

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

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ PORTFOLIO ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟΥ  
ΓΙΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΒΑΪΤΣΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΒΟΛΟΣ 2020

1<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Κακανά Δόμνα, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

3<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Μπονώτη Φωτεινή, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βαθμός	
Ολογράφως	

στην Αθηνά

## Ευχαριστίες

Αναλογιζόμενη τη διαδρομή, από την εισαγωγή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών μέχρι την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα την χαρακτηρίζα «διαδρομή του ακροβάτη». Προσπάθησα να ισορροπήσω τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις με την εσωτερική ανάγκη για «ταξίδι». Και να που φτάσαμε εδώ... με μια αποσκευή.

Είχα την τιμή να αναλάβει την εποπτεία της ερευνητικής μου προσπάθειας η κυρία Δερμιτζάκη Ειρήνη. Πέρα από τις γνώσεις και τον χρόνο που διέθεσε απλόχερα σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας, με τίμησε με την εμπιστοσύνη της. Την ευχαριστώ από καρδιάς.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κακανά Δόμνα, συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, για τις εύστοχες υποδείξεις της που συνέβαλαν στο τελικό αποτέλεσμα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, την κυρία Μπονώτη Φωτεινή, συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια στην παρούσα ερευνητική εργασία, για την καθοδήγηση και υποστήριξη που μου πρόσφερε στα κομβικά σημεία αυτής της διαδρομής.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς χωρίς τη συμβολή των οποίων δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί η έρευνα αυτή. Συγκεκριμένα, ευχαριστώ την εκπαιδευτικό της πειραματικής ομάδας για τη δημιουργική συνεργασία που είχαμε, καθώς και τις εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου οι οποίες με υποδέχτηκαν στο νηπιαγωγείο όπου εργάζονται, με χαρά και με εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου. Ο σεβασμός στην ανωνυμία των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δυστυχώς, δεν επιτρέπει την αναφορά των ονομάτων αυτών των εκπαιδευτικών.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	10
1.1 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και ως στοχαζόμενος επαγγελματίας.....	11
1.2 Αυθεντική αξιολόγηση.....	15
1.2.1. Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας.....	17
1.2.2. Αξιολόγηση με βάση το portfolio .....	19
1.2.3. Portfolio και μεταγινώσκειν.....	23
1.3. Μεταγινώσκειν στην προσχολική ηλικία.....	26
1.3.1. Ορισμός και μορφές του μεταγινώσκειν.....	26
1.3.2. Ανάπτυξη και προαγωγή του μεταγινώσκειν στα μικρά παιδιά.....	34
1.3.3. Αποτίμηση της μεταγνωστικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών.....	38
1.4. Η παρούσα έρευνα: σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα .....	40
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> . Μέθοδος.....	42
2.1. Συμμετέχοντες .....	43
2.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	44
2.3. Ερευνητικός σχεδιασμός .....	45
2.4. Ανάλυση δεδομένων.....	53

2.5. Διαδικασία.....	57
Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα .....	58
3.1. Θεματικός άξονας: Κριτήρια επιλογής έργου από τα παιδιά.....	59
3.2. Θεματικός άξονας: Αίσθημα δυσκολίας.....	63
3.3. Θεματικός άξονας: Υπερπήδηση αισθήματος δυσκολίας.....	68
3.4. Αυτο-παρακολούθηση της δράσης .....	70
3.5. Θεματικός άξονας: Αναλογισμός-εκ των υστέρων συναίσθημα .....	73
Κεφάλαιο 4. Συζήτηση.....	79
Βιβλιογραφία .....	86
Παράρτημα.....	95

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση της ανάπτυξης των μεταγνωστικών διεργασιών των παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της εφαρμογής του portfolio. Οι μεταγνωστικές διεργασίες που εξετάστηκαν ήταν η αυτο-παρακολούθηση, η αυτο-αξιολόγηση και ο αναλογισμός στις διαδικασίες της σκέψης τους, καθώς και η μεταγνωστική εμπειρία του αισθήματος δυσκολίας μετά την επεξεργασία των έργων τους. Το portfolio αποτελεί μια μέθοδο αυθεντικής αξιολόγησης της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών του Νηπιαγωγείου. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται για να προάγει, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πτυχές του μεταγιγνώσκουν των μικρών παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 18 παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούσαν σε δύο δημόσια όμορα Νηπιαγωγεία του Βόλου, ηλικίας 4-6 χρόνων. Από αυτά, τα 9 παιδιά αποτέλεσαν την *πειραματική ομάδα* (ΠΟ) της έρευνας στα οποία αξιοποιήθηκε η μέθοδος του portfolio κατά τη σχολική χρονιά μέσα στην τάξη, ενώ στην *ομάδα ελέγχου* (ΟΕ), με 9 παιδιά, δεν εφαρμόστηκε η μέθοδος του portfolio. Αναπτύχθηκαν ερωτήσεις μεταγνωστικής φύσης προς τα παιδιά, βάσει των οποίων τα παιδιά της ΠΟ παρακινούνταν από τη νηπιαγωγό να συζητούν σχετικά με τα έργα που επέλεξαν κάθε φορά να μπουν στο portfolio τους (π.χ. «Γιατί επέλεξες αυτό το έργο;», «Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε όταν έφτιαχνες αυτό το έργο;»). Οι ίδιες ερωτήσεις τέθηκαν και στην ΟΕ. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με ποιοτικές και με ποσοτικές μεθόδους. Κεντρική υπόθεση της έρευνας, η οποία συντάσσεται με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ήταν ότι η δημιουργία portfolio από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (ΠΟ) θα συμβάλει στην ανάπτυξη πτυχών του μεταγιγνώσκουν τους σημαντικά περισσότερο σε σύγκριση με τα παιδιά της ΟΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό την κεντρική υπόθεση, καθώς ανέδειξαν ότι τα παιδιά της ΠΟ αξιολόγησαν τα έργα τους με σημαντική επίγνωση των δυνατοτήτων τους, αντλώντας θετικό συναίσθημα από τα επιτεύγματά τους και χρησιμοποιώντας περισσότερα μέσα υπερπήδησης των δυσκολιών που συναντούσαν κατά την επίλυση των έργων, σε σύγκριση με την ΟΕ. Η ΟΕ φάνηκε να εστιάζει περισσότερο σε εμφανή ή σχετικά επιφανειακά χαρακτηριστικά των έργων, να διαμορφώνει κριτήρια επιλογής βασισμένα, κυρίως, στο συναίσθημα και να αναζητά, σε μεγάλο ποσοστό, εξωτερική βοήθεια, στις περιπτώσεις που βίωνε το αίσθημα δυσκολίας, σε σύγκριση με την ΠΟ. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών διδακτικών

πρακτικών για την προαγωγή μεταγνωστικών διεργασιών στα προσχολικά παιδιά. Τα ευρήματα, αναμένεται να είναι χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς που θα θελήσουν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο του portfolio στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών τους και στην προαγωγή ανώτερων διεργασιών του νου. Στον χώρο της έρευνας αναμένεται να αναδειχθεί η εφαρμογή του portfolio ως όχημα, βάσει του οποίου, ενδεχομένως, θα εφαρμοστούν ερευνητικές μέθοδοι προαγωγής του μεταγινώσκειν.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Νηπιαγωγείο, Portfolio, μεταγνωστικές διεργασίες, Αίσθημα δυσκολίας, Αναλογισμός, Αυτο-αξιολόγηση, Αυτο-παρακολούθηση

## **Abstract**

The purpose of the present study was to examine the development of metacognitive processes in preschool children through the application of the portfolio. The metacognitive processes examined were self-monitoring, self-assessment and reflection on their thinking processes, as well as the metacognitive experience of feeling of difficulty after executing the task. The portfolio is a method of authentically assessing the cognitive and emotional development of preschool children. The present study aims to promote aspects of young children's metacognition during the school year. The study involved 18 preschool children attending two public kindergartens in Volos, 4-6 years old. Of these, 9 children constituted the experimental group (EG) of the study who was asked to build a portfolio during the school year in the classroom, while the control group (CG), with 9 children, did not develop a portfolio. Questions of a metacognitive nature were developed for the children, which prompted the children of the EG to discuss the projects they had chosen each time to be included their portfolio (e.g. "Why did you choose this task?", "Was there anything that made difficult for you to complete this task? "). The same questions were asked in the CG. Data were analyzed by qualitative and quantitative methods. The central hypothesis of the study was that the development of a portfolio from the EG would result in more elaborated answers to the metacognitive questions in comparison to the answers of the children of the CG. The results of the research generally confirmed the main hypothesis, as they showed that EG children evaluated their projects showing satisfactory awareness of their potential, drawing on positive achievements and using more means of overcoming the difficulties encountered in solving projects in comparison to the CG children. The CG appeared to focus more on prominent or relatively superficial features of the projects, to formulate criteria for selecting a creation based mainly on emotion and to seek to a large extent external assistance when experiencing difficulty. The present study aimed to test a teaching practice such as portfolio as a means for promoting metacognitive processes in preschool children. The method of portfolio could be further explored in the future as a potential vehicle to promote specific aspects of metacognition in early childhood.

**Keywords:** Kindergarten, Portfolio, metacognitive processes, Feeling of difficulty, Self-reflection, Self-assessment, Self-monitoring



## Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε θεωρίες και έννοιες-κλειδιά της σύγχρονης Παιδαγωγικής, όπως στις έννοιες του *εκπαιδευτικού ως ερευνητή*, ως *στοχαζόμενου επαγγελματία* και του *portfolio*, ως μιας μεθόδου αυθεντικής αξιολόγησης στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή αξιοποιεί, επίσης, θεωρητικά πλαίσια από τον χώρο της Ψυχολογίας, όπως οι έννοιες του *μεταγινώσκειν* και της *αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης* στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στην αξιολόγηση *μεταγνωστικών εμπειριών* των παιδιών και συγκεκριμένα του αισθήματος δυσκολίας, καθώς και στην καλλιέργεια των *μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων*, όπως η παρακολούθηση του εαυτού, η αυτο-αξιολόγηση και ο αναλογισμός<sup>1</sup> ή αναστοχασμός, όπως χρησιμοποιείται ευρέως στην παιδαγωγική έρευνα και βιβλιογραφία.

Κατά τη μελέτη της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι είναι περιορισμένες οι έρευνες που ασχολούνται με την εφαρμογή του portfolio σε ένα πλαίσιο δημιουργίας προσανατολισμένο στην καλλιέργεια μεταγνωστικών διεργασιών, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο. Η παρούσα εργασία επιχειρεί έναν ολοκληρωμένο ετήσιο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση του portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στον χώρο του Νηπιαγωγείου και φιλοδοξεί να παρουσιάσει τις δυνατότητες αξιοποίησής του από τον/την εκπαιδευτικό στην προαγωγή του μεταγινώσκειν των παιδιών. Το μεταγινώσκειν συνιστά συστατική πλευρά της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης του παιδιού, η οποία, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, συμβάλλει στην επιτυχημένη ακαδημαϊκή του εξέλιξη.

Σε ό,τι αφορά τη δομή της εργασίας, οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζεται το σύγχρονο προφίλ του εκπαιδευτικού. Εξετάζονται δύο βασικές έννοιες που το διαμορφώνουν και αφορούν στην παρούσα εργασία, του εκπαιδευτικού ερευνητή και του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο πλαίσιο και στις αρχές της

---

<sup>1</sup> Η Ευκλείδη (2011) αποδίδει τον όρο reflection ως αναλογισμό και τον διαχωρίζει με σαφήνεια από τους όρους στοχασμό και αναστοχασμό. Ο στοχασμός εμπεριέχει τον αναλογισμό δημιουργεί, όμως, το εξυπονοούμενο της λόγιας ή φιλοσοφικής ενασχόλησης με τα πράγματα. Ο όρος ανα-στοχασμός εμπεριέχει τον πλεονασμό του «ανά-», δηλαδή τη διπλή επαναφορά του νου, πράγμα που δεν αντιστοιχεί στον όρο reflection (σ.25).

αυθεντικής αξιολόγησης με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση. Περιγράφεται, επίσης, η μέθοδος του portfolio ως μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των παιδιών, οι δυνατότητες αξιοποίησης του στον χώρο του Νηπιαγωγείου, καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής του. Στο τελευταίο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του «μεταγινώσκειν» και των επιμέρους εκφάνσεών του. Το βιβλιογραφικό ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στις μεταγνωστικές εμπειρίες και συγκεκριμένα στο αίσθημα δυσκολίας, καθώς και στις μεταγνωστικές δεξιότητες της παρακολούθησης του εαυτού, της αυτο-αξιολόγησης και του αναλογισμού, με έμφαση στη σύνδεση τους με την εφαρμογή του portfolio στην προσχολική τάξη. Τέλος, παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας και πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αναλυτική παρουσίαση και τον σύντομο σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας και αναδεικνύεται η συμβολή τους τόσο σε επίπεδο βασικής έρευνας όσο και σε επίπεδο εφαρμογών στην εκπαίδευση.

Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και το παράρτημα της εργασίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

## 1.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 1.1. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και ως στοχαζόμενος επαγγελματίας

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003. ΠΙ, 2011. ΙΕΠ, 2014) καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια προάγουν το μοντέλο του στοχαζόμενου και ερευνητή εκπαιδευτικού<sup>2</sup> και ενθαρρύνουν την ερευνητική διάθεση των μαθητών. Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014) επισημαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσονται και μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, μεταξύ άλλων, «μέσα από οργανωμένες εξερευνήσεις και έρευνα» (σ.46) και «ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τις διερευνήσεις των παιδιών όταν λειτουργεί ως μοντέλο ερευνητή» (ΠΙ, 2011, σ.34). Επιπροσθέτως, «κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης για τη μάθηση των παιδιών ο εκπαιδευτικός ακολουθεί μια σειρά ενεργειών: συλλογή πληροφοριών, καταγραφή, οργάνωση, αναστοχασμό και ερμηνεία τους, ώστε να σχεδιάσει τις μελλοντικές δράσεις του» (ΙΕΠ, 2014, σ.48). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, προβληματίζεται για τα εκπαιδευτικά ζητήματα που τον απασχολούν, τα θέτει σε δοκιμασία, καθοδηγεί την ερευνητική διαδικασία στην τάξη, την υλοποιεί και ευθύνεται για την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της (Κακανά, 2008). Τα στοιχεία αυτά διαμορφώνουν το σύγχρονο προφίλ του εκπαιδευτικού, αυτό του επαγγελματία που προβληματίζεται για τη δουλειά του και τον τρόπο που αυτή μπορεί να γίνει καλύτερη. Τις παραπάνω απαιτήσεις φαίνεται να καλύπτει ο εκπαιδευτικός ερευνητής που εμπλέκεται σε διαδικασίες στοχασμού, προκειμένου να βρει λύσεις στα θέματα που τον προβληματίζουν (Χατζοπούλου & Κακανά, 2008). Η αξία του εκπαιδευτικού ως ερευνητή έγκειται στην ανάγκη γνωριμίας και κατανόησης του εκπαιδευτικού πλαισίου, στην αναγνώριση των συνεπειών των εκπαιδευτικών πρακτικών και στον επανασχεδιασμό ή στη επανατοποθέτηση του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου (Αυγητίδου, 2014). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, 2012) στο εκπαιδευτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» αναφέρεται στα βασικότερα επιχειρήματα για την εφαρμογή της

---

<sup>2</sup> Στην παρούσα εργασία ο όρος «εκπαιδευτικός» αναφέρεται, κυρίως, στον/στην εκπαιδευτικό Προσχολικής Εκπαίδευσης.

ερευνητικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνοντας ότι: «επιφέρει αλλαγές στις επαγγελματικές δεξιότητες και τον ρόλο τους, αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους, αυξάνει τη συνειδητοποίηση ζητημάτων που αφορούν την τάξη, αυξάνει την προδιάθεση για αναστοχασμό, αλλάζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, βελτιώνει την αντιστοιχία θεωρίας και πράξης και διευρύνει τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, την εκπαίδευση και την κοινωνία» (σελ. 10).

Η κριτική προσέγγιση και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται μέσα από τη συσχέτιση της θεωρίας, της έρευνας, της πράξης και του στοχασμού (Αυγητίδου, 2014). Ένα απαραίτητο εφόδιο, για τον εκπαιδευτικό, πέρα από τις πανεπιστημιακές επιστημονικές σπουδές και την παιδαγωγική του επάρκεια, είναι η κουλτούρα της έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι, ως προϋπόθεση για την επαγγελματική μάθηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών του, ο εκπαιδευτικός καλείται να βρίσκεται σε μια διαρκή, συστηματική αναζήτηση της νέας γνώσης μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα (Αυγητίδου, 2005). Ωστόσο, πρωταρχικά, σύμφωνα με τον Day (2003), αυτό που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί που διερευνούν είναι, κατά καιρούς, να εξετάζουν τη θεωρία δράσης τους. Για να γίνει αυτό πρέπει αρχικά να καταστήσουν σαφείς τις θεωρίες που ασπάζονται (το τι λένε για τη διδασκαλία) και τις θεωρίες που εφαρμόζουν (το σύνολο των συμπεριφορών τους στην πράξη). Μέσα από την αξιολόγηση της συμβατότητας ή ασυμβατότητας αυτών των δύο θεωριών, θα μπορέσουν να αυξήσουν τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία και τις γνώσεις τους για τους ίδιους ως εκπαιδευτικούς. Ενδιαφέρον έχει η θέση που διατυπώνει η Παπαναούμ (2003) ότι η διδασκαλία «είναι τέχνη και επιστήμη» και το δικαιολογεί λέγοντας ότι ο γνωστικός εξοπλισμός του εκπαιδευτικού εξελίσσεται μέσα από την έρευνα, φιλτράρεται, όμως, μέσα από την προσωπική του θεώρηση και ερμηνεία και στη συνέχεια μετασχηματίζεται σε επιτυχές εκπαιδευτικό έργο. Άλλωστε, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκει ένας εκπαιδευτικός προσδιορίζεται από την αντίληψή του για την προσωπική και επαγγελματική του ταυτότητα (Κακανά, 2008). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη Δερμιτζάκη (2017) το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού για να είναι αποτελεσματικό χρειάζεται να περιλαμβάνει σαφή στοχοθεσία, προετοιμασία και σχεδιασμό, επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας και επίτευξης του διδακτικού στόχου, παρακολούθηση της εφαρμογής του σχεδίου διδασκαλίας, ρύθμιση και πιθανές αλλαγές, αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του, και αναλογισμό για τη βελτίωσή του.

Συναφής με την έννοια του εκπαιδευτικού ερευνητή είναι η έννοια του *στοχαζόμενου επαγγελματία*, που εισήγαγε ο φιλόσοφος Schön (1987) στις Ηνωμένες Πολιτείες. Υποστήριξε ότι ένας έμπειρος επαγγελματίας γνωρίζει περισσότερα από θεωρητικούς και ερευνητές στον χώρο του, ακόμα κι αν δυσκολεύεται να διατυπώσει ρητά τη γνώση του. Η γνώση όσων εργάζονται στην πράξη, πρότεινε ο Schön, πρέπει να αναγνωρίζεται και να μελετάται, ενώ είναι σημαντικό οι επαγγελματίες να καλλιεργούν την ικανότητα και τη συνήθεια του στοχασμού. Αυτή η προσέγγιση οδήγησε στο σύγχρονο πρότυπο της «στοχαστικής» εκπαίδευσης, που αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε ένα πλαίσιο στο οποίο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του αναλογίζονται πάνω στη γνώση και την παραγωγή της και ενεργητικά προσπαθούν να την καθοδηγήσουν και να τη ρυθμίσουν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί το γεγονός, ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να στοχάζεται και να ερευνά τη δουλειά του, να αυτο-αξιολογείται, δεν σημαίνει, όμως, ότι πάντα το κάνει με τους πιο ορθούς και εποικοδομητικούς τρόπους. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συνεισφέρει ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, κυρίως όμως, η επιμόρφωσή τους (Πασούλα, 2005). Σχετικά με τη συνεργασία έχει διαπιστωθεί ότι, μολονότι ο στοχασμός είναι στην ουσία μια ατομική υπόθεση, η ομάδα των συναδέλφων παρέχει τη συναισθηματική και τεχνική υποστήριξη που είναι απαραίτητη, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να στοχαστούν πάνω στην πρακτική τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, έχει συγκροτηθεί κυρίως στη βάση επιμορφώσεων σεμιναριακού χαρακτήρα. Το συγκεκριμένο είδος επιμόρφωσης έχει δεχτεί κριτική. Επισημαίνεται ότι προσφέρει μειωμένες ευκαιρίες για βελτίωση ή αλλαγή των επαγγελματικών πρακτικών, επειδή δεν εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία καθορισμού, σχεδιασμού και αξιολόγησης της επαγγελματικής τους μάθησης. Άλλωστε, η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί ακούγοντας νέες θεωρίες και πρακτικές θα τις εφαρμόσουν στη συνέχεια, έχει αμφισβητηθεί (Αυγητίδου, 2014). Ο Altrichter (2002) τονίζει ότι οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο, πρέπει να ερευνήσουν και να αναπτύξουν τις τάξεις και τα σχολεία τους για να παραγάγουν «ποιότητα σε τοπικό επίπεδο». Θεωρεί ότι η εποικοδομητική ανάπτυξη στο σχολείο και στην τάξη επιτυγχάνεται με τη στρατηγική της έρευνας, της ανάπτυξης και της διάχυσης. Άλλωστε, ο υπ' αριθμόν ένα παράγοντας επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο «επαγγελματίας εκπαιδευτικός». Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό ο οποίος παρακολουθώντας διαρκώς τις εξελίξεις στο πεδίο των

Επιστημών της Αγωγής είναι σε θέση να λαμβάνει τις καταλληλότερες αποφάσεις για τον τρόπο της εργασίας του στο σχολείο (ΙΕΠ, 2012).

Με αφετηρία το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο η παρούσα εργασία προσεγγίζει, επιπροσθέτως, την επαγγελματική μάθηση του εν ενεργεία εκπαιδευτικού που προκύπτει από την αξιοποίηση του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία και η οποία εξετάζεται σε σχέση με την καλλιέργεια και υιοθέτηση μεταγνωστικών διεργασιών από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η μελέτη του portfolio δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε παιδί, τον υποστηρίζει στον ρόλο του ως εκπαιδευτικού-ερευνητή και ενθαρρύνει τον αναστοχασμό του, ώστε να μπορεί να σχεδιάζει πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία και να υποστηρίζει τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (ΙΕΠ, 2014). Είναι σε θέση, επιπλέον, να βελτιώσει τις στρατηγικές και πρακτικές που ακολουθεί, γνωρίζοντας καλύτερα μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης (Σαϊπά, Κακανά & Μπονώτη, 2014). Οι Scholes et al., (2003) αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές, μέσω της εφαρμογής του portfolio, αναπτύσσουν αναλυτικές και κριτικές ικανότητες και μπορούν να αποτιμήσουν με έναν καθαρά προσωπικό τρόπο τη βελτίωση τους. Συγκεκριμένα για τον εκπαιδευτικό υπογραμμίζουν πως η καταγραφή της πορείας των μαθητών, όπως αποτυπώνεται στο portfolio, είναι θετική καθώς μπορεί να διακρίνει εκφάνσεις της διδασκαλίας του και να τις τροποποιήσει ανάλογα, διαμορφώνοντας τον ρόλο του ως υποστηρικτής της μάθησης των παιδιών, ως αυτός που θα τους δώσει τα εφόδια, τα «εργαλεία» για να μάθουν πώς να μαθαίνουν και όχι αυτός που θα τους μεταδώσει απλώς γνώσεις (Δερμιτζάκη, 2017). Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο (ΙΕΠ, 2017) επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης της μάθησης των παιδιών, συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες για τον αναστοχασμό και τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τα παιδιά, συλλέγει στοιχεία για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, τα αναλύει, αναστοχάζεται και οδηγείται σε συμπεράσματα για μελλοντικούς σχεδιασμούς. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αυτή αναλαμβάνει τον ρόλο του ερευνητή και του (ανα)στοχαζόμενου επαγγελματία.

## 1.2. Αυθεντική αξιολόγηση

«Η μερική γνώση μπορεί να μας δίνει  
 μια θαυμαστή ιστορία,  
 μα η σοφία αποκτάται μόνο όταν  
 βλέπεις ολόκληρη την εικόνα»

(Young, 1992).

Η παραπάνω πρόταση αποτελεί το κομβικό σημείο του παραμυθιού «Επτά τυφλά ποντίκια» του Ed Young. Σ' αυτό τον διασκευασμένο ινδικό μύθο επτά τυφλά ποντίκια ανακαλύπτουν διαφορετικά μέρη ενός ελέφαντα και διαφωνούν μεταξύ τους για την εμφάνισή του. Μόνο όταν οι θεωρήσεις τους συνδυάστηκαν, προέκυψε η ολοκληρωμένη εικόνα του ελέφαντα. Η προέκτασή αυτού του μύθου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, για να περιγράψει με ευστοχία το πρίσμα της αυθεντικής αξιολόγησης σε σχέση με τις υπόλοιπες αξιολογικές διαδικασίες (Kingore, 2010). Η δημιουργία μιας συνολικής εικόνας του παιδιού από τον εκπαιδευτικό οδηγεί στην πραγματική κατανόηση του τρόπου που το παιδί σκέφτεται, μαθαίνει, αισθάνεται και ενεργεί μέσα στον πραγματικό κόσμο. Έχοντας αυτή τη γνώση, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει την ανάπτυξη και τη μάθηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Κακανά & Καζέλα, 2011).

Οι Newman και Archbald (1992) παρατηρούν ότι υπάρχει μια γενικευμένη απογοήτευση με τα είδη των επιτεύξεων που προωθούν και αξιολογούν τα σχολεία. Αυτό που μετράει για την επιτυχία στο σχολείο θεωρείται συχνά ασήμαντο, χωρίς νόημα, από τους μαθητές και τους ενήλικες. Αυτό μπορεί να μειώσει την αφοσίωση των μαθητών στη μάθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για το έργο τους.

Η υιοθέτηση ενός εκπαιδευτικού αξιολογικού συστήματος που θα απομακρύνεται από τις μορφές της παραδοσιακής αξιολόγησης και θα ακολουθεί τη φιλοσοφία εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, αποτελεί ένα σημαντικό και επίμαχο ζήτημα τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Κακανά, 2006). Σκοπός των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης είναι η πληροφόρηση των ενδιαφερομένων σχετικά με την πρόοδο των ικανοτήτων του παιδιού, δίνοντας έμφαση στη σύνδεση μεταξύ αξιολόγησης, μάθησης και πραγματικών καταστάσεων (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki & Robin, 2004). Στην εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και προς το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε ο διαχωρισμός της «μέτρησης»



από την «αξιολόγηση». Προς αυτή την κατεύθυνση οδήγησαν οι βασικές αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, της κοινωνικο-πολιτιστικής θεωρίας και της πολλαπλής νοημοσύνης. Έθεσαν υπό αμφισβήτηση τρόπους αξιολόγησης που ανιχνεύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών σε συγκεκριμένες μόνο χρονικές στιγμές και ελέγχουν την ύπαρξη ή μη , μετρήσιμων δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών γνώσεων (Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006). Επιπλέον, οι Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008) επισημαίνουν ότι διαμορφώνεται η ανάγκη για εναλλακτικές ή «αυθεντικές» μορφές αξιολόγησης, καθώς η ανάπτυξη και η μάθηση χαρακτηρίζονται ως δυναμικές και συνεχείς διαδικασίες που εξαρτώνται από το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελούνται. Η αυθεντική αξιολόγηση, επομένως, προϋποθέτει αυθεντική διδασκαλία και μάθηση (Σακελλαρίου, 2005). Ένα από τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η πολύπλευρη συλλογή στοιχείων που αφορούν και καταδεικνύουν την πολυεπίπεδη ετοιμότητα των παιδιών και τους τρόπους μάθησης που αυτά χρησιμοποιούν (NAEYC, 2003). Αυτή η αξιολόγηση, επομένως, είναι διαχρονική. Δεν περιορίζεται σε μια μεμονωμένη αποτύπωση γνώσεων μέσα στο χρόνο, επειδή τα παιδιά αποκαλύπτουν τις ικανότητες και το δυναμικό τους με όχι ευδιάκριτους πάντα τρόπους. Τα τεκμήρια που καταγράφουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών καλούνται οι παιδαγωγοί να τα εντοπίσουν και να τα ερμηνεύσουν. Αυτό επιτυγχάνεται παρατηρώντας συνολικά το παιδί και χρησιμοποιώντας μεθόδους και τεχνικές που εξυπηρετούν αυθεντικές αξιολογικές διαδικασίες (Kingore, 2010).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την αυθεντική αξιολόγηση συνοψίζονται στον εξής ορισμό (Ρεκαλίδου, 2016): «Πρόκειται για την αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται μέσα στις φυσικές συνθήκες μάθησης του παιδιού και εμπλέκει το παιδί και τους γονείς ενεργά στις διαδικασίες της. Είναι συνεχής και συλλέγει δεδομένα από πολλές πηγές. Η αυθεντική αξιολόγηση έχει σκοπό: α) την κατάκτηση από τα παιδιά γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν νόημα γι' αυτά και μπορούν να τις εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους και β) την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού» (σ.68). Οι Κακανά και Καζέλα (2011) τονίζουν ότι η προσχολική εκπαίδευση σε σχέση με την αξιολόγηση δίνει έμφαση στην έννοια της διαδικασίας της γνώσης. Το μαθησιακό αποτέλεσμα αφορά στην επίτευξη κάποιου διδακτικού στόχου, ενώ η παρακολούθηση της διαδικασίας πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο

κατάκτησης της γνώσης, τον χειρισμό επίλυσης των προβλημάτων, τις στρατηγικές που αναπτύσσει το παιδί και πλήθος άλλες διαστάσεις.

### ***1.2.1. Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας***

Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα τελευταία αναλυτικά προγράμματα, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο χαρακτήρας της είναι, κυρίως, διαγνωστικός και διαμορφωτικός. Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και των Οδηγών Εκπαιδευτικού από το 2003 και μετά, υλικό, με βάση το οποίο, ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί στη δημόσια Προσχολική Εκπαίδευση, καλείται να εφαρμόσει αρχές και πρακτικές της αξιολόγησης των μαθητών του.

Συγκεκριμένα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003) αναφορικά με την αξιολόγηση και τα χαρακτηριστικά της στοιχεία ορίζει ως «βασικό σκοπό της αξιολόγησης την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (σ.592). Αναφέρεται, συνοπτικά, στις μορφές αξιολόγησης (διαγνωστική & συνολική), και στις τεχνικές αξιολόγησης (η πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας, η αξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά συλλογικά και ο φάκελος εργασιών του παιδιού). Σχετικά με τον φάκελο εργασιών (portfolio) επισημαίνεται ότι: «ο φάκελος εργασιών του παιδιού αποτελεί καταγραφή της διαδικασίας της μάθησης. Περιέχει υλικό που αποκαλύπτει τι ενδιαφέρει το παιδί, τι έχει μάθει, πώς σκέπτεται, πώς δημιουργεί, πώς αναλύει και συνθέτει. Ο φάκελος θα πρέπει να περιέχει δείγματα δουλειάς τα οποία είναι αυθεντικές παραγωγές των παιδιών και όχι προσχεδιασμένα για αξιολόγηση φύλλα εργασίας» (σ. 592).

Ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάνη, 2006) αναφέρεται, συνοπτικά, στους τρόπους καταγραφής της εξέλιξης των παιδιών (τήρηση ημερολογίου, καταγραφές στην έναρξη της σχολικής χρονιάς και ατομικοί φάκελοι των παιδιών). Σχετικά με τον ατομικό φάκελο, παρουσιάζονται σύντομα παραδείγματα από φακέλους παιδιών και επισημαίνεται ότι «η θετική αξιολόγηση της μαθησιακής προσπάθειας κάθε παιδιού συμβάλλει στην μεγαλύτερη ενεργοποίησή του» (σ. 43).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011), «ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο είναι να αποκαλύψει αυτά που το παιδί γνωρίζει, κατανοεί, σκέφτεται και αισθάνεται, συλλέγοντας πληροφορίες μέσα από τις δράσεις και τους τρόπους με τους οποίους επικοινωνεί (λεκτικούς ή μη λεκτικούς). Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στις πληροφορίες αυτές, ώστε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις, που ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ και τις ανάγκες των παιδιών» (σελ.40). Ως μέθοδοι αξιολόγησης αναφέρονται η συστηματική παρατήρηση, η αυτο-αξιολόγηση και ο διάλογος-συζήτηση. Σχετικά με την αξιολόγηση στην καθημερινή πρακτική παρουσιάζεται, συνοπτικά, το εργαλείο της αξιολογικής διαδικασίας, ο ατομικός φάκελος (portfolio).

Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση (ΙΕΠ, 2017) επιχειρείται, με έναν πιο οργανωμένο τρόπο σε σύγκριση με το παρελθόν, να υποστηριχθούν οι νηπιαγωγοί στην ανάπτυξη του πιλοτικού προγράμματος της περιγραφικής αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο. Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο αφορά τόσο τη διαδικασία όσο και τα αποτελέσματα της μάθησης και παραπέμπει σε δύο μορφές: α) την «αξιολόγηση για τη μάθηση» και β) την «αξιολόγηση της μάθησης». Ο Έλληνας εκπαιδευτικός, έρχεται επίσημα σε επαφή με ένα εξειδικευμένο υλικό, που αφορά το πλαίσιο και τις βασικές αρχές στο Νηπιαγωγείο για την αξιολόγηση, τις μεθόδους (ο «ατομικός φάκελος» συμπεριλαμβάνεται στις μεθόδους), και τα στάδια της περιγραφικής αξιολόγησης.

Το γεγονός ότι στη χώρα μας δεν υπήρχε άρτιο θεωρητικό υπόβαθρο ούτε οργανωμένο πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο, διευκόλυνε την εισαγωγή τεχνικών αξιολόγησης από το Δημοτικό Σχολείο, οι οποίες διαθέτουν έναν ελεγκτικό και διαπιστωτικό χαρακτήρα (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη & Σοφινίδου, 2010). Επιπροσθέτως, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μια συνεχή διαδικασία που αφορά το σύνολο των παιδιών, αλλά μόνο τις περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά (Κακανά, 2006).

### 1.2.2. Αξιολόγηση με βάση το portfolio

Το **portfolio** ή **ατομικός φάκελος**<sup>3</sup> προτείνεται από πλήθος θεωρητικών της αξιολόγησης του μαθητή (Grace, 1992. Meyers et al., 2000. Stiggins, 1997. Wiggins, 1998) ως η βασικότερη μέθοδος αυθεντικής αξιολόγησης (portfolio assessment). Προσφέρει πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης των γνώσεων, των κινήτρων, των επιτευγμάτων, αλλά και των στάσεων των μαθητών (Epstein et al., 2004). Αποτελεί μια συστηματική και πολυδιάστατη συλλογή «τεκμηρίων» της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού, η οποία αφηγείται το «μαθησιακό ταξίδι» του παιδιού στο Νηπιαγωγείο και τεκμηριώνει τις προσπάθειες, την πρόοδο και τις κατακτήσεις του κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου (ΙΕΠ, 2017). Αυτό που την καθορίζει και την ξεχωρίζει από άλλες μορφές αξιολόγησης είναι ο στοχευμένος τρόπος συλλογής των εργασιών του παιδιού έτσι, ώστε να «διηγείται» την ιστορία της προσπάθειας, της προόδου ή της επίδοσης σε μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή. Είναι εξαιρετικά σημαντική η συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της επιλογής των έργων που θα συμπεριληφθούν στον φάκελο, επειδή φανερώνει τη διαδρομή αυτής της επιλογής, τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν και την πραγματοποίηση αναστοχαστικών διεργασιών από το παιδί, σχετικά με τις δυνατότητές του (Arter & Spandel, 1992).

Οι Paulson, Paulson και Meyer (1991), στον θεμελιώδη πλέον ορισμό τους, οριοθετούν το portfolio ως: «μια συλλογή εργασιών του μαθητή με έναν συγκεκριμένο στόχο: ο στόχος του portfolio είναι να παρουσιάζονται βαθμιαία οι προσπάθειες, η πρόοδος και τα επιτεύγματα του μαθητή σε ένα ή/και σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Η συλλογή αυτή πρέπει να καθιστά εμφανή τη συμμετοχή του ιδιοκτήτη, τα κριτήρια βάσει των οποίων έχει επιλεγεί το συγκεκριμένο υλικό, αλλά και να καταγράφει την προσπάθεια αυτορρύθμισης και κριτικού στοχασμού του κατόχου, που πρέπει να διέπει όλη τη διαδικασία συγκρότησης του portfolio» (σελ.60).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του portfolio είναι η πολυσυλλεκτική οργάνωση του περιεχόμενου του η συλλογή, δηλαδή, δεδομένων από πολλές και διαφορετικές πηγές (NCCA, 2008). Το περιεχόμενο του φακέλου μπορεί να περιλαμβάνει (ΙΕΠ, 2017):

<sup>3</sup> Ο όρος «ατομικός φάκελος» συναντάται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση του ΙΕΠ 2017, χωρίς τον συνοδευτικό όρο «portfolio» που χρησιμοποιούσαν τα Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2003, 2011, 2014.

- ✓ έργα του παιδιού (ζωγραφιές, κολάζ, κατασκευές, χειροτεχνίες κ.λπ.),
- ✓ φύλλα εργασίας,
- ✓ ομαδικές ή ατομικές εργασίες,
- ✓ φωτογραφημένο, βιντεοσκοπημένο και ηχητικό υλικό,
- ✓ δείγματα γραφής, αφηγήσεις, συζητήσεις και συνεντεύξεις με το παιδί,
- ✓ καταγραφές παρατήρησης (π.χ. ανεκδοτικές καταγραφές, κλίμακες ελέγχου και διαβάθμισης),
- ✓ σχόλια του παιδιού, του εκπαιδευτικού, των γονέων και κηδεμόνων,
- ✓ υλικό από σχέδια εργασίας,
- ✓ φύλλα αυτο-αξιολόγησης του παιδιού κ.λ.π.

Σχετικά με τα δεδομένα που επιλέγονται για τον ατομικό φάκελο σημειώνεται ότι σκοπός τους είναι να «αντανακλούν την ολόπλευρη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού» και ενδεικτικά αναφέρονται: δεξιότητες και γνώσεις σε σχέση με τους στόχους των μαθησιακών περιοχών, βασικές ικανότητες, στάσεις και αξίες. Επίσης, καλείται να παρέχει πληροφορίες από και για τα παιδιά και τους γονείς, για τους δασκάλους και τα εκπαιδευτικά προγράμματα (ΙΕΠ, 2011).

Η δομή του ορίζεται από τις Hanson και Gilkerson (1999) ως μια στοχευμένη, πολύπλευρη διαδικασία συλλογής τεκμηρίων της εξέλιξης, της προόδου και των προσπαθειών του παιδιού, στη διάρκεια του χρόνου. Επισημαίνουν ότι υπάρχουν αρκετά κριτήρια που διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι:

- οφείλει, ξεκάθαρα, να συνδέεται με τους διδακτικούς σκοπούς. Αν αυτά τα δύο δεν συνδέονται, τότε χάνει την αξία του ως εργαλείο αποτίμησης και δεν έχει εκπαιδευτική αξία.
- οφείλει να είναι ένα συνεχές, στην εξέλιξη του παιδιού, σύστημα αποτίμησης που θα επιτρέπει στον δάσκαλο να παρατηρεί τη συνεχόμενη και δυναμική εξέλιξη του παιδιού.
- οφείλει να περιλαμβάνει τη συμμετοχή όχι μόνο του δασκάλου, αλλά και του παιδιού και των γονέων, στη δημιουργία του. Είναι σημαντικό, να μπορούν να έχουν λόγο όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.
- οφείλει να είναι βασισμένο στο επίτευγμα και στη μάθηση που έχει νόημα για το παιδί. Να περιλαμβάνει πτυχές του παιδιού από το σχολείο, το σπίτι και την

ευρύτερη κοινότητα, με την έννοια ότι αποτελούν περιβάλλοντα μάθησης για το παιδί.

Οι Seitz και Bartholomew (2008) περιγράφουν με συγκεκριμένο και σαφή τρόπο το πλαίσιο εφαρμογής του portfolio στην τάξη. Επισημαίνουν τρία (3) βασικά στάδια που ορίζουν το πλαίσιο ένταξης του portfolio στην καθημερινή διδακτική πράξη: α) συλλογή υλικού (collection), β) επιλογή του κατάλληλου υλικού (selection) και γ) στοχασμός και διαμόρφωση κριτικής σκέψης επί του υλικού (reflection). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός portfolio βασίζεται σε τρεις παράγοντες, τον σκοπό, τα κριτήρια και τα στοιχεία περιεχομένου, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τις φάσεις ανάπτυξής του. Η διαδικασία δημιουργίας του portfolio πρέπει να ξεκινά με τον καθορισμό του σκοπού του portfolio και στη συνέχεια με την επιλογή της φύσης του θέματος και την αποσαφήνιση των τομέων γνώσεων και δεξιοτήτων που απαρτίζουν τα μέρη του (Κακανά & Καζέλα, 2011). Στην παρούσα έρευνα, ο σχεδιασμός του portfolio είχε ως κεντρικό σκοπό να καταστήσει στα παιδιά «ορατή» τη μάθηση και την ανάπτυξή τους, αποτυπώνοντας όχι μόνο «τι» μαθαίνουν αλλά και «πώς» μαθαίνουν. Παρείχε, ακόμη, ευκαιρίες στα παιδιά να παρατηρήσουν την πρόοδό τους, να βιώσουν μεταγνωστικές εμπειρίες και να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, έχοντας την ευκαιρία να συζητούν για τον τρόπο κατάκτησης της συγκεκριμένης γνώσης.

Από τη στιγμή που το portfolio οργανωθεί, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιολογήσει τα επιτεύγματα του παιδιού. Η κατάλληλη αξιολόγηση πάντοτε συγκρίνει την τρέχουσα εργασία του παιδιού με προγενέστερη. Το portfolio δεν χρησιμοποιείται για να συγκρίνει τα παιδιά μεταξύ τους. Αντιθέτως, χρησιμοποιείται για να τεκμηριώσει την ατομική εξέλιξη του παιδιού μέσα στο χρόνο (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Τα συμπεράσματα του εκπαιδευτικού για τα επιτεύγματα του παιδιού, τις ικανότητες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες πρέπει να βασίζονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, όπως αυτή καταγράφεται στα δεδομένα που υπάρχουν στο portfolio. Βασίζονται, επίσης, στη γνώση του εκπαιδευτικού για το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται, καθώς και στη γνώση του για τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών (Grace et al., 1991).

*Πλεονεκτήματα της χρήσης του portfolio.* Το portfolio ως εργαλείο ανάδειξης δεξιοτήτων και γνώσεων μπορεί να εξυπηρετήσει γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους,

αλλά και στόχους ειδικούς που αφορούν ένα ορισμένο μάθημα ή ακόμα ένα project (Φωτιάδου, 2001). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με την Bahous (2008) το portfolio:

- ✓ ενθαρρύνει και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης (το παιδί εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία της μάθησής του και κατανοεί τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας)
- ✓ μπορεί να παρέχει ποικίλες προοπτικές στη μάθηση και να συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζόντων του μαθητή
- ✓ προσφέρει ένα ευρύ φάσμα αυθεντικών εμπειριών στους μαθητές
- ✓ δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να στοχαστούν επί των πρακτικών τους και επί της μάθησής τους
- ✓ προβάλλει την προσωπικότητα, αλλά και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Οι Paulson, Paulson και Meyer (1991) επισημαίνουν ότι το portfolio αποκαλύπτει πολλά για το άτομο που το δημιουργεί. Το παρομοιάζουν ως «παράθυρο» στο κεφάλι του μαθητή που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο επίπεδο του κάθε μαθάνοντα. Το χαρακτηρίζουν, επίσης, ως δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενθάρρυνση των μαθητών προς την κατεύθυνση ελέγχου της μάθησής τους. Επιπροσθέτως, η Laski (2013), αναφέρει ότι, σε αντίθεση με την τυπική αξιολόγηση, η αξιολόγηση με βάση το portfolio παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες και τρόπους στα παιδιά να επιδείξουν την κατανόηση εννοιών και ιδεών. Προσθέτει ακόμη ότι το portfolio μπορεί να επικοινωνήσει την πρόοδο και τη μάθηση του παιδιού με τρόπο που να είναι άμεσα κατανοητό από την οικογένεια. Τέλος, όπως επισημαίνει η ίδια ερευνήτρια, το πιο σημαντικό πλεονέκτημα που προκύπτει από την οργάνωση του portfolio είναι ότι παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία για αυτο-αξιολόγηση.

*Μειονεκτήματα της χρήσης/οργάνωσης του portfolio.* Η Bahous (2008) αναφέρει ως μειονέκτημα τον χρόνο που απαιτείται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός, εντός και εκτός του ωρολογίου προγράμματος της τάξης, για την ενεργοποίηση των παιδιών, τη συγκρότηση του portfolio, την αξιολόγησή του και την τελική παρουσίαση του. Επίσης, αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ωθήσει τα παιδιά να δεσμευτούν στην αυτο-αξιολόγησή τους, άρα να τα ενεργοποιήσει και στη συνέχεια να τα εκπαιδεύσει, διαδικασία που υλοποιείται ομαδικά, αλλά κυρίως ατομικά στις συνεδρίες με κάθε παιδί ξεχωριστά. Με τις παραπάνω παρατηρήσεις συμφωνούν οι απόψεις του MacMillan (2004) και επισημαίνει ότι το portfolio στην πράξη απαιτεί

χρόνο, εμπειρία και δέσμευση. Ως μειονεκτήματα της εφαρμογής του portfolio αναφέρονται επίσης από τη Σαραφίδου (2010) ο χρόνος που απαιτείται για αξιολόγηση του περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό, ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσει ο εκπαιδευτικός για τη συνομιλία του με κάθε παιδί ξεχωριστά και το κόστος, καθώς είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία. Επισημαίνει, ακόμη, ότι τονίζονται τα δυνατά σημεία του παιδιού, ωστόσο είναι απαραίτητο να εμφανίζονται και τα σημαντικά λάθη.

### **1.2.3. Portfolio και μεταγνώσκουν**

Οι Newmann και Archbald (1992) επισημαίνουν πως η αυθεντικότητα ως έννοια εμπεριέχει την καλλιέργεια υψηλών νοητικών δεξιοτήτων, αλλά εστιάζει και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων που συνδέονται με τον αληθινό κόσμο, κάτι που είναι χρήσιμο τόσο για αυτόν που μαθαίνει, όσο και για την κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσεται. Το Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για την Προσχολική Εκπαίδευση προβάλλει ως κεντρικής σημασίας στόχο την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των παιδιών, μεταξύ των οποίων την ανάπτυξη μεταγνωστικής σκέψης και την καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών. Η χρήση αυτών των στρατηγικών μάθησης είναι ουσιαστική προϋπόθεση για να μάθουν τα παιδιά το πώς μαθαίνουν και πώς να ρυθμίζουν τη δική τους πορεία μάθησης (Δερμιτζάκη, 2005).

Σχετικά με την καταλληλότητα του portfolio ως μέσου για την προαγωγή της μεταγνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, οι Pasternak, Basilio και Whitebread (2014) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση μέσω portfolio θεωρείται μια από τις πρακτικές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στον παραπάνω στόχο. Επιπροσθέτως, το portfolio εναρμονίζεται με τις περιγραφές των Whitebread et al. (2009) για τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, που σχετίζονται στενά με τις αρχές του Reggio Emilia και στοχεύουν στη μεταγνωστική εξέλιξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι θετικά αποτελέσματα επιφέρουν οι παρεμβάσεις που κάνουν τη μάθηση ορατή στους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές κατανοούν τις διαδικασίες, μέσω των οποίων μαθαίνουν και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους υποχρεώνουν να σκέφτονται και να μιλούν για τη μάθησή τους. Προς την ίδια κατεύθυνση οι Perez, Herrero-Nivela και Anguera (2019) ισχυρίζονται ότι είναι απαραίτητο να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να εξελίξουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες μέσα από έργα που έχουν νόημα γι' αυτά, έργα που ταιριάζουν στα



ενδιαφέροντά τους και τους είναι κατανοητά. Τέτοιου είδους έργα περιλαμβάνονται στο portfolio του κάθε παιδιού. Με το να εμπλέκονται τα παιδιά στην επιλογή έργων για το portfolio τους και να εξηγούν τις επιλογές τους, τους παρέχεται η ευκαιρία να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και προετοιμάζονται ώστε να γίνουν αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές στο μέλλον (Laski, 2013).

Μέσα από τη δημιουργία του portfolio τα παιδιά μαθαίνουν να συγκρίνουν αυτά που έκαναν στο παρελθόν με αυτά που κάνουν στο παρόν, να παρατηρούν αλλαγές, να παίρνουν αποφάσεις και να δικαιολογούν τις επιλογές τους. Επίσης, αισθάνονται υπεύθυνα και περήφανα για τα έργα και την πρόοδο τους αλλά και μαθαίνουν να αυτο-αξιολογούνται (Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006). Στην προσπάθεια αυτή, επιτελούνται υψηλού επιπέδου νοητικές διεργασίες, όπως οι μεταγνωστικές, κατά τις οποίες ο νους λειτουργεί στο επίπεδο του «μετά» (βλ. επόμενη ενότητα 1.3). Το επίπεδο «μετά» επιτρέπει στο άτομο να γνωρίζει για το γινώσκειν, να παρακολουθεί και να ελέγχει τις γνωστικές διεργασίες. Η διαδικασία της σύνθεσης, του διαλόγου με τον εκπαιδευτικό και της επισκόπησης του portfolio καλλιεργεί την ικανότητα του παιδιού να μιλάει και να σκέφτεται για τη μάθησή του, να αναπτύσσει δηλαδή μεταγνωστικές δεξιότητες (Ρεκαλίδου, 2016). Για να μάθουν τα παιδιά να επιλέγουν έργα τους και να τα τοποθετούν στον φάκελο, οι εκπαιδευτικοί τα βοηθούν, συζητούν μαζί τους, ώστε σταδιακά να καλλιεργήσουν την έννοια των «κριτηρίων» για τις επιλογές που θα κάνουν. Η συζήτηση αυτή βοηθά, επίσης, το παιδί να επεξεργάζεται πληροφορίες από προηγούμενες εμπειρίες του και να τις χρησιμοποιεί για μελλοντικές δράσεις, να μαθαίνει σταδιακά να παρατηρεί την πορεία της μάθησής του και να αναγνωρίζει την πρόοδό του (ΙΕΠ, 2017). Σύμφωνα με τους Murphy και Smith (1990), το portfolio μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές να προάγουν τη μάθησή τους μέσω του αναλογισμού και της αυτο-αξιολόγησης και να αξιολογηθούν οι διαδικασίες της σκέψης τους. Στην έρευνα των Tsirika, Kakana και Michalopoulou (2017) η οποία αφορούσε τη διερεύνηση της εφαρμογής του e-portfolio σε ελληνικό Νηπιαγωγείο φάνηκε ότι τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν θετικά να αναπτύξουν τις στοχαστικές τους δεξιότητες κατά τις διαδικασίες συλλογής και επιλογής έργων για το e-portfolio. Μέσα από αυτές τις αναστοχαστικές διαδικασίες, τα παιδιά φάνηκαν να αναπτύσσουν με υπευθυνότητα τις δικές τους μεθόδους μάθησης. Πολλοί ερευνητές, επίσης, υπογραμμίζουν τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ως παράγοντα που επηρεάζει την προαγωγή του «μεταγινώσκειν» των παιδιών (Laski, 2013. Nelson & Marulis, 2017. Whitebread, Pino-Pasternak &

Coltman, 2015). Όταν ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι η μεταγνωστική εκπαίδευση των μαθητών, τότε θα πρέπει η εκπαίδευση αυτή να απευθύνεται και στη βελτίωση της γνώσης των μαθητών σχετικά με στρατηγικές μάθησης και τους τρόπους εφαρμογής τους (Δερμιτζάκη, 2017). Στην παρούσα έρευνα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη συμβολή του εκπαιδευτικού στη μεταγνωστική εξέλιξη των παιδιών, μέσω της επιμόρφωσής του στην οργάνωση και εφαρμογή του portfolio.

Η αξιολόγηση με βάση το portfolio, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί μια πρακτική αξιολόγησης που συμβάλλει στην μεταγνωστική εξέλιξη των παιδιών, απαιτεί, ωστόσο, πρόσθετη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Σαραφίδου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν να παρέμβουν με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών στην αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών μάθησης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Δερμιτζάκη, 2005). Στην έρευνα των Pino-Pasternak, Basilio και Whitebread (2014) τονίζεται ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη του μεταγιγνώσκουν των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η έρευνα των Perels et al. (2009), καθώς υποστηρίζει ότι το να προωθεί ο εκπαιδευτικός την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση των παιδιών, της οποίας δομικό στοιχείο αποτελεί η ανάπτυξη του μεταγιγνώσκουν, πρέπει να γίνει μέρος της ρουτίνας στο Νηπιαγωγείο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ικανοτήτων αυτο-ρύθμισης θα τους προετοιμάσει ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να οργανώνουν τις γνώσεις τους και να λύνουν προβλήματα (Δερμιτζάκη, 2017). Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναδείχθηκε ότι οι έρευνες-παρεμβάσεις, που εμπεριέχουν στον ερευνητικό τους σχεδιασμό το στοιχείο της επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της τάξης, αναφέρονται και στον ρόλο του βοηθού (teacher assistant, paraprofessional, co-teacher). Είναι μια σημαντική παράμετρος που διευκολύνει σημαντικά τόσο την υλοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών, όσο και την εφαρμογή του portfolio (Nelson & Marulis, 2017. Whitebread, Pino-Pasternak & Coltman, 2015. Laski, 2013) και η οποία απέχει από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας.

### 1.3. Μεταγινώσκειν στην προσχολική ηλικία

«Είναι τουλάχιστον λογικό, οι ιδέες που αναπτύσσονται σήμερα σε αυτόν τον τομέα να μπορούν, κάποια μέρα, να συμπεριληφθούν σε μια μέθοδο διδασκαλίας των παιδιών (και των ενηλίκων), ώστε τα ίδια να κάνουν σοφότερες και στοχαστικές επιλογές για τη ζωή, καθώς και να κατανοήσουν και να μάθουν καλύτερα σε επίσημους εκπαιδευτικούς χώρους» (Flavell, 1979, σ. 910)

Ο Flavell αναφέρεται σε μια περιοχή της σκέψης που μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν καλύτερα, να μάθουν καλύτερα, να επιτύχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και να κάνουν σοφότερες και στοχαστικές επιλογές για τη ζωή. Ο Flavell ονόμασε αυτή τη διαδικασία της σκέψης «μεταγνώση» (Larkin, 2010). Από τα τέλη της δεκαετίας του '70, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει ακολουθήσει τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες του Flavell, με τους ερευνητές να διακρίνουν περισσότερα εξειδικευμένα περιεχόμενα της μεταγνώσης και να διαφωνούν σε σχέση με τη φύση αυτών των περιεχομένων (Veenman et al., 2006).

#### 1.3.1. Ορισμός και μορφές του μεταγινώσκειν

Το «μεταγινώσκειν»<sup>4</sup> αναφέρεται σε σκέψη ανώτερου επιπέδου και περιγράφει μια σύνθετη νοητική λειτουργία μέσω της οποίας, προοδευτικά, συνειδητοποιούμε τις διεργασίες της σκέψης μας και παρεμβαίνουμε για να τις καθοδηγήσουμε, να τις ελέγξουμε ή να τις διορθώσουμε, ώστε να επιτύχουμε συγκεκριμένους στόχους, να λύσουμε προβλήματα ή να μάθουμε (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011). Το «μεταγινώσκειν» περιλαμβάνει τη γνώση του γινώσκειν, πώς δηλαδή, λειτουργεί ο νους μας και πώς μαθαίνουμε, καθώς επίσης και τη ρύθμιση του γινώσκειν, μέσα από δεξιότητες ελέγχου, προκειμένου να πετύχουμε έναν συγκεκριμένο στόχο. Η Larkin (2010) αναφέρει ότι το μεταγινώσκειν είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Με βάση τις πληροφορίες του μεταγινώσκειν οι μαθητές αποκτούν ενημερότητα για τις γνωστικές τους διεργασίες και μπορούν να παρέμβουν σ' αυτές όταν απαιτείται, όταν δηλαδή για κάποιο λόγο δεν επιτυγχάνεται ο επιθυμητός στόχος. Μέσω της ενημερότητας των μαθησιακών στόχων και των γνωστικών διεργασιών που απαιτούνται, είναι σε θέση να προβούν στον στρατηγικό

<sup>4</sup> Ο όρος «μεταγινώσκειν» αποδίδει τον αγγλικό όρο metacognition (Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., & Λεονταρή, Α., & Η Μόνιμη Επιτροπή Ορολογίας της ΕΛΨΕ (2003). Η χρήση του απαρεμφάτου (έναντι του όρου “μεταγνώση”) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον διαδικαστικό χαρακτήρα των μεταγνωστικών διεργασιών.

σχεδιασμό της μαθησιακής τους συμπεριφοράς (Ευκλείδη, 2003). Οι μεταγνωστικές διεργασίες είναι αποτέλεσμα μακρόχρονης ανάπτυξης του γνωστικού συστήματος, αναπτύσσονται δηλαδή με την ηλικία, αλλά και με την εμπειρία (Γωνίδα, Κιοσέογλου & Παπακυριακίδου, 2007. Chatzipanteli et al., 2014). Οι κύριες μορφές του μεταγιγνώσκουν είναι η *μεταγνωστική γνώση*, οι *μεταγνωστικές δεξιότητες* και οι *μεταγνωστικές εμπειρίες*. Στην πρώτη θα γίνει μια σύντομη αναφορά, ενώ οι δύο τελευταίες, καθώς αφορούν άμεσα την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, θα αποτελέσουν αντικείμενο μεγαλύτερης επεξεργασίας.

### **Μεταγνωστική γνώση**

Όταν ένα παιδί αποκτά την πεποίθηση ότι, σε αντίθεση με τους φίλους του, είναι καλύτερο στα μαθηματικά απ' ό,τι στη γλώσσα τότε έχει συγκεντρώσει μια γνώση για τον εαυτό του στο γνωστικό επίπεδο, σχετικά με τις ποικίλες γνωστικές διεργασίες, στόχους, πράξεις και εμπειρίες του (Flavell, 1979). Αυτού του είδους η γνώση λέγεται μεταγνωστική (ΜΓ). Αναφέρεται στις δηλωτικές γνώσεις που έχει κανείς σχετικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών, των χαρακτηριστικών των καθηκόντων και των διαθέσιμων στρατηγικών σε μια μαθησιακή κατάσταση (Veenman, 2005). Είναι η γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες, τη φύση τους και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες:

- γνώση για τον άνθρωπο (τον εαυτό και τους άλλους),
- γνώση για το έργο
- γνώση για τις στρατηγικές, τους συστηματικούς δηλαδή τρόπους προσέγγισης και χειρισμού των έργων (Efklides, 2008).

Η ΜΓ παρέχει μια βάση δεδομένων από την οποία ο μαθητής μπορεί να επιλέξει στρατηγικές για τη ρύθμιση της μάθησής του. Ωστόσο, η ρύθμιση μέσω στρατηγικών προϋποθέτει ότι ο μαθητής έχει επίγνωση ότι η μάθηση αντιμετωπίζει δυσκολίες (Efklides, 2009). Ευρήματα ερευνών έχουν δείξει ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας με μέσο επίπεδο μεταγνωστικής γνώσης, παρουσίασαν ατελείς μεταγνωστικές δεξιότητες ακόμα και στα πρώτα δύο χρόνια του Δημοτικού σχολείου. Επομένως, τα μικρά παιδιά χρειάζονται πολλή γνώση και υποστηρικτική καθοδήγηση, πριν μπορέσουν να καταστούν ικανά να ρυθμίσουν την απόδοσή τους με επιδεξιότητα και ανεξαρτησία (Annevirta & Vauras, 2006).

### *Μεταγνωστικές δεξιότητες*

Μια μορφή του μεταγινώσκειν είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες (ΜΔ). Πρόκειται για στρατηγικές παρακολούθησης και ελέγχου του γινώσκειν και περιλαμβάνουν στρατηγικές προσανατολισμού, σχεδιασμού, παρακολούθησης, ρύθμισης, αξιολόγησης και άλλες που λαμβάνουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μέχρι την ολοκλήρωση ενός έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Αναφέρονται, επίσης, στη συνειδητή και σκόπιμη χρήση στρατηγικών για τον έλεγχο και ρύθμιση της μάθησης, καθώς και την αξιολόγηση και την αυτο-αξιολόγηση των επιδόσεων (Δερμιτζάκη, 2017).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες διακρίνονται από τη μεταγνωστική γνώση. Οι ΜΔ αφορούν τις διαδικαστικές γνώσεις που απαιτούνται για την πραγματική ρύθμιση και τον έλεγχο των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Veenman & Spaans, 2005). Η ανάλυση των εργασιών, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο έλεγχος και ο αναλογισμός είναι τέτοιες δεξιότητες. Οι ΜΔ φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αλληλεξαρτώμενες. Οι Veenman και Spaans (2005) αναφέρουν, ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης ή παρακολούθησης, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανίχνευση προβληματικών διαδικασιών και λαθών, γίνονται πιο αποδοτικές όταν εντάσσονται σε ένα δομημένο σχέδιο δράσης που επιτρέπει στον μαθητή συστηματικά να εξασκείται στο να εντοπίσει τα ζητούμενα ενός έργου. Συνεπώς, μπορεί να σχεδιάσει ένα λεπτομερές σχέδιο δράσης που να περιλαμβάνει τους στόχους και τις κατευθύνσεις κάθε επόμενης μαθησιακής δραστηριότητας. Τέλος, επισημαίνουν ότι και οι διαδικασίες αναλογισμού είναι πιο βοηθητικές αν βασίζονται και αυτές σε ένα σαφές πλάνο δράσης. Στις περιπτώσεις, που παρατηρείται έλλειμμα γνώσης σε συγκεκριμένη γνωσιακή περιοχή ή πρόκειται για ένα έργο με σημαντική δυσκολία, τότε η μεταγνωστική επιδεξιότητα φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της επιτυχίας της μάθησης (Veenman, 2007)

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αποτελούν μια πλευρά της κριτικής σκέψης για την οποία πολύς λόγος γίνεται τελευταία στην εκπαιδευτική κοινότητα και η οποία δεν είναι μια απλή, ενιαία και μονοδιάστατη λειτουργία, αλλά ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2006).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο κατηγορίες μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2006). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι απλούστερες

μεταγνωστικές δεξιότητες που αναπτύσσει αυτόματα το παιδί μέσα από τη γνωστική δραστηριότητα (π.χ. η διαδικασία της αυτοδιόρθωσης). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν πολυπλοκότερες δεξιότητες που δεν αναπτύσσονται αυτόματα (π.χ. η συστηματική καθοδήγηση της νοητικής διεργασίας για την επίλυση προβλήματος).

Ο σχεδιασμός της μαθησιακής δραστηριότητας, η επιλογή στρατηγικών μάθησης, η πρόβλεψη του αποτελέσματος, η αυτο-παρακολούθηση κατά τη μάθηση, η αυτο-αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος, και ο αυτο-αναλογισμός μετά τη μάθηση είναι χαρακτηριστικές μεταγνωστικές δεξιότητες (Δερμιτζάκη, 2017).

Σχετικές έρευνες ανέδειξαν ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών εξελίσσονται και διαδραματίζουν όλο και σημαντικότερο ρόλο με την ηλικία (Bryce, Whitebread & Szűcs, 2014). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ εκτελεστικών λειτουργιών (ΕΛ), όπως ο ανασταλτικός έλεγχος και η μνήμη εργασίας με τις μεταγνωστικές δεξιότητες (ΜΔ) με την εφαρμογή αναλύσεων συσχέτισης και παλινδρόμησης σε δεδομένα από δείγμα δύο ομάδων παιδιών, ηλικίας 5 και 7 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δύο γνωστικά φαινόμενα (ΕΛ & ΜΔ) δεν είναι ταυτόσημα μεταξύ τους και ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες θα μπορούσαν να είναι απαραίτητες αλλά όχι επαρκείς προϋποθέσεις των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Δηλαδή οι ανώριμες εκτελεστικές λειτουργίες των μικρότερων παιδιών μπορεί να περιορίσουν τη μεταγνωστική τους ικανότητα.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι δεξιότητες της παρακολούθησης του εαυτού (self-monitoring), της αυτο-αξιολόγησης (self-assessment) και του αυτο-αναλογισμού (self-reflection), μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών σε αντίστοιχες μεταγνωστικές ερωτήσεις.

#### *Παρακολούθηση του εαυτού (self-monitoring)*

Πρόκειται για μια μεταγνωστική δεξιότητα που επιτρέπει στον μαθητή να παρακολουθεί τη δράση του κατά την επίλυση γνωστικών έργων. Θεωρείται μια βασική μεταγνωστική δεξιότητα, που βρίσκεται σε άμεση σχέση με την αυτο-εικόνα των ικανοτήτων του μαθητή (Δερμιτζάκη, Γούδας & Λεονταρή, 2006). Στον χώρο της Παιδαγωγικής, η Ρεκαλίδου (2016) αναφέρει σχετικά με την προώθηση της αυτο-παρατήρησης ότι μέσω αυτής το παιδί κατακτά δεξιότητες που του δίνουν τη δυνατότητα να παρατηρεί, να εντοπίζει και να βλέπει κριτικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας ή του έργου του. Πρόκειται για μια μορφή *εσωτερικής*

ανατροφοδότησης, όπου οι πληροφορίες για το τι πραγματοποιήθηκε με επιτυχία και τι όχι, σε σχέση με έναν δεδομένο στόχο προέρχονται από τον ίδιο τον εαυτό. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι ενισχυτικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν συζητά με το παιδί για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν μέχρι την ολοκλήρωση ενός έργου και διαβουλεύεται μαζί του τα στοιχεία που έχει το αποτέλεσμα στο οποίο οδηγήθηκε.

#### *Αυτο-αξιολόγηση (self-assessment)*

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως μια διαδικασία με την οποία οι μαθητές παρακολουθούν και αξιολογούν την ποιότητα της σκέψης και της συμπεριφοράς τους κατά την εκμάθηση και προσδιορίζουν στρατηγικές που βελτιώνουν την κατανόηση και τις δεξιότητές τους. Δηλαδή, η αυτο-αξιολόγηση συμβαίνει όταν οι μαθητές κρίνουν τη δουλειά τους για να βελτιώσουν την απόδοσή τους και εντοπίζουν αποκλίσεις μεταξύ της τρέχουσας και της επιθυμητής απόδοσης (McMillan & Hearn, 2008). Αυτή η πτυχή της αυτο-αξιολόγησης ευθυγραμμίζεται στενά με την εφαρμογή της αξιολόγησης που βασίζεται στο portfolio. Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (ΙΕΠ, 2017) αναφέρεται ότι τα παιδιά, όταν επιλέγουν μια εργασία τους και την τοποθετούν στον ατομικό τους φάκελο, εμπλέκονται στην διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης καθώς έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν για τα έργα τους, να παρατηρήσουν την πορεία τους και να θέσουν τους δικούς τους στόχους. Συγκεκριμένα, το portfolio εμπλέκει το παιδιά σε μια διαδικασία αυτο-αξιολόγησης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιλέξουν και να τοποθετήσουν σε αυτόν δείγματα των εργασιών τους, να συζητήσουν με τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο και τις δυσκολίες τους, να τον χρησιμοποιήσουν για να «επιστρέψουν» σε αυτά που έκαναν ή έμαθαν, να συγκρίνουν τα έργα τους και να παρατηρήσουν την εξέλιξή τους. Επιπροσθέτως, στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2011, σχετικά με τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης, η οποία χαρακτηρίζει την εφαρμογή του portfolio στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, επισημαίνεται ότι «παρέχει μεταξύ άλλων πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης, τις ανάγκες, τους στόχους, την αυτο-εικόνα, τον τρόπο που το παιδί προσεγγίζει τη μάθηση και το πώς αντιμετωπίζει τις δυσκολίες» (ΙΕΠ, 2011 σελ.43). Η αυτο-αξιολόγηση είναι μια δεξιότητα, που χρειάζεται συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση. Είναι σημαντικό να βιώνεται ως μέρος της ρουτίνας του νηπιαγωγείου και να συνδέεται με τη μάθηση. Η κατανόηση, από τα παιδιά, του στόχου και των κριτηρίων επιτυχίας μιας δραστηριότητας στην οποία εμπλέκονται

είναι απαραίτητη για να μπορέσουν σταδιακά να περιγράψουν τα επιτεύγματά τους και να οικοδομούν δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης (Ρεκαλίδου, 2016). Από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής γίνεται λόγος για αξιολόγηση με σκοπό την ενδυνάμωση του μαθητή. Υποστηρίζεται ότι ο μαθητής προκειμένου να ενδυναμωθεί, πρέπει να είναι σε θέση να αυτο-αξιολογείται (Χατζηγεωργίου, 2006).

#### *Αυτο-αναλογισμός (self-reflection)*

Κατά τη διαδικασία του αναλογισμού το παιδί αναλογίζεται τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του εαυτού κατά την ολοκλήρωση ενός έργου και σκέφτεται πώς μπορεί να ανταπεξέλθει καλύτερα σε μια παρόμοια προσπάθεια (Efklides, 2008). Κατά τη φάση αυτή λαμβάνουν χώρα η αξιολόγηση του αποτελέσματος της μάθησης, αλλά και της συμβολής του εαυτού σε αυτό. Ο μαθητής αναλογίζεται σε σχέση με το μαθησιακό έργο με ερωτήσεις όπως «τι με βοήθησε;», «τι με εμπόδισε από το πλαίσιο;». Ο εκπαιδευτικός ωθεί τους μαθητές να ενεργοποιήσουν σκέψεις και αυτο-ερωτήσεις που αναφέρονται σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας επίλυσης. Για παράδειγμα, να ελέγξουν αν πέτυχαν τον αρχικό στόχο τους, να αξιολογήσουν την επίδοσή τους, και να αναλογιστούν τι καινούργιο έμαθαν (Δερμιτζάκη, 2017).

Οι έννοιες του κριτικού αναλογισμού και της αυτο-ρύθμισης φαίνεται να διέπουν όλους τους σχετικούς ορισμούς του portfolio. Υπάρχουν διαφορετικά είδη portfolio, με τις διαφορές τους να εντοπίζονται, κυρίως, στη διαδικασία δόμησης, στο περιεχόμενο ή στους στόχους. Η επιδίωξη, ωστόσο, του κριτικού στοχασμού και στη συνέχεια της αυτο-ρύθμισης εκ μέρους του κατόχου θεωρείται θεμελιώδης συνιστώσα της εφαρμογής τους (Cole, 2005). Ο Messick (1994) στον δικό του ορισμό για το portfolio δίνει έμφαση στις έννοιες της αυτο-ρύθμισης (self-regulation) και του αναλογισμού (reflection) και επισημαίνει πως το portfolio περιέχει μεν στοιχεία προσωπικής ανάπτυξης του μαθητή, όμως τα στοιχεία αυτά νοηματοδοτούνται μόνο μέσω του στοχασμού. Ο Wiggins (1998), αναφορικά με το portfolio, προσεγγίζει την έννοια του μεταγινώσκειν, υποστηρίζοντας ότι το παιδί αναλογιζόμενο επί των πρακτικών του έχει τη δυνατότητα να αυτο-αξιολογείται και να εξελίσσεται.



### *Μεταγνωστικές εμπειρίες*

Μεταγνωστικές εμπειρίες (ΜΕ) είναι οι εκδηλώσεις της άμεσης παρακολούθησης της γνώσης, καθώς το άτομο ασχολείται με ένα έργο και επεξεργάζεται τις πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό. Πρόκειται για τη διεπαφή μεταξύ του ατόμου και του έργου (Efklides, 2009). Οι ΜΕ παρέχουν τη βάση για τις αποφάσεις ελέγχου κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των εργασιών, καθώς και μετά από αυτήν. Αυτό συμβαίνει επειδή τροφοδοτούν την αυτο-αντίληψη και το κίνητρο και έτσι επηρεάζουν μελλοντικές αποφάσεις σχετικά με τη δέσμευση ή όχι σε ανάλογες εργασίες (Efklides, & Tsiora, 2002). Επομένως, οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι κρίσιμες για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Οι ΜΕ παίρνουν τη μορφή του μεταγνωστικού αισθήματος, της μεταγνωστικής κρίσης/εκτίμησης ή της τρέχουσας, ειδικής ως προς το έργο γνώσης (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011). Πολλές από αυτές τις ΜΕ είναι εμφανείς στην αυθόρμητη αυτο-ομιλία των παιδιών κατά την επίλυση ενός προβλήματος και στα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης (Efklides, 2006).

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες μετά από τη λύση σχηματίζονται κυρίως βάσει των εκτιμήσεων που προηγήθηκαν της λύσης. Οι γνωστικές ικανότητες και, σε μικρότερο βαθμό, η επίδοση επιδρούν στον σχηματισμό των υποκειμενικών αυτών εμπειριών μετά από τη λύση των ασκήσεων. Συμπερασματικά, η τρέχουσα μεταγνώση σχηματίζει ένα δικό της, σχετικά αυτόνομο σύστημα μεταγνωστικής επεξεργασίας στο οποίο οι διάφορες εκτιμήσεις αλληλοπροσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό. Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι νεαροί μαθητές περιορίζονται στην εκτίμησή τους για τα προσωπικά τους μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι μεταγνωστικές εμπειρίες των μικρών παιδιών συχνά αντανακλούν μια υπεραισιόδοξη θεώρηση των ικανοτήτων τους (Δερμιτζάκη, 2017).

Συγκεκριμένα, η Dermitzaki (2005) εξέτασε τις μεταγνωστικές εμπειρίες νεαρών μαθητών Β' Δημοτικού μετά τη λύση γνωστικών έργων και τη σχέση τους με τη στρατηγική τους συμπεριφορά κατά τη λύση έργων κατασκευής. Βρέθηκε ότι η σχέση των μεταγνωστικών τους εμπειριών με τη στρατηγική τους συμπεριφορά δεν ήταν ιδιαίτερα στενή. Στα δύσκολα έργα η συσχέτιση του αισθήματος δυσκολίας με την επίδοση γίνεται στατιστικά σημαντική μόνο όταν το άτομο έχει επανειλημμένη επαφή με αυτά, οπότε μειώνεται η πολυπλοκότητα του έργου. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι κρίσιμες σε απευθείας σύνδεση, εκτιμήσεις και σκέψεις που οι άνθρωποι αισθάνονται ή συνειδητοποιούν κατά την επεξεργασία των εργασιών

(Flavell, 1979). Με μια ευρύτερη έννοια, οι συναισθηματικές εμπειρίες που αντιλαμβάνεται το άτομο σε σχέση με το έργο π.χ. το ενδιαφέρον, η απογοήτευση κ.λπ.- είναι επίσης μέρος των μεταγνωστικών εμπειριών. Αυτές οι συναισθηματικές εμπειρίες συνυπάρχουν με μεταγνωστικά αισθήματα και μεταγνωστικές κρίσεις και εκτιμήσεις, όπως αίσθημα γνώσης, αίσθημα δυσκολίας, αίσθημα του οικείου, αίσθημα εμπιστοσύνης, αίσθηση ικανοποίησης, εκτίμηση ορθότητας λύσης κλπ. Αποφάσεις σχετικά με την ομοιότητα των καθηκόντων ή αποφάσεις ελέγχου, όπως η κατανομή πόρων (π.χ. προσπάθεια) και οι σκέψεις σχετικά με τις στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, αποτελούν επίσης μέρος των μεταγνωστικών εμπειριών (Efkiades, 2006).

### *Αίσθημα δυσκολίας*

Στην παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσει το εκ των υστέρων αίσθημα δυσκολίας που αισθάνονται ή όχι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για ένα έργο, υπερπήδησής της και πώς αυτή καταγράφεται στα σχόλια τους. Το αίσθημα δυσκολίας δημιουργείται όταν το άτομο πρέπει να ανακαλέσει από τη μνήμη του τις αναγκαίες για την επιτέλεση του έργου διαδικασίες αλλά αποτυγχάνει ή όταν πρέπει να συνδυάσει υπάρχουσες γνωστικές διαδικασίες με νέους τρόπους. Αντανακλά και στις δυο περιπτώσεις δυσχέρεια ή διακοπή της γνωστικής επεξεργασίας. Σηματοδοτεί, επίσης, την ανάγκη λήψης αποφάσεων και πραγματοποίησης ενεργειών ελέγχου για την αντιμετώπιση των παραπάνω καταστάσεων.

Παράγοντες που επηρεάζουν το αίσθημα δυσκολίας είναι:

- δυσκολία του έργου
- θέση στην οποία εντοπίζεται η πηγή της δυσκολίας
- επιβάρυνση της εργαζόμενης μνήμης (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011).

Το αναφερόμενο αίσθημα δυσκολίας μετά το πέρας της γνωστικής επεξεργασίας συσχετίζεται με τις μεταγνωστικές εμπειρίες που αφορούν την αξιολόγηση του αποτελέσματος της, όπως η εκτίμηση της ορθότητας του αποτελέσματος και τα αισθήματα βεβαιότητας και ικανοποίησης (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011). Το αίσθημα δυσκολίας του μαθησιακού έργου επηρεάζει τις αποφάσεις του μανθάνοντα σχετικά με τον έλεγχο της δράσης, όπως για την προσπάθεια και τον χρόνο που πρέπει να επενδυθεί στο έργο (Δερμιτζάκη, 2017). Τέλος, η εκτίμηση ορθότητας της

λύσης κατά τη φάση σχεδιασμού της λύσης επιδρά στο αίσθημα δυσκολίας μετά τη λύση. Το αίσθημα δυσκολίας μετά, επηρεάζει την εκτιμούμενη ορθότητα μετά από τη λύση (Δερμιτζάκη, 2017).

Οι Δερμιτζάκη και Ευκλείδη (2000) προσθέτουν ακόμη ότι η σχέση της έννοιας του εαυτού με όψεις της μεταγνωστικής επεξεργασίας του μαθητή, όπως με τις μεταγνωστικές του εμπειρίες κατά την επίλυση ενός προβλήματος, διαμορφώνει το υποκειμενικό του πλαίσιο με το οποίο προσεγγίζει και εμπλέκεται στη λύση του προβλήματος. Καθώς κάποιος μεγαλώνει, μαθαίνει πώς να ερμηνεύει και να διαχειρίζεται αυτές τις εμπειρίες (π.χ. το αίσθημα ότι ένα πρόβλημα είναι πολύ δύσκολο να λυθεί) όταν αισθάνεται ότι είναι κοντά ή απέχει πολύ από την επίτευξη ενός γνωστικού στόχου (Flavell, 1987). Τα μικρά παιδιά έχουν τέτοιου είδους συνειδητές εμπειρίες, αλλά ίσως δεν είναι σε θέση ακόμη να τις ερμηνεύσουν και να αντιληφθούν το τι συνεπάγονται αυτές οι εμπειρίες αλλά και πώς επηρεάζουν την συμπεριφορά τους (Flavell, 1987).

Έχει βρεθεί ότι τα μικρά παιδιά, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια όταν εκτιμούν τη δυσκολία που αισθάνθηκαν κατά την ενασχόλησή τους με ένα έργο. Συγκεκριμένα, το αίσθημα της δυσκολίας διαμορφώνεται από την επίδοση των παιδιών στα αντίστοιχα έργα (Γωνίδα et al., 2003). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι ακόμη ενήμερα για την ποιότητα και το επίπεδο της επίδοσής τους σε βαθμό που να επηρεάζει σημαντικά το σύνολο των μεταγνωστικών τους εμπειριών μετά τη λύση ενός προβλήματος. Σύμφωνα με τη Γωνίδα και τους συνεργάτες της (2003) τα μικρά παιδιά τείνουν να προβαίνουν σε πολύ ευνοϊκές αυτο-αξιολογήσεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην περιορισμένη μεταγνωστική ενημερότητα που διαθέτουν για τις απαιτήσεις του υπό επίλυση έργου και την αδυναμία να αξιολογήσουν την επίδοσή τους σε σχέση με αυτές.

### **1.3.2. Ανάπτυξη και προαγωγή του μεταγνώσκουν στα μικρά παιδιά**

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι μεταγνωστικές εμπειρίες εμφανίζονται σε κάποιο βαθμό, ήδη από την προσχολική ηλικία (Γωνίδα et al., 2003). Οι Whitebread και Coltman (2010) επισημαίνουν ότι τα μικρά παιδιά μπορεί να έχουν αδύναμες μεταγνωστικές δεξιότητες, μπορούν όμως να επωφεληθούν από συγκεκριμένα είδη

μεταγνωστικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τη βελτίωση των δεξιοτήτων αυτών και των ακόλουθων επιδόσεων τους. Συγκεκριμένα, η έρευνα αφορούσε τη διερεύνηση μεταγνωστικής εξέλιξης σε μικρά παιδιά ηλικίας 3-5 ετών σε μαθηματικού περιεχομένου δραστηριότητες. Οι μεταγνωστικές συμπεριφορές εντοπίστηκαν και η συμπεριφορά των παιδιών αναλύθηκε για ενδείξεις μεταγνωστικής σκέψης. Ταυτόχρονα, αναλύθηκε το παιδαγωγικό πλαίσιο των δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τις μεταγνωστικές ευκαιρίες που προσφέρονται. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι τα μικρά παιδιά παρουσίασαν, πράγματι, μέσω των λεκτικών και μη λεκτικών ενεργειών τους αναδυόμενες μεταγνωστικές διαδικασίες και ότι η φύση και η συχνότητα αυτών των διαδικασιών επηρεάστηκαν από τις παιδαγωγικές πτυχές των μαθηματικών δραστηριοτήτων.

Από την ηλικία των 4 ετών το παιδί φαίνεται να καθιερώνει συμπεριφορά αυτο-αξιολόγησης, που περιλαμβάνει την αποτίμηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της απόδοσης του, καθώς και της αξιολόγησης κατά την ολοκλήρωση της εργασίας (Bryce & Whitebread, 2012). Σε δείγμα παιδιών ηλικίας 5-7 ετών εξετάστηκε ο τρόπος εξέλιξης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Η έρευνα έδειξε ότι, αν τα μικρά παιδιά ελέγχουν το σχεδιασμό πιο συχνά, επιτυγχάνουν υψηλότερου επιπέδου επιδόσεις. Επιπλέον, η αύξηση του βαθμού δυσκολίας ενός έργου, συνέβαλε στην ποσοτική μέτρηση της παρακολούθησης του έργου να αυξηθεί μεταξύ των 5χρονων και 7χρονων παιδιών, ενώ προέκυψαν και ποιοτικές μεταβολές.

Τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να επιδείξουν μεταγνωστικού τύπου συμπεριφορά, όπως είναι η σκόπιμη χρήση στρατηγικών και η αυτο-αξιολόγηση, ειδικά όταν πρόκειται για έργα που τους είναι οικεία (Γωνίδα, Κιοσέογλου & Παπακυριακίδου, 2007. Whitebread et al., 2005. Whitebread & Coltman, 2010 ), αλλά και να διαφοροποιήσουν το αίσθημα της δυσκολίας τους (Γωνίδα et al., 2003), ανάλογα με την πραγματική τους επίδοση σε αυτά. Επιπροσθέτως, η έρευνα του Whitebread και των συνεργατών του (2007) προσέφερε στοιχεία για το ότι η συμπεριφορά ακόμη και πολύ μικρών παιδιών (ηλικίας 3 έως 5 ετών), όταν αυτή εκτυλίσσεται σε οικείο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων που εμπριέχουν αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων, αποκαλύπτει πρώιμες μορφές προσανατολισμού, σχεδιασμού και αναλογισμού, ειδικά όταν το έργο είναι κατάλληλο και ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά τους και τα επίπεδα κατανόησής τους.

Στην έρευνα των Annevirta και Vauras (2006) παιδιά τα οποία είχαν αρχικά άλλου επιπέδου μεταγνωστική γνώση ανέπτυξαν σε διαφορετικό βαθμό μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων σχολικών χρόνων. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε, επίσης, ότι μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας, κάποια ήταν σε θέση να εκφράζουν υψηλού επιπέδου μεταγνωστική γνώση για παράγοντες και στρατηγικές που επηρεάζουν τη γνωστική τους δραστηριότητα, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, καθώς και να εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό μεταγνωστικού τύπου δεξιότητες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων φοίτησής τους στο δημοτικό, τα παιδιά αυτά ανέπτυξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες όπως αυτές αποκαλύπτονταν από τη μη λεκτική τους συμπεριφορά και τις λεκτικές τους αναφορές κατά την ενασχόλησή τους με διάφορες δραστηριότητες.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μια ολοένα και περισσότερο εθελοντική εσωτερική αυτο-ρύθμιση τόσο σε κοινωνικό όσο και γνωστικό επίπεδο. Το περιβάλλον, κοινωνικό και εκπαιδευτικό, υποστηρίζει την συνεχόμενη γνωστική ανάπτυξη και επηρεάζει τα κίνητρα για τον έλεγχο της (Bronson, 2000). Σημαντική είναι η αναφορά των Δερμιτζάκη και Ευκλείδη (2000) ότι η μεταγνωστική επεξεργασία ενός έργου σχετίζεται άμεσα με το επίπεδο της γνωστικής ικανότητας των μαθητών. Κατά τους Veenmann και Spaans (2005) τα μικρά παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές δεξιότητες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και, στη συνέχεια, να εφαρμόζουν τις δεξιότητες αυτές σε όλα τα έργα, όλων των μαθησιακών περιοχών. Ένα τέτοιο «ρεπερτόριο» γενικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να τους βοηθήσει να προσεγγίσουν νέα, άγνωστα έργα, τα οποία αρχικά ξεπερνούν τα όριά τους. Η Δερμιτζάκη (2017), επισημαίνει ότι οι μαθητές, μέσω της εξάσκησης, ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους μετασχηματίζουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ρυθμίσουν τη μάθησή τους σε πιο αποτελεσματικές και δυναμικές διαδικασίες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι μαθαίνουν καλύτερα με λιγότερη προσπάθεια. Επιπλέον, ενώ το «μεταγιγνώσκουν» σχετίζεται με τη νοημοσύνη έχει αποδειχθεί ότι προβλέπει την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη μάθηση πέρα από τα μέτρα της νοημοσύνης (Nelson & Marulis, 2017).

Η Γωνίδα και οι συνεργάτες της (2007) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης ως προς την προαγωγή γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση διαπερνούσε όλο το καθημερινό

πρόγραμμα των δραστηριοτήτων και εφαρμόστηκε από τις νηπιαγωγούς οι οποίες είχαν εκπαιδευτεί στη χρήση μεταγνωστικών διδακτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη σχέση γλώσσας με το μεταγινώσκειν και τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων όπως είναι οι μεταγνωστικές.

Όσο αφορά στην προαγωγή μεταγνωστικών δεξιοτήτων στον χώρο του Νηπιαγωγείου ο εκπαιδευτικός παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξή τους και επομένως χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο με τα παιδιά είτε σε συλλογικό είτε σε ατομικό επίπεδο, εμπλεκοντάς τα από νωρίς σε σχετικές δραστηριότητες. Αποτελεσματικές στρατηγικές προς την κατεύθυνση αυτή είναι όταν ο εκπαιδευτικός διατυπώνει τις κατάλληλες ερωτήσεις στα παιδιά, συζητά μαζί τους για το περιεχόμενο του ατομικού τους φακέλου και «μοιράζεται» με τα παιδιά τους μαθησιακούς στόχους και τα κριτήρια επιτυχίας. Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να αναπτύξουν δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2014).

Στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011, σελ. 23-24) αναφέρονται τα ακόλουθα:

- «Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μοντέλο συμπεριφορών, στάσεων και τρόπων σκέψης, υποδεικνύει στα παιδιά στρατηγικές μάθησης όταν αντιληφθεί ότι το χρειάζονται, τα ενθαρρύνει με τις ερωτήσεις του να αναστοχαστούν αυτά που κάνουν και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Η υποστήριξη αυτή συνήθως παίρνει τη μορφή διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού».
- «Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών όταν δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό μιας δραστηριότητας, να επιλέξουν κατάλληλα υλικά και τεχνικές, να συζητήσουν τι είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό, να εξηγήσουν τις δυσκολίες που συνάντησαν, να στοχαστούν τις συνέπειες των επιλογών τους και να δράσουν ανάλογα».

Η Laski (2013), σχετικά με την προαγωγή του μεταγινώσκειν στα παιδιά του Νηπιαγωγείου, παρουσιάζει τρεις γενικές στρατηγικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά την επιλογή έργων για το portfolio από τα παιδιά, με σκοπό την υποστήριξη και την μεταγνωστική τους εκπαίδευση.

1. *Μοντέλο και φωναχτή σκέψη.* Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει τις δικές του σκέψεις για το έργο του παιδιού, παρέχοντας στο παιδί ένα παράδειγμα του τρόπου που μπορεί να αναλογιστεί για το έργο του. Το βοηθά, επίσης, να αποκτήσει συγκεκριμένο λεξιλόγιο, ώστε να εκφράσει κι εκείνο με τη σειρά του τις σκέψεις και τις αξιολογήσεις του.
2. *Συνεδρία και συν-κατασκευή.* Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήσεις αναλογισμού προς το παιδί, ώστε να προωθήσει τον μεταγνωστικό λόγο που βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει τη δική του σκέψη.
3. *Ανεξάρτητη αυτο-αξιολόγηση και άρθρωση της σκέψης για τη σκέψη.* Ο εκπαιδευτικός παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να πάρει την ευθύνη αξιολόγησης των έργων του και να θέσει τους δικούς του μαθησιακούς στόχους.

Η Κουτσελίνη (1995) επισημαίνει ότι η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καλό είναι να αποτελέσει συνειδητή και συστηματική επιδίωξη της εκπαίδευσης. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορούν να διδαχθούν και να καθοδηγήσουν συνειδητά τη σκέψη του ατόμου στην σωστή επιτέλεση ενός έργου. Μέγιστος στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να είναι η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα μάθησης, ανάπτυξης και προαγωγής δεξιοτήτων, καθώς και στο να δημιουργούν τα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές θα ενθαρρύνονται να εμπλέκονται στη μάθησή τους ενεργητικά, οικοδομώντας γνώσεις και δεξιότητες (Δερμιτζάκη, 2017). Επιπλέον, η συστηματική χρήση στρατηγικών και δεξιοτήτων κατά τη μάθηση μπορεί να την καταστήσει μια διαδικασία με νόημα για τους μαθητές (Δερμιτζάκη, 2005).

### ***1.3.3. Αποτίμηση της μεταγνωστικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών***

Για την μελέτη του μεταγινώσκειν χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του μεταγινώσκειν που μελετάται. Μια κύρια διάκριση ανάμεσα στις μεθόδους μελέτης του μεταγινώσκειν είναι αυτή που αφορά από τη μια τις συμπεριφορικές μετρήσεις, που περιλαμβάνουν αντικειμενικούς τρόπους καταγραφής μη λεκτικών συμπεριφορών και από την άλλη τις λεκτικές αναφορές που καταγράφουν την υποκειμενική περιγραφή, εκτίμηση ή ερμηνεία που δίνει το άτομο για τις γνωστικές του καταστάσεις ή διεργασίες (Κωσταρίδου-

Ευκλείδη, 2011). Στην παρούσα έρευνα, θα αξιολογηθούν οι λεκτικές αναφορές των παιδιών.

Σχετικά με τη μεθοδολογία αποτίμησης της μεταγνωστικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών οι Whitebread et al. (2010) υποστηρίζουν ότι χρειάζονται ερευνητικές μέθοδοι που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, ώστε να κατανοήσουν την εμφάνιση του «μεταγιγνώσκουν», καθώς και τη γενική δομή αλλά και τις εσωτερικές σχέσεις μεταξύ των μεταγνωστικών διεργασιών, ενώ κατά τους Veenman, Van Hout-Wolters και Afflerbach, (2006), καλό είναι να υπάρχουν άμεσες και έμμεσες μέθοδοι αποτίμησης του μεταγιγνώσκουν. Οι άμεσες μέθοδοι αποτίμησης λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου από τα παιδιά και εμφανίζονται να προβλέπουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την επιτέλεση της διαδικασίας της μάθησης, σε σύγκριση με τις έμμεσες μεθόδους που πραγματοποιούνται πριν ή μετά την εργασία των παιδιών.

Είναι αρκετές οι έρευνες, επίσης, που προτείνουν ως κατάλληλο πλαίσιο μελέτης της μεταγνωστικής συμπεριφοράς των παιδιών, τον οικείο χώρο τους και την ελεύθερη φυσική και αυθόρμητη συμπεριφορά τους (Whitebread et al., 2009. Nelson & Marulis, 2017). Σχετικά με τις μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης δεξιοτήτων και στρατηγικών της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, δομικό στοιχείο της οποίας αποτελεί το μεταγιγνώσκουν, στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς, τεχνικές συνέντευξης των μαθητών σχετικά με τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης κατά τη λύση προβλημάτων, φόρμες παρακολούθησης της χρήσης τέτοιων στρατηγικών, αναφορές των δασκάλων ή παρατηρητών για κάθε μαθητή και καταγραφή της «φωναχτής σκέψης» των μαθητών κατά τη λύση προβλημάτων (Δερμιτζάκη, 2017).

Σύμφωνα με τα τελευταία δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στην παραπάνω θεματολογία οι Marulis, Baker και Whitebread (2018), προτείνουν ότι η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο πρέπει να υποστηριχθεί από ένα portfolio ερευνητικών εργαλείων στους ερευνητικούς σχεδιασμούς και ότι εκπαιδευτικοί και ερευνητές μαζί πρέπει να χρησιμοποιήσουν πλούσιες προσεγγίσεις στην αποτίμηση του τι γνωρίζουν τα παιδιά για τη μάθησή τους και τι μπορούν να κάνουν, τότε και πώς. Η χρήση τόσο των λεκτικών όσο και των συμπεριφορικών εργαλείων μέτρησης του μεταγιγνώσκουν σε συνδυασμό με τη μελλοντική έρευνα θα επιτρέψει την ολοκληρωμένη και ακριβή αξιολόγηση των μεταγνωστικών διαδικασιών. Η αξιολόγηση αυτών των διαδικασιών θα επιτρέψει, στη συνέχεια, την εξέταση των



μηχανισμών που καθορίζουν την ανάπτυξη της μεταγνωστικής εξέλιξης στα μικρά παιδιά η οποία με τη σειρά της διευκολύνει την ενδυνάμωση της μάθησης και αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Marulis et al. 2016).

#### **1.4. Η παρούσα έρευνα: σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της σε δύο έννοιες-κλειδιά, το *portfolio* από τον χώρο της Παιδαγωγικής και το *μεταγιγνώσκω* από τον χώρο της Ψυχολογίας. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται, από τη μια, η σπουδαιότητα της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων ( Larkin, 2010. Laski, 2013. Whitebread et al., 2010), αλλά και των κινήτρων για μάθηση και σχολική επίτευξη ως προϋποθέσεων για τη μελλοντική σχολική επιτυχία (Dermitzaki et al., 2009. Mayer, 1998). Από την άλλη, επισημαίνεται η ύπαρξη ατομικών διαφορών σε επίπεδο γνωστικών λειτουργιών και μεταγνωστικών διεργασιών ήδη πριν από την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσης, οι οποίες ενδεχομένως και να διατηρούνται στο χρόνο (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000. Dermitzaki et al., 2008). Η οργάνωση του portfolio από τα παιδιά είναι δυνατό να έχει διπλή αξία: αφενός για τον εκπαιδευτικό, αφού του παρέχει δυνατότητες για στενή και εξατομικευμένη αξιολόγηση της γνωστικής και μεταγνωστικής ανάπτυξης του κάθε παιδιού, αφετέρου για τους μαθητές, αφού τους δίνει ευκαιρίες επιλογών, αυτενέργειας αλλά και σκέψης πάνω στη νοητική τους δραστηριότητα.

Κεντρικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη δυνατότητα συμβολής της χρήσης του portfolio στην καλλιέργεια μεταγνωστικών διεργασιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: Η μεταγνωστική εκπαίδευση που θα προσφερθεί μέσω του portfolio στην πειραματική ομάδα θα είναι αρκετά αποτελεσματική ώστε να υπάρξουν σημαντικές διαφορές μετά την εκπαίδευση στις μεταγνωστικές αναφορές των παιδιών της ομάδας αυτής σε σύγκριση με τις αναφορές της ομάδας ελέγχου;

Αν το ερώτημα αυτό απαντηθεί θετικά, τότε θα μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι το portfolio είναι μια μέθοδος αξιολόγησης που μπορεί να αξιοποιηθεί

αποτελεσματικά ως όχημα για την καλλιέργεια μεταγνωστικών διεργασιών παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, κεντρική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η δημιουργία portfolio από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας της ΠΟ θα συνδέεται με ανάπτυξη πτυχών του μεταγινώσκουν τους σημαντικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών στα παιδιά της ΟΕ.

Επιπλέον, διατυπώθηκαν επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ως εξής:

**1ο ερευνητικό ερώτημα:** Ποια είναι τα κριτήρια αυτο-αξιολόγησης, με τα οποία τα παιδιά δικαιολογούν την επιλογή ενός έργου από το σύνολο των έργων τους;

1<sup>α</sup>. θα υπάρχουν διαφορές ως προς το περιεχόμενο των κριτηρίων επιλογής έργου, μεταξύ των δύο ομάδων;

**2ο ερευνητικό ερώτημα:** Μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση, θα διαφέρουν οι προφορικές περιγραφές και (μεταγνωστικές) απαντήσεις- σχετικά με το εκ των υστέρων αίσθημα δυσκολίας του έργου και υπερπήδησής της- των παιδιών που δημιούργησαν portfolio κατά την διάρκεια της χρονιάς σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών που δεν δημιούργησαν portfolio όταν ερωτώνται για τα έργα τους;

**3ο ερευνητικό ερώτημα:** Μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση, θα διαφέρουν οι προφορικές περιγραφές και (μεταγνωστικές) απαντήσεις- σχετικά με την αυτο-παρακολούθηση της δράσης τους- των παιδιών που δημιούργησαν portfolio κατά την διάρκεια της χρονιάς σε πλούτο, ορθότητα, και συνθετότητα σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών που δεν δημιούργησαν portfolio όταν ερωτώνται για τα έργα τους;

3<sup>α</sup>.: Θα παρατηρηθούν σημαντικές διαφορές στις αναφορές των παιδιών της ΠΟ σε σύγκριση με τις αναφορές της ΟΕ για τη μεταγνωστική δεξιότητα της αυτο-παρακολούθησης, μεταξύ των διαφορετικών ειδικών γνωστικών περιοχών: Γλώσσα ή Τέχνη;

3<sup>β</sup> .: Αν ναι, σε ποια περιοχή μπορεί αυτές οι αναφορές να υπερέχουν έναντι των άλλων σε πλούτο, συνθετότητα και ορθότητα;

**4ο ερευνητικό ερώτημα:** Μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση, θα διαφέρουν οι προφορικές περιγραφές των παιδιών που δημιούργησαν portfolio κατά την διάρκεια της χρονιάς σε σχέση με το εκ των υστέρων συναίσθημα για το έργο τους σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών που δεν δημιούργησαν portfolio;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **ΜΕΘΟΔΟΣ**

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### 2.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν παιδιά, ηλικίας 4-6 χρόνων, που φοίτησαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου, κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 18 παιδιά από δύο όμορα δημόσια Νηπιαγωγεία. Από αυτά, 9 παιδιά (5 κορίτσια και 4 αγόρια) αποτέλεσαν την *πειραματική ομάδα* (ΠΟ) της έρευνας. Η *ομάδα ελέγχου* (ΟΕ) αποτελούνταν από 9 παιδιά (5 κορίτσια και 4 αγόρια) αντίστοιχα. Στην ΠΟ υπήρχαν 8 νήπια και 1 προνήπιο, ενώ στην ΟΕ υπήρχαν 7 νήπια και 2 προνήπια. Τα μέλη και των δύο ομάδων παρακολούθησαν το ωρολόγιο πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (8:20-16:00). Η ΠΟ, δέχτηκε την πειραματική εκπαίδευση, που αφορά την οργάνωση των portfolio με μεταγνωστικό προσανατολισμό, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του προαιρετικού ολοήμερου τμήματος (13:00-16:00). Την εκπαίδευση εφάρμοσε η υπεύθυνη εκπαιδευτικός του ολοήμερου τμήματος του σχολείου, μετά από εκπαίδευσή της από την ερευνήτρια.

Πίνακας 1. Οι συμμετέχοντες της έρευνας.

συμμετέχοντες	Κορίτσια Νήπια	Κορίτσια Προνήπια	Αγόρια Νήπια	Αγόρια Προνήπια	σύνολο
ΠΟ	4	1	4	0	9
ΟΕ	4	1	3	1	9
<b>σύνολο</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>18</b>

ΠΟ: Πειραματική Ομάδα

ΟΕ: Ομάδα Ελέγχου

## 2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά με δομημένη συνέντευξη και με αναφορά σε δύο διαφορετικούς τύπους έργων από το συρτάρι τους ή τον ατομικό τους φάκελο (Γλώσσας, Τέχνης). Επομένως, η ίδια συνέντευξη έλαβε χώρα 2 φορές, μια για κάθε τύπο έργων. Επιπροσθέτως, η παραπάνω σειρά των 2 συνεντεύξεων έλαβε χώρα συνολικά 2 φορές μέσα στην σχολική χρονιά: πριν από την μεταγνωστική εκπαίδευση των μαθητών της και μετά από αυτήν (**1<sup>η</sup> φάση:** Οκτώβριος 2018 & **2<sup>η</sup> φάση:** Ιούνιος 2019).

Ειδικότερα, η δομημένη συνέντευξη περιλάμβανε τέσσερις (4) ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έπειτα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. Παράρτημα). Μέσω των ερωτήσεων αυτών, διερευνήθηκαν οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι μεταγνωστικές εμπειρίες των μικρών παιδιών σχετικά με τα έργα τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις εξετάζουν:

- Τους λόγους που ο μαθητής επέλεξε ένα έργο από το σύνολο των έργων του, ως δείκτη προσωπικής αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση (ΙΕΠ, 2017, σ.24).  
(ερώτηση 1)
- Το εκ των υστέρων αίσθημα δυσκολίας του έργου και υπερπήδησής της  
(ερώτηση 2)
- Την ενημερότητα διαδικασίας/βημάτων υλοποίησης του έργου (αυτό-παρακολούθηση)  
(ερώτηση 3)
- Τον αναλογισμό σχετικά με το έργο, συγκεκριμένα, εκ των υστέρων συναισθήματα του μαθητή σχετικά με το έργο (ερώτηση 4)

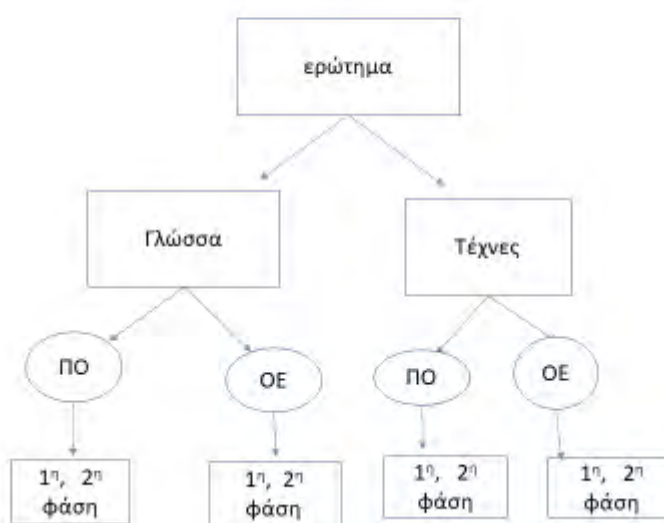
Συμπληρωματικά, όπου κρίθηκε απαραίτητο από την ερευνήτρια, τέθηκαν διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπως «τι εννοείς, ακριβώς;», «Γιατί;» με σκοπό την αποσαφήνιση του νοήματος των απαντήσεων των παιδιών. Έτσι, για κάθε παιδί καταγράφηκαν 16 απαντήσεις (4 ερωτήσεις X 4 φορές). Οι ερωτήσεις ενημερότητας μεταγνωστικών διεργασιών χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες με την ίδια πάντοτε σειρά, όπως αυτή σημαίνεται με την αριθμοδότησή τους (βλ. Παράρτημα).

### 2.3. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε τον κλασικό σχεδιασμό των ερευνών παρέμβασης. Συμμετείχαν δύο ομάδες παιδιών. Μια ομάδα, η οποία συμβατικά ονομάστηκε πειραματική ομάδα (ΠΟ), στην οποία εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της χρονιάς η μέθοδος του portfolio εμπλουτισμένη με μεταγνωστικές ερωτήσεις (μεταγνωστική εκπαίδευση). Η άλλη ομάδα μαθητών, η οποία ονομάστηκε ομάδα ελέγχου (ΟΕ), παρακολούθησε τη συνήθη καθημερινή διδασκαλία χωρίς εφαρμογή του portfolio και χωρίς έμφαση σε μεταγνωστικές ερωτήσεις.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλάμβανε δύο φάσεις συλλογής δεδομένων: α) την αρχική εξέταση των μαθητών, β) την ύστερη εξέταση, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης-μεταγνωστικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν, αφού πρώτα οι απαντήσεις των παιδιών διαχωρίστηκαν στα δύο γνωστικά αντικείμενα - Γλώσσα & Τέχνες- τα οποία αξιολογούσε η παρούσα έρευνα και ξεχωριστά για κάθε μέτρηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 1. Το ερευνητικό σχέδιο



Στην αρχική φάση συλλογής δεδομένων, πριν από την έναρξη του portfolio και της μεταγνωστικής εκπαίδευσης στην ΠΟ, για να διευκολυνθούν οι μαθητές, έγινε ενεργοποίηση των παιδιών και των δύο ομάδων από την ερευνήτρια για την επιλογή των πιο ξεχωριστών έργων τους, μέσω ενός σεναρίου και με εργαλείο μία κούκλα. Τους ζητήθηκε η παρουσίαση δύο ξεχωριστών έργων τους, ένα από τον φάκελο της Γλώσσας, και ένα έργο Τέχνης. Η χρήση της κούκλας ήταν κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και αποδέχτηκαν το αίτημα της με ενθουσιασμό. Επίσης, μέσω της κούκλας απέκτησε νόημα η διαδικασία της συνέντευξης για τα παιδιά και η προσμονή για την παρουσίαση των έργων τους συνοδευόταν από χαρά και ανυπομονησία, γεγονός που εξασφάλισε τη θετική συναισθηματική εμπλοκή τους, τόσο στην επιλογή των έργων όσο και στην απάντηση των ερωτήσεων.

Ενδεικτικός είναι ο παρακάτω διάλογος:

(τα παιδιά έχουν ξεναγήσει την κούκλα στην τάξη τους)

Κούκλα: *Δεν ξέρω τι να πρωτοτώ στους φίλους μου για όλα αυτά τα σπουδαία πράγματα που φτιάχνετε. Θέλω να σας ζητήσω μια χάρη. Θα διαλέξετε μια ωραία ζωγραφιά σας που είναι πολύ ξεχωριστή για σας; Θα μου την παρουσιάσετε, για να την πω και στους φίλους μου;*

Παιδί: *Να τη ζωγραφίσουμε;*

Κούκλα: *Όχι. Μία που έχετε στο συρτάρι σας και είστε περήφανοι γι' αυτή. Ή μια εργασία σας, που σας άρεσε πάρα πολύ και μάθατε πολύ ωραία πράγματα. Μπορείτε;*

Παιδιά: *Ναι.*

Κούκλα: *Θέλω να το σκεφτείτε καλά. Να είναι η πιο ξεχωριστή. Αυτή που σας έκανε περήφανους και είστε χαρούμενοι που την έχετε στο συρτάρι σας. Σύμφωνοι;*

Παιδί: *Εγώ θα σου δείξω μια κατασκευή. (παράρτημα, εικ.1 & εικ.2)*

*Αρχική εξέταση* (Οκτώβριος 2018). Η αρχική εξέταση των παιδιών ήταν ατομική. Τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν μόνα τους, σε μια ήσυχη περιοχή της τάξης, δύο έργα τους, ένα από κάθε μαθησιακή περιοχή –Γλώσσα, Τέχνες- από το σύνολο των έργων τους που υπήρχαν στο συρτάρι τους. Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος που χρειάστηκε κάθε παιδί για να επιλέξει τα έργα του. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια εξηγούσε τη διαδικασία και διάβαζε μία προς μία τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με τη σειρά που δηλώνει ο αύξοντας αριθμός τους και μαγνητοφωνήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών. Το κάθε παιδί αποφάσιζε για τη σειρά παρουσίασης των έργων.

*Υστερη εξέταση* (Ιούνιος 2019). Μετά το τέλος της εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε ατομικά η ύστερη εξέταση των παιδιών. Η εξέταση των παιδιών ήταν ατομική. Τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν μόνα τους, σε μια ήσυχη περιοχή της τάξης, δύο έργα τους, ένα από κάθε μαθησιακή περιοχή –Γλώσσα, Τέχνες. Η ΟΕ επέλεξε από το σύνολο των έργων τους, ενώ τα παιδιά της ΠΟ από το portfolio τους. Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος που χρειάστηκε κάθε παιδί για να επιλέξει τα έργα του. Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια οι τέσσερις μεταγνωστικές ερωτήσεις με τη μορφή δομημένης συνέντευξης και με τη σειρά που δηλώνει ο αύξοντας αριθμός τους και μαγνητοφωνήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών. Το κάθε παιδί αποφάσιζε για τη σειρά παρουσίασης των έργων.

Η διαδικασία επιλογής έργων κυμαίνονταν από 10 έως 20 λεπτά, ενώ η διαδικασία απάντησης των ερωτήσεων διαρκούσε, συνήθως, 10-15 λεπτά. (Παράρτημα, εικ.3)

### **2.3.1. Εκπαίδευση της νηπιαγωγού της ΠΟ.**

Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας-παρέμβασης ήταν η επιμόρφωση της νηπιαγωγού της ΠΟ, από την ερευνήτρια, σχετικά με τη μεταγνωστική εξέλιξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ο σχεδιασμός της εφαρμογής του portfolio με μεταγνωστικού τύπου ερωτήσεις.

Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός του τμήματος της ΠΟ (57 ετών), απόφοιτος ΑΕΙ, διέθετε 33 χρόνια εμπειρίας στη σχολική τάξη και 8 χρόνια εμπειρίας στην εφαρμογή του portfolio ως μεθόδου αξιολόγησης της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. Δέχτηκε, μετά από πρόταση της ερευνήτριας, να συμμετέχει στην παρούσα έρευνα-παρέμβαση και να εμπλουτίσει την οργάνωση του portfolio με μεταγνωστικού τύπου ερωτήσεις. Τον Σεπτέμβριο του 2018, ευαισθητοποιήθηκε και ενημερώθηκε από την ερευνήτρια σε θέματα που αφορούσαν τη λογική, τη δομή και τα χαρακτηριστικά της έρευνας-εκπαίδευσης των μαθητών. Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, πριν την έναρξη του σχολικού έτους τρεις τρίωρες συναντήσεις της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού της ΠΟ. Το περιεχόμενο αυτών των συναντήσεων αφορούσε στην επιμόρφωση της εκπαιδευτικού σχετικά με τους μεταγνωστικούς συλλογισμούς στα μικρά παιδιά. Στη συνέχεια ενημερώθηκε για τις τέσσερις μεταγνωστικές ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν από την ερευνήτρια ως το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας και παρακινήθηκε να της χορηγεί στα παιδιά, στις ατομικές συνεδρίες κατά την επιλογή έργων για το portfolio. Αξιοποιήθηκε, επίσης, το ήδη υπάρχον υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή του,



το οποίο είχε οργανωθεί από την εκπαιδευτικό της τάξης, εμπλουτίζοντάς το με μεταγνωστικού τύπου στοχοθεσία (παρουσιάζεται παρακάτω).

Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μια φορά κάθε εβδομάδα, οργανώνονταν συναντήσεις των δύο εκπαιδευτικών (νηπιαγωγού και ερευνήτριας) για την παρακολούθηση της εφαρμογής του portfolio, κατάθεση προβληματισμών και περαιτέρω ενημέρωση στο θεωρητικό πλαίσιο.

### ***2.3.2. Η εκπαίδευση των παιδιών ΠΟ, από τη νηπιαγωγό της τάξης, για την οργάνωση του portfolio.***

Μερικές από τις θεμελιώδεις αρχές που είναι γνωστές από τη βιβλιογραφία για την επιτυχή μεταγνωστική διδασκαλία είναι οι εξής: α) ενσωμάτωση της μεταγνωστικής διδασκαλίας στην ύλη περιεχομένου για διασφάλιση της συνδεσιμότητας, β) ενημέρωση των μαθητών για τη χρησιμότητα των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων ώστε να ασκήσουν την αρχική επιπλέον προσπάθεια και γ) παράταση της εκπαίδευσης για να διασφαλιστεί η ομαλή και διατηρήσιμη εφαρμογή της μεταγνωστικής δραστηριότητας.(Veenman et al., 2006). Ο σχεδιασμός της παρέμβασης-εκπαίδευσης των παιδιών της ΠΟ βασίστηκε στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση των παιδιών με ερωτήσεις μεταγνωστικού περιεχομένου κατά την εφαρμογή του portfolio, διέτρεξε όλο το σχολικό έτος και είχε διάρκεια έξι μήνες (Νοέμβριος 2018- Μάιος 2019).

Μετά την ολοκλήρωση της αρχικής εξέτασης (Οκτώβριος 2018) ξεκίνησε η οργάνωση του portfolio κάθε παιδιού της πειραματικής ομάδας. Ανά δύο εβδομάδες, κάθε παιδί είχε μια ατομική συνεδρία με τη νηπιαγωγό, διάρκειας 30' περίπου, με σκοπό την επιλογή των καλύτερων και πιο σημαντικών έργων του μέχρι εκείνη τη στιγμή και την τοποθέτησή τους στο portfolio σε όποια μαθησιακή περιοχή εκείνο επέλεγε, ανάλογα με το κριτήριο επιλογής του. Επέλεγε 2-3 έργα περίπου σε κάθε συνεδρία. Η νηπιαγωγός κατά τον διάλογο με το παιδί χορηγούσε τις μεταγνωστικές ερωτήσεις που της είχε υποδείξει η ερευνήτρια και οι οποίες είχαν στόχο την ενεργοποίηση μεταγνωστικής σκέψης, τη δημιουργία μεταγνωστικών εμπειριών και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, συγκεκριμένα της αυτο-παρακολούθησης, της αυτο-αξιολόγησης και του αυτο-αναλογισμού. Οι ερωτήσεις κατά την επιλογή έργων για το portfolio ήταν συγκεκριμένες για όλα τα παιδιά της ΠΟ και γίνονταν με την ίδια σειρά. Βασική ερώτηση ή επερώτηση ήταν η

ερωτηματική αντωνυμία «γιατί», προκειμένου να ενεργοποιηθεί η αυτο-αξιολόγηση και ο αυτο-αναλογισμός τους. Στόχος ήταν να εξοικειωθεί κάθε παιδί με τον τρόπο έκφρασης της σκέψης και του συναισθήματός του.

Ενδεικτικό παράδειγμα σχολίων νηπίου:




- ημερομηνία έργου :Βόλος, 10-12-2018
- σχόλιο νηπίου

Το επιλέγω, επειδή είναι η καλύτερη ζωγραφιά στον υπολογιστή. Κατάφερα να τη φτιάξω με σχήματα σωστή και ωραία.

Κατάφερα να διορθώσω ένα λάθος. Στην ευθεία γραμμή είχα βάλει από κάτω γαλάζιο αλλά σκέφτηκα από πάνω να το βάλω με μαύρο επειδή είναι νύχτα. Είχα κάνει ήδη το φεγγάρι και σκέφτηκα να διορθώσω το λάθος, βάζοντας από πάνω μία μαύρη ευθεία γραμμή.

Στη ζωγραφιά μου χρησιμοποίησα ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο για ολόκληρο το σπίτι, ένα τρίγωνο για τη σκεπή, ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο για την πόρτα, έναν κύκλο για το πόμολο, ένα τετράγωνο για το παράθυρο, άλλο ένα για το άλλο παράθυρο, τέσσερις ευθείες γραμμές για να κάνω ένα σταυρό στο παράθυρο και άλλο ένα σταυρό στο άλλο παράθυρο, μία μαύρη ευθεία γραμμή για τον ουρανό, μία πράσινη ευθεία γραμμή για το χορτάρι.

Αισθάνομαι χαρούμενη, που το κατάφερα επειδή πίστεψα στον εαυτό μου! Θα το βάλω στον Πυθαγόρα γιατί όλο αυτό είναι με σχήματα.

- σχόλιο νηπιαγωγού

Είναι σημαντικό, επειδή αναγνωρίζει τα σχήματα επιζητά την ποιότητα παρά την ευκολία επιμένει ασχέτως των δυσκολιών

Εικόνα 1. Έργο από portfolio παιδιού (ΠΟ)

### 2.3.3. Υποστηρικτικό πλαίσιο εφαρμογής του portfolio

«Ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να ακολουθήσει τον δικό του τρόπο οργάνωσης του ατομικού φακέλου – εφόσον πληροί τα βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης για τη μάθηση – σύμφωνα με τις συνθήκες της τάξης του, τις προτεραιότητες που αυτός θέτει και τις ανάγκες των παιδιών του» (ΙΕΠ, 2011, σ.45).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο είχε ήδη δημιουργηθεί, από την εκπαιδευτική της ΠΟ ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την αποτελεσματική εφαρμογή του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο αξιοποιήθηκε από την

ερευνήτρια, εμπλουτίζοντάς το με μεταγνωστική στοχοθεσία για τις ανάγκες της έρευνας.

### **1. Κούκλα, ως εργαλείο ενεργοποίησης των παιδιών**

Η πρώτη φάση του σχεδιασμού αφορούσε την ενεργοποίηση των παιδιών. Η εκπαιδευτικός, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, επέλεξε να χρησιμοποιήσει μια κούκλα, τον Portfolio (Παράρτημα, εικ.4), ως εργαλείο για την ενεργοποίηση και την υποστήριξη των παιδιών στην εφαρμογή και οργάνωση του ατομικού τους φακέλου. Επιπροσθέτως, η χρήση της κούκλας ενδυνάμωνε το θετικό συναίσθημα των παιδιών για τη διαδικασία του portfolio και αποτελούσε ένα επιπλέον κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή τους κατά την επιλογή και τον σχολιασμό των έργων τους. Μέσω της κούκλας, εισήχθη η κεντρική ιδέα δημιουργίας του portfolio. Η κούκλα ενημέρωσε τα παιδιά για το τι σημαίνει ο διεθνής όρος portfolio και για το σκοπό του portfolio με μεταγνωστικό περιεχόμενο:

«Επιλέγω από τα έργα μου, αυτό που είναι σημαντικό και με κάνει να νιώθω περήφανο και χαρούμενο για τον εαυτό μου και γι' αυτά που κάνω. Δείχνουν αυτό που ΕΓΩ ΕΙΜΑΙ».

«Είμαι περήφανος/η», είναι το σύνθημα για το portfolio.

### **2. Δόμηση χώρου σχολικής τάξης**

- *Μαθησιακές περιοχές*

Κάθε μαθησιακή περιοχή ήταν ευδιάκριτη στο χώρο της τάξης. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς έγινε παρουσίαση της κάθε περιοχής και του υλικού που περιλάμβανε, στο πλαίσιο γνωριμίας των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον.

Οι μαθησιακές περιοχές παρουσιάστηκαν και διαφοροποιήθηκαν :

- ✓ *με την κούκλα –σύμβολο, που φέρει το όνομα ενός αντιπροσωπευτικού προσώπου από το χώρο του γνωστικού αντικείμενου (Παράρτημα, εικ.5).*

*π.χ. Όμηρος, Γλώσσα – Δομήνικος, Τέχνες*

- ✓ *με το χρώμα, με το οποίο καταγράφονται οι μαθησιακές περιοχές στο Πρόγραμμα Σπουδών*

*π.χ. γαλάζιο, Γλώσσα – μωβ, Τέχνες*

- ✓ μέσω σεναρίων με τις κούκλες, τα οποία εισάγουν πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, το υλικό που περιλαμβάνεται και προτεινόμενες στρατηγικές για τη δράση στις συγκεκριμένες περιοχές. Σεναρία δημιουργούνται σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, με αφορμή καταστάσεις προβληματισμού που προκύπτουν ή στόχους που θέτει η εκπαιδευτικός.

π.χ. Ο Όμηρος (κούκλα ταυτότητας για τη Γλώσσα) αφηγείται στα παιδιά το παραμύθι «πώς έμαθε η γάτα να διαβάζει». Στη συνέχεια παρουσιάζει έναν πίνακα αναφοράς γραμμάτων, όπως αυτά παρουσιάζονταν στο παραμύθι. Κατόπιν, προτρέπει τα παιδιά να χρησιμοποιούν τον πίνακα κάθε φορά που θα θελήσουν να γράψουν.

Οι στόχοι του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης είναι, τα παιδιά :

- να γνωρίσουν τις μαθησιακές περιοχές,
  - να κατανοήσουν το γνωστικό τους περιεχόμενο,
  - να αυτενεργούν στη διαχείριση του φακέλου τους, γνωρίζοντας την περιοχή στην οποία θα εντάξουν το έργο τους και που φέρει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα στα διαχωριστικά του φακέλου. Π.χ. φωτογραφία του Δομήνικου και μωβ χρώμα για τις Τέχνες.
  - να εκπαιδεύονται σε στρατηγικές μάθησης, μέσω των σεναρίων με τις κούκλες, ανάλογα με καταστάσεις που δημιουργούνται.  
π.χ. Γλώσσα, πίνακας αναφοράς γραμμάτων, σκέφτομαι πριν τη δράση.
- Πινακίδες, που αιωρούνται, ώστε να οριοθετούν τον χώρο της κάθε περιοχής και επισημαίνουν τη δράση που συντελείται σ' αυτή.
    - ✓ εδώ γράφουμε
    - ✓ εδώ συζητάμε
    - ✓ εδώ διαβάζουμε
    - ✓ εδώ μετράμε
    - ✓ εδώ εκφραζόμαστε μέσα από τις Τέχνες
    - ✓ εδώ μαθαίνουμε, ζωγραφίζουμε και γράφουμε στον υπολογιστή
    - ✓ εδώ παρατηρούμε
    - ✓ εδώ παίζουμε και συνεργαζόμαστε

Οι στόχοι των πινακίδων είναι να μπορούν τα παιδιά :

- ο να διευκολύνονται και να αυτενεργούν κατά την ένταξη ενός έργου στο portfolio, με βάση τις γνωστικές ή συναισθηματικές διεργασίες που καταγράφονται σ' αυτό.
- ο να έχουν επίγνωση των μαθησιακών επιτευγμάτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους π.χ. «κατάφερα να γράψω», «μου αρέσει να πηγαίνω στον Δομήνικο (Τέχνες)».

### **3. Παρουσίαση έργων στην ομάδα**

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς πραγματοποιούνται παρουσιάσεις έργων προς την ομάδα. Έργα που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ατομικά ή ομαδικά, που οι δημιουργοί τους τα θεωρούν σημαντικά και επιθυμούν να τα κοινοποιήσουν στην ομάδα, παρουσιάζονται. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργείται η ευκαιρία επικοινωνίας του τρόπου σχεδιασμού και ολοκλήρωσής τους. Οι παρουσιάσεις έργων των παιδιών στην ομάδα βιντεοσκοπούνται, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να τα επιλέξουν για το portfolio τους. Αυτές οι παρουσιάσεις είναι σημαντικές, καθώς οι στόχοι τους είναι, τα παιδιά:

- ο να οικειοποιούνται τη διαδικασία του δημόσιου λόγου, ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους
- ο να αξιολογούν το έργο τους με επιχειρήματα, ενώπιον της ομάδας
- ο να ετερο-αξιολογούνται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας
- ο να ενεργοποιούν τη διαδικασία του αυτο-παρακολούθησης για το έργο και να εκπαιδεύονται για τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν μέσα από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που θέτει η εκπαιδευτικός και η ομάδα π.χ. «τι έμαθες;», «τι κατάφερες;», «πώς εργάστηκες;», «πώς το σκέφτηκες;»
- ο να αποκτούν θετικό συναίσθημα για το έργο που παρήγαγαν
- ο να αποκτούν θετικό συναίσθημα από την ανατροφοδότηση της ομάδας, την αποδοχή και την επιβράβευση των συμμαθητών τους  
(κλίμα της τάξης-classroom ethos)

## 2.4. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της δομημένης συνέντευξης. Συγκεκριμένα, η τρίτη ερώτηση της δομημένης συνέντευξης αναλύθηκε ποσοτικά, ενώ για την πρώτη, δεύτερη και τέταρτη πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση. Οι απαντήσεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν.

Για την ποιοτική ανάλυσή τους, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Τσιώλης, 2018). Μέσω αυτής, επιχειρήθηκε η απόδοση νοήματος στα δεδομένα, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με την πρόταση του Τσιώλη (2018), η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ακολούθησε πέντε βήματα:

- τη μετεγγραφή της συνέντευξης
- τον εντοπισμό δεδομένων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα,
- την κωδικοποίηση, την κατανόηση δηλαδή του νοήματος των δεδομένων και την απόδοσή τους με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό
- τη μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Τα θέματα προκύπτουν από τη συγχώνευση των κωδικών και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος, ενώ μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα. Ακολουθεί σύνδεση των θεμάτων μεταξύ τους σε γενικότερους θεματικούς άξονες.
- Έκθεση των ευρημάτων

Οι θεματικοί άξονες προέκυψαν λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων της δομημένης συνέντευξης.

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε στους λόγους που ο μαθητής επέλεξε ένα έργο από το σύνολο των έργων του, ως δείκτη *προσωπικής αξιολόγησης*.

Τα δεδομένα, που αφορούσαν στην πρώτη ερώτηση της δομημένης συνέντευξης, «*Γιατί επιλέγεις αυτό το έργο από όλα τα άλλα;*» και

*1<sup>α</sup> «Τι ξεχωριστό έχει και αποφάσισες να το επιλέξεις;»*

απομαγνητοφωνήθηκαν και χρησιμοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση.

Ο θεματικός άξονας που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων διακρίθηκε σε:

α) τρόπος εργασίας, β) συναίσθημα και γ) γνωστική εξέλιξη

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών της ΠΟ με τις απαντήσεις των παιδιών της ΟΕ με κριτήριο την κατανόηση από τα παιδιά του προσδοκώμενου αποτελέσματος και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του, δηλαδή την κατανόηση των κριτηρίων επιτυχίας (Ρεκαλίδου, 2016). Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει ότι, όταν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τον στόχο, τότε κατανοούν για ποιο λόγο εργάζονται σε μια δραστηριότητα, τι επιδιώκουν να μάθουν, να κάνουν ή να γνωρίσουν. Τότε σταδιακά μπορούν να περιγράψουν τα επιτεύγματά τους και να οικοδομούν δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε το *εκ των υστέρων αίσθημα δυσκολίας του έργου και υπερπήδησής της*. Τα δεδομένα, που αφορούσαν στη δεύτερη ερώτηση της δομημένης συνέντευξης,

*«Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε, όταν έφτιαχνες αυτό το έργο;»*

απομαγνητοφωνήθηκαν και χρησιμοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση.

Ο θεματικός άξονας που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων που αφορούσαν στη γνωστική περιοχή της Γλώσσας διακρίθηκε σε:

α) απουσία αισθήματος δυσκολίας

β) αίσθημα δυσκολίας σχετικό με τα γλωσσικά ζητούμενα του έργου με τις υποκατηγορίες:

- γραφή φωνημάτων
- επιλογή φωνημάτων
- σύνθεση πρότασης (ανάγνωση)

γ) αίσθημα δυσκολίας μη σχετικό με τα γλωσσικά ζητούμενα του έργου.

Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που αφορούσαν στις απαντήσεις των παιδιών για τα έργα Τέχνης αφορούσαν:

α) την απουσία αισθήματος δυσκολίας

β) το αίσθημα δυσκολίας

Ο τρίτος θεματικός άξονας που προέκυψε από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των θεμάτων που αφορούσαν στο υποερώτημα 2<sup>α</sup>. *αν ναι... «Πώς ξεπέρασες αυτή τη δυσκολία;»* και εξέταζε την *υπερπήδηση των δυσκολιών* διακρίθηκε σε:

α) εξωτερική βοήθεια, β) γνωστικές διεργασίες και γ) τεχνικές

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών της ΠΟ με τις απαντήσεις των παιδιών της ΟΕ με κριτήριο την κατανόηση από την πλευρά των παιδιών για την έλλειψη ευχέρειας ή για εμπόδια που προκύπτουν στη γνωστική επεξεργασία του έργου, καθώς και τη διαδικασία επίλυσης ή όχι που επιλέχθηκε από τα παιδιά για την υπερπήδηση των δυσκολιών τους (Γωνίδα et al., 2003).

Τα δεδομένα, που αφορούσαν στην τρίτη ερώτηση της δομημένης συνέντευξης «*Πώς εργάστηκες για να το ολοκληρώσεις;*»

3<sup>α</sup>. «*ποια βήματα έκανε η σκέψη σου/ τα χέρια σου για να το φτιάξεις;*» και εξέταζε την ενημερότητα διαδικασίας/βημάτων υλοποίησης του έργου (αυτό-παρακολούθηση) απομαγνητοφωνήθηκαν και χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση.

Κάθε απάντηση του παιδιού βαθμολογήθηκε με αναφορά σε 3 κριτήρια:

*Αριθμός λέξεων/λεξιλογικός πλούτος*

*Ορθότητα απάντησης*

*Συνθετότητα απάντησης*

*Κριτήριο 1 – Αριθμός λέξεων απάντησης*

Μετρήθηκε το πλήθος των λέξεων με τις οποίες εκφράζεται το παιδί σε κάθε απάντηση.

*Κριτήριο 2 – Ορθότητα απάντησης, επικέντρωση στην ουσία της ερώτησης*

Κριτήριο ορθότητας: ορθή απάντηση θεωρείται οποιαδήποτε διατύπωση δείχνει περιγραφή βημάτων ή διαδικασιών για να εκπονηθεί/δημιουργηθεί το έργο ή τα βήματα που έκανε η σκέψη του παιδιού.

Βαθμός	« <i>Πώς εργάστηκες για να ολοκληρώσεις αυτό το έργο;</i> »
0	καμία ορθότητα, καμία αναφορά σε διαδικασίες ή βήματα ολοκλήρωσης
1	απαντά αλλά χωρίς πληρότητα, πχ αναφέρεται σε διακριτά μέρη του έργου (πχ γεωμετρικά σχήματα) χωρίς όμως να τα συνδέει μεταξύ τους ως βήματα ή διαδικασίες
	πλήρης ορθότητα της απάντησης, το παιδί αναφέρεται ξεκάθαρα σε έστω



2	και 2 διαδοχικά βήματα πράξεων ή σκέψεων που υποστήριξαν την ολοκλήρωση του έργου του.
---	--

### *Κριτήριο 3 – Συνθετότητα απάντησης*

Κριτήριο συνθετότητας: ανάλογα με το σε πόσα βήματα ή σε διαδοχικά οικοδομικά στοιχεία του έργου αναφέρεται το παιδί στις πράξεις ή στη σκέψη του, λαμβάνει ανάλογο βαθμό.

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορούσε στον αναλογισμό σχετικά με το έργο, συγκεκριμένα, *εκ των υστέρων συναισθήματα του μαθητή σχετικά με το έργο*. Τα δεδομένα, που αφορούσαν στην τέταρτη ερώτηση της δομημένης συνέντευξης,

*«Πώς νιώθεις όταν βλέπεις αυτό το έργο»;*

*4<sup>α</sup>. Γιατί νιώθεις έτσι;*

απομαγνητοφωνήθηκαν και χρησιμοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση.

Ο θεματικός άξονας που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων διακρίθηκε για το γνωστική περιοχή της Γλώσσας σε:

α) θετικό συναίσθημα

β) θετικό συναίσθημα από την επίλυση του γλωσσικού έργου.

Για τη γνωστική περιοχή των Τεχνών διαμορφώθηκε ένα θέμα, κοινό και για τις δυο ομάδες:

Θετικό συναίσθημα

Επιπροσθέτως, διαμορφώθηκε ένας πέμπτος θεματικός άξονας σχετικά με τους λόγους που προκαλούν το *θετικό συναίσθημα για το έργο Τέχνης* (τη γνωστική περιοχή της Γλώσσας αφορούσε το δεύτερο θέμα του τέταρτου άξονα). Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στο υποερώτημα του 4<sup>ου</sup> ερωτήματος και ο πέμπτος θεματικός άξονας διακρίθηκε σε:

α) τρόπος εργασίας, β) συναίσθημα και γ) γνωστική εξέλιξη

## 2.5. Διαδικασία

Αρχικά, ζητήθηκε η άδεια από τις προϊστάμενες των δύο Νηπιαγωγείων, για την είσοδο και τη δράση της ερευνήτριας στο χώρο των σχολείων. Στη συνέχεια, άρχισε η εκπαίδευση της νηπιαγωγού της ΠΟ από την ερευνήτρια. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε προφορική ενημέρωση των γονέων και των δύο ομάδων από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας και δόθηκαν απαντήσεις σε όσα ερωτήματα προέκυψαν. Οι γονείς της ΠΟ ενημερώθηκαν, επιπλέον, σχετικά με τη φιλοσοφία του portfolio και πώς αυτή εντάσσεται και υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (ανήκει στο υποστηρικτικό πλαίσιο της νηπιαγωγού). Κατόπιν, δόθηκε στους γονείς και κηδεμόνες και των δύο ομάδων το ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ, προς υπογραφή του. Ένας γονέας νηπίου από την ΟΕ δεν δέχτηκε να υπογράψει, επομένως, το παιδί αυτό δεν συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

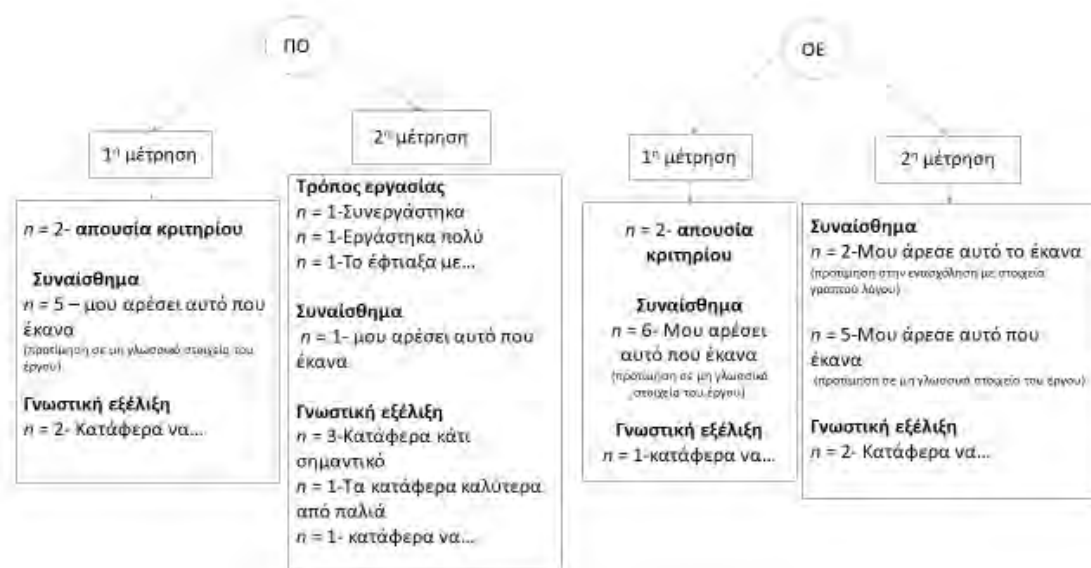
### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για λόγους οικονομίας, τα ευρήματα των αναλύσεων των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω σε κωδικοποιημένη μορφή. Συγκεκριμένα, κάθε συμμετέχον παιδί θα συμβολίζεται με αρχικά γράμματα. Για παράδειγμα, ο μαθητής 1 της ΠΟ παρουσιάζεται με τον κωδικό ΜΠΟ1, ενώ ο μαθητής 1 της ΟΕ παρουσιάζεται με τον κωδικό ΜΟΕ1. Κάθε φάση μέτρησης θα συμβολίζεται με τον αύξοντα αριθμό της, συμπληρώνοντας τον κωδικό του μαθητή. Για παράδειγμα, απάντηση του μαθητή της ΠΟ στην πρώτη φάση μέτρησης παρουσιάζεται με τον κωδικό ΜΠΟ1.1., ενώ στη δεύτερη φάση μέτρησης με τον κωδικό ΜΠΟ1.2.

#### 3.1 Θεματικός άξονας: Κριτήρια επιλογής έργου από τα παιδιά

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο θεματικός άξονας, αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής έργου για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, με τα θέματα στα οποία διακρίθηκε.

##### 3.1.1 Γλώσσα



Γράφημα 2:

θεματικός άξονας- κριτήρια επιλογής έργου από τα παιδιά- Γλώσσα- ΠΟ & ΟΕ

Αναφορικά με το **κριτήριο επιλογής γλωσσικού έργου**, τα δεδομένα για την **ΠΟ** λήφθηκαν από όλους τους μαθητές (ΜΠΟ1- ΜΠΟ9). Τα θέματα που προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών αφορούν

α) τον τρόπο εργασίας, β) το συναίσθημα και γ) την γνωστική εξέλιξη .

Στην 1<sup>η</sup> μέτρηση η επιλογή έργου έγινε από τα παιδιά, από το σύνολο των έργων που είχαν παραγάγει έως εκείνη τη χρονική στιγμή. Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση η επιλογή έργου έγινε από το portfolio τους. Στην 1<sup>η</sup> μέτρηση παρατηρήθηκε το γεγονός ότι 7 από τις 9 απαντήσεις των παιδιών αφορούσαν την απουσία κριτηρίου και την προτίμηση σε μη γλωσσικό στοιχείο του έργου. Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση, και οι 9 απαντήσεις των παιδιών ήταν εστιασμένες στην επιτυχή γλωσσική επεξεργασία του έργου με έμφαση στο προσωπικό κριτήριο επιλογής του καθένα.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών της ΠΟ, ενδεικτικές ως προς τα κριτήρια επιλογής έργου:

ΜΠΟ8.1: *«επειδή είναι πιο καλή από τις άλλες...επειδή έχει κέρατο» (πόνυ με κέρατο).*

(παράρτημα, εικ.6), ( Συναίσθημα, «μου αρέσει αυτό που έκανα»)

ΜΠΟ9.2: *«Γιατί είναι γράμματα από πλαστελίνη. «ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΜΑΣ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΤΕ ΜΗΝ ΤΑ ΞΕΧΝΑΜΕ» (το διαβάζει). Γιατί μου αρέσει η πλαστελίνη. Δεν τα έφτιαξα με μαρκαδόρο».* (παράρτημα, εικ.7) (Τρόπος εργασίας, «το έφτιαξα με...»)

Αναφορικά με το **κριτήριο επιλογής γλωσσικού έργου**, τα δεδομένα για την **ΟΕ** λήφθηκαν από όλους τους μαθητές (ΜΟΕ1- ΜΟΕ9). Τα θέματα που προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών αφορούν

α) το συναίσθημα και β) τη γνωστική εξέλιξη.

Στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> μέτρηση η επιλογή έργου έγινε από τα παιδιά, από το σύνολο των έργων που είχαν παραγάγει έως εκείνη τη χρονική στιγμή.

Συγκριτικά με τα θέματα που διαμορφώθηκαν για το συγκεκριμένο ερώτημα από τις απαντήσεις της ΠΟ, από τα θέματα της ΟΕ απουσιάζει το θέμα «τρόπος εργασίας».

Στην 1<sup>η</sup> μέτρηση τα θέματα είναι αντίστοιχα με αυτά της ΠΟ, καθώς και η αναλογία περίπου των απαντήσεων, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι και οι δύο ομάδες βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο μεταγνωστικής ενημερότητας για τους λόγους επιλογής ενός έργου από το σύνολο των έργων τους, πριν την έναρξη της μεταγνωστικής εκπαίδευσης για την ΠΟ. Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση μόλις δύο απαντήσεις των παιδιών ήταν εστιασμένες στην επιτυχή γλωσσική επεξεργασία του έργου. Δύο, επίσης, απαντήσεις εστίασαν στο συναίσθημα που προκαλεί η ενασχόληση με στοιχεία του γραπτού

λόγου, ενώ πέντε ήταν οι απαντήσεις που διαμόρφωναν ως κριτήριο επιλογής έργου την προτίμηση σε μη γλωσσικό στοιχείο του έργου.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών της ΟΕ, ενδεικτικές ως προς τα κριτήρια επιλογής έργου:

ΜΟΕ5.1: «*όλα είναι ξεχωριστά*». (παράρτημα, εικ.8 )

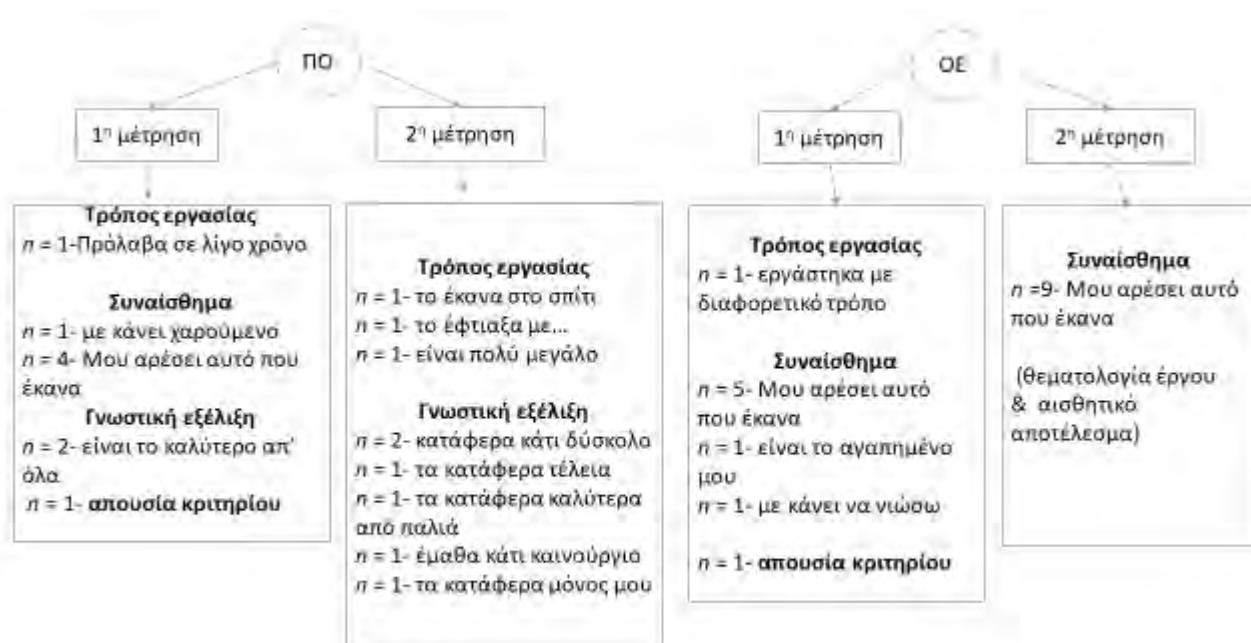
(απουσία κριτηρίου)

ΜΟΕ9.2: «*Έχει ξεχωριστό ότι βασικά κατάφερα και έγραψα σε αυτή την εργασία*».

(παράρτημα, εικ.9) (Γνωστική εξέλιξη, «κατάφερα να...»)

### 3.1.2 Τέχνες

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο θεματικός άξονας, αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής έργου για το γνωστικό αντικείμενο των Τεχνών, με τα θέματα στα οποία διακρίθηκε.



Γράφημα 3:

θεματικός άξονας- κριτήρια επιλογής έργου από τα παιδιά- Τέχνες- ΠΟ & ΟΕ

Αναφορικά με το **κριτήριο επιλογής έργου Τέχνης**, τα δεδομένα για την **ΠΟ** λήφθηκαν από όλους τους μαθητές (ΜΠΟ1- ΜΠΟ9). Τα θέματα που προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών αφορούν:

α) τον τρόπο εργασίας, β) το συναίσθημα και γ) την γνωστική εξέλιξη

Στην 1<sup>η</sup> μέτρηση η επιλογή έργου έγινε από τα παιδιά, από το σύνολο των έργων που είχαν παραγάγει έως εκείνη τη χρονική στιγμή. Στη 2<sup>η</sup> μέτρηση η επιλογή έργου έγινε από το portfolio τους. Στο γνωστικό αντικείμενο των Τεχνών εμπλουτίζεται σημαντικά το θέμα «Τρόπος εργασίας». Στη 2<sup>η</sup> μέτρηση διαπιστώθηκε απουσία κριτηρίων που να αφορούν το θέμα «Συναίσθημα». Το θέμα «Γνωστική εξέλιξη» περιλαμβάνει έξι από τις εννιά απαντήσεις των παιδιών, γεγονός που φαίνεται να δηλώνει ότι η ΠΟ επιλέγει με κριτήριο επιτυχίας (Ρεκαλίδου, 2016) τη συμβολή του εαυτού στο τελικό αποτέλεσμα και για τα έργα Τέχνης.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών της ΠΟ, ενδεικτικές ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων:

ΜΠΟ1.1: *«μου άρεσε. Με κάνει να είμαι χαρούμενος και με διασκέδασε».*

(παράρτημα εικ.10) (Συναίσθημα, «με κάνει χαρούμενο»)

ΜΠΟ4.2: *«Επειδή είναι το ΚΑ ΛΥ ΤΕ ΡΟ! Έχει ξεχωριστό επειδή το έφτιαξα*

*ολομόναχος. Το θεωρώ σημαντικό επειδή τα κατάφερα, δηλαδή, τώρα πρέπει να φτιάξω και τη σκεπή την καμπύλη και να τα κολλήσουμε. Κι εκεί μέσα θα μπαίνει ο άνθρωπος που το οδηγεί».* (παράρτημα εικ.11)

(Γνωστική εξέλιξη, «τα κατάφερα μόνος μου»)

Αναφορικά με το **κριτήριο επιλογής έργου Τέχνης**, τα δεδομένα για την **ΟΕ** λήφθηκαν από όλους τους μαθητές (ΜΟΕ1- ΜΟΕ9). Τα θέματα που προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών αφορούν

α) τον τρόπο εργασίας, β) το συναίσθημα και γ) γνωστική εξέλιξη.

Στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> μέτρηση η επιλογή έργου έγινε από τα παιδιά, από το σύνολο των έργων που είχαν παραγάγει έως εκείνη τη χρονική στιγμή.

Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση διαπιστώθηκε απουσία κριτηρίων που να αφορούν το θέμα «Γνωστική εξέλιξη». Το σύνολο των παιδιών της ΟΕ, στην 2<sup>η</sup> μέτρηση, επέλεξαν έργα τους με κριτήρια που διαμόρφωσαν το θέμα «συναίσθημα».

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών της ΟΕ, ενδεικτικές ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων:

ΜΟΕ6.1.: *«γιατί έτσι ήθελα».* (παράρτημα εικ.12)

(Χωρίς κριτήριο)

ΜΟΕ5.2.: *«Επειδή έκανα όλη την οικογένειά μου εδώ. Εδώ είναι ο μπαμπάς μου κι εγώ είμαι εδώ, εδώ η μαμά μου κι εδώ η αδερφή μου».* (παράρτημα εικ.13)

(Συναίσθημα, «μου αρέσει αυτό που έκανα»)

### 3.2. Θεματικός άξονας: Αίσθημα δυσκολίας

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο θεματικός άξονας με τα θέματα στα οποία διακρίθηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα για τη δεύτερη ερώτηση:

*«Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε, όταν έφτιαχνες αυτό το έργο;»*

Το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνούσε το εκ των υστέρων αίσθημα δυσκολίας του έργου. Τα θέματα που δημιουργήθηκαν για τη γνωστική περιοχή της Γλώσσας διακρίθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

α) την απουσία αισθήματος δυσκολίας,  
β) το αίσθημα δυσκολίας σχετικό με τα γλωσσικά ζητούμενα του έργου με τις υποκατηγορίες:

- γραφή φωνημάτων
- επιλογή φωνημάτων
- σύνθεση πρότασης (ανάγνωση)

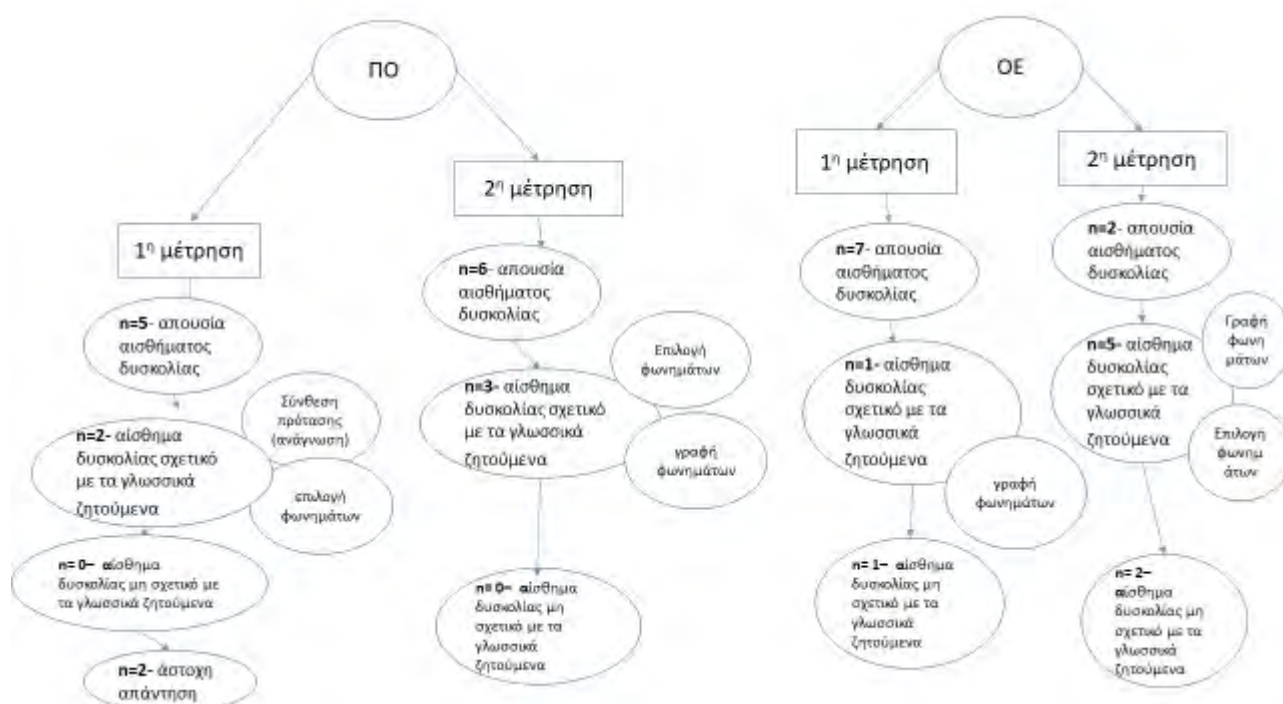
γ) το αίσθημα δυσκολίας μη σχετικό με τα γλωσσικά ζητούμενα του έργου.

Τα θέματα που δημιουργήθηκαν για τη γνωστική περιοχή των Τεχνών διακρίθηκαν σε δύο κατηγορίες:

α) απουσία αισθήματος δυσκολίας  
β) αίσθημα δυσκολίας



### 3.2.1. Γλώσσα



Γράφημα 4: θεματικός άξονας- αίσθημα δυσκολίας- Γλώσσα- ΠΟ & ΟΕ

Ο μεγάλος αριθμός απαντήσεων που δηλώνουν απουσία αισθήματος δυσκολίας ευθυγραμμίζεται με βιβλιογραφικές αναφορές που αναδεικνύουν, ότι τα μικρά παιδιά τείνουν να προβαίνουν σε πολύ ευνοϊκές αυτο-αξιολογήσεις. Η κατανομή των απαντήσεων παρουσιάζει ομοιογένεια στα θέματα και για τις δύο ομάδες.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών και των δύο ομάδων ενδεικτικές ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων:

#### Πειραματική ομάδα

ΜΠΟ6.1.: «όχι. Με βοήθησε να κάνω το χέρι μου ό,τι θέλω. Κάνω το ποτήρι ένα τρίγωνο, και ένα τριγωνάκι μικρό». (παράρτημα, εικ.14) (απουσία αισθήματος δυσκολίας)

ΜΠΟ8.2.: «Στη λέξη «ΜΑΓΙΚΟ ΡΑΒΔΙ» το Γ πήγα να το κάνω Ε. Το έσβησα και έκανα από δίπλα». (παράρτημα, εικ.15) (αίσθημα δυσκολίας σχετικό με τα γλωσσικά ζητούμενα του έργου, επιλογή φωνημάτων)

### **Ομάδα ελέγχου**

*MOE2.1.: «με δυσκόλεψε λίγο αυτό» (δείχνει το ν). (παράρτημα, εικ.16)*

(αίσθημα δυσκολίας σχετικό με τα γλωσσικά ζητούμενα του έργου, γραφή φωνημάτων)

*MOE7.2.: «Ναι. Κατά λάθος έβαλα εδώ πράσινο και έβαλα από πάνω πορτοκαλί».*

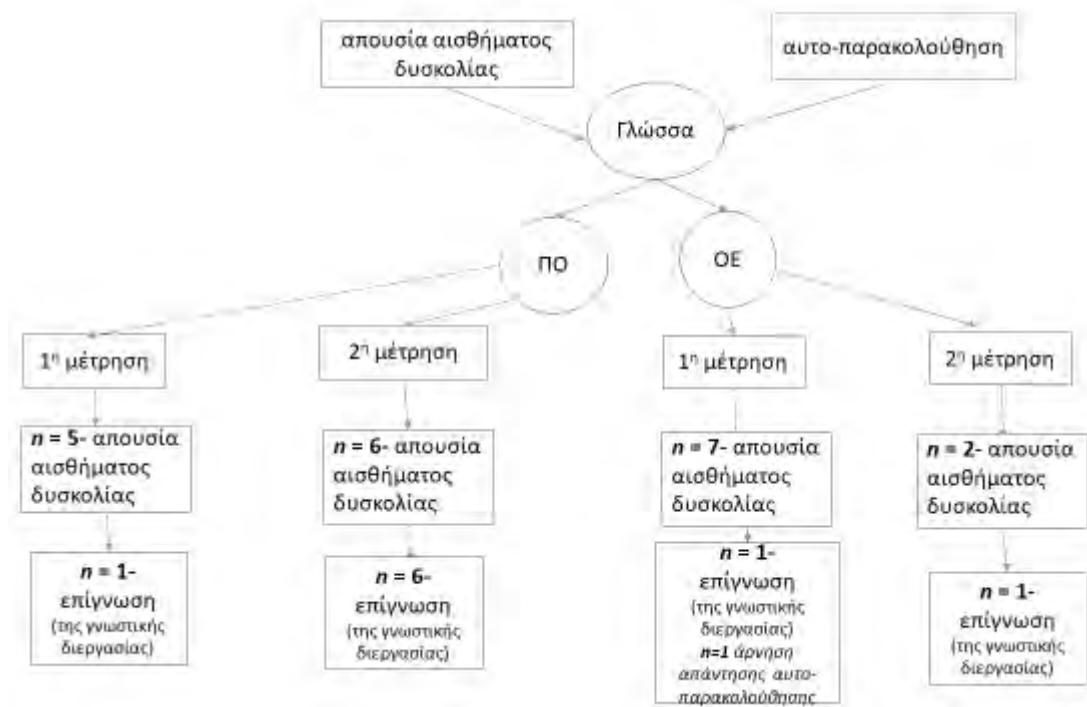
(παράρτημα, εικ.17) (αίσθημα δυσκολίας μη σχετικό με τα γλωσσικά ζητούμενα του έργου)

### **3.2.2. Σύνδεση αποτελεσμάτων του ερωτήματος για το αίσθημα δυσκολίας με το ερώτημα αυτο-παρακολούθησης έργου για τη Γλώσσα**

Οι απαντήσεις που καταγράφουν το αίσθημα δυσκολίας που σχετίζεται με τα γλωσσικά ζητούμενα των έργων συναντώνται στα ίδια επίπεδα και στις δύο ομάδες. Αυτό που προβληματίζει, ωστόσο, για τη γνωστική περιοχή της Γλώσσας, όπου τα έργα απαιτούν συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες, είναι κατά πόσο η απουσία αισθήματος δυσκολίας σχετίζεται ή όχι με την ενημερότητα του παιδιού για την τρέχουσα γνωστική του δραστηριότητα μετά την ολοκλήρωσή της. Κατά πόσο, δηλαδή, η απουσία αισθήματος δυσκολίας καταδεικνύει πραγματική ευχέρεια στη γνωστική επεξεργασία του έργου ή μη επίγνωση των γνωστικών ζητούμενων του έργου.

Για να διερευνήσουμε, περαιτέρω, το θέμα «απουσία αισθήματος δυσκολίας» στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ακολουθήσαμε το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρει, ότι για την ανάδειξη θεμάτων και των ενδεχόμενων μεταξύ τους σχέσεων, σημαντικό ρόλο παίζουν οι έννοιες και τα σχήματα θεωρητικής ευαισθητοποίησης, που έχει αντλήσει ο ερευνητής από τη σχετική βιβλιογραφία (Τσιώλης, 2018). Με βάση, επομένως, τις αναφορές της Ρεκαλίδου (2016), η οποία επισημαίνει ότι μέσω της αυτο-παρατήρησης προκαλείται μια εσωτερική ανατροφοδότηση, όπου οι πληροφορίες για το τι πραγματοποιήθηκε με επιτυχία και τι όχι, σε σχέση με έναν δεδομένο στόχο προέρχονται από τον ίδιο τον εαυτό, προβήκαμε στη σύνδεση των απαντήσεων δύο ερωτημάτων, του 2<sup>ου</sup> «Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε, όταν έφτιαχνες αυτό το έργο;» με το 3<sup>ο</sup> «Πώς εργάστηκες για να το ολοκληρώσεις;». Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δεδομένα που καταγράφουν απουσία αισθήματος δυσκολίας για το 2<sup>ο</sup> ερώτημα και επίγνωση της γνωστικής διεργασίας

που απαιτούσε το γλωσσικό έργο, όπως αυτή καταγράφηκε από τις απαντήσεις των παιδιών στο 3<sup>ο</sup> ερώτημα της συνέντευξης.



Γράφημα 5:

θεματικός άξονας-αίσθημα δυσκολίας & επίγνωση γνωστικής διεργασίας – Γλώσσα-ΠΟ & ΟΕ

Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση για την ΠΟ το σύνολο των παιδιών φαίνεται να παρουσιάζουν επίγνωση της γνωστικής διεργασίας των γλωσσικών έργων, εφόσον και η απουσία αισθήματος δυσκολίας καταδεικνύει πραγματική ευχέρεια στη γνωστική επεξεργασία του έργου. Αυτό σημαίνει ότι στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας το σύνολο της ΠΟ παρουσιάζει επίγνωση της γνωστικής διεργασίας των γλωσσικών έργων.

Στην 2<sup>η</sup> μέτρηση για την ΟΕ έξι από τα εννιά παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν επίγνωση της γνωστικής διεργασίας των γλωσσικών έργων.

Παρουσιάζονται, ενδεικτικά, απαντήσεις στο 3<sup>ο</sup> ερώτημα (αυτο-παρακολούθηση), παιδιών και των δύο ομάδων που είχαν δώσει αρνητική απάντηση στο 2<sup>ο</sup> ερώτημα για το αίσθημα δυσκολίας για το ίδιο έργο :

### Πειραματική ομάδα

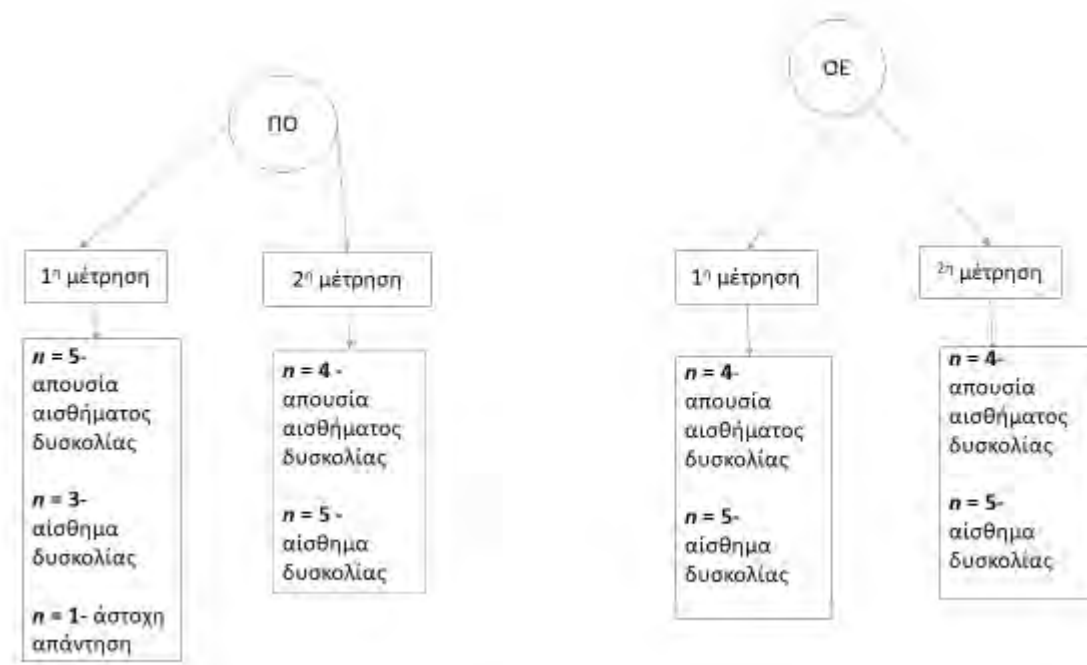
ΜΠΟ3.2.: «Έγραψα «ο Σηκουάνας ποταμός». Πρώτα το Ο το όμικρον, μετά το Σ μετά το Η, μετά το Κ μετά το ΟΥ, μετά τα Α μετά το Ν μετά το Α μετά το Σ.....μετά το Σ». (παράρτημα εικ.18) (επίγνωση της γνωστικής διεργασίας)

### Ομάδα ελέγχου

ΜΟΕ4.2.: «έβαλα πολλά χρώματα και εδώ το έκανα με μολύβι γιατί με μαρκαδόρο απαγορεύεται μας είπε η κυρία». (παράρτημα εικ. 19) (μη επίγνωση της γνωστικής διεργασίας)

### 3.2.3. Τέχνες

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο θεματικός άξονας με τα θέματα στα οποία διακρίθηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα για τη δεύτερη ερώτηση «Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε, όταν έφτιαχνες αυτό το έργο;» και αφορά στο γνωστικό αντικείμενο των Τεχνών



Γράφημα 6: θεματικός άξονας-αίσθημα δυσκολίας- Τέχνες- ΠΟ & ΟΕ

Αναφορικά με το **αίσθημα δυσκολίας στα έργα Τέχνης**, τα δεδομένα για την ΠΟ και την ΟΕ λήφθηκαν από όλους τους μαθητές. Τα θέματα που προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών αφορούν

α) την απουσία αισθήματος δυσκολίας και β) την ύπαρξη αισθήματος δυσκολίας.

Οι απαντήσεις και των δύο ομάδων και στις δύο μετρήσεις ακολουθούν την ίδια κατανομή. Μια απάντηση από την ομάδα ελέγχου φαίνεται να δίνει μια αιτιολόγηση του συγκεκριμένου αποτελέσματος.

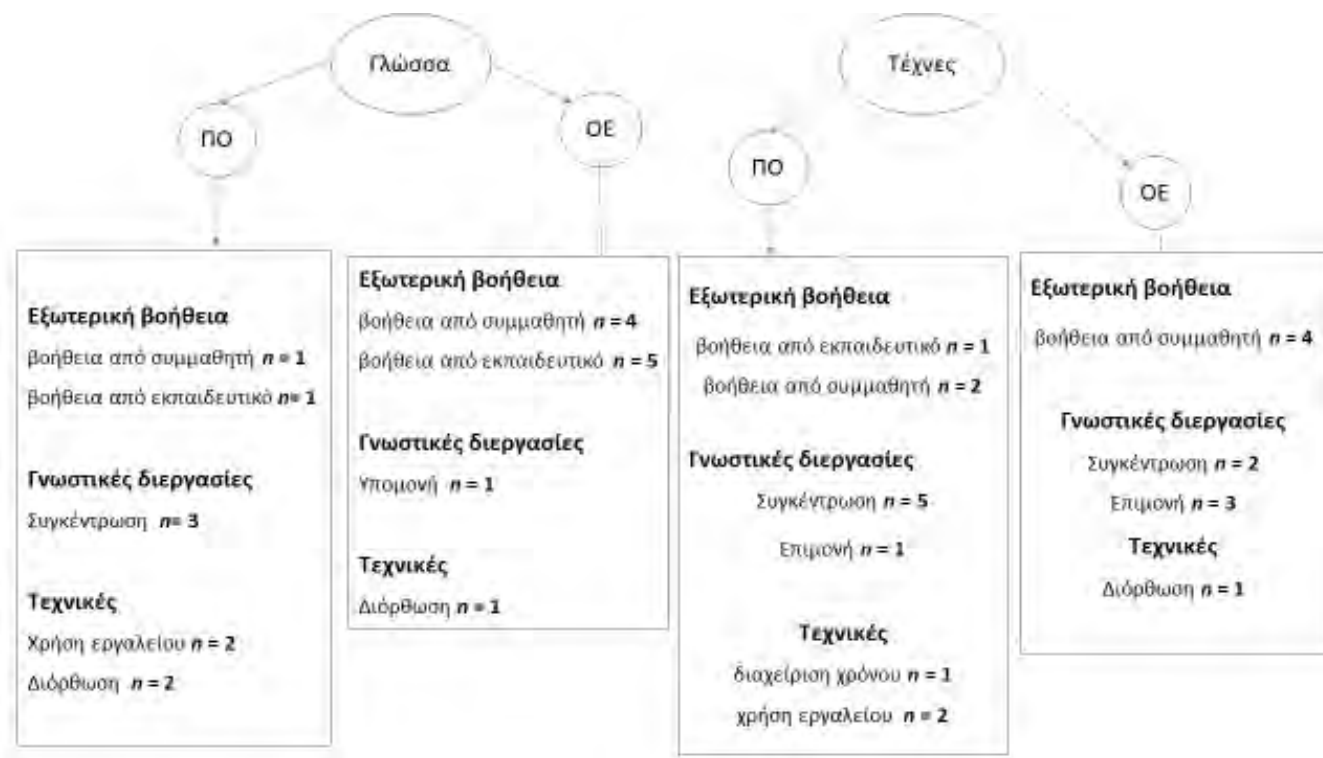
ΜΟΕ6.2.:*«Όχι (δεν δυσκολεύτηκα), γιατί ήταν ζωγραφιά και όχι εργασία. Με δυσκόλεψε να κάνω τα φτερά. Την ξεπέρασα μόλις είδα τις γραμμές»*.(παράρτημα, εικ.20) (απουσία αισθήματος δυσκολίας)

Τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το αίσθημα δυσκολίας στα γνωστικά έργα απ' ό,τι στα εικαστικά έργα. Πρόκειται για αυθεντικές δημιουργίες και τα παιδιά φαίνεται να διαθέτουν μια ευχέρεια στην υπερπήδηση τυχόν δυσκολιών.

### 3.3. Θεματικός άξονας: Υπερπήδηση αισθήματος δυσκολίας

Το δεύτερο ερώτημα της συνέντευξης συνοδευόταν από ένα υποερώτημα: *«Πώς ξεπέρασες αυτή τη δυσκολία;»*. Διερευνήθηκε, μέσω ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, το ενδεχόμενο να διαφοροποιείται ο τρόπος υπερπήδησης του αισθήματος δυσκολίας ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα θέματα που προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών αφορούν:

α) εξωτερική βοήθεια, β) γνωστικές διεργασίες, γ) τεχνικές



Γράφημα 7: θεματικός άξονας- υπερπήδηση αισθήματος δυσκολίας

Αναφορικά με τον **τρόπο υπερπήδησης του αισθήματος δυσκολίας** καταγράφηκαν επιλογές, για την ΠΟ, που εντοπίζονται κυρίως σε γνωστικές διεργασίες και τεχνικές. Στα γλωσσικά έργα η ΟΕ φαίνεται να παρουσιάζει τρόπους υπερπήδησης των δυσκολιών, μέσω εξωτερικής, κυρίως, βοήθειας.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών και των δύο ομάδων ενδεικτικές ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων:

### **Γλώσσα**

*ΜΠΟ7.2.: «Δύσκολο ήταν εδώ ( στην αρχή). Ήταν δύσκολο που παραλίγο να κάνω το P. Μετά σκέφτηκα να μην κάνω το P , να κάνω αυτό που είδα στα γράμματα της γάτας. (παράρτημα, εικ.21) (Τεχνικές, χρήση εργαλείου)*

*ΜΟΕ8.2: «Ναι, δεν ήξερα πολύ τα γράμματα για να τα βρω. Με βοήθησε λίγο η φίλη μου και λίγο η κυρία. Ότι δεξ εκείνα πάνω τα γράμματα και μετά κάνε κυκλάκια. (παράρτημα, εικ.22) (εξωτερική βοήθεια, συμμαθητή-εκπαιδευτικό)*

### **Τέχνες**

ΜΠΟ8.1: *«με δυσκόλεψε πάρα πολύ ο σκούφος του. Είπα στην κ. Αθηνά να μου τον κολλήσει».* (παράρτημα, εικ.23) (εξωτερική βοήθεια, βοήθεια από εκπαιδευτικό)

ΜΟΕ4.1: *«ναι. Λίγο η ουρά. Έκανα μια ανάποδη καρδιά κι έγινε η ουρά».* (παράρτημα, εικ.24) (τεχνικές, διόρθωση)

### **3.4. Αυτο-παρακολούθηση της δράσης**

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το 3<sup>ο</sup> ερώτημα της συνέντευξης  
*«Πώς εργάστηκες για να το ολοκληρώσεις;»*

3<sup>α</sup>. *«ποια βήματα έκανε η σκέψη σου/ τα χέρια σου για να το φτιάξεις;».*

Το συγκεκριμένο ερώτημα αναλύθηκε, παραπάνω, μέσω της ποιοτικής ανάλυσης, ώστε να διερευνηθεί η σχέση της απουσίας αισθήματος δυσκολίας, με την επίγνωση ή μη της γνωστικής επεξεργασίας στα γλωσσικά έργα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο ταχείας μάθησης που σχετίζεται με τη γνωστική ανάπτυξη, ενώ επιπρόσθετα, η βαθμίδα του Νηπιαγωγείου δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης και περιβάλλοντα που επιτρέπουν τη διευκόλυνση και την πρόκληση μεταγνωστικών διαδικασιών (Marulis et al., 2016). Αυτό σημαίνει ότι αναμένεται και η ΟΕ να παρουσιάσει μεταγνωστική εξέλιξη μέσω της παρακολούθησης του σχολικού προγράμματος. Για τη διερεύνηση των διαφορών στη μεταγνωστική εξέλιξη των δύο ομάδων με μετρήσιμα δεδομένα μεταξύ φάσης 1 και φάσης 2 σε Γλώσσα και Τέχνη, επιλέχθηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων του ερωτήματος.

Κάθε απάντηση του παιδιού βαθμολογήθηκε με αναφορά σε 3 κριτήρια:

- **Κριτήριο 1** – Αριθμός λέξεων απάντησης
- **Κριτήριο 2** – Ορθότητα απάντησης, επικέντρωση στην ουσία της ερώτησης

Περιγραφή βημάτων ή διαδικασιών για να εκπονηθεί / δημιουργηθεί το έργο  
 Βαθμός 0, 1, 2

- **Κριτήριο 3** – Συνθετότητα απάντησης

σε πόσα βήματα ή σε διαδοχικά οικοδομικά στοιχεία του έργου αναφέρεται το παιδί στις πράξεις ή στη σκέψη του, λαμβάνει ανάλογο βαθμό.

### Έλεγχοι t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων

Για να ελεγχθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μέσω των όρων μεταξύ των δύο ομάδων, έλαβαν χώρα αναλύσεις ελέγχου t (t-test) ανεξαρτήτων δειγμάτων.

Αναφορικά με την αρχική-πρώτη φάση μετρήσεων και την περιοχή της Γλώσσας, έλαβαν χώρα t-tests στα οποία ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ομάδα (ΠΟ, ΟΕ) και εξαρτημένες μεταβλητές οι: λεξιλογικός πλούτος, ορθότητα απάντησης, και συνθετότητα απάντησης. Από τις αναλύσεις αυτές βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο ομάδων στην περίπτωση της συνθετότητας της απάντησης υπέρ της ΠΟ (Συνθετότητα:  $t_{(16)} = -3.507$ ,  $p = .003$ ). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στο λεξιλογικό πλούτο, στην ορθότητα της απάντησης και στη συνθετότητα της απάντησης φαίνονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Γλώσσα, πρώτη μέτρηση: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στο λεξιλογικό πλούτο, στην ορθότητα της απάντησης και στη συνθετότητα της απάντησης

	ΠΟ		ΟΕ	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Λεξιλόγιο	12.11	4.25	10.88	5.32
Ορθότητα	1.44	.72	.77	.83
Συνθετότητα	2.88	1.16*	1.00	1.11

Ως προς την δεύτερη φάση αξιολόγησης του λεξιλογικού πλούτου, της ορθότητας και της συνθετότητας στις δύο ομάδες στην περιοχή της Γλώσσας, οι αναλύσεις t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στον λεξιλογικό πλούτο ( $t_{(16)} = -2.995$ ,  $p = .009$ ) και οριακά στη συνθετότητα ( $t_{(16)} = -2.266$ ,  $p = .038$ ) υπέρ της ΠΟ. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στο λεξιλογικό πλούτο, στην ορθότητα της απάντησης και στη συνθετότητα της απάντησης κατά την τελευταία φάση μετρήσεων φαίνονται στον Πίνακα 2.



**Πίνακας 2.** Γλώσσα, τελευταία μέτρηση: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στο λεξιλογικό πλούτο, στην ορθότητα της απάντησης και στη συνθετότητα της απάντησης.

	ΠΟ		ΟΕ	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Λεξιλόγιο	49.44	15.64*	27.55	15.36
Συνθετότητα	8.11	5.20*	4.00	1.58

Αναφορικά με την πρώτη φάση μετρήσεων και την περιοχή των Τεχνών, έλαβαν χώρα t-tests στα οποία ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ομάδα (ΠΟ, ΟΕ) και εξαρτημένες μεταβλητές οι: λεξιλογικός πλούτος, ορθότητα απάντησης, και συνθετότητα απάντησης. Δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων στις απαντήσεις τους που αφορούν έργα στον τομέα της Τέχνης κατά την πρώτη μέτρηση.

Οι αναλύσεις t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων για τις Τέχνες στην τελευταία φάση μετρήσεων είχαν ως ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (ΠΟ, ΟΕ) και εξαρτημένες μεταβλητές τις: λεξιλογικός πλούτος, ορθότητα απάντησης, και συνθετότητα απάντησης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στον λεξιλογικό πλούτο ( $t_{(16)} = -2,692$ ,  $p = .016$ ) και στη συνθετότητα της απάντησης ( $t_{(16)} = -2,482$ ,  $p = .025$ ) υπέρ της ΠΟ. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στο λεξιλογικό πλούτο, στην ορθότητα της απάντησης και στη συνθετότητα της απάντησης στις Τέχνες κατά την τελευταία φάση μετρήσεων φαίνονται στον Πίνακα 3.

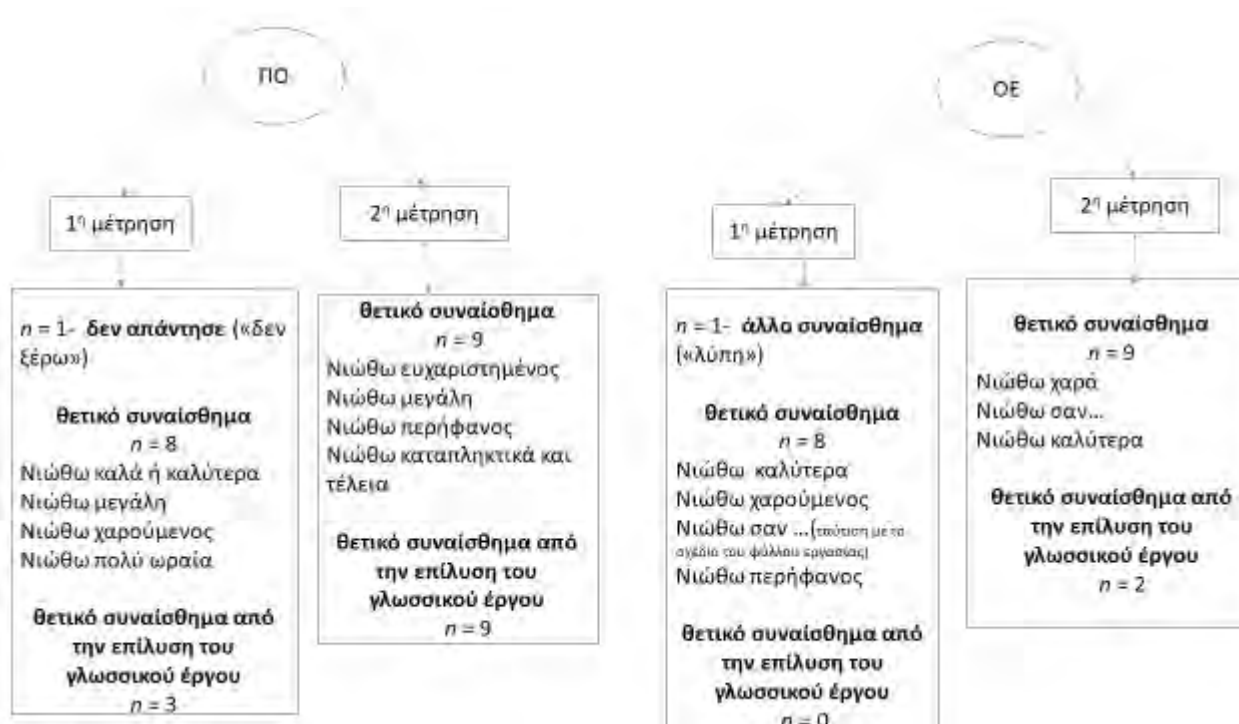
**Πίνακας 3.** Τέχνες, τελευταία μέτρηση: Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στο λεξιλογικό πλούτο, στην ορθότητα της απάντησης και στη συνθετότητα της απάντησης.

	ΠΟ		ΟΕ	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Λεξιλόγιο	70.33	40.99*	29.44	19.87
Συνθετότητα	10.11	3.95*	5.66	3.64

### 3.5. Θεματικός άξονας: Αναλογισμός- εκ των υστέρων συναίσθημα

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο θεματικός άξονας, αναφορικά με τον αναλογισμό και συγκεκριμένα με το εκ των υστέρων συναίσθημα των παιδιών για το έργο τους, με τα θέματα στα οποία διακρίθηκε για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας.

#### 3.5.1. Γλώσσα



Γράφημα 8:

θεματικός άξονας- Αναλογισμός- εκ των υστέρων συναίσθημα- Γλώσσα- ΠΟ & ΟΕ

Αναφορικά με τον αναλογισμό για το εκ των υστέρων συναίσθημα σχετικά με το **γλωσσικό έργο**, τα δεδομένα και για τις δύο ομάδες λήφθηκαν από όλους τους μαθητές (ΜΠΟ1- ΜΠΟ9 & ΜΟΕ1- ΜΟΕ9). Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι τα εξής:

α) θετικό συναίσθημα

β) θετικό συναίσθημα από την επίλυση του γλωσσικού έργου

Τα συναισθήματα των παιδιών και των δύο ομάδων που καταγράφηκαν από τις απαντήσεις τους αποτελούν θετικά συναισθήματα για τα έργα τους. Οι διατυπώσεις των συναισθημάτων είναι κοινές, ως επί των πλείστον. Το δεύτερο θέμα εντοπίζει το ερέθισμα του θετικού συναισθήματος. Συγκεκριμένα, στην 2<sup>η</sup> μέτρηση η ΠΟ στο σύνολό της ( $n = 9$ ) εκφράζει θετικό συναίσθημα από την αποτελεσματική συμβολή του εαυτού στην επιτυχημένη επεξεργασία του έργου. Αυτό το στοιχείο επιβεβαιώνει και τα αποτελέσματα μετρήσεων στα προηγούμενα ερωτήματα όπου αναδείχθηκε ότι η ΠΟ στο σύνολό της παρουσίασε επίγνωση των γλωσσικών ζητούμενων των έργων. Στις απαντήσεις της ΟΕ καταγράφηκαν μόλις δύο απαντήσεις παιδιών ( $n = 2$ ) που να εκφράζουν θετικό συναίσθημα από την αποτελεσματική συμβολή του εαυτού στην επιτυχημένη επεξεργασία του έργου. Οι υπόλοιπες επτά ( $n = 7$ ) εξέφρασαν θετικό συναίσθημα είτε χωρίς συγκεκριμένη αιτιολόγηση («γιατί μου αρέσει»), είτε αιτιολόγηση από άλλα, μη γλωσσικά χαρακτηριστικά του έργου τους. Παρακάτω, παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών και των δύο ομάδων ενδεικτικές ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων:

ΜΟΕ6.1: «νιώθω λύπη. Όλοι φορούν γυαλιά εκτός από μένα». (παράρτημα, εικ.25)

(άλλο συναίσθημα)

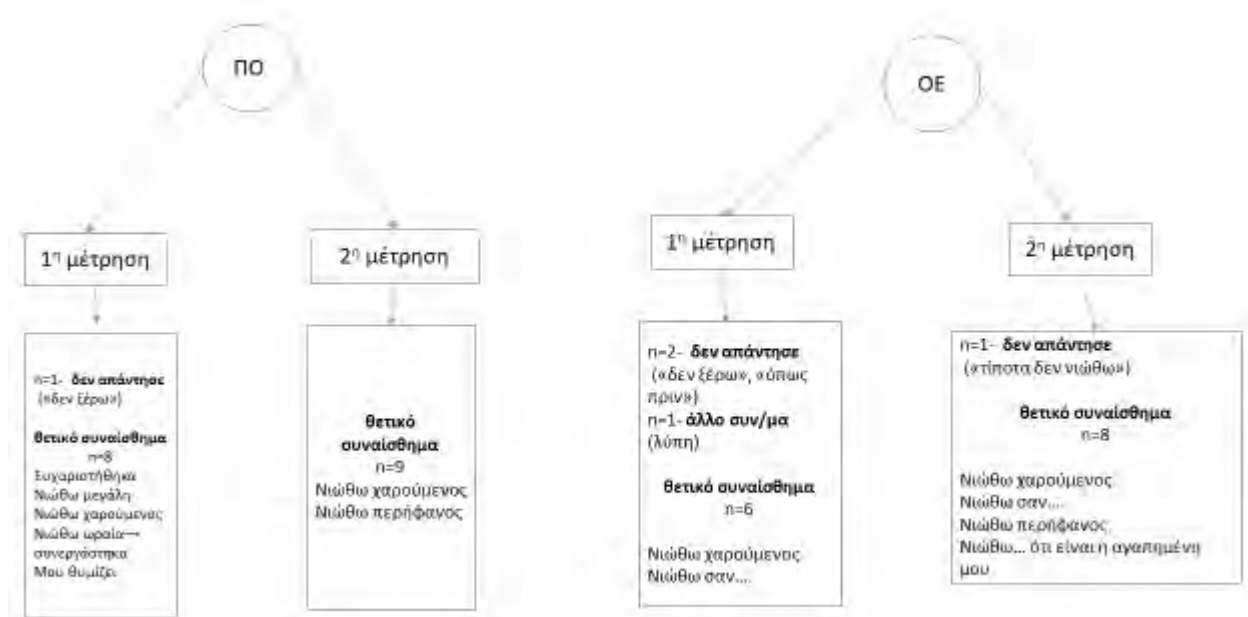
ΜΠΟ3.2: «Χαρούμενη. Γιατί τα έχω κάνει σωστά, πολύ σωστά». (παράρτημα, εικ.26), (θετικό συναίσθημα από την επίλυση του γλωσσικού έργου)

ΜΟΕ4.2.: «Νιώθω πολύ ωραία, λες και είμαι εγώ η νοσοκόμα και είμαι έτσι».

(παράρτημα, εικ.27) (θετικό συναίσθημα, «νιώθω σαν...»)

### 3.4.2. Τέχνες

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο θεματικός άξονας, αναφορικά με τον αναλογισμό και συγκεκριμένα με το εκ των υστέρων συναίσθημα των παιδιών για το έργο τους, με τα θέματα στα οποία διακρίθηκε για το γνωστικό αντικείμενο των Τεχνών.



Γράφημα 9:

θεματικός άξονας- Αναλογισμός- εκ των υστέρων συναίσθημα- Τέχνες- ΠΟ & ΟΕ

Αναφορικά με τον αναλογισμό για το εκ των υστέρων συναίσθημα σχετικά με το έργο Τέχνης, τα δεδομένα και για τις δύο ομάδες λήφθηκαν από όλους τους μαθητές (ΜΠΟ1- ΜΠΟ9 & ΜΟΕ1- ΜΟΕ9). Τα αποτελέσματα διαμόρφωσαν ένα θέμα κοινό και για τις δύο ομάδες:

θετικό συναίσθημα

Όλες οι απαντήσεις των παιδιών εξέφρασαν θετικό συναίσθημα.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες απαντήσεις παιδιών και των δύο ομάδων ενδεικτικές ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων:

#### **Πειραματική ομάδα**

ΜΠΟ3.2: «Χαρούμενη, περήφανη. Γιατί πολύ μου άρεσε ο εαυτός μου που το έχω κάνει». (παράρτημα, εικ.28)

ΜΠΟ9.2.: «Χαρούμενος. Γιατί το βλέπω όμορφο. Είναι σημαντικό γιατί το φτιάξαμε πολύ δύσκολα». (παράρτημα, εικ.29)

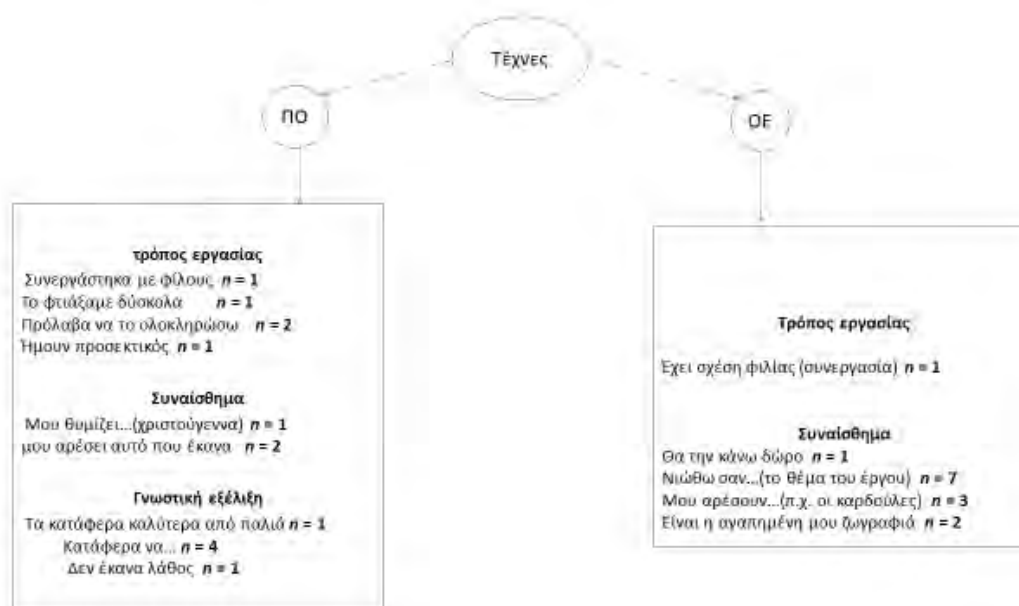
#### **Ομάδα ελέγχου**

ΜΟΕ5.2: «νιώθω να αγκαλιάζω τη μαμά και τον μπαμπά». (παράρτημα, εικ.30)

ΜΟΕ9.1: «νιώθω χαρούμενη, γιατί μου αρέσουν οι γατούλες και νιώθω ότι έχω μια γατούλα στο σπίτι μου». (παράρτημα, εικ.31)

### 3.4.2.1. Αιτιολόγηση θετικού συναισθήματος για τα έργα Τέχνης

Η 4<sup>η</sup> ερώτηση συνοδεύεται από ένα υποερώτημα: «Γιατί νιώθεις έτσι;» Παρακάτω, επιχειρείται μέσω ποιοτικής ανάλυσης να διευκρινιστούν οι λόγοι που προκαλούν το θετικό συναίσθημα για τα έργα Τέχνης, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν πιθανές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα θέματα που δημιουργήθηκαν αφορούν τις απαντήσεις των παιδιών και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.



Γράφημα 10: θεματικός άξονας- αιτιολόγηση θετικού συναισθήματος- Τέχνες

Αναφορικά με τους λόγους που προκαλούν το εκ των υστέρων συναίσθημα σχετικά με το έργο Τέχνης, όπως αυτούς τους επικαλούνται τα παιδιά κατά τον αναλογισμό για το έργο τους, διακρίθηκαν τα παρακάτω θέματα:

α) τρόπος εργασίας, β) συναίσθημα, γ) γνωστική εξέλιξη.

Η πειραματική ομάδα διαμόρφωσε ένα επιπλέον θέμα, τη «Γνωστική εξέλιξη», ενώ παρουσιάζει σημαντικά εμπλουτισμένο το θέμα «Τρόπος εργασίας».

Από τις αυτο-αναφορές των παιδιών της ΠΟ συμπεραίνουμε ότι ο αναλογισμός τους για το εκ των υστέρων συναίσθημα σχετικά με το έργο Τέχνης παρουσιάζει με μεγαλύτερη ποικιλία (τρόπος εργασίας & γνωστική εξέλιξη) τη συμβολή του εαυτού στο τελικό αποτέλεσμα του έργου, σε αντίθεση με την ΟΕ που περιορίζεται κυρίως στο συναίσθημα που προκαλείται από το τελικό αποτέλεσμα. Παρόλο που τα έργα Τέχνης είναι, κυρίως, αυθεντικές παραγωγές χωρίς ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις, τα μέλη της ΠΟ φαίνεται να διαθέτουν μια ευχέρεια στο να εντοπίζουν τις

δυνατότητες και τους περιορισμούς του εαυτού κατά την ολοκλήρωση ενός έργου και να αντλούν θετικό συναίσθημα, διαδικασία που ευθυγραμμίζεται με το θεωρητικό πλαίσιο του portfolio.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη συμβολή της χρήσης του portfolio στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως η αυτο-παρακολούθηση, η αυτο-αξιολόγηση και ο αναλογισμός, καθώς και στην ανίχνευση μεταγνωστικών εμπειριών, όπως το αίσθημα δυσκολίας μετά την επεξεργασία των έργων τους. Η έρευνα έθεσε προς αξιολόγηση την υπόθεση αν η μεταγνωστική εκπαίδευση που θα προσφερθεί μέσω του portfolio στην ΠΟ θα είναι αρκετά αποτελεσματική ώστε να υπάρξουν σημαντικές διαφορές μετά την εκπαίδευση στις αναφορές των παιδιών της ομάδας αυτής σε σύγκριση με τις αναφορές της ΟΕ. Διατυπώθηκαν τέσσερα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες με τη μορφή δομημένης συνέντευξης, η διερεύνηση των οποίων θεωρήθηκε ότι θα βοηθούσε να εξεταστεί αν η κεντρική υπόθεση της εργασίας επιβεβαιώνεται ή απορρίπτεται. Παρακάτω, συζητούνται ένα προς ένα τα επιμέρους αυτά ερευνητικά ερωτήματα με βάση τις αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια, συζητείται η κεντρική υπόθεση της εργασίας και παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, παρουσιάζονται προεκτάσεις της έρευνας αυτής για διδακτικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση.

Το πρώτο ερώτημα της έρευνας («Γιατί επιλέγεις αυτό το έργο από όλα τα άλλα; Τι ξεχωριστό έχει και αποφάσισες να το επιλέξεις;») αφορούσε τα κριτήρια αυτο-αξιολόγησης με τα οποία τα παιδιά αναφέρουν ότι επιλέγουν ένα έργο από το σύνολο των έργων τους για να ενταχθεί στο portfolio. Εξετάστηκε δηλαδή αν υπάρχουν διαφορές ως προς το περιεχόμενο των αναφερόμενων κριτηρίων επιλογής έργου μεταξύ των δύο ομάδων (ΠΟ και ΟΕ) και θεωρήθηκε ότι έτσι εξετάζονται οι δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης των παιδιών. Τα θέματα των κριτηρίων που διαμόρφωσαν και οι δύο ομάδες με βάση τις απαντήσεις τους, αναφέρονταν στον τρόπο εργασίας, στο συναίσθημα που εγείρει το έργο και στη γνωστική εξέλιξη του εαυτού σε σχέση με το έργο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι για την ΠΟ, και για τις δύο γνωστικές περιοχές, Γλώσσα και Τέχνες, το κριτήριο για την επιλογή του έργου τους φαίνεται να είναι εστιασμένο στον τρόπο εργασίας ή στη συμβολή του εαυτού στην επιτυχημένη γνωστική ολοκλήρωση του έργου. Η ΟΕ διαμόρφωσε κριτήρια επιλογής βασισμένα, κυρίως, στο συναίσθημα που προκαλούσε το έργο. Σύμφωνα με



την Ρεκαλίδου (2016), τα «κριτήρια επιτυχίας» συνδιαμορφώνονται από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό και αφορούν στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα ενός έργου. Για να μάθουν τα παιδιά να επιλέγουν έργα τους και να τα τοποθετούν στον φάκελο, οι εκπαιδευτικοί τα βοηθούν, συζητούν μαζί τους, ώστε σταδιακά να καλλιεργήσουν την έννοια των «κριτηρίων» για τις επιλογές που θα κάνουν (ΙΕΠ, 2017). Η ΠΟ, μέσα από την εκπαίδευση για την εφαρμογή του portfolio, φαίνεται να κατανόησε καλύτερα από την ΟΕ τα κριτήρια επιτυχίας ενός έργου. Μάλιστα, τα παιδιά της ΠΟ αξιολόγησαν τα έργα τους με κριτήριο επιλογής την προσωπική συμμετοχή και τη γνωστική εξέλιξη, τόσο σε έργα με συγκεκριμένες γνωστικές απαιτήσεις, όπως ήταν τα γλωσσικά έργα, όσο και σε έργα με μη προκαθορισμένα γνωστικά ζητούμενα, όπως τα έργα Τέχνης. Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά της ΠΟ χρησιμοποίησαν πιο εστιασμένα και σαφή κριτήρια αυτο-αξιολόγησης σε σύγκριση με τα παιδιά της ΟΕ για να επιλέξουν ένα έργο τους με αναφορά και στις δύο γνωστικές περιοχές.

Με αφορμή το δεύτερο ερώτημα της έρευνας («Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε, όταν έφτιαχνες αυτό το έργο; Αν ναι, πώς ξεπέρασες τη δυσκολία;»), διερευνήθηκε εάν μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση μέσω portfolio, θα διαφέρουν οι προφορικές περιγραφές των παιδιών της ΠΟ σχετικά με το αίσθημα δυσκολίας του έργου σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών της ΟΕ. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι οι απαντήσεις παρουσίασαν μια ομοιογένεια στους θεματικούς άξονες και για τις δύο ομάδες και για τα δύο γνωστικά αντικείμενα. Η απουσία αισθήματος δυσκολίας που αναφέρθηκε από το σύνολο των παιδιών της ΠΟ μάλλον οφειλόταν στην ευχέρεια της γνωστικής επεξεργασίας και στην ενημερότητα που φάνηκαν να διαθέτουν τα παιδιά για την επίδοσή τους στα γλωσσικά έργα (Γωνίδα, 2003). Στη νεαρή αυτή ηλικία αρχίζει σταδιακά να διαφαίνεται η σύνδεση της υποκειμενικής εμπειρίας μετά από τη λύση προβλημάτων με τις αυτο-αντιλήψεις των ικανοτήτων τους (Δερμιτζάκη, Γούδας & Λεονταρή, 2006). Ως προς την ανάλυση του υποερωτήματος σχετικά με τους τρόπους που ανέφεραν τα παιδιά ώστε να ξεπεράσουν τη δυσκολία που αντιμετώπισαν, διαπιστώθηκαν τα εξής: αναφορικά με τα Γλωσσικά έργα, τα παιδιά της ΠΟ φαίνεται ότι είναι σε θέση να αναζητούν εργαλεία και να επιλέγουν εσωτερικές διεργασίες–στρατηγικές, ώστε να διευκολύνονται κατά την επίλυση και ολοκλήρωση των έργων τους ενώ η ΟΕ ανέφερε συχνότερα ότι αναζητά βοήθεια από εξωτερικούς παράγοντες (συνομηλίκους, εκπαιδευτικό). Σχετικά με τα έργα Τέχνης, η ΟΕ φαίνεται να επιλέγει κι αυτή εσωτερικές διεργασίες–στρατηγικές υπερπήδησης των εμποδίων (επιμονή,

συγκέντρωση) όπως και η ΠΟ. Όμως τα παιδιά της ΠΟ, και για τους δύο τύπους έργων, βρέθηκαν να υπερτερούν στο πλήθος στρατηγικών που αναφέρουν ότι χρησιμοποίησαν για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες (βοήθεια από συμμαθητή, βοήθεια από εκπαιδευτικό, παρατήρηση, επιμονή, συγκέντρωση, χρήση εργαλείου, διόρθωση, διαχείριση χρόνου) σε σύγκριση με την ΟΕ (βοήθεια από συμμαθητή, βοήθεια από εκπαιδευτικό, υπομονή, συγκέντρωση, επιμονή, διόρθωση). Το θέμα «Τρόπος εργασίας» παρατηρείται να διαμορφώνεται, κυρίως, από τα παιδιά της ΠΟ. Επομένως, στο ερώτημα για τη δυσκολία του έργου δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων στα θέματα των απαντήσεων σε κάποια από τις δύο γνωστικές περιοχές. Παρατηρήθηκαν όμως κάποιες ποιοτικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς τις απαντήσεις στο δεύτερο υπο-ερώτημα για τους τρόπους υπερπήδησης των εμποδίων στην περιοχή των Τεχνών. Να σημειωθεί ότι στην περιοχή των Τεχνών συνήθως δεν γίνονται με ρητό τρόπο ξεκάθαροι στα παιδιά οι συγκεκριμένοι γνωστικοί στόχοι του κάθε έργου.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα («Πώς εργάστηκες για να το ολοκληρώσεις; Ποια βήματα έκανε η σκέψη σου/τα χέρια σου για να το φτιάξεις;») είχε ως στόχο να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ ΠΟ και ΟΕ στην αυτο-παρακολούθηση της δράσης τους κατά την δημιουργία των έργων. Για τον λόγο αυτό αναπτύχθηκαν επιμέρους κριτήρια ποσοτικής φύσης με βάση τα οποία αναλύθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών και αυτά ήταν: ο λεξιλογικός πλούτος, η ορθότητα απάντησης και η συνθετότητα των προφορικών περιγραφών. Οι διαφορές των μέσων όρων των δύο ομάδων εξετάστηκαν ξεχωριστά για κάθε μια από τις δύο φάσεις εξέτασης (φάση 1 και φάση 2) και ξεχωριστά για τις περιοχές Γλώσσας και Τεχνών. Για την φάση πριν από την μεταγνωστική εκπαίδευση της ΠΟ μέσω portfolio, οι αναλύσεις των δεδομένων με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξαν ότι οι δύο ομάδες (ΠΟ, ΟΕ) δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους στην περιοχή της Τέχνης, διέφεραν όμως σημαντικά στην Γλώσσα στο κριτήριο της συνθετότητας των απαντήσεων, με υπεροχή της ΠΟ. Στην τελευταία φάση μέτρησης, μετά την μεταγνωστική εκπαίδευση της ΠΟ μέσω portfolio, οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά και στις δύο γνωστικές περιοχές (Γλώσσα, Τέχνη) σε δύο από τα τρία κριτήρια. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε υπεροχή της ΠΟ έναντι της ΟΕ μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογικού πλούτου και ως προς την συνθετότητα της απάντησης, τόσο στα έργα Γλώσσας όσο και στα έργα Τέχνης. Επομένως ως προς το άνωθεν ερώτημα (αυτο-παρακολούθηση), κατά την φάση μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση, η ΠΟ

παρήγαγε απαντήσεις με σημαντικά υψηλότερο λεξιλογικό πλούτο αλλά και με περιγραφή σημαντικά περισσότερων διαδικασιών-βημάτων σκέψης (συνθετότητα) σε σύγκριση με την ΟΕ και στις δύο περιοχές που εξετάστηκαν. Το συγκεκριμένο εύρημα ευθυγραμμίζεται με τις αναφορές της Laski (2013) η οποία κάνει λόγο για στρατηγικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά την επιλογή έργων για το portfolio, με σκοπό την προώθηση του μεταγνωστικού λόγου των παιδιών και την εκμάθηση συγκεκριμένου λεξιλογίου, ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη δική τους σκέψη. Βεβαίως, το αποτέλεσμα αυτό περιορίζεται σε έναν βαθμό από την αρχική υπεροχή που φαίνεται να είχε η ΠΟ στη συνθετότητα των απαντήσεων έναντι της ΟΕ κατά την πρώτη μέτρηση, πριν από την μεταγνωστική εκπαίδευση.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα («Πώς νιώθεις όταν βλέπεις αυτό το έργο;») εστίαζε στον αναλογισμό για το εκ των υστέρων συναίσθημα που προκαλεί στα παιδιά το έργο τους και στόχος ήταν να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει θετικό συναίσθημα και των δύο ομάδων για τα έργα τους, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε και η αιτία του θετικού συναισθήματος («Γιατί νιώθεις έτσι;»). Στα γλωσσικά έργα, η ΠΟ στο σύνολό της ανέφερε ότι αντλεί το θετικό συναίσθημα από την επιτυχημένη γνωστική επεξεργασία και επιτυχημένη ολοκλήρωση του έργου. Η ΟΕ φαίνεται να αντλεί το αντίστοιχο θετικό συναίσθημα από τα εικαστικά στοιχεία των γλωσσικών έργων. Για τα έργα Τέχνης, η ΠΟ φαίνεται να εκφράζει θετικό συναίσθημα, κυρίως λόγω του τρόπου δημιουργίας τους και λόγω της επίγνωσης της προσωπικής συμβολής τους στο τελικό επιτυχημένο αποτέλεσμα. Η ΟΕ φαίνεται να αντλεί ευχαρίστηση από τη θεματολογία του έργου και το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα. Το θετικό συναίσθημα για την ΠΟ φαίνεται ότι προέρχεται από περισσότερες πηγές σε σύγκριση με την ΟΕ. Επομένως, αν και οι δύο ομάδες αναφέρουν εξίσου θετικά συναισθήματα σε σχέση με τα έργα τους και στις δύο περιοχές, εν τούτοις, ποιοτικές διαφορές αναδύονται με αναφορά στην δικαιολόγηση αυτών των συναισθημάτων. Τα παιδιά της ΠΟ εστιάζονταν περισσότερο από τα παιδιά της ΟΕ στην προσωπική συμβολή και την επιτυχημένη γνωστική επεξεργασία του έργου και στις δύο γνωστικές περιοχές, εύρημα που ευθυγραμμίζεται με τις αναφορές των Ζωγράφου, Καμπέρη και Μπιρμπίλη, (2006) ότι τα παιδιά μέσω της εφαρμογής του portfolio αισθάνονται υπεύθυνα και περήφανα για τα έργα και την πρόοδο τους αλλά και μαθαίνουν να αξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση με αυτά.

Συμπερασματικά, η κεντρική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι η δημιουργία portfolio από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (ΠΟ) θα συμβάλει στην ανάπτυξη πτυχών του μεταγινώσκουν τους σημαντικά περισσότερο σε σύγκριση με τα παιδιά της ΟΕ. Από την μέχρι τώρα συζήτηση των επιμέρους ερωτημάτων της έρευνας, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι η κεντρική υπόθεση της εργασίας μάλλον επιβεβαιώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της. Τα παιδιά της ΠΟ φαίνονται να είναι πιο ενήμερα των γνωστικών διεργασιών για την επίτευξη των έργων σε σχέση με τα παιδιά της ΟΕ και εστίαζαν περισσότερο στα αντικειμενικά γνωστικά κριτήρια επιτυχίας ενός έργου και στην συμβολή του εαυτού σε αυτήν την επιτυχία από ότι τα παιδιά της ΟΕ. Η ΟΕ φάνηκε να εστιάζει περισσότερο τις απαντήσεις της σε σχετικά επιφανειακά χαρακτηριστικά των έργων. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες απόψεις ότι το μεταγινώσκουν αναπτύσσεται με την ηλικία αλλά εξελίσσεται και μέσω εξειδικευμένης εκπαίδευσης (Laski, 2013. Whitebread et al., 2010). Επιπροσθέτως, μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση, η ΠΟ παρουσίασε σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στο λεξιλόγιο σε σύγκριση με την ΟΕ στις απαντήσεις της στο τρίτο ερώτημα της εργασίας και στις δύο γνωστικές περιοχές. Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να καταλήξει ότι, μετά από την μεταγνωστική εκπαίδευση μέσω portfolio, παρατηρήθηκαν τόσο γνωστικά όσο και μεταγνωστικά οφέλη στην ΠΟ σε σύγκριση με την ΟΕ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι διαπιστώθηκε διαφορά στο είδος των έργων που αναθέτονταν στα παιδιά της ΠΟ σε σύγκριση με τα έργα που αναθέτονταν στα παιδιά της ΟΕ. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα έργα της ΟΕ, κυρίως τα γλωσσικά, ήταν ως επί το πλείστον φύλλα εργασίας κλειστού τύπου ενώ τα έργα της ΠΟ ήταν στο σύνολό τους αυθεντικές παραγωγές ή εργασίες οργανωμένες από την εκπαιδευτικό ανοιχτού τύπου, όπως προτείνει η σύγχρονη βιβλιογραφία για τις μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης (Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006. Hanson & Gilkerson, 1999. Κακανά & Καζέλα, 2011). Επομένως, σε ένα βαθμό, αυτό μπορεί να εξηγεί και μέρος των διαφορών που βρέθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων στις μεταγνωστικές τους απαντήσεις.

Οι αναλύσεις των δεδομένων των απαντήσεων των παιδιών σε δύο διαφορετικές γνωστικές περιοχές του ΑΠ, την Γλώσσα και τις Τέχνες, έδειξαν ότι μπορεί τα ευρήματα να διαφοροποιούνται ανάλογα με την γνωστική περιοχή στην οποία αναφέρονται. Δηλαδή, η προαγωγή του μεταγινώσκουν στα προσχολικά παιδιά

είναι δυνατό να ευνοείται περισσότερο στην μια ή στην άλλη περιοχή. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όμως δεν είναι επαρκή για να καταλήξουμε σε κάποιο εύλογο συμπέρασμα. Ωστόσο, μπορεί αυτό να επιχειρηθεί να απαντηθεί σε μελλοντικές έρευνες.

### **Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές έρευνες**

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας αυτής, σημαντικός περιορισμός της ήταν ότι τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων. Το μικρό δείγμα συμμετεχόντων οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το portfolio ως μέθοδο αποτίμησης της προόδου των παιδιών. Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια, τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά 2018-2019, για επαγγελματικούς λόγους, δεν είχε σταθερό τμήμα παιδιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες της ΠΟ να περιοριστούν σε ένα τμήμα της πόλης του Βόλου που εφάρμοζε το portfolio με δυναμικό εννέα μόλις παιδιών. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων ήταν περιοριστικός και για τη δυνατότητα ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων.

Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στη σύνδεση εφαρμογής του portfolio με την προσέγγιση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης μελετώντας τα πιθανά οφέλη του portfolio σε δομικά στοιχεία που τη συνιστούν (γνωστικές δεξιότητες, μεταγινώσκειν, κίνητρα μάθησης, θυμικό μαθητή και πλαίσιο μάθησης). Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση ομάδων παιδιών με πολλαπλές και σε βάθος χρόνου μετρήσεις πλευρών του μεταγινώσκειν (μακροχρόνια έρευνα), μέχρι ίσως και το τέλος της Α' Δημοτικού, και με μακροπρόθεσμο στόχο τη βελτίωση των αναπτυξιακών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών, είναι δυνατό να παρέχει ίσες ευκαιρίες για σχολική επιτυχία σε όλα τα παιδιά.

Η Marulis και οι συνεργάτες της (2016) πιστεύουν ότι το να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές προσεγγίσεις αξιολόγησης του μεταγινώσκειν στα μικρά παιδιά είναι θέμα καθοριστικής σημασίας για τους ερευνητές, προς την κατεύθυνση παροχής πληροφοριών κρίσιμων για τον μεταγενέστερο σχεδιασμό και τη θέσπιση αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης του μεταγινώσκειν. Η επιβεβαίωση της κεντρικής υπόθεσης της έρευνας μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι το portfolio είναι μια μέθοδος αξιολόγησης που μπορεί, με τον κατάλληλο σχεδιασμό, να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά ως όχημα, για την καλλιέργεια μεταγνωστικών

διεργασιών παιδιών προσχολικής ηλικίας, αλλά και να αποτελέσει, ενδεχομένως, όχημα βάσει του οποίου θα εφαρμοστούν ερευνητικές μέθοδοι προαγωγής του μεταγινώσκειν.

### **Προεκτάσεις της έρευνας για διδακτικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση**

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών στα παιδιά του Νηπιαγωγείου. Οι πληροφορίες που παρέχει η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία και τα ευρήματά της αναμένεται να είναι χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς που θα θελήσουν να χρησιμοποιήσουν τη μέθοδο του portfolio στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών τους και στην προαγωγή ανώτερων διεργασιών του νου.

Σημαντική είναι η αποτίμηση της εκπαιδευτικού της ΠΟ σχετικά με το μεταγνωστικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών που κλήθηκε να υλοποιήσει. Αναφέρει ότι από την εμπειρία της, η εφαρμογή του portfolio απαιτεί χρόνο εντός και εκτός ωρολογίου προγράμματος. Η προσθήκη των μεταγνωστικών ερωτήσεων απαίτησε περισσότερο χρόνο. Αναφέρει, επίσης, ότι τα οφέλη από την εφαρμογή του portfolio για τους εμπλεκόμενους είναι πολλά. Τα οφέλη, από την εφαρμογή του portfolio ως μέσο προαγωγής των μεταγνωστικών διεργασιών των παιδιών ήταν πολλαπλά και για τα παιδιά και για την εκπαιδευτικό. Αυτός είναι ο λόγος που αποφάσισε να ενσωματώσει τη μεταγνωστική εκπαίδευση των παιδιών στην εφαρμογή του portfolio, σύμφωνα με την πρόταση της παρούσας έρευνας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ.31-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Annevirta, T., & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 197-225.
- Archibald, D. A. & Newmann, F. M. (1992). Approaches to assessing academic achievement. In H. Berlak, F. M. Newmann, E. Adams, D. A. Archibald, T. Burgess, J. Raven, & Romberg, T. A. (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment* (pp. 139–180). Albany, NY: SUNY Press.
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolio of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 39, 39-65.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες . Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bahous, R. (2008). The self-assessed portfolio: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 381-393.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture*. The Guildford Press.
- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children’s behavior during problem-solving. *Metacognition Learning* 7, 197–217.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szűcs, D., (2014). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition Learning* 10, 181–198.
- Chatzipanteli, A., Grammatikopoulos, V., & Gregoriadis, A. (2014). Development and evaluation of metacognition in early childhood education. *Early Child Development and Care* 184, 1223–1232.
- Cole, G. (2005). The definition of “portfolio”. *Medical Education*, 39 (2), 1140-1142

- Γωνίδα, Ε., Ευκλείδη, Α., & Κιοσέογλου, Γ. (2003). Τα αισθήματα δυσκολίας και βεβαιότητας κατά την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία: Σχέσεις με την επίδοση και την εικόνα του γνωστικού εαυτού. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10 (4), 515-537.
- Γωνίδα, Ε., Κιοσέογλου, Γ., & Παπακυριακίδου, Ο. (2007). Καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία: Μια έρευνα παρέμβασης μέσα στην τάξη. Στο Π. Μισαηλίδη, Α. Μπούζος, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 5*, 133-161. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάνη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο -ΥΠΕΠΘ.
- Day, C. (2003/1999). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dermitzaki, I. (2005). Preliminary investigation of relations between young students' self-regulatory strategies and their metacognitive experiences. *Psychological reports*, 97, 759-768.
- Dermitzaki, I., Andreou, G. & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology: An Interdisciplinary Journal*, 29, 471-492.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2005). Επίδοση και στρατηγικές αυτο-ρύθμισης κατά τη μάθηση μικρών μαθητών/τριών. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 3: Ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση* (σ. 43-63). Αθήνα.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερμιτζάκη, Ε., & Ευκλείδη, Α. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις της με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς τομείς γνώσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής*



- Εταιρείας*, 7 (3), 354-368.
- Δερμιτζάκη, Ε., Γούδας, Μ., & Λεονταρή, Α. (2006). Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για πλευρές της ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης των μαθητών: Πόσο συμφωνούν μεταξύ τους; Στο Ε. Σιγκολλίτου (Επιμ. Εκδ.), *Έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 95-118). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Efklides, A. (2006). Metacognitive experiences: the missing link in the self-regulated learning process--A rejoinder to Ainley and Patrick. *Educational Psychology Review*, 18(3), 287-291.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13 (4), 277-287.
- Efkides, A., (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, vol. 21, 76-82.
- Efklides, A., & Tsiora, A. (2002). Metacognitive experiences, self-concept, and self-regulation. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45, 221–235.
- Ευκλείδη, Α., (2003). Ο ρόλος του θυμικού στην αυτό-ρύθμιση της μάθησης. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Γ' τόμος*, 1-19.
- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., & Λεονταρή, Α., & Η Μόνιμη Επιτροπή Ορολογίας της ΕΛΨΕ (2003). Γλωσσάρι. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10(Παράρτημα), 183-225.
- Epstein, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. (2004). *Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach* (NIEER Preschool for Policy Brief, Issue 7). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Ζωγράφου, Μ & Καμπέρη, Ε. & Μπιρμπίλη, Μ. (2006). Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ.ΚΑΚΑΝΑ, Κ.ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ, Ν. ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ & Ε. ΚΑΒΑΛΑΡΗ (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (239-246) .Θεσσαλονίκη :Αδερφοί Κυριακίδη.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.

- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Grace, C., Shores, E. F., Brown, M. H., Arnold, F. D., Graves, S. B., Jambor, T., & Neill, M. (1991). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
- Hanson, M. F., & Gilkerson, D. (1999). Portfolio Assessment: More Than ABCs and 123s. *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 81-86.
- Harris, K. R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology* (Monograph Series), 6, 113-135.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2017). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*.
- Κακανά, Δ.Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σ. 30-41). Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ. Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Δ. Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σ. 13-25). Θεσσαλονίκη.
- Κακανά, Δ.Μ., & Καζέλα, Κ. (2011). Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κ. Χρυσαιφίδης & Ρ. Σιβροπούλου (επιμ.) *Αρχές και Προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης. Αφιέρωμα: στην Ευγενία Κουτσουβάνου* (45-71). Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ. Σειρά: Καινοτομίες στην Εκπαίδευση/ 85 (Διευθ.: Δ. Χατζηδήμου- Ε. Ταρατόρη).
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο Εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος Επαγγελματίας*,

Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Kingore, B. (2010). *Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κουτσελίνη, Μ. (1995). Μεταγνώση. Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Larkin, S., (2010). *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge.
- Laski, V.E. (2013). Portfolio Picks: An Approach for Developing Children's Metacognition. *Young Children*, (7), 38-43.
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing Metacognitive Knowledge in Preschoolers: The Development of a Metacognitive Knowledge Interview (McKI). *Metacognition Learning* 11, 1–30.
- Marulis, L. M., Baker, S. T., Whitebread, D. (2018). Integrating metacognition and executive function to enhance young children's perception of and agency in their learning. *Early Childhood Research Quarterly*, article in press, 1-9.
- Mason, L.H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- Mason, L.H. (2013). Teaching students who struggle with learning to think before, while and after reading: Effects on Self-Regulated Strategy Development Instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 29, 124-144.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63.
- Mc Cullan, M., Endacott, R., & Gray, M. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature, *Practical Assessment Research & Evaluation*, 3, 283-294.
- Mc Millan, J. H. (2004), *Classroom assessment: Principles and Practice for Effective Instruction* (3rd ed.), Pearson, New York.
- Mc Millan, J., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*,

87(1),40-49.

- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments, *Educational Researcher*, 23 (2), 13-23.
- Meyers, C.B., Crowe, A.R. (2000). Standards-driven, practice-based assessment of pre-service teacher education: A focus on subject matter knowledge and competence in social studies. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 24-28, 2000). ERIC Document Reproduction Service, No 443789.
- Murphy, S., and Smith, M.A. "Talking about Portfolios." *The Quarterly of the National Writing Project*. 12 (Spring, 1990): 1-3, 24-27. EJ 429 792.
- National Association for the Education of Young Children. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- National Council for Curriculum and Assessment (2007). *Assessment in the primary school curriculum. Guidelines for teachers*.
- National Council for Curriculum and Assessment (2008). *Supporting learning and development through assessment*.
- Nelson, L., & Marulis, L. M. (2017). "Associations between metacognitive and executive function skills in 2-5 year olds during problem-solving," in *Paper presented at the European Association for Learning and Instruction Conference*.
- Newmann, F.M., Archbald, D. A. (1992). The nature of authentic academic achievement, in: H. Berlak, F.M. Newmann, E.Adams, D.A. Archbald, T. Burgess, J. Rave, & T.A. Romberg, *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*, Albany, NY, State University of New York Press.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Πράξη με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα )- Νέο πρόγραμμα σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-Οριζόντια Πράξη». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Πασούλα, Ε. (2005) *Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως*

- ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio?, *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal Of Educational Psychology*, 79(2), 311-327.
- Perez, E. E., Herrero-Nivela, M.L., & Anguera, M.T., (2019). Preschool metacognitive skill assessment in order to promote education sensitive response from mixed-methods approach: Complementarity of data analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1298, 1-22.
- Pino-Pasternak, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: Two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psykhē: Revista De La Escuela De Psicología*, 23(2), 1-13.
- Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Πράξη με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) - Νέο πρόγραμμα σπουδών στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-Οριζόντια Πράξη». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η Αξιολόγηση στην Τάξη του Νηπιαγωγείου. Τι, Γιατί και Πώς;*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ., Θ., Ζάνταλη, Μ., & Σοφινίδου, Μ., (2010). «Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο: Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 2, 22-38.
- Σαϊπά, Τ., Κακανά, Δ., & Μπονώτη, Φ. (2014). Το portfolio ως μέσο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 428-441.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; Στο: Πανταζής, Σ., και Σακελλαρίου, Μ.: *Προσχολική Παιδαγωγική: Προβληματισμοί Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαραφίδου, Κ. (2010). Φάκελος Αξιολόγησης του Μαθητή (Πορτφόλιο) στο νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε στο [http://users.sch.gr/asarafidou/Documents/Programs/fakelos\\_axiol\\_mathiti](http://users.sch.gr/asarafidou/Documents/Programs/fakelos_axiol_mathiti).

- Scholes, J., Webb, C., Gray, M., Endacott, R., Miller, C., Jasper, M., McMullan, M. (2003). Making portfolios work in practice. *Issues & Innovations in Nursing Education*.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Powerful Portfolios for Young Children. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 63-68.
- Stiggins, R.J. (1997). *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River: NJ Prentice Hall.
- Tsirika, M., Kakana, D., M., Michalopoulou, A. (2017). The e-portfolio in a Kindergarten classroom: Adopting alternative assessment methods through action research. *American Journal of Educational Research*, 5 (2), 114-123.
- Τσιώλης, Γ., (2018). Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες* (97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο κοινωνικής ανάλυσης & εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M, & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multimethod designs? In C. Artelt, & B. Moschner (Eds), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75–97). Berlin: Waxmann.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159–176.
- Veenman, M. V. J., (2007). The assessment and instruction of self-regulation in computer-based environments: A discussion. *Metacognition and Learning* 2(2), 177-183.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2005). Developing Independent Learning in the Early Years. *Education* 3-13, 33(1), 40–50.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self regulated learning in young

- children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3, 433–455.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning* 4, 63–85.
- Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & Sangster, C. (2010). Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments. In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 233-258). NY: Springer.
- Whitebread, D., & Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: evidence from an observational study. *ZDM Mathematics Education*, 42, 163-178.
- Whitebread, D., Pino-Pasternak, D. & Coltman, P., (2015). Making learning visible, The role of language in the development of metacognition and self-regulation in young children. In S. Robson, & Flannery Quinn (Eds.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding*, 199-214. London: Routledge.
- Wiggins, G. (1998). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- Φωτιάδου Τ., (2001). Το Portfolio ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: μια πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-139.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2006). Αξιολόγηση για ενδυνάμωση: μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (283-290) .Θεσσαλονίκη :Αδερφοί Κυριακίδη.
- Χατζοπούλου, Κ & Κακανά, Δ.Μ. (2008). Από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό στον εκπαιδευτικό ερευνητή. Στο Δ. Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σελ.88-94). Θεσσαλονίκη.
- Young, E. (1992). *Seven blind mice*. Νέα Υόρκη: Scholastic.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτήσεις ενημερότητας μεταγνωστικών διεργασιών

1. Γιατί επιλέγεις αυτό το έργο (φωτογραφία, video, ιχνογράφημα, ηχογράφηση, κατασκευή κ.α.) από όλα τα άλλα;
  - 1α. Τι ξεχωριστό έχει και αποφάσισες να το επιλέξεις;
  
2. Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε, όταν έφτιαχνες αυτό το έργο;
  - 2α. αν ναι... Πώς ξεπέρασες αυτή τη δυσκολία;
  
3. Πώς εργάστηκες για να το ολοκληρώσεις;
  - 3<sup>α</sup>. ποια βήματα έκανε η σκέψη σου/ τα χέρια σου για να το φτιάξεις;
  
4. Πώς νιώθεις όταν βλέπεις αυτό το έργο;
  - 4<sup>α</sup>. Γιατί νιώθεις έτσι;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ**

Αγαπητοί γονείς,

Με αυτή την επιστολή σας ενημερώνουμε για μία έρευνα που θα υλοποιηθεί στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών “Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία”, του Παιδαγωγικού Τμήματος, Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η έρευνα έχει τίτλο «**Η αξιοποίηση του portfolio στο Νηπιαγωγείο ως μέσου για προαγωγή των μεταγνωστικών διεργασιών των παιδιών**». Ο σκοπός της είναι να διαπιστώσει πώς η εφαρμογή του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια και υιοθέτηση κεντρικών μεταγνωστικών διεργασιών στις διαδικασίες της σκέψης τους.

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά στοιχεία για την έρευνα και απαντούμε σε κάποιες πιθανές σας ερωτήσεις.

**Ερευνήτρια:** Βαΐτση Δήμητρα

**Περιγραφή της έρευνας.**

Η ερευνήτρια θα υποβάλλει μια σειρά ερωτήσεων στα παιδιά, ατομικά. Τα παιδιά θα κληθούν να επιλέξουν δύο έργα τους, ένα από κάθε μαθησιακή περιοχή -Γλώσσα, Τέχνες. Στη συνέχεια θα εξεταστούν με δομημένη συνέντευξη ως προς τις αιτιολογήσεις τους. Οι απαντήσεις τους θα μαγνητοφωνηθούν και θα καταγραφούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές δημοσιεύσεις.

**Διατρέχει το παιδί μου κάποιο κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα;**

Το παιδί σας δεν διατρέχει κανέναν κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα, γιατί οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες, με τη χρήση μόνο του ονόματος του παιδιού και χωρίς συλλογή προσωπικών στοιχείων.

**Πώς θα προστατευθεί η ανωνυμία του παιδιού μου;**

Τα μοναδικά στοιχεία που θα καταγραφούν είναι το όνομα και η ηλικία του παιδιού. Έτσι θα τηρηθεί η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

**Σε ποιον μπορώ να απευθυνθώ για περαιτέρω διευκρινίσεις;**

Μπορείτε να θέσετε ερωτήσεις σχετικά με την παρούσα έρευνα οποιαδήποτε στιγμή. Για το λόγο αυτό μπορείτε να απευθυνθείτε στην ερευνήτρια Βαΐτση Δήμητρα, στα τηλέφωνα που έχουν δοθεί στην προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου ή στέλνοντας ηλεκτρονικό μήνυμα στη διεύθυνση [vaitsidi@gmail.com](mailto:vaitsidi@gmail.com)

Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι καθαρά εθελοντική. Αν αποφασίσετε ότι επιθυμείτε να μη λάβει μέρος ή να αποσυρθεί από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, δε θα υπάρξει καμία επίπτωση.

Ζητούμε να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετέχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα Κατόπιν Ενημέρωσης. Σε καμία περίπτωση το υλικό δε θα διατεθεί για άλλους σκοπούς, πλην αυτών που έχουν προαναφερθεί, τα οποία και θα παραμείνουν απόρρητα σε κάθε περίπτωση.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας στην προσπάθειά μας αυτή.

Η υπεύθυνη της έρευνας

**ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ**

Ο κάτωθι γονέας/κηδεμόνας \_\_\_\_\_,  
δίνω εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου παιδιού μου  
\_\_\_\_\_ (ονοματεπώνυμο παιδιού)  
του \_\_\_\_\_ (όνομα πατρός) στην έρευνα με τίτλο **«Η αξιοποίηση του  
portfolio στο Νηπιαγωγείο ως μέσου για προαγωγή των μεταγνωστικών  
διεργασιών των παιδιών»**. Θεωρώ ότι όλες οι ερωτήσεις μου έχουν απαντηθεί  
ικανοποιητικά και κατανοώ ότι οποιεσδήποτε περαιτέρω ερωτήσεις μου θα  
απαντηθούν.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

## ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

### έργα παιδιών



Εικόνα 1 ΠΟ



Εικόνα 2 ΟΕ



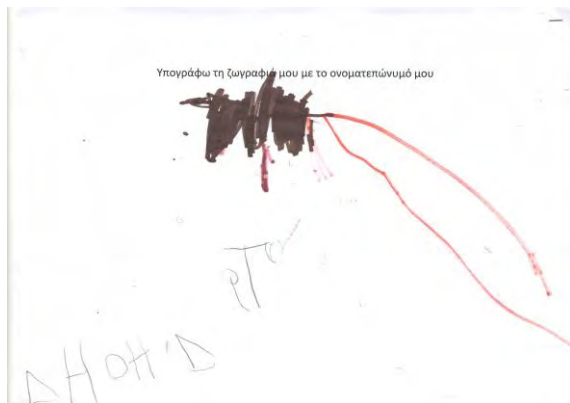
Εικόνα 3 η συνέντευξη



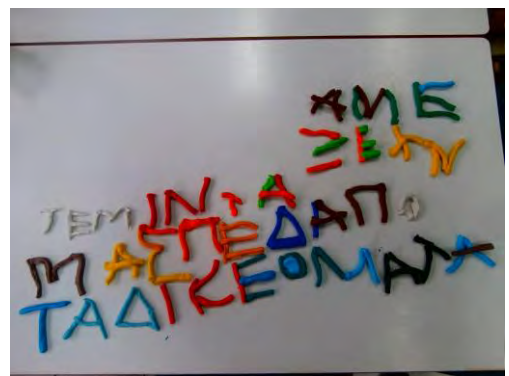
Εικόνα 4 Ο Portfolio



Εικόνα 5, κούκλες ταυτότητας στη Γλώσσα



Εικόνα 6, ΜΠΟ8.1.



Εικόνα 7, ΜΠΟ9.2.



Εικόνα 8, ΜΟΕ5.1.



Εικόνα 9, ΜΟΕ9.2.



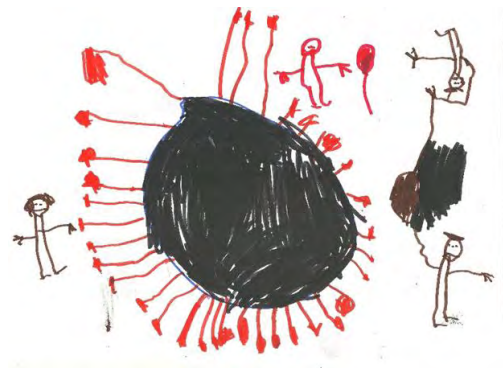
Εικόνα 10, ΜΠΟ1.1



Εικόνα 11, ΜΠΟ4.2.



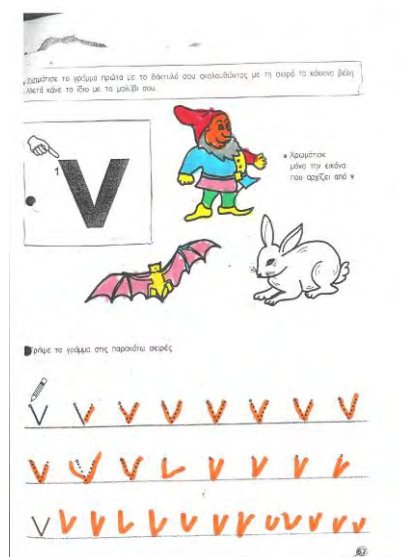
Εικόνα 12 & 14, MOE6.1.



Εικόνα 13, MOE5.2.

ΑΕΡΟΣ ΤΙΤΟ  
 ΠΑΝΑΓΙΛΤΟΝ ΠΑΡΞ  
 ΟΝ ΠΟΤΑΜΟΣ  
 ΣΙΚΟΥΛΙΑ  
 ΓΑΤΑΤΕΣ  
 ΒΑΣΗΛΗΚΙ  
 ΙΚΟΓΕΜΙΑ  
 ΜΠΑΚΕΤΕΣ =  
 ΜΑΓΙΚΗ ΜΒΑΗ  
 ΡΕΣΤΟΡΑΝ  
 ΣΕΦΗΛΑΥΗΛΟΑ  
 ΤΟΥ ΦΡΑΜΒΟΥ  
 ΠΟΥΤΣ ΒΦΗΛΑΚΑΡΕ  
 ΚΟΥΣΗΛ ΤΟΥ ΚΟΥΣΜΑΝ

Εικόνα 15, ΜΠΟ8.2.



Εικόνα 16, MOE2.1

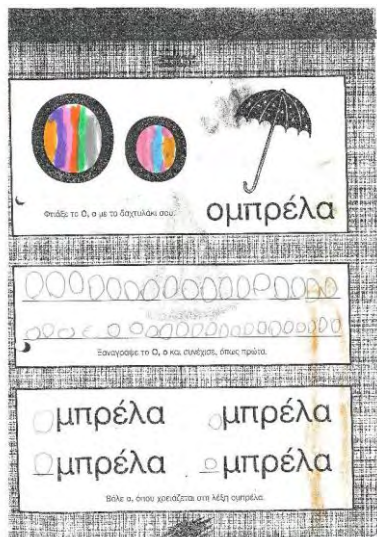




Εικόνα 17, ΜΟΕ7.2.



Εικόνα 18, ΜΠΟ3.2.



Εικόνα 19, ΜΟΕ4.2.



Εικόνα 20, ΜΟΕ6.2.



Εικόνα 21, ΜΠΟ7.2.



Εικόνα 22, ΜΟΕ8.2.



Εικόνα 23, ΜΠΟ8.1.



Εικόνα 24, ΜΟΕ4.1.

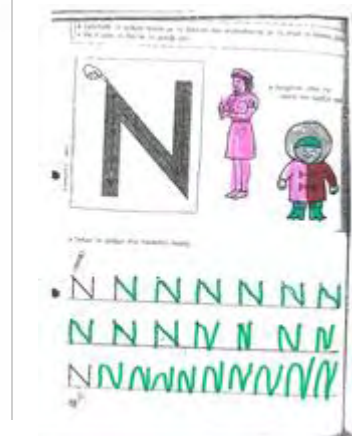


Εικόνα 25, ΜΟΕ6.1.





Εικόνα 26, ΜΠΟ3.2.



Εικόνα 27, ΜΟΕ4.2.



Εικόνα 28, ΜΠΟ3.2.



Εικόνα 29, ΜΠΟ9.2.



Εικόνα 30, ΜΟΕ5.2.



Εικόνα 31, ΜΟΕ9.1.