

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

«Ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή (e-portfolio) ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στην Προσχολική Εκπαίδευση»

Παναγιώτα Παναγιωτοπούλου

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βασίλης Γιαλαμάς, Καθηγητής (επιβλέπων)

Βασίλης Τσελφές, Καθηγητής (μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής)

Βασίλης Τσάφος, Καθηγητής (μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής)

Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια

Χαρά Δαφέρμου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Γιώργος Φεσάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Αθήνα, 2017

Ευχαριστίες

Στην πορεία για την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής πολλοί άνθρωποι συνοδοιπόρησαν μαζί μου με την παρουσία τους, τη σκέψη τους, τη ψυχή τους και τις γνώσεις τους. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που συνέβαλαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή της έρευνας και την εκπόνηση της παρούσας διατριβής:

Τον επιβλέποντα της διδακτορικής διατριβής κ. **Βασίλη Γιαλαμά**, Καθηγητή, του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών του οποίου η συμβολή υπήρξε αποφασιστική τόσο με τις εύστοχες υποδείξεις του όσο και με τη συνεχή ενθάρρυνση και παρότρυνσή του, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Τον κ. Βασίλη Τσελφέ, Καθηγητή, του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών και τον κ. Βασίλη Τσάφο, Επίκουρο Καθηγητή, του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών, β' και γ' επιβλέποντες της διδακτορικής διατριβής μου, αντίστοιχα, για την υποστήριξη και την άψογη συνεργασία τους.

Να ευχαριστήσω επιπλέον, τα μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής, την κ. Α. Βουδούρη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, την κ. Χαρά Δαφέρμου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών και την κ. Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πρόθεσή τους να μελετήσουν και να αξιολογήσουν τη διατριβή μου.

Τον κ. Γιώργο Φεσάκη, μέλος επίσης της εξεταστικής μου επιτροπής, Επίκουρο Καθηγητή του ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διότι η μαθητεία κοντά του κατά τις μεταπτυχιακές μου σπουδές υπήρξε γόνιμη και ουσιαστική. Τον ευχαριστώ θερμά που πίστεψε και εκτίμησε τις δυνατότητές μου.

Την αδελφική μου φίλη και συνάδελφο Βάσω Νούτσου με την οποία «αναχωρήσαμε» και ταξιδέψαμε μαζί όλη αυτή τη διαδρομή. Την ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου που με στήριζε σ' όλη τη διάρκεια «του ταξιδιού» και μοιράστηκε μαζί μου με αγάπη, όμορφες και δύσκολες στιγμές.

Τον καλό μου φίλο, Αντώνη Τσαρνά για την αδιάκοπη υποστήριξη, καθώς και την επιμονή του να συνεχίσω να εργάζομαι για την ολοκλήρωση της διατριβής μου. Την αγαπημένη μου φίλη Αγγελική Ταγκάλου, Σχολική Σύμβουλο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτορα του Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη συνεχή ψυχολογική και επιστημονική υποστήριξή της.

Η διατριβή αυτή ωστόσο, δεν θα μπορούσε να έχει αυτό το αποτέλεσμα αν δεν υπήρχε το νηπιαγωγείο των Γλυκών Νερών. Ευχαριστώ θερμά τις δυο νηπιαγωγούς – που για λόγους ανωνυμίας της έρευνας δεν αποκαλύπτω τα ονόματά τους – για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και την ακούραστη διάθεσή τους να εμπλακούν για μια ολόκληρη διδακτική χρονιά στην απαιτητική ερευνητική διαδικασία και να μοιραστούν μαζί μου το όραμα για την εκπαιδευτική εφαρμογή του e-portfolio.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που εμπλούτισαν τη ζωή μου με τη δυνατότητα να ανταποκρίνομαι στις προκλήσεις και ιδιαίτερα τη μητέρα μου που μου έμαθε από μικρή να πιστεύω και να παλεύω για τα όνειρά μου. Για το τέλος αφήνω τα δυο παιδιά μου Βλάση και Τάσο, που αδιαμαρτύρητα στερήθηκαν ώρες συντροφιάς μου αυτά τα χρόνια των διδακτορικών μου σπουδών, προσφέροντας αμέριστα την υπομονή και την αγάπη τους.

Abstract

In recent years, the design, research and educational use of digital content and open digital resources form a potential research field for the pedagogical design and the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in education. This dissertation is based on the spirit of education principles on integration and pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICT) in the educational process and takes advantage of the opportunities they provide for the creation and application support and enhancement tools of the learning process.

Specifically, the research seeks to investigate if and how the use of Digital Student Portfolio (e-portfolio) in the educational process of the kindergarten, can promote the learning process and be a potential tool for authentic assessment and development skills of kindergarten Students. The targets for authentic assessment, set by DEPPS, in combination with the holistic approach to learning, and the dissemination of the subject of IT in all the individual fields of the curriculum for early childhood education, can be applied to a method which combines the digital technology and the Portfolio method to create the e-portfolio.

The research process was developed in order to clarify the wide development field of e-portfolio method in kindergarten, where there are shortages in the methodological and conceptual field. With these in mind a dual investigative approach was used, which had both quantitative and qualitative characteristics. Initially, a questionnaire was used to investigate attitudes and record the willingness of kindergarten teachers to use and take benefit of the e-portfolio in preschool education. Afterwards, an e-portfolio implementation methodology was developed, which was applied during a school year in a kindergarten in Athens, with the participation of teachers, Students and their parents. The research method chosen for the organization of this research process was the Case Study.

The analysis of the survey results showed that the implementation of a well structured methodology for the construction and use of an e-portfolio in the context of authentic assessment, can improve the development of self-assessment and self-learning skills. Also it came out as a conclusion that in order the pedagogical use of e-portfolio in the

educational process of the kindergarten to have the expected results, it is required that it should be accompanied by an appropriate pedagogical approach and the selection of appropriate software or digital environment. Finally, for the adoption of alternative teaching and assessment methods by teachers of kindergarten and the change of their teaching attitude, it is necessary a systematic training, an ongoing support and the creation of the appropriate educational culture.

Key words: Preschool education and ICT, e-portfolio, innovative educational tool, authentic assessment, Skills development

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο σχεδιασμός, η έρευνα και η εκπαιδευτική αξιοποίηση ψηφιακού περιεχομένου και ανοιχτών ψηφιακών πόρων διαμορφώνουν ένα δυναμικό πεδίο έρευνας για τον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Η παρούσα διατριβή κινείται στο πνεύμα των αρχών της εκπαίδευσης για την ένταξη και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις δυνατότητες που παρέχουν για δημιουργία και εφαρμογή εργαλείων υποστήριξης και ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας.

Ειδικότερα η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει εάν και με ποιους τρόπους η αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή (e-portfolio) στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, δύναται να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και να αποτελέσει δυναμικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών του νηπιαγωγείου. Οι στόχοι για αυθεντική αξιολόγηση που τίθενται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε συνδυασμό με την ολιστική προσέγγιση της μάθησης, αλλά και τη διάχυση του αντικειμένου της Πληροφορικής σε όλα τα επιμέρους τμήματα του αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση, μπορούν να βρουν εφαρμογή στο συνδυασμό της τεχνολογίας και της μεθόδου Portfolio με τη δημιουργία του e-portfolio.

Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας εξελίχθηκε με γνώμονα την αποσαφήνιση του ευρέος πεδίου ανάπτυξης της μεθόδου e-portfolio στο νηπιαγωγείο, όπου παρουσιάζονται ελλείψεις σε μεθοδολογικό και εννοιολογικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής πραγματοποιήθηκε διπλή ερευνητική προσέγγιση, η οποία διαθέτει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αρχικά επιχειρήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, η διερεύνηση των στάσεων και η καταγραφή των προθέσεων των νηπιαγωγών έναντι της χρήσης και αξιοποίησης του e-portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε μία μεθοδολογία υλοποίησης e-portfolio η οποία εφαρμόστηκε στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς σε νηπιαγωγείο στην Αττική, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την οργάνωση της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας ήταν η Μελέτη Περίπτωσης.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι, η υλοποίηση μίας άρτια δομημένης μεθοδολογίας για την κατασκευή και χρήση ενός e-portfolio στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης, μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η παιδαγωγική αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου για να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, απαιτεί την πλαισίωσή του με κατάλληλη παιδαγωγική θεώρηση, καθώς και την επιλογή κατάλληλου λογισμικού ή ψηφιακού περιβάλλοντος. Για την υιοθέτηση ωστόσο εναλλακτικών πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και μετασχηματισμού των διδακτικών τους πρακτικών, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική επιμόρφωση, η συνεχής υποστήριξη και η διαμόρφωση κατάλληλης εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική Εκπαίδευση και ΤΠΕ, Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή, e-portfolio, καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο, αυθεντική αξιολόγηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....1

Θεωρητική θεμελίωση και παρουσίαση της Προβληματικής
Σκοπός της εργασίας
Ερευνητικό πρόβλημα και Ερωτήματα
Καινοτομία της εργασίας και η συμβολή της στην έρευνα
Δομή της εργασίας

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1.1. Η έννοια της αξιολόγησης.....	12
1.1.1. Ο ρόλος της αξιολόγησης στη σύγχρονη διδακτική.....	14
1.1.2. Ιστορική αναδρομή.....	15
1.1.3. Μορφές αξιολόγησης	21
1.2. Αυτοαξιολόγηση.....	26
1.3. Οριοθέτηση της έννοιας «αυθεντική αξιολόγηση»	29
1.4. Σύγκριση Παραδοσιακής και Αυθεντικής αξιολόγησης	32
1.5. Διαθεματικότητα και αυθεντική αξιολόγηση	33
1.6. Αντικρουόμενα παραδείγματα	35
1.7. Σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης	39
1.8. Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ελλάδα	40
1.9. Αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΦΑΚΕΛΟΣ ΥΛΙΚΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ- PORTFOLIO

2. 1. Ορισμός της έννοιας Portfolio.....	46
2.1.1. Το Portfolio, στην εκπαίδευση-ιστορική αναδρομή.....	51
2. 2. Μετάβαση από το portfolio στο e- portfolio	55
2.2.1. Βασικά χαρακτηριστικά και συστατικά στοιχεία ενός e-portfolio	61
2.2.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα του e-portfolio.....	65
2. 3. Σύγκριση παραδοσιακού και ψηφιακού φακέλου	67
2. 4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από τη χρήση του e-portfolio στον τομέα της εκπαίδευσης.....	68
2.5. Διαθέσιμα Λογισμικά Εργαλεία Υλοποίησης των e-portfolios	74
2.5.1. Κριτήρια Επιλογής Λογισμικού για την υλοποίηση των e-portfolios... ..	81
2.6. Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubric)	81
2.7. Πιθανά εμπόδια και περιορισμοί στη χρήση των e-portfolios	85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ E-PORTFOLIO

3.1. Το portfolio στην αξιολόγηση του μαθητή του νηπιαγωγείου	95
3.1.1. Χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση	96
3.1.2. Συστατικά στοιχεία και δομή του portfolio στο νηπιαγωγείο	99
3.2. Αξιολόγηση βάσει portfolio & αναστοχασμός	101
3.2.1. Στρατηγικές ενίσχυσης της στοχαστικής διαδικασίας.....	103
3.3. Αυτορρύθμιση και Προσχολική Αγωγή	104
3.3.1. Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και e-portfolios	106
3.4. Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ.....	109
3.5. Ο ρόλος της νηπιαγωγού - Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για αποτελεσματική μάθηση	113

3.5.1. Επίλυση προβλήματος	106
3.5.2. Ψηφιακή Αφήγηση	109

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

4.1. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο	127
4.2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση	128
4.3. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	129
4.4. Επισκόπηση ερευνών σχετικά με το e-portfolio	130

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ E-PORTFOLIO ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

5. 1. Η προβληματική της έρευνας	143
5.1.1. Μεθοδολογία της έρευνας	144
5.1.2. Σκοπός	144
5.1.3. Διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων	144
5.1.4. Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	146
5.1.5. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί	148
5.1.6. Το δείγμα της έρευνας	140
5.1.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων – ερωτηματολόγια	150
5.1.8. Στατιστικές τεχνικές	152
5.2. Τα αποτελέσματα της έρευνας	153
Διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο	157
Διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο	160
Διερεύνηση των παραγόντων που επιτρέπουν τη αξιοποίηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο	169
5.3. Σύνοψη του ερευνητικού μέρους με ερωτηματολόγιο	175
Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση	176
Παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη Χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση	180
5.4. Συζήτηση – Συμπεράσματα	181

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

6.1. Η Προβληματική της έρευνας	185
6.2. Η επιλογή της Μελέτης Περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου	187
6.2.1. Τυπολογίες Μελετών Περίπτωσης	189
6.3. Το μοντέλο Lesson Study	192
6.3.1. Εφαρμογή του μοντέλου LS στην παιδαγωγική αξιοποίηση του Ψ.Φ. Μ.	195
6.4. Τεχνικές συλλογής και καταγραφής δεδομένων	197
6.5. Σχεδιασμός της Έρευνας	201
6.5.1. Σκοπός της έρευνας	203
6.5.2. Άξονες και Ερωτήματα της έρευνας	204
6.5.3. Μεθοδολογία της Έρευνας	204
6.5.4. Επιλογή του σχολείου και των εκπαιδευτικών/ερευνητών	205
6.5.5. Το πλαίσιο της υπό Μελέτη Περίπτωσης	208
6.5.6. Ερευνητική Ομάδα	210
6.5.7. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	212
6.6. Γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας	213

Η διεξαγωγή της έρευνας

6.7. Προετοιμασία της έρευνας	221
Πρώτο στάδιο της έρευνας	
6.8. Εισαγωγή	237
6.8.1. Αρχικός σχεδιασμός	238
6.8.2. Υλοποίηση Δράσεων	242
6.8.3. Αξιολόγηση	254
6.8.4. Αναστοχασμός	257
Δεύτερο στάδιο της έρευνας	
6.9. Εισαγωγή	259
6.9.1. Αρχικός σχεδιασμός	260
6.9.2. Υλοποίηση δράσεων	268
6.9.3. Αξιολόγηση	288
6.9.4. Αναστοχασμός.....	291
Τρίτο στάδιο της έρευνας	
6.10. Εισαγωγή	293
6.10. 1. Αρχικός σχεδιασμός	294
6.10.2. Υλοποίηση δράσεων	298
6.10.3. Αξιολόγηση	321
6.10.4. Αναστοχασμός	323
6.11. Αναστοχασμός της ερευνητικής ομάδας με τη λήξη της Ερευνητικής διαδικασίας.....	324
6.12. Αναστοχασμός της Ερευνήτριας	329
6.13. Αξιολόγηση του προγράμματος	331
6.14. Αξιολόγηση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή σε σχέση με τον παραδοσιακό Ατομικό Φάκελο	340
6.15. Περιορισμοί, δυσκολίες και προβληματισμοί	342
Γ' ΜΕΡΟΣ:	
ΣΥΝΟΨΗ -ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
Σύνοψη της έρευνας –Γενικά συμπεράσματα-Προτάσεις.....	345
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
A. Ξένη	355
B. Ελληνική	386

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Το μοντέλο ενός e-portfolio (Hiebert, 2006).....	66
Σχήμα 2: Χαρακτηριστικά e-portfolios Συστημάτων.....	79
Σχήμα 3: Δομικά Στοιχεία Ρουμπρίκας Αξιολόγησης από Πετροπούλου, Ο. (2011).....	84
Σχήμα 4: Το εννοιολογικό μοντέλο μάθησης με e-portfolio (MOSEP, 2007).....	90
Σχήμα 5: Αποθήκευση δεδομένων σε διαφορετικά συστήματα (Himpsl & Baumgartner, 2009).....	93
Σχήμα 6: Η δομή του e-portfolio.....	109
Σχήμα 7: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά φύλο	153
Σχήμα 8: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά ηλικία.....	154
Σχήμα 9: Κυκλικό διάγραμμα συχνοτήτων της κατανομής των νηπιαγωγών ως προς την πεποίθησή τους αν αποτελεί εργαλείο ο Η/Υ για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.....	158
Σχήμα 10: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων % της κατανομής των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου.....	159
Σχήμα 11: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων % της κατανομής των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση της μεθόδου Portfolio	161
Σχήμα 12: Κατανομή % νηπιαγωγών αναφορικά με τη χρησιμότητα του e-Portfolio στην προσχολική εκπαίδευση	164
Σχήμα 13: Κατανομή % νηπιαγωγών αναφορικά με το αν θα ήταν καλό να στηθεί μια βάση e-Portfolio στο νηπιαγωγείο.....	165
Σχήμα 14 : Το ψηφιακό περιβάλλον Google Drive.....	233
Σχήμα 15 : Το ηλεκτρονικό συρτάρι της τάξης.....	272
Σχήμα 16: Οι ψηφιακοί φάκελοι των μαθητών.....	272
Εικόνα 17: Οι κανόνες της ιστορίας	303
Σχήμα 18: Κριτήρια αξιολόγησης της ιστορίας μας.....	304
Σχήμα 19: Ο μαγεμένος γάιδαρος.....	308
Σχήμα 20: Το όνειρο του Θανάση	309
Σχήμα 21: Ο Τότο	309
Σχήμα 22: Ο μικρός Μπιτ.....	310
Σχήμα 23: Το ψηφοδέλτιό μας.....	312

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά Τελικής και Διαμορφωτικής Αξιολόγησης. Προσαρμογή από Shute, 2007	
Πίνακας 2: Διαβαθμισμένος πίνακας ατομικού φακέλου	
Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών κατά φύλο	153
Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών κατά ηλικία	154
Πίνακας 5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά Εκπαιδευτική εμπειρία, προϋπηρεσία σε έτη	155
Πίνακας 6: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά σπουδές.....	155
Πίνακας 7: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά επιπέδου γνώσης Η/Υ	156
Πίνακας 8: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά το πώς απέκτησαν γνώσεις Η/Υ.....	156
Πίνακας 9 : Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των υπολογιστών και της χρήσης του ανά νηπιαγωγείο	158
Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με την επαφή και τον τρόπο επαφής με τις ΤΠΕ και τα Εκπαιδευτικά λογισμικά.....	159
Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ή όχι συστήματος καταγραφής της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού....	160

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με το αν γνωρίζουν τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio.....	161
Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά την πεποίθηση τους αν η χρήση του Portfolio επιφέρει αλλαγές στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	162
Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με το αν γνωρίζουν τι είναι το e-Portfolio.....	162
Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με την επιθυμία τους να χρησιμοποιήσουν το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.....	163
Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με την επιλογή τους να σχεδιάσουν ένα e-Portfolio.....	163
Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με την τεχνική υποστήριξη (γωνιά υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο).....	164
Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με το σε ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλει η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio.....	165
Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με το που ενδείκνυται περισσότερο η χρήση του e-portfolio	166
Πίνακας 20: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών σχετικά με θετικές και αρνητικές θέσεις στη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio.....	167
Πίνακας 21: Κατανομή % νηπιαγωγών αναφορικά με το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το e-portfolio στο νηπιαγωγείο.....	168
Πίνακας 22: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες πετυχημένης αξιοποίησης του e-portfolio.....	169
Πίνακας 23 : Έχετε γνώσεις H/Y * Γνωρίζετε τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio (Crosstabulation)	171
Πίνακας 24: Έχετε γνώσεις H/Y * Γνωρίζετε τί είναι το e-Portfolio (Crosstabulation)	172
Πίνακας 25: Έχετε γνώσεις H/Y * Θα χρησιμοποιούσατε το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου (Crosstabulation).....	173
Πίνακας 26: Έχετε γνώσεις H/Y * Εάν αποφασίζατε να εργαστείτε με τη μέθοδο portfolio, θα επιλέγατε να σχεδιάσετε ένα e-Portfolio (Crosstabulation)	174
Πίνακας 27: Βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε στάδιο ης έρευνας.....	219
Πίνακας 28. Ημερολογιακός πίνακας καταγραφής-αξιολόγησης	256
Πίνακας 29: Διδακτικές μέθοδοι, εργαλεία και τεχνικές	297

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αξιοσημείωτες προσπάθειες επαναπροσδιορισμού του προσφερόμενου εκπαιδευτικού αγαθού, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις σύγχρονες φιλοσοφικές / επιστημολογικές θέσεις, τις ψυχολογικές και εκπαιδευτικές θεωρήσεις. Οι προσπάθειες αυτές επικεντρώνονται, εκτός των άλλων, και στο σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων Αναλυτικών Προγραμμάτων, που απευθύνονται στους πολίτες του μέλλοντος. Παράλληλα στην εποχή της μετανεωτερικότητας που διανύουμε (Giddens, 1995), η ραγδαία αλλαγή της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας απαιτεί διαφοροποιημένα επίπεδα απόδοσης μεταξύ των μαθητών που μόνο μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία δυναμική και ευέλικτη δύναται να καταστεί εφικτή. Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής ωθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες που θα τους καθιστούν ικανούς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να επιλύουν προβλήματα, να αναλύουν πληροφορίες και να επικοινωνούν μεταξύ τους (Kron/Σοφός 2007, Gabriel, 2004, Weeden, Winter, & Broadfoot, 2002).

Οι στόχοι συνεπώς και οι ακολουθούμενες πρακτικές της εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα των νέων κοινωνικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών συνθηκών οφείλουν να ανανεώνονται συνεχώς. «Ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανοιχτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του. Ένα τέτοιο σύστημα θα αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των παιδιών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης» επισημαίνει ο John MaBeath (2001). Τέτοια δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσης της μάθησης προσφέρει η αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment). Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπου ο μαθητής καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του, περιγράφοντας μαθησιακές εμπειρίες, εκτιμά τις δυνατότητές του και κατανοεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της μάθησης (Baker, 1990, Herman, Aschbacher and Winter, 1992 and Lewis, 1992).

Οι πρόσφατες αλλαγές στην πολιτική και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, που εστιάζονται στα πρότυπα απόδοσης (standards), τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, την αυτοαξιολόγηση, τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και την αξιολόγηση των μαθητών, έδωσαν μια ώθηση στην εναλλακτική (ή αυθεντική) αξιολόγηση με τη συνεχώς αυξανόμενη

χρήση των φακέλων υλικού (Lankard, 1997). Η χρήση του Φακέλου Υλικού (Portfolio Assessment) (Kimldorf, 1994, McClure, 1997, Γεωργούσης, 1998, κ.ά.) αποτελεί έναν από τους πιο δημοφιλείς τρόπους αξιολόγησης. Η χρήση του Φακέλου Υλικού ως μέσου αξιολόγησης, και ειδικότερα ως μέσου αυτοαξιολόγησης της εργασίας των μαθητών, δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να εμπλακεί στη μάθησή του, οδηγώντας τον να σκεφτεί τρόπους βελτίωσης. Ο Φάκελος Υλικού αποτελεί, επιπλέον, ένα χώρο που επιδεικνύει ο μαθητής την πρόοδό του. Στο πλαίσιο της διαρκούς αναβάθμισης της εκπαίδευσης και της παιδείας, η αξιολόγηση ωστόσο θα πρέπει να επεκτείνεται και στις στάσεις, τις αξίες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές μέσα από την μαθησιακή διαδικασία. Όπως αναφέρει η Σακελλαρίου (Sakellariou, 2006), με την υιοθέτηση και την εφαρμογή της αξιολόγησης μέσα από καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με ενεργητικό τρόπο, πάνω σε ότι έχουν ήδη μάθει. Ο μαθητής χρησιμοποιεί πρακτικές που αναδεικνύουν το δημιουργικό τρόπο σκέψης και εφαρμόζει τις αποκτηθείσες γνώσεις σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας.

Επιπλέον παρακολουθεί, συνδιαμορφώνει, έχει τεκμηριωμένο λόγο για τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής και αξιολογικής διαδικασίας, αποκτά δυνατότητα στοχασμού και κριτικής ανάλυσης και ανταποκρίνεται με ευελιξία στις εκάστοτε ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής διαδικασίας (Mac Beath, 2001). Όπως τονίζει η Βαρσαμίδου (2007), σε αντίθεση με την παραδοσιακή, η αυθεντική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο μαθητής ατομικά, συγκρινόμενος μόνο με την προηγούμενη προσπάθεια του και σε καμία περίπτωση με την προσπάθεια των συμμαθητών του, ενώ παράλληλα του δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί.

Η καθιέρωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, μέσω του οποίου προωθείται η διαθεματικότητα και υιοθετείται ουσιαστικά η αυθεντική αξιολόγηση, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που εκφράζει την αλλαγή παιδαγωγικής πλεύσης και αρχή μιας νέας εποχής. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, προτείνει τη χρήση του Φακέλου Υλικού του Μαθητή και παρατηρείται η προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωσή του στη διδακτική πράξη (Μοσκοφόγλου- Χιονίδου, Δουκάκης &

Μάντζαρης, 2005, Καπετανίδου, 2007, Μπαραμπούτη, 2003, Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφιανίδου, Μ. 2010, κ.ά). Οι φάκελοι υλικού των μαθητών είναι μία απόδειξη του κόπου και της εργασίας του κάθε παιδιού, στο οποίο περιέχονται οι παρατηρήσεις και οι εξηγήσεις που έγιναν στην κάθε μια εργασία. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, μέσα από το portfolio μπορούν να αποκτήσουν μία πιο ασφαλή άποψη για την εξελικτική πορεία και μάθηση του μαθητή ενώ παράλληλα ο ίδιος μαθητής μπορεί μέσα από εκεί να σχηματίσει μία εικόνα για τον εαυτό του.

Ωστόσο η όποια ενημέρωση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως στην εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση και πολύ λιγότερο στην εισαγωγή σύγχρονων καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων αξιολόγησης. Τίθεται συνεπώς εύλογα το ερώτημα για κάθε εκπαιδευτικό που προσπαθεί να υιοθετήσει και να ενσωματώσει στο εκπαιδευτικό του έργο σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, πώς θα αξιολογήσει αυτό το έργο, έχοντας «τα χέρια του περιορισμένα» λόγω των αναχρονιστικών μεθόδων αξιολόγησης που στην πράξη το εκπαιδευτικό σύστημα ακόμα υιοθετεί και η κοινωνία αποδέχεται. Στην εποχή όπου οι παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης έχουν αποτύχει καλούμαστε να εφαρμόσουμε νέες πρωτοποριακές και αποτελεσματικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό οι δυνατότητες που μας παρέχουν οι ψηφιακές τεχνολογίες, συμβάλλουν σημαντικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης.

Οι στόχοι για αυθεντική αξιολόγηση που τίθενται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών σε συνδυασμό με την ολιστική προσέγγιση της μάθησης, αλλά και τη διάχυση του αντικειμένου της πληροφορικής σε όλα τα επιμέρους τμήματα του αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση, μπορούν να βρουν εφαρμογή στο συνδυασμό της τεχνολογίας και της μεθόδου του φακέλου υλικού του μαθητή (portfolio) με τη δημιουργία του ψηφιακού φακέλου υλικού (e-portfolio). Σύμφωνα με τον Todd Bergman (2006), οι ψηφιακές τεχνολογίες βοηθούν στην προμήθεια πολύτιμης γνώσης και πληροφορίας και οι ηλεκτρονικοί φάκελοι υλικού των παιδιών (e-portfolio) παρέχουν τη δυνατότητα να χειριστούμε τον τρόπο που σχεδιάζουμε, που συνεργαζόμαστε και επικοινωνούμε, τον τρόπο που το παρουσιάζουμε, και δημοσιεύουμε, τον τρόπο που διαχειριζόμαστε και αξιολογούμε

την εργασία μας. Το e-portfolio συνεπώς παραπέμπει σ' ένα επαναστατικό και δυναμικό εργαλείο για μάθηση και εκπαίδευση.

Με την ενσωμάτωση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και εφαρμογών στην εκπαίδευση, γίνεται μια προσπάθεια για το πέρασμα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης, σε νέες δυναμικές και καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, με στόχο την επίτευξη ελκυστικότερων και αποτελεσματικότερων περιβαλλόντων μάθησης (Φεσάκης, Δημητρακοπούλου, 2009). Πρόσφατες έρευνες στη γνωσιακή επιστήμη και στη μάθηση έχουν δείξει ότι τέσσερις παράγοντες αποτελούν τα συστατικά για την ανάπτυξη αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης. Αυτά είναι η κοινωνία, ο μαθητής, η γνώση και η αξιολόγηση (National Research Council [NRC], 2001, Βοσνιάδου Σ., 2001, Black P. & William D., 2002). Τα τέσσερα αυτά συστατικά μπορεί να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αμοιβαία να δίνουν πληροφορίες το ένα στο άλλο. Από την άλλη, η εποχή μας, χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από το μεγάλο όγκο πληροφοριών και τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων. Τα ηλεκτρονικά μέσα (πολυμέσα, τοπικά δίκτυα, συστήματα επικοινωνίας, διαδίκτυο, βάσεις δεδομένων, έξυπνα συστήματα εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου) οδηγούν εύλογα στην ανάπτυξη νέων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης (Birenbaum, 1996, Χιονίδου–Μοσκοφόγλου, 2000).

Ο Ψηφιακός Φάκελος του Μαθητή (e- Portfolio) καλείται να συνδυάσει την τεχνολογία των πολυμέσων-υπερμέσων και διαδικτύου και των δυνατοτήτων που παρέχουν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη, στην αποτίμηση και στη λήψη αποφάσεων (Ivers και Barron, 1998), με τη μεθοδολογία του Portfolio που προτείνει τη συλλογή υλικού μάθησης, την επιλογή των βέλτιστων, το στοχασμό και προβληματισμό πάνω σε αυτά, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του διδάσκοντα για τα επιτεύγματα των μαθητών του (Danielson και Abrutyn, 1997). Με το συνδυασμό αυτό, τεχνολογίας και μεθόδου Portfolio, οι διδάσκοντες και οι μαθητές αποκτούν ένα πανίσχυρο εργαλείο που μπορεί να προβάλλει κάθε στιγμή την εξέλιξη και πρόοδο των τελευταίων.

Ανατρέχοντας τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα η εισαγωγή του στην εκπαιδευτική πράξη συνοδεύεται από σημαντικά πλεονεκτήματα κυρίως σε θέματα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτοαξιολόγησης του μαθητή (Αλεξίου, Α. 2011,

Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. 2013, Στυλιανού, Μ. 2013). Αποτελεί ένα δυναμικό και καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις μπορεί να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία, να προωθήσει τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού και να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων στην σχολική τάξη.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής συλλαμβάνεται η ιδέα της ερευνητικής μας εργασίας και διαμορφώνονται ο σκοπός, το περιεχόμενο και τα ερωτήματά της. Μέσα από διπλή ερευνητική προσέγγιση η οποία διαθέτει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά, επιχειρεί να φωτίσει το θέμα της χρήσης και αξιοποίησης του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην προσχολική εκπαίδευση. Έτσι η παρούσα ερευνητική εργασία, αποπειράται αρχικά να ανιχνεύσει και να διερευνήσει τις απόψεις, τις προθέσεις και τους παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη χρήση και αξιοποίηση του ψηφιακού φακέλου στη μαθησιακή διαδικασία, από τους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια με την εκπαιδευτική εφαρμογή του Ψ.Φ.Μ. στην τάξη του νηπιαγωγείου, επιχειρείται μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, η διερεύνηση και η μελέτη των τρόπων με τους οποίους δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τέλος, αποδίδεται έμφαση και στα εμπόδια που ενδεχομένως αναδύονται και λειτουργούν περιοριστικά στη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.

Συνολικά η οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας, όπως ήδη αναφέραμε, πραγματοποιείται με τη σύζευξη ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου έρευνας μέσω των οποίων επιχειρούμε τη μελέτη διαφορετικών πτυχών του θέματος. Αρχικά διερευνούμε, με τη χρήση **ερωτηματολογίου**, τις απόψεις και προθέσεις των νηπιαγωγών στο θέμα της αξιοποίησης του ψηφιακού φακέλου (e-portfolio) στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις αυτές. Είναι γνωστό, ότι η επιτυχία μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποδοχή που θα τύχει αυτή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Κυρίδης, Δρόσος & Τσακίριδου, 2003). Για το λόγο αυτό θεωρούμε σημαντική την διερεύνηση των αντιλήψεων και προθέσεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην τάξη του νηπιαγωγείου. Είναι κοινά αποδεκτό επίσης, ότι κανένα τεχνολογικά προηγμένο

εκπαιδευτικό προϊόν δεν μπορεί να αποδώσει τα αναμενόμενα, χωρίς την αποδοχή του από την εκπαιδευτική κοινότητα, την πλαισίωσή του με την κατάλληλη παιδαγωγική θεώρηση αλλά και την υποστήριξή του με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, (Γιαλαμάς Β., Νικολοπούλου Κ. & Μάνεσης Μ., 2008).

Βασικό πυρήνα στην οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί η επιλογή της **Μελέτης Περίπτωσης**, ως ερευνητικής μεθόδου που διευκολύνει την κριτική, στοχαστική και συστηματική διερεύνηση της ανάπτυξης των μαθητών. Η Μελέτη Περίπτωσης είναι μια ερευνητική μέθοδος που διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στον χώρο εργασίας και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης, συνδυάζοντας την ανάπτυξη θεωρίας και πράξης (Carr, 1998, Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010). Εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγείο του νομού Αττικής με τη συμμετοχή των δύο εκπαιδευτικών του σχολείου και των μαθητών του ολοήμερου τμήματος και είχε διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Στο πλαίσιο μιας ανοιχτής και ισότιμης μορφής επικοινωνίας συγκροτείται η βασική «ερευνητική ομάδα», στην οποία συμμετέχουν η ερευνήτρια σε ρόλο «εξωτερικού συνεργάτη» (facilitator) ή «διευκολυντή» της διαδικασίας, οι δυο εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου ως «εκπαιδευτικοί ερευνητές», οι μαθητές του νηπιαγωγείου και οι γονείς. Μέσω της ερευνητικής διαδικασίας επιχειρούνται, να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής εφαρμογής του e-portfolio στην τάξη του νηπιαγωγείου, ως εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών.

Σκοπός της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να διερευνηθούν αφενός οι απόψεις και προθέσεις των νηπιαγωγών έναντι της αξιοποίησης της μεθόδου e-portfolio στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου, αλλά και οι δυνατότητες και οι τρόποι χρήσης, εφαρμογής και αξιοποίησης της μεθόδου αυτής στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερος στόχος της εργασίας μας είναι να αναδειχθεί η συμβολή του e-portfolio στη μαθησιακή διαδικασία, ως καινοτόμο μέσο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, κριτικού στοχασμού και αυτορρύθμισης του μαθητή.

Η μέθοδος της αξιολόγησης βάση του Φακέλου Υλικού του μαθητή, θεωρείται ως μια από τις βασικότερες μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης. Η αναδημιουργία ατομικού φακέλου με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον κάθε μαθητή οδηγεί στην σταδιακή απεικόνιση της μαθησιακής του πορείας, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες απεικονίζουν μόνο ένα στιγμιότυπο της επίδοσης του μαθητή, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό θα αποφασίσει για τα αντικείμενα που θέλει να παρουσιάσει μέσα από τον ατομικό του φάκελο, οδηγούμενος έτσι και σε μια μορφή αυτοαξιολόγησης.

Προκειμένου όμως, να χρησιμοποιηθεί το e-portfolio για την αξιολόγηση του μαθητή του νηπιαγωγείου, θα πρέπει να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως:

- Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, ποιες στρατηγικές ή μέθοδοι χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν από την διαχείριση των λαθών τους;
- Ποιο είναι το περιεχόμενο, η δομή και τα κριτήρια επιλογής του υλικού που μαθητές/ μαθήτριες και εκπαιδευτικοί τοποθετούν στον Ψηφιακό Φάκελο αξιολόγησης;
- Η μάθηση που προκύπτει από τα λάθη, σχετίζεται με την αξιολόγηση και την αυτο-αξιολόγηση των μικρών μαθητών με τρόπο που να έχει νόημα για αυτά;
- Η χρήση και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην καθημερινή πρακτική του Νηπιαγωγείου, μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαδικασία της αξιολόγησης;
- Ποια η συνεισφορά και η προστιθέμενη αξία του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή (e-portfolio) στην ποιοτική αξιολόγηση και στη αυτο-αξιολόγηση των παιδιών;
- Μπορεί μέσα από τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή να βελτιωθεί η αυτοεικόνα του μαθητή και μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή;
- Μπορούν οι μαθητές να αξιολογήσουν τον Ψηφιακό τους Φάκελο, εντοπίζοντας με αυτόν τον τρόπο τα σημεία εκείνα στα οποία παρουσιάζουν αδυναμίες;

Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που αξιοποιεί τους Ψηφιακούς

Φακέλους ως εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων του μαθητή, υλοποιείται η παρούσα Μελέτη μέσω της οποίας θα επιχειρηθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα.

Καινοτομία της εργασίας και συμβολή της στην έρευνα

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας έγκειται στη μεθοδευμένη χρήση των βημάτων υλοποίησης του Ψηφιακού Φακέλου του Μαθητή (Ψ.Φ.Μ.) που υποστηρίζεται από τις τεχνολογίες Web 2.0. και είναι δομημένο για να προωθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να υποστηρίξει την μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη του μαθητή του νηπιαγωγείου και να ενισχύσει τις δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, κριτικής σκέψης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο όσο και τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της παρούσης ερευνητικής εργασίας θεωρούμε ότι την καθιστούν πρωτότυπη και καινοτόμα. Η μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με την εφαρμογή και την αξιοποίηση του e-portfolio στην προσχολική εκπαίδευση αναδεικνύει ότι η ερευνητική δραστηριότητα τόσο στη χώρα μας όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Επιπλέον, η Μελέτη Περίπτωσης ως μεθοδολογική πρακτική, έχει χρησιμοποιηθεί ελάχιστα, παρά τα προφανή οφέλη της, στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και στην ανάπτυξη συμμετοχικής δράσης και στοχαστικής επικοινωνίας μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mogensen & Mayer, 2005). Γεγονός, που ενισχύει την πεποίθηση για την ανάγκη εκπόνησης της παρούσης έρευνας καθώς και την ελπίδα να αποτελέσει στο μέλλον το θεωρητικό υπόβαθρο ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών με βασικό άξονα την αξιολόγηση βάσει ψηφιακού φακέλου στην προσχολική εκπαίδευση.

Περιορισμοί της εργασίας

Κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε πως στις περισσότερες αναφορές ο Ψηφιακός Φάκελος του Μαθητή (e-portfolio) αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης που συνδέεται κατά κύριο λόγο με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αρκετές έρευνες και μελέτες αφορούν την αξιοποίησή του από φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή από υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ενώ στην βασική και στοιχειώδη εκπαίδευση, οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι περιορισμένες. Ερωτήματα σχετικά με την αυθεντική αξιολόγηση και κυρίως την αξιοποίηση του e-portfolio ως μέθοδο αξιολόγησης, που αφορούν τόσο μεθοδολογικά όσο και πρακτικά ζητήματα, εξακολουθούν να παραμένουν ανοιχτά.

Όπως, πόσο εφικτή είναι η εφαρμογή του Ψ.Φ.Μ. σε σχολικά συστήματα των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προηγουμένως ενημερωθεί; Από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, ο Ψ.Φ.Μ. έχει εφαρμοστεί στη χώρα μας για σύντομο χρονικό διάστημα σε περιορισμένο αριθμό μαθητών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και μόνο πειραματικά σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σοφός, Α., & Λιάπη, Β. 2007, Γαλανού. Α. 2007, Παπαθανασίου, Γ. Α., & Μανούσου, Ε. 2011, Νικολού, Α., & Γεωργόπουλος, Α. 2012), ενώ για την προσχολική εκπαίδευση, δεν υπάρχει καταγεγραμμένη κάποια μελέτη σχετική με την αξιοποίηση του Ψ.Φ.Μ. στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών που εκπονήθηκαν μάλιστα κατά την τελευταία δεκαετία, η αξιοποίηση του Ψ.Φ.Μ. είναι εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία, η οποία-όπως και η εφαρμογή κάθε καινοτομίας- προϋποθέτει τη συνδρομή υποστηρικτικής ομάδας ειδικών και την ύπαρξη ανοιχτού σχολικού κλίματος.

Η Δομή της εργασίας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη: την περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και την ανάπτυξη του μεθοδολογικού και ερευνητικού πλαισίου. Το θεωρητικό μέρος στο οποίο επιχειρείται η αποτύπωση του Εννοιολογικού Θεωρητικού Πλαισίου εκτείνεται σε τέσσερα κεφάλαια.

Συγκεκριμένα στο **πρώτο** κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται ενδελεχής αναφορά στην αξιολόγηση και το νομοθετικό πλαίσιο περί αξιολόγησης στην Ελλάδα. Επισημαίνονται τα είδη της και οριοθετείται η έννοια της «αυθεντικής αξιολόγησης». Στη συνέχεια επιχειρείται η σύγκριση παραδοσιακής και αυθεντικής και γίνεται αναφορά στα σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης. Αναλύονται οι διαδικασίες μάθησης και η σύνδεσή τους με την αξιολόγηση και παρουσιάζονται οι μέθοδοι και τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση.

Το **δεύτερο** κεφάλαιο αναφέρεται στην αξιολόγηση βάση ατομικού φακέλου εργασιών (portfolio). Παρουσιάζονται τα είδη, τα συστατικά του στοιχεία καθώς και τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της χρήσης του. Μελετάται επίσης η περίπτωση χρήσης και εφαρμογής του portfolio ως τεχνική αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό. Αναλύεται η μετατροπή του portfolio σε e-portfolio, η παιδαγωγική του διάσταση και αξία και οι

δυνατότητες αξιοποίησής του στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αναφέρονται τα εμπόδια και οι περιορισμοί που προκύπτουν από την χρήση του και στο τέλος επισημαίνεται η χρησιμότητά του ως εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων στο πλαίσιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης του μαθητή.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο περιγράφεται το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης του e-portfolio και καταγράφονται παιδαγωγικές του εφαρμογές στη σχολική τάξη. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη θέση του στην Προσχολική εκπαίδευση, καθώς και στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η/ο νηπιαγωγός στην ενσωμάτωση και αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.

Στο **τέταρτο** κεφάλαιο ακολουθεί η επισκόπηση ερευνών από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση του e-portfolio στην εκπαίδευση και παράλληλα βιβλιογραφική έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο.

Στη συνέχεια ακολουθεί το **δεύτερο μέρος** που είναι το ερευνητικό. Αρχικά κατατίθεται η προβληματική της παρούσης εργασίας περιγράφεται το μεθολογικό πλαίσιο της έρευνας, οι ερευνητικές συνθήκες, το δείγμα, η διαδικασία, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και ακολουθεί η μελέτη του θέματος μέσα από τη σύζευξη ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου έρευνας.

Σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιείται μια επισκόπηση ευρείας κλίμακας με τη χρήση ερωτηματολογίου και στη συνέχεια, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης. Κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική παρέμβαση έχει η Μελέτη Περίπτωσης, σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση της αξιοποίησης ενός e-portfolio, στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης των μαθητών στο νηπιαγωγείο.

Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τόσο της έρευνας με ερωτηματολόγια, όσο και της Μελέτης Περίπτωσης, ενώ παράλληλα παρατίθενται και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν μετά τη λήξη της παρέμβασης και τέλος, γίνεται αναφορά στις απαντήσεις που προέκυψαν σχετικά με

τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και προτάσεις για μελλοντική εργασία και εξέλιξη πάνω στο αντικείμενο αυτής της εργασίας. Τέλος γίνεται μια σύνοψη του ερευνητικού μέρους και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Α' ΜΕΡΟΣ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1.1. Η έννοια της αξιολόγησης

Οι εξελίξεις που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, φανερώνουν ότι η αξιολόγηση έχει εισαχθεί πλέον πολύ δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί αδιαμφισβήτητο ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ως καθημερινή διαδικασία και πρακτική. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη. Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικού σκοπού και βεβαίως, να εντοπισθούν οι παράμετροι που τυχόν παρεμποδίζουν την πραγματοποίησή της (Κωνσταντίνου, 2002).

Στην προσπάθεια νοηματικής και σημασιολογικής απόδοσης της έννοιας της αξιολόγησης μια ποικιλία ορισμών έχουν διατυπωθεί. Ένας απλός και ευρέως χρησιμοποιούμενος ορισμός, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 1981). Ο όρος αξία αναφέρεται στην απόδοση μιας ορισμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας στο αξιολογούμενο πρόσωπο ή πράγμα (π.χ. κατάλληλο), στο αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης με άλλα ομοειδή αντικείμενα από την άποψη συγκεκριμένου χαρακτηριστικού (π.χ. καλύτερος) και στο βαθμό επίτευξης δεδομένου αρχικού στόχου (π.χ. το πρόγραμμα απέτυχε).

Ένας επίσης ευρέως αποδεκτός ορισμός για την αξιολόγηση, διατυπώθηκε από τον Τσοπάνογλου (2000: 34): «Αξιολόγηση είναι η διαδικασία και το προϊόν χρήσης τακτικής κλίμακας». Η βασική νοητική διεργασία που απαιτείται κατά την αξιολόγηση είναι η σύγκριση, η οποία προϋποθέτει τον προσδιορισμό της μεταβλητής, του σημείου αναφοράς και του αριθμού των βαθμίδων της κλίμακας που

θα χρησιμοποιηθεί. Όπως συνάγεται και από τους δυο ορισμούς « Η Αξιολόγηση είναι μια κοινωνική διεργασία η οποία καταλήγει στην έκφραση μιας αξιολογικής κρίσης». Συνεπώς, αξιολογώ σημαίνει, διατυπώνω ένα σχόλιο, λέω την άποψή μου, σχετικά με την αξία που έχει κάποιος ή κάτι (Τσοπάνογλου, 2000: 33).

Ο Guba (1969), αναζητώντας έδαφος για έναν κοινό ορισμό της αξιολόγησης, εντοπίζει τρεις τάσεις, τρεις κατευθύνσεις στο περιεχόμενο των ορισμών της αξιολόγησης που συναντώνται στη βιβλιογραφία: (1) τη μέτρηση, (2) τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεως, και (3) την επιστημονική κρίση. Επίσης ο Suchman (1967), συζητώντας την ανάγκη για καθιέρωση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της αξιολόγησης, κάνει διάκριση μεταξύ των εννοιών «αξιολόγησης» και «αξιολογικής έρευνας». Η αξιολόγηση, υποστηρίζει, είναι ή διαδικασία κρίσεως της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας, ή ενός προγράμματος, διαδικασία η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσεως. Η αξιολογική έρευνα, αντίθετα, προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας για το σκοπό της αξιολόγησης, την απόδειξη μάλλον παρά την θεώρηση της αξίας κάποιας προσπάθειας ή κάποιου αποτελέσματος.

Κατά τούς Stufflebeam et al (1971), αξιολόγηση είναι ή διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής, και παροχής πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων. Συζητώντας την επίμαχη σχέση μεταξύ των όρων «αξιολόγηση» και «μέτρηση», ο Φράγκος (1977) υποστηρίζει ότι «οι όροι χρησιμοποιούνται συνήθως ο ένας ως συμπλήρωμα του άλλου, γιατί με το δεύτερο καθορίζουμε τη μετρική διαδικασία, ενώ με τον πρώτο εκφέρουμε κρίση για την αξία του μετρηθέντος αποτελέσματος σε σχέση με κάποιο σκοπό, για τον οποίον έγινε η μέτρηση. Στην πράξη όμως οι δύο όροι συμπλέκονται πολλές φορές γιατί η μέτρηση γίνεται με κάποιο σκοπό αξιολόγησης και η αξιολόγηση κάποιου σκοπού απαιτεί ανάλογη κλίμακα μέτρησης». Κατά την άποψη του Galloway (1975 όπ. Αναφ. Δημητρακόπουλος, 1981), «αξιολόγηση» είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών και λήψη αποφάσεων.

Με τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνεται πως η έννοια της Αξιολόγησης προσλαμβάνει διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με τις επιστημονικές προσεγγίσεις και τις ιδεολογίες αυτών που τις χρησιμοποιούν ή προσπαθούν να την ορίσουν. Με την πιο απλή έννοια ως αξιολόγηση θα μπορούσε να οριστεί η διαμόρφωση κρίσης για την ποιότητα ενός έργου ή μίας εργασίας. Επειδή όμως τα κριτήρια των ανθρώπων διαφέρουν, διαφέρουν επίσης και οι κρίσεις τους. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς την ουσία της αξιολόγησης (Παπασταμάτης, 2001). Για τις ανάγκες της εργασίας μας, υιοθετούμε τον εξής γενικευμένο ορισμό με σαφή προσανατολισμό στο μαθητή, σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως «μια συνεχής διαδικασία συλλογής, σύνθεσης και ερμηνείας πληροφοριών με στόχο να βοηθήσουμε τις αποφάσεις που παίρνονται μέσα στην τάξη. Οι πληροφορίες αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία συνολικά, τους μαθητές, τη διδασκαλία και το κλίμα της τάξης» (Epstein et al., 2004).

1.1.1. Ο ρόλος της αξιολόγησης στη σύγχρονη διδακτική

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της όλης διδακτικής διαδικασίας, γιατί αποτελεί όχι μόνο μία διαδικασία πληροφοριακού ή διαγνωστικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Είναι η βασική διαδικασία η οποία μας οδηγεί να διαπιστώσουμε τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά στην τάξη, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, σε σχέση με τη βέλτιστη ανάπτυξή τους και τους στόχους του προγράμματος. Η συστηματική αξιολόγηση είναι το μέσο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης, της επίτευξης των επιθυμητών στόχων της, γνωστικών ή μη, (Κόνσολας, 2010).

Στον όρο αξιολόγηση υπάρχουν τρεις θεμελιώδεις έννοιες: η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η λειτουργικότητα. Η εγκυρότητα (validity) έχει να κάνει με τη δοκιμασία, αν τα αποτελέσματα που δίνει αναπαριστούν την ακριβή επάρκεια των υποψηφίων. Η αξιοπιστία (reliability) αφορά το όργανο αξιολόγησης κατά πόσο δίνει τα ίδια αποτελέσματα, αν η αξιολόγηση πραγματοποιηθεί δύο ξεχωριστές στιγμές. Τέλος, μια διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να είναι πρακτική και λειτουργική. Σύμφωνα με τους Cameron et al., (1998), ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να υποστηρίξει αυτού του είδους τη μάθηση. Τη μάθηση η οποία επέρχεται όταν οι μαθητές/τριες «σκέπτονται, λύνουν προβλήματα, κατασκευάζουν,

μετασχηματίζουν, ανακαλύπτουν, δημιουργούν, αναλύουν, κάνουν επιλογές, οργανώνουν, σχεδιάζουν, εξηγούν, συζητούν και επικοινωνούν, μοιράζονται, παρουσιάζουν, προβλέπουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν, στοχάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνες, αναζητούν, ρωτούν, καταγράφουν, κατακτούν νέα γνώση και εφαρμόζουν αυτή τη γνώση σε νέες καταστάσεις».

Όπως υποστηρίζουν οι Black & William (1998), η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση αποτελούν απαραίτητα στοιχεία της μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση της μάθησης είναι αντίθετη με την αξιολόγηση με σκοπό τη μάθηση. Για το λόγο αυτό, οι Black & William (1998) υποστηρίζουν ότι για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα ως προς τη μάθηση των μαθητών, θα πρέπει οι τελευταίοι να εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα στην τάξη. Όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, αποκτούν κίνητρα για να μαθαίνουν. Αυτή η εμπλοκή φαίνεται ότι συνδέεται με την επιλογή και με την αυτορρύθμιση των μαθητών. Με την εμπλοκή τους, μαθαίνουν πώς να σκέφτονται σε σχέση με τη μάθησή τους και ταυτόχρονα πώς να αυτοαξιολογούνται, σημεία τα οποία αποτελούν κλειδιά της μεταγνώσης (Gregory, et al., 2001).

1.1.2. Ιστορική αναδρομή

Τα συστήματα αξιολόγησης, όπως ιστορικά αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες, είχαν στόχο να επιτελέσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές, κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες. Παιδαγωγικές, με την έννοια της διάγνωσης διδακτικών καταστάσεων και επανατροφοδότησης των ατόμων που ενέχονται σε αυτές, κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές, επειδή με τη συνδρομή των συστημάτων αξιολόγησης αναμενόταν από το σχολείο να λειτουργήσει επιλεκτικά, κατανεμητικά και αναπαραγωγικά (Μπουζάκης, 1998).

Σε επίπεδο ρητορικής και ορισμών οι θεωρίες αξιολόγησης επηρεάζονται από τις αντίστοιχες θεωρίες μάθησης, δεδομένου ότι η μάθηση και η αξιολόγηση είναι διαδικασίες στενά συνδεδεμένες. Με τη σειρά τους οι θεωρίες μάθησης απορρέουν σε μεγάλο βαθμό από τις εκάστοτε επιστημολογικές / φιλοσοφικές θεωρίες, τις μεταβαλλόμενες κοινωνιολογικές τάσεις και τα πορίσματα των επιστημών της ψυχολογίας και αγωγής. Κατά συνέπεια, επιχειρώντας την ανάλυση του επιστημολογικού, κοινωνιολογικού και εκπαιδευτικού πλαισίου είναι δυνατό να

κατανοήσουμε το λόγο για τον οποίο επιλέγονται κάθε φορά συγκεκριμένα παραδείγματα αξιολόγησης (assessment paradigms), και να εντοπίσουμε τις συνέπειες από την εφαρμογή τους (Gipps, 1994).

Το θετικιστικό παράδειγμα αξιολόγησης

Θέτοντας ως χρονική αφετηρία τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, διαπιστώνουμε πως επιχειρείται η υιοθέτηση από την εκπαίδευση των αρχών της θεωρίας «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» (social efficiency movement), σύμφωνα με την οποία η επιστήμη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μεγιστοποίηση της βιομηχανικής παραγωγής. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι οι αρχές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν εξίσου αποτελεσματικά και στην εκπαίδευση. Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία μεθόδων μέτρησης ακριβείας, ώστε να εξασφαλιστεί πως κάθε δεξιότητα έχει αποκτηθεί στο επιθυμητό επίπεδο. Οι μέθοδοι αυτές χρησιμοποιούνταν επίσης για τον αποκλεισμό των μαθητών από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Οι παραπάνω θεωρίες οδήγησαν στη δημιουργία εξαιρετικά χρησιμοθηρικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία στόχευαν αποκλειστικά στην προπαρασκευή των μελλοντικών φοιτητών. Παράλληλα με αυτές τις θεωρίες Αναλυτικών Προγραμμάτων ο «συσχετισμός» (associationism) του Thorndike (1922) και ο συμπεριφορισμός των Hull (1943), Skinner (1938, 1954) και Gagne (1965) συνέλαβαν τη μάθηση σαν τη διαδικασία συσσώρευσης συσχετισμών ερεθίσματος - αντίδρασης (Skinner, 1954). Για τη μέτρηση αυτών των συσχετισμών δημιουργήθηκαν αντικειμενικά τεστ, τα οποία εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ευρύτατα (Shepard, 2000). Υπήρχε επίσης, η αντίληψη μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση δεν είναι σκόπιμο να συνάδει με τη διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση πρωταρχικά έπρεπε να είναι αντικειμενική και αποφεύγονταν κάθε είδους ολιστικές, ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης. Αντίθετα, προτιμούνταν κωδικοποιημένες μέθοδοι, οι οποίες εξασφάλιζαν τη μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενικότητα (Bliem & Davinroy, 1997).

Η θεωρία του θετικισμού στη συνέχεια, (Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η., 2004) υποστήριξε ότι η γνώση υπάρχει αντικειμενικά και ανεξάρτητα από το άτομο και ότι η διδασκαλία αφορά στη μετάδοση της. Αντίστοιχα, ως μάθηση θεωρήθηκε η

διαδικασία απόκτησης, αποθήκευσης και αξιοποίησης αυτής της γνώσης. Εναρμονισμένη με τα παραπάνω, η διαδικασία της αξιολόγησης περιορίζεται στην αναζήτηση του βαθμού κατανόησης της προσφερόμενης γνώσης, χωρίς να λαμβάνει καθόλου υπόψη της τον ίδιο το μαθητή (Biggs και Tang, 1998).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η «θετικιστική» επιστήμη βασίζεται στην ακριβή μέτρηση: «αν κάτι υπάρχει, τότε μπορεί και να μετρηθεί, ενώ αν δεν μπορεί να μετρηθεί, τότε δεν υπάρχει» (Cole, 1990). Συνεπώς, η άποψη των θετικιστών για την αξιολόγηση αποδίδει κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της μέτρησης, η οποία συνήθως εκφράζεται με ποσοστά και βαθμονομημένες κλίμακες. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε κάποιες υποθέσεις, σχετικές, με τη ρύση της γνώσης και της μάθησης:

1. Τα αποτελέσματα της μάθησης μπορούν να καταγραφούν σε βαθμονομημένες κλίμακες και να μετρηθούν ως μονάδες γνώσης.
2. Αυτές οι μονάδες γνώσης είναι είτε ορθές είτε λανθασμένες.
3. Η γνώση και η βαθμολόγηση είναι αθροιστικές και κατά συνέπεια μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχουν την ίδια αξία.
4. Αυτό το αθροιστικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης καταδεικνύει την ικανότητα μάθησης του μαθητή.
5. Η ικανότητα μάθησης είναι ένα αμετάβλητο χαρακτηριστικό του ατόμου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόβλεψη της μελλοντικής απόδοσης των μαθητών.

Το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιεί εκλεπτυσμένες μεθόδους μέτρησης και φαίνεται να διαθέτει ένα εξεζητημένο θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο στηρίζεται στις ψυχολογικές μελέτες των ατομικών διαφορών. Εφαρμοσμένο στην τομέα της εκπαίδευσης και μάλιστα στη διαδικασία της αξιολόγησης, παρουσιάζει διάφορα πλεονεκτήματα (Taylor, 1994) :

- ❖ η απόδοση των μαθητών εξάγεται με τρόπο αντικειμενικό.
- ❖ αυτό σημαίνει πως πολύ εύκολα μπορεί κανείς να δικαιολογήσει ένα συγκεκριμένο βαθμό, ενώ δύσκολα τον αμφισβητεί,
- ❖ μπορεί κανείς εύκολα να διαχωρίσει τους μαθητές, ανάλογα με τη βαθμολογία τους.

- ❖ είναι εύκολο να συνδυάσει κανείς τις διαφορετικές βαθμολογίες για την εξαγωγή του μέσου όρου ενός μαθήματος και να συγκρίνει την επίδοση στα διάφορα μαθήματα.
- ❖ η ποσοστιαία βαθμολόγηση τυγχάνει ευρείας αποδοχής και εγκυρότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι κοινωνικοί φορείς εύκολα κατανοούν τη σημασία της.

Εντούτοις, αν και τα παραπάνω πλεονεκτήματα είναι έγκυρα, όμως δεν σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενώ όταν σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη, δεν παρουσιάζουν καμία εγκυρότητα. Πιο συγκεκριμένα:

- ❖ όσο πιο απλή είναι η δοκιμασία, την οποία καλείται να εκτελέσει ο μαθητής, τόσο μη αντικειμενικά είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ενώ όσο πιο σύνθετη είναι η δοκιμασία, τόσο μειώνεται η αντικειμενικότητα.
- ❖ η ακρίβεια των αποτελεσμάτων καθώς και η αντίληψη ότι η ποσοστιαία βαθμολόγηση γίνεται εύκολα κατανοητή είναι παραπλανητική.
- ❖ η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να αξιολογεί τις αλλαγές που πραγματοποιούνται από τη διδασκαλία και μάθηση. Ένα μοντέλο που επικεντρώνεται στη σταθερότητα του αντικειμένου της αξιολόγησης δε θεωρείται εκπαιδευτικό.
- ❖ ένα «σωστό» εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να, στοχεύει στη μείωση της βαθμολογικής απόκλισης των μαθητών, δηλαδή οφείλει να περιορίζει την απόσταση ανάμεσα στην πολύ υψηλή και χαμηλή βαθμολογία. Αντίθετα, ένα σύστημα που υιοθετεί τις ακριβείς και αντικειμενικές μετρήσεις προωθεί τη μεγάλη βαθμολογική διασπορά.
- ❖ ιδιαίτερα στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να στοχεύουν στη διάκριση και τον πρόωρο αποκλεισμό των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- ❖ η διαδικασία της μάθησης, η οποία στοχεύει στην απόκτηση σύνθετων δεξιοτήτων, δεν μπορεί να αξιολογηθεί επαρκώς με ποσοτικές μεθόδους.
- ❖ τα εναπομείναντα πλεονεκτήματα είναι περισσότερο διοικητικά / διαχειριστικά παρά εκπαιδευτικά. Φυσικά, η αξιολόγηση θα πρέπει να διευκολύνει και τις διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, ο ρόλος της όμως πρέπει πρωταρχικά να εξυπηρετεί την εκπαιδευτική ακεραιότητα.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι πολιτικές και οι μέθοδοι αξιολόγησης που έχουν τη βάση τους σε αντικειμενικά, ποσοτικά μοντέλα οδηγούν σε λανθασμένες υποθέσεις για τη φύση της γνώσης, και υποβαθμίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης (Biggs, 1996). Η αλλαγή ωστόσο, από το θετικιστικό στο εποικοδομητικό παράδειγμα αξιολόγησης είναι μια δύσκολη υπόθεση που αναμένεται να διαρκέσει πολλές δεκαετίες.

Η μετάβαση από το θετικιστικό στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής μέτρησης (educational measurement paradigm) και στην αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήριο (criterion referenced assessment), συνοδεύτηκε από την εμφάνιση του εποικοδομητισμού (constructivism) και τη διάδοση της θεωρίας για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) του Vygotsky. Με βάση αυτή ο όρος νοημοσύνη αντικαταστάθηκε από τον όρο ικανότητα (competence) και ο ρόλος της αξιολόγησης ήταν πλέον να εξετάσει, αν ο μαθητής έχει κατακτήσει αυτά που τέθηκαν ως στόχοι από το πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας (Shepard, 2001· Vygotsky, 1997).

Συγκεκριμένα, τις δύο τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα παρατηρήθηκε σταδιακή υποχώρηση του παλαιού παραδείγματος, καθώς έκαναν την εμφάνισή τους νέες απόψεις για τη διδασκαλία, με ταυτόχρονη όμως εφαρμογή των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης. Είναι ενθαρρυντικό επίσης το γεγονός πως από την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα και τις αρχές του 21^{ου} παρατηρείται μια σταδιακή εδραίωση του σύγχρονου εποικοδομητικού παραδείγματος αξιολόγησης (Shepard, 2000). Για να εστιάσουμε ωστόσο και στην ελληνική πραγματικότητα, η επιθυμητή αυτή μετάβαση από το ένα παράδειγμα στο άλλο, στη χώρα μας φαίνεται να υλοποιείται με αργούς ρυθμούς (Κόκκοτας, 2003).

Το εποικοδομητικό παράδειγμα αξιολόγησης

Σε αντίθεση με τις παρελθούσες μηχανιστικές θεωρίες απόκτησης της γνώσης, κατανοούμε πλέον ότι η μάθηση είναι μια ενεργή και διαρκής διαδικασία νοητικής δόμησης και αντίληψης. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι προϋπάρχουσες νοητικές δομές μπορούν να προωθήσουν ή να ανασχέσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, η σύνθετη σκέψη σχετίζεται με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικές δεξιότητες και όχι με τη συσσώρευση

πληροφοριών. Σκεπτόμενοι τον τρόπο με τον οποίο οι μέθοδοι αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν, ώστε να προωθήσουν αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία και μάθηση, στρεφόμαστε προς ένα κοινωνικο-εποικοδομητικό μοντέλο, το οποίο δανείζεται στοιχεία από γνωστικές, εποικοδομητικές και κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες.

Η θεωρία του Vygotsky (1978) οδήγησε στη συνειδητοποίηση πως η γνώση καθορίζεται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Αν και οι έρευνες του Vygotsky αρχικά επικεντρώνονταν στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται, εν καιρώ η θεωρία της κοινωνικής διαμεσολάβησης εφαρμόστηκε εξίσου στην ανάπτυξη της σκέψης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η θεωρία μάθησης που συνοψίζεται στη φράση «όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν» έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερες πεποιθήσεις και προωθεί μια ριζική αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Vygotsky, 1978)

Σύμφωνα με την εποικοδομητική προσέγγιση, τα νοήματα «κατασκευάζονται», οικοδομούνται από τους ίδιους τους μαθητές, δεν επιβάλλονται ούτε και μεταδίδονται από τον εκπαιδευτικό μέσω της μετωπικής διδασκαλίας. Οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης συγκλίνουν στα ακόλουθα:

- ❖ οι μαθητές γίνονται συμμετέχοντες των νοημάτων, λαμβάνοντας ενεργά μέρος στην εποικοδόμηση της γνώσης.
- ❖ η διαδικασία εποικοδόμησης της γνώσης πραγματοποιείται τόσο μέσω ατομικών όσο και ομαδικών δραστηριοτήτων.
- ❖ η φύση και η ποιότητα των νοητικών δραστηριοτήτων καθορίζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα.
- ❖ το αποτέλεσμα της εποικοδόμησης εξαρτάται από τους ίδιους τους μαθητές, τα κίνητρα, τις προθέσεις τους και την προϋπάρχουσα γνώση τους (Duffy, 1992).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση έχει διττό ρόλο. Τον προφανή, ο οποίος σχετίζεται με το βαθμό εκπλήρωσης των διδακτικών στόχων και την παρουσίαση αυτών των αποτελεσμάτων με τρόπο αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ ο δεύτερος αφορά στην αποσαφήνιση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές, καθώς η αξιολόγηση αποτελεί έκφραση των σκοπών του εκάστοτε Αναλυτικού

Προγράμματος. Αξίζει να σημειωθεί πως οι θεωρίες της εποικοδόμησης εκτιμούν πως, εφόσον οι νοητικές δραστηριότητες των μαθητών αποτελούν τον πυρήνα των εκπαιδευτικών αποφάσεων, οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν στην επιλογή του προς αξιολόγηση περιεχομένου (Ramsden, 1992).

Η εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, θα πρέπει να είναι αυθεντική και να σχετίζεται με το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, έτσι ώστε, όχι μόνο να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και να τους καθιστά ικανούς να μετουσιώνουν τη σχολική γνώση σε εφόδια ζωής. Ταυτόχρονα με την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, η διδασκαλία και μάθηση πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη ισχυρών θέσεων, όπως είναι η επιμονή στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων. Για να είναι συμβατή και να υποστηρίζει το κοινωνικο-εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης, η σχολική αξιολόγηση θα πρέπει να αναθεωρήσει δύο θεμελιώδεις αρχές της:

- ❖ πρωταρχικά, πρέπει να αλλάξει η μορφή και το περιεχόμενο της, ώστε να αποτυπώνει καλύτερα την ανώτερη / σύνθετη σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, και
- ❖ κατά δεύτερον, όσων αφορά στους γονείς, στους μαθητές και κυρίως στους εκπαιδευτικούς, πρέπει να αλλάξει εξ ολοκλήρου ο τρόπος θεώρησης της διαδικασίας της αξιολόγησης.

1.1.3. Μορφές Αξιολόγησης

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχει ένα πλήθος αναφορών οι οποίες αναφέρονται στα είδη, στις μορφές, στους τρόπους, στα συστήματα, στα μοντέλα και στις μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή και προτείνονται διάφορες ταξινομήσεις και κατηγοριοποιήσεις όλων αυτών των μορφών και τρόπων. Πολύ γνωστή είναι η κατηγοριοποίηση σε αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση (Bloom et. al., 1971). Στον παραπάνω διαχωρισμό συγκλίνουν κι άλλοι ερευνητές (Κασσωτάκης, 2003, Κωνσταντίνου, 2000, Weeden et al., 2002).

1. Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση: Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι η συλλογή πληροφοριών με τις οποίες ο εκπαιδευτής μπορεί να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευομένων αλλά και τις προσδοκίες τους απέναντι στη μάθηση, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Williams & Williams, 1996).

Εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια της και αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και τον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στόχος της είναι αφενός να αποτυπώνεται το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου να προσδιορίζονται τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, ώστε να σχηματοποιηθούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων. Με την έννοια αυτή, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, με σκοπό να οδηγήσει όλους τους μαθητές στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009).

Η εφαρμογή της διαγνωστικής αξιολόγησης θεωρείται απαραίτητη κυρίως όταν εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια νέα τάξη ή όταν ένας νέος μαθητής έρχεται στην τάξη. Μέσα από την αρχική αξιολόγηση επιδιώκεται να οδηγηθούν όλοι οι μαθητές στην κατάκτηση των στόχων που έχουν τεθεί αφού οι μαθητές κατατάσσονται ανάλογα με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους και έτσι αποφεύγεται η ανισότητα στην έναρξη της νέας μάθησης (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007).

2. Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση: Η διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έχει κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτές ώστε να προσδιορίσουν τις περιοχές εκείνες στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εμφανίζουν αδυναμίες και χρειάζονται βελτίωση, δίνοντας τους όμως παράλληλα και κίνητρο μέσα από τη θετική ανατροφοδότηση για την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη τους. Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και θα πρέπει να επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε με βάση τις πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν να υπάρξει πιθανή τροποποίηση του σχεδιασμού ή της διδακτικής μεθόδου, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους.

Οι τελικές διαπιστώσεις προκύπτουν από τον παιδαγωγικό, δημιουργικό, μαθησιακό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι μέσα από την αποτελεσματική αξιολόγηση μπορεί να βελτιωθεί όχι μόνο το παραγόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και ο εκπαιδευτής όσο και ο εκπαιδευόμενος. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εμπλέκει τον εκπαιδευόμενο στη διαδικασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης προκειμένου να τον βοηθήσει να αναπτύξει ικανότητες αυτοαντίληψης που είναι απαραίτητες για τη δια βίου μάθηση. Έρευνα του Ματσαγγούρα (1996, οπ. αναφ. στο Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007) έδειξε πως η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να κατέχει σημαντική θέση, δρομολογώντας βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία και θέτοντας στο περιθώριο την κατάταξη των μαθητών βάση της επίδοσης, πρακτική που αποτελεί κανόνα για όλες τις μορφές παραδοσιακής αξιολόγησης.

3. Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση: Η τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στο τέλος της διαδικασίας της μάθησης. Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους. Ουσιαστικά συγκρίνεται το μαθησιακό επίπεδο κάθε μαθητή με αυτό που διέθετε πριν και η ομαδική επίδοση της τάξης σε σχέση με την προσδοκώμενη και επιδιωκόμενη (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη 2009). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και αυτή η μορφή αξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από τον εκπαιδευτή είτε από τον εκπαιδευόμενο. Μέσα από αυτή τη μορφή της αξιολόγησης γίνεται μια συνολική αποτίμηση του διδακτικού έργου, όχι μόνο για τον μαθητή που εξετάζει τα κενά και τις αδυναμίες του αλλά και για τον εκπαιδευτικό που κάνει τον απολογισμό της διδακτικής του πορείας.

Η παιδαγωγική συζήτηση εστιάζεται κυρίως στην αναγκαιότητα εφαρμογής των δύο τελευταίων μορφών αξιολόγησης, που αν και φαίνονται διαφορετικές, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να στοχεύουν πάντα στο παιδαγωγικό όφελος του μαθητή.

***Πίνακας 1:** Χαρακτηριστικά Τελικής και Διαμορφωτικής Αξιολόγησης. Προσαρμογή από Shute, 2007*

	Τελική Αξιολόγηση	Διαμορφωτική Αξιολόγηση
Ρόλος της αξιολόγησης	<i>Αξιολόγηση της μάθησης, για να ποσοτικοποιηθούν προκαθορισμένες και μετρήσιμες πτυχές ως προς τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του εκπαιδευόμενου. Επικεντρώνεται σε ένα στιγμιότυπο από τη μάθηση του εκπαιδευόμενου.</i>	<i>Αξιολόγηση με σκοπό τη μάθηση, προκειμένου να χαρακτηριστούν σημαντικές πτυχές του εκπαιδευόμενου. Χρησιμοποιείται προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να μάθουν και τους εκπαιδευτές να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους</i>
Συχνότητα της αξιολόγησης	<i>Όχι συχνή, τελική αξιολόγηση με τη χρήση τυποποιημένων δοκιμασιών. Επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του προϊόντος μιας συγκεκριμένης διαδικασίας. Λαμβάνει χώρα στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας,</i>	<i>Συχνή διαμορφωτική αξιολόγηση. Επικεντρώνεται περισσότερο στη διαδικασία και όχι μόνο στο προσδοκώμενο. Επικεντρώνεται περισσότερο στη διαδικασία και όχι μόνο στο προσδοκώμενο. Λαμβάνει χώρα όσο συχνά κριθεί απαραίτητο, με σκοπό πάντα τη βελτίωση τη μάθησης.</i>
Μορφή αξιολόγησης	<i>Η μορφή αξιολόγησης στηρίζεται στη χρήση επιλεγμένων απαντήσεων. Ιδιαίτερη σημασία έχει η εγκυρότητα της δοκιμασίας παρά ο τρόπος με τον οποίο αυτή υποστηρίζει τη μάθηση.</i>	<i>Αυθεντική αξιολόγηση, που προέρχεται από διάφορες πηγές, όπως παρουσιάσεις, φάκελος επιτευγμάτων μαθητή, δοκιμασίες κ.α</i>

Ανατροφοδότηση	<i>Σωστές ή λάθος απαντήσεις σε ερωτήσεις ή δοκιμασίες ή απλά ένα γενικό αποτέλεσμα. Η υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας δεν είναι ο βασικός σκοπός της ανατροφοδότησης.</i>	<i>Η εξέταση γίνεται για διαγνωστικούς λόγους, με προτάσεις ώστε να βελτιωθεί τόσο η μάθηση όσο και η διδασκαλία. Η ανατροφοδότηση δεν είναι επικριτική αλλά λειτουργεί με σκοπό να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο.</i>
-----------------------	--	---

Η σύγχρονη τάση σχετικά με το ρόλο της αξιολόγησης εστιάζεται, όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα στη θεώρηση «αξιολόγηση για τη μάθηση» και συνδέεται, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την «αξιολόγηση της μάθησης». Στην πρώτη περίπτωση εμπεριέχεται και η διαμορφωτική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ στη δεύτερη γίνεται αναφορά περισσότερο στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, με τέτοιο τρόπο ώστε να μεγιστοποιείται το παιδαγωγικό όφελος κατά την εφαρμογή της τελικής μορφής αξιολόγησης.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, δημιουργείται ένα συνδυαστικό μοντέλο αξιολόγησης. Η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύονται οι επιδόσεις όλων των μαθητών. Σύμφωνα με αυτό το συνδυαστικό μοντέλο, ο βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η μάθηση, θα πρέπει να συνδυαστούν με τον καλύτερο τρόπο, η «αξιολόγηση της μάθησης» με την «αξιολόγηση για τη μάθηση» (Me Donald, 2002).

1.2. Αυτό-αξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογούν τη δική τους επάρκεια. Αποσκοπεί στην ανάπτυξη γνωστικών και κυρίως μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς τους καθιστά συνυπεύθυνους στη μαθησιακή τους πορεία, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει περισσότερο συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί, πως μέσω της αυτό-

αξιολόγησης, προάγεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υπευθυνότητας στους μαθητές, προωθείται η συμμετοχή τους, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και αποδυναμώνεται η εκτίμηση πως η αξιολόγηση είναι παρορμητική ή υποκειμενική (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002).

Σύμφωνα με μελέτες σχετικές με πρακτικές αυτό-αξιολόγησης (Klenowski, 1995), οι μαθητές που εμπλέκονται σ' αυτές τις διαδικασίες, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα κριτήρια της βαθμολόγησης και αδιάλειπτη ανάδραση, παρά για τους βαθμούς καθ'αυτούς. Επίσης, οι μαθητές αποδεικνύονται αυστηροί κριτές της δουλειάς τους, ενώ ταυτόχρονα είναι δίκαιοι προς τους συμμαθητές τους, τεκμηριώνοντας μάλιστα τη γνώμη τους με στοιχεία. Τα ευρήματα του Klenowski επιβεβαιώνουν και παλαιότερες σχετικές μελέτες (Wiggins, 1992), όπου οι μαθητές ενστερνίζονταν τη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω της ενεργής συμμετοχής τους σε αυτή, παράλληλα δε το επίπεδο συμμετοχής τους ήταν ιδιαίτερα υψηλό, επειδή τα αξιολογικά κριτήρια ήταν ξεκάθαρα και εύλογα (Klenowski, 1995).

Οι Ross et al. (1998a) διακρίνουν τέσσερα γενικά στάδια για τη διαδικασία των μαθητών να αυτοαξιολογούνται:

Στάδιο 1: Εμπλοκή των μαθητών στον καθορισμό των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για την εκτίμηση της απόδοσής τους. Η ανάμειξη των μαθητών στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης αρχίζει με μια διαπραγμάτευση. Ούτε η επιβολή των σχολικών στόχων ούτε η συμφωνία στις προτιμήσεις των μαθητών είναι πιθανόν να είναι τόσο επιτυχής όσο η δημιουργία ενός κοινού συνόλου το οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως σημαντικό για αυτούς. Οι μελέτες σε χώρους εργασίας, για παράδειγμα, δείχνουν ότι η ανάμειξη των υπαλλήλων στη λήψη των αποφάσεων για την εργασία τους αυξάνει την ικανοποίηση και τη δέσμευση για το στόχο. Εκτός από την αύξηση της δέσμευσης των μαθητών για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, η διαπραγμάτευση των προθέσεων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να καθορίσουν στόχους που να είναι συγκεκριμένοι, άμεσοι και δύσκολοι, χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας εκ μέρους τους. Παρέχει, επίσης, μια ευκαιρία να επηρεαστούν οι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί των μαθητών, μια μακροπρόθεσμη προσπάθεια καθοδήγησης, η οποία είναι ιδιαίτερα έγκαιρη σε ένα πλαίσιο συνεταιριστικής εκμάθησης.

Στάδιο 2: Εκμάθηση των μαθητών πώς να εφαρμόσουν τα κριτήρια στην εργασία τους. Εάν οι μαθητές έχουν συμμετάσχει σε μια διαπραγμάτευση στο στάδιο 1, το αποτέλεσμα των κριτηρίων θα είναι ένα σύνολο προσωπικών και σχολικών στόχων. Δεδομένου ότι οι στόχοι δεν είναι εξολοκλήρου δικοί τους, οι μαθητές πρέπει να δουν παραδείγματα του τι σημαίνουν στην πράξη. Τα παραδείγματα αυτά βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν τι συγκεκριμένα σημαίνουν τα κριτήρια για αυτούς.

Στάδιο 3: Ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα από τις αυτοαξιολογήσεις τους. Η αρχική κατανόηση των κριτηρίων από τους μαθητές και πώς μπορούν να τα εφαρμόσουν είναι πιθανόν να είναι ατελής. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν την κατανόηση των κριτηρίων μέσα από την ανατροφοδότηση, από τους εκπαιδευτικούς, τους συνομήλικους και τους ίδιους, στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τα κριτήρια. Έχοντας διαφορετικές πηγές (π.χ. συνομήλικοι και εκπαιδευτικός) παρέχονται τα δεδομένα για σύγκριση, που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν σωστές αυτοαξιολογήσεις. Η συζήτηση σχετικά με τις διαφορές στα δεδομένα μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη.

Στάδιο 4: Ανάπτυξη παραγωγικών στόχων και σχεδίων δράσης από τους μαθητές. Το δυσκολότερο μέρος για τη διδασκαλία των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση της εργασίας τους αποτελεί ο σχεδιασμός τρόπων για να παρασχεθεί η υποστήριξη στους μαθητές, ώστε να χρησιμοποιούν τα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης για να θέτουν καινούριους στόχους. Χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπορεί να είναι αβέβαιοι αν έχουν επιτύχει τους στόχους τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν τους μαθητές να συνδέσουν τα συγκεκριμένα επίπεδα απόδοσης με τις στρατηγικές εκμάθησης που υιοθέτησαν και την προσπάθεια που έχουν καταβάλει. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αναπτύξουν βιώσιμα σχέδια δράσης στα οποία οι εφικτοί στόχοι καθίστανται λειτουργικοί ως σύνολο συγκεκριμένων σκοπών δράσης.

Οι Ross et al. (1998c), στις μελέτες που έχουν κάνει, έχουν παρατηρήσει τρία είδη ωφέλειας που έχει η αυτοαξιολόγηση για τους ίδιους τους μαθητές. Η πρώτη ωφέλεια αφορά το γνωστικό πεδίο και ειδικότερα τις δεξιότητες παραγωγής αφηγηματικού κειμένου. Οι μαθητές γίνονται καλύτεροι συγγραφείς με την εκμάθηση του πώς να αξιολογούν την παραγωγή του γραπτού λόγου τους. Τα αποτελέσματα ήταν πιο

εμφανή για τους αδύνατους συγγραφείς. Η αυτοαξιολόγηση βοηθά την ομάδα που έχει το πιο χαμηλό επίπεδο συγγραφικής ικανότητας, επειδή είναι λιγότερο σίγουρη για το τι περίπου αποτελεί το «καλό γράψιμο». Όλοι οι μαθητές, εντούτοις, φαίνεται να ωφελούνται από την επίδραση της από κοινού ανάπτυξης και χρήσης των κριτηρίων. Η δεύτερη ωφέλεια αφορά τον τομέα των κινήτρων. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί τις δεξιότητες αυτοαξιολόγησης είναι πιθανότερο να εμμένουν στις δύσκολες δραστηριότητες, να είναι πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους και να παίρνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τις εργασίες τους. Η τρίτη ωφέλεια αφορά τη στάση των μαθητών προς την αξιολόγηση, η οποία γίνεται θετικότερη, αφού συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαδικασία. Όταν η αυτοαξιολόγηση συνεισφέρει στον τελικό βαθμό τους, οι μαθητές είναι πιθανότερο να αναφέρουν ότι η αξιολόγηση είναι δίκαιη και σημαντική για αυτούς. Γενικότερα, οι μαθητές βλέπουν την αυτοαξιολόγηση θετικότερα από άλλα είδη αξιολόγησης, διότι αυξάνεται η σαφήνεια για τις προσδοκίες τους, είναι δικαιότερη από άλλα είδη αξιολόγησης και παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να τη χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν την ποιότητα της εργασίας τους (Ross et al., 1998b).

Σύμφωνα με την έρευνα, η ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης αυξάνεται όταν η αξιολόγηση γίνεται σε σχέση με σαφείς περιγραφητές των κριτηρίων επάρκειας ή σχετίζεται με κάποια συγκεκριμένη εμπειρία. Η σημαντικότερη, όμως, δυνατότητα που προσφέρει η αυτοαξιολόγηση είναι η χρήση της ως εργαλείου ανάπτυξης των κινήτρων, των δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού και επίγνωσης. Βοηθά τους μαθητές να εκτιμήσουν τις ικανότητές τους, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους και να προσανατολίσουν την εκμάθησή τους σε πιο αποτελεσματικά μαθησιακά μονοπάτια.

Τέλος, οι MacBeath et al. (2004), έχουν κατανειμί τις μεθόδους και τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης με βάση δέκα δραστηριότητες που τα χαρακτηρίζουν. Πρώτη δραστηριότητα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης είναι οι «ερωτήσεις», η οποία μπορεί να υλοποιηθεί με προφορικές ερωτήσεις-συνεντεύξεις (interviews), με γραπτές ερωτήσεις-ερωτηματολόγιο (questionnaire), με επισκόπηση (survey), με «ημερολόγιο μάθησης» (log), κ.ά. Δεύτερη δραστηριότητα είναι η «παρατήρηση» (observation), που μπορεί να είναι δομημένη ή μη δομημένη. Τρίτη δραστηριότητα είναι η «ταξινόμηση Q» και οι «προτεραιότητες» στις οποίες ζητείται από τις ομάδες να ταξινομήσουν προτάσεις σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια ή κατά σειρά

προτεραιότητας. Τέταρτη δραστηριότητα είναι η «συλλογή» (collecting) που μπορεί να υλοποιηθεί με ανάλυση κειμένων (document analysis) ή με ατομικό φάκελο (portfolio). Πέμπτη δραστηριότητα είναι η «συζήτηση» και έκτη η «δραματοποίηση» (enacting) που υλοποιείται με παίξιμο ρόλων (role play) ή με «αφήγηση» (story telling). Έβδομη δραστηριότητα είναι η «μέτρηση» (measuring) και όγδοη η «απεικόνιση» με αξιολόγηση εικόνων, φωτογραφιών και βίντεο. Ένατη δραστηριότητα είναι τα «ημερολόγια» (dairying) και δέκατη το «προφίλ» (profiling), όπου χρησιμοποιείται για να αναδείξει οπτικά τις απόψεις των διάφορων ενδιαφερόμενων

1.3. Οριοθέτηση της έννοιας «αυθεντική αξιολόγηση»

Τα τελευταία χρόνια όπως διαπιστώνουμε διαφαίνονται νέες τάσεις στον τομέα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτές η αξιολόγηση: α) πρέπει να γίνεται από τους δασκάλους της τάξης μέσα στα σχολεία και β) ο στόχος της πρέπει να είναι η προώθηση της μάθησης μέσω της παρακίνησης των μαθητών. Μέσα από αυτές τις απαιτήσεις εγκαταλείπονται σταδιακά οι παραδοσιακές μέθοδοι και προβάλλει η απαίτηση για μια περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση. Ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ανοικτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του. Ένα τέτοιο σύστημα θα αποτελεί εγγύηση της δυνατότητας των παιδιών να παρακολουθούν την εξέλιξη της γνώσης» (MacBeath 2001: 63). Σε ένα τέτοιο σύστημα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment).

Ιστορικά, ο κύριος ρόλος της αξιολόγησης ήταν η ανίχνευση και η επικέντρωση στις διαφορές των μαθητών με σκοπό την ταξινόμησή τους. Τέτοιου είδους εμπειρίες αξιολόγησης παράγουν «νικητές» και «ηττημένους». Κάποιοι μαθητές πετυχαίνουν γρηγορότερα και «οικοδομούν» πάνω στις επιτυχίες τους καθώς μεγαλώνουν, ενώ άλλοι αποτυγχάνουν γρηγορότερα, μένοντας συνεχώς πίσω (Stiggins, 2007). Όμως, η αποστολή του σχολείου σήμερα έχει αλλάξει. Μέσα και από την αυθεντική αξιολόγηση οι μαθητές βοηθούνται να μπουν, με το δικό τους βαθμό ένταξης, στην ομάδα των «νικητών». Μια αξιολόγηση είναι αυθεντική όταν οι στόχοι έχουν αξία και σημασία για το μαθητή. Τέτοιες αξιολογήσεις μοιάζουν με εκπαιδευτικές δραστηριότητες και όχι με παραδοσιακά τεστ. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι προφορικές συνεντεύξεις, ομαδικές λύσεις προβλημάτων ή η δημιουργία

Φακέλου Εργασιών (Hart, 1994). Η αυθεντική αξιολόγηση πραγματώνεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που μοιάζει περισσότερο με αυτό που αντιμετωπίζει ο μαθητής στην πραγματική του ζωή (Meyer, 1992).

Συγκεκριμένα, ο αυθεντικός τρόπος εργασίας στη σχολική τάξη επιζητεί από τους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, ώστε να παραχθεί ένα ορατό προϊόν ή έργο (performance). Αυτά τα έργα και τα προϊόντα στηρίζονται σε ρητά διατυπωμένους μαθησιακούς στόχους (π.χ. να γράψω, να παρουσιάσω, κτλ.) και απευθύνονται σε συγκεκριμένους αποδέκτες (π.χ. δάσκαλο, συμμαθητές, γονείς, κτλ.). Ο αυθεντικός τρόπος εργασίας αφορά σε καταστάσεις του καθημερινού βίου. Οι καταστάσεις αυτές, όπως τις βιώνουμε όλοι μας, αποτελούν ένα σύνολο κι όχι αποσπασματικά μέρη, που επιζητούν λύση μέσα από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Κατ' αναλογία, το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης της αυθεντικής εργασίας στη σχολική τάξη είναι η διαθεματική διδασκαλία και μάθηση (McTighe, 1996/1997,9).

Η αυθεντική αξιολόγηση είναι σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία αναμένεται ότι θα υπάρξουν ανατροφοδοτήσεις όχι μόνο από τους άμεσα εμπλεκόμενους, το δάσκαλο και το μαθητή, αλλά και από άλλους παράγοντες, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, όπως οι γονείς και στελέχη της εκπαίδευσης, που ασκούν ρόλο εποπτείας και καθοδήγησης. Για να επιφέρει αξιοποιήσιμα αποτελέσματα αυτή η σύνθετη διαδικασία, πρέπει να στηρίζεται σε τεκμηριωμένες και ρητά διατυπωμένες επιλογές, τις οποίες να κατανοούν όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Άρα, δεν υπάρχουν περιθώρια για γενικόλογους στόχους και εννορατικές προοπτικές. Η αυθεντική αξιολόγηση είναι μία διαδικασία με αυστηρό προγραμματισμό και κανόνες (Stiggins, 1994).

Μια διαδικασία αξιολόγησης είναι αυθεντική, όταν την διακρίνουν πέντε κυρίως χαρακτηριστικά (Stiggins, 1994, Wiggins, 1998, MacBeath κ.ά., 2000):

- ❖ Επιλέγει και εφαρμόζει ερωτήσεις και ασκήσεις που αναδεικνύουν τον επινοητικό τρόπο σκέψης των μαθητών, προκειμένου να εφαρμόσουν στην πράξη και σε αυθεντικές καταστάσεις του καθημερινού βίου όσα έμαθαν στο σχολείο.
- ❖ Επεκτείνεται πέρα από τον έλεγχο της συγκράτησης των πληροφοριών, δηλαδή δεν αξιολογεί το αυτονόητο και προσιτό, αλλά παρωθεί τους μαθητές σε

συσχετισμούς δεδομένων που να οδηγούν σε συμπερασμούς και τεκμηριωμένη δράση. Προϋποθέτει το στοχασμό και την κριτική ανάλυση.

- ❖ Καθιστά τις διαδικασίες αξιολόγησης κτήμα των μαθητών. Οι MacBeath κ.ά. (2000, 96) από έρευνα σε 101 σχολεία σε 18 ευρωπαϊκές χώρες διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση μικρής ή μεγάλης κλίμακας διαθέτει δυναμισμό και προσφέρει τεκμήρια αξιοποιήσιμα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της παραγόμενης γνώσης, όταν είναι ευέλικτη και εξασφαλίζει στους αξιολογούμενους τη δυνατότητα να την παρακολουθούν, να την συνδιαμορφώνουν και να έχουν λόγο για τα αποτελέσματα που αποδίδει.
- ❖ Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης (γνωστικά αντικείμενα, στόχοι μάθησης κτλ.).

Συνοψίζοντας, αυθεντική αξιολόγηση σημαίνει πρώτα αυθεντική διδασκαλία και έπειτα αξιολόγηση της μάθησης. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να χτίσει νέα γνώση πάνω σε ό,τι έχει ήδη μάθει, βασιζόμενος σε ατομικές αλλά και συλλογικές εμπειρίες μέσω της ομάδας στην οποία είναι μέλος. Έτσι προωθείται η ολιστική αντίληψη του κόσμου μέσα από βιωματικές καταστάσεις και του εξασφαλίζεται η δυνατότητα να επενεργεί, να διαμορφώνει, να συναποφασίζει, να συναξιολογεί, να στοχάζεται και να αυτοαξιολογείται.

1.4. Σύγκριση Παραδοσιακής και Αυθεντικής αξιολόγησης

Πίσω από τις παραδοσιακές όσο και τις αυθεντικές αξιολογήσεις υπάρχει η πεποίθηση ότι η βασική αποστολή του σχολείου είναι η ανάπτυξη ικανών και παραγωγικών πολιτών (Mueller, 2003). Από αυτή την κοινή αρχή, οι δύο προοπτικές στην αξιολόγηση αποκλίνουν.

Ουσιαστικά, η παραδοσιακή αξιολόγηση στηρίζεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία που υιοθετεί τον ακόλουθο συλλογισμό:

- Η αποστολή του σχολείου είναι να αναπτυχθούν ικανοί και παραγωγικοί πολίτες.
- Για να είναι ένα άτομο παραγωγικός πολίτης, πρέπει να κατέχει ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας της αυθεντικής αξιολόγησης συναντάμε κάποια δυσκολία, καθώς ο όρος χρησιμοποιείται παράλληλα ή εναλλακτικά με

άλλους όρους, όπως αξιολόγηση απόδοσης (performance assessment) ή αξιολόγηση βασισμένη στην απόδοση (performance-based), εναλλακτική αξιολόγηση (alternative assessment) και άμεση αξιολόγηση (direct assessment) (Meyer, 1992, Mueller, 2003).

Επομένως, τα σχολεία πρέπει να διδάξουν αυτές τις γνώσεις και τις δεξιότητες.

Για να καθοριστεί η επιτυχία, το σχολείο πρέπει έπειτα να εξετάσει τους μαθητές, για να δει εάν απέκτησαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνταν. Στο πρότυπο της παραδοσιακής αξιολόγησης, λοιπόν, το πρόγραμμα σπουδών οδηγεί την αξιολόγηση. Πρώτα καθορίζεται το corpus της γνώσης και έπειτα η γνώση διαχέεται στο πρόγραμμα σπουδών που μεταδίδεται με τη διδασκαλία. Στη συνέχεια, οι αξιολογήσεις εφαρμόζονται, για να καθορίσουν εάν η απόκτηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών επιτεύχθηκε (Mueller, *ibid.*).

Αντίθετα, η αυθεντική αξιολόγηση προκύπτει από ένα διαφορετικό συλλογισμό:

- Η αποστολή του σχολείου είναι να αναπτυχθούν ικανοί και παραγωγικοί πολίτες.
- Για να είναι ένα άτομο παραγωγικός πολίτης, πρέπει να είναι ικανό να επιτυγχάνει τους σημαντικούς στόχους στον πραγματικό κόσμο.
- Επομένως, τα σχολεία πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ικανοί στην εκτέλεση των στόχων που θα αντιμετωπίσουν όταν αποφοιτήσουν.
- Για να καθοριστεί η επιτυχία, το σχολείο πρέπει να ζητήσει από τους μαθητές να κατακτήσουν τους σημαντικούς στόχους που αναπαριστούν τις πραγματικές προκλήσεις της ζωής, έτσι ώστε να δουν, εάν είναι σε θέση να τους πετύχουν (*ibid.*). Κατά συνέπεια, στην αυθεντική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών και όχι το αντίθετο.

Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν αρχικά τους στόχους που οι μαθητές θα εκτελέσουν για να καταδείξουν την κατάκτησή τους (mastery), και έπειτα αναπτύσσεται ένα πρόγραμμα σπουδών που θα επιτρέψει στους μαθητές να εκτελέσουν καλά εκείνους τους στόχους, οι οποίοι θα περιλαμβάνουν την απόκτηση της ουσιαστικής γνώσης και των δεξιοτήτων για την πραγματική ζωή (McDonald, 1999).

1.5. Διαθεματικότητα και αυθεντική αξιολόγηση

Με τον όρο διαθεματικότητα (thematic ή cross curricular thematic approach) αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που

καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητες τους και τις εσωτερικές δομές τους και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό (universalia) (Ματσαγκούρας, 2009).

Οι σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι εκπαιδευτικές εξελίξεις οδηγούν συνεχώς προς την κατεύθυνση ενός ισχυρού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο η χρήση ενός ευρύτερου φάσματος αξιολόγησης να είναι σε θέση να εντοπίζει δεξιότητες των μαθητών, όπως είναι η επίλυση ανοιχτών προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η αναλυτική ικανότητα, η ικανότητα εφαρμογής υπαρχουσών γνώσεων σε νέα προβλήματα, καθώς και η ικανότητα προφορικής και γραπτής έκφρασης. Όλα τα προαναφερθέντα αποτελούν ένα κοινωνικό αίτημα και για το λόγο αυτό απαιτούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης, οι οποίες θα αποτιμήσουν τόσο τη διαδικασία μάθησης όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Stone 1998).

Για τους λόγους αυτούς, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, βάσει του οποίου εκπονούνται τα διδακτικά εγχειρίδια, ενσωμάτωσε και απαιτεί τη χρήση πολλών και σύνθετων εργαλείων αξιολόγησης και προτείνει ότι η αξιολόγηση η ίδια θα πρέπει να συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό συνεπάγεται ότι οι τεχνικές αξιολόγησης θα πρέπει να επικεντρωθούν τόσο στο τι γνωρίζουν όσο και στο τι ΔΕΝ γνωρίζουν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, στην Εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ, οι βασικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία της αξιολόγησης όπως προτείνονται από την Ελληνική Πολιτεία, καταγράφονται ως εξής:

- *Η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών είναι διαρκής και σκόπιμη λειτουργία, η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.*
- *Η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται κυρίως στη εκτίμηση της επίδοσής τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία προκύπτουν από τους στόχους μάθησης, και όχι στη σύγκριση με τους συμμαθητές τους.*
- *Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά όχι μόνο τις αποκτηθείσες γνώσεις αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.*

- Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα. Οι στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή και να γνωστοποιούνται έγκαιρα στους μαθητές. Γίνονται γνωστά επίσης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται προς όφελος των μαθητών.
- Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά τόσο την επίδοσή τους όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνουν σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους.
- Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου. Οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών.
- Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον.
- Σε όλες τις μορφές αξιολόγησης πρέπει, ανάλογα με την ηλικία και την πνευματική του ωρίμανση, να εμπλέκεται και ο μαθητής αξιολογώντας την προσπάθειά του και, βοηθούμενος από τους εκπαιδευτικούς, να αποκτά όλο και αποτελεσματικότερες δεξιότητες αυτοαξιολόγησης»

Φαίνεται λοιπόν, ότι τόσο η τάση υιοθέτησης των εποικοδομητικών αντιλήψεων, όσο και το πλαίσιο που καθορίζεται από την πολιτεία δημιουργούν το έδαφος πάνω στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η αυθεντική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας σε όλες της βαθμίδες της. Η έμφαση των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στις διαδικασίες προσπέλασης της γνώσης διευρύνουν συγχρόνως και το πεδίο της αξιολόγησης, για να συμπεριλάβουν εκτός από το περιεχόμενο και τη διαδικασία. Έτσι, η διαθεματικότητα συνάδει με την τάση που επικρατεί πλέον στη βιβλιογραφία της αξιολόγησης του μαθητή, όπου η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση διαδικασιών κι όχι μόνο γνωστικών προϊόντων. Στα προσωπικά κίνητρα κάθε μαθητή, στην αυτορρύθμιση, στην αυτοδιόρθωση και στην προσαρμογή των μέσων διδασκαλίας και αξιολόγησης στις ανάγκες του (Birenbaum & Dochy, 1996). Μορφές αυθεντικής αξιολόγησης είναι το portfolio, δηλαδή «ο φάκελος εργασιών του μαθητή», «τα κριτήρια αξιολόγησης της προϋπάρχουσας

γνώσης», «το ημερολόγιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης» κτλ. Από αυτές τις μορφές αξιολόγησης η πιο διαδεδομένη είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή (Birenbaum, 2000, 8, Popham, 1999, Γεωργούσης, 1998).

1.6. Αντικρουόμενα παραδείγματα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως η δημιουργία / κατασκευή ενός φακέλου υλικού δεν είναι δυνατό να στηρίζεται ταυτόχρονα σε δύο διαφορετικές και αντικρουόμενες θεωρήσεις. Δεν είναι λοιπόν δυνατόν ο φάκελος υλικού να αποσκοπεί από τη μία στην ανάδειξη αδιάψευστων μετρήσιμων στοιχείων, που φανερώνουν το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, ενώ από την άλλη να επιχειρεί να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτό- αξιολόγησης στους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός ενός «θετικιστικού» φακέλου υλικού είναι η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος, πράγμα που συνήθως γίνεται με εξωγενή μέσα. Για το λόγο αυτό, ο φάκελος υλικού θεωρείται ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν απλά να «αποθηκεύουν» το υλικό τους, το οποίο παρουσιάζει την ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν.

Στον αντίποδα του «θετικιστικού» παραδείγματος βρίσκεται το αντίστοιχο εποικοδομητικό, σύμφωνα με το οποίο ο φάκελος υλικού αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον, από μόνο του, μέσα από το οποίο οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση. Προϋποθέτει ότι τα νοήματα διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο, και για το λόγο αυτό, ο φάκελος υλικού πρέπει να παρουσιάζει την πρόοδο που επιτυγχάνεται κάθε φορά, και η οποία σχετίζεται με την ίδια τη μάθηση. Βέβαια, μια τέτοιου είδους παρουσίαση της προόδου των μαθητών είναι αδύνατο να υπόκειται σε μια κανονιστική αξιολόγηση.

Εστιάζοντας στη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από το πρίσμα του θετικιστικού παραδείγματος, διαπιστώνουμε ότι ο φάκελος υλικού, στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιείται εν είδη διαγωνίσματος ("Portfolio as Test") (Wilkerson και Lang, 2004). Το υλικό του φακέλου του μαθητή, δηλαδή οι απαιτούμενες για το σύστημα αξιολόγησης δράσεις, κρίνεται από κάποιον αξιολογητή, δηλαδή τον εκπαιδευτικό, με βάση την επίδοση στη συγκεκριμένη εργασία και τα παραγόμενα αποτελέσματα. Το

υλικό του φακέλου συγκεντρώνεται προς επιβεβαίωση και βαθμολόγηση. Τα αποτελέσματα καταγράφονται σε μια βάση δεδομένων του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια αποτυπώνονται με τη μορφή κάποιας βαθμολογίας. Πρόκειται, ασφαλώς, για μια τεχνοκρατική / γραφειοκρατική αντίληψη της αξιολόγησης, η οποία προάγει ένα ανταγωνιστικό, βαθμοθηρικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, διευκολύνει όμως τις διαδικασίες αξιολόγησης, ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει εξωτερικά, και συνεπώς, αξιοκρατικά κριτήρια, που προσδίδουν μια επίφαση ελέγχου του συστήματος.

Αντίθετα, εστιάζοντας στο εποικοδομητικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση θεωρείται μέσο μάθησης και ο φάκελος υλικού εργαλείο της, το υλικό που συγκεντρώνεται στο αρχείο του μαθητή αποτελεί προϊόν των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να συλλέξουν στοιχεία, τα οποία αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς τους, αναπτύσσουν κριτήρια αυτο-αξιολόγησης καθώς και μεταγνωστικές δεξιότητες. Ο ίδιος μαθητής είναι δυνατό να δημιουργήσει διαφορετικού τύπου φακέλους υλικού, ανάλογα με το σκοπό του και το κοινό στο οποίο κάθε φορά απευθύνεται. Η διαδικασία αυτή προωθεί τη μαθητοκεντρική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης, καθώς οδηγεί τους μαθητές σε ανώτερες βαθμίδες αυτό-συνειδητοποίησης, γεγονός που τους επιτρέπει να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, προβάλλοντας τα στοιχεία που κρίνουν σκόπιμα κάθε φορά. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες αυτό-προσδιορισμού και αυτό-επιμόρφωσης, που θα τους ακολουθούν σε όλη την πορεία της ζωής τους και θα στοχεύουν στην ανάπτυξη εσωτερικού ελέγχου.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, τα δύο διαφορετικά παραδείγματα οδηγούν στην κατασκευή εντελώς διαφορετικών φακέλων υλικού, καθώς το θετικιστικό παράδειγμα θεωρεί εξέχουσας σημασίας τη συγκέντρωση και παρουσίαση υλικού, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μια «εξωτερική» αξιολόγηση, ενώ το εποικοδομητικό παράδειγμα προάγει την επιλογή και συγκέντρωση υλικού, που αντανάκλα μια «εσωτερική» μάθηση, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές (Paulson, F.L. και Paulson, P., 1996).

Πρέπει πάντως να αναφερθεί πως υπάρχουν ερευνητές, οι οποίοι προσπαθούν να συγκεράσουν τα δύο αυτά παραδείγματα και υποστηρίζουν ότι παραγκωνίζοντας τη μία ή την άλλη πλευρά, δηλαδή υιοθετώντας αποκλειστικά και μόνο το ένα ή το άλλο παράδειγμα, περιορίζουμε τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του φακέλου υλικού και μειώνουμε την αξιοπιστία και τη χρησιμότητά του. Αντίθετα, δίνοντας βάρος και στις δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επιτυγχάνουμε ένα περισσότερο ισορροπημένο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που μπορεί να προάγει μια βαθύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος και του ίδιου του ατόμου (Barrett και Wilkerson, 2004).

Οι Wilkerson και Lang (2004) δημιούργησαν ένα διαβαθμισμένο πίνακα (πίνακας 2), σύμφωνα με τον οποίο μπορούμε να περιγράψουμε τη φύση ενός φακέλου υλικού και να προσδιορίσουμε αν αυτό το εργαλείο αξιολόγησης πρόσκειται στο θετικιστικό ή το εποικοδομητικό παράδειγμα, χωρίς όμως αυτό να δηλώνεται ρητά. Ο πίνακας αυτός χωρίζεται σε τρεις βαθμίδες, ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία συγκέντρωσης του υλικού. Στην πρώτη βαθμίδα, οι εργασίες είναι προκαθορισμένες, αποτελούν ξεκάθαρες προτάσεις προς αξιολόγηση, στηρίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και βαθμολογούνται / κρίνονται ως συνήθεις εργασίες για το σπίτι. Στη δεύτερη βαθμίδα, οι μαθητές έχουν εν μέρει τη δυνατότητα, να επιλέξουν το προς συγκέντρωση υλικό του φακέλου, γεγονός που προάγει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς οι ίδιοι κρίνουν την καταλληλότητα ή μη του υλικού, ώστε αυτό να αντικατοπτρίζει την επίτευξη των εκάστοτε μαθησιακών στόχων. Στην τρίτη βαθμίδα, οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι το προς παρουσίαση υλικό του φακέλου, έχοντας στη διάθεση τους ένα ευρύ πλήθος υλικού, γεγονός που τους επιτρέπει να επανεκτιμούν τις διαδικασίες και το υλικό, που ήδη έχουν κρίνει και επιλέξει αρχικά.

Πίνακας 2: Διαβαθμισμένος πίνακας ατομικού φακέλου

Βαθμίδα	Επιλογή	Χρόνος	Χρήση
Πρώτη	Προκαθορισμένη επιλογή υλικού του φακέλου.	Οι μαθητές δεν έχουν καμιά δυνατότητα αυτο-διαχείρισης του χρόνου.	Ο εκπαιδευτικός κρίνει το υλικό που συγκέντρωσαν οι μαθητές. Εξαιρετικό για βαθμολογική αξιολόγηση.

Δεύτερη	Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν εν μέρει οι ίδιοι το προς συγκέντρωση υλικό του φακέλου.	Οι μαθητές έχουν εν μέρει έλεγχο του χρόνου που απαιτείται για τη συγκέντρωση του υλικού.	Ο εκπαιδευτικός κρίνει ταυτόχρονα το συγκεντρωμένο υλικό και τα κριτήρια επιλογής του. Δύσκολη η ταυτόχρονη αξιολόγηση.
Τρίτη	Οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι το προς παρουσίαση υλικό του φακέλου.	Οι ίδιοι ο μαθητές καθορίζουν το χρονοδιάγραμμα της δημιουργίας του φακέλου υλικού.	Ο εκπαιδευτικός επαναξιολογεί αυτά που ήδη έχουν αυτό- αξιολογήσει οι μαθητές. Ελέγχει τα κριτήρια επιλογής του υλικού και το βαθμό ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επιτυγχάνεται διαμορφωτική αξιολόγηση. Δύσκολη ως αδύνατη η βαθμολόγηση.

Γίνεται αντιληπτό πως η δημιουργία ενός φακέλου υλικού θα πρέπει να στοχεύει στην επίτευξη των στόχων της τρίτης βαθμίδας, έτσι ώστε ο φάκελος υλικού να αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης και διαμορφωτικής αξιολόγησης (Wilkerson και Lang, 2004).

1.7. Σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης

Προκειμένου να βελτιωθεί το περιεχόμενο της αξιολόγησης, απαιτείται μεγαλύτερο εύρος εργαλείων αξιολόγησης, τα οποία μπορούν να αποτυπώσουν ανώτερους μαθησιακούς στόχους και δεξιότητες, έτσι ώστε η αξιολόγηση να συνδέεται άμεσα με τη διδακτική πράξη (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Η πλέον προφανής αναδιαμόρφωση είναι η δημιουργία «ανοιχτών» εκπαιδευτικών έργων, τα οποία διασφαλίζουν το γεγονός ότι οι μαθητές είναι ικανοί να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν σύνθετα προβλήματα και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές καταστάσεις. Επιπλέον, οι σύγχρονες μορφές αξιολόγησης ανταποκρίνονται κάλλιστα σε διδακτικούς στόχους οι οποίοι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων και

την εξοικείωση των μαθητών με επιστημονικές αρχές και πρακτικές. Αυτό συνεπάγεται πως πρέπει να διευρυνθούν τα εργαλεία συλλογής πληροφοριών, έτσι ώστε αυτά να αξιοποιούν δεδομένα από παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προσωπικά ημερολόγια, project, επιδείξεις, φακέλους υλικού (portfolia) και αυτό-αξιολογικές κρίσεις. Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει πως οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να εμπλακούν σε μια συστηματική ανάλυση των δεδομένων, που συλλέγονται από αυτά τα εργαλεία αξιολόγησης.

Για να επιτευχθεί μια τέτοιου είδους αλλαγή, θα πρέπει η αξιολόγηση να παρέχει περισσότερα δεδομένα, να συνδέεται άμεσα με τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα κρίνεται αναγκαία η συνολική αναθεώρηση της έννοιας της αξιολόγησης. Συνεπώς, σκοπός μας πρέπει να είναι η αλλαγή των κοινωνικών πρακτικών, έτσι ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να θεωρούν την αξιολόγηση πηγή πληροφοριών και βοηθητικό εργαλείο, αντί κριτήριο για επιβράβευση ή τιμωρία.

Σύμφωνα με τον Klenowski (2004) φαίνεται να απασχολεί όλο και περισσότερο η αξιολόγηση των μαθητών/τριών τους ανθρώπους που ασχολούνται με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα να έχει αποκτήσει ένα σημαντικό ρόλο στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, οι καινοτομίες στη διδασκαλία συμπαρέσυραν σε καινοτόμες πρακτικές και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η οποία σύμφωνα με την Χιονίδου, (2001) ρυμουλκεί την καθημερινή διδακτική πρακτική και αντίστροφα.

1.8. Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην Ελλάδα

Στη χώρα μας, ο Νόμος 1566/1985 ορίζει ότι τα θέματα της αξιολόγησης των μαθητών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ρυθμίζονται με προεδρικό διάταγμα (Π.Δ.), που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βάσει του παραπάνω νόμου, έχουν εκδοθεί για το:

- Νηπιαγωγείο το Π.Δ. 200/1998 ΦΕΚ Α' 161, με τίτλο: «Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων»
- Δημοτικό το Π.Δ. 8/1995 ΦΕΚ Α' 3
- Γυμνάσιο το Π.Δ. 409/1994 ΦΕΚ Α' 226, με τίτλο: «Αξιολόγηση μαθητών/τριών του Γυμνασίου»

- Ενιαίο Λύκειο το Π.Δ. 246/1998 ΦΕΚ Α' 183 με τίτλο: «Αξιολόγηση των μαθητών/τριών του Ενιαίου Λυκείου», το οποίο τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 86/2001 ΦΕΚ Α' 73, τα οποία τροποποιήθηκαν με τελευταίο το Π.Δ. 60/2006 ΦΕΚ Α' 65, το οποίο φέρει τον ίδιο τίτλο.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διαχωρίσουμε τα Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών σε δύο κατηγορίες. Η μία περιλαμβάνει το Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών του Ενιαίου και Επαγγελματικού Λυκείου και η άλλη τα Π.Δ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός αυτός είναι απαραίτητος, αφού με την Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) 210/2003, ΦΕΚ Β' 303 με τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» εφαρμόζεται και ισχύει στην υποχρεωτική εκπαίδευση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Η Υ.Α. είναι μεταγενέστερη των Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η Υ.Α. περιλαμβάνει ξεχωριστό κεφάλαιο για την αξιολόγηση των μαθητών, στο οποίο γίνεται μια εκτενής περιγραφή της έννοιας, του σκοπού και της διαδικασίας της αξιολόγησης των μαθητών και αναλόγως της εκπαιδευτικής βαθμίδας προτείνεται συνδυασμός τεχνικών για να επιτευχθεί αφενός έγκυρη, αξιόπιστη και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων τους και αφετέρου να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην πληροφόρηση για τα μαθησιακά τους εμπόδια και τις ικανότητές τους. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο δεν έρχεται σε αντίθεση με τα ισχύοντα Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά με την Υ.Α. όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου Χ. (2002) *«Εκτιμάται ότι εγγύτερα στη σκοποθεσία-στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. βρίσκονται οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και τα ποιοτικά μέσα έκφρασης του αποτελέσματός της, χωρίς όμως να εξοβελίζονται πλήρως τα ποσοτικά μέσα αποτύπωσής της»*.

Τα Προεδρικά Διατάγματα για την αξιολόγηση των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση οριοθετούν σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια, το σκοπό και τη διαδικασία της αξιολόγησης τους. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, η διεθνής βιβλιογραφία κάνει διάκριση μεταξύ τριών μορφών αξιολόγησης:

- Την Αρχική ή Διαγνωστική αξιολόγηση (Initial or Diagnostic assessment),
- Τη Διαμορφωτική ή Σταδιακή αξιολόγηση (Formative assessment) και
- Την Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση (Final or Summative Assessment).

Αυτές οι τρεις μορφές αξιολόγησης έχουν συμπεριληφθεί και περιγράφονται εκτενώς στην Υ.Α. με τίτλο: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», χωρίς όμως να συμπεριλαμβάνονται και στα Προεδρικά Διατάγματα για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Αντίθετα στο Π.Δ. με τίτλο: «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» που εφαρμόζεται και στα Επαγγελματικά Λύκεια, συμπεριλαμβάνονται με άμεσο και έμμεσο τρόπο οι τρεις αυτές μορφές.

Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο της Υ.Α. για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών περιγράφονται εκτενώς οι τρεις μορφές της αξιολόγησης, χωρίς να ορίζεται η διαδικασία εφαρμογής τους, κάτι βέβαια που δεν θα μπορούσε να συμβεί, αφού απαιτείται σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 Προεδρικό Διάταγμα για τον τρόπο εφαρμογής τους. Επομένως, για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, λόγω της προγενέστερης έκδοσης και εφαρμογής των Π.Δ. για τις εκπαιδευτικές αυτές βαθμίδες, δεν υπάρχει σαφής περιγραφή και εφαρμογή των τριών παραπάνω μορφών αξιολόγησης. Έτσι, διαγνωστική αξιολόγηση δεν επιβάλλεται, αλλά ούτε προτείνεται στις παραπάνω εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πραγματοποιείται μόνο διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση. Η τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μόνο στο Γυμνάσιο και δεν προτείνεται για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό.

Όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης, αυτές περιγράφονται στα Προεδρικά Διατάγματα για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η σχετική Υ.Α. προτείνει και προσθέτει νέες τεχνικές αξιολόγησης. Έχει νομοθετικά πραγματοποιηθεί η καταγραφή πλήθους δυνατών τεχνικών αξιολόγησης, οι οποίες στοχεύουν στη διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή/τριας, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα που βρίσκεται. Οι παραπάνω τεχνικές, ωστόσο, με βάση τη βιβλιογραφία, χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: τις παραδοσιακές και τις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Όπως όμως προαναφέρθηκε, η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων επιβάλλει τον εμπλουτισμό των μεθόδων αξιολόγησης και με εναλλακτικούς τρόπους. Οι τρόποι εναλλακτικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται διεθνώς είναι η αξιολόγηση με χρήση ημερολογίου, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες, η συστηματική παρατήρηση, η αξιολόγηση από την ομάδα των συμμαθητών/τριών, η

αυτό-αξιολόγηση, η αξιολόγηση βάσει *portfolios* ή *Φακέλου Εργασιών Μαθητή* (*Φ.Ε.Μ.*) και ο συνδυασμός τους.

1.9. Η Αξιολόγηση στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία, ενώ υιοθετείται η θεσμική αξιολόγηση ως συστηματική διαδικασία ελέγχου κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων από το παιδί προσχολικής ηλικίας με συγκεκριμένα κριτήρια (*standards*) (Κακανά, 2006), παρουσιάζεται συγχρόνως έκρηξη ιδεών και ενδιαφέροντος για την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (Valencia, 1990, French, 1991). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης η εισαγωγή του όρου διαμορφωτική αξιολόγηση διαχώρισε με σαφήνεια τη μέτρηση από την αξιολόγηση. Η σημαντικότητα αυτής της εισαγωγής έγκειται κυρίως στη φιλοσοφία της ανατροφοδότησης (του εκπαιδευτικού και του μαθητή) που συνιστά τον κύριο άξονα και την αυτονόητη διάσταση των σύγχρονων θεωρήσεων της διαμορφωτικής αξιολόγησης (William, 2010). Η διάσταση αυτή προσέδωσε δυναμική σε μια, έως τότε, θεωρούμενη στατική διαδικασία για να αναζητηθούν στη συνέχεια προοδευτικές μέθοδοι υλοποίησης βασισμένες στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Το παραδοσιακό πλαίσιο των μεθόδων, των τεχνικών και των μέσων της θεσμικής αξιολόγησης περιλάμβανε για τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως, είδη σταθμισμένων tests και ειδικότερα τα tests αναπτυξιακής προβολής (*developmental screening tests*), τα διαγνωστικά tests (*diagnostic tests*), τα tests ετοιμότητας (*readiness tests*) και τα tests επίτευξης στόχων (*achievement tests*) (Puckett & Diffily, 2004, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Η χορήγηση των tests σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προκάλεσε ενστάσεις και έντονη κριτική για ζητήματα όπως οι διαδικασίες χορήγησης, ο βαθμός της προγνωστικής τους αξίας αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους.

Την αντίθεσή του σχετικά με τη χρήση των tests ως τρόπου μέτρησης της μάθησης διατύπωνε ο Vygotsky, υποστηρίζοντας συγχρόνως ότι δεν είναι σε θέση να μας δείξουν πώς να διδάξουμε, αφού στα αποτελέσματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικοί, για κάθε παιδί, παράγοντες που διαμορφώνουν τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Επιπλέον, ένα βασικό επιχείρημα των επικριτών βασίζεται στην αδυναμία των συγκεκριμένων τεχνικών να

καταγράψουν τις διαδικασίες κατάκτησης των επιδόσεων, ενώ υποστηρίζεται ότι δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν οι χαμηλές επιδόσεις κάποιων παιδιών στα tests οφείλονται στο ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουν κάποιες οδηγίες ή αν πραγματικά δεν έχουν κατακτήσει τις γνώσεις ή τις δεξιότητες που επιχειρείται να αξιολογηθούν (Stallman & Pearson, 1990, McGill-Franzen & Allington, 1993, Meisels et al., 1995).

Ο εθνικός οργανισμός για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών στις Η.Π.Α. (National Association for Education of Young Children - NAEYC, 1991) εκπόνησε ειδικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς και επιδιώχθηκαν μεταρρυθμίσεις με προτάσεις για εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, μεταξύ των οποίων σημαντικότερες θεωρούνται οι αυθεντικές μέθοδοι αξιολόγησης. Όπως όλες σχεδόν οι μέθοδοι που εντάσσονται στις εναλλακτικές προσεγγίσεις, έχουν τρία κοινά στοιχεία: α) δίνεται έμφαση στις αυθεντικές καταστάσεις και συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση του μαθητή (Γεωργούσης, 1998). β) Ο μαθητής συμμετέχει στην αξιολόγησή του και γ) Επιδιώκεται η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαστάσεων της αξιολόγησης.

Η διαδικασία της αξιολόγησης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους να χρησιμοποιήσουν τις υπάρχουσες ικανότητες και γνώσεις, ενδιαφέροντα και κλίσεις των παιδιών, όχι μόνο για να τα εμπλέξουν στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και να προσδιορίσουν «*μαθησιακά μονοπάτια*» για όλα τα παιδιά. Οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης, όσον αφορά στις παιδαγωγικές διαστάσεις, ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν στέρεες επιστημονικές βάσεις στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978). Ο μαθητής αξιολογείται: α) στη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών του στο παιδαγωγικό πλαίσιο, β) με την ουσιαστική συμμετοχή του στις διαδικασίες αξιολόγησής του και γ) συμμετέχοντας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης.

Στην ελληνική βιβλιογραφία οι ερευνητικές μελέτες σχετικά με τις αυθεντικές μορφές αξιολόγησης είναι περιορισμένες (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Ωστόσο έχουμε ενδιαφέρουσες μελέτες για τις μορφές των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης κυρίως στη δεκαετία του 1990 (Stiggins, 1987, Ackers, 1994, Puckett & Black, 1994, Darling-Hammond & Falk, 1996 Huffman, 1996, Wortham, 2008, Ρεκαλίδου, Γ., κ.α. 2010) και μέχρι σήμερα προτείνονται από επιστήμονες του χώρου διάφορα μοντέλα

που έχουν εφαρμοστεί. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι το Work Sampling System (WSS) (Meisels, 1993) για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο σχεδιασμός του περιλαμβάνει αξιολόγηση σε: α) Τομείς ανάπτυξης του παιδιού και περιοχές γνωστικών αντικειμένων με συγκεκριμένους δείκτες κατάκτησης που προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να είναι σε θέση μετά από παρατήρηση να καταγράφει τα επιτεύγματα των παιδιών. β) Παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και καταγραφές portfolio (Αντιπροσωπευτικός ή Εξελικτικός τύπος) γ) Τελική αξιολόγηση.

Είναι γεγονός ότι στη χώρα μας η πολιτική για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, γενικά επηρέασε την αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν υπήρχε θεωρητικό υπόβαθρο και πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, κατέστησε ευκολότερη τη διείσδυση μορφών και τεχνικών αξιολόγησης από το δημοτικό σχολείο, στις οποίες η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ακόμη και σήμερα έχει διαπιστωτικούς και ελεγκτικούς σκοπούς με τα γνωστά παραδοσιακά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, για δεκαετίες η αξιολόγηση του παιδιού στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση ήταν μία «προς τα κάτω» αυθαίρετη προσαρμογή της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βασισμένη στην «κοινή γνώση».

Παρόλο που η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αποτελεί σχεδόν καθημερινή πρακτική εδώ και χρόνια για τα περισσότερα προγράμματα του εξωτερικού, στη χώρα μας η σπουδαιότητα της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο έχει τονιστεί ελάχιστα στην ελληνική βιβλιογραφία (Ντολιοπούλου, 2003). Τυπικά η περιγραφική αξιολόγηση στα πλαίσια του νηπιαγωγείου έχει θεσμοθετηθεί εδώ και δύο δεκαετίες με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989) και το αντίστοιχο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο (βιβλίο νηπιαγωγού, 1990). Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (ΠΔ486/1989) και το αντίστοιχο βιβλίο δραστηριοτήτων για τη νηπιαγωγό (1990) προέβλεπε ως μέθοδο αξιολόγησης τη συστηματική και αντικειμενική παρατήρηση των νηπίων. Βασικός στόχος ήταν η γνωριμία της προσωπικότητας του νηπίου από τη νηπιαγωγό, που αποτελούσε αφετηρία και σημείο αναφοράς κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης. Μάλιστα, παρέθετε έναν ενδεικτικό πίνακα – κατάλογο με γενικές δεξιότητες, ικανότητες συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής, στον οποίο θα μπορούσε η νηπιαγωγός να βασιστεί προκειμένου να κατανοήσει την εξαιρετικά σύνθετη

πραγματικότητα του εξελισσόμενου παιδιού. Στον οδηγό αυτό προτείνονταν ο σχεδιασμός της παρατήρησης όλων των παιδιών, σε ετήσια κλίμακα, με αναφορά στη χρήση εργαλείων όπως ερωτηματολόγια, διαγνωστικά τεστ, ημερολόγιο και ανεκδοτική έκθεση (Βιβλίο Νηπιαγωγού, 1990). Ωστόσο η αναφορά αυτή στην αξιολόγηση, ήταν πολύ σύντομη και όχι λειτουργικά ενσωματωμένη στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Κακανά, 2006).

Θεωρητικά, η αξιολόγηση στο ελληνικό νηπιαγωγείο ως πρόταση εφαρμογής συστηματικής εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, διατυπώνεται για πρώτη φορά επίσημα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002) και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006). Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τον Οδηγό Νηπιαγωγού η αξιολόγηση, αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη. Αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας.

Πιο αναλυτικά, και σύμφωνα πάντα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο και πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό της τάξης, *«έχει εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα και στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002, 8). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης για την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν μια ερευνητική προσέγγιση για τον τρόπο που εργάζονται και παρακολουθούν τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών της τάξης τους.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο όπως προτείνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) κινείται στα πλαίσια της αυθεντικής αξιολόγησης, όπου, όπως ήδη αναφέρθηκε, η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση της διαδικασίας και όχι μόνο του αποτελέσματος, εμπλέκοντας σ' αυτή εκτός από τον παιδαγωγό, το παιδί, τους γονείς, και όλους όσοι ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως, από τον Οδηγό παραλείπονται σαφείς υποδείξεις προς τις νηπιαγωγούς σε σχέση με τον τρόπο αποτύπωσης και καταγραφής των μεθόδων αξιολόγησης, την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, την ερμηνεία και

την αξιοποίηση τους (Κακανά, 2006).

Υποδεικνύονται επιγραμματικά εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως η συστηματική παρατήρηση, η πορεία και τα αποτελέσματα των σχεδίων εργασίας, η αξιολόγηση της ομάδας από τα παιδιά συλλογικά, ο φάκελος εργασιών του παιδιού. Η καταγραφή, η διαδικασία δηλαδή που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συγκεντρώσει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει και να εκθέσει τα στοιχεία που δηλώνουν αυτά που κατέκτησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των μαθησιακών τους εμπειριών θεωρείται επίσης αναγκαία πρακτική (Helm & Katz, 2002). Κάποιοι ενδεικτικοί τρόποι καταγραφής που προτείνονται από τον Οδηγό Νηπιαγωγού είναι η τήρηση ημερολογίου, οι καταγραφές κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η συνεργασία με την οικογένεια, οι καταγραφές στο πλαίσιο ανάπτυξης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, η τήρηση και μελέτη ατομικών φακέλων των παιδιών (Γκλιάου, 2006). Οι παραπάνω εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση της διαδικασίας, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη δημιουργικότητα. Λαμβάνουν υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, το ρυθμό μάθησης του, τις ευκαιρίες που έχει για μάθηση, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του.

Σε ένα επίπεδο θεωρητικών προσεγγίσεων (πολύ συνοπτικά διατυπωμένων) υπάρχουν προτάσεις και στο νέο Α.Π. του νηπιαγωγείου (2011), για την εφαρμογή αυθεντικών μορφών αξιολόγησης και ειδικότερα της αξιολόγησης με βάση τον φάκελο εργασιών του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, έμφαση δίνεται στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας ώστε να αναδεικνύονται η κριτική σκέψη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί έχουν σοβαρές δυσκολίες στην εφαρμογή τους και αυτό συνιστά σίγουρα ένα ζήτημα προς εξέταση και επίλυση, εάν επιδιώκεται σοβαρά η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση (Κακανά, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΦΑΚΕΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ- PORTFOLIO

2.1. Ορισμός της έννοιας Portfolio

Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων μια βασική μέθοδος αυθεντικής αξιολόγησης αποτελεί ο «φάκελος εργασιών του μαθητή» γνωστός και ως «portfolio». Ο παραδοσιακός «φάκελος υλικού» (portfolio) ορίζεται ως μία φορητή θήκη για τη μεταφορά εγγράφων ή σχεδίων και προέρχεται από το λατινικό ρήμα portare, το οποίο σημαίνει μεταφέρω, και το λατινικό ουσιαστικό folio, το οποίο σημαίνει φύλλα χαρτιού (Olson, Torrance 1991). Μπορεί να χαρακτηριστεί είτε ως ένα προσωπικό αρχείο που καταμαρτυρεί και καταγράφει τις δεξιότητες των μαθητών, είτε ως ένα «πορτρέτο» ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους ή ακόμα και κατά τη διάρκεια περισσότερων του ενός σχολικών ετών. Ενώ δηλαδή, το αποτέλεσμα ενός κλασικού test ή διαγωνίσματος αξιολογεί τον μαθητή τη συγκεκριμένη μέρα και στιγμή, με όλους τους κινδύνους που αυτό εμπεριέχει, το portfolio απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται σταδιακά η μαθησιακή του πορεία.

Το portfolio, αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή που καταλύει τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης, αφού αναγνωρίζει το δικαίωμα να καταθέτουν την άποψή τους κι άλλοι φορείς εκτός του εκπαιδευτικού, που ενδιαφέρονται άμεσα για την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή (stakeholders). Έτσι είναι δυνατόν να περιέχει τις σκέψεις του δασκάλου και του μαθητή κατά τις συνεδρίες τους, όταν συζητούν και στοχάζονται από κοινού για την ποιότητα των έργων του μαθητή, καθώς και τα σχόλια των γονέων, ή/και ενός εξωτερικού κριτή, ο οποίος καλείται να αξιολογήσει την εργασία των μαθητών μέσω των φακέλων τους (Seely, 1994, Cole et al, 1995, Farr & Tone, 1998). Στόχος του είναι, να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, καθώς και της διαλεκτικής σχέσης του μαθητή με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας, μαθητές και δάσκαλο (Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η., 2004). Είναι συνεπώς εργαλείο αυτο- και ετερο- αξιολόγησης στο οποίο εμπεριέχονται οι στοχασμοί του μαθητή, του δασκάλου και κάθε άλλου κριτή.

Αν αποδεχτούμε τη θέση της Seely (1994) ότι «η αξιολόγηση είναι η προσπάθεια να επιτύχουμε το βέλτιστο ταίριασμα ανάμεσα στο μαθητή και το μαθησιακό

περιβάλλον», τότε αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική καθίσταται αυτή η στοχαστικοκριτική ανάλυση. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο καθίσταται στόχος και εργαλείο που υποστηρίζει τις λειτουργίες: έκθεση για την τεκμηρίωση της προόδου και αξιολόγησης των γνώσεων του κατόχου τους, κριτική επισκόπηση και αναστοχασμό των γνώσεων και κοινωνική αλληλεπίδραση γονέων, δασκάλων και μαθητών (Karsenti & Collin, 2010). Σε μια τέτοια προοπτική αποδίδεται έμφαση όχι τόσο στα ορατά αποτελέσματα όσο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ενδυναμώνουν τους μαθητές και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Είναι μια μέθοδος αξιολόγησης που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και βασίζεται τόσο στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση όσο και στην αυτοαξιολόγηση.

Τα portfolios για πρώτη φορά εισήχθησαν στην εκπαιδευτική διαδικασία το 1980 και σταδιακά βρήκαν απήχηση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται πληθώρα ορισμών για τον φάκελο υλικού του μαθητή (portfolio). Σύμφωνα με την H. Barrett (2005) ο φάκελος υλικού είναι, καταρχάς, μια σκόπιμη συλλογή μαθητικών εργασιών, η οποία αφηγείται τα μαθησιακά επιτεύγματα του μαθητή ή τη μαθησιακή ανάπτυξή του. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Arter & Spandel (1992) οι οποίοι ορίζουν το portfolio ως *«μια σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών που κατέβαλλε, καθώς και την πρόοδο ή την επίδοση του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή»*. Στο ίδιο κλίμα οι Paulson & Paulson (1994), υποστηρίζουν πως το portfolio είναι *«μια ιστορία που θέμα της έχει την απάντηση του μαθητή στο ερώτημα: τι έχω μάθει και πως το έχω εντάξει στην καθημερινότητά μου»*. Οι Puckett & Black (2000), ορίζουν τον φάκελο εργασιών ως *«μια σκόπιμη συλλογή των εργασιών του μαθητή που δείχνουν στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή και στους γονείς τα αποτελέσματα, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή σε δεδομένες περιοχές»*. Ως *«συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιείται από τον διδάσκοντα και τον μαθητή, για να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και στάσεων του μαθητή»*, ορίζει το portfolio η Vavrus (1990).

Στο έργο του John Zubizarreta (1995), *The Learning Portfolio*, αναφέρονται επίσης οι ακόλουθοι ορισμοί: Ως χαρτοφυλάκιο μπορεί να οριστεί η πολυδιάστατη και τεκμηριωμένη συλλογή των εργασιών ενός μαθητή, που έχουν συλλεχθεί με έναν

οργανωμένο τρόπο, τα οποία συμπεριλαμβάνουν και στοιχεία αναστοχασμού σχετικά με το περιεχόμενο του χαρτοφυλακίου (Annis και Jones, 1995 όπως αναφ. σε Zubizarreta, 2004). Ο φάκελος επιτευγμάτων είναι ένα ευέλικτο εργαλείο, που στηρίζεται σε δεδομένα και δεσμεύει τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία συνεχούς αναστοχασμού και συνεργατικής ανάλυσης της μάθησης. Ως γραπτό κείμενο, ηλεκτρονική αναφορά ή άλλο δημιουργικό έργο, αναδεικνύει τον σκοπό, τον πλούτο και τη συνάφεια της μάθησης των μαθητών. Τα portfolios επικεντρώνονται στον επί τούτου αναστοχασμό που γίνεται συνεργατικά και με συγκεκριμένο στόχο και αποτελούν ενδείξεις τόσο για την βελτίωση όσο και για την αξιολόγηση της μάθησης του εκπαιδευόμενου (Zubizarreta, 2004).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές αποδίδουν έμφαση στο γεγονός πως οι φάκελοι υλικού αποτελούν πολλά περισσότερα από μια απλή συλλογή αντικειμένων, έργων, δράσεων κ.λπ. Πιο συγκεκριμένα, η Kathleen Yancey (1992) υποστηρίζει, ότι όλοι οι φάκελοι οφείλουν να έχουν ως κοινή βάση το γεγονός ότι οι μαθητές πρέπει να συλλέγουν, να επιλέγουν και να αλληλεπιδρούν σε κάθε δραστηριότητά τους. Σύμφωνα με τους McAffe & Leong (2002) πρόκειται για μέθοδο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή τεχνικών όπως μορφές παρατήρησης, συνέντευξη και ερωτηματολόγια.

Από τους παραπάνω ορισμούς συνάγεται ότι το portfolio αποτελεί μια συστηματική συλλογή από έργα που ο ίδιος ο μαθητής δημιούργησε με προσωπική προσπάθεια και έρευνα, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, τα οποία αποτελούν στοιχεία μάθησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων του και φωτίζουν την προσωπικότητα του, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τα ταλέντα του, ένας ειδικός τύπος αυτοβιογραφίας όπως αναφέρει ο Kimeidorf (1994).

Ο μαθητής έχοντας πρόσβαση στο portfolio του, καθώς επίσης και σε συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση του (Arter & Spandel, 1992) αυτοαξιολογείται και σχηματίζει σφαιρική εικόνα για τον εαυτό του, ανατροφοδοτείται από τον εκπαιδευτικό και αναλαμβάνει την ευθύνη για το τελικό προϊόν της προσπάθειας του, την «κυριότητα» (Paulson et al., 1991). Οι Meyer et al (1990) ορίζουν ότι: «ο φάκελος υλικού είναι σκόπιμη συλλογή της εργασίας του μαθητή η οποία

παρουσιάζει τις προσπάθειες, την πρόοδο ή την επίδοση του μαθητή σε δεδομένες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει την συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου του φακέλου, τα κριτήρια επιλογής, τα κριτήρια με τα οποία κρίθηκαν αξιόλογα, τα περιεχόμενα και τις ενδείξεις για βαθύτερες σκέψεις των μαθητών».

Στην Ελληνική βιβλιογραφία ο όρος που έχει επικρατήσει είναι ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή (Φ.Ε.Μ.), ενώ συναντάται συχνά και ως Φάκελος Υλικού Μαθητή (Φ.Υ.Μ.), Φάκελος Επιτευγμάτων (Φ.Ε.) ή Χαρτοφυλάκιο Εργασιών Μαθητή (Χ.Ε.Μ). Σύμφωνα με τον Γεωργούση το Portfolio (1998) είναι η σκόπιμη συλλογή της εργασίας του μαθητή που διηγείται μια ιστορία επίδοσης ή ανάπτυξης του μαθητή. Οι Τσακίρη & Καπετανίδου, (2007), υποστηρίζουν ότι «Είναι μια σκόπιμη και συστηματική συλλογή εργασιών του μαθητή, με εργασίες που φανερώνουν όψεις της αποδοτικότητας, των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή σε κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, θέμα, κειμενικό είδος, κ.α.».

Οι Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας (2004) προσαρμόζοντας τον ορισμό του **portfolio** αναφέρουν ότι : «ο *Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio)* αποτελεί τη συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά των μαθητών αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες, που θα περιληφθούν στο Φ.Ε.Μ., τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών».

Σύμφωνα με μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007), η διεθνής βιβλιογραφία για την τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού για το Portfolio, επικεντρώνεται στο σκοπό και τα χαρακτηριστικά του. Οι Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας (2004) δίνουν έμφαση στο πρώτο χαρακτηριστικό του ορισμού που είναι η συλλογή των έργων ενός μαθητή τα οποία επιδεικνύουν κάτι που ο ίδιος επιτέλεσε. Έτσι ο φάκελος εργασιών μαθητή χαρακτηρίζεται και ως:

- «*χώρος φύλαξης - συλλογής έργων*» (Wolf et al, 1991),

- «συλλογή υλικών που μάζεψαν οι μαθητές για να επιδείξουν κάτι που επιτέλεσαν» (Freeman & Lewis, 1998),
- «συστηματική και επιλεκτική συλλογή έργων του μαθητή που επιδεικνύει την απόκτηση γνώσης ή ανάπτυξης σε μια χρονική περίοδο», (McIsaac, Lewis, 1994 & Wade, Yarbrough, 1996) ή και ως
- «ένα πορτρέτο ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους ή ακόμα και κατά τη διάρκεια περισσότερων του ενός σχολικών ετών» (Φωτιάδου 2001).

Δεύτερο χαρακτηριστικό του ορισμού είναι η εμπλοκή του μαθητή, το οποίο εξαρτάται από την εκπαιδευτική βαθμίδα που ανήκει ο μαθητής. Η εμπλοκή μπορεί να περιλαμβάνει συνεργασία μαθητή με τον εκπαιδευτικό για την επιλογή του περιεχομένου του Portfolio ή ανατροφοδότηση του μαθητή, άποψη που υποστηρίζεται από τους Paulson & Paulson (1994) και LaBoskey (2000). «Ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία του εαυτού του και να αυτοαξιολογείται, χρησιμοποιώντας στοιχεία τόσο από τη μαθητική όσο και από την εξωσχολική του ζωή, που τον βοηθούν στην αναπτυξιακή και εξελικτική του πορεία μέσα και έξω από το σχολείο. Συλλέγοντας και αξιολογώντας αυτά τα στοιχεία, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος σχηματίζει μια συνολική εικόνα του εαυτού του, εφόσον σε αυτόν το φάκελο περιέχονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του από τις γνώσεις, τις δραστηριότητες και τις μαθησιακές του εμπειρίες» (Φωτιάδου, 2001).

Σύμφωνα με τους McIsaac και Jackson (1994) και Wade και Yarbrough (1996), τα Portfolios αποτιμώνται ότι προσφέρουν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές την ευκαιρία της δυναμικής αλληλεπίδρασης, επιτρέποντας στο μαθητή να καταγράφει την μαθησιακή διαδικασία ενώ στον εκπαιδευτικό προσφέρει μια αυθεντική ενιαία προσέγγιση για την αξιολόγηση της ανάπτυξης των μαθητών και των επιτευγμάτων, καθώς ενεργεί και ως ένας μηχανισμός ανάδρασης για τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Τα portfolios είναι επίσης διαδραστικά αφού επιτρέπουν στους μαθητές να μοιραστούν την εργασία τους με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους και τους αναγκάζουν σε αναζήτηση καθοδήγησης ή προτάσεων. Με τον τρόπο αυτό, η ανάπτυξη και η δημιουργία του φακέλου μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή συνεργασίας.

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό των Portfolio είναι τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria of scoring) ή κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric). Σύμφωνα με αυτή, από κοινού ο δάσκαλος και οι μαθητές πρέπει να αποφασίσουν:

- για τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria) και
- για το συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας των μαθητικών εργασιών (standards) που αρχίζει από την άριστη και καταλήγει στη χαμηλή ποιότητα.

Τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν χαρακτηριστικές ιδιότητες (rubric) του φακέλου εργασιών μαθητή (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007). Κατά τη χρήση της η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί εργαλείο σύνδεσης μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, αφού:

- κατευθύνει τη διδασκαλία,
- ξεκαθαρίζει τους στόχους της διδασκαλίας,
- βοηθά στον εντοπισμό των δυνατοτήτων των μαθητών και
- βελτιώνει την ικανότητα κριτικής ανάλυσης των μαθητών (Goodrich Andrade, 2000).

Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, καθιστά την αξιολόγηση προσωπική υπόθεση του μαθητή, και του προσφέρει την ευκαιρία να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να βελτιώσει την ποιότητα των εργασιών του με τρόπο που αυτός θα επιλέξει (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

2.1.1. Το Portfolio στην εκπαίδευση-ιστορική αναδρομή

Επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή στη γένεση και δημιουργία φακέλων υλικού στον τομέα της εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε πως αρχικά οι φάκελοι υλικού χρησιμοποιήθηκαν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες από μαθητές που επιθυμούσαν να καταγράψουν τις ικανότητές τους στην παραγωγή λόγου. Στη συνέχεια, ο φάκελος υλικού εξελίχθηκε σε μέσο παρουσίασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε διάφορους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος. Εντούτοις, φάκελοι υλικού χρησιμοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαίδευση με διάφορους τρόπους και για διαφορετικούς σκοπούς. Μία σύντομη επισκόπηση στην ιστορία των portfolios στην διδασκαλία και στην εκπαίδευση των δασκάλων καταδεικνύει πως η έρευνα στα portfolios για τη μάθηση και την αξιολόγηση διαρκεί πάνω από 35 χρόνια.

Ο φάκελος υλικού εισάγει μια διαφορετική πρόταση για την εκπαίδευση και δημιουργεί τις βάσεις για ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Για παράδειγμα, αρχικά φάκελοι υλικού χρησιμοποιούνται με σκοπό την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών ή της ικανότητάς τους να παράγουν γραπτό λόγο, να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς κ.α. Πιο πρόσφατα, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για τη δημιουργία φακέλων υλικού ανανεώθηκε, καθώς διαπιστώθηκε η δυνατότητά τους να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία μάθησης (Yancy, 1992, Barrett, 2005). Σύμφωνα με τις Antraamidou και Zembal-Saul (2002), οι εκπαιδευτικοί τώρα ανακαλύπτουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των φακέλων υλικού ως εργαλεία μάθησης αλλά και ως μέσο αξιολόγησής τους. Μάλιστα, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι διάχυτη η πεποίθηση ότι, οι φάκελοι υλικού μπορούν να παρωθήσουν τόσο τους μαθητές όσο και τους ίδιους σε μια βαθύτερη, συνειδητοποιημένη μάθηση και η πεποίθηση αυτή έχει πυροδοτήσει μια συνεχή εξερεύνηση των δυνατοτήτων των ατομικών φακέλων σε πλήθος εκπαιδευτικών πλαισίων και προγραμμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί πως εκπαιδευτικοί, αρθρογράφοι, ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, προτείνουν τους φακέλους υλικού ως μια εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης, έναν αποτελεσματικό τρόπο καταγραφής και «μέτρησης» των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και ένα δυναμικό εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η χρήση φακέλων υλικού κρίνεται πλέον απαραίτητη καθώς αποτιμάται πως μπορούν να εξυπηρετήσουν τόσο γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς όσο και ειδικούς στόχους, που σχετίζονται με τη διδασκαλία ενός μαθήματος ή ακόμα και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (project). Λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία προωθούν με θέρμη τη μέθοδο project, κατανοούμε την εξέχουσα σημασία που δύναται να λάβει αυτή η μέθοδος αξιολόγησης (Φωτιάδου, 1999).

Οι φάκελοι υλικού συνεπώς, δεν περιλαμβάνουν μόνο το υλικό που ο εκάστοτε μαθητής θέλει να προβάλει σε κάποιο συγκεκριμένο κοινό. Εκτός του ότι απεικονίζουν την πρόοδο που επιτυγχάνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, παρέχουν ένα ενθαρρυντικό πεδίο ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μαθητών, δυνατότητες που σχετίζονται με την ανεξαρτησία, τον αυτό-προσδιορισμό και την αυτό-καθοδήγηση των μαθητών, προσεγγίζοντας μια δια βίου εκπαίδευση.

Συνιστούν εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο αναδεικνύει και προτάσσει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του στοχαστικού διαλόγου. Ένα σημαντικό συστατικό του εκπαιδευτικού portfolio είναι οι αναστοχασμοί του ατόμου για την εργασία του (τεχνούργημα-artifact) καθώς και ένας γενικός αναστοχασμός για την ιστορία που παρουσιάζει το portfolio και αφορά στο μαθητή (Barrett, 2003).

Ένα εκπαιδευτικό portfolio επομένως, περιλαμβάνει τις εργασίες που ένας μαθητής έχει συλλέξει, έχει αναστοχαστεί, έχει επιλέξει και έχει παρουσιάσει για να καταδείξει την πρόοδο του με την πάροδο του χρόνου. Με άλλα λόγια αποτελεί την αναπαράσταση του ανθρώπινου κεφαλαίου ενός ατόμου ή οργανισμού. Το υλικό που συλλέγεται και η ιστορία που εξελίσσεται μπορεί να εναλλάσσεται ανάλογα με το πλαίσιο της αξιολόγησης. Ο Rick Stiggins (1994) ορίζει το portfolio ως μία συλλογή των εργασιών του μαθητή, η οποία επιδεικνύει τις επιδόσεις ή τις βελτιώσεις του. Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής προοπτικής, τα portfolios παρέχουν το μηχανισμό για να ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό του μαθητή, έτσι ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο που μαθαίνουν (Lambert & Corrin 2007).

Μέσω της δημιουργικής διαδικασίας του φακέλου υλικού απεικονίζονται οι μαθησιακές δράσεις και εμπειρίες, οι οποίες σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούνται ακόμα και για την εισαγωγή των ενδιαφερόμενων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παράλληλα βρίσκουν χρήση και για την προβολή του ενδιαφερόμενου σε εξω-εκπαιδευτικούς τομείς, όπως για παράδειγμα, στην αγορά εργασίας. Κάτι τέτοιο ωστόσο, στην Ελλάδα δεν ισχύει, εφόσον το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι πλήρως αποκομμένο από την αγορά εργασίας και η εισαγωγή στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση γίνεται μόνο μέσω εξετάσεων. Είναι γεγονός ότι το portfolio ξεκίνησε ως ένα νέο μέσο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την τεκμηρίωση της πρακτικής τους, ενώ ταυτόχρονα συνέπεσε με μία γενικότερη αναζήτηση εναλλακτικών μέσων για τον έλεγχο των ερευνών στη διδασκαλία και τη μάθηση (Lyonsa & Freidusb, 2007).

2.1.2. Είδη Portfolio

Στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα είδη φακέλων εργασιών του μαθητή, ανάλογα με την φύση του θέματος, τον τομέα που αξιολογείται αλλά και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται.

Η Seely (1994, οπ. Αναφ. Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004) διακρίνει τέσσερις κατηγορίες φακέλων:

- Το φάκελο επίδειξης της καλύτερης εργασίας
- Το φάκελο που περιέχει δείγματα εργασίας
- Το φάκελο αξιολόγησης
- Το φάκελο επίδειξης της διαδικαστικής γνώσης

Σύμφωνα με τους Stefani, Mason & Pegler (2007), υπάρχουν οι εξής κατηγορίες φακέλου επιτευγμάτων:

- Showcase portfolio (φάκελος επίδειξης – παρουσίασης)
- Development Portfolio (φάκελος ανάπτυξης)
- Reflective Portfolio (φάκελος αναστοχασμού)

Ανάλογα με το περιεχόμενο ή το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται το portfolio οι Columba & Dolgos, (1995), αναφέρουν ως συχνότερους τους ακόλουθους τύπους: **Portfolio τεκμηρίωσης:** Αυτός ο τύπος είναι επίσης γνωστός και ως portfolio εργασίας. Περιλαμβάνει τη συλλογή της εργασίας του μαθητή κατά τη διάρκεια του χρόνου και απεικονίζει την ανάπτυξη και τη βελτίωση που παρουσιάζει η μάθηση του μαθητή.

Portfolio διαδικασίας: Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην τεκμηρίωση της γενικής διαδικασίας μάθησης των μαθητών. Η τεκμηρίωσή του περιλαμβάνει τις δηλώσεις των στόχων, των κριτηρίων, και τις δηλώσεις για τους τελικούς στόχους. Μπορεί να δείξει πώς οι μαθητές ενσωματώνουν τη συγκεκριμένη γνώση ή τις δεξιότητες, καθώς και την πορεία προόδου προς την κατάκτηση της βασικής γνώσης. Επιπλέον, το portfolio διαδικασίας απεικονίζει για τους μαθητές τη διαδικασία μάθησής τους, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης ημερολογίων, της καταγραφής των σκέψεών τους, και τις σχετικές μορφές μεταγνωστικής επεξεργασίας (Mandernach, 2003).

Portfolio προθήκης: Αυτός ο τύπος χρησιμοποιείται καλύτερα για την αθροιστική αξιολόγηση της γνώσης των μαθητών στις βασικές γραμμές ενός προγράμματος σπουδών. Μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία που για τον μαθητή αντιπροσωπεύουν: α) την καλύτερη εργασία του, β) την πιο ενδιαφέρουσα εργασία του, γ) τη βελτιωμένη εργασία του δ) την πιο απογοητευτική εργασία του, ή ε) την αγαπημένη εργασία του.

Τα καλύτερα δείγματα εργασιών των μαθητών επιλέγονται σε συνεργασία με τους συμμαθητές και το δάσκαλο.

Portfolio ανοικτής μορφής (Open-Format): Ένα portfolio ανοικτής μορφής παρέχει γενικά την πιο οξυδερκή άποψη του επιπέδου επίδοσης ενός μαθητή. Σε ένα portfolio ανοικτής μορφής, οι μαθητές έχουν την άδεια να συμπεριλάβουν οτιδήποτε επιθυμούν να θεωρηθεί ως στοιχείο για την κατάκτηση μιας δεδομένης σειράς στόχων. Οι Columba & Dolgos το χαρακτηρίζουν ως εναλλακτικό portfolio, όπου όλα τα στοιχεία σημειώνονται, εκτιμώνται, ταξινομούνται ή αξιολογούνται, με τον δάσκαλο να μπορεί να επιλέξει μεμονωμένα στοιχεία για τη χρήση τους ως εργαλείου αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα τύπο portfolio στο πρότυπο της ολιστικής προσέγγισης στην αξιολόγηση.

Τέλος η Madden (2007), διαχωρίζει δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες μπορούν να ενταχθούν γενικά οι φάκελοι επιτευγμάτων των μαθητών:

- Ο φάκελος ανάπτυξης (Developmental e-portfolio), ο οποίος επικεντρώνεται στην προοπτική και στην ανάπτυξη του μαθητή.
- Ο φάκελος παρουσίασης (Presentational student e-portfolios) περιλαμβάνει υλικό που επιλέγει ο μαθητής με συγκεκριμένα κριτήρια το οποίο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένους σκοπούς.

2.2. Μετάβαση από το Portfolio στο e- portfolio (ψηφιακός φάκελος του μαθητή)

Ο ψηφιακός φάκελος του μαθητή, γνωστός στην βιβλιογραφία και ως eportfolio, efolio, digital portfolio, webfolio είναι κατά βάση μία ηλεκτρονική έκδοση του ατομικού φακέλου μαθητή, που είναι βασισμένος στο χαρτί, δημιουργημένος σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον και με ενσωμάτωση όχι μόνο του κειμένου, αλλά και γραφικών, ήχου και βίντεο. Παρατηρούνται συνήθως μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, κυρίως ως προς την τεχνολογία ηλεκτρονικών πολυμέσων που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά στον χώρο της εκπαίδευσης έχει επικρατήσει ο πρώτος όρος (Batson, 2002 και Woodward & Nanlohy, 2004). Στον τομέα της εκπαίδευσης επομένως, η συλλογή εγγράφων, η οποία περιγράφει μια συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία και γίνεται με ψηφιακό τρόπο, ονομάζεται e-portfolio (Krämer & Seeber, 2009).

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ψηφιακών εργαλείων που παρέχει το σύγχρονο διαδίκτυο, οδηγούν στην ταχεία μετάβαση από τα παραδοσιακά portfolios στην εκπαίδευση στα ηλεκτρονικά portfolios (Bartlett, 2002, Gathercoal, Love, Bryde, & McKean, 2002; Smith, P.L. et al 2001, Williams, Wetzel, & Wilhelm, 2004, Yancey, 2001, Avraamidou & Zembal- Saul, 2006). Για πρώτη φορά, στη σχετικά μικρή ιστορία των τεχνολογιών μάθησης, βλέπουμε την ανάπτυξη μιας νέας γενιάς εργαλείων, που προορίζονται για τη διαχείριση, την αξιολόγηση και την επιβράβευση των επιτευγμάτων του ατόμου, από το νηπιαγωγείο μέχρι τη δια βίου μάθηση. Γίνεται λόγος για μια τεχνολογία που παρέχει μια ιδιαίτερα σημαντική σύνδεση της ατομικής, επαγγελματικής και κοινωνικής μάθησης (Europortfolio).

Τα ηλεκτρονικά Portfolios αναγνωρίζονται ως πολύτιμα εργαλεία για μαθητές, εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς οργανισμούς. Ένθερμοι υποστηρικτές τους τα παρουσιάζουν ως «το νέο εργαλείο που πρέπει να έχει η ανώτερη εκπαίδευση – η πλατφόρμα της χιλιετίας που θα συζητηθεί» (Cohn & Hibbitts, 2004) και ως ένα εργαλείο που «πιθανόν να έχει την πιο σημαντική επιρροή στην εκπαίδευση από την απαρχή της τυπικής εκπαίδευσης» (Love, McKean, & Gathercoal, 2004). Πέρα όμως από αυτές τις εξάρσεις ενθουσιασμού για την νέα τεχνολογία, τα ePortfolios μπορούν να θεωρηθούν ως μια ριζοσπαστική μεταστροφή στον τρόπο μάθησης, εκπαίδευσης, καθώς και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών, μέσα σε ένα προωθημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η έρευνα για τα e-portfolios, καταδεικνύει μία ποικιλομορφία στους όρους που χρησιμοποιούνται για την απεικόνιση τους και βασίζονται σε διαφορετικές χρήσεις. Για παράδειγμα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούνται οι όροι: ψηφιακός φάκελος (digital portfolio), ψηφιακή αφήγηση ιστορίας (digital storytelling) και ψηφιακός φάκελος μάθησης (digital learning portfolios). Στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιείται ο όρος ηλεκτρονικός φάκελος (electronic portfolios, e-portfolios, webfolio και efolio). Σε άλλο πλαίσιο, για παράδειγμα σε έναν εργασιακό περιβάλλον, αυτά τα ηλεκτρονικά εργαλεία αναφέρονται ως εργαλεία διαχείρισης απόδοσης (performance management tools), εργαλεία διαχείρισης καριέρας (career management tools) και ατομικά αρχεία ανάπτυξης (personal development records) (Australian ePortfolio Project, 2008). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα χρησιμοποιηθούν οι όροι Ψηφιακός

Φάκελος του Μαθητή (Ψ.Φ.Μ.) και e-portfolio. Για να σκιαγραφήσουμε το πεδίο του e-portfolio και πώς αυτό ορίζεται από τους φορείς και τους ερευνητές παραθέτουμε μια σειρά από ορισμούς όπως καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με το National Learning Infrastructure Initiative (NLII, 2003: 28-29): *«το e-portfolio είναι μία συλλογή αυθεντικών και διαφορετικών αποδεικτικών στοιχείων που προέρχονται από ένα γενικό αρχείο το οποίο αναπαριστά τι έχει μάθει ένα άτομο ή ένας οργανισμός με την πάροδο του χρόνου, καθώς επίσης τι έχει αναστοχαστεί και έχει σχεδιαστεί για να παρουσιαστεί σε κάποιο κοινό για συγκεκριμένο ρητορικό σκοπό».*

Η Βρετανική Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (British Educational Communications and Technology Agency - BECTA) ορίζει το e-portfolio ως μία λογική συνένωση ψηφιακών αντικειμένων-ιδεών, αποδείξεων, αναστοχασμών, ανατροφοδοτήσεων όπου στοχεύει να παρουσιάσει σ' ένα επιλεγμένο κοινό τις αποδείξεις για την μάθηση ή/και την ικανότητα ενός ατόμου (Sutherland & Powell, 2007).

Τα e-portfolios σύμφωνα με το κέντρο CETIS (Centre for Educational Technology Interoperability Standards), είναι συλλογές εργασιών που έχουν συγκεντρωθεί από το άτομο, διατηρούνται και εμπλουτίζονται από αυτό, ώστε τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στη συλλογή αυτή να αποδεικνύουν ή να πιστοποιούν τους ισχυρισμούς που μπορεί να κάνει το άτομο για τον εαυτό του ή την πορεία της ζωής του (CETIS, 2007).

Στη Wikipedia παρατίθεται ο εξής ορισμός: *«ένα ηλεκτρονικό portfolio, γνωστό και ως eportfolio είναι μια συλλογή από ηλεκτρονικές αποδείξεις συγκεντρωμένες και διαχειριζόμενες από το χρήστη, συνήθως στον παγκόσμιο ιστό. Αυτές οι ηλεκτρονικές αποδείξεις μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενο, ηλεκτρονικά αρχεία όπως έγγραφα του Word ή αρχεία pdf εικόνες, πολυμέσα, καταχωρήσεις ιστολογίου (blog entries) και υπερσυνδέσεις. Τα e-portfolios εκτός από αποδείξεις των ικανοτήτων του χρήστη, είναι και πλατφόρμες για αυτό-έκφραση που αν είναι στο Διαδίκτυο (online) μπορούν να διατηρηθούν δυναμικά στη διάρκεια του χρόνου. Μερικές εφαρμογές eportfolio*

επιτρέπουν διάφορους βαθμούς προσβασιμότητας στο κοινό, οπότε το ίδιο portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλαπλούς σκοπούς» (Wikipedia, 2015).

Η Helen Barrett, διεθνής ερευνήτρια και σύμβουλος που ειδικεύεται στα eportfolios, αναφέρει πως «ένα portfolio, συχνά ορίζεται ως μια σκόπιμη συλλογή της δουλειάς ενός φοιτητή (ή ενός καθηγητή) που παρουσιάζει την προσπάθεια, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του σε μία ή περισσότερες περιοχές στη διάρκεια του χρόνου. Ένα ηλεκτρονικό portfolio χρησιμοποιεί ψηφιακή τεχνολογία, επιτρέποντας σε αυτόν που το αναπτύσσει, να συλλέγει και να οργανώνει τα αντικείμενα-τεχνουργήματα του portfolio υπό πολλές μορφές μέσων (ήχο, βίντεο, γραφικά, κείμενο). Ένα βασικό portfolio χρησιμοποιεί μια βάση δεδομένων ή συνδέσμους υπερκειμένου για να δείξει καθαρά τη σχέση μεταξύ προτύπων ή σκοπών, τεχνουργημάτων και κριτικής. Οι κριτικές, τα σχόλια του εκπαιδευόμενου είναι η λογική εξήγηση που συγκεκριμένα αντικείμενα-τεχνουργήματα αποδεικνύουν την επίτευξη προτύπων ή σκοπών. Ένα ηλεκτρονικό portfolio είναι ένα κριτικό εργαλείο που επιδεικνύει την ανάπτυξη στη διάρκεια του χρόνου» (Barrett, 2004; 2005).

Για το κέντρο CETIS (Centre for Educational Technology Interoperability Standards): «Τα portfolios είναι συλλογές εργασιών που έχουν συγκεντρωθεί από κάποιο άτομο, διατηρούνται και εμπλουτίζονται από αυτό, γιατί τα αντικείμενα που περιλαμβάνονται στην συλλογή αυτή αποδεικνύουν ή πιστοποιούν τους ισχυρισμούς που μπορεί να κάνει το άτομο για τον εαυτό του ή την ζωή του» (CETIS, 2007).

Σύμφωνα μ'έναν άλλο ορισμό που έχει αποδοθεί από την ένωση Educause το portfolio είναι: «Μια συλλογή από αυθεντικά και ανόμοια αποδεικτικά στοιχεία, εξαγόμενα από ένα μεγαλύτερο αρχείο, που αναπαριστά τις γνώσεις ενός ατόμου ή οργανισμού σε βάθος χρόνου και στην οποία το άτομο ή ο οργανισμός έχει ασκήσει κριτική. Η συλλογή είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να μπορεί να παρουσιαστεί σε ένα ή περισσότερα ακροατήρια για ένα συγκεκριμένο σκοπό» (Educause eportfolios, 2007). Η συλλογή παίρνει συνήθως τη μορφή ενός συνόλου από αποδείξεις, όσον αφορά στη μάθηση και στην απόδοση, κριτικές ή ερμηνείες αυτών των αποδείξεων και αναπαραστάσεις μεταξύ και ανάμεσα αποδείξεων, ερμηνειών και κριτηρίων αξιολόγησης. Έξω από τα όρια της μάθησης, ένα eportfolio μπορεί να αποδεικνύει την ποιότητα και τα γνωρίσματα ενός ατόμου ή κάποιες ικανότητες σχετικές με ένα

συγκεκριμένο ακροατήριο, το οποίο μπορεί να είναι πιθανοί εργοδότες ή συνάδελφοι που ενδιαφέρονται για την εργασιακή απόδοση, καθώς και ακαδημαϊκοί που ενδιαφέρονται για τις συνέπειες της μάθησης. Το θέμα ενός eportfolio μπορεί επίσης να είναι το ίδιο το άτομο και ο στόχος μπορεί να είναι η κριτική. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχουν συγκεκριμένα όρια για το τι είναι σχετικό και όλο το αρχείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα e-portfolio. Αν και το κεντρικό θέμα ενός e-portfolio είναι ο ιδιοκτήτης του, κάποιες αποδείξεις, κριτικές, σχέσεις και κριτήρια μπορεί να έχουν δημιουργηθεί και να ανήκουν σε άλλο άτομο ή ομάδα. Η αυθεντικότητα και η ακεραιότητα αυτών των ατόμων μπορεί να χρειάζεται να επιβεβαιωθεί από μια τρίτη αρχή.

Ο Daren Cambridge ορίζει το e-portfolio ως: *«Αυτό που παράγεται όταν κάποιος συλλέγει, επιλέγει, ερμηνεύει κριτικά και/ή παρουσιάζει τις αποδείξεις του για να υποστηρίξει τους ισχυρισμούς του σχετικά με το τι έχει μάθει, γνωρίζει και μπορεί ή πρέπει να κάνει, μια συλλογή από προϊόντα μάθησης, κριτικής ή ερμηνείας αυτών των προϊόντων και αναπαράσταση των σχέσεων μεταξύ και ανάμεσα σε αυτά τα προϊόντα και τις ερμηνείες τους. Αυτές οι σχέσεις μπορεί να χρειάζεται να επιβεβαιωθούν από μια τρίτη αρχή και να είναι αμετάκλητες, το σύνολο των προϊόντων, ερμηνειών και σχέσεων παρουσιάζεται σε ένα συγκεκριμένο κοινό. Πολλαπλά e-portfolios μπορούν να υλοποιηθούν χρησιμοποιώντας τα ίδια δεδομένα διαμέσου ενός συστήματος e-portfolio»* (Cambridge et al, 2009).

Ένας άλλος σημαντικός ορισμός μπορεί να βρεθεί στην ιστοσελίδα του PebblePad και είναι ο εξής: *«ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο είναι ένα σύστημα που επιτρέπει στους χρήστες, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική τους ταυτότητα να επιλέγουν και να καταγράφουν ικανότητες, γεγονότα, σχέδια ή σκέψης που θεωρούνται σημαντικές για αυτούς. Επιτρέπει την δημιουργία συνδέσμων ανάμεσα σε αυτές τις καταγραφές ενώ παράλληλα επιτρέπει την σύνδεση τους με άλλες πηγές πληροφοριών που της στοιχειοθετούν, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στο χρήστη να ενσωματώσει στα προσωπικά του δεδομένα, ακαδημαϊκά στοιχεία».*

Οι Wall et al., (2006) περιγράφουν τον ψηφιακό φάκελο ως α) επιλεγμένες και δομημένες συλλογές πληροφοριών, β) που συγκεντρώθηκαν για ειδικούς σκοπούς για να παρουσιάσουν τις επιτεύξεις κάποιου ατόμου και την προσωπική του ανάπτυξη, γ)

που αποθηκεύτηκαν ψηφιακά και που οργανώθηκαν με το κατάλληλο λογισμικό, δ) που αναπτύχθηκαν με τη χρήση κατάλληλων πολυμέσων, ε) που ανακτήθηκαν από μια ιστοσελίδα ή που επιδόθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή.

Το e-portfolio Portal ορίζει ένα e-portfolio ως: *«Ένα σύστημα διαχείρισης πληροφοριών βασισμένο στον παγκόσμιο ιστό, που χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα και υπηρεσίες. Ο εκπαιδευόμενος δομεί και διατηρεί μία ψηφιακή αποθήκη από αντικείμενα, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποδείξει την επάρκεια των γνώσεών του και τους συλλογισμούς του. Έχοντας πρόσβαση στις καταχωρήσεις που έχει πραγματοποιήσει στην ψηφιακή αποθήκη, λαμβάνοντας ανάδραση και κριτικές οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα την ατομική τους πρόοδο, να σχεδιάσουν την καριέρα και να αναπτύξουν το βιογραφικό τους. Η διαπίστευση της προγενέστερης και/ή μεταγενέστερης εμπειρίας και ο έλεγχος πρόσβασης καθιστούν το e-portfolio ως ένα ισχυρό εργαλείο»* (e-portfolio Portal, 2004).

Η χρήση του e-portfolio παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα και καθίσταται ιδιαίτερα εύκολη και ελκυστική από την πλευρά μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο στόχος του είναι να διευκολύνει την αυτογνωσία και να προάγει τον αναστοχασμό, υποστηρίζοντας την ανατροφοδότηση από τους αποδέκτες των στοιχείων αυτών. Στις μέρες μας το e-portfolio είναι πολύ εύκολο να χρησιμοποιηθεί λόγω του υψηλού τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτουν τα περισσότερα σχολεία (Barrett, 2005). Αυτόν τον αέρα έρχεται να φέρει η ψηφιακή μάθηση στην εκπαίδευση. Το σύγχρονο διαδίκτυο επιτρέπει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που αψηφούν τους περιορισμούς στο χρόνο και το χώρο, εφόσον επιτρέπει την εκπαίδευση παντού, επεκτείνει μαθησιακούς πόρους όπου είναι λίγοι, εξαπλώνει το χώρο και παρατείνει το χρόνο μάθησης. Συνδέει ανθρώπους και κοινότητες με πολυμεσικό και πολυμορφικό υλικό για να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία. Στο επίκεντρο της διαδικασίας αυτής η αλληλεπίδραση με όλα τα ανωτέρω, καθοδηγούν τον δάσκαλο και τους μαθητές σε πολλαπλά μονοπάτια μάθησης (Hefzallah, 2004).

Παρά την ποικιλία των ορισμών στην παρούσα εργασία θα υιοθετήσουμε τον ορισμό σύμφωνα με τον οποίο, *«το e-portfolio αποτελεί μία σκόπιμη συλλογή ψηφιακών αντικειμένων (πληροφορίες, ιδέες, στοιχεία αναστοχασμού, ανατροφοδοτήσεις κλπ) όπου το άτομο συλλέγει, επιλέγει, δημιουργεί, αναστοχάζεται, ερμηνεύει, αξιολογεί*

έχοντας ως στόχο να παρουσιάσει σε ένα επιλεγμένο ακροατήριο στοιχεία σχετικά με τις ικανότητές του και την μαθησιακή του πορεία» (Οι Sutherland & Powell, 2007).

2.2.1. Βασικά χαρακτηριστικά και συστατικά στοιχεία ενός e-portfolio

Τα βασικά χαρακτηριστικά του portfolio και του e-portfolio σύμφωνα με τον Γεωργούση (1998) είναι τα εξής:

- Ο ηλεκτρονικός φάκελος του μαθητή είναι συλλογή τεχνουργημάτων που δημιουργήθηκαν από τους μαθητές από την πορεία των σπουδών τους. Η αυθεντική αξιολόγηση εξυπηρετεί τους μαθητές να λύσουν προβλήματα που συναντώνται στις πραγματικές καταστάσεις της ζωής.
- Η σημαντική διαφορά του φακέλου με τις εξετάσεις είναι ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιληφτεί καλύτερα την προσπάθεια του μαθητή. Ο κάθε φάκελος αντικατοπτρίζει όλη την πορεία του μαθητή και είναι ένα ενεργό κριτήριο προόδου.
- Το e-portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προσωπικός φάκελος που περιέχει δραστηριότητες, ασκήσεις, ερωτηματολόγια και οτιδήποτε άλλο κρίνει απαραίτητο ο μαθητής που απεικονίζει τον εαυτό του.
- Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004) το e-portfolio καλλιεργεί την συνεργασία μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου υλικού βελτιώνει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών το οποίο μέσα από αυτή την διαδικασία γνωρίζονται καλύτερα.
- Ενθαρρύνει την αναλυτική σκέψη των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να σκέφτονται κριτικά γύρω από το τι αυτοί έχουν δημιουργήσει ή κατορθώσει και να αγωνίζονται να βελτιώσουν την δουλειά τους.
- Συγχωνεύει την αξιολόγηση με τη διδασκαλία. Όπως είπαμε και παραπάνω η αξιολόγηση πρέπει να υπηρετεί διδακτικούς σκοπούς από τους οποίους είναι αναπόσπαστη. Έτσι πέρα από το να παρέχει ακριβείς πληροφορίες για την εκτέλεση του μαθητή πρέπει να παρωθεί τους μαθητές για μάθηση και να διευκολύνει τη διδασκαλία.

Το πρώτο βήμα της θεωρητικής θεμελίωσης του e-portfolio αποτελεί ο καθορισμός της έννοιάς του. Σύμφωνα με τις μελέτες το e-portfolio είναι μία ψηφιακή αποθήκη η οποία υποστηρίζει ένα δομημένο πλαίσιο όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε μία ρευστή μορφή η οποία μπορεί εύκολα να

επεξεργασθεί και να ανανεωθεί, με την χρήση υπερσυνδέσμων (Abrami & Barrett, 2005, Wade, Abrami, & Sclater, 2005). Τα e-portfolios βασίζονται σε αρχεία που είναι εξατομικευμένα, προσαρμόσιμα, και ανεβαίνουν στο παγκόσμιο ιστό. Παρουσιάζουν τόσο την ατομική όσο και συνεργατική πορεία της μάθησης του ατόμου (McCowan, Harper, & Hauville, 2005). Αποτελούν μαθησιακά εργαλεία όχι μόνο γιατί μπορούν να οργανώσουν το περιεχόμενο αλλά επειδή έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν παιδαγωγικές διαδικασίες και αξιολογήσεις (Abrami & Barrett, 2005). Η Helen Barrett, σημαντική ερευνήτρια στο πεδίο των e-portfolios, υποστηρίζει ότι ένα e-portfolio χρησιμοποιεί τις ηλεκτρονικές τεχνολογίες και λειτουργεί σαν ένας αποθηκευτικός χώρος, ο οποίος επιτρέπει στους μαθητές/εκπαιδευτικούς να συλλέγουν και να οργανώνουν τα τεχνουργήματά τους σε πολλές μορφές (ήχος, κινούμενη εικόνα, γραφικά, κείμενο), να χρησιμοποιούν υπερσυνδέσμους για να οργανώνουν το υλικό, να συνδέουν τα στοιχεία με τα κατάλληλα αποτελέσματα, στόχους ή πρότυπα (Barrett, 2005).

Το δεύτερο βήμα είναι η εύρεση και ο καθορισμός του τρόπου δόμησης ενός e-portfolio. Για την κατασκευή των e-portfolios παρουσιάζουμε το περιεκτικό μοντέλο των Di Biase et al. (2002) το οποίο συνίσταται από τα εξής βήματα:

1. Συλλογή υλικού
2. Επιλογή υλικού
3. Αναστοχασμός
4. Προβολή ή Κατεύθυνση
5. Παρουσίαση

Ο ορισμός του e-portfolio και η πορεία κατασκευής του δίνει έμφαση στο μικρότερο λειτουργικό κομμάτι του το οποίο είναι το τεχνούργημα (artifact ή artefact). Αναφέρεται ότι ένα e-portfolio αποτελεί ένα σύστημα διαδικτυακής αποθήκης και διαχείρισης που αποθηκεύει τα αρχεία των μαθητών (τα οποία είναι γνωστά ως τεχνουργήματα) όπως είναι οι εργασίες τους, οι αξιολογήσεις και άλλα περιεχόμενα σχετικά με την ατομική τους ανάπτυξη και τη μαθησιακή τους πορεία. Η παρουσίαση των τεχνουργημάτων των μαθητών λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους διδάσκοντες και τους εκπαιδευτές, οι οποίοι επικοινωνούν μαζί τους (Wang, 2009). Τα τεχνουργήματα που μπορεί να περιλαμβάνει ένα e-portfolio αφορούν στο άτομο-ιδιοκτήτη του e-portfolio και απευθύνονται σε συγκεκριμένο κοινό.

Τα συστατικά που περιλαμβάνονται σε ένα e-portfolio σχετίζονται άμεσα με τους μαθησιακούς στόχους και μπορεί να είναι τα ακόλουθα (Siemens, 2004):

- Ατομικές πληροφορίες
- Ατομικές αξίες και ενδιαφέροντα
- Εργασίες και έργα των μαθητών
- Αναστοχαστικά σχόλια
- Σχόλια των μαθητών
- Σχόλια του εκπαιδευτικού
- Στόχοι, μελλοντικά σχέδια
- Παρουσιάσεις
- Ατομικές δραστηριότητες

Στο σχήμα 1. παρατηρούμε τα τεχνουργήματα που αναπτύσσει ο μαθητής στη διάρκεια του χρόνου και μπορεί να αποθηκεύσει στο e-portfolio του. Καταδεικνύεται η μεγάλη πολυμορφία και ποικιλία των τεχνουργημάτων που μπορούν να αποθηκευθούν στα e-portfolios, τα οποία έχουν τη δυνατότητα περνώντας από το παρελθόν, στο παρόν και τέλος στο μέλλον να αποθηκεύουν τεχνουργήματα που να συνιστούν: γραπτές εργασίες, πολυμέσα, εμπειρίες, διαπιστευτήρια, δεξιότητες, μαθησιακούς στόχους, και συνεργασίες (Jeremy Hiebert, 2006).

Το σχήμα 1. παρουσιάζει μια επισκόπηση των πληροφοριών, των περιεχομένων, των δραστηριοτήτων και των πιθανών αλληλεπιδράσεων των e-portfolios.



Σχήμα 1: Το μοντέλο ενός e-portfolio (Hiebert, 2006)

Στο πλαίσιο της μελέτης τους οι Sweat-Guy & Buzzetto-More (2007), προσπάθησαν να εξετάσουν την έννοια των τεχνουργημάτων (artifacts), τα οποία αποτελούν αντικείμενα που επιλέγουν οι εκπαιδευόμενοι και στοχεύουν στην ικανοποίηση των στόχων της μάθησης. Κάποια συστήματα επιτρέπουν συγκεκριμένους τύπους

τεχνουργημάτων που μπορούν να επιλεγθούν από τους εκπαιδευόμενους τα οποία ενδέχεται να έχουν καθοριστεί από τους διδάσκοντες ενώ υπάρχουν και συστήματα χωρίς τέτοιους περιορισμούς.

Οι Curyer, Leeson, Mason και Williams (2007) αναφέρουν στην μελέτη τους η οποία χρηματοδοτήθηκε από την εθνική στρατηγική για την κατάρτιση και την ηλεκτρονική μάθηση της Αυστραλίας, ότι σημαντικό συστατικό των e-portfolios είναι τα τεχνουργήματα, τα οποία θεωρούνται ως το ψηφιακό περιεχόμενο του e-portfolio, όπως τα έγγραφα, τα αρχεία pdf, τα video, οι ηχογραφήσεις, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποδεικτικά στοιχεία των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των προσόντων των εκπαιδευομένων. Μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση και είναι χρήσιμα μόνο εάν μπορούν να τα διαχειριστούν σωστά μαθητές και εκπαιδευτικοί.

Κατανοώντας το θεωρητικό πλαίσιο, συνοψίζουμε στην θέση ότι σ' ένα e-portfolio το τεχνούργημα είναι μία μονάδα ψηφιακής πηγής η οποία χρησιμοποιείται ως αποδεικτικό στοιχείο των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των προσόντων των μαθητών καθώς και για την υποστήριξη της μάθησης και έτσι αποτελεί μαθησιακό αντικείμενο (Wiley & Edwards, 2002). Σε συνδυασμό με την εξάπλωση των ηλεκτρονικών συστημάτων μάθησης τα μαθησιακά αντικείμενα αποκτούν σημαντική αξία με αποτέλεσμα η διαχείριση τους να γίνεται πολύπλοκη (Cohen & Nycz, 2006; Singh, Hawkins, & Whymark, 2007). Για το λόγο αυτό υπάρχουν πρότυπα μεταδεδομένων για τα μαθησιακά αντικείμενα όπως προτείνονται από το Dublin Core (2009), το IEEE LTSC (IEEE LT SC, 2009), και το IMS Guide (IMS, 2006) τα οποία έχουν παρόμοια συστήματα βιβλιοθηκών. Τέλος αναφέρουμε την προδιαγραφή IMS e-portfolio, η οποία προτείνει τους τύπους των πληροφοριών που μπορεί να περιέχει ένα e-portfolio:

- Ψηφιακές και μη-ψηφιακές εργασίες που δημιουργούνται ολικώς ή μερικώς για το αντικείμενο
- Το αντικείμενο του e-portfolio
- Δραστηριότητες στις οποίες ο χρήστης του e-portfolio έχει συμμετάσχει, συμμετέχει, θα συμμετέχει
- Δεξιότητες του εκπαιδευόμενου

- Κατορθώματα τα οποία είναι ή δεν είναι πιστοποιημένα
- Προτιμήσεις του εκπαιδευόμενου
- Στόχοι και σχέδια του εκπαιδευόμενου
- Σημειώσεις, αναστοχασμοί, αξιολογήσεις
- Τα αποτελέσματα των τεστ ή των εξετάσεων
- Εννοιολογικές πληροφορίες για την μετάφραση των αποτελεσμάτων
- Μέρη που αφορούν στη δημιουργία και ιδιοκτησία του e-portfolio.

2.2.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα του e-portfolio

Είναι σημαντικό να ορίσουμε τις δύο έννοιες (αξιοπιστία και εγκυρότητα) που αποτελούν ζητούμενα κατά την αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού, πριν υπεισέλθουμε σε λεπτομέρειες που σχετίζονται με αυτές. Η αξιοπιστία (reliability) αφορά στη συνέπεια ή στη σταθερότητα των τελικών κρίσεων.

Ο όρος αυτός αναφέρεται στη συνέπεια με την οποία δύο ή περισσότεροι αξιολογητές, χρησιμοποιώντας προκαθορισμένα κριτήρια, αξιολογούν την ίδια επίδοση ή προσπάθεια. Υψηλή αξιοπιστία κατά την αξιολόγηση του φακέλου υλικού μπορεί να υπάρξει όταν α) τα περιεχόμενα του φακέλου παρουσιάζουν ομοιομορφία και μπορούν να συγκριθούν, β) τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθεί έχουν ξεκαθαριστεί εξαρχής και υπάρχει κάποιος σχετικός οδηγός, γ) οι κριτές γνωρίζουν ακριβώς την διαδικασία αξιολόγησης δ) οι κριτές είναι άριστα επιμορφωμένοι και αξιοποιούν στο έπακρο εμπειρίες και γνώσεις.

Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία της αξιολογικής κρίσης για ένα φάκελο συνδέεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια των αποτελεσμάτων σε διαφορετικές περιπτώσεις ή προσπάθειες (Herman et al., 1992, Herman et al., 1994, LeMathieu et al., 1995, Shapley & Bush, 1999). Μπορεί, επομένως, κατά την αξιολόγηση βάσει φακέλου, να απαιτείται ένα αξιόπιστο αποτέλεσμα, όμως το σημαντικότερο είναι η σωστή αξιολόγηση και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (validity). Ωστόσο, χωρίς πλήρη αξιοπιστία, η εγκυρότητα παραμένει ακαθόριστη.

Υπάρχει ένας ορατός, αμφίδρομος σύνδεσμος μεταξύ των δύο εννοιών, καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Έτσι πρέπει να υπάρχουν αρκετά στοιχεία για να είναι πιο

ορθή η κρίση του εκπαιδευτικού. Επίσης, στοιχεία που σχετίζονται με την αξιολόγηση του φακέλου ή με άλλους δείκτες, πρέπει να εξετάζονται συνεχώς ούτως ώστε να μην μπορεί τίποτα να επηρεάσει την ορθή κρίση του αποτελέσματος.

Για να ορισθεί ένα τέτοιο κριτήριο, πρέπει να αναθεωρηθούν και να γίνουν αντικείμενο μελέτης συγκλίνοντα και αποκλίνοντα στοιχεία του φακέλου (Herman et al. 1994, Reckase 1995, Shapley & Bush, 1999). Η εγκυρότητα της αξιολογικής διαδικασίας από την πλευρά της βιβλιογραφίας είναι αμφισβητήσιμη.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ευρεία χρήση του φακέλου υλικού, στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο, είναι ικανή των προσδοκιών που απαιτούνται. Οι μαθητές συλλέγουν μέσα στην διάρκεια του χρόνου όλη την προσπάθεια τους και ότι έχουν καταφέρει ώστε να τα συγκεντρώσουν και εν συνεχεία να τα αξιοποιήσουν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Driessen et al., 2006). Η αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού, ως διαδικασία, είναι πολύπλοκη και δύσκολη. Η πολυπλοκότητα συνδέεται, κυρίως, με την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Ο φάκελος χρησιμοποιείται ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης του κατόχου, επομένως, ο ιδιοκτήτης του φακέλου τον συγκροτεί και μέσω αυτής της διαδικασίας, προσπαθεί να κρίνει, να συγκρίνει την προσπάθεια του. Από την άλλη, ο φάκελος κρίνεται και από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον εξωτερικό αξιολογητή (μέντορα). Ο εκπαιδευτικός ή ο τρίτος αξιολογητής πρέπει να κρίνει φακέλους που διαφέρουν σε περιεχόμενο, μέγεθος και σε πολλές περιπτώσεις ακόμα και στη δομή, η οποία θα μπορούσε να είναι εξ αρχής ορισμένη και κοινή για όλους.

Πολλές φορές η αξιολόγηση από τρίτους μπορεί να επηρεάσει το τελικό αποτέλεσμα διότι μαγεύονται από την ομορφιά των εικόνων και των γραπτών από την προσπάθεια του παιδιού, με αποτέλεσμα, να αξιολογηθεί διαφορετικά και να υπάρξει ένα αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να μην αξίζει ο μαθητής (Driessen et al., 2006). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του φακέλου επομένως, επηρεάζονται από προκαταλήψεις και ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις των αξιολογητών. Σύμφωνα με τους Heller et al., (1998:5-40): «αυτό που είναι ουσιώδες για να διατηρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του φακέλου είναι, να μπορούν οι εξωτερικοί αξιολογητές συνειδητά να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ σχετικών και μη σχετικών ποιοτικών χαρακτηριστικών του φακέλου υλικού.

Πρόκειται για μια διαδικασία δύσκολη που απαιτεί ορθή κρίση, αμεροληψία και πλήρη συνείδηση της φιλοσοφίας του φακέλου».

2.3. Σύγκριση παραδοσιακού και ψηφιακού φακέλου

Κατά τους Lorenzo & Ittelson (2005), οι ψηφιακοί φάκελοι αποτελούν την μεγαλύτερη καινοτομία που εισήχθηκε στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια, έπειτα από την εισαγωγή των συστημάτων διαχείρισης της τάξης (course management systems).

Οι Strudler & Wetzel (2005), υποστηρίζουν ότι από τη στιγμή που το e- portfolio αποτελεί εξέλιξη του παραδοσιακού χαρτοφυλακίου, πολλά από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη κατασκευή και τη χρήση της παραδοσιακής μορφής του φακέλου μπορούν να αποδοθούν και στην ηλεκτρονική μορφή του. Τέτοια οφέλη είναι:

- Η ανάπτυξη της μάθησης
- Η υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης
- Η ενίσχυση του αναστοχασμού
- Η ανάπτυξη κινήτρων γύρω από τη μάθηση

Σύμφωνα με την Barrett (1999), η αντικατάσταση του παραδοσιακού χαρτοφυλακίου από τον αντίστοιχο ψηφιακό φάκελο επικεντρώνεται περισσότερο στην τεχνολογική αλλαγή που επέρχεται μέσα από τη χρήση του, αφού το εννοιολογικό πλαίσιο παραμένει το ίδιο. Τα πρόσθετα οφέλη της ψηφιακής σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή είναι τα εξής:

Διατήρηση

Ο ψηφιακός φάκελος μπορεί εύκολα να αναθεωρείται και να ανανεώνεται, χάρη στην ηλεκτρονική του μορφή (Barrett, 2000).

Αποθήκευση και μεταφορά

Το portfolio είναι ογκώδες και παρουσιάζει δυσκολίες στη μεταφορά του. Για τη δημιουργία του ψηφιακού φακέλου δεν απαιτείται χρήση χαρτιού και παράλληλα επιτρέπεται η αποθήκευση και ο διαμοιρασμός του υλικού που περιέχει, είτε με την χρήση οπτικού δίσκου (CD) είτε με τη χρήση υπερσυνδέσμων, όταν το υλικό

βρίσκεται αναρτημένο στο διαδίκτυο. Επιπλέον, στην ηλεκτρονική μορφή υπάρχει πάντα αρκετός χώρος διαθέσιμος για την αποθήκευση πολυμέσων (Barrett, 2000). Το περιεχόμενο μπορεί με σχετική ευκολία να εγγράφει σε έναν οπτικό δίσκο για να διαμοιραστεί. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα για πιο άμεση ανατροφοδότηση από περισσότερες πηγές.

Μορφή δεδομένων – Πολλαπλές Αναπαραστάσεις

Το e-portfolio μπορεί να περιέχει κείμενα, αλλά και υλικό σε άλλες μορφές, όπως αρχεία ήχου και εικόνες, γραφικά, φωτογραφίες και παρουσιάσεις.

Προσαρμοστικότητα και ευελιξία

Σχετικά εύκολο είναι να προστεθεί νέο υλικό, να διαγραφούν παλαιότερα αρχεία, να γίνει αναδιάταξη του υλικού ή να αλλάξει η σειρά με την οποία παρατίθενται οι πηγές σε σχέση με το παραδοσιακό χαρτοφυλάκιο, η χρήση του οποίου παρουσιάζει αυξημένη δυσκολία σχετικά με την αναδιοργάνωσή του. Επιπρόσθετα, με τη χρήση του ψηφιακού χαρτοφυλακίου, ο χρήστης δεν είναι υποχρεωμένος να παρατάξει το υλικό του ακολουθώντας μια αυστηρή γραμμική ή ιεραρχική δομή.

Πρόσβαση

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι ότι το ίδιο ψηφιακό υλικό μπορεί να αναδιοργανωθεί και να παρουσιαστεί με διαφορετικό τρόπο εξυπηρετώντας κάθε φορά διαφορετικούς σκοπούς. Εάν ο ψηφιακός φάκελος φιλοξενείται σε μια ιστοσελίδα, το περιεχόμενο του μπορεί να είναι εύκολα προσβάσιμο από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους συμμαθητές, τους γονείς (Barrett, 2000). Παρ' όλα αυτά όμως, το e-portfolio δεν είναι απλά μια προσωπική ιστοσελίδα με συνδέσμους που οδηγούν σε δείγματα εργασιών των νηπίων.

Οργάνωση

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να οργανώσουν το ψηφιακό χαρτοφυλάκιο των μαθητών. Τα δεδομένα που υπάρχουν στον φάκελο μπορούν με ευκολία να οργανωθούν και να ταξινομηθούν.

Ικανότητες στη χρήση της τεχνολογίας

Προκειμένου να παρουσιαστεί ένας ολοκληρωμένος φάκελος εργασιών, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να έχουν επαρκείς δεξιότητες στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Επιπρόσθετα, ένας ολοκληρωμένος φάκελος μπορεί να εξυπηρετήσει και ως απόδειξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο ταυτίζεται τόσο για το παραδοσιακό όσο και για το ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο. Το σημείο στο οποίο εντοπίζεται η βασική διαφορά τους, είναι η χρήση της τεχνολογίας. Τα οφέλη που πηγάζουν από τις νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται σε αυτή την περίπτωση, βοηθούν ώστε το e- portfolio να ξεπερνά το portfolio. Όμως, όσον αφορά τα παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν από την χρήση του φακέλου, παρατηρείται ότι το ψηφιακό χαρτοφυλάκιο παρουσιάζει τα ίδια προβλήματα με το παραδοσιακό, όπως η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, αλλά επιπλέον ενσκήπτουν και προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση της τεχνολογίας, όπως οι μειωμένες ικανότητες ή οι ελλείψεις επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, εντοπίζεται ότι είναι ελάχιστες οι εμπειρικές μελέτες για τη χρήση του ψηφιακού φακέλου σε σχέση με τον παραδοσιακό φάκελο.

2.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από τη χρήση του e-portfolio στον τομέα της εκπαίδευσης

Πλεονεκτήματα:

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου είναι πολλά: Ο ατομικός φάκελος δίνει την δυνατότητα στο μαθητή να αξιολογήσει τον εαυτό του να δει τις δυνατότητές του και να δει παράλληλα ποιες είναι και οι ελλείψεις του. Αποτελεί είδος ενημέρωσης για τους γονείς στο οποίο παρουσιάζεται όλη η προσπάθεια του μαθητή και για τον εκπαιδευτικό ένα σημαντικό βοήθημα για την ώρα της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τους Driessen et al., (2005), ο φάκελος αποδεικνύεται πολύτιμος στην καθημερινή διδακτική πράξη, λόγο των πολλών πληροφοριών που μας παρέχει. Επιτρέπει στο μαθητή να παρουσιάζει όλη την προσπάθεια του με στοιχεία τεκμηριωμένα. Οι Mc Cullan et al., (2003) υποστηρίζουν πως με την αξιολόγηση που βασίζεται στο φάκελο υλικού προωθείται η προσωπική και η επαγγελματική

ανάπτυξη του κατόχου. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου, αρχικά, δημιουργήθηκε για να μπορεί να ανακαλύπτει ο μαθητής μόνος του τις ελλείψεις του. Ο φάκελος άρχισε στην ουσία να χρησιμοποιείται αθροιστικά μετά από κάποιο διάστημα με αποτέλεσμα να μην μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει ατομικά το κάθε παιδί.

Αναπτύσσεται, επιπρόσθετα, η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει, κεντρίζεται το ενδιαφέρον για διερεύνηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ασκείται στην εξεύρεση λύσεων. Επίσης, ο μαθητής γνωρίζει την πρόοδο του και γνωρίζει πως πρέπει να διαχειριστεί τη μάθησή του. Η Ryan (1994) συμφωνώντας με μελετητές που έχουν ήδη αναφερθεί (Barrett, 2000 & 2005, Meisels et al., 2001, Seitz & Bartholomew, 2008) ταξινομεί τα στάδια εφαρμογής της αξιολόγησης με φακέλους με τον ακόλουθο τρόπο: «α) καθορισμός σκοπού που θα εκπληρώσει ο φάκελος, β) καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων, με συμμετοχή του μαθητή, γ) συλλογή υλικού του φακέλου και τέλος δ) αξιολόγηση του φακέλου». Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου πρέπει να κοινοποιούνται και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης, τόσο με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, όσο και με τους γονείς τους.

Σύμφωνα με τους Baus et al, (2008), ο φάκελος υλικού: «ενθαρρύνει και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (όπως, για παράδειγμα, καλλιεργεί την ικανότητα να μπορεί ο μαθητής να εντοπίζει δυνατά και αδύνατα σημεία της μάθησής του και να κατανοεί πλήρως τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας). Παρέχει επίσης, ποικίλες προοπτικές στη μάθηση και συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζόντων του μαθητή, δίνει έμφαση σε εφαρμογές που λαμβάνουν χώρα σε σχέση με τον πραγματικό κόσμο, προσφέρει ένα ευρύ φάσμα αυθεντικών εμπειριών στους μαθητές, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να στοχαστούν επί των πρακτικών τους και επί της μάθησής τους, προβάλλει την προσωπικότητα, αλλά και τη δημιουργικότητα των μαθητών».

Με άλλα λόγια, η ερευνήτρια Baus, (2008:381-393) υποστηρίζει πως: «η εφαρμογή, χρήση και υιοθέτηση του φακέλου στην καθημερινή διδακτική πράξη παρέχει νέες προοπτικές μάθησης και προάγει τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης μέσα από την ανάλυση και κριτική προσέγγιση των επιτευγμάτων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεφύγει από την παραδοσιακή του θέση και να

αναλάβει νέους ρόλους: αυτόν του μέντορα ή του διευκολυντή στη μαθησιακή διαδικασία, με κύρια προτεραιότητα την ενθάρρυνση των μαθητών να αυτοστοχάζονται και να εκτιμούν τη δουλειά τους».

Ο φάκελος υλικού επομένως, προσλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: α) να ενημερώσει μαθητή, γονιό και εκπαιδευτικό β) πείθει τους μαθητές να αναστοχαστούν και να αυτοαξιολογηθούν. Ένα επιπλέον όφελος που απορρέει από τη χρήση του φακέλου είναι το γεγονός πως κινητοποιεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν πηγές διαφορετικές από το σχολικό εγχειρίδιο. Η βιβλιοθήκη, το διαδίκτυο, αλλά και άλλες πηγές, όπως εφημερίδες, αρχεία, έγγραφα αξιοποιούνται από τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού και αποτελούν αντικείμενα αυθεντικού τρόπου άντλησης της γνώσης.

Ο Weigle (2002), κατηγοριοποιεί τις αρχές που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί το φάκελο και επιχειρεί την αξιολόγηση βάσει φακέλου στην τάξη του: «α) ποιος είναι ο σκοπός του ηλεκτρονικού φακέλου β) πρέπει να αποσαφηνιστεί επίσης, τι πρέπει να περιέχει μέσα ο φάκελος, γ) είναι απαραίτητο να υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης για τον κάθε τομέα του φακέλου και δ) να διευκρινιστεί πως τελικά θα αξιοποιηθεί ο φάκελος υλικού (από ποιον/ποιους θα αξιολογηθεί, σε ποιον/ποιους θα παρουσιαστεί, πως θα ληφθεί υπόψη η διαμορφωθείσα άποψη του κατόχου επί του περιεχομένου».

Ο Shulman από το Stanford University, ο οποίος θεωρείται ένας από τους βασικούς θεωρητικούς της αξιολόγησης βάσει φακέλου, συνοψίζει τα βασικά πλεονεκτήματα που σχετίζονται με τη χρήση του φακέλου υλικού στην πράξη (όπ. αναφ. στο Barrett, 2003:1-3): Οι φάκελοι επιτρέπουν την πρόσβαση σε πολλά σημεία της διδασκαλίας με αποτέλεσμα η αξιολόγηση του μαθητή στο τέλος να είναι πιο εύκολη και ορθή. Παράλληλα, θέτουν σε πρώτο πλάνο τρεις βασικές έννοιες: συνεργασία, αναστοχασμό και συζήτηση.

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ο Ανδρεαδάκης (2006), συνοψίζει τα βασικότερα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη χρήση του φακέλου εργασιών στην εκπαιδευτική πράξη: η αξιολόγηση βάσει φακέλου δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στην μάθησή του. Εκεί αναγράφεται όλη η προσπάθεια που

κάνει ο μαθητής μέσα στην σχολική τάξη και μπορεί να αναδυθεί οποιαδήποτε στιγμή. Επιπλέον, ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και ο εκπαιδευτικός αποκτά γνώση γύρω από το τι ο μαθητής εκτιμά και σε τι αποδίδει μεγαλύτερη ή μικρότερη αξία.

Μειονεκτήματα

Οι Mc Millan (2004) και Baus (2008) αναφέρουν, καταρχήν, ως μειονέκτημα το χρόνο που απαιτείται από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό να συντελέσει τον φάκελο και να τον αξιολογήσει. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ωθήσει τους μαθητές να δεσμευτούν στην αυτοαξιολόγησή τους, άρα, να τους εξασκήσει σε αυτή την προσπάθεια. Η ευαισθητοποίηση και εξάσκηση των μαθητών μπορεί να μεταφράζεται σε κατ' ιδίαν συνάντηση με τον εκπαιδευτικό κάτι που τρώει από το προσωπικό του χρόνο. Ο Mc Millan (2004) πολύ εμφαντικά επισημαίνει πως ο φάκελος υλικού στην πράξη απαιτεί: «α) πολύ χρόνο, β) εμπειρία και γ) δέσμευση». Οι Lynch & Shaw (2005) εστιάζουν και στο θέμα της «δικαιοσύνης» κατά την αξιολόγηση μέσω του φακέλου υλικού: ο κάθε φάκελος περιέχει διαφορετικό υλικό και δεν μπορούν οι μαθητές να αξιολογηθούν με δίκαιο τρόπο. Αυτό είναι κάτι που σχετίζεται με την τελική αξιοπιστία και εγκυρότητα (reliability & validity) της αξιολογικής διαδικασίας, δυο χαρακτηριστικά που αποτελούν ζητούμενα κατά την αξιολόγηση και που πολύ δύσκολα αποκτώνται.

Σύμφωνα με τους Shapley & Bush (1999), ο φάκελος υλικού του μαθητή χρησιμοποιήθηκε στα δημόσια σχολεία του Dallas ως προαιρετική αξιολογική μορφή για τους μαθητές διαφόρων επιπέδων (από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) κατά το 1995-96. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μέσα από τους φακέλους, ανέδειξε πως δεν υπάρχει αξιοπιστία και εγκυρότητα αξιολόγησης, καθώς δεν παρείχε πλούσιες πληροφορίες, όπως αρχικά αναμενόταν, για την πρόοδο των μαθητών.

Με την παραπάνω θέση συγκλίνουν κι άλλοι ερευνητές (Pitts et al., 1999, Baume et al., 2002, Mc Cullan et al., 2003), οι μελέτες των οποίων ανέδειξαν ως σημαντικότερο πρόβλημα που συνδέεται με την αξιολόγηση βάσει φακέλου τη μέτρια έως χαμηλή εγκυρότητα. Οι Driessen et al., (2005) προτείνουν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της αξιολογικής

διαδικασίας: α) τυποποίηση: αυστηρώς δομημένο υλικό ούτως ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί ο μαθητής β) ακριβείς τρόποι που θα γίνεται η αξιολόγηση, γ) αποδυνάμωση της μιας και μοναδικής αξιολογικής κρίσης.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε πως άλλοι ερευνητές (Norcini et al., 1997) αμφισβητούν την τυποποίηση στην αξιολόγηση του περιεχομένου του φακέλου επειδή δεν λαμβάνει ενεργό μέρος ο μαθητής και χάνεται στην συνέχεια η παιδαγωγική αξία του φακέλου.

Ο Shulman από το Stanford University, ο οποίος θεωρείται ένας από τους βασικούς θεωρητικούς της αξιολόγησης (όπ. αναφ. στο Barrett, 2003:1-3) θεωρεί ότι υπάρχουν πέντε κίνδυνοι που παραμονεύουν για τους φακέλους και είναι οι εξής:

- Επικάλυψη (lamination): υπάρχει ο κίνδυνος να μην λάβουμε υπόψη μας σημαντικά στοιχεία που έπρεπε να έχουν διοχετευθεί στον φάκελο.
- Ασήμαντη επίδειξη (heavy lifting): όλα όσα περιέχει ο φάκελος αξίζει να αξιολογηθούν;
- Υπεραπλούστευση (trivialization): Πολλές φορές υπάρχει υλικό που δεν προάγει τον αναστοχασμό.
- Διαστρέβλωση (perversion): Σε πολλές περιπτώσεις, οι φάκελοι χάνουν τη δυνατότητα που έχουν να αξιολογούν τις ατομικές εκροές.
- Κακή παρουσίαση (misrepresentation): είναι δυνατόν ο φάκελος του μαθητή να μην αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα.

2.5. Διαθέσιμα Λογισμικά Εργαλεία Υλοποίησης των e-portfolios

Υπάρχουν πολλές στρατηγικές υλοποίησης και ανάπτυξης e-portfolios, ανάλογα με την επιλογή των διαθέσιμων εργαλείων λογισμικού (Barrett,2002, Gibson & Barrett,2002):

Χρήση Γενικών Εργαλείων (Generic Tools-GT): Τα άτομα κατασκευάζουν τα δικά τους e-portfolios χρησιμοποιώντας γενικά εργαλεία (generic tools-GT) και αξιοποιώντας τον διαθέσιμο αποθηκευτικό χώρο. Στην προσέγγιση των κοινών εργαλείων η δομή των e-portfolios επιβάλλεται από τον μαθητή ή το λογισμικό για μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα. Είναι δυνατόν το κόστος για τον εξοπλισμό και το λογισμικό να είναι χαμηλό αλλά να είναι υψηλό το κόστος για την κατάρτιση των συμμετεχόντων. Οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν να αναπτύσσουν

το e-portfolio τους ακόμα και όταν αποφοιτήσουν από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Στην αγορά υπάρχουν πολύ καλά εμπορικά e-portfolios εργαλεία, αν και πολλές φορές αντανakλούν τις επιδιώξεις της εταιρείας τους ή έχουν πολλές μεταβλητές που περιορίζουν τη δομή του λογισμικού. Πολλοί εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αναπτύξουν e-portfolios στην τάξη τους ή για την ατομική τους ανάπτυξη, τείνουν να σχεδιάζουν δικά τους συστήματα. Τα πιο γνωστά εργαλεία είναι οι επεξεργαστές κειμένων, οι εκδότες κειμένου (html editors), τα πολυμεσικά εργαλεία συγγραφής, τα έγγραφα pdf (portable document format), οι παρουσιάσεις, τα αναλογικά και ψηφιακά videos καθώς και άλλα εργαλεία λογισμικού.

Χρήση Προσαρμοζόμενων Συστημάτων (Customized Tools - CT): Η προσέγγιση των προσαρμοζόμενων συστημάτων (customized tools - CT) υιοθετείται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και τις εταιρείες και παρέχουν ένα on-line περιβάλλον με υποδομή για την υποστήριξη των e-portfolios. Τα προσαρμοζόμενα συστήματα περιλαμβάνουν servers, προγραμματισμό και βάσεις δεδομένων. Κάποια παραδείγματα αυτής της προσέγγισης είναι τα εμπορικά συστήματα e-portfolios (commercial e-portfolios systems). Τα e-portfolios της κατηγορίας αυτής αναπτύσσονται σαν on-line συστήματα καταγραφής αρχείων τα οποία αποτελούνται από δομημένες βάσεις δεδομένων που δεν προσφέρουν ευελιξία και δημιουργικότητα στο χρήστη. Για τον εξοπλισμό, το δίκτυο και την ανάπτυξη του λογισμικού προβλέπεται υψηλό κόστος, ενώ το κόστος είναι χαμηλότερο για την κατάρτιση, ανάλογα με τον σχεδιασμό του συστήματος. Ένα σημαντικό θέμα είναι εάν οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν το e-portfolio τους και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

2.5.1. Κριτήρια Επιλογής Λογισμικού για την υλοποίηση των e-portfolios

Η επιλογή ενός λογισμικού για την υλοποίηση ενός έργου αποτελεί μία σημαντική εργασία που πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Γενικά, στο πλαίσιο της υλοποίησης των εφαρμογών του e-learning πρέπει να θέτονται συγκεκριμένα θέματα από τους διδάσκοντες, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και τους φορείς (Australian ePortfolio Project, 2008). Τα θέματα αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- Συνθήκες αδειοδότησης
- Κόστος ανάπτυξης
- Κόστος υποστήριξης

- Επίπεδο ενσωμάτωσης με το διευρυνόμενο **σύστημα** του ακαδημαϊκού ιδρύματος
- Διαθέσιμο επίπεδο τεχνικής υποστήριξης
- Ποιότητα υποστήριξης του εμπορικού παροχέα
- Ταχύτητα υλοποίησης
- Μακροβιότητα του συστήματος
- Βαθμός δημιουργικότητας που προσφέρεται στους χρήστες
- Επίπεδο ικανοτήτων των πληροφοριών και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και των διδασκόντων

Ειδικότερα η επιλογή του e-portfolio συστήματος καθοδηγείται από τις τεχνολογικές και τις παιδαγωγικές θεωρήσεις. Οι απαιτήσεις και οι αποφάσεις των επιλογών, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των ελέγχων της ευχρηστίας καθοδηγούν τις επιλογές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων.

Παιδαγωγικές Θεωρήσεις

Η επιλογή ενός συστήματος e-portfolio απαιτεί τη συνεχή προσοχή στις παιδαγωγικές και τις τεχνολογικές θεωρήσεις. Οι παιδαγωγικές θεωρήσεις περιλαμβάνουν το επίπεδο των τεχνικών ικανοτήτων, την πρόσβαση του χρήστη στη τεχνολογία, τις ανάγκες ανάπτυξης του προσωπικού, τα πρότυπα του προγράμματος σπουδών, το επιθυμητό επίπεδο της δημιουργικότητας, πρόσβαση στους αναστοχασμούς των μαθητών και ανάγκες σύνθεσης των δεδομένων (Fiedler & Pick, 2004)

Τεχνολογικές θεωρήσεις

Τα θέματα που αφορούν στο τεχνολογικό υπόβαθρο είναι πολύπλοκα, αφορούν στον προϋπολογισμό για το υλικό και το λογισμικό καθώς και στην τεχνική υποστήριξη, στην υποδομή του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στην επεκτασιμότητα, στην ευχρηστία του συστήματος, στη δυνατότητα επεκτάσεων, στα συστήματα αυθεντικοποίησης, στα απαιτούμενα τεχνικά πρότυπα και στη συνεχιζόμενη συντήρηση του συστήματος. Η επιλογή ενός e-portfolio συστήματος πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα πιθανά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά απεικονίζονται στο σχήμα 2 και αναλύονται παρακάτω (Sweat-Guy & Buzzetto-More, 2007).



Σχήμα 2: Χαρακτηριστικά e-portfolios Συστημάτων

Μελέτη

Ορισμένα e-portfolio συστήματα έχουν ενσωματωμένα χαρακτηριστικά για τη μελέτη των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιτρέπουν στους συμβούλους να καθοδηγούν τους μαθητές κατά τη διαδικασία επιλογής των μαθημάτων, να ελέγχουν την πρόοδο τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, να διαμορφώνουν γενικές σημειώσεις σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου, να εκτυπώνουν αναφορές και να διαμορφώνουν σημαντικές αποφάσεις.

Τεχνουργήματα

Τα τεχνουργήματα είναι τα αντικείμενα τα οποία οι μαθητές επιλέγουν για να παρουσιάσουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Κάποια συστήματα επιτρέπουν την επιλογή τεχνουργημάτων από τους μαθητές τα οποία όμως έχουν νωρίτερα οριστεί από τον ίδιο τον διδάσκοντα ή ο μαθητής μπορεί να ορίσει μόνος του. Έτσι κάποια συστήματα επιτρέπουν πολλαπλά τεχνουργήματα για κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα.

Αξιολόγηση

Οι Hamilton και Schoen (2005), αναφέρουν ότι ο διαδικτυακός τρόπος εξέτασης προσφέρει πλεονεκτήματα στους τομείς: του κόστους, στην ευκολία χρήσης, στην αξιοπιστία, στη βαθμολόγηση, στη σύνθεση των αποτελεσμάτων και στη διαχείριση των δεδομένων. Τα συστήματα e-portfolio μπορούν να περιλαμβάνουν τη διανομή, αποδοχή και/ή ανάλυση των χαρακτηριστικών.

Επικοινωνία και συνεργασία

Τα e-portfolios συστήματα μπορούν να περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στους μαθητές να στέλνουν και να λαμβάνουν μηνύματα, να συμμετέχουν σε σύγχρονες συζητήσεις, να μοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται.

Διαχείριση μαθήματος

Ορισμένα e-portfolios συστήματα περιλαμβάνουν το στοιχείο διαχείρισης μαθημάτων, άλλα λειτουργούν σε συνδυασμό με τα υπάρχοντα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου, ενώ άλλα είναι αυτόνομα προϊόντα. Όταν η διαχείριση του μαθήματος είναι ένα ενσωματωμένο χαρακτηριστικό, εμπεριέχει τη δυνατότητα διανομής μαθησιακού περιεχομένου, την on-line υποβολή εργασιών, ένα ηλεκτρονικό βιβλίο βαθμολογιών και ένα forum συζητήσεων.

Αξιολογήσεις/παρατηρήσεις

Το χαρακτηριστικό των «αξιολογήσεων/παρατηρήσεων» παρουσιάζεται σε e-portfolios για την εκπαίδευση των δασκάλων. Ανάλογα συστήματα προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας, αποδοχής και υπολογισμού των φορμών αξιολόγησης.

Υποστήριξη και αποθήκευση

Ορισμένα e-portfolios τροφοδοτούνται μόνο από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα ενώ άλλα από διδάσκοντες. Όταν το σύστημα τροφοδοτείται από ιδρύματα τα κόστη είναι χαμηλότερα και υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για παραμετροποίηση.

Μελλοντικός χρήστης και τύπος χρήστη

Ο μελλοντικός χρήστης μπορεί να προέρχεται από διάφορους χώρους όπως κυβερνητικές υπηρεσίες, μη-κερδοσκοπικά ιδρύματα, προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων και ανώτερη εκπαίδευση. Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα μπορούν μέσω του e-

portfolio να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των μαθητών, του προσωπικού και των διαχειριστών.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Τα e-portfolios επιτρέπουν στους μαθητές να αναπαριστούν μία συλλογή δεδομένων τα οποία υποδηλώνουν τα επιτεύγματα τους ως προς τα προκαθορισμένα ή μη μαθησιακά αποτελέσματα. Αναφέρεται ότι κατά τη διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να αναγνωρίζονται οι μαθησιακοί στόχοι και τα μετρήσιμα αποτελέσματα με τα χαρακτηριστικά τους (Martell & Calderon, 2005).

Αναστοχασμοί

Η διαδικασία δόμησης του e-portfolio ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλέκονται σε δομημένου τύπου αναστοχασμούς και έτσι να βλέπουν πώς μεταφράζεται η μάθηση σε παραγωγική πρακτική (Chun, 2002). Τα e-portfolios περιλαμβάνουν έναν μηχανισμό για την συγγραφή και υποβολή αναστοχασμών με νόημα οι οποίοι να επεξηγούν γιατί κάθε τεχνούργημα έχει επιλεγεί και ποιο μαθησιακό στόχο ικανοποιεί ή αναπαριστά.

Αναφορές

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των e-portfolios είναι η δυνατότητα αναφοράς για πιστοποίηση και εγκυροποίηση. Αυτή η δυνατότητα επιτρέπει τη συλλογή και σύνθεση δεδομένων από τις ρουμπρίκες, τα διαγνωστικά τεστ, τις βαθμολογίες, τις δραστηριότητες και τη χρήση της τεχνολογίας (Dhir, 2005).

Ρουμπρίκες

Οι Auerbach & Associates (1999), αναφέρουν ότι οι ρουμπρίκες διαμορφώνουν τα πρότυπα με τα οποία η απόδοση ενός προϊόντος μπορεί να αξιολογηθεί. Βοηθούν στην προτυποποίηση μίας αξιολόγησης, παρέχοντας χρήσιμα δεδομένα, διαμορφώνουν στόχους. Οι ρουμπρίκες είναι χρήσιμες εφόσον αποτιμούν πολύπλοκες και υποκειμενικές δεξιότητες (Dodge & Pickette, 2001). Αναφέρεται ότι οι ρουμπρίκες είναι το πιο διαδεδομένο μέσο αξιολόγησης e-portfolios (Buzzetto-More & Alade, 2006).

Διανομή πληροφοριών

Τα e-portfolios συχνά αποτιμώνται μέσω μίας ομάδας αξιολογητών (Buzzetto-More & Alade, 2006). Χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για την επαγγελματική τους προώθηση και αναγνώριση. Σαν αποτέλεσμα, τα e-portfolios παρέχουν την δυνατότητα στους μαθητές και στο ίδρυμα να προσκαλούν άτομα εκτός του χώρου για να επιθεωρούν και να σχολιάζουν το e-portfolio τους.

Έρευνες

Οι έρευνες συχνά χρησιμοποιούνται σαν μέρος του προγράμματος αξιολόγησης ώστε να αποτιμήσουν τις γνώμες των μαθητών, του προσωπικού ή των εργαζομένων. Πολλά e-portfolios χρησιμοποιούν ένα μηχανισμό για τη διανομή, συλλογή και ανάλυση των on-line ερευνών.

Πρότυπα σχέδια

Ένα σύνολο μαθησιακών στόχων συναντώνται στα e-portfolios συστήματα. Ο πιο κοινός στόχος είναι η δημιουργία πρότυπων σχεδίων ή ικανότητα δόμησης προτύπων για την εισαγωγή στοιχείων για βιογραφικά σημειώματα, αξιολογήσεις πεδίου εμπειρίας, σχέδια μαθημάτων κ.α. Το πεδίο αυτό μπορεί να υποστηριχθεί μέσω μίας βάσης δεδομένων με διάφορα πρότυπα για τη δομή και παραμετροποίηση της.

Τεχνολογικές απαιτήσεις

Οι τεχνολογικές απαιτήσεις όπως αναφέρουν οι Jafari (2004) και Butler (2006) είναι πολύ σημαντικές για την κατασκευή ενός συστήματος e-portfolio. Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αντανakλούν στις τεχνολογικές απαιτήσεις είναι: ευκολία χρήσης, πλάνο τεχνολογικής υποστήριξης, ανάπτυξη και συντήρηση, εύρωστη αρχιτεκτονική, μακροπρόθεσμη διαθεσιμότητα πρόσβασης, πιθανότητα πρόσθεσης νέας τεχνολογίας, συνδέσεις των αναστοχασμών με τα τεχνουργήματα, πρότυπα, αποδεκτοί τύποι αρχείων, ασφάλεια συστήματος, γλώσσα κωδικοποίησης, προσβασιμότητα, υποστήριξη, μεταφερσιμότητα, αναφορές, οργάνωση, διαλειτουργικότητα και ανάλυση δεδομένων.

Οι Gibson και Barrett (2002) αναφέρουν κριτήρια για την επιλογή συγκεκριμένων λογισμικών με στόχο την υλοποίηση και ανάπτυξη e-portfolios, τα οποία είναι:

- Σχεδιασμός και τοποθέτηση στόχων

- Πλαίσιο δημιουργικότητας
- Επικοινωνία
- Εργαλεία συνεργασίας
- Δυνατότητες σύνδεσης
- Οργανωσιακή ευελιξία
- Μεταφερσιμότητα
- Δεδομένα και πληροφορίες
- Κόστος και ενσωμάτωση

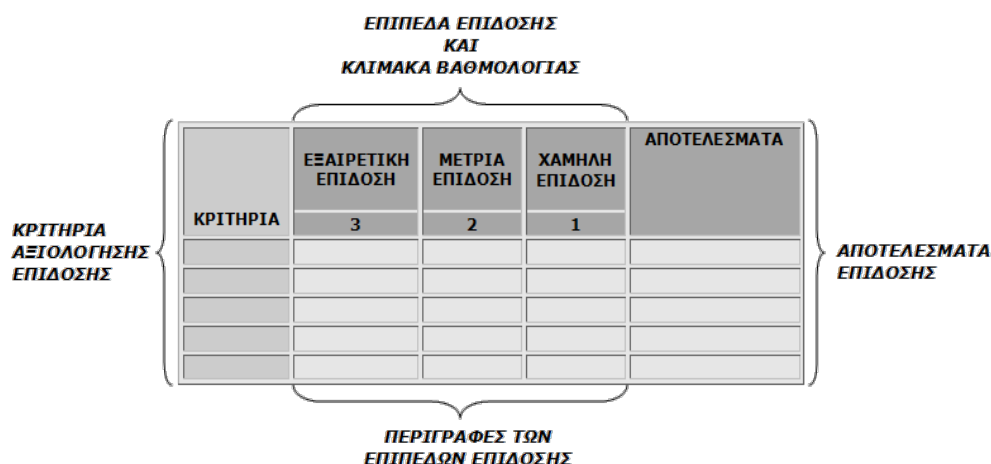
2.5. Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubric)

Μια ιδιαίτερα δυναμική τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, αποτελούν οι “Ρουμπρίκες Αξιολόγησης” (ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ 1998;1999, Andrade 2000, Arter & McTighe 2001, Petkov & Petkova 2006, Buzetto-More & Alade 2006, Σοφός & Λιάπη 2007, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι 2002;2004;2007, Πετροπούλου κ.ά., 2008, Jonsson & Svingby, 2007, Arter & Chappuis, 2009, Κοσμοπούλου κ.ά., 2010). Στη διεθνή βιβλιογραφία η “ρουμπρίκα” αντιστοιχεί με τον όρο “rubric assessment” ενώ στην ελληνική συναντάται επίσης με τον όρο “κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων” (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας 2004).

Η ρουμπρίκα αξιολόγησης (assessment rubric) τυπικά ορίζεται ως “*περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης*” (Andrade 2000, Mertler 2001, Stevens and Levi 2005, Allen & Tanner 2006, Jonsson & Svingby 2007, Andrade & Valtcheva 2008). Δομικά της στοιχεία αποτελούν:

- Τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria), τα οποία στην ουσία αποτελούν τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο (ατομικό-ομαδικό παραδοτέο), προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες.
- Τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), δηλαδή η ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει, με τη βοήθεια χαρακτηρισμού (π.χ. άριστο, πολύ καλό, μέτριο, κλπ.), το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου έργου.

- Η λεπτομερής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης.
- Η κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης.
- Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας ανατεθείσας εργασίας ή μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στον κάθετο άξονα απεικονίζονται τα κριτήρια επίδοσης και στον οριζόντιο η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης και η αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται (Andrade 2001, Alter & McTighe 2001, Reddy 2007, Arter & Chappuis 2009). Στο ακόλουθο σχήμα (σχήμα 3), αποτυπώνεται ένα παράδειγμα ρουμπρίκας αξιολόγησης με τα δομικά της στοιχεία.



Σχήμα 3: Δομικά Στοιχεία Ρουμπρίκας Αξιολόγησης από Πετροπούλου, Ο. (2011)

Το πλαίσιο γενικών διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση σεναρίων σύμφωνα με τον παραπάνω εννοιολογικό προσδιορισμό, θα πρέπει να περιέχει κριτήρια (criteria), δηλαδή τα γνωρίσματα ή τις προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες (πχ περιεχόμενο, οργάνωση, η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας, η φωνή/το κοινό και η τεχνική επάρκεια), που κλιμακώνονται σε επίπεδα ποιότητας.

Κάθε σύνολο μπορεί να έχει μέχρι 5 διαβαθμίσεις και να καλύπτει μια «κατηγορία». Ο βαθμός είναι ένας σταθμισμένος των επιμέρους αποτελεσμάτων κάθε συνόλου το καθένα από τα οποία έχει το δικό του «βάρος». Μια ρουμπρίκα αξιολόγησης για να

είναι αποτελεσματική πρέπει να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα.

Μια αξιολόγηση είναι έγκυρη, όταν πραγματικά εκτιμά τον στόχο για τον οποίο είχε οριστεί εξαρχής και δεν επηρεάζεται από άσχετους παράγοντες. Μια αξιολόγηση είναι αξιόπιστη όταν τα παραγόμενα αποτελέσματα είναι ακριβή και σταθερά. Τέλος, μια αξιολόγηση είναι αντικειμενική και δίκαιη όταν βασίζεται στην πραγματικότητα, είναι διαφανής και αμερόληπτη, δηλαδή δεν επηρεάζεται από υποκειμενικά κριτήρια (Alevizaki, 2008).

- Επιπλέον, οι πιο χρήσιμες και πρακτικές ρουμπρίκες είναι αυτές που χαρακτηρίζονται από ευελιξία (αλλάζουν και προσαρμόζονται κατάλληλα),
- διαλειτουργικότητα (εκπληρώνουν το σκοπό για τον οποίο προορίζονται)
- και προσαρμοστικότητα (ικανότητα εύκολης και γρήγορης προσαρμογής) και μπορούν να εφαρμοστούν (με λίγες ή καθόλου τροποποιήσεις) σε διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις.

Σύμφωνα με την Αλεβιζάκη (2008) μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ρουμπρίκας αξιολόγησης είναι να:

- Ανταποκρίνεται στους γενικούς και ειδικούς στόχους της εκάστοτε διδασκαλίας.
- Συνδυάζει σχετικά μεταξύ τους κριτήρια, τα οποία πηγάζουν από τους διδακτικούς στόχους.
- Παρέχει κατανοητές και σαφείς περιγραφές των κριτηρίων.
- Περιέχει διακριτά και κλιμακωτά επίπεδα επίδοσης, εξασφαλίζοντας μια συνοχή μεταξύ τους.
- Περιλαμβάνει επαρκή παραδείγματα, μέσα στις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης, για την καλύτερη κατανόηση των διαφόρων επιπέδων επίδοσης σύμφωνα με τα εκάστοτε κριτήρια.
- Χρησιμοποιείται περιγραφική γλώσσα, κατανοητή στο κοινό στο οποίο απευθύνεται κάθε φορά (αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, αυτό-αξιολόγηση ή έτερο-αξιολόγηση από τους μαθητές).
- Χαρακτηρίζεται από ποιοτικές και όχι ποσοτικές, περιγραφές των επιπέδων επίδοσης.

Παρακάτω προτείνεται μια μέθοδος ανάπτυξης αποτελεσματικών ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

- Καθορισμός του στόχου της ρουμπρίκας με βάση τους μαθησιακούς στόχους.
- Πληροφόρηση σχετικά με ήδη υπάρχουσες σχετικές ρουμπρίκες και ενημέρωση από συναδέλφους οι οποίοι έχουν χρησιμοποιήσει ρουμπρίκες σε ανάλογες περιπτώσεις.
- Επιλογή του τύπου ρουμπρίκας που ταιριάζει σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους (ολιστική, αναλυτική, γενική, συγκεκριμένη).
- Προσδιορισμός και καταγραφή κριτηρίων αξιολόγησης επίδοσης σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους. Η προσεκτική επιλογή των αντιπροσωπευτικών κριτηρίων έχει ως αποτέλεσμα μια πιο σαφή παρουσίαση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων καθώς επίσης παρέχει μια πιο κατατοπιστική ανατροφοδότηση. Σημαντική είναι επίσης, η εξέταση μερικών υπαρκτών παραδειγμάτων από εργασίες μαθητών, για αποφυγή τυχόντων παραλείψεων σημαντικών κριτηρίων. Ακόμη, ίσως χρειαστεί η ομαδοποίηση των κριτηρίων σε μερικές κατηγορίες ή και η ιεράρχηση των κριτηρίων από τα περισσότερα στα λιγότερα σημαντικά, αναιρώντας τα τελευταία σε περίπτωση ύπαρξης πολυάριθμων κριτηρίων.
- Καθορισμός αριθμού επιπέδων επίδοσης (συνήθως 3 ή 5 επίπεδα) και των αντίστοιχων βαθμολογιών (για παράδειγμα, εξαιρετική επίδοση: 2 βαθμοί, μέτρια επίδοση: 1 βαθμός, χαμηλή επίδοση: 0 βαθμοί).
- Διαπραγμάτευση μαθητών και εκπαιδευτικού για αναπροσαρμογή των κριτηρίων και των επιπέδων επίδοσης.
- Ανάπτυξη αναλυτικών και κατανοητών περιγραφών των επιπέδων επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης. Σημαντική κρίνεται η χρήση περιγραφικής γλώσσας που να ανταποκρίνεται στο κοινό-στόχο (μαθητές, καθηγητές) και η προσαρμογή της ρουμπρίκας σε αυτό. Η ρουμπρίκα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο τον μαθητή κατά τη φάση της αυτό-αξιολόγησης ή/και από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές κατά τη διάρκεια της ετερο-αξιολόγησης.
- Προσθήκη ρεαλιστικών παραδειγμάτων, μέσα από υπάρχουσες ή μη εργασίες των μαθητών, στις περιγραφές των διαφόρων επιπέδων επίδοσης για καλύτερη κατανόησή τους.

- Σύγκριση με ήδη υπάρχουσες σχετικές ρουμπρίκες.
- Τροποποίηση, αναδιατύπωση και οριστικοποίηση τελικής ρουμπρίκας.

Η ρουμπρίκα μπορεί να αναθεωρηθεί ύστερα από ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της στη μαθησιακή διαδικασία

2.6. Αξιοποίηση του e-portfolio στην Εκπαίδευση: Χρήσεις, σκοπός και διαδικασίες

Σύμφωνα με τους Lorenzo και Ittleson (2005a) υπάρχουν τρεις χρήσεις για τους ηλεκτρονικούς φακέλους: «τα e-portfolios των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των ιδρυμάτων». Το e-portfolio αποτελεί σημαντικό εργαλείο καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

- Από μαθητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για την παρουσίαση των γνώσεων, των δεξιοτήτων τους και των συμπεριφορών τους.
- Από απόφοιτους για την παρουσίαση των προσόντων τους σε πιθανές συνεντεύξεις στην αγορά εργασίας.
- Από εκπαιδευτικούς οργανισμούς για σκοπούς αξιολόγησης και για την παρουσίαση της συνολικής προόδου των μαθητών του οργανισμού (Lorenzo and Ittleson, 2005).

Οι Stefani et al, (2007) επίσης αναφέρουν, τα portfolios μαθήματος, προγράμματος και εκπαιδευτικού ιδρύματος. Σαφώς η κατηγοριοποίηση υποδηλώνει και την ποικιλία του σκοπού για τον οποίο αναπτύσσεται κάποιο είδος portfolio. Ως προς την εκπαιδευτική αξία του e-Portfolio, αναφέρεται ότι με αυτό το εργαλείο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τον προσωπικό του φάκελο και με αυτό τον τρόπο μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξή του (self-monitoring). Παράλληλα, μπορεί να αυτό-αξιολογείται (self-assessment) και συνεπώς να αποκτά πλήρη γνώση της μαθησιακής του πορείας, ορίζοντας τους προσωπικούς του στόχους στο πλαίσιο της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (Kalz, 2005, Attwell, 2005). Γενικότερα τα e-portfolios χρησιμοποιούνται για συγκεκριμένους σκοπούς, όπως: αξιολόγηση, παρουσίαση, μάθηση, προσωπική ανάπτυξη, πολλαπλή ιδιοκτησία και εργασία (Stefani, Mason & Pegler, 2007).

Οι Hiller et al (2007) υποστηρίζουν ότι η χρήση του e-portfolio μπορεί να εξυπηρετήσει κυρίως δύο σκοπούς:

Τη διαχείριση της μάθησης: «με το να δημιουργούν οι μαθητές ένα e-portfolio, υποστηρίζεται η ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Παρακινούνται πέρα από την παρακολούθηση ενός μαθήματος για να επιτύχουν έναν βαθμό, να συνδυάσουν σαφώς το τι έχουν μάθει και να προσδιορίσουν περιοχές όπου χρειάζονται βελτίωση ή περαιτέρω μελέτη. Η προσέγγιση αυτή στη διαδικασία μάθησης υπονοεί ότι οι μαθητές θα σταθούν με κριτική σκέψη απέναντι στην μάθησή τους με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αφομοιώσουν καλύτερα τις ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες τους».

Την επαγγελματική εξέλιξη: Τα e-portfolios παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συνδυάσουν και να συνδέσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με ποικίλους τρόπους. Επιπλέον, και πιο σημαντικό, τους επιτρέπουν όχι μόνο να επιδείξουν, αλλά και να αποδείξουν τι γνωρίζουν, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε μία πρακτική άσκηση ή να αιτηθούν μια μελλοντική δουλειά δείχνοντας ολοκληρωμένα δείγματα της μέχρι τώρα δουλειάς τους. Η διαδικασία αυτή είναι πολύ πιο γόνιμη από ένα παραδοσιακό βιογραφικό σημείωμα, που περιλαμβάνει απλά την παράθεση των ικανοτήτων ενός ατόμου. Ιδιαίτερα σε μια περίοδο όπου στην ανάπτυξη της ηλεκτρονικής αγοράς εργασίας έχει παρατηρηθεί μια άνοδος στη χρήση των e-portfolios.

Σύμφωνα με τις Alexiou & Paraskeva (2010) υπάρχουν 4 ειδών χρήσης του portfolio:

- Το Portfolio αξιολόγησης
- Το Portfolio επίδειξης-παρουσίασης
- Το Portfolio ανάπτυξης
- Το Portfolio αναστοχασμού

Το e-portfolio θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό γιατί χρησιμοποιείται για την ορθή και καλύτερη δυνατή αξιολόγηση των μαθητών και εκεί μέσα εμπεριέχεται όλη η προσπάθεια που έχουν καταβάλλει καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς Alexiou & Paraskeva, (2010). Αποτελεί «συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Η συσχέτιση του e-portfolio με το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί βασικό στοιχείο που καθορίζει τη χρήση και το σκοπό του. Τα έργα που επιλέγονται από το μαθητή αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του, σε

δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα).

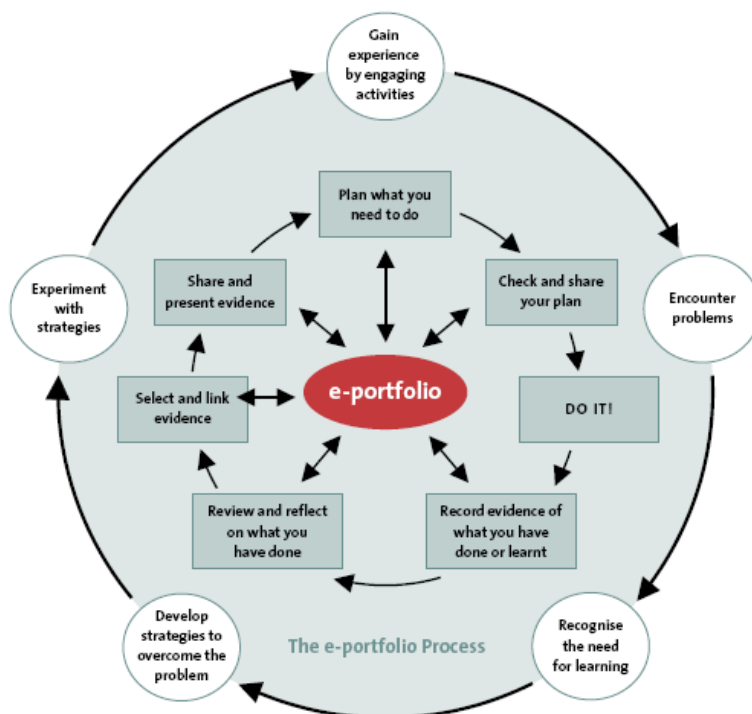
Τα e-portfolios ωστόσο δεν αξιοποιούνται μόνο στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα τριτοβάθμια ιδρύματα που τα χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν και να βαθμολογήσουν τους φοιτητές. Σύμφωνα με την JISC (Joint Information Systems Committee, 2008), την επιτροπή που υποστηρίζει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και έρευνα παρέχοντας καθοδήγηση στην χρήση των ΤΠΕ στην Μεγάλη Βρετανία θεωρούν ότι: «τα συστήματα του e-portfolio πρέπει να εξυπηρετούν τα διάφορα παιδαγωγικά μοντέλα και τα προγράμματα σπουδών».

Σύμφωνα με τους Stefani, Mason & Pegler, (2008), «η παιδαγωγική προσέγγιση του e-portfolio βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού (με διαστάσεις κοινωνικο-γνωστικές), στην μαθητοκεντρική μάθηση και στις αυθεντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες». Από τα ανωτέρω επομένως συνάγεται, ότι βασικός σκοπός της χρήσης του e-portfolio είναι να εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση των μαθητών καθώς εμπεριέχει την έννοια της εξατομίκευσης της μάθησης, την ανατροφοδότηση αλλά κυρίως την ανάπτυξη και την εξέλιξη των μαθητών (Alexiou, Paraskeva, (2010).

Το ευρωπαϊκό πιλοτικό project MOSEP, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Leonardo Da Vinci Programme of European Commission, (MOSEP, 2007) αναφέρει τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στον τρόπο χρήσης των e-portfolio: ως εργαλεία για αξιολόγηση, ως εργαλεία για σχεδίαση προσωπικής ανάπτυξης (personal development planning - PDP), και ως εργαλεία για ενεργή μάθηση (active learning). Η διαδικασία ανάπτυξης ενός e-portfolio ενθαρρύνει τον μαθητή να αναστοχαστεί και να ασκήσει κριτική στο τι έκανε, τι δημιούργησε, τι έμαθε και τι εμπειρίες απέκτησε. Ενθαρρύνεται να καταγράψει αυτές τις κριτικές στο e-portfolio του και να τις μοιραστεί με άλλους. Έτσι, δίνεται αξία στην κριτική και απαιτείται να είναι σαφής για να υπάρξει εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Αυτό μπορεί να έχει ως συνέπεια ο μαθητής να αντλήσει περισσότερα οφέλη από τη κριτική διαδικασία, οφέλη που πριν δεν αποκόμιζε.

Η διαδικασία ανάπτυξης του e-portfolio τροφοδοτεί επίσης και υποστηρίζει τη διαδικασία σχεδιασμού. Ο μαθητής χρησιμοποιεί την κριτική του για να σχεδιάσει το τι πρέπει να κάνει για να προχωρήσει, για να μάθει, για να δημιουργήσει, για να επιτύχει. Απλά προσθέτει το στάδιο της Καταγραφής (Record) στον κύκλο Σχεδιάζω (Plan), Κάνω (Do), Αναθεωρώ (Review). Το στάδιο καταγραφής είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί συγκεκριμενοποιεί τις κριτικές επιτρέποντας και ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευόμενο να τις μοιραστεί με άλλους. Και αυτή η διαδικασία της άμεσης αλληλεπίδρασης με άλλους με βάση τις κριτικές του μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να αποκομίσει μέσα από την εμπειρία της μάθησης. Ακόμα πιο σημαντικό, αν ο μαθητής χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο για να προετοιμάσει τη σκέψη του, ώστε να μπορεί να τη μοιραστεί με άλλους, τότε μπορεί να εμπλακεί σε βαθύτερη νόηση, προσπαθώντας να κατανοήσει τις εμπειρίες του και να τις ενσωματώσει στις κριτικές του.

Τα διάφορα στάδια της διαδικασίας μάθησης μπορούν να συνδυαστούν με τη διαδικασία ανάπτυξης ενός e-portfolio. Όταν συμβαίνει αυτό, ένα νέο εννοιολογικό μοντέλο μάθησης με e-portfolio μπορεί να σχεδιαστεί όπως φαίνεται στο σχήμα 4.



Σχήμα 4: Το εννοιολογικό μοντέλο μάθησης με e-portfolio (MOSEP, 2007)

2.7. Πιθανά εμπόδια και περιορισμοί στη χρήση των e-portfolios

Η υλοποίηση των e-portfolios αναδεικνύει ζητήματα που τίθενται προς συζήτηση και αναστοχασμό. Τα ζητήματα αυτά αποτελούν προκλήσεις και εμπόδια που πρέπει να επιλυθούν για να μην επισκιάζουν τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν. Πιθανά εμπόδια των e-portfolios παραθέτουμε στη συνέχεια.

Τα e-portfolios είναι χρονοβόρα ως προς τη δημιουργία, την ενσωμάτωση και την αξιολόγηση:

Οι Linn και Gronlund (2000) υποστηρίζουν, ότι τα e-portfolios τείνουν να είναι μία κοπιαστική ασχολία για τον διδάσκοντα, η οποία απαιτεί χρόνο για το σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την παροχή ανάδρασης. Αναφέρεται ότι σε μία έρευνα 815 ανθρωπόωρες χρειάστηκαν για να βαθμολογηθούν 1250 portfolios δημοτικών σχολείων και γυμνασίων στο Pittsburgh και την Pennsylvania.

Τα e-portfolios παρουσιάζουν δυσκολία ως προς την αξιόπιστη αξιολόγηση:

Οι Linn και Gronlund (2000) αναφέρουν, ότι η έρευνα εντοπίζει τη δυσκολία στην αξιολόγηση των e-portfolios. Μελετώντας την αποτελεσματικότητα ενός portfolio αξιολόγησης όπου συμμετείχαν μαθητές στο Vermont, οι βαθμολογήσεις μεταξύ των ερευνητών είχαν σημαντικές διακυμάνσεις. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι ο έγκυρος προγραμματισμός και ο επαναπροσδιορισμός των μεθόδων μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα.

Ανομοιόμορφη πρόσβαση στην τεχνολογία και στις ικανότητες:

Σύμφωνα με μία έρευνα στη Πολιτεία της Πενσυλβάνια το 96% των εκπαιδευόμενων έχει προσωπικό υπολογιστή και το 67% ανέφερε ότι διαθέτει εμπειρία ή πολύ εμπειρία στην χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Άνοιξη 2001). Το γεγονός ότι το 1/3 των ερωτηθέντων θεωρεί τον εαυτό του λιγότερο εξειδικευμένο σε θέματα τεχνολογίας καταδεικνύει το γεγονός ότι τα έργα που περιλαμβάνουν e-portfolios πρέπει να παρέχουν τεχνική υποστήριξη στους φοιτητές.

Λογοκλοπή:

Η διαθεσιμότητα των εργασιών των φοιτητών μέσω των e-portfolios μπορεί να αυξήσει τον αριθμό των πηγών που οι φοιτητές μπορεί να θελήσουν να αντιγράψουν παράνομα. Γενικά η δημοσίευση των ακαδημαϊκών εργασιών στον παγκόσμιο ιστό

αυξάνει το κίνδυνο της λογοκλοπής. Ωστόσο υπάρχουν διαδικτυακά εργαλεία τα οποία διευκολύνουν την αναγνώριση κειμένων που έχουν αντιγραφεί από on-line πηγές (Di-Biase, 2002).

Ιδιωτικότητα:

Η δράση 'Family Educational Rights and Privacy Act' (FERPA) (ομοσπονδιακός νόμος των Ηνωμένων Πολιτειών) του 1974 προστατεύει τα εκπαιδευτικά αρχεία των εκπαιδευομένων των Ηνωμένων Πολιτειών. Με αυτή τη δράση ενισχύεται η άποψη ότι τα e-portfolios μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο στο οποίο θα προφυλάσσεται η ιδιωτικότητα των φοιτητών.

Διαθέσιμα λογισμικά εργαλεία για την υλοποίηση των e-portfolios

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη υπολογιστικών συστημάτων και λογισμικού για τον σχεδιασμό των e-portfolios (Strivens, 2007). Η ταχεία μετάβαση επίσης από το παραδοσιακό portfolio στο e-portfolio έχει προκύψει και από την ώθηση εφαρμογών του σύγχρονου διαδικτύου όπως των Web 2.0. Ωστόσο παραμένει σημαντικό το ερώτημα αναφορικά με το 'Ποιο λογισμικό μπορούμε να αποκαλούμε e-portfolio λογισμικό;

Ο Serge Ravet - διευθυντής του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την ηλεκτρονική μάθηση (European Institute for E-Learning- EifEL) και πρωτοπόρος της δράσης «e-portfolio για όλους» προσπαθεί να σκιαγραφήσει τη βάση της αρχιτεκτονικής των συστημάτων των e-portfolios. Από την άλλη ο Graham Attwell (2007), ένας ειδικός στην κατάρτιση και στα e-portfolios από την Ουαλία, θεωρεί ότι το μέλλον του e-learning βασίζεται στην δημιουργία ενός ατομικού περιβάλλοντος μάθησης (personal learning environment -PLE). Οι ειδικοί διαμορφώνουν τις ιδέες τους για το μέλλον των ατομικών μαθησιακών διαδικασιών, όπου τα e-portfolios παίζουν σημαντικό ρόλο (Himpsl & Baumgartner, 2008). Όμως:

- Ποιες είναι οι συστάσεις που μπορούν να κάνουν οι ειδικοί σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα για την υλοποίηση ενός e-portfolio;
- Ποιο είδος λογισμικού απαιτείται για την υλοποίηση συγκεκριμένων τύπων e-portfolios;
- Ποια κριτήρια μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα ίδρυμα προσχολικής εκπαίδευσης

για την υλοποίηση ενός e-portfolio που αφορά στη μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας;

Ο Serge Ravet στην τοποθέτηση του [For an e-portfolio, enabled architecture] αναφέρει ότι «εάν ο παγκόσμιος ιστός επιτρέπει τη διασύνδεση όλων των δεδομένων μεταξύ τους τότε ποια είναι τα όρια του e-portfolio;» (Ravet 2015). Για παράδειγμα το MySpace και το Second Life, δύο χώροι όπου δημιουργούνται δεδομένα με νόημα και αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις, είναι μέρος του e-portfolio, ή πρέπει ο χρήστης να αποφασίσει να έχει το e-portfolio νησί του στο Second Life για να δημιουργεί, να αποθηκεύει και να μοιράζεται το e-portfolio του; Αυτό σημαίνει ότι το e-portfolio είναι μέρος του Second Life ή το αντίθετο; Με άλλα λόγια η φύση του νέου μέσου μεταμορφώνει τη φύση των e-portfolios και της διαλεκτικής τους δυναμικής. Για να κερδίσουν το πλεονέκτημα της on-line συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, προτείνεται η επιλογή μίας web-based λύσης, ωστόσο τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται μπορούν να αποθηκεύονται σε διαφορετικά συστήματα όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Himpsl & Baumgartner,2009).



Σχήμα 5: Αποθήκευση δεδομένων σε διαφορετικά συστήματα (Himpsl & Baumgartner,2009)

Μία ακόμη οπτική γωνία της εξέλιξης των e-portfolios είναι τα εργαλεία συγγραφής. Υπάρχει σαφές κενό στην ύπαρξη συστημάτων με λειτουργία αυτόματης εξαγωγής πληροφοριών με νόημα που συλλέγονται από την αποθήκη του e-portfolio. Δεν υπάρχει νόημα στην εισαγωγή ετικετών εάν το σύστημα δεν μπορεί να δημιουργήσει ένα πρόχειρο σχέδιο ενός βιογραφικού σημειώματος, χρησιμοποιώντας μία δομημένη συλλογή δεδομένων. Σήμερα η δημιουργία ενός βιογραφικού σημειώματος είναι μία

βαρετή διαδικασία όπου όλη η διαδικασία συλλογής και δημοσίευσης γίνεται δια χειρός. Η σωστή χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας επιτρέπει την παρουσίαση ενός βιογραφικού σημειώματος με διαφορετικές μορφές: μέσω ενός χρονοδιαγράμματος προόδου, αφηγώντας μία ατομική ή επαγγελματική ιστορία, μέσω ενός νοητικού χάρτη για την αποκάλυψη του οράματος και των αξιών ή μέσω ενός χάρτη δεξιοτήτων με συνδέσμους σε συγκεκριμένα αρχεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ Ε-PORTFOLIO ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Το portfolio στην αξιολόγηση του μαθητή του νηπιαγωγείου

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «portfolio» αναφέρεται ως «φάκελος υλικού» (Γεωργούσης, 1998) ή «φάκελος εργασιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008). Περιλαμβάνεται μεταξύ των αυθεντικών μεθόδων αξιολόγησης και ουσιαστικά συνιστά μέθοδο συλλογής αξιολογικών πληροφοριών με την εφαρμογή και άλλων μεθόδων και τεχνικών (McAfee & Leong, 2002), όπως μορφές παρατήρησης, συνέντευξη, ερωτηματολόγια και συνεπώς είναι ένας ευέλικτος τρόπος αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο νηπιαγωγείο.

Έχουν προταθεί διάφοροι τύποι οργάνωσης και λειτουργίας του φακέλου εργασιών (Φ.Ε.) ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης του νηπιαγωγείου, ενώ οι ορισμοί που έχουν δοθεί περιγράφουν κυρίως τα χαρακτηριστικά του. Οι Puckett και Black (2000, σ. 246-247) αναφέρουν ότι: *«ο φάκελος εργασιών είναι μια σκόπιμη συλλογή των εργασιών του μαθητή που δείχνουν στον εκπαιδευτικό, στον μαθητή και στους γονείς τα αποτελέσματα, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του μαθητή σε δεδομένες περιοχές»*. Όπως κάθε μορφή αυθεντικής αξιολόγησης δεν εστιάζει στη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών αλλά στο ίδιο το παιδί και στο τι μπορεί αυτό να κάνει. Σε έναν άλλο ορισμό περιγράφεται ως *«μια συλλογή των εργασιών των παιδιών και των δεδομένων που συλλέγει ο εκπαιδευτικός από τις άτυπες και τις συστηματικές του παρατηρήσεις με σκοπό την αξιολόγηση της ανάπτυξης και των μαθησιακών επιτευγμάτων του παιδιού»* (Wortham, 2008).

Ο φάκελος υλικού στην προσχολική εκπαίδευση λειτουργεί κυρίως ως τρόπος αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση δεν είναι απλά μια τυπική διαδικασία της διδασκαλίας αλλά κύριο συστατικό των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2014) αναφέρεται ότι: *«ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*.

Στην προσχολική ηλικία η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο όλων των ποιοτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης (Epstein et al, 2004). Στο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ

(2006), επιδεικνύονται επιγραμματικά: «οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης όπως η συστηματική παρατήρηση, η πορεία και τα αποτελέσματα των σχεδίων εργασιών και ο φάκελος εργασιών του παιδιού στον οποίο συλλέγονται όλα τα στοιχεία του μαθητή τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη την μάθηση και την κοινωνικοποίησή του».

Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή διαφοροποιείται από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στο Νηπιαγωγείο οι μαθητές ασχολούνται κατά κύριο λόγο με την επικοινωνία, την ομαδικότητα και τις εργασίες που γίνονται υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η χρήση του φακέλου εργασιών ως μέσου υλοποίησης της αυθεντικής αξιολόγησης και ειδικότερα ως μέσου αυτοαξιολόγησης της εργασίας των μαθητών, παρέχει την δυνατότητα στο παιδί να κάνει την αυτοκριτική του και να δει από μόνος του τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Μεταξύ άλλων, ο φάκελος εργασιών οδηγεί στην καλύτερη δυνατή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων διότι με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η συνεργασία και καλλιεργείται η επικοινωνία μεταξύ τους.

Η συμμετοχή των γονέων αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της εφαρμογής της μεθόδου. Από έρευνες έχει βρεθεί ότι οι αντιλήψεις των γονέων για τις καινοτόμες μεθόδους της αξιολόγησης επηρεάζονται από τις προσωπικές τους σχολικές εμπειρίες και τις προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν με καχυποψία και επιφύλαξη νέες μεθόδους αξιολόγησης αισθανόμενοι περισσότερο ασφαλείς με παραδοσιακές τεχνικές, μεθόδους και αποτυπώσεις αποτελεσμάτων (Shepard & Bliem, 1995, Khatri & Sweet, 1996, Konzal & Dodd, 1999). Ωστόσο, γονείς που εκπαιδεύτηκαν συστηματικά στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης παρείχαν σημαντική υποστήριξη σε προσπάθειες καινοτομιών στον χώρο της αξιολόγησης (Robinson, 1996).

3.1.1. Χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση

Βασικός σκοπός της αξιοποίησης του e-portfolio στο νηπιαγωγείο είναι το τρίπτυχο «συγκεντρώνω-επιλέγω-αναστοχάζομαι» (collect-select-reflect) και αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα του πλαισίου εφαρμογής του φακέλου υλικού (Barrett, 2000, & 2005, Seitz & Bartholomew, 2008). Σε ότι αφορά καταρχάς, στη συγκέντρωση-συλλογή (collection) του υλικού: ο φάκελος μπορεί να

περιέχει ατομικές παραγωγές του μαθητή, φωτογραφίες, έγγραφα, εργασίες, πιστοποιήσεις συμμετοχών, projects είτε σε ατομικό, είτε σε συλλογικό επίπεδο. Όλα αυτά τα στοιχεία παρουσιάζουν την πρόοδο του μαθητή μέσα στην σχολική τάξη. Είναι σημαντικό ωστόσο στο σημείο αυτό, να επισημάνουμε ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο του φακέλου:

- Συνεντεύξεις από τους γονείς του
- Δείγματα εργασιών των μαθητών στο σχολείο ή/και το σπίτι
- Έλεγχοι προόδου.
- Κριτήρια αξιολόγησης. Φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού
- Αρχεία αυτοαξιολόγησης του μαθητή
- Περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια του εκπαιδευτικού
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις του μαθητή για τη διδασκαλία
- Παρατηρήσεις ή προτάσεις για τη διδασκαλία
- Έπαινοι, βραβεία, κατάλογος εκπαιδευτικών στόχων, που έχουν από κοινού τεθεί

Με βάση τον Barrett (2004), το ηλεκτρονικό portfolio είναι ένα κριτικό εργαλείο που επιδεικνύει την ανάπτυξη του μαθητή στη διάρκεια του χρόνου. "Ένα portfolio συχνά ορίζεται ως μια σκόπιμη συλλογή της δουλειάς ενός μαθητή που παρουσιάζει την προσπάθεια, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του σε ψηφιακή τεχνολογία, επιτρέποντας σε αυτόν που το αναπτύσσει, να συλλέγει και να οργανώνει τα αντικείμενα τεχνουργήματα του portfolio υπό πολλές μορφές μέσων (ήχο, βίντεο, γραφικά, κείμενο). Ένα βασικό portfolio έχει μια βάση δεδομένων ή συνδέσμους υπερκειμένου για να δείξει καθαρά τη σχέση μεταξύ προτύπων ή σκοπών, τεχνουργημάτων και κριτικής. Οι κριτικές, τα σχόλια του εκπαιδευόμενου είναι η λογική εξήγηση που συγκεκριμένα αντικείμενα- τεχνουργήματα αποδεικνύουν την επίτευξη προτύπων ή σκοπών."

Το e-portfolio του μαθητή του νηπιαγωγείου θεωρείται σημαντικό, διότι καταγράφεται εκεί η ιστορία των προσπαθειών του, της εξέλιξης του ή της επίδοσής του σε μια δεδομένη περιοχή του αναλυτικού προγράμματος στην οποία συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές, (Arter & Spandel, (1992). Το Portfolio συμβαδίζει με τις αρχές του κονστρουκτιβισμού, ιδιαίτερα όταν κυριαρχεί η αντίληψη ότι: η γνώση, η ικανότητα και η πρόοδος καθορίζονται από τον ίδιο τον μαθητή (Seitz &

Bartholomew, 2008). Η ποιότητα της μάθησης που πραγματώνεται μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο φαίνεται από τα πλεονεκτήματα τα οποία παρατηρούνται.

- Επικέντρωση στην ατομική εξέλιξη του νηπίου
- Επικέντρωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Επικέντρωση στον αναστοχασμό
- Επικέντρωση στην πληροφόρηση

Οι βασικές στρατηγικές σύμφωνα με τον Morrison, (1999) που πρέπει να γνωρίζουν και να προωθούν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης είναι:

- Σεβασμό στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας
- Ενθάρρυνση για τη συμμετοχή όλων
- Βασικό το σημείο εκκίνησης- τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά
- Ποιοτικό και ποσοτικό αρχείο προόδου
- Δημιουργία αισθήματος περηφάνειας
- Συλλογή στοιχείων από την καθημερινή ζωή
- Πολύ καλό μέσο επικοινωνίας με γονείς
- Χρήση του «οπτικού ημερολόγιου» που είναι κατάλληλο για παιδιά με ειδικές ανάγκες
- Μπορεί να συνοδέψει τα παιδιά στο δημοτικό

Σύμφωνα με τους Cohen, (1997) και Katz & Swann, (1998) αυτά που μπορούν να καταγραφούν μέσα σε ένα φάκελο είναι τα ακόλουθα:

- Η συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ τους
- η εργασία τους στις γωνιές
- η συμπεριφορά των παιδιών με τους ενήλικους
- η εξέλιξή τους στους τομείς ανάπτυξης

Η συστηματική παρατήρηση επίσης σύμφωνα με τους Cohen, (1999) και Katz & Swann, (1998) θεωρείται σημαντική διότι:

- Η συνολική εικόνα που αποκομίζουμε, δίνει οντότητα στο παιδί και δεν το αφήνει να χαθεί μέσα στο πλήθος.
- Μειώνεται ο κίνδυνος της ταμπέλας που άθελα βάζουμε.

- Δεν επικεντρωνόμαστε μόνο σε ορισμένα παιδιά που για θετικούς ή αρνητικούς λόγους κινούν το ενδιαφέρον ή σε ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού που δεν είναι απαραίτητα τα πιο σημαντικά.
- Εντοπίζουμε έγκαιρα τυχόν προβλήματα.

3.1.2. Συστατικά στοιχεία και δομή του portfolio στο νηπιαγωγείο

Βασική αρχή οργάνωσης του portfolio αποτελεί το γεγονός ότι περιέχει αυθεντικά έργα των παιδιών από μια ή περισσότερες γνωστικές περιοχές, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ (2003). Από την αρχή της χρονιάς οι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν τα έργα τους θέτοντας συγκεκριμένα κριτήρια, γι' αυτό και η συμμετοχή τους κρίνεται απαραίτητη. Η αρχειοθέτηση στη συνέχεια, γίνεται με χρονολογική σειρά, ώστε να φανεί ο εξελικτικός χαρακτήρας κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο. Κατά την οργάνωση του Portfolio οι καταγραφές του/της νηπιαγωγού συνδέονται με τα έργα των παιδιών με αιτιολόγηση και επιχειρήματα, ώστε να εξασφαλίζεται το κύρος και η αξιοπιστία. Συμπληρωματικά, η συλλογή των πληροφοριών οργανώνεται μέσα από μια διαδραστική διαδικασία με τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού, του παιδιού και των γονέων. Χρήσιμο είναι να υπάρχει μια περιληπτική σύνοψη του περιεχομένου, του σκοπού του φακέλου και των μαθησιακών περιοχών σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., ώστε να μπορούν οι γονείς να ερμηνεύουν τη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους.

Ο ατομικός φάκελος εργασιών στην προσχολική ηλικία δύναται να περιλαμβάνει κατά γνωστικό αντικείμενο και με χρονική ακολουθία τα εξής:

α) Έργα των παιδιών από τα γνωστικά αντικείμενα

- *Εικαστικά:* Έργα τους, ατομικά ή συλλογικά.
- *Γλώσσα, Ανάγνωση, Γραφή:* Έργα στα οποία αποτυπώνονταν τα επιτεύγματά τους στη γραφή (λεξάντες, τίτλοι, μηνύματα κ.τ.λ.). Μαγνητοσκοπήσεις από ατομικές παρουσιάσεις, σχόλια των παιδιών και αφηγήσεις εμπειριών, ιστοριών κ.ά.
- *Μαθηματικά:* Έργα τους στα οποία αποτυπώνονταν η πορεία τους στην κατάκτηση μαθηματικής σκέψης.

β) Καταγραφές και εκθέσεις των νηπιαγωγών και των γονέων

- Καταγραφές των νηπιαγωγών από: α) τις ατομικές συνεδρίες, β) τις παρουσιάσεις παραμυθιών από τα παιδιά, γ) τις παρουσιάσεις σε όλη την ομάδα- τάξη των έργων τους.
- Ανεκδοτικές εκθέσεις των νηπιαγωγών σχετικές με το παιδί αλλά και περιγραφές, εκθέσεις γεγονότων, καταστάσεων από τους γονείς.

γ) Πρωτόκολλα παρατήρησης-αξιολόγησης των δεξιοτήτων των παιδιών

Πρωτόκολλο παρατήρησης-αξιολόγησης των παιδιών στους τομείς:

- Προσαρμογή στο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου,
- Συμμετοχή στις δραστηριότητες των προγραμμάτων,
- Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, με έμφαση στην ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους και την ανάπτυξη της αυτονομίας του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

δ) Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους γονείς με χρήσιμες πληροφορίες για την ομαλή προσαρμογή και τη φοίτηση του παιδιού τους στο Νηπιαγωγείο.

Συμπληρωματικά, η δομή του Portfolio κατά τους Ζωγράφου, Καμπέρη, Μπιρμπίλη (2006) μπορεί να συγκροτηθεί με βάσει τις παρακάτω ενότητες

- Δείγματα αυθεντικών έργων του παιδιού
- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί
- Σημειώσεις και καταγραφές του/της νηπιαγωγού μέσα από συστηματική παρατήρηση
- Τα projects σε συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/τριες
- Σχέδια, ζωγραφιές, κατασκευές που έχουν κάποιο νόημα και αντικατοπτρίζουν την εξελικτική και μαθησιακή πορεία του
- Ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες
- Έπαινοι, βραβεία, εξωσχολικές δραστηριότητες, διακρίσεις
- Υλικό αυτο-αξιολόγησης ή ετερο-αξιολόγησης που έγινε στην τάξη με τη συνεργασία του/της νηπιαγωγού
- Πληροφοριακό υλικό από τους γονείς
- Καθημερινές δραστηριότητες
- Αγαπημένα δραστηριότητα
- Καλύτερη δραστηριότητα
- Εργασία που επαναλήφθηκε

- Πρόβλημα που αντιμετώπισε το νήπιο

Το portfolio με αυτή τη μορφή βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει και να αποδείξει την πρόοδο των μαθητών του και παράλληλα να διαγνώσει τις πιθανές αδυναμίες, όπως και τα δυνατά τους σημεία, να καλλιεργήσει τις δεξιότητές τους, να αναδείξει τις ικανότητές τους, να τα ενθαρρύνει ώστε να συμμετέχουν περισσότερο στην τάξη, να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση. Τόσο οι ατομικές όσο και οι ομαδικές δραστηριότητες αξιοποιούν και επεκτείνουν την κριτική, δημιουργική και αναστοχαστική σκέψη του παιδιού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός ότι μέσω όλης αυτής της διαδικασίας μαθαίνει να αυτο-αξιολογείται, να αναγνωρίζει τις αδυναμίες του αλλά και τα δυνατά του σημεία, να βελτιώνεται και να προοδεύει. Έτσι επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η κατάκτηση της γνώσης.

3.2. Αξιολόγηση βάσει portfolio & αναστοχασμός

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο φάκελος υλικού προσφέρει έναν αξιόπιστο και πλήρη τρόπο για την αξιολόγηση του μαθητή (Smith & Yancey, 2000). Δημιουργώντας ένα χώρο επίδειξης και μελέτης των εργασιών των μαθητών, όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικός και μαθητές) μπορούν να προσεγγίσουν τις αδυναμίες, τις ελλείψεις, τα κενά και την πρόοδο του μαθητή μέσα από το φάκελο του μαθητή (Paulson et al., 1991). Σε αντίθεση με τα τεστ (σταθμισμένα και μη) και τις εξετάσεις της συμβατικής αξιολόγησης, ο φάκελος δίνει την ευκαιρία να αναθεωρήσουν και να αναστοχαστούν οι μαθητές. Ένα στοιχείο της αξιολόγησης βάσει φακέλου, που πολλές φορές υποεκτιμάται ή λείπει από τη διαδικασία. Η ανάπτυξη της στοχαστικής ικανότητας των μαθητών που χρησιμοποιούν το φάκελο υλικού, είναι μια εσωτερική διεργασία, που απαιτεί επιμονή, υπομονή, αυτοσυγκέντρωση και συστηματική προσπάθεια.

Ο στοχασμός, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης βάσει φακέλου, εκφράζεται και αποτυπώνεται συνήθως γραπτά: για τον τρόπο και την μέθοδο που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, το βαθμό προόδου που σημείωσαν να καταγράψουν τις ελλείψεις τους και γενικά να αποτιμήσουν το περιεχόμενο του φακέλου, επιφέροντας προσωπικές κρίσεις και εκτιμήσεις. Αναλύουν επίσης, τα επιτεύγματά τους σε σχέση με τους στόχους της τάξης και αξιολογούν το τελικό προϊόν ορίζοντας το βαθμό βελτίωσής

τους. Αυτές οι γραπτές αναφορές των μαθητών, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν αυτοαξιολογικές και αυτοστοχαστικές κρίσεις, αποτελούν ένα κομβικό και κρίσιμο στοιχείο της δόμησης του φακέλου υλικού, αλλά και της αξιολόγησης του. Χαρακτηρίζονται ως ένα «ζωτικό εργαλείο» της μαθησιακής διαδικασίας, επειδή μέσα από αυτό οι μαθητές επικεντρώνονται στην προσωπική τους βελτίωση, κατανοούν τι πήγε άσχημα ή τι πήγε καλά, είναι σε θέση να εντοπίζουν στρατηγικές μάθησης για ενδεχόμενη μελλοντική χρήση και βέβαια καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και αναπτύσσουν αυτορρυθμιστική ικανότητα. Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να φροντίσει να υπάρξει ένα περιβάλλον που ωθεί στην ανάπτυξη των στοχαστικών ικανοτήτων των μαθητών (Fernsten & Fernsten, 2005). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώνει χρόνο στην αξιολόγηση και στον αναστοχασμό, αφού η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής, όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής του φακέλου υλικού, επιτρέπει να δοθεί μια δυναμική προοπτική της μάθησης, της αυτονομίας και αυτορρύθμισης του μαθητή, που είναι σίγουρα ωφέλιμη.

3.2.1. Στρατηγικές ενίσχυσης της στοχαστικής διαδικασίας

Οι Fernsten & Fernsten (2005), προτείνουν ορισμένες στρατηγικές, προκειμένου να διευκολυνθεί η στοχαστική διαδικασία και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όπως:

α) Δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος/Δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης: Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο κρίνεται ως πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη μιας ειλικρινούς και αποτελεσματικής στοχαστικής διαδικασίας είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη. Εάν ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να στοχαστούν επί των όψεων της εργασίας τους, πρέπει να είναι έτοιμος, αλλά και ανοικτός στο να ακούσει την γνώμη τους. Ο Conway (1994:83-102) αναφέρει: *«ο εκπαιδευτικός έχει την ηθική ευθύνη να συζητήσει και να θέσει σε ειλικρινείς βάσεις το θέμα του αυτοστοχασμού αποφεύγοντας ωστόσο να τιμωρεί μαθητές που ωραιοποιούν την εργασία τους, διότι έτσι παύει αυτομάτως ο αναστοχασμός»*. Όλες οι αυθόρμητες στοχαστικές κρίσεις των μαθητών επιτρέπουν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει πληροφορίες που, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα είχε.

Το σημαντικότερο στοιχείο που πρέπει να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός είναι ότι δεν πρέπει να επηρεάζεται από τα λόγια των μαθητών. Ο ειλικρινής διάλογος σχετικά με

τη διαδικασία του αυτοστοχασμού μπορεί να ανοίξει το δρόμο για άλλες συζητήσεις σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, τα στυλ μάθησης και την ποικιλία των μοντέλων μελέτης. Αυτές οι συζητήσεις βοηθούν τον μαθητή να ξεπεράσει κάποια πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζει. Ωστόσο, μαθητές που θεωρούν ότι αν γράψουν την πραγματικότητα δεν θα εκτιμηθεί από τον εκπαιδευτικό και αναφέρουν πράγματα μη αληθή έχουν ως αποτέλεσμα να ξεφύγουν από το βασικό στόχο του αναστοχασμού.

β) Ανάπτυξη ορθών υπενθυμίσεων-προφορικών παρεμβάσεων: Σύμφωνα με τους ερευνητές Fernsten & Fernsten, (2005), το στοιχείο που ενισχύει και διευκολύνει τη στοχαστική διαδικασία στην τάξη είναι η σωστή πληροφόρηση και ενημέρωση εξ αρχής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας να έχει το ρόλο να ενημερώνει και να υπενθυμίζει στους μαθητές αυτά που πρέπει. Οι παραινήσεις και οι υπενθυμίσεις που απευθύνει στους μαθητές πρέπει να τίθενται σε σχέση με τον αναστοχασμό και την αυτοσυγκέντρωση. Ο εκπαιδευτικός, που επιθυμεί να ενισχύσει τον αυτοστοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα των μαθητών, μπορεί επιτύχει την απόλυτη αυτονομία των μαθητών και για να μπορέσει να το επιτύχει αυτό, πρέπει καταρχήν, να είναι σαφής σχετικά με τη στοχοθεσία της διδακτικής ενότητας ή του project προς επεξεργασία.

Κάποια παραδείγματα φωτίζουν την έννοια των ορθών και σαφών προφορικών παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού. Αντί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την ασαφή και αόριστη υπενθύμιση «τι σκέφτεστε σχετικά με αυτό το θέμα;», που δίνει απαντήσεις σχεδόν τυποποιημένες και αναμενόμενες, θα μπορούσε, θέτοντας την διαφορετικά, να λάβει απαντήσεις που θα ήταν προϊόντα στοχασμού και αυτοκριτικής. Εάν η διδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης ενός τελικού προϊόντος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σίγουρος πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει καταστεί σαφές, σε ένα πρώτο επίπεδο, ποιες είναι οι στρατηγικές που πρέπει να πραγματοποιηθούν.

γ) Χρήση ενός κοινού και αλληλοκατανοητού λόγου: Ο τρίτος παράγοντας που προάγει τον αποτελεσματικό αναστοχασμό είναι η ανάπτυξη ενός κοινού και κατανοητού λόγου. Είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο εκπαιδευτικός να δίνει ξεκάθαρες οδηγίες στους μαθητές σε ότι έχει να κάνει με το φάκελο αξιολόγησης. Οι

μαθητές, όπως είναι ευνόητο, αγνοούν το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας και βέβαια, δεν έχουν επιστημονική κατάρτιση, οπότε δεν θεωρείται τίποτα δεδομένο σε σχέση με το χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο. Όταν χρησιμοποιείται κοινός λόγος, κατανοητός από τους μαθητές, τότε διευκολύνεται και η διαδικασία της μεταγνώσης. Σύμφωνα με τον Rodgers (2002), «είναι κρίσιμο και ζωτικό να μοιράζονται εκπαιδευτικός και μαθητές έναν κοινό και αλληλοκατανοητό λόγο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως επίσης, είναι σημαντικό να αναπτύσσουν και αναστοχασμούς».

δ) Συγκρότηση συγκεκριμένων αξόνων-θεμάτων στο φάκελο: Κατά τη δόμηση του φακέλου υλικού, ο εκπαιδευτικός καλείται να εξηγήσει τους άξονες που θα συμπεριληφθούν στην κάθε εργασία. Οι άξονες, βέβαια, μπορεί να προκύψουν και σε συνεργασία με τους μαθητές. Εάν για παράδειγμα, μια εργασία εστιάζει στη δημιουργικότητα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δώσει το απαραίτητο υλικό που χρειάζεται, την ανάλογη εξήγηση για την εργασία και το πώς σχετίζεται με το μάθημα.

3.3. Αυτορρύθμιση και Προσχολική Αγωγή

Το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών τα τελευταία χρόνια έχει στραφεί, όπως διαφαίνεται από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας στον ρόλο της συναισθηματικής, συμπεριφορικής και γνωστικής αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών. Η αυτορρύθμιση είναι μια πολύπλοκη έννοια που περιλαμβάνει διαδικασίες σχετικές με τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τα κίνητρα, τη γνώση, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη συμπεριφορά. Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έρχονται στο νηπιαγωγείο με διαφορετικό βαθμό αυτορρυθμιστικής ικανότητας. Ειδικότερα, μελετητές (McClelland, 2007, Suchodoletz et al., 2009, Ponitz et al., 2011, Ponitz, 2008) καταδεικνύουν στα αποτελέσματα των ερευνών τους, ότι τα παιδιά που δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες αυτορρύθμισης φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα προβλήματα απόρριψης από την ομάδα των συνομηλίκων, σημαντικές δυσκολίες στην ομαλή τους μετάβαση (transition) από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, δυσκολίες στην κατάκτηση των λεγόμενων «ακαδημαϊκών δεξιοτήτων», ενώ επηρεάζεται αρνητικά η μελλοντική σχολική τους επίδοση, ιδιαίτερα στους τομείς του γλωσσικού και μαθηματικού εγγραμματισμού.

Οι Bodrova & Leong (2005), αποδίδουν την δυσκολία στην εκμάθηση των λεγόμενων «ακαδημαϊκών δεξιοτήτων», συχνά στο γεγονός, ότι πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας στερούνται βασικών δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Οι Brock et al., (2009) θεωρούν την αυτορρύθμιση, ως μια ιδιαιτέρως σημαντική δεξιότητα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο σχολικής ετοιμότητας των μικρών παιδιών καθώς σύμφωνα με τους Skibbe et al.,(2011), δεν αρκούν πλέον οι γενικές πρότερες γνώσεις, η γνωστική δεξιότητα και αντιληπτική ικανότητα, αλλά και η γλωσσική ανάπτυξη ενός νηπίου, για να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο βαθμός της σχολικής ετοιμότητας.

Για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ χαρακτήρα και αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών, οι Eisenberg & Fabes (1992, στο Carlson, 2007) πρότειναν ένα τριμερές μοντέλο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό υπάρχουν παιδιά με χαμηλό επίπεδο αυτορρύθμισης τα οποία θεωρούνται παρορμητικά, απογοητεύονται εύκολα, χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές εντάσεις και τείνουν να αντιδρούν με επιθετικό τρόπο. Σε επόμενο επίπεδο βρίσκονται τα υπερβολικά συνεσταλμένα παιδιά που ναι μεν εκδηλώνουν αυτοέλεγχο, αλλά στερούνται ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, είναι συνήθως λυπημένα και αγχώδη και δεν μετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Τέλος, τα παιδιά που διαθέτουν, την καλύτερη δυνατή αυτορρύθμιση, έχουν την ικανότητα να ελέγχουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα τα συναισθήματά τους, ενώ είναι δημοφιλή, κοινωνικά και αγαπητά στους γύρω τους.

Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα «οικολογικό σύστημα που προσδοκά από αυτά να καλλιεργήσουν σύνθετες γνωστικές και διαπροσωπικές δεξιότητες», Graziano et al., (2007), δεξιότητες εγγραμματισμού και κοινωνικοποίησης. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαδικασίας ανάπτυξης και κοινωνικοποίησής του μικρού παιδιού αποτελεί η ικανότητα να δρα σύμφωνα με κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς και να προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του Kochanska et al. (2001). Τα παιδιά υιοθετούν και εσωτερικεύουν τους γονεϊκούς κανόνες και τις επιταγές του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο που επηρεάζει άμεσα την πορεία κατάκτησης της ικανότητας αυτορρύθμισης.

Οι νηπιαγωγοί απαιτείται να γνωρίζουν τον κύκλο της αυτορρυθμιστικής μάθησης και τους άξονες της αυτορρύθμισης, να έχουν συνειδητοποιήσει ότι η καλλιέργεια

αυτών των δεξιοτήτων επηρεάζει άμεσα την ανάπτυξη όλων των άλλων βασικών ικανοτήτων των νηπίων: της επικοινωνίας, της δημιουργικής και κριτικής τους σκέψης, της προσωπικής τους ταυτότητας και αυτονομίας καθώς και των κοινωνικών τους ικανοτήτων προκειμένου να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν τις δεξιότητες αυτορρύθμισης στη νηπιαγωγείο (ΥΠΑΜΘ/ΠΙ, 2011).

Οι Rimm-Kaufman et al. (2009), εστιάζοντας στη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων, θεωρούν ότι τρία στοιχεία μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την ικανότητα αυτορρύθμισης των μικρών παιδιών, τα οποία συμβάλλουν στην οργάνωση και την εύρυθμη και ποιοτική λειτουργία της τάξης του νηπιαγωγείου. Η συναισθηματική ενίσχυση, η συνολική διαχείριση της τάξης και η καθοδηγητική υποστήριξη του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Η συναισθηματική ενίσχυση επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός δείχνει ευαισθησία, σέβεται τις συναισθηματικές ανάγκες των νηπίων και τροποποιεί τις δραστηριότητες της τάξης για να καλύψει τις ανάγκες αυτές, για να δημιουργήσει θετικό κλίμα συνεργασίας στην ομάδα των νηπίων.

Την συνολική διαχείριση της τάξης επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός όταν υιοθετεί προληπτικές (proactive) στρατηγικές πειθαρχίας, διαμορφώνει το πλαίσιο των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης, καθιερώνει συγκεκριμένες καθημερινές ρουτίνες και οργανώνει ενδιαφέρουσες βιωματικές δράσεις, εμπλέκοντας τα παιδιά σε ένα περιβάλλον ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης (Emmer & Stough, 2001, στο Rimm-Kaufman et al, 2009). Έργο του εκπαιδευτικού συνεπώς είναι, να λειτουργεί και να ενεργεί καθοδηγητικά, υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά, ως γνωσιακή σκαλωσιά (scaffolding), να ενθαρρύνει, να επιβραβεύει και να ανατροφοδοτεί τα παιδιά, προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Yelland & Masters, 2007).

3.3.1. Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και e-portfolios

Η τάξη του νηπιαγωγείου είναι ένας χώρος όπου η ικανότητα του μικρού παιδιού για αυτορρύθμιση δοκιμάζεται αρκετά συχνά, ενώ παράλληλα δίνονται καθημερινά αφορμές για ενδυνάμωση των ικανοτήτων αυτορρύθμισης μέσα στο πλαίσιο της αρμονικής και συνεργατικής συνύπαρξης της ομάδας των νηπίων. Οι ερευνητές στο

πεδίο των e-portfolios καταδεικνύουν ζητήματα τα οποία είναι εφικτό να συνδεθούν με τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αφού από τη φύση τους αποτελούν αναπτυξιακό εργαλείο το οποίο αναπαριστά μία συγκεκριμένη περίοδο της ανάπτυξης και της μάθησης των μαθητών. Από τη δεκαετία του 1990 δίνεται έμφαση στη παιδαγωγική δυναμική των e-portfolios, ειδικότερα οι Bereiter και Scardamalia (1989) θεωρούν ότι αυτά ενθαρρύνουν την αναζήτηση των ατομικών, γνωστικών και μαθησιακών στόχων.

Οι Wade & Yarbrough (1996), δίνουν έμφαση στην παιδαγωγική αξία της χρήσης τους σαν ένα μαθησιακό, εκπαιδευτικό εργαλείο. Υποστηρίζουν, ότι έχουν διπλή αξία καθώς προσφέρουν στους παιδαγωγούς και στα παιδιά την ευκαιρία διαδοχικών αλληλεπιδράσεων. Επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται και να καταγράφει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ του προσφέρουν ένα αυθεντικό ενοποιητικό τρόπο αξιολόγησης της ανάπτυξης των νηπίων και των επιδόσεών τους, και παράλληλα δρουν ως μηχανισμός ανατροφοδότησης για τη διδακτική διαδικασία Abrami et al, (2008). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης προκύπτει ως το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται αφενός με την ωριμότητα και το στάδιο ανάπτυξης του κάθε παιδιού και αφετέρου με τη μάθηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς, Skibbe et al., (2011). Οι παράγοντες που επηρεάζουν το διαφορετικό επίπεδο αυτορρύθμισης των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται άμεσα με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του παιδιού αλλά και με τους εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί von Suchodoletz et al, (2009) και παράλληλα τα ερεθίσματα κοινωνικοποίησης που δέχεται από το ευρύτερο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον Kochanska & Nazan, (2006).

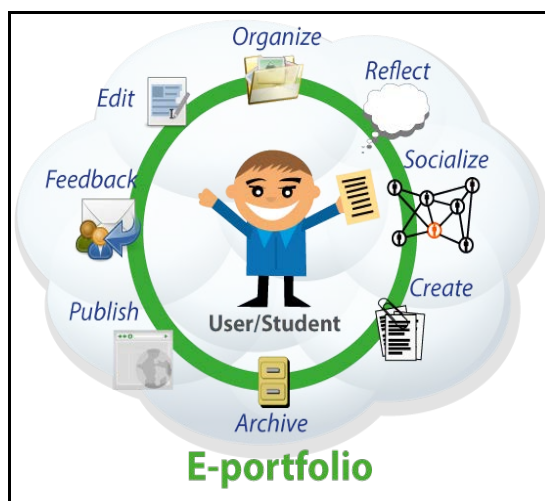
Το e-portfolio ως αλληλεπιδραστικό μαθησιακό εργαλείο επιτρέπει στους μαθητές να μοιράζονται τις εργασίες τους με τους παιδαγωγούς και τους ομότιμους συνεργάτες τους, ώστε να αναζητούν καθοδήγηση, συστάσεις και ανατροφοδότηση. Παράλληλα η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία ωθεί τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το μαθησιακό πλαίσιο, να αποκωδικοποιήσουν και να καταλήξουν στο τι έγινε, ώστε να θέσουν νέους στόχους και να καθορίσουν τα επόμενα βήματα. Επιπρόσθετα, μέσα από τη χρήση του, επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα στη μάθησή τους, καλύτερη κατανόηση των δυνάμεων και των

αδυναμιών τους, ενώ μαθαίνουν να θέτουν στόχους. Παρέχει κατ'αυτό τον τρόπο, ένα προωθημένο περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας, Abrami et al., (2008), το οποίο συμβάλλει ώστε τα παιδιά «να εστιάσουν στην προσωπική τους πρόοδο και να ερμηνεύσουν τα λάθη τους ως ευκαιρίες για μάθηση» Perry, (2002), μέσω της παρατήρησης, του στοχασμού και της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα e- portfolios επιτρέπουν στα παιδιά να σκέφτονται κριτικά και να μετατρέπονται σε ενεργοί, ανεξάρτητοι και αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, θέτουν υψηλές προσδοκίες όσον αφορά την αυτορρυθμιστική ικανότητα των παιδιών της τάξης τους Lin et al., (2003). Καθημερινές ενασχολήσεις, κανόνες και οδηγίες συμβάλλουν στην κατεύθυνση αυτή. Η ικανότητα του μικρού παιδιού να ακολουθεί, να συμμορφώνεται με τους κανόνες της τάξης και να ενεργεί σύμφωνα με συγκεκριμένες κοινωνικές νόρμες σηματοδοτεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την μελλοντική ικανότητά του για κοινωνικοποίηση, για ομαλή και δημιουργική ένταξη στην κοινωνία (Kochanska et al., 2001).

Οι ψηφιακοί φάκελοι συνεπώς, μπορούν να παρέχουν τα κατάλληλα μέσα για την αυτορρύθμιση των παιδιών, καθώς μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία είναι δυνατό να γίνει επισκόπηση της ατομικών τους εργασιών και ύστερα να μετατραπεί σε μαθησιακούς στόχους. Κατά τους Abrami και Barrett (2005), τα portfolios είναι δυναμικά εργαλεία που παρέχουν τη βασική ιστορία του τι έχει διδαχθεί ο μαθητής στο Νηπιαγωγείο. Με άλλα λόγια αφηγούνται την ιστορία του «ταξιδιού της μάθησης», παρέχοντας αποδεικτικά στοιχεία. Κάθε στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να αποθηκεύεται μαζί με τα σχόλια των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκομένων. Η διαδικασία του αναστοχασμού είναι το στοιχείο εκείνο που αναδεικνύει το e- portfolio σε ένα εργαλείο για την μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα, τη δια βίου μάθηση και την μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη, παρά σαν μία απλή συλλογή εργασιών ή ζωγραφιών. Το e- portfolio επομένως παρέχει έναν απτό τρόπο της προώθησης της αυτορρύθμισης, καθώς σχετίζεται με τον αναστοχασμό της μάθησης αλλά και τα προϊόντα της.

Η Carney (2004) αναφέρει ότι «τα e- portfolios υπόσχονται μελλοντική ενίσχυση της μάθησης, ωστόσο εάν αποτύχει η αξιολόγηση των εργαλείων τότε θα αποτελέσουν άλλη μία εκπαιδευτική απάτη, μία καινοτομία δηλαδή που δεν κατανόησε κανείς και υλοποιήθηκε λανθασμένα». Οι Zimmerman και Tsikalas (2005) στην επισκόπησή τους για τα περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από υπολογιστή (computer-based learning environments- CBLEs), τα οποία έχουν σχεδιαστεί για την υποστήριξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός εργαλείου το οποίο υποστηρίζει τις τρεις κυκλικές φάσεις της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης: προπαρασκευαστική, εκτελεστική και αυτο-αναστοχασμού. Τέλος, από την ευρωπαϊκή επισκόπηση «Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Review», προκύπτει ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μπορεί να ενισχυθεί με τη χρήση των e- portfolios, καθώς και η ευφυής χρήση τους απαιτεί ένα ποσοστό αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, όπως παραστατικά φαίνεται στο εικόνα 6, όπου παρουσιάζεται η δομή του e-portfolio:



Σχήμα 6: Η δομή του e-portfolio

3.4. Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ

Το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες, που σχετίζονται περισσότερο με τη φιλοσοφική προσέγγιση του κάθε εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρά με τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ. Η φιλοσοφική προσέγγιση αφορά στο γνωσιακό ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού, που τον προτρέπει να υποστηρίξει θεωρητικά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ανάλογες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές.

1. Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις

Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις διακατέχονται από ένα *τεχνικό γνωσιακό ενδιαφέρον*. Κυριότεροι εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι οι ψυχολόγοι Pavlov, Watson, Thordike, Gurthie, Skinner (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Στη βάση των αρχών του *συμπεριφορισμού* (*μπιχεβιορισμού*), η μάθηση θεωρείται μια διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης. Ο «έλεγχος» είναι η λέξη-κλειδί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάθηση επιτυγχάνεται, όταν ενισχύεται η επιθυμητή συμπεριφορά των μαθητών και απαλείφεται η μη επιθυμητή. Η *ενίσχυση* συνδέεται με την έννοια της *ανάδρασης* ή *επανατροφοδότησης*. Η παρεχόμενη, στη βάση αυτής της προσέγγισης, μάθηση ονομάζεται ***ενεργή συντελεστική μάθηση***. Η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική και οι ακολουθούμενες διδακτικές μέθοδοι είναι αυστηρά καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό.

Ένα μεγάλο τμήμα του πιστοποιημένου, από το ΥΠΔΒΜΘ και το ΠΙ, εκπαιδευτικού λογισμικού έχει σχεδιαστεί στη βάση της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Τα λογισμικά αυτά είναι σχεδιαστικά «κλειστά», αφού δεν υπάρχει η δυνατότητα μετασχηματισμού τους από τους χρήστες. Είναι δυο βασικών κατηγοριών. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει *εκπαιδευτικά λογισμικά καθοδήγησης και διδασκαλίας (tutorials) και η άλλη εκπαιδευτικά λογισμικά εξάσκησης και πρακτικής (drill and practice)*. Στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής διδακτικής μεθοδολογίας, οι μαθητές πραγματοποιούν δραστηριότητες στις οποίες έχει προκαθοριστεί η μοναδική «σωστή» απάντηση από τους σχεδιαστές των λογισμικών αυτών, υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Οι πληροφορίες-γνώσεις παρέχονται στους μαθητές γραμμικά και σειριακά, μέσω δραστηριοτήτων τύπου «σωστό-λάθος», «αντιστοιχίσεις», «συμπληρώσεις», «ακροστιχίδες», κλπ. Αυτά τα λογισμικά θεωρούνται κατάλληλα για την εξάσκηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου, για την αξιολόγηση των μαθητών, για εποπτική διδασκαλία και προτείνονται ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμεΑ) και άτομα με αναπηρίες (ΑμΑ). Η συμπεριφοριστική προσέγγιση μπορεί να αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού των «κλειστών» εκπαιδευτικών λογισμικών, αλλά ο τρόπος που θα αξιοποιηθούν στην τάξη ή στο εργαστήριο είναι στην αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού. Αυτός, ανάλογα με το γνωσιακό του ενδιαφέρον, μπορεί να αξιοποιήσει δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας, είτε αυστηρά καθοδηγούμενες είτε σε ένα

πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή.

2. Γνωστικές και κοινωνικοπολιτιστικές προσεγγίσεις

Οι γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις διακατέχονται από ένα *πρακτικό γνωσιακό* ενδιαφέρον. Λέξη-κλειδί της μαθησιακής διαδικασίας είναι η «κατανόηση» του νοήματος μιας κατάστασης. Οι γνωστικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας της γνώσης και οι κοινωνικοπολιτισμικές συμπληρώνουν πως η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με άλλα άτομα μέσα από κοινές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τις αρχές των παραπάνω θεωριών, η μάθηση συντελείται με την οικοδόμηση και αναδόμησή των γνώσεων, από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από τη *γνωστική σύγκρουση (cognitive conflict)* και τον *αναστοχασμό (reflection)*.

Η διδασκαλία είναι μια πράξη συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, που έχει ρόλο διευκολυντικό, άμεσο και σημαντικό, και τους μαθητές του, οι οποίοι είναι αυτόνομοι οργανισμοί που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Βασική αρχή της **ανακαλυπτικής μάθησης** (discovery learning) του Bruner (1986), η οποία συνάδει με τις αρχές της γνωστικής προσέγγισης, είναι ότι η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται από την «ανακάλυψη» των επιστημονικών αρχών και δομών ενός γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές. Ο **κοινωνικός εποικοδομισμός** (social constructivism) του Vygotsky (1993) συμπληρώνοντας τον **προσωπικό εποικοδομισμό** (personal constructivism) του Piaget (1969), υποστηρίζει ότι κάθε μαθητής κτίζει το δικό του νοητικό κόσμο, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του δια μέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, το δάσκαλό του, το εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (πλαίσιο στήριξης). Κατά τη **θεωρία της δραστηριότητας** (activity theory), βασικό στοιχείο ανάλυσης αποτελεί η δραστηριότητα των μαθητών, ως μια μορφή ενεργητικής μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της **εμπλαισιωμένης μάθησης** (situated learning) των Lave και Wenger (1991), η μάθηση είναι μια διαδικασία σχετική με τις δραστηριότητες, το περιεχόμενο και το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Σύμφωνα με τη θεωρία της **κατανεμημένης γνώσης** (distributed

cognition), οι γνωστικοί πόροι μπορούν να διαμοιραστούν μεταξύ των μαθητών που μετέχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.

Στη βάση των παραπάνω θεωρήσεων οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τις ΤΠΕ αποκτούν έναν πιο ενεργό και αλληλεπιδραστικό ρόλο με την τεχνολογία, την κοινωνία και τη μάθηση. Οι μαθητές, μέσα από ομαδοσυνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις, με τη διενέργεια σχεδίων εργασίας (projects), συλλέγουν πληροφορίες με τη βοήθεια ανοικτών εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία δίνουν σχεδιαστικά τη δυνατότητα στο χρήστη να παρέμβει, να τροποποιήσει, να δημιουργήσει δραστηριότητες, ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του.

3. Κριτικές και μετασχηματιστικές προσεγγίσεις

Οι κριτικές και οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις διακατέχονται από ένα χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον, όπου το περιεχόμενο της μάθησης συνδέεται με τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Δεν επαρκεί, πλέον, η «κατανόηση» μιας κατάστασης, αλλά η «αλλαγή» της με βάση ηθικά κριτήρια. Λέξη κλειδί αποτελεί η «δράση» με στόχο τον μακροπρόθεσμο κοινωνικό μετασχηματισμό. Ο **κριτικός εποικοδομισμός** επεκτείνεται στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οικοδομείται η γνώση μέσω των ΤΠΕ, και ο **κριτικός αναστοχασμός** υποστηρίζει ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και ιδέες, που βοηθούν στις επιλογές τους για δράσεις και αποτελούν αφετηρίες αναστοχασμού πάνω σε αυτά που σκέφτονται να κάνουν, κάνουν τώρα ή έχουν κάνει ήδη. Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν την **αυθεντική μάθηση** για την πραγμάτευση αυθεντικών προβλημάτων που εντάσσονται στο βιωματικό χώρο των μαθητών και έχουν νόημα γι' αυτούς (Μακράκης, 2005).

Βασισμένα σε αρχές των Γνωστικών, Κοινωνικοπολιτιστικών και Κριτικών Προσεγγίσεων, αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους «ανοικτά» Εκπαιδευτικά Λογισμικά Έκφρασης, Αναζήτησης και Επικοινωνίας της Πληροφορίας. Μέσω αυτών, η «γνώση» μπορεί να διαμοιραστεί με τη χρήση δικτυακών υπηρεσιών (υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή, μάθηση CSCL), με την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών να μην εξυπηρετεί τη «μεταφορά» γνώσεων

μέσω της τεχνολογίας, αλλά να επιτρέπει τη γνωστική επεξεργασία τους μέσω των δυνατοτήτων που η ίδια η τεχνολογία παρέχει στην ανάλυση και την κατασκευή νέων εννοιών. Μέσα σε ένα πλαίσιο ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσεται, με τη βοήθεια των Εκπαιδευτικών Λογισμικών και Περιβαλλόντων Μάθησης μέσω Ανακάλυψης, Διερεύνησης και Οικοδόμησης, η κριτική σκέψη των μαθητών με δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Η γνώση οικοδομείται σε εργαστήρια μέσω της «γνωστικής μαθητείας» για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών, διαδραστικών πινάκων και της διαδικτυακής τεχνολογίας. Η διδασκαλία αποτελεί το «πλαίσιο στήριξης» (scaffolding), ένα είδος σκαλωσιάς που παρέχει ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας την τεχνολογία με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να προχωρήσουν οι μαθητές του στο επόμενο κάθε φορά επίπεδο της ανάπτυξής τους (zone of proximal development).

Παράλληλα, κινητοποιείται η στοχαστικο-κριτική τους σκέψη (reflective thinking), που έχει τη δυνατότητα να βρίσκει σχέσεις και να επιλύει προβληματικές καταστάσεις. Βασικό της στοιχείο η μεταγνωστική ικανότητα, που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν συνείδηση του «πώς σκέφτονται» και «γιατί σκέφτονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο». Μαθητές και εκπαιδευτικοί συνυπολογίζονται ως στοχαζόμενοι και ενεργοί εκπαιδευτικοί/ μαθητές/ πολίτες.

3.5. Ο ρόλος της νηπιαγωγού - Μεθοδολογικές προσεγγίσεις για αποτελεσματική μάθηση

Καθώς οι προσδοκίες για τον ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση τους και στην προώθηση του εγγραμματισμού και της σχολικής τους επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς, αλλάζουν και οι προσδοκίες για τον ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας. *«Δουλειά μας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με τον κόσμο αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους, όλες τους τις δυνάμεις και όλους τους τρόπους έκφρασης, υποσκελίζοντας όλα τα πιθανά εμπόδια»*, αναφέρει ο Loris Malaguzzi (1987:24) προσδιορίζοντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Reggio Emilia. Για να ανταποκριθούν όμως σε έναν τέτοιο ρόλο οι νηπιαγωγοί δεν αρκεί να έχουν καλές προθέσεις. Είναι αναγκαίο να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με το πώς αναπτύσσονται και το πώς μαθαίνουν τα

παιδιά και να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες τις οποίες θα εξελίσσουν με συνεχή ενημέρωση, μελέτη και σκέψη, (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ενεργού συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, με τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος το οποίο δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση. Αν και η κοινωνική μάθηση ξεκινά από τα βιώματα των παιδιών, είναι αναγκαίο ο/η εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενος/η άλλοτε ευκαιριακά θέματα κι άλλοτε οργανώνοντας και προετοιμάζοντας συγκεκριμένες δραστηριότητες να συστηματοποιεί, να προωθεί, να προκαλεί και να ενισχύει τις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης.

Στο σχολικό περιβάλλον οι τρόποι με τους οποίους αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διαμορφώνονται σύμφωνα με τις θεωρητικές τους παραδοχές, τις πολιτισμικές παραδόσεις και τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία λειτουργούν (Mercer, 2000). Υπό το πρίσμα αυτό, οι νηπιαγωγοί ασκούν το μεγαλύτερο ρόλο στην εκκίνηση και δόμηση των πρώιμων σχημάτων αλληλεπίδρασης των μαθητών του νηπιαγωγείου. Με την κατάλληλη μέθοδο και την κατάλληλη υποστήριξη μπορούν να βοηθήσουν το μικρό μαθητή να φθάσει σε προχωρημένο για την ηλικία του επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, εκτιμώντας συνεχώς τις ικανότητές του και το εξελικτικό του επίπεδο.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου, περιλαμβάνουν μια ποικιλία «δράσεων - ενεργειών» που αφορούν την αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά και την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που κρίνονται κατάλληλες για την υλοποίηση του εκάστοτε στόχου, (Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011).

Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων με στόχο να προβληματιστούν τα παιδιά σχετικά με μια έννοια ή τις προσωπικές τους θεωρίες.

- Η οργάνωση του χώρου έτσι ώστε να διευκολύνεται η υλοποίηση του στόχου (π.χ. παροχή υλικών/εργαλείων που διευκολύνουν τις αναπαραστάσεις των παιδιών οι οποίες αποκαλύπτουν είτε τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους είτε τις νέες γνώσεις που απέκτησαν).
- Η ενημέρωσή τους σε ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου για να μπορούν να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης από τα παιδιά.
- Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο πρότυπου-μοντέλου συγκεκριμένης «συμπεριφοράς»: στάσης, δεξιότητας, τρόπου σκέψης κ.λπ.

Επιπρόσθετα, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως, διαθεματική προσέγγιση, σχέδια εργασίας, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες ενισχυμένης υποστήριξης και η διδασκαλία σε μικρές ομάδες ευκαιρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση (Κανάκης, 1987, Ματσαγγούρας, 2000). Με αυτές τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις η νηπιαγωγός δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες στα παιδιά για να ερευνήσουν συνεργαζόμενα ομαδικά διάφορα θέματα, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να καταθέσουν απόψεις, να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, να κατευθύνουν τα ίδια τη μάθησή τους, να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές, να πραγματοποιήσουν ατομικούς και συλλογικούς στόχους, να εργαστούν με εναλλακτικούς τρόπους, να εκφραστούν με διάφορα μέσα, να αξιολογήσουν την πορεία της συμμετοχής τους και να ασκήσουν έλεγχο σε όλες τις πλευρές της μαθησιακής τους εμπειρίας (Moll & Whitemore, 1999. Ματσαγγούρας, 2002. Μπιρμπίλη, 2005).

Οι ανωτέρω μεθοδολογικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποικίλων πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, την έρευνα, τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του μαθητή, ώστε αυτόνομα μέσα από προσωπικές διεργασίες να οδηγείται στη λύση των προβλημάτων. Υπάρχουν ευρήματα που συνδέουν την υιοθέτηση αυτών των μεθοδολογικών προσεγγίσεων με την αλλαγή προς το θετικότερο της στάσης των μαθητών απέναντι στη γνώση και στη μάθηση. Την αλλαγή στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης προς το δημοκρατικότερο, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού στις σχολικές δραστηριότητες, την ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων, τη συνεργατικότητα, την

αλληλεγγύη. Τα παιδιά συνεργαζόμενα συμπληρώνουν, διορθώνουν και υποστηρίζουν το ένα το λόγο του άλλου, επαναλαμβάνουν κάτι που έχει ειπωθεί ή έχουν διαβάσει, μαθαίνουν μέσω της επιχειρηματολογίας, μετακινούνται από την προσωπική υποκειμενική σκοπιά που βλέπουν τα πράγματα (Johnson & Johnson, 1992, Azmitia et al 1999).

Στο πλαίσιο αυτό ο/η νηπιαγωγός οφείλει να δημιουργεί τις συνθήκες και το υποστηρικτικό πλαίσιο που θα επηρεάσει τη δημιουργία κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε τα παιδιά να εκφράζονται με όλους τους δυνατούς τρόπους. Να γίνεται ο/η ίδιος/α αναστοχαστικός/ή, έτοιμος/η να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες ιδέες, αντιλήψεις, πρακτικές. Ωστόσο, αυτό που διαπιστώνεται από τα ευρήματα ερευνών είναι, ότι σε μεγάλο βαθμό η άποψη και οι πρακτικές των εν ενεργεία νηπιαγωγών δε συμβαδίζουν ιδιαίτερα με τις προσεγγίσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας ενώ γενικά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για καινοτόμες πρακτικές (Κουλουμπαρίση, 2009, Αυγητίδου, 2011).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται, καθώς στις μέρες μας ο πολλαπλασιασμός των διαφορετικών φορέων παροχής γνώσεων, όπως το διαδίκτυο, η χρήση των ΤΠΕ, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, κ.α. του αφαίρεσαν την αποκλειστικότητα της μετάδοσης γνώσεων. Το νηπιαγωγείο σήμερα πρέπει να συνδέει την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, με την εκμάθηση μορφών της διαπροσωπικής επικοινωνίας, συνεργασίας για την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, την αντιμετώπιση συγκρούσεων, προβληματικών καταστάσεων με φαντασία και οξυδέρκεια. Να εφοδιάζει τον μαθητή με τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύξει τις δεξιότητές του, να αναλαμβάνει ευθύνες, να είναι ικανός για δια βίου μάθηση και να εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες.

Ερευνητικά δεδομένα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύουν ότι, αν οι ΤΠΕ αξιοποιηθούν σε κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον από ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, μπορεί να ενθαρρύνουν τις μεταξύ των παιδιών αλληλεπιδράσεις, προωθώντας την κοινωνικοποίησή τους, ενισχύοντας την ευελιξία

της σκέψης και την δημιουργικότητά τους και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ικανότητά τους για επίλυση προβλημάτων (Siraj-Blatchford & Whitebread 2003, Komis 2011).

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του/της νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερος σημαντικός, γιατί αυτός/ή θα σχεδιάσει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, ώστε να προωθήσει την κριτική προσέγγισή τους από τους μαθητές, προκειμένου να υπερτερούν οι θετικές συνέπειες από την χρήση τους και να μειωθούν οι αρνητικές (Βοσνιάδου 2006, Κυρίδης, Δρόσος & Τσακίρίδου, 2003, Αργύρης 2005, Φεσάκης, 2008). Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού συνεπώς, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικότερα του e-portfolio στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου είναι καθοριστικός. Είναι εκείνος/η που θα ενσωματώσει το e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, θα επηρεάσει τη στάση των μαθητών απέναντί του, θα σχεδιάσει τη διδασκαλία, θα επιλέξει το λογισμικό, θα παρέμβει αξιοποιώντας και αναδεικνύοντας ποικίλες ευκαιρίες για προβληματισμό, αναστοχασμό, μάθηση και ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών.

Οι γνώσεις, η κατάρτιση και οι στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες παίζουν επομένως σημαντικό ρόλο στην ένταξη και αξιοποίησή τους στο Νηπιαγωγείο (Γιαλαμάς κ.ά. 2008). Η εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολική τάξη, όπως οι περισσότερες καινοτομίες, επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό, να ανανεώνει συνεχώς τη διδασκαλία του, να επικαιροποιεί τις διδακτικές του πρακτικές και να χρησιμοποιεί νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Μ' αυτό τον τρόπο βελτιώνεται ο ίδιος, εμπλουτίζει το διδακτικό του απόθεμα και αυξάνει την αποτελεσματικότητά του (Κόμης, 2004).

Η μεθοδολογία που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζεται στις διαφορετικές και εξελισσόμενες ανάγκες των παιδιών. Κάθε εκπαιδευτικός προσαρμόζει με τον δικό του/της τρόπο τις μεθοδολογικές του προσεγγίσεις στο πλαίσιο της τάξης του, γεγονός που προσδίδει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια απίστευτη ποικιλία. Ο/Η ίδιος/α εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόζει παιδαγωγικές πρακτικές που ποικίλλουν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ανάλογα με τις περιστάσεις και τις καταστάσεις μάθησης (Bru, 2002, Yelland, 2010).

Ορισμένες από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συναντάμε συχνά στο νηπιαγωγείο, οι οποίες αποτελούν συστατικά στοιχεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και αξιοποιούνται στην παρούσα ερευνητική εργασία, είναι η χρήση ερωτήσεων, η επίλυση προβλήματος, η αφήγηση και ειδικότερα για την μελέτη μας η ψηφιακή αφήγηση.

3.5.1.Επίλυση προβλήματος

Η αναζήτηση λύσεων ή απαντήσεων σε ένα πρόβλημα ή σε μια προβληματική κατάσταση είναι μια μορφή ενεργοποίησης των παιδιών, ώστε να βρουν απαντήσεις σε ερωτήματα αξιοποιώντας πληροφορίες από διάφορες πηγές (Χρυσοφίδης, 2008, Helm & Kate, 2002). Κατά συνέπεια, η επίλυση προβλήματος αποτελεί μια ιδιαίτερη διδακτική προσέγγιση και εξαρτάται από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν κάθε φορά τα παιδιά, τις μεταβλητές του προβλήματος που αναγνωρίζουν και κατανοούν και κυρίως από τις διαδικασίες σκέψης και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για την εξεύρεση της λύσης. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν συνεχώς προκλήσεις και προβλήματα, αναζητούν λύσεις, πραγματοποιούν κατηγοριοποιήσεις, συγκρίσεις, λογικούς συλλογισμούς, δοκιμές και επιβεβαιώσεις. Στην τάξη του νηπιαγωγείου τα παιδιά μπορούν να κληθούν να λύσουν προβλήματα πρακτικά, καθημερινά, επιστημονικά, κοινωνικά, προβλήματα δημιουργικής φύσης κ.ά. Η μάθηση γενικά ως διαδικασία είναι ενεργητική και απαιτεί καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως ενημέρωση, παρατήρηση, σύγκριση, συσχέτιση πληροφοριών, ταξινόμηση, έρευνα, διατύπωση ερωτήσεων, αξιολόγηση.

Η μάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων αποτελεί σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων. Αποτελεί μια από τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003), αφού οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται ωθούν τα παιδιά στη διατύπωση ερωτήσεων και στην αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήματα που ξεκινούν από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους και αφορούν την επιστημονική αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα τα σχέδια εργασίας αποτελούν μια φυσική πρόκληση για μάθηση και χρήση μαθηματικής και επιστημονικής σκέψης, ενώ οι προσπάθειες των παιδιών να βρουν απαντήσεις σε ερωτήματα και η αναζήτηση της γνώσης μέσα από διάφορες πηγές αποτελούν προσπάθειες επίλυσης προβλημάτων (Helm & Katz 2002, Katz & Chard

1989). Πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι η επίλυση προβλήματος είναι μια διαδικασία η οποία μαθαίνεται και την οποία τα παιδιά πρέπει να εξασκήσουν από την προσχολική κιόλας ηλικία (Britz, 1993). Τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν να επιλύουν προβλήματα, να εφαρμόζουν οδηγίες και να εμπλέκονται στην αιτιολόγηση των πράξεών τους, πρακτική που οδηγεί, πέρα των άλλων και στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων (Salisbury et al., 1997).

Στην κατεύθυνση αυτή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τα ενθαρρύνουν να αλληλεπιδρούν και να μοιράζονται διαφορετικές απόψεις στη διάρκεια δραστηριοτήτων αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες όπως:

- Να βοηθούν τα παιδιά να ξεκαθαρίζουν εξ αρχής τους στόχους και το σκοπό κάθε δραστηριότητας. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να υπενθυμίζουν στα παιδιά τι προσπαθούν να πετύχουν προτού ξεκινήσουν την προσπάθεια.
- Να τα ενθαρρύνουν να συμμετέχουν βοηθώντας τα να εκφράσουν τις απόψεις τους για το πρόβλημα.
- Να οργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες δεν θα δουλεύουν απλώς πλάι-πλάι, αλλά θα μοιράζονται έναν στόχο, συζητώντας τις ιδέες τους για το πρόβλημα και συμφωνώντας για τη στρατηγική που θα ακολουθήσουν.
- Να βεβαιώνονται ότι ο κοινός στόχος, το πρόβλημα, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα εμπλέκουν σε δραστηριότητες που προσφέρουν πολλές δυνατότητες για την εκπλήρωση των στόχων τους.
- Να τα προτρέπουν να ενεργούν σε αντικείμενα, να παρατηρούν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους και να αναρωτιούνται γιατί δεν πέτυχαν το στόχο τους ή πως θα τον πετύχουν.
- Να τα ενθαρρύνουν να αλληλεπιδρούν και να υιοθετούν και άλλες απόψεις, συστήνοντας ανοιχτές δραστηριότητες που επιδέχονται διαφορετικές προσωπικές ερμηνείες και απαντήσεις, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί να προσεγγίσει την αναπτυσσόμενη δραστηριότητα από τη δική του οπτική και σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες (Δαφέρμου & συν., 2006).

Υιοθετώντας τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά εφοδιάζονται με δεξιότητες χρήσιμες για δια βίου μάθηση. Η συνεργασία για επίλυση προβλήματος ενισχύει τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες μέσω του τρόπου αλληλεπίδρασης με συνομήλικους, ενήλικες και μέλη ευρύτερης κοινότητας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Jones et al., 2002). Αυτή η σχέση προϋποθέτει δέσμευση για ορισμό αμοιβαίου στόχου, κοινή στρατηγική, μοίρασμα ευθύνης για την εφαρμογή συνεργασίας, εργασία σε ομάδες, ανάπτυξη δεξιοτήτων αιτιολόγησης, ανακάλυψης και δημιουργικής σκέψης, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα παιδιά δύσκολες καταστάσεις και να διαχειρίζονται τη ζωή τους αποτελεσματικά (Salisbury et al., 1997).

Η επίλυση προβλήματος επίσης, αποτελεί μια αρχή στην κατεύθυνση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, η οποία ενισχύει την ανεξαρτησία και την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Αναγνωρίζει τις διαφορετικές ανάγκες τους δίνοντάς τους ευκαιρίες να αναπτυχθούν με το δικό τους ρυθμό και να οδηγήσει στην αυτονομία, η οποία αποτελεί το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν τα άτομα να ορίσουν τον εαυτό τους, πράγμα απαραίτητο για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, είτε αναφέρονται σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο. Η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος αντανακλά στόχους αυθεντικούς που συνδέονται με την πραγματική ζωή, ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να γίνονται ενεργητικά μέλη, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους και οδηγεί σε διερευνητική μάθηση, όπου εμπλέκονται πολλές και διαφορετικές γνωστικές περιοχές (Nagel, 1996).

3.5.2. Ψηφιακή Αφήγηση

Η αξιοποίηση της αφήγησης στη εκπαίδευση είναι μια πρακτική αρκετά παλιά. Η ανάγνωση ή η δημιουργία μιας ιστορίας για παράδειγμα, με εικόνες, με αυτοσχεδιασμό, η αλλαγή του τέλους μιας μυθοπλασίας ή η αναδιήγησή της προσθέτοντας ή αφαιρώντας στοιχεία ή αλλάζοντας τον αφηγητή, με διαφορετική οπτική γωνία και εστίαση ή με την εικαστική της αναπαράσταση, χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Μορφές ιστοριών συνιστούν τα παραμύθια, οι μύθοι, οι θρύλοι, τα κόμικς, γεγονότα και συμβάντα που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Οι ιστορίες αυτές μπορούν να δώσουν πληροφορίες, να συμβάλουν σε κατανοήσεις και επεξεργασία εννοιών, να νοηματοδοτήσουν

δραστηριότητες, να προσφέρουν δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, στάσεων και αξιών και να προωθήσουν την κοινωνική μάθηση των μαθητών (Μιχαλοπούλου, 2016). Επιπρόσθετα, οι αφηγήσεις των παιδιών προσφέρουν στον/στην εκπαιδευτικό πολύτιμες ευκαιρίες εντοπισμού των ενδιαφερόντων των παιδιών και παρατήρησης της εξέλιξης του λόγου και της σκέψης τους (Δαφέρμου κ.ά, 2006).

Παράλληλα με αυτές τις πρακτικές, η εισαγωγή της τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης προσφέρει πλέον τη δυνατότητα να πειραματιστούμε με νέους τρόπους δημιουργίας ιστοριών, όπως είναι η ψηφιακή αφήγηση. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας. Ο αγγλόφωνος όρος «digital story telling» αναφέρεται σε μια μικρού μήκους ψηφιακή πολυμεσική παραγωγή που επιτρέπει σε καθημερινούς ανθρώπους να μοιραστούν θεωρήσεις της προσωπικής τους «ιστορίας ζωής». Σύμφωνα τον Sheneman, «Ψηφιακή αφήγηση είναι η πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μία μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό» (Sheneman, 2010).

Η ύπαρξη πλήθους ελεύθερων λογισμικών επιτρέπει ακόμη και στους απλούς χρήστες υπολογιστών να γίνουν ψηφιακοί παραγωγοί, συντάκτες και διανομείς μέσων σε μεγάλη κλίμακα μέσα από το διαδίκτυο και τις εφαρμογές web 2.0. με αποτέλεσμα οι μαθητές από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης να μπορούν να μάθουν πώς να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010). Τα παιδιά ακολουθώντας το νήμα των απαντήσεων σε απλές ερωτήσεις: του τύπου: «Τι νομίζεις;», «Τι αισθάνεσαι;», «Τι είναι σημαντικό;» κ.ά. μπορούν να δημιουργήσουν μία προσωπική ιστορία. Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να δουλέψουν σε αυθεντικό πλαίσιο, να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις τους σε μία κοινότητα μαθητών και να πάρουν ανατροφοδότηση. Τα θέματα που έχουν να κάνουν με τον εαυτό είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για τα παιδιά με αποτέλεσμα να ενισχύεται η εμπλοκή τους στις δραστηριότητες (Jonassen κα, 2003).

Οι περισσότερες ψηφιακές αφηγήσεις εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο προσεγγίζεται από μία ιδιαίτερη οπτική. Σύμφωνα με τον Banaszewski, (2002),

εκπαιδευτή και ψηφιακό αφηγητή στις Η.Π.Α.- από την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στη σχολική τάξη «καθένα από τα παιδιά έχει μία ιστορία να αφηγηθεί για ένα μέρος που του είναι σημαντικό και χρησιμοποιώντας τα πολυμέσα να αναπτύξει και να μοιραστεί αυτές τις ιστορίες, ενδυναμώνοντας έτσι την αμοιβαία κατανόηση στη μαθητική κοινότητα». Ουσιαστικά, η δυναμική της ψηφιακής αφήγησης, βρίσκεται στο γεγονός ότι παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να έχουν φωνή και να δημιουργήσουν κάτι που έχει σημασία για τους ίδιους και σχετίζεται με τη δική τους ζωή.

Για τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, θέμα αφήγησης είναι ό,τι μπορεί να διδαχθεί. Η ψηφιακή ιστορία έχει σύντομη διάρκεια, ζωντανή εικονογράφηση, κατάλληλη μουσική και αφήγηση (Lowenthal & Dunlap 2010). Οι μαθητές που καλούνται να φτιάξουν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις για ένα θέμα, προϋποτίθεται ότι κατέχουν πρώτα οι ίδιοι το υλικό που θα παρουσιάσουν και συνάμα, ότι θα οικοδομήσουν πάνω σε βασικές γνώσεις και θα εφαρμόσουν μεταγνωστικές δεξιότητες κατά την επεξεργασία του, όπως ο στοχασμός, η ανάλυση και η σύνθεση.

Οι πολλαπλές δεξιότητες που αναπτύσσονται, περιλαμβάνουν ικανότητες έρευνας και ανάλυσης της πληροφορίας κατά τη συλλογή του υλικού, δεξιότητες γραπτού λόγου κατά την ανάπτυξη του σεναρίου, οργανωτικές δεξιότητες για να τηρηθούν τα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης της αφήγησης και χρηστικές ικανότητες χειρισμού των πολυμεσικών εργαλείων των νέων τεχνολογιών. Οι δημιουργοί ενός ψηφιακού αφηγήματος που συνεργάζονται ομαδικά, αναπτύσσουν τη δεξιότητα να διαχειρίζονται διαπροσωπικές σχέσεις, να συνδιαλέγονται, να επιλύουν προβλήματα στην ομάδα αξιοποιώντας μεταγνωστικές δεξιότητες, να δέχονται και να κάνουν εποικοδομητική κριτική για το πόνημά τους, όταν το παρουσιάσουν στην ολομέλεια (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

Ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση που η απλή αφήγηση χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία αρκεί να βρεθούν αναπτυξιακά κατάλληλα μέσα για την υλοποίησή της. Τα μέσα αυτά θα μπορούσαν να αφορούν τόσο στην απλή διανομή ψηφιακών αφηγήσεων στα παιδιά όσο και στην παραγωγή αφηγήσεων από τα ίδια τα παιδιά. Για την ανάπτυξη όμως της δυνατότητας παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων από τα παιδιά προσχολικής

ηλικίας, σημαντική είναι η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης. Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων διαπιστώνεται ότι, όπως η αφήγηση έτσι και η ψηφιακή αφήγηση προσδίδει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα για περισσότερες δεξιότητες από αυτές της απλής χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

4.1. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η εγκάρσια εισβολή των υπολογιστών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει επηρεάσει ριζικά και το χώρο της εκπαίδευσης. Στις μέρες μας η εκπαιδευτική κοινότητα σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιεί υπολογιστές και ψηφιακά δίκτυα. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει επιφέρει ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση (Pedroni, 1997). Σύμφωνα με έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκης (Eurydice, 2011) οι ΤΠΕ παρέχουν μία πληθώρα εκπαιδευτικών εργαλείων η χρήση των οποίων ανοίγει νέους δρόμους και νέες προοπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορούν να προσαρμοστούν στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή αλλά και να τον εφοδιάσουν με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να οδηγηθεί στο καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Από την άλλη ωστόσο τονίζεται, πως η Τεχνολογική Γνώση από μόνη της δεν επαρκεί για την επίτευξη του στόχου. Της εποικοδομητικής δηλαδή ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και στο πως θα προετοιμαστούν καταλλήλως οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορέσουν στην προοπτική της επαγγελματικής τους ανάπτυξης να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στην τάξη τους.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους στόχους κάθε συστηματικής προσπάθειας χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 2002, ISTE, 2008).

Τέσσερα είναι ουσιαστικά τα σημεία-κλειδιά, στα οποία γίνεται ενδελεχής αναφορά:

1. Η τεχνολογική υποδομή, δηλαδή ο εξοπλισμός των σχολείων με υλικό και κατάλληλα λογισμικά, η εξασφάλιση πρόσβασης σε όλους στο Διαδίκτυο καθώς και η τεχνική υποστήριξη.
2. Οι δεξιότητες και οι ικανότητες με τις όποιες πρέπει να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα.
3. Ο προσδιορισμός των προσόντων που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για την ομαλή και αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο.
4. Η μελέτη και εφαρμογή των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων στην προοπτική μιας πιο ολοκληρωμένης ενσωμάτωσης.

Ένα από τα πιο διαδεδομένα πλαίσια για την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι της Διεθνούς Κοινωνίας για την Τεχνολογία στην Εκπαίδευση (International Society for Technology in Education - ISTE). Σύμφωνα με την τελευταία έκθεσή τους για τους δείκτες που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (ISTE Standards for Teachers, 2008) επισημαίνονται πέντε σημεία τα οποία θεωρούνται κομβικά για την ομαλή και εποικοδομητική ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

1. Η διευκόλυνση και η έμπνευση των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προετοιμάζονται έτσι ώστε γνωρίζοντας καλά τα γνωστικά αντικείμενα και τις παιδαγωγικές αρχές να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ώστε να βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα.
2. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με τη χρήση των ΤΠΕ. Σύμφωνα με τον δεύτερο δείκτη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία ενσωματώνουν πλήρως τις ΤΠΕ, θέτουν ως στόχο την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την παροχή εμπειριών πλούσιων σε ερεθίσματα.
3. Ο ορισμός ψηφιακών μοντέλων εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γνωρίζουν πολύ καλά την τεχνολογία και με βάση αυτή τη γνώση να σχεδιάζουν τη δουλειά τους, τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία.
4. Η προώθηση και μοντελοποίηση ενός ψηφιακού και υπευθύνου πολίτη. Σύμφωνα με το τέταρτο σημείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αφενός να μάθουν να χειρίζονται τα ψηφιακά μέσα με ασφάλεια και υπευθυνότητα, αφετέρου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους προς αυτήν την κατεύθυνση στο πλαίσιο μίας παγκόσμιας ψηφιακής κοινωνίας.
5. Η δέσμευση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και καθοδήγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύσσουν και να βελτιώνουν διαρκώς τις πρακτικές τους, να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν θέσεις και απόψεις με άλλους εκπαιδευτικούς και να συμμετέχουν σε διεθνείς εκπαιδευτικές κοινότητες αξιοποιώντας με κάθε δυνατό τρόπο ψηφιακά εργαλεία.

Συνοψίζοντας, η Διεθνής Κοινωνία για την Τεχνολογία στην Εκπαίδευση θέτει τα προαναφερθέντα κριτήρια στοχεύοντας σε ένα και μοναδικό ζητούμενο, τον

σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη διαρκή αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Σε παρόμοιο πλαίσιο αναφέρονται και οι άξονες που προτείνει η UNESCO (UNESCO, 2011) στην έκδοση «UNESCO ένα πλαίσιο ικανοτήτων στις ΤΠΕ για τους εκπαιδευτικούς» (UNESCO ICT competency framework for teachers).

Πιο συγκεκριμένα, όλο το προτεινόμενο πλαίσιο αναπτύσσεται γύρω από έξι βασικές παραμέτρους της δουλειάς του εκπαιδευτικού:

1. Την κατανόηση της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
2. Τη γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος και την αξιολόγηση
3. Την Παιδαγωγική
4. Τις ΤΠΕ
5. Την Οργάνωση και τη Διοίκηση
6. Την Επαγγελματική Εκπαίδευση

Οι έξι αυτές παράμετροι συνδυάζονται με τρία διαδοχικά στάδια που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού. Το πρώτο στάδιο έχει να κάνει με τον Τεχνολογικό Αλφαριθμητισμό (Technology Literacy) σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μάθουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για αποτελεσματικότερη μάθηση, την Εις βάθος Γνώση (Knowledge Deepening) η οποία αφορά στον τρόπο που εν τέλει οι μαθητές θα μάθουν να μεταφέρουν τη σχολική γνώση σε προβλήματα του πραγματικού κόσμου και το τρίτο αναφέρεται ως η Δημιουργία Γνώσης (Knowledge Creation) το οποίο έχει να κάνει με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν στους μαθητές να δημιουργούν τη νέα γνώση που απαιτείται στην προοπτική μιας πιο αρμονικής και ευημερούσας κοινωνίας (Komis 2011).

Όπως και το προηγούμενο πλαίσιο (ISTE, 2008) έτσι και αυτό της UNESCO τονίζει το γεγονός πως οι τεχνολογικές δεξιότητες δεν επαρκούν για να διδάξει αποτελεσματικά ένας εκπαιδευτικός με ΤΠΕ. Αντιθέτως, θα πρέπει να είναι σε θέση να τις αξιοποιεί πλήρως στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης δημιουργώντας κατάλληλα συνεργατικά περιβάλλοντα, στοχεύοντας στην επίλυση προβλημάτων και στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή.

Στη βάση των προηγούμενων επισημάνσεων σε διεθνές επίπεδο (OECD/CERI, 2001, SITE, 2002, ISTE, 2008) προτείνονται ανάλογα προγράμματα και κριτήρια για την επιτυχή προετοιμασία των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τη διαρκή ανάπτυξη των τεχνολογικών εργαλείων αλλά και τις ολοένα και πιο απαιτητικές κοινωνίες. Παράλληλα τα προγράμματα σπουδών χρειάζεται να διατρέχονται στο σύνολό τους από τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ, θα πρέπει όχι μόνο να στοχεύουν στην απόκτηση βασικών ή και εξειδικευμένων τεχνολογικών γνώσεων αλλά και στη διάχυση των στόχων των ΤΠΕ σε όλα τα μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί επομένως, θα πρέπει να αποκτούν εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από τις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

4.2. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία, στο σύγχρονο σχολείο δεν θα πρέπει να περιορίζονται απλά και μόνο στον πληροφορικό αλφαριθμητισμό των μαθητών - που ούτως ή άλλως αποτελεί αναγκαίο γραμματισμό - αλλά θα πρέπει να αξιοποιούνται ως δυναμικά εργαλεία και εφαρμογές υποστήριξης, ενίσχυσης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της μικτής πολυμορφικής μάθησης (Lionarakis, 1998, Αναστασιάδης, 2008). Η καινοτομική χρήση των ΤΠΕ στην τάξη δύναται να έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέου μαθησιακού περιβάλλοντος (learning environment) (Σολομωνίδου, 2002). Το περιβάλλον αυτό διαφέρει από το παραδοσιακό από πολλές απόψεις, και κυρίως στο ότι ευνοεί τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, μεταβάλλοντας το παραδοσιακό ανταγωνιστικό πρότυπο διδασκαλίας σε συλλογικό-συνεργατικό (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

«Ωστόσο, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν είναι μια τόσο απλή υπόθεση. Έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης, στη σχέση δασκάλου μαθητή, στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στη σχέση θεωρίας και πράξης, στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης και μοντέλων διδακτικής επικοινωνίας. Εξαρτάται ακόμη και από τις εξελίξεις στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, με το οποίο και οι νέες τεχνολογίες και το σχολείο βρίσκονται σε μια συνεχή σχέση αλληλεπίδρασης» (Ράπτης, Ράπτη, 2002).

Στους κόλπους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η ένταξη των ΤΠΕ στις περισσότερες δυτικο-ευρωπαϊκές χώρες ξεκίνησε εδώ και δεκαετίες. Στη χώρα μας το αντίστοιχο ενδιαφέρον, σε επίπεδο επίσημης πολιτικής είναι σχετικά πρόσφατο. Η υστέρηση αυτή υποδηλώνει ότι οι ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν θεωρούνταν άμεση προτεραιότητα (Ράπτης, Μακράκης, Μικρόπουλος, Πολίτης 2005). Σήμερα ωστόσο αναγνωρίζεται, ότι οι ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσουν εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης σε όλο το εύρος του Προγράμματος Σπουδών και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) ,(Ε.Π.Π.Σ., 1997) «...η εκπαίδευση στην πληροφορική θα πρέπει να προσφέρει στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες, όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, Κόμης & Παπανδρέου, 2004).

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι, η αναγκαιότητα για « τεχνολογικό αλφαριθμητισμό» αφορά και στις μικρές ηλικίες, με τις οποίες ασχολείται η προσχολική εκπαίδευση. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών καθώς και η ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού και αντίστοιχων δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση έχει εξαπλωθεί σε πολλά σχολικά συστήματα (Plowman & Stephen, 2003, Druin & Fast, 2002, Haugland & Wright, 1997). Οι ΤΠΕ, μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στην υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου σε όλους τους τομείς και τα γνωστικά αντικείμενα (Plowman & Stephen, 2003, Brooker & Siraj-Blatchford, 2003).

Στην Ελλάδα το 1997 σχεδιάστηκε για πρώτη φορά το **Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) Πληροφορικής** (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1997), για την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση. Στο ελληνικό νηπιαγωγείο η επίσημη εισαγωγή της Πληροφορικής στο αναλυτικό πρόγραμμα έρχεται λίγο αργότερα το 2001. Το γεγονός ότι για πρώτη φορά στη Ελλάδα αναπτύχθηκε σε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο ενότητα που αφορά την εισαγωγή της Πληροφορικής στην Προσχολική Εκπαίδευση, αποτελεί σημαντική καινοτομία η οποία χαράζει και δρομολογεί τους βασικούς κατευθυντήριους άξονες για την καθοδήγηση των

νηπιαγωγών στην ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο. Η Ντολιοπούλου υποστηρίζει ότι αυτό αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές καινοτομίες των τελευταίων ετών στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (Ντολιοπούλου, 2004).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, «τα παιδιά χρησιμοποιούν λογισμικό και υπηρεσίες του διαδικτύου, εντάσσοντας οργανικά τις ΤΠΕ στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2012).

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Clements & Sarama, 2003, Siraj-Blatchfo Whitebread , 2003, McCarrick & Li, 2007, McKenney & Voogt, 2012, Dekker et al., 2012) συγκλίνουν στο ότι ο υπολογιστής (HY) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την υποστήριξη της μάθησης και ανάπτυξης των μικρών παιδιών και μπορεί να βοηθήσει την επικοινωνία, τη συνεργασία, και τη γνωστική ανάπτυξη των νηπίων, ενώ σημαντικός είναι ο ρόλος των νηπιαγωγών στη βελτίωση των εμπειριών των μικρών παιδιών με τις ΤΠΕ στο χώρο του νηπιαγωγείου (Plowman, McPane, Stepfen 2008).

Η χρήση του HY αποτελεί σήμερα μία πραγματικότητα για αρκετά νηπιαγωγεία στη χώρα μας (βλ. Χρονάκη & Στεργίου, 2005, Φεσάκης & Καφούση, 2008, Νικολοπούλου, 2013), ενώ το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο σκοπό χρήσης των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο, αναφέρει: «(τα παιδιά) χρησιμοποιούν λογισμικό και υπηρεσίες του διαδικτύου, εντάσσοντας οργανικά τις ΤΠΕ στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2012).

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στον άξονα «Γνωρίζω τις ΤΠΕ και δημιουργώ» γίνεται αναφορά στη γνώριμιά, στην εξοικείωση, στην κατανόηση βασικών λειτουργιών και στη σταδιακή αυτονομία στη χρήση του υπολογιστικού συστήματος, στον άξονα «Διερευνώ, πειραματίζομαι, ανακαλύπτω με τις ΤΠΕ» γίνεται αναφορά στη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών κλειστού τύπου, καθώς και στη διερεύνηση/ πειραματισμό με χρήση λογισμικών ανοικτού τύπου, ενώ στον άξονα «οι ΤΠΕ στην κοινωνία και τον πολιτισμό» γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Δηλαδή, στο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και στα ερευνητικά δεδομένα, η χρήση του ΗΥ στο νηπιαγωγείο αφορά σε διαφορετικούς τομείς (γνωστικό, κοινωνικο-συναισθηματικό, λεπτής κινητικότητας κ.λπ.). Αναφορικά με τον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα για παράδειγμα, τα νήπια έχουν δείξει ενδιαφέρον για τη χρήση υπολογιστή και αυξημένη αυτοεκτίμηση, ενώ σχετικά με τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας έχει αναφερθεί εξάσκηση στον έλεγχο του ποντικιού και στον συντονισμό χεριού-ματιού (Parette & Blum, 2013).

Στον ελληνικό χώρο υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για τη χρήση/ ένταξη του υπολογιστή σε νηπιαγωγεία, αλλά αυτή η χρήση έχει ελάχιστα αξιολογηθεί σε διαφορετικούς τομείς. Η αξιολόγηση των νηπίων από τις νηπιαγωγούς μπορεί να βοηθήσει, μεταξύ άλλων, στην ανατροφοδότηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών αποδεικνύουν ότι τα παιδιά μικρών ηλικιών τα οποία εκτελούν στην τάξη επιτυχώς δραστηριότητες με Η/Υ, βγαίνουν κερδισμένα συγκριτικά μ' εκείνα που δεν το κάνουν στους εξής τομείς: ανάπτυξη της νοημοσύνης, εμπλουτισμός των γνώσεων, ενίσχυση της μνήμης, ικανότητα επίλυση προβλήματος ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος, διεύρυνση της επικοινωνίας και δεξιότητες αναστοχασμού (Κόμης, 2004). Η χρήση του ΗΥ στο νηπιαγωγείο επίσης βοηθά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων όπως αυτοεκτίμηση, συνεργασία καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας (Dekker et al., 2012, Νικολοπούλου, Γιαλαμάς κ.ά. 2014).

Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά της ηλικίας αυτής μπορούν να χειριστούν επιτυχώς τους υπολογιστές, με την κατάλληλη διδασκαλία (Καλογρής & Χατζηχρήστος 1987, Κιτσαράς 2001, Κυρίδης κ.ά. 2003, Παγγέ 2000, Ντολιοπούλου 1998). Ερευνητικά δεδομένα επίσης, συγκλίνουν στο έντονο ενδιαφέρον των μικρών παιδιών για την τεχνολογία (Parette & Blum, 2013, Νικολοπούλου, Γιαλαμάς κ.ά. 2014).

Οι ΤΠΕ τόσο με την κατάλληλη αξιοποίηση και με τη σωστή χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τη καθοδήγηση και ενθάρρυνση των παιδιών, μπορούν να ακολουθήσουν την ιδέα για τη «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» του Vygotsky, που αναφέρει το εξής: «το παιδί, ότι γνωρίζει σήμερα να πραγματοποιεί μόνο σε συνεργασία με τον άλλο, αύριο θα έχει τη δυνατότητα να το πραγματοποιήσει μόνο του» (Παπαμιχαήλ, 1988).

Όπως σε όλο το φάσμα της Εκπαίδευσης, έτσι και στο πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης οι Τ.Π.Ε., μπορούν να αξιοποιηθούν για μια πληθώρα ενεργειών, διαδικασιών και εργασιών, όπως:

- *Υποστήριξη της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου*
- *Υποστήριξη κατά το σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας*
- *Χρήση του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου*
- *Επικοινωνία και αναζήτηση πληροφοριών (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002α)*

« Η διαμόρφωση όμως υπεύθυνης στάσης στο ζήτημα των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση απαιτεί από την πολιτεία ειδικά μέτρα επειδή η απλή μεταφορά τεχνογνωσίας από άλλες βαθμίδες δεν είναι αρκετή. Η προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές ιδιαιτερότητες όπως: Τα μικρά παιδιά λειτουργούν κυρίως στα πλαίσια της αυθόρμητης εμπλοκής τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στην κοινωνική συνεργασία, την χρήση του σώματος, τα χειροπιαστά υλικά, και την έλλειψη αυστηρής προσήλωσης σε κάποιο πολύ συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και δραστηριοτήτων. Αυτό επηρεάζει το σχεδιασμό των κατάλληλων λογισμικών και την επιλογή του υλικού» (Φεσάκης, Γ.,2008).

Πέρα όμως από τις αποφάσεις σε θεσμικό πλαίσιο η υιοθέτηση από του ίδιους τους εκπαιδευτικούς της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη απαιτεί χρόνο και δεν είναι εύκολη διαδικασία.

4.3. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η οργανική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως έδειξαν πολλές μελέτες. Τις εκπαιδευτικές πολιτικές, το αναλυτικό πρόγραμμα, την ύλη και σε πολύ σημαντικό βαθμό τις στάσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Zhao, et.al, 2002, Μπήκος & Τζιφόπουλος, 2011). Η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση εξακολουθούν να αποτελούν ένα ανοιχτό ερευνητικό ζήτημα (Ruthven et al. 2004).

Οι στάσεις των ατόμων μπορούν να οριστούν ως μια κατηγορία μαθημένων ικανοτήτων, με αποτέλεσμα τη θετική ή αρνητική αντίδραση του ατόμου προς κάποιο πρόσωπο, πράγμα, ή κατάσταση. Υποδηλώνουν τους τρόπους αντιμετώπισης προσώπων, ομάδων, αντικειμένων, γεγονότων, ιδεών από το άτομο με διάθεση αποδοχής ή απόρριψής τους (Gay & Airasian 2000). Κατά τη Μιχαλοπούλου (1992), η λέξη «στάση» προέρχεται από τη λατινική λέξη "*aptitudo*" και σημαίνει «ικανότητα». Η έννοια της αρχικής χρήσης της λέξης «στάση» σήμαινε την ικανότητα που έχει κάποιο άτομο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα με επιτυχές αποτέλεσμα. *Ειδικότερα, η «στάση» ορίζεται ως συνισταμένη «των διαθέσεων, συναισθημάτων, προκαταλήψεων ή επιρροών, προλήψεων, ιδεών, φόβων, απειλών και πεποιθήσεων ενός ατόμου για κάποιο θέμα».*

Στην παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται μία προσπάθεια αποτύπωσης των σημαντικότερων ευρημάτων διαφόρων ερευνών, όπου παρουσιάζονται οι στάσεις και οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και επισημαίνονται ενδιαφέροντα στοιχεία για το πώς οι ίδιοι τοποθετούνται απέναντι στις ΤΠΕ και πως η εκπαίδευση που έχουν λάβει επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως δεν έχουν αλλάξει εν τέλει πάρα πολλά πράγματα αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Παράλληλα όμως φαίνεται, πως έχουν αυξηθεί οι προτάσεις για καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική.

Η ανάπτυξη των ΤΠΕ και οι δυνατότητες που προσφέρουν αποτελεί στις μέρες μας μία ευκαιρία για επαναδιατύπωση των στόχων και του διδακτικού πλαισίου του

εκπαιδευτικού συστήματος. Κάτω από το πρίσμα αυτό, καθίσταται εφικτή η επανεξέταση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης, ο επαναπροσδιορισμός παγιωμένων ιδεών, καθώς και η έκφραση νέων και καινοτόμων πρωτοβουλιών (Κόμης, 2004). Η επίτευξη των παραπάνω δεν θα είναι εφικτή εάν δεν προηγηθεί η αντιμετώπιση διαφόρων παραμέτρων, όπως η ανάλογη εκπαίδευση των υποψήφιων και η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμού.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας αναδύεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικά απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, καθώς και στις διαδικασίες ενημέρωσης για τις δυνατότητες τους (Gulbahar & Guven, 2008, Κυρίδης κ.α., 2003, Γιαλαμάς κ.α., 2008, Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006).

Οι απόψεις των νηπιαγωγών όπως προκύπτει από έρευνες (Chen & Chang 2006, Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009, Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. & Γουργιώτου, Ε.2009) σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο επηρεάζονται από τη γνώση και εμπειρία τους στους ΗΥ. Όσοι/ες νηπιαγωγοί είχαν εμπειρία στη χρήση Η/Υ και παρακολούθησαν σχετική επιμόρφωση εξέφρασαν περισσότερο θετικές απόψεις (Chen & Chang 2006).

Σε έρευνα του Γιαλαμά & Μάνεση (2008) διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειονότητά τους έχουν θετική στάση έναντι των Νέων Τεχνολογιών. Η στάση αυτή όπως καταγράφηκε και από άλλες έρευνες, επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ηλικία, τα έτη διδακτικής υπηρεσίας, την προγενέστερη εκπαιδευτική χρήση υπολογιστών, τις γνώσεις, την εμπειρία και την επαφή με τις Νέες Τεχνολογίες (Γιουκάκη 1995, Σταχτέας 2002, Γιαλαμάς κ.α. 2008).

Οι Bredekamp και Rosegrant (1994) δηλώνουν ότι η θέση των υπολογιστών στην πρώιμη παιδική ηλικία καθορίζεται από τους/τις νηπιαγωγούς. Είναι σημαντικό για τους/τις νηπιαγωγούς να συνειδητοποιήσουν ότι δε χρειάζεται να είναι εξειδικευμένοι επιστήμονες αλλά συνερευνητές της γνώσης με τα παιδιά. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ επηρεάζουν την προθυμία για χρήση των υπολογιστών, την αυτοπεποίθηση στις ικανότητες χειρισμού τους και το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους (Downes, 1993). Οι νηπιαγωγοί επίσης, με

γνώσεις και εμπειρία στους υπολογιστές έχουν περισσότερο θετικές στάσεις σχετικά με τις δυνατότητες των υπολογιστών στην εκπαίδευση (Δημητρακοπούλου 2002).

Οι προσπάθειες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ για να είναι αποτελεσματικές θα πρέπει να συνοδεύονται από κατάλληλη παιδαγωγική καθοδήγηση, από προετοιμασία των σχολικών μονάδων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Φεσάκης & Καφούση, 2008). Η καταγραφή των κυριότερων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της χρησιμοποίησης του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά: α) ελλιπή επιμόρφωση β) αδυναμία ένταξης του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο αναλυτικό πρόγραμμα λόγω έλλειψης χρόνου και γ) έλλειψη κατάλληλης υποδομής (Γκρίτση, Καμπεζά, Κότσαρη, 2000).

Η προγενέστερη μάθηση και χρήση των υπολογιστών μπορεί να ασκήσει επίδραση στην ανάπτυξη των στάσεων ενός ατόμου. Επομένως, οι νηπιαγωγοί που έχουν κατάρτιση στους υπολογιστές θα μπορούσαν να επηρεάσουν θετικά τη στάση των παιδιών απέναντι στον υπολογιστή, και έτσι, ενδεχομένως, θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα μικρά παιδιά να αυτενεργήσουν με αυτόν (Gange, Briggs και Wager 1992, Νικολοπούλου, Γιαλαμάς κ.ά 2014).

Πορίσματα πρόσφατης μελέτης, σχετικά με τον μετασχηματισμό των απόψεων των νηπιαγωγών που επιμορφώθηκαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, επιβεβαιώνουν πως οι επιμορφωμένοι/ες νηπιαγωγοί υιοθετούν τις ΤΠΕ ως εκπαιδευτικά και μαθησιακά εργαλεία. Επιπλέον, είναι σε θέση να αναδιοργανώσουν τη διδασκαλία τους με τρόπους που μετασχηματίζουν τις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές τους (Παναγιωτοπούλου & Κτενιαδάκη, 2015).

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών αναδεικνύεται ότι, μια βασική παράμετρος που επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, σχετίζεται με την εκπαίδευσή τους όχι τόσο στην τεχνολογική χρήση των ΤΠΕ αλλά κυρίως στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση μέσα στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητη τόσο η θεωρητική τους κατάρτιση όσο και η εμπλοκή τους σε διαδικασίες υλοποίησης και εφαρμογής δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν

υπολογιστές. Στην πλειονότητά τους οι προαναφερθείσες έρευνες αναφέρονται στα ίδια εμπόδια τα οποία καθιστούν ολοένα και πιο σύνθετη τη διαδικασία αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Είναι χαρακτηριστικό πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών όπως καταγράφηκαν μέσα από τις έρευνες καταδεικνύουν πως είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται, και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται όχι μόνο στην τεχνολογική χρήση των υπολογιστών αλλά και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Κόμης, 2003, Παναγιωτοπούλου & Κτενιαδάκη, 2015). Το εκπαιδευτικό σύστημα, χρειάζεται να ανταποκριθεί στις νέες προοπτικές και η εκπαίδευση είναι αναγκαίο να προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τις καθημερινές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και εκπαίδευσης, καθώς και για την ικανοποίηση του αιτήματος για πρόσβαση στη γνώση από όλους (Αναστασιάδης κ.α. 2010).

Συνεπώς, η συζήτηση εξακολουθεί και σήμερα να περιστρέφεται γύρω από δύο βασικούς άξονες, αυτόν της «εγγραμματοσύνης» των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ αλλά και αυτόν της αξιοποίησης των παιδαγωγικών δυνατοτήτων των ΤΠΕ (Ντρενογιάννη, 2005).

4.4. Επισκόπηση ερευνών σχετικά με το e-portfolio

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Baume, 2001, Forster & Masters, 1996, Arter & Spandel, 1992, όπ. αναφ. στο Klenowski et al., 2006), τα portfolios μπορεί να αξιοποιηθούν σε όλες τις φάσεις της εκπαίδευσης από την προσχολική έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πιλοτικό project MOSEP, που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Leonardo Da Vinci (MOSEP, 2007) υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στον τρόπο χρήσης των e-Portfolio:

- ως εργαλεία για ενεργή μάθηση (active learning),
- ως εργαλεία για σχεδίαση προσωπικής ανάπτυξης (personal development planning - PDP), και
- ως εργαλεία για αξιολόγηση.

Ως εργαλεία για ενεργή μάθηση (active learning).

Με την χρήση των e-portfolios οι μαθητές μπορούν να επιδεικνύουν τις ικανότητες τους (Milman & Kilbane, 2005), να αναπτύσσουν, να παρουσιάζουν και να αναστοχάζονται τις παιδαγωγικές πρακτικές, να καταδεικνύουν τις στάσεις, τις γνώσεις και τις ικανότητες τους (Sherry & Bartlett, 2005), να καταγράφουν πώς η αναζήτηση βοηθάει στην πρακτική και να παρέχουν αποδείξεις των αναστοχασμών τους (Smits et al., 2005).

*Ως εργαλεία για σχεδίαση προσωπικής ανάπτυξης
(personal development planning - PDP)*

Τα e-portfolios χρησιμοποιούνται από εκπαιδευόμενους σε πανεπιστήμια, κολλέγια ή άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης όπου προετοιμάζονται για να εισαχθούν στους χώρους εργασίας. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να επιδείξουν τα προσόντα, τις ικανότητες τους για συνεντεύξεις πρόσληψης, για αποτίμηση της επίδοσής τους και για προώθηση τους σε υψηλότερες βαθμίδες εργασίας (Milman & Kilbane, 2005, Pechione, Pigg, Chung, & Souviney, 2005).

*Για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα για την αξιολόγηση ή
την πιστοποίηση.*

Τα e-portfolios χρησιμοποιούνται σαν ένα όχημα για τον αναστοχασμό, τη μάθηση και τη βελτίωση σε επίπεδο ακαδημαϊκού ιδρύματος, ώστε να γίνονται ορατές οι διαδικασίες διαπίστευσης και να παρουσιάζεται συλλογικά η πρόοδος των εκπαιδευομένων (Lorenzo & Ittleson, 2005a).

Μέσα από την αναδίφηση της βιβλιογραφικής επισκόπησης για τη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύονται κυρίως τα εξής:

Σύμφωνα με τους Mason et al., (2004), η χρήση του e-portfolio στη μαθησιακή διαδικασία, «κτίζει» την ανεξαρτησία του μαθητή και αναπτύσσει δεξιότητες μεταγνώσης, εργαλεία απαραίτητα για την δια βίου μάθηση, ενισχύοντας παράλληλα μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία τη συνεκτικότητα της γνώσης. Επιπρόσθετα ενισχύεται η δεξιότητα της γρήγορης αξιολόγησης της πληροφορίας και ειδικά της διαδικτυακής πληροφορίας. Το e-portfolio παρέχει αυθεντικότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία συνδέεται κυρίως με το περιεχόμενο του μαθήματος και όχι ως «τιμωρητική» διαδικασία στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Η χρήση του e-

portfolio, δίνει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές τους σε ότι αφορά την ανατροφοδότηση, διευκολύνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την δημιουργία γνώσης και την ανάπτυξη αυτονομίας (Kecik et al., 2012). Ωστόσο, αναδεικνύεται ότι υπάρχει ανάγκη περαιτέρω καθοδήγησης για τους εκπαιδευόμενους σε ότι αφορά το στάδιο του αναστοχασμού της διδακτικής διαδικασίας.

Τα e-portfolios αν αξιοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να αναδείξουν τις δεξιότητες των μαθητών και να επιδείξουν την έκταση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους στο πέρασμα του χρόνου. Τα τμήματα της δομής ενός e-portfolio είναι ιδιαίτερα σημαντικά και πρέπει να περιλαμβάνουν: τις δεξιότητες που αξιολογούνται, τα κριτήρια αξιολόγησης, την εργασία που αναμένεται να υλοποιηθεί από τους εκπαιδευόμενους και τις τυπικές απαιτήσεις του προγράμματος (Pereira, 2009). Αν τα προγράμματα σπουδών βασίζονται σε μοντέλα αναγνωρισμένων δεξιοτήτων τότε η αξιολόγηση με portfolio δεν αποτελεί απλά μια συλλογή τεχνουργημάτων αλλά μια συστηματική παρουσίαση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Παράλληλα, τα e-portfolios δεξιοτήτων αποτελούν πολύτιμη πηγή για την αναγνώριση και αξιολόγηση της πρότερης γνώσης σε εκπαιδευτικά συστήματα που αναγνωρίζουν αυτή την πρακτική (Zawacki-Richter et al, 2011). Μπορούν δηλαδή να χρησιμεύσουν ως όχημα για την αξιολόγηση της πρότερης γνώσης των εκπαιδευομένων, να καθορίσουν και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών (Conrad, 2008).

Η αξιολόγηση με e-portfolio προωθεί την ουσιαστική μάθηση και βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν τη νέα γνώση μέσω της αναστοχαστικής μάθησης και της κατανόησης των μαθημάτων (Powell, 2013). Τα οφέλη του αναστοχασμού, της κριτικής σκέψης και της αυτό αξιολόγησης που είναι σύμφυτα με τη δημιουργία των e-portfolios εμπειρικής μάθησης, υπερτερούν των προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι (Herman & Kirkup, 2008).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το portfolio έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως για σκοπούς τελικής αξιολόγησης (Leyton-Brown et al 2003, Baume & Yorke, 2002, Nystrad et al., 1993) ενώ έχει διεξαχθεί ελάχιστη έρευνα για τη χρήση των portfolios για διαμορφωτικούς ή μαθησιακούς σκοπούς (Hutchings, 1998). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Buzzetto-More (2010), αναφέροντας ότι ενώ η βιβλιογραφία για το

e-portfolio είναι αρκετά περιεκτική στη συζήτηση για τα e-portfolios και τη σχέση τους με μια ποικιλία παιδαγωγικών αντιλήψεων ή την χρήση τους ως ένα αποτελεσματικό μέσο αυθεντικής αξιολόγησης, αντίστοιχα ευρήματα ερευνών είναι σπάνια.

Η Barberà, (2009), ωστόσο, αναγνωρίζοντας τα αδιαμφισβήτητα στοιχεία που συνεισφέρει το e-portfolio όπως ο αναστοχασμός και η συνεχής βελτίωση που προσφέρει στον σπουδαστή, εισάγει ως κεντρικό άξονα του netfolio την συνεργατική δόμηση της γνώσης μεταξύ των σπουδαστών και του καθηγητή καθώς και των σπουδαστών μεταξύ τους. Έτσι, η διαδικασία της αξιολόγησης της μάθησης βασίζεται στην τακτική ποιοτική ανατροφοδότηση. Στην μελέτη της δεν εστιάζει στην τελική αξιολόγηση των σπουδαστών, όπως συνήθως συμβαίνει όταν μελετάμε τα αποτελέσματα της συνεργατικής αξιολόγησης μεταξύ καθηγητή και σπουδαστών, αλλά εστιάζει κυρίως στη μέθοδο της καθοδήγησης (scaffolding) η οποία βρίσκεται στην καρδιά της διαμορφωτικής αξιολόγησης και έχει σα στόχο να βελτιώσει την διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτή η βελτίωση είναι συνυφασμένη με τον εις βάθος αναστοχασμό σχετικά με τη μάθηση και τις τεκμηριωμένες επεξηγήσεις των αποφάσεων οι οποίες οδηγούν σε πιο ουσιαστική και βαθειά γνώση (Heath, 2002, Galley, 2000). Μέσω του e-portfolio και του netfolio οι σπουδαστές αναθεωρούν διαρκώς τη δουλειά τους και την βελτιώνουν ως αποτέλεσμα συνεργασίας με τους άλλους σπουδαστές.

Η αξιολόγηση του καθηγητή συμβούλου κατευθύνεται περισσότερο σε μια «αξιολόγηση παρατηρητή» καθώς μπορεί να συνδέσει το δίκτυο των διαδράσεων μεταξύ των σπουδαστών και να παρέμβει όταν είναι απαραίτητο (Barberà, 2009). Αυτή η διάδραση οδήγησε σε μεγαλύτερη επίγνωση των δικών τους ικανοτήτων και των πραγμάτων που κάνουν κατά τη διαδικασία μάθησης, από ότι η ατομική δουλειά ή η δουλειά που παράγεται από τη δυάδα καθηγητή-σπουδαστή. Η στάση του να είναι σε ετοιμότητα, η οποία είναι βασική προϋπόθεση για μάθηση (Falchikov, 1995, Conway, et al., 1993), καθώς και η διαδικασία της έκφρασης με λόγια (αναστοχασμός) και της αυτορρύθμισης (Schraw, 2007, Anderson, 1983) είναι επίσης οι λόγοι αυτής της επίγνωσης σύμφωνα με την Barberà.

Σε διεθνές επίπεδο, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η χρήση των e-portfolios αποτελεί ένα επαγγελματικό πλαίσιο το οποίο είναι βασικό για την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα σε παγκόσμια κλίμακα όπου απαιτούν την επιτυχή υλοποίηση των e-portfolios ως μαθησιακά εργαλεία για εκπαιδευόμενους δασκάλους (Bartlett, 2006, Hauge, 2006, Peters, Chewier, LeBlanc, Fortin, & Malette et al., 2006). Στις Ηνωμένες Πολιτείες η χρήση των e-portfolios στην εκπαίδευση έχει σημαντική θέση, καθώς οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να επιδεικνύουν συγκεκριμένα προσόντα που βασίζονται σε πρότυπα που έχει θεσμοθετήσει το National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) (Kimball, 2005, Stradler & Wetzel, 2005), ενώ στη Νέα Ζηλανδία τα e-portfolios χρησιμοποιούνται ως δείκτες της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν. Στην Αυστραλία επίσης, αναπτύχθηκε ένα επαγγελματικό portfolio (Western Australia, Victoria, Tasmania and Queensland), όπου η καταγραφή των εκπαιδευτικών διαδικασιών περιλαμβάνει την υποχρέωση προσκόμισης αποδείξεων για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, ως κρίσιμο στοιχείο ανανέωσης εγγραφής.

Οι Dixon, Dixon και Pelhccione, (2005), ερεύνησαν τα e-portfolios 11 εκπαιδευτικών επαγγελματιών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ήταν πολύ θετικοί για την αυτο-ανάλυση και αυτο-στοχαστική φύση της δραστηριότητας και όλοι συμφώνησαν ότι η δημιουργία ενός portfolio ήταν ένα πολύτιμο προσωπικό στοιχείο.

Τα e-portfolios που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποσκοπούν σε ποικίλες πρακτικές: στη διδασκαλία μελλοντικών δασκάλων για να γίνουν αναστοχαστικοί και να αποτιμήσουν την ετοιμότητα τους, ώστε να αποφοιτήσουν, ως ένα μέρος της διαδικασίας διαπίστευσής τους (Zeichner & Wray, 2001). Παράλληλα, τα e-portfolios μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μετρήσουν την επίδοση και να ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό στην διδακτική πρακτική τους (Smith & Tulema, 2003).

Αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην ένταξη του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στη διδασκαλία και μάθηση έχουν αναπτυχθεί διεθνώς αρκετές μελέτες. Οι μελέτες αυτές αφορούν κυρίως δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και αναδεικνύουν πληθώρα δυνατοτήτων των Ψηφιακών Φακέλων. Όπως φαίνεται η

ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση, αναδεικνύει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών (Bolliger & Shepherd, 2010), την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απέναντι στις νέες τεχνολογίες (Herner-Patnode & Lee, 2009), τη διαμοιραζόμενη γνώση και τη συλλογική οικοδόμησή της. Προωθεί επίσης την ανάπτυξη διαλόγου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Shepherd & Bolliger, 2011) και την αλληλεπίδραση των συναδέλφων (Lorraine, Mason, Pegler, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια έχει εκπονηθεί ένα πλήθος διπλωματικών εργασιών και μελετών για το ζήτημα των portfolios και e-portfolios. Η αξιοποίησή τους στη διδακτική πρακτική, προσφέρει στον μαθητή ένα μαθητο-κεντρικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής έχει τον έλεγχο του ρυθμού μάθησης και τις απαραίτητες ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές του. Ευνοείται η ενεργός συμμετοχή, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, να ενημερώνονται για τη μάθηση τους διαρκώς, να θέτουν στόχους, να τους κατακτούν, να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν οι ίδιοι την εργασία τους, να μαθαίνουν πως να χρησιμοποιούν τη γνώση που αποκτήθηκε σε θέματα της καθημερινότητας τους (Σοφός, Α., & Λιάπη, Β., 2007. Γαλανού, Α. 2007, Παπαχαράλαμπος, Π. 2008, Φωτοπούλου, Χ. 2012, Αλεξίου 2011, Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. 2013, Στυλιανού, Μ., 2013). Παράλληλα, μέσα από τις παραπάνω έρευνες αναδεικνύεται το e-portfolio, ως μια από τις βασικότερες μεθόδους υλοποίησης αυθεντικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα επίσης με τους Σοφό, Α., & Λιάπη, Β. (2007), ο Ψηφιακός Φάκελος του Μαθητή καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και το ενδιαφέρον των μαθητών και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, χρήσης ποικίλων στρατηγικών, μεταγνωστικότητας και άνεσης λειτουργίας σε διαφορετικά γνωστικά πλαίσια.

Σε έρευνα της Βαρσαμίδου, (2012), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν συμφωνούν, ότι οι καταχωρήσεις του μαθητή στο e-portfolio, μπορούν να προσαρμοστούν στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ η πλειοψηφία αυτών είναι θετικοί στη χρήση και στο σχεδιασμό ενός e-portfolio. Επιπλέον, η πλειοψηφία αυτών συμφωνούν ότι ο τρόπος αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ο ενδεδειγμένος, ώστε να

εξυπηρετεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η μέθοδος portfolio όμως θεωρείται σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων βοηθητική και για το μαθητή και αυτό γιατί «ο μαθητής έχει ξεκάθαρη συνολική εικόνα για τις εργασίες του έχοντας εύκολη πρόσβαση σε αυτές». Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, οδήγησε στην διαπίστωση ότι ένα e-portfolio ωθεί το μαθητή να εμπλακεί ενεργά στην αξιολόγηση της προόδου του, αφού σύμφωνα με την γνώμη τους είναι και χρήσιμο εργαλείο παρατήρησης της προόδου του από τον ίδιο το μαθητή. Δύο σημεία τα οποία επισημαίνουν οι ερωτηθέντες και στα οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι τα εξής: οι φάκελοι υλικού τονίζουν τα θετικά στοιχεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του αλλά είναι πολύ πιθανόν οι μαθητές που δεν έχουν βοήθεια από το σπίτι να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Ως τρόπους αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων προτείνουν: «επιμόρφωση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, γραμματειακή υποστήριξη για να καταχωρούνται τα στοιχεία των μαθητών, δημιουργία μίας φόρμας ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή της μεθόδου portfolio» (Βαρσαμίδου, Α., 2012).

Στην Ελλάδα, παρότι όπως διαπιστώνεται από την ελληνική βιβλιογραφία, έχουν αναπτυχθεί έως σήμερα, ερευνητικές εργασίες σχετικά με την ένταξη του e-portfolio στη διδακτική πρακτική, παρουσιάζονται ωστόσο ελάχιστες απόπειρες συστηματικής διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της χρήσης του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ δεν υπάρχει καμία αναφορά σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Εξαιτίας του κενού αυτού και πριν την εκπαιδευτική εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στην τάξη του νηπιαγωγείου, κρίναμε αναγκαία την διερεύνηση των στάσεων και προθέσεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του, για να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη κατανόηση του συγκεκριμένου πεδίου.

Β' ΜΕΡΟΣ:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ Ε-PORTFOLIO ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

5.1. Η Προβληματική της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική μελέτη που προηγήθηκε, διαπιστώθηκε ότι, η παιδαγωγική αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή (e-portfolio), δεν συνεπικουρεί απλώς τη μαθησιακή διαδικασία αλλά προσφέρει νέες δυνατότητες και προοπτικές στη διαδικασία της διδασκαλίας, της μάθησης και αξιολόγησης των μαθητών. Όπως αποτυπώθηκε αποτελεί ένα ευέλικτο και πολύτιμο εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων του μαθητή. Πόσο εφικτή όμως είναι η εφαρμογή του σε σχολικά συστήματα των οποίων οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προηγουμένως ενημερωθεί; Ερωτήματα καθώς και ζητήματα αναφορικά με την ένταξή του στη διδακτική πρακτική και την υιοθέτησή του από τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης, παραμένουν έως και σήμερα ανοιχτά προς διερεύνηση.

Αδιαμφισβήτητα η καθιέρωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, όπου προωθείται η διαθεματικότητα και υιοθετείται η εναλλακτική αξιολόγηση, αποτελεί σημαντικό βήμα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, διότι καλύπτει έναν κρίσιμο τομέα, τη θεσμική κάλυψη. Η θεσμική κάλυψη ωστόσο, παρότι εκφράζει ρητά την αλλαγή παιδαγωγικής πλεύσης, την αρχή μιας νέας εποχής, δεν διασφαλίζει αυτομάτως και την αλλαγή πρακτικής στην τάξη. Η ένταξη του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου, ως μέσον αυθεντικής αξιολόγησης, αποτελεί σημαντική καινοτομία η οποία όμως - όπως και η εφαρμογή κάθε καινοτομίας- προϋποθέτει τη συνδρομή υποστηρικτικής επιστημονικής ομάδας και την ύπαρξη ανοιχτού σχολικού κλίματος (Ματσαγγούρας, 2004). Έχει καταγραφεί άλλωστε, πως η επιτυχία μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποδοχή που θα τύχει αυτή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Κυρίδης, Δρόσος & Τσιτουρίδου, 2003).

Η γενικότερη προβληματική για την αυθεντική αξιολόγηση μέσω Ψηφιακού Φακέλου σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό ερευνών όσον αφορά τις απόψεις και τις πρακτικές των νηπιαγωγών, αποτέλεσαν σημείο αφετηρίας για την παρούσα έρευνα.

Δεδομένου ότι, η αξιολόγηση των μικρών παιδιών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία με ιδιαιτερότητες, για την οποία οι νηπιαγωγοί έχουν λάβει ελάχιστη κατάρτιση και ενημέρωση, θελήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και προθέσεις τους σχετικά με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Επιχειρήσαμε επίσης να μελετήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτές.

5.1.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Έχοντας ως βασικό στόχο να ανιχνευθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως οι ίδιες τις δηλώνουν, σχετικά με την ενσωμάτωση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου, χρησιμοποιήσαμε μια επισκόπηση ευρείας κλίμακας. «Κατά κανόνα, οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα συγκεκριμένα γεγονότα» (Cohen & Manion, 1994). Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2015 με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

5.1.2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσης ερευνητικής εργασίας είναι, να διαπιστωθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών στις διάφορες πτυχές της εισαγωγής του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση, να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεων αυτών και να προσδιοριστούν οι ανάγκες των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Η διατύπωση της σκοποθεσίας και ο σχεδιασμός της έρευνας στηρίζονται στη θεωρητική επισκόπηση και βιβλιογραφική αναδίφηση που επιχειρήσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια.

5.1.3. Διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, πέρα από το ενδιαφέρον για τη σκιαγράφηση της παρούσης κατάστασης στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπου τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις παρακάτω πτυχές της εισαγωγής του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση:

- α) τις δυνατότητες χρήσεις του στο νηπιαγωγείο
- β) την επιρροή του στη διδακτική μεθοδολογία
- γ) την επίδραση του στη μάθηση και των παιδιών
- δ) τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς που τίθενται από την εισαγωγή του στην Προσχολική Εκπαίδευση
- ε) Την επίτευξη των στόχων του προγράμματος «Παιδί και Πληροφορική» του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο
- στ) τις απαιτήσεις που εγείρονται για την νηπιαγωγό με την ένταξή του στο νηπιαγωγείο
- ζ) τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή του στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε οδηγηθήκαμε στη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με τα ακόλουθα:

- α) την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, τη χρονική στιγμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας
- β) τη χρησιμότητα ένταξης του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου
- γ) την επίδρασή του στη διδακτική μεθοδολογία
- δ) τη συμβολή του στη μάθηση και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών
- ε) τις δυνατότητες αξιοποίησης του, ως εκπαιδευτικού εργαλείου αξιολόγησης
- στ) τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την παιδαγωγική του αξιοποίηση και τη συμβολή του στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου
- ζ) τις απαιτήσεις που εγείρονται για την νηπιαγωγό από τη χρήση του στη διδασκαλία
- η) τη σημαντικότητα της δράσης τόσο του προσωπικού όσο και του τεχνολογικού παράγοντα για την επιτυχή εισαγωγή του στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις αυτές των νηπιαγωγών διατυπώσαμε τις ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις.

1. Οι νηπιαγωγοί μεγαλύτερης ηλικίας είναι περισσότερο αρνητικά διακείμενες για την ένταξη των ΤΠΕ και ειδικότερα στην ένταξη του e-portfolio στο νηπιαγωγείο συγκριτικά με τις νεότερες συναδέλφους τους.

2.Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή του e-portfolio στην Εκπαίδευση διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα υποθέτουμε ότι οι νηπιαγωγοί με τα περισσότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας είναι περισσότερο αρνητικά διακείμενες έναντι των συναδέλφων τους με λιγότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας.

3.Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση διαφοροποιούνται ανάλογα με τις γνώσεις και την κατάρτισή τους στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Συγκεκριμένα, επιλέγουμε ως κριτήριο τις γνώσεις στη χρήση του υπολογιστή υποθέτοντας ότι, οι έμπειροι χρήστες του Υπολογιστή είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι στη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο.

5.1.4. Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρύτατα στην εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό τον εντοπισμό γνώσεων, απόψεων και στάσεων των ερωτώμενων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ωστόσο, η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου είναι μια αρκετά επίπονη και απαιτητική εργασία, αφού τόσο η σύνταξη των ερωτήσεων όσο και γενικότερα η δομή του, ενδέχεται να επηρεάσουν τα υποκείμενα της έρευνας ως προς τις απαντήσεις που θα δώσουν, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται τελικά τα αποτελέσματα της έρευνας (Βάμβουκας, 1998, Bell, 1997).

Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο του πρώτου μέρους της παρούσης ερευνητικής εργασίας για τους ακόλουθους λόγους:

Ενδείκνυται για τη συλλογή δεδομένων σχετικών με τις απόψεις και τις στάσεις των υποκειμένων, οι οποίες δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν.

Η ανωνυμία και η έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας με τον ερωτώντα ερευνητή οδηγεί το ερωτώμενο υποκείμενο να αποβάλλει το πιθανό άγχος του « εξεταζόμενου» και να απαντά με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο χρόνος που χρειάζεται ένα υποκείμενο για να απαντήσει σε ερωτήσεις- δηλώσεις τύπου κλίμακας Likert που διατυπώνονται γραπτώς (όπως αυτές του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας) είναι πολύ μικρότερος από το χρόνο που χρειάζεται μια συνέντευξη (Βάμβουκας, 1998, Κυρίδης, Δρόσος & Τσακίρογλου, 2003, Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνάς μας αποτελείται από τέσσερα μέρη (βλέπε: Παράρτημα 1). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται και στα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους στους εξής άξονες:

Α. Μορφωτικό Επίπεδο- Εμπειρία της/ου Νηπιαγωγού: (Ερωτήσεις Α.1 – Α.7). Περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με τα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (π.χ. σπουδές, έτη διδακτικής υπηρεσίας, γνώσεις Η.Υ.).

Β. Οι στάσεις των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο: (Ερωτήσεις Β.1 – Β.4). Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται στην πλειονότητά τους ερωτήσεις κλειστού τύπου, με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο.

Γ. Οι στάσεις των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο: (Ερωτήσεις Γ.1 – Γ.9). Περιλαμβάνονται στην πλειονότητά τους ερωτήσεις κλειστού τύπου με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών στη χρήση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο.

Δ. Διερεύνηση των παραγόντων που επιτρέπουν την αξιοποίηση του Η.Φ.Υ. στο νηπιαγωγείο: (Ερωτήσεις Δ.1 – Δ.4). Στο τέταρτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις κλειστού τύπου με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες που επιτρέπουν τη χρήση του Η.Φ.Υ. στο νηπιαγωγείο.

Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου υπήρχαν διαφορετικού τύπου απαντήσεις όπως κατηγορικές που προσέφεραν στους ερωτώμενους δυο μόνο δυνατότητες επιλογής (ναι ή όχι), καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις, που επέτρεπαν στους ερωτώμενους να επιλέξουν μεταξύ τριών ή περισσότερων εναλλακτικών απαντήσεων και κλιμακούμενες απαντήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος έπρεπε να υποδείξει το βαθμό συμφωνίας του με μια δήλωση με την οποία είχε έρθει νωρίτερα αντιμέτωπος (Cohen, & Manion, 1994).

Έγινε προσπάθεια η σειρά των ερωτήσεων να ακολουθεί τη μέθοδο από το απλό στο πιο σύνθετο (Javeau, 2000) και χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, δεδομένου ότι είναι πιο άμεση (Bell, 2001), με τις απαντήσεις που δόθηκαν να κυμαίνονται μεταξύ του συμφωνώ απολύτως, έως το διαφωνώ απολύτως. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρούσης της ερευνήτριας και η συμπλήρωσή τους είχε διάρκεια περίπου δέκα λεπτά, ενώ δεν δίνονταν διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες των ερωτώμενων προκειμένου να μην προκαταβάλλονται και να μην επηρεάζονται οι ερωτώμενοι με τις δικές μας απαντήσεις.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 15.0 for Windows. Τα στατιστικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) συχνότητες και ποσοστά, β) έλεγχος συσχέτισεων, σύμφωνα με το κριτήριο Pearson Chi-Square (χ^2) και γ) έλεγχος συσχέτισεων σύμφωνα με το κριτήριο Fisher's Exact Test. Σχετικά με τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, επελέγη το $\alpha < 0,05$ ως κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας

5.1.5. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Το πλήθος των ανθρωπίνων ή άλλων όντων ή οποιαδήποτε άλλα σύνολα πραγμάτων ή άλλων οντοτήτων, που μια ή περισσότερες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά τους αποτελούν αντικείμενο μελέτης με στατιστικές μεθόδους, ορίζεται ως στατιστικός πληθυσμός. Οι στατιστικοί πληθυσμοί διακρίνονται σε πεπερασμένους και απείρους, ανάλογα αν το πλήθος των μονάδων ή των μετρήσεων που περιλαμβάνουν, είναι πεπερασμένο ή άπειρο. Το πλήθος των μονάδων του πληθυσμού συνήθως συμβολίζεται με N .

Δείγμα: Ένα κατάλληλα (με συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους) επιλεγμένο υποσύνολο του στατιστικού πληθυσμού που χρησιμοποιείται για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό, καλείται δείγμα. Το πλήθος των μονάδων του δείγματος συνήθως συμβολίζεται με n .

Μεταβλητές: Ιδιότητες ή χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν αντικείμενο στατιστικής μελέτης καλούνται μεταβλητές. Ανάλογα με τη μέτρηση που επιδέχονται οι διάφορες μεταβλητές, διακρίνονται σε κατηγορικές, ποιοτικές και ποσοτικές.

Κατηγορικές μεταβλητές: Οι κατηγορικές μεταβλητές επιδέχονται την πλέον υποτυπώδη και ασθενή μέτρηση. Οι τιμές τους εκφράζονται με λέξεις ή άλλα,

αριθμητικά ή μη σύμβολα και επιτρέπουν απλά την κατάταξη των επί μέρους μονάδων ενός πληθυσμού σε διακεκριμένες μεταξύ τους κατηγορίες. Κάθε μια μονάδα του πληθυσμού ανήκει οπωσδήποτε σε μια και μόνο κατηγορία, και η πληροφόρηση που μπορούμε να έχουμε για ένα τέτοιο χαρακτηριστικό, είναι η απλή απαρίθμηση των μονάδων - μελών - καθεμιάς κατηγορίας, π.χ. "Φύλο" (άνδρας/ γυναίκα).

Ποιοτικές μεταβλητές: Οι ποιοτικές μεταβλητές επιδέχονται μέτρηση ανωτέρου επιπέδου σχετικά με τις κατηγορικές μεταβλητές. Έτσι, οι τιμές τους εκφράζονται με λέξεις ή άλλα σύμβολα, πέρα όμως από την κατάταξη των επί μέρους μονάδων ενός πληθυσμού σε διακεκριμένες μεταξύ τους κατηγορίες, επιτρέπουν και την ιεράρχησή τους. Συγκεκριμένα, οι διάφορες τιμές των ποιοτικών μεταβλητών μπορούν να τεθούν κατά τάξη μεγέθους αυξανόμενου, χρησιμοποιώντας – υπό γενική έννοια – το σύμβολο της ανισότητας $>$ ή $<$ και εκφράσεις όπως "σοβαρότερο", "χειρότερο", "καλύτερο", κ.ο.κ. Πρέπει να σημειωθεί ότι πέραν της ιεραρχήσεως των τιμών μιας ποιοτικής μεταβλητής, δεν είναι δυνατή οποιαδήποτε μέτρηση της αποστάσεως ή της διαφοράς τους, π.χ. "Η κοινωνική θέση" (Κατώτερη/ Ανώτερη).

Ποσοτικές μεταβλητές: Ποσοτικές λέγονται οι μεταβλητές εκείνες οι οποίες επιδέχονται μέτρηση - με την κύρια σημασία της λέξεως - και οι τιμές τους εκφράζονται αποκλειστικά με αριθμούς και σε συγκεκριμένες μονάδες. Οι ποσοτικές μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν τη μέγιστη πλειοψηφία των χαρακτηριστικών που ερευνώνται με στατιστικές μεθόδους, πέρα από την ομαδοποίηση και ιεράρχηση επιτρέπουν την πληροφόρηση για τις αποστάσεις ή διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των θέσεων δύο μονάδων ενός πληθυσμού, και ακόμη επιτρέπουν να γνωρίζουμε την απόλυτη θέση τους, υπό την προϋπόθεση, ότι η αρχή μετρήσεως είναι γνωστή και δεδομένη. Οι ποσοτικές μεταβλητές διακρίνονται σε συνεχείς και ασυνεχείς ποσοτικές μεταβλητές, π.χ. Ύψος. Συνεχείς λέγονται οι μεταβλητές, οι οποίες μπορούν να λάβουν οποιαδήποτε τιμή μεταξύ δύο πραγματικών αριθμών α και β . Ασυνεχείς αντίθετα λέγονται εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες μπορούν να λάβουν πεπερασμένο μόνο πλήθος τιμών ή άπειρο αλλά αριθμήσιμο.

Πίνακες συχνότητας απλής εισόδου: Τα δεδομένα μιας ανάλυσης μπορεί να ανήκουν σε δύο κατηγορίες: α) Απλά δεδομένα: Όταν οι τιμές της ποσοτικής μεταβλητής X οι οποίες αναφέρονται στις N επί μέρους μονάδες του πληθυσμού ή του δείγματος που μελετάται, εξετάζονται μεμονωμένα, και β) Ταξινομημένα δεδομένα: Όταν οι τιμές

της μεταβλητής X , οι οποίες αναφέρονται στις N επί μέρους μονάδες του πληθυσμού ή του δείγματος που μελετάται, ομαδοποιούνται και τα δεδομένα παρουσιάζονται υπό μορφή συνεχούς ή ασυνεχούς κατανομής συχνότητας. Στην περίπτωση των ταξινομημένων δεδομένων έχει κατασκευασθεί ο πίνακας συχνοτήτων απλής ή διπλής εισόδου. Σ' έναν πίνακα συχνοτήτων έχουμε τις παρακάτω χαρακτηριστικές μετρήσεις: 1) Απόλυτες Συχνότητες: Οι απόλυτες συχνότητες συμβολίζουν τον αριθμό των επί μέρους μονάδων του πληθυσμού, οι οποίες ανήκουν στην αντίστοιχη τάξη. 2) Απόλυτες Αθροιστικές Συχνότητες: οι απόλυτες αθροιστικές συχνότητες συμβολίζουν τον συνολικό αριθμό των μονάδων του πληθυσμού- οι τιμές των οποίων είναι μικρότερες ή ίσες προς τη δοθείσα κάθε φορά τιμή της μεταβλητής. 3) Σχετικές Συχνότητες και Σχετικές Αθροιστικές Συχνότητες: Οι σχετικές συχνότητες είναι οι αντίστοιχες απόλυτες συχνότητες προς το σύνολο των μονάδων του πληθυσμού, ενώ οι σχετικές αθροιστικές συχνότητες είναι οι αντίστοιχες απόλυτες αθροιστικές συχνότητες προς το σύνολο των μονάδων του πληθυσμού.

5.1.6. Το δείγμα της έρευνας

Η εγκυρότητα οποιασδήποτε εμπειρικής έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο δείγμα που έχει πραγματοποιηθεί η έρευνα. Όταν το δείγμα είναι *ομοιογενές* και *αντιπροσωπευτικό* είμαστε σε μεγάλο βαθμό σίγουροι ότι τα αποτελέσματά μας είναι αξιόπιστα.

Ένας από τους σοβαρούς προβληματισμούς κάθε ερευνητή, κατά τη δειγματοληπτική διαδικασία, είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αναφοράς. Είναι γεγονός ότι το σωστό μέγεθος του δείγματος, στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, εξαρτάται από τον στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ήταν 200 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2014-15 σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Αττικής και Κορινθίας.

5.1.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων - ερωτηματολόγια

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επιτόπου και ανώνυμα από τις νηπιαγωγούς. Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ότι θα είναι περισσότερο αποτελεσματική για την καταγραφή απόψεων

και στάσεων σε σχέση με άλλους τρόπους συλλογής στοιχείων όπως π.χ. συνέντευξη. Αυτό διότι οι συνεντεύξεις πέρα από το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα χρονοβόρες, συχνά δε δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις σε ερωτήματα και η αποκωδικοποίησή τους παρουσιάζει ασάφειες.

Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με 31 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- Είναι σύντομες και συνήθως είναι κατανοητές ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση.

Η ερευνήτρια ήρθε σε προσωπική επαφή με τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, στους οποίους απηύθυνε θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας. Δεν προτιμήθηκε η ταχυδρομική αποστολή των ερωτηματολογίων διότι, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, η διαδικασία παρουσιάζει μεγάλες απώλειες. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 10 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο λόγω της διαμόρφωσής του καταλάμβανε μόνο 5 σελίδες, γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην όλη διαδικασία. Ιδιαίτερες δυσκολίες, όπως απροθυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου λόγω έλλειψης χρόνου, υπερβολικού φόρτου εργασίας, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στην ερευνήτρια, δεν διαπιστώθηκαν εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων, γεγονός που αποδεικνύεται και από το υψηλό επίπεδο ανταπόκρισης. Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν Φεβρουάριος και Μάρτιος 2015.

Λάβαμε συνολικά 200 ερωτηματολόγια τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και μπορέσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για την έρευνά μας αποσκοπεί να καταγράψει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του e-portfolio στην διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου. Τα στάδια από τα οποία πέρασε η διαμόρφωση και η τελική σύνθεση του ερωτηματολογίου ήταν τα εξής:

Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν από την ερευνήτρια μετά από σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση και ανταλλαγές απόψεων με εκπαιδευτικούς. Οριστικοποιήθηκαν και έλαβαν την τελική τους μορφή μετά από δοκιμαστική εφαρμογή (έλεγχος αξιοπιστίας) σε μικρό δείγμα, αφού αξιοποιήθηκαν και οι επιμέρους παρατηρήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Έτσι διαμορφώθηκε και συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε συνολικά 31 ερωτήσεις.

5.1.8. Στατιστικές τεχνικές

Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων χρησιμοποιείται ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS και ακολουθούνται οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές:

- Πίνακες Συχνοτήτων Απλής Εισόδου για την περιγραφή των μεταβλητών.
- Πίνακες συνάφειας (πίνακες συχνοτήτων διπλής εισόδου) για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ δύο μεταβλητών.
- Έλεγχος ανεξαρτησίας με το Pearson Chi-Square Test. Όταν το σύνολο των παρατηρήσεών μας έχει ταξινομηθεί σ' έναν πίνακα συχνοτήτων διπλής εισόδου μπορούμε να ελέγξουμε την ανεξαρτησία των μεταβλητών. Δύο μεταβλητές ορίζονται ως ανεξάρτητες όταν η πιθανότητα να βρίσκεται μια εγγραφή μέσα σε ένα κελί, ισούται με το γινόμενο των περιθωριακών πιθανοτήτων της στήλης και της γραμμής που ορίζουν το συγκεκριμένο κελί.

Με πιο απλά λόγια, δύο μεταβλητές ορίζονται ως ανεξάρτητες όταν η γνώση της μιας μεταβλητής δεν επηρεάζει την τιμή της άλλης. Μπορούν επομένως να διατυπωθούν οι εναλλακτικές υποθέσεις: H_0 (μηδενική υπόθεση) Οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, και H_1 (εναλλακτική υπόθεση) Δεν είναι ανεξάρτητες. Οι παραπάνω υποθέσεις ελέγχονται με το στατιστικό Pearson Chi-Square Test (έλεγχος χ^2). Με τον υπολογισμό του στατιστικού μέτρου Chi-Square δίνεται και η σημαντικότητα αυτού (significance or p-value). Ο έλεγχος γίνεται πολύ απλά με τη σύγκριση ενός προκαθορισμένου επιπέδου σημαντικότητας ($\alpha=0,05$) με τη σημαντικότητα που προκύπτει από τον έλεγχο.

5.2. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια λεπτομερής μελέτη των στοιχείων εκείνων που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, στα πλαίσια της

στατιστικής ανάλυσης και παρουσίασης των ευρημάτων. Χρησιμοποιούνται τεχνικές που αφορούν ποιοτικές ή κατηγορικές μεταβλητές αφού οι τιμές των μεταβλητών μας εκφράζονται με λέξεις και επιτρέπουν την κατάταξη των επί μέρους μονάδων του δείγματος σε διακεκριμένες κατηγορίες.

Α. Μορφωτικό επίπεδο – Εμπειρία της/ου Νηπιαγωγού

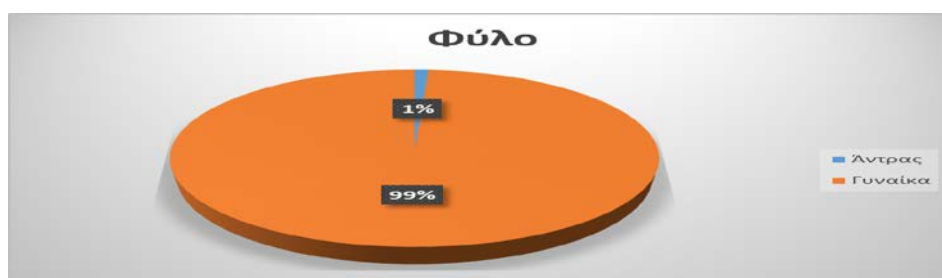
Σκόπιμο θα ήταν πριν προχωρήσουμε σε οποιαδήποτε μορφής ανάλυσης των δεδομένων που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια, να παρουσιάσουμε το προφίλ του δείγματός μας, όπως διαμορφώνεται από τις εισαγωγικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην έρευνα συμμετείχαν 200 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης, που στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γυναίκες. Κάτι το οποίο δεν ήταν σκόπιμο, αλλά ήταν αναμενόμενο εφόσον η πλειοψηφία των νηπιαγωγών είναι γυναίκες.

Όπως καταγράφεται στον παρακάτω πίνακα το 99% των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι γυναίκες και μόνο το 1% είναι άντρες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών κατά φύλο

Φύλο	Αριθμός Νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αντρας	2	1,0	1,0	1,0
Αξία Γυναίκα	198	99,0	99,0	100,0
Total	200	100,0	100,0	

Σχήμα 7: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά φύλο



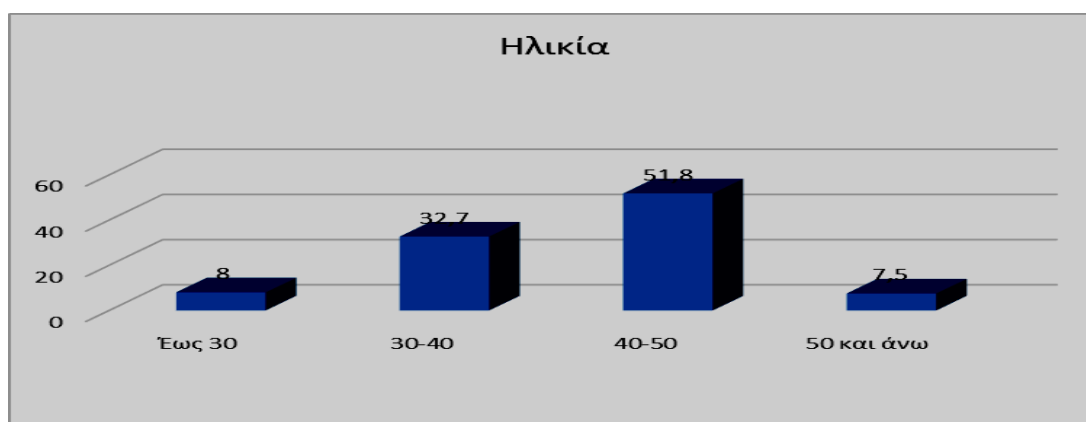
Η πλειοψηφία, 51,8%, των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν ηλικία 40-50 ετών, το 32,7% έχουν ηλικία

30-40 ετών ενώ σε μικρότερα ποσοστά, 8%, έχουν ηλικία έως 30 ετών και 7,5% έχουν ηλικία 50 ετών και άνω (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών κατά ηλικία

Ηλικία	Αριθμός Νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Έως 30	16	8,0	8,0	8,0
30-40	65	32,5	32,7	40,7
40-50	103	51,5	51,8	92,5
50 και άνω	15	7,5	7,5	100,0
Total	199	99,5	100,0	
Ελλιπούσες τιμές	1	,5		
Σύνολο	200	100,0		

Σχήμα 8: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά ηλικία



Σχετικά με την εκπαιδευτική εμπειρία που συνδέεται με την προϋπηρεσία τους, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών 58,0% έχουν από 5-15 έτη διδακτικής εμπειρίας, από 15 έως 20 έτη προϋπηρεσίας το 25,4%, από 20 έτη και άνω παρατηρούμε ένα ποσοστό της τάξης των 10,4% , ενώ οι νηπιαγωγοί με εκπαιδευτική εμπειρία λιγότερο από 5 έτη είναι μόλις το 6,0% του δείγματος (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά Εκπαιδευτική εμπειρία, προϋπηρεσία σε έτη

Εμπειρία, προϋπηρεσία σε έτη		Αριθμός Νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 Λιγότερο από 5	12	6,0	6,2	6,2
	2 Από 5 έως 15	112	56,0	58,0	64,2
	3 Από 15 έως 20	49	24,5	25,4	89,6
	4 Περισσότερα από 25	20	10,0	10,4	100,0
	Total	193	96,5	100,0	
Ελλιπούσες τιμές		7	3,5		
Σύνολο		200	100,0		

Αναφορικά με τις σπουδές του δείγματος στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό (74,5%) είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ ένας επίσης σημαντικός αριθμός έχει δίπλωμα μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο Νηπιαγωγών) (21,0%). Παρατηρούμε επίσης, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών διетуός φοιτήσεως έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εξομοίωσης Αξιοσημείωτο όμως είναι και το ποσοστό των νηπιαγωγών που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές 10,0% (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά σπουδές

Σπουδές	Απαντήσεις	
	N	Ποσοστό
Διετής σχολή	44	22,0%
Πανεπιστημιακό παιδαγωγικό τμήμα	149	74,5%
Εξομοίωση	37	18,5%
Διδασκαλείο	42	21,0%
Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών(master)	20	10,0%
Διδακτορικό τίτλο Σπουδών	1	0,5%
Σύνολο	293	100,0%

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών 52,0% δηλώνουν έμπειροι χρήστες, ενώ το 41,0% του δείγματος δηλώνουν απλοί χρήστες. Παρατηρούμε επίσης ότι το 5,5% δηλώνουν γνώσεις προγραμματισμού και μόλις το 1% δηλώνει ότι δεν έχει καμιά γνώση (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά επιπέδου γνώσης Η/Υ

3. Γνώση Η/Υ		Αριθμός Νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 Καμία γνώση	2	1,0	1,0	1,0
	2 Απλό χειρισμό	82	41,0	41,4	42,4
	3 Έμπειρη/ος χρήστης	103	51,5	52,0	94,4
	4 Γνώσεις Προγρ/μού	11	5,5	5,6	100,0
	Σύνολο	198	99,0	100,0	
	Ελλειπούσες τιμές	2	1,0		
Σύνολο		200	100,0		

Αναφορικά με τον τρόπο που απέκτησαν οι νηπιαγωγοί γνώσεις χειρισμού υπολογιστών παρατηρούμε ότι μεγάλη πλειοψηφία 60,4% δηλώνουν με σεμινάρια και επιμορφώσεις του ΥΠΕΠΘ και 38,7% με αυτοεκπαίδευση. Στη διάρκεια των βασικών τους σπουδών δηλώνει το 14,1% ενώ με επιμορφώσεις εκτός ΥΠΕΠΘ δηλώνουν το 28,6% (πίνακας 8).

Πίνακας 8: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών κατά το πώς απέκτησαν γνώσεις Η/Υ

4. Πως αποκτήσατε τις γνώσεις σας στους Η/Υ	Απαντήσεις	
	N	Ποσοστό
1 Με αυτοεκπαίδευση	77	38,7
2 Στη διάρκεια των βασικών σας σπουδών	28	14,1
3 Με σεμινάρια-επιμορφώσεις από το ΥΠΕΠΘ	121	60,8
4 Με επιμόρφωση Εκτός ΥΠΕΠΘ	57	28,6
5 Με μεταπτυχιακές σπουδές	4	2,0
Σύνολο	287	100,0

Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση και πίνακες διπλής εισόδου για τους ελέγχους συσχετίσεων

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα δεδομένα που συλλέξαμε από τα ερωτηματολόγια και αναλύσαμε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, σε συνδυασμό με την αρχική ομαδοποίηση των ερωτήσεων και τα δεδομένα από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση πριν την πραγματοποίηση της έρευνας, μας υπέδειξαν τον τρόπο που θα πρέπει να οργανώσουμε τα δεδομένα, σε θεματικές ενότητες, έτσι ώστε να αποτυπωθούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τα ευρήματα μιας έρευνας ευρείας κλίμακας όπως αυτή που διεξήγαμε.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται κατ' αρχήν τα ευρήματα σχετικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών – υποκειμένων της έρευνάς μας στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις τους σχετικά με τις διάφορες πτυχές της εισαγωγής του ψηφιακού φακέλου στην Προσχολική Εκπαίδευση και τις επιδράσεις που ασκούνται στις απόψεις αυτές από τους παράγοντες που αναλάβαμε να ελέγξουμε.

B. Οι στάσεις των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο(ερωτήσεις B1, B2, B3, B4)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγείων (193), διαθέτουν υπολογιστή. Σημαντικό ποσοστό του δείγματος 75,0% δηλώνει ότι γίνεται και διοικητική και εκπαιδευτική χρήση του υπολογιστή και μόλις το 2% δηλώνει ότι δεν γίνεται καμία χρήση. Ωστόσο παρατηρείται και ένα ποσοστό 11,5% που χρησιμοποιούν τον υπολογιστή μόνο για διοικητικές εργασίες. Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι, ότι μόνο το 8,0% δηλώνει ότι χρησιμοποιούν τα νήπια τη γωνιά του υπολογιστή (πίνακας 9).

Πίνακας 9 : Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των υπολογιστών και της χρήσης του ανά νηπιαγωγείο

Υπάρχει Η/Υ στο Νηπιαγωγείο σας;		Συχνότητα	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 ΟΧΙ	7	3,5	3,5	3,5
	2 ΝΑΙ, αλλά δεν χρησιμοποιείται καθόλου	4	2,0	2,0	5,5
	3 Ναι και χρησιμεύει για διοικητικές εργασίες	23	11,5	11,5	17,0
	4 Ναι και το χρησιμοποιούν μόνο τα νήπια (γωνιά υπολογιστή)	16	8,0	8,0	25,0
	5 Ναι και έχει εκπαιδευτική και διοικητική χρήση	150	75,0	75,0	100,0
	Σύνολο	200	100,0	100,0	

Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών 93,90% συμφωνεί ότι **ο υπολογιστής αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων** (σχήμα 9).

Σχήμα 9: Κυκλικό διάγραμμα συχνότητων της κατανομής των νηπιαγωγών ως προς την πεποίθησή τους αν αποτελεί εργαλείο ο Η/Υ για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων



Η επαφή των νηπιαγωγών με την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ ή με κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό όπως καταγράφηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο αντίστοιχο ερώτημα, έδειξαν πως το μεγαλύτερο ποσοστό 56,33 ήρθαν σε επαφή μέσα από σεμινάρια και επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας. Παρατηρούμε

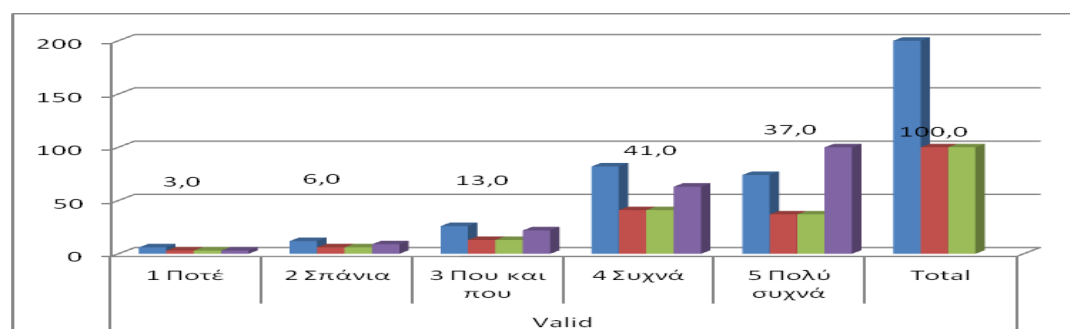
επίσης ότι το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών για την χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ καθώς και την γνωριμία των εκπαιδευτικών λογισμικών οδηγεί πολλές απ' αυτές 43,7%, σε αναζήτηση τρόπων αυτομόρφωσης. Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι ότι στις βασικές τους σπουδές μόνο το 11,6% ήρθαν σε επαφή με τις ΤΠΕ και τα εκπαιδευτικά λογισμικά. Επιπρόσθετα υπάρχει και ένα ποσοστό νηπιαγωγών 7% που δεν έχουν έρθει ποτέ σ'επαφή με τη χρήση των ΤΠΕ και των εκπαιδευτικών λογισμικών (πίνακας 10).

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με την επαφή και τον τρόπο επαφής με τις ΤΠΕ και τα Εκπαιδευτικά λογισμικά

Έχετε έρθει σε επαφή με την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ ή με κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό και με ποιο τρόπο;		
	ΝΑΙ	ΌΧΙ
Καθόλου	7%	93%
Από μόνη/ος σας	43,7%	56,3
Στις βασικές σας σπουδές	11,6%	88.4%
Με σεμινάρια-επιμορφώσεις, ΥΠΕΠΘ	56,3%	43,7%
Εκτός ΥΠΕΠΘ	9,5%	90,5%
Με μεταπτυχιακές σπουδές	2%	98%

Ακολουθώντας βλέπουμε ότι στο σύνολο του δείγματος το 41,0% είναι εκείνο που κάνει συχνά **χρήση του διαδικτύου** ενώ το 37,0% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί το διαδίκτυο πολύ συχνά. Αξιοσημείωτο είναι, ότι μόνο ένα 3% δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ το διαδίκτυο. Εδώ θα είχε ενδιαφέρον να γνωρίζαμε, πόσες από τις νηπιαγωγούς που δηλώνουν ότι κάνουν χρήση του διαδικτύου έχουν σύνδεση με το Internet μέσα στην τάξη τους (σχήμα10). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγείων (81%) έχουν γωνιά υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο.

Σχήμα 10: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων % της κατανομής των νηπ/γών σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου



Αναλύοντας τις απαντήσεις του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου και μέσα από ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας, προκύπτουν τα παρακάτω: Σε γενικές γραμμές οι νηπιαγωγοί *διάκινονται θετικά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου*, δεδομένου ότι σχεδόν το σύνολο του δείγματος θεωρεί τον υπολογιστή εργαλείο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, όπως δείχνουν τα ευρήματα, συμφωνούν με τις ποικίλες δυνατότητες χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, με σημαντικές όμως διαφοροποιήσεις όσον αφορά κάθε δυνατότητα χρήσης και αξιοποίησής τους στο νηπιαγωγείο. Διαπιστώνουμε επίσης, ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό του δείγματος 78,0% κάνει χρήση του διαδικτύου. Παράλληλα διαφαίνεται πως οι νηπιαγωγοί σε σημαντικό βαθμό ταυτίζουν τις ΤΠΕ με τα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Γ. Οι στάσεις των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο (ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7, Γ8, Γ9)

Στο ερώτημά μας **αν χρησιμοποιούν ένα σύστημα καταγραφής της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού**, μόνο το 55,3% απάντησαν θετικά και το 44,5% δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με το σύστημα καταγραφής που γνωρίζουν ποικίλλουν (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση ή όχι συστήματος καταγραφής της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού

Χρησιμοποιείται σύστημα καταγραφής της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού		Αριθμός νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 ΝΑΙ	110	55,0	55,3	55,3
	2 ΟΧΙ	89	44,5	44,7	100,0
	Total	199	99,5	100,0	
Ελλειπούσες τιμές		1	,5		
Σύνολο		200	100,0		

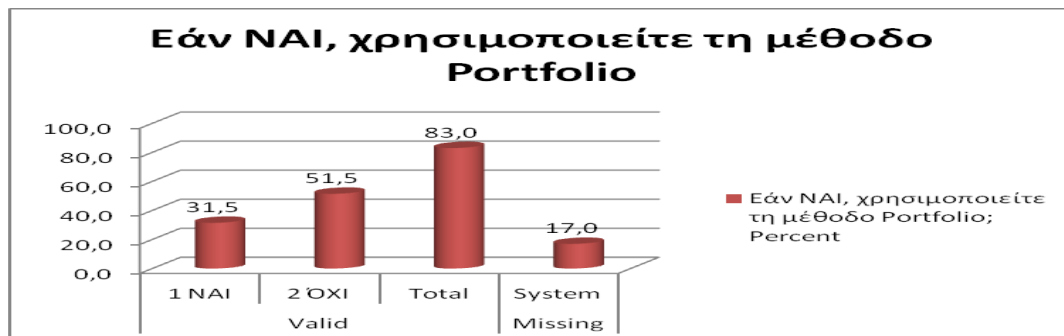
Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών το 77,0% όπως δηλώνουν, γνωρίζουν τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με το αν γνωρίζουν τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio

Γνωρίζετε τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio;		Αριθμός νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 ΝΑΙ	154	77,0	77,8	77,8
	2 ΌΧΙ	44	22,0	22,2	100,0
	Σύνολο	198	99,0	100,0	
Ελλιπούσες τιμές		2	1,0		
Σύνολο		200	100,0		

Από το ποσοστό αυτό ωστόσο μόνο το 31,5% δηλώνει ότι **χρησιμοποιεί** ως μέθοδο καταγραφής της μαθησιακής εξέλιξης του νηπίου **το Portfolio** (σχήμα 11).

Σχήμα 11: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων % της κατανομής των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση της μεθόδου Portfolio



Αφού διερευνήσαμε αν οι νηπιαγωγοί – υποκείμενα της έρευνάς μας γνωρίζουν τη μέθοδο Portfolio και μέσα από ποιους τρόπους τη γνώρισαν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις τους σχετικά με την εισαγωγή του στο νηπιαγωγείο και τις επιπτώσεις του στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της προσχολικής εκπαίδευσης. Διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών το 68,2% του δείγματος, θεωρούν ότι **η χρήση του Portfolio μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη εκπαιδευτική διαδικασία** ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 27,7% δηλώνει πως δε γνωρίζει. Και μόνο το 4,1% του δείγματος δεν συμφωνεί μ'αυτή την άποψη (πίνακας 13).

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά την πεποίθησή τους αν η χρήση του Portfolio επιφέρει αλλαγές στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η χρήση του Portfolio θεωρείτε ότι επιφέρει αλλαγές στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Προσχολικής Εκπαίδευσης;		Αριθμός νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 Συμφωνώ απολύτως	26	13,0	13,3	13,3
	2 Συμφωνώ αρκετά	107	53,5	54,9	68,2
	3 Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	54	27,0	27,7	95,9
	4 Διαφωνώ απολύτως	3	1,5	1,5	97,4
	5 Διαφωνώ αρκετά	5	2,5	2,6	100,0
	Σύνολο	195	97,5	100,0	
	Ελλιπούσες τιμές		2,5		
Σύνολο		200	100,0		

Στην ερώτησή μας αν γνωρίζουν **τι είναι το e-Portfolio** διαπιστώνουμε ότι, οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 64,3% δηλώνουν ότι το γνωρίζουν και μόνο το 35,7% ότι δεν έχουν γνώση (πίνακας 14).

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά την αν γνωρίζουν τι είναι το e-Portfolio

Γνωρίζετε τί είναι το e-Portfolio;		Αριθμός νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 ΝΑΙ	128	64,0	64,3	64,3
	2 ΟΧΙ	71	35,5	35,7	100,0
	Σύνολο	199	99,5	100,0	
Ελλιπούσες τιμές		1	,5		
Σύνολο		200	100,0		

Παρόλο που υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό του δείγματος 24,3% που δηλώνουν απόλυτα πως δεν θα χρησιμοποιούσαν το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία

του νηπιαγωγείου, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών 75,7% όπως καταγράφηκε από τις απαντήσεις τους δηλώνουν θετικές στη χρήση του στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου (πίνακας 15).

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με την επιθυμία τους να χρησιμοποιήσουν το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.

Θα χρησιμοποιούσατε το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου;		Αριθμός νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Valid	1 ΝΑΙ	137	68,5	75,7	75,7
	2 ΌΧΙ	44	22,0	24,3	100,0
	Total	181	90,5	100,0	
Ελλιπούσες τιμές		19	9,5		
Σύνολο		200	100,0		

Λαμβάνοντας υπόψη το ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι σχεδόν το ίδιο ποσοστό 75,0% απαντά θετικά και στην ερώτησή μας αν θα επέλεγαν να σχεδιάσουν ένα e-Portfolio και να εργαστούν με τη μέθοδο αυτή. Αντίθετα αρνητικές ως προς την επιλογή σχεδιασμού ενός e-Portfolio δηλώνουν το 25,0% του δείγματος (πίνακας 16).

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με την επιλογή τους να σχεδιάσουν ένα e-Portfolio

Εάν αποφασίζατε να εργαστείτε με τη μέθοδο portfolio, θα επιλέγατε να σχεδιάσετε ένα e-Portfolio;		Αριθμός νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Valid	1 ΝΑΙ	132	66,0	75,0	75,0
	2 ΌΧΙ	44	22,0	25,0	100,0
	Total	176	88,0	100,0	
Ελλιπούσες τιμές		24	12,0		
Σύνολο		200	100,0		

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη δυνατότητα σχεδιασμού ενός e-Portfolio στην

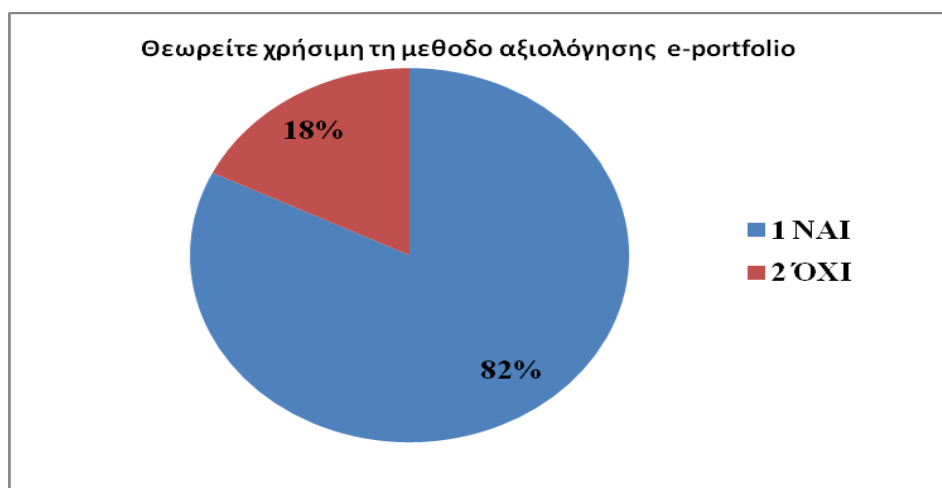
τάξη του νηπιαγωγείου θεωρήσαμε σκόπιμο να ρωτήσουμε αν υπάρχει τεχνική υποστήριξη στο νηπιαγωγείο τους. Πιο συγκεκριμένα γωνιά υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο στην τάξη τους. Μεγάλη πλειοψηφία 80,6% του δείγματος δήλωσαν πως υπάρχει η παραπάνω υποδομή και μόνο το 19,4 ότι δεν υπάρχει (πίνακας 17).

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγείων σχετικά με την τεχνική υποστήριξη (γωνιά υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο).

Υπάρχει η τεχνική υποστήριξη στο σχολείο σας, δηλαδή Γωνιά Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο;		Αριθμός νηπιαγωγών	Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Έγκυρο Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)	Αθροιστικό Ποσοστό Νηπιαγωγών (%)
Αξία	1 ΝΑΙ	158	79,0	80,6	80,6
	2 ΌΧΙ	38	19,0	19,4	100,0
	Σύνολο	196	98,0	100,0	
Ελλιπούσες τιμές		4	2,0		
Σύνολο		200	100,0		

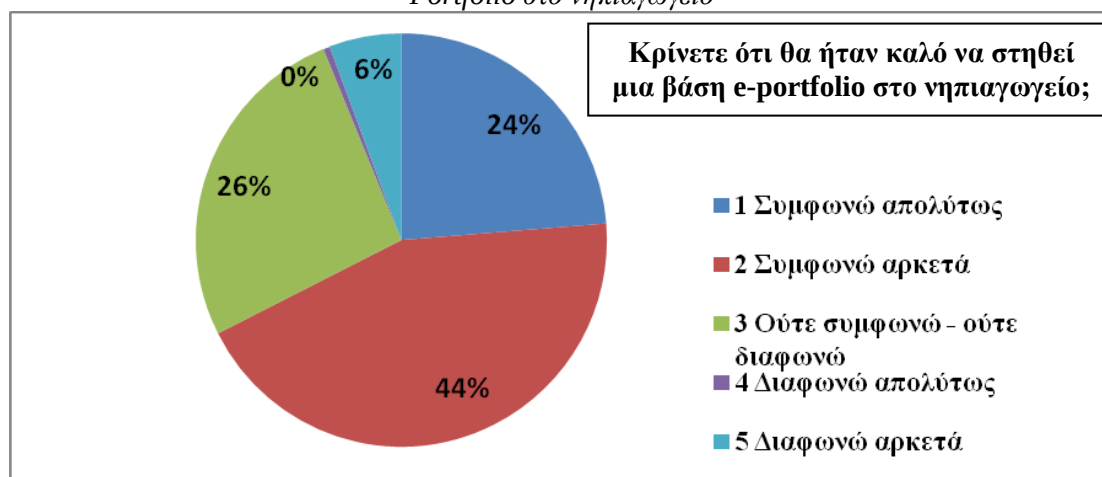
Όπως παρατηρούμε στο σχήμα 12, η μέθοδος αξιολόγησης με τη χρήση του e-Portfolio θεωρείται χρήσιμη από την πλειονότητα των ερωτηθέντων 82,00%.

Σχήμα 12: Κατανομή % νηπιαγωγών αναφορικά με τη χρησιμότητα του e-Portfolio στην προσχολική εκπαίδευση



Αναφορικά με την άποψή τους αν θα ήταν καλό να στηθεί μια βάση e-portfolio στο νηπιαγωγείο, διαπιστώνουμε ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος 68% συμφωνούν απολύτως και αρκετά, ότι θα ήταν καλό να στηθεί, ενώ διαφωνούν ελάχιστες μ' αυτή την πρόταση. Υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξης του 26% που δεν εκφέρει άποψη σχετικά μ' αυτό (σχήμα 13).

Σχήμα: 13 Κατανομή % νηπιαγωγών αναφορικά με το αν θα ήταν καλό να στηθεί μια βάση e-Portfolio στο νηπιαγωγείο



Στο ερώτημά μας, σε ποιο ή σε ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ποικίλουν. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων απαντά θετικά και συμφωνεί ότι μπορεί να συμβάλλει στη διδασκαλία της γλώσσας (81,05%) και των μαθηματικών (75,0%) και σε μικρότερο βαθμό στις φυσικές επιστήμες (49,0%). Όσον αφορά τις κοινωνικές επιστήμες οι απόψεις δίστανται. Τα ποσοστά των θετικών και αρνητικών απαντήσεων μοιράζονται αφού το 45,5% πιστεύει ότι συμβάλλει ενώ το 43,5% δε συμφωνεί μ' αυτή την άποψη. Ωστόσο υπήρχε και ένα μικρό ποσοστό του δείγματος που δεν απάντησε σ' αυτό το ερώτημα (πίνακας 18).

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με το σε ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio

Σημειώστε σε ποιο ή σε ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Γλώσσα	81,05%	7,5%
Μαθηματικά	75,0%	14,0%
Φυσικές Επιστήμες	49,0%	39,0%
Κοινωνικές Επιστήμες	45,5%	43,5%

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (80,0%) πιστεύει ότι η χρήση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο ενδείκνυται στις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Σημαντικό ποσοστό επίσης (75,0%), θεωρεί ότι ενδείκνυται και στις αυθόρμητες-ελεύθερες δραστηριότητες καθώς και στα σχέδια εργασίας (πίνακας 19).

Πίνακας 19: Κατανομή συχνότητας, σχετικών και αθροιστικών % των νηπιαγωγών σχετικά με το που ενδείκνυται περισσότερο η χρήση του e-portfolio

Η χρήση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο ενδείκνυται περισσότερο στις:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Αυθόρμητες-ελεύθερες δραστηριότητες	75,5%	14,0%
Προγραμματισμένες δραστηριότητες	80,0%	9,5%
Σχέδια εργασίας	75,5%	14,0%

Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 20), προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων 75%, συμφωνούν (απολύτως και αρκετά), ότι οι καταχωρήσεις του e-portfolio είναι πιθανόν να βοηθήσουν τους μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Το ίδιο ποσοστό επίσης, συμφωνεί ότι η χρήση του συμβάλλει στην εμπλοκή του μαθητή στην αξιολόγηση της προόδου του, ενώ η αξιοποίησή του στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου, διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (63,5%, απολύτως και αρκετά). Επιπλέον, σημαντική πλειοψηφία (77,5%) των ερωτηθέντων συμφωνεί, ότι η χρήση του βοηθά στην μαθησιακή εξέλιξη του νηπίου και το 73% ότι συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια ζητούμε να κρίνουν κάποιες αρνητικές θέσεις σχετικά με την χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio. Στο ερώτημά μας αν η εισαγωγή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο είναι πρόωρη και τολμηρή παρατηρούμε μια διασπορά στις απαντήσεις. Το 27,0% δηλώνουν ότι δεν είναι βέβαιοι και λιγότερο από το μισό ότι δε συμφωνούν. Διασπορά απαντήσεων επίσης καταγράφεται και στα τρία επόμενα ερωτήματα. Διαπιστώνουμε ότι από τους ερωτηθέντες το 29% συμφωνεί ότι η αξιοποίησή του στο Νηπιαγωγείο επιτείνει τις ανισότητες με τα νήπια που δεν χρησιμοποιούν Η/Υ, ενώ το 14,7% δηλώνει ότι δεν είναι σε θέση να απαντήσουν με βεβαιότητα. Ωστόσο, το μισό περίπου του δείγματος (47,0%) δηλώνουν ότι διαφωνούν μ' αυτή την άποψη. Στη συνέχεια παρατηρούμε ότι ένα μέρος του

δείγματος 20,5% απαντά ότι συμφωνεί με τη θέση ότι το e-portfolio δεν μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς, ενώ το 22,5% δεν μπορεί να απαντήσει με βεβαιότητα. Και πάλι λιγότερο από το μισό του δείγματος το 46,0% απαντά ότι διαφωνεί μ' αυτό. Το 21,5% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο σχολειοποιεί το νηπιαγωγείο και το 23% ότι περιορίζει την ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων. Ωστόσο, το μισό περίπου του δείγματος διαφωνεί και με τις δυο αυτές θέσεις.

Πίνακας 20: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών σχετικά με θετικές και αρνητικές θέσεις στη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio

Κρίνετε τις παρακάτω ΘΕΤΙΚΕΣ θέσεις για τη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο:	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απολύτως
1. Οι καταχωρήσεις του e-portfolio είναι πιθανόν να βοηθήσουν τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες μάθησης	21,0%	54,0%	18,0%	1,5%	2,0%
2. Με τη μέθοδο του e-portfolio ο ίδιος ο μαθητής εμπλέκεται στην αξιολόγηση της προόδου του	28,0%	47,0%	17,5%	1,0%	2,5%
3. Η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας	17,5%	45,0%	21,5%	3,5%	1,5%
4. Η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο βοηθά στην μαθησιακή εξέλιξη του νηπίου	31,5	46,0%	17,5%	3,0%	1,0%
5. Συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	31,5%	41,5%	12,5%	3,5%	1,5%
Κρίνετε τις παρακάτω ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ θέσεις για τη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απολύτως
1. Η εισαγωγή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο είναι πρόωρη και τολμηρή	5,0%	13,5%	27,0%	27,5%	19,5%
2. Η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο επιτείνει τις ανισότητες με τα νήπια που δεν χρησιμοποιούν Η/Υ	8,0%	21,0%	14,5%	31,5%	15,5%
3. Το e-portfolio δεν μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς	5,5%	15,0%	22,5%	27,0%	19,0%
4. Η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο σχολειοποιεί το Νηπιαγωγείο	8,5%	13,0%	19,5%	27,5%	22,5%
5. Περιορίζει την ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων	8,5%	14,5%	18,5%	28,5%	19,5%

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ενότητα των ερωτήσεων που αφορούν τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μαρτυρούν ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους, έχουν θετική στάση. Επιπλέον, πιστεύουν πως η αξιοποίησή του, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων, διατηρούν όμως επιφυλάξεις σε ορισμένα ζητήματα.

Στο ερώτημά μας πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί το e-portfolio στο νηπιαγωγείο διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (61,5%), συμφωνούν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προετοιμασία της διδασκαλίας και το 66,5% στη δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού. Παρατηρούμε επίσης ότι η πλειονότητα του δείγματος έχει την άποψη ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας. Τέλος η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος το 82% υποστηρίζει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αποθήκευση δεδομένων των νηπίων και αξιολόγησης της προόδου τους (πίνακας 21).

Πίνακας 21: Κατανομή % νηπιαγωγών αναφορικά με το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί το e-portfolio στο νηπιαγωγείο

Το e-portfolio σαν μέσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο για:	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απολύτως
1. Προετοιμασία και σχεδιασμό της διδασκαλίας	21,5%	40,0%	21,5%	4,5%	1,0%
2. Δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού	29,0%	37,5%	16,5%	5,5%	0,5%
3. Διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας	30,5%	45,5%	10,0%	2,0%	1,0%
4. Αποθήκευση δεδομένων των νηπίων και αξιολόγησης της προόδου τους	48,5%	33,5%	7,0%	,5%	1,5%

Δ. Διερεύνηση των παραγόντων που επιτρέπουν την αξιοποίηση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο

Στο ερώτημά μας από τι εξαρτάται και σε ποιο βαθμό η επιτυχημένη εισαγωγή του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (88,5%) θεωρούν κύριο παράγοντα την κατάλληλη ενημέρωση και υποστήριξη των Νηπιαγωγών (Σχολικοί Σύμβουλοι-Διεύθυνση Εκπαίδευσης) καθώς και την κατάρτιση και επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ (87,0%). Το ίδιο ποσοστό του δείγματος πιστεύει ότι η επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού (οικονομικοί πόροι), είναι πολύ σημαντική για την αξιοποίησή του στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου. Μεγάλη πλειοψηφία επίσης (80,0%), θεωρούν σημαντικό παράγοντα τις πολύ καλές γνώσεις στη χρήση του υπολογιστή, όπως και τις αυξημένες παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες των νηπιαγωγών (84,0%) (πίνακας 22).

Η ευθύνη τέλος για την επιμόρφωση των Νηπιαγωγών στην αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων (93,50%), ανήκει εξίσου τόσο στην κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά, όσο και στο Υπουργείο Παιδείας.

Πίνακας 22: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες πετυχημένης αξιοποίησης του e-portfolio

Η πετυχημένη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο εξαρτάται και σε ποιο βαθμό από τους παρακάτω παράγοντες	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απολύτως
1. Κατάλληλη ενημέρωση, υποστήριξη των Νηπιαγωγών (σύμβουλοι, διεύθυνση)	65,0%	23,5%	4,0%	1,5%	1,0%
2. Κατάρτιση – επιμόρφωση των Νηπιαγωγών στις ΤΠΕ	64,0%	23,0%	5,5%	0,5%	0,5%
3. Πολύ καλές γνώσεις των Νηπιαγωγών στη χρήση του υπολογιστή	51,0%	29,0%	9,0%	2,0%	1,0%
4. Επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού (Οικονομικοί πόροι)	66,5%	20,5%	3,5%	1,5%	0,5%
6. Αυξημένες παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες των Νηπ/γών	39,0%	34,0%	14,0%	2,5%	1,5%

Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν να επιβεβαιώνουν ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Γιαλαμάς κ.ά., 2008, Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005).

Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών είναι θετικά διακείμενες με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο και στην συντριπτική τους πλειοψηφία συμφωνούν ότι ο υπολογιστής αποτελεί εργαλείο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι γνώσεις πληροφορικής και η εμπειρία τους στη χρήση του υπολογιστή επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς ως προς τις στάσεις και τις πρακτικές που υιοθετούν σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πορίσματα αυτά, κινούνται στην ίδια κατεύθυνση με κείνα των ερευνών σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης όπως έχει επισημανθεί από τη σχετική βιβλιογραφία (Tsitouridou & Vryzas 2003, 2004, Chen & Chang 2006, Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005, Γιαλαμάς κ.ά., 2008, Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. & Γουργιώτου, Ε.2009).

Όσον αφορά τη χρησιμότητα του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και τις προθέσεις των νηπιαγωγών για την ένταξή του στη διδακτική πρακτική, διαπιστώσαμε, ότι στην πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί, έχουν θετική στάση και θεωρούν ότι η αξιοποίησή του μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, είναι επιφυλακτικές σε ζητήματα όπως, πόσο η αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο επιτείνει τις ανισότητες με τα νήπια που δεν χρησιμοποιούν Η/Υ και αν μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Διαπιστώνουμε, ότι στην πλειονότητά τους οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του e-portfolio στη διδακτική πρακτική, ευρήματα τα οποία ταυτίζονται με αποτελέσματα ερευνών της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης. Σύμφωνα με τις απόψεις τους η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και βοηθά στην μαθησιακή εξέλιξη του νηπίου. Παράλληλα, στην πλειοψηφία τους συμφωνούν πως με τη μέθοδο του e-portfolio ο ίδιος ο μαθητής εμπλέκεται στην αξιολόγηση της προόδου του. Επιπρόσθετα, η αξιοποίησή του στη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες μάθησης. Σε πολλά σημεία ωστόσο, δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη σαφή άποψη και διατηρούν αρκετές επιφυλάξεις. Ενδεχομένως η έλλειψη εμπειριών χρήσης του e-portfolio στη διδακτική πράξη δεν τροφοδοτεί τους νηπιαγωγούς με συγκεκριμένες αναπαραστάσεις.

Πίνακες συνάφειας (διπλής εισόδου) και έλεγχος της σημαντικότητας της συνάφειας με τη χ^2 κατανομή

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με πίνακες συνάφειας και με κατάλληλους ελέγχους χ^2 - ανεξαρτησίας προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ ομάδων. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (5%). Ελέγχονται μέσω της διαδικασίας στο *Διασταυρώσεις* (Crosstabs) πιθανές σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών.

Αρχικά ελέγχεται αν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Έχετε γνώσεις Η/Υ* και *Γνωρίζετε τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio*. Ο πίνακας 1α ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές. Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα 23 προκύπτει ότι περισσότερο οι νηπιαγωγοί που έχουν γνώσεις Η/Υ, απλό χειρισμό και έμπειρη/ος χρήστης, δηλώνουν ότι γνωρίζουν τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio. Ακολουθεί ο πίνακας 23 που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 23 : *Έχετε γνώσεις Η/Υ * Γνωρίζετε τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Γνωρίζετε τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio;		Σύνολο
			ΝΑΙ	ΌΧΙ	
Έχετε γνώσεις Η/Υ; Αν ναι, τι επιπέδου;	Καμία γνώση	Count	1	1	2
		% of Total	0,5%	0,5%	1,0%
	Απλό χειρισμό	Count	56	25	81
		% of Total	28,6%	12,8%	41,3%
	Έμπειρη/ος χρήστης	Count	85	17	102
		% of Total	43,4%	8,7%	52,0%
	Γνώσεις Προγρ/μού	Count	10	1	11
		% of Total	5,1%	0,5%	5,6%
	Σύνολο	Count	152	44	196
		% of Total	77,6%	22,4%	100,0%

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 7,253 σε παρατηρούμενο οριακό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,064.

Chi-Square Tests	Αξία	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,253 ^a	3	,064
Likelihood Ratio	7,246	3	,064
Linear-by-Linear Association	6,989	1	,008
N of Valid Cases	196		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα 24 προκύπτει ότι το ποσοστό των ερωτηθέντων που απαντούν στην ερώτηση σχετικά με τη γνώση του e-Portfolio, στις διαβαθμίσεις *καμία γνώση, απλό χειρισμό, έμπειρη/ος χρήστης, γνώσεις προγρ/μού*, διαφοροποιείται στις δύο κατηγορίες της γνώσης του e-Portfolio, *ναι, όχι*. Έτσι, το ποσοστό στους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν το e-Portfolio στη διαβάθμιση *έμπειρη/ος χρήστης* είναι 37,6%, αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν το e-Portfolio το αντίστοιχο ποσοστό είναι σαφώς μικρότερο (14,2%). Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που έχουν γνώσεις H/Y, παρά οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν γνώσεις, δηλώνουν ότι γνωρίζουν το e-Portfolio. Ακολουθεί ο πίνακας (2α) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 24: *Έχετε γνώσεις H/Y * Γνωρίζετε τί είναι το e-Portfolio (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Γνωρίζετε τί είναι το e-Portfolio;		Σύνολο
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Έχετε γνώσεις H/Y; Αν ναι, τι επιπέδου;	Καμία γνώση	Count	1	1	2
		% of Total	0,5%	0,5%	1,0%
	Απλό χειρισμό	Count	41	41	82
		% of Total	20,8%	20,8%	41,6%
	Έμπειρη/ος χρήστης	Count	74	28	102
		% of Total	37,6%	14,2%	51,8%
	Γνώσεις Προγρ/μού	Count	10	1	11
		% of Total	5,1%	0,5%	5,6%
	Σύνολο	Count	126	71	197
		% of Total	64,0%	36,0%	100,0%

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 13,832 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,003.

	Αξία	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,832 ^a	3	,003
Likelihood Ratio	14,499	3	,002
Linear-by-Linear Association	13,350	1	,000
N of Valid Cases	197		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is

Ακολούθως, ελέγχεται αν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Έχετε γνώσεις Η/Υ* και *Θα χρησιμοποιούσατε το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου*. Ο πίνακας 25 ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές. Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα 25 προκύπτει ότι περισσότερο οι νηπιαγωγοί που έχουν γνώσεις Η/Υ, απλό χειρισμό και έμπειρη/ος χρήστης, δηλώνουν ότι θα χρησιμοποιούσαν το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Ακολουθεί ο πίνακας 25 που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 25: *Έχετε γνώσεις Η/Υ * Θα χρησιμοποιούσατε το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Θα χρησιμοποιούσατε το e-Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου;		Σύνολο
			ΝΑΙ	ΌΧΙ	
Έχετε γνώσεις Η/Υ; Αν ναι, τι επίπεδου;	Καμία γνώση	Count	1	1	2
		% of Total	0,6%	0,6%	1,1%
	Απλό χειρισμό	Count	45	29	74
		% of Total	25,0%	16,1%	41,1%
	Έμπειρη/ος	Count	80	13	93

Total	χρήστης	% of Total	44,4%	7,2%	51,7%
	Γνώσεις	Count	10	1	11
	Προγρ/μού	% of Total	5,6%	0,6%	6,1%
		Count	136	44	180
		% of Total	75,6%	24,4%	100,0%

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 16,338 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,001.

Chi-Square Tests

	Αξία	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,338 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	16,390	3	,001
Linear-by-Linear Association	14,680	1	,000
N of Valid Cases	180		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Ακόμη, ελέγχεται αν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών **Έχετε γνώσεις Η/Υ** και **Εάν αποφασίζατε να εργαστείτε με τη μέθοδο portfolio, θα επιλέγατε να σχεδιάσετε ένα e-Portfolio**. Ο πίνακας 26 ταξινομεί διαζονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας δισδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις δύο αυτές μεταβλητές. Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα 26 προκύπτει ότι περισσότερο οι νηπιαγωγοί που έχουν γνώσεις Η/Υ, απλό χειρισμό, έμπειρη/ος χρήστης και γνώσεις προγραμματισμού δηλώνουν ότι εάν αποφασίζαν να εργαστούν με τη μέθοδο portfolio, θα επέλεγαν να σχεδιάσουν ένα e-Portfolio. Ακολουθεί ο πίνακας 26 που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 26: *Έχετε γνώσεις Η/Υ * Εάν αποφασίζατε να εργαστείτε με τη μέθοδο portfolio, θα επιλέγατε να σχεδιάσετε ένα e-Portfolio (Crosstabulation)*

Συσχετίσεις			Εάν αποφασίζατε να εργαστείτε με τη μέθοδο portfolio, θα επιλέγατε να σχεδιάσετε ένα e-Portfolio;		Σύνολο
			ΝΑΙ	ΌΧΙ	
Έχετε γνώσεις Η/Υ; Αν ναι, τι επίπεδου;	Καμία γνώση	Count	0	2	2
		% of Total	0,0%	1,1%	1,1%
	Απλό χειρισμό	Count	46	23	69
		% of Total	26,4%	13,2%	39,7%
	Εμπειρη/ος χρήστης	Count	76	16	92
		% of Total	43,7%	9,2%	52,9%
	Γνώσεις Προγρ/μού	Count	9	2	11
		% of Total	5,2%	1,1%	6,3%
	Σύνολο	Count	131	43	174
		% of Total	75,3%	24,7%	100,0%

Η τιμή του ελέγχου *Pearson chi-square* είναι 11,752 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,008.

Chi-Square Tests

	Αξία	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,752 ^a	3	,008
Likelihood Ratio	11,302	3	,010
Linear-by-Linear Association	7,595	1	,006
N of Valid Cases	174		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

5.3. Σύνοψη του ερευνητικού μέρους με ερωτηματολόγιο

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε μια συνολική απεικόνιση των ευρημάτων επιχειρώντας παράλληλα την ερμηνεία των αντίστοιχων αποτελεσμάτων. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες σε σχέση με τη χρήση του e-portfolio που να απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στον ελληνικό χώρο. Ο κύριος όγκος των δεδομένων της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης σε σχέση με την Προσχολική Εκπαίδευση προέρχεται από έρευνες που αφορούν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σχετικά με τη

χρήση του e-portfolio οι ερευνητικές μας αναφορές αφορούν κυρίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προέρχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Κεφάλαιο 3).

Στην εμπειρική μελέτη που αναλάβαμε προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε τις απόψεις που έχουν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τις ακόλουθες πτυχές της εισαγωγής του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση: α) τις δυνατότητες χρήσεις του στο νηπιαγωγείο β) τη χρήση του στη διδασκαλία και την επιρροή του στη διδακτική μεθοδολογία γ) την επίδραση της εκπαιδευτικής χρήσης του στη μάθηση των παιδιών δ) τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς που τίθενται από την εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση ε) Την επίτευξη των στόχων του προγράμματος « Παιδί και Πληροφορική» του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο στ) τις απαιτήσεις που εγείρονται για την νηπιαγωγό ζ) τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή αξιοποίησή του στο νηπιαγωγείο.

Διατυπώσαμε επίσης τρεις γενικές ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις παραπάνω πτυχές της εισαγωγής του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση, βασιζόμενοι στα πορίσματα προηγούμενων ερευνών και κατευθυνόμενοι από το σκοπό της εργασίας μας. Η συμβολή της παρούσης μελέτης στην παιδαγωγική βιβλιογραφία έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά στον ελλαδικό χώρο επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για έναν μεγάλο αριθμό θεμάτων και πτυχών σχετικά με την εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας περιγράφονται παρακάτω:

Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση

1.1. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν κατ' αρχήν, ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις ποικίλες δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Διαπιστώνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών, είναι θετικά διακείμενες με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο. Στην πλειοψηφία τους επίσης οι νηπιαγωγοί, συμφωνούν ότι ο υπολογιστής αποτελεί εργαλείο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Τα αποτελέσματα αυτά κινούνται στην ίδια κατεύθυνση με κείνα των ερευνών με ελληνες/ίδες νηπιαγωγούς (Μπίκος 1995, Παπαδόπουλος 2001, Ντζιαχρήστος & Ζαράνης 2001, Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005, Γιαλαμάς & Μάνεσης, 2008, Γιαλαμάς κ.ά. 2014).

1.2. Οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας συμφωνούν σχεδόν όλες πως το e-portfolio σαν μέσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους στο νηπιαγωγείο. Συμφωνούν σε πολύ σημαντικό βαθμό, ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον στην προετοιμασία και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και για αποθήκευση δεδομένων των νηπίων και της προόδου τους. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνά μας σε σχέση με τους τρόπους αξιοποίησης του e-portfolio κινούνται στην κατεύθυνση των πορισμάτων της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης (Βαρσαμίσου & Ρες, 2007, Αρβανίτης, Ν. 2007, Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. 2013).

2. Ωστόσο, παρόλο που οι νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι το e-portfolio μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους στο νηπιαγωγείο είναι αρκετά επιφυλακτικές και προσεγγίζουν με ιδιαίτερο σκεπτικισμό την χρήση του στο νηπιαγωγείο. Αυτό το διαπιστώσαμε από την επιφύλαξη στις απαντήσεις τους, σχετικά με το ερώτημά μας αν θεωρούν την εισαγωγή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο πρόωρη και τολμηρή. Η θέση τους αυτή ερμηνεύεται ίσως, από την άγνοιά τους για τη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι, ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι το e-portfolio είναι χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Παρατηρούμε πως δεν αντιμετωπίζουν μονοσήμαντα τις επιδράσεις που ασκεί η εκπαιδευτική του χρήση στην ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών, αλλά διαφοροποιούνται κατά περίπτωση. Υποστηρίζουν γενικά τη θετική συμβολή του α) στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων και β) πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι ενδείκνυται σε όλες τις δραστηριότητες των παιδιών (Αυθόρμητες-ελεύθερες δραστηριότητες, Προγραμματισμένες, Σχέδια εργασίας).

4. Οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί προβληματισμοί που τίθενται από την εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση αντιμετωπίζονται από τις νηπιαγωγούς του δείγματός μας με ποικίλες τοποθετήσεις, επισημαίνοντας ότι η χρήση του στο νηπιαγωγείο: α) Δεν στερεί από τη νηπιαγωγό τον κυρίαρχο ρόλο στην αγωγή και ότι βοηθάει τη συνεργασία των νηπίων. β) Αντιμετωπίζουν ωστόσο με ιδιαίτερο σκεπτικισμό και κρατούν επιφυλακτική στάση στα ερωτήματά μας αν η χρήση του e-portfolio σχολειοποιεί το νηπιαγωγείο και αν επιτείνει τις ανισότητες με τα νήπια που δεν χρησιμοποιούν υπολογιστή. Η επιφυλακτική στάση των νηπιαγωγών που παρατηρήθηκε σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα πιθανόν να προκύπτει από τη γενική πεποίθηση, ότι η υπέρμετρη χρήση υπολογιστή δημιουργεί στο χρήστη αίσθηση εξάρτησης.

5. Στην πλειοψηφία τους ωστόσο οι νηπιαγωγοί, έχουν την άποψη, ότι η χρήση του e-portfolio διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και ότι βοηθά τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Πιστεύουν σε σημαντικό βαθμό ότι προάγει την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση και ότι συνεισφέρει στην γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων. Συμφωνούν σημαντικά επίσης, ότι συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προετοιμασία και το σχεδιασμό της διδασκαλίας καθώς και στη δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα αυτών πιστεύει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της διδασκαλίας αλλά και αποθήκευσης δεδομένων των νηπίων και αξιολόγησης της προόδου τους. Παράλληλα δύναται να υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Σε γενικές γραμμές, οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του e-portfolio, ευρήματα τα οποία ταυτίζονται με αποτελέσματα ερευνών της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης, (Βαρσαμίσου & Ρεζ, 2007, Αρβανίτης, Ν. 2007, Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. 2013).

6. Οι απαιτήσεις που εγείρονται για τις νηπιαγωγούς για την χρήση του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων, συνδέονται απόλυτα με την κατάλληλη ενημέρωση και υποστήριξή τους από τους αρμόδιους φορείς (σύμβουλοι-διεύθυνση) αλλά και από την επιμόρφωσή τους στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις αυτές ερμηνεύονται

από τη συνειδητοποίησή τους για τις περιορισμένες σχετικές γνώσεις που διαθέτουν και την ανάγκη βελτίωσής τους στο συγκεκριμένο ζήτημα. Παρατηρούμε ότι, η κατάρτιση στις Νέες Τεχνολογίες και η κατάλληλη παιδαγωγική καθοδήγηση (Healy 1998, Φεσάκης, 2008) θεωρούνται απαραίτητες συνθήκες για τη χρήση των ΤΠΕ κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τη δική μας έρευνα.

Επιπρόσθετα, καταγράφεται η επιτακτική ανάγκη για συνεχή και διαρκή υποστήριξη στο θέμα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο. Υποστηρίζουν επίσης σε σημαντικό βαθμό ότι η επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού και οι οικονομικοί πόροι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο. Η τάση τους για συμφωνία με την άποψη αυτή ερμηνεύεται όπως είναι φυσικό με τη γενικότερη οικονομική δυστοκία που αντιμετωπίζουν τα νηπιαγωγεία, αλλά και τη δυσκολία τους να προμηθευτούν τεχνολογικό εξοπλισμό. Η ανεπάρκεια του χώρου που διαθέτουν επίσης πολλά ελληνικά νηπιαγωγεία και η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού έχουν επισημανθεί από αρκετές έρευνες (Ντολιοπούλου 1999, Οικονομίδης 2002, Δαφέρμου κ.ά., 2006, Γιαλαμάς κ.ά., 2014) και εμφανίζεται και στην παρούσα μελέτη για την χρήση του Ψηφιακού Φακέλου στο νηπιαγωγείο.

7. Η επιτυχής εισαγωγή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς του δείγματός μας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση του στα πλαίσια των νέων τάσεων της διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης στην Προσχολική Εκπαίδευση. Έχουν μάλιστα την πεποίθηση, ότι η σχετική επιμόρφωση δεν είναι μόνο προσωπική ευθύνη της καθεμιάς, αλλά κυρίως ευθύνη του υπεύθυνου φορέα που είναι το Υπουργείο Παιδείας. Είναι γεγονός ότι, η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση προκύπτει μέσα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από τις κατά καιρούς εφαρμοζόμενες καινοτομίες στο σχολείο και αποτελεί συχνότατο εύρημα ερευνών σχετικών με την εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Γιουκάκη, 1995, Κυρίδης, Δρόσος & Τσακιρίδου, 2003, Tsitouridou & Vryzas, 2004, Φεσάκης 2008).

Παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη Χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση

Η μελέτη και συζήτηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας (Κεφ. 4) και η κατά το δυνατόν πληρέστερη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη χρήση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο, μας οδήγησε να διερευνήσουμε την επίδραση που ασκούν ορισμένοι παράγοντες στις απόψεις αυτές. Η ηλικία των νηπιαγωγών του δείγματος, η εκπαιδευτική εμπειρία που προκύπτει από τα έτη διδακτικής υπηρεσίας και οι γνώσεις τους στη χρήση του υπολογιστή είναι τρεις παράγοντες οι οποίοι μελετήθηκαν.

Τα ευρήματα της έρευνας όσον αφορά την επίδραση που ασκεί στις απόψεις των νηπιαγωγών η ηλικία τους, δείχνουν ότι, οι νηπιαγωγοί του δείγματος δε διαφοροποιούνται σημαντικά στις απόψεις τους σχετικά με το παραπάνω ερώτημα και το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί στη μη επαλήθευση της πρώτης ερευνητικής μας υπόθεσης. Τα έτη διδακτικής υπηρεσίας επίσης όπως φαίνεται δεν επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις των νηπιαγωγών για την χρήση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα να μην επαληθεύεται και η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση.

Περιμέναμε, ότι οι νεότερες νηπιαγωγοί έχοντας καλύτερη πληροφόρηση, θα γνωρίζουν ότι με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών αναδύονται νέες δυνατότητες μάθησης που δεν ευνοούνται από την παραδοσιακή διδασκαλία και οι απόψεις τους θα ήταν διαφορετικές ως προς το ερευνούμενο θέμα σε σχέση με τις συναδέλφους τους μεγαλύτερης ηλικίας, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (Σταχτέας 2002, Οικονομίδης & Ζαράνης, 2005, Γιαλαμάς κ.ά., 2008). Έχει επισημανθεί, ότι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απ' ότι οι συνάδελφοί τους με περισσότερα έτη διδακτικής υπηρεσίας, ότι έχουν μικρότερο άγχος απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ και ότι χρησιμοποιούν τον υπολογιστή με μεγαλύτερη ευκολία (Γιουκάκη 1995). Οι διαφορές αυτές έχουν αποδοθεί στο νεαρό της ηλικίας τους που τους «επιτρέπει» να έχουν καλύτερη ενημέρωση και περισσότερη επαφή με την τεχνολογία (Κανάκης & Βάμβουκας, 1996, Οικονομίδης & Ζαράνης, 2008, Γιαλαμάς κ.ά., 2013).

Αντίθετα η έλλειψη τέτοιων διαφορών έχει αποδοθεί από τους ερευνητές στη μη αποτελεσματική εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (Tsitouridou & Vryzas, 2004). Δεν αποκλείεται όμως, οι νηπιαγωγοί με πολλά έτη υπηρεσίας, άρα

και μεγαλύτερες ηλικιακά, βιώνοντας έμμεσα τη σχέση των δικών τους παιδιών με τις Νέες Τεχνολογίες να αντιλαμβάνονται την προσφορά τους και, ενώ οι ίδιες στερούνται σχετικών γνώσεων, να είναι θετικές για την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση (Γερμανός & Κλιάπης 2002).

Η ερμηνεία συνεπώς της έλλειψης διαφορών της αξιοποίησης του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση στις απόψεις των νηπιαγωγών με βάση την ηλικία ή τα έτη διδακτικής υπηρεσίας είναι δυνατόν να στηριχθεί σε ποικίλους παράγοντες. Εδώ εντοπίζεται η ανάγκη μελλοντικής έρευνας με άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνέντευξη) για τον εντοπισμό αυτών των ιδιαίτερων παραγόντων που επηρεάζουν τις απόψεις και τη στάση των νηπιαγωγών έναντι της εισαγωγής του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα που αφορούν την επίδραση που ασκούν στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση η γνώση και η χρήση υπολογιστή από τις ίδιες, παρουσιάζουν αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς τις διάφορες πτυχές της χρήσης του e-portfolio. Όπως διαπιστώθηκε οι νηπιαγωγοί του δείγματος που δηλώνουν έμπειροι χρήστες συμφωνούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι η χρήση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο συνεισφέρει στην ανάπτυξη των νηπίων. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται να επιβεβαιώσει ότι μια γενική και αόριστη γνώση για τις ΤΠΕ δεν είναι ικανή να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν ιδιαίτερα θετικά όσον αφορά τις διάφορες πτυχές της αξιοποίησης του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμφωνεί επίσης με ανάλογα αποτελέσματα άλλων ελληνικών ερευνών που έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί με πολύ καλή γνώση υπολογιστή είχαν γενικά θετικότερη στάση για την εισαγωγή των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο (Tsitouridou & Vryzas, 2004, Γιαλαμάς κ.ά., 2008, Φεσάκης & Δημητρακοπούλου, 2009).

5.4. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η έρευνά μας έδειξε γενικά ότι οι νηπιαγωγοί τείνουν να έχουν θετικές απόψεις κατ' αρχάς για διάφορες πτυχές της εισαγωγής των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και στην χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, σε πολλά σημεία δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει σαφή

άποψη και διατηρούν αρκετές επιφυλάξεις. Ενδεχομένως η έλλειψη εμπειριών χρήσης του e-portfolio στη μαθησιακή διαδικασία, δεν τροφοδοτεί τις νηπιαγωγούς με συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της θέσης του e-portfolio στο νηπιαγωγείο. Με αποτέλεσμα να μην έχουν ακόμα διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη άποψη και στάση, αλλά μία μη επεξεργασμένη γενική θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή του e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Η διατύπωση θετικών απόψεων των νηπιαγωγών ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό από τη γενική πεποίθηση σύμφωνα με την οποία οι Τεχνολογίες Πληροφορίας κι Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μπορούν να εφαρμοστούν με θετικές συνέπειες σε όλους τους τομείς της ζωής, επομένως και στην εκπαίδευση. Διαφαίνεται ότι και οι νηπιαγωγοί όπως και οι υπόλοιποι Έλληνες εκπαιδευτικοί (Κυρίδης, Δρόσος & Τσακιρίδου, 2003), σε γενικές γραμμές διάκινται θετικά απέναντι στις εφαρμογές των ΤΠΕ, όπως είναι στην περίπτωση της έρευνάς μας το e-portfolio.

Θα μπορούσε βέβαια κάποιος να εντοπίσει αρκετές αντιφάσεις στη γενική θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στο e-portfolio και στους επιμέρους προβληματισμούς και επιφυλάξεις τους για συγκεκριμένες πτυχές της εισαγωγής του στην Προσχολική εκπαίδευση. Θεωρούμε ωστόσο, ότι όσον αφορά την έρευνά μας, δεν παρατηρούνται έντονες αντιφάσεις ή αμφιθυμικές αντιδράσεις των νηπιαγωγών, καθώς αυτές δεν εμφανίζονται για κάθε πτυχή της χρήσης του e-portfolio στην εκπαίδευση.

Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται για ορισμένες πτυχές της εισαγωγής του e-portfolio στο νηπιαγωγείο αποτελούν ένδειξη κατά τη γνώμη μας ότι οι νηπιαγωγοί που είναι κατά βάση θετικοί στην αξιοποίησή του e-portfolio στην προσχολική εκπαίδευση, παραμένουν όμως, ιδιαίτερα κριτικές στις επιμέρους πτυχές της. Η στάση αυτή κρίνουμε ότι είναι απαραίτητη και ιδιαίτερα λειτουργική, διότι αφενός υποβοηθά την εφαρμογή μιας κατ' αρχήν θετικής καινοτομίας στο νηπιαγωγείο και αφετέρου επιτρέπει να κρίνουμε, να εντοπίσουμε, να αποφύγουμε και να διορθώσουμε τις αδύναμες ή αρνητικές πτυχές της καινοτομίας αυτής.

Είναι προφανές ότι η θετικότερη στάση των νηπιαγωγών έναντι του e-portfolio πρέπει να διαμορφωθεί μέσα από την καταλληλότερη σχετική εκπαίδευση και

επιμόρφωσή τους, τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων, την κατάλληλη ενημέρωση και υποστήριξη των Νηπιαγωγών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διαρκής παιδαγωγική και τεχνολογική υποστήριξη είναι ορισμένα ζητήματα τα οποία αναδεικνύονται και από τη διεθνή εμπειρία (Κεφ.4), για την επιτυχή χρήση του e-portfolio στη διδακτική πράξη.

Τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δε φαίνεται να επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των ερευνούμενων απόψεών τους με μια εξαίρεση: διαπιστώσαμε ότι όσες νηπιαγωγοί διαθέτουν σαφείς γνώσεις και γνωρίζουν καλά να χειρίζονται τον υπολογιστή εκφράζουν πιο θετικές απόψεις για τις διάφορες πτυχές της εισαγωγής του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

6.1. Η Προβληματική της έρευνας

Οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο μας δείχνουν πως ενώ το ερώτημα για το αν θα πρέπει ή όχι να εισαχθεί η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πάρει θετική απάντηση, ένα νέο, εξίσου σημαντικό ερώτημα, έχει προκύψει, γύρω από το οποίο στρέφεται πλέον η προσοχή των ερευνητών. Το ερώτημα αυτό αφορά στο πως οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να αναδομήσουν με την χρήση των ΤΠΕ τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Suharwoto & Lee, 2005, Jimoyiannis & Komis, 2006, Angeli & Valanides, 2009). Υπό το πρίσμα αυτό, αξιοσημείωτη είναι η απουσία ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης για την διερεύνηση και την οριοθέτηση ή τον επαναπροσδιορισμό της εποικοδομητικής χρήσης των ΤΠΕ σε πραγματικές συνθήκες τάξης (Archambault & Crippen, 2009, Marino et al., 2009, Shin et al., 2009, Tzavara & Komis, 2011, Doyle & Reading, 2012, Chai et al., 2013, Meng & Sam, 2013). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό, είναι επειδή δεν υπάρχει σαφές θεωρητικό πλαίσιο για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, καταδεικνύουν την απουσία ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης στη διερεύνηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική πρακτική. Ειδικότερα, παρατηρούμε, πως ενώ ο παραδοσιακός ατομικός φάκελος του μαθητή έχει ερευνηθεί ως μέσο αξιολόγησης επαρκώς τις τελευταίες δυο δεκαετίες, παραμένουν ανεπαρκή τα ερευνητικά δεδομένα ως προς τη χρήση και αξιοποίησή του Ψηφιακού Φακέλου στην εκπαίδευση και ιδιαιτέρως στην προσχολική εκπαίδευση. Το πεδίο αυτό συνεπώς, αποτελεί ένα πρόσφορο ερευνητικό πεδίο με πολλές ανεξερεύνητες περιοχές.

Σύμφωνα με τους Stefani, Mason & Pegler, (2007), «η παιδαγωγική προσέγγιση του e-portfolio βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού (με διαστάσεις κοινωνικο-γνωστικές), στην μαθητοκεντρική μάθηση και στις αυθεντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες». Η διαδικασία ανάπτυξης ενός e-portfolio ενθαρρύνει τον μαθητή να αναστοχαστεί και να ασκήσει κριτική στο τι έκανε, τι δημιούργησε, τι έμαθε και τι εμπειρίες απέκτησε. Ενθαρρύνεται να καταγράψει αυτές τις κριτικές στο e-portfolio του και να τις μοιραστεί με άλλους. Έτσι, δίνεται αξία στην κριτική η οποία απαιτείται να είναι σαφής για να υπάρξει εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Αυτό

έχει ως συνέπεια ο μαθητής να αντλήσει περισσότερα οφέλη από τη κριτική διαδικασία, οφέλη που πριν δεν αποκόμιζε (Ανδρεαδάκης, 2006).

Η φιλοσοφία επομένως που στηρίζει την δημιουργία ενός e-portfolio συμπλέει με τις γενικές θέσεις της Προσχολικής εκπαίδευσης καθώς το portfolio και το e-portfolio στηρίζονται κυρίως στην εποικοδομητική προσέγγιση και είναι σημαντικό να τονίσουμε πώς αυτή σχετίζεται και επηρεάζει και τον σχεδιασμό ενός προγράμματος για το νηπιαγωγείο. Κύριος στόχος είναι, οι μαθητές να σκέφτονται, να αποφασίζουν, να επιλέγουν και να στοχάζονται για τις επιλογές τους. Οι μαθητές δημιουργώντας τα e-portfolio τους, πρέπει να λάβουν αποφάσεις, να σκεφτούν τι επιλογές θα κάνουν και γιατί, και να δομήσουν τις στρατηγικές τους, όπως δηλαδή και στην πραγματική ζωή. Ότι αφορά στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, η εποικοδομιστική διδασκαλία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τους συμμαθητές και τις περιστάσεις της πραγματικής ζωής.

Η προβληματική της παρούσης εργασίας, διαμορφώνεται στη βάση των προαναφερθέντων ερευνητικών δεδομένων. Αφορά στην πρόταση για σχεδιασμό και υλοποίηση ενός μοντέλου Ψηφιακού Φακέλου στην τάξη του νηπιαγωγείου. Διαπιστώνοντας την έλλειψη καταγεγραμμένης έρευνας στους Ψηφιακούς Φακέλους που να έχει εφαρμογή στην προσχολική εκπαίδευση και αξιοποιώντας στοιχεία από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναπτύξαμε μεθοδολογία η οποία προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της έρευνάς μας, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτού του σχεδιασμού, αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Ψηφιακού Φακέλου ως διαδραστικό μαθησιακό εργαλείο και ως μέσον αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων του μαθητή. Σχεδιάζεται στο υπολογιστικό περιβάλλον του google drive, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τον σκοπό και τους στόχους εφαρμογής, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004), την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών και την μεθοδολογία ανάπτυξης των Φ.Ε.Μ. (Stiggins, 2001).

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετούμε για την ανάπτυξη του δεύτερου μέρους της ερευνητικής μας εργασίας, είναι η **Μελέτη Περίπτωσης** (case study). Θεωρούμε ότι αυτή η μέθοδος έρευνας, ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μεθοδολογικές ανάγκες της παρούσης εργασίας διότι δίνει τη δυνατότητα να εστιάσουμε την

προσοχή μας σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, αποσκοπώντας στην απεικόνιση της συνθετότητας που το χαρακτηρίζει, τη σύλληψη της μοναδικότητάς του, την κατανόηση των ρητών και άρρητων δομών του, την περιγραφή της λειτουργίας και των δράσεων που το διέπουν, την ενσωμάτωση και αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια (Stake, 1995, Πηγιάκη, 2004, Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012).

6.2. Η επιλογή της Μελέτης Περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου

Μία μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι η εμβριθής μελέτη μιας μονάδας (π.χ. μίας ομάδας μαθητών ή μιας συνεργατικής δραστηριότητας) σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ως μεθοδολογικό εργαλείο βρίσκει εκτεταμένη εφαρμογή σε μελέτες συνεργατικής μάθησης με υπολογιστική υποστήριξη. Αυτό συμβαίνει γιατί παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της υπολογιστικής υποστήριξης της συνεργατικής μάθησης (Κόμης κ.ά., 2009). Ο σκοπός μιας μελέτης περίπτωσης είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίον ανήκει αυτή η ομάδα (Cohen et al., 1994).

Η Μελέτη Περίπτωσης διαφέρει από άλλες μεθοδολογίες στο ότι οι ερευνητές δεν φιλοδοξούν να ανακαλύψουν μία καθολική γενικευμένη αλήθεια, ούτε να καταστήσουν σχέσεις αιτίου-αιτιατού. Αντιθέτως, έμφαση δίνεται στην εξερεύνηση και την περιγραφή της υπό εξέταση περίπτωσης σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα. Στο πλαίσιο αυτό, θα διερευνήσουμε με ποιους τρόπους δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά το e-portfolio ώστε να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση.

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων θεωρούμε, ότι εκτός των άλλων, η διερεύνηση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, μπορεί να αποτελέσει μια πρώτη προσπάθεια για τον ελλαδικό χώρο, η οποία θα σκιαγραφήσει αχνά το ερευνητικό μας πεδίο και θα δώσει το ερέθισμα για περαιτέρω εμπειρική έρευνα.

Η Μελέτη Περίπτωσης είναι ευρέως αποδεκτή ως εργαλείο και μέθοδο έρευνας στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και την εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να

αντληθούν περαιτέρω πληροφορίες για τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν το κύκλο ζωής μιας περίπτωσης. Όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» (Case Study) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. Η «περίπτωση» είναι σκόπιμη, έχει χωροχρονικά όρια, λειτουργικά μέρη και τη δική της «ταυτότητα». Περίπτωση αποτελούν συνήθως οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Stake, 1995, Robson, 2007).

Η έμφαση που δίνει μια μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο που επιδρά στην υπό εξέταση διαδικασία, ανταποκρίνεται πρώτα απ' όλα, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μελετών υπολογιστικής υποστήριξης της μάθησης, στις οποίες οι συνεργατικές δραστηριότητες επηρεάζονται και καθορίζονται από το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα (Κόμης κ.ά., 2009). Επιπλέον, από πρακτικής πλευράς, η μελέτη περίπτωσης συνιστά μία εύκαμπτη ερευνητική μεθοδολογία. Οι ερευνητές δεν υποχρεούνται να καθορίσουν αυστηρά ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις όπως στην πειραματική μέθοδο. Αντίθετα, παροτρύνονται να ξεκινούν με γενικές ερευνητικές ερωτήσεις, τις οποίες μπορούν να συγκεκριμενοποιούν ή και να αλλάζουν καθ' όσον η μελέτη εξελίσσεται. Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης κατά τη συνεργασία οδηγεί πολλές φορές σε ευρήματα που δεν αποτελούσαν το στόχο των ερευνητών κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού μιας μελέτης ανάλυσης. Τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης μπορεί να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού, που είναι αρκετά πλούσιο ή και πρωτότυπο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία (Cohen, Manion, 1994).

Με τη Μελέτη Περίπτωσης ο ερευνητής, έχει στη διάθεσή του ένα πολύτιμο εργαλείο. Ένα εργαλείο που του επιτρέπει να αποκτήσει ολιστικότερη εικόνα του προγράμματος με αποτέλεσμα να προβεί με αξιώσεις σε περιγραφή, ερμηνεία, εξήγηση και φυσικά διατύπωση αξιακής κρίσης. Παράλληλα, όταν υπάρχει σχετική πρόθεση του δίνεται η δυνατότητα να τροφοδοτήσει τους αποφασίζοντες ή τους δρώντες με διαφορετικές ή ακόμη και αντικρουόμενες «αφηγήσεις» της περίπτωσης (Stake, 1995), έτσι ώστε και αυτοί είτε να προβούν στις δικές τους αξιακές κρίσεις είτε να αναστοχαστούν.

Ως ερευνητική στρατηγική, θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, αν θέλει ο ερευνητής να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το διαθέσιμο χρόνο, να υπερβεί τις δυσκολίες και φυσικά την κριτική που της ασκείται (Yin, 1994), θα πρέπει να λειτουργήσει πειθαρχημένα, μεθοδευμένα και οργανωμένα, σχεδιάζοντας από νωρίς την πορεία της μελέτης. Είναι απαραίτητο να εντοπίσει τα όρια της μελέτης, τα ενδεχόμενα προβλήματα, τα ακροατήρια, τα ηθικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη μελέτη του (Yin, 1994) και να εντοπίσει τη θεωρία στη βάση της οποίας εδράζεται η λειτουργία της περίπτωσης.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της γνωρίσματα επομένως, καθιστούν την μελέτη περίπτωσης ως την πλέον κατάλληλη και συμβατή με το αντικείμενο της έρευνάς μας. Η διαδικασία ανάπτυξης η οποία διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στην εκπαιδευτική πρακτική και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που λειτουργεί μέσα από τη στοχαστική προσέγγιση καθώς και τα παραπάνω χαρακτηριστικά της, συνάδουν με το περιεχόμενο, τον ερευνητικό σκοπό και το μοντέλο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας. Παράλληλα η εφαρμογή της στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας στην προσχολική εκπαίδευση, είναι καινοτομική, όχι μόνο γιατί θεωρεί δεδομένη τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, αλλά και γιατί κατευθύνεται κι ενεργοποιείται μέσα από τις πραγματικές τους ανάγκες (Posch 2003, Altrichter et al 2001).

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, επιλέγεται γιατί έχει αξία η ίδια καθεαυτή και προκαλεί ένα αυθεντικό ερευνητικό ενδιαφέρον. Στη σχετική βιβλιογραφία (Cohen et al., 2008) εμφανίζονται διάφορες τυπολογίες αναφορικά με τα είδη μελέτης περίπτωσης γεγονός που σηματοδοτεί αφενός τον ευέλικτο χαρακτήρα της και αφετέρου την ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς (Shaw, 1999).

6.2.1.Τυπολογίες Μελετών Περίπτωσης

Οι Μελέτες Περίπτωσης μπορούν να ταξινομηθούν περαιτέρω στις παρακάτω υποκατηγορίες:

- **Επεξηγηματικές μελέτες περίπτωσης** (illustrative case studies): Αποτελούν περιγραφικές αυτοτελείς μελέτες που επεξηγούν κάποιο γεγονός.

- **Διερευνητικές ή πιλοτικές μελέτες περίπτωσης** (explorative or pilot case studies): Αποτελούν επίσης περιγραφικές μελέτες, με σκοπό όμως την επιλογή τεχνικών ανάλυσης και την παραγωγή υποθέσεων για περαιτέρω μελέτη χρησιμοποιώντας κάποια μεθοδολογία ευρύτερης κλίμακας.
- **Αθροιστικές μελέτες περίπτωσης** (summative case studies): Αποτελούν συλλογές από πολλές επεξηγηματικές μελέτες περίπτωσης οι οποίες τεκμηριώνουν κάποιο ερευνητικό εύρημα και επιτρέπουν τη γενίκευση κάποιας διαπίστωσης.
- **Μελέτες κρίσιμης περίπτωσης** (critical instance case studies): Οι μελέτες κρίσιμης περίπτωσης αποτελούν επεξηγηματικές μελέτες περίπτωσης σε ιδιαίζουσες συνθήκες με μικρή φιλοδοξία γενίκευσης των ευρημάτων τους ή αποτελούν κρίσιμα τεστ σε οριακές περιστάσεις με σκοπό την ανατροπή ευρέως διαδεδομένων ερευνητικών ισχυρισμών.

Ο Yin (2009) επίσης διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτη περίπτωσης:

- α) τη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις. Συνήθως αποκαλείται *επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης* (explanatory case study),
- β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές. Πρόκειται για την *περιγραφική μελέτη περίπτωσης* (descriptive case study), και
- γ) τη *διερευνητική μελέτη περίπτωσης* (exploratory case study) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

Για τον εν λόγω ερευνητή η Μελέτη Περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί. Ο Bassey (1999), που συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με τον Yin, προσθέτει στην τυπολογία του την αξιολογική μελέτη περίπτωσης (evaluative case study), που αποτελεί αξιολογική έρευνα (evaluative research) που εμπρόθετα αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης. Ο Stenhouse επίσης (αναφέρεται στο Bassey, 1999:27) περιγράφει τέσσερα είδη μελέτης

περίπτωσης την εθνογραφική (ethnographic case study), την αξιολογική, την εκπαιδευτική (educational case study) και την έρευνα δράσης (action research).

Η επιγραμματική αναφορά στις τυπολογίες που αφορούν στη Μελέτη Περίπτωσης, καταδεικνύει ότι, η υλοποίησή της καθίσταται εφικτή κατά διαφορετικό τρόπο πάντοτε σε σχέση με τις επιστημολογικές αφετηρίες ή προτιμήσεις του εκάστοτε ερευνητή. Για παράδειγμα, η μελέτη περίπτωσης είναι δυνατόν να υιοθετεί άλλοτε κριτική, άλλοτε ερμηνευτική και άλλοτε θετικιστική προσέγγιση (Easton, 2010, Crowe et al., 2011). Στην καρδιά ωστόσο, κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης. Στο δίλημμα αν θα είναι συμμετοχική η μη συμμετοχική η παρατήρηση νομίζουμε πως σε ένα φυσικό πλαίσιο όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου, η αδόμητα συμμετοχική παρατήρηση όπως την αποκαλεί ο Bailey είναι ο καλύτερος τρόπος παρατήρησης.

Ο Adelman και οι συνεργάτες του έδωσαν μια σειρά από πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης που την κάνουν ελκυστική ερευνητική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών αναφέρονται τα ακόλουθα (Cohen et al., 2000, σελ. 178):

1. Τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα» αλλά είναι δύσκολο να οργανωθούν.
2. Μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία.
3. Αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των κοινωνικών αληθειών.
4. Η ιδιαίτερη δύναμή τους έγκειται στην προσοχή που δίνουν στην λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης.
5. Οι καλύτερες μελέτες περίπτωσης καταφέρνουν να στηρίζουν εναλλακτικές ερμηνείες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της Μελέτης Περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στην ερευνητή να αφοσιωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση, και να αναγνωρίσει ή να προσπαθήσει να αναγνωρίσει, τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην ερευνά του. Ενδιαφέρεται πρωταρχικά, για την αλληλεπίδραση των παραγόντων και των γεγονότων και όπως έχουν δηλώσει οι Nisbet και Watt (1980), «ορισμένες φορές

αρκεί να πάρουμε ένα συγκεκριμένο περιστατικό και θα έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της αλληλεπίδρασης».

Στο πλαίσιο αυτό, η πειραματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρότασης για την αξιοποίηση του Ψ.Φ.Μ., ως μέσον αυθεντικής αξιολόγησης, στην τάξη του νηπιαγωγείου, είναι μια *διερευνητική μελέτη περίπτωσης* (exploratory case study), η οποία μπορεί να λειτουργήσει πιλοτικά για άλλες μελέτες. Στηρίζεται στην αρχή της οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης παρά στην επαλήθευση μιας θεωρίας, αναδεικνύοντας παράλληλα το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μελέτη. Η μελέτη άλλωστε της χρήσης και αξιοποίησης του Ψ.Φ.Μ. στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου, αποκτά προστιθέμενη αξία όταν επιχειρεί να εμπλουτίσει τη σχετική συζήτηση, να προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού, γόνιμου προβληματισμού και γιατί όχι επέκταση της σχετικής θεωρίας.

Το μοντέλο το οποίο επιλέγουμε για την υλοποίηση της Μελέτης μας, είναι το **Lesson Study (LS)**, το οποίο περιλαμβάνει στρατηγικές βελτίωσης για τους εκπαιδευτικούς που αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους στην τάξη, προσεγγίζουν τη δουλειά τους κριτικά με σκοπό να τη βελτιώσουν και εστιάζουν το «βλέμμα» τους όχι μόνο στη διδασκαλία, αλλά κυρίως στη μάθηση (Sarkar & Fukaya, 2009).

6.3. Το μοντέλο Lesson Study

Το LS είναι ένα ευέλικτο μοντέλο που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική έρευνα, το οποίο διατηρώντας την κυρίαρχη φιλοσοφία του, μπορεί να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα στην εκάστοτε εκπαιδευτική συνθήκη. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, (Lee, 2008, Puchner & Taylor, 2006, Hurd & Licciardo-Musso, 2005), με την εφαρμογή του μοντέλου LS στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενδυναμώνονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ενισχύεται η αποτελεσματικότητά τους και καλλιεργείται η δυνατότητά τους να προσεγγίσουν τη διδασκαλία από την οπτική των διδασκομένων. Επιπλέον, μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους συναδέλφους, τους δίνεται η ευκαιρία να τροποποιήσουν τις προσωπικές τους θεωρίες, να αλλάξουν τρόπο σκέψης για τις πρακτικές τους και να μάθουν νέες τεχνικές. Αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με την εφαρμογή του LS σε διαφορετικές χώρες έδειξαν, ότι μπορεί να εφαρμοστεί

επιτυχώς με ανάλογες προσαρμογές στην εκάστοτε εκπαιδευτική κουλτούρα (Ünal, Demir, Kilic, 2011, Lewis, Perry, Hurd & Pat O'Connell, 2006, Lewis, 2002) και να συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών όσο και στις επιδόσεις των μαθητών τους (Fernandez & Yoshida, 2004, McMahon & Hines, 2008, Perry & Lewis, 2008).

Οι πρώτες εφαρμογές του μοντέλου Lesson Study (LS) σύμφωνα με τους Williams & Plummer, 2010, εντοπίζονται στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ενώ άλλοι ερευνητές (Isoda, 2010) υποστηρίζουν ότι οι απαρχές και οι βάσεις του προσδιορίζονται χρονολογικά πολύ παλαιότερα. Αρχικά το LS εφαρμοζόταν στην Ιαπωνία παραδοσιακά για τους εν ενεργεία και τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σήμερα, εφαρμόζεται σε όλες τις χώρες και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με σχετικά projects, στα πλαίσια των οποίων εντάσσονται διάφορα μαθήματα, με ενσωμάτωση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων όπως είναι η Αξιολόγηση για τη Μάθηση (Assessment For Learning) (Tan-Chia, 2011). Αν και συχνά εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στις εκάστοτε στρατηγικές που σχετίζονται με το πλαίσιο υλοποίησης (Lewis, Perry, Murata, 2006), το θεωρητικό της υπόβαθρο παραμένει σταθερό και συνδέεται με την κοινωνικοπολιτισμική κονστρουκτιβιστική θεώρηση με θεμελιώδη χαρακτηριστικά στοιχεία όπως περιγράφονται ακολούθως:

- Τη συνεργατική, ενεργητική συμμετοχή των μελών ομάδας εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας με βασικό σημείο τον αρχικό προσδιορισμό (από την ομάδα) του μαθησιακού στόχου. Στη βάση αυτή πραγματοποιείται λεπτομερής σχεδιασμός της διαδικασίας επίτευξής του, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής σκέψης των διδασκομένων.
- Την υλοποίηση της διδασκαλίας από τα μέλη της ομάδας.
- Την καταγραφή και συλλογή στοιχείων μέσω της παρατήρησης που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί της ομάδας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Τον αναστοχασμό και την ανατροφοδοτική συζήτηση που ακολουθεί μετά τη διδασκαλία σε συνεδρία με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας.

- Τον επανασχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και την εκ νέου συνεδρία ανατροφοδότησης (Fernandez, Cannon, Chokshi, 2003, Lewis, Perry, Murata, 2006).

Σύμφωνα με τους Stewart & Brendefur (2005), αν και όλες οι φάσεις είναι σημαντικές, εκείνο που συμβάλλει περισσότερο στη βελτίωση της διδασκαλίας είναι ο αναστοχασμός και η αντροφοδοτική συζήτηση.

Οι Lewis et al, (2009), αντλώντας από την αντίστοιχη βιβλιογραφία Ιαπώνων ερευνητών περιγράφουν, τα βήματα του LS ως εξής.

1. Διερεύνηση

- α. Των μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών
- β. Των (μακροπρόθεσμων) στόχων σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών
- γ. Του περιεχομένου που πρόκειται να διδαχθεί (έννοιες “κλειδιά”, θέση της έννοιας στο Π.Σ., αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, μαθησιακές τροχιές, σχετική με το θέμα έρευνα κλπ)

2. Στοχοθεσία και Σχεδιασμός

- α. Επιλογή ή ανάπτυξη ενός ερευνητικού μαθήματος
- β. Πρόβλεψη των απαντήσεων των μαθητών μέσω ενδεικτικών δραστηριοτήτων
- γ. Καταγραφή του διδακτικού πλάνου (στόχοι μάθησης, πρόβλεψη λαθών και παρανοήσεων, τρόπος συλλογής δεδομένων, σύνδεση με άλλους στόχους)

3. Ερευνητικό Μάθημα (Research Lesson)

- α. Διδασκαλία του μαθήματος
- β. Παρατήρηση του μαθήματος από τα μέλη της ομάδας και συλλογή δεδομένων

4. Αναστοχασμός

- α. Συζήτηση και αποτίμηση του μαθήματος από τα μέλη της ομάδας (δυνατά και αδύνατα σημεία του, δυνατότητες βελτίωσης)
- β. Συμπεράσματα και Προτάσεις για τον επανασχεδιασμό του μαθήματος
- γ. Ανασκευή για μια νέα διδασκαλία του μαθήματος (από τον ίδιο δάσκαλο σε διαφορετική τάξη, ή από διαφορετικό δάσκαλο της ομάδας) (Koleza, 2012)

Οι ερευνητές ωστόσο επισημαίνουν, ότι το LS είναι απαιτητικό και παρουσιάζει δυσκολίες κατά τις διαδικασίες εφαρμογής του οι οποίες φαίνεται να συνδέονται με τα ακόλουθα:

- την ανάπτυξη ουσιαστικού κλίματος συνεργασίας,
- τη διαθεσιμότητα του σχολικού χρόνου,
- τον κίνδυνο της επιφανειακής εφαρμογής της μεθόδου (Weiland, Akerson, Rogers, Pongsanon, 2010) και
- το άγχος που δημιουργεί η παρατήρηση των συναδέλφων τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτό είναι εντονότερο στους νέους εκπαιδευτικούς με δεδομένη την έλλειψη εμπειρίας και την καλλιέργεια της κουλτούρας αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης.

Παρά τις δυσκολίες όμως, τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες από την παρατήρηση και τη διαδικασία ανατροφοδότησης είναι βαθιά και διαρκή, ενώ το γεγονός ότι πολλαπλασιάζονται τα πλαίσια εφαρμογής της μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα καταδεικνύει την διαχειρισσιμότητα των δυσκολιών αυτών (Williams & Plummer, 2010).

Υπό το πρίσμα όλων των προαναφερθέντων το LS, θεωρείται κατάλληλο μοντέλο για την έρευνα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως είναι η παρούσα Μελέτη, αφού όπως δείχνουν τα δεδομένα το εν λόγω μοντέλο, δίνει τις δυνατότητες για την ανάπτυξη συλλογικών και στοχαστικο-κριτικών δράσεων μέσα από το περιεχόμενο των διαδικασιών που ακολουθούνται. Στο πλαίσιο αυτό, για τις ανάγκες της Μελέτης μας πραγματοποιήθηκε η προσαρμογή του μοντέλου LS στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

6.3.1. Εφαρμογή του μοντέλου LS στην παιδαγωγική αξιοποίηση του Ψ.Φ. Μ.

Η εκπαιδευτική εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στο νηπιαγωγείο σχεδιάστηκε με βάση το μοντέλο LS αφού προηγουμένως έγινε η προσαρμογή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ειδικότερα, με γνώμονα την ευελιξία που παρέχει για την εφαρμογή του ως προς συγκεκριμένες διαδικασίες, προχωρήσαμε σε προσαρμογές, οι οποίες διαμορφώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη:

1. Τις δυνατότητες και τις ανάγκες των νηπιαγωγών και των μαθητών του νηπιαγωγείου.
2. Τις πρακτικές ανάγκες του προγράμματος, όπως ο αριθμός των μαθητών, το διαθέσιμο χρονικό εύρος εφαρμογής του προγράμματος, οι προδιαγραφές του χώρου, ο τεχνολογικός εξοπλισμός της τάξης.

Με βάση τα παραπάνω:

- Δημιουργήσαμε την ερευνητική ομάδα, που αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία του μοντέλου LS στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης.
- Η ερευνητική ομάδα είχε τη δυνατότητα να θέτει στόχους και με βάση αυτούς να σχεδιάζει το πρόγραμμά της, να το εφαρμόζει, να στοχάζεται πάνω στις πρακτικές της, να μοιράζεται τους στοχασμούς της για ανατροφοδότηση με την ολομέλεια και να επανασχεδιάζει.
- Στο πλαίσιο της Μελέτης επίσης, ορίζονταν συγκεκριμένοι άξονες παρατήρησης, για την καλύτερη υποστήριξη της ερευνητικής διαδικασίας και την αποτελεσματικότερη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Οι προβληματισμοί που τέθηκαν εξ αρχής αφορούσαν κυρίως:

- Στο βαθμό αξιοποίησης του μοντέλου LS στην εκπαιδευτική εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή, ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Στις επιφυλάξεις που αναδύονταν, σχετικά με την ανταπόκριση των νηπιαγωγών στις απαιτήσεις της Μελέτης, όσον αφορά στο χρόνο που θα ήταν σε θέση να διαθέσουν αλλά και όσον αφορά στις γνώσεις και παγιωμένες πρακτικές τους. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως το portfolio ήταν ελάχιστες και ειδικότερα για το e-portfolio ανύπαρκτες. Η συμμετοχή τους επίσης σε διαδικασίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης ήταν σπάνια ή πιθανώς και ανύπαρκτη. Απεναντίας, οι παραδοσιακές πρακτικές οι οποίες σύμφωνα με τον Μπουζάκη, (2012), εξακολουθούν να επιβιώνουν μέχρι τις ημέρες μας, κυριαρχούσαν στην καθημερινή τους πρακτική.

Παράλληλα, εκτός από το κίνητρο της πρόκλησης, για την εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή, το οποίο γενικότερα επικαλούνται και οι Sims & Walsh, (2008), υπήρχαν λόγοι, που από τη μία συνέβαλαν σε θετικές αποφάσεις και από την άλλη δεν απέκλειαν τις παραπάνω επιφυλάξεις. Βασική μας επιδίωξη ωστόσο ήταν, μέσα από την ανάπτυξη συλλογικών και στοχαστικο-κριτικών δράσεων, να μπορέσουν οι νηπιαγωγοί να δέσουν οργανικά θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές, να τις οργανώσουν σε ένα ανώτερο νοητικό σχήμα, ώστε να μπορούν, αφενός να κατανοούν και να ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και αφετέρου να εφαρμόζουν

καινοτόμες πρακτικές. Οι φάσεις ανάπτυξης της ερευνητικής διαδικασίας με βάση το μοντέλο LS, ενίσχυαν τις συγκεκριμένες ικανότητες και επιπλέον έδιναν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τη δυνατότητα να ασκούνται σταδιακά στη συμμετοχική αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα μελετών άλλωστε καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή του μοντέλου έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Perry & Lewis, 2008).

6.4. Τεχνικές συλλογής και καταγραφής δεδομένων

Η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων αποτελεί μια σημαντική διαδικασία της Μελέτης Περίπτωσης, δεδομένου ότι παίζει καθοριστικό ρόλο για το στάδιο της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Η καταγραφή είναι σημαντική διότι μας επιτρέπει να επανέλθουμε αργότερα σε όσα καταγράψαμε και να στοχαστούμε, ώστε να μπορέσουμε να τα διερευνήσουμε και να κατανοήσουμε βαθύτερα το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παράλληλα μας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε τις ποικίλες παραμέτρους που επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία, αλλά και τα ποικίλα θέματα που μας απασχολούν και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν και να αναδείξουμε τις σημαντικότερες πτυχές που χρειάζονται διερεύνηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής, η ποιότητα των στοιχείων που συγκρατήσαμε (συσχέτιση με άξονες παρατήρησης) και η επαρκής τεκμηρίωση αποτελούν κάποιες από τις βασικές παραμέτρους που εξασφαλίζουν την ποιότητα της καταγραφής (DeWalt & DeWalt, 2010, Gibson, 2006).

Η επιλογή των τεχνικών κατευθύνεται από τις τρέχουσες ερευνητικές ανάγκες, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις επιχειρείται και ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται διασφαλίζει σε κάποιο βαθμό η μέθοδος της «τριγωνοποίησης». Πρόκειται για την τριπλή διασταύρωση των στοιχείων είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη, μαγνητοφώνηση, είτε με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (π.χ. από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, αξιοποιούν μια ποικιλία τεχνικών για την καταγραφή και συλλογή των δεδομένων. Με βάση τις ερευνητικές ανάγκες υιοθετούνται τόσο ανοιχτές όσο και ελεύθερες τεχνικές, όπως:

ημερολόγιο εκπαιδευτικών ή μαθητών, ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις διδακτικών διαδικασιών, όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές όπως ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, κλείδες παρατήρησης, ρουμπρίκες αξιολόγησης, κλίμακες ελέγχου, δομημένη συνέντευξη (Bassey 1986, Ovens 1991, Kemmis & McTaggart 1988). Επιχειρείται δηλαδή ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιούνται οι ακόλουθες τεχνικές συλλογής δεδομένων:

1. Η επικοινωνία και συζήτηση της ερευνήτριας με τις εκπαιδευτικούς:

Πραγματοποιείται σταθερά και συστηματικά με τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας σε εβδομαδιαία βάση. Η συζήτηση εστιάζεται στην αξιολόγηση των υλοποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων, στον διαρκή στοχασμό και αναστοχασμό επί των αναδυόμενων θεμάτων, αλλά και στην αναμόρφωση ορισμένων δράσεων και στον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων. Προκειμένου να ευνοεί την ανοικτή κι ανεμπόδιστη επικοινωνία και την ελεύθερη έκφραση των απόψεων, των σκέψεων και των προβληματισμών, η συζήτηση συνήθως έχει ελεύθερη και όχι κατευθυνόμενη μορφή. Σε ορισμένες περιπτώσεις ωστόσο, πραγματοποιείται και σε εστιασμένη μορφή ή και με τη μορφή *εστιασμένης συνέντευξης* (Cohen and Manion 1994), προκειμένου να αποτυπωθεί με σαφήνεια η γνώμη των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους θεματικούς τομείς. Στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας, αξιοποιείται και η ηχογράφηση των συζητήσεων, η οποία λειτουργεί ενισχυτικά στη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων

2. Η ανοικτή παρατήρηση (Open observation): δεδομένου ότι, επιτρέπει την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς και τη συλλογή «ζωντανών» δεδομένων από πραγματικές καταστάσεις (Cohenn, Manion, Morrison, 2007). Κατά τη διάρκεια της μελέτης, η ερευνήτρια προβαίνει σε απευθείας παρατήρηση, συλλογή και καταγραφή, με σημειώσεις πεδίου των ενδιαφερόντων σημείων της διδασκαλίας των δυο εκπαιδευτικών, η οποία επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων για το φυσικό πλαίσιο της έρευνας (π.χ. το φυσικό περιβάλλον), το ανθρώπινο πλαίσιο (π.χ. την οργάνωση και τη σύσταση των ομάδων), το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (π.χ. προσχεδιασμένη, λεκτική) και το πλαίσιο του προγράμματος (δομή, οργάνωση), (Pellegrini, 2012, Morrison, 1993). Η καταγραφή και κατανόηση όλων των παραμέτρων του πλαισίου αποτελεί τη βασική προϋπόθεση της παρατήρησης. Για να είναι η παρατήρηση

μεθοδολογικά έγκυρη και χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς/ ερευνητές, πρέπει να αναζητά και να καταγράφει όλα τα στοιχεία λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι εμφανές, πως η κατανόηση του πλαισίου αποτελεί ένα από τα βασικά ερμηνευτικά κλειδιά που έχουν στα χέρια τους οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές (Α. Ανδρούσου κ.ά., 2016). Στην έρευνά μας, οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με διπλό ρόλο, του εν ενεργεία εκπαιδευτικού που αλληλεπιδρά άμεσα με τους μαθητές και του συμμετέχοντος - παρατηρητή που συγχρόνως παρατηρεί την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προβαίνει σε καταγραφή σημειώσεων με τη λήξη της διδασκαλίας. Η παρατήρηση της ερευνήτριας όσο και των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη μελέτη των παραγόντων που επιδρούν, διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία.

3. Η ηχογράφηση της διδασκαλίας: αποτελεί ένα ισχυρό μέσο καταγραφής το οποίο συμπληρώνει και ενισχύει τις καταγραφές της παρατήρησης, καλύπτοντας την τμηματική οπτική της διευκολύντριας και των εκπαιδευτικών για ένα γεγονός ή την τάση να καταγράφονται γεγονότα που συμβαίνουν συχνά (Erickson, 1992). Η ηχογράφηση της διδασκαλίας πραγματοποιείται από τις εκπαιδευτικούς της τάξης και αποτυπώνει τις συζητήσεις ανάμεσα στα παιδιά, στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς, στα παιδιά και στους γονείς. Η συλλογή των δεδομένων αυτών έχει την ιδιότητα της πληρότητας στην καταγραφή και της ευρύτητας του υλικού που μπορεί να διέφυγαν της ανοικτής παρατήρησης και παράλληλα συμπληρώνει, ενισχύει κι ενοποιεί τις καταγραφές της παρατήρησης (Hopkins 1985). Τμήματα των απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιούν συμμετοχική παρατήρηση, ερεθίσματα για κριτικό διάλογο στις εβδομαδιαίες συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας.

4. Τα ερωτηματολόγια και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις: απευθύνονται στους μαθητές και πραγματοποιούνται με μικρή συχνότητα μετά από κάθε κύκλο διδακτικών παρεμβάσεων (με την ολοκλήρωση του πρώτου, δεύτερου και του τρίτου κύκλου). Οι ερωτήσεις είναι κυρίως ανοικτής μορφής, προκειμένου να διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση των ιδεών, της γνώμης, και των προβληματισμών των μαθητών, την καταγραφή της γνώμης τους για τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία κάθε διδακτικής παρέμβασης και την αποτύπωση των μελλοντικών προσδοκιών και

οραμάτων τους. Η δυνατότητα διερεύνησης κατά τρόπο ακριβή και διεισδυτικό των σκέψεων, των απόψεων και των επιχειρημάτων των μαθητών συνιστά την αξία της τεχνικής.

5. Το προσωπικό αρχείο σημειώσεων (ημερολόγιο) της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών: Το ημερολόγιο, αποτελεί βασικό εργαλείο της ερευνήτριας και προτείνεται σε όλες τις φάσεις μιας ερευνητικής προσέγγισης. Μια εξαιρετικά χρήσιμη τεχνική η οποία αποτελεί μέσο της αναστοχαστικής λειτουργίας (Altrichter et al 2001). Η εμπειρία από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και η βίωση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας προκαλούν την έκφραση πολυάριθμων σκέψεων, κρίσεων, εντυπώσεων και προβληματισμών. Η καταγραφή τους στο προσωπικό αρχείο σημειώσεων βαθαίνει τα προσωπικά ερωτήματα καθενός και τροφοδοτεί σε ερεθίσματα και προβληματισμούς το περιεχόμενο των εβδομαδιαίων συναντήσεων της παιδαγωγικής ομάδας.

6. Η συζήτηση της διευκολύντριας με την «κριτική φίλη»: μέσω των εναλλακτικών τρόπων θεώρησης των υπό μελέτη ζητημάτων και του διυποκειμενικού ελέγχου, δίνει τη δυνατότητα για μια βαθύτερη προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας (Lomax 1996, Ovens 1991). Η συχνή επικοινωνία της διευκολύντριας με την κριτική φίλη και η καλλιέργεια μιας σχέσης εμπιστοσύνης μαζί της συμβάλλει δημιουργικά στη διαδικασία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού επί των υλοποιούμενων δράσεων, γιατί επιτρέπει τη γόνιμη κριτική, την ερμηνευτική προσέγγιση των αναδυόμενων δυσκολιών και την ανταλλαγή προσωπικών βιωμάτων κι εμπειριών.

7. Οι σχολικές δημιουργίες των μαθητών: προσφέρουν μια αυθεντική και ρεαλιστική οπτική των σκέψεων, των ιδεών και των προβληματισμών των μαθητών. Εμφανίζονται σε διάφορες μορφές, όπως: φύλλα εργασίας συμπληρωμένα από τους μαθητές σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, τα οποία είτε είναι σχεδιασμένα από τις εκπαιδευτικούς είτε από τους ίδιους τους μαθητές, λίστες ιδεών των μαθητών σχετικά με την εξέλιξη και προώθηση του προγράμματος, δραστηριότητες και μηνύματα επικοινωνίας στο περιβάλλον της τάξης, ψηφιακό υλικό με συζητήσεις για τη δημιουργία κανόνων και ρουμπρικών, καθώς και ηχογραφημένων δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης, ψηφιακές αφηγήσεις των μαθητών κ.ά.

Η ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, όπως αυτή παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, στα αποτελέσματα της έρευνας, βασίζεται στην ανάγνωση και στην πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων (απομαγνητοφωνήσεων, σημειώσεων, ημερολογίων, ερωτηματολογίων, γραπτών κειμένων) και αποτελεί μια ποιοτική έρευνα η οποία επεξεργάζεται λέξεις και όχι αριθμούς (Miles & Habernan, 1994). Με τον τρόπο αυτό και με προσεκτική μελέτη των πληροφοριών, επιτυγχάνεται η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των κατηγοριών και των αλληλοσυνδέσεων, η πιθανή αναθεώρηση της αρχικής κωδικοποίησης με βάση τις εκτιμήσεις για τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την εξέλιξη της έρευνας και ο συσχετισμός των θέσεων με γενικότερες θεωρητικές ιδέες (Bryman, 2004).

6.5. Σχεδιασμός της Έρευνας

Η Μελέτη Περίπτωσης έχει το δικό της ερευνητικό σχεδιασμό και δίνει την ευκαιρία να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση (Judith Bell, 1997, Basse, 1999, Robson, 2007, Cohen et al., 2008, Yin, 2009). Μολονότι εμφανίζονται διαφορές μεταξύ των ερευνητών, που κατά κύριο λόγο οφείλονται στις διαφορετικές επιστημονικές και επιστημολογικές αφετηρίες τους, οι περισσότεροι ομονοούν πως κατά τη φάση του σχεδιασμού λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν στο **τι** θα διερευνηθεί, **για ποιο σκοπό** και **με ποια κριτήρια** θα κριθεί η επιτυχία της διερεύνησης. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στον ορισμό της περίπτωσης και τη μονάδα ανάλυσης (unit of analysis), τα «θέματα» και τις υπό εξέταση ερωτήσεις, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, τη συγγραφή της αξιολογικής έκθεσης ή αναφοράς και τη μεταξιολόγηση. Με δεδομένο όμως, ότι η κάθε αξιολόγηση είναι μοναδική καθώς επίσης και ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια δημιουργική δραστηριότητα, δεν αποκλείεται να εμφανιστούν τροποποιήσεις ή και αλλαγές στην πορεία της (Robson, 2007).

Ο κατάλληλος σχεδιασμός της μελέτης προσφέρει στον αξιολογητή εννοιολογική οργάνωση. Του παρέχει, δηλαδή, ιδέες αναφορικά με το πώς θα οργανώσει τη μελέτη, τι θέλει να μάθει και πώς να το μάθει, τι γνωρίζουν οι δρώντες, ποιες ερμηνείες δίνουν και με ποιο τρόπο μπορεί να συμβάλλει στον περαιτέρω εμπλουτισμό τους. Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων προέρχεται από τα εκπαιδευτικά θέματα που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες, που προβληματίζουν ή κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων και αναζητούν μέσα από μια συστηματική ερευνητική διαδικασία

την επίτευξη πρακτικών βελτιώσεων ή αλλαγών, παρατηρώντας τα αποτελέσματα των ήδη εφαρμοσμένων αλλαγών (Zuber-Skerritt, 1996, Espido Bello, 2006). Η πολυτροπικότητα συλλογής δεδομένων από τους εμπλεκόμενους (πολυμεσικά εργαλεία-οπτικοακουστικές απεικονίσεις των δράσεών τους, κ.α.) και η διασταύρωση εμπειριών ή πληροφοριών από διαφορετικές οπτικές («τριγωνοποίηση») προσφέρουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στην ερευνητική διαδικασία (Elliot, 1995, Τσάφος, 2016).

Εξίσου σημαντικό ρόλο τέλος για την επιτυχή έκβαση του αξιολογικού εγχειρήματος, διαδραματίζουν η εξασφάλιση της άδειας πρόσβασης, η οργάνωση της πρώτης επίσκεψης στο πεδίο, η σύναψη σχέσεων με τους δρώντες, η διερεύνηση των προθέσεων τους αναφορικά με τη δημοσιοποίηση της μελέτης αλλά και τους όρους εμπιστευτικότητας (Crowe et al., 2011), η κατανομή των πόρων και ο ρόλος που θα προσδώσει στον εαυτό του ο αξιολογητής.

Υπό το πρίσμα όλων των παραπάνω, για το σχεδιασμό της παρούσης ερευνητικής εργασίας η οποία αποτελεί μια προσπάθεια προσδιορισμού των ωφέλιμων χρήσεων και της αποτελεσματικής αξιοποίησής του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, τέθηκαν προς διερεύνηση οι παρακάτω παράμετροι (Κοκκονός, 2006):

- Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης
- Επιμορφωτικές/εκπαιδευτικές ανάγκες των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων), προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της έρευνας.
- Επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι
- Μεθοδολογία
- Επιλογή του διδακτικού μοντέλου
- Επιλογή των εκπαιδευτικών μέσων (εργαλεία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί πόροι)
- Μεθοδολογικά εργαλεία με τα οποία θα αποτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που τέθηκαν
- Κριτήρια αξιολόγησης-Αποτίμησης
- Δυνατότητα διάχυσης αποτελεσμάτων

6.5.1. Σκοπός της έρευνας

Στη βάση των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, καθώς και του γενικότερου προβληματισμού που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, έγινε ο σχεδιασμός της παρούσης μελέτης, η οποία έχει ως γενικό αντικείμενο τη διερεύνηση των διαδικασιών ενσωμάτωσης του Ψηφιακού Φακέλου στην Προσχολική εκπαίδευση. Σ' ένα πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών μελετώνται οι δυνατότητες που παρέχει για την ενεργοποίηση της συμμετοχής, ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών και την προαγωγή και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών επιχειρείται η διερεύνηση και η μελέτη των τρόπων με τους οποίους δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών του νηπιαγωγείου.

6.5.2. Άξονες και Ερωτήματα της έρευνας

Η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους δύναται να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά ο Ψηφιακός Φάκελος του μαθητή, υλοποιείται μέσα από την μελέτη **τριών βασικών αξόνων**:

A. Σχεδιασμό του Ψ.Φ.Μ. (e-portfolio assessment) από τους μαθητές σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς και η αξιοποίησή του ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών.

B. Εφαρμογή και αξιοποίηση του Ψ.Φ.Μ., ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, μέσα από ατομικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Γ. Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης (e-portfolio), ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Μέσα από τους παραπάνω άξονες επιδιώκουμε να προσεγγίσουμε συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να συλλέξουμε στοιχεία με τα οποία να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πράξη στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Ορίζοντας δηλαδή, συγκεκριμένους άξονες διερεύνησης και παρατήρησης (πλαίσιο, χώρος, δράση εκπαιδευτικών και παιδιών σε αλληλεξάρτηση), μπορούμε σταδιακά να συλλέγουμε πληροφορίες για το θεσμικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο και τους τρόπους με τους οποίους αυτά αξιοποιούνται από τις εκπαιδευτικούς στην προοπτική της ανάπτυξης όλων των παιδιών. Προσεγγίζουμε, δηλαδή, την

εκπαιδευτική πράξη όχι ως μια μηχανιστική ακολουθία προκαθορισμένων τυπικών φάσεων, αλλά ως μια δυναμική διάδραση που αναπτύσσεται σε συγκεκριμένο χώρο, τόπο και χρόνο (Α. Ανδρούσου, Χ. Κορτέση & Β.Τσάφος, 2016). Το πλαίσιο εξάλλου αποτελεί το πρώτο και βασικό στοιχείο το οποίο οφείλει να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη του ο/η ερευνητής/τρια, δεδομένου ότι, αποτελεί ένα από τα βασικά ερμηνευτικά κλειδιά που έχει στα χέρια του. Η κατανόησή του βοηθά στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα βιώματα της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί τόσο κατά τον σχεδιασμό των δράσεων όσο και κατά την υλοποίηση της διαδικασίας λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα παιδιά, αλλά και τις ποικίλες παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη είτε σε επίπεδο μονάδας, για κάθε παιδί, είτε σε επίπεδο ομάδας, συνυπολογίζοντας το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό μάθησης, διαφορετικές εμπειρίες και έχει προσλάβει σε διαφορετικά πεδία και με διαφορετικό τρόπο τις άτυπες μορφές γνώσης (Σφυρόερα, 2003). Για το λόγο αυτό συλλέγουμε πληροφορίες που θα μας επιτρέψουν να διερευνήσουμε βασικές παραμέτρους ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα για την επίτευξη του αρχικού σκοπού υπό το πρίσμα των βασικών καθώς και των επιμέρους γνωστικών δομών διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Κατά την εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή, ποιες ικανότητες πρέπει να κατέχουν οι νηπιαγωγοί και οι μαθητές σε σχέση με τον υπολογιστή και τα υπολογιστικά περιβάλλοντα;
- Ποιες αλληλεπιδράσεις αναπτύσσονται μεταξύ τους;
- Ποιος ο βαθμός διάδρασης και ποιοτικής συμμετοχής τους;
- Ποια η συμβολή του Ψ.Φ.Μ. ως μέσον αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης του μαθητή, που στηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία και την ολόπλευρη ανάπτυξή του;
- Αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ;
- Αναγνωρίζεται η δυνατότητα αξιολόγησης της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου από τους ίδιους τους μαθητές

(αυτοαξιολόγηση), αλλά και απ' άλλους (συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) (ετεροαξιολόγηση);

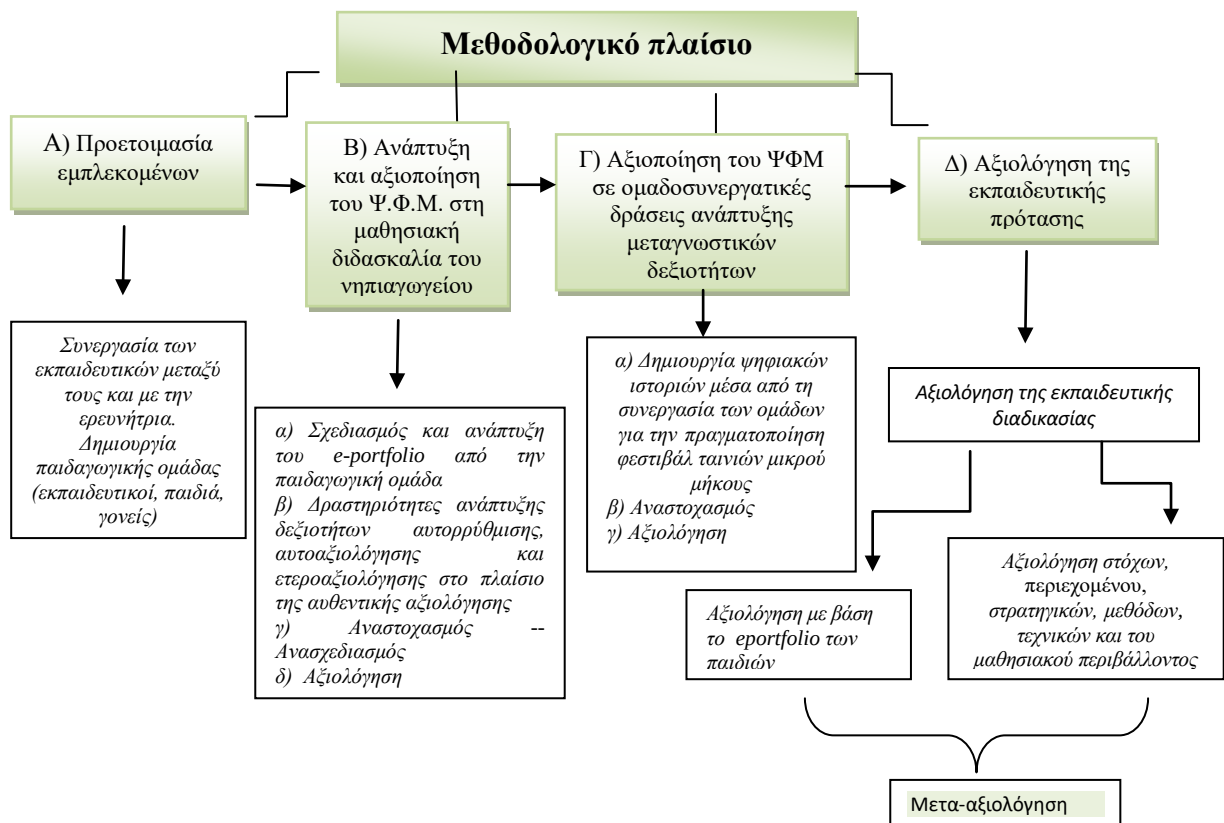
Τα ερωτήματα αυτά κλιμακώνονται σταδιακά, αρχίζοντας από τις πιο απλές σχέσεις γνώσης (περιεχόμενο, τεχνολογία, παιδαγωγική), σε συνθετότερες (παιδαγωγική χρήση της τεχνολογίας) και καταλήγοντας στην τελικώς προσδοκώμενη ικανότητα, αυτή της αξιολόγησης της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

6.5.3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η ανάπτυξη του μεθοδολογικού πλαισίου που ακολουθήθηκε για τη μελέτη του βασικού σκοπού της παρούσης έρευνας. Για τις ανάγκες της όπως αναφέρθηκε, συλλέχτηκαν δεδομένα, μέσα από μη συμμετοχική και συμμετοχική παρατήρηση, ημιδομημένες και δομημένες συνεντεύξεις, χρήση ημερολογίου, χρήση πρωτοκόλλων παρακολούθησης και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubric) (Pickford & Brown, 2006) από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση), αλλά και απ' άλλους (συμμαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) (ετεροαξιολόγηση) και ακολούθησε επεξεργασία και ανάλυση περιεχομένου (Gay et al., 2009, Yin, 2009, Mertens, 2005). Στο παραπάνω πλαίσιο και υπό το πρίσμα της Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή και εφαρμόστηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.

Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στην περιγραφή που ακολουθεί, η ανάπτυξη της ερευνητικής εργασίας δομήθηκε με βάση το μοντέλο LS, σε τέσσερα διακριτά στάδια (σχήμα 14):

- A. Προετοιμασία των εμπλεκομένων (παιδιά-γονείς-ερευνητική ομάδα)
- B. Ανάπτυξη και αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή (e-portfolio assessment) στη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών μαθητών
- Γ. Εφαρμογή και αξιοποίηση του ψηφιακού φακέλου, σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- Δ. Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης



Σχήμα 14: «Το προτεινόμενο Μεθοδολογικό Πλαίσιο»

Προσαρμογή του μοντέλου LS, (Lewis et al ,2009)

6.5.4. Επιλογή του σχολείου και των εκπαιδευτικών/ερευνητών

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας με ερωτηματολόγιο, που αναπτύχθηκε από τον Φεβρουάριο έως τον Μάρτιο του σχολικού έτους 2014-2015, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η ερευνήτρια διερεύνει αν υπάρχει ενδιαφέρον συμμετοχής για μια εκπαιδευτική έρευνα, σχετικά με την ένταξη του e-portfolio στη διδακτική πρακτική του νηπιαγωγείου, που θα ακολουθούσε την επόμενη σχολική χρονιά. Υπήρξε ζωνόρο ενδιαφέρον από τις/ους συμμετέχοντες και μάλιστα τρεις ανταποκρίθηκαν άμεσα. Ωστόσο στη συζήτηση που ακολούθησε διαπιστώθηκε, ότι οι δυο εξ αυτών ήταν σε αναμονή μετάθεσης και δεν μπορούσαν να δεσμευτούν για την επόμενη χρονιά. Η τρίτη εκπαιδευτικός η οποία ήταν θετική, επιφυλάχθηκε να απαντήσει άμεσα καθώς επιθυμούσε να το συζητήσει και με την συνάδελφο που εργάζονταν στο ίδιο νηπιαγωγείο. Αφού συζήτησε με τη συνάδελφό της για την πιθανότητα συνεργασίας στην υλοποίηση την έρευνας κατά την επόμενη σχολική χρονιά, επικοινωνήσε μαζί μου. Μου μετέφερε καταρχήν την θετική ανταπόκριση της συνάδελφου της. Ωστόσο μου τόνισε, ότι η συνάδελφός της διατηρεί αρκετές επιφυλάξεις τόσο για το επίπεδο των γνώσεών της σχετικά με τη

χρήση των ΤΠΕ, όσο και για τον ελλιπή τεχνολογικό εξοπλισμό του νηπιαγωγείου. Η ίδια, δεδομένου ότι είχε παρακολουθήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είχε επιφυλάξεις για το επίπεδο των γνώσεών της, ωστόσο μοιράζονταν μαζί της τον προβληματισμό για τον ελλιπή εξοπλισμό του σχολείου τους.

Στη συνέχεια, τον Μάιο του 2015, πραγματοποιείται επίσκεψη της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο και συνάντηση και με τις δυο εκπαιδευτικούς. Στην επίσκεψη αυτή η ερευνήτρια γνωρίζει το χώρο νηπιαγωγείου, συζητά με τις δυο νηπιαγωγούς και παραθέτει την προβληματική της έρευνας που προτίθεται να εφαρμόσει στο νηπιαγωγείο τους την επρχόμενη σχολική χρονιά. Διευκρινίζονται ερωτήματα των νηπιαγωγών που αφορούν στο ωράριο των κοινών συναντήσεων, τα εργαλεία της έρευνας, το ρόλο της συντονίστριας, τους τρόπους συνεργασίας μεταξύ όλων και της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Να σημειωθεί εδώ, ότι η ερευνήτρια είναι παράλληλα και επιμορφώτρια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και γνωρίζει βασικές αρχές ένταξης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Σε μια προσπάθειά της λοιπόν να εισάγει τις νηπιαγωγούς στο αντικείμενο της έρευνας, τους παρέχει πληροφορίες και σχετικά άρθρα προς μελέτη, για ψηφιακές εφαρμογές και τεχνολογικά εργαλεία που αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου αλλά και σχετικές ερευνητικές μελέτες. Πληροφορίες χρήσιμες για τον σχεδιασμό και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού εργαλείου (e-portfolio) το οποίο θα μελετηθεί στην έρευνα που θα ακολουθήσει. Στο πλαίσιο αυτής της πρώτης συνάντησης ανταλλάσσονται επίσης ιδέες σχετικά με την ενίσχυση του εξοπλισμού του νηπιαγωγείου και σχεδιάζονται σχετικές δράσεις. Διερευνάται επίσης η δυνατότητα αναβάθμισης του υπολογιστή.

Κλείνοντας αυτή την πρώτη συνάντηση και οι δυο οι εκπαιδευτικοί, εκφράζουν τη χαρά τους για την επρχόμενη συνεργασία του σχολείου με το ΤΕΑΠΗ και συγκεκριμένα με την ύπαρξη ενός εξωτερικού συνεργάτη, ο οποίος *θα τις στηρίξει και θα τις βοηθήσει να ανανεωθούν επαγγελματικά* (Δ, ημερολόγιο, 26/5/2015).

6.5.5. Το πλαίσιο της υπό Μελέτην Περίπτωσης

Με τη λέξη πλαίσιο εννοούμε το σύνολο των συνθηκών και των περιστάσεων μέσα στις οποίες εντάσσεται η εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με τους Ανδρούσου κ.ά., (2016: 50), *«το πλαίσιο αποτελεί έναν νοητό καμβά εντός του οποίου εγγράφονται όλες οι δράσεις που εξελίσσονται: κάθε δράση είναι μοναδική, συμβαίνει τη στιγμή που την παρατηρούμε, στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, στην οποία συμμετέχουν συγκεκριμένα υποκείμενα με τη δική τους βιογραφία»*. Ειδικότερα, η κατανόηση του πλαισίου βοηθά στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα βιώματα της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών. Γίνεται σαφές ότι, το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς με τα ερεθίσματα που παρέχει μπορεί να συμβάλει στη φυσική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, δεν είναι στατικό, καθώς μπορεί να αναπροσαρμόζεται συνεχώς όσο εξελίσσεται το πρόγραμμα. Ο χώρος επίσης, αποτελεί ένα θεμελιώδες πεδίο αλληλεπίδρασης, στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι δραστηριότητες ανταλλαγής και αλληλοπροσδιορισμού ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό περιβάλλον του.

Θεσμικό και υλικό πλαίσιο:

Το παράρτημα του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Γλυκών Νερών στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα, φιλοξενείται σε μια αίθουσα του όμορου δημοτικού σχολείου. Το κυρίως νηπιαγωγείο στεγάζεται σε άλλο χώρο αρκετά μακριά από το παράρτημα. Το δημοτικό σχολείο βρίσκεται σε μια ήσυχη γειτονιά της περιοχής, είναι διώροφο και περιτοιχίζεται από πολυκατοικίες και διώροφα κτίσματα. Οι εξωτερικοί τοίχοι του σχολείου είναι γκρι και σε ορισμένα σημεία ξεφτισμένοι ενώ υπάρχουν αρκετά σημάδια υγρασίας. Η τάξη του νηπιαγωγείου βρίσκεται στο ισόγειο του κτιρίου. Είναι η τελευταία αίθουσα στο βάθος και αριστερά ενός μεγάλου διαδρόμου. Για να φτάσει κανείς σ' αυτή από την κεντρική είσοδο του σχολείου πρέπει να διασχίσει όλο τον διάδρομο. Αριστερά στο διάδρομο μπαίνοντας στο σχολείο, είναι η αίθουσα εκδηλώσεων και στη συνέχεια η Α' τάξη του δημοτικού, η οποία είναι ακριβώς δίπλα από την τάξη του νηπιαγωγείου. Δεξιά στο διάδρομο μπαίνοντας από την κεντρική είσοδο, είναι τα γραφεία των δασκάλων. Προχωρώντας προς το τέλος του διαδρόμου συναντάμε το κυλικείο και αμέσως μετά το χώρο που χρησιμοποιείται ως τραπεζαρία από το ολοήμερο του δημοτικού σχολείου. Φτάνοντας στο τέλος του διαδρόμου απέναντι ακριβώς από την τάξη του νηπιαγωγείου βρίσκεται το προαύλιο του σχολείου.

Η αίθουσα του νηπιαγωγείου είναι σχετικά μικρή και δυσανάλογη του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Μπαίνοντας στην τάξη, στον απέναντι ακριβώς τοίχο βλέπουμε τέσσερα μεγάλα παράθυρα. Από την άλλη πλευρά είναι η βιβλιοθήκη με λίγα παιδικά βιβλία και δίπλα, ράφια με διάφορα παιχνίδια (επιτραπέζια, παζλ). Υπάρχει μόνο η γωνιά του μακαλικού, και ένα μικρό παλιό κουκλόσπιτο. Στη μέση του χώρου είναι τρεις μεγάλοι πάγκοι σε σχήμα Π για την παρεούλα και από πίσω έξι τραπεζάκια ενωμένα ανά δύο με τις αντίστοιχες καρέκλες. Δίπλα ακριβώς στην παρεούλα είναι η γωνιά του υπολογιστή. Ο υπολογιστής είναι παλιάς τεχνολογίας και χρησιμοποιείται και για την διαχείριση διοικητικών θεμάτων του νηπιαγωγείου. Δεν υπάρχει χώρος ξεχωριστός για γραφείο των νηπιαγωγών και οι νηπιαγωγοί διεκπεραιώνουν τις διοικητικές τους εργασίες στον χώρο της τάξης. Είναι εμφανής η έλλειψη εξοπλισμού, όχι μόνο τεχνολογικού αλλά και γενικότερου εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού. Ο αύλειος χώρος του σχολείου είναι μεγάλος και τσιμεντένιος και εκτείνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Τον μοιράζονται με το δημοτικό σχολείο και για το λόγο αυτό προσαρμόστηκε η ώρα του διαλείμματος για να μη συμπίπτει με τα διαλείμματα του δημοτικού σχολείου. Η διαμόρφωση του χώρου σε επίπεδα περικλείει δυσκολίες και τον καθιστά αρκετά επικίνδυνο για την ασφάλεια των παιδιών.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο:

Το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως ολοήμερο και εργάζονται σ' αυτό **δυο νηπιαγωγοί**. Η μια νηπιαγωγός είναι μόνιμη με αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Απόφοιτος της σχολής Νηπιαγωγών διετούς φοιτήσεως, στη συνέχεια παρακολούθησε το πρόγραμμα εξομοίωσης του ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών και αργότερα ολοκλήρωσε την μετεκπαίδευσή της στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθήνας. Την τελευταία πενταετία παρακολούθησε το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Η δεύτερη νηπιαγωγός είναι νεώτερη με αρκετά μικρότερη διδακτική εμπειρία. Είναι τετραετούς φοιτήσεως, απόφοιτος του Παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και δεν έχει κάποια άλλη εκπαιδευτική κατάρτιση. Στο νηπιαγωγείο φοιτούν 23 μαθητές συνολικά (20 νήπια 12 αγόρια και 8 κορίτσια και 3 προνήπια όλα αγόρια). Στην ομάδα των μαθητών έχουμε ένα κορίτσι που η καταγωγή του είναι από την Αφρική και δυο αγόρια που κατάγονται από την Αλβανία.

6.5.6. Ερευνητική Ομάδα

Στην ερευνητική μας ομάδα, συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν ισότιμα: α) η ερευνήτρια/διευκολύντρια (Δ), Παναγιώτα Παναγιωτοπούλου, β) οι δυο εκπαιδευτικοί του ολοήμερου νηπιαγωγείου (Ε1, Ε2) και γ) οι μαθητές του νηπιαγωγείου. Ειδικότερα, η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν την αποκαλούμενη ως «παιδαγωγική ομάδα». Στη λειτουργία ωστόσο της παιδαγωγικής ομάδας και στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας κατέχει σημαντικό ρόλο και η κριτική φίλη (Αγγελική Ταγκάλου, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δρ. του Πανεπιστημίου Αθηνών). Η δημιουργία μιας συνεχιζόμενης συνεργασίας και αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε καθοριστικό στοιχείο στη συγκρότηση της ερευνητικής ομάδας (Grundy 1987, Posch 2003, Altrichter et al 2001).

Έργο της ερευνητικής ομάδας

α) Η *ερευνήτρια* συμμετέχει με ρόλο «διευκολυντή» ή «εξωτερικού συνεργάτη» (facilitator) της ερευνητικής διαδικασίας. Ως διευκολύντρια της ερευνητικής διαδικασίας κατέχει ένα διευκολυντικό και συμβουλευτικό ρόλο, συμμετέχει ως συνεργάτης ή σύμβουλος παρά ως «ειδικός» που παρεμβαίνει με έτοιμα ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία (Brown et al 1988, Κατσαρού & Τσάφος 2003). Συμβάλλει είτε με την εμπειρία της ως εκπαιδευτικός είτε με τη γνώση γύρω από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, αλλά και με την ειδική γνώση που διαθέτει ως επιμορφώτρια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, ενθαρρύνει τις εκπαιδευτικούς στον ερευνητικό τρόπο δουλειάς, αποσαφηνίζοντας τις γενικές αρχές της έρευνας αλλά και εκπαιδεύοντας τις νηπιαγωγούς στα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούνται, προκειμένου να μπορούν να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί, ότι η μια εκ των δύο νηπιαγωγών είχε συμμετάσχει στην επιμόρφωση Β' Επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια έχει κατακτήσει γνώσεις και δεξιότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Η δεύτερη νηπιαγωγός ωστόσο, η οποία είναι αναπληρώτρια, έχει βασικές γνώσεις χειρισμού των τεχνολογικών εργαλείων και αυτό κυρίως μέσα από την προσωπική της αναζήτηση.

Παράλληλα με τα παραπάνω, η διευκολύντρια παρέχει την πρόσβαση σε δεδομένα ερευνών, καλλιεργεί τον συστηματικό τρόπο έρευνας και διευκολύνει την παρακολούθηση και συλλογή δεδομένων. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, κριτικής ανατροφοδότησης και συμμετρικής επικοινωνίας ανάμεσα στις νηπιαγωγούς. Ωστόσο, η επίτευξη συμμετρικής επικοινωνίας σε όλα τα σημεία δεν είναι δυνατή, δεδομένου ότι η διευκολύντρια έχει περισσότερες γνώσεις για την ερευνητική διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη επίγνωση της εκπαιδευτικής κατάστασης και του πλαισίου, στα οποία λειτουργούν (Brown et al 1988). Επιπλέον, η διευκολύντρια στοχάζεται πάνω στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τους προβληματισμούς όλων και επιχειρεί να εφοδιάζει με στοιχεία που διευρύνουν τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της αυτονομίας τους.

β) *Οι νηπιαγωγοί* συμμετέχουν με ρόλο «εκπαιδευτικού ερευνητή». Σύμφωνα με τους Α. Ανδρούσου κ.ά., (2016), εκπαιδευτικός-ερευνητής/τρια είναι ο/η εκπαιδευτικός που συνδυάζει έρευνα και διδασκαλία και κατ' επέκταση θεωρία και πράξη. Πρόκειται για έναν/μία εκπαιδευτικό που μελετά συστηματικά τη δουλειά του/της με στόχο να τη βελτιώσει, βελτιώνοντας παράλληλα και το σχολείο. Αναπτύσσοντας μια σχέση στενής αλληλεπίδρασης με την διευκολύντρια, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην πραγματικότητα της τάξης τους κι επιχειρούν να εμβαθύνουν στα όσα λαβαίνουν χώρα μέσα σε αυτή. Τόσο στις μεταξύ τους συναντήσεις, όσο και στις συναντήσεις τους με τη διευκολύντρια εξοικειώνονται στο να συζητούν, να ανοίγονται, να μοιράζονται και να θεωρούν κριτικά τους στόχους, τα οράματα και την πρακτική τους. Περιγράφουν περιστατικά από την καθημερινή τους πρακτική κι επικοινωνία με τους μαθητές τους, εντοπίζουν λανθασμένες ενέργειες ή προβληματικά σημεία, αναγνωρίζουν τα τρωτά σημεία της δικής τους παρέμβασης κι επιχειρούν να τα ερμηνεύσουν και να τα κατανοήσουν. Η αλληλεπίδραση αυτή τους βοηθά να θεωρούν το έργο τους υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες και να διερευνούν την αξία και την προοπτική των εναλλακτικών προσεγγίσεων ή επιλογών. Αυτή η μορφή διωποκειμενικού ελέγχου λειτουργεί απελευθερωτικά και χειραφετικά για τις εκπαιδευτικούς (Brown et al, 1988). Ταυτόχρονα, οι δύο εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές τους στον διερευνητικό κι ενεργητικό τρόπο μάθησης. Τους ενθαρρύνουν να αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ακούν με προσοχή, επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τις ιδέες που

διατυπώνουν, τους ενθαρρύνουν να εκφράζουν τη γνώμη τους και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον, καταγράφουν προσεκτικά όσα λένε και κάνουν και ταυτόχρονα παρακολουθούν και υποστηρίζουν τη μαθησιακή τους εξέλιξη (Δαφέρμου κ.ά. 2003).

γ) Οι μαθητές του ολοήμερου νηπιαγωγείου συμμετέχουν στην έρευνα με ενεργητικό και διερευνητικό ρόλο. Αναπτύσσοντας μια σχέση στενής αλληλεπίδρασης με τις εκπαιδευτικούς και σε μικρότερο βαθμό με την ερευνήτρια, οι μαθητές σ' ένα πλαίσιο αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης επικεντρώνονται στις συνθήκες του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι δράσεις που αναπτύσσονται οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τους βοηθούν να μαθαίνουν και να προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις, να μοιράζονται τη χαρά της επιτυχίας και να νιώθουν τη χαρά της συμβολής σε μια ομαδική προσπάθεια, γεγονός που ενισχύει το αυτοσυναισθημά τους (Χρυσafiδης, 2000). Η συμμετοχή των μαθητών ως συνερευνητών βοηθά όχι μόνο τους ίδιους τους μαθητές στο να εκφράζουν ανοιχτά τις σκέψεις τους, αλλά και τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να θεωρούν το έργο τους μέσα από τις εμπειρίες, τις σκέψεις και την κριτική των μαθητών τους. Έτσι προσφέρονται στις δύο εκπαιδευτικούς και στην ερευνήτρια οπτικές γωνίες και δεδομένα, που ίσως να μην ήταν δυνατό να αποκτηθούν διαφορετικά (Atweh & Burton 1995).

Ο ερευνητικός τρόπος δουλειάς επομένως, όπως διαφαίνεται, εμπλέκει αμοιβαία και αλληλένδετα όλους τους πρωταγωνιστές της ερευνητικής διαδικασίας.

6.5.7. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2015-16 και εκτυλίσσεται ταυτόχρονα με την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, με τίτλο *«όσο παίζω και ερευνώ τον εαυτό μου γνωρίζω και αγαπώ»*. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί τη βάση της Μελέτης Περίπτωσης, που διευκολύνει την εφαρμογή, εξέλιξη και παρακολούθηση της ερευνητικής διαδικασίας. Το περιεχόμενο του προγράμματος κινείται στη θεματική ενότητα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού η οποία αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και προϋπόθεση για την ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα γνωστικά ερεθίσματα (Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011). Το παιδί προσχολικής ηλικίας ενδιαφέρεται να δημιουργήσει

σχέσεις με τους συνομηλίκους και δοκιμάζει τις δυνατότητες και τα όριά του. Στην προσχολική εκπαίδευση επομένως ενισχύονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ικανοποιητική λειτουργία του τόσο στο σχολείο όσο και στην ζωή του γενικότερα και μελλοντικά. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν σκοπό και μέσο για την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού.

Η θετική εικόνα για τον εαυτό του και το αίσθημα αξίας που απορρέει καθώς και η δυνατότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης δίνει στο παιδί ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης και αποτελεσματικότητας για να μπορέσει να εξερευνήσει τον κόσμο. Επομένως, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί προϋπόθεση για την κινητοποίηση, θετική στάση για μάθηση και αποτελεσματική λειτουργία του παιδιού στους διάφορους μαθησιακούς τομείς. Μέσα από μια ολιστική προσέγγιση του θέματος επιχειρείται η σύνδεση με τις άλλες θεματικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος. Η συνεχής αξιολόγηση της εξελικτικής πορείας του παιδιού από τις εκπαιδευτικούς αλλά και από τα ίδια τα παιδιά και τους γονείς τους, είναι σημαντική για τη διαμόρφωση των επιμέρους στόχων αλλά και για τον εντοπισμό και προληπτική παρέμβαση σε προβλήματα που πιθανώς να ανακύπτουν.

6.6. Γενικό περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα υλοποιείται στο ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και ο διδακτικός χρόνος που εφαρμόζεται είναι από μία μέχρι δύο διδακτικές ώρες την ημέρα, κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους, με χρονικά διαστήματα ανάμεσα, από μίας μέχρι δύο εβδομάδων διακοπής περιοδικά, για την επεξεργασία και τη διοργάνωση άλλων θεματικών προσεγγίσεων όπως εθνικές γιορτές, απόκριες, κάποιες παγκόσμιες ημέρες κ.α.

Τον Σεπτέμβριο του 2015 ξεκινά η εφαρμογή της, δομημένη σε τέσσερα στάδια, όπως παρουσιάστηκε στο σχήμα 16. Το πρώτο στάδιο της έρευνας έχει διάρκεια ενάμιση περίπου μήνα, από την έναρξη του σχολικού έτους μέχρι το τέλος Οκτωβρίου και τα επόμενα διαμορφώνονται ως εξής: Το δεύτερο από τις αρχές Νοεμβρίου έως το τέλος Μαρτίου 2016, το τρίτο από τον Απρίλιο 2016 έως το τέλος του Μαΐου 2016 και ακολουθεί στο τελικό στάδιο η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης.

Οι συναντήσεις της ερευνήτριας με τις εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνται σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα δια ζώσης στο χώρο του σχολείου ή εξ αποστάσεως όταν απαιτείται, μέσω Skype και σε χρονική διάρκεια μιας με δύο διδακτικές ώρες. Όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου εμπλουτίζεται με την επεξεργασία και τη διοργάνωση σχολικών γιορτών οι συναντήσεις δεν πραγματοποιούνται. Τέλος, πραγματοποιούνται τηλεφωνικές ατομικές επικοινωνίες καθώς και ηλεκτρονικές μέσω email ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενισχύοντας τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Η προετοιμασία της έρευνας, αποτελεί βασική προτεραιότητα της ερευνήτριας. Για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί προϋπόθεση, η προετοιμασία και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές πρακτικές, να επανακαθορίσουν το ρόλο τους στη διδακτική πράξη και να διαμορφώσουν ανοικτά και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ (Voogt, 2010). Εξίσου σημαντική επίσης κατά την προετοιμασία της έρευνας, είναι η προσπάθεια, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να παρέμβουν, ώστε να ιεραρχήσουν τα προβλήματα και να επιλέξουν σε ποιο ή σε ποια θα εστιάσουν κατά την εκπαιδευτική εφαρμογή του ψηφιακού φακέλου, διερευνώντας έτσι τη δυναμική της αξιοποίησής του στην προσχολική εκπαίδευση.

Κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας συγκροτείται η ερευνητική ομάδα η οποία αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και την ερευνήτρια. Στο στάδιο αυτό, η ερευνητική ομάδα, εστιάζει κατ'αρχάς στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της. Παράλληλα, η συνεργασία διευρύνεται με την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών και των γονέων τους, των εκπαιδευτικών και των γονέων (συγκρότηση παιδαγωγικής ομάδας). Στο στάδιο αυτό επίσης, οι μαθητές προσαρμόζονται σταδιακά στο περιβάλλον του σχολείου και εξοικειώνονται βαθμιαία με τη γωνιά του υπολογιστή μέσα από αυθόρμητες και σχεδιασμένες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης. Η συλλογή πληροφοριών μέσα από τις συνεντεύξεις των γονέων, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά καθώς και τα δεδομένα της παρατήρησης του πλαισίου από τις εκπαιδευτικούς αποτελούν τη βάση για τον αρχικό σχεδιασμό, που όμως θα είναι το πρώτο βήμα σε μια πορεία

συνεχόμενων φάσεων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού & αξιολόγησης (Kemmis & McTaggart.1988).

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, εκπαιδευτικοί και ερευνήτρια θέτουν το όραμα της χρήσης του Ψηφιακού Φακέλου στο νηπιαγωγείο, ως μέσον αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προγράμματος προσωπικής ανάπτυξης, που αξιοποιεί τον Ψηφιακό Φάκελο στη μαθησιακή διαδικασία, οι λέξεις κλειδιά είναι: αυτενέργεια, δημιουργική και κριτική σκέψη, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Τα παιδιά, στο στάδιο αυτό, αναλαμβάνουν δράση. Αναγνωρίζουν τις παραβάσεις των κανόνων και μπορούν να τις αιτιολογήσουν. Δημιουργούν και εφαρμόζουν δικούς τους κανόνες σε νέες δραστηριότητες ή διαφορετικές κινητικές συνθήκες. Η αξιοποίηση του Ψ.Φ.Μ. σε δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης, αποτελούν βασικές επιδιώξεις. Με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στο στάδιο αυτό της έρευνας, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γίνονται αξιολογητές του εαυτού τους, εντοπίζουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, συνεργάζονται στενότερα με τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και τους συνομηλίκους τους. Τα σύγχρονα υπολογιστικά και διαδικτυακά περιβάλλοντα αξιοποιούνται παιδαγωγικά ως χώροι μελέτης, έρευνας, επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών, ώστε να ενθαρρύνονται οι διερευνητικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις, η αλληλεπιδραστική και συνεργατική μάθηση η δημιουργικότητα και αυτονομία των μαθητών.

Στο τρίτο στάδιο της έρευνας, η παιδαγωγική ομάδα στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων συνεργάζεται για την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους. Μια ανοιχτή εκδήλωση που θα συμμετέχουν γονείς και άλλοι φορείς. Χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες εργασίας και συνεργάζονται μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου, η κατασκευή των ψηφιακών ιστοριών και η αξιολόγησή τους, τους εμπλέκει σε διαδικασίες σχεδιασμού, δημιουργίας και παρουσίασης της ψηφιακής αφήγησης και αναπτύσσει δεξιότητες ερευνητικές, συγγραφικές, οργανωτικές τεχνολογικές παρουσίασης, διαπροσωπικές, επίλυσης

προβλήματος και αξιολόγησης. Οι λέξεις κλειδιά σ' αυτό το στάδιο είναι, η αλληλεπίδραση και συνεργασία της παιδαγωγικής ομάδας και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Στο τέταρτο στάδιο της έρευνας, πραγματοποιείται η αξιολόγηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πρότασης. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να έχει αποσαφηνισθεί εκ των προτέρων «Τι θα αξιολογήσουμε;» (αντικείμενο/α), «Γιατί θα αξιολογήσουμε;» (σκοπός), «Ως προς τι θα αξιολογήσουμε;» (κριτήρια) και τέλος «Πώς θα αξιολογήσουμε» (μέθοδοι - στρατηγικές - τεχνικές). Οι απαντήσεις σε αυτά τα τέσσερα ερωτήματα αποτελούν τα βασικά στοιχεία της αξιολόγησης και προκύπτουν από τη γνώση που έχουμε για το τι αποτελεί εκπαιδευτική διαδικασία, σε τί συνίσταται αυτή, ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις της, καθώς και για το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης για την εφαρμογή και αξιοποίηση του Ψ.Φ.Μ. στην τάξη του νηπιαγωγείου αποτελεί ωστόσο μια πολυσύνθετη διαδικασία και υλοποιείται μέσα από τον συνδυασμό δυο διαφορετικών προσεγγίσεων. Στην πρώτη προσέγγιση, η αξιολόγηση έχει κυρίως περιγραφικά, ερμηνευτικά χαρακτηριστικά, είναι μια συνεχής διαμορφωτική διαδικασία που διατρέχει όλο το πρόγραμμα και δεν στηρίζεται σε προσδιορισμένα εκ των προτέρων κριτήρια. Βασίζεται κυρίως σε στοιχεία που συλλέγονται κατά την παρατήρηση των παιδιών στη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τα τεκμήρια για την αξιολόγηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε στάδιο, μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες και γι' αυτό η προσέγγιση αυτή ονομάζεται προσέγγιση της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης (Rinaldi, 2001 όπ. Ανδρούσου κ.ά., 2016). Είναι δηλαδή τα *τεκμήρια* μία μορφή καταγεγραμμένων στοιχείων, υλικών αντικειμένων, μεμονωμένων ή και με τη μορφή συλλογής στη βάση των οποίων η ερευνητική ομάδα αξιολογεί τη διαδικασία που πραγματοποιήθηκε και σχεδιάζει την επόμενη (Vallberg - Roth, 2012). Ιδιαίτερη σημασία κατά την παραπάνω διαδικασία έχει το *πώς* παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί, *πώς* καταγράφουν, *πώς* ερμηνεύουν και *πώς* αξιοποιούν τα στοιχεία που συλλέγουν (Μ. Σφυρόερα, 2016). Κατά τη δεύτερη προσέγγιση, η αξιολόγηση σχεδιάζεται και πραγματοποιείται στη βάση κριτηρίων τα οποία έχει προσδιορίσει εκ των προτέρων η ερευνητική ομάδα και τα οποία συνδέονται με την επίτευξη των στόχων που τίθενται κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη Ρεκαλίδου,

(2016), «ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων είναι απαραίτητος, για να μη «χαθεί» η αξιοποίηση πολύτιμων στοιχείων που προκύπτουν από τις γοητευτικές συνθήκες που απρόβλεπτα δημιουργούν τα παιδιά στην τάξη τους, με ό,τι μας λένε και με ό,τι προσπαθούν να μας πουν».

Παράλληλα με τα παραπάνω, οι Ψηφιακοί Φάκελοι των μαθητών, με τη συλλογή τεκμηρίων που εμπεριέχουν, αποτελούν μέσον αυθεντικής αξιολόγησης, αφού παρέχουν στοιχεία της προόδου του κάθε παιδιού στην κατάκτηση των γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Περιλαμβάνουν έργα των παιδιών, ηχητικό υλικό από τις αναστοχαστικές τους δραστηριότητες, καταγραφές από διάφορα είδη παρατήρησης στις φυσικές συνθήκες της δραστηριοποίησης τους, πρωτόκολλα παρατήρησης των εκπαιδευτικών, φωτογραφικό, ή βιντεοσκοπημένο υλικό, ημερολόγια κ.λ.π. Στην πραγματικότητα το e- portfolio αποτελεί «εργαλείο» των εκπαιδευτικών, που τους βοηθά να στοχάζονται και να ερμηνεύουν «τι» έμαθαν τα παιδιά προκειμένου να σχεδιάζουν τις επόμενες μαθησιακές εμπειρίες τους (Barrett, 2005).

Μετά τη συνοπτική παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας που αποτυπώθηκε μέσα από τη σταδιακή της εξέλιξη, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι, σε κάθε στάδιο της έρευνας υλοποιούνται κάποιες βασικές λειτουργίες (πίνακας 27), οι οποίες περιγράφονται ακολούθως:

Ο αρχικός Σχεδιασμός

Κατά τη διάρκεια του αρχικού σχεδιασμού κάθε σταδίου της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνητική ομάδα εκφράζει κι αποτυπώνει τους στόχους που επιδιώκονται να επιτευχθούν, διερευνά κι επεξεργάζεται τις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές, για την επίτευξη των στόχων, προσεγγίζει τις αναμενόμενες δυσκολίες και τα εμπόδια και προβαίνει στον προγραμματισμό και σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Προσεγγίζει το σύνολο των στόχων, χωρίς ωστόσο, να προτείνει ένα αυστηρό περίγραμμα δράσεων. Μέσω της Παρατήρησης και του Στοχασμού της ερευνητικής ομάδας, το αρχικό σχέδιο εμπλουτίζεται ύστερα από κάθε Δράση και αναπροσαρμόζεται, προκειμένου να ενσωματωθούν κάποιες αλλαγές ή να διαφοροποιηθούν τα σημεία εκείνα, που δεν ευνοούν την πραγμάτωση των στόχων.

Δράση

Τον αρχικό σχεδιασμό κάθε σταδίου της έρευνας ακολουθεί η Δράση. Αυτή συνίσταται στην εφαρμογή μιας δέσμης δραστηριοτήτων που το περιεχόμενο και το πλαίσιο εφαρμογής τους συνδέεται με τους στόχους που έχουν τεθεί στον αρχικό σχεδιασμό. Ωστόσο, υπόκειται σε επιμέρους διαφοροποιήσεις ή βελτιώσεις μέσω της Παρατήρησης, του Στοχασμού και του Αναστοχασμού της ερευνητικής ομάδας. Πρόκειται για μια συμμετοχική και αυτοκριτική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται σε μια οργανωμένη βάση μέσω των εβδομαδιαίων συναντήσεων ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις εκπαιδευτικούς, αλλά και μέσω των καθημερινών συζητήσεων ανάμεσα στους μαθητές και τις εκπαιδευτικούς.

Παρατήρηση

Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της δράσης παρατηρεί όχι μόνο τη δράση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και το δικό της τρόπο προσωπικής συμβολής. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν όχι μόνο τη συμμετοχή των μαθητών τους, αλλά και τη δική τους στάση, η οποία επιδρά στη συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές παρατηρούν όχι μόνο τη δράση της ομάδας τους, αλλά και των υπολοίπων ομάδων, καθώς και την σχέση με τη δασκάλα τους ή με το υπόλοιπο σχολείο. Η Παρατήρηση δηλαδή αποτελεί μια συνεχή διαδικασία τόσο ετεροπαρατήρησης όσο και αυτοπαρατήρησης. Η διαδικασία πραγματοποιείται μέσω της υιοθέτησης μιας ποικιλίας τεχνικών συλλογής δεδομένων (παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση, ημερολόγια και προσωπικές σημειώσεις, ηχογράφηση, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια) και είναι αυτή που τροφοδοτεί στη συνέχεια τη διαδικασία του Στοχασμού.

Αναστοχασμός

Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού οι εμπλεκόμενοι στηριζόμενοι στα δεδομένα της Παρατήρησης επιχειρούν να μελετήσουν σε βάθος τις επιχειρούμενες δράσεις. Συσχετίζουν και αναλύουν τα δεδομένα της Παρατήρησης, ερμηνεύουν δυσκολίες κι επιδιώκουν να συλλάβουν το βαθύτερο νόημα των καταστάσεων που ανακύπτουν. Βασική τους επιδίωξη είναι να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν όχι μόνο το βαθμό εκπλήρωσης των στόχων και προτεραιοτήτων που τέθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό, αλλά και να αναδείξουν και άλλα στοιχεία ή δεδομένα ενδιαφέροντα για την έρευνα.

Ο Στοχασμός και ο αναστοχασμός επί των υλοποιούμενων δράσεων αποτελούν το κλειδί για τον Ανασχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

Ανασχεδιασμός

Με βάση τα δεδομένα της Παρατήρησης και του αναστοχασμού πραγματοποιείται ο Ανασχεδιασμός. Αποτελεί μια βελτιωμένη εκδοχή του αρχικού σχεδιασμού εφόσον ενσωματώνει, μικρότερες ή μεγαλύτερες αλλαγές και βελτιώσεις στις επιχειρούμενες δράσεις, σύμφωνα με τον αναδυόμενο προβληματισμό. Αποτελεί, ταυτόχρονα τη βάση, στην οποία θα στηριχτεί ο Αρχικός Σχεδιασμός του επόμενου σταδίου της έρευνας.

Πίνακας 27: Βασικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε στάδιο της έρευνας

1. Σχεδιασμός
<i>Αποτελεί μια δομημένη δράση η οποία διακρίνεται από την προοπτική δράσης. Ο γενικός σχεδιασμός οφείλει να είναι κριτικά επεξεργασμένος και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ώστε να προσαρμόζεται σε απρόβλεπτες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν, από τη στιγμή που κάθε κοινωνική δράση είναι απρόβλεπτη. Μέρος της διαδικασίας του σχεδιασμού αποτελεί η συνεργασία των συμμετεχόντων στο θεωρητικό και τον πρακτικό λόγο (Kemmis et al, 1982, Winter, 1989).</i>
2. Δράση
<i>Είναι προμελετημένη και ελεγχόμενη, προσεκτική και στοχαστική παραλλαγή της πρακτικής και επηρεασμένη από τον κριτικό στοχασμό. Η δράση καθοδηγείται από τον στοχασμό, δεν ελέγχεται όμως τελείως από αυτόν, από τη στιγμή που συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο και αντιμετωπίζει πραγματικούς περιορισμούς, οι οποίοι προκύπτουν ξαφνικά και αναπάντεχα. Συνεπώς τα σχέδια δράσης, όπως και ο σχεδιασμός, οφείλουν να είναι ευέλικτα και ανοικτά σε αλλαγή και να έχουν ανιχνευτικό και προσωρινό χαρακτήρα. Οι δράστες πριν τη δράση, σκέφτονται τι λογής στοιχεία χρειάζεται να συλλέξουν προκειμένου να αξιολογήσουν τη δράση τους κριτικά (Kemmis & Mc Taggart, 1988, McNiff & Whitehead, 2006).</i>
3. Παρατήρηση
<i>Έχει τη λειτουργία της τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων της κριτικά επεξεργασμένης δράσης και προδιαγράφει τα επιτεύγματα του στοχασμού στο μέλλον. Η παρατήρηση πρέπει να προσχεδιάζεται, ώστε να υπάρχει μια βάση τεκμηρίωσης για το στοχασμό που ακολουθεί, αλλά ο σχεδιασμός της, όπως και στον αρχικό σχεδιασμό και στη δράση, να είναι ευέλικτος και ανοικτός να καταγράψει το απροσδόκητο. Αν και παρατήρηση κατά μία έννοια προδιαγράφει τα επιτεύγματα του στοχασμού, εντούτοις, το αντικείμενό της είναι η δράση και τα αποτελέσματά της (Winter, 1989, Stringer,</i>

1999).

4. Αναστοχασμός

Ανακαλεί τη δράση και επιζητά να βγάλει νόημα από διαδικασίες, προβλήματα, ζητήματα και περιορισμούς που παρουσιάζονται στη στρατηγική δράση. Ο αναστοχασμός μέσα από τη συζήτηση των συμμετεχόντων, περιγράφει, ανιχνεύει και κατανοεί τις περιστάσεις που προκύπτουν, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των εναλλακτικών πρακτικών. Ακόμη, αξιολογεί τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της δράσης, οδηγεί στην αναδόμηση του νοήματος της κοινωνικής κατάστασης και παρέχει τη βάση για ένα αναθεωρημένο σχέδιο (Κατσαρού, Τσάφος, 2003, Kemmis & Mc Taggart, 1988).

Οι παραπάνω λειτουργίες, του Σχεδιασμού, της Παρατήρησης, του αναστοχασμού και του Ανασχεδιασμού παρουσιάζονται στη συνέχεια σε ένα ενιαίο κείμενο για κάθε στάδιο ξεχωριστά. Το υλικό το οποίο μας παρέχουν οι τεχνικές συλλογής δεδομένων (παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση, ημερολόγια και προσωπικές σημειώσεις, ερωτηματολόγια) εμπλουτίζουν το κείμενο αυτό κι αποτελούν ένα κριτήριο εγκυρότητας της ίδιας της έρευνας.

Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.7. Προετοιμασία της έρευνας

Με το ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς 2015 - 2016 και συγκεκριμένα από τις αρχές Σεπτεμβρίου και για διάστημα περίπου έξι εβδομάδων, οι ενέργειες της ερευνήτριας εστιάζονται σε μια σειρά από δίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις ανάμεσα σε κείνη και τις δύο εκπαιδευτικούς, με σκοπό την προετοιμασία της παιδαγωγικής ομάδας στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της έρευνας. Η πρώτη συνάντηση επικεντρώνεται στη γνωριμία και στο άνοιγμα της επικοινωνίας μεταξύ τους, στην ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων και στην έκφραση σκέψεων, κρίσεων και προβληματισμών για το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Τίθενται προς συζήτηση, θέματα που άπτονται του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας, όπως η σύγχρονη προβληματική για την εκπαιδευτική αξιολόγηση καθώς και ζητήματα, σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική και την αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Στην συνάντηση αυτή σχεδιάζονται και οι επόμενες συναντήσεις οι οποίες έχουν πιο στοχευμένο χαρακτήρα.

Το περιεχόμενο των συναντήσεων αυτών αφορά μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων αναφορικά με το θεωρητικό όσο και το μεθοδολογικό περίγραμμα της έρευνας καθώς επίσης και πρακτικές γνώσεις σχετικά με τα προγράμματα, τα λογισμικά και τις ψηφιακές εφαρμογές. Η φιλοσοφία της έρευνας, οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά της, οι αναμενόμενοι ρόλοι των συμμετεχόντων στην ερευνητική ομάδα, τα προσδοκώμενα οφέλη για το σχολείο, τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αποτελούν αντικείμενο των συναντήσεων αυτών. Τέλος, στο πλαίσιο των συναντήσεων αυτών, συζητείται και το σχολικό πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας, ο χρόνος υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, το χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας, το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών, ο τρόπος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της ερευνητικής ομάδας, ο τόπος και ο χρόνος των συναντήσεων της παιδαγωγικής ομάδας και η συχνότητα τους, οι ακολουθούμενες τεχνικές συλλογής δεδομένων και η οργάνωση τους στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας.

Στην πρώτη συνάντηση αναδεικνύεται εμφανώς η ανάγκη για επιμόρφωση και μιας ενημέρωσης σε βάθος. Μέσα σ' ένα κλίμα οικειότητας και συνεργασίας τα μέλη της ερευνητικής ομάδας καταθέτουν τις σκέψεις τους και τους προβληματισμούς τους και

διατυπώνουν τους επιδιωκόμενους στόχους των επόμενων συναντήσεων, οι οποίοι περιγράφονται ακολούθως:

- *Να αναπτυχθούν σχέσεις επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ τους*
- *Να γνωρίσουν τις βασικές αρχές και τη φιλοσοφία της έρευνας*
- *Να γνωρίσουν τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης*
- *Να γνωρίσουν μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης και να επιλέγουν τα αναπτυξιακά κατάλληλα*
- *Να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με ψηφιακά περιβάλλοντα για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία*
- *Να προβληματιστούν για την προστιθέμενη αξία της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*
- *Να γνωρίσουν τα είδη και τις βασικές αρχές οργάνωσης του ψηφιακού φακέλου*
- *Να εξοικειωθούν με βασικές ερευνητικές διαδικασίες: παρατήρηση, διερεύνηση, πρόβλεψη, κριτική ανάλυση, σχολιασμό*

Σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο στάδιο της προετοιμασίας της έρευνας, διαδοχικές επιμορφωτικές συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας. Ο εν λόγω σχεδιασμός διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και λαμβάνεται υπόψη, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (2011) και το επιμορφωτικό υλικό της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (γενικό και ειδικό μέρος, ΙΤΥ, 2008)

Επιγραμματικά, τα περιεχόμενα αυτών των συναντήσεων είναι τα εξής:

Εισαγωγή στη μεθοδολογία της Έρευνας: Προσεγγίζεται συγκεκριμένο βιβλιογραφικό υλικό, που είχε συλλεχθεί από την ερευνήτρια και συζητούνται αδρομερώς το μοντέλο διενέργειας της Μελέτης καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιηθούν.

Οριοθέτηση της αυθεντικής αξιολόγησης: Αντικείμενο αυτής της συνάντησης αποτελεί η συζήτηση γύρω από τα θέματα της αυθεντικής διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Διευκρινίζονται βασικές έννοιες που συνδέονται μ' αυτή. Τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όσο και το πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Νηπιαγωγείου (2011), διατείνουν ότι η αξιολόγηση των νηπίων ως παιδαγωγική πράξη είναι μια διαρκής διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, διαμορφωτική ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές και με σαφήνεια προσανατολισμένη κατά κύριο λόγο στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γνωριμία με τον Ψηφιακό Φάκελο Μαθητή (eportfolio): Γνωρίζουν βασικές αρχές, κύρια χαρακτηριστικά και τα συστατικά στοιχεία του Ψηφιακού Φακέλου. Πληροφορούνται πως μπορεί να αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών, ανάπτυξης δεξιοτήτων, καλλιέργειας ανταλλαγών και επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, οικογένειας και νηπιαγωγείου.

Γνωριμία με το ψηφιακό περιβάλλον υλοποίησης του eportfolio- συνεργατική πλατφόρμα Google Drive και τα τεχνολογικά εργαλεία : οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με το ψηφιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθεί το e-portfolio. Γνωρίζουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός συστήματος περιγραφικής αξιολόγησης το οποίο βασίζεται στην δημοφιλή συνεργατική πλατφόρμα Google Drive και στο οποίο θα υλοποιηθεί ο Ψ.Φ.Μ.. Παράλληλα, σ' αυτή τη συνάντηση γνωρίζουν τα εκπαιδευτικά λογισμικά και τις ψηφιακές εφαρμογές που θα αξιοποιήσουν στην έρευνα.

Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος της ερευνητικής διαδικασίας

Εξετάζονται παραδείγματα σχολείων που επιχείρησαν την ένταξη του ψηφιακού φακέλου στην διδακτική τους πρακτική ως εργαλείο αξιολόγησης. Παράλληλα επιδιώκεται η από κοινού διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα από το οποίο να αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία του Ψ.Φ.Μ. ως εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και μέσου ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών του νηπιαγωγείου.

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι δράσεις για τη συγκρότηση και θεωρητική κατάρτιση της ερευνητικής ομάδας.

Πρώτη συνάντηση: Εισαγωγή στη μεθοδολογία της Έρευνας:

Προβληματισμός: Η Ανάδειξη ποικίλων αναγκών επιμόρφωσης προκαλεί ανησυχία στην ερευνητική ομάδα

Κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομαδιαίας συνάντησης τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αρχίζουν να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να αναπτύσσουν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους. Η ερευνήτρια έχει ρόλο συντονιστικό και κυρίαρχο στη συζήτηση και θέτει από την αρχή το όραμα της ένταξης του Ψ.Φ.Μ. ως μέσον αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Βοηθάει την εξέλιξη της συζήτησης με ερωτήσεις και παρακινεί τις εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τις απόψεις τους, προσπαθώντας ταυτόχρονα να τις εισάγει στη μεθοδολογία της Μελέτης. Τα νέα δεδομένα όμως, με τα οποία καλούνται να έρθουν αντιμέτωπες οι εκπαιδευτικοί τους προκαλούν ιδιαίτερη αγωνία. Ωστόσο, εκφράζουν μεγάλη διάθεση να τα γνωρίσουν, να τα μάθουν και να τα εφαρμόσουν. Η συντονίστρια ενημερώνει την ερευνητική ομάδα για το μοντέλο διενέργειας της έρευνας και επιπλέον για τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιηθούν. Συμφωνούν για τη μαγνητοφώνηση και την τήρηση ημερολογίου. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται να κρατούν σημειώσεις σε κάθε συνάντηση για καλύτερη εμπέδωση των πληροφοριών και νέων γνώσεων που τους παρέχονται. Μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία η ερευνητική ομάδα αποφασίζει να αφιερώσει τις επόμενες συναντήσεις στη συζήτηση και τη διευκρίνιση θεμάτων που αφορούν την αυθεντική αξιολόγηση και την ένταξη και αξιοποίηση των ψηφιακών εφαρμογών και περιβαλλόντων που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του προγράμματος που θα υλοποιήσουν.

Καταγραφή

[...]Θα μπορούσαμε να διαβάσουμε κάποια εργασία σχετική με την αυθεντική αξιολόγηση; Έχει εφαρμοστεί σε κάποιο νηπιαγωγείο το eportfolio; Υπάρχει κάποια αναφορά ή καταγραφή... έτσι για να έχουμε μια ιδέα για αυτό που σχεδιάζουμε (E2). Εγώ πάντως προτιμώ να ενημερωθώ πρώτα από σας (E1). ...για να καταλάβω η αυθεντική αξιολόγηση μπορεί να γίνει μόνο με το portfolio; Προσωπικά δεν έχω δουλέψει συστηματικά το portfolio καμιά χρονιά...νομίζω ότι έχω κάποια κενά και μάλλον πρέπει να ξαναδιαβάσω το ΔΕΠΠΣ και τον οδηγό νηπιαγωγού.... αλλά ότι έχω ανάγκη για επιμόρφωση στις ΤΠΕ είναι σίγουρο, πριν ξεκινήσω οτιδήποτε (E2), ...νομίζεις ότι κι εγώ που επιμορφώθηκα στο Β' επίπεδο τα ξέρω όλα; Ποτέ δεν είχα χρόνο να ασχοληθώ σε βάθος μ' αυτά που έμαθα. Άσε που μετά από τόσα χρόνια έχω ξεχάσει αρκετά (E1), όσο για το portfolio σαν μέθοδο αξιολόγησης και γω δεν το έχω εφαρμόσει καμιά χρονιά, παρόλο που εργάζομαι τόσα χρόνια. Βέβαια έχω παρακολουθήσει σεμινάριο με τη σχολική σύμβουλο γι' αυτό το θέμα, αλλά από τη

στιγμή που δεν το εφάρμοσα θυμάμαι ελάχιστα... Είναι αλήθεια πως όλα είναι λίγο συγκεχυμένα μέσα στο μυαλό μας (E2), εξάλλου δεν πρόκειται ποτέ να αποφασίζαμε να εφαρμόσουμε το eportfolio αν δεν ξέραμε ότι θα είχαμε εσένα να μας στηρίζεις και θεωρητικά και πρακτικά ...Πολύ ωραία! Τι θα λέγατε στην επόμενη συνάντηση να ασχοληθούμε με τις απορίες σας για τα θεωρητικά ζητήματα που σας απασχολούν ώστε να διευκρινίσουμε κάποιες έννοιες για να μιλάμε και την ίδια γλώσσα;(Δ)...Νομίζω ότι επιβάλλεται, πριν ξεκινήσουμε οτιδήποτε (E1) ...κοίταξε για τις μαγνητοφωνήσεις δεν έχω κανένα πρόβλημα αλλά για το ημερολόγιο μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά ξέρεις πως είναι, είναι αδύνατο να γραφούν και δυο λέξεις, εδώ δεν προλαβαίνω να γράψω κάτι που θέλω για να μην το ξεχάσω (E1)...ίσως κάτι που μας έκανε εντύπωση για να μην το ξεχάσουμε μετά. Θα μπορώ πάντως καλύτερα στο σπίτι μου με την ησυχία μου (E2)...Εγώ δεν είμαι πολύ συνεπής(E1)...ακούστε, εγώ μπορώ να το κάνω συνολικά όταν ολοκληρώνεται μια φάση, να καταγράψω τις παρατηρήσεις μου (E2)...Ας βρει η καθεμία τον τρόπο, το χώρο και το χρόνο που την εξυπηρετεί, μόνο να τονίσω ότι έχει σημασία ο χρόνος. Να καταγράφεται δηλαδή όσο πιο άμεσα γίνεται μετά το τέλος των δράσεων, ή όταν παρατηρείται κάτι σημαντικό για εσάς, καθώς ο χρόνος που περνάει σε κάνει να αντιμετωπίσεις το συμβάν διαφορετικά (Δ)..... Νομίζω τελικά ότι θα είναι μια πολύ δημιουργική χρονιά (E1)....ναι πιστεύω ότι θα είναι μια πολύ καλή εμπειρία... ειδικά για μένα που δεν έχω επιμορφωθεί και στο Β' επίπεδο, θα μάθω τόσα εργαλεία, νιώθω τυχερή! (E2)(ημερολόγιο Δ, συνάντηση 07/09/15).

Δεύτερη συνάντηση: Αρχές και τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης

*Προβληματισμός: Το πλήθος των πληροφοριών και η εμπέδωσή τους
προκαλεί ανησυχία στις νηπιαγωγούς*

Μέσα σ'ένα κλίμα γόνιμης συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται από την ερευνήτρια για τους άξονες, τις αρχές και τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης. Κάνουν ερωτήσεις, προβάλλουν απορίες και συζητούν μεταξύ τους. Οι ίδιες δηλώνουν πως μέχρι τώρα, η αξιολόγηση των παιδιών που εφαρμοζόταν στο νηπιαγωγείο βασιζόταν σε άτυπες μορφές παρατήρησης. Η αξιολόγηση ήταν μια «συμπληρωματική» διαδικασία με χαρακτήρα διαπιστωτικό και ενημερωτικό για τους γονείς. Η συμμετοχή των γονέων βασιζόταν στην παροχή γενικών μόνο πληροφοριών, οι οποίες βοηθούσαν αρκετά, αλλά όχι επαρκώς, στο έργο τους. Προσδιορίζονταν γενικά κριτήρια που αφορούσαν κυρίως στην κατάκτηση των στόχων από τα παιδιά. Τα γενικά κριτήρια οδηγούσαν και σε γενικές διατυπώσεις των

αποτελεσμάτων. Τα παιδιά δεν συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες της αξιολόγησής τους. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν την εφαρμογή της στην προσχολική εκπαίδευση. Αντιλαμβάνονται πως το θεμελιώδες ερώτημα του σκοπού της αξιολόγησης, αν τίθεται ευθύς εξ αρχής, προϋποθέτει απαντήσεις σ'όλα τα παρακάτω: Για ποιον γίνεται η αξιολόγηση; -για τον εκπαιδευτικό; -για τους γονείς; -για το παιδί; Γιατί αξιολογούμε; -για να συγκεντρώσουμε πληροφορίες; -για να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν; -για να δώσουμε αξία στο παιδί (και όχι να το απαξιώσουμε); -για να συγκρίνουμε; να κρίνουμε; Τι είναι η αξιολόγηση; Κατανοούν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία προσδιορίζουμε, συγκεντρώνουμε, αναλύουμε και κοινοποιούμε πληροφορίες, χρήσιμες, οι οποίες μας επιτρέπουν να πάρουμε όλες τις δυνατές αποφάσεις, προκειμένου να βοηθήσουμε το μικρό παιδί στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Τι αξιολογούμε, γιατί και πότε; Αναγνωρίζουν ότι, τα κριτήρια και οι τεχνικές αξιολόγησης πρέπει να είναι κατάλληλα για την ηλικία, τις μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες των παιδιών. Αντιλαμβάνονται ότι στο νηπιαγωγείο δεν έχουν θέση οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (τεστ), όπου αξιολογούνται κυρίως οι επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, αλλά οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας. Συνθήκες, στις οποίες αναδεικνύονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, η απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, την έρευνα και την κριτική σκέψη. Κατανοούν ότι μπορούν να αξιολογήσουν: Την πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας ή θεματικών προσεγγίσεων και να αξιοποιήσουν τον ατομικό φάκελο μάθησης του παιδιού, ως εκπαιδευτικό εργαλείο αξιολόγησης. Μέσα από τη συζήτηση αναδύεται η ανάγκη να γνωρίσουν περισσότερα για τη μέθοδο αυθεντικής αξιολόγησης portfolio, καθώς και εργαλεία για την υλοποίησή του. Στο σημείο αυτό, αποφασίζουν για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης, αντικείμενο της οποίας θα είναι ο ψηφιακός φάκελος του μαθητή. Συμφωνούν να μελετήσουν το υλικό που τους έφερε η ερευνήτρια στο οποίο αναλύεται το portfolio ως μέσον αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας του μαθητή καθώς και η μετάβασή του από την συμβατική στην ψηφιακή του μορφή.

Καταγραφή

[...]ήταν πραγματικά πολύ χρήσιμες οι σημειώσεις που μας έδωσες, ξεκαθάρισα αρκετά πράγματα και νομίζω ότι θα μας βοηθήσουν να θέσουμε τους στόχους της χρονιάς (E2)...μπορούμε να συμφωνήσουμε και στις μεθόδους διδασκαλίας (E1), ...ναι ομαδοσυνεργατική, projects και χρήση ανοικτών ερωτήσεων(E2)... ναι βέβαια και θα μπορούσαμε, ωστόσο θα κάνετε υπομονή μέχρι να ολοκληρωθεί η ενημέρωσή σας και μετά θα αποφασίσετε (Δ)...αλήθεια πρέπει να τα μάθουμε όλα; (E2) ...εγώ πάντως τώρα άρχισα να ξεκαθαρίζω κάποια πράγματα (E1). ...νομίζω ότι χρειαζόμαστε και άλλο χρόνο, είναι σημαντικό να προχωρήσουμε βήμα βήμα προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες σας και να αφομοιώνετε αυτά που μαθαίνετε (Δ)...εμένα πάντως δεν μου φαίνεται δύσκολη η αυθεντική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Άλλωστε ο τρόπος δουλειάς μας συνάδει με τις αρχές της αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης (E1) ...μπορεί να έχεις δίκιο και είναι πολύ ενδιαφέροντα όλα αυτά, όμως εγώ νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί το eportfolio...με το συμβατικό δεν θα είχα επιφυλάξεις όμως με το ψηφιακό έχω πολλές...(E2). Δεν ισχυρίζομαι ότι είναι κάτι εύκολο, ούτε ότι τα παιδιά έτσι απλά θα οδηγηθούν στην αυτονομία και θα αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης. Να δούμε ποιες από τις αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης μπορούμε να υιοθετήσουμε ώστε το όραμα της υλοποίησης του eportfolio να επιτευχθεί (Δ)...το σίγουρο πάντως είναι ότι όλα αυτά θα μας βοηθήσουν να αναβαθμίσουμε τη διδασκαλία μας και να βελτιωθούμε στο επίπεδο το παιδαγωγικό (E1)....η αλήθεια είναι ότι όλα αυτά εμένα με φοβίζουν λίγο, αλλά είμαι ανοικτή να το δοκιμάσω, αφού μπήκα στο χορό, θα χορέψω (E2) ... πάντως εμένα θα με βοηθούσε πολύ αν διάβαζα κάτι σχετικό με την εφαρμογή του eportfolio στο νηπιαγωγείο, υπάρχει αλήθεια κάτι; ...νομίζω θα ήταν πολύ χρήσιμο...έτσι για να πάρουμε ιδέες (E1).... θα μπορούσα να σας στείλω ηλεκτρονικά κάποιες ερευνητικές εργασίες που έγιναν στο δημοτικό και στη δευτεροβάθμια. Για το νηπιαγωγείο δυστυχώς δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές(Δ) ...η Δ με είχε μέσα στο μυαλό της, σκεφτόμουν τι καλά να τα είχα ηλεκτρονικά αυτά που συζητάγαμε (E2),πολλά καινούργια πράγματα όμως, αν και πολύ ενδιαφέροντα χρειάζομαι χρόνο για να τα αφομοιώσω, παρόλο που έχω μεγάλη περιέργεια να δω να γίνονται πράξη μέσα στην τάξη (E2) ...θα σας στείλω το υλικό στο ηλεκτρονικό σας ταχυδρομείο και θα αρχίσουμε με αυτό στην επόμενη συνάντηση (Δ).

(ημερολόγιο Δ, συνάντηση, 14/09/15)

Τρίτη συνάντηση: Υιοθέτηση του ψηφιακού φακέλου μαθητή ως εργαλείο αξιολόγησης

Προβληματισμός: Οι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται αν μπορούν να ξεφύγουν από την παραδοσιακή τους θέση και να αναλάβουν νέους ρόλους

Στην τρίτη συνάντηση, η ερευνητική ομάδα συζητά για την υιοθέτηση και εφαρμογή του ατομικού φακέλου και ειδικότερα του ψηφιακού στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται και γνωρίζουν τις νέες προοπτικές μάθησης που παρέχει και τους τρόπους με τους οποίους προάγει τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης. Αναγνωρίζουν ότι, συνιστά ένα εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο αναδεικνύει και προτάσσει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του στοχαστικού διαλόγου και γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά και τα συστατικά στοιχεία του ψηφιακού φακέλου. Διαπιστώνουν πως ένα σημαντικό συστατικό του εκπαιδευτικού portfolio, είναι οι αναστοχασμοί του ατόμου για την εργασία του καθώς και ένας γενικός αναστοχασμός για την ιστορία που παρουσιάζει και αφορά στο μαθητή (Barrett, 2003). Οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορούν να βοηθήσουν, στην παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών, στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και στην καλλιέργεια ανταλλαγών και επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, οικογένειας και νηπιαγωγείου. Αναρωτιούνται όμως, αν μπορούν να ξεφύγουν από την παραδοσιακή τους θέση και να αναλάβουν νέους ρόλους: αυτόν του μέντορα ή του διευκολυντή στη μαθησιακή διαδικασία, με κύρια προτεραιότητα την ενθάρρυνση των μαθητών να αυτοστοχάζονται και να εκτιμούν τη δουλειά τους. Στη συνάντηση αυτή επίσης, αναδεικνύονται και εντοπίζονται οι δυσκολίες που αναμένουν να αντιμετωπίσουν αναφορικά με τα υπολογιστικά και ψηφιακά περιβάλλοντα που θα αξιοποιηθούν. Η καταγραφή τους από τη διευκολύντρια της έρευνας δίνει την ευκαιρία στα δυο μέλη της ερευνητικής ομάδας να ανταλλάξουν απόψεις, να μοιραστούν τις ανησυχίες τους και να διαπιστώσουν ότι έχουν κοινές αγωνίες. Η καθεμία προβάλλει τους προσωπικούς της προβληματισμούς που έχουν σχέση κυρίως με το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και την εξοικείωσή τους με τα υπολογιστικά εργαλεία και ψηφιακά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί σ' αυτή τη φάση ανταλλάσσουν απόψεις και εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί ο Ψηφιακός Φάκελος, ώστε να αποτελέσει εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών του νηπιαγωγείου. Η ανταλλαγή αυτή των απόψεων

συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικής ευθύνης απέναντι στους στόχους που τίθενται, ενώ παράλληλα, εντοπίζεται η αξία της προσπάθειας για αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου.

Καταγραφή:

[...] πάντως έχουμε βάλει πολύ ψηλά τον πήχη με τον ψηφιακό φάκελο (E2)...εμένα μου αρέσει που ήρθε η Δ και μας έδωσε τόσες πληροφορίες, ήδη νιώθω ότι αρχίζω και παίρνω καινούργια πράγματα που θα τα δώσω στην τάξη μου, βέβαια προβληματίζομαι για τα προνήπια δεν ξέρω μέχρι πιο βαθμό θα μπορούν να συμμετέχουν (E1)...εγώ για να είμαι ειλικρινής ζορίζομαι αρκετά, δεν ξέρω πως θα λειτουργήσει, όπως δεν ξέρω αν θα μπορέσω να κατακτήσω όλες αυτές τις νέες γνώσεις και να τις εφαρμόσω (E2) ... και μ' ανησυχεί και κάτι ακόμα. Πώς θα ανταποκριθούν οι γονείς, σ' όλο αυτό; (E2)...είναι σημαντικό που καταθέτουμε τις ανησυχίες μας και τις μοιραζόμαστε, και εγώ έχω την αγωνία μου για το πώς θα λειτουργήσουμε ως ομάδα, αλλά πιστεύω πολύ σε εμάς (Δ)...κοίταξε οτιδήποτε καινούργιο πας να εφαρμόσεις σίγουρα ποτέ με την πρώτη δεν το καταφέρνεις τέλεια αλλά κάποια βήματα κάνεις, και την επόμενη χρονιά κάποια ακόμα (E1)...αυτό που εντοπίζει η E1 είναι πολύ σημαντικό καθώς δεν αλλάζουν όλα από τη μια στιγμή στην άλλη (Δ)...είναι αυτό που λέμε ότι η προσπάθεια μετράει (E2)...και πολύ μάλιστα.... (Δ) (συνάντηση, 21/09/15).

Τέταρτη συνάντηση: Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ

Προβληματισμός για την επιλογή κατάλληλων εργαλείων και λογισμικών, για το οικονομικό κόστος και για τον τρόπο αξιοποίησής τους

Από τη μελέτη του βασικού υλικού το οποίο τους απεστάλη στο ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο, οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη μια γενική εικόνα για το ρόλο και τους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, μέσα από τη συζήτηση, αντιλαμβάνονται πως το ζήτημα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες, που σχετίζονται περισσότερο με τη φιλοσοφική προσέγγιση του κάθε εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρά με τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Παράλληλα γνωρίζουν πως η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο οργανώνεται στο πλαίσιο ενός δομημένου τρόπου διδασκαλίας που ολοκληρώνεται σε σχέδια διδασκαλίας, τα οποία σχεδιάζονται κυρίως με βάση τις αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνιογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση. Το σχέδιο διδασκαλίας ή διδακτικό σενάριο ή

εκπαιδευτικό σενάριο, αποτελεί δομημένη οργάνωση της διδασκαλίας η οποία συνίσταται από διαδοχικά βήματα που συνολικά αποβλέπουν στην οικοδόμηση της γνώσης. Στην περίπτωση που υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ, αξιοποιεί εκπαιδευτικά εργαλεία, όπως το λογισμικά ή άλλες ψηφιακές τεχνολογίες (Κόμης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση των ΤΠΕ εντάσσεται σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

Ο μαθητής σύμφωνα μ' αυτές τις προσεγγίσεις τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία. Η κατανόηση των θεωριών μάθησης και του τρόπου σύνδεσής τους με τις διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικού λογισμικού και ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων, αποτελεί κομβικό σημείο για τη σχεδίαση ή και την αξιοποίηση σχεδίων διδασκαλίας με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ υπό το πρίσμα των θεωριών οικοδόμησης της γνώσης εφαρμόζεται κυρίως με την ένταξη τους ως γνωστικών και διερευνητικών εργαλείων και δευτερευόντως ως δυναμικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας και εργαλείων επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών (Κόμης, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τα εργαλεία και λογισμικά που θα επιλέξουν αλλά και για τον τρόπο αξιοποίησής τους, ώστε αυτά, να αποτελέσουν γνωστικά εργαλεία που θα παρέχουν στα παιδιά ποικίλες ευκαιρίες μάθησης. Προσπαθούν μέσα από την συζήτηση, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις αρχές σχεδίασης ενός εποικοδομητικού πληροφορικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα αναρωτιούνται πως θα μπορούσε αυτό το εποικοδομητικό πλαίσιο να διαμορφωθεί στο νηπιαγωγείο και ποια λογισμικά και ψηφιακές εφαρμογές θεωρούνται αναπτυξιακά κατάλληλες. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν, ρωτούν, εκφράζουν τις απορίες τους και τους προβληματισμούς τους.

Με εμφανές άγχος η Ε2 (που της ήταν μέχρι τώρα άγνωστα όλα αυτά), αναρωτιέται και προβληματίζεται σχετικά με το χρόνο προσαρμογής στο περιβάλλον του σχολείου αλλά και εξοικείωσης των μικρότερων ηλικιακά μαθητών, αλλά και για τη γνωστική

δυνατότητά τους να ακολουθήσουν το ρυθμό και την ροή ενός προγράμματος σχεδιασμένου για νήπια. Η ερευνητική ομάδα συμφωνεί, τα προνήπια να ακολουθούν με τους δικούς τους ρυθμούς το σχεδιασμό και τη δράση και αποφασίζεται οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούν και να προσαρμόζουν το σχεδιασμό τους στη δυναμική των παιδιών της τάξης τους. Με αφορμή τον προβληματισμό που προκύπτει για τα προνήπια, η διευκολύντρια βρίσκει ευκαιρία να επισημάνει στα μέλη της ερευνητικής ομάδας, τη δυνατότητα να προβαίνουν σε επανασχεδιασμό της διδασκαλίας τους με βάση τις παρατηρήσεις τους. Κλείνοντας τη συνάντηση, δεσμεύεται να τους στείλει την ίδια μέρα «συμπληρωματικό υλικό», με στόχο να επεκτείνει τη συνοπτική παρουσίαση των θεμάτων, παρέχοντας στις εκπαιδευτικούς μία περισσότερο απτή προσέγγιση μέσα από παραδείγματα και δραστηριότητες τόσο για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ όσο και για την ερευνητική διαδικασία.

Καταγραφή

[...] διαβάζοντας το υλικό συνειδητοποίησα πόσα κενά έχω σχετικά με το θέμα. Ωστόσο μου φάνηκαν πολύ ενδιαφέροντα όλα αυτά (E2)...Εγώ για να είμαι ειλικρινής μια ματιά τα έριξα...τα είχα διαβάσει τόσο πολύ τότε που έδινα εξετάσεις πιστοποίησης στο Β' Επίπεδο που δεν άντεχα πάλι μια μελέτη σε βάθος. Ωστόσο, οφείλω να ομολογήσω, ότι με κάποιον τρόπο όλα αυτά που είχα μάθει επηρέασαν τις επιλογές που έκανα στη δουλειά μου τα τελευταία χρόνια(E1)... Καλά είναι όλα αυτά αλλά προβληματίζομαι και ανησυχώ για δυο πράγματα. Είναι εύκολο να βρούμε και επιλέξουμε τα κατάλληλα λογισμικά; Και το κόστος; Ξέρετε ότι τα χρήματα που μας δίνει η σχολική επιτροπή μετά βίας καλύπτουν τις βασικές μας ανάγκες. Και το δεύτερο είναι ότι ανησυχώ ιδιαίτερα για τα προνήπια. Φοβάμαι ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τα νήπια και για την προσαρμογή τους αλλά και για την εξοικείωσή τους με τον υπολογιστή. Αναρωτιέμαι επίσης αν θα μπορέσουν να λειτουργήσουν σε ομάδες το πρώτο τρίμηνο (E2)...Απολύτως λογικοί οι προβληματισμοί σου. Ωστόσο μην ανησυχείς για το κόστος των εργαλείων. Όλα τα προγράμματα που θα χρησιμοποιήσουμε είναι δωρεάν εφαρμογές ή ελεύθερα στο διαδίκτυο, οπότε δεν έχουν κόστος ...όσον αφορά τον προβληματισμό σου για τα προνήπια, σωστά αναρωτιέσαι. Πρέπει να έχουν το δικό τους ρυθμό, γι' αυτό αν χρειαστεί να αλλάξεις κάποια δραστηριότητα θα το κάνεις, και αν χρειαστεί να κρατήσεις κάποια δραστηριότητα περισσότερο χρόνο, θα το κάνεις. Στις συναντήσεις μας άλλωστε θα τα συζητάμε, θα μοιραζόμαστε τις παρατηρήσεις των δράσεων μας, θα στοχαζόμαστε πάνω σε αυτές και θα επανασχεδιάζουμε καινούργιες

με βάση τον αναστοχασμό μας, όπως ακριβώς είχαμε συζητήσει σε προηγούμενη συνάντησή μας. Θα το δείτε στην πράξη πως λειτουργεί (Δ), ...Αναφορικά πάντως μ' αυτό που ονομάζουν εκπαιδευτικό σενάριο, αυτό που βλέπω είναι, ότι το διδακτικό σενάριο με ΤΠΕ δε διαφέρει και πολύ από τα σχέδια εργασίας που έχουμε διδαχτεί και εφαρμόζουμε (Ε2)...κοίτα εγώ που έχω σχεδιάσει εκπαιδευτικό σενάριο στο Β' Επίπεδο μπορώ να πω ότι σε γενικές γραμμές δεν δυσκολεύτηκα... εκείνο όμως που με δυσκόλεψε ήταν πως θα σχεδιάζα δραστηριότητες με λογισμικά που να αναδεικνύουν την προστιθέμενη αξία των τεχνολογικών εργαλείων ...ήταν κάτι που το ακούγαμε συνέχεια στην επιμόρφωση(Ε1)...τι εννοείς μ' αυτό; (Ε2)...άσε καλύτερα να μας το πει η Δ, δεν είμαι σίγουρη ότι θα σου δώσω να το καταλάβεις σωστά(Ε1)... Ναι, βασική αρχή για την επιλογή ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. και βασικό κριτήριο αποτελεί η προστιθέμενη αξία της τεχνολογίας... η δυνατότητά της δηλαδή να είναι πιο αποτελεσματική σε μια συγκεκριμένη κατάσταση σε σχέση με τα συμβατικά μέσα. Να παρέχει δηλαδή αποτελεσματικότερα μαθησιακά μονοπάτια από τα παραδοσιακά, σε συγκεκριμένες μαθησιακές καταστάσεις. Χαίρομαι πραγματικά που το θυμάσαι...(Δ)

(Δ, συνάντηση 28/09/15).

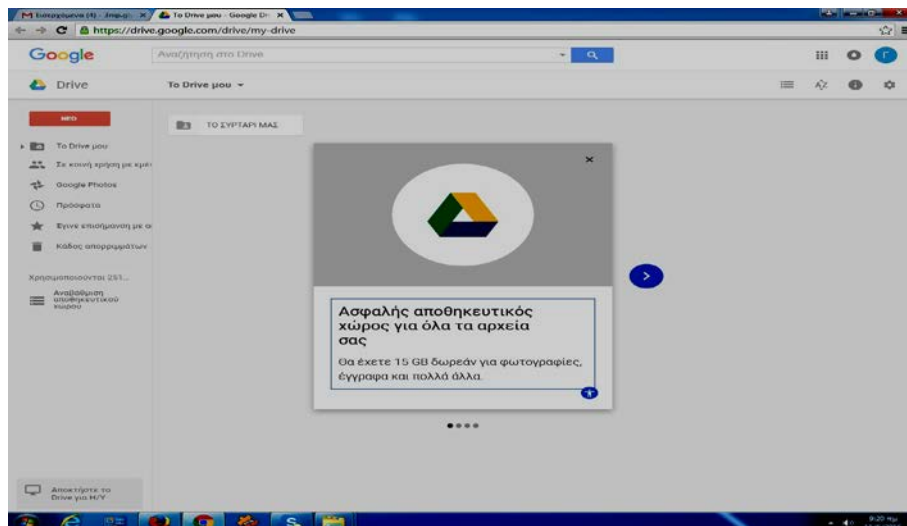
Πέμπτη συνάντηση: Γνωριμία με το ψηφιακό περιβάλλον υλοποίησης του e-portfolio και τα λογισμικά

Προβληματισμός για την ενδεχόμενη επιφόρτιση του χρόνου εργασίας τους κατά την υλοποίηση του προγράμματος

Οι εκπαιδευτικοί σ' αυτή τη συνάντηση έρχονται σε επαφή με το ψηφιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθεί το e-portfolio. Γνωρίζουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός συστήματος περιγραφικής αξιολόγησης το οποίο βασίζεται στην δημοφιλή **συνεργατική πλατφόρμα Google Drive**. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης εφαρμογής είναι η απλότητα της, αφού μπορεί να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί και από εκπαιδευτικούς που έχουν πολύ μικρή εξοικείωση με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ακολουθώντας απλώς τα στάδια υλοποίησης που περιγράφονται παρακάτω. Παράλληλα είναι εύκολα προσβάσιμο και για τα παιδιά. Σημαντικό πλεονέκτημα επίσης αποτελεί η **δυνατότητα διάδρασης** που παρέχει στους μαθητές. Τόσο με το υλικό όσο και μεταξύ τους.

Το Google Drive είναι **μία δωρεάν υπηρεσία** αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων που παρέχεται από την Google (εικόνα 1.). Κυκλοφόρησε στις 24 Απριλίου

του 2012, και επιτρέπει τη χρήση αποθηκευτικού νέφους (cloud), τον διαμοιρασμό αρχείων και τη συνεργατική επεξεργασία από τον χρήστη (wikipedia, 10/12/2015). Μπορεί να το χρησιμοποιήσει οποιοσδήποτε χρήστης δωρεάν αρκεί να δημιουργήσει ένα λογαριασμό σε οποιαδήποτε εφαρμογή της Google (gmail, Drive, Google+ κ.α.).



Σχήμα 14 : Το ψηφιακό περιβάλλον Google Drive

Ο αποθηκευτικός χώρος που προσφέρεται είναι, για το σύνολο των εφαρμογών του αποθηκευτικού νέφους 15 GBytes (Δεκέμβριος 2015).

Βασικό χαρακτηριστικό του Google Drive είναι τα Google Docs, μια σουίτα λογισμικών γραφείου με εφαρμογές παραγωγικότητας, που προσφέρει τη συνεργατική επεξεργασία εγγράφων, υπολογιστικών φύλλων, παρουσιάσεων και άλλων. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί, να επεξεργάζεται και να διαμοιράζεται είτε έγγραφα κειμένου (συμβατά με το Microsoft Word), είτε υπολογιστικά φύλλα (συμβατά με το Microsoft Excel), είτε παρουσιάσεις (συμβατές με Microsoft PowerPoint). Επίσης έχει τη δυνατότητα δημιουργίας ειδικών φορμών καταγραφής μέσω των οποίων μπορεί να εισάγει στοιχεία ή να ζητήσει από άλλους χρήστες να τις συμπληρώσουν (π.χ. ερωτηματολόγιο). Ο διαμοιρασμός όλων των παραπάνω μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορα επίπεδα ασφάλειας, από τον απλό διαμοιρασμό στο διαδίκτυο (ορατό από όλους) μέχρι την απαίτηση πιστοποίησης του χρήστη μέσω λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Mossberg, Walter S., 2012). Στη συνάντηση αυτή η ερευνητική ομάδα δημιουργεί λογαριασμό του νηπιαγωγείου στο gmail της Google με το όνομα nip.glyk.neron@gmail.com. Αυτόματα με τη δημιουργία του λογαριασμού παρέχεται στο νηπιαγωγείο δωρεάν, ο αποθηκευτικός και συνεργατικός χώρος του Google Drive. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας

συζητούν, προβληματίζονται και ανταλλάσσουν ιδέες για τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς. Σ' αυτή τη φάση αποφασίζουν να στείλουν αρχικά ένα μήνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των γονέων. Θα ενημερώσουν τους γονείς για τον λογαριασμό και θα τους ζητούν να επιβεβαιώσουν τη λήψη του μηνύματος. Μ' αυτό τον τρόπο θα γίνει γνωστή η διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του νηπιαγωγείου στους γονείς και παράλληλα θα τους εμπλέξει σ' αυτή τη μορφή επικοινωνίας.

Στο πλαίσιο αυτό, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συζητούν, ανταλλάσσουν ιδέες και προβληματίζονται σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεργάζονται και προχωρούν στον σχεδιασμό της επόμενης φάσης και αποφασίζουν για το περιεχόμενο του ψηφιακού φακέλου και τον τρόπο ένταξης της λειτουργίας του, στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Αποφασίζουν να παρατηρούν συστηματικά τον τρόπο που λειτουργεί το κάθε παιδί όταν είναι μόνο του ή σε ομάδα, στις διάφορες οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες. Σύμφωνα με θεωρητικές παραδοχές που απορρέουν από το έργο του Vygotsky, η γνώση είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, οπότε ο ρόλος της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση. Μέσα, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και τις παρεμβάσεις πρέπει να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση σε ποικίλες μορφές. Βασική παράμετρος οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των παιδιών, στην οποία επομένως πρέπει να εστιάσουμε, όταν παρατηρούμε τα όσα διαδραματίζονται σε μια σχολική τάξη, είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μετέχοντες στη διαδικασία (Α. Ανδρούσου κ.α., 2016).

Καταγραφή

[...]έχω λογαριασμό στο gmail τόσα χρόνια και δεν γνώριζα τίποτα απ' όλα αυτά. Δεν το φανταζόμουν καν ότι μπορεί να μας παρέχει τόσες δυνατότητες (E2)...εγώ πάλι το ήξερα, αλλά μη νομίζεις ότι το χρησιμοποιώ. Για να είμαι ειλικρινής ποτέ δεν το χρησιμοποίησα και δεν το θυμάμαι και καλά (E2)...Είμαι πολύ περίεργη για την αξιοποίησή του, αλλά και λίγο ανήσυχη. Αναρωτιέμαι, θα τα καταφέρω; και κυρίως θα τα καταφέρουν τα παιδιά; (E2)...νομίζω ότι είμαι έτοιμη να ξεκινήσω να δουλεύω με

τα παιδιά τον ψηφιακό φάκελο (E1)...Εγώ πάλι έχω κάποιους ενδοιασμούς ακόμη... θα καταφέρουμε να πετύχουμε τον στόχο και να μην κινδυνέψει ο ψηφιακός φάκελος να γίνει και αυτός μια συλλογή εργασιών όπως στα συρταράκια τους; (E2)...νομίζω ότι αν ακολουθήσουμε τις διαδικασίες αξιολόγησης και κατανείμουμε τις αρμοδιότητες δεν θα έχουμε πρόβλημα. Άλλωστε θα μας καθοδηγεί και η Δ. Μη νομίζεις, και γω στηρίζομαι πολύ σ αυτό (E1)...Βρίσκω απολύτως φυσική την ανησυχία σας και δεν σας το κρύβω και γω έχω ένα άγχος με το εγχείρημα, άλλωστε και για μένα είναι καινούργια όλα αυτά! Μαζί όμως θα τα καταφέρουμε (Δ)...Ευτυχώς που θα έχουμε συχνές συναντήσεις και θα τα συζητάμε, διαφορετικά θα ήμουν πολύ ανασφαλής (E2) ...Προβληματίζομαι ωστόσο και για το χρόνο που απαιτείται να καταγράψω τις παρατηρήσεις σ' όλους αυτούς τους τομείς γιατί δεν μπορώ να μένω πολύ μετά τη λήξη της εργασίας μου(E2) ... Νομίζω υπάρχει λύση, να χωρίσουμε τους τομείς (E1)... Παρ' όλα αυτά όμως, εξακολουθώ να προβληματίζομαι για την ενδεχόμενη επιφόρτιση του χρόνου εργασίας μου(E2)...Αν συνεργαστείτε σωστά και κατανείμετε τις υποχρεώσεις όπως πρότεινε η E1, είμαι σίγουρη ότι όλα θα πάνε καλά!(Δ) ... Αλήθεια και στον σχεδιασμό του ψηφιακού φακέλου πότε θα προχωρήσουμε; (E1)... Νομίζω όταν τα νήπια έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τον υπολογιστή(E2)...Σωστά! Και σεις θα κρίνετε πότε έχει ολοκληρωθεί η διαδικασία της προσαρμογής και εξοικείωσης με το περιβάλλον και τις λειτουργίες του υπολογιστήνομίζω όμως, ότι ήρθε ή ώρα να προχωρήσουμε στο σχεδιασμό του προγράμματος (Δ) (συνάντηση, 5-10-2015).

Αναστοχασμός

Η θετική ανταπόκριση των συναδέλφων κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της έρευνας, με χαροποιεί ιδιαίτερα. Νιώθω και γω τυχερή που θα εργαστώ μαζί τους. Φαίνεται ότι αγαπούν τη δουλειά τους και ενδιαφέρονται για νέες γνώσεις. Η αλήθεια είναι ότι έχουν αγωνία αν θα τα καταφέρουν με τόσα νέα εργαλεία και μεθόδους και είναι λογικό. Ωστόσο, μπορώ να πω ότι και γω έχω αρκετή αγωνία για το εγχείρημα. Αυτό που μου έκανε θετική εντύπωση ωστόσο από την αρχή, ήταν πόσο γρήγορα ανταποκρίθηκαν και οργανώθηκαν οι επόμενες συναντήσεις μας, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία. Η παραδοχή επίσης της E2 για έλλειψη γνώσης πάνω στα θέματα που συζητούσαμε αλλά κυρίως η παραδοχή της E1 ότι δεν θυμόταν πολλά από αυτά που είχε μάθει στην επιμόρφωση και ζήτησε πρώτη να επιμορφωθεί για να ανανεώσει τις γνώσεις της, ενίσχυσε το θετικό συναίσθημά μου γι' αυτή τη συνεργασία. Ωστόσο, παρόλο που στον αρχικό σχεδιασμό μου υπολόγιζα να ολοκληρωθεί η ενημέρωσή τους

μέσα στον Σεπτέμβριο, αυτό δεν επιτεύχθηκε. Διαπίστωσα ότι ήμουν πολύ αισιόδοξη. Θεώρησα ως δεδομένο ότι γνωρίζουν κάποια βασικά σημεία. Χρειάστηκε να προσαρμόσω τον σχεδιασμό μου και να τον αναθεωρήσω τουλάχιστον δυο φορές. Η διαπίστωση ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία και αξιολόγηση είναι παραδοσιακές με προβλημάτισε αρκετά και μου προκάλεσε ανησυχία, γνωρίζοντας πόσο δύσκολο θα ήταν να μετακινηθούν από παγιωμένες πεποιθήσεις και πρακτικές. Είναι αλήθεια πως οι συναντήσεις αυτές, με βοήθησαν πολύ να δω ότι δεν πρέπει να θεωρώ τίποτα δεδομένο. Διαπίστωσα επίσης, ότι περιμένουν από μένα πάρα πολλά. Τόσο σε επίπεδο γνώσης όσο και σε επίπεδο οργάνωσης. Αυτό μεγεθύνει το αίσθημα ευθύνης μου και τον προβληματισμό μου και με κάνει να σκέφτομαι ότι πρέπει να βρω τρόπους να τις ενθαρρύνω και να τις παρακινώ συνεχώς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Όμως, παρά τις σκέψεις και τους προβληματισμούς μου, νιώθω χαρά με την προοπτική της Μελέτης και αρχίζω νοερά να σκέφτομαι και να προετοιμάζω το επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας.

(Δ, ημερολόγιο, 12/10/15).

Συνοψίζοντας

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, αναδεικνύονται οι δυσκολίες που προκύπτουν - όπως η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την αυθεντική αξιολόγηση καθώς και την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σταδιακή ανάπτυξη όμως συνεργατικών σχέσεων μεταξύ της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών του σχολείου, με τη δημιουργία της ερευνητικής ομάδας και τη σταδιακή εξοικείωση τους με τη μεθοδολογία της έρευνας, αρχίζει να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες.

6.8. ΠΡΩΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Μετά τη συγκρότηση της ερευνητικής ομάδας και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της κατά τη φάση της προετοιμασίας, η συνεργασία διευρύνεται με τη συμμετοχή των παιδιών και των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δημιουργία της παιδαγωγικής ομάδας. Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι ξεκινάει ουσιαστικά η συνεργασία του σχολείου με την ερευνήτρια, μέσα από την ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που πραγματοποιείται, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα συνδεθούν και θα αναπτυχθούν τα επόμενα στάδια της έρευνας, σε μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία διεύρυνσης.

Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με την ερευνήτρια, ανταλλάσσουν απόψεις αναφορικά με το σχεδιασμό, τον καθορισμό του σκοπού και των στόχων για αυθεντική αξιολόγηση μέσω του e-portfolio, εκφράζουν τις προσδοκίες τους, αλλά και τις αγωνίες τους και συζητούν για τις δυνατότητες αξιοποίησής του. Μέσα από μια γενική θεώρηση της δράσης για ολόκληρη τη σχολική χρονιά τίθενται ο σκοπός, οι στόχοι και οι επιδιώξεις της ερευνητικής διαδικασίας, προτείνονται οι διδακτικές μέθοδοι και τα εργαλεία, ώστε να διευκολύνουν τη διδακτική πράξη και περιγράφονται οι προβληματισμοί που αναδύονται. Παράλληλα διευκρινίζονται οι βασικές αρχές, η φιλοσοφία και τα χαρακτηριστικά της έρευνας, καθώς και τα μεθοδολογικά εργαλεία που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή δεδομένων.

Στη βάση του θεωρητικού προσανατολισμού που περιγράφηκε σε προηγούμενα κεφάλαια και λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τα ερευνητικά ερωτήματα για τα οποία επιδιώκονται απαντήσεις σχεδιάζεται η μαθησιακή διαδικασία. Γίνεται σαφές ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών είναι απαραίτητη για την επίτευξη της μάθησης και παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και την ενδυνάμωσή τους. Κάτω από αυτή την οπτική οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Ο ενεργητικός ρόλος της οικογένειας επίσης, αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που πρέπει όχι μόνο να γνωρίζουν, αλλά και να αξιοποιούν οι

εκπαιδευτικοί. Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί το πρώτο περιβάλλον στο οποίο ένα παιδί αλληλεπιδρά με άλλα άτομα και μαθαίνει να κοινωνικοποιείται, ενώ παράλληλα αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση και την αυτο-εικόνα του. Αποτελεί αναμφίβολα σημαντική «σφαίρα επιρροής» που καθορίζει την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού (Chazan-Cohen et al., 2009). Για τη συνεργασία σχολείου οικογένειας όμως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς η οποία θα επιτρέψει στους γονείς να μοιραστούν με τον εκπαιδευτικό τη γνώση που έχουν για το παιδί τους, καθώς και παρατηρήσεις, ανησυχίες, ελπίδες και προσδοκίες τους (Δαφέρμου & συν., 2006). Βασικό στόχο επομένως του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σ' αυτό το στάδιο, αποτελεί η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο θα παρέχει σε όλα τα παιδιά και στις οικογένειες τους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή και οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών.

6.8.1. Αρχικός σχεδιασμός

Υπό το πρίσμα όλων αυτών, κατασκευάστηκε από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου (παράρτημα 1) με σκοπό να συλλεχθούν στοιχεία για τα παιδιά. Οι γονείς είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα απ' όλους τα παιδιά τους και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους. Η γνωριμία μαζί τους και η συλλογή πληροφοριακού υλικού με τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών διευκολύνει τη διαμόρφωση του πλαισίου της δυναμικής της τάξης και προετοιμάζει το δρόμο για την ανάπτυξη συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως φαίνεται στο επόμενο στάδιο της έρευνας. Επιπρόσθετα μας διευκολύνει να οργανώσουμε κατάλληλες δράσεις που θα διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Οτιδήποτε γνωρίζουμε για κάθε παιδί άλλωστε αποτελεί εφόδιο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Μας βοηθά να βρούμε τρόπους να χρησιμοποιήσουμε τις υπάρχουσες ικανότητες και γνώσεις, ενδιαφέροντα και κλίσεις των παιδιών, όχι μόνο για να τα εμπλέξουμε στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και να προσδιορίσουμε «*μαθησιακά μονοπάτια*» για όλα τα παιδιά (Σφυρόερα, 2004).

Βασικός σκοπός της φάσης αυτής είναι η ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου οικογένειας που θα συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα, η ομαλή προσαρμογή των παιδιών και η εξοικείωσή τους με τις λειτουργίες του υπολογιστή.

Ειδικότερα, οι στόχοι που επιδιώκονται να επιτευχθούν κατά το στάδιο αυτό, είναι:

Σε επίπεδο μαθητών:

- Να καλλιεργηθεί η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους
- Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και ικανότητες ώστε να αναλαμβάνουν δράση.
- Να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας τους
- Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές για τον υπολογιστή και τα τεχνολογικά εργαλεία

Σε επίπεδο γονέων:

- Να γνωρίζουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου
- Να αναπτυχθούν σχέσεις αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας με τις εκπαιδευτικούς
- Να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους

Οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται και θεωρούν κριτικά τους παραπάνω στόχους, διερευνούν το περιεχόμενο τους και συζητούν την εφικτότητά τους. Συζητούν και εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν, τα οποία επικεντρώνονται στα ακόλουθα:

- ❖ Να δυσκολευτούν τα παιδιά στην προσαρμογή τους
- ❖ Να δυσκολευτούν στην εξοικείωσή τους με τις λειτουργίες του υπολογιστή
- ❖ Να δυσκολευτούν, τα προνήπια κυρίως, στη χρήση και αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων και λογισμικών
- ❖ Να μη συμμετέχουν ενεργά οι γονείς των παιδιών και να μη συνεργαστούν
- ❖ Να μην ανταποκριθούν και να μη συμμετέχουν ενεργά όλα τα παιδιά
- ❖ Να μη συνεργαστούν αποτελεσματικά τα μέλη της ερευνητικής ομάδας

Η ερευνητική ομάδα στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τους προβληματισμούς που εκφράστηκαν, επικεντρώνεται στις διδακτικές μεθόδους, τα διδακτικά εργαλεία και τις τεχνικές που θα χρειαστεί να υιοθετήσουν προκειμένου να προωθήσουν και να

διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών και την ανάπτυξη συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα. Με σημείο αναφοράς τους επιδιωκόμενους στόχους και τους προβληματισμούς που τέθηκαν, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και το Α.Π. του νηπιαγωγείου, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποφασίζουν τι είναι καλύτερο για τα παιδιά της τάξης τους και διαμορφώνουν το πρόγραμμα και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα.

Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάζονται και υλοποιούνται στην παρούσα φάση, παράλληλες δράσεις σε δυο επίπεδα:

1. Δράσεις γνωριμίας και ενημέρωσης των γονέων των μαθητών: Σχεδιάζεται και πραγματοποιείται μια απογευματινή συγκέντρωση γονέων στις 14 Σεπτεμβρίου, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τους γονείς των μαθητών του σχολείου, συλλέγουν ατομικά στοιχεία των παιδιών, τους ενημερώνουν για τη λειτουργία του σχολείου και για το πρόγραμμα που σχεδιάζουν να εφαρμόσουν.

2. Δράσεις προσαρμογής - ανάπτυξης συνεργασίας και εξοικείωσης των παιδιών με τον υπολογιστή και τις λειτουργίες του. Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και καθ'όλη τη διάρκεια του Οκτωβρίου οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν το σχεδιασμό τους στην προσαρμογή των μαθητών. Μέσα από ποικίλες δραστηριότητες επιδιώκουν να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους, να αρχίσουν να αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες και να εξοικειώνονται σταδιακά με την εργασία στη γωνιά του υπολογιστή.

Οι δεξιότητες που γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθούν στη διάρκεια αυτής της φάσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι εξής:

- Συνεργασίας και επικοινωνίας
- Οργάνωσης του χρόνου
- Επίλυσης Προβλημάτων
- Εξοικείωσης με βασικές λειτουργίες του υπολογιστή
- Χρήσης του υλικού των Νέων Τεχνολογιών (σαρωτή, ψηφιακής μηχανής, κ.ά.)
- Χρήσης ψηφιακών προγραμμάτων και λογισμικών δημιουργικής έκφρασης
- Εξοικείωση με τη διαδικασία ηχογράφησης

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυσύνθετη και αναπτύσσεται δυναμικά σε ένα διαδραστικό δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, επιλέγουμε στην παρούσα φάση ως **βασικούς άξονες παρατήρησης**, που μπορούν να αναδείξουν τους τρόπους αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους, παιδιών και εκπαιδευτικών, αλλά και αλληλεπίδρασης με το ψηφιακό περιβάλλον και υλικό τα παρακάτω:

- το πλαίσιο δράσης των παιδιών στην τάξη,
- την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες
- την ποιότητα συμμετοχής τους στη γωνιά του υπολογιστή
- το βαθμό εξοικείωσής τους με τα τεχνολογικά εργαλεία

Τα ερωτήματα τα οποία θα αποτελέσουν και κριτήρια αξιολόγησης για την επίτευξη των στόχων και παράλληλα θα βοηθήσουν στον αναστοχασμό και την ανατροφοδοτική συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ερευνητικής ομάδας, διαμορφώνονται ως εξής:

- Κατά πόσο τα παιδιά αυτενεργούν στην τάξη, παίρνουν πρωτοβουλίες και εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις;
- Συμμετέχουν όλα σε συζητήσεις και ομαδικές δραστηριότητες;
- Πως αντιδρούν στις δυσκολίες/αποτυχία/συγκρούσεις; Αποδέχονται όλα τους κοινωνικούς κανόνες;
- Συμμετέχουν σε δραστηριότητες στη γωνιά του υπολογιστή και ποιος ο βαθμός εμπλοκής τους;
- Κατά πόσο χρησιμοποιούν τα τεχνολογικά εργαλεία και τις συσκευές;

Η καταγραφή και συλλογή στοιχείων με βάση τα παραπάνω ερωτήματα μέσω της συστηματικής παρατήρησης, που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, βοηθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Εστιάζοντας δηλαδή στις συγκεκριμένες παραμέτρους, μπορούμε να κατανοήσουμε τους τρόπους ανάπτυξης της διαδικασίας και τις δυνατότητες που παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στα παιδιά να συμμετέχουν, αλλά και το είδος και την ποιότητα της συμμετοχής που επιτρέπει η συγκεκριμένη οργάνωση. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να περιγράψουν το προφίλ των παιδιών, αποφασίζουν να οργανώσουν σε ενότητες τις παρατηρήσεις τους και στη συνέχεια επιμερίζονται τους τομείς καταγραφής των παρατηρήσεων

τους. Παράλληλα σε συνεργασία με την ερευνήτρια και έχοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008) σχεδιάζουν μια ημιδομημένη συνέντευξη για τα παιδιά καθώς και ένα πρωτόκολλο παρατήρησης-αξιολόγησης των παιδιών (βλέπε παραρτήματα 3 & 4) και προχωρούν στην υλοποίηση των δράσεων.

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην διάρκεια της πρώτης φάσης υλοποίησης της έρευνας, είναι πέρα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, το ψηφιακό μαγνητόφωνο, ο σαρωτής, ο εκτυπωτής, ο ψηφιακός προβολέας, Οι παραπάνω δράσεις, παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια:

6.8.2.Υλοποίηση Δράσεων

1. Δράση γνωριμίας και ενημέρωσης των γονέων:

Απογευματινή συνάντηση με γονείς (Δ, ημερολόγιο,09-09-15)

Επιδιώξεις:

- *Να γνωριστούν οι γονείς των μαθητών μεταξύ τους και με τις εκπαιδευτικούς του σχολείου.*
- *Να αρχίσουν οι εκπαιδευτικοί, να συνεργάζονται με τους γονείς όλων των μαθητών.*
- *Να ενημερωθούν για ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και των τάξεων.*
- *Να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί το πλαίσιο της τάξης τους συλλέγοντας ατομικά στοιχεία των παιδιών από τους γονείς τους.*
- *Να πληροφορηθούν οι γονείς για την εφαρμογή της έρευνας στο σχολείο.*

Διαδικασία

Δυο μέρες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ζητήσαμε από τους γονείς να έρθουν στο απόγευμα χωρίς τα παιδιά τους για την πρώτη μας συνάντηση. Από την εμπειρία μας γνωρίζουμε ότι η πρώτη συγκέντρωση γονέων χωρίς την παρουσία παιδιών πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς είναι πάντα πολύ σημαντική. Υποδεχτήκαμε και οι δύο νηπιαγωγοί τους γονείς στην τάξη μας. Αφού τους καλωσορίσαμε, συστηθήκαμε και τους ενθαρρύνσαμε να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι γνωριμίας. Συστήθηκαν ένας ένας και ανέφεραν το όνομα του παιδιού τους που φοιτά στο νηπιαγωγείο. Συζητήσαμε μαζί τους για την προσαρμογή των παιδιών τους

και τους μοιράσαμε ένα φυλλάδιο που είχαμε φτιάξει με τους βασικούς κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Αφού το είδαν όλοι, αναπτύχθηκε μια συζήτηση κατά την οποία επιλύθηκαν απορίες και παράλληλα δόθηκαν και κάποιες συμβουλές για τις ημέρες της προσαρμογής των παιδιών τους. Στη συνέχεια τους δώσαμε ένα έντυπο να συμπληρώσουν με ερωτήσεις σχετικά με το παιδί και κάποια οικογενειακά στοιχεία, επάγγελμα, μέλη της οικογένειας, ενδιαφέροντα και ιδιαιτερότητες των παιδιών αλλά και οτιδήποτε άλλο θα επιθυμούσαν να σημειώσουν οι ίδιοι (παράρτημα 2). Παράλληλα ζητήσαμε να σημειώσουν, όσοι είχαν φυσικά και τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Τονίσαμε, ότι οι πληροφορίες αυτές είναι απαραίτητες, για την ομαλή προσαρμογή και τη φοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, οι οποίες παράλληλα θα μας προσφέρουν ανατροφοδότηση για τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού τους για να δημιουργήσουμε από κοινού το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού. Απώτερος σκοπός μας είναι, η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η ανάπτυξη συνεργασίας μαζί τους.

Στη συνέχεια, παρουσιάσαμε συνοπτικά το παιδαγωγικό πλαίσιο και τις αρχές οργάνωσης του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, μέσω του λογισμικού παρουσίασης power point, όπως μας παρότρυνε η ερευνήτρια. Ευελπιστώντας έτσι, πως η γνώση αυτή θα τους βοηθήσει να ξεπεράσουν παραδοσιακές ή στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο του νηπιαγωγείου και της οικογένειας και θα συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασία μας και την ενίσχυση του σεβασμού απέναντι στο έργο μας.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης, πληροφόρησαμε τους γονείς για τη συνεργασία του σχολείου με το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στη διεξαγωγή μιας έρευνας, που θα εστιάσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου στο πλαίσιο υλοποίησης ενός προγράμματος προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Τους ενημερώνουμε συνοπτικά για τις βασικές αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης και για τους τρόπους εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τους ενθαρρύνουμε να συμμετέχουν ενεργά και ζητήσαμε και τη δική τους συμβολή στη διαμόρφωση του οράματος του σχολείου.

Παρατήρηση- Στοχασμός

[...] κάθε χρόνο καλούμε τους γονείς να έρθουν χωρίς παιδιά πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά, μια δυο μέρες μετά την έναρξη για να τους γνωρίσουμε και να τους ενημερώσουμε για κάποια βασικά θέματα του σχολείου ...φέτος ήρθαν όλοι οι γονείς. Δεκαοχτώ μαμάδες, δυο μπαμπάδες μόνοι τους και τρία ζευγάρια γονέων(E2). ... εγώ πάντως νιώθω, ότι ξεπεράσαμε κάθε άλλη χρονιά! Η παρουσίαση του προγράμματος του νηπιαγωγείου σε power point τους εντυπωσίασε, αναβαθμιστήκαμε στα μάτια τους από απλοί νηπιαγωγοί σε επιστήμονες (E1)...Ναι, νομίζω ότι αυτό το πετύχαμε και όπως λένε η αρχή είναι το ήμισυ του παντός.....να είναι καλά η Δ για την πρόταση που μας έκανε και τη βοήθειά της (E2) ... Με χαροποιεί ιδιαίτερα αυτό κι εγώ πιστεύω πολύ σε αυτή την πρώτη γνωριμία και επαφή (Δ)...Ναι μόνο που τις άλλες φορές μέναμε σ' αυτό και τους βλέπαμε στη συνέχεια μόνο σε γιορτές και στις ατομικές συναντήσεις που συζητάγαμε για την εξέλιξη του παιδιού τους (E1)...Τώρα όμως δημιουργούμε άλλες «γέφυρες»....ας ελπίσουμε να πάνε όλα καλά (E2)... Η αλήθεια είναι πως είδα τους γονείς να έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό από άλλες φορές και έδειξαν αρκετοί απ'αυτούς τη διάθεσή τους να συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου (E1)...βέβαια υπήρξαν και δυο περιπτώσεις γονέων που δεν ήξεραν καλά ελληνικά και έδειξαν ιδιαίτερη αμηχανία όταν χρειάστηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (E1)... ξεπεράστηκε όμως όταν τους βοηθήσαμε να τα συμπληρώσουν. Τους διαβάζαμε ατομικά τις ερωτήσεις και μας υπαγόρευαν τις απαντήσεις(E2)... επίσης, εκείνο που μου έκανε εντύπωση ήταν η στάση της μαμάς της Μ. η οποία καθόταν απομακρυσμένη κοντά στην πόρτα και έδειχνε μια καχυποψία σε όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Όταν μάλιστα συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο ήρθε και μου είπε σιγά ότι δεν έχει προσωπικό μείλ και ότι έχει ο μπαμπάς μόνο. Ωστόσο πρέπει να συζητήσει μαζί του πριν το δώσει. Την καθησύχασα και της είπα ότι δεν είναι η μόνη από τους γονείς που στην παρούσα φάση δεν θα έχουμε την ηλεκτρονική τους διεύθυνση και ότι θα περιμένουμε να το συζητήσει με το σύζυγό της (E2) ... Αυτό επίσης μας έδωσε την ιδέα και προτείναμε στους γονείς που δεν έχουν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αν θέλουν να τους βοηθήσουμε να δημιουργήσουν(E1).

(ημερολόγιο Δ, συνάντηση 09/09/15).

Αναστοχασμός

[...]η ευελιξία των νηπιαγωγών και η ανταπόκριση τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των γονέων συνέβαλλε καθοριστικά όχι μόνο να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η πρώτη

συνάντηση, αλλά και να δημιουργηθεί στη συνέχεια, ένα καλό κλίμα επικοινωνίας μεταξύ τους, με θετικά αποτελέσματα όπως φάνηκαν στην εξέλιξη της έρευνας. Συνέβαλλε ιδιαίτερα επίσης το γεγονός, ότι αντιμετώπισαν από την αρχή με κατανόηση την σχετική καχυποψία κάποιων γονέων αλλά και υποστηρικτικά και με ευελιξία τις ανάγκες κάποιων άλλων. Όπως, των δυο γονέων που προέρχονταν από άλλους πολιτισμούς, οι οποίοι δε γνώριζαν να διαβάζουν και να γράφουν ελληνικά και δεν κατανοούσαν το νόημα του ερωτηματολογίου. Το γεγονός επίσης, ότι έδειξαν προθυμία να βοηθήσουν τους γονείς στη δημιουργία ηλεκτρονικού λογαριασμού βοήθησε να νιώσουν όλοι οι γονείς ότι θα συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό βέβαια είχε ως αποτέλεσμα να ανασχεδιάσουμε τον προγραμματισμό των συναντήσεων με τους γονείς και να οργανώσουμε άλλες δυο συναντήσεις το επόμενο διάστημα.

(ημερολόγιο Δ, 10/09/15).

2. Δράσεις με τους μαθητές στην τάξη του νηπιαγωγείου

Προκειμένου να επιλέξουν στόχους οι εκπαιδευτικοί και να σχεδιάσουν δραστηριότητες με τις οποίες θα επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι χρειάστηκε να αναλύσουν τις παραμέτρους που προσδιορίζουν το πλαίσιο της τάξης, να διακρίνουν τι ενδιαφέρει τα παιδιά, τι τους προκαλεί την περιέργεια, τι τα κινητοποιεί, επομένως «να ακούν» τα παιδιά αλλά και να αναστοχάζονται σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και τον ρόλο τους (Σφυρόερα, 2016). Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που είχαν κατ'αρχάς από τους γονείς, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των παιδιών και συνεκτιμώντας το πλαίσιο της τάξης προχώρησαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων βασικές επιδιώξεις στο στάδιο αυτό ήταν:

- Να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό της τάξης τους.
- Να αρχίσουν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να λειτουργούν ως ομάδα.
- Να επικοινωνούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν την λεκτική τους έκφραση
- Να αρχίσουν να εξοικειώνονται με τις γωνιές εργασιών και τη γωνιά του υπολογιστή
- Να έρθουν σε επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, να εξοικειωθούν με το ποντίκι, το πληκτρολόγιο και τις λειτουργίες του υπολογιστή

- Να εξοικειωθούν με τη λειτουργία των υποστηρικτικών εργαλείων του υπολογιστή: Σαρωτής-Εκτυπωτής (παιδί και νέες τεχνολογίες).

Διαδικασία

Κατά την πορεία διαμόρφωσης της ομάδας στην τάξη του νηπιαγωγείου, αρχικά πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με τα παιδιά στη ολομέλεια, διότι η εξοικείωσή τους με το περιβάλλον αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μετάβασή τους σε ομάδες δυαδικές κ.ο.κ. Μετά τα παιχνίδια στην ολομέλεια, επιχειρήθηκε σταδιακά στην πράξη η δημιουργία μικρότερων ομάδων. Κρίθηκε αναγκαίο να προηγηθεί συζήτηση με τα παιδιά στην ολομέλεια σχετικά με τα παιχνίδια που τους άρεσαν, που δεν τους άρεσαν, στο πόσο καλά γνωρίζουν τους συμμαθητές τους και «προετοιμάστηκαν» να μεταβούν σε νέες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν στην «καλύτερη γνωριμία, ανάπτυξη, διεύρυνση των σχέσεων» μεταξύ τους. Υλοποιήθηκαν πλήθος σχετικές δραστηριότητες που συνέβαλαν σε γενικές γραμμές, στο καλωσόρισμα των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, στη δημιουργία ενός συνδετικού κρίκου μεταξύ νηπιαγωγού-ομάδας τάξης και μελών αντίστροφα, στη γνωριμία των μελών της ομάδας, στην καλλιέργεια της λεκτικής έκφρασης των παιδιών και στην εξοικείωσή τους στη συνέχεια με τον υπολογιστή και τα άλλα τεχνολογικά εργαλεία.

Στη συνέχεια διαμορφώθηκε από κοινού με τα παιδιά το **συμβόλαιο της τάξης** σύμφωνα με το οποίο: *συμμετέχουμε όλοι, μιλάμε χαμηλόφωνα, ακούμε με προσοχή της οδηγίες, έχουμε καλή συνεργασία μεταξύ μας, δεν πειράζουμε τους άλλους κλπ.* και αναρτήθηκε στον πίνακα αναφοράς στην παρεούλα. Παράλληλα, σε συνεργασία με τα παιδιά, ηχογραφήθηκε και αποθηκεύτηκε στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Δραστηριότητες- αλληλογνωριμίας παιδιών – νηπιαγωγού παιδιών

Επιλέγονται διάφορα παιχνίδια γνωριμίας που στόχο έχουν τα παιδιά να μάθουν τα ονόματα των ομηλίκων τους και της δασκάλας, να αρχίσουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν απόψεις, καθώς και να κινούνται με ασφάλεια στους χώρους των τάξεων και του σχολείου.

Δραστηριότητα 1^η. Τα νήπια κάθονται στην ολομέλεια - παρεούλα στον κατάλληλο διαμορφωμένο χώρο υποδοχής της γωνιάς συζήτησης. Το καλωσόρισμα των παιδιών γίνεται με την χρήση ενός κοινού **συμβόλου – συνδέσμου** που κατασκευάστηκε από τις εκπαιδευτικούς και τοποθετείται στα χέρια των παιδιών και της νηπιαγωγού με την παράκληση να τα φοράνε πάντα όταν θα έρχονται στο νηπιαγωγείο καθημερινά. Τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. *Στόχος της δραστηριότητας είναι η δημιουργία ενός συνδετικού κρίκου της νηπιαγωγού-ομάδας τάξης και μελών αντίστροφα και η καλλιέργεια της αλληλοβοήθειας μέσω της συμβολής των παιδιών στην διανομή και τοποθέτηση.*

Δραστηριότητα 2^η Παίζουμε το ρυθμικό παιχνίδι: *Πως σε λένε, πως σε λένε πως σε λένε πως?* Χτυπώντας τα γόνατα τους με τις παλάμες όλη η ομάδα τραγουδά και με την ολοκλήρωση του ρυθμικού κομματιού επιδεικνύουν με τις παλάμες κάθε φορά ένα παιδί με την σειρά, το οποίο πρέπει να πει το όνομά του π.χ. με λένε Νίκο. *Στόχος της δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια της λεκτικής έκφρασης των παιδιών και η γνωριμία των μελών της ομάδας.*

Δραστηριότητα 3^η Στη συνέχεια η νηπιαγωγός παρουσιάζει και περιγράφει στα παιδιά την πορεία της επόμενης δραστηριότητας. *Φοράει ένα καπέλο που την μεταμορφώνει σε παρουσιαστή του εαυτού της και αρχίζει να συστήνεται στα παιδιά λέγοντας το όνομά της και κάποια χαρακτηριστικά της π.χ. χρώμα μαλλιών, ματιών κτλ. Ακολουθεί παρότρυνση των παιδιών ένα - ένα να παρουσιάσουν με την σειρά τον εαυτό τους. Στόχος της δραστηριότητας είναι η επανάληψη των ονομάτων των παιδιών η εμπέδωσή τους και η αυτοπαρουσίαση*

Δραστηριότητα 4^η Παίζουμε σε κύκλο το παιχνίδι «είμαι αραχνούλα και είμαι μοναχούλα» με την χρήση ενός υλικού, το οποίο στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι ένα κουβάρι μαλλί. Η νηπιαγωγός κρατώντας την μία άκρη λέει : «είμαι αραχνούλα και είμαι μοναχούλα, με λένεκαι ψάχνω φίλους, θέλεις π.χ. Μαρία, να γίνουμε φίλοι» και πετάει το υπόλοιπο κουβάρι σε όποιο παιδί επιθυμεί (εάν θυμάται το όνομά της το λέει , εάν όχι επιχειρείται με νεύμα να πει το όνομα ο ίδιος ο δέκτης-παιδί). Το παιδί που πιάνει το νήμα, κρατάει λίγη κλωστή από το κουβάρι λέει με το τραγούδι, το όνομα του και κάνει ακριβώς το ίδιο. Έτσι συνεχίζεται το παιχνίδι και στο τέλος δημιουργείται, ο ιστός της αράχνης ο οποίος για να συγκρατηθεί απαιτεί

την συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. *Στόχος της δραστηριότητας είναι η ελεύθερη επιλογή μελών της ομάδας.*

Οι τέσσερις δραστηριότητες στην ολομέλεια γίνονται με σκοπό την σύνδεση – επικοινωνία της ομάδας-τάξης αρχικά, καθώς αναφερόμαστε χρονικά στην έναρξη της σχολικής χρονιάς. Μετά τα παιχνίδια στην ολομέλεια σειρά έχει η δημιουργία μικρότερων ομάδων, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ασφαλές πλαίσιο για την μαθησιακή διαδικασία.

Δραστηριότητες δημιουργίας ομάδων

Δραστηριότητα 1^η: Δίνονται αρχικά οδηγίες στα παιδιά σχετικά με την δραστηριότητα που θα κληθούν να εφαρμόσουν. Η εκπαιδευτικός επιλέγει κατάλληλη ευχάριστη μουσική και προτρέπει τα παιδιά όσο διαρκεί η μουσική να περπατήσουν στην τάξη, να κοιτάνε καλά ο ένας τον άλλο και να επιλέξουν κάποιον που δεν ξέρουν τόσο καλά ή θέλουν να τον γνωρίσουν περισσότερο ώστε να γίνονται ζευγάρι. Κάθε ζευγάρι παιδιών, χαιρετιέται με διάφορους τρόπους π.χ. με την παλάμη, με τον αγκώνα, πλάτη με πλάτη κλπ. Με το σταμάτημα της μουσικής κρατάνε το τελευταίο ζευγάρι και ελεύθερα επιλέγουν να καθίσουν στο χώρο, πρόσωπο με πρόσωπο, να συζητήσουν για λίγο με τον καινούριο φίλο που βρήκαν, να μάθουν το όνομά του και να μοιραστούν μια χαρούμενη (θετική) εμπειρία από το καλοκαίρι. *Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, η επικοινωνία και αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο.*

Δραστηριότητα 2^η Στη συνέχεια στην ολομέλεια με όποια σειρά επιθυμούν να μιλήσουν τα ζευγάρια, παρουσιάζει ο ένας τον άλλον και τα όσα αναφέρθηκαν στην συζήτηση, η εκπαιδευτικός ηχογραφεί και στο τέλος παρουσιάζει εν συντομία τα όσα αναφέρθηκαν σε κάθε δυάδα τονίζοντας τα κοινά σημεία.

Δραστηριότητα 3^η Με την βοήθεια της ίδιας μουσικής, κάθε ζευγάρι πιασμένο χέρι – χέρι κινείται στο χώρο με ανάλογους χαιρετισμούς και βρίσκει άλλο ζευγάρι με κριτήριο να μην το γνωρίζουν. Στο σταμάτημα της μουσικής γίνονται οι τετράδες και παροτρύνονται να καθίσουν σε σχήμα σταυρού όπου επιθυμούν ελεύθερα στο χώρο. Ανταλλάσσουν στην τετράδα τώρα πια, τις θετικές εμπειρίες από τις καλοκαιρινές τους διακοπές και συνειδητοποιούν τα κοινά σημεία που υπάρχουν σ’

αυτές. Αφού δοθεί ένα χαρτί Α4 και μαρκαδόροι σε κάθε ομάδα, συνθέτουν μια κοινή εικόνα που αντικατοπτρίζει ευχάριστες στιγμές από το καλοκαίρι που περάσανε. Στο τέλος γράφει όπως μπορεί το κάθε παιδί το όνομά του στο χαρτί της ομάδας του και υπογράφουν όλοι με ένα όνομα που αποτελεί το ψευδώνυμο της ομάδας. Επιλέγεται μέσα από τα μέλη της ομάδας ο εκπρόσωπος παρουσίασης του έργου που εκπονήθηκε.

Δραστηριότητα 4^η Στην ολομέλεια και στην παρεούλα προσέρχονται τα παιδιά χωρίς να χαλάσουν την σύνθεσή της 4/δας ομάδας τους. Ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αφού συστήσει τα υπόλοιπα μέλη και το ψευδώνυμο της, αναλαμβάνει να παρουσιάσει το έργο της (ζωγραφιά με θέμα: «καλοκαιρινή ανάμνηση»). Η νηπιαγωγός στην διάρκεια της παρουσίασης συντονίζει, καταγράφει και ηχογραφεί όταν απαιτείται τα στοιχεία που περιγράφουν οι εκπρόσωποι των ομάδων. Τέλος παρουσιάζονται συνοπτικά τα λεγόμενα της κάθε ομάδας από την νηπιαγωγό.

Παρατήρηση- Στοχασμός

[...]Υπήρξαν πολλές περιπτώσεις όπου χρειάστηκε η παρέμβασή μου για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην ομάδα όπως, σε μια περίπτωση δυο προνήπια, (ο Γ. και ο Σ.) βρέθηκαν στην ίδια ομάδα και αδυνατούσαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες. Συνεχώς διαφωνούσαν και μάλιστα κάποια στιγμή ο Γ. έγινε και επιθετικός. Σ' αυτή την περίπτωση τα βοήθησα με το να γίνω και γω προσωρινά μέλος της ομάδας τους, να μοιραστώ μαζί τους το όνομά μου και το «αγαπημένο μου παιχνίδι» (Ε1). .. Και γω είχα διάφορα τέτοια περιστατικά (Ε2). Σε μια περίπτωση ένα κοριτσάκι, η Μ. δεν ήθελε να κάνει δυάδα με τον Γ.,(ο οποίος είναι πάντα ζωηρός και διεκδικητικός) γιατί ήθελε να είναι με την Κ. που ήταν φίλη της και δεν τσακώνονται όπως υποστήριζε. Όπως είναι φυσικό, τα παιδιά που γνωρίζονται καλύτερα ή είναι φίλοι μεταξύ τους θέλουν περισσότερο να βρίσκονται και να δουλεύουν μαζί (Ε2)...Αυτό είναι αλήθεια αλλά εγώ διαπίστωσα ότι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων άρχισαν σιγά σιγά να συνεργάζονται και με άλλα παιδιά. Υπάρχουν βέβαια κάποια παιδιά, λίγα ευτυχώς που προκαλούν συνεχώς προβλήματα (Ε1)...Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή σε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες, όταν τα παιδιά παρέβαιναν κάποιους κανόνες, τους επανέφεραν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας θυμίζοντας το διδακτικό συμβόλαιο που ήταν αναρτημένο στην παρεούλα (Ε2)...Ναι και γω το διαπίστωσα, ωστόσο αυτό δεν είχε πάντα αποτέλεσμα. Κάποια παιδιά

συστηματικά δεν υπάκουαν στους κανόνες όπως ο Γ. και συνεχώς δημιουργούσαν προβλήματα σε όποια ομάδα και αν βρίσκονταν. Αυτό που προσπαθούσα εγώ είναι να θυμίζω και να τους βάζω σε κάθε ευκαιρία να ακούν τους κανόνες της τάξης(E1)... . κάτι άλλο που παρατήρησα επίσης είναι μια δυσκολία να τηρήσουν τη σειρά όταν απαιτείται, στο πλαίσιο της ομάδας. Υπάρχουν δηλαδή τρία τέσσερα παιδιά(σχεδόν τα ίδια πάντα-τα δυο απ'αυτά προνήπια) που ανυπομονούν να παίξουν και παίρνουν τη σειρά άλλων παιδιών. Το ίδιο συμβαίνει και στην ολομέλεια. Συνεχώς πετάγονται να μιλήσουν και σπάνια ακούν τι λένε τα άλλα παιδιά. Κάτι, που φέρνει αναστάτωση και διαφωνίες στο σύνολο της τάξης (E2).

Αναστοχασμός

[...]παρατηρώντας και καταγράφοντας τις προσπάθειες των παιδιών οι νηπιαγωγοί, σε μια συνεχή προσπάθεια να δημιουργήσουν και να ενισχύσουν τις απαραίτητες συνθήκες για τον σχηματισμό σχέσεων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών της τάξης τους, λειτουργούν άλλοτε εμψυχωτικά, άλλοτε υποστηρικτικά ή παρεμβατικά. Προσπαθούν να εμπλέξουν τα παιδιά σε διάφορες μαθησιακές καταστάσεις, επίλυσης προβλημάτων και λήψης κοινών αποφάσεων και ενθαρρύνουν την εργασία σε ομάδες γύρω από πραγματικά προβλήματα που απαιτούν κριτική και δημιουργική σκέψη. Μέσα όμως από τη συστηματική παρατήρηση και τις καταγραφές που πραγματοποιούνται διαπιστώνουμε ότι κάποια παιδιά (και κυρίως τα προνήπια) χρειάζονται περισσότερο χρόνο να προσαρμοστούν. Επιβεβαιώνεται ότι η συνεργατικότητα, είναι μια δεξιότητα που αποκτιέται σταδιακά και γι' αυτό χρειάζεται σταδιακή εξοικείωση των παιδιών με την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων, τη συμπληρωματική δράση. Σταδιακό, άλλωστε, πρέπει να είναι και το πέρασμα από την κατευθυνόμενη στην αυτόνομη μάθηση. Και η ομάδα αποτελεί το στάδιο που θα επιτρέψει μια τέτοια μετάβαση. Σε αυτή τη μετάβαση είναι σημαντικός ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι νηπιαγωγοί, καθώς θα καθορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα εργαστεί η ομάδα. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να οργανώσουμε τον χώρο και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έτσι ώστε να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να συζητήσουν τις ιδέες τους, να ακούσουν τους άλλους και να αισθανθούν ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη ομάδα και μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες να βοηθήσουμε στη σταδιακή διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, μεταξύ τους.

Οργάνωση της γωνιάς του υπολογιστή

Καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως ήδη αναφέρθηκε, απαιτούν τον τεχνολογικό γραμματισμό των πολιτών τους, η μύηση των μικρών παιδιών στον κόσμο της τεχνολογίας από το νηπιαγωγείο συμβάλλει στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών τους. Είναι προφανές ότι όλα τα παιδιά όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες σε ότι αφορά τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα, όπως δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής ούτε τις ίδιες μαθηματικές εμπειρίες. Πρώτο μέλημα της ερευνητικής ομάδας ήταν να οργανώσει παράλληλα με τις άλλες γωνιές και τη γωνιά του υπολογιστή. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής τοποθετήθηκε σε μια ήσυχη γωνιά, δίπλα στη γωνιά της συζήτησης σε μian άκρη της τάξης, που δεν θα αποτελούσε πέρασμα και μακριά από γωνιές που τα υλικά τους θα μπορούσαν να γίνουν αιτία ατυχημάτων.

Τη γωνιά του υπολογιστή συμπλήρωσαν ένας πίνακας αναφοράς στον τοίχο, σε ύψος που να τον φτάνουν τα παιδιά για να αναρτούν τα έργα τους και μερικά ράφια, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως διαχωριστικό για τη διαμόρφωση της γωνιάς, στα οποία τοποθετούνταν CD με τις εργασίες τους, μουσικά CD, λογισμικά κλπ. Τα παιδιά μπορούσαν να επιλέγουν να παίζουν στη γωνιά του υπολογιστή, όπως σε κάθε άλλη γωνιά της τάξης. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί από κοινού με τους μαθητές διαμόρφωσαν τον κανονισμό λειτουργίας (διδακτικό συμβόλαιο) της γωνιάς του υπολογιστή, με βασικό στόχο να συμβάλλει στην τήρηση των ορίων που έχουν τεθεί σχετικά με το χρόνο ενασχόλησης αλλά και τον τρόπο χρήσης του υπολογιστή. Επιπρόσθετα, το πλήθος των παιδιών που μπορεί να συνυπάρχει στη γωνιά του υπολογιστή, τη συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και την απαιτούμενη εναλλαγή ρόλων που θα πρέπει να υπάρξει λόγω των περιορισμένων θέσεων εργασίας.

Η συστηματική ενασχόληση ωστόσο με τον υπολογιστή, ξεκίνησε ένα μήνα περίπου μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς προκειμένου να δοθεί το χρονικό περιθώριο να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη λειτουργία της τάξης και των διαφορετικών της γωνιών. Όπως συμβαίνει με όλα τα αντικείμενα και με τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην τάξη, έτσι και με τον υπολογιστή, τα παιδιά έπρεπε να έχουν την ευκαιρία να τον γνωρίσουν. Καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να τον αγγίξουν και να πειραματιστούν με αυτόν, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να διερευνήσουν τις εμπειρίες που έχουν ήδη βιώσει και τις γνώσεις που ίσως έχουν κατακτήσει.

Υποστηρίζοντας τη γνωριμία των παιδιών με τον υπολογιστή, η οποία αναπτύσσονταν προοδευτικά, οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν συζητήσεις και παράλληλα πρότειναν διάφορες δραστηριότητες.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1^η: Στο πλαίσιο της γνωριμίας με τον υπολογιστή και τις περιφερειακές συσκευές του, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να τον αγγίξουν και να πειραματιστούν με αυτόν ενώ η εκπαιδευτικός τους παρουσιάζει τα διαφορετικά μέρη και τις περιφερειακές συσκευές του υπολογιστή (κεντρική μονάδα, οθόνη, πληκτρολόγιο, ποντίκι, εκτυπωτής σαρωτής, ηχεία). Στη συνέχεια τα καλεί να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνουν τα ονόματα τους. Παράλληλα ενθαρρύνει τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Τι υπάρχει επάνω στο πληκτρολόγιο; Τι είναι σημειωμένο επάνω στο κάθε πλήκτρο; Πού βρίσκονται τα γράμματα και πού οι αριθμοί; Γιατί λέτε να τους έχουν βάλει χώρια; Τι νομίζετε ότι μπορεί να συμβεί αν πιάσουμε με το δάχτυλο μας σταθερά ένα πλήκτρο; Αν πιάσουμε με τη σειρά όλα τα πλήκτρα τι θα συμβεί; Γιατί λέτε να ονόμασαν αυτή τη συσκευή «ποντίκι»; Θα θέλατε να ζωγραφίσετε το δικό σας υπολογιστή όπως τον φαντάζεστε;

Δραστηριότητα 2^η: Δεδομένου ότι στα μικρά παιδιά αρέσει να ασχολούνται με το όνομα τους, η εκπαιδευτικός τα κάλεσε να παρατηρήσουν και να προβλέψουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στην οθόνη του υπολογιστή όταν γίνονται με το ποντίκι συγκεκριμένες επιλογές. Έγραψε με μεγάλα και ευανάγνωστα γράμματα το όνομα ενός παιδιού χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο, και μετά το μετέτρεψε σε μεγαλύτερα ή σε μικρότερα γράμματα, σε κεφαλαία, σε καλλιγραφικά, σε γράμματα άλλου χρώματος κ.λ.π. (π.χ. Μαρία *Μαρία*, ΜΑΡΙΑ, **Μαρία**). Τα παιδιά κλήθηκαν να παρατηρήσουν και να αιτιολογήσουν αν πρόκειται για το ίδιο όνομα ή για διαφορετικό και να αντιληφθούν τελικά ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι γραφής.

Δραστηριότητα 3^η: Σχέδιο και ζωγραφική στη γωνιά του υπολογιστή. Όλα τα παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν με μαρκαδόρους, κηρομπογιές, νερομπογιές, δακτυλομπογιές, πλαστελίνη και πηλό. Η σχεδίαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή δεν έρχεται να υποκαταστήσει αυτές τις εμπειρίες που θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές για τα παιδιά, αλλά να τις διευρύνει. Ένα πρόγραμμα ζωγραφικής, όπως το Tuxpaint, το οποίο οι νηπιαγωγοί το κατεβάζουν

ελεύθερα από το διαδίκτυο, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να έχουν νέες εμπειρίες με τα σχήματα και με τα χρώματα. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά το πρόγραμμα και τα αφήνει να το διερευνήσουν. Προοδευτικά, συνεργαζόμενα σε δυάδες ή τριάδες, γίνονται ικανά να σχεδιάζουν και να χρωματίζουν τις ζωγραφιές τους, να γράφουν επάνω το όνομά τους ή/και την ημερομηνία και να αποθηκεύουν τα έργα τους σε φακέλους με το όνομά τους.

Δραστηριότητα 4^η: Γράφουν το όνομά τους όπως μπορούν να το γράψουν και συμβουλευόνται, αν το θελήσουν, τον πίνακα αναφοράς με τα ονόματα, όπως συμβαίνει και όταν υπογράφουν τις εργασίες που κάνουν με το χέρι.

Δραστηριότητα 5^η: Αντιγράφουν την ημερομηνία από τον πίνακα, στον οποίον την έχει γράψει η εκπαιδευτικός. Η προσπάθεια γραφής της ημερομηνίας τα βοηθάει να παρατηρήσουν, ότι τα αριθμητικά σύμβολα είναι σε άλλη θέση από τα γράμματα στο πληκτρολόγιο και με παρακίνηση της εκπαιδευτικού συζητούν σχετικά μ' αυτό.

Παρατήρηση- Στοχασμός

[...]αυτό που παρατήρησα και μου έκανε εντύπωση είναι ότι κάποια παιδιά ενώ στην αρχή δεν είχαν καμιά επαφή με τον υπολογιστή στη συνέχεια έδειξαν να αλλάζουν τη στάση τους και να συμμετέχουν συχνότερα κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους. Μάλιστα ο Γ. που συνήθως δεν έμεινε αρκετή ώρα σε κάποια άλλη γωνιά ενασχόλησης παρέμενε αρκετή ώρα και δεν ήθελε να φύγει από τον υπολογιστή(E2)...Μάλλον τον βοηθά (ο ΗΥ) στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του, αφού όπως μου δήλωσε, νιώθει ότι έχει μεγαλώσει και στο σχολείο αυτό ασχολείται με κάτι πολύ σημαντικό και ολοένα γίνεται καλύτερος(E1)... και ο Σ. που δεν είχε καμιά επαφή με ΗΥ στο σπίτι παρά μόνο με playstation συνεχώς με ρωτάει πότε θα πάει στον υπολογιστή. Όταν τον ρώτησα με τι του αρέσει να ασχολείται στον υπολογιστή μου είπε ότι του αρέσει πολύ να γράφει και να ζωγραφίζει στο πρόγραμμα ζωγραφικής(E2)...αυτό πάντως που είναι αξιοσημείωτο είναι πως τα αγόρια επιδιώκουν πιο συχνά να ασχολούνται στη γωνιά του υπολογιστή σε σχέση με τα κορίτσια. Η Μ. για παράδειγμα ενώ μου έχει πει ότι της αρέσει ο υπολογιστής δεν θα τον επιλέξει μόνη της. Μόνο αν πάει και η φίλη της ή της ζητήσω εγώ να συμμετέχει σε κάποια οργανωμένη δραστηριότητα. Τα περισσότερα παιδιά ωστόσο είναι πρόθυμα να ασχοληθούν με τον ΗΥ και κάποια από αυτά συμμετέχουν με ενθουσιασμό(E1)...Η

περίπτωση της Κ. για παράδειγμα έχει ενδιαφέρον. Ενώ αρχικά δεν είχε καμία επαφή με τον ΗΥ στη διάρκεια του μήνα άρχισε να συμμετέχει σε δραστηριότητες του υπολογιστή με ενθουσιασμό παρόλο που είχε μια μικρή ανασφάλεια ως προς το χειρισμό του ποντικιού (Ε2)...και ο Φ. με τον Γ. όταν τους ρώτησα μου απάντησαν πως τους αρέσει να παίζουν με τα παιχνίδια της τάξης αλλά πιο πολύ να ζωγραφίζουν και να παίζουν στον υπολογιστή ο Φ. μάλιστα δήλωσε ότι στο σπίτι του δεν έχει υπολογιστή ...ο Γ. αντίθετα δήλωσε ότι παίζει με την αδελφή του που είναι μεγαλύτερη και ξέρει πολλά παιχνίδια

(ημερολόγιο, 30/10/15).

6.8.3. Αξιολόγηση

Η αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σ' αυτό το στάδιο αποτελεί ένα πεδίο διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και μαθητών μεταξύ τους. Η συλλογή στοιχείων από τις καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς, αναδεικνύουν τους τρόπους αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με το ψηφιακό περιβάλλον του υπολογιστή. Απαντώντας στα ερωτήματα που θέσαμε εξ αρχής, σ' αυτό το στάδιο της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι η μετάβαση των παιδιών από την κατευθυνόμενη μάθηση στην αυτονομία είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο.

Ειδικότερα, αναφορικά με το ερώτημά μας κατά πόσο τα παιδιά αυτενεργούν στην τάξη και παίρνουν πρωτοβουλίες και αν εκφράζουν όλα τις προσωπικές τους απόψεις, διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμμετοχής τους ποικίλει. Υπάρχουν αρκετά παιδιά σ' αυτή τη φάση, που δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δεν επιδιώκουν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Παρόλο που οι νηπιαγωγοί λειτουργούν υποστηρικτικά και επιδιώκουν να οργανώνουν δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, από τα στοιχεία των καταγραφών γίνεται φανερό ότι υπάρχουν παιδιά που αποφεύγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ομαδικές οι οποίες απαιτούν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η συνεργατικότητα, είναι μια δεξιότητα που αποκτιέται σταδιακά και απαιτεί εξοικείωση των παιδιών με την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων και συμπληρωματική δράση μέσα από οργανωμένες και ελεύθερες δραστηριότητες. Οι προβληματισμοί επίσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προνήπια επιβεβαιώνονται, αφού σε σχέση με τα νήπια, χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για την προσαρμογή τους.

Αναφορικά με το ερώτημά μας *πως αντιδρούν στις δυσκολίες, την αποτυχία και τις συγκρούσεις και αν αποδέχονται τους κοινωνικούς κανόνες*, διαπιστώσαμε ότι υπήρξε δυσκολία σε κάποια παιδιά και κυρίως στα προνήπια. Παρατηρήσαμε ότι ανέκυσαν μια σειρά από θέματα που αφορούσαν τόσο την μη αποδοχή των κανόνων της τάξης όσο και ζητήματα συγκρούσεων μεταξύ τους. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με κανόνες και κάποια απ' αυτά δυσκολεύονταν να τους ακολουθήσουν αποτελούσε μερικές φορές τροχοπέδη στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Ήταν εμφανές, ότι η συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζονταν (προς το καλύτερο ή το χειρότερο) από τα συνολικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλάμβαναν την οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου που δεν έδινε πολλές ευκαιρίες, τον σχεδιασμό του προγράμματος δραστηριοτήτων, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, τη σύνδεση οικογένειας νηπιαγωγείου. Η προώθηση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού ήταν πιο αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί έπαιρναν υπόψη την πραγματικότητα την οικογένειας και είχαν μια σχέση ισότιμης συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί, σχεδίαζαν διαδικασίες τις οποίες προσάρμοζαν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης τους, τις οποίες σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να ανασχεδιάσουν. Ενθάρρυναν επίσης τα παιδιά με τον διάλογο και τα βοηθούσαν με ερωτήσεις να αναστοχάζονται γ' αυτά που κάνουν και για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν.

Παράλληλα, στο στάδιο αυτό της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε και η ένταξη του υπολογιστή στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου. Η γωνιά του υπολογιστή χρησιμοποιήθηκε κυρίως την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και λιγότερο στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων. Βασικός στόχος ήταν να αποβεί, ένα εργαλείο που θα διευρύνει τις ευκαιρίες όλων των παιδιών για μάθηση, χωρίς να ενισχύει τις ανισότητες και να οδηγεί στην απομόνωση κάποιων παιδιών. Υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων, σημαντική ήταν η προσεκτική αξιολόγηση της λειτουργίας της γωνιάς του ηλεκτρονικού υπολογιστή: *«Την επιλέγουν όλα τα παιδιά της τάξης;», «Επιλέγεται εξίσου από αγόρια και κορίτσια;», «Τι αρέσει περισσότερο στα παιδιά να κάνουν;», «Ανταλλάσσουν ιδέες και συναποφασίζουν για τις ενέργειές τους καθώς κάθονται ανά δύο ή ανά τρία μπροστά στον υπολογιστή, ή κάποια παιδιά αναπτύσσουν σταθερά πρωταγωνιστικούς ρόλους ενώ κάποια άλλα απλά παρακολουθούν;», «Κατακτούν τα παιδιά όλο και περισσότερη αυτονομία;».* Μέσα από

έναν ημερολογιακό πίνακα καταγραφής, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αξιολόγησαν, τόσο τον βαθμό εμπλοκής, όσο και την ποιότητα συμμετοχής των παιδιών στη γωνιά του υπολογιστή (πίνακας 28).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΓΩΝΙΑΣ ΤΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ	Αναφορές		
	Καθόλου	Συχνά	Πολύ συχνά
Επιλέγουν οι μαθητές τη γωνιά του υπολογιστή;	3	11	9
Τα κορίτσια επιλέγουν τη γωνιά του υπολογιστή;	2	5	1
Τα αγόρια επιλέγουν τη γωνιά του υπολογιστή;	1	6	8
Ανταλλάσσουν ιδέες και συναποφασίζουν για τις ενέργειες τους στη γωνιά του υπολογιστή;	3	14	6
Κατακτούν τα παιδιά όλο και περισσότερη αυτονομία;	4	11	8

Πίνακας 28. ημερολογιακός πίνακας καταγραφής-αξιολόγησης

Αυτό που διαπιστώνουμε από τη συστηματική καταγραφή των νηπιαγωγών και με δεδομένο ότι στον υπολογιστή δεν μπορεί να ενασχολούνται πάνω από δυο ή τρία παιδιά, η συχνότητα χρήσης του ανά παιδί την εβδομάδα, δεν ήταν μεγάλη. Υπήρχε μάλιστα και μια περίπτωση παιδιού που χρειάστηκε μεγάλη ενθάρρυνση και υποστήριξη από τις νηπιαγωγούς για να εμπλακεί σε δραστηριότητες στον υπολογιστή. Προφανώς η χρήση και μόνο του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη δεν εγγυάται την επιτυχία. Καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, άλλα παιδιά έχουν περισσότερες και άλλα λιγότερες έως καθόλου εμπειρίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον και επιπλέον, όπως παρατηρήθηκε, τα κορίτσια επιδείκνυαν μικρότερο ενδιαφέρον από τα αγόρια, απαιτήθηκε η προσοχή και οι εύστοχες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτες ωστόσο είναι οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στη γωνιά του υπολογιστή μεταξύ των παιδιών. Ανταλλάσσουν ιδέες και συναποφασίζουν για τις ενέργειες τους σε σημαντικό βαθμό όπως προκύπτει από τις καταγραφές των νηπιαγωγών. Αναφορικά με την αυτονομία τους, ήταν εμφανές, ότι

κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης όσο εξοικειώνονταν με τους κανόνες χρήσης του υπολογιστή τόσο αποκτούσαν σταδιακά και αυτονομία στη χρήση του.

6.8.4. Αναστοχασμός

Η συστηματική παρατήρηση έδωσε τη δυνατότητα στην παιδαγωγική ομάδα να γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά της τάξης και να οργανώνει το πρόγραμμα και τη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους. Η παρατήρηση των παιδιών και η ερμηνεία των δεδομένων που προέκυπταν από αυτή, βοήθησε στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του προγράμματος και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Υλοποιώντας ωστόσο τις δραστηριότητες, σε κάποιες περιπτώσεις διαπιστώσαμε, ότι παρά την προσεκτική και επιμελή προετοιμασία τους, ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους αλλά και στις ανάγκες των μαθητών μας, το πλαίσιο της τάξης ήταν ικανό να ανατρέψει την επιτυχία τους έκβαση και να στρέψει το ενδιαφέρον των παιδιών αλλού. Στις περιπτώσεις αυτές προχωρούσαμε σε επαναπροσδιορισμό και ανασχεδιασμό των δραστηριοτήτων μας.

Μέσα από την παρατήρηση η παιδαγωγική ομάδα είχε τη δυνατότητα να βλέπει τα παιδιά σε αυθόρμητες, συχνά απρόβλεπτες και κατ' επέκταση αυθεντικές στιγμές. Επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε συγκεκριμένα θέματα και συμπεριφορές παρακολουθούσαν τα παιδιά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και διαφορετικά πλαίσια. Την παρατήρηση ωστόσο, συμπλήρωναν πληροφορίες από την οικογένεια και διάλογοι με το ίδιο το παιδί είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Με βάση τις καταγραφές διαπιστώσαμε, ότι υπάρχει αδυναμία τόσο στον τομέα της συνεργασίας και στην αποδοχή των κανόνων της τάξης, όσο και στον διαφορετικό βαθμό εμπλοκής και ενδιαφέροντος των παιδιών για τη γωνιά του υπολογιστή, ανακαλύπτοντας έτσι μια προβληματική κατάσταση που δεν είχαμε προβλέψει. Στο σημείο αυτό, ο προβληματισμός που αναδύθηκε ο οποίος θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια του σχεδιασμού αφορούσε στα εμπόδια, τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που προκύπτουν από τη χρήση του υπολογιστή. Μας απασχόλησε αφενός το γεγονός ότι υπάρχει ένας μόνο υπολογιστής στην τάξη και πιθανόν να μη μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών και αφετέρου ότι, οι μαθητές μας θα πρέπει να εξασκηθούν περισσότερο σε βασικές δεξιότητες στη χρήση του. Συμφωνήσαμε να συνεχιστεί η συστηματική

ενασχόληση των παιδιών μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες αλλά και η ατομική αξιολόγηση τους με την καταγραφή της εμπλοκής και της ποιότητας της συμμετοχής τους στη γωνιά του ΗΥ κατά το χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού μας για το επόμενο στάδιο, εστίασαμε σε δυο κυρίως σημεία. Στο σχεδιασμό δράσεων που θα αποσκοπούν στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών αλλά και της ποιοτικής συμμετοχής τους και μεγαλύτερης εξοικείωσης με τις λειτουργίες του υπολογιστή. Υπό το πρίσμα όλων των παραπάνω διαπιστώσεων, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό της επόμενης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας, έχοντας ως βασικό στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και αυτονομίας των μαθητών μας μέσα από τον σχεδιασμό και τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου των Μαθητών μας.

6.9. ΔΕΥΤΕΡΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αυτό που απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που καθιστούν τους μαθητές αυτόνομους κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και οι δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής φύσεως, που αφορούν στην ικανότητα του μαθητή να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να αποδέχεται και να ακολουθεί κανόνες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης κατά την κατάκτηση της γνώσης, ενώ στη δεύτερη στάσεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και αντιδράσεις, αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες, τις οποίες εφαρμόζει το άτομο στην προσπάθειά του «να συν-υπάρξει» και να ενταχθεί στον κοινωνικό του περίγυρο (σχολείο, φίλοι, ευρύτερη κοινωνία) (Κουλουμπαρίση Α. & Ματσαγγούρας Η., 2004). Πορίσματα ερευνητικών προσπαθειών καταδεικνύουν ότι η προσχολική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη για την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών (Perels et al., 2009). Ως εκ τούτου, η σύγχρονη νηπιαγωγός καλείται όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις, αλλά να δημιουργήσει τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες που θα προάγουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτό, κατά το δεύτερο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που θα παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά, να επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα στη μάθησή τους, καλύτερη κατανόηση των δυνάμεων και των αδυναμιών τους, ενώ θα μαθαίνουν θέτοντας στόχους. Με το σχεδιασμό και την χρήση του Ψηφιακού Φακέλου στη διδακτική πρακτική, επιδιώκεται η δημιουργία ενός προωθημένου περιβάλλοντος επικοινωνίας και συνεργασίας, το οποίο θα συμβάλλει ώστε τα παιδιά «να εστιάσουν στην προσωπική τους πρόοδο και να ερμηνεύσουν τα λάθη τους ως ευκαιρίες για μάθηση», μέσω της παρατήρησης, του στοχασμού και της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων τους (Perry, 2002, Abrami et al., 2008). Σ' ένα πλαίσιο αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης, επιδιώκουμε να επικοινωνούν, να σχεδιάζουν, να συνεργάζονται και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Χρονικά το στάδιο αυτό είναι το μεγαλύτερο καθώς εκτείνεται σ' ένα τετράμηνο της σχολικής χρονιάς (αρχές Νοεμβρίου 2015 έως αρχές Μαρτίου 2016) και

περιλαμβάνει οκτώ συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας, τέσσερις δια ζώσης και τέσσερις εξ αποστάσεως μέσω skype, μία επιστολή, τέσσερις αποστολές μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ένα δώρο απογευματινό εργαστήριο για τους γονείς των μαθητών. Στο δεύτερο στάδιο η ερευνητική ομάδα εξοικειώνεται με τις λειτουργίες του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης, του στοχασμού και του αναστοχασμού.

6.9.1. Αρχικός σχεδιασμός

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο το πλαίσιο της τάξης όσο και τα δεδομένα που προέκυψαν στην προηγούμενη φάση της έρευνας, ο αρχικός σχεδιασμός κατά το στάδιο αυτό, συνίσταται στη διαμόρφωση των συνθηκών για την εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητών. Στόχος μας είναι, να διερευνήσουμε κατά πόσο η αξιοποίησή του στη διδακτική πρακτική αναδεικνύει και προωθεί την αναπτυξιακή πορεία του μαθητή, μέσω του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισής του. Βασικό σημείο εκκίνησης στο σχεδιασμό, αποτελεί η παραδοχή ότι η αξιολόγηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο συνίσταται στη διαδικασία της παρατήρησης, της καταγραφής και της τεκμηρίωσης αυτών που πραγματοποιούν, επιτυγχάνουν και εκδηλώνουν σε συνθήκες αυθεντικών καταστάσεων. Η συστηματική παρατήρηση κατά το πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχει τη δυνατότητα στις εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά της τάξης τους και να οργανώσουν το πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική πράξη. Υπό αυτές τις συνθήκες, διατυπώνουν τους στόχους και προχωρούν στη διαμόρφωση και τον σχεδιασμό των δράσεων για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Βασικός σκοπός στο στάδιο αυτό της έρευνας, είναι να αναδειχθεί ο προεξάρχοντας ρόλος του Ψηφιακού Φακέλου του Μαθητή στην ανάπτυξη της αυτορρυθμιστικής του ικανότητας και των μεταγνωστικών του δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, οι στόχοι που επιδιώκονται να επιτευχθούν είναι:

- *Να γνωρίσουν βασικές αρχές οργάνωσης του ψηφιακού φακέλου*

- Να αναπτυχθούν σχέσεις επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και των γονέων τους μέσω του Ψηφιακού Φακέλου των Μαθητών
- Να ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ειδικότερα στη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου.
- Να αξιοποιούν τα λογισμικά σε δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους και την οικογένειά τους στον Υπολογιστή
- Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές για τον υπολογιστή
- Να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας τους.
- Να αναπτυχθεί μέσα στην τάξη ένα κοινωνικό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, αμοιβαία αναγνώριση και σεβασμό.
- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές αισθήματα προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης απέναντι στο σχολείο τους.
- Να αναπτύζουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη με την αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών.
- Να αναπτύζουν αυτορρυθμιστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου

Οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται και θεωρούν κριτικά τους προαναφερθέντες στόχους, διερευνούν το περιεχόμενο τους και συζητούν την εφικτότητά τους. Συζητούν και εκφράζουν στη συνέχεια τους προβληματισμούς τους για δυσκολίες που πιθανόν να προκύψουν και οι οποίες περιγράφονται ακολούθως:

- ❖ Να δυσκολευτούν τα παιδιά στην χρήση του ψηφιακού φακέλου
- ❖ Να δυσκολευτούν στη χρήση και αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων και ψηφιακών εφαρμογών (σαρωτής, εκτυπωτής, πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, photo story3)
- ❖ Να μην υποστηρίζουν ικανοποιητικά τις ιδέες τους και να μη δομήσουν κατάλληλα και εύστοχα τα επιχειρήματά τους σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης
- ❖ Να μην επεξεργάζονται κριτικά τις ιδέες τους και να μην εμβαθύνουν στα ζητήματα που θα ανακύπτουν
- ❖ Να μην συμμετέχουν ενεργά οι γονείς των παιδιών

- ❖ *Να μην ανταποκριθούν και να μην συμμετέχουν ενεργά όλα τα παιδιά*
- ❖ *Να δυσκολευτούν οι εκπαιδευτικοί με την επιβαρυνόμενη εργασία που ενδεχομένως να πραγματοποιείται εκτός διδακτικού ωραρίου*

Η ερευνητική ομάδα στη συνέχεια, διερευνώντας το περιεχόμενο των παραπάνω στόχων και λαμβάνοντας υπόψη τις πιθανές δυσκολίες, επικεντρώνεται στις διδακτικές μεθόδους, τα διδακτικά εργαλεία και τις τεχνικές που θα χρειαστεί να υιοθετήσει, προκειμένου να προχωρήσει στο σχεδιασμό και υλοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου. Τα υλικά που απαιτούνται για την υλοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου, είναι πέρα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ψηφιακό μαγνητόφωνο, σαρωτής, εκτυπωτής, ψηφιακός προβολέας, πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων Photo Story 3.

Έχοντας ως βασική επιδίωξη τη διαμόρφωση ενός πλαισίου στο οποίο η αξιολόγηση θα έχει κυρίως παιδαγωγικές διαστάσεις η ερευνητική ομάδα προχωρά στο σχεδιασμό του προγράμματος. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο και πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό της τάξης, «έχει εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα και στοχεύει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και τη βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002).

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης για την αξιολόγηση, ο Ψηφιακός Φάκελος μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο υλικό για την παρακολούθηση της μαθησιακής εξέλιξης των παιδιών, καθώς σε αυτόν συγκεντρώνονται στοιχεία που δείχνουν τι έμαθαν και πως σκέφτονται, πως αναλύουν, συνθέτουν, παράγουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή από αντιπροσωπευτικές εργασίες που περιέχει, συνιστά όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, τεκμήριο για την εξέλιξη του κάθε παιδιού, διευκολύνοντας παράλληλα τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Με την συστηματική και με κάποιο σκοπό και νόημα συλλογή εργασιών του νηπίου σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, έμφαση δίνεται στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, σε συνθήκες δημιουργικής εργασίας, ώστε να αναδεικνύονται η κριτική σκέψη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών. Ο Ψηφιακός Φάκελος δεν αποτελεί δηλαδή μια απλή συλλογή των έργων των παιδιών. Συνδέεται άμεσα με τους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος «όσο

παίζω και ερευνώ τον εαυτό μου γνωρίζω και αγαπώ», ενώ προσφέρει τη δυνατότητα της συμμετοχής τους, τόσο στη διαδικασία της συλλογής των έργων τους, όσο και στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους αλλά και του ίδιου του προγράμματος.

Υπό το πρίσμα όλων αυτών και σε συνάρτηση με το πρόγραμμα προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης που υλοποιείται στη τάξη του νηπιαγωγείου, η ερευνητική ομάδα αποφασίζει πως το σχέδιο του ανθρώπου, αποτελεί έναν καλό «καθρέφτη» της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. Στο σχέδιο του ανθρώπου το παιδί συνήθως προβάλλει τον εαυτό του. Αποφασίζουν, το σχέδιο αυτό να επαναλαμβάνεται κάθε μήνα από όλα τα παιδιά και να αποθηκεύεται από τα ίδια στον ψηφιακό φάκελο και συγκεκριμένα στον υποφάκελο με τίτλο το ανθρωπάκι του μήνα. Κάθε μήνα σύμφωνα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει το παιδί αξιολογεί το σχέδιό του και θέτει τους στόχους του για τον επόμενο μήνα. Οι παιδικές ζωγραφιές εκτός από δημιουργική έκφραση αποτελούν κι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη διερεύνηση της συναισθηματικής, ψυχικής και νοητικής κατάστασης των παιδιών. Παράλληλα η επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα δημιουργίας και αξιολόγησης του σχεδίου από το ίδιο το παιδί καταδεικνύει την αναπτυξιακή του πορεία σε σχέση με τους επιμέρους στόχους. Ένα σχέδιο ζωγραφικής επίσης με θέμα την οικογένεια και τους φίλους μπορεί να δώσει ενδιαφέροντα στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού. Η παιδαγωγική ομάδα αποφασίζει τα σχέδια αυτά να δημιουργούνται στην αρχή της χρονιάς και στη συνέχεια σε τακτά διαστήματα και να αποθηκεύονται από τα ίδια τα παιδιά στον Ψηφιακό τους Φάκελο. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να επισημαίνονται οι αδυναμίες και οι δυσκολίες του κάθε παιδιού ώστε να προγραμματίζονται οι περαιτέρω στόχοι και ο τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών και προώθησης της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης.

Παράλληλα με τα παραπάνω, κάθε βδομάδα τα παιδιά θα επιλέγουν ένα από τα έργα τους, όποιο τους αρέσει περισσότερο και θα το αποθηκεύουν στο ψηφιακό τους φάκελο. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποφασίζουν όλες οι παραπάνω δράσεις να εντάσσονται στις θεματικές ενότητες που εφαρμόζονται στην τάξη ώστε να μη δημιουργηθούν συνθήκες πίεσης ούτε για τις ίδιες αλλά ούτε και για τα μαθητές (Epstein et al., 2004).

Τέλος, σχεδιάζουν ατομικές και ομαδικές συνεδρίες με τα παιδιά. Οι συνεδρίες αυτές αποτελούν κεντρικό και ουσιαστικό στοιχείο της διαδικασίας αξιολόγησης με βάση τον Ψ.Φ.Μ. και αφορούν:

α) Ατομικές συνεδρίες της νηπιαγωγού με κάθε παιδί για την αξιολόγηση των εργασιών του και την αυτοαξιολόγησή του.

β) Συνεδρίες ενημέρωσης με τους γονείς

γ) Συνεδρίες αξιολόγησης της νηπιαγωγού με την ομάδα-τάξη.

Αποφασίζεται μία ατομική συνεδρία ανά μήνα για κάθε παιδί και δύο, τουλάχιστον, στη διάρκεια του χρόνου με τους γονείς. Οι συνεδρίες στην ολομέλεια της τάξης δεν είναι δυνατόν να προδιαγραφούν στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο του σχεδιασμού και αποφασίζεται να μελετηθεί το θέμα στην πορεία των ανατροφοδοτικών συναντήσεων.

Ως βασικούς άξονες παρατήρησης, που μπορούν να αναδείξουν τους τρόπους αλληλεπίδρασης των παιδιών με το ψηφιακό περιβάλλον και το υλικό του ψηφιακού φακέλου αλλά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, επιλέγουμε τα παρακάτω:

- τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους στο παιδαγωγικό πλαίσιο και το ψηφιακό περιβάλλον του Φακέλου
- την ουσιαστική συμμετοχή τους στις διαδικασίες αξιολόγησής τους και
- τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης.

Τα ερωτήματα τα οποία θα αποτελέσουν και κριτήρια αξιολόγησης των παραμέτρων που εξετάζουμε και παράλληλα θα βοηθήσουν στον αναστοχασμό και την ανατροφοδοτική συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ερευνητικής ομάδας, διαμορφώνονται ως εξής:

- Κατά πόσο τα παιδιά αυτενεργούν στην τάξη και παίρνουν πρωτοβουλίες σε σχέση με την ανάπτυξη του Ψηφιακού Φακέλου;
- Εκφράζουν όλα τις προσωπικές τους απόψεις; Συμμετέχουν σε συζητήσεις;
- Κατά πόσον συμμετέχουν στις δραστηριότητες υλοποίησης του ψηφιακού φακέλου; (επιλογή εργασιών, σάρωση, αποθήκευση, αναστοχασμό)
- Ποιος ο βαθμός και η ποιότητα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης;
- Ποιος ο βαθμός εξοικείωσης με τα τεχνολογικά εργαλεία και το ψηφιακό περιβάλλον του Φακέλου;

Η καταγραφή και συλλογή στοιχείων με βάση τα παραπάνω ερωτήματα μέσω της συστηματικής παρατήρησης, που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Εστιάζοντας δηλαδή στις συγκεκριμένες παραμέτρους, μπορούμε να κατανοήσουμε τους τρόπους ανάπτυξης της διαδικασίας και τις δυνατότητες που παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στα παιδιά να συμμετέχουν, αλλά και το είδος και την ποιότητα της συμμετοχής που επιτρέπει η συγκεκριμένη οργάνωση. Παράλληλα, ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή αποτελεί ένα ποιοτικό και ποσοτικό αρχείο αξιολόγησης της προόδου των παιδιών με μεγάλη χρονική διάρκεια και σημείο εκκίνησής, το «τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά» κι όχι τις αδυναμίες ή τις δυσκολίες τους.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του εν λόγω προγράμματος η ερευνητική ομάδα επέλεξε να εντοπίσει, να σχολιάσει και να αξιολογήσει δεξιότητες ευρύτερης ισχύος, όπως είναι η ποιότητα της ομαδικής εργασίας, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω συγκεκριμένα ερωτήματα που διευκολύνουν τις εκπαιδευτικούς στο έργο της παρατήρησης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού (πilotικό Α.Π. Νηπιαγωγείου, 2011).

Αναφορικά με τη διαμόρφωση ταυτότητας:

- Αναγνωρίζει και αποδέχεται τις δυνατότητες και αδυναμίες του;
- Είναι αποδεκτό από την ομάδα;
- Αισθάνεται αυτοπεποίθηση ή ζητάει συνεχή επιβεβαίωση και βοήθεια;
- Παίρνει πρωτοβουλίες, διεκδικεί τα δικαιώματά του ή κάτι που επιθυμεί. π.χ. ζητάει από τον εκπαιδευτικό ή τους συνομηλίκους έναν ρόλο, ένα αντικείμενο, μια δραστηριότητα ή απλά ακολουθεί και δέχεται εντολές;

Αυτορρύθμιση

- Εκφράζει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του;
- Ελέγχει τη συμπεριφορά του ή φέρεται παρορμητικά;

Προσωπική ενδυνάμωση

- Ποια είναι η συναισθηματική του διάθεση κατά τη διάρκεια του προγράμματος; φαίνεται ευχαριστημένο; είναι συχνά θλιμμένο, ή είναι θλιμμένο το πρωί και βαθμιαία γίνεται πιο χαρούμενο; είναι αδιάφορο σε ότι συμβαίνει; Πλήττει;

- Παίζει με ευχαρίστηση και με ευελιξία;
- Πώς αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις και προκλήσεις όπως (π.χ. η αλλαγή δραστηριοτήτων ή μια επίσκεψη σε άλλο χώρο.); Δείχνει ενδιαφέρον ή άγχος;
- Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις δυσκολίες, ή παραιτείται εύκολα και ζητάει τη συμβολή του εκπαιδευτικού;
- Δείχνει ευχαρίστηση όταν αναφέρεται στην οικογένεια ή συναντάει τους δικούς του;

Κοινωνικές δεξιότητες

- Πώς αντιδρά σε συγκρουσιακές καταστάσεις, όπως π.χ. όταν ένα άλλο παιδί το ενοχλεί ή του αρπάζει κάποιο παιχνίδι; Παραιτείται; διεκδικεί με σύγκρουση; το διαπραγματεύεται; αναζητά την βοήθεια του εκπαιδευτικού;
- Ακολουθεί τις οδηγίες της νηπιαγωγού και τους κανόνες της τάξης; Υπακούει χωρίς να φέρνει αντιρρήσεις; ακολουθεί κανόνες μετά από επανειλημμένες υπενθυμίσεις; αδιαφορεί, ή αρνείται;
- Συμπαρίσταται και βοηθάει τα άλλα παιδιά;

Κοινωνική αλληλεπίδραση

- Έχει καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό; Μήπως διεκδικεί την αποκλειστικότητα ή την αγνοεί;
- Συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες με δημιουργικό τρόπο;
- Έχει σταθερή ιδιαίτερη σχέση με ένα ή περισσότερα παιδιά;
- Με ποιόν τρόπο διαμορφώνει προσωπικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά; Ζητάει μόνο του να ενταχθεί σε μια ομάδα ή περιμένει να το προσκαλέσουν; Παίζει με τα άλλα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες ή προτιμάει να μένει μόνο; Ανταποκρίνεται στο πλησίασμα των άλλων παιδιών ή αρνείται;

Στη συνέχεια, με έναν καταγισμό ιδεών τα μέλη της ερευνητικής ομάδας καταγράφουν σ'έναν εννοιολογικό χάρτη τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται σύμφωνα με το πνεύμα της αυθεντικής αξιολόγησης και συμφωνούν για τον εμπλουτισμό του στον επόμενο στάδιο της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάζονται και υλοποιούνται διαδοχικές και παράλληλες δράσεις σε δυο άξονες οι οποίοι περιγράφονται συνοπτικά ακολούθως:

1. Δραστηριότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης του e-portfolio από την παιδαγωγική ομάδα:

Η παιδαγωγική ομάδα προχωρά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του e-portfolio. Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχεδιάζεται και δημιουργείται ο προσωπικός ψηφιακός φάκελος των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τα παιδιά για τον σκοπό του φακέλου και αποφασίζουν από κοινού για τη δομή και το περιεχόμενο.

2. Δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης:

Στο πλαίσιο του προγράμματος, «όσο παίζω και ερευνώ τον εαυτό μου γνωρίζω και αγαπώ», που εκπονείται παράλληλα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας σχεδιάζουν και προγραμματίζουν τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- **Ελεύθερο σχέδιο:** Τα παιδιά επιλέγουν από τα έργα τους αυτό που τους αρέσει περισσότερο και ενημερώνουν το ψηφιακό τους φάκελο μια φορά την εβδομάδα.
- **Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης:** Κάθε μήνα αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει το Photo Story 3 αξιολογούν τις εργασίες τους και τεκμηριώνουν τις επιλογές τους
- **Το ανθρωπάκι του μήνα με το όνομά τους:** Κάθε μήνα ζωγραφίζουν τον εαυτό τους και ενημερώνουν τον ψηφιακό τους φάκελο μόνοι τους ή με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Στο τέλος θα κάνουν μια κριτική αποτίμηση αξιολογώντας ο καθένας την αναπτυξιακή πορεία του σχεδίου του συγκρίνοντας με το σχέδιο του προηγούμενου μήνα και θέτοντας στόχους για το σχέδιο του επόμενου μήνα. Θα αξιοποιήσουν και πάλι τις δυνατότητες που παρέχει το Photo Story 3 για την αυτοαξιολόγησή τους.
- **Η οικογένειά μου:** ζωγραφίζουν την οικογένειά τους τρεις φορές κατά τη διάρκεια του σταδίου, τον Νοέμβρη τον Ιανουάριο και τον Μάρτιο και το αποθηκεύουν στο ψηφιακό τους φάκελο.
- **Γράφουν ένα μήνυμα για τον καλύτερό τους φίλο:** και ενημερώνουν το φάκελό τους.

- **Δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης:** Κάθε δίμηνο θα δίνεται η δυνατότητα σε όποιον συμμαθητή τους θέλουν να αξιολογεί τις εργασίες τους, να επιλέγει και να τεκμηριώνει ποια θεωρεί καλύτερη
- **Το κάστρο της καλής συμπεριφοράς:** Δραστηριότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους που συνδέονται με τους κανόνες και το διδακτικό συμβόλαιο της τάξης που διαμόρφωσε από κοινού η παιδαγωγική ομάδα με τους μαθητές.
- **Απογευματινό εργαστήριο με τους γονείς:** Παράλληλα με το σχεδιασμό του προγράμματος η παιδαγωγική ομάδα, σχεδιάζει και ένα απογευματινό εργαστήριο με τους γονείς των μαθητών. Στόχος του εργαστηρίου είναι η ενημέρωσή τους και η ενθάρρυνσή τους για εμπλοκή στο σχεδιαζόμενο πρόγραμμα.

6.9.2. Υλοποίηση δράσεων

Σχεδιασμός και ανάπτυξη του e-portfolio από την παιδαγωγική ομάδα:

1^η Δράση: ανάπτυξη του ψηφιακού Φακέλου

Για την ανάπτυξη του ψηφιακού φακέλου στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε «ο φάκελος σχεδίασης προσωπικής ανάπτυξης (personal development planning - PDP)» MOSEP (2007). Ο τύπος αυτός του φακέλου παρέχει πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες για αυθεντική αξιολόγηση. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαγνώσουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των μαθητών, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους, να προσδιορίσουν τις στάσεις τους και να τις τροποποιήσουν, να τεκμηριώσουν με επάρκεια την πρόοδό τους σε μια γνωστική περιοχή, να τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν και να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη για την προσωπική τους μάθηση (Ανδρεαδάκης, 2006). Παράλληλα δίνει έμφαση περισσότερο στον τρόπο εφαρμογής των γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων παρά στις ίδιες τις γνώσεις. Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες αναφορικά με το περιεχόμενο του Ψ.Φ.Μ. (Alter & Spandel, 1992) δίνουμε έμφαση στους εκπαιδευτικούς σκοπούς για τους οποίους σχεδιάζεται:

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- *Να ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις διαδικασίες σχεδιασμού, ανάπτυξης και χρήσης του Ψηφιακού Φακέλου*

- *Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης των τεχνολογιών πληροφορικής (σαρωτής εκτυπωτής, λογισμικά)*
- *Να εξοικειωθούν με βασικές ενέργειες στην οργάνωση ψηφιακών αρχείων και φακέλων*
- *Να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με το πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων Photo story*
- *Να καταγραφεί στον Ψηφιακό τους Φάκελο η αναπτυξιακή τους πορεία σε βάθος χρόνου*
- *Να καταγράψουν τη διαδικασία που ακολούθησαν μέσω (αναστοχασμών και αυτοαξιολογήσεων)*
- *Να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή τους σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητάς τους*

Διαδικασία:

Οι καθημερινές καταστάσεις στο νηπιαγωγείο θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές καθώς αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών για τα παιδιά. Οι ρουτίνες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών της τάξης, όπως και οι άλλες μαθησιακές εμπειρίες (πilotικό Α.Π νηπιαγωγείου, 2011). Ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας τους και η αναγκαιότητα να συμβαίνουν εξασφαλίζουν πολλές ευκαιρίες για αυθόρμητη μάθηση η οποία προκύπτει με φυσικό και αβίαστο τρόπο. Η καθημερινή αποθήκευση των εργασιών στον φάκελό τους ή στο συρτάκι τους αποτελεί για την πρακτική του νηπιαγωγείου μια τέτοια ρουτίνα. Οι ρουτίνες γενικά υποστηρίζουν την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της αυτονομίας και του αυτοέλεγχου των παιδιών. Πολλές από αυτές και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο γίνονται μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία εκπαιδευτικός και μαθητής θα πρέπει να ακολουθήσουν μια ενδεδειγμένη διαδικασία για τη δημιουργία e-portfolio. Η διαδικασία δημιουργίας του e-portfolio ουσιαστικά θεωρείται διαδικασία μάθησης, γεγονός που την καθιστά σημαντικότερη και από το ίδιο το τελικό προϊόν (Smith & Tillema, 2003).

Παρατήρηση- Στοχασμός- Αναστοχασμός

*Οι συγκρούσεις στην τάξη δίνουν το έναυσμα για τον
σχεδιασμό του e-portfolio - Συνεργασία της
παιδαγωγικής ομάδας*

Με αφορμή τη σύγκρουση που προκλήθηκε ανάμεσα σε δυο παιδιά σχετικά με την καταστροφή εργασίας παιδιού πριν την αποθήκευση, η εκπαιδευτικός οργανώνει στη γωνιά «της παρεούλας» μια συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος, έχοντας παράλληλα στόχο να θέσει στα παιδιά προβληματισμούς σχετικά με εναλλακτικούς τρόπους αποθήκευσης των εργασιών τους. Κάνει στην αρχή ανοιχτές ερωτήσεις ώστε να έρθουν στην επιφάνεια σκέψεις, γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα και βαθμιαία συνεχίζει με διευκρινιστικές ερωτήσεις που προσανατολίζουν στον συγκεκριμένο στόχο. Τα παιδιά προβληματίζονται και λένε τις σκέψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα και δίνουν ιδέες για το τι θα μπορούσε να γίνει.

«.....ήταν μια δύσκολη μέρα! Υπήρχε μια αναστάτωση στην τάξη όταν ξαφνικά η Μ άρχισε να κλαίει. «ο Γ έριξε νερό στη ζωγραφιά μου και τη μούσκεψε και τώρα δεν μπορώ να τη βάλω στο φάκελό μου» (Μ).... «δεν το ήθελα κυρία αυτή έπεσε πάνω μου» (Γ)... «όχι, εσύ ήσουν στη μέση και τώρα η ζωγραφιά μου χάλασε»(Μ)... «να τη βάλουμε να στεγνώσει» (Γ)... «μουτζουρώθηκε σου λέω, δε γίνεται»(Μ)....

Προσπαθώντας να διαχειριστώ αυτή τη σύγκρουση ανάμεσα στα δυο παιδιά, μου ήρθε ξαφνικά μια ιδέα... να προκαλέσω μια συζήτηση μαζί τους, με στόχο όχι μόνο την επίλυση του προβλήματος αλλά να αναγνωρίζουν τα παιδιά και να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά του συμβατικού τρόπου ζωγραφικής με τον ηλεκτρονικό.

(Ε1, ημερολόγιο 4-11-2015)

Στη συζήτηση που αναπτύχθηκε τα παιδιά αντάλλαξαν ιδέες και εξέφρασαν διάφορες απόψεις σχετικά με ομοιότητες και διαφορές της συμβατικής ζωγραφικής με χαρτί και της ηλεκτρονικής ζωγραφικής, στον υπολογιστή. Προβληματίζονται γιατί μετά το τέλος της ζωγραφικής στο λογισμικό δημιουργικής έκφρασης tuxpaint τους απευθύνεται από το πρόγραμμα το ερώτημα αν θα ήθελαν να αποθηκευτεί η ζωγραφιά τους.

...αναρωτιέμαι τι θα γίνονταν αν στην ερώτηση του προγράμματος λέγαμε όχι. Τι λέτε παιδιά; (Ε1)...Θα χανόταν(Γ) ...Όχι θα ήταν μέσα στο tuxpaint (Α)...Ναι αλλά εμείς θα

το ψάχναμε(N) ...Εγώ λέω κυρία ότι το tux paint το σβήνει άμα του πούμε όχι. Γι' αυτό δεν μας ρωτάει; (Φ)...

(E1, ημερολόγιο 4-11-2015)

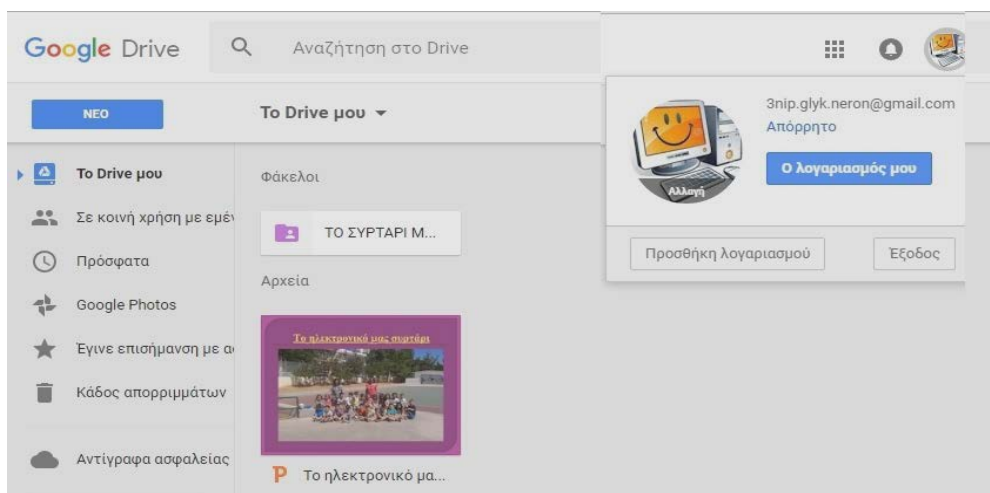
Στη συνέχεια προκάλεσα τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, σχετικά με το που νομίζουν ότι πηγαίνει το αρχείο αν απαντήσουν θετικά για την αποθήκευση.

«...πηγαίνει στον υπολογιστή κυρία, αφού στον υπολογιστή ζωγραφίζουμε(K)... Όχι μένει στο tux paint (Γ)...Μα αφού και το tux paint είναι στον υπολογιστή εκεί δεν θα πηγαίνει;(K) Και αν θέλουμε να το βρούμε; Πως το ψάχνουμε; (E1)...Ανοίγουμε τον υπολογιστή(Γ)...Όχι ανοίγουμε τον tux paint κυρία, εκεί μέσα μπαίνουν οι ζωγραφιές μας. Τι εννοείς εκεί μέσα μπαίνουν;(E1)... Το είδαμε κυρία μια μέρα που ζωγραφίζαμε με τον Φ, είδαμε να είναι μέσα και οι ζωγραφιές και των άλλων παιδιών.

(E1, ημερολόγιο 4-11-2015)

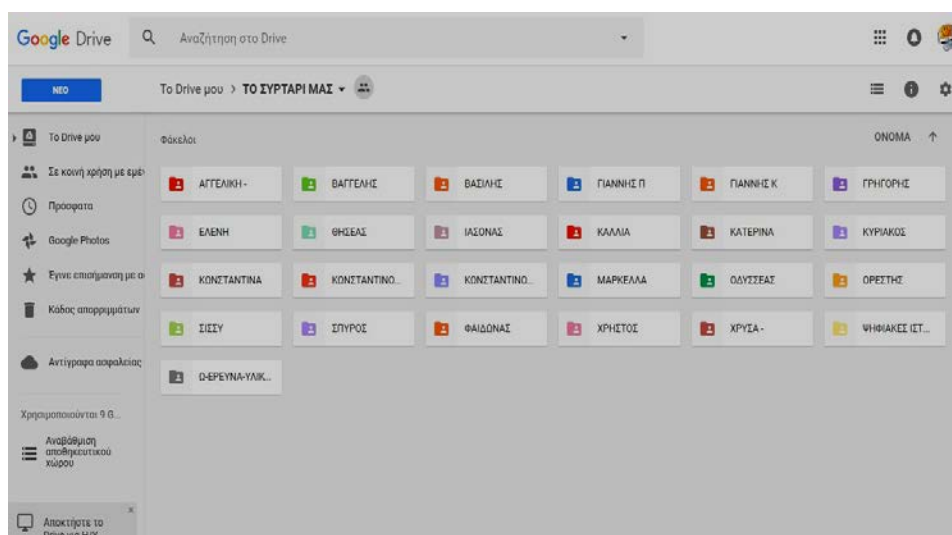
[...]μέσα από τη παραπάνω κατάσταση προβληματισμού και προσπαθώντας να εντοπίσουν το αρχείο τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με την αναγκαιότητα οργάνωσης των αρχείων τους. Η συζήτηση αυτή ήταν μια καλή ευκαιρία, με τη βοήθειά μου φυσικά, να αρχίσουν να προβληματίζονται για την οργάνωση και τη διαχείριση των αρχείων και να τη συνδέσουν με τη συμβατική οργάνωση των εργασιών τους στους φακέλους και τα συρτάρια τους. Παρόλο που είχαμε προγραμματίσει να συζητήσουμε για τον ψηφιακό φάκελο την επόμενη μέρα, η συζήτηση αυτή έγινε νωρίτερα. Προέκυψε μέσα από το περιστατικό σύγκρουσης που δημιουργήθηκε ανάμεσα στα παιδιά. Μας δόθηκε μια καλή ευκαιρία να επεξεργαστούμε το θέμα και έτσι μέσα από μια αυθεντική κατάσταση στην τάξη του νηπιαγωγείου, αναδύθηκε για πρώτη φορά η ανάγκη για τον προσωπικό τους ηλεκτρονικό αποθηκευτικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούμε το ηλεκτρονικό συρτάρι της τάξης μέσα στο οποίο θα βρίσκονται όλα τα ηλεκτρονικά συρταράκια (ψηφιακοί φάκελοι) των μαθητών (Εικόνα2).

(E1, ημερολόγιο 5-11-2015)



Σχήμα 15 .Το ηλεκτρονικό συρτάρι της τάξης

Ουσιαστικά ο ψηφιακός φάκελος και η λειτουργία του «θεσμοθετήθηκαν επίσημα» μέσα από ένα διαρκή διάλογο με τα παιδιά. Οι μαθητές, ο καθένας χωριστά σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό δημιουργούν τον προσωπικό τους φάκελο στο ψηφιακό περιβάλλον του google drive (εικόνα, 3), στο ηλεκτρονικό συρτάρι της τάξης, όπως επέλεξαν να το ονομάσουν. Αποφασίζουν τι χρώμα θα του δώσουν και πληκτρολογούν το όνομά τους. Συζητούν ποια στοιχεία θα περιέχει και για ποιο σκοπό τον δημιουργούν.



Σχήμα 16. Οι ψηφιακοί φάκελοι των μαθητών

[...] παρόλο που είχε προηγηθεί το στάδιο εξοικείωσης των νηπίων με τις λειτουργίες του υπολογιστή, υπήρξαν αρκετές δυσκολίες που αφορούσαν στην πληκτρολόγηση του ονόματος. Αφορούσε κυρίως τα προνήπια τα οποία βοηθήθηκαν από μένα να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Κάποια άλλα παιδιά επίσης διαφωνούσαν για το χρώμα

του φακέλου διεκδικώντας το ίδιο χρώμα. Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες η διαδικασία δημιουργίας του ψηφιακού μας φακέλου ολοκληρώθηκε στην ίδια μέρα. Στο σημείο αυτό ωστόσο, προβληματίστηκα αν είμαστε έτοιμοι για την επόμενη φάση η οποία θα είναι και η πιο απαιτητική. Συζητώντας με τη συνάδελφο αποφασίσαμε να παροτρύνουμε τα παιδιά που έχουν δυσκολία και δεν έχουν κατακτήσει αρκετά δεξιότητες χρήσης του υπολογιστή, να ασχολούνται περισσότερο στη γωνιά του υπολογιστή στη διάρκεια των ελεύθερων ενασχολήσεων στις γωνιές. Στόχος μας είναι να ενισχύσουμε αυτές τις δεξιότητες.

(E1,ημερολόγιο 6-11-2015)

2^η δράση: Σκοπός, περιεχόμενα, δομή και οργάνωση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή

Οι εκπαιδευτικοί έχοντας υπόψη ότι ο φάκελος αυτός είναι μια αποτύπωση της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού, η οποία απαντά σε ερωτήματα όπως: Τι έμαθε και με ποιον τρόπο; Πώς σκέφτεται, ερωτά, αναλύει, συνθέτει, παράγει, δημιουργεί; Πώς αλληλεπιδρά, διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά με τους άλλους, εμπλέκουν τα παιδιά στη διαδικασία συζήτησης για το περιεχόμενο του φακέλου. Το περιεχόμενο του φακέλου πρέπει να περιέχει αυθεντικές εργασίες που απαντούν αυτά τα ερωτήματα και προωθούν τα παραπάνω ζητήματα.

«...αφού είχαμε δημιουργήσει με τα παιδιά τους ψηφιακούς τους φακέλους στο ηλεκτρονικό συρτάρι της τάξης (εικόνα 2), την επόμενη μέρα στη γωνιά «της παρεούλας» και στη συζήτηση που αναπτύχθηκε, παρακίνησα τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους και να αποφασίσουμε από κοινού, τι θα ήθελαν να αποθηκεύουν στο φάκελο τους. Τα στοιχεία τα οποία αποφάσισαν να περιλαμβάνονται στο φάκελό τους είναι: ζωγραφιές, εργασίες, κατασκευές, φωτογραφίες κ.α. Στο σημείο αυτό μάλιστα, τέθηκε ο προβληματισμός, με ποιον τρόπο θα μπαίνουν οι εργασίες τους στον υπολογιστή. Κάλεσα τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις και εξέφρασαν διάφορες απόψεις».

[...] δε μπαίνουν αποκλείεται... εγώ νομίζω πως μπαίνουν μόνο αυτές που ζωγραφίζουμε στο tux paint.... κυρία να τις βγάλουμε φωτογραφία και να τις βάλουμε στον υπολογιστή.... και πως θα το κάνουμε αυτό;(E1)....είδα τον μπαμπά μου που το έκανε... έβαλε ένα καλώδιο στο υπολογιστή από το κινητό του και έβαλε τις φωτογραφίες στο λάπτοπ... όχι! να τις βάλουμε στο σαρωτή κυρία. Έτσι θα πάνε

απευθείας στον υπολογιστή όπως κάναμε με τις φωτογραφίες τότε που μετρούσαμε το ύψος μας.

(E2, ημερολόγιο, 10-11-2015)

Στο σημείο αυτό τα παιδιά συνδέουν τη λειτουργία του σαρωτή με τον οποίο είχαν έρθει σε επαφή από προηγούμενες δραστηριότητες, με τη λειτουργία του υπολογιστή και την αποθήκευση των έργων τους στον ψηφιακό τους φάκελο.

«...Η διαδικασία αυτή όμως, παρόλο που τους ενθουσιάζει, είναι χρονοβόρα. Αποφασίζουν λοιπόν, πως δε μπορεί να αποθηκεύουν όλες τις εργασίες τους στο ηλεκτρονικό τους συρτάρι παρά μόνο μία κάθε εβδομάδα. Θα επιλέγουν δηλαδή, από το σύνολο των εργασιών που δημιούργησαν στη διάρκεια της εβδομάδας, αυτή που τους αρέσει περισσότερο θα τη σκανάρουν και θα την αποθηκεύουν στον ψηφιακό τους φάκελο, κάθε Παρασκευή».

(E2, ημερολόγιο 10-11-2015)

Παράλληλα, στη φάση αυτή, από κοινού με τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τους κανόνες λειτουργίας και καταχώρησης του ψηφιακού τους φακέλου. Ο ζήλος των παιδιών ήταν πολύ εύκολο να μετατρέψει τον φάκελο σε μια απλή συλλογή, εάν δεν ακολουθούσαν κάποιους κανόνες και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί δεν τηρούσαν σταθερή στάση για τους κανόνες λειτουργίας και καταχώρησης. Οι ευκαιρίες που δίνονται στις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τη λειτουργία του Ψηφιακού Φακέλου και τις καταχωρήσεις σ' αυτόν είναι πολλές.

«...Κάποια παιδιά από την πρώτη στιγμή διεκδικούσαν να προηγηθούν στη διαδικασία της καταχώρησης. Να σκανάρουν πρώτοι τις ζωγραφιές που θα αποθήκευαν ή να αποθηκεύσουν αυτές που δημιούργησαν στον υπολογιστή. Αυτό φυσικά δημιούργησε μια αναστάτωση στην τάξη. Αποτέλεσε όμως και το έναυσμα για να προκαλέσω μια συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης και να αποφασίσουμε από κοινού κάποιους κανόνες συμπεριφοράς»:

- Να γίνονται οι καταχωρήσεις κάθε Παρασκευή, αφού έχουν επιλέξει και ετοιμάσει από την προηγούμενη την εργασία που θα καταχωρήσουν στον Ψηφιακό τους Φάκελο

- Να σέβονται τους φακέλους των συμμαθητών τους και να μη παρεμβαίνουν σ'αυτούς
- Να έχουν δικαίωμα παρέμβασης μόνον στο δικό τους φάκελο
- Να μην αποθηκεύουν και να μην διαγράφουν αρχεία παρά μόνο στον δικό τους φάκελο
- Να μπορούν όμως να βλέπουν, αν θέλουν, τι περιέχουν οι άλλοι φάκελοι

Οι κανόνες αυτοί ηχογραφούνται και αποθηκεύονται στο ηλεκτρονικό συρτάρι και είναι προσβάσιμοι από όλους, για να προσφεύγουν όποτε χρειάζεται. Με βάση αυτή τη δυνατότητα της διάδρασης, επιδιώκουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν, όχι μόνο τη σκοπιμότητα του φακέλου αλλά να κατανοήσουν επίσης τη σημασία της τήρησης των κανόνων λειτουργίας του, αναλαμβάνοντας έτσι ατομικές και συλλογικές υπευθυνότητες.

«...αυτό που διαπίστωσα ωστόσο μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία είναι, ότι για να είναι αποτελεσματικός ο Ψηφιακός Φάκελος χρειάζεται καλή οργάνωση, συστηματική και κοπιαστική προσπάθεια από την πλευρά μας. Ο σχεδιασμός, η συλλογή, η επιλογή και η αποθήκευση των εργασιών από τα παιδιά τελικά είναι απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία.

(Ε1, ημερολόγιο 10-11-2015)

3^η δράση: Γνωριμία με το πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων photo story 3

Το Microsoft Photo Story 3 είναι ένα ελεύθερο διαδικτυακό εργαλείο της Microsoft σχεδιασμένο για να δημιουργεί κινούμενες παρουσιάσεις από εικόνες και φωτογραφίες. Με το πρόγραμμα αυτό μπορούμε να δημιουργήσουμε παρουσιάσεις χρησιμοποιώντας ψηφιακές φωτογραφίες, να συμπεριλάβουμε καταγραμμένες αφηγήσεις, που δίνουν ζωή στην ακολουθία εικόνων και ακόμη να προσθέσουμε μουσική και κίνηση. Οι παρουσιάσεις που δημιουργούνται με το Microsoft Photo Story 3 μπορούν να σταλούν με e-mail, να καταγραφούν σε DVD για να τις βλέπουμε στο σπίτι ή να αποθηκευτούν σε κινητές συσκευές που διαθέτουν Windows Media Player. Είναι ένα ψηφιακό εργαλείο με εύκολη διασύνδεση και χρήση από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Με ένα μόνο κλικ, τα παιδιά μπορούν να κάνουν πολλά. Να επεξεργαστούν, να περικόψουν ή να περιστρέψουν εικόνες, να προσθέσουν

εντυπωσιακά ειδικά εφέ, μουσικές επενδύσεις και κυρίως τη δική τους αφήγηση στις ιστορίες των φωτογραφιών τους.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες με ψηφιακά μέσα
- να παράγουν πολυτροπικές πληροφορίες
- να αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακών γραμματισμών
- να αυτονομηθούν σταδιακά στη χρήση των ΤΠΕ

Διαδικασία:

Οι ερευνητική ομάδα στην τελευταία συνάντηση εγκατέστησε στον υπολογιστή του νηπιαγωγείου το Photo Story 3 με σκοπό να το γνωρίσει στους μαθητές. Μέσα από ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες και με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον του προγράμματος και σταδιακά εξοικειώνονται με τις λειτουργίες του.

Παρατήρηση- Στοχασμός

Εντυπωσιακή η γρήγορη εξοικείωση των μαθητών με το πρόγραμμα

Κύριος στόχος ήταν να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τις ιδέες τους και με ψηφιακά μέσα, να αναστοχάζονται για ό,τι έκαναν, για τον τρόπο συμμετοχής τους, το πόσο συνεργάστηκαν, τι θα άλλαζαν σε μια επόμενη εργασία τους κ.ά. Και στους εκπαιδευτικούς μέσα από τις ηχητικές καταγραφές των παιδιών να αξιοποιούν αυτές τις συζητήσεις. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτικοί γνωρίζουν στα παιδιά το πρόγραμμα.

«...σήμερα για πρώτη φορά κάναμε χρήση του προγράμματος photo story το οποίο το είχαμε εγκαταστήσει πριν μέρες στον υπολογιστή. Η πλειονότητα των παιδιών γρήγορα εξοικειώθηκε με το πρόγραμμα, ωστόσο κάποια απ'αυτά δίσταζαν να συμμετέχουν στην ηχογράφηση και κάποια άλλα επιδίωκαν να ξαναμιλήσουν ... «κυρία δεν μ' αρέσει έτσι που μίλησα, μπορώ να το ξανακάνω;» (Κ)... «όχι τώρα είναι η σειρά μου»(Γ)... Τα περισσότερα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Η δυνατότητα ηχογράφησης που παρείχε το πρόγραμμα ήταν κάτι που τους άρεσε πολύ! Μέχρι τη λήξη της μέρας η εμπλοκή των

ομάδων στη γωνιά του υπολογιστή για να έρθουν σε επαφή με το λογισμικό ήταν μεγάλη. Εξοικειώθηκαν γρήγορα με τη λειτουργία του και τη διαδικασία της ηχογράφησης (επιλογή εγγραφής, παύση, προεπισκόπηση κ.ά.), πειραματίστηκαν άλλα λέγοντας τη γνώμη τους για κάποιο θέμα ενώ άλλα απλά συστήνονταν. Αξιοσημείωτο ωστόσο είναι, ότι και τα παιδιά που δίσταζαν να ηχογραφήσουν τη φωνή τους, διασκέδαζαν και συμμετείχαν ως παρατηρητές στη δραστηριότητα και προχωρούσαν μάλιστα και σε σχολιασμούς. «Μίλα πιο δυνατά δεν ακούγεσαι καθαρά» ή «μη γελάς όταν μιλάς» κλπ.

(E2, ημερολόγιο, 12-11-2015)

«...παρόλο που τα παιδιά εξοικειώνονταν με το πρόγραμμα πιο γρήγορα απ'ότι υπολογίζαμε, διαπιστώσαμε για μια ακόμη φορά ότι ο χρόνος που απαιτείται για να εμπλακούν όλα στη διαδικασία της ηχογράφησης δεν ήταν αρκετός. Ήταν εμφανές πως ο υπολογιστής που έχουμε στην τάξη δεν επαρκούσε να καλύψει όλες αυτές τις ανάγκες. Συμφωνήσαμε λοιπόν τις ημέρες που θα έχουμε τις ατομικές συνεδρίες με τα παιδιά να φέρνουμε επικουρικά και έναν φορητό υπολογιστή»

(Συνάντηση, 13-11-2015)

4^η δράση: Ενημέρωση γονέων-απογευματινό εργαστήριο

Την τρίτη βδομάδα του Νοέμβρη πραγματοποιείται το απογευματινό εργαστήριο με τους γονείς. Προηγείται συνεργασία της συντονίστριας με την κριτική φίλη και τον επιβλέποντα Καθηγητή για το σχεδιασμό του εργαστηρίου. Στη συνέχεια, ακολουθεί συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ερευνητικής ομάδας για το τελικό σχεδιασμό και την οργάνωσή του.

Βασικός σκοπός αυτής της συνάντησης είναι να ενημερωθούν οι γονείς για τη λογική της έρευνας σχετικά με τη χρήση του e-portfolio και να δοθεί έμφαση στη συνεργασία τους με τις εκπαιδευτικούς.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να αναπτύξουν σχέσεις αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, που στηρίζονται στο σεβασμό για το έργο τους
- Να διαπιστώσουν τη σημαντική συνεισφορά του νηπιαγωγείου στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών

- Να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα, τις επιτυχίες αλλά και τις δυσκολίες των παιδιών τους και να μπορούν να δράσουν ανάλογα

Διαδικασία

Καταβάλλεται προσπάθεια να κατανοήσουν οι γονείς τη σημασία της παρακολούθησης της πορείας ανάπτυξης των παιδιών τους, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς και να κινητοποιηθούν στην από κοινού ανάληψη δράσεων. Καλούνται να συμμετέχουν στην αξιολόγηση, παρέχοντας σχολιασμό και ανατροφοδότηση στις δράσεις των παιδιών τους. Η παροχή πληροφοριών μέχρι τότε, από τους γονείς στις νηπιαγωγούς και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε περισσότερο στατικά χαρακτηριστικά.

[...] η ανατροφοδότηση που προσδοκούσαμε, πιστεύαμε ότι θα συνέβαλε στην προαγωγή των αποτελεσμάτων της μεθόδου και θα έδινε ώθηση στις σχέσεις συνεργασίας με την οικογένειες των παιδιών. Κάτι που ήταν και το πλέον αδύνατο σημείο της λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτό ζητήσαμε από τους γονείς να εκφράζουν την άποψή τους και να συμμετέχουν στη διαδικασία όταν αυτό τους ζητείται. Συμφωνήσαμε η επικοινωνία να γίνεται με γραπτά μηνύματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Δυο γονείς, οι μόνοι που δεν είχαν λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου παρέμειναν μετά τη λήξη της συνάντησης και τους βοηθήσαμε να δημιουργήσουν. Η αλήθεια είναι, ότι μείναμε πολύ ευχαριστημένοι από αυτή τη συνάντηση. Διαφάνηκε, ότι άρχισε να αναπτύσσεται μια καλή σχέση επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών και αυτό προσέδωσε αισιοδοξία και θετικά συναισθήματα σε όλη την ομάδα, για την έκβαση της έρευνας»

(Δ, ημερολόγιο 15-11-2015)

2. Δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης:

1^η Δράση: Συνεδρίες αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότηση

Με τη χρήση του ψηφιακού φακέλου οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πορεία του εαυτού τους και να αυτοαξιολογούνται, χρησιμοποιώντας στοιχεία των εργασιών που οι ίδιοι έχουν επιλέξει. Συλλέγοντας και αξιολογώντας αυτά τα στοιχεία, σχηματίζουν μια συνολική εικόνα του εαυτού τους, εφόσον σε αυτόν το φάκελο περιέχονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους από

τις γνώσεις, τις δραστηριότητες και τις μαθησιακές τους εμπειρίες (Φωτιάδου, 2009). Η αυτοαξιολόγηση τους παρέχει, μεταξύ άλλων, πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης, τις ανάγκες, τους στόχους, την αυτοεικόνα, τον τρόπο που προσεγγίζουν τη μάθηση και το πώς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες. Πρόκειται όμως για μια διαδικασία που διδάσκεται, δεν «συμβαίνει» από μόνη της. Μέσα από αυτή, τα παιδιά εξασκούν δεξιότητες, όπως η ικανότητα να θυμούνται και να στοχάζονται τη δράση τους, να επεξεργάζονται κριτικά προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και να τις χρησιμοποιούν σε νέα πλαίσια ενώ ταυτόχρονα παρακολουθούν την εξέλιξη και την πρόοδο τους.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- *Να εξοικειωθούν με βασικές ερευνητικές διαδικασίες: παρατήρησης, κριτικής ανάλυσης και σχολιασμού*
- *Να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη*
- *Να ενισχυθεί το ενδιαφέρον τους για τα επιτεύγματά τους*
- *Να περιγράφουν τη διαδικασία που ακολούθησαν στα έργα τους*
- *Να συγκρίνουν τα επιτεύγματα τους με προηγούμενα*
- *Να μπορούν να αυτοαξιολογούνται ως προς το αποτέλεσμα*

Διαδικασία:

Στη διάρκεια των πρώτων εβδομάδων οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με τη διαδικασία επιλογής των εργασιών τους, τη διαδικασία της σάρωσης και της αποθήκευσης στον ψηφιακό τους φάκελο. Με τις ατομικές συνεδρίες οι οποίες άρχισαν να πραγματοποιούνται στο τέλος του Νοέμβρη, ηχογραφήσαμε με τη βοήθεια του Photo story 3 τις παρατηρήσεις τους, αναφορικά με τις εργασίες που επέλεξαν να αποθηκεύσουν στον φάκελο τους. Στη συνέχεια τα αρχεία των αναστοχασμών αποθηκεύονταν από τα ίδια τα παιδιά στο φάκελό τους. Μας ενδιέφερε, τα παιδιά, να κατακτήσουν σταδιακά την ικανότητα να αναστοχάζονται. Να περιγράφουν τη διαδικασία που ακολούθησαν στα έργα τους, να μπορούν να αυτοαξιολογούνται ως προς το αποτέλεσμα, να τεκμηριώνουν την επιλογή τους, να συγκρίνουν τα επιτεύγματά τους στον χρόνο προσδιορίζοντας προηγούμενες δυσκολίες τους. Οι συνεδρίες μαζί τους πραγματοποιούνταν κατά κανόνα στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Παρατήρηση- Στοχασμός- Αναστοχασμός

Αξιολογώ τις επιλογές μου-

«την επέλεξα γιατί...»

[...] στις συνεδρίες αυτές βασιζόμαστε σε ένα πλαίσιο προαποφασισμένων ερωτήσεων που σχεδίασε η ερευνητική ομάδα καθοδηγώντας έτσι τη συζήτηση. Όπως ήταν φυσικό, αρχικά αισθανόμαστε αρκετά ανασφαλείς για τον τύπο των ερωτήσεων που θα διατυπώναμε στα παιδιά, δεδομένου ότι είχαν τεθεί στόχοι με σημαντικό βαθμό δυσκολίας, που αφορούσαν στις καταγραφές της προφορικής έκφρασης των παιδιών, των αιτιολογήσεων και της αυτοαξιολόγησής τους. Στην πορεία ωστόσο των ανατροφοδοτικών αξιολογήσεων, παρατηρούμε ότι, ενώ το πλαίσιο αρχικά ήταν βοηθητικό, στη συνέχεια λειτουργούσε δεσμευτικά για μας με αποτέλεσμα να μη μπορούμε να κινητοποιήσουμε την εκφραστική δυνατότητα των παιδιών και τις κριτικές τους διατυπώσεις. Διαπιστώνουμε στασιμότητα στην ανάπτυξη των διατυπώσεων των παιδιών. Το πλαίσιο των ερωτήσεών μας βοήθησε στο πρώτο διάστημα. Στη συνέχεια όμως, οι απαντήσεις των παιδιών έγιναν στερεότυπες. Συγκρίναμε τις απαντήσεις τους και διαπιστώσαμε πολλές ομοιότητες μεταξύ των τελευταίων. Τα προνήπια επίσης πολύ περισσότερο από τα νήπια, δυσκολεύονταν να επιλέξουν τις εργασίες τους και να τις αξιολογήσουν. Επιπρόσθετα, παρατηρήσαμε ότι υπήρχαν κάποια παιδιά τα οποία δεν είχαν μπει στη διαδικασία επιλογής και αποθήκευσης εργασίας τους τις τελευταίες δυο εβδομάδες»

(E2, ημερολόγιο, 12-12-15)

Ανασχεδιασμός δράσης

[...]στο σημείο αυτό της διαδικασίας αποφασίσαμε να επανασχεδιάσουμε την παρέμβασή μας και να τροποποιήσουμε τις ατομικές συνεδρίες. Αποσύραμε το συγκεκριμένο πλαίσιο των ερωτήσεων και αποφασίσαμε να πραγματοποιούμε «ανοιχτή» συζήτηση με τα παιδιά. Μέσα από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα τους δίνουμε τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα την σκέψη τους και να αναπτύξουν την κριτική τους. Σε αυτό το πλαίσιο η ερευνητική ομάδα ανέπτυξε τη δεξιότητα να επιλέγει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ συχνά τα ίδια τα παιδιά καθοδηγούσαν με τις ιδέες τους την αξιολογική διαδικασία.

(E1, ημερολόγιο, 12-12-15)

«...με δυσκόλεψε το ουράνιο τόξο, γιατί δεν είχα όλα τα χρώματα...ήθελα να το κάνω χρωματιστά αλλά δεν μπορούσα...ήταν δύσκολα και μετά με βοήθησε η Α....και ξέρεις τι άλλο με δυσκόλεψε;... ο καθρέφτης γύρω γύρω ...» (Κ)« Ξεκίνησα από τον ουρανό,

μετά πήγα κάτω, μετά έκανα το σπιτάκι και μετά τον ήλιο...». (Ε2): «Και γιατί διάλεξες να κάνεις ...εκεί το σπιτάκι;». (Κ) «Γιατί εκεί είχε χώρο και ήταν κάτω από τον ουρανό και τον ήλιο. Τα κατάφερα...όχι και πολύ καλά όμως...»

«...από τις πρώτες συνεδρίες φάνηκε η προσπάθεια ορισμένων παιδιών να περιγράφουν τις διαδικασίες που ακολούθησαν και να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τους, να διατυπώνουν κριτικές αναφορές, παρατηρήσεις και συγκρίσεις των επιτευγμάτων τους με μια οπτική αυτοαξιολόγησης. Βέβαια ήταν κάποια παιδιά που παρουσίαζαν ιδιαίτερη δυσκολία στο θέμα της αυτοαξιολόγησης και κάποια άλλα στο θέμα της διατύπωσης των δυσκολιών που συνάντησαν. Σε όλα όμως άρεσε να ακούν τη φωνή τους ηχογραφημένη. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις μου ζήτησαν να τα ξαναπούν γιατί δεν τους άρεσε έτσι όπως είχαν μιλήσει. Στη συνέχεια κάθε μια συνεδρία αποθηκεύονταν με τη μορφή βίντεο στον φάκελο του παιδιού και συγκεκριμένα στον υποφάκελο οι αναστοχασμοί μου»

(Ε1, ημερολόγιο, 14-12-2015)

«...εκείνο ωστόσο που με δυσκόλεψε ιδιαίτερα ήταν η φασαρία που γινόταν...Έπρεπε να κάνω την ατομική συνεδρία με τα παιδιά και ταυτόχρονα να προσέχω και την υπόλοιπη τάξη. Την πρώτη μέρα μάλιστα δεν κατάφερα να κάνω πάνω από δυο ατομικές συνεδρίες»

(Ε2, ημερολόγιο, 7-12-2015)

Δεδομένης της δυσκολίας που παρουσίαζαν οι ατομικές συνεδρίες, η παιδαγωγική ομάδα αποφάσισε να γίνονται στον κοινό διδακτικό χρόνο που είχαν οι δυο εκπαιδευτικοί. Υπ'αυτές τις συνθήκες ωστόσο, για να ολοκληρωθούν οι ατομικές συνεδρίες για όλα τα παιδιά απαιτήθηκε χρόνος 2 εβδομάδων περίπου.

2^η Δράση: Διαμοίραση των αυτοαξιολογήσεων των μαθητών στους γονείς τους

Από τις συναντήσεις που προηγήθηκαν με τους γονείς έχει οριοθετηθεί ήδη, ένα σχολείο με διάθεση για συνεργασία με την οικογένεια. Με τη συνεργασία αυτή επιδιώκονταν και ενθαρρύνονταν η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να αναπτυχθούν σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και των γονέων τους

- Να καλλιεργηθεί η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους και με ψηφιακά μέσα

Διαδικασία:

Με την ολοκλήρωση των συνεδριών αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί από κοινού με τα παιδιά αποφασίζουν να αποστείλουν τα βίντεο με τις αξιολογήσεις τους στους γονείς τους. Η επαφή των γονέων με τις ηχητικές αυτοαξιολογήσεις των παιδιών τους γίνεται μέσω της δυνατότητας διαμοίρασης που παρέχει το ψηφιακό περιβάλλον του Google drive. Μ'αυτό τον τρόπο οι γονείς έχουν πρόσβαση ο καθένας στον ψηφιακό φάκελο του δικού του παιδιού.

Παρατήρηση-Στοχασμός-Αναθεωρημένος Σχεδιασμός

***Οι γονείς ανατροφοδοτούν
τη διαδικασία...***

[...]αποτέλεσμα αυτής της δράσης είναι να δημιουργηθεί ένα πρώτο ευχάριστο θετικό κλίμα συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών. Οι γονείς αρχίζουν να εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία των παιδιών τους και να απαντούν με μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ωστόσο υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός γονέων που δεν ανταποκρίνονται. Όταν είδα το πρώτο μήνυμα και μάλιστα λίγη ώρα αφ'ότου διαμοιράσαμε στους γονείς τα βίντεο, ενθουσιάστηκα. Ενθουσιάστηκα ακόμη περισσότερο όταν διάβασα και το περιεχόμενό του (E2) (ευχαριστούμε πολύ, συγκινηθήκαμε πραγματικά με το βιντεάκι, κάνετε εξαιρετική δουλειά). Εκείνη τη μέρα έμπαινα συνεχώς στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για να δω αν ήρθαν νέα. Ωστόσο παρά τον αρχικό μου ενθουσιασμό, περνώντας η μέρα συνειδητοποίησα ότι τελικά ήταν λίγοι οι γονείς οι οποίοι ανταποκρίθηκαν.(E2) Με έκπληξη όμως διαπίστωσα την άλλη μέρα το πρωί, ότι ήταν αρκετοί οι γονείς που μας είπαν πόσο τους άρεσε αυτό που τους στείλαμε. Μάλιστα μια μητέρα δήλωσε ότι προώθησε το μήνυμα να το δει και η γιαγιά του παιδιού. Μια άλλη πάλι είπε ότι δεν μπόρεσε να το δει. Ωστόσο αρκετοί από αυτούς υποστήριζαν ότι δίστασαν να απαντήσουν ηλεκτρονικά».

(E2, ημερολόγιο 14-12-2015)

***Η μικρή αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών
δημιουργεί την ανάγκη για δεύτερο απογευματινό
εργαστήρι με τους γονείς.***

Καθώς η ερευνητική ομάδα στο δεύτερο κύκλο επιδιώκει να διευρύνει τη συνεργασία της με μαθητές και γονείς στο πλαίσιο λειτουργίας της παιδαγωγικής ομάδας, εκδηλώνεται η ανάγκη των μελών της για περαιτέρω ενημέρωση για το θεωρητικό υπόβαθρο και το σκοπό της έρευνας. Διαπιστώνεται στην πράξη πως η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο θέμα στην ελληνική πραγματικότητα. Ειδικότερα μάλιστα, όταν αυτή γίνεται με ηλεκτρονικό μέσο επικοινωνίας, για το οποίο απαιτείται συστηματικότερη υποστήριξη και ενίσχυση από τις εκπαιδευτικούς. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποφασίζουν να επανασχεδιάσουν το πρόγραμμά τους. Στη συζήτηση αυτή, η ερευνήτρια παρακινεί τις εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν για την πολυπλοκότητα της έννοιας της γονεϊκής συμμετοχής καθώς και τους ποικίλους τρόπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

[...]νομίζω ότι θα πρέπει να μας μιλήσεις λίγο παραπάνω για την εμπλοκή των γονιών, γιατί δεν ξέρω αν αυτό που εσύ έχεις στο μυαλό σου που το δουλεύεις τόσο καιρό και γνωρίζεις τι ακριβώς θέλεις να είναι, είναι το ίδιο με αυτό που πιστεύουμε εμείς (E1). – Σωστή παρατήρηση, είχαμε μιλήσει σχετικά στις πρώτες συναντήσεις και παράλληλα σας είχα δώσει κάποια άρθρα. Συμφωνείτε να αρχίσετε να λέτε εσείς τη γνώμη σας, τώρα που αρχίζετε να μπαίνετε στη διαδικασία; (Δ) – Κι εγώ νομίζω ότι θα μας βοηθήσει, θα μας ανοίξει λίγο τον ορίζοντα από αυτό που εμείς έχουμε στο μυαλό μας, γονείς, γιορτές, συγκεντρώσεις κλπ να μας εξηγήσεις περισσότερα (E2)- Ωραία, να το σχεδιάσουμε καλύτερα για την επόμενη συνάντηση.(Δ) – Ναι, να είμαστε και πιο ξεκούραστες»

(E1, συνάντηση, 15/12/15)

Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποφασίζουν να οργανώσουν τις επόμενες μέρες μια συνάντηση με τους γονείς με σκοπό να αφιερώσουν την πρώτη ώρα σε συζήτηση για αυτό το θέμα.

Οι γονείς δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ερευνητικό σχέδιο

Στη συνάντηση αυτή καταβάλλεται προσπάθεια από τις εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν οι γονείς, το ερευνητικό σχέδιο. Να γίνει δηλαδή κατανοητό ότι στη διάρκεια της εφαρμογής του ψηφιακού φακέλου, οι γονείς θα έχουν πρόσβαση στον ψηφιακό υποφάκελο με τίτλο «οι αναστοχασμοί μου» που περιέχει την

αυτοαξιολόγηση του παιδιού τους αναφορικά με τις επιλογές των έργων τους. Μ' αυτό τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν την πρόοδο των παιδιών τους, και να έχουν εξηγήσεις και ερμηνείες από τα ίδια καθώς και πληροφορίες από τις νηπιαγωγούς.

«....στη συγκεκριμένη συνάντηση διαπιστώσαμε ότι ήταν αναγκαίος πολύ περισσότερος χρόνος από εκείνον που διατέθηκε για την κινητοποίηση των γονέων αλλά και την τροποποίηση των αντιλήψεων σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αναρωτιόμαστε με τη συνάδελφο αν πρέπει αμέσως μετά τα Χριστούγεννα να προγραμματίσουμε ακόμη μια συνάντηση με τους γονείς. Στην ανατροφοδοτική συνάντηση με την ερευνήτρια πρέπει να το κουβεντιάσουμε »

(Ε1, ημερολόγιο, 18-12-15)

3^η Δράση: Το κάστρο της καλής συμπεριφοράς

Παρόλο που είχαν περάσει σχεδόν δυο μήνες από την έναρξη της χρονιάς, διαπιστώθηκε ότι κάποια παιδιά κυρίως τα προνήπια δυσκολευόταν πολύ να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης. Τους κανόνες καλής συμπεριφοράς αλλά και τους κανόνες λειτουργίας του ψηφιακού φακέλου, παρόλο που τηρούσαμε μια στάση πάντα σταθερή. Συχνά τα προβλήματα συμπεριφοράς έφερναν προς συζήτηση τους κανόνες στην ολομέλεια της τάξης, όχι μόνο για την κατανόηση της σκοπιμότητάς τους, αλλά και για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη λήψη των αποφάσεων. Άλλες φορές γινόταν η ακρόασή τους από το ηλεκτρονικό τους συρτάρι που ήταν αποθηκευμένο το ψηφιακό αρχείο. Η αναγνώριση μιας προβληματικής κατάστασης αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στους κανόνες της τάξης και εργάζονται στο πλαίσιο του ψηφιακού φακέλου, αποτελούσε ένα από τα θέματα συζήτησης μας. Η συζήτηση επικεντρώνονταν στη φύση του προβλήματος, στη συχνότητά του και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζονταν. Με αφετηρία την αναγνώριση του προβλήματος εκτιμούσαμε, ότι απαιτείται η οργάνωση μιας δράσης που θα βοηθήσει τα παιδιά να καλλιεργήσουν αυτορρυθμιστικές ικανότητες συμπεριφοράς.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντικές καταστάσεις της καθημερινότητας τους

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές αισθήματα προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης απέναντι στο σχολείο τους
- Με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου, να αναπτύξουν αυτορρυθμιστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης

Διαδικασία:

Μέσα από διαδικασίες στοχασμού και αναστοχασμού ανταλλάσσουμε εμπειρίες, ιδέες και απόψεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το πρόβλημα έχει αντιμετωπιστεί και στο παρελθόν. Προτείνουμε μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος και αποφασίζουμε να οργανώνουμε μια δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά θα εμπλέκονται συστηματικά. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της μαθητικής μας ομάδας και το πλαίσιο της τάξης αποφασίζουμε τις διαδικασίες με τις οποίες θα εφαρμοστεί η προτεινόμενη παρέμβαση και παράλληλα τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέξουμε ερευνητικά δεδομένα, για να αξιολογήσουμε το αποτέλεσμα της.

Παρατήρηση-Στοχασμός-Αναστοχασμός

Προβλήματα συμπεριφοράς και τήρησης των κανόνων από τους μαθητές

«...τελικά η συμπεριφορά του Γ δημιουργεί πολλά προβλήματα (E2)... Και δεν είναι μόνο αυτός! Και η Α έχει διάφορες δυσκολίες. Ενοχλεί τα παιδιά και δύσκολα βρίσκει ενδιαφέρον σε κάτι(E1) ...Νομίζω ότι τα προβλήματα που παρουσιάζουν κάποια παιδιά αποτελούν τροχοπέδη για την καλή λειτουργία της τάξης μας. Τελικά δεν υπάρχει περίπτωση, κάθε χρονιά έχει τα προβλήματά τηςναι αλλά τώρα που συμμετέχουμε σ' αυτή τη έρευνα δεν θα ήθελα να έχουμε αυτά τα προβλήματα. (E2) ...»

(Δ, ημερολόγιο, 06-11-2015)

«...και πέρυσι είχα προβλήματα με κάποια παιδιά! Μάλιστα είχα και μια περίπτωση επιθετικού παιδιού που με δυσκόλεψε πολύ. Να σας πω τι εφάρμοσα. Ένα παιχνίδι που το λέγαμε κάστρο των ιπποτών. Είδα ότι βοήθησε πολύ (E1)»

(Δ, ημερολόγιο, 06-11-2015)

Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, αφού συζήτησαν την πρόταση και ανταλλάξαν ιδέες αποφάσισαν να προσαρμόσουν την πρόταση και να τη φέρουν στην ολομέλεια της τάξης. Η εκπαιδευτικός, που το είχε εφαρμόσει και την προηγούμενη χρονιά

δεσμεύτηκε μέσα στο Σαββατοκύριακο, να σχεδιάσει σε χαρτόνι το κάστρο και να το φέρει στο νηπιαγωγείο. Τη Δευτέρα το πρωί όταν τα παιδιά μπήκαν στην τάξη είδαν στη γωνιά της συζήτησης κάτω από τον πίνακα αναρτήσεων ένα μεγάλο κάστρο από χαρτόνι (εικόνα 4). Στο κάστρο αυτό υπήρχαν από κάτω οι φωτογραφίες τους και πάνω από κάθε φωτογραφία μια σειρά από είκοσι σκαλοπάτια. Η εκπαιδευτικός εμπλέκει τα παιδιά σε μια συζήτηση καλώντας τα να κάνουν υποθέσεις.



Εικόνα 4. Το κάστρο της καλής συμπεριφοράς

«...Θέλω να μου πείτε τι νομίζετε ότι είναι και γιατί έχει σκαλοπάτια; ...Μπορεί κάποιος να τα μετρήσει; Γιατί πιστεύετε ότι έχει τόσα σκαλοπάτια;Πόσα σκαλοπάτια νομίζετε ότι μπορούμε να ανεβαίνουμε κάθε μέρα;.... «εγώ κυρία μπορώ να ανεβαίνω πολλά» (Γ)... «όχι, νομίζω ότι μόνο ένα μπορούμε». ...γιατί το νομίζεις αυτό Φ... «γιατί έτσι το νομίζω, έτσι πρέπει»- Εσείς τι νομίζετε παιδιά; -εδώ οι περισσότεροι συμφωνούν με τον Φ. ...Ωραία ένα την ημέρα! ...Και ποιοι θα το ανεβαίνουν το σκαλοπάτι; «Όλοι» (Γ)... «Όχι όλοι κυρία, μόνο αυτοί που είναι καλά παιδιά»...Τι εννοείς Κ., καλά παιδιά; Δεν είναι όλοι καλά παιδιά; ... «Αυτοί που κλωτσάνε δεν είναι»... Συμφωνείτε όλοι σ'αυτό;...Και αυτοί που δεν ακολουθούν τους κανόνες της τάξης τι θα κάνουν; «Να μην ανεβαίνουν να μένουν στο ίδιο» (Α)...αα να μένουν στο ίδιο και γιατί πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει έτσι; ...για να σκέφτονται...»

(ΕΙ, ημερολόγιο, 09-11-2015)

«...τη μέρα αυτή τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό για το κάστρο των ιπποτών. Αποφασίστηκε από κοινού στο τέλος κάθε μήνα να μετρούν τα σκαλοπάτια που ανέβηκαν. Αυτοί που ανεβαίνουν όλα τα σκαλοπάτια θα είναι οι υπεύθυνοι της τάξης

για τον επόμενο μήνα. Στο τέλος αφού προτείνουν διάφορες ονομασίες καταλήγουν να τα ονομάσουν «το κάστρο της καλής συμπεριφοράς...».

(E1, ημερολόγιο, 09-11-2015)

«...Ένα θέμα επίσης για το οποίο έπρεπε να αποφασίσουμε ήταν πως θα γίνεται η αποτίμηση του αποτελέσματος. Προτείνουμε στα παιδιά αφού μετρούν στο τέλος κάθε μήνα τα σκαλοπάτια να καταγράφουν τη συμπεριφορά τους σ' ένα αρχείο το οποίο θα είναι αποθηκευμένο στον ψηφιακό τους φάκελο. Να αξιολογούν συνολικά το αποτέλεσμα της συμπεριφορά τους με συγκεκριμένα σύμβολα.»

(E2, ημερολόγιο, 09-11-2015)

[...]επιλέγουμε από κοινού με τα παιδιά, δυο σύμβολα που δηλώνουν την αντίστοιχη συμπεριφορά (καλή ή παραβατική) και σχεδιάζουμε ένα πρωτόκολλο αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς τους, το οποίο είναι αποθηκευμένο σε όλους τους φακέλους των παιδιών (παράρτημα 5). Στο τέλος κάθε μήνα τα παιδιά μετρούν τα σκαλοπάτια που ανέβηκαν και στη συνέχεια αξιολογούν και καταγράφουν στο φύλλο αξιολόγησης την συμπεριφορά τους. Αυτή η διαδικασία προσδίδει ιδιαίτερο κύρος στον ψηφιακό φάκελο και επιπρόσθετη σημασία στην τήρηση των κανόνων της λειτουργίας του. Παράλληλα αποτελεί και τεκμήριο για τον βαθμό εμπλοκής του κάθε παιδιού και την ποιότητα συμμετοχής του στην διαδικασία.

E2, ημερολόγιο, (09-11-2015)

4^η Δράση: Δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης

Όταν τα παιδιά είχαν διανύσει μία επαρκή πορεία στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αποφασίζουμε να εφαρμόσουμε απλές διαδικασίες ετεροαξιολόγησης. Μετά το τέλος των ατομικών συνεδριών αυτοαξιολόγησης, τα παιδιά μπορούσαν ελεύθερα να καλέσουν ένα άλλο παιδί –όποιο ήθελαν– προκειμένου να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει την ταινία αυτοαξιολόγησης των εργασιών τους.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες

- Να αναπτυχθούν σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών
- Να εξοικειωθούν με διαδικασίες παρατήρησης, κριτικής ανάλυσης και σχολιασμού
- Να αναπτυχθεί μέσα στις τάξεις ένα κοινωνικό κλίμα που να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, αμοιβαία αναγνώριση και σεβασμό

Διαδικασία:

Στη διαδικασία αυτή, τα παιδιά εφάρμοζαν διάφορες στρατηγικές, ανάλογα με τη θέση που έπαιρναν, αξιολογητή ή αξιολογούμενου. Έτσι, σχεδόν πάντα επέλεγαν τους καλύτερους φίλους τους για τη διαδικασία ετεροαξιολόγησης. Ήταν λογικό οι φίλοι να έχουν πολύ περισσότερο θετικές επισημάνσεις κατά την ετεροαξιολόγηση ενώ οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι, προέβαλαν πολύ συχνά επιχειρήματα προκειμένου να ανατρέψουν τις ενδεχόμενες αρνητικές αξιολογήσεις του συμμαθητή τους.

Παρατήρηση-Στοχασμός-Αναστοχασμός

«...μου άρεσε το φόρεμα με τα κορδελάκια που έκανε η Κ.... και η τσάντα που κρατάει στο χέρι της... Όμως δεν μου αρέσουν τα παπούτσια, εγώ προτιμώ να ήταν κόκκινα....»

«....γιατί έβαλες όλα αυτά στο σπιτάκι; (Μ) ...είναι πολυκατοικία δεν είναι σπιτάκι και έχει πολλά παράθυρα, γι' αυτό έχει πολλά στρογγυλά (Α).... αν δεν είχε στρογγυλά παράθυρα θα ήταν πιο ωραίο, εγώ προτιμούσα να είναι τετράγωνα»

«....αυτό εδώ είναι το πλυντήριο (Γ) ...Ναι αλλά είναι πολύ μουτζούρα (Π)Δεν είναι μουτζούρα είναι τα ρούχα που γυρίζουν γύρω γύρω...»

(Ε1, ημερολόγιο, 15-12-2015)

6.9.3. Αξιολόγηση

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, έχοντας αρχίσει να αναπτύσσουν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους από το πρώτο στάδιο, ενεργοποιούν την απόφασή τους για συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη περισσότερο. Η εμπλοκή επίσης των παιδιών στη δημιουργία του ψηφιακού φακέλου αλλά και στο περιεχόμενό του, ενεργοποίησε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τους. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά βαθμιαία κατακτούσαν την ικανότητα να δίνουν εξηγήσεις σχετικές με τα έργα τους και να απαντούν σε ερωτήσεις των συμμαθητών με επιχειρήματα. Συμμετείχαν στις διαδικασίες με αμείωτο ενδιαφέρον

και σταδιακά σέβονταν όλο και περισσότερο τον χρόνο που χρειάζονταν οι εκπαιδευτικοί για τις ηχογραφήσεις των συνεδριών, ατομικών και ομαδικών. Αυτές οι ίδιες οι καταγραφές επίσης φαίνεται ότι προσέδιδαν κύρος στη διαδικασία, νόημα και αξία σε ό,τι είχαν δημιουργήσει τα παιδιά. Ωστόσο, παρά το γεγονός αυτό, υπήρχε προβληματισμός στην ερευνητική ομάδα για τον χρόνο που πολλές φορές δεν επαρκούσε να ολοκληρωθούν οι εν λόγω δραστηριότητες.

Η συμμετοχή των γονέων σ αυτό τον κύκλο πήρε διαφορετική μορφή, έγινε πιο συμμετοχική και αναπτύχθηκε σε άλλα επίπεδα. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά και οι γονείς τους συνεργάζονταν με το σχολείο και συμμετείχαν στην μαθησιακή διαδικασία. Η διαπίστωση ωστόσο, ότι ένας αριθμός γονέων απέφευγε να εμπλακεί στη διαδικασία της ηλεκτρονικής επικοινωνίας μας οδήγησε να ανασχεδιάσουμε τις δράσεις μας και να υλοποιήσουμε επιπλέον εργαστήρια με τους γονείς. Διαπιστώθηκε στην πράξη πως η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα στην ελληνική πραγματικότητα. Ειδικότερα όταν η επικοινωνία γίνεται με ηλεκτρονικά μέσα για τα οποία απαιτείται συστηματικότερη υποστήριξη και ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς.

Η παρατήρηση και ο στοχασμός της ερευνητικής ομάδας αρχικά επικεντρώθηκε στις ατομικές συνεδρίες επαναξιολόγησης των παιδιών. Μέσα στον χρόνο ωστόσο, αρχίζουν να παρατηρούν ότι τα παιδιά έχουν περισσότερο επεξεργασμένη διατύπωση αναφορικά με το σκεπτικό ή το νόημα των εργασιών τους. Η λειτουργία του Ψηφιακού Φακέλου μεταξύ άλλων, έδινε τη δυνατότητα υιοθέτησης από τα παιδιά μιας υπεύθυνης οπτικής απέναντι στα επιτεύγματά τους και στα επιτεύγματα των άλλων παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως αποτελεί, η γνωριμία των παιδιών με τον τρόπο και τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία μπορούν να αξιολογούν τις εργασίες τους και τις επιλογές τους.

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τον Ψ.Φ.Μ., υιοθετούν προληπτικές (proactive) στρατηγικές πειθαρχίας, διαμορφώνουν το πλαίσιο των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης, και καθιερώνουν με τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου συγκεκριμένη ρουτίνα. Τα παιδιά αξιολογούσαν και κατέγραφαν κάθε μήνα στον Ψηφιακό τους Φάκελο, τη συμπεριφορά που επέδειξαν στη διάρκεια του μήνα σύμφωνα με την απεικόνισή της στο κάστρο καλής συμπεριφοράς. Παρατηρώντας και

καταγράφοντας το κάθε παιδί μόνο του τι επιτύγχανε σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά του, εντόπιζε τις δυσκολίες και προσάρμοζε τη συμπεριφορά του ανάλογα, προκειμένου να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οργανώθηκε έτσι μια ενδιαφέρουσα για τα παιδιά βιωματική δράση, εμπλέκοντας τα σε ένα περιβάλλον αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Είναι εμφανές πως η αυτοαξιολόγηση εδώ με την εκτίμηση που έκανε ο μαθητής για τον εαυτό του συνέβαλε αφενός στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του κατευθύνοντας παράλληλα τη συμπεριφορά του, αφετέρου ενεργοποιούσε τη συμμετοχή του στη διαδικασία. Για να γίνει αυτό όμως πρακτικά, θα πρέπει να προηγηθεί ένα στάδιο εξοικείωσης των νηπίων με αυτήν την διαδικασία. Είναι απαραίτητο η νηπιαγωγός να έχει συζητήσει με τα νήπια το περιεχόμενο και το σκοπό της δραστηριότητας χρησιμοποιώντας πάντα το αντίστοιχο λεξιλόγιο.

Στο σημείο αυτό ωστόσο, ο προβληματισμός που αναδύθηκε, ο οποίος θα μας απασχολούσε και για τη συνέχεια του σχεδιασμού, αφορούσε το βαθμό αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές τους. Τα δεδομένα που προέκυπταν με βάση τις καταγραφές των παιδιών στον Ψηφιακό Φάκελο σε δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης ήταν λίγα. Ήταν εμφανές, ότι σε μεγάλο βαθμό τα εμπόδια και οι δυσκολίες που προέκυπταν από τη χρήση του υπολογιστή, οφείλονταν και στο γεγονός ότι είχαμε έναν υπολογιστή στην τάξη. Αυτό από μόνο του επίσης, δεν ήταν αρκετό για να ερμηνεύσουμε τη χαμηλή εμπλοκή των μαθητών σ' αυτή τη δραστηριότητα.

Υπό το πρίσμα αυτών των διαπιστώσεων, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συμφωνούν να συνεχιστεί η συστηματική ενασχόληση των παιδιών με τις οργανωμένες δραστηριότητες, όπως ήταν *η επιλογή και αξιολόγηση των εργασιών τους, το ανθρωπάκι του μήνα και το κάστρο καλής συμπεριφοράς*, συνεχίζοντας έτσι τις καταγραφές στον Ψηφιακό Φάκελο με βάση τις οποίες αξιολογούνταν τόσο ο βαθμός εμπλοκής τους στις δραστηριότητες όσο και η ποιότητα συμμετοχής τους.

Στη βάση των προαναφερθέντων, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας σε μια προσπάθεια να υπάρξει μια δυναμική διάδραση για όλα τα παιδιά αποφάσισαν να προχωρήσουν στη διεύρυνση του σχεδιασμού τους. Στην προοπτική, αυτής της διερεύνησης της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και

λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με όλες τις δυσκολίες του, προβληματίστηκαν για τους τρόπους με τους οποίους θα κινητοποιήσουν το σύνολο της ομάδας των παιδιών, αξιοποιώντας παράλληλα τις δυνατότητες κάθε παιδιού ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Έχοντας λοιπόν, ως βασικό στόχο την εμπλοκή και συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική πράξη, αποφασίζουν να αξιοποιήσουν τον Ψηφιακό Φάκελο σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που θα ενισχύουν τις δεξιότητες των παιδιών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία.

6.9.4. Αναστοχασμός

Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο όπως προτείνεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003) και τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006) κινείται στα πλαίσια της αυθεντικής αξιολόγησης όπου, όπως ήδη αναφέρθηκε, η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση της διαδικασίας και όχι μόνο του αποτελέσματος, εμπλέκοντας σ' αυτή εκτός από την εκπαιδευτικό, το παιδί, τους γονείς, και όλους όσοι ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο πως, από τον Οδηγό παραλείπονται σαφείς υποδείξεις προς τις νηπιαγωγούς σε σχέση με τον τρόπο αποτύπωσης και καταγραφής των μεθόδων αξιολόγησης, την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, την ερμηνεία και την αξιοποίηση τους (Κακανά, 2006). Στις συναντήσεις που είχαμε ως παιδαγωγική ομάδα, η συζήτηση που αναπτύσσονταν μεταξύ μας, μας βοήθησε να ερχόμαστε σε επαφή με διαφορετικά πλαίσια, τα οποία μας έφερναν ένα βήμα πιο κοντά στο στόχους που είχαμε θέσει σχετικά με τον Ψ.Φ.Μ.

Διαπιστώσαμε ότι, ο Ψ.Φ.Μ αποτελεί ένα τρόπο αξιολόγησης αξιόπιστο κι εφικτό, που αναγνωρίζει και σέβεται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας κι ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε αυτόν καθώς και των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η μελέτη του μας βοήθησε να διαπιστώσουμε αφενός τον ατομικό ρυθμό του κάθε παιδιού και αφετέρου την εξέλιξη του, ώστε να έχουμε στη συνέχεια τη δυνατότητα να το υποστηρίξουμε σύμφωνα με τις μαθησιακές του ανάγκες. Επίκεντρο της προσοχής μας αποτελούσαν κυρίως τα όσα έχει ήδη επιτύχει το παιδί, κι όχι αυτά που δεν έχει ακόμη καταφέρει, έχοντας στο νου μας πως η θετική αξιολόγηση της μαθησιακής προσπάθειας συμβάλλει στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση του παιδιού (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006).

Ο Ψ.Φ.Μ αποτελούσε ταυτόχρονα ένα ποιοτικό και ποσοτικό αρχείο της προόδου των παιδιών αφού μας πρόσφερε μια ολοκληρωμένη εικόνα που είχε μεγάλη χρονική διάρκεια, με σημείο εκκίνησης του το «τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά», κι όχι τις αδυναμίες ή τις δυσκολίες τους. Δημιουργούσε στα παιδιά ένα αίσθημα υπερηφάνειας και ταυτόχρονα τους παρείχε θετικά μηνύματα για την αξιολόγηση. Παράλληλα διαπιστώναμε ότι ταιριάζει σε όλα τα πολιτιστικά περιβάλλοντα, καθώς είναι ένας τρόπος αξιολόγησης κατανοητός και από τους γονείς διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας. Παρότι όμως δρούσε βοηθητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, τελικά από μόνος του δεν αρκούσε ώστε να αναπτυχθεί μια σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

ΤΡΙΤΟ ΣΤΑΔΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Το τρίτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί προέκταση του δεύτερου και του πρώτου, καθώς οι στόχοι διευρύνονται ενώ κάποιες δραστηριότητες όπως ήδη αναφέρθηκε, συνεχίζουν να εξελίσσονται. Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν στο προηγούμενο στάδιο, κεντρικό σημείο της εκπαιδευτικής πράξης, στο στάδιο αυτό, γύρω από το οποίο αναπτύσσεται και εξελίσσεται η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ο σχεδιασμός και ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της αξιοποίησης του Ψηφιακού Φακέλου. Βασικός μας στόχος είναι μέσα από την αλληλεπίδραση που μας παρέχει το ψηφιακό περιβάλλον του Φακέλου, να ενισχύσουμε τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας των παιδιών καθώς και την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, η λειτουργία της ομάδας στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου αποτελεί σημαντικό φορέα αγωγής. Η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται όταν τα παιδιά δρουν σε ομάδες προωθεί την κοινωνικοποίηση και τη συνολική τους ανάπτυξη, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται και να ακούν το ένα το άλλο, να αναλαμβάνουν ρόλους και να πειθαρχούν σε προτεραιότητες, και επιπλέον ευνοεί τη μάθηση, αφού συνεργαζόμενα επιτυγχάνουν αποτελέσματα πιο προωθημένα από αυτά που μπορεί να επιτύχει το καθένα μόνο του (Δαφέρμου κ.ά, 2006).

Η ηλικία και το φύλο των παιδιών, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, οι φιλίες που έχουν αναπτύξει στο προηγούμενο διάστημα είναι παράμετροι που συνεκτιμούν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, προκειμένου να προχωρήσουν σε παρεμβάσεις για τη συγκρότηση των ομάδων (Krechevsky, 2002). Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας επίσης, συνεχίζεται και εξελίσσεται αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το στάδιο αυτό της έρευνας, συμπίπτει χρονικά με το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς (Απρίλιος 2016 μέχρι Ιούνιο 2016), στη διάρκεια του οποίου πραγματοποιούνται τέσσερις συναντήσεις της ερευνητικής ομάδας, δυο δια ζώσης και δυο μέσω skype, δυο γραπτά ηλεκτρονικά μηνύματα από το σχολείο στους γονείς των παιδιών, ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς και μία παρουσίαση του νηπιαγωγείου στο όμορο δημοτικό σχολείο.

Η σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής πράξης στο στάδιο αυτό, έγκειται στο γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας επιχειρούν να δοκιμάσουν τους ερευνητικούς τους στόχους, σ' ένα υψηλότερο επίπεδο, στο οποίο καλούνται να συνεργαστούν συστηματικά, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να αξιοποιήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Βασική παράμετρος παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης είναι ο τρόπος εργασίας στη γωνιά του υπολογιστή και οι δυνατότητες αξιοποίησης του Ψ.Φ.Μ. ως διαμεσολαβητικό εργαλείο στη συνεργασία και την ομαδική δράση των μαθητών.

6.10. 1. Αρχικός σχεδιασμός

Στο νηπιαγωγείο τα τελευταία χρόνια μας απασχολούν ιδιαίτερα, δεξιότητες που καθιστούν τα παιδιά αυτόνομα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης, που αφορούν στην ικανότητά τους να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους για ένα κοινό έργο. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι μεταγνωστικές δεξιότητες, τις οποίες εφαρμόζει το παιδί στην προσπάθειά του «να συν-υπάρξει» και να ενταχθεί στον κοινωνικό του περίγυρο (σχολείο, φίλοι, ευρύτερη κοινωνία). Οι δεξιότητες της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης, παίζουν ρυθμιστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την αξιοποίηση των γνώσεων και των άλλων δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέγουμε, είναι η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων. Η αξιοποίηση της αφήγησης στη εκπαίδευση, είναι μια παιδαγωγική πρακτική αρκετά παλιά. Οι αφηγήσεις των παιδιών προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες ευκαιρίες εντοπισμού των ενδιαφερόντων τους και παρατήρησης της εξέλιξης του λόγου και της σκέψης τους (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006). Η εισαγωγή ωστόσο της τεχνολογίας, στο χώρο της εκπαίδευσης προσφέρει πλέον τη δυνατότητα να πειραματιστούμε με νέους τρόπους δημιουργίας ιστοριών, όπως είναι η ψηφιακή αφήγηση. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας όπως αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά, όταν καλούνται να γίνουν τα ίδια παραγωγοί και να δομήσουν τις δικές τους αφηγήσεις, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη σκέψη και τη φαντασία τους, να εξελίσουν τον προφορικό τους λόγο και να κατακτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό των δράσεων. Ο αρχικός σχεδιασμός συνίσταται στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχεδίου δράσης με κύριο πεδίο αναφοράς, την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών από διαφορετικές ομάδες παιδιών, με τελικό σκοπό τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους και την ψηφοφορία για την επιλογή της καλύτερης ταινίας. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρείται παράλληλα η προώθηση των στόχων της αυθεντικής αξιολόγησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης σ' ένα υψηλότερο επίπεδο.

Η πρακτική της ψηφιακής αφήγησης αποτελεί πλούσιο χώρο κοινωνικής δόμησης του «εαυτού» για τα παιδιά και παράλληλα την ευκαιρία να έχουν φωνή και να δημιουργήσουν κάτι που έχει σημασία για τα ίδια και σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους (Banaszewski, 2002). Βασική προϋπόθεση όμως για την επιτυχία της δράσης που σχεδιάζουμε, είναι, να πάρουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις τα ίδια, ύστερα από στοχασμό προσωπικό ή και με των άλλων παιδιών και των εκπαιδευτικών τους. Η ενεργός συμμετοχή τους επίσης στη διαμόρφωση των στόχων, στην κατάστρωση σχεδίου για την επίτευξη των στόχων, στη συλλογή δεδομένων και τέλος, στην αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος.

Στην παρούσα φάση ως βασικούς άξονες παρατήρησης, που μπορούν να αναδείξουν τους τρόπους αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους, αλλά και αλληλεπίδρασης με το ψηφιακό περιβάλλον και υλικό επιλέγουμε τους παρακάτω:

- την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της ομάδας
- το βαθμό συμμετοχής τους στις συζητήσεις που διεξάγονται, τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και στην ολομέλεια
- τον βαθμό εμπλοκής και την ποιότητα συμμετοχής τους στον Ψηφιακό τους Φάκελο
- το βαθμό εξοικείωσής τους με τα τεχνολογικά εργαλεία

Τα ερωτήματα τα οποία θα αποτελέσουν και κριτήρια αξιολόγησης για την επίτευξη των στόχων και παράλληλα θα βοηθήσουν στον αναστοχασμό και την ανατροφοδοτική συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ερευνητικής ομάδας, διαμορφώνονται ως εξής:

- Κατά πόσο εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις και συμμετέχουν σε συζητήσεις;
- Αποδέχονται τους κανόνες της ομάδας και σε ποιο βαθμό συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες;
- Συμμετέχουν σε δραστηριότητες στη γωνιά του υπολογιστή και ποιος ο βαθμός εμπλοκής τους;
- Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν τον Ψηφιακό τους Φάκελο και τα τεχνολογικά εργαλεία και τις συσκευές;

Εστιάζοντας στις συγκεκριμένες παραμέτρους, μπορούμε να κατανοήσουμε τους τρόπους ανάπτυξης της διαδικασίας και τις δυνατότητες που παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στα παιδιά να συμμετέχουν, αλλά και το είδος και την ποιότητα της συμμετοχής που επιτρέπει η συγκεκριμένη οργάνωση. Η καταγραφή και συλλογή στοιχείων με βάση τα παραπάνω ερωτήματα μέσω της συστηματικής παρατήρησης, αλλά και μέσου των καταγραφών και επισκέψεων στον Ψ.Φ.Μ. που πραγματοποιούν τα παιδιά, βοηθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα προαναφέρθηκαν, προχωράμε στη διατύπωση των μαθησιακών μας επιδιώξεων και στόχων.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- *Να ενισχυθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους*
- *Να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται οι μαθητές σε ομάδες με τη χρήση ΤΠΕ για την παραγωγή κοινού έργου*
- *Να εμπλακούν σε αυθεντικές και ρεαλιστικές καταστάσεις μάθησης*
- *Να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας λογισμικό σχεδίασης και δημιουργικής έκφρασης, αναπαραγωγής, καταγραφής ήχου, εικόνας, βίντεο*
- *Να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες με ψηφιακά μέσα*
- *Να αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακών γραμματισμών*
- *Να εξοικειωθούν οι μαθητές και να εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο στη μεθοδολογία της έρευνας: να αξιολογούνται και να ερμηνεύουν τα αποτελέσματά*

της

- Να κατανοούν κανόνες και να συνηθίσουν να εφαρμόζουν διαδικασίες αξιολόγησης
- Να συνδιαμορφώνουν κανόνες και κριτήρια αξιολόγησης
- Να καλλιεργήσουν τη κριτική τους ικανότητα, και να διατυπώνουν με ευχέρεια τα επιχειρήματά τους

Πίνακας 29: Διδακτικές μέθοδοι, εργαλεία και τεχνικές

Διδακτικές μέθοδοι	Διδακτικά εργαλεία και τεχνικές:
Εργασία σε ομάδες Καταιγισμός ιδεών Βιωματική Προσέγγιση	Υπολογιστής, σαρωτής, βιντεοπροβολέας, <u>εκπαιδευτικά λογισμικά:</u> Tux paint Revelation Natural Art Photo story 3

Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας ωστόσο, επεξεργάζονται κριτικά τους επιδιωκόμενους στόχους και εκφράζουν τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς τους αναφορικά με τις προτεινόμενες διδακτικές επιλογές, οι οποίες περιγράφονται ακολούθως:

- Θα ανταποκριθούν ενεργά όλα τα παιδιά στις δράσεις αυτές ή θα δυσκολευτούν;
- Θα είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και να εκφραστούν σε επίπεδο ομάδας;
- Θα μπορέσουν να αναπτύξουν και να εκφράσουν δημιουργικά τις ιδέες τους με ψηφιακά μέσα;
- Θα εμπλακούν ενεργά οι γονείς;
- Θα μπορέσουν να δομήσουν κριτήρια αξιολόγησης και να αξιολογήσουν τα έργα τους σύμφωνα με αυτά;

Στο σημείο αυτό, η ερευνητική ομάδα, λαμβάνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα δεδομένα που προέκυψαν στα προηγούμενα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους επιδιωκόμενους στόχους, προχωρά στο σχεδιασμό των δράσεων. Σ' αυτή τη φάση λοιπόν, σχεδιάζονται και υλοποιούνται από την παιδαγωγική ομάδα διαδοχικές και παράλληλες δράσεις σε τέσσερις άξονες:

- α) Επιλογή διδακτικής προσέγγισης και λογισμικού εργαλείου.
- β) Συνδιαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης των ψηφιακών ιστοριών από την παιδαγωγική ομάδα.
- γ) Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών.
- δ) Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους.

6.10.2. Υλοποίηση Δράσεων

α) Επιλογή διδακτικής προσέγγισης και λογισμικού εργαλείου

Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αποφασίζουν, στην αρχική φάση, να έρθουν πρώτα τα παιδιά σε επαφή με μία ψηφιακή ιστορία προκειμένου να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα καθώς και τα βασικά της μέρη (αρχή, μέση, τέλος). Προβληματίζονται στο σημείο αυτό, για τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν κατά την εκπόνηση των ψηφιακών αφηγήσεων. Η ερευνήτρια επισημαίνει, ότι οι σχετικές έρευνες είναι μάλλον λιγοστές και αφορούν κυρίως στις μεγάλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, προτείνει τη διδακτική προσέγγιση της ερευνήτριας Maria Ranieri (2013), την οποία θεωρεί κατάλληλη για το παιδαγωγικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

1. Γνωριμία με μια ψηφιακή ιστορία
2. Σχεδιασμός της ιστορίας
3. Ανάπτυξη του υλικού
4. Εφαρμογή λογισμικού εργαλείου για ψηφιοποίηση της ιστορίας
5. Αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών από τις ομάδες (αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση)
6. Διάχυση και παρουσίαση του έργου

Παράλληλα με τα παραπάνω, η ερευνητική ομάδα επιλέγει το λογισμικό το οποίο θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά για την παραγωγή των ιστοριών τους.

Διαδικασία:

Πρωταρχικό μας μέλημα πριν προχωρήσουμε, είναι οι μαθητές μας να συμμετέχουν στη χαρτογράφηση μιας ιστορίας, στο γράψιμο και στην προφορική αφήγηση με στόχο την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη διαδικασία. Παρότι, τα πολυμεσικά εργαλεία που κυκλοφορούν για την παραγωγή ψηφιακών αφηγήσεων, είναι ποικιλόμορφα και διαφοροποιούνται ως προς τη χρήση τους ανάλογα με την ηλικία των χρηστών, δεν δυσκολευτήκαμε να επιλέξουμε. Κρίναμε ως το πλέον

κατάλληλο για την παραγωγή των ψηφιακών μας ιστοριών, στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το photo story 3. Με το πρόγραμμα αυτό τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα από τις δράσεις τους στο προηγούμενο στάδιο. Επιπλέον η χρηστικότητα του και οι λειτουργικές του δυνατότητες το καθιστούν κατάλληλο γι' αυτή τη δραστηριότητα.

Παρατήρηση - Στοχασμός – Αναστοχασμός

***Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για την
επιλογή της διδακτικής προσέγγισης
της ψηφιακής αφήγησης***

«...πολύ μου αρέσει που μοιράζεστε τις σκέψεις και ανταλλάσσετε τις εμπειρίες σας, νομίζω ότι αυτό βοηθάει πολύ (Δ)...Σίγουρα! Μας βοηθάει να πάει το πρόγραμμα παρακάτω. Εγώ δεν μπορώ αν δεν συνεργαστώ και νομίζω ότι εύκολα μπορώ να προχωρήσω αν έχω την υποστήριξή σας (Ε2). Εμένα αυτές οι συναντήσεις λειτουργούν ως εναύσματα για να εμπνευστώ νέες δραστηριότητες, να μάθω έναν άλλο τρόπο διδασκαλίας, πιο σύγχρονο, πιο δημιουργικό και αυτό μου δίνει όρεξη να αγαπήσω το επάγγελμα ξανά. Το photo story 3 πάντως είναι ένα πρόγραμμα που αρέσει πολύ στα παιδιά. Όταν είναι στη γωνιά του υπολογιστή πολλά απ' αυτά παίζουν με το πρόγραμμα. Κάνουν εισαγωγή εικόνων και δημιουργούν ιστορίες. Τρελαίνονται να ακούν τις φωνές τους με τις ηχογραφήσεις τους (Ε1)...Ναι ισχύει. Χαίρομαι πάντως που είμαστε μαζί σ' αυτό και μαθαίνω και γω τόσα νέα πράγματα για τη δουλειά μου κι αν συμφωνείτε εγώ μπορώ να ψηφιοποιήσω το παραμυθάκι που θα δείξουμε στα παιδιά (Ε2)...Καμιά αντίρρηση και γω μπορώ να χωρίσω αύριο τις ομάδες και να προχωρήσουμε. Έχω πραγματικά αγωνία να δω πως θα πάει! Φοβάμαι μόνο μήπως τα παιδιά δεν καταφέρουν να διαμορφώσουν κανόνες και κριτήρια (Ε2)...εγώ πάλι δεν ανησυχώ γι' αυτό. Είμαι σίγουρη ότι αν τα βοηθήσουμε θα τα καταφέρουν. Μ' ανησυχεί λίγο, πως θα δουλέψουν οι ομάδες και αν θα συμμετέχουν οι γονείς στην διαδικασία(Ε1)... Μ' αρέσει που εκφράζεται τις ανησυχίες σας, ωστόσο αν σχεδιάσουμε μεθοδικά όλα τα βήματα και συνεργαστούμε όπως έγινε μέχρι τώρα, δεν θα έχουμε πρόβλημα και άλλωστε θα είμαστε σε επικοινωνία για οτιδήποτε προκύψει (Δ)»

(Δ, ημερολόγιο 5/04/16)

β) Συνδιαμόρφωση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) από την παιδαγωγική ομάδα

Ενώ οι δραστηριότητες για τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών θα πρέπει να είναι ανοιχτές και να επιτρέπουν στα παιδιά, την προσωπική έκφραση, την ανακάλυψη για τις δυνατότητες και το σωστό τρόπο χρήσης των εργαλείων και των υλικών, βασική επιδίωξη της ερευνητικής ομάδας είναι τα παιδιά να μάθουν και να κατανοούν κανόνες και κριτήρια και να συνηθίσουν να εφαρμόζουν διαδικασίες αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν ξεχνούν ότι τα παιδιά έχουν το καθένα το δικό τους ρυθμό ανάπτυξης. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συζητούν και αποφασίζουν ότι πρέπει να έχουν ξεκαθαρίσει από την αρχή της δράσης, με ποια κριτήρια πρόκειται να αξιολογηθούν οι ψηφιακές ιστορίες που θα δημιουργήσουν οι ομάδες των παιδιών. Γνωρίζοντας ότι η αξιολόγηση αποτελεί συλλογική διαδικασία, των εκπαιδευτικών από κοινού με τους μαθητές σχεδιάζουν δράσεις προκειμένου να αποφασίσουν:

(α) για τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria) τις προδιαγραφές δηλαδή που πρέπει να έχει η ιστορία προκειμένου να κριθεί το έργο τους σωστό, κατάλληλο και πλήρες και (β) για τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), δηλαδή την ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει με τη βοήθεια χαρακτηρισμού (π.χ. άριστο, πολύ καλό, μέτριο, κλπ.), την ποιότητα των ψηφιακών ιστοριών. Αυτά τα δύο στοιχεία θα αποτελέσουν τις ιδιότητες του εργαλείου αυτο- και ετερο- αξιολόγησης των έργων τους. Την κλίμακα δηλαδή διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) σύμφωνα με την οποία θα αξιολογηθούν οι ψηφιακές ιστορίες των μαθητών.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- *Να ενισχυθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και των μαθητών μεταξύ τους*
- *Να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο*
- *Να κατανοούν κανόνες και να συνηθίσουν να εφαρμόζουν διαδικασίες αξιολόγησης*
- *Να συνδιαμορφώνουν κανόνες και κριτήρια αξιολόγησης*

Διαδικασία:

Στο πλαίσιο αυτό οργανώσαμε στην ολομέλεια της τάξης μια συζήτηση σχετικά με τις προδιαγραφές που πρέπει να έχει μια ιστορία. Αφού διαβάσαμε μια ιστορία, επιδιώξαμε μέσα από έναν καταγισμό ιδεών να εκφραστούν και να αποτυπωθούν οι ιδέες των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σ' αυτή τη διαδικασία

και αντάλλαξαν σκέψεις και ιδέες. Διαπιστώσαμε ότι υπήρχε μια ποικιλία απόψεων και ότι η συστηματική ανάγνωση ιστοριών στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου, έχει προσφέρει στα παιδιά πλούσιες εμπειρίες της γλώσσας των παραμυθιών.

Παρατήρηση - Στοχασμός – Αναστοχασμός

Η παιδαγωγική ομάδα συνεργάζεται για τη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης των ψηφιακών ιστοριών

«...όπως είπαμε η κάθε ομαδούλα θα κάνει μια ιστορία. Η ιστορία που θα κάνουμε πως πρέπει να είναι; τι πρέπει να έχει; (E1)... Αρχή, τέλος και μέση(X) ...Τι εννοείς; (X): να έχει αρχή κυρία... πρέπει να έχει μια φορά και έναν καιρό, η μέση πρέπει να έχει κάποιο ενδιαφέρον.... Η μέση λες πρέπει να έχει ενδιαφέρον και το τέλος; (E1).... Το τέλος πρέπει να έχει χαρά ή λύπη...»

«...Θα τραβήξουμε και θα φτιάξουμε εικόνες(K)...Γιατί πρέπει να φτιάξουμε εικόνες Κατερίνα;(E1)... Για να δείχνουν τι σημαίνει το παραμύθι (K).... Τι άλλο πρέπει να έχει το παραμύθι; Γράμματα(M)....Γιατί πρέπει να έχει γράμματα; (E1)..... Για να διαβάζουμε.... Γιατί να διαβάζουμε; (E1) Πες μας Κατερίνα πρέπει να έχει εικόνες. Και τις λεζούλες γιατί πρέπει να τις έχει; (E1).... Για να διαβάζουμε το παραμύθι.... Πάρα πολύ ωραία Άλλος; Την ιστορία πως θα τη φτιάξουμε; (E1) Θόδωρε τι είπες;.... Στο τέλος κυρία να έχει και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα...»

«...Α αυτό το τέλος σου αρέσει(E1).... Κάτι άλλο για την ιστορία; Σε ακούω Ελένη.... Στην αρχή να έχει, μια φορά και ένα καιρό (E).... Άρα πρέπει να έχει την αρχή, τη μέση με το ενδιαφέρον και το τέλος (E1)....»

(E1, ηχογράφηση 11-4-16)

Τα παιδιά καθώς λένε και ξαναλένε ιστορίες, εξοικειώνονται με σύνθετα προβλήματα χώρου και χρόνου, με κανόνες συμπεριφοράς και με αλληλεπιδράσεις με τους ενηλίκους. Χρησιμοποιούν τις ιστορίες ως μεταφορές για να συσχετίσουν και στη συνέχεια να συνθέσουν με τρόπο που να έχει νόημα για τα ίδια για όσα δεν έχουν διερευνήσει και ανακαλύψει ακόμη.

«.....για την ιστορία που θα φτιάξουμε, τι άλλο πρέπει να έχει; (E1).... Για να τη φτιάξουμε χρειάζεται χαρτόνι και χαρτιά... Για να τη ζωγραφίσουμε(K). Τι άλλο Κωνσταντίνα;... Γράμματα για να διαβάζουμε (K). Στο τέλος και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα(Γ)....Το είπατε ξανά αυτό, λοιπόν, τι άλλο χρειάζεται μια ιστορία για να τη φτιάξουμε; (E1).... Χαρακτήρες... Τι εννοείς με αυτή τη λεξούλα;.... Τι εννοείς με τη λέξη χαρακτήρες; (E1).... Σε ένα παραμύθι πήγε η πασχαλίτσα στη κερασιά και της είπαν έλα να μείνεις μαζί μας. Και είπε δεν είναι μόνο η αγάπη (Φ)..... και ποιος είναι ο χαρακτήρας στο παραμύθι αυτό; (E1)..... Είναι οι λεξούλες κυρία, ο Χαρακτήρας (Φ)»

«.... είπαμε λοιπόν (να τα γράφω εγώ και να τα υπογραμμίζω). Αρχή, μέση και τέλος(E1). Το έγραψα λοιπόν, να μη τα ξεχνάμε. Αρχή, μέση και τέλος. Μας είπε και χαρακτήρες. Όταν λέμε χαρακτήρες τι μπορεί να εννοεί ο Φαίδωνας; Τι είναι οι χαρακτήρες Φαίδωνα;»

«.... Όταν... όταν... τα συναισθήματά μας (Φ)..... Αυτό είναι κάτι άλλο. Άρα έχουμε και συναισθήματα; Πρέπει να έχουμε συναισθήματα λέει ο Φαίδωνας. Τι συναισθήματα; Δηλαδή, πείτε μου κάποιο συναίσθημα (E1)Λύπη....Άλλο;...Χαρά....Άλλο;... αηδία....Άλλο; Σιχαίνομαι....Σιχαμάρα »

«εγώ ξαναπάω όμως σ' αυτή τη λεξούλα που είπε πριν ο Φαίδωνας: τους χαρακτήρες..... Όταν μου είπες χαρακτήρες, πρέπει να μου δώσεις να καταλάβω, να καταλάβουν και τα υπόλοιπα παιδιά για να φτιάξουμε τις ιστορίες μας Φαίδωνα. Τι είναι οι χαρακτήρες;»

«.....είναι πως συμπεριφέρονται μέσα στο παραμύθι(Φ)....Πως συμπεριφέρονται, η συμπεριφορά τους λοιπόν. Και αυτή τη συμπεριφορά τους πως θα τη δείχναμε ; Γράφω συμπεριφορά (για να μην το ξεχνάμε). Πως θα τη δείχναμε τη συμπεριφορά; Ξέρεις να μου πεις να βοηθήσουμε και τους υπόλοιπους; (E1)Άμα κάνουμε κάτι κακό είναι συμπεριφορά αυτό (Φ)....»

(E1, ηχογράφηση 11-4-16)

«.....έχει κανείς άλλος να μου πει; Τι άλλο χρειάζεται μια ιστορία; Αυτά ήτανε; για να φτιάξουμε μια ιστορία δηλαδή πρέπει να υπάρχει, αρχή, μέση, τέλος, χαρακτήρες, συμπεριφορά. Χρειάζεται και κάτι άλλο...ναι Κάλια; (E1)...Μεγάλη τέχνη

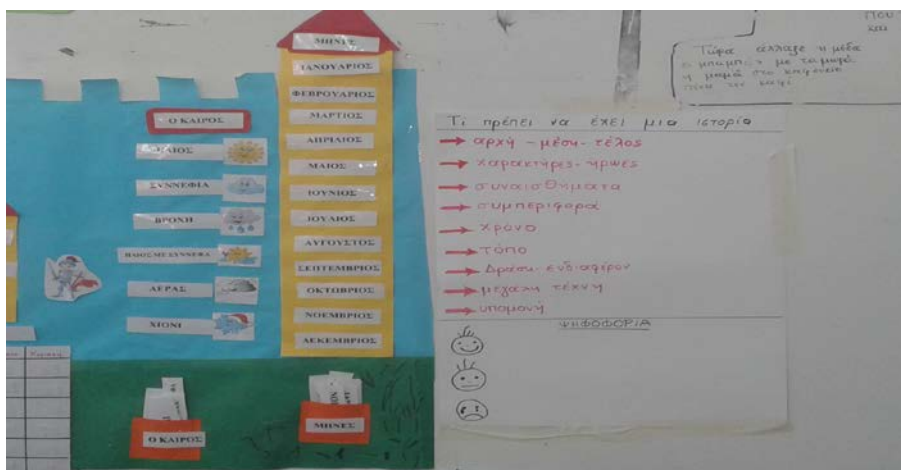
(Κ)...Μεγάλη τέχνη λοιπόν θα τη γράψω, ωραία!...και υπομονή κυρία (Μ)...Υπομονή; Γιατί θέλει υπομονή;(Ε1)... Γιατί αργεί το παραμύθι (Μ)»

«...πες μας Κυριάκο... Φόβο!Τα συναισθήματα τα είπαμε, αλλά έχεις δίκιο δεν έχουμε γράψει το φόβο στα συναισθήματα. Φόβος λοιπόν. Για να δούμε τώρα: Είπαμε πρέπει να έχει αρχή, μέση, τέλος, συναισθήματα, χαρακτήρες, συμπεριφορά, μεγάλη τέχνη, υπομονή τι άλλο;.... θυμός... αγάπη... πολύ ωραία, τα γράφω και αυτά, μπορεί να μην είναι όλα αλλά κάποια.»

«....για να γίνει η ιστορία τι άλλο χρειάζεται;....να έχουμε ήρωες.... Δηλαδή;.....άμα διαβάζουμε ένα παραμύθι με σούπερ ήρωες... Οι χαρακτήρες είναι ίδιοι με τους ήρωες;.... Όχι.... Όχι; Σε τι διαφέρουν;....Άλλο είναι οι ήρωες και άλλο οι χαρακτήρες.... Μπορείς να μου πεις τι είναι οι ήρωες και τι οι χαρακτήρες;... Οι ήρωες είναι αυτά που είναι μέσα στα παραμύθια.... Ααα αυτά που είναι μέσα στα παραμύθια είναι οι ήρωες. Και οι χαρακτήρες;....είναι αυτά που συμπεριφέρονται αυτά που είναι μέσα στα παραμύθια... Οι συμπεριφορές στους ήρωες.Πάρα πολύ ωραία! Μάλιστα, οι συμπεριφορές των ηρώων. Τα γράφω όλα αυτά.»

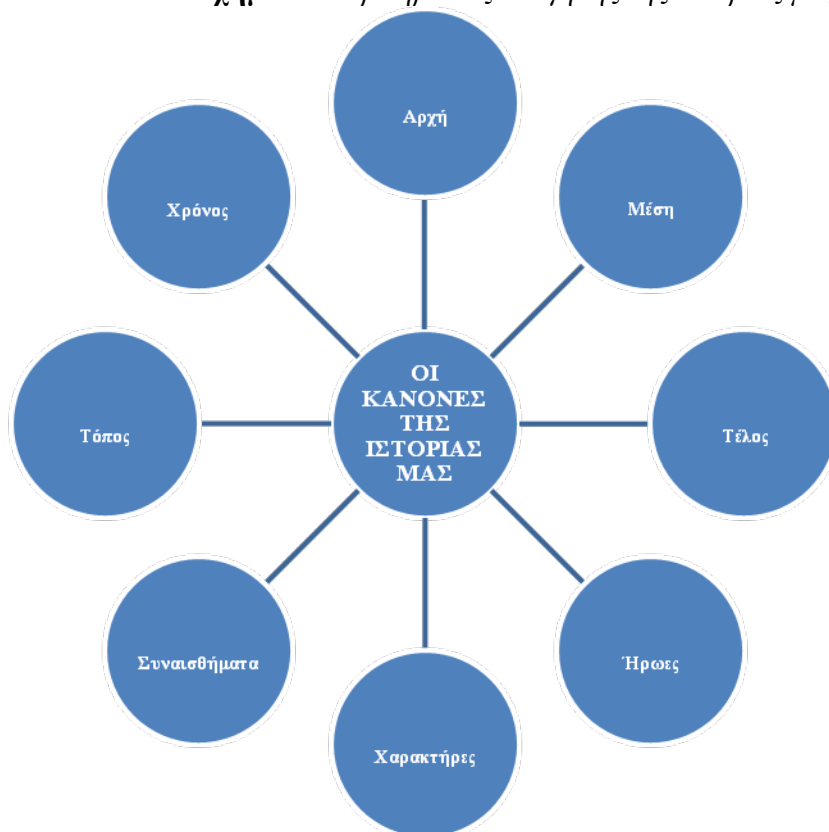
(Ε1, ηχογράφηση 11-4-16)

Οι ιδέες των μαθητών όπως διαπιστώνεται παρουσιάζουν εξαιρετική ποικιλία. Όταν ολοκληρώνεται η συζήτηση η εκπαιδευτικός από κοινού με τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διατυπωμένες ιδέες των μαθητών, διαμορφώνουν τους κανόνες δημιουργίας της ιστορίας, οι οποίοι θα αποτελέσουν και τα κριτήρια αξιολόγησης. Σε χαρτόνι αρχικά το οποίο αναρτούν στον πίνακα αναφοράς στην παρεούλα (εικόνα 5) και στη συνέχεια τα ηχογραφούν και τα αποθηκεύουν στο ηλεκτρονικό τους συρτάρι.



Εικόνα 17. Οι κανόνες της ιστορίας

Σχήμα 18: Κριτήρια αξιολόγησης της ιστορίας μας



γ) Σχεδιασμός και ανάπτυξη των ψηφιακών ιστοριών

Η δημιουργία ψηφιακής αφήγησης επιτρέπει στους μαθητές να δουλέψουν σ' ένα αυθεντικό πλαίσιο, να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις τους σε μία κοινότητα μαθητών και να πάρουν ανατροφοδότηση. Αρχικά τα παιδιά με τη βοήθεια της ερευνήτριας παρακολουθούν σε ψηφιακή μορφή ένα γνωστό παραμύθι, το οποίο προσαρμόστηκε και έγινε ψηφιακό στο photo story 3, από την εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης επεξεργάζονται τα επιμέρους στοιχεία της ψηφιακής ιστορίας και συζητούν για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή με ψηφιακές ιστορίες
- Να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες
- Να αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακών γραμματισμών.

Διαδικασία:

Τα παιδιά παρακολουθούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον το ψηφιακό παραμύθι, δεδομένου ότι μέχρι τώρα, τους ήταν γνωστό μόνο σε έντυπη μορφή. Συγκρίνουν την ψηφιακή με την έντυπη μορφή και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές. Ζητούν να το αναρτήσουμε στο ηλεκτρονικό τους συρτάρι για να το ξανακούσουν. Στη συνέχεια συζητάμε για τη διαδικασία ανάπτυξης της ιστορίας τους. Αποφασίζουμε για τον αριθμό και τη σύνθεση των ομάδων και κάθε ομάδα επιλέγει τον εκπρόσωπό της. Οι εκπρόσωποι των ομάδων δημιουργούν στο ηλεκτρονικό συρτάρι της τάξης, ψηφιακούς φακέλους για να αποθηκεύουν το υλικό της ιστορίας τους. Ο καθένας δημιουργεί για την ομάδα που εκπροσωπεί, έναν φάκελο και γράφει το όνομα της ομάδας προσφεύγοντας στον πίνακα αναφοράς. Δηλώνουν έτοιμοι να προχωρήσουν στο σχεδιασμό της ιστορίας.

Παρατήρηση – Στοχασμός - Αναστοχασμός

***Η παιδαγωγική ομάδα συνεργάζεται για
το χωρισμό των ομάδων***

«...έχουμε λοιπόν να χωρίσουμε τις ομάδες. Πόσες ομάδες να κάνουμε για να φτιάξουμε ιστορίες;(E2).... Δύο... Όχι τέσσερις.... Γιατί τέσσερις;(E2)....Όσοι είμαστε μέχρι τώρα κυρία. Να είναι το πορτοκάλι, το βατόμουρο, η μπανάνα και το μήλο... Κάθε τραπεζάκι δηλαδή να είναι μία ομάδα; Να κάνουμε τέσσερις ιστορίες;(E2)....Ναι.... Πολύ ωραία. Τέσσερις ιστορίες λοιπόν (E2) »

(E2, ηχογράφηση, 12-4-2016)

«....Και ποιος θα μας πει ποια θα είναι η καλύτερη ιστορία; (E2) Εγώ....Γιατί εσύ και όχι κάποιος άλλος;... Θα διαλέξουμε την ομάδα μας νομίζω.... να το αποφύγουμε αυτό(E2) Να διαλέξει η κυρία.... Όχι ούτε αυτό είναι σωστό(E2). Εσείς πρέπει να διαλέξετε την καλύτερη ιστορία και να δώσετε βραβεία... και θα τη διαλέξετε εάν έχουνε όλα αυτά οι ιστορίες (δείχνοντας το πίνακα με τους κανόνες της ιστορίας). Αν η ιστορία σας έχει αυτά που μου είπατε: ήρωες, αν έχει αρχή, μέση, τέλος, αν γίνεται κάπου, εάν γίνεται καλοκαίρι ή Άνοιξη, τι συναισθήματα έχει η ιστορία, τι χαρακτήρες έχει, τι συμπεριφορές έχουν οι ήρωες, εάν έχετε βάλει μεγάλη τέχνη, εάν είχατε υπομονή, εάν τα φτιάξατε σε κομπιούτερ και σε χαρτί, όλα αυτά είναι τα στοιχεία που θα βγουν οι νικητές, οι νικήτριες ομάδες....»

(E2, ηχογράφηση, 12-5-2016)

«.... Τι λέτε από κάθε ομάδα να βγάλετε έναν, κάθε ομάδα να ψηφίσει έναν εκπρόσωπο και να βγούνε πόσοι εκπρόσωποι λοιπόν(E2) Τέσσερις.... Τέσσερις εκπρόσωποι, ένας από κάθε ομάδα και αυτοί θα αποφασίσουν ποια ιστορία τα έχει όλα αυτά που μου είπατε και θα βγει νικήτρια ομάδα. Μπορεί να είναι μία ιστορία, μπορεί να είναι δύο ιστορίες, μπορεί να είναι και όλες οι ιστορίες νικήτριες; (E2) Μπορεί και τρεις..... Μπορεί και τρεις. Μπορεί και τέσσερις; Ναι, μπορεί και όλες οι ομάδες..... Γιατί μπορεί και οι τέσσερις; (E2)Μπορούν να τα κάνουν όλα αυτά όλες οι ομάδες κυρία..... Μπορούν να τα κάνουν όλα αυτά όλες οι ομάδες, έχεις δίκιο Φαίδωνα. Μάλιστα. Για να ξεκινήσουμε λοιπόν να τις κάνουμε(E2) ...»

(E2, ηχογράφηση, 12-5-2016)

Εποικοδομητική συνεργασία των ομάδων για το σχεδιασμό της ιστορίας τους

Σε ρόλο διευκολυντή, ενθαρρύνουμε τις ομάδες των παιδιών να φτιάξουν τη δική τους ιστορία για το θέμα που τα ενδιαφέρει. Κάθε ομάδα συζητά, και παρουσιάζει την ιδέα της. Η λογοτεχνία, οι καθημερινές εμπειρίες, η φαντασία, ένα επίκαιρο θέμα, όπως το καλοκαίρι που πλησιάζει, αποτελούν πηγές για την επιλογή και τη διαμόρφωση του θέματός τους. Θέτουμε ερωτήματα και η ιστορία δομείται σταδιακά ακολουθώντας την εξέλιξη όπως διαμορφώνεται από τα παιδιά. Σ' αυτή την προσπάθεια βοηθάμε τα παιδιά με διάφορα ερωτήματα που επιδιώκουν: να τα βοηθήσουν να ορίσουν τον τόπο, να φανταστούν δράσεις, να περιγράψουν την εξέλιξη τους, κλπ. Η κάθε ομάδα δουλεύει μόνη της χωρίς να γνωρίζει τι κάνουν οι άλλες ομάδες. Σε ρόλο γραφέα γράφουμε την ιστορία που μας υπαγορεύει η κάθε ομάδα. Τα παιδιά αφού την ακούσουν συμφωνούν να την ηχογραφήσουν. Γίνεται ηχογράφηση των ιστοριών και αναρτώνται στον ψηφιακό φάκελο της κάθε ομάδας. Συμφωνούν, πώς μέχρι να ολοκληρωθούν οι ιστορίες η κάθε ομάδα θα ανοίγει μόνο το δικό της φάκελο και θα ακούει μόνο τη δικιά της ιστορία.

«....Για να φτιάξουμε την ιστορία χρειαζόμαστε μολύβι να τη γράψουμε(M)... Πολύ ωραία.....Μπορούμε να τα γράψουμε με μολύβι.... Πως αλλιώς μπορούμε να κάνουμε τις ζωγραφιές μας παιδιά;(E1) Που μπορούμε να τις κάνουμε;.... Στο κομπιούτερ και να τα εκτυπώσουμε....Που θα μπορούμε δηλαδή να τα φτιάχνουμε; Σε ποιο πρόγραμμα; Σε ποιο λογισμικό θα θέλατε να τα φτιάξουμε;....Να τα φτιάξουμε όπως τα φτιάχνει

αυτός που φτιάχνει τα παραμύθια κυρία τα αληθινά....Σε ποιο λογισμικό δηλαδή θα μπορούσαμε να φτιάξουμε γράμματα και τις ζωγραφιές μας του παραμυθιού όπως τα αληθινά; Σε ποιο θα θέλατε;... Στο πιγκουϊνάκι.....αα ωραία Στο πιγκουϊνάκι (tux paint). Το άλλο ποιο είναι που θα μπορούσαμε να κάνουμε ζωγραφιές;Αυτό με τα τρία γράμματα..... Δηλαδή;..... Αυτό που έχουμε κάνει αλλαγές.... Στο RNA στο Ρεβελείσον;.... Ναι.... Άρα θα ζωγραφίσουμε και στο κομπιούτερ την ιστορία η κάθε ομάδα. Πάρα πολύ ωραία. Μάλιστα. Είναι πολύ καλές οι ιδέες σας, πάρα πολύ καλές οι ιδέες σας. Όλες τις έγραψα νάτες...Τα γράμματα πως θα τα φτιάξετε; Πως θα τα γράψετε;... Χρωματιστά θα τα γράψουμε, στο χαρτί με μαρκαδόρο..... Πολύ ωραία ιδέα. Στο κομπιούτερ μπορούμε να τα φτιάξουμε τα γράμματα;... Ναι Πως μπορούμε να τα φτιάξουμε; Στο tux paint γιατί έχουμε αυτό που ζωγραφίζουμε και μπορούμε να γράψουμε... Μπορούμε να γράψουμε και γράμματα λοιπόν εκεί. Πάρα πολύ ωραία!»

Οι ομάδες συνεργάζονται για την ανάπτυξη του υλικού της ψηφιακής ιστορίας

Στο επόμενο βήμα οι ομάδες προσφεύγουν ξανά στον ψηφιακό τους φάκελο για να ακούσουν την αφήγηση της ιστορίας τους. Για να θυμηθούν την πλοκή της («storyboard»), πριν προχωρήσουν στην ανάπτυξη του υλικού. Σ' αυτό το σημείο οι κανόνες της ιστορίας αποτελούν εργαλείο αυτοαξιολόγησης και παράλληλα σημείο αναφοράς κατά τις συνεδρίες των ομάδων, όσον αφορά την ποιότητα των εργασιών τους. Συζητούν, στοχάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες και κάποιοι προβληματίζονται αν χρειάζεται να εμπλουτίσουν την εργασία τους. Ακούγοντας εκ νέου τους κανόνες της ιστορίας δυο από τις ομάδες αποφασίζουν να επανασχεδιάσουν την ιστορία τους. Αφού συζητήσουν τις αλλαγές που θέλουν να κάνουν προχωρούν σε επανασχεδιασμό της ιστορίας. Ηχογραφούν την νέα αφήγηση και την αναρτούν στο φάκελό τους. Στη συνέχεια αποφασίζουν τις σκηνές με τις οποίες θα απεικονίζεται η ιστορία και επιλέγουν από τα εργαλεία αυτά που θεωρούν καταλληλότερα να χρησιμοποιήσουν (λογισμικό η χαρτί).

Η παιδαγωγική ομάδα συνεργάζεται στην εφαρμογή του λογισμικού εργαλείου για την ψηφιοποίηση της ιστορίας

Στο τελευταίο βήμα υλοποιείται η πολυμεσική αφήγηση με τη χρήση του λογισμικού. Κάθε ομάδα σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό αφού έχει επιλέξει από τον ψηφιακό της φάκελο τις ζωγραφιές που θα χρησιμοποιήσει τις εισάγει στο

περιβάλλον του Photo Story 3. Ελέγχουν τη σωστή ακολουθία των εικόνων, τις επεξεργάζονται, γράφουν κείμενο όπου απαιτείται και προχωρούν στην αφήγηση της ιστορίας. Σε κάθε εικόνα συμφωνούν να αφηγείται διαφορετικό παιδί. Ακούν την αφήγησή τους, την αξιολογούν, αν δεν τους αρέσει τη σβήνουν και αφηγούνται εκ νέου. Έτσι μέσα από μια συνεχή διαδικασία αυτοαξιολόγησης και επανάληψης της ηχογράφησης καταλήγουν στην παραγωγή του τελικού προϊόντος. Το τελικό προϊόν αποθηκεύεται σε εκδύσιμη μορφή στον ψηφιακό τους φάκελο. Ακολουθεί η συνοπτική περιγραφή των ψηφιακών τους ιστοριών:

ΤΑ ΒΑΤΟΜΟΥΡΑ

Σχήμα 19: Ο μαγεμένος γάιδαρος



«...Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένας μαγεμένος γάιδαρος. Ζούσε σε μια καλύβα μέσα στο μαγεμένο δάσος. Ο γάιδαρος ήταν ενός μάγου και γκάριζε όλη την ώρα. Ο μάγος δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί στα μαγικά του και για να τον τιμωρήσει του έδωσε ανθρώπινη φωνή. Μια μέρα ενώ κοιμόταν μύρισε καπνό. Βγήκε έξω και είδε φωτιά και τότε έτρεξε όσο πιο γρήγορα μπορούσε και πήγε στην πόλη και φώναζε φωτιά, φωτιά. Όλοι φοβηθήκαν που μιλούσε με ανθρώπινη φωνή. Ένας μόνο δεν φοβήθηκε και φώναζε την πυροσβεστική. Σβήσανε την φωτιά και έτσι το δάσος σώθηκε. Και ο γάιδαρος δεν ήταν πια στενοχωρημένος απ'τα μάγια του μάγου και ζούσε στην καλύβα του ευτυχισμένος.»

ΤΑ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙΑ

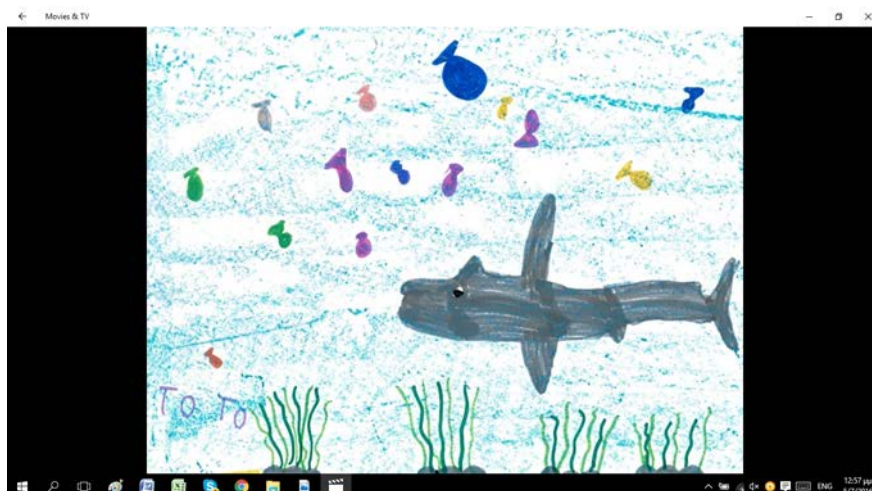
Σχήμα 20: Το όνειρο του Θανάση



«...Μια φορά κι ένα καιρό ζούσε ένα ψαράκι που το λέγανε Θανάση και ζούσε σε μια γνάλα και ήταν δυστυχημένο επειδή δεν μπορούσε να κολυμπήσει στη θάλασσα όπως τα άλλα ψαράκια. Στο σπίτι που ζούσε ο Θανάσης ζούσαν και δύο αδερφάκια ο Μήτσος και η Μαργαρίτα. Τον φρόντιζαν, τον τάιζαν, του καθαρίζαν τη γνάλα και του μιλούσαν πολύ γλυκά, αλλά ο Θανάσης ήταν και πάλι δυστυχημένος και σκεφτόταν πώς θα πάει να κολυμπήσει στη θάλασσα. Μια μέρα αποφάσισαν να πάνε για μπάνιο στη θάλασσα και πήραν μαζί τους και τον Θανάση. Όταν έφτασαν στη θάλασσα άφησαν την γνάλα πολύ κοντά στη θάλασσα και ο Θανάσης χάρηκε πολύ. Αλλά ξαφνικά ένα κύμα πήρε τη γνάλα και την αναποδογύρισε και ο Θανάσης έπεσε μαζί και με το κύμα της θάλασσας κολύπησε. Και έτσι το όνειρο του Θανάση έγινε πραγματικότητα.»

ΟΙ ΜΠΑΝΑΝΕΣ

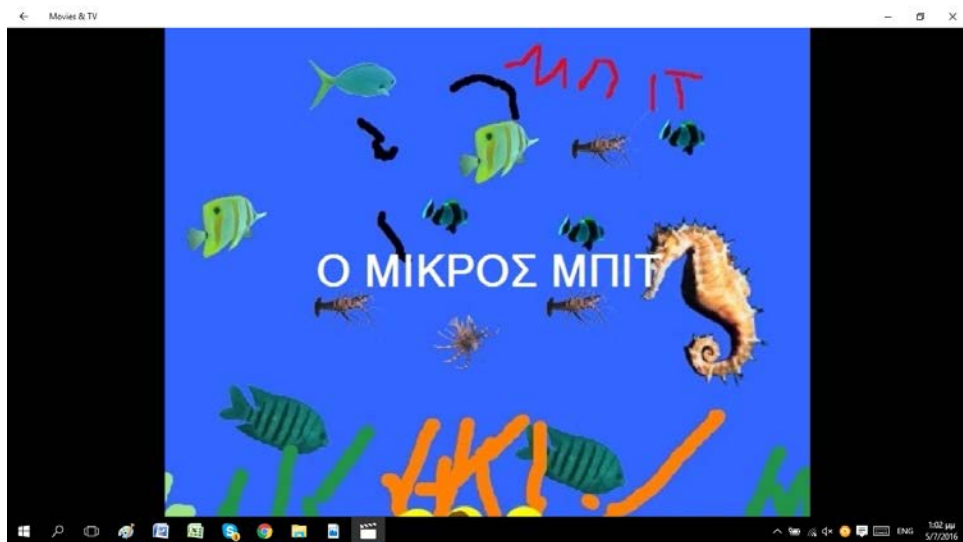
Σχήμα 21: Ο Τότο



«...Μια φορά κι ένα καιρό ζούσε ένας καλόκαρδος καρχαρίας που τον έλεγαν Τότο. Ο Τότο ζούσε στον ωκεανό στα βάθη της θάλασσας και είχε όλα τα ψάρια φίλους. Μια μέρα αποφάσισε να δει την ανατολή του ήλιου όμως κάτι είδε και τον θύμωσε. Ένας ψαράς με τα δίχτυα του έπιανε τα ψάρια. Ο Τότο θυμωμένος έτρεξε και με τα δόντια του έσκισε τα δίχτυα και ελευθέρωσε όλους τους φίλους του. Για να νομίζει ο ψαράς ότι έπιασε ψάρια έβαλε στα δίχτυα βότσαλα και με τους φίλους του έφυγαν μακριά. Του έκαναν ένα πάρτυ και ο Τότο έγινε ήρωας και όλοι χόρεψαν και διασκέδασαν. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.»

ΜΗΛΑ

Σχήμα22: Ο μικρός Μπιτ



«...Μια φορά κι ένα καιρό ζούσε ένας ιππόκαμπος που τον έλεγαν Μπίτ. Ήταν πολύ χαρούμενος γιατί είχε πολλούς φίλους όταν όμως γύριζε στο σπίτι ήταν λυπημένος γιατί ζούσε μόνος του. Μια μέρα που έπαιζε με τους φίλους του άκουσε έναν δυνατό θόρυβο, φοβήθηκε και κρύφτηκε σε μια σπηλιά. Εκεί ζούσε ένα καβούρι. Το κοίταξε και κατάλαβε ότι το καβούρι έκανε το θόρυβο γιατί προσπαθούσε να παίξει τρομπέτα. Έτσι απέκτησε καινούριο φίλο και κάνανε βόλτες μαζί. Το καβούρι κατάλαβε πως ο Μπιτ δεν ήθελε να μένει μόνος του και του γνώρισε μια φίλη του την ιπποκαμπίνα Καρολίνα και ο Μπίτ την ερωτεύτηκε και την παντρεύτηκε. Στο γάμο του ήταν όλοι οι φίλοι του καλεσμένοι και το καβούρι ήταν κουμπάρος. Μετά από λίγο καιρό το σπίτι του Μπίτ γέμισε ιπποκαμπάκια. Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.»

δ) Ψηφοφορία για την επιλογή της καλύτερης ψηφιακής ιστορίας

Με βάση τη βιβλιογραφία, τα επίπεδα ποιότητας σε μία κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων είναι συνήθως τρία ή τέσσερα. Αποτελούν, μία κλίμακα με διαβαθμίσεις για την ποιότητα εργασίας, η οποία ακολουθεί η μία την άλλη με φυσικό τρόπο ξεκινώντας από την άριστη ποιότητα, το επίπεδο 4, ως την χαμηλή, το επίπεδο 1. Η Goodrich-Andrade (2000) αποδίδει στα τέσσερα επίπεδα τα οικεία προσδιοριστικά «Ναι!», «Ναι μεν, αλλά...», «Όχι και πολύ, αλλά...», «Όχι». Στη βάση αυτή οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τα παιδιά προχώρησαν στη σύνταξη της κλίμακας των διαβαθμισμένων κριτηρίων με την οποία θα αξιολογηθούν τα έργα τους.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να συνδιαμορφώνουν κανόνες και κριτήρια αξιολόγησης
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές και να εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο στη μεθοδολογία της έρευνας: να αξιολογούνται και να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα της έρευνας τους
- Να εμπλακούν σε αυθεντικές και ρεαλιστικές καταστάσεις μάθησης

Διαδικασία:

Για την επίτευξη αυτών των στόχων οργανώσαμε μια συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά έπρεπε να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θα αξιολογούσαν τις ταινίες τους. Μέσα από συζήτηση και διαπραγμάτευση, αποφασίζουν να συντάξουν ένα ψηφιακό ψηφοδέλτιο, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν ως κλίμακα αξιολόγησης στην τελική ψηφοφορία.

Παρατήρηση – Στοχασμός - Αναστοχασμός

*Η παιδαγωγική ομάδα συνεργάζεται για τη διαμόρφωση
του ψηφοδελτίου για την ψηφοφορία της
καλύτερης ψηφιακής ιστορίας*

«... Όταν οι τέσσερις αρχηγοί από κάθε ομάδα θα πρέπει να αποφασίσουν ποια ιστορία είναι ικανή να πάρει βραβείο, πως θα μας το δείχνουν ή πως θα μας το λένε; (E1)ο αρχηγός θα δίνει ψήφο στην ομάδα του κυρία... Ναι είπαμε ότι κάθε ομάδα θα βγάλει έναν αρχηγό που θα ψηφίζει τις ιστορίες. Με βάση τι θα ψηφίζει όμως αν η ιστορία είναι ικανή να πάρει βραβείο; (E1)Θα ψηφίζει αυτή που είναι να πάρει

βραβείο.... Αν είσαι εσύ αρχηγός πως θα καταλάβεις ότι είναι ικανή να πάρει βραβείο;....Μέσα από την ιστορία.... Και τι θα καταλάβεις μέσα από την ιστορία(E1)Αν έχει αυτά που είπαμε κυρία...Ποια αυτά(E1);....τους κανόνες της ιστορίας, αυτά που είχαμε γράψει και ηχογραφήσαμε....ααα ωραία Και τότε τι θα μου πεις εσύ σαν αρχηγός;.... Ότι αυτή η ομάδα που βγήκε δικαιούται το βραβείο.... Εγώ πως θα τα γράφω αυτά; Θα γράφεις ότι αυτή η ομάδα δικαιούται το βραβείο»

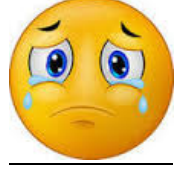
(E1, ηχογράφηση 17-05-2016)

«....Κι αν ήθελα να το δείξω αυτό πως θα το έδειχνα;Να το δείξουμε με φατσούλα; Αα. Ωραία ιδέα. Για κοιτάζτε λίγο. Μια χαρούμενη φατσούλα με ένα τεράστιο χαμόγελο τι δείχνει;Ότι τα έχει όλα αυτά. Εάν μια ιστορία όμως της λείπει κάτι απ' αυτά τι φατσούλα να βάλω; (E1)Αυπημένη... Όχι αυτή που δεν έχει χαμόγελο και σκέπτεται κυρία.... Πολύ ωραία Και αν μια ιστορία δεν έχει τίποτα απ' όλα αυτά Ούτε αρχή μέση και τέλος έχει, ούτε χαρακτήρες ούτε συμπεριφορές ούτε τέχνη ούτε το χρώμα που μου είπατε ούτε συναισθήματα τότε τι φατσούλα να βάλουμε; (E1) Μια που κλαίει..... Άρα στενοχωρημένη και ένα δάκρυ εδώ να τρέχει;...όχι Δύο»

«... Άρα τέσσερις διαφορετικές φατσούλες και οι αρχηγοί πρέπει να αποφασίσουν ποιος θα πάρει ποια φατσούλα. Γιατί ο αρχηγός αφού συζητήσει βέβαια και με την ομάδα του θα μας εξηγήσει γιατί κάποια ιστορία θα πάρει αυτή τη φατσούλα ή αυτή ή αυτή. Σύμφωνοι;.... Ναι..... Άρα ο ρόλος του αρχηγού είναι πάρα πολύ σοβαρός και σημαντικός.»

(E1, ηχογράφηση 17-05-2016)

Σχήμα 23: Το ψηφοδέλτιό μας

ΟΜΑΔΕΣ				
πορτοκάλι				
βατόμουρο				
μπανάνα				
Μήλο				

ε) Αξιολόγηση- Διάχυση - Παρουσίαση του έργου:

1. Αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση των ταινιών

Είναι προφανές ότι, κατά τη διάρκεια που μαθητές και εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τα κριτήρια και τις υποδιαιρέσεις της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, αναπτύσσουν δεξιότητες στοχασμού, όπως η επιχειρηματολογία και η υποθετική σκέψη. Η διαδικασία σύνθεσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί την κατ' εξοχήν δραστηριότητα στοχασμού. Κατά τη χρήση της η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί εργαλείο σύνδεσης μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, αφού καθιστά ξεκάθαρους τους στόχους της διδασκαλίας, συμβάλλει στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών και ισχυροποιεί την ικανότητα κριτικής ανάλυσης των εργασιών τους.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- *Να εμπλακούν σε αυθεντικές και ρεαλιστικές καταστάσεις μάθησης*
- *Να καλλιεργήσουν τη κριτική τους ικανότητα, και να διατυπώνουν με ευχέρεια τα επιχειρήματά τους*

Διαδικασία:

Στο σημείο αυτό δίνεται η δυνατότητα σε όλους, να δουν τις ταινίες που είναι αναρτημένες στο ηλεκτρονικό συρτάρι. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιείται στην ολομέλεια της τάξης η παρουσίαση των έργων από τους εκπροσώπους των ομάδων. Παράλληλα προβάλλονται με τον βιντεοπροβολέα και τις παρακολουθούν όλοι. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει στην τάξη την εργασία της ομάδα του, ενώ ο δικός μας ρόλος είναι: α) να διασφαλίσουμε τον κύριο σκοπό της διαδικασίας που τον υπογραμμίζουμε διαρκώς: τη συμμετοχή δηλαδή και τη θετική στάση των αξιολογούντων απέναντι στον αξιολογούμενο και β) να αποκλείσουμε στη διάρκεια της διαδικασίας στάσεις επίκρισης.

Παρατήρηση – Στοχασμός – Αναστοχασμός

***Η διαδικασία αξιολόγησης εστία σύγκρουσης
για τους μαθητές***

Όταν δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να παρακολουθήσουν τις ταινίες τους μέσα από το ηλεκτρονικό τους συρτάρι, υπήρξε ένας ενθουσιασμός και παράλληλα μια αναστάτωση στην τάξη. Υπήρξε μια μικρή σύγκρουση για το ποια ομάδα θα παρακολουθήσει πρώτη τις ταινίες για να ψηφίσει. Χρειάστηκε να παρέμβουμε και να

προχωρήσουμε σε διαδικασία κλήρωσης για τη σειρά που θα ακολουθήσουν σ' αυτή τη διαδικασία. Τα μέλη κάθε ομάδας αφού έβλεπαν τις ταινίες αντάλλασαν απόψεις, σχολίαζαν συζητούσαν μεταξύ τους και αποφάσιζαν πως θα ψηφίσουν. Αρκετοί απ' αυτούς επιδίωκαν να ακούσουν ξανά τα κριτήρια αξιολόγησης. Στη συνέχεια ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας κατέγραφε την ψήφο της στο ψηφιακό ψηφοδέλτιο που ήταν αναρτημένο στο ηλεκτρονικό τους συρτάρι.

***Οι ομάδες αξιολογούν τα έργα τους (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση)
με βάση την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων
που έχουν διαμορφώσει.***

Στη συνέχεια, στην ολομέλεια της τάξης οργανώνουμε μια συζήτηση αναφορικά με την επιλογή της καλύτερης ψηφιακής ιστορίας. Τους προτρέπουμε να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Τα παιδιά τεκμηριώνουν την ψήφο τους και διατυπώνουν κρίσεις, εκφράζουν τις απόψεις τους και κάνουν προτάσεις.

«...E1: Λοιπόν ξεκινάμε με την **ομάδα της μπανάνας** Ξέρετε τα κριτήρια που είπαμε για τις ιστορίες... M: Δεν τα θυμάμαι.... E1: Να τα ακούσουμε ξανά λοιπόν. Πρέπει να μας πεις σε ποιον δίνεις το πρώτο, το δεύτερο, το τρίτο, το τέταρτο βραβείο, έτσι όπως το είπαμε με τα ανθρωπάκια....M: Στη μπανάναE1: Στη μπανάνα τι δίνεις;M: Το βραβείο επειδή έχει όλα αυτά που είπαμε πριν....E1: Το πρώτο βραβείο δηλαδή το δίνετε στη μπανάνα γιατί είχε όλα αυτά που έχουμε πει. Το δεύτερο βραβείο;M: Στο μήλο E1: Τι πρέπει να διορθώσει το μήλο;...M: Τίποτα...E1: Τι πρέπει να διορθώσει και δίνετε το δεύτερο βραβείο; Πρέπει να διορθώσει κάτι;M: Τίποτα...E1: Τότε γιατί του δώσατε το δεύτερο βραβείο και όχι το πρώτο αφού δεν πρέπει να διορθώσει τίποτα;.....Το τρίτο βραβείο;...M: Στο βατόμουρο...E1: Στο βατόμουρο αποφασίσατε να δώσετε το τρίτο βραβείο;M: Οπότε μένει το τέταρτο για το πορτοκάλι....E1: Γιατί ήταν τόσο χάλια η ιστορία του πορτοκαλιού; Γιατί ήταν χάλια, τι δεν είχε; Είχε αρχή, μέση και τέλος;...M: Είχε....E1: Είχε ήρωες;...M: Ναι είχε E1: Ποιοι ήταν οι ήρωες των πορτοκαλιών;.....M: Το ψαράκι και τα παιδάκια E1: Το ψαράκι, ο Θανάσης και τα παιδάκια. Είχε συναισθήματα;...M: Ναι είχε E1: Τι συναισθήματα;M: Είχε τη χαρά και τη λύπη. Τη χαρά που πήγε στη θάλασσα και τη λύπη που ήθελε να πάει στη θάλασσα....E1: Πολύ ωραία. Που γινότανε αυτό, σε ποιο τόπο; Είχε τόπο;... M: Τη παραλία.....E1: Τη παραλία, πριν; M: Το σπίτι....E1: Χρόνο είχε; Πότε γινόταν αυτή η ιστορία;.....M: Το καλοκαίρι E1: Δράση και ενδιαφέρον είχε;...M: Ναι.....E1: Γιατί.

Ποια ήταν η δράση και το ενδιαφέρον; ...M:.....E1: Άρα τα είχε σχεδόν όλα αυτά. Για ποιο λόγο το τέταρτο βραβείο; ...M: Για ποιο λόγο το τελευταίο βραβείο; Ναι...δεν είναι δίκαιο...»

(E1, Ηχογράφηση, 30-05-16)

E1: Κάθε ομάδα έχει το δικό της. Πάμε στις άλλες ομάδες. Εγώ θα το γράψω άλλα πρέπει να το κουβεντιάσουμε λίγο πιο πολύ. Πορτοκάλι. Ελένη ποια ομάδα - εκπροσωπείς; ...M; **Το μήλο**...E1: Σε ποιον δίνεις το πρώτο βραβείο;....M: Στο μήλο M: Όχι....E1: Τι συμβαίνει Γρηγόρη;...M: Επειδή θέλει εκείνη να είναι πρώτη E1: Το μήλο. Ποια είναι η ιστορία του μήλου;....M: Ο μικρός Μπιτ...E1: Είχε αρχή μέση και τέλος η ιστορία του μήλου;....M: Ναι τα είχε όλα...E1: Για να δούμε.Ηρωες είχε; Ποιοι ήταν οι ήρωες;....M: Το καβούρι, ο Μπιτ και η Καρολίνα...E1: Συναισθήματα είχε;....M: Είχε τη λύπη και τη χαρά. Όταν έχασε τις φίλες της ήταν λυπημένη....E1: Χρόνο είχε;...M: Είχε. Γινόταν το καλοκαίρι....M: Όχι...E1: Γιατί όχι Γρηγόρη; Να ακούσουμε. Ποιος ήταν ο χρόνος;...M: Το καλοκαίρι...E1: Που φαινόταν ότι ήταν το καλοκαίρι;...M: Επειδή ήταν στη θάλασσα...E1: Γιατί η θάλασσα δεν υπάρχει το χειμώνα;....M: Επειδή είχε τα ψάρια...E1: Τα ψάρια το χειμώνα πάνε κάπου αλλού; Δεν είναι στη θάλασσα;...M: Τα ψάρια πάνε στις φωλιές τους....E1: Το χειμώνα;....M: Ναι. Πάνε στις φωλιές τους...E1: Και δε βγαίνουνε έξω... Μόνο για να φάνε....E1: Για να φάνε βγαίνουνε μόνο. Για ποιο λόγο;...M: Είναι κρύα...E1: Τόπο είχε; Που γινόταν όλη η ιστορία;...M: Στη θάλασσα...E1: Δράση ενδιαφέρον είχε;...M: Ναι...E1: Πολύ ωραία. Το μήλο λοιπόν τη πρώτη θέση. Τη δεύτερη θέση σε ποιον τη δίνετε...M: Στη μπανάνα...E1: Τρίτο βραβείο;...M: Στο πορτοκάλι....E1: Ο αρχηγός μιλάει. Πες μας Ελένη....M: Στο πορτοκάλι....E1: Τέταρτο βραβείο;....M: Στο βατόμουρο...E1: Για πες μας γιατί το τέταρτο βραβείο; Δεν είχε τίποτα απ' όλα αυτά το βατόμουρο; Για να δούμε την ιστορία του βατόμουρου που παίρνει το τέταρτο βραβείο. Αρχή, μέση και τέλος είχε η ιστορία;...M: Η μέση ήταν όταν πήγε στη πόλη..E1: Η αρχή;....M: Όταν ήταν ένας γάιδαρος...E1: Το τέλος;....M: Όταν σώθηκε το δάσος....E1: Χαρακτήρες είχε; Ποιοι ήταν οι χαρακτήρες;...M: Ο γάιδαρος και ο μάγος....E1: Ο γάιδαρος και ο μάγος. Πολύ ωραία. Συναισθήματα είχε; Τι συναισθήματα είχε;...M: Χαρά,λύπη.....E1: Λύπη γιατί είχε;...M: Γιατί κάηκε το δάσος....M: Όχι. Γιατί το μάγεψαν...E1: Χαρά είχε;....M: Όταν στο τέλος σώθηκε...E1: Άλλο συναίσθημα εκτός από χαρά και λύπη είχε;....M: Όχι...E1: Όταν κάηκε το δάσος τι συναίσθημα ένιωσαν;...M: Τρόμο. Φόβο....E1: Άρα είχε και φόβο η ιστορία του βατόμουρου...M: Είχε και θυμό γιατί είχε θυμώσει ο

μάγος...E1: Είχε θυμό γιατί είχε θυμώσει ο μάγος. Τέσσερα συναισθήματα. Και του δίνετε τη τελευταία θέση; Χρόνος. Πότε γινότανε;...M: Γινότανε το Πάσχα...E1: Γιατί το Πάσχα;...M: Το μήνα της Άνοιξης...E1: Γιατί αυτό; Πως το σκέφτηκες;...M: Θα ζεσταινόταν πολύ...E1: Τόπο είχε;...M: Ναι...E1: Που γινόταν;...M: Στο δάσος και μετά στη πόλη...E1: Είχε και δράση, ενδιαφέρον;...M: Ναι...E1: Γιατί λοιπόν δίνετε σ' αυτή την ιστορία τη τελευταία θέση Ελένη; Έχεις κάποια απάντηση;...M: Όχι... E1: Όχι. Μάλιστα

(E1, Ηχογράφηση, 30-05-16)

«...E1:Πάμε Φαίδωνα. **Το βατόμουρο.** Σε ποια δίνει τη πρώτη θέση;...M: το βατόμουρο..M: Όλοι λένε την ομάδα τους..E1: Τη δεύτερη;...: Το μήλο θα διαλέξει, το ξέρω..M: Στο πορτοκάλι..E1: Τη τρίτη θέση;...M: Στη μπανάνα..E1: Τι πρέπει να διορθώσει η μπανάνα;...M: Τίποτα...E1: Την ιστορία της μπανάνας την είπαμε; Να δούμε αν τάχει όλα αυτά; Ποια είναι η ιστορία της μπανάνας; Για να δούμε την ιστορία τι πρέπει να διορθώσει η μπανάνα. Έχει αρχή, μέση και τέλος η ιστορία; Ποια είναι η αρχή, η μέση και το τέλος;...M: Η αρχή ήταν όταν ήταν όλοι στη θάλασσα...E1: Όταν ήταν στη θάλασσα και ήταν όλοι φίλοι. Η μέση;...M: Η μέση ήταν που ο ψαράς είχε πιάσει τα ψάρια...E1: Μάλιστα και ο Τότο προσπαθούσε να τα βοηθήσει. Το τέλος;...M: Που έγινε το πάρτυ και έγινε ήρωας..E1: 'Ηρωες είχε...M: Τα ψάρια , ο Τότο, ο ψαράς...E1: Συναισθήματα είχε;; Ποια ήταν τα συναισθήματα;...M: Λύπη...E1: Γιατί λύπη;Πότε έδειξαν λύπη;..M: Επειδή πιάσαν τα ψάρια...E1: Χαρά πότε νιώσανε;...M: Όταν έγινε ήρωας...E1: Έχει άλλο συναίσθημα η ιστορία;...M: Όχι...E1: Χρόνο. Πότε γινότανε όλο αυτό;...M: Γινότανε το καλοκαίρι...E1: Γιατί το λες αυτό;...M: Γιατί είχε και θάλασσα...E1: Εξαφανίζεται το χειμώνα η θάλασσα;...M: Κρυνώνει...E1: Τόπο. Που γινότανε;...M: Στη θάλασσα...E1: Γινότανε στη θάλασσα. Άρα τι πρέπει να αλλάζουμε;...M: Τίποτα...E1: Γιατί λοιπόν το τρίτο βραβείο η μπανάνα; Πάμε. Τέταρτο βραβείο;...M: Στο μήλο...M: Γιατί τέταρτο βραβείο στο μήλο;...E1: Πάμε το πρώτο βραβείο σε ποιο το δίνετε;...M: Στη μπανάνα...E1: Σε σας;...M: Είναι άδικο...E1: Τι εννοείς;...M: Και διάλεξαν τη δική τους ομάδα και θα τη διαλέξουν κι άλλοι..E1: Άρα οι ομάδες δε διαλέγουν με τα κριτήρια; Ή είναι όλες οι ιστορίες τόσο καλές; Ένας ένας ...παρακαλώ...M: Γιατί η μπανάνα μας έβαλε τελευταίους και έβαλε τη δικιά τους ομάδα ενώ εμείς είχαμε άλλα ποσοστά. Εμείς τη βάζουμε πρώτη τώρα...E1: Εσείς βάζετε τη μπανάνα γιατί θεωρείτε ότι είναι σωστή η ιστορία της. Το δεύτερο βραβείο σε ποιον το δίνετε;...M: Στο πορτοκάλι...E1: Στο πορτοκάλι. Τι πρέπει

να διορθώσετε;...M: Τίποτα...E1: Το τρίτο βραβείο; Σε ποιον το δώσατε το τρίτο βραβείο Οδυσσέα;...M: Στην ομάδα του βατόμουρου...E1: Και το τέταρτο βραβείο; M: Στην ομάδα του μήλου...E1: Τι πρέπει να διορθώσει το μήλο;...M: Τίποτα...»

(E1, Ηχογράφηση, 30-05-16)

«...E1: Μια στιγμή. Τι σημαίνει; Πιάσαμε μία μία τις ομάδες. Είχαν όλες τους κανόνες που πρέπει να έχει μια ιστορία;...M: Ναι...E1: Έλλειπε από καμία κάποιος κανόνας;...M: Όχι...E1: Άρα είχανε όλες οι ιστορίες τους κανόνες. Με τι κριτήρια λοιπόν ξεχωρίσατε πρώτο, δεύτερο τρίτο, τέταρτο;...M: Δεν έπρεπε να είναι πρώτη...M: Είναι άδικο...M: Εμείς...E1: Αυτό είναι τι κριτήριο που ψηφίσατε ; Ότι έπρεπε να είναι πρώτος , δεύτερος, τρίτος τέταρτος. Έτσι μόνο γι αυτό; Αλλιώς τα είχανε όλα;...M: Κυρία δεν είναι δίκαιο αυτό. Η Αγγελική μας έβαλε τελευταίους ενώ τα είχαμε όλα...E1: Τα είχατε όλα λοιπόν....M: Ναι...E1: Τι θα κάνουμε τώρα όμως;...M: Να βάλουμε τη μπανάνα τελευταία...E1: Πιάσαμε μία μία τις ομάδες. Όλες οι ιστορίες έχουν όλους τους κανόνες. Τι πρέπει να κάνουμε λοιπόν;...M: Να πάρουν όλες το πρώτο βραβείο....E1: **Ο φαίδωνας έχει μία πρόταση. Να πάρουν όλες οι ομάδες το πρώτο βραβείο...**M: Όμως δε συμφωνώ...E1: Γιατί Φαίδωνα θέλεις να το κάνουμε αυτό;...M: Γιατί όλες ήτανε πρώτες...M: Όλες οι ιστορίες ήταν υπέροχες..E1: **Όλες οι ιστορίες λέει ο Οδυσσέας ήταν υπέροχες...**M: Και είχαν όλους τους κανόνες της ιστορίας..E1: Πρέπει να αποφασίσετε..M: Όλες...E1: Όλες να πάρουνε το πρώτο βραβείο;...M: Ναι...M: Έχει σημασία;...E1: Λέμε ότι πρέπει να πάρουμε μία απόφαση. Συμφωνείτε με αυτό λοιπόν;..M: Ναι...»

(E1, Ηχογράφηση, 30-05-16)

2. Διαμοίραση και αξιολόγηση των ταινιών από τους γονείς

Η συνεργασία σχολείου-σπιτιού, στον τρίτο κύκλο δράσης, εξελίσσεται και εμφανίζεται ενισχυμένη σε σχέση με την ηλεκτρονική επικοινωνία όπως αυτή περιγράφηκε στο δεύτερο στάδιο της δράσης. Οι γονείς από την αρχή της δράσης έχουν ενημερωθεί για την εξέλιξη του προγράμματος και το φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας τα έργα των παιδιών αποστέλλονται στους γονείς μέσω του Ψηφιακού τους Φακέλου και δέχονται σχόλια αξιολόγησης.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- Να ενισχυθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών των μαθητών και των γονέων μεταξύ τους

- Να εμπλακούν τα παιδιά σε αυθεντικές και ρεαλιστικές καταστάσεις μάθησης
- Να ενισχυθεί η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθησή τους

Διαδικασία:

Όταν ολοκληρώνεται το πρόγραμμα, διαμοιράζεται στους γονείς ο φάκελος με όλες τις ταινίες για να τις δουν και να τις αξιολογήσουν (μέσω της δυνατότητας κοινής χρήσης που παρέχει το περιβάλλον του Google drive). Ο ενθουσιασμός τους είναι μεγάλος. Συνεργάζονται με τα παιδιά τους στο σπίτι και αποστέλλουν τον σχολιασμό τους. Εντύπωση μας προκαλεί το γεγονός, ότι τα ίδια τα παιδιά παρακινούν τους γονείς να συμμετέχουν στη διαδικασία. Ωστόσο και πάλι οι αρκετοί γονείς προτιμούν να σχολιάσουν τις δημιουργίες των παιδιών τους στη συνάντησή μαζί μας.

Παρατήρηση –Στοχασμός –Αναστοχασμός

Οι γονείς συμμετέχουν στην αξιολόγηση και σχολιάζουν τα έργα των παιδιών

«...είναι τέλεια όλα!...-συγκινήθηκα...- μα πως είναι δυνατόν τόσο μικρά παιδιά να κάνουν τέτοια πράγματα, εγώ δεν ξέρω ούτε τον υπολογιστή να ανοίξω ...-τέλεια όλα, αν μου δώσετε την άδεια, θα ανεβάσω την ταινία που συμμετείχε ο γιος μου στο facebook... - μου άρεσε πολύ η ιδέα με τον μάγο που μάγεψε τον γάιδαρο να μην τον ακούει, μακάρι να μπορούσα να το κάνω και γω για κάποιους (αστείο)...)»

Η συνεργασία σχολείου-σπιτιού λειτουργεί για τα παιδιά ανατροφοδοτικά καθώς επιδιώκουν να συνεργάζονται περισσότερο με τις οικογένειές τους στο χώρο του σχολείου

Η συνεργασία σχολείου-σπιτιού αναδεικνύει την επιθυμία των παιδιών να συμμετέχουν οι γονείς τους περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου. Προτείνουν να ζωγραφίσουν ότι τους άρεσει στο σπίτι και με τη βοήθεια των γονιών τους να τα ανεβάσουν στον ψηφιακό τους φάκελο για να το δείξουν την επόμενη μέρα στο σχολείο. Κατά τη στοχαστική διαδικασία συμπεριλαμβάνουμε τις προτάσεις των παιδιών στον επανασχεδιασμό μας. Αποφασίζουμε να εντάξουμε τη δραστηριότητα αυτή που προτείνουν τα παιδιά, στο σχεδιασμό. Βρίσκουμε την πρόταση πολύ ενδιαφέρουσα, καθώς διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά όχι μόνο έχουν

εξοικειωθεί με τη διαδικασία, αλλά προχωρούν ένα βήμα παραπέρα και επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες που τους παρέχει η χρήση του ψηφιακού φακέλου. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εμπλέκονται στον στοχασμό και τον επανασχεδιασμό των δράσεων.

3. Παρουσίαση των έργων στην Α΄τάξη του δημοτικού

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό τα μέλη της ερευνητικής ομάδας οργανώνουν μια εκδήλωση σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της πρώτης τάξης. Στο πλαίσιο αυτής της εκδήλωσης οι μαθητές του νηπιαγωγείου θα παρουσιάσουν τις ψηφιακές τους δημιουργίες στους μαθητές της πρώτης τάξης.

Επιδιωκόμενοι στόχοι:

- *Να ενισχυθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μαθητών του νηπιαγωγείου με τους μαθητές του δημοτικού σχολείου*
- *Να εμπλακούν τα παιδιά σε αυθεντικές και ρεαλιστικές καταστάσεις μάθησης*
- *Να ενισχυθεί η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθηση τους*

Διαδικασία:

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου αρχικά εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους για την επίσκεψη αυτή. Ωστόσο μόλις βρίσκονται στην τάξη του δημοτικού σχολείου, μαζί με τα παιδιά της πρώτης, εμφανίζουν ένα δισταγμό να επικοινωνήσουν μαζί τους. Γρήγορα όμως ξεπερνούν τους αρχικούς τους ενδοιασμούς, αρχίζουν να εξοικειώνονται με το περιβάλλον του δημοτικού και ετοιμάζονται για την προβολή των ταινιών. Ο αρχηγός της κάθε ομάδας λέει λίγα λόγια για την ταινία τους και στη συνέχεια η ταινία παρουσιάζεται στην ολομέλεια των παιδιών με τη χρήση βιντεοπροβολέα. Οι μαθητές του δημοτικού χειροκροτούν με ενθουσιασμό όλες τις ταινίες. Με τη λήξη των προβολών η εκπαιδευτικός της τάξης ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές της να μιλήσουν για τις δικές τους εμπειρίες και να κάνουν ερωτήσεις στους μαθητές του νηπιαγωγείου. Εμείς παράλληλα ενθαρρύνουμε τα παιδιά του νηπιαγωγείου να εκφραστούν λεκτικά να μοιραστούν την εμπειρία τους, να εξηγήσουν και να περιγράψουν πως έφτασαν στα αποτελέσματα αυτά. Καλλιεργείται έτσι, μία ατμόσφαιρα ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων.

Παρατήρηση- Στοχασμός - Αναστοχασμός

***Οι μαθητές του νηπιαγωγείου παρουσιάζουν τα έργα τους
στους μαθητές της πρώτης δημοτικού***

«... είμαι πολύ χαρούμενος που θα πάμε στην πρώτη τάξη κυρία —... τι ωραία θα συναντήσω και την αδελφή μου. Της είπα για την ταινία και της άρεσε... πόσο καιρό ήθελα να ανοίξω αυτή την πόρτα και να δω μέσα»

(E2, ημερολόγιο, 26/05/16)

- μου άρεσε πολύ που πήγαμε στο δημοτικό και τους δείξαμε τις ταινίες μας και μας χειροκροτούσαν... Ήταν ωραία που τους δείξαμε πως τις φτιάξαμε -Γιατί ήταν σπουδαίο αυτό; (E1) -Γιατί κυρία εμείς ξέραμε ενώ αυτοί που είναι μεγάλοι δεν ξέρουν. Στο νηπιαγωγείο ξέρουμε περισσότερα...

(E1, ημερολόγιο, 01/06/16)

«...Η παρουσίαση πήγε μια χαρά. Μου έκανε εντύπωση που η Κ όταν παρουσίασε την ταινία της ομάδας της δεν κοίταζε καθόλου τον αδελφό της μάλλον ντρέπονταν. Και για τα παιδιά του δημοτικού όμως θέλω να πιστεύω ήταν ένα ερέθισμα. Όσον αφορά τα παιδιά του νηπιαγωγείου αν και στην αρχή ήταν λίγο μαζεμένα, ήταν φυσικό, πρώτη φορά στο «μεγάλο σχολείο», παρατήρησα ότι το χαρήκανε και το ζήσανε πολύ! Είμαι ευχαριστημένη, θεωρώ ότι πήγε πολύ καλά (E1). — Και η δασκάλα της πρώτης βοήθησε και τα έκανε να νιώσουν όμορφα, τους έκανε ερωτήσεις και τους έδωσε αξία για αυτό που κάνουν, στα μάτια των παιδιών του δημοτικού. Η δασκάλα μάλιστα έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το portfolio των παιδιών και αυτό αποτέλεσε και έναυσμα για να το δείξουμε και στους μαθητές του δημοτικού... Αυτό πράγματι είχε πολύ ενδιαφέρον... τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν... περισσότερο και από τις ταινίες. Ναι τελικά όλα πήγαν πολύ ωραία.»

(E1, ημερολόγιο 01/06/16)

«...Την επόμενη μέρα η δασκάλα της πρώτης μου είπε ότι εντυπωσιάστηκε με όλα αυτά που είδε. Δεν το φανταζόταν ποτέ λέει, ότι θα μπορούσε να γίνεται μια τέτοια δουλειά στο νηπιαγωγείο. Δεν μου έκανε εντύπωση αυτό. Άλλωστε ανάλογες απόψεις έχω ακούσει και από άλλους εκπαιδευτικούς του δημοτικού. Είναι λίγοι νομίζω εκείνοι που εκτιμούν πραγματικά τη δουλειά που γίνεται στο νηπιαγωγείο. Χάρηκα πραγματικά όμως όταν με ρώτησε αν μπορούμε να την ενημερώσουμε σχετικά με τον Ψηφιακό

Φάκελο. Με ρώτησε αν είχα παρακολουθήσει το Β' επίπεδο και όταν της απάντησα αρνητικά απόρησε. Μου είπε ότι θέλει να της δώσω ιδέες και ότι θα της άρεσε πολύ να κάνει κάτι ανάλογο του χρόνου στην τάξη της. Την προσκάλεσα να έρθει όποτε θέλει στο νηπιαγωγείο να δει. -Είπαμε λοιπόν να συνεργαστούμε και να τη βοηθήσω»

(Ε2, ημερολόγιο 02/06/16)

6.10.3. Αξιολόγηση/Αναστοχασμός

Με την ολοκλήρωση του τρίτου σταδίου της ερευνητικής διαδικασίας και μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία διαπιστώνουμε, ότι σε γενικές γραμμές οι στόχοι οι οποίοι είχαν τεθεί κατά τον αρχικό σχεδιασμό είχαν επιτευχθεί. Η συμμετοχή των παιδιών στις ομαδικές δραστηριότητες για τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών, ενεργοποίησε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας τα παιδιά βαθμιαία κατακτούσαν την ικανότητα να εκφράζουν τις ιδέες τους με μεγαλύτερη ευχέρεια και παράλληλα να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους. Συμμετείχαν στις διαδικασίες με αμείωτο ενδιαφέρον και σταδιακά σέβονταν όλο και περισσότερο τους κανόνες χρήσης του υπολογιστή, καθώς και τον χρόνο που χρειάζονταν οι εκπαιδευτικοί για τις ηχογραφήσεις των αφηγήσεών τους.

Ο Ψηφιακός Φάκελος λειτουργούσε σ' όλη τη διάρκεια ενισχυτικά και διαμεσολαβητικά. Τα παιδιά τον επισκέπτονταν κάθε φορά που ήθελαν να ακούσουν την ιστορία τους, να συνεργαστούν και να την επεξεργαστούν περαιτέρω. Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώσαμε, ότι το διαδραστικό περιβάλλον του Ψηφιακού Φακέλου χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας των παιδιών. Οι ίδιες οι καταγραφές εξάλλου στον Ψ.Φ.Μ. φαίνεται ότι προσδίδουν κύρος και νόημα στη διαδικασία και σε ό,τι είχαν δημιουργήσει τα παιδιά.

Η δυνατότητα επίσης που παρείχε το περιβάλλον του Ψηφιακού Φακέλου, να μπορεί μια συνεργατική εργασία όπως ήταν οι ψηφιακές ιστορίες των ομάδων να την αποθηκεύει στο φάκελο όλων των συμμετεχόντων, του προσέδιδε μια ιδιαίτερη αξία. Τα παιδιά διαπίστωναν, ότι παρά τον ελάχιστο φυσικό χώρο που καταλάμβανε ο Ψηφιακός τους Φάκελος, μπορούσε να αποθηκεύσει μια μεγάλη ποσότητα στοιχείων. Τις ζωγραφιές τους, ηχογραφημένα αρχεία, φωτογραφίες, τις ταινίες τους κ.ά. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, έκαναν τον Ψηφιακό Φάκελο πιο εύκολο και ελκυστικό για τα παιδιά, σε σχέση με τον συμβατικό. Επιπρόσθετα, μέσα απ' όλη

αυτή τη διαδικασία για τη δημιουργία, συλλογή, οργάνωση και αποτίμηση του Ψ.Φ.Μ., ενισχύονταν η συναίσθηση και ενδυναμώνονταν η συμμετοχή τους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Σε κάθε φάση της προετοιμασίας της δημιουργίας των ψηφιακών ιστοριών από τη δημιουργία των ταινιών έως την προβολή και την ψηφοφορία για την καλύτερη ταινία, καταγράψαμε την εμπλοκή και συμμετοχή όλων των μαθητών σ'ένα ημερολογιακό πίνακα. Ο βαθμός εμπλοκής διαφοροποιείται ανάμεσα στους μαθητές και εξαρτάται, από την εξοικείωση που είχαν με κάθε διαδικασία. Ειδικότερα παρατηρούμε ότι υπάρχει διαφορετικός βαθμός εμπλοκής για το καθένα στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, τη διαμόρφωση του ψηφοδελτίου για την απονομή των βραβείων, στη φωτογράφιση ή την σάρωση των ζωγραφιών, την αρχειοθέτηση στον ψηφιακό φάκελο, την εισαγωγή εικόνων στο Photo Story 3 και την ηχογράφιση της αφήγησης.

Η δυνατότητα ηλεκτρονικής διαμοίρασης υλικού του φακέλου στους γονείς τους, ήταν επίσης ένα ακόμη στοιχείο το οποίο ενθουσίαζε τα παιδιά. Μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης και της αποστολής σχολίων από τους γονείς διαπιστώναμε ότι ενισχύονταν η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Αναδεικνύονταν παράλληλα η επιθυμία των παιδιών να συμμετέχουν οι γονείς τους περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου.

Το φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους τέλος, ολοκληρώθηκε με επιτυχία με την παρουσίαση των έργων στο όμορο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο δημοτικό σχολείο, όχι μόνο ξεπέρασαν τους αρχικούς τους δισταγμούς, αλλά τροφοδότησαν τα παιδιά του δημοτικού με γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τις στρατηγικές που ακολούθησαν για τον σχεδιασμό των ταινιών τους, αλλά και για τον Ψηφιακό τους Φάκελο.

Μέσα από τα διαδοχικά και επάλληλα στάδια υλοποίησης της Μελέτης μας και τη συνεχή παρατήρηση και καταγραφή όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρατηρήσαμε μια σταδιακή κατάκτηση των δεξιοτήτων των μαθητών. Από απλές δραστηριότητες εξοικείωσης κι προσαρμογής στο πρώτο στάδιο προχωρούσαν σε ολοένα πιο σύνθετες και πολυδιάστατες στο δεύτερο και τρίτο.

Παράλληλα και σταδιακά ωστόσο διευρύνθηκε και η κατανόηση των τρόπων αξιοποίησης του ψηφιακού φακέλου από μας.

Οι γονείς κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της δράσης συνέχιζαν να έχουν πρόσβαση στον Ψηφιακό Φάκελο με τους αναστοχασμούς των παιδιών τους ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα να παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις εργασίες τα παιδιά τους.

Στο τέλος της χρονιάς κλήθηκαν όλοι οι γονείς για μια συνολική ενημέρωση με βάση τον Ψηφιακό Φάκελο του παιδιού τους και οι αξιολογήσεις τους ήταν ιδιαίτερα θετικές.

Μητέρα Α: «Μου άρεσε πολύ η διαδικασία. Ήταν κάτι καινούργιο για μένα. Μπορούσα και έβλεπα την εξέλιξη της κόρης μου...»

Μητέρα Γ: «Ευχαριστώ πάρα πολύ για τα βίντεο. Ήταν όλα τέλεια! Μακάρι και του χρόνου να έχουν τόσο άξιες δασκάλες τα παιδιά μας...»

Μητέρα Φ: «Ήταν κάτι πραγματικά καινοτόμο. Αν και έζησα στο εξωτερικό, δεν είχα ξανασυναντήσει κάτι ανάλογο στο νηπιαγωγείο που πήγαινε το πρώτο μου παιδί. Μου άρεσε πολύ, όμως θα επιθυμούσα πολύ μεγαλύτερη ενημέρωση και συνεργασία με τις νηπιαγωγούς σχετικά με αυτό...»

Μητέρα Κ: «Σας γράφω με πολλή συγκίνηση τις πρώτες μου σκέψεις μετά απ' αυτά που έζησα και είδα: Εύχομαι τα παιδιά μας να είναι πάντα τόσο τυχερά και να συναντούν ανθρώπους σαν κι εσάς στην πορεία τους προς τη γνώση. Με όλα αυτά που κάνετε φέτος μου θυμίζετε τους λόγους για τους οποίους αξίζει να είναι κανείς εκπαιδευτικός, με κάνετε περήφανη που έχω επιλέξει τη δημόσια εκπαίδευση για το παιδί μου και μου δίνετε έμπνευση, όραμα, δύναμη και ελπίδα ότι τελικά όλα είναι θέμα ανθρώπου κι όχι συστήματος! Σας ευχαριστούμε για όλα!...»

6.11. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕ ΤΗ ΛΗΞΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

*Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την ερευνήτρια ενισχύει
την επαγγελματική εξέλιξη των μελών
της ερευνητικής ομάδας*

Η τελευταία συνάντηση των μελών της ερευνητικής ομάδας πραγματοποιήθηκε με τη λήξη του σχολικού έτους 2015-2016. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης αυτής (15/06/16), τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας προχώρησαν σε μια συνολική αποτίμηση του έργου τους καθώς και της συνεργασίας που αναπτύχθηκε σε όλα τα επίπεδα, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Στοχάστηκαν πάνω στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος, τις διδακτικές μεθόδους που ακολούθησαν και αντάλλαξαν ιδέες, απόψεις και προβληματισμούς για τη συνεργασία που αναπτύχθηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που πέρασε. Αυτή η στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία βοήθησε να τεθούν και οι στόχοι για την επόμενη σχολική χρονιά.

Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών:

Τα συναισθήματα και οι προσδοκίες μου στην αρχική φάση υλοποίησης του προγράμματος

«... Οι προσδοκίες μου είχαν σχέση με τα οφέλη που θα αποκόμιζα από την εφαρμογή του προγράμματος. Ήταν για μένα μια ευκαιρία να ξαναθυμηθώ ότι είχα μάθει στο Β'έπίπεδο και στο Διδασκαλείο και παράλληλα να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου και τις πρακτικές μου. Θεωρώντας, ιδιαίτερα σημαντική την καλή συνεργασία με τη συνάδελφό μου, πίστευα ότι και σε αυτό το κομμάτι θα είχε να προσφέρει πολλά η συνεργασία και η θετική στάση όλων. Παρ'όλα αυτά όμως με διακατείχε μια ανησυχία για το αποτέλεσμα...» (ΕΙ)

«...Στην αρχική φάση υλοποίησης του προγράμματος με διακατείχε αδημονία, χαρά και ενθουσιασμός για την εφαρμογή μιας καινοτόμου δράσης στην οποία θα συμμετείχα, αλλά και άγχος, αγωνία και αβεβαιότητα αν θα κατάφερνα να είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις του συγκεκριμένου προγράμματος αφού οι γνώσεις μου στις ΤΠΕ ήταν περιορισμένες. Επιπρόσθετα, όλες αυτές οι νέες πρακτικές(στοχασμός-αναστοχασμός, αυθεντική αξιολόγηση κλπ) που έπρεπε να εφαρμόσω μου προκαλούσαν ιδιαίτερη αγωνία αλλά και ανασφάλεια. Έπρεπε να αφήσω έναν συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς

που γνώριζα τόσο χρόνια και πορευόμουν μ' αυτόν και να υιοθετήσω εντελώς καινούργιες για μένα πρακτικές» (E2)

Οι δυσκολίες που συνάντησα κατά τη διάρκεια υλοποίησής του

[...] Η συμμετοχή μου στην ερευνητική διαδικασία, απαιτούσε από μένα συνεχή προσωπική διερεύνηση και ενασχόληση για εντοπισμό και παραδοχή των στοιχείων εκείνων που πιθανώς έβαζαν εμπόδιο στην υιοθέτηση μιας πιο μεθοδικής δουλειάς στα πλαίσια του νηπιαγωγείου. Ένιωθα διαρκώς, ότι όλη αυτή η ανοιχτή διαδικασία που έσπαγε τις αντιλήψεις μου για την εκπαιδευτική πράξη, ήταν αρκετά επίπονη και κουραστική αλλά εντέλει οφείλω να παραδεχτώ και πολύ δημιουργική. Ο μεγάλος όγκος αφενός της επεξεργασίας των θεματικών ενοτήτων όπως οι σταθερές του μήνα, η ψηφιοποίηση μέσω σαρωτή και οι καταχωρήσεις των εργασιών από τα παιδιά στον Ψ.Φ.Μ. κάθε εβδομάδα, οι ηχογραφήσεις των αναστοχασμών και η συστηματική παρατήρηση με τις καταγραφές και όλα αυτά παράλληλα με τις καθημερινές δραστηριότητες, καθιστούσαν ιδιαίτερα κουραστικό το καθημερινό μου πρόγραμμα....» (E1)

Κατ' αρχήν λόγω του παραδοσιακού τρόπου που είχα εκπαιδευτεί και των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεων, που είχαν παγιωθεί μέσα μου, από την αρχή διαπίστωσα μία τάση μέσα μου να αντισταθώ στο διαφορετικό τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης. Απαιτούσε από μένα εξοικείωση αφενός με πρακτικές χρήσης των ΤΠΕ τις οποίες δεν γνώριζα και αφετέρου δεξιότητες τις οποίες δεν κατείχα και ως εκ τούτου δεν εφάρμοζα στην εκπαιδευτική μου πρακτική. Οι μορφές αξιολόγησης που έπρεπε να εφαρμόσω, προϋπόθεταν δεξιότητες αυτοδιερεύνησης και αναστοχασμού που μου προκαλούσαν από την αρχή ανησυχία και ενέτειναν το άγχος μου. Αν δεν υπήρχε η συνεχής επικοινωνία και υποστήριξη από την ερευνήτρια και η άριστη συνεργασία με την συνάδελφο, νομίζω δεν θα είχα προχωρήσει. Ωστόσο, στην πορεία συνειδητοποίησα ότι το νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να ξεφεύγει κανείς από τα τετριμμένα. Απ' αυτά που του είναι οικεία και του δημιουργούν αισθήματα ασφάλειας. Είναι αλήθεια ότι η εκπαιδευτική εφαρμογή του e-portfolio ήταν χρονοβόρα. Η σωστή διαχείριση της γωνιάς του υπολογιστή και η τήρηση των κανόνων λειτουργίας του, ήταν απαραίτητα προκειμένου να υλοποιούνται οι δραστηριότητες. Αυτό όμως, απαιτούσε συνεχή εγρήγορση και προσπάθεια απ' όλους. Χρειαζόταν επίσης να αφιερώνουμε αρκετό χρόνο στην παρατήρηση, καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων σε μία

εκπαιδευτική διαδικασία που απαιτούσε την διαρκή παρουσία και επαγρύπνησή μας, καθότι υπήρχαν εντάσεις και συγκρούσεις ιδιαίτερα το πρώτο διάστημα. Ωστόσο, όσο πέραγε ο καιρός τόσο περισσότερο μου άρεσε αυτό που συνέβαινε και το αποτέλεσμα που προέκυπτε μέσα από την εκπαιδευτική πράξη... (E2)

Πως ξεπερνούσα τις δυσκολίες

«...Ξεπερνούσα τις παραπάνω δυσκολίες κατ'αρχήν με την υποστήριξη της ερευνήτριας. Οι συμβουλές της βοηθούσαν να προχωρήσει η έρευνα αλλά παράλληλα βοηθούσαν και στην επίλυση των προβλημάτων που εκάστοτε προέκυπταν. Με τη συζήτηση επίσης, την επικοινωνία και τον αναστοχασμό πάνω στις καινούργιες πρακτικές τι οποίες εφαρμόζαμε. Κυρίως όμως με την καλή συνεργασία που είχα με τη συνάδελφό μου» (E1)

«...Ξεπερνούσα τις δυσκολίες με τη βοήθεια της ερευνήτριας με την υπομονή της, τη σταθερότητα της, τις λύσεις που μου έδινε και την ήρεμη αντιμετώπισή της, αλλά και με προσωπική μελέτη, στοχασμό και αναστοχασμό πάνω στις νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκτούσα. Η συζήτηση, η πολύ καλή συνεργασία με τη συνάδελφό μου και οι συνεχείς ανατροφοδοτικές συναντήσεις που είχαμε ως ομάδα έπαιζαν καθοριστικό ρόλο, αφού μου πρόσφεραν ένα ασφαλές πλαίσιο για ανατροφοδότηση, υποστήριξη και επαναπροσδιορισμό....» (E2)

Οι αλλαγές που παρατήρησα στον τρόπο εργασίας μου στη διάρκεια εφαρμογής του e-Portfolio;

«....Οι αλλαγές που παρατήρησα στον τρόπο εργασίας μου αφορούσαν κατ'αρχήν στη διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτική πράξης μέσα από μια διαφοροποίηση των πρακτικών μου. Άρχισα να αντιμετωπίζω πιο προσεχτικά την προσωπική έκφραση των παιδιών, δίνοντάς τους περισσότερο χώρο και χρόνο για να εκφραστούν αλλά και αντιμετωπίζοντας με περισσότερο ενδιαφέρον, σεβασμό και κριτική σκέψη τα μηνύματα των έργων τους, που μέχρι πρότινος ίσως και να περνούσαν απαρατήρητα. Μπορούσα πιο συστηματικά να διακρίνω την πρόοδο ή την στασιμότητα, εξασκήθηκα στην καταγραφή, στη διερεύνηση και στην ερμηνεία των στοιχείων καθώς και των γνώσεων των νηπίων, επαναπροσδιόρισα το ρόλο της γωνιάς του υπολογιστή και της ένταξής του το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου...» (E1)

«...Αναλογίστηκα συν τοις άλλοις και αξιολόγησα και τη δική μου κυρίαρχη πρακτική και συμπεριφορά στην τάξη πριν περάσω στην εφαρμογή νέων πρακτικών και στρατηγικών δράσης. Ανακάλυψα την αξία της χρήσης των ΤΠΕ και ενθουσιάστηκα με τις δυνατότητες που παρέχουν. Ωστόσο αυτό που κατέγραψα και το οποίο θεωρώ σημαντικό είναι ότι ο υπολογιστής από μόνος του δεν μπορεί να προσδώσει κάτι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτούνται γνώσεις για να τον αξιοποιήσεις κατάλληλα παιδαγωγικά, ώστε να έχει αποτέλεσμα και να λειτουργήσει ενισχυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακάλυψα επίσης τη χρησιμότητα των σταθερών του μήνα καθότι διαπίστωσα ότι αποτελούν μια καλή πηγή πληροφόρησης για το πώς βλέπει το παιδί τον εαυτό του και την οικογένειά του. Είχα αυτιά και μάτια συνεχώς ανοιχτά και σε άμεση χρήση τόσο το σημειωματάριό μου όσο και τη φωτογραφική μου μηχανή για να αποτυπώνω οτιδήποτε προκαλούσε το ενδιαφέρον μου..»(E2)

Οι αλλαγές που παρατήρησα στα παιδιά (γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορά-συναισθήματα)

«...Διαφάνηκαν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των νηπίων και η εξελικτική πορεία που προέκυπτε από τη σύγκριση και το σχολιασμό ανά θεματική κάθε μήνα, καθώς και από την αυθόρμητη μεταφορά κεκτημένων εννοιών στα έργα τους, ως προϊόν μεταγνώσης. Το να επιλέγουν τα έργα τους και να τα συγκρίνουν με τα μεταγενέστερα, τα βοήθησε να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες τους, να κατανοήσουν τις αδυναμίες τους, να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυτοέλεγχο, γεγονός που τα καθιστούσε και πιο υπεύθυνα για τη μάθηση τους. Επιπλέον, τους δημιουργούσε αίσθημα υπερηφάνειας και ανταμοιβής για τις προσπάθειες τους και για όσα έχουν επιτύχει. Όσον αφορά τις δεξιότητες, διαπίστωσα ότι τα νήπια ενώ στην αρχή εκφραζόταν με επιφύλαξη, δειλία και ανασφάλεια, στην αυτοαξιολόγησή τους δίνοντας στερεότυπες και συχνά επαναλαμβανόμενες απαντήσεις, στην πορεία ανέπτυξαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και φαντασία στην αιτιολόγηση των επιλογών τους καθώς και πρωτοβουλία που καταδείκνυε τα θέλω τους. Ενώ στην αρχή επίσης υπήρχε δισταγμός και επιφύλαξη από πολλά παιδιά στη συνέχεια τα περισσότερα έδειχναν χαρά και ενθουσιασμό με τη χρήση των λογισμικών και του Ψηφιακού Φακέλου. Ακόμη και για κάποια παιδιά που ήταν διστακτικά και συνεσταλμένα αρχικά, η λειτουργία του Ψηφιακού Φακέλου τους έδινε κίνητρο να εμπλακούν πιο ενεργά στη διαδικασία... (E1)»

«...Διαπίστωσα ότι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους αναπτύχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό και οι εργασίες πολλών νηπίων αποτελούσαν πρότυπα προς μίμηση μέσα από τη δυνατότητα που τους παρείχε ο Ψηφιακός Φάκελος να παρατηρούν τις εργασίες των συμμαθητών τους και να τις αξιολογούν. Ενώ παράλληλα, τα ίδια τα παιδιά ενθαρρύνονταν από τους συνομηλίκους τους να τους δείξουν πως έκαναν το καράβι ή το υποβρύχιο κλπ. Η συμπεριφορά τους βελτιώθηκε, έμαθαν να ζητούν και να προσφέρουν βοήθεια, να ακούνε με μεγαλύτερη προσοχή, να είναι περήφανοι και χαρούμενοι για όσα έχουν κατακτήσει, ενώ η συμμετοχή τους στη δημιουργία και λειτουργία του Ψηφιακού Φακέλου, του αγαπημένου τους φακέλου όπως τον ονόμασαν, πέρασε από τον αρχικό ενθουσιασμό στην ενσυνείδητη συμμετοχή. Υπήρχαν και περιπτώσεις δυσανασχέτησης, ειδικά όταν δεν προλάβαιναν να καταχωρήσουν τις εργασίες τους στον Ψηφιακό τους Φάκελο. Σταδιακά όμως έμαθαν να λειτουργούν με μεγαλύτερη ευχέρεια και πειθαρχία κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας, γεγονός που συντόμευε και το χρόνο ενασχόλησής τους»

Παρατηρήσεις –σχόλια από τη συμμετοχή μου στην ερευνητική ομάδα

«...Η συμμετοχή μου στην ομάδα εργασίας διαλύοντας αρχικά κάποιους ενδοιασμούς μου, μου πρόσφερε την ανατροφοδότηση που χρειαζόμουν τόσο πολύ. Είχε περάσει αρκετός καιρός από τότε που επιμορφώθηκα στο Β' επίπεδο και ακόμη περισσότερα χρόνια από το Διδασκαλείο. Ένιωσα ό τι ανανεώθηκα πολύ επαγγελματικά» (E1)

«...Η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα ήταν για μένα μοναδική εμπειρία. Για πρώτη φορά εμπλεκόμουν σε μια τέτοια διαδικασία, αφού μέχρι τώρα δεν έχω εμπλακεί σε κάποια επίσημη επιμόρφωση. Ένιωσα πραγματικά ότι αποκόμισα έναν πλούτο από εμπειρίες για τη δουλειά μου. Απέκτησα γνώσεις για τα λογισμικά και τις ΤΠΕ που με συνάρπασαν. Η ερευνητική διαδικασία ήταν για μένα πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία. Η ανταλλαγή απόψεων με τη συνάδελφο επίσης και η συνεργασία μαζί της μου έδωσε πολλά. Η όλη διαδικασία νιώθω ότι **με ξαναγέννησε ως νηπιαγωγό** » (E2)

Καταγράψτε τις απόψεις σας, για την εφαρμογή της μεθόδου αξιολόγησης e-portfolio στο νηπιαγωγείο μέσα από τα βήματα της συγκεκριμένης μελέτης

«...Μέσα από τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του e-portfolio σ' αυτή τη διαδικασία που συμμετείχα θεωρώ ότι: α) μου δόθηκε το έναυσμα για περαιτέρω εμβάθυνση για τη χρήση του e-portfolio καθώς οι γνώσεις μας δεν

προερχόταν μόνο από το υλικό που μας δόθηκε αλλά και από τη δικιά μου αναζήτηση και τη διαρκή μελέτη, β) ότι μαθαίναμε το εφαρμόζαμε κατευθείαν στην πράξη, γ) υπήρχε διαρκής επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων, δ) υπήρχε μεγάλη ευελιξία και ευχέρεια διαμόρφωσης της δικής μας πρακτικής και αντίληψης στην όλη διαδικασία, γεγονός που οδηγούσε και στη δικιά μας αυτοαξιολόγηση (σε σύγκριση με προηγούμενες προσπάθειες) αλλά και στη δυνατότητα βελτίωσης της εκπαιδευτικής μας πρακτικής» (E1)

«...Πιστεύω ότι οι καινοτομίες και η εφαρμογή τους στην τάξη ανανεώνουν τελικά όχι μόνο τη διδακτική μας πράξη αλλά και μας τους ίδιους. Διαπίστωσα ότι το e-portfolio μου έδινε τη δυνατότητα συν τοις άλλοις να αποδείξω έμπρακτα την αλήθεια των λόγων μου στις ενημερωτικές συγκεντρώσεις γονέων, μιας και ήταν εύκολα αναγνωρίσιμη η εξελικτική πορεία ή η στασιμότητα των νηπίων και από τρίτους πλην των εκπαιδευτικών. Οι γονείς ενθουσιάστηκαν, καμάρωναν για τα επιτεύγματα των παιδιών τους και έδειχναν μεγαλύτερο σεβασμό στο έργο μας. Όλα αυτά, αλλά και όσα αναφέρθηκαν στην όλη αξιολόγηση του προγράμματος, μου εμπνέουν τη συνέχειά του και για την επόμενη σχολική χρονιά, μιας και τα οφέλη που αποκόμισα ήταν πολλαπλάσια των δυσκολιών. Νιώθω χαρούμενη, περήφανη και ικανοποιημένη που το έφερα εις πέρας και που η εφαρμογή του ανέδειξε κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού με τα ταλέντα και τις ιδιαιτερότητές του!» (E2)

Σχολιάστε τον ρόλο της ερευνήτριας στην εφαρμογή του προγράμματος.

«... Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν υποστηρικτικός, εμπνευστικός, ενθαρρυντικός των προσπαθειών και καθησυχαστικός στις αγωνίες και στο άγχος που μας διακατείχε κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Ήταν στη διάθεσή μας όποτε τη χρειαζόμασταν, ήταν πάντα ενημερωμένη και υποστηρικτική στις συναντήσεις μας. Έλυνε τις απορίες μας και έδινε διευκρινήσεις όπου ήταν αναγκαίο, ενώ διακρινόταν για την ευελιξία της και το ανοιχτό πνεύμα καθ' όλη τη διαδικασία»(E2, E1)

(Δ, ημερολόγιο, 15/06/16)

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν οι δυο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην μελέτη, η σταδιακή μετάβαση από τον παραδοσιακό τους ρόλο σε αυτόν του (ανα)στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ήταν μια διαδρομή που συνάντησε αρκετές δυσκολίες μέσα από την οποία όμως αποκόμισαν πολλά οφέλη. Δεν τους

ήταν εύκολο να αποδομήσουν το ασφαλές πλαίσιο αντιλήψεων και δράσης, μέσα στο οποίο λειτουργούσαν τόσα χρόνια, σύμφωνα με το οποίο κατανοούσαν την εκπαιδευτική πράξη και διαμόρφωναν την πρακτική τους. Ωστόσο, παρά τις αρχικές τους αντιστάσεις, στην πορεία της διαδικασίας δείχνουν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη που προκύπτει να υπερβούν τις παγιωμένες αντιλήψεις τους και να υιοθετήσουν μια άλλη προσέγγιση στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Τα συναισθήματα που αναπτύσσονταν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ήταν ποικίλα. Αγωνία, άγχος, ανασφάλεια ειδικά στο πρώτο χρονικό διάστημα. Οι συναισθηματικές αυτές αντιδράσεις σύμφωνα με ποικίλες έρευνες, αποτελούν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα σε κάθε απόπειρα εκπαιδευτικής αλλαγής (Nias, 1999 & Zembylas et al., 2007). Μέσα από τη συμμετοχή τους όμως σε όλες τις διαδικασίες, οι δυο νηπιαγωγοί εντέλει, φάνηκε να συνειδητοποιούν ότι στην προοπτική τόσο της δικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, όσο και της βελτίωσης της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έπρεπε να υπερβούν την κυρίαρχη οπτική που είχαν για την εκπαιδευτική πράξη.

Η απόκτηση θετικής εμπειρίας από την ερευνητική εργασία που προηγήθηκε όπως την αποτιμούν οι ίδιες, φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά στις εκπαιδευτικούς, για την υιοθέτηση μιας νέας κουλτούρας στην αξιολόγηση των μαθητών και την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών, όπως είναι ο Ψηφιακός Φάκελος του Μαθητή. Ωστόσο θεωρούν απαραίτητη την καθοδήγησή τους από έναν επιστημονικό συνεργάτη, που θα λειτουργούσε ενισχυτικά στην αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας του σχολείου. Με βάση την εμπειρία τους αυτή, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να εντάξουν στο πρόγραμμά τους το e-portfolio, ως μέσον αξιολόγησης και προαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας την επόμενη σχολική χρονιά.

Αναστοχασμός της Ερευνήτριας

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας κατά το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς μέσα από μια στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία, η ερευνήτρια αποτιμά την επίδραση του ρόλου της στη διαδικασία της έρευνας, αλλά και την επίδραση αυτής της ερευνητικής διαδικασίας στη δική της επαγγελματική πορεία. Διαπιστώνει ότι έχει αποκομίσει πολλά οφέλη, τόσο μέσα από την ερευνητική πορεία όσο και μέσα από τη συνεργασία της με τις εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία δημιουργίας και υλοποίησης του e-portfolio στο νηπιαγωγείο ήταν σπουδαία εμπειρία

και για εκείνη. Ήταν μια διαδικασία μάθησης όχι μόνο για τα παιδιά και τις εκπαιδευτικούς, αλλά και για την ίδια. Ένα όραμα χρόνων που έγινε πραγματικότητα.

«....Στη λήξη της σχολικής χρονιάς και μέσα από την εμπειρία μου στην ερευνητική διαδικασία ως συντονίστρια και λαμβάνοντας υπόψη και τον σχολιασμό των συναδέλφων νηπιαγωγών, πιστεύω ότι προσπάθησα να έχω όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται στην έρευνα. Προσπάθησα να είμαι οργανωτική και ευέλικτη, ανοικτή στις προτάσεις μου, υποστηρικτική και διακριτική στις συναντήσεις μας, προσπαθώντας να βοηθήσω τις νηπιαγωγούς να βρουν τις λύσεις όπου χρειαζόταν. Παράλληλα τους παρείχα θεωρητική ενημέρωση και πρακτικές γνώσεις καθώς και εκπαιδευτικό και λογισμικό υλικό και ότι άλλο μου ζητούσαν. Προσπαθούσα πάντα να κατανοώ τις δυσκολίες τους και να καθησυχάζω τις αγωνίες τους κάθε φορά που είχαν επιφυλάξεις και ανησυχίες για το έργο.

Η προσπάθεια μου ήταν να με νιώθουν δίπλα τους, σε μια ισότιμη σχέση, ένα στήριγμα οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Κλείνοντας γι αυτή τη σχολική χρονιά το ημερολόγιο, έχω την ανάγκη να γράψω ότι ήταν για μένα μια μοναδική εμπειρία, μια από τις πιο σύνθετες αλλά και ωραιότερες χρονιές στη δουλειά μου. Είχα την ευκαιρία να κάνω πράξη το e-portfolio στο νηπιαγωγείο που τα ονειρευόμουν χρόνια τώρα. Απέδειξα στον εαυτό μου ότι έχω την ικανότητα να μοιραστώ με συναδέλφους το όραμά μου για εκπαιδευτική εφαρμογή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο και να τις βοηθήσω να ανακαλύψουν μόνες τους την αξία και τα οφέλη από την αξιοποίησή του. Ένα όραμα το οποίο ελπίζω ότι θα έχει συνέχεια. Νιώθω ότι ύστερα από τη φετινή εμπειρία, έγινα καλύτερη εκπαιδευτικός, καλύτερος άνθρωπος...»

(Δ, ημερολόγιο, 17/06/16)

2.4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ως αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εννοούμε το σύνολο των διαδικασιών εκείνων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάζουν τις παραμέτρους της, να αναστοχάζονται αναφορικά με τη λειτουργία τους και να οδηγούνται σε αποφάσεις με σκοπό αφενός τη διαρκή βελτίωση της μάθησης και της προόδου των παιδιών και αφετέρου τη δική τους βελτίωση (Ρεκαλίδου, 2016). Σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, βασικό μας εργαλείο για να δούμε αξιολογικά και αναστοχαστικά ό, τι γινόταν στην τάξη, είτε αυτό ακολουθούσε έναν σχεδιασμό που προηγήθηκε, είτε αναδύονταν αυθόρμητα, αποτέλεσε η συστηματική παρατήρηση (Helm, Beneke, & Steinhbimer, 1998). Η παρατήρηση ήταν το παράθυρο από το οποίο μπορούσαμε να «δούμε» και να «ακούσουμε» εκείνα που μας έλεγαν τα παιδιά για το πώς μάθαιναν, πώς σκέπτονταν, τί είχαν ανάγκη, τί τους δυσκόλευε στην εκπαιδευτική διαδικασία ή τί απολάμβαναν μέσα σε αυτήν (Buldu, 2010).

Η αξιολόγηση που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ήταν διαμορφωτική και είχε περιγραφικά, ερμηνευτικά χαρακτηριστικά και βασίζονταν κυρίως σε στοιχεία που συλλέγονταν κατά την παρατήρηση του παιδιών στη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Ακολουθώντας την προσέγγιση *της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης* (Rinaldi, 2001) αυτά τα στοιχεία αποτελούσαν τα τεκμήρια στη βάση των οποίων γινόταν η αξιολόγηση της διαδικασίας που είχε υλοποιηθεί και ο σχεδιασμός της επόμενης (Vallberg & Roth, 2012). Πραγματοποιήθηκε σε διαδοχικές φάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Σκοπός της αξιολόγησης ήταν να συμβάλλει στον επανασχεδιασμό των δραστηριοτήτων, σε περίπτωση που διαπιστώναμε δυσλειτουργίες, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας για τα παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, σε μερική επέκταση ή σε αντίστοιχη συρρίκνωση των αρχικά προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, ανάλογα πάντοτε με το βαθμό διατήρησης του ενεργού ενδιαφέροντος των παιδιών. Περιλάμβανε την αξιολόγηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά, την αξιολόγηση της ομάδας, την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που θέταμε, την αξιολόγηση της μεθοδολογίας και την αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Οι δραστηριότητες αξιολόγησης που επιλέχθηκαν ήταν η συζήτηση - διάλογος της ερευνητικής ομάδας, συζήτηση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και γονείς, ή συζήτηση σε ομάδες, η συλλογή πληροφοριών μέσω παρατήρησης και η καταγραφή τους στο ημερολόγιο των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός του Ψηφιακού Φακέλου από κοινού με τα παιδιά, οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις τους, οι ηχογραφημένοι αναστοχασμοί των παιδιών, οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, η συνδιαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης και η αξιολόγηση σύμφωνα με τις κλίμακες διαμορφωμένων κριτηρίων που διαμορφώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Με την καταγραφή και ανάλυση των στοιχείων που συλλέγονταν από τις παραπάνω διαδικασίες, γινόταν η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης και μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες διακρίνονταν τα θετικά και τα αδύναμα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες ωστόσο, δεν είχαν δεσμευτικό χαρακτήρα. Ο από κοινού σχεδιασμός με τους μαθητές και ο προγραμματισμός τους, η παρατήρηση, η καταγραφή των ιδεών τους και η μελέτη των καταγραφών αυτών χρησιμοποιήθηκαν για την εξέλιξη του προγράμματος, λειτούργησαν ανατροφοδοτικά- διορθωτικά, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αποδεικνύοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και το αυθεντικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Αυτή η μορφή αξιολόγησης που γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, κατά τη διδακτική πράξη, είναι μια μορφή *αναστοχασμού κατά τη δράση (reflection in action)* (Μακράκης, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η χρήση του e-portfolio αποσκοπεί στη διαρκή υποστήριξη του παιδιού και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και αναστοχασμού, προχωρήσαμε στην εκπαιδευτική εφαρμογή του. Η προτεινόμενη μεθοδολογία αξιοποίησης του e-portfolio, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής μας εργασίας, ήταν μια διαδικασία μαθητοκεντρική, η οποία παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να σχεδιάσουν μόνοι τους και να αξιοποιήσουν τον προσωπικό τους φάκελο. Υπό το πρίσμα αυτό, ο κάθε μαθητής μπορούσε να «παρακολουθεί την πορεία του» να αναστοχάζεται και να αυτοαξιολογείται, σχηματίζοντας μια συνολική εικόνα του εαυτού του, εφόσον σε αυτόν το φάκελο περιέχονταν τα «ποιοτικά του χαρακτηριστικά» που ο ίδιος επέλεγε από τις γνώσεις, τις δραστηριότητες και τις μαθησιακές του εμπειρίες. Το ίδιο το

portfolio συνεπώς, στο πλαίσιο αυτό, αποτελεί «εργαλείο» αξιολόγησης στα χέρια του εκπαιδευτικού με τη συλλογή τεκμηρίων που περιέχει και η αξία του αναδεικνύεται, όταν αυτός μελετά το περιεχόμενο του και στοχάζεται πάνω σ' αυτό προκειμένου να οδηγηθεί σε συμπεράσματα και να λάβει αποφάσεις.

Εν κατακλείδι, αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από όλες τις παραμέτρους της ερευνητικής διαδικασίας, προκύπτει ότι το εγχείρημα της αξιοποίησης του Ψηφιακού Φακέλου στο νηπιαγωγείο, είχε πολύ θετική ανταπόκριση από τους μαθητές που το αποδέχθηκαν με ενθουσιασμό. Καθώς τα μοντέλα του εποικοδομητικού και της εγκατεστημένης μάθησης στη διδασκαλία ήταν κυρίαρχα στην τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική (Bonk & Cunningham, 1998), η αξιοποίηση του Ψ.Φ.Μ., ως εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο, προσφέρει στον μαθητή ένα μαθητο-κεντρικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής έχει τον έλεγχο του ρυθμού μάθησης και τις απαραίτητες ευκαιρίες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές του.

Αναλυτικότερα η πορεία ανάπτυξης των δραστηριοτήτων αξιολόγησης

Πρώτο Στάδιο: Αρχική Αξιολόγηση- Επιλογή του θέματος και καθορισμός των διαστάσεών του

Δεδομένου ότι η αρχή του σχολικού έτους είναι για το νηπιαγωγείο περίοδος προσαρμογής, η παρατήρηση και η καταγραφή αποτέλεσαν απαραίτητες δραστηριότητες προκειμένου να γνωρίσουμε τα παιδιά της τάξης, να τα βοηθήσουμε στην προσαρμογή τους και να τα κινητοποιήσουμε, προκαλώντας τους το ενδιαφέρον και την περιέργεια. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς παρατηρούσαμε και καταγράφαμε συστηματικά (κυρίως κρατώντας σημειώσεις στο ημερολόγιο), ή ηχογραφώντας τις συζητήσεις στην ολομέλεια τα μηνύματα που παίρναμε από τα παιδιά από τις μεταξύ μας συζητήσεις, τις επιλογές ζωγραφιές ή τις κατασκευές τους, τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις μας (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006).

Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στην αρχή του σχολικού τους και αποσκοπούσε στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων των μαθητών προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες μας (Κωνσταντίνου, 2007).

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο σ' αυτή τη διαδικασία ήταν:

- Οι ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις.
- Οι ατομικές ηχογραφημένες συνεντεύξεις των παιδιών (οι οποίες συμπληρώθηκαν δυο φορές το χρόνο).
- Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους γονείς, με τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών ώστε να δημιουργήσουν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς το προφίλ του παιδιού. Μια συνοπτική παρουσίαση δηλαδή των δεξιοτήτων, ικανοτήτων, γνώσεων, ενδιαφερόντων και τυχόν ελλειμμάτων των παιδιών. Πληροφορίες απαραίτητες για την ομαλή προσαρμογή και τη φοίτηση του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα οι πληροφορίες αυτές προσέφεραν ανατροφοδότηση στην ερευνητική ομάδα για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Το πρωτόκολλο παρατήρησης από τη νηπιαγωγό (συμπληρώθηκε και αυτό δυο φορές το χρόνο).
- Ο στοχασμός και αναστοχασμός πάνω στις δράσεις που υλοποιούνταν.

Μέσω της παρατήρησης και του στοχασμού της ερευνητικής ομάδας, το αρχικό σχέδιο εμπλουτίζεται ύστερα από κάθε Δράση και αναπροσαρμόζεται, προκειμένου να ενσωματωθούν κάποιες αλλαγές ή να διαφοροποιηθούν τα σημεία εκείνα, που δεν ευνοούν την πραγμάτωση των στόχων.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν σε κάθε παιδί την:

- *αυτενέργεια, διεκδίκηση, έκφραση προσωπικών απόψεων*
- *συμμετοχή και προσωπική συμβολή σε ομαδικές δραστηριότητες*
- *αντίδραση στις δυσκολίες/αποτυχία/συγκρούσεις*
- *αποδοχή κοινωνικών κανόνων*
- *έκφραση συναισθημάτων μέσα από την ζωγραφική, το δράμα, τις συζητήσεις*

Για να αξιολογήσουν την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Η διαδικασία της αξιολόγησης βοηθούσε τις εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους να χρησιμοποιήσουν τις υπάρχουσες ικανότητες και γνώσεις, ενδιαφέροντα και κλίσεις των παιδιών, όχι μόνο για να τα εμπλέξουν στις μαθησιακές δραστηριότητες, αλλά και να προσδιορίσουν «*μαθησιακά μονοπάτια*» για όλα τα παιδιά (Σφυρόερα, 2004).

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν υλικό για τον Ψ.Φ.Μ. που αφορούσε το προσωπικό προφίλ κάθε παιδιού και στο οποίο είχε πρόσβαση μόνο η ερευνητική ομάδα. Μ' αυτό τον τρόπο, καταγράψαμε ποιες πιθανές κατευθύνσεις θα μπορούσε να πάρει ο σχεδιασμός, ποιες γνώσεις και δεξιότητες θα μπορούσαν να ενισχυθούν (σύνδεση με Αναλυτικό Πρόγραμμα) καθώς και τι ξέρουν τα παιδιά και πως θα προχωρούσαμε στον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Δεύτερο Στάδιο: Διαμορφωτική Αξιολόγηση- Διεξαγωγή της έρευνας, επανεξέταση, έλεγχος, επανασχεδιασμός

Τις λέξεις κλειδιά σ' αυτό το στάδιο, αποτελούν η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών μέσα από δραστηριότητες αυτό- και ετεροαξιολόγησης, καθώς και η ανάπτυξη υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία τον προβληματισμό και την κατανόηση για την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Με τον από κοινού σχεδιασμό και τη χρήση του Ψηφιακού Φακέλου τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γίνονταν αξιολογητές του εαυτού τους, εντόπιζαν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, συνεργάζονταν στενότερα με τις εκπαιδευτικούς, αλλά και τους συνομηλίκους τους.

Τα χαρακτηριστικά αυτής της φάσης της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν η σε βάθος μελέτη του θέματος της αξιοποίησης του Ψ.Φ.Μ. με την υλοποίηση του στην τάξη, με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν τεθεί από την αρχή, μέσα από την ανάπτυξη της παιδαγωγικής ομάδας, την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και την εμπλοκή των γονέων. Σ' αυτή τη φάση η αξιολόγηση ήταν στενά συνδεδεμένη με τις διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου. Ήταν διαμορφωτική, διαπιστωτική, κινητοποιητική, διορθωτική, ανατροφοδοτική, συνεχής. Από τη μια εκτιμήθηκε η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής και από την άλλη διαπιστώθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το κεντρικό σημείο και το πλέον ουσιαστικό της διαδικασίας αξιολόγησης στο σημείο αυτό, με βάση τον Ψ.Φ.Μ., συνιστούσαν οι συνεδρίες. Οι συνεδρίες που σχεδιάστηκαν ήταν: α) Ατομικές συνεδρίες της νηπιαγωγού με κάθε παιδί για την αξιολόγηση των εργασιών που επέλεξαν, ηχογράφηση του αναστοχασμού τους και αποθήκευση στον Ψηφιακό τους Φάκελο β) συνεδρίες ενημέρωσης και ηλεκτρονικής διαμοίρασης των αναστοχασμών στους γονείς των παιδιών, για ανατροφοδότηση της

μαθησιακής διαδικασίας και γ) συνεδρίες αξιολόγησης της νηπιαγωγού με την ομάδα-τάξη με καταγραφή και ηχογράφηση των συζητήσεων στην ολομέλεια.

Οι δραστηριότητες της αξιολογικής διαδικασίας αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας σχεδίαζαν, προγραμματίζαν και επανασχεδίαζαν όταν αναδύονταν η ανάγκη, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνέχιζαν να καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους στο ημερολόγιό τους και να ηχογραφούν αναστοχασμούς των παιδιών καθώς και συζητήσεις αναστοχαστικές ή επίλυσης προβλημάτων που αναπτύσσονταν στην ολομέλεια. Αφιερώθηκε αρκετός από το χρόνο στις μεθόδους καταγραφής και ηχογράφησης, τεχνικές οι οποίες στηρίζονται στην παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών, στο μαθησιακό διάλογο, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Helm & Katz, 2002).

Το διαδραστικό ψηφιακό περιβάλλον του e-portfolio παρείχε στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέγουν τις εργασίες τους, να τεκμηριώνουν τις επιλογές τους και να αναστοχάζονται. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώθηκε ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, σύμφωνα με τον οποίο έμφαση δόθηκε στη διαπίστωση της ατομικής πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων, στη διάγνωση επίτευξης στόχων μάθησης, στο σχεδιασμό επόμενων σταδίων μάθησης με τη συμμετοχή των μαθητών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ατομικές διαφορές τους.

Τρίτο Στάδιο: Διαμορφωτική Αξιολόγηση- Διεξαγωγή της έρευνας, επανεξέταση, έλεγχος, επανασχεδιασμός

Το στάδιο αυτό αποτελεί προέκταση του δεύτερου και του πρώτου, καθώς οι στόχοι και κάποιες δραστηριότητες των προηγούμενων συνεχίζονται και εξελίσσονται. Οι μαθητές συνέχισαν τις δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ενώ παράλληλα προχώρησαν σ'ένα άλλο επίπεδο. Στο σημείο αυτό αναπτύχθηκαν οι δράσεις τους προγράμματος που εστίαζαν στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών για την πραγματοποίηση «φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους». Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν συστηματικά και αξιοποίησαν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Βασική επιδίωξη της ερευνητικής ομάδας στον κύκλο αυτό ήταν, τα παιδιά να μάθουν να δομούν και να κατανοούν κανόνες και κριτήρια και να συνηθίσουν να εφαρμόζουν διαδικασίες αξιολόγησης.

Προϋπόθεση για την επιτυχία αυτής της δράσης, ήταν τα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις ύστερα από στοχασμό προσωπικό ή/και με των άλλων παιδιών και των εκπαιδευτικών τους. Να συμμετέχουν δηλαδή ενεργά στη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης, στη διαμόρφωση στόχων, στην κατάστρωση σχεδίου για την επίτευξη των στόχων, στη συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια του σχεδίου και τέλος, στην αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος.

Γνωρίζοντας ότι η αξιολόγηση αποτελεί συλλογική διαδικασία, των εκπαιδευτικών από κοινού με τους μαθητές σχεδιάστηκαν δράσεις κατά τις οποίες αποφάσισαν: (α) *για τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria)* τις προδιαγραφές δηλαδή που πρέπει να έχει η ιστορία προκειμένου να κριθεί σωστή, κατάλληλη και πλήρης και (β) *για τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards)*, δηλαδή την ποιοτική διαβάθμιση, η οποία θα περιέγραφε, με τη βοήθεια χαρακτηρισμού (π.χ. άριστο, πολύ καλό, μέτριο, κλπ.), την ποιότητα των ψηφιακών ιστοριών. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτέλεσαν την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric) σύμφωνα με την οποία αξιολόγησαν τις ψηφιακές τους ιστορίες. Η κλίμακα αυτή αναρτήθηκε στο ηλεκτρονικό τους συρτάρι και αποτέλεσε σημείο αναφοράς στο οποίο προσέφευγαν οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια της δράσης.

Είναι προφανές ότι, κατά τη διάρκεια που μαθητές και εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τα κριτήρια και τις υποδιαιρέσεις της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, αναπτύσσουν δεξιότητες στοχασμού, όπως η επιχειρηματολογία και η υποθετική σκέψη. Η διαδικασία σύνθεσης της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί την κατ' εξοχήν δραστηριότητα στοχασμού. Κατά τη χρήση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελεί εργαλείο σύνδεσης μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης, αφού καθιστά ξεκάθαρους τους στόχους της διδασκαλίας, συμβάλλει στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών και ισχυροποιεί την ικανότητα κριτικής ανάλυσης των εργασιών τους.

Οι δραστηριότητες αυτές ατομικές ή ομαδικές, αυτό-αξιολόγησης ή ετερο-αξιολόγησης, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους αφού άρχισαν να βλέπουν τον εαυτό τους ως άτομα που μαθαίνουν, που μπορούν να κάνουν υποθέσεις, να διατυπώνουν συμπεράσματα και να διεξάγουν έρευνες με επιτυχία.

Τέταρτο Στάδιο: Τελική Αξιολόγηση - Κορύφωση

Από την παρουσίαση των μορφών αξιολόγησης όπως τις εφαρμόσαμε στο πρόγραμμα που εκπονήσαμε, φάνηκε ξεκάθαρα η ανάγκη για την οργάνωση μιας αξιολογικής διαδικασίας με αυθεντικό χαρακτήρα, η οποία σε συνδυασμό με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας καταφέρνει να συνδυάσει τον παιδαγωγικό ρόλο του νηπιαγωγείου και την ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης έχοντας σαν στόχο την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Η λειτουργία του Ψ.Φ.Μ. μεταξύ άλλων, έδωσε τη δυνατότητα υιοθέτησης από τα παιδιά μιας υπεύθυνης οπτικής απέναντι στα επιτεύγματά τους αλλά και στα επιτεύγματα των άλλων. Παράλληλα λειτούργησε ενισχυτικά στην εμπλοκή τους σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης που οργανώθηκαν στην τάξη και προσέφεραν στην παιδαγωγική ομάδα ένα βασικό τρόπο ανάπτυξης μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Επιπρόσθετα, το διαδραστικό περιβάλλον του Ψ.Φ.Μ., λειτουργούσε υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά στις δράσεις που σχετίζονταν με τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. Διευκόλυνε τα παιδιά να αποκτούν, μια ικανοποιητική συνειδητοποίηση των ορίων και των περιορισμών που θέτουν οι δομές, οι λειτουργίες και η κουλτούρα συνεργασίας του σχολείου στο πλαίσιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Οι γονείς κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος είχαν πρόσβαση στον Ψηφιακό Φάκελο με τους αναστοχασμούς των παιδιών τους ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα να παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις εργασίες τους τα παιδιά τους. Στο συγκεκριμένο επίπεδο ωστόσο, διαπιστώσαμε ότι ήταν αναγκαίος πολύ περισσότερος χρόνος από εκείνον που διατέθηκε για την κινητοποίηση των γονέων αλλά και την τροποποίηση των αντιλήψεων τους. Η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ένα θέμα σύνθετο στην ελληνική πραγματικότητα, το οποίο δεν μπορούμε να μη το συνεκτιμήσουμε στην περίπτωσή μας.

Οι συνεχώς διευρυμένες και πιο σύνθετες διαδικασίες κρατούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι μαθητές σέβονταν όλο και περισσότερο τον χρόνο που χρειάζονταν οι νηπιαγωγοί αλλά και οι συμμαθητές τους για τις καταγραφές. Αυτές οι

ίδιες οι καταγραφές φαίνεται ότι προσέδιδαν κύρος στη διαδικασία, νόημα και αξία σε ό,τι είχαν δημιουργήσει.

Οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν καλύτερα τα παιδιά, τα ενδιαφέροντά τους, πώς εξελίσσονται, πώς μαθαίνουν και βελτιώσαμε το σχεδιασμό του προγράμματος και την εκπαιδευτική μας ικανότητα.

Οι γονείς παρακολούθησαν την εκπαιδευτική διαδικασία από κοντά, την εξέλιξη και την έκβασή της. Ενημερώθηκαν για τη δουλειά των παιδιών τους συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και δημιούργησαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού τους.

Οι Ψηφιακοί Φάκελοι του Μαθητών (e-portfolio), αποτέλεσαν εργαλείο αυτό και έτερο-αξιολόγησης και μας αποκάλυπταν τι είχαν μάθει τα παιδιά, τα ενδιαφέροντά τους, πώς σκέφτονταν, πώς ανέλυναν, πώς συνέθεταν. Με την αξιοποίησή τους δόθηκε έμφαση στη συλλογική δουλειά και στον κριτικό στοχασμό, δείχνοντας ταυτόχρονα την εξέλιξη και τον τρόπο που δουλεύουν οι μαθητές. Έτσι καλλιεργήθηκαν οι αυτορρυθμιστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους και απέκτησαν θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Στο πλαίσιο αυτό αναδείχτηκε και η προστιθέμενη αξία που παρείχε στην εκπαιδευτική πρακτική του νηπιαγωγείου, η αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου, με τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων των μαθητών. Η δυνατότητά του να είναι πιο αποτελεσματικός σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (διάδραση, παραγωγή πολυαισθητηριακού υλικού, κινητοποίηση και κίνητρα για ενεργό εμπλοκή) σε σχέση με άλλα τα παραδοσιακά μέσα και υλικά. Επιπλέον, η χρήση του υποστήριξε τους στόχους του Προγράμματος συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες και δυσκολίες των παιδιών κινητοποιώντας τα να αναπτυχθούν μέσα από ένα μαθησιακό πλαίσιο που τους παρείχε ευχάριστες εμπειρίες.

Υπό το πρίσμα λοιπόν όλων των προαναφερθέντων, είναι προφανές, ότι ο εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης μέσω e-portfolio αποτελεί ένα φυσικό κομμάτι της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην τάξη του νηπιαγωγείου. Κάνει

την αξιολόγηση πιο έγκυρη γιατί τα παιδιά αξιολογούνται άμεσα, μέσα από αυθεντικές δημιουργίες και δείγματα δουλειάς που καταδεικνύουν τον τρόπο που δουλεύουν και την εξέλιξη τους (Νικολέττα Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2003).

6.13. Αξιολόγηση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή σε σχέση με τον παραδοσιακό Ατομικό Φάκελο

Μέσα από τη διαδικασία υλοποίησης του Ψηφιακού Φακέλου στο νηπιαγωγείο διαπιστώσαμε πολλά πλεονεκτήματα αναφορικά με τη χρήση του αλλά και πρόσθετα οφέλη της ψηφιακής σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή, που συμφωνούν με αντίστοιχα πορίσματα ερευνών, τα οποία περιγράφονται ακολούθως:

Αποθήκευση και μεταφορά

Οι παραδοσιακοί φάκελοι με το περιεχόμενο τους (χαρτοφάκελοι, ατομικές εργασίες, κατασκευές, ομαδικές εργασίες κ.ά) καταλαμβάνουν συνήθως πολύ φυσικό χώρο στη τάξη του νηπιαγωγείου. Είναι ογκώδεις και παρουσιάζουν δυσκολίες στη μεταφορά τους. Αντιθέτως οι ψηφιακοί φάκελοι εκτός από το ελάχιστο φυσικό χώρο που καταλαμβάνουν αφού οι πληροφορίες αποθηκεύονται εύκολα είτε στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή, είτε σ'ένα διαδικτυακό περιβάλλον όπως στην περίπτωση μας το google drive μπορεί να συγκρατήσουν μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών. Εικόνες, ομαδικές εργασίες, κατασκευές και διάφορα άλλα δείγματα εργασιών των μαθητών μπορεί όπως είδαμε να φωτογραφηθούν ή να υποστούν σάρωση και να αποθηκευτούν στο περιβάλλον του Ψ.Φ.Μ. Επιπλέον, στην ηλεκτρονική μορφή υπάρχει πάντα αρκετός χώρος διαθέσιμος για την αποθήκευση πολυμέσων (Barrett, 2000).

Διατήρηση

Ο Ψηφιακός Φάκελος μπορεί εύκολα να αναθεωρείται και να ανανεώνεται, χάρη στην ηλεκτρονική του μορφή. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήσαμε τους μαθητές να καταργούν, να αντικαθιστούν ή να εμπλουτίζουν το περιεχόμενο του Φακέλου τους με νέες εργασίες. Παράλληλα μπορεί να διατηρηθεί αναλλοίωτος στο χρόνο (Barrett, 2001).

Μορφή δεδομένων – Πολλαπλές Αναπαραστάσεις

Ο Ψηφιακός Φάκελος μπορεί να περιέχει κείμενα, αλλά και υλικό σε άλλες μορφές, όπως αρχεία ήχου και εικόνας, γραφικά, φωτογραφίες, βίντεο και παρουσιάσεις.

Οργάνωση

Είναι αρκετά εύκολο να προστεθεί στον Ψηφιακό Φάκελο νέο υλικό. Να διαγραφούν παλαιότερα αρχεία, να γίνει αναδιάταξη του υλικού ή να αλλάξει η σειρά με την

οποία παρατίθενται οι πηγές. Τα δεδομένα που υπάρχουν στον Ψ.Φ.Μ. μπορούν με ευκολία να οργανωθούν και να ταξινομηθούν. Επιπρόσθετα, με τη χρήση του ψηφιακού Φακέλου, ο μαθητής δεν είναι υποχρεωμένος να παρατάξει το υλικό του ακολουθώντας μια αυστηρή γραμμική ή ιεραρχική δομή. Όλα αυτά τον καθιστούν πολύ πιο ευέλικτο από τον παραδοσιακό, η χρήση του οποίου παρουσιάζει αυξημένη δυσκολία σχετικά με την αναδιοργάνωσή του.

Κοινή χρήση περιεχομένου και Προσαρμοστικότητα

Με τη δημιουργία Ψηφιακού Φακέλου, μια συνεργατική εργασία μαθητών, όπως ήταν οι ψηφιακές ιστορίες, μπορεί να συμπεριληφθεί στο φάκελο όλων των συμμετεχόντων, κάτι το οποίο δε μπορεί να συμβεί με τον παραδοσιακό.

Διαμοίραση

Το περιεχόμενο των Ψηφιακών Φακέλων μπορεί με ευκολία να διαμοιραστεί και να δοθεί η δυνατότητα για άμεση ανατροφοδότηση από όλους τους εμπλεκομένους. Η διαμοίραση στους γονείς, του υποφακέλου με τους αναστοχασμούς των παιδιών τους, μέσω της δυνατότητας διαμοίρασης που παρείχε το πρόγραμμα, τους έδινε τη δυνατότητα για άμεση πρόσβαση στο υλικό, σχολιασμό και ανατροφοδότηση.

Προσβασιμότητα

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι ότι το ίδιο ψηφιακό υλικό μπορεί να αναδιοργανωθεί και να παρουσιαστεί με διαφορετικό τρόπο εξυπηρετώντας κάθε φορά διαφορετικούς σκοπούς. Εάν ο Ψηφιακός Φάκελος φιλοξενείται σ'έναν δικτυακό χώρο όπως στην περίπτωση μας το google drive, το περιεχόμενο του μπορεί να είναι εύκολα προσβάσιμο από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους συμμαθητές, τους γονείς.

Υπό το πρίσμα όλων των παραπάνω, ο Ψηφιακός Φάκελος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο πολλαπλών χρήσεων, εφόσον επιτρέπει την ευέλικτη εισαγωγή δεδομένων (ο μαθητής μπορεί να διαχειριστεί κάθε στοιχείο ως ξεχωριστό αντικείμενο), την οργάνωση (τα αντικείμενα μπορούν να ιεραρχηθούν με διάφορους τρόπους), την ανάκτηση (τα αντικείμενα μπορούν να ανακτηθούν και να αναπαραχθούν με ευκολία) και την παρουσίαση (τα αντικείμενα μπορούν να ομαδοποιηθούν και να παρουσιάζονται στους ενδιαφερόμενους ανάλογα με τα δικαιώματα πρόσβασης). Σύμφωνα με τον Παπαχαλαράμπους (2008), αν ένας Ψηφιακός Φάκελος πληρεί τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο πολλαπλών χρήσεων, που προωθεί την εκπαιδευτική διαδικασία και καλύπτει

συνολικά τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης. Όλα τα παραπάνω αν ληφθούν υπ' όψη, κάνουν το Ψηφιακό Φάκελο πιο εύκολο και ελκυστικό τόσο στο μαθητή, όσο και στον εκπαιδευτικό που θα τον αξιολογήσει.

6.14. Περιορισμοί, δυσκολίες και προβληματισμοί

Ωστόσο, παραμένει ανοικτό το ερώτημα κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου θα είναι τελικά σε θέση να υποστηρίξουν μια τέτοια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική στην αξιολόγηση των νηπίων. Παρόλη τη θετική αποτίμηση, οι περιορισμοί και οι δυσκολίες εξακολουθούν να παραμένουν στην ελληνικό νηπιαγωγείο.

Στις επίσημες κρατικές αναφορές για τη θεσμοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το Εθνικό Συμβούλιο της Παιδείας (2006), και όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνά μας, φαίνεται να μην προτιμούν τέτοιες μορφές αξιολόγησης. Αυτό οφείλεται αφενός στην έλλειψη επιμόρφωσης και αφετέρου στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να εργάζονται σ' ένα πλαίσιο εμπειρικό αποκομμένο πλήρως από το θεωρητικό στοχασμό. Οι καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές άλλωστε, ως αξιολογικοί μέθοδοι, δεν στηρίχτηκαν όσο πρέπει από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική παρόλο που στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας συντάχτηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα (πilotικό Α.Π. του νηπιαγωγείου 2011), το σύστημα αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακό. Ανασταλτικός παράγοντας σε θέματα πρακτικής εφαρμογής των καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης όπως είναι ο Ψ.Φ.Μ., είναι εμφανές ότι αποτελεί και η απουσία απαραίτητων μέσων εφαρμογής τους και έμπρακτης, συνεχούς στήριξης από την πολιτεία. Σίγουρα απαιτείται παρακολούθηση εστιασμένων στο αντικείμενο επιμορφωτικών δράσεων που θα επιτρέψουν στις νηπιαγωγούς να γνωρίσουν πιο ουσιαστικά τα νέα αυτά «εργαλεία», κάτι που δηλώνεται άλλωστε ρητά από τις ίδιες.

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί που σκοπεύουν να εισάγουν το e-portfolio στη μαθησιακή διαδικασία ως μια εναλλακτική μορφή αυθεντικής αξιολόγησης, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τις ακόλουθες δυσκολίες που καταγράφηκαν στη δική μας έρευνα:

- Δυσκολία και διαφορετικός βαθμός προσαρμογής και εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση του Η/Υ και των υπολογιστικών περιβαλλόντων.
- Διαφορετικός ρυθμός προσαρμογής των προνηπίων σε σχέση με τα νήπια όταν τα τμήματα των μαθητών είναι μεικτά.
- Περιορισμένη πρόσβαση καθημερινά, όλων των μαθητών, στη γωνιά του υπολογιστή, εφόσον η εργασία πραγματοποιείται από ολιγομελείς ομάδες των δυο ή το πολύ τριών μαθητών.
- Καθυστέρηση ή και δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο, λόγω αδυναμιών του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.
- Δυσκολία στη δημιουργία Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων για κάθε είδους εργασία (παρουσίαση, αναστοχασμοί, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης κ.ά.).

Επιπρόσθετα, οι δυσκολίες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωπες οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τον Ψηφιακό Φάκελο Μαθητή στην καθημερινή τους πρακτική, όπως ήδη αναφέρθηκε, σχετίζονται με:

- την πολυπραγμοσύνη τους κατά την παιδαγωγική διαδικασία
- το πολυάριθμο τμήμα του νηπιαγωγείου
- την αυτοαξιολόγηση των νηπίων
- την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (μικρόφωνα, βιντεοκάμερα, προβολέας, κ.ά.) που απαιτείται για τις καταγραφές
- ανεπάρκεια χρόνου για την ολοκλήρωση των διαφόρων δραστηριοτήτων, ιδιαίτερος στο αρχικό στάδιο και
- τέλος τον εξωδιδασκτικό χρόνο που απαιτήθηκε να αφιερώσουν για τη μελέτη των καταγραφών και την οργάνωση του φακέλου

Τα προβλήματα της πολυπραγμοσύνης, δηλαδή των πολλαπλών ρόλων τους, της αυτοαξιολόγησης των νηπίων και της έλλειψης χρόνου, επιβεβαιώνονται από τα εμπειρικά δεδομένα και άλλων σχετικών ερευνών (Polakowski, 1993, Tierney, Carter, & Desai, 1991). Άλλοι ερευνητές επίσης, επισημαίνουν ότι, πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αρχικά διστακτικοί ή αρνητικοί στην ιδέα της χρήσης του φακέλου αξιολόγησης επειδή φοβούνται πως αν το προσθέσουν στις υπάρχουσες αρμοδιότητες τους, δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Οι

παραπάνω δυσκολίες, ενδεχομένως να οφείλονται είτε στο ότι επιχειρούν να προσαρμόσουν τις νέες πρακτικές σε συμβατικά πλαίσια μάθησης και αξιολόγησης ή στις εδραιωμένες πρακτικές χρόνων που δύσκολα επηρεάζονται και αλλάζουν (Καψάλης, 1994, Black & William 1998 και Kahn, 2000).

Ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, αποτελούσε το πολυάριθμο τμήμα του νηπιαγωγείου. Είναι προφανές, ότι όσο περισσότερα παιδιά υπάρχουν στην τάξη, τόσο περισσότερος χρόνος απαιτείται για την παρατήρηση, τη συστηματική καταγραφή και τις συνεδρίες των παιδιών για αναστοχασμό. Παράλληλα πολλαπλασιάζεται και ο χρόνος που απαιτείται για την ενημέρωση του Ψηφιακού Φακέλου από τα παιδιά. Θα ήταν επίσης πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική εφαρμογή του Ψ.Φ.Μ. σ' ένα κλασικό τμήμα νηπιαγωγείου, όπου το ωράριο είναι μικρότερο και υπάρχει μόνο μια νηπιαγωγός.

Μια άλλη δυσκολία που αναδείχτηκε αφορούσε τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των παιδιών και την ηχητική καταγραφή του αναστοχασμού τους. Διαπιστώθηκε ότι τα προνήπια είναι αρκετά ανώριμα γι' αυτή τη διαδικασία. Απαιτείτο εξατομικευμένη εκπαίδευση και περισσότερη προσπάθεια για να κατακτήσουν τη δεξιότητα να αποτιμούν τις προσπάθειές τους και να στοχάζονται στις δυνατότητές τους. Ήταν εμφανές ότι τα δικά τους προσωπικά κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης των εργασιών διέφεραν σε σχέση με αυτά των νηπίων. Σε ένα τμήμα επομένως με μεγάλο αριθμό προνηπίων, οι δυσκολίες επιτείνονται.

Ένα ζήτημα επίσης το οποίο αναδεικνύεται από τον αναστοχασμό και αξιολόγηση του προγράμματος από τις νηπιαγωγούς, είναι ο εξωδιδασκτικός χρόνος που απαιτείται στην οργάνωση και εφαρμογή του Ψηφιακού Φακέλου. Και οι δυο νηπιαγωγοί αναφέρουν, ότι αποτελεί μια ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία. Επιπρόσθετα, για να γίνει μια σωστή αποτίμηση της μαθησιακής εξέλιξης και ανάπτυξης των παιδιών, προϋποθέτει τη μελέτη, επεξεργασία και ανάλυση των πληροφοριών που προκύπτουν από τις καταγραφές και τα έργα των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται η αφιέρωση μεγάλου μέρους από τον ελεύθερο χρόνο, τον οποίο δεν μπορούν πάντοτε να διαθέσουν, λόγω οικογενειακών ή άλλων υποχρεώσεων.

Συνοψίζοντας, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας επιθυμούν συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη μέσα από εφικτές παιδαγωγικές πρακτικές. Είναι γεγονός ότι καθημερινά καλούνται να διαχειριστούν, να αποφασίσουν και να λύσουν εκπαιδευτικά ζητήματα, να οργανώσουν να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τη διδακτική πράξη. Απαιτείται να συνδυάζουν τη γνώση που τους προσφέρεται με το προσωπικό στυλ διδασκαλίας, το δυναμικό της τάξης, την υλικοτεχνική υποδομή και τις εκάστοτε συνθήκες του σχολείου τους. Παρ' όλα αυτά όμως, θεωρούν ότι η υιοθέτηση μιας καινοτόμου πρακτικής αξιολόγησης, όπως ο Ψηφιακός Φάκελος του Μαθητή, επιτρέπει να δοθεί μια δυναμική προοπτική της μάθησης, που είναι σίγουρα ωφέλιμη.

Η μεθοδολογική προσέγγιση επίσης η οποία εφαρμόστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας έχει και αυτή μια σειρά από περιορισμούς. Είναι πολύ σύνθετη και χρονοβόρα μέθοδος για την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και προϋποθέτει επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Απαιτεί πολύ χρόνο και κόπο και δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγάλο εύρος δεδομένων. Δίνει όμως εξαιρετικό πλούτο πληροφορίας που δεν μπορούμε να τον αποκτήσουμε με καθαρά ποσοτικά εργαλεία. Στο πλαίσιο αυτό ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων των νηπιαγωγών αναφορικά με την διαμόρφωση εκπαιδευτικών προτάσεων αξιοποίησης του Ψ.Φ.Μ. στην πρακτική του νηπιαγωγείου, καθώς και την περαιτέρω αξιολόγησή τους, κρίνεται απαραίτητη.

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΣΥΝΟΨΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία κινήθηκε στο πνεύμα των αρχών της εκπαίδευσης για την ένταξη και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Οι αρχικές αναστολές και η προσπάθεια απομόνωσης των μικρών παιδιών από τις ΤΠΕ είναι γεγονός ότι έχουν δώσει τη θέση τους, στην προσπάθεια προσδιορισμού των ωφέλιμων χρήσεων και της αποτελεσματικής τους αξιοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φεσάκης, 2008). Η ανάπτυξη και η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών δίνουν την δυνατότητα της δημιουργίας και εφαρμογής εργαλείων υποστήριξης και ενίσχυσης της διαδικασίας μάθησης και αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Ένα πρωτοποριακά εφαρμοζόμενο ψηφιακό εργαλείο στην προσχολική εκπαίδευση της χώρας μας αποτελεί ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή (e-portfolio).

Οι στόχοι για αυθεντική αξιολόγηση που τίθενται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε συνδυασμό με την ολιστική προσέγγιση της μάθησης, αλλά και τη διάχυση του αντικειμένου της Πληροφορικής σε όλα τα επιμέρους τμήματα του αναλυτικού προγράμματος για την Προσχολική εκπαίδευση, βρίσκουν εφαρμογή στο συνδυασμό της τεχνολογίας και της μεθόδου Portfolio στη δημιουργία του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή, (e-portfolio).

«Το e-portfolio αποτελεί μία σκόπιμη συλλογή ψηφιακών αντικειμένων (πληροφορίες, ιδέες, στοιχεία αναστοχασμού, ανατροφοδοτήσεις κλπ) όπου το άτομο συλλέγει, επιλέγει, δημιουργεί, αναστοχάζεται, ερμηνεύει, αξιολογεί έχοντας ως στόχο να παρουσιάσει σε ένα επιλεγμένο ακροατήριο στοιχεία σχετικά με τις ικανότητές του και την μαθησιακή του πορεία» (Sutherland & Powell, 2007).

Η παρούσα έρευνα, εξελίχθηκε με γνώμονα την αποσαφήνιση του πεδίου ανάπτυξης της μεθόδου e-portfolio στο νηπιαγωγείο, όπου παρουσιάζονται ελλείψεις σε μεθοδολογικό και εννοιολογικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον στην αξιοποίηση του e-portfolio έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή του νηπιαγωγείου, προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, αποτελώντας παράλληλα ένα

εκπαιδευτικό εργαλείο που συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι προφανές πως η χρήση του, αποτελεί καινοτομία για την προσχολική εκπαίδευση αφού έχει εφαρμοστεί περιστασιακά μόνο στη πρωτοβάθμια και κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, πραγματοποιήθηκε διπλή ερευνητική προσέγγιση, η οποία διέθετε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Αρχικά πραγματοποιήθηκε επισκόπηση ευρείας κλίμακας με τη χρήση ερωτηματολογίου με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και την καταγραφή των προθέσεων των νηπιαγωγών έναντι της χρήσης και αξιοποίησης του e-portfolio στην προσχολική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε μία μεθοδολογία υλοποίησης e-portfolio η οποία εφαρμόστηκε στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς σε νηπιαγωγείο στην Αττική, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την οργάνωση της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας ήταν η διερευνητική Μελέτη Περίπτωσης. Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού αποτυπώθηκαν συγκεκριμένες τάσεις και προέκυψαν ποικίλα συμπεράσματα. Στην παρούσα ενότητα κατατίθενται συνολικά τα συμπεράσματα, τα οποία ανέκυσαν τόσο μέσα από τη μελέτη του θεωρητικού, όσο και του ερευνητικό μέρους.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική πράξη συνοδεύεται από σημαντικά πλεονεκτήματα κυρίως σε θέματα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτοαξιολόγησης του μαθητή (Siemens, 2004, MOSEP, 2007, Barrett, 2005, Αλεξίου, Α. 2011, Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. 2013, Στυλιανού, Μ. 2013). Ανατρέχοντας τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική πράξη:

- ❖ Συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης.
- ❖ Παρέχει δυνατότητα αξιολόγησης ευρείας έκτασης νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή.
- ❖ Αποτελεί πηγή αυθεντικών πληροφοριών για το τι συμβαίνει μέσα σε μια σχολική τάξη και μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών.
- ❖ Προσαρμόζεται πολύ καλά σε εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς,

ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και δεξιότητες του μαθητή.

- ❖ Διευκολύνει την ανακοίνωση των επιτευγμάτων του μαθητή σε άλλους (συμμαθητές, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης κλπ).
- ❖ Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.
- ❖ Βοηθά τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει γνώση γύρω από το τι ο μαθητής εκτιμά και σε τι αποδίδει μεγαλύτερη ή μικρότερη αξία.

Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, ότι η ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία ενέχει και μειονεκτήματα.

- Δυσκολία στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών όταν ένας φάκελος δεν περιέχει συγκρίσιμο περιεχόμενο.
- Απαίτηση πολύ χρόνου για την αξιολόγηση τους.
- Η αξιοπιστία και η συγκρισιμότητα των επιδόσεων των μαθητών είναι συχνά αρκετά χαμηλή λόγω της φύσης και των ιδιομορφιών που παρουσιάζουν οι Ψηφιακοί Φάκελοι.
- Η αξιολόγηση βάσει Ψηφιακού Φακέλου θέτει συχνά σε μειονεκτική θέση τους μαθητές που δεν έχουν σημαντική βοήθεια από την οικογένεια τους.
- Η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μέθοδο.

Μία από τις σημαντικές αποφάσεις κατά την υλοποίηση του e-portfolio είναι η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού. Όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική έρευνα υπάρχουν διαθέσιμα ποικίλα συστήματα τα οποία διατίθενται από πολλούς φορείς και οργανισμούς. Από τη βιβλιογραφική μελέτη ωστόσο διαπιστώθηκε ότι, κατάλληλα εργαλεία για την ικανοποίηση μαθησιακών απαιτήσεων, αποτελούν τα εργαλεία του Web 2.0, όπως είναι τα wikis, τα blogs, τα podcasts και τα ψηφιακά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης τα οποία δημιουργούν νέους δρόμους για τον τρόπο σχεδίασης, πρόσβασης, διανομής και αναπαράστασης των e-portfolios (Waters, 2007). Επιπλέον τα εργαλεία Web 2.0, υποστηρίζουν ένα μεγάλο ρεπερτόριο υπηρεσιών και εφαρμογών. Η δυνατότητα πολυαισθητηριακού χειρισμού που παρέχουν και η παρουσίαση με πολυμέσα διεγείρουν την οπτική αντίληψη, ενισχύουν την ανάκληση πληροφοριών στους μαθητές και αυξάνουν το κίνητρο για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, τη χαρά και την ικανοποίησή τους.

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την επισκόπηση ευρείας κλίμακας με τη χρήση ερωτηματολογίου, η οποία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και την καταγραφή των προθέσεων των νηπιαγωγών έναντι της χρήσης και αξιοποίησης του e-portfolio, καταδεικνύουν τα παρακάτω: Οι νηπιαγωγοί γενικά τείνουν να έχουν θετικές απόψεις για διάφορες πτυχές της εισαγωγής των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και στην χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, σε πολλά σημεία δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει σαφή άποψη και διατηρούν αρκετές επιφυλάξεις. Ενδεχομένως η έλλειψη εμπειριών χρήσης του e-portfolio στη μαθησιακή διαδικασία δεν τις τροφοδοτεί με συγκεκριμένες αναπαραστάσεις της θέσης του στο νηπιαγωγείο. Με αποτέλεσμα, να μην έχουν ακόμα διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη άποψη και στάση, αλλά μία μη επεξεργασμένη γενική θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή του στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Η επιτυχής εισαγωγή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το δείγμα της έρευνάς μας, εξαρτάται σε πολύ σημαντικό βαθμό από την επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση του στα πλαίσια των νέων τάσεων της διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης στην Προσχολική Εκπαίδευση. Έχουν μάλιστα την πεποίθηση ότι η σχετική επιμόρφωση είναι όχι μόνο προσωπική ευθύνη της καθεμιάς, αλλά κυρίως ευθύνη του υπεύθυνου φορέα που είναι το Υπουργείο Παιδείας.

Βασικό πυρήνα στην έρευνά μας αποτελεί η διερευνητική Μελέτη Περίπτωσης. Το μοντέλο το οποίο επιλέξαμε για την υλοποίηση της Μελέτης μας, ήταν το **Lesson Study (LS)**, το οποίο προσαρμόστηκε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε, μία «μεθοδολογία υλοποίησης e-portfolio». Κατά τη διαδικασία υλοποίησης, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί στην πράξη ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να λειτουργήσει, ως εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στην προσχολική Εκπαίδευση. Η συνολική διαδικασία της εκπαιδευτικής εφαρμογής του e-portfolio, απαιτεί την επιλογή κατάλληλου λογισμικού, την υποστήριξη της μέσω κατάλληλης παιδαγωγικής θεώρησης και τον εμπλουτισμό της με κατάλληλες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες του e-portfolio αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ του σκοπού και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Για την υλοποίηση του προτεινόμενου e-portfolio, επιλέχθηκε η **συνεργατική πλατφόρμα Google Drive**. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης εφαρμογής είναι η απλότητα της, αφού μπορεί να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί και από εκπαιδευτικούς που έχουν πολύ μικρή εξοικείωση με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Παράλληλα το περιβάλλον της εφαρμογής είναι λειτουργικό, φιλικό και εύκολα προσβάσιμο για τα παιδιά. Σημαντικό πλεονέκτημα επίσης αποτελεί, η **δυνατότητα διάδρασης και ηλεκτρονικής διαμοίρασης** που παρέχει σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Τα ευρήματα της μελέτης μας σε σχέση με τα πλεονεκτήματα που αποφέρει η εφαρμογή του Ψ.Φ.Μ. στην εκπαιδευτική διαδικασία, έρχονται σε συμφωνία με τα πορίσματα άλλων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέγονται κι εφαρμόζονται στην παρούσα έρευνα και αξιοποιούν το περιβάλλον του Ψηφιακού Φακέλου, όπως δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, ομαδοσυνεργατικές δράσεις αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους συμμαθητές τους, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διαδικασιών, η συμμετοχή τους σε δράσεις που σχετίζονται με την προσωπική τους ανάπτυξη, δείχνουν να ευνοούν και να διευκολύνουν την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Με την εμπλοκή τους στις δράσεις αυτές οι μαθητές, αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, ασκούν τη διαπραγματευτική και κριτική τους ικανότητα, εξοικειώνονται με τις δημοκρατικές διαδικασίες και με τις λειτουργίες της ομάδας, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και ενισχύεται η αυτοεικόνα τους (Breiting et al 2005, Chawla and Heft 2002, Rudduck and Flutter 2000, Shallcross 2009, Alexiou & Paraskeva, 2010). Υπό το πρίσμα αυτών των διαπιστώσεων συνεπώς επιβεβαιώνεται η αξία της αξιοποίησης του Ψηφιακού Φακέλου ως εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων του μαθητή.

Επιπρόσθετα, η προσεκτική παρακολούθηση των διαδικασιών που αναλήφθηκαν στο πλαίσιο της Μελέτης δίνει το ερέθισμα να εντοπιστούν και να επισημανθούν και κάποια άλλα ενδιαφέροντα σημεία. Διαπιστώνουμε ότι η συμμετοχή των μαθητών λαμβάνει τα χαρακτηριστικά μιας ενεργής και ταυτόχρονα γνήσιας συμμετοχής όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δράσεις που πηγάζουν από τις προσωπικές τους προτιμήσεις και προσδοκίες και συνδέονται με τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα.

Όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα, τέτοιου είδους δράσεις είναι όσες σχετίζονται με την άμεση καθημερινότητα των παιδιών και τους δίνουν την αίσθηση ότι η συμμετοχή τους είναι ουσιαστική (participation in **meaning**). Οι δράσεις αυτές έχουν νόημα για αυτά και είναι αυθεντικές, γιατί σχετίζονται με πραγματικά ζητήματα της καθημερινότητάς τους και ωθούν τα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά σε αυτές λόγω της συναισθηματικής τους δέσμευσης με οτιδήποτε είναι κοινωνικά και χωρο-χρονικά άμεσο (Jensen 2002, Wilson 2002, John 1996, Sauvé 2002, Vognse 1995). Όπως, άλλωστε επισημαίνει ο Crew (1987, 147) το αυθεντικό, το πρακτικό και το χειροπιαστό προσφέρουν σημαντικά κίνητρα και για το λόγο αυτό η γνώση που κατακτιέται μέσα από την προσέγγιση ρεαλιστικών καταστάσεων γίνεται περισσότερο σταθερή και λειτουργική και μετασχηματίζεται εύκολα.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις συνεπώς που εμπλέκουν τους μαθητές κατά τρόπο αυθεντικό στην άμεση πραγματικότητα του σχολείου τους (π.χ. το κάστρο της καλής συμπεριφοράς και η ρουτίνα αξιολόγησης κάθε μήνα της συμπεριφοράς τους και καταγραφής στη συνέχεια στον ψηφιακό τους φάκελο, η επιλογή των εργασιών τους και η ακολουθούμενη διαδικασία για την μεταφόρτωση στον φάκελό τους, η διάδρασή τους με το υλικό και τους συμμαθητές τους στο ψηφιακό περιβάλλον του ηλεκτρονικού τους συρταριού, η συμμετοχή τους στην παραγωγή ψηφιακών ταινιών κλπ), ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Παράλληλα νοηματοδοτούν τη δράση τους και δημιουργούν την αίσθηση ότι μπορούν να ασκούν επιρροή και να αφήνουν τα προσωπικά τους ίχνη. Επιπρόσθετα, τους δίνουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν στην πράξη τις αξίες του σεβασμού της εργασίας των άλλων, της ισότητας, της αυτονομίας, της κατανόησης των ορίων αλλά και των περιορισμών που θέτει το σχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή τους εξάλλου στη διαμόρφωση κανόνων και στη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης, διαπιστώνουμε ότι μπορεί να συμβάλει ενισχυτικά στην ενεργοποίηση της συμμετοχής τους και στην ανάληψη προσωπικής δέσμευσης κι ευθύνης για τη συμπεριφορά τους αλλά και για τις δράσεις που αναλαμβάνουν. Η έρευνα μάλιστα δείχνει, ότι αυτές οι μαθησιακές διαδικασίες προωθούν την αυτονομία τους και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων τους.

Ειδικότερα, η εμπλοκή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους. Στο πλαίσιο των μικρών μαθητικών ομάδων, οι

μαθητές αλληλεπιδρούν αμοιβαία με τους συμμαθητές τους, εργάζονται από κοινού στον σχεδιασμό των διαφόρων δραστηριοτήτων και καθιστούν την ομάδα τους υπεύθυνη για τις δράσεις που αναλαμβάνουν. Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης αναβαθμίζει το ρόλο των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία (Ματσαγγούρας 2000).

Όπως διαπιστώθηκε, η εξασφάλιση της εμπλοκής των παιδιών στον σχεδιασμό των αρχικών δραστηριοτήτων της έρευνας οδηγούσε σε αύξηση του ενδιαφέροντος τους για ευρύτερη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Η εμπλοκή τους σε όλες τις επιμέρους δραστηριότητες που σχετίζονται με τον σχεδιασμό ή την εφαρμογή μιας δράσης (π.χ. τα παιδιά εμπλέκονται σε συζητήσεις για την ιδέα παραγωγής ψηφιακών ιστοριών), μέσα από τις οποίες διατυπώνουν ιδέες, εκφράζονται δημιουργικά, συνδιαμορφώνουν κριτήρια αξιολόγησης, αναστοχάζονται, καταγράφουν τη γνώμη τους, καταμετρούν και εξάγουν τα αποτελέσματα. Παράλληλα αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα τονώνεται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή, καλλιεργούνται αισθήματα προσωπικής δέσμευσης κι ευθύνης κι ενεργοποιείται το ενδιαφέρον ακόμη και των απρόθυμων ή των διστακτικών μαθητών.

Ωστόσο, όπως διατυπώνεται θεωρητικά κι επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, η αξία μιας δράσης σε ρεαλιστικές συνθήκες αξιολογείται όχι με βάση συγκεκριμένες πράξεις ή αποτελέσματα, αλλά με κριτήρια παιδαγωγικά και με βάση την εκπαιδευτική τους αξία (Schnack 2000, Jensen & Schnack 1997). Οι αλλαγές που επιχειρούνται εκλαμβάνονται ως «μαθησιακά εργαλεία» για βαθύτερες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές αλλαγές και όχι ως στόχοι αυτοί καθ' εαυτοί (Breiting et al 2005, Schnack 2000, Jensen & Schnack 1997).

Ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή όπως προκύπτει από την έρευνά μας, παρέχει ένα προωθημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον στη μαθησιακή διαδικασία και εκπαίδευση του μαθητή του νηπιαγωγείου. Μέσα από τη δυνατότητα διάδρασης που παρέχει στους μαθητές με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους αλλά και με το ψηφιακό υλικό προωθεί μια δυναμική αλληλεπίδραση η οποία επιτρέπει στο μαθητή να καταγράφει την μαθησιακή του πορεία, ενώ στον εκπαιδευτικό προσφέρει μια αυθεντική ενιαία προσέγγιση για την αξιολόγηση της ανάπτυξης των μαθητών και των επιτευγμάτων, καθώς ενεργεί και ως ένας μηχανισμός ανάδρασης για τις

πρακτικές διδασκαλίας τους. Τόσο μέσα από τη στοχαστική διερεύνηση και την αναγνώριση των κυρίαρχων λόγων που οι εκπαιδευτικές πρακτικές απηχούν, όσο και από τη συνεχή συμμετοχική αναμόρφωσή τους με τη δραστική παρέμβαση όλων των εμπλεκομένων, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ανάδυσης ενός εναλλακτικού προσανατολισμού συνεχώς βέβαια αναμορφούμενου. Και είναι γεγονός, τόσο ο στοχασμός όσο και η συμμετοχή οδηγούν στην αναζήτηση συγκροτημένου αλλά ανοικτού σε αναμορφώσεις εκπαιδευτικού οράματος (Τσάφος, 2016).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις εξάλλου, προτείνουν ένα ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εστιάζοντας όχι στην ύλη, όπως παλιότερα, αλλά κυρίως στην διαδικασία και το μαθητή (Κουτσελίνη, 2010). Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται ότι η διδασκαλία οφείλει να λαμβάνει υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ του κάθε ατόμου και η γνώση να ανταποκρίνεται σε αυθεντικά προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει (Lampert & Graziani, 2009). Η θέση αυτή συνδέει την επιτυχία του σχολείου με το όραμα μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Gale & Densmore, 2003) που υποστηρίζει τη χειραφέτηση των πολιτών της.

Υπάρχουν σήμερα επομένως, αρκετοί λόγοι για να υποστηρίξει κανείς το επιχείρημα, ότι το έδαφος είναι πρόσφορο για την χρήση και αξιοποίηση του Ψηφιακού Φακέλου Μαθητή στην προσχολική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά δεδομένα άλλωστε, δείχνουν ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο σε μαθησιακά περιβάλλοντα πλούσια σε οπτικά ερεθίσματα όπως αυτό που παρέχει ο Ψ.Φ.Μ. ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ευκαιρίες για συμμετοχή, συνεργασία, και υποστήριξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Παράλληλα μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο αξιολόγησης και να συνδυαστεί με διάφορες μεθόδους αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης.

Έχοντας ολοκληρώσει τη συλλογή, κωδικοποίηση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού που προέκυψε από την εφαρμογή του προτεινόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος, μας δόθηκε η ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε το αρχικό πλαίσιο τόσο όσον αναφορά στον σχεδιασμό του Ψηφιακού Φακέλου, τη στοχοθεσία και των δράσεων που αναπτύσσονται, όσο και στην εφαρμογή του στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η εκτενής μελέτη των ερευνητικών δεδομένων είχε ως αποτέλεσμα το εντοπισμό σημείων που έχρηζαν περαιτέρω διερεύνησης ή επανασχεδιασμού. Πιο

συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε, πως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Ψ.Φ.Μ. για το νηπιαγωγείο είναι μία ιδιαιτέρως σύνθετη διαδικασία η οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πάρα πολλές παραμέτρους. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών, το δυναμικό των τάξης, την ιδιαιτερότητα του γνωστικού αντικείμενου της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο και πολλά άλλα - μη προβλέψιμα πολλές φορές - στοιχεία τα οποία εντέλει συνθέτουν ένα ποικιλόμορφο ερευνητικό πεδίο. Επιπρόσθετα απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές αξιολόγησης όπως είναι ο Ψ.Φ.Μ.

Είναι προφανές, πως προκειμένου να αξιοποιηθεί το e-portfolio στην προσχολική εκπαίδευση υπάρχουν ακόμα πολλά που πρέπει να γίνουν. Η χρήση και η αξιοποίησή στην τάξη του νηπιαγωγείου απαιτεί επιπλέον δράσεις, όπως την ανάπτυξη κατάλληλου ψηφιακού περιβάλλοντος, τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και τη διαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα πρότεινε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο εφαρμογής, το οποίο είναι σκόπιμο να εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές σε άλλες ερευνητικές καταστάσεις και πλαίσια και με διαφορετικό αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών. Χρειάζεται συνεπώς να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερη κλίμακα (εύρος και ποικιλία γνωστικών αντικειμένων) και να εγκυροποιηθεί με συγκεκριμένες μελέτες πεδίου και σε άλλες συνθήκες τάξης. Τα συμπεράσματα ωστόσο από την έρευνά μας δύνανται να αποτελέσουν τη βάση για την διατύπωση περαιτέρω ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θα ήταν χρήσιμο, να ανιχνευθούν με τη βοήθεια και άλλων ερευνητικών μεθόδων και πρακτικών.

Αναφορικά με τις προεκτάσεις της παρούσας έρευνας και ολοκληρώνοντας την μελέτη των αποτελεσμάτων μας, προτείνουμε τη σύσταση ενός νέου μοντέλου το οποίο θέτει ως προτεραιότητα τις ανάγκες και τις προταγές του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου, παράμετρος η οποία μπορεί όχι μόνο να ληφθεί υπόψη εξ αρχής αλλά και να μας οδηγήσει σε μία νέα, εις βάθος ανάλυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αξιολόγησης. Μελλοντικές επεκτάσεις θα μπορούσε να αφορούν την εφαρμογή του σ'ένα ευρύτερο πλαίσιο σχολικών μονάδων της προσχολικής εκπαίδευσης με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού νηπιαγωγείων. Θα μπορούσε να σχεδιαστεί μια ψηφιακή πλατφόρμα ή ένας διαδικτυακός τρόπος ανάπτυξης της

μεθοδολογίας e-portfolio, όπου θα έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης, χρήσης, ανταλλαγής και ανατροφοδότησης όσα νηπιαγωγεία επιθυμούν.

Ακόμη, σημαντικά συμπεράσματα θα μπορούσαμε να εξαγάγουμε γύρω από τη χρήση του eportfolio στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, εάν μας δινόταν η δυνατότητα δημιουργίας του ηλεκτρονικού φακέλου από την ηλικιακή ομάδα των προνηπίων με συνέχεια και στην επόμενη χρονιά που θα ήταν πλέον νήπια. Βέβαια, ένα τέτοιο σχέδιο θα απαιτούσε διαφορετικούς χειρισμούς και ένα αρκετά χρονοβόρο πλάνο, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο ο Ψηφιακός Φάκελος σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, μπορεί να βοηθήσει όχι μόνο στην αξιολόγηση αλλά και στην ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και άλλων μεταγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ωστόσο, δεν είναι δυνατό να έχουν καθολική ισχύ, αφού το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό και γι' αυτό τα αποτελέσματά της πρέπει να ερμηνευτούν με επιφυλάξεις. Επιπλέον, η εργασία αυτή σηματοδοτεί την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε μια εντελώς καινούργια, για τα δεδομένα του ελληνικού νηπιαγωγείου πρακτική. Παρόλ' αυτά, τα στοιχεία που αναδείχτηκαν από αυτή τη Μελέτη, μας εισάγουν στην προβληματική που αναπτύσσεται γύρω από τους νέους ρόλους που δύνανται να διαμορφωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και τους νέους τύπους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η νέα αντίληψη περί καινοτόμων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, επιβάλλει προβληματισμό, αναζήτηση, έρευνα και επικοινωνία. Χρειάζεται συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ όλων των λειτουργών, ακαδημαϊκών, ερευνητών και ενεργών εκπαιδευτικών πάνω στα σύγχρονα αυτά θέματα και προβλήματα που θα έχουν ενεργητική επίδραση στη σύγχρονη κοινωνία, οδηγώντας σε αποτελεσματικότερη παιδεία.

Συνοψίζοντας, αξίζει να αναφέρουμε, πως παρότι μέσα από την έρευνα φάνηκε πόσο σημαντική είναι η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης του e-portfolio, το βάρος της ευθύνης για το πρώτο «βήμα» προς την κατεύθυνση αυτή το φέρει κατά τη γνώμη μας η πολιτεία, από την πλευρά της οποίας είναι απαραίτητοι πιο συστηματικοί και οργανωμένοι χειρισμοί για την ενημέρωση και τη στήριξη των νηπιαγωγών. Η πρόταση μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν αρκεί. Οι νηπιαγωγοί, προκειμένου να λειτουργήσουν ως αποδέκτες και επιτελεστές των οδηγιών του

θεσμού της εκπαίδευσης έχουν ανάγκη εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας.

Κλείνοντας, θα λέγαμε συμπερασματικά, ότι ο Ψ.Φ.Μ. προσφέρει τελικά δυνατότητες που θεωρούνται σημαντικές στην ανάπτυξη μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Η χρήση του όμως στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου, θα πρέπει να ακολουθεί βασικές αρχές των παιδαγωγικών θεωριών μάθησης και να πραγματοποιείται μέσα από κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες που αξιοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι μόνο θα αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία του, ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας καθώς και της ανάπτυξης δεξιοτήτων του μαθητή στο νηπιαγωγείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Abrami P. C., Wade A., Pillay V., Aslan O., Bures M.B. & Bentley C. (2008). *Encouraging Self-regulated learning through Electronic Portfolios*, Centre for the Study of Learning and Performance. Concordia University.
- Abrami, P. C. & Barrett, H. (2005). *Directions for research and development on electronic portfolios*. Canadian Journal of Learning and Technology, 31 (3), 1-15.
- Alexiou, Aikaterini, Paraskeva, Fotini: *Managing Time Through a Self-regulated Oriented ePortfolio for Undergraduate Students*. EC-TEL 2015: 547-550
- Alevizaki, E., (2008) *Rubrics for Student Assessment in Cooperative Learning Environments*. MA Dissertation. University of Peiraias.
- Allen S., & Knight J. (2009). A Method for Collaboratively Developing and Validating a Rubric. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 1-17.
- Allen, D. & Tanner, K. (2006). *Rubrics: Tools For Making Learning Goals And Evaluation Criteria Explicit For Both Teachers And Learners*. Life Sciences Education, 5, pp. 197-203.
- Alexiou, A. & Paraskeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool, Elsevier, Social and Behavioral Sciences 2(2) pp. 3048-3054.
- Ally, M. (2004). *Foundations of educational theory for online learning*. In T. Anderson and F. Elloumi, eds, *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, Athabasca University.
- Altrichter, H., Posch, P. and Somekli, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους Έρευνας Δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Atweh, B., & Burton, L. (1995). *Students as researchers: Rationale and critique*. British Educational Research Journal, 21, 5, 561-575.
- Anastasiades, P. (2009). *Interactive Videoconferencing and Collaborative Distance Learning for K-12 students and Teachers: Theory and Practice*. Nova Science Publishers, New York, Inc ISBN: 978-1-60692-185-2
- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 261-295
<http://www.jimdavies.org/summaries/anderson1983-2.html>
- Andrade H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Andrade, H. G. (2001). *The effects of instructional rubrics on learning to write*.

- Andrade H., & Valtcheva A. (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, [http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t775653706~tab=sueslist~branches=48 - v4848](http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t775653706~tab=sueslist~branches=48-v4848) (1), 12 -19.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). *Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)*. Computers & Education, 52(1), 154–168
- Anisimova, T. & Thomson, S.B. *Using multi-method research methodologies for more informed decision making*. JOAAG, 2012, Vol. 7. No.1, σελ. 96-104.
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). *Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States*, Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9 (1), 71-88.
- Arter J., & Chappuis J. (2009). *Creating and recognizing quality rubrics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Arter J., & McTighe J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). "NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment." Educational Measurement: Issues and Practice, 11 (1), 36-44.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 174-175
- Attwell, G. (2005a) e-Portfolio use - where, how, why?, Wales Wide Web, http://www.knownet.com/writing/weblogs/Graham_Attwell/entries/0786277508,
- Attwell, Graham (2007) Personal Learning Environments - the future of eLearning? http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Buecher_Dokumente/Attwell_2007-ple.pdf
- Auerbach and Associates. (1999). The teacher's portfolio. <http://www.aurbach.com>
- Australian ePortfolio Project
http://www.eportfolioppractice.qut.edu.au/docs/AeP_Survey/AeP_PS_Report_Final.pdf
- Avraamidou, L. & Zembal-Saul, C. (2006). *Exploring the Influence of Web-Based Portfolio Development on Learning to Teach Elementary Science*. AACE Journal, 14 (2), 178-205.

- Azmitia, M.; Lippman, D.; and Ittel, A. (1999). *On the relation of personal experience to early adolescents' reasoning about best friendship deterioration and dissolution*, Social Development, , 8, 275-291.
- Baker-Cole, D (1990). *The international baccalaureate why and how: a personal recollection in contact*. The Journal of the international baccalaureate schools.
- Ball, B. (2003). *Teaching and learning mathematics with an interactive whiteboard*, Micromath (Spring), 4-7
- Banaszewski, T. "Digital Storytelling Finds its Place in the Classroom"στην ηλεκτρονική έκδοση του Multimedia & Internet @Schools,January/February 2002, <http://www.infotoday.com/mmschools/jan02/banaszewski.htm> [ημ. προσβ. 13/12/ 2013].
- Barberà , H. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: an approach to the netfolio system,British Journal of Educational Technology, Vol. 40 (2) pp. 342-357<http://eprints.uoc.edu/research/handle/10363/544>
http://eprints.uoc.edu/research/bitstream/10363/544/1/03_mutaul-feedback_bjet_2008.pdf
- Barrett, H. (1999). *Electronic teaching portfolios*. 10- 28- 2010, In proceeding of 10th conference on Society for Information Technology & Teacher Education international 1991 :
- Barrett, H. (2000). *Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development= powerful professional development*. Seattle, WA: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 444514).
- Barrett, H. (2001). *Electronic teaching Portfolios* [online] available from <http://www.electronicportfolios.org/portfolios/site99.html>
- Barrett, H. (2003). *Electronic Portfolio Development* [online] available from <http://electronicportfolios.com/portfolios/EPdevbwhandouts.pdf>
- Barrett, H., (2004a) "*Differentiating Electronic Portfolios and Online Assessment Management Systems* " Proceedings of the 2004 Annual Conference of the Society for Information Technology in Teacher Education. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://electronicportfolios.org/systems/concerns.html>
- Barrett, H.(2005a). *EPortfolios for Learning* [online]availablefrom http://www.electronicportfolios.org/blog/2005_05_01_eportfolios_archive.html
- Barrett, H. (2005b). *The Reflect Initiative Researching Electronic portFolios: Learning, Engagement and Collaboration* .In *Technology, Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. From: <http://www.w.electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>

- Barrett H., Wilkerson Judy, (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches, Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework.* From <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>
- Buttler, P. (2006). *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios.* από: <http://akoaotearoa.ac.nz/download/ng/file/group-996/n2620-eportfolio-research-report.pdf>
- Bartlett, A.(2002). *Preparing preservice teachers to implement performance assessment and technology through electronic portfolios.* - Action in Teacher Education, - Taylor & Francis.
- Bassey M., *Case study research in educational settings*, Open University press,Buckingham, 1999.
- Bassey, M. (1986). *Does Action Research Require Sophisticated Research Methods?*, In: D. Hustler, A. Cassidy and E.C. Cuff (eds) *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin.
- Batson, T., *The Electronic Portfolio Boom: What's it All About?*, Syllabus, 2002..
- Baume, D. (2001) *Assessing Portfolios*. York: The LTSN Generic Centre.
- Baume, D., Baume, C. (1996). *A national scheme to develop and accredit university teachers*, *International Journal for Academic development*, 1 (2), pp. 51-58.
- Baume, D., Yorke, M. (2002). *The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education.* *Studies Higher Education*, 27 (1), pp. 7-25.
- Baus, C., Gutiérrez., E., Quer., J., Carreiras, M. (2008). Lexical access in Catalan Signed Language (LSC) production. *Cognition*.
- Becta, (2004). *Getting the most from your interactive whiteboard, A guide for primary schools* , Burden, R., (2002), *Classroom Management: Creating a Successful Learning Community* (Paperback)
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.* Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenberg.
- Bell, S. K. (2001). *Professional nurses portfolio.* *Nursing Administration Quarterly*, 25(2), 69–74
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). *International learning as a goal of instruction.* In L.B Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Rober Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Biggs, J. B. (ed.) (1996). *Testing: to educate or to select? Education in Hong Kong at the crossroads*, Hong Kong: Educational Publishing Co.
- Biggs, J. & Tang, C. (1998). *Assessment by portfolio: constructing learning and designing teaching*. In P.,
- Birenbaum, M. (1996), "Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment," in *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*, eds. M. Birenbaum and F. J. R. C. Dochy, Boston: Kluwer Academic Publishers, 3-30.
- Birenbaum M -Hativa, N (2000) *Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles* Research in Higher Education, - Springer
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80 (2), 139–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom* . London : King's College London, 2002
- Bliem, C. L., & Davinroy, K. H. *Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy*. Unpublished manuscript, University of Colorado at Boulder, 1997.
- Blood, R. (2002). *Weblogs: A history and perspective*. In Editors of Perseus Rubli Bloom, B.S., J.T. Hasting and G.F. Madaus (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* , McGraw-Hill Book Co, New York
- Bodrova, Elena & Leong, Deborah (2005). "Promoting Student Self-Regulation in Learning". In: *The Education Digest*, 54-57.
- Bollinger, D. U., & Shepherd, C. E. (2010). *Student perceptions of eportfolio integration in online courses*. *Distance Education*, 31(3), Retrieved from <http://www.citeulike.org/user/jrhode/article/8062060> doi: 10.1080/01587919.513955
- Bonk, C. J., & Cunningham, D. J. (1998). *Searching for learner-centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools*. In C. J. Bonk, & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 25-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bredenkamp, S., & Rosegrant, T., eds., (1994) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*, vol. 1, 9-27. Washington, DC: NAEYC.
- Breiting, S., Mayer, M. and Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD Schools, Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI - SEED.

- Britz, J. (1993). *Problem Solving in Early Childhood Classrooms* . ERIC Digest, [online] available from <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/1993/britz93.html>
- Brock, Laura, Rimm-Kaufman, Sara, Nathanson, Lori & Grimm, Kevin (2009). “*The contributions of “hot” and “cool” executive function to children’s academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten*”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 337-349.
- Brooker, E. and Siraj-Blatchford, J. (2002) “Click on Miaow!”: How children of three and four experience the nursery computer ,*Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 3, Number 2, 2002.
- Brown, L., Henry, C, Hemy, J. and McTaggait, R. (1988). *Action Research: Notes on the national seminar*, St. Kenunis and R. McTaggait (eds) *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press, 343-345.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A., (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buldu, M.(2010). *Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique* Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, United Arab Emirates University. <https://visibleteachingandlearning.wikispaces.com/file/view/Making+learning+Visible+in+kindergarten.pdf>
- Butler, P. (2006). *A review of the literature on portfolios and electronic ortfolios*. Massey University College of Education. Available online from http://eduforge.org/docman/?group_id=176
- Buzzetto-More N., & Alade A. (2006). Best Practices in e-Assessment. *Journal of Information Technology Education*, 5, 251-269
- Buzzetto-More, N., Sweat-Guy, R., & Elobaid, M. (2007).*Reading in a digital age: E-books are students ready for this learning object?* *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 239-250. <http://www.ijello.org/Volume3/IJKLOv3p239-250Buzzetto.pdf>
- Buzzeto-More, N. (2010). *Assessing the efficacy and effectiveness of an E-portfolio Used for Summative Assessment. Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*. Vol.6 (1), (61-85) από: <http://www.ijello.org/Volume6/IJELLOv6p061-085Buzzetto691.pdf>
- Cambridge, D., Cambridge, B.,&Yancey Kathleen (2009) *Electronic Portfolios2.0* 2009 - books.google.com
- Cameron, C., B. Tate, D. Macnaughton, & C. Politano. (1998). *Recognition without Rewards* .Winnipeg, MB: Peguis Publishers.

- Carlson, Stephanie & Wang, Tiffany (2007). "Inhibitory control and emotion regulation in preschool children". In: *Cognitive Development*, 22, 489-510.
- Carney, J. M. (2004). *Setting an Agenda for Electronic Portfolio Research: A Framework for Evaluating Portfolio Literature*.
- Carr, W. and Kemmis, St. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα φάσης (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Chazan -Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B.A., Kisker, E. E.,....& Fuligni, A. . (2009) *Contributions of the parenting environment during the first five years of life to child outcomes at kindergarten entry in a low -income sample*. *Early Education and Development*, 20, 958-977.
- CETIS. (2007) *Intelligent Learning Systems and Advancements in Computer-Aided*. Available from <http://www.cetis.ac.uk/members/pedagogy/articles/PLE/>
- Chai, C.-S., Koh, J. H.-L., & Tsai, C.-C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology & Society*, 16 (2), 31–51.
- Chen, J.-Q., & C. Chang. 2006. "Testing the Whole Teacher Approach to Professional Development: A Study of Enhancing Early Child-hood Teachers' Technology Proficiency." *Early Childhood Research & Practice* 8 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/chen.html>
- Chun, M. (2002). Looking where the light is better: A review of the literature on assessing higher education quality. *Peer Review* . Winter/Spring.
- Clements, D. H. & Sarama, (2003). *Building Blocks for early childhood mathematics*. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (2004) Buffalo, NY
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, 5th Ed, Routledge Falmer London and New York
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer. Retrieved July 2013, from knowledgeportal.pakteachers.org
- Cohen, L. & Mallon, M. (1999). *The transition from organizational employment to portfolio working: Perceptions of boundarylessness*. *Work, Employment & Society*, 13(2), 329-352.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

- Cohen L., Manion L. & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Cohen, E. & Nycz, M. (2006). *Learning objects e-learning: An informing science perspective*. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 2, 23-24. Retrieved from <http://ijklo.org/Volume2/v2p023-034Cohen32.pdf>
- Cohn, E. & Hibbitts, B. (2004) "Beyond the Electronic Portfolio: A Lifetime Personal Web Space" Educause Review, Volume 27 Number 4. Available from <http://www.educause.edu/apps/eq/eqm04/eqm0441.asp?bhcp=1>
- Cole, R. Mariani, J. Uszkoreit, H. Zaenen A. and Zue V., eds. (1995). *Survey of the State of the Art in Human Language Technology*. Center for Spoken Language Understanding CSLU
- Cole, N. S. 'Conceptions of educational achievement', Educational Researcher, 19(3), 1990.
- Columba, L. & Dolgos, K.A. (1995). *Portfolio assessment in mathematics. Reading Improvement*, 32 (2), 174-176.
- Conrad, D. (2008). Building knowledge through portfolio learning in prior learning assessment and recognition, The Quarterly Review of Distance Education, Vol.9 (2), pp.139-150.
- Conway, G. (1994). *Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?* In: L. Black, D.
- Conway, F. M., J. F. Diehl, W. I. Rose, and O. Matias, (1993). Age and magnus flux of Santa Maria, Guatemala: Correlation of paleomagnetic waveforms with the Mono lake excursion, J. Geology, in review.
- Crew, A. (1987). *A rational for Experiential Education*. Contemporary Education. 58(3), 145-147.
- Crowe, S., (2011). Cresswell, K., Robertson, A., Hubby, G., Avery, A. and Sheikh, A., *The case study approach*, BMC Medical Research Methodology.
- Cuba, E. G. (1969). *"The Failure of Educational Evaluation"* Educational Technology, IX.
- Curyer, S., Leeson, J., Mason, J., & Williams, A. (2007). *Investigation into eveloping e-portfolios for VET: policy issues and interoperability*. Retrieved 28 July 2008, from <http://e-standards.flexiblelearning.net.au/docs/vet-eportfolio-report-v1-0.pdf>

- Danielson Charlotte & Abrutyn Leslye (1997). *Introduction to Using Portfolios in the Classroom* <http://www.ascd.org/publications/books/197171/chapters/The-Types-of-Portfolios.aspx>
- Darling-Hammond , Linda (1996). *The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education* .American Education Research Association.
- Dekker, S. - Lee N.- Howard-Jones, P.- Jolles, J.(2012).Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers.
- Dewalt, K.M.& Dewalt, B.R.(2011). *Participant observation. A guide for field workers*. Plymouth. Altamira Press.
- Dhir, K. (2005). *Content access, and the use of data for student learning*: The case of Berry College. In K. Martell & T. Calderon, *Assessment of student learning in business schools: Best practices each step of the way*(Vol. 1, No. 2, pp. 167-183). Tallahassee, Florida: Association for Institutional Research.
- Di Biase, Bruno, (2002).*The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* <https://books.google.gr/books?id=gdRfMRoUDZkC&pg=PT414&lpg=PT414&dq=Di-Biase,+2002>
- Dixon, K., Pelliccione, L. & Dixon, R. (2005). Differing student views of online learning modes across two programs in an Australian university. *Campus-Wide Information Systems*, 22 (3), 140-147.
- Dodge, B., & Pickette, N. (2001). *Rubrics for Web lessons*. <http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm>
- Doyle, H. & Reading, Ch. (2012). *Building teacher educator TPACK: Developing leaders as a catalyst for change in ICT Education*. In M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (Eds.), *Future challenges, sustainable futures*. Proceedings ascilite Wellington 2012, (pp.272-282).
- Downes, T.(1993). *Student-teachers' experiences in using computers during teaching practice*. *J.Educ. Comput. Res*, 9(1), 17-33.
- Driessen, E., Overeem, K., Tartwijk, J.V., Vleuten, P.M., Muijtjens, M.M. (2006). *Validity of portfolio assessment: which qualities determine ratings?* *Medical Education*, 40, pp. 862-866.
- Driessen, E., Vleuten, D., Schuwirth, L., Tartwijk, J., Vermunt, J. (2005). *The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study*, in *Medical Education*, 39, pp. 214-220.
- Druin, A. and Fast, C. (Submitted),(2002). *The child as learner, critic, inventor, and technology design partner: An analysis of three years of Swedish student journals*, *The International Journal for Technology and Design Education*

- Duffy, T. M.,(1992). 'New implications for instructional technology' in Duffy, T. M. and Jonassen, D. (eds.) *Constructivism and the Technology of Instruction: a conversation*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-16.
- Easton, G., *Critical realism in case study research*, Industrial Marketing Management 39,2010, σελ. 118–128.
- Eisenberg, Nancy, & Fabes, Richard (1992). *Emotion and its regulation in early development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Elliott, John. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. (1995). *What is a good Action Research? - some criteria*. Action Researcher. 2, 10-11.
- Emmer, Edmund & Stough, Laura (2001). “Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education”. In: Educational Psychologist, 36(2), 103-112.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool Assessment: A Guide to Development a Balanced Approach*. Pre-school Policy Matters, 7.
- Erickson, F. (1992). *Ethnographic microanalysis of interaction*. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (201-225). New York: Academic.
- Espido Bello, E. (2006). *Initiating a collaborative Action Research project: 0111 choosing a school to planning the work on an issue*. Educational Action Research. 14 (1), 3-21.
- Eurydice (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit.
- Falchikov N. (1995) *Peer Feedback Marking: developing peer assessment*. *Innovations in Education and Training International* 32(2):175–187.
- Farr , R. & Tone, B.(1998). *Portfolio and Performance Assessment: Helping Students Evaluate Their Progress as Readers and Writers* Wadsworth Publishing.Abebooks.com
- Fernandez,C., Cannon, J., Chokshi, S.,(2003) *A US–Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice* Teaching and teacher education, Volume 19
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathe matics teaching and learning* .Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fernsten, L., Fernsten, J. (2005). *Portfolio assessment and reflection: enhancing learning through effective practice*, in: Reflective Practice, vol. 6, (2), pp. 303-309.

- Fiedler, Rebecca & Pick, Dorothy (2004) *Adopting an electronic portfolio system: Key considerations for decision makers* In: Association for Educational Communications and Technology (AECT) International Conference Proceedings
- Forster, M. & Masters, G. (1996) *Projects, Assessment Resource Kit*, Melbourne: ACER
- Freeman, R., Lewis, R., (1998). *Planning and Implementing Assessment*. London: Kogan Page.
- French, R. (1991). *Issues and uses of student portfolios in Program Assessment. Paper presented at the American Educational Research Association*. Chicago
- Gabriel, S (2004). *Gender differences in relational and collective interdependence. Implications of self views, social behavior and subjective well-being*. In A.H. Eagly, A.E. Beall, & R.J. Sternberg (Eds) *Psychology of gender*. New York Guilford Press.
- Gale, T. & Densmore, K. (2003). *Engaging Teachers: Towards a radical democratic agenda for schooling*. Maidenhead: Open University Press.
- Galley, S. (2000). *Portfolio as mirror: Student and teacher learning reflected through the standards*. *Language Arts*, 78 (2), 121-7.
- Gange, R., Briggs, L., & Wager W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4ed.) Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.
- Gathercoal, P., Love, D., Bryde, B., McKean, G. (2002). *On implementing web-based electronic portfolios*. - *Educause Quarterly*, 2002 – ERIC
- Gay, L. R., Mills, E. G. & Airasian, P. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000) *Educational Research* (6 ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Company
- ICT integration in Education: *A Right to Democracy by way of Emancipator Education* M. Kalogiannakis, D. Stavrou & P. Michaelidis (Eds.) *Proceedings of the 7th*
- Gibson, D., "E-portfolios decisions and dilemmas", *Handbook on research on e-Portfolios*, Jaafri, A. and C. Kaufmann (eds.), Idea: Hershey, 135-145, 2006.
- Gibson, D., & Barrett, H. (2002). *Directions in electronic portfolio development*. ITFORUM PAPER #66, 29 para. Posted November 30, 2002. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://electronicportfolios.com/ITFORUM66.html>

- Giddens, Anthony , (1995). *Politics, Sociology and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Thought*. Wiley Ed.
- Gipps, C. *Beyond Testing. Towards a theory of educational assessment* London . Washington, D.C.: The Falmer Press, 1994.
- Gibson, D., & Barrett, H. (2002). *Directions in electronic portfolio development*. ITFORUM PAPER #66, 29 para. Posted November 30, 2002. Retrieved September 24, 2003, from <http://electronicportfolios.com/ITFORUM66.html>
- Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*.
- Graziano, Paulo, Reavis, Rachael, Keane, Susan & Calkins, Susan (2007). "The role of emotion regulation in children's early academic success". In: *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Gregory, K. Cameron, C. Davies, A. (2001). *Knowing What Counts: Conferencing and Reporting* Merville, BC: Connections Publishing.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Farmer Press.
- Gulbahar, Y., & Guven, I. (2008). A Survey on ICT Usage and the Perceptions of Social Studies Teachers in Turkey. *Educational Technology & Society*, 11(3), 37-51.
- Hart, D. (1994). *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. Menlo Park, CA; Addison-Wesley Pub. Co.
- Hauge, T. E. (2006) *Portfolios and ICT as means of professional learning in teacher education*. *Studies in Educational Evaluation* [Volume 32, Issue 1](#), 2006, Pages 23–36
- Haugland, S.W., and Wright, J.L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Heath, M. (2002). *Electronic portfolios for reflective self-assessment*. *Teacher Librarian*, 30(1), 19-23.
- Healy, J., (1998). *Failure to Connect: How Computers Affect Our Children's Minds for Better and Worse*, New York: Simon & Schuster
- Hefzallah, I. (2004). *The New Educational Technologies and Learning, Empowering Teachers to Teach and Students to Learn in the Information Age*, Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Heller, J., Sheingold, K., Myford, C. (1998). *Reasoning about evidence in portfolios: cognitive foundations for valid and reliable assessment*. *Educational Assessment* 5(1), pp. 5-40.
- Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on Learning: Documenting Young Children's Work*. New York: Teachers College Press.

- Helm, J. & Katz, L. (2002). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Μικροί Ερευνητές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Herman, J.L., Ashbacher, P.R., Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria: VA Association for supervision and curriculum development.
- Herman, C., & Kirkup, G. (2008). *Learners in transition: the use of ePortfolios for women returners to science, engineering and technology*. *Innovations in Educations and Teaching International*, 45(1), pp.67-76.
- Herman, J.L., Winters, L. (1994). *Portfolio research: A slim collection*. *Educational Leadership*, 52 (3), p.p. 48-55.
- Herner-Patnode, L.& Lee, H.A (2009) *Capstone Experience for Preservice Teachers: Building a Web-Based Portfolio* The Ohio State University at Lima, Lima, OH 45804, USA
- Hiebert, J. (2006) *Personal Learning Environment Model*. HeadspaceJ-Blog contribution. Available from: <http://headspacej.blogspot.com/2006/02/personal-learning-environment-model.html#114027184650255531>
- Hiller, B., Pauschenwein, J., Sandtner, H., Sfiri, A., Porotschnig, B., Ritter, G. (2007). *Implementation Process of ePortfolio at FH JOANNEUM* .Telearn <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00257140/>
- Himpsl , Klaus & Baumgartner, Peter (2009) . *Evaluation of E -Portfolio* . In I-Jet <http://online-journals.org/i-jet/article/view/831>
- Hopkins D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.
- Hull, Clark (1884-!952), (1943) *Principles of Behavior* New York: Appleton-Century
- Hurd, J., & Licciardo-Musso, L. (2005). *Lesson study: Teacher-led professional development in literacy instruction*. *Language Arts*, 82(5), 388-395.
- Hutchings, P. (1998) - *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching To Advance Practice and Improve Student Learning*. The Teaching Initiatives. ERIC
- International Society for Technology in Education – ISTE <https://www.iste.org/https://www.learntechlib.org/j/SITE/v/2002/n/1>
- Isoda, M.2010 *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, - *Lesson Study: problem solving approaches in mathematics education as a Japanese Experience*. Elsevier
- ISTE Standards Teachers (2008). Model digital age work and learning. http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf

- Jafari, A. (2004). The sticky e-portfolio system : *Tackling challenges and identifying attributes*. Educause Review, 39(4), 38-49.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jensen, B.B. (2002). Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour'. Environmental Education Research. 8(3),325-334.
- Jensen, B.B. and Schnack, K. (1997). *The Action Competence Approach in Environmental Education*. Environmental Education Research. 3 (2), 163-177.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). *Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education*. THEMES in Education, 7(2), 181-204.
- John, M. (ed) (1996). *Children in Charge: One Child's Right to a Fair Hearing*. London: Jessica Kingsley Publications.
- Joint Information Systems Committee, 2008
<http://blogs.ubc.ca/hoglund/files/2011/05/e-port3-EJ877550.pdf>
- Jonassen, D.H. (2004). *Learning to Solve Problems: An Instructional Design Guide*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. &Marra, R.M. (2003). *Learnig to solve problems with technology: A constructive perspective*, 2nd. Ed. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992).Encouraging thinking through constructive controversy. In N. Davidson and T. Worsham (Eds) Enhancing thinking throughcooperative learning . New York. Teachers College Press.
- Jonsonn A., & Svingby G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.
- Kahn, E. (2000). *A case study of assessment in a grade 10 english course*. The Journal of Educational Research, 93, 276-286.
- Kalz, Jill (2005).*My First Look at Seasons*. In Spring.Ebay
<http://www.ebay.com/itm/My-First-Look-at-Seasons-Ser-Spring>
- Karsenti,T., Collin,S.,(2010). Les multiples usages du eportfolio pour l'apprentissage du français. Actes de colloque du congrès SEDIFRALE, Rosario, Argentine
- Katz, L. & Chard, S. (1989). *Engaging Children's Minds: the Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, S & Swann, E.F.,(1998) *Portfolios and Parents- An Unbeatable Combination*,
<http://clerccenter.gallaudet.edu/Products/Perspectives/nov-dec98/assessment.html>

- Kecik, I., Aydin, B., Sakar, N., Dikdere, M., Aydin, S., Yuksel, I., & Caner, M. (2012). *Determining the feasibility of an e-portfolio application in a distance education teaching practice course*. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13(2), 160-180. από: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1160>
- Kemmis, St. and McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press. Australia
- Khatttri, N., & Sweet, D. (1996). Assessment reform: Promises and Challenges. In M.Kane & R. Mitchel (Eds), *Implementing performance assessment: Promises problems and challenges* (pp. 1-21). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kimball, M. (2005). *Database e-portfolio systems: A critical appraisal*. *Computers and Composition*, vol.22(4), pp.434-458.
- Kimeldorf, M. (1994). *Creating Portfolios for Success in School, Work and Life* Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Klenowski, Valentina, 1995. *Student self-evaluation process in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England*. *Assessment in Education*, 2, 145-163,
- Klenowski, V.(2004) *Attending to students' learning needs using assessment* (Review). *Assessment in Education*, 11(2), pp. 213-226
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). *Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 31(3), pp.267-286. Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου, 2013. Από: <http://www.acsb.ca/documents/Portfolios%20for%20learning,%20assessment%20and%20professional%20development%20in%20higher%20education.pdf>
- Koca, S. A. & Lee, H. J. (1998). *Portfolio Assessment in Mathematics Education*. ERIC, Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH. Από: <http://www.ericdigests.org/2000-2/portfolio.htm>
- Kochanska, Grazyna, Coy, Katherine & Murray, Kathleen (2001). "The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life". In: *Child Development*, 72(4), 1091-1111
- Kochanska, Grazyna & Aksan, Nazan (2006) *Children's Conscience and Self-Regulation*. Wiley online library.
- Komis, V. (2011). *Training material for the early childhood teachers training centers*. Patra: CTI Diofantos (in Greek).
- Konzal, J. L., & Dodd, A. W. (1999). *Implementing higher standards and alternative assessment and grading policies in high schools: What do educators need to know about what parents think?* Paper presented at the AERA annual conference. Montreal, Canada.

- Kramer, J. & Seeber, G. (2009). *E-portfolios as tools to assess generic competences in distance learning study courses*. eLearning Papers, 1, (16), 1887-1542.
- Krechefsky, Mara, (2002). *Diversity and Progressive Education How Italian preschools are proving Dewey's American detractors wrong*.
<http://www.edweek.org/ew/articles/2002/12/04/14krechevsky.h22.html>
- Kron, F. Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων*. Αθήνα: Gutenberg
- LaBoskey, V. (2000). *Portfolios here, portfolios there...searching for the essence of 'educational portfolios'*.
<http://search.proquest.com/openview/d788c810f401c261c87b10932be3cbb1/1?pq-origsite=gscholar>
- Lambert. S., & Corrin, L.(2007). Moving towards a university wide implementation of an ePortfolio tool. Australasian Journal of Educational Technology, 2007, 23(1), 1-16. AJET 23.
- Lampert, M., Graziani, F.,(2009). Instructional activities as atool for teachers' and teacher educators' learning.The Elementary School Journal 109(5).
- Lankard-Brown,B. (1997). *Portfolio Assessment: Missink Link in Student Evaluation*.
<http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=tia&ID=106>.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J.F.K.(2008). *A Hong Kong Case of Lesson Study —Benefits and Concerns*, Teaching and Teacher Education, Vol. 24, Issue 5, pp: 1115–1124.
- LeMathieu, P.G., Gitomer, D.H., Eresh, J.T. (1995). *Portfolios in large-scale assessment: Difficult but not impossible*. Educational Measurement: Issues and Practice, 14 (3), pp. 11-28.
- Leyton-Brown, K., Nudelman, E., Andrew, G., McFadden, J., Shoham, Y.*A portfolio approach to algorithm selection* Stanford University, Stanford CA από:
<https://pdfs.semanticscholar.org/52cd/e9f09a139a9d70fc59a20e0843abf0871ccf.pdf>Lewis, D ,(1992) . Representation and learning in information retrieval. UMI.
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., & O'Connell M.P. (2006).*Lesson study comes of age in North America*. Phi Delta Kappan, 88 (4), 273-281
- Lewis, C. (2002a).*Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change .Philadelphia: Research for Better chools*.
- Lewis, C., Perry R., Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. Educational Researcher 35(3), 3-14.
- Linn, R.L. & Gronlund, N.E.(2000). *Measurement and assessment in teaching*. (8th ed.) Merrill Education.

- Lin, H-L. Lawrence, F. & Gorrel, J. (2003). *Kindergarten teachers' views of children's readiness for school*. In: Early Childhood Research Quarterly, 18, 225-237.
- Lionarakis,A.(1998).Polymorphic Education: *A Pedagogical framework for open and distance learning*,Σην Szucs A. & Wagner A.,Universities in a Digital Era – Transformation, Innovation and Tradition Roles and Perspectives of Open and Distance Learning (pp499 –505).European Distance Education Network, University of Bologna.
- Leonardo Da Vinci Programme of European Commission, (MOSEP, 2007). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_en
- Lomax, P. (ed) (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*. London & New York: The Farmer Press.
- Lorenzo, G. & Ittelson, J. (2005). *An Overview of E-Portfolios*. ELI Paper.
- Lorraine S. , Mason R., and Pegler C. (2007). *The educational potential of e-portfolios: supporting personal development and reflective learning*. London: Routledge.
- Love, D., McKean, G. and Gathercoal, P. (2004) '*Portfolios to webfolios and beyond: levels of maturation*' Available from <https://simoja.wordpress.com/2008/09/25/love-d-mckean-g-and-gathercoal-p-2004-%E2%80%99portfolios-to-webfolios-and-beyond-levels-of-maturation%E2%80%99/>
- Lowenthal, P., & Dunlap J., 2010, From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *The Internet and Higher Education*, 13: 70-72.
- Lynch, B., Shaw, P. (2005). *Portfolios, power and ethics*. TESOL Quarterly, 39 (2), p.p. 263-297.
- Lyonsa,N. & Freidusb,Z. (2007).The reflective portfolio in self-study:inquiring into and representing a knowledge of practice.J. John Loughran et al. (eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice* 1073–1107,Springer
- Madden, T. (2007). *Supporting students E-Portfolios*. Hull: Higher Education Academy Physical Sciences Centre.
- Malaguzzi, L. (1993). *History, ideas and basic philosophy*. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children*, Norwood, NJ: Ablex.
- Mandernach, B. J. (2003). *Incorporating Portfolio Assessment*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.park.edu/cetl/quicktips>
- Marino, M. T., Sameshima, P., & Beecher, C. C. (2009). *Enhancing TPACK with assistive technology: Promoting inclusive practices in preservice teacher*

- education*. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9 (2), 186-207.
- Martell, K., & Calderon, T. (2005). *Assessment of student learning in business schools: What it is, where we are, and where we need to go next*. In K. Martell & T. Calderon, *Assessment of student learning in business schools: Best practices each step of the way*(Vol. 1, No. 1, pp. 1-22). Tallahassee, Florida: Association for Institutional Research.
- Mason, R., Pegler, C., & Weller, M. J. (2004). *E-portfolios: An assessment tool for online courses*. British Journal of Educational Technology 35 , ζζ. 717-727.
- McAfee, Oralie, and Deborah Leong. (2002). *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*. Boston: Allyn and Bacon,
- McBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L. (2000) *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London, Routledge
- Mc Beath, J, (2001). Too many heads improve the broth. Times Educational Supplement. McAfee,
- McBeath, J. - Galton, M.- Steward, S.- MacBeath, A. and Page C. (2004). The Costs of Inclusion. A study of inclusion policy and practice in English primary, secondary and special schools. University of Cambridge Faculty of Education .
- McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: the impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. AACE Journal , 15(1), 73-95.
- McClelland, M., Cameron, C., McDonald C. C., Farris, C. J., Abigail & Morrison, F. (2007). *Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers Literacy, Vocabulary, and Math Skills*. In: Development Psychology, 43, (4), 947-959.
- McCowan, C., Harper, W. & Hauville, K. (2005). *Student e-ortfolio: The successful implementation of an e-portfolio across a major Australian university*. Australian Journal of Career Development 14(2), 40-51.
- Mc Cullan, M., Endacott, R., Gray, M. (2003). *Portfolios and assessment of competence: a review of the literature*, in: Practical Assessment Research & Evaluation, 3, pp. 283-294.
- Mc Donald, M. (2002). *Systematic assessment of learning outcomes: developing multiple-choice exams*. sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- McGill-Franzen, A. & Allington R. L. (1993). *Flunk 'em or Get Them Classified: The Contamination of Primary Grade Accountability Data*. Educational Researcher, 22, 19-22.
- McIsaac, Douglas, and Lewis Jackson. 1994. "Assessment Process and Outcomes: Portfolio Construction". In New Directions for Adult and Continuing Education. 63-72.

- McKenney, S. & Voogt, J. (2012) '*Teacher design of technology for emergent literacy: an explorative feasibility study*', *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, no. 1, pp. 412.
- McMahon M. T., & Hines, E. (2008) *Lesson Study with Preservice Teachers*. *Mathematics Teacher*, 102 (3), 186-191.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- McTighe, J. (1996, December–1997, January). *What happens between assessments?* *Educational Leadership*, 54(4), 6–12.
- Meisels, S. J. (1993). *Remaking Classroom Assessment with the Work Sampling System*. *Young Children*, 48, (5), 34-41.
- Meisels, S. J., Dorfman, A. & Steele, D. (1995). *Equity and Excellence in Group-Administered and Performance-Based Assessments*. In M. T. Nettles & A. L. Nettles (Eds), *Equity and Excellence in Educational Testing and Assessment* (243-261). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Meisels, S.J., Xue, Y., Bickel, D.D. (2001). *Parental reactions to authentic performance assessment*. *Educational Assessment*, 7(1), pp. 61-85.
- Meng, Ch., Ch.&Sam, Ch., L. (2013). *Developing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge for teaching mathematics with the Geometer's Sketchpad through lesson study*. *Journal of Education and Learning*, 2 (1).
- Mercer, N., 2000: *Words and minds: how we use language to think together* London: Routledge.
- Mertens, D.M. (2005). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage.
- Mertler C. (2001). *Designing scoring rubrics for your classroom*, *Journal of Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(25).
- Meyer, C., Schuman, S., & Angelo, N. (1990). *White paper on aggregating portfolio data*. Lake Oswego: Northwest Evaluation Association. Nitko, A. (1996). *Educational Assessment of students*. Pearson Higher Education.
- Meyer, C. A. (1992). *What's the difference between authentic and performance assessment?* *Educational Leadership*, 49, 39-40.
- Miles Matthew & Huberman Michael (1994). *Qualitative Data Analysis* SAGE Publications.
- Milman, N. B., & Kilbane, C. R. (2005). *Digital teaching portfolios: Catalysts for fostering authentic professional development*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 51-65.

- Mogensen, F. and Mayer, M. (2005). *Perspectives on Environmental Education - a critical framework*. In F. Mogensen and M. Mayer (eds) *ECO-Schools: Trends and Divergences. A comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI - SEED, 10 - 25.
- Moll, L.C., Whitemore, K. (1999). Ο Vygotsky στη σχολική πρακτική. Η μετάβαση από την Ατομική Ματάβαση στην Κοινωνική Συναλλαγή. Στο Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη. Πάτρα. ΕΑΠ.
- Morrison, K.R.B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Morrison, Jeff (1999) *How to Stress Test Your Credit Portfolio* .In *The Journal of Business Forecasting Methods & Systems*
- MOSEP (2007). <https://www.google.gr/search?q=MOSEP>.
- Mossberg, W.S.(2012). *Many Devices, Many Files and Four Ways to Share Them*. Personal Technology , Websites. από: <http://allthingsd.com/20120731/many-devices-many-files-and-four-ways-to-share-them/>
- Mueller, J. (2003). *The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning Through Online Faculty Development*. Merlot .
- Nagel, N.G. (1996). *Learning Through Real-World Problem Solving. The power of Integrative Teaching*. U.S.A.: Corwin Press
- National Association for the Education of Young Children and Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC & NAECS/SDE (1991). *Guidelines for appropriate curricular content and assessment in programs for serving children ages 3 through 8*. Young Children, 46, (3), 21-38.
- National Learning Infrastructure Initiative (NLII,2003)Annual Review. Available from <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/NLI0364.pdf>
- National Research Council [NRC], 2001 *Contestation and Change in National Policy on “Scientifically Based” Education Research* <http://edr.sagepub.com/content/32/7/31.short>
- Nisbet, J. D. and Watt, J. (1980). *Ethnographic study*. Rediguid 26, University of Nottingham School of Education.
- Norcini, J., Shea, A. (1997). *The credibility and comparability of standards*, in: *Applied Measurement Education*, 10, pp.39-59.
- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). *Where did composition studies come from? Toward an intellectual history of composition studies*. *Written Communication*, 10, 267-333.
- OECD/CERI,(2001) <https://www.oecd.org/norway/2732619.pdf>

- Olson, D. R., & Torrance, N. G. (Eds.) (1991). *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ovens, P. (1991). *Getting started on Action Research*, hi E. Gwyn and P. Rideout (eds) *Extending the Horizons of Action Research*. Norwich: Cam Publications, 29-33.
- Parette, Howard & Blum, Craig ed (2013) *Instructional technology in early childhood* Brookes Publishing (Baltimore & Eurospan, London).
- Paulson, F.L. & Paulson, P. (1994) "Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm" in Fogarty, R. (ed.), *Student Portfolios*. Palatine: IRI Skylight Training & Publishing, 1996.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A., (1991). *What Makes a Portfolio a Portfolio?* Educational Leadership, p. 60-63,
- PebblePad Available from :<https://www.pebblepad.co.uk/>
- Pecheone, R., Pigg, M., Chung, R., & Souviney, R. (2005). *Performance assessment and electronic portfolios: Their effect on teacher learning and education*. *The Clearing House*, 78(4), 164-176. doi:10.3200/TCHS.78.4.164-176
- Pedroni, P. (1997b). 'On the Role of Cross Sectional Dependency in Dynamic Panel Unit Root and Panel Cointegration Exchange Rate Studies', Working Paper, Indiana University, November.
- Pellegrini, T. (2012). Integrating linked data into the content value chain: A review of news-related standards, methodologies and licensing requirements (p. 94). ACM Press.
- Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Amante, L., Relvas, M., Pinto, M., Moreira, D., (2009). Evaluating Continuous Assessment Quality in Competence Based Education Online: The Case of the E-Folio. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, n2 2009. Από: <http://eric.ed.gov/?id=EJ911767>
- Perels F., Kullman M., Wende M., Schmitz M., Bernhard & Buchbinder, C. (2009). *Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers*. In: *British Journal of Educational Psychology*, 97, 311-327.
- Perry, B. D. (2002). *Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture*. *Brain and Mind*, 3, 79-100
- Perry, R. R., & Lewis, C. C. (2008). *What is successful adaptation of lesson study in the US?* *Journal of Educational Change*, 10(4), 365-391. doi: 10.1007/s10833-008-9069-7

- Perry, Nancy, VandeKamp, Karen, Mercer, Louise & Nordby, Carla (2002). "Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning". In: *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Peters, M., Chevrier, J., LeBlanc, R., Fortin, G., & Malette, J. (2006). *The e-portfolio: A learning tool for Pre-Service Teachers*. In A. Jafari & C. Kaufman (Eds.), *Handbook of research on e-portfolios*(pp. 313-326). Hershey: Idea Group Reference.
- Petkov D., & Petkova O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology Education*, 3, (499-510).
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. New York: Basic Books.
- Pickford, R and Brown, S (2006)*Assessing Skills and Practice* . London: Routledge
- Pitts, J., Thomas, P., Cole, C. (1999). *Educational Portfolios in the assessment of general practice trainers: reliability of assessors*, in *Medical Education*, 33, pp. 515-520.
- Plowman L. & C Stephen (2003), *A "benign" addition? Research on ICT and pre-school children*, Institute of Education, University of Stirling.
- Polakowski, C. (1993) *Literacy Portfolios in the Early childhoodClassrooms*. . In *Student Portfolios*. Teacher-to-Teacher Series.
- Ponitz, Claire, McClelland, Megan, Jewkes, Abigail, McDonald Connor, Carol, Farris, Carrie & Morrison, Frederick (2008). "Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.
- Ponitz, Claire & Rimm-Kaufman, Sara (2011). "Contexts of reading instruction: Implications for literacy skills and kindergarteners' behavioral engagement". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 157-168.
- Popham, W.J. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know* (2nd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Posch, P. (2003). *Action Research in Austria: a review*. *Educational Action Research*. 11 (2), 233-246.
- Powell, T. (2013). *The importance of assessments: How portfolios can impact students' self-efficacy and comprehension in an online graphic design course*. Ph.D., Capella University, 2013. Online submission to ERIC. από: <http://eric.ed.gov/?id=ED543853>
- Puchner, L. D. & Taylor, A. R. (2006). *Lesson study, collaboration and teacher efficacy:Stories from two school-based math lesson study groups*. *Teaching and Teacher Education*,22(7), 922-934.<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.011>

- Puckett, M. B. & Black, J. K. (2000). *Authentic assessment of the young child*. New York, NY: Macmillan.
- Puckett, M. B. & Difilly, D. (2004). *Teaching young children. An Introduction to the early Childhood Profession*. Thomson.
- Ramsden, P.(1992). *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- Ravet, Serge <http://www.europortfolio.org/people/serge-ravet>
- Reckase, Mark, (1995). Portfolio Assessment: A Theoretical Estimate of Score Reliability. In Educational Measurement Issues and Practice. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3992.1995.tb00846.x/>
- Reddy Y. M. (2007). *Effect of rubrics on enhancement of student learning*. Educate, 7, 3–17. Retrieved from <http://www.educatejournal.org/> , Google Scholar
- Rex, L.A.,Murnen, T., Hobbs, J.,McEachen, D. (2002).Teachers' Pedagogical Stories and the Shaping of Classroom Participation: "The Dancer" and "Graveyard Shift at the 7-11". American Educational Research Journal, Fall 2002, Vol. 39, No. 3, 765- 796.
- Rimm-Kaufman, Sara, Curby, Tim, Grimm, Kevin, Nathanson, Lori & Brock, Laura (2009). "The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom". In: Developmental Psychology, 45(4), 958-972.
- Rinaldi, C. (2001). . Making learning visible: Children as individual and group learners. Infant-toddler centers and preschools as places of culture. In Project Zero and Reggio Children Italy: Reggio Children srl.
- Robinson, J. (1996). Parents as allies of alternative assessment. In A. L. Goodwin(Eds), *Assessment for Equity and inclusion: Embracing all our children* (pp. 297-303). NY: Routledge.
- Robson C,(2007.).*Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg, Αθήνα.
- Rodgers, C.R. (2002). *Voices inside schools, seeing student learning: teacher change and the role of reflection*, Harvard Educational Review, 72 (2), pp. 230-253.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1998). *Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions*. Teachers and Teaching: theory and practice , 4(2), 299-316.
- Ruthven, K., Hennessy, S. & Brindley, S. (2004), *Teacher representations of the success-ful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science*, Teaching and Teacher Education,20,259-275
- Ryan, C. (1994). *Authentic Assessment*. USA: Teacher Created Materials Inc.

- Sakellariou, C. (2006). "Education Policy Reform, Local Average Treatment Effect and Returns to Schooling from Instrumental Variables in the Philippines." *Applied Economics* 38,
- Salisbury, C. L, Evans, I. M., Palombaro, M. M.(1997). «Collaborative problem-solving to promote the inclusion of young children with significant disabilities in primary grades» *Exceptional Children*, [online] 63. available from <http://www.questia.com/googleScholar.qst;jsessionid=LWYRQM28GjThVknsvCWr> [3/01/15]
- Sauvé, L. (2002). Environmental Education: Possibilities and Constraints. Connect: UNESCO International Science, Technology and Environmental Education Newsletter. 27, 1-4.
- Shaw I., *Qualitative evaluation*, Sage, London, 1999.
- Shin, S. T., Koehler, J. M., Mishra, P., Schmidt, A. D., Baran, E. & Thompson, D. A. (2009). *Changing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through Course Experiences*. In I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen, & D. A. Willis (Eds.), *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference book*, 2009 (pp. 4152-4156). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Schnack, K. (2000). *Action Competence as a Curriculum Perspective*, in B.B Jensen, K. Schnack and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 107-126.
- Schraw, G. (2007). Report on the Nebraska 2006 -2007 peer review process. Nebraska Library Commission . Retrieved 4/22/11 from <http://www.nlc.state.ne.us/epubs/E2420/B024-2007.pdf>
- Seely, A.E.(1994).Portfolio Assessment. Westminster, CA:Teacher Created Materials.
- Seitz, H. & Bartholomew, C. (2008). *Powerful Portfolios for Young Children*. Early Childhood Educational Journal. 36 (1), 63-68.
- Shapley, K. S., Bush, M.J. (1999). *Developing a valid and reliable portfolio assessment in the primary grades: Building on practical experience*, in *Applied Measurement in Education*, 12, pp. 111-132.
- Sheneman, L. (2019) Digital storytelling: How to get the best results.School Library Monthly, 27(1), 40-42.
- Shepard L. A., (2000). *The Role of Classroom Assessment in a learning Culture*. Educational Researcher, Vol. 29, No. 7, pp. 4-14, 2000.
- Shepard, L.A. (2001). "The role of Classroom Assessment in teaching and learning" In V. Richardson (Ed.), *The Handbook of Research on Teaching*, Fourth Edition. Washington, DC: American Educational Research Association

- Shepard, L.A. & Bliem, C. (1995). "Parents' Thinking About Standardized Tests and Performance Assessments." *Educational Researcher*, 24: 25-32.
- Shepherd, C. E., & Bolliger, D. U. (2011). *The effects of electronic portfolio tools on online students' perceived support and cognitive load*. *Internet and Higher Education*, 14, 142-149.
- Sherry, A. C., & Bartlett, A. (2005). *Worth of electronic portfolios to education majors: A 'two by four' perspective*. *Journal of Educational Technology Systems*, 33, 399-419.
- Shulman, L. (Ed.), (1998) *Teacher portfolios: A theoretical activity*. New York: Teachers College Press,.
- Shute, V. (2007). *Tensions, trends, tools, and technologies: Time for an educational sea change*. 10 28, 2010, ETS - Educational Testing Service: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-06-16.pdf>
- Slater, T. (n.d.). *Classroom Assessment Techniques - Portfolios*.
- Siemens, G., (2004). *ePortfolios*. Elearnspace . Retrieved on October 4, 2006, from <http://www.elearnspace.org/Articles/eportfolios.htm>
- Sims, L., & Walsh, D. (2008). *Lesson study with preservice teachers: Lessons for lessons*. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733.
- Singh, G., Hawkins, L., & Why mark, G. (2007). *An integrated model of collaborative knowledge building*. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 85-105. Retrieved from <http://ijello.org/Volume3/IJKLOv3p085-105Singh385.pdf>
- Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D., (2003). *Supporting Information and Communications Technology in the Early Years*, Buckingham: Open University Press
- Skibbe, Lori, McDonald Connor, Carol, Morrison, Frederick & Jewkes, Abigail (2011). "Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy and language growth". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-49.
- Skinner, B. F. (1938) *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Oxford, England: Appleton-Century
- Skinner, B. F. *The science of learning and the art of teaching*. Harvard Educational Review, 1954.
- Smith, Penny L., Harris, Charlotte M., Sammons, L., Waters, J., Jordan, D., Martin, D., Smith, Natalie & Cobb, P.. (2001). *Using Multimedia Portfolios to Assess Preservice Teacher and P-12 Student Learning*. *Journal Action in Teacher Education* Volume 22, 2001 - Issue 4
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). *Clarifying different types of portfolio use. Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 28 (6), pp.625-648.
- Somyórek, S., Atasoy, B., Ozdemir, S. (2009). *Board's IQ: What makes a board smart?* *Computers & Education*, 53, 368-374.

- Stake R., *The art of case study research*, Sage, London, 1995.
- Stallman, A. C. & Pearson, P. D. (1990). Formal measures of early literacy. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds), *Assessment for Instruction in Early Literacy* (7-44). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stake R., *The art of case study research*, Sage, London, 1995
- Stefani, L., Mason, R., & Pegler, C. (2007). *The Educational Potential of e-Portfolios Supporting Personal Development and Reflective Learning*. London: Routledge.
- Stevens D., & Levi A. (2006). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Stylus Publishing, LLC
- RA Stewart, RA, L Brendefur, JL - Phi Delta Kappan, (2005) *Fusing lesson study and authentic achievement: A model for teacher collaboration* - search.proquest.com
- Stiggins, R. J. (1987). *Design and Development of Performance Assessments*. Wiley on line library.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student- centered classroom assessment*. New York: Merrill
- Stiggins, R. (2001). *Student Involved Classroom Assessment* (Third Edition). Columbus, OH: Merrill Publishing
- Stiggins, R. J. (2007). | *Assessment Through the Student's Eyes* Educating the Whole Child Volume 64| Number 8 Pages 22-26
- Stone, Bernice A. (1998) *Problems, Pitfalls, and Benefits of Portfolios*. *Teaching Portfolios in Teacher Education* *Teacher Education Quarterly* Vol. 25, No. 1, (Winter 1998), pp. 105-114
- Stringer, Ernest, (1999). *Action research*. Sage Publications. <https://books.google.gr/books?id=nasgAQAAQBAJ&hl=el>
- Strudler, N. & Wetzel, K. (2005). *The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Issues of Initiation and Implementation*. *Journal of Research on Technology in Education*, 37, 411-433.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: Peacock.
- Suharwoto, G & Lee, K. (2005). *Assembling the Pieces Together: What are the most Influential Components in Mathematics Preservice Teachers' Development of TPACK?* Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE), Phoenix.

- Suchman, E. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage.
- Suchodoletz von, Antje, Trommsdorff, Gisela, Heikamp, Tobias, Wieber, Frank & Gollwitzer, Peter (2009). "Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation". In: *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.
- Sutherland, S., & Powell, A. (2007). *Managing Learning Evidence Using ePortfolio* CETIS SIG Mailing List Discussions <https://www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/webadmin?A1=ind0707&L=CETIS-PORTFOLIO#3>
- Sweat-Guy, R., & Buzzetto-More, N. (2007). *A comparative analysis of common e-portfolio platforms and available features* *Issues in Informing Science and Information Technology Education* 5(1), 327-342. <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2007/IISITv4p327-342Guy255.pdf>
- Tan-Chia, L., (2011). *Innovating the Singapore English Language curriculum through lesson study*. International Journal for Lesson and Learning Studies. Yanping Fang Pow Chew Ang
- Taylor, C.(1994). 'Assessment for measurement or standards: the peril and promise of large scale assessment reform', *American Educational Research Journal*, 31, 1994.
- Thorndike, Edward (1874-1949) (1922) *The psychology of arithmetic*. The Macmillan Company. New York.
- Tierney, R.J., Carter, M.A., & Desai, L.E. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. No rwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- Tsitouridou, M.& Vryzas, K.(2004). *The prospect of integrating ICT into the education of young children the views of Greek early childhood teachers*. *European Journal of Teacher Education*, 27(1),29-45
- Tsitouridou, M., & Vrizas, K. (2001). *Early Childhood Education Students' Attitudes Towards Information Technology*. *Themes in Education*, 4, 425-443.
- Tzavara, A., & Komis, V. (2015). *Design and Implementation of Educational Scenarios with the Integration of TDCK: A Case Study at a Department of Early Childhood Education*. In *Technological Pedagogical Content Knowledge* (pp. 209-224). Springer US.
- Ünal, H., Demir, I., Kiliç, S.,(2011) *Teachers' professional development and students' mathematics performance: Findings from TIMSS 2007* *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15, 3252-3257
- UNESCO (2002). *Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of Commitment*, Pairs: UNESCO.

- UNESCO (2011). UNESCO ICT competency framework for teachers. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Valencia, S. V. (1990). *A portfolio approach to classroom reading and assessment: The whys, whats and hows*. The Reading Teacher, 43 (4), 338-340.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2012a). *Parenthood in intensified documentation and assessment practice – with the focus on the home-school relation in Sweden*. International Journal about Parents in Education, 6(1), 41–54.
- Vavrus, L. (1990). *Putting portfolios to the least*. Instructor, 100 (1), 48-63.
- Vognse, C. (1995). The QUARK programme, a Collaboration on the Development of Environmental Education and Ecological Technologies in Local Communities. In B.B. Jensen (ed) *Research in Environmental Education and Health Education*, Copenhagen: Research Centre for Environmental Education and Health Education, The Royal Danish School of Educational Studies.
- Voogt, J. (2010). *Teacher factors associated with innovative curriculum goals and pedagogical practices: differences between extensive and non-extensive ICT-using science teachers*. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2010.00373.x/abstract>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Vygotsky, L. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) (R.W. Rieber & A.S. Carton, Eds.)*. NY: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. 1997. *Educational Psychology* (R. Silverman, Trans.). (Orig. 1926) Boca Raton: St. Lucie Press.
- Wade, A., Abrami, P. C., & Sclater, J. (2005). *An electronic portfolio for learning*. Canadian Journal of Learning and Technology. 31(3), 33-50.
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). *Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?* Teaching and Education, 12 (1), 63-79.
- Wall, K., Higgins, S., Miller, J., Packard, N. (2006). *Developing digital portfolios: investigating how digital portfolios can facilitate pupil talk about learning*. Technology, Pedagogy and Education, 15, pp.261-273.
- Wang, Shouhong (2009). *E-Portfolios for Integrated Reflection*. Issues in Informing Science and Information Technology Volume 6, 2009. University of Massachusetts Dartmouth, MA, USA
- Weeden, P., Winter, G. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools?*. Routledge Falmer.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Weiland, I., Akerson, V. L., Rogers, M. P., & Pongsanon, K. (2010). *Lesson study as a tool for engaging preservice teachers in reflective practice*. Presented at the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia
- Wiggins, G. (1993). *The case for authentic assessment*. Eric: Digest.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiley, D. A., & Edwards, E. K. (2002). Online self-organizing social systems: *The decentralized future of online learning*. Quarterly Review of Distance Education 3(1), 33-46.
- Wiliam, D. (2010). *An integrative summary of research literature and implications for a new theory of Formative assessment*. In H. Andrade & G. Cizek (Eds), Handbook of Formative Assessment (3-17). New York: Routledge.
- Wilkerson, J.R., Lang, W.S. (2004). A standards-driven, task-based assessment approach for teacher credentialing with potential for college accreditation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(12).
- Williams, B, (1996). *Closing the achievement gap* . Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Williams, M.K., Wetzel, K. & Wilhelm, L. (2004). *Trials and Tribulations of Reflective Practices in Preservice Teacher Electronic Portfolios*. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004 (pp. 301-306). Chesapeake, VA: AACE.
- Williams, C., Plummer, F.,(2010) *Incorporating lesson study for teacher professional development*. - Articles évalués/Refereed Papers, - Citeseer
- Wilson, E.O. (2002). *The Future of Life*. London: Little, Brown Books.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: principles and practice in action research*. Lewes: Farmer Press.
- Wolf, D., Dixby, J., Glenn, L., & Gardner, H. (1991). *To use their mind well*, in: G.Grant (Eds.) Review of research in education, Washington, DC, AERA.
- Woodward, H., Nanlohy, P.(2004). *Digital portfolios: fact or fashion?*Journal Assessment & Evaluation in Higher Education Volume 29, 2004 - Issue 2.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in early childhood education*. Upper Saddle River,NJ: Prentice Hall.
- Yancey Kathleen (1992) *Portfolios in the Writing Classroom: An Introduction* (edited collection).

- Yancey, Kathleen (2001) *Electronic portfolios: Emerging practices in student faculty and institutional learning*. Student digital Portfolios in B. Cambridge (Ed.) Washington DC.
- Yelland, N. & Masters, J. (2007). *Rethinking scaffolding in the information age*. In: Computers & Education, 48, 362-382.
- Yelland, N. (2010). *New technologies, playful experiences and multimodal learning*. In I.R. Berson and M.J. Berson (Eds), *High Tech Tots: Childhood in a digital world*. Charlotte, NC: Information Age.
- Yin R., *Case study research*, Sage, London, 1994.
- Zawacki-Richter, O. , Baecker, E. M. , Hanft, A. (2011) *Validation of competencies in e-portfolios: A qualitative analysis*
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/893>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). *The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know*. Teaching and Teacher education, 17, 613-621
- Zhao, Y., Frank, K.A., (2002) *Factors affecting technology uses in schools*. An ecological perspective. Michigan State University.
<https://msu.edu/~kenfrank/papers/Factors%20affecting%20technology%20use%20in%20schools.pdf>
- Zimmerman, B. J. & Tsikalas, K. E. (2005). *Can Computer-Based Learning Environments (CBLEs) Be Used as Self-Regulatory Tools to Enhance Learning?* Education Psychologist, 40 (4), 267-271.
- Zuber-Skerritt, Ortrun, (1996). *Emancipatory action research for organisational change and management development*. Falmer, London.
- Zubizarreta, J. (1995). *Using teaching portfolio strategies to improve course instruction*. In P. Seldin & Associates, *Improving college teaching*. Bolton, MA: Anker.
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Bolton, MA: Anker

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

- Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2009). *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική Θεώρηση της Μάθησης και της Αξιολόγησης*. Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.
- Αλεξίου, Α. (2011). *E-portofolio: αυτορρυθμιζόμενη μάθηση*, Διπλωματική Εργασία στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών στην Διδακτική της

Τεχνολογίας και τα Ψηφιακά Συστήματα, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου* [πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005- 2006.
- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος Τ., Μπέλλου Ι., Παπαχρήστος Ν., Σιμωνάς Κ., Σοφός Α., Τριανταφυλλίδης Α., Φιλιππούσης Γ. & Φραγκάκη Μ. (2010). *Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Σχολική Τάξη*. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις - διδακτικές εφαρμογές. Μέρος Α: Θεωρητικό Πλαίσιο. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση».
- Αναστασιάδης, Π. (2008). *Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη στο Σύγχρονο Σχολείο: Πλαίσιο Διδακτικού Σχεδιασμού*. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Τόμος Α', 317-324. Πανεπιστήμιο Κύπρου, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Ρέθυμνο.
- Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Τσάφος, Β., (2016). *Η Παρατήρηση ως Εργαλείο των Εκπαιδευτικών*. Στο: «Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται» Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). *Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή*. Στο: Επιστημονικό Βήμα, 6, Μάρτιος 2007.
- Αργύρης, Μ., (2005). *Υπολογιστικοί μικρόκοσμοι και διερευνητική μάθηση. Στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτικού*. Επιστήμες Αγωγής, 1, 69-84
- Αυγητίδου, Σ. (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. Action Researcher in Education, 2, 29-48.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βαρσαμίδου, Αθηνά (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή.
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρέζ, Γ. (2007). *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.
- Βοσνιάδου Στέλλα (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία με έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες* Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg

- Βοσνιάδου Στέλλα (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*, Αθήνα: Gunteberg
- Γαλανού, Α. (2007). *Ηλεκτρονικός Φάκελος Μαθητή eportfolio*, Διπλωματική Εργασία στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών στην Διδακτική της Τεχνολογίας και τα Ψηφιακά Συστήματα, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment)*. Εκδ. Δελφοί, Αθήνα
- Γερμανός, Δ. & Κλιάπης, Π., (2002). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του πιλοτικού Προγράμματος «Ολοήμερο Σχολείο » για την εισαγωγή των υπολογιστών στο σχολείο τους. Στο Α.Παπάς, Α.Τσιπλητάρης, Ν.Πετρουλάκης, Κ.Χάρης, Σ.Νικόδημος, & Ν.Ζούκης(επ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά Του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000. Τόμ.Β΄ (σελ.514 -530). Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαλαμάς Βασίλειος, Νικολοπούλου Κλεοπάτρα, Μάνεσης Διονύσης. (2008). «*Απόψεις και προθέσεις νηπιαγωγών και προπτυχιακών φοιτητριών σχετικά με την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη*», Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Βιολογικές και Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 11 – 13 Απριλίου 2008, σελ. 144 – 150. Λεμεσός
- Γιουκάκη, Μ., (1995). *Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση των Στάσεων των Εκπαιδευτικών Απέναντι στη Χρήση των Υπολογιστών στο Σχολείο*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Στο περιοδικό: Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τ. 36 σ.8-14, εκδ. Δίπτυχο
- Γκλιάου Ν. (2006). *Αποτελεσματική Εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γκρίτση, Φ., Καμπεζά, Μ., & Κότσαρη, Μ. (2000). *Απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στην πρώτη σχολική ηλικία. Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠΕΠΘ, εκδ.: ΟΕΔΒ, Αθήνα. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2001)
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. www.pi-schools.gr/programs/depps/
- Δημητρακόπουλος, Ε. (1981). *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Παπαζήση

- Δημητρακοπούλου, Α. (2002). «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α', Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 402 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ
- Δημητρακοπούλου, Α. & Δ. Κουτσογιάννης (1999). «Πληροφορική- επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή», Γλωσσικός Υπολογιστής, 1, 125–130
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2005). *Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση των τεχνολογιών, της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Σύρος, 13-15 Μαΐου 2005. Πρακτικά υπό έκδοση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β., (2005). *Οι απόψεις των φοιτητών Παιδαγωγικών τμημάτων για την εισαγωγή της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο*. Στο Εκπαίδευση και Κοινωνία στο Σύγχρονο Κόσμο. Παιδαγωγικά Τμήματα: 20 Χρόνια Μετά. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης –Ι.ΠΕ.Μ/Δ.Ο.Ε., Ρέθυμνο 15-17 Απριλίου 2005
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε. & Μπιρμπίλη, Μ. (2006). *Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση*. Στα Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγική & Διδακτική Διάσταση». 14-16 Οκτωβρίου, Βόλος.
- Κακανά, Δ. (2006) (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καλογρής, Κ., & Χατζηχρήστος, Γ. (1987). *Εμπειρική έρευνα πάνω στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 32, 86-91, 33, 37-43.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.
- Κανάκης, Ι., Βάμβουκας, Μ.,(1996). *Ο εξοπλισμός των σχολείων σε Ο-Α μέσα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Αξιοποίησή τους στη Διδασκαλία και τη Μάθηση*. Νέα Παιδεία τ.79.
- Καπετανίδου, Μαρία (2007) *Το Portfolio Γλωσσικής Αγωγής ,ως πρακτική αξιολόγησης του μαθητή στα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης και γραμματισμού αλλοδαπών μαθητών*. http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Kapetanidou_Maria_Efarmpaid.pdf
- Κασσωτάκης, Μ.: *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεων των Μαθητών, Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1981.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. (11η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Η

εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α.(1994). Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα 1993.

Κιτσαράς, Γ., (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδ. του συγγ., Β΄ έκδ.

Κόμης, Β., & Τζαβάρα, Α. (2004). *Μελλοντικές νηπιαγωγοί και ΤΠΕ: στάσεις και αναπαραστάσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (τόμος Α'), Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας, 187-196.

Κόκκοτας Π., (2003). *Η στεγανότητα και η αναχρονιστικότητα των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών*. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη, τεύχος 4, σελ.6-8, 2003.

Κοκονός,Α. 2006.*Μεθοδολογίες σχεδίασης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης*. Μεταπτ. Διπλ. Εργασία. Πειραιάς: ΠαΠει-Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων.

Κολτσάκης, Β., Σαλονικίδης, Γ., Δοδοντσής, Μ. (επιμ.) (2014), *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση*, 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Συνέδριο Ημαθείας με Διεθνή Συμμετοχή, (σελ. 645-667), Βέροια - Νάουσα.

Κόμης, Β., (επιμέλεια)(2008). Διδακτική της Πληροφορικής , Πρακτικά του Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Μάρτιος 2008, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόμης, Β. (2005), *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Κόμης, Β. (2003). *Παιδαγωγικές Δραστηριότητες με (και για) Υπολογιστές στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Πάτρα

Κόμης, Β., Παπανδρέου,Μ. (2004).*Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση: μια Κριτική Προσέγγιση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών*, ΟΜΕΠ.

Komis, V., Karalis, T., Ravanis, K., & Balias, S. 2009, 'La Formation initiale des enseignants en Grècedans les trente dernières années : le difficile défi de la professionnalisation'. *Formation et profession*, vol. 16, no. 2, pp. 45-47.

Κόνσολας, Μ.Ν. (2010). *Η αξιολόγηση των νηπίων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης: Μια προσέγγιση με βάση το φάκελο εργασιών του μαθητή (portfolio)*, 10ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Παιδαγωγών Προσχολικής

Ηλικίας, Θεσσαλονίκη 15 – 17 Ιανουαρίου 2010 με θέμα: «Η αξιολόγηση και η έρευνα δράσης, σημαντικά εργαλεία για την ποιότητα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών».

- Κοσμοπούλου Ι., Φλώρου Χ., Μπαγιάτη Α., & Χούστη Η. (2010). *Ανάπτυξη Διαδραστικής Εφαρμογής για τη Διδασκαλία του Προγραμματισμού στο Δημοτικό με Χρήση του Προγράμματος Scratch, βασισμένη σε Rubrics Αξιολόγησης και Αυτο-αξιολόγησης*. Στο Μ. Γρηγοριάδου (επιμ), Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής, (333-338), Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2011) *Θεωρητικές αναζητήσεις και παραδείγματα εφαρμογών από το σχολείο*. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ
- Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Ο φάκελος εργασιών του μαθητή: η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, σελ.1-10.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος Αθήνα: Τυπωθήτω (Τόμος Α΄ 55-83).
- Κουτσελίνη – Ιωαννίδου , Μαίρη (2010). *Η ΈρευναΔράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων*, Τμήμα ΕπιστημώνΤης Αγωγής, Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). *Γενική μελέτη για το πλαίσιο αρχών αξιολόγησης και κωδικοποίησης των σεναρίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσοβάνου, Ε. & ομάδα εργασίας (1999). *Οι Κοινωνικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η Διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κυρίδης, Α, Δρόσος Β., Ντίνας, Κ., Μαρσέλλου, Β., & Νικούση, Σ. (2003). *Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο νηπιαγωγείο*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 130, 131-140.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ. (2003). *Η Πληροφορική Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Τσακίρίδου, Ε. (2003). *Ποιός Φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες; Οι Απόψεις και οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εισαγωγή της Πληροφορικής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κωνσταντίνου Χ. (2007).*Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*,εκδ.GUTENBERG

- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου Χ.(1995α).*Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως θεραπευτικό παιδαγωγικό μέσο* .Στο περιοδικό: Τα εκπαιδευτικά, τ. 39-40, σς.222-241, Αθήνα
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης*. Στο Α. Λιοναράκης, επιμ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακράκης, Β., (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές της διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Β΄Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*, Gutenberg
- Μικρόπουλος, Τ., & Μπέλλου, Ι. (2010).*Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα:Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες Μετρήσεων Στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μοσκοφόγλου-Χιονίδου, Μ., Δουκάκης, Σ., & Μαντζανάρης, Κ. (2005). *Αξιολόγηση με Φάκελο εργασιών (Portfolio και e-Portfolio). Η Μαθησιακή Αποτίμησή της*, Παρουσίαση στο Συνέδριο *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 8-10 Απριλίου 2005, Πάτρα
- Μπαρμπούτη Μ. (2003) *Using Alternative Assessment with Young Learners of English: The Case of Writing Portfolios*, Πάτρα , ΕΑΠ
- Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στην Γενική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη:. Αφοί Κυριακίδη.

- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη*
http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=27
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Μακεδόν*14, 289-303.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Η χρήση των φακέλων Αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο*. Στο Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 63,106-114.
- Μπουζάκης, Σ. (2012). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1834-2010)*. Από το δάσκαλο του εθνικού κράτους στο δάσκαλο της διαπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής διάστασης. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Π. Καλογγιαννάκης, C.C. Wolhuter, Κ. Καρράς, Π. Αναστασιάδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα* (σσ. 34-39). Αθήνα: Ίων.
- Μπουζάκης, Σ. (1998). *Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση*, στον τόμο : «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση -12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε-Π.Ο.Ε.Δ,Χίος,1998,εκδ.Δ.Ο.Ε.
- Νικολοπούλου , Κλεοπάτρα (2013) *Λόγοι χρήσης και τρόποι ένταξης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: Δεδομένα από την Αττική* . ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Νικολοπούλου Κλεοπάτρα , Γιαλαμάς Βασίλης 1,Μπατσούτα Μαρία (2014).Διερεύνηση εμπλοκής νηπίων στη χρήση υπολογιστή ως σχολική δραστηριότητα:πilotική μελέτη 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Πέθυμο.
- Νικολού, Α., & Γεωργόπουλος, Α. (2012). *Εγκατάσταση και Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου Mahara στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Στο Α. Λούβρης, Στ. Πανώργιος & Σπ. Φατούρος (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, με θέμα «Πληροφορική και νέο σχολείο»*, Πάτρα.
- Ντζιαχρήστος, Β. & Ζαράνης, Ν. (2005). *Η Διδασκαλία της Ανάλυσης και της άλγεβρας με βάση το μοντέλο Van Hiele και τη βοήθεια του Υπολογιστή*. *Ηώς*, Ι, 159-170
- Ντολιοπούλου, Ε. (1998). *Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην προσχολική τάξη*, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 27, 97-115.
- Ντολιοπούλου, Ε.(1999). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντρενογιάννη,Ε. (2005). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Στο 3οΣυνέδριο «Διδακτικής της Πληροφορικής»,Κόρινθος, 2005.

- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης*. Επιστημονική Επιμέλεια Βασίλης Κουλαϊδής . ΑΘΗΝΑ
- Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. (2011). Διαθέσιμο στο <https://drive.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDZTNiZDIxYWMtZjZjNy00OTMyLWFhODctY2NhNmJlNDA5Yzlj/view> [Πρόσβαση: 03/05/2015]
- Οικονομίδης, Β. Δ. (2002). *Η γωνιά της λαϊκής παράδοσης στο νηπιαγωγείο: απόψεις των νηπιαγωγών και μεθοδολογικοί προβληματισμοί*. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου* Τόμ. Α', (σελ. 418-436). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
- Οικονομίδης, Β., Ζαράνης, Ν., (2005). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση : Συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. ΠΤΠΕ. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Οικονομίδης, Β. & Ζαράνης, Ν., (2010). *Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ, από http://www.etpe.gr/files/proceedings/26/1286268850_132.pdf.
- Παγγέ, Τ., (2000). *Τι γνωρίζουν τα νήπια για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές; Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 110, 106 -109.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ – ΑΠΣ. / ΦΕΚ 303/13/3/2003).
- Παναγιωτοπούλου, Π. και Κτενιαδάκη, Μ. (2015). Μετασχηματισμός των απόψεων των νηπιαγωγών που επιμορφώθηκαν στο Β' επίπεδο. 8 χρόνια μετά...8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τις ΤΠΕ Σύρος.
- Παπαθανασίου, Γ. Α., & Μανούσου, Ε. (2011). *Ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή (Ψ.Φ.Μ.) ως εργαλείο εφαρμογής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης*, 6th International Conference in Open & Distance Learning, November 2011, Loutraki, Greece.
- Παπαδόπουλος, Ι., (2001). *Καταγράφοντας τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη Νέα Τεχνολογία*. Παιδαγωγικός λόγος, 3, 7-27.
- Παπαμιχαήλ, Γ. (1988). *Μάθηση και κοινωνία Η εκπαίδευση στις θεωρίες της γνωστικής ανάπτυξης* Αθήνα Οδυσσέας
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδίων Πόρποδας Κωνσταντίνος (2003), Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση) Πάτρα.

- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Παπαχαράλαμπος Π. (2008).Υποστήριξη τηλεκπαίδευσης με χρήση ePortfolio Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.Τμήμα Εκπαίδευσης. https://sdoukakis.files.wordpress.com/2011/03/2008_papacharalampous.pdf
- Πετροπούλου Ο., Αλεβυζάκη Ε., Αρετού Γ., Λαζακίδου Γ., & Ρετάλης Σ. (2008). *Αξιοποίηση ρουμπρίκων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε σύνθετα συνεργατικά διαδικτυακά σενάρια μάθησης*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ: ΤΠΕ και Εκπαίδευση, Πειραιάς.
- Πηγιάκη Π., Εθνογραφία: *Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 1ο μέρος (2011). Διαθέσιμο στο <https://drive.google.com/file/d/0bxm0yugj01rdztrjogvhntqty2fimi00yte5lthjzw ytmzu3mzq2yzyrhjzi/view> [Πρόσβαση: 03/05/2015]
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2ο μέρος. (2011). Διαθέσιμο στο <https://drive.google.com/file/d/0bxm0yugj01rdztrjogvhntqty2fimi00yte5lthjzw ytmzu3mzq2yzyrhjzi/view> [Πρόσβαση: 03/05/2015]
- Ράπτης, Α.-Μακράκης, Β.-Μικρόπουλος,Τ.-Πολίτης, Π. (2005). Προβληματισμοί για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά Εργασιών 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής» ,Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Ράπτης, Α., και Ράπτη, Α., (2006), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*. Β' Τόμος. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Ράπτης, Α & Ράπτη, Α (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδ. Α. Ράπτη.
- Ρεκαλίδου, Γ.,(2016). *Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*. Στο: «Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται» Εκδόσεις Gutenberg.Αθήνα.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ., & Σοφινίδου, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Σεραφείμ Κυριακή , Φεσάκης Γιώργος , (2010).*Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης:Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο*. ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου pse04178@rhodes.aegean.gr , gfesakis@rhodes.aegean.gr
- Σολομωνίδου, Χ., (2002), *Εφαρμογή Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Προσπελάστηκε: 20 Ιανουαρίου 2009, από <http://www.epyna.gr/show/solomonidou.pdf>

- Σοφός, Α., & Λιάπη, Β. (2007). *Η Σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στη Δημιουργία Ενός Ψηφιακού Φακέλου Εργασιών του Μαθητή (E-Portfolio): Μια Νέα Πρόκληση*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο 2ου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», 4-6 Μαΐου 2007, Σύρος.
- Σοφός Α., & Λιάπη Β. (2007b). *Καινοτομίες στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα: Αξιολόγηση με Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (rubrics) και Αυτοαξιολόγηση του Μαθητή με Φύλλα Καταγραφής της Μάθησης (learning logs) στη Μιντιακή Εκπαίδευση/Αγωγή (media education)*. Στο: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιμ.): 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, (33-46), 6-8 Οκτωβρίου, Πειραιάς.
- Σπαντιδάκης, Ι. 2004. *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταχτέας, Χ. (2002). *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Σταχτέας Χ. (1996) *Η συμβολή της πληροφορικής στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων*,
- Στυλιανού, Μ. (2013). *Η διδασκαλία των λειτουργιών στη σχολική πράξη. Από την κειμενοκεντρική προσέγγιση σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Πανελλήνιο Συνέδριο. Δράμα 1-3/11/2013.
- Σφυρόερα, Μ. (2016). *Αξιοποίηση του πλαισίου της τάξης για τον σχεδιασμό*. Στο «Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται» Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Στο Μ. Σφυρόερα, *Διδακτική μεθοδολογία, εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002 –2004*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ : Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τζιμογιάννης Α. και Κόμης Β. (2006), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση : Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, στο Β Δαγδιλέλης & Δ. Ψύλλος (επιμ.), Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή ‘Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση’, 829-836, Θεσσαλονίκη.
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (1997). *Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης*. Στο: Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (επιμ. Β. Κουλαϊδής), (351-375). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

- Τσάφος, Β. (2016), Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας τη χειραφετική προοπτική στο μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, *Action Researcher in Education*, τεύχος 7 / Ιούνιος 2016
- Τσάφος, Β. (υπό δημοσίευση). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*.
- Τσάφος, Β. (υπό δημοσίευση). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές προκλήσεις. *Πρακτικά του Συμποσίου που διοργάνωσε το 3^ο Γραφείο της Δ' Δνσης Δ.Ε. Αθήνας*.
- Τσίνας, Ε., Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: *Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών*. Διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, 2006.
- Τσούτσου, Δ., & Μπέρτσου, Σ. (2013). *Πειραματική Μελέτη για την Αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Φακέλου Επιτευγμάτων (E-Portfolio) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής, «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Προκλήσεις και Προοπτικές.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000). Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας και εφαρμογές της στην Αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης. Ζήτη.
- ΥΠΑΜΘ/ΠΙ, 2011Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστι-τούτο (2011), «Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Η φυσική μέσα από τα μάτια του μικρού παιδιού. Ανάπτυξη Αναπαραστάσεων για Βασικές Έννοιες στο παιδί της Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*
- ΥΠΕΠΘ ΠΙ 2012 www.pi-schools.gr/
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα.
- Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) Πληροφορικής (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (1997)www.pi-schools.gr/programs/epeaek_b_epipedo/epim_tpe/.../general.pdf
- ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1998). *Η Αξιολόγηση μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*, Αθήνα 1998. ISBN: 960-541-011-7
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1998). Προεδρικό Διάταγμα 200/1998, ΦΕΚ Α' 161.

- Φεσάκης Γεώργιος (2003). *Διαστάσεις της εφαρμογής ΤΠΕ στη διδασκαλία της γεωμετρίας, πρόχειρες σημειώσεις για το μάθημα «Δραστηριότητες με Γεωμετρικές έννοιες».*
- Φεσάκης, Γ., & Δημητρακοπούλου, Α. (2009). "Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ από: <http://wikipake.wikispaces.com/file/view/p05>. (2009)
- Φεσάκης Γ., Δημητρακοπούλου Α., (2006), «Επισκόπηση του χώρου των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προγραμματισμού ΗΥ: Τεχνολογικές και Παιδαγωγικές προβολές», στο περιοδικό «ΘΕΜΑΤΑ στην Εκπαίδευση», 7(3), pp. 279-304)
- Φεσάκης Γ., (2008), Πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Τόμος 2, Τεύχος 1-2, Σελίδες 5-27. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Φεσάκης Γ., Καφούση Σ., (2008), «Ανάπτυξη συνδυαστικής σκέψης νηπίων με τη βοήθεια ΤΠΕ: παραγωγή συνδυασμών με επανατοποθέτηση. Πιλοτική έρευνα», Στο Χ., Αγγελή, & Ν., Βαλανίδης, (επιμ.), Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου συνεδρίου: Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ΕΤΠΕ, Λεμεσός, Κύπρος, 25-28 Σεπ 2008, Εκδόσεις J. G. Cassoulides & Son Ltd, Τόμος 1, σελ.: 129-136
- Φεσάκης Γ., Βλάχου Ό. (2009), *Διαδίκτυο και περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σχεδιάζοντας ιστοεξερευνήσεις για εστιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.*
- Φεσάκης Γ., Δημητρακοπούλου Α., (2009), *Μοντέλα σχεδιασμού μαθησιακών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν ΤΠΕ: Κριτική επισκόπηση*, στο Κοντάκος Αν. και Καλαβάσης Φρ. (επιμ), Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τομ. 3ος, Εκδόσεις Ατραπός, σελ. 311-341
- Φραγκάκη Μ. (2010). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Ειδική Αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης με λογισμό και με όνειρο*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα, 2010.
- Φράγκος, Χ. (1977): *Η Επίδραση του Τρόπου Εξέτασης στην Επίδοση των Μαθητών*, Ιωάννινα.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). *Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση*. Στο: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 5, 128-139
- Φωτιάδου, Τ. (1999)., *Το portfolio ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση*.
- Φωτοπούλου, Χ. (2012). Το e-Portfolio ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά. Από:<http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/5077/1/Photopoulou.pdf>.

- Χιονίδου Μοσκοφόγλου, Μ. (2001). *Βασικές μέθοδοι Ομαδο-συνεργατικής Διδασκαλίας και Μάθησης στα Μαθηματικά*. Ευκλείδης Γ΄ -Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης, 16:52, 39-53
- Χριστοδούλου – Γκλιάου Ν. & Γουργιώτου, Ε. (2009). *Στάσεις των νηπιαγωγών δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή στην προσχολική τάξη*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων , 15, 148-165.
- Χρονάκη, Α., & Στεργίου, Ε. (2005). *Ο υπολογιστής στην τάξη του νηπιαγωγείου: Οι προτιμήσεις των παιδιών και η πρόσβαση σε υπολογιστές και τεχνολογία*. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη , 13, 46-54.
- Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσafίδης, Κ. (2008). *Διαθεματικότητα και Βιωματική – Επικοινωνιακή Μάθηση* Κατερίνη Φεβρουάριος 2008 Εισηγητής: Κώστας Χρυσafίδης Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΤΕΑΠΗ)
- Χρυσafίδης Κ., (2000), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg: Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και δίνεται στο πλαίσιο έρευνας που εκπονείται με θέμα: «*Το e-Portfolio (ηλεκτρονικός φάκελος υλικού) στην Προσχολική Εκπαίδευση. Η Χρήση και αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία*». Σας παρακαλώ διαβάστε προσεχτικά τις παρακάτω ερωτήσεις και σημειώστε στο κατάλληλο τετράγωνο τη δική σας απάντηση έχοντας υπόψη σας ότι ΔΕΝ υπάρχουν ΣΩΣΤΕΣ / ΛΑΘΟΣ απαντήσεις.

A. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ - ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ/ΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ

Φύλο: α) Άνδρας ☐ β) Γυναίκα ☐

(σημειώστε μια ή περισσότερες από τις παρακάτω κατηγορίες)

A1. Ηλικία.

Έως 30 ☐ 30 – 40 ☐ 40 – 50 ☐ 50 και άνω ☐

A2. Εκπαιδευτική εμπειρία, προϋπηρεσία σε έτη.

Λιγότερο από 5 ☐ Από 5 έως 15 ☐
Από 15 έως 25 ☐ Περισσότερα από 25 ☐

A3. Σπουδές.

α) Διετής σχολή : ☐
β) Πανεπιστημιακό παιδαγωγικό τμήμα : ☐
γ) Εξομοίωση ☐
δ) Διδασκαλείο ☐
ε) Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών(master) ☐
στ) Διδακτορικό (phd) ☐

A4. Έχετε γνώσεις Η/Υ; Αν ναι, τι επιπέδου;

Καμία γνώση ☐ Απλό χειρισμό ☐
Έμπειρη/ος χρήστης ☐ Γνώσεις Προγρ/μού ☐

A5. Πώς αποκτήσατε τις γνώσεις σας στους Η/Υ;

Αυτοεκπαίδευση ☐ Στη διάρκεια των βασικών μου σπουδών ☐
Με σεμινάρια-επιμορφώσεις από το ΥΠΕΠΘ ☐ Με επιμόρφωση Εκτός ΥΠΕΠΘ ☐
Με μεταπτυχιακές σπουδές ☐

B. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

B1. Υπάρχει Η/Υ στο Νηπιαγωγείο σας;

ΌΧΙ ☐ ΝΑΙ, αλλά δεν χρησιμοποιείται καθόλου ☐
Ναι και χρησιμεύει για διοικητικές εργασίες ☐
Ναι και το χρησιμοποιούν μόνο τα νήπια (γωνιά υπολογιστή) ☐
Ναι και έχει εκπαιδευτική και διοικητική χρήση ☐

B2. Έχετε έρθει σε επαφή με την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ ή με κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό και με ποιο τρόπο;

Καθόλου ☐ Από μόνη/ος μου ☐ Στις βασικές μου σπουδές ☐
Με σεμινάρια-επιμορφώσεις, ΥΠΕΠΘ ☐ Εκτός ΥΠΕΠΘ ☐
Με μεταπτυχιακές σπουδές ☐

B3. Αποτελεί εργαλείο ο Η/Υ για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;

- Συμφωνώ απολύτως ☐
- Συμφωνώ αρκετά ☐
- Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ ☐
- Διαφωνώ απολύτως ☐
- Διαφωνώ αρκετά ☐

B4. Πόσο συχνά κάνετε χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς σκοπούς στην τάξη:

- Ποτέ ☐
- Σπάνια ☐
- Που και που ☐
- Συχνά ☐
- Πολύ συχνά ☐

Γ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Ε-PORTFOLIO ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Γ1. Χρησιμοποιείτε ένα σύστημα καταγραφής της μαθησιακής εξέλιξης του κάθε παιδιού:

- NAI ☐ OXI ☐

Γ3 Γνωρίζετε τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio;

- NAI ☐ OXI ☐

Εάν Ναι, αναφέρετε με ποιον τρόπο:

Γ4. Χρησιμοποιείτε τη μέθοδο παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης Portfolio;

- NAI ☐ OXI ☐

Γ5. Η χρήση του Portfolio θεωρείτε ότι επιφέρει αλλαγές στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας της Προσχολικής Εκπαίδευσης;

- Συμφωνώ απολύτως ☐
- Συμφωνώ αρκετά ☐
- Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ ☐
- Διαφωνώ απολύτως ☐
- Διαφωνώ αρκετά ☐

Γ6. Γνωρίζετε τι είναι το e- Portfolio.

- NAI ☐ OXI ☐

Γ7 Θα χρησιμοποιούσατε το e- Portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου

- NAI ☐ OXI ☐

Γ8. Εάν αποφασίζατε να εργαστείτε με τη μέθοδο portfolio, θα επιλέγατε να σχεδιάσετε ένα e- Portfolio.

- NAI ☐ OXI ☐

Γ9. Υπάρχει η τεχνική υποστήριξη στο σχολείο σας, δηλαδή Γωνιά Η/ Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο;

- NAI ☐ OXI ☐

Γ10. Κρίνετε ότι θα ήταν καλό να στηθεί μια βάση e-portfolio στο σχολείο που εργάζεστε.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Συμφωνώ απολύτως | ☐ |
| Συμφωνώ αρκετά | ☐ |
| Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ | ☐ |
| Διαφωνώ απολύτως | ☐ |
| Διαφωνώ αρκετά | ☐ |

Γ11. Σημειώστε σε ποιο ή σε ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει η χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio:

- | | | |
|--|---|-------------------------------|
| Γλώσσα ☐ | Μαθηματικά ☐ | |
| Φυσικές Επιστήμες ☐ | Κοινωνικές Επιστήμες ☐ | Άλλο ☐ |

Γ12. Η χρήση του e-portfolio στο νηπιαγωγείο ενδείκνυται περισσότερο στις:

- | | |
|--|---|
| Αυθόρμητες-ελεύθερες δραστηριότητες ☐ | Προγραμματισμένες δραστηριότητες ☐ |
| Σχέδια εργασίας ☐ | Όλα τα παραπάνω. ☐ |

Γ13. Οι καταχωρήσεις του e-portfolio είναι πιθανόν να βοηθήσουν τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες μάθησης, να επιδείξουν τις ικανότητες και τις γνώσεις τους.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Συμφωνώ απολύτως | ☐ |
| Συμφωνώ αρκετά | ☐ |
| Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ | ☐ |
| Διαφωνώ απολύτως | ☐ |
| Διαφωνώ αρκετά | ☐ |

Γ14. Με τη μέθοδο e-portfolio ο ίδιος ο μαθητής εμπλέκεται στην αξιολόγηση της προόδου του.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Συμφωνώ απολύτως | ☐ |
| Συμφωνώ αρκετά | ☐ |
| Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ | ☐ |
| Διαφωνώ απολύτως | ☐ |
| Διαφωνώ αρκετά | ☐ |

Θεωρείτε χρήσιμη τη μέθοδο αξιολόγησης e-portfolio στην Προσχολική Εκπαίδευση;

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ΝΑΙ ☐ | ΟΧΙ ☐ |
|------------------------------|------------------------------|

Γ14. Εάν ΟΧΙ, πιστεύετε ότι η χρήση του e-portfolio δεν είναι απαραίτητη στο νηπιαγωγείο, επειδή:

Τα παιδιά είναι πολύ μικρά και δεν διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες για το χειρισμό του ☐

Το e-portfolio δεν μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών ☐

Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού θέτει σε μειονεκτική θέση μαθητές που δεν τυγχάνουν βοήθειας από την οικογένεια τους ☐

Η χρήση του e-portfolio δεν προσφέρει κάτι στα παιδιά αυτής της ηλικίας ☐

Τίποτα από τα παραπάνω ☐

Άλλο

Γ15. Κρίνετε τις παρακάτω ΘΕΤΙΚΕΣ θέσεις για τη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο:

	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
1. Διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας	☐	☐	☐	☐	☐
2. Προάγει την ενεργό συμμετοχή των νηπίων στη μάθηση	☐	☐	☐	☐	☐
3. Βοηθά στη μαθησιακή εξέλιξη του νηπίου	☐	☐	☐	☐	☐
4. Συνεισφέρει στην γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων	☐	☐	☐	☐	☐
5. Συνεισφέρει στην κοινωνικοποίηση των νηπίων	☐	☐	☐	☐	☐
6. Συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού	☐	☐	☐	☐	☐
7. Συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	☐	☐	☐	☐	☐
8. Υποστηρίζει τη μάθηση των νηπίων με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες	☐	☐	☐	☐	☐

Γ16. Κρίνετε τις παρακάτω ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ θέσεις για τη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio στο Νηπιαγωγείο:

	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
1. Η εισαγωγή του e-portfolio στο νηπιαγωγείο είναι πρόωρη και τολμηρή.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Το e-portfolio δεν μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς	☐	☐	☐	☐	☐
3. Αποπροσανατολίζει τα παιδιά από τους διδακτικούς στόχους	☐	☐	☐	☐	☐
4. Περιορίζει την ψυχοκινητική ανάπτυξη των νηπίων	☐	☐	☐	☐	☐
5. Δεν βοηθά στη συνεργασία των νηπίων	☐	☐	☐	☐	☐
6. Επιτείνει τις ανισότητες με τα νήπια που δεν χρησιμοποιούν Η/Υ	☐	☐	☐	☐	☐
7. Σχολειοποιεί το Νηπιαγωγείο	☐	☐	☐	☐	☐

Γ17. Το e-portfolio σαν μέσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο για:

	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
1. Προετοιμασία και σχεδιασμό της διδασκαλίας	☐	☐	☐	☐	☐
2. Δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού	☐	☐	☐	☐	☐
3. Διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της διδασκαλίας	☐	☐	☐	☐	☐
4. Αποθήκευση δεδομένων των νηπίων και αξιολόγησης της προόδου τους	☐	☐	☐	☐	☐

Δ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΙΤΡΕΠΟΥΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ Ε-PORTFOLIO ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

Δ1. Η πετυχημένη χρήση και αξιοποίηση του e-portfolio . στο Νηπιαγωγείο εξαρτάται και σε ποιο βαθμό από τους παρακάτω παράγοντες:

	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως
1. Κατάλληλη ενημέρωση, υποστήριξη των Νηπιαγωγών (σύμβουλοι, διεύθυνση)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Κατάρτιση – επιμόρφωση των Νηπιαγωγών στις ΤΠΕ	☐	☐	☐	☐	☐
3. Πολύ καλές γνώσεις των Νηπιαγωγών στη χρήση του υπολογιστή	☐	☐	☐	☐	☐
4. Επάρκεια του τεχνολογικού εξοπλισμού (Οικονομικοί πόροι)	☐	☐	☐	☐	☐
6. Αυξημένες παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες των Νηπ/γών	☐	☐	☐	☐	☐

Δ2. Νοιώθω την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση του e-portfolio στα πλαίσια των νέων τάσεων της διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης στην Προσχολική Εκπαίδευση.

Συμφωνώ απολύτως	☐
Συμφωνώ αρκετά	☐
Ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ	☐
Διαφωνώ απολύτως	☐
Διαφωνώ αρκετά	☐

Δ3. Η επιμόρφωση των Νηπιαγωγών στην αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική Διαδικασία σύμφωνα με το Α.Π. είναι ευθύνη:

Της κάθε νηπιαγωγού ξεχωριστά	☐
Του Υπουργείου Παιδείας	☐
Και τα δύο	☐

Ευχαριστώ θερμά για τον πολύτιμο χρόνο και την εμπειρία σας, που μου προσφέρατε τόσο ευγενικά.

Γιώτα Παναγιωτοπούλου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Αγαπητοί γονείς,

Το Ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας, έχει ως στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών για το παιδί σας, που θα μάς βοηθήσουν να το γνωρίσουμε καλύτερα ώστε να το υποστηρίξουμε καλύτερα και πιο εύστοχα σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής του. Σας παρακαλούμε, αφιερώστε λίγο χρόνο για να το απαντήσετε από κοινού (μπαμπάς και μαμά μαζί), έχοντας υπόψη σας ότι οι πληροφορίες αυτές θα παραμείνουν απόρρητες και θα αποτελέσουν αποκλειστικά και μόνο βάση δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν προς όφελος του παιδιού σας.

Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία

Σχολικό έτος:.....

Όνομα εκπαιδευτικού:.....

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ
Όνοματεπώνυμο:	Όνοματεπώνυμο:
Δ/νση:	Δ/νση:
Επάγγελμα:	Επάγγελμα:
Μητρική γλώσσα:	Μητρική γλώσσα:
Τηλέφωνο κατοικίας (σταθερό):	Τηλέφωνο κατοικίας (σταθερό):
Τηλέφωνο εργασίας:	Τηλέφωνο εργασίας:
Κινητό τηλέφωνο:	Κινητό τηλέφωνο:
Κηδεμόνας: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐	Κηδεμόνας: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

- Πόσα παιδιά υπάρχουν στην οικογένεια; 1 2 3 4 5
(Κυκλώστε)
- Ποια είναι η σειρά γέννησης του παιδιού; 1^ο 2^ο 3^ο 4^ο 5^ο
(Κυκλώστε)
- Σε περίπτωση διάστασης των γονέων, με ποιον από τους δύο ζει το παιδί;
ΜΗΤΕΡΑ ☐ ΠΑΤΕΡΑ ☐

- Υπάρχουν άλλα μέλη της οικογένειας που ζουν μαζί σας; Ποια;

- | | |
|----|----|
| 1. | 4. |
| 2. | 5. |
| 3. | 6. |

- Υπάρχουν κατοικίδια ζώα στο σπίτι;

Είδος ζώου	Όνομα

- Το παιδί έχει δικό του δωμάτιο στο σπίτι;

NAI ☐ OXI ☐

- Αν «OXI», με ποιον μοιράζεται το δωμάτιο;

.....
.....

- Ποια γλώσσα, μιλάτε στο σπίτι;

.....
.....

- Τα προηγούμενα χρόνια, παρέμεινε το παιδί σας σε άλλα προσχολικά ιδρύματα;

NAI ☐ OXI ☐

- Αν «NAI», πού και για πόσο χρονικό διάστημα;

Είδος προσχολικού ιδρύματος	Χρονικό διάστημα
Παιδικός Σταθμός	Από..... μέχρι.....
Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	Από..... μέχρι.....

- Υπάρχει κάποιο σημαντικό γεγονός ευχάριστο ή δυσάρεστο, που πιστεύετε πως έχει επηρεάσει το παιδί;

NAI ☐ OXI ☐

Αν «NAI», αναφέρετε
ποιο:.....
...

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ – ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Το παιδί σας:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Απολαμβάνει το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά;		
Απολαμβάνει το παιχνίδι μαζί σας;		
Προτιμά να παίζει μόνο του;		
Υποδύεται κάποιους ρόλους, όταν παίζει (προσποιείται);		
Είναι συνεσταλμένο (ντροπαλό);		
Κλαίει με το παραμικρό;		
Βρίσκεται συνεχώς σε υπερένταση;		
Τελειώνει κάποια δραστηριότητα που αρχίζει;		
«Βρέχεται» στον ύπνο του;		
Χαίρεται όταν έρχονται επισκέψεις στο σπίτι;		
Είναι προσκολλημένο στους ενήλικες της οικογένειας;		
Είχε επιθυμία να έρθει στο σχολείο;		

ΟΙ ΣΚΕΨΕΙΣ ΣΑΣ

- Πώς θα περιγράφατε την προσωπικότητα του παιδιού σας;
.....
.....
.....
- Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ιδιαίτερες ικανότητες (ταλέντα) του παιδιού σας;.....
.....
.....
.....
- Τι σας ενδιαφέρει να μαθαίνετε από τη φοίτηση του παιδιού σας στο Νηπιαγωγείο;
.....
.....
.....
- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το Νηπιαγωγείο, για αυτή τη σχολική χρονιά;

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Όνομα παιδιού:

.....

Α' ΜΕΡΟΣ (μέχρι το τέλος Οκτωβρίου)

Ημερομηνία:

- Πώς λένε τον μπαμπά σου;
.....
- Πώς λένε τη μαμά σου;
.....
- Πως λένε τον αγαπημένο/η σου φίλο/η;
.....
- Τι σου αρέσει σ' αυτόν/τήν;
.....
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι;
.....
- Ποια εκπομπή στην τηλεόραση σου αρέσει περισσότερο;
.....
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;
.....
- Ποιος θέλεις να σου διαβάξει παραμύθια;
.....
- Τι σε κάνει να θυμώνεις πολύ;
.....
- Τι φοβάσαι περισσότερο;
.....
- Ποιο άθλημα σου αρέσει περισσότερο;
.....
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό/φρούτο;
.....

Β' ΜΕΡΟΣ (μέχρι το τέλος Δεκεμβρίου)

Ημερομηνία:

Εγώ θα ξεκινάω μια φράση κι εσύ θα την τελειώνεις! Ξεκινάμε;

- Λυπάμαι όταν
.....

- Μου αρέσει να
.....
- Δεν μου αρέσει να
.....
- Όταν πάω στην παιδική χαρά αισθάνομαι
.....
- Όταν δεν με παίζουν οι φίλοι μου αισθάνομαι
.....
- Όταν αρρωσταίνω
.....
- Σιχαίνομαι
.....
- Στο νηπιαγωγείο μου αρέσει να παίζω με
.....
- Όταν πάμε στον παππού αισθάνομαι
.....
- Όταν πηγαίνουμε εκδρομή με τη μαμά και τον μπαμπά
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΟΥ

ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΟΥ		
ΜΗΝΕΣ		
Νοέμβριος		
Δεκέμβριος		
Ιανουάριος		
Φεβρουάριος		
Μάρτιος		
Απρίλιος		
Μάιος		