

Παροχή Εξειδικευμένων Υπηρεσιών για την Εκπόνηση Μελετών

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

# Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή - Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού



ΑΝΑΘΕΤΟΥΣΑ ΑΡΧΗ  
Ο.ΕΠ.ΕΚ

ΑΝΑΔΟΧΟΣ  
EURICON Ε.Π.Ε



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΠΡΟΣΤΑ  
2<sup>ο</sup> Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

**ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2007**

## Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών



### «ΠΑΡΟΧΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ»

στο πλαίσιο της Πράξης

«Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών  
(Ο.ΕΠ.ΕΚ.)»

της κατηγορίας πράξεων 2.1.1.α: Ενίσχυση Οργανισμού Επιμόρφωσης  
Εκπαιδευτικών

της ενέργειας 2.1.1: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

του μέτρου 2.1 “Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης  
Εκπαίδευσης”,

του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ,

που συγχρηματοδοτείται

κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και  
κατά 25% από τους Εθνικούς Πόρους.

Τίτλος Μελέτης: **Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή - Αξιολόγηση**

## **ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΟΥ**

### **Επιστημονική Υπεύθυνη**

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρυσή

### **Μέλη της Ομάδας**

- Γκασούκα Μαρία
- Φώκιαλη Περσεφόνη
- Χιονίδου Μαρία
- Βασιλειάδης Αναστάσιος
- Ευθυμίου Ηλίας
- Δουκάκης Σπυριδών
- Ζημπίδης Δημήτριος
- Σιωμάδης Βασίλειος

## Περιεχόμενα

<b>1. Πρόλογος.....</b>	<b>8</b>
<b>2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1.Εισαγωγή.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2.Αξιολόγηση.....</b>	<b>9</b>
<b>2.3.Νομοθετικό Πλαίσιο .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4.Portfolios - Φάκελος Εργασιών Μαθητή (Φ.Ε.Μ.) .....</b>	<b>17</b>
<b>2.4.1. Ορισμός Φ.Ε.Μ.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4.2. Κατηγορίες Φ.Ε.Μ. ....</b>	<b>19</b>
<b>2.4.3. Περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ.....</b>	<b>21</b>
<b>2.4.4. Τρόπος δημιουργίας και υλοποίησης του Φ.Ε.Μ. ....</b>	<b>24</b>
<b>2.4.5. Η αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ. ....</b>	<b>24</b>
<b>2.4.6. Ελληνική πραγματικότητα .....</b>	<b>26</b>
<b>3. Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....</b>	<b>28</b>
<b>4. Μεθοδολογία υλοποίησης του έργου .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1.Μεθοδολογικό πλαίσιο .....</b>	<b>29</b>
<b>4.2.Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν .....</b>	<b>30</b>
<b>4.3.Δείγμα έρευνας - Συλλογή Δεδομένων .....</b>	<b>33</b>
<b>4.4.Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας .....</b>	<b>37</b>
<b>4.4.1. Στόχος του ερωτηματολογίου.....</b>	<b>37</b>
<b>4.4.2. Ανάλυση ερωτηματολογίου .....</b>	<b>37</b>
<b>5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας.....</b>	<b>46</b>
<b>5.1.Διδακτικές προσεγγίσεις .....</b>	<b>46</b>
<b>5.2.Αξιολόγηση μαθητών/τριών .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2.1. Σκοπός της αξιολόγησης μαθητών/τριών .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2.2. Τεχνικές αξιολόγησης μαθητών/τριών .....</b>	<b>49</b>
<b>5.3.Γνώση και Χρήση Φακέλου Εργασιών Μαθητή.....</b>	<b>51</b>
<b>5.4.Επιμορφωτικές ανάγκες στο Φάκελο Εργασιών Μαθητή .....</b>	<b>54</b>
<b>6. Ανάλυση Αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας.....</b>	<b>56</b>
<b>6.1.Διδακτικές προσεγγίσεις .....</b>	<b>56</b>
<b>6.2.Αξιολόγηση.....</b>	<b>58</b>
<b>6.3.Γνώση και Χρήση Φακέλου Εργασιών Μαθητή.....</b>	<b>69</b>
<b>6.4.Αξιολόγηση Φ.Ε.Μ. ....</b>	<b>85</b>
<b>6.5.Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>93</b>
<b>7. Συμπεράσματα .....</b>	<b>103</b>

**8. Βιβλιογραφία ..... 108**

## Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο	34
Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία	35
Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση το σχολείο	35
Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο εργασίας	36
Γράφημα 5: Εκπ. Προσχολικής	56
Γράφημα 6: Εκπ. Πρωτοβάθμιας	57
Γράφημα 7: Εκπ. Δευτεροβάθμιας	57
Γράφημα 8: Εκπ. Προσχολικής	60
Γράφημα 9: Εκπ. Πρωτοβάθμιας	61
Γράφημα 10: Εκπ. Δευτεροβάθμιας	61
Γράφημα 11: Εκπ. Προσχολικής	66
Γράφημα 12: Εκπ. Πρωτοβάθμιας	67
Γράφημα 13: Εκπ. Δευτεροβάθμιας	67
Γράφημα 14: Χρήση του φάκελο εργασιών μαθητή	70
Γράφημα 15: Λόγοι που δεν χρησιμοποιείται ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή	71
Γράφημα 16: Γνώση σχετικά με το Φ.Ε.Μ.	72
Γράφημα 17: Λόγοι χρησιμοποίησης του ΦΕΜ - Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	74
Γράφημα 18: Λόγοι χρησιμοποίησης του ΦΕΜ - Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	74
Γράφημα 19: Λόγοι χρησιμοποίησης του ΦΕΜ - Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	75
Γράφημα 20: Περιεχόμενα του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	77
Γράφημα 21: Περιεχόμενα του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	78
Γράφημα 22: Περιεχόμενα του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	78
Γράφημα 23: Εμπλεκόμενοι στην απόφαση υλοποίησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	80
Γράφημα 24: Εμπλεκόμενοι στην απόφαση υλοποίησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	81
Γράφημα 25: Εμπλεκόμενοι στην απόφαση υλοποίησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	81
Γράφημα 26: Εμπλεκόμενοι στον προσδιορισμό των περιεχομένων του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	83
Γράφημα 27: Εμπλεκόμενοι στον προσδιορισμό των περιεχομένων του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	84
Γράφημα 28: Εμπλεκόμενοι στον προσδιορισμό των περιεχομένων του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	84
Γράφημα 29: Αξιολόγηση του ΦΕΜ	86
Γράφημα 30: Αντικείμενο αξιολόγησης με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	87
Γράφημα 31: Αντικείμενο αξιολόγησης με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	88
Γράφημα 32: Αντικείμενο αξιολόγησης με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	88
Γράφημα 33: Τρόπος αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	90
Γράφημα 34: Τρόπος αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	90
Γράφημα 35: Τρόπος αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	91
Γράφημα 36: Αιτίες μη αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	92
Γράφημα 37: Αιτίες μη αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	93

Γράφημα 38: Ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	95
Γράφημα 39: Ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	96
Γράφημα 40: Ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	96
Γράφημα 41: Διάρκεια επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	98
Γράφημα 42: Διάρκεια επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	98
Γράφημα 43: Διάρκεια επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	99
Γράφημα 44: Τρόποι διεξαγωγής της επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης	101
Γράφημα 45: Τρόποι διεξαγωγής της επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	101
Γράφημα 46: Τρόποι διεξαγωγής της επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	102



## **Τίτλος Μελέτης**

### Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή - Αξιολόγηση

#### **1. Πρόλογος**

Το παρόν έργο περιέχει τη μελέτη με θέμα «Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή - Αξιολόγηση». Στη μελέτη καταγράφονται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, το θεωρητικό πλαίσιο, η μεθοδολογία και οι μέθοδοι της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Τέλος, στο παράρτημα προτείνεται και αναλύεται επιμορφωτικό πρόγραμμα σπουδών για το Φάκελο Εργασιών Μαθητή.

#### **2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

##### **2.1. Εισαγωγή**

Τα κινήματα του εποικοδομισμού (Vygotsky, 1988, Perkins, 1999, Resnick, 1989), της κριτικής σκέψης (Bruner, 1997) και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Wineburg και Grossman, 2000, Ματσαγγούρας, 2003) επηρέασαν το θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και τη σχολική πρακτική. Σύμφωνα με τον Dochy (2001), για πολλά χρόνια ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες γνώση μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Σήμερα, ο σκοπός της εκπαίδευσης έχει αλλάξει. Η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη ατόμων με υψηλό επιπέδο γνώσεων, τα οποία να μπορούν να επιλύουν προβλήματα, να αποκτούν δεξιότητες και να μαθαίνουν δια βίου (Dochy, 2001).

Με βάση τις παραπάνω απαιτήσεις, εμφανίσθηκε η ανάγκη για ανάπτυξη κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων τα οποία να προσέγγιζουν τόσο τη διδασκαλία όσο και την αξιολόγηση (Glaser, Lesgold, & Lajoie, 1987). Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίση και Ματσαγγούρα (2004), όπου τα κινήματα του εποικοδομισμού, της κριτικής σκέψης και της ολιστικής προσέγγισης έγιναν αποδεκτά και επικράτησαν, κατέστησαν παρωχημένες και ανενεργές τις κυρίαρχες δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.



Η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων επηρέασε και τις αντιλήψεις των παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών/τριών, αφού η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και βοηθά στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα των αντίστοιχων μαθημάτων. 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.

## **2.2. Αξιολόγηση**

Με τον όρο «αξιολόγηση» στο σχολείο και στη σχολική τάξη, εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία (Κωνσταντίνου, 2002).

Επιπλέον, η αξιολόγηση, αποτελεί μία διαδικασία και πρακτική, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο, από άποψη παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική επηρεάζει τη μορφή, με την οποία εμφανίζεται η αξιολόγηση στη σχολική πραγματικότητα.

Από παιδαγωγική οπτική, με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης επιδιώκεται η αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων: α) βάσει των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, β) στο μαθητή, ως δέκτη και συμμετόχο στη διαδικασία μάθησης, γ) στον εκπαιδευτικό, ως υπεύθυνο και αρμόδιο για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας

και βέβαια δ) στην ίδια τη διαδικασία και τα μέσα μάθησης (Κωνσταντίνου, 2002).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διδασκαλία και η αξιολόγηση είναι δύο σημαντικές παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά τη διδασκαλία με παραδοσιακό τρόπο, οι μαθητές/τριες είναι παθητικοί αποδέκτες της πληροφορίας (Dochy, 2001). Η απομνημόνευση του περιεχομένου του μαθήματος που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός είναι ο σκοπός της διδασκαλίας (Dochy, 2001). Η σε βάθος απόκτηση της γνώσης είναι μερικώς απύσασα. Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν ξεχωριστές διαδικασίες, με τον εκπαιδευτικό να είναι μπροστά από τους «θεατές» του (Segers et al., 1999). Η αξιολόγηση η οποία συνήθως συνοδεύει αυτή την προσέγγιση διδασκαλίας εστιάζεται στην εξέταση βασικών γνώσεων, οι οποίες έχουν αποκτηθεί μέσω ασκήσεων, πρακτικής εξάσκησης και επανάληψης αυτών που ειπώθηκαν στην τάξη ή είναι γραμμένα στα βιβλία. Στις Η.Π.Α. στις τρεις προηγούμενες δεκαετίες, επικράτησε η ανάπτυξη διαγωνισμάτων που είχαν δύο στόχους: 1) να μπορούν να δοθούν ποσοτικές απαντήσεις για την επίδοση τόσο στους ίδιους τους εξεταζόμενους, όσο και στους κηδεμόνες τους και 2) να υπάρχουν στατιστικά στοιχεία μέτρησης. Με σκοπό την «αντικειμενικότητα και την αμεροληψία» χρησιμοποιήθηκαν πολύπλοκα ψυχομετρικά μοντέλα με αποτέλεσμα τα διαγωνίσματα να περιλαμβάνουν ερωτήσεις επιλογής απάντησης, όπως πολλαπλής επιλογής, σωστού - λάθους και αντιστοίχισης (Birenbaum, 1996).

Σύμφωνα όμως, με τους Cameron et al., (1998), η μάθηση 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». Ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να υποστηρίξει αυτού του είδους τη μάθηση.

Ο De Corte (1990), λοιπόν, υποστηρίζει το σχεδιασμό αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης που να τονίζουν ότι μάθηση σημαίνει ενεργή "κατασκευαστική" γνώση και ικανότητες στη βάση της προηγούμενης γνώσης. Έτσι, απαιτείται ισορροπία μεταξύ της ανακαλυπτικής μάθησης και της προσωπικής διερεύνησης από τη μία και της συστηματικής διδασκαλίας και καθοδήγησης από την άλλη.

Σημαντικό είναι επίσης οι μαθητές/τριες να είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Ο εκπαιδευτικός μπει τους μαθητές/τριες σε αυτή τη διαδικασία. Τους δίνει δυνατότητες για να χρησιμοποιήσουν αυτά που ξέρουν, ώστε να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Παρέχει εργασίες που να προκαλούν το ενδιαφέρον τους, να συνδέονται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής και να σχετίζονται με την εμπειρία τους, ώστε να βελτιώνονται οι στρατηγικές μάθησης και κατανόησης (Birenbaum, 1996). Συνεπώς, οι δραστηριότητες μάθησης πρέπει να περιέχουν ποικίλες πηγές και υλικό, ώστε να προσφέρουν ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και δυνατότητες για χρήση των ικανοτήτων που αποκτούν οι μαθητές/τριες, στο μέλλον.

Ωστόσο όπως έχει ήδη ειπωθεί και υποστηρίζουν και οι Davies & LeMahieu (2003), η μάθηση δεν θα επιτευχθεί χωρίς την υποστήριξη της από ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Οι ειδικοί της αξιολόγησης, όπως Birenbaum (1996), Keeves (1994) τονίζουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι εργαλείο που εμπλουτίζει τη διαδικασία διδασκαλίας και δε λαμβάνει χώρα μόνο στο τέλος της διαδικασίας μάθησης (Dochy & McDowell, 1997). Ο Serafini (2001), υποστηρίζει τη μετατόπιση του πλαισίου της αξιολόγησης. Θεωρεί ότι πρέπει να εμπεριέχεται όλο και περισσότερο αξιολόγηση στην τάξη. Η ανάγκη αυτή οδηγεί σε αξιολόγηση που θα έχει στο κέντρο το μαθητή/τρια και θα στηρίζεται σε εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης.

Σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες η ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών/τριών επιμερίζεται στους ίδιους τους μαθητές/τριες, στους εκπαιδευτικούς τους, αλλά και στο περιβάλλον που ζουν. Συνεπώς, αν επιθυμούμε οι μαθητές/τριες να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται δια βίου και ταυτόχρονα να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους, είναι απαραίτητο να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης τους. Η ανατροφοδότηση και η

αξιολόγηση είναι απαραίτητα στοιχεία της μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο και σύμφωνα με τους Black & William (1998), 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/τριών, θα πρέπει οι τελευταίοι να εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα στην τάξη. Όταν οι μαθητές/τριες 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/τριών. Με την εμπλοκή τους, οι μαθητές/τριες 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).

Η αίσθηση των μαθητών/τριών σχετικά με την ποιότητα της επίδοσής τους, αλλά και οι προσδοκίες τους για την επίδοσή τους συνεχώς αυξάνονται λόγω της εμπλοκής τους στη διαδικασία αξιολόγησης. Όταν οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στη μάθηση αλλά και την αξιολόγησή τους έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν και να συζητήσουν για τη μάθησή τους με άλλους. Η ύπαρξη ενός ακροατηρίου δίνει σκοπό και δημιουργεί αίσθημα ευθύνης για τη μάθηση, το οποίο κάνει και τη διαδικασία πιο αυθεντική (Gregory et al., 2001).

Οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στην αξιολόγησή τους, αφού έχουν την ικανότητα να συμπληρώνουν τα στοιχεία που συλλέγει ο/η εκπαιδευτικός και τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγησή τους. Η διαδικασία αυτή απαιτεί σταδιακά τη συλλογή στοιχείων μάθησης από διάφορες πηγές (Davies & LeMahieu, 2003).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της αξιολόγησης στην τάξη αυξάνεται σύμφωνα με τους Davies & LeMahieu (2003) όταν οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στη συγκέντρωση στοιχείων μάθησης. Οι συλλογές στοιχείων είναι πιθανό να είναι πληρέστερες και ολοκληρωμένες, αν εκτός από τους εκπαιδευτικούς συμμετέχουν και οι μαθητές/τριες σε αυτή τη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν μια ποικιλία μεθόδων για να συγκεντρώσουν στοιχεία για την πορεία μάθησης των μαθητών/τριών τους. Αφού συγκεντρώσουν αυτά τα στοιχεία, τότε αρχίζει να φαίνεται η πορεία και η

μαθησιακή φυσιογνωμία του μαθητή/τριας. Μία τέτοια πηγή στοιχείων είναι τα διαγωνίσματα, οι εργασίες, τα γραπτά των μαθητών/τριών, τα projects, τα τετράδια, οι κατασκευές, οι εικόνες, οι παρουσιάσεις κ.ά. Μία δεύτερη πηγή είναι η παρατήρηση της εξελικτικής πορείας της μάθησης του μαθητή/τριας, η οποία συμπεριλαμβάνει για τον εκπαιδευτικό γραπτές σημειώσεις ή/και παρατηρήσεις που έχει καταχωρήσει στη μνήμη του. Τέλος, η συζήτηση με τους μαθητές/τριες σε συνεδρίες, με γραπτή αυτοαξιολόγηση ή/και συνέντευξη αποτελεί μία τρίτη πηγή στοιχείων.

Αφού, λοιπόν, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης, οφείλει να συνδυάζει εκείνες τις τεχνικές για να επιτύχει αφενός έγκυρη, αξιόπιστη και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και αφετέρου να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην πληροφόρηση των μαθητών/τριών για τα μαθησιακά τους εμπόδια και τις ικανότητές τους. Επιπλέον, οφείλει να πληροφορεί τον/την εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα του έργου του/της και να ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Τέλος, οφείλει να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην ενημέρωση των κηδεμόνων για την πρόοδο των μαθητών/τριών.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω κρίσιμους παράγοντες για να επιτευχθεί η μάθηση, η χρήση του Φακέλου Εργασιών Μαθητή ως μεθόδου αξιολόγησης, αποτελεί πρόκληση.

### **2.3. Νομοθετικό Πλαίσιο**

Στη χώρα μας, ο Νόμος 1566/1985 ορίζει ότι τα θέματα της αξιολόγησης των μαθητών/τριών 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 του Γυμνασίου»
- Ενιαίο Λύκειο το Π.Δ. 246/1998 ΦΕΚ Α' 183 με τίτλο: «Αξιολόγηση των μαθητών 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.

Τέλος, για το Επαγγελματικό Λύκειο σε αναμονή της έκδοσης του σχετικού Προεδρικού Διατάγματος, έχει εκδοθεί εγκύκλιος με θέμα: «Αξιολόγηση μαθητών Επαγγελματικών Λυκείων» στις 21.12.2006 με Αριθμό Πρωτοκόλλου 139208/Γ2, η οποία παραπέμπει για τα μη τεχνικά μαθήματα στο Π.Δ. 60/2006 ΦΕΚ Α' 65 για την Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου και ειδικεύει τη διαδικασία αξιολόγησης για τα τεχνικά μαθήματα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διαχωρίσουμε τα Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών σε δύο κατηγορίες. Η μία περιλαμβάνει το Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών 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/τριών, στο οποίο γίνεται μια εκτενής περιγραφή της έννοιας, του σκοπού και της διαδικασίας της αξιολόγησης των μαθητών/τριών 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 των μαθητών/τριών και αφετέρου να συμβάλει στην αυτογνωσία και στην πληροφόρηση των μαθητών/τριών 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/τριών στην υποχρεωτική εκπαίδευση οριοθετούν σε ικανοποιητικό βαθμό την έννοια, το σκοπό και τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών/τριών. 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 των μαθητών 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 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. Έτσι, 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. Από την άλλη, διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται στις παραπάνω εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τέλος, τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μόνο στο Γυμνάσιο και δεν προτείνεται για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό. Για το Ενιαίο Λύκειο στο Π.Δ. με τίτλο: «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» στο έκτο άρθρο ο νομοθέτης επιβάλλει την πραγματοποίηση



Διαγνωστικής Αξιολόγησης στην Α' Λυκείου και προτείνει την πραγματοποίηση Διαγνωστικής Αξιολόγησης στις άλλες δύο τάξεις στην αρχή του σχολικού έτους. Όσον αφορά τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση, χωρίς να ορίζεται με συγκεκριμένο άρθρο αυτή πραγματοποιείται στο Ενιαίο Λύκειο με τεχνικές που έχουν οριστεί στο συγκεκριμένο Π.Δ. και θα αναπτύξουμε παρακάτω. Τέλος, τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε όλες τις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου, όπου ειδικά στην Γ' Λυκείου γίνεται και σε Πανελλαδικό Επίπεδο.

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.

Οι τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών που προτείνονται στα Π.Δ. και στην Υ.Α. για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συνοψισθούν στον πίνακα 1:

*Πίνακας 1:* Κατάλογος τεχνικών αξιολόγησης μαθητή με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα

<b>Τεχνικές αξιολόγησης</b>	<b>Νηπιαγωγείο</b>	<b>Δημοτικό</b>	<b>Γυμνάσιο</b>	<b>Λύκειο</b>
Αξιολόγηση της ομάδας από τα ίδια τα παιδιά συλλογικά	•			
Γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις			•	•
Η καθημερινή προφορική εξέταση		•	•	•
Η συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες	•	•	•	•
Ο φάκελος εργασιών - επιδόσεων	•	•	•	•

Οι εργασίες στο σχολείο ή στο σπίτι		•	•	•
Ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ)			•	•
Περιγραφική αξιολόγηση		•	•	•
Συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες	•	•	•	•
Τα κριτήρια αξιολόγησης διδακτικού υλικού		•		
Ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες			•	•

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα είναι εμφανές ότι νομοθετικά έχει 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, η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση βάσει **portfolios** ή **φακέλου εργασιών μαθητή** (Φ.Ε.Μ.) και ο συνδυασμός τους.

## 2.4. Portfolios - Φάκελος Εργασιών Μαθητή (Φ.Ε.Μ.)

### 2.4.1. Ορισμός Φ.Ε.Μ.

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο ορισμός που χρησιμοποιείται για τον Φ.Ε.Μ. προέρχεται από τους Arter & Spandel (1992). Οι Κουλουμπαρίση &

Ματσαγγούρας (2004) προσαρμόζοντας τον ορισμό αναφέρουν ότι: «Ο *Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio)* αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλει 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».

Η διεθνής βιβλιογραφία για το Φ.Ε.Μ. επικεντρώνεται στο σκοπό και τα χαρακτηριστικά του, συμπεριλαμβάνοντας εκείνα τα οποία τον εκθειάζουν ως στρατηγική αξιολόγησης.

Στον ορισμό που δόθηκε από τους Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρα (2004) δίνεται έμφαση στη συλλογή των έργων ενός μαθητή τα οποία επιδεικνύουν κάτι που ο ίδιος επιτέλεσε. Αυτό το χαρακτηριστικό του Φ.Ε.Μ. είναι διεθνώς αποδεκτό (Brady, 2001). Έτσι, ο Φ.Ε.Μ. χαρακτηρίζεται «ως χώρος φύλαξης - συλλογής έργων» (Wolf, 1991), ως «συλλογή υλικών που μάζεψαν οι μαθητές για να επιδείξουν κάτι που επιτέλεσαν» (Freema & Lewis, 1998), ως «συλλογή των έργων του μαθητή που επιδεικνύουν στοιχεία μάθησης» (Padgham, 2001) και ως «συστηματική και επιλεκτική συλλογή έργων του μαθητή που επιδεικνύει την απόκτηση γνώσης ή ανάπτυξης... σε μια χρονική περίοδο» (Walther-Thomas & Brownell 2001).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό του ορισμού είναι η εμπλοκή του μαθητή/τριας. Αυτό το χαρακτηριστικό σύμφωνα με την Brady (2001) δεν είναι διεθνώς αποδεκτό και εξαρτάται από την εκπαιδευτική βαθμίδα που ανήκει ο μαθητής/τρια. Η εμπλοκή μπορεί να περιλαμβάνει συνεργασία μαθητή/τριας με τον εκπαιδευτικό για την επιλογή του περιεχομένου του Φ.Ε.Μ. ή ανατροφοδότηση του μαθητή/τριας. Αυτή η εμπλοκή υποστηρίζεται από τους Paulson & Paulson (1994) και LaBoskey (2000).

Ένα τρίτο χαρακτηριστικό που σπάνια περιλαμβάνεται στον ορισμό, αλλά συχνά αναφέρεται ως χαρακτηριστικό του Φ.Ε.Μ. είναι τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria of scoring) ή η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric).

#### **2.4.2. Κατηγορίες Φ.Ε.Μ.**

Οι Valencia & Place (1994), παρουσιάζουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες Φ.Ε.Μ.:

- Ο Φάκελος Επίδειξης που περιλαμβάνει ένα συνοπτικό υλικό που πρέπει να περιέχει την καλύτερη εργασία του μαθητή/τριας
- Ο Φάκελος Αξιολόγησης που περιλαμβάνει καθορισμένες και αξιολογημένες εργασίες του μαθητή/τριας
- Ο Φάκελος Τεκμηρίωσης που περιλαμβάνει εργασίες του μαθητή/τριας που συστηματικά κρατά ο εκπαιδευτικός αλλά δεν τις αξιολογεί
- Ο Εξελικτικός Φάκελος που περιλαμβάνει δείγματα της εργασίας του μαθητή/τριας που δείχνουν τη μάθησή και την ανάπτυξή του.

Επιπλέον, ο Stiggins (2001) ταξινομεί το Φ.Ε.Μ.:

- Σε Φάκελο που εξυμνεί το μαθητή/τρια
- Σε Φάκελο που επιδεικνύει την ανάπτυξη του μαθητή/τριας
- Σε Φάκελο project
- Σε Φάκελο που περιλαμβάνει εκθέσεις για το μαθητή/τρια

Ο Γεωργούσης (1998) υποστηρίζει την ταξινόμηση του Richter (1997) και αναφέρει ακόμα πέντε κατηγορίες Φ.Ε.Μ.:

- Το διεπιστημονικό Φ.Ε.Μ.
- Το Φ.Ε.Μ. από μια μόνο επιστημονική περιοχή
- Το διαρκή Φ.Ε.Μ. που μεταβιβάζεται στους διδάσκοντες του μαθητή/τριας κατά το επόμενο σχολικό έτος
- Το Φ.Ε.Μ. αποφοίτησης

- Το σύνθετο Φ.Ε.Μ. ο οποίος στην απλούστερη περίπτωση περιέχει εργασίες περισσότερων τον ενός μαθητών/τριών.

Οι Smith & Tillema (2003), αναφέρουν τέσσερις διαφορετικούς τύπους Φ.Ε.Μ. και υποστηρίζουν ότι τα δύο πρώτα είδη πρέπει να είναι υποχρεωτικά, ενώ τα άλλα δύο μπορούν να γίνονται κατ' επιλογή του μαθητή/τριας.

- Το Φ.Ε.Μ. ντοσιέ που περιλαμβάνει τεκμήρια από εργασία που επιτέλεσε ο μαθητής/τρια
- Τον εκπαιδευτικό Φ.Ε.Μ. που παρουσιάζει την προσπάθεια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους
- Τον ανατροφοδοτικό Φ.Ε.Μ. που παρουσιάζει την ανάπτυξη και τα επιτεύγματα του μαθητή/τριας
- Τον προσωπικό Φ.Ε.Μ. ανάπτυξης που περιέχει στοιχεία προσωπικής αξιολόγησης σε μία μεγάλη χρονική περίοδο.

Τέλος, οι Mason, Pegler & Weller, (2004) υποστηρίζουν ότι οι Φ.Ε.Μ. είναι αυτοί:

- που απαντούν στην ανάγκη για μια ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή/τριας, προκειμένου να καθορίσει τους επιμέρους στόχους του
- που παρουσιάζουν τη συνολική πρόοδο και εργασία κάθε μαθητή/τριας, έτσι ώστε να διαμορφωθεί το προσωπικό βιογραφικό. Η εγγενής αποτίμηση της συνολικής του/της επάρκειας (προσαρμοστικότητα, επικοινωνία, επεξήγηση, επίλυση προβλημάτων, αυτοεκτίμηση και αυτονομία) αποτελεί μια σημαίνουσα διάσταση στη φυσιογνωμία του μαθητή/τριας και μπορεί να αξιολογηθεί με τη χρήση του Φ.Ε.Μ.
- που θα οικοδομήσουν μια στέρεη αποτύπωση της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή θα απεικονίζεται στις επιμέρους εφαρμογές των δραστηριοτήτων.
- που παρέχουν ένα αυθεντικό αποτέλεσμα αξιολόγησης του μαθητή/τριας.

Σύμφωνα με τις παραπάνω ταξινομήσεις ο Φ.Ε.Μ. δεν έχει ένα και μοναδικό σκοπό, αλλά ούτε και κάποιος σκοπός είναι καλύτερος από

κάποιον άλλο. Ο Φ.Ε.Μ. συνεπώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιδεικνύει την ανάπτυξη κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος (Politano et al., 1997; Tierney et al., 1991), για να παρέχει πληροφορίες για την αξιολόγηση ώστε να καθοδηγείται η διδασκαλία (Alter & Spandel, 1992; LeMahieu & Eresh, 1996), για να επιδεικνύει την εξέλιξη και τα αποτελέσματά της σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος (Biggs, 1995; Gipps 1994), για να επιδεικνύει την πορεία της μάθησης συμπεριλαμβάνοντας την εξέλιξη κατά τη διάρκεια ενός χρονικού διαστήματος (Costa & Kallick, 2000), αλλά και για να συγκεντρώνονται ποσοτικά στοιχεία για την αξιολόγηση (Fritz, 2001; Willis, 2000).

### **2.4.3. Περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ.**

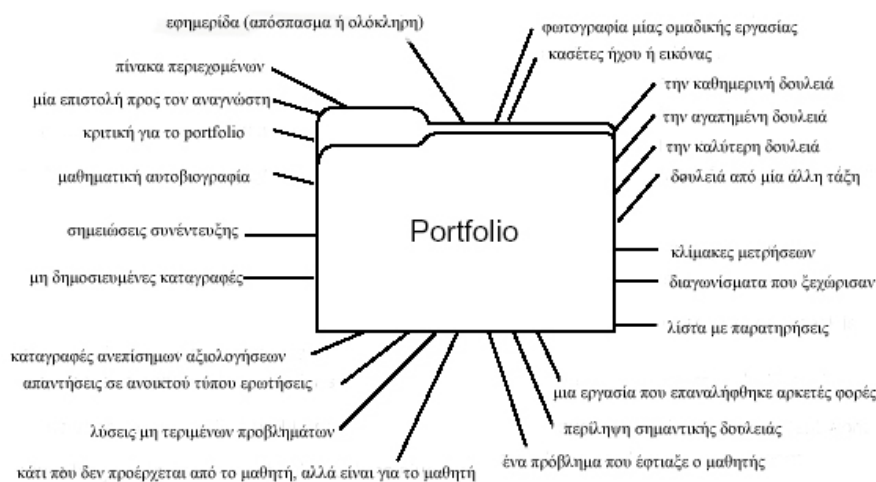
Το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. εξαρτάται από το σκοπό του. Σύμφωνα με τον Γεωργούση (1998) μπορεί να συμπεριλαμβάνει πολλά διαφορετικά πράγματα, (δείγματα περατωθείσας εργασίας του μαθητή/τριας, ημιτελείς εργασίες, άρθρα από περιοδικά για μελέτη, ομαδικές εργασίες, φωτογραφίες που τράβηξε ο μαθητής/τρια). Επίσης, μπορεί να περιέχει στοιχεία που παρήχθησαν από τις δραστηριότητες του μαθητή/τριας. Μπορεί να περιλαμβάνει και τα αποτελέσματα μιας εξέτασης ή ενός τεστ. Γενικά, το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. πρέπει να αντανακλά τους σκοπούς, τα ενδιαφέροντα, την τεχνική και τη στρατηγική μάθησης του μαθητή/τριας, καθώς και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, των κηδεμόνων και της πολιτείας (Γεωργούσης, 1998).

Σύμφωνα με τους Arter & Spandel (1992), δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες αναφορικά με το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. Αυτό που απαιτείται είναι τόσο ο μαθητής/τρια όσο και ο εκπαιδευτικός να αισθάνονται ικανοποιημένοι ότι ο Φ.Ε.Μ. αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα της κατανόησης και των ικανοτήτων του μαθητή/τριας. Επίσης, οι Arter & Spandel (1992) αναφέρουν ότι ο Φ.Ε.Μ. θα πρέπει να δίνει έμφαση στους εκπαιδευτικούς σκοπούς του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και της διδασκαλίας και να συνάδει με τις αξίες που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός μέσω των δραστηριοτήτων που επιλέγει.

Επίσης, η ύπαρξη οδηγιών για το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. αποτελεί σημαντική παράμετρο στην επιτυχή υλοποίησή του. Συνεπώς, το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. πρέπει να ανταποκρίνεται σε προκαθορισμένα κριτήρια, ώστε να αντικατοπτρίζει επαρκώς την πρόοδο του μαθητή/τριας.

Ο Φ.Ε.Μ. αποτελεί μια προσβάσιμη τράπεζα πληροφοριών που μπορεί να τεθεί ως ασφαλές κριτήριο για τη βαθμολογική αποτίμηση και πρόοδο - στάση και του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Η αυτοαξιολόγηση (Valli, Rennert - Ariev, 2002) και των δύο, παρέχει τη δυνατότητα μιας ακριβούς αναφοράς τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Κάθε μαθητής/τρια είναι υποχρεωμένος να εργαστεί τόσο σε θέματα που ο ίδιος προτιμά, όσο και σε συγκεκριμένα θέματα που τίθενται από τον εκπαιδευτικό, ώστε στην πρώτη περίπτωση να μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες να ελέγχουν και να κρίνουν την δουλειά τους, ενώ στην άλλη να αποτιμά ο εκπαιδευτικός συγκεκριμένα κριτήρια που έχει θέσει (Kuhs, 1994, Woodward, 2000). Ο Φ.Ε.Μ. ακολουθεί μια αναπτυξιακή διαδικασία συγκέντρωσης, επιλογής, κριτικής, προβολής και παρουσίασης των στοιχείων του μαθητή/τριας (Barret, 2004).

Εικόνα 1. Τι μπορεί να περιλαμβάνει ο Φ.Ε.Μ. (Kuhs, 1994).





Όπως φάνηκε και στην παραπάνω εικόνα, ο φάκελος δραστηριοτήτων, μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλο υλικό. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι χρήσιμο να είναι οργανωμένος σε θεματικές ενότητες. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει τέτοιες δραστηριότητες και εργασίες που να βοηθούν τους μαθητές/τριες να μαθαίνουν (Βοσνιάδου, 2001) και οι οποίες:

- θα επιτρέπουν και θα υποστηρίζουν την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή/τριας
- θα επιβάλλουν την κοινωνική δραστηριότητα και τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου, μέσω ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων
- θα θεωρούνται από τους μαθητές/τριες χρήσιμες για την πραγματική ζωή και θα έχουν σχέση με τον πολιτισμό τους
- θα οδηγούν στην απόκτηση νέων γνώσεων, οι οποίες θα δομούνται πάνω στη βάση των όσων ήδη καταλαβαίνουν και πιστεύουν οι μαθητές/τριες
- θα οδηγούν στη χρήση αποτελεσματικών και ευέλικτων στρατηγικών
- θα βοηθούν το μαθητή/τρια να σχεδιάζει και να παρακολουθεί τη μάθησή του, να θέτει στόχους και να διορθώνει τα λάθη του/της
- θα καθοδηγούν τους μαθητές/τριες να επιλύουν εσωτερικές αντιφάσεις και να αναδομούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους όταν αυτό είναι αναγκαίο
- θα έχουν στόχο την κατανόηση και όχι την απομνημόνευση
- θα επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να ερευνούν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους
- θα παρέχουν ευέλικτο χρόνο στους μαθητές/τριες για να εργαστούν και να εξασκηθούν χωρίς να είναι πιεστικές
- θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση.

#### **2.4.4. Τρόπος δημιουργίας και υλοποίησης του Φ.Ε.Μ.**

Τα στάδια δημιουργίας ενός Φ.Ε.Μ. σύμφωνα με τους Rolheiser et al., (2000), Παμουκτσόγλου, (2003), Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα, (2004) είναι τα ακόλουθα:

Ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό:

1. Σχεδιάζει τους σκοπούς και το είδος του Φ.Ε.Μ.
2. Συλλέγει στοιχεία.
3. Επιλέγει αυτά που τον αντιπροσωπεύουν.
4. Σκέπτεται και αξιολογεί.
5. Συνδέει - συσχετίζει τα προηγούμενα στοιχεία με άλλα πιο πρόσφατα.
6. Συζητάει για αυτά.
7. Απορρίπτει ό,τι δεν ισχύει πλέον και τον ανανεώνει με καινούργια στοιχεία.

Σύμφωνα με τους Τσακίρη κ. συν., (2007), τα στάδια εξέλιξης ενός Φ.Ε.Μ. είναι τα ακόλουθα:

1. Ο προγραμματισμός.
2. Η συλλογή και επιλογή των στοιχείων.
3. Ο αναστοχασμός.

Από την παραπάνω θεωρητική προσέγγιση μπορεί να φανεί ότι η χρήση του Φ.Ε.Μ. στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών αποτελεί ένα σύγχρονο τρόπο αξιολόγησης και είναι χρήσιμο να αποτελεί μέρος της φιλοσοφίας ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος, ως μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης. Με τη συνεισφορά του Φ.Ε.Μ. η έννοια της «αξιολόγησης» δεν αποτελεί μια τυπική διαδικασία, αλλά αποσκοπεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

#### **2.4.5. Η αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ.**

Η αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ. αποτελεί την ολοκλήρωση της διαδικασίας του Φ.Ε.Μ. Ο Φ.Ε.Μ. μπορεί να αποτελεί πρόσθετη τεχνική αξιολόγησης, είτε αξιολόγηση που αντικαθιστά άλλες τεχνικές. Η αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ.

αρχίζει από τη στιγμή που οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στη διαδικασία της χρήσης του. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μπορούν να λάβουν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα με στόχο τη σωστή ερμηνεία και τις ακριβείς παρατηρήσεις για το Φ.Ε.Μ.

Σε ένα Φ.Ε.Μ. αξιολογούνται κάποια χαρακτηριστικά του, καθορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης, η κλίμακα αξιολόγησης, οι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση και η βαθμολόγηση του Φ.Ε.Μ.

Το σύστημα αξιολόγησης που έχει επικρατήσει είναι αυτό με τη χρήση κριτηρίων αξιολόγησης. Στο Διεθνές Απολυτήριο (International Baccalaureate, IB) για παράδειγμα στα μαθηματικά αξιολογούνται:

1. η χρήση της ορολογίας και του συμβολισμού,
2. η επικοινωνία,
3. το μαθηματικό περιεχόμενο,
4. τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα,
5. το αν προκύπτουν συμπεράσματα με βάση υποθέσεις και
6. η χρήση της τεχνολογίας (IB 2004).

Κάθε ένα από αυτά τα κριτήρια αξιολογείται με συγκεκριμένα "Στάδια επίτευξης". Εδώ, θα αναλύσουμε το τρίτο κριτήριο -του μαθηματικού περιεχομένου- ως παράδειγμα. Ο μαθητής, λοιπόν, βαθμολογείται με:

- 0 (μηδέν), αν αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει καθόλου μαθηματικό περιεχόμενο που να σχετίζεται με τη δραστηριότητα.
- 1 (ένα), αν αναγνωρίζει μαθηματικό περιεχόμενο ή επιλέγει μία μαθηματική στρατηγική που να σχετίζεται με τη δραστηριότητα.
- 2 (δύο), αν αναγνωρίζει μαθηματικό περιεχόμενο και προσπαθεί να χρησιμοποιήσει μία μαθηματική στρατηγική που να σχετίζεται με τη δραστηριότητα και είναι σύμφωνη με το επίπεδο του προγράμματος.
- 3 (τρία), αν αναγνωρίζει μαθηματικό περιεχόμενο και χρησιμοποιεί μία μαθηματική στρατηγική που να σχετίζεται με τη δραστηριότητα και είναι σύμφωνη με το επίπεδο του προγράμματος και κάνει μερικά λάθη στην εφαρμογή μαθηματικών τεχνικών.

- 4 (τέσσερα), αν αναγνωρίζει μαθηματικό περιεχόμενο και επιτυχώς χρησιμοποιεί μία μαθηματική στρατηγική που να σχετίζεται με τη δραστηριότητα και είναι σύμφωνη με το επίπεδο του προγράμματος και εφαρμόζει μαθηματικές τεχνικές σωστά σε κάθε σημείο της δραστηριότητας.
- 5 (πέντε), αν επιδεικνύει εργασία που να διακρίνεται για την ακρίβεια, τη βαθιά γνώση και το πνευματικά καλό επίπεδο μαθηματικής κατανόησης.

Η βαθμολόγηση του Φ.Ε.Μ. εξαρτάται από το σκοπό της χρήσης του. Έτσι, ένας Φ.Ε.Μ. μπορεί να μην βαθμολογηθεί, γιατί απλώς χρησιμοποιείται για να παροτρυνθούν οι μαθητές/τριες ή βαθμολογείται γιατί επιθυμεί να παρέχει ένα βαθμό στους μαθητές/τριες και στους κηδεμόνες τους. Ο Φ.Ε.Μ. μπορεί να βαθμολογηθεί με κλίμακα (Α, Β, Γ, Δ, Ε).

#### **2.4.6.Ελληνική πραγματικότητα**

Στη χώρα μας η χρήση Φακέλου Εργασιών Μαθητή (Φ.Ε.Μ.) παρότι έχει καταγραφεί και θεσμοθετεί ως τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή/τριας, δεν γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται. Τα στοιχεία που διαθέτουμε από τη μέχρι τώρα έρευνα και θα αναπτύξουμε περαιτέρω, για την Ελλάδα και την Κύπρο αναδεικνύουν τη θεωρητική υποστήριξη της χρήσης του Φ.Ε.Μ. και την πιλοτική εφαρμογή του σε ορισμένα σχολεία με σκοπό κυρίως την πραγματοποίηση έρευνας δράσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, λόγω του νομοθετικού πλαισίου, τα διδακτικά πακέτα που έχουν συγγραφεί για το Ενιαίο Λύκειο, το Γυμνάσιο και το Δημοτικό, έχουν συμπεριλάβει την τεχνική αξιολόγησης με το Φ.Ε.Μ., χωρίς βέβαια να προτείνουν κατάλληλες δραστηριότητες και υλικό για τη δημιουργία και χρήση του Φ.Ε.Μ.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, την τελευταία δεκαετία, συναντάμε μία αυξανόμενη συγγραφή δημοσιεύσεων για την αξιολόγηση του μαθητή/τριας με το βάση το Φ.Ε.Μ. Η αυξητική αυτή τάση προέρχεται από την υποστήριξη του Φ.Ε.Μ. από τη διεθνή βιβλιογραφία, από την ύπαρξη καλών πρακτικών στον Ευρωπαϊκό και Διεθνή χώρο, αλλά και από την

ανάγκη για την αλλαγή παιδαγωγικής πλεύσης και την αρχή μιας νέας εποχής.

Στην Ελλάδα, ο Φ.Ε.Μ. έχει προταθεί από τους Γεωργούση (1998) και έχει εφαρμοσθεί στην Ευέλικτη Ζώνη, (Νικολούδη & Τοπαλίδου, 2005), στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, (Καπετανίδου, 2007), στα προγράμματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, (Φωτιάδου, 2001, Σταματοπούλου, 1998), στο Ολοήμερο Σχολείο, (Κουλουμπαρίση & Μουρατιάν, 2004), στο Νηπιαγωγείο, (Παύλου, 2006, Χιονίδου-Μοσκοφόγλου & Δουκάκης, 2005), στη Μουσική Αγωγή (Χριστοπούλου, 2006) και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Σταματοπούλου, 1998). Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι ο Φ.Ε.Μ. (Chionidou-Moskofoglou et al., 2007) αποτελεί μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης για τους μαθητές του International Baccalaureate (Διεθνούς Απολυτηρίου), το οποίο θεωρείται ισότιμο και αντίστοιχο του απολυτηρίου τίτλου που χορηγούν τα λύκεια της ημεδαπής (Νόμος 2327, ΦΕΚ Α', 156) και χορηγεί ο Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου (International Baccalaureate Organisation). Τέλος, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών, προτείνουν τη χρήση του Φ.Ε.Μ. και παρατηρείται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωσή του στη διδακτική πράξη (Μπαρμπούτη, 2003, Καγκά, 2003). Οι λόγοι που οδηγούν στη χρήση του από τους εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών είναι από τη μία η εφαρμογή του νόμου, και από την άλλη η ύπαρξη του Portfolio των γλωσσών που δημιούργησε το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council for Cultural Co-operation Education Committee, 2001).

Από όλα τα παραπάνω, φαίνεται ότι η καθιέρωση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, αλλά και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, μέσω του οποίου προωθείται η διαθεματικότητα και υιοθετείται ουσιαστικά η εναλλακτική αξιολόγηση, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα, που εκφράζει την αλλαγή παιδαγωγικής πλεύσης και την αρχή μιας νέας εποχής. Τα νέα διδακτικά πακέτα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και το υλικό των καινοτόμων δράσεων προτείνουν τη χρήση του Φ.Ε.Μ. ως τεχνική αξιολόγησης. Τέλος, η έκθεση της επιτροπής για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (2006) έρχεται να υποστηρίξει τα παραπάνω αναφέροντας ότι: «...Σύμφωνα μάλιστα με τον Νόμο 2525 έχει γίνει θεσμοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων

*αξιολόγησης: συνθετικές δημιουργικές εργασίες στο Γυμνάσιο και Λύκειο, ατομικός Φάκελος υλικού του μαθητή. Ωστόσο, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να μην προτιμούν τέτοιες μορφές αξιολόγησης. Ίσως να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης και στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει συνηθίσει να εργάζεται σε πλαίσιο εμπειρικό, αποκομμένο πλήρως από το θεωρητικό στοχασμό. Οι εναλλακτικοί άλλωστε αυτοί αξιολογικοί τρόποι δεν στηρίχτηκαν όσο έπρεπε. Έτσι, ενώ συντάσσονται νέα Π.Σ. ή αναμορφώνονται τα υπάρχοντα, γράφονται νέα σχολικά βιβλία, το σύστημα αξιολόγησης παραμένει σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακό...».*

### **3. Σκοπός και στόχοι της μελέτης**

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει μέσα από έρευνα την υφιστάμενη κατάσταση για την Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή - Αξιολόγηση και να καταλήξει στη διαμόρφωση προτάσεων και παρεμβάσεων με γνώμονα τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με την «Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή - αξιολόγηση».

Η μελέτη που πραγματοποιήθηκε περιλαμβάνει:

- Την περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης σε σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα και την εκπαιδευτική πρακτική και διερευνά:
  - α) τις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Ενιαίο και Επαγγελματικό Λύκειο)*
  - β) τις μεθόδους αξιολόγησης που περιγράφονται στα Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Ευέλικτη Ζώνη)*
  - γ) αν και κατά πόσο χρησιμοποιείται και τηρείται ο Φ.Ε.Μ.*
  - δ) αν συνδέεται ο Φ.Ε.Μ. με άλλες τεχνικές αξιολόγησης, όπως τη μέθοδο Project, τις δημιουργικές - συνθετικές εργασίες κ.ά.*
- Την ποιοτική ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τόσο κατά την προσπάθεια εφαρμογής του Φ.Ε.Μ. στη διδακτική του πρακτική, όσο και κατά τη χρήση και τήρηση του Φ.Ε.Μ. στην καθημερινή διδακτική πράξη και την ανάδειξη των αναγκών που έχει για να μπορέσει να επιτύχει τη χρήση και τήρηση του Φ.Ε.Μ.

- Προτεινόμενα μέτρα και προτάσεις για τη χρήση και τήρηση του Φ.Ε.Μ. με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, την πιθανή βελτίωση ή τροποποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού και την αξιολόγηση υλικού, εκπαιδευτικού έργου, στελεχών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικής μονάδας και μαθητών/τριών.
- Τους θεσμούς και τον τρόπο υλοποίησης των μέτρων για τη χρήση και τήρηση του Φ.Ε.Μ. με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.
- Προτεινόμενες ενέργειες δημοσιότητας και επικοινωνίας του Φ.Ε.Μ. με στόχο την αξιοποίησή του από τους κοινωνικούς φορείς, ώστε να αποτελέσει ένα συνδεδετικό κρίκο μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας.
- Την περιγραφή της ευρωπαϊκής εμπειρίας σε σχέση με το Φ.Ε.Μ. και την τήρηση του με καλές πρακτικές εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

#### **4. Μεθοδολογία υλοποίησης του έργου**

##### **4.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο**

Δεδομένου ότι έως σήμερα δεν έχει εκπονηθεί συνολική έρευνα στη χώρα μας που να διερευνά θέματα που αφορούν την τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή - αξιολόγηση και να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, θεωρήθηκε επιβεβλημένη η εκπόνηση **πολυμεθοδικής** έρευνας καθώς αποτελεί μία σημαντική μέθοδο εξασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Η μεθοδολογία που θα ακολουθήθηκε αφορά στο διαφωτιστικό - **ποσοτικό** πρότυπο (Bird και συν. 1999) και το «μηχανικό» - **ποιοτικό** πρότυπο.

Η ποιοτική έρευνα λειτούργησε ως διερευνητική “exploratory” μέθοδος προκειμένου να αυξήσουμε την κατανόησή μας για το υπό εξέταση αντικείμενο χρησιμοποιώντας τη Grounded Theory που προτείνουν οι Strauss & Corbin (1990). Επομένως, πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση του θέματος κυρίως ως προς τις κατηγορίες που προέκυψαν και με στόχο τη δημιουργία περαιτέρω επιστημονικών θεωρήσεων για το υπό εξέταση



αντικείμενο. Στη συνέχεια τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν και με το μηχανικό πρότυπο (Bird και συν., 1999) και τη χρήση ποσοτικής έρευνας προκειμένου να πετύχουμε τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Cohen & Manion, 1994), καθώς η τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων είναι σημαντική μέθοδος διασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας έρευνας.

Για το διαφωτιστικό πρότυπο (ποιοτική έρευνα) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του **focus group** (ομάδας εστίασης) με εκπαιδευτικούς ώστε μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης, να εξασφαλίζεται μεγαλύτερο «βάθος» στην προσέγγιση. Υιοθετήσαμε ως γενικό σχήμα αυτό της ανοικτής συζήτησης με παράλληλες ημι-δομημένες (semi-structured) συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες δεν ήταν ενημερωμένοι για το ερευνούμενο αντικείμενο και έτσι ελαχιστοποιήθηκε η πιθανότητα να δώσουν προκατειλημμένες απαντήσεις, με αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι ερωτώμενοι να ανατρέχουν στις δικές τους εμπειρίες και ερμηνευτικά σχήματα (Faulkner και συν. 1999; Nias, 1991). Αυτή η επιλογή, εξάλλου, υπακούει και σε μια δεοντολογικού χαρακτήρα επιταγή της έρευνας, που είναι η δυνατότητα των συμμετεχόντων σε αυτή να εκφράζουν ολοκληρωμένα τις απόψεις και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι προσλαμβάνουν την πραγματικότητα (Mason, 2003; Cohen & Manion, 1994). Τέλος, από τις ομάδες εστίασης αντλήθηκαν δεδομένα τα οποία δεν ήταν δυνατό να αντληθούν με άλλες μεθόδους και αφορούν στάσεις, απόψεις και προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας.

#### **4.2. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν**

Στόχος του φύλλου συνέντευξης ήταν η καταγραφή των αξόνων της συζήτησης με τους/τις ερευνούμενους/ες που συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης για την τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή και αξιολόγησης με τη χρήση του. Δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα απαιτούσε ιδιαίτερα προσεκτικό σχεδιασμό, ακολουθήθηκαν τα βήματα σχεδιασμού και προετοιμασίας που προτείνονται από την Mason (2003, σελ. 109-115). Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα, υποδιαιρέθηκαν σε μικρότερα, και αναπτύχθηκαν για το κάθε ένα ιδέες για το πώς μπορούν να αναλυθούν

στο πλαίσιο της συζήτησης. Τέλος, για κάθε ερευνητικό ερώτημα δημιουργήθηκε μία ομάδα ιδεών και ερωτημάτων τα οποία εντέλει καταγράφηκαν σε μία χαλαρή δομή/ διάταξη της συνέντευξης.

Σύμφωνα με τη Mason στην έρευνά μας έγινε κυριολεκτική και ερμηνευτική «ανάγνωση» των δεδομένων. Κυριολεκτική «ανάγνωση» με την έννοια ότι μας ενδιέφερε ο κυριολεκτικός χαρακτήρας της μορφής, του περιεχομένου, της δομής και του στυλ των λεγόμενων των υποκειμένων της έρευνας. Όμως αν και στις προθέσεις μας ήταν να κάνουμε μια κυριολεκτική «ανάγνωση» των δεδομένων δεν σταματήσαμε μόνο σ' αυτήν, διότι δεν είναι δυνατή μια εντελώς αντικειμενική περιγραφή, επειδή ο κοινωνικός κόσμος ήταν και είναι πάντα αντικείμενο ερμηνείας. Έτσι υπάρχει και η εκδοχή της δικής μας άποψης για το τι μπορεί να σημαίνουν αυτά τα δεδομένα ή το τι εμείς έχουμε συμπεράνει μέσα από αυτά, κάνοντας μια ανάγνωση μέσα και πίσω ή πέρα από τα δεδομένα αυτά καθαυτά (Mason, 2003).

Στην οργάνωση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήσαμε την τεχνική της διατμηματικής ή κατηγορικής ταξινόμησης, διότι οι συζητήσεις των ομάδων εστίασης απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε κείμενα. Στις ενότητες, υποενότητες και παραγράφους του κειμένων αυτών μπήκαν τίτλοι και υπότιτλοι (θεματικές προτάσεις), για να δίνουν μια σύντομη περιγραφή των περιεχομένου τους (Mason, 2003).

Στην ανάλυση των δεδομένων και τη δόμηση της θεωρίας κινηθήκαμε επαγωγικά, από το ειδικό στο γενικό.

Στο χώρο της ποιοτικής ερευνητικής παράδοσης, αυτή η συλλογιστική είναι ιδιαίτερα γνωστή για τη σύνδεση της με τη «θεμελιωμένη δόμηση θεωρίας» (Grounded theory), των Glaser και Strauss, σύμφωνα με τους οποίους η επεξήγηση και η θεωρία διαμορφώνονται άμεσα, μέσα από τη συνεχώς αναδυόμενη ανάλυση των δεδομένων - μέσω της χρήσης μιας διαδικασίας που οι Glaser και Strauss (1967) αποκαλούν «σταθερή συγκριτική μέθοδο» (Glaser and Strauss 1967 στο Mason σελ. 319).

Ως μέθοδος μεταφοράς της ομιλίας σε γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος που προτείνουν οι Faulkner και συν. (1999, σελ. 143) η οποία είναι η μορφή θεατρικού διαλόγου με πιστή μεταφορά του προφορικού

λόγου στο κείμενο και επιλέχθηκε διότι διευκολύνει στην επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων.

Κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης τα μέλη της ομάδας έργου κρατούσαν σημειώσεις, ενώ χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μονής τυφλής διαδικασίας (MacRae, 1996) και έτσι είχαν τη δυνατότητα να κρατούν σημειώσεις για οτιδήποτε θεωρήθηκε χρήσιμο για το ερευνούμενο αντικείμενο. Οι ομάδες εστίασης και οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια έως τρεις ώρες, καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο και καταβλήθηκε προσπάθεια διατύπωσης ερωτήσεων που δεν προκατέβαλλαν τους ερωτώμενους. Παράλληλα οι συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων και επιχειρήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Mason, 2003) με στόχο τη διεύρυνση σε βάθος και την περισσότερο ενδεδειγμένη εξέταση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας η οποία διεξήχθη. Τέλος, ακολουθήθηκαν όλοι οι κανόνες για τις ερωτήσεις που προτείνει η Jennifer Mason (2003), δηλαδή:

- Να είναι κατανοητές από τους ερωτώμενους ή να έχουν νόημα γι' αυτούς
- Να είναι σχετικές με τις εμπειρίες τους
- Να διακρίνονται από ευαισθησία απέναντι στους ερωτώμενους
- Να βοηθούν στην επικοινωνία
- Να εστιάζονται στα ερευνητικά ερωτήματα (σελ. 103-104).

Το πλαίσιο της συζήτησης - συνέντευξης όπως αυτό αποτυπώνεται στο φύλλο συνέντευξης προσδιορίστηκε επαρκώς με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας του πακέτου εργασίας και σε συνάρτηση με τα υπό εξέταση ερευνητικά ερωτήματα. Φυσικά πρέπει να σημειωθεί ότι οι άξονες οι οποίοι προέκυψαν από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας εμπλουτίστηκαν και διαφοροποιήθηκαν, ενισχύοντας τον ισχυρισμό ότι η κατηγοριοποίηση της ποιοτικής έρευνας δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη κατά τα πρώτα στάδια αυτής (Bird και συν., 1999).

Από την άλλη πλευρά, η ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία για την τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή - αξιολόγησης είναι μία σημαντική εργασία του

προτεινόμενου έργου. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν περαιτέρω και με ποσοτικό τρόπο τα αποτελέσματα της ποιοτικής διερεύνησης, με αποτέλεσμα να δοθεί η δυνατότητα να εκφραστούν όλες οι απόψεις.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά και στα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας και των ομάδων εστίασης. Έγινε προσπάθεια η σειρά των ερωτήσεων να ακολουθεί τη μέθοδο από το απλό στο πιο σύνθετο (Javeau, 2000) και χρησιμοποιήθηκε όπου ταίριαζε η κλίμακα Likert δεδομένου ότι είναι πιο άμεση με τις απαντήσεις που δόθηκαν να κυμαίνονται μεταξύ του Μεγάλο, Ελάχιστο, Μικρό, Καθόλου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με την παρουσία ενός ερευνητή και η συμπλήρωση είχε διάρκεια λιγότερο από δέκα λεπτά.

Τόσο οι συζητήσεις στις ομάδες εστίασης, όσο και το ερωτηματολόγιο περιείχαν ενδεικτικά τους παρακάτω άξονες:

- Οι άξονες τήρησης φακέλου εργασιών μαθητή/τριας και αξιολόγησης με τη χρήση του
- Τα κριτήρια τήρησης φακέλου εργασιών μαθητή/τριας και αξιολόγησης με τη χρήση του
- Οι τρόποι αξιοποίησης του φακέλου εργασιών μαθητή/τριας

### **4.3. Δείγμα έρευνας - Συλλογή Δεδομένων**

#### **4.3.1. Δείγμα ποσοτικής έρευνας**

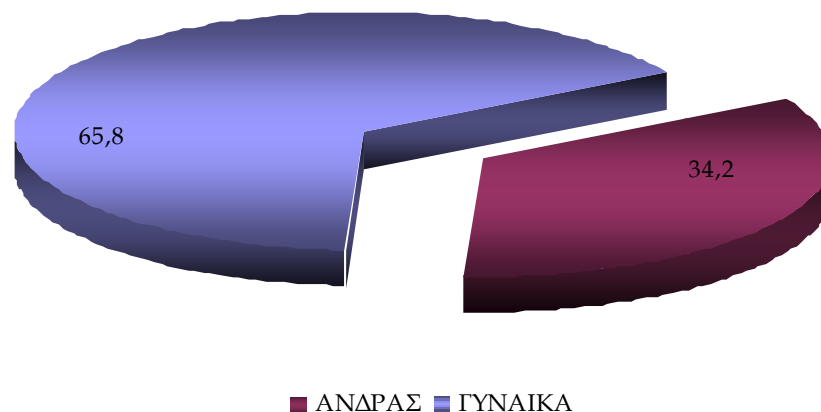
Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή δεν έχει ερευνηθεί στην ελληνική επιστημονική κοινότητα και ως εκ τούτου η συλλογή δεδομένων από αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών κρίθηκε απαραίτητη.

Ο πληθυσμός μας ήταν εκπαιδευτικοί όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, ενιαίο και επαγγελματικό λύκειο).

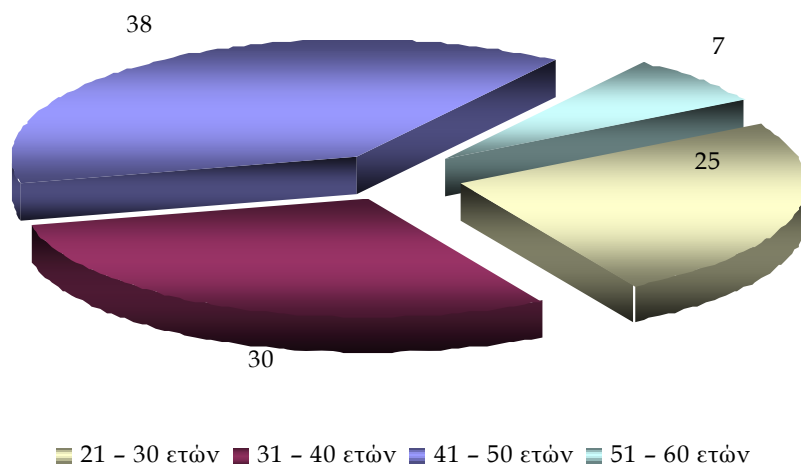
Διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε είκοσι εκπαιδευτικούς καθόσον η διεξαγωγή της κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση ενίσχυσης της εγκυρότητας του περιεχομένου και αύξησης της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων (Tull και

Hawkins, 1993). Η πιλοτική έρευνα είχε τη μορφή συζήτησης με τον ερευνούμενο κατά τη διάρκεια της οποίας έγινε προσπάθεια να καταγραφούν παράμετροι που δεν είχαν ληφθεί υπ' όψιν στα πρώτα στάδια της έρευνας αλλά και την οριστικοποίηση του ερευνητικού εργαλείου.

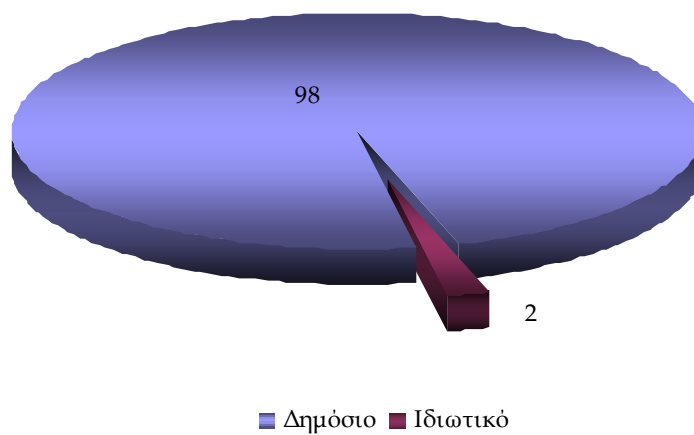
Δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 260 εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 8 περιφέρειες της χώρας. Ειδικότερα το δείγμα μας αποτελούνταν από 171 γυναίκες (34,2%) και 89 άνδρες (65,8%), εκ των οποίων 16 είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, 126 είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, 111 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας και 7 εκπαιδευτικοί επαγγελματικής εκπαίδευσης.



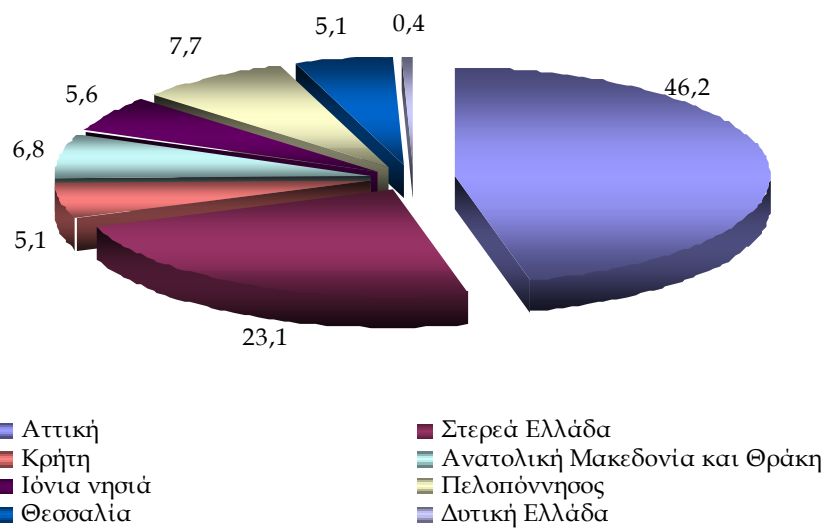
**Γράφημα 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο**



**Γράφημα 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία**



**Γράφημα 3: Κατανομή του δείγματος με βάση το σχολείο**



**Γράφημα 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τον τόπο εργασίας**  
Σχήματα φύλο, ηλικία, σχολείο, περιφέρεια

#### 4.3.2. Δείγμα της ποιοτικής έρευνας

Η στρατηγική δειγματοληψίας της ποιοτικής έρευνας διαφέρει από αυτή της ποσοτικής. Χρησιμοποιήθηκε η θεωρητική δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία επιλέγονται άτομα ή ομάδες με κριτήριο τη σχετικότητά τους με τα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2003). Ειδικότερα το δείγμα της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε με βάση τον παρακάτω κατάλογο αναλογικών στόχων της ποιοτικής δειγματοληψίας μας.

*Πίνακας 2:* Κατάλογος αναλογικών στόχων ποιοτικής δειγματοληψίας για τους άξονες τήρησης φακέλου εργασιών μαθητή και αξιολόγησης

Συνολικό μέγεθος δείγματος ποιοτικής έρευνας - focus group: 18 εκπαιδευτικοί.

Το δείγμα αυτό περιλάμβανε ως προς το φύλο:

- 8 άνδρες
- 10 γυναίκες

και ως προς τη βαθμίδα:

- 
- 14 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων
  - 4 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- 

#### **4.4. Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας**

##### **4.4.1. Στόχος του ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το μέσο με το οποίο διερευνήσαμε με ποσοτικό τρόπο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση του Φακέλου Εργασιών Μαθητή. Έγινε προσπάθεια η σειρά των ερωτήσεων να ακολουθεί τη μέθοδο από το απλό στο πιο σύνθετο (Javeau, 2000) και χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα Likert δεδομένου ότι είναι πιο άμεση (Bell, 2001) με τις απαντήσεις που δόθηκαν να κυμαίνονται μεταξύ του μεγάλο, ελάχιστο, μικρό, καθόλου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν παρόντος ενός ερευνητή και είχε διάρκεια περίπου δέκα λεπτά, ενώ δεν δίνονταν διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες των ερωτώμενων προκειμένου να μην προκαταβάλλουμε και να μην επηρεάσουμε τον ερωτώμενο με τις δικές μας απαντήσεις.

##### **4.4.2. Ανάλυση ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι κλειστές ερωτήσεις και χωρίζεται σε πέντε τμήματα. Το πρώτο τμήμα περιλαμβάνει την ερώτηση 4.

- **Ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας**

*Σε ποιο βαθμό η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείτε στηρίζεται στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism); (Πιθανές απαντήσεις Μεγάλο, Ελάχιστο, Μικρό, Καθόλου)*

Με την ερώτηση διερευνάται σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Όπως ήδη αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού στηρίζει τη χρήση του Φ.Ε.Μ.



Το δεύτερο τμήμα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5 και 6 οι οποίες αφορούν το σκοπό και τις τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών.

**• Ερώτηση 5 & 6 του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας**

*Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών με σκοπό; (Πιθανές απαντήσεις Μεγάλο, Ελάχιστο, Μικρό, Καθόλου)*

- τη βαθμολόγηση τους
- την ενημέρωση των κηδεμόνων
- την ενημέρωση των προϊσταμένων αρχών
- την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη
- την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων
- τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης
- την πρόοδο τους
- Άλλο

*Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές αξιολόγησης; (Πιθανές απαντήσεις Μεγάλο, Ελάχιστο, Μικρό, Καθόλου)*

- Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου
- Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
- Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου
- Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
- Ημιδομημένο δυναμικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία
- Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας)
- Συστηματική παρατήρηση
- Φάκελος εργασιών μαθητή/τριας (portfolios)
- Αυτοαξιολόγηση μαθητή/τριας

- *Αξιολόγηση μαθητή/τριας από τους συμμαθητές του*
- *Άλλο*

Με την ερώτηση 5 διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό της αξιολόγησης μαθητών/τριών. Με την ερώτηση 6 διερευνώνται οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Στην ερώτηση αυτή διερευνάται σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται ως τεχνική αξιολόγησης και ο Φ.Ε.Μ.

Το τρίτο τμήμα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7 έως 16 οι οποίες αφορούν τη γνώση, τη χρήση ή μη και τον τρόπο χρήσης του Φ.Ε.Μ.

**• Ερώτηση 7 - 16 του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας**

*Χρησιμοποιείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις ΝΑΙ – ΟΧΙ)*

Με την ερώτηση διερευνάται αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. Σε αρνητική απάντηση οι εκπαιδευτικοί απαντούν στην ερώτηση 8, όπου αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους δε χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ.

*Για ποιον ή ποιους λόγους δεν χρησιμοποιείτε τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία από τις προτεινόμενες ή άλλη)*

- *Δεν τον γνωρίζω*
- *Δεν ξέρω πώς να τον χρησιμοποιήσω*
- *Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμος*
- *Άλλο (παρακαλούμε διευκρινίστε):*

Στην ερώτηση 8, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μεταξύ των παραπάνω απαντήσεων για να διερευνηθούν οι λόγοι μη χρήσης του Φ.Ε.Μ.

Όσοι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά στην ερώτηση 7 συνεχίζουν με τις ερωτήσεις 9 έως 16.

*Για ποιον ή ποιους λόγους χρησιμοποιείτε τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με το γνωστικό αντικείμενο
- Για να συγκεντρώσω τα έργα του μαθητή/τριας, ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς
- Για να αποτυπώσω την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού της διδασκαλίας
- Για να αποτυπώσω την ετήσια σχολική δουλειά μας στην τάξη
- Για να αποτυπώσω την πορεία του μαθητή/τριας
- Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες
- Άλλο

Ποια από τα παρακάτω περιέχει ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή που χρησιμοποιείτε; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)

- Τη βιογραφία του μαθητή/τριας
- Τις εργασίες που προτιμά να κάνει ο μαθητής/τρια
- Δείγματα καθημερινών και εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων
- Όλες τις εργασίες, τις δραστηριότητες και τις γραπτές εξετάσεις που παράγουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
- Άλλο

Ποιοι εμπλέκονται στην απόφαση υλοποίησης του Φακέλου Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)

- Ο/η εκπαιδευτικός
- Ο/η μαθητής/τρια
- Οι κηδεμόνες
- Ο σύλλογος διδασκόντων
- Ο/η Σχολικός σύμβουλος

- Άλλος

*Ποιοι εμπλέκονται στον προσδιορισμό των περιεχομένων του Φακέλου Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Ο/η εκπαιδευτικός
- Ο/η μαθητής/τρια
- Οι κηδεμόνες
- Ο σύλλογος διδασκόντων
- Ο/η Σχολικός σύμβουλος
- Άλλος

Με την ερώτηση 9 διερευνώνται ο λόγος ή οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. Με την ερώτηση 10 διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. Με την ερώτηση 11 διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιοι εμπλέκονται στην απόφαση υλοποίησης του Φ.Ε.Μ. Με την ερώτηση 12 διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιοι εμπλέκονται στο προσδιορισμό του περιεχομένου του Φ.Ε.Μ.

*Αξιολογείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις ΝΑΙ – ΟΧΙ)*

Με την ερώτηση 13 διερευνάται αν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το Φ.Ε.Μ., αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ο Φ.Ε.Μ. αποτελεί τεχνική αξιολόγησης μαθητών/τριών. Σε θετική απάντηση οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις ερωτήσεις 14 και 15 για το τι και πώς αξιολογούν το Φ.Ε.Μ., ενώ σε αρνητική απάντηση απαντούν στην ερώτηση 16 για τους λόγους τους οποίους δεν τον αξιολογούν.

*Τι αξιολογείτε με το Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Την προσπάθεια του μαθητή/τριας
- Τις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων

- Τη λύση του προβλήματος
- Την ποιότητα του παραγόμενου υλικού
- Την επάρκεια με την οποία προετοιμάστηκε ο φάκελος
- Άλλο

*Πώς αξιολογείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Σε συνεργασία με άλλους διδάσκοντες ή ειδικούς
- Περιγραφικά
- Χρησιμοποιώντας βαθμολογική κλίμακα
- Άλλο

Με την ερώτηση 14 διερευνάται τι συγκεκριμένα αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί στο Φ.Ε.Μ., και στην ερώτηση 15 διερευνάται με ποιον ή ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το Φ.Ε.Μ.

Στην περίπτωση που δεν αξιολογούν το Φ.Ε.Μ. απαντούν στην ερώτηση 16 για τον ή τους λόγους που δεν το πράττουν.

*Για ποιον ή ποιους λόγους δεν αξιολογείτε τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Δεν το θεωρώ χρήσιμο
- Δεν είναι στους στόχους μου
- Δεν είναι υποχρεωτικό
- Δεν γνωρίζω πώς να τον αξιολογήσω
- Δεν έχω χρόνο
- Άλλο

Το τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις (17 - 19) που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο Φ.Ε.Μ., τη διάρκεια επιμόρφωσης και τους τρόπους υλοποίησής της.

*Σε ποιους τομείς σχετικά με το Φάκελο Εργασιών Μαθητή θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη για περισσότερη εκπαίδευση-επιμόρφωση; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Σε θέματα θεωριών μάθησης που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή
- Σε θέματα αξιολόγησης μαθητή/τριας που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή
- Στην έννοια και στα βασικά χαρακτηριστικά του Φακέλου Εργασιών Μαθητή
- Στα στάδια οργάνωσης του Φακέλου Εργασιών Μαθητή
- Στα περιεχόμενα του Φακέλου Εργασιών Μαθητή
- Δεν έχω καμία ανάγκη
- Άλλο

*Πόση διάρκεια πιστεύετε ότι θα πρέπει να έχει αυτή η επιμόρφωση; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Έως 20 ώρες
- Έως 50 ώρες
- Έως 100 ώρες
- Περισσότερες από 100 ώρες

*Ποιους τρόπους θεωρείτε καταλληλότερους για να υλοποιηθεί η επιμόρφωσή σας στο Φάκελο Εργασιών Μαθητή; (Πιθανές απαντήσεις μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες)*

- Workshops (Ολιγομελείς ομάδες εργασίας)
- Με τη βοήθεια μέντορα
- Ενσωματωμένη επιμόρφωση κατά τη διδακτική διαδικασία

- Υποβοήθηση του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωση του φακέλου εργασιών του μαθητή (Σκαλωσιές μάθησης)
- Με την ενσωμάτωσή της στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και όχι ως ξεχωριστό - πρόσθετο αντικείμενο
- Με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων
- Με εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Άλλο

Με την ερώτηση 17 διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους τομείς για το Φ.Ε.Μ. Στην ερώτηση 18 απαντούν οι εκπαιδευτικοί για τη διάρκεια της επιμόρφωσης που επιθυμούν και τέλος στην ερώτηση 19 διερευνώνται οι τρόποι τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερους για να υλοποιηθεί η επιμόρφωσή τους στο Φ.Ε.Μ.

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 1, 2, 3 και 20) οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία τους, τον τόπο εργασίας, τη βαθμίδα και το είδος εκπαίδευσης και το επίπεδο σπουδών τους.

*Ποια είναι η κύρια Επαγγελματική σας δραστηριότητα;*

- Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Εκπαιδευτικός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- Ειδικότητα

*Ποιος είναι ο χρόνος προϋπηρεσίας σας ως εκπαιδευτικός;*

*Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας; (Πιθανές απαντήσεις Πτυχίο ΤΕΙ, Πανεπιστημίου, Μεταπτυχιακός τίτλος, Διδακτορικός τίτλος)*

*Δημογραφικά στοιχεία*

- *Φύλο: (Πιθανές απαντήσεις: Άνδρας, Γυναίκα)*
- *Ηλικία*
- *Σχολείο: (Πιθανές απαντήσεις: Δημόσιο, Ιδιωτικό)*
- *Τόπος εργασίας: Περιφέρεια:*

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προήλθαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Επίσης προήλθαν από τις ανάγκες που καθόριζε η πρόταση της μελέτης και από τις ομάδες εστίασης της ποιοτικής έρευνας.



## 5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

### 5.1. Διδακτικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η χρήση του ΦΕΜ στηρίζεται στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού. Στις ομάδες εστίασης οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν για τις διδακτικές τους προσεγγίσεις. Σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία τους στις αρχές των εποικοδομητικών θεωριών μάθησης, αξιοποιώντας ανακαλυπτικές και βιωματικές προσεγγίσεις.

Χαρακτηριστικά δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι:

*Δάσκαλος 1: «για τα μαθηματικά, όταν έχουμε να διδάξουμε καινούργια έννοια πάντα δίνεται με πρόβλημα, βιωματική δραστηριότητα που είναι κοντά στο παιδί και όχι πάντα αυτή που προτείνεται στο βιβλίο...»*

*Δάσκαλος 2: «για τη γεωγραφία, γράφουμε τους στόχους στον πίνακα (ως προοργανωτές-νοητικός χάρτης), διερευνούμε τις πιθανές λάθος απόψεις των παιδιών για το υπό διαπραγμάτευση θέμα μέσα από κείμενα εικόνες ανατρέπουμε τις λάθος απόψεις και καταλήγουμε σε άλλα συμπεράσματα...»*

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, που φαίνεται να σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν.

Χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι:

*Καθηγητής 1: «...για το μάθημα των Θρησκευτικών, ...κατ' αρχήν ξεκινάς με πέντε δέκα λεπτά εξέταση, πολύ γρήγορη, έτσι κι αλλιώς δεν προσφέρεται για περισσότερες ερωτήσεις, μια δυο ερωτήσεις, ...και μετά γίνεται η παρουσίαση του μαθήματος, η οποία μπορεί να γίνει με δύο τρόπους, πρώτον μέσα από το βιβλίο για να καταλάβουν οι μαθητές τι τους εξηγείς και τους λες ή ο δεύτερος τρόπος μπορεί να είναι σχεδιάγραμμα στον πίνακα το οποίο στη συνέχεια παίρνει συζήτηση...»*

*Καθηγητής 2: «...για το μάθημα των Αγγλικών, ...ξεκινώ την εξέταση η οποία συνήθως διαρκεί ένα δεκάλεπτο με ερωτήσεις συνήθως ελεύθερες και μετά η παράδοση ξεκινά με ένα ερώτημα, με κάποια λέξη αν ξέρουν τη*

*σημασία της ή με κάποιες εργασίες για να δούμε τις απόψεις τους και να πάμε παρακάτω ανάλογα με τι είναι το θέμα... χρησιμοποιώ τον πίνακα για να γράφω κάποιες απαντήσεις που δίνονται... και στο τέλος ανοίγουμε το βιβλίο για να δούμε...»*

*Καθηγητής 3: «...στη χημεία να ξεκινήσω από ένα καθημερινό αντικείμενο και έτσι να αναπτύξω εκπαιδευτική ενότητα που έχω να διδάξω... δίνω φύλλο εργασίας και έτσι κλείνει μια ενότητα που στο τέλος μπορεί να αξιολογηθεί με ένα κουίζ ή με κάποιο άλλο τρόπο (εργασία)»*

*Καθηγητής 4: «...η αξιολόγηση είναι μέσα στο πλαίσιο του μαθήματός μου...»*

*Καθηγητής 5: «...στόχος απόκτηση δεξιοτήτων στο μάθημα της τεχνολογίας... αφού δεν μπορεί να ελεγχθεί ποιος κάνει τη συγκεκριμένη εργασία... τους δίνω εργασίες...»*

*Καθηγητής 4: «...στα ολιγόωρα μαθήματα ο χρόνος είναι περιορισμένος οπότε έχεις πάντα ένα άγχος ως προς την ύλη που πρέπει να βγει...», «...σε κάποια μαθήματα που το επιτρέπουν στη γεωγραφία δηλαδή, έβαζα τα παιδιά από μόνα τους να προετοιμάσουν το μάθημα της επόμενης ημέρας... και έπαιρνα πολύ ωραίες ιδέες από τα παιδιά, τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσω τον επόμενο χρόνο».*

## **5.2. Αξιολόγηση μαθητών/τριών**

### **5.2.1. Σκοπός της αξιολόγησης μαθητών/τριών**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αποτελεί συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία ανήκουν και ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στις συζητήσεις, στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης περιέγραψαν -χωρίς να το εκφράσουν ρητώς- τη χρήση και των τριών μορφών αξιολόγησης ως μέρος της διδακτικής τους πρακτικής.

*Δάσκαλος 2: «...έλεγχος προαπαιτούμενων γνώσεων... για να δούμε που πατάμε», «...βάζουμε ασκήσεις εμπέδωσης για το σπίτι...»*

*Δάσκαλος 1: «δεν μπορείς να κάτσεις στα παιδιά και να τους πεις ... δεν το είπες καλά το μάθημα, απλά κουβεντιάζουμε για να δεις πόσο συμμετέχει στην τάξη...»*

*Δάσκαλος 3: «...αξιολογώ την προσπάθεια του ίδιου του παιδιού... δεν μπορείς να το συγκρίνεις με τα άλλα...»*

*Δάσκαλος 4: «Η αξιολόγηση καταλήγει στη βαθμολογία που βάζουμε στο τέλος... κοιτάμε που ήταν το παιδί και που έφτασε, λέμε ότι το παιδί έκανε πρόοδο ή δεν έκανε πρόοδο».*

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στις συζητήσεις, στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί εργαλείο για τον έλεγχο των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και πρέπει να υποστηρίζει την καθημερινή διδακτική πρακτική τους. Συνδέουν την αξιολόγηση με τη βαθμολόγηση των μαθητών/τριών, την ενημέρωση των κηδεμόνων, την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη βελτίωση της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης.

*Καθηγητής 1: «Αξιολόγηση είναι ένα δίπτυχο αντίληψης... προσπάθειας και προσπαθώ μέσω μιας διαδικασίας να μπορέσω να αξιολογήσω βασικά και τον εαυτό μου...»*

*Καθηγητής 7: «Το πρώτο που μου ήρθε είναι η βαθμολογία και δυστυχώς δεν θα έπρεπε να ήταν έτσι... και το άλλο που μου έρχεται είναι το πόσο προχώρησε το παιδί στο μάθημα...»*

*Καθηγητής 2: «Υπάρχουν δύο ειδών αξιολόγησης η αξιολόγηση της μάθησης και η αξιολόγηση για τη μάθηση... όταν δίνεις ένα τεστ... το τεστ μπορεί να έχει δύο σκοπούς, αφενός να εξετάσει αν ο μαθητής έμαθε τι του δίδαξες, αλλά μπορεί να είναι για να δεις τι πρέπει ακόμα να μάθει... αλλά συνήθως αυτό που παθαίνουμε όλοι να πέφτουμε σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε και είναι τα πιο εύκολα να κάνουμε, αυτά που μας κάνανε επίσης... η τάξη είναι καθρέφτης πρώτα δικός μας... πρώτα βλέπω τι κάνω εγώ και μετά οι μαθητές μου...»*

*Καθηγητής 8: «αξιολόγηση για μένα είναι ο τρόπος με τον οποίο θα επανασχεδιάσουμε την εκπαιδευτική μας πολιτική, να δούμε τι δεν έγινε καλά και τι πρέπει να γίνει και τα παιδιά να ξανασχεδιάζουμε την πολιτική τους μέσα στο μάθημα, δηλαδή που φτάσαμε με αυτό τον τρόπο, που θέλαμε να φτάσουμε ... δηλαδή να γίνεται μια ανατροφοδότηση συνέχεια ώστε στο τέλος να φτάσουμε κάπου...»*

*Καθηγητής 3 «...Αξιολόγηση είναι ένα σύνολο παρουσία από την ώρα που ξεκινάει το μάθημα από την πρώτη μέρα της χρονιάς μέχρι το τέλος... αναγκαζόμαστε να βάλουμε κάποια τεστ, διαγωνίσματα, τα οποία είναι ρευστά γιατί τα φτιάχνουμε σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών που έχουμε, δεν είναι σταθμισμένα... για να πάρουμε ικανοποιητική καμπύλη του Gauss... άλλωστε η διαφοροποίηση φαίνεται από τις εξετάσεις των πανελληνίων, με τη βαθμολογία που παίρνουν στις εξετάσεις με τη βαθμολογία που έχουν στα λύκεια... η αξιολόγηση είναι τι κάνει τι παρουσιάζει ...μέσα στην τάξη και έρχεται αυτό να το επισφραγίσει μία γραπτή εξέταση που γίνεται ανά τακτά διαστήματα...»*

### **5.2.2. Τεχνικές αξιολόγησης μαθητών/τριών**

*Δάσκαλος 2: «θα πρέπει να έχουμε πολλούς τρόπους αξιολόγησης για να καλύπτουμε την κάθε μέρα...»*

*Δάσκαλος 4: «...είναι ο έλεγχος των γνώσεων από τα προηγούμενα μαθήματα...»*

*Καθηγητής 8: «το νούμερο των παρουσιών του στο μάθημα, να έχει φορέσει τη φόρμα του και να είναι παρών..., να καταθέτει όλον του τον εαυτό, η συμπεριφορά του στην ομάδα, η παρουσία του»*

*Καθηγητής 8: «...περιγραφική αξιολόγηση για να αναφέρω στο παιδί, στο γονιό και δεν είναι κομμάτι του στο βαθμό..., δεν αξιολογώ συγκριτικά... το θέμα επιβράβευσης της προσπάθειας είναι σημαντικό για μας, γιατί αυτό στοχεύει πολύ στο μέλλον..., να είναι μια ανατροφοδότηση για το παιδί...»*

*Καθηγητής 2: «...αξιολογώ το να είναι στην ώρα του στην τάξη, το να είναι έτοιμος και τα τεστ και τα κουίζ ... και την προφορική επίδοσή του, και τους*

εξηγώ ότι δεν είναι μόνο τα τεστ και τα κουίζ που μετράνε για το βαθμό, αλλά μετράει και η συμπεριφορά και η συμμετοχή στο μάθημα...»

Καθηγητής 9: «δεν γράφουμε διαγωνίσματα, μπορούμε να κάνουμε δύο τρεις ερωτήσεις στα παιδιά, αλλά τυπικά δεν μπορείς να βάλεις γραπτή εξέταση... το πιο σημαντικό είναι η ουσιαστική παρουσία τους στην τάξη, η συνεργατικότητα τους και κάπου κάπου δραστηριότητες... και βάζω κάποιες ασκήσεις για να έχω βαθμό και για τους γονείς...»

Καθηγητής 10: «Η αξιολόγηση είναι σχετικά εύκολη, γιατί έχω τα δεδομένα των γραπτών... φροντίζω να έχω αρκετά στοιχεία από γραπτές εξετάσεις για να μπορώ να έχω ένα μέσο όρο γραπτών, που είναι η βάση μου..., αλλά από εκεί και πέρα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η εικόνα που έχω για το μαθητή, η συμμετοχή του στο μάθημα, γενικά εκτιμώ την παρουσία... μ' αρέσουν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου... γιατί είναι εύκολη η βαθμολόγηση και μειώνει τα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά στη μεγαλύτερης διάρκειας γραπτή εξέταση, σαφώς υπάρχουν και ερωτήσεις ανοικτές για να αναπτύξουν κάποιες σκέψεις...»

Καθηγητής 1: «Τους δίνω και εργασίες, βγάζει η Β' Λυκείου ένα τετράμηνο με εργασίες... το κάθε παιδί έχει τη δικιά του εργασία, όπου κάθε παιδί έχει ρόλο και θα πρέπει να τα συνθέσουνε και να τα παρουσιάσουνε ... σε όλους οι εργασίες είναι πάρα πολύ καλές και βάζω σε όλους είκοσι (20)».

Καθηγητής 11: «...τους λέω πώς βαθμολογώ και τους λέω ότι παίζει ρόλο η συμμετοχή στην τάξη, να είστε επιμελείς, να έχουν πάντα βιβλία, τετράδια κ.τ.λ. και τις εργασίες ακόμα και αν είναι λάθος να τις έχετε κάνει, την προφορική εξέταση, τη γραπτή εξέταση...»

Καθηγητής 2: «...όταν μιλάμε για προβλήματα συμπεριφοράς..., δεν τον τιμωρείς με τη βαθμολογία, δηλαδή δεν στέκει...»

Καθηγητής 12: «...η αξιολόγηση είναι μέσα στο πλαίσιο του μαθήματός μου... να σχηματίσεις μια εικόνα για το μαθητή, η οποία να είναι όσο το δυνατόν πιο σφαιρική, να μην μένεις στο διαγώνισμα και στο κουίζ, πρέπει να έχεις προφορική εικόνα του μαθητή μέσα στην τάξη, πρέπει να έχεις εικόνα των ενδιαφερόντων του γενικότερα, ...στα ολιγόωρα μαθήματα δεν έχουμε τη δυνατότητα να τους γνωρίζω όλους πολύ έγκαιρα, έτσι αναγκάζομαι να χρησιμοποιώ κατάλογο κατά την εξέταση, κάτι που δεν

μου αρέσει, αλλά στο τέλος του πρώτου τριμήνου καταργώ τον κατάλογο και την εξέταση την κάνω πιο πολύ με τη μορφή διαλόγου και αισθάνονται τα παιδιά πιο άνετα... σε περιορισμένο αριθμό τμημάτων υπάρχει η δυνατότητα να γίνει αξιολόγηση και μέσω εργασιών... είναι πάντως πίσω αυτός ο τομέας».

Καθηγητής 5: «...τους δίνω εργασίες... κάθε μέρα υπάρχει μία εξέταση πάνω σε αυτό, τα φύλλα εργασίας τους, ...το μάθημα δεν είναι γραπτώς εξεταζόμενο και δεν επιτρέπεται να μπει κάποιο κουίζ, υπάρχει ένα κουιζάκι που με βοηθά στην όποια αξιολόγηση και από εκεί στην εργασία είναι τα στάδια να υπάρχουν και επίσης η προφορική υποστήριξη της εργασίας και δεν αξιολογώ την κατασκευή αυτή καθ' αυτή, αλλά αν έχουν κάποια βασική γνώση πάνω στα υλικά που χρησιμοποίησαν και αφήνω τις δεξιότητες εντελώς απέξω...»

Καθηγητής 5: «... τους λέω να μην έχουν κάποιο τετράδιο, αλλά ένα ντοσιέ, στο ντοσιέ αυτό σε κάθε μάθημα βάζουν την εργασία που τους έχω ζητήσει και αποτελείται συνήθως από πέντε έξι εργασιούλες... όλο το χρόνο γιατί το μάθημα είναι μονόωρο...»

Καθηγητής 13: «μετράει πάρα πολύ η καθημερινή επίδοση..., ελέγχω τα τετράδια ως προς τον αν δουλέψανε αυτά που έχουν να κάνουν κάθε μέρα και κοιτάζω και αν σημειώνουνε στο μάθημα...»

### **5.3. Γνώση και Χρήση Φακέλου Εργασιών Μαθητή**

Δάσκαλος 4: «Έχω ακούσει στα σεμινάρια που έχουμε κάνει για τα νέα βιβλία, μας το είπαν ειδικά στα μαθηματικά, ένας σχολικός σύμβουλος, να έχουμε ένα φάκελο του μαθητή όπου εκεί μέσα θα έχουμε όλη τη χρονιά κάποιες εργασίες του, κάποια test ακόμη κάποιες ζωγραφιές του που να δείχνουνε βαθμιαία την επίδοσή του, τη βελτίωσή του, ή το αντίθετο, να το κρατάμε αυτό στο σχολείο και να το δίνουμε στο μαθητή στο τέλος της χρονιάς, βέβαια μας είπε ότι λειτουργεί καλύτερα στο γυμνάσιο και τον ακολουθεί στην επαγγελματική του καριέρα αργότερα... αν τα παιδιά έχουν πτυχίο πρώτης ξένης γλώσσας, δεύτερης ξένης γλώσσας, αν ξέρουν υπολογιστή, να τα έχουν όλα αυτά μέσα σ' αυτό το φάκελο και να τα ακολουθεί, δηλαδή κάπως έτσι το αντιλήφτηκα εγώ... πάντα υπάρχει ένας

φάκελος στο σχολείο που κρατάς τις εργασίες των παιδιών και τις δίνεις στο τέλος της χρονιάς, δεν ξέρω αν είναι το ίδιο... εγώ χρησιμοποίησα πέρσι στα μαθηματικά αλλά δεν έβαζα μόνο μαθηματικά μέσα αλλά και γλώσσα κάποια κριτήρια αξιολόγησης και ιστορία και κάποιες εργασίες που έκαναν ομαδικά τα παιδιά... και κάποιες ατομικές εργασίες που γινόταν στη τάξη για να υπάρχουν... έβαζα αυτές που θεωρούσα ότι θα κρίνουν την επίδοση του μαθητή και να έχω κάποια στοιχεία για τους γονείς τους να δικαιολογήσω το (βαθμό) A' το B'»

Δάσκαλος 2: «...για να μην κρυβόμαστε... είναι αυτό που είπαμε και προηγουμένως, να έχεις λόγο να αιτιολογήσεις στους γονείς γιατί του 'βαλες οχτώ και όχι εννιά...»

Δάσκαλος 4: «...ιδιαίτερα το πρόβλημα είναι στη σημαία, στην πέμπτη τάξη προς τη έκτη»

Δάσκαλος 1: «...και σε μας είναι χρήσιμο γιατί όταν είναι να βάλουμε βαθμό θα ανατρέξουμε εκεί για να βρούμε τη λεπτομέρεια, γιατί ο Θανάσης με το Γιώργο κοντά είναι, αλλά μήπως κάποια εργασία τους διαφοροποιεί...»

Δάσκαλος 3: «...ακόμα υπάρχουν και μαθητές που συμμετέχουν σε σχολικές γιορτές, παίζει ένα όργανο κάποιο παιδί, γιατί να μην υπάρχουν φωτογραφίες... είναι η ζωή του στη σχολική χρονιά, δεν μπορεί να είναι μόνο ένα test στα μαθηματικά ή τη γλώσσα, αλλά όλες του οι δραστηριότητες...»

Καθηγήτρια 2: «Το 'χω ακούσει σαν όρο... και το πρότεινε ο Καθηγητής 5 να έχουμε portfolio... και είπαμε να το χρησιμοποιήσουμε στα αλφάκια μας, πιλοτικά,... δεν μπορώ να πω ότι έχω μελετήσει το θέμα ...εγώ δεν το χρησιμοποιώ... αν εφαρμοστεί ο νόμος προφανώς εγώ θα το κάνω...»

Καθηγητής 10: «...έχω ακούσει, δεν θυμάμαι, μάλλον σε διάβασμα...»

Καθηγητής 14: «...όχι δεν έχω ακούσει αλλά αν κρίνω από αυτά που λέτε...θεωρώ ότι θα ήταν καλό όταν κανείς αναλαμβάνει ένα τμήμα να έχει ένα σημείο αναφοράς να κρατάει τις συμπεριφορές από παιδιά τις οποίες στη διάρκεια της χρονιάς δεν τις αξιολογούμε...»

Καθηγητής 9: «... εγώ την έννοια του portfolio την έχω συνδυάσει περισσότερο με εργασία που εσύ μαζεύεις... είναι υλικό του μαθητή και όχι



υλικό που μαζεύουμε εμείς για το μαθητή...ότι δηλαδή είναι η δουλειά του ή πράγματα που τον ενδιαφέρουν...»

Καθηγητής 11: «... εγώ δεν το έχω ακούσει καθόλου, πρώτη φορά το ακούω...αλλά επειδή άκουσα φάκελος εργασιών μαθητή κατάλαβα και εγώ πως κάτι τέτοιο πρέπει να είναι, εργασίες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου, τις οποίες μαζεύουμε σ' ένα φάκελο»

Καθηγητής 12: «γνωρίζω πολύ λίγα... μπορεί να είναι και λάθος, φαντάζομαι λοιπόν αυτό που λέμε φάκελος μαθητή είναι ένα αρχείο στο οποίο καταγράφονται όλες οι δραστηριότητες τις οποίες έχει ένας μαθητής είτε αυτές είναι διαγωνίσματα είτε αυτές είναι εργασίες είτε είναι οποιαδήποτε δραστηριότητα, εκείνο το οποίο δεν ξέρω είναι πως αυτό στη συνέχεια περνάει και γίνεται αξιολόγηση, πιθανώς αυτό να συνδέεται με αυτό που λέμε περιγραφική αξιολόγηση στην οποία είμαστε πίσω ή μάλλον καλύτερα εκτός...»

Καθηγητής 4: «δεν ξέρω πολλά πράγματα εικάζω θα είναι προφανώς ένας τρόπος αξιολόγησης μαθητή, δεν ξέρω με βεβαιότητα αν αυτός ο φάκελος είναι γενικός ή υπάρχει ένας φάκελος για κάθε μάθημα και κάθε καθηγητή και επίσης δεν ξέρω πόσο εύκολο για έναν καθηγητή, ο οποίος, για παράδειγμα εγώ έχω εννέα τμήματα, ένας άλλος συνάδελφος έντεκα, πόσο εύκολο είναι να ενημερώσεις σωστά έντεκα επί είκοσι πέντε φακέλους»

Καθηγητής 3: «...αντιλαμβάνομαι πως είναι μια παρακολούθηση της επίδοσης του μαθητή μέσα στο χρόνο, νομίζω ότι είναι πολύ μακριά από το δικό μας σύστημα, φαντάζομαι πως είναι η παρακολούθηση του παιδιού με πολύ διαφορετικά μέτρα και όχι με μία κωδικοποιημένη μορφή βαθμού»

Καθηγητής 5: «Μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση αλλά το πρόβλημα στο portfolio είναι ποιος θα το αξιολογήσει... ποιος έχει τα κατάλληλα εφόδια έτσι ώστε να αξιολογήσει το portfolio και τι ζητάμε τελικά από το portfolio ζητάμε μόνο γνώσεις, κάποιες εργασίες, οι οποίες έχουν να κάνουν με κάποιες ικανότητες»

Καθηγητής 13: «Εγώ θέλω να ρωτήσω είναι αυτό το σύστημα που έχουν στη Γερμανία, που από πολύ μικρά τα παιδάκια φτιάχνουν ένα φάκελο και ανάλογα με την πορεία τους εξελικτικά κρίνεται τελικά σε ποια σχολή θα πάνε, σε ποιο γυμνάσιο θα πάνε;»



#### **5.4. Επιμορφωτικές ανάγκες στο Φάκελο Εργασιών Μαθητή**

*Δάσκαλος 4: «...Βασικά να μας δείξουν τον τρόπο και όχι θεωρητικά μια ενημέρωση, ένα σεμινάριο, δηλαδή να το δούμε στην πράξη, γιατί μέχρι τώρα ακόμη και στα καινούρια βιβλία πιο πολύ είχαμε θεωρία, παρά μια διδασκαλία πραγματική, δηλαδή θέλω να το δω στην πράξη, δε θέλω να μου το πουν απλώς σ' ένα σεμινάριο, μια θεωρία...»*

*Δάσκαλος 3: «... θεωρητικά πρώτα και μετά στην πράξη»*

*Δάσκαλος 4: «...πρώτα θεωρία να ακούσω πέντε πράγματα και μετά αυτό που μου είπε στη θεωρία να μπει μέσα στην τάξη και να το δω με είκοσι δύο μαθητές έμπρακτα και με την ενθάρρυνση κάποιου που ξέρει κάποια πράγματα περισσότερα από μένα μ' έναν πιο έμπειρο που έχει ξαναδουλέψει το συγκεκριμένο αντικείμενο...»*

*Δάσκαλος 1: «... πρώτα με ένα παράδειγμα είτε από το δικό μας σχολείο είτε από συνάδελφο άλλου σχολείου που το έκανε και είναι και θεωρητικά καταρτισμένος και έχει την πρόθεση να μας βοηθήσει να τον εφαρμόσουμε...»*

*Καθηγητής 14: «...όχι πάντως σαν αυτή που έγινε με τα βιβλία ... εγώ αν δεν δω παράδειγμα, έτσι κάνω και το μάθημα αν δεν τους πω παράδειγμα, αν δεν μου το δώσουν με παράδειγμα πως θα γίνω πρακτικός, αυτά τα ωραία λόγια που μου λένε δεν τα καταλαβαίνω, θέλω ακριβώς να μου τα δείξεις με εφαρμογή...»*

*Καθηγητής 12: «... από ανθρώπους που ξέρουν καλά το θέμα και που έχουν έτοιμα portfolios για να πουν τι ακριβώς είναι, τι περιέχει, πως το χρησιμοποιούν...»*

*Καθηγητής 8: «...αν έχει λειτουργήσει πιλοτικά σε κάποια σχολεία ώστε να δούμε που τρέχει που δεν τρέχει, πως το χειρίζεται ο δάσκαλος, τα παιδιά τι αντιδράσεις έχουν, οι γονείς και μετά να δούμε να βάλουμε πράγματα να βγάλουμε πράγματα σ' αυτήν την ιστορία και μετά να το τρέξουμε σε επιμόρφωση, ένα τρίμηνο ένα εξάμηνο όσο χρειαστεί και να υπάρχει ένας άνθρωπος μέσα στο σχολείο σαν σύμβουλος, σαν μέντορας ...»*

*Καθηγητής 3: «Εγώ νομίζω δε χρειάζεται επιμόρφωση χρειάζεται κάθε καθηγητής από τις δικές μας ειδικότητες να έχει το ¼ των μαθητών για να μπορέσει να υλοποιήσει αυτό το πρόγραμμα, η επιμόρφωση –να γράψω κάποια στοιχεία- στο φάκελο και τι είναι νομίζω ότι χρειάζεται μια τεχνική για το πώς πρέπει να συμπληρωθεί ο φάκελος, να υπάρχει μια κοινή γραμμή,... δηλαδή νομίζω στο τεχνικό κομμάτι και όχι στο επιστημονικό ή στο παιδαγωγικό...»*

*Καθηγητής 4: « θα χρειαζόμουν επιμόρφωση στο κομμάτι αυτό το τεχνικό που λέει ο Καθηγητής 3 αλλά και στο διαδικαστικό με ποια λογική, τι κομμάτι του φακέλου θα καταλαμβάνει κάθε ειδικότητα, δηλαδή αν εγώ είμαι μία εντός εισαγωγικών τεμπέλα καθηγήτρια και δεν αναθέσω στους μαθητές μου καμία εργασία παρόλα ταύτα έχω στο τμήμα μου μαθητές που έχουν κλίση στη φυσική, παράλληλα στο τμήμα...»*

*Καθηγητής 5: «...υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης στα τεχνικά ζητήματα αλλά εγώ νομίζω χρειάζεται επιμόρφωση και όσο αφορά ποιος είναι ο στόχος... εγώ θα 'θελα επιμόρφωση στο πως κινητοποιώ τους μαθητές να κάνουν κάτι παραπάνω από το εντελώς απαραίτητο...»*

*Καθηγητής 13: «...και εγώ συμφωνώ φαντάζομαι ότι αυτό θα πρέπει να είναι κάτι προγραμματισμένο, προγραμματισμένες ενέργειες, οπότε για την κάθε ενέργεια για τον κάθε στόχο που έχουμε, θα πρέπει και εμείς να έχουμε ενημερωθεί γνωστικά αλλά και παιδαγωγικά»*

## 6. Ανάλυση Αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας

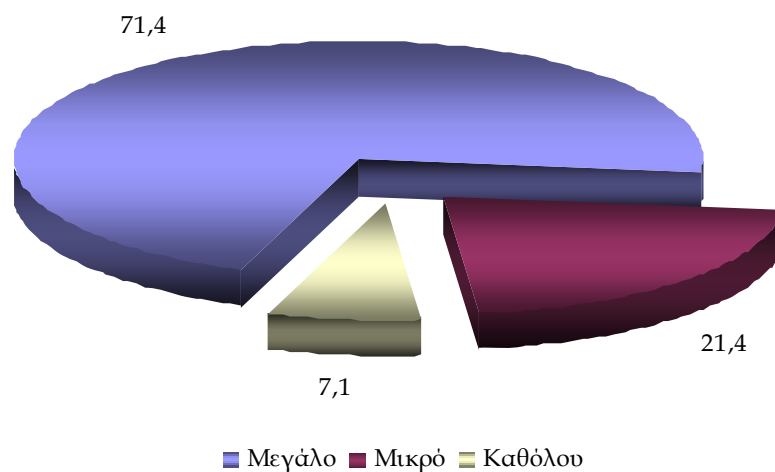
### 6.1. Διδακτικές προσεγγίσεις

Για να διερευνηθούν οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, τέθηκε το ακόλουθο ερώτημα:

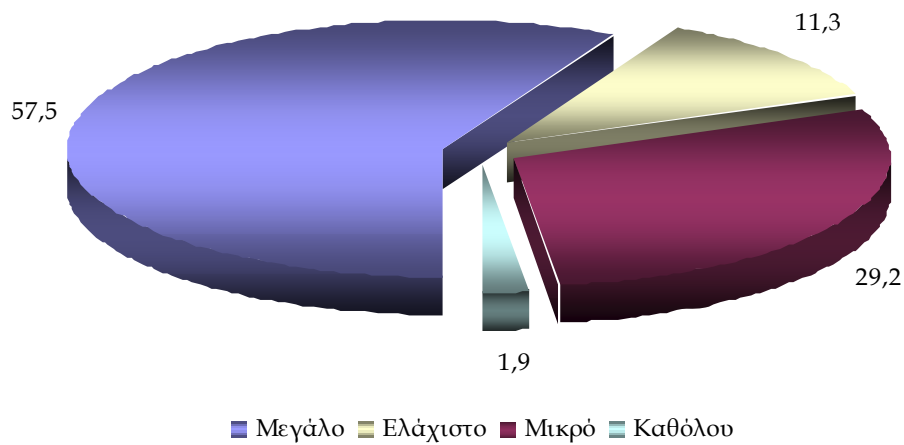
*Σε ποιο βαθμό στηρίζεται η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιείτε στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism);*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

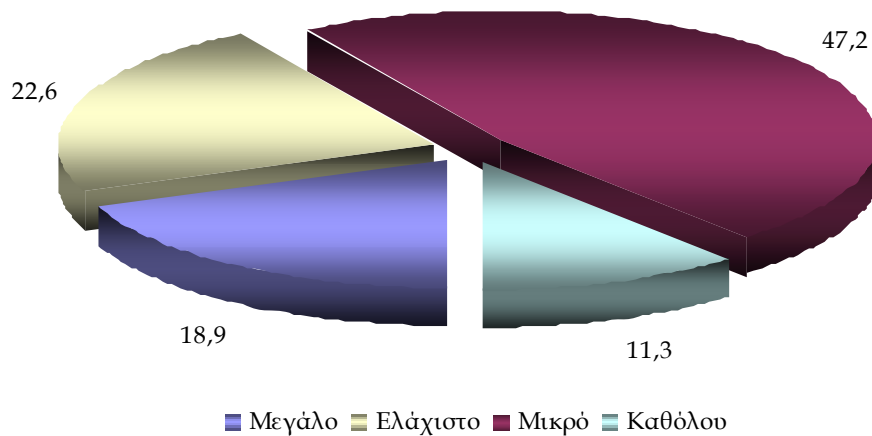
	<b>Μεγάλο</b>	<b>Μικρό</b>	<b>Ελάχιστο</b>	<b>Καθόλου</b>
Εκπ. Προσχολικής	71,4%	21,4%	0,0%	7,1%
Εκπ. Πρωτοβάθμιας	57,5%	29,2%	11,3%	1,9%
Εκπ. Δευτεροβάθμιας	18,9%	47,2%	22,6%	11,3%



**Γράφημα 5: Εκπ. Προσχολικής**



**Γράφημα 6: Εκπ. Πρωτοβάθμιας**



**Γράφημα 7: Εκπ. Δευτεροβάθμιας**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε υψηλά ποσοστά (>55%) στηρίζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού. Αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας παρατηρείται χαμηλό

ποσοστό (<20%) στην αξιοποίηση της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομισμού στις διδακτικές προσεγγίσεις τους.

Από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας φαίνεται να ενισχύονται τα ποσοτικά δεδομένα σύμφωνα και με όσα ανέφεραν χαρακτηριστικά δύο εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας:

*«...στα ολιγόωρα μαθήματα ο χρόνος είναι περιορισμένος οπότε έχεις πάντα ένα άγχος ως προς την ύλη που πρέπει να βγει...».*

*«...για το μάθημα ...κατ' αρχήν ξεκινάς με πέντε δέκα λεπτά εξέταση, πολύ γρήγορη, έτσι κι αλλιώς δεν προσφέρεται για περισσότερες ερωτήσεις, μια δυο ερωτήσεις, ...και μετά γίνεται η παρουσίαση του μαθήματος, η οποία μπορεί να γίνει με δύο τρόπους, πρώτον μέσα από το βιβλίο για να καταλάβουν οι μαθητές τι τους εξηγείς και τους λες ή ο δεύτερος τρόπος μπορεί να είναι σχεδιάγραμμα στον πίνακα το οποίο στη συνέχεια παίρνει συζήτηση...».*

Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στηρίζουν σε μικρό ή ελάχιστο βαθμό τις διδακτικές προσεγγίσεις τους στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, διότι από τη μία υπάρχει στενότητα χρόνου λόγω ποσότητας διδακτέας ύλης και από την άλλη υπάρχει προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στη βαθμίδα αυτή στις εξετάσεις και την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.

## **6.2. Αξιολόγηση**

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σκοπό της αξιολόγησης μαθητών/τριών και οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν. Οι στόχοι ήταν:

- να διαπιστωθεί αν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή αν χρησιμοποιείται για τη βαθμολόγηση και μέτρηση της επίδοσης των μαθητών/τριών και
- να καταγραφούν οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Για τη διερεύνηση του πρώτου στόχου τέθηκε το ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητων/τριών με σκοπό;

- τη βαθμολόγηση τους
- την ενημέρωση των κηδεμόνων
- την ενημέρωση των προϊσταμένων αρχών
- την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη
- την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων
- τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης
- την πρόοδο τους

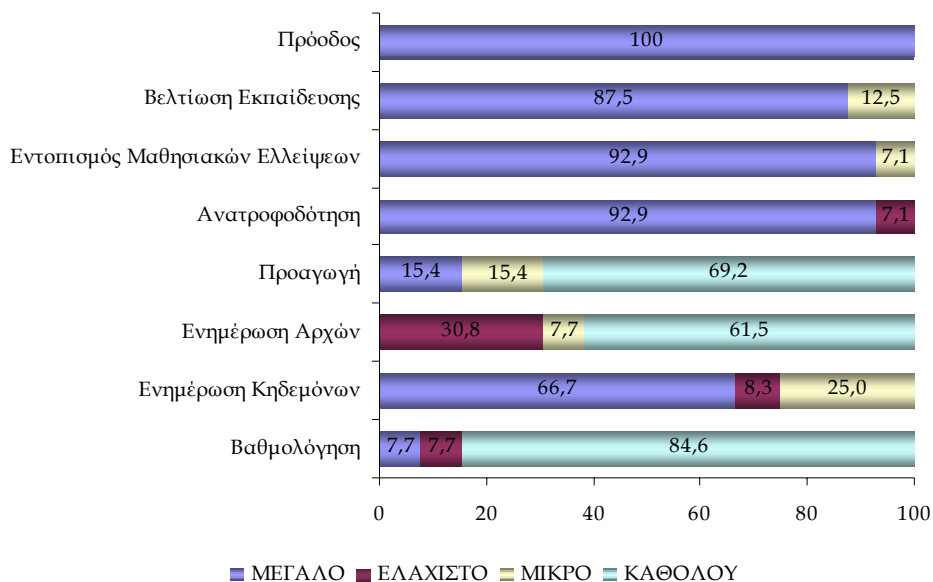
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

<b>Εκπ. Προσχολικής</b>	<b>ΜΕΓΑΛΟ</b>	<b>ΜΙΚΡΟ</b>	<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
τη βαθμολόγηση τους	7,7	0,0	7,7	84,6
την ενημέρωση των κηδεμόνων	66,7	25,0	8,3	0,0
την ενημέρωση των προϊσταμένων αρχών	0,0	7,7	30,8	61,5
την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη	15,4	15,4	0,0	69,2
την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	92,9	0,0	7,1	0,0
τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων	92,9	7,1	0,0	0,0
τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης	87,5	12,5	0,0	0,0
την πρόοδο τους	100	0,0	0,0	0,0

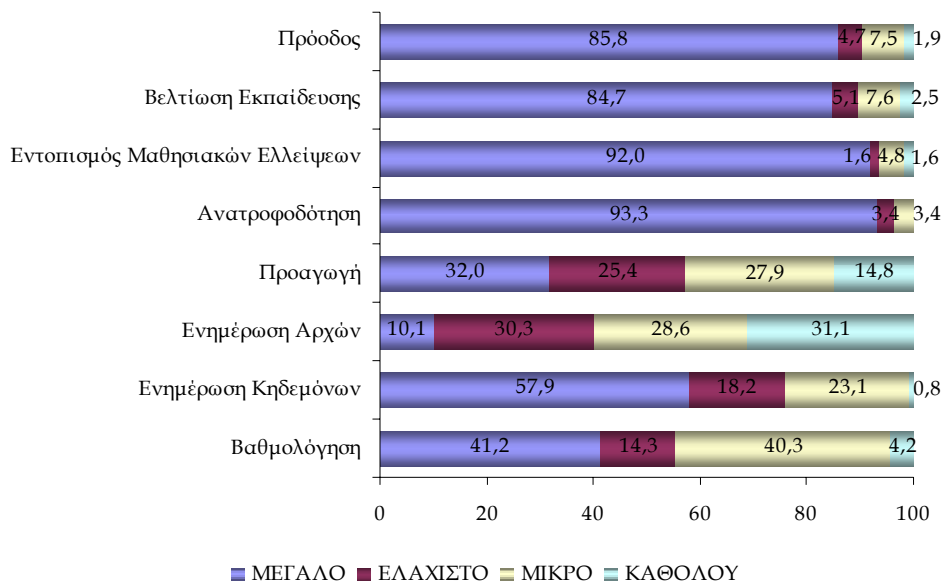
<b>Εκπ. Πρωτοβάθμιας</b>	<b>ΜΕΓΑΛΟ</b>	<b>ΜΙΚΡΟ</b>	<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
τη βαθμολόγηση τους	41,2	40,3	14,3	4,2
την ενημέρωση των κηδεμόνων	57,9	23,1	18,2	0,8
την ενημέρωση των προϊσταμένων αρχών	10,1	28,6	30,3	31,1
την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη	32,0	27,9	25,4	14,8
την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής	93,3	3,4	3,4	0,0

διαδικασίας				
τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων	92,0	4,8	1,6	1,6
τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης	84,7	7,6	5,1	2,5
την πρόοδο τους	85,8	7,5	4,7	1,9

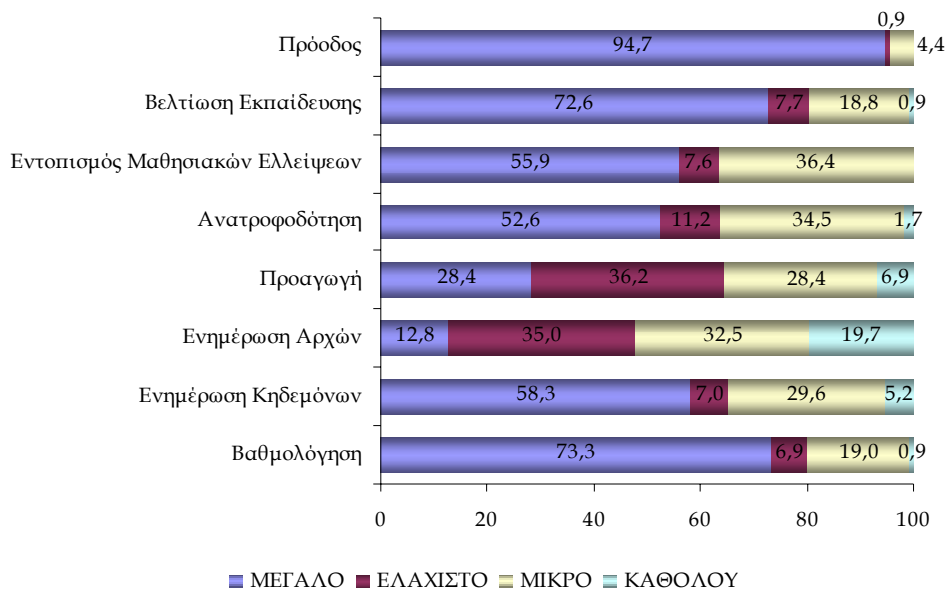
Εκπ. Δευτεροβάθμιας	ΜΕΓΑΛΟ	ΜΙΚΡΟ	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
τη βαθμολόγηση τους	73,3	6,9	19,0	0,9
την ενημέρωση των κηδεμόνων	58,3	7,0	29,6	5,2
την ενημέρωση των προϊσταμένων αρχών	12,8	35,0	32,5	19,7
την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη	28,4	36,2	28,4	6,9
την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	52,6	11,2	34,5	1,7
τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων	55,9	7,6	36,4	0,0
τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης	72,6	7,7	18,8	0,9
την πρόοδο τους	94,7	0,9	4,4	0,0



**Γράφημα 8: Εκπ. Προσχολικής**



**Γράφημα 9: Εκπ. Πρωτοβάθμιας**



**Γράφημα 10: Εκπ. Δευτεροβάθμιας**

Από την ανάλυση των απαντήσεων παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων χρησιμοποιούν την αξιολόγηση των μαθητών/τριών σε πολύ μεγάλο βαθμό (>85%) με σκοπό την πρόδοό τους. Ειδικά στην προσχολική



εκπαίδευση το ποσοστό αυτό είναι 100%, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσεγγίζει το 95%.

Επιπλέον, σε υψηλό ποσοστό (>55%) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών για την ενημέρωση των κηδεμόνων.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών επικεντρώνεται στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων, στη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης, με πολύ υψηλά ποσοστά (>85%). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε υψηλά ποσοστά (>50%) χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων, για τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολύ υψηλό ποσοστό (>70%) χρησιμοποιούν την αξιολόγηση και για τη βαθμολόγηση των μαθητών/τριών.

Αυτό διαπιστώθηκε και από την ποιοτική έρευνα όπου χαρακτηριστικά δύο εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας στη συζήτηση για το τι είναι αξιολόγηση μαθητών/τριών και πώς αξιολογούν ανέφεραν ότι:

*«...Το πρώτο που μου ήρθε είναι η βαθμολογία και δυστυχώς δεν θα έπρεπε να ήταν έτσι... και το άλλο που μου έρχεται είναι το πόσο προχώρησε το παιδί στο μάθημα...»*

*«...τους λέω πώς βαθμολογώ...»*

Για τη διερεύνηση του δεύτερου στόχου ο οποίος ήταν η καταγραφή των τεχνικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί το ερώτημα που τέθηκε ήταν:

*Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές αξιολόγησης;*

- *Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου*
- *Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου*
- *Γραπτές εξετάσεις με κλειστού και ανοιχτού τύπου*

- Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου
- Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου
- Ημιδομημένο δυναμικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία
- Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας)
- Συστηματική παρατήρηση
- Φάκελος εργασιών μαθητή/τριας (portfolios)
- Αυτοαξιολόγηση μαθητή/τριας
- Αξιολόγηση μαθητή/τριας από τους συμμαθητές του

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

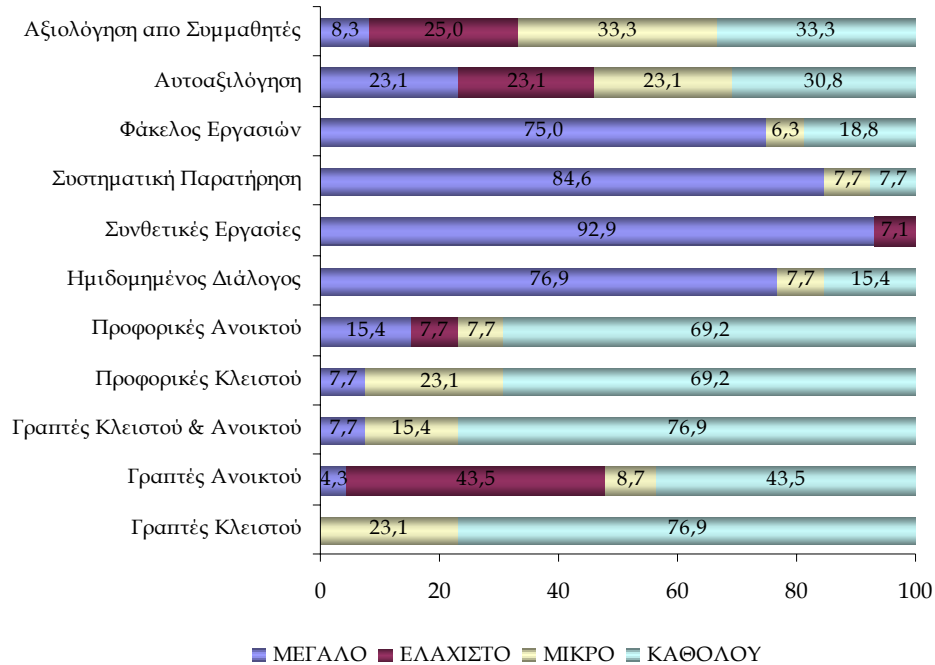
<b>Εκπ. Προσχολικής</b>	<b>ΜΕΓΑΛΟ</b>	<b>ΜΙΚΡΟ</b>	<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου	0,0	23,1	0,0	76,9
Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	4,3	8,7	43,5	43,5
Γραπτές εξετάσεις με κλειστού και ανοιχτού τύπου	7,7	15,4	0,0	76,9
Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου	7,7	23,1	0,0	69,2
Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	15,4	7,7	7,7	69,2
Ημιδομημένο δυναμικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία	76,9	7,7	0,0	15,4
Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας)	92,9	0,0	7,1	0,0
Συστηματική παρατήρηση	84,6	7,7	0,0	7,7
Φάκελος εργασιών μαθητή/τριας (portfolios)	75,0	6,3	0,0	18,8
Αυτοαξιολόγηση μαθητή/τριας	23,1	23,1	23,1	30,8

Αξιολόγηση μαθητή/τριας από τους συμμαθητές του	8,3	33,3	25,0	33,3
---	-----	------	------	------

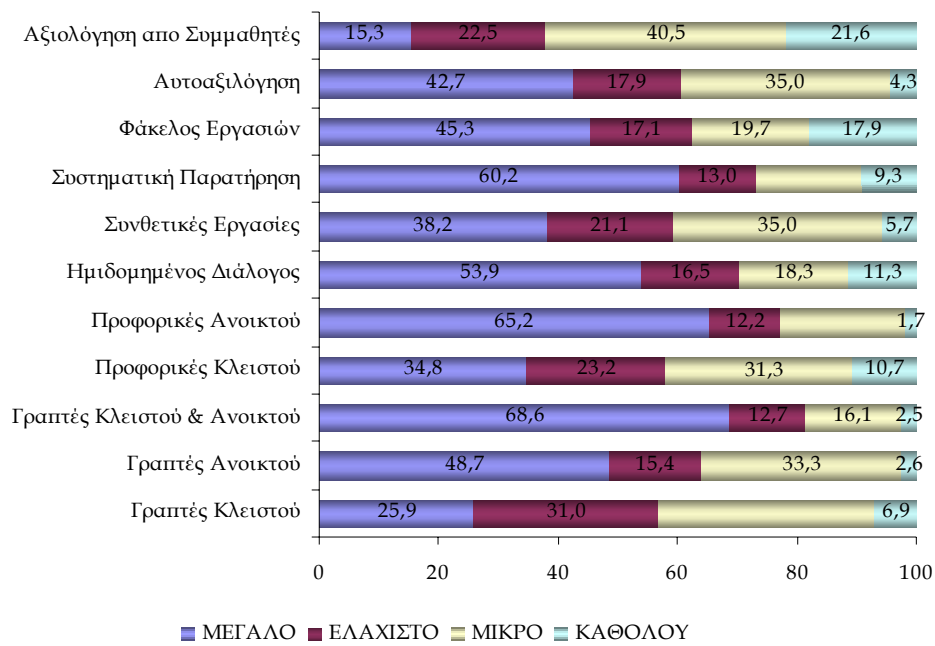
<b>Εκπ. Πρωτοβάθμιας</b>	<b>ΜΕΓΑΛΟ</b>	<b>ΜΙΚΡΟ</b>	<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου	25,9	36,2	31,0	6,9
Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	48,7	33,3	15,4	2,6
Γραπτές εξετάσεις με κλειστού και ανοιχτού τύπου	68,6	16,1	12,7	2,5
Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου	34,8	31,3	23,2	10,7
Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	65,2	20,9	12,2	1,7
Ημιδομημένο δυναμικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία	53,9	18,3	16,5	11,3
Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας)	38,2	35,0	21,1	5,7
Συστηματική παρατήρηση	60,2	17,6	13,0	9,3
Φάκελος εργασιών μαθητή/τριας (portfolios)	45,3	19,7	17,1	17,9
Αυτοαξιολόγηση μαθητή/τριας	42,7	35,0	17,9	4,3
Αξιολόγηση μαθητή/τριας από τους συμμαθητές του	15,3	40,5	22,5	21,6

<b>Εκπ. Δευτεροβάθμιας</b>	<b>ΜΕΓΑΛΟ</b>	<b>ΜΙΚΡΟ</b>	<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ</b>	<b>ΚΑΘΟΛΟΥ</b>
Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου	61,7	19,1	7,8	11,3
Γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	60,3	19,8	9,5	10,3
Γραπτές εξετάσεις με κλειστού και ανοιχτού τύπου	71,3	13,9	5,2	9,6
Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις	36,2	22,4	31,9	9,5

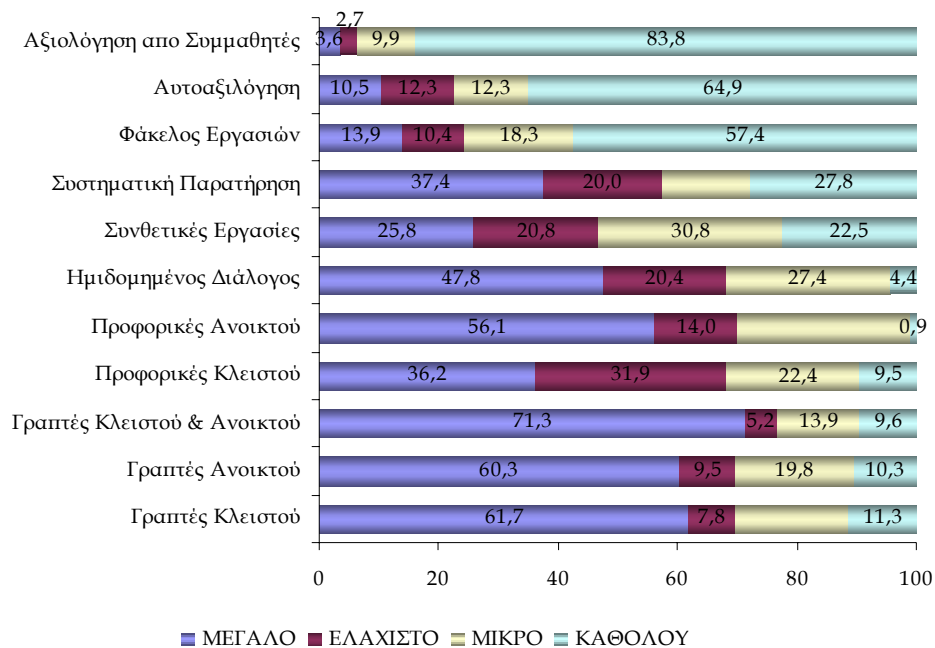
κλειστού τύπου				
Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	56,1	28,9	14,0	0,9
Ημιδομημένο δυναμικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία	47,8	27,4	20,4	4,4
Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας)	25,8	30,8	20,8	22,5
Συστηματική παρατήρηση	37,4	14,8	20,0	27,8
Φάκελος εργασιών μαθητή/τριας (portfolios)	13,9	18,3	10,4	57,4
Αυτοαξιολόγηση μαθητή/τριας	10,5	12,3	12,3	64,9
Αξιολόγηση μαθητή/τριας από τους συμμαθητές του	3,6	9,9	2,7	83,8



Γράφημα 11: Εκπ. Προσχολικής



**Γράφημα 12: Εκπ. Πρωτοβάθμιας**



**Γράφημα 13: Εκπ. Δευτεροβάθμιας**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τις ακόλουθες τεχνικές σε υψηλά ποσοστά:

- Ημιδομημένο δυναμικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία,
- Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας),
- Συστηματική παρατήρηση,
- Φάκελο Εργασιών μαθητή/τριας (portfolios).

Τα ποσοστά χρήσης των παραπάνω τεχνικών κυμαίνονται μεταξύ του 77% και 93%. Οι υπόλοιπες τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται σε πολύ χαμηλά ποσοστά που κυμαίνονται από καθόλου έως 23,1%. Μία ενδεχόμενη ερμηνεία για τη χρήση των παραπάνω τεχνικών και τη μη χρήση των υπολοίπων είναι το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών και το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας διαπιστώνεται ότι κάνουν χρήση των παρακάτω τεχνικών αξιολόγησης:

- Γραπτές εξετάσεις με κλειστού και ανοιχτού τύπου,
- Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού τύπου,
- Προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου,
- Ημιδομημένο δυναμικό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία και
- Συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας)

σε ποσοστά αθροιστικά περίπου ίδια στην κλίμακα Μεγάλο και Μικρό.

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν την τεχνική των γραπτών εξετάσεων με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πολύ υψηλό ποσοστό (>80%) αθροιστικά στην κλίμακα Μεγάλο και Μικρό.

Αυτό διαπιστώνεται και από το εύρημα της ποιοτικής έρευνας όπου ένας εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη συζήτηση για τις τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών ανέφερε χαρακτηριστικά:

«...μ' αρέσουν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου... γιατί είναι εύκολη η βαθμολόγηση και μειώνει τα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες...»

Ακόμη από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τις τεχνικές της αυτοαξιολόγησης του μαθητή/τριας και αξιολόγησης μαθητή/τριας από τους συμμαθητές/τριες του (ετεροαξιολόγηση) σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι στα νέα προγράμματα σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. καθώς επίσης και στα νέα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται οι τεχνικές αυτές.

### 6.3. Γνώση και Χρήση Φακέλου Εργασιών Μαθητή

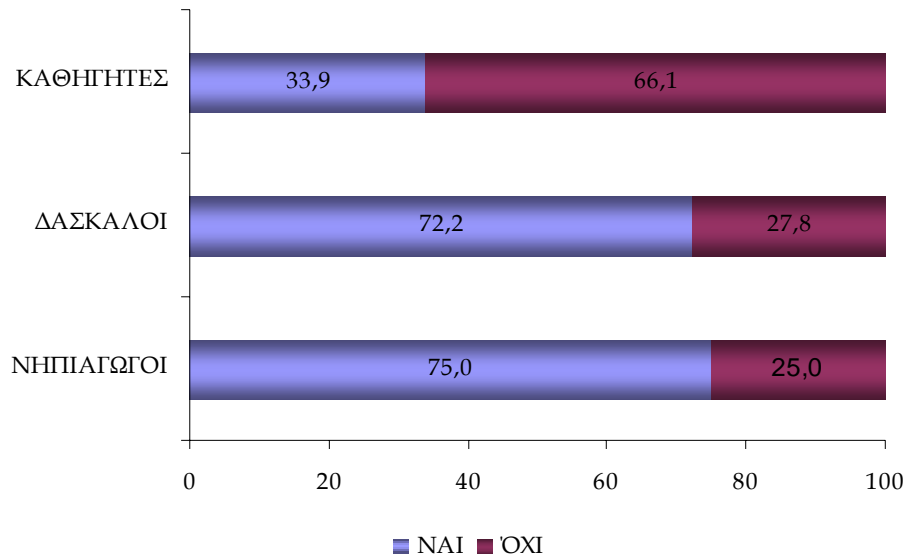
Στόχος του τρίτου ερευνητικού άξονα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση ή μη, το περιεχόμενο καθώς επίσης και τους παράγοντες που εμπλέκονται στην υλοποίηση του Φακέλου Εργασιών Μαθητή. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

*Χρησιμοποιείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΌΧΙ</b>
Εκπ. Προσχολικής	75,0	25,0
Εκπ. Πρωτοβάθμιας	72,2	27,8
Εκπ. Δευτεροβάθμιας	33,9	66,1





**Γράφημα 14: Χρήση του φάκελο εργασιών μαθητή**

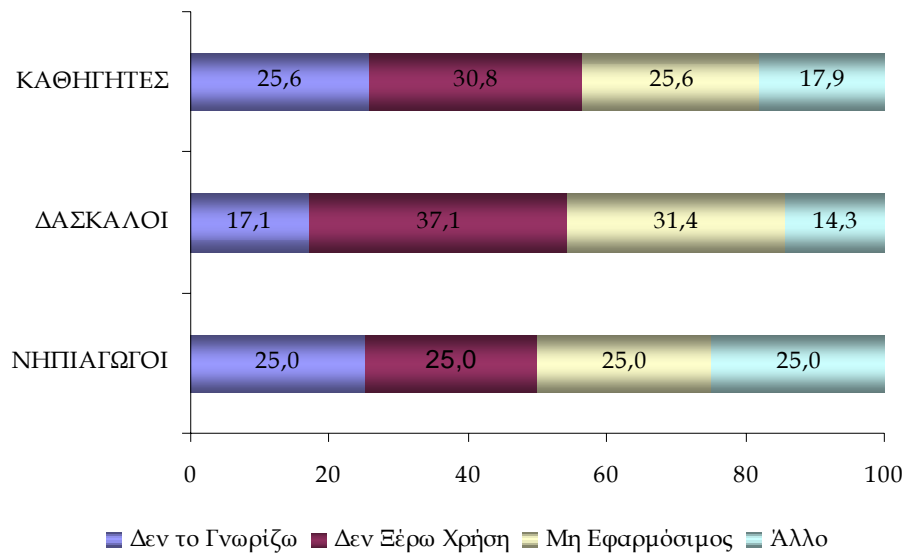
Από τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, αναδύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν σε πολύ υψηλό ποσοστό (>70%) το Φ.Ε.Μ. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι χρησιμοποιεί το Φ.Ε.Μ.

Στόχος του επόμενου ερωτήματος ήταν να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. Το ερώτημα αυτό απευθύνθηκε αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς που απάντησαν αρνητικά στο προηγούμενο ερώτημα και ήταν το ακόλουθο:

*Για ποιο ή ποιους λόγους δεν χρησιμοποιείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

	Δεν τον γνωρίζω	Δεν ξέρω πώς να τον χρησιμοποιήσω	Θεωρώ ότι δεν είναι εφαρμόσιμος	Άλλο
Εκπ. Προσχολικής	25,0	25,0	25,0	25,0
Εκπ. Πρωτοβάθμιας	17,1	37,1	31,4	14,3
Εκπ. Δευτεροβάθμιας	25,6	30,8	25,6	17,9

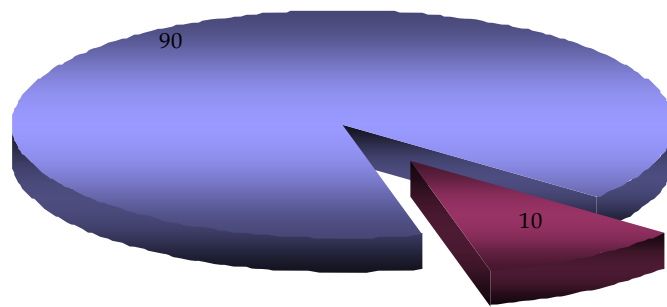


**Γράφημα 15: Λόγοι που δεν χρησιμοποιείται ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι 1 στους 4 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δε χρησιμοποιεί το Φ.Ε.Μ. δηλώνει ότι δεν τον γνωρίζει. Επιπλέον, ένα ποσοστό περίπου 30% από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δε χρησιμοποιεί το Φ.Ε.Μ. δηλώνει ότι δεν ξέρει πώς να τον χρησιμοποιήσει και 1 στους 4 θεωρεί ότι δεν είναι εφαρμόσιμος.

Σε αντιστοιχία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που δε χρησιμοποιεί το Φ.Ε.Μ. (<20%) δηλώνει ότι δεν τον γνωρίζει. Επίσης σε ποσοστό 37% δηλώνει ότι δεν ξέρει πώς να τον χρησιμοποιήσει και τέλος περίπου το 30% θεωρεί ότι δεν είναι εφαρμόσιμος.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων ένα πολύ μικρό ποσοστό (περίπου 10%) δηλώνει ότι δεν γνωρίζει το Φ.Ε.Μ.



■ Δεν τον γνωρίζουν ■ Τον γνωρίζουν

**Γράφημα 16: Γνώση σχετικά με το Φ.Ε.Μ.**

Στην πραγματοποιηθείσα έρευνα τέθηκαν ερωτήματα για να διερευνηθούν οι λόγοι των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ.

*Για ποιο ή ποιους λόγους χρησιμοποιείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

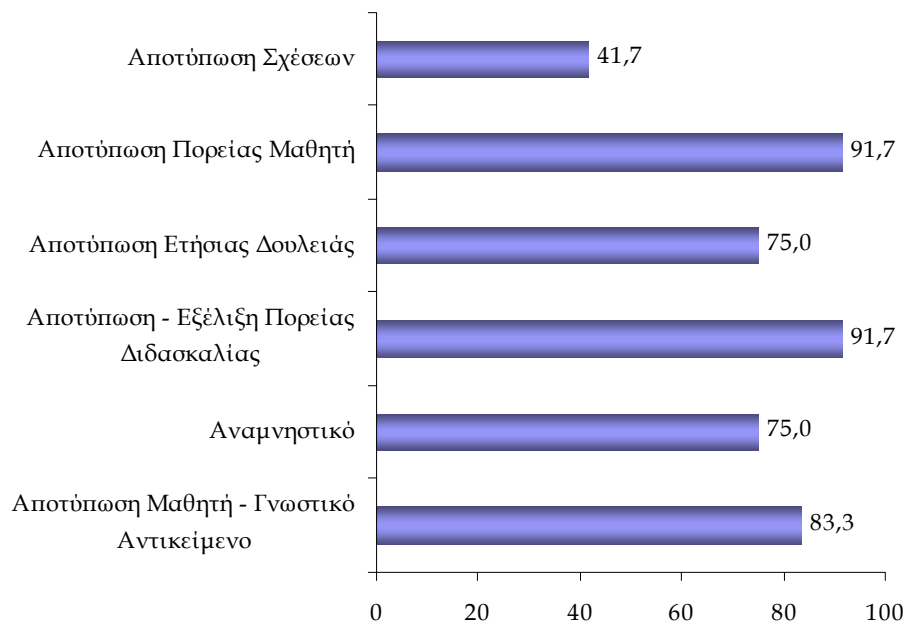
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

<b>Εκπ. Προσχολικής</b>	<b>Ποσοστά</b>
Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με το γνωστικό αντικείμενο	83,3
Για να συγκεντρώσω τα έργα του μαθητή/τριας, ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς	75,0
Για να αποτυπώσω την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού της διδασκαλίας	91,7
Για να αποτυπώσω την ετήσια σχολική δουλειά μας στην τάξη	75,0
Για να αποτυπώσω την πορεία του μαθητή/τριας	91,7
Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες	41,7

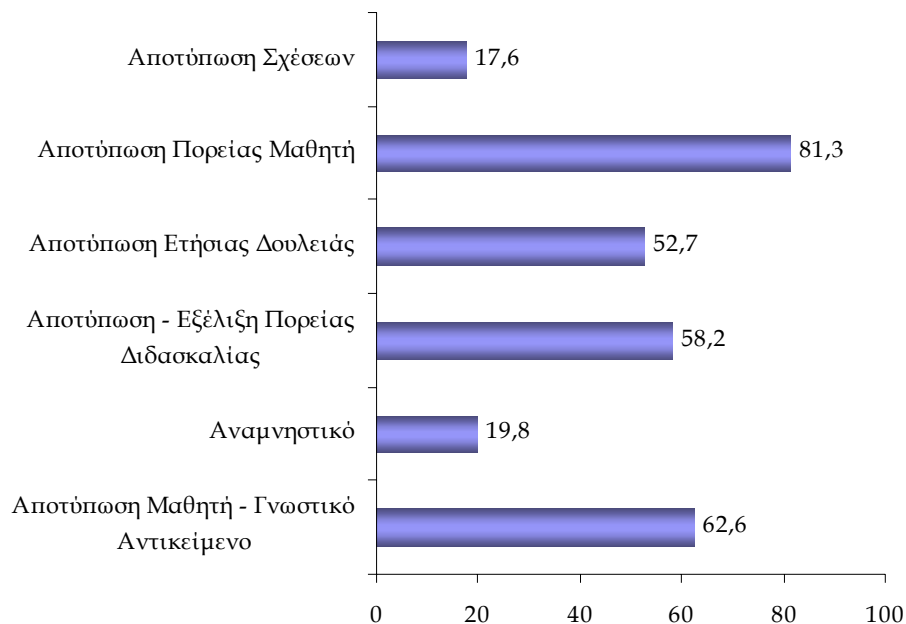
<b>Εκπ. πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με το γνωστικό	62,6

αντικείμενο	
Για να συγκεντρώσω τα έργα του μαθητή/τριας, ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς	19,8
Για να αποτυπώσω την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού της διδασκαλίας	58,2
Για να αποτυπώσω την ετήσια σχολική δουλειά μας στην τάξη	52,7
Για να αποτυπώσω την πορεία του μαθητή/τριας	81,3
Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες	17,6

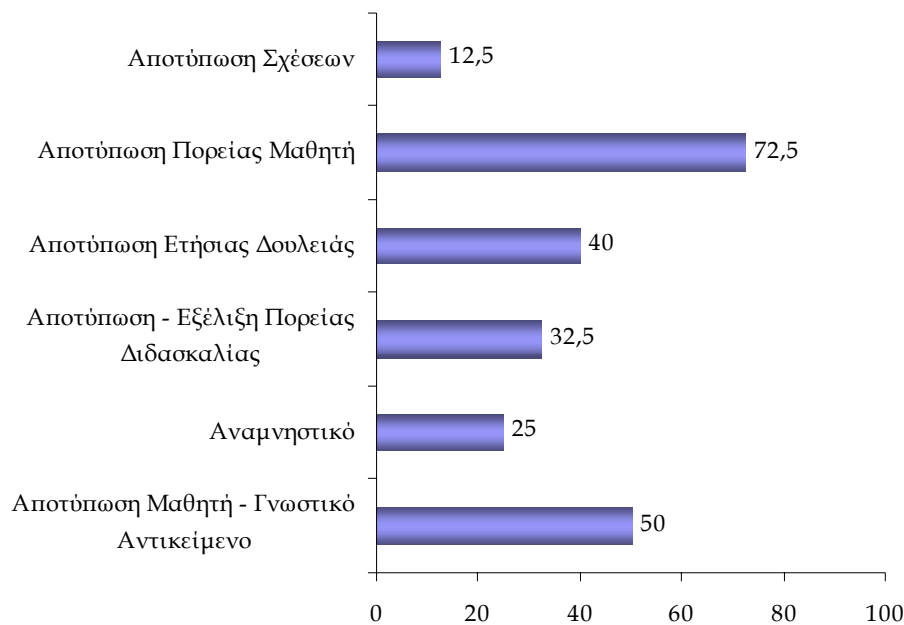
<b>Εκπ. δευτεροβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με το γνωστικό αντικείμενο	50,0
Για να συγκεντρώσω τα έργα του μαθητή/τριας, ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς	25,0
Για να αποτυπώσω την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού της διδασκαλίας	32,5
Για να αποτυπώσω την ετήσια σχολική δουλειά μας στην τάξη	40,0
Για να αποτυπώσω την πορεία του μαθητή/τριας	72,5
Για να αποτυπώσω τη σχέση του μαθητή/τριας με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες	12,5



**Γράφημα 17: Λόγοι χρησιμοποίησης του ΦΕΜ - Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 18: Λόγοι χρησιμοποίησης του ΦΕΜ - Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 19: Λόγοι χρησιμοποίησης του ΦΕΜ - Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. με σκοπό να αποτυπώσουν την πορεία του μαθητή/τριας.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. σε πολύ υψηλό ποσοστό ( $\geq 75\%$ ):

- για να αποτυπώσουν τη σχέση του μαθητή/τριας με το γνωστικό αντικείμενο
- για να συγκεντρώσουν τα έργα του μαθητή/τριας, ως αναμνηστικό της σχολικής χρονιάς
- για να αποτυπώσουν την ετήσια σχολική δουλειά τους στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. σε υψηλά ποσοστά ( $\geq 50\%$ ) για να αποτυπώσουν τη σχέση του μαθητή/τριας με το γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, περίπου 1 στους 2 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιεί το Φ.Ε.Μ. για να αποτυπώσει

την ετήσια σχολική δουλειά των μαθητών/τριών στην τάξη. Επίσης, ενώ για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης η χρήση του Φ.Ε.Μ. ως αναμνηστικό των έργων της σχολικής χρονιάς του μαθητή/τριας, συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεντρώνει μικρά ποσοστά (<=25%).

Τέλος, η χρήση του Φ.Ε.Μ. για την αποτύπωση της σχέσης του μαθητή/τριας με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες συγκεντρώνει τα χαμηλότερα ποσοστά μεταξύ των υπολοίπων απαντήσεων που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί.

Στο ερώτημα:

*Ποια από τα παρακάτω περιέχει ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή που χρησιμοποιείτε;*

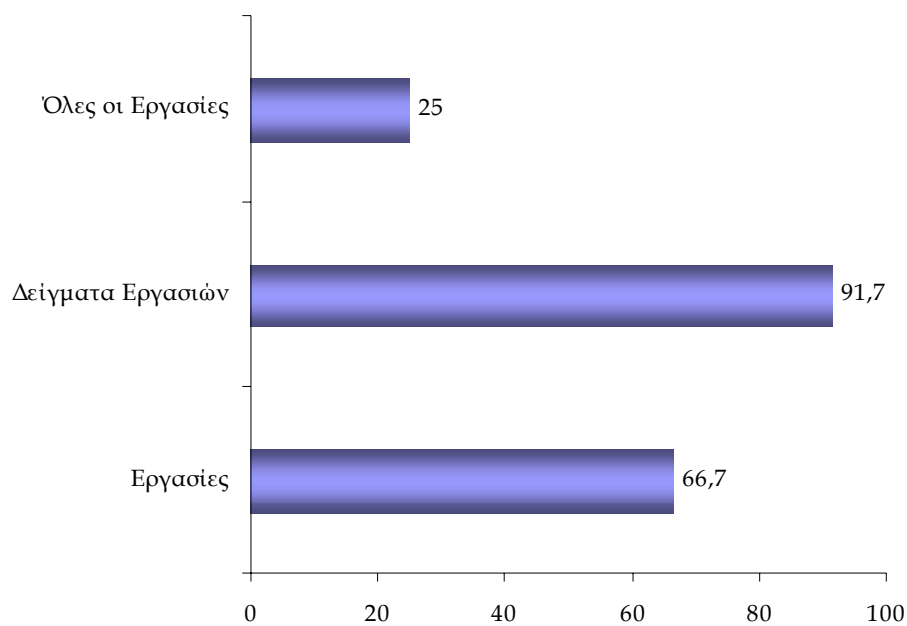
τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

<b>Εκπ. προσχολικής</b>	<b>Ποσοστά</b>
Τη βιογραφία του μαθητή/τριας	0,0
Τις εργασίες που προτιμά να κάνει ο μαθητής/τρια	66,7
Δείγματα καθημερινών και εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων	91,7
Όλες τις εργασίες, τις δραστηριότητες και τις γραπτές εξετάσεις που παράγουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	25,0

<b>Εκπ. πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Τη βιογραφία του μαθητή/τριας	12,1
Τις εργασίες που προτιμά να κάνει ο μαθητής/τρια	34,1
Δείγματα καθημερινών και εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων	64,8
Όλες τις εργασίες, τις δραστηριότητες και τις γραπτές εξετάσεις που παράγουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	70,3

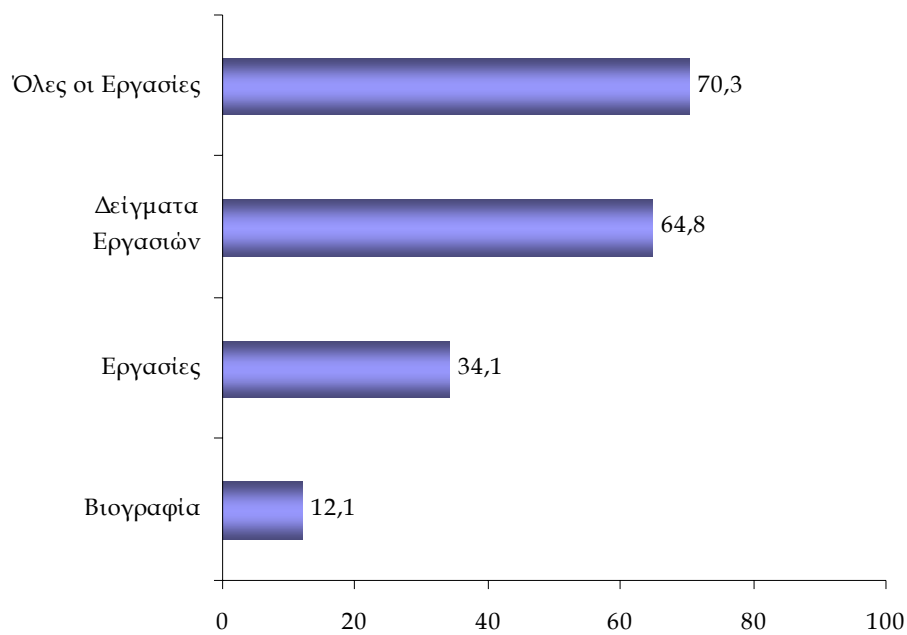
<b>Εκπ. δευτεροβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
----------------------------	----------------

Τη βιογραφία του μαθητή/τριας	5,0
Τις εργασίες που προτιμά να κάνει ο μαθητής/τρια	42,5
Δείγματα καθημερινών και εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων	65,0
Όλες τις εργασίες, τις δραστηριότητες και τις γραπτές εξετάσεις που παράγουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	42,5

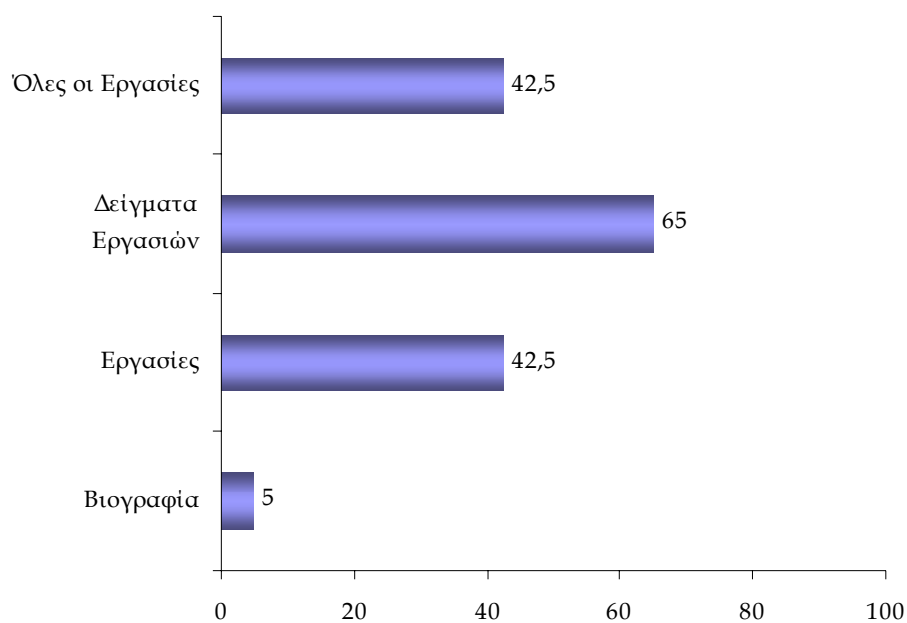


**Γράφημα 20: Περιεχόμενα του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**





**Γράφημα 21: Περιεχόμενα του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 22: Περιεχόμενα του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι ο Φ.Ε.Μ. που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δεν περιέχει τη βιογραφία του μαθητή/τριας ή την περιέχει σε πολύ μικρό ποσοστό.

Δείγματα καθημερινών και εβδομαδιαίων δραστηριοτήτων περιέχονται σε υψηλό ποσοστό (>64%) στο Φ.Ε.Μ. που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, με το ποσοστό αυτό να ξεπερνά το 90% στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτο είναι το υψηλό ποσοστό (περίπου 70%) που συγκεντρώνει η απάντηση: «Όλες τις εργασίες, τις δραστηριότητες και τις γραπτές εξετάσεις που παράγουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων επιτρέπει τους μαθητές τους να επιλέγουν εργασίες που προτιμούν για να συμπεριληφθούν στο Φ.Ε.Μ. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης (>65%).

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε ήταν:

*Ποιοι εμπλέκονται στην απόφαση υλοποίησης του Φακέλου Εργασιών Μαθητή;*

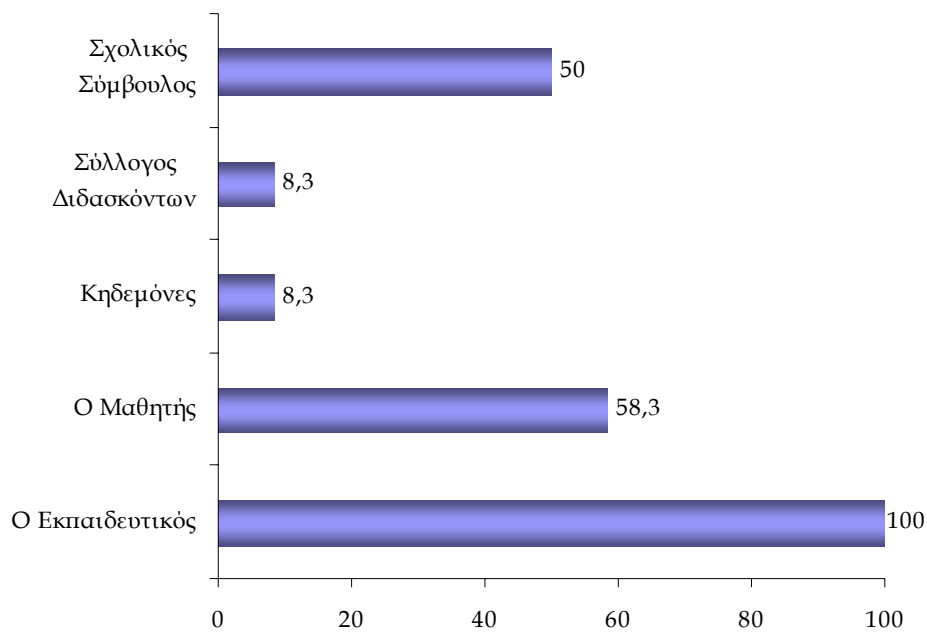
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

<b>Εκπ. προσχολικής</b>	<b>Ποσοστά</b>
Ο/η εκπαιδευτικός	100,0
Ο/η μαθητής/τρια	58,3
Οι κηδεμόνες	8,3
Ο σύλλογος διδασκόντων	8,3
Ο/η Σχολικός σύμβουλος	50,0

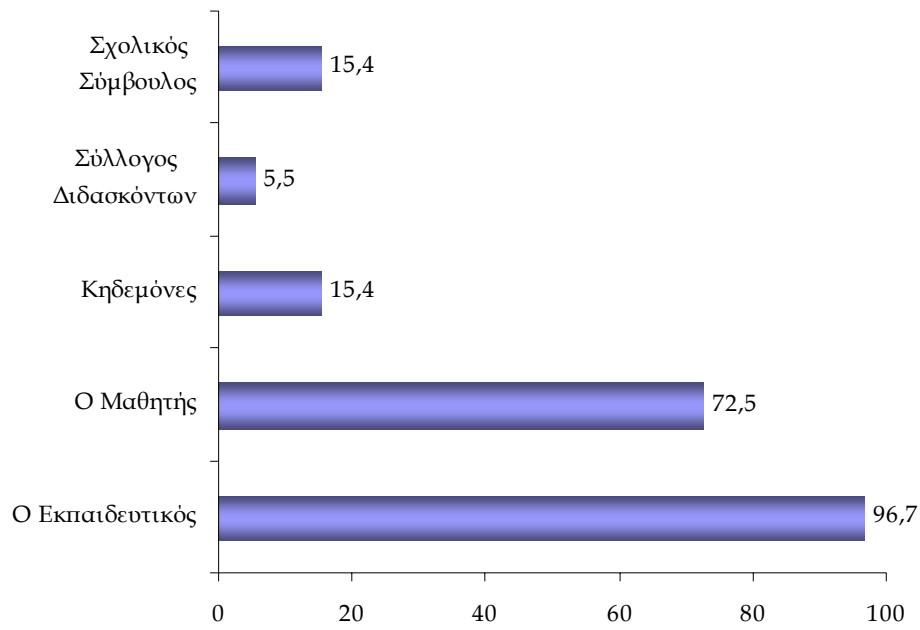
<b>Εκπ. πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Ο/η εκπαιδευτικός	96,7
Ο/η μαθητής/τρια	72,5
Οι κηδεμόνες	15,4

Ο σύλλογος διδασκόντων	5,5
Ο/η Σχολικός σύμβουλος	15,4

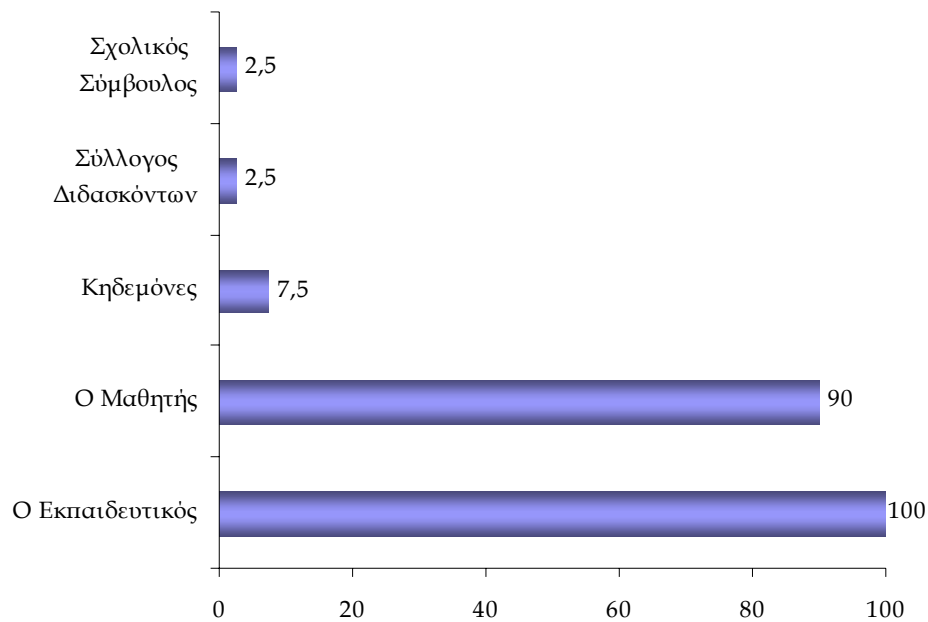
Εκπ. δευτεροβάθμιας	Ποσοστά
Ο/η εκπαιδευτικός	100,0
Ο/η μαθητής/τρια	90,0
Οι κηδεμόνες	7,5
Ο σύλλογος διδασκόντων	2,5
Ο/η Σχολικός σύμβουλος	2,5



**Γράφημα 23: Εμπλεκόμενοι στην απόφαση υλοποίησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 24: Εμπλεκόμενοι στην απόφαση υλοποίησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 25: Εμπλεκόμενοι στην απόφαση υλοποίησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θεωρούν ότι η απόφαση για την υλοποίηση του Φ.Ε.Μ. είναι αρμοδιότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού. Παρατηρείται ακόμα μία αυξητική εμπλοκή των μαθητών/τριών στην απόφαση υλοποίησης του Φ.Ε.Μ. αναλογικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνουν η εμπλοκή των κηδεμόνων, του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου (με εξαίρεση του τελευταίου στην προσχολική εκπαίδευση) για την απόφαση υλοποίησης του Φ.Ε.Μ.

Μία πιθανή ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων διατηρούν την αυτονομία τους ως προς την απόφαση για την υλοποίηση του Φ.Ε.Μ.

Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος τέθηκε το επόμενο ερώτημα:

*Ποιοι εμπλέκονται στον προσδιορισμό των περιεχομένων του Φακέλου Εργασιών Μαθητή;*

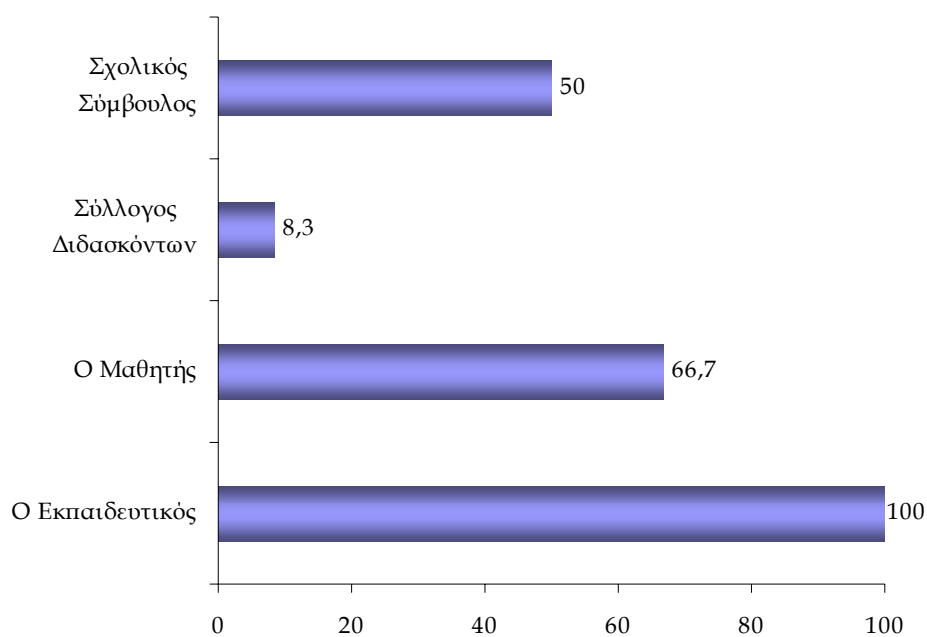
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

<b>Εκπ. προσχολικής</b>	<b>Ποσοστά</b>
Ο/η εκπαιδευτικός	100,0
Ο/η μαθητής/τρια	66,7
Οι κηδεμόνες	0,0
Ο σύλλογος διδασκόντων	8,3
Ο/η Σχολικός σύμβουλος	50,0
ΆΛΛΟ	0

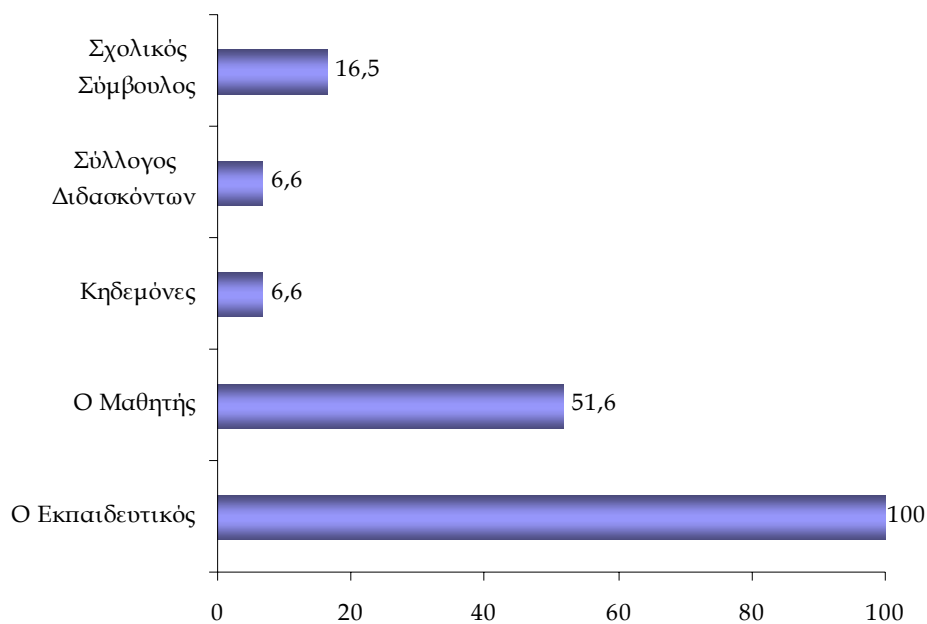
<b>Εκπ. πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Ο/η εκπαιδευτικός	100,0
Ο/η μαθητής/τρια	51,6
Οι κηδεμόνες	6,6
Ο σύλλογος διδασκόντων	6,6
Ο/η Σχολικός σύμβουλος	16,5

ΆΛΛΟ	0
------	---

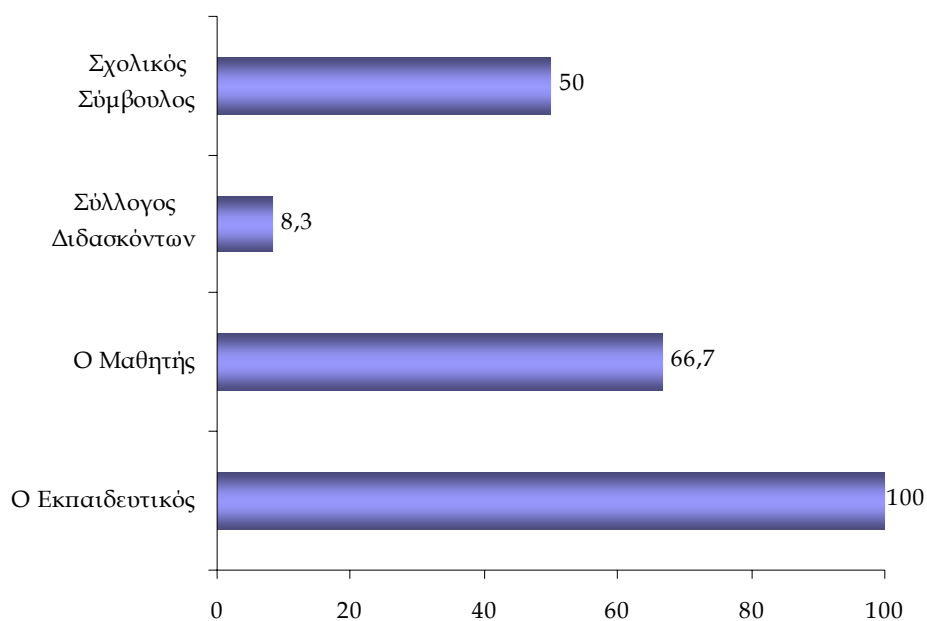
Εκπ. δευτεροβάθμιας	Ποσοστά
Ο/η εκπαιδευτικός	100,0
Ο/η μαθητής/τρια	55,0
Οι κηδεμόνες	0,0
Ο σύλλογος διδασκόντων	5,0
Ο/η Σχολικός σύμβουλος	5,0
ΆΛΛΟ	0



**Γράφημα 26: Εμπλεκόμενοι στον προσδιορισμό των περιεχομένων του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 27: Εμπλεκόμενοι στον προσδιορισμό των περιεχομένων του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 28: Εμπλεκόμενοι στον προσδιορισμό των περιεχομένων του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων υποστηρίζουν ότι ο προσδιορισμός του περιεχομένου του Φ.Ε.Μ. είναι αρμοδιότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού και περίπου 1 στους 2 θεωρεί ότι πρέπει να συμμετέχει και ο μαθητής/τρια στον προσδιορισμό του περιεχομένου του.

Οι υπόλοιποι παράγοντες που θα μπορούσαν να συμμετέχουν στον προσδιορισμό του περιεχομένου του Φ.Ε.Μ. συγκεντρώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά, με εξαίρεση το/τη σχολικό συμβούλου στην προσχολική εκπαίδευση.

#### **6.4. Αξιολόγηση Φ.Ε.Μ.**

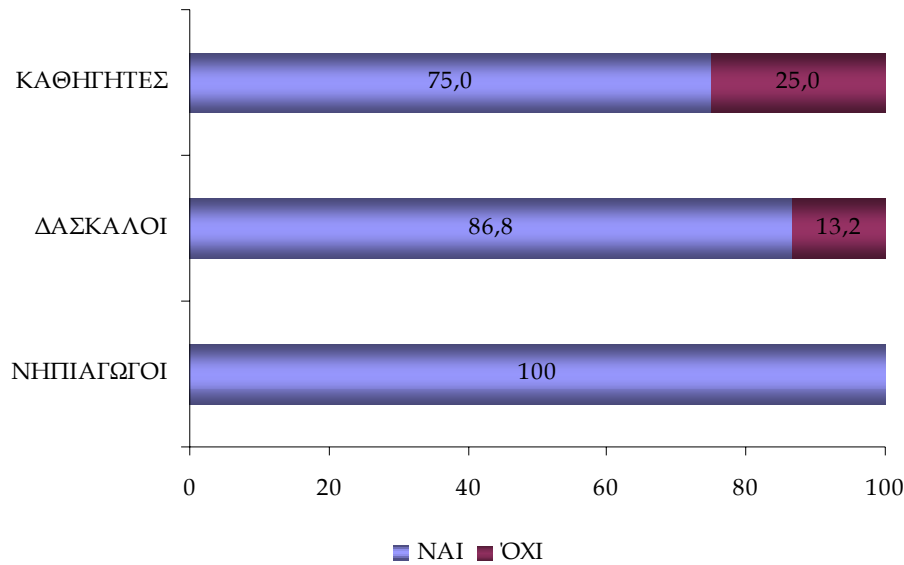
Στόχος του τέταρτου ερευνητικού άξονα ήταν πρώτον να διερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το Φ.Ε.Μ. και πιο συγκεκριμένα τι αξιολογούν και πώς αξιολογούν το Φ.Ε.Μ. και δεύτερον εάν δεν αξιολογούν το Φ.Ε.Μ. γιατί δεν το πράττουν. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

*Αξιολογείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΌΧΙ</b>
Εκπ. Προσχολικής	100,0	0,0
Εκπ. Πρωτοβάθμιας	86,8	13,2
Εκπ. Δευτεροβάθμιας	75,0	25,0





**Γράφημα 29: Αξιολόγηση του ΦΕΜ**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. τον αξιολογούν. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούν το φάκελο σε ποσοστό μεγαλύτερο του 85%. Τέλος, 3 στους 4 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. τον αξιολογούν.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε τι αξιολογούν με το Φ.Ε.Μ. Έτσι, τέθηκε το ερώτημα:

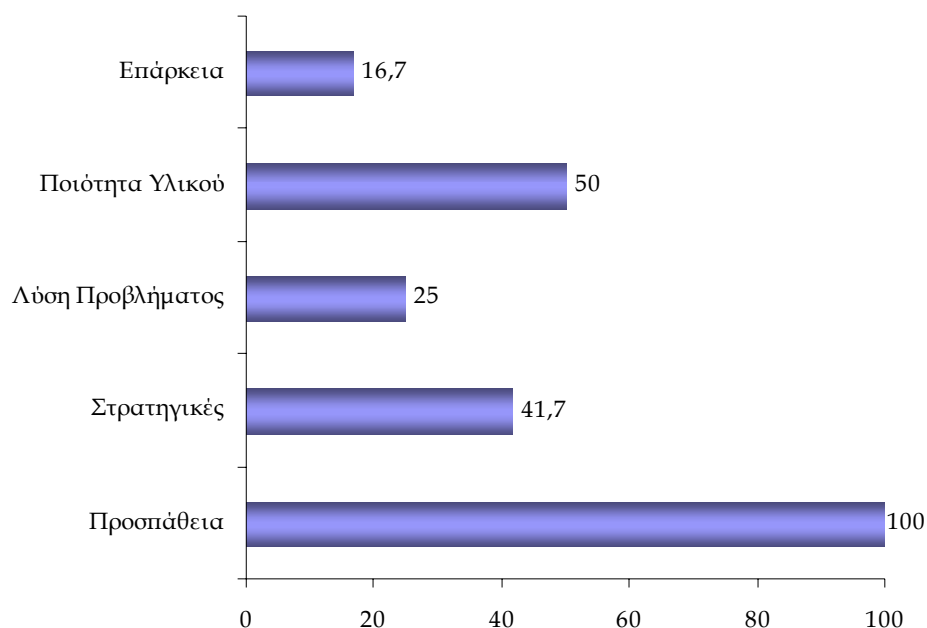
*Τι αξιολογείτε με το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

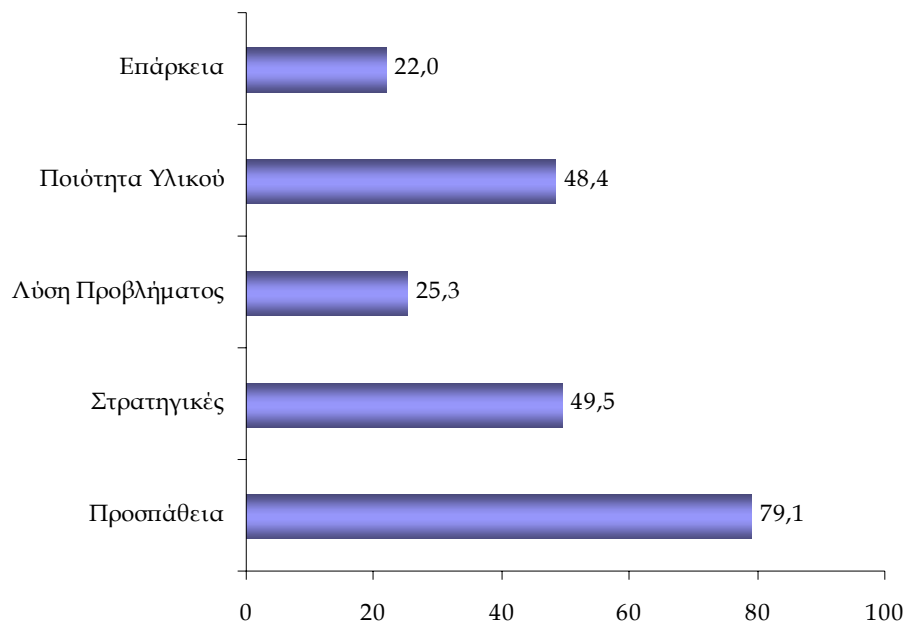
Εκπ. Προσχολικής	Ποσοστά
Την προσπάθεια του μαθητή/τριας	100,0
Τις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων	41,7
Τη λύση του προβλήματος	25,0
Την ποιότητα του παραγόμενου υλικού	50,0
Την επάρκεια με την οποία προετοιμάστηκε ο φάκελος	16,7

<b>Εκπ. Πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Την προσπάθεια του μαθητή/τριας	79,1
Τις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων	49,5
Τη λύση του προβλήματος	25,3
Την ποιότητα του παραγόμενου υλικού	48,4
Την επάρκεια με την οποία προετοιμάστηκε ο φάκελος	22,0

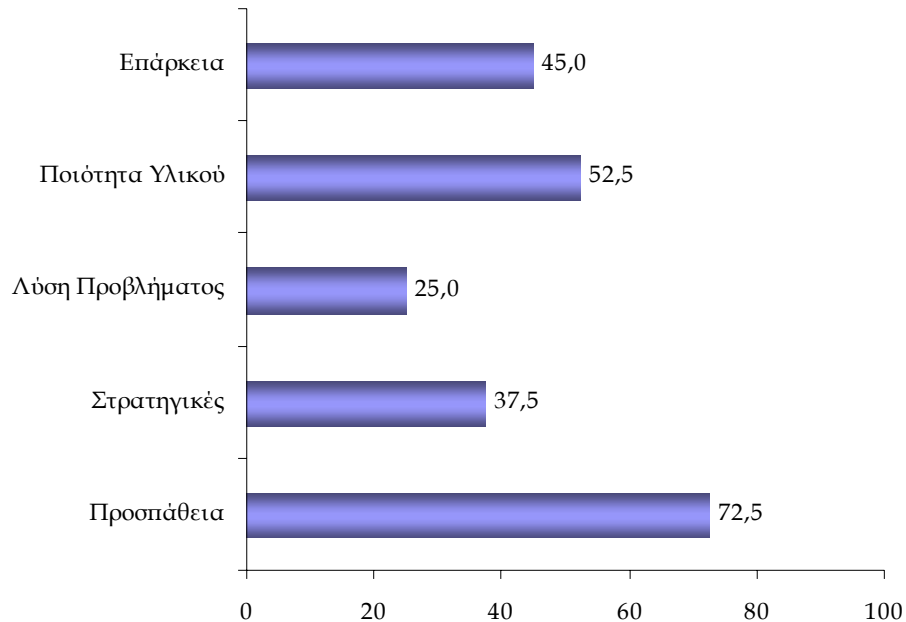
<b>Εκπ. Δευτεροβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Την προσπάθεια του μαθητή/τριας	72,5
Τις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων	37,5
Τη λύση του προβλήματος	25,0
Την ποιότητα του παραγόμενου υλικού	52,5
Την επάρκεια με την οποία προετοιμάστηκε ο φάκελος	45,0



**Γράφημα 30: Αντικείμενο αξιολόγησης με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 31: Αντικείμενο αξιολόγησης με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 32: Αντικείμενο αξιολόγησης με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης αξιολογούν την προσπάθεια του μαθητή/τριας. Το ποσοστό παραμένει πολύ υψηλό (>70%) και στους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο βαθμίδων.

Την ποιότητα του παραγόμενου υλικού αξιολογεί περίπου 1 στους 2 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και 1 στους 4 αξιολογεί τη λύση του προβλήματος. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων αξιολογούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων στο Φ.Ε.Μ.

Τέλος, η επάρκεια με την οποία προετοιμάστηκε ο Φ.Ε.Μ. συγκεντρώνει υψηλότερο ποσοστό (45%) στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις άλλες δύο βαθμίδες.

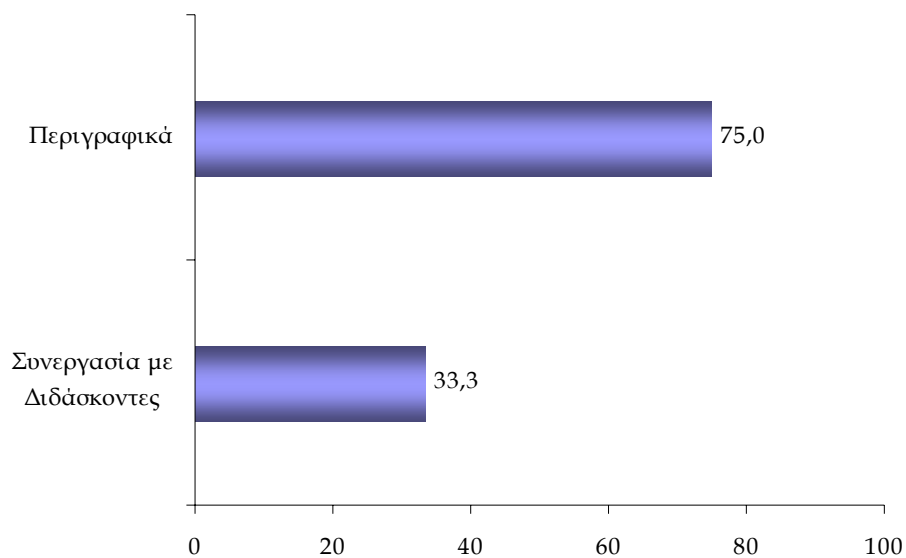
Στη συνέχεια τέθηκε το ερώτημα:

*Πώς αξιολογείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

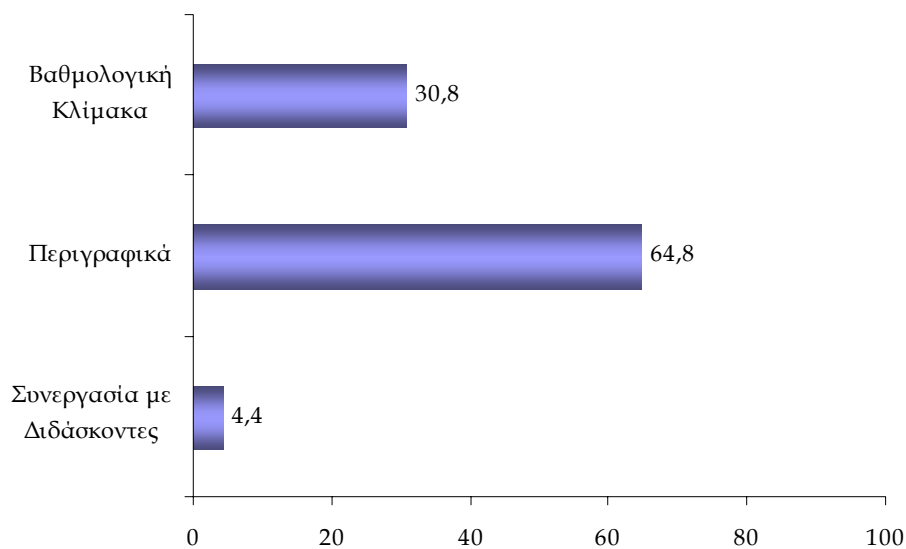
<b>Εκπ. Προσχολικής</b>	<b>Ποσοστά</b>
Σε συνεργασία με άλλους διδάσκοντες ή ειδικούς	33,3
Περιγραφικά	75,0
Χρησιμοποιώντας βαθμολογική κλίμακα	0,0

<b>Εκπ. Πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Σε συνεργασία με άλλους διδάσκοντες ή ειδικούς	4,4
Περιγραφικά	64,8
Χρησιμοποιώντας βαθμολογική κλίμακα	30,8

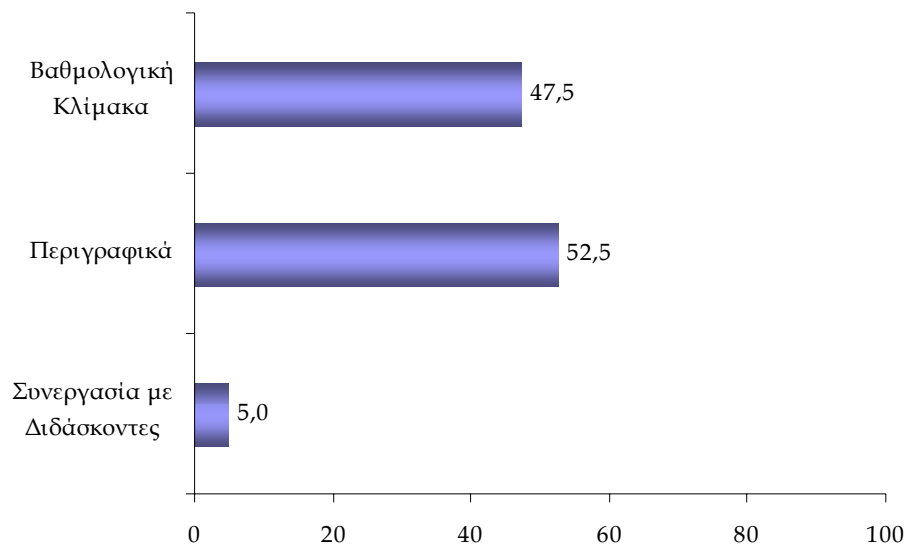
<b>Εκπ. Δευτεροβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Σε συνεργασία με άλλους διδάσκοντες ή ειδικούς	5,0
Περιγραφικά	52,5
Χρησιμοποιώντας βαθμολογική κλίμακα	47,5



**Γράφημα 33: Τρόπος αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 34: Τρόπος αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 35: Τρόπος αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το Φ.Ε.Μ. περιγραφικά σε πολύ υψηλό ποσοστό (75%) στην προσχολική εκπαίδευση. Το ποσοστό αυτό μειώνεται όσο μεγαλώνει η βαθμίδα εκπαίδευσης και αυξάνεται το ποσοστό της χρήσης βαθμολογικής κλίμακας.

Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην ύπαρξη βαθμολόγησης των μαθητών/τριών.

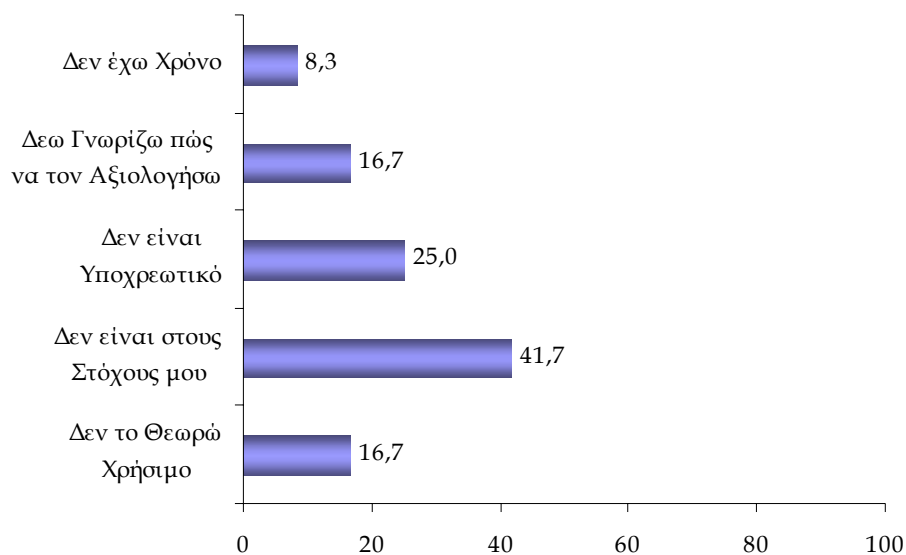
Σε όσους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι δεν αξιολογούν το Φ.Ε.Μ. που χρησιμοποιούν τέθηκε το ερώτημα:

*Για ποιο ή ποιους λόγους δεν αξιολογείτε το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

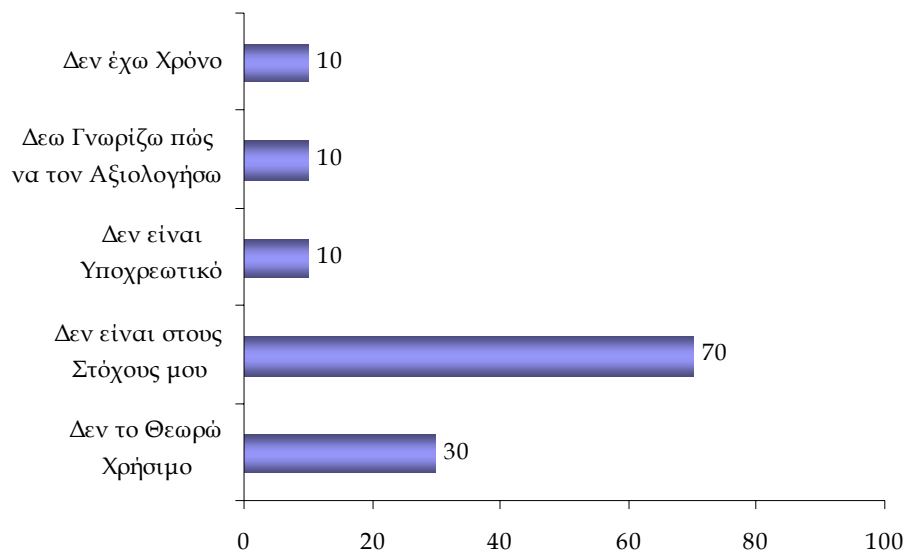
Εκπ. Πρωτοβάθμιας	Ποσοστά
Δεν το θεωρώ χρήσιμο	16,7
Δεν είναι στους στόχους μου	41,7
Δεν είναι υποχρεωτικό	25,0
Δεν γνωρίζω πώς να τον	16,7

αξιολογήσω	
Δεν έχω χρόνο	8,3

Εκπ. Δευτεροβάθμιας	Ποσοστά
Δεν το θεωρώ χρήσιμο	30,0
Δεν είναι στους στόχους μου	70,0
Δεν είναι υποχρεωτικό	10,0
Δεν γνωρίζω πώς να τον αξιολογήσω	10,0
Δεν έχω χρόνο	10,0



**Γράφημα 36: Αιτίες μη αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 37: Αιτίες μη αξιολόγησης του ΦΕΜ – Εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν αξιολογούν το Φ.Ε.Μ. επέλεξαν σε μικρά ή μεγάλα ποσοστά όλους τους λόγους με ισχυρότερο αυτόν που λέει ότι δεν είναι στους στόχους τους.

### **6.5. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών**

Στόχος του πέμπτου ερευνητικού άξονα ήταν να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι τρόποι που θεωρούν καταλληλότερους για να υλοποιηθεί η επιμόρφωσή τους και τέλος η διάρκειά της.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

*Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες που έχετε για εκπαίδευση - επιμόρφωση σχετικά με το Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:



<b>Εκπ. προσχολικής</b>	<b>Ποσοστά</b>
Σε θέματα θεωριών μάθησης που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή	18,8
Σε θέματα αξιολόγησης μαθητή/τριας που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή	50,0
Στην έννοια και τα βασικά χαρακτηριστικά του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	25,0
Στα στάδια οργάνωσης του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	37,5
Στα περιεχόμενα του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	25,0
Δεν έχω καμία ανάγκη	18,8

<b>Εκπ. Πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Σε θέματα θεωριών μάθησης που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή	40,5
Σε θέματα αξιολόγησης μαθητή/τριας που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή	45,2
Στην έννοια και τα βασικά χαρακτηριστικά του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	42,9
Στα στάδια οργάνωσης του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	58,7
Στα περιεχόμενα του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	42,1
Δεν έχω καμία ανάγκη	7,9

<b>Εκπ. Δευτεροβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Σε θέματα θεωριών μάθησης που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή	42,4
Σε θέματα αξιολόγησης μαθητή/τριας που σχετίζονται με τον Φάκελο Εργασιών Μαθητή	60,2
Στην έννοια και τα βασικά χαρακτηριστικά του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	52,5
Στα στάδια οργάνωσης του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	73,7
Στα περιεχόμενα του Φακέλου Εργασιών Μαθητή	66,1

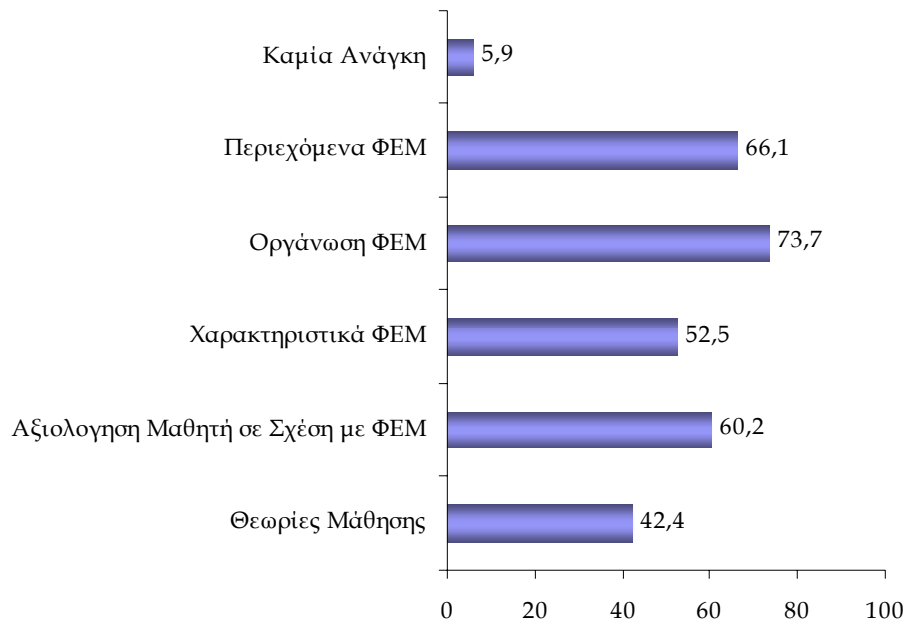
Δεν έχω καμία ανάγκη	5,9
----------------------	-----



**Γράφημα 38: Ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 39: Ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 40: Ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης επικεντρώνουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε υψηλό ποσοστό σε θέματα αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ. και ακολουθούν τα θέματα που αφορούν στα στάδια οργάνωσης, στα χαρακτηριστικά και στο περιεχόμενό του.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκρίνουν την επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν τα στάδια οργάνωσης του Φ.Ε.Μ. και ακολουθούν τα θέματα αξιολόγησης και θεωριών μάθησης που σχετίζονται με το Φ.Ε.Μ.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκρίνουν την επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν τα στάδια οργάνωσης του Φ.Ε.Μ. και ακολουθούν το περιεχόμενο, τα θέματα αξιολόγησης και τα χαρακτηριστικά του Φ.Ε.Μ.

Για να διερευνηθεί η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί τέθηκε το ερώτημα:

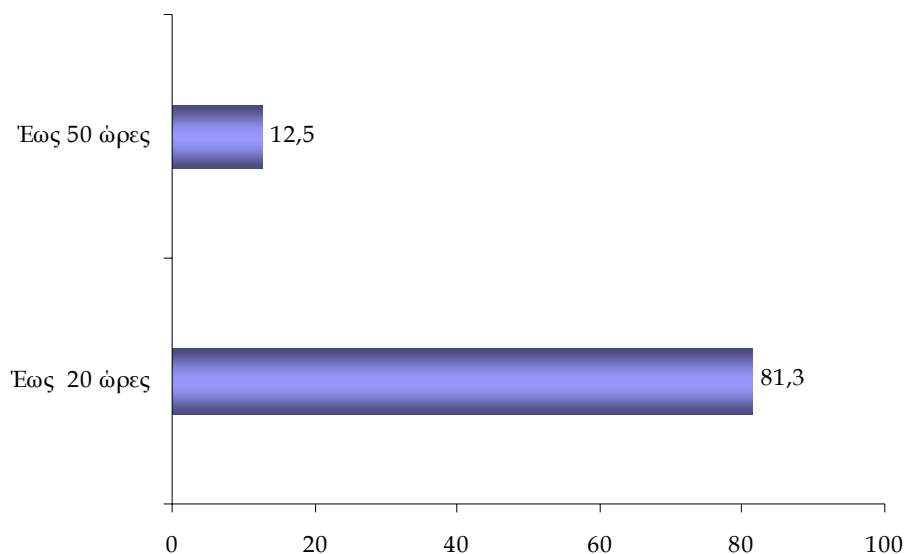
*Πόση διάρκεια πιστεύετε ότι θα πρέπει να έχει αυτή η επιμόρφωση;*

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

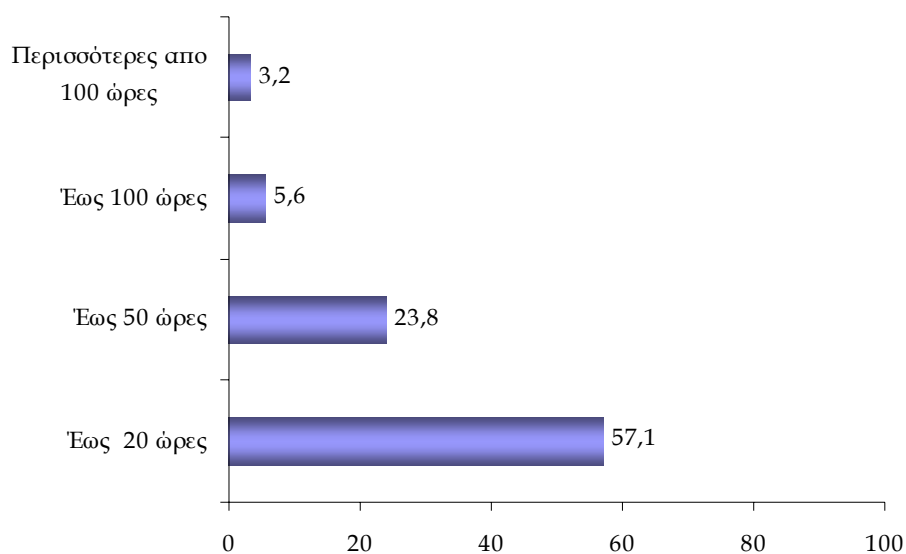
<b>Εκπ. προσχολικής</b>	<b>Ποσοστά</b>
Έως 20 ώρες	81,3
Έως 50 ώρες	12,5
Έως 100 ώρες	0,0
Περισσότερες από 100 ώρες	0,0

<b>Εκπ. Πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Έως 20 ώρες	57,1
Έως 50 ώρες	23,8
Έως 100 ώρες	5,6
Περισσότερες από 100 ώρες	3,2

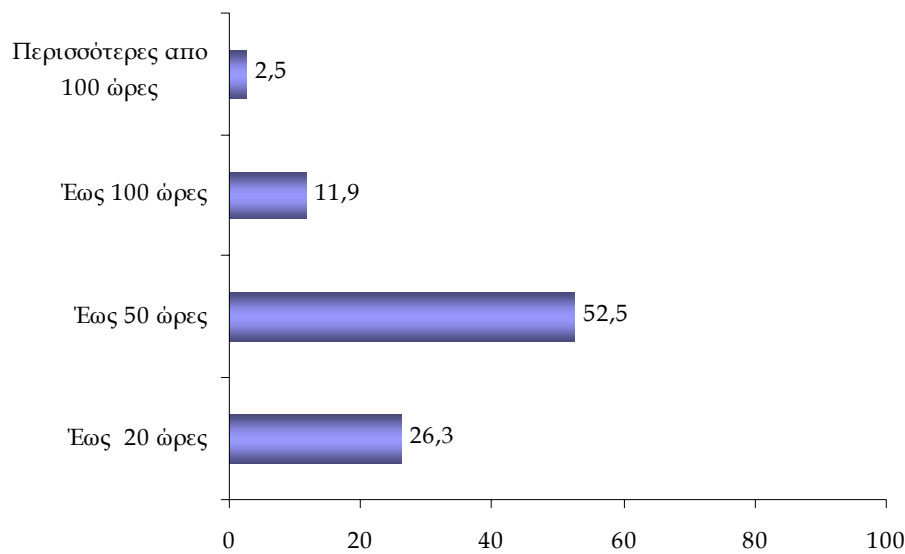
<b>Εκπ. Δευτεροβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Έως 20 ώρες	26,3
Έως 50 ώρες	52,5
Έως 100 ώρες	11,9
Περισσότερες από 100 ώρες	2,5



**Γράφημα 41: Διάρκεια επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 42: Διάρκεια επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**



**Γράφημα 43: Διάρκεια επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν επιμόρφωση διάρκειας έως είκοσι ωρών, ενώ οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας προτιμούν επιμόρφωση διάρκειας έως πενήντα ωρών.

Τέλος, τέθηκε το ερώτημα:

*Ποιους τρόπους θεωρείτε καταλληλότερους για να υλοποιηθεί η επιμόρφωσή σας στο Φάκελο Εργασιών Μαθητή;*

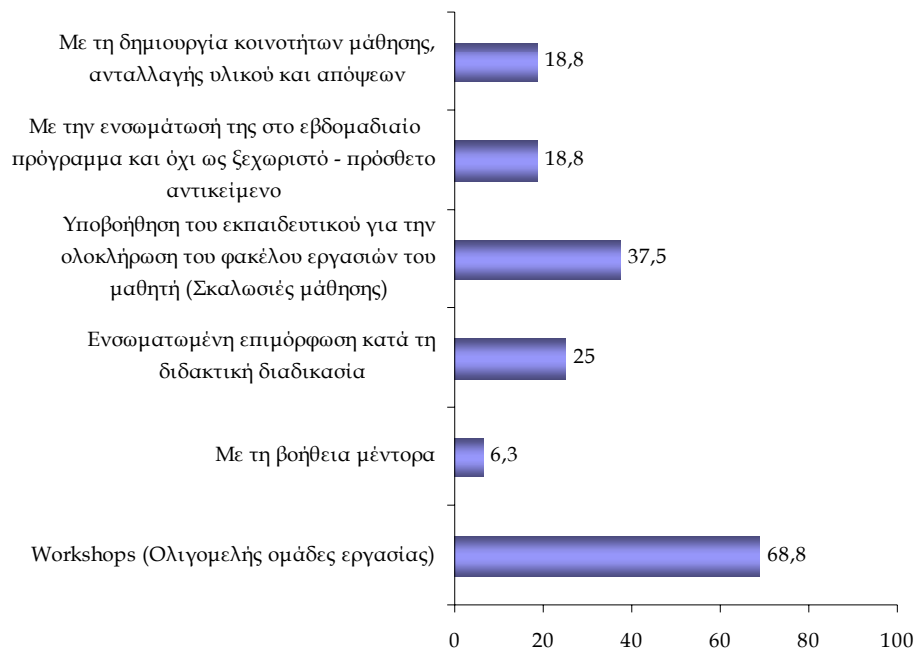
Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την οργάνωση των απαντήσεων είναι:

Εκπ. προσχολικής	Ποσοστά
Workshops (Ολιγομελείς ομάδες εργασίας)	68,8
Με τη βοήθεια μέντορα	6,3
Ενσωματωμένη επιμόρφωση κατά τη διδακτική διαδικασία	25,0
Υποβοήθηση του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωση του φακέλου εργασιών του μαθητή (Σκαλωσιές μάθησης)	37,5
Με την ενσωμάτωσή της στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και όχι ως	18,8

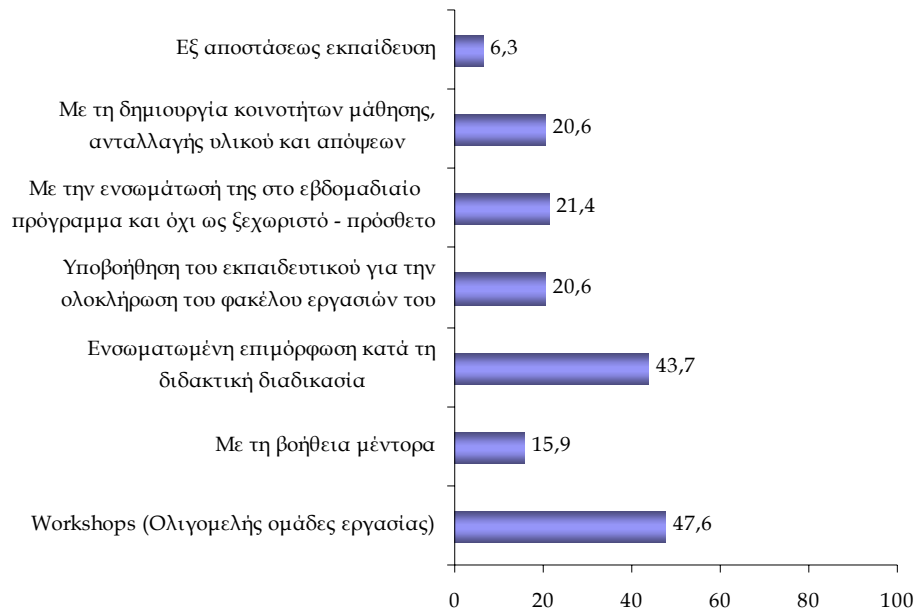
Ξεχωριστό - πρόσθετο αντικείμενο	
Με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων	18,8
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	0,0

<b>Εκπ. Πρωτοβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Workshops (Ολιγομελείς ομάδες εργασίας)	47,6
Με τη βοήθεια μέντορα	15,9
Ενσωματωμένη επιμόρφωση κατά τη διδακτική διαδικασία	43,7
Υποβοήθηση του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωση του φακέλου εργασιών του μαθητή (Σκαλωσιές μάθησης)	20,6
Με την ενσωμάτωσή της στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και όχι ως ξεχωριστό - πρόσθετο αντικείμενο	21,4
Με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων	20,6
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	6,3

<b>Εκπ. Δευτεροβάθμιας</b>	<b>Ποσοστά</b>
Workshops (Ολιγομελείς ομάδες εργασίας)	56,8
Με τη βοήθεια μέντορα	32,2
Ενσωματωμένη επιμόρφωση κατά τη διδακτική διαδικασία	33,9
Υποβοήθηση του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωση του φακέλου εργασιών του μαθητή (Σκαλωσιές μάθησης)	21,2
Με την ενσωμάτωσή της στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και όχι ως ξεχωριστό - πρόσθετο αντικείμενο	22,9
Με τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ανταλλαγής υλικού και απόψεων	28,0
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	16,9

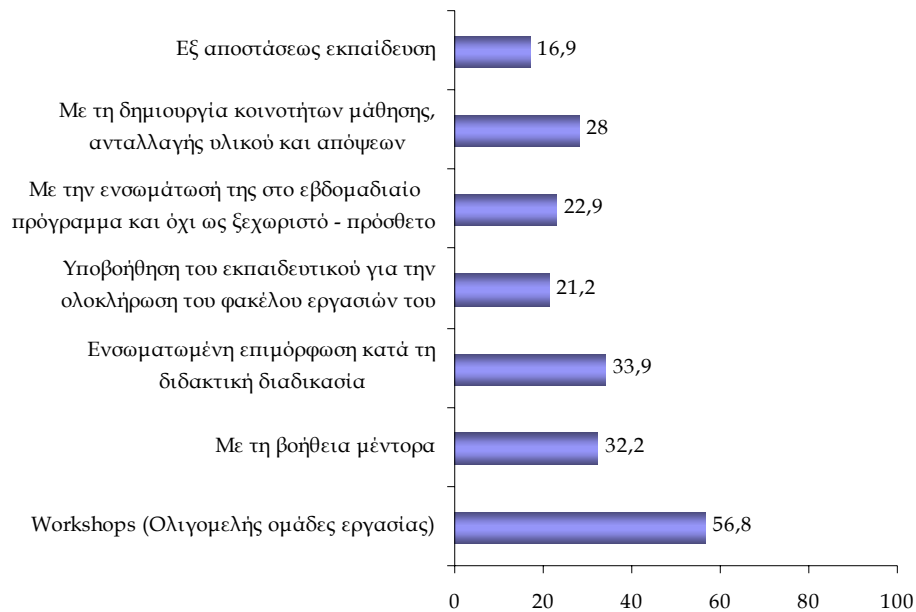


**Γράφημα 44: Τρόποι διεξαγωγής της επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης**



**Γράφημα 45: Τρόποι διεξαγωγής της επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**





**Γράφημα 46: Τρόποι διεξαγωγής της επιμόρφωσης σχετικά με το ΦΕΜ – Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των απαντήσεων, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δηλώνουν ως καταλληλότερο τρόπο για την υλοποίηση της επιμόρφωσής τους τις Ολιγομελείς ομάδες εργασίας (workshops).

Η επιλογή του παραπάνω τρόπου επιμόρφωσης παρατηρείται και στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις ομάδες εστίασης. Από τα λεγόμενά τους φαίνεται ότι επιθυμούν σύγχρονες μεθόδους επιμόρφωσης, οι οποίες στηρίζονται σε συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες.

*«... Βασικά να μας δείξουν τον τρόπο και όχι θεωρητικά μια ενημέρωση, ένα σεμινάριο, δηλαδή να το δούμε στην πράξη, γιατί μέχρι τώρα ακόμη και στα καινούρια βιβλία πιο πολύ είχαμε θεωρία, παρά μια διδασκαλία πραγματική, δηλαδή θέλω να το δω στην πράξη, δε θέλω να μου το πουν απλώς σ' ένα σεμινάριο, μια θεωρία...»*

*«...όχι πάντως σαν αυτή που έγινε με τα βιβλία... εγώ αν δεν δω παράδειγμα, έτσι κάνω και το μάθημα αν δεν τους πω παράδειγμα, αν δεν μου το δώσουν με παράδειγμα πως θα γίνω πρακτικός, αυτά τα ωραία*

*λόγια που μου λένε δεν τα καταλαβαίνω, θέλω ακριβώς να μου τα δείξεις με εφαρμογή...».*

## **7. Συμπεράσματα**

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα χρήσης του φακέλου εργασιών μαθητή/τριας. Η θεσμοθέτηση του φακέλου εργασιών του μαθητή/τριας αποτελεί μέρος ενός συστήματος παρακολούθησης της μαθητικής εργασίας στο σύγχρονο σχολείο διεθνώς.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός και βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας δομήθηκε η παρούσα μελέτη σε πέντε άξονες:

- Θεωρίες μάθησης (κοινωνικός εποικοδομισμός)
- Αξιολόγηση μαθητών/τριών
- Φάκελος Εργασιών Μαθητή (έννοια, χαρακτηριστικά, στάδια οργάνωσης και περιεχόμενο)
- Αξιολόγηση του Φακέλου Εργασιών Μαθητή
- Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το Φάκελο Εργασιών Μαθητή.

Ο πρώτος άξονας εξετάζει το συσχετισμό της εποικοδομητικής θεωρίας μάθησης με τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών. Ο άξονας αυτός αποτελεί σημαντικό τμήμα της μελέτης, αφού η χρήση ή μη εποικοδομητικών θεωριών μάθησης επηρεάζει έμμεσα σε υψηλό βαθμό την απόφαση του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία και επιτυχή υλοποίηση του Φ.Ε.Μ.

Ακολούθως, στο δεύτερο άξονα εξετάζονται η έννοια, οι στόχοι και οι τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Στόχος του άξονα είναι να διερευνήσει τις τεχνικές αξιολόγησης, αλλά και τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές/τριες. Η διερεύνηση αυτού του άξονα έχει ιδιαίτερη αξία, αφού η χρήση ή μη ποιοτικών - αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης σχετίζονται με το Φ.Ε.Μ. και τα περιεχόμενά του.

Στον επόμενο άξονα στόχος είναι η διερεύνηση του τρόπου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί το Φ.Ε.Μ. (στάδια οργάνωσης και περιεχόμενο). Η σημαντικότητα του άξονα αυτού έγκειται στη διερεύνηση πιθανών εγκαθιδρυμένων πρακτικών σχετικά με τη χρήση και το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. σε σχέση με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Ο τέταρτος άξονας στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ή όχι το Φ.Ε.Μ. Η σπουδαιότητα της διερεύνησης αυτού του θέματος σχετίζεται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, που αφορά θέματα αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ, αλλά και με τις πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, στον πέμπτο άξονα ερευνώνται οι καταλληλότεροι τρόποι για να υλοποιηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα του Φ.Ε.Μ. Ο άξονας αυτός είναι σημαντικός, αφού οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και προκρίνουν τους τρόπους με τους οποίους προτιμούν να επιμορφωθούν.

Από τον πρώτο και τον πέμπτο άξονα αναδύεται η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις θεωρίες μάθησης που σχετίζονται με το Φ.Ε.Μ. Οι εκπαιδευτικοί παρότι σε ικανοποιητικό βαθμό ακολουθούν στις διδακτικές τους προσεγγίσεις τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού, επιλέγουν να επιμορφωθούν σε αυτή τη θεωρία μάθησης, η οποία είναι σημαίνουσα για τη δημιουργία και υλοποίηση του Φ.Ε.Μ. Η επιμόρφωση στη θεωρία αυτή μέσω της πρακτικής των ομάδων εργασίας, θα δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον για τη χρήση εκείνων των διδακτικών προσεγγίσεων που θα περιλαμβάνουν τις απαραίτητες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης στις οποίες ανήκει και ο Φ.Ε.Μ.

Από το δεύτερο άξονα εμφανίζεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν την αξιολόγηση για τη μάθηση και όχι την αξιολόγηση της μάθησης, διότι σε πολύ μεγάλα ποσοστά αναφέρουν ότι αξιολογούν με σκοπό: την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εντοπισμό των μαθησιακών ελλείψεων και τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να υποστηρίζουν τεχνικές αξιολόγησης που χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές σε σύγκριση με τις

εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης (συνθετικές δημιουργικές - διερευνητικές εργασίες, φάκελος εργασιών μαθητή/τριας, αυτοαξιολόγηση μαθητή/τριας και αξιολόγηση μαθητή/τριας από τους συμμαθητές του). Φαίνεται, λοιπόν, χρήσιμη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τρόπο χρήσης εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης, αφού όπως αναφέρεται αποτελούν το «όχημα» για την επίτευξη αυθεντικής αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα γίνουν συμμετοχοί στην αξιολόγησή τους, με απώτερο στόχο να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται δια βίου και ταυτόχρονα να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μάθησή τους.

Από τον τρίτο άξονα αποτυπώνεται ότι ο Φ.Ε.Μ. δεν χρησιμοποιείται σε υψηλό ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο Προεδρικό Διάταγμα που καθορίζει την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο Λύκειο προτείνεται η ύπαρξη και η χρήση του Φ.Ε.Μ. στις τεχνικές αξιολόγησης, χωρίς όμως να είναι δεσμευτική. Σε συνδυασμό με τις απαντήσεις για τους λόγους που δεν το χρησιμοποιούν αναδύεται πρωταρχικά η ανάγκη επιμόρφωσης στην έννοια και τα βασικά χαρακτηριστικά του Φ.Ε.Μ., επειδή δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν το Φ.Ε.Μ. και δεν ξέρουν πώς να τον χρησιμοποιήσουν. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα του Φ.Ε.Μ., όπου περισσότεροι από τους μισούς επιθυμούν επιμόρφωση στο παραπάνω θέμα. Η παραπάνω διαπίστωση αναδεικνύει και την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση του Φ.Ε.Μ. στο χρονικό διάστημα ύπαρξης και ισχύος του Προεδρικού Διατάγματος που καθορίζει την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο Λύκειο.

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. αποτελούν ένα επιπλέον στοιχείο που μας οδηγεί στη διαπίστωση συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Έτσι, υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζει το Φ.Ε.Μ. και άρα απαιτείται επιμόρφωση στην έννοια και στα χαρακτηριστικά του. Ένα άλλο ποσοστό εκπαιδευτικών έχει ανάγκες επιμόρφωσης σε θέματα που σχετίζονται με τα στάδια οργάνωσης και το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί

που δηλώνουν ότι δεν είναι εφαρμόσιμος ο Φ.Ε.Μ., επιθυμούν επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με αυτόν.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. στις διδακτικές τους πρακτικές, επιθυμούν και αυτοί επιμόρφωση σε ποικίλα θέματα που σχετίζονται με το Φ.Ε.Μ. Από το παραπάνω συμπέρασμα αναδεικνύεται η ανάγκη επιμόρφωσης όχι μόνο των εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζουν ή δεν χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ., αλλά και εκείνων των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν το Φ.Ε.Μ. ως μέρος της διδακτικής τους πρακτικής.

Όσον αφορά το περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ. οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι πολυποικίλες. Αυτό καταδεικνύει την ανάγκη τους για ουσιαστική επιμόρφωση στα διαφορετικά είδη του Φ.Ε.Μ. που οδηγούν και σε διαφορετική θεματολογία του περιεχομένου του.

Με βάση τη βιβλιογραφία, η ύπαρξη της βιογραφίας του μαθητή/τριας στο περιεχόμενο του Φ.Ε.Μ., αποτελεί δείκτη για το αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στοιχεία από τα χαρακτηριστικά των μαθητών για να κάνουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην οργάνωση του μαθήματός τους. Αυτός ο δείκτης είναι χαμηλά με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και αποτελεί έναν επιπρόσθετο λόγο για επιμόρφωσή τους σε θέματα που σχετίζονται με τη συλλογή στοιχείων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες για να τα αξιοποιήσουν κατά τη διδακτική τους πρακτική (συνέντευξη μαθητών/τριών, ερωτηματολόγια αξιολόγησης, βιογραφία μαθητή/τριας κ.ά.).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απόφαση υλοποίησης και ο προσδιορισμός του περιεχομένου του Φ.Ε.Μ. είναι κυρίως υπόθεση δική τους και των μαθητών/τριών τους. Ωστόσο, η έρευνα και η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεισφέρει στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, συμμετοχικότητας και συνεργασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ. αποτέλεσε τον τέταρτο άξονα του ερωτηματολογίου, με στόχο την αποτύπωση θεμάτων που αφορά στην αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το Φ.Ε.Μ., το οποίο

συνάδει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που συνδέει την ύπαρξη και χρήση του φακέλου με την αξιολόγησή του.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αξιολογούν ποιοτικά το Φ.Ε.Μ. αποκομίζοντας σημαντικά στοιχεία για τους μαθητές/τριες τους. Η ποιότητα του υλικού και η επάρκεια με την οποία προετοιμάστηκε ο Φ.Ε.Μ. είναι επιπλέον στοιχεία που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από το διδάσκοντα. Σε αυτές τις δύο διαστάσεις του Φ.Ε.Μ. παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά προτίμησης από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Το παραπάνω στοιχείο μαζί με τη δεδομένη δήλωση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μαθητή/τριας δίνει μία ακόμα επιμορφωτική συνιστώσα. Ειδικά, για τους εκπαιδευτικούς που δεν αξιολογούν το Φ.Ε.Μ., θα ήταν χρήσιμο να αναδειχτεί η σημασία της αξιολόγησής του, με σκοπό τη βελτίωση τόσο της μάθησης, όσο και της διαδικασίας χρήσης του Φ.Ε.Μ.

Στον τελευταίο άξονα οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τις επιμορφωτικές ανάγκες που έχουν σε σχέση με το Φ.Ε.Μ. Οι επιλογές τους περιστρέφονται γύρω από όλα τα θέματα που σχετίζονται με το Φ.Ε.Μ. και πρόκριναν ως καταλληλότερο τρόπο επιμόρφωσης τις ολιγομελείς ομάδες εργασίας (workshops). Η διάρκεια της επιμόρφωσης που οι περισσότεροι επιθυμούν είναι έως είκοσι ώρες.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις διαφαίνεται ότι αρχίζει να ωριμάζει στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων η αναγκαιότητα χρήσης του Φ.Ε.Μ., ως εναλλακτικής ποιοτικής τεχνικής αξιολόγησης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης, η οποία είναι ευρέως αποδεκτό ότι αποτελεί σημαντική παράμετρο τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξή τους, όσο και για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε, είναι γενικότερη η παραδοχή ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναβαθμίζει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

## 8. Βιβλιογραφία

- 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.
- Barrett, H., (2004), *Conflicting Paradigm in Electronic Portfolio Approaches*, Διαθέσιμο: <http://electronicportfolios.org/portfolios>, Τελευταία Προσπέλαση: 24/04/2005.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm., R., και Woods, P., (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*. 5 (1), 7-75.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chionidou-Moskofoglou, M., Doukakis, S., Zibidis, D., (2007), *Students' Portfolio Assessment in Mathematics for grades 10th to 12th. The case of e-portfolio*, 5th Mediterranean Conference on Mathematics Education, Rhodes, Greece.
- Cohen, L. και Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Common European Framework of Reference for Languages Learning, teaching, assessment, 2001*. Council for Cultural Co-operation Education Committee. Modern Languages Division, Strasburg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. και Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Μτφ. Ραυτοπούλου Α., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Javeau, C., (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*, Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα
- Kuhs, T., (1994), *Portfolio Assessment: Making It Work for the First Time*, *Mathematics Teacher*, 87 (5), 332 – 335.
- MacRae, S. (1996). *Μοντέλα και μέθοδοι για τις Επιστήμες της Συμπεριφοράς*, β' εκδ. επιμ. Βελλή Θ., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- Mason, J., (2003) Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας, επ. Κυριαζή, Ν. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Mason, R. D., Pegler, C. A. and Weller, M. J. (2004), E-portfolios: An assessment tool for online courses, *British Journal of Educational Technology*, 35, 6, 717–727.
- Nias, J. (1991). Οι δάσκαλοι μιλούν: Ένας ενδοσκοπικός απολογισμός μιας μακροχρόνιας έρευνας. Στο: Μ. Hammersley (Επιμ.), Εκπαιδευτική Έρευνα: Τρέχοντα θέματα (σελ. 183-199). Πάτρα, 1999: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- Resnick, L.B. & Klopfer, L.E. (1989). *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, Alexandria, VA: ASCD.
- Rolheiser, C., Bower, B, & Stevahn, L. (2000). *The Portfolio Organizer*, Alexandria, Va:ASCD.
- Strauss, A., & Corbin, J., (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Tull, D.S., & Hawkins, D.I., (1993), *Marketing Research*, New York: McMillan.
- Valli L., Rennert–Ariev P., (2002), New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education, *Curriculum Studies*, 34, 2, 201–225.
- Vygotsky, L.S. (1988). *Thought and Language*. Cambridge, Harvard University Press.
- Wineburg, S. S. & Grossman, P. L. (Eds.) (2000). *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.
- Woodward H., (2000), Portfolios: narratives for learning, *Journal of In-Service Education*, Volume 26, Number 2, 2000, 329 – 349.
- Βοσνιάδου Σ., (2001), Πώς μαθαίνουν οι μαθητές, Διεθνής Ακαδημία της εκπαίδευσης, Διεθνές γραφείο εκπαίδευσης της UNESCO.
- Γεωργούσης, Π., (1998). Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αθήνα: Δελφοί.



- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, (2006), Έκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Καγκά, Ε., (2003). Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europaisches Sprachenportfolio). Αθήνα: Εκδόσεις Eiffel.
- Καπετανίδου, Μ., (2007), Portfolio Γλωσσικής Αγωγής αλλόγλωσσων μαθητών: για μια παιδαγωγική της αξιολόγησης, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο 4, 5 και 6 Μαΐου 2007, Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Κουλουμπαρίτση, Α., Μασαγγούρας, Η., (2004), Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθείω, 2004.
- Κουλουμπαρίτση, Α., Μουρατιάν, Ζ., (2004), Εναλλακτικοί Τρόποι Αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα: ο ατομικός φάκελος του μαθητή, στο Μπαγάκης, Γ. Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 37-51.
- Μασαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Μπαρμπούτη Μ. (2003) Using Alternative Assessment with Young Learners of English: The Case of Writing Portfolios, Πάτρα, ΕΑΠ
- Νικολούδη, Τ., Τοπαλίδου, Σ., (2005), Οι Διαφορετικές Τεχνικές Αξιολόγησης, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Προγράμματος Π.Ε.: «Περπατώντας στον πεζόδρομο Διονυσίου Αρεοπαγίτου», 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23 - 25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Παμουκτσόγλου, Α., (2003), Η αξιολόγηση στο Ολοήμερο Σχολείο: Φάκελος Αξιολόγησης Προγράμματος Σπουδών και Μαθητή", Ενημερωτική - Επιμορφωτική Ημερίδα (Παρασκευή, 21 Νοεμβρίου 2003), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Παύλου, Γ., (2006), Ατομικός φάκελος - Portfolio, Ημερίδα με θέμα «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου & Οδηγός Νηπιαγωγού (Μεθοδολογία, Αξιολόγηση, Πρακτικές Εφαρμογές)», Σάββατο 7 Οκτωβρίου 2006, Αμφιθέατρο της Σχολής Μωραΐτη.
- Σταματοπούλου, Ι., (1998). Portfolio - βοηθώντας τους μαθητές μας στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προσανατολισμός, 3, Μάρτιος - Απρίλιος.
- Σταματοπούλου, Ι., (1998). Το Portfolio και η εφαρμογή του στο σχολείο. ΕΛΕΣΥΠ, 46-47.
- Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου Μ., Τσατσαρώνη, Ά., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιόρεντα, Α., Χατζηνικήτα, Β., Αναγνωστοπούλου, Κ., (2007). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1985). Νόμος 1566/1985.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1994). Προεδρικό Διάταγμα 409/1994, ΦΕΚ Α' 226.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1995). Νόμος 2327/1995.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1995). Προεδρικό Διάταγμα 8/1995, ΦΕΚ Α' 3.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1998). Προεδρικό Διάταγμα 200/1998, ΦΕΚ Α' 161.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1998). Προεδρικό Διάταγμα 246/1998, ΦΕΚ Α' 183.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001) Προεδρικό Διάταγμα 86/2001, ΦΕΚ Α' 73.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003) Υπουργική Απόφαση 210/2003, ΦΕΚ Β' 303.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006), Εγκύκλιος 139208/Γ2
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). Προεδρικό Διάταγμα 60/2006, ΦΕΚ Α' 65.

Φωτιάδου, Τ., (2001), Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 5.

Χιονίδου - Μοσκοφόγλου Μ., Δουκάκης Σ., (2005), «Αξιολόγηση μαθητών/τριών στα μαθηματικά στην πρώτη σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση του φακέλου εργασιών – portfolios», 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΟΜΕΡ με θέμα: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική & διδακτική διάσταση», Βόλος, 14 - 16 Οκτωβρίου 2005.

Χριστοπούλου Σ., (2006), Χρήση φακέλου υλικού (portfolio) στο Γυμνάσιο: Μια καινοτομία σε πειραματική μορφή, Επιστημονική Διημερίδα: Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της σχολικής και της τοπικής κοινότητας: έρευνα - διδακτική πράξη - κοινωνική προσφορά, 9 - 10 Δεκεμβρίου 2006, Μουσικό Γυμνάσιο Αργινίου.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**Το επιμόρφωση για το Φ.Ε.Μ. περιλαμβάνει πέντε (5) θεματικές ενότητες. Κάθε θεματική ενότητα αναλύεται σε επιμέρους υποενότητες και περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους και δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και μπορούν να συμπληρωθούν ή και να αντικατασταθούν με άλλες ανάλογα με τις συνθήκες και το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων του τμήματος επιμόρφωσης.**

<b>ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ</b>	<b>ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ</b>	<b>ΣΤΟΧΟΙ</b>
<b>Θεωρίες μάθησης και Φάκελος Εργασιών Μαθητή (Φ.Ε.Μ.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο Εποικοδομισμός</li> <li>ο Κοινωνικός εποικοδομισμός</li> <li>ο Ευρετική-ανακαλυπτική μάθηση</li> <li>ο Συσχετισμός του Φ.Ε.Μ. με τις εποικοδομητικές θεωρίες</li> </ul>	<p>Οι επιμορφούμενοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ο να γνωρίσουν τις βασικές αρχές που διέπουν τις θεωρίες μάθησης του εποικοδομισμού..</li> <li>ο να κατανοήσουν το συσχετισμό τους με το Φ.Ε.Μ..</li> <li>ο να προσανατολισθούν στην αξιοποίηση των θεωριών μάθησης του εποικοδομισμού ως προς την ανάπτυξη του Φ.Ε.Μ.</li> </ul>
<b>Αξιολόγηση μαθητών/τριών</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο Εισαγωγή στην αξιολόγηση</li> <li>ο Έννοια και σκοποί της αξιολόγησης</li> <li>ο Εκπαιδευτικές αρχές αξιολόγησης</li> <li>ο Τύποι αξιολόγησης</li> <li>ο Τεχνικές αξιολόγησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο Να αναγνωρίσουν την παιδαγωγική σημασία της αξιολόγησης</li> <li>ο Να γνωρίσουν τις αρχές της αξιολόγησης</li> <li>ο Να γνωρίσουν τους τύπους και τις τεχνικές αξιολόγησης</li> </ul>
<b>Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο Ορισμός Φακέλου Εργασιών Μαθητή</li> <li>ο Σκοπός του Φ.Ε.Μ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο να κατανοήσουν την παιδαγωγική σημασία του Φ.Ε.Μ ως μέσου</li> </ul>

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο Στόχος του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο Κατηγορίες του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο Περιεχόμενα του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο Δημιουργία και υλοποίηση του Φ.Ε.Μ.</li> </ul>	<p>αξιολόγησης</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ο να γνωρίσουν τη διαδικασία οργάνωσης του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο να εξασκηθούν στο σχεδιασμό και τη δημιουργία του Φ.Ε.Μ.</li> </ul>
<p><b>Αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο Τρόποι αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο Αξιολόγηση του Φ.Ε.Μ. από τον ίδιο το μαθητή/τρια</li> <li>ο Ετεροαξιολόγηση του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο Βαθμολόγηση του Φ.Ε.Μ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο να γνωρίσουν τους τρόπους αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο να επιλέγουν τον τρόπο αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο να καθορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ</li> <li>ο να χρησιμοποιούν κλίμακες αξιολόγησης του Φ.Ε.Μ.</li> <li>ο να γνωρίζουν να βαθμολογούν το Φ.Ε.Μ.</li> </ul>

