

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ*



ΤΡΙΣΕΥΓΕΝΗ ΣΑΪΠΑ

ΒΟΛΟΣ 2013

1^η Επιβλέπουσα: ΔΟΜΝΑ-ΜΙΚΑ ΚΑΚΑΝΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε.

2^η Επιβλέπουσα: ΦΩΤΕΙΝΗ ΜΠΙΟΝΩΤΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε.

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με τη συμπαράσταση και τη στήριξή τους με βοήθησαν να φέρω εις πέρας την παρούσα διπλωματική εργασία.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Κακανά, την πρώτη επιβλέπουσα, για τη συνεχή και πολύτιμη βοήθεια που μου πρόσφερε, την άψογη συνεργασία μας όλο αυτό το διάστημα και την αδιάκοπη εμπύχωση της, ώστε να μπορέσω να ξεκινήσω αλλά και να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Μπονώτη, που αν και ήταν δεύτερη επιβλέπουσα, η βοήθεια που μου πρόσφερε, η ενθάρρυνση, οι συμβουλές της και η καθοδήγησή της ήταν καθοριστικής σημασίας για την περάτωση της εργασίας.

Δε θα πρέπει να παραβλέψω να ευχαριστήσω τις διευθύντριες των ιδιωτικών σχολείων του Βόλου, *Σύγχρονο Σχολείο* και *Babyland* για την άδεια που μου έδωσαν να διεξάγω την εργασία μου στα σχολεία τους. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω κάθε μια ξεχωριστά τις συναδέλφους μου στο *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* που «ανέχτηκαν» το άγχος μου για μια ολόκληρη σχολική χρονιά.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο και συμφοιτήτρια Νατάσα Μαβίδου, για το χρόνο της και τη βοήθειά της στη συλλογή των έργων της Ομάδας Ελέγχου. Παράλληλα, ευχαριστώ τον Κωνσταντίνο Χρήστου, το δεύτερο εξεταστή των σχεδίων των παιδιών για το χρόνο του, την αστείρευτη υπομονή του και την αγάπη του. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τη φίλη μου Χριστίνα Γκάλιου, που είναι στη ζωή μου.

Θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα εργασία στους μικρούς μου μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη, για την αγάπη τους, τη φαντασία τους και τη συμμετοχή τους και που χωρίς αυτούς η εργασία αυτή θα ήταν ανολοκλήρωτη...

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1^ο: Αξιολόγηση	
1.1 Γενικά χαρακτηριστικά-ορισμός.....	10
1.2 Σκοποί της Αξιολόγησης.....	11
1.3 Η αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση.....	12
1.4 Αρχές για την αξιολόγηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο.....	14
1.5 Τύποι της αξιολόγησης: Αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση.....	15
1.6 Παραδοσιακές και Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.....	16
1.7 Μέθοδοι-Τεχνικές Αξιολόγησης.....	18
1.8 Έρευνες για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.....	19
Κεφάλαιο 2^ο: Portfolio	
2.1 Ορισμός και χρησιμότητα του portfolio.....	21
2.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του portfolio.....	22
2.3 Θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με τη δημιουργία του portfolio.....	24
2.4 Βήματα για την οργάνωση του portfolio.....	25
2.4.1 Σκοποί του portfolio.....	25
2.4.2 Τύποι portfolio.....	26
2.4.3 Περιεχόμενο του portfolio.....	28
2.4.4 Οργάνωση της διαδικασίας.....	30
2.4.5 Κριτήρια για την αξιολόγηση.....	31
2.4.6 Αξιολόγηση.....	32
2.5 Αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση.....	33
2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	36
2.7 Προϋποθέσεις επιτυχίας.....	37
2.8 Αξιοπιστία-Εγκυρότητα.....	38
2.9 Έρευνες σχετικές με το portfolio.....	39

Κεφάλαιο 3^ο: Παιδικό Σχέδιο

3.1 Τα Στάδια του Παιδικού Σχεδίου.....	43
3.1.1 Στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού.....	43
3.1.2 Στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας.....	44
3.1.3 Στάδιο του νοητικού ρεαλισμού.....	45
3.1.4 Στάδιο του οπτικού ρεαλισμού.....	46
3.2 Η εξέλιξη της ανθρώπινης φιγούρας.....	47
3.2.1 Το σχέδιο του γυρίνου (tadpole).....	47
3.2.2 Η μεταβατική φιγούρα (transitional figure).....	48
3.2.3. Η τυπική ανθρώπινη φιγούρα (conventional figure).....	49
3.3 Χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου.....	49
3.3.1 Διαφάνεια (transparency).....	49
3.3.2 Επιπέδωση (rabattement).....	51
3.3.3 Οργάνωση γραφικού χώρου.....	51
3.3.4 Διαβάθμιση αντικειμένων.....	52
3.3.5 Αναγνωρισιμότητα.....	53
3.4 Η αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά.....	54
3.5 Ο ρόλος του ενήλικα στη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού.....	55
3.6 Η παρούσα έρευνα.....	58
3.6.1 Ο σκοπός της παρούσας έρευνας.....	59
3.6.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	60

Κεφάλαιο 4^ο: Μέθοδος

4.1 Η μεθοδολογία της Έρευνας δράσης.....	62
4.2 Συμμετέχοντες.....	64
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	65
4.3.1 Μετρήσεις της Goodenough (1926) και του Freeman (1980).....	65
4.3.2 Παρουσίαση της σχάρας ανάλυσης των δεδομένων.....	66
4.3.3 Παρουσίαση της σχάρας κατάταξης των απαντήσεων των παιδιών.....	67
4.4 Διαδικασία.....	67
4.4.1 Στρατηγικές δράσης κατά τη διαδικασία.....	71

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα

5.1 Διαφορές στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ κατά την αρχική αξιολόγηση.....	73
5.2 Διαφορές στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ κατά την τελική αξιολόγηση	77
5.3 Η επίδοση των παιδιών της ΠΟ στις τρεις φάσεις εξέτασης.....	80
5.4 Η επίδοση των παιδιών της ΟΕ στις δυο φάσεις εξέτασης.....	82
5.5 Αποτελέσματα της αξιολόγησης των σχεδίων της ΠΟ από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.....	84
5.6 Αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης των παιδιών της ΠΟ.....	88

Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα-Συζήτηση

6.1 Το portfolio ως ένα εναλλακτικό μέσο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών.....	92
6.2 Η αλλαγή στα κριτήρια επιλογής έργου κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.....	93
6.3 Η σχεδιαστική επίδοση των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ μετά την παρέμβαση.....	94
6.4 Παράγοντες που συντέλεσαν στη σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών.....	95
6.5 Γενικά συμπεράσματα.....	97
6.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	98
6.7 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	98

Βιβλιογραφία.....	100
--------------------------	------------

Παράρτημα 1: Δείγματα σχήμας ανάλυσης.....	111
Παράρτημα2: Σχέδια παιδιών της ΠΟ.....	116
Παράρτημα3: Σχέδια παιδιών της ΟΕ.....	121

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης του portfolio ως μέσου αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της πιθανής επίδρασής του στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Για τη διερεύνηση του παραπάνω στόχου σχεδιάσαμε ένα πειραματικό σχέδιο, επιλέγοντας μια τάξη ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου του Βόλου (πειραματική ομάδα-ΠΟ) 36 προνηπίων με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και 10 μήνες, στην οποία εφαρμόσαμε παρέμβαση (portfolio) και μια άλλη τάξη (ομάδα ελέγχου-OE) ενός άλλου νηπιαγωγείου με αντίστοιχα χαρακτηριστικά με αυτά της ΠΟ, 29 προνηπίων, μέσου όρου ηλικίας τα 4 έτη και 11 μήνες, η οποία ακολούθησε το κανονικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της εφαρμογής του portfolio στη σχεδιαστική ικανότητα, τα παιδιά και των δυο ομάδων εξετάστηκαν πριν και μετά την παρέμβαση σε δυο ανεξάρτητες μετρήσεις: (α) στο «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο» (Draw-a-Man) της Goodenough (1926) και (β) σε ένα έργο χωρικής διευθέτησης δυο αντικειμένων που το ένα αποκρύβει μερικώς το άλλο (Freeman, 1980). Η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ πριν την παρέμβαση, δεν ανέδειξε διαφορές επιβεβαιώνοντας το παρόμοιο επίπεδο σχεδιαστικής ανάπτυξης των δυο ομάδων. Μετά την παρέμβαση, ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι και στα δυο έργα τα παιδιά της ΠΟ παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από τις αντίστοιχες των παιδιών της ΟΕ, αναδεικνύοντας την επίδραση της παρέμβασης στη σχεδιαστική τους επίδοση. Στη συνέχεια εξετάσαμε την επίδραση του παράγοντα χρόνου στις επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ και βρέθηκε ότι οι σχεδιαστικές τους επιδόσεις αυξάνονται από την πρώτη στη δεύτερη και από τη δεύτερη στην τρίτη λήψη. Ωστόσο, οι επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ είναι υψηλότερες έναντι αυτών της ΟΕ. Ακόμη, μελετώντας τη σχεδιαστική εξέλιξη των παιδιών της ΠΟ μέσα από τα εβδομαδιαία σχέδια που συλλέγονταν για το portfolio τους, βρέθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά βελτίωναν σταδιακά τα σχέδιά τους, μεταβαίνοντας σχεδιαστικά στάδια. Τέλος, οι απαντήσεις που τα παιδιά έδιναν κατά την αυτοαξιολόγηση τους ήταν κυρίως μη επαρκείς και στη συνέχεια ιδιοσυγκρασιακές. Ενώ κατά την ετεροαξιολόγηση οι απαντήσεις των παιδιών έτειναν να σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης.

Λέξεις κλειδιά: Portfolio, αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση, σχεδιαστική ικανότητα.

Abstract

The main goal of the current research is to investigate the possibility of using a portfolio as a means of evaluating and assessing the drawing capacity of preschool children and the possible impact this might have on their performance. To achieve this we created a pilot project. On the one hand, we selected a class of a private kindergarten in Volos (Experimental Group – EG), 36 preschool children with an average age of 4 years and 10 months, in which we applied the method of the portfolio. On the other hand, we chose another class (Control Group – CG) of another kindergarten with the similar characteristics to those of the EG, 29 preschool children, average age 4 years and 11 months, who followed the regular program of the school. In order to test the effect of the portfolio on the drawing capacity, the children of both groups were examined before and after the “intervention” in two different ways : a) “Draw- a- Man” of Goodenough (1926) and b) in a spatial arrangement task with two objects in which one of them partially covers the other (Freeman, 1980). The comparison of the performance of both groups before the “intervention” didn’t reveal huge differences confirming that the level of the drawing development was quite the same. However, after the ”intervention”, the results changed significantly between the two groups. Specifically, it was found that in both projects the children of the EG performed better than the children of the CG, underlining the importance of an “intervention” in the drawing development. Then, we examined the effect of time on children’s drawing performance of both groups and we found that this improved from first to second and from second to third. However, the performance of the EG children was better compared to the CG. Furthermore, studying the drawing development of the EG children through their weekly drawings which were collected for their portfolio, we found that most children were gradually improving following different drawing stages. Finally, the answers that children gave during their self-assessment were mainly characterized as non- sufficient and idiosyncratic, whereas the answers which were elicited during the peer-assessment seemed to be more realistic and closer to what was actually portrayed.

Key Words: portfolio, self-assessment, peer-assessment, drawing capacity.

Πρόλογος

Το θέμα της αξιολόγησης έχει εξέχοντα ρόλο στην εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία διερευνά τόσο το σκοπό, τις μεθόδους όσο και τις τεχνικές που αυτή μπορεί να λάβει κατά την αξιολογική διαδικασία. Τις τελευταίες δεκαετίες το βλέμμα των υπευθύνων έχει στραφεί στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες υλοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες τάξης και έχουν νόημα για το παιδί. Το portfolio αποτελεί ένα εναλλακτικό μέσο αξιολόγησης, που θεωρείται κατάλληλο για τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γιατί έχει τη δυνατότητα να αναδεικνύει την ατομική πρόοδο και ανάπτυξή τους με αυθεντικό τρόπο οδηγώντας τα παιδιά στη μεταγνώση. Έρευνες όμως έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να το χρησιμοποιήσουν εξαιτίας φόβου αλλά και αντίστασης σε κάτι το νέο και άγνωστο, δεδομένου ότι φαίνεται αρκετά πολύπλοκο στη χρήση του και απαιτητικό στην εφαρμογή του. Για το λόγο αυτό θελήσαμε να διερευνήσουμε τη δυνατότητα αξιοποίησης του portfolio στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης, όπου η εκπαιδευτικός της τάξης εισήγαγε το portfolio στις εκπαιδευτικές της πρακτικές. Συγκεκριμένα εστιάσαμε μόνο στον άξονα του παιδικού σχεδίου με στόχο τη διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης του portfolio ως μέσο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της πιθανής επίδρασής του στη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Στα δύο πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση αρχικά για την αξιολόγηση γενικά και έπειτα για το portfolio. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στους σκοπούς της αξιολόγησης και ειδικότερα της προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια αναλύονται οι τύποι, οι μορφές και οι μέθοδοι της αξιολόγησης που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία παραθέτοντας και ερευνητική μελέτη για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, για την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στο portfolio και στις διαδικασίες που ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός για την οργάνωση και τη διεξαγωγή του. Γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματά του portfolio αλλά και στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το παιδικό σχέδιο, το οποίο στην παρούσα έρευνα αποτελεί το περιεχόμενο του portfolio των παιδιών. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα στάδια του παιδικού σχεδίου έτσι όπως έχουν προταθεί από το Luquet

(1913/2001). Έπειτα, παρουσιάζεται η εξέλιξη της ανθρώπινης φιγούρας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στα παιδικά σχέδια. Στη συνέχεια, παρατίθενται η θεωρία του Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά και ο ρόλος του ενήλικα στη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της μεθόδου που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και αναλύονται το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, τα εβδομαδιαία σχέδια των παιδιών της ΠΟ που συλλέχθηκαν κατά τη διαδικασία του portfolio, αναλύονται με ποιοτικά δεδομένα, όπως και οι απαντήσεις των παιδιών κατά την αυτο-ετεροαξιολόγησή τους. Ενώ, στα σχέδια που συλλέχθηκαν από τις μετρήσεις της Goodenough (1926) και του Freeman (1980) πριν και μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες η ανάλυση είναι ποσοτική.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης εργασίας. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται το παράρτημα με δείγματα της σχάρας ανάλυσης που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια για την ανάλυση των καθημερινών σχεδίων των παιδιών της ΠΟ, τα καθημερινά σχέδια των παιδιών της ΠΟ και σχέδια από τις δύο μετρήσεις των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ πριν και μετά την παρέμβαση.

Κεφάλαιο 1^ο

Αξιολόγηση

1.1 Γενικά χαρακτηριστικά-ορισμός

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών έχει εξέχοντα και δυναμικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης, καλλιεργώντας εύφορο πεδίο για μελέτες και συζητήσεις τόσο σε διεθνή όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά υπάρχει σύγχυση για το τι σημαίνει αξιολόγηση, ποια η λειτουργία της, ποιες είναι οι μορφές της αλλά και πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον όρο αυτόν. Το πρόσφατο αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση εξηγείται αφενός από το γεγονός ότι έγινε πιο κατανοητή η χρησιμότητά της και αφετέρου από την ανάγκη βελτίωσής της, δεδομένου ότι ασκήθηκε έντονη κριτική για τις μεθόδους που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά την εφαρμογή της. Αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω της ελλιπούς θεωρητικής κατάρτισης που έχουν οι εκπαιδευτικοί ή της αδυναμίας τους να συνδέσουν τις γνώσεις τους με την καθημερινή τους πρακτική (Kazela & Kakana, 2009). Για το λόγο αυτό στη μελέτη αυτή, αφού αναλύσουμε τη σχετική ορολογία όπως αξιολόγηση, τύποι, μορφές, μέθοδοι και τεχνικές θα δώσουμε έμφαση στη σημασία της αξιολόγησης για την προσχολική εκπαίδευση και τις δυνατότητες εφαρμογής της.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Κασσωτάκη με τον όρο αξιολόγηση (1994, σελ. 15) εννοούμε την «απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης». Οι Black και Wiliam (1998) ορίζουν την αξιολόγηση ως διαδικασία που περιέχει όλες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών προκειμένου να λάβουν πληροφορίες, τις οποίες χρησιμοποιούν διαγνωστικά για να αλλάξουν τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Epstein, Schweinhart, Debruin-Parecki και Robin (2004, σελ. 2) αξιολόγηση είναι «η διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας των πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων, περιλαμβάνοντας πληροφορίες για τους μαθητές, την τάξη και τη διδασκαλία». Είναι φανερό ότι στο πλαίσιο των προαναφερθέντων ορισμών για την αξιολόγηση εμπεριέχονται σημαντικές διαστάσεις προσέγγισής της, σύμφωνα με τους οποίους η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει την παρατήρηση, τη συζήτηση μέσα στην τάξη και την ανάλυση της δουλειάς των παιδιών.

Στην παρούσα εργασία με τον όρο αξιολόγηση θα αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική αξιολόγηση η οποία συνδέεται με τη λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή χαρακτηρίζεται ως μια διαρκή, εξελίξιμη, προσαρμόσιμη και ευέλικτη διαδικασία, με διαγνωστικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα, η οποία λαμβάνει χώρα συνεχώς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με διάφορες μεθόδους, αποτελώντας έτσι αναπόσπαστο κομμάτι της (Δημητρόπουλος, 1989. Κασσωτάκης, 1994). Στην ίδια άποψη συγκλίνει και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και το Νέο πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείου (2011) όπως και ο Οδηγός της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006) στα οποία η αξιολόγηση αναφέρεται ότι πραγματώνεται ως ενιαίο και αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος του νηπιαγωγείου, στοχεύοντας στη βελτίωση και στην αξιολόγησή του.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί με μια ποικιλία ρημάτων όπως βαθμολογώ, εκτιμώ, ελέγχω, εξετάζω και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο την εφαρμόζουν στην τάξη τους (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Για το λόγο αυτό στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να ξεκαθαρίσουμε μέσα από τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία, τη σύγχυση που έχει προκαλέσει η συχνή αλλά όχι πάντα σωστή χρήση όρων και θέσεων, όπως οι στόχοι της αξιολόγησης, οι αρχές που τη διέπουν, τα αντικείμενα αξιολόγησής της, οι τύποι, οι μορφές, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που μπορεί να λάβει και να χρησιμοποιήσει στη διαδικασία εφαρμογής της.

1.2 Σκοποί της αξιολόγησης

Όπως θα δούμε παρακάτω οι σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ποικίλοι και για να τους κατανοήσουμε καλό θα είναι πρωτίστως να διευκρινήσουμε τον όρο. Σύμφωνα λοιπόν με τους Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008) ο «σκοπός» αναφέρεται στις προθέσεις που έχει αυτός που τη διεξάγει, εκφράζοντας συγχρόνως την κυρίαρχη λειτουργία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένας βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρέχει πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών τόσο καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς όσο και στο τέλος αυτής. Παράλληλα, ένας ακόμη σκοπός της είναι να διαγνώσει τις δυσκολίες που τα παιδιά τυχόν αντιμετωπίζουν. Ταυτόχρονα, στοχεύει να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων, των τεχνικών, των υλικών που χρησιμοποιεί και η

παραγόμενη πληροφορία να μπορεί να είναι αξιοποιήσιμη στο μέλλον (Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006. Κακανά & Καζέλα, 2011. Lambert & Lines, 2000). Όπως γίνεται φανερό οι βασικοί σκοποί της αξιολόγησης ταυτίζονται με το διαμορφωτικό, το διαγνωστικό και το λειτουργικό της ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lambert & Lines, 2000).

Κάποιοι επιπλέον σκοποί της αξιολόγησης είναι να ενημερώσουν τους εμπλεκόμενους σε αυτήν για τα μαθησιακά επιτεύγματα του μαθητή, αλλά και τι επιπλέον χρειάζεται να μάθει αξιολογώντας το προσφερόμενο πρόγραμμα ως προς τη λειτουργία του. Δύο ακόμη σκοποί της αξιολόγησης είναι «ο μαθητής να ανακαλύπτει τι είναι ικανός να κάνει, με σύνεση και γνώση, μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια» (Wiggins, 1996, σελ. 20) και να προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη του μέσα από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχει (McNair, Bhargava, Adams, Edgerton & Kyrgos, 2003).

Για την εκπαιδευτική αξιολόγηση βασικός σκοπός αποτελεί η παροχή ανατροφοδότησης στους συμμετέχοντες, δηλαδή εκπαιδευτικούς και μαθητές, για την πρόοδό τους, τα προσόντα, τις κλίσεις τους και τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ώστε να βελτιώσουν και να ξανασχεδιάσουν το πρόγραμμά τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Επιπλέον αποσκοπεί να ελέγξει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με στόχο την ενίσχυση, τη βελτίωσή του και το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Ο σκοπός αυτός ταυτίζεται με τον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης. Πρόθεσή της είναι οι παραγόμενες πληροφορίες να ενημερώσουν τους άμεσα ενδιαφερόμενους και αυτούς που ασχολούνται με το θέμα της αξιολόγησης τόσο σε σχολικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Κατά τον Boston (2002) η εμπλοκή των μαθητών με τις διαδικασίες της ανατροφοδότησης τους επιτρέπει να κατανοούν πόσο πολύ ή λίγο απέχει η δική τους δουλειά από τον επιδιωκόμενο στόχο, υιοθετώντας με αυτόν τον τρόπο στο μέλλον κατάλληλες πρακτικές για την επίτευξή του.

1.3 Η αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό θα στρέψουμε την προσοχή μας στην προσχολική εκπαίδευση και στην αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στο χώρο του Νηπιαγωγείου και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Νηπιαγωγείο η αξιολόγηση δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, γιατί αποτελεί μια συστηματική διαδικασία που στόχο έχει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονιών για το γνωστικό, συναισθηματικό,

κοινωνικό και σωματικό επίπεδο των παιδιών μέσω διάφορων τεχνικών, τις οποίες θα αναφέρουμε αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Κατά τον Nutbrown (2006) η αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στοχεύει να διερευνήσει τη διαδικασία που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία, να ανιχνεύσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματός της και να ενισχύσει την έρευνα. Κάποιοι από τους σημαντικότερους σκοπούς της αξιολόγησης είναι η ανάδειξη των ιδιαίτερων στοιχείων και ταλέντων των παιδιών, της ολόπλευρης ανάπτυξης τους, η πρόβλεψη και καταπολέμηση προβλημάτων και η αναγνώριση παιδιών με ειδικές ανάγκες που χρίζουν ειδικής μεταχείρισης και εκπαίδευσης. Στόχος είναι η αξιολόγηση του ίδιου του προγράμματος ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρέχει και κατ' επέκταση αυτών που τα παιδιά απέκτησαν όπως και η ενημέρωση των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους (Hills, 1993. Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

Κατά το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 σκοπός της αξιολόγησης είναι η ενίσχυση της διδακτικής παρέμβασης για τους μαθητές παρέχοντάς τους κίνητρα για μάθηση, προσφέροντάς τους συγχρόνως εύφορο έδαφος για να αναδείξουν τις δυνατότητές τους. Ταυτόχρονα, μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης τα παιδιά καλλιεργούν το ερευνητικό τους πνεύμα, γίνονται πιο υπεύθυνα συμμετέχοντας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, δημιουργώντας συναισθήματα ικανοποίησης, αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011) σκοπός της αξιολόγησης για την προσχολική ηλικία είναι να ανακαλύψει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του παιδιού, τον τρόπο σκέψης του, το πώς αισθάνεται, συλλέγοντας πληροφορίες από τις καθημερινές δραστηριότητες στις οποίες το παιδί μετέχει. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω το Δ.Ε.Π.Π.Σ. μέσω της αξιολόγησης αποσκοπεί στη βελτίωση του παρεχόμενου προγράμματος και στον εντοπισμό των σημείων εκείνων που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των παιδιών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Κατά τον Bagnato (2005) η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση καλείται να έχει τρία χαρακτηριστικά, την αυθεντικότητα, τη χρησιμότητα και την καθολικότητα. Με τον όρο αυθεντικότητα αναφέρεται στη δυνατότητα που το πρόγραμμα παρέχει για εξέταση των ικανοτήτων του παιδιού, όπως καταγράφονται στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου, σε αυθεντικές καταστάσεις, όπου δίνεται η ευκαιρία για δημιουργία εξατομικευμένης διδασκαλίας. Με τον όρο χρησιμότητα επισημαίνεται η αρχική λειτουργία της αξιολόγησης, που είναι η διαγνωστική, όπου

προσφέρεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διακρίνει τις ατομικές ικανότητες του κάθε παιδιού, με στόχο το σχεδιασμό ενός καλύτερου προγράμματος κατάλληλο γι' αυτό. Τέλος, η αξιολόγηση καλείται να είναι καθολική, πράγμα που σημαίνει ότι αφορά όλα τα παιδιά και όχι μόνο αυτά που για κάποιους λόγους ξεχωρίζουν. Για το λόγο αυτό το περιεχόμενο και οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να έχουν λειτουργικότητα και ευελιξία ώστε να ταιριάζει και να προσαρμόζεται σε όλα τα παιδιά, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους μέσα από αυτήν.

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στην προσχολική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να παρέχει πληροφορίες για τους εμπλεκόμενους σε αυτή διαδικασία, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει εξατομικευμένες, διαφοροποιημένες δραστηριότητες, καθώς και δραστηριότητες για όλη την τάξη. Τέλος, οι πληροφορίες αυτές ενημερώνουν σχετικά με το πόσο καλά η αξιολόγηση πέτυχε τους στόχους που είχε θέσει είτε για το ίδιο το πρόγραμμα είτε για τα παιδιά, από μια συνολική σκοπιά (Epstein et al., 2004. Seefeldt, 2001).

1.4 Αρχές για την αξιολόγηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο

Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να νοηματοδοτεί και να κατανοεί διαφορετικά τον όρο αξιολόγηση, αποδίδοντάς του έτσι και άλλη σημασία. Ωστόσο, οφείλει να γνωρίζει ότι η αξιολόγηση καλείται να ευνοεί το μαθητή και να το βοηθά να εξελιχθεί και να βελτιωθεί (Black & William, 1988. Κακανά, 2006). Έπειτα λοιπόν από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν για τις νέες μορφές που η αξιολόγηση μπορεί να λάβει, κατά τη δεκαετία του '90, οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και η Ευρώπη υιοθέτησαν κάποιες βασικές αξίες, σχετικά με τον τρόπο ανάπτυξης των παιδιών και τις διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κάποιων αρχών για μια κατάλληλη για την προσχολική ηλικία αξιολόγηση (Hills, 1993. Κακανά, 2006. Wiggins, 1990, 1996).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση διέπεται από κάποιες αρχές, οι οποίες είναι (Hills, 1993. Wiggins, 1990, 1996. Wortham, 2005). :

- Να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Να στηρίζεται σε ήδη προκαθορισμένα κριτήρια, τα οποία πρέπει να είναι γνωστά στα παιδιά από την αρχή.
- Να αξιολογεί την επίδοση των παιδιών χωρίς την ύπαρξη σύγκρισης και ανταγωνισμού μεταξύ τους.
- Να μελετά όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, όπως είναι ο κοινωνικός, ο συναισθηματικός, ο γλωσσικός κλπ.
- Να είναι αντικειμενική, αξιόπιστη και έγκυρη.
- Να στηρίζεται σε μια ποικιλία μεθόδων, οι οποίες ωστόσο καλούνται να είναι επιλεγμένες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις ανάγκες και την ηλικία των παιδιών στην οποία απευθύνεται.
- Τέλος, τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, στη διαμόρφωσή της, όσο και στις τελικές αποφάσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματώσει τις προαναφερθείσες αρχές στην αξιολόγηση που υλοποιείται στην τάξη του, με στόχο να βοηθηθούν τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του, αποκομίζοντας τα βέλτιστα από τη συμμετοχή τους στην αξιολογική διαδικασία. Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναλύσουμε τους τύπους και της μορφές που η αξιολόγηση μπορεί να λάβει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.5 Τύποι της αξιολόγησης: αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση

Κατά τους Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (2008, σελ. 30) με τον όρο τύποι της αξιολόγησης αναφερόμαστε «στη σκοπιμότητα και στις επιδιώξεις της, τις επιπτώσεις στο αξιολογούμενο αντικείμενο και στο τι είναι επιθυμητό να επιτευχθεί στην πράξη ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης ή μέσω αυτής». Η βασική διάκριση των τύπων αξιολόγησης έγινε από τον Bloom (1971, όπως αναφέρεται στο Κακανά & Καζέλα, 2011) και αφορά στη χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχοντας κάθε φορά συγκεκριμένη λειτουργία. Ο διαχωρισμός αυτός είναι σε Αρχική ή Διαγνωστική (diagnostic), σε Διαμορφωτική ή Σταδιακή (formative) και σε Τελική ή Συνολική (summative) αξιολόγηση.

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση εξετάζει το αρχικό επίπεδο των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο τομέα ώστε να διαμορφωθεί ανάλογα το νέο πρόγραμμα και να είναι εφικτή στο τέλος η σύγκριση της προόδου και της ανάπτυξης των παιδιών.

Στόχος της είναι η διάγνωση των ενδιαφερόντων, των προϋπαρχουσών γνώσεων και του βαθμού ανάπτυξης στους διάφορους τομείς ανάπτυξης, για την επιλογή των κατάλληλων εργαλείων (Κακανά & Καζέλα, 2011). Η διαμορφωτική συμβαίνει παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος της είναι διττός. Αρχικά, στοχεύει στη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και έπειτα στη σχεδίαση προγραμμάτων για τους μαθητές (Dunn & Mulvenon, 2009). Η διαμορφωτική είναι η αξιολόγηση που έχει σχεδιαστεί για να ελέγξει την πρόοδο των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της αποτελεσματικότητας του προγράμματός (Boston, 2002. Chappuis & Stiggins 2002. Lambert & Lines, 2000). Αποτελεί με λίγα λόγια αξιολόγηση για την ίδια τη μάθηση. Ακόμη, η διαμορφωτική παρέχει ανατροφοδότηση, ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση και βοηθά τους μαθητές να ρυθμίσουν τους στόχους τους για να βελτιωθούν. Τέλος, η διαμορφωτική μπορεί να παρομοιαστεί και με την έρευνα δράσης γιατί και αυτή με τη σειρά της αποτελεί μια κυκλική διαδικασία (Cauley & McMillan, 2010). Τέλος, η τελική αξιολόγηση υλοποιείται στο τέλος της προγραμματισμένης διαδικασίας, στοχεύοντας στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού για το βαθμό στον οποίο οι στόχοι που είχε θέσει επιτεύχθηκαν αλλά και για το τελικό επίπεδο των μαθητών του (Boston, 2002. Κακανά & Καζέλα, 2011. Wortham, 2005). Κυρίως έχει σχεδιαστεί για να προσδιορίζει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, αξιολογώντας την αποκτηθείσα μάθηση (Stiggins, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται ότι και οι τρεις τύποι της αξιολόγησης καλούνται να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας, προσφέροντας ο καθένας τους τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν να αξιοποιήσουν για τη βελτίωση τόσο των ίδιων όσο και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην πορεία της εργασίας μας θα αναφερθούμε στις μορφές που η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να λάβει.

1.6 Παραδοσιακές και Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Κακανά και Καζέλα (2011, σελ. 52-53) οι μορφές που η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να λάβει ποικίλουν ανάλογα «με τη θεωρητική οπτική και την αρχή της διάκρισης ή κατηγοριοποίησης, που επιλέγεται». Οι βασικές όμως μορφές της αξιολόγησης είναι οι παραδοσιακές και οι εναλλακτικές. Πιο συγκεκριμένα, με τον «όρο» παραδοσιακές μορφές αναφερόμαστε στα σταθμισμένα και μη σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης, που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για να

μετρήσει την επίδοση των μαθητών (Κακανά & Καζέλα, 2011). Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στο γεγονός ότι τα σταθμισμένα τεστ σχεδιάζονται και χορηγούνται από καταρτισμένα κέντρα, ενώ τα μη σταθμισμένα τεστ μπορούν να χορηγηθούν και από ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς (Κασσωτάκης, 1994). Στόχος των τεστ αυτών είναι η αξιολόγηση του μαθητικού δυναμικού και της γνωστικής κυρίως ανάπτυξης του παιδιού (Worthington, 2005).

Κάποιες βασικές αδυναμίες των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι ότι δε λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ταλέντα των παιδιών, η επίδοση του μαθητή μεταφράζεται σε βαθμούς εντείνοντας το κλίμα ανταγωνισμού, δημιουργώντας τους άγχος και εξωτερικά κίνητρα για τη μάθηση (Epstein et al., 2004. Wiggins, 1990). Τέλος, δίνεται έμφαση στη δυνατότητα του μαθητή για απομνημόνευση, δεν εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα και επικεντρώνονται στο τελικό παραγόμενο προϊόν, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις προσπάθειες των μαθητών (Κακανά & Καζέλα, 2011).

Στην αντίθετη κατεύθυνση βρίσκονται οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα φαίνεται να κατέχουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον όρο «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης δίνεται έμφαση στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης που λαμβάνει χώρα σε πραγματικές-αυθεντικές συνθήκες οι οποίες έχουν νόημα για το παιδί (Κακανά & Καζέλα, 2011). Στη βιβλιογραφία ο όρος «εναλλακτικές» μορφές αξιολόγησης ταυτίζεται με αυτόν της «αυθεντικής» αξιολόγησης. Κατά τον Palm (2008) οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να διακριθούν σε αξιολόγηση της επίδοσης (performance assessment) και σε αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment), χωρίς όμως να είναι ευδιάκριτες οι διαφορές μεταξύ τους. Έπειτα από μελέτες (Grisham-Brown, Hallam & Brookshire, 2006) βρέθηκε ότι οι εναλλακτικές ή οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης είναι πιο αποτελεσματικές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τις παραδοσιακές. Οι μορφές αυτές λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή, ο οποίος έχει ενεργό ρόλο, αξιολογείται από τα ίδια του τα έργα που έχουν νόημα για αυτόν και δίνουν έμφαση στην πρόοδο που ο μαθητής σημειώνει (Wiggins, 1989, 1990).

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 et al., 2004. Frey, Schmitt & Allen, 2012). Τα χαρακτηριστικά αυτών των μορφών αξιολόγησης σχετίζονται με το περιεχόμενο της αξιολόγησης, όπου αξιολογούνται οι πραγματικές εργασίες των παιδιών και ενώ δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά στοχεύουν στην ατομική ανάπτυξη, μέσω της αυτοαξιολόγησης (Frey et al., 2012). Κατά τον Wiggins (1990) στις μορφές αυτές αξιολόγησης δίνεται έμφαση σε δραστηριότητες που εξελίσσουν το παιδί νοητικά και το βοηθούν να προετοιμαστεί για τις προκλήσεις της ζωής. Παράλληλα, εξετάζουν το μαθητή ολιστικά λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε, τον τρόπο που τις επέλυσε και συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του. Σε αυτές τις μορφές αξιολόγησης η συμμετοχή των γονιών στην αξιολογική διαδικασία έχει δυναμικό και εξέχοντα ρόλο. Τέλος, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο, χρησιμοποιούν πολλές μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια (Grisham-Brown et al., 2006).

1.7 Μέθοδοι-Τεχνικές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση εκτός από πολλές μορφές έχει και πολλές μεθόδους και τεχνικές υλοποίησης. Με τον όρο «μέθοδος» αναφερόμαστε «στο σύνολο των στρατηγικών, μέσω των οποίων ο αξιολογητής υλοποιεί την αξιολόγηση» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σελ.36). Ενώ με τον όρο «τεχνική» εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο μια μέθοδος αξιολόγησης υλοποιείται στην τάξη. Στόχος της αξιολόγησης είναι να είναι πραγματοποιήσιμη και αποτελεσματική μέσα στην τάξη, και για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο και τεχνική για τη συλλογή και καταγραφή των δεδομένων του. Για να επιλέξει ο εκπαιδευτικός τη σωστή μέθοδο και τεχνική, καλείται να αναλογιστεί το σκοπό της αξιολόγησής του, τι θέλει να αξιολογήσει αλλά και τι είδους πληροφορίες θέλει να παραχθούν, λαμβάνοντας υπόψη του ότι ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και ότι οι πληροφορίες θα πρέπει να αναδεικνύουν την πρόοδο του μέσα στο χρόνο (Nelson & Nelson, 2001. Seefeldt, 2001).

Οι μέθοδοι που η εναλλακτική αξιολόγηση μπορεί να εφαρμόσει στο χώρο του Νηπιαγωγείου είναι η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος αξιολόγησης (portfolio), ο διάλογος ή συζήτηση και η αυτοαξιολόγηση (Κακανά & Καζέλα, 2011. Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006). Οι κυριότερες τεχνικές που οι νηπιαγωγοί

χρησιμοποιούν είναι οι οδηγοί παρατήρησης, οι κλίμακες ελέγχου, οι κλίμακες διαβάθμισης, οι τρέχουσες καταγραφές, η συνέντευξη, η ρουμπρίκα, το ημερολόγιο, το ιστόγραμμα, οι βιντεοσκοπήσεις, οι μαγνητοφωνήσεις και οι φωτογραφήσεις (Dunphy, 2010. Nelson & Nelson, 2001).

Κατά τους Epstein et al. (2004) οι μέθοδοι και οι τεχνικές που θα επιλέξει ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να πληρούν δύο βασικά κριτήρια όπως το να μην προκαλούν άγχος στα παιδιά που συμμετέχουν σε αξιολογικές διαδικασίες και οι πληροφορίες να λαμβάνονται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Τέλος, για να είναι η αξιολόγηση αποτελεσματική η διάρκειά της πρέπει να διατηρείται όσο και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Grisham-Brown et al., 2006) έχει βρεθεί ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι πιο αποτελεσματικές στην εκπαιδευτική διαδικασία έναντι των παραδοσιακών μορφών. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε κάποιες έρευνες με τις οποίες ενισχύεται η παραπάνω άποψη.

1.8 Έρευνες για τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν κάποιες έρευνες που υποστηρίζουν τη σημασία και την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, σε έρευνα των Fontana και Fernandez (1994) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν συστηματικά την αυτοαξιολόγηση ως μέθοδο αξιολόγησης στην τάξη τους και αφιέρωναν χρόνο στον αναστοχασμό, η επίδοση των μαθητών (8-9 χρονών) στα μαθηματικά ήταν σημαντικά υψηλότερη από παιδιά της ίδιας ηλικίας (ομάδα ελέγχου), στην οποία όμως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Οι Ruiz-Primo και Furtak (2006) βρήκαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών Δημοτικού βελτιώθηκαν σε σύγκριση με τις αρχικές τους επιδόσεις, γιατί ο εκπαιδευτικός τα ενθάρρυνε να συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο διαδικασίες αναστοχασμού, προβληματισμού και επιθυμίας εύρεσης λύσεων. Μια ακόμη έρευνα των Frederiksen και White (1997, όπως αναφέρεται στο Black & William, 1998) συγκρίνοντας δύο ομάδες, όπου η μια χρησιμοποιούσε τον αναστοχασμό, την αυτοαξιολόγηση και τη συζήτηση ως μορφές αξιολόγησης ενώ η άλλη χρησιμοποιούσε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, βρήκαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών της πρώτης ομάδας βελτιώθηκαν έναντι της δεύτερης.

Σε έρευνα του Butler (1988) η οποία διεξήχθη σε μαθητές που φοιτούσαν στην Πέμπτη και στην Έκτη Δημοτικού, βρέθηκε ότι μέσω της ανατροφοδότησης και της συζήτησης που αναπτύσσονταν μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα του σχολείου βελτιώθηκαν. Επίσης, βρέθηκε ότι εκτός από την επίδοση των μαθητών αυξήθηκε η συμμετοχή τους, το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους για μάθηση. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και από τον Schunk (1996) ο οποίος μελέτησε μαθητές Δημοτικού (11 χρονών) στα μαθηματικά. Οι μαθητές μάθαιναν πώς να επιλύουν προβλήματα μέσα από την αυτοαξιολόγησή τους, συζητώντας για αυτά. Η διαδικασία αυτή οδήγησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, να αναπτύξουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τα κίνητρά τους για μάθηση αλλά και να οργανώνουν καλύτερα τις εργασίες τους.

Η αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης σε παραδοσιακές τάξεις έχει διερευνηθεί και από άλλους μελετητές στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με πολύ θετικά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό ο Sly (1999) επεδίωξε να αξιοποιήσει κάποιες μεθόδους των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης συνδυάζοντάς τες με την τεχνολογία. Από την έρευνά του φάνηκε ότι οι φοιτητές του οικονομικού τμήματος που συζητούσαν και εξασκούσαν καθημερινά κάνοντας διάφορες ασκήσεις και τεστ με τη βοήθεια των υπολογιστών κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, είχαν μεγαλύτερη επίδοση από τους φοιτητές που δεν έκαναν καθόλου εξάσκηση σε κανένα εξάμηνο.

Στα ίδια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες όπως των Buchanan (2000), Henly (2003) και Wang (2007), οι οποίοι χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο σε φοιτητές ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Μέσα από το διαδίκτυο οι φοιτητές οι οποίοι έψαχναν πληροφορίες, έκαναν ασκήσεις, συζητούσαν πάνω σε αυτές, τις ανέλυαν και αναστοχάζονταν πάνω σε αυτά που είχαν κάνει, παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από άλλους φοιτητές που δε συμμετείχαν στις παραπάνω διαδικασίες. Γενικώς έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες προκειμένου να αναδειχτεί η αποτελεσματικότητα των διαφόρων εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (Black & William, 1988. Dunn & Mulvenon, 2009) αλλά στο πλαίσιο αυτής της εργασίας που εστιάζει στο portfolio, δεν θα επεκταθούμε περαιτέρω.

Κεφάλαιο 2^ο

Portfolio

2.1 Ορισμός και χρησιμότητα του Portfolio

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η αξιολόγηση αποτελεί μια ζωτικής σημασίας διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυτό γιατί από τη μια πλευρά κατανοεί και υποστηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών και από την άλλη αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίζει από πριν τη μέθοδο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει ώστε να επιλέξει αυτή που θα είναι πιο κατάλληλη για το πρόγραμμα και για τα παιδιά της δικής του ηλικιακής ομάδας (Cook-Benjamin, 2001. Epstein et al. 2004).

Έπειτα από τη βιβλιογραφική μελέτη βρέθηκε ότι μια από τις πιο ενδεδειγμένες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, η οποία ταιριάζει στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι το portfolio (Epstein et al. 2004. Ζωγράφου κ.ά., 2006). Σε έρευνες οι νηπιαγωγοί έχουν δηλώσει ότι χρησιμοποιούν το portfolio στην καθημερινότητα της τάξης τους (Kazela & Kakana, 2009. Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006) αν και βρέθηκε ότι το χρησιμοποιούν κυρίως για να ελέγξουν την επίδοση, ενώ συνήθως το ταύτιζαν με τα συρτάρια αποθήκευσης του υλικού (Kazela & Kakana, 2009. Κακανά, 2006. Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006).

Τι είναι όμως το portfolio; Portfolio κατά τους Arter και Spandel (1992, σελ. 36) είναι «η σκόπιμη συλλογή της δουλειάς των παιδιών η οποία αφηγείται την ιστορία της προσπάθειάς τους, της προόδου ή της επιτυχίας τους σε συγκεκριμένες περιοχές. Η συλλογή αυτή πρέπει να περιέχει την συμμετοχή των παιδιών στην επιλογή του περιεχομένου, τις οδηγίες για τη συλλογή των έργων, τα κριτήρια για την αξιολόγηση της επίδοσης και αποδείξεις της δυνατότητας του μαθητή για αναστοχασμό των δυνατοτήτων του».

Οι Forgette-Giroux και Simon (2000) έρχονται να προσθέσουν ότι το portfolio είναι μια συσσωρευτική και συνεχής συλλογή δεδομένων, τα οποία μπορούν να επιλεγούν τόσο από τον εκπαιδευτικό, το μαθητή όσο και από τους συμμαθητές τους. Στόχος του portfolio είναι η αξιολόγηση της προόδου και της ανάπτυξης των ικανοτήτων του μαθητή. Πρόκειται για ένα μέσο το οποίο παρέχει πληροφορίες για

το τι οι μαθητές ξέρουν αλλά και τι είναι ικανοί να κάνουν (Herman & Winters, 1994).

Το portfolio προωθεί τη μάθηση και την αξιολόγηση των μαθητών, αφού αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής αυθεντικών έργων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Δίνει ακόμα τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει τον τρόπο που οι μαθητές σκέφτονται για τον εαυτό τους μέσα από την αυτοαξιολόγηση, αλλά και τον τρόπο που εργάζονται και λύνουν τα προβλήματά τους στις εργασίες τους (Moss et al., 1992).

Το portfolio αποτελεί έναν φάκελο αρχείων που καταγράφει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις ανάγκες του παιδιού, παρέχοντας τη δυνατότητα ελέγχου της προόδου από τον ίδιο το μαθητή, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες και τις αδυναμίες του, χωρίς να συγκρίνεται με κανέναν άλλον παρά μόνο με τον ίδιο του τον εαυτό. Ενδείκνυται και για παιδιά με ειδικές ανάγκες και δημιουργεί γέφυρες μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Morrison, 1999. Salend, 1998. Wolf, 1989)

Το portfolio προωθεί το αίσθημα της ιδιοκτησίας, της διαδικασίας της μάθησης, δημιουργεί προβληματισμούς και υλικό για σκέψη, ενισχύει τη διδασκαλία και αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση στους μαθητές (Wolf, 1989). Έχει υποστηριχθεί ότι όταν οι μαθητές εργάζονται για το portfolio τους δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να δείξουν πρόοδο (Erstein et al. 2004).

Όπως έγινε κατανοητό το portfolio αποτελεί και συγχρόνως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια μέθοδο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Προϋπόθεση σύμφωνα με τους Duschl και Gitomer (1997) αποτελεί η διαδικασία υλοποίησής του και συγκεκριμένα αν οι δάσκαλοι και οι μαθητές συζητούν, κρίνουν, παρατηρούν και αναστοχάζονται πάνω στην πρόοδο των μαθητών ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

2.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του portfolio

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια σύνοψη των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών του portfolio, έτσι όπως προκύπτουν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Θα ξεκινήσουμε με τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν το portfolio να ξεχωρίζει από άλλες μεθόδους αξιολόγησης.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα που επισημάνεται στη βιβλιογραφία είναι ότι ο μαθητής έχει ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή στην αξιολόγηση της προόδου του, μέσα από τη αυτοαξιολόγησή του, αφού είναι αυτός που επιλέγει τα έργα που θα προστεθούν στον φάκελό του. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής κατανοεί τα δυνατά και

τα αδύνατα σημεία του και αυτό τον βοηθάει να εξελιχθεί και να επιμείνει σε τυχόν εμπόδια και να δίνει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζει, ενδιαφερόμενος για την προσπάθεια και όχι για το αποτέλεσμα (Dotson & Henderson, 2009. Ocak & Ulu, 2009).

Το portfolio δεν προάγει τον ανταγωνισμό αφού είναι ατομική διαδικασία, αξιοποιεί τις αυθεντικές καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη του τις ικανότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τα talέντα του κάθε παιδιού, παρέχοντας πληροφορίες για την πρόοδό του. Ακόμη, μέσω του portfolio προάγεται η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και έτσι δημιουργείται εύφορο έδαφος για συζητήσεις και αναλύσεις, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει σε βάθος το δυναμικό της τάξης του (Dotson & Henderson, 2009).

Παράλληλα, το portfolio ενθαρρύνει την εμπλοκή και συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών και παιδιών όσο και των γονιών, κάνοντάς τους να νιώσουν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης (Ocak & Ulu, 2009). Ακόμη, το portfolio ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για τη μάθηση, προκαλώντας τους συγχρόνως αισθήματα περηφάνιας και ιδιοκτησίας (Dotson & Henderson, 2009. Epstein et al. 2004).

Κατά την Ζωγράφου κ.ά. (2006) κάποια από τα θετικά χαρακτηριστικά του portfolio είναι ότι αποτελεί έναν αξιόπιστο και υλοποιήσιμο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, ο οποίος σέβεται τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και έτσι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αποτελεί ένα καλό μέσο επικοινωνίας και για γονείς με διαφορετικό πολιτισμό και γλώσσα. Αφετηρία της μεθόδου αυτής είναι οι ικανότητες του παιδιού και όχι οι αδυναμίες του. Ενδείκνυται για χρήση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά με ειδικές ανάγκες και τέλος, παρέχει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα για την εξέλιξη των μαθητών για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

Τα μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης είναι πολύ συγκεκριμένα. Πρόκειται για μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία αξιολόγησης, αφού ο εκπαιδευτικός καλείται να μάθει νέες αξιολογικές πρακτικές και πιο συγκεκριμένα να μάθει να σχεδιάζει, να οργανώνει, να θέτει στόχους και κριτήρια και στο τέλος να αξιολογεί το κάθε παιδί σε ξεχωριστά πλαίσια (Herman & Winters, 1994). Παράλληλα, χρειάζεται να αφιερώσει πολύ χρόνο και εκτός σχολείου για να κωδικοποιήσει τα δεδομένα, να τα αναλύσει, να σχεδιάσει την επόμενη δράση του και να επικοινωνήσει με τους γονείς. Ένα ακόμη μειονέκτημα αυτής της μεθόδου

είναι ότι ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικά αξιολογικά κριτήρια, γεγονός που προκαλεί προβλήματα σε θέματα αξιοπιστίας και τεκμηρίωσης. Ακόμη, ο μεγάλος αριθμός καταχωρήσεων μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στη διαχείρισή τους και να μπερδέψει τους εμπλεκόμενους. Για το λόγο αυτό χρειαζόμαστε τα κριτήρια, με βάση τα οποία οι καταχωρήσεις θα γίνονται για κάποιο λόγο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην αξιολόγηση των τελικών προϊόντων, λαμβάνοντας λιγότερο υπόψη τους τη διαδικασία που οδηγεί στην παραγωγή τους (Γεωργούσης, 1998). Τέλος, από την έρευνα των Kazela και Kakana (2009) βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί αν και ισχυρίζονται ότι χρησιμοποιούν το portfolio στην τάξη τους, έχουν σοβαρές ελλείψεις σε επίπεδο θεωρητικής κατάρτισης, με αποτέλεσμα να μπερδεύουν στοιχεία τόσο από τις παραδοσιακές όσο και από τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης.

Υπάρχουν λοιπόν μειονεκτήματα στην υλοποίηση του portfolio, τα οποία ενδέχεται να δυσκολέψουν την εφαρμογή του. Για την άρση των πιθανών προβλημάτων που μπορεί να παρουσιαστούν είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

2.3 Θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με τη δημιουργία του portfolio

Οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία του portfolio ήταν ποικίλοι, ένας από τους κυριότερους ήταν οι επικρίσεις και η αναποτελεσματικότητα των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες οδήγησαν στην εύρεση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Hebert, 1992. Porter & Cleland, 1995). Το portfolio αποτελεί τόσο μια μέθοδο αξιολόγησης όσο και ένα μέσο με το οποίο προωθείται η μάθηση. Στηριζόμενοι στην παραπάνω άποψη είναι φανερό ότι η αξιοποίηση του portfolio στην εκπαίδευση έχει βασιστεί σε κάποιες θεωρίες μάθησης και θεωρητικές αρχές.

Μια βασική θεωρία μάθησης είναι αυτή του εποικοδομητισμού η οποία αποτέλεσε αφορμή εδραίωσης του portfolio στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι μαθητές κατασκευάζουν και οικοδομούν τη νέα γνώση, στηριζόμενοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους. Η έμφαση σε αυτή τη θεωρία μάθησης δίνεται στο τι οι μαθητές ξέρουν αλλά και τι μπορούν να κάνουν (Shepard, 2008, 2009). Το portfolio μέσω του αναστοχασμού που προσφέρει δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να έχει άμεση πρόσβαση στην ήδη αποκτηθείσα γνώση, με στόχο την υιοθέτηση της νέας.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω στη δημιουργία των portfolios συνέβαλλαν οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης οι οποίες ρίχνουν το βάρος στον κοινωνικό

καθορισμό της γνώσης και υποστηρίζουν ότι η οικοδόμηση της γνώσης αναπτύσσεται σε συνεργατικά περιβάλλοντα (Wolf & Siu-Runyan, 1996). Οι θεωρίες αυτές συντέλεσαν στην αξιοποίηση του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι η μάθηση μέσω του portfolio βοηθά τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθησή τους, να συνεργάζονται και να υλοποιούν δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια, οικοδομώντας μόνα τους τη γνώση. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί αποκομίζει καλύτερα τη γνώση και είναι το ίδιο υπεύθυνο για την κατάκτησή της (Dunphy, 2010).

Τέλος, μια παιδαγωγική αρχή στην οποία η μέθοδος του portfolio έχει στηριχθεί και την οποία υιοθετούν πολλές θεωρίες μάθησης, είναι η μαθητοκεντρική προσέγγιση. Σύμφωνα με την αρχή αυτή ο μαθητής είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του, συμμετέχει ενεργά στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση της μάθησής του (Klenowski, 1995). Σύμφωνα με την αρχή αυτή που την ασπάζονται οι προαναφερόμενες θεωρίες μάθησης, η μάθηση αποτελεί μια ενεργή διαδικασία, στηριζόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού (Tisani, 2008).

2.4 Βήματα για την οργάνωση του portfolio

Όπως ήδη έχει αναφερθεί μέσα από την ερευνητική μας επισκόπηση οι διαδικασίες που περιλαμβάνονται στο portfolio αποτελούν σημαντικό κομμάτι στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στην πρόοδο των μαθητών. Ωστόσο, η δημιουργία ενός νέου portfolio δεν είναι εύκολη υπόθεση και κανείς δεν «υπόσχεται» την επιτυχία του. Μια σημαντική πτυχή για μια επιτυχημένη εφαρμογή αποτελεί η τήρηση των σταδίων για τη δημιουργία του. Τα στάδια οργάνωσης για τη δημιουργία του portfolio περιλαμβάνουν: (1) τη διατύπωση των σκοπών και στόχων, (2) το καθορισμό του τύπου φακέλου, (3) το καθορισμό του περιεχομένου, (4) την οργάνωσή του, (5) τον καθορισμό των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το περιεχόμενο και (6) την αξιολόγηση του φακέλου (Melograno, 2000. Salend, 1998).

2.4.1 Σκοποί του portfolio

Το πρώτο βήμα για τη δημιουργία του portfolio είναι η διατύπωση του σκοπού τον οποίο θα εξυπηρετεί και αυτό πραγματοποιείται πριν ξεκινήσει η διαδικασία (Seitz & Bartholomew, 2008). Χωρίς σκοπό αποτελεί απλά ένα χώρο αποθήκευσης των εργασιών των παιδιών (Arter & Spandel, 1992). Ο σαφής καθορισμός του σκοπού είναι κρίσιμος γιατί από αυτόν εξαρτώνται ο τύπος του

φακέλου που θα επιλεγεί, αλλά και το περιεχόμενου που θα συμπεριληφθεί σε αυτόν. Ο κεντρικός σκοπός καλείται να είναι ξεκάθαρος από την αρχή ώστε να μην μπερδεύει τους συμμετέχοντες σε αυτόν αλλά και κυρίαρχος σε σχέση με τους υπόλοιπους για μια επιτυχημένη προσπάθεια (Wolf & Siu-Runyan, 1996). Οι σκοποί του portfolio μπορεί να είναι πολλοί και διαφορετικοί, εξαρτώνται όμως από τις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Salend, 1998). Κύριος σκοπός του portfolio είναι η ατομική αξιολόγηση της ανάπτυξης του παιδιού, μέσα από τη διάγνωση των ιδιαίτερων αναγκών του και τη δημιουργία κινήτρων (Herman, Gearhart & Acshbacher, 1996).

Κάποιοι από τους σημαντικότερους σκοπούς του portfolio είναι: (1) να κινητοποιήσει τα παιδιά ώστε να είναι πιο ενεργά και αυτόνομα, (2) να προτείνουν ιδέες, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και ικανότητα μέσα σε ένα φιλικό κλίμα συνεργασίας (Ντολιοπούλου και Γουργιώτου, 2008), (3) η προώθηση της αυτοαξιολόγησης, (4) η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείου οικογένειας, (5) η παραγωγή πληροφοριών σε αρμόδιους φορείς σχετικά με το σχολείο και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος (Nelson & Nelson, 2001. Wolf & Siu-Runyan, 1996), (6) η εύρεση παιδιών με ειδικές ανάγκες, (7) ο επανασχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών (Nelson & Nelson, 2001) και (8) ο έλεγχος της ικανότητας των παιδιών να αξιοποιούν τις οδηγίες και τα κριτήρια (Jardine, 1996).

Κατά τον Wortham (2005) οι στόχοι του portfolio είναι να εστιάσει: (1) στην αξιολόγηση της προόδου του παιδιού, μέσα από το περιεχόμενο του φακέλου που έχει συλλεχθεί μέσα στη χρονιά, (2) στον αναστοχασμό των παιδιών, που πετυχαίνεται όταν οι μαθητές αιτιολογούν την αιτία επιλογής μιας εργασίας τους, παρατηρώντας και συγκρίνοντας τις δουλειές που έκαναν αρχικά με αυτές που έκαναν σταδιακά μέσα στο χρόνο, και (3) στην αξιολόγηση της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού (Simon & Forgette-Giroux, 2000).

2.4.2 Τύποι portfolio

Το δεύτερο στάδιο δημιουργίας του portfolio είναι η επιλογή του τύπου του φακέλου. Ο σκοπός της αξιολόγησης, όπως και ο τύπος του portfolio που εν τέλει ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει, εξαρτώνται από τους αποδέκτες του φακέλου, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Cramer, 1993). Αν και όπως θα δούμε οι τύποι του portfolio διαχωρίζονται, στην πράξη όμως κανένα portfolio δεν τοποθετείται σε μια

μόνο κατηγορία αλλά μπορεί να αποτελέσει συνδυασμό δύο ή τριών φακέλων. Όπως θα δούμε παρακάτω ο κάθε τύπος portfolio έχει τους δικούς του στόχους, ωστόσο, η ενημέρωση των γονιών αποτελεί κοινό στόχο για όλους (Wolf & Siu-Runyan, 1996).

Οι πιο συνηθισμένοι τύποι portfolios που συναντάμε στην τάξη είναι ο ατομικός ή αναπτυξιακός φάκελος (personal or development), ο φάκελος καλύτερης δουλειάς (showcase portfolio) και ο φάκελος αξιολόγησης (evaluative portfolio) (Lankes, 1998. Salend, 1998. Simon & Forgette-Giroux, 2000. Wolf & Siu-Runyan, 1996. Wortham, 2005).

Το πρώτο μοντέλο, ο ατομικός ή αναπτυξιακός, περιλαμβάνει προσωπικές συλλογές των εργασιών των παιδιών, οι οποίες κατά την επιλογή τους εστιάζουν στην αυτοαξιολόγηση. Ο φάκελος των παιδιών συγκεντρώνει μια ποικιλία πληροφοριών στην οποία αντανακλώνεται η πρόοδος, η εξέλιξη και η ανάπτυξη των παιδιών στις εργασίες και στη μάθησή τους. Στο φάκελο αυτό μπορεί να συμπεριληφθούν και γενικότερες προσωπικές πληροφορίες για το παιδί, όπως τηλέφωνα κτλ. Στόχος αυτού του φακέλου είναι η ενίσχυση και η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, μέσα από την αυτοαξιολόγηση, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να προβληματιστούν, να αναστοχαστούν και να εξερευνήσουν την ίδια τους τη μάθηση (Wolf & Siu-Runyan, 1996).

Στο φάκελο καλύτερης δουλειάς τοποθετούνται οι καλύτερες εργασίες του παιδιού μέσα από την επιλογή διαφόρων εργασιών, από το ίδιο το παιδί (αυτοαξιολόγηση), επιτρέποντάς του να μοιραστεί τα επιτεύγματά του με τους γονείς του, δείχνοντας τους τι έμαθε και τι έκανε (Lankes, 1998. Wolf & Siu-Runyan, 1996. Wortham, 2005). Στόχος του φακέλου αυτού είναι η ανάδειξη των δυνατοτήτων του παιδιού, μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού, αφού η επιλογή γίνεται από τον ίδιο το μαθητή στηριζόμενο στα ήδη διατυπωμένα κριτήρια.

Ο φάκελος αξιολόγησης είναι η πιο συνήθης μορφή portfolio που συναντάμε. Πρόκειται για έναν φάκελο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί την πρόοδο των παιδιών του μέσα στο χρόνο, τις ανάγκες τους, με στόχο τη δημιουργία μελλοντικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές είναι αυτοί και σε αυτήν την περίπτωση που σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό επιλέγουν τη δουλειά τους, στηριζόμενοι σε συγκεκριμένα κριτήρια. Σκοπός αυτού του τύπου portfolio είναι η αξιολόγηση της προόδου του μαθητή (Wolf & Siu-Runyan, 1996. Wortham, 2005).

Κάποιες ακόμη διακρίσεις γίνονται σε φάκελο εργασίας (working portfolio) και σε φάκελο αρχειοθέτησης (archival portfolios) (Wortham, 2005). Τέλος,

σύμφωνα με τον Lankes (1998) ένα ακόμη είδος portfolio που υπάρχει είναι αυτό του εκπαιδευτικού (teacher planning portfolio). Πρόκειται για ένα είδος portfolio με το οποίο οι εκπαιδευτικοί, συλλέγουν πληροφορίες για τους μαθητές τους, ώστε να αποκτήσουν μια πλήρη εικόνα για αυτούς, προκειμένου να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους. Το portfolio αυτό υλοποιείται συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Από τη βιβλιογραφία είδαμε ότι οι τύποι των portfolios που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο ατομικός φάκελος, ο φάκελος καλύτερης δουλειάς και ο φάκελος αξιολόγησης (Simon & Forgette-Giroux, 2000. Wolf & Siu-Runyan, 1996. Wortham, 2005). Ωστόσο, ο διαχωρισμός μεταξύ των φακέλων όπως έχει ήδη αναφερθεί δεν είναι ξεκάθαρος, για αυτό χαρακτηριστικά του ενός τύπου φακέλου μπορούμε να συναντήσουμε και σε κάποιον άλλο. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας επιλέγουμε τον φάκελο καλύτερης δουλειάς, στον οποίο τα παιδιά μέσα από την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό θα επιλέγουν το καλύτερό τους σχέδιο για να το προσθέσουν στο φάκελό τους. Ωστόσο, κάποια στοιχεία στο φάκελο καλύτερης δουλειάς των παιδιών θα είναι και από τον τύπο φακέλου της αξιολόγησης, ο οποίος θα μας βοηθήσει σταδιακά μέσα στη χρονιά να αξιολογήσουμε την πρόοδο των μαθητών στο σχέδιο.

2.4.3 Περιεχόμενο του portfolio

Το τρίτο στάδιο δημιουργίας του portfolio αποτελεί η επιλογή του υλικού που συμπεριλαμβάνεται στον φάκελο και αποτελείται κυρίως από αυθεντικές δουλειές των παιδιών, που έχουν παραχθεί μέσα στην τάξη και έχουν νόημα για τα ίδια, αποτυπώνοντας όλες τους τις προσπάθειες, την πρόοδο και την εξέλιξή τους (Paulson, Paulson & Meyer, 1991. Salend, 1998).

Το περιεχόμενο μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις των παιδιών και τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στην τάξη. Ωστόσο θα πρέπει να ταιριάζει στα παιδιά και στην ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν (Nelson & Nelson, 2001). Παράλληλα, το υλικό του φακέλου αποτελεί τη βάση για ανάπτυξη συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών και μπορεί να αποτελεί και την κεντρική πηγή πληροφόρησης για τους γονείς. Ακόμη, τις περισσότερες φορές το ίδιο το υλικό είναι αυτό για το οποίο ξεκινά ο προβληματισμός και ο αναστοχασμός. Τέλος, το υλικό είναι η κινητήριος δύναμη για το σχεδιασμό των επόμενων βημάτων, στηριζόμενοι οι εκπαιδευτικοί σε αυτά που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά (Dunphy, 2010). Μέσα από τα έργα των παιδιών ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει τους τρόπους

που μαθαίνουν τα παιδιά, τις στρατηγικές που ακολουθούν, τα κίνητρα που έχουν και το μαθησιακό τους στυλ (Wolf & Siu-Runyan, 1996).

Η συλλογή, όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορεί να αφορά είτε στους διάφορους τομείς ανάπτυξης είτε στις μαθησιακές περιοχές (Forgette-Giroux & Simon, 2000. Grace, 1992. Hanson & Gilkerson, 1999. Κακανά & Καζέλα, 2011). Μπορεί επίσης να διακριθεί σε στόχους και σε θέματα. Ακόμη μπορεί να περιέχει στοιχεία για την λεπτή ή αδρή κινητικότητα (Morrison, 1999. Ζωγράφου κ.ά., 2006). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει ημερομηνία και τίτλος στην εργασία του παιδιού και οι καταχωρήσεις να γίνονται με χρονολογική σειρά (Γεωργούσης, 1998. Morrison, 1999. Simon & Foegette-Giroux, 2000).

Ο φάκελος μπορεί να περιέχει ζωγραφιές των παιδιών συγκεκριμένου θέματος είτε όχι, κολάζ, σχέδια εργασίας, παρατήρηση στο παιχνίδι, τρισδιάστατα έργα, ομαδικές δουλειές, δραματοποιήσεις, παρατηρήσεις εκπαιδευτικών, παρατηρήσεις γονιών από δραστηριότητες στο σπίτι και ότι άλλο μπορεί να δείχνει την πρόοδο του παιδιού (Hanson & Gilkerson, 1999. Jardine, 1996. Nelson & Nelson, 2001. Salend, 1998). Τις εργασίες των παιδιών και τα σχέδιά τους τα συνοδεύουν υποχρεωτικά οι αυτοαξιολογήσεις ή ετεροαξιολογήσεις που έχουν προηγηθεί για την επιλογή τους, οι οποίες βοηθούν να γίνει πιο κατανοητή η σκέψη του παιδιού (Porter & Cleland, 1995. Swigonski, Word, Mama, Rogers & Belicose, 2006).

Κατά τους Hanson και Gilkerson (1999) μια από τις σημαντικότερες μεθόδους συλλογής δεδομένων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η ζωγραφική και η σχεδίαση ανθρώπινων μορφών. Και αυτό γιατί το παιδικό σχέδιο δίνει τη δυνατότητα του άμεσου ελέγχου της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών, τα οποία ενώ στην αρχή της χρονιάς μπορεί να σχεδιάζουν μουντζουρώματα έπειτα από ένα χρονικό διάστημα μπορεί να σχεδιάζουν γυρίνους, μια πιο προηγμένη μορφή σχεδίων. Ένα portfolio που περιέχει ποικιλία σχεδίων επιτρέπει την άμεση παρατήρηση παραστάσεων που προηγουμένως το παιδί δεν μπορούσε να σχεδιάσει (Hansen, 1992). Αυτό επιτρέπει την άμεση και εύκολη παρατήρηση της προόδου ακόμη και από το ίδιο το παιδί. Το σχέδιο αποτελεί έναν τρόπο αξιολόγησης όχι μόνο των γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και των οργανωτικών δεξιοτήτων του παιδιού (Hebert, 1992).

Ακόμη, μπορεί να συμπεριλαμβάνονται οπτικά και ηχητικά ντοκουμέντα, όπως φωτογραφίες, κασέτες και βίντεο. Έρευνα του Boardman (2007) έδειξε ότι τα ψηφιακά αρχεία ενισχύουν τις πληροφορίες που ήδη έχουν συλλεχθεί,

παρουσιάζοντας σύντομα και περιληπτικά τη μάθηση των παιδιών και βοηθούν στην αξιολόγησή τους, μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία με την οποία γίνεται η επιλογή του υλικού.

Στην επικαιροποίηση του υλικού, δικαιοδοσία μπορεί να έχει είτε το παιδί, είτε ο εκπαιδευτικός, είτε και οι δύο, μπορεί όμως να συμμετέχουν και οι γονείς και οι συμμαθητές του. Οι εργασίες και τα έργα των παιδιών που προστίθενται εβδομαδιαίως στο φάκελό τους, γίνεται έπειτα από την επιλογή που οι ίδιοι κάνουν μέσω της αυτοαξιολόγησης ή ετεροαξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι κύριες ανανεώσεις του φακέλου κατά τη διάρκεια της χρονιάς είναι δύο με τρεις και γίνονται πρωτίστως από τον εκπαιδευτικό για συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως για παράδειγμα αν θέλει να ελέγξει τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων από τα παιδιά. Έτσι, λοιπόν, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει την πρόοδο του παιδιού μέσα στο χρόνο σε συγκεκριμένο αντικείμενο, χρησιμοποιεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, το ίδιο πρόβλημα (τεστ) σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους (Hanson & Gilkerson, 1999). Με την ίδια διαδικασία θα κινηθούμε και εμείς στην εργασία μας, με την εφαρμογή δυο ανεξάρτητων μετρήσεων για το παιδικό σχέδιο σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους μέσα στη σχολική χρονιά.

Το συνολικό περιεχόμενο του φακέλου είναι αυτό που εν τέλει θα αξιολογηθεί είτε με ποιοτικά είτε με ποσοτικά δεδομένα. Οι ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης είναι οι πιο κατάλληλες για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του portfolio σύμφωνα με τους Moss et al. (1992) και Pitts, Coles και Thomas (2001).

2.4.4 Οργάνωση της διαδικασίας

Το τέταρτο στάδιο αποτελεί η διαδικασία που ακολουθείται καθημερινά στην τάξη για τη δημιουργία, την επιλογή και τη συλλογή των έργων που προστίθενται στο φάκελο και που μπορεί να αποτελέσει μορφή διδασκαλίας, αξιολογικό εργαλείο και μορφή έρευνας δράσης (Grace, 1992). Η οργάνωση του φακέλου όπως και το περιεχόμενο εξαρτώνται από τους σκοπούς που ο εκπαιδευτικός έχει θέσει. Χαρακτηριστικό στη διαδικασία του portfolio αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού (Arter & Spandel, 1992), μέσω της οποίας καλλιεργούνται υπεύθυνοι μαθητές (Seitz & Bartholomew, 2008), οι οποίοι σκέφτονται τι είναι αυτό που αξίζει να ξέρουν αλλά και να είναι σίγουροι για αυτά που ήδη γνωρίζουν (Wolf, LeMahieu & Eresh, 1992).

Ως προς τη διαδικασία δεν υπάρχουν νόρμες και κανόνες τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει. Η διαδικασία καθορίζεται από πολλούς παράγοντες όπως ο χρόνος που ο εκπαιδευτικός θα επενδύσει σε αυτή τη διαδικασία, από τους στόχους που έχουν τεθεί, τις ανάγκες της ομάδας, τα ενδιαφέροντά της και πρωτίστως την επιθυμία των μαθητών. Αυτό όμως που ενδείκνυται είναι η ενημέρωση των παιδιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού του πότε και του πώς θα ασχολούνται με το φάκελό τους και πότε θα υλοποιείται η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

2.4.5 Κριτήρια για την αξιολόγηση

Οι μαθητές για να μπορέσουν να αναστοχαστούν πάνω στην πρόοδο τους, συγκρίνοντας προηγούμενες δουλειές τους, αλλά και να αξιολογήσουν οι ίδιοι τον εαυτό τους ή ακόμη και για να κατανοήσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και δρουν όταν τους αξιολογούν, θα πρέπει να βασίζονται σε κάποια κριτήρια. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν κατανοήσει τα κριτήρια με τα οποία τα έργα τους αξιολογούνται.

Η αξιολογική αυτή διαδικασία που ακολουθείται στο portfolio παρέχει στο μαθητή μια μεταγνωστική στρατηγική του τι είναι σημαντικό και τι όχι, τι πρέπει να συμπεριλάβει στην εργασία του και τι να αφαιρέσει. Έτσι, ο μαθητής είναι σε θέση να μπορεί να εκτιμήσει το παραγόμενο από τον ίδιο προϊόν, προσπαθώντας να το βελτιώσει (Klenowski, 1995. Shepard, 2008, 2009). Η χρήση των κριτηρίων βοηθά τα παιδιά να παίρνουν αποφάσεις για το τι ξέρουν και το τι πρέπει να μάθουν (McMillan & Hearn, 2008).

Ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα κριτήρια θα πρέπει να είναι ξεκάθαρα, κατανοητά και διατυπωμένα από την αρχή της χρονιάς αλλά κυρίως να είναι κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται. Τα κριτήρια δεν είναι γραπτώς διατυπωμένα αλλά αποτυπώνονται πάνω στη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών (Seitz & Bartholomew, 2008). Για την επιλογή ή την απόρριψη ενός έργου που θα συμπεριληφθεί στο φάκελο, το παιδί βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία χρησιμοποιεί για να αιτιολογήσει τις επιλογές του (Epstein et al. 2004). Τα κριτήρια με τα οποία το παιδί θα αξιολογηθεί θα πρέπει να είναι τα ίδια με αυτά που θα χρησιμοποιεί καθημερινά στην τάξη (Arter & Spandel, 1992).

Εκτός όμως από το μαθητή τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σημαντικά και για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα χρησιμοποιεί για να αξιολογήσει την πρόοδο των παιδιών, τους στόχους του αλλά και για να βελτιώσει τις μεθόδους στη διδασκαλία του αλλά και γενικότερα το εκπαιδευτικό του έργο (Lambert, 2000).

2.4.6 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση που στηρίζεται στο portfolio αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, αναπόσπαστη από την καθημερινή εκπαιδευτική ρουτίνα της τάξης και χρησιμοποιείται για να υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών. Ο ρόλος της είναι να αξιολογήσει τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών αλλά και τη διδασκαλία (Shepard, 2008, 2009). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο portfolio χρησιμοποιείται για να βελτιώσει το επίπεδο των μαθητών και όχι για να το αποτιμήσει.

Η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα μέσω της διαδικασίας του portfolio συγκρίνει την πιο πρόσφατη δουλειά του παιδιού με την πιο παλιά, συγκρίνοντας το παιδί μόνο με τον εαυτό του και όχι με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με την επίτευξη των στόχων του, τις ικανότητες, τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες και τις ανάγκες του παιδιού, καλείται να χρησιμοποιήσει όλο το φάσμα των πληροφοριών που περιέχονται στο φάκελό του (Grace, 1992).

Το portfolio θεωρείται ότι προσφέρει έναν μοναδικό τρόπο αξιολόγησης που διαφέρει από άλλες μεθόδους. Παρέχει τη δυνατότητα παρατήρησης του μαθητή σε γενικότερα πλαίσια όπως το να παίρνει ρίσκα, να πειραματίζεται, να προσπαθεί να βρει λύσεις και διεξόδους στα προβλήματά του αλλά και να αξιολογεί ο ίδιος την απόδοσή του (Paulson et al., 1991).

Κατά τους Rolheiser και Ross (2001) τα στάδια της αξιολόγησης είναι (1) ο ορισμός των κριτηρίων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, δείχνοντάς τους στη συνέχεια πώς να τα εφαρμόσουν στη δική τους δουλειά, (2) η αυτοαξιολόγηση που παρέχει ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με την εφαρμογή των κριτηρίων και (3) ο σχεδιασμός από την πλευρά των μαθητών των δικών τους στρατηγικών για την επίτευξη των δικών τους προσωπικών στόχων. Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, η οργάνωση του φακέλου ξεκινά στην αρχή της σχολικής χρονιάς και τελειώνει με τη λήξη της. Αυτό που εν τέλει έχει συλλεχθεί είναι αυτό που παρουσιάζει την ανάπτυξη, τη μάθηση και την υιοθέτηση των

κριτηρίων (Seitz & Bartholomew, 2008). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θέτει τους στόχους που θα εξυπηρετεί το portfolio, στη συνέχεια ορίζει τα κριτήρια με τα οποία θα γίνεται η επιλογή και η αξιολόγηση και τέλος, συζητά μαζί με τους μαθητές του για τη διαδικασία που θα ακολουθείται μέσα στην τάξη, τι θα συμπεριλαμβάνεται, ποιος θα είναι ο υπεύθυνος για τις καταχωρήσεις και τη δημιουργία του φυσικού προϊόντος του portfolio, τότε και πώς θα γίνεται η αξιολόγηση (Melograno, 2000). Στην επιλογή των εξωτερικών χαρακτηριστικών του portfolio, συμμετέχει τόσο ο εκπαιδευτικός και το παιδί όσο και οι συμμαθητές και οι γονείς. Η μορφή του μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το τι πρόκειται να καταχωρηθεί, μπορεί να είναι ένας απλός φάκελος με πολλούς ή λίγους υποφακέλους ή ένα κουτί, στα οποία θα υπάρχει φωτογραφία του παιδιού, ημερομηνία γέννησης και θα καταγράφεται το όνομά του. Ο χώρος τοποθέτησης του φακέλου, θα πρέπει να είναι κάπου που το παιδί να μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση για την εύρεσή του (Jardine, 1996).

2.5 Αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα ακόμη βασικό κλειδί στο portfolio (Jardine, 1996). Ο μαθητής που αξιολογεί τον εαυτό του συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική και αξιολογική διαδικασία. Μαθαίνει να παρατηρεί, να επιλέγει, να αξιολογεί την εργασία του με βάση τα κριτήρια που έχουν τεθεί και να αναπτύσσει κίνητρα για τη μάθησή του αποκτώντας συγχρόνως μια αίσθηση ευθύνης (Boardman, 2007. Klenowski, 1995. McMillan & Hearn, 2008). Μέσω της αυτοαξιολόγησης τα παιδιά αναστοχάζονται τη δική τους ανάπτυξη και εξέλιξη σε σχέση με τους στόχους που τα ίδια έχουν θέσει στον εαυτό τους και συζητούν με την ομάδα, αναπτύσσοντας έτσι μεταγνωστικές ικανότητες (Dunphy, 2010).

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως «η διαδικασία με την οποία ο μαθητής παρακολουθεί και αξιολογεί την ποιότητα της σκέψης του και τη συμπεριφορά του κατά την εκμάθηση και τον προσδιορισμό των στρατηγικών που βελτιώνουν την κατανόηση και τις δεξιότητες του» (McMillan & Hearn, 2008, σελ. 40). Ο Ross (2006) ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως «την αξιολόγηση της αξίας των επιδόσεων ενός ατόμου και τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του» (σελ. 146). Στόχος αυτής της αξιολόγησης είναι η ίδια η μάθηση και όχι η μέτρησή της (Klenowski, 1995). Οι μαθητές μέσω της αυτοαξιολόγησης επικεντρώνουν την προσοχή τους στο τι πρέπει

να αλλάξει ώστε να βελτιωθεί η γνώση τους και οι δεξιότητές τους, ελέγχοντας με αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι την εξέλιξή τους (McMillan & Hearn, 2008).

Η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να παρομοιαστεί με μια κυκλική συνεχής διαδικασία, όπως και αυτή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπου συνυπάρχουν ο αυτοέλεγχος, η αυτοαξιολόγηση, ο προσδιορισμός και η υλοποίηση (McMillan & Hearn, 2008). Οι Rolheiser και Ross (2001) σχηματοποίησαν την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία που ξεκινά από τους στόχους, συνεχίζει με την προσπάθεια και τερματίζει στην υλοποίηση. Στην υλοποίηση όμως, συμπεριλαμβάνονται η αυτοαξιολόγηση, η αυτοπαρακολούθηση, η αυτοαντίδραση οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην αυτοαποτελεσματικότητα του παιδιού.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενσωματώνει τρεις διαδικασίες αυτορρύθμισης, τις οποίες χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αξιολογήσουν την επίδοσή τους: (1) αρχικά παρατηρούν την επίδοσή τους, (2) στη συνέχεια κάνουν αυτοεκτιμήσεις με τις οποίες καθορίζουν το βαθμό επίτευξης των στόχων τους και τέλος (3) εκφράζουν την ικανοποίησή τους με βάση την απόδοσή τους (Ross, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να χρησιμοποιούν την αυτοαξιολόγηση στην τάξη τους, γιατί οι μαθητές δεν είναι απλοί παθητικοί δέκτες της γνώσης αλλά μέσω αυτής αυξάνεται η προσοχή τους, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους (Ross, 2006). Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η αυτοαξιολόγηση είναι πιο αποδοτική τεχνική και οι μαθητές μαθαίνουν σε βάθος όταν οι ίδιοι αξιολογούν τον εαυτό τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι Ross, Rolheiser και Hogaboam-Gray (1998) σε έρευνά τους βρήκαν ότι οι μαθητές επιθυμούν να αυτοαξιολογούνται, επειδή με αυτόν τον τρόπο έχουν καλύτερη κατανόηση του τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν αλλά και επειδή γίνεται φανερή η προσπάθεια που καταβάλλουν.

Σε έρευνες των Arter και Spandel (1992) και Fontana και Fernandez (1994) βρέθηκε ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν την αυτοαξιολόγηση στην τάξη τους ως μέθοδο αξιολόγησης, βελτιώθηκαν στην έκθεση και στα μαθηματικά περισσότερο έναντι άλλων παιδιών που χρησιμοποιούσαν άλλες μεθόδους αξιολόγησης.

Ένα ερώτημα όμως που δημιουργείται είναι κατά πόσο η αυτοαξιολόγηση είναι αξιόπιστη μέθοδος; Σε αυτό έρχεται να απαντήσει ο Butler (1990, όπως αναφέρεται στο Ross, 2006), ο οποίος έπειτα από μελέτες βρήκε ότι τα στοιχεία για την αξιοπιστία της αυτοαξιολόγησης είναι θετικά, παρατηρώντας ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών συνέπιπταν με αυτές των δασκάλων σε παιδιά ηλικίας 5-7 και 10 χρονών.

Σε έρευνά του ο Klenowski (1995) βρήκε ότι στους μαθητές που συμμετείχαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης αυξήθηκε η αυτογνωσία, η εμπιστοσύνη και η κατανόηση των θετικών τους χαρακτηριστικών και των αδυναμιών που ήθελαν μεγαλύτερη προσπάθεια. Τα παιδιά που εξασκούνται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με τους Rolheiser και Ross (2001) είναι πιο πιθανό να επιμείνουν σε εργασίες που έχουν υψηλότερο βαθμό δυσκολίας, να νιώσουν μεγαλύτερη ευθύνη για την εργασία τους και να είναι πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι για να μπορέσει να ευδοκιμήσει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να είναι φιλικό και ευχάριστο για τα παιδιά (Klenowski, 1995).

Ακόμη, μέσα από την αυτοαξιολόγηση προβάλλεται η σχέση μεταξύ του portfolio των παιδιών και της αιτιολογίας που χρησιμοποιούν για να επιλέξουν τη δουλειά τους, δηλαδή του τρόπου σκέψης τους (Paulson et al., 1991). Για το λόγο αυτό οι Herman & Winters (1994) προτείνουν στον εκπαιδευτικό να δουλεύει με μικρές ομάδες με στόχο την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό. Ο αναστοχασμός αποτελεί κομμάτι της αυτοαξιολόγησης, βοηθώντας τους μαθητές να σκεφτούν τι ξέρουν, τι έχουν μάθει, τι θα πρέπει να βελτιώσουν για να φτάσουν στο δικό τους στόχο, οδηγώντας τους στη μεταγνώση (Arter & Spandel, 1992. Boardman, 2007. Dunphy, 2010. McMillan & Hearn, 2008).

Η μεταγνώση μπορεί να λάβει δύο μορφές, τον αυτοέλεγχο και την αυτοαξιολόγηση (McMillan & Hearn, 2008). Κατά τους McMillan και Hearn (2008) μεταγνώση αποκαλείται η ικανότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά όταν παρακολουθούν και αξιολογούν τη γνώση τους. Η μεταγνώση ταυτίζεται με τον αναστοχασμό ο οποίος αποτελεί μέρος της διαδικασίας της αυτο/ετεροαξιολόγησης και βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιούν τι ξέρουν ή τι έχουν μάθει και τι είναι αυτό που πρέπει να αλλάξουν ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες όπως ο έλεγχος, η κατανόηση, η πρόβλεψη και ο προγραμματισμός (McMillan & Hearn, 2008). Κατά τους Paulson και Paulson (1992, όπως αναφέρεται στο Simon & Forgette-Giroux, 2000) τρία είναι τα στάδια μεταγνώσης: (1) η τεκμηρίωση, όπου οι μαθητές αιτιολογούν το λόγο επιλογής συγκεκριμένου έργου, (2) η σύγκριση, όπου μπορούν να καταλαβαίνουν την πρόοδό τους, συζητώντας για τα σημεία εξέλιξής τους και (3) η ολοκλήρωση, όπου μπορούν να περιγράψουν συγκεκριμένα στοιχεία για τον εαυτό τους, όπως τις στρατηγικές που ακολούθησαν αξιολογώντας τη συνολική τους εικόνα.

Ο αναστοχασμός μπορεί να λάβει όμως και άλλες μορφές όπως αυτή της ετεροαξιολόγησης (Wolf & Siu-Runyan, 1996). Η ετεροαξιολόγηση αποτελεί και αυτή αξιολογικό εργαλείο για το portfolio, με το οποίο οι μαθητές αποκτούν άμεση γνώση και άλλων μεθόδων αντιμετώπισης ενός προβλήματος (Γεωργούσης, 1998). Η γνώμη των συνομηλίκων ενισχύει τη μάθηση των μαθητών (Ocak & Ulu, 2009), βοηθώντας τους να βελτιωθούν στις εργασίες συμβάλλοντας στην εξέλιξή τους (Wiggins, 1996). Οι Rooman και Luberto (1994) βρήκαν ότι οι κρίσεις των συμμαθητών για τις δουλειές των άλλων είναι πιο εύστοχες. Οι μαθητές γίνονται πιο αντικειμενικοί παρατηρητές και αξιολογητές όταν αξιολογούν την εργασία και την πρόοδο των συμμαθητών τους. Τέλος, η ετεροαξιολόγηση βοηθά στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη, χτίζοντας έτσι μια δυναμική ομάδα και μια φιλική ατμόσφαιρα (Melograno, 2000).

2.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στο προσκήνιο της μεθόδου του portfolio βρίσκεται ο μαθητής του οποίου η ενεργητική συμμετοχή καθιστά το ρόλο του πιο δυναμικό. Εξίσου όμως σημαντικός και σπουδαίος είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που βρίσκεται στο παρασκήνιο, γιατί είναι αυτός που καθοδηγεί το παιδί μέσα από τη μάθησή του (Seitz & Bartholomew, 2008).

Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να κρατήσει λεπτές ισορροπίες μεταξύ της διαδικασίας, της επιλογής και της αξιολόγησης. Είναι εκείνος που θέτει τους αρχικούς στόχους, ειδικά όταν απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ορίζει τα κριτήρια για την επιλογή περιεχομένου, οργανώνει τη διαδικασία και επιλέγει τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων (McMillan & Hearn, 2008). Ακόμη, είναι υπεύθυνος να οργανώνει συναντήσεις με τους γονείς για να τους ενημερώνει για το portfolio του παιδιού τους, αλλά και να οργανώνει το χρόνο του έτσι ώστε και τα παιδιά να ασχολούνται με το φάκελό τους ελέγχοντας την πρόοδο τους (Seitz & Bartholomew, 2008). Παράλληλα, εξηγεί στους μαθητές το λόγο για τον οποίο δημιουργούν το δικό τους φάκελο, πώς θα επιλέγουν τα έργα τους, ποιος θα είναι ο ρόλος τους παρουσιάζοντάς τους τα κριτήρια που θα χρησιμοποιούν, μμώντας τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και βοηθώντας τους να αποκτήσουν μια καλή εικόνα των επιτευγμάτων και του εαυτού τους (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που δημιουργεί ένα συνεργατικό και φιλικό κλίμα μεταξύ των μαθητών όπου μπορεί να ευδοκιμήσει ο διάλογος. Ο εκπαιδευτικός

καλείται να δημιουργεί προϋποθέσεις αναστοχασμού ρωτώντας τους μαθητές του σχετικά με τις εργασίες τους (Jardine, 1996. Melograno, 2000. Swigonski et al., 2006).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει ότι η γνώση είναι ελέγξιμη ακόμη και από τον ίδιο και ότι η επίτευξη του στόχου είναι η εκπλήρωση της γνώσης και όχι η ολοκλήρωση μιας εργασίας (McMillan & Hearn, 2008). Τέλος, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που εν τέλει εξετάζει τον αριθμό και την ποικιλία των καταχωρήσεων, το βαθμό συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών, την αποτελεσματικότητα της μεθόδου του σε σχέση με την ανάπτυξη και την πρόοδο που οι μαθητές του σημείωσαν (Salend, 1998).

2.7 Προϋποθέσεις επιτυχίας

Με την επιτυχή εφαρμογή του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζονται διάφοροι παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι η αντίληψη του εκπαιδευτικού ότι το portfolio ενσωματώνει συγχρόνως τη μάθηση και την αξιολόγηση. Ακόμη, σχετίζεται με την κατάρτιση των εμπλεκόμενων και τη σωστή προετοιμασία του πλαισίου και την ορθή διαχείριση του χρόνου. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί παράλληλα η παιδαγωγική παραδοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές είναι ικανοί και υπεύθυνοι τόσο για τη μάθησή τους όσο και για τη λήψη αποφάσεων (Stiggins, 2002). Η επιτυχία του portfolio συνδέεται με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην αξιολογική τους διαδικασία μέσω της αυτοαξιολόγησης (Forgette-Giroux & Simon, 2000). Κατά τους Simon και Forgette-Giroux (2000) οι προδιαγραφές για ένα επιτυχημένο portfolio είναι ο σκοπός να είναι ξεκάθαρος, τα κριτήρια αξιολόγησης διατυπωμένα από την αρχή και να υπάρχουν σαφείς οδηγίες για την επιλογή του έργου.

Ως προς το περιεχόμενο του portfolio σημαντική όπως ήδη έχει αναφερθεί είναι η ύπαρξη της ημερομηνίας και η αιτιολογία καταχώρησης του συγκεκριμένου έργου στο φάκελο του μαθητή. Η ενέργεια αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες και στους γονείς να κατανοήσουν το σκοπό του portfolio αλλά και τα κριτήρια που οι μαθητές χρησιμοποιούν (Hanson & Gilkerson, 1999).

Οι Forgette-Giroux & Simon (2000) δίνουν κάποιες συμβουλές προτείνοντας στους αρχάριους εκπαιδευτικούς να ξεκινήσουν με έναν showcase portfolio, με τη συλλογή καλύτερης δουλειάς του παιδιού. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων να είναι

δύο έως τρεις και το περιεχόμενο να είναι συγκεκριμένου θέματος και να υλοποιείται αρχικά από μια μικρή ομάδα παιδιών.

Τέλος, αν οι καταχωρήσεις σχετίζονται με το παιδικό σχέδιο τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίζουν κάποια ίδια θέματα σε τρεις διαφορετικές περιόδους μέσα στο χρόνο όπως το Σεπτέμβριο, το Δεκέμβριο και το Μάιο, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει τις αλλαγές που έχουν συμβεί σε αυτά τα θέματα. Συγχρόνως, θα πρέπει να υπάρχουν και άλλα αυθόρμητα έργα των παιδιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς τα οποία και αυτά με τη σειρά τους θα επιτρέπουν τον έλεγχο της προόδου των παιδιών και από τα ίδια τα παιδιά (Hanson & Gilkerson, 1999). Σε αυτό το πλαίσιο κινηθήκαμε στη συγκεκριμένη εργασία, όπως θα φανεί στο ερευνητικό μέρος της μελέτης αυτής.

2.8 Αξιοπιστία-Εγκυρότητα

Όπως ήδη αναφέρθηκε ένα από τα λιγοστά μειονεκτήματα του portfolio είναι ο κίνδυνος της έλλειψης αξιοπιστίας και εγκυρότητας, κάτι που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης επιτυγχάνουν μέσω των τεστ (Κασσωτάκης, 1994). Παρακάτω θα αναφέρουμε τις προϋποθέσεις εκείνες που καλείται ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα στο portfolio.

Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι και το portfolio, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία επιτυγχάνονται μέσα από τα κατάλληλα διαμορφωμένα κριτήρια που ο εκπαιδευτικός κυρίως ή σε συνεργασία με τα παιδιά έχει θέσει (Pitts et al., 2001. Wiggins, 1990). Για την επίτευξη της εγκυρότητας η αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια ανάλυσης (σχάρα ανάλυσης) που πιθανόν να έχουν ξαναχρησιμοποιηθεί. Ακόμη, η αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε φυσικές καταστάσεις και πραγματικές συνθήκες και να αποτελεί μέρος της καθημερινής ρουτίνας των μαθητών (Wiggins, 1990). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μελετήσει πολύ καλά το εργαλείο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσει ώστε να είναι οικείο και φιλικό τόσο στον ίδιο όσο και στα παιδιά και τέλος, να γνωρίζει τους μαθητές τους οποίους θα αξιολογήσει (Epstein et al. 2004). Οι Herman και Winters (1994) έρχονται να προσθέσουν ότι για να επιτευχθεί αξιοπιστία στο portfolio το περιεχόμενό του θα πρέπει να είναι ομοιόμορφο ή όπως οι Davis et al. (2009) αναφέρουν το περιεχόμενο να είναι δομημένο. Επίσης, να υπάρχει ποικιλία μεθόδων συλλογής δεδομένων, οι συμμετέχοντες να έχουν εξασκηθεί σε

ανάλογες δράσεις, ώστε να αντανakλώνται η εμπειρία, η γνώση και οι αξίες τους (Herman & Winters, 1994).

Για να επιτευχθεί εγκυρότητα και αξιοπιστία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ασχολείται με συνέπεια με το έργο που έχει αναλάβει για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, με τους ίδιους μαθητές, να χρησιμοποιεί την παρατήρηση, τον τριγωνισμό δηλαδή τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές και να περιγράφει ξεκάθαρα την πορεία του προς τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων ώστε να μπορεί οποιοσδήποτε να το εφαρμόσει (Moss et al., 1992). Τέλος, κατά τους Fourie και Niekerk (2001) ένας ακόμη τρόπος εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του περιεχομένου του portfolio είναι η εξέταση των δεδομένων από έναν ανεξάρτητο, εξωτερικό παρατηρητή.

2.9 Έρευνες σχετικές με το portfolio

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε σε έρευνες αναφορικά με το portfolio (που αποτελεί και το βασικό άξονα της συγκεκριμένης μελέτης) για το οποίο έχει χυθεί πολύ μελάνι κυρίως μέσα από θεωρητικά κείμενα και που παρόλο που προτείνεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. από το 2003, η υλοποίησή του από πλευράς των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι περιορισμένη. Επίσης, είναι γεγονός ότι έχουν υλοποιηθεί σχετικά λίγες έρευνες με αυτό, οι οποίες κυρίως εστιάζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών, στις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή του αλλά και στις προτεινόμενες από αυτούς μεθόδους (Κακανά, 2006). Οι έρευνες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια μελετούν διάφορες περιοχές του portfolio καθώς και τις στάσεις απέναντι σε αυτό όλων των εμπλεκομένων.

Μια σημαντική έρευνα που ρίχνει φως στον τρόπο που οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται είναι αυτή του Wolf (1989), ο οποίος σε μια τάξη παιδιών δημοτικού δημιούργησε portfolios για τη Γλώσσα και συγκεκριμένα για τη γραφή ποιημάτων. Οι τεχνικές που χρησιμοποίησε ήταν αυτές του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές επέλεξαν την καλύτερή τους δουλειά αφού πρώτα συζητούσαν με τον εκπαιδευτικό για τους λόγους που επιθυμούσαν να τη συμπεριλάβουν στο φάκελό τους. Έπειτα από αυτή τη διαδικασία της συχνής επαφής με το συγκεκριμένο αντικείμενο, του αναστοχασμού, της αυτοαξιολόγησης τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στο γραπτό λόγο, τις τεχνικές που χρησιμοποιούσαν και τον τρόπο που εργάζονταν. Όταν τα αρχικά τους ποιήματα συγκρίθηκαν με τα τελευταία, η διαφορά ήταν πολύ μεγάλη.

Ο Howard (1990, όπως αναφέρεται στο Moss, Beck, Ebbs, Matson, Muchmore, Steele, & Taylor, 1992) σε έρευνα που πραγματοποίησε ενθάρρυνε μαθητές δημοτικού να επιλέγουν βασιζόμενοι στους δικούς τους στόχους, μια σημαντική εργασία, μια μη ικανοποιητική και μια ελεύθερη ανάμεσα από τα δικά τους έργα και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους γραπτά. Τα portfolios των μαθητών διέφεραν μεταξύ τους γιατί οι μαθητές μπορούσαν να διαλέξουν όποια εργασία εκείνοι ήθελαν είτε από τη γλώσσα είτε από τα μαθηματικά. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, δημιούργησαν κριτήρια για την αξιολόγησή τους, τα οποία στη συνέχεια και αξιολογούσαν και τέλος, ανέπτυξαν την ικανότητά τους να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματα. Στην έρευνα εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μέσα από τον τριγωνισμό, γιατί οι αξιολογήσεις γίνονταν τόσο από τους μαθητές όσο και από τους συμμαθητές και τους δασκάλους, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν σχάρα ανάλυσης για τα δεδομένα που συλλέγονταν.

Η Salend (1998) αναφέρει μια μελέτη περίπτωσης, σύμφωνα με την οποία ένας καινούργιος μαθητής δημοτικού μετακόμισε σε ένα σχολείο και προκειμένου ο εκπαιδευτικός να δει το επίπεδό του στην ανάγνωση και στη γραφή δημιούργησαν μαζί το portfolio του. Κάθε φορά που επέλεγαν μια εργασία για να προστεθεί στο φάκελο του αιτιολογούσαν την επιλογή τους, συζητώντας τι αποκάλυπτε η εργασία για την πρόοδό του. Η εξέλιξη του μαθητή σύμφωνα με τα αποτελέσματα ήταν ραγδαία. Στη διαδικασία μνήθηκαν και οι γονείς συζητώντας για την πρόοδο του παιδιού.

Οι Kuhs (1994, όπως αναφέρεται στο Simon & Forgette-Giroux (2000) και Jean (1996) βρήκαν ότι η αναστοχαστική διαδικασία και η αυτοαξιολόγηση βελτίωσαν τις επιδόσεις των μαθητών στο δημοτικό στα μαθηματικά και στη γλώσσα, δημιουργώντας κίνητρα για μάθηση στους μαθητές, καθώς και αισθήματα αυτοεκτίμησης, αισιοδοξίας και υπευθυνότητας.

Οι Frazier και Paulson (1992) προκειμένου οι απρόθυμοι μαθητές που φοιτούσαν στην τετάρτη δημοτικού να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, χρησιμοποίησαν το portfolio. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η προθυμία των παιδιών για παραγωγή γραπτού λόγου αυξήθηκε, γιατί αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση και η εμπιστοσύνη που είχαν στον εαυτό τους. Κατά τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός έθετε τους στόχους, τα κριτήρια και όριζε το πότε και το πως θα γίνει η επιλογή και η αξιολόγηση.

Οι Dotson και Henderson (2009) ήθελαν να ερευνήσουν πως το portfolio βοηθά στη μάθηση και αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών της πρώτης και της δευτέρας τάξης του Δημοτικού. Ο εκπαιδευτικός σημείωνε τους στόχους που κάθε φορά έθετε για τη Γλώσσα, συζητούσε για το περιεχόμενο των εργασιών, τα παιδιά εργάζονταν στις εργασίες τους και έπειτα επέλεγαν τις καλύτερες δουλειές τους, μέσα από την αυτοαξιολόγηση, η οποία συνόδευε τη δουλειά τους. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά μπόρεσαν να θέσουν τους δικούς τους στόχους, κατανοώντας σε βάθος το περιεχόμενο του μαθήματος, παίρνοντας περισσότερα ρίσκα.

Μια παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Benson και Smith (1998) έδειξε ότι το portfolio αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς παιδιών πρώτης Δημοτικού, αλλά και ένα σημαντικό εργαλείο παρακολούθησης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια ελληνική πιλοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2008-2009 σε δύο τάξεις Νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την αυτοαξιολόγηση και τα portfolios ως μέθοδο αξιολόγησης των παιδιών. Στο φάκελο των παιδιών συμπεριλαμβάνονταν έργα που συλλέγονταν από διάφορες γνωστικές περιοχές, αυτοαξιολογήσεις και φύλλα παρατήρησης των νηπιαγωγών. Στόχος αυτής της συλλογής ήταν η αποτύπωση των επιτευγμάτων των παιδιών στις διάφορες γνωστικές περιοχές. Μέσα από τη μελέτη αυτή βρέθηκε ότι τα παιδιά κατανόησαν τη διαδικασία δημιουργίας των portfolios και της αυτοαξιολόγησης, συνεργάστηκαν και ανέπτυξαν την επιχειρηματολογία τους (Ρεκαλίδου, Ζάνταλη, & Σοφινίδου, 2010).

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν κάποιες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονιών για το portfolio. Οι Davis, Ponnampreguma και Ker (2009) χορήγησαν ερωτηματολόγια σε φοιτητές της Ιατρικής και βρήκαν ότι αυτοί θεωρούν το portfolio βοηθητικό εργαλείο κατανόησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με παρόμοιο τρόπο κινήθηκαν και οι έρευνες των Ocak και Ulu (2009) και Juniewicz (2003) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα ευρήματα των οποίων δείχνουν ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι συμφωνούν σε μια σειρά από θέματα, όπως ότι το portfolio αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, ελαχιστοποιεί το άγχος και εντοπίζει τις κλίσεις και τις αδυναμίες του. Ακόμη, οι μαθητές γίνονται πιο υπεύθυνοι, ανεξάρτητοι και ικανοί να αξιολογήσουν τη δουλειά τους, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη και ικανότητα.

Στην αντίθετη κατεύθυνση κινείται η μελέτη του Callahan (1995) ο οποίος εντοπίζει κάποια από τα μειονέκτημα του portfolio όπως το γεγονός ότι ο σκοπός του portfolio πολλές φορές μπερδεύει τους ενδιαφερόμενους. Ακόμη, δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα στα κριτήρια αξιολόγησης και στους στόχους του προγράμματος. Τέλος, ένα βασικό μειονέκτημα αποτελεί και ο χρόνος και η επίμονη προσπάθεια που χρειάζεται οι εμπλεκόμενοι να καταβάλλουν.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για το portfolio είναι σχετικά περιορισμένες αν και το portfolio παραμένει στην επικαιρότητα παραπάνω από δύο δεκαετίες. Το 2007 πραγματοποιήθηκε ένα συνέδριο της OMEP σε συνεργασία με τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με θέμα: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση». Από τις 116 ανακοινώσεις αλλά και από το συλλογικό τόμο που εκδόθηκε με 71 επιλεγμένα άρθρα, οι 2 μόνο ήταν ερευνητικές, οι 3 ήταν θεωρητικές και καμία δεν αναφέρονταν αποκλειστικά στη μέθοδο του portfolio. Οι 2 οι ερευνητικές δεν εστίαζαν μόνο στο portfolio αλλά το συμπεριελάμβαναν ως μια κατάλληλη για την προσχολική εκπαίδευση μέθοδο αξιολόγησης, χωρίς να δίνουν ιδιαίτερες πληροφορίες (Κακανά κ.ά., 2006).

Όπως γίνεται φανερό οι ερευνητικές μελέτες για την αποτελεσματικότητα του portfolio στην εκπαίδευση και μάλιστα στην προσχολική είναι ιδιαίτερα περιορισμένες ειδικά στη χώρα μας, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να το εφαρμόσουν στην τάξη τους. Για το λόγο αυτό θελήσαμε να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα, για το portfolio της οποίας το αντικείμενο να είναι το παιδικό σχέδιο ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο τα δικά μας ευρήματα θα συμφωνούν ή θα προσθέσουν κάτι στις ήδη υπάρχουσες έρευνες.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε διεξοδικά στο παιδικό σχέδιο, στα σχεδιαστικά στάδια του Luquet (1913/2001) και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο παιδικό ιχνογράφημα, γιατί όπως αναφέρθηκε το παιδικό σχέδιο θα αποτελέσει έναν από τους βασικούς κορμούς στην έρευνά μας.

Κεφάλαιο 3^ο

Παιδικό σχέδιο

3.1 Τα Στάδια του Παιδικού Σχεδίου

Το σχέδιο αποτελεί μια σχεδόν καθημερινή ενασχόληση των παιδιών, που στόχο έχει τη ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας και η οποία επιλέγεται κυρίως για λόγους ευχαρίστησης και διασκέδασης (Luquet, 1913/2001). Ο στόχος των παιδικών σχεδίων, κατά την πιαζετιανή θεωρία, είναι η μίμηση της πραγματικότητας (Barrett, 1983). Το σχέδιο σύμφωνα με την Goodnow (1988, σελ. 9) «δεν αποτελεί μόνο έναν τρόπο έκφρασης του παιδιού, αλλά συμβάλλει αποφασιστικά στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη».

Η μελέτη για το παιδικό σχέδιο ξεκινά ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την ταξινόμηση των παιδικών σχεδίων σε στάδια. Σύμφωνα με το Luquet (1913/2001), ο οποίος προσέφερε την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία σχεδιαστικής ανάπτυξης και στον οποίο στηρίχθηκαν και επόμενοι μελετητές, τα στάδια του παιδικού σχεδίου διακρίνονται στον τυχαίο ρεαλισμό, στο συμβολικό ρεαλισμό ή τη συνθετική ανικανότητα, στο νοητικό ρεαλισμό και στον οπτικό ρεαλισμό. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε σταδίου.

3.1.1 Στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού

Το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού ξεκινά από τους 18 μήνες και άνω. Η δραστηριότητα αυτή του παιδιού πηγάζει από την ανάγκη για ευχαρίστηση, για εκτόνωση της νευρομυϊκής του ενέργειας και για μίμηση της συμπεριφοράς του ενήλικα (Luquet, 1913/2001). Πρόκειται για τα πρώτα αυθόρμητα σημάδια που το παιδί δημιουργεί στο χαρτί με απλές ρυθμικές και μηχανικές κινήσεις, σημαντικά για την εξέλιξή του, τα οποία του προσφέρουν ευχαρίστηση (Cox, 1997, 2005. Goodnow, 1988). Ωστόσο, αν το μολύβι με το οποίο το παιδί σχεδιάζει δεν αφήνει σημάδια στο χαρτί, τότε και το ενδιαφέρον του παιδιού χάνεται (Cox, 2005). Τα σημάδια αυτά ονομάζονται «μουτζουρώματα», ποικίλουν ως προς το είδος τους και ενδέχεται να έχουν κάποια σημασία για τους δημιουργούς τους (Malchiodi, 2001). Η Kellogg (1970, όπως αναφέρεται στην Cox, 1997) ισχυρίζεται ότι υπάρχουν είκοσι διαφορετικοί τύποι μουτζουρωμάτων, τα οποία τα παιδιά σχεδιάζουν στοχεύοντας στην ύπαρξη συμμετρίας στο σχέδιό τους ή τα ζωγραφίζουν το ένα επάνω στο άλλο

με στόχο τη δημιουργία πιο περίπλοκων σχημάτων (Cox, 2005. Thomas & Silk, 1997). Τα μουτζουρώματα αυτά εξελίσσονται σε άλλα πιο προχωρημένα σχέδια όπως τα μάνταλα και οι ήλιοι. Κατά την Golomb (2004) δύο είναι τα βασικά μουτζουρώματα που κυριαρχούν στα παιδικά σχέδια, ο κύκλος και οι παράλληλες γραμμές. Μέσα από τα μουτζουρώματά τους τα παιδιά μπορεί να βρίσκουν ομοιότητες με πραγματικά αντικείμενα και αυτό τους βοηθά στη συνέχεια να αναπτυχθούν σχεδιαστικά. Αν και τα παιδιά εξελίσσονται, πολλές φορές στα σχέδιά τους διατηρούν τα μουτζουρώματα, γιατί τα βοηθούν να δοκιμάζουν νέες τεχνικές σχεδίασης.

Στο στάδιο αυτό δεν υπάρχει πρόθεση δημιουργίας συγκεκριμένης αναπαράστασης, ούτε η προαναγγελία της και η σχεδίαση δεν έχει κάποιο σκοπό. Στη συγκεκριμένη ηλικία αυτό που ενδιαφέρει τα παιδιά είναι η εμπλοκή τους με τη δραστηριότητα και όχι το τελικό αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας. Το παιδί δίνει την ερμηνεία του αντικειμένου στο τέλος αφορμισμένο από το τι μπορεί να του θυμίζει αυτό που ήδη έχει σχεδιάσει (Barrett, 1983. Cox, 2005. Luquet, 1913/2001). Ωστόσο, μεγαλώνοντας το παιδί μπορεί να ανακοινώσει από την αρχή τις προθέσεις του, από τις οποίες μπορεί στη συνέχεια να ξεφύγει αλλάζοντας γνώμη για αυτό που τελικά θα σχεδιάσει (Cox, 2005) ή μπορεί να προσθέσει κάποιες λεπτομέρειες στο σχέδιό του για να θυμίζει κάτι συγκεκριμένο, όπως για παράδειγμα να προσθέσει γραμμές για πόδια σε ένα ήδη προσχεδιασμένο σχέδιο ώστε να μοιάζει με ζώο (Luquet, 1913/2001). Πολλές φορές τα παιδιά αρνούνται να σχεδιάσουν μόνα τους κάτι που μπορεί να τους ζητηθεί, γιατί δε γνωρίζουν πώς να ξεκινήσουν να το σχεδιάζουν. Ωστόσο, μπορούν να προσθέσουν χαρακτηριστικά σε ήδη προσχεδιασμένα σχέδια ενηλίκων (Cox, 1997).

3.1.2 Στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας

Το στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας ξεκινά περίπου στην ηλικία των τριών ετών και διαρκεί ως τα πέντε έτη. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν σύμφωνα με το Luquet (1913/2001) δύο βασικά προβλήματα, στα οποία οφείλεται η συνθετική τους ανικανότητα. Αρχικά, δε γνωρίζουν πώς να ελέγξουν τις κινήσεις τους και πόση δύναμη να χρησιμοποιήσουν για να δημιουργήσουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Παράλληλα, η προσοχή τους σε αυτήν την ηλικία είναι περιορισμένη, και για το λόγο αυτό συχνά ξεχνούν βασικές λεπτομέρειες (Luquet, 1913/2001). Κάποια βασικά χαρακτηριστικά των σχεδίων των παιδιών σε

αυτό το στάδιο είναι η δυσαναλογία μεταξύ των αντικειμένων που σχεδιάζουν και η απουσία σύνδεσης μεταξύ των μερών τους. Για παράδειγμα, τα μαλλιά μιας ανθρώπινης φιγούρας μπορεί να είναι πιο μακριά από τα πόδια της και τα κουμπιά από τα ρούχα να είναι σχεδιασμένα δίπλα από αυτά (Luquet, 1913/2001).

Τα παιδιά ανακοινώνουν τη σχεδιαστική τους πρόθεση πριν ακόμη ξεκινήσουν, αν και μπορεί εν τέλει να απομακρυνθούν από αυτήν αν το σχέδιό τους θυμίζει κάτι άλλο (Barrett, 1983. Thomas & Silk, 1997). Μπορεί ακόμη να δημιουργούν σχέσεις μεταξύ των στοιχείων που αποτελούν τη ζωγραφιά τους, πράγμα που τους επιτρέπει να φτιάχνουν και ιστορίες για αυτές (Malchiodi, 2001). Η πρώτη εμφάνιση τυπικής ανθρώπινης φιγούρας γίνεται στο στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού με το σχέδιο του «γυρίνου», ο οποίος αποτελείται από έναν κύκλο, για κεφάλι και δύο κάθετες γραμμές που αναπαριστούν τα πόδια. Τα παιδιά δεν έχουν την πρόθεση να ζωγραφίσουν με ακρίβεια τις λεπτομέρειες ενός αντικειμένου, η αναπαράστασή τους είναι περισσότερο συμβολική και αποτέλεσμα της φαντασίας τους (Malchiodi, 2001).

3.1.3 Στάδιο του νοητικού ρεαλισμού

Το στάδιο αυτό διαρκεί από τα πέντε έως τα οχτώ έτη. Η πρόθεση των παιδιών είναι η πειστική απεικόνιση και η ολοκληρωμένη αναπαράσταση των αντικειμένων όχι όπως μπορεί να φαίνονται ή να παρουσιάζονται την εκάστοτε στιγμή, αλλά όπως εκείνα τα έχουν στο μυαλό τους. Για την επίτευξη του στόχου αυτού τα παιδιά προσθέτουν όσες περισσότερες λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά μπορούν από το συγκεκριμένο αντικείμενο (Cox, 2005. Luquet, 1913/2001. Thomas & Silk, 1997). Έχει χαρακτηριστικά διατυπωθεί ότι τα παιδιά σχεδιάζουν αυτά που ξέρουν και όχι αυτά που βλέπουν (Luquet, 1913/2001. Piaget & Inhelder, 1956). Για παράδειγμα, εάν τοποθετηθεί μπροστά στο παιδί μια κούπα χωρίς να φαίνεται η λαβή της, το παιδί θα τη ζωγραφίσει έτσι ώστε η λαβή της να είναι αόρατη (Cox, 2005. Freeman & Janikoun, 1972). Επιπλέον, όταν το παιδί σχεδιάζει το σώμα και τα υπόλοιπα μέρη της ανθρώπινης φιγούρας σε προφίλ, η μύτη παρουσιάζεται με δύο ρουθούνια. Στόχος του παιδιού είναι να δείξει ότι γνωρίζει ότι η μύτη έχει δύο ρουθούνια, ανεξάρτητα από αν θα έπρεπε να τη σχεδιάσει και αυτή σε προφίλ (Luquet, 1913/2001).

Κάποια ακόμη χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου είναι η διαφάνεια (Cox, 2005. Malchiodi, 2001) και η επιπέδωση (Luquet, 1913/2001) που και αυτά

σχετίζονται με την τάση του παιδιού να δείξει ότι γνωρίζει για ένα αντικείμενο ή μια σκηνή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά εξελίσσονται σχεδιαστικά, πειραματιζόμενα με διάφορες τεχνικές που ανακαλύπτουν μόνα τους. Αυτές τις τεχνικές τα παιδιά πολλές φορές τις χρησιμοποιούν συγχρόνως στο ίδιο σχέδιο. Για παράδειγμα, σχεδιάζοντας ένα καράβι μπορεί να συνδυάσουν οπτικές απεικόνισης με το σκαρί του να φαίνεται από πάνω, δηλαδή σε επιπέδωση, ενώ οι άνθρωποι να φαίνονται σε πρόσοψη και τα πανιά να είναι σχεδιασμένα δίπλα από το σκαρί να είναι αποκομμένα από αυτό (Luquet, 1913/2001).

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά είναι η σύνθεση της σκηνής, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν περισσότερα από ένα αντικείμενα. Για παράδειγμα, όταν σχεδιάζουν έναν μαθητή με το σάκο στην πλάτη του, ο σάκος σχεδιάζεται είτε υπερυψωμένος και αποκομμένος από το σώμα του μαθητή είτε δίπλα στο σώμα του, ενώ κανονικά θα έπρεπε να σχεδιαστεί ένα μέρος αυτού ή μόνο τα λουράκια του σάκου πάνω στους ώμους του μαθητή (Luquet, 1913/2001).

Τα σχέδια των παιδιών στο στάδιο αυτό είναι πιο ρεαλιστικά ως προς τα μεγέθη, τις αναλογίες και τις λεπτομέρειες. Επιπρόσθετα, η ανθρώπινη φιγούρα εξελίσσεται αναπαριστώντας ξεχωριστά το κεφάλι από τον κορμό και προσθέτοντας περισσότερες λεπτομέρειες (Cox, 2005. Malchiodi, 2001. Thomas & Silk, 1997).

3.1.4 Στάδιο του οπτικού ρεαλισμού

Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού συνήθως εμφανίζεται στα οχτώ έτη έως την εφηβεία, μπορεί όμως να αναδυθεί και σε μικρότερη ηλικία (Luquet, 1913/2001). Τα παιδιά σχεδιάζουν από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και τα σχεδιαστικά επιτεύγματα επιτυγχάνονται προσθέτοντας στα σχέδιά τους τεχνικές προοπτικής, βάθους, απόστασης και απεικονίζοντας σωστές αναλογίες (Barrett, 1983. Luquet, 1913/2001. Malchiodi, 2001). Για παράδειγμα, τα σχέδια των κτιρίων απεικονίζονται τρισδιάστατα, παρουσιάζοντάς τα από μια συγκεκριμένη οπτική. Τα παιδιά σχεδιάζουν τα αντικείμενα από την οπτική γωνία που παρουσιάζονται, δείχνοντας πώς αυτά φαίνονται από τη συγκεκριμένη θέση σχεδίασης, στοχεύοντας στο «φωτογραφικό» αποτέλεσμα (Cox, 2005. Malchiodi, 2001. Thomas & Silk, 1997). Παράλληλα, τα παιδιά δείχνουν να έχουν επηρεαστεί από τα κόμικς σχεδιάζοντας συχνά σχέδια καρικατούρες (Thomas & Silk, 1997). Πολλά παιδιά φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των άλλων για τα σχέδιά τους και το ταλέντο τους στη σχεδίαση, με αποτέλεσμα να σταματούν να σχεδιάζουν, γιατί δε νιώθουν

ικανοποιημένα από το αποτέλεσμα που τα ίδια έχουν παράγει. Για το λόγο αυτό ο ρόλος του ενήλικα είναι πολύ σημαντικός ώστε να παρακινήσει το παιδί να συνεχίσει να σχεδιάζει (Luquet, 1913/2001. Malchiodi, 2001).

Η ύπαρξη αυτής της ολοκληρωμένης θεωρίας για τη σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών θεωρείται ότι βοηθά πολύ στην αξιολόγηση αλλά και στη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η μετάβαση του παιδιού από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι τόσο γραμμικά και χρονικά οριοθετημένη και ξεκάθαρη. Αυτός ο θεωρητικός διαχωρισμός των σταδίων δεν είναι πάντα εύκολος στην πράξη. Γιατί το παιδί μπορεί να έχει κατακτήσει ένα επόμενο στάδιο, αλλά στα σχέδιά του να παρουσιάζει στοιχεία και από προηγούμενο στάδιο (Luquet, 1913/2001. Malchiodi, 2001). Η εξέλιξη της ανθρώπινης φιγούρας, διακρίνεται και αυτή σε φάσεις. Το παιδί, μπορεί να συνδυάζει τη δημιουργία φιγούρων από διάφορες φάσεις στο σχέδιό του ακόμη κι αν έχει κατακτήσει πιο εξελιγμένες σχεδιαστικές ικανότητες.

3.2 Η εξέλιξη της ανθρώπινης φιγούρας

Η απεικόνιση της ανθρώπινης φιγούρας αποτελεί μία από τις πρώτες επιλογές στα σχέδια των παιδιών (Silk & Thomas, 1986). Τα παιδιά ενθουσιάζονται από την πρώτη τους κιάλας προσπάθεια αναπαράστασης ανθρώπινων φιγούρων, οι οποίες αρχικά στα μάτια των ενηλίκων μοιάζουν περίεργες. Στη συνέχεια, με το πέρασμα του χρόνου αλλά και με την εξάσκηση των παιδιών στο σχέδιο, οι μορφές αυτές αλλάζουν και εμπλουτίζονται με περισσότερες λεπτομέρειες. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται κατά την εξέλιξη της ανθρώπινης μορφής από το γυρίνο, στη μεταβατική φιγούρα και τέλος, στην τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο δεν είναι για όλα τα παιδιά η ίδια, κάποια παιδιά δε σχεδιάζουν μεταβατικές φιγούρες, ενώ σχεδόν όλα τα παιδιά σχεδιάζουν γυρίνους για να μεταβούν στην τυπική ανθρώπινη φιγούρα (Cox, 1997. Cox & Parkin, 1986).

3.2.1 Το σχέδιο του γυρίνου (tadpole)

Η πρώτη εμφάνιση ανθρώπινης φιγούρας γίνεται στο στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας με τη μορφή του «γυρίνου», στην ηλικία περίπου των τριών ετών (Cox, 1997). Πρόκειται για τη δημιουργία ενός κλειστού

κύκλου που συμβολίζει είτε μόνο το κεφάλι είτε τη συνύπαρξη κεφαλιού και σώματος και δύο γραμμές για τα πόδια ενωμένες με τον αρχικό κύκλο (Ammons, Malcolm & Oprandry, 1999. Cox & Parkin, 1986. Malchiodi, 2001. Thomas & Silk, 1997). Στο σχέδιο του γυρίνου τα χέρια μπορεί να παραλείπονται, ενώ τα πόδια συνήθως είναι πολύ μακριά (Cox, 2005). Έχει υποστηριχθεί ότι το κεφάλι και τα πόδια αποτελούν τα πιο αναγνωρίσιμα ανθρώπινα χαρακτηριστικά και για αυτό σχεδιάζονται πρώτα και πιο μεγάλα αναλογικά με τα άλλα μέλη (Goodnow, 1988. Luquet, 1913/2001. Nash & Harris, 1970). Το σχήμα που κυριαρχεί στη μορφή του γυρίνου είναι αυτό του κύκλου, τόσο για το σώμα όσο και για τα άλλα χαρακτηριστικά του προσώπου. Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του προσώπου είναι τα μάτια, το στόμα και σπανιότερα η μύτη και τα μαλλιά (Cox, 1997). Τη μορφή του γυρίνου χρησιμοποιούν τα παιδιά για να σχεδιάσουν και τα ζώα στα σχέδιά τους (Silk & Thomas, 1986).

Κατά τον Freeman (1980) τα παιδιά που ζωγραφίζουν γυρίνους μπορούν να συναρμολογήσουν τα μέρη μιας ανθρώπινης μορφής με το σωστό τρόπο. Αυτό δείχνει ότι έχουν υιοθετήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ανθρώπινη μορφή, απλά δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί σχεδιαστικά για να το επιτύχουν στα σχέδιά τους (Malchiodi, 2001). Σε έρευνα της Cox (1992, 1993, όπως αναφέρεται στο Cox, 1997) βρέθηκε ότι όταν τα παιδιά βλέπουν μια ανθρώπινη φιγούρα μπορούν να αντιγράψουν ακόμη και το σώμα, όταν όμως δεν την βλέπουν επιστρέφουν πάλι στη μορφή του γυρίνου. Σύμφωνα με το Luquet (1913/2001) τα παιδιά συνεχίζουν να σχεδιάζουν γυρίνους ακόμη κι αν γνωρίζουν ότι τα σχέδιά τους δεν είναι αποδεκτά ή ξέρουν το λάθος τους. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά μπορεί να παραμείνουν από μερικές μέρες έως και μήνες (Cox & Parkin, 1986).

3.2.2 Η μεταβατική φιγούρα (transitional figure)

Μια εξελιγμένη μορφή γυρίνου αποτελεί η μεταβατική φιγούρα, η οποία εμφανίζεται σε ηλικία περίπου τριών χρονών και οχτώ μηνών (Cox & Parkin, 1986). Ο αρχικός κύκλος αποτελεί μόνο το κεφάλι, ενώ τα πόδια που είναι προσαρτημένα στο κεφάλι αποτελούν το σώμα. Λεπτομέρειες όπως ο αφαλός, το στομάχι και τα ρούχα τοποθετούνται στην περιοχή ανάμεσα στα πόδια (Ammons et al., 1999). Τα χέρια σε αυτήν την περίπτωση ενώνονται με τις δύο κάθετες γραμμές των ποδιών (Cox, 1997).

3.2.3 Η τυπική ανθρώπινη φιγούρα (conventional figure)

Η προσθήκη ενός δεύτερου κυκλικού κορμού, κάτω από τον αρχικό κύκλο που αναπαριστά το κεφάλι δημιουργεί την τυπική ανθρώπινη φιγούρα, η οποία σύμφωνα με τους Cox και Parkin (1986) μπορεί να πρωτοεμφανιστεί στα τρία έτη περίπου. Η τυπική ανθρώπινη φιγούρα ξεχωρίζει από τις άλλες δύο λόγω της ύπαρξης ξεχωριστού μέρους του σώματος (torso). Τα παιδιά στην ηλικία αυτή πειραματίζονται για τον τρόπο σχεδίασης του σώματος, και για το λόγο αυτό έχουμε πολλές και διαφορετικές εκφάνσεις. Για παράδειγμα, μπορεί να δούμε άνθρωπο μπαστούνι, να δούμε ένα οβάλ για σώμα, μια προσπάθεια για συνεχόμενη γραμμή, αλλά και ύπαρξη λαιμού με τριγωνικό σώμα (Cox, 1997). Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και εξασκούνται, τόσο περισσότερο επιθυμούν να εμπλουτίζουν το σχέδιό τους (Silk & Thomas, 1986). Έτσι, ενώ στην αρχή τα άκρα αποτελούνται από απλές γραμμές στην πορεία μετατρέπονται σε διπλές, εμπλουτισμένα με δάχτυλα και παλάμες, με στόχο την αναπαράσταση του κάθε τμήματος του σώματος ξεχωριστά (Ammons et al., 1999. Cox, 1997). Στο στάδιο αυτό τα παιδιά προσπαθούν να διαφοροποιήσουν τις μορφές τους ως προς το φύλο, προσθέτοντας κυρίως μακριά μαλλιά (Luquet, 1913/2001) και περισσότερες λεπτομέρειες στις γυναικείες φιγούρες, ενώ στις αντρικές μεγάλες πλάτες και μεγάλα παπούτσια (Cox, 1997).

3.3 Χαρακτηριστικά του παιδικού σχεδίου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην πορεία της σχεδιαστικής ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζονται κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Τα κυριότερα από αυτά και τα οποία αποτελούν σημεία μελέτης στην παρούσα έρευνα, είναι η διαφάνεια, η επιπέδωση, η οργάνωση του γραφικού χώρου, η διαβάθμιση των αντικειμένων και η αναγνωρισιμότητά τους.

3.3.1 Διαφάνεια (transparency)

Ένα χαρακτηριστικό που παρατηρείται συνήθως στο στάδιο του νοητικού ρεαλισμού είναι η διαφάνεια ή αλλιώς ακτινογραφία. Πρόκειται για την τάση των παιδιών να σχεδιάζουν ακόμη και εκείνα τα αντικείμενα που στην πραγματικότητα δεν είναι ορατά. Η διαφάνεια στα σχέδια των παιδιών λειτουργεί ως επεξήγηση: το παιδί δηλαδή με αυτόν τον τρόπο θέλει να αναδείξει τα χαρακτηριστικά εκείνα που επιθυμεί και που συγχρόνως θεωρεί σημαντικά τόσο για το ίδιο όσο και για το κοινό

(Crook, 1984). Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά σχεδιάζουν ένα σπίτι, στο εσωτερικό του διακρίνονται τα έπιπλα, γιατί τα θεωρούν πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά του σπιτιού (Luquet, 1913/2001).

Κατά τον Winner (όπως αναφέρεται στη Malchiodi, 2001) δύο είναι τα είδη διαφανειών. Αρχικά είναι τα σχέδια εκείνα στα οποία μπορούμε να δούμε το περιεχόμενο ενός αντικειμένου, όπως το φαγητό στην κοιλιά ενός ζώου ή το μωρό στην κοιλιά της μαμάς. Επιπλέον, υπάρχουν σχέδια στα οποία το παιδί παρουσιάζει ένα αντικείμενο που υπάρχει πίσω από ένα άλλο, όπως για παράδειγμα τα πόδια του ανθρώπου μέσα σε μια βάρκα. Η διαφάνεια στα σχέδια των παιδιών προκύπτει εξαιτίας της επιθυμίας τους να σχεδιάσουν όλα όσα γνωρίζουν για το αντικείμενο και όχι επειδή στοχεύουν να δείξουν την πραγματική εμφάνιση των αντικειμένων (Light, 1985). Μπορεί ωστόσο να οφείλεται και σε κακό προγραμματισμό των ενεργειών του παιδιού. Για παράδειγμα, τα παιδιά πρώτα σχεδιάζουν τα μέρη του σώματος του ανθρώπου και στη συνέχεια τα ρούχα του, με αποτέλεσμα οι γραμμές του σώματος να διακρίνονται μέσα από τα ρούχα (Cox, 2005).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να αναπαραστήσουν τη μερική απόκρυψη, συνήθως σε έργα που τους ζητούνται να απεικονίσουν ένα αντικείμενο πίσω από ένα άλλο, με αποτέλεσμα να σχεδιάζονται τα αντικείμενα ξεχωριστά χωρίς κάποια χωρική σχέση μεταξύ τους (Light, 1985). Κατά την Cox (1981) ακόμη κι αν τα παιδιά δεν τα καταφέρνουν να σχεδιάζουν μερική απόκρυψη προσπαθούν να την πετύχουν όταν τους ζητηθεί από κάποιον ενήλικα. Ο Freeman (1980) ζήτησε από παιδιά διάφορων ηλικιών να ζωγραφίσουν μια μπάλα πίσω από την άλλη, προκειμένου να περιγράψει τα στάδια απεικόνισης χωρικών σχέσεων μερικής απόκρυψης. Βρήκε ότι στο πρώτο στάδιο τα παιδιά σχεδιάζουν τις δύο μπάλες τη μια δίπλα στην άλλη, στο δεύτερο απεικονίζουν τη μια μπάλα πάνω από την άλλη αποκομμένη όμως από αυτήν. Στο τρίτο στάδιο οι δύο μπάλες αλληλεπικαλύπτονται δημιουργώντας σχέδια διαφάνειας και στο τελευταίο η μια μπάλα εφάπτεται στην άλλη, χωρίς να φαίνεται το μέρος της μπάλας που είναι κρυμμένο.

Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν το παιδί παρατηρεί τα αντικείμενα με την παρουσία κάποιου μοντέλου και η σχεδιαστική εντολή διατυπώνεται με σαφήνεια, τότε οι επιδόσεις των παιδιών ως προς τη μερική απόκρυψη βελτιώνονται (Μπονώτη, 2003). Παράλληλα, όταν στα παιδιά παρουσιάζονται δύο διαφορετικά αντικείμενα, αλλά συγχρόνως χρησιμοποιείται και ένα επικοινωνιακό παιχνίδι τότε οι επιδόσεις

των παιδιών στην απόδοση της μερικής απόκρυψης βελτιώνονται ήδη από την ηλικία των πέντε ετών (Light, 1985). Πιο συγκεκριμένα, η Cox (1981) βρήκε ότι τα παιδιά απεικονίζουν σχέδια μερικής απόκρυψης με μεγαλύτερη ευκολία όταν υπάρχει η έννοια του κρυμμένου, αλλά συγχρόνως το σχεδιαστικό έργο έχει νόημα και ενδιαφέρον για τα ίδια. Ειδικότερα, ζήτησε από τα παιδιά να σχεδιάσουν έναν κλέφτη που κρυβόταν πίσω από έναν τοίχο για να μην το δει ο αστυνομικός, αλλά φαινόταν το καπέλο του. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε, ότι ακόμη και παιδιά τεσσάρων ετών λάμβαναν υπόψη τα στοιχεία που τους δίνονταν κατά την αφήγηση και προσπαθούσαν να τα απεικονίσουν στα σχέδιά τους, γιατί είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τα ίδια να μπορέσουν να σχεδιάσουν έναν κλέφτη που προσπαθούσε να κρυφτεί από έναν αστυνομικό.

3.3.2 Επιπέδωση (rabbatement)

Η επιπέδωση αναφέρεται στην προσπάθεια των παιδιών να απεικονίσουν κάποια αντικείμενα ώστε να φαίνονται από πάνω (Cox, 2005. Luquet, 1913/2001). Το στοιχείο αυτό σχετίζεται με την επιθυμία τους να παρουσιάσουν τα αντικείμενα έτσι ώστε να είναι εύκολα αναγνωρίσιμα από τους άλλους. Συνήθως την επιπέδωση την παρατηρούμε σε σχέδια των παιδιών που προσπαθούν να απεικονίσουν έπιπλα σπιτιού όπως είναι οι μπιανιέρες, τα τραπέζια, οι πολυθρόνες, τα οποία γίνονται πιο εύκολα αναγνωρίσιμα στο θεατή από αυτήν την οπτική γωνία. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά προκειμένου να δείξουν τις λεπτομέρειες που επιθυμούν στα σχέδιά τους, συχνά συνδυάζουν τις οπτικές γωνίες που χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, σε ένα σχέδιο μπορεί να σχεδιαστεί το κρεβάτι στο πλάι, ώστε να φαίνονται καλύτερα οι λεπτομέρειές του (πόδια κρεβατιού), ενώ οι άνθρωποι που κοιμούνται πάνω του να είναι σχεδιασμένοι σε επιπέδωση (Luquet, 1913/2001).

3.3.3 Οργάνωση γραφικού χώρου

Κατά το στάδιο του νοητικού ρεαλισμού, οι φιγούρες στέκονται πάνω σε μια «νοερή» ή σχεδιασμένη γραμμή η οποία καθορίζει τη γραμμή εδάφους (Cox, 2005). Η γραμμή εδάφους αποτελεί την αρχή για τον προγραμματισμό του σχεδίου του παιδιού (Barrett & Beaumont, 1983). Σε πολλά σχέδια εκτός από τη γραμμή εδάφους υπάρχει και η γραμμή του ουρανού, κυρίως σχεδιασμένη με γαλάζιο χρώμα, η οποία σηματοδοτεί τον ουρανό (Malchiodi, 2001). Η οριοθέτηση αυτή που πραγματοποιείται από τα παιδιά σηματοδοτεί τον επιτρεπόμενο χώρο σχεδίασης.

Κατά τον Arnheim (1974, όπως αναφέρεται στο Ives & Rovet, 1979) η οργάνωση της σελίδας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη σχεδιαστική διαδικασία. Σε πολλά σχέδια οι φιγούρες εμφανίζονται μπερδεμένες και ανάποδα τοποθετημένες στο ίδιο χαρτί, μη τηρώντας πάντα την οριζόντια γραμμή ως σημείο αναφοράς (Cox, 2005. Goodnow, 1988). Αυτό συμβαίνει αρχικά εξαιτίας της απουσίας οριοθέτησης της σελίδας από τα ίδια τα παιδιά και της ελλιπούς σχέσης μεταξύ των φιγούρων. Προκειμένου λοιπόν, να εξασφαλιστεί χώρος για κάθε μορφή, περιστρέφουν το χαρτί σχεδίασης και η κάθε φιγούρα λαμβάνει ως γραμμή εδάφους μια από τις άκρες της σελίδας. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας λαμβάνουν ως σημείο αναφοράς για το αντικείμενό τους τη μονάδα που βρίσκεται πιο κοντά, που μπορεί πολλές φορές να είναι και ο ίδιος τους ο εαυτός (Cox, 1997, 2005. Thomas & Silk, 1997). Κατά την Cox (2005) η γραμμή εδάφους δεν σχεδιάζεται μόνο οριζόντια αλλά μπορεί να λάβει και κυκλικές μορφές όταν για παράδειγμα τα παιδιά θέλουν να σχεδιάσουν τους μαθητές μιας τάξης που είναι πιασμένοι κυκλικά.

3.3.4 Διαβάθμιση αντικειμένων

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο των παιδικών σχεδίων που εμφανίζεται στο στάδιο του νοητικού ρεαλισμού είναι η τάση των παιδιών να μεγεθύνουν τις φιγούρες ή τα αντικείμενα που επιλέγουν να σχεδιάζουν στα σχέδιά τους. Έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά μεγεθύνουν τις φιγούρες στα σχέδιά τους επειδή πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αναδείξουν τη σπουδαιότητα που τους αποδίδουν (Malchiodi, 2001. Silk & Thomas, 1988). Ένας ακόμη λόγος αυτής της υπερβολής στα μεγέθη είναι η επιθυμία των παιδιών να κεντρίσουν την προσοχή των θεατών για κάτι που τα ίδια μπορεί να τα προβληματίζει ή για πράγματα που δεν μπορούν να εκφράσουν διαφορετικά. Σύμφωνα με το Luquet (1913/2001) αυτή η δυσαναλογία μεταξύ των μεγεθών μπορεί να σχετίζεται με το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό που τα παιδιά αναπτύσσουν όταν πρωτοσχεδιάζουν κάτι καινούργιο, με αποτέλεσμα το καινούργιο αυτό αντικείμενο να είναι πολύ μεγαλύτερο σε σύγκριση με τα άλλα αντικείμενα που υπάρχουν στο σχέδιό του και τα οποία έχει ξανασχεδιάσει στο παρελθόν. Μπορεί επίσης να σχετίζεται και με τον ανεπαρκή έλεγχο που χαρακτηρίζει πολλές φορές τις κινήσεις των παιδιών. Για παράδειγμα, τα μαλλιά μπορεί να εμφανίζονται πιο μακριά από τα πόδια γιατί το παιδί δεν μπόρεσε να σταματήσει εγκαίρως τις γραμμές τους.

Παράλληλα, το φαινόμενο υπερεκτίμησης των μεγεθών σχετίζεται και με τον αριθμό των λεπτομερειών που το παιδί επιθυμεί να προσθέσει σε ένα αντικείμενο, όπως τα χαρακτηριστικά του προσώπου στο κεφάλι ενός ανθρώπου. Ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν αυτές τις δυσαναλογίες των μεγεθών στην ελλιπή ικανότητα των παιδιών για προγραμματισμό αλλά και στη σειρά σχεδίασης του κάθε αντικειμένου (Goodnow, 1988. Silk & Thomas, 1988. Thomas & Silk, 1997). Για παράδειγμα, σε ένα σχέδιο οικογένειας μπορεί τα παιδιά να εμφανίζονται μεγαλύτερα, επειδή σχεδιάστηκαν πρώτα έναντι των γονιών οι οποίοι για το λόγο αυτό απεικονίζονται μικρότεροι. Οι Thomas και Silk (1997) υποστήριξαν ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών μπορούν να κάνουν σωστή διαβάθμιση μεταξύ των αντικειμένων. Για παράδειγμα το σπίτι σχεδιάζεται μεγαλύτερο από τον άνθρωπο και αυτός με τη σειρά του μεγαλύτερος από το σκύλο. Αλλά τα μικρότερα σε μέγεθος αντικείμενα είναι πάντα υπερεκτιμημένα προκειμένου να απεικονιστούν οι λεπτομέρειές τους.

3.3.5 Αναγνωρισιμότητα (recognition)

Ήδη από το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού όπου πολλές φορές συνυπάρχουν τα μουτζουρώματα και οι πρώτες προσπάθειες απεικόνισης της ανθρώπινης φιγούρας (γυρίνος) οι θεατές μπορούν να αναγνωρίσουν, αν και με δυσκολία, κάποια χαρακτηριστικά στα σχέδια των παιδιών. Με το πέρασμα όμως του χρόνου και με τη μετάβαση του παιδιού στο νοητικό ρεαλισμό, η αναγνωρισιμότητα των αντικειμένων αυξάνεται παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που υπάρχουν στα σχέδια των παιδιών, όπως είναι η διαφάνεια και η επιπέδωση. Τα παιδιά στο στάδιο αυτό ζωγραφίζουν όλες εκείνες τις λεπτομέρειες που θα κάνουν το αντικείμενο εύκολα αναγνωρίσιμο στους άλλους, προσθέτοντας τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του (Davis, 1985). Για το λόγο αυτό τα παιδιά ζωγραφίζουν τον άνθρωπο σε πρόσοψη και όχι σε προφίλ, τα μεταφορικά μέσα από το πλάι (Ives & Rovet, 1979), ενώ σχεδιάζουν ένα φλιτζάνι με τη λαβή του, ακόμη κι όταν αυτή δεν είναι ορατή (Freeman & Janikoun, 1972). Τα σχέδια αυτά που περιλαμβάνουν τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου ονομάζονται κανονικές αναπαραστάσεις (Davis, 1985. Thomas & Silk, 1997). Ο μεγαλύτερος βαθμός αναγνωρισιμότητας επιτυγχάνεται στο τελευταίο στάδιο του οπτικού ρεαλισμού, όπου τα παιδιά σχεδιάζουν από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία στοχεύοντας στην αναπαραστάση των αντικειμένων έτσι όπως ακριβώς παρουσιάζονται.

Η έρευνα στο χώρο του παιδικού σχεδίου έχει επικεντρωθεί κυρίως στη μελέτη των χαρακτηριστικών του, ενώ πολύ λίγη ερευνητική προσοχή έχει δοθεί στη διερεύνηση της αισθητικής εκτίμησης των εικόνων από την πλευρά των παιδιών. Στη συνέχεια, θα επιχειρηθεί μια σύντομη ανασκόπηση της αισθητικής εκτίμησης των εικόνων από τα παιδιά σύμφωνα με τη θεωρία του Parsons (1976).

3.4 Η αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά

Ερωτήματα που συχνά τίθενται είναι αν τα παιδιά μπορούν να εκτιμήσουν έναν πίνακα ζωγραφικής, αν τα ίδια είναι ευχαριστημένα από τα δικά τους σχέδια καθώς και ποια κριτήρια χρησιμοποιούν για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων. Στη μελέτη αυτή θα επικεντρωθούμε στη θεωρία που ανέπτυξε ο Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων από τα παιδιά και η οποία διακρίνεται σε τέσσερα βασικά στάδια ανάπτυξης.

Με τον όρο αισθητική ανάπτυξη αναφερόμαστε στην ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται και να απαντά σχετικά με κάποια αισθητικά αντικείμενα. Η αισθητική ανάπτυξη σχετίζεται με τη γνωστική ανάπτυξη και την εξοικείωση με την τέχνη (Chiung-Hua Chen, 1997). Κατά τον Parsons (1994) για τη βελτίωση της αισθητικής κρίσης του, το παιδί θα πρέπει να αναπτύξει σημαντικές γνωστικές ικανότητες, όπως την ικανότητα χρήσης κριτηρίων για την αξιολόγηση και τη λογική.

Σύμφωνα με τη θεωρητική πρόταση του Parsons (1994) οι αρχικές εκτιμήσεις των παιδιών ηλικίας μικρότερης των επτά ετών είναι ιδιοσυγκρασιακές και σχετίζονται με το περιεχόμενο του πίνακα και το χρώμα που επικρατεί σε αυτόν. Για παράδειγμα, έδειξαν σε παιδιά έναν πίνακα μιας γερασμένης γυναίκας που κάθεται στο δωμάτιό της, ρωτώντας τα για το έργο. Τα περισσότερα το απέρριψαν ως άσχημο, ζητώντας την αντικατάστασή του με πιο χαρούμενα χρώματα. Σε αυτό το πρώτο στάδιο ανάπτυξης τα παιδιά δεν επιχειρούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα αυτής της γυναίκας ή του καλλιτέχνη που τη δημιούργησε, γιατί τα ίδια δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες ζωής για να τα κατανοήσουν, όπως είναι η απώλεια και τα γηρατειά. Οι εκτιμήσεις των παιδιών είναι καθαρά υποκειμενικές, με έντονο το στοιχείο του εγωκεντρισμού (Parsons, 1976). Θεωρούν ότι το όμορφο και το άσχημο προσδιορίζονται υποκειμενικά (Parsons, 1994).

Κατά το δεύτερο στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν ένα σύνολο κανόνων, εγκαταλείπουν τις απαντήσεις που σχετίζονται μόνο με τον εαυτό τους, αλλά αρχίζουν σταδιακά να χρησιμοποιούν κανόνες ρεαλισμού τους οποίους αναζητούν σε

ένα έργο. Παράλληλα, τίθενται θέματα ισορροπίας, αρμονίας, αντίθεσης, επανάληψης και ομαδοποίησης (Parsons, 1976).

Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά κατανοούν την ύπαρξη πολλών και αντικρουόμενων μεταξύ τους κανόνων με τους οποίους μπορεί να κριθεί το ίδιο έργο. Για παράδειγμα μπορεί τα παιδιά να διαπιστώνουν ότι η τεχνική ενός καλλιτέχνη είναι καλή αλλά στα ίδια να μην είναι αρεστή (Parsons, 1994). Χρησιμοποιούν ως κριτήριο τις προθέσεις του καλλιτέχνη, εκφράζοντας συναισθήματα που πολλές φορές ταυτίζονται με αυτά του δημιουργού. Στο τέταρτο στάδιο εντοπίζονται από τη μεριά των παιδιών οι αισθητικές ιδιότητες του έργου και δεν παρουσιάζονται οι ιδιοσυγκρασιακές κρίσεις που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στα πιο πρώιμα στάδια (Parsons, 1976).

Παρά το γεγονός ότι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να εκτιμούν αισθητικά μια εικόνα διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια, έχει υποστηριχθεί ότι οι ενήλικες μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να βελτιώσει τις εκτιμήσεις του. Αρχικά, απαιτείται χρόνος και διάθεση από την πλευρά του ενήλικα για υποστήριξη. Κάποιες προτεινόμενες πρακτικές από τον Parsons (1994) είναι η συζήτηση για το σκοπό της τέχνης, η προτροπή προς το παιδί να εκφράσει τις απόψεις του για αυτήν, η ευκαιρία προβολής έργων για ευαισθητοποίηση και η παρακίνηση για δημιουργία των δικών του έργων.

3.5 Ο ρόλος του ενήλικα στη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί σημαντική πτυχή στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου. Είναι ένας τρόπος έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας του παιδιού. Ωστόσο, το παιδικό σχέδιο στο Νηπιαγωγείο εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο «Παιδί, δημιουργία και έκφραση» και δεν αποτελεί ξεχωριστή ενότητα. Βέβαια, πολλοί υποστηρίζουν ότι ακόμη και όταν δεν υπάρχει ξεχωριστό μάθημα για το παιδικό σχέδιο τα παιδιά επηρεάζονται από τις συμβάσεις της τέχνης που υπάρχουν γύρω μας, την τηλεόραση, τα καρτούν ακόμη και από τα σχέδια των συμμαθητών τους (Cox, 1997, 2005. Luquet, 1913/2001. Malchiodi, 2001).

Όταν τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο και αναπτυξιακά βρίσκονται στο στάδιο του νοητικού ρεαλισμού, το παιδικό σχέδιο παύει να κατέχει πρωταρχικό ρόλο στις δραστηριότητές τους εξαιτίας της μειωμένης αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης που αντλούν τα ίδια από τα σχέδιά τους. Σε έρευνα των Bonoti και

Metallidou (2010) βρέθηκε ότι η αρέσκεια και η ικανοποίηση των παιδιών για το σχέδιό τους μειώνεται με την ηλικία. Ο ρόλος του ενήλικα σε αυτό το σημείο είναι σημαντικός. Είναι αυτός που θα παρακινήσει, θα υποστηρίξει και θα ενθαρρύνει το παιδί να συνεχίσει να σχεδιάζει (Anning, 2002). Ο εκπαιδευτικός καλείται να δίνει στο παιδί ευκαιρίες για βίωση της επιτυχίας, έκφρασης, δημιουργίας, χαλάρωσης και απόλαυσης (Rose, Jolley & Burkitt, 2006).

Βέβαια ο ρόλος του ενήλικα δεν πρέπει να περιορίζεται στα μεγαλύτερα παιδιά, επειδή και τα μικρότερα παιδιά έχουν ανάγκη παρακίνησης. Αρχικά, ο ενήλικας προκειμένου να μνήσει το παιδί σε καταστάσεις ευχαρίστησης και ενδιαφέροντος, καλό είναι να του δείξει τα διάφορα υλικά που μπορεί να χρησιμοποιήσει στη ζωγραφιά του, και τα οποία θα πρέπει να είναι διαφορετικά, έντονα σε χρώματα και σε καλή κατάσταση (Anning, 2002). Ταυτόχρονα, προκειμένου να αναπτυχθεί και η λεπτή κινητικότητα ο ενήλικας μπορεί να δείξει κάποια είδη γραμμών τα οποία στη συνέχεια και το ίδιο το παιδί μπορεί να δημιουργήσει (Cox, 1997).

Μια πρόταση της Cox (1997) είναι να σχεδιάζει ο ενήλικας μια ελλιπή φιγούρα και στη συνέχεια να ζητά από τα παιδιά είτε να του υπαγορεύουν τη συμπλήρωση των μερών που λείπουν είτε να τα συμπληρώνουν τα ίδια. Ακόμη, μπορεί να υπενθυμίζει στα παιδιά τα μέρη από τα οποία αποτελείται η ανθρώπινη φιγούρα, πριν ξεκινήσουν να σχεδιάζουν και στη συνέχεια να τα αφήσει να σχεδιάσουν από μνήμης. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Anning (2002) η οποία προτείνει ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τα παιδιά να σχεδιάζουν είτε παρατηρώντας, είτε από μνήμης είτε μέσω της φαντασίας τους. Κατά τη διάρκεια που το παιδί ασχολείται με τη ζωγραφική είναι καλό και ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει, γιατί η συμπεριφορά αυτή λειτουργεί ως πρότυπο για το παιδί.

Ο ενήλικας μπορεί παράλληλα, να συζητά με το παιδί για το σχέδιό του, βοηθώντας το μέσα από τη συζήτηση να κατανοήσει μόνο του τυχόν παραλήψεις που παρουσιάζονται και να προσπαθήσει στο μέλλον να τις περιορίσει. Ταυτόχρονα, μέσα από τη συζήτηση ο ενήλικας μπορεί να θέσει ερωτήσεις για το σχέδιο και να παροτρύνει τα παιδιά να δοκιμάσουν νέες πρακτικές σχεδίασης ενισχύοντας τα όσα ήδη ξέρουν (Anning, 2002. Cox, 1997. Rose et al., 2006).

Έρευνα των Ammons et al. (1999) έδειξε ότι η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό σχετικά με το σχέδιο του παιδιού βοηθά στη βελτίωση των σχεδίων του. Πιο συγκεκριμένα, ζήτησαν αρχικά από τα παιδιά να σχεδιάσουν μια ανθρώπινη μορφή

όπως εκείνα μπορούσαν. Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν την προσπάθειά τους οι ερευνητές ανέπτυξαν μια συζήτηση μαζί τους για την παραγόμενη από αυτά μορφή και για παραλείψεις που τυχόν υπήρχαν στο σχέδιό τους. Στη συνέχεια, αφού η συζήτηση είχε ολοκληρωθεί, επιτρέπονταν στα παιδιά να βελτιώσουν τη μορφή τους αν ήθελαν, προσθέτοντας κάποια χαρακτηριστικά. Έπειτα, από μέρες επαναλήφθηκε η ίδια διαδικασία σχεδίασης της ανθρώπινης μορφής και βρέθηκε ότι τα παιδιά βελτίωσαν την αρχική τους ανθρώπινη φιγούρα, εμπλουτίζοντάς την με επιπλέον χαρακτηριστικά. Σε αυτήν την μεταστροφή συνέβαλλε η συζήτηση, ο πειραματισμός και η παρατήρηση που τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να κάνουν στα έργα τους, αλλά και η ενθάρρυνση και η προτροπή από την πλευρά των ενηλίκων.

Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού με την έμμεση παρέμβασή του. Μπορεί, για παράδειγμα, να παρουσιάζει στα παιδιά βιβλία με εικόνες αλλά και πίνακες ζωγραφικής τους οποίους μπορούν να αναλύσουν ως προς τα σχήματα που έχουν χρησιμοποιηθεί, τα χρώματα αλλά και τη θεματολογία. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μια ποικιλία εικόνων και τρόπων σχεδίασης (Cox, 2005).

Πολύ σημαντική παράμετρος για τα κίνητρα των μαθητών αποτελεί η γνώση του σκοπού για τον οποίο συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχεδίασης (Anning, 2002). Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γνωρίζει τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, ώστε να μπορεί να εντοπίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να τα βοηθήσει να τα ξεπεράσουν. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιεί τα σχέδια των παιδιών, δημιουργώντας καταστάσεις προβληματισμού, προσπαθώντας να επιβραβεύσει τους μαθητές του και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους.

Επιπλέον, επειδή τα παιδιά όπως ήδη έχει αναφερθεί σχεδιάζουν για λόγους ευχαρίστησης, τα ίδια όταν αυτό τους επιτρέπεται, επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, που πολλές φορές όμως επαναλαμβάνονται (Luquet, 1913/2001). Για το λόγο αυτό οι ενήλικες μπορούν να παροτρύνουν τα παιδιά προτείνοντας τους θεματολογία που να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα τους, αλλά και που αποτελεί πρόκληση για τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά εμπλουτίζουν το σχεδιαστικό τους ρεπερτόριο και πειραματίζονται σε νέες πρακτικές (Cox, 2005. Rose et al., 2006).

Μια πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι αυτή του Cooke η οποία περιγράφεται στο βιβλίο των Cooke, Griffin και Cox (1998). Ο Cooke θέλησε να

βοηθήσει τα παιδιά της τάξης του να εξελιχθούν σχεδιαστικά δίνοντάς τους απλά καθημερινά θέματα προς σχεδίαση. Αρχικά έφερνε το ίδιο το αντικείμενο στην τάξη (π.χ. έναν πλαστικό σκελετό) και στη συνέχεια ζητούσε από τα παιδιά να του υπαγορεύσουν τι θα έπρεπε να ζωγραφίσει ο ίδιος στο μαυροπίνακα. Σκόπιμα ο ίδιος έκανε λάθη επιδιώκοντας τα παιδιά να τα παρατηρήσουν και να τα διορθώσουν. Στο τέλος, αφού έσβηνε το δικό του σχέδιο αλλά αφήνοντας το αντικείμενο στην τάξη, ζητούσε από τα παιδιά να το ζωγραφίσουν αυτή τη φορά μόνα τους. Στόχος της προσέγγισης αυτής ήταν μέσω της παρατήρησης τα παιδιά να παρακινηθούν να σχεδιάσουν ένα πραγματικό αντικείμενο, νιώθοντας ότι μπορούν να τα καταφέρουν, αφού προηγουμένως είχε προηγηθεί η διαπραγματευτική διαδικασία με τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο σχεδίασής του (Cox, 1997).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό το οποίο έχει αναφερθεί ότι επηρεάζει το σχέδιο είναι ο χώρος και το κλίμα της τάξης στον οποίο τα παιδιά σχεδιάζουν. Ένας καλά οργανωμένος χώρος, όπου κυριαρχεί η αγάπη και ο σεβασμός ανάμεσα στους συμμετέχοντες προσφέρει σιγουριά στα παιδιά να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους (Malchiodi, 2001).

Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αν και η συμβολή του ενήλικα είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για τη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και για τη διατήρηση του ενδιαφέροντός του για αυτή τη δραστηριότητα, σημαντικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση έχει και ο συμμαθητής (Rose et al., 2006). Τα παιδιά επηρεάζονται από τους συνομηλίκους τους προσπαθώντας πολλές φορές να μιμηθούν τα σχέδιά τους. Για το λόγο αυτό προτείνεται ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί ομάδες παιδιών με διαφορετικό σχεδιαστικό επίπεδο, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά που βρίσκονται σε πιο πρώιμο στάδιο σχεδίασης να εξελίσσουν τα σχέδιά τους ερχόμενα σε επαφή με σχέδια παιδιών ανώτερου σχεδιαστικού επιπέδου (Rose et al., 2006). Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί αναλυτικά η πορεία της έρευνάς μας και των αποτελεσμάτων μας.

3.6 Η παρούσα έρευνα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το θέμα του portfolio απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Αν και η προσοχή των εκπαιδευτικών έχει στραφεί σε αυτή τη νέα εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, έρευνες έχουν δείξει ότι πολλές φορές οι απόψεις τους για τη μέθοδο του portfolio είναι συγκεχυμένες. Σε αυτό μπορεί να έχει συμβάλει και ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που έχουν

πραγματοποιηθεί για το portfolio ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του, ανάλυσης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του, τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο. Για το λόγο αυτό θελήσαμε να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα δράσης, η οποία θα μελετάει τη δυνατότητα αξιοποίησης των portfolios, σε μια τάξη παιδιών προσχολικής ηλικίας σε όλη τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Το περιεχόμενο του portfolio επιλέχτηκε να σχετίζεται με το παιδικό σχέδιο, γιατί κατ' αρχήν αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου αλλά συγχρόνως γιατί στη βιβλιογραφία δε βρέθηκε κάποια έρευνα που να εστιάζει στο portfolio με το παιδικό σχέδιο και θελήσαμε να το διερευνήσουμε περαιτέρω. Ένας ακόμη στόχος για τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης του portfolio ως μέσο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της πιθανής επίδρασής του στη βελτίωση των σχεδιαστικών τους επιδόσεων.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη βιβλιογραφία και τις προτάσεις των διαφόρων μελετητών για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση, αποφασίσαμε να μελετήσουμε το παιδικό σχέδιο μέσα από τη δημιουργία των portfolios των μαθητών μας. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήσαμε μια σχάρα ανάλυσης των σχεδίων των παιδιών, η οποία περιελάμβανε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που μπορούν να εμφανιστούν σε ένα παιδικό σχέδιο, με στόχο να διαπιστώσουμε το χρονικό διάστημα που το κάθε παιδί εμφανίζει κάθε χαρακτηριστικό. Ακόμη, προσπαθήσαμε να ταξινομήσουμε τις απαντήσεις των παιδιών κατά την αξιολόγηση των σχεδίων τους στα στάδια του Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων. Τέλος, προκειμένου να αξιολογήσουμε το βαθμό στον οποίο οι διαδικασίες του portfolio βελτιώνουν τη σχεδιαστική επίδοση των μαθητών, χρησιμοποιήσαμε δύο ανεξάρτητες μετρήσεις (Goodenough, 1926. Freeman, 1980) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος τόσο στην ομάδα, η οποία δέχτηκε την παρέμβαση, όσο και σε αυτή που δεν εφαρμόστηκαν τα portfolios.

3.6.1 Ο σκοπός της παρούσας έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η δημιουργία portfolios, με θέμα το παιδικό σχέδιο, προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα χρήσης τους ως αξιολογικού εργαλείου της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών που φοιτούν στην τάξη των προνηπίων. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα στόχευε να μελετήσει την εξάσκηση και πιθανή βελτίωση των παιδιών στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης

και της ετεροαξιολόγησης κατά τη διάρκεια επιλογής του έργου τους. Τέλος, η έρευνα αυτή στόχευε να εξετάσει αν η εφαρμογή του portfolio μπορεί να συμβάλλει στην εξέλιξη αλλά και στη βελτίωση της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών. Συνοψίζοντας, μέσα από τη μελέτη αυτή επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα δημιουργίας του portfolio, η οποία θα περιελάμβανε όλες εκείνες τις διαδικασίες που ακολουθούνται κατά τη διάρκεια της χρονιάς με τα παιδιά και που αποτελούν κομμάτι του portfolio.

3.6.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θελήσαμε να διερευνήσουμε μέσα από αυτή τη μελέτη είναι:

- 1) Μπορεί το portfolio να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- 2) Τι είδους κριτήρια χρησιμοποιούν τα παιδιά για την επιλογή των σχεδίων κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση;
- 3) Βελτιώνεται η επιχειρηματολογία των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση κατά τη διάρκεια της χρονιάς;
- 4) Θα διαφέρουν οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών που δημιούργησαν portfolio από τις αντίστοιχες επιδόσεις παιδιών που δε δέχτηκαν την παρέμβαση;

Με βάση λοιπόν τη βιβλιογραφική μελέτη και στηριζόμενοι στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις:

- 1) Υποθέτουμε ότι το portfolio μέσα από την καθημερινή ενασχόληση με το παιδικό σχέδιο τόσο των παιδιών όσο και του εκπαιδευτικού, την εβδομαδιαία συλλογή σχεδίων, τη χρήση σχάρας ανάλυσης αυτών, τις τεχνικές της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης και τις ανεξάρτητες μετρήσεις μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς για τον εκπαιδευτικό.
- 2) Με βάση τα στάδια του Parsons (1976, 1994) υποθέτουμε ότι τα κριτήρια που τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν για την επιλογή των σχεδίων τους μέσα στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης θα ταξινομηθούν σε μη

επαρκείς αιτιολογήσεις, σε ιδιοσυγκρασιακές και σε αιτιολογήσεις που βασίζονται σε ρεαλιστικά χαρακτηριστικά.

- 3) Βασιζόμενοι στα στάδια του Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων των παιδιών υποθέτουμε ότι τα κριτήρια επιλογής των σχεδίων θα βελτιώνονται με το πέρασμα του χρόνου, από μη επαρκείς απαντήσεις, σε ιδιοσυγκρασιακές και στη συνέχεια θα εστιάζουν σε πιο ρεαλιστικές απαντήσεις.
- 4) Στηριζόμενοι στις έρευνες των Arter και Spandel (1992) και Fontana και Fernandez (1994) υποθέτουμε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, θα βελτιώνονται σταδιακά μέσα στο χρόνο και θα είναι υψηλότερες σε σχέση με αυτές της ομάδας ελέγχου, η οποία δεν είχε λάβει παρέμβασης. Παράλληλα, υποθέτουμε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου θα βελτιωθούν σε σχέση με τις αρχικές τους επιδόσεις, σε μικρότερο όμως βαθμό από την πειραματική ομάδα.

Κεφάλαιο 4^ο

Μέθοδος

4.1 Η μεθοδολογία της Έρευνας Δράσης

Όπως προαναφέρθηκε στόχος της μελέτης αυτής ήταν η εφαρμογή portfolios των παιδιών που φοιτούσαν στο τμήμα των προνηπίων, στο ιδιωτικό σχολείο όπου και εργαζόμουν. Η επιθυμία αυτή προήλθε από την ανάγκη δημιουργίας μιας καινοτομίας, η οποία θεωρήθηκε ότι θα βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και εκπαιδευτική κοινότητα (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν είχαν επιχειρήσει στο παρελθόν να δημιουργήσουν portfolio στους μαθητές, οπότε το εγχείρημα αυτό αποτελούσε πρόκληση για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η μεθοδολογία που επιλέξαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν η έρευνα δράσης, η οποία διευκολύνει την αναζήτηση και μελέτη αυθεντικών καταστάσεων μέσα στη σχολική τάξη, παρέχοντας συγχρόνως αυτονομία στον εκπαιδευτικό να βελτιώσει το έργο του (Αυγητίδου, 2005. Κουτσελίνη, 2010). Ταυτόχρονα, του δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας αλλαγής και μέσα από τον προβληματισμό και τον αναστοχασμό συμβάλλει στη βελτίωση της πρακτικής του (Altrichter et al., 2001).

Οι στόχοι της έρευνας δράσης σχετίζονται με την πρόοδο, τη βελτίωση, την απόκτηση γνώσεων μέσα από την πράξη και την υιοθέτηση από τη μεριά των εμπλεκομένων της πρακτικής που δοκιμάζεται (Day, Elliott, Somekh & Winter, 2002. Καπαχτσή & Κακανά, 2010. McNiff & Whitehead, 2002). Σύμφωνα με τη McNiff και Whitehead (2002) η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν την πρακτική τους στοχεύοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος του οποίου είναι μέτοχοι.

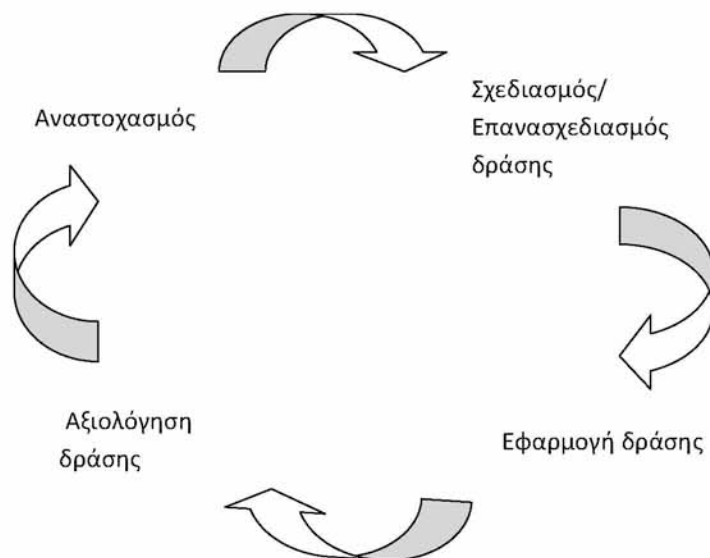
Ακόμη, μέσα από την έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός διευρύνει τις γνώσεις του αντικειμένου που μελετά, αναπτύσσει τις ικανότητές του ως δάσκαλος και μεταδίδει γνώσεις σε συναδέλφους, μαθητές και γονείς μέσα από τη δημοσίευση της μελέτης (Altrichter et al., 2001. Day et al., 2002. Καπαχτσή & Κακανά, 2010. Koshy, 2005. Κοσμίδης, Μπαγάκης, Κρητικού & Καλουδιώτη, 2005. McNiff, Lomax & Whitehead, 1996). Επιπρόσθετα, η μέθοδος αυτή επιτρέπει τη συνεργασία

εκπαιδευτικών και μαθητών με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέας γνώσης, την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη βελτίωση των εμπλεκόμενων (Κουτσελίνη, 2010). Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα για τη λήψη αποφάσεων αναπτύσσει αισθήματα αυτοπεποίθησης και δυναμισμού δημιουργώντας έτσι δεξιότητες στα παιδιά (McNiff & Whitehead 2002. Parsons & Beauchamp, 2012. Σοφού, 2011).

Τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν μια έρευνα δράσης να ξεχωρίζει από κάποια άλλη μέθοδο είναι ποικίλα. Αρχικά, η έρευνα δράσης ξεκινά από τις καθημερινές αναζητήσεις ή τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ή ακόμη και από μια δυσκολία που προκύπτει. Κυρίως όμως πρόκειται για πρακτικά ζητήματα που προέρχονται από την καθημερινότητα του σχολείου, όπως για παράδειγμα «πώς μπορώ να οργανώσω και να υλοποιήσω το portfolio στην τάξη μου;» με τα οποία ο εκπαιδευτικός συνδέεται άμεσα δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο γνώση μέσα από αυθεντικές καταστάσεις (Καπαχτσή & Κακανά, 2010. Parsons & Beauchamp, 2012). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός είναι συγχρόνως και ο ερευνητής με αποτέλεσμα η διδασκαλία να συνυπάρχει με την έρευνα, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να εμπλέκεται με όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από το σχεδιασμό μέχρι την αξιολόγηση (Elliott, 2010. Μπαγάκης, 1993). Το γεγονός αυτό προσφέρει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία για εμπάθυνση στην πρακτική του, για αναστοχασμό και υιοθέτηση συγκεκριμένης παιδαγωγικής στάσης (Τσάφος, 2010). Ένα ακόμη ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αποτελεί η δυνατότητα ύπαρξης ενός κριτικού φίλου, ο οποίος είναι πρόθυμος να συζητά και να συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του με αυτόν τον τρόπο ανατροφοδότηση (Altrichter et al., 2001. McNiff & Whitehead, 2002. Mills, 2007. Μπαγάκης, 1993).

Παράλληλα, η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από μια διαρκή προσπάθεια αναζήτησης και εύρεσης λύσης στους καθημερινούς προβληματισμούς που προκύπτουν μέσα από μια κυκλική διαδικασία που ακολουθείται (Altrichter et al., 2001). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης σχηματίζεται ως μια κυκλική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει την αποτελεσματικότητα της μεθόδου του, μέσω της παρατήρησης και άλλων εργαλείων και μεθόδων που χρησιμοποιεί για να ξανασχεδιάσει ή να την εμπλουτίσει με στόχο την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Ο κύκλος ξεκινά με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης προχωρώντας στην εφαρμογή της δράσης και τέλος στην αξιολόγησή της μέσω των τεχνικών που ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί. Αποτέλεσμα αυτής

της αξιολόγησης είναι ο αναστοχασμός, με τον οποίο ξεκινά ο δεύτερος κύκλος αξιοποιώντας τα αποτελέσματά του πρώτου με στόχο τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McNiff & Whitehead, 2002. Μπαγάκης, 1993).



Η συνεχής αυτή ενεργητική κυκλική διαδικασία μπορεί να εμφανίσει νέα ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας τους νέες ερευνητικές επιθυμίες και δυνατότητες (McNiff et al., 1996). Μέσα λοιπόν από αυτόν τον αναστοχασμό μας δημιουργήθηκε η ανάγκη απάντησης και άλλων ερωτημάτων εκτός των ήδη διατυπωμένων που είχαμε και με τα οποία είχαμε ξεκινήσει τη μελέτη μας. Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα του portfolio όχι μόνο να αξιολογεί αλλά και να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών στη σχεδίαση. Για το λόγο αυτό εμπλουτίσαμε τη μελέτη μας με ένα πειραματικό σχέδιο, το οποίο αναλύουμε παρακάτω.

4.2 Συμμετέχοντες

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν 65 προνήπια που φοιτούσαν σε δύο ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς που βρίσκονται στο κεντρικό πολεοδομικό συγκρότημα του Βόλου. Η επιλογή της ΠΟ ήταν δεδομένη, γιατί ήταν το τμήμα που δούλευε η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός. Η επιλογή της ΟΕ, δηλαδή του 2^{ου} παιδικού σταθμού, έγινε αφενός με βάση την ομοιογένεια του δείγματος (ηλικία και κοινωνικο-μορφωτικό προφίλ των παιδιών) και αφετέρου από τη θετική διάθεση της διευθύντριας του σχολείου. Ειδικότερα, η ΠΟ με την οποία εργαστήκαμε και

αναπτύξαμε όλη τη σχολική χρονιά το portfolio αποτελούνταν από 36 προνήπια, εκ των οποίων τα 20 ήταν αγόρια και τα 16 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και τους 10 μήνες. Η ΟΕ αποτελούνταν από 29 προνήπια, εκ των οποίων τα 17 ήταν αγόρια και τα 12 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας τα 4 έτη και τους 11 μήνες. Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων ήταν όλοι οι μαθητές των τάξεων των προνηπίων, χωρίς την εξαίρεση κανενός παιδιού, ούτε αυτών με διαγνωσμένες ειδικές ανάγκες.

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης αποτελεί περισσότερο μια προσέγγιση παρά μια μεμονωμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων, που επιτρέπει τη χρήση διάφορων ερευνητικών εργαλείων για τη διεξαγωγή της. Για την έρευνα δράσης η ποικιλία των μεθόδων και των τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων είναι βασικό χαρακτηριστικό. Κατά τους Phillip και Carr (2006) τρεις είναι οι κυριότερες μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση, η συνέντευξη και τα αυθεντικά έργα που παράγονται από τα ίδια τα παιδιά. Αυθεντικά έργα μπορούν να παραχθούν με πολλούς τρόπους από τα παιδιά και είναι τα δείγματα δουλειάς τους (Mills, 2007). Η ζωγραφική και τα σχέδια που δημιουργούν τα παιδιά αποτελούν μια τέτοια τεχνική (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009, όπως αναφέρεται στο Σοφού, 2011).

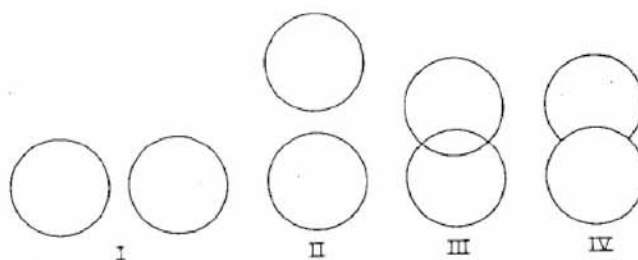
Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας η διασταύρωση των δεδομένων έγινε από δύο ανεξάρτητες μετρήσεις (Goodenough, 1926. Freeman, 1980), τη σχάρα ανάλυσης των δεδομένων και τη σχάρα κατάταξης των απαντήσεων των παιδιών. Παράλληλα, η άντληση των δεδομένων έγινε από τρεις διαφορετικές πηγές, το μαθητή, τον συμμαθητή και τον εκπαιδευτικό.

4.3.1 Μετρήσεις της Goodenough (1926) και του Freeman (1980)

Και στις δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου) χρησιμοποιήθηκαν δύο ανεξάρτητες μετρήσεις, τρεις φορές στην πειραματική ομάδα και δύο φορές στην ομάδα ελέγχου, ένα pre και ένα post τεστ. Η πρώτη μέτρηση ήταν της Goodenough (1926) «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο» (Draw-a-Man), το οποίο βασίζεται στην ύπαρξη 73 στοιχείων για τη μορφή του άντρα και 71 στοιχείων για τη μορφή της γυναίκας. Κάθε στοιχείο που υπάρχει στο σχέδιο του ανθρώπου βαθμολογείται με έναν βαθμό. Όσα περισσότερα χαρακτηριστικά και λεπτομέρειες υπάρχουν στο σχέδιο του παιδιού

τόσο περισσότερο αυξάνεται και η βαθμολογία του. Η σχεδιαστική εντολή που δίνονταν στα παιδιά ήταν «Ζωγράφισε έναν άνθρωπο όσο καλύτερα μπορείς».

Η δεύτερη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε βασίστηκε στα εξελικτικά στάδια του Freeman (1980) για τη μερική απόκρυψη του αντικειμένου. Στη μέτρηση αυτή ζητήθηκε από τα παιδιά να «Ζωγραφίσουν μια μπάλα πίσω από μια άλλη». Η βαθμολογία σε αυτή τη μέτρηση σχετιζόταν με τις χωρικές σχέσεις που τα παιδιά αποτύπωναν στα σχέδιά τους σε σχέση με τις μπάλες. Πιο συγκεκριμένα ο βαθμός 1 δίνονταν όταν η μια μπάλα ήταν δίπλα στην άλλη, ο βαθμός 2 όταν η μια μπάλα ήταν πάνω από την άλλη, ο βαθμός 3 όταν υπήρχε αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στις δυο μπάλες που δημιουργούσε διαφάνεια μεταξύ των μπαλών και ο βαθμός 4 όταν επιτυγχάνονταν η μερική απόκρυψη. Στο παρακάτω σχήμα υπάρχουν σχηματοποιημένες οι μορφές που μπορεί οι μπάλες να λάβουν και οι βαθμολογίες που αντιστοιχούν σε αυτές.



Εικόνα 1: Τρόποι απεικόνισης της μερικής απόκρυψης κατά τον Freeman (1980)

4.3.2 Παρουσίαση της σχάρας ανάλυσης των δεδομένων

Στη σχάρα αυτή αρχικά καταγραφόταν από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό η θεματολογία και η ημερομηνία των σχεδίων και παράλληλα σημειώνονταν τα χαρακτηριστικά εκείνα που παρουσιάζονταν στο εκάστοτε σχέδιο, ατομικά για κάθε παιδί. Η θεματολογία των εβδομαδιαίων σχεδίων προέκυπτε από τις θεματικές ενότητες που διαπραγματεύονταν στην τάξη όλη τη χρονιά και αφορούσαν θέματα καθημερινά, ιστορικά, μυθολογικά και σε παγκόσμιες ημέρες.

Τα στοιχεία εκείνα που ελέγχουμε περιελάμβαναν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που μπορούν να εμφανιστούν σε ένα παιδικό σχέδιο, με στόχο να διαπιστώσουμε το χρονικό διάστημα που το κάθε παιδί εμφανίζει κάθε χαρακτηριστικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν (1) τα μουτζουρώματα, (2) ο γυρίνος, (3) η μεταβατική φιγούρα, (4) η τυπική ανθρώπινη φιγούρα, (5) η διαφάνεια, (6) η

επιπέδωση, (7) η οργάνωση γραφικού χώρου, (8) η αναγνωρισιμότητα, (9) η διαβάθμιση των αντικειμένων και (10) η αιτιολογία απάντησης της επιλογής έργου. Στη συνέχεια, στηριζόμενοι σε αυτή τη σχάρα ανάλυσης ποσοτικοποιήσαμε τα δεδομένα, ώστε να βοηθηθεί η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση της εξέλιξης του κάθε παιδιού αλλά και στις τυχόν ελλείψεις και προβλήματα ή στάσιμες συμπεριφορές που διαφαινόταν.

4.3.3 Παρουσίαση της σχάρας κατάταξης των απαντήσεων των παιδιών

Ένα επιπλέον εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για να αναλύσουμε τις απαντήσεις που τα παιδιά έδιναν για να επιλέξουν τα σχέδιά τους, ήταν μια σχάρα κατάταξης των απαντήσεων των παιδιών. Τα παιδιά επέλεξαν ένα από τα έργα που είχαν τα ίδια σχεδιάσει αιτιολογώντας τις επιλογές τους. Για τη δημιουργία της σχάρας αυτής στηριχθήκαμε στα στάδια του Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων από την πλευρά των παιδιών. Η σχάρα αποτελούνταν από τρεις κατηγορίες, τη μη επαρκή αιτιολόγηση, την ιδιοσυγκρασιακή αιτιολόγηση και την αιτιολόγηση που στηρίζονταν στη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Ένας ακόμη διαχωρισμός που έγινε σε αυτή τη σχάρα αφορούσε στις απαντήσεις της αυτοαξιολόγησης, όπου τα ίδια τα παιδιά αυτοαξιολογούσαν το σχέδιο που ήθελαν να συμπεριλάβουν στο φάκελό τους και στις απαντήσεις της ετεροαξιολόγησης, όπου επέλεξαν οι συμμαθητές τους το έργο που θα τοποθετούνταν στο portfolio, αιτιολογώντας και αυτοί με τη σειρά τους την επιλογή τους. Και σε αυτή τη σχάρα οι απαντήσεις των παιδιών και στις δύο περιπτώσεις ποσοτικοποιήθηκαν, με στόχο τη διερεύνηση πιθανής διαφοροποίησης στις απαντήσεις με το πέρασμα του χρόνου.

4.4 Διαδικασία

Η έρευνά μας δε βασίστηκε σε κάποια προϋπάρχουσα μελέτη, με αποτέλεσμα ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της να βασίζεται κυρίως στις δικές μας πρωτοβουλίες. Η παρούσα έρευνα δράσης διεξήχθη, όπως προαναφέρθηκε, σε ιδιωτικό σχολείο του Βόλου από τις 18 Σεπτεμβρίου του 2012 έως τις 4 Απριλίου 2013, όπου η ερευνήτρια εργαζόταν ως εκπαιδευτικός. Προτού ξεκινήσουμε, είχαμε ζητήσει την άδεια από τη διεύθυνση για την έρευνα που επιθυμούσαμε να υλοποιήσουμε και αυτή με τη σειρά της ενημέρωσε τους γονείς των παιδιών που θα συμμετείχαν σε αυτήν. Αφού μας δόθηκε η άδεια από τη διεύθυνση στις αρχές Σεπτεμβρίου, αρχίσαμε να μελετάμε το

προς διερεύνηση θέμα αλλά και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιούσαμε ώστε οι ενέργειές που θα υλοποιούσαμε να ήταν μεθοδευμένες και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένες.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ορμώμενη από την επιθυμία της να διερευνήσει την εφαρμογή του portfolio σε πραγματικές συνθήκες τάξης, αποφάσισε να το εφαρμόσει στο τμήμα των προνηπίων που είχε τη συγκεκριμένη χρονιά. Έτσι, αφού συμφωνήθηκε με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς το εβδομαδιαίο πρόγραμμα, καταλήξαμε στο ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θα δούλευε με τα παιδιά τα portfolios τις εξής μέρες: Δευτέρα, Τετάρτη και Πέμπτη.

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία που ακολουθήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς παρουσιάζεται στη συνέχεια ο τρόπος εργασίας με τα παιδιά. Αρχικά, τα προνήπια ήταν χωρισμένα σε τρεις ομάδες των 10 έως 15 παιδιών, ανάλογα με τις επιδόσεις τους, έπειτα από τις υποδείξεις της διεύθυνσης. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός είχε την κάθε ομάδα για 30 ή 60 λεπτά ανάλογα με την ημέρα και εκ περιτροπής εναλλασσόταν σε όλες τις ομάδες όταν τελείωνε ο προβλεπόμενος χρόνος.

Έπειτα, το επόμενο βήμα ήταν να σχεδιάσει μαζί με τα παιδιά το ημερήσιο πρόγραμμα που θα ακολουθούσε με αυτά, απαντώντας αρχικά σε ερωτήματα όπως «τι ακριβώς θα περιέχει το portfolio;», «ποιος θα επιλέγει τα έργα;», «με ποια κριτήρια θα επιλέγονται τα έργα;», «ποια θα είναι η ημερήσια διαδικασία;», «πως θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε τα σχέδια των παιδιών;».

Αφού με το πέρασμα του χρόνου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μαζί με τα παιδιά σιγά-σιγά απαντούσαν στα παραπάνω ερωτήματα, αποφάσισαν να δημιουργήσουν τα portfolios, στα οποία θα συλλέγονταν τα καλύτερα σχέδια (showcase portfolio), για τα οποία θα συζητούσαν αλλά συγχρόνως θα παρατηρούσαν και την εξέλιξη που θα σημειώνονταν μέσα στο χρόνο. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα ύπαρξης ενός χώρου για τα δικά τους portfolios, τα οποία θα μπορούσαν να τα παρατηρούν μόνο τους ή με τους συμμαθητές τους αλλά και να τα δείχνουν στους γονείς τους. Από τις πρώτες απορίες που τους δημιουργήθηκαν ήταν αν θα μπορούν να παίρνουν τα portfolio τους στο σπίτι, οπότε στο σημείο αυτό συμφωνήθηκε ότι οι φάκελοι θα τους δοθούν στο τέλος της χρονιάς, όταν θα είχαν συλλεχθεί πολλά έργα. Επίσης επισημάνθηκε ότι θα μπορούσαν αν το θελήσουν να τα δώσουν στον επόμενο δάσκαλο που θα έχουν την επόμενη χρονιά, ώστε να συλλέξουν και άλλα. Έτσι, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια με τα παιδιά ξεκίνησαν να επιλέγουν χρώματα για τους

φακέλους, διαφορετικά για την κάθε ομάδα, αλλά και τις φωτογραφίες που θα κολλούσαν πάνω τους για να μπορούν και τα ίδια τα παιδιά να τους ξεχωρίζουν. Παράλληλα, στους φακέλους των παιδιών αναγράφονταν τα ονόματά τους και η ημερομηνία γέννησής τους.

Πριν ξεκινήσει τις καθημερινές διαδικασίες του portfolio, στις 19-21 Σεπτεμβρίου η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εφάρμοσε δύο ανεξάρτητες μετρήσεις, της Goodenough (1926) για τον άνθρωπο και του Freeman (1980) για τη μερική απόκρυψη. Στόχος ήταν ο έλεγχος του αρχικού σχεδιαστικού επιπέδου των παιδιών, πριν χρησιμοποιηθεί το portfolio προκειμένου να διερευνηθεί στη συνέχεια αν η ακολουθούμενη διαδικασία βοήθησε τα παιδιά να εξελιχθούν σχεδιαστικά.

Η καθημερινή διαδικασία που ακολουθήθηκε στο σχολείο ήταν η εξής. Η κάθε εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας υλοποιούσε μια ξεχωριστή δραστηριότητα με τη μια από τις τρεις ομάδες σχετικά με μια θεματική, η οποία διαρκούσε μια εβδομάδα. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός όμως ήταν αυτή που υλοποιούσε με τα παιδιά τα portfolios τους. Οι θεματικές που θα πραγματοποιούνταν ήταν προγραμματισμένες ήδη από την αρχή της χρονιάς, έτσι ώστε να έχει γίνει η κατάλληλη προετοιμασία.

Ως προς το portfolio η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε αρχικά, συμπεριελάμβανε μια αρχική συζήτηση με την κάθε ομάδα για το θέμα με το οποίο θα ασχολούνταν. Η συζήτηση ξεκινούσε από τις πρότερες γνώσεις των παιδιών για το θέμα. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίαζε στα παιδιά το θέμα χρησιμοποιώντας τις περισσότερες φορές οπτικό υλικό. Το υλικό αυτό κυρίως ήταν κάποιο βιβλίο ή παραμύθι ή υλικά που περιέχονταν στις μουσειοβαλίτσες που το σχολείο δανειζόταν. Το οπτικό υλικό συνοδεύονταν και από κάποια ιστορία που μπορεί να σχετίζονταν με το θέμα μας, όπως για παράδειγμα ο μύθος της Αλκυόνης ή οι άθλοι του Ηρακλή, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσει τη φαντασία των παιδιών. Έπειτα, αφού αναλύονταν το θέμα, ζητούσε από τα παιδιά να περιγράψουν τις όποιες ιδέες έφερναν στο μυαλό τους για το θέμα που είχαν συζητήσει, έτσι ώστε στη συνέχεια να τις ζωγραφίσουν.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μοίραζε στα παιδιά λευκές κόλλες A4 και χρωματιστούς χοντρούς μαρκαδόρους, για να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το θέμα που είχαν συζητήσει προηγουμένως. Τα παιδιά της κάθε ομάδας ζωγράφιζαν όλα μαζί καθισμένα σε ένα κυκλικό τραπέζι. Όταν κάποιο παιδί τελείωνε εξηγούσε τι είχε σχεδιάσει και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια το σημείωνε πάνω στην κόλλα του με μολύβι. Παράλληλα σημείωνε το όνομα του παιδιού και την ημερομηνία σχεδίασης.

Τα παιδιά αν ήθελαν μπορούσαν να ζωγραφίσουν περισσότερο από μια ζωγραφιά σχετική με το θέμα. Όταν όλα τα παιδιά τελείωναν τη ζωγραφική τους, τότε τοποθετούσε τα σχέδιά τους σε έναν προσωρινό φάκελο και για τις τρεις ομάδες. Η ίδια διαδικασία ακολουθούνταν κάθε Δευτέρα και Τετάρτη.

Την Πέμπτη, η διαδικασία διέφερε από αυτή των άλλων δύο ημερών. Από την αρχή της χρονιάς η Πέμπτη, είχε οριστεί ως ημέρα αξιολόγησης όπου τα παιδιά θα επέλεγαν τα ίδια εκείνο το έργο που θα τους άρεσε περισσότερο, αυτοαξιολογώντας τον εαυτό τους και αιτιολογώντας την επιλογή τους ώστε να το προσθέσουν στο φάκελο τους. Η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός την ίδια ημέρα, αφού ολοκλήρωνε τις επαγγελματικές της υποχρεώσεις με τη βοήθεια μιας σχάρας ανάλυσης που είχε σχεδιαστεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ανέλυε τα σχέδια που είχαν επιλεγεί από τα παιδιά ως τα καλύτερα.

Στη συνέχεια και ενώ το portfolio όλων των παιδιών εξελισσόταν ομαλά και χωρίς προβλήματα ακολουθώντας εβδομαδιαίως το πρόγραμμα, παρατηρήθηκε ότι η σχεδιαστική πρόοδος των παιδιών ήταν εμφανής σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Γεννήθηκε λοιπόν το ερώτημα, αν αυτή η πρόοδος ήταν κυρίως συνάρτηση της εμπλοκής τους με το portfolio ή οφειλόταν καθαρά σε αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Για την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα σχεδιάστηκε ένα πειραματικό σχέδιο, για την υλοποίησή του οποίου επιλέχθηκε ένα άλλο σχολείο (ΟΕ) με όμοια χαρακτηριστικά με αυτό στο οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός και στο οποίο δεν εφαρμόζονταν το portfolio.

Το πειραματικό σχέδιο περιελάμβανε δύο λήψεις ανεξάρτητων μετρήσεων. Η πρώτη λήψη της ομάδας ελέγχου πραγματοποιήθηκε στις 26 έως 28 Νοεμβρίου 2012, η οποία αποτελούσε τη δεύτερη λήψη για την πειραματική ομάδα και η δεύτερη στις 27 Μαρτίου έως 4 Απριλίου 2013, η οποία ήταν η τρίτη λήψη για την πειραματική ομάδα. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων (pre και post test) έγινε με την πρώτη και την τελευταία λήψη για την κάθε ομάδα.

Οι δύο ανεξάρτητες μετρήσεις εφαρμόστηκαν με τον εξής τρόπο. Τα παιδιά εξετάστηκαν ομαδικά. Τους δίνονταν κόλλες Α4 και χοντροί χρωματιστοί μαρκαδόροι και αρχικά η οδηγία ήταν «Ζωγραφίστε έναν άνθρωπο όσο καλύτερα μπορείτε». Όταν τα παιδιά τελείωναν, η εκπαιδευτικός έγραφε το όνομά τους και την ημερομηνία εφαρμογής της μέτρησης. Η ίδια διαδικασία ακολουθούνταν και για τη δεύτερη μέτρηση όπου τους δίνονταν η οδηγία «Ζωγραφίστε μια μπάλα πίσω από μια άλλη». Αφού ολοκληρώνονταν οι μετρήσεις και των δύο ομάδων η

εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εξέταζε τα σχέδια των παιδιών βαθμολογώντας τα. Λόγω των επαγγελματικών υποχρεώσεων της βασικής ερευνήτριας, στο σχολείο της ΟΕ τις λήψεις των σχεδίων τις έκανε μια άλλη ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, η οποία είχε ενημερωθεί για την εφαρμογή των 2 ανεξάρτητων μετρήσεων. Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των μετρήσεων, χρησιμοποιήθηκε και δεύτερος εξεταστής που εξέτασε και βαθμολόγησε όλα τα σχέδια. Η συμφωνία μεταξύ κριτών ήταν ικανοποιητική (93% στο σχέδιο του ανθρώπου και 98% στο σχέδιο της μερικής απόκρυψης).

Οι λήψεις των ανεξάρτητων μετρήσεων πραγματοποιήθηκαν λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα αντίστοιχα, γιατί σύμφωνα με την Cox (1997) πολλά παιδιά ολισθαίνουν σε προηγούμενο στάδιο μετά τις διακοπές λόγω έλλειψης εξάσκησης και ενδιαφέροντος για τη ζωγραφική.

4.4.1 Στρατηγικές δράσης κατά τη διαδικασία

Κατά την καθημερινή ενασχόληση με τα παιδιά και με τη βοήθεια της σχάρας ανάλυσης των σχεδίων παρατηρήθηκαν κάποιες στάσιμες συμπεριφορές. Έτσι, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός που είχε ως στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση των πρακτικών της, χρησιμοποίησε κάποιες στρατηγικές δράσης που θα την βοηθούσαν στη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όταν μιλάμε για στρατηγικές δράσης αναφερόμαστε σε οργανωμένες ενέργειες που σχεδιάζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για την επίτευξη του στόχου του και θεωρούνται επιτυχείς όταν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Altrichter et al., 2001). Οι στρατηγικές δράσης σχετίζονται με την κυκλική διαδικασία της έρευνας δράσης που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την παρατήρηση, την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό του προγράμματός του, στοχεύοντας στη βελτίωση του.

Μια από αυτές τις στρατηγικές δράσης ήταν και η εμφάνιση μιας χειροποίητης κούκλας, η οποία ήρθε στην τάξη για να βοηθήσει τα παιδιά να επιλέγουν το καλύτερό τους έργο αλλά και να αιτιολογούν την επιλογή τους πιο εμπειριστατωμένα. Το ζήτημα αυτό προέκυψε γιατί τα παιδιά για αρκετό χρονικό διάστημα δεν εξέλιξαν την επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούσαν στην επιλογή των έργων τους. Έτσι όταν η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός ζητούσε να επιλέξουν το καλύτερό τους σχέδιο, εκείνα επέλεγαν λέγοντας «αυτό, γιατί μου αρέσει ή γιατί είναι το καλύτερο». Φέρνοντας λοιπόν την κούκλα στην τάξη και αφού τη σύστησε με τα παιδιά, τους εξήγησε ότι στην κούκλα δεν αρκούν οι απαντήσεις που δεν

αιτιολογούνται. Τα παρότρυνε «ελάτε να σκεφτούμε τι είναι αυτό που θα της άρεσε περισσότερο ως απάντηση για την επιλογή ενός σχεδίου». Έτσι με αυτήν τη διαδικασία, η οποία διήρκησε μέχρι και τα τέλη του Δεκέμβρη, διατυπώναμε όλοι μαζί τα κριτήρια που θα χρησιμοποιούσαμε για την επιλογή του έργου, δημιουργώντας παράλληλα και κίνητρο ενεργητικότερης συμμετοχής στα παιδιά.

Μια ακόμη στρατηγική δράσης ήταν ο επανασχεδιασμός των ομάδων όχι με κριτήριο την επίδοση, τακτική που ακολουθούταν ως τότε με βάση τις υποδείξεις της διεύθυνσης του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι ομάδες επαναπροσδιορίστηκαν με κριτήριο την ανομοιογένεια ως προς το φύλο και την επίδοση. Με τη δημιουργία μεικτών ομάδων και μέσα από τις συζητήσεις, τις παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις που γίνονταν μεταξύ των παιδιών, στόχος ήταν να βελτιωθούν σχεδιαστικά όσο γινόταν περισσότερο. Παράλληλα, μετά τη δημιουργία των μεικτών ομάδων και παρατηρώντας τους διαλόγους που τα παιδιά ανέπτυσαν για τα σχέδια των συμμαθητών τους, επιχειρήθηκε η εξέλιξη της διαδικασίας της αξιολόγησης, από αυτοαξιολόγηση σε ετεροαξιολόγηση, δηλαδή τα παιδιά να μην επιλέγουν το δικό τους σχέδιο αλλά του συμμαθητή τους. Στην παράλληλη αυτή στρατηγική δράσης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια οδηγήθηκε και γιατί στις αρχές Ιανουαρίου, έγινε αντιληπτό από τη σχάρα ανάλυσης, ότι οι απαντήσεις των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση για αρκετό διάστημα παρέμεναν οι ίδιες και ήταν αρκετά υποκειμενικές αλλά και γιατί εκτιμήθηκε ότι τα παιδιά θα ήταν πιο αντικειμενικά με τα σχέδια των άλλων παιδιών.

Στις αρχές Φεβρουαρίου, ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υλοποιούσε τη θεματική «το ανθρώπινο σώμα» παρατήρησε ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών στην ανθρώπινη μορφή είχαν βελτιωθεί πολύ, αφού τα παιδιά τοποθετούσαν στις μορφές τους πολλά χαρακτηριστικά, μεταβαίνοντας πολλά από αυτά από το στάδιο του γυρίνου στην τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Έτσι, λοιπόν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αφιέρωσε μια εβδομάδα κατά την οποία τα παιδιά μπορούσαν να παρατηρούν στους φακέλους τους τόσο τα σχέδια που επέλεγαν εβδομαδιαία για να τοποθετήσουν σε αυτούς, όσο και τα σχέδια των μετρήσεων. Στόχος ήταν τα ίδια τα παιδιά να παρατηρήσουν την εξέλιξή τους, διατηρώντας την στα επόμενα σχέδιά τους.

Κεφάλαιο 5^ο

Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα της μελέτης αυτής όπως προέκυψαν από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν. Αρχικά, θα αναφερθούμε στις σχεδιαστικές διαφορές μεταξύ των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ κατά την αρχική και τελική τους αξιολόγηση. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στις επιδόσεις της κάθε μια ομάδας ξεχωριστά, ελέγχοντάς τες μέσα στο χρόνο. Έπειτα, θα παρουσιάσουμε την αξιολόγηση των εβδομαδιαίων σχεδίων των παιδιών της ΠΟ όπως αναλύθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Τέλος, θα αναλύσουμε τις απαντήσεις των παιδιών της ΠΟ όπως προέκυψαν κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση τους.

5.1 Διαφορές στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ κατά την αρχική αξιολόγηση

Κατά την αρχική αξιολόγηση των παιδιών, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 19-21 Σεπτεμβρίου 2012 για την ΠΟ και στις 26-28 Νοεμβρίου 2012 για την ΟΕ, εφαρμόσαμε δύο ανεξάρτητες μετρήσεις, της Goodenough (1926) για τον άνθρωπο και του Freeman (1980) για τη μερική απόκρυψη, για να διαπιστώσουμε το αρχικό σχεδιαστικό επίπεδο και των δύο ομάδων, πριν τη δημιουργία των portfolios της ΠΟ. Στις αρχικές αυτές μετρήσεις παρατηρήσαμε ότι τα σχέδια των παιδιών και των δύο ομάδων ήταν παρόμοιου σχεδιαστικού επιπέδου, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ορατή διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, κατά την αρχική αξιολόγηση τα περισσότερα παιδιά για το έργο του ανθρώπου σχεδίασαν μουτζουρώματα, γυρίνους και μεταβατικές φιγούρες και έτσι τα σχέδιά τους κατατάσσονται στα στάδια τυχαίου και του συμβολικό ρεαλισμού. Ελάχιστες ήταν οι εξαιρέσεις των παιδιών που προτίμησαν να σχεδιάσουν τυπικές ανθρώπινες φιγούρες.

Για το έργο της μερικής απόκρυψης, στα παιδιά ζητήθηκε να σχεδιάσουν μια μπάλα πίσω από μια άλλη. Τα αποτελέσματα της αρχικής αυτής αξιολόγησης έδειξαν ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων βρίσκονταν στο ίδιο σχεδιαστικό επίπεδο, αφού στα σχέδιά τους τα περισσότερα παιδιά ζωγράρισαν τη μια μπάλα δίπλα από την άλλη ή πάνω από την άλλη, αποκομμένη όμως από την αρχική. Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις παιδιών που δημιούργησαν διαφάνεια στα σχέδιά τους και μηδενικές οι

περιπτώσεις που τα παιδιά κατάφεραν να απεικονίσουν με ακρίβεια τη μερική απόκρυψη.

Προκειμένου να επιβεβαιωθούν οι παραπάνω παρατηρήσεις και να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων, στα έργα του ανθρώπου και της μιας μπάλας πίσω από την άλλη (μερική απόκρυψη), χρησιμοποιήσαμε t- test για συζευγμένα δείγματα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ούτε στο έργο του ανθρώπου, ούτε στο έργο της μια μπάλας πίσω από την άλλη. Στον πίνακα 1, παρουσιάζονται οι μέσες επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, όπου παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των δυο ομάδων κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα (5.02 και 6.44 για το έργο του ανθρώπου και 1.25 και .96 για το έργο με τις μπάλες αντίστοιχα). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι η σχεδιαστική επίδοση των δυο ομάδων κατά την πρώτη φάση της εξέτασης δεν διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών και στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση.

	Άνθρωπος		Μπάλες	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Πειραματική ομάδα	5.02 (3.41)	22.00 (6.35)	1.25 (.69)	2.58 (1.05)
Ομάδα ελέγχου	6.44 (4.01)	9.03 (3.68)	.96 (1.56)	1.44 (.73)

Παρακάτω παρουσιάζουμε ενδεικτικά κάποια σχέδια παιδιών και των δύο ομάδων για το έργο του ανθρώπου αρχικά και στη συνέχεια της μερικής απόκρυψης.

Σχ. 1: Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο του ανθρώπου



Μαθητής ΠΟ 1



Μαθητής ΠΟ 2



Μαθητής ΠΟ 3



Μαθητής ΠΟ 4

Σχ. 2: Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο του ανθρώπου



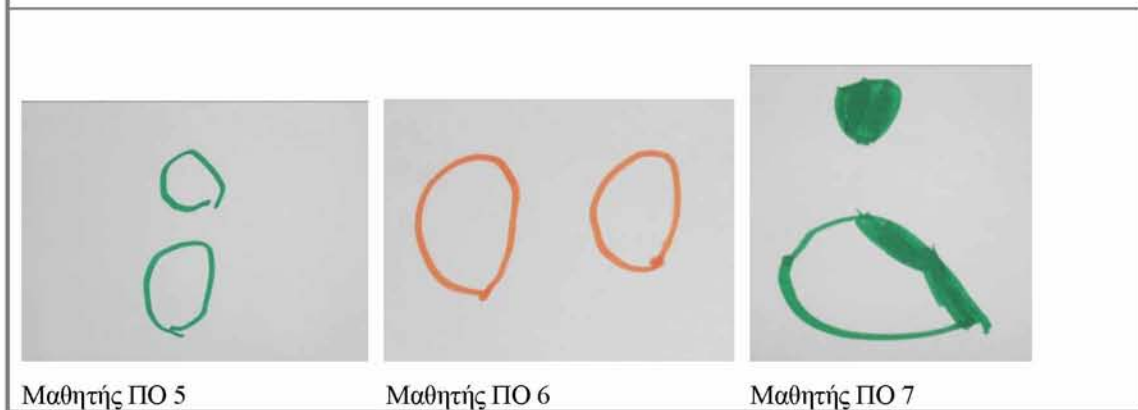
Μαθητής ΟΕ 1



Μαθητής ΟΕ 2



Σχ. 3: Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο της μερικής απόκρυψης



Σχ. 4: Αρχικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο της μερικής απόκρυψης



5.2 Διαφορές στη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ κατά την τελική αξιολόγηση

Από τις 27 Μαρτίου έως 4 Απριλίου του 2013, εφαρμόσαμε την τελική λήψη και για τις δύο ομάδες, η οποία αντιστοιχούσε στην τρίτη λήψη για την ΠΟ και στη δεύτερη λήψη για την ΟΕ. Από τα αποτελέσματα αυτών των μετρήσεων διαπιστώσαμε ότι και οι δύο ομάδες και στα δύο έργα είχαν εμφανώς βελτιωθεί. Στα σχέδια της ΠΟ κυρίως στο έργο του ανθρώπου, παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά διάνθισαν τα σχέδιά τους με περισσότερες λεπτομέρειες.

Η πλειοψηφία των παιδιών της ΠΟ σχεδίασαν κυρίως τυπικές ανθρώπινες φιγούρες, περνώντας στο στάδιο του νοητικού ρεαλισμού, ενώ τα παιδιά της ΟΕ αν και βελτίωσαν το αρχικό τους σχέδιο, προσθέτοντας περισσότερες λεπτομέρειες, κάποια από αυτά παρέμειναν στη σχεδίαση γυρίνων και μεταβατικών φιγούρων. Αυτό που κάνει εντύπωση είναι ότι κάποια παιδιά της ΟΕ, σχεδίασαν σχέδια χαμηλότερου σχεδιαστικού επιπέδου από την πρώτη λήψη. Ως προς το έργο της μερικής απόκρυψης στα παιδιά της ΠΟ παρατηρήσαμε τη δημιουργία πιο σύνθετων σχέσεων όπως αυτών της διαφάνειας αλλά και της ρεαλιστικής μερικής απόκρυψης, με την εμφάνιση της μιας μόνο μπάλας, με την αιτιολόγηση ότι η άλλη μπάλα είναι κρυμμένη από πίσω και δε φαίνεται ή της μιας μπάλας μερικώς επικαλυμμένης από μια άλλη μπάλα. Αντίθετα στην ΟΕ παρατηρήθηκε ότι, αν και κάποια παιδιά μεταβαίνουν στάδιο δημιουργώντας πιο οπτικά ρεαλιστικές σχέσεις μεταξύ των μπαλών, τα περισσότερα από αυτά παραμένουν στα αρχικά τους σχέδια, ζωγραφίζοντας είτε τη μια μπάλα δίπλα στην άλλη, είτε τη μια μπάλα πάνω από την άλλη.

Η στατιστική διερεύνηση των διαφορών στη σχεδιαστική επίδοση των δύο ομάδων, έδειξε ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $t(63)=9.74, p < .001$ για το έργο του ανθρώπου και $t(63)=4.92, p < .001$ για το έργο με τις μπάλες. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των επιδόσεων των δύο ομάδων, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πέτυχαν υψηλότερες επιδόσεις μετά την παρέμβαση (22.00 για το έργο του ανθρώπου και 2.58 για το έργο με τις μπάλες) σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (9.03 για το έργο του ανθρώπου και 1.44 για το έργο με τις μπάλες).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα τελικά σχέδια των ίδιων παιδιών που παρουσιάστηκαν προηγουμένως κατά την αρχική αξιολόγηση των δύο ομάδων και για τα δύο σχεδιαστικά έργα.

Σχ. 5: Τελικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο του ανθρώπου



Μαθητής ΠΟ 1



Μαθητής ΠΟ 2



Μαθητής ΠΟ 3



Μαθητής ΠΟ 4

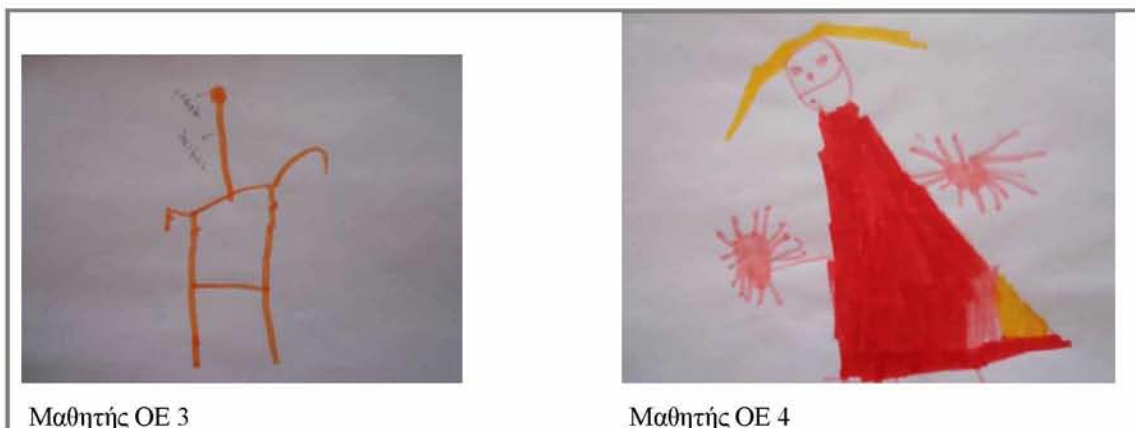
Σχ. 6: Τελικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο του ανθρώπου



Μαθητής ΟΕ 1



Μαθητής ΟΕ 2



Μαθητής ΟΕ 3

Μαθητής ΟΕ 4

Σχ. 7: Τελικά σχέδια των παιδιών της ΠΟ για το έργο της μερικής απόκρυψης

Μαθητής ΠΟ 5



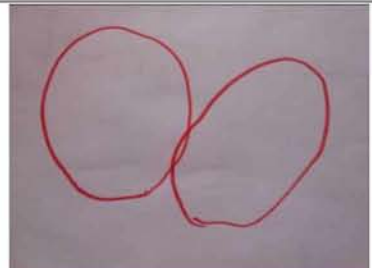
Μαθητής ΠΟ 6



Μαθητής ΠΟ 7

Σχ. 8: Τελικά σχέδια των παιδιών της ΟΕ για το έργο της μερικής απόκρυψης

Μαθητής ΟΕ 5



Μαθητής ΟΕ 6



Μαθητής ΟΕ 7

5.3 Η επίδοση των παιδιών της ΠΟ στις τρεις φάσεις εξέτασης

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να εξετάσουμε την επίδραση του παράγοντα χρόνου στις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Υπενθυμίζουμε ότι η σχεδιαστική επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας έγινε σε τρεις χρόνους. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή τις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις τρεις φάσεις εξέτασης. Η επίδραση του παράγοντα χρόνου βρέθηκε στατιστικά σημαντική στο έργο του ανθρώπου, $F(2, 70) = 356.16$, $p < .001$. Η εφαρμογή στη συνέχεια της μεθόδου πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη εξέταση ($p < .001$), στην πρώτη και στην τρίτη ($p < .001$), αλλά και ανάμεσα στη δεύτερη και στην τρίτη ($p < .001$).

Η επίδραση του παράγοντα χρόνου βρέθηκε σημαντική και για το έργο με τις μπάλες $F(2, 70) = 20.54$, $p < .001$. Η εφαρμογή της μεθόδου πολλαπλών συγκρίσεων έδειξε ότι και στο έργο με τις μπάλες υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη εξέταση ($p < .05$), στην πρώτη και στην τρίτη ($p < .001$), αλλά και ανάμεσα στη δεύτερη και στην τρίτη ($p < .001$). Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στις τρεις φάσεις εξέτασης.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στις τρεις φάσεις εξέτασης.

	1η Φάση/Λήψη	2η Φάση	3η Φάση
Άνθρωπος	5.02 (3.41)	10.0 (3.70)	22.00 (6.35)
Μπάλες	1.25 (.69)	1.80 (.88)	2.58 (1.05)

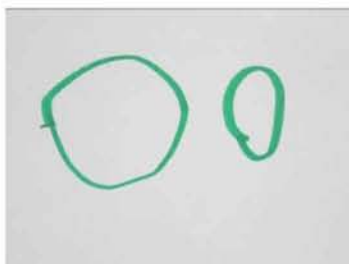
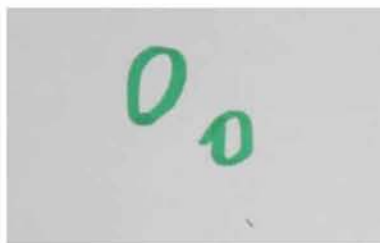
Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά κάποια σχέδια παιδιών της ΠΟ και στις τρεις φάσεις αξιολόγησης για το έργο του ανθρώπου αρχικά και της μερικής απόκρυψης στη συνέχεια προκειμένου να φανεί η εξελικτική τους πορεία. Κάθε τριάδα οριζοντίως αντιστοιχεί σε ένα μαθητή.

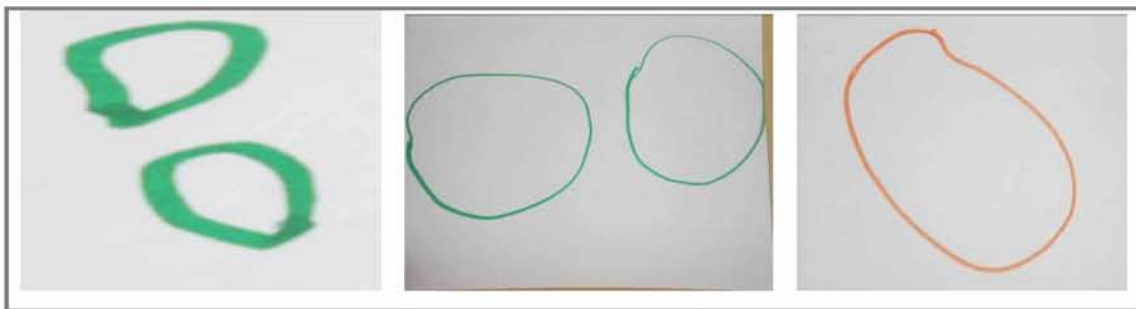
Σχ. 9: Σχέδια ανθρώπου/μερικής απόκρισης στις τρεις φάσεις εξέτασης (ΠΟ)

1η Λήψη

2η Λήψη

3η Λήψη



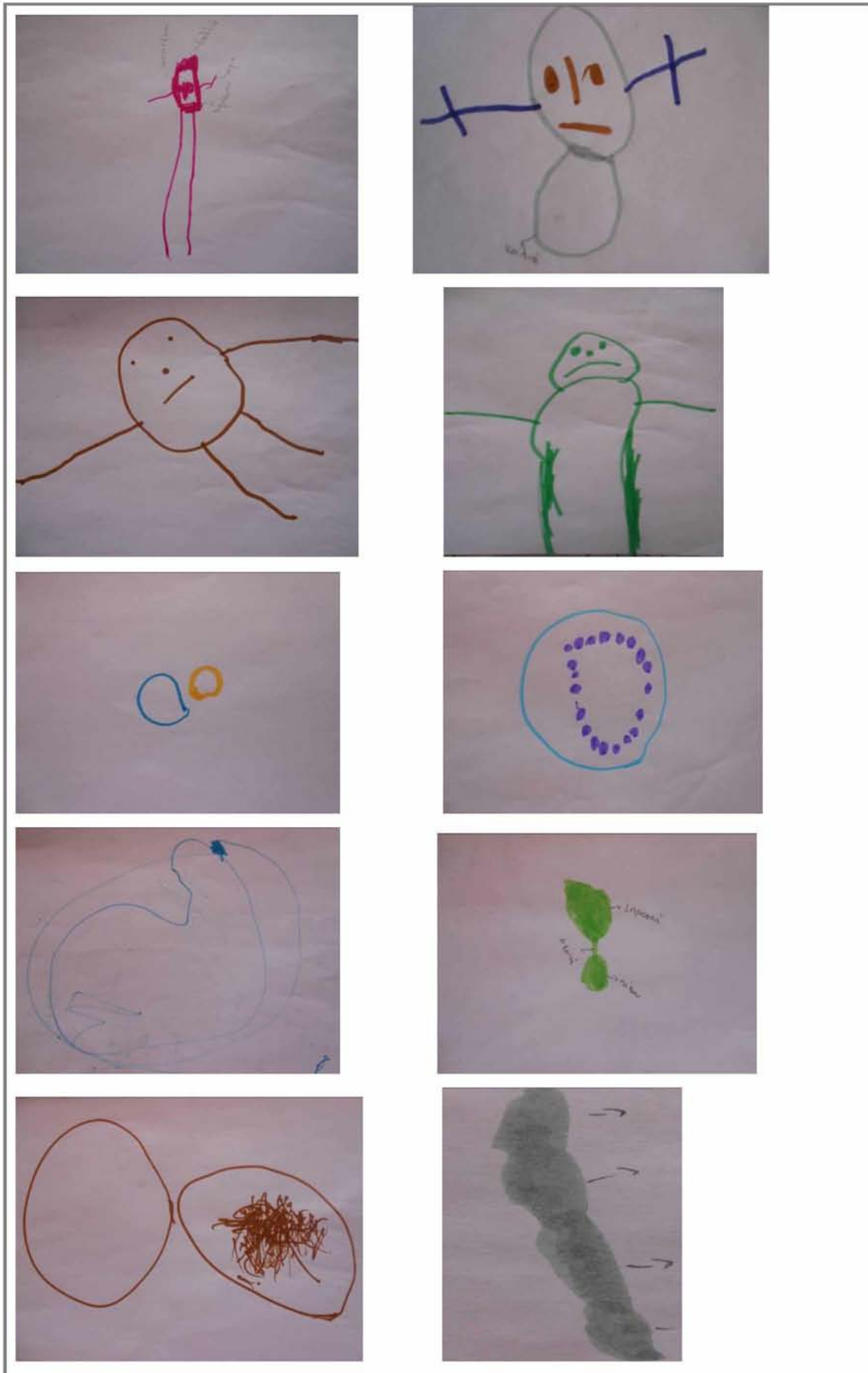


5.4 Η επίδοση των παιδιών της ΟΕ στις δυο φάσεις εξέτασης

Εξετάζοντας τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου, βρέθηκε ότι η επίδραση του χρόνου ήταν και εκεί στατιστικά σημαντική ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη φάση εξέτασης στο έργο του ανθρώπου $F(1, 28)= 14.03, p < .001$ και στο έργο με τις μπάλες $F(1, 28)=8.6, p < .05$. Στον πίνακα 1 παρουσιάσαμε συγκεντρωτικά τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών και στις δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε την εξέλιξη των παιδιών της ΟΕ στις δύο φάσεις αξιολόγησης πρωταρχικά για το έργο του ανθρώπου και στην συνέχεια για το έργο της μερικής απόκρυψης. Κάθε οριζόντια σειρά αντιστοιχεί στις λήψεις του ίδιου μαθητή.





5.5 Αξιολόγηση των σχεδίων της ΠΟ από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια

Όπως έχει ήδη αναφερθεί όλα τα επιλεγμένα σε εβδομαδιαία βάση σχέδια των παιδιών αναλύονταν σύμφωνα με τη σχάρα ανάλυσης που σχεδιάστηκε για αυτό το σκοπό. Συνολικά διατηρήθηκαν 36 ατομικές σχάρες ανάλυσης για τα σχέδια των μαθητών της ΠΟ (βλ. δείγμα ατομικής σχάρας ανάλυσης δύο μαθητών, παράρτημα 1, σελ. 112-115). Ο συνολικός αριθμός των θεμάτων που διαπραγματευτήκαμε μέσα στη σχολική χρονιά ήταν 24 και το σύνολο των σχεδίων που μελέτησε η εκπαιδευτικός ήταν 769, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3. Για να μπορέσουμε να αποκωδικοποιήσουμε τα αποτελέσματα, συνοψίσαμε τα δεδομένα από τις σχάρες ανάλυσης των παιδιών, με την ποσοτικοποίησή τους. Με τον τρόπο αυτό μας δόθηκε η ευκαιρία να δούμε τη συνολική εξέλιξη των παιδιών μέσα στο χρόνο.

Στον πίνακα 3 βλέπουμε πως διαρθρώνεται η σχεδιαστική εξέλιξη των παιδιών από το πρώτο σχέδιο που είναι η Οικογένεια (1^ο) στις 19/9/2012 έως το τελευταίο της 25^η Μαρτίου (24^ο) που πραγματοποιήθηκε στις 20/3/2013.

Αυτό που παρατηρούμε στον πίνακα 3 είναι ότι τα μουτζουρώματα κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στα σχέδια των παιδιών μέχρι το σχέδιο το 11^ο σχέδιο με μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης το 88,9% στο 2^ο σχέδιο και το 80% στο 6^ο. Ενώ μετά το 12^ο σχέδιο και ως το τέλος η εμφάνισή τους μειώνεται σταδιακά, με μικρότερο ποσοστό εμφάνισης το 2,8% στο 12^ο σχέδιο και στο τελευταίο σχέδιο (24^ο) με 6,9%.

Παράλληλα παρατηρούμε ότι όσο τα μουτζουρώματα αποτελούν πρωταρχικό στοιχείο στα σχέδια των παιδιών, τόσο τα υπόλοιπα στοιχεία έχουν μικρότερη εμφάνιση έως ελάχιστη εμφάνιση. Ως προς το σχήμα του γυρίνου, βλέπουμε ότι ενώ στο 1^ο σχέδιο της οικογένειας κατέχει το 47,2% στη συνέχεια τα ποσοστά του μειώνονται και εμφανίζει το ίδιο πάλι ποσοστό στο 12^ο σχέδιο της οικογένειας. Στη συνέχεια η εμφάνισή του στα σχέδια των παιδιών με το πέρασμα των εβδομάδων συνεχώς μειώνεται. Τη μείωση αυτή την παρατηρούμε στο 17^ο σχέδιο (15,2%), αλλά κυρίως στο τελευταίο σχέδιο (3,4%).

Το επόμενο χαρακτηριστικό που μελετούσαμε ήταν η μεταβατική ανθρώπινη φιγούρα που εμφανίστηκε στο 1^ο σχέδιο με ποσοστό 11,1% και συνέχισε σε αυτά τα επίπεδα ώσπου εκτοξεύτηκε στο 58,3% στο 12^ο σχέδιο. Έπειτα μειώθηκε πάλι και κατέληξε στο τελευταίο σχέδιο με μηδενικό ποσοστό.

Η τυπική ανθρώπινη φιγούρα όπως φαίνεται και από τον πίνακα ξεκινά με μηδενικά ποσοστά και αυξάνεται στο 8^ο θέμα (23,4%). Αυξημένο ποσοστό (33,4%) τυπικής φιγούρας παρατηρούμε τρεις εβδομάδες αργότερα στο 12^ο σχέδιο. Μετά τα

Χριστούγεννα παρατηρείται ότι η τυπική ανθρώπινη μορφή κατέχει έναν πιο κυρίαρχο ρόλο στις επιλογές των παιδιών με αποκορύφωμα το 18^ο σχέδιο (90,3%). Έως το τέλος τα ποσοστά της τυπικής φιγούρας κυμάνθηκαν σε ποσοστά πάνω του 87% με τελικό ποσοστό στο τελευταίο σχέδιο 96,5%.

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι όταν τα ποσοστά των μουτζουρωμάτων ήταν υψηλά τότε η εμφάνιση της ανθρώπινης μορφής ήταν μειωμένη. Και όταν τα μουτζουρώματα μειώθηκαν τότε αυξήθηκε η μορφή του γυρίνου. Το ίδιο συνέβη και με τους άλλους τύπους ανθρώπινης μορφής, και πιο συγκεκριμένα, όταν μειώνονταν η μορφή του γυρίνου, αυξήθηκε η μεταβατική φιγούρα και όταν μειώθηκε η μεταβατική φιγούρα αυξήθηκε η τυπική ανθρώπινη φιγούρα.

Ακόμη, παρατηρούμε ότι τα παιδιά επιλέγουν να σχεδιάσουν ανθρώπινες μορφές όταν η θεματολογία με κάποιον τρόπο τους το επιβάλλει. Για παράδειγμα στα θέματα της οικογένειας (1^ο και 12^ο), των άθλων του Ηρακλή (16^ο), στο μύθο της Αλκυόνης (17^ο), στο σώμα (18^ο), στα συναισθήματα (19^ο), στις αισθήσεις (20^ο), στις φυλές (21^ο), στις απόκριες (22^ο), στην άνοιξη (23^ο) και στην 25^η Μαρτίου (24^ο) τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να σχεδιάσουν ανθρώπινες μορφές. Αντίθετα, όταν τα παιδιά δε γνώριζαν τι θα μπορούσαν να σχεδιάσουν, ειδικά στα αρχικά θέματα, τα μουτζουρώματα ήταν πιο κυρίαρχα.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που μελετήσαμε ήταν η διαφάνεια, η οποία είχε πολύ μικρά ποσοστά εμφάνισης έως το 5^ο σχέδιο, τα οποία αυξήθηκαν στο 6^ο σχέδιο στο 20%. Επίσης, στο 8^ο σχέδιο τα ποσοστά της ανεβαίνουν στο 30% και κορυφώνονται στο 14^ο θέμα με ποσοστό 61,3% και στο τελευταίο θέμα με 69%. Από τον πίνακα φαίνεται ότι όταν τα παιδιά μεταβαίνουν σε πιο προηγμένες μορφές ανθρώπινης μορφής όπως αυτή της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας τόσο περισσότερο η διαφάνεια εμφανίζεται στα σχέδιά τους.

Η επιπέδωση αποτέλεσε ένα ακόμη στοιχείο μελέτης, το οποίο τις τέσσερις πρώτες εβδομάδες ήταν σχεδόν ανύπαρκτη στα παιδικά σχέδια. Η πρώτη της αισθητή εμφάνιση γίνεται στο 6^ο θέμα (17,1%) και συνεχίζει με φθίνουσα πορεία ως το 17^ο σχέδιο όπου πάλι εμφανίζει ποσοστά 15,2%. Στα δύο αυτά θέματα υπάρχει επιπέδωση γιατί αρχικά τα παιδιά επιχειρούν να σχεδιάσουν πιάτα και μαγειρικά σκεύη με φαγητά αλλά να φαίνονται από πάνω και στο δεύτερο σχέδιο επιχειρούν να σχεδιάσουν τη φωλιά του πουλιού αλλά να φαίνονται μέσα τα αυγά της.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που σημειώνονταν στη σχάρα ανάλυσης ήταν η ύπαρξη αναγνωρισιμότητας στο σχέδιο των παιδιών. Ήδη από τα πρώτα σχέδια το

χαρακτηριστικό της αναγνωρισιμότητας είναι εμφανές με μεγάλα ποσοστά της τάξεως 29,6% στο 2^ο σχέδιο, τα οποία σταδιακά αυξάνονται, ενώ υπάρχουν και τα μουτζουρώματα. Στα θέματα που κυριαρχούν οι ανθρώπινες μορφές τα ποσοστά είναι πολύ υψηλά (97,2%) στο 12^ο θέμα και (100%) στο 16^ο θέμα και στο 18^ο. Στο τελευταίο σχέδιο η αναγνωρισιμότητα είναι 96,6%.

Ένα επόμενο χαρακτηριστικό που μελετούσαμε ήταν η οργάνωση του γραφικού χώρου στα σχέδια των παιδιών. Αρχικά τα παιδιά οργανώνουν το γραφικό χώρο σε πολύ μικρό βαθμό (5,6%). Στη συνέχεια η εμφάνιση του γραφικού χώρου αυξάνεται στο 4^ο (20,6%) και στο 9^ο σχέδιο (18,2%), ενώ στα ενδιάμεσα αυτών σχέδια η εμφάνιση του είναι περιορισμένη. Στο 14^ο θέμα και το 17^ο τα ποσοστά της οργάνωσης γραφικού χώρου ήταν 32,3% και 42,4% αντίστοιχα. Τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης αυτού του χαρακτηριστικού εντοπίζονται τις τέσσερις τελευταίες εβδομάδες, και κυρίως στο 23^ο σχέδιο (61.3%).

Η διαβάθμιση των αντικειμένων στα σχέδια των παιδιών ήταν ένα στοιχείο που δεν το παρατηρήσαμε πάρα πολύ συχνά. Στα 11 πρώτα σχέδια το ποσοστό εμφάνισης της διαβάθμισης είναι πολύ μικρό. Η πρώτη σημαντική εμφάνιση γίνεται στο 12^ο σχέδιο με ποσοστό 36,1%. Για τα επόμενα τρία σχέδια η διαβάθμιση είναι σχεδόν ανύπαρκτη και την εντοπίζουμε πάλι στο 16^ο σχέδιο με ποσοστό 20% και στα τελευταία πέντε σχέδια με ποσοστά 42%, 19,4%, 29,4%, 51,6% και 34,5%, αντίστοιχα.

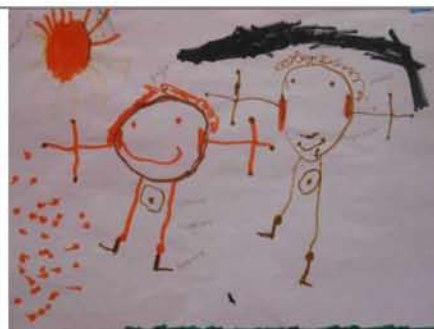
Το τελευταίο χαρακτηριστικό που ήταν προς μελέτη ήταν η άλλη επιλογή θέματος. Η αρχική της εμφάνιση έγινε στο 4^ο σχέδιο (11,8%) και συνέχισε να εμφανίζεται ως το τέλος, με εξαίρεση το 12^ο σχέδιο και το 18^ο. Το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης του ήταν το 27,3 στο 7^ο σχέδιο και το μικρότερο 3% στο 22^ο σχέδιο.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν αλλά και όπως φαίνεται από τον πίνακα 3 μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι είναι δυνατό να παρατηρήσουμε την εξέλιξη των παιδιών μέσα από την εβδομαδιαία ενασχόλησή τους με το παιδικό σχέδιο. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά τη σχεδιαστική εξέλιξη ενός μαθητή κατά τη σχεδίαση κάποιων εβδομαδιαίων σχεδίων. Στο παράτημα 2 (σελ. 117) παρουσιάζονται σχέδια και άλλων παιδιών.

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων από τις σχάρες ανάλυσης

	Μουτζου ρόματα	Γυρίνο ς	Μεταβατικ ή φριγούρα	Τυπική ανθρώπινη φριγούρα	Διαφάνεια	Επιπέδο ση	Αναγνωρισι μότητα	Οργάνωση γραφικού χώρου	Διαβάθμιση αντικειμένο ν	Άλλο θέμα	Σύνο λο
1 ^ο Οικογένεια 19/9/12	75%	47,2%	11,1%	2,8%	2,8%	0%	41,7%	5,6%	0%	0%	36
2 ^ο Ελεύθερο σχέδιο 20/9/12	88,9%	18,5%	14,8%	0%	11,1%	0%	29,6%	7,4%	3,7%	0%	27
3 ^ο Ελεύθερο Σχέδιο 28/9/12	75%	31,3%	12,5%	0%	3,1%	0%	34,4%	12,5%	3,1%	0%	32
4 ^ο Ημέρα Τρίτης Ηλικίας 3/10/12	44,1%	55,9%	20,6%	8,8%	8,8%	0%	73,5%	20,6%	2,9%	11,8%	34
5 ^ο Ημέρα των Ζώων 11/10/12	68,6%	34,3%	17,1%	2,9%	8,6%	2,9%	45,7%	14,3%	2,9%	17,1%	35
6 ^ο Ημέρα Διατροφής 15/10/12	80%	14,3%	2,9%	2,9%	20%	17,1%	14,3%	0%	2,9%	20%	35
7 ^ο 28 ^η Οκτωβρίου 24/10/12	69,7%	27,2%	15,2%	11,1%	15,2%	0%	51,5%	9,1%	3%	27,3%	33
8 ^ο Ημέρα Αποταμίευσης 1/11/12	63,3%	23,3%	3,3%	23,4%	30%	3,3%	56,7%	10%	6,7%	10%	30
9 ^ο Ελιά 5/11/12	54,5%	12,1%	15,2%	15,2%	15,2%	3%	54,5%	18,2%	9,1%	18,2%	33
10 ^ο Πολυτεχνείο 12/11/12	58,1%	22,6%	25,8%	19,3%	35,5%	6,5%	58,1%	9,7%	6,5%	25,8%	31
11 ^ο Μ.Μ.Ε 19/11/12	54,5%	15,2%	39,4%	24,3%	36,4%	3%	60,6%	12,1%	9,1%	18,2%	33
12 ^ο Οικογένεια 26/11/2012	2,8%	47,2%	58,3%	33,4%	25%	2,8%	97,2%	16,7%	36,1%	0%	36
13 ^ο Χριστούγεννα 17/12/2012	26,5%	26,5%	20,6%	29,5%	29,4%	5,9%	70,6%	20,6%	3%	8,8%	34
14 ^ο Χειμώνας 9/1/2013	12,9%	29%	35,5%	48,5	61,3%	0%	93,5%	32,3%	3,2%	9,7%	31
15 ^ο Ρολόι 16/1/2003	12,1%	33,3%	21,2%	18%	27,3%	3%	97%	18,2%	0%	6,1%	33
16 ^ο Οι άθλοι του Ηρακλή 21/1/2013	12%	32%	32%	48%	48%	8%	100%	32%	20%	4%	25
17 ^ο Ο μύθος της Αλκμόνης 30/1/2013	9,1%	15,2%	33,3%	57,5%	33,3%	15,2%	90,9%	42,4%	3%	6,1%	33
18 ^ο Το σώμα 6/2/2013	3,2%	6,5%	9,7%	90,3%	45,2%	0%	100%	25,8%	12,9%	0%	31
19 ^ο Συνασθήματα 13/2/2013	6,5%	9,7%	3,2%	90,4%	32,3%	6,5%	93,5%	35,5%	16,1%	3,2%	31
20 ^ο Αισθήσεις 20/2/2013	6,5%	3,2%	9,7%	87,1%	45,2%	3,2%	96,8%	35,5%	42%	3,2%	31
21 ^ο Οι φυλές 25/2/2013	6,5%	3,2%	3,2%	93,5%	54,8%	0%	96,8%	48,4%	19,4%	3,2%	31
22 ^ο Απόκριες 4/3/2013	11,8%	3%	8,8%	91,2%	55,9%	8,8%	94,1%	50%	29,4%	3%	34
23 ^ο Άνοιξη 11.3.2013	9,7%	0%	0%	54,8%	51,6%	3,2%	90,3%	61,3%	51,6%	9,7%	31
24 ^ο 25 ^η Μαρτίου 20/3/2013	6,9%	3,4%	0%	96,5%	69%	0%	96,6%	44,8%	34,5%	3,4%	29

Σχ. 11: Ενδεικτικά σχέδια ενός μαθητή κατά τη διάρκεια της χρονιάς



4^ο σχέδιο: Παππούς και γιαγιά 31/10/2012



10^ο σχέδιο: Πολυτεχνείο 12/11/2012



11^ο σχέδιο: ΜΜΕ 19/11/2012



14^ο σχέδιο: Χειμώνας 7/1/2013



16^ο σχέδιο: Αθλοι του Ηρακλή 21/1/2013



17^ο σχέδιο: Αλκυόνη 28/1/2013



24^ο σχέδιο: 25^η Μαρτίου 20/3/2013

5.6 Αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης των παιδιών της ΠΟ

Εκτός από τον εκπαιδευτικό, ενεργό ρόλο στη διαδικασία κατείχαν και τα παιδιά. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο της Μεθόδου, κάθε Πέμπτη τα παιδιά μέσα από ένα σύνολο, συνήθως εβδομαδιαίων σχεδίων, επέλεγαν το καλύτερό τους σχέδιο, για να τοποθετηθεί στο φάκελό τους, αιτιολογώντας την επιλογή τους. Η

διαδικασία της αυτοαξιολόγησης διήρκησε έως το 14^ο θέμα (Χειμώνας 9/1/2013), γιατί στην πορεία και έως το τέλος επιχειρήσαμε και εισάγαμε την ετεροαξιολόγηση, για να δούμε αν και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των παιδιών όταν επιλέγουν σχέδια των συμμαθητών τους. Για να μπορέσουμε να κωδικοποιήσουμε τις απαντήσεις των παιδιών στηριχθήκαμε στην κατηγοριοποίηση του Parsons (1976, 1994) για την αισθητική εκτίμηση των εικόνων. Η διάκριση στις απαντήσεις των παιδιών έγινε σε μη επαρκείς αιτιολογήσεις, σε ιδιοσυγκρασιακές και σε απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Παραδείγματα απαντήσεων των παιδιών στις μη επαρκείς αιτιολογήσεις είναι *«Γιατί έτσι, ή γιατί είναι η πιο ωραία ή γιατί μου αρέσει κτλ»*. Στις ιδιοσυγκρασιακές συγκαταλέγονται οι απαντήσεις όπως *«Γιατί έχει κάνει πιο όμορφα τα μαλλιά ή γιατί έχει βάλει στέμμα ή γιατί αυτά τα δέντρα μου αρέσουν πιο πολύ κτλ»*. Τέλος, στις ρεαλιστικές αιτιολογήσεις συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις *«Γιατί έχει βάλει σώμα ή Γιατί τα χέρια βγαίνουν από το σώμα ή γιατί έχει σχεδιάσει πέντε δάχτυλα κτλ»*.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4, οι αιτιολογήσεις που τα παιδιά δίνουν για την επιλογή σχεδίου ξεκινούν από το 4^ο σχέδιο, γιατί στα προηγούμενα τρία θέματα τα παιδιά δεν αιτιολογούσαν την επιλογή τους. Στο 4^ο σχέδιο οι απαντήσεις των παιδιών κυμάνθηκαν και στις τρεις κατηγορίες: 52,9% των παιδιών έδωσαν μη επαρκείς αιτιολογήσεις, 41,2% ιδιοσυγκρασιακές και μόνο 5,9% αναφέρθηκαν στη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Πολλές μη επαρκείς αιτιολογήσεις (57.1%) δόθηκαν και στο 6^ο σχέδιο. Έως το 8^ο σχέδιο τα ποσοστά της μη επαρκούς αιτιολόγησης είναι υψηλά, ενώ τα ποσοστά στις απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης στο 7^ο και στο 8^ο σχέδιο ήταν μηδενικά. Από το 9^ο σχέδιο έως το 14^ο παρατηρούμε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο ιδιοσυγκρασιακές αιτιολογήσεις με μεγαλύτερα ποσοστά το 74,2% του 10^{ου} σχεδίου και 78,8% του 11^{ου}. Οι μη επαρκείς αιτιολογήσεις έχουν φθίνουσα πορεία και την πρώτη θέση κατέχουν οι ιδιοσυγκρασιακές αιτιολογήσεις, ενώ οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης είναι σχεδόν ανύπαρκτες, έως το 14^ο σχέδιο (38,7%).

Πίνακας 4: Οι απαντήσεις των παιδιών κατά την αυτοαξιολόγηση

Αυτοαξιολόγηση	4ο	5ο	6ο	7ο	8ο	9ο	10ο	11ο	13ο	14ο
Μη επαρκής Αιτιολόγηση	52,9%	40%	57,1%	48,5%	46,7%	27,3%	25,8%	15,2%	32,4%	16,1%
Ιδιοσυγκρασιακή Αιτιολόγηση	41,2%	51,4%	40%	51,5%	53,3%	69,7%	74,2%	78,8%	64,7%	45,2%
Ρεαλιστικότητα Αναπαράστασης	5,9%	8,6%	2,9%	0%	0%	3%	0%	6,1%	2,9%	38,7%
Σύνολο απαντήσεων	34	35	35	33	30	33	31	33	34	31

Κατά την ετεροαξιολόγηση παρατηρούμε στον πίνακα 5 με μεγάλο ενδιαφέρον τις αλλαγές στην κατάταξη των απαντήσεων των παιδιών. Αρχικά, οι μη επαρκείς αιτιολογήσεις *«Γιατί μου αρέσει ή Γιατί είναι η πιο όμορφη»* έχουν μια φθίνουσα πορεία με αποτέλεσμα στα τελευταία σχέδια τα ποσοστά τους να είναι μηδενικά. Αντίστοιχα, παρατηρείται αύξηση των απαντήσεων σχετικών με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης *«Για το παιδάκι του φοράει ρούχα και παπούτσια ή γιατί φαίνονται τα δόντια της μέσα από το στόμα»*, οι οποίες αύξησαν τα ποσοστά τους σε 76% στο 16^ο σχέδιο, σε 74,2% στο 18^ο και 71% στο 19^ο. Οι απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης επικρατούν έναντι της ιδιοσυγκρασιακής αιτιολόγησης σε οχτώ από τις δέκα θεματολογίες σχεδίων κατά την ετεροαξιολόγηση. Τα ποσοστά όμως της ιδιοσυγκρασιακής αιτιολόγησης αν και μειώθηκαν σε σχέση με τα ποσοστά τους στην αυτοαξιολόγηση συνεχίζουν να αποτελούν κυρίαρχη επιλογή στις απαντήσεις των παιδιών. Παραδείγματα αυτών των απαντήσεων είναι *«Γιατί έχει δέντρα ή γιατί έχω βάλει πιο ωραία χρώματα»*.

Πίνακας 5: Οι απαντήσεις των παιδιών κατά την ετεροαξιολόγηση

Ετεροαξιολόγηση	15ο	16ο	17ο	18ο	19ο	20ο	21ο	22ο	23ο	24ο
Μη επαρκής Αιτιολόγηση	9,1%	8%	6,1%	6,5%	3,2%	3,2%	0%	5,9%	0%	0%
Ιδιοσυγκρασιακή Αιτιολόγηση	45,5%	16%	33,3%	19,4%	25,8%	42%	48,4%	50%	58,1%	34,5%
Ρεαλιστικότητα Αναπαράστασης	45,5%	76%	60,6%	74,2%	71%	54,8%	51,6%	44,1%	42%	65,5%
Σύνολο απαντήσεων	33	25	33	31	31	31	31	34	31	29

Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των παιδιών αλλά και από την παρατήρησή τους κατά τη διάρκεια της επιλογής και αιτιολόγησης σχεδίου, μπορούμε να αναφέρουμε ότι τα παιδιά ενώ ξεκίνησαν με μη επαρκείς αιτιολογήσεις, στην πορεία και αφού εξασκήθηκαν σε αυτό, άρχισαν να χρησιμοποιούν τις ιδιοσυγκρασιακές και στη συνέχεια τις ρεαλιστικές αιτιολογήσεις.

Κεφάλαιο 6^ο

Συμπεράσματα- Συζήτηση

6.1 Το portfolio ως ένα εναλλακτικό μέσο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών

Το αρχικό μας ερευνητικό ερώτημα στη μελέτη αυτή ήταν αν το portfolio μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στηριζόμενοι στο ερώτημα αυτό διατυπώσαμε την υπόθεση ότι μέσα από την καθημερινή ενασχόληση των παιδιών με το παιδικό σχέδιο και την επιλογή από την πλευρά των μαθητών των καλύτερων τους έργων μέσω διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, μέσω του portfolio θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε την πρόοδο τους. Ακόμη, μέσα από τη συστηματική ανάλυση και αξιολόγηση των σχεδίων τους από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μέσω της σχάρας ανάλυσης, το portfolio μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης για τους μαθητές.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το portfolio αποτελεί μια συνεχή εναλλακτική μορφή αξιολόγησης της ανάπτυξης του μαθητή, η οποία εστιάζει στη συλλογή των επιτευγμάτων από το παιδί, τα οποία στη συνέχεια θα παρουσιάσουν και θα τεκμηριώσουν την πρόοδό του μέσα στο χρόνο (Arter & Spandel, 1992. Forgette-Giroux & Simon, 2000). Κατά την Salend (1998) το portfolio δίνει τη δυνατότητα μέσα από τα συλλεγόμενα έργα, τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο παιδί, να ελέγξει την πρόοδό του. Με τη δημιουργία των portfolio και τη συστηματική αξιολόγηση των σχεδίων τους μέσω της σχάρας ανάλυσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού μπορούσαμε να ελέγξουμε την πρόοδό τους στο παιδικό σχέδιο κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι τα παιδιά μέσα από τα εβδομαδιαία θέματα σχεδίασης συνεχώς βελτιώνονται. Πιο αναλυτικά, ενώ τα περισσότερα παιδιά στα αρχικά τους σχέδια σχεδίαζαν μουτζουρώματα και γυρίνους, στην πορεία μετέβηκαν σε πιο προηγμένα εξελικτικά στάδια, όπως αυτό του νοητικού ρεαλισμού, κατά τη σχεδίαση τυπικής ανθρώπινης φιγούρας (Luquet, 1913/2001).

Στις παραδοσιακές τάξεις των παιδικών σταθμών και των Νηπιαγωγείων ωστόσο, μέσα από την εμπειρία μας έχουμε διαπιστώσει ότι το ιχνογράφημα έχει

έναν παράπλευρο ρόλο στο ημερήσιο πρόγραμμα. Δεν αξιοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ανάπτυξης των νηπίων, καλύπτει κυρίως χρονικά «κενά», όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να ζωγραφίσουν είτε ελεύθερα είτε μετά από κάποιο θέμα που επεξεργάστηκαν. Χωρίς ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί να προβαίνουν περαιτέρω σε συζητήσεις με τα παιδιά, παρατηρήσεις, βελτιωτικές διαδικασίες όπως αυτές της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού, που έλαβαν χώρα στη δική μας έρευνα. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι να μην υπάρχει αξιοποίηση αυτών των σχεδίων, αλλά απλά να γεμίζουν μηχανικά ένα συρτάρι και στο τέλος να επιλέγει η νηπιαγωγός με δικά της κριτήρια μερικά και τα στέλνει στο σπίτι. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να οδηγήσουμε τα παιδιά σε διαδικασίες συνειδητής επιλογής μέσω της αυτοαξιολόγησης και μετά της ετεροαξιολόγησης, να δημιουργήσουμε κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνονταν η αξιολόγηση και να αυξήσουμε το ενδιαφέρον τους με στόχο τη βελτίωση των σχεδίων τους.

6.2 Η αλλαγή στα κριτήρια επιλογής έργου κατά την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Parsons (1976, 1994), κατά την αισθητική εκτίμηση των εικόνων τα παιδιά αρχικά χρησιμοποιούν υποκειμενικά κριτήρια, τα οποία όταν εξελιχτούν μετατρέπονται σε πιο ρεαλιστικά και αντικειμενικά. Έχει υποστηριχθεί ότι για την επίτευξη του παραπάνω στόχου τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες μέσα από την επαφή τους με την τέχνη. Για το λόγο αυτό και κατά την αξιολόγηση θα πρέπει να δίνονται κίνητρα στα παιδιά για την ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων. Κατά τον Dunphy (2010) η αξιολογική αυτή διαδικασία που ακολουθείται στο portfolio παρέχει στο μαθητή μια μεταγνωστική στρατηγική, η οποία το βοηθά να αναπτυχθεί νοητικά.

Υποθέσαμε λοιπόν (3^η υπόθεση), ότι οι μαθητές μας με το πέρας του χρόνου θα εξελίξουν τις απαντήσεις τους, σε σχέση με τα κριτήρια που θα χρησιμοποιούν για να επιλέξουν τα σχέδια που θα συμπεριλάβουν στους φακέλους τους. Από τα ευρήματα φαίνεται ότι η υπόθεσή μας επιβεβαιώθηκε, αφού οι απαντήσεις των παιδιών ξεκίνησαν από μη επαρκείς αιτιολογήσεις, συνέχισαν στις ιδιοσυγκρασιακές, δίνοντας στο τέλος της χρονιάς τη σκυτάλη στις απαντήσεις που σχετίζονται με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης. Αυτό παρατηρήθηκε κυρίως κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης. Στην ετεροαξιολόγηση οι μη επαρκείς αιτιολογήσεις σχεδόν εξαλείφθηκαν, ενώ οι ιδιοσυγκρασιακές μειώθηκαν σε σχέση

με τις απαντήσεις που σχετίζονταν με τη ρεαλιστικότητα της αναπαράστασης, οι οποίες αυξήθηκαν.

Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, η οποία φαίνεται ότι τα βοήθησε να βελτιωθούν σκεπτόμενα πιο αξιολογικά, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο πιο ρεαλιστικά αξιολογικά κριτήρια, τείνοντας στο τέλος της χρονιάς οι απαντήσεις τους να είναι πιο ρεαλιστικές.

Αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι τα παιδιά κατά την ετεροαξιολόγηση ήταν πιο αντικειμενικά αυστηρά με τους συμμαθητές τους και χρησιμοποιούσαν αιτιολογήσεις που σχετίζονταν με ρεαλιστικά χαρακτηριστικά, σε σχέση με τις απαντήσεις που έδιναν κατά την αυτοαξιολόγηση. Τα ευρήματα αυτά της έρευνάς μας φαίνεται να συμφωνούν με αυτά των Rooman και Luberto (1994) οι οποίοι βρήκαν ότι οι κρίσεις των συμμαθητών, κατά την ετεροαξιολόγηση, για τις δουλειές των άλλων είναι πιο εύστοχες. Οι μαθητές γίνονται πιο αντικειμενικοί παρατηρητές και αξιολογητές όταν αξιολογούν την εργασία και την πρόοδο των συμμαθητών τους. Σε έρευνες των Ross et al. (1998) και Klenowski (1995) βρέθηκε ότι οι μαθητές επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε αυτοαξιολογικές διαδικασίες, γιατί με αυτόν τον τρόπο ένιωθαν ότι είχαν ενεργό ρόλο στη διαδικασία και παράλληλα, είχαν βαθύτερη κατανόηση των κριτηρίων που χρησιμοποιούσαν.

Παράλληλα, ο Ross (2006) βρήκε ότι όταν τα παιδιά αυτοαξιολογούνται αυξάνουν το ενδιαφέρον και την επιθυμία τους για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η δική μας έρευνα, αφού τα παιδιά ρωτούσαν συνεχώς «Κυρία, πότε θα διαλέξουμε το έργο μας;», δείχνοντας την έντονη επιθυμία τους για ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία του portfolio αλλά και την ευχαρίστηση που αντλούσαν από αυτό.

6.3 Σύγκριση της σχεδιαστικής επίδοσης των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ μετά την παρέμβαση

Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνάς μας σχετικά με τις επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ, υπενθυμίζεται ότι χρησιμοποιήσαμε δύο ανεξάρτητες μετρήσεις της Goodenough (1926) για τον άνθρωπο και του Freeman (1980) για τη μερική απόκρυψη.

Σχετικά με το ερώτημα που αφορούσε τις επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ και της ΟΕ, αναμέναμε να βρεθεί ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ μετά

την παρέμβαση θα ήταν υψηλότερες σε σχέση με αυτές της ΟΕ που δε δέχτηκαν καμία παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της μελέτης μας επιβεβαιώνουν την ερευνητική μας υπόθεση (4^η). Πιο συγκεκριμένα, η διαφορά στους μέσους όρους ανάμεσα στις δύο ομάδες, μετά την παρέμβαση, ήταν στατιστικά σημαντική και στα δύο σχεδιαστικά έργα, του ανθρώπου και της μερικής απόκρυψης.

Μια ακόμη υπόθεση της έρευνάς μας (4^η), ήταν ότι οι σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών της ΠΟ θα βελτιωθούν μετά την παρέμβαση, σε σχέση με τις αρχικές τους επιδόσεις στο σχέδιο. Από τα ευρήματα παρατηρούμε ότι η διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών ανάμεσα στις τρεις λήψεις ήταν στατιστικά σημαντική, και ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη λήψη και ανάμεσα στην πρώτη και τρίτη αλλά και ανάμεσα στη δεύτερη και τρίτη λήψη. Τα ευρήματα αυτά της έρευνάς μας συμφωνούν με την έρευνα του Wolf (1989) κατά την οποία οι επιδόσεις των μαθητών του στη συγγραφή ποιημάτων βελτιώθηκαν έπειτα από τη δημιουργία και τη συμμετοχή των παιδιών στις διαδικασίες του portfolio.

Τέλος, οι επιδόσεις των παιδιών της ΟΕ αν και βελτιώθηκαν από την πρώτη στη δεύτερη λήψη, η διαφορά που παρατηρήθηκε δεν είναι τόσο μεγάλη σε σχέση με αυτή της ΠΟ, επιβεβαιώνοντας έτσι και την τέταρτη υπόθεσή μας. Και το εύρημα αυτό της έρευνάς μας συμφωνεί με τα αποτελέσματα των ερευνών των Arter και Spandel (1992) και Fontana και Fernandez (1994), οι οποίοι βρήκαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών της ΟΕ δεν βελτιώθηκαν τόσο στα μαθηματικά και στη γλώσσα όσο οι επιδόσεις της ΠΟ, γιατί η αξιολόγηση που πραγματοποιούνταν στην τάξη τους δε χρησιμοποιούσε στοιχεία από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται πως υποστηρίζουν ότι η παρέμβασή μας, με τη δημιουργία των portfolios, ήταν επιτυχής δεδομένου ότι με αυτή τη διαδικασία, η σχεδιαστική επίδοση των παιδιών βελτιώθηκε σημαντικά.

6.4 Παράγοντες που συντέλεσαν στη σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών

Οι παράγοντες που φαίνεται ότι συνετέλεσαν σε αυτήν τη σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών ήταν η καθημερινή ενασχόληση των παιδιών με το σχέδιο σε διάφορα θέματα, η συζήτηση και η παρατήρηση πάνω σε αυτά, η αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση και η συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσω της σχάρας ανάλυσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Πρωταρχικά, μέσα από την καθημερινή σχεδόν ενασχόληση των παιδιών με το portfolio η συμπεριφορά τους απέναντι στο σχέδιο βελτιώθηκε. Ενώ, αρχικά ήταν

πιο διστακτικά και αρνητικά στο να σχεδιάσουν κάτι καινούργιο, με το πέρας του χρόνου εξοικειώθηκαν με τη διαδικασία και απολάμβαναν κάθε καινούργια πρόκληση, όπως ήταν τα διάφορα θέματα σχεδίασης που τους δίνονταν. Κατά τους Cox (2005) και Rose et al. (2006) ο ενήλικας καλείται να προτείνει διάφορα θέματα προς σχεδίαση, ώστε το παιδί να εξοικειωθεί με διάφορες σχεδιαστικές πρακτικές, εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριό του. Ακόμη, καλείται να ενθαρρύνει, να συμβουλεύει και να παροτρύνει το παιδί να σχεδιάζει, βοηθώντας το έτσι να εξελιχθεί σχεδιαστικά.

Παράλληλα, για να μπορέσουμε να διαχειριστούμε το μέγεθος της ομάδας αλλά και τις ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού, για ένα καλό portfolio, προγραμματίζαμε μαζί με τα παιδιά το πότε θα υλοποιήσουμε τις δράσεις που επιθυμούσαμε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά ακόμη και στον προγραμματισμό της διαδικασίας, με αποτέλεσμα να μη νιώθουν άγχος για το τι θα κάναμε στη συνέχεια. Μια ακόμη διαδικασία που πιστεύουμε ότι συνέβαλε στη βελτίωση της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών είναι ο ενεργός ρόλος του μαθητή, να διαλέξει μόνος του, μέσα από την αυτοαξιολόγησή του το έργο που θέλει να προστεθεί στο φάκελό του. Η επιλογή της δουλειάς του παιδιού του επιτρέπει να είναι σε δράση και εγρήγορση, να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε συζητήσεις, επιτρέποντάς του με αυτόν τον τρόπο την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Boardman, 2007). Από την έρευνα του Wolf (1989) προκύπτουν ίδια αποτελέσματα με τη δική μας μελέτη. Οι μαθητές του επέλεξαν την καλύτερή τους δουλειά έπειτα από συζήτηση που ακολουθούσε με τον εκπαιδευτικό, αιτιολογώντας την επιλογή τους μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Τα παιδιά βρέθηκε να έχουν βελτιωθεί στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην έκθεση, έπειτα από αυτήν την εβδομαδιαία διαδικασία.

Μια ακόμη έρευνα με την οποία συμφωνεί και η δική μας μελέτη είναι αυτή των Dotson & Henderson (2009) οι οποίοι βρήκαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών τους βελτιώθηκαν στη Γλώσσα έπειτα από τη δημιουργία των δικών τους portfolios, τη συζήτηση που πραγματοποιούσαν με τους μαθητές τους αλλά και την αυτοαξιολόγηση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα των Benson & Smith (1998) οι οποίοι χρησιμοποιούσαν την αυτοαξιολόγηση, για την επιλογή έργου στα portfolios των μαθητών τους. Οι επιδόσεις των μαθητών τους στη Γλώσσα βρέθηκε να βελτιώνονται μέσα από τις διαδικασίες του portfolio.

Ένα παρόμοιο μεθοδολογικό χειρισμό με τη χρήση ΠΟ και ΟΕ εφάρμοσαν και οι Arter και Spandel (1992) και Fontana και Fernandez (1994) στις έρευνές τους.

Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά συζητούσαν με τους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιούσαν την αυτοαξιολόγηση ως μορφή αξιολόγησης, σε ασκήσεις που πραγματοποιούσαν στην έκθεση και στα μαθηματικά. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου χρησιμοποιούσε παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών που χρησιμοποιούσαν την αυτοαξιολόγηση ήταν πολύ πιο υψηλές σε σύγκριση με αυτές της ομάδας ελέγχου, αν και το αρχικό τους επίπεδο ήταν το ίδιο.

Τέλος, ένα ακόμη εργαλείο που μας βοήθησε να κωδικοποιήσουμε τα δεδομένα των σχεδίων των παιδιών αλλά και να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε τυχόν αλλαγές ή στάσιμες συμπεριφορές των παιδιών μέσα στο χρόνο ήταν η σχάρα ανάλυσης των σχεδίων των παιδιών. Σε παρόμοια κατεύθυνση κινείται και ο Howard (1990, όπως αναφέρεται στο Moss et al., 1992) ο οποίος προκειμένου να κωδικοποιήσει τα δεδομένα που συλλέγονταν για το portfolio των μαθητών του χρησιμοποιούσε σχάρα ανάλυσης.

6.5 Γενικά συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα δράσης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να βελτιώσει τις στρατηγικές και τις πρακτικές που ακολουθούσε ως εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας καλύτερα μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, η έρευνα δράσης έδωσε τη δυνατότητα του αναστοχασμού, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια να μπορεί καθημερινά να βελτιώνει τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε με τα παιδιά αλλά και να επανασχεδιάζει τις επόμενες δράσεις της. Κατά τη διεξαγωγή της μελέτης αυτής αναπτύχθηκε στο σχολείο πνεύμα συνεργασίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς της τάξης να επικοινωνούν μεταξύ τους, να συνεργάζονται και να συμβουλεύονται η μια την άλλη, με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών τους. Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός των νηπίων, επιθυμούσε να μάθει ποια είναι η διαδικασία που ακολουθούμε με τα παιδιά κατά τη δημιουργία των portfolios, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και πως θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των portfolios. Αυτές οι συζητήσεις είχαν ως αποτέλεσμα τον Οκτώβρη η συνάδελφος να ξεκινήσει να δημιουργεί μαζί με τα παιδιά της τα portfolios τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν τα στοιχεία πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας. Καταρχήν ένα στοιχείο είναι ότι, η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε παιδιά τεσσάρων ετών, δηλαδή προνήπια, ενώ όλες οι μελέτες για το portfolio έχουν γίνει σε μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά. Ακόμη, στην έρευνά μας

προσπαθήσαμε να ενσωματώσουμε το παιδικό σχέδιο στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου ως μια σημαντική δραστηριότητα, σαν όλες τις άλλες που πραγματοποιούνταν στο ημερήσιο πρόγραμμα και όχι σαν μια δραστηριότητα που καλύπτει άλλα «κενά». Τέλος, τα portfolios που δημιουργήσαμε εστίασαν στο παιδικό σχέδιο των παιδιών κάτι που δεν έχει διερευνηθεί ως τώρα, αφού οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν κυρίως στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, τα οποία είναι πιο μετρήσιμα στην αξιολόγησή τους.

6.6 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα. Το σημαντικότερο ήταν ο μεγάλος αριθμός προνηπίων (36), που αν και χωρίζονταν σε ομάδες, δυσχέραινε κάπως τη διαχείριση των αναγκών και τη μελέτη της προόδου του κάθε παιδιού που σημείωνε καθημερινά μέσα από το portfolio του.

Άλλο σημαντικό σημείο στο portfolio αποτελεί η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η αλληλεπίδρασή τους, με στόχο την πρόοδο των παιδιών. Στη μελέτη μας αυτό το σημείο είναι πολύ περιορισμένο γιατί οι συναντήσεις με όλους τους γονείς δύσκολα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν. Αυτό συνέβαινε διότι, σύμφωνα με τους κανόνες του σχολείου δεν επιτρέπονταν οι συναντήσεις κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος. Εφόσον, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο έχουν την υποχρέωση να τηρούν τους κανόνες του σχολείου αλλά και τη ροή του προγράμματος, με βάση τις οδηγίες της διεύθυνσης, κάποιες σκέψεις τους παραμένουν απραγματοποίητες.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός στην έρευνά μας είναι ότι στην πειραματική ομάδα έγιναν τρεις λήψεις των ανεξάρτητων μετρήσεων της Goodenough (1926) και του Freeman (1980), γιατί ξεκινήσαμε από το Σεπτέμβρη, ενώ στην ομάδα ελέγχου έγιναν δύο, ξεκινώντας τέλη Νοέμβρη.

6.7 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι το portfolio μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό και λειτουργικό εργαλείο αξιολόγησης της σχεδιαστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στηριζόμενοι σε αυτό, πιστεύουμε ότι μπορούν να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες για το portfolio, σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του και σε άλλες γνωστικές περιοχές για το Νηπιαγωγείο, αλλά και σε άλλες ηλικιακές ομάδες πέραν της

προσχολικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, μια ακόμη μελέτη που θα μπορούσε να διεξαχθεί είναι αν και κατά πόσο το portfolio μπορεί να βοηθήσει παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς και παιδιά από οικογένειες οικονομικών μεταναστών να ενταχθούν καλύτερα στην τάξη. Τέλος, μια ακόμη έρευνα θα μπορούσε να διερευνά το κατά πόσο η αξιολόγηση του portfolio μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων σχολείου οικογένειας και κατ' επέκταση κατά πόσο αυτή η σχέση μπορεί να βοηθήσει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και τη δική μου καθημερινή εμπειρία, θα πρότεινα στους εκπαιδευτικούς να πιστέψουν στις δυνατότητες των παιδιών, να τα εμπιστευτούν και να πάρουν μαζί τους ρίσκα, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο την εκπαιδευτική τους πρακτική όσο το μέλλον των παιδιών τους.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ammons, C., Malcolm, W., & Oprandy, A. (1999). *Children's Drawings of the Human Figure: Does scaffolding effect creativity and accuracy?* Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2002 από <http://cep.jmu.edu/education/CSR/Martin/Spring99/Oprandy/oprandy.html>
- Anning, A. (2002). A Conversation around young children's drawing: The impact of the beliefs significant others at home and at school. *International Journal of Art and Design Education*, 21, 197-208.
- 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.
- Bangato, S. J. (2005). The Authentic Alternative for Assessment in Early Intervention: An Emerging Evidence-Based practice. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 17-22.
- Barrett, M. D. (1983). The study of children's drawings: Piagetian and experimental approaches. *Early Child Developmental and Care*, 12, 19-28.
- Barrett, M. D., Beaumont, A. V., & Jenett, M. S. (1985). Some children do sometimes what they have been told to do: task demands and verbal instructions in children's drawing. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp. 176-187). London: Cambridge University Press.
- Benson, T. R., & Smith, L. J. (1998). Portfolios in Frist Grade: Four Teachers Learn to Use Alternative Assessment. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 173-180.
- Boardman, M. (2007). "I know how much this child has learned. I have proof ." Employing digital technologies for documentation processes in kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 59-66.
- Bonoti, F., & Metallidou, P. (2010). Children's Judgments and Feelings about Their Own Drawings. *Psychology*, 1(5), 329-336.

- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2013 από <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>.
- Buchanan, T. (2000). The efficacy of a World-Wide Web mediated formative assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(3), 193-200.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio-assessment-μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση)*. Αθήνα: Δελφοί.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Assessment. *The Clearing House*, 83(1), 1-6.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43.
- Chiung-Hua Chen, J. (1997). An Examination of Theories of Aesthetic Development with Implication for Future Research. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 42, 13-27.
- Cook-Benjamin, L. (2001). Portfolio assessment: Benefits, Issues of Implementation, and Reflections on its Use. *Assessment Update*, 13(4), 6-7.
- Cooke, C., Griffin, D., & Cox, M. V. (1998). *Teaching Young Children to Draw. Imaginative Approaches to Representational Drawing*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Cox, M. V. (1981). One Thing Behind Another: problems of representation in children's drawings. *Educational Psychology*, 1(4), 275-287.
- Cox, M.V. (1985). One object behind another: young children's use of array- specific or view-specific representations. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp. 188-201). London: Cambridge University Press.
- Cox, M. V. (1997). *Drawings of people by the Under-5s*. London: Falmer Press.
- Cox, M. V. (2005). *The pictorial world of the child*. New York: Cambridge.
- Cox, M. V., & Parkin, C. E. (1986). Young Children's Human Drawing: Cross-sectional and longitudinal studies. *Educational Psychology*, 6 (4), 353-368.

- Cramer, S. R. (1993). Navigating the assessment maze with Portfolios. *Clearing House*, 67(2), 72-74.
- Crook, C. (1984). Factors influencing the use of transparency in children's drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 213-221.
- Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (2002). *Theory and practice in Action research*. Oxford: Symposium books.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Davis, A .M. (1985). The canonical bias: young children's drawings of familiar objects. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (202-213). London: Cambridge University Press.
- Davis, M. H., Ponnampereuma, G. G., & Ker, J. S. (2009). Student perceptions of a portfolio assessment process. *Medical Education*, 43, 89-98.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Dotson, R. K., & Henderson, M. (2009). Using student portfolios to guide instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 14-19.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S.W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), (1-11).
- Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, 29(1), 41-56.
- Duschl, R. D., & Gitomer, D. H. (1997). Strategies and challenges to changes the focus of assessment and instruction in science classroom. *Educational Assessment*, 4(1), 37-73.
- Elliott, J. (2010). The educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1, 1-3. Ανακτήθηκε 14 Οκτώβρη 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_01_p01-03.pdf
- Epstein, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. (2004). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *Preschool Policy*

- Matters*, 7. Ανακτήθηκε 3 Φεβρουαρίου από <http://nieer.org/resources/policybriefs/7.pdf>
- Fairie, I., & Niekerk, D. (2001). Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills: An analysis of its value. *Education for Information*, 19, 107-126.
- Fontana, D., & Fernandez, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407-417.
- Forgette-Giroux, R., & Simon, M. (2000). Organizational issues related to portfolio assessment implementation in the classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(4). Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2013 από <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=4>
- Fourie, J., & Niekerk, D. (2001). Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills: An analysis of its value. *Education for Information*, 19, 107-126.
- Frazier, M. D., & Paulson, L. F. (1992). How Portfolios Motivate Reluctant writers. *Educational Leadership*. 49(8), 62-65.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of Representation in Young Children*. London: Academic Press.
- Freeman, N. H., & Janikoun, R. (1972). Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116-1121.
- Frey, B., Schmitt, V., & Allen, J. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), (1-18).
- Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodenough, F.L. (1926). *The measurement of intelligence by drawings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Goodnow, J. (1988). *Τα παιδιά σχεδιάζουν. Εικόνα του χαρακτήρα και της πνευματικής τους ανάπτυξης. Εμείς και τα παιδιά μας από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία*. Αθήνα: Κουτσόμπος.
- Grace, C. (1992). The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children. *Clearinghouse on elementary and early childhood education*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2013 από <http://ceep.crc.unic.edu/eeearchive/digests/1992/grace92.html>

- Grisham-Brown, J., Hallam, R., & Brookshire, R. (2006). Using Authentic Assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 45-51.
- Hansen, J. (1992). Literacy Portfolios: Helping Students Know Themselves. *Educational Leadership*, 49(8), 66-68.
- Hanson, M. F., & Gilkerson, D. (1999). Portfolio assessment: More Than ABCs and 123s. *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 81-86.
- Hebert, E. A. (1992). Portfolios Invite Portfolios –from students and staff. *Educational Leadership*, 49(8), 58-61.
- Henly, D. C. (2003). Use of web-based formative assessment to support student learning in a metabolism/nutrition unit. *European Journal of Dental Education*, 7(3), 116-122.
- Herman, J. L., Gearhart, M., & Aschbacher, R. (1996). Writing portfolios in the classroom : policy and practice, promise and peril. In R. C. Calfee & P. Perfumo (Eds.), *Writing portfolios in the classroom: policy and practice, promise and peril* (pp. x, 374 p.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Herman, J. L., & Winters, L. (1994). Portfolio Research: A slim Collection. *Educational Leadership*, 52(2), 48-55.
- Hills, T. (1993). Assessment in context. Teachers and children at work. *Young children*, 48(5), 20-29.
- Ives, W., & Rovet, J. (1979). The role of graphic orientations in children's drawings of familiar and novel objects at rest and in motion. *Merill Palmer Quarterly*, 25(4), 281-292.
- Jardine, A. S. (1996). Key points of the authentic assessment portfolio. *Intervention in School & Clinic*, 31(4).
- Jean, C. K. (1996). Using portfolio to assess students' academic strengths: A Case Study. *Social Work in Education*, 18(3), 179-186.
- Juniewicz, K. (2003). Student Portfolio with a Purpose. *The Clearing House*, 77(2), 73-77.
- Kazela, K., & Kakana, D.M. (2009) 'Conceptions, views and practices of Greek nursery school teachers about the process of evaluation'. *Proceedings of Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the future*, που διοργανώθηκε από OMEP European Regional Meeting & Conference (Ηλεκτρονική έκδοση σε CD).

- Κακανά, Δ.Μ. (2006). *Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση*. Στο Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (31-41). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη Ε. (2006). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ.Μ., & Καζέλα, Κ. (2011). Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κ. Χρυσάφιδης & Ρ. Σιβροπούλου (επιμ.) *Αρχές και Προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης. Αφιέρωμα: στην Ευγενία Κουτσοβάνου* (σσ.45-71). Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ. Σειρά: Καινοτομίες στην Εκπαίδευση/ 85 (Διευθ.: Δ. Χατζηδήμου- Ε. Ταρατόρη).
- Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. *Action Researcher in Education*, 1, 40-52. Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_06_p40-52.pdf
- Κασσωτάκης, Μ. (1994). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα-Μέθοδοι- Προβλήματα-Προοπτικές* (6^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving Practice: a practical guide*. Los Angeles: Sage.
- Κοσμίδης, Π., Μπαγάκης, Γ., Κρητικού, Ε., & Καλουδιώτη, Σ. (2005). Η διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σε προγράμματα εφαρμογής έρευνας δράσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *1^ο Συνέδριο Σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, 23-25, 339-348.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 1, 4-9. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf
- Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understating assessment. Purposes, perceptions, practice*. RoutledgeFalmer: London.

- Lankes, A. D. (1998). Portfolios: A new wave in assessment. *T H E Journal*, 25(9), 18-20.
- Light, P. (1985). The development of view-specific representation considered from a socio-cognitive standpoint. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp.214-230). London : Cambridge University Press.
- Luquet, G. H. (1913/2001). *Children's drawings. (Le Dessin Enfantin)*. Translated by Alan Costall. London and New York: Free Association Books. (Original work published 1913).
- Malchiodi, C. A. (2001). *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών* (μετ. Χ. Ξενάκη & Λ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McMillan, J., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S. & Kypros, B. (2003). Teachers Speak Out on Assessment Practices. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 23-31.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your Action Research Project*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Melograno, V. J. (2000). Designing a Portfolio System for K-12 in Physical Education: A Step-by Step Process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(2), 97-115.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: a guide for the teacher research* (3rd ed.). N.J: Pearson/Merrill prentice Hall.
- Morrison, R. (1999). Picture this! Using Portfolio to Facilitate the Inclusion of children in Preschool Settings. *Early Childhood Educational Journal*, 27(1), 45-48.
- Moss, P. A., Beck, J. S., Ebbs, C., Matson, B., Muchmore, J., Steele, D., & Taylor, C. (1992). Portfolios, Accountability, and an Interpretive Approach to Validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(3), 12-21.
- Μπαγάκης, Γ. (1993). Τι είναι η έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητά της σήμερα στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.
- Μπονώτη, Φ. (2003). Παράγοντες που διευκολύνουν τη σχεδίαση στα παιδιά: Το παράδειγμα της μερικής απόκρυψης αντικειμένου. *Ψυχολογία*, 10(1), 119-135.

- Μπότσογλου, Κ., & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). *Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας*. Στο Δ. Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (149-155). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Nash, H., & Harris, D. B. (1970). Body Proportions in children's drawings of a man. *The Journal of Genetic Psychology*, 117, 85-90.
- Nelson, L. S., & Nelson, A. E. (2001). Assessment Tool for Measuring Progress Throughout the Year. *Early Childhood Today*, 16(1), 18-20.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Πράξη με τίτλο «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών*» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια Πράξη». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 4 Σεπτεμβρίου από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early childhood education & care*. Sage Publication: London.
- Ocak, G., & Ulu, M. (2009). The views of students, teachers and parents and the use of portfolio at the primary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 28-36.
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic assessment: A Conceptual Analysis Of the Literature. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 13(4), 1-11.
- Parsons, M. J. (1976). A Suggestion Concerning the Development of Aesthetic Experience in Children. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34(3), 305-314.
- Parsons, M. J. (1994). Can Children Do Aesthetics? A Developmental Account. *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), 33-45.
- Parsons, M. J., & Beauchamp, L. (2012). Action research: The Alberta initiative for school improvement (AISI) and its implications for teacher education. *Action Researcher in Education*, 3, 120-131. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_07_p120-131.pdf
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.

- Phillips, D. K., & Carr, K. (2006). *Becoming a teacher through action research. Process, context, and self-study*. New York: Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pitts, J., Coles, C., & Thomas, P. (2001). Enhancing reliability in portfolio assessment: "shaping" the portfolio. *Medical Teacher*, 23(4), 351-356.
- Porter, C., & Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy*. Boynton/Cook Publishers Heinemann Portsmouth, NH.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφριανίδου, Μ. (2010). Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 22-38. Ανακτήθηκε 3 Αυγούστου 2013 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/022-038.pdf>
- Rolheiser, C., & Ross, J.A. (2001). Student Self-Evaluation: What research says and what practice shows. *Center for Development and Learning*. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2013 από http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php
- Rooman, K., & Luberto, K. (1994). User-friendly Portfolios: the search goes on. *Teaching pre K-8*, 25(3), 105-107.
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Burkitt, E. (2006). A review of children's teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *International Journal of Art and Design Education*, 25, 341-349.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1998). Skills training versus action research in-service: Impact on student attitudes to self-evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 463-477.
- Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. M. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3/4), 205-235.
- Salend, S. J. (1998). Using portfolio to Assess Student Performance. *Teaching Exceptional Children*, 31(2), 36-43.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluation influences during children's cognitive skill learning. *American Education Research Journal*, 33(2), 359-382.

- Seefeldt, C. (2001). Workshop Topic: Assessing children's Progress. *Early Childhood Today*, 16(1).
- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008). Powerful Portfolios for Young Children. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 63-68.
- Shepard, L. A. (2008/2009). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Journal of Education*, 189(1/2), 95-106.
- Silk, A. M. J., & Thomas, G. V. (1986). Development and differentiation in children's figure drawings. *Journal of Psychology*, 77, 399-410.
- Silk, A. M. J., & Thomas, G. V. (1988). The development of size scaling in children's figure drawings. *British Journal of Development Psychology*, 6, 285-299.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a Content Selection Framework on Portfolio Assessment at the Classroom Level. *Assessment in Education*, 7(1), 83-100.
- Sly, L. (1999). Practice Tests as Formative Assessment Improve Student Performance on Computer-managed Learning Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 339-343.
- Σοφού, Ε. (2011). Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού». *Action Researcher in Education*, 2, 6-17. Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_02_p06-17.pdf
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Swigonski, M., Ward, K., Mama, R. S., Rodgers, J., & Belicose, R. (2006). An agenda for the future: Student portfolio in Social Work Education. *Social Work Education*, 25(8), 812-823.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (μτφ. Φ. Μπονώτη). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Tisani, N. (2008). Challenges in producing a portfolio for assessment: in search of underpinning educational theories. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 549-557.
- Τσάφος, Β. (2010). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η Συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. *Action Researcher in Education*, 3, 44-65. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2012 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_03_p44-65.pdf

- Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 171-186.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου 2012 από <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>
- Wiggins, G. (1996). Practicing what we preach in designing authentic assessments. *Educational Leadership*, 54(4), 18-25.
- Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: Sampling students' work. *Educational Leadership*. 46(7), 35-39.
- Wolf, D. P., LeMahieu, P.G., & Eresh, J. (1992). Good Measure: Assessment as a Tool for Educational reform. *Educational Leadership*. 49(8), 8-13.
- Wolf, K., & Siu-Runyan, Y. (1996). Portfolio Purposes and Possibilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1).
- Wortham, S. (2005). *Assessment in Early Childhood Education* (4th Ed.). NJ: Pearson Education, Inc.
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., Μπιρμπίλη, Μ. (2006). *Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση*. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (239-246). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:

Δείγματα σάκχρας ανάλυσης

Τίτλοι θεμάτων														
Αναστασία Δ. 27/3/2008	Οικογένεια 19/9/12	Ελεύθερο σχέδιο 20/9/12	Ελεύθερο Σχέδιο 28/9/12	Ημέρα Τρίτης Ηλικίας 3/10/12	Ημέρα των Ζώων 11/10/12	Ημέρα Διατροφής 15/10/12	28 ^η Οκτωβρίου 24/10/12	Ημέρα Αποταμίευσης 1/11/12	Ελιά 5/11/12	Πολυτεχνείο 12/11/12	Μ.Μ.Ε 19/11/12	Οικογένεια 26/11/2012	Χριστούγεννα 17/12/2012	Χειμώνας 9/1/2013
Μουτζουράματα	*													
Γυρίνος	*		*	*		*		*						
Μεταβατική φιγούρα		*							*	*		*		
Τυπική ανθρώπινη φιγούρα									*		*	*	*	*
Διαφάνεια			*			*				*	*	*	*	
Επιτέδωση										*				
Αναγνωρισιμότητα	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*
Οργάνωση γραφικού χώρου		*	*	*				*	*	*	*	*	*	
Διαβάθμιση αντικειμένων		*						*		*	*		*	
Άλλη επιλογή θέματος														
Αιτιολογία απάντησης της επιλογής-αυτοαξιολόγηση				«Γιατί μου αρέσει ο ουρανός, ο ήλιος και το σπίτι»	«Γιατί μου αρέσει πάρα πολύ»	«Γιατί είναι πιο ωραίο»	«Μου αρέσει πάρα πολύ αυτή, γιατί είναι η πιο ωραία»	«Γιατί είναι πάρα πολύ όμορφη»	«Γιατί είναι η πιο όμορφη από όλες. Έχει δέντρα.»	«Γιατί είναι πιο όμορφο το σχολείο»	«Γιατί έχει τα πιο λίγα πράγματα και φαίνεται καλύτερα»		«Γιατί είναι η πιο υπέροχη και έχει και το δέντρο»	«Γιατί έχει ωραία μύτη»

Αναστασία Δ. 27/3/2008	Ρολόι 16/1/20 03	Ηρακλής 21/1/201 3	Ο μύθος της Αλκυόνης 30/1/2013	Το σώμα 6/2/2013	Συναισθήματα 13/2/2013	Αισθήσεις 20/2/2013	Οι φυλές 25/2/20 13	Απόκρι ς 4/3/201 3	Άνοιξ η 11.3.2 013	25 ^η Μαρτίο υ 20/3/20 13					
Μουτζουρώματα															
Γυρίνος															
Μεταβατική φιγούρα															
Τυπική ανθρώπινη φιγούρα	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
Διαφάνεια		*			*	*	*		*						
Επιπέδωση			*					*	*						
Αναγνωρισιμότητα	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*					
Οργάνωση γραφικού χώρου		*	*	*	*	*	*	*		*					
Διαβάθμιση αντικειμένων		*		*	*			*	*	*					
Άλλη επιλογή θέματος															
Αιτιολογία απάντησης της επιλογής έργου- ετεροαξιολόγηση	«Γιατί έχει πο ωραία μαλλιά»	«Γιατί αυτή έχει παπούτσια και κουμπιά»	«Γιατί έκανε την Αλκυόνη πουλί»	«Γιατί έχει βάλει και λαμό»	«Γιατί έχει όμορφα μάτια»	«Γιατί έχει βάλει τακούνια και στα δύο κοριτσάκια»	«Γιατί αυτή στα μαλλιά της έχει πολλά τσιμπιδάκ ια»	«Γιατί φοράει ένα φιογκάκι πάνω στο κεφάλι»	«Γιατί έχει ένα δέντρο αλλά ο ήλιος δε μου αρέσει »	«Γιατί έχει μια φουστανέ λα και μια μπλούζα αλλά δεν έβαλε γυλέκο»					

Τίτλοι Θεμάτων														
Γιώργος Π. 17/3/2008	Οικογένεια 19/9/2012	Ελεύθερο σχέδιο 20/9/12	Ελεύθερο Σχέδιο 28/9/12	Ημέρα Τρίτης Ηλικίας 3/10/12	Ημέρα των Ζώων 11/10/12	Ημέρα Διατροφής 17/10/12	28 ^η Οκτωβρίου 24/10/12	Ημέρα Αποταμίευσης 1/11/12	Ελιά 5/11/12	Πολυτεχνείο 14/11/12	M.M. E 21/11/12	Οικογένεια 26/11/2012	Χριστούγεννα 17/12/2012	Χειμώνας 9/1/2013
Μουτζουρώματα	*	*	*	*	*	*			*					
Γυρίνος	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	
Μεταβατική φιλγούρα											*	*		
Τυπική ανθρώπινη φιλγούρα														*
Διαφάνεια		*				*		*		*			*	*
Επιπέδωση														
Αναγνωρισιμότητα	*			*			*	*		*	*	*	*	*
Οργάνωση γραφικού χώρου													*	*
Διαβάθμιση αντικειμένων														
Άλλη επιλογή θέματος														
Αιτιολογία απάντησης της επιλογής-αυτοαξιολόγηση				«Γιατί φαίνεται καλύτερα»	«Γιατί είναι πιο ωραία η αρκούδα»	«Γιατί είναι μια ωραία τούρτα»	«Γιατί κρατάω τη σημαία»	«Γιατί έχει τον κουμπάρα»	«Γιατί είναι η πιο ωραία»	«Γιατί είναι η πιο ωραία και έχει και τανκς»	«Γιατί ο μπαμπάς μου έχει τα μωτερά αυτιά»		«Γιατί έχει τον Αη-Βασίλη»	«Γιατί το κοριτσάκι έχει μπότες»

Τίτλοι θεμάτων														
Γιώργος Π. 17/3/2008	Ρολόι 14/1/2 013	Ηρακλή ς 21/1/20 13	Ο μύθος της Αλκυόνης 28/1/2013	Το σώμα 6/2/2013	Συναισθή ματα 13/2/201 3	Αισθήσει ς 18/2/201 3	Οι φυλές 25/2/201 3	Απόκριες 4/3/2013	Άνοιξη 11.3.20 13	25 ^η Μαρτίο υ 20/3/20 13				
Μουτζουρώματα														
Γυρίνος														
Μεταβατική φιγούρα														
Τυπική ανθρώπινη φιγούρα	*		*	*	* Stick man	*	*	*	*	* Stick man	* Stick man			
Διαφάνεια				*	*	*	*	*	*	*	*			
Επιπέδωση														
Αναγνωρισιμότητα	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*			
Οργάνωση γραφικού χώρου			*	*	*	*	*	*	*	*	*			
Διαβάθμιση αντικειμένων							*	*	*	*	*			
Άλλη επιλογή θέματος														
Αιτιολογία απάντησης της επιλογής- ετεροαξιολόγηση	«Γιατί τα ματάκια του είναι στρογγυ λά και έχουν μ ια βουλίτσα μέσα»		«Γιατί τα μάτια είναι πιο καλά φτιαγμένα»	«Γιατί έχει πιο ωραίο σώμα»	«Γιατί έχει βάλει 5 δαχτυλάκ ια»	«Γιατί έχει βάλει και παπούτσια»	«Γιατί έχει πιο λίγα πράγματα και έχει και τον ταρζάν»	«Γιατί έχει και στολή Ζορό»	«Γιατί φαίνοντα ι καλύτερα τα πρόσωπά τους»	«Γιατί έχει ωραία σκεπή αλλά οι τσολιάδε ς δε φοράνε ρούχα»				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Σχέδια παιδιών της ΠΟ

Σχ. 12: Καθημερινά σχέδια παιδιών

Μαθητής 1



1° σχέδιο



3° σχέδιο



9° σχέδιο



14° σχέδιο



17° σχέδιο

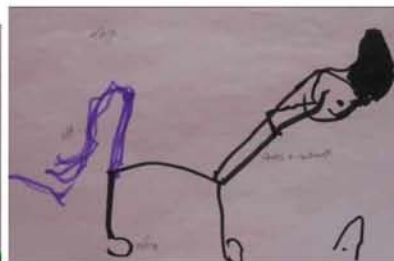


22° σχέδιο

Μαθητής 2



1° σχέδιο



5° σχέδιο



8° σχέδιο



11° σχέδιο



19° σχέδιο



22° σχέδιο

Σχ. 13: Σχέδια παιδιών της ΠΟ στις τρεις φάσεις εξέτασης

Μαθητής 1



1^η Λήψη

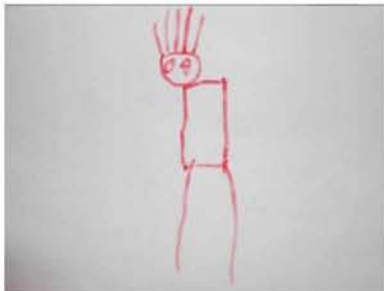


2^η Λήψη



3^η Λήψη

Μαθητής 2



1^η Λήψη



2^η Λήψη



3^η Λήψη

Μαθητής 3



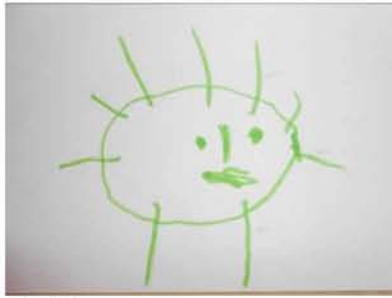
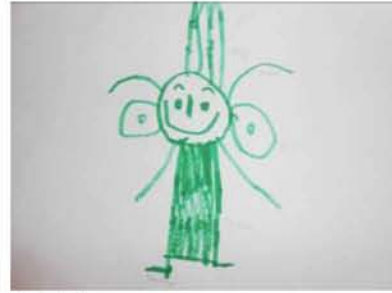
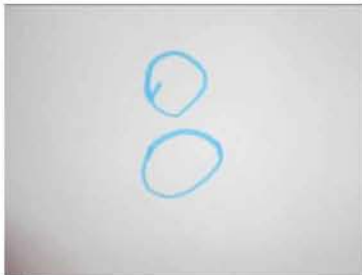
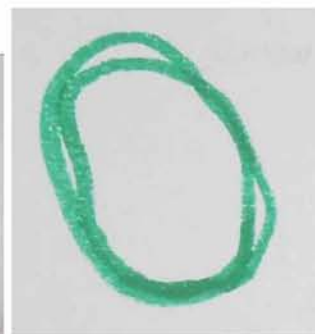
1^η Λήψη

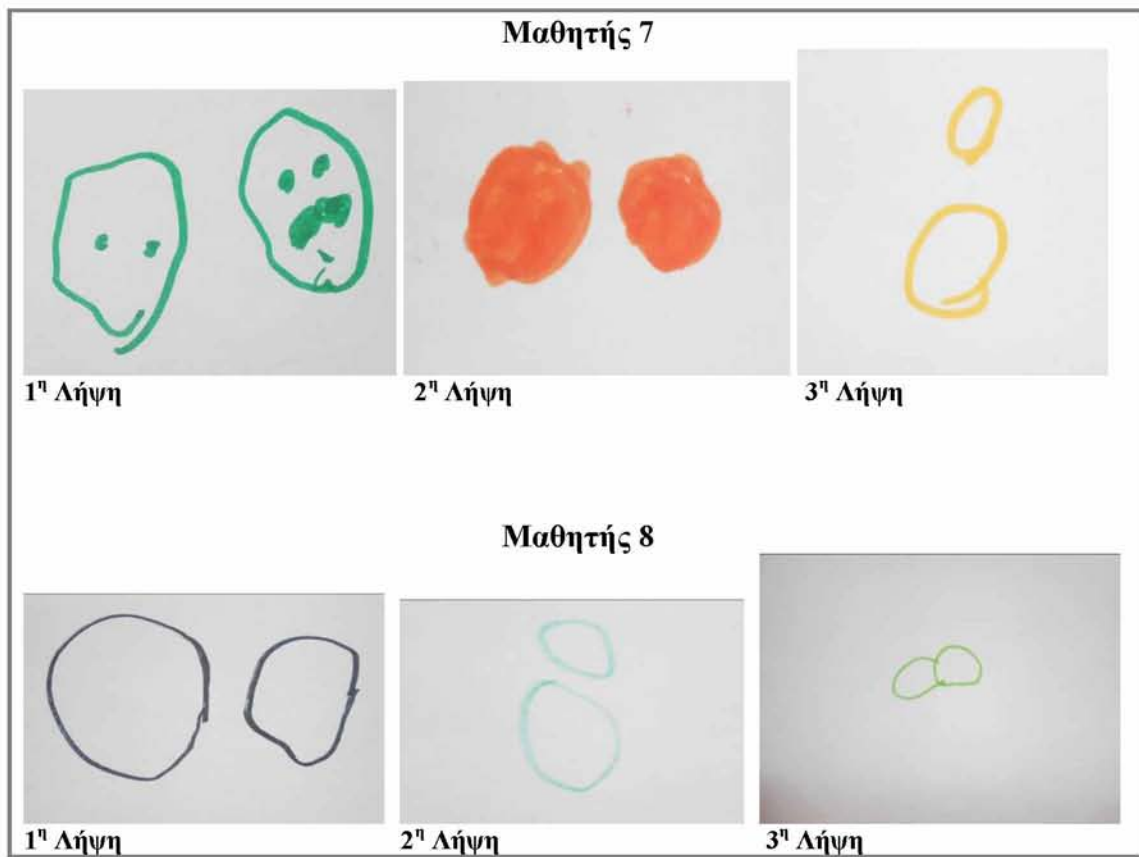


2^η Λήψη



3^η Λήψη

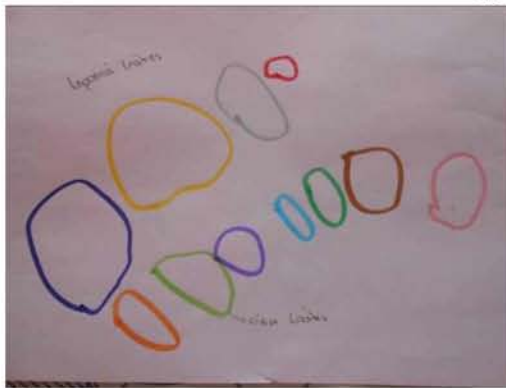
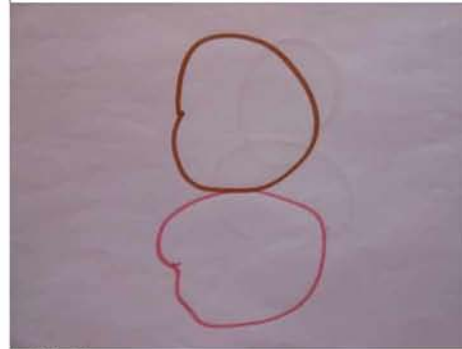
Μαθητής 41^η Λήψη2^η Λήψη3^η Λήψη**Μαθητής 5**1^η Λήψη2^η Λήψη3^η Λήψη**Μαθητής 6**1^η Λήψη2^η Λήψη3^η Λήψη



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Σχέδια παιδιών της ΟΕ

1^η Δήψη2^η Δήψη

Μαθητής 5

1^η Δήψη2^η Δήψη

Μαθητής 6

1^η Δήψη2^η Δήψη

Μαθητής 7

