριος μοχλός για να οδηγεί και να κατευθύνει την μάθηση (Drew, 2001. Leung, Mok & Wong, 2007). Παράλληλα, έχει υποστηριχθεί ότι το άτομο μέσω της αξιολόγησης εξετάζει τις εμπειρίες του που έχει αποκτήσει κατά τη διαδικασία της μάθησης (Dalal et al., 2012). Γι αυτό, η αξιολόγηση ενθαρρύνει το άτομο να αναλύει τη διαδικασία των βημάτων της μάθησης και όχι μόνο το περιεχόμενο αυτής (Dalal et al., 2012).

Έχει τονισθεί ότι η αξιολόγηση είναι μια ενεργητική και στοχευμένη διαδικασία για την εκτίμηση μιας δραστηριότητας, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους που έχει θέσει και το τρόπο μεθοδολογίας της (Κωνσταντίνου, 2002). Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός υπόκειται σε ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιεί με σκοπό να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών – ΔΕΠΠΣ, 2003).

Ωστόσο, τα παιδιά δεν θα έπρεπε να θεωρούνται ο στόχος της αξιολόγησης αλλά αυτά που επωφελούνται από τη διαδικασία αυτή (Vanderheide & Walkington, 2009). Γι αυτό, η αξιολόγηση θα έπρεπε να αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της μάθησης μέσα από την βαθύτερη κατανόηση, από την πλευρά του μαθητή, της γνώσης. Η αξιολόγηση είτε πρόκειται για αυτοαξιολόγηση είτε για ετεροαξιολόγηση, εμπλέκει ενεργά το άτομο στη διαδικασία της ανάπτυξής του, ωθώντας το να ορίζει ανεξάρτητο την πορεία της μάθησης (Nicol, 2007).

### 1.2.2. Αξιολόγηση: αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Ο κριτικός αναστοχασμός του ατόμου πάνω στα κατορθώματά του μπορεί να βοηθήσει να προάγει την ανάπτυξη και βελτίωση της αυτοαξιολόγησης, εξακριβώνοντας τις υπεροχές και τις αδυναμίες του (Dalal et al., 2012). Σημαντική επιδίωξη του εκπαιδευτικού χρειάζεται να είναι η ενθάρρυνση προς τα παιδιά να ψάχνουν για βαθύτερες απαντήσεις και εκφράσεις που διαφέρουν από τις συνηθισμένες προτάσεις που χρησιμοποιούνται στον διάλογο (Reidinger, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εξέλιξη των παιδιών για αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα σχόλια που δέχονται από τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό (Reese & Levy, 2009). Τα σχόλια των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού προσδίδουν μια μεγαλύτερη βαρύτητα στο πως το παιδί αντιλαμβάνεται την εξέλιξη της γνώσης που λαμβάνει και τον βοηθούν να επικεντρώνεται περισσότερο στην αυτοαξιολόγησή του. Ο John Dewey (1939) ασχολήθηκε με την αξία του αναστοχασμού κατά την αυτοαξιολόγηση, ο οποίος και τόνισε ότι σημαντικό στον αναστοχασμό είναι η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναλογιστεί παρελθοντικές του ενέργειες, να εξετάζει τη σημασία τους και με αφορμή αυτές να μπορεί να αντιμετωπίσει τις μελλοντικές του εμπειρίες.

Έτσι, μέσα από την αυτοαξιολόγηση τα παιδιά αποκτούν έναν πιο δραστήριο εαυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς όταν αυτοαξιολογούν τα επιτεύγματά τους, αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τους μελλοντικούς τους στόχους και τις αποφάσεις που θα πάρουν για τη μάθησή τους (Hughes, 2003). Στην ουσία, όταν τα παιδιά αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους προσπαθούν να αποστασιοποιηθούν από τις βιωμένες εμπειρίες τους και να εστιάσουν στις πεποιθήσεις τους και πώς αυτές επιδρούν στον τρόπο που ενεργούν και σκέφτονται (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007).

Η αξιολόγηση από τους συνομηλίκους αυξάνει τη συμπεριφορά του μαθητή, δεδομένου ότι τα σχόλια των συνομηλίκων τον βοηθούν να βελτιώσει τις αναπαραστάσεις του (Hargreaves, 1997. Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout & Gielen, 2006). Η ανάγκη των παιδιών για μάθηση καλλιεργείται από την πεποίθησή τους ότι η συνεισφορά τους στους συμμαθητές τους και στη δική τους πρόοδο στην απόκτηση της γνώσης αναγνωρίζεται και εκτιμάται από τα ίδια τα παιδιά και τους εαυτούς τους (Johnson et al., 1995. Masari, 2013). Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ενθαρρύνει την ένταξη της μαθητικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004). Η ανατροφοδότηση βοηθά το άτομο να αποκτήσει πιο εύκολα μια δεξιότητα, δεδομένου ότι μέσα από αυτήν αντιλαμβάνεται εάν κάτι είναι σωστό ή λάθος (Pellegrino et al., 2001). Έτσι, είναι απαραίτητο ο κάθε μαθητής να μπαίνει στη διαδικασία να αξιολογεί ο ίδιος και να αξιολογείται από άλλα άτομα και κάθε του άποψη να είναι τεκμηριωμένη. Γι αυτό, η σπουδαιότητα της μαθητικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είναι τεράστια καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη του αναστοχασμού της μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004).

### 1.2.3. Μορφές της αξιολόγησης

Η ανασκόπηση της τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε ότι παντού αναφέρονται τρεις μορφές αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης: η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic evaluation), η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation), η τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative evaluation) (Ματσαγγούρας, 2004. Weeden et al., 2002).

- Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic evaluation) προσπαθεί να διερευνήσει τις δυνατότητες, τις γνώσεις και το προφίλ κάθε παιδιού για να ενταχθεί πιο ομαλά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (formative evaluation) ελέγχει την έως τώρα πορεία του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη διάφορες ενέργειες και δεξιότητές του με σκοπό να αναπτύξει κατάλληλες μαθησιακές πρακτικές γι αυτόν.
- Η τελική ή συνολική αξιολόγηση (summative evaluation) εστιάζει την προσοχή της στο βαθμό επίτευξης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων



που τέθηκαν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δράσεων ανατροφοδοτείται το τελικό αποτέλεσμα και επανασχεδιάζονται άλλες ή νέες δράσεις.

Οι νέες μορφές αξιολόγησης αποδεικνύουν στους μαθητές ότι η επιτυχία της μάθησης εστιάζεται στο πόσο καλά κατακτήθηκε η γνώση και όχι στην πληθώρα της γνώσης (Hargreaves, 1997. Struyven et al., 2006). Η μάθηση δεν έχει να κάνει με την απομνημόνευση, αλλά με την κατανόηση, την αξιολόγηση, την ανάπτυξη και τη δημιουργία (Mayer, 2002. Struyven et al., 2006). Σύμφωνα με τον Tchoshanov (2013), μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δημιουργούν άγχος στα παιδιά και αυτά δεν μπορούν να επιδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν. Γι αυτό μια αληθινή αξιολόγηση πρέπει να είναι ανοικτή και να απαλλάσσει τους μαθητές από την πίεση και το άγχος καθώς επίσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού να μετασχηματίζεται σε αυτόν του διευκολυντή.

#### 1.2.4. Αυθεντική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Tchoshanov (2013) η νέα διάσταση της αξιολόγησης προσπαθεί να επικεντρωθεί σε διάφορα χαρακτηριστικά όπως η ολοκλήρωση, η ευελιξία, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, τα οποία εισάγουν την αυθεντική αξιολόγηση. Για την αυθεντική αξιολόγηση, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αμφίδρομη μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή και πρέπει να αποβλέπει στην αποτίμηση των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή σε όσο το δυνατόν αυθεντικές συνθήκες (Seebauer & Hellus, 2002). Γι αυτό, βασική προϋπόθεση της αυθεντικής αξιολογικής διαδικασίας είναι η αυθεντική διδασκαλία και μάθηση.

Επιπρόσθετα, η αυθεντική αξιολόγηση αφορά καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με τρόπο ενεργητικό. Η νέα γνώση που οικοδομείται και το περιεχόμενο της μάθησης καθορίζονται από τις ατομικές εμπειρίες του καθενός, αλλά και της ομάδας μέσα στην οποία συμμετέχει (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Σε μελέτη που διεξήγαγαν οι Cuba και Lincoln (2001) υποστήριξαν ότι η αυθεντική αξιολόγηση προσπαθεί να ολοκληρώσει συγκεκριμένους στόχους. Υπάρχει η δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους στις εργασίες των παιδιών και «άλλοι» όπως για παράδειγμα οι συμμαθητές τους. Επιπλέον, εκτός από διάφορες δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύσσονται στους μαθητές στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, ενθαρρύνεται και η προώθηση της κριτικής σκέψης.

Όσον αφορά το νηπιαγωγείο, η αυθεντική αξιολόγηση αναφέρεται στη συστηματική συλλογή δεδομένων γύρω από τη συμπεριφορά των παιδιών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος στην καθημερινή ζωή (Epstein et al., 2004). Η αυθεντική αξιολόγηση αναφέρεται σε αληθινές καταστάσεις και στηρίζεται σε τι έχουν μάθει στην πραγματικότητα οι μαθητές και όχι σε αυτό που φαίνεται.

Έτσι, η αξιολόγηση είναι αυθεντική όταν αυτή επιτρέπει στα παιδιά να συσχετίσουν τον εαυτό τους με το εξωτερικό περιβάλλον και να αλληλεπιδράσουν με αυτό (Shepard, 2005). Μια μορφή καινοτόμας αυθεντικής αξιολόγησης είναι το portfolio (Γιαλουρίδης, 2002). Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αυθεντική αξιολόγηση να αξιολογούν τον εαυτό τους και τις εργασίες τους (Cuba & Lincoln, 2001).

### 1.3. Το portfolio

#### 1.3.1. Ορισμός του portfolio

Η ρίζα της λέξης portfolio είναι λατινογενής και προέρχεται από τη λέξη portare, που σημαίνει μεταφέρω κάτι και τη λέξη folium, που σημαίνει φύλλο (Niikko, 2010). Οι Tranovsky και Kuutson (1998) θεώρησαν ότι το portfolio είναι ένα αρχείο στο οποίο μπορεί να επεξεργαστούν διάφορα έγγραφα του παιδιού, ζωγραφιές, φωτογραφίες, αναστοχαστικές σημειώσεις, με σκοπό να κινητοποιηθούν τα ίδια τα παιδιά για να καταλάβουν τον χαρακτήρα τους και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν. Σύμφωνα με τους Meyer, Schuman και Angello (1995) το portfolio ορίζεται ως μια σκόπιμη επιλογή υλικού από τους μαθητές σχετικά με τα κατορθώματά τους, η οποία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει την συμμετοχή τους στην επιλογή του υλικού, συγκεκριμένα κριτήρια στη διαδικασία της επιλογής και δυνατότητες αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Στο portfolio τα παιδιά συλλέγουν και επιλέγουν κάποια από τα έργα τους με συγκεκριμένο σκοπό για να τα τοποθετήσουν σε αυτό (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Μέσα από τη συλλογή και επιλογή των εργασιών στο portfolio παρουσιάζεται η πρόοδος και τα επιτεύγματα του παιδιού σε διάφορες μαθησιακές και γνωστικές περιοχές στο ίδιο το παιδί, στον εκπαιδευτικό και στους γονείς (Puckett & Black, 2000).

### 1.3.2. Είδη του portfolio

Έχουν υποστηριχθεί διάφορα είδη για το portfolio και κάθε ένα από αυτά δηλώνει το περιεχόμενό του. Για παράδειγμα, το *portfolio περιεχομένου* παρουσιάζει τι υλικό έχει συγκεντρώσει ο μαθητής, το *portfolio διαδικασίας* ασχολείται με το πως έχει επιτύχει το παιδί μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και το *portfolio αξιολόγησης* μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο που ενθαρρύνει την ανάπτυξη, τη μάθηση και την πρόοδο (Niikko, 2010).

Οι Rolheiser et al., (2000) ανέφεραν 2 είδη portfolio. Το πρώτο είδος portfolio είναι αυτό της *προσωπικής ανάπτυξης* του μαθητή, που παρουσιάζει την εξέλιξή του στη μαθησιακή διαδικασία και το δεύτερο είδος portfolio είναι της *παρουσίασης των καλύτερων έργων* του παιδιού για την τελική του αξιολόγηση (Rolheiser et al., 2000. Cooper, 2005). Πιο παλιά, οι Columba και Dolgos (1995) πρότειναν 4 είδη portfolio. Πιο συγκεκριμένα, ένα είδος αφορούσε το σύνολο των έργων του παιδιού από όλη τη σχολική χρονιά (*portfolio εργασίας*), ένα άλλο είδος είχε να κάνει με τη διαδικασία της μάθησης (*portfolio διαδικασίας*), ένα τρίτο αφορούσε την επιλογή στο portfolio έργων με κάποιο συγκεκριμένο στόχο όπως το καλύτερο, το πιο ενδιαφέρον κ.α. (*portfolio προσθήκης*) και τέλος το portfolio κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ορίζουν στόχους για τη μαθησιακή διαδικασία και η επιλογή των έργων για τον φάκελο πρέπει να στηρίζεται σε αυτούς τους στόχους (*portfolio ανοιχτής μορφής*).

Χαρακτηριστικό στοιχείο πολλών ερευνών αποτελεί ότι χρησιμοποιείται κυρίως το portfolio διαδικασίας (process portfolio) (Barrett, 2007. Meyer, Abrami, Wade, Aslan & Deault, 2010). Φαίνεται ότι προτιμάται γενικά το portfolio διαδικασίας δεδομένου ότι το υλικό που έχει συγκεντρωθεί στο portfolio διαδικασίας έχει την τάση να παρουσιάζει την πρόοδο του παιδιού και τα επιτεύγματά του σε διάφορες γνωστικές περιοχές και μη. Αντίστοιχα, το portfolio διαδικασίας θεωρείται ότι υπερέρχει στα οπτικοακουστικά δεδομένα που παρουσιάζει καθώς και το ίδιο διαμορφώνεται ως ένα προσωπικό εργαλείο μάθησης του παιδιού που διευκολύνει την αξιολόγηση (Barrett, 2009. Zubizarreta, 2004).

### 1.3.3. Δημιουργία και στάδια του portfolio

Το portfolio αποτελείται από διάφορα εκθέματα του παιδιού που αποτυπώνουν τα επιτεύγματά του σε βάθος χρόνου και παρουσιάζονται είτε σε έντυπη μορφή είτε σε ψηφιοποιημένη (Anderson, Gardner, Ramsbotham & Tones,

2009. Garrett & Jackson, 2006). Έχει σημειωθεί ότι στο portfolio δεν ενδιαφέρει τόσο το τελικό αποτέλεσμα, το προϊόν όσο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων (Darling, 2001. Meyer & Tusin, 1999).

Ο Rolheiser με τους συνεργάτες του πρότειναν για τη δημιουργία του portfolio μια διαδικασία με τέσσερα συγκεκριμένα αποφάσεις που πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός (Rolheiser et al., 2000):

- **Αρχικά**, καθορίζεται ο γενικός σκοπός λειτουργίας και χρήσης του portfolio.
- **Στη συνέχεια**, επιλέγεται το θέμα του portfolio και τα μέρη στα οποία θα διακρίνεται καθώς αυτά θα εμπλουτίζονται με το υλικό και τα έργα του παιδιού.
- **Επιπλέον**, ορίζονται τα άτομα που θα επιβλέπουν τη διαδικασία επιλογής υλικού για το portfolio του παιδιού όπως, οι συνομήλικοί του, ο εκπαιδευτικός, άλλοι εκπαιδευτικοί, οι γονείς κ.α.
- **Τέλος**, επιδιώκεται να προταθεί μια γωνιά της τάξης στην οποία θα τοποθετείται και θα φυλάσσεται το portfolio κάθε μαθητή.

Για τη σωστή αξιοποίηση της τεχνικής του portfolio προτείνεται να ακολουθούνται τρία στάδια: α) της *οργάνωσης*, β) της *συλλογής-επιλογής* και γ) του *αναστοχασμού* (Hamp-Lyons & Condon, 2000. Seitz & Bartholomew, 2008). Το πρώτο στάδιο εστιάζει στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της χρήσης του portfolio. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός σε στενή αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους μαθητές του αποφασίζουν για τον σκοπό που θα τηρείται το portfolio, ορίζουν στόχους και το χρονικό διάστημα για τη χρήση του, κάθε πότε θα το συμπληρώνουν, οργανώνουν τον τρόπο που θα παρουσιάζονται τα δεδομένα στο portfolio, κλπ.



Σχήμα 1: Τα στάδια στο portfolio

Στη συνέχεια, το δεύτερο στάδιο επικεντρώνεται στη συλλογή και επιλογή του υλικού για το portfolio. Με βάση τους στόχους που τέθηκαν στο πρώτο στάδιο ο μαθητής καλείται να συλλέξει τις εργασίες του μέσα από τις οποίες θα επιλέξει

ορισμένες για το portfolio. Έτσι, το παιδί θα επιλέξει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού διάφορα έργα που θεωρεί ότι είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά για το portfolio. Γι αυτό, στο στάδιο της συλλογής, τα παιδιά συλλέγουν υλικό, όπως φωτογραφίες, έργα ή διάφορα δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν σε τακτά χρονικά διαστήματα. Πιο συγκεκριμένα, στην επιλογή του υλικού τα παιδιά ενθαρρύνονται να διαλέξουν κομμάτια από τα έργα τους που νιώθουν ότι είναι σημαντικά για το portfolio. Στη συνέχεια, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αιτιολογούν τις επιλογές τους, δημιουργώντας πιο ολοκληρωμένα σχόλια κάθε φορά (Seitz & Bartholomew, 2008).

Τέλος, το τρίτο στάδιο ανάπτυξης ενός portfolio στηρίζεται στον αναστοχασμό από την πλευρά του μαθητή. Ο ίδιος ο μαθητής καλείται να ερμηνεύσει τους συλλογισμούς του για την μαθησιακή διαδικασία, τους στόχους που έχουν τεθεί, την αποκτηθείσα γνώση, έτσι ώστε μέσα από τη χρήση του portfolio να φτάσει στην αυτοαξιολόγηση (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007). Αναλυτικότερα, τη στιγμή του αναστοχασμού, τα παιδιά με αφορμή τις παλιές εργασίες τους εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους, στοχεύοντας σε καλύτερα μελλοντικά επιτεύγματα με νέους στόχους.

Συνεπώς, τα στάδια που αναφέρθηκαν πιο πάνω μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για μια αποτελεσματική αξιοποίηση του portfolio. Ωστόσο, το portfolio δεν έχει μια μοναδική σειρά σταδίων οργάνωσης, διότι η οργάνωσή του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι ο σκοπός που θέτει το σχολικό περιβάλλον, ο τρόπος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού κτλ.

#### 1.3.4. Η αξιολόγηση μέσα από τη χρήση του portfolio

Το portfolio έχει χαρακτηριστεί ως μια διαμορφωτική αξιολόγηση καθώς εμπεριέχει διάφορους τύπους αξιολόγησης, όπως αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και αναστοχασμό στην μαθησιακή διαδικασία (Bruner, 2014. Jones, 2012). Η συλλογή και επιλογή των εργασιών στο portfolio μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναλάβουν την πρωτοβουλία και την ευθύνη για να διαμορφώσουν τη μάθησή τους μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού (Seitz & Bartholomew, 2008).

Η διαδικασία του αναστοχασμού βελτιώνεται μέσα από το portfolio καθώς το άτομο μπαίνει στη διαδικασία της αξιολόγησης της σταδιακής του ανάπτυξης και της επίτευξης των μαθησιακών στόχων (Jarrott & Gambrel, 2011). Το portfolio μπορεί να συλληφθεί και σαν μια προσπάθεια σύνδεσης ανάμεσα στα συναισθήματα και τις

εμπειρίες των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους στόχους μάθησης που διαμορφώνονται μέσα στην τάξη (Niikko, 2010). Έχει σημειωθεί ότι όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν το portfolio, αναγνωρίζουν τα σημεία στα οποία υπερτερούν και αυτά που έχουν κάποιες αδυναμίες και αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για την πορεία της μάθησής τους καθώς ορίζουν νέους στόχους (Meyer, Abrami, Wade, Aslan & Deault, 2010).

Μέσα από τη χρήση του portfolio ο εκπαιδευτικός δίνει μια ανατροφοδότηση στον μαθητή όσον αφορά το υλικό που έχει συλλέξει (Sajedi, 2014). Αυτή η ανατροφοδότηση δεν αποτελεί έναν βαθμό, αλλά μια συζήτηση με ενδεικτικά σχόλια πάνω στη βελτίωση του μαθητή και τον αναστοχασμό στην πορεία της εξέλιξής του. Όπως προείπαν και οι Richard's και Schmidt (2002) αυτή η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή αποτελεί μια δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ τους ή και μεταξύ μιας μικρής ομάδας συμμαθητών κατά την οποία θέτονται υπό συζήτηση τα έργα του παιδιού.

Η συλλογή και επιλογή του υλικού για το portfolio βοηθά τα παιδιά να γίνουν πιο υπεύθυνα για τον εαυτό τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καθώς παροτρύνονται από τη λειτουργία της αξιολόγησης που συμβαίνει σε αυτό (Seitz & Bartholomew, 2008). Σύμφωνα με τον Stefanakis (2002) το portfolio θεωρείται μια αυθεντική μορφή αξιολόγησης. Παράλληλα, το portfolio δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συλλέξουν και να επιλέξουν ορισμένα έργα τους και να μείνουν για ορισμένο χρονικό διάστημα σε κάποιο σημείο της τάξης έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά να μπορούν να αναπτύξουν νέους στόχους και σχέδια μάθησης (Kleinert, Green & Hurte, 2002).

Το portfolio θεωρείται από πολλούς μελετητές μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, η οποία αποτελεί και την πιο αποτελεσματική όσον αφορά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Janssens, Boes & Wante, 2002. Tiwari & Tang, 2003). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην οποία υπόκεινται τα παιδιά στη διάρκεια της επιλογής των έργων τους για το portfolio, τα βοηθά να ενισχύσουν την εξέλιξη του αναστοχασμού τους πάνω σε αυτά (Sajedi, 2014). Συνεπώς, τα παιδιά όταν μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης, τους δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουν περισσότερο κατά τη μάθηση (Kathpalia & Heah, 2008).

Εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει θετική σχέση ανάμεσα στη χρήση του portfolio και της ετεροαξιολόγησης πάνω στα έργα του παιδιού, υποστηρίζοντας ότι

τα σχόλια των συμμαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία εξέλιξης του portfolio (Barrett, 2007. Chang, Liang & Chen, 2013). Ακόμη, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τη μέτρηση της ικανότητας γραφής σε παιδιά που λάμβαναν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους, φάνηκε ότι τα ίδια επηρεάζονταν θετικά με αποτέλεσμα να βελτιώνονται στο επίπεδο της γραφής (Nicolaidou, 2013. Yu & Wu, 2013).

### 1.3.5. Γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικοί και portfolio

Σε σχετική έρευνα για το portfolio, ο Fox (2007) τόνισε ότι μέσα από αυτό τα παιδιά δομούν γερές βάσεις πάνω στις οποίες εξελίσσουν την υπευθυνότητά τους απέναντι στη μάθηση. Παράλληλα, υποστηρίχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεταπηδάνε από το ρόλο του υπεύθυνου της τάξης σε αυτόν του διευκολυντή της μάθησης (Fox, 2007). Στη διαδικασία της συγκέντρωσης και παρουσίασης των έργων των παιδιών, οι συνδεδετικοί κρίκοι του εκπαιδευτικού, των μαθητών και των γονέων δυναμώνουν και ενισχύονται με απώτερο σκοπό της ανάπτυξη και βελτίωση του παιδιού (Seitz & Bartholomew, 2008).

Η αξιολόγηση μέσα από το portfolio βελτιώνει τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και μέσα από αυτή τη διαδικασία γνωρίζονται καλύτερα (Σπαντιδάκης, 2004). Μέσα από τη συνεργατική αυτή προσπάθεια ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον μαθητή και έτσι ο μαθητής δεν αποκλίνει από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του portfolio και να παρασύρεται μόνο από τα εντυπωσιακά του έργα. Η Johnson-Gerard (2010) σε έρευνά της ανέφερε ότι η χρήση του portfolio ως μια μέθοδος αξιολόγησης ενισχύει την επικοινωνία ανάμεσα στην οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς, καθώς μέσα από αυτό δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και φαίνονται τα έργα και η πρόοδος των παιδιών.

Παράλληλα, έχει διευκρινιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούν και αξιολογούν τους μαθητές τους σε σχέση πάντα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας (Bain, 2004). Γι αυτό, κρίνεται απαραίτητο η αξιολόγηση να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας όλων των εκπαιδευτικών. Έτσι, λαμβάνεται υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί που αφιερώνουν χρόνο στην αξιολόγηση, ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι πρέπει να κάνει ο μαθητής και όχι για το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός.

## 1.4. Το e-portfolio

### 1.4.1. Ορισμός του e-portfolio

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρονται διάφοροι ορισμοί για το e-portfolio, αλλά όλοι οι ορισμοί αποδεικνύουν ότι η χρήση και λειτουργία του e-portfolio είναι παιδοκεντρική (Yastibas & Cepik, 2015). Μέσα από τη διαδικασία του e-portfolio τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν πως θα οργανώσουν και θα διαμορφώσουν το περιβάλλον του, επιλέγοντας τα έργα τους που θεωρούν πιο σημαντικά. Ακόμη, το e-portfolio θεωρείται μια ψηφιακή συλλογή από οπτικό και ακουστικό περιεχόμενο συμπεριλαμβανομένου κείμενα, εικόνες και ήχο (Abrami & Barrett, 2005). Οι Barrett και Wilkerson (2004) ισχυρίστηκαν ότι το e-portfolio είναι ένα εργαλείο δια βίου μάθησης που στοχεύει στην αυτοαξιολόγηση και στην κατασκευή της αξίας της γνώσης από το παιδί. Ακόμη, ο Butler (2010) ορίζει ότι το e-portfolio είναι μια οργανωμένη και δομημένη συλλογή από πληροφορίες ενός ατόμου που επιλέγονται με συγκεκριμένο σκοπό για να δείξουν τη βελτίωσή του και τα επιτεύγματά του σε ένα κατάλληλο ψηφιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε.

Επιπλέον, ως e-portfolio ορίζεται η αυθεντική και ποικίλη επιλογή δεδομένων μέσα από ένα μεγάλο δείγμα έργων που το άτομο έχει επιλέξει στην πάροδο του χρόνου και χρησιμοποιείται για να παρουσιαστεί σε συγκεκριμένους χρήστες και για συγκεκριμένο σκοπό (National Learning Infrastructure Initiative, 2003). Το e-portfolio αποτελείται από 2 μέρη, το αρχείο το οποίο το χειρίζεται ο διαχειριστής του ψηφιακού περιβάλλοντος και τα εκθέματα που αποτελούνται από τα επιλεγμένα έργα κάθε παιδιού και είναι προσβάσιμα από συγκεκριμένο κοινό. Σύμφωνα με τους Lorenzo και Ittelson (2005) το e-portfolio θεωρείται μια προσωπική συλλογή κάθε παιδιού με έργα του και διάφορα άλλα δεδομένα, που οργανώνεται σε ένα ψηφιακό περιβάλλον και έχουν επιλεγεί από μια μεγάλη γκάμα υλικού και χρονικής διάρκειας. Στο ίδιο μήκος κύματος έχει υποστηριχθεί ότι το e-portfolio είναι ένα εργαλείο που κατασκευάζεται από τον ίδιο τον μαθητή, ψηφιοποιώντας ιδέες του, έργα και αναστοχασμούς και προορίζεται για συγκεκριμένους αποδέκτες, όπως η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί (Gray, 2008).

### 1.4.2. Χαρακτηριστικά του e-portfolio σε σχέση με το portfolio



Με την πρόοδο της τεχνολογίας και την τάση για ενεργητική και αναστοχαστική μάθηση (Giannandrea & Sansoni, 2012) δημιουργήθηκε η ανάγκη σχεδιασμού & ανάπτυξης portfolio σε ψηφιακό περιβάλλον, δημιουργώντας το e-portfolio (Madden, 2007). Το e-portfolio είναι ένα ισχυρό εργαλείο επειδή σχεδιάστηκε για να υποστηρίζει μια ποικιλία παιδαγωγικών αρχών και διαδικασιών αξιολόγησης (Meyer, Abrami, Wade & Scherzer, 2010). Ακόμη, το e-portfolio έχει εμπλουτίσει την εκπαιδευτική τεχνολογία καθώς είναι ένα εργαλείο που βελτιώνεται και επεκτείνεται τα τελευταία χρόνια (Yavelberg, 2011). Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που δίνουν προσοχή μόνο στα επιτεύγματα του μαθητή, και δεν εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία επιλογής και αξιολόγησης του υλικού από τον μαθητή (Darling, 2001). Επιπλέον, οι Bashook, Gelula, Joshi και Sandlow (2008) ισχυρίστηκαν ότι το e-portfolio προσφέρει μια άμεση επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς και των σχολίων τους.

Επιπρόσθετα, το e-portfolio υποστηρίζει ένα περιβάλλον μάθησης ανοιχτό στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Yastibas & Cepik, 2015). Οι μαθητές κινητοποιούνται για να ολοκληρώσουν και να βελτιώσουν το e-portfolio μέσα από τα σχόλια και την ανατροφοδότηση που δέχονται από τους συμμαθητές τους. Οι Wall, Higgins, Miller και Packard (2006) υποστήριξαν ότι στο e-portfolio του μαθητή α) τα δεδομένα που επιλέγονται είναι καλά δομημένα, β) τα έργα των παιδιών συγκεντρώνονται με βάση συγκεκριμένους σκοπούς και παρουσιάζουν την ανάπτυξη του μαθητή και γ) όλες οι πληροφορίες που αποθηκεύονται ψηφιακά στο e-portfolio, οργανώνονται με το κατάλληλο λογισμικό.

Ακόμη, το e-portfolio και το portfolio δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να παρουσιάσουν και να εκθέσουν διαφορετικές πλευρές από ό,τι έχουν αποκτήσει και μάθει, ανοίγοντας έτσι ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο της γνώσης (Cole et al., 2000). Παράλληλα, το e-portfolio παρουσιάζει τη δουλειά του μαθητή μέσα από τη διαδικασία μάθησης που πραγματοποιείται (Smith & Winking-Diaz, 2004). Έτσι, σε αντίθεση με το portfolio, το οποίο είναι σε έντυπη μορφή, το e-portfolio αφήνει τα δεδομένα να αποθηκευτούν σε ένα ψηφιακά σχεδιασμένο περιβάλλον και να είναι προσβάσιμα οποιαδήποτε στιγμή και με οποιαδήποτε ψηφιακή συσκευή. Το e-portfolio θεωρείται από πολλούς ερευνητές πιο εύκολο που διαφαίνεται για την αμεσότητά του και απευθύνεται σε πιο ευρύ κοινό, όπως εκπαιδευτικοί, γονείς κ.α.

(Barrett, 2008. McLeod & Vasinda, 2009). Το portfolio και το e-portfolio παρέχουν στο παιδί ανατροφοδότηση από τους συνομιλήκους του καθώς και από άτομα από το οικογενειακό του περιβάλλον (Butler, 2006). Το e-portfolio δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να περιηγηθεί όποτε εκείνος το επιθυμεί καθώς και από οποιοδήποτε μέρος, χρησιμοποιώντας μόνο το ψηφιακό αυτό εργαλείο με εύκολη πρόσβαση (Barrett, 2008). Οι εκπαιδευτικοί παράγουν, αποθηκεύουν και επεξεργάζονται τα έργα των παιδιών στο e-portfolio και προάγουν τη διαδικασία της αξιολόγησης με την ενθάρρυνση των παιδιών σε σχόλιο σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης και των επιτευγμάτων τους (Wall et al., 2006).

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω το portfolio και το e-portfolio έχουν σαν άμεσα αποδέκτη το παιδί και την αναπτυξιακή του πορεία καθώς το βοηθάνε μέσα από το περιβάλλον του να οριοθετεί τους στόχους του, να αναστοχάζεται πάνω στην αποκτημένη γνώση και τις εργασίες του και εντέλει να αυτοαξιολογείται (Nicolaidou, 2013). Σε προηγούμενη ενότητα έγινε λόγος για τα διάφορα είδη του portfolio που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία (Columba & Dolgos, 1995. Cooper, 2005. Niikko, 2010. Rolheiser et al., 2000). Αντίστοιχα, έχουν υποστηριχθεί και διάφοροι τύποι του e-portfolio από διάφορους μελετητές (Abrami & Barrett, 2005. Genz & Tinmaz, 2010. Mason, Pegler & Weller, 2004).

#### 1.4.3. Διάφοροι τύποι του e-portfolio

Το e-portfolio αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη ότι δημιουργεί πολλαπλές διασυνδέσεις στα έργα και τα εκθέματα που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον (Grier & Denney, 2007). Το e-portfolio όπως και το portfolio θεωρείται ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές περιπτώσεις όπως για παράδειγμα α) την προσωπική ανάπτυξη, β) παρουσίαση των έργων και γ) την αξιολόγηση του παιδιού (Genz & Tinmaz, 2010. Mason, Pegler & Weller, 2004). Οι Abrami και Barrett (2005) ανέφεραν ότι το e-portfolio ανάλογα με τη λειτουργία που επιτελεί μπορεί να διακριθεί σε α) portfolio διαδικασίας (process portfolio) που εστιάζει στην πορεία μάθησης μέσα από τα έργα του μαθητή, β) portfolio επίδειξης (showcase portfolio) που παρουσιάζει τα καλύτερα έργα του και γ) portfolio αξιολόγησης (assessment portfolio), που δημιουργείται για αξιολόγηση. Το e-portfolio διαδικασίας υπερτερεί των υπολοίπων εξαιτίας του ότι βοηθά τον μαθητή στην κατασκευή της γνώσης,

εξοικειώνοντάς τον να μαθαίνει πως να μαθαίνει, να αναστοχάζεται και να εμπλέκεται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Barrett, 2008).

Αντίστοιχα, μια άλλη κατηγοριοποίηση είναι αυτή του Regis (2003) που διέκρινε τα ακόλουθα τρία e-portfolio: α) το e-portfolio **αξιολόγησης** (Assessment Portfolios), που έχει ως κύριο στόχο την παρουσίαση των ικανοτήτων ενός εκπαιδευόμενου και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των μαθητών, β) το e-portfolio **παρουσίασης** (Showcase or Presentation Portfolios), που παρουσιάζει τα καλύτερα στοιχεία της δουλειάς και τις ικανότητες ενός εκπαιδευόμενου και γ) το e-portfolio **ανάπτυξης** (Development or Working Portfolios), που ανανεώνεται συνεχώς, τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτές και έχει ως στόχο την αυτοαξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους. Συμπληρωματικά, το e-portfolio ανάπτυξης παρουσιάζει την μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, ενώ παράλληλα παρέχει και επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές.

Επιπρόσθετα, οι Lorenzo και Ittleson (2005) υποστήριζαν ότι υπάρχει το e-portfolio των σπουδαστών, των καθηγητών και των ιδρυμάτων. Οι Stefani, Mason και Pegler (2007) σε έρευνά τους έκαναν αναφορά για το e-portfolio μαθήματος, προγράμματος και εκπαιδευτικού ιδρύματος. Βέβαια, ανάλογα με το γενικό σκοπό της λειτουργίας του e-portfolio, η βιβλιογραφία προτείνει όπως είδαμε και παραπάνω διάφορα είδη e-portfolio (Stefani et al., 2007). Επομένως, το e-portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες περιστάσεις όπως για την προβολή της ατομικής προόδου του μαθητή, για αξιολόγηση, για εργασία, για επίδειξη των καλύτερων έργων του μαθητή κ.α.. Γενικά, ανεξάρτητα από το σκοπό λειτουργίας του e-portfolio, οι μαθητές μέσα από αυτό παροτρύνονται να αξιολογούν τη διαδικασία της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον που αναπτύσσονται.

#### 1.4.4. Η αξιολόγηση μέσω του e-portfolio

Το e-portfolio είναι μια από τις καινούργιες τεχνικές αξιολόγησης στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης στα οποία τα παιδιά παρουσιάζουν τις εργασίες, τα έργα και τα project τους, ως αποτέλεσμα της μάθησής τους (Genc & Tinmaz, 2010). Το e-portfolio γίνεται όλο και συχνότερα γνωστό εξαιτίας του ότι παροτρύνει τα παιδιά για προσωπική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και τους βάζει στη διαδικασία να μοιράζονται τις απόψεις τους με τους συμμαθητές τους (Genc &

Tinmaz, 2010. Tezci & Dikici, 2006). Το e-portfolio όπως και το portfolio ενθαρρύνουν τα παιδιά να αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν όχι μόνο τη δική τους μάθηση αλλά και τη γενικότερη πορεία μάθησης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Brandes & Boskic, 2008).

Σύμφωνα με τους Abrami, Savage, Wade, Hipps και Lopez (2006) μέσα από τη χρήση του e-portfolio οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης για τα έργα τους και ενισχύεται έτσι μια πιο ουσιαστική μάθηση που προάγει σημαντικές εκπαιδευτικές δεξιότητες. Το e-portfolio και το portfolio έχει φανεί ότι αυξάνουν το κίνητρο των παιδιών για να αξιολογήσουν τα έργα των φίλων τους, αναπτύσσοντας σχόλια, είτε βρίσκονται μέσα είτε έξω από τη σχολική τάξη (Butler, 2006. Wade et al., 2005). Η όλη διαδικασία της χρήσης του e-portfolio δημιουργεί αυτόνομους μαθητές οι οποίοι συνειδητοποιούν σημαντικές εμπειρίες τους, διαδικασίες και καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν το επίπεδο της γνώσης (Gonzalez, 2009). Παράλληλα, πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των παιδιών στο σχολείο επιτυγχάνεται με ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης, το portfolio (Grant, 2009. Hartnell-Young, 2006). Γενικά, το portfolio εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές του, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που οριοθετούνται νέοι στόχοι και βοηθά το παιδί στην προσπάθεια που κάνει για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό. Παράλληλα, το portfolio και το e-portfolio προωθεί την ενεργητική μάθηση, διότι επιτρέπει να δημιουργείται συζήτηση και προβληματισμός πάνω στα έργα των παιδιών. Έτσι, αυτή η ενεργητική συνομιλία μεταξύ συνομηλίκων κινητοποιεί τα παιδιά να εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης (Zubizarreta, 2004). Το e-portfolio μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο το οποίο μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει την αυτοαξιολόγηση και να την οδηγήσει σε νέα μονοπάτια (Hartnell & Young, 2006. Welsh, 2012). Παράλληλα, το e-portfolio είναι ένα εργαλείο που επιτρέπει την κριτική σκέψη και την αιτιολογία αξιολογώντας, έτσι, τη μάθηση (Yastibas & Cepik, 2015). Γι αυτό, μέσα από το e-portfolio τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία του αναστοχασμού για τις βιωμένες εμπειρίες τους και ψάχνουν να εντοπίσουν πως αντιλαμβάνονται τις γνώσεις που έχουν λάβει. Για να αξιολογήσουν τη δουλειά τους τα παιδιά αναζητούν συγκεκριμένους σκοπούς και προσπαθούν να συγκρίνουν τα έργα τους με βάση την υπάρχουσα γνώση (Lin, 2008).

Πιο αναλυτικά, όπως το portfolio έτσι και το e-portfolio προάγει μια αυθεντική αξιολόγηση για την πορεία και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Yastibas

& Cerik, 2015). Τα παιδιά σε όλη την πορεία της μάθησης γίνονται υπεύθυνοι στο να συγκεντρώνουν και να παράγουν υλικό για ένα συγκεκριμένο σκοπό, να αυτοαξιολογούν τη δουλειά που έφεραν εις πέρας καθώς αναστοχάζονται μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες τους και τις δεξιότητές τους (Goldsmith, 2007). Αντίστοιχα, στη βιβλιογραφία (Attwell, 2005. Kalz, 2005) καταγράφεται ότι μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ο μαθητής παρακολουθεί πιο αποτελεσματικά την μαθησιακή διαδικασία και ορίζει τους δικούς του στόχους κάθε φορά. Γι αυτό, το e-portfolio, όπως και το portfolio, έχει χαρακτηριστεί και για την εκπαιδευτική του αξία γιατί καθώς ο μαθητής δημιουργεί και εμπλουτίζει με υλικό τον προσωπικό του φάκελο, αντιλαμβάνεται την προσωπική του εξέλιξη. Έτσι, τα παιδιά βελτιώνουν τη μάθησή τους μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και της ανατροφοδότησης που δέχονται στο σχολικό περιβάλλον.

#### 1.4.5. Πλεονεκτήματα από το e-portfolio

Μελέτες όπου αξιοποιήθηκε το e-portfolio ανέδειξαν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με το portfolio, όπως υποστήριξαν και σε έρευνά τους οι Barrett και Hartnell-Young (2000). Πιο συγκεκριμένα, το e-portfolio σε αντίθεση με το portfolio:

- καταλαμβάνει λιγότερο χώρο αποθήκευσης των δεδομένων,
- μπορεί να διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα,
- τα αρχεία μπορούν να επεξεργαστούν οποιαδήποτε στιγμή,
- είναι εύκολο να γίνει back-up των δεδομένων,
- ο χρήστης μπορεί να έχει πρόσβαση από όποιο μέρος επιθυμεί, εφόσον υπάρχει σύνδεση με το διαδίκτυο,
- αυξάνονται οι εμπειρίες με τη χρήση της τεχνολογίας και
- εκτός από τον μαθητή μπορεί να έχει πρόσβαση στα δεδομένα μεγαλύτερο κοινό, όπως το οικογενειακό περιβάλλον ή οι φίλοι.

Μέσα από τη μελέτη διάφορων ερευνών αναδείχθηκαν διάφορα πλεονεκτήματα από τη χρήση του e-portfolio. Αρχικά, υποστηρίζεται ότι μέσα από το e-portfolio αναπτύσσει πιο αποτελεσματικά ο μαθητής διάφορες δεξιότητες της τεχνολογίας πολυμέσων (Abrami & Barrett, 2005. Wade et al., 2005). Επιπλέον, το e-portfolio ενισχύει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, δεδομένου ότι μέσα από αυτό διευκολύνεται η ανταλλαγή ιδεών και η ανάπτυξη της ανατροφοδότησης από τους μαθητές (Lorenzo

& Ittleson, 2005). Παράλληλα, άλλο ένα πλεονέκτημα αποτελεί ο αναστοχασμός που προκύπτει μέσα από τη λειτουργία του e-portfolio. Τα παιδιά στοχάζονται τη μαθησιακή διαδικασία και αποκτούν εμπειρίες συνδέοντας τα διαφορετικά κομμάτια πληροφοριών (Lorenzo & Ittleson, 2005). Μέσα από αυτές τις εμπειρίες τα παιδιά φαίνεται ότι ανταμείβονται σε ψυχολογικό επίπεδο, υποστηρίζοντας πολλά από αυτά για την προσωπική ικανοποίηση που βιώνουν (Sherry & Bartlett, 2005).

Ακόμη, το e-portfolio εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς μέσα από αυτό παρακολουθούν την προσωπική τους ανάπτυξη, αντιλαμβάνονται τα επιτεύγματά τους και τις αδυναμίες τους και αναθεωρούν διάφορα στοιχεία με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης (Wade et al., 2005). Σε αντίθεση με το portfolio, το e-portfolio υπερτερεί εξαιτίας των πολυμέσων που μπορούν να ενσωματωθούν σε αυτά, γραφικά, φωτογραφίες, ήχος, βίντεο και καταγραφές (Abrami & Barrett, 2005). Δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι τα δεδομένα από το υλικό του e-portfolio μπορούν να μεταφερθούν πολύ εύκολα και γρήγορα μέσα από την αποθήκευσή τους σε CD (Abrami & Barrett, 2005).

Τέλος, το προσωπικό υλικό των μαθητών στο e-portfolio είναι προσβάσιμο από οποιοδήποτε μέρος επιθυμεί ο χρήστης και αφορά το σπίτι του ή κάποιον εξωτερικό χώρο (Heath, 2005. Wade et al., 2005). Γι αυτό, εκτός από το ίδιο το παιδί, πρόσβαση στο e-portfolio μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, συνομήλικοι κ.α. (Strudler & Wetzel, 2005). Το e-portfolio που χρησιμοποιείται σε ένα σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει τη δημιουργία σχολίων από τους χρήστες οι οποίοι μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά, οι γονείς κ.α. (Butler, 2006). Επίσης, το e-portfolio δεν έχει κόστος κατά την εφαρμογή και χρήση του από τους χρήστες, παρά μόνο απαιτεί μια σύνδεση με το διαδίκτυο (Heath, 2005).

Ολοκληρώνοντας, οι παραπάνω αναφορές για τα πλεονεκτήματα του e-portfolio διευκολύνουν την εφαρμογή και αξιοποίησή του σε σχέση με το portfolio. Η είσοδος του e-portfolio είναι σημαντική στη σημερινή εποχή γιατί συνδυάζει τις ολοένα και νεότερες γνώσεις της τεχνολογίας με τους διδακτικούς σκοπούς στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί το e-portfolio και το portfolio μέσα από διάφορες έρευνες που έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία.

### 1.5. Ερευνητική επισκόπηση

Οι Genc & Tinmaz (2010) σε έρευνά τους διέκριναν εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία σε 3 κατηγορίες ανάλογα με την αξιολόγηση που έκαναν για τη λειτουργία του e-portfolio. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε την εκτίμηση ότι το e-portfolio εστιάζει περισσότερο στο περιεχόμενο, η δεύτερη στη διαδικασία και η τρίτη και στο περιεχόμενο και στη διαδικασία. Στη συνέχεια, αφού οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν το δικό τους e-portfolio, η σκέψη τους για τη λειτουργία του e-portfolio δεν εστίαζε σε μια κατηγορία μόνο αλλά θεωρούσαν ότι το e-portfolio σχετίζεται και με τη διαδικασία αλλά και με το περιεχόμενο και ότι παράγει αποτελεσματικά οφέλη για τους μαθητευόμενους. Όπως υποστήριξαν οι Barrett & Wilkerson (2004) το e-portfolio βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να προσέξουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, καθώς αυτές αποτυπώνονται σε ψηφιακή μορφή. Όσον αφορά τη χρήση βίντεο στο e-portfolio, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσα από την παρακολούθηση του βίντεο να αξιολογήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και έτσι μέσα από τον αναστοχασμό να αναπτύξουν πιο παραγωγικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Guo, 2009).

Οι Meyer, Abrami, Wade & Scherzer (2011) θέλησαν να διερευνήσουν πώς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το e-portfolio στην τάξη τους και σε ποιο βαθμό. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δε χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό το e-portfolio ισχυρίζονταν ότι εμπόδιο σε αυτό έμπαιναν διάφορα τεχνικά προβλήματα καθώς και ότι δεν ήθελαν να αλλάξουν την πρακτική που ακολουθούσαν. Στην άλλη πλευρά, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν το e-portfolio ένιωθαν ότι μέσα από την εμπειρία τους με το e-portfolio βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, σε μια έρευνα το e-portfolio βοήθησε τα παιδιά δημοτικού σχολείου να αναπτύξουν τη γραπτή τους ικανότητα στην παραγωγή έκθεσης (Nicolaidou, 2013). Στην ίδια έρευνα της Nicolaidou (2013) αναδείχθηκε ότι μέσα από το e-portfolio ενθαρρύνεται και η ανατροφοδότηση των παιδιών από τους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, το e-portfolio υποστηρίζει ένα περιβάλλον μάθησης ανοιχτό στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Yastibas & Cepik, 2015). Έτσι, σε έρευνα που διεξήγαγε η Lin (2008) βρήκε ότι το e-portfolio ενθαρρύνει τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των συμμαθητών.

Ακόμη, σε έρευνα σχετικά με τη χρήση του e-portfolio από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, φάνηκε ότι το e-portfolio τους δίνει την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μέσω forum με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους

οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν (Chung, 2005). Μια πληθώρα ερευνών σχετικά με το portfolio και το e-portfolio στην εκπαίδευση έχει εξετάσει το θετικό αντίκτυπο αυτών των εργαλείων στον αναστοχασμό (Grant, 2009). Σε μελέτη τους οι Chang et al. (2013), διαπίστωσαν ότι το e-portfolio αποτελεί μια αξιόπιστη και έγκυρη μέθοδος αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών. Έχει διαπιστωθεί ότι όταν τα παιδιά και ο εκπαιδευτικός έχουν θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τότε και τα παιδιά αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον και την καθημερινότητα με έναν πιο θετικό τρόπο (Ustunel & Deren, 2010). Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να εξετάσουν την ετεροαξιολόγηση σε περιβάλλον που χρησιμοποιείται το e-portfolio και αυτές εστιάζονται κυρίως στη δευτεροβάθμια (Barrett, 2007) και ανώτερη εκπαίδευση (Barbera, 2009).

### **1.6. Η παρούσα μελέτη**

Σε ό,τι αφορά την παρούσα έρευνα, σκοπός της ήταν να σχεδιάσει, να αναπτύξει, να υλοποιήσει και να αξιολογήσει το ηλεκτρονικό portfolio ως μια ποιοτική και εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Η έρευνα που εφαρμόστηκε βασίστηκε στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, στην οποία η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την τεχνολογία για να σχεδιάσει και να αναπτύξει σε έναν ψηφιακό ιστότοπο το e-portfolio. Με το e-portfolio η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός είχε σαν στόχο να παρουσιάσει τα καλύτερα έργα των παιδιών στους γονείς τους μέσω ψηφιακής πλατφόρμας και να αναπτύξει παιδαγωγικές πρακτικές εναλλακτικής αξιολόγησης.

Η παρούσα μελέτη εστίασε στο e-portfolio σε μια τάξη νηπιαγωγείου, εξαιτίας της έλλειψης αντίστοιχων εκπαιδευτικών εφαρμογών και ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο για να εντοπίσει εάν είναι αποτελεσματική η λειτουργία του καθώς και την προώθηση της αυτοαξιολόγησης. Ακόμη, χρειάστηκε μέσα από την εφαρμογή του e-portfolio να διερευνηθεί εάν αναπτύσσεται η ετεροαξιολόγηση από τους συνομηλίκους. Έτσι, διατυπώθηκαν και διερευνήθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Το e-portfolio μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο νηπιαγωγείο;



2. Το e-portfolio μπορεί να θεωρηθεί ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον;
3. Το e-portfolio συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης;
4. Η ετεροαξιολόγηση από τους συνομηλίκους των παιδιών προωθείται στο πλαίσιο της χρήσης του e-portfolio;
5. Η αυτοαξιολόγηση των παιδιών ενισχύεται από την ετεροαξιολόγηση των συμμαθητών τους;
6. Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού ανταποκρίνεται στη λειτουργία του e-portfolio;

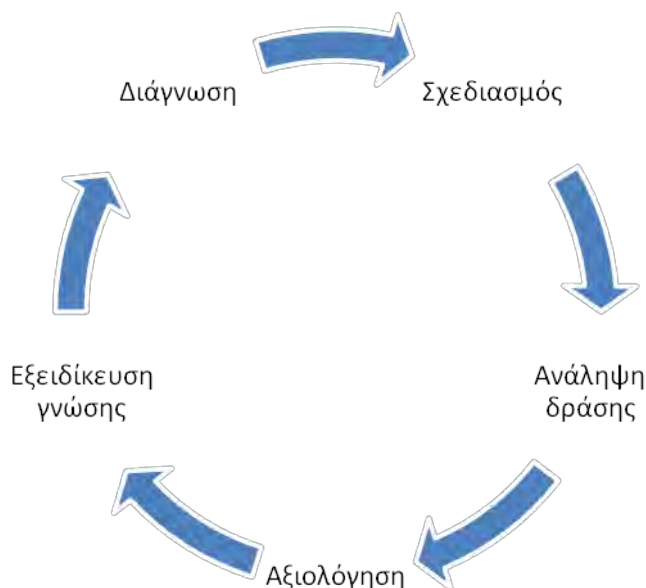
## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία

#### 2.1 Έρευνα Δράσης

Η έρευνα δράσης τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση, διότι σχετίζεται με κάθε χώρο ο οποίος εμπλέκει άτομα, διάφορα καθήκοντα και απαιτεί μια λύση (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Σύμφωνα με τον Mills, «έρευνα δράσης είναι κάθε συστηματική έρευνα που διεξάγεται από τους δασκάλους-ερευνητές, τους διευθυντές, τους σχολικούς συμβούλους ή άλλους ενδιαφερόμενους για τη διδασκαλία/μάθηση, προκειμένου να συγκεντρώσουν πληροφορίες για το πώς λειτουργεί το σχολείο τους, πώς διδάσκουν και πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές τους» (Mills, 2007, σελ. 5). Ακόμη, σύμφωνα με τον Lewin (1948), η έρευνα δράσης είναι μία σπειροειδής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τη δράση και την εύρεση δεδομένων σχετικά με το αποτέλεσμα της δράσης. Αργότερα, υποστηρίχθηκε από άλλους ερευνητές ότι η έρευνα δράσης αποτελείται από μία σπείρα κύκλων που αποτελείται με τέσσερις φάσεις όπως: το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Carr & Kemmis, 1986. Zuber-Skenitt, 1993).

Σε έρευνά τους οι Susman και Evered (1978), υποστήριξαν ότι η σπειροειδής μορφή της έρευνας δράσης περιλαμβάνει πέντε στάδια, όπως της διάγνωσης, του σχεδιασμού της δράσης, της ανάληψης δράσης, της αξιολόγησης και της εξειδίκευσης της γνώσης.



**Σχήμα 2:** Τα 5 στάδια της έρευνας δράσης

Ξεκινώντας λοιπόν τη διαδικασία της έρευνας δράσης, στο 1<sup>ο</sup> στάδιο οριοθετείται η προβληματική κατάσταση ή περιοχή που έχει διαπιστωθεί. Στο 2<sup>ο</sup> στάδιο σχεδιάζονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Στο 3<sup>ο</sup> στάδιο περιλαμβάνεται η ανάλυση δράσης και η πραγματοποίηση των καταγεγραμμένων των δύο προηγούμενων σταδίων, ουσιαστικά είναι η φάση της υλοποίησης. Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο διεξάγεται η αξιολόγηση των πεπραγμένων με τη βοήθεια των ερωτηματολογίων και των συζητήσεων. Πιο αναλυτικά, διατυπώνονται οι προβληματισμοί σχετικά με αυτά τα δεδομένα, ώστε να διασαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο θα επιτευχθούν οι επιδιωκόμενες αλλαγές. Τέλος, στο 5<sup>ο</sup> στάδιο γίνεται η τελική επεξεργασία αλλά και η εξειδίκευση με τη γνώση όσον διαπιστώθηκε ότι πρέπει να πραγματοποιηθούν.

Επιπρόσθετα, η έρευνα δράσης δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση μέσα στην τάξη τους (Carr & Kemmis, 1986) για να βελτιώσουν την πρακτική που ακολουθούν και γι αυτό συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη (Κακανά, 2008). Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας δράσης τα άτομα που συμμετέχουν ωφελούνται τα ίδια από τα νέα δεδομένα που προκύπτουν και έτσι γίνονται πιο ενεργά μέλη (Ramos, 2006).

Παράλληλα, η έρευνα δράσης θεωρείται ευέλικτη γιατί κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει το αποτέλεσμα, να διαπιστώσει εάν κάτι λειτούργησε καλά ή μη. Σε περίπτωση που κάτι δεν πήγε καλά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει έναν

νέο κύκλο από την αρχή (Ramos, 2006). Βέβαια, όπως τόνισαν και οι Paisey και Paisey (2005) αυτό μπορεί να επιτύχει εάν ο εκπαιδευτικός έχει ανεπτυγμένη κριτική ικανότητα. Ακόμη, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην έρευνα δράσης είναι κυρίως ποιοτικές και για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιούνται εργαλεία όπως, παρατήρηση, το προσωπικό ημερολόγιο, διάφορες σημειώσεις, συνεντεύξεις, διάλογος με τους συμμετέχοντες και συλλογή και ανάλυση εργασιών των μαθητών (May, 1993). Έχει επισημανθεί ότι η έρευνα δράσης είναι συνεργατική, καθώς στην πιο απλή της μορφή περιλαμβάνει τον δάσκαλο που επιδιώκει να βελτιώσει την πρακτική του και συνεργάζεται με τους μαθητές του (Cohen & Manion, 1997).

Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης έχει πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό, καθώς μέσα από αυτήν βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του και γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του. Η έρευνα δράσης προτείνεται σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να επιτύχουν σε επαγγελματικό επίπεδο και εξασκούν τη διαδικασία της διδασκαλίας με τον καλύτερο και αποτελεσματικό τρόπο (Κακανά, 2008).

## 2.2 Μέθοδος

### 2.2.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν όλα τα παιδιά μιας τάξης (σύνολο 9 παιδιά), ηλικίας 4-6 χρονών, ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου της αστικής περιοχής του νομού Τρικάλων μέσα στη σχολική περίοδο 2014-2015. Από τα 9 παιδιά της τάξης, τα 7 ήταν νήπια και τα 2 προνήπια. Η εκπαιδευτικός της τάξης του νηπιαγωγείου ανέλαβε διπλό ρόλο, αυτό της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού της παρούσας έρευνας, η οποία βρισκόταν στον δεύτερο χρόνο της επαγγελματικής της πορείας.

### 2.2.2 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν:

- ημιδομημένη συνέντευξη των γονέων σε 2 φάσεις, πριν την υλοποίηση της έρευνας, και στο τέλος, καθώς και μια φορά τον μήνα στις συναντήσεις με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών στο χώρο του σχολείου.
- ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγιο προς τους γονείς σε 2 φάσεις στα μέσα της υλοποίησης της έρευνας, και στο τέλος,

- ημιδομημένη συνέντευξη των παιδιών σε 2 φάσεις, πριν την υλοποίηση της έρευνας, και στο τέλος,
- προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού, και
- συστηματική παρατήρηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω εργαλεία και για την εγκυρότητα των δεδομένων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε τριγωνισμός. Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσαφός (2003) ο τριγωνισμός αφορά τον συνδυασμό διαφορετικών πληροφοριών για την έρευνα, παρατεταμένη εμπλοκή της ερευνήτριας στην έρευνα και ο έλεγχος των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι ελέγχθηκαν τα δεδομένα με τα μέλη της ομάδας από την οποία συλλέχθηκαν.

Ειδικότερα:

#### Συνέντευξη

Στην παρούσα μελέτη, διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις α) με τους γονείς και β) με τα παιδιά, κατά την πιλοτική εφαρμογή του e-portfolio, με σκοπό να γίνει η καταγραφή απόψεων και προβληματισμών τόσο από τη μεριά των παιδιών όσο και από τη μεριά των γονέων για τη χρησιμότητα, αναγκαιότητα και λειτουργία του e-portfolio. Συμπληρωματικά, με την ολοκλήρωση της έρευνας, διενεργήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη α) με τους γονείς/κηδεμόνες αναφορικά με τη συνολική λειτουργία του e-portfolio και β) με τα παιδιά τόσο για την πορεία συλλογής, επιλογής και αξιολόγησης του δικού τους portfolio, όσο και με το portfolio των συμμαθητών τους αναφέροντας τι τους άρεσε ή δεν τους άρεσε, τι θα ήθελαν να αλλάξει ή να εμπλουτισθεί κ.α.. Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και αφορούσαν τις ίδιες θεματικές ενότητες με την ημιδομημένη συνέντευξη των παιδιών, για να υπάρξει τριγωνοποίηση στα δεδομένα.

Παράλληλα, μια φορά κάθε μήνα μέσα στο σχολικό έτος πραγματοποιούνταν συναντήσεις με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, στο χώρο του σχολείου. Στις συναντήσεις αυτές η ερευνήτρια διεξήγαγε ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς/κηδεμόνες, έχοντας ως σημείο αναφοράς την πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού, τυχόν σχόλια πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζοντας και τις συνολικές εργασίες του από το συρτάρι του ή το portfolio. Επιπλέον, μέσα από τις συγκεκριμένες συνεντεύξεις αναμενόταν από τους γονείς να αξιολογήσουν την

πορεία του e-portfolio, να εκφράσουν βιωμένες εμπειρίες και συζητήσεις που προκύπτουν από την ενασχόληση με το e-portfolio με το παιδί τους στο σπίτι.

#### Ερωτηματολόγιο

Σε διάστημα δύομιση μηνών λειτουργίας του e-portfolio, σχεδιάστηκαν ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου και μοιράστηκαν στους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών. Μέσα από τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια αναμενόταν να διαπιστωθούν τυχόν απορίες ή προβληματισμοί κατά τη χρήση του εργαλείου καθώς και προτάσεις ή ιδέες με σκοπό τη βελτίωσή του. Στο σύνολό τους οι ερωτήσεις βασίζονταν στους θεματικούς άξονες που μελετήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και αφορούσαν τη λειτουργία του e-portfolio, τη συχνότητα εισαγωγής και των ατόμων που το επισκέπτονται, απορίες και δυσκολίες στην εναπόθεση σχολίου κάτω από κάθε έργο του παιδιού τους και τη συζήτηση με το παιδί για το υλικό που αναρτάται ή οτιδήποτε θεωρούν αυτοί σημαντικό να αναφέρουν. Στη συνέχεια, με την ολοκλήρωση της λειτουργίας του e-portfolio μοιράστηκαν ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου για άλλη μια φορά στους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών. Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, οι μισές ερωτήσεις ήταν οι ίδιες με το αρχικό, ενώ οι υπόλοιπες που προστέθηκαν ήταν καινούργιες. Μέσα από τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου επιδιώχθηκε να εκτιμηθεί η συμβολή, η λειτουργία και η χρήση του e-portfolio από τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών.

#### Παρατήρηση

Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια έκανε συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα έρευνα. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μια διερευνητική μέθοδος η οποία εστιάζεται στο να ερευνηθούν ομάδες μικρού αριθμού ατόμων (Creswell, 2011). Με τον όρο συμμετοχική παρατήρηση εννοούμε μια μέθοδο έρευνας που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων, πχ συνεντεύξεις κ.α. (Κυριαζή, 2002). Η ερευνήτρια ενσωματώθηκε στο πεδίο της έρευνας και η μέθοδος που ακολούθησε της επέτρεψε να ερμηνεύσει από μέσα τα κοινωνικά φαινόμενα που παρατήρησε (Ιωσηφίδης, 2008). Η ερευνήτρια κατέγραφε πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Η παρατήρηση έλαβε χώρα μέσα στην τάξη, στο διάλειμμα στη σχολική αυλή καθώς και κατά τη διάρκεια του φαγητού των παιδιών.

#### Ημερολόγιο

Η χρήση του ημερολογίου από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να καταγραφούν συστηματικά, να ερμηνευτούν, να σχεδιαστούν και να αναστοχαστούν διάφοροι ρόλοι και διαδικασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης (Altrichter et al., 2001. Μπαγάκης κ.α., 2007). Στο καθημερινό ημερολόγιο, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός αναστοχαζόταν τα επιτεύγματα των παιδιών σε διάφορα έργα, τις ατομικές και ομαδικές προσπάθειες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επίλυση συγκρούσεων και γενικότερα τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Τέλος, χρήσιμη αποτέλεσε και η συλλογή υλικού, όπως εικόνες, ηχογραφήσεις και βίντεο από τη σχολική ζωή των παιδιών που συγκέντρωσε η ερευνήτρια.

Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός τήρησε το ημερολόγιο σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, το οποίο τη βοήθησε στο στοχασμό διάφορων προβληματισμών και σε τρόπους επίλυσής τους. Όπως έχει υποστηριχθεί μέσα από τον αναστοχασμό εξετάζεται μια κατάσταση και οι αρχικοί στόχοι που τέθηκαν για να μπορέσει να γίνει αυτή κατανοητή και να επαναδομηθεί υιοθετώντας μια ενεργητική και κριτική στάση (Schön, 1983). Έτσι με το ημερολόγιο η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να αναφερθεί σε τυχόν συναισθήματα, εμπειρίες, αλληλεπιδράσεις, προβληματισμούς κ.α. που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, η χρήση του ημερολογίου χρησιμοποιήθηκε αφενός για να βοηθήσει την εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την εκπαιδευτική πρακτική που ακολούθησε και αφετέρου να γνωρίσει τα ίδια τα παιδιά και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Στην παρούσα έρευνα το ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε καθημερινή βάση και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραφε τα πιο σημαντικά γεγονότα που παρατηρήθηκαν. Το ημερολόγιο βοήθησε ιδιαίτερα στον αναστοχασμό της μαθησιακής διαδικασίας.

### 2.3 Δημιουργία e-portfolio

Η δημιουργία του e-portfolio βασίστηκε πάνω στις τεχνικές ανάπτυξης ιστοσελίδων (web development). Αρχικά, για τον σχεδιασμό του e-portfolio η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δέχτηκε πολύτιμες συμβουλές από κάποιο φιλικό άτομο του περιβάλλοντός της, το οποίο γνώριζε για τις τεχνικές ανάπτυξης ιστοσελίδων. Στη συνέχεια, κατασκευάστηκε μια ιστοσελίδα η οποία ήταν προσβάσιμη από όλους τους γονείς και διαχειρίσιμη μόνο από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τις τεχνικές λεπτομέρειες της κατασκευής της ιστοσελίδας, αυτή έγινε κάνοντας χρήση

του εργαλείου κατασκευής και διαχείρισης ιστοσελίδων Drupal (<http://www.drupal.org>). Το εργαλείο Drupal ανήκει στην κατηγορία των Συστημάτων Διαχείρισης Περιεχομένου (Content Management Systems). Τα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου αποτελούν ειδικές εφαρμογές που επιτρέπουν τον εύκολο και γρήγορο σχεδιασμό ιστοτόπων, αλλά και την αποτελεσματική online ή offline διαχείριση των περιεχομένων τους. Με άλλα λόγια οι εφαρμογές αυτές επιτρέπουν στον χρήστη να κατασκευάσει ιστότοπους μέσα από ένα εύχρηστο περιβάλλον χωρίς να απαιτείται η παραγωγή κώδικα HTML, MySQL και PHP (Boronczyk, Naramore, Gerner, Scouarnec & Stolz, 2009. Nixon, 2014).

Προχωρώντας σε μερικές τεχνικές λεπτομέρειες του ιστότοπου, η κατασκευή του βασίστηκε εξολοκλήρου στο Drupal όπου χρησιμοποιήθηκαν ειδικά πακέτα για την τροποποίηση του ιστότοπου στα επιθυμητά επίπεδα. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκαν ειδικά πακέτα για την παραγωγή αναρτήσεων (posts) από τη διαχειρίστρια. Οι αναρτήσεις ήταν συνδυασμός κειμένου και πολυμέσων όπως βίντεο εικόνων ή αρχείων ήχου, όπου ο διαχειριστής μπορούσε εύκολα και γρήγορα να ανεβάσει. Ακόμη χρησιμοποιήθηκαν ειδικά πακέτα για την κατασκευή προφίλ χρηστών όπου ο κάθε χρήστης μπορούσε να συνδεθεί με έναν μοναδικό κωδικό και να δει τις αναρτήσεις που αφορούν μόνο εκείνον. Τέλος, μεγάλη έμφαση δόθηκε στην ασφάλεια του ιστότοπου, όπου χρησιμοποιήθηκαν ειδικά πακέτα για την αποφυγή αντιγραφής κειμένων εικόνων και οποιασδήποτε μορφής άλλων ευαίσθητων δεδομένων από τρίτους.

Ο αρχικός σχεδιασμός και η δοκιμή του e-portfolio έγινε σε τοπικό server χρησιμοποιώντας το εργαλείο Wampserver (<http://www.wampserver.com>) ενώ η τελική μορφή ανέβηκε σε πραγματικό server και ήταν προσβάσιμη από όλους τους χρήστες στην διεύθυνση <http://www.topaidikooneiro.net>.

## 2.4 Διαδικασία

### 2.4.1. Το portfolio μέσα στην τάξη

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τα παιδιά της τάξης του νηπιαγωγείου για τον τρόπο συλλογής των έργων τους, καθώς και για τη λειτουργία του portfolio μέσα στην τάξη. Επιλέχθηκε μια γωνιά της τάξης από τα ίδια τα παιδιά, στην οποία θα οργάνωναν εβδομαδιαίως τους ατομικούς τους φακέλους. Κάθε ένα παιδί επέλεξε



ένα ατομικό ντοσιέ (portfolio) και δημιούργησε μια ζωγραφιά που εξέφραζε το ίδιο στο εξώφυλλό του. Στη συνέχεια, τα παιδιά τακτοποίησαν το portfolio στη συγκεκριμένη γωνιά που επιλέχθηκε και ορίστηκαν κάποιοι κανόνες χρήσης από τα ίδια και σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, συναποφασίστηκε με τα παιδιά ότι από την εβδομαδιαία θεματική ενότητα που θα αναλύεται στο πλαίσιο του προγράμματος, τα παιδιά θα επιλέγουν κάποιες από τις δημιουργίες τους. Γι αυτό, κάθε ένα παιδί είχε ένα δικό του συρτάρι στο οποίο αποθήκευε όλες τις εργασίες της εβδομαδιαίας θεματικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η τελευταία μέρα της εβδομάδας ορίστηκε ως η μέρα κατά την οποία κάθε παιδί θα επέλεγε αυτό που κατά τη γνώμη του ήθελε να συμπεριληφθεί στο portfolio. Το portfolio αποτελούταν από ένα φάκελο με διαφάνειες στο εσωτερικό του και κάθε φορά που το παιδί συγκέντρωνε νέο υλικό μέσα σε αυτόν.

Η λειτουργία του portfolio οργανώθηκε και ταξινομήθηκε σε 3 ξεχωριστές κατηγορίες. Η πρώτη ήταν η κατηγορία με τις *ελεύθερες δραστηριότητες*, στην οποία το παιδί επέλεγε έργα του από την τρέχουσα εβδομάδα και που δημιουργήθηκαν από ελεύθερη βούληση, όπως η ελεύθερη ζωγραφική ή διάφορες ελεύθερες κατασκευές χωρίς θέμα ή υποκίνηση από την εκπαιδευτικό. Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε τις εργασίες που υλοποιούνταν στο πλαίσιο των *θεματικών προσεγγίσεων* και το παιδί επέλεγε αυτή που θεωρούσε πιο σημαντική με βάση τη θεματική που αναλύθηκε. Στην τρίτη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν οι εργασίες των παιδιών σε σχέση με τα διάφορα *γνωστικά αντικείμενα* που καλύφθηκαν στη θεματική ενότητα που σχολιάστηκε. Με βάση τις παραπάνω ενότητες στις οποίες κατηγοριοποιήθηκε το portfolio, το παιδί είχε τη δυνατότητα στο τέλος της εβδομάδας να επιλέξει μόνο μία εργασία του για κάθε ενότητα που το διέκρινε.

Στην αρχή της χρήσης του portfolio τα παιδιά χρειάστηκαν κάποιο χρόνο για να εξοικειωθούν με το σκοπό της λειτουργίας του και τον τρόπο επιλογής του υλικού. Κάθε παιδί συγκεντρώνονταν μαζί με την εκπαιδευτικό στη γωνιά με τους φακέλους στην τάξη και τοποθετούσε πιο δίπλα όλες τις εργασίες του από την τρέχουσα εβδομάδα καθώς προσπαθούσε να τις ταξινομήσει στις 3 κατηγορίες που διέκριναν και το portfolio (ελεύθερες δραστηριότητες, θεματικές προσεγγίσεις και γνωστικά αντικείμενα). Έτσι, το παιδί καλούνταν να επιλέξει μια εργασία του για κάθε μια κατηγορία, την καλύτερη κατά τη γνώμη του, αιτιολογώντας φυσικά την επιλογή του αυτή. Έτσι εβδομαδιαίως το portfolio κάθε παιδιού εμπλουτιζόταν με 3 νέες εργασίες.

Βέβαια, καθώς το παιδί επέλεγε ένα έργο του για το portfolio, έμπαινε στη διαδικασία να τεκμηριώνει την απάντησή του με διάφορα σχόλια. Έτσι, η αιτιολογία επιλογής του υλικού για το portfolio μπορούσε να είναι μια αγαπημένη εργασία καθώς και μια εργασία που τα κατάφερε ή δυσκολεύτηκε το παιδί. Κάθε παιδί έμπαινε στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης για το έργο που επέλεγε και η εκπαιδευτικός σημείωνε επάνω στο χαρτί της εργασίας το σχόλιο που έκανε για την επιλογή του. Αρκετές φορές και πιο συχνά στην αρχή της χρήσης του portfolio, ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν πιο καθηγητικός, βοηθώντας το με περαιτέρω δικά της σχόλια, ερωτήσεις και συμβουλές. Ενώ, με την πάροδο του χρόνου, η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε περισσότερο το παιδί να εκφράζεται και να αιτιολογεί πιο συγκεκριμένα για την επιλογή του υλικού, χωρίς να απομακρύνεται από τον στόχο της λειτουργίας του portfolio.

Μετά από 4 μήνες επιτυχούς εξοικείωσης των παιδιών με το portfolio, ο τρόπος επιλογής και αιτιολόγησης του υλικού, άλλαξε. Η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να συγκεντρώνονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων στη γωνιά της συλλογής και επιλογής του υλικού για το portfolio, μαζί με την παρουσία και της ίδιας. Το ένα από τα παιδιά ήταν ο πρωταγωνιστής για τον εμπλουτισμό του δικού του portfolio, ενώ τα υπόλοιπα οι συμμαθητές του. Κατά τη διάρκεια της επιλογής των εργασιών του, το παιδί καλούνταν να αυτοαξιολογήσει και να εκφράσει ένα σχόλιο και παράλληλα να δεχθεί προτάσεις για την επιλογή ενός έργου ή συμπληρωματικές εκφράσεις για την ενέργειά του. Οι συμμαθητές έπρεπε να παρακολουθούν την πορεία επιλογής και αναστοχασμού του φίλου τους για το portfolio και συγχρόνως να ενθαρρύνουν την επιλογή μιας εργασίας ή να εκφράζουν ένα σχόλιο πάνω σε αυτήν, ενισχύοντας τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης.

#### 2.4.2. Από το portfolio στο e-portfolio

Μετά από 2 μήνες λειτουργίας του portfolio στην τάξη, επιχειρήθηκε να σχεδιαστεί ένας ψηφιακός ιστότοπος πάνω στον οποίο ενσωματώθηκε το e-portfolio για να λειτουργήσει κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όμως, πριν σχεδιαστεί πλήρως η ηλεκτρονική πλατφόρμα για το e-portfolio, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δημιούργησε μια πιλοτική εφαρμογή στον υπολογιστή της με σκοπό να πειραματιστεί για το περιεχόμενο αυτού και να διαπιστώσει πώς χρειάζεται να είναι η τελική μορφή του.

Στη συνέχεια, οι γονείς/κηδεμόνες των παιδιών ενημερώθηκαν μέσα από μια ενημερωτική επιστολή για το σκοπό και τη σημασία της δημιουργίας του e-portfolio, καθώς επίσης έλαβαν μια υπεύθυνη δήλωση, σχετικά με την εγκριτική βεβαίωση της συμμετοχής του παιδιού τους σε αυτό. Παράλληλα, υλοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου μια ενημερωτική συνάντηση με τους γονείς όλων των παιδιών για συζητηθεί και δια ζώσης η λειτουργία του εργαλείου και να τεθούν ορισμένες ερωτήσεις και προβληματισμοί επάνω σε αυτό. Στη συνάντηση παρουσιάστηκε στους γονείς/κηδεμόνες η πιλοτική λειτουργία του ηλεκτρονικού portfolio από τον υπολογιστή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, αφενός για να περιηγηθούν οι γονείς σε αυτό το ψηφιακό περιβάλλον και αφετέρου να διαπιστώσουν πώς λειτουργεί, πριν την τελική και οργανωμένη εφαρμογή του.

Αφού, λοιπόν, η ερευνήτρια έλαβε τη θετική συγκατάβαση όλων των γονέων για να χρησιμοποιηθούν δεδομένα από τις εργασίες των παιδιών τους, σχόλια πάνω σε αυτά, εικόνες από την καθημερινότητα στο σχολείο και, τελικά, ενέκριναν τη συνολική λειτουργία του e-portfolio, επιχειρήθηκε η τελική οργάνωση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός που ήταν και η διαχειρίστρια του e-portfolio, ανέλαβε να δημιουργήσει ατομικό κωδικό πρόσβασης στην πλατφόρμα για κάθε ένα παιδί με τους γονείς/κηδεμόνες του, να ελέγχει τα δεδομένα, το περιεχόμενο και τους χρήστες, να παρουσιάζει τα έργα των παιδιών και να μοιράζεται σκέψεις και σχόλια μαζί με την οικογένεια κάθε παιδιού. Κάθε γονέας/κηδεμόνας είχε πρόσβαση με τον αντίστοιχο κωδικό του μόνο στα δεδομένα του παιδιού του και όχι στη βάση δεδομένων των υπολοίπων παιδιών, για τον διάστημα των 6 μηνών που λειτούργησε και το e-portfolio.

Όπως στο portfolio της τάξης, έτσι και στο e-portfolio δημιουργήθηκαν 3 ξεχωριστές κατηγορίες υλικού με τα έργα των παιδιών, καθώς επίσης προστέθηκε άλλη μία κατηγορία επιπλέον. Η πρώτη ήταν η κατηγορία με τις *ελεύθερες δραστηριότητες*, στην οποία επιλέχθηκαν και αναρτήθηκαν τα έργα των παιδιών που προήλθαν από ελεύθερη επιλογή των παιδιών, όπως ελεύθερη ζωγραφική ή ελεύθερες κατασκευές. Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε τις εργασίες που υλοποιούνταν στο πλαίσιο των *θεματικών προσεγγίσεων*, που αναλύονταν κάθε εβδομάδα. Στην τρίτη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν οι εργασίες των παιδιών σε σχέση με τα *γνωστικά αντικείμενα* που καλύφθηκαν στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας. Τέλος, στην τελευταία κατηγορία που ονομάστηκε ως *άλλο υλικό*, η εκπαιδευτικός μπορούσε να επιλέγει και να αναρτά υλικό (φωτογραφίες, ηχογράφιση, βίντεο) αντιπροσωπευτικό

για κάθε παιδί, μέσα από το ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι των παιδιών, τις ομαδικές δημιουργίες κ.α.. Ακόμη, η εκπαιδευτικός μπορούσε να αναρτήσει κάποιο σχόλιο που αφορούσε προσωπικά επιτεύγματα των παιδιών ή να ενθαρρύνει σχόλια/απορίες από τους γονείς των παιδιών, πάνω στα έργα των παιδιών, που γίνονταν μαζί με το παιδί από το σπίτι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το υλικό το οποίο παρουσιαζόταν στο e-portfolio δεν αποτελούσε μια επιπρόσθετη επιλογή υλικού από την πλευρά των παιδιών, αλλά τα έργα που αναρτώνταν στο e-portfolio ήταν τα ίδια που είχε επιλέξει το παιδί για το portfolio. Η εκπαιδευτικός ανέβαζε το υλικό που επιλέχτηκε στο e-portfolio στο τέλος κάθε εβδομάδας, τότε που τελείωνε και η εκάστοτε θεματική ενότητα που εξεταζόταν. Ακόμη, στο e-portfolio παρουσιάζονταν τόσο τα σχόλια που προέκυπταν από την αυτοαξιολόγηση, τον αναστοχασμό και την αιτία επιλογής συγκεκριμένων έργων από το παιδί, όσο και τα σχόλια που προέκυπταν από την ετεροαξιολόγηση των συμμαθητών του και της εκπαιδευτικού.

Επιπρόσθετα, το e-portfolio σχεδιάστηκε όχι μόνο για να παρουσιάζονται ηλεκτρονικά τα έργα των παιδιών, αλλά και για να υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες τους. Γι αυτό, σε κάθε μια από τις κατηγορίες του e-portfolio οι γονείς/κηδεμόνες είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν σε μια ανάρτηση που έγινε για το παιδί τους μέσα από ένα ειδικά σχεδιασμένο πλαίσιο. Μόλις οι γονείς/κηδεμόνες άφηναν κάποιο σχόλιο ή προβληματισμό στο πλαίσιο της απάντησης, αυτό εμφανιζόταν ακριβώς κάτω από την ανάρτηση του έργου του παιδιού, προσφέροντας πολλαπλές δυνατότητες απάντησης από τους ίδιους και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

## 2.5 Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων μέσα από την έρευνα δράσης της εκπαιδευτικού και ερευνήτριας της τάξης. Το portfolio θεωρείται εργαλείο μεγάλης σημασίας, εξαιτίας της πλούσιας πληροφορίας που παρέχει. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παρουσιάζουν δεδομένα από τις βιωματικές και εκπαιδευτικές τους εμπειρίες μέσα από την αυθεντική πρακτική στην καθημερινή ζωή και γι αυτό η οποιαδήποτε προσπάθεια τυποποίησης των δεδομένων θα αλλοίωνε την εκπαιδευτική αξία της χρήσης του e-portfolio. Τα στοιχεία που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, την παρατήρηση και το ημερολόγιο της

ερευνητριάς-εκπαιδευτικού αναλύθηκαν σε βάθος, καθώς και τα δεδομένα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (Βαμβουκάς, 2001). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια τεχνική που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση γραπτού και προφορικού λόγου (Κυριαζή, 2002). Μέσω αυτής, τα δεδομένα ταξινομήθηκαν αρχικά σε θεματικούς άξονες και μετά σε κατηγορίες και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Βαμβουκάς, 2001). Οι θεματικοί άξονες με τις κατηγορίες, προέκυψαν λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από την ανάλυση των εργαλείων της έρευνας.

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε την *εφαρμογή e-portfolio* και διακρίθηκε σε α) χρήσιμη, β) διασκέδαση και γ) επικοινωνία.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας είχε να κάνει με τη *στάση παιδιού*, ο οποίος χωρίστηκε σε α) εκδηλωτική και β) επεξηγηματική.

Ο τρίτος θεματικός άξονας περιλάμβανε τα *συναισθήματα παιδιού* που αφορούσαν κυρίως α) ικανοποίηση, β) περηφάνια και γ) χαρά.

Αντίστοιχα, ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορούσε τα *συναισθήματα οικογενειακού περιβάλλοντος*, ο οποίος διακρίθηκε σε α) περηφάνια και β) χαρά.

Όσον αφορά τη *συχνότητα επισκεψιμότητας* που ήταν και ο πέμπτος θεματικός άξονας, καταγράφηκε α) εβδομαδιαία, β) κάθε 10 μέρες και γ) 1 φορά το μήνα.

Επίσης, ο έκτος άξονας αφορούσε τις *σχέσεις συνομηλίκων* και διακρίθηκε σε α) συνεργασία, β) οριοθέτηση κανόνων και γ) αλληλεπίδραση.

Για την σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος με το παιδί προέκυψε και ο έβδομος θεματικός άξονας, ο οποίος ήταν η *αλληλεπίδραση παιδιού με οικογένεια* και χωρίστηκε σε α) ηθική υποστήριξη και β) αναστοχασμός.

Τέλος, μέσα από τα δεδομένα δημιουργήθηκε και ο όγδοος θεματικός άξονας, *ανατροφοδότηση στο σχολείο*, ο οποίος κατηγοριοποιήθηκε σε α) ατομική και β) ομαδική.

*Πίνακας 1 Οι Θεματικοί Άξονες και οι Κατηγορίες που προέκυψαν από τα αποτελέσματα*

Θεματικοί Άξονες	Κατηγορίες		
Εφαρμογή e-portfolio	Χρήσιμη	Διασκέδαση	Επικοινωνία
Στάση παιδιού	Εκδηλωτική	Επεξηγηματική	
Συναισθήματα παιδιού	Ικανοποίηση	Περηφάνια	Χαρά
Συναισθήματα οικογενειακού περιβάλλοντος	Περηφάνια	Χαρά	
Συχνότητα επισκεψιμότητας	Εβδομαδιαία	Κάθε 10 μέρες	Κάθε 10-15 μέρες
Σχέσεις συνομηλίκων	Συνεργασία	Οριοθέτηση κανόνων	Συνεργασία
Αλληλεπίδραση παιδιού με οικογένεια	Ηθική υποστήριξη	Αναστοχασμός	
Ανατροφοδότηση στο σχολείο	Ατομική	Ομαδική	

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Αποτελέσματα

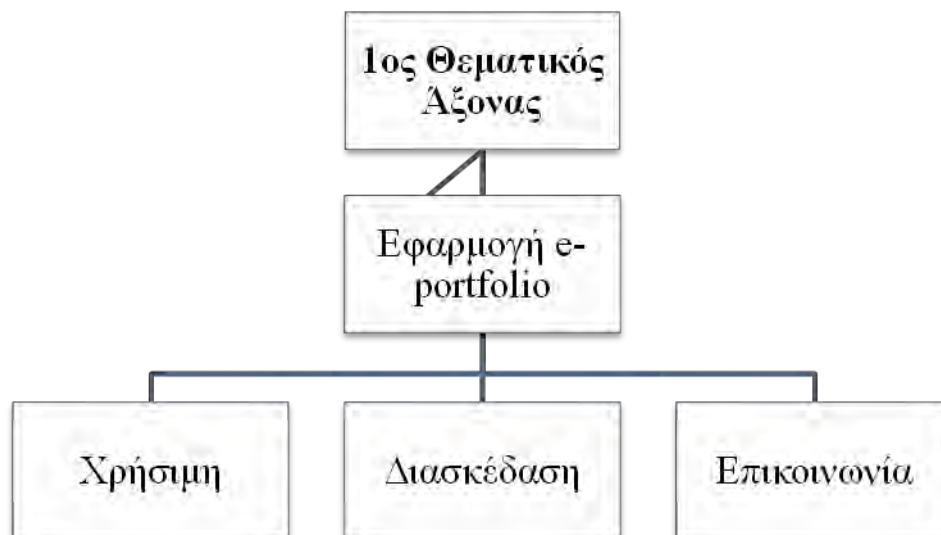
Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω προέρχονται από το σύνολο των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων, της παρατήρησης και του ημερολογίου της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Πιο αναλυτικά:

- η ημιδομημένη συνέντευξη των γονέων πριν την εφαρμογή του e-portfolio θα αναφέρεται ως *ΣΓα*,
- η ημιδομημένη συνέντευξη γονέων στο τέλος της χρήσης του e-portfolio ως *ΣΓβ*,
- το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου γονέων στα μέσα της χρήσης του e-portfolio ως *ΕΓα*,
- το ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου γονέων στο τέλος της χρήσης του e-portfolio ως *ΕΓβ*,
- η ημιδομημένη συνέντευξη παιδιών πριν την εφαρμογή του e-portfolio ως *ΣΠα*,
- η ημιδομημένη συνέντευξη παιδιών στο τέλος της χρήσης του e-portfolio ως *ΣΠβ*,
- το προσωπικό ημερολόγιο της νηπιαγωγού ως *ΗΝ* και τέλος
- η καταγραφή των παρατηρήσεων από τη συμμετοχική παρατήρηση της νηπιαγωγού ως *ΠΝ*.

Παράλληλα, κάθε παιδί και οι γονείς θα συμβολίζονται με αρχικά γράμματα. Για παράδειγμα, ο Μαθητής 1 θα αντιστοιχεί σε M1 και ο γονέας του σε ΓM1. Τους μαθητές M1, M2, M3 και M4 του τμήματος αποτελούσαν αγόρια, ενώ οι M5, M6, M7, M8 και M9 κορίτσια. Ο γονέας κάθε παιδιού που έλαβε μέρος στα ερωτηματολόγια ήταν ο ίδιος και στις συνεντεύξεις. Οπότε, οι γονείς ΓM1, ΓM2, ΓM3, ΓM4, ΓM6, ΓM7 και ΓM9 ήταν οι μητέρες, ενώ οι ΓM5 και ΓM8 ήταν οι πατέρες. Τέλος, η ερευνήτρια – νηπιαγωγός θα συμβολίζεται με το γράμμα N. Πιο κάτω παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες με τις κατηγορίες στα οποία διακρίθηκαν τα αποτελέσματα:

#### 3.1 Θεματικός Άξονας: Εφαρμογή e-portfolio



Σχήμα 3: Θεματικός Άξονας - εφαρμογή e-portfolio

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με την **εφαρμογή του e-portfolio** τα δεδομένα λήφθηκαν από α) τη ΣΓα, β) τη ΣΓβ, γ) το ΕΓα, δ) το ΕΓβ, ε) τη ΣΠα, στ) τη ΣΠβ, ζ) την ΠΝ και η) το ΗΝ.

Τα παιδιά ρωτήθηκαν εάν ήταν κάτι που τους δυσκόλεψε στη χρήση του portfolio μέσα στην τάξη. Όλα τα παιδιά απάντησαν «όχι» και 3 από αυτά αναφέρθηκαν σε κάποιες εργασίες που τους δυσκόλεψαν. Σε επόμενη ερώτηση τα παιδιά αναφέρθηκαν εάν θα ήθελαν να συνεχιστεί και του χρόνου το portfolio και όλα απάντησαν «ναι». Όλοι οι γονείς εξέφρασαν τη χαρά τους και την έκπληξή τους για αυτή την πλατφόρμα, κρατώντας μια θετική στάση για αυτήν.

3.1.1 Αρχικά, η εφαρμογή του e-portfolio χαρακτηρίστηκε από τους γονείς ως μια *χρήσιμη* δράση και καταγράφηκαν 17 αναφορές από την ανάλυση των εργαλείων.

N: *«Πως θα περιγράφατε τη λειτουργία του e-portfolio του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της χρήσης του»;*

GM4: *«Είναι από τις πιο έξυπνες πλατφόρμες ενημέρωσης. Δεν είχα ξαναδεί κάτι παρόμοιο και χάρηκα που έχω τη δυνατότητα να δω τις εργασίες που έχει κάνει χωρίς να έχει περάσει πολύς καιρός».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για την εφαρμογή του e-portfolio.



N: *«Ποια πιστεύετε ότι ήταν η σημασία της λειτουργίας του e-portfolio»;*

GM3: *«Η πλατφόρμα για το e-portfolio είναι πιο προσωπική και παρουσιάζει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού μου».*

N: *«Γιατί θεωρείτε ότι παρουσιάζει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού σας»;*

GM3: *«Είναι καλά οργανωμένη και στοχευμένη στον παιδαγωγικό της σκοπό, (...) χωρίς διαφημιστικές αναρτήσεις και είναι πιο επίσημη».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για την εφαρμογή του e-portfolio.

N: *«Πως σου φάνηκε που όλη τη χρονιά επέλεγες κάποιες από τις εργασίες σου για το e-portfolio»;*

M5: *«Μου άρεσε, γιατί μου άρεσε να βάζω τις εργασίες μου εκεί μέσα».*

N: *«Τι σου άρεσε δηλαδή περισσότερο»;*

M5: *«(...)Που ήταν στη σειρά».*

N: *«Εννοείς για τις εργασίες σου»;*

M5: *«Ναι.(...)Που ήταν όλες μαζί σε σειρά να τις βλέπω».*

3.1.2 Επιπλέον, η εφαρμογή του e-portfolio χαρακτηρίστηκε από 11 δηλώσεις των γονέων ως μια δυνατότητα για διασκέδαση στο σπίτι με το παιδί τους.

N: *«Πως θα περιγράφατε τη λειτουργία του e-portfolio του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της χρήσης του»;*

GM2: *«Αποτέλεσε ένα ψυχαγωγικό και διαδραστικό μέσο που κρατούσαμε μια εβδομαδιαία επαφή με τα έργα του γιου μας».*

GM6: *«Μας φάνηκε αρκετά διασκεδαστική εμπειρία. Μαζί με τον πατέρα της και την ίδια παρακολουθούσαμε τις εργασίες της στο δωμάτιό της και περιμέναμε να δούμε τι νέο θα ανεβάσετε κάθε φορά».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για την εφαρμογή του e-portfolio.

N: *«Ποια πιστεύετε ότι ήταν η σημασία της λειτουργίας του e-portfolio»;*

GM1: *«Η στιγμή που μπαίναμε στο e-portfolio ήταν ξεχωριστή για εμάς. Περνούσαμε ευχάριστα να βλέπουμε με το παιδί τις δραστηριότητές του».*

N: *«Τι είναι αυτό που σας άρεσε πιο πολύ»;*

GM1: *«Δεν μπορώ να περιγράψω πόσο καινοτόμο ήταν το e-portfolio. Δεν το περίμενα ότι αυτή η χρονιά θα περνούσε τόσο (...) επικοινωνιακά με το παιδί μου. Ήταν πολύ*

*σπουδαίο εγχείρημα αυτό και νιώθαμε εμείς οι γονείς πιο κοντά στο παιδί μας, χωρίς (...) να σπαταλάμε τον χρόνο μας σε δραστηριότητες που τελικά δεν έχουν πολύ νόημα για το παιδί».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για την εφαρμογή του e-portfolio.

N: *«Πως σου φάνηκε που όλη τη χρονιά επέλεγες κάποιες από τις εργασίες σου για το e-portfolio;»*

M9: *«Μου άρεσε επειδή έφτιαξα ωραίες ζωγραφιές και μου άρεσε πιο πολύ η πρώτη ζωγραφιά μου που έβαλα στο εξώφυλλο του φακέλου μου».*

N: *«Γιατί σου άρεσε πιο πολύ η ζωγραφιά που έβαλες στο εξώφυλλο του φακέλου σου»;*

M9: *«Επειδή ξεχώριζα αμέσως τον φάκελο μου όταν τον έπαιρνα για να βάλουμε τις καινούργιες εργασίες μου».*

Παράλληλα, μέσα από την καθημερινή παρατήρηση της ερευνήτριας–εκπαιδευτικού καταγράφηκαν ορισμένα σχόλια και προβληματισμοί για την εφαρμογή του e-portfolio. Ακολουθεί ένα παράδειγμα 3 νηπίων που συζητούσαν για τις ζωγραφιές που τους άρεσαν να κάνουν.

M1: *«Μου αρέσει να ζωγραφίζω το πλοίο του Κάπτεν Χούκ. Κοίτα τι ωραίο που είναι αυτό που έφτιαξα σήμερα. (...) Τα πανιά του είναι μεγαλύτερα από το χθεσινό».*

M4: *«Ποιο έκανες χες»;*

M1: *«Το πράσινο δίπλα στη θάλασσα με τους πειρατές (...) του Κάπτεν Ουκ που ήθελε να προλάβει να φύγει».*

M3: *«Εκείνο που του έδειξα εγώ πως να κάνει την άγκυρα».*

M4: *«Ααα, (...) αυτό ναι είναι πιο ωραίο με τα πανιά, βάλε και μαύρο για τις τρύπες που έχει» (Παρατήρηση 1, 2/3/2015).*

Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα που καταγράφηκε στο ημερολόγιο της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού σχετικά με την τοποθέτηση του portfolio μέσα στην τάξη. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, 2 μαθήτριες θέλησαν να τακτοποιήσουν τη γωνιά τοποθέτησης του portfolio.

M6: *«Εγώ λέω οι ζωγραφιές μας να είναι από πάνω και να μην είναι ανάποδα οι φάκελοι».*

M7: *«Πάρε εσύ αυτά και τα άλλα θα τα βάζω εγώ».*

N: *«Μπορείτε να αφήσετε τα portfolio στο τραπέζι και να τα τοποθετήσετε με τη ζωγραφιά από το εξώφυλλο προς τα πάνω».*

M7: *«Εγώ θα πάρω αυτό το παιχνίδι από δω για να μην πιάνει χώρο» (Ημερολόγιο , 22/10/2014).*

3.1.3 Ακόμη, η εφαρμογή του e-portfolio χαρακτηρίστηκε από 8 αναφορές των γονέων ότι προωθεί την επικοινωνία με το παιδί τους και γενικά με την οικογένεια.

N: *«Πως θα περιγράφατε τη λειτουργία του e-portfolio του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της χρήσης του»;*

GM7: *«Είναι από τις πιο έξυπνες πλατφόρμες ενημέρωσης. Δεν είχα ξαναδεί κάτι παρόμοιο και χάρηκα που έχω τη δυνατότητα να δω τις εργασίες που έχει κάνει χωρίς να έχει περάσει πολύς καιρός».*

GM9: *«Εισαγάγατε καινούργια δεδομένα στη σχέση μας με το σχολείο. Η κόρη μας ανυπομονούσε κάθε εβδομάδα να μας περιγράψει τα έργα της και να διαβάσουμε όλοι μαζί τα σχόλια που της κάνανε οι συμμαθητές της».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για την εφαρμογή του e-portfolio.

N: *«Ποια πιστεύετε ότι ήταν η σημασία της λειτουργίας του e-portfolio»;*

GM8: *«Μας άρεσε πολύ το e-portfolio».*

N: *«Υπάρχει κάτι που θυμόσαστε και σας άρεσε πιο πολύ»;*

GM8: *« (...) Η κόρη μου το περίμενε κάθε φορά και μάλιστα τη μέρα που επέλεγε τις εργασίες της στο σχολείο για το e-portfolio ήθελε να μπαίνουμε το απόγευμα στην πλατφόρμα για να τις δούμε».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για την εφαρμογή του e-portfolio.

N: *«Πως σου φάνηκε που όλη τη χρονιά επέλεγες κάποιες από τις εργασίες σου για το e-portfolio»;*

M1: *«Μου άρεσε πολύ».*

N: *«Θέλεις να μου πεις τι σου άρεσε πολύ»;*

M1: *«Όλος ο φάκελος (...) ο δικός μου που λέγαμε τι θα διαλέξω εγώ, και οι φίλοι μου».*

N: *«Σου άρεσε και ο φάκελος των φίλων σου»;*

M1: *«Πιο πολύ ο δικός μου (...) είχα τις καλύτερες εργασίες».*

Παρουσιάζεται ένα παράδειγμα που καταγράφηκε στο ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού σχετικά με την παρακολούθηση των εργασιών στο e-portfolio στο σπίτι.

M4: «Κυρία χτες είδα τις εργασίες μου στον υπολογιστή. Έλεγα στη μαμά για τα φεγγάρι που κάναμε».

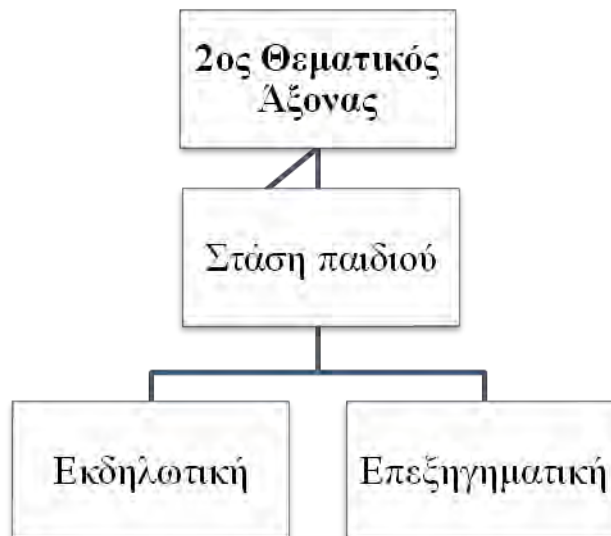
N: «Αλήθεια; Θυμόσουν την εργασία με το παιδάκι που ήθελε να φτάσει στο φεγγάρι και να το πιάσει»;

M4: «Ναι κυρία, (...) αλλά της έλεγα που δυσκολεύτηκα να φτιάξω καλά τη σκάλα με το πινέλο όταν χάλασαν οι τρίχες του».

N: «Όταν πήρες το καινούργιο πινέλο σε βοήθησε καθόλου»;

M4: «Ναι, (...) αλλά δεν μπορούσα να ξαναβάψω τη σκάλα γιατί θα χαλούσε της είπα» (Ημερολόγιο, 9/4/2015).

### 3.2 Θεματικός Άξονας: Στάση παιδιού



Σχήμα 4: Θεματικός Άξονας - στάση του παιδιού

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με την **στάση του παιδιού** τα δεδομένα λήφθηκαν από α) την ΣΓβ, β) το ΕΓα, γ) το ΕΓβ και δ) την ΣΠβ.

3.2.1 Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους γονείς ότι η στάση των παιδιών στο σπίτι είχε εκδηλωτικό χαρακτήρα κατά τη διάρκεια της χρήσης του e-portfolio. Συγκεντρώθηκαν 15 αναφορές των γονέων για όσον αφορά την εκδηλωτική στάση των παιδιών τους.

N: *«Πως ενεργεί το παιδί σας όταν παρακολουθεί τις αναρτημένες εργασίες του»;*

GM1: *«Τις παρακολουθεί με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και το χαίρεται όταν τις βλέπουμε μαζί. Πολλές φορές μου εξηγεί και ο ίδιος τις εικόνες στις ζωγραφιές του».*

GM8: *«Διαβάζαμε με το παιδί κυρίως τα σχόλια από τους συμμαθητές της για τις εργασίες της».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για την εκδηλωτική στάση του παιδιού κατά τη χρήση του e-portfolio.

N: *«Πως ενεργεί το παιδί σας όταν παρακολουθεί τις αναρτημένες εργασίες του»;*

GM7: *«Κοιτάει με ενδιαφέρον τις νέες εργασίες της και μας ζητά πιο πολλές φορές να της διαβάσουμε τα σχόλια των συμμαθητών της».*

N: *«Αναφέρεται καθόλου στις εργασίες που έχει κάνει η ίδια»;*

GM7: *«Είδα την κόρη μου συγκροτημένη στη συζήτηση για τις εργασίες που έκανε στο σχολείο. (...) Στο σπίτι θυμόταν και τις υπόλοιπες εργασίες που δεν διάλεξε και μου ανέφερε τι είχε κάνει σε εκείνες στο περίπου».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για τη στάση του όταν παρατηρεί τις εργασίες του στο e-portfolio.

N: *«Θυμάσαι τι έκανες στο σπίτι όταν έβλεπες τα έργα σου στον υπολογιστή»;*

M8: *«Εεε, ναι».*

N: *«Θυμάσαι κάτι τώρα να μου πεις»;*

M8: *«(...)Μου άρεσε έτσι όπως κάναμε τις εργασίες να τις βλέπω ήσυχη στο σπίτι μου» και να διαβάζω αυτά έλεγα εγώ όταν τις διάλεγα. Ο αδερφός μου ήθελε κι αυτός να τα βλέπει και μου τα διάβαζε αυτός αφού έμαθε να διαβάζει τώρα».*

N: *«Τις έβλεπες μόνη σου ή με κάποιον άλλον παρέα»;*

M8: *«Με τους γονείς μου. (...) Μου διάβαζαν αυτά που έλεγα εγώ στην εργασία μου».*

3.2.2 Οι υπόλοιπες 12 αναφορές των γονέων έκαναν λόγο για μια επεξηγηματική στάση των παιδιών στο σπίτι καθώς παρατηρούσαν τις αναρτημένες εργασίες τους.

N: *«Πως ενεργεί το παιδί σας όταν παρακολουθεί τις αναρτημένες εργασίες του»;*

GM9: *«Η κόρη μου, μου εξηγεί κάθε της εργασία. Είναι πολύ χαρούμενη που τις βλέπει στον υπολογιστή και ξετρελαίνεται με τα σχόλια των συμμαθητών του. Λέει ποια της αρέσουν περισσότερο».*

ΓΜ5: *«Βοήθησε το παιδί να νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις εργασίες του. Ήταν περήφανη κάθε φορά που μας εξηγούσε τις εργασίες της και καμάρωνε πολύ για αυτές».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για την επεξηγηματική στάση του παιδιού του καθώς παρατηρούσε τις εργασίες του e-portfolio.

N: *«Πως ενεργούσε το παιδί σας όταν παρακολουθούσε τις αναρτημένες εργασίες του»;*

ΓΜ3: *«Κατά τη διάρκεια της χρησιμοποίησης του e-portfolio σχολιάζαμε τα όσα μαθαίνει το παιδί στο σχολείο».*

N: *«Θέλετε να μας πείτε τι σχολιάζατε συνήθως»;*

ΓΜ3: *«Πόσα νέα θέματα και γνώσεις έχει κατακτήσει, (...) ένιωθε χαρά και κάναμε σχόλια για το πόσο καλά έγραψε ή ζωγράφισε ή ολοκλήρωσε τις εργασίες του».*

N: *«Κρατούσε κάποια συγκεκριμένη στάση ο Μ3 την ώρα που σχολιάζατε τα έργα του»;*

ΓΜ3: *«Ήθελε να σχολιάζει αν τον δυσκόλεψε κάτι και σε μια εργασία και τη σύγκρινε με εργασίες των συμμαθητών του στην τάξη. (...) Μας μιλούσε και για εργασίες άλλων παιδιών, (...) τι διάλεξαν εκείνοι».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για τη στάση του όταν έβλεπε κάποιες εργασίες του στο e-portfolio στο σπίτι.

N: *«Θυμάσαι τι έκανες όταν έβλεπες τις εργασίες σου στον υπολογιστή από το σπίτι»;*

Μ6: *«Εξηγούσα στη μαμά μου τι έκανα στην εργασία μου. (...) Μου έλεγε αυτή πολύ ωραία».*

N: *«Θυμάσαι να έκανες τίποτα άλλο»;*

Μ6: *«Μετά λέγαμε για τις άλλες τις παλιές εργασίες μου, τις κοιτούσαμε (...) γιατί η μαμά δεν τις θυμόταν».*

### 3.3 Θεματικός Άξονας: Συναισθήματα παιδιού



Σχήμα 5: Θεματικός Άξονας - συναισθήματα του παιδιού

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με τα **συναισθήματα του παιδιού** τα δεδομένα λήφθηκαν από α) την ΣΓβ, β) το ΕΓα, γ) το ΕΓβ και δ) την ΣΠβ. οι γονείς καλούνταν να απαντήσουν τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί τους τα εκθέματά του στο e-portfolio. Οι γονείς έκαναν λόγο για θετικά συναισθήματα που βίωνε το παιδί τους καθώς ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για το ίδιο και γι αυτούς.

3.3.1 Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε μέσα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους γονείς και συγκεκριμένα 8 αναφορές ότι τα συναισθήματα των παιδιών όταν παρακολουθούσαν τις εργασίες τους στο e-portfolio σπίτι αφορούσαν την ικανοποίηση.

N: *«Τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί σας τα εκθέματά του στο e-portfolio»;*

ΓΜ2: *«Ένιωθε ότι τα καταφέρνει καλά και ήθελε μέσα από τις εργασίες που αναρτούσατε να δούμε κι εμείς πόσο καλά τα πηγαίνει στο σχολείο».*

ΓΜ7: *«Συνήθως η Μ7 μας παρακινούσε για να μπαίνουμε στο e-portfolio. Μας έλεγε κάποιες φορές ποιες εργασίες της μάλλον θα δούμε αυτή τη φορά. Όταν μπαίναμε στο σύστημα, το παιδί ένιωθε μια επιβεβαίωση για αυτά που μας έλεγε πριν και τώρα τα βλέπαμε όλοι μαζί».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για τα συναισθήματα του παιδιού κατά τη χρήση του e-portfolio.

N: *«Τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί σας τα εκθέματά του όταν τα έβλεπε στο e-portfolio»;*

ΓΜ3: *«Χαμογελούσε μόλις έβλεπε ποιες εργασίες του ανέβηκαν στην πλατφόρμα και έκανε διάφορα σχόλια». μιλάει για τους συμμαθητές της και τη δασκάλα της».*

N: *«Τα σχόλια αυτά συνήθως για ποιον ήταν»;*

ΓΜ3: *«Μιλούσε για τους συμμαθητές του, τις εργασίες τους και τη δασκάλα του».*

N: *«Και πως πιστεύεται ότι ένιωθε το παιδί»;*

ΓΜ3: *«Πιστεύουμε ότι ένιωθε ότι οι προσπάθειές του συνιστούν αντικείμενο προσοχής».*

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για τα συναισθήματά του όταν παρατηρεί τις εργασίες του στο e-portfolio.

N: *«Πως ένιωθες όταν έβλεπες τις εργασίες σου στον υπολογιστή»;*

M4: *«Ωραία, μου άρεσε».*

N: *«Είναι κάτι που σου άρεσε περισσότερο»;*

M4: *«(...) Όλες οι εργασίες μου, μπορούσα να τις βλέπω όλες».*

3.3.2 Επιπλέον, 10 δηλώσεις των γονέων ανέφεραν ότι το παιδί τους βίωνε περηφάνια στο σπίτι καθώς παρατηρούσε τις αναρτημένες εργασίες του.

N: *«Τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί σας τα εκθέματά του στο e-portfolio»;*

ΓΜ6: *«Η κόρη μου, μου εξηγούσε κάθε της εργασία. Ήταν πολύ περήφανη που τις έβλεπε στον υπολογιστή και ξετρελαινόταν με τα σχόλια των συμμαθητών της. Έλεγε ποια της αρέσουν περισσότερο».*

ΓΜ5: *«Ήταν περήφανη κάθε φορά που μας εξηγούσε τις εργασίες της και καμάρωνε πολύ γι αυτές».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για τα συναισθήματα του παιδιού του.

N: *«Τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί σας τα εκθέματά του στο e-portfolio»;*

ΓΜ1: *«Ένιωθε υπερηφάνεια, (...) ενθουσιασμό και διάθεση για να ξανασχοληθεί μαζί τους».*

N: *«Του άρεσε να ξανακοιτά τις εργασίες του»;*

ΓΜ1: *«Ένιωθε σπουδαίος που μας παρουσίαζε και εξηγούσε τις εργασίες του, καμάρωνε γι αυτές και μας έλεγε κάθε φορά ποια είναι η αγαπημένη του και πως την έκανε».*



Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για τα συναισθήματά του όταν έβλεπε κάποιες εργασίες του στο e-portfolio στο σπίτι.

N: *«Πως ένιωθες όταν έβλεπες τις εργασίες σου στον υπολογιστή»;*

M8: *«Μου άρεσε να τις βλέπω».*

N: *«Θέλεις να μου πεις γιατί σου άρεσε να τις βλέπεις»;*

M8: *«Έβλεπα και στο σπίτι πόσο καλά έκανα τις εργασίες μου και τις έδειχνα στη γιαγιά μου».*

N: *«Η γιαγιά σου έλεγε κάτι για τις εργασίες σου»;*

M8: *«Μου έλεγε συγχαρητήρια και ότι της άρεσαν κι εκείνης».*

3.3.3 Επιπλέον, 9 δηλώσεις των γονέων ανέφεραν ότι το παιδί τους βίωνε χαρά στο σπίτι καθώς παρατηρούσαν τις αναρτημένες εργασίες του.

N: *«Τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί σας τα εκθέματά του στο e-portfolio»;*

ΓΜ4: *«Τις παρακολουθεί με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και το χαίρεται όταν τις βλέπουμε μαζί. Πολλές φορές μου εξηγεί και ο ίδιος τις εικόνες στις ζωγραφιές του».*

ΓΜ3: *«Περίμενε με αγωνία να δει τις εργασίες του αναρτημένες στο e-portfolio μα πιο πολύ λαχταρούσε να του διαβάσουμε τα σχόλια των συμμαθητών του, τα οποία τα συζητούσαμε κι εμείς στο σπίτι».*

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για τα συναισθήματα που βίωνε το παιδί καθώς έμπαιναν στο e-portfolio.

N: *«Τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί σας τα εκθέματά του στο e-portfolio»;*

ΓΜ9: *«Το παιδί ένιωθε χαρά, όπως περιέγραφε και το ίδιο το συναίσθημά του και ενθουσιασμό για τις εργασίες του».*

N: *«Έκανε κάποιο σχόλιο όταν παρατηρούσε τις εργασίες του»;*

ΓΜ9: *«Εξέφραζε λεπτομέρειες και σχόλια για τα έργα του, σχόλια που είχαν κάνει και οι συμμαθητές του στο σχολείο».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για τα συναισθήματά του όταν έβλεπε κάποιες εργασίες του στο e-portfolio στο σπίτι.

N: *«Πως ένιωθες όταν έβλεπες τις εργασίες σου στον υπολογιστή»;*

M7: *«Χαρά, μου άρεσε να τις βλέπω».*

N: «Θέλεις να μου πεις γιατί ένιωθες χαρά; Τι ήταν δηλαδή αυτό που σε έκανε χαρούμενη»;

M9: «Θυμόμουν όταν τις έκανα».

### 3.4 Θεματικός Άξονας: Συναισθήματα οικογενειακού περιβάλλοντος



**Σχήμα 6:** Θεματικός Άξονας - συναισθήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με τα συναισθήματα του οικογενειακού περιβάλλοντος τα δεδομένα λήφθηκαν από α) τη ΣΓβ, β) το ΕΓα και γ) το ΕΓβ. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι γονείς εξέφρασαν ευχάριστα συναισθήματα όταν παρακολουθούσαν με το παιδί τους τα έργα του και την πρόοδό του μέσα από αυτά.

3.4.1 Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε μέσα από 15 στοιχεία που συλλέχθηκαν από τους γονείς ότι βίωναν υπερηφάνεια όταν έβλεπαν τις εργασίες του παιδιού τους.

N: «Τι συναισθήματα σας προκαλούσαν τα εκθέματα του παιδιού σας στο e-portfolio»;

ΓΜ7: «Νιώθω σαν να βρέθηκα κι εγώ για λίγο δίπλα στο παιδί, στο σχολείο, σαν να ήμουν για λίγο συμμετοχή σε ότι διαπραγματεύεται στο σχολείο».

ΓΜ2: *«Ανυπομονησία να δω το επόμενο έκθεμα και θαυμασμό προς το παιδί μου που το έβλεπα να βελτιώνεται κάθε φορά στον τρόπο που αναφέρεται και μας μιλά για τις εργασίες του».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για το συναίσθημα που βίωσε κατά τη χρήση του e-portfolio.

N: *«Θα θέλατε να περιγράψετε τι συναισθήματα σας προκάλούσαν τα εκθέματα του παιδιού σας στο e-portfolio»;*

ΓΜ3: *«Για εμάς τους γονείς μας έδωσε τη δυνατότητα και το έναυσμα να αφιερώσουμε ακόμα λίγο χρόνο στο παιδί μας και να (...) το γνωρίσουμε καλύτερα μέσα από τις συζητήσεις μας για τα έργα του».*

N: *«Ήταν δημιουργικός ο χρόνος ενασχόλησής σας με τα έργα του παιδιού στο e-portfolio»;*

ΓΜ3: *«Πολύ. (...) Εμείς ήμασταν συμμετέχοι στις τόσο σημαντικές ώρες που περνάει στο σχολείο, να το ενθαρρύνουμε, να το θαυμάσουμε και να εκτιμήσουμε και τη δουλειά του σχολείου».*

3.4.2 Οι υπόλοιπες 12 αναφορές των γονέων έκαναν λόγο για τη χαρά που βίωναν όταν παρατηρούσαν τις αναρτημένες εργασίες του παιδιού στο e-portfolio.

N: *«Τι συναισθήματα σας προκάλούσαν τα εκθέματα του παιδιού σας στο e-portfolio»;*

ΓΜ4: *«Ένιωθα μεγάλη χαρά γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία ο γιος μου ένιωθε κι εκείνος χαρά που μας παρουσίαζε και εξηγούσε τις εργασίες του και μας έλεγε κάθε φορά ποια είναι η αγαπημένη του και πως την έκανε».*

ΓΜ1: *«Εμείς βρισκόμασταν δίπλα στην εξέλιξή του και το e-portfolio μας έδωσε τη δυνατότητα να το στηρίζουμε και να του δείχνουμε ότι είμαστε δίπλα του. Χαιρόμασταν για τα κατορθώματά του».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα σχετικά με τα συναισθήματα που βίωσε.

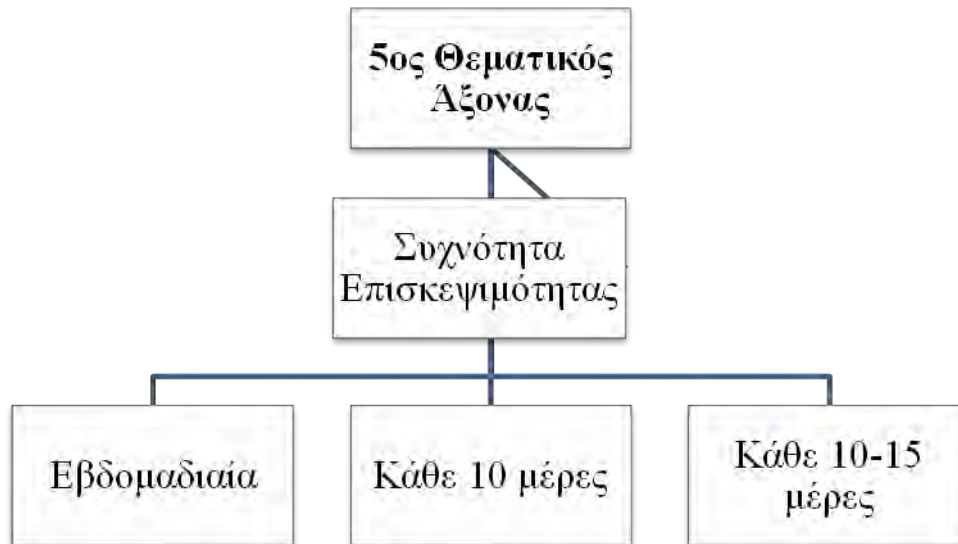
N: *«Θα θέλατε να περιγράψετε τι συναισθήματα σας προκάλούσαν τα εκθέματα του παιδιού σας στο e-portfolio»;*

ΓΜ9: *«Ένιωθα χαρά και (...) ότι βρίσκομαι κι εγώ δίπλα στο παιδί μου που περνάμε μαζί αξιόλογο χρόνο».*

N: *«Γιατί θεωρείτε ότι ήταν αξιόλογος ο χρόνος αυτός»;*

ΓΜ9: «Στην ουσία ο χρόνος ενασχόλησης με το e-portfolio μας έφερε πιο κοντά με έναν δημιουργικό τρόπο που έτσι γινόμασταν χαρούμενοι εμείς και το παιδί μου».

### 3.5 Θεματικός Άξονας: Συχνότητα επισκεψιμότητας



Σχήμα 7: Θεματικός Άξονας - συχνότητα επισκεψιμότητας

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με τη συχνότητα επισκεψιμότητας του e-portfolio τα δεδομένα λήφθηκαν από α) την ΣΓβ, β) το ΕΓα και γ) το ΕΓβ.

3.5.1 Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε μέσα από 11 δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους γονείς, ότι επισκέπτονταν την ηλεκτρονική πλατφόρμα σε εβδομαδιαία βάση.

N: «Πόσο συχνά εισέρχεστε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα; Με ποια μέλη της οικογένειάς σας; Το παιδί σας είναι παρών/ούσα τη στιγμή αυτή»;

ΓΜ6: «Μαζί με το παιδί και τον μπαμπά του κάθε σαββατοκύριακο».

ΓΜ5: «Μια φορά την εβδομάδα. Η μητέρα, το παιδί πάντα και περιστασιακά ο πατέρας».

Ακόμη, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για τη συχνότητα επισκεψιμότητας στο e-portfolio.

N: *«Πόσο συχνά εισέρχεστε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα»;*

ΓΜ4: *«Περίπου (...) 1 φορά την εβδομάδα».*

N: *«Με ποια μέλη της οικογένειάς σας»;*

ΓΜ4: *«Έτυχε 1-2 φορές να είναι και η γιαγιά μαζί».*

N: *«Το παιδί σας είναι παρών τη στιγμή αυτή»;*

ΓΜ4: *«Συνήθως τη στιγμή είναι παρών και ο Μαθητής 4 με εμένα (τη μαμά του)».*

3.5.2 Ακόμη, παρατηρήθηκε μέσα από 9 δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους γονείς, ότι επισκέπτονταν την ηλεκτρονική πλατφόρμα περίπου 1 φορά στις 10 μέρες.

N: *«Πόσο συχνά εισέρχεστε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα; Με ποια μέλη της οικογένειάς σας; Το παιδί σας είναι παρών/ούσα τη στιγμή αυτή»;*

ΓΜ9: *«Περίπου 1 φορά κάθε 10 ημέρες μαζί με το παιδί πάντα παρών. Συζητάμε, σχολιάζουμε, ακούμε εμπειρίες του παιδιού από το σχολείο, καθώς όλη αυτή η διαδικασία συνιστά αφορμή για συζήτηση με το παιδί».*

ΓΜ2: *«Περίπου κάθε 8 με 10 μέρες. Εγώ, ο μπαμπάς, η αδερφή του και το παιδί είμαστε παρόντες».*

Επίσης, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα σχετικά με το πόσο συχνά εισέρχονταν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα.

N: *«Πόσο συχνά εισέρχεστε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα»;*

ΓΜ1: *«Ελέγχω αρκετά συχνά για να ελέγξω αν έχει προστεθεί νέο υλικό».*

N: *«Θυμόσαστε πόσο περίπου συχνά κοιτάτε τα αναρτημένα έργα του»;*

ΓΜ1: *«Αν δεν προλάβουμε κάθε εβδομάδα, (...) είναι μέσα στο δεκαήμερο».*

N: *«Το παιδί σας είναι παρών τη στιγμή αυτή»;*

ΓΜ1: *«Ο γιος μου είναι πάντα δίπλα μου και του αρέσει πάρα πολύ να βλέπει τις εργασίες του και νιώθει περήφανος γι αυτές».*

N: *«Με ποια μέλη της οικογένειάς σας εισέρχεστε στην πλατφόρμα εκτός τον γιο σας»;*

ΓΜ1: *«Κάποιες φορές βλέπουν και τα αδέρφια του το υλικό».*

3.5.3 Τέλος, φάνηκε από τα 7 δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους γονείς, ότι επισκέπτονταν την ηλεκτρονική πλατφόρμα κάθε 10 με 15 μέρες.

N: «Πόσο συχνά εισέρχεστε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα; Με ποια μέλη της οικογένειάς σας; Το παιδί σας είναι παρών/ούσα τη στιγμή αυτή»;

ΓΜ3: «Υπάρχουν στιγμές που εισέρχομαι μόνη μου στο e-portfolio από τον χώρο εργασίας μου, αλλά μπαίνουμε και μαζί με το παιδί 1 φορά στις 15 μέρες και μαζί μας είναι κ η αδερφή του που σχολιάζει και εκείνη τα έργα του».

ΓΜ8: «Συνήθως όταν είμαι στην Ολλανδία μπαίνω 1 φορά το δεκαπενθήμερο. Μόνος μου βλέπω τις εργασίες της. Στην Ελλάδα μπορεί να μπω πιο συχνά με την κόρη μου μαζί».

Επιπλέον, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα σχετικά με τη συχνότητα επισκευσιμότητας στο e-portfolio.

N: «Πόσο συχνά εισέρχεστε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα»;

ΓΜ7: «(...) Δεν το έχουμε στο μυαλό μας να μπαίνουμε κάποια συγκεκριμένη στιγμή. Περίπου 1 φορά στις 2 εβδομάδες κοιτάμε τις εργασίες του παιδιού».

N: «Η Μ7 είναι εκεί τη στιγμή αυτή»;

ΓΜ7: «Εννοείται, το περιμένει πως και πως κάθε φορά. (...) Το λαχταράει».

N: «Υπάρχουν άλλα μέλη στην οικογένειά σας που επισκέπτονται μαζί σας το e-portfolio»;

ΓΜ7: «Εγώ και ο μπαμπάς της είμαστε. Ααα, μια φορά μπήκε και η γιαγιά της».

### 3.6 Θεματικός Άξονας: Σχέσεις συνομηλίκων



Σχήμα 8: Θεματικός Άξονας - σχέσεις συνομηλίκων

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με σχέσεις των συνομηλίκων τα δεδομένα λήφθηκαν από α) την ΠΝ και β) το ΗΝ.

3.6.1 Αρχικά, οι σχέσεις των συνομηλίκων χαρακτηρίστηκαν από τη νηπιαγωγό για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

Μέσα από την καθημερινή παρατήρηση της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού καταγράφηκαν ορισμένα σχόλια και προβληματισμοί για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

M9: *«Θα ζωγραφίσω το φόρεμα εγώ και μόλις το κάνω θα σου δείξω πως γίνεται».*

M6: *«Εντάξει, θα κάνω μόνο το κεφάλι της βασίλισσας».*

M9: *«Είναι πολύ όμορφο και εύκολο να το κάνεις. Κοίταξέ με. Μου το έμαθε η μαμά μου».*

M6: *«Θες να το κάνεις και στη δική μου ζωγραφιά»;*

M9: *«Καλά, φέρε το χαρτί σου».*

M6: *«Κοίτα το έκανα κι εγώ, εδώ δίπλα τώρα» (Παρατήρηση, 10/11/2014).*

Σε μια άλλη περίπτωση, ο M4 απελπίζεται επειδή δεν μπορεί εύκολα να ψαρέψει ψάρια σε ένα παιχνίδι με μαγνητάκια και η M5, του δείχνει τον τρόπο για να τα καταφέρει.

M4: *«Εγώ δεν μπορώ να το κάνω, όλο μου πέφτουν τα ψάρια».*

M5: *«Περίμενε. Πάρε το καλάμι και πρέπει να ακουμπήσει στο σίδερο καλά».*

M4: *«Ναι! Το ψάρεψα».*

M5: *«Είδες που στο είπα»;* (Παρατήρηση, 28/5/2015).

Επιπλέον, μέσα από τη συνεργασία των παιδιών αναδύθηκαν τα ακόλουθα γεγονότα στο ημερολόγιο της νηπιαγωγού.

*«Η M7 έγραφε γράμματα στον πίνακα, σε μια προσπάθεια να γράψει “ΚΙΡΙΑ ΣΑΓΑΠΟ ΚΑΛΙΜΕΡΑ”. Πλησιάζει τον πίνακα η M6 και της εξηγεί η M7 τι θέλει να κάνει. Η M6 της ζητά να χωρίσουν στην μέση τον πίνακα με μια γραμμή για να γράψει κι αυτή το ίδιο. Η M7 το δέχεται και της εξηγεί τι θα γράψουν ακριβώς και μιλάνε χαμηλόφωνα για να μην ακούσω εγώ. Είναι μυστικό. Η M7 σκέφτεται δυνατά τις φωνές των γραμμάτων και προσπαθεί με την M6 να γράψουν τα γράμματα, κάθε μια στο χώρο της. Όταν η M6 μπερδεύεται στα γράμματα, η M7 τη βοηθά και της θυμίζει πως γράφεται ένα γράμμα. Μόλις τέλειωσαν στον πίνακα, με φώναξαν να κλείσω τα μάτια και να πλησιάσω προς τα εκεί. Μου ζήτησαν να μου λένε αυτές ένα γράμμα χωρίς να βλέπω*

και να μαντέψω τι γράφει ο πίνακας. Κάθε μια ανέλαβε να μου λέει ένα γράμμα» (Ημερολόγιο, 10/2/2015).

«Ο Μ2 δεν μπορούσε να φορέσει μια γαντόκουκλα στο χέρι του κατά την ενασχόλησή του με τον Μ1 στο κουκλοθέατρο. Ο Μ1 του άνοιγε τα δάχτυλα στο χέρι του και του εξηγούσε ποια δάχτυλα θα μπαίνουν στα χέρια της γαντόκουκλας και ποια στο κεφάλι για να μπορεί να στηρίζεται. Ο Μ2 δεν μπορούσε και πάλι να τοποθετήσει σωστά την κούκλα στα δάχτυλα και ο Μ1 προσπάθησε και του την έβαλε αυτός, πιάνοντας μαζί την κούκλα» (Ημερολόγιο, 15/10/2014).

3.6.2 Επιπλέον, οι σχέσεις των συνομηλίκων χαρακτηρίστηκαν από τη νηπιαγωγό για την οριοθέτηση των κανόνων μεταξύ των παιδιών μέσα στην τάξη. Μέσα από την καθημερινή παρατήρηση καταγράφηκαν ορισμένα σχόλια και προβληματισμοί για την οριοθέτηση των κανόνων.

M8: «Κυρία, η Μ5 έχει το ρολόι. Το θέλω εγώ».

N: «Μπορείς να πας και να το πεις αυτό στη Μ5».

(Η Μ8 κατευθύνεται στην Μ5 και της τραβάει το ρολόι από τα χέρια. Δεν καταφέρνει να το πάρει και επιστρέφει πάλι πίσω).

M8: «Κυρία η Μ5 δεν μου έδωσε το ρολόι».

N: «Της το ζήτησες»;

M8: «Ναι».

N: «Νομίζω ότι απλά πήγες να το πάρεις χωρίς να της το ζητήσεις. Μπορείς να της το ζητήσεις ευγενικά»;

M8: «Μ5 σε παρακαλώ πολύ θα μου δώσεις το ρολόι για να παίξω»;

M5: «Θα αλλάξω άλλη μια ώρα και θα σου το δώσω».

M8: «Εντάξει» (Με κοιτά και μου χαμογελάει).

M5: «Πάρτο τώρα. Τέλειωσα».

M8: «Σε ευχαριστώ Μ5» (Παρατήρηση, 4/12/2014).

Σε μια άλλη περίπτωση, ο Μ2, ο Μ3 και ο Μ4 παίζουν στο μαγαζάκι της τάξης και μαλώνουν μεταξύ τους σχετικά με τη σειρά που θα μπούνε μέσα από το μαγαζάκι για να είναι ο πωλητής και οι υπόλοιποι οι πελάτες.

M4: «Εγώ θα μπω μέσα τώρα. Εσείς μετά».

M2: «Εσύ μπήκες χτες. Δεν είναι δίκαιο».



M3: «Καλά σου λέει. Θα μπεις τελευταίος εσύ. Πρώτα θα μπει ο M2, μετά εγώ και μετά εσύ».

M4: «Όχι, εγώ πρόλαβα και μπήκα».

M2: «Κυρία ο M4 μπαίνει συνέχεια μέσα στο μαγαζάκι. Εμείς έχουμε καιρό να μπούμε».

N: «Για διαφωνίες μεταξύ μας νομίζω είπαμε ότι πηγαίνουμε στη γωνιά του Κόλλα 5 και αν δεν τα βρείτε τότε ζητάμε τη βοήθεια της κυρίας».

M2: «Ναι, πάμε».

(Η γωνιά του Κόλλα 5 αποτελείται από μια παλάμη χεριού όπου σε κάθε δάχτυλο είναι εικονογραφημένο ένα βήμα επίλυσης προβλημάτων. Για παράδειγμα, στον αντίχειρα υπάρχει το σήμα STOP όπου τα παιδιά σταματάνε για να μιλήσουν μεταξύ τους. Τα βήματα για την αντιμετώπιση μια διαφωνίας είναι 5 όσα και τα δάχτυλα της παλάμης: Σταματώ-Μιλάω-Ακούω-Σκέφτομαι-Επιλέγω την καλύτερη λύση).

M2: «Θα μιλήσω πρώτος εγώ κι εσείς με ακούτε. Δεν είναι δίκαιο M4 να μπεις πάλι εσύ μέσα. Εγώ λέω να μπεις τελευταίος εσύ».

M3: «Εσύ μπήκες χτες μέσα M4. Μετά τον M2 θα μπω εγώ και μετά εσύ. Έχουμε κι εμείς σειρά. Άλλη μέρα θα μπω εγώ πρώτος και άλλη μέρα εσύ».

M4: «Καλά. Πάμε να παίζουμε; Θα κολλήσω εγώ τώρα Κόλλα 5. Πάμε» (Παρατήρηση, 9/3/2015).

Επιπλέον, μέσα από την οριοθέτηση κανόνων των παιδιών αναδύθηκε το ακόλουθο γεγονός στο ημερολόγιο της νηπιαγωγού.

«Η M6 βρισκόταν στο τραπέζι με τον M1, την M5 και τη M9 για να επιλέξει το υλικό της για το e-portfolio. Κατά τη διαδικασία της επιλογής υλικού και της διατύπωσης σχολίων από τον M1 και τη M9, η M5 έκανε παράπονα σε εμένα και στην M6 ότι τα άλλα 2 παιδιά προλαβαίνουν και λένε τα σχόλια που κι εκείνη θα ήθελε να κάνει και ότι της κλέβουν τις ιδέες της. Εξηγώ στη M5 ότι κανένας μας δεν κλέβει τις ιδέες που έχουμε στο μυαλό απλά κάποιες φορές μπορεί να τύχει να σκεφτούμε το ίδιο πράγμα. Η M5 κλαίει και παραπονιέται ότι δεν της δίνουμε χρόνο για να μιλήσει. Η M9 της εξηγεί ότι τόση ώρα δεν σήκωνε χέρι για να μιλήσει και την παροτρύνει να το κάνει την επόμενη φορά» (Ημερολόγιο, 2/12/2014).

3.6.3 Τέλος, οι σχέσεις των συνομηλίκων χαρακτηρίστηκαν από τη νηπιαγωγό για την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Για παράδειγμα:

M7: «Μου αρέσουν όλες μου οι εργασίες για τον φάκελο».

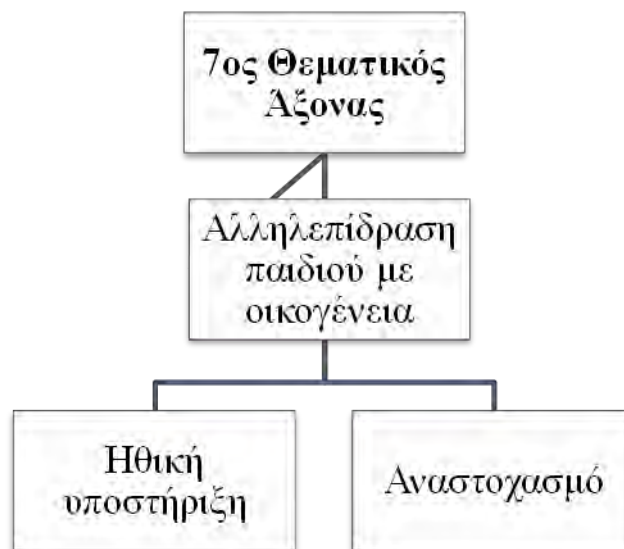
M6: «Εντάξει, σκέψου την καλύτερη».

M9: «M7 κοίτα, πρέπει να σκεφτείς ποια έκανες καλύτερα και τη θυμάσαι. Να είναι σημαντική και να την διαλέξεις» (Παρατήρηση, 27/4/2015).

Επιπλέον, μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών αναδύθηκε το ακόλουθο γεγονός στο ημερολόγιο της νηπιαγωγού.

«Στον χάρτη – σεντόνι της Ελλάδας προσπαθήσαμε να περπατήσουμε επάνω και να εντοπίσουμε σε ποιες περιοχές της Ελλάδας βρέθηκαν ηφαίστεια. Στη συνέχεια, ο M1 ρώτησε να βρούμε και τα Τρίκαλα. Μόλις βρήκαμε τα Τρίκαλα, πρότεινα στα παιδιά να βρούμε ποιο ηφαίστειο βρίσκεται στον χάρτη πιο μακριά από την πόλη μας και πιο κοντά. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 2 ατόμων, πήρανε τις κορδέλες μέτρησης και τις τέντωναν για να μετρήσουν το δρόμο από ένα ηφαίστειο μέχρι την πόλη μας. Ο M1 σκέφτηκε να τις βάλουμε δίπλα όπως κάναμε για να μετρήσουμε το ύψος μας την άλλη φορά. Η M6 μετακίνησε 2 καρτέλες για να ανοίξει ο χώρος και πρότεινε με την M7 να τις βάλουμε δίπλα δίπλα» (Ημερολόγιο, 29/5/2015).

### 3.7 Θεματικός Άξονας: Αλληλεπίδραση παιδί με οικογένεια



**Σχήμα 9:** Θεματικός Άξονας - αλληλεπίδραση παιδιού με οικογένεια

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με την αλληλεπίδραση του παιδιού με το οικογενειακό του περιβάλλον τα δεδομένα λήφθηκαν από α) την ΣΓα, β) την ΣΓβ, γ) το ΕΓα, δ) το ΕΓβ, ε) ΣΠα και στ) την ΣΠβ. Όλοι οι γονείς ανέφεραν ότι

δημιουργούνταν συζήτηση γύρω από τις εργασίες του παιδιού τους και τόνιζαν τα συναισθήματα που βίωνε αυτό.

3.7.1 Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μέσα από 21 αναφορές που συλλέχθηκαν από τους γονείς ότι η αλληλεπίδραση που δημιουργούνταν στο πλαίσιο της παρακολούθησης των εργασιών στο e-portfolio στηριζόταν στην ηθική υποστήριξή τους.

N: *«Αποτελούσαν τα έργα του παιδιού σας θέμα για συζήτηση στο σπίτι»;*

GM4: *«Ασφαλώς. Το παιδί ανυπομονούσε να δει τις εργασίες του και όταν τις βλέπαμε όλοι μαζί καμάρωνε και ένιωθε σπουδαίος. Μας ρωτούσε πάντα αν μας αρέσουν οι ζωγραφιές του και ποια είναι η αγαπημένη μας».*

GM6: *«Ναι μας άρεσε να βλέπουμε τις εργασίες της, να τις κοιτάμε και να τις σχολιάζουμε. Την υποστηρίζαμε να συνεχίζει έτσι, να ακούει τη δασκάλα της και να προσπαθεί».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για το είδος της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που ανέπτυσαν με το παιδί τους στη χρήση του e-portfolio.

N: *«Συζητούσατε με το παιδί σας για τις αναρτημένες εργασίες του στο e-portfolio»;*

GM2: *«Μόλις μπαίναμε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, συνήθως βλέπαμε με το παιδί τις εργασίες του. Μας μιλούσε ο M2 για να μας πει τι έκανε στο σχολείο».*

N: *«Δηλαδή με αφορμή τις εργασίες του, σας μιλούσε για το σχολείο και πως τις έκανε»;*

GM2: *«(...) Ναι. Μας έλεγε πως έκανε μια εργασία, οι φίλοι του τι του έλεγαν και μας ρωτούσε αν μας αρέσει κάποια εργασία. Ήθελε πολύ να του λέμε τη γνώμη μας».*

N: *«Εσείς του λέγατε συχνά τη γνώμη σας. Πιστεύεται βοηθούσε η γνώμη σας τον M2»;*

GM2: *«Ναι, (...) σχεδόν πάντα του λέγαμε τι μας άρεσε στις εργασίες του γιατί έτσι δενόμασταν πιο πολύ με τον M2. Επικοινωνούσαμε (...) και για θέματα που αφοράνε αυτόν και το σχολείο».*

3.7.2 Μέσα από τις υπόλοιπες 15 αναφορές των γονέων και των παιδιών για την αλληλεπίδραση που προέκυπτε μεταξύ τους όταν παρατηρούσαν τα έργα του παιδιού στο e-portfolio αφορούσε κυρίως τον αναστοχασμό του παιδιού για τη διαδικασία επιλογής του υλικού.

N: «Αποτελούσαν τα έργα του παιδιού σας θέμα για συζήτηση στο σπίτι»;

Γονέας M5: «Βέβαια. Στην πλατφόρμα συνήθως μπαίναμε όταν η M5 τελείωνε τις απογευματινές εξωσχολικές της δραστηριότητες. Ήμασταν με το μπαμπά της τότε στο σπίτι και η M5 μας έλεγε γιατί διάλεξε μια εργασία της και όχι κάποια άλλη».

ΓM7: «Αρκετά συχνά. Ήθελε να της διαβάσουμε τα σχόλια των συμμαθητών της, τα δικά της και η ίδια μας έλεγε τι είχαν κάνει οι φίλες της».

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για το είδος της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας που ανέπτυσαν με το παιδί τους στη χρήση του e-portfolio.

N: «Συζητούσατε με το παιδί σας για τις αναρτημένες εργασίες του στο e-portfolio»;

ΓM1: «Κυρίως μας έλεγε πως διάλεξε την εργασία του».

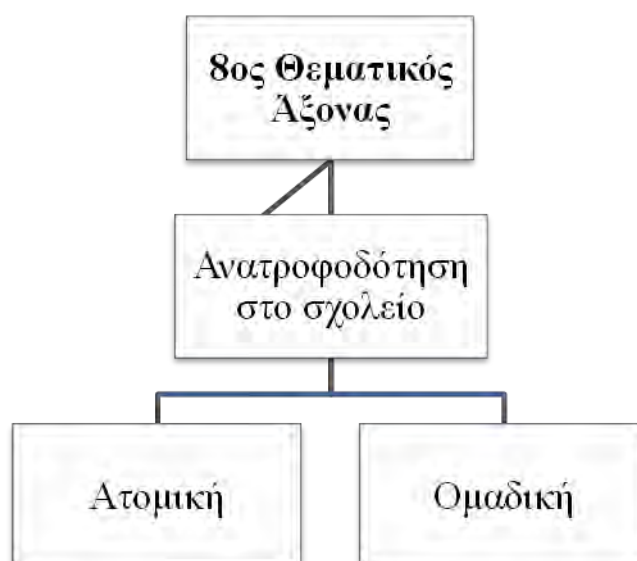
N: «Σας έλεγε διάφορα σχόλια που έγιναν μέσα στην τάξη από αυτόν και τους συμμαθητές του»;

ΓM1: «Ναι, ναι. Γιατί διάλεξε αυτή την εργασία του, αν τον δυσκόλεψε κάτι, (...) τι του άρεσε πιο πολύ, διάφορα».

N: «Εσείς του λέγατε τη γνώμη σας»;

ΓM1: «Ναι. Του έλεγα τι εργασίες κάνανε αυτή τη βδομάδα, (...) τι θυμάται όταν έκανε την εργασία που διάλεξε και πως την έκανε. Οι εργασίες του μας βοήθησαν να μιλάμε με το παιδί γι αυτές και να έχουμε κι εμείς μια γνώμη για τη δουλειά του σχολείου».

### 3.8 Θεματικός Άξονας: Ανατροφοδότηση στο σχολείο



Σχήμα 10: Θεματικός Άξονας - ανατροφοδότηση στο σχολείο

Στον θεματικό άξονα αναφορικά με την **ανατροφοδότηση στο σχολείο** τα δεδομένα λήφθηκαν από α) την ΣΓβ, β) το ΕΓα, γ) το ΕΓβ, δ) την ΣΠβ, ε) την ΠΝ και στ) το ΗΝ.

Τα παιδιά ρωτήθηκαν εάν ήταν κάτι που τους δυσκόλεψε στη χρήση του portfolio μέσα στην τάξη. Όλα τα παιδιά απάντησαν «όχι» και τα 3 από αυτά αναφέρθηκαν σε κάποιες εργασίες που τους δυσκόλεψαν. Σε επόμενη ερώτηση τα παιδιά αναφέρθηκαν εάν θα ήθελαν να συνεχιστεί και του χρόνου το portfolio και όλα απάντησαν θετικά. Ακόμη, τους ζητήθηκε να συζητήσουν για το πως τους φαινόταν όταν έπρεπε να βρουν έναν σημαντικό λόγο για να επιλέξουν την εργασία τους. Από τα 9 παιδιά τα 7 απάντησαν θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα, ενώ τα 2 αρνητικά.

Σε επόμενη ερώτηση τα παιδιά ρωτήθηκαν εάν τους δυσκόλεψε κάτι όταν έπρεπε να διαλέξουν μια εργασία και για ποιο λόγο. Μέσα από αυτήν την ερώτηση φάνηκε ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν κατά την επιλογή μιας εργασίας εκτός από ένα το οποίο και υποστήριξε «Ναι, όλες τις ζωγραφιές μου τις ήθελα και εγώ έπρεπε να διαλέγω την καλύτερη». Ακόμη, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν εάν τους άρεσε όταν συμμετείχαν και οι φίλοι τους στο δικό τους portfolio καθώς επίσης και πως τους φαινόταν που οι φίλοι τους έλεγαν τη γνώμη για τα έργα τους. Οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή των φίλων τους στο portfolio και στη διατύπωση σχολίων πάνω στα έργα τους. Συμπληρωματικά, τα παιδιά ρωτήθηκαν και για το πως τους φάνηκε να λένε τη γνώμη τους στους φίλους τους όταν επέλεγαν εκείνοι μια δική τους εργασία. Τα 7 από τα 9 παιδιά απάντησαν θετικά σε αυτό το ερώτημα ενώ τα άλλα 2 όχι.

3.8.1 Αρχικά, δηλώθηκε μέσα από 17 αναφορές των γονέων ότι η ανατροφοδότηση που αναπτύχθηκε στα παιδιά ήταν ατομική από την εφαρμογή και λειτουργία του e-portfolio.

Ν: *«Πιστεύετε ότι η λειτουργία του e-portfolio βοήθησε κάπου το παιδί σας»;*

ΓΜ2: *«Το παιδί έμαθε να σκέφτεται τι έκανε στο σχολείο, να λέει σχόλια για να επιλέξει μια εργασία του και στο σπίτι να θυμάται πάλι τις εργασίες του. Έμπαινε στη θέση του να μας εξηγεί τις εργασίες του και να θυμάται λεπτομέρειες όταν τις επέλεγε».*

ΓΜ9: *«Το e-portfolio εννοείται ότι βοήθησε το παιδί να αυτοαξιολογείται, δεδομένου ότι γινόταν καλύτερο κάθε φορά και ήξερε ότι έπρεπε να βρει έναν σημαντικό λόγο για να διαλέξει την εργασία του, όπως μας έλεγε».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για την προώθηση της ατομικής ανατροφοδότησης μέσα από το e-portfolio.

N: *«Πιστεύετε ότι η λειτουργία του e-portfolio βοήθησε κάπου το παιδί σας»;*

GM3: *«Για το παιδί πιστεύω ότι (...) λειτούργησε σαν μια μορφή ενθάρρυνσης».*

N: *«Δηλαδή το e-portfolio ενθάρρυνε το παιδί να προσπαθεί κάθε φορά περισσότερο»;*

GM3: *«Ναι, ότι (...) δηλαδή αυτό που κάνω είναι σημαντικό γιατί το βλέπουν οι γονείς μου στο σπίτι, το ανεβάζει το σχολείο μου».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για την ανατροφοδότηση σε ατομικό επίπεδο.

N: *«Πως σου φάνηκε που όλη τη χρονιά επέλεγες κάποιες από τις εργασίες σου για το e-portfolio»;*

M9: *«Ωραία».*

N: *«Τι ήταν αυτό που ήταν ωραίο»;*

M9: *«Επειδή (...) ξεχώριζα τις εργασίες μου όπως ήθελα εγώ».*

N: *«Ήταν κάτι που σε δυσκόλεψε»;*

M9: *«Όχι δεν δυσκολεύτηκα».*

Παρουσιάζεται ακόμη ένα παράδειγμα αλλά με έναν μαθητή που δήλωσε ότι δυσκολεύτηκε.

N: *«Πως σου φάνηκε που όλη τη χρονιά επέλεγες κάποιες από τις εργασίες σου για το e-portfolio»;*

M4: *«Δύσκολο».*

N: *«Τι ήταν αυτό που σε δυσκόλεψε»;*

M4: *«Επειδή δεν είχα πολλούς λόγους».*

N: *«Όταν διάλεγες την εργασία σου και έλεγες γιατί θα διαλέξεις αυτήν και όχι κάποια άλλη»;*

M4: *«Ναι. (...) Αυτούς ήξερα που έλεγα».*

Παράλληλα, μέσα από την καθημερινή παρατήρηση της ερευνήτριας–εκπαιδευτικού καταγράφηκαν ορισμένα σχόλια για την ατομική ανατροφοδότηση στη συλλογή και επιλογή υλικού στο e-portfolio.

M2: *«Μου αρέσουν και οι 2 ζωγραφιές μου».*

N: *«Μπορείς να δεις τι έκανες στη μια, τι έκανες στην άλλη και σε ποια τα πήγες καλύτερα».*

M2: *«Σε αυτήν έκανα ωραία τα αστέρια (...) και ο χιονάνθρωπος θα μπορεί να μείνει παγωμένος όλο τον χειμώνα».*

N: *«Στην άλλη»;*

M2: *«Ζωγράφισα ωραία τον Δημήτρη που έχει σγουρά μαλλιά».*

N: *«Σε ποια πιστεύεις ότι τα πήγες καλύτερα»;*

M2: *«Στην πρώτη».*

N: *«Γιατί πιστεύεις ότι η πρώτη είναι καλύτερη»;*

M2: *«Επειδή έκανα αυτό το σχέδιο (...), τα αστέρια. Είναι μεγάλα» (Παρατήρηση 1, 18/12/2014).*

Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα που καταγράφηκε στο ημερολόγιο της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού.

*«Η M9 σήμερα ήτανε πολύ προσηλωμένη στη δραστηριότητα με τους μήνες και προσπαθούσε μόλις άκουγε τον μήνα να θυμηθεί τα γράμματα για να τον γράψει μόνη της χωρίς να δει στον πίνακα. Έτσι, έγραψε ΑΒΓΟΥΣΤΟΣ αντί για ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ και μόλις το είδε στον πίνακα πάτησε από πάνω στο Β για να το κάνει Υ» (Ημερολόγιο, 19/1/2015).*

3.8.2 Μέσα από τις υπόλοιπες 10 αναφορές των γονέων καταγράφηκαν ορισμένα σχόλια για την ομαδική ανατροφοδότηση κατά τη συλλογή και επιλογή υλικού στο e-portfolio.

N: *«Πιστεύετε ότι η λειτουργία του e-portfolio βοήθησε κάπου το παιδί σας»;*

ΓΜ1: *«Βοήθησε το παιδί μας να ανοιχτεί και να μιλάει πιο πολύ για τις εργασίες του, τη σχέση του με τους φίλους του στο σχολείο και τα σχόλια που του έκαναν εκείνοι πάνω σε αυτές».*

ΓΜ8: *«Είδα ότι με τον καιρό η κόρη μου νοιαζόταν πιο πολύ για τα σχόλια που έκανε στις εργασίες της και μας ζητούσε να της τα διαβάζουμε όταν τα βλέπαμε. Ήθελε να μιλάμε και για τα σχόλια των φίλων της, τι της έλεγαν εκείνοι για τις αναρτημένες εργασίες της. Μας έλεγε κι αυτή ό,τι σχόλια θυμόταν ότι έκανε σε διάφορα παιδιά».*

Παράλληλα, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα απόσπασμα της τηλεφωνικής ημιδομημένης συνέντευξης με ένα γονέα για την προώθηση της ομαδικής ανατροφοδότησης μέσα από το e-portfolio.

N: *«Πιστεύετε ότι η λειτουργία του e-portfolio βοήθησε το παιδί σας να κάνει σχόλια στους φίλους του ή να του κάνουν οι φίλοι του σχόλια για τις εργασίες που επέλεξαν»;*

ΓΜ4: *«Διαβάζαμε τα σχόλια των συμμαθητών του. Πολλές φορές θυμόταν και ο ίδιος, κυρίως από μερικούς φίλους του, τις εργασίες που επέλεξαν κι εκείνοι και τα σχόλια που έκανε αυτός σε αυτούς».*

N: *«Θυμόταν δηλαδή τα σχόλια που έκανε ο Μ3 στους φίλους του όταν διάλεξαν μια εργασία τους»;*

ΓΜ4: *«Θυμάμαι χαρακτηριστικά μια μέρα που ένας φίλος του δεν διάλεξε την εργασία (...) που του πρότεινε ο γιος μου και μάλιστα μου έλεγε μετά στο σπίτι ότι εκείνη την εργασία έπρεπε να διαλέξει γιατί τα πήγε καλύτερα».*

Ένας άλλος γονιός υποστήριξε:

N: *«Πιστεύετε ότι η λειτουργία του e-portfolio βοήθησε το παιδί σας να κάνει σχόλια στους φίλους του ή να του κάνουν οι φίλοι του σχόλια για τις εργασίες που επέλεξαν»;*

ΓΜ7: *«Ναι και τον τελευταίο καιρό τα σχόλια των συμμαθητών της ήταν περισσότερα κατά την επιλογή της εργασίας της, όταν τα βλέπαμε στο e-portfolio».*

N: *«Πιστεύετε ότι το e-portfolio βοήθησε τα παιδιά να κάνουν πιο πολλά σχόλια στους φίλους τους»;*

ΓΜ7: *«Σίγουρα μέσα από αυτή τη διαδικασία που επέλεξαν τα παιδιά τις εργασίες τους, βοηθήθηκαν να λένε και τη γνώμη τους στους συμμαθητές τους».*

Επίσης παρουσιάζεται ένας διάλογος μεταξύ της ερευνήτριας και ενός παιδιού για την ανατροφοδότηση σε ομαδικό επίπεδο.

N: *«Πως σου φαινόταν, που οι φίλοι σου, σου έλεγαν τη γνώμη τους για τα έργα σου»;*

M5: *«Με βοήθησαν, (...) να βρω τι να πω για να μούνε οι εργασίες μου και οι ζωγραφιές μου στον φάκελό μου».*

N: *«Δηλαδή σε τι σε βοήθησαν»;*

M5: *«Ναι, (...) να μου δώσουν ιδέες για τον φάκελό μου».*

N: *«Εσύ έλεγες τη γνώμη σου στους φίλους σου για να επιλέξουν μια εργασία τους»;*

M5: *«Ναι, και εγώ».*

N: *«Σου άρεσε»;*

M5: *«Ναι, γιατί ήθελα να βοηθάω τον φίλο μου τον Μ2».*

N: *«Ο Μ2 σε άκουγε τότε»;*

M5: *«Με άκουγε κι αυτός και μετά κοιτούσε τις εργασίες του».*

Παρουσιάζεται ακόμη ένα παράδειγμα αλλά με μια μαθήτριά που εξέφρασε ότι δυσκολεύτηκε.

N: *«Πως σου φαινόταν, που οι φίλοι σου, σου έλεγαν τη γνώμη τους για τα έργα σου»;*

M8: *«Ωραία».*



N: *«Τι ήταν ωραίο όταν οι φίλοι σου, σου έλεγαν ποια εργασία να επιλέξεις»;*

M8: *«Ναι, μου έδιναν ιδέες».*

N: *«Εσύ έλεγες τη γνώμη σου στους φίλους σου για να επιλέξουν μια εργασία τους»;*

M8: *«Ναι».*

N: *«Σου άρεσε ή ήταν λίγο δύσκολο»;*

M8: *«(...) Δεν μου άρεσε πολύ».*

N: *«Γιατί δεν σου άρεσε»;*

M8: *«Έπρεπε να κοιτώ καλά τις εργασίες των φίλων μου για να δω τι πρέπει να πω σε αυτούς».*

N: *«Εννοείς που όταν κάποιος φίλος σου δυσκολευόταν να διαλέξει κάποια εργασία εσύ έπρεπε να σκεφτείς ποια να του προτείνεις»;*

M8: *«Ναι».*

N: *«Δυσκολεύουν κι εσύ να βρεις ένα λόγο που τα κατάφερε ο φίλος σου»;*

M8: *«(...) Δεν έβρισκα πάντα να του πω κι εγώ».*

Παράλληλα, μέσα από την καθημερινή παρατήρηση της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού καταγράφηκαν ορισμένα σχόλια και προβληματισμοί για την ομαδική ανατροφοδότηση στη συλλογή και επιλογή υλικού στο e-portfolio.

M5: *«Τη διαλέγω επειδή μου άρεσε που τσαλάκωσα μόνη μου το χαρτί για να μοιάζει με σπηλιά από βράχια του πρωτόγονου ανθρώπου και έφτιαξα πολύ καλά το μαμούθ στο τοίχο του βράχου που έβλεπε παλιά ο άνθρωπος».*

M1: *«Η Μ5 ζωγράφησε καταπληκτικά το μαμούθ. Μου αρέσει πιο πολύ έτσι όπως έκανε την προβοσκίδα μεγάλη και τους χουλιόδοντες του μυτερούς».*

M6: *«Πιο ωραία είναι τα δαχτυλάκια που έχουν δικό τους χρώμα στο μαμούθ» (Παρατήρηση 2, 20/4/2015).*

Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα που καταγράφηκε στο ημερολόγιο της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού.

*«Η Μ8 δυσκολεύτηκε σήμερα να επιλέξει μια εργασία για το e-portfolio. Δεν μπορούσε να διαχωρίσει σε ποια τα πήγε καλύτερα, ποια την δυσκόλεψε, αν της άρεσε κάποια πιο πολύ. Δεν μιλούσε σε όλη τη διαδικασία. Ο Μ4, της πρότεινε μια εργασία κι εκείνη δεν του απάντησε. Μετά είπε ότι θέλει να σκεφτεί μόνη της κάτι σε λίγο. Πρότεινα να ξεκινήσει κάποιο άλλο παιδί τη διαδικασία επιλογής υλικού. Η Μ8 ζήτησε σε λίγο να πάρει πάλι τη σειρά της. Της εξήγησα ότι τώρα είναι η σειρά του Μ1. Μετά από αυτόν θα μπορεί να συνεχίσει. Όντως, στη δεύτερη ευκαιρία της ένιωθε πιο σίγουρη όταν*

*μιλούσε για το ποια εργασία θα επιλέξει. Ο Μ4 εξέφρασε πάλι τη γνώμη του για την επιλογή της Μ8. Εκείνη του χαμογέλασε» (Ημερολόγιο, 19/1/2015).*

Ολοκληρώνοντας, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που προέκυψαν παραπάνω μέσα από την έρευνα, διαπιστώνεται ότι το e-portfolio λειτούργησε αποτελεσματικά στο χώρο του νηπιαγωγείου. Συγκριτικά με την αρχή της χρονιάς, όπου χρησιμοποιήθηκε μόνο το portfolio μέσα στην τάξη, στα μέσα της χρονιάς μέχρι το τέλος, το ενδιαφέρον των παιδιών και των γονιών μεγάλωσε καθώς γίνονταν οι ίδιοι πιο έμπειροι με την εφαρμογή του. Επίσης, η προώθηση της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης που διατυπώθηκε και στα ερωτήματα της έρευνας, φάνηκε να αναπτύσσεται προς το καλύτερο μέσα από την εξέλιξη του e-portfolio, κάτι που θα διευκρινιστεί περισσότερο και στη συζήτηση.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Συμπεράσματα

#### 4.1 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα στόχος ήταν να επιδιωχθεί ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, η υλοποίηση και η αξιολόγηση του e-portfolio σε ένα νηπιαγωγείο, μέσα στο οποίο η ερευνήτρια αποτελούσε και την εκπαιδευτικό της τάξης. Από την εφαρμογή του e-portfolio επιχειρήθηκε να ερευνηθεί η προώθηση της αυτοαξιολόγησης καθώς και να εξετασθεί εάν αναπτύσσεται η ετεροαξιολόγηση από τους συνομηλίκους. Αναλυτικότερα, παρακάτω γίνεται λόγος για τα συμπεράσματα που αναδύθηκαν στην έρευνα μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής στο πρώτο κεφάλαιο.

Αρχικά, το πρώτο ερώτημα της έρευνας είχε σκοπό να εξετάσει εάν το e-portfolio μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στον χώρο του νηπιαγωγείου. Μέσα από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά έδειξαν θετική στάση απέναντι στη χρήση του e-portfolio καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν ότι τους άρεσε η λειτουργία του ηλεκτρονικού τους portfolio και ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα γι αυτό. Σύμφωνα με τους Duffy και Kirkley (2004) κατά τη δημιουργία μιας μαθησιακής πλατφόρμας χρειάζονται να τηρούνται ορισμένες αρχές όπως για παράδειγμα η εμπλοκή των μαθητευόμενων σε αυτή και η προώθηση της συνεργασίας και επικοινωνίας. Έτσι, μέσα από τη χρήση του e-portfolio και της έρευνας δράσης φάνηκε ότι οι σχέσεις των συνομηλίκων χαρακτηρίστηκαν από περισσότερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ τους στα μέσα της χρονιάς από ότι στην αρχή. Σύμφωνα με έρευνα των Bashook, Gelula, Joshi & Sandlow (2008) το e-portfolio προσφέρει μια ενεργητική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, δεδομένου ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές μέσα από τη λειτουργία αυτού. Έτσι η αλληλεπίδραση που προέκυψε ανάμεσα στα παιδιά και την εκπαιδευτικό σηματοδότησε στη δημιουργία μιας αυθεντικής αξιολόγησης με βάση το e-portfolio και όπως τόνισε ο Rennert-Ariev (2005) η αξιολόγηση είναι αυθεντική όταν οι μαθητές γνωρίζουν ότι αξιολογούνται, με ποιον τρόπο αξιολογούνται και αναπτύσσουν σχέση αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, με αφορμή το δεύτερο ερώτημα της έρευνας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν το e-portfolio μπορεί να θεωρηθεί ένα χρήσιμο εργαλείο που να συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναστοχαστικών δεξιοτήτων και την προώθηση της αυτοαξιολόγησης μέσα στην τάξη. Οι Barrett & Wilkerson (2004) δήλωσαν σε έρευνά τους ότι το e-portfolio βοηθάει στην ενίσχυση της μάθησης και την ενθάρρυνση για αυτοαξιολόγηση από την πλευρά του μαθητή. Κατά την εξέταση των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν θετικά στην ανάπτυξη του αναστοχασμού κατά τη διαδικασία συλλογής και επιλογής του υλικού τους. Ακόμη, φάνηκε ότι με την επιλογή εργασιών στο e-portfolio τα παιδιά αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία και την ευθύνη για να διαμορφώσουν τη μάθησή τους μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού (Seitz & Bartholomew, 2008). Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η προώθηση της αυτοαξιολόγησης κατά τη χρήση του e-portfolio. Σύμφωνα με τους Vanderheide & Walkington (2009) τα παιδιά χρειάζεται να αισθάνονται θετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, σκεπτόμενα ότι θα επωφεληθούν από αυτή. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά στην αρχή της χρήσης του e-portfolio και να είναι κάτι καινούργιο γι αυτά. Για παράδειγμα, στην αρχή η ανατροφοδότηση των παιδιών με βάση τα έργα τους στηρίχθηκε κυρίως σε μια απλή ανατροφοδότηση με λίγα σχόλια. Καθώς η λειτουργία του e-portfolio συνεχιζόταν μέσα στη χρονιά και πλέον η διαδικασία γινόταν πιο οικεία για τα παιδιά, η αυτοαξιολόγηση γινόταν πιο στοχευμένη στον σκοπό της χρήσης του e-portfolio με περισσότερα και σε ουσία σχόλια από τα ίδια τα παιδιά.

Επιπλέον, μέσα από το e-portfolio η παρούσα μελέτη θέλησε να εστιάσει στην προώθηση της ετεροαξιολόγησης από τους συνομηλίκους των παιδιών. Σε εμπειρικές μελέτες (Barrett, 2007. Chang, Liang & Chen, 2013) έχει φανεί μια θετική σχέση ανάμεσα στη χρήση του portfolio και της ετεροαξιολόγησης πάνω στα έργα του παιδιού. Όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής αρχικός στόχος ήταν η ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης των παιδιών μέσα από το e-portfolio και στη συνέχεια η ενθάρρυνση για τη δημιουργία της ετεροαξιολόγησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μόλις η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κατακτήθηκε από τα παιδιά και πλέον ήταν γνώριμη η διαδικασία, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν στη διατύπωση σχολίων προς τα έργα των συμμαθητών τους. Αξίζει να τονισθεί ότι ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα για τα παιδιά στο ξεκίνημά του. Χρειάστηκε αρκετός χρόνος να καταλάβουν και να υιοθετήσουν τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης και τον τρόπο

δηλαδή που χρειάζεται. Έτσι, ενώ όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι τους άρεσε να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής υλικού τους φίλου τους, τα περισσότερα από αυτά ανταποκρίθηκαν θετικά στην ετεροαξιολόγηση. Όπως δήλωσε και η Zubizarreta (2004), η ενεργητική συνομιλία μεταξύ των συνομηλίκων κινητοποιεί τα παιδιά να εμπλέκονται περισσότερο σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Τα υπόλοιπα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στην ετεροαξιολόγηση από τους συμμαθητές τους ενώ τα ίδια δυσκολεύτηκαν να εμβαθύνουν περισσότερο στη διαδικασία αυτή. Το e-portfolio έδειξε ότι αυξάνει το κίνητρο των παιδιών για την προώθηση της ετεροαξιολόγησης αναπτύσσοντας σχόλια, είτε βρίσκονται μέσα είτε έξω από τη σχολική τάξη (Butler, 2006. Wade et al., 2005).

Πέραν όμως την πρόθεση της λειτουργίας του e-portfolio στο νηπιαγωγείο για την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης από τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτό, άλλο ένα ερώτημα που χρειάστηκε να μελετηθεί ήταν εάν η αυτοαξιολόγηση αυτή ενισχύεται από την ετεροαξιολόγηση Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2008) το άτομο αλληλεπιδρά και παρακινείται θετικά από το περιβάλλον γύρω του (Bronfenbrenner, 1992) και το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο για την πορεία της ζωής του. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που ήταν προχωρημένα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η ετεροαξιολόγηση βοήθησε θετικά την περαιτέρω προώθηση της αυτοαξιολόγησης αλλά εστιάστηκε κυρίως στην αύξηση των συναισθημάτων που ένιωθαν από τους συμμαθητές τους. Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά οι Reese & Levy (2009) η ανάπτυξη των παιδιών για αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση διαμορφώνεται σε σημαντικό επίπεδο από τα σχόλια που δέχονται από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά που παρουσίασαν μια δυσκολία στη διατύπωση σχολίων προς τους φίλους τους, όταν τα ίδια δέχονταν ανατροφοδότηση από εκείνους παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση και αυτοπεποίθηση στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Πιο αναλυτικά, υποστηρίχθηκε ότι τα σχόλια των συμμαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της χρήσης του e-portfolio από τα ίδια τα παιδιά. Για παράδειγμα, σε έρευνες σχετικά με την εκτίμηση της ικανότητας της γραφής σε παιδιά που λάμβαναν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους, φάνηκε ότι τα ίδια επηρεάζονταν θετικά με αποτέλεσμα να βελτιώνονται στο επίπεδο της γραφής (Yu & Wu, 2013. Nicolaidou, 2013).

Τέλος, δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί ότι σημαντικό ρόλο στην εργασία αυτή έπαιξε εάν το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού ανταποκρίθηκε στη

λειτουργία του e-portfolio. Σύμφωνα με τον Gray (2008) μέσα από το e-portfolio ψηφιοποιούνται τα διάφορα έργα του παιδιού και είναι ανοιχτά προς πρόσβαση από την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό. Από τα αποτελέσματα, φάνηκε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς γονείς έμπαιναν συστηματικά στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και το προφίλ του παιδιού τους, υποστηρίζοντας μια εβδομαδιαία επισκεψιμότητα, όπως εβδομαδιαία ήταν και η επιλογή υλικού από το παιδί τους. Ακόμη, τα παιδιά δήλωσαν σε συνέντευξή τους και μέσα από την παρατήρηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού ότι έμπαιναν στο e-portfolio με άτομα της οικογένειάς τους και συνήθως τη μητέρα. Έτσι, όπως φάνηκε και μέσα από έρευνες τα παιδιά όταν εξελίσσονται σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης, τους βοηθά να εμβαθύνουν περισσότερο στη μάθηση (Kathalia & Heah, 2008. Yastibas & Cerik, 2015). Όλοι οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά στη λειτουργία και χρήση του e-portfolio, όμως οι μισοί από αυτούς συμμετείχαν πιο ενεργά σε αυτή. Για παράδειγμα, μέσα από το e-portfolio οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να αφήσουν κάποιο σχόλιο μόνοι τους ή σε αλληλεπίδραση με το παιδί τους, κάτι το οποίο δεν λειτούργησε από όλους τους γονείς.

#### **4.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντικό να αναφερθούν και ορισμένα στοιχεία που αποτέλεσαν τους περιορισμούς στη διεξαγωγή της έρευνας. Αρχικά, ένας περιορισμός που εμφανίστηκε από την αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν ότι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα οποία ήταν 9 παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα μας ήταν μικρό και ενδεχομένως να μην είναι αντιπροσωπευτικό για χρήση προς γενίκευση.

Ακόμη, μέσα από το e-portfolio οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να αφήσουν κάποιο σχόλιο μόνοι τους ή σε αλληλεπίδραση με το παιδί τους, κάτι το οποίο δεν λειτούργησε από όλους τους γονείς όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Για το συγκεκριμένο γεγονός, επιδιώχθηκε με κατάλληλες ερωτήσεις να διαπιστωθεί εάν οι γονείς που δεν έλαβαν μέρος είχαν κάποια δυσκολία στο κομμάτι αυτό, κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώθηκε δεδομένου ότι οι γονείς αυτοί ανέφεραν ότι δεν είχαν κάποια δυσκολία. Αυτό υποστηρίζεται και από το γεγονός ότι πριν την έναρξη της εφαρμογής της ηλεκτρονικής πλατφόρμας είχε παρουσιαστεί το e-portfolio στους γονείς και είχε γίνει επεξηγηματική και βιωματική χρήση του σε ένα πιλοτικό στάδιο.

Μια μητέρα που δυσκολεύτηκε στον τρόπο εισαγωγής με τους κωδικούς της στο ηλεκτρονικό portfolio είχε επικοινωνήσει με την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια μέσω e-mail, όπως δόθηκε η ευκαιρία αυτή και στις οδηγίες για την ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα δράσης και η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού μπορεί να είχε ασφαλέστερα ποιοτικά αποτελέσματα, εάν περιλάμβανε και τις παρατηρήσεις ενός άλλου παρατηρητή. Σε μια τέτοια προσπάθεια για να αποφευχθούν τυχόν κίνδυνοι, σημαντική θέση μπορεί να είχε κάποιος άλλος συνάδελφος εκπαιδευτικός που θα καταλάμβανε τη θέση του κριτικού φίλου (Altrichter et al., 2001).

### **4.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Με αφορμή τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και πιο συγκεκριμένα την αποτελεσματική λειτουργία του e-portfolio ως μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Έτσι, θα μπορούσε η παρούσα μελέτη να διεξαχθεί πάλι αλλά με διαφορετικές παραμέτρους. Για την πρώτη, θα μπορούσε η εκπαιδευτικός της τάξης να έχει έναν υπολογιστή, scanner και εκτυπωτή μόνιμο μέσα στην τάξη για να γίνεται το ανέβασμα του υλικού των παιδιών στο e-portfolio από εκεί. Αυτό θα είχε σαν στόχο να εξετάσει τη στάση των παιδιών και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης καθώς θα μπορούν να εμπλέκονται και τα ίδια τα παιδιά σε αυτή τη φάση με τη συνεργασία της εκπαιδευτικού. Για την δεύτερη, η σκέψη προήλθε από το σχόλιο μιας μητέρας στο ερωτηματολόγιο. Θεωρήθηκε, δηλαδή, ενδιαφέρον εάν θα μπορούσε να σχεδιαστεί κατάλληλα η ηλεκτρονική πλατφόρμα του e-portfolio για να έχουν πρόσβαση και οι γονείς από το σπίτι στα προφίλ τα υπολοίπων παιδιών.

Παράλληλα, το e-portfolio θα μπορούσε σε νέα μελέτη να περιλαμβάνει και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης του παιδιού και του οικογενειακού του περιβάλλοντος από το σπίτι με το σχολείο. Για παράδειγμα, όταν η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια ανεβάζει το υλικό που έχει επιλέξει το παιδί στο προφίλ του, οι γονείς να έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν μια δραστηριότητα ή με αφορμή μια δραστηριότητα να προκύψει κάτι καινούργιο. Έτσι, θα μπορούσαν οι γονείς με το παιδί από το σπίτι να ανεβάζουν οι ίδιοι πλέον στο e-portfolio το παραχθέν υλικό για να ενισχυθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση σχολείου–οικογένειας.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abrami, P. C., & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3)  
Ανακτήθηκε από:  
<http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/92/86http%3>
- Abrami, P.C., Savage, R., Wade, A., Hipps, G., & Lopez, M. (2006). Using technology to assist children learning to read and write. In T. Willoughby & E. Wood (Ed.), *Children's learning in a digital world* (pp. 129–172). Oxford: Blackwell Publishing.
- Aldridge, J., & Sexton, D. 1996. Expanding the theoretical and pedagogical foundations of early childhood education and early intervention. *College Student Journal*, 30 (3), 345-348.
- Altrichter, H., Posh, P., & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, D., Gardner, G., Ramsbotham, J., & Tones, M. (2009). E-portfolios: Developing nurse practitioner competence and capability. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26(4), 70–76.
- Attwell, G. (2007). E-Portfolios – the DNA of the Personal Learning Environment? *Journal of e-Learning and Knowledge society*, 3(2), 39-61. Ανακτήθηκε από:  
[http://je-lks.maieutiche.economia.unitn.it/en/07\\_02/05Art\\_attwell\\_inglese.pdf](http://je-lks.maieutiche.economia.unitn.it/en/07_02/05Art_attwell_inglese.pdf)
- Barbera, E. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: an approach to the netfolio system. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 342–357.
- Barrett, H. C. (2003). Electronic portfolios. In A. Kovalchick & K. Dawson (Ed.), *Educational technology: an encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: the reflect initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449.
- Barrett, H. C. (2008). *The Reflect Initiative: A research project to assess the impact of electronic portfolios on student learning, motivation and engagement in secondary schools*. Final report presented to national educational computing conference. Ανακτήθηκε από:  
<http://electronicportfolios.com/reflect/FinalReport0708.pdf>
- Barrett, H. C., Garrett, N. (2009). Online Personal Learning Environments:



- Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. *On the Horizon*, 17(2), 142-152. Ανακτήθηκε από: <http://electronicportfolios.com/portfolios/JAAL-REFLECT3.pdf>
- Barrett, H. C., & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting paradigms in electronic portfolio approaches: Choosing an electronic portfolio strategy that matches your conceptual framework*. Retrieved from <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Bashook, P. G., Gelula, M. H., Joshi, M., & Sandlow, L. J. (2008). Impact of student reflective e-portfolio on medical student advisors. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(1), 26-30.
- Brandes, G., & Boskic, N. (2008). Eportfolios: From description to analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1–17.
- Bronfenbrenner, U. 1979 *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1992. Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 188-249). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. 1998. The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp 993-1028). New York: John Wiley.
- Butler, P. (2010). E-Portfolios, Pedagogy and Implementation in Higher Education: Considerations from the Literature. In N. Buzzetto-More (Ed.), *The E-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing with E-Portfolios* (pp. 109-139). California: Informing Science Press.
- Cambridge, B., & Cambridge, D. (2003). *The future of electronic portfolio technology: supporting what we know about learning ePortfolio*. France: Poitiers.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action*

- research*. London: RoutledgeFalmer.
- Chang, C. C., Liang, C., & Chen, Y. H. (2013). Is learner self-assessment reliable and valid in a web-based portfolio environment for high school students? *Computers & Education*, 60(1), 325–334.
- Chung, Q. B. (2005). Sage on the Stage in the Digital Age: The Role of Online Lecture in Distance Learning, *The Electronic Journal of e-Learning*, 3(1), 1-14. Ανακτήθηκε από [www.ejel.org](http://www.ejel.org)
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cole, J. D., Ryan, C. W., Kick, F., & Mathies, B. K. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond* (2<sup>nd</sup> ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Columba, L. & Dolgos, K.A. (1995). Portfolio assessment in mathematics. *Reading Improvement*, 32 (3), 174-176.
- Cooper, J. (2005). Beyond the Book Strategies – Another angle on student assessment. Ανακτήθηκε από [www.beyond-the-book.com/strategies/strategies\\_033005.html](http://www.beyond-the-book.com/strategies/strategies_033005.html)
- Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Ίων.
- Dalal, D., Hakel, M., Sliter, M., & Kirkendall, S. (2012). Analysis of a rubric for assessing depth of classroom reflections. *International Journal of ePortfolio*, 2(1), 75–85.
- Darling, L. F. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.
- ΔΕΠΠΣ. Γενικό Μέρος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΥΠΔΒΜΘ. ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & ΦΕΚ304B/13-03-2003. Ανακτήθηκε 9/1/15 από: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko\\_Meros.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf)
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Development a Balanced Approach. *PreschoolPolicy Matters*, 7.
- Garrett, B., & Jackson, C. (2006). A mobile clinical e-portfolio for nursing and

- medical students, using wireless personal digital assistants (PDAs). *Nurse Education in Practice*, 6, 339–346.
- Γιαλλουρίδης, Γ. (2002). Φάκελος επιτευγμάτων: Η άλλη διάσταση της αξιολόγησης του μαθητή, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 122-124.
- Grant, S. (2009). *Electronic Portfolios. Personal information, personal development and personal values*, Chantos Publishing, Oxford.
- Gonzalez, J. A. (2009). Promoting students autonomy through the use of the European Language Portfolio. *English Language Teaching Journal*, 63(4), 373-382.
- Gray, L. (2008). Effective practice with e-portfolios. *JISC*, 5-40.
- Grier, J. M., & Denney, M. K. (2007, April). *The electronic portfolio as a data source in program assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000) *Assessing the portfolio. Principles for practice, theory and research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hartnell-Young E. (2006). Eportfolios for knowledge and learning. In A. Jafari & C. Kaufman (Eds), *Handbook of research on eportfolios*, (pp. 125-134). Hershey, CA: Idea Group.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2<sup>nd</sup> ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Jarrott, S., & Gambrel, L. (2011). The bottomless file box: Electronic portfolios for learning and evaluation purposes. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 85–94.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K. A. (1995). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Jones, J. (2012). Portfolios as “learning companions” for children and a means to support and assess language learning in the primary school. *Education* 40(4), 401– 416.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Δ. Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σελ. 13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Kathalia, S., & Heah, C. (2008). Reflective writing: Insights into what lies beneath.

*Relc Journal*. 39(3), 300-317.

- Κατσαρού, Ε., & Τσαφός, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλα
- Kemmis, S. (1988). Action research. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 42-49). Oxford, England: Pergamon Press.
- Kleinert, H., Green, P., & Hurte, M. (2002). Creating and using meaningful alternate assessments. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 40-47.
- Κουλουμπαρίτση Α., & Ματσαγγούρας Η., (2004) Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία, Στο: Αγγελίδης Π., και Μαυροειδής Γ., *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σελ. 55-83), Αθήνα: Τυπωθείω. Ανακτήθηκε από: [http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka\\_mh\\_portfolios.pdf](http://sdoukakis.files.wordpress.com/2010/10/ka_mh_portfolios.pdf)
- Κυριαζή, Ν. (2004) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Lewin, K. (1948). In Weiss Lewin, G. (Ed.) *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics*. Harper and Row, New York.
- Lin, Q. (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *Internet and Higher Education*, 11, 194-200.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause Learning Initiative*, 1,1-27.
- Madden, T. (2007). *Supporting student e-portfolios*. Hull: Higher Education Academy Physical Sciences Center. University of Hull.
- Mason, R., Pegler, C. and Weller, M. (2004). E-portfolios: an assessment tool for online courses. *British Journal of Educational Technology*, 35, 717-727. Ανακτήθηκε από: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2004.00429.x/abstract;jsessionid=A56A6D65CFACC81EEAB8706FDA4BCF4C.f01t01?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=fal>
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- May, W. T. (1993). "Teachers-as-Researchers" or Action Research: What Is It, and What Good Is It for Art Education? *Studies in Art Education*, 34(2), 114-126.

- McLeod, J. K., & Vasinda, S. (2009). Electronic portfolios: perspectives of students, teachers and parents. *Education and Information Technologies, 14*, 29–38.
- Meyer, E., Abrami, P.C., Wade, C.A., Aslan, O. & Deault, L. (2010). Improving Literacy and Metacognition with Electronic Portfolios: Teaching and Learning with ePEARL. *Computers & Education, 55*(1), 84-91. Ανακτήθηκε από: [http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=coe\\_dean&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.gr%2Fscholar%3Fhl%3Del%26q%3Dimproving%2Bliteracy%2Band%2Bmetacognition%2Bwith%2Belectronic%2Bportfolios%2Bteaching%2Band%2Blearning%2Bwith%2Bepearl%26btnG%3D#search=%22improving%20literacy%20metacognition%20electronic%20portfolios%20teaching%20learning%20pearl%22](http://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=coe_dean&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.gr%2Fscholar%3Fhl%3Del%26q%3Dimproving%2Bliteracy%2Band%2Bmetacognition%2Bwith%2Belectronic%2Bportfolios%2Bteaching%2Band%2Blearning%2Bwith%2Bepearl%26btnG%3D#search=%22improving%20literacy%20metacognition%20electronic%20portfolios%20teaching%20learning%20pearl%22)
- Meyer, C., Schuman, S., & Angello, N. (1990) *NWEA White paper on aggregating portfolio data*. Lake Oswego: Northwest Evaluation Association.
- Meyer, D., & Tusin, L. (1999). Preservice teachers' perceptions of portfolios: Process versus product. *Journal of Teacher Education, 50*(2), 131-139.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007) *Ένα Σχολείο Μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam*. Αθήνα: εκδ. Α.Α.Λιβάνη.
- Nicol, D. (2007). Laying foundation for lifelong learning: case study of e-assessment in large first-year classes. *British Journal of Educational Technology, 38*(4), 668–678.
- Nicolaidou, I. (2013). Using a weblog as an ePortfolio tool in elementary school essay writing. In P. Escudeiro (Ed.), *9th European Conference on e-Learning* (pp. 417–426).
- Niikko, A. (2002). How do Kindergarten Teachers Evaluate Their Portfolio Working Process? Comment les enseignants d'école maternelle évaluent-ils leur processus de travail avec portfolio? Co'ómo evalu'an los maestros de los jardines de infancia sus métodos de trabajo de portafolio? *International Journal of Early Years Education, 10*(1), 61-74.
- Nixon, R. (2009) *Learning PHP, MySQL, JavaScript, CSS & HTML5*. Sebastopol: O Reilly Media.

- Noffke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22(1), 305–43.
- Paicey, C., & Paicey, N. J. (2005). Improving accounting education through the use of action research. *Journal of Accounting Education*, 23, 1-19.
- Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Τ.Ε.Π.Α. του Α.Π.Θ., *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε από: <http://users.otenet.gr/~lkoryd4/LYKEIO/ajjologish.htm>
- Puckett, M. B., & Black, J. K. (2000) *Authentic assessment of the young child*. New York, NY: Macmillan.
- Ramos, J. M. (2006) Dimensions in the confluence of futures studies and action research. *Futures*, 38, 642–655.
- Reese, M., & Levy, R. (2009). Assessing the future: E-portfolio trends, uses, and options in higher education. *Educause Center for Applied Research Bulletin*, 4, 1-12.
- Rekalidou, G., & Penderi, E. (2010). A Collaborative Action Research Project in the Kindergarten: Perspectives and Challenges for Teacher Development through Internal Evaluation Processes. *New Horizons in Education*, 58(2), 18-33.
- Renner-Ariev, P. (2005). “A theoretical model for the authentic assessment of teaching”. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(2). Ανακτήθηκε από <http://www.pareonline.net/getvn.asp?v10&n=2>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3<sup>rd</sup> ed.) London: Longman.
- Riedinger, B. (2006). Mining for meaning: Teaching students how to reflect. In A. Jafari & Kaufman, C (Ed.), *Handbook of Research on ePortfolios* (pp. 102-111). Hershey, PA: Idea Group Publ.
- Rolheiser, C., Bower, B. & Stevahn, L. (2000) *The Portfolio Organizer*. Alexandria, Va:ASCD.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*. New York: Basic Books
- Seebauer, R., & Hellus, Z. (2002). Χαρτοφυλάκια και λοιπές εναλλακτικές μορφές

- αξιολόγησης της επίδοσης. Στο: Πρόγραμμα Qual-Impact, *Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη Διασφάλιση της Επιτυχίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Smith, M., & Winking-Diaz, A. (2004). Increasing students' interactivity in an online course. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-25.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Stefanakis, E. (2002) *Multiple intelligences and portfolios*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann Educational Books.
- Susman, G. I., & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 582–603.
- Tchoshanov, M. (2013). *Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics*. UNESCO, 2013. Ανακτήθηκε από: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214730.pdf>
- Tranovski, S., & Kuutson, M. (1998). Building a professional portfolio. *Music Educators Journal*, 85, 17–22.
- Wade, A., Abrami, P. C., & Sclater, J. (2005). An electronic portfolio to support learning. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). Ανακτήθηκε από <http://cjlt.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/94/88>
- Wall, K., Higgins, S., Miller, J., & Packard, N. (2006). Developing digital portfolios: Investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning. *Technology, Pedagogy, and Education*, 15(3), 261–273.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools?* Routledge Falmer.
- Welsh, M. (2012). Student perceptions of using the PebblePad e-portfolio system to support self- and peer-based formative assessment. *Technology, Pedagogy, and Education*, 21(1), 57-83.
- Wickersham, L. E., & Chambers, S. M. (2006). E-portfolios: Using technology to enhance and assess student learning. *Education*, 126(4), 738–746.
- Yu, F., & Wu, C. (2013). Predictive effects of online peer feedback types on

performance quality. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 332–341.

Zeichner, K & Liston, D. (1996) *Reflective Teaching. An Introduction*. New York: Routledge/Erlbaum.

Zuber-Skenitt, O. (1993). Improving Learning and Teaching Through Action Learning and Action Research. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 45-58.

Zubizarreta, J. (2004) *The learning portfolio: Reflective practice for improving Student learning*. Boston, MA: Anker Publishing Company, Inc.



## Παράρτημα

Ενημερωτικό σημείωμα σε γονείς

**Βρεφ/κος Σταθμός - «Το Παιδικό Όνειρο»**  
**Ιδ. Νηπιαγωγείο «ΜΠΛΕΤΣΑ ΜΑΡΙΑ – ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ»**  
**5<sup>ο</sup> χλμ. Τρικάλων-Καλ/κας**  
**2431038440**

### ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί Γονείς/Κηδεμόνες,

το «Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο – ΜΠΛΕΤΣΑ ΜΑΡΙΑ - ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ» πρόκειται να δημιουργήσει μια πιλοτική ηλεκτρονική πλατφόρμα στο διαδίκτυο για το τμήμα των νηπίων. Η ηλεκτρονική πλατφόρμα θα αποτελείται από ένα προφίλ για κάθε παιδί έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας προσωπικός ηλεκτρονικός φάκελος και για αυτό το λόγο δεν θα επιτρέπεται η πρόσβαση σε κανέναν επισκέπτη (θα είναι κλειδωμένη) εκτός από τους γονείς του παιδιού.

Ο ηλεκτρονικός φάκελος (e-portfolio) θα περιλαμβάνει εργασίες που πραγματοποιούνται καθημερινά μέσα στην τάξη και σχετίζονται με τη θεματική που αναλύεται κάθε εβδομάδα. Ακόμη, θα περιλαμβάνει ελεύθερες εργασίες που υλοποιούνται από το ίδιο το παιδί καθώς και εργασίες που σχετίζονται με τα γνωστικά αντικείμενα που προσεγγίζονται στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Παράλληλα, η ηλεκτρονική πλατφόρμα θα μπορεί να παρέχει σχόλια για κάθε παιδί καθώς και εικόνες, μικρά βίντεο ή και μαγνητοφωνήσεις που προκύπτουν από ελεύθερη ή οργανωμένη εμπλοκή του παιδιού στο πλαίσιο της τάξης. Κάθε γονιός θα λάβει τους κωδικούς για το προφίλ του παιδιού του και θα μπορεί να επισκεφτεί τον ηλεκτρονικό φάκελο για να παρατηρήσει έργα του παιδιού του καθώς και να αφήσει όποιο σχόλιο επιθυμεί κάτω από κάθε ανάρτηση.

Τονίζεται ιδιαίτερα ότι κάθε γονέας θα έχει πρόσβαση στα έργα και δεδομένα μόνο του παιδιού του και όχι σε αυτά των άλλων παιδιών καθώς και ότι οι κωδικοί θα είναι διαφορετικοί και μοναδικοί για κάθε παιδί.

Η δημιουργία ενός ατομικού φακέλου (έντυπου ή ηλεκτρονικού) αποτελεί μια ενέργεια συστηματική που οργανώνει τη συλλογική εργασία του παιδιού και το βοηθά να εξελιχθεί μέσα από μια ανατροφοδοτική διαδικασία. Η εφαρμογή του έντυπου και ηλεκτρονικού φακέλου, βοηθά να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον με συχνή αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση από το ίδιο το παιδί πάνω στις εργασίες και τα έργα του. Έτσι, αυτό που προκύπτει είναι το παιδί να δίνει νόημα στην μαθησιακή διαδικασία όταν επιλέγει τις εργασίες που επιθυμεί στον φάκελό του, αυτορρυθμίζοντας την μάθησή του και συμμετέχοντας ενεργά σε αυτήν.

Ο ηλεκτρονικός φάκελος του παιδιού, σε σχέση με τον έντυπο, αυξάνει το κίνητρο για περισσότερη ανατροφοδότηση έξω από τον χώρο του σχολείου. Γι αυτό, η ανατροφοδότηση αυτή μπορεί να συνεχιστεί μαζί με το παιδί στο σπίτι του, με τους γονείς/κηδεμόνες του, παρακολουθώντας και αξιολογώντας τις εργασίες του μέσα στην ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Με εκτίμηση,  
Τσιρίκα Μαλαματένια

Υπεύθυνη Δήλωση

**Βρεφ/κος Σταθμός - «Το Παιδικό Όνειρο»  
Ιδ. Νηπιαγωγείο «ΜΠΑΛΕΤΣΑ ΜΑΡΙΑ – ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ»  
5<sup>ο</sup> χλμ. Τρικάλων-Καλ/κας  
2431038440**

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ  
(Εγκριτικό σημείωμα)**

**ΘΕΜΑ :« ΠΑΡΟΧΕΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΦΑΚΕΛΟΥ (e –portofolio) »**

\_\_\_\_\_ υπογραφομ \_\_\_\_\_ γονέας / κηδεμόνας  
του Νηπίου \_\_\_\_\_ **δηλώνω** υπεύθυνα πως έχω ενημερωθεί για  
τις παροχές του ηλεκτρονικού φακέλου ( e – portfolio), επιθυμώ και επιτρέπω να συμμετέχει το  
παιδί μου στην ηλεκτρονική αξιολόγηση.

ΔΗΛ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ΥΠΟΓΡΑΦΗ

## Οδηγίες για το e-portfolio

Αγαπητοί Γονείς/Κηδεμόνες,

σχετικά με την είσοδό σας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του σχολείου μας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχετε στον υπολογιστή σας τον φυλλομετρητή **Firefox** ή **Chrome**. Σε internet explorer δεν υποστηρίζεται η εφαρμογή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. (Εάν δυσκολεύεστε να κατεβάσετε κάποιον από αυτούς τους φυλλομετρητές, παρακαλώ ζητήστε τη βοήθειά μας)

Για την είσοδό σας:

1. Πληκτρολογούμε στο internet, την ιστοσελίδα [www.topaidikooneiro.net](http://www.topaidikooneiro.net)
2. Μόλις εμφανιστεί η αρχική σελίδα της πλατφόρμας, μας ζητείται το όνομα και ο κωδικός που σας έχουν δοθεί.
3. Πληκτρολογήστε τους κωδικούς σας και έχετε εισέλθει στο προφίλ του παιδιού σας.

Μπορείτε να εισέρχεστε στον ηλεκτρονικό φάκελο του παιδιού σας όποτε το επιθυμείτε και το υλικό θα ανεβαίνει μια φορά την εβδομάδα.

Χρήσιμο είναι να επισκέπτεστε όλες τις κατηγορίες στον ηλεκτρονικό φάκελο, οι οποίες είναι:

- Ελεύθερες Δραστηριότητες
- Θεματικές Προσεγγίσεις
- Γνωστικά Αντικείμενα
- Άλλο υλικό

Έχετε την δυνατότητα να αφήσετε ένα σχόλιο στο τέλος κάθε ανάρτησης με εργασία του παιδιού σας, πατώντας πάντα στο τέλος αποθήκευση.

Για οποιαδήποτε πληροφορία, σχόλιο ή προβληματισμό παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Με εκτίμηση,  
Μαλαματένια Τσιρίκα

Ερωτηματολόγιο α' φάση σε γονείς

**Ερωτηματολόγιο**

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά τον ηλεκτρονικό φάκελο του παιδιού σας στην πλατφόρμα του νηπιαγωγείου «Το Παιδικό Όνειρο». Μπορείτε να απαντήσετε κάτω από κάθε ερώτηση.

1. Πως θα περιγράφατε τη λειτουργία του ηλεκτρονικού φακέλου του παιδιού σας;

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

2. Πόσο συχνά εισέρχεστε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα; Με ποια μέλη της οικογένειάς σας; Το παιδί σας είναι παρών/ούσα τη στιγμή αυτή;

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

3. Γνωρίζετε ότι μπορείτε να αφήσετε ένα σχόλιο μόνος/η σας ή μαζί με το παιδί σας κάτω από κάθε ανάρτηση; Σας έχει δυσκολέψει κάτι πάνω σε αυτό;

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

4. Συζητάτε με το παιδί σας για τις αναρτημένες εργασίες του; Πως ενεργεί το παιδί σας όταν τις παρακολουθεί;

.....

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

Παρακαλούμε συμπληρώστε ότι άλλο εκτιμάτε ότι θα μας βοηθούσε στη βελτίωση του ηλεκτρονικού μας portfolio.

Ερωτηματολόγιο β' φάση σε γονείς

### Ερωτηματολόγιο

Η λειτουργία του e-portfolio, στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του νηπιαγωγείου «Το Παιδικό Όνειρο», μόλις ολοκληρώθηκε.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά τον ηλεκτρονικό φάκελο (e-portfolio) του παιδιού σας και μπορείτε να απαντήσετε κάτω από κάθε ερώτηση.

5. Πως θα περιγράφατε τη λειτουργία του e-portfolio του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της χρήσης του;

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

6. Πόσο συχνά χρησιμοποιούσατε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα και με ποια μέλη της οικογένειάς σας; Το παιδί σας ήταν παρών/ούσα τη στιγμή αυτή;

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

7. Αφήνατε κάποιο σχόλιο στις αναρτήσεις των έργων του παιδιού σας;  
Αν **ναι**, το παιδί σας τι ρόλο αναλάμβανε για το περιεχόμενο της απάντησης;  
Αν **όχι**, γιατί; Σας είχε δυσκολέψει κάτι πάνω σε αυτό;

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

8. Αποτελούσαν τα έργα του παιδιού σας θέμα για συζήτηση στο σπίτι; Πως αντιμετώπιζε το παιδί σας τις αναρτημένες εργασίες του;

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

9. Τι συναισθήματα προκαλούσαν στο παιδί σας τα εκθέματά του στο e-portfolio;

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

10. Τι συναισθήματα σας προκαλούσαν τα εκθέματα του παιδιού σας στο e-portfolio;

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

11. Πιστεύετε ότι η λειτουργία του e-portfolio βοήθησε κάπου το παιδί σας ή εσάς ή και τους δύο;  
Εάν **ναι**, σε τι ακριβώς βοήθησε;  
Εάν **όχι**, γιατί δεν βοήθησε;

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

12. Θεωρείτε ότι θα έπρεπε να αλλάξει κάτι στη δομή ή τη λειτουργία του e-portfolio; Εάν **ναι**, τι θα μπορούσε να ήταν αυτό;

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

**Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!**



## Πλαίσιο συνέντευξης με τα παιδιά

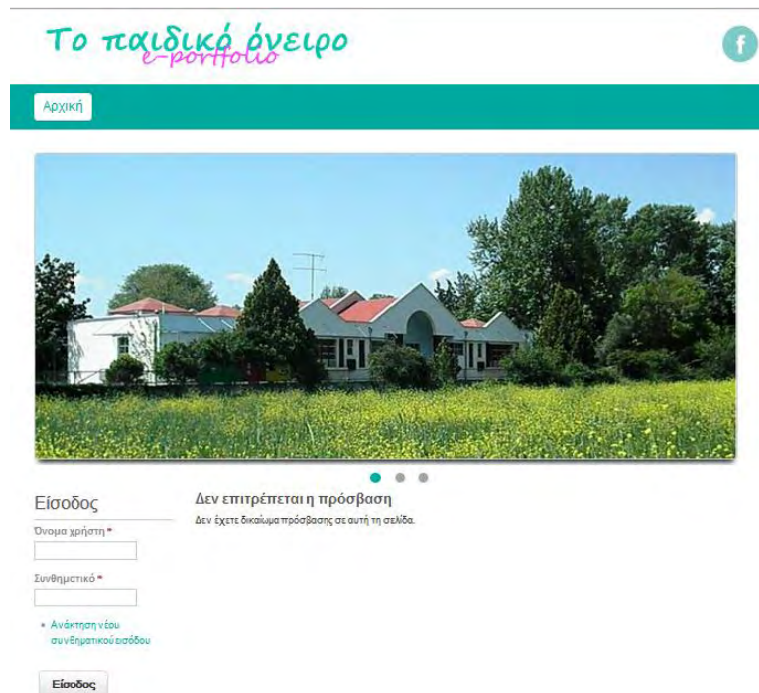
### **Portfolio**

- Πως σου φάνηκε που όλη τη χρονιά επέλεγες κάποιες από τις εργασίες σου για το portfolio;
- Τι σου άρεσε περισσότερο;
- Είναι κάτι που σε δυσκόλεψε;
- Θα ήθελες να συνεχιστεί και του χρόνου το portfolio; Γιατί;
- Πως σου φαινόταν όταν έπρεπε να βρεις έναν σημαντικό λόγο για να επιλέξεις την εργασία σου;
- Σε δυσκόλευε όταν έπρεπε να διαλέξεις μια εργασία; Γιατί;
- Σου άρεσε όταν συμμετείχαν και οι φίλοι σου στο δικό σου portfolio;
- Πως σου φαινόταν, που οι φίλοι σου, σου έλεγαν τη γνώμη τους για τα έργα σου;
- Σου άρεσε να λες τη δική σου γνώμη στους φίλους σου όταν επέλεγαν εκείνοι μια δική τους εργασία; Γιατί;

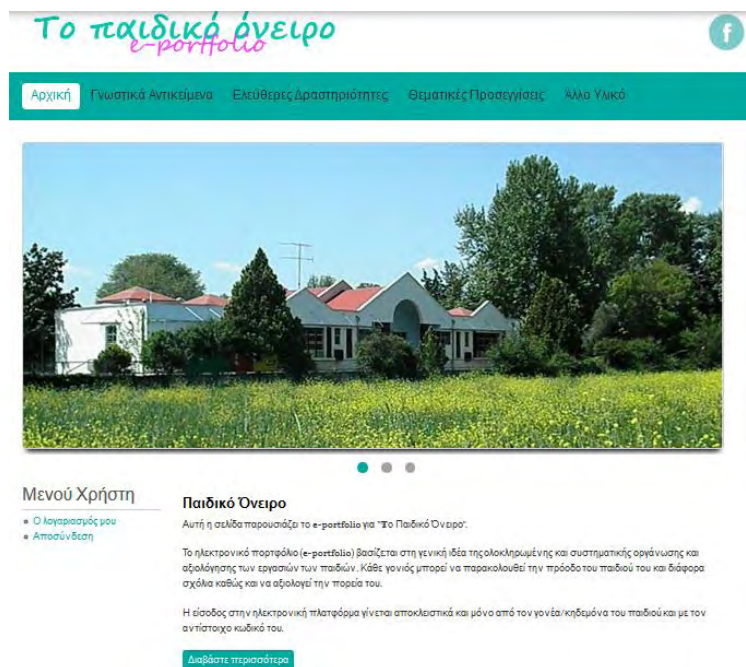
### **e-Portfolio**

- Στο σπίτι σου με ποιον/α έβλεπες τις πιο πολλές φορές τα έργα σου στον υπολογιστή;
- Πως ένιωθες όταν έβλεπες τις εργασίες σου εκεί; Γιατί;
- Τι συζητούσες συνήθως με την οικογένεια σου όταν βλέπατε τα έργα σου;
- Θα ήθελες να συνεχιστεί και του χρόνου το e-portfolio; Γιατί;
- Σου άρεσε το e-portfolio; Γιατί;

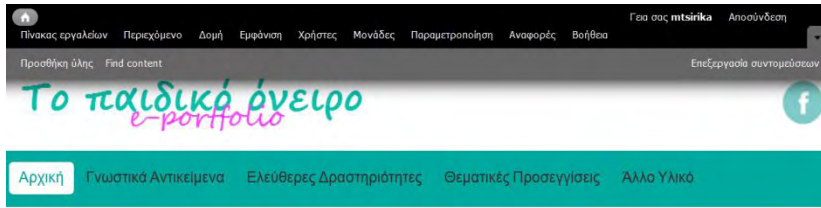
Φωτογραφικό υλικό από το e-portfolio



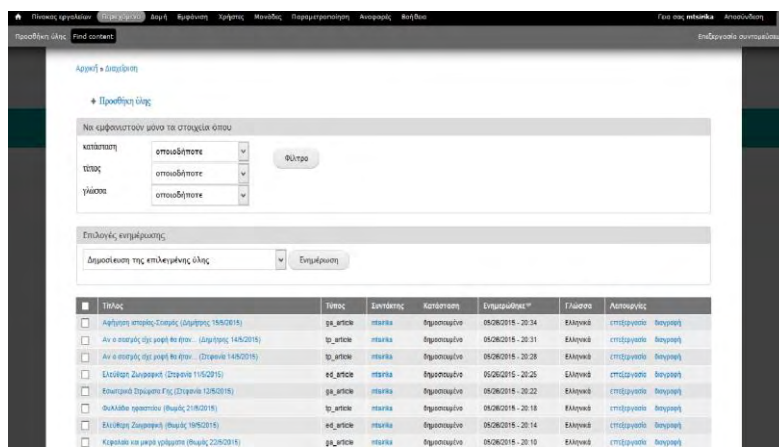
Εικόνα 11: Είσοδος στο e-portfolio με τα στοιχεία του χρήστη



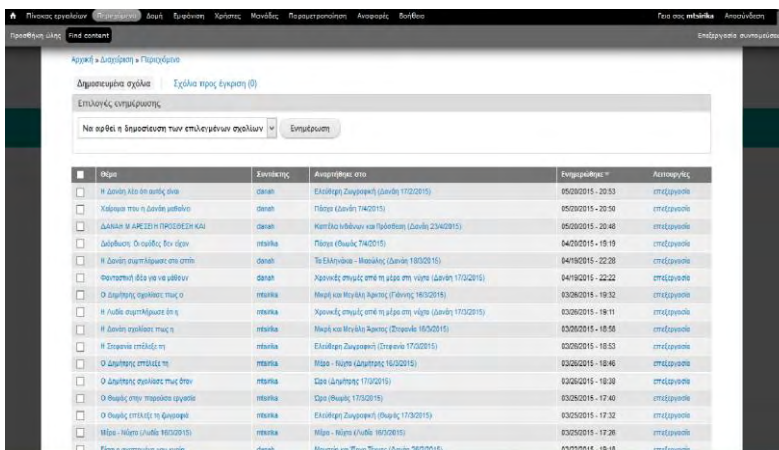
Εικόνα 12: Εμφάνιση του λογαριασμού του χρήστη



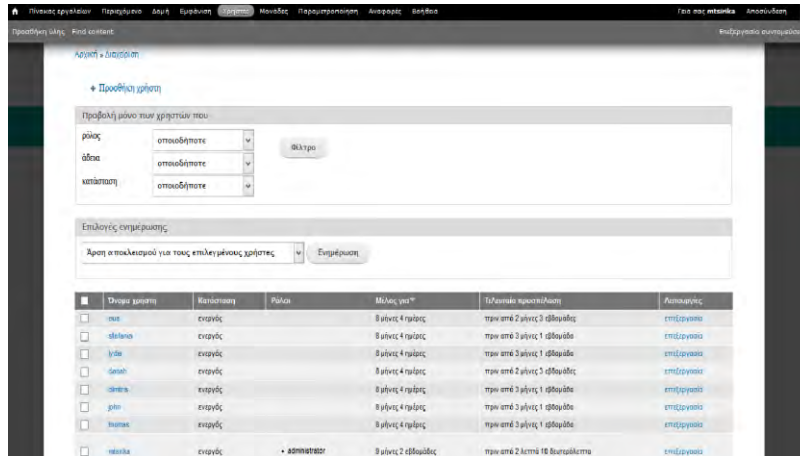
Εικόνα 13: Οι κατηγορίες υλικού με τα έργα των παιδιών



Εικόνα 14: Η διαδικασία προσθήκης νέου υλικού



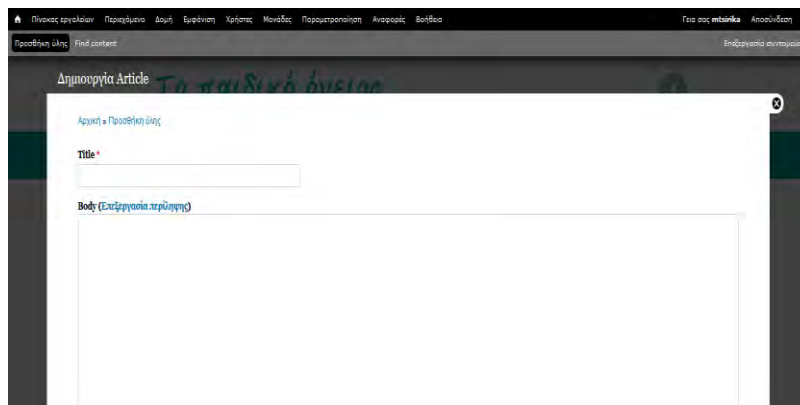
Εικόνα 15: Λίστα με τα περιεχόμενα όλου του υλικού των παιδιών



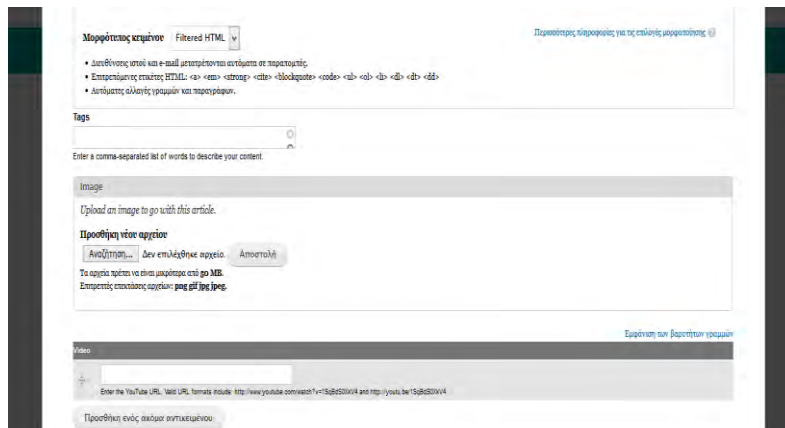
Εικόνα 16: Πληροφορίες για τους ενεργούς χρήστες στο e-portfolio



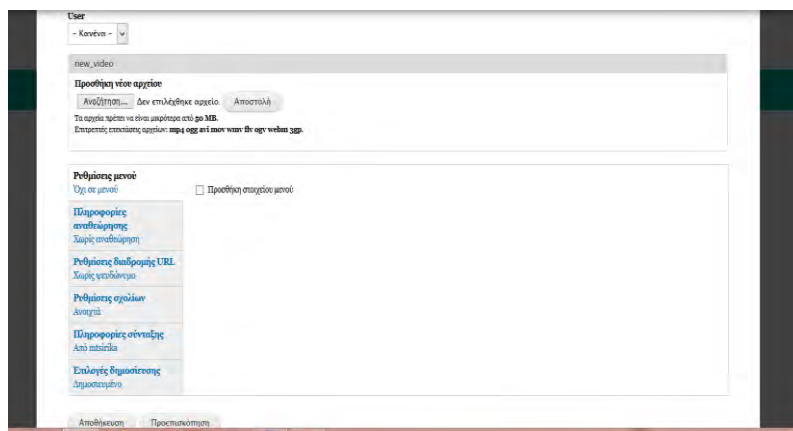
Εικόνα 17: Δυνατότητες προσθήκης υλικού ανάλογα με κάθε κατηγορία



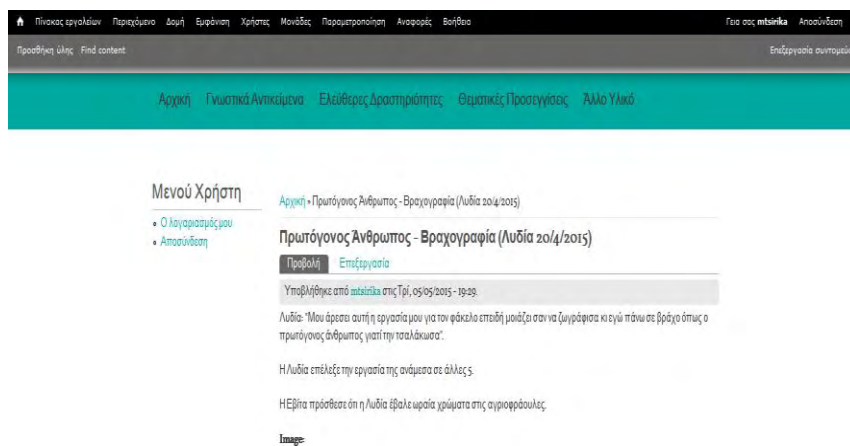
Εικόνα 18: Διαμόρφωση του τίτλου και του περιεχομένου κατά την προσθήκη υλικού



Εικόνα 19: Επιλογή φωτογραφίας ή βίντεο κατά την προσθήκη υλικού



Εικόνα 20: Προσθήκη όνομα χρήστη για αποθήκευση και καταχώρηση του νέου υλικού

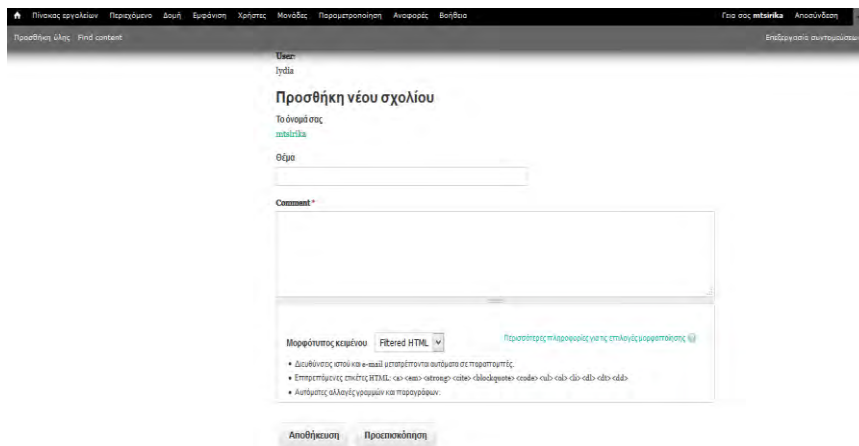


Εικόνα 21: Παράδειγμα α' στην κατηγορία με τις θεματικές προσεγγίσεις – σχόλια παιδιού, εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και συμμαθήτριας

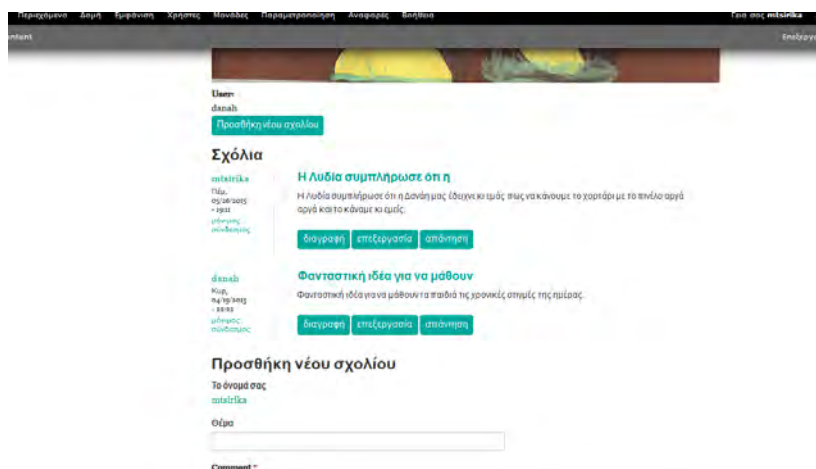




**Εικόνα 22:** Παράδειγμα α' (συνέχεια) στην κατηγορία με τις θεματικές προσεγγίσεις – το υλικό του παιδιού



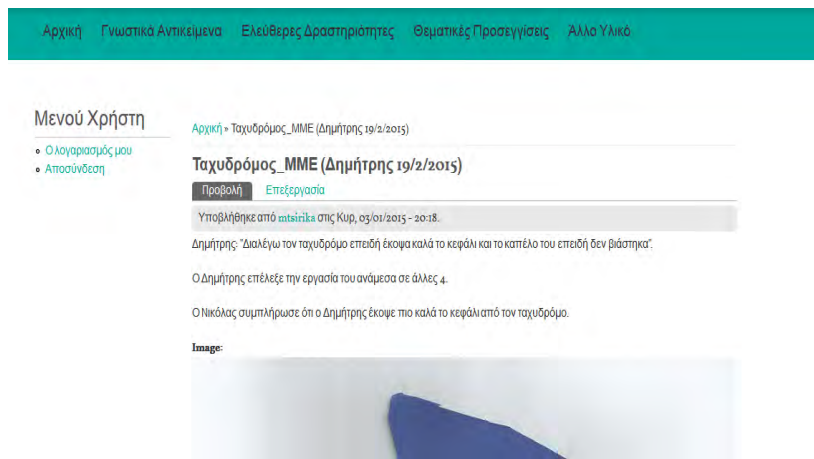
**Εικόνα 23:** Παράδειγμα α' (συνέχεια) στην κατηγορία με τις θεματικές προσεγγίσεις – δυνατότητα προσθήκης σχολίου



**Εικόνα 24:** Σχόλια σε έργο του παιδιού από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και τους γονείς του



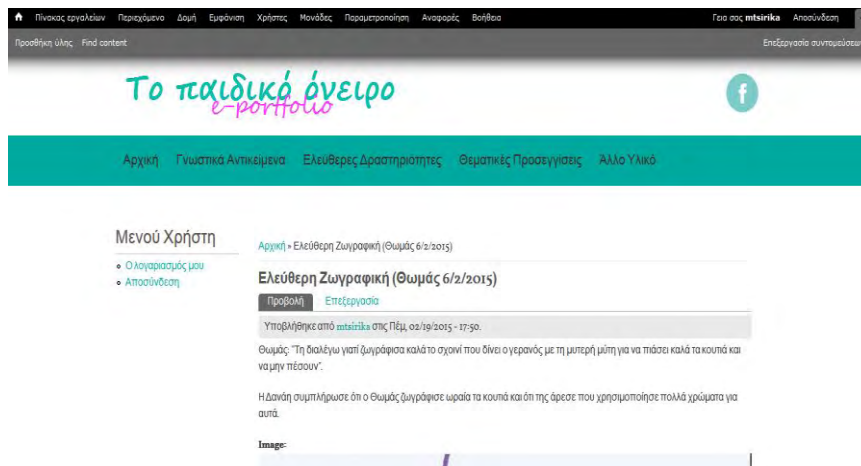
**Εικόνα 25:** Παράδειγμα β' στην κατηγορία με το άλλο υλικό - μαθήτρια γράφει μόνη της λέξεις



**Εικόνα 26:** Παράδειγμα γ' στην κατηγορία με τις γνωστικές ικανότητες – χειρισμός με το ψαλίδι



**Εικόνα 27:** Παράδειγμα γ' (συνέχεια) στην κατηγορία με τις γνωστικές ικανότητες – η προσθήκη του υλικού του παιδιού



Εικόνα 28: Παράδειγμα δ' από την κατηγορία με τις ελεύθερες δραστηριότητες – σχόλια παιδιού και συμμαθήτριας



Εικόνα 29: Παράδειγμα δ' (συνέχεια) από την κατηγορία με τις ελεύθερες δραστηριότητες - η προσθήκη του έργου του παιδιού