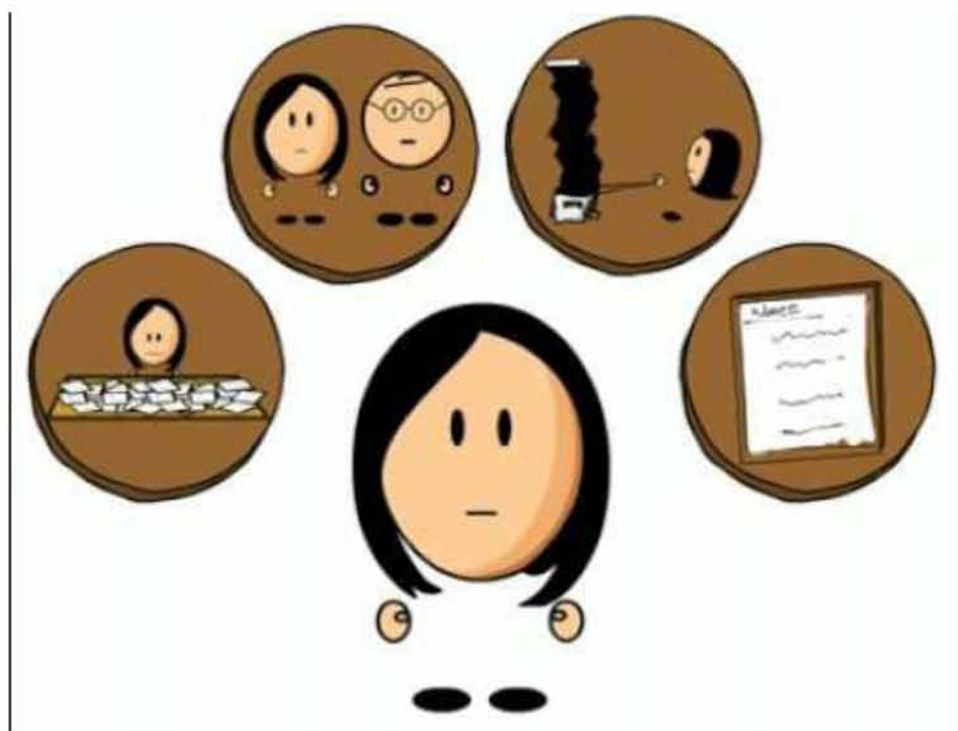


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Τ.Δ.Ε.
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

**Το portfolio ως εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης στο
δημοτικό σχολείο**



Επιμέλεια: Τζήμος Ευθύμιος
Αρ. Μητρώου: 08008
Κατεύθυνση: Α'

Επιβλέποντες/ουσα καθηγητές/ρια: Ν. Χανιωτάκης
Γ. Πυργιωτάκης
Ε. Ανδρέου

ΒΟΛΟΣ
Νοέμβριος, 2010

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	9
1.1 Τι είναι το «Portfolio»;	9
1.2 Portfolio και αυθεντική αξιολόγηση.....	10
1.3 Σκοπός/Στόχοι	12
1.4 Η σημασία του αναστοχασμού	14
1.5 Το portfolio μέσα από το πρίσμα της διαθεματικότητας	15
1.6 Είδη portfolio	15
1.7 Τι περιλαμβάνει το portfolio	16
1.8 Τα στάδια εφαρμογής	20
1.9 Φύλαξη του portfolio	24
1.10 Η παρουσίαση του portfolio	25
1.11 Αξιολόγηση του portfolio	26
1.11.1 Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων	27
1.11.2 Αυτοαξιολόγηση	28
1.12 Portfolio και παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης	29
1.13 Κριτική	30
1.14 Εμπειρικά δεδομένα	32
1.15 Το portfolio στο ελληνικό σχολείο	34
1.16 Διαπιστώσεις/σύνοψη/ερευνητικά ερωτήματα	35

2. Η ΕΡΕΥΝΑ	37
2.1 Σκοπός	37
2.2. Μέθοδος	37
2.3 Δείγμα της έρευνας	38
2.4 Ερευνητικά εργαλεία	38
2.4.1 Φύλλο Παρατηρήσεων	38
2.4.2 Συζητήσεις ερευνητή με μαθητές/ριες	39
2.4.3 Φύλλο αυτοπαρουσίασης “Λίγα λόγια για μένα...”	40
2.4.4 Φύλλα περιοδικής αυτοαξιολόγησης	40
2.5 Διδακτικά υλικά	40
2.6 Διαδικασία/Στάδια εφαρμογής του προγράμματος	41
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
3.1 Πρώτη γνωριμία των παιδιών με την έννοια του Portfolio.....	49
3.2 Αποτελεσματικότητα ερευνητικών εργαλείων	50
3.2.1 Φύλλο Παρατηρήσεων	50
3.2.2 Συζητήσεις με τα παιδιά	51
3.2.3 Φύλλο αυτοπαρουσίασης “Λίγα λόγια για μένα...”	53
3.3 Αξιολόγηση	54
3.3.1 Από την πλευρά του εκπαιδευτικού	54
3.3.2 Από τη μεριά των παιδιών	55
3.3.2.1 Τακτική αυτοαξιολόγηση	55
3.3.2.2 Περιοδική αυτοαξιολόγηση	56
3.4 Περιεχόμενα των portfolios	57
3.4.1 Πειράματα	58
3.4.1.1 Σχολικά πειράματα	61

3.4.1.2 Κατ' οίκον πειράματα	58
3.4.1.3 Λοιπά φύλλα εργασίας	58
3.4.2 Πληροφορίες/φωτογραφίες	59
3.4.3 Ζωγραφιές	59
3.4.4 Εξεταστικές δοκιμασίες	59
3.4.5 Κατάλογοι μάθησης	60
3.4.5.1 Γνώσεις	60
3.4.5.2 Τίτλοι εξωσχολικών βιβλίων	60
3.4.5.3 Εμπειρίες	60
3.4.5.4 Προβληματισμοί	60
3.4.6 Φύλλα δικαιολόγησης επιλογών	60
3.4.6.1 Προσπάθειες για τις οποίες τα παιδιά ήταν υπερήφανα	60
3.4.7 Λοιπά έγγραφα	61
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ PORTFOLIOS/ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	62
4.1 Παρουσίαση των portfolios	62
4.2 Συνεντεύξεις από τα παιδιά	63
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	103

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας καθώς και η μελέτη των αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών ως προς την αποσαφήνιση των παραμέτρων της έννοιας του portfolio ως μιας καινοτόμου μεθόδου αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο. Πέρα όμως από το βαθμό εφαρμογής και αποτελεσματικότητας της νέας μεθόδου στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό στερέωμα, διερευνάται επίσης κατά πόσο και εάν μπορεί αυτή να ενταχθεί λειτουργικά και αποτελεσματικά στις ελληνικές σχολικές αίθουσες. Πραγματοποιήθηκε για το σκοπό αυτό πειραματική εφαρμογή του portfolio σε παιδιά Στ' τάξης δημοτικού στο μάθημα της Φυσικής. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία φύλλα παρατηρήσεων, καταγεγραμμένες συζητήσεις ερευνητή-μαθητών/ριών καθώς και φύλλα αυτοπαρουσίασης και αυτοαξιολόγησης. Τα παιδιά όχι μόνο ήρθαν σε μια πρώτη γνωριμία με την έννοια του portfolio, αλλά και συμμετείχαν ενεργά στην πρόοδό τους σε ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης όπου κυριαρχούσαν η συνεργασία και η αλληλεπίδραση.

Λέξεις – κλειδιά: portfolio, φάκελος επιτευγμάτων, ελληνικό δημοτικό σχολείο, Φυσική, περιγραφική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Πολλές και διαφορετικές οπτικές έχουν αναπτυχθεί με το πέρασμα των αιώνων ως προς τη σημασία που αποδίδεται στο λάθος και στην αντιμετώπισή του. Το λάθος ως όρος μπορεί να δηλώνει είτε την έλλειψη μάθησης είτε τη δυσλειτουργία της γνωστικής διαδικασίας. Υπ' αυτήν την έννοια δεν έπαψε να αποτελεί «μήλον της έριδος» ανάμεσα σε κυρίαρχες κατά καιρούς θεωρίες μάθησης που εστιάζουν στον τρόπο αντιμετώπισής του. Ο συμπεριφορισμός, μέσω της αθροιστικά συσσωρευμένης γνώσης και της προγραμματισμένης διδασκαλίας, αποβλέπει σε μια μάθηση χωρίς λάθος, τιμωρώντας και αποθαρρύνοντας το μαθητή. Ο εποικοδομισμός αποδίδει κυρίαρχο ρόλο στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του κάθε παιδιού και αποσκοπεί στην επανοργάνωση της γνώσης μέσω της γνωστικής σύγκρουσης και της θεώρησης του λάθους ως διευκολυντικού παράγοντα προς τη νέα μάθηση.

Μέσω του εποικοδομητισμού αναμένεται από το μαθητή να μάθει μέσα από τα λάθη του, να τα ερμηνεύσει και να τα κρίνει. Η αξιολόγηση ως διαμορφωτική λογική πλέον καθιστά το μαθητή δρον υποκείμενο στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς παράλα αυτά να αναιρείται κάθε έννοια τοποθέτησης ορίων από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής δε λειτουργεί ανεξέλεγκτα, αλλά του παρέχεται η δυνατότητα να παρατηρήσει την εξέλιξή του στο χρόνο και μέσα από αυτά που μαθαίνει να διαμορφώσει και ο ίδιος άποψη ως προς το τι είναι σημαντικό για αυτόν.

Ο φάκελος εργασιών ή επιτευγμάτων του μαθητή (portfolio) αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης η οποία με τη σειρά της εντάσσεται στο εκπαιδευτικό κίνημα εκείνο που θέλει πλέον τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να συγκαθορίζουν από κοινού τα στάδια της αξιολόγησης (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:55). Η αξιολόγηση χαρακτηριζόμενη πλέον θεωρητικά και ουσιαστικά από παιδαγωγική λογική αναδεικνύει και φωτίζει μαθησιακούς άξονες που αποδίδουν πρωταγωνιστικό ρόλο στο μαθητή. Εκτός των γνώσεων, σημαντικές είναι πλέον και οι προσπάθειες που καταβάλει ο μαθητής, οι οποιοσδήποτε δεξιότητες που αναπτύσσει και οι στάσεις που καλλιεργεί

Στους παραπάνω παιδαγωγικούς άξονες τοποθετείται το portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, παρέχοντας πολύτιμα εργαλεία για την ανάπτυξη κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Σε καμιά περίπτωση η νέα αυτή μέθοδος δεν

επιβάλλει αυστηρή και συστηματική τήρησή της στη σχολική πραγματικότητα και κάνει την εμφάνισή της είτε μεμονωμένα είτε ομαλά ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Στην παρούσα εργασία καταβάλλεται προσπάθεια να διασαφηνιστεί η μέθοδος του portfolio μέσα κυρίως από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία -καθώς ελάχιστα είναι τα ερευνητικά δεδομένα που συναντώνται στο ελληνικό χώρο- και να ερευνηθεί το κατά πόσο μπορεί ως μια νέα μέθοδος αξιολόγησης για τα ελληνικά δεδομένα να ενσωματωθεί στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστεί ο όρος portfolio καθώς και οι θεωρίες μάθησης και αξιολόγησης στις οποίες στηρίζεται. Διευκρινίζονται οι στόχοι που διέπουν μια τέτοια μέθοδο και πολλές φορές τα παραπάνω τίθενται σε αντιπαραβολή με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης. Μέριμνα επίσης του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας είναι να αποσαφηνιστεί η έννοια του αναστοχασμού και μέσα από το πρίσμα του portfolio να τοποθετηθεί αξιακά κατά την προσέγγιση της καινοτόμου μεθόδου αξιολόγησης. Είναι σημαντικό ο/η αναγνώστης/ρια να αποκτήσει μια σαφή εικόνα ως προς τα είδη portfolio υπάρχουν καθώς και για το τι μπορούν να περιλαμβάνουν αυτά. Τα στάδια εφαρμογής ενός portfolio, τρόποι παρουσίασης και αξιολόγησής του είναι μερικές ακόμη παράμετροι που το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται λαμβάνοντας υπόψη εμπειρικά δεδομένα και κριτική που έχει ασκηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

Τόσο τα ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο όσο και θέση που κατέχουν μέθοδοι αξιολόγησης όπως αυτή του portfolio στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.Σ σηματοδοτούν το έναυσμα για μια περαιτέρω πειραματική εφαρμογή του portfolio στο ελληνικό σχολείο. Στο δεύτερο κεφάλαιο εσωκλείονται ο σκοπός και η μέθοδος που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή αυτή με αναφορά στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Μέσα από την περιγραφή των σταδίων εφαρμογής διαφαίνεται το ύφος που επιλέχθηκε να δοθεί στο πειραματικό μας εγχείρημα, προσαρμοσμένο στην τάξη, το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών/ριών.

Το τρίτο κεφάλαιο εισάγει τον αναγνώστη σε προβληματισμό ως προς το εάν και κατά πόσο αποδείχθηκαν λειτουργικά τα ερευνητικά εργαλεία που

χρησιμοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του portfolio. Βασικό επίσης μέρος του κεφαλαίου αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησε η αξιολόγηση τόσο από τη μεριά του εκπαιδευτικού όσο και από αυτή των παιδιών. Επιστέγασμα των παραπάνω αποτελεί ο απολογισμός του ερευνητή για το κλείσιμο του προγράμματος και την ημέρα παρουσίασης των portfolios.

Τόσο το τελικό περιεχόμενο των Portfolios των παιδιών όσο και οι συνεντεύξεις που πάρθηκαν από αυτά αποτελούν αντικείμενο του πέμπτου κεφαλαίου. Μέσα από ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης, ο ερευνητής διερευνά εντυπώσεις και συναισθήματα των μαθητών/ριών για τα πρόγραμμα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την έκθεση των συμπερασμάτων ως προς το εάν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι του πειραματικού εγχειρήματος. Μέσα από μια σύνοψη τέλος του βαθμού λειτουργικότητας του Portfolio στην ελληνική αίθουσα από τα πειραματικά δεδομένα που προέκυψαν, τίγονται αφενός το υπάρχον αξιολογικό εκπαιδευτικό σύστημα της ελληνικής διδασκαλικής πραγματικότητας και αφετέρου το κατά πόσο αυτό μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την ενδεχόμενη υποδοχή μιας νέας μεθόδου αξιολόγησης.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Τι είναι το «Portfolio»;

Αρχικώς το portfolio ή «φάκελος επιτευγμάτων», ως καινοτόμος μορφή αξιολόγησης καθιερώθηκε σε χώρους επαγγελματικούς όπου η χρήση του προσδιόριζε τη συλλογή και προβολή δειγμάτων εργασίας του κάθε επαγγελματία, προκειμένου ο ίδιος να αναζητήσει καινούριες προοπτικές εξέλιξης στο χώρο του. Αργότερα το portfolio εντάχθηκε στο χώρο της διδασκαλίας όμως με πολύ διαφορετική σημασία.

Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση της προόδου ενός μαθητή αποτέλεσε δύσκολο εγχείρημα ιδιαίτερα όσο αφορά στον τομέα της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Wright & Borland, 1993). Μέσα από την συλλογή δειγμάτων δουλειάς των μαθητών/ριών μπορούμε ευκολότερα να αποκτήσουμε μια εικόνα του/ης μαθητή/ριας στους παραπάνω τομείς. Το portfolio εξετάζεται εδώ λοιπόν ως μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή στοιχείων μάθησης που επιλέγεται από το μαθητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Δεν είναι κάτι που εφαρμόζεται στο μαθητή, αλλά από το μαθητή. Πρόκειται για μια «συστηματική οργανωμένη συλλογή δειγμάτων/υλικού του/ης μαθητή/ριας που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να παρακολουθήσει την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του μαθητή» όπως αλλιώς το ορίζει η Vanvus (1990).

Σύμφωνα με τους Courtney και Abodeeb (1999:708) το portfolio μπορεί να περιλαμβάνει τη συλλογή της καλύτερης δουλειάς του μαθητή, μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης ή μάθησης ή ακόμη μια εξεταστική δοκιμασία (elaborate test). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως κομμάτι του καθημερινού σχολικού αναλυτικού προγράμματος και βοηθά τους/ις μαθητές/ριες να αντιληφθούν το πώς σκέφτονται, αισθάνονται και βελτιώνονται στο χρόνο και μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Μέσα από τη διαρκή συνεργασία και τις συζητήσεις δασκάλου-μαθητών/ριών που αφορούν στη διαδικασία συλλογής, επιλογής και αξιολόγησης του αντικείμενου μάθησης, οι τελευταίοι καταφέρνουν και αποκτούν γνώση των στρατηγικών μάθησης που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για να οικοδομήσουν έννοιες, διαμορφώνουν αντίληψη όχι μόνο για το τι έμαθαν, αλλά και για το τι θέλουν να

μάθουν. Ορίζουν στόχους και στρατηγικές ώστε να βελτιώσουν την επάρκειά τους (Courtney & Abodeeb, 1999:708).

Το Portfolio δε σημαίνει μια απλή συλλογή δειγμάτων ατομικής εργασίας του κάθε μαθητή (Bird, 1990 στο Corrigan & Loughran, 1994: 60), αφού αναδεικνύει με στάδια μάθησης βασισμένα στις εμπειρίες, στις σκέψεις και στις δράσεις που αφορούν στη διδασκαλία και μάθηση. Το portfolio διαφέρει από την απλή συλλογή δειγμάτων δουλειάς εκ μέρους του μαθητή. Μια τέτοια συλλογή πραγματοποιείται περιλαμβάνοντας κυρίως τις καλύτερα βαθμολογημένες γραπτές εξετάσεις και συμπληρωμένα φύλλα εργασίας του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια ενός τριμήνου ή σχολικού έτους (Speering & Rennie, 1996). Ποτέ δύο portfolios δεν είναι όμοια μεταξύ τους. Τα περιεχόμενά τους συλλέγονται από μέρα σε μέρα και όποτε ο/η εκπαιδευτικός ή ο/η μαθητής/ρια αισθάνονται ότι έχει σημειωθεί πρόοδος ή επιτυχημένη προσπάθεια.

1.2 Portfolio και αυθεντική αξιολόγηση

Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία με αυστηρό προγραμματισμό και κανόνες (Stiggins, 1994:163-164 στο Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 2004:58). Για να κατανοήσουμε την έννοια και την εδραίωση της αυθεντικής αξιολόγησης, θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τι εννοούμε με τον όρο αξιολόγηση και ποιο σκοπό αυτή υπηρετεί. Σύμφωνα με την Jardine (1996) αξιολόγηση είναι η διαδικασία της παρατήρησης και καταγραφής της εργασίας των παιδιών και του τρόπου με τον οποίον αυτή επιτελείται με σκοπό να διαμορφώσουμε έγκυρη άποψη/κρίση για το κάθε παιδί.

Πιο συγκεκριμένα μέσα από την αυθεντική αξιολόγηση ο μαθητής (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:56):

- α. Εφαρμόζει σε πραγματικές καταστάσεις αυτά που έμαθε στο σχολείο μέσα από ασκήσεις και δραστηριότητες που προάγουν την επιμόρφωση και τη δημιουργικότητά του.
- β. Δε συγκρατεί απλώς πληροφορίες, αλλά και συσχετίζει δεδομένα οδηγούμενος σε συμπεράσματα

- γ. Στοχάζεται και αναλύει επάνω στις διαδικασίες μάθησης
- δ. Παρακολουθεί και συνδιαμορφώνει την αξιολόγηση αποκτώντας ευθύνη και παίρνοντας θέση στα αποτελέσματα (performance) που παρουσιάζει
- ε. Προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθησιακής περίπτωσης

Η αξιολόγηση ως εκ τούτου δεν εστιάζει μόνο στην αποτίμηση των γνώσεων του μαθητή, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο αυτές αποκτήθηκαν ή πώς αυτός τις αξιοποιεί σε πραγματικές καταστάσεις.

Παρόλο που ο/η δάσκαλος/α σε πρόωμη φάση εφαρμογής του portfolio ενδεχομένως να είναι αυτός που θα αξιολογήσει τη δουλειά των παιδιών, μέχρι την ολοκλήρωση ωστόσο του προγράμματος θα πρέπει ο μαθητής να έχει μάθει και να αυτοαξιολογείται (Daffy, Jones & Thomas, 1999). Να έχει αποκτήσει ως εκ τούτου μεγαλύτερη υπευθυνότητα και έλεγχο πάνω στις δραστηριότητές του. Η μάθηση προσεγγίζεται από τους μαθητές με τρόπο ανεξάρτητο και προσωπικό (independent learners). Οι ίδιοι οι μαθητές κατανοούν εν τέλει πως «δε θα πρέπει να περιμένεις από το δάσκαλο να σου τα κάνει όλα· να σκέφτεται για σένα, να σου λέει τι να μαθαίνεις και πού να εστιάζεις την προσοχή σου. Οι μαθητές είναι αυτοί που θα θελήσουν να μάθουν περισσότερα. Το portfolio αποτελεί μια κριτική προσέγγιση στην πληροφορία που προσφέρεται» (Corrigan & Loughran, 1994:65).

Η απλή συλλογή τμημάτων της δουλειάς ενός μαθητή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δε συνεπάγεται πάντα ουσιαστική και δημιουργική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα έρευνας των Herman, Gearhart & Baker (1993:219) ως προς την εφαρμογή του portfolio στο δημοτικό σχολείο, υπογραμμίζουν όχι μόνο τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί η νέα μέθοδος αξιολόγησης ικανοποιητικά (ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου εστιάζουμε στη συνολική-ποιοτική εικόνα ενός μαθητή), αλλά και να αξιολογηθούν διαφορετικές εργασίες του ίδιου σχολικού αντικειμένου. Οι ίδιοι επίσης αναφέρουν ότι μέσα από την δυνατότητα να αξιολογήσουμε αναλυτικά και αξιόπιστα τα διάφορα στοιχεία που απαρτίζουν μια σχολική δραστηριότητα, μπορούμε και εστιάζουμε ευκολότερα τη διδασκαλία μας και παρέχεται συχνά ανατροφοδότηση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.

1.3 Σκοπός/Στόχοι

Με την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αναγκαίο ο σκοπός των στρατηγικών αξιολόγησης που θα ακολουθηθούν να ορίζεται με απόλυτη σαφήνεια και να διατυπώνεται ρητά. Κάθε portfolio οφείλει να διαβαθμίζει το σκοπό του εξελικτικά σε συνάρτηση με την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/ριών.

Στην εκπαίδευση οι στόχοι του portfolio διαφέρουν πολύ από το να βρεθεί απλώς μια εργασία ή να αναδειχθεί απλώς και μόνο το τι ξέρει ή τι μπορεί να κάνει ένας/μία μαθητής/ρια. Επιδιώκουμε πλέον την ανάδειξη πολύτιμων διαγνωστικών πληροφοριών για το/η μαθητή/ρια όσον αφορά τις ικανότητες και τις αδυναμίες του/ης. Αυτές οι πληροφορίες τον/ην βοηθούν εν τέλει να βελτιώσει την επίδοσή του/ης και να αναλάβει μεγαλύτερες ευθύνες ως προς τον τρόπο μάθησής του/ης (Borthwick, 1995). Μιλάμε για τη συνολική και πλήρη εικόνα της εργασίας του παιδιού, αφού πάνω σε αυτή κρίνεται και αξιολογείται. Τα portfolios θα πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένα με το αναλυτικό πρόγραμμα και ως τέτοια να περιλαμβάνουν ξεκάθαρους στόχους/προσδοκίες και προσδιορισμένο πλαίσιο των διαβαθμίσεων της ποιότητας των μαθητικών εργασιών (standards). Οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να προσεγγίσουν ένα μαθησιακό στόχο όταν γνωρίζουν τον (απώτερο) σκοπό της εργασίας τους.

Τα παραπάνω αποτελούν τον κορμό της φιλοσοφίας του portfolio που σε καμιά περίπτωση δεν είναι προκαθορισμένη αλλά και ούτε είναι μια απλή επιδίωξη ανάδειξης σχεδιαγραμμάτων προόδου. Σχεδιάζοντας ως εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία μας στη βάση αυτή μπορούμε (Herman, Gearhart & Baker, 1993: 202, Jardine, 1996):

- α. Να αναδείξουμε την πρόοδο των παιδιών στο χρόνο φωτίζοντας πέρα από το προϊόν της διαδικασίας μάθησης και την ίδια τη διαδικασία
- β. Να επισημάνουμε έργα των μαθητών που απαιτούν σύνθετους και πολύπλοκους τρόπους σκέψης
- γ. Να συλλέξουμε τα καλύτερα δείγματα της δουλειάς του μαθητή
- δ. Να διαμορφώσουμε μια σε μεγάλο βαθμό άρτια εικόνα των χαρισμάτων και των αδυναμιών των μαθητών και

- ε. Να χρησιμοποιήσουμε το portfolio ως διαγνωστικό και αναγνωριστικό εργαλείο ιδίως όταν αναλαμβάνουμε μια καινούρια για εμάς τάξη
- στ. Τόσο εμείς όσο και οι μαθητές να αναστοχαζόμαστε πάνω στην πρόοδό μας και να ρυθμίζουμε/επαναπροσδιορίζουμε τη διδασκαλία αναλόγως.

Το κάθε portfolio είναι μοναδικό και προσαρμοσμένο στις ξεχωριστές απαιτήσεις, τις ανάγκες και δυνατότητες της κάθε τάξης. Έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει προτού ξεκινήσει την εφαρμογή του να διερωτηθεί: «για ποιο σκοπό έχουν οι μαθητές/ριές μου portfolio;» και «για ποιο λόγο σκοπεύω να το εφαρμόσω;». Πιθανοί στόχοι σύμφωνα με τον Bimes-Michalak (1995) μπορεί να είναι:

- α. η προσπάθεια να γίνουν οι μαθητές καλύτεροι ως προς τη διαδικασία μάθησης (καλύτεροι «learners»)
- β. η διαμόρφωση ενός εργαλείου αξιολόγησης από τους μαθητές ώστε να καταγράφουν τις επιδόσεις τους και
- γ. η συγκρότηση ενός εργαλείου έρευνας ώστε να καταγραφούν καινούριες μέθοδοι σχετικά με τη μάθηση.

Καθοριστικής σημασίας είναι οι προσωπικοί στόχοι που θέτουν οι μαθητές συμπληρώνοντας το portfolio τους. Παροτρύνονται λοιπόν σύμφωνα με την Blake (1998) να διερωτηθούν:

- Είναι ο στόχος υλοποιήσιμος;
- Ποια στάδια θα πρέπει να ακολουθήσω;
- Θα χρειαστώ βοήθεια από κάποιον άλλο;
- Πώς θα αξιολογήσω την επιτυχία μου;
- Πόσο συχνά θα χρειαστεί να ελέγχω εάν "βαδίζω" στο στόχο μου;

Όπως επίσης αναφέρει η Blake (1998) θα μπορούσε αρχικά ο μαθητής να επικεντρωθεί σε έναν μόνο στόχο, κατόπιν σε δύο, αλλά ποτέ σε πάνω από τρεις.

Το να γνωρίζεις κάτι δε σημαίνει απλώς να λαμβάνεις πληροφορίες σχετικά με αυτό, αλλά και το να το συσχετίζεις με άλλη υπάρχουσα γνώση. Μέσα από το portfolio και δραστηριοποιούμενος μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, ο μαθητής παροτρύνεται να μιλήσει σχετικά τον τρόπο που σκέφτεται και εργάζεται, ενισχύοντας την αυτογνωσία του και τη μεταγνώση (Kish & Sheehan, 1997). Η μάθηση γίνεται πλέον ενεργή με το μαθητή να επιλέγει και να προσδιορίζει το περιεχόμενο του φακέλου του.

1.4 Η σημασία του αναστοχασμού

Δίχως την έννοια του αναστοχασμού να διαχέεται στο εσωτερικό ενός portfolio, αυτό καθίσταται απλώς ένα “λεύκωμα αποκομμάτων” (scrapbook) αναφέρουν οι Wolf και Siu-Runyan (1996). Δεν είναι μια διαδικασία μοναχική, αλλά διαδραστική. Αν μοιράζουμε εξάλλου τις ιδέες μας με άλλους, καλλιεργούμε την ικανότητα να αναστοχαζόμαστε στη δική μας δουλειά (Wolf & Siu-Runyan, 1996).

Μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να κάνουν κυριολεκτικά κτήμα τους την κάθε σχολική τους δραστηριότητα και όπως αναφέρουν οι Gouty και Lid (2002:71) φράσεις όπως «δεν ξέρω τι να γράψω», «δεν ξέρω πώς να αρχίσω» και «δεν έχω τίποτα να πω» παύουν να ακούγονται στην τάξη.

Η αναστοχαστική σκέψη οδηγεί στη δημιουργικότητα και αντί να δοθεί βαρύτητα στο προϊόν δίδεται στη διαδικασία. Καλλιεργώντας το είδος αυτό της σκέψης μια τάξη, βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν στρατηγικές και να αποκτήσουν έλεγχο στη μάθησή τους. Πιο συγκεκριμένα η αναστοχαστική σκέψη (Kish & Sheehan, 1997):

- α. Καλλιεργεί γενικότερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
- β. Βοηθά τους μαθητές να αναλύουν και να επεξεργάζονται προσεκτικά τα ζητήματα
- γ. Ευνοεί τη συνύπαρξη πολλών επικοινωνιακών προσεγγίσεων και
- δ. Προάγει την αυτογνωσία στον ψυχολογικό τομέα, καθώς το κάθε παιδί παροτρύνεται ώστε να διερωτάται συχνά σχετικά με τον

οποίο σκέφτεται. Ο φάκελος επιτευγμάτων ευνοεί και δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που προάγουν αυτούς τους τρόπους σκέψης και πρακτικές αυτοαξιολόγησης.

1.5 Το portfolio μέσα από το πρίσμα της διαθεματικότητας

Η γνώση δεν απαρτίζεται από αποσπασματικές πληροφορίες, αλλά είναι ενιαιοποιημένη και προέρχεται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Ως εκ τούτου δόκιμο κρίνεται πλέον η αυθεντική διδασκαλία και μάθηση να στηρίζονται στα θεμέλια της διαθεματικότητας. Σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα η ύλη οργανώνεται σε θεματικές ενότητες και όχι γραμμικά ανά επιστημονικό κλάδο με τις πληροφορίες να ακολουθούν η μια την άλλη. (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:60). Ο μαθητής αναπτύσσει γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και κινητικές δεξιότητες και οι γνώσεις παύουν να είναι αυτοσκοπός, αλλά το όχημα κατάκτησης άλλων παιδαγωγικών επιδιώξεων. Επεξεργάζεται και αξιολογεί ο ίδιος το περιεχόμενο του έργου που εκπονεί είτε σε ατομικό επίπεδο είτε μέσα από την ομάδα. Σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα έμφαση δίνεται στη διδασκαλία σε επίπεδο περιεχομένου (κατανόηση βασικού εννοιολογικού περιεχομένου) και στη διδασκαλία σε επίπεδο διαδικασιών (ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς το επικείμενο θέμα ή γενικότερες) (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:61).

1.6 Είδη portfolio

Ο φάκελος είναι το μέσο και όχι ο σκοπός. Ανώτερος στόχος δεν είναι να κατασκευάσουμε έναν ωραίο φάκελο, αλλά να επιτύχουμε μια αποτελεσματικότερη μάθηση. Οι Wolf & Siu-Runyan (1996) ταξινομούν τα portfolios σε τρεις κατηγορίες:

A. Portfolio ιδιοκτησίας (ownership portfolios): Περιέχει δείγματα της εργασίας του/ης μαθητή/ριας που φανερώνουν τις επιλογές που ο/η ίδιος/α κάνει και το πώς αυτοαξιολογείται. Οι μαθητές/ριες επιλέγουν τα δείγματα της δουλειάς τους εκείνα που φανερώνουν την πρόοδό τους στη γραφή και την ανάγνωση. Ανώτερο σκοπό αποτελεί πάντα η παροχή ευκαιριών στο παιδί, ώστε να αποκτήσει έλεγχο στη μάθησή του. Παρόλο που το portfolio αυτό δε μας δίνει μια ευρεία (και ενδεχομένως μετρήσιμη) εικόνα των

επιδόσεων του/ης μαθητή/ριας, τον/η βοηθά εμπλουτίζοντας τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις πρακτικές αυτοαξιολόγησής του/ης.

B. Portfolio ανατροφοδότησης (feedback portfolios): Στην περίπτωση αυτή βαρύτητα δίδεται στην καταγραφή των δραστηριοτήτων του μαθητή οι οποίες συντελούν στην πρόοδο και τη μάθησή του. Μέσα από την καταγραφή αυτή και με συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή αναδεικνύονται τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του μαθητή, εντοπίζονται και/ή αναπροσαρμόζονται οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι/στρατηγικές διδασκαλίας και ενημερώνονται σχετικά οι γονείς. Αποκτούμε κατά αυτόν τον τρόπο μια πιο ευρεία άποψη για την πορεία του μαθητή στο χρόνο. Ο μαθητής ωστόσο στην περίπτωση αυτή έχει μειωμένο έλεγχο στη μάθησή και η όλη διαδικασία είναι αρκετά χρονοβόρα και λιγότερο ευέλικτη.

Γ. Portfolio μέτρησης; (accountability portfolios): Είναι αυστηρά δομημένο αφού περιλαμβάνει επιλεγμένα και μετρήσιμα δείγματα δουλειάς του μαθητή, καταγραφές του δασκάλου και προκαθορισμένες μεθόδους αξιολόγησης. Στόχος είναι να αποτιμηθεί η προσπάθεια του μαθητή υπό συγκεκριμένες συνθήκες προκειμένου να αξιολογηθεί γενικότερα η επίδοσή του και η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών. Ο φάκελος αυτός παρέχει τη μικρότερη ευελιξία για το μαθητή, αλλά είναι χρήσιμος όταν οι στόχοι μας εστιάζουν σε ευρείας κλίμακας αξιολόγηση και μέτρηση των επιδόσεων του μαθητή.

1.7 Τι περιλαμβάνει το portfolio

Με το portfolio ο/η μαθητής/ρια έχει την ευκαιρία να αναλάβει ευθύνη ως προς τον τρόπο μάθησής του/ης και να αποφασίζει είτε για το τι θα συμπεριλάβει στο φάκελο εργασίας του είτε για το νόημα που θα αποδοθεί στο περιεχόμενό του (Corrigan & Loughran, 1994:61). Κατ' αυτόν τον τρόπο η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας-αξιολόγησης παύει να αποτελεί ένα απλό μέσο προς την απόκτηση ενός πτυχίου ή απολυτηρίου. Προσοχή ωστόσο θα πρέπει να δοθεί ως προς την αντίληψη που θα διαμορφώσουν τα ίδια τα παιδιά για τη χρησιμότητα του portfolio. Δυσκολεύονται έτσι συχνά να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στη δημιουργία ενός αντικειμένου του portfolio που αντικατοπτρίζει τα επιτεύγματα κάποιου και στο

αντικείμενο εκείνο που εκφράζει τον τρόπο σκέψης του (Corrigan & Loughran, 1994:66).

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκαθαρίσει τι είδους πληροφορίες θα συλλέγει από το κάθε παιδί. Η οργάνωση των περιεχομένων του portfolio θα πρέπει να γίνεται τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο, ώστε (Nelson & Nelson, 2001):

- α. Να αναγνωρίζεται και να καταγράφεται με αξιοπιστία η πρόοδος του παιδιού
- β. Να προσδιορίζονται οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες που ενδεχομένως να έχει ένας μαθητής και να σχεδιάζεται η αντιμετώπισή τους
- γ. Να προετοιμάζονται συναντήσεις με τους γονείς
- δ. Να καταγράφεται η αποδοτικότητα του προγράμματος

Το portfolio αποτελεί μια οργανωμένη συλλογή πληροφοριών για ένα συγκεκριμένο παιδί που σύμφωνα με τους Nelson & Nelson (2001) μπορεί να περιλαμβάνει:

- Δείγματα ή φωτογραφίες της δημιουργικής δουλειάς του παιδιού
- Γραπτές παρατηρήσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια του χρόνου
- Βιντεοκασέτες
- Κασέτες ήχου στις οποίες ακούγεται το παιδί να περιγράφει μια ιστορία
- Δείγματα δουλειάς που φανερώνουν δεξιότητες σε προκαθορισμένες μαθησιακές περιοχές

Σε ένα αυστηρά δομημένο portfolio (structured portfolio), ο εκπαιδευτικός καθορίζει τόσο τους στόχους όσο και τα περιεχόμενά του (Jardine, 1996). Το portfolio γραπτού τύπου για παράδειγμα θα πρέπει να περιέχει μια έκθεση, μια μικρή ιστορία, ένα ποίημα ή μια έκθεση επιχειρημάτων (persuasive essay). Οι μαθητές/ριες μπορούν μόνο να επιλέξουν ποια συγκεκριμένη έκθεση ή ιστορία θέλουν να συμπεριλάβουν στο portfolio τους.

Τα παιδιά μέσα από τα περιεχόμενα του portfolio τους αναδεικνύουν τη φυσική τους ικανότητα και θέλησή τους να διηγούνται την ιστορία τους. Δε θα πρέπει ως εκπαιδευτικοί να είμαστε υπερβολικά αυστηροί ως προς το τι θέλουμε να περιέχουν αυτά (Hebert, 1998). «Τα portfolios λένε μια ιστορία... Τοποθέτησε μέσα οτιδήποτε βοηθά στο να ειπωθεί αυτή.» αναφέρει γενικότερα η Hebert (1998) και συνεχίζει σημειώνοντας πως το πραγματικό περιεχόμενο του portfolio καθορίζεται από τις σκέψεις, τα ενδιαφέροντα, τη μεταγνωστική ικανότητα και την έμπνευση του παιδιού καθώς αυτό επιδιώκει για τους δικούς του μοναδικούς λόγους να επικεντρωθεί σε ορισμένους μαθησιακούς τομείς.

Εύκολα παρόλα αυτά ανακύπτει το ερώτημα πώς ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει τι ακριβώς θα συμπεριλάβει στο portfolio του. Είναι διαπιστωμένο πώς το παραπάνω ζήτημα αποσαφηνίζεται όταν οι μαθητές/ριες κατανοούν πλήρως την έννοια του portfolio και αποζητούν οι ίδιοι/ες τις βάσεις πάνω στις οποίες θα εργαστούν. Το περιεχόμενο ως εκ τούτου είναι αποτέλεσμα διαρκούς συζήτησης εκπαιδευτικού-μαθητών. Απώτερο σκοπό πάντα αποτελεί η ανάδειξη του τρόπου σκέψης του παιδιού ώστε να βοηθήσουμε περισσότερο επιμελώς στην πρόοδό του.

Ένα μη δομημένο portfolio (unstructured portfolio) δεν απαιτεί συγκεκριμένα δείγματα δουλειάς. Οι μαθητές διαλέγουν το οτιδήποτε θέλουν να συμπεριλάβουν στο φάκελο αξιολόγησης ο οποίος ενδεικτικά και σύμφωνα με τη Jardine (1996) μπορεί να περιέχει:

- Φωτογραφίες
- Σχέδια έρευνας
- Επιβραβεύσεις
- Αντικείμενα αξιολόγησης (surveys)
- Dvds
- Αποτελέσματα εξετάσεων
- Κλίμακες αξιολόγησης (rating scales)
- Βαθμούς (logs)
- Αποκόμματα εφημερίδων

- Λευκώματα
- Καταλόγους/λίστες
- Ανεπίσημες παρατηρήσεις (anecdotal observations)
- Σημειώσεις προόδου
- Αναφορές
- Ηχητικά αποσπάσματα
- Πειράματα
- Αυτοεξέταση/ αυτοαξιολόγηση (self-reflection)

Στο portfolio περιλαμβάνονται όχι μόνο τα έργα του τα έργα του/ης μαθητή/ριας που δείχνουν την πρόοδο και την επίδοσή του/ης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά το σκεπτικό που ανέπτυξε για να ολοκληρώσει τα παραπάνω έργα (Κουλουμπαρίτη & Ματσαγγούρας, 2004:62). Περιλαμβάνονται επίσης οδηγίες του/ης εκπαιδευτικού, κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και κριτική άλλων φορέων που ενδιαφέρονται για την πρόοδο του/ης μαθητή/ριας (stakeholders). Το παιδί έχει πλέον λόγο ως προς το τι θα συμπεριλάβει στο portfolio του και συζητά από κοινού με το/η δάσκαλο/α για την ποιότητα των έργων του. Στόχος δεν είναι να αναδειχθεί ο ετήσιος σχολικός μόχθος, αλλά η πορεία αυτοκριτικής και αυτορρύθμισης του/ης μαθητή/ριας και η διαλεκτική του/ης σχέση με το αντικείμενο μελέτης, το/ην εκπαιδευτικό και τους υπόλοιπους φορείς.

Στο σχολείο όπου εργάστηκε η Blake (1998) το portfolio ήταν ενιαίο και με τη μορφή βιβλίου:

- στην πρώτη σελίδα περιέγραφε τη φιλοσοφία του σχολείου πάνω στο portfolio
- υπήρχε μια σύνοψη από τον εκπαιδευτικό με διευκρινίσεις στους γονείς σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί και τα αναμενόμενα οφέλη
- κατέγραψε τους στόχους των μαθητών/ριών
- δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδακτική έμφαση, αξιολόγηση και τις επιλογές των μαθητών

- αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-παιδιών
- σχόλια των γονέων

Θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρξει ένα χρονικό περιθώριο προσαρμογής στην πρακτική του portfolio από τους/ις εκπαιδευτικούς, τους/ις μαθητές/ριες και τους γονείς ώστε αυτοί/ές να αποκτήσουν οικειότητα με τη φιλοσοφία του. Δε θα πρέπει επίσης να αγνοείται το γεγονός πως τα περιεχόμενα θα πρέπει πάνω από όλα να είναι σχετικά με τα γενικότερα αντικείμενα/θέματα προς μελέτη που έχουν ορίσει εκ των προτέρων και από κοινού δάσκαλος και μαθητές και όχι απλώς να αποτελούν δείγμα του όγκου της διδασκαλίας που έχει πραγματοποιηθεί.

Στο portfolio δεν περιλαμβάνονται δείγματα εργασίας του μαθητή που απλώς έχουν αξιολογηθεί από το δάσκαλο. Περιλαμβάνεται κάθε είδους δημιουργία του παιδιού που φανερώνει δεξιότητες, ικανότητες και στρατηγικές που ανέπτυξε (Speering & Rennie, 1996). Όταν δεν υπάρχουν καθόλου κανόνες ως προς το τι θα συμπεριληφθεί στο portfolio τότε αυτό καταλήγει απλώς μια συλλογή από οποιαδήποτε αντικείμενα, χρονοβόρα και άνευ ουσίας (Bimes-Michalak, 1995).

Το portfolio είναι μια δυναμική διαδικασία συμπληρώνουν οι Speering και Rennie (1996) αφού τα αντικείμενα τοποθετούνται και αφαιρούνται από αυτό κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Δε θα πρέπει επομένως ο εκπαιδευτικός να απορρίπτει σε αρχικό στάδιο προσθήκες στο portfolio ενός παιδιού ως ανεπαρκείς ή λανθασμένες γιατί απώτερος σκοπός είναι με τις μελλοντικές διορθώσεις/προσθήκες που θα ακολουθήσουν από το ίδιο το παιδί στο περιεχόμενο να φανεί η πρόοδος του και η εννοιολογική αλλαγή που επήλθε στον τρόπο σκέψης του σε συνάρτηση πάντα με τους σκοπούς του προγράμματος.

1.8 Τα στάδια εφαρμογής

Στα στάδια διαμόρφωσης ενός portfolio σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα και Κουλουμπαρίτση (2004:68) περιλαμβάνονται:

1. Ο καθορισμός του γενικού σκοπού του portfolio. Αυτός επηρεάζεται από τη φύση του θέματος και τους τομείς γνώσεων/δεξιοτήτων στους οποίους απευθύνεται (επειδή είναι να αξιολογηθούν όλοι οι τομείς, ο/η

δάσκαλος/α διαλέγει ποιες δεξιότητες θα συμπεριλάβει), το κοινό στο οποίο απευθύνεται, το είδος του portfolio (εδώ έχουμε είτε ένα portfolio επίδειξης καλύτερου υλικού που χρησιμοποιείται για τελική αξιολόγηση και εξέλιξη σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης ή επαγγελματική αποκατάσταση είτε portfolio παρουσίασης της διαδικασίας προσωπικής ανάπτυξης με ανάδειξη για παράδειγμα των προσπαθειών του μαθητή για αυτό-διόρθωση και αυτό-βελτίωση), την ηλικία και τις ικανότητες των μαθητών/ριών και τους διαθέσιμους πόρους.

2. Η επιλογή της φύσης του θέματος και η αποσαφήνιση των τομέων γνώσεων (καλλιέργεια μεταγνώσης¹ και αυτορρύθμισης² κατά την κατάκτησή τους) και δεξιοτήτων³ (στάσεις⁴, συναισθήματα, συμπεριφορές, αντιδράσεις και μεταγνωστικές δεξιότητες κατά την προσπάθεια του ατόμου να ενταχθεί στον κοινωνικό του περίγυρο) Εδώ περιλαμβάνονται εργασίες των μαθητών/ριών, αυτοαξιολογικές αποτιμήσεις τους και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics). Όταν ο φάκελος αφορά σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τότε το θέμα του πηγάζει από τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Καθοριστικής σημασίας είναι η προτροπή του παιδιού να καταγράφει τις στάσεις και τις απόψεις του για την πρόοδό του και για τα σχόλια των άλλων, καθώς επίσης και να τις παρακολουθεί με συνέπεια και παράλληλα με την εξέλιξη των εργασιών του.
3. Ο ορισμός του κοινού των αξιολογητών (audience) και των αποδεκτών του portfolio (συμμαθητές/ριες, δάσκαλος/οι, διευθυντής/ρια, σχολικός/ή σύμβουλος, γονείς, φίλοι). Το κοινό μελετά το portfolio, ώστε κατανοώντας το να αξιολογήσει τον τρόπο σκέψης του/ης κατόχου του. Δε θα πρέπει να λησμονείται ωστόσο πως κύριος/α αποδέκτης/ρια και

¹ Μεταγνώση: αφορά στη γνώση για τον προσωπικό τρόπο και τις στρατηγικές μάθησης καθώς και στην αξιοποίησή της.

² Αυτορρύθμιση: αφορά στη διαμόρφωση προσωπικών στόχων, στην κατάσχεση σχεδίου για την επίτευξή τους, στη συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια του σχεδίου (monitoring) και στην αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτη, 2004: 68).

³ Δεξιότητα: οργανωμένο πρότυπο συμπεριφοράς (γνωστικής, κοινωνικής και ψυχοκινητικής φύσης) που εκτελείται με συνεπή τρόπο»(Κωσταρίδου & Ευκλείδη, 1997:26 στο Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτη, 2004: 68)

⁴ Στάσεις ονομάζουμε την άποψη και τη συναισθηματικο-αξιακή θέση που έχει ένα άτομο για κάποιο ζήτημα και που αυτή επηρεάζεται από την εκάστοτε πληροφόρηση που έχει, τα συναισθήματα, τις παραδόσεις, τις εμπειρίες και το χαρακτήρα του (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτη, 2004: 68).

αξιολογητής/ρια του portfolio παραμένει πάντα ο/η ίδιος/α ο/η κάτοχός του.

4. Οι τρόποι διαφύλαξης και αποθήκευσης του portfolio. Ογκώδη portfolios είναι δύσχρηστα και μη λειτουργικά. Το σχολείο αναμένεται να κρατά παρόλα αυτά αρχείο με τα πιο αντιπροσωπευτικά σύμφωνα με τη σχολική μονάδα portfolios των μαθητών/ριών του.

Οι Daffy, Jones και Thomas (1999) στο πλαίσιο εφαρμογής ενός προγράμματος όπου κεντρικό ρόλο θα έχουν τα portfolios, παραθέτουν τις παρακάτω φάσεις-επίπεδα (levels):

Επίπεδο 1: Το portfolio των πάντων (the everything portfolio)

Το Portfolio αυτό που οι Daffy, Jones και Thomas αλλιώς το ονομάζουν αναπτυξιακό (developmental) περιλαμβάνει συνδυασμό δειγμάτων δουλειάς του μαθητή με ποικιλία θεμάτων κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου ή χρόνου. Οι εργασίες αυτές μπορεί να είναι είτε σε εξέλιξη είτε ολοκληρωμένες. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον όγκο των εργασιών του μαθητή για να αξιολογήσει κυρίως την πρόοδό του. Οι πληροφορίες επίσης που αποκτώνται από το κάθε portfolio δύνανται να αποτελούν τη βάση για περαιτέρω συσκέψεις (conferences) μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων ή ακόμη και μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του portfolio αυτού έχει περισσότερο αθροιστικό χαρακτήρα και είναι ο ευκολότερος από πλευράς βαθμολόγησης. Ο μαθητής βαθμολογείται με βάση είτε το κατά πόσο έχει ολοκληρώσει τα σχέδια εργασιών του είτε με το κατά πόσο έχει κατακτήσει βασικές έννοιες.

Επίπεδο 2: Το Portfolio "προϊόν" (the product Portfolio)

Στη φάση αυτή ο δάσκαλος παρέχει στο μαθητή έναν πίνακα περιεχομένων (table of contents) σε συνδυασμό με συγκεκριμένες περιοχές-γνωστικούς τομείς όπου αναμένεται να απευθύνονται οι εργασίες των παιδιών. Για παράδειγμα ο δάσκαλος θα μπορούσε να ζητήσει από τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικά με το πώς να βρίσκουν το μέρος ενός συνόλου ή να μεταφέρουν μια πραγματική επιφάνεια στο χαρτί με βάση την κλίμακα. Κατόπιν οι μαθητές από κοινού με το δάσκαλο συναποφασίζουν για τα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών τους ορίζοντας

συγκεκριμένα από πριν ένα συνεχές διαβαθμίσεων της ποιότητας (standards). Ο δάσκαλος τέλος εντοπίζει το καλύτερο δείγμα δουλειάς του κάθε μαθητή για κάθε κριτήριο. Εν ολίγοις ο δάσκαλος διαλέγει την καλύτερη δουλειά του μαθητή εξηγώντας του απλώς το λόγο για τον οποίο αυτό το κομμάτι είναι το καλύτερο. Ο μαθητής γνωρίζει έτσι όχι μόνο εάν η συγκεκριμένη εργασία του είναι η καλύτερη, αλλά ποιοι παράγοντες την καθιστούν τέτοια ώστε να μπορεί και ο ίδιος να την αξιολογήσει.

Επίπεδο 3: Το Portfolio βιτρίνα (the showcase Portfolio)

Στη φάση αυτή ο δάσκαλος πάλι παρέχει στο μαθητή έναν πίνακα περιεχομένων με απαιτούμενες γνωστικές περιοχές, μόνο που πλέον ο μαθητής είναι αυτός που αξιολογεί τα στοιχεία του φακέλου του και επιχειρηματολογεί για την κάθε επιλογή του. Αναλογίζεται όχι μόνο το είδος των βαθμών που έλαβε σε κάθε εργασία του, αλλά και το σκοπό ή το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού ο οποίος παρέχει ανατροφοδότηση στο μαθητή σχετικά με τους λόγους για τους οποίους κάνει ο τελευταίος τις επιλογές του υλικού του. Μέσω της ανατροφοδότησης επίσης ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τον τρόπο που αυτός αναστοχάζεται και αυτοαξιολογείται.

Επίπεδο 4: Το αντικειμενικό portfolio (the objective Portfolio)

Εδώ ο δάσκαλος δημιουργεί μια λίστα με αναφορές σχετικά με την ποιοτική απόδοση που αναμένει. Για παράδειγμα αναφέρει ότι: «Οι σωστοί συγγραφείς μπορούν να συγκρίνουν αντικείμενα σε μια σωστή έκθεση». Ο μαθητής διαλέγει από όλες τις δουλειές του το δείγμα εκείνο που αντικατοπτρίζει τις προσπάθειες που κατέβαλε ώστε να προσεγγίσει τα ποιοτικά standards που έχουν οριστεί.

Αναμένεται οι μαθητές να είναι σε θέση να μεταβούν από τη μια φάση portfolio στην άλλη όταν θα έχει προηγηθεί η κατάλληλη διδασκαλία με σκοπό την κατανόηση των παραπάνω φάσεων. Είναι αδύνατο να υπάρξει αυθεντική αξιολόγηση όταν δεν έχει προηγηθεί αυθεντική διδασκαλία και μάθηση (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:57).

Οι παραπάνω φάσεις είναι ενδεικτικές. Το portfolio καταδικάζεται εξαρχής σε αποτυχία αν ο εκπαιδευτικός που το επιχειρεί αναζητά έτοιμες λύσεις για το πώς θα το εφαρμόσει και εάν υπάρχει κάποιο προσχεδιασμένο/έτοιμο από άλλο δάσκαλο (Bimes-Michalak, 1995). Είναι κάτι οργανικό και αναπτύσσεται πέρα από το στενό πλαίσιο της τάξης και του συμβατικού αναλυτικού προγράμματος. Ευνοεί την εξατομίκευση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης παρέχοντας τη δυνατότητα οι δραστηριότητες που θα συμπεριλάβει ο κάθε μαθητής στο portfolio του να είναι προσαρμοσμένες στο είδος της νοημοσύνης που έχει περισσότερο αναπτυγμένο (Reidel, Tomaszewski & Weaver, 2003:24).

Προκειμένου να δώσουμε κίνητρο σε μαθητές πρώτης δημοτικού για τη δημιουργία ενός portfolio τονίζουμε την ηλικιακή τους ωρίμανση και ενθαρρύνοντάς τους να αναδείξουν πλέον -σε αντιπαράβολή με τις δραστηριότητές τους στο νηπιαγωγείο- ωριμότερα δείγματα εργασιών (Herbert, 1998). Τα παιδιά αρέσκονται στο να ακούν πως “έχουν πλέον μεγαλώσει”. Στη δεύτερα δημοτικού ρωτάμε τα παιδιά για ποιο λόγο θα ήθελαν να προσθέσουν κάτι στο portfolio τους. Αφού καταγράψουμε τις απαντήσεις τους, ζητάμε από τους μαθητές να τις καταχωρίσουν στους αντίστοιχους τομείς του φακέλου τους. Με αυτόν τον τρόπο και καθώς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές αντιπαραβάλλουν τις αρχικές εκτιμήσεις τους με τα αποτελέσματα ενίοτε της δουλειάς τους, καλλιεργούνται σε μόνιμη βάση οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες και αποκτά νόημα η εκάστοτε δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται.

1.9 Φύλαξη του portfolio

Αποθηκευτικά μέσα όπως μεγάλοι φάκελοι και κουτιά μπορούν να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα κατά τη συνομιλία μας με τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους (Nelson & Nelson, 2001). Σε ορισμένα σχολεία αναφέρει η Borthwick (1995) ο ατομικός φάκελος εργασιών είναι σε σημείο που είναι εύκολα προσβάσιμο από μαθητή και δάσκαλο. Οι μαθητές κατά περιόδους μέσα στη σχολική χρονιά επανεξετάζουν τις απαιτήσεις του φακέλου τους, αναπροσαρμόζουν το περιεχόμενό του και επιλέγουν νέα δείγματα δουλειάς για να προσθέσουν. Ο/η εκπαιδευτικός συζητά με το/η μαθητή/ρια για δυνατά σημεία και τις ενδεχόμενες αδυναμίες του/ης και τον/η συμβουλεύει στο που θα μπορούσε να εστιάσει

περισσότερο. Για τα σχολεία που εφαρμόζουν την πρακτική του Portfolio η μάθηση είναι μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης.

Τοποθετώντας στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα portfolios των παιδιών στη βιβλιοθήκη του σχολείου, δείχνουμε στους/ις μαθητές/ριες πως η συνεισφορά του/ης καθενός/μιάς ήταν καθοριστική για την ιστορία του σχολείου. Εφαρμόζοντας τακτικά την πρακτική των portfolio ένα σχολείο, είναι αναμενόμενο κάποια στιγμή να αντιμετωπίσει πρόβλημα αποθηκευτικού χώρου αφού οι φάκελοι κάθε τάξης και κάθε χρονιάς θα γίνονται ολοένα και περισσότεροι. Μια λύση σε αυτό όπως αναφέρει η Lankes (1998) είναι ηλεκτρονική αποθήκευση τους. Έγγραφα, σχέδια εργασίας, ήχος και εικόνα μπορούν σχετικά εύκολα πια να καταχωριστούν/επεξεργαστούν με διάφορα προγράμματα (Aurbach's Grady Profile, Roger Wagner Publishing's HyperStudio) και να αποθηκευτούν σε ψηφιακή μορφή.

1.10 Η παρουσίαση του portfolio

Πολύ σημαντική παράμετρο ενός portfolio αποτελεί η ύπαρξη ενός ακροατηρίου που θα ακούσει τις “ιστορίες” των παιδιών (Herbert, 1998). Συνήθως ως ακροατήριο ορίζουμε, γονείς, συγγενείς, συμμαθητές ή άλλα μέλη της κοινότητας που καλούνται και παρευρίσκονται στο σχολείο σε συγκεκριμένες ημερομηνίες για την παρουσίαση των φακέλων (Portfolio Evenings). Μέσα από την παρουσίαση των ιδεών των μαθητών δίνεται η ευκαιρία για μια πιο ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ αυτών και των γονέων τους και παράλληλα εδραιώνεται η σημασία της πρακτικής του portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά εξηγούν στους γονείς και σε σημείο της τάξης που από πριν έχουν επιλέξει, τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα μέρη του φακέλου τους συγκροτήθηκαν, τους συλλογισμούς (self-reflections) που ανέπτυξαν κατά την επιλογή του υλικού, τις συζητήσεις με το δάσκαλο και άλλες πτυχές των μαθησιακών τους “ιστοριών” που θέλουν να μοιραστούν.

Η παραπάνω συγκέντρωση με τους γονείς δεν αποτελεί ένα απλό γεγονός διαδικαστικού και μόνο χαρακτήρα. Τα παιδιά προετοιμάζονται γι’ αυτό πολλές βδομάδες πριν συζητώντας με τους/ις δασκάλους/ες ή τους/ις συμμαθητές/ριές τους για τα portfolios τους (Herbert, 1998). Μέσα στην τάξη επίσης πραγματοποιούνται μαθήματα για το πώς μπορούν τα παιδιά να οργανώσουν το περιεχόμενο της δουλειάς

τους, πώς να συγκρίνουν παλαιότερα δείγματα δουλειάς με νεότερα και πώς να αντιμετωπίζουν το portfolio ως σύνολο.

Το ζήτημα ενημέρωσης των γονέων δεν είναι απλό. Οφείλουμε από πριν να τους ενημερώσουμε για την αξία που προσδίδουμε στους φακέλους των μαθητών, πώς τους χρησιμοποιούμε ως κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος, τα οφέλη για τους μαθητές και ποια η χρησιμότητά τους ως εργαλεία αξιολόγησης.

Δεν υπάρχουν προκαθορισμένα και προσχεδιασμένα portfolios για εφαρμογή. Ούτε είμαστε σε θέση να "αντιγράψουμε" ένα επιτυχημένο portfolio στη δική μας τάξη. Θα πρέπει η πρακτική των portfolios και της αυθεντικής αξιολόγησης να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης και του κάθε μαθητή ξεχωριστά αντιμετωπίζοντας το μαθησιακό του υπόβαθρο στο σύνολό του (Blake, 1998).

1.11 Αξιολόγηση του portfolio

Πέρα από το σκοπό και το περιεχόμενο του φακέλου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφασίσει και για τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογήσει τη δουλειά των μαθητών (Jardine, 1996). Οι μαθητές/ριες θα πρέπει εξ αρχής να γνωρίζουν τα κριτήρια αυτά καθώς και τους βαθμούς που θα κερδίζουν σε μια κλίμακα όπου θα τοποθετούνται εργασίες διαφορετικής ποιότητας ανάλογα πάντα με τους στόχους και τους σκοπούς που έχουν αρχικά τεθεί.

Ο χαρακτήρας ενός portfolio ποικίλει ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο προορίζεται (Herman, Gearhart & Baker, 1993:202). Μπορούμε έτσι μέσα από αυτόν όχι μόνο να παρουσιάσουμε μια αθροιστική εικόνα των επιτευγμάτων και της προόδου των μαθητών, αλλά και να επιτύχουμε μια όσο το δυνατόν πιο επικοινωνιακή αξιολόγηση των αναστοχαστικών διεργασιών και του τρόπου σκέψης τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού. Στην παραπάνω αξιολόγηση πρωτεύοντα ρόλο δεν έχει πάντα ο/η εκπαιδευτικός. Μπορεί κάλλιστα να εποπτεύει κάποιος εξωτερικός αξιολογητής (outside evaluator), ο γονέας, ο/η συμμαθητής/ρια ή ακόμα και ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/ρια. Αυτοσκοπό της αξιολόγησης μέσα από το portfolio δεν αποτελούν οι βαθμοί, αλλά μια πιο ολιστική προσέγγιση/περιγραφή των επιτευγμάτων των μαθητών/ριών.

1.11.1 Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων

Καθοριστικής σημασίας στη διαμόρφωση ενός portfolio έχει η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric). Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτό- και ετερο-αξιολόγησης (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:70) σύμφωνα με το οποίο δάσκαλος/α και μαθητές/ριες από κοινού συναποφασίζουν για τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria⁵) των περιεχομένων των portfolios και για το συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας των μαθητικών εργασιών (standards⁶). Αυτό μπορεί να κυμαίνεται από άριστη ποιότητα (ή επίπεδο 4) έως χαμηλή (ή επίπεδο 1) ενώ ο τρόπος αξιολόγησης γενικότερα θα πρέπει να ξεκαθαριστεί στην αρχή της διαμόρφωσης ενός portfolio. Θα μπορούσε να βοηθηθεί σημαντικά ο/η εκπαιδευτικός εάν προτού δρομολογήσει την παραπάνω κλίμακα συμβουλευτεί άλλους συναδέλφους του και συζητήσει μαζί τους σχετικά με δείγματα από κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων που έχουν χρησιμοποιήσει αυτοί σε αντίστοιχες ή παρόμοιες περιπτώσεις (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:71)

Καλό είναι η διατύπωση των κριτηρίων να διακατέχεται από σαφήνεια και συντομία, ώστε αυτά να είναι εύχρηστα. Τα επίπεδά τους είναι συνήθως τέσσερα (π.χ. «Ναι!», «Ναι μεν, αλλά...», «Όχι και πολύ, αλλά...», «Όχι») (Goodrich-Andrad, 2000:16 στο Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:72). Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων⁷ κατέχει ειδική θέση στο portfolio και δεν είναι σίγουρο πως η πρώτη μορφή θα είναι και η τελική. Στην πορεία η κλίμακα αυτή επιδέχεται βελτιώσεων και αναθεωρήσεων παρωθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν επιχειρήματα και υποθέσεις προς το σκοπό αυτό. Είναι επίσης ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό καθώς κατευθύνει τη διδασκαλία του και διαμορφώνει τους στόχους της. Μπορεί πλέον και εντοπίζει ευκολότερα τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών με τους τελευταίους να αξιολογούν την προσωπική τους δουλειά και συνειδητοποιώντας και οι ίδιοι τις αδυναμίες τους, να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές για να βελτιωθούν.

⁵ Κριτήρια αξιολόγησης (criteria): προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, ώστε να θεωρηθεί σωστό, κατάλληλο, πλήρες (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:70)

⁶ Επίπεδο ποιότητας ενός έργου (standards): η ποιοτική διαβάθμιση ενός έργου με χαρακτηρισμούς του τύπου 'άριστο', 'μέτριο' ή 'χαμηλό' (επίπεδο ποιότητας) η οποία διαμορφώνεται με βάση το επίπεδο στο οποίο μπορεί να ανταποκριθεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών (Wiggins, 1998:104-105 σε Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:70)

⁷ Παράδειγμα κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αναφέρεται σε πίνακα του 2^{ου} κεφαλαίου

Τα κριτήρια αξιολόγησης καθιστούν το portfolio ένα πραγματικά παιδαγωγικό εργαλείο και όχι απλώς ένα σύνολο επιλεγμένων εργασιών (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 2004:75). Δίνοντάς μας μια ακριβή περιγραφή της επίδοσης του μαθητή, η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων παρέχει στον εκπαιδευτικό ως ερευνητή την εγκυρότητα⁸ που απαιτείται κατά την αποτύπωση της επίδοσης του μαθητή. Οφείλει τέλος ο/η εκπαιδευτικός να αναδεικνύει ίδια αποτελέσματα από τους/ις μαθητές/ριές του/ης εξετάζοντάς τους/ες σε διαφορετικές περιστάσεις για το ίδιο όμως πάντα κριτήριο. Με αυτόν τρόπο εξασφαλίζει την αξιοπιστία των portfolio και των μεθόδων διδασκαλίας του/ης.

1.11.2 Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί κεντρική ιδέα του portfolio. Ο/η εκπαιδευτικός είναι καθοδηγητής/ρια της όλης διαδικασίας με το/η μαθητή/ρια στην ουσία να μαθαίνει να κρίνει ποια δείγματα της δουλειάς του μπορεί να συμπεριλάβει στο portfolio και πώς να αποφασίζει εάν κάτι είναι καταλληλότερο από κάποιο άλλο σύμφωνα με τις προδιαγραφές (Borthwick, 1995). Ο καλύτερος τρόπος για να επιτύχει σε αυτό ο/η μαθητής/ρια είναι να αξιολογήσει τη δουλειά συμμαθητών/ριών του/ης. «Η αξιολόγηση οδηγεί τη διδασκαλία» αναφέρει η Borthwick (1995). Όσο πολύτιμη κι αν είναι η συμβολή της αξιολόγησης μέσα από το portfolio, αυτή αυτομάτως ακυρώνεται αν εξακολουθεί στη σχολική τάξη η βασική μορφή αξιολόγησης να περιορίζεται στα tests, και οι μαθητές/ριες να επικεντρώνονται σε αυτά.

Τα παιδιά μέσα από τον αυτο-αναστοχασμό (self-reflection) συνειδητοποιούν τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους και αποκτούν έλεγχο στη διαδικασία της μάθησης (Jardine, 1996). Ο δάσκαλος με τη σειρά του καλλιεργεί τη μεταγνώση και τους ωθεί να αξιολογήσουν οι ίδιοι τις εργασίες τους αναφέροντας τους λόγους για τους οποίους επιθυμούν να τις συμπεριλάβουν στο portfolio τους. Οι παραπάνω ενέργειες των παιδιών μπορούν να καταγραφούν σε μια σχολική εφημερίδα, ένα cd ή μια συνέντευξη ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδό τους.

⁸ «Ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο, όταν τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιεί είναι ξεκάθαρα και σαφή και εξασφαλίζουν την αξιολόγηση αυτού που ο αξιολογητής έχει στόχο να αξιολογήσει» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:79)

Στον πυρήνα των σύγχρονων μεθόδων αξιολόγησης θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε όλο και περισσότερους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία. Ένδειξη για παράδειγμα ότι ένας μαθητής είναι καλός στα μαθηματικά δεν αποτελεί μόνο η υψηλή βαθμολογία του σε ένα τεστ αλλά και η ικανότητά του να λύσει ένα πρακτικό πρόβλημα ακολουθώντας μια σειρά ή ένα συνδυασμό βημάτων/σκεπτικών (Borthwick, 1995). Η επίδοση ενός μαθητή στα τεστ δεν τον βοηθά συχνά σε πρακτικά προβλήματα της καθημερινότητας που σχετίζονται με τα μαθηματικά. Ως εκ τούτου υπάρχουν πολλοί τρόποι για να καταδειχθεί η επάρκεια σε κάποιον τομέα και ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουμε στους μαθητές τρόπους να επεκτείνουν τις ικανότητες τους σε ένα μαθησιακό αντικείμενο πέρα από τον τομέα στον οποίο είναι περισσότερο χαρισματικοί.

1.12 Portfolio και παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης

Το portfolio δεν είναι είδος αξιολόγησης, αλλά εργαλείο της. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης επικεντρώνονται συνήθως στο τελικό αποτέλεσμα παρά στη διαδικασία μάθησης (Cramer, 1993). Εστιάζουν στα σταθμισμένα tests και γενικότερα σε όποια εξέταση σχετιζόταν με χαρτί και μολύβι. Και ενώ τα tests χρησιμοποιούνται συνήθως στο τέλος της διδασκαλίας, τα portfolios νοσηματοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία καθ' όλη τη διάρκειά της και παρέχουν μέσα από τον πολυδιάστατο χαρακτήρα τους περισσότερες πληροφορίες για τη συνολική εικόνα ενός/μιας μαθητή/ριας από ό,τι οι απλές απαντήσεις μιας εξέτασης (Kueger & Wallace, 1996).

Ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε ένα πακέτο δειγμάτων εργασίας και σε ένα portfolio είναι ότι η δομή και το περιεχόμενο του πρώτου είναι κατά βάση δασκαλοκεντρικά προκαθορισμένα, ενώ στο δεύτερο συναποφασίζονται από κοινού και σε συνεργασία από το/η δάσκαλο/α και το/η μαθητή/ρια (Speering & Rennie, 1996). Από τη στιγμή που ένας/μια μαθητής/ρια περιγράφει αυτό που έχει μάθει τότε οδηγείται αβίαστα από τις πρακτικές της απομνημόνευσης και της αποστήθισης στην κατανόηση, την αυτογνωσία και τις λειτουργίες κριτικής σκέψης (Kish & Sheehan, 1997). Το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες που το βοηθούν να παίρνει σωστές αποφάσεις και για άλλες πτυχές της ζωής του. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις από τον/ην εκπαιδευτικό προς το παιδί που ευνοούν τον έλεγχο του τελευταίου πάνω στη μάθησή

του είναι του τύπου: « Τι θα ήθελες η μητέρα ή ο πατέρας σου να κατανοήσουν για το φάκελό σου;», « Τι το ξεχωριστό έχει ο φάκελός σου;».

Η πολυσχιδής σύσταση ενός portfolio αντικατοπτρίζεται και στο τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγησή του. Η τελευταία είναι απόρροια όχι μόνο της φύσης των σχολικών εργασιών και του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και της αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή (Herman et al, 1993:220). Ιδιαίτερη προσοχή ωστόσο θα πρέπει να δοθεί ώστε ο άριστος βαθμός αξιολόγησης στο σχολείο (π.χ. Α ή 10) να μη συνδέεται πάντα με εύκολες δραστηριότητες ή/και να μην προκύπτει από την υπερβολική βοήθεια που ενδεχομένως να λαμβάνει ο μαθητής στο σπίτι για το portfolio του.

Η αυθεντική αξιολόγηση με τη σειρά της κάνει χρήση περισσότερο πτυχών/δραστηριοτήτων της καθημερινότητας παρά αυστηρά προσχεδιασμένων εξεταστικών δοκιμασιών και ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι μέσα από το portfolio (Jardine, 1996). Το τελευταίο για να χαρακτηριστεί “αυθεντικό” θα πρέπει να περιλαμβάνει αυθεντικές δραστηριότητες και όχι απλώς το σύνολο των διαγωνισμάτων ή της δουλειάς των μαθητή. Μας παρέχει πληροφορίες για το παιδί ως μαθητή (learner), ως ξεχωριστή προσωπικότητα και για το πώς μπορεί να συνεργαστεί με τους γύρω του (Cramer, 1993). Δεν αντικαθιστά τις συμβατικές μεθόδους αξιολόγησης. Ωστόσο ενώ με τις παραδοσιακές εξεταστικές δοκιμασίες στόχος ήταν να ανακαλύψουμε “ποιος/α μαθητής/ρια γνωρίζει τα περισσότερα”, μέσω των portfolios επικεντρωνόμαστε στο “τι γνωρίζει το παιδί” (Hebert, 1998).

1.13 Κριτική

Μήπως άραγε η συμβατικές γραπτές αξιολογήσεις υποβαθμίζουν την επίδοση ενός/μιας μαθητή/ριας; Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί και θεωρητικοί υποστηρίζουν πως τα παιδιά αποδίδουν περισσότερο μέσα σε αυθεντικά και πλούσια περιβάλλοντα τα οποία οικοδομούν το γνωστικό τους υπόβαθρο και τους δίνουν επαρκή χρόνο να ανταποκριθούν γραπτά και προφορικά στις εργασίες της τάξης. Οι Herman, Gearhart και Baker (1993:220) αναφέρουν πως εν τέλει ο/η κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα τις περισσότερες παραμέτρους και παιδαγωγικές συνθήκες κάτω από τις οποίες αξιοποιούνται οι ικανότητες του παιδιού.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να παρουσιάσουν τα portfolios σε άλλον/η (π.χ. γονείς) καθώς πιστεύουν ότι η παρουσίαση δε δείχνει όλη τη δουλειά που πραγματικά έχει γίνει στην τάξη (Bimes-Michalak, 1995). Το να βρεθεί κοινό είναι συχνά αρκετά δύσκολο και οι μαθητές/ριες μη έχοντας πού να παρουσιάσουν τη δουλειά τους αναρωτιούνται για ποιο λόγο να ξοδεύουν τόσο χρόνο στα portfolios.

Ερωτηματικά προκύπτουν ως προς το κατά πόσο η αξιολόγηση μπορεί να είναι ακριβής, έγκυρη, αξιόπιστη και δίκαιη όταν εμπλέκονται στη διδασκαλία ομαδικές και ατομικές εργασίες μαθητών. Ποιο ποσοστό της αξιολόγησης ενδείκνυται να αποδοθεί στην ατομική εργασία και ποιο στην ομαδική, τη στιγμή που έρευνες δείχνουν πως χαμηλής επίδοσης μαθητές αποδίδουν καλύτερα στις ομαδικές; (Herman & Winters, 1994 στο Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004:79)

Ο βαθμός αξιολόγησης των έργων ενός/μιας μαθητή/ριας στο σύνολό τους μέσα από το portfolio που υποδηλώνει και τη γενικότερη εικόνα του στην τάξη, είναι συχνά μεγαλύτερος από τη βαθμολογία που δίνεται σε κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά (Herman et al, 1993:221). Αυτό όχι μόνο προωθεί την ανάδειξη των καλύτερων δειγμάτων δουλειάς ενός μαθητή, αλλά και καταδεικνύει ενδεχομένως το ρόλο του portfolio ως μια μέθοδο που τείνει να αξιολογεί την ικανότητα πέρα από την τυπική επίδοση. Οι δύο τελευταίες παράμετροι είναι εξίσου σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς και συγκαθορίζουν το σκοπό της αξιολόγησης ή αλλιώς αυτό που επιζητούν να εξαγάγουν από αυτή.

Από τα παραπάνω οι Herman, Gearhart & Baker καταλήγουν στο συμπέρασμα πως εάν ο σκοπός είναι να αξιολογηθεί η ικανότητα τότε σκόπιμο κρίνεται ένα portfolio να περιλαμβάνει μόνο τα καλύτερα δείγματα της δουλειάς ενός μαθητή. Όταν όμως πρόκειται να αξιολογηθεί η πρόοδος του θα πρέπει ο φάκελος εργασίας να περιλαμβάνει το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται ο μαθητής σε εργασίες του ίδιου είδους σε τουλάχιστον δύο χρονικά σημεία. Οι παραπάνω εργασίες δε θα πρέπει ωστόσο να είναι αποκομμένες από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, κυρίως επειδή συμπληρώνουν τυχόν κενά που προκύπτουν μέσω της αξιολόγησης του portfolio. Οι ξεκάθαροι στόχοι δεν είναι σίγουρο πως θα μας εξασφαλίσουν portfolios που μπορούν να αξιολογηθούν ικανοποιητικά.

1.14 Εμπειρικά δεδομένα

Ενώ αρχικά στην έρευνα των Corrigan και Loughran (1994:63) προπτυχιακοί φοιτητές της Παιδαγωγικής σχολής ερμήνευσαν το portfolio ως μια συλλογή πηγών και στοιχείων τα οποία θα ενώνονταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι απόψεις τους αυτές τροποποιήθηκαν με το χρόνο καθώς άρχισαν να αντιλαμβάνονται το πώς οι ίδιοι επιδρούν στον τρόπο που μαθαίνουν και πώς αυτό επηρεάζει τον τρόπο αξιολόγησης: «με βοήθησε να οργανώσω αυτά που έμαθα καθώς και τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, κάτω από μια ομπρέλα», «ο φάκελος εργασίας μου δείχνει τι έχω κατορθώσει μέχρι στιγμής, τι έμαθα, τι σήμαινε αυτό που έμαθα για μένα και πώς αυτό θα επιδράσει μελλοντικά στο τρόπο που μαθαίνω», «όταν δεν υπάρχει κάποιος λόγος για τον οποίο κάνεις κάτι, τότε και η εργασία σου δεν έχει νόημα... τώρα που κατανοώ την εργασία, υπάρχει νόημα σε αυτή και αξίζει» (Corrigan & Loughran, 1994:63).

Οι μαθητές/ριες της πέμπτης δημοτικού στο North Woods Elementary School (Lankes, 1998) χρησιμοποίησαν το HyperStudio (πρόγραμμα ηλεκτρονικής/ψηφιακής επεξεργασίας/αποθήκευσης) προκειμένου να διαμορφώσουν τα portfolios τους περιλαμβάνοντας σε αυτά αφηγήσεις (recitals), παιχνίδια που έλαβαν χώρα στην τάξη καθώς και εικαστικές δημιουργίες. Τα παιδιά ήταν υπεύθυνα για το τι θα συμπεριλάμβαναν στο portfolio τους εφόσον αυτό θα πληρούσε τις βασικές προϋποθέσεις επάρκειας καθορισμένες από το σχολείο. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ο φάκελος πήρε ψηφιακή μορφή και ο κάθε μαθητής πήρε το δικό του σπίτι του.

Σε έρευνά τους οι Gouty και Lid (2002) αποκαλύπτουν πώς η ενσωμάτωση καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων συμπεριλαμβανομένου και του portfolio ως εργαλείου αξιολόγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα τροποποιεί σημαντικά τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο. Σε πιλοτική εφαρμογή του portfolio όπου εμπλέκονταν δάσκαλοι/ες, μαθητές/ριες και γονείς, η καινοτόμα αυτή προσέγγιση όπως αναφέρει η Blake (1998) συνάντησε ευρεία αποδοχή και αναγνωρίστηκε πλήρως η αξία της.

Ειδικότερα διαπιστώθηκε πως:

- η επιμόρφωση των γονέων είναι αναγκαία
- οι μαθητές/ριες ήταν πολύ περήφανοι/ες για τα portfolios τους
- οι συνεχείς ανανεώσεις και συμπληρώσεις διαμόρφωναν όλο και πιο λειτουργικά portfolios
- η όλη πρακτική δεν αποτελεί θέμα επίδειξης αλλά απόρροια μάθησης
- η αξιολόγηση ήταν συνεχής με ανεπίσημες σημειώσεις να έχουν λάβει χώρα
- η αξιολόγηση ήταν περισσότερο εστιασμένη
- η αλλαγή απαιτεί χρόνο και προσπάθεια και θα επέλθει όταν υπάρξει αλλαγή και στις πεποιθήσεις του καθενός
- η ευελιξία που παρέχει ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι διάχυτη
- ευνοείται η συνύπαρξη πολιτιστικών και ιδιοσυγκρασιακών διαφορών καθώς επίσης και οι επικοινωνία και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της τοπικής κοινωνίας

Μελέτη πραγματοποιήθηκε ως προς το εάν το portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ελάττωση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά δημοτικού, ώστε να διαμορφωθούν ευνοϊκότερα περιβάλλοντα μάθησης (Butera, Giacone & Wagner, 2008:1). Στις συμπεριφορές αυτές περιλαμβάνονταν η αφηρημάδα (daydreaming), η αυθαίρετη λήψη του λόγου από το μαθητή (talking out of turn), ελαφρά σωματική παρενόχληση του ενός προς τον άλλο (touching others), νευρικές κινήσεις με αντικείμενα (fidgeting with objects), απομάκρυνση από την καρέκλα σε ακατάλληλες στιγμές, τοποθέτηση του κεφαλιού πάνω στο θρανίο και το να θέτει ένας μαθητής σοβαρά σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα του άλλου. Προκειμένου να μειωθούν οι ανεπιθύμητες αυτές αντιδράσεις των μαθητών θεσπίστηκε για το σκοπό της έρευνας ένα σύστημα ανταμοιβών με 'τελείες/πόντους' και ακολουθούσε αναστοχαστική διεργασία μέσω του portfolio (Butera, Giacone & Wagner, 2008:39). Κάθε φορά που ένας μαθητής εμπλεκόταν σε μια τέτοια συμπεριφορά λάμβανε μια τελεία και ανάλογα με τις τελείες που μάζευε στο τέλος της εβδομάδας ανταμειβόταν ή όχι. Μέσα από το προσωπικό του portfolio αναμενόταν από αυτόν να αναλύσει τον

πίνακα με τις τελείες του σε σύγκριση με ένα επιλεγμένο κομμάτι δουλειάς που ολοκληρώθηκε στην τάξη τη βδομάδα που πέρασε. Τέλος αναζήτησαν πιθανούς συσχετισμούς ανάμεσα στη συμπεριφορά τους και την επιτυχία ή όχι των επιλεγμένων σχολικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυθαίρετη λήψη του λόγου από τους μαθητές (χωρίς δηλαδή να είναι η σειρά τους να μιλήσουν) μειώθηκε κατά 19%. Οι ερευνητές ωστόσο εικάζουν πως εάν στο μέλλον οι παρεμβάσεις αυτές εφαρμοστούν σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου, τότε θα μπορούσαν να είναι ακόμη πιο επιτυχημένες και ολοκληρωμένες (Butera, Giacone & Wagner, 2008:52). Μέσα από τις παραπάνω πρακτικές και με τη χρήση του portfolio οι μαθητές αποκτούν υπευθυνότητα σε αυτό με το οποίο ασχολούνται κάτι που επίσης τους παρέχει κίνητρο να συνεχίσουν.

1.15 Το portfolio στο ελληνικό σχολείο

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο γενικό του πλαίσιο (2003:12) και στην ενότητα που αφορά σε ενδεικτικές τεχνικές αξιολόγησης κάνει αναφορά τόσο στο “φάκελο εργασιών/δελτίο του μαθητή” όσο και στην αυτοαξιολόγησή του/ης ή την αξιολόγηση από τους/ις συμμαθητές/ριές του/ης. Η εφαρμογή παρόλα αυτά του Portfolio στο ελληνικό σχολείο είναι ιδιαίτερα δυσχερής καθώς μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μια διαδικασία αποτίμησης των ικανοτήτων του παιδιού μέσω της συμμετοχής αυτού σε εξετάσεις (Αρβανίτης, 2007:177). Η πρακτική αυτή και μόνο καθορίζει συχνά τον τελικό βαθμό του/ης μαθητή/ριας με απώτερο στόχο μέσα από τη διαφοροποίηση των προσωπικών του/ης επιδόσεων στις εξεταστικές δοκιμασίες να ‘κυνηγά’ μόνιμα τον προβιβασμό του/ης σε επόμενες βαθμίδες και κατ’ επέκταση την ‘κοινωνική του καταξίωση’. Είναι πολύ δύσκολο ως εκ τούτου να ενταχθεί ομαλά μια εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης όπως το Portfolio σε ένα εξετασιοκεντρικό σχολείο.

Ό,τι ισχύει για τη θέση που μπορεί να διεκδικήσει το portfolio στην ελληνική εκπαίδευση ισχύει και για το ρόλο γενικότερα της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε αυτή. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. συστήνει την περιγραφική αξιολόγηση ως μέσο πληρέστερης κατανόησης των αδυναμιών και των ελλείψεων των μαθητών από τους ίδιους και τους γονείς τους (Γενικό μέρος, 2003:13)⁹.

⁹ Ειδικότερα για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού προτείνεται ο συνδυασμός της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος με τους παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης

Αναφέρεται ειδικότερα στην ενότητα αυτή του Γενικού μέρους πως μέσω της πρακτικής αυτής:

- Ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για βαθμοθηρία και στείρα απομνημόνευση, καθώς και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές
- Τοποθετείται στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας η ατομική πορεία μάθησης του/ης μαθητή/ριας, από την οποία αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του/ης.

Στην πράξη όμως η αξιολόγηση της μάθησης παραμένει *«ταυτισμένη με τη μέτρηση της επίδοσης και δεν προσλαμβάνει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής λειτουργίας συνδεδεμένης με την πραγματικότητα της ζωής των μαθητών/ριών»* (Χαρίσης, 2006:288). Βαρύτητα δίδεται στο γνωστικό τομέα ανάπτυξης και παραμερίζεται ο αντίστοιχος συναισθηματικός ή ψυχοκινητικός. Εκλείπει δυστυχώς η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι τελευταίοι/ες να αδυνατούν να αξιολογήσουν τη μάθηση που προκύπτει μέσα από την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

1.16 Διαπιστώσεις/σύνοψη/ερευνητικά ερωτήματα

Στην σημερινή σχολική καθημερινότητα, η αξιολόγηση των μαθητών/ριών εντάσσεται σε μια διαδικασία γνώσης που μέσω των διαγωνισμάτων, των tests, των προφορικών και γραπτών εξετάσεων και της εξαγωγής βαθμολογίας εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στη μέτρηση της επίδοσης. Η εξέταση και η βαθμολογία αποτελούν δυστυχώς συνώνυμα της αξιολόγησης ιεραρχώντας και ταξινομώντας τους/ις μαθητές/ριες προκαλώντας κοινωνικές ανισότητες. Η διαιώνιση των παραπάνω πρακτικών προκαλεί συχνά τον έντονο προβληματισμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες παρόλα αυτά αναγκάζονται να ακολουθούν τα διδακτικά και αξιολογικά στερεότυπα που εκκολάπτονται στο παραδοσιακό συμβατικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου τους.

Γεγονός είναι πως οι πειραματικές δράσεις βάση των οποίων αποτελεί η διαμορφωτική αξιολόγηση αφενός είναι λίγες και αφετέρου δεν καταφέρνουν τελικά να απαγκιστρωθούν από την ελεγκτική λογική και από το κατά πόσο αυτή επαληθεύεται ή όχι (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007:352). Αβίαστα λοιπόν ανακύπτουν ερευνητικά ερωτήματα που ως εκπαιδευτικούς και ερευνητές συνάμα

μάς κάνουν να διερωτόμαστε το κατά πόσο θα μπορούσε να είναι εφαρμόσιμη στη σχολική πραγματικότητα μια πρακτική αξιολόγησης που να αποβλέπει στη νοηματοδότηση της μαθησιακής πορείας.

Η αξιολόγηση υπό το πρίσμα μιας παιδαγωγικής λογικής δεν είναι κατακυρωτική, αλλά υποστηρικτική στην πορεία μάθησης του/ης μαθητή/ριας και λαμβάνει υπόψη της ότι οι τελευταίοι/ες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικό ρυθμό. Μια εναλλακτική αξιολόγηση δίνει έμφαση όχι μόνο στις γνώσεις του παιδιού, αλλά και σε αυτό που μπορεί να επιτύχει ο/η μαθητής/ρια μέσω της προσπάθειας που καταβάλλει, των δεξιοτήτων που αναπτύσσει και των στάσεων που καλλιεργεί. Στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης, το Portfolio κατέχει σημαντική θέση για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης.

Μπορεί το portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης να εφαρμοστεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα ενθαρρύνοντας και ευνοώντας την ανάπτυξη της κριτικής λειτουργίας των παιδιών; Κατά πόσο το Portfolio εμπλέκει το παιδί στη χρήση ή/και διαμόρφωση εργαλείων αποτίμησης της μαθησιακής του πορείας; Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα σε συνδυασμό με την περιορισμένη πειραματική εφαρμογή του portfolio στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσαν οδηγό στην παρούσα έρευνα και έδωσαν το έναυσμα για μια περαιτέρω πειραματική εφαρμογή της νέας μεθόδου στην ελληνική σχολική αίθουσα. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί διαφαίνεται η προσπάθεια σχεδιάσουμε και να επιχειρήσουμε με τη σειρά μας στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης να εντάξουμε το portfolio στο ωρολόγιο πρόγραμμα μιας έκτης τάξης δημοτικού.

2. Η ΕΡΕΥΝΑ

2.1 Σκοπός

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας/λειτουργικότητας του portfolio στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα στο Δημοτικό σχολείο. Επιδιώχθηκε πιο συγκεκριμένα να έρθουν τα παιδιά σε μια πρώτη γνωριμία με την έννοια του portfolio ως μιας νέας μεθόδου αξιολόγησης στο μάθημα της Φυσικής και μέσα από πρακτικές αυτοαξιολόγησης και παρεμβάσεών τους στους γνωστικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος να συμμετέχουν ενεργά στην πρόοδό τους, προτείνοντας παράλληλα τρόπους βελτίωσής τους. Ήταν πρωταρχικής σημασίας η παραπάνω προσπάθεια να λάβει χώρα σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης όπου η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των παιδιών παίζουν κυρίαρχο ρόλο.

Ειδικότερα επιδιώχθηκε μέσα από το portfolio:

- A. Να γνωρίσουν οι μαθητές/ριες τον εαυτό τους και να ανακαλύψουν τις δεξιότητές τους
- B. Να αποκτήσουν τη δυνατότητα εκπαιδευτικός, γονείς αλλά και οι ίδιοι/ες μαθητές/ριες να παρακολουθήσουν τη συνολική εικόνα της προόδου τους και
- Γ. Μέσα από τη χρήση του portfolio να δοθεί η ευκαιρία στον/ην κάθε μαθητή/ρια τόσο για αυτό-μάθηση (self instruction) όσο και κριτική μάθηση.

2.2. Μέθοδος

Αισθανόμενοι από τα παραπάνω την ανάγκη για κάποιου είδους αλλαγή ή βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η μεθοδολογία που επιλέχθηκε να ακολουθηθεί στην παρούσα έρευνά μας εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης (Manion, 1994:258) Πρόκειται για παρέμβαση μικρής κλίμακας σε ένα τμήμα Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, σε συγκεκριμένο μάθημα (Φυσική) και για ορισμένη σχολική περίοδο (τρεις μήνες: Μάρτιος-Ιούνιος). Στο ερευνητικό μας αυτό πρόγραμμα ο ερευνητής βρέθηκε σε στενή συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης και συμμετείχαν από κοινού στην υλοποίησή της νέας

μεθόδου αξιολόγησης, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο η νέα αυτή προσέγγιση μπορεί να ενσωματωθεί στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Σημαντική ήταν η στάση και η αντιμετώπιση του ερευνητικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο τελευταίος είναι ευαισθητοποιημένος σε ζητήματα που αφορούν στη βελτίωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως εκ τούτου διακατεχόταν εξ αρχής από επαρκή κίνητρα για την υλοποίηση του προγράμματός μας. Τη συμπαράστασή της καθώς και την υποστήριξή της στο σχεδιασμό του προγράμματος έδειξε στο κομμάτι που της αναλογεί και η διευθύντρια του σχολείου επίσης.

2.3 Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 15 παιδιά (10 αγόρια και 5 κορίτσια) της Στ' τάξης. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι οι μαθητές/ριες της παραπάνω τάξης δεν είχαν εφαρμόσει στο παρελθόν πρακτική που να σχετίζεται με το portfolio και διδάσκονταν μέχρι εκείνη την περίοδο την ύλη της σχολικής Φυσικής με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

2.4 Ερευνητικά εργαλεία

2.4.1 Φύλλο Παρατηρήσεων

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας εκπαιδευτικός και ερευνητής διαπίστωναν την πρόοδο του/ης κάθε μαθητή/ριας με τη βοήθεια φύλλων παρατήρησης (βλ. πίνακα 1¹⁰). Με αυτόν τον τρόπο κατέγραφαν ό,τι παρατηρούσαν στο παιδί, σχολιάζοντας συνάμα όποτε έκριναν αναγκαίο κάποιες ενέργειες των παιδιών (π.χ. *Λεπτομέρειες: Ο Δημήτρης σήκωσε πολλές φορές σήμερα το χέρι για να συμμετέχει στο μάθημα της Φυσικής / Σχόλια: Δεν έχει παρουσιάσει ξανά τέτοια προθυμία κατά τη διάρκεια του μαθήματος*). Σκοπός αρχικά ήταν σε κάθε διδακτική ώρα της Φυσικής να χρησιμοποιηθεί και ένα φύλλο παρατηρήσεων για κάθε παιδί. Αναμενόταν από τον ερευνητή και ενίοτε τον εκπαιδευτικό να συμπληρώνουν το αντίστοιχο για το κάθε παιδί Φύλλο, διαδικασία η οποία λάμβανε χώρα και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων¹¹ που ακολουθούσαν τις διδακτικές ώρες.

¹⁰ Πηγή: Shores & Grace, 1998:118

¹¹ Στην περίπτωση που θα υπήρξε σημαντική χρονική πίεση στις καταγραφές μέσα στο μάθημα

Πίνακας 1

Καταγραφή εκπαιδευτικού/ερευνητή¹²

Μαθητής/ρια:

Ημερομηνία:

Περιβάλλον:

Λεπτομέρειες:

Σχόλια:

Παρατηρητής:

2.4.2 Συζητήσεις ερευνητή με μαθητές/ριες

Μια φορά το δεκαπενθήμερο πραγματοποιούνταν κατ' ιδίαν συζήτηση εκπαιδευτικού ή ερευνητή με τον/ην κάθε μαθητή/ρια σε μια αίθουσα του σχολείου με αντικείμενο την πρόοδό του/ης και τα προβλήματα που αντιμετώπιζε. Η διαδικασία αυτή λάμβανε χώρα εκτός των διδακτικών ωρών του μαθήματος της Φυσικής. Εδώ ο/η μαθητής/ρια όχι μόνο λάμβανε ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, αλλά ασκούνταν και σε δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων τα παιδιά μοιράζονταν τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους αποτυπώνοντάς τα και γραπτά στο τετράδιό τους, ώστε να μπορούν να τα τοποθετήσουν εάν θέλουν στο portfolio τους. Κεντρικά θέματα των συζητήσεων αποτελούσαν:

- Το κατά πόσο πίστευαν τα παιδιά ότι είχαν παρουσιάσει βελτίωση, σε ποιους τομείς και με ποιον τρόπο νόμιζαν ότι το είχαν καταφέρει αυτό
- Η αιτιολόγηση της όχι και τόσο καλής δουλειάς των μαθητών/ριών
- Οτιδήποτε τους δυσκόλεψε
- Οι προσπάθειες που πίστευαν πως θα έπρεπε να καταβάλουν για να βελτιωθούν

¹² ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής απλώς καταγράφει το γεγονός στις λεπτομέρειες και τα υπόλοιπα στοιχεία τα συμπληρώνει έπειτα, όταν έχει διαθέσιμο χρόνο.

2.4.3 Φύλλο αυτοπαρουσίασης “Λίγα λόγια για μένα...”

Με το σχεδιασμό και την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος θεωρήθηκε αναγκαίο να δοθεί στα παιδιά το φύλλο με την ονομασία ‘Λίγα λόγια για μένα...’ (βλ. σελ. 73 στο παράρτημα). Με αυτόν τρόπο δόθηκε η ευκαιρία στους/ις μαθητές/ριες να γράψουν κάποια πράγματα για τον εαυτό τους προτού ακόμη ξεκινήσουν να τοποθετούν πράγματα στο κουτί τους. Το φύλλο αυτό ωστόσο κρίθηκε ωφέλιμο να δοθεί και με το τέλος του τριμήνου –και συνάμα της ερευνητικής διαδικασίας με επίκεντρο το portfolio-, ώστε να εντοπιστούν εάν υπάρχουν αλλαγές στις αντιλήψεις των παιδιών όσον αφορά στον προσωπικό τους τρόπο μάθησης.

2.4.4 Φύλλα περιοδικής αυτοαξιολόγησης

Προκειμένου εκπαιδευτικός και ερευνητής να συγκεντρώσουν περισσότερες πληροφορίες όσο αφορά στα συναισθήματα, τη στάση, την αυτογνωσία και την αυτοκριτική των μαθητών/ριών στο μάθημα της Φυσικής, έδωσαν στα παιδιά να συμπληρώσουν ένα φύλλο περιοδικής αυτοαξιολόγησης (βλ. σελ. 98 στο παράρτημα). Το φύλλο αυτό δόθηκε πριν την εφαρμογή του portfolio και το ίδιο επίσης δόθηκε με την ολοκλήρωση του προγράμματος ώστε μέσω της σύγκρισης να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στους τομείς που έχουν προαναφερθεί.

2.5 Διδακτικά υλικά

Μεγάλο μέρος των μαθησιακών δραστηριοτήτων που εμπλούτισαν το portfolio του/ης κάθε μαθητή/ριας προερχόταν κυρίως από το Τετράδιο Εργασιών της Φυσικής και διακρίνονται σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Γενικό μέρος, 2003:10) στις:

- Θεματικές, μέσω των οποίων προωθούνται ευκολότερα οι στόχοι του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, κατανοούνται και επεξεργάζονται βασικές έννοιες και αποκτούνται σχετικές δεξιότητες και
- Διαθεματικές, οι οποίες προσεγγίζουν διαθεματικά τις έννοιες συσχετίζοντας γνώσεις από διάφορα διδακτικά αντικείμενα και ενσωματώνοντας εμπειρίες από τη καθημερινή ζωή.

Ήδη το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Γενικό μέρος, 2003:11) προβλέπει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από μέρους των παιδιών μέσα από την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης. Από τους/ις μαθητές/ριες εν ολίγοις αναμενόταν να κατακτήσουν τη γνώση, μαθαίνοντας το πώς “έμαθαν”, σκέλος που αποτελεί συνάμα μια από τις βασικές

συνιστώσες της φιλοσοφίας του portfolio. Τα παιδιά λοιπόν μέσα στην τάξη παρατηρούσαν, σύγκριναν, ταξινομούσαν και προέβλεπαν, μέσα από τα πειράματα που έλαβαν χώρα.

Ένα μεγάλο μέρος των πειραμάτων πραγματοποιήθηκε από τους/ις μαθητές/ριες με υλικά καθημερινής χρήσης τα οποία κατά κύριο λόγο έφεραν αυτοί/ές από το σπίτι τους. Μέρος ωστόσο των προβλεπόμενων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα πειραμάτων του εγχειριδίου της Φυσικής πραγματοποιήθηκε στο Ε.Κ.Φ.Ε. (Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών) Βόλου με την ολοκλήρωση σχεδόν της ύλης, επίσκεψη που αναμενόταν να λειτουργήσει ως βιωματική προσέγγιση της γνώσης και γνωστική ανατροφοδότηση.

Κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών εξέχουσα θέση είχε η συζήτηση και ο διάλογος είτε δασκάλου/ερευνητή-μαθητών/ριών είτε μέσα (και ανάμεσα) στις ομάδες. Μέσα από τη συζήτηση ο/η μαθητής/ρια προβληματίστηκε ως προς το διδακτικό αντικείμενο τόσο κατά την εισαγωγή στην αντίστοιχη ενότητά του όσο και κατά τον πειραματισμό. Τόσο οι αρχικές του/ης υποθέσεις όσο και οι παρατηρήσεις με τα τελικά του/ης συμπεράσματα σε κάθε θεματική ενότητα καταγράφονταν και τοποθετούνταν σε ένα κουτί το οποίο αποτέλεσε (με την απαραίτητη οργάνωση) και το τελικό του/ης portfolio. Το παιδί επίσης συμπεριέλαβε σε αυτό οτιδήποτε του φάνηκε χρήσιμο εκτός σχολείου και σε σχέση πάντα με το διδακτικό αντικείμενο.

2.6 Διαδικασία/Στάδια εφαρμογής του προγράμματος

Το είδος του portfolio που εφαρμόστηκε στην έρευνά μας ονομάζεται «φάκελος¹³ παρουσίασης της προσωπικής ανάπτυξης του/ης μαθητή/ριας (growth portfolio)» και αποτελεί το ένα από τα δύο είδη φακέλων όπως τα έχουν κατηγοριοποιήσει οι Rolheiser, Bower και Stevahn¹⁴ (2000 στο Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007:358). Μέσα από το φάκελο αυτό αναμενόταν να αποτυπωθεί η μαθησιακή πορεία του/ης μαθητή/ριας, η εξέλιξη της διαδικασίας παραγωγής του έργου του/ης και η προσπάθειά του/ης για αυτο-διόρθωση και αυτό-βελτίωση.

¹³ Στην περίπτωση της έρευνάς μας ο «Φάκελος» (portfolio) είχε την έννοια του κουτιού

¹⁴ Το δεύτερο είδος Φακέλου σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Rolheiser κ.ά. είναι ο «φάκελος επίδειξης του καλύτερου υλικού ή πρωτότυπος φάκελος (best work portfolio)» και χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για την τελική αξιολόγηση των επιτευγμάτων του, χωρίς να αποτυπώνει στοιχεία από την εκπαιδευτική του πορεία.

Στάδιο 1^ο (1-2 διδακτικές ώρες)

Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας και αφού ο εκπαιδευτικός ενημερώθηκε επαρκώς από τον ερευνητή για τους στόχους και την πορεία του προγράμματος, από κοινού οι δυο τους συνέταξαν και έστειλαν ένα ενημερωτικό σημείωμα στους γονείς πληροφορώντας τους περιληπτικά για το περιεχόμενο, τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις της μεθόδου (βλ. σελ. 72 στο παράρτημα). Μέσα από το σημείωμα τονίστηκε η δυνατότητα που δίνεται στους γονείς να έχουν πρόσβαση στα κουτιά των παιδιών τους ανά πάσα στιγμή. Αναφέρθηκε επίσης πως οποιαδήποτε παρατήρηση ενδιαφέρονταν να κάνουν για το παιδί τους στο σπίτι μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη και στέλνοντάς τη με τη μορφή σημειωμάτων, να ενσωματωθεί στο portfolio του/ης μαθητή/ριας. Στο τέλος του Προγράμματος ενημερώθηκαν οι γονείς πως για το μάθημα της Φυσικής του τρίτου τριμήνου η αριθμητική βαθμολογία ήταν συμβατική (σε όλους 10), εστιάζοντας αποκλειστικά στην περιγραφική μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος.

Η παραπάνω συμβατική βαθμολόγηση (σε όλους 10) δε γνωστοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος στους/ις μαθητές/ριες¹⁵ ούτε στους γονείς, ώστε να μην επαναπαυτούν και θεωρήσουν εξ αρχής το μάθημα ως αντικείμενο στερούμενο απαιτήσεων και ουσίας.

Κατόπιν εκπαιδευτικός και ερευνητής εξήγησαν στους/ις μαθητές/ριες με απλό τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά του portfolio ώστε να εξασφαλίσουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους. Τα παιδιά ήταν ήδη χωρισμένα σε ομάδες στην τάξη και ήταν μαθημένα να δουλεύουν κατ' αυτόν τον τρόπο. Ως εκ τούτου οι ομάδες παρέμειναν ως είχαν. Κατόπιν ζητήθηκε από τους/ις μαθητές/ριες να προμηθευτούν ο/η καθένας/μία από ένα μετρίου μεγέθους κουτί έξω από τα οποία θα ανεγράφη το ονοματεπώνυμό τους. Τα κουτιά φυλάσσονταν στο χώρο της βιβλιοθήκης της τάξης και οι μαθητές/ριες είχαν πρόσβαση σε αυτά ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ώστε να αναδιαμορφώνουν και να αναπροσαρμόζουν το περιεχόμενό τους (Krueger & Wallace, 1996:27-28).

Από τη στιγμή που προηγήθηκαν τα παραπάνω ερευνητής, εκπαιδευτικός και μαθητές/ριες συζήτησαν για το περιεχόμενο του κουτιού το οποίο θα περιλάμβανε (Τσαγκάρη, 2000:11-14):

¹⁵ Αναφέρεται παρόλα αυτά στα παιδιά ότι η κύρια μέθοδος αξιολόγησης θα είναι περιγραφικής μορφής

- α) Ονοματεπώνυμο και τάξη του/ης μαθητή/ριας καθώς και τον τίτλο του κουτιού που θα προκύψει από τη συζήτηση εκπαιδευτικού και παιδιών
- β) Πίνακα περιεχομένων που θα πληροφορεί τον μελλοντικό αναγνώστη για τα πιο σημαντικά πράγματα που υπάρχουν μέσα στο κουτί (βλ. πίνακα 2¹⁶). Μέρος του πίνακα συντάχθηκε με την ολοκλήρωση του κουτιού.

Πίνακας 2

Το portfolio μου

Ονομάζομαι:

.....

Πρώτη μέρα του κουτιού μου

.....

Ενημερώνω το κουτί κάθε ημέρες

Το portfolio μου έχει:

Στο πρώτο μέρος:

.....

Στο δεύτερο μέρος:

.....

Στο τρίτο μέρος:

.....

Στο τέταρτο μέρος:

.....

Τι μου αρέσει στο portfolio μου:

.....

Τι δε μου αρέσει στο portfolio μου:

.....

Γράφω ή Ζωγραφίζω κάτι που θέλω να μοιραστώ μαζί σας:

¹⁶ Πηγή: Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007:369

- γ) Στοιχεία που αφορούν στην προσωπικότητα, τον τρόπο σκέψης και την καθημερινότητα του παιδιού (Φύλλο αυτοπαρουσίασης, βλ. σελ. 73 στο παράρτημα).
- δ) Το κυρίως μέρος όπου περιέχονται τα δείγματα εργασιών (ατομικών-ομαδικών¹⁷) των μαθητών/ριών (5-15 είναι ο προτεινόμενος αριθμός για κάθε δεξιότητα). Σε κάθε μέρος του portfolio υπάρχει ο τίτλος, το δείγμα και τα σχόλια που πληροφορούσαν και αιτιολογούσαν τις επιλογές του/ης μαθητή/ριας. Για κάθε ομάδα δειγμάτων υπάρχει και ένας γενικός τίτλος (π.χ. «Συμπεράσματα»)
- ε) Το τελικό τμήμα στο οποίο θα αναφερόταν τι είχαν μάθει οι μαθητές/ριες για τους εαυτούς τους κατά την ολοκλήρωση του portfolio. Οι ίδιοι/ες σχολιάζουν τους εαυτούς του και επιπρόσθετα υπάρχει συμπληρωματική έκθεση του εκπαιδευτικού.

Στάδιο 2^ο (27 διδακτικές ώρες)

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε η συλλογή και η επιλογή των στοιχείων στα κουτιά που είχαν προμηθευτεί τα παιδιά. Ο/η κάθε μαθητής/ρια επίσης είχε τη δυνατότητα να τοποθετήσει στο κουτί οτιδήποτε θεωρούσε ο/η ίδιος/α σημαντικό εκτός των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου (Jardine, 1996:252), αρκεί βέβαια να μην παρέκκλινε από τους προκαθορισμένους στόχους¹⁸. Εκπαιδευτικός και ερευνητής ανέλυσαν τους στόχους μαζί με τα παιδιά αναφέροντας κάθε είδους στοιχείο που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί στο κουτί το οποίο και τελικά περιελάμβανε:

A) Γραπτά δείγματα εργασιών (φωτοτυπημένα):

- Παρατηρήσεις και Συμπεράσματα από τα πειράματα του βιβλίου¹⁹
- Εργασίες του σχολικού εγχειριδίου
- Συμπληρωμένες εργασίες κατ' οίκον
- Εξεταστικές δοκιμασίες που πιστοποίησαν το επίπεδο κατάκτησης διδακτικών στόχων

¹⁷ Στην περίπτωση των ομαδικών εργασιών, η πορεία επίλυσής τους καθώς και τα αποτελέσματά τους φωτοτυπούνται ώστε κάθε μέλος της ομάδας να αποκτήσει κι από ένα αντίγραφο (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007:359).

¹⁸ Και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος

¹⁹ Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι οι μαθητές/ριες δεν έγραφαν στο Τετράδιο Εργασιών της Φυσικής τους. Για το σκοπό αυτό προμηθεύτηκαν έναν επιπλέον ντοσιέ γράφοντας στα φύλλα αυτού, και κατέστη έτσι ευκολότερη η συγκομιδή των στοιχείων εκείνων που θέλησαν να τοποθετήσουν στα portfolios τους

- Άρθρα εφημερίδων/περιοδικών σχετικών με το διδακτικό αντικείμενο
- Πρόχειρες, αναθεωρημένες και τελικές εργασίες του/ης μαθητή/ριας
- Δείγματα «καλής» και «κακής δουλειάς» που φανέρωναν το εύρος των δυνατοτήτων του/ης μαθητή/ριας (Cramer, 1993:73)

B) “Μη γραπτές ενδείξεις”:

- Χειροτεχνικές κατασκευές
- Ζωγραφιές

Γ) Κατάλογοι μάθησης

- Τίτλοι βιβλίων που ο/η μαθητής/ρια έχει διαβάσει
- Γεγονότα που έχει παρατηρήσει
- Ομάδες στις οποίες συμμετείχε (καθώς και τα επιτεύγματά τους)
- Εμπειρίες που ο/η ίδιος/α θεωρεί σημαντικές εντός ή εκτός σχολείου
- Γνώσεις που αποκόμισε
- Πράγματα για τα οποία αναρωτιόταν

Δ) Φύλλα δικαιολόγησης επιλογών:

- Φύλλα όπου αιτιολογούνταν και τεκμηριώνονταν οι επιλογές του/ης μαθητή/ριας²⁰
- Ασυνήθιστες προσπάθειες που είχε καταβάλει
- Μια δεξιότητα που αποκτήθηκε πρόσφατα
- Κάτι για το οποίο ήταν περήφανοι/ες
- Βελτίωση σε μια συγκεκριμένη περιοχή
- Αιτιολόγηση της όχι και τόσο καλής δουλειάς
- Τι τους/ις δυσκόλεψε
- Τι προσπάθεια πρέπει να καταβάλουν για να βελτιωθούν
- Φύλλα αυτοαξιολόγησης

Στάδιο 3^ο (2-3 διδακτικές ώρες)

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/ριες προβληματίστηκαν για το λόγο που είχαν κάνει τις επιλογές του περιεχομένου του portfolio τους. Οι ερωτήσεις που τους βοήθησαν στην προσωπική τους αυτή διερεύνηση ήταν οι εξής:

- Γιατί συμπεριέλαβα αυτό το στοιχείο στο portfolio μου;
- Έδειξα ότι πέτυχα τους στόχους μου;
- Πώς θα μπορούσα να το παρουσιάσω σύντομα και αποτελεσματικά;

²⁰ Τα Φύλλα αυτά μπόρεσαν κάλλιστα να χρησιμοποιηθούν και στο Στάδιο της τελικής συγκρότησης του portfolio

- Γιατί θα ήταν χρήσιμο αυτό το στοιχείο για μένα προκειμένου να δείξω την πρόοδό μου;
- Πώς θα μπορούσα με τα στοιχεία αυτά να παρουσιάσω μια συνολική εικόνα του εαυτού μου;
- Πώς αισθάνομαι;
- Πού και πότε δυσκολεύτηκα;

Οι μαθητές/ριες αξιολόγησαν την πρόοδο που είχαν κάνει, αντικαθιστώντας παλαιότερα στοιχεία με νεότερα²¹, συζητώντας με τους/ις συμμαθητές/ριές τους αξιολογούμενοι παράλληλα από αυτούς/ές αποκομίζοντας τις παρατηρήσεις τους. Το portfolio του κάθε παιδιού κρίθηκε συνολικά και σε σχέση με το βαθμό συνάφειάς του με τους προκαθορισμένους στόχους εφαρμογής του. Δεν αξιολογήθηκαν μόνο τα τελικά στοιχεία του portfolio, αλλά και η ικανότητα του/ης μαθητή/ριας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κατασκευής του. Ενδιέφερε περισσότερο η διαδικασία παρά το τελικό προϊόν. Τα κριτήρια αξιολόγησης του κάθε portfolio μπορούν να αντικατοπτριστούν στον παρακάτω Πίνακα.

Πίνακας 3

Κριτήρια αξιολόγησης των περιεχομένων

Πόσο σχετικά είναι τα περιεχόμενα με τους στόχους που είχαν τεθεί από την αρχή
Ποικιλία δειγμάτων
Τρόπος διατύπωσης και γραφής
Τρόπος και αποτελέσματα αυτοαξιολόγησης
Επαρκής αριθμός δειγμάτων για κάθε αξιολογούμενη περιοχή
Αντιπροσωπευτικότητα δειγμάτων
Ικανότητα οργάνωσης των περιεχομένων
Δείγματα μεταγνωστικών δεξιοτήτων
Βαθμός συνεργασίας του/ης μαθητή/ριας με τους εμπλεκόμενους στη δημιουργία του Φακέλου του/ης
Αντιπροσωπευτικότητα και συνολική εικόνα του Φακέλου

Ο εκπαιδευτικός σε ένα φύλλο του portfolio των μαθητών/ριών ('ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΩ ΤΟ PORTFOLIO ΜΟΥ', βλ. σελ. 96 στο παράρτημα) γράφει μια

²¹ Ο έλεγχος και η αντικατάσταση των στοιχείων γινόταν ανά 15ήμερο ή μήνα

συνοπτική και περιληπτική αναφορά της προόδου του/ης στο μάθημα της Φυσικής (Γ' τρίμηνο), περίπου 80-100 λέξεις αναφορικά με τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος²². Σε διαφορετικά σημεία του παραπάνω Φύλλου αποτυπώνεται η ετεροαξιολόγηση του κάθε παιδιού από τους/ις συμμαθητές/ριές του καθώς και η άποψη του γονέα για την πρόοδο του παιδιού τους.

Οι μαθητές/ριες δύο με τρεις διδακτικές ώρες πριν την παρουσίαση συζητούσαν με εκπαιδευτικό και ερευνητή και προβληματίζονταν ως προς το ποια αντικείμενα του κουτιού τους επιθυμούσαν να παρουσιάσουν. Εκτός της παρουσίασης αξιολόγησαν οι μαθητές/ριες τη δουλειά που είχαν κάνει με τη βοήθεια κατάλληλων βοηθητικών ερωτήσεων που ο ερευνητής είχε από πριν προμηθεύσει στους/ις μαθητές/ριες (βλ. σελ. 95 στο παράρτημα).

Στάδιο 4^ο (1-2 διδακτικές ώρες)

Κατόπιν συζητήσεων εκπαιδευτικού και ερευνητή, ορίστηκε ως καταλληλότερη ημερομηνία παρουσίασης των portfolios η 8^η Ιουνίου. Εστάλη γραπτή πρόσκληση προς τους γονείς (βλ. σελ. 94 στο παράρτημα) οι οποίοι καλούνταν στις 10.00 το πρωί να παρευρεθούν στο τμήμα της τάξης για να δουν την παρουσίαση των παιδιών τους. Ειδοποιήθηκαν επίσης ο επιβλέπων πανεπιστημιακός καθηγητής με τον οποίο ο ερευνητής ήταν σε συνεχή συνεργασία, η διευθύντρια καθώς επίσης και κάποιου/ες από τους/ις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Η συγκέντρωση διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες και κατά τη διάρκειά της το κάθε παιδί καθόταν με τους γονείς του και τους παρουσίαζε το portfolio του. Ο εκπαιδευτικός με τον ερευνητή πήγαιναν από παιδί σε παιδί κάνοντας επισημάνσεις ή διευκρινίσεις. Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης τα παιδιά έκριναν αναγκαίο να πάρουν τα κουτιά τους στα σπίτια τους μιας και:

- α. ήταν μια πρωτόγνωρη προσπάθεια για αυτά και ήθελαν να την κρατήσουν στο προσωπικό τους αρχείο
- β. Θεώρησαν –όπως φαίνεται και από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων μαζί τους σε επόμενη ενότητα- ότι το κουτί αυτό εκτός των άλλων αποτελεί μια συσσωρευμένη και οργανωμένη πηγή γνώσεων. Ως εκ τούτου θεώρησαν πως θα μπορούσε να τους φανεί χρήσιμο γνωστικά και σε επόμενες σχολικές τάξεις.

²² Παράδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης υπάρχει στο παράρτημα (σελ. 97).

γ. Τα κουτιά ήταν αρκετά ογκώδη και από τη στιγμή που δεν έγινε ηλεκτρονική επεξεργασία και αποθήκευσή τους με κάποιο λογισμικό, ήταν επόμενο να μην είναι εφικτό να κρατηθούν στο σχολείο.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί πραγματοποιείται εκτενέστερη αναφορά ως προς τη λειτουργικότητα τελικά των ερευνητικών εργαλείων και σχολιασμός της κάθε μορφής αξιολόγηση που έλαβε χώρα στο πρόγραμμα.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Πρώτη γνωριμία των παιδιών με την έννοια του Portfolio

Σημαντικό αποδείχθηκε το γεγονός πως ο ερευνητής είχε ξανασυνεργαστεί με το συγκεκριμένο τμήμα της Στ' τάξης και την προηγούμενη σχολική χρονιά, εφαρμόζοντας καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Φυσικής με τη βοήθεια εκπαιδευτικών λογισμικών και διαδικτύου. Έτσι λοιπόν, παρόλο που εξαιτίας της μικρής διάρκειας του προγράμματος (3 μήνες) υπήρχε πίεση χρόνου, τα παιδιά αισθάνθηκαν οικεία πολύ γρήγορα και έδειξαν ενθουσιασμό, προθυμία και διάθεση να εργαστούν με βάση το portfolio. Όλοι οι γονείς από τη μεριά τους ανταποκρίθηκαν αρχικά θετικά εγκρίνοντας και γραπτά (βλ. σελ. 72 στο παράρτημα) τη συμμετοχή των παιδιών τους στο ερευνητικό πρόγραμμα.

Ήδη από τη δεύτερη κιόλας μέρα, τα περισσότερα παιδιά είχαν προμηθευτεί από ένα κουτί και έδωσαν σε αυτό όνομα της επιλογής τους. Τρία παιδιά έφεραν καθυστερημένα κουτί, ο ένας με καθυστέρηση δύο εβδομάδων και άλλοι δύο με καθυστέρηση ενός μήνα. Το ένα από τα δύο αγόρια που έφεραν το κουτί μετά από ένα μήνα, ήδη από την Ε' τάξη συμμετείχε ελάχιστα στις δραστηριότητες της τάξης δίχως να έχει διαγνωστεί επίσημα ή μη σε αυτό κάποια μαθησιακή δυσκολία. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που διαπιστώθηκαν ήταν σημαντικά καθώς:

- Αρνούνταν τις περισσότερες φορές να βγάλει το βιβλίο και το μολύβι του
- Δε συμμετείχε σε καμιά δραστηριότητα της τάξης
- Επετίθετο συνεχώς στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης
- Πετούσε αντικείμενα κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί πως ενώ το ένα από τα πέντε κορίτσια έλειπε για διαστήματα πολλών ημερών από το σχολείο (εξαιτίας προβλήματος υγείας της), κατάφερε τελικά και προσαρμοζόταν ικανοποιητικά στους ρυθμούς της τάξης. Σε ένα άλλο αγόρι επίσης διαπιστώθηκε πρόβλημα τραυλισμού, χωρίς ωστόσο αυτό να εμποδίσει την ομαλή συμμετοχή του στο πρόγραμμα. Παρόλα αυτά οι επιδόσεις του αγοριού αυτού ήταν χαρακτηριστικά χαμηλές κατά το συμβατικό ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης και πριν την έναρξη του portfolio.

3.2 Αποτελεσματικότητα ερευνητικών εργαλείων

3.2.1 Φύλλο Παρατηρήσεων

Πολύ σημαντικά κρίθηκαν τα Φύλλα Παρατηρήσεων καθώς έδιναν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την συμμετοχή του κάθε παιδιού σε κάθε διδακτική ώρα της Φυσικής. Οι συχνές και τακτικές καταγραφές συμπεριφορών του/ης καθενός/μιάς μέσα στο μάθημα σε συνδυασμό συχνά με τις συζητήσεις ερευνητή ή εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών μια φορά το δεκαπενθήμερο έδιναν πολύτιμες πληροφορίες που αφενός αξιοποιούνταν έγκαιρα και ενίοτε άμεσα, και αφετέρου θα ήταν πολύ πιθανό κατά τη συμβατική διδασκαλία ορισμένες μαθησιακές ανάγκες που προέκυπταν σε κάποιο παιδί να παραμελούνταν ή να μη δινόταν σε αυτές η προσοχή που θα έπρεπε.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω αποτελεί η συμπεριφορά ενός αγοριού κατά τη διάρκεια του μαθήματος την πέμπτη εβδομάδα του προγράμματος. Ο μαθητής την εβδομάδα εκείνη ήταν αρκετά ανήσυχος κατά τη διάρκεια των πειραμάτων και συνεργαζόταν ελάχιστα με την ομάδα. Καταγράφοντας για τρεις μέρες τη συμπεριφορά του ερευνητής και εκπαιδευτικός, τον προσέγγισαν και διαπίστωσαν ότι είχε σοβαρές ελλείψεις στο τρέχον κεφάλαιο της Φυσικής εξαιτίας οικογενειακών του προβλημάτων. Το αγόρι έλαβε την κατάλληλη επιπρόσθετη διδακτική στήριξη και παρόλα αυτά συνέχιζε να δυσανασχετεί στην ομάδα του. Κατά την εβδομαδιαία συνέντευξη με τον ερευνητή που ακολούθησε διαπιστώθηκε πως το αγόρι αντιμετώπιζε σοβαρό πρόβλημα στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά της ομάδας. Κρίθηκε τελικά αναγκαίο να υπάρξει μια τροποποίηση στη σύσταση της ομάδας και το πρόβλημα λύθηκε.

Πέρα όμως από την άμεση αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών μέσω των παρατηρήσεων, οι τελευταίες αποτελούσαν και έναν πολύτιμο οδηγό για τον εκπαιδευτικό κατά την περιγραφική αξιολόγηση που διαμόρφωσε για τα παιδιά στο τέλος του τριμήνου για το μάθημα της Φυσικής. Μελετώντας τα φύλλα του κάθε παιδιού συνυπολόγισε στην τελική αξιολόγηση συμπεριφορές των μαθητών/ριών²³ που δίχως την πρότερη γραπτή αποτύπωσή τους θα μπορούσαν να αγνοηθούν, πόσο μάλλον εάν η τριμηνιαία αξιολόγηση των παιδιών περιοριζόταν σε ένα μόνο βαθμό.

Σημαντικά προβλήματα χρόνου ωστόσο προέκυψαν κατά την καταγραφή των παρατηρήσεων. Αρχικά σκοπός ήταν σε κάθε μάθημα της Φυσικής να κατέχουν οι

²³ Π.χ. καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών κατά την παραλαβή των επαίνων τους από τη διευθύντρια κατόπιν συμμετοχής τους σε περιβαλλοντική δράση του σχολείου

ερευνητής-εκπαιδευτικός και από ένα φύλλο παρατηρήσεων για το κάθε παιδί, καταγράφοντας συμπεριφορές που θα βοηθούσαν στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες και τη γενικότερη αξιολόγηση της σχολικής παρουσίας του παιδιού στο μάθημα. Διαπιστώθηκε όμως στην πορεία πως η παρατηρήσεις που αναμενόταν να καταγραφούν για το κάθε παιδί ξεχωριστά ήταν πάρα πολλές, με αποτέλεσμα να περιοριστούν ερευνητής και εκπαιδευτικός σε λιγότερες παρατηρήσεις για τον/ην κάθε μαθητή/ρια με έμφαση στις συμπεριφορές που έδειχναν να παρεκκλίνουν από το συνηθισμένο²⁴.

3.2.2 Συζητήσεις με τα παιδιά

Μια φορά το δεκαπενθήμερο ερευνητής ή εκπαιδευτικός είχαν κατ' ιδίαν συζήτηση με τον/ην κάθε μαθητή/ρια σε μια αίθουσα του σχολείου, κάνοντάς του/ης ερωτήσεις σχετικά με τον προσωπικό του/ης τρόπο μάθησης (ενότητα 2.4.2). Ήταν κάτι παραπάνω από εμφανές το γεγονός πως τα παιδιά απολάμβαναν το να μιλούν για τον εαυτό τους και ειδικότερα για τη μαθησιακή τους εξέλιξη. Μέσω των συζητήσεων αυτών καλλιεργήθηκε και αναδείχθηκε η ικανότητα αυτογνωσίας και αυτορρύθμισης των παιδιών ως προς την παρουσία τους στο μάθημα. Δείγματα αυτοκριτικής ήταν διάχυτα στις απαντήσεις τους που σε συνδυασμό με τους τρόπους επίλυσης των μαθησιακών τους δυσκολιών που τα ίδια πρότειναν, κατέστησαν τις συζητήσεις ένα πολύτιμο εργαλείο προς όφελος μιας συνεχούς και διαμορφωτικής διδασκαλίας.

Πέρα από τις σημειώσεις που κρατούσαν ερευνητής-εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, και τα παιδιά από τη μεριά τους κατέγραφαν τις απόψεις και τις σκέψεις τους. Πολλές από τις γραπτές τους σημειώσεις τοποθετήθηκαν στα portfolios και εντάχθηκαν στο κομμάτι εκείνο των περιεχομένων τους που αφορά στα «Φύλλα δικαιολόγησης επιλογών». Δείγματα από τις συζητήσεις και κατ' επέκταση τις σημειώσεις των παιδιών παρουσιάζονται στο παράρτημα. Οι θεματικοί τους άξονες ωστόσο παρουσιάζονται στη συνέχεια.

➤ **Βελτίωση σε μια συγκεκριμένη περιοχή**

Σε αυτόν τον τομέα οι μαθητές/ριες αναφέρουν πού πιστεύουν ότι έχουν βελτιωθεί και με ποιον τρόπο νομίζουν ότι το κατάφεραν αυτό. Χαρακτηριστικά

²⁴ Αγνοήθηκαν ως εκ τούτου παρατηρήσεις του τύπου «η Μαρία για τρίτη εβδομάδα συνεχόμενη συνεργάζεται άνογα με την ομάδα της». Για το κορίτσι του παραδείγματος προτιμότερο θα κρινόταν να αναφερθεί πως «η Μαρία σήμερα για πρώτη φορά δε συνεργάστηκε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας της και επίσης δεν ολοκλήρωσε τα συμπεράσματά της

παραδείγματα των απόψεών τους αυτών φαίνονται στις εικόνες 1 μέχρι και 4 (βλ. σελ. 75 στο παράρτημα).

➤ **Αιτιολόγηση της όχι και τόσο καλής δουλειάς**

Πέρα από τα επιτεύγματά τους όμως τα παιδιά, κλήθηκαν κατά τη διάρκεια του τριμήνου να εκφραστούν και ως προς τους λόγους για τους οποίους δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις απαιτήσεις των μαθημάτων (βλ. εικόνες 5 έως 8, σελ. 76 στο παράρτημα). Είναι αξιοθαύμαστα σε αυτό το σημείο τα δείγματα αυτοκριτικής και αυτογνωσίας των μαθητών/ριών.

➤ **Τι δυσκόλεψε τα παιδιά**

Σε άλλα σημεία (βλ. εικόνες 9 έως 11, σελ. 77 στο παράρτημα) διακρίνονται κάποιες περιπτώσεις στις οποίες δυσκολεύτηκαν τα παιδιά. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως ορισμένα παιδιά ακόμη και μέχρι τις μέρες μας δε διαθέτουν σπίτι τους ηλεκτρονικό υπολογιστή και διαδίκτυο.

➤ **Προσπάθειες που πιστεύουν πως πρέπει να καταβάλουν για να βελτιωθούν**

Εκτός των αξιοπρόσεκτων δειγμάτων αυτογνωσίας που επέδειξαν οι μαθητές/ριες, εξέφραζαν σε τακτά χρονικά διαστήματα και τρόπους μέσω των οποίων θεωρούν πως μπορούν να βελτιωθούν (βλ. εικόνες 12 έως 15, σελ. 77-78 στο παράρτημα). Στις πλείστες των περιπτώσεων τα παιδιά όχι μόνο γνώριζαν το τι τους δυσκόλευε, αλλά και διατύπωναν σαφείς τρόπους και πιθανές τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών τους δυσκολιών.

Προβλήματα ανέκυψαν αρχικά ως προς την αίθουσα που φιλοξενούσε τις συζητήσεις. Επιδιώχθηκε με την έναρξη του προγράμματος οι συναντήσεις να γίνονται στην αίθουσα του ολοήμερου. Αυτό όμως δεν ήταν συχνά εφικτό καθώς η ίδια αίθουσα υποδεχόταν και μαθητές/ριες για άλλου τύπου διδασκαλίες. Ως εναλλακτική λύση επιλεγόταν ενίοτε μια αίθουσα στο υπόγειο του σχολείου.

Εκτός των προβλημάτων χώρου, δυσκολίες σημειώθηκαν και ως προς το χρόνο που επιλεγόταν για να γίνουν οι συναντήσεις. Λόγω του φόρτου του καθημερινού ωρολόγιου προγράμματος των παιδιών, αυτές πραγματοποιούνταν αναγκαστικά τις τελευταίες διδακτικές ώρες της ημέρας με αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι κουρασμένα. Ζητούμενο ως εκ τούτου παραμένει το εάν τα παιδιά απέδιδαν περισσότερο σε διδακτικές ώρες όπου θα ήταν πιο ξεκούραστα. Κάτι τέτοιο επαφίεται σαφώς σε μια περαιτέρω πειραματική εφαρμογή του portfolio και σε μια όσο το δυνατόν ιδανικότερη ανακατανομή του ωρολόγιου προγράμματος για το σκοπό αυτό.

3.2.3 Φύλλο αυτοπαρουσίασης “Λίγα λόγια για μένα...”

Ευτυχές αποδείχθηκε το γεγονός πως μελετώντας τα φύλλα αυτοπαρουσίασης των παιδιών στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος συνήχθησαν πολλά και χρήσιμα συμπεράσματα.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις του αγοριού που εμφάνιζε και τα μεγαλύτερα μαθησιακά προβλήματα στην τάξη (ενότητα 3.1) στο ‘Λίγα λόγια για μένα’, διαβάζουμε στις απαντήσεις του Ιουνίου πως θεωρεί ότι πλέον έχει περισσότερους φίλους²⁵. Πέρα όμως από την προσωπική του εκτίμηση όσον αφορά το επίπεδο κοινωνικοποίησής του, παρατηρούμε πως ενώ το Μάρτιο χρησιμοποιούσε την έκφραση «μου αρέσει να ακούω» τον Ιούνιο γράφει «μου αρέσει να συνεργάζομαι». Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που εξάγεται από τη συμπλήρωση του φυλλαδίου του είναι το ότι ενώ αρχικά πίστευε ότι δεν είναι καλός πουθενά, με την ολοκλήρωση του portfolio πίστευε πως είναι καλός εάν θέλει κρίνοντας παράλληλα ότι πρέπει να βελτιωθεί.

Ένα άλλο παιδί, ο Αντώνης, ενώ στο αρχικό φυλλάδιο έγραφε μόνο ότι του αρέσει η ηθοποιία και ο χορός, στο δεύτερο αναφερόταν και στα μαθήματα: «διαβάζω συνέχεια την άσκηση για να καταλάβω το νόημά της», «μου αρέσει να εργάζομαι με τους συμμαθητές μου». Η Ευαγγελία με τη σειρά της στο τελικό φυλλάδιο και όσο αφορά τα χαρίσματα και τις αδυναμίες της, αναφέρθηκε αποκλειστικά σε ό,τι έχει σχέση με τα μαθήματα: «Πιστεύω ότι είμαι καλή να κάνω τις εργασίες στο σπίτι. Δεν είμαι τόσο καλή στο να διαβάζω προσεκτικά κάτι σημαντικό. Πιστεύω πως χρειάζομαι να βελτιωθώ στο να δίνω περισσότερη προσοχή όταν διαβάζω και όταν κάνω κάποια άσκηση». Στην ίδια περιοχή του φίλου ο Μάριος αναφέρει τη δεύτερη φορά και αδυναμίες, παραλείποντάς τες στο πρώτο. Ήταν επίσης σαφής όσο αφορούσε το στόχο του κουτιού του: «Στόχος μου είναι να μάθω περισσότερα για τη Φυσική».

Κρίνοντας από τα παραπάνω μπορεί αβίαστα ο/η κάθε εκπαιδευτικός να αντιληφθεί πόσο ισχυρό ερευνητικό/παιδαγωγικό εργαλείο καθίσταται ένα τέτοιο φύλλο. Τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την παραπάνω σύγκριση των Φύλλων στο πρόγραμμα του portfolio που εφαρμόσαμε, ήταν άκρως ενδιαφέροντα και χρήσιμα, βοηθώντας μας μέσω της αυτοπαρουσίασης του κάθε παιδιού να

²⁵ Άλλα δύο αγόρια (θεωρητικά αδύναμοι μαθητές) έγραψαν ότι με την λήξη της χρονιάς πίστευαν ότι είχαν κάνει περισσότερους φίλους. Ένα κορίτσι ωστόσο θεωρούσε ότι πλέον είχε μόνο μια φίλη (από τέσσερις αρχικά)

διαμορφώσουμε μια περισσότερο σαφή και ολοκληρωμένη άποψη ως προς την πορεία μάθησής του. Η αποτελεσματικότητα ωστόσο του ερευνητικού αυτού εργαλείου θα ήταν περισσότερο ορατή και κυρίως ωφέλιμη κατά τη συνέχιση της εφαρμογής του portfolio σε μια αντίστοιχη περίπτωση. Στην περίπτωση του δικού μας προγράμματος ήταν αδύνατη η περαιτέρω αξιοποίηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα Φύλλα καθώς ήταν προκαθορισμένο το χρονικό όριο εφαρμογής του προγράμματος (ένα τρίμηνο) και η σχολική χρονιά είχε ολοκληρωθεί.

Πρόκληση ως εκ τούτου και εκ του αποτελέσματος αποτελεί η ενδεχόμενη εφαρμογή του Portfolio σε μεγαλύτερο χρονικό εύρος δύο τριμήνων τουλάχιστον και από την αρχή κατά προτίμηση της σχολικής χρονιάς. Μέσω μιας τέτοιας εφαρμογής ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει όχι μόνο να αρκестεί σε πληροφορίες και δεδομένα που θα αποκομίσει από τη σύγκριση αρχικών και τελικών Φύλλων όπως του ‘Λίγα λόγια για μένα...’, αλλά και να χρησιμοποιήσει αυτά αναδιαμορφώνοντας, εξελίσσοντας και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία του/ης στις ανάγκες των μαθητών/ριών και την καταλληλότερη παιδαγωγική αντιμετώπισή τους.

3.3 Αξιολόγηση

3.3.1 Από την πλευρά του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του τριμήνου ήταν συνεχής και διαμορφωτική. Εκπαιδευτικός και ερευνητής παρακολουθούσαν συνεχώς τις επιδόσεις των μαθητών/ριών διαμορφώνοντας εικόνα για τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητές τους (Κωνσταντίνου, 2000:17). Για το λόγο αυτό αξιολογούσαν τους/ις μαθητές/ριες συνεχώς και κατά μικρά χρονικά διαστήματα και με τις πληροφορίες που εξήγαν ήλεγχαν την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων και τροποποιούσαν το πρόγραμμα και τη μέθοδο διδασκαλίας. Προκειμένου για παράδειγμα τα παιδιά που δεν είχαν υπολογιστή σπίτι τους να μπορέσουν να βιώσουν το συναίσθημα της προσπάθειας και της συνεισφοράς, μεταφέρονταν συχνά στους υπολογιστές του σχολείου ώστε να αναζητήσουν από το διαδίκτυο τις πληροφορίες που θέλουν.

Στο τρίμηνο που εφαρμόστηκε το portfolio έγινε προσπάθεια αρχικά να διεξαχθούν στο μάθημα της Φυσικής ακόμη περισσότερα πειράματα από ό,τι στα προηγούμενα τρίμηνα. Αυτό έδειξε να βοηθά περισσότερο τα παιδιά στην κατανόηση των θεματικών ενοτήτων και έτσι η τακτική αυτή συνεχίστηκε και μέχρι το τέλος της

σχολικής χρονιάς με τη σημαντικότερη υποστήριξη του Ε.Κ.Φ.Ε.. Αρκετά εκτός των άλλων ήταν τα παιδιά που αντιμετώπιζαν γενικότερα ζητήματα ‘χρόνου’. Καθυστερούσαν αφενός να κατανοήσουν τις οδηγίες των πειραμάτων και δεν προλάβαιναν αφετέρου να ολοκληρώσουν τη σκέψη τους ώστε να ακολουθήσουν τα υπόλοιπα παιδιά στην καταγραφή των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων κατά τη διάρκεια των πειραμάτων. Από τη στιγμή που μέσω του portfolio οι μαθητές/ριες εξέφρασαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, η διδασκαλία όπως ήταν φυσικό προσαρμόστηκε σε αυτές δίνοντας στα παιδιά τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να γίνεται πιο ομαλή η συμμετοχή τους στο μάθημα.

Αναφέρθηκε ήδη στο δεύτερο κεφάλαιο πως η βαθμολογία των παιδιών θα ήταν συμβατική (όλοι/ες 10) και πως η αξιολόγηση θα ήταν ποιοτική από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε από τον ερευνητή ένα ειδικό φύλλο (βλ. σελ. 100 στο παράρτημα) το οποίο ο δάσκαλος συμπλήρωσε με την ολοκλήρωση του τριμήνου. Αυτό το φύλλο αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία ο ίδιος συζήτησε με τους γονείς των παιδιών για την πρόοδό τους. Οι αντιδράσεις των γονέων έδειξαν πως έμειναν περισσότερο ικανοποιημένες από αυτού του είδους τη γραπτή αξιολόγηση. Μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης των παιδιών τους κατανόησαν πολύ περισσότερες πτυχές της προσωπικότητάς τους και ένιωσαν ότι είχαν στα χέρια τους κάτι σαφώς ουσιαστικότερο από έναν ξερό βαθμό και λίγα σχόλια.

3.3.2 Από τη μεριά των παιδιών

3.3.2.1 Τακτική αυτοαξιολόγηση

Με την ολοκλήρωση των πειραμάτων κάθε σχολικής ενότητας του βιβλίου, δινόταν στο κάθε παιδί να συμπληρώσει ένα Φύλλο τακτικής αυτοαξιολόγησης (βλ. πίνακα 4). Η κλίμακα του τέσσερα ήταν προσχεδιασμένη από το ερευνητικό πλάνο του προγράμματος και προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της υπό μελέτη σχολικής ύλης, ώστε να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Στη φάση αυτή σκοπός ήταν κάθε μαθητής/ρια να κάνει νοερά την αυτοαξιολόγησή του/ης και να προβληματιστεί ως προς το πού και εάν θα έπρεπε να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια²⁶. Με την

²⁶ Αντίστοιχο σκοπό εξυπηρετούσαν και οι συζητήσεις με τα παιδιά κάθε δεκαπέντε ημέρες

ολοκλήρωση του portfolio κάθε παιδί είχε στο κουτί του 10 τουλάχιστον δείγματα του παραπάνω φύλλου²⁷ βλέποντας την εξέλιξη της μαθησιακής του πορείας.

Πίνακας 4

Φύλλο τακτικής αυτοαξιολόγησης

Ημερομηνία				
Πώς τα πήγα με τα πειράματά μου;				
	1	2	3	4
1. Διάβασα προσεκτικά τις οδηγίες που περιγράφονται στο Φύλλο Εργασίας				
2. Συζήτησα και κατανόησα όλες τις οδηγίες				
3. Ζήτησα τη βοήθεια του δασκάλου κατά τη διάρκεια του πειράματος				
4. Σύγκρινα τις παρατηρήσεις με αυτές των συμμαθητών μου και διόρθωσα τα λάθη μου				
5. Οι προτάσεις μου είναι ολοκληρωμένες και έχω χρησιμοποιήσει το κατάλληλο λεξιλόγιο				
6. Συμμετείχα στη συζήτηση της τάξης προκειμένου να καταλήξω με τους συμμαθητές μου στο συμπέρασμα				
7. Συμπλήρωσα και διόρθωσα την αρχική μου υπόθεση				

Καταγραφές τέτοιου τύπου μπόρεσαν κάλλιστα να μπουν και στο τελικό portfolio του/ης μαθητή/ριας ως στοιχεία για τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του/ης και ένδειξη της προόδου του/ης σε διάφορους τομείς. Μαζί με τους γονείς του/ης κατά την παρουσίαση του Portfolio του/ης ξεφύλλισε τα παραπάνω προσωπικά του/ης φύλλα σχολιάζοντας όλοι μαζί και με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού τη μαθησιακή του εξέλιξη σε κάθε δεξιότητα που ανέπτυξε με βάση τις διακυμάνσεις της κλίμακας.

3.3.2.2 Περιοδική αυτοαξιολόγηση

Ενώ οι περιοδικές συζητήσεις έδειξαν να βοηθούν πολύ τόσο τα παιδιά στο να εκφράσουν με ειλικρίνεια πράγματα για τους εαυτούς τους προβληματιζόμενα για την πορεία μάθησής τους όσο και τους εκπαιδευτικό και ερευνητή στο να προσαρμόσουν τη διδασκαλία, τα φύλλα περιοδικής αυτοαξιολόγησης (βλ. σελ. 98 στο παράρτημα) δεν έδειξαν να διακατέχονται από την αντίστοιχη εγκυρότητα. Πολλά ήταν τα πεδία

²⁷ Ο αριθμός των δειγμάτων δεν ήταν ίδιος για όλα τα παιδιά, καθώς δεν παρευρίσκονταν ενίοτε όλα στις ώρες της Φυσικής

που αφέθηκαν κενά από τα παιδιά και δημιουργήθηκαν αμφιβολίες ως προς το κατά πόσο οι μαθητές/ριες ήταν ειλικρινείς και σκεπτικοί/ές στις απαντήσεις τους. Προβληματισμό ως εκ τούτου προκαλούν τα παρακάτω συμπεράσματα από τη σύγκριση των φύλλων:

- Όλοι/ες οι μαθητές/ριες εξακολουθούσαν να θεωρούν την πρόοδό τους στο μάθημα της Φυσικής ‘πολύ καλή’ ή ‘καλή’, γράφοντας τις ίδιες απαντήσεις στο πεδίο αυτό που έδωσαν και στο αρχικό φύλλο
- Εξακολουθούν όλα (!) τα παιδιά να βλέπουν με το ίδιο ενδιαφέρον το μάθημα
- Κανένα παιδί και σε κανένα από τα δύο φύλλα που συμπλήρωσε δε θεώρησε ότι έχει ελλείψεις στο μάθημα

Λίγες ήταν οι χρήσιμες πληροφορίες που λήφθηκαν σοβαρά υπ’ όψη από τους ερευνητή και εκπαιδευτικό. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται και τα συμπεράσματα από τις απαντήσεις στην πρόταση «το μάθημα της Φυσικής το θεωρείς:». Ενώ λοιπόν στο αρχικό φύλλο οι μισές απαντήσεις ήταν «εύκολο» και οι υπόλοιπες «ούτε εύκολο ούτε δύσκολο», στο τελικό κυριαρχούσαν οι απαντήσεις «ούτε εύκολο ούτε δύσκολο». Το γεγονός πως τα παιδιά θεωρούσαν πλέον το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος κάπως μεγαλύτερο μπορεί να εστιαστεί ενδεχομένως στις απαιτήσεις για ενεργότερη συμμετοχή από μέρους τους.

Το φύλλο περιοδικής αυτοαξιολόγησης θα μπορούσε να αποτελεί ένα ίσως πιο αποτελεσματικό εργαλείο εάν είχε συνταχθεί κάπως διαφορετικά ή συζητώντας περισσότερο από πριν με τα παιδιά ως προς τις ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν σε αυτό

3.4 Περιεχόμενα των portfolios

Γεγονός ήταν πως με την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος άργησαν οι μαθητές/ριες να εμπεδώσουν το τι θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στα κουτιά τους πέρα από τις καθιερωμένες παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα που σημείωναν κάνοντας τα πειράματα του σχολικού τους εγχειριδίου. Ιδιαίτερη νωχελικότητα αρχικά ως προς την κινητικότητα του κουτιού τους επέδειξαν τα τέσσερα από τα πέντε κορίτσια καθώς και τέσσερα από τα δέκα αγόρια. Η ‘δυσκαμψία’ ωστόσο αυτή ξεπεράστηκε μετά από συζητήσεις παιδιών, εκπαιδευτικού, και ερευνητή και κυρίως όταν ο τελευταίος προμήθευσε στα παιδιά και σε έντυπη μορφή το τι θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στα κουτιά τους (βλ. σελ 74 στο παράρτημα). Στις παρακάτω

υποενότητες πραγματοποιείται αναλυτικότερη περιγραφή των περιεχομένων των κουτιών.

3.4.1 Πειράματα

3.4.1.1 Σχολικά πειράματα

Σημαντικό τμήμα του κουτιού του κάθε παιδιού καταλάμβαναν οι σημειώσεις του από τα πειράματα του σχολικού εγχειριδίου. Τα παιδιά είχαν με την έναρξη του portfolio προμηθευτεί από ένα τετράδιο ή ντοσιέ όπου σε κάθε φύλλο σημείωναν τις υποθέσεις, τη διαδικασία και τα συμπεράσματα κατά τους πειραματισμούς τους σε κάθε ενότητα του εγχειριδίου (βλ. εικόνες 16 έως 19, σελ. 78-79 στο παράρτημα). Στο πάνω μέρος του χαρτιού σημειώνονταν η ημερομηνία και η ενότητα στην οποία εργάζεται το παιδί. Με το τέλος του κάθε μαθήματος κάθε παιδί έπαιρνε το χαρτί με τις σημειώσεις του και το τοποθετούσε στο κουτί του.

3.4.1.2 Κατ' οίκον πειράματα

Υπήρξαν εκτός των άλλων μαθητές/ριες οι οποίοι/ες:

- Προσπάθησαν να αναπαράγουν τα πειράματα του σχολείου στο σπίτι τους (βλ. εικόνα 20, σελ. 80 στο παράρτημα)
- Πραγματοποίησαν πειράματα στο σπίτι τους παρόμοια με αυτά του σχολικού εγχειριδίου (βλ. εικόνες 21 και 22, σελ. 80 στο παράρτημα)
- Εκτέλεσαν στο σπίτι τους πρωτότυπα πειράματα (εμπνευσμένοι/ες από τα σχολικά μαθήματα τόσο της τρέχουσας όσο και της προηγούμενης σχολικής χρονιάς) και με τη βοήθεια των γονέων τους (βλ. εικόνες 23 και 24, σελ. 81 στο παράρτημα)

3.4.1.3 Λοιπά φύλλα εργασίας

Με πολλά από τα πειράματα του σχολικού εγχειριδίου τα παιδιά καταπιάστηκαν στο Ε.Κ.Φ.Ε. του Βόλου²⁸. Εκεί η κάθε ομάδα παιδιών προμηθεύτηκε από δύο φύλλα εργασίας άμεσα συνδεδεμένα με τα πειράματα που θα ακολουθούσαν. Μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης στο Εργαστηριακό Κέντρο, τα φύλλα εργασίας της κάθε ομάδας φωτοτυπήθηκαν τόσες φορές όσα ήταν τα μέλη της, ώστε κάθε μέλος να μπορεί να καταχωρίσει τα φύλλα στο προσωπικό του κουτί.

²⁸ Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών Μαγνησίας

3.4.2 Πληροφορίες/φωτογραφίες

Δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά έφεραν εξωσχολικές πληροφορίες για συγκεκριμένες ενότητες του βιβλίου τους (βλ. εικόνες 25 έως 27, σελ. 82 στο παράρτημα). Προτίμησαν κατά κύριο λόγο εξωσχολικά βιβλία και πληροφορίες από το διαδίκτυο. Οι πληροφορίες αυτές κοινοποιούνταν στην τάξη και βάσει αυτών επίσης τα παιδιά σχολίαζαν και συζητούσαν.

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ πως ακόμη και ο μαθητής²⁹ ο οποίος αρνούταν μέχρι και να βγάλει το βιβλίο του, ευαισθητοποιήθηκε στο να συμμετέχει και αυτός στη συγκομιδή πληροφοριών εμπλουτίζοντας παράλληλα το κουτί του. Ήταν μάλιστα το μοναδικό παιδί που επεδίωξε να φέρει εικόνες σχετικά με δυναμό, αναλογιζόμενος το ποδήλατο του παππού του (βλ. σελ. 90 στο παράρτημα)

3.4.3 Ζωγραφιές

Με το τέλος του κεφαλαίου ‘Φως’ τα παιδιά παρακινήθηκαν να δημιουργήσουν ζωγραφιές με αντικείμενο το ουράνιο τόξο (βλ. σελ. 90-93 στο παράρτημα). Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό καθώς το κάθε παιδί πάνω στη ζωγραφιά του έγραψε και ένα ποιηματάκι εμπνευσμένο από τα συναισθήματα που του προκαλεί το φαινόμενο αυτό. Για τους σκοπούς της εικαστικής αυτής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε και η ώρα των Εικαστικών.

3.4.4 Εξεταστικές δοκιμασίες

Καθ’ όλη τη διάρκεια του portfolio οι μαθητές/ριες συμπλήρωσαν μια εξεταστική δοκιμασία (test) στις ενότητες ‘Φως’ και ‘Οξέα, βάσεις, άλατα’ (βλ. σελ. 88 στο παράρτημα). Το έντυπο διαμορφώθηκε από τον ερευνητή και με το πέρας της εξεταστικής δοκιμασίας δόθηκε στο κάθε παιδί ένα φύλλο με τις αντίστοιχες απαντήσεις με στόχο, πέρα από την πιστοποίηση κατάκτησης των διδακτικών στόχων, την αυτοδιόρθωση. Μέσω του φύλλου αυτού γνωστοποιούνταν επίσης στο κάθε παιδί το μέγιστο των βαθμών κάθε άσκησης, ώστε με τους κατάλληλους υπολογισμούς να σημειώσει εν τέλει το βαθμό του. Ο βαθμός στην προκειμένη περίπτωση έχει δευτερεύουσα σημασία και συνδυάζεται με –εκ των υστέρων– περιγραφική αξιολόγηση τόσο του παιδιού όσο και του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να αναφερθεί επίσης ως αξιοσημείωτο το γεγονός πως στην εξεταστική δοκιμασία

²⁹ Ειδική αναφορά στο μαθητή αυτόν έγινε στην ενότητα 3.1

αρίστευσαν δύο αγόρια³⁰ των οποίων οι πρότερες γραπτές επιδόσεις ήταν εξαιρετικά χαμηλές! Όπως ήταν αναμενόμενο οι επιδόσεις τους στο test λειτούργησαν ακόμη ενθαρρυντικότερα και τα παιδιά έδειξαν ακόμη μεγαλύτερο ζήλο στο μάθημα.

3.4.5 Κατάλογοι μάθησης

3.4.5.1 Γνώσεις

Βασικό κομμάτι της κατηγορίας αυτής αποτελούν οι γνώσεις που απεκόμισαν τα παιδιά (βλ. εικόνες 28 και 29, σελ. 83 στο παράρτημα). Εκτίμησαν τις πληροφορίες που εξήχθησαν από τα πειράματα του βιβλίου τους και αναλογίστηκαν το κατά πόσο επετεύχθησαν οι μαθησιακοί στόχοι της κάθε ενότητας.

3.4.5.2 Τίτλοι εξωσχολικών βιβλίων

Εκτός των πληροφοριών από βιβλία και διαδίκτυο, κάποια παιδιά έδειξαν από την αρχή μια μεγαλύτερη έφεση στη φιλιαναγνωσία και κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε παρά να κοσμεί το κουτί τους (βλ. εικόνα 30, σελ. 83 στο παράρτημα).

3.4.5.3 Εμπειρίες

Κάποιοι/ες μαθητές/ριες θεώρησαν σημαντικό να μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη κάποιες εμπειρίες τους που σχετίζονταν με τις διδακτέες ενότητες του βιβλίου. Στην εικόνα 31 του παραρτήματος (σελ. 84) φαίνεται η προσωπική επίσκεψη ενός μαθητή με την οικογένειά του στη Σπιναλόγκα, κάτι που ήταν άμεσα συνδεδεμένο με το κεφάλαιο της Φυσικής που είχε επίκεντρο τις μεταδοτικές ασθένειες.

Κατόπιν παρότρυνσης του ερευνητή οι μαθητές/ριες κατέγραψαν τις εμπειρίες τους σε ένα φύλλο χαρτί και τις τοποθέτησαν στα κουτιά τους.

3.4.5.4 Προβληματισμοί

Αρκετά επίσης ήταν τα παιδιά που εξέφρασαν απορίες και περαιτέρω προβληματισμούς τους σχετικά με τα μαθήματα της Φυσικής (βλ. εικόνες 32 έως 34, σελ. 84 στο παράρτημα).

3.4.6 Φύλλα δικαιολόγησης επιλογών

3.4.6.1 Προσπάθειες για τις οποίες τα παιδιά ήταν υπερήφανα

Στην κατηγορία αυτή μπορεί να ενταχθεί η φιλότιμη περιβαλλοντική εργασία κάποιων αγοριών όταν ζητήθηκε η βοήθειά τους από τη διευθύντρια του σχολείου.

³⁰ Το ένα από τα δύο αγόρια είναι αυτό που αντιμετωπίζει και προβλήματα τραυλισμού.

Τα αγόρια αυτά ήταν αισθητά ζωηρότερα από τα άλλα και επίσης κάποια από αυτά έδειχνα μικρή κινητικότητα όσο αφορούσε στο κουτί τους. Συνειδητοποιώντας ο ερευνητής ότι τα παιδιά αυτά είχαν μια ανάγκη παραπάνω από ενθάρρυνση, ανταμοιβή και κίνητρα ζήτησε από τη διευθύντρια να σχεδιάσει επαίνους (βλ. σελ. 87 στο παράρτημα) για την προσπάθεια των αγοριών. Τα παιδιά παρέλαβαν τους επαίνους τους το επόμενο πρωί (με την προσευχή) και αισθάνθηκαν έκπληκτα και υπερήφανα (βλ. εικόνες 35 έως 37, σελ. 85 στο παράρτημα).

3.4.7 Λοιπά έγγραφα

Παράδειγμα της κατηγορίας αυτής αποτελεί η θέληση ενός αγοριού να τοποθετήσει στο κουτί του ένα φύλλο όπου έγραφε με ποιο επάγγελμα ήθελε να ασχοληθεί όταν μεγαλώσει. Ορμώμενος από το κεφάλαιο του ηλεκτρομαγνητισμού, αισθάνθηκε ότι ήθελε να εκφράσει την επιθυμία του να ασχοληθεί με το επάγγελμα του ηλεκτρολόγου. Κατέγραψε λοιπόν σε ένα χαρτί την επιθυμία του και την τοποθέτησε στο κουτί ώστε να το κοινοποιήσει στο τέλος της σχολικής χρονιάς (βλ. εικόνα 38, σελ. 86 στο παράρτημα).

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ PORTFOLIOS/ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

4.1 Παρουσίαση των portfolios

Αρκετά από τα παιδιά είχαν κάποια ογκώδη αντικείμενα στα κουτιά τους τα οποία έκριναν αναγκαίο να τα παρουσιάσουν με το υπόλοιπο περιεχόμενο των κουτιών τους. Ως εκ τούτου κρίθηκε σκόπιμο να μη μεταφέρουν το υλικό παρουσίασης στο οποίο θα κατέληγαν σε κάποιο ντοσιέ, αλλά να το κρατήσουν στο υπάρχον κουτί.

Το φύλλο με την ονομασία ‘ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΩ ΤΟ PORTFOLIO ΜΟΥ’ (βλ. σελ. 96 στο παράρτημα) αποτέλεσε επιστέγασμα της συνολικής τριμηνιαίας μαθησιακής πορείας των παιδιών στη Φυσική αντικατοπτρίζοντας συνάμα και το απάνθισμα των προσπαθειών τους³¹. Όσο αφορά στα σχόλια για τους/ις συμμαθητές/ριές τους, τα παιδιά προσπάθησαν αν και σκληρά κατά τ’ άλλα να είναι όσο πιο αντικειμενικά γινόταν και στις περισσότερες περιπτώσεις η κρίση τους γεννούσε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα ή/και προβλημάτισε ερευνητή και εκπαιδευτικό. Ενδεικτικά σχόλια της κατηγορίας αυτής είναι τα παρακάτω:

- *Ήταν συνεργατικός και βοηθούσε την ομάδα*
- *Είναι μέτρια αφού δεν ακούει τα άλλα τρία άτομα της ομάδας*
- *Ήθελε να τα κάνει τα πειράματα μόνος του και αυτό με ενοχλούσε*
- *Κάνει τις ασκήσεις, βοηθά συνεχώς τους συμμαθητές του και είναι καλό παιδί*
- *Δεν μπορώ να εκφράσω γνώμη γιατί έλειπε πολλές φορές*
- *Η συνεργασία μας ήταν πολύ καλή και σε ό,τι δεν ήξερα με βοηθούσε*
- *Με τη συνεργασία που είχα μαζί της κατάφερα να καταλάβω το νόημα των μαθημάτων*
- *Πιστεύω πως θα μπορούσε να προσπαθήσει περισσότερο*
- *Ακούει τις απόψεις της ομάδας*

Λυπηρό ήταν το γεγονός πως τη μέρα της παρουσίασης παρευρέθηκαν στην τάξη των παιδιών μόνο τέσσερις μητέρες εκ των συγγενών των 15 παιδιών. Αυτό ωστόσο δεν πτόησε τη διάθεση των παιδιών να παρουσιάσουν τα κουτιά τους. Έτσι λοιπόν αφού αρχικά οι παρευρισκόμενες μητέρες συζήτησαν με τα παιδιά τους πάνω

³¹ Μια μαθήτρια της τάξης λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων δεν κατάφερε να παρευρίσκεται στην τελική οργάνωση και παρουσίαση του portfolio της.

στην παρουσίαση των portfolios τους, ξεκίνησαν και τα υπόλοιπα παιδιά ένα ένα να παρουσιάζουν τα portfolios τους στην υπόλοιπη τάξη. Με αυτόν τρόπο αφενός δεν ένιωσαν μάταιη την τριμηνιαία προσπάθειά τους και αφετέρου έδειξαν ενδιαφέρον να ακούσουν τις παρουσιάσεις των υπόλοιπων συμμαθητών/ριών τους.

4.2 Συνεντεύξεις από τα παιδιά

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος κρίθηκε σκόπιμο ο ερευνητής να πάρει κάποιες συνεντεύξεις από τα παιδιά, ώστε να μάθει περισσότερα πράγματα για το πώς τα ίδια αισθάνονται για το εγχείρημα του portfolio. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκαν ερωτήσεις οι οποίες φαίνονται στο Παράρτημα (βλ. σελ. 101-102). Πρόκειται για συνεντεύξεις ημιδομημένες, μη-κατευθυντικές με ερωτήσεις «αξιολόγησης» ανοιχτού τύπου (Αυδή, 2009). Οι παραπάνω ερωτήσεις αφήνουν στο παιδί την ελευθερία να εκφράσει ελεύθερα τις αντιλήψεις και τις απόψεις του χωρίς περιορισμούς στο περιεχόμενο ή στον τρόπο των απαντήσεών του (Cohen & Manion, 1994:381). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τα 14 από τα 15 παιδιά της τάξης, καθώς ένα κορίτσι σταμάτησε να έρχεται στο σχολείο λίγες βδομάδες πριν τη λήξη λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Σε όλα τα παιδιά το portfolio άφησε πολύ θετικές εντυπώσεις. Αιτιολογώντας σε πρώτη φάση τις εντυπώσεις τους αυτές ανέφεραν:

- Με το κουτί βλέπεις τον κόπο που έχεις κάνει όλους αυτούς τους τρεις μήνες
- Στο μέλλον μπορεί να μας χρειαστεί το κουτί για να δούμε τι έχουμε κάνει στο δημοτικό
- Περνούσε ευχάριστα το μάθημα
- Έχω πλέον πράγματα της Φυσικής μαζεμένα σε ένα κουτί τα οποία μπορώ να διαβάσω μετά από χρόνια ή να με βοηθήσουν σε κάτι που δεν καταλαβαίνω στο γυμνάσιο
- Ήταν μια ωραία εμπειρία γιατί προσπαθήσαμε να δούμε τι μπορεί να καταφέρει ο καθένας στη Φυσική, να μαζέψει από ό,τι ξέρει και από ό,τι έχει στο σπίτι για τα μαθήματα
- Τα είχαμε συγκεντρωμένα όλα σε ένα κουτί
- Το κουτί ήταν διασκεδαστικό
- Μέσα συγκεντρώναμε όλες τις παρατηρήσεις

- Είναι ωραίο να ψάχνεις στον υπολογιστή για πληροφορίες

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι μαθητές/ριες ταυτίζουν τη συγκέντρωση ποικιλόμορφου υλικού στο κουτί/portfolio με την έννοια της οργάνωσης και αποθήκευσης αντιπαραβάλλοντας την αντίληψη αυτή με τη χρήση του βιβλίου. Θεωρούν έτσι πως με το βιβλίο δεν υπάρχει οργάνωση και πως είναι κάτι που μπορεί να πεταχτεί (*«Ψάχνεις ευκολότερα παλιές πληροφορίες όταν τις χρειαστείς μέσα στο κουτί παρά στο βιβλίο»*), *«Μου άρεσε γιατί είχε οργάνωση και μου αρέσει να οργανώνομαι. Τώρα μαθαίνω καλύτερα»*, *«Μου αρέσει πολύ για όλα τα φυλάμε σε ένα κουτί αντί να τα πετάγαμε ή να τα χάναμε»*, *«Το βιβλίο μπορεί να το πετάξει ένα παιδί, ενώ με το κουτί μένουν σημειώσεις»*, *«Στο βιβλίο δε συγκέντρωνα τόσο καλά το υλικό μου»*).

Στην ερώτηση εάν υπήρχε κάτι που δυσκόλεψε τα παιδιά κατά τη χρήση του portfolio, τα περισσότερα έδωσαν αρνητική απάντηση. Υπήρχαν ωστόσο κάποια παιδιά που δυσκολεύτηκαν αρχικά και για κάποιο χρονικό διάστημα στο να εμπεδώσουν το τι θα μπορούσαν να βάλουν στο κουτί τους (*«στην αρχή δεν ήξερα τι να βάλω στο κουτί, αλλά μετά κατάλαβα»*), *«ενδιαφερόμουν για το κουτί, αλλά δεν είχα πληροφορίες να φέρω»*). Το πρόβλημα ωστόσο αυτό είχε ξεπεραστεί σχετικά γρήγορα μέσα από τις συζητήσεις και το φυλλάδιο πιθανών περιεχομένων του κουτιού που δόθηκε στα παιδιά (βλ. σελ. 74 στο παράρτημα).

Τα παιδιά αισθάνθηκαν ότι λειτούργησαν πολύ δημιουργικά μέσω του portfolio με το να συλλέγουν πληροφορίες, να τις συγκεντρώνουν και να τις οργανώνουν. Θεωρούσαν ότι καταλάβαιναν καλύτερα τα μαθήματα και χαρακτηρίζουν όλα τα παραπάνω ως το σημαντικότερο προτέρημα της παιδαγωγικής αυτής μεθόδου (*«κατάλαβα καλύτερα τα πειράματα»*), *«έμαθα να συγκεντρώνω πράγματα»*, *«αυτές τις παρατηρήσεις μπορούμε να τις έχουμε και στο γυμνάσιο και να τις κάνουμε κάποιες ανακεφαλαιώσεις»*, *«μπορώ πλέον να ανοίξω το κουτί και να ξαναθυμηθώ πράγματα, στο βιβλίο είναι όλα έτοιμα»*).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των παιδιών ως προς το πώς τους φάνηκε η προσπάθεια να καταγραφεί η οποιαδήποτε σκέψη τους σχετικά με τον τρόπο που εργάζονταν. Είπαν μεταξύ των άλλων:

- Ήταν πολύ ωραίο αυτό, γιατί όταν μιλούσε άλλος και ήθελα να πω εγώ το ξεχνούσα συνήθως
- Ήταν ένας ωραίος τρόπος για να αποτυπώνω τις σκέψεις στο χαρτί, να θυμάμαι μια παρατήρηση που είπα και να τη διορθώνω

- Έτσι μπορείς να καταλάβεις αν σου άρεσε το μάθημα ή είχε ενδιαφέρον
- Κατέγραφα τις απορίες μου και ένιωθα ότι έπαιρνα μέρος στο μάθημα
- Μου αρέσει να ξέρουν οι γονείς μου τι απορίες έχω, αν τις λέω ή αν βοηθιέμαι

Ο τομέας της αυτοαξιολόγησης με τη σειρά του αντιμετωπίστηκε πολύ θετικά από τους/ις μαθητές/ριες. Θεωρούν συν τοις άλλοις στις απαντήσεις τους αυτονόητο πως αξιολογώντας τον εαυτό σου είσαι πάντα ειλικρινής («όταν γράφεις για τον εαυτό σου ο ίδιος καταλαβαίνεις τι πρέπει να έχεις κάνει καλύτερα και τι όχι και λες την αλήθεια», «στο μέλλον θα μας βοηθήσει να αποκτήσουμε και αυτογνωσία, μου άρεσε», «ήταν ωραίο γιατί ξέραμε εμείς πια λάθη είχαμε κάνει», «έπρεπε να είμαστε ειλικρινείς με τον εαυτό μας και μου άρεσε αυτό», «ήταν καλό γιατί με το βιβλίο το κανονικό δε θα μπορούσαμε να το κάνουμε», «αυτό μας έκανε καλό. Καταλαβαίναμε τι έχει κάνει ο καθένας, δηλαδή πόσο ασχολείται με τη Φυσική και διάφορα. Ήταν ένα είδος αυτοελέγχου», «ήταν ωραίο επειδή μπορεί να θέλουμε να πούμε ότι δυσκολευτήκαμε»).

Στην παρουσίαση ωστόσο των portfolios υπήρχε και ετεροαξιολόγηση (βλ. σελ. 96 στο παράρτημα). Μόνο ένα παιδί δυσανασχέτησε με την ετεροαξιολόγηση στο τέλος του τριμήνου («δε μου αρέσει τα άλλα παιδιά να μιλάν γι' αυτό που έχεις κάνει εσύ γιατί μπορεί να πουν ψέματα»).

Το κομμάτι των συνεντεύξεων που μαζί με τις απόψεις των παιδιών για την αυτοαξιολόγηση ήταν τα πιο ενδιαφέροντα, ήταν οι αντιλήψεις που εξέφρασαν οι μαθητές/ριες για το γεγονός πως με το portfolio δε δόθηκε βαρύτητα τόσο στη βαθμολογία/βαθμολόγηση όσο στην περιγραφική αξιολόγηση. Αξίζει λοιπόν να γίνει μνεία στις απαντήσεις τους:

- Δε μου αρέσει να υπάρχουν βαθμοί γιατί οι βαθμοί είναι μόνο αριθμοί, ενώ οι σκέψεις μπορούν να βοηθήσουν και το γονιό να γίνει ακόμη καλύτερος, δηλαδή να δει τις απόψεις του παιδιού του και να τον βοηθήσουν, να τον κάνουν να νιώσει καλύτερα
- Εμένα προσωπικά μού αρέσει αυτό γιατί έτσι ο δάσκαλος δίνει σημασία στο ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν και όχι στο βαθμό, ο μαθητής δεν εξαρτάται από το βαθμό αλλά από την απόδοσή του στο μάθημα
- δεν είναι ωραίο να παίρνεις βαθμούς, ενώ άμα στα γράφουν τα καταλαβαίνεις πιο εύκολα, με τους βαθμούς μπερδεύεσαι, πχ. αν πάρεις 8 δεν ξέρεις εάν συνεργαζόμουνα

- έτσι είναι πιο ωραία, γιατί δεν είναι ωραίο ας πούμε να πάρεις ένα εφτάρι. Να το πεις με λόγια και ο άλλος θα καταλάβει καλύτερα τι έκανες, αν πρόσεχες στην τάξη ενώ με τους βαθμούς απλά τους δίνεις και φεύγεις,
- καλύτερα γιατί ο βαθμός δεν λέει την ολοκληρωτική απόδοση ενός μαθητή ενώ τα λόγια λένε τα πράγματα έτσι όπως είναι, πιο ολοκληρωμένα ας πούμε
- Καλό είναι που δεν παίρνουμε βαθμό γιατί με έναν χαμηλό βαθμό ένα παιδί θα στεναχωρηθεί ενώ με το κουτί κανένας δεν μαλώνει με κανένα και δεν στεναχωρεί το ένα παιδί το άλλο
- χωρίς βαθμούς έχει λιγότερο άγχος, με τους βαθμούς φοβάσαι αν πάρεις χαμηλό βαθμό, θα σου φωνάζουν οι γονείς σου στο σπίτι

Εννιά στα δεκατέσσερα παιδιά συμπαθούν περισσότερο το μάθημα της Φυσικής μετά την εφαρμογή του portfolio βρίσκοντάς τη πιο ενδιαφέρουσα («δεν ενδιαφερόμουν τόσο για τη Φυσική γιατί τη θεωρούσα εύκολη αλλά υπήρξαν καινούρια πράγματα που έμαθα», «έμαθα και εφόρμοσα πράγματα», «τη συμπαθώ περισσότερο γιατί συζητάμε πιο πολύ»). Για τα υπόλοιπα παιδιά δεν άλλαξε κάτι ως προς τα συναισθήματά τους για το μάθημα θεωρώντας πως το συμπαθούσαν ανέκαθεν.

Ποικιλία διαπιστώθηκε στις απαντήσεις των παιδιών για το εάν θα ήθελαν η μέθοδος του portfolio να εφαρμόζεται και στα άλλα μαθήματα για όλη τη σχολική χρονιά. Ενώ οι μαθητές/ριες αρχικά φαντάζονταν κάτι τέτοιο πολύ θετικά, γίνονταν στη συνέχεια πιο συγκεκριμένοι/ες:

- *στα μαθηματικά νομίζω ότι δε γίνεται, πρέπει να λύσεις περισσότερες ασκήσεις, στη γλώσσα θα ήταν ωραία*
- *ναι, θα είναι πιο ωραία, θα τα καταλαβαίνεις όλα*
- *θα ήθελα γιατί θα κατανοείται το κάθε μάθημα πιο καλά και θα βαθμολογείται ο κάθε μαθητής με λόγια*
- *όχι σε όλα τα μαθήματα, μόνο στη Φυσική, τη Γεωγραφία και τα Μαθηματικά. Όχι στη Γλώσσα γιατί έχει περισσότερη θεωρία και όχι γράψιμο και είναι πιο δύσκολο να γεμίσεις το κουτί σου*
- *όχι σε όλα. Μόνο στη Γεωγραφία, να θυμόμαστε τις χώρες*

Οι παραπάνω υποθέσεις των παιδιών αποτελούν ένα ακόμα στοιχείο για την έρευνα στον τομέα του portfolio. Ακόμη πιο ενδιαφέροντα θα ήταν τα αποτελέσματα σε μια μελλοντική εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα του δημοτικού και για όλη τη

χρονιά. Κλείνοντας τον σχολιασμό και την ανάλυση των συνεντεύξεων, θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός πως αρκετά ήταν τα παιδιά που εξέφρασαν την επιθυμία στα μαθήματα της Φυσικής να χρησιμοποιούνται περισσότερο οι υπολογιστές (λογισμικά, διαδίκτυο, προσομοιώσεις).

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως δείξαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, τα παιδιά όχι μόνο ήρθαν σε μια πρώτη γνωριμία με το Portfolio –γεγονός που αποτελούσε και τον έναν εκ των δύο αρχικών στόχων του προγράμματος- , αλλά και έδειξαν να εκφράζουν μέσω αυτού ποικίλα συναισθήματα, πλήθος απόψεων και να διαμορφώνουν στάσεις ως προς τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης. Παρόλο που το δείγμα, το χρονικό εύρος της παρούσας έρευνας-δράσης και η ελληνική βιβλιογραφία θεωρούνται περιορισμένα, τολμούμε ωστόσο να αντικρίσουμε το παρόν πειραματικό εγχείρημα με αισιόδοξη ματιά.

Κρίνοντας από τα αποτελέσματα, φάνηκε πως το Portfolio αποδείχθηκε μια μέθοδος αξιολόγησης άκρως λειτουργική, εξυπηρετώντας κυριολεκτικά τις μαθητοκεντρικές αρχές από τις οποίες διακατέχεται και ενσωματούμενη ομαλά στο ελληνικό ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς να είναι απαραίτητο να συντελεστούν ριζοσπαστικές αλλαγές στη σύσταση του τελευταίου. Τόσο οι τακτική τήρηση του φύλλου παρατηρήσεων όσο και οι συζητήσεις με τους/ις μαθητές/ριες διευκόλυναν σημαντικά τους ερευνητή και εκπαιδευτικό στο να διαμορφώσουν μια πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες των παιδιών και να προσαρμόζουν διαρκώς τη διδασκαλία σε αυτές.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως το Portfolio είναι κάτι καινοτόμο στον τομέα της αξιολόγησης. Ελάχιστοι παρόλα αυτά είναι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν σήμερα τη μέθοδο αυτή και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γνώσεις τους είναι περιορισμένες σχετικά με αυτή. Κρίνεται ως εκ τούτου κάτι παραπάνω από αναγκαίο πλέον οι επίσημοι σχολικοί φορείς να συμβάλουν σε μια πιο άρτια ενημέρωση σχετικά με τη νέα μέθοδο αξιολόγησης, ώστε η τελευταία να μην περιορίζεται μόνο στο χώρο των ξένων γλωσσών και του επαγγελματικού προσανατολισμού. Ο πειραματισμός με μια νέα τέτοια μέθοδο ίσως να τρομάζει αρχικά τους/ις εκπαιδευτικούς, αλλά με ταγό κυρίως τη διεθνή βιβλιογραφία δύναται ο/η καθένας/μία να συμβάλει στην πρόοδο και την εξέλιξη της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Συχνό είναι το φαινόμενο εκπαιδευτικοί να επαναπαύονται σε παραδοσιακές και «βολικές» μορφές αξιολόγησης καθώς ο πειραματισμός σε κάτι καινούριο στον τομέα αυτό θεωρείται για αυτούς επίπονη και ψυχοφθόρα διαδικασία. Χωρίς όμως καλή γνώση και άριστη οργάνωση μιας καινοτόμου μεθόδου αξιολόγησης καθίσταται

σχεδόν αδύνατο αυτή να βρει πρόσφορο έδαφος και να ευδοκιμήσει σε μια σχολική πραγματικότητα. Πέρα όμως από τη συστηματική ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών καλό θα είναι να γίνει καθολικότερη η κατάρτιση των φοιτητών/ριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων πάνω στο θέμα.

Έγινε ξεκάθαρο από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά πως το ισχύον καθεστώς της βαθμολογίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι στείρο προκαλώντας άγχος και αθέμιτο ανταγωνισμό. Κάτι τέτοιο σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητα της νέας μεθόδου καθιστούν την ανάγκη για ποιοτική, συνεχή και διαμορφωτική αξιολόγηση ακόμη πιο έντονη.

Το portfolio θα μπορούσε να εισαχθεί ευκολότερα στο δημοτικό σχολείο για τους παρακάτω λόγους (Αρβανίτης, 2007:178):

- Το δημοτικό με φοίτηση ενιαία και υποχρεωτική για όλους δεν έχει εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα
- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση από τους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας, γεγονός που τους καθιστά πιο επιδεκτικούς σε καινοτόμες παιδαγωγικές θεωρίες
- Ο/η δάσκαλος/α του δημοτικού διαθέτει μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την ένταξη του Portfolio στο διδακτικό του/ης χρόνο καθώς το μεγαλύτερο μέρος των γνωστικών αντικειμένων διδάσκεται από αυτόν/ή
- Καλό είναι η ένταξη του Portfolio στην αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών να γίνει στα πρώτα σχολικά χρόνια ώστε στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης οι μαθητές/ριες να είναι εξοικειωμένοι/ες με τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Το Portfolio σαφώς και παρουσιάζει δυσκολίες οι οποίες και εντοπίζονται τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και σε πειραματικές προσπάθειες εφαρμογής του. Οι κυριότερες δυσκολίες που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα εστιάζονται στην αισθητά περισσότερη πλέον προετοιμασία του εκπαιδευτικού στο σπίτι καθώς και στις αυξημένες χρονικές απαιτήσεις για την εφαρμογή της μεθόδου. Δεν μπορούν ωστόσο αυτές οι δυσκολίες να επισκιάσουν τα πολύ περισσότερα πλεονεκτήματα που γεννιούνται με τη εφαρμογή της νέας για τα ελληνικά δεδομένα μεθόδου, πολλώ δε μάλλον όταν προηγείται αυτής σοβαρή και σωστή οργάνωση. Η εισαγωγή του portfolio στη σύγχρονη εκπαίδευση –την ελληνική κυρίως μιας και στις αγγλοσαξονικές χώρες βρίσκει εδώ και δεκαετίες εφαρμογή- ίσως να μην είναι τελικά

τόσο δύσκολη στις μέρες μας εξαιτίας της γενικότερης εκ των πραγμάτων στροφής των θεωριών μάθησης προς μια παιδαγωγική μαθητοκεντρική, βασισμένη στις αρχές του εποικοδομητισμού και της συνεργατικής και ενεργητικής μάθησης.

Δεν υπάρχουν προκαθορισμένα και προσχεδιασμένα portfolios για εφαρμογή και αυτό αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης. Κάθε εκπαιδευτικός πειραματιζόμενος/η με αυτή υιοθετεί εκείνη τη μορφή που ταιριάζει περισσότερο στον τρόπο διδασκαλίας του/ης, αναπροσαρμόζοντάς τη στην πορεία ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα εφαρμογής κάτι που λειτουργεί αγχολυτικά και δημιουργικά. Το γεγονός όμως αυτό από μόνο του δεν αρκεί ώστε να καταστήσει το Portfolio κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης από τη μια μέρα στην άλλη. Όντας δύσκολο να αντικαταστήσει αρχικά τη βαθμολογία, θα μπορούσε να εισαχθεί στο χώρο της αξιολόγησης συνυπάρχοντας με αυτή. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου θα καθορίσει την τελική της θέση μέσα στο σχολικό σύστημα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενημερωτικό γράμμα προς τους γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Ενδιαφερόμαστε πρωτίστως για τον τρόπο που κάθε μαθητής/ρια αναπτύσσεται και μαθαίνει. Χρησιμοποιούμε διάφορους τρόπους για να παρατηρήσουμε και να τεκμηριώσουμε την πρόοδό τους. Για το σκοπό αυτό και στο μάθημα της Φυσικής για το τρίτο τρίμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους θα εφαρμοστεί στην τάξη η μέθοδος αξιολόγησης που στηρίζεται στο Portfolio. Το portfolio αυτό είναι ένα ντοσιέ που μπορεί να περιλαμβάνει συλλογές εργασιών των παιδιών, φωτογραφίες, ζωγραφιές, εμπειρίες που ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/ρια θεωρεί σημαντικές, επιτεύγματα για τα οποία είναι υπερήφανος/η, κρίσεις δικές του/ης σχετικά με την πρόοδό του/ης. Πρόκειται για μια κυρίαρχη μέθοδο αξιολόγησης στο εξωτερικό λόγω των πλεονεκτημάτων που έχει. Τα παιδιά σας θα έχουν πολλές ευκαιρίες να συζητήσουν για την πρόοδό τους και τους σκοπούς μάθησης κατά τη διάρκεια του τριμήνου. Θα θέλαμε να συμμετέχετε και εσείς ενεργά επίσης. Οποιαδήποτε παρατήρηση ενδιαφέρεστε να κάνετε για το παιδί σας (σχετικά με τη σχολική ή μη συμπεριφορά του) θα μας φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη και μπορεί να ενσωματωθεί στο portfolio του/της. Μπορείτε τις παρατηρήσεις να τις στέλνετε με τη μορφή σημειωμάτων και να έχετε πρόσβαση στον ντοσιέ του παιδιού σας ανά πάσα στιγμή.

Αν συμφωνείτε με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα, σας παρακαλούμε συμπληρώστε την παρακάτω δήλωση.

Με εκτίμηση,
ο δάσκαλος

.....

ΔΗΛΩΣΗ-ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Ο/Η υπογράφων Εγκρίνω τη συμμετοχή τ..... μαθητ..... της Στ' τάξης στο ερευνητικό πρόγραμμα αξιολόγησης «Portfolio».

Βόλος 08/03/2010

Ο/Η δηλ.....

Λίγα λόγια για μένα...

Αυτοπαρουσίαση: Ποιος/α είμαι; Ποια είναι η οικογένειά μου; Ποιοι είναι οι φίλοι μου;

Προσωπικός τρόπος μάθησης: Ποια είναι τα ενδιαφέροντά μου; Τι μου αρέσει και τι δε μου αρέσει να κάνω; Πώς εργάζομαι συνήθως για να ολοκληρώσω μια εργασία; Πώς μου αρέσει να εργάζομαι; (μόνος/μόνη ή με τους συμμαθητές μου;)

Μου αρέσει να μαθαίνω:

Διαβάζοντας πληροφορίες από βιβλία, περιοδικά κτλ.

Βλέποντας ταινίες ή εικόνες

Ακούγοντας ιστορίες που μου διαβάζουν οι άλλοι

Ικανότητες και αδυναμίες: Πιστεύω ότι είμαι καλός/καλή... Δεν είμαι τόσο καλός/καλή... Χρειάζεται να βελτιωθώ...

Στόχος του κουτιού μου:

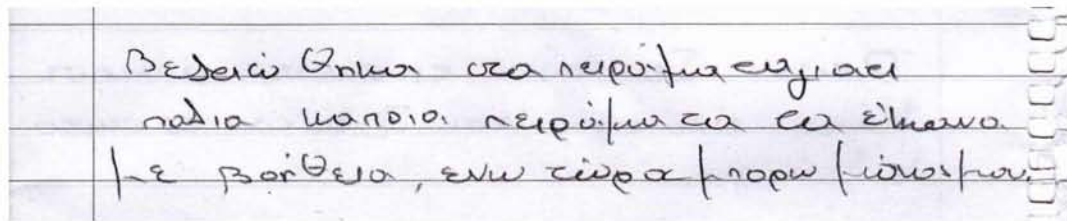
Το κουτί μου μπορεί να περιλαμβάνει:*

- Τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά μου από τα πειράματα του βιβλίου
- Εργασίες του βιβλίου που ολοκλήρωσα είτε στην τάξη είτε στο σπίτι
- Διάφορες εξεταστικές δοκιμασίες (π.χ. tests)
- Άρθρα εφημερίδων ή περιοδικών
- Δείγματα όχι μόνο της καλής, αλλά και της λιγότερο καλής μου δουλειάς
- Χειροτεχνικές κατασκευές
- Ζωγραφιές
- Ηχητικά αποσπάσματα
- Βιντεοταινίες
- Φωτογραφίες
- Cd-roms
- Τίτλους βιβλίων που έχω διαβάσει
- Γεγονότα που έχω παρατηρήσει
- Ομάδες στις οποίες συμμετείχα, καθώς και τα επιτεύγματά τους
- Εμπειρίες που θεωρώ σημαντικές εντός ή εκτός σχολείου
- Γνώσεις που αποκόμισα
- Πράγματα για τα οποία αναρωτιέμαι
- Φύλλα στα οποία αναφέρω τους λόγους για τους οποίους επιλέγω το τι θα μπει στο κουτί μου
- Ασυνήθιστες προσπάθειες που έχω καταβάλει
- Μια ικανότητα που απέκτησα πρόσφατα
- Κάτι για το οποίο είμαι περήφανος/η
- Φύλλα στα οποία να αναφέρω το πόσο έχω βελτιωθεί
- Τους λόγους για τους οποίους πιστεύω ότι δεν τα πήγα και τόσο καλά κάπου
- Ό,τι με δυσκόλεψε
- Φύλλα στα οποία αναφέρω τις προσπάθειες που νομίζω ότι πρέπει να καταβάλω, ώστε να βελτιωθώ

**Δεν πρέπει να ξεχνώ πως τα περιεχόμενα του κουτιού θα πρέπει να έχουν σχέση με τα μαθήματα της Φυσικής που έχω διδαχθεί*

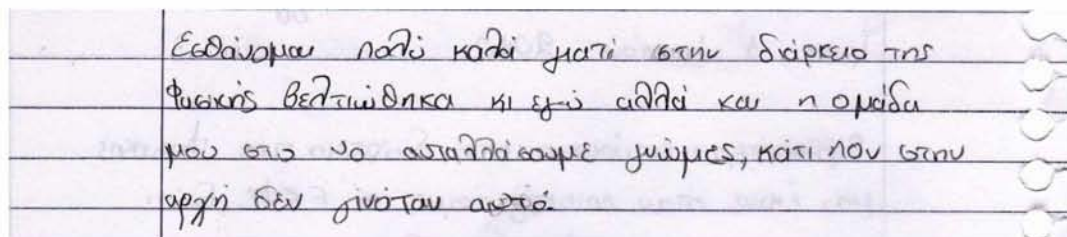
ΧΕΙΡΟΓΡΑΦΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

➤ Φύλλα δικαιολόγησης επιλογών



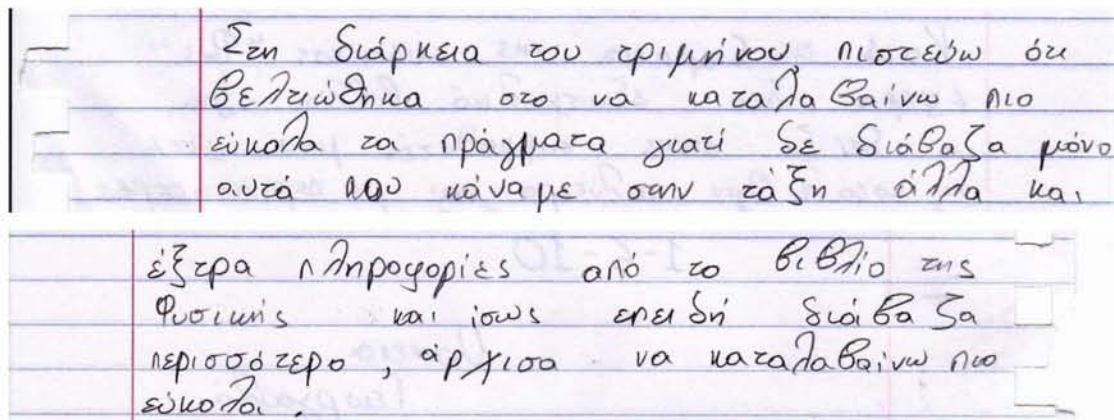
Βεβαιώθηκα στα περυσια εγιναι
παιδια καποια περυσια εα ελκενο
με βαρθελα, ενω τωρα μπορω μινωσικου

Εικόνα 1



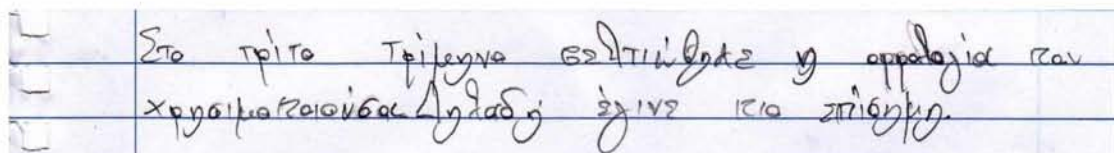
Εσθαιρμαι παλι καδι ματι στην διάρκεια της
φυσικης βελτιωθηκα κι εγω αλλα και η ομοια
μου στο να αναπαύσασμε μινωες, κατι που στην
αρχη δεν γινόταν αετι

Εικόνα 2



Στην διάρκεια του εριμίνου πισσεύω ότι
βελτιώθηκα στο να καταλαβαινω πιο
εύκολα τα πράγματα γιατί δε διάβαζα μόνο
αυτά που κάναμε σαν τάξη άλλα και
έξτρα πληροφορίες από το βιβλίο της
φυσικης και ίσως επειδή διάβαζα
περισσότερο, άρχισα να καταλαβαινω πιο
εύκολα.

Εικόνα 3



Στο τρίτο τρίμηνο βελτιώθηκε η αρραβια των
χρηματοοικονομικών της τάξης στην επίσημη.

Εικόνα 4

Όσον δεν είναι επιθυμητή άνοιξη
πέρα είχε όργος και δεν είχε το σωστό
λεξικό.

Εικόνα 5

Ο βαθμός που να ξεσπάει μου
αίρεσε γιατί πάντα έπερως το.
Δεν έγραφα καλά γιατί είχε πρόβλημα
ρι το ψαλίδι μου σε μία ερώτηση

Εικόνα 6

Στην τάξη πιστεύω πως μερικές φορές δεν συμ-
μετείχα όσο θα έπρεπε στα πειράματα. Πιστεύω ότι
δεν είμαι ειλικρινής γιατί που θα πω, νομίζω ότι
από κίνη λάθος, θα ντραπώ. Εάν όμως, δεν το ποδι
καταλάβω θα το διαβάσω από μέσα μου μέχρι να
το καταλάβω και μέχρι να ειδορευτώ πως είν
κάνω επί το πείραμα δεν θα κίνη λάθος.

Εικόνα 7

Στο διαγώνισμα δεν τα είχα καλά γιατί
δεν είχα διαβάσει καλά σπίτι.

Εικόνα 8

Είναι δύσκολο να βαρυνόμαστε σε
εσείς μου. Η φωνή μου σε σίφ-
μου άρεσε επειδή είχε πολύ ευχάρι-
στερά πράγματα να κάνει κώπια,
Νομίζω που διαβάζα προσεκτικά
εις οδηγίες ζητούσα ακόμα ενν
βοήθεια του δασκάλου για κάποια
πράγματα. Όταν δεν

Εικόνα 9

Ήθελα πολύ να κέρω πληροφορίες για το
μάθημα, αλλά δεν είχα internet.

Εικόνα 10

Θα ήθελα να είχα έναν υποβο-
ηθική ώστε να γέμω περισσότε-
ρες πληροφορίες στα μαθήματα
μες φυσικές.

Εικόνα 11

Νίσεω ότι αν είναι ήρεμος και
κέρσομαι θετικά θα έχω σωστό
λεξιλόγιο.

Εικόνα 12

Θα με βοηθούσε αν έκανε περισσότερη
εισεπίδηση πριν έρθω στο σχολείο.

Εικόνα 13

Το γεγονός ότι με δυσκόλεψε η
ενόηση του ημερομαχνητισμού, με
έκανε να ψάξω στο διαδίκτυο να
βρω πληροφορίες για κάποια πράγματα
που με δυσκόλεψαν. Θα να είμαι
ειλικρινής χαιρομαι που έκανα μια
ζέζοια πράξη γιατί κατ'εφερα τα
περισσότερα από εκείνα που δεν
είχα καταλάβει να τα καταλάβω
καλύτερα και να συνεχίσω να προσπαθώ.

Εικόνα 14

Τα πρώτα του πρέπει να
τα κάνει πρώτα αλλά όποτε θέλει κάνει
καλά πρώτα.

Εικόνα 15

➤ Σχολικά πειράματα

Τρίψαμε μια παρτίτσα πιάνω
σε ένα καμυτη και την σάρουμε
σε ένα ποτήρι με νερό είδαμε
ότι η παρτίτσα ατοικησε καμυτητες
ιδιότητες και μας εδειξε το νότιο
και το βορειο.

Εικόνα 16

και υπερέκτατα
 φωνική παρατήρηση 15/03/2010
 βασί) η πόδα του πολυδάκτυ
 γυρίζει, περιτρέφει το γαργαλά
 που βρίσκεται μέσα σε ένα αγγείο και
 έτσι συμπυκνώνεται και υδρόχ. εσφαλτά.
 Όταν περιτρέφεται από η πόδα
 το πολυδάκτυ με το δυνατό το δακτύ,
 γυρίζει εξωτερικά.
 ↻

Εικόνα 17

Μαγνήτες.
 Οι μαγνήτες έλκουν πάνω το σιδήριο, το ατσάλι,
 το νιόβιο και το κοβάλτιο.
 Η δύναμη με την οποία ελκύει ένα μαγνήτη
 τα σιδηρομαγνητικά υλικά με εξαρτάται από
 το μέγεθος του γαλιό μαγνητικού πόλου ή της
 μαγνήτης με μεγάλη αληθινή δύναμη.

Εικόνα 18

παρατήρηση 20/05/2010
 Παρατηρήσατε (εγώ, Νικόλαος) ότι όταν
 βάλατε πίσω στο μαγνήτη με το αρωματικό
 το κομμάτι σιδήριο εξαρτάται του
 είναι δεισ.

Εικόνα 19

Το Σάββατο σας 13/3/10 ήρθα
μαγνίτες και προσπαθήσα να τους
κολλήσω σε διάφορα αντικείμενα και
παράτησα ότι κολλεί σε υλικά γραμμένα
από σίδηρο.

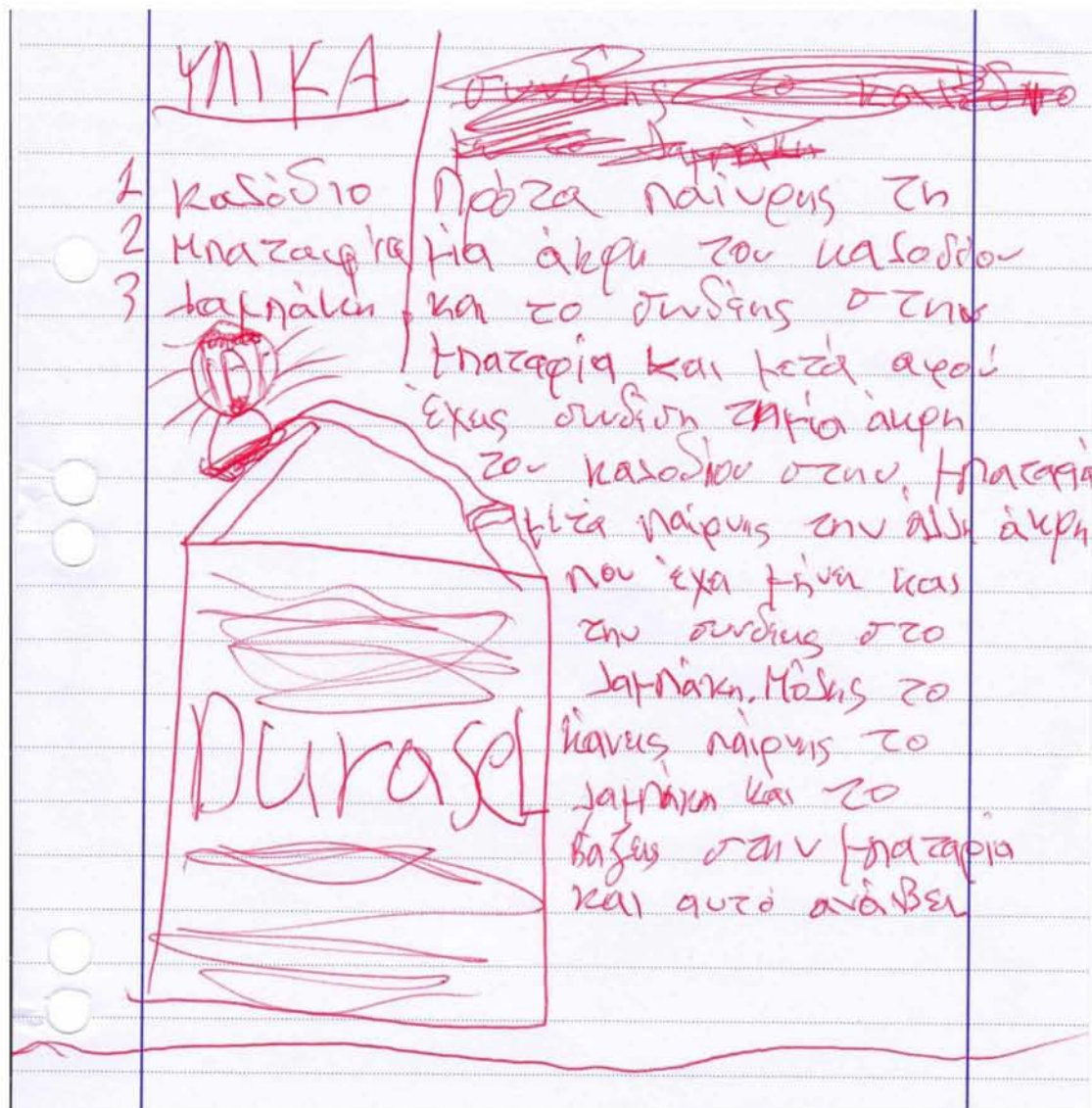
Εικόνα 20

18/03/070
Είχα στα μαγνήτη και 15
λεπτά. Ο μαγνήτης τα έδωσε προς
το πάνω του και έβλεπταν αλλά όταν
τον έβαβα προς τα κάτω τα λεπτά
έιν έφταν, πήσαν ρε φίλε.
Στο σπίτι έπαιξα έχω κουβέρτα
στο βεράνδι μου και ακουίζονται
βάτι κλπ κλπ, και μίμζε λίγο. No figu
ξέρω τον λόγο αλλά τα έχω ξεκάνει
από την πέμπτη τάξη, αλλά έχω σχέση
πρ των σπουδών ηλεκτρονικό και ης μηχανή
και ηλεκτρονικά.

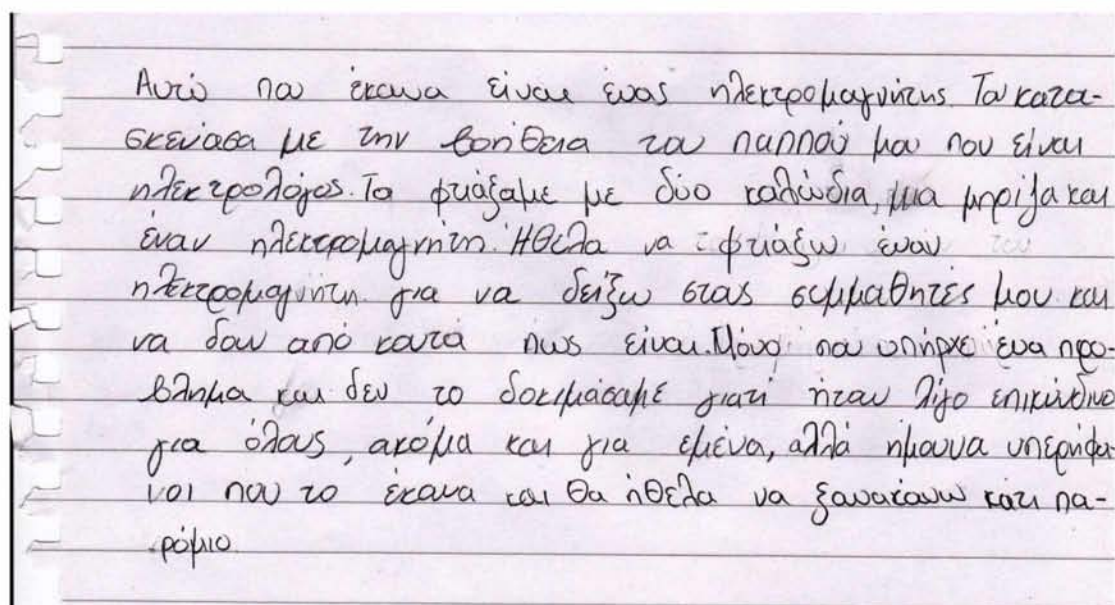
Εικόνα 21

Μια μέρα στο Forc όταν πήγα
στο δασοκομείο έβλεπα το πρόβλημα που
ήσεν στο παρτέρι και απεύθυνσα
το χέρι μου στο κομμάτι τότε
υπερεκτίσθηκα ζήτηνα ξανά το
ίδιο και πάλι υπερεκτίσθηκα, τότε
κατάλαβα ότι γράφει στα ελληνικά
υπερεκτίσθηκα!

Εικόνα 22



Εικόνα 23



Εικόνα 24

➤ Πληροφορίες/φωτογραφίες

Επί εφέρα ένα βιβλίο κλειδιά
με το πρόγραμμα ηλεκτροστατικής

Εικόνα 25

16-3-2020 φυσική,
Προσπαθώ να φέρω ~~ένα CD~~
μια εικαστοποιήσιμα σε CD που
αγόρασα από την εικαστική σχολή
ντίπης αλλά δεν μπορώ γιατί
το CD είναι πρωτότυπο και δεν
μπορώ να εικαστοποιηθεί σε
άλλον υπολογιστή

Εικόνα 26

ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΣ.
Αυτές τις πληροφορίες τις βρήκα για το μάθημα
του ηλεκτρισμού και σε αυτό με βοήθησε και ο
παππούς μου που είναι ηλεκτρολόγος.

Εικόνα 27

➤ Κατάλογοι μάθησης

Τρίτη 3 Ιανουαρίου 2010

Περικότερη ευτύχωση στη διάρκεια της φυσικής μου έκανε όταν επισκεφτήκαμε το ΕΚΦΕ διότι στο εργαστήρι της φυσικής είδα το κέρι που περνάει μέσα από τον ερπυλίσια φυτό και ενφρανίζονται στο ταμπλό ανάστρο. Περικότερη ευτύχωση μου έκανε αυτό γιατί είδα γιατί που δεν τα είχα ξαναδεί και δεν ήξερα πως γίνονται αυτά. Όμως, αυτό το πείραμα το είχαμε κάνει και στο σχολείο, όμως στο ΕΚΦΕ με ευτυχωθήκατε πιο πολύ.

Εικόνα 28

31/5/2010

Είχα κάποιες ερωτήσεις στο μάθημα της φυσικής, στα πειράματα. Δεν μπορούσα να κατατάξω κάποια συγκεκριμένα πειράματα, όμως όταν τα πραγματοποιήσαμε κατατάξα όλα δεν ήξερα.

Εικόνα 29

Διαβίω πολλή εξωσχολικά βιβλία σχετικά με τη φυσική και ένα από τα αγαπημένα μου ονομάζεται: "Η μηχανή που ταξίδευε στον χρόνο"!!

Εικόνα 30

Στο μάθημα της φυσικής μιλούσαμε για τις ασθιέντες και γρήγορα για το ηλεκτρομαγνητισμό. Στην αρχή είχαμε όλοι έναν λεπτό λείψανό από το ηλεκτρομαγνητισμό ήταν ένας χάρτης όπου βυθίζονταν τα βιβλία με τα βιβλία μέσα στο ένα τμήμα για να προβάλλονται.

Εικόνα 31

Στις 15/3/10 ρώτησα αν υπάρχει τρόπος με τον οποίο ο μαγνήτης βοηθάει στις ανανεώσιμες πηγές και μου απαντήθηκε πως υπάρχει.

Εικόνα 32

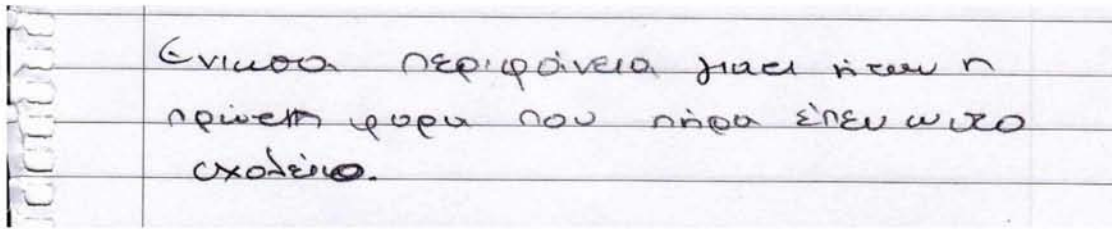
Θα ήθελα να κάνω ένα πείραμα. Να πάρω ένα μπαταρία, να πάρω μια μαγνητική μολύβια και να βάλω λίγα νερά. Να φτιάξω την παρατήρηση.

Εικόνα 33

Στις 16/3/10 ρώτησα γιατί μια φορά όταν είχα ακουμπήσει ένα φορτίο κοντά σε ένα μεταλλικό φωτιστικό γραφείο, όταν αναψα το φως και το φορτίο είχε μαγνητιστεί το φως έβγαζε. Έμαθα πως επειδή το φορτίο είχε μαγνητικές ιδιότητες στα άκρα κινούνταν, επιρροάζοντας το κύκλωμα του ηλεκτρικού ρεύματος.

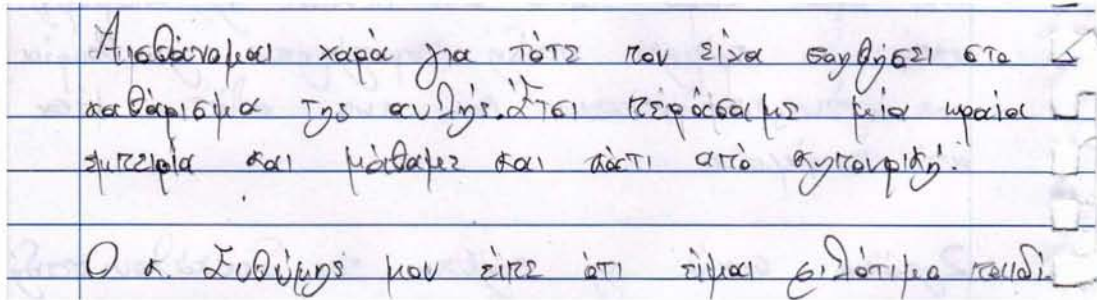
Εικόνα 34

➤ Λοιπά φύλλα δικαιολόγησης επιλογών



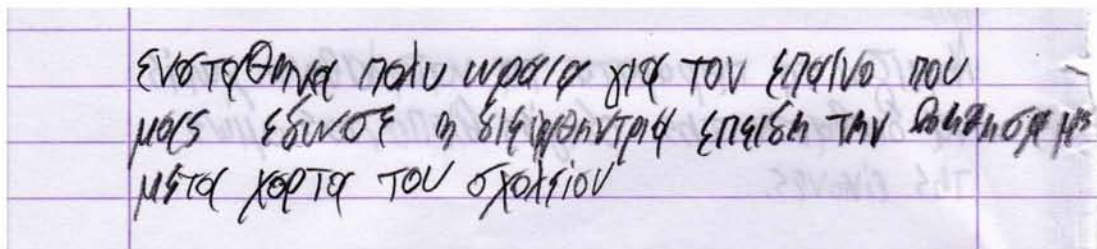
Ενιωσα περιφάνεια για να κερύσω
την φωνή που πήρα έπειτα στο
σχολείο.

Εικόνα 35



Αισθάνομαι χαρά για τότε που είχα εμβαθύνει στα
καθήκοντα της αυλής. Απαιτούμενος για να είναι
φιλικός και μάθαμε και κάτι από συγκριτική.
Ο κ. Ζυθώρης μου είπε ότι είμαι ειδικότατο παιδί.

Εικόνα 36



Εννοείται πάλι κέρυσα για τον έρωτα που
μας έδωσε η δέσφωσαντην έρωτα την δέσφωσαντην
μέτα χαρτα του σχολείου.

Εικόνα 37

➤ Λοιπά έγγραφα

9-3-2010 | 12-3-2010

Τι θέλω να γίνει όταν μεγαλώσω
Θέλω να γίνω ηλεκτρολόγος γιατί
μου αρέσει να ασχολούμαι με τα ρεύμα.
Στο σπίτι κάνω διάφορα πηδάκια
και έτσι αποφάσισα να γίνω ηλεκτρολόγος.
γιατί μου αρέσει.

Στην αρχή ήθελα να γίνω φαρμάκ
~~αλλά μετά~~ γιατί μου αρέσει
να φαρμάκ γιατί μου άρεσαν πάντα
φαρμα. Μετά από λίγες ημέρες
αποφάσισα να γίνω ηλεκτρολόγος
γιατί τώρα τελευταία ασχολούμαι πολύ
με τα ρεύμα και αποφάσισα να γίνω
ηλεκτρολόγος γιατί ήθελα ότι είναι
μα καλή δουλειά

Εικόνα 38

ΕΠΑΙΝΟΣ

συμμετοχής σε περιβαλλοντική δράση προς
όφελος του σχολείου και της κοινότητας
στο μαθητή της Στ ΤΑΞΗΣ



Βόλος 4/5/2010

Η Δ/ντρια του σχολείου



Σχόλια μαθητή/ριας:

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

Σχόλια εκπαιδευτικού:

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

ΒΑΘΜΟΣ

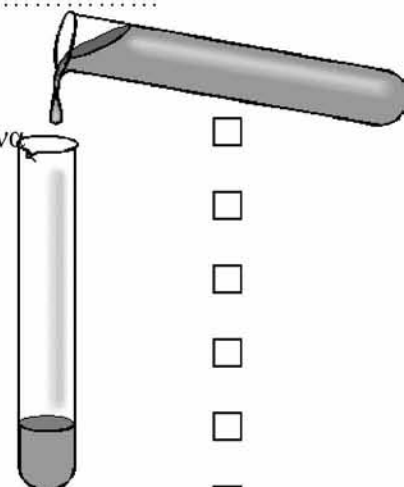
.....
.....

ΦΥΣΙΚΗ ΦΩΣ - ΟΞΕΑ, ΒΑΣΕΙΣ, ΑΛΑΤΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ.....

1. Σημείωσε Σ για τη σωστή και Λ για τη λανθασμένη πρόταση:

- α) Τα είδωλα σχηματίζονται στον αμφιβληστροειδή χιτώνα πάντα ανεστραμμένα.
- β) Οι αποκλίνοντες φακοί είναι λεπτότεροι στη μέση.
- γ) Η αντίδραση των οξέων με τα άλατα ονομάζεται εξουδετέρωση.
- δ) Όταν μας τσιμπήσει μια μέλισσα βάζουμε αμμωνία.
- ε) Η χρήση των οξέων και των βάσεων δεν είναι καθόλου επικίνδυνη.
- στ) Τα οξέα διαλύουν τα άλατα και οι βάσεις τα λίπη.
- ζ) Τα οξέα και οι βάσεις αλλάζουν το χρώμα των δεικτών.



2. Ολοκλήρωσε τις παρακάτω αντιστοιχίες:

ΟΡΓΑΝΑ ΤΟΥ ΜΑΤΙΟΥ

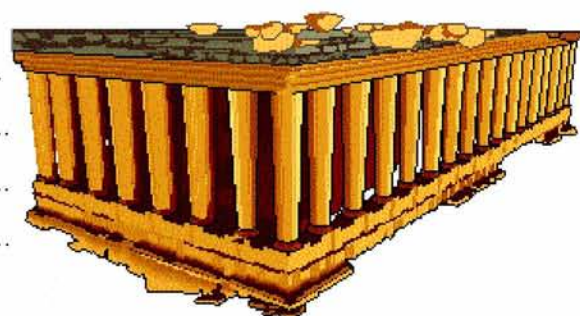
- φρύδι *
- κόρη *
- αμφιβληστροειδής *
- Οπτικό νεύρο *

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

- * Ρύθμιση φωτός που δέχεται το μάτι
- * Σχηματίζεται το είδωλο
- * Μεταφέρει ερεθίσματα στον εγκέφαλο
- * Προστατεύει το μάτι

3. Γιατί δε βλέπουμε τον κόσμο ανάποδα;

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

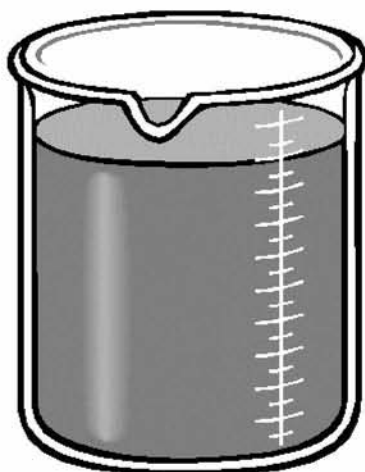


4. Συμπλήρωσε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις:

- α) _____ ονομάζονται τα διαλύματα των οποίων αλλάζει το χρώμα όταν σε αυτά προστεθούν _____ ή βάσεις.
- β) Τα _____ δημιουργούνται όταν αντιδράσει ένα _____ με μια βάση.
- γ) Όταν μας τσιμπήσει μια σφήκα βάζουμε _____, γιατί το δηλητήριό της περιέχει βάση.
- δ) Για να εξουδετερωθούν τα οξέα των σακχάρων στο στόμα μας, οι οδοντόκρεμες περιέχουν _____.

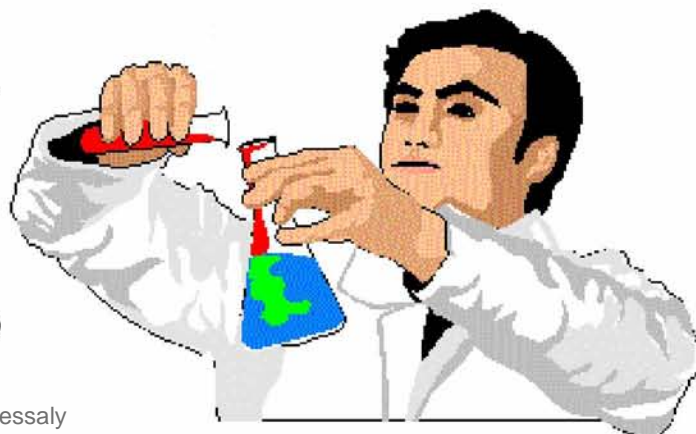
5. Επίλεξε τη σωστή απάντηση:

1. Τα απορρυπαντικά διαλύουν τα λίπη γιατί περιέχουν:
- α. βάσεις
 - β. άλατα
 - γ. οξέα
 - δ. έλαια
2. Τα καθαριστικά αποχετεύσεων διαλύουν τα άλατα γιατί περιέχουν:
- α. βάσεις
 - β. λίπη
 - γ. οξέα
 - δ. έλαια
3. Η αμμωνία είναι:
- α. έλαιο
 - β. άλας
 - γ. οξύ
 - δ. βάση

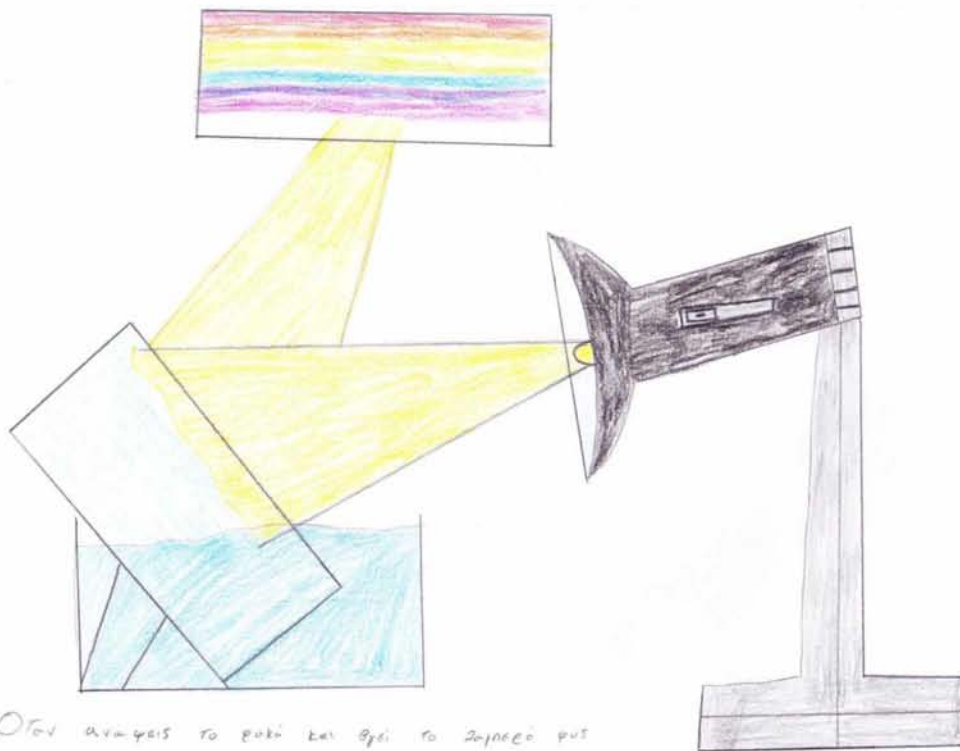


6. Το δηλητήριο των μυρμηγκιών περιέχει μυρμηκικό οξύ. Αν μας τσιμπήσει ένα μυρμήγκι, θα βάλουμε ξίδι ή αμμωνία;

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

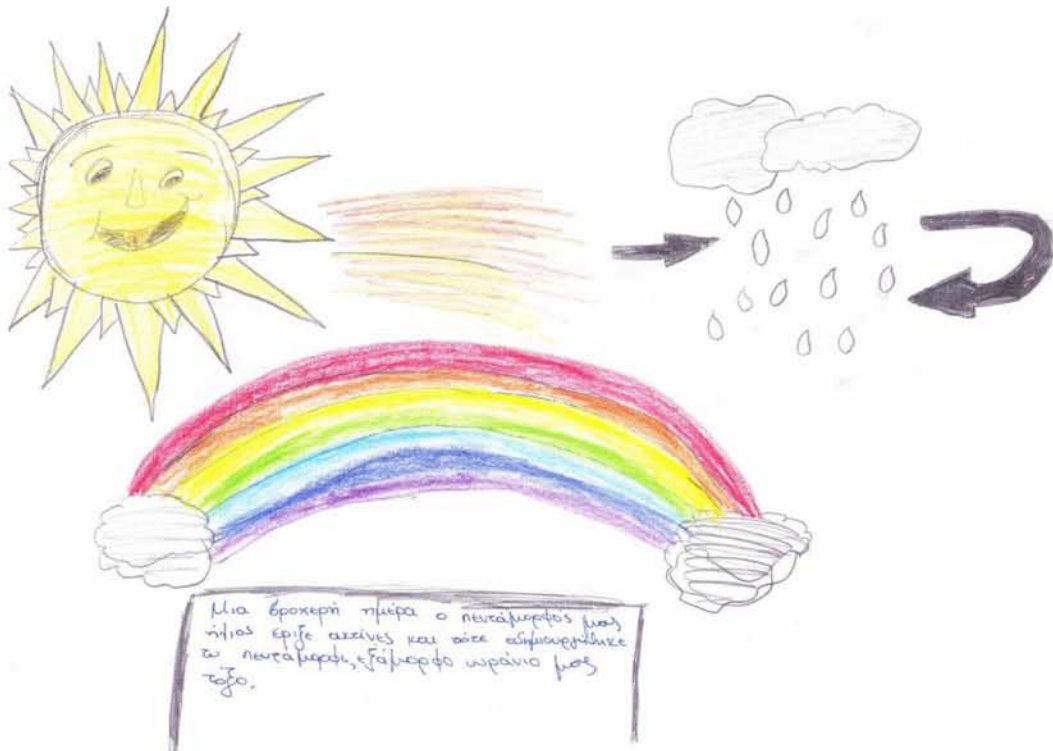


Φωτογραφίες – Ζωγραφιές των παιδιών





Τι είναι αέριο που εσθίει μεγάλο αέρα αέρα αέρα
ή αέρα σε βροχή όταν βροχιά
ο αέρας είναι υγρός,
και αέριο φωτίζεται!





+ 6666 =



Εάντε ο υἱός του
η θραυι ενιδνταν
Εν δη προσφρηδης καίε
Περσῆγο, αριστευα του
ο καθος του προσφρηδης
και εντα δαίε. Ηεν το
ουρανιο τοζο του ηε
τα υπηλη κριτουα
εσθῆσαν του ουρανῶ



Το ουρανιο τοζο
αρχηι από το πωδῆσι
και τεδεινῶει στο υπερερα.
Δι' αυθρησῆσι μαζῶουσα από
τα θραυα κριτουα καίε
δενε στο τέλος του ουρανιο
τοζο, υπηρηθῆσι αῖθη
αυτο το ζῆρε μῆου ο θεός.



Πρόσκληση παρουσίασης Portfolio

Αγαπητοί γονείς,

Ακόμα ένα σχολικό έτος έχει ολοκληρωθεί και η πρόοδος των παιδιών σας αποτελεί καθοριστικό κομμάτι του. Όπως ήδη γνωρίζετε κατά το τρίτο τρίμηνο και στο μάθημα της Φυσικής εφαρμόστηκε μια νέα μέθοδος αξιολόγησης που στηρίχθηκε στο Portfolio. Τα παιδιά σας δημιούργησαν ένα ντοσιέ που περιλαμβάνει σημαντικές και ποικίλες πτυχές της καθημερινής τους σχολικής πραγματικότητας. Καλείστε λοιπόν την Τρίτη 8 Ιουνίου και ώρα 10.00 το πρωί να παρευρεθείτε στην αίθουσα της σχολικής τάξης του παιδιού σας, προκειμένου αυτό να σας παρουσιάσει μέσα από τον ντοσιέ του την πρόοδό του και να συζητήσετε μαζί του ως προς τα ζητήματα που τον απασχόλησαν και τον τρόπο σκέψης του. Ως εκ τούτου η παρουσία σας κρίνεται κάτι παραπάνω από αναγκαία.

Με εκτίμηση,
ο δάσκαλος

Καθοδηγητικά ερωτήματα για το μάθημα της Φυσικής κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2010

Πώς έχει αλλάξει ο τρόπος που εργάζομαι στη Φυσική από το Μάρτιο μέχρι σήμερα;

Τι είναι μοναδικό στο portfolio μου;

Τι θα ήθελα να καταλάβουν οι γονείς μου για το portfolio μου και με ποιον τρόπο μπορώ να τους το δείξω;

ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΩ ΤΟ PORTFOLIO ΜΟΥ

Το πιο σημαντικό στοιχείο στο portfolio μου είναι:

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

Όνομα:

Ημερομηνία:

Επέλεξα να το παρουσιάσω επειδή:

.....
.....

Σχόλια των συμμαθητών/ριών μου:

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

Σχόλια του εκπαιδευτικού:

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

Σχόλια από γονείς/κηδεμόνες:

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

Παράδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης³²

Αντώνης

Ο Αντώνης είναι ένα ιδιαίτερα προικισμένο παιδί, που θέλει να είναι, σχεδόν πάντα, το επίκεντρο της τάξης και εφευρίσκει τρόπους για

αυτό.....

Έχει το θάρρος να παραδέχεται τα λάθη του και κυρίως να ζητάει συγγνώμη.

Τον τελευταίο μήνα είναι πιο συγκεντρωμένος και σταδιακά γίνεται πιο επιμελής.

Ως προς τη Νεοελληνική Γλώσσα:

Χειρίζεται με άνεση τόσο το γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο. Τα γραπτά του έχουν καλή δομή και σύνταξη. Διαβάζει και κατανοεί με ευκολία οποιοδήποτε κείμενο.

Ως προς τα Μαθηματικά:

Αν και αγαπάει αυτό το γνωστικό αντικείμενο, ακόμη δεν έχει φτάσει στο σημείο να σκεφτεί και να λύσει αυτόνομα μια άσκηση με άνεση.

.....

³² Πηγή: Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2004:160

ΦΥΛΛΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ/ΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΡΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο

Σχολείο Τάξη Ημερομηνία

1. Πώς εκτιμάς την πρόοδό σου στο μάθημα της Φυσικής κατά το τρίτο τρίμηνο;

Πολύ καλή Καλή Μέτρια Όχι ικανοποιητική

Δικαιολόγησε με λίγα λόγια την απάντηση που έδωσες

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

2. Τι νιώθεις όταν έχεις Φυσική;

Βάλε σε κύκλο τη λέξη που ισχύει στην περίπτωσή σου.

α. ενδιαφέρον β. πλήξη γ. ικανοποίηση δ. άγχος
ε. χαρά στ. απογοήτευση ζ. υπεροχή η. μειονεκτικότητα

θ. Κάτι άλλο (γράψε ένα δικό σου χαρακτηρισμό, αν οι προηγούμενες καταστάσεις δεν ανταποκρίνονται στην περίπτωσή σου)

.....
.....

3. Το μάθημα της Φυσικής το θεωρείς:

Εύκολο Δύσκολο Ούτε εύκολο ούτε δύσκολο

4. Τι σε δυσκολεύει περισσότερο στο μάθημα αυτό;

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

5. Νιώθεις ότι έχεις ελλείψεις στη Φυσική;

- Όχι Ναι, λίγες Ναι, αρκετές Ναι, πάρα πολλές

Αν νομίζεις ότι έχεις ελλείψεις, γράψε τις πιο σημαντικές:

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

6. Πού αποδίδεις τις αδυναμίες αυτές;

- Σε ελλιπή δική μου προσπάθεια
- Σε άλλους λόγους που έχουν σχέση με τον εαυτό μου
- Σε ανεπάρκειες του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα
- Στην ακαταλληλότητα του βιβλίου
- Σε κάτι άλλο. Γράψε τι

7. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσες να ξεπεράσεις αυτές τις αδυναμίες;

.....
.....

8. Τι θα ήθελες να αλλάξει στη διδασκαλία του μαθήματος;

.....

ΦΥΛΛΟ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ/ΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΡΙΑΣ

Σχολείο:

Σχολικό έτος: 2009/2010

Τάξη: Στ'

Μάθημα: Φυσική

Όνοματεπώνυμο:

Διδάσκων:

		Γ' ΤΡΙΜΗΝΟ			
		1	2	3	4
A.	ΠΡΟΣΟΧΗ-ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ-ΣΥΝΕΠΕΙΑ				
	1. Προσέχει στο μάθημα				
	2. Καταβάλλει προσπάθεια				
	3. Δεν αποθαρρύνεται και επιμένει σε αυτό που κάνει				
	4. Ανταποκρίνεται με συνέπεια στις υποχρεώσεις του/ης				
	5. Η προσπάθειά του/ης έχει θετικά αποτελέσματα				
B.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΜΕΘΟΔΙΚΟΤΗΤΑ-ΚΡΙΣΗ				
	1. Έχει παρατηρητικότητα				
	2. Εργάζεται μεθοδικά				
	3. Διαθέτει κριτική σκέψη				
Γ.	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ				
	1. Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα				
	2. Συνεργάζεται αρμονικά στην τάξη				
	3. Εργάζεται χωρίς να ζητά συνέχεια τη στήριξη του δασκάλου για το επόμενο βήμα				
	4. Συμμετέχει στις δραστηριότητες του σχολείου				
Δ.	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ-ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ				
	1. Αναλαμβάνει θετικές πρωτοβουλίες				
	2. Δείχνει ενδιαφέρον για το μάθημα				
Ε.	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΕΚΦΡΑΣΗ				
	1. Εκφράζεται με άνεση στον προφορικό λόγο				
	2. Εκφράζεται καλά στο γραπτό λόγο				
	3. Επικοινωνεί άνετα με το σχολικό περίγυρο (διδάσκοντες και συμμαθητές/ριες)				
ΣΤ.	ΆΛΛΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ				
	1. Κατέχει τις γνώσεις που έχει διδαχθεί				
	2. Παρατηρεί τα φυσικά φαινόμενα και αντλεί πληροφορίες από αυτά				
	3. Κατανοεί τη σημασία των Φυσικών Επιστημών για τη βελτίωση της ζωής του ανθρώπου				
	4. Μπορεί να κάνει στοιχειώδη πειράματα				

1 = Σχεδόν ποτέ ή σχεδόν καθόλου ή ελάχιστα

2 = Μερικές φορές ή λίγο ή μέτρια

3 = Συχνά ή αρκετά ή καλά

4 = Σχεδόν πάντοτε ή πάρα πολύ ή πολύ καλά ή άριστα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Τ.Δ.Ε.
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»

Επιμέλεια: Ευθύμιος Τζήμος
Α.Μ.: 08008
Κατεύθυνση: Α'

PORTFOLIO

Όνοματεπώνυμο παιδιού: _____

Τάξη - ηλικία: _____

Ημερομηνία συνέντευξης: _____

Χώρος – ώρα συνέντευξης: _____

Σκοπός των παρακάτω ερωτήσεων είναι να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των μαθητών/ριών ως προς το πώς εκτιμούν οι ίδιοι/ες την πρόοδό τους στο τρίτο τρίμηνο του σχολικού τους έτους και συγκεκριμένα στο μάθημα της Φυσικής. Επίσης ερευνάται κατά πόσο θεωρούν τα παιδιά ότι το portfolio ως μια νέα μέθοδος αξιολόγησης λειτούργησε δημιουργικά και ενθαρρυντικά στον τρόπο μάθησής τους, σύμφωνα πάντα με τις αρχές τις οποίες πρεσβεύει ως θεωρία.

Ερωτήσεις συνέντευξης:

- Ποιες είναι γενικά οι εντυπώσεις σου στο τρίτο τρίμηνο από την εφαρμογή του Portfolio στο μάθημα της Φυσικής;
- Ποιες διαφορές παρατήρησες σε σχέση με το πώς γινόταν το μάθημα της Φυσικής στα δύο προηγούμενα τρίμηνα;
- Τι σου άρεσε εσένα περισσότερο σε σχέση με το πώς συνηθιζόταν να γίνεται το μάθημα;
- Τι σε δυσκόλεψε;
- Σε ποιους τομείς πιστεύεις ότι βοηθήθηκες περισσότερο μέσω του portfolio;
- Πώς σου φάνηκε το γεγονός πως έγινε προσπάθεια να καταγραφεί η οποιαδήποτε σκέψη σου σχετικά με το μάθημα και τον τρόπο με τον οποίο εργαζόσουν;
- Ποια είναι η γνώμη σου για την προσπάθεια που έγινε σε αυτό το τρίμηνο ώστε να αξιολογείτε οι ίδιοι/ες τους εαυτούς σας;
- Όπως θα έχεις διαπιστώσει κατά τη διάρκεια αλλά και με τη λήξη του τριμήνου, δε δόθηκε βαρύτητα τόσο στη βαθμολογία όσο στην περιγραφική αξιολόγηση. Πώς αισθάνεσαι για αυτό;
- Άλλαξε καθόλου σε αυτό το τρίμηνο ο βαθμός συμπάθειάς σου απέναντι στο μάθημα της Φυσικής;
- Θα ήθελες η μέθοδος αυτή να εφαρμόζεται και στα άλλα μαθήματα και κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς; Εάν ναι, γιατί;
- Τι άλλο θα ήθελες ακόμη να αλλάξει στο μάθημα της Φυσικής;

Σε ευχαριστώ για το χρόνο που διέθεσες και για τη συνεργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 168-181
- Αυδή, Ε. (2009). Βασικές αρχές του ποιοτικού ερευνητικού σχεδιασμού. *Η ποιοτική έρευνα στην κλινική πράξη*. Διαθέσιμο στο:
http://www.psy.auth.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=152&Itemid=132
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio Assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: Π.Α. Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. (σελ. 55-84). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Μουρατιάν, Ζ. (2004). Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα: Ο Ατομικός Φάκελος Μαθητή. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό Πρόγραμμα*. (σελ. 155-164). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. & Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (1999). Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: Θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου, *Ψυχολογία*, 6(3), 299-326
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα, Gutenberg
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.). *Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 'Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση'*. Αθήνα, 351-375
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα. Ο.Ε.Δ.Β.

- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 128-139
- Χαρίσης, Α. (2006). Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της μάθησης και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Στο Δ.-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης και Ε. Καβαλάρη (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Αθήνα, 283-290
- Bimes-Michalak, B. (1995). You are about to enter... the "portfolio zone", *Education Digest*, 60(9), 53-58
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In: J. Millman & L. Darling-Hammond (eds.) *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage
- Blake, E. (1998). Portfolios, *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 14(4), 15-18
- Borthwick, A. (1995). Body of Evidence, *Vocational Educational Journal*, 70(3), 24-28
- Butera, L.M., Giacone, M.V. & Wagner, K.A. (2008). *Decreasing off-task behavior through a dot/point reward system and portfolio reflection with second, fifth, and sixth graders*, Chicago, Illinois, Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corrigan, G. & Loughran, J. (1994). Teaching portfolios: Developing quality learning in preservice science teachers, *Research in science education*, 24, 6-67
- Courtney, A. M. & Abodeeb T. L. (1999). Diagnostic-Reflective Portfolios, *Reading Teacher*, 52(7), 708-715

- Cramer, S. R. (1993). Navigating the assessment maze with Portfolios. *Clearing House*, 67(2), 72-74
- Daffy, M. L., Jones, J. & Thomas, S. W. (1999). Using Portfolios to foster independent thinking, *Intervention in School and Clinic*, 35(1)
- Goodrich-Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning, *Educational Leadership*, 57(5), 13-18
- Gouty, J. & Lid, S. (2002). *Improving student writing ability through the use of teacher interventions*, Chicago, Illinois, Saint Xavier University & Skylight Professional Development
- Hebert, E. (1998). Lessons learned about students Portfolios, *Phi Delta Kappan*, 79(8), 583-585
- Herman J L. & Gearhart M. & Baker E. L., (1993). Assessing Writing Portfolios: issues in the validity and meaning of scores, *Educational Assessment*, 1(3), 201-224
- Jardine, A. S. (1996). Key points of the authentic assessment Portfolio, *Intervention in School and Clinic*, 31(4), 252-254
- Kish, C. K. & Sheehan, J. K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking, *High School Journal*, 80(4), 254-260
- Krueger, B. & Wallace, J. (1996). Portfolio assessment: Possibilities and pointers for practice, *Australian Science Teachers Journal*, 42(1), 26-30
- Lankes, A.D. (1998). Portfolios: A new wave in assessment, *THE Journal*, 25(9), 18-20
- Nelson, E. A. & Nelson, S. L. (2001). Assessment tools for measuring progress throughout the year, *Early Childhood Today*, 16(1), 18-20

- Reidel, J., Tomaszewski, T. & Weaver, D. (2003). *Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies*, Chicago, Illinois, Saint Xavier University & SkyLight
- Rolheiser, C., Bower, B. & Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer*, Alexandria, Va:ASCD
- Speering, W. & Rennie, L. (1996). What are Portfolios, *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 12(2), 12-14
- Vavrus, L. (1990). Putting Portfolios to the Test, *Instructor*, 100(1), 48-53
- Wolf, K. & Siu-Runyan, Y. (1996). Portfolio purposes and possibilities, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 30-38
- Wright, L. & Borland, J. H. (1993). Using early childhood development portfolios in the identification and education of young, economically disadvantaged, potentially gifted students, *Roeper Review*, 15(4), 205-211